

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Pubertät Identitäten – Inszenierungen

Herausgegeben von
Lisa Pardy und Elisabeth Schabus-Kant

Heft 3-2012
36. Jahrgang

Editorial

LISA PARDY, ELISABETH SCHABUS-KANT: Editorial	5
LISA PARDY, ELISABETH SCHABUS-KANT: Pubertät: Identitäten – Inszenierungen	7

Realität und Konzepte von Realität

BETTINA RABELHOFER: Selbstschöpfung – Adoleszenz und Kreativität	16
CHRISTIAN VIELHABER: Jugendräume: konstruieren – aneignen – erleben ..	21
EVA S. ADLER: Pubertät und Lernen. Verweigerung von Leistung im schulischen Kontext	27
<i>Literarischer Splitter</i> : Renate Welsh	32
CHRISTIAN SCHACHERREITER: »Spieglein, Spieglein an der Wand ...«. Über Selbstwahrnehmung und erotisches Erleben in der Pubertät	33
ANITA ALAGIC: Klischee Migrationshintergrund	38
<i>Literarischer Splitter</i> : Gerhard Ruiss	41

Identitäten – Metamorphosen

ERICH PERSCHON: Wer bin ich? Und wer will das wissen? Didaktische Argumente in zwei exemplarischen Unterrichtsmodellen zur Adoleszenzliteratur	42
HERLINDE AICHNER, WERNER MICHLER: »Für die bösen Kinder und die schlechten Lehrer«. Paulus Hochgatterers Erzählungen von der Pubertät ..	47
PAULUS HOCHGATTERER im Gespräch mit Herlinde Aichner und Werner Michler	52
MARTINA HAMELBACH: Was lesen Jugendliche in der Pubertät? Lesen Jugendliche in der Pubertät?	56
ULLI KLAMMER: Alles Theater? Prozessorientierte Theaterpädagogik in der Pubertät	60
MICHAEL JENNER: Die sanften Mörder. Rolle und Identität – theaterpädagogisches Arbeiten mit pubertierenden Buben	65
<i>Literarischer Splitter</i> : Irene Wondratsch	70

Medienwelten – Gegenwelten

CHRISTIAN BERGER: Aus der Geisterbahn der Vergangenheit zu Zombies der Gegenwart?	71
WOLFGANG KOLLERITSCH, JOHANNA REINBACHER: Lernform Radioigel. Radio ist Wirklichkeit	77
STEPHAN WABA: Soziale Netzwerke. Gegenentwürfe als Inszenierungen im Netz	82
HERBERT ROSENSTINGL: Virtuelle Welten. Computerspiele und Internet zwischen Scheinwelt und Realität	88
GERHARDT ORDNUNG: The Dark School. Das Verhältnis von Schule und Genre-Filmen unter spezieller Berücksichtigung des Horrorfilms	93
CHRISTIAN HOLZMANN: Alles ist möglich. Notizen zum Leben zwischen Buch, Film und Computer	100

Aus der Schule für die Praxis

LISA PARDY: Jugendstudie 2011: Egoistisch, unsozial, fremdenfeindlich? Ein Unterrichtsprojekt an der HTL Wien 10 im Vergleich	103
<i>Literarischer Splitter</i> : Ludwig Roman Fleischer	107
ANGELIKA HEITMANN: Outdoor-Trainings als nützliche und spannende Begleitung der Adoleszenz	109
ANDREA MOSER-PACHER, ALBERT WOGROLLY: Dialogisches Lernen. Ein Konzept, das Heranwachsende wahrnimmt und auf die wache Präsenz der Lehrkraft setzt.	113

Magazin

Das Gedicht im Unterricht	119
Kommentar	123
ide empfiehlt	125
Neu im Regal	127

»Pubertät« und »Adoleszenz« in anderen ide-Heften

- ide 1-1998 Jugend Kultur Revolution
- ide 3-2003 Wege aus der Sprachlosigkeit
- ide 3-2006 Aufwachsen in Europa
- ide 3-2007 Gender
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit
- ide 4-2008 Politische Bildung
- ide 2-2011 Humor

Das nächste ide-Heft

- ide 4-2012 Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht
erscheint im Dezember 2012

Vorschau

- ide 1-2013 Literale Praxis von Jugendlichen
- ide 2-2013 Musik (im Deutschunterricht)

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Adoleszenz ist eine Phase der Neuorientierung, in der immer wieder Ängste auftreten, in der die Vorgänge im und um den eigenen Körper befremden und in der die Schule hinsichtlich Leistung, Erfolg oder Misserfolg an Bedeutung verliert. Selbstzweifel führen zum Verlust der Sprache bis hin zum Verstummen.

Die Zukunft erscheint fern und unbestimmt und doch fällt gerade in diese Phase mit dem Ende der Schulpflicht eine der wichtigsten Entscheidungen: schulische Weiterbildung oder berufliche Ausbildung? Allgemeinbildende oder berufsbildende Schulen oder Lehre? Freilich sind viele junge Menschen in dieser Entwicklungsphase kaum in der Lage, eigene begründete Entscheidungen zu treffen. Zu den Ängsten vor der unbekannteren Arbeitswelt, den Anforderungen und den Erwartungen tritt die Suche nach Vorbildern in allen Lebensbereichen. Gleichzeitig wird gegen Autoritäten rebelliert und gegen alles aufbegehrt. Diese Zeit ist demgemäß reich an Risiken und ebenso reich an Konflikten und Protest.

Pubertät hat immer mit Schule zu tun: Dieses zeitlich unvermeidliche Zusammenfallen von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung über schulische Sozialisation ist für uns Anlass, Pubertät in einem *ide*-Heft zu thematisieren.

Bettina Rabelhofer vergleicht verschiedene Gesellschaftsformen; Schule als »Lebensschule« hätte die Aufgabe, nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die Genuss- und Liebesfähigkeit der ihr anvertrauten Menschen zu fördern. Die eigenen Adoleszenzerfahrungen stehen Eltern und LehrerInnen dabei oft genug im Weg. In Zeiten des reduzierten Raumes organisieren sich Jugendliche in unterschiedlichen »Lebensweltinseln«.

Christian Vielhaber fordert Räume für Jugendliche, die sie »am eigenen Leib« erfahren können, ganz im Gegensatz zu den virtuellen Räumen. Jugendliche und Erwachsene haben und nutzen denselben Raum höchst unterschiedlich. Dabei müssen sich Jugendliche Realität selbstständig aneignen können.

Zu einem ähnlichen Befund, wenn gleich auf einem anderen Gebiet, kommt Paulus Hochgatterer: *Herlinde Aichner* und *Werner Michler* beschreiben *Wildwasser* und *Caretta caretta* von Paulus Hochgatterer mit Fokus auf die pubertierenden Protagonisten. Hochgatterer selbst kritisiert im Interview aktuelle Bestrebungen auf dem Bildungssektor: »Die Zentralmatura ist eines der griffigsten Symptome dafür, dass wir in einer Zeit leben, in der das, was wir Pubertät nennen, nicht mehr möglich gemacht werden soll. Insgesamt herrscht eine regressive Bewegung zu präödiptalen Schemata vor, die in erster Linie anale Mechanismen präferiert, Kontrolle und Machtausübung, und in Wahrheit erzeugt man so ängstliche Erbsenkacker, die nie das werden, was man wird, wenn man durch die Pubertät gegangen ist: nämlich erwachsen.«

Lesen ist Thema von *Erich Perschon* und *Martina Hamelbach*: Erich Perschon kritisiert, dass neben den bekannten Begriffen »Selbstkonzept« und »Identität« in der literaturdidaktischen Argumentation von der modernen Entwicklungspsychologie zur Verfügung gestellte Konzepte vernachlässigt werden. Er führt sowohl literaturdidaktische als auch erzählpsychologische Beispiele an.

»Neue Medien« sind mittlerweile Alltagsrealität, ungeübte Erwachsene, so genannte »Digital Immigrants«, treffen in den virtuellen Welten auf feinmotorisch hochaktive »Digital Natives«; für Jugendliche sind nach *Herbert Rosenstingl* die virtuellen Welten ein attraktiver Zufluchtsort. *Stephan Waba* erklärt, was die sozialen Netzwerke (nicht nur) für Jugendliche so attraktiv macht, und bietet Überlegungen zu Freundschaft, Grassroot-Journalismus und Verantwortung. *Christian Berger* fordert die Reflexion der eigenen Medienbiografie von LehrerInnen. Um die Nachfolger von Karl May, Jerry Cotton & Co zu kennen, ist eine entsprechende Medienkompetenz der Lehrenden erforderlich. *Gerhardt Ordnungs* Beitrag ist ein Plädoyer für den Genre-Film. Den Horrorfilm schätzt er als eine der raren Gelegenheiten zum Tabubruch. Laut *Christian Holzmann* geht es nie um Buch oder Film, es geht vielmehr um Vorbilder, die Lese- ebenso wie Kinoleidenschaft vorleben. In *Wolfgang Kolleritschs* und *Johanna Reinbacher*s Projekt »Radioigel« und in den theaterpädagogischen Vorschlägen von *Ulli Klammer* und *Michael Jenner* geht es um persönlichkeitsfördernde Lernformen, Selbsterfahrung und Selbstsicherheit.

Pubertät und Lernen sind die Themen von *Andrea Moser-Pacher* und *Albert Wogrolly*, *Eva S. Adler* sowie *Angelika Heitmann*. Moser-Pacher/Wogrolly und Heitmann präsentieren Konzepte und Methoden persönlichkeitsfördernden Lernens. Eva S. Adler skizziert knapp und anschaulich prototypische Fallbeispiele zur Leistungsverweigerung und zu den damit verbundenen Schulschwierigkeiten als Teil des Ablösungsprozesses von den Eltern.

Anita Alagic setzt sich für einen kritischen Umgang mit dem Migranten-Magazin *Biber* ein, sie zeigt Defizite und Schwachstellen auf und fordert einen Unterricht, in dem reflektiert darauf eingegangen wird. Um die kritische Analyse von Umfragedaten geht es in *Lisa Pardys* Projekt »Schulumfrage HTL Wien 10« im Vergleich mit der Jugendwertestudie 2011. Das Institut für Jugendkulturforschung lehnte eine Stellungnahme ab. *Christian Schacherreiter* räumt freimütig ein, wie schwer es ist, über die eigenen Adoleszenz zu berichten; eine Umfrage am oberösterreichischen Georg-von-Peuerbach-Gymnasium zeigt, dass die elementaren Herausforderungen sich im Wesentlichen nicht verändert haben: Die Pubertät ist ein ziemlich störungsanfälliger Lebensabschnitt.

LISA PARDY

ELISABETH SCHABUS-KANT

PS: Die Bibliographie entfällt in diesem Heft. Wir bitten Sie, die umfangreichen Literaturangaben am Ende der einzelnen Beiträge zu nutzen.

Lisa Pardy, Elisabeth Schabus-Kant

Pubertät: Identitäten – Inszenierungen

Im Zentrum stehen Jugendliche zwischen Kind-Sein und Erwachsen-Werden: Die Adoleszenz soll als einzigartige Entwicklungsphase wahrgenommen werden, in der sich »das intellektuelle Potenzial, die emotionale Spannweite und die Sensibilität für die Ansichten Gleichaltriger im näheren Umfeld in ganz besonderer Weise verändern« (Crone 2011, S. 11).

Die Diversität in der Erforschung oder Betrachtung dieses Lebensabschnitts zeigt sich beispielhaft in der Problematik, diese Zeit einzugrenzen:

Das Ende der Kindheit bzw. der Ausbruch der Pubertät ist wissenschaftlich noch nicht gesichert erkannt, derzeit dominiert die Theorie von einem gewissen Körperfett-Anteil als Auslöser hormoneller Veränderungen. Auch das Ende dieser Lebensphase lässt sich weder im körperlichen, noch im kognitiven oder emotionalen Bereich eindeutig festlegen; oft genug sind auch politisch-ökonomische Gegebenheiten ausschlaggebend wie etwa Krieg, Nachkriegszeit, Vertreibung oder Flucht.

Der Eintritt ins Erwachsenenleben wird von kulturspezifischen Initiationsriten bestimmt oder vom Gesetz festgelegt. Jugendliche gelten mit der Vollendung des 18. Lebensjahres nach dem österreichischen Gesetz als volljährig: Ein biologischer

LISA PARDY unterrichtet Deutsch, Englisch und Kommunikation an der HTL Wien 10, an der Pädagogischen Hochschule Wien (Institut Berufsbildung) und Fachdidaktik an der Universität Wien und leitet die BundesARGE Deutsch (HTL). E-Mail: elisabeth.pardy@univie.ac.at

ELISABETH SCHABUS-KANT unterrichtet Deutsch, DaZ und Englisch am GRg 10 Ettenreichgasse in Wien Favoriten, an der KPH Wien (Fortbildung und DaZ-Praxisbegegnung) und Fachdidaktik am Germanistischen Institut der Universität Wien. Darüber hinaus ist sie als Schulbuchautorin tätig. E-Mail: elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at

Entwicklungsprozess wird somit durch eine gesetzliche Bestimmung für beendet erklärt. Dieser Eintritt in sämtliche Erwachsenenrechte bedeutet nicht nur Freiheit und Unabhängigkeit von den Eltern (mit Ausnahme des Anspruches auf Unterhalt unter bestimmten Voraussetzungen), sondern bisweilen auch einen Verlust von Vergünstigungen, die ex lege bis zum Erreichen der Volljährigkeit zustehen, früher eben bis 21 bzw. 19, nunmehr bis 18. Unsere Gesellschaft verleiht jungen Erwachsenen tendenziell immer früher immer mehr Rechte – thematisiert aber nicht die damit verbundene gestiegene Verantwortung.

Auch aus Sicht der Schulpartner ergeben sich daraus spannende und spannungsgeladene Situationen: ElternvertreterInnen im Schulgemeinschaftsausschuss beraten auch über Angelegenheiten, die volljährige SchülerInnen ebenfalls betreffen, obwohl deren eigene Erziehungsberechtigte keine Entscheidungsbefugnisse mehr haben oder Auskünfte erhalten dürfen.

Adoleszenz als entscheidende Phase, hypothetisches und kritisches Denken zu erlernen, wird von der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ebenso geprägt wie durch die Veränderung im Umgang mit eigenen Emotionen – und Jugendliche gewinnen eine neue Sichtweise auf ihr soziales Umfeld.

1. Was geschieht im Kopf? – Baustelle Gehirn

Seit wir mehr über die Gehirnentwicklung Jugendlicher wissen, wird auch Adoleszenz bzw. Pubertät viel komplexer wahrgenommen und erforscht. Einfache Erklärungen greifen heute zu kurz.

Noch bis Mitte der 1990er-Jahre hielten Experten das menschliche Gehirn bei etwa Zwölfjährigen für nahezu ausgereift, die entscheidenden neuronalen Entwicklungen würden sich noch früher abspielen, in der Zeit bis zum dritten Lebensjahr. Pubertät galt als Aufruhr der Hormone und Verwirrung jugendlicher Psyche auf dem Weg ins Erwachsensein. Das Gehirn bzw. die Kognition hielt man für fertig ausgebildet und nahezu vollständig entwickelt.

Der Einsatz von Hirnscans ermöglichte dem Kinderpsychiater Dr. Jay Giedd (National Institute of Mental Health, Washington) bahnbrechende Erkenntnisse zur Gehirnentwicklung Jugendlicher. Seit achtzehn Jahren analysiert er die Vorgänge in den Gehirnen Heranwachsender und entdeckte anstelle eines fertig ausgebildeten Organs mit festen Strukturen eine dynamische Baustelle, auf der ständig neue Verbindungen gelegt, alte Bauabschnitte abgerissen oder neu vermessen oder restauriert wurden. An seinen Scan-Aufnahmen konnte Giedd erkennen, dass die graue Substanz des Gehirns, vor allem die Großhirnrinde, einen ungeheuren Wachstumsschub, zahlreiche neue Verschaltungen vornimmt. Gleichzeitig verkümmern Verknüpfungen, die kaum beansprucht werden.

Bildlich gesprochen: Während der Adoleszenz werden die Bahnen, auf denen ein Mensch Informationen und Emotionen transportiert und verarbeitet, neu angelegt und verlegt. Vor allem die Entwicklung der mit höheren kognitiven Aufgaben betrauten Großhirnrinde bewirkt die Bildung zahlreicher neuer Kontaktstellen und Verschaltungen – andererseits zeigt sich das Verkümmern kaum gebrauchter Ver-

bindungen, vom Neurobiologen und Nobelpreisträger Gerald Edelman »Neuro-naler Darwinismus« genannt. Die Kanäle, in denen wir Informationen und Emotionen verarbeiten, werden in Selbstorganisation neu abgestimmt: Das Gehirn reift zu einem effizienten Denk- und Kontrollapparat mit ausgewählten schnellen Verbindungen – es wird erwachsen.

Die verschiedenen Hirnregionen nehmen in ihrer Entwicklung unterschiedliche Zeiträume in Anspruch: Motorische und sensorische Cortex-Veränderungen (Wahrnehmung, Bewegungssteuerung) sind relativ schnell wieder abgeschlossen, die Regionen für Sprache und räumliche Orientierung dauern länger. Das Präfrontalhirn (präfrontale Cortex) benötigt den längsten Zeitraum, oft bis über das 20. Lebensjahr hinaus. Dieser Bereich ist für wesentliche Aufgaben zuständig: Planung und Ausführung, Prioritätensetzung, das Abwägen von Konsequenzen, die Unterdrückung von Impulsen.

In dieser verlängerten Entwicklungsphase des Gehirns liegen oftmals die Ursachen für Konflikte der Jugendlichen mit Erwachsenen, besonders mit Autoritätspersonen. Noch dazu fallen in diesen Lebensabschnitt weitreichende Entscheidungen im Leben eines Jugendlichen, die Schul-, Berufs- bzw. Ausbildungswahl – hiermit ist ein pubertierendes Gehirn heillos überfordert.

Das Wissen um diese Wachstumsschübe des Gehirns hat heute weitreichende Auswirkungen auf unser Verständnis von Pubertät. Pubertät wird komplexer wahrgenommen und erforscht. Die entscheidenden Erklärungen für den Abschied von der Kindheit finden wir in den Kettenreaktionen von Signalübertragungen im Gehirn, Hormonen und psychosozialen Herausforderungen, sich von der Kindheit zu verabschieden.

2. Was im Körper vor sich geht: die Macht der Hormone

Als Phase der sexuellen Reifung ist Pubertät ein Teil der Adoleszenz. Hormone verändern nicht nur den Körper, sondern auch das Bewusstsein und das Verhalten der Heranwachsenden radikal. In der Pubertät übernimmt die Psyche die Führungsrolle im Entwicklungsprozess: Wer bin ich? Wer werde ich?

Jugendliche sind nun mit existentiellen Fragen konfrontiert, die sie vermutlich noch für den Rest ihres Lebens beschäftigen werden. Die Pubertät ist in diesem Sinne sicherlich eine prägende Lebensphase: Persönlichkeitseigenschaften werden entdeckt, Weichen gestellt. Zwischen Gehirnfunktionen und Hormonhaushalt besteht eine wichtige Wechselwirkung: Wachstumshormone beeinflussen biologische Veränderungen, die sich sichtbar auf das Äußere auswirken – und damit auf die soziale Identität –, und sie haben zentrale organisatorische Auswirkungen auf die Hirnentwicklung bzw. Gehirnaktivitäten.

Der große hormonelle Umschwung durch die Produktion von Sexualhormonen führt zur Ausprägung sekundärer Geschlechtsmerkmale und Veränderungen in Verhalten und Persönlichkeit. Auch schulische Leistungen können mit dem Hormonhaushalt gekoppelt sein: Eine hohe Zahl an Östrogenrezeptoren im Gehirn wirkt sich bei Jungen und bei Mädchen positiv auf Lernfähigkeit und Gedächtnis-

leistung aus. Eine zu geringe Hormonausschüttung der Schilddrüsenhormone T3 und T4 bewirkt unter anderem geringeren Energieumsatz und sinkende Konzentrationsfähigkeit.

Wesentlicher Bestandteil dieser Lebensphase ist die Entdeckung der Sexualität: Hauptthema Liebe – Lust – Leid.

Pubertät als Zeit der Entwicklung und Erprobung der sexuellen Persönlichkeit beschreibt eine ambivalente und heikle Metamorphose. Die Funktionalisierung und Sexualisierung des eigenen Körpers wird von Pubertierenden oft als Attacke erlebt, als Sich-fremd-Werden, die rapide Veränderung des Körpers als bedrückende Entwicklung in eine ungewisse Richtung bis zu Depression oder Magersucht, Selbstverletzung oder Drogenmissbrauch.

Noch vor hundert Jahren tabuisiert wird Sexualität heute medial vollkommen tabulos präsentiert. Aufklärung wird in immer geringerem Maße von Eltern, Lehrern oder Ärzten (»Dr. Sommer«) vorgenommen, es sind Freunde, Gleichaltrige, die Informationen austauschen, die sie vor allem im Internet finden.

In unserer Zeit nach der sexuellen Revolution scheint über Sexualität alles erforscht und alles gesagt zu sein – alle Tabus sind gefallen, der Sexualekundeunterricht etabliert und Pornos im Netz zum Download bereit. Recherchieren und Anklicken bieten sich als Ratgeber für die ersten sexuellen Erfahrungen und Kontakte mit dem anderen Geschlecht. Der Umgang mit Sexualität ist dadurch noch schwieriger geworden.

Pubertät bedeutet, die jeweils eigene Sexualität zu erleben, zu erkennen, dass nicht die Persönlichkeit den Trieb steuert, sondern dass der Trieb das Ich fernsteuern kann – ein Umstand, den viele Erwachsene nicht bewältigen, wie sollen es dann pubertierende Jugendliche?

Unsere Alltagskultur ist Jugendlichen keine Hilfe: der gesellschaftliche und mediale Druck, eine möglichst perfekte Liebesbeziehung einzugehen oder sexuelle Höchstleistungen zu vollbringen, ein befriedigendes Sexualeben und zahllose Orgasmen zu haben – ein Fake, eine heillose Überforderung. Resultat sind immer noch zahlreiche unerwünschte Schwangerschaften und Abtreibungen.

Die Angebote unserer Konsumkultur an junge Mädchen sind vollständig auf das andere Geschlecht bezogen: In den Mainstream-Jugendzeitschriften dominieren Mode als Mittel zur sexuell attraktiven Selbstdarstellung und Liebe, Verliebtheit, das erste Mal. Der Gruppendruck ist gegenüber der letzten oder vorletzten Generation (»Hast du schon?«, »Bist du schon?«) sicherlich nicht gesunken. Vielleicht ist das Selbstbewusstsein bei denen größer geworden, die nicht auch noch gegen die eigene Familie ankämpfen müssen.

Pubertierende junge Männer müssen lernen zu kämpfen und sich zu durchzusetzen, heißt es. Die Gelegenheiten dafür haben sich vor allem im großstädtischen Bereich schon lange verändert. Die Sublimierungen sind Sport und Fitness. Das Programm der Selbstbehauptung steht in ihrem Leben an erster Stelle. Als Gesamtbild unserer Kultur zeigt sich: Pubertierende junge Männer werden auf die Durchsetzung in ihrer Welt vorbereitet, den regelmäßigen Besuch im Fitnesscenter inklusive, nicht selten scheint es, als ob »alle Männer sich dauernd so verhalten, als wäre

die Pubertät das Finalstadium ihrer erotischen Kompetenz«. ¹ Pubertierende junge Mädchen werden auf Männer und Familie orientiert, auf die Rolle, die sie im späteren Leben spielen werden: insgesamt eine sehr konservative Inszenierung. Die Illusionen, die Fernsehserien oder Internet erzeugen, erschweren die Trennung von Fiktion und Realität. Medien schaffen Idealbilder, die allgegenwärtig sind und diese Illusionen von perfekten Partnerschaften, erotischen Erlebnissen oder romantischen Abenteuern flächendeckend einsetzen.

Die Präsentation sexueller Reize, ein Effekt unseres visuellen Zeitalters, wird von einer maßlosen Konsumgüterindustrie gesteuert, die Kinder zu einem sexuellen Styling drängt, dem sie sich nicht entziehen können, das sie aber von ihrer Persönlichkeit her nicht »erfühlen« können. Kindheit als Vorprogramm soll durch sexuelle Attribute möglichst schnell überwunden werden – die wertvollen Jahre vor der Pubertät (Latenz), in denen Neugier, Lernbereitschaft oder Ausdauer ungestört entwickelt werden, werden immer kürzer. Gerade diese Fähigkeiten bilden aber die Basis für die kognitive Entwicklung der Persönlichkeit und die Bewältigung der Umbauarbeiten im Gehirn während der Pubertät.

Zum Erwachsenwerden und zur Entwicklung sozialer Identität gehören auch Veränderungen des sozialen und emotionalen Verhaltens. Neurobiologisch gesehen sind die Auswirkungen der hormonunterstützten Bauarbeiten eine extreme Impulsivität und Risikofreudigkeit, wenn die präfrontale Cortex im Gefühlsleben von der Amygdala unterstützt wird, und ein ständiges Austesten der eigenen Grenzen in physischer (Unfälle!) und emotionaler Hinsicht.

3. Wenn Kinder seltsam werden

Die Verwandlung vom liebenswerten, lenkbaren Kind zum explosiven, irrationalen und stets provokationsbereiten Teenager führt viele Eltern an ihre Grenzen: Die Veränderungen in der präfrontalen Cortex reduzieren die Wirksamkeit von Arbeitsbereichen wie Zeitempfinden, Orientierung, Entscheidungen und Empathie. Konflikte dienen der Suche nach Positionen, Orientierungspunkten im Selbstfindungsprozess.

In der Pubertät verändert sich auch das Erleben der primären und sekundären Emotionen. Die emotionalen Hirnregionen werden hormonell stark stimuliert und reagieren überaus sensibel. Die Balance zwischen Emotions- und Kontrollsystemen, Antizipation versus Risikofreudigkeit, fehlt in dieser Lebensphase. Warnsysteme werden erst gegen Ende der Adoleszenz aktiv. Primäre Emotionen betreffen häufig die Beurteilung einer Situation oder das Einschätzen der Emotionen anderer. Jugendliche, vor allem männliche Jugendliche, neigen in dieser Zeit dazu, Emotionen zum Beispiel in Gesichtszügen anderer falsch einzuschätzen.

1 »Die Natur wirft wenig ab« – Rezension zu Raoul Schrotts *Tristan da Cunha* von Wendelin Schmidt-Dengler in der *Presse*, <http://diepresse.com/home/diverse/literatur/238900> [Zugriff: 8.7.2012].

Eltern werden zu Gegenspielern, die übermächtigen Bezugspersonen und Schutzzonen müssen abgeschüttelt werden, um sich selbst suchen und finden zu können. Ein radikaler Rollenwechsel findet statt, der viele Eltern an den Rand ihres Verständnisses und ihrer Toleranz treibt. Die aufreibenden Auseinandersetzungen und Konfrontationen scheinen ihren Zweck oftmals in sich selbst zu haben, sind sie doch notwendig, um Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, sich selbst finden zu können. Merkmale dieser Lebensphase sind nach Stanley Hall immer Konflikte mit den Eltern oder Autoritätspersonen, Stimmungsschwankungen und riskantes Handeln. Halls Vorstellungen einer Storm-and-Stress-Phase beinhalten u. a. die Anpassung der schulischen Situation an die Entwicklung Jugendlicher, zum Beispiel späterer Unterrichtsbeginn.

Die verspätete Melatonin-Ausschüttung während der Wachstumsphase führt dazu, dass Jugendliche später müde werden, aber auch morgens schwerer aus dem Bett finden: Ein ständiges Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern, der Kampf um den pünktlichen Schulbeginn.

Nur wenige Schulen in Deutschland haben diese Erkenntnisse in die tägliche Arbeitsrealität umgesetzt: Ein um eine Stunde verzögerter Unterrichtsbeginn brachte erkennbare Entspannung, erhöhte Motivation und gesteigerte Leistungen.

4. Lebenswelten – Gegenwelten

Die Lebenswelten Jugendlicher suchen wir in ihrer Realität: Gruppenbildung als wesentliches Kennzeichen dieser Lebensphase zeigt sich in der Bildung verschiedenster Jugendgruppen und in ihren Inszenierungen durch Mode, Stil, Musik oder Sprache als »Markenzeichen«. Jugendforscher präsentieren die neuesten Jugendstudien, definieren unterschiedliche Jugendkulturen, die wiederum Jugendlichen suggerieren, einen Weg oder Orientierung vorzugeben: Wo finden diese Prozesse der Identitätssuche statt? Was treibt sie voran bzw. hemmt sie? Was sind die Motoren dieser Reise mit unbekanntem Ziel?

Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben in diesem Alter oft eine verstärkte Phase der Identitätssuche. Als Hybridexistenzen leben sie in und zwischen mehreren Kulturen, die im Alltag Verhaltensformen einfordern, die oft in gegensätzlichen Erwartungen begründet sind. Dieses Dilemma zeigt sich besonders intensiv in einer Entwicklungsphase, die geprägt ist vom Widerspruch der Suche nach Identität, Vorbildern und Idealen und wiederum von der Loslösung von alten Handlungsmustern und Traditionen.

In der Öffentlichkeit werden jedoch oft nur äußere Auffälligkeiten wie Sprache oder traditionelle Kleidung wahrgenommen, sei es unkritisch missbilligend oder unkritisch euphemistisch, daneben noch Abweichungen – wie die berühmte Spitze des Eisbergs – einzelne aufrüttelnde Fälle familiärer Gewalt.

In diesen Lebenswelten finden die Prozesse der Identitätssuche nicht nur im realen, sondern verstärkt im virtuellen Raum statt:

- Soziale Netzwerke ermöglichen schillernde Inszenierungen der eigenen Person, Profilbilder schönen ihre BesitzerInnen und versprechen Illusionen, ein Posting

an der Pinnwand kann von allen Freundinnen und Freunden gelesen werden und informiert in Echtzeit über Status, Aufenthalt und Aktivität. Blogs wenden das Innerste an die Öffentlichkeit, Chats lösen Probleme und verschaffen Bestätigung. Die Pubertät der Digital Natives spielt sich vorwiegend im Netz ab.

- Virtuelle Welten befreien im Computerspiel von mächtigen Gegnern, *World of Warcraft* setzt ein, wo Science Fiction endet, als interaktives, multimediales 3D-Spektakel mit Dolby-Surround. Der Cyberspace als Spielplatz (meist) männlicher Jugendlicher ersetzt manche Initiationsriten.
- Lesende Jugendliche finden Gegenwelten in der Literatur: Fantasy und Utopie, Science Fiction und Vampirromane ermöglichen den Ausstieg aus der Realität bis zum Eskapismus. Gerade hier zeigen sich die Vorzüge des angloamerikanischen Begriffs »Fiction«, der Fiktion nicht in Qualitätshierarchien von »richtiger« Literatur bis Schund klassifiziert und damit Lesemotivation vernichtet. Die Bandbreite der Lesestoffe/Texte erweitert sich. Im Bereich Film zeigt sich wiederum die Erweiterung im Spektrum von Trash-Serien zu Qualitätsproduktionen und öffnet eine weitere Tür auf dem Weg zur vielseitigen, kritischen und kompetenten Mediennutzung.

5. Krisengebiet Schule

»Educational Neuroscience« nennt sich das Forschungsfeld, in dem versucht wird, die Erkenntnisse und Vorstellungen von Gehirnforschung und Bildungsexperten sowie Lehrern und Schülern miteinander zu verbinden. Ziel ist es, die Voraussetzungen jugendlicher Adoleszenz mit der schulischen Lernumgebung abzustimmen.

Die Schule wird in dieser Entwicklungsphase zum Krisenherd. Konflikte mit den Eltern werden über die Schule ausgetragen, die von den Jugendlichen oft als völlig irrelevant betrachtet – und dementsprechend vernachlässigt – wird. Das Marktvolumen der Nachhilfe in Österreich beträgt nach einer aktuellen Studie der Arbeiterkammer rund 140 Millionen Euro jährlich – Tendenz steigend. Eine zweite Gruppe der Jugendlichen empfindet die Schule zwar als lästig, aber doch wichtig: Ein hoher Prozentsatz der Befragten zum Thema Zukunftsängste (Institut für Jugendkulturforschung, 2008) nannte zuerst die Angst vor Arbeitslosigkeit (59,6%).

Ein wichtiger Einschnitt im Entwicklungsprozess ist das Ende der Schulpflicht und damit die Entscheidung über die Berufswahl, eine Ausbildung in der Praxis oder an weiterführenden Schulen. Adoleszenz bedeutet auch, dass in dieser Phase der Neuorientierung immer wieder Ängste auftreten; die Fremdheit der Vorgänge im und um den eigenen Körper, die inneren und äußerlichen Veränderungen, die Unverständlichkeit der eigenen Entwicklung, das Staunen über sich selbst: In diesem Lebensabschnitt hat auch die Schule eine neue Bedeutung. Ständige Zweifel an Wert und Selbstwert führen mitunter zum Verlust der Sprache, zum Verstummten. Auch der Stellenwert von Lernen und Leistung, Erfolg oder Misserfolg, verliert an Bedeutung. Schule wird zum notwendigen Übel, die Zukunft ist unendlich fern und unbestimmt, die Berufsentscheidung wirkt bedrohlich in ihrer Unbegreifbar-

keit. Nur kurzzeitige Ziele erscheinen anstrebenwert, Langzeitziele entschwinden in der Weite des Kosmos. In diese Phase fällt mit dem Ende der Schulpflicht eine der wichtigsten Entscheidungen, die das Leben junger Menschen nachhaltig beeinflussen kann: schulische Weiterbildung oder berufliche Ausbildung? Allgemeinbildende oder berufsbildende Schulen oder Lehre? In dieser Entwicklungsphase sind die wenigsten jungen Menschen in der Lage, eine eigene, begründete Entscheidung zu treffen. Hinzu kommen Ängste vor der unbekannteren Arbeitswelt, den Anforderungen und den Erwartungen – die Berufsentscheidung als Einbahnstraße ohne Ausweg?

Wieder sind Vorbilder in allen Lebensbereichen gesucht, und mit dem dieser Entwicklungsphase innewohnenden Widerspruch wird gleichzeitig gegen alles rebelliert, was Autorität darstellt. Demgemäß ist diese Zeit reich an Risiken und ebenso reich an Konflikten und Protest.

Für den Unterricht relevante Fragestellungen im Zusammenhang mit Pubertät sind u. a. Koedukation oder Monoedukation, der Einfluss geschlechtsspezifischer Unterschiede im Lernverhalten und rollenfixierte Stereotype, der Einsatz von homogenen Lerngruppen zum Abbau von Hierarchien zwischen den Geschlechtern.

Der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen aktiviert die »Geschlechteridentitäten« (Ursula Kessels)², die durch LehrerInnen unbewusst verstärkt würden. Trotz Festhalten an Rollenklischees (Physik für Buben, Deutsch für Mädchen) gelten heute männliche Jugendliche als Bildungsverlierer. Mädchen stellen den größeren Teil der MaturantInnen (54%), haben noch dazu einen besseren Notendurchschnitt, fallen seltener durch und haben eine geringere Drop-out-Rate im Bildungsweg – was sie freilich bisher nicht davor bewahrt hat, auf der Karriereleiter weniger weit zu kommen, auch bei Vollzeitbeschäftigung im Schnitt um 12 Prozent weniger Einkommen zu lukrieren und nach wie vor privat eine zweite Schicht zu fahren.

Gegenwärtige Ansätze zu Ko- bzw. Monoedukation zeigen jedoch widersprüchliche Erfolge. Um Geschlechterhierarchien und Rollenklischees erfolgreich zu überwinden, fordern BildungsforscherInnen einen problembewussten Umgang mit Geschlechterrollen, eine reflexive Koedukation. Ob nun biologische Gegebenheiten oder kulturelle Stereotype die schulische Bildung junger Menschen beeinflussen, vermag die Wissenschaft nicht klar zu sagen. Fakt ist, dass Pubertät von Schule nicht abgekoppelt betrachtet werden kann – Schule, konkret auch die Schulpflicht, ist ein konstanter Faktor im Entwicklungsabschnitt Pubertät.

2 »Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz, mögliche Ursachen und pädagogisch-psychologische sowie bildungspolitische Schlussfolgerungen.« Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin in Kooperation mit der Universität zu Köln, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Projektlaufzeit: 1.7.2011 bis 30.6.2013. Projektleitung: Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Ursula Kessels (Universität zu Köln).

Für den Deutschunterricht ergeben sich daraus verschiedene Fragestellungen, zum Beispiel:

- Welche Aufgaben oder Funktionen kann der Fachunterricht Deutsch in dieser wichtigen Lebensphase erfüllen?
- Welche Aufgaben muss der Deutschunterricht »against all odds« erfüllen?
- Ist mit dem kompetenzorientierten Deutschunterricht bereits die Lösung gefunden? Ein kompetenzorientierter Unterricht fördert vielfältige Kompetenzen: fachliche, personale, soziale, emotionale.
- Wie kann der Deutschunterricht seinen Aufgaben gerecht werden und die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen unterstützen, ohne zum »Lebenshilfefach« zu werden? Und selbst dem Lebenshilfefach gegenüber bliebe Skepsis angebracht, fehlt doch allenthalben die entsprechende Ausbildung dafür.

DeutschlehrerInnen sind in ihrem Arbeitsalltag permanent mit den obigen Fragestellungen konfrontiert – Pubertät findet jedoch nicht nur im Deutschunterricht statt. LehrerInnen aller Unterrichtsgegenstände sind gefordert, neben der Vermittlung von Fachwissen ihren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu leisten. Eine Schule der Zukunft sollte durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit von LehrerInnen, PsychologInnen und SozialarbeiterInnen den komplexen Entwicklungsprozess der Adoleszenz begleiten und unterstützen.

Literatur

- BAACKE, DIETER (2003): *Die 13–18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- CRONE, EVELINE; JÄNICKE, BÄRBEL (2011): *Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden*. München: Droemer.
- SPITZER, MANFRED; HERSCHKOWITZ, NORBERT (2009): *Pubertät ist, wenn Eltern seltsam werden*. Audio-CD. Etsdorf am Kamp: Galila Hörbuchverlag.
- STRAUCH, BARBARA (2004): *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern*. Berlin: btv.

Bettina Rabelhofer

Selbstschöpfung – Adoleszenz und Kreativität

Unberechenbarkeit und Unverlässlichkeit gehören meiner Ansicht nach zum Bild des normalen Jugendlichen. Während der Dauer der Pubertät kann der Jugendliche nicht anders: er wehrt seine Triebregungen ab, gibt ihnen aber auch nach; er vollbringt Wunder an Selbstbeherrschung, ist aber auch ein Spielball seiner Gefühle; er liebt seine Eltern und hasst sie zugleich; er ist gleichzeitig in voller Revolte und voller Abhängigkeit; er will nichts von seiner Mutter wissen, sucht sie aber unvermittelt zu vertraulichen Aussprachen; er ist bereit, sich selbst aufzugeben und anderen hörig zu werden, sucht aber gleichzeitig seine eigene Identität; er hat mehr künstlerisches Verständnis, ist idealistischer, großzügiger und uneigennütziger als je zuvor oder nachher; aber er ist auch das Gegenteil: egoistisch, selbstsüchtig und berechnend. Zu jeder anderen Lebenszeit würden innere Widersprüche dieser Art Symptome eines krankhaften Zustands sein. In der Pubertät haben sie eine andere Bedeutung. Sie sind nicht mehr als ein Hinweis darauf, dass das Ich nach Lösungen sucht, sie aufnimmt und wieder verwirft und zögert, endgültige Entscheidungen zu treffen. (Anna Freud 1960, S. 22)

So beschreibt Anna Freud, die Pionierin der Kinderanalyse, das facettenreiche Kaleidoskop pubertärer Spannungszustände. Die Intensität des adoleszenten Erlebnisraumes versetzt nicht nur die und den Jugendlichen selbst, sondern auch sein Umfeld – Eltern, Lehrer und Lehrerinnen – in Schwingung. Das oft verzweifelte Ringen um Individuation kann die familiäre Homöostase empfindlich aus dem Gleichgewicht bringen und in der Schule für »Auffälligkeit« (oder auch Rückzug) sorgen.

1. Trennungsschmerz und Metamorphosen

Die Pubertätsstürme beleben nicht nur in den Kindern, sondern auch in den Eltern ödipale Konflikte neu und lösen neben Trauer auch Wut aus. Das Bedürfnis, das »Kind« festzuhalten oder den Jugendlichen »rauszuschmeißen«, nistet sich dort ein, wo die Ablösungsprozesse der Kinder als schmerzhaft und ihre Autonomiebestrebungen als provokant empfunden werden. Nicht nur die Adoleszenten erfahren sich als hilflos und einsam, omnipotent und – in den Augen der anderen – als »aufsässig«, ebenso geraten ihre Bezugspersonen in den Sog widersprüchlicher Gefühlslagen, werden zwischen pädagogischer Omnipotenz und dem Gefühl absoluter Machtlosigkeit hin und her gerissen. Eltern und Lehrende reagieren auf die Heranwachsenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Adoleszenzerfahrung.

Die kompromisslose Identitätssuche der Heranwachsenden kann die Kontur des eigenen Lebensentwurfs durchlässig für elementare Lebenszweifel machen, die elterliche Autorität in Frage stellen und an die eigene Sterblichkeit erinnern. – »Adoleszente werden selbst erwachsen und berühren dadurch unausweichlich die Schmerzlichkeit der Generationenabfolge.« (King 2004, S. 120) Kinder werden zu Frauen und Männern, die Beziehungen zu den Eltern verändern sich, Bindungen müssen gelöst und sexuelle Strebungen sollten auf ein Liebesobjekt außerhalb der Familie gelenkt werden. Sexualität ist die stärkste Triebkraft für die Trennung von der Familie.

Im entwicklungspsychologischen Übergangsraum der Adoleszenz findet der Abschied von der Kindheit statt. Der unumkehrbare Verlust des kindlichen Körpers stellt die Heranwachsenden vor die Aufgabe der Integration genitaler Leiblichkeit. Unausgereifte kindliche Psyche und reifender genitaler Körper treffen oft in harter Unmittelbarkeit aufeinander und erfordern alle Kraft und psychische Energie, die Ungleichzeitigkeit der Reifeprozesse auszutarieren und den Körper mit neuer Bedeutung zu versehen. Für diese Trauer- und Schöpfungsarbeit bedarf es Raum und Zeit, um die innere Welt von Selbst und Objekten neu zu konturieren.

2. Initiationsrituale und Entwicklungsaufgaben

Wie unterschiedlich Kulturen mit der Übergangsphase der Adoleszenz umgehen, dokumentiert der Ethnopsychanalytiker Mario Erdheim (1984, S. 284–325) in Anlehnung an Claude Lévi-Strauss anhand des anthropologischen Modells »heißer« und »kalter« Kulturen (Lévi-Strauss, 1972). »Kalte« Gesellschaften sind darauf bedacht, Traditionen zu erhalten, nötigenfalls mit Zwang durchzusetzen und die adoleszente Dynamik möglichst gering zu halten. Das Initiationsritual ist immer ein gesellschaftliches Ereignis und symbolisch mit Tod und Wiedergeburt verbunden. Dabei haben die Initianden zumeist fern des Dorfes, in einer Zeit sozialer Absonderung, äußerst grausame, körperliche Qualen zu ertragen. Penis- und Klitorisbeschneidungen, Tätowierungen oder das Abhacken eines Fingergliedes kennzeichnen als bleibende Körpermarkierungen den neuen Status. Nur wer den Schmerz aushält, gilt als Mann oder Frau.

Im Gegensatz zu vormodernen Gesellschaften, die den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter in der kollektiven Bewältigungsform des Rituals abfangen, stellen Industriegesellschaften unserer Zeit die Ausgestaltung von Männlichkeit und Weiblichkeit der individuellen psychischen Verarbeitung anheim. Die rituelle Macht gesellschaftlicher Institutionen wie Schule und Kirche ist in ihrer Drastik verblasst. Adoleszenz ist zu einer ausgedehnten Entwicklungsphase geworden, »die aus dem Ritual der Initiation einen Prozess generiert hat, der im Idealfall zur Initiation und Eingliederung in die Gesellschaft führen kann, manchmal aber auch nicht.« (Schneid 2011, S. 3) Initiationsrituale werden durch Entwicklungsaufgaben (vgl. Erikson 1966) ersetzt.

3. »Anderwelten« und Selbstinitiation

Pubertätsmärchen zeugen recht eindrucksvoll von den sexuellen Reifungsprozessen und Metamorphosen. Den pubertierenden Helden und menstruierenden Heldinnen des Volksmärchens stehen existenzielle Prüfungen bevor. Erst wenn sich die Tochter in Mühsal und Leid die ihr angesonnene Geschlechtsidentität verdient hat, kann sie der Goldmarie gleich am Ende als »glänzende Frau« entlassen und gemäß den Glücksverheißungen des Märchens mit der Liebe des Prinzen und der Verwirklichung genitaler Sexualität belohnt werden (Poluda-Korte 1995, S. 147–165).

Dem Religionswissenschaftler und Philosophen Mircea Eliade zufolge hat die »neue« Welt des Erwachsenseins das Absterben der alten zur Voraussetzung (Eliade 1988, S. 16). Die Ablösung von der Kindheit ist verbunden mit der Trennung von den Müttern (und so sie nicht abwesend waren, auch von den Vätern). Junge Menschen begeben sich oft nur tastend in die Übergangsräume jener »anderen« Welt, die die Vertrautheiten des Kindseins hinter sich lässt. Sie betreten lesend, schreibend, schauend, hörend die Räume des Imaginären, sei es in der Kunst, Literatur oder Musik. Dadurch schaffen sie sich einen Gestaltungsraum, »der nicht mehr durch Rituale vorgegeben wird, sondern den Initiierten selbst schöpferisch und kreativ tätig werden lässt« (Schneid 2011, S. 3). Musik, Filme, Bücher dienen als Reservoir für Imaginäres, als Speicher von Traditionsbruchstücken und Kultursplittern. Die Adoleszenten wählen aus dem Archiv der kulturellen Überlieferung aus, um »ihre« je eigene Welt zu schaffen und die alte Welt zu zerstören. Ob Rap, Blues, Techno, Popliteratur, Entwicklungsroman oder *Twilight* – die Medienbricolage postmoderner Gesellschaft wird zum Archiv der Selbsterfahrung und imaginären Selbsterprobung, deren reale Schwester vielleicht der konkrete Wunsch nach einem Austauschjahr in Südafrika oder Lateinamerika ist.

Dieses Eintauchen in neue Kreationsmöglichkeiten, aber auch in demiurgische Zerstörungphantasien, konturiert eine »Experimentierphase«, die die Auflösung von Gefühlsbindungen nur durch »Trauerarbeit« möglich macht:

Die Familie verliert ihren Naturcharakter, und die Trauer umgreift nicht nur das Aufgeben der frühen Liebesobjekte, sondern auch den Verlust der Selbstverständlichkeit, mit der sie die Welt ordneten. Die Auflösung dieser Sphäre und die dadurch bedingte Trauer sind eine wesentliche Voraussetzung für die Fortführung des Experiments der Geschichte. (Erdheim 1984, S. 299)

Dort, wo äußere Initiation verschwindet, initiiert sich der Jugendliche selbst, zerstört die bestehende Welt und »weiht« sich selbst in eine neue ein. »Kreativität könnte dann«, so die These Bernd Schneids, »als selbst gewähltes und selbst zu ordnendes Wagnis einer Selbst-Initiation angesehen werden« (Schneid 2011, S. 5). Durch diesen Schub an Kreativität ist die Adoleszenz, so sieht es der Ethnopsychanalytiker Erdheim, die »anthropologische Voraussetzung« für die Akzeleration des Kulturwandels. Hat die frühe Kindheit durch den engen Familienbezug den lebensgeschichtlichen Humus für die Fortsetzung der Tradition gebildet, so stellt die Adoleszenz die psychischen Bedingungen für Um- und Neustrukturierung bereit. Die Differenz zwischen adoleszentem Lebensentwurf und jenem der Ursprungsfamilie könnte somit als »Indikator für die Geschwindigkeit des Wandels« angesehen werden: Je schneller sich eine Kultur verändert, desto länger wird die Adoleszenz der Angehörigen werden, während in einem reziproken Prozess die verlängerte Adoleszenz wiederum die psychischen Energien freistellt, die den kulturellen Wandel beschleunigen (vgl. Erdheim 1991, S. 80f.). Adoleszenz wird damit zur politisch und kulturell innovativen Kraft.

4. Von zweiten (und dritten) Chancen

Kurt Eissler fasst den Übergangsraum der Adoleszenz im Sinne einer »zweiten Chance«:

Die Pubertät gewährt dem Menschen eine zweite (und in den meisten Fällen letzte) Chance. Sie gewährt ihm eine Frist, die Lösungen, die er während der Latenzzeit in direkter Reaktion auf den ödipalen Konflikt gefunden hat, zu revidieren. Manche der in der Latenz gebildeten Strukturen der Persönlichkeit werden im Laufe der Pubertät aufgelöst. Vielleicht kann man diesen Prozess mit einer Verflüssigung vergleichen. Gewiss sind beim Pubertierenden auch regressive Züge zu beobachten, ich ziehe es aber vor, das Freiwerden von Kräften, die an Struktur gebunden waren, und die darauffolgende Reorganisation in der Form neuer Identifizierungen und der Besetzung neuer Objekte hervorzuheben. (Eissler 1966, S. 868f.)

Die Adoleszenz ist also die »zweite« und in vielen Fällen die »letzte« Chance für die psychische Entwicklung eines Menschenkindes. Mario Erdheim vergleicht diese Phase der Umbrüche und der Verflüssigung, in der es zur Veränderung der bedeutungsgebenden Struktur des Individuums kommt, mit therapeutischen Prozessen, wie sie sich in der Psychoanalyse ereignen können (vgl. Erdheim 2002, S. 88).

Sowohl in der Adoleszenz als auch in der tiefenpsychologischen Therapie geht es um Strukturwandel und die Eröffnung neuer Handlungsräume. Wie prekär die Chancenstruktur des »adoleszenten Möglichkeitsraums« (Vera King) ist, machen jene Schicksale deutlich, denen das Ankommen in der Welt des Erwachsenseins nicht so recht gelingen mag und die in Selbst- oder Fremdestruktivität enden, wenn beispielsweise der Körper als Reaktion auf das Misslingen einer Autonomieentwicklung anorektisch wird (vgl. Steiner-Adair 1995, S. 241) oder die Suche nach Verortung sich in den Kokon eines regressiven »Wir« verspinnt, das seine Destruktivität gegen Immigranten und Ausländer richtet (vgl. Zenaty 2001, S. 27). Wir müssen vorsichtig umgehen mit dieser zerbrechlichen und fruchtbaren Phase der

Adoleszenz und ihre kreative Potenz und Möglichkeitsstruktur nutzen. Schule als Institution und Sozialisationsinstanz kooperiert mit dem Überich; sie ist der Leistung verpflichtet und hilft nur Kognitives zu bewältigen. Freud hat als Ziel für gelungene Therapien die Wiederherstellung von Arbeits-, Genuss- und Liebesfähigkeit angesehen; es sind dies die Ziele, die ein »gelungenes Leben« ausmachen können. Schule, gerade dann, wenn sie sich als »Lebensschule« versteht, hätte unter diesem Blickwinkel die Aufgabe, nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die Genuss- und Liebesfähigkeit der ihnen anvertrauten Menschen zu fördern. Der psychosoziale Möglichkeitsraum der Adoleszenz bedeutet Chance und Risiko gleichermaßen und Erziehende täten gut daran, primär die Chance in ihr sehen, – die »zweite Chance« zur »Neuschöpfung« des Lebensentwurfs eines heranwachsenden Menschen, die es ihm möglich macht, frühe Traumatisierungen zu korrigieren, und – vielleicht bedeutet die Adoleszenz der Kinder ja sogar eine »dritte Chance« für die Eltern, wenn sich im Miterleben und Durchschreiten des adoleszenten Möglichkeitsraums der Kinder auch ihnen die Chance bietet, eigene psychische Strukturen zu verflüssigen und unerfüllte adoleszente Wünsche wiederaufleben zu lassen.

Literatur

- EISSLER, KURT R. (1966): Bemerkungen zur Technik der psychoanalytischen Behandlung Pubertierender nebst einigen Überlegungen zum Problem der Perversion. In: *Psyche* 20, S. 837–872.
- ELLADE, MIRCEA (1988): *Das Mysterium der Wiedergeburt. Versuch über einige Initiationstypen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ERDHEIM, MARIO (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychischen Prozeß*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 465.)
- DERS. (1991): zur Endritualisierung der Adoleszenz bei beschleunigtem Kulturwandel. In: Klosinski, Gunther (Hg.): *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*. Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber, S. 79–88.
- DERS. (2002): Die Veränderung der bedeutungsgebenden Struktur des Individuums durch Adoleszenz und Therapie. In: *Psychotherapie* 7, H. 1, S. 88–91.
- ERIKSON, ERIK H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Aus dem Amerikanischen von Käthe Hügél. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FREUD, ANNA (1960): Probleme der Pubertät. In: *Psyche* 14, S. 1–24.
- KING, VERA (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (1972): »Primitive« und »Zivilisierte«. *Nach Gesprächen aufgezeichnet von Georges Charbonnier*. Aus dem Franz. von Alfred Kuni und Katrin Reinhart. Zürich: Die Arche.
- POLUDA-KORTE, EVA S. (1995): Identität im Fluß. Zur Psychoanalyse weiblicher Adoleszenz im Spiegel des Menstruationserlebens. In: Flaake, Karin; King, Vera (Hg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 147–165.
- SCHNEID, BERND (2011): *Interdisziplinäre Konzepte zu Adoleszenz und Kreativität am Beispiel von Helene Hegemann und Lena Meyer-Landrut*. Online: www.medienobservationen.lmu.de [Zugriff: 4.2.2012].
- STEINER-ADAIR, CATHERINE (1995): Weibliche Adoleszenz und die Entwicklung von Eßstörungen. In: Flaake, Karin; King, Vera (Hg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 240–253.
- ZENATY, GERHARD (2001): Adoleszente Identitätsbildung unter postmodernen Lebensbedingungen: Neue Freiheit oder Identitätsdiffusion? In: *texte. psychoanalyse. ästhetik. kulturkritik*, H. 4, S. 22–57.

Christian Vielhaber

Jugendräume: konstruieren – aneignen – erleben

Raum in seiner Funktion als nutzbare Fläche ist in unseren westlichen Gesellschaften ein kostbares und seltenes Gut geworden. Da Raum im sozialen Diskurs primär mit Grund und Boden gleichgesetzt wird, verfügt die Mehrheit der Bevölkerung über ein nur ziemlich eingeschränktes Raumverständnis, basierend auf eher simplen Raumvorstellungen. Diese reduzieren Raum zumeist auf seinen Warenwert, wobei seiner finanziellen Verwertbarkeit ein weitaus höherer Stellenwert zuerkannt wird als allen anderen Nutzeninteressen, die im Zusammenhang mit diesem Gut möglich erscheinen. Das hat vor allem Konsequenzen für jene Gruppen unserer Gesellschaft, die sich auf Grund ihrer sozialen und ökonomischen Situation an diesem Wettbewerb zur Sicherung räumlicher Verfügbarkeiten nicht beteiligen können, weil sie nicht über die notwendigen materiellen Grundlagen verfügen. Eine dieser Gruppen ist die der Kinder und Jugendlichen.

Vorbei sind die Zeiten, in denen Jugendliche ihr individuelles oder gemeinschaftliches raumwirksames Handeln ohne störende Interventionen von außen organisieren konnten, in denen der Umgebungsraum noch in seiner Gesamtheit wahrgenommen und entsprechend strukturiert und genutzt wurde. Es erscheint daher nicht besonders zielführend, die Frage zu stellen, wie Jugendliche die räumliche Wirklichkeit, die sie umgibt, wahrnehmen, vielmehr wäre in Erfahrung zu bringen, in welchem sozialräumlichen Kontext Jugendliche ihre vorfindbare soziale und gegenständliche Umwelt erschließen, aneignen, rekonstruieren und modifi-

CHRISTIAN VIELHABER ist Hochschullehrer am Institut für Geographie und Regionalforschung mit den Arbeitsschwerpunkten Fachdidaktik, Geographie des Fremdenverkehrs und des Freizeitverhaltens, Geographie der Kinder und der Kindheit. Dazu kommt als regionaler Schwerpunkt SO-Asien. Er leitet überdies das fachdidaktische Zentrum des Institutes. E-Mail: christian.vielhaber@univie.ac.at

zieren. Wird diesen Fragen nachgegangen, dann werden auch die Möglichkeiten und Grenzen der Aneignungen deutlich und auch die spezifisch vorgenommenen Bedeutungszuweisungen rücken in den Fokus der Betrachtung (vgl. Reutlinger 2003). Denn – und das ist eine ganz zentrale Perspektive:

Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and the societies they live in. Children are not just passive subjects of social structures and processes. (James/Prout 1997, S. 9)

1. Jugendräume – ein Produkt lebensweltlicher Orientierung

Erwachsene, Kinder und Jugendliche leben jeweils in ihrer eigenen Realität, und sie verwenden für handlungsleitende Interpretationen der sie umgebenden Lebenswelt ihr spezifisches und individuelles Bewusstsein. Eigentlich ist die Bezeichnung »Lebenswelt«, die ja eine Ganzheit vortäuscht, nicht ganz richtig. Wir haben genügend Befunde darüber, dass heute die Jugendlichen – vor allem jene, die in urbanen Räumen leben, ihre Aktivitäten in unterschiedlichen Lebensweltinseln organisieren, die nach bestimmten funktionalen Kriterien unterschieden werden können. Diese unterschiedlichen Lebensweltinseln werden als funktional begrenzt und räumlich eingeschränkt wahrgenommen. Einrichtungen wie Schule, Fitnessklub, Spielplatz, Einkaufszentrum, Park, Jugendtreff, Arbeitsstelle usw. werden als autonome Aktionsräume gewertet, die – je nach Angebot – für Bildung, Erholung, Versorgung, aber auch für gemeinschaftliches Leben und Erfahrungen genutzt werden. Für jeden dieser Orte gelten bestimmte Verhaltensnormen, die sich über längere Zeiträume herausgebildet und als praktikabel erwiesen haben. Agiert nun ein Individuum innerhalb eines funktional bestimmten Aktionsraums entsprechend den Erwartungen, dann wird der Akteur/die Akteurin mit Akzeptanz belohnt. Verhalten sich Individuen abweichend, ist mit Sanktionen zu rechnen (vgl. Vielhaber 2001, S. 37f.).

Um sich in unserer Gesellschaft sozial entsprechend positionieren zu können, scheint es daher notwendig zu sein, die entsprechenden raumdifferenzierten Verhaltens- und Handlungsrepertoires auch gründlich zu erlernen. Die Wertemaßstäbe, die dem jeweils erwünschten Verhalten zu Grunde liegen, mögen an den einzelnen Orten in Nuancen unterschiedlich sein, im Grundsätzlichen orientieren sie sich aber alle an gewachsenen und tradierten Übereinkünften. Das führt letztlich dazu, dass die meisten Angehörigen sozialer Gruppen, die sich an einem Ort zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten treffen, die Richtigkeit des dort gültigen Wertesystems nur selten wirklich in Frage stellen.

Erfahrungen mit den multiplen Lebenswelten bzw. mit den ihnen immanenten Wertesystemen können sich zu einem gesellschaftlichen Bewusstsein verdichten, das zu einer wirkungsvollen Reproduktion eines Gesellschaftssystems beizutragen imstande ist. Die Standards dessen, was gut oder schlecht ist, richtig oder falsch, notwendig oder irrelevant, sind allerdings immer auch interessensabhängig und daher nicht für alle sozialen Gruppen einer Gesellschaft gleich verbindlich. So

kollidieren beispielsweise, was die Nutzung von Räumen betrifft, die Interessen Jugendlicher sehr häufig mit jenen der Erwachsenen. Allerdings verfügen Jugendliche nur in seltenen Fällen über jene Machtmittel, die es ihnen erlauben, ihre Vorstellungen durchzusetzen. Die Konsequenz dieser Asymmetrie von Macht und Ohnmacht scheint, was die Nutzung von Räumen betrifft, klar: Entweder Jugendliche akzeptieren vorgeschriebene oder bestehende Verhaltensnormen oder es kommt zu einem Verdrängungsprozess. Dieser scheint immer dann unvermeidlich, wenn die Mehrheit nicht bereit ist, sich mit einer Minderheit über die Sinngehalte ihres Tuns zu verständigen.

Die grundlegenden Fragen, wie »Was bedeutet die soziale Welt für mein Gegenüber und warum hat es in bestimmten Situationen so und nicht anders gehandelt?«, bleiben auf der Strecke, weil Verständigung meist machtvoller einseitiger Durchsetzung unterliegt.

Die Reaktionen der Jugendlichen auf derartige Verdrängungsmechanismen sind primär zweigeteilt. Zum einen erfolgt ein Rückzug in private Bereiche, der heute meist Hand in Hand mit der zusätzlichen Erschließung virtueller Räume geht, zum anderen wird auf Konfrontation gesetzt. Diese findet ihren Niederschlag in meist auffälligen Raumaneignungsspuren, die fast immer Tabubrüche darstellen wie Graffiti, Vandalismus, Lärmerzeugung, Vermüllung eines beanspruchten Aktionsraumes etc. In beiden Fällen handelt es sich um Raumaneignungen zur Befriedigung individueller Raumbedürfnisse. Diese sind meist an ein intensives Raumerleben gekoppelt.

Es stellt sich jetzt die Frage, ob Jugendliche tatsächlich immer spezifischer und individuell angelegter Raumkonstruktionen bedürfen als Gegenentwürfe zu den formalen Raumkonstruktionen der Erwachsenen. Fast hat es den Anschein, denn nur selten sind Erwachsene als Entscheidungsträger bereit, sich mit den Motiven von den Normen abweichender Handlungsträger auseinanderzusetzen und der Frage, wie eine bestimmte Handlungssituation zu interpretieren ist, mit dem Ziel, konsensuale Lösungen anzudenken, nachzugehen.

Gerade deshalb scheint eine Auseinandersetzung mit individuellen Lebenswelten und konkurrierenden Raumansprüchen im Unterricht erforderlich, weil dadurch deutlich gemacht werden kann, dass die Rationalität des einen nicht auch zwingend die Rationalität eines anderen zu sein braucht.

2. Jugendräume – ein Unterrichtsthema?

Mit dem Thema Jugendräume fällt es in der Praxis schulischen Unterrichts sicherlich nicht schwer, das Interesse der jugendlichen Klientel zu wecken, vor allem dann, wenn persönliche Konfliktsituationen im Rahmen von Raumaneignungen thematisiert oder Medien, die Auseinandersetzungen um Räume dokumentieren, analysiert werden. Wir wollen aber auch die Kritik an der hermeneutischen Denkweise, die diesem Ansatz immanent ist, nicht verhehlen. Sie liegt vor allem darin, dass die Begrenztheit der Handlungsmöglichkeiten eines Individuums über die subjektive Begrenztheit seiner Erfahrungen erklärt wird, und nicht durch spezifi-

sche strukturelle Zwänge, die von außen wirksam werden und Handlungsmöglichkeiten bzw. -alternativen einschränken. Ein gesellschaftskritischer »sidestep«, der darüber aufklärt, wäre daher anzudenken, denn mit dem Eintritt in die Moderne dachten und planten die Erwachsenen ihre Raumkonstrukte zunehmend vor dem Hintergrund einer Kategorie der Zeiteinsparung. Diese Überlegungen brachten mit sich, dass für Kinder und Jugendliche vor allem in urbanen Räumen Umgebungen konstruiert wurden und werden, die nicht altersgerecht sind. Dabei wurden die Ansprüche der jugendlichen Klientel entweder vollständig übergangen, weil sie mit Bedürfnissen der Erwachsenenwelt nicht übereinstimmen, oder die Planungsüberlegungen wurden vollständig von den Vorstellungen bereits erwachsener Personen dominiert, deren Empathiefähigkeit gegenüber Jugendlichen sich in Grenzen hielt.

Kein Wunder, dass heute bei geplanten Räumen, die für Jugendliche vorgesehen sind, vor allem die guten Kontrollmöglichkeiten durch die Erwachsenen ein wichtiges Kriterium darstellen. In verdichteten Zonen wie Großstädten reduzieren sich daher »Jugendräume« – wenn diese planerisch überhaupt ins Auge gefasst werden – vielfach auf künstlich angelegte, räumlich bescheidene Spielplätze mit äußerst beschränkten Aktivitätsmöglichkeiten. Freiräume, die von Jugendlichen in Eigeninitiative für ihre Nutzungsvorstellungen entwickelt werden können, sind in aktuellen Planungskonzepten nur selten zu finden.

Um diese Problematik Jugendlichen vor Augen zu führen, wäre im Unterricht eine Spurensuche zu initiieren, die einerseits den geringen Stellenwert räumlicher Ansprüche von Jugendlichen in offiziellen Planungsüberlegungen deutlich werden lässt (Hochglanzpublikationen von großvolumigen und flächendeckenden Planungsvorhaben in urbanen Räumen können dazu als ideale Analysedokumente herangezogen werden) und andererseits im Realraum die Auswirkungen kollidierender Rauminteressen vor Augen führt.

Von mindestens ebenso hohem Stellenwert im Sinne politischer Bildung ist eine reflektierende Betrachtung der Konsequenzen, die durch die Erschließung virtueller Räume und die Aktivierung primär digitaler Kommunikation wirksam werden. Wird nämlich der Verlust der Aneignungsmöglichkeiten von Realräumen und die Vernachlässigung der Face to Face-Kommunikation als Nebensächlichkeit gewertet, dann wäre ein weiterer großer Schritt in Richtung Entfremdung der Persönlichkeit vollzogen.

3. Virtuelle Räume – eine befriedigende Alternative?

Durch die aktuellen Schwierigkeiten von Jugendlichen, sich adäquate Räume anzueignen, nehmen Erfahrungen, die nicht in unmittelbarer Auseinandersetzung mit der realen Welt gemacht, sondern aus »zweiter Hand« konsumiert werden, eindeutig zu. Im Rahmen telekommunikativer bzw. virtueller Interaktion (vgl. Köster 2005, S. 15 f.) wird allerdings nicht die tatsächliche Wirklichkeit vermittelt, sondern es werden bloß konstruierte Vorstellungen der Welt oder eines Teiles von ihr angeboten.

Durch die in Realräumen mögliche Unmittelbarkeit der Auseinandersetzung haben Jugendliche die Möglichkeit, soziale Interaktion sozusagen am eigenen Leib zu erfahren. Genau diese Unmittelbarkeit bleibt allerdings bei der Nutzung Neuer Medien außen vor. Es ist zwar möglich, über Facebook, Internet und YouTube mit anderen in Kontakt zu treten, an die Tiefe persönlicher Gespräche oder an die Gestaltungs- und Erkenntnismöglichkeiten, die bei Spielen im Freien möglich sind, kommt derzeit noch kein Medium heran

Neue Medien dienen heute nicht selten als Ersatz für den realen Lebensraum und schaffen damit insbesondere für Jugendliche veritable Problemsituationen. Wann immer ihnen die natürliche Rauman eignung verwehrt bleibt, der Zugriff auf digitale Medien jedoch vorhanden ist, können die in solchen Medien geschaffenen virtuellen Räume als Kompensation fehlender Realräume dienen. Dadurch können virtuelle Räume mit all ihren Defiziten zur wichtigen Erfahrungsgrundlage werden. Die Defizite, die virtuelle Räume gegenüber Realräumen aufweisen, sind allerdings beachtlich und bergen Risiken wie Vereinsamung, soziale Isolation oder Spätfolgen durch Bewegungsarmut. Virtuelle Räume können aber durchaus auch positive Aspekte aufweisen. Sie sind platzsparend, ohne das Risiko von Körperverletzungen, wenn man sich in ihnen bewegt, sie bedürfen nur eines geringen Betreuungsaufwandes, sind zu Hause nutzbar und bieten eine riesige Vielfalt an weiteren Einsatzmöglichkeiten.

Trotz dieser positiven Zuweisungen kann aber der Zugang zu virtuellen Räumen die zunehmende Verdrängung von Jugendlichen aus ihnen bisher verfügbaren Aktionsräumen nicht wirklich kompensieren. Verfügt ein Jugendlicher über keine ausreichenden Aktivitätsmöglichkeiten in der realen Welt, kann eine immer stärker werdende Hinwendung zur virtuellen Welt die Folge sein, wodurch sich allerdings aktionsräumliche Potenziale, welche von Jugendlichen problemlos vom Wohnstandort aus erschlossen werden können, sukzessive verkleinern. Dadurch werden auch die Möglichkeiten, eigene Erfahrungen in direkter Konfrontation mit Alltagssituationen im Realraum zu sammeln, reduziert. Aktivitäten im Freien werden weniger, die Wohnung hingegen als Kommunikations- und Erlebnisraum gewinnt an Bedeutung. Soziale Interaktionen finden zunehmend losgelöst von der sozialen Reibfläche Straße oder Umgebungsraum im vertrauten Ambiente des eigenen Zimmers statt (vgl. Benke 2003, S. 151), wodurch die Bereitschaft, sich an neue überraschende Situationen anzupassen, drastisch sinkt, mit den damit verbundenen Beeinträchtigungen sozialer Kompetenz.

4. Ein kurzes Fazit

Die wichtigste Einsicht in Verbindung mit den bisherigen Ausführungen sollte die Erkenntnis sein, dass sich Jugendliche und Erwachsene oft in ein und demselben geographischen Raum, aber in unterschiedlichen Lebenswelten bewegen. Gemeinsame Erfahrungen können dazu führen, dass sich unterschiedliche Lebenswelten einander öffnen, dass sie einander partiell überlappen, in Segmenten sogar deckungsgleich sein können, aber auch, dass sie sich als inkompatibel erweisen,

was zu Verdrängungsprozessen führen kann (vgl. Vielhaber 2001, S. 41 f.). Das bedeutet ganz konkret, dass die Wertigkeit eines Raumes, wie sie Erwachsene durch ihre Wahrnehmung definieren, nicht identisch sein muss mit jener, die ein Jugendlicher vor Augen hat. Daher sollte es ein Gebot der Stunde sein, nicht auf machtvolle Rauman eignung, sondern eher auf konsensuale Raumnutzung zu setzen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich die Erschließung virtueller Räume durch Neue Medien als nur ungenügender Ersatz von Freiraumerfahrungen erwiesen hat. Denn maßgebend sind die Austauschbeziehungen, die als Aneignung und Verarbeitung von äußerer Realität aufgefasst werden. Dieser konstruktive Prozess verläuft in seinen wesentlichen Dimensionen über soziale Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. Das heißt: Räume sind nicht einfach da, sie werden erlebt, gemacht und kommuniziert (vgl. Daum 2011, S. 4).

Eine positive Sozialisation von Jugendlichen ist demnach nicht als passiv-hinnehmender Vorgang zu interpretieren, sondern als konstruktiv-handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt. Daher müssen Jugendliche ausreichend Gelegenheit erhalten, sich Realität auch weiterhin selbständig anzueignen.

Literatur

- BENKE, KARLHEINZ (2003): *Geographie(n) der Kinder: Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne*. Dissertation, Universität Wien.
- DAUM, EGBERT (2011): Wie Kinder sich Räume aneignen (Teil 1). In: *Kinderschutz aktiv*, H. 92, S. 3–5.
- JAMES, ALLISON; PROUT, ALAN (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Routledge.
- KÖSTER, CLAUDIA (2005): *Veränderte Kindheit. Qualitative und strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft*. Oldenburg: Freire (= Freire Pädagogik, 33).
- REUTLINGER, CHRISTIAN (2003): *Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- VIELHABER, CHRISTIAN (2001): Von Lebenswelten zu Weltbildern. Kritische Betrachtungen zu einem nie ausgesprochenen Bildungsauftrag. In: *Europahaus Burgenland Almanach 2002: Weltverantwortung und Bildung. Ein Lese- und Bilderbuch zur Jubiläumsakademie 2001*. Eisenstadt: Europahaus Burgenland, S. 34–47.

Eva S. Adler

Pubertät und Lernen

Verweigerung von Leistung im schulischen Kontext

Lernen und Leisten in Bezug auf die Pubertät betrachtet, zeigt unterschiedlichste Konfliktstoffe zwischen Erwachsenen und Jugendlichen auf. Oft sind diese Begegnungen nicht angenehm für die Autoritätspersonen, trotzdem sind sie eine Chance für eine Neuentwicklung auf beiden Seiten: für die Kids und die Erwachsenen. Pubertierenden sind üblicherweise andere Themen als das schulische Lernen und Leisten wichtig. Bedingt durch die hormonelle Reifung kommt es zu biologischen Veränderungen im gesamten Körper inklusive dem Gehirn. Es kommt zu einer Intensivierung der Gefühlswahrnehmung sowie des eigenen Willens, zur Entwicklung von persönlichen Interessen und zum Entstehen neuer Freundschaften mit Gleichaltrigen. Oft faszinieren die Pubertierenden nun gerade diejenigen Peers, die Eigenschaften haben, die für diese Jugendlichen früher weniger wichtig waren.

Viele Jugendliche berichten über motivationale Schwierigkeiten, eine verringerte Ausdauer, Fokussierungsprobleme der Aufmerksamkeit und der Konzentrationsfähigkeit. Eine größere Anzahl von Heranwachsenden berichtet von vermehrten Stimmungsschwankungen und emotionaler Labilität. Allerdings müsste die/der Jugendliche zumindest den Lernversuch starten, um die Vollzugsprobleme beim Lernen überhaupt feststellen zu können. Häufig ist der Lernwille in der Hauptphase der Pubertät so stark gestört, dass schulisches und häusliches Lernen überhaupt nicht stattfinden. Der eine Jugendliche träumt vor sich hin in Form von Tagträumen, der andere telefoniert oder chattet unentwegt, der dritte ist mit Freunden unterwegs und findet deshalb keine Zeit zum Lernen. Die Verhinderungsgründe für

EVA S. ADLER ist Psychologin und Pädagogin und arbeitet seit 25 Jahren in der Beratung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Leistungsproblemen sowie emotionalen Schwierigkeiten in einer niedergelassenen Praxis und an einer Beratungsstelle für Jugendliche. E-Mail: eva.adler@univie.ac.at

das Lernen sind vielfältig, die Konsequenzen allerdings gleich. Neben dem Absitzen der Schulstunden geschieht zu Hause wenig bis nichts in Bezug auf die Schule.

Insofern gibt es meist einen pubertären Leistungsabfall von einem halben bis einem Jahr. Deshalb wäre es sehr wichtig, dass Lehrende in dieser Zeit verständnisvoll im Sinne einer vorübergehenden Kulanz reagieren. Diese pubertäre Leistungsproblematik ist nicht gegen die Lehrenden gerichtet, sondern Ausdruck biologisch-psychologischer Reifung. Wenn eine Beziehungsverschlechterung zwischen LehrerIn und Jugendlichen vermieden werden kann, ist es für den Jugendlichen viel leichter, sich wieder in das normale Lerngeschehen der Schule einzugliedern. Für den Lehrer ist es wichtig, sich darüber klar zu sein, dass das »unwillige« Lernverhalten nicht auf Grund eines Konfliktes mit dem Lehrer entstanden ist, sondern eine Reaktion auf interne Reifungsprozesse, die die Kapazität für schulisches Leisten reduzieren, darstellt.

Wichtige schulische oder berufliche Laufbahnentscheidungen sollten in dieser Lebensphase nicht erfolgen, weil die getroffenen Entscheidungen zu impulsiv entstanden sein könnten. Zuerst weiß der Jugendliche nur, was er alles nicht will. Erst im Laufe der Zeit wird ihm bewusst, was er tatsächlich werden möchte. Ungünstigerweise entspricht der Aufbau unseres Schulsystems nicht dem des jugendlichen Reifungsgeschehens. Die knapp vierzehnjährigen österreichischen Schülerinnen und Schüler müssen während der Hauptphase ihrer Pubertät lebenswichtige Ausbildungsentscheidungen treffen, die sich deshalb oft als ungünstig erweisen.

Nach Erik Eriksons (³1980) Entwicklung des Menschen in der Lebensspanne führt die Pubertät zu einer Änderung der Persönlichkeit des Jugendlichen. Er nennt diese Phase, die laut Erikson vom zwölften bis zum 18. Lebensjahr dauert, »Identität versus Rollenkonfusion«. Mittlerweile kann angenommen werden, dass die Vorpubertät bei manchen Kindern bereits mit acht oder neun Jahren beginnt und die Hauptpubertät mit zehn Jahren. Gemäß dem Konzept »Identität versus Rollendiffusion« erfolgt die schrittweise Ablösung von den Eltern, das Erlangen stärkerer Autonomie, die letztendlich ein eigenständiges Leben ermöglicht. Der junge Mensch entwickelt über das Ausprobieren verschiedener Rollen seine eigene Ich-Identität. Wenn das Ausprobieren verschiedener Rollen verhindert wird, soll es nach Erikson zu einer Rollenkonfusion kommen, die das Erwachsenwerden oder – in der Diktion Eriksons – die Entstehung einer Ich-Identität blockiert, wie sich dies an den Beispielen »Berufsjugendlicher«, Muttersöhnchen oder Chaot zeigt.

Peter Bloss führt an:

Es ist noch zu wenig beachtet worden, dass die Adoleszenz nicht nur trotz, sondern eher wegen ihres emotionalen Aufruhrs oft eine Spontanheilung für schwächende Kindheitseinflüsse bietet und dem Individuum Gelegenheit gibt, Kindheitserfahrungen, die seine fortschreitende Entwicklung bedroht haben, zu modifizieren und zu korrigieren. Die regressiven Prozesse der Adoleszenz erlauben eine Umformung defekter oder unvollständiger früherer Entwicklungen. Neue Identifizierungen und Gegenidentifizierungen spielen dabei eine bedeutende Rolle. (Bloss ³1983, S. 23)

Die Initiationsriten früherer Zeiten haben in der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft keine Bedeutung mehr. Diese Riten hatten den Zweck, reale Rollenmodelle

anzubieten, nach denen der Jugendliche seinen Reifungsprozess ausrichten sollte. Diese ritualisierte und institutionalisierte Assimilation des Jugendlichen (Blos³1983, S. 22) in die Erwachsenengesellschaft erfolgte zu einem bestimmten Lebensalter. In der modernen Kulturgesellschaft gibt es jedoch keine Übereinstimmung darüber, bis wann ein Individuum noch ein Kind, ab wann es ein Jugendlicher oder ein Erwachsener ist. »Ohne diese Art der Unterstützung durch die Außenwelt verliert das Eigenbild des Adoleszenten seine Klarheit und seinen Zusammenhang, und er braucht daher dauernd restitutive und defensive Aktionen, um es aufrecht zu erhalten.« (Ebd.)

Die folgenden Beispiele, das »Kindergartenverhalten« oder die »Lolita-Frau«, zeigen die Schwierigkeiten im Umgang mit pubertierenden Jugendlichen im Lernraum Schule auf:

»Der infantile Gymnasiast«/das »Kindergartenverhalten«:

Beispiele für das oben genannte Dilemma des Jugendlichen sind Gymnasialschüler, die sich hinsichtlich der schulorganisatorischen Belange wie Volksschul- oder noch ärger, wie Kindergartenkinder präsentieren. Angeblich sei der Jugendliche von dreizehn Jahren nicht in der Lage, dem Lehrer das Hausübungsheft mit der erledigten Hausübung in der Unterrichtsstunde vorzulegen, weil er das Heft in der Schultasche nicht finden könne. Die Kindesmutter hat beobachtet, dass die Hausübung gemacht und in der Schultasche verstaut wurde. Eine symbiotische Mutter-Kind-Beziehung, die Autonomiezugeständnisse von Seiten der Mutter nicht geschehen lässt, führt zu dieser unbewussten Protesthaltung in Form der Infantilisierung oder kann als Rollenkonfusion zwischen Kindsein und Jugendalter angesehen werden. Dass dieses Schülerverhalten dem betroffenen Lehrer befremdlich und nicht erklärbar erscheint, ist nachvollziehbar. Das Konfliktfeld liegt in der Familie und nicht in der Schule.

Die »Lolita-Frau«:

Die Rollenkonfusion von weiblichen Jugendlichen zwischen bravem Schulmädchen und Vamp weist auf Schwierigkeiten im Umgang mit der sexuellen Reifung hin. Innerlich sind sie noch kindlich, aber äußerlich präsentieren sie sich als attraktive, sexuell aufreizende Frauen, die sich gegenüber Lehrern und Schülern ihrer Klasse äußerst verführerisch verhalten. Wenn allerdings das Gegenüber entsprechend reagiert, verhalten sie sich zurückweisend und stellen sich ahnungslos. Dass eine Lolita keine Zeit zum Lernen findet, versteht sich von selbst. Die Beschäftigung mit dem eigenen Styling und der Beziehungspflege ist schlichtweg ein Fulltime-Job, denn auch ihr Tag hat nur vierundzwanzig Stunden. Im günstigsten Fall findet sich jemand, der ihr den Weg zurück zum Lernen schmackhaft macht, und sie kann in der Schule wieder Anschluss gewinnen.

Aus der Sicht der psychoanalytischen Literatur lässt sich anführen:

Das Mädchen andererseits wehrt sich gegen den regressiven Zug zur prä-ödipalen Mutter durch eine ungestüme und entschiedene Wendung zur Heterosexualität. In dieser Rolle kann man das präadoleszente Mädchen nicht »feminin« nennen, da es so offenbar die Angreiferin und die Verführerin in dem Pseudo-Liebesspiel ist. (Blos³1983, S. 82)

Die Jugendliche hat in dieser Zeit das Gefühl, allem gewachsen und komplett zu sein wie niemals früher und später. Insgesamt ist festzustellen, dass »in der Präpubertät des Mädchens die Bindung an die Mutter eine größere Gefahr darstellt als die Bindung an den Vater« (Helene Deutsch 1944 in: ebd.).

Sprachverweigerung – Nullbock

Conny war als Volksschülerin ein aufgewecktes, selbstbewusstes und kritisches Mädchen. Sie lernte leicht und erzielte gute Noten. Mit ihrer Lehrkraft gab es einige Male kleine Konflikte, die sich jeweils mit einem Gespräch zwischen Lehrkraft und Mutter bereinigen ließen. Dann war die Schülerin wieder bereit, sich konstruktiv am Unterricht zu beteiligen und Hausübungen zu machen.

Der Umstieg in die allgemeinbildende höhere Schule fiel ihr lernmäßig nicht schwer, gegen den strengeren Ordnungsrahmen opponierte sie jedoch zunehmend stärker. Sie übernahm die Rolle der verhaltensoriginellen Rädelsführerin in ihrer Klasse. Ihre Schulkolleginnen bewunderten Connys mutiges Verhalten gegenüber den ProfessorInnen und bestärkten sie, dies fortzusetzen. Sie manövrierte sich deshalb in eine sehr schwierige Lage gegenüber den Lehrkräften, weil sie den Unterricht häufig störte. Damit das Unterrichtsgeschehen durch sie weniger beeinträchtigt würde, besuchte sie manche Stunden überhaupt nicht. Besonders den Nachmittagsunterricht versäumte sie öfters ohne Erlaubnis ihrer Mutter. Eine Beunruhigung ihrer Mutter verhinderte sie dadurch, dass sie sich die Fehlstunden selbst schrieb. Ihre Mutter erlebte am Sprechtag einen Schock nach dem anderen: Jede Lehrkraft, die sie aufsuchte, schilderte andere Untaten ihrer Tochter.

Ein erzieherisches Gespräch der Mutter mit Conny zeigte nicht die gewünschte Wirkung. Sie stellte sich ahnungslos und beschuldigte die Lehrer als unfähig, sie passend zu motivieren. »Wenn der Unterricht derart langweilig ist, kann ich nicht aufpassen und will nicht mehr hingehen. Was ich dann auch getan habe.« Die erste Klasse des Gymnasiums beendete sie mit einer sehr schlechten Betragensnote und mit mehreren Vierern. Sie war gerade, trotz ihrer guten Begabung, noch positiv. In der zweiten Klasse wiederholten und verstärkten sich die Szenen des Vorjahres. Zum Schulabschluss wurde sie von der Schule verwiesen, weil dies laut Vertrag der Privatschule möglich war.

Die Kindesmutter Connys schilderte ihren Freundinnen ihre schwere Zeit mit ihrer pubertierenden Tochter. Sie sei ihr sozial entglitten und emotional nicht mehr erreichbar. Der Kindesvater, von dem sich die Mutter bereits vor Jahren getrennt hatte, benützte die häusliche Konfliktsituation, um seine Tochter wieder mehr an sich zu binden. Conny, die früher ihrem Vater gegenüber recht distanziert war, genoss die väterliche Aufmerksamkeit und Unterstützung in Konflikten mit ihrer Mutter sehr.

Neutrale Außenstehende sahen das Dilemma und konnten nicht helfen. Das Drama schritt weiterhin voran. Es fand sich kein anderes Gymnasium, das diese Schülerin aufnehmen wollte, und sie musste in die Hauptschule gehen. Der Widerstand der Jugendlichen vom ersten Tag an gegen diesen Schultyp sowie ihre schulkritische Einstellung führten zu zwei weiteren Schulkampffahren, die die Mutter und die LehrerInnen stark beanspruchten. Conny selbst wirkte unberührt und spielte ihre »Wahnsinnsrolle« der gescheiterten und missverstandenen Schülerin professionell weiter. Mittlerweile waren jedoch auch die MitschülerInnen über sie verärgert, und sie geriet immer mehr in eine Außenseiterrolle, die ihr nicht behagte. Zum Ausgleich sagte sie, dass ihr diese unintelligenten Mitschülerinnen ohnedies egal seien und sie ihre Freundinnen anderswo suche und fände.

Die nächste Hürde stellte die Laufbahnentscheidung nach der vierten Klasse dar. Nichts war für sie gut genug, keine Berufsausbildung passte zu ihr. Ihre Mutter informierte sich monatelang über verschiedenste weitere Schulmöglichkeiten. Alle Vorschläge ihrer Mutter quittierte sie höhnisch mit einem »Nein, das will ich nicht!« Dann reichte es auch der Mutter und sie steckte Conny in die Schule ums Eck: ein Oberstufenrealgymnasium. Der Beginn an dieser Schule verlief etwas ruhiger als früher, allerdings hielt diese Honeymoonphase nur wenige Wochen an. Es gab einen Konflikt mit einem Lehrer, weil Conny seit Wochen die notwendigen Unterrichtsmaterialien nicht besorgt hatte. Die Schülerin war übergriffig und der Lehrer explodierte – der Konflikt war ausgebrochen. Die Mutter kroch wieder zu Kreuze vor dem Lehrer, um die Sache zu kalmieren. Dies erfolgte nicht mit ihm direkt, es benötigte den Umweg über den Klassenvorstand. Conny wäre wieder gerettet gewesen, aber sie nützte ihre Chance nicht. Permanente Arbeitsverweigerung im Unterricht und fehlende Hausübungen spitzten die Situation zu. Der Kindesvater unterstützte diesmal die Haltung seiner Expartnerin in Bezug auf die Schule und das Lernen, aber auch dies änderte an der

Einstellung und am Verhalten Connys nichts. Die Mutter schaltete sich ab Weihnachten verstärkt in das Lern- und Übungsgeschehen der Tochter ein. Es gab tägliche häusliche Kleinkriege ums Lernen. Die Tochter blieb in ihrem Nichtstun die (vermeintliche) Siegerin.

Dann passierte es: Connys Mutter brach nervlich zusammen, innerlich verspürte sie eine enorme Wut auf ihre Tochter aufsteigen, die sie zunehmend selbst ängstigte. In der Erziehungsberatung wurde ihr geraten, sich vom Verhalten der Tochter emotional abzukoppeln. Es sei die Aufgabe der Tochter, aus ihrem Leben etwas zu machen. Die Mutter hätte ihr die Chance gegeben, die die Tochter bisher wenig bis gar nicht genutzt habe. Das Lernen sei der Job des Kindes und nicht ihrer, sie solle die Sache laufen lassen. Wenn dieses Schuljahr für Conny negativ ausfalle, solle sie die Klasse wiederholen. Es werde sich zeigen, ob sie aus dem Dilemma gelernt habe oder nicht. Das Experiment läuft noch ...

Abdriften

Marcel, ein sympathischer junger Mann mit guten Manieren, höflich und charmant, hat starke Konzentrationsprobleme. Er schildert, dass er gerne lernen möchte, aber seine Gedanken bereits nach kurzer Zeit wegdriften würden und er nach langer Zeit erst wieder aufwache, ohne zu wissen, was in der Zwischenzeit geschehen war. Es sei wie ein Filmriss.

Seine besorgte Mutter schildert, dass sie ihren Sohn zum Lernen in seinem Zimmer anhalte. Er gehe bereitwillig in sein Zimmer und schaue dann in sein Buch oder Heft. Wenn sie nachschauen käme, säße er wie schlafend auf seinem Sessel oder sei im Internet. Sicher wisse sie, dass er nicht gelernt habe.

Soll man mit diesem Jugendlichen schimpfen? Er sagt doch, dass er lernen möchte, aber nicht könne.

Will er nicht oder kann er nicht – das ist die Hauptfrage, nach deren Klärung man erst richtig vorgehen könne.

Ein psychologischer Test bringt ebenfalls keine Erklärung: Der Jugendliche ist begabt, aber seine Noten gefährden ein Aufsteigen. Sein Lernverhalten ist allerdings veränderungsbedürftig, wenn er in der Schule mitkommen möchte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Marcel ein Verhalten gewählt hat, das von Außenstehenden nicht zugeordnet werden kann. Es kann nicht mit Sicherheit entschieden werden, ob er nur faul oder unfähig ist. Damit entzieht er sich den Vorhaltungen seiner Umwelt. Nur er selbst kann uns die Wahrheit berichten. Dies wird er erst in einigen Jahren durchführen.

Wofür steht nun die Leistungsverweigerung in der Pubertät?

Dieses Phänomen kann ein Signal für Unterschiedliches sein: Es kann bedeuten, dass sich die Jugendlichen von den Werten der Erwachsenen – wie Eltern und LehrerInnen – ablösen und sich den Wertvorstellungen der Gleichaltrigen stärker annähern.

Die Übernahme neuer Rollen wird Thema. In der ersten Phase wird zum Beispiel die beste Freundin kopiert oder »man« versucht besonders cool und natürlich kein Streber zu sein. Auf jeden Fall muss sich diese Rolle von der Welt und den Erwartungen der eigenen Eltern unterscheiden.

Wichtig wäre das Bewusstsein, dass das verweigernde bis aussetzende Lernverhalten der Jugendlichen nicht auf Grund von Konflikten mit dem/der Lehrenden entstanden ist, sondern eine Reaktion darstellt auf interne Reifungsprozesse, die die Kapazität für schulisches Leisten reduzieren.

Literatur

- BLOS, PETER (31983): *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRAUN, JOACHIM (92003): *Jungen in der Pubertät: Wie Söhne erwachsen werden*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- ERIKSON, ERIK H. (31980): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HENSEL, WOLFGANG (2011): *Was Mädchen wissen wollen: Das Mädchenfragebuch*. Darmstadt: Ravensburger Buchverlag.
- JUUL, JESPER (2010): *Pubertät – wenn Erziehen nicht mehr geht: Gelassen durch stürmische Zeiten*. München: Kösel.
- LARGO, REMO H.; CZERNIN, MONIKA (22011): *Jugendjahre: Kinder durch die Pubertät begleiten*. München: Kösel.
- ROGGE, JAN-UWE (2010): *Pubertät – Loslassen und Haltgeben*. Reinbek bei Hamburg: rororo [Taschenbuch, Digitalbuch oder Download].
- SPITZER, MANFRED; HERSCHKOWITZ, NORBERT (2009): *Pubertät ist, wenn Eltern seltsam werden*. Audio-CD. Etsdorf am Kamp: Galila Hörbuchverlag.

Renate Welsh

Als ich im entsprechenden Alter war, redete man noch von »Backfischen«, und ein solcher wollte ich nun ganz sicher nicht sein, unter gar keinen Umständen, schon das Wort widerte mich an, roch nach allem, was ich nicht sein wollte. Eventuell kam damals als role model, nur hieß es noch nicht so, der Tomboy in Frage, jedenfalls für anglophile 15-Jährige, dafür war ich leider nicht sportlich genug, also blieb mir nichts anderes übrig, als meine totale Verwirrtheit für mein privates Elend und meine persönliche Schlechtigkeit zu halten.

Seit ich – wenigstens theoretisch – erwachsen und zweifellos alt geworden bin, ärgere ich mich oft über das spätpubertäre Gehabe Gleichaltriger oder nur wenig Jüngerer. Wenn ich gerade meine menschenfreundlichen Tage habe, lächle ich milde und denke, das ist halt das Resultat davon, dass sie ihre Pubertät auch nicht zum richtigen Zeitpunkt ausleben durften. Und zum falschen Zeitpunkt scheinen Entwicklungsphasen ebenso gefährlich zu sein wie Kinderkrankheiten.

Sie erreichen die Autorin unter: renate@welsh-rabady.com

Christian Schacherreiter

»Spieglein, Spieglein an der Wand ...« Über Selbstwahrnehmung und erotisches Erleben in der Pubertät

Als ich begann, an diesem Beitrag zu arbeiten, bemerkte ich, dass ich den Herausgeberinnen etwas leichtfertig zugesagt hatte. Ausgangspunkt der Überlegungen war mein Buch über meine eigene Kindheit und Jugend im Innviertel, in dem ich unter anderem von der erwachenden Sexualität und ihren soziokulturellen Begleitumständen erzählte. Jedes Buch über Adoleszenz, das den Aspekt Sexualität ausklammert, bleibt in gewisser Hinsicht ein Rudiment, denn die Dominanz dieses Themas im Leben der Pubertierenden ist offensichtlich. Das ist heute nicht anders als vor vierzig Jahren. Dennoch wäre es zu einfach, die Erfahrungen meiner Generation einschränkungslos auf die der heutigen Jugend zu übertragen. Denn wenn auch die wesentlichen körperlichen und gehirnpfysiologischen Veränderungen gleich geblieben sind, die soziokulturellen Umstände, unter denen sie erfolgen, haben sich augenscheinlich verändert.

Meine Pubertät fiel in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, in der österreichischen Provinz war das noch die Zeit der »Voraufklärung«. Im Unterricht kamen Sexualität und Pubertät als Themen gar nicht vor, weder im Biologieunterricht noch anderswo. Die Eltern schwiegen beharrlich und die dämonische Aura des sechsten Gebots begleitete unsere Gedanken, Worte und Werke. Wir waren auf die lückenhaften Kenntnisse angewiesen, die in der Peergroup (damals »Freundeskreis«) vorrätig waren. Die kulturellen Veränderungen im Umgang mit Sexualität

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums in Linz/Urfahr, Germanist, Literaturkritiker und Gastkommentator für die *Oberösterreichischen Nachrichten*, Lehrbeauftragter an der PH der Diözese Linz, Schulbuchautor, zahlreiche Veröffentlichungen zur Literatur und Sprache und ihrer Didaktik. E-Mail: christian.schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

kündigten sich allerdings schon an: Die Filme von Oswald Kolle liefen auch in den beiden Kinos der oberösterreichischen Bezirksstadt Ried im Innkreis, in der Zeitschrift *Bravo* war sexuelle Aufklärung ein favorisiertes Thema, Zeitschriften mit entblößten Brüsten fanden zögerlich ihren Weg in die Trafiken, Minirock und Bikini trugen das Ihre zur Verdichtung der erotischen Atmosphäre bei, und es dauerte nicht mehr lange, bis die Forderung der (vorwiegend männlichen) Jugend nach der »sexuellen Revolution« auch in den ersten Innviertler Discos laut wurde.

Die Veränderung im Umgang mit Sexualität, die in den sechziger Jahren einsetzte, trug maßgeblich dazu bei, dass die heutige Jugend die Phase der Pubertät unter anderen gesellschaftlichen Umständen erlebt als meine Generation. Sexuelle Inhalte sind auch über neue Medien viel leichter zugänglich, sodass auch Zehnjährige schon pornografischen Inhalten begegnet sind. Da mir der direkte Zugang zur Erlebniswelt heutiger Pubertierender naturgemäß verwehrt bleibt, war ich auf Hilfe angewiesen. Ich fragte eine sechste Klasse, die ich in Deutsch unterrichtete, ob sie bereit wäre, mich durch Informationen zu unterstützen. Ich erachte es als Zeichen großen Vertrauens, dass sich die Klasse spontan dazu bereit erklärte. Die 6s-Klasse des Georg von Peuerbach-Gymnasiums setzt sich aus neun Schülerinnen und 15 Schülern zusammen. Es handelt sich um eine Klasse des Sport-Realgymnasiums, die jährlich sieben oder acht Wochenstunden Sport und Bewegung bewältigt. Es ist möglich, dass durch diesen körperbezogenen Schwerpunkt auch die Erfahrung von Körperlichkeit etwas anders ist als bei anderen Schüler/inne/n. Mir ist auch klar, dass die Auskünfte von 24 Schülerinnen und Schülern nicht den Kriterien der wissenschaftlich fundierten Statistik gerecht werden können. Völlig beliebig ist das Ergebnis aber nicht, dafür spricht das erstaunlich hohe Maß an übereinstimmenden Antworten.

Ich habe die Schüler/innen um schriftliche Interviews zu folgenden Fragestellungen gebeten:

1. Was ändert sich (körperlich, psychisch, sozial etc.) mit der Pubertät?
2. Welche Fragen stellen sich in diesen Jahren?
3. Was kann zum Problem werden?
4. Was braucht man von wem in diesen Jahren?

1. Was ändert sich?

Für die Mädchen ist natürlich die Menstruation die deutlichste Veränderung. In der Selbstwahrnehmung der Burschen steht (abgesehen von der Erektionsfähigkeit des Gliedes) die Veränderung der Behaarung an oberster Stelle: Schambehaarung, Körperbehaarung, schließlich der Bartwuchs. (Dass kaum jemand den Stimmbruch erwähnt hat, wundert mich). Mädchen und Burschen geben an, dass sich die Einstellung zum anderen Geschlecht grundlegend verändert. Man interessiert sich für einander auf andere Weise als bisher, weil die Wahrnehmung der körperlichen Differenz und das erotische Begehren in den Vordergrund treten. Interessanterweise geben Burschen an, sehr bewusst Darstellungen des nackten Frauenkörpers in unterschiedlichen Medien zu suchen, während kein Mädchen explizit das Bedürfnis

geäußert hat, nackte Männerkörper zu betrachten. Die Frage, ob dies tatsächlich zweitrangig ist oder ob Burschen offener zu diesem Bedürfnis stehen, bleibt offen. Wenige Burschen sprechen auch das Masturbationsbedürfnis an, Mädchen gar nicht. Ich vermute aber, dass dies weniger über tatsächliche Bedürfnisse aussagt als über die verständliche weibliche Scheu, dem Deutschlehrer und Schuldirektor gegenüber solch ein Thema anzusprechen.

Mädchen und Burschen sagen, dass sich die Wahrnehmung des Körpers und des daran gebundenen »Habitus« dramatisch verändert. Sie beurteilen nicht nur das eigene Aussehen kritisch, sondern auch das der anderen. In ursächlichem Zusammenhang mit dieser Wahrnehmungsveränderung entsteht das Bedürfnis, den eigenen Körper so zu inszenieren, dass er anderen gefällt. »Man bemerkt jetzt die Blicke anderer«, schreibt ein Mädchen. Mädchen dürften diese Veränderung besonders markant wahrnehmen. Kleidung, Schminke, Haarschnitt und der wachsame Blick auf die eigene Figur gehören für sie jetzt zum Alltag. Bei Burschen ist diese Veränderung nicht so dominant, sie wird aber schon auch angesprochen. Der Blick in den Spiegel gehört auch für sie zur täglichen Routine: *Spieglein, Spieglein an der Wand, wer sind die Schönsten im Land?* Für Burschen wird die Muskulatur zum Thema, natürlich der eigene Penis, seine Erektionsfähigkeit, aber auch die Größe: Ist er zu klein? Ist er zu groß? Verunsicherung und Selbstzweifel sind in dieser Zeit der Veränderungen generell eine Belastung.

Dass sich die Beziehung zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in dieser Phase ändert, wird von den Aussagen der Schüler/innen bestätigt. Sie haben das Bedürfnis nach mehr Distanz und wollen sich nicht mehr allzu viele Vorschriften machen lassen. Unsicherheit entsteht im Hinblick auf die Frage: Welche Gedanken, Erfahrungen und Gefühle teile ich noch mit meinen Eltern, welche verschweige ich ihnen lieber? Generell wünschen sich Pubertierende die Respektierung ihrer Intimsphäre. Beim Duschen will man im Badezimmer lieber allein sein.

Die Distanzierung zum Elternhaus findet auch im Bedürfnis nach dem »Fortgehen« seinen Ausdruck. Aufschlussreich scheint mir die Wortwahl zu sein. Unter »Fortgehen« verstehen Jugendliche bekanntlich das gesellige Zusammensein mit Freunden außerhalb des Elternhauses. Glücklicherweise kehren aber die meisten wieder nachhause zurück, während ja die Vokabel »fortgehen« auch die Bedeutungsvariante des endgültigen Abschieds in sich trägt. Es scheint so, als wäre das »Fortgehen« im Sinne abendlicher Lokalrunden auch eine spielerische Vorübung zum endgültigen Fortgehen aus dem Elternhaus, eine Art Flugversuch mit Netz. Das »Fortgehen« dient auch der Beziehungsanbahnung zum anderen Geschlecht, wobei Burschen betonen, dass die Alkoholisierung dazu beiträgt, Hemmschwellen zu überwinden. So kommt man leichter zu einem »Gschichtl«.

2. Welche Fragen stellen sich?

Im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklung der Pubertätsjahre stellen sich für Mädchen und Burschen Fragen, die nicht allzu sehr voneinander abweichen. Die oben angesprochene Unsicherheit in Bezug auf das eigene Erscheinungsbild

und das Begehren, das es bei anderen auslöst oder eben nicht auslöst, provoziert immer wieder folgende Fragen: Was denken andere von mir? Werde ich von ihnen akzeptiert? Bin ich begehrenswert? Die Mädchen formulieren Fragen, die sich auf einen konkreten »Partner« beziehen, etwas klarer als die Burschen: Mag er mich? Warum sagt er mir, dass er mich liebt, wenn er es gar nicht so meint? Warum schreibt er mir SMS, wenn er mich gar nicht mag? Ist mein »Partner« treu? Wie lange kann eine Beziehung in diesem Alter überhaupt halten? Wie stelle ich es an, diesen oder jenen Burschen zu beeindrucken? Warum mag er eine andere mehr als mich? – Für Burschen und Mädchen hat die Frage nach dem ersten Geschlechtsverkehr nach wie vor einen entscheidenden Stellenwert: Bin ich schon dazu bereit? Wann wird das erste Mal sein? Mit wem? Wie wird es ein? Interessant erscheint mir, dass einige Burschen, aber kein Mädchen, Fragen formuliert haben, die sich auf das künftige Erwachsenenleben beziehen: Werde ich jemals heiraten und Kinder haben? Wie wird mein Leben aussehen? Werde ich meine Traumpartnerin finden?

Mit den Eltern werden die Fragen, die sich auf das andere Geschlecht beziehen, nur zum Teil besprochen. Burschen suchen sich möglicherweise öfter als Mädchen Antworten in Medien (vor allem im Internet). Auch Fragen der Wahrnehmungs- und Empfindungsdifferenz werden gestellt: Wie fühlt sich das für eine Frau (im Unterschied zum Mann) an? Und umgekehrt: Wie sehen Männer gewisse Dinge? Anders als Frauen – oder doch ähnlich? Die Bereitschaft, sich auf die innere Welt des anderen Geschlechts empathisch und vorurteilsfrei einzulassen, scheint mir groß zu sein.

3. Was kann zum Problem werden?

Ein Schüler schreibt: »Zum Problem werden alle, außer die Freunde«. Das hört sich zwar nach einer hyperbolischen Pointe an. Aber eines ist aus den Interviews schon zu erkennen: Die Pubertät ist ein ziemlich störungsanfälliger Lebensabschnitt, der Probleme verursacht. Mädchen sprechen von der »Hormonumstellung« und vor allem vom »Gefühlschaos«, dem sie sich manchmal ausgeliefert fühlen. Die oben angesprochenen Fragen und die damit verbundenen Unsicherheiten werden für viele zum Problem, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Mädchen fühlen sich zu dick oder generell zu wenig schön. Sie erleben die erotische Konkurrenzsituation, in die sie plötzlich geraten sind, als Belastung. Eifersucht, Neid, Unsicherheit begleiten sie. Warum hat die N. schon einen Freund und ich noch nicht?

Die Bedürfnisse der jungen Leute sind unterschiedlich, der eine will nur ein »Gschichtl« (in der Erwachsenensprache eine kurze »Affäre«), die andere eine »feste Beziehung«. Das kann zum Problem werden – allerdings nicht nur bei Pubertierenden. Man will Neues erleben und in bislang unbekannte Terrains des Lebens vordringen. Der Drang nach mehr Unabhängigkeit bei gleichzeitiger Unzufriedenheit provoziert mehr Konflikte mit den Eltern, die Schule »nervt« mehr als bisher, Schulleistungen werden schlechter, das Bedürfnis, sich über Regeln hinwegzusetzen, steigt deutlich an. Das Konfliktpotential erhöht sich. Es sind vorwiegend Burschen, die von stärkerer Gruppenbildung in diesem Altersabschnitt sprechen und

darin ein Problem sehen. (Vor allem die Gruppe der »Schnösel« genießt in der 6s-Klasse wenig Sympathie, wie es scheint.)

4. Was braucht man in diesem Lebensabschnitt?

Alle Jugendlichen wünschen sich in dieser Zeit Bezugspersonen, denen sie »vertrauen können«, die ihnen »Halt geben.« Inwieweit das die Eltern sind, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Eltern scheinen zwar als Bezugspersonen in den Interviews der Schülerinnen und Schüler bisweilen auf, vor allem sind Mütter für Mädchen Vertrauenspersonen. Da aber Eltern Regeln bestimmen und auf deren Einhaltung bestehen, ist ihre Rolle ambivalent. Einerseits häufen sich die Eltern-Kind-Konflikte und bei den Pubertierenden stellt sich das Bedürfnis nach Distanzierung ein, andererseits wünschen sie sich mehr Hilfe durch die Eltern. Insbesondere die Burschen sprechen weniger von Vertraulichkeit, sondern eher von Toleranz und Verständnis, die sich darin äußern, dass gewissen Stimmungsschwankungen und Distanzierungswünschen mit Geduld und Nachsicht begegnet wird. Ähnliches erwarten sie sich auch von Lehrerinnen und Lehrern. Man hat allerdings auch Verständnis dafür, dass Erzieher/innen Grenzen setzen müssen; und manche wünschen sich auch, dass Ältere ihre eigenen Erfahrungen mit den Jugendlichen teilen.

Ansprechpartner/innen bei den Themen Sexualität und Partnerschaft sind in erster Linie Freundinnen und Freunde. Wobei zu beachten ist, dass mehrere Schülerinnen und Schüler ausdrücklich betonen, dass ihnen nicht nur gleichgeschlechtliche Freunde bzw. Freundinnen wichtig sind. Manche Burschen haben den Eindruck, dass Frauen und Mädchen grundsätzlich besser als Gesprächspartnerinnen für dieses Themenfeld geeignet sind, weil sie »vernünftiger« sind und einen davor bewahren können, »völlig abzudriften«. Sowohl Burschen als auch Mädchen erwarten sich von Vertrauenspersonen des anderen Geschlechts Einblicke in geschlechtsspezifische Gefühlslagen und Denkweisen. Eine ältere Freundin zu haben (er 14, sie 15) gilt bei Burschen als Prestigesymbol.

5. Resümee

Halte ich die Ergebnisse meiner Interviews gegen meine eigenen Erfahrungen vor 40 Jahren, so stelle ich doch ein hohes Maß an Übereinstimmung fest. Die Liberalisierung des sexuellen Diskurses und die Neudefinition der Geschlechterrollen in Europa, die Zugänglichkeit sexueller Inhalte in neuen Medien haben zwar die soziokulturellen Begleitumstände sexueller Entwicklung teilweise verändert, aber elementare Herausforderungen der Pubertät sind gleich geblieben: Verunsicherung, die quälende Frage nach einem tragfähigen Selbst- und Weltbild, die Sehnsucht, begehrt zu werden, die Unausweichlichkeit von Enttäuschungen, aber auch die emotionale Intensität des Verliebtseins. Mein pädagogisches Resümee klingt relativ einfach: den angemessenen Kompromiss zwischen Konsequenz und Nachsicht finden, freundlich sein, behutsam Beziehungsangebote machen, Auskunft geben, wenn sie gewünscht wird, aber auch Grenzziehung und Distanzierung respektieren.

Anita Alagic

Klischee Migrationshintergrund

Seit einem guten Jahrzehnt ist es offiziell: Ich habe einen Migrationshintergrund. Davor war ich ein Kind der zweiten Generation, meine Eltern waren Gastarbeiter oder Ausländer und meine Schwestern Flüchtlinge. Heute gehören wir alle einer großen sozialen Gruppe an, den MigrantInnen. Natürlich ist es erfreulich, wenn die Fachdidaktik mehr Rücksicht auf die kulturelle Vielfalt unserer Klassen nimmt, Mehrsprachigkeit langsam als Norm anerkannt wird, die Erstsprachen unserer SchülerInnen gefördert und aufgewertet werden.

Wie fühlen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn sie permanent als Sonderlinge im Fokus der Integrationswelle stehen? Sie bekommen Aufmerksamkeit, die sie sich nie in dieser Art und Weise gewünscht haben. Wenn die Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht werden, stehen sie als große VerliererInnen da, und alle weisen wieder auf die Defizite hin, die es zu kompensieren gibt. Auf der anderen Seite werden junge MigrantInnen gleich als Integrationsmusterbeispiele vorgeführt und gelobt, wenn sie z.B. ein Studium abschließen oder an einem der unzähligen Migrationsprojekte teilnehmen. Sie sollen perfekt Deutsch sprechen, dürfen es im Redewettbewerb aber auch »multi sagen«. In manchen Schulen wollte man das weit verbreitete Code-Switching im Pausenhof verbieten, heute wird es von Migrationspädagogen als sprachliche Zusatzkompetenz aufgewertet. Dieses Phänomen einfach als neue Art der Jugendsprache zu akzeptieren, fällt uns scheinbar schwer. Wollen wir für die nächste Generation hoffen, dass der Migrationshinter-

grund bald seine Arbeit im deutschsprachigen Raum geleistet hat und sich zurückziehen kann.

1. Identitätssuche mit Migrationshintergrund

In der Adoleszenz ist die Suche nach der eigenen Identität wohl eine der größten und schwierigsten Aufgaben, die es zu meistern gibt. Ein Migrationshintergrund scheint die Suche nach dem Vordergrund zusätzlich zu erschweren. Da MigrantInnen so stark in das öffentliche Blickfeld gerückt sind, markieren wir sie umso stärker als eine Gruppe, die nicht automatisch dazugehört. So kommt es unter der dritten Generation oft zu einem weit verbreiteten Phänomen, das ich gerne Exil-Nationalismus nenne. Junge Menschen, die in Österreich geboren wurden, fühlen sich mit dem Herkunftsland ihrer Großeltern, in dem sie nie gelebt haben, stärker verbunden und idealisieren dieses, da sie hier nie automatisch als Teil der Mehrheitsgesellschaft anerkannt worden sind. Doch das allein führt nicht zum Exil-Nationalismus, das Elternhaus spielt eine große Rolle, und leider leisten wir in der Schule diesbezüglich keinen Aufklärungsunterricht. Wir sprechen in mehreren Fächern über den Faschismus des Zweiten Weltkriegs und seine Folgen, erwähnen aber nie weitere und aktuelle nationalistische Formen, wie die kroatische Ustascha-Bewegung, serbische Tschetniks und die grauen Wölfe aus der Türkei, obwohl diese in unseren Klassenzimmern unter den SchülerInnen ein großes Thema sind. Für die MitschülerInnen, die keine kroatischen, serbischen und türkischen Wurzeln haben, wäre es auch sehr wichtig und interessant zu erfahren, wie die Zeichen (Symbole) der nationalistischen Bewegungen aussehen.

Neben der Identitätssuche gibt es zusätzliche Fragen und Themengebiete, die gerade im Leben junger MigrantInnen eine große Rolle spielen können. Kommentare und Antworten zu solchen Fragen konnte man früher im *Echo*, dem Magazin der zweiten und dritten Generation, finden. Jugendliche haben über ihren Alltag geschrieben, ohne das Thema Migration und Integration durchgehend an die große Glocke zu hängen. Während sie auf der einen Seite über Hochzeitsbräuche, Heimaturlaub, ihre Erfahrungen mit Rassismus berichteten, sich echauffierten, wenn sie Verwandte bei einem Arzt- oder Behördenbesuch als Dolmetscher begleiten mussten, schrieben sie auf der anderen Seite Film-, Buch- und Musikrezensionen, Reportagen über Piercing-Läden und Horoskope. Der Jugendverein Echo musste leider seine Pforten schließen, da Förderungen gestrichen wurden. Einige Jahre später folgte das *Biber*, ein Stadtmagazin mit Migrationshintergrund, welches mittlerweile in allen Wiener Schulen gratis in den Gängen aufliegt.

2. *Biber* im Unterricht: Entgegenkommen oder Kränkung?

Als einziges Stadtmagazin berichtet das *biber* *direkt* aus der *multiethnischen Community heraus* – und zeigt damit jene spannenden und scharfen Facetten Wiens, die bisher in keiner deutschsprachigen Zeitschrift zu sehen waren. Das *biber* reflektiert das Lebensgefühl einer neuen Generation, schwingt dabei aber nicht die moralische Integrationskeule. *biber* lobt, attackiert, kritisiert, thematisiert, feiert. *biber* ist intelligent, kritisch und stylisch. (Motto des *Biber*)

Mit diesen mutigen und vielversprechenden Worten präsentiert sich das *Biber*, und so ist es nicht verwunderlich, wenn immer mehr LehrerInnen versuchen, dieses Magazin in den Unterricht einzubinden. Immerhin wurden die JournalistInnen des *Biber* mit mehreren Preisen ausgezeichnet. Hält das bunte Stadtmagazin tatsächlich, was es verspricht, oder bekommen die AutorInnen lobende Worte, unabhängig der Qualität ihrer Texte, nur weil sie einen Migrationshintergrund haben und darum gefördert werden sollen?

Warum das *Biber* im Deutschunterricht einen Platz finden kann, lässt sich leicht erklären. Erstens spricht nichts dagegen, diverse Magazine und Zeitungen kritisch unter die Lupe zu nehmen, Medienkritik gehört in den Deutschunterricht. Man könnte auch mit den SchülerInnen diskutieren, wie das *Biber* professioneller arbeiten könnte und als Übung einen Artikel neu schreiben bzw. überarbeiten lassen. Zweitens schaffen sie ab und zu etwas, was ich bei einigen Qualitätszeitungen vermissem. In der *Biber*-Redaktion sind scheinbar überwiegend JournalistInnen mit serbischen und bosnischen Wurzeln vertreten, was nicht verwunderlich ist, da die SerbInnen zu der größten MigrantInnengruppe unserer Stadt zählen. Dem *Biber* gelingt es, besser als anderen Medien, neutral und ohne unpassende Vergleiche über die Kriegsverbrechen am Balkan zu berichten. Sie klären die LeserInnen über nationalistische und faschistische Zeichen der MigrantInnen auf, was ich in der jahrelangen Integrationsdebatte vermisst habe. Kaum einer möchte darüber sprechen, wie verbreitet nationalistisches Gedankengut auch unter der zweiten und dritten Generation ist. Doch wie bereits erwähnt, ist dieses Thema vor allem in unseren Klassenzimmern sehr wichtig, wo zum Beispiel Kinder mit serbischen, kroatischen, bosnischen und albanischen Wurzeln nebeneinander sitzen und ein Miteinander erwartet wird. Oft tragen unsere SchülerInnen nationalistische Symbole, die andere verletzen und provozieren. Das *Biber* hat sich in einer Ausgabe diesem Thema gewidmet und die Zeichen der größten MigrantInnengruppen beschrieben. Mit dem Artikel »Gute Zeichen, schlechte Zeichen: Die Codes der Ausländer«¹ könnte man eine erste Auseinandersetzung mit dieser Problematik im Unterricht einleiten.

Wenn man das *Biber* jedoch genauer betrachtet, ist es ein Boulevardblatt, das oberflächlich über Klischees schreibt. Die Artikel sind oftmals schlecht recherchiert und die Sprache weist leider ebenfalls viele Mängel auf.

Viele MigrantInnen können sich mit dem Magazin nicht identifizieren, da ihnen die Sprache negativ auffällt. Die Wiener Gesellschaft wird gern in Schwabos, Jugos oder Tschuschen geteilt. Diese Begriffe sind nicht unproblematisch, da sie überwiegend pejorativ besetzt sind. Man kann zum Beispiel darüber aufklären, welche Gruppen mit solchen Bezeichnungen angesprochen werden, zum Beispiel sind mit Schwabos alle Deutschen und Österreicher gemeint. Sich aber selber permanent dieser Sprache zu bedienen wirkt nicht intelligent und kritisch, sondern eher unprofessionell und Differenz fördernd. Des Weiteren scheint man einen sehr locke-

1 http://www.dasbiber.at/content/gute-zeichen_schlechte-zeichen [Zugriff: 25.03.2012].

ren Umgang mit Orthografie und Grammatik zu pflegen, manchmal sind zwei Schreibweisen für ein Wort in einem Artikel zu finden. Viele stoßen sich auch am Frauenbild, welches die »Bibericas« kultivieren. Die Ironie der AutorInnen ist leider nicht immer klar zu erkennen, wenn sie vor allem »Balkan-Frauen« als Turbofolk liebende, auf Tischen tanzende, immer top gestylte Tussis präsentieren, die in Stöckelschuhen den Kinderwagen schieben und gleichzeitig Karriere und ihren Mann glücklich machen können.

Wenn wir unseren SchülerInnen das *Biber* als vorbildhaften Journalismus der zweiten und dritten Generation präsentieren, senken wir tatsächlich die Anforderungen, und dies würde ich als Kränkung empfinden. Es steckt eine sehr gute Idee hinter dem *Biber*, leider ist die Umsetzung nicht immer gelungen. Verwenden wir es im Unterricht, um das kritische Denken zu fördern, dessen Entwicklung zu den wichtigsten Aufgaben der Adoleszenz zählt, kommen wir unseren SchülerInnen, unabhängig von ihrem Hintergrund, entgegen.

Gerhard Ruiss: So weit zur Lage

Erst kommt: lernen, auslernen, den Führerschein machen, Einrücken zum Bundesheer und Abrüsten. Dann folgt: erstes Auto, feste Freundin, eigene Wohnung, Hochzeit, eigene gemeinsame Wohnung, Kinder, bzw. bei ihr: Lehre/Knödelakademie/Klosterschule, abschließen, abrechnen, wenn ein Kind kommt. Dann folgt: Freund mit Auto, Hochzeit oder rechtzeitig heiraten, bevor das Kind da ist, Wohnung in Ordnung halten und sich um die Kinder kümmern. Bis es so weit ist, keine Kindervorstellung oder Filme ab 12 mehr, nur noch mit Jugendverbot und – wenn es gar nicht anders geht, weil es nichts anderes Vernünftiges spielt – Filme ab 14, und – hätte man seinen Ausweis nicht vergessen – mit strengstem Jugendverbot ab 18. Kurz vor dem Anlegen einer eigenen Dokumentenmappe aus Edelmetall, sobald die Schulzeugnisse von der Volksschule und der Hauptschule und das Abschlußzeugnis verloren gegangen sind. Und dann gibt es: Stars, die so sind, wie man sein wird, Musik, die so klingt, wie man leben wird (»I can't get no Satisfaction« – »Ich will 'nen Cowboy als Mann«) und kein Geld, kein Geld, kein Geld, für Sachen zum Anziehen, und nirgendwo eine Party, zu der man eingeladen ist, bei der man Coca Cola trinkt und Soletti isst.

Sie erreichen den Autor unter: ig@literaturhaus.at

Erich Perschon

Wer bin ich? Und wer will das wissen?

Didaktische Argumente in zwei exemplarischen Unterrichtsmodellen zur Adoleszenzliteratur

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Unterrichtsbehalte, Unterrichtsmodelle oder Unterrichtsvorschläge zu literarischen Werken von einer immanenten Interpretationsbasis aus die Arbeitsmaterialien gestalten und eine Auswahl an methodischen Möglichkeiten treffen. Im besten Fall wird nun durch didaktisch-methodische Vorbemerkungen bzw. durch Ausführungen über Thematik und Problematiken im jeweiligen Text für den Leser einsichtig, aus welchen Gründen, mit welchen Voraussetzungen diese Auswahl getroffen wurde, sodass die Entscheidung, sich dieser »didaktischen Reduktion« (Lange 2000, S. 48) zu bedienen, bewusst getroffen werden kann.

In den nachfolgenden Ausführungen werden exemplarisch diese didaktischen Argumentationen, »Vorbemerkungen«, »Kommentare« in Materialien zu zwei Adoleszenzromanen nach Hinweisen untersucht, welche entwicklungspsychologischen wie auch fachdidaktischen Aspekte im Sinne des inhaltlichen und erzählerischen Potenzials des Genres »Adoleszenzliteratur« zum Ausdruck kommen.

1. Von der Verstörung zur Zerstörung: *Nichts – Was im Leben wichtig ist* von Janne Teller

Zu diesem auch in der dänischen Erstauflage schon heftig diskutierten Roman bietet der Hanser Verlag ein Unterrichtsmodell, erarbeitet von Christoph Hellenbroich (2012), in der Reihe *Unterrichtspraxis – Reihe Hanser in der Schule* an. In der einleitenden »Sachanalyse« zur Handlung und Problematik des Textes zeichnen sich

durch die wertenden interpretierenden Aussagen schon didaktische Weichenstellungen ab. Auffallend sind einerseits der Grundtenor des Vorbehalts und der Warnung und andererseits der abschwächende Hinweis auf die Möglichkeit und Chance, Jugendliche durch eine »philosophische Sichtweise« in ihrer vergleichbaren Lebensphase und kritischen Einstellung zur Erwachsenenwelt zu erreichen.

Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auf dem Aspekt der Gewalteskalation, wenn bezüglich der Protagonisten charakterisierend festgehalten wird, dass sie »schon früh gewaltbereit« seien und dass sich diese als gemeinsame Klassenaktion gestaltete Suche nach Sinn, nach Bedeutung im Leben durch »Fanatismus« immer mehr steigere und zur »Mordlust« eskaliere und zuletzt der Hauptauslöser der Aktion »von den entfesselten Mitgliedern massakriert wird« und am Ende nur noch »Verstörung, Hass, Vernichtung und Sinnlosigkeit« übrig bleiben (vgl. Hellenbroich 2012, S. 2).

Die Ausführungen zur Problematik des Buches führen vor allem die zwischen »Beteiligung und Distanz« pendelnde Erzählperspektive durch die stark selektiv berichtende Ich-Erzählerin Agnes an, um die Verwendung des Buches im Unterricht zu rechtfertigen – so werde der Roman »erst erträglich und für eine Erarbeitung im Unterricht vertretbar« (ebd., S. 3). Die Arbeitsblätter bieten vor allem Material zur Erschließung dieser Sinnsuche, die als »Parabel der Eskalation von Gewalt« (ebd.) gelesen werden kann. Dass dieser Roman nicht nur, aber gerade für Jugendliche in der Pubertätsphase bzw. Adoleszenz wichtig sei, liege in der unvermeidlichen Konfrontation »mit der Frage, wer wir sind und wofür es sich zu leben lohnt« (ebd.).

Wie bei vielen Unterrichtslektüren mit gewissen Vorbehalten werden die Vorbereitung der SchülerInnen, Vorinformation der Erziehungsberechtigten und die Rücksichtnahme auf die Empfindsamkeit der SchülerInnen empfohlen – besonders bei Einsatz in der Jahrgangsstufe 8 (vgl. ebd., S. 5). Insgesamt wird auf eine »behutsame Reduktion« der Unterrichtsmaßnahmen, auf die Relativierung und die positiven Aspekte des Romans hingewiesen und damit auch die primäre unterstützende Funktion des vorliegenden Unterrichtsmaterials bestimmt (vgl. ebd., S. 4). Dementsprechend werden dem subjektorientierten und besondere pädagogische Verantwortung einfordernden Kontext produktionsorientierte Zugänge zum Text angeboten.

Gerade Janne Tellers Roman ließe sich aber auch weiterführend mit der von Carsten Gansel in die Analyse der literarischen Darstellung von (postmoderner) Adoleszenz eingebrachten Kategorie der »Störung« und in Folge mit den Steigerungsformen »Verstörung« und »Zerstörung« (vgl. Gansel 2011b, S. 264 f.) dem provozierenden Charakter des Romans gerechter werdend und auch metaphorisch didaktisch ergiebiger erschließen. Gansel schlägt vor, »Störungen« auch in ihrer Produktivität wahrzunehmen und sie konzeptionell als konstruktiv zu begreifen und warnt davor, die Adoleszenz zu pathologisieren (vgl. Gansel 2011a, S. 42 f. und Gansel 2011b, S. 263). Entwicklungspsychologisch betrachtet bringt jede Phase des Übergangs eine labile Lebenssituation hervor (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 273 f.). Zentrale Merkmale dieser »normalen Krise« sind Grenzüberschreitungen und Wahrnehmungseinengung bis zu delinquentem Handeln (vgl. Gansel 2011b, S. 264).

Tabubrüche in der literarischen Darstellung von Adoleszenz sind auffallende Bestandteile in der Subgattung des modernen und postmodernen Adoleszenzromans (z. B. bei Bret Easton Ellis, Henning von Lange, Helene Hagemann). Provokation bzw. »Härte der Darstellung [gilt] insbesondere auch für die Thematisierung und Literarisierung von Sexualität« (Gansel 2011b, S. 282). Diese beiden Kategorien ließen sich nicht nur zur Deutung der Handlungseskalation in Tellers Roman anwenden, sondern könnten auch zu differenzierterer fachdidaktischer Argumentation beitragen.

2. Die Andere und ich: Lehrerhandreichung zu Kerners *Blueprint* im Unterricht

Die allgemeine didaktische Konzeption dieser Reihe von »Lehrerhandreichungen« (Beltz Verlag), die das sogenannte »didaktische Profil« (Merkel 2012, S. 2) des jeweiligen Romans ergibt – hier Charlotte Kerners Adoleszenzroman *Blueprint* (1999) –, ist begrifflich nach dem in der Entwicklungspsychologie und in der kinder- und jugendliteraturwissenschaftlichen Theorie immer wieder aufgegriffenen Begriffspaar der »Assimilation« und der »Akkommodation« ausgerichtet: Hier werden »assimilative Aspekte« im Sinne von Anknüpfung an die Lernerfahrungen der LeserInnen und »akkomodative Aspekte« im Sinne der Herausforderung der LeserInnen durch »Neues« verstanden (vgl. Merkel 2012, S. 2).

In diesem Zusammenhang wäre eine Weichenstellung zum Begriff des »Fremden« auch im Sinne der »transkulturellen Literaturdidaktik« auf psychologischer Ebene anzudenken und würde eine Erweiterung des Interpretationsrahmens ergeben, da gerade im Genre des Adoleszenzromans mit seinen sozialen Übergangs- und psychischen Entwicklungsherausforderungen »ein Eigenes sich immer nur über die Abgrenzung von einem ›Fremden‹ definieren kann« (Mitterer/Wintersteiner 2009, S. 38) und vor allem auf sprachlicher Ebene »die spezifisch ästhetische Qualität von Literatur, ihre grundsätzliche ›Fremdheit‹« (ebd., S. 50) didaktisch wirksam werden kann.

Das Fremde, das Andere muss daher nicht zwingend als konkret formuliertes Thema oder Motiv eines Werkes auftreten, wird häufig auf der Figurenebene in Form eines fiktiven Auseinandersetzungsprozesses gestaltet und gerade in der modernen KJL durch anspruchsvolle erzähltechnische Verfahren inszeniert. (Büker/Kammler 2003, S. 12)

Als assimilative Aspekte werden nicht nur in dieser Lehrerhandreichung immer wieder die Altersübereinstimmung der Hauptfiguren mit den RezipientInnen gesehen, sondern vor allem im Bereich der Gattung »Adoleszenzroman« auch in der Begriffsbildung schon vorgegebene inhaltliche Elemente, die die Lebensphase der Adoleszenz ausmachen, wie Selbstfindung, Suche nach Ich-Identität, Ablösung von Familien, neue Rollenfindung u. v. a. m. (vgl. auch Gansel 1999, S. 116). Das allgemeine literaturdidaktische Standardargument vieler *Gulliver*-Lehrerhandreichungen dieser Reihe lautet auch hier: »Das didaktische Potenzial des Romans als Unterrichtslektüre liegt damit in der Verknüpfung von vertrauten, assimilativen und eher neuen, akkomodativen Aspekten« (Merkel 2012, S. 2). Die daran anschließende tabellarische Übersicht listet je nach »Dimensionen des Textes« (Wirklichkeits-

bezug, Thematik, Figuren, Sprache/Stil, literarische Formelemente/Erzählkonzept) mutmaßlich den SchülerInnen »vertraute« Inhalte (Assimilation) auf, die vor allem didaktisch unter »Leseförderung« subsummiert werden, und »das Neue« (Akkommodation), das vorwiegend dem »literarischen Lernen« zugeordnet ist (vgl. ebd.). Ergiebiger für eine weitere didaktische Diskussion sind die umfangreichen sachanalytischen und interpretatorischen Ausführungen, die das sogenannte »Literarische Profil« bzw. den Abschnitt »Deutungsperspektiven« ergeben. Besonders das in der Interpretation im Abschnitt »Literarisches Profil des Romans« herausgestellte »eigene Selbstbewusstsein als Teil der Menschenwürde« als zentrales Thema und »Siris Suche nach einer eigenen Identität« sowie »Fragen nach dem Kern menschlicher Individualität« als Leitmotiv bezeichnet (vgl. ebd., S. 3), liefern wichtige weitere Orientierungspunkte für die didaktische Argumentation.

Insgesamt orientiert sich diese Lehrerhandreichung besonders in den gehaltvollen Ausführungen zum »literarischen Profil« zwar stark an der für die adoleszente Zielgruppe existenziellen Thematik der Identitätssuche und der Mutter-Kind (Tochter-)Beziehung, bleibt aber in den explizit didaktischen Überlegungen und im Großteil der Arbeitsaufgaben dem Sachthema »Klonen« und seinen psychologischen und ethischen Implikationen verschrieben und erweckt somit den Eindruck einer Rückkehr zum didaktischen Schwerpunkt der beginnenden 2000er-Jahre (vgl. auch Lange 2006, S. 69).

3. Adoleszenz als konstruktive Krise – ein Ausblick

Konzepte der Adoleszenz und der Pubertät fließen meist implizit in literaturdidaktische Argumentationen ein. Besonders das Konzept der »Entwicklungsaufgaben« bildet einen theoretischen Hintergrund, und auch der zentrale Begriff der »Identitätsfindung« taucht in vielen Argumentationen auf. Obwohl die Herausbildung des »Selbstkonzepts« und das Thema »Identität« zum Standard der Begründung didaktischer Relevanz von Texten dieses Genres und ihrer Form der Erschließung gehören, werden kaum andere von der modernen Entwicklungspsychologie zur Verfügung gestellte Entwicklungsmodelle und Konzepte in die literaturdidaktische Argumentation eingebracht.

So könnte das Modell der so genannten »Dimensionsebenen«, der unterschiedlichen Auseinandersetzung in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 205), ein ergiebiges Analyseinstrument für literaturanalytische in Verbindung mit fachdidaktischen Argumentationen darstellen. Jugendliche müssen sich demnach mit verschiedensten Lebenssituationen auf drei Dimensionsebenen auseinandersetzen: Auf der Ebene der »Krise« (Unsicherheit, Beunruhigung, Rebellion), der »Verpflichtung« (Engagement, Bindung) und »Exploration« (Erkundung zur Orientierung und Entscheidungsfindung) (vgl. ebd., S. 205). Aber auch ein zeitweiser Perspektivenwechsel würde aus der negativ besetzten Betrachtung von Adoleszenz herausführen, wenn man Übergänge und Entwicklungen prinzipiell als labile Phasen unter zwei Aspekten betrachten würde: Entwicklung als Risiko, als Verlassen von bisher Bekanntem und Aufgeben bisheriger Sicherheiten

sowie Entwicklung als Fortschritt und damit als Erweiterung bisheriger Möglichkeiten (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 273 f.), also »Störungen in ihrer Produktivität wahrzunehmen und sie konzeptionell als konstruktiv zu begreifen« (Gansel 2011a, S. 42).

Ebenso bestünde eine interessante Erweiterung der theoretischen Basis darin, Identität und Identitätssuche unter entwicklungspsychologischem Aspekt als erzählerische Konstruktion, als Narration aufzufassen (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 310). Damit könnte auch die in der literarischen Darstellung von Adoleszenz stattfindende Identitätskonstruktion des erzählenden Ichs aus der Analyse der erzähltechnischen Gestaltungselemente heraus erläutert werden. Somit könnten Entwicklungspsychologie und Erzähltheorie im Kern der didaktischen Analyse zusammentreffen und einander ergänzen, was im Konkreten an anderer Stelle noch zu leisten ist.

Literatur

- KERNER, CHARLOTTE (1999): *Blueprint. Blaupause*. Weinheim-Basel: Beltz (= Reihe Beltz & Gelberg).
- TELLER, JANNE (2010): *Nichts – Was im Leben wichtig ist*. München: Hanser [Das dänische Original erschien bereits 2000 unter dem Titel *Intet*].
- BÜKER, PETRA; KAMMLER CLEMENS (2003): Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dies. (Hg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim-München: Juventa, S. 7–27.
- GANSEL, CARSTEN (1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- DERS. (2011a): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur. In: Gansel, Carsten; Zimniak, Pawel (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 15–48.
- DERS. (2011b): Adoleszenzkrise und Aspekte von Störung in der deutschen Literatur um 1900 und 2000. In: Gansel, Carsten; Zimniak, Pawel (Hrsg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 261–287.
- HELLENBROICH, CHRISTOPH (2012): *Unterrichtspraxis: Janne Teller, Nichts – Was im Leben wichtig ist* (= Hanser in der Schule, Hg. Koenen Marlies). PDF-Dokument. Download als Unterrichtsmodell. Online: http://www.dtv.de/_pdf/lehrermodell/62517.pdf [Zugriff: 24.4.2012].
- LANGE, GÜNTER (2000): *Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. Grundlagen, Didaktik, Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006): *Charlotte Kerners Jugendromane in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, Bd. 2.).
- MERKEL, GERALD (2012): »Blueprint« im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Jugendroman von Charlotte Kerner. Weinheim-Basel: Beltz (= Lesen-Verstehen-Lernen. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht).
- MITTERER, NICOLA; WINTERSTEINER, WERNER (2009): »Einen Stein in den Teich werfen...«. Annäherungen an die Praxis der Transkulturellen Literaturdidaktik. In: Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 14), S. 36–51.
- OERTER, ROLF; MONTADA LEO (Hg., 2008): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim-Basel: Beltz – PVU, 6. vollst. überarb. Aufl.

Herlinde Aichner, Werner Michler

»Für die bösen Kinder und die schlechten Lehrer«

Paulus Hochgatterers Erzählungen von der Pubertät

Paulus Hochgatterers literarische Arbeiten sind an mehreren Grenzlinien situiert; einmal, was sein Publikum betrifft, an der Grenze von Jugend- und Erwachsenenliteratur (gewiss auch an der Grenze von »U« und »E«), dann auch an der Grenze verschiedener Gattungsräume; ein weiterer in den Texten weniger als in der öffentlichen Persona des Autors deutlicher Grenzgang ist der zwischen Medizin und Literatur, eine für die gegenwärtige Literaturwissenschaft, die von Macht-Wissen-Konstellationen fasziniert ist, attraktive Konstellation.

Einen dieser Grenzbereiche – nicht des Interesses, sondern der Sozialisation und der biologischen Entwicklung – bildet jenes Niemandsland, das man Pubertät nennt. Zugleich biologisches und soziales Ereignis, kurze Übergangsphase wie eigenständiger Lebensabschnitt, erinnert der Begriff der Pubertät – mehr als der der »Adoleszenz« – daran, wie viele Dimensionen hier im Spiel sind. Der Kinderpsychiater Hochgatterer ist wie wenige Autoren ausgerüstet, hier Vermessungen anzustellen; gerade an einem Ort, der zwischen gesellschaftlicher Infantilisierung und dem konstatierten »Verschwinden der Kindheit« überhaupt seltsam vom Verschwinden bedroht zu sein scheint. Mit *Wildwasser* (1997), *Caretta caretta* (1999) und *Über Raben* (2002) hat Hochgatterer eine Art Trilogie der Pubertät vorgelegt, die signifikanterweise sowohl Jugendbuch- wie auch Literaturpreise erhalten hat; was die Zugehörigkeit des Autors zum literarischen Feld ebenso belegt wie zu dem Sektor der Kinder- und Jugendliteratur, der lange Zeit wenigstens im Verdacht gestanden ist,

WERNER MICHLER ist Assistenzprofessor am Institut für Germanistik, Abteilung Neuere Deutsche Literatur, der Universität Wien. E-Mail: werner.michler@univie.ac.at

HERLINDE AICHNER ist Bundeslehrerin im Hochschuldienst und Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. E-Mail: herlinde.aichner@univie.ac.at

pragmatisch verwendbare Identifikationslektüre für besondere Lebenslagen unter literarisch ermäßigten Preisen anzubieten; also die Autonomieforderungen des »literarischen Feldes« (Pierre Bourdieu) gleich doppelt zu unterschreiten. Ein solcher Vorwurf kann Hochgatterers Texten nicht gemacht werden. Zugleich ist die Schule, als Sozialisations- und Wissensinstanz, als Lebensraum und – bei aller neuer Lebenslänglichkeit des Lernens – passagerer »non-lieu« (Marc Augé) der Ort, um den sich die Widersprüche heutigen Heranwachsens konstellieren – und Hochgatterers Einsprüche. Im Folgenden sollen an drei Themen: »Gattung«, »Körper«, »Stimmen« einige wichtige Aspekte von Hochgatterers Literatur umrissen werden.

Gattungen

Es fragt sich, welche literarische Struktur sich empfiehlt, wenn die Grenzzone der Pubertät anvisiert werden soll. Die klassische Lösung bildet der Entwicklungsroman, wo nicht der Bildungsroman; der Bildungsroman zeigt die gelungene Integration eines Jungen in die Gemeinschaft der Nicht-mehr-so-Jungen und Etablierten, in ihren institutionellen Verhärtungen wie Staat, Familie und Besitz. Der junge Mann findet zu sich, indem er sich »die Hörner ablauft«, »ein Mädchen und irgendeine Stellung bekommt« und am Ende »ein Philister« sein wird, »so gut wie die anderen auch« (Hegel). Der Bildungsroman aggregiert investierte Zeit zu einem Lebenslauf.

Hochgatterers Jugendliche hingegen werden nicht auf ein Ziel hingelenkt, sondern bewegen sich, wie im *Road movie*, im Chronotopos der Straße; dieser charakterisiert bei Michail Bachtin den Abenteuer-, auch den Picaro-(»Schelmen«-)Roman. Tatsächlich teilt Dominik Bach, der Held von *Caretta caretta* viele Züge mit den Helden des Schelmenromans: einen Hang zur – nicht sehr spektakulären – Delinquenz: Dominik verdient sein Geld als Stricher, die betreute WG, in der er den eher halbherzigen und auf Selbstschutz bedachten Anmutungen der Sozialpädagogik ausgesetzt ist, bloß als Operationsbasis seiner kleinen Geschäfte; sein Raum ist die Straße; seine Zeit ist die Zeit des Abenteurers, der sich addierenden Geschichten und Aventiuren, seine Narration die des »unreliable narrators« (Franz Schuh hat sich gefragt, ob nicht die ganze Kossitzky-Episode »eine Erfindung« Dominiks ist).

Im Ganzen ergibt sich für Hochgatterers Figuren eine seltsam bewegte Stasis¹, eine Reihe von Momenten, die sich zu Lebensphasen zusammenschließen, von denen man sich nicht vorstellen kann, was auf sie folgen könnte. Gewiss wird in *Caretta caretta* Dominiks Vorleben als ein Schicksal sichtbar; die sadistischen Misshandlungen durch einen Stiefvater, der schließlich vom Justizwachebeamten Kossitzky zu Tode gebracht wird; ihm wird schließlich Dominik buchstäblich »die letzte Ehre« erweisen, indem er ihn in einem Schildkrötenpanzer bestattet und ihm jene Unverwundbarkeit zuteil werden lässt, die Dominik selbst dem Diskurs seiner eigenen

1 »Es hatte vierzig Grad im Schatten. Mein Herz schlug zweihundertmal in der Minute. Dennoch war ich die Ruhe selbst. Zumindest eine Art von Ruhe. Eine Art von Ruhe mit Realitätsverlust und einem Dauerständer. Trotz Radlershorts.« (W, S. 82)

Erzählung verdankt. Wenn aus diesem Vorleben Gedankenbruchstücke sich zur Leidensgeschichte verbinden wollen, hilft nur ein Stoßgebet zum Fußballgott (und der Appell an die apotropäischen Mächte der Sprache): »Ich mußte ganz schnell an Gianluca Vialli denken, an Gott Gott Gott Vialli und fünfundzwanzigtausend Stoßgebete für meine Schwester zu ihm schicken, sie sollte es gut haben im Leben, gut gut gut.« (C, S. 202) Mit »Kreuzzeichen, beten!« und Brocken aus der Messfeier (»Ogotto-gott, cum spiritu tuo, sagte sie«; W, S. 101) hilft sich die verstörte Judith über die Zumutungen einer Vergangenheit, die im Dunkel bleiben darf, hinweg. Das Telos der Geschichten liegt jedoch weder im Pathos der heilenden Vergegenwärtigung eines verschütteten Traumas oder in der Überführung und öffentlichen Ausstellung von Bösewichten, sondern eher in der *moral economy* einer Figuration von literarischen Figuren, denen ausgleichende Gerechtigkeit auf eine Weise gegönnt ist, die weder Polizei noch öffentliche Moral zu implementieren imstande wären.

Ruhelose Bewegung ist auch der Motor der Geschichte von Jakob Schmalfuß, dem Helden von *Wildwasser*, der, wie schon der erste Satz verrät, »von zu Hause wegging, um meinen Vater zu suchen«, ein Tag, der als jener »Tag, an dem Johnny Herbert den Grand Prix von Silverstone gewann« (W, S. 7), hinreichend in der mythologischen Zeit der Erzählung verankert ist: als einmalig und historisch und zugleich rekurrent und zur Zeitmessung so geeignet wie jene »Olympiaden« der Antike. In einer Zwischenwelt ist auch der gesuchte Vater versunken, von dem man nur weiß, er habe sich ausgerechnet nach einer Lungenoperation einer besonders gewagten Wildwasserfahrt im steirischen Ennstal ausgesetzt, zurückgekehrt sei nur sein Paddel. Die reiße Fahrt flussabwärts im Kajak ist der eigentliche Taktgeber der Geschichte, die *nekylia*, die Fahrt ins Totenreich ist so präsent, dass sie kein Geheimnis des Textes bildet, sondern die Erzähloberfläche. Die eingangs angekündigte Queste des Helden nach seinem Ursprung ist bloß eine überdeterminierende weitere Sinnschicht, die nicht tiefer liegt als Jakobs Suche nach dem Vater. Dass die homerischen Helden der Gegenwart mit der Tour de France beschäftigt sind, wie Roland Barthes gezeigt hat (*Mythologies*, 1957), weiß ein Held, der wie Jakob mit dem Fahrrad ausrückt, längst; längst sind Oberflächen- und Interpretationsfigurationen kollabiert. Jakobs Geschichte endet in einem Pfarrhaus, das eines von Hochgatterers verstörten Mädchen beherbergt, halb Goethe'sche Mignons (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*), halb Wilde Mädchen (aus Adalbert Stifters *Katzensilber* und *Der Waldbrunnen*); der Pfarrer, der meint, den Selbstmord seiner Schwester verursacht zu haben, ein Verwandter von Stifters Pfarrer im Kar (*Kalkstein*), führt Jakob schließlich an die Ennsbrücke am Gesäuse-Eingang, an der sein Vater verschwunden ist. Pathetisches Ziel einer Suche ist das allerdings keines, und wenn etwas versöhnt ist, dann ist diese Versöhnung mindestens so sehr den psychotropen Substanzen geschuldet, der »Spezialmischung«, dem »Notfallgewürz« (W, S. 59), das Jakob dem Pfarrer, Judith und sich selbst verabreicht und das schon aus einer kräfteaubenden Bergwertung einen Höhenflug per Fahrrad gemacht hat (»Da ich ziemlich übermenschliche Kräfte besaß, trieb ich mein Gefährt mit transgalaktischer Geschwindigkeit voran. Dennoch hatte ich das Gefühl, die Zeit bleibe stehen.« W, S. 80). Der »Geber des Zaubermittels«, wie das in Vladimir Propps *Morphologie des*

Märchens heißt, ist hier der Gelegenheitsdealer Heinz König, der auch in *Caretta caretta* für den schmerzfreien Übertritt Kossitzkys ins Totenreich sorgt. Mythische Erzählung im Duktus der Sportübertragung ist das Genre, in dem in *Wildwasser* aus Jakobs Erzählungen der verlorene Vater entsteht – in der rasanten »Kaukasusgeschichte« (W, S. 28–44), der bei Bedarf andere »Paddel-Geschichten« zur Seite gestellt werden können, eine Kanada-, eine Griechenland- und eine Slowenien-Geschichte (W, S. 124). Doch ist hier das »Zaubermittel« nicht ein Gegenstand, mit dem Widerstände überwunden werden können, die schließlich, wie im Märchen, dem Helden aus der Unterschicht Königstochter und Königreich verschaffen können; sondern ein Requisit, das zur Ausgestaltung und Möblierung einer Pubertätswelt dienlich ist, die wenigstens prinzipiell als Dauer zu erleben möglich sein und nicht als Übergang bloß überwunden werden soll.

Körper

Mit den Zaubermitteln werden die Körper als Grenzorgane der Ich-Welten transzendentalisiert. Im Unterschied zum Gros einschlägiger Literatur werden die Körper bei Hochgatterer nicht moralisiert, sind nicht der Austragungsort von psychischen, sondern von physischen Konflikten; sie zeigen offen die Narben früherer Misshandlungen, sind verletzlich und werden durchaus psychosomatisch determiniert, sind aber zugleich vital und geil und können »ziemlich übermenschliche Kräfte« zeigen (W, S. 80). Dazu gehört die mitlaufende Musik, im Fall von *Doop* (1994) der Gruppe »Doop« »Klarinettenmusik. Ziemlich abartig, aber trotzdem eine Art Notfallmedizin, ein Rückhalt.« (W, S. 62) Im Fall von *Caretta caretta* ist es *In the neighborhood* (*Swordfishtrumpets*, 1983) von Tom Waits, Musik, die Kossitzkys bizarre letzte Reise für Dominik begleitet, wie er selbst Kossitzky begleitet, bis der Song als »Kitsch« (»Manchmal im Leben paßt nur der ärgste Kitsch.« C, S. 219) das Pathos beseitigt, das seiner Ritualisierung als Trauergesang bevorstehen könnte.

Stimmen

Das dritte dieser Zaubermittel ist zweifellos der Diskurs des Erzählers selbst. Die Ich-Erzähler zeichnen sich durch eine kohärente Sprachwelt aus, die ein exaktes Inventar der Gegenwart bildet und hinreichende Mittel zur Verfügung stellt, um zugleich Dinge (als Waren mit Markennamen) wie Sachverhalte (oft als Zitate ihrer populärkulturellen Vorbilder in Film, Literatur und Comic) zu bezeichnen und von ihnen ironische Distanz nehmen zu können. Einerseits kann der Sprachfokus der Erzählungen so genau auf Sachverhalte gezoomt werden, dass eine außerordentlich dichte Welt entsteht, andererseits ist das generische Moment des Wahrgenommenwerdens so hoch, dass Kitsch nicht mit Pathos verwechselt werden kann. Im selben Sinn hilft das Sprachgerüst der Figuren, Gefühllichkeit und flache Sehnsucht nach Geborgenheit von der sehr selbstverständlichen und spontanen Solidarität zu unterscheiden, die die Devianten aller Couleurs zueinander an den Tag legen, ohne als die paternalistisch zu betreuenden Freaks der *political correctness* zu erschei-

nen. Eher sind es durchaus intime, wenn auch nie distanzlose Beziehungen, die die Figuren miteinander eingehen können; wieder ist die ironische Sprachmaske nicht Symptom einer Verdrängung, sondern Schutz vor dem Kollaps von Ereignis und Verhalten.

Als »Wandertrieb«, »Schulphobie« und »Persönlichkeitsentwicklungsstörung« werden die Devianzen von Philipp mit dem Feuerball, einer wichtigen Nebenfigur, von den zuständigen Behörden katalogisiert (W, S. 24), was in gewissem Sinn für alle Figuren der Pubertätsromane gilt. Die Schule spielt weder in *Wildwasser* noch in *Caretta caretta* eine Rolle, in *Über Raben* ist die Schule für die jugendliche Protagonistin nur Ort für die Entwicklung von Gewaltszenarien; der zweite Erzählstrang gehört der Stimme eines Lehrers, der in undurchsichtiger Mission mit Schusswaffen im Hochgebirge unterwegs ist. Das Buch ist überhaupt den »bösen Kinder[n] und d[en] schlechten Lehrer[n]« zugeeignet, wobei zwischen beiden eine Art von Komplizenschaft durch die gemeinsame Annahme gestiftet wird, dass die Schule Ort für alles Mögliche ist, nur nicht in erster Linie für Wissenserwerb oder sozialarbeiterische Verbesserung der Welt. Letztere wird durchgehend skeptisch beurteilt; stärker vertrauen Hochgatterers Erzählungen auf die Selbstheilungskräfte der Subjekte, ohne dass die Pubertät als regressive Utopie einer ihrer Ich-Verpflichtung überdrüssig gewordenen Gegenwart erschiene.

Literatur

- HOCHGATTERER, PAULUS (2003): *Wildwasser*. Erzählung. Reinbek: Rowohlt (zit. als »W«).
- DERS. (2001): *Caretta caretta*. Roman. Reinbek: Rowohlt (zit. als »C«).
- DERS. (2009): *Über Raben*. Roman. Reinbek: Rowohlt.
- DERS. (2010): *Das Matratzenhaus*. Roman. Wien: Deuticke.
- HANLIN, TODD C. (2006): Paulus Hochgatterer: Apostle to the Youth Culture. In: *Trans: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 16. Online: http://www.inst.at/trans/16Nr/05_2/hanlin16.htm [Zugriff: 12.6.2012].
- HOLZMANN, EVA; HEIDE KÖNIGSHOFER (2006): Lesen ist Lust: Sichtweisen zweier Jugendpsychiater. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 30. Jg., H. 3 (»Aufwachsen in Europa«), S. 74–78.
- RABELHOFER, BETTINA (2005): Der Hunger nach Wahnsinn. Zur Subkultur des psychopathologischen Unterschlupfs: Franzobel, Soria, Hochgatterer. In: Aspetsberger, Friedbert; Moser, Gerda E. (Hg.): *Leiden ... Genießen. Zu Lebensformen und -kulissen in der Gegenwartsliteratur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 16), S. 164–182.
- SCHUH, FRANZ (2000): Der Autor als Chirurg oder über das Medizinische in der Literatur. Zu den Büchern von Paulus Hochgatterer. In: Ders.: *Schreibkräfte. Über Literatur, Glück und Unglück*. Köln: DuMont, S. 183–208.
- TRIGL, DANIELA (2003): Lauter Fälle – nicht nur für die Literaturwissenschaft. Über den Hang zum Medizinischen zum Beispiel bei Paulus Hochgatterer, Melitta Breznik und Thomas Raab. In: Aspetsberger, Friedbert (Hg.): *(Nichts) Neues. Trends und Motive in der (österreichischen) Gegenwartsliteratur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 14), S. 158–179.

Paulus Hochgatterer

im Gespräch mit Herlinde Aichner und Werner Michler

Ihre Poetikvorlesungen an der Universität Zürich von 2010, »Katzen, Kinder, Krieg der Knöpfe. Von der Notwendigkeit, über Kinder zu schreiben«, sind stark vom Kind her gedacht, sie drehen sich um eine Poetik der Erzählung, »aktiv« wie »passiv«: dem Kind wird erzählt, das Kind erzählt. Zugleich heißt es in Ihrem Band, der pubertierenden jungen Mann sei eine Insel, verschanze sich hinter Kopfhörern und dergleichen. Trifft für die Pubertät also das Gegenteil des erzählerischen Paradigmas zu, das für das Kind gilt: Nicht-Erzählen, Abbrechen der Kommunikation, man kann ihnen »nichts mehr erzählen«?

Hochgatterer: Dass das, was wir gewohnt sind Pubertät zu nennen, diesen eigenartigen Zustand von konflikthafter und lustvoller Beziehung, keine Beziehung zum Erzählen hätte, ist ja nur Schein. Die Wahrheit ist, dass es in dieser Phase darum geht, zum Eigenen zu kommen; das zentrale Element der Pubertät ist der Konflikt, und das wird auch auf dem Feld von Sprache und Erzählung ausgetragen. Es muss eben ganz anders gesprochen werden, als wir Eltern Erzählen verstehen; Pubertierende gieren danach, erzählt zu bekommen.

An Texten wie »Das Matratzenhaus« (2010) fällt auf, dass bei der Lektüre die erzählenden und reflektierenden Stimmen erst langsam Figuren zugeordnet werden können, es geht dabei immer um Sprachwerdung, um die sprachliche Verfertigung von Protagonisten und Protagonistinnen. In »Caretta caretta« und »Wildwasser«, den Texten über die Pubertät, stehen diese Sprachfiguren schon anfangs ziemlich solide da.

Dominik (in *Caretta caretta*) und Fanni (in *Das Matratzenhaus*) sind insgesamt als starke Figuren gezeichnet. Es sind Bücher, die gelesen werden wollen, und die auch Markierungen setzen, und die müssen für die Leser identifizierbar sein.

Die jugendlichen Bewusstseinswelten, die Sie literarisch darstellen, sind stark von Warenzeichen, Marken, von einschlägiger Terminologie geprägt, ebenso von felsenfesten Präsuppositionen, wo völlig klar ist, wie die Binnenkulturen konstruiert sind, wo klar ist, zu welchen man gehören kann und bei welchen es undenkbar ist; während es zugleich – angesichts der existenziellen Unsicherheiten, mit denen es die Protagonisten zu tun haben – völlig unklar ist, was diese im nächsten Satz »um Himmels willen« tun sollen. Ist das alles eine Erfahrung von Ihnen oder eher eine These darüber, wie sich eine solche Welt von innen anfühlt?

Es ist eine Erfahrung, die ich mit den Jugendlichen mache, mit denen ich zu tun habe, aber es ist durchaus auch eine Erfahrung, die ich mit mir selbst gemacht habe: dass man sich über gewisse Routinen, Stereotypen, Rituale, über wiederkehrende Dinge selbst strukturiert. Ich fühle mich sicherer, wenn ich Kleidung in immer denselben Geschäften kaufe. Und ich denke, den Jugendlichen geht es genauso: Es geht eigentlich darum, sich selbst zu strukturieren.

Hätten Sie einen Vorschlag, welcher literarischen Gattung man Texte wie »Wildwasser« zuordnen sollte?

Im Film hieße so etwas wohl *Coming of age-Drama*. Gegenüber der Einschätzung als Entwicklungsromane wäre zu sagen, dass es bei meinen Texten um den Punkt geht, es sind Romane oder Erzählungen, die immer nur eine Vignette oder einen Ausschnitt aus einem Entwicklungsroman zeigen, Elemente des Entwicklungsromans: die Distanzierung von primären Bezugspersonen, die Erkenntnis oder, wenn man so will, die Läuterung, das ist durchaus vorhanden.

Aber stimmt der Eindruck, dass es sich um Figuren handelt, die nicht bloß als transitorisch konzipiert sind, sondern durchaus auf Dauer gestellt werden können? Müssen Dominik und Jakob älter werden?

Sie können nicht älter werden. Im Grunde geht es in beiden Büchern (*Caretta caretta* und *Wildwasser*) um die zentralen Themen der Literatur, um Beziehungen und um den Tod; beide enden mit dem Tod, wenn auch nicht mit dem der Protagonisten. Fortsetzungsgeschichten zu *Wildwasser* oder *Caretta caretta* könnte ich nicht schreiben.

Sie schreiben einmal, wir brauchen auch die schlechten Lehrer (K, S. 94).

Es gibt nichts Langweiligeres als lauter gute Lehrer. Über wen schimpft man dann, an wem arbeitet man seine Aggression gegenüber dem System Schule ab?

Lesen Sie oft in Schulen? Finden die 16- bis 17-Jährigen zu den Figuren?

Das Erfreuliche an solchen Lesungen ist, dass in der Regel die Lehrer gut vorbereitet sind und dass sie auch die Schüler gut vorbereiten; die Schüler interessiert es, sie hören gut zu und stellen die richtigen Fragen. Ich habe auch immer das Gefühl, dass die Schüler zu den Figuren finden, wenn sie vorbereitet sind, sie haben immer, wenigstens zum Teil, eine Identifikation mit den Figuren, und die kann manchmal auch negativ sein. Dominik (*Caretta caretta*) ruft manchmal Ablehnung und auch Angst hervor. Natürlich stehe ich – schon aufgrund meines Alters – im Verdacht, wenn ich in Schulen lese, der Exponent der feindlichen Gruppe zu sein, der Eltern und der Lehrer. Ich werde dann wahrgenommen als einer, der sich anmaßt, aus der Perspektive des Jugendlichen schreiben zu können.

Ihre Geschichten funktionieren gut für Erwachsene, die wissen wollen, wie Jugendliche funktionieren, sie funktionieren offenbar auch gut für Jugendliche. Wie stehen Sie zu der Doppelung, dass Ihre Bücher einerseits als legitime Einsätze im literarischen Feld, andererseits als pädagogische Interventionen eines Kinderpsychiaters wahrgenommen werden können und wahrgenommen werden?

Ich schreibe primär für mich als Leser. Ich produziere auch so, ich lese mir selbst vor, und wenn ich ein Kapitel lese und es gefällt mir, dann weiß ich, dass es funktioniert. Zielgruppendenken habe ich keines. – Ich schreibe über diese Figuren, weil mich der Jugendliche in mir interessiert, weil ich den Kontakt zu diesem Anteil von mir nicht verlieren will. Und wenn das den Jugendlichen im erwachsenen Leser erweckt, dann ist etwas geglückt, dann will ich das so.

Ihre Texte haben die Schule erreicht, Sie sind »Kanon«, Ihre Bücher gibt es in Schulbibliotheken im »Klassensatz« (insofern ein »Klassiker«). Haben Sie Vorschläge, was die Schule mit Ihren Texten machen soll? In welchen Altersstufen sollen Ihre Texte gelesen werden?

Was mich immer am meisten interessiert, ist, was die Geschichten mit ihnen – den Jugendlichen – zu tun haben. Wenn in der Schule darüber geredet würde, wäre ich sehr zufrieden. Da geht es um ganz einfache Dinge: im Fall Dominiks über Suchtmittel und Sexualität zu reden, darüber, wie Eltern-Kind-Konstellationen aussehen, welche Folgen verschiedene Modelle haben. – Man kann Jugendlichen etwas zutrauen, ich bin mit einem offenen Bücherschrank aufgewachsen, und sie wissen selbst, wann etwas für sie richtig ist; *Wildwasser* kann man ab der fünften Klasse lesen. (Allerdings haben sich auch Lehrer entsetzt gezeigt, dass in *Wildwasser* von Masturbation die Rede ist.)

Sie erzählen in Ihren »Züricher Vorlesungen« sehr berührend von einer ersten Lektüererfahrung (mit einem Pixie-Buch), und die betreffenden Sätze (»Am Weg saß ein Schweinchen und weinte. Petzi und seine Freunde hörten es und eilten herbei«) nennen Sie »ein semantisches Nest« (K, S. 85). Ihre Bücher sind weitgehend »elternfrei«, oft auch »schulfrei«. »Reibt sich das« für Sie, wenn diese Texte jetzt ausgerechnet in der Schule gelesen werden?

Hoffentlich reibt sich das. Das ist meines Erachtens eine der zentralen Funktionen von Schule, in einer späteren Lebensphase etwas Ähnliches zu sein wie es in einer früheren Phase das Übergangsobjekt [nach Donald Winnicotts psychoanalytischer Objektbeziehungstheorie] ist, d. h. den Jugendlichen den konflikthaften Schritt aus der Beziehung mit den Eltern zu einer autonomen Position zu ermöglichen. Das unterschätzen Lehrer meiner Erfahrung nach oft: dass sie genau diese Funktion haben, dass es nicht um die üblichen Stereotype wie Wissensvermittlung geht, sondern darum, zu sagen: hier bin ich, und ich stehe dir für eine bestimmte Zeit zur Verfügung, damit du diesen Schritt erledigen kannst. Natürlich ist es dann wieder

eine Doppelung, wenn man in dieser Situation ein Buch zur Verfügung hat, in dem es genau um diese Dinge geht. Aber wenn in einer solchen Situation dann ein Deutschlehrer mein Buch in die Klasse bringt, macht mich das glücklich.

Unter den Auspizien der aktuellen Diskussion um die Zentralmatura wird die Rolle von Literatur in Schule und Deutschunterricht allerdings zunehmend prekär.

Die Zentralmatura ist eines der griffigsten Symptome dafür, dass wir in einer Zeit leben, in der das, was wir Pubertät nennen, nicht mehr möglich gemacht werden soll. Insgesamt herrscht eine regressive Bewegung zu präödiptalen Schemata vor, die in erster Linie anale Mechanismen präferiert, Kontrolle und Machtausübung, und in Wahrheit erzeugt man so ängstliche Erbsenkacker, die nie das werden, was man wird, wenn man durch die Pubertät gegangen ist: nämlich erwachsen. Wenn man die Matura beim Wort nähme, ginge es doch darum, dass da Menschen herauskämen, die irgendwie »reif« wären. Wenn alle durch das gleiche Sieb gepresst werden, wie soll man da reif sein? Es gibt ja sogar Schriftsteller, die keine Matura absolviert haben und keine Studieneingangsphase, sich diesen Kontrollmaßnahmen entzogen haben, und das ist gut so. Es hat für mich eine gewisse Logik, dass die Infantilisierung der Gesellschaft auf der anderen Seite dazu führt, dass das, was den Pubertierenden ausmacht, nämlich der Wille zum Konflikt, das Bedrohliche schlechthin wird, und das versucht man durch Reglementierungsmaßnahmen in den Griff zu bekommen. – Aggression ist etwas so Bedrohliches geworden, dass Kinder keinen normalen Umgang mehr damit kennen. Wenn man in der Literatur Devianz darstellt, dann um zu zeigen: So geht es auch, und das sind Lebensmodelle, die ihre Berechtigung haben und die, zum Teil wenigstens, auch funktionieren, wenn auch nicht so, wie wir Normalbürger unser Leben leben.

Welche Bücher sollten Ihrer Meinung nach unbedingt zum Schulkanon gehören?

Ein Kind von Thomas Bernhard, eigentlich alle fünf Bände der Autobiographie.

Literatur

HOCHGATTERER, PAULUS (2012): *Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe. Eine Poetik der Kindheit. Reden, Aufsätze, Vorlesungen*. Wien: Deuticke (zit. als »K«).

Martina Hamelbach

Was lesen Jugendliche in der Pubertät? Lesen Jugendliche in der Pubertät?

Die Ergebnisse erster standardisierter Überprüfungsverfahren (Baselinetestungen zu den Bildungsstandards, Wiener Lesetests, Informelle Kompetenzmessungen ...) haben uns deutlich gezeigt, dass es um die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht sehr gut bestellt ist. Lehrerinnen und Lehrer, die schon seit langem zu wissen glauben, dass Jugendliche keine Lesemotivation haben, sehen sich in ihrer Meinung bestätigt. Ein Aufschrei geistert durch die Medien, die Gefahr von sekundärem Analphabetismus droht.

Trotz allem stellen wir die Behauptung auf, dass Jugendliche doch lesen. Was und wie sie lesen, hat sich jedoch im Wandel der Zeit verändert und bleibt vom großen Thema Pubertät nicht unberührt.

Die Pubertät – ein (weiterer) Meilenstein für das Lesen

Die Pubertät ist für das spätere Leseverhalten von ebenso großer Bedeutung wie die frühe Lesesozialisation in der Familie und alle lesepädagogischen Ansätze, die in den Bereich des Kindergartens und der Grundschule fallen. Jene Schülerinnen und Schüler, die bereits mit positiven Vorerfahrungen aus der Familie und guten Lesevorbildern in Kindergarten und Schule sowie mit positiven emotionalen Erfahrun-

MARTINA HAMELBACH, Lehramt für Hauptschulen und Polytechnische Lehrgänge (Deutsch, technische Werkerziehung, textile Werkerziehung). Studium Angewandtes Wissensmanagement an der FH Eisenstadt. Referentin der PH Wien. Bis 2011 Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards Deutsch, Mitglied der Wiener Leseinitiative und der SOKO Lesen, Leitung und Koordination des Lesefests WILI (Wien liest). Seit September 2011 beim »Buchklub«: Bereich Lesepädagogik.

E-Mail: martina.hamelbach@buchklub.at

gen zum Thema Lesen in die Sekundarstufe 1 kommen, werden selten Gefahr laufen, ihre Einstellung zum Lesen radikal zu verändern und sozusagen als lesende Erwachsene verloren zu gehen. Ebenso zeigt uns die Resilienzforschung, dass es Persönlichkeiten gibt, die allen Wirren – auch jenen der Pubertät – zum Trotz ihren Weg im Leben finden. Jene Gruppe jedoch, die aufgrund ihrer Erfahrungs- und Erlebniswelt nicht auf einen positiv besetzten »Leseweg« zurückblicken kann, bedarf unserer ganzen Aufmerksamkeit.

Die Erfahrungswelt der Jugendlichen – eine gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung

Schule und Gesellschaft sind gerade in der Pubertät gefordert, Jugendlichen jenes Leseangebot zu bieten, das sie auch annehmen können. Ein möglichst selbstbestimmter Lernweg ist die beste Voraussetzung für positive Erfahrungen im Bereich des Lesens. »Vor jedem Lesen und Verstehen liegen Wahrnehmungen und Motivationen, die aber den gesamten Prozess des Lesens und Verstehens begleiten.« (Conrady 2011, S. 16) Damit ist eindeutig, dass Lesen und nachfolgend auch Verstehen immer nur dann nachhaltig gelingen, wenn Textinhalte, Textstrukturen und das Textlayout dem Lesen und Verstehen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. In der Schule gilt es daher, solche Themenbereiche zu entdecken und anzubieten, die die Jugendlichen von Beginn an betreffen. Das Lesen muss aus der Sicht der Leserin und des Lesers sinnvoll gemacht werden. Dies gilt jedoch nicht nur für jene Schülerinnen und Schüler, die Lesen als wenig reizvolle Herausforderung sehen, sondern für alle Jugendlichen. Dieser Ansatz macht es natürlich unmöglich, ein Patentrezept für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur vorzugeben, wie es früher doch oft üblich war.

»Die Gleichsetzung ›Lesen = Buch = erzählende Literatur‹ hat auch in der Leseforschung bis Anfang der 1990er Jahre stark dominiert und spiegelt sich zum Teil auch im PISA Frageprogramm zu den Lesegewohnheiten wieder« (bm:ukk 2007, S. 41). Durch diese Einengung auf ein Medium wird die tägliche Lesepraxis der Jugendlichen nicht vollständig erfasst. Kaum ein Jugendlicher, der nicht moderne Medien wie Handy, Smartphone, Tablet und damit verbunden das Internet zum Lesen nutzt. Diese Medien verlangen jedoch eine andere Art des Lesens als das lineare Lesen eines gebundenen Buches. Hier wird gescannt, überflogen, quergelesen, geschmökert. Neue Medien und die darin präsentierten Texte verstärken daher diese speziellen Formen, an Texte heranzugehen. Grundvoraussetzung dafür sind das rasche Erfassen zentraler Informationen, die rasche Trennung von Wichtigem und Unwichtigem und natürlich auch ein altersadäquates Lesetempo. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen Jugendliche über gut gefestigte basale Lesefertigkeiten verfügen. Diese scheinen auch einer der Schlüssel zur Lesemotivation zu sein. Wie bei allen anderen Dingen im Leben ist man eher motiviert, das zu tun, was man auch gut kann. Nur wer gut lesen kann, liest auch gerne.

Genau hier liegt auch die Chance, gerade in der Pubertät Leserinnen und Leser zu gewinnen, die man schon verloren geglaubt hat. Ansprechendes, altersadäquates

Übungsmaterial soll einerseits jenen Handwerkskoffer füllen, der notwendig ist, um die Technik des Lesens zu festigen, und andererseits sollen interessante Texte in unterschiedlichster medialer Form auf mehr neugierig machen. Als Beispiel kann hier die *Crossover*-Reihe des Österreichischen Buchklubs der Jugend genannt werden, die ein zeitgemäßes Lesekonzept speziell für SchülerInnen der Sekundarstufe 2 bzw. auch der neunten Schulstufe darstellt und das bereits angesprochene multimediale Lesen ins Zentrum der Inhalte rückt. Rund um ein Thema – zum Beispiel *Body or Nobody – Styling, Mode, Kult, Design* – wird eine Zusammenschau unterschiedlichster Texte angeboten. Das Angebot reicht vom literarischen Text über Sachtexte bis hin zur Lyrik und wird durch Film- und Buchtipps sowie Hinweise auf empfehlenswerte Beiträge im Internet ergänzt. Auch der Bedeutung des nichtlinearen Lesens wird dabei Rechnung getragen.

Wird dann noch die Individualität der Leserin oder des Lesers in den Mittelpunkt gerückt, sind die Erfolgsaussichten, Pubertierende für das Lesen zu gewinnen, hoch. Jede Leserin und jeder Leser haben das Recht, jene Lektüre zu wählen, die seinen/ihren Interessen entspricht. Von einer homogenen Lesegruppe – egal welcher Altersstufe – auszugehen, ist nicht mehr zeitgemäß und war es vermutlich auch nie.

Wird den jungen Lesern eine möglichst natürliche Leseumgebung geboten, in der das Lesen zu einer Erfahrung über alle Sinneskanäle werden kann und auch der Aspekt der Emotion von Bedeutung ist, dann wird Lesen als etwas erlebt, das die eigene Persönlichkeit bereichert. Das Angebot einer Anschlusskommunikation an das Gelesene mit interessanten und vor allem interessierten Gesprächspartnern sollte das »Gesamterlebnis Lesen« abschließen.

Die »Schule des Lesens«¹ – so kann es funktionieren

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies nicht nur, die individuellen Lesebedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt zu rücken, sondern auch im Bereich der Methodik und Didaktik wie auch in der Gestaltung von Leseanlässen den jungen Leserinnen und Lesern Anreize zu bieten, die es möglich machen, Lesen als eine persönliche Bereicherung zu empfinden. Die Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten ist groß und reicht von jahrgangsübergreifenden Leseaktivitäten bis hin zur Einbeziehung außerschulischer Institutionen. Auch wenn es für die Altersgruppe der Pubertierenden nicht mehr adäquat erscheint, sollte dabei auch auf das Vorlesen Wert gelegt werden. Sei es nun, dass Jugendliche etwas vorgelesen bekommen oder dass sie selbst Jüngeren vorlesen, die Bedeutung des Vorlesens ist unbestritten. In der frühen Kindheit – also bereits vor dem Eintritt in die Schule – wird durch das Vorlesen der erste Grundstein für eine positive Lesesozialisation gelegt. Beispielsweise wird hier das Sprachgedächtnis gefordert, um sich das Gehörte zu merken. Die Beziehung zwischen Schrift und Sprache wird im Laufe der Entwicklung

1 In diesem Zusammenhang ist mit »Schule des Lesens« nicht die Tiroler Leseinitiative gemeint.

bewusst wahrgenommen, der Wortschatz erweitert und bereichert. Genau diese Aspekte sind es auch, die gerade bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern in der Pubertät von Bedeutung sind. Gehörte Texte – vielleicht noch von jemandem aus der Peergroup gelesen – geben Anreiz, über das Gehörte nachzudenken, darüber zu sprechen, und animieren dazu, selbst zu lesen. Im Bereich des aktiven und passiven Wortschatzes sind hier ebenfalls positive Effekte zu erzielen. Der mentale Speicher an Wörtern wird größer, je mehr Sprache bewusst wahrgenommen wird. Und je umfangreicher der Wortschatz, desto lieber wird auch gelesen, weil nicht jedes Wort mühsam erlesen werden muss und auf eine vorhandene Wortbedeutung zurückgegriffen werden kann. Zusätzlich stellt das Vorlesen – egal auf welcher Altersstufe – eine intensive sprachliche Kommunikation und soziale Erfahrung dar, hilft das Urteilsvermögen zu entwickeln und macht es möglich, einfache literarische Grundmuster zu erfahren (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend 2007, S. 38f).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Lesen in jedem Fall eine positive und angstfreie Umgebung braucht, um als bereichernd erlebt werden zu können. Ausgehend von ihrem Vorwissen zu einem bestimmten Thema sollen Jugendliche anhand eines umfangreichen Angebotes an Lektüre ihre individuellen Lesefertigkeiten festigen und im Bereich der Lesefähigkeit Methoden entwickeln können, um den Sinn des Gelesenen auch verstehen zu können. Die Möglichkeit, über das Gelesene zu sprechen bzw. es in passender Form zu verarbeiten, macht den Jugendlichen die Bedeutung des Lesens noch bewusster. Wird das Lesens wie eine andere notwendige Tätigkeit absolviert, dann kann durchaus passieren, was viele befürchten: dass Jugendliche nicht lesen wollen.

Schafft man es jedoch, das »Gesamterlebnis Lesen« attraktiv und sinnvoll zu gestalten, dann kann ganz deutlich gesagt werden: Und sie lesen doch!

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hg., 2007): *Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung. Daten, Hintergründe und Förderansätze*. Wien.
- CONRADY, PETER (2011). Ich sage, was ich wann lese! In: *Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung* 43, H. 12, S. 16–17.
- ÖSTERREICHISCHER BUCHKLUB DER JUGEND (Hg., 2007): *Leseförderung im Kindergarten. Praxismappe*. Wien.

Ulli Klammer

Alles Theater?

Prozessorientierte Theaterpädagogik in der Pubertät

Theaterpädagogik verwendet die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke und ermöglicht eine gezielte Förderung Jugendlicher in der Pubertät.

Die Theaterpädagogik, von der ich hier sprechen möchte, ist prozessorientiert. Es geht am Ende nicht um eine Aufführung für ein externes Publikum, sondern um das Erleben in der Aktion, um Erkenntnisse und Impulse, die im Verlauf des Prozesses gewonnen werden, die letztlich speziell in der Pubertät eine Fülle von Erfahrungsmöglichkeiten bieten.

1. Die Methode des Improvisationstheaters/des »Theatersports« (nach Keith Johnstone)

Improvisationstheater bedeutet unvorhergesehenes, spontanes Spiel mit geringen Vorgaben (vgl. Koch/Streisand 2003, S. 138). Der Begründer des modernen Improvisationstheaters/des Theatersports ist Keith Johnstone.

Theatersport ist Improvisationstheater auf ganz besondere Art. Die sportliche Bezeichnung kommt daher, dass beim Theatersport im klassischen Sinn zwei Teams gegeneinander improvisieren. Es gibt Herausforderungen zu Improvisationsspie-

ULLI KLAMMER ist Dozentin an der PH Wien in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Konfliktbewältigung; Lernbegleiterin an der Lernwerkstatt Brigittenau und selbständige Theaterpädagogin (Schulprojekte über Kulturkontakt Austria zur Gewalt- und Suchtprävention, Genderthemen). Moderationstätigkeit für Tagungen und Events. Leitung einer Improvisationstheatergruppe für Erwachsene (»die Frösche«) und einer Unternehmenstheatergruppe (»Movimentotheater«). Sie hält Vorträge und Workshops auf internationalen Kongressen.

E-Mail: ulli.klammer@gmx.at

len unterschiedlicher Art, wobei ganz bestimmte Spielregeln befolgt oder auch selbst geschaffen werden. Die Zusehenden dürfen Vorgaben machen. Wettkampffreudige Jugendliche erleben großen Spaß bei dieser Theaterform.

2. Improvisationstheater in der Pubertät

- *Förderung von sozialen Kompetenzen:*

Improvisationstheater beinhaltet viele Elemente des Sozialen Lernens, wie zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf andere richten, Wahrnehmung von Impulsen, Sich-Raum-Nehmen bzw. Raum geben, Grenzen wahrnehmen und ausloten ... Gutes Improvisationstheater ist nur dann möglich, wenn alle Beteiligten extrem wachsam aufeinander sind und offen auf die Impulse der Mitspielenden reagieren. Viele Übungen aus der Schauspielerlei bedeuten ein großes Potenzial an Lernmöglichkeiten für soziales Verhalten in der Pubertät. Es ist wichtig – gerade im Sinne der Schüchternen und Gehemmten –, einen sicheren Rahmen zu schaffen, in dem auch sie angeregt werden, ihre Potenziale zu entfalten.

Bei der »Jahrmarktmethode« (Boal 2005, S. 65) beispielsweise spielen alle zugleich in Kleingruppen zu einem bestimmten Thema, wodurch der Leistungsdruck, den ein Publikum erzeugen würde, wegfällt. Außerdem gibt es freie Übungsformen, in denen es jederzeit möglich ist, die »Bühne« zu verlassen und zu einem späteren Zeitpunkt in einer anderen, oft selbst gewählten Rolle wiederzukehren. Durch behutsamen Umgang mit entsprechenden Methoden wird das Selbstwertgefühl gesteigert, realistische Selbsteinschätzung gefördert und verantwortungsvoller Umgang miteinander angeregt.

- *Teamorientiertes Handeln:*

Bei der Verwendung von Theatersportmethoden für die prozessorientierte Arbeit vernachlässige ich den Wettkampfgedanken, um auch SchülerInnen, die weniger leistungsorientiert sind, Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Ich verwende aber das breite Spektrum von Improvisationsspielen, die sehr amüsant, aber auch anspruchsvoll sind, weil oft zwei Ebenen berücksichtigt werden müssen – einerseits das Spiel in der Rolle, andererseits das Beachten der Spielregeln. Für Pubertierende wird dadurch ein Rahmen geschaffen, in dem sie sehr aufmerksam und wertschätzend mit dem/der SpielpartnerIn umzugehen lernen und Sensibilität und Empathie in diversen Rollen üben.

Keith Johnstones Ideologie des Improvisationstheaters basiert auf dem Prinzip, dass Impulse von den MitspielerInnen aufgenommen, weiterentwickelt und schließlich weitergegeben werden, zum Zweck des gemeinsamen Spiels (vgl. Johnstone 2002, S. 174 ff.).

Es liegt nahe, einen Transfer dieses Prozesses auf alltägliches Verhalten anzustreben, zum Beispiel im Diskussionsverhalten, wobei es um das Aufnehmen und reflektierte Verarbeiten von Ideen und Meinungen geht, mit dem möglichen Ziel eines gemeinsamen Ergebnisses. Weiters ist die Fähigkeit der Flexibilität im Improvisationstheater ständig gefragt. Fantasie und Spontaneität werden durch

Assoziationsübungen angeregt und bilden die Grundlage für freies, kreatives Gestalten innerhalb eines Rahmens teamorientierten Handelns.

- *Reflektierter Umgang mit Gefühlen:*

Die Kommunikationsfähigkeit wird auf körperlicher und verbaler Ebene gefördert.

Jugendliche sind GrenzlandbewohnerInnen zwischen Kind sein und Erwachsene/r sein, zwischen Nähe und Distanz, zwischen anders sein und trotzdem dazugehören, zwischen Genuss und Sucht, ... in keinem Lebensabschnitt sind Angst, Lust und Aggression so knapp beieinander (vgl. Reichel/Reichel 2005, S. 151 ff.). Der bewusste, reflektierte Umgang mit Gefühlen ist ein wichtiges theaterpädagogisches Ziel mit pubertierenden Jugendlichen. In entsprechenden Übungen werden Erfahrungen mit Körperveränderungen in unterschiedlichen Gefühlen gewonnen. Das Erkennen persönlicher Muster zum Beispiel im Aggressionsverhalten kann wertvolle Anregungen für Verhaltensänderungen bieten und somit auch zu Gewaltverminderung beitragen.

- *Berufsorientierung und Suchtprävention:*

Das Berufsleben fordert eine Vielzahl von Fähigkeiten. Die Entwicklung läuft dahingehend, dass besonders soziale Kompetenz, differenziertes Kommunikationsvermögen und Auftrittskompetenz an Bedeutung gewinnen. Durch entsprechende Rollenspiele können Jugendliche gezielt auf diese Anforderungen vorbereitet werden.

Theaterpädagogische Suchtprävention zielt auf das Erfahren der eigenen Grenzen und den Umgang mit den Grenzen anderer hin (siehe Praxisbeispiel). Erfahrung der eigenen emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten, Stärkung des jugendlichen Selbstbewusstseins, Bewältigung von Ängsten und konkrete Ressourcenarbeit sollen die Jugendlichen befähigen, auch schwierige Lebenssituationen ohne Entwicklung von Suchtverhalten zu bewältigen.

3. Die Methode des Forumtheaters (nach Augusto Boal)

Forumtheater ist eine Methode des »Theaters der Unterdrückten« und wurde von Augusto Boal ursprünglich in Südamerika entwickelt, um politische Missstände aufzuzeigen. Mittlerweile wird die Methode weltweit in unterschiedlichem Rahmen, unter anderem zur Bearbeitung von Konfliktsituationen verwendet.

Forumtheater ist eine Form des Mitspieltheaters. Es werden kleine Szenen, in denen es um alltägliche Konfliktsituationen geht, gespielt. Die ZuschauerInnen (Workshop-TeilnehmerInnen) haben, indem sie die Aufführung stoppen, jederzeit die Möglichkeit, in die Rolle der unterdrückten Person zu schlüpfen. Dadurch können sie eigene Ideen zur Lösung der Situation einbringen, und es wird möglich, verschiedene Ansätze zum gleichen Thema aufzuzeigen, indem die Konfliktszenen mehrere Male mit unterschiedlichem Ausgang gespielt werden. Somit können neue Verhaltensmuster erprobt werden.

Es kommt zur bewussten Auseinandersetzung mit Konflikten und zur Erweiterung des Handlungsspielraumes und Förderung der Bereitschaft zu Veränderungen.

- *Forumtheater in der Pubertät:*

Bei der Entwicklung von Forumtheaterszenen ist es möglich, mit der Methode des Statuentheaters zu arbeiten. Die körperliche Erfahrung mit und ohne Bewegung macht gerade in der Pubertät einen großen Unterschied zur rein kognitiven Behandlung von Konflikten.

Ich halte es allerdings nicht für sinnvoll, aktuelle Konflikte eventuell sogar mit den Beteiligten nachzuspielen. Dadurch könnten ungünstige Konstellationen in der Klasse noch verstärkt werden.

Das Ziel sind meines Erachtens kollektive, exemplarische Szenen – ich nenne sie »Mosaikszenen« – zu einem bestimmten Konfliktthema, zu dem alle immer in Rollen ihre Beiträge liefern, aber ihre persönlichen Erfahrungen nicht offen legen müssen. Somit ist es auch möglich, eine gesunde und angebrachte Distanz zum Thema individuell zu wahren.

Es können zu einem vorgegebenen Thema unterschiedliche Szenen entworfen werden oder aber auch verschieden Themen in Kleingruppen bearbeitet werden. In der Pubertät interessieren besonders Themen wie Freundschaft, Vertrauen, Gewalt, Sucht sowie Beziehung und Liebe.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen und weiblichen und männlichen Klischeevorstellungen bietet wertvolle Ansatzpunkte, um Vorurteilen entgegenzuwirken. Letztendlich kann Forumtheater in der Pubertät einen aktiven Beitrag zur Auseinandersetzung mit Gewalt, Sucht und Diskriminierung leisten.

4. Ein Praxisbeispiel für den Deutschunterricht

Thema: »Grenzen setzen, Grenzen anderer respektieren«

Theaterzirkel paarweise oder zu dritt nach der »Jahrmarktmethod« (siehe oben).

Es werden mit einem/einer oder zwei PartnerInnen verschiedene Stationen besucht. Dort findet man eine Aufgabenkarte mit der Vorgabe von Rollen und Situationen, in denen Grenzverletzungen stattfinden. Die Situationen werden ca. drei Minuten lang improvisiert. Nach allen Stationen werden Verhaltensmuster reflektiert und Alternativen überlegt und ausprobiert. Der »Zirkel« kann auch von den TeilnehmerInnen selbst geschaffen werden bzw.

- *Variante 1:*

Szenen aus einem bereits gelesenen Roman, um die handelnden Figuren zu »erleben« (Empathie), oder historische Figuren werden nachgespielt.

- *Variante 2:*

Einen Theaterzirkel »erspielen«. An jeder Station werden Ort und Personen festgelegt und auf ein Blatt geschrieben. Es wird zwei Minuten improvisiert und das Gespielte in einem Satz niedergeschrieben, Wechsel zur nächsten Station, dort

wird die Situation wieder von Beginn an gespielt und dann weitergespielt und wieder in einem Satz niedergeschrieben. Die Spielzeiten müssen immer länger werden. Am Ende können die einzelnen Geschichten vorgespielt werden.

Im Gegensatz zur herkömmlichen Theaterarbeit (vom Text zum Spiel) findet hier ein kreativer Prozess in umgekehrter Richtung statt (vom Spiel zum Text).

5. Conclusio

Prozessorientierte Theaterpädagogik öffnet speziell in der Pubertät Erfahrungsräume, in denen soziale Kompetenz geübt werden kann. Für die Stoffvermittlung bietet sie Möglichkeiten von Impulsen am Beginn eines Themas oder dient zur Vertiefung der Inhalte. In lebendiger Interaktion werden kooperative Fähigkeiten entwickelt. Schulische Alltagskonflikte können spielerisch erlebt werden und alternative Verhaltensweisen ausprobiert werden, im Sinne der Entwicklung neuer Sichtweisen auf das soziale Umfeld.

[...] Eine der Hauptfunktionen unserer Kunst besteht darin, die Menschen empfindsam zu machen für diese »Spektakel« des täglichen Lebens, in denen die AkteurInnen ihre eigenen ZuschauerInnen sind [...]. Theatermachen wirft Licht auf die Bühne des täglichen Lebens [...]. (Botschaft Augusto Boals zum internationalen Welttheatertag 2009).

Literatur

- BOAL, AUGUSTO (2004): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2005): *Der Regenbogen der Wünsche*. Seelze: Kallmeyer.
- JOHNSTONE, KEITH (2002): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag.
- DERS. (2004): *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag.
- KLAMMER, ULLI (2001): Forumtheater als Methode zur Konfliktbewältigung in der Schule. In: Unterweger, Eva; Zimprich, Vera (Hg.): *Braucht die Schule Psychotherapie?* Wien: Orac.
- KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE (Hg., 2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.
- NEUROTH, SIMONE (1994): *Augusto Boals »Theater der Unterdrückten« in der pädagogischen Praxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- REICHEL, AUGUSTE; REICHEL, RENÉ (2005): *Mit Angst, Lust und Aggression leben*. Münster: Ökotopia.

Michael Jenner

Die sanften Mörder

Rolle und Identität – theaterpädagogisches Arbeiten mit pubertierenden Buben

Die Übernahme von Rollen ist für die meisten von uns ein alltägliches, oft lebensnotwendiges Geschäft. Schneller Rollenwechsel gehört für fast alle Erwachsenen zur täglichen Routine. Eine der zentralen Reifungsaufgaben ist, dieses »Spiel mit den Rollen« zu lernen, ohne die eigene Persönlichkeit zu verleugnen oder gar die eigene Identität aufzugeben. In der »Aufbruchsphase« Pubertät ist meist Schluss mit dem reizenden Schlingel und der rotzige Muffel, der alles und jeden hinterfragt oder ablehnt, tritt beispielsweise an seine Stelle.

Rollen und Identitätssuche

Das phantasiegestützte Rollenspektrum der Jugendlichen ist zwar ein eingeschränktes, aber eines, das sich hinter den Zauberern, Indianern, Cowboys, Rittern und Prinzen früherer Kindheiten nicht zu verstecken braucht, sie vielmehr via medialer Flut integriert und ausbaut. Der Rückgriff auf diese phantasievollen und phantastischen Rollen ist allerdings dann ein fataler, wenn eine konflikthafte Situation ausweglos erscheint und der Einsatz von Gewalt unausbleiblich.

MICHAEL JENNER, Unterrichtstätigkeit in BHS und AHS: Chemie, Physik, Ethik, Philosophieren mit Kindern; Geschäftsführer der Dr. Jenner OEG (Kommunikations- und Verhaltenstrainings); Gordon-LehrerInnentrainer (Kommunikation und Konfliktmanagement); theaterpädagogische Seminare und Workshops – Schwerpunkte: Soziales Lernen, Sucht- und Gewaltprävention für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, Bubenarbeit (1. bis 12. Schulstufe). E-Mail: michael.jenner@utanet.at

Prozessorientierte Theaterpädagogik arbeitet mit den Versatzstücken der jugendlichen Vorstellungswelt, fördert ihre Neugruppierung und ermöglicht aufgrund der ästhetischen Distanz zur Realität eine kritische Reflexion und das Erarbeiten und Ausprobieren von neuen Handlungsmöglichkeiten.

Die Rollen aus dem virtuellen Raum (beherrscht durch Auge und Feinmotorik) beeinflussen den schauspielerisch-grobmotorischen Raum, manche Übernahmen sind problematisch, andere unbedenklich bis komisch. Es bedarf konkreter Regeln und bestimmter Techniken, damit die Jugendlichen nicht an der eigenen Phantasie scheitern und in einen unspielbaren Raum gelangen. Die Techniken müssen geübt und geprobt und die Regeln verhandelt und akzeptiert werden. Dass das durchaus auf Widerstände stoßen kann und bei unzensierten Inhalten auch erhöhte Anforderungen an die TheaterpädagogInnen oder an jene, die theaterpädagogische Methoden in ihren Unterricht integrieren, stellen kann, liegt auch an der spezifisch-männlichen Ambivalenz in dieser großartig-schwierigen Lebensperiode, die der deutsche Psychoanalytiker Frank Dammasch so beschreibt:

So neigen viele Jungen und Männer dazu, ihre labile männliche Identität durch eindimensionale, großartige, kämpferische Männlichkeitsbilder zu stabilisieren. Killerspiele mit phallischen Waffen und dauererigierte Hardcore-Pornographie werden fast ausschließlich von männlichen Jugendlichen konsumiert. Auch sogenannte Amokschützen sind immer männlichen Geschlechts [...]. (Dammasch 2008, online)

und er fährt mit einer psychoanalytischen Erklärung für die weitere Entwicklung der alleingelassenen bzw. verabscheuten Gattung »männlicher Pubertierender« fort:

Jungen neigen dazu, frühe Mangelserfahrungen durch den Aufbau einer Illusion narzisstischer Unabhängigkeit und phallischer Größe abzuwehren: Das früher stilbildende und positiv anerkannte starre Männerbild des »lonesome rider« läuft aber in der flexibilisierten, leistungsorientierten Pädagogik und in der sich rasant wandelnden kommunikativen Dienstleistungsgesellschaft zunehmend ins Leere. (Dammasch 2008, online)

Der angesprochene »lonesome rider« findet sich positiv besetzt nur in der virtuellen Welt vor allem der Ego-Shooter-Spiele wieder. Das Pferd wird ersetzt durch Fortbewegungsmittel aller Art, die sich virtuos durch alle Welten – nur nicht die reale, eigene – steuern lassen. Eine, wenn schon nicht logische, so doch fatale Konsequenz aus der mit einigen Fingern manipulierbaren Realität ist eine hohe Kompetenz in Bezug auf die Steuerung zweidimensionaler Bildgestalten und eine ebensolche Inkompetenz in der Steuerung des eigenen Körpers – einer zweidimensional-feinmotorischen Virtuosität steht somit oft eine dreidimensionale Verzweiflung gegenüber.

Rollen und Erfahrungen

Die im (Computer)Spiel erworbenen Fähigkeiten zur »Konfliktlösung« besitzen neben der fragwürdigen inhaltlichen Dimension auch eine bedenkliche formale Kom-

ponente. Die kindlichen Raufereien werden von übertriebenen und unrealistischen Fähigkeiten aus der 2D-Welt bildhaft angestachelt und inspiriert, die weitest entfernt ist von den tatsächlichen körperlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Der »Regenbogen der Wünsche« (Boal) mündet in den grauen Einheitsbrei der grausamen Realität, eine Grenze der körperlichen Gewalt wird nicht oder kaum gefunden bzw. muss oft schmerzhaft erfahren werden. Diese Erfahrung von Grenzen des Dürfens (z. B. Was ist beim Raufen erlaubt, was ist absolut verpönt?) war einst Ergebnis bestimmter Rituale, die sich mit steigendem Alter weiterentwickeln konnten. Nunmehr ist bereits der Gewalteinstieg oft auf einem so hohen phantasiebestimmten Niveau angesetzt, dass die ritualhafte Entfaltung und Entwicklung einer ungefährlichen körperbezogenen Konfliktaustragungsmöglichkeit keinen Raum mehr vorfindet.

Es fehlen die Erfahrungen, die aufgrund ihrer prozesshaften Natur einen Gegensatz zu Belehrungen und Fremdinszenierungen, die in der Pubertät allemal schlecht ankommen, darstellen. Die beispielhafte und moralisch einwandfreie Geschichte von außen beschleunigt nur scheinbar und keinesfalls nachhaltig die autonome Entfaltung der Individuen. Diese heteronome, theatralische Vereinnahmung widerspricht auch dem, vom deutschen Philosophen Hans-Georg Gadamer vertretenen, Erfahrungsbegriff:

Erfahrung in diesem Sinne setzt vielmehr notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. Daß Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, bedeutet nicht etwa eine besondere Schwarzmalerei, sondern läßt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. Nur durch negative Instanzen gelangt man zu neuerer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung. So enthält das geschichtliche Sein des Menschen als ein Wesensmoment eine grundsätzliche Negativität, die in dem wesenhaften Bezug von Erfahrung und Einsicht zu Tage tritt. (Gadamer 1975, S. 338)

Die notwendigen, schmerzlichen Eigen-Erfahrungen können durch die prozessorientierte theaterpädagogische Arbeit mit Buben, und da wieder verstärkt mit vor- und hochpubertierenden Burschen, nicht ersetzt werden, aber diese Arbeit kann eine sinnvolle und sinnstiftende Begleitung darstellen, zum Beispiel bei der Ausbildung und Erprobung von Ritualen (körperbetonten und ungefährlichen).

Bestimmte Methoden und Settings eignen sich besonders:

- Die superschnellen Abläufe von computermedialen Gewaltszenen lassen sich durch konsequentes Zeitlupentraining in einen nachvollziehbaren und beeinflussbaren Handlungsstrang transformieren und dann auch bearbeiten, zum Beispiel mit der Methode des Forumtheaters nach Augusto Boal. Mehr als einmal konnte ich so erleben, dass die von Burschengruppen selbst entworfenen und vorgespielten Konfliktszenen, von bluttriefenden Horrorszenen, in denen mindestens 50 Prozent der Protagonisten den Tod fanden, in der Bearbeitung zu komödiantisch humorvollen Streitszenen wurden. Mit einem Mal gab es Platz für Verbales und andere Handlungen als solche, die mit der Vorsilbe »tot« beginnen.

- **Pantomimische Übungen**, die einen klaren Raumbezug aufweisen, zum Beispiel: das Darstellen von typischen Männer- und Frauenberufen und einer dazugehörigen Tätigkeit. Als mögliche und günstige Erweiterung hat sich das Setting des Vorführens und Erratens dieser Pantomimen durch die Zusehergruppe erwiesen – eine stufenweise Aktivierung des Spiegelneuronensystems scheint möglich und in darüberhinausgehenden, stärker emotionsbesetzten Szenen auch notwendig. Das Mitfühl- und Mitleidensrepertoire, die empathische Bibliothek bekommt so Stück für Stück, Werk für Werk eine immer reichere Ausstattung. Gefühlsreichtum ist nicht das Ergebnis moralisierender Vorträge und ethischer Reflexionen, sondern selbstausprobierenden und selbsterfahrenden Lernens, das allerdings über die punktuelle und abgegrenzte Einzelerfahrung hinausgehen und wiederholt geübt werden muss.

Rollen und Rituale

Der deutsche Philosoph Christoph Türcke geht sogar noch einen Schritt weiter, in seinem kleinen, aber höchst lesenswerten Buch *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur* (2012) fordert er sogar die Einführung eines Faches »Ritualkunde« und präzisiert darin auch seinen Begriff von »Spielend lernen«:

»Spielend lernen« lautet eine gängige Schulparole, und zumeist wird darunter verstanden, das Pensum nach Unterhaltungsstandards zurechtzumachen, den Bitterstoff der Mühe und Anstrengung durch Zückerchen zu versüßen, ihn durch etwas Klamauk, Bildchen und Witzchen leichter konsumierbar zu machen. Ritualkundlich gesehen heißt »spielend lernen« hingegen vornehmlich Spiele lernen, Stücke lernen, etwas aufführen und zwar mit allen Wiederholungen und Anstrengungen, die das kostet. (Türcke 2012, S. 94)

Rollen bearbeiten

Durch das synchrone, szenenbearbeitende Theater unter aktiver Einbeziehung des Publikums lässt sich solcherart Geprobtes je nach Problemstellung etwa mit den Eltern, den LehrerInnen, den SchulleiterInnen und/oder der Schulbehörde als solide Basis einer verlässlichen Absprache eines wertorientierten Verhaltenskodex (vgl. etwa Bauer 2008, S. 111) nutzen. Das pubertäre Infragestellen aller Werte und die damit verbundene Energie des Trotzes hätte in einem solchen Forum nicht nur Platz, sondern fände vielmehr gleichberechtigte Anerkennung. Anpassung oder Aussieben, Ausschließen und Zurückstufen der Nichtpassenden – und das sind zu einem höheren Prozentsatz Buben (vgl. Dammasch 2012, S. 13) – könnten durch echtes »Empowerment«, frei übersetzt: ermutigende Ermächtigung durch Gleichberechtigung, ersetzt werden. Den Einwand, dass dies im Zeitalter der »Kompetenzen, Standards und zentralen Prüfungsformen« nur unnötig Zeit koste, lasse ich nur insofern gelten, als die aufzuwendende Zeit vor allem im Lernen und Erproben der Methode bestünde. Im Schulalltag würde die Zeit, die durch die Auseinandersetzung mit den pubertären Widerständen ohnehin »verloren geht«, nunmehr für den oben beschriebenen theaterpädagogischen Prozess einsetzbar. Und ein Nutzen für

alle, der wahrscheinlich über den für die unmittelbar Betroffenen hinausginge, wäre es mit hoher Sicherheit, denn so mancher pubertäre Widerstand hat unter Umständen nachvollziehbare Wurzeln:

Kleine und große Männer scheinen mehr als Mädchen und Frauen tendenziell überfordert mit den Zumutungen des sozialen und pädagogischen Wandels. So gesehen lassen sich die störenden Jungen auch als Stachel des Nichtidentischen begreifen, die quasi einen Bremsklotz bilden gegen die Beschleunigungs- und Bildungseuphorie der Moderne, unter der ja zunehmend nicht nur Jungen leiden. (Damasch 2008)

Schlussplädoyer

Der theaterpädagogische Prozess und das Theaterspiel bieten die unverfängliche, aber nicht unverbindliche Möglichkeit, sich abwechselnd mit einer Rolle zu identifizieren und sich bei Bedarf wieder zu distanzieren. Die Spannung zwischen dem »Ganz-in-einer-Rolle-Aufgehen« und dem Ablegen eben dieser Rolle kann Neugier wecken, und zwar nicht auf etwas Bestimmtes (schon gar nicht von außen Bestimmtes), sondern lässt Neugier als Grundhaltung schlechthin entstehen.

Phantasie verkümmert nicht, durch nichts, aber sie braucht Platz, um sich zu entfalten, durch Wirklichkeit und Wirkung. Die überreglementierte, »aufmerksamkeitsdefizitäre« Konstruktion unserer Gesellschaft, die sich selbst nicht ernst nimmt, weil sie unter anderem medienbedingt – und das zu jeder Tages- und Nachtzeit – jegliche Ernsthaftigkeit verloren hat und der Spaß nicht zur Ersatzreligion, sondern zum Ersatz des Religionsersatzes geworden ist, kann das kaum mehr bieten. Selbst das Lachen, das ertönt, kommt aus fremden Mündern – wir lachen nicht mehr, wir lassen lachen. Die schöne neue Welt lässt alles Originale, alles Authentische, alles Unmittelbare alt aussehen. Die kleinen und die größeren Schritte der prozessorientierten Theaterpädagogik liefern keinen dramatischen Ausweg, die große Katharsis bleibt aus. Aber das Ausbilden und Aneignen von Fähigkeiten der Selbst-Beherrschung, des Für-sich-bleiben-Könnens und damit auch des Auf-andere-zugehen-Könnens finden in der theaterpädagogischen Arbeit ihren Niederschlag: eine echte Herausforderung für in der Methode Unerfahrene oder sich pubertär immer wieder neu Erfahrende und Identitätskonstituierende.

Nun: Die ganze Welt ist zwar nicht Bühne, obwohl es manchmal so aussieht, als ob sie eine wäre, aber es lässt sich bei fast allen oder zumindest vielen Gelegenheiten eine imaginäre Bühne errichten und damit eine ästhetische Distanz erzeugen, die Freiräume für Einzelne und soziale Systeme zum Sich-Ausprobieren schafft. Nur Mut!

Literatur

- BAUER, JOACHIM (2008): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BOAL, AUGUSTO (2006): *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Uckerland: Schibri.
- DAMMASCH, FRANK (2008): *Jungen – Das schwache Geschlecht*. Online: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/jungen.html> [Zugriff: 13.04.2012].
- DERS. (Hg., 2012): *Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen*. Frankfurt: Brandes & Apsel, 2. erw. Aufl.
- GADAMER, HANS-GEORG (1975): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- TÜRCKE, CHRISTOPH (2012): *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*. München: Beck.

Irene Wondratsch

Pubertät? War das nicht etwas mit zu langen Armen und Beinen? Pickeln im Gesicht? Clearasil Tagescreme deckte sie ab, Clearasil Nachtcreme trocknete sie aus. Im günstigsten Fall.

Ungeduldig beobachtete frau, damals Fräulein, oft noch »mein kleines Fräulein«, ihre Brustwarzen, ob sie nicht endlich etwas Unterfutter bekämen für den ersten BH.

Und immer noch keine Regel. Banges Warten, dass frau endlich ihre Tage bekäme. Mit Befreiung von der Turnstunde.

Ob der erste Kuss gelingen würde? Wichtig dafür waren rote Lippen, denn zum Küssen sind sie da. In Ermangelung eines Lippenstiftes würde frau auch auf das rosa Labisan, das auf dem Schulschikurs dick aufgetragen wurde, ausweichen können. Die aus der Knabenklasse, denen die Stimme kippte, diese kieksenden Milchgesichter mit dem lächerlichen Flaum im Gesicht und den drei Haaren auf der Brust würde frau jedenfalls nicht küssen, igittigitt.

Mit auftoupierten Haaren, gefestigt von Mamas Spray, und Schwesters Petticoat glich frau schon fast ihrem Idol, der Conny Froboess.

»Wenn die Conny mit dem Peter« auf der Leinwand! Oh ja, frau wollte sein Sugar Baby und lieb zu ihm sein.

Eltern waren damals noch nicht peinlich, aber so richtig lästig. Saßen wie Glucken auf den Töchtern, die doch schon längst flügge waren und sich für die Würmer in Nachbars Garten interessierten. Und gute Noten wollten sie sehen, unbefleckt sollten die Töchter sein, keinen Nachzipf haben. Wo diese die Schule doch so anzipfte und sie einen Palmenstrand auf der Insel Hula Lula eindeutig bevorzugt hätten.

Noch waren Mamas Stöckelschuhe zwei Nummern zu groß, aber frau stopfte vorne Watte hinein und übte das Gehen in die weite Welt hinaus.

Sie erreichen die Autorin unter: irene.wondratsch@chello.at

Christian Berger

Aus der Geisterbahn der Vergangenheit zu Zombies der Gegenwart?

Unser Kopf ist rund, damit das Denken
die Richtung wechseln kann.
(Francis Picabia)

Ich bewegte mich vorsichtig durch die Straße. Rundum lauerten Gefahren, jederzeit konnte eine Attacke auf mich erfolgen. Aber dies konnte mich nicht beunruhigen – ich wusste von meinem Begleiter auf der anderen Seite der Straße, der ebenso wach die Ereignisse beobachtete und mir Rückendeckung gab. Wieder einmal galt es, eine dieser äußerst attraktiven Frauen aus den Fängen der Ganoven zu befreien, denn sie war die letzte Zeugin für die kriminellen Taten der Gangster.

Wir hatten die Typen bis hierher ins finsterste Viertel der Stadt verfolgt. Es war mir ein Leichtes, hinter ihnen nachzukommen, denn mein Wagen war nicht nur äußerlich ein einzigartiges Exemplar einer Kreuzung von Dodge Viper und Jaguar und meine Ausbildung beim FBI sowie die jahrelange Erfahrung ermöglichten mir dennoch, unauffällig dranzubleiben.

Mein Kollege Phil Decker, der mich begleitete, war eben erst zwölf geworden. Ich war hingegen noch elf und hieß Jerry Cotton. Aber beides blieb den anderen verborgen, denn in unseren FBI-Ausweisen waren wir schon 30 Jahre alt. Wir benötigten diese auch kaum außerhalb unserer Clique, denn wir waren ja Geheimagenten, und so wusste auch niemand von den Pistolen, die wir verdeckt im Schulterhalfter trugen. Zu Hause stapelten sich die Hefte im Kasten und jeden Abend wurde da gelesen, was das Zeug hält. Ein reger Tauschhandel unter Freunden ermöglichte uns den zahlreichen Genuss ohne daran pleitezugehen. Hin und wieder trugen wir einen Stapel in die Tauschzentrale und kamen mit neuem Material nach Hause.

CHRISTIAN BERGER ist Mitarbeiter am Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkte sind derzeit Social Software in der Lehre, die Nutzung von digitalen Online-Archiven sowie die Beratung und Betreuung von Studierenden und Lehrenden bei Medienproduktionen (<http://podcampus.phwien.ac.at>). E-Mail: christian.berger@phwien.ac.at

Wie in den damals »Schundheftln« genannten Kriminalgeschichten gewannen wir jede Woche mindestens einmal die Oberhand gegenüber den Ganoven, und obwohl wir uns im 15. Wiener Gemeindebezirk durchaus auch im »Milieu« bewegten, waren wir eigentlich irgendwo in einem fiktiven Stadtteil von New York unterwegs. Dabei entwickelten wir eine eigene Sprache mit Codes, die Außenstehende nicht verstanden.

Heute würde ich das Planspiel nennen, was wir damals mit vollem Ernst betrieben. Heute lese ich allerdings keine Jerry Cotton-Romane mehr. Ich hatte damit nach etwa einem Jahr wieder aufgehört. Zuletzt las ich immer nur die ersten und die letzten zehn Seiten – dazwischen war ohnehin meist dasselbe. Mit einer ähnlichen Lesart zog ich mir dann auch alle Karl May-Romane ins Gehirn. Letzteres war von meinen Eltern besser geduldet, da es sich hier in ihren Augen um gebundene Werke der »Literatur« und nicht um geheftete »Schundliteratur« handelte. Dies war einem Gymnasiasten wohl angemessener, obwohl inhaltlich nicht wirklich viel Unterschied bestand.

Dann wurde Jerry Cotton von Dr. Sommer im *Bravo* abgelöst. Neben den spannenden Aufklärungsstories und leicht bekleideten Mädchenbildern gab es da auch noch die Geschichten der neuen Helden: jene der Bands. Beatles gegen Stones hieß nun der Kampf. Unblutig, aber dennoch identitätsbildend.

Erich Frieds Gedichte seien keine Literatur, meinte mein Deutschprofessor als ich ihm meine Leseliste zur Matura vorlegte. Dazu noch Böll und Grass – schon war meine Liste im Mülleimer und ich musste diese neu verfassen: Anerkannte Literatur endete vor dem Ersten Weltkrieg – weiter waren wir nicht gekommen bzw. sollten wir nicht kommen, zumindest nicht im Deutschunterricht. Trotz Vorliebe für Jerry Cotton und *Bravo* wurde die Auseinandersetzung mit der Gegenwartsliteratur Teil meines Lebensinhaltes (vgl. www.literadio.org).

Medienbiografie und Mediensozialisation

Nun, was sollen diese medienbiografischen Notizen hier an dieser Stelle in einer deutschdidaktischen Fachzeitschrift? Zuerst einmal können wir davon ausgehen, dass jeder Mensch eine »Medienbiografie« hat, also auch LehrerInnen. Dabei ist davon auszugehen, dass einige der bereits durchlebten Medienerfahrungen wieder in Vergessenheit geraten sind oder auch verdrängt werden. So ist den meisten LehrerInnen nicht mehr bewusst, dass ihr erstes benutztes Medium bereits kurz nach der Geburt genutzt wurde: die Stimme. In Bezug auf die Pubertät hingegen ist bemerkenswert, dass die in jenen Jahren dominanten Medieninhalte geringschätzig zumeist schamhaft aus dem Gedächtnis verbannt werden. Dies hat oftmals zur Folge, dass die von den SchülerInnen konsumierten Medienprodukte zwar Gesprächsstoff unter Kindern bieten, nicht jedoch für den Unterricht genutzt werden. Darüber hinaus erschwert Unkenntnis seitens der Erwachsenen die (medien)pädagogisch wichtige Auseinandersetzung.

Die Reflexion der eigenen Medienerfahrungen bietet Zugänge zum Verständnis des medialen Umgangs unserer Kinder und Jugendlichen. Die Methoden und

Erfahrungen aus deren Einsatz hat Anu Pöyskö (2009), Leiterin des »wienXtra-medienzentrums« in Wien, gut nachvollziehbar beschrieben.

»Ich habe mich als Junge mit Bruce Lee identifiziert. Eine Stunde, eine halbe Stunde lang nach dem Film habe ich mich gefühlt wie er und glaubte, das zu können, was er kann. – Mann, 51 Jahre«, ist da als Zitat aus einer Medienbiografie zu lesen. Jerry Cotton lässt grüßen. Meine Erfahrungen sind keine singulären. Immer wieder zeigt sich auch über Generationen hinweg, dass sich die Medienarten zwar ändern, aber ähnliche Erfahrungen gemacht werden. Medienbiografien lassen sich in der Klasse hervorragend für Medien- und Persönlichkeitsbildung nutzen und bieten den Erwachsenen eine Chance, Einblicke in die aktuelle Medienwelt zu erhalten – sofern PädagogIn dies zulässt und nicht abwertend klassifiziert. In der Pubertät sind die Ablösung vom Elternhaus und das Finden der eigenen Identität wesentliche Punkte.

Lebenswelten und Medienwelten

Dass Jerry Cotton heute in der Medienwelt nicht mehr vorkommt, ist klar. Aber in welchen Medien leben die heutigen Kinder und Jugendlichen ihre Abenteuer aus? Es wäre bei der Beantwortung eventuell hilfreich, sich mit vorliegenden Studien auseinanderzusetzen, um die Medienwelten unserer SchülerInnen zu erkunden.

Die KIM-Studie (2010) – Zielgruppe: Kinder von sechs bis 13 Jahren – weist Themeninteressen der Zielgruppe aus. Die Top 3-Themen sind »Freunde/Freundschaft«, »Musik« und »Sport«. Themen, die wohl schon jahrelang Gültigkeit haben. Platz 4 nimmt die »Schule« ein. Alles Themen, die auch für PädagogInnen geläufig sind. Da können sie mitreden. Aber auf Platz 5 sind bereits »Computer-/Konsolen-/Online-spiele« zu finden. Auch die JIM-Studie (2011) – Zielgruppe: Jugendliche von zwölf bis 19 Jahren – verweist bereits bei 52 Prozent der Zielgruppe auf die Beschäftigung mit Computer-/Konsolenspielen. Weiterführendes Datenmaterial aus Österreich ist auch im »Tabellenband zur Jugendstudie 2007« des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz zu finden.¹

Bei den aktuellen Spielen endet zumeist das Know-how der Lehrenden. Die wenigsten LehrerInnen können zumindest zwei oder drei aktuelle Spieltitel benennen. Verschiedene Spielgattungen und deren Unterschiede sind zumeist unbekannt. Noch weniger LehrerInnen haben selbst Spielerfahrung. Untersuchungen zur Medien(nutzungs)kompetenz von LehrerInnen sind mir im Gegensatz zu Untersuchungen von Kindern und Jugendlichen bis dato nicht untergekommen. Ich muss mich hier also auf meine persönlichen Erfahrungen aus der medienpädagogischen Beratungspraxis der letzten 20 Jahre verlassen. Lege ich zum Beispiel LehrerInnen/Studierenden ein Bild von Breughel, dem Älteren (ca. 1560) vor, so kön-

1 Siehe dazu: BuPP – Bundesstelle für Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen. bmwfj: <http://bupp.at/forschung-amp-fakten/studien-und-artikel/computerspiele-im-alltag/> [Zugriff. 8.4.2012].

nen mir fast alle das Bild in Grundzügen erklären. Anders ist dies bei Vorlage eines Screenshots aus einem Computerspiel wie zum Beispiel *Shaiya*² oder *World of Warcraft*. Eine Zuordnung der Herkunft ist zumeist unmöglich, eine Interpretation der Ebenen über eine Bildbeschreibung hinaus eine Überforderung. Hier zeigt sich die mangelnde Lesekompetenz bei den Erwachsenen. Lesekompetenz ist heute nicht mehr auf linearen Text begrenzt, sondern umfasst alle Textarten wie auch Grafiken, Bilder, Filme. Nicht zuletzt sind Texte heute zunehmend hypertextbasiert. Es bedarf daher auch einer entsprechenden Lesekompetenz. Diese wird jedoch weder in der LehrerInnenbildung noch in den Klassen vermittelt (vgl. Schäfer 2009).

Neue Medien und Schule: Kommunikation 2.0

Identitätsfindung und Freundeskreise gehen Hand in Hand. Social Networks bauen darauf auf. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Facebook und Co im Alltag der Pubertierenden eine immer zentralere Rolle einnehmen. Musste ich noch zumindest bis nach der Schule warten, ehe ich auftretende Probleme – und die gab es oft genug – mit meinen Freunden in Ruhe besprechen konnte, so geschieht dies jetzt im gleichen Augenblick. Eine SMS oder ein Posting auf Facebook ist schnell erstellt. Die dabei verwendete Sprache ist medienadäquat und pendelt zwischen Verkürzung und Geheimsprache. Differenzierte Artikulation wird durch eine höhere Frequenz an Hin- und Rückfragen abgelöst. Zumeist sind aber auch die »Short Messages« trotz Kürze für Eingeweihte klar lesbar. Dass im ersten Zorn oder in der Frustration ebenso rasch Verletzungen der KommunikationspartnerInnen oder auch Diffamierungen anderer entstehen, ist eines jener Probleme, die zwar alle kennen, die jedoch kaum als Unterrichtsinhalt aufgegriffen werden. Mobbing findet oftmals unbeabsichtigt und aus Unwissenheit statt – nicht aus Bösartigkeit und Überlegung.

Neben der erweiterten Lesekompetenz bedarf es heute eben auch einer multimedialen Schreibkompetenz. Die wenigsten LehrerInnen kennen SMS-Kommunikation bzw. die damit verbundenen Communities samt Kommunikationsstrukturen in den Social Networks oder auch nur Video- und Audioproduktion aus der eigenen praktischen Anwendung. Wie sollen sie dies dann mit Jugendlichen im Unterricht nutzen?

Ich darf/kann/will nicht stillstehen. Weder literarisch auf Jerry Cotton und Karl May, noch musikalisch als Leichenfledderer der Stones oder methodisch im Frontalunterricht. Ich will nicht vergessen, was war, jedoch gleichzeitig sehen, was ist. Gehen wir also noch einen Schritt weiter. Die bei den Jugendlichen vorhandene multimediale Lesekompetenz führt im besten Falle auch zu einer solchen Schreibkompetenz. Dass dies auch im schulischen Kontext möglich ist, beweisen zahlreiche gelungene Beispiele, die jedoch in Summe leider nur eine verschwindende Minderheit sind. Sie beweisen, dass die Integration neuer Medien auch mit tradi-

2 Vgl. <http://img245.imageshack.us/img245/5209/shaiya0034.jpg> [Zugriff: 8.4.2012].

tionellen Lehrmethoden kombinierbar ist und dennoch neue qualitative Dimensionen eröffnet (vgl. Berger 2011).

Ich möchte an dieser Stelle auf die Radioarbeit von Helmut Hostnig (2009) und das Projekt »radiopoly«³ in der PTS Wien 3 oder auch auf den »Radioigel«⁴ in der NMS Graz-Webling verweisen. Hier wird auf verschiedensten Ebenen Schreib- und Lesekompetenz vermittelt und – das vor allem zeichnet die Arbeit aus – die Probleme der Jugendlichen werden ernst genommen und zum zentralen Thema in der Lern-Gruppe gemacht.

Ein weiteres Beispiel sind die Videos der Serie *WeTube/Denen zeigen wir's!*⁵ Wie Buben Mädchen sehen und umgekehrt – ein wohl zentrales Thema in der Pubertät, verdichtet sich in dem Video *Girls|Boys*⁶ der NMS Salzburg Lehen. YouTube ist dabei nicht zufällig die Präsentationsplattform. Heute zählt nicht nur das »Was wird publiziert« sondern auch das »Wo«. YouTube löst bei Jugendlichen das Fernsehen ab. Fernseher sind heute Hintergrundmedium, wie dereinst das Radio. Die Idee zum Gesamtprojekt »WeTube« stammt von Iwan Pasuchin, der am Mozarteum Salzburg unterrichtet und auch für LehrerInnen Fortbildung anbietet. Dabei entstand das Video *Who am I?*⁷ Mit dem noch sehr traditionellen Verschmelzen von Musik und Bild, das wir ja selbst aus unserer Wahrnehmungswelt kennen, tun wir uns noch leicht. Weitere Beispiele zur medialen Artikulation, die zumindest von Jugendlichen aufgegriffen werden, zeigt Franz Josef Röhl (2012) in seinem Artikel »Medienpädagogische Trends« auf. Neben dem zuvor erwähnten YouTube-Projekt finden sich hier auch Begriffe wie »Tanzmedia«, »Digitale Multivision«, »Medien Streetart«, »Augmented Reality« oder »Schwarmprodukte«.

Resümee

Eine Medienbiografie von 50+-Jährigen wird 2040 vermutlich anders als meine aussehen und dennoch Parallelen aufweisen. Es wird auch weiterhin um Wertebildung und Identitätsbildung gehen und es wird für LehrerInnen unerlässlich sein, den dafür nötigen Diskurs auch in der dann aktuellen medialen Form führen oder zumindest nachvollziehen zu können. Dies erfordert eine höhere Medienkompetenz bei Lehrenden, die sowohl theoretischen Background, vor allem aber eigenständige Praxis voraussetzt. Letztere wiederum ergibt sich nur daraus, dass mensch auch die Vorteile der Kommunikationsformen erkennt und erlebt. Aus- und Fortbildungsangebote für LehrerInnen (siehe u. a. eLectures, Webinare) (vgl. Röhler 2010), Fachliteratur oder auch (schulinterne) Workshops können da nur ein erster Impuls sein. Der weitere Weg liegt in der Eigenverantwortung der Lehrenden. Es gilt, die

3 Vgl. <http://radiopoly.wordpress.com> [Zugriff: 8.4.2012].

4 Vgl. <http://www.radioigel.at> [Zugriff: 8.4.2012]. Vgl. auch den Beitrag von Kolleritsch/Reinbacher in diesem Heft.

5 Vgl. http://www.youtube.com/user/tubethewetube?ob=0&feature=results_main [Zugriff: 8.4.2012].

6 Vgl. <http://youtu.be/p5fpFc8Terc> [Zugriff: 8.4.2012].

7 Vgl. <http://youtu.be/c1jm5ImfF9g> [Zugriff: 8.4.2012].

eigene Mediennutzungskompetenz zu steigern. Dies ist keine Frage der technischen Ressourcen an der Schule (vgl. Doebeli 2009). Die Durchdringung der Bevölkerung mit Mobiltelefonen (heute bei 98 %) hat in Österreich fünf Jahre gedauert – nicht ganz so lange wird es brauchen, bis Smartphones und Tablets Einzug in die Haushalte nehmen. Dass diese dann auch von den SchülerInnen mitgebracht werden, daran werden auch anachronistische Handyverbote in Schulen nichts ändern. Wenn bis dahin die LehrerInnen das Nutzungspotenzial dieser Geräte nicht kennengelernt haben und weiterhin meinen, dass dies simple Telefone sind, die auch noch Fotos machen können – nun dann werden sie auch weiterhin den Satz »Nicht für die Schule, sondern fürs Leben sollst du lernen« als leere Worthülse vor sich herschieben und damit ihren Mangel an sinnerfassender Lesekompetenz bestätigen. Trotz und gerade in der Pubertät werden die Jugendlichen sich dieser Medien bedienen. In der Schule werden sie entweder auf GeisterfahrerInnen der Vergangenheit oder auf kompetente BegleiterInnen und KommunikationspartnerInnen stoßen.

Literatur

- BERGER, CHRISTIAN (2011): Competence Devide in der Hochschule? In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München. Kopaed. Online: <http://podcampus.phwien.ac.at/2012/04/15/digital-devide-in-der-hochschule/> [Zugriff: 15.4.2012].
- DOEBELI, BEAT (2009): *Video des Einstiegsvortrages zur Tagung »Personal Learning Environments in der Schule« an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*. Online: <http://www.schwyz.phz.ch/forschung-und-entwicklung/veranstaltungen/personal-learning-environments-in-der-schule/einfuehrung-in-das-tagungsthema/> [Zugriff: 8.4.2012].
- HOSTNIG, HELMUT (2009): Faszination »SchülerInnenradio« – Ein Erfahrungsbericht. In: *medienimpulse* 1/2009. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/98> [Zugriff: 4.4.2012].
- INSTITUT FÜR JUGENDKULTURFORSCHUNG – JUGENDKULTUR.AT (2012): *Tabellenband zur Jugendstudie 2007*. Online: http://bupp.at/uploads/media/Tabellen_elf_18_2007_Computerspiele.pdf [Zugriff: 3.4.2012].
- KIM-STUDIE 2010 – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online: <http://www.mpfs.de/index.php?id=208> [Zugriff: 8.4.2012].
- JIM-STUDIE (2011) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online: <http://www.mpfs.de/index.php?id=240> [Zugriff: 8.4.2012].
- Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. Wien: BMUKK. Online: <http://www.medienimpulse.at>
- PÖYSKÖ, ANU (2009): Medienbiographie – ein Leben voller Medien. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 6. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf>. [Zugriff: 4.4.2012].
- RÖLL, FRANZ JOSEF (2012) Medienpädagogische Trends. In: Ganguin, Sonja; Meister, Dorothee (Hg.): *Digital native oder digital naive?* München: kopaed, S. 55–65.
- RÖTHLER, DAVID (2010): Wir treffen uns dann online ... In: *Medienimpulse* 3. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/246> [Zugriff: 8.4.2012].
- SCHÄFER, DENNIS (2009): *Vom Digital-Divide zum Competence-Divide in der Hochschule*. Online: <http://lernenzweinnull.de/2009/04/17/vom-digital-divide-zum-competence-divide-in-der-hochschule/> [Zugriff: 12.12.2010].
- SCHÖBERL, DAGMAR (2009): Ein Jahr Bloggen in der Volksschule – ein Erfahrungsbericht. In: *medienimpulse* 1/2009. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/100> [Zugriff: 12.12.2010].

Wolfgang Kolleritsch, Johanna Reinbacher

Lernform Radioigel

Radio ist Wirklichkeit

Schule will kein Abbild von Wirklichkeit sein, Schule ist Leben. Aktuell, unmittelbar und direkt. In Auswirkung, Konsequenz und Erfolgserlebnis. So ist Radiomachen: eine gelingende Variante von Leben und Lernen.

Radioigel® in einem Artikel in Worte zu fassen gelingt wahrscheinlich nicht ganz so *stimmungsvoll*, wie wir es täglich in der Schule erleben. Hier wird versucht, einen kleinen Teil dieser *Stimmungen* und *Stimmenvielfalt* abzubilden.

Wir haben Radioigel (www.radioigel.at) als Lernform für die Neuen Mittelschulen Steiermark zum Leben erweckt. Getragen von eigener Begeisterung stellen wir ein Instrument und Ausdrucksmittel bereit, um jungen Menschen eine *Stimme zu geben*. Ihre eigene und einzigartige.

Aktuelles oder ganz persönliche Themen, Gedanken, Ideen, Interessen sollen zum Ausgangspunkt des Lernens und in Radiosendungen auf den Punkt gebracht werden. Zudem können vorgegebene Lerninhalte mittels eines individuellen Bezugs zu eigenen werden und somit interessanter in der Auseinandersetzung, in der Lernmotivation.

WOLFGANG KOLLERITSCH ist Radiomacher, Lehrer, Sprecher, Kopf und Herz von »radioigel.at!« (www.radioigel.at), begeistert in Sachen junge Talente fördern und zu Höchstleistungen inspirieren. Vater einer wunderbaren, erwachsenen Tochter und leidenschaftlicher Motorradfahrer.

E-Mail: office@radioigel.at

JOHANNA REINBACHER ist AHS-Lehrerin an der NMS Klusemannstraße Graz, Lehrende an der PH Steiermark (Erstausbildung Deutsch, Humanwissenschaften), mit Leidenschaft Lehrerin und begeistert vom Gelingen bzw. dem Potential junger Menschen. E-Mail: office@radioigel.at

1. Radiomachen ist verantwortungsvoll

Wir erkennen von Anfang an, dass nicht von Radioarbeit als vielmehr von Radiomachen gesprochen werden kann. »Arbeit« wird von Freude, Zeitlosigkeit, Interesse und Spiel abgelöst. Junge Menschen betreten das Studio, den Aufnahmerraum und stehen plötzlich authentisch und professionell in der Realität. *Sie recherchieren, interviewen, schreiben, setzen Kopfhörer auf und ab, zeichnen mit, sind kritisch, hören, sprechen, nochmals, noch besser, noch passender für ihren Beitrag.* Als Korrektiv fungieren primär sie selbst (neben KollegInnen und FreundInnen), und ihr Urteil über die Qualität der einzelnen Arbeitsschritte fällt immer passend aus.

Es ist nicht nötig, dass Lehrende sagen: »Komm, sprich das noch mal!« oder »Dem Text fehlt noch etwas!« SchülerInnen gehen kritisch und ungeheuer verantwortungsvoll an ihr Schaffen heran. Wie eine Unterschrift setzen sie ihre Namen unter die produzierten Sendungen. Dieses Phänomen bildet ab, wie viel in ihnen steckt, lässt man sie tun, traut man ihnen einfach etwas zu.

»Immer ist jetzt«, sagt Anselm Glück und er bildet damit im Besonderen die Jugend ab. Mit diesem Satz könnte man »ihr« Radio beschreiben. Im Radiomachen liegt das Jetzt. *Wir ermöglichen den Jugendlichen, ihre Stimmen hörbar zu machen, ihre Stimmen zu erheben, mit ihren Stimmen Antworten zu geben, mit ihren Stimmen Gedanken zu inspirieren, einander in Dialogen, Beiträgen und Sendungen Bereicherung und Fortentwicklung zu sein.*

Ihre Stimmen dürfen sich entwickeln, gehört werden, mit ihren eigenen Stimmen wollen sie lernen und sich entwickeln, vor allem auch zu ihnen stehen.

Radiomachen heißt Verantwortung übernehmen, Reflexion und Selbstkritik zu üben. *Stimmen, die von jedem und jeder gehört werden können,* in produzierten Sendungen, die die Namen der jungen RadiomacherInnen tragen.¹

Als Lehrende haben wir, neben vielen anderen Freuden, den Vorteil von der Energie und dem Tatendrang der Jugendlichen angesteckt zu werden. Wir bleiben durch sie jung in unserer Lebenseinstellung, in dem täglichen Einanderzulächeln, in den täglichen Bestärkungen, die wir geben und hundertfach zurückbekommen.

2. Radiomachen ist eigene Wege gehen

Radiomachen bringt Verständnis für unterschiedliche Entwicklungen in Ausdruck und Denken. Es gibt, wie beim Kreativen Schreiben, kein Richtig und Falsch. Vieles ist persönlich, spontan und assoziativ. In jedem Fall aber ist es ein am Lernen Gehen.

Das Besondere ist die Aktivität der Lernenden. Sie sind in jedem Moment aktiv, aktiviert. Sie reden (im Sinne von lernseitig, nicht lehrseitig) *mehr* als ihre Lehrenden. Sie nehmen aufeinander Rücksicht während des Lernens, sie vergeben Komplimente untereinander, äußern Kritik, finden Verbesserungsvorschläge. Sie arbei-

1 »Radioigel« ist ein Podcast-Radio und geht 2013 live on air.

ten im Team und entwickeln während des Lernens Teamfähigkeit, respektvolles Zuhören und Urteilen, Toleranz.

Die Begegnung mit Menschen aus der eigenen Gruppe wird durch InterviewpartnerInnen aus allen Bereichen der Welt zur Selbstverständlichkeit. Gleiches geschieht bei der Recherchearbeit in diversen Feldern oder beim Basteln von Reportagen. Ein wertschätzender Umgang mit Mitmenschen ist dabei Prämisse.

Jessica will zum Beispiel für den Englischunterricht ein paar richtig gute SportlerInnen abbilden. Sie schnappt sich das Aufnahmegerät und fährt zu Sebastians Laden. Später will auch sie einmal einen Skater-Shop haben. Klar, dort interviewt sie heute *in ihrer eigenen Sprache*, auf Englisch. Es entsteht ein Top-Gespräch mit gut überlegten Fragen. Später noch gecuttet und mit Atmos und Musik versehen ist ihr Beitrag fertig. Alles geschieht selbstständig und in nahe liegendem gutem Umgang. Es ist ihr sehr wichtig.²

3. Radiomachen fordert das Gehirn

Hören ist in unserer Zeit weniger selbstverständlich geworden. Einen Film werden die meisten SchülerInnen vorerst lieber machen (Riegel 2011, S. 41). Viele bunte Bilder drücken schneller etwas aus als *Worte*. Beim Radiomachen sind Nachdenken und Fokussieren noch mehr gefordert. Wie kommt etwas allein durch Worte ebenso gut an, wie Bilder in einem Film? Wie präzise müssen Sendungen gestaltet werden, damit sie *gehört werden*, nicht zu langatmig sind? Hinschauen wird man schneller, als hinhören.

Einzigartig ist dabei wieder, dass Jugendliche *ihre Bilder hörbar machen*. Sie beschreiben die Welt ihrer Sinne, hören genauer hin, fragen nach und stellen Fragen aus ihrer Perspektive. Radio ist das Spiegelbild ihrer Welt.

Dass das Auditive dabei gefördert wird, liegt auf der Hand. Was bietet sich dafür mehr an, als Vokabellernen in eine Sendung zu verpacken, sie gar zu rappen?

Die Lernenden haben Glück. Ihre Lehrerin ist Radiomacherin und bereits mit ihnen im Studio. »Personal Pronouns – IT« ist das Lernziel. Kyrillos findet seine IT-Phrasen. Natürlich sind es Sätze, die seine Interessen abbilden: »It's mine and it's fine. I hugh it, I feed it, I love it, but never let it into my bed ...«³

Ist die Sendung fertig, können Lernende ihr Werk immer wieder hören, zuhören, wiederholen, Vokabel lernen und die Stimmen ihrer FreundInnen hören. Diese FreundInnen-Stimmen werden durch die dahinter stehenden persönlichen Beziehungen natürlich gerne gehört, anders als herkömmliche Lern-CDs, mit anderer Lernmotivation.

Unschwer zu erkennen findet sich darin auch der Umstand, dass Lerninhalte automatisch schülergerecht aufbereitet werden, nämlich von den SchülerInnen selbst.

2 Skatersendung Jessica (www.radioigel.at/english.html).

3 www.radioigel.at/english.html [Zugriff: 27.5.2012].

4. Radiomachen fördert Stimmen

Jugendliche erkennen im Studio *ihre eigene Stimme*. Hört sie sich anfangs noch etwas seltsam an, wachsen sie an ihr, sie legen Besonderheit hinein, sie machen sie ausgefeilter, drücken schließlich ihre Individualität mit Nachdruck aus.

Stimmbildung ist Persönlichkeitsbildung. Neben dem Inhaltlichen erkennen die jungen RadiomacherInnen sich ein Stück weit mehr selbst, erfahren ihre Besonderheit, arbeiten daran mit Akribie, machen sich unverkennbar.

Stoßen sie auf *Stimmwunder* wie zum Beispiel Oskar Werner, fragen sie sich, wie viel Besonderheit liegt denn darin? Wie viel hat er an seiner *Stimme gearbeitet*? Zu welchem Erfolg hat sie ihn gebracht?

Jugendliche erkennen die *Vielstimmigkeit der Welt*. Sie hören genauer hin. Sie machen ihre Stimme stimmig. Sie werden zu bedachten RednerInnen und wunderbaren ZuhörerInnen. Sie lernen Momo kennen und wissen, wie wichtig es ist, jemanden zu haben, der (die) *zuhört*. Sie nehmen sich vor, selbst zu guten *ZuhörerInnen zu werden*, sich um ihre Menschen zu kümmern. Sie übernehmen Verantwortung durch ihre Radioarbeit, durch Anstoß zur Reflexion.

Momo konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos ... und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. (Ende 2003, S. 15)

5. Radio ist der »Radioigel Story Award«

Ein jährliches Highlight in der Förderung der jungen Talente ist der »Radioigel Story Award®«. In der warmen Jahreszeit ausgeschrieben an alle Schüler und Schülerinnen der Neuen Mittelschulen sucht »Radioigel« junge AutorInnen bzw. deren Texte und Stimmen. Erstgenannte können – ohne Einschränkungen – eingesandt werden, um auf die Welt und Inhalte ihrer AutorInnen aufmerksam zu machen. Derzeit wird der Radioigel Story Award in den Bundesländern Salzburg, Steiermark und Wien ausgeschrieben, ab 2013 in ganz Österreich.

Von einer Jury aus MedienpartnerInnen, AutorInnen und Sprachbewundernden werden die besten ausgewählt. Die Nominierten sprechen ihre eigenen Texte daraufhin im Radioigel-(Ton)Studio ein, um auf Hörbuch zu erscheinen. In der Woche vor Weihnachten werden jährlich die GewinnerInnen geehrt. Der Rahmen ist passend: das Literaturhaus Graz.

Die zehn besten erhalten dort den Radioigel Story Award überreicht.

Die Hörbücher werden präsentiert und verkauft. Der 11-jährige Moderator interviewt während des Festakts von einer erhöhten Stelle einen Ehrengast (der einen halben Meter größer ist als er), die beiden anderen jungen Moderatorinnen sind ebenfalls den ganzen Abend auf der Bühne.

Im Publikum sitzen erwachsene Menschen, die ältesten auf der Bühne sind 14 Jahre alt.

Alle Schritte gehen SchülerInnen mit Erwachsenen gemeinsam. Alles wird zusammen organisiert, bewertet, geplant, veranstaltet.

Wir erkennen wieder einmal mehr, was in den jungen Menschen steckt, wenn man sie hört, ihnen zuhört, ihnen eine, vor allem ihre, Stimme lässt.

Literatur

- AMON, INGRID (2011): *Die Macht der Stimme. Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik*. München: Redline.
- ARNOLD, MARGRET (2011): *Kinder denken mit dem Herzen. Wie die Hirnforschung Lernen und Schule verändert*. Weinheim: Beltz.
- BALSER-EBERLE, VERA (2007): *Sprechtechnisches Übungsbuch*. Wien: öbv-hpt.
- BAUER, JOACHIM (2007): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hofmann & Campe.
- BEUSTER, FRANK (2011): *Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht*. Hamburg: Rowohlt.
- BLOECH, MICHAEL; FIEDLER, FABIAN; LUTZ, KLAUS (Hg., 2005): *Junges Radio: Kinder und Jugendliche machen Radio*. München: kopaed.
- CRONE, EVELINE (2011): *Das pubertierende Gehirn: Wie Kinder erwachsen werden*. München: Droemer.
- ENDE, MICHAEL (2003): *Momo. Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*. Stuttgart: Thienemann.
- GLATTAUER, NIKI (2010): *Der engagierte Lehrer und seine Feinde. Zur Lage an Österreichs Schulen*. Berlin: Ueberreuter.
- HERMANN, INGRID; KROL, REINHARD; BAUER, GABI (Hg., 2002): *Das Moderationshandbuch: Souverän vor Mikro und Kamera*. Stuttgart: UTB.
- HOSTNIG, HELMUT (2012): *Plädoyer für eine Implementierung von Radio als Lernform*. Online: <http://medienimpulse.at/articles/view/392> [Zugriff: 13.8.2012].
- JOHNSTONE, KEITH (2009): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin-Köln: Alexander.
- KAHL, REINHARD (2011): *Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen*. DVD. Weinheim: Beltz.
- KEGLER, ULRIKE (2009): *In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird*. Weinheim: Beltz.
- LYNEN, PATRICK (2006): *Das wundervolle Radiobuch. Personality, Moderation und Motivation*. München: Fischer.
- PLATH, MAIKE (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- DIES. (2010): *Spielend unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist*. Weinheim: Beltz.
- RIEDL, THOMAS; RIEDL, BELINDA (2010): *OhrenPower. Die Kraft des Hörens*. Dörfles: Renate Götz.
- RIEGEL, ENJA (2011): *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- SCHILCHER, BERND (2012): *Bildung nervt. Warum unsere Kinder den Politikern egal sind*. Berlin: Ueberreuter.
- SCHNEIDER, WOLF (2001): *Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil*. München: Goldmann.
- SPAMBALG, EVA; BEREND, UWE (2004): *101 Szenen für 2 Personen. Zum Vorsprechen, Studieren und Kennenlernen*. Berlin: Henschel.
- TAUBE, GERD (2008): *55 Monologe für Kinder und Jugendtheater. Texte und Lieder zum Vorsprechen, Studieren und Kennenlernen*. Berlin: Henschel.
- WACHTEL, STEFAN (2009): *Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen*. Konstanz: UVK.

Stephan Waba

Soziale Netzwerke

Gegenentwürfe als Inszenierungen im Netz

»In der guten alten Zeit«, so einer der unzähligen Cartoons, die es zum Thema soziale Netzwerke im Internet zu finden gibt, musste man noch »wirkliche« Leistungen erbringen, um in der Gemeinschaft akzeptiert zu werden: NachbarInnen helfen, bedürftige Menschen mit Nahrungsmitteln versorgen oder andere »schreckliche Dinge« tun, wie es dort heißt. Heutzutage reiche es hingegen, alle paar Stunden mit dem Handy seinen Status auf sozialen Netzwerken zu aktualisieren und man sei schon mit dabei.

In der Tat hat man gerade im Umgang mit Jugendlichen oft den Eindruck, das »wirkliche Leben« spiele sich im virtuellen Raum ab. Wer wissen will, was derzeit angesagt ist oder total uncool; wen interessiert, wer gerade mit wem zusammen ist oder wer den neuesten Blockbuster im Kino gesehen hat, verfolgt am besten den Nachrichtenfluss in sozialen Netzwerken. Wird man am Montagmorgen statt einer Begrüßung mit der Frage »Und – wer hat gewonnen?« konfrontiert, dann weiß man, dass das wöchentliche Posting im sozialen Netzwerk über den Besuch einer Motorsportveranstaltung angeregt rezipiert wurde. Die reale Unterhaltung am Schulhof knüpft nahtlos an die virtuelle Kommunikation am Wochenende an und dies ist für alle Beteiligten selbstverständlich und erfordert keine Mühen.

STEPHAN WABA, Studium Lehramt Deutsch und Englisch an der Universität Wien, Ausbildung zum Mediator, zahlreiche Lehrgänge und Ausbildungen zu Mediendidaktik. Erfahrung als Erwachsenenbildner, AHS-Lehrer, LehrerInnenaus- und fortbildner an PH Wien bzw. KPH Wien/Strebersdorf (Fachdidaktik, Mediendidaktik und Soziales Lernen) und Trainer und Coach für Konzeption, Entwicklung und Betreuung von Blended Learning Szenarien. Schulbuchautor. Momentan Mitarbeiter am Bundeszentrum Onlinecampus Virtuelle PH (<http://www.virtuelle-ph.at>) und LehrerInnenaus- und -fortbildner an PH Burgenland und Universität Wien. E-Mail: stephan.waba@virtuelle-ph.at

So funktionieren soziale Netzwerke

Soziale Netzwerke versuchen, Beziehungen zwischen Menschen auf einer Internetplattform abzubilden: JedeR Interessierte kann sich ein kostenloses Benutzerkonto anlegen, sozusagen das virtuelle Abbild seiner selbst, und dieses danach mit den Konten von FreundInnen und Bekannten verknüpfen, die ebenfalls Mitglied der Plattform sind. Um miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen, stellt ein soziales Netzwerk den NutzerInnen eine Reihe von Hilfsmitteln zur Verfügung. JedeR NutzerIn kann veröffentlichen, was er oder sie gerade denkt, tut oder vorhat – genannt »Status«. Alle Statusupdates der NutzerInnen, mit denen jemand »befreundet« ist, werden automatisch auf der persönlichen Nachrichtenseite angezeigt, über die jedeR NutzerIn verfügt.

NutzerInnen eines sozialen Netzwerks können auf dem Laufenden bleiben, was Menschen, die ihnen wichtig sind, denken, tun oder vorhaben, ohne sich bei jedem/jeder persönlich erkundigen zu müssen: Es entsteht sozusagen eine auf jede Nutzerin/jeden Nutzer zugeschnittene Zeitung mit persönlichen Meldungen über FreundInnen und Bekannte. Jedes dieser Statusupdates kann von »Freunden« nicht nur gelesen, sondern auch kommentiert werden. So entstehen im Anschluss an manche Postings angeregte Diskussionen auf der Plattform. Neben Kurzbeiträgen über die persönliche Befindlichkeit können in einem sozialen Netzwerk auch Fotos oder Videos ausgetauscht oder Computerspiele miteinander gespielt werden.

Attraktivität von sozialen Netzwerken für Jugendliche

Das Kommunizieren über soziale Netzwerke ermöglicht den Kontakt zu anderen Menschen, ohne dass die Beteiligten sich notwendigerweise zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden. Ob man schon wach ist oder der andere schon schläft, ob man in den Ferien tausende Kilometer voneinander entfernt ist oder gerade Pause hat, während der andere noch in der Schule schwitzt, spielt keine Rolle. Für Jugendliche, die viele Beziehungskonstellationen erst ausprobieren, die Verlässlichkeit von Bindungen auf die Probe stellen und noch nicht genau wissen, in welchem Rhythmus ihr Leben verläuft, haben solche Möglichkeiten naturgemäß hohe Attraktivität. Auch die Unverbindlichkeit des Austausches fasziniert. Mit den eigenen Postings beteiligt man andere am eigenen Leben, an den eigenen Gedanken, ohne den anderen zu einer Reaktion zu nötigen: Wer möchte, kann einen Status kommentieren; wer nicht, überliest die Meldung einfach. Und schließlich – und wahrscheinlich am wichtigsten – stellen soziale Netzwerke die einzelnen NutzerInnen in den Mittelpunkt: »Jetzt sage ich einmal etwas über mich. Ich experimentiere mit meinem Platz in der Gesellschaft, mit dem Bild, das ich anderen von mir vermitteln möchte.«

Im Zuge des Aufwachsens, des Erwachsenwerdens, haben Jugendliche das Bedürfnis, immer wieder ihr Selbstbild mit dem Urteil anderer über sich abzugleichen. Seit jeher ist es für Jugendliche ein langwieriger Prozess, abzuklären, wer sie sein wollen oder sein sollten; was sie interessant finden und wen sie faszinieren. Um

dies herauszufinden, setzen sie sich der Beobachtung ihrer Freunde, Bekannten oder Familien aus; betreten die Bühne, aber sind gleichsam auch Publikum. Soziale Netzwerke ermöglichen Jugendlichen den Zugang zu und die Aufrechterhaltung des Kontakts mit einer ungleich größeren Menge an potentiellen SpielpartnerInnen als sie im realen Leben je nutzen könnten.

Verschriftlichte Kommunikation

In einem sozialen Netzwerk werden alle NutzerInnen zu ReporterInnen des eigenen Lebens. Ein gewisser Hang zur Selbstdarstellung, die Freude am Berichten von eigenen Erlebnissen, Gedanken und Plänen sind Grundvoraussetzungen dafür, dass ein soziales Netzwerk funktionieren kann. Denn wenn aus Bescheidenheit oder auf Grund des Gefühls, nichts Relevantes zu sagen zu haben, niemand postet, was er/sie in der Früh in der Straßenbahn erlebt hat, warum das Mittagessen nicht schmeckt oder welche Pläne er/sie für den Abend hat, dann gibt es auch nichts, was gelesen oder worauf geantwortet werden kann. Schließlich findet man in einem sozialen Netzwerk nichts anderes als verschriftlichte Alltagskommunikation – niveauvoll oder banal, lediglich das Medium ist ein anderes und das gedruckte Wort – für uns jahrhundertlang assoziiert mit Sorgfalt, Nachhaltigkeit und Relevanz – wird zum Träger von flüchtiger, teilweise wertlos scheinender Information.

Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation stehen NutzerInnen eines sozialen Netzwerks allerdings einem ungleich größeren Publikum gegenüber als auf dem Schulhof. So kann eine unbedacht veröffentlichte Mitteilung, die im Zweiergespräch untergeht oder der nicht viel Beachtung geschenkt wird, über das Internet in Windeseile seine Runde machen. »Viral marketing« heißt die Übertragung dieses Phänomens im Wirtschaftsleben; eine Strategie, der sich immer mehr Firmen bedienen: die virusähnliche Verbreitung von Botschaften über Freunde und Freundesfreunde. Für sorglose NutzerInnen von sozialen Netzwerken kann solch ein Virus freilich zum Bumerang werden, wenn das vermeintlich »coole« Foto mit Bierflasche und Zigarette auch RezipientInnen zu Gesicht bekommen, für die es ursprünglich nicht gedacht war. Unangenehme Situationen, etwa gegenüber LehrerInnen oder bei Bewerbungsgesprächen, können die Folge sein. Diese Problematik ist umso prekärer, wenn die betreffenden NutzerInnen nicht selbst die anstößigen Inhalte veröffentlicht haben, sondern dies ohne ihr Wissen durch FreundInnen und Bekannte geschehen ist.

Nutzung von sozialen Netzwerken durch Jugendliche

Die Bedeutung von sozialen Netzwerken für Jugendliche wächst stetig. Aktuelle Trends können an der jährlich durchgeführten repräsentativen JIM-Studie (Jugend, Information, Multi-Media) aus Deutschland abgelesen werden. Dafür werden 1.200 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren telefonisch zu ihrem Mediennutzungsverhalten befragt. Die aktuellste Ausgabe der Studie aus dem Jahr 2011 zeigt, dass soziale Netzwerke von vier Fünftel der Befragten regelmäßig (d. h. zumindest mehr-

mals pro Woche) genutzt werden und somit die meistgenutzte Kommunikationsform im Internet darstellen. Bei den 12- bis 13-Jährigen sind es immerhin noch zwei Drittel, die sich regelmäßig in sozialen Netzwerken tummeln. Die Schulform spielt übrigens keine Rolle; die Werte für Hauptschule und Gymnasien sind nahezu ident. Der Anbieter Facebook ist mit drei Viertel Marktanteil unter den Jugendlichen unangefochtener Marktführer und der Markenname wird im alltäglichen Sprachgebrauch schon oft als Synonym für soziale Netzwerke verwendet. Im Schnitt sind die jugendlichen NutzerInnen von sozialen Netzwerken mit 206 »Freunden« verlinkt. Vergleicht man diese Zahl mit der Zahl an Menschen, an deren Leben man auf herkömmliche Art und Weise teilnehmen kann (bei persönlichen Treffen, per Telefon oder E-Mail), stellt sich die Frage nach der Wertigkeit solch einer virtuellen »Freundschaft«.

Die zunehmende Vermischung von realem Leben und virtueller Präsenz, die immer stärkere Verankerung von Internetangeboten im Alltag, ist auf die technischen Möglichkeiten zurückzuführen, die uns im Bereich der Kommunikationstechnologien zur Verfügung stehen. Es ist wenig attraktiv, vermeintlich »live« am Leben seiner FreundInnen und Bekannten teilhaben zu können, wenn man dafür am Schreibtisch Platz nehmen und den Computer hochfahren muss. Mit einem Smartphone oder Tablet mit mobiler Internetverbindung kann man hingegen auch unterwegs kontinuierlich die neuesten Statusupdates abrufen bzw. veröffentlichen. Laut der JIM-Studie 2011 verfügt ein Viertel der Befragten über ein Smartphone, bei den 12- bis 13-Jährigen sind es schon 14 Prozent. Auffallend ist der steile Anstieg der mobilen Onlinenutzung. Der Anteil der Jugendlichen, der regelmäßig mit dem Handy im Internet surft, hat sich zwischen 2009 von vier Prozent bis 2011 auf 22 Prozent mehr als verfünffacht.

Mit Smartphones kann man aber nicht nur von unterwegs seine Präsenz im sozialen Netzwerk aufrechterhalten; diese Geräte zeichnen sich durch eine Fülle an Funktionen aus, die die Möglichkeiten für Jugendliche, ihr Leben zu dokumentieren, multimedial erweitern. Die meisten Handys ersetzen heutzutage Digitalkamera und Camcorder und ermöglichen es NutzerInnen, Fotos zu schießen oder Filme aufzuzeichnen und diese mittels der eingebauten Internetverbindung auch gleich vor Ort in ein soziales Netzwerk hochzuladen. Eigene Applikationen, verfügbar für unterschiedliche Plattformen, vereinfachen diesen Prozess auch für NutzerInnen ohne informationstechnische Vorkenntnisse. In viele Handys eingebaute GPS-Module, die der Ortsbestimmung dienen, melden auf Wunsch automatisch den momentanen Aufenthaltsort der NutzerInnen an das soziale Netzwerk, wodurch Freunde, die sich in der Nähe befinden, angezeigt werden können.

»Grassroot Journalism« und die Suche nach der Wahrheit

Die Nutzung von mobilen Endgeräten zur Weiterverbreitung von Nachrichten steht in der Tradition des »Grassroot Journalism«, des Graswurzeljournalismus, bei dem Menschen wie du und ich zu ReporterInnen werden. Ein Unfall vor der eigenen Haustür? Mit dem Handy ist schnell ein Foto gemacht, ein Fünfzeiler getippt und

das Resultat in ein soziales Netzwerk hochgeladen. Eine Prominente/ein Prominenter im Supermarkt nebenan? Der Beweis ist in Sekundenschnelle hergestellt und im Internet veröffentlicht. Das Faszinierende am Graswurzeljournalismus ist die Unmittelbarkeit der Meldungen, die Möglichkeit, scheinbar »live« am Geschehen teilhaben und traditionelle Informationskanäle, denen vielfach misstraut wird, umgehen zu können. Nicht umsonst werden immer mehr Meldungen über politische Entwicklungen in Regionen, die von staatlicher Zensur betroffen sind, über soziale Netzwerke verbreitet: Im Gegensatz zu den gefilterten Nachrichten, die über traditionelle Medien zu uns dringen, ist man per Facebook oder Twitter vermeintlich direkt vor Ort.

Damit verbunden stellt sich allerdings auch die Frage nach der Wahrheit, nach dem Wert der Nachrichten. Die Urheberschaft solcher Meldungen ist zweifelhaft; der Zweck, den die AutorInnen damit verfolgen, ist verschleiert. Problematisch wird es dann, wenn Menschen den Meldungen, die ihnen über soziale Netzwerke vermittelt werden, einen zu hohen Wahrheitsgehalt beimessen bzw. soziale Netzwerke als Nachrichtenquelle erster Wahl ansehen. Laut einer Untersuchung aus dem Jahr 2010 beziehen 48 Prozent der US-amerikanischen Jugendlichen ihre Nachrichten vorwiegend aus Facebook. In anderen Worten: Meldungen, die nicht zufälligerweise von einem Freund/einer Freundin im sozialen Netzwerk weiterverbreitet werden und in der Informationsflut der eigenen Startseite nicht untergehen, werden von den Jugendlichen nicht wahrgenommen; Nachrichten des Weltgeschehens, die über andere Kanäle auf die Jugendlichen eintreffen, werden größtenteils übersehen und überhört. Die vielgepriesene Informationsvielfalt des Internets wird massiv eingeschränkt, wenn Jugendliche sich den Filter soziales Netzwerk freiwillig selbst auferlegen.

Ebenso wird von Jugendlichen einiges, was technisch möglich ist, unreflektiert getan. Die jungen HandynutzerInnen wissen, wie sie ihr Handy bedienen, aber hinterfragen nicht immer, welche Folgen ihr Tun hat, sei es die Ortsbestimmung via GPS oder die vorschnelle Veröffentlichung von persönlichen Videos oder Fotos. In sozialen Netzwerken finden sich auch immer wieder Videos, die Jugendliche zeigen, wie sie andere verprügeln, um ihren zweifelhaften Ruf aufrechtzuerhalten (genannt »happy slapping«). Auch beim Mobbing wird das Handy schnell zum Komplizen, da damit schnell beleidigende Texte oder Bilder weiterverbreitet werden können.

Soziale Netzwerke und Schule?

Die Existenz und die Nutzung von sozialen Netzwerken durch Jugendliche ist eine Tatsache, die sich nicht negieren lässt und die von Schule und PädagogInnen nicht ausgeblendet, sondern als Chance aufgegriffen werden sollte, mit den SchülerInnen zu arbeiten. Neben der Notwendigkeit, dass Jugendliche lernen, verantwortungsvoll mit eigenen und fremden Daten umzugehen, bieten soziale Netzwerke Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Themen wie dem Wahrheitsgehalt von Informationen oder direkter und indirekter Charakterisierung von Per-

sonen (Selbstdarstellung), aber auch mit kommunikationstheoretischen Fragestellungen und der Organisation von Prozessen, sich in Netzwerken auszutauschen. Vernetztes Denken und kollaborative Informationsproduktion sind Trends, die zunehmend auch von Firmen aufgegriffen werden, die ihre MitarbeiterInnen dazu anhalten, ihre Arbeitsprozesse in firmeninternen Netzwerken abzubilden. So ist die Schule auch in der Verantwortung, die produktive Seite von Netzwerken aufzuzeigen, mit denen Jugendliche für gewöhnlich eher Freizeitaktivitäten verbinden.

Nicht zuletzt muss es aber auch Zeiten geben, in denen das Netzwerk Netzwerk bleibt, das Handy auf offline geht und der Laptop zugeklappt wird – denn was würden schließlich all die NachbarInnen und bedürftigen Menschen auf dieser Welt machen, wenn man seinen sozialen Ruf wirklich ausschließlich durch seine Präsenz in der virtuellen Welt festigen könnte? Soziale Netzwerke sind eine Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu bleiben, mit ihren Vor- und Nachteilen, ihren Chancen und Gefahren, ihren BefürworterInnen und KritikerInnen. Aber im Lebenskonzept Jugendlicher haben noch viel mehr Dimensionen und Welten Platz, die auch immer mitbedacht und gefördert werden wollen.

Literatur

- HEINZELMAIER, BERNHARD (2011): *Medien als jugendliche Inszenierungswelten*. Online: <http://www.jugendkultur.at/web.pdf> [Zugriff: 17.3.2012].
- LAMPERT, CLAUDIA (2011): *Aufwachsen in sozialen Netzwerken. Kontaktverhalten und Privatheit im Internet*. Online: http://www.bke.de/content/application/shop/download/1324387610_Generation_digital_Band_19.pdf#page=60 [Zugriff: 17.3.2012].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2011): *JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Online <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> [Zugriff: 17.3.2012].
- ONLINE SCHOOLS (2010): *Obsessed with Facebook*. Online: <http://www.onlineschools.org/blog/facebook-obsession/> [Zugriff: 17.3.2012].
- PRENSKY, MARC (2010): *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks/Calif.: Corwin Press.
- SCHMIDT, JAN-HINRIK; PAUS-HASEBRINK, INGRID; HASEBRINK, UWE (Hg., 2009): *Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas (= Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Bd. 62).
- TAPSCOTT, DON (2008): *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: Mc Graw-Hill.
- ZIMMER, DANIELA (2009): *Facebook, MySpace und Co. Soziale Netzwerke im Internet. Analyse und Tipps*. Online: <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d101/RatgeberSozialeNetzwerke.pdf> [Zugriff: 17.3.2012].

Internet

- <http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/soziale-netzwerke/> – soziale Netzwerke [Zugriff: 17.3.2012].
- <http://www.saferinternet.at/themen/soziale-netzwerke/> – soziale Netzwerke [Zugriff: 17.3.2012].

Herbert Rosenstingl

Virtuelle Welten

Computerspiele und Internet zwischen Scheinwelt und Realität

Lost in cyberspace

In den Händen oder Hosen-, Jacken- und Schultaschen der meisten Jugendlichen findet sich ein Mobiltelefon, sehr oft inzwischen ein sogenanntes »Smartphone« mit Internet-Flatrate. In den Kinder- und Jugendzimmern haben Computer und Spielkonsolen – beide mit Internetanschluss – ihren fixen Platz. Was bis vor Kurzem noch Science Fiction war, ist für Heranwachsende in den 2010er-Jahren Alltag: Die ständige Vernetzung. Das »Globale Dorf«, das der Kommunikationstheoretiker Herbert Marshall McLuhan vor 50 Jahren vorhergesagt hat (McLuhan 1962), ist Realität geworden. Ebenso der »Kommunikator« und das »PADD« aus den *Star Trek*-TV-Serien.¹ An echten holografischen Kommunikations- und Unterhaltungssystemen wird noch gearbeitet, Video-Chat und hochauflösende 3D-Spielewelten sind aber bereits Standard. Die sogenannten »Neuen Medien« haben unser aller Leben

HERBERT ROSENSTINGL ist ausgebildeter Freizeit- und Medienpädagoge. Für mehrere Jahre war er hauptberuflich in einer Jugendorganisation tätig. Seit 1994 ist er im österreichischen Jugendministerium beschäftigt und u. a. mit den Arbeitsschwerpunkten Neue Medien und Medienpädagogik beauftragt. Er leitet die im Jugendministerium eingerichtete Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (www.bupp.at). E-Mail: herbert.rosenstingl@bmwfj.gv.at

1 Der »Kommunikator« war in der Classic-Serie von *Star Trek* (produziert 1966–1969, im deutschen Sprachraum unter dem Titel *Raumschiff Enterprise* ausgestrahlt) ein kleines Kästchen in der Größe einer Zigaretenschachtel, mit dem eine Sprechverbindung zwischen den Crew-Mitgliedern hergestellt werden konnte. Das »PADD« (Abk. für: Personal Access Display Device) kam ab der *Star Trek: The Next Generation*-Serie (1987–1994) zum Einsatz und war im Grunde das, was Android-Tablets und iPad heute tatsächlich sind: eine Art mobiler Taschencomputer, der erst durch die Vernetzung seine volle Leistungsfähigkeit entfaltet.

mehr oder weniger fest im Griff. Als Werkzeug sind sie im Beruf kaum noch wegzudenken, aber auch in der Freizeit werden die Annehmlichkeiten von Mobiltelefon, 30 und mehr Fernsehprogrammen, E-Mail, CDs und DVDs geschätzt. Noch enger sind jedoch viele Kinder und Jugendliche mit den digitalen Formen der Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungs-Technologien verbunden. Marc Prensky hat dafür die Begriffe »Digital Immigrants« und »Digital Natives« geprägt (Prensky 2001). Für die »Digitalen Einwanderer« sind die »Neuen Medien« Werkzeuge. Sie mussten sich im Laufe ihres Lebens die neuen Technologien erschließen und waren gezwungen, von einer Technologie auf eine andere umzulernen. Die Orientierung im Dschungel der Neuen Medien fällt ihnen oft schwer. Marc Prensky bringt es auf den Punkt, woran die »Digital Immigrants« erkannt werden können: Sie drucken ihre E-Mails aus! Die »Digitalen Einheimischen« wachsen bereits mit diesen Technologien auf, sie benutzen sie nicht, sie leben sie. Sie leben in diesen virtuellen Welten.

Von außen, für die »Digital Immigrants«, sieht dieses »Leben« dann so aus, als fände es woanders statt, als wären die Jugendlichen mit ihren Handys und Spielecomputern in einer Scheinwelt, die im Gegensatz zur Realität steht. Sind die Kinder und Jugendlichen »lost in cyberspace«?

Ein Lokalaugenschein

Ein Lokalaugenschein ist gar nicht so einfach: Durch den unterschiedlichen Nutzungszugang – Stichwort Leben versus Werkzeug – genügt es nicht, bloß genauer auf die Medien zu sehen. Diese virtuellen Welten müssen erst in ihrer Fülle erkannt werden. Es ist daher erforderlich, sich die Menschen mit ihren Medien näher anzusehen. Was passiert wirklich, wenn eine 13-Jährige andauernd am Handy herumdrückt? Was macht ein 14-Jähriger beim Computerspielen?

● *Physisch und kognitiv*

Da ist zunächst auf der rein physischen Ebene eine deutlich Anspannung zu erkennen. Die Grobmotorik spielt de facto keine Rolle, umso bedeutsamer ist die Feinmotorik. Scheinbar unbeweglich dasitzend sind ihre Finger in beständiger Bewegung. Das Tempo, in dem Jugendliche SMS tippen, hätte früher im Maschinschreib-Unterricht gute Noten garantiert. Präzision und Timing der Steuerung von Computerspielen mit vier Fingern sind fantastisch. Hier fallen auch die kognitiven Leistungen auf – die feinmotorischen Bewegungen müssen bewusst gesteuert werden. Spiele stellen oft hohe Anforderungen im Bereich der Strategie und Planung, etwa wenn zehn und mehr Parameter gleichzeitig beobachtet und kontrolliert werden müssen. Der scheinbaren Unbeweglichkeit bei der Nutzung der Medien steht also eine feinmotorische und kognitive Beweglichkeit gegenüber, die jedenfalls anerkennungswürdig ist. Die Ausprägung ist naturgemäß abhängig von der virtuellen Welt, in der die oder der Jugendliche gerade unterwegs ist. Bei einem SMS-Chat mit der Freundin sind es andere als beim Planen und Bauen von Städten oder Großreichen. Wer im Cyberspace unterwegs ist, ist also

keineswegs untätig. Klar ist aber, dass die Phasen der konzentrierten, fokussierten feinmotorischen Aktivität Pausen brauchen! Die Aktivierung des Kreislaufs, ein wenig grobmotorischer Schwung zwischendurch ist nicht nur gesund, sondern verbessert auch die Leistungen in der nächsten »Arbeitsphase«. (Der Gesetzgeber schreibt deshalb eine entsprechende Gestaltung des Arbeitsplatzes für Bildschirmtätigkeiten vor!)

An diesem Punkt macht der Lokalaugenschein schon eines deutlich: Auf der Ebene der körperlichen und kognitiven Aspekte sind die virtuellen Welten des Cyberspace, mit Internet, Chat, SMS, Computerspielen etc. keineswegs etwas völlig Neues oder etwas gänzlich Unterschiedliches zu »produktiven« Tätigkeiten, denen Erwachsene nachgehen. Das Phänomen der grobmotorischen Passivität und ergonomischer Probleme war schon vor vielen Jahren ein Thema. Damals hieß es: »Lies nicht so viel, Du verdirbst Dir die Augen!«

- *Emotional und sozial*

Das Buch war zudem auch Anlass für Ängste im Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Folgen. Die strenge Gesetzgebung zu Computerspielen in Deutschland geht auf das »Schmutz- und Schundgesetz« der Weimarer Republik zurück.² Die Wurzeln reichen bis zu den Anfängen des Buchdrucks zurück. »Schon bald nach der Erfindung des Buchdrucks und im Zuge von dessen rascher Verbreitung ist die breite Zugänglichkeit von Informationen jeglicher Art als bedrohlich wahrgenommen worden.«, stellt Holzleithner (2000, S. 23) in ihrer Dissertation fest. Schon Platon problematisiert im *Mythos von Theut* die Folgen der Schrift für die Menschen (Faßler/Halbach 1998, S. 8). Wie wir von Schrift und Buchdruck wissen, haben sich die Herausforderungen als durchaus beherrschbar erwiesen und die gesellschaftlichen Vorteile als bei weitem überwiegend. Ob diese Aussage auch einmal über den Cyberspace allgemein anerkannt sein wird, ist noch ungewiss. Feststellen lässt sich aber bei dem Lokalaugenschein jedenfalls, dass die emotionalen und sozialen Aspekte weit komplexer sind als von außen auf den ersten Blick wahrgenommen. Die sozialen Kontakte in der virtuellen Welt sind ganz reale! Das Konzept von tiefen Freundschaften, die »virtuell« geführt werden, ist kein neues oder auf den elektronischen Cyberspace beschränkt: Brieffreundschaften wurden bis vor wenigen Jahren gesellschaftlich hoch geschätzt; Kinder wurden motiviert, Brieffreundschaften aufzubauen (vgl. Rosentingl/Mitgutsch 2009, S. 108). Goethe, Kant und Darwin, beispielsweise, führten einen sehr intensiven, regen Briefverkehr mit einer Vielzahl von Menschen, denen sie entweder gar nicht oder nur einmal »in real life« begegnet sind.³ Was ist anders in einer E-Mail- oder Chatfreundschaft?

2 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Schmutz-_und_Schundgesetz [Zugriff: 26.3.2012].

3 Vgl. zum Beispiel den Beitrag »Dear Mister Darwin« in der Ausgabe 1/2009 der Zeitschrift *Bild der Wissenschaft*. Online: http://www.bild-der-wissenschaft.de/bdw/bdwlive/heftarchiv/index2.php?object_id=31712418 [Zugriff: 26.3.2012].

Auch hier gibt es natürlich das große »Aber«: Goethe hatte nicht NUR Brieffreundschaften und Darwin kooperierte an seiner Universität »f2f« mit seinen Kollegen. Die virtuelle Kommunikation ergänzt und bereichert im Idealfall das Repertoire der Kommunikationsmöglichkeiten. Wichtig ist zu sehen und anzuerkennen, dass virtuelle Sozialkontakte zwar elektronisch vermittelt, jedoch absolut real sind. Es sind echte Menschen und via SMS, Chat, im Spiel etc. echte Kommunikation.

Genauso echt sind auch die Gefühle, die damit einhergehen. Der Cyberspace ist kein kalter, gefühlloser Raum, er ist geprägt von den Menschen, die sich darin bewegen, und damit von deren Emotionen. Die Empathie drückt sich in den Kurztexten naturgemäß anders aus als beim Nebeneinandersitzen am Sofa. Anzunehmen, dass in 160 Zeichen keine Stimmung, keine Zwischentöne Platz haben, ist ein Irrtum. Es sind da zum Beispiel die sogenannten »Emoticons« (= Gefühls-Zeichen) im Einsatz. Drei einfache Satzzeichen lassen sich zu unzähligen Bedeutungen kombinieren: das fröhliche Lächeln :-) und das schelmische Zwinkern ;-) sowie das traurige Gesicht :-((und noch viel mehr sind fixer Bestandteil der Chat-Sprache. Es lassen sich aber noch viele andere Möglichkeiten des Ausdrucks von Gefühlen nutzen. Voraussetzung ist die »Literacy«, diese Codierungen auch richtig einsetzen und interpretieren zu können.

Gefühle kommen darüber hinaus auch »ins Spiel«, wenn es um Sieg und Niederlage, um Wettbewerb geht. Im Gegensatz zum Film werden die Avatare, die Figuren am Bildschirm, von den Spielenden im Allgemeinen nicht mit Gefühlen belegt. Es sind eben nur Spielfiguren – wie der Bauer oder die Königin beim Schach. Auch dort ist niemand traurig oder glücklich, wenn die Figur geschlagen wird, wohl aber, wenn dies den Verlust oder den Sieg bedeutet. Computerspiele sind Formen des Wettbewerbes – wie Sport oder Ritterspiele. Worin unterscheidet sich die »Welt« eines Schachbrettes oder Fußballplatzes von der Welt eines Videospieles? Alle Spiele finden »außerhalb des gewöhnlichen Lebens« statt (dies ist ein Kriterium der Definition!), sind also »virtuell«.

Die Kraft der Virtualität

Tatsächlich bedeutet »virtuell« also keineswegs das Gegenteil von »real«. Eine »virtuelle Welt« ist zwar in Teilaspekten nicht physisch vorhanden, bringt aber durch ihre Eigenschaften und ihre Funktionalität eine reale und konkrete Wirkung hervor. Die virtuellen Welten der Computerspiele erweitern den Erlebnisraum der Spielenden, die virtuellen Welten von Chats und Internet erweitern das Repertoire der Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten. Virtuelle Welten sind nicht losgelöst und können auch das »reale Leben« nicht ersetzen, sie bieten zusätzliche Möglichkeiten und Erfahrungen. Es ist für Erziehungsverantwortliche oder pädagogisch tätige Menschen eine wichtige Aufgabe, diese Vielfalt an Erlebnisräumen zu erhalten, zu erweitern und den Jugendlichen anzubieten. Ein »Verbot« bestimmter Bereiche wird diesem Anliegen nicht gerecht. Vielmehr gilt es im Einzelfall, Alternativen zum Cyberspace attraktiv zu machen.

Dies ist speziell in der Pubertät nicht gerade einfach. Immerhin ist es für die Jugendlichen in dieser Zeit eine »Entwicklungsaufgabe« (Havighurst 1948), sich abzulösen. Dies verläuft nicht immer friktionsfrei. Auch ist es ein geläufiges und von den »Neuen Medien« unabhängiges Phänomen, dass sich pubertierende Jugendliche zurückziehen und kaum mehr ansprechbar sind, weder für die Eltern noch den bisherigen Freundeskreis und schon gar nicht für Lehrer und Lehrerinnen. Eine Flucht aus der als schwierig und wenig motivierend erlebten Alltagswelt kann langfristig Probleme verursachen. Die virtuellen Welten der »Neuen Medien« sind als Zufluchtsort sehr attraktiv; ihre Andersartigkeit stellt besondere Anforderungen an die Erziehungsverantwortlichen. Risiken müssen erkannt und gemanagt werden. Es sind jedoch keine unwirklichen »Scheinwelten« (so wie auch Bücher, Filme, Einkaufszentren, Theater, etc.), sondern ganz reale Erlebnisräume, die eine Vielzahl an pädagogischen Chancen und Möglichkeiten bieten.

»Erkläre mir, und ich vergesse. Zeige mir, und ich erinnere mich. Lass mich tun, und ich verstehe.« Dieser Konfuzius zugeordnete Satz wird in pädagogischen Kreisen häufig zitiert. Damit wird ein Unterrichtsprinzip propagiert, das in der Praxis leider viel zu häufig an die Grenzen des Machbaren stößt: das selbstbestimmte, erfahrungsorientierte Lernen. Virtuelle Welten können helfen, diese Grenzen zu überwinden. Etwa mit Computerspielen, die teilweise tatsächlich viel Lehrplan relevantes Wissen vermitteln, oder auch durch Bewusstmachen und Reflektieren der sogenannten Fakten in Spielen.⁴ Gelingt es, die virtuellen Welten nicht als Gefahr, sondern als Chance zu begreifen, dann können sie wertvolle Werkzeuge sein, die das Lehren unterstützen – eben weil sie für die Schülerinnen und Schüler als »Digital Natives« Teil deren Lebens sind!

Literatur

- FASSLER, MANFRED; HALBACH, WULF (Hg., 1998): *Geschichte der Medien*. München: Fink/UT.
- HAVIGHURST, ROBERT J. (1948): *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- HOLZLEITHNER, ELISABETH (2000): *Grenzziehungen. Pornographie, Recht und Moral*. Unveröffentlichte Dissertation, eingereicht an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Online: <http://homepage.univie.ac.at/elisabeth.holzleithner/Dissertation.pdf> [Zugriff: 26.3.2012].
- MCLUHAN, H. MARSHALL (1962): *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- PRENSKY, MARC (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. Online: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Zugriff: 26.3.2012].
- ROSENSTINGL, HERBERT; MITGUTSCH, KONSTANTIN (2009): *Schauplatz Computerspiele*. Wien: lesethek.

4 In einem Pilotprojekt der Donau Universität Krems wurde der Einsatz des Spiels *Zoo Tycoon 2* (Microsoft, 2006) im Unterricht erprobt. Das Projekt fand unter der Leitung von Michael Wagner unter der Mitwirkung von Konstantin Mitgutsch statt und wurde durch das BMUKK finanziert. Der Endbericht ist online verfügbar: http://issuu.com/michaelgwagner/docs/2008_wagner_mitgutsch_endbericht_dsdgbl/12 [Zugriff: 26.3.2012].

Gerhardt Ordnung

The Dark School

Das Verhältnis von Schule und Genre-Filmen unter spezieller Berücksichtigung des Horrorfilms

Es gibt seit längerer Zeit die vielzitierte generelle »Mediatisierung der Erfahrungswelten«, eine »Expansion der neuen Bilderindustrie« (Edgar Reitz) – hier ist die Institution Schule nicht immer auf dem letzten Stand. Das bedeutet, Medienbildung innerhalb des Unterrichts geschieht meist nur in Ausnahmesituationen. Da verwundert es nicht, dass die meisten SchulabsolventInnen ein Defizit im medialen Vokabular zu Filmgeschichte, Film- und Medienanalyse und in der fachgerechten Filminterpretation haben (vgl. Kepser 2008, S. 20). Gehen Sie jedoch in einen der großen Elektronik- und Medienmärkte und hören Sie genau hin, wenn vor den üppig bestückten Regalen von jungen Menschen über die angebotenen DVDs gesprochen wird, dann sehen Sie, dass jeder dieser »Spezialisten« (meist junge Männer!) ein Kenner ist, der über Besetzung, Stab, Handlungsspezifika, Besonderheiten der jeweiligen Edition, Bonusmaterialien u. v. m. Bescheid weiß. Horrorfilme – mit steigendem Angebot auch im Mainstreambereich – stehen hier auf der Beliebtheitskala (nicht nur bei Jugendlichen!) ganz oben. Die Film- und Medienpädagogik setzt sich schon seit sehr vielen Jahren mit diesem Phänomen äußerst kontroversiell auseinander – das Thema ist so alt wie »Medien« an sich! Was wäre, wenn der Lehrer/die Lehrerin sich und den SchülerInnen im Unterricht die Frage stellen würde: »Lasst uns gemeinsam herausfinden, was es zum Beispiel mit dem Horrorfilm auf sich hat und was wir daraus und damit lernen können?«

GERHARDT ORDNUNG ist Filmschaffender. Seit 1990 Entwicklung und Gestaltung von Filmvermittlungsmodellen und Filmseminaren für LehrerInnen und SchülerInnen. Seit 2006 Obmann und Geschäftsführer des Vereins filmABC (www.filmabc.at). E-Mail: go@filmabc.at

In diesem Zusammenhang interessiert mich seit 20 Jahren – also seit Beginn meiner filmvermittelnden Arbeit – die Frage: Können und sollten Schule und Film/Kino überhaupt zusammenpassen? Und wenn ja: Welche Gegensätze sind da auf einen Nenner zu bringen? Die » definitiv ungezogenste, ausgefransteste und am wenigsten regulierbare Kunstform« will im schulischen Kontext der sogenannte Filmkanon »in ein Korsett der Abgeschlossenheit zwingen, Endgültigkeit behaupten, wo doch nur unendliche Weite und Uferlosigkeit herrscht« (Ungerböck 2004, S. 52 f.). Dieser von einer 19-köpfigen Kommission aus Filmschaffenden, Filmhistorikern, FilmkritikerInnen und FilmpädagogInnen 2003 erstellte Filmkanon enthält 35 Filme, von *Nosferatu* (Friedrich Wilhelm Murnau, 1922) bis *Alles über meine Mutter* (Pedro Almodóvar, 1999), die sich für die Filmarbeit an Schulen besonders eignen sollen. Wie nun aber Matthis Kepser aufzeigt, hat der vorgeschlagene Filmkanon seit 2003 die schulische Praxis im Umgang mit Film kaum beeinflusst (vgl. Kepser 2008, S. 21 ff.). Wenn nun schon der vorgeschlagene Filmkanon wenig oder fast gar nicht im schulischen Kontext als ästhetisches Medium genutzt wird, wie sieht es dann mit jenen Filmen aus, die – wie schon in den 1950er-Jahren – noch immer als künstlerisch (und sicherlich auch inhaltlich) »minderwertige Produktionen« gelten? Filme vor allem aus jenem Genre, das eben viele Jugendliche in einer bestimmten Phase ihrer Entwicklung präferieren: dem Horrorfilm.

Unter dem sachlichen, pädagogisch-sperrigen Titel *Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule* öffnet Maurer unter anderem einen nicht selbstverständlichen Zugang zu Dramaturgie und Ästhetik des Horrorfilms und begründet auch die Faszination, die Horrorfilme auf Jugendliche ausüben. Ohne die Problematik der oft menschenverachtenden und gewaltdominierten Inhalte zu verschweigen, versucht Maurer, die Motive der Jugendlichen im Bezug auf die Rezeption herauszuarbeiten und daraus didaktische Modelle zu entwickeln.

Im Sinne der Subjektorientierung ist es legitim, derartige Medienerfahrungen der Schüler im Unterricht aufzugreifen und zum Thema zu machen, [...] sofern man sich nicht auf dieses Genre beschränkt, sondern zusätzlich noch weitere Impulse anbietet. [...] Es ist deshalb ein wichtiges Teilziel der Filmbildung, die Ästhetik der Angst im Horrorfilm gemeinsam mit den Schülern zu dekonstruieren. Ein kritisches Bewusstsein für die medialen Mechanismen der Angst- und Ekel-erzeugung kann dazu beitragen, dass Horrorfilme mit einem anderen, kompetenteren, distanzierteren Horizont geschaut werden. (Maurer 2010, S. 213)

Aber wie stellt sich die Realität einer pädagogischen Vermittlung von Horrorfilm und artverwandten Genres dar? Ich möchte hier drei persönliche Erfahrungen aus den letzten 20 Jahren schildern.

November 1993, Graz, Theater am Ortweinplatz:

Vorführung des Films *Das Wiener Kettensägen-Massaker* (Martin Nechvatal, Ö 1993, 16 Min.) im Rahmen des »Österreichischen Schülerfilm Festivals«, veranstaltet vom Österreichischen Kultur-Service – ÖKS.

Der Film bedient sich der Filmvorlage *The Texas Chain Saw Massacre* (Tobe Hooper, USA 1974, 83 Min.) und stellt in seiner Kurzform vor allem die Fertigkeiten seines Regisseurs im

Umgang mit den in diesem Genre absolut notwendigen »Special Effects« zur Schau. Unterstützung für sein Vorhaben hat er im Medienzentrum der Stadt Wien gefunden und seine Rezeptionshilfe lautet: »*Ein mit einer Ledermaske maskierter Motorsägen-Psychopath verstümmelt Kinder auf grausame Weise, tötet sie, um sie anschließend zu verspeisen. (Bon Appétit)*« Im Saal ist eine tolle Stimmung, er ist bis zum letzten Platz mit Schulklassen aus ganz Österreich gefüllt, die in Begleitung ihrer LehrerInnen das Festival besuchen. Als Festivalleiter weise ich die LehrerInnen vor der Vorführung darauf hin, dass sie, so sie den Film ihren SchülerInnen nicht zumuten wollen, doch in den folgenden 15 Minuten die Zeit für eine gemeinsame Pause im Foyer nützen sollen. Niemand steht auf – alle bleiben im Kino. Der Film läuft und wird vom Publikum, wenn es besonders heftig wird auch lautstark, kommentiert. Nach dem Film gibt der junge Filmemacher Martin Nechvatal dem Publikum bereitwillig auf alle Fragen Auskunft – auch zu seiner Motivation, einen Splatterfilm zu drehen. In der Pause erwischt mich ein Lehrer, der mit einer Unterstufenklasse ebenfalls im Saal geblieben ist. Jegliche Distanz missend, baut er sich vor mir auf und brüllt mich an, was ich mir da erlaubt hätte, was denn das für eine Schweinerei sei, dass es eine totale Zumutung wäre und dass er es nicht verstehen kann, weshalb ich hier so einen Film zeigen kann! Martin Nechvatal hat mir seinen Zugang so beschrieben: »Filme machen ist eine sehr ernste Sache. Filme machen ist für mich ein Ventil für alles, was in meinem Leben schief läuft oder ausbleibt, für all das, was mich seelisch und körperlich krank macht. Ohne meine Filme könnte ich mir mein Leben nicht mehr vorstellen.« Wer hat hier 1993 wen nicht ernst genommen und eventuell eine jugendliche künstlerische Ausdrucksform nicht verstanden?

Zunächst: was den Horrorfilm wirklich umtreibt, scheint auf den ersten Blick klar zu sein – die Zunahme expliziter Gewaltdarstellung, [...] die Sorgen der jugendschutzorientierten Mahner, die etwas liberalere Deutungs- und Interpretationslust der Filmkritiker und die simple Tatsache, dass sich das Geschäft mit dem Horror rentiert. [...] Wer nicht über die psycho-pathologische Relevanz dieser Erfolgsgeschichte nachdenken will oder kann, muss sich dennoch fragen, wie die unterschiedlichen Betrachtungsansätze unter einen Hut gebracht werden können. (Thal 2008, S. 73)

Ortwin Thal weist in einer Fußnote seines Artikels *Der diskrete Charme der Gewalt* auch auf die sehr ambivalenten Bewertungskriterien der deutschen Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) und Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) hin.

Fakt ist: Die Welt des Horrorfilms ist die Welt des Horrorfilms! Er ist, was er ist. Ein künstliches und oft auch künstlerisches, radikales Werk und genau so oft auch ein Produkt, das in diesem Fall Markterfordernissen und Marketingstrategien entspricht. Einen Horrorfilm zu sehen und Angst zu haben, das ist genau das, was Film, was Kino erreichen will. »Die Gewalt ist hier Fake, etwas Gemachtes, sie wird zur Fiktion.« (Kirsner/Wermke 2004, S. 35) Wenn wir Reaktionen zeigen, die uns mitunter sogar aus dem Kino treiben, dann sind wir gar nicht so weit von unseren Vorfahren entfernt, von diesem schreienden Publikum des Jahres 1895, das – so behauptet es die Legende – von dem auf der Leinwand in die Station einfahrenden Zug von Auguste und Louis Lumière (*L'arrivée du train en gare de La Ciotat*, 1895) voller Angst unter den Sitzen Schutz suchte oder das Kino fluchtartig in Panik verlassen hat. »Terror und Schock sind der Technik des Films immanent: Die ersten Großaufnahmen des menschlichen Gesichts in Filmen von Griffith jagten einem Publikum Angst ein, das auf der Leinwand abgeschnittene Köpfe zu sehen vermeinte.«

(Geyrhofer 1972, S. 55) Das »beinahe Unmittelbare« (Kirsner/Wermke 2004, S. 31) in diesen Filmen war (und ist auch noch heute) die Vortäuschung einer Realität als Anspruch von Wirklichkeit, ohne dass sich der Rezipient der Tatsache einer filmischen Realität bewusst war (und ist).

Ganz zu schweigen von den Affektexplosionen, die sich in echter Gänsehaut, Rückenschauer und lautem Aufstöhnen äußern, oft belacht und immer verstanden im Kinosaal. [...] Natürlich nicht sehr differenziert, meist handelt es sich um sehr pauschale [...] Angst-, Ekel- oder Triebaffekte, die allerdings sehr tief sitzen und demnach besonders intensiv wirken. (Kern 2006, S. 19 und S. 22)

Und letztlich ist Film eben auch Unberechenbares, ist Risiko, ist sperrig, obszön und trivial, ist zugleich hohe Kunst und niedere Triebe.

Februar 2003, Altmünster, Hotel Alpenhof:

Seminar »Film- und Videoclips im Deutschunterricht« für DeutschlehrerInnen

Die KollegInnen, alle sowohl in Theorie als auch in der Praxis schon film- und medien erfahren, wollen in der Diskussion mit den sich halbtägig abwechselnden ReferentInnen ihre – so scheint es jedenfalls – höchst ambitionierten zukünftigen Filmvermittlungsstrategien noch einmal zuspitzen. »Nichts ist, wie es scheint« scheint mir als Überschrift meines Beitrags mehr als deutlich, um das Gemachte des Films, seinen Illusionscharakter besonders zu betonen. Und da ich gerade im »entwurf«, der religionspädagogischen Fachzeitschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (Ausgabe 3/2002), einen gut nachvollziehbaren Artikel von Ulrich Schmidt über die TV Serie *Buffy im Banne der Dämonen* gelesen habe, reitet auch mich bereits ein Dämon und ich möchte den KollegInnen den Beginn der ersten Staffel vorführen. *Buffy* war eine der erfolgreichsten TV-Serien der 1990er-Jahre (zwischen 1997 bis 2003 wurden sieben Staffeln produziert) mit einem Marktanteil von über 30 Prozent bei den 12- bis 19-Jährigen und einem enormen Kultstatus (vgl. Schmidt 2002). Ich lege die Kassette (2003, VHS!) in das Abspielgerät ein, und noch bevor das erste Bild erscheint, hebt ein Kollege die Hand und äußert sich dahingehend, dass er sich, sobald ich diesen Film starte, hier auf den Tisch übergeben würde! Ich kann nicht anders und gehe das Risiko ein! Wir schauen uns gemeinsam die ersten zehn Minuten des Pilotfilms an und ich versuche, mit den TeilnehmerInnen dramaturgische und formalästhetische Muster zu analysieren. Als ich den Film stoppe, füllt enttäuschtes Seufzen den Raum. Und es ist auch nichts Unappetitliches passiert. Mittags kommt der Kollege zu mir und spricht von seiner Enttäuschung über gerade dieses Filmbeispiel aus meiner Auswahl und dass doch die Nouvelle Vague so hervorragende Filme hervorgebracht hätte. Wer hat hier das Thema verfehlt?

Rolf Göppel kommt in »Aspekte des pädagogischen Umgangs mit dem Problem der Horror-Videos« zu dem Schluss, dass es hier für PädagogInnen keine Patentrezepte gibt, aber dass »Intervention« und ein »Gegenwirken« nötig sein sollten (Göppel 1987, S. 133 f.).

Rolf GÖPPEL kam in Anlehnung an Eduard Sprangers Entwurf zur »Psychologie des Jugendalters« und anhand eigener Beobachtungen zu der Erkenntnis, dass im Jugendalter eine entwicklungspsychologische Notwendigkeit zum Brechen von Tabus vorliegt. Horror- und Gewaltfilme scheinen solche Gelegenheiten zu bieten. Es ist kein Wunder, dass Jugendliche auf die letzten Tabus ausweichen, die auch heute noch »schocken«: hautnahe Darstellungen exzessiver Gewalt, sadistische Quälereien, Kannibalismus etc. (Junge 2004, S. 87)

**Jänner 2012, Feldkirch, Pädagogische Hochschule Vorarlberg:
LehrerInnen-Fortbildung »Film trifft Schule«**

Unter dem Titel »Vom Vampirmythos zur Popkultur« stellt meine Kollegin Lisa Badura von Hilgers das Medienphänomen und die Kinofilmserie *Twilight* vor, die zwar nur sehr eingeschränkt dem Thema Gewalt- und Horrorfilm zugerechnet werden kann, aber als Vampirfilm- und Fantasyfilmserie dem Genre des Horrorfilms nahe verwandt ist. Nach ihrem Vortrag will Lisa Badura von Hilgers, die zu *Twilight* für filmABC – im Auftrag des BMUKK – auch ein umfangreiches, auf dem Prinzip der »Cultural Studies« beruhendes Unterrichtsmaterial erstellt hat, in einer Feedbackrunde in Erfahrung bringen, in welcher Form sich die TeilnehmerInnen eine Arbeit mit diesem Thema im Unterricht vorstellen könnten. Nach einigen bemühten Ideen meldet sich ein Kollege und äußert, dass er sich kaum vorstellen kann, diesen Blödsinn mit seinen SchülerInnen zu diskutieren und zu bearbeiten. Zu diesem »Blödsinn« schreibt die Jugendmedienkommission des BMUKK: »Weiters dürfte es durch den Bekanntheitsgrad der Story, verstärkt durch die sehr starke mediale Bewerbung auf allen Ebenen, wohl kaum noch Teenager oder ältere Kinder geben, die nichts oder auch nur wenig über die *Twilight*-Geschichte wissen.«¹ Und empfiehlt den Film als Fantasy-Jugendromanze ab 12 Jahren. Wäre nicht gerade hier eine Chance, sich von pädagogischer Seite dem Thema anzunehmen?

Und die Chancen gibt es doch: Zum Beispiel Björn Maurer, der sich in seiner bereits erwähnten, umfangreichen Arbeit auf mehr als 50 Seiten kenntnisreich dem Horrorfilm zuwendet und vielfältige Lösungsmodelle und didaktische Methoden vorschlägt. Oder durch eine Reihe von Texten, die sich ganz deutlich von den medienpädagogischen Schreckensmeldungen der 1980er- und 1990er-Jahre abgrenzen, darunter *Die Faszination Jugendlicher an Horrorfilmen* von Gerhard Mayer (2000), *Horror- und Gewaltfilme in der Lebensphase Jugend* von Anja Kleint (2007), *Der Gewalt ihre Freiheit – Der Horror-Film als jugendliches Wertekonstrukt* von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (2010) und *Die Bedeutung des Horrorfilms für Jugendliche* von Marcus Stiglegger (2011).² Und auf der neuen TV-Seite von *mediamannual.at*, der interaktiven Plattform des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die aktive Medienarbeit an der Schule, zeigen Jugendliche ihre Affinität mit dem Horrorgenre – in von ihnen im Rahmen von Schulprojekten gestalteten Filmclips.³ Schließlich sei zu erwähnen, dass sich filmABC in den letzten Jahren immer wieder dem Thema »Genre« angenähert und in seinen unterschiedlichen Schwerpunkten Veranstaltungen dazu angeboten hat. So referierte in der Filmvermittlungssreihe »5xFilm« die Film- und Medienwissenschaftlerin Maya McKechney

1 Bewertung des Films *Twilight* durch die Jugendmedienkommission des BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/jmk/detail.xml?key=16383> [Zugriff: 15.4.2012].

2 Bis auf die als kostenpflichtiges E-Book erhältliche Arbeit von Anja Kleint sind die Texte als kostenfreie PDF-Dateien im Internet verfügbar, die Quellen finden sich im Literaturverzeichnis.

3 Siehe die Filmclips *Killer Cake – Cakekiller* der zehnten Schulstufe am Gymnasium Kleine Sperrgasse 2 in Wien (<http://www2.mediamannual.at/tv/detail/killer-cake.php> – Zugriff: 15.4.2012), *Thriller. Das Video* des Elisabethinums Axams (<http://www2.mediamannual.at/tv/detail/thriller.php> – Zugriff: 15.4.2012) und *Antz – Was krabbelt da?* der sechsten Schulstufe des BRG Schwaz (<http://www2.mediamannual.at/tv/detail/antz.php> – Zugriff: 15.4.2012).

an den Beispielen *Halloween* (John Carpenter, 1978) und *Scream* (Wes Craven, 1996) über das Thema Horrorfilm – beides übrigens Wunschtermine von SchülerInnen aus Klassen mit Medienschwerpunkt – und sowohl Regisseur Andreas Prochaska (*In 3 Tagen bist du tot*) als auch Hauptdarstellerin Sabrina Reiter (*In 3 Tagen bist du tot 2*) lieferten spannende Einblicke in zwei sehr erfolgreiche österreichische Genvertreter.⁴

Vorausgesetzt, dass Film-Bildung grundsätzlich immer von zwei verschiedenen Positionen ausgeht, die einerseits SchülerInnen Filme anbietet, die sie von sich aus nicht sehen würden und mit denen sie sich nicht beschäftigen würden, und die andererseits an jugendliche Filmpräferenzen anknüpft, »[...] damit die SchülerInnen nicht durch eine ›abgehobene‹ Filmauswahl abgeschreckt oder abgehängt werden« (Walberg 2011, S. 71), dann finden Sie mich immer im zweiten Sektor, in dem es darum geht, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen. Und natürlich auch die LehrerInnen, denen aber gleichzeitig der Blick für die bei Jugendlichen beliebten und für deren Lebenswelten relevanten Medienformen – zu denen auch »dunkle« Filmgenres gehören – geöffnet werden soll. Auch aufgrund meiner bildungstheoretischen Sozialisation aus der Zeit im Österreichischen Kultur-Service und – trotz der geschilderten Beispiele – aufgrund von vielen positiven Erfahrungen im Rahmen meiner Filmvermittlungs- und Medienbildungsarbeit, plädiere ich dafür, weiterhin auch Genre-Filme in den mediendidaktischen Diskurs und in die Unterrichtspraxis einzubringen. Letztlich kann nur durch die Arbeit mit den Medien selbst das Verhältnis von Schule und Genre-Filmen – stellvertretend für die den Jugendlichen vertrauten Kunst- und Medienformen – neu definiert oder einfach nur neu belebt werden.

Literatur

- BADURA VON HILGERS, LISA (2009): *Twilight – Vom Vampirmythos zur Popkultur. filmABC Materialien*, H. 23. Online: http://www.filmabc.at/documents/23_FilmheftFilmABC_Twilight.pdf [Zugriff: 15.4.2012].
- GEYRHOFER, FRIEDRICH (1972): Horror und Herrschaft. In: Witte, Karsten (Hg.): *Theorie des Kinos. Ideologiekritik der Traumfabrik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 55–60.
- GÖPPEL, ROLF (1987): »Horror-Videos« – die schlechte Art, das Fürchten zu lernen. In: Stock, Walter (Hg.): *Faszination des Grauens*. Frankfurt/M.: Bundesarbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung, S. 119–138.
- JUNGE, THORSTEN (2004): *Das Verhältnis junger Männer zu Horror- und Gewaltfilmen. Eine qualitative empirische Analyse*. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin. Online: http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/bildmed/team/Diplom-Arbeit_von_Thorsten_Junge.pdf [Zugriff: 15.4.2012].
- KEPSEK, MATTHIS (2008): Brauchen wir einen Filmkanon? In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 3 (Filmidaktik), S. 20–32.
- KERN, PETER CHRISTOPH (2006): Die Emotionsschleuder. Affektpotential und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking, Volker (Hg.): *Filmidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005*. München: kopaed, S. 19–45.

4 http://www.filmabc.at/de/5xfilm_archiv/ [Zugriff: 15.4.2012].

- KIRSNER, INGE; WERMKE, MICHAEL (2004): Film als Gewalt und Gewalt im Film. In: Dies. (Hg.): *Gewalt – Filmanalysen für den Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31–42.
- KLEINT, ANJA (2007): *Horror- und Gewaltfilme in der Lebensphase Jugend*. Hausarbeit, Technische Universität Dresden. Online: <http://www.grin.com/de/e-book/116211/horrorfilm-und-lebensphase-jugend> [Zugriff: 15.4.2012].
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN; RATH, MATTHIAS (2010): Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horror-Film als jungendliches Wertekonstrukt. In: *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 2. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/215> [Zugriff: 15.4.2012].
- MAURER, BJÖRN (2010a): *Schulische Filmbildung in der Praxis. Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I*. München: kopaed.
- DERS. (2010b): *Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis*. München: kopaed.
- MAYER, GERHARD (2000): *Die Faszination Jugendlicher an Horrorfilmen*. Veröffentlicht auf http://www.igpp.de/german/eks/texte_online.htm beim Institut für Grenzgebiete der Psychologie und Psychohygiene e.V. im Jahr 2000. <http://www.igpp.de/german/eks/faszination.pdf> [Zugriff: 15.4.2012].
- SCHMIDT, ULRICH (2002): Buffy im Bann der Dämonen. In: *entwurf – Konzepte, Ideen, Materialien für den Religionsunterricht*, Nr. 3, S. 16–18.
- STIGLEGGGER, MARCUS (2011): *Die Bedeutung des Horrorfilms für Jugendliche*. Veröffentlicht auf www.mediamanual.at am 12. Juli 2011. http://www2.mediamanual.at/themen/vermittlung/mmt11_15_horrorfilm_print.pdf [Zugriff: 15.4.2012].
- THAL, ORTWIN (2008): Der diskrete Charme der Gewalt. Wie die Filmkritik am Massenpublikum vorbeschreibt. In: *medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, Nr. 1, S. 73–78.
- UNGERBÖCK, ANDREAS (2004): Ist Film messbar? In: *ray Filmmagazin*, H. 9, S. 52–53.
- WALBERG, HANNE (2011): *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik*. Bielefeld: transcript, S. 62.

Christian Holzmann

Alles ist möglich

Notizen zum Leben zwischen Buch, Film und Computer

Cineplexx Wienerberg, *The Fast and Furious 5*. Ich sitze in einer wenig vertrauten Welt, immerhin nicht in den letzten Reihen, wo sich die Jugendlichen versammelt haben, die harten Burschen mit dem lässigen Gang, ihre Freundinnen mit breitem Gürtel und Glitzershirt. Und obwohl ich weit vorne sitze – weil die Vorstellung gut besucht ist – neben mir sieben harte Burschen und ein Mädchen, dem sie – zwischen Nachosvertilgen – zeigen müssen, wie cool sie sind. Selber schuld, mag man nun sagen, wer geht schon in einen solchen Film, in solch ein Kino.

Ich hab mich mittlerweile daran gewöhnt, denn die Alternative ist Larmoyanz, wie bei Winkler in seinem Büchlein *Kino* (2002). Und ich wähle dieses Beispiel, weil sich hier schön zeigt: Ja, die Kinos sind immer wieder voll mit Jugendlichen, vorwiegend aber mit jenen Jugendlichen, die keineswegs nur wegen des Films, sondern wegen des umfassenden Event-Charakters da sind. Das Vorher und das Nachher im Kinocenter sind ebenso wichtig wie das Dazwischen. Und das Dazwischen, das habe ich längst schon in anderen Ländern beobachten können, ist mehr als nur Film-Schauen (und keineswegs mehr das intensive kissing-in-the-back row, wie es zu strengeren Überwachungszeiten im Elternhaus notwendig war). Das ist Kommentieren und Telefonieren, das ist Essen und Trinken in solch einem Ausmaß, dass mehrmals Nachschub geholt werden muss. Das ist auf jeden Fall Gemeinschaftserlebnis! Und der Film wird mitgenommen, nicht bloß so nebenbei, sondern durchaus auf Expertenebene. Bei *Saw* (2004–2010) sitzen die »aficionados«, die bis

ins kleinste Detail die Torturen in den jeweiligen Filmen miteinander vergleichen können und ein kundiges Referenzsystem im Kopf haben – und dieses auch lautstark während des Films diskutieren.

Obwohl ich ein Verfechter des schlechten Films bin, fühle ich mich als Deutschlehrer natürlich auch verpflichtet, auf die guten schlechten und die guten guten Filme hinzuweisen; und ich fühle mich natürlich gleichzeitig der ursprünglichen Software, dem Buch, verpflichtet. Das ist meine Sicht der Dinge – und die sollte man sich von jenen spiegeln lassen, denen ich meine Sicht zumuten will – den Schülerinnen und Schülern. So habe ich also mit zahlreichen 13- bis 15-Jährigen Gespräche darüber geführt, welchen Stellenwert die traditionelle Lektüre und der Film in ihrem Leben haben. Als rasches Ergebnis lässt sich sagen – beides einen geringen! Wir wissen, dass kein Medium das andere ersetzt, aber Verdrängungsprozesse finden trotzdem statt. Die meisten Jugendlichen haben Facebook etc.-Verpflichtungen, viele stöbern stundenlang in YouTube, bringen von dort auch viele witzige Clips, kennen den Faust aus der Fünfminutenversion und Stermann und Grissemanns *Die Fischers* nicht aus dem Fernsehen, sondern aus dem Computer. Viele sind eher den Serien verfallen, deren Folgen sie sich vor dem Erscheinen der DVD herunterladen – immer dabei die schlechte Qualität in Kauf nehmend. Dafür drohen sie, kenntnisreich, zu verraten, was in der nächsten Staffel von *Big Bang Theory* passieren wird; oder gönnen sich zwischen Mathe-Hausübung und Spanisch-Vokabeln eine Folge von *The Mentalist*. Wer Filme sieht, der sieht sie oft über den Computer – halblegal heruntergeladen oder von der (geborgten) DVD. Und wer ins Kino geht, der macht das – soweit ich das ermitteln konnte – niemals allein. Der geht nicht, so wie meine Generation, wegen der großen Leinwand oder wegen der Atmosphäre (die Medwed-Brüder, Filmkritiker, sagen, es gäbe nichts Schöneres im Leben, als wenn langsam die Lichter im Saal verlöschen), sondern unter dem Wirtreffen-uns-Aspekt. Das gilt im Übrigen auch für die wenigen, die ins Stadtkino oder ins Gartenbaukino pilgern. Das gilt sogar für jene (und es gibt immer noch erfreulich viele davon), die sich zum Beispiel um Viennale-Karten anstellen.

Wie kann da das Buch mithalten? Die meisten Jugendlichen, die ich befragt habe, meinten: gar nicht. Man lese schon, aber wenig, oft das, was man lesen müsse – oder was von so vielen empfohlen sei, dass man nicht daran vorbei wolle, wie etwa derzeit die *Hunger-Games-Trilogie* von Suzanne Collins. (Aber auch da wartet man schon sehnsüchtig auf den Film.) Das heißt aber keineswegs, dass diese Altersgruppe nicht liest – vielleicht die meisten von ihnen ein bisschen widerwilliger als vorher oder nachher, aber gelesen wird trotzdem. Es gibt immer noch jene, die den Rückzug zu schätzen wissen, die sich mit einem Buch verschanzen. Das sind vielleicht nicht jene Bücher, die Deutschlehrer/innen erfreuen, aber das ist zweitrangig. Wichtig ist, dass Schüler/innen erfahren, dass Lesen suchtbildend, aufregend, bereichernd sein kann. Wenn mir eine Schülerin glaubhaft versichert, dass sie die Hausübung deswegen nicht habe, weil sie ein bestimmtes Buch (einen zweitklassigen Reißer) habe fertig lesen müssen, dann bin ich zufrieden. Und wenn mir von den Fünfzehnjährigen die Vorzüge des Lesens (»der bessere Film im Kopf, bei dem

ich mitbestimme«) erklärt werden, dann bin ich es auch. Ja, Lesen ist Rückzug, schließt die anderen aus – aber man kann damit zu ihnen zurückkehren. Wenn es in Alan Bennetts wunderbarem Buch *The Uncommon Reader (Die souveräne Leserin)* heißt: »To read is to withdraw. To make oneself unavailable«, dann ist das nur eine Kehrseite der Medaille. Denn für die Queen, die sich plötzlich zur Leserin mausert, gilt auch: »Having discovered the delights of reading herself, Her Majesty was keen to pass them on.« Schüler/innen teilen gerne ihre Leseerlebnisse – mit uns und mit ihresgleichen. Sie teilen auch gern ihre Kinoerlebnisse (und ihre Sehgewohnheiten), und das ist der Punkt, wo wir als Lehrer/innen ansetzen können: Zuhören und Mitreden. Dazu müssen wir aber auch beides können; vor allem beim Mitreden gilt da: keine Berührungängste! Es wird wohl notwendig sein, sich auch mit jenen Büchern und Filmen auseinanderzusetzen, die Jugendliche interessant finden. Dann, im nächsten Schritt, kann man auch insofern mitreden, als man auf die Vielfalt der Lektüre, des Schauens – und auf Qualität (wie immer man die dann erklärt) verweist. Ich erinnere mich mit Vergnügen an einen Facebook-Chat meiner Vierten, wo sie diskutierten: Was heute im Kino anschauen? *Sucker Punch* oder *Midnight in Paris*? Sie fragten mich und ich sagte: beides. Das haben sie letztendlich auch getan.

Langfristig gilt außerdem: Wir sind das Vorbild. Wenn wir Büchern einen hohen Stellenwert einräumen, dann werden auch viele Kinder Interesse zeigen. Wenn wir eine Kinoleidenschaft vorleben, werden sich die Jugendlichen nicht entziehen können. Und wenn wir Geduld beweisen, dann werden uns bestimmt solche Erlebnisse zuteil: Ich war mit einer Gruppe von Siebzehnjährigen im Kino, und nach dem Film standen wir noch kurz beisammen, als einer fragte: »Und, was schauen wir uns jetzt an?« Fast alle gingen an dem Tag noch einmal ins Kino – ein schönes Beispiel für eine kleine Obsession. Und im Übrigen war das jene Klasse, die demonstrativ die »großen Russen« auf ihren Tischen im Klassenzimmer stehen hatte, falls der Unterricht zu langweilig werden sollte. Man sieht – letztendlich gilt ja doch das Lotto-Motto: Alles ist möglich!

Literatur

- BENNETT, ALAN (2007): *The Uncommon Reader*. London: faber&faber.
WINKLER, WILLI (2002): *Kino*. München: dtv (= Kleine Philosophie der Passionen).

Lisa Pardy

Jugendstudie 2011: Egoistisch, unsozial, fremdenfeindlich?

Ein Unterrichtsprojekt an der HTL Wien 10 im Vergleich

Im Dezember 2011 präsentierte das Wiener Institut für Jugendkulturforschung eine Studie zum Thema »Jugend und Zeitgeist – wie denken und leben 16- bis 19-Jährige?«. Die Ergebnisse dieser Untersuchung erschienen in allen relevanten Printmedien, Hörfunk (*Ö1 Mittagsjournal*, 15.12.2011) und TV und vermittelten eine erschreckende Bestandsaufnahme: Unsere Jugend ist egoistisch, dumm, unsozial und fremdenfeindlich.

Themen der acht gestellten Fragen waren unter anderem soziale Gerechtigkeit, Gründe für Armut, Arbeit und Beruf, Fremdenfeindlichkeit und Alltagsfaschismus, aber auch Lifestyle und Szene-Zugehörigkeit. Jugendforscher und Institutschef Bernhard Heinzelmair analysierte für die LeserInnen diverser Tageszeitungen die Ergebnisse: »Die heutige Jugend ist ein Unternehmer ihrer selbst. Wichtigster Anreiz ist das Geld. Wer keines hat, ist nicht Teil der Gesellschaft. Die neoliberale Gehirnwäsche hat voll funktioniert.« (*Kurier*, 15.12.2011, S. 16) Das Geld würde, so Heinzelmair, in Konsum- und Statusgüter investiert, Handys, Computer, Autos. Ausgehen (64,3 %) und Unterhaltung im Netz (61,8 %) führen die Liste im Bereich Lifestyle an, in der Szene dominiert klar »Fitness« (38,2 %) vor Fußball (25,25 %), alternative Szenen wie die Öko-Szene stagnieren bei acht Prozent.

Die Co-Autorin der Studie, Beate Großegger, betont die Bedeutung der Ausbildung im Berufsleben der Jugendlichen; MaturantInnen werten Lehrlinge ab, Bildung ist reines Mittel zu Aufstieg und Karriere. Die Generation der Leistungsorientierten zeige »eine erschreckende Mitleidlosigkeit und Coolness gegenüber sozialem Elend« (B. Heinzelmair, *Kurier*, 15.12.2011, S. 16). Die Angst vor sozialem

Abstieg sei der Grund, so die Studienautoren, für die Angst vor Zuwanderern und der Zustimmung zu der Aussage, »Faulheit und der Mangel an Willenskraft« seien die Hauptgründe für Armut und soziale Not (37 %).

Fremdenfeindlichkeit ist ein weiterer Punkt, »vor allem in bildungsfernen Schichten wird die Ausländerfeindlichkeit artikuliert. Heinzelmair: ›Das bedeutet nicht, dass es das nicht auch in den oberen Schichten gibt. Es wird nur nicht so direkt ausgesprochen.« (Kurier, 15.12.2011, S. 16)

In Zusammenfassung: »Jugendlich sind mehrheitlich stark auf sich selbst und den eigenen Erfolg konzentriert [...] Allgemein sei die Jugend stark verunsichert. Der Wunsch nach Sicherheit sei sehr groß, sagt Großegger.« (Der Standard, 21.12.2011)¹ Zum Thema Rechtsextremismus fordert die Studienautorin, »Politische Bildung in Schulen müsse stark ausgebaut werden, damit solche Meinungen aus den Köpfen verschwinden« (ebd.).

Nach Abebben der Empörungs- und Echauffierungswelle schien es nur wenigen JournalistInnen angebracht, die Studie genauer zu analysieren.

Zielgruppe waren 16- bis 19-jährige Jugendliche im Raum Wien. Die Befragung wurde anonym und online per Quota-Sampling (n = 400) durchgeführt, die befragten Jugendlichen konnten lediglich den Grad der Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen angeben. Die jungen WienerInnen wurden nicht in jene mit und jene ohne Migrationshintergrund getrennt: »Denkt man den hohen Anteil an jungen Menschen mit Migrationsbiographien mit, stellt sich natürlich die Frage, ob die vorgestellten Ergebnisse auch auf sie zutreffen.« (Olivera Stajic, Der Standard, 15.12.2011)² Dieser Kritikpunkt ist nicht der einzige zur Aussagekraft der Studie. Die Information zur Durchführung, »Online Quota Sampling«, sagt nichts darüber aus, wie bzw. nach welchen Gesichtspunkten die Befragten ermittelt wurden – für welche Gruppe gelten die Aussagen, die Ergebnisse der Untersuchung? Dr. Eva Zeglovits, Universitätsassistentin am Fakultätszentrum für Methoden der Sozialwissenschaften der Universität Wien, stellt die Aussagekraft der Studie in Frage:

Die Information »online Quota Sampling« sagt mir zunächst einmal überhaupt nichts darüber aus, wer da befragt wurde. Ist es wirklich ein Abbild der Wiener Jugendlichen? Oder vielleicht nur der Jugendlichen, die sich irgendwann einmal selbst für die Teilnahme an Umfragen in ein Online Access Panel eingetragen haben, um Punkte für Gutscheine zu sammeln? Das wissen wir nicht, aber die Ergebnisse werden dafür verwendet, »die Jugendlichen« zu beschreiben [...] In Sachen Umfragedaten muss die österreichische Medienlandschaft noch viel lernen.« (Eva Zeglovits, Der Standard, 15.12.2011)³

Ein weiterer Kritikpunkt ist die beschränkte regionale Durchführung der Untersuchung. Können die Ergebnisse einer Wiener Umfrage von nur 400 Probanden auf

1 <http://derstandard.at/1323223036473/Jugendstudie-Neoliberalismus-Fremdenangst-und-Rechtsextremismus> [Zugriff: 23.7.2012].

2 <http://derstandard.at/1323916520915/Jugendstudie-in-den-Medien-Ueber-den-Umgang-mit-Umfragedaten> [Zugriff: 23.7.2012].

3 Ebd.

das Bundesgebiet umgelegt werden? Wie seriös ist diese Verallgemeinerung? Die Eckpunkte der Studie, die geringe, undifferenzierte und regional eingeschränkte Zahl der unklar ausgewählten Probanden geben bei genauer Betrachtung keinen Grund zu Panik und Weltuntergangsstimmung – sie geben jedenfalls Grund zu Besorgnis über die Entstehung von »Jugendstudien« und deren seriöse Durchführung. Auch die nahezu kritiklose Übernahme der Ergebnisse der Umfrage und die Interpretation der Studienautoren Heinzelmair und Großegger in den Massenmedien geben Anlass zur Sorge. Das große Echo, das die »Studie« hervorgerufen hat, lässt kritischen Journalismus vermissen, der sich nicht nur in online-Gastkommentaren finden lassen sollte.

Das Institut für Jugendkulturforschung war leider nicht bereit, eine Stellungnahme zur konkreten Untersuchung oder auch zur Situation Jugendlicher in Österreich abzugeben. Zahllose schriftliche und telefonische Anfragen der Herausgeberin versandeten, die AutorInnen waren nicht erreichbar oder beriefen sich auf eine »institutsinterne Informationssperre«. Dies ist auch in der Hinsicht bedauerlich, da ein Beitrag des österreichischen Instituts für Jugendkulturforschung zur Lebenssituation Jugendlicher dieses *ide*-Heft optimal ergänzt hätte.

Aus persönlicher Sicht glaube ich nicht, dass diese Aussage zutrifft: »Die Jugend von heute interessiert sich für einen sicheren Job und den eigenen Körper. Soziale Not ist vielen egal.« (*Kurier*, 15.12.2011, S. 16)

Die Jugendlichen in Österreich, die diese Meinung haben mögen, haben sie nicht von sich aus erworben, sondern durch die Vorbilder Erwachsener. Unsere Gesellschaft und Kultur, der Umgang der Menschen miteinander prägen das soziale Verhalten und die Wertebildung Jugendlicher. In Medien, Politik und Bildung vermitteln wir Werte, in unserer Gesellschaft demonstrieren wir Formen des Zusammenlebens und des Umgangs miteinander, die für Jugendliche Vorbild und sozial wertvoll sein müssen, dies ist unsere Verantwortung als Erwachsene.

Meine Arbeit mit den Jugendlichen, die ich unterrichten darf, beweist mir täglich, dass die Ergebnisse der »Jugendstudie 2011« kein seriöses Bild des Denkens und Handelns junger Menschen zeigen. Ein Gegenbeispiel bietet das Unterrichtsprojekt zur Diversität an der HTL Wien 10:

»Wir sind viele! – Diversität ist unsere Stärke!« (2011)

Die 2AHEL ist eine ganz normale Klasse der Abteilung Elektronik: 15 Schüler, eine Schülerin. 13 der 15 Schüler haben Migrationshintergrund, sie sprechen mindestens zwei Sprachen: Kurdisch, Serbisch, Türkisch, Chinesisch, Kroatisch, Albanisch, Rumänisch, Urdu sind in dieser Klasse vertreten.

Dieses Potential an Mehrsprachigkeit und Multikulturalität wird von unseren SchülerInnen als Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander erlebt; erst im Vergleich mit anderen Schulen wird ihnen bewusst, dass sie über einen Schatz an Erfahrungen und Sprachkenntnissen verfügen, die in unserer Gesellschaft dringend notwendig sind. Täglich leben sie ein fröhliches multikulturelles Miteinander, das sie bereit macht für die Herausforderungen eines demokratischen und friedlichen

Zusammenlebens vieler Kulturen in unserer Gesellschaft. Sie leben Diversität und können diese Stärke in Beruf und Gesellschaft einbringen.

In einer schulweiten Umfrage wurden Nationalitäten, Sprachen, aber auch Konflikte und Ziele für die Zukunft der Schule elektronisch erfragt und erhoben.

Die SchülerInnen stellten die Fragen in Schwerpunkten selbständig zusammen und programmierten mit »limesurvey« 28 Fragestellungen in einer Umfrage. Schwerpunktthemen waren Migrationshintergrund, Religion, das Miteinander der Kulturen, Sprachen und Sprachverwendung, Mehrsprachigkeit und Beruf, Konflikte und Mobbing, Diversität und Schulleitbild.

Die Projektziele definierte die Klasse folgendermaßen:

- *Wer sind wir:* Wir sind die Klasse 2AHEL und haben eine Umfrage an unserer Schule gestaltet.
- *Was wollen wir:* Wir wollen zeigen, dass unsere Stärke darin liegt, dass wir so viele sind – viele Nationalitäten, viele Sprachen, viele verschiedene Persönlichkeiten, die sich gut verstehen.
- Wir sind gegen Rassismus, unterstützen einander gegenseitig und tragen das auch nach außen.

Für die Umfrage standen der Klasse ein EDV-Raum mit 15 PCs und drei Halbtage der Projektwoche zur Verfügung – eine logistische Herausforderung, die mit hohem Engagement und großem Erfolg gemeistert wurde: Innerhalb dieser kurzen Zeit füllten 427 der 970 SchülerInnen und auch einige LehrerInnen unserer Schule den Fragebogen aus.

Die Ergebnisse zeigen den Alltag an der HTL Wien 10 und geben ein realistisches Bild der Schülerpopulation und der Stimmung an unserer Schule: 67 Prozent der SchülerInnen, 283 der 420 Befragten, haben Migrationshintergrund. Nur 30 der 420, das sind sieben Prozent, finden es »nicht gut, dass es an dieser Schule viele SchülerInnen unterschiedlicher Nationalitäten gibt«, ebenso verneinen nur fünf Prozent, das sind 21 Befragte, dass die SchülerInnen ohne nationale bzw. kulturelle Konflikte miteinander gut auskommen. 93 bis 95 Prozent der SchülerInnen erleben Diversität und Mehrsprachigkeit positiv und als Bereicherung. In Sachen Zusammenleben sind unsere SchülerInnen dem Rest der Gesellschaft um einiges voraus: Im Gegensatz zu 74 Prozent der Befragten waren nur 26 Prozent nicht der Meinung, dass Multikulturalität an unserer Schule stärker betont werden sollte.

Nahezu alle Schülerinnen (88 %) waren der Meinung, dass Mehrsprachigkeit auch beruflich ein Vorteil ist. Sie erkennen klar ihre Stärken und damit auch die Stärken unserer Schule im Vergleich zu anderen HTLs: Von 427 Befragten nennen mehr als die Hälfte nicht nur »ein hohes Niveau an aktuellem Wissen« als Kennzeichen unserer Schule, sondern auch Diversität als das Merkmal, das uns von anderen Schulen unterscheidet und dementsprechend nach außen, zum Beispiel im Schulprofil, kommuniziert werden sollte.

In diesem Sinne ergibt die pragmatische Betrachtung des Biotops HTL Wien 10 eine klare Feststellung: Wir leben ein gutes Miteinander vieler Kulturen unter dem Dach einer hochwertigen fachlichen Ausbildung – Diversität ist unsere Stärke.

Einige Monate nach dem Projekt wurde diese Klasse mit den Ergebnissen der Jugendwertestudie 2011 konfrontiert: Das Ergebnis war allgemeine Empörung, Ärger, auch Frustration. Die Schüler recherchierten selbständig Details der Studie in unterschiedlichen Medien und kommentierten die Aussagen. Ihre Briefe bzw. Mails wurden leider nicht beantwortet, nur wenige ihrer Postings veröffentlicht.

Einige Zeit nach der großen Verärgerung, die Weihnachtsferien waren sicher hilfreich, zeigten die Schüler zum Thema »Jugend und Werte« ein sehr reifes und positives Verhalten. Sie beschlossen, in Zukunft Jugendstudien zu ignorieren und durch ihr persönliches Beispiel im Zusammenleben Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu demonstrieren.

Ludwig Roman Fleischer: Ein Lob der Protestwuchtel

Man schrieb, wie man so schreibt, das Jahr 1968. Ich war sechzehn und wiederholte beziehungsweise Mathematik-gedungen die fünfte Klasse des Gymnasiums. Unser Klassenvorstand erzählte uns von Studentenprotesten in Deutschland und forderte uns auf, uns an einer englischen Übersetzung des studentischen Schlachtrufs »Haut den Professoren die Fetzen um die Ohren« zu versuchen. Der gute Mittvierziger, VCL-Mitglied, ÖVP-Wähler und praktizierender Katholik, wollte da, scheint's, die Flucht nach vorne antreten oder ganz einfach als aufgeschlossener Pädagoge und fescher Bursch dastehen. Unser Sinn für das Revolutionäre war unterentwickelt und die Achtundsechzigerbewegung bekamen wir bestenfalls im Fernsehen mit, also hielt sich unser Interesse für die angeregte Lehrerzüchtigung per Staubtuch in Grenzen. Immerhin gelang einem von uns – einem himigen Dickerl in dunkelbraunen Hosen und khakifarbenem Blazer (Sohn eines Postoberoffizials) – der Pink Floyd-würdige Slogan Slap and slash and slay 'em, womit er zumindest ein gewisses Talent für Revoluzzerspeak bewies. Der Klassenvorstand – Dostal hieß er – ließ das natürlich nicht als Übersetzung durchgehen und lieferte seine eigene: Throw the dusters at the heads of your masters. Angehört's des auf einen kurzen gereimten langen Vokals hatte er eine Anfälligkeit für Verstachykardie gezeigt. Beliebt war er trotz seiner wiederholten Aufgeschlossenheitsanfälle nicht: Pubertierende finden es befremdlich, wenn sie vom Establishment zum Protestieren ermuntert werden. Vor allem, wenn Rebellion – wie bei Dostal et al. – zuerst mit lebenskluger Betulichkeit und letztlich ja doch wieder mit Repression quittiert wird.

Es wird heutzutage von Altachtundsechzigern und deren bereits recht betagten Sympathisanten beklagt, dass es unter den zeitgenössischen Jugendlichen ein eher geringes Protestkulturpotential gibt. Gerade, dass es nicht schon wieder einmal heißt, den Jungen gehe es zu gut. Natürlich ist seit den seligen Sechzigern einiges besser geworden. Zum Beispiel wurde 1972 (ja, so spät!) die körperliche Züchtigung von Schülern durch Lehrer verboten. Ich selber habe noch vom Musik- und vom Geographielehrer (alte Nazis beide) meine Watschen bekommen, und zwar legal. Ich weiß nicht, ob es mir geschadet hat, genützt hat es mir mit Sicherheit nicht. »Zu meiner Zeit« konnte einen der Lehrer auch jederzeit ohne Vorankündigung prüfen, einem ohne Frühwarnung ein »Nicht genügend« verpassen oder einen zu »Hierbleiben« und »Carcer« verdonnern. Während eines Schikurses wurden wir, weil wir nach 22 Uhr in unseren Betten laut gewesen waren, dazu

gezwungen, mit ausgestreckten Armen und einer leeren Flasche auf den Handrücken eine Viertelstunde lang stramm zu stehen. Eine Sanktion, die jedem nationalsozialistischen Konzentrationslager Ehre gemacht hätte und heutzutage den sanktionierenden Turnvater vor die Disziplinarkommission bringen würde.

Hat die Generation Dot-Com also keine Ursache mehr, Professoren und anderen unnatürlichen Autoritäten die Fetzen um die Ohren zu hauen? Suhlt sie sich im von den Eltern garantierten Wohlstand? Tanzt sie – I-Pod und I-Phone gezückt – über dem Vulkan der Schuldenkrisen, Staatspleiten und Jugendarbeitslosenzahlen? Einige Manifestationen im Jahr 2010 zeigen ein anderes Bild: Am 12. Februar protestierten Massen von Schülern bei Minusgraden am Münchener Odeonsplatz gegen Stofffülle und Leistungsdruck am auf acht Jahre gekürzten Gymnasium (»G8«), am 5. März gab es am Regensburger Domplatz Proteste gegen Studiengebühren, am 10. September Massendemonstrationen von Schülern gegen den geplanten Bahnhofsbau in Stuttgart, am 19.10. brannten in Paris, Bordeaux, Rennes und Pau Autos und die Polizei ging mit Schlagstöcken und Tränengas gegen jugendliche Demonstranten in Sachen französische Rentenreform vor. Selbst im traditionell etwas verschlafenen Wien kam es zu Protestaktionen gegen Bildungsraub und überzogene Klassenschülerhöchstzahlen.

Mag sein, dass die Demonstrations- und Manifestationsinflation der sechziger und siebziger Jahre die Wahrnehmung ähnlicher Veranstaltungen dreißig Jahre später reduziert hat. Eine Minderheit sind die besonders rührigen Hochfrequenzdemonstranten schon immer gewesen, auch 1968 und die Jahre danach. Ich erinnere mich noch gut daran, wie 1973 eine vierköpfige Trotzkestengruppe vier Wochen lang ein Pädagogikproseminar des freilich ein bisschen verzopften Hochplatonikers und Pestalozzianers Marian Heitger lahmlegte, indem sie den Vortragenden in Gespräche über autoritär-indoktrinierendes Lehren verwickelte. Was wir bunt gemischten anderen beim ersten Mal ganz interessant fanden, ging uns schon beim zweiten Mal fürchterlich auf den Geist. Heitgers platonisch-pestalozzianische Predigten hatten ja doch einen weit höheren Unterhaltungswert. Außerdem war der Herr Professor leiser als die trotzkestischen Planetenverbesserer, sodass man (also zum Beispiel ich) nach einem werkstudentischen Nachtdienst im Fernamt Wien ein wenig schlafen konnte. Was mir besonders auffiel, war die fundamentale Humorlosigkeit der trotzkestischen Fundamentalisten, und Humorlosigkeit ist überhaupt ein Hauptmerkmal so mancher Protestkundgebung. Dabei ist der Humor die wohl schärfste aller Protestwaffen. Wenn es pubertierenden Jugendlichen gelingt, ihr Lehrpersonal lächerlich zu machen, haben sie die Lacher und viel Zuneigung auf ihrer Seite. Kein Wunder, dass Diktatoren keine Kabarettisten dulden und Karikaturisten einsperren lassen.

Als Satiriker plädiere ich dafür, dass man Schülerinnen und Schüler zu Satire anregt, ihnen an der jeweiligen Schule kabarettistische Plattformen errichtet, im Unterricht und in verbindlichen oder auch unverbindlichen Übungen ihren Sinn für das Komische schärft. Humor ist ein Instrument der Freiheit, der Gleichheit und der... nein, nicht der Brüderlichkeit, sondern wenn schon, dann der Geschwisterlichkeit. Wer einen guten Witz zustande bringt, dem hört man lieber zu als einem humorlosen Besserwisser. Erfolgreich angewandter – also Heiterkeit erzeugender Humor – erhöht auch das Selbstwertgefühl, von dem man als Pubertierender oft ohnedies zu wenig hat, auch wenn man das hinter einer Fassade der Patzigkeit verbergen mag.

In memoriam Karl Dostal schlage ich vor: Haut den Professoren die Wuchteln um die Ohren!

Sie erreichen den Autor unter: uwiflei@hotmail.com

Angelika Heitmann

Outdoor-Trainings als nützliche und spannende Begleitung der Adoleszenz

Jugendliche begleiten zu handlungskompetenten, verantwortungsbewussten, sozial kompetenten und teamfähigen Erwachsenen, mit gut ausgebildeten kommunikativen Fähigkeiten und geschärftem Bewusstsein gegenüber Sucht und Suchtverhalten – der Traum jeder pädagogischen Einrichtung. Das folgende Kapitel beschreibt die Möglichkeiten von Outdoor-Trainings, durch systemische Prozessarbeit aktiv die Entwicklung von Jugendlichen positiv zu unterstützen.

Soziales Lernen & Erlebnispädagogik

Soziales Lernen ist ein Schlagwort unserer Zeit. Pädagogen und Eltern beklagen sich über eine Zunahme an Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Das Erlernen von Regeln und die Grundkenntnisse sozialer Verhaltensmuster spielen in der heute gelebten Erziehung häufig eine immer geringere Rolle. Der falsche Umgang und Einsatz von Medien sowie der schwindende Wert der Familie lassen immer seltener zu, dass Kleinkinder soziale Fähigkeiten über Sprache, Bewegung, Spiel und Emotionen erwerben. Diese verpassten Chancen dann bei Jugendlichen nachzuholen ist um ein Vielfaches schwerer.

ANGELIKA HEITMANN ist selbstständige Trainerin, Beraterin und Coach sowie Gründerin von Outdoor-Trainings.at. Ihre Arbeitsweise zeichnet sich durch handlungs- und erlebnisorientierte Konzepte sowie durch Methoden des systemischen Coachings aus. Ihr Tätigkeitsfeld umfasst Persönlichkeitsentwicklung, die Begleitung und Beratung von einzelnen Personen, Teams und Organisationen in Hinblick auf Gruppenprozesse und Führungskräfte-ttraining. Angelika Heitmann bietet auch entspannende Naturerfahrungen sowie Seminare zur Gewalt- und Suchtprävention an. Soziale Kompetenzen und emotionale Intelligenz zu fördern liegt ihr ganz besonders am Herzen.

E-Mail: heitmann@outdoor-trainings.at

Der deutsche Begriff »Erlebnispädagogik« deckt ein Spektrum von intensiven einzelfallorientierten Maßnahmen bis zu gruppendynamischen Arbeiten ab. Ein Erlebnis wird einerseits als pädagogische Kategorie bezeichnet, in deren erzieherischer Einflussnahme Rahmenbedingungen geschaffen werden, die nicht nur bestimmte Formen von Erlebnissen ermöglichen, sondern auch deren Wirkung begleiten. Die Wurzeln der Erlebnispädagogik reichen in die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts zurück und neben Kurt Hahn gilt John Dewey als Vordenker des Lernens aus Erfahrung.

Teambuilding, Rollenverhalten & Mitbestimmung

Welchen Einfluss hat eine Gruppe auf den Einzelnen und wie kann eine Gruppe die Entwicklung von Sozial- und Personalkompetenzen eines Jugendlichen positiv unterstützen?

Seit Sigmund Freuds massenpsychologischen Untersuchungen ist in der Psychologie allgemein anerkannt, dass Menschen nicht nur auf die wahrgenommenen Attribute einer aktuellen Situation reagieren, sondern unbewusst zurückliegende Erfahrungen auf die jeweilig aktuelle Situation übertragen.

Demnach erlebt ein Jugendlicher eine für ihn neue Gruppe immer vor dem Hintergrund vergangener Erfahrungen mit Gruppen – und/oder unter dem Einfluss von Erfahrungen Dritter, die sich in der Erinnerung desjenigen niedergeschlagen haben. Auf der anderen Seite eröffnet jede Gruppe einem Teilnehmer die Möglichkeit, sich seiner abgespeicherten Bilder bewusst zu werden und diese zu verändern oder zu korrigieren. Eine Gruppe ist daher eine Lernchance, in der die Jugendlichen aktiv die eigenen Handlungs- und Denkgewohnheiten überprüfen können.

In einer Gruppe passiert allerdings einiges mehr, und der Begriff der Gruppendynamik beschreibt die Tatsache, dass bestimmte Prozesse in Gang gesetzt werden, wenn Menschen zusammenkommen. Eine Gruppe ist ein sich entwickelndes System, mit eigener Struktur, Organisation und Normen¹, inklusive Sprache. Zentrale Elemente dabei sind das Thema Autorität, Zugehörigkeit zur Einheit der Gruppe und die Einschränkung des eigenen Ichs.

Ein wichtiges Lernfeld in Bezug auf Gruppe ist das Thema Macht. Als Macht bezeichnet man die »Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.«² Hier bieten Outdoor-Trainings eine geschützte Umgebung, in der Jugendliche eine sich entwickelnde Gruppe durch die Prozessorientierung bewusst erleben und aufgefördert sind, selbst gestalterisch mitzuwirken. So können um Beispiel verschiedene Rollen aktiv ausprobiert werden, und die Jugendlichen können sich selbst typischer Rollen- und Verhaltensmuster durch Reflexionsrunden bewusst werden.

1 Vgl. *Die Entwicklung von der Menge zur Institution* (Raol Schindler) und Phasenmodell einer Gruppe (Bruce Tuckman).

2 Meyers Lexikon (1987): Max Webers Definition von Macht.

Was kann der Einzelne tun, um ein Team zu formen? Gemeinsame Ziele sind ein guter Anfang. Outdoor-Trainings bieten die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen und bei Zielbestimmung und Ausführung mitzugestalten. Das erhöht die Identifikation mit dem gesteckten Ziel, und diese erlebte Erkenntnis kann mittels Transfer gewinnbringend in den Alltag übertragen werden.

Die Gruppe oder das Team sind aber nicht nur Lernchance, sondern können auch aktiv dazu beitragen, Lernen zu verhindern. Es kommt also nicht ausschließlich auf die jeweilige Entwicklungsphase einer Gruppe an, sondern auch auf ihre Lernbereitschaft in der jeweiligen Situation. Daher werden Rahmen und Methoden von Outdoor-Trainings der jeweiligen Gruppe angepasst ausgewählt, um neuartige Erlebnisse zu provozieren und damit Lernen zu fördern.

Lernen und Emotionen

Der Einfluss von emotionalen und sozialen Faktoren auf das Lernen wird meist unterschätzt. Lernen wird häufig als überwiegend kognitiver Vorgang angesehen, wohingegen dem Einfluss von körperlichen Veränderungen, Gefühlen und Verhaltensmustern häufig wenig Bedeutung zugemessen wird.

In Bezug auf Lernen können Emotionen in zweierlei Richtungen förderlich sein. Einerseits ist die Schaffung einer lernförderlichen, angstfreien und motivierenden Umgebung erwünscht, andererseits stellen Emotionen sicher, dass das Erlernte im Gedächtnis organisiert wird, denn »ohne ein Minimum an Motivation und emotionalem Engagement gibt es kein Lernen« (Reinmann 2004, S. 101).

Demnach sind bei Lernprozessen sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse beteiligt, wobei Letztere sowohl zu positiven als auch zu negativen Auswirkungen auf das Lernergebnis beitragen. Die Bedeutung von Emotionen für das Lernen ist nicht zuletzt durch Veröffentlichungen zum Thema »Emotionale Intelligenz und Kompetenz« wieder stärker ins Blickfeld der Pädagogik gerückt.

Für die Aneignung neuer Kompetenzen sowie zur weiteren Entwicklung der Persönlichkeit ist es für die Jugendlichen wichtig, sich Herausforderungen zu stellen.

Natur als geschützter Rahmen, um Abenteuer zu erleben

Bei einem Abenteuer, ob nun rein gedanklich oder real, geht es um persönliche Erlebnisse, die in einem bestimmten Rahmen stattfinden, sei es örtlich, wie zum Beispiel Hochgebirge, Meer oder Wüste, oder zeitlich, zum Beispiel bei Science Fiction, oder eine Kombination von beidem. Eines haben Abenteuer allerdings immer gemeinsam: Sie heben sich von der Routine des alltäglichen Lebens ab. Da viele historische Abenteuer eine revolutionäre Veränderung oder signifikante Entwicklung mit sich brachten, zum Beispiel Christoph Kolumbus' Entdeckung Amerikas, ist das Abenteuer nicht nur ein Erlebnis, sondern auch ein Symbol für einen Schritt menschlicher Entwicklung.

»In der Natur wird nicht nachgedacht, sondern einfach gemacht« (Jelinek 1994, S. 85), die Natur ist zudem ein sich selbst regulierendes System und bietet dies-

bezüglich Möglichkeiten, Jugendlichen Analogien und Gegenpole zum eigenen Verhalten oder zu einer aktuellen Situation zu schaffen.

Wenn man Natur pädagogisch nutzen will, muss man die Perspektive und den Zugang zur Natur der zu Erziehenden berücksichtigen. Outdoor-Trainings setzen den Schwerpunkt auf einen konstruktivistischen Zugang, d. h. nicht Natur als existierendes Objekt, sondern Natur in ihrer Beziehung zum Menschen ist für die Wirkung auf Teilnehmer ausschlaggebend. Dabei wird ein emotional möglichst positives Lernumfeld geschaffen, welches sich bewusst von der normalen Lernsituation, zum Beispiel Schule oder Kinderzimmer, unterscheidet.

Der entscheidende Zusammenhang entsteht dann durch Interaktion, also durch aktive Handlungen. Auf einer Lernskala von »Gehört/Gelesen – Verstanden – Einverstanden – Anwenden – Weitergeben – Neues Entdecken« bieten Outdoor-Trainings dem Teilnehmer die Möglichkeit, weit über das Niveau von »Gehört/Gelesen – Verstanden« hinauszugehen, und regen an, Neues auszuprobieren und über die Folgen und Reaktionen zu reflektieren und daraus persönlich zu lernen und daran zu wachsen.

Reflexionen und Transfer in den Alltag

Neue Situationen erfahren, faszinierende Handlungsalternativen während eines Trainings ausprobiert – und dann?

Reflexionen sind Teil der sogenannten Interventionen des Trainers und leiten Jugendliche bewusst an, über das Erlebte nachzudenken sowie auch Verhalten und Reaktionen anderer zu erkennen und daraus zu lernen. Reflexionsrunden und dadurch provozierte und verdeutlichte Lernschritte sind essentielle Bestandteile von Outdoor-Trainings und klare Unterscheidungsmerkmale zu reinen Incentive-Events. Sie ermöglichen außerdem das Erkennen und Infragestellen von vorhandenen Werten und Normen und damit auch die Chance, aktuelle Wertvorstellungen zu verändern.

Ein anderes, ebenso wichtiges Element ist der Transfer in den Alltag, also das Sich-bewusst-Werden, wie der Jugendliche ein emotional behaftetes Erfolgserlebnis in oder mit seiner Gruppe im Alltag nutzen bzw. weiter ausbauen kann. Daher ist gängige Praxis, Erkenntnisse eines Trainings und deren Anwendung im Alltag in einer oder mehreren Nachbesprechungen zu vertiefen, bzw. ist es durchaus üblich, ein aufbauendes Folgetraining nach einiger Zeit durchzuführen, um so den Jugendlichen und der Gruppe maximalen persönlichen Nutzen zu ermöglichen.

Literatur

- JELINEK, ELFRIEDE (1994): *Raststätte oder Sie machens alle. Eine Komödie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Theaterverlag.
- REINMANN, GABI (2004). Die vergessenen Weggefährten des Lernens. Emotionen beim eLearning. In: Mayer, Horst Otto; Treichel, Dietmar (Hg.): *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning*. München: Oldenbourg, S. 101–118.

Andrea Moser-Pacher, Albert Wogrolly

Dialogisches Lernen

Ein Konzept, das Heranwachsende wahrnimmt und auf die wache Präsenz der Lehrkraft setzt

»Doch, er ist wichtig!« So titelt *Die Zeit*¹ einen Text über Lehrer und bringt die in offenen Unterrichtsformen vielfach verlorene personale Präsenz der Lehrkraft zurück ins Spiel. Heranwachsende brauchen mehr als je zuvor diesen Spiegel einer integren erwachsenen Person, denn in unserer Zeit der Multioptions-, ACCESS- und Erlebnisgesellschaft der Postmoderne (vgl. Kösel 2007, S. 56–65) und des vielfachen Zerbrechens eines familiären Halts sollten gerade in der Schule vermehrt Chancen zur Identitätsfindung geboten werden. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Schülerinnen und Schülern im Dialog begegnen, können, nach Kösel (2002, S. 39), Lernwelten modellieren, in denen dies möglich wird. So schlägt er Lehrenden vor:

Sie müssen Anreizstrukturen schaffen, in denen eine gemeinsame »Biographische Selbstreflexion«, also das Reden und Reflektieren über sich selbst und das Einüben in die Vielheit in einer Gruppe mit ihren verschiedensten Wert-, Norm- und Wissenssystemen professionell möglich wird, damit eine solide Kern- und Randbildung der Lernenden ermöglicht wird.

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet an der HTBLA Weiz Deutsch sowie Geographie und Wirtschaftskunde und ist Koordinatorin für Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität in Graz.
E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

ALBERT WOGROLLY unterrichtet Deutsch und Geschichte an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität in Graz.
E-Mail: albert.wogrolly@htbla-weiz.ac.at

1 <http://www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie> [Zugriff: 9.4.2012].

zentrationsfähigkeit, soziale Kompetenz betrifft – mit neuen Unterrichtsmethoden quasi beizukommen. Wir wollen einen Ansatz herausgreifen, der uns besonders geeignet erscheint, mit den mannigfaltigen Reibeflächen, die uns Pubertierende bieten, umzugehen: das *Dialogische Lernen*², ein von den beiden Schweizer Didaktikern Urs Ruf und Peter Gallin entwickeltes Modell.

Halbwüchsige legen Wert darauf, vollwertig und einzigartig wahrgenommen zu werden. Hier setzt das Dialogische Lernen an: Es kann per se die Bedürfnisse pubertierender Jugendlicher gut wahrnehmen.

Im Gegensatz zu offenen Lernformen ist der/die Lehrer/in grundsätzlich als Dialogpartner/in präsent. Das Dialogische Lernen ist in hohem Maße mündlich geprägt. Die Arbeitsaufträge entstehen aus dem Dialog mit der Klasse und werden auf der Tafel fixiert bzw. ins Heft diktiert. Die Sprache entwickelt sich aus dem Sprachgebrauch der Schüler/innen (»singuläre Sprache«), ist daher konzeptuell mündlich. Diese wird von Schüler/innen, die nicht aus Familien mit Bildungshintergrund stammen und daher über weniger standardsprachliche Fertigkeiten verfügen, besser verstanden – kognitiv und emotional: Sie ist ihnen näher. Dadurch, dass der Arbeitsauftrag im Dialog (Lehrer-Schüler-Gespräch) konkretisiert wird, können andere Gesichtspunkte oder Fragen ad hoc einfließen. Die Aufträge können aktualisiert, akzentuiert und verändert werden. Dies geht von der Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson aus.

Im Folgenden sollen ein paar Methoden und Praktiken des Dialogischen Lernens gezeigt werden.

1. Hinhören und Fragen

Das Entscheidende im Dialogischen Lernen ist das Fragen: Sprachlicher Ausgangspunkt im Dialogischen Unterricht ist die singuläre Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler. Die Schlüsselfrage der Lehrperson zielt auf den Prozess, nicht auf das Ergebnis: »Wie machst du es?« statt »Was kommt heraus?«

Der Schüler/die Schülerin hat nun die Aufgabe, mit eigenen Worten zu erklären, wie er/sie die Sache angegangen ist. Das, was er/sie sagt, braucht sich nicht an der Wissenschaftssprache zu orientieren, sondern darf aus der eigenen Einsicht heraus in dem am besten beherrschten Sprachcode formuliert werden (Sprache des Verstehens³). Das gibt der (zu)hörenden (sic!) Lehrperson sowohl Einsicht in den Sprachstand als auch in den Gedankenfluss, der sich in den Schülerköpfen abspielt. Der Einblick in die individuellen Lernwege, die dieses Verfahren ermöglicht, er-

2 Informationen zum Dialogischen Lernen unter: <http://www.lerndialog.uzh.ch/index.html> [Zugriff 9.4.2012]:

3 Martin Wagenschein (1999) unterscheidet die *Sprache des Verstehens* (persönliche Sprache im Prozess des Lernens und Begreifens) und die *Sprache des Verstandenen*, wenn der Schritt von der individuellen sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zur »offiziellen« Sprache der Wissensgesellschaft getan wurde und der Lernschritt vollzogen worden ist.

laubt den Lehrkräften, Lernschwierigkeiten und Lernwiderstände zu diagnostizieren und auch die Ressourcen der Schüler/innen kennenzulernen.

2. Verschriftlichung als Verankerung im Ich

Dennoch wird viel geschrieben: geschrieben, »wie der Schnabel wächst« – vorerst. Das, was sich an subjektiver Sprachproduktion zeigt, wird zunächst mit allem, was da ist (auch inhaltlichen »Fragwürdigkeiten« und Rechtschreibfehlern!), anerkannt und gewürdigt. Worauf es ankommt, ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler individuell ins Thema einklinken, sich ergreifen lassen. Damit fokussiert der Schreibunterricht auf entwicklungspsychologisch Essentielleres als auf reines Textsortentraining. Erst in den weiteren Schritten erfolgt im Dialog mit den gleichaltrigen Lernenden und mit der Lehrperson, die ihre fachliche Expertise nicht hintanhält, die Revision des Geschriebenen.

3. Aufgabe und Auftrag

Im herkömmlichen Unterricht bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe⁴ gestellt, im *Dialogischen Lernen* hingegen bekommen sie einen Auftrag.

Aufgabe	Auftrag
Wie viel ist 49 x 49?	Zeige mir, wie du 49 x 49 rechnest!
Analysiere das Gedicht nach den im Unterricht durchgenommenen/ im Lehrbuch angeführten Kriterien!	Wähle aus den vorgelegten Gedichten eines aus und beschreibe deine Begegnung mit diesem Text!

4. Dialogisches Lernen: Reguläres und Singuläres

Reguläre Dimension	Singuläre Dimension
Erlernen fachwissenschaftlich fundierter Lerninhalte	Persönliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff
Schulbuchwissen + von der Ebene der Wissenschaft heruntergebrochene Sprache für die Schule = Sprache der Wissensgesellschaft	individueller Lernweg + individuelle Sprache
konzeptuell schriftlich	konzeptuell mündlich

Dialogisches Lernen knüpft beim Ich an, aus dem Hin und Her zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven des Wissensgegenstandes, zwischen dem Ich und den

⁴ Dazu zählen vielfach auch die klassischen »Hausaufgaben«, wobei einige Funktionen wie das Üben und das Festigen nicht in Abrede gestellt werden können.

Dialogpartnern wird für die Schüler/innen das Entstehen des Wissens bzw. das Wachsen der Fertigkeiten erlebbar. D. h., ein Erlebnis liegt dem Lernen zugrunde, und Erlebtes kann man erzählen und durch diesen Modus festigen.⁵

5. Reisetagebuch

Instrument für die individuelle Lernbegleitung ist die schriftliche Lernwegsdokumentation. Ruf und Gallin bezeichnen das als Reisetagebuch, ähnliche Formen sind unter der Bezeichnung Logbuch oder Prozess-Portfolio bekannt, die Realisation über elektronische Medien im Netz ist der/das Blog. Selbstverständlich gibt es auch Dokumentationen, die eher punktuell und nicht systematisch das ganze Schuljahr oder die ganze Schullaufbahn hindurch geführt und gestaltet werden.

Reisetagebuch	Auftritt
Text für mich und meine Lernpartner	Text für andere
interner Sprachgebrauch	externer Sprachgebrauch
Kriterium: Verständlichkeit	Kriterium: Wirkung des Auftritts, des Vortrags
Erzählen, um mich zu belehren	Erklären, um andere zu belehren
informell	formal
Spuren des Lernprozesses legen – beim Schreiben klären sich die Gedanken	perfektes Produkt
interner Austausch	für die Öffentlichkeit bestimmt
Wichtig: hohe Toleranz für formale und sprachliche Mängel	muss sprachlich, formal und inhaltlich perfekt sein
Schreiben fällt leicht und geht schnell	Schreiben fällt schwer und geht langsam voran

Die individuellen Rückmeldungen im Reisetagebuch ermöglichen den Lehrer/innen, in die Schülerperspektive einzutauchen. Dadurch ergibt sich ein Rückkopplungseffekt, der die Lehrkräfte ihr Angebot feiner skalieren und gegebenenfalls revidieren lässt. Dialogische Verfahren sind nur in kleineren Lerngruppen möglich.

6. Dialogpartner

Lernen bedeutet in Kontakt zu kommen und in Dialog zu treten.⁶ Es geht in der Praxis letztlich um die Frage, wie denn Lernende zum Lernen intrinsisch motiviert

⁵ Fritz Kubli (2010) bricht eine Lanze für eine narrative Didaktik in den Naturwissenschaften.

⁶ Gekürzt nach: Kossmeier 2010.

werden können. Möglich wäre es, Lernende in vielfältige Dialoge zu verwickeln und diese als wesentlichen Teil des Lernprozesses auch schriftlich zu dokumentieren:

- *Lernende mit sich selbst*: Was möchte ich lernen?
Dieser Dialog führt zu einem mündigen, autonomen, erwachsenen Handeln.
- *Lernende mit dem Lernstoff*: Was interessiert mich am Thema? Was möchte ich wissen?
Dieser Dialog führt zu Lernmotivation und Eigenverantwortung.
- *Lernende mit anderen Lernenden*: Was denkst du?
Dieser Dialog führt zur Fähigkeit des Kooperierens, des Arbeitens im Team und zur Ambiguitätstoleranz.
- *Lernende mit Lehrenden*: Was muss ich können?
Dieser Dialog führt zu fruchtbringendem Wissenserwerb, eigenverantwortlichem Lernen und Erfahrung einer professionellen Lernbegleitung.
- *Lehrende mit sich selbst*: Was bewegt mich in meinem Beruf? Was möchte ich mit meinen Schüler/inne/n erreichen? Wie sieht meine persönliche Kosten-/Nutzenrechnung aus? Wo sehe ich meine Stärken, wo meine Schwächen?
Dieser Dialog führt zu einem beruflichen Selbstbewusstsein und verhindert eine zu starke Übertragung eigener Anliegen auf die Lernenden.
- *Lehrende mit dem Lehrstoff*: Was interessiert mich am Stoff? Wo ist für mich die Quintessenz?
Dieser Dialog führt dazu, dass für die Lernenden sichtbar werden kann, was die Lehrenden selber bewegt und »entzündet« – der Funke springt über.
- *Lehrende mit Lehrenden*: Wie geht ihr an eine Thematik heran?
Dieser Dialog führt zu einer den Einzelnen entlastenden Lehrerkooperation und in weiterer Folge zu einer gemeinsamen Schulkultur.
- *Lernende mit ihren Eltern*: Was hat dich im Unterricht interessiert, erstaunt, berührt? – statt nur: Welche Note?
Interessieren sich die Eltern für die Lernprozesse ihrer Kinder, so wirkt dies unterstützend und bewirkt eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen.

7. Rampe

Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen eine Art Rampe zur Verfügung zu stellen, die als Hilfestellung dienen soll, dass jede Begaubungsstufe erfolgreich Lernschritte machen kann.

Die Rampe versteht sich als ein Instrument, um heterogenen Klassen gerecht zu werden.

Beispiel:

Auftrag, aus verschiedenen Texten des 19. Jahrhunderts zwei anhand folgender Fragen auszuwählen und die Textbegegnung zu beschreiben:

- Welcher Text zieht mich an und warum?
- Welcher Text leistet mir Widerstand?

Diese Aufgabe ist sowohl von denjenigen zu bewältigen, die über kein oder nur geringes literarisches Wissen verfügen, als auch von denjenigen, die schon auf ein Vorwissen zurückgreifen können und eine höhere Sprachkompetenz besitzen. Denn es gibt keine konkrete Erwartung (Stichwort: Erwartungshorizont) und auch keine »richtige« Lösung. Im Zentrum steht die Leistungsdokumentation, diese wird bewertet und nicht benotet.

Lehrer/innen sehen den Schüler/die Schülerin als Subjekt der Leistungsdokumentation und nicht als Objekt der Leistungsüberprüfung.

8. Fazit

Dialogisches Lehren und Lernen ist kein einseitiges Konzept, das auf besseres »Funktionieren« der Schüler/innen oder der Lernprozesse bei den Schüler/inne/n abzielt, sondern es setzt auch auf eine Haltung der Lehrenden, die von Offenheit, Wandlungsfähigkeit und geistiger Dynamik geprägt ist.

Unterrichten ist kein Nachahmen von Modellen, kein statischer Ablauf eines Lernprogramms. Der Antrieb für die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist der Dialog, der lebendige Austausch zwischen Ich und Du.

Literatur

- BAUER, JOACHIM (2005): *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- FEND, HELMUT (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- GALLIN, PETER; RUF, URS (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- KÖSEL, EDMUND (2002): *Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. Bahlingen a.K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- DERS. (2007): *Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 2: Die Konstruktion von Wissen*. Bahlingen a. K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- KOSSMEIER, ELISABETH (2010): *Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen*. Hrsg. von der PH Oberösterreich und ÖZEPS 2010, S. 17 f.
- KUBLI, FRITZ (2010): Narrative Aspekte in der Vermittlung der Naturwissenschaften. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2010 (= ide-extra, Bd. 16), S. 267–281.
- PIETSCHMANN, HERBERT (2002): *Eris und Eirene. Anleitung zum Umgang mit Widersprüchen und Konflikten*. Wien: Ibero.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (2005a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Bd. 1. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3. überarbeitete Aufl.
- DIES. (2005b): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Bd. 2. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3. überarbeitete Aufl.
- RUF, URS; KELLER, STEFAN; WINTER, FELIX (Hg., 2008): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- WAGENSCHHEIN, MARTIN (1999): *Verstehen lehren*. Weinheim-Basel: Beltz.

Das Gedicht im Unterricht

Simone Morgenstern

»Als Dichter, da kreier'
ich mir ... ein
interessantes neues Tier«
Christian Morgenstern,
*Das Nasobem*¹

1. Zum Autor

Christian Morgenstern (1871–1914) erlangte große Bekanntheit durch seine grotesk-parodistische Gedichtesammlung *Galgenlieder* (1905). Die darin enthaltenen Gedichte zeichnen sich durch Formschönheit, verbunden mit grotesk-lustigem oder verrücktem Inhalt aus, teilweise mit Anklängen an die visuelle Lyrik, man denke etwa an *Die Trichter*. Auch das Gedicht *Das Nasobem* erschien in den *Galgenliedern* und bedingte eine Vielzahl von Folgeschriften, wie etwa fingierte Lexikonartikel. Der Zoologe Gerolf Steiner schuf davon inspiriert sogar die natürlich rein fikti-

ve, scherzhafte Gattung der »Rhinogradentia«, die bis heute durch die Fachliteratur geistert.

2. Lyrik – einmal lustig

Gedichte belegen bei den literarischen Vorlieben der SchülerInnen meist nicht die vorderen Ränge. Vielmehr werden diese häufig als langweilig, kompliziert, schwer zu deuten und viel zu ernst bzw. tiefgründig empfunden. Eine Möglichkeit, einen demgegenüber amüsanten Einstieg in den Bereich der Lyrik zu geben, bietet zum Beispiel das Gedicht *Das Nasobem* des Dichters Christian Morgenstern, welches durch Wortwitz, Hintergründigkeit und Ironie besticht.

Das Gedicht bietet einen witzig akzentuierten Zugang in die Welt der Lyrik, indem es sowohl die Ebene des Humors anspricht als auch jene der Neugierde auf diese neue, durch das Gedicht soeben entdeckte (und vom Dichter erschaffene) Spezies weckt. Das vorrangige Ziel der Beschäftigung mit diesem Gedicht ist deshalb auch weniger, streng formale Kriterien eines lyrischen Werkes aufzuzeigen bzw. zu untersuchen, als vielmehr einen spielerischen Zugang zur Welt der Lyrik zu schaffen; formale Aspekte der Gedichtanalyse fließen zwar mit ein, bilden jedoch nicht den Schwerpunkt der folgenden Unterrichtsideen. Erstrebenswert wäre eine Verknüpfung beider Punkte, vielleicht mit den eher formalen Aspekten als Ausgangspunkt, woran sich dann verschiedene Aufgaben bzw. Anregungen anschließen, vielleicht in Form eines Stationenzirkels oder im Rahmen der Wochenplanarbeit.

Die Zielgruppe der im Folgenden gegebenen Anregungen sind in erster

1 Die Schreibweise des Nasobems ist unterschiedlich. Vorliegender Artikel geht von der einfachsten Variante (Nasobem) aus; es finden sich jedoch auch andere Wiedergaben, wie etwa Nasobēm, Nasobém.

Linie Jugendliche im Altersbereich zwischen zehn und zwölf Jahren, die entweder Deutsch als Erstsprache sprechen bzw. im fortgeschrittenen DaF-/DaZ-Bereich anzusiedeln sind. Möglich wäre auch eine Behandlung des Gedichtes im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur (fantastischen) Tiererzählung bzw. Phantasieerzählung, was teilweise in Lehrbüchern der vierten Klasse erfolgt. Hier müsste natürlich eine Anpassung an die jeweilige Klassen-/Altersstufe erfolgen.

Das Nasobem eröffnet vielerlei Möglichkeiten, sich kreativ und spielerisch mit dem Gedicht auseinanderzusetzen. Einige seien im Folgenden kurz umschrieben, wobei die Vorschläge lediglich als Anregung gedacht sind und variiert bzw. an die jeweilige Klasse angepasst werden sollten.

3. Vorschläge für den Unterricht

Es ist von Vorteil, einige der im Gedicht vorkommenden Begriffe zu klären. Dies betrifft in erster Linie die genannten Lexika (*Brehm, Meyer, Brockhaus*) sowie den Begriff der *Leyer*. Für letztgenannten Begriff wird man wohl kurz auf die griechische Antike, das Instrument der Lyra und deren Verbindung zur Dichtung verweisen müssen, da die Wurzeln der Lyrik bekanntlich im antiken (Sprech)Gesang liegen.

Als Ausgangspunkt könnte man nach dem ersten Lesen des Gedichtes zum *Nasobem* die Frage stellen, was nach der Meinung der SchülerInnen mit der Aussage: »Es trat aus meiner Leyer zum ersten Mal ans Licht« gemeint sein könnte. Dies kann ohne oder mit Vorgaben (z. B. Fragebogen mit möglichen Varianten; z. B. »Der Dichter

erschuf dieses Tier aus seiner Phantasie«) geschehen; erfolgversprechend erscheint hier jedoch auch die Variante, die Aussage auf einen Zettel oder ein Plakat zu schreiben, woraufhin jeder Schüler/jede Schülerin einen »Interpretations«-Satz hinzufügt. Hingewiesen werden sollte dabei darauf, dass es nicht die eine, sondern immer mehrere mögliche Interpretationen gibt.

3.1 Übungen zu den formalen Aspekten des Gedichtes

Will man sich in erster Linie mit den formalen Aspekten beschäftigen, so kann man das Gedicht eventuell zuerst als Lückentext austeilen, in dem einige der Reimwörter fehlen und erst eingesetzt werden müssen. Hier gäbe es sowohl die Möglichkeit, die Reimwörter frei einsetzen zu lassen, als auch jene, aus vorgegebenen Wörtern die richtigen herauszufinden und einzusetzen. Danach wird das Originalgedicht vorgestellt, anhand dessen nun die formale, recht einfache Analyse erfolgt. Wer es schwieriger mag, der sei auf Morgensterns *Das ästhetische Wiesel* verwiesen, das man durchaus parallel zum *Nasobem* behandeln könnte und dem ein anspruchsvolleres Reimschema zugrundeliegt.

Als weiterführende oder abschließende Übung zum Reimschema könnte man eine Auswahl von Reimwörtern vorgeben (eventuell in Form von Reimpaarkärtchen), welche dann im Zuge des Verfassens eines eigenen Gedichtes in einem bestimmten Reimschema vorkommen sollen.

Den Abschluss dieser Einheit könnte die Frage bilden, was Christian Morgenstern antworten würde, wenn man

Christian Morgenstern
Das Nasobem

Auf seinen Nasen schreitet
einher das Nasobem,
von seinem Kind begleitet.
Es steht noch nicht im Brehm.

Es steht noch nicht im Meyer.
Und auch im Brockhaus nicht.
Es trat aus meiner Leyer
zum ersten Mal ans Licht.

Auf seinen Nasen schreitet
(wie schon gesagt) seitdem,
von seinem Kind begleitet,
einher das Nasobem.

ihn fragte, warum er das Gedicht geschrieben habe (»Ich habe das Gedicht geschrieben, weil ...«) – vielleicht in Form eines kurzen Statements. Die Antworten darauf könnte man abschließend in Form eines Plakates, eines Folders oder Ähnlichem festhalten.

3.2 Lexikon und Nasobem

Naheliegender ist der Vorschlag, anhand Morgensterns Beschreibung des Nasobems, bereichert mit eigenen Vorstellungen, einen Lexikonartikel zu verfassen, der diese neue Spezies beschreibt. Dieser sollte sich in Form und Inhalt an konventionellen Lexikonartikeln orientieren, wobei man sowohl auf konventionelle Tierlexika (schwieriger) als auch auf Artikel in Kinderlexika zurückgreifen kann. Für diese Aufgabe ist es sicherlich hilfreich, kurz die wichtigsten Merkmale eines Lexikoneintrages mit den SchülerInnen zu besprechen, um eine möglichst identische Nachahmung zu gewährleisten.

Aufbauend darauf oder anstelle davon könnte man die SchülerInnen ei-

nen Zeitungsartikel verfassen lassen, der sich mit der neu entdeckten Spezies beschäftigt. Amüsant wäre dabei sicherlich, die SchülerInnen zu bewussten Übertreibungen zu animieren, um das Phänomen der Sensationspresse miteinfließen zu lassen. Anknüpfend daran böte sich in weiterer Folge die Erarbeitung eines Berichtes bzw. einer TV-Nachrichtensendung an; erfahrungsgemäß erreicht man durch das Miteinbeziehen computergestützter Medien (PC, Webcam, Kamera etc.) einen meist deutlich höheren Motivationsgrad der SchülerInnen.

3.3 *Das Nasobem* als Anlass zum Verfassen eigener Texte

Das Nasobem könnte sich auch in der Ich-Form selbst vorstellen, vielleicht in Verbindung mit einem einleitenden Steckbrief. Ebenso andenkbar wäre das Verfassen eines Tagebucheintrags »Ein Tag im Leben eines Nasobems«.

Eine weitere Idee, sich kreativ mit dem Gedicht auseinanderzusetzen, ist die Erfindung einer eigenen Tierart durch die SchülerInnen. Dabei könnte es sich sowohl um eine völlig neue Tierart handeln oder auch um eine Kreuzung aus verschiedenen bekannten Tierarten (z. B. *Gil|ko|fant*, Kreuzung aus *Giraffe*, *Krokodil* und *Elefant*). Hier bieten sich gleich mehrere daran anschließende Möglichkeiten: Andenkbar wäre etwa das Verfassen eines Zeitungsberichtes über die aufsehenerregende Entdeckung einer neuen Tierart oder das Schreiben eines Forschers an Herrn/Frau XY, in dem dieser erstmals über die von ihm entdeckte neue Tierart berichtet. Auch das Verfassen eines eigenen Gedichtes über eine eigene,

neu kreierte Tierart wäre denkbar, um sich kreativ mit dem Gedicht auseinanderzusetzen (vielleicht zuerst Reimwörter finden, Reimschema festlegen usw.).

Möglich wäre darüber hinaus das Verfassen eines Limericks (Fünfzeiler, Reimschema aabba), der das Nasobem als handelnde Person zum Inhalt hat. Ebenso könnte man mithilfe eines Kreisreimes versuchen, ein neues Gedicht über das Nasobem zu kreieren. Bei dieser Methode schreibt ein Schüler/eine Schülerin die erste von ihm/ihr erdachte Zeile eines Gedichtes auf ein Blatt Papier, das Reimwort in die nächste Zeile. Die erste Verszeile wird weggeknickt, das Blatt wird dann an den Sitznachbarn weitergegeben. Dieser findet nun einen Satz mit passendem Endreim zum ersten Reimwort. In die nächste Zeile wird ein neuer Satz geschrieben, das Reimwort wieder in die folgende Zeile, wieder umknicken usw.

3.4 Kunst und Nasobem

Außerst populär ist zurzeit das »Verpacken« von Gedichten in Rap- oder Songform. Eine leicht vereinfachte Variante davon wäre jene, einen bereits bekannten Rap oder Song als Modell zu nehmen und nach diesem Modell eine Variante des *Nasobems* zu erstellen. Möglich wäre dies etwa anhand Stefan Raabs *Hier kommt die Maus*. Hier könnte in Verbindung mit bildnerischer Erziehung auch ein Videoclip in Form eines Zeichentrickfilms ange-dacht werden; allerdings ist diese Idee sehr arbeits- und zeitintensiv, jedoch bestimmt lohnenswert.

Die Darstellung des *Nasobems* in bildlicher Form wäre ebenfalls möglich,

vielleicht in Verbindung mit dem Fach Bildnerische Erziehung bzw. Kunst. Auch hier bieten sich vielerlei Möglichkeiten. So könnte man etwa ein Flugblatt gestalten, auf dem das Tier, eine kurze stichwortartige Beschreibung desselben in Verbindung mit »WANTED« zu sehen ist. Will man eher im Bereich der Lyrik verbleiben, könnte man auch ein Bildgedicht verfassen, welches das Nasobem wiedergibt (etwa in Form von Kornfelds *Sand-Uhr*).

4. Schlussbetrachtung

Durch das Gedicht *Das Nasobem* soll ein anderer Blick auf die Lyrik geworfen und gezeigt werden, dass diese nicht nur tiefsinnig, sondern auch witzig und lustig sein kann. Darüber hinaus sollte aufgezeigt werden, dass ein Gedicht durchaus Ausgangspunkt für eine Vielzahl von Aktivitäten sein kann und nicht nur der Formenanalyse dienen muss – vielleicht probieren Sie einige der Ideen einfach einmal aus!

Literatur

MORGENSTERN, CHRISTIAN (1989): *Alle Galgenlieder*. Stuttgart: Reclam.

DERS. (1994) *Gedichte – Verse – Sprüche*. Geneva: Lechner.

Internet

<http://www.autoren-gedichte.de/morgenstern/das-nasobem.htm> [Zugriff: 23.7.2012].

<http://www.youtube.com/watch?v=U8nyhA48xP8> [Zugriff: 23.7.2012].

SIMONE MORGENSTERN absolviert zurzeit ihr Lehramtsstudium (Deutsch und Geschichte) an der Universität Klagenfurt.

E-Mail: simone.morgenstern@aon.at

Kommentar

Margit Böck

Was, wenn das Buch verschwindet?

Urlaubszeit ist eReader-Zeit – ich schreibe diesen Text Anfang August. Das Gepäck wird entlastet, gleichzeitig reist eine mehr oder weniger umfangreiche Bibliothek mit, die (eine Internetverbindung vorausgesetzt) auch am Strand erweitert werden kann. Das Buch als gedrucktes Buch verschwindet. Auch wenn eBooks im deutschen Sprachraum im Vergleich zu gedruckten Büchern (noch) nicht diesen Stellenwert haben wie zum Beispiel in den USA, ist die Auflösung der traditionellen Symbiose des Mediums (gedrucktes) Buch und des (schriftlichen) Textes ein Thema für die Deutschdidaktik.

Neben Genre, Funktion, Zielgruppe, Ausstattung stellt sich spätestens seit Amazons Kindle zunehmend die Frage danach, ob es sich bei einem Buch um eine gedruckte oder eine digitale Ausgabe handelt. Die große Bedeutung, die die materielle Form des Buches für unsere Vorstellung von diesem Medium hat, zeigt sich alleine daran, wie wichtig es (zumindest derzeit) für eReader ist,

dass sie möglichst viele Facetten eines gedruckten Buches spiegeln. Dies ist einerseits als Anknüpfen an und Aufgreifen von Sozialisationserfahrungen der erwachsenen LeserInnen zu verstehen, um diese für den eBook-Markt zu gewinnen und Befürchtungen über den Untergang der »Buchkultur« entgegenzuwirken. Andererseits werden medienspezifische Merkmale des Buches in digitale Form übersetzt – von gedrucktem Text, der (je nach Art des »Buches«) linear über weite Strecken geht, die auf (Buch)Seiten angeordnet sind, bis zur Abgeschlossenheit des Inhalts, die bei gedruckten Büchern durch den Buchdeckel geschaffen wird, bei digitalen Büchern dadurch, dass Verlinkungen zu anderen digitalen Inhalten fehlen. Die Potentiale digitaler Medien, die unter anderem in der einfachen Verknüpfung mit anderen Angeboten bestehen und einen Teil ihrer Attraktivität ausmachen, werden dadurch stark beschnitten. Der geschlossene Text signalisiert wiederum Übersichtlichkeit und Orientierung, die durch die AutorInnen gewährleistet werden (bzw. werden sollen) und die im Internet so nicht gegeben sind. Webseiten zu (gedruckten oder digitalen) Büchern kombinieren speziell im Fachbuchbereich diese Vorteile.

Die materiellen Eigenschaften eines Mediums bestimmen seine Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten. Wie in so vielen Bereichen können auch hier Vorteile gleichzeitig Nachteile sein. Speichere ich ein eBook in einer Cloud, ist mir dieses Buch (Onlineanbindung und entsprechendes Ausgabemedium vorausgesetzt) überall und jederzeit zugänglich. Es bleibt allerdings virtuell und ist räumlich nicht

präsent. Welche Rolle spielt es, dass spezifische Medienangebote räumlich präsent sind und bleiben? Werden Kinder, die mit dem Kindle aufwachsen, noch Buchregale haben? Welche Bücher werden in diesen Regalen stehen? Nehmen ganz kleine Kinder ihren eReader mit ins Bett, wenn sie schlafen gehen? Wie wichtig ist für den Aufbau einer emotionalen Beziehung zu einem bestimmten Buch – und darüber hinausgehend zu Büchern und Buchlesen allgemein – seine materialisierte Form? Wie steht es um die soziale Präsenz von Büchern und ihren Inhalten, dass zum Beispiel darüber geredet wird oder Bücher verliehen werden, wenn diese räumlich nicht (mehr) präsent sind? Welche Wertigkeit haben gedruckte Ausgaben von Büchern im Vergleich zu digitalen? Und wie unterscheiden sich diese Zuschreibungen nach dem Alter und den damit verbundenen Erfahrungen der Mediensozialisation, danach, was für jemanden selbstverständlich bzw. neu zu integrieren ist?

Einer der Effekte der Virtualisierung von Kommunikation und neuer Verbreitungsformen von Texten ist, dass zum einen die Materialität von Medien neu wahrgenommen wird und zum anderen Besonderheiten von Textsorten herausgearbeitet werden. *Nox* von Anne Carson ist ein Beispiel dafür, wie

die Potentiale von Papier als Zeichenträger ausgeschöpft werden, »Micro-Fiction« bezeichnet auf 140 Zeichen begrenzte Twitter-Romane (Florian Meimberg ist 2010 für seine *Tiny Tales* mit dem Grimme Online-Award ausgezeichnet worden).

Die hier nur beispielhaft angesprochenen Aspekte medialer Entwicklungen, die im Kontext des sozialen Wandels stattfinden, verweisen auf neue Herausforderungen und Möglichkeiten des Deutschunterrichts. Die enge Verbindung von Lesen mit (gedrucktem) Buch, in Deutsch vor allem erzählende Literatur, wird weiter aufgebrochen. Als selbstverständlich angenommene Ebenen von Medialität und Modalität und damit verbundene Rezeptions- und Erlebnisweisen werden in Frage gestellt bzw. mit ihren jeweiligen Potentialen überhaupt erst sichtbar. Hier zeigen sich Ansatzpunkte für eine Sprach- und Literaturdidaktik, die zwischen schulischen Ansprüchen und außerschulischen Erfahrungswelten vermittelt.



Univ.-Prof. Dr. **Margit Böck**

ist Professorin für Sprachdidaktik am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Lesen und Schreiben in der neuen Medienlandschaft; Modalität und Medialität von Kommunikation; Literalität, Lernen und soziale Ungleichheit.

E-Mail: margit.boeck@aau.at

ide empfiehlt



Barbara Sichtermann
Pubertät

Not und Versprechen.

Weinheim: Beltz, 2007. 272 Seiten.

ISBN 978-3-4078-5762-0 • EUR 17,90

Zwei Intentionen verfolgt Barbara Sichtermann mit ihrem Buch über die Besonderheiten, Herausforderungen, Probleme und Zumutungen der Kinder/Jugendlichen in der Zeit der Geschlechtsreife und Geschlechterdifferenzierung im Alter von zwölf bis siebzehn (oder zwischen zehn und fünfzehn – es gibt starke individuelle Unterschiede): Die Autorin erklärt die allgemeinen Gründe für die Schwierigkeiten der Pubertät und will Verständnis für die Lage der Pubertierenden wecken. Das ist kein weiteres Ratgeber-Buch, sondern eines, das über das Warum aufklärt. Deshalb halte ich dieses Buch für besonders wertvoll, zumal die allgemeine Begründung in zwölf sehr gut lesbaren Kapiteln auf die spezifischen Phänomene (wie Körperkult, Scham und Sinnlichkeit, geistige Abenteuer, Inszenierungen der Weiblichkeit und Männlichkeit, Gewalt, Rausch) und Auswirkungen auf die Eltern und die Schule übertragen wird.

Zwei Gründe sind bedeutsam für den Bruch in der Entwicklung der Kin-

der/Jugendlichen: Die Pubertät ist als das Ende der Kindheit zu sehen und die Sexualität zerstört wie eine Naturgewalt diese Kindheit – eine Trennung, die auf Kosten der Kinder missachtet wird.

Sich diese Sichtweise von der Kindheit und der Macht der Sexualität her anzueignen, ermöglicht ein Verständnis mit Gelassenheit und Zuversicht für diese schwierige Lebensphase von SchülerInnen und – so meine Hoffnung – auch Achtsamkeit für eine ihnen entsprechende Schulentwicklung; gerade weil die Pubertät mit dem herausfordernden Wechsel von einer Schule bzw. Schul-Kultur in die andere beginnt und sich auf diese für die Biografie entscheidenden Sekundarschul-Jahre in unserem frühzeitig hochselektiven Bildungssystem erstreckt. Die Schule und die LehrerInnen haben eine überragende Stellung und Verantwortung, die systematische Berücksichtigung für Lehren und Lernen, für Bildung und Erziehung brauchen würde, denn: Während der Pubertät werden die Gleichaltrigen zur wichtigsten Bezugsgruppe für die Jugendlichen. Die Schule ist erstens der wichtigste Kontaktstifter im sozialen Feld der Peers (für Freundschaften und erste Liebschaften), eine Tatsache, die die positive Seite der Schule für die SchülerInnen unterstreicht. Die sozio-kulturellen Umwelten der Peers sind zweitens eine Voraussetzung für die Realisierung von Bildung – gerade in dieser Altersphase – als Sich-in-der-Welt-Zurechtfinden (mit Fähigkeiten zum Konfliktlösen, mit dem sorgsamem Umgang mit Gefühlen, Sexualität und Erotik, für solidarisches Handeln, für Empathie, für gemeinsame Projekte usw.), wenn – so meine Position – dieses Verständnis

von Bildung endlich das fragwürdige Verständnis von Bildung allein als Vermittlung von (reproduzierbarem, überprüfbar, standardisiertem) Wissen ersetzen könnte. Das »geistige Selbstbehauptungsstreben« der Pubertierenden zur Neu-Ordnung der Welt durch eigene Erfahrungen verkümmere in der Schule mit ihren Demütigungen durch Noten und Bevormundungen, was das Interesse und Selbstvertrauen der Jugendlichen minimiere. Sichtermanns Blick auf die Fehler in den Strukturen, die Respektlosigkeiten und unsinnigen Umgangsformen mit Pubertierenden wird durch ihre Konzentration auf die beiden Gründe für die Dramatik der Pubertät geschärft:

Die Pubertät ist der Verlust der Sicherheit des Kind-Seins. Entscheidend dabei ist, dass in der Kindheit die Sexualität keine Rolle im körperlichen, seelischen, praktischen Leben spielt. (Was nicht heißt, dass Kinder asexuell sind.) Mit Beginn der Pubertät aber hat jede Veränderung mit dem Geschlecht zu tun, weshalb die Inszenierung der Pubertät von der erwachenden Sexualität her zu verstehen ist. Durch die Sexualisierung des Körpers werden Jugendliche auf ein Geschlecht festgelegt: Die Pubertät ist nicht nur die Phase der Geschlechtsreife, sondern auch der Geschlechtsdifferenzierung. Pubertät schafft durch die Erotisierung zugleich auch Verzauberung: Gefühle brechen auf und verwandeln die Persönlichkeit. Wichtig ist, die Sexualität als eine Medaille mit zwei Seiten anzunehmen: als Glück und Unglück, anarchisch, animalisch, wild. Die aggressive, zerstörerische, asoziale Seite der Sexualität zu verleugnen schafft ratlose, überforderte, zerrissene Mädchen und Buben. Sexu-

alität ist »Natur pur« und sozio-kulturell mit Neigung zu Gewalt, Herabsetzung, Verletzung verwoben. Die Natur ist in der Pubertät als ein Unruheherd zu begreifen und Natur wäre zuzulassen. In unserer Kultur aber ist Natur in ihrer Würde so beschädigt wie nie zuvor. Mehr Vertrauen in die Natur würde aber das Sich-Zurechtfinden in dieser Phase für das Kind wie die begleitenden Erwachsenen erleichtern, indem sie sich den natürlichen Rhythmen ausliefern. Die Pubertät braucht die »Tugend der Passivität«, die als Wert zu begreifen und als Erfahrung auszubilden und zu verteidigen sei, fordert Sichtermann für Jugendliche und Erwachsene. Ich meine, das wäre ein sinnvolles »Bildungsprogramm«. (Es ist aber nicht geeignet für Standardisierungen.)

Barbara Sichtermann interpretiert in ihrem Buch mehrere Filme und literarische Texte, unter anderem Goethes *Erlkönig* als das Ende der Kindheit, nicht des Kindes, und den Beginn von Zumutungen, besonders durch die Sexualität. Im Sinne einer »Bildungsphase Pubertät« enthält diese Interpretation reichhaltige Anregungen, nicht nur für GermanistInnen, auch für die nicht angenehme Frage, was wir, unsere Gesellschaft, die konsumeristische Kultur leisten oder vielmehr nicht leisten, um Kinder/Jugendliche in dieser Lebensphase produktiv zu unterstützen, sie gar zu bilden.

SUSANNE DERMUTZ ist Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Frauen- und Geschlechter-Studien sowie Schulreform und Bildungspolitik. E-Mail: susanne.dermutz@uni-klu.ac.at

Neu im Regal

Jürgen Baurmann, Eva Neuland (Hg.)
Jugendliche als Akteure

Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen.

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2011. 194 Seiten.

ISBN 978-3-6316-1414-3 • EUR 44,80

Der vorliegende Band entstand aus einer 2009/10 an der Universität Wuppertal gehaltenen Ringvorlesung. Er knüpft an Vorlesungen des Jahres 2003 an, die ebenfalls in Buchform vorliegen. Standen im ersten Band die Themen »Jugendsprache«, »Jugendliteratur« und »Jugendkultur« im Mittelpunkt, beschäftigen sich die zwölf Aufsätze des Folgebandes mit den Themenblöcken »Spracherwerb und Sprachlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit«, »Sprachgebrauch und Sprachlernen im Spannungsfeld von Schule und Freizeit« und »Kulturelle Ausdrucksformen Jugendlicher: Kleidung, Musik, Sport«.

Die Entstehung des Bandes und die thematische Bandbreite bringen es mit sich, dass sich die Texte in ihrer Lesbarkeit ebenso voneinander unterscheiden wie in ihrer Relevanz für den Deutschunterricht.

Besonders hervorzuheben sind in dieser Hinsicht die Ausführungen von Jürgen Baurmann (»Jugendliche schreiben im Deutschunterricht – bei Gelegenheit bewusst provokativ oder ambi-

tioniert innerhalb eines Projekts«). Er betont zu Recht, dass der schulische Schreibunterricht stark von der Lehrkraft gesteuert ist.

Aus der Sicht der Schüler/innen bedeute das eine die Schreibmotivation verringernde Fremdbestimmung. Daher sollten immer wieder Situationen geschaffen werden, die den Jugendlichen die Produktion möglichst authentischer Texte mit jugendsprachlichen Elementen erlauben.

Petra Balsliemke, Anka Baradaranosadat und Hanne Steffin (»Kommunikation, Identifikation und Wissenserwerb im Unterricht«) weisen darauf hin, dass eine einheitliche Jugendsprache nicht mehr existiert. Stattdessen betone die Sprachwissenschaft die Heterogenität jugendlicher Sprachstile. Die Unterschiede zwischen dem Sprachverhalten der Jugendlichen in der Freizeit und der »Schulsprache« sollten immer wieder Gegenstand der Sprachreflexion sein. Die Autorinnen führen dafür etliche Beispiele an.

Neben dem fachlichen Gewinn lohnt die Lektüre der knapp 200 Seiten umfassenden Publikation aus einem weiteren Grund: Sie liefert gerade im letzten Abschnitt zu den Themen Kleidung, Musik und Sport wichtige Erklärungen für Phänomene, die – unabhängig vom Fach – im Umgang mit Jugendlichen zu beobachten sind. Damit erhält der Leser/die Leserin Denkanstöße, um das eigene Wissen und Tun zu professionalisieren.

WOLFGANG TAUBINGER ist AHS-Lehrer am Stiftsgymnasium Melk, Mitarbeiter der PH Niederösterreich sowie Universitätslektor.
 E-Mail: wolfgang.taubinger@schule.at

Mechthild Dehn, Ingelore Oomen-
Welke, Claudia Osburg
Kinder & Sprache(n)

Was Erwachsene wissen sollten.
Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 2012.
168 Seiten.
ISBN 978-3-7800-1081-0 • EUR 24,95

Die Sprachfähigkeit des Menschen bietet immer wieder Anlass zu Reflexion und Analyse. Wie es um den kindlichen Sprach(en)erwerb bestellt ist, ist Thema der vorliegenden Publikation. Kinder hören Sprache bereits im Mutterleib, nehmen Lautstärke, Töne, Melodien wahr. Die Sprachzentren im Gehirn sind schon vor der Geburt vorhanden und ermöglichen Verstehen und Verarbeiten von Sprache, auch die für das Sprechen wichtigen Organe und Muskeln sind bereits entwickelt, dennoch dauert es unterschiedlich lang, bis ein Kind zu sprechen beginnt, bis der Wortschatz erweitert wird, bis aus Wörtern Sätze entstehen, Logik und Struktur der Sprache durchschaut und aktiv genutzt werden. Bereits Säuglinge versuchen, mit den Personen in ihrem Umfeld in Interaktion zu treten – durch Gestik oder Mimik, Weinen oder Lachen. Nach und nach entwickeln sie ihre Sprache, oder bei entsprechendem Input auch zwei oder mehrere.

Die drei Autorinnen nähern sich dem Phänomen des Sprach(en)erwerbs aus unterschiedlicher Perspektive und nehmen verschiedenste Aspekte mit Bezug auf den Stand der aktuellen Forschung gezielt in den Blick. So untersuchen sie, wie Erwachsene Lernprozesse fördern können, wie sie Äußerungen der Kinder von Anfang an verstehen können; welche Entwicklungsschritte Kinder machen, wie sich Störungen zeigen und wie Eltern darauf

reagieren können. Ein wichtiges Thema ist auch die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder oder die Frage, welche Unterschiede sich zeigen, je nachdem ob eine Zweit- oder eine Fremdsprache erlernt werden bzw. wann der richtige Zeitpunkt dafür ist, oder auch jene, welche Bedeutung der Gebrauch des Dialekts für den Lernerfolg hat. Einen weiteren Schwerpunkt bildet der Umgang mit Sprache(n) in Kindergarten und Grundschule, indem gezeigt wird, welche Voraussetzungen bei Schuleintritt bereits erfüllt sein sollten und welche weiteren Schritte in den ersten Schuljahren bewältigt werden müssen, auch der Zusammenhang von Sprechen, Lesen und Schreiben wird in den Blick genommen.

Diese auch optisch ansprechend und liebevoll gestaltete Publikation lädt zum Schmökern, Blättern, Sich-Informieren ein, die einzelnen Kapitel können hintereinander, bei entsprechendem Fokus auch einzeln gelesen werden. Zahlreiche farbige Abbildungen und Fotografien, Beispiele aus dem Alltag der jungen SprecherInnen sowie gut gewählte literarische Textstellen (vom Comic über Gedichte bis zu Prosatexten) gestalten die Lektüre sehr kurzweilig; eine sachliche, aber nicht überladene Sprache sowie Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels machen das fachlich profunde Buch zu einem Lesevergnügen gerade auch für Nicht-WissenschaftlerInnen.

Eltern und Großeltern, ErzieherInnen und PädagogInnen sind die intendierten Zielgruppen – sie, aber auch alle anderen am kindlichen Spracherwerb Interessierten werden dieses Buch mit großer Freude lesen.

URSULA ESTERL