

SS 2017 Universität für Angewandte Kunst Wien

Seminar: „Fachdidaktische Forschungsmethoden und -theorien“

Leitung: ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Mag. art. Ruth Mateus-Berr

Mmag art Sandra Gigerl

Matrikelnummer 8911608

+43 677 613 000 33// sangig13@hotmail.com// www.sandra.gigerl.com

BACHELORARBEIT

„Feindbilder und die runde Lösung“



Bild1 © Sandra Gigerl Collage u.a. mit Arbeiten von Shephard Fairy zum Thema Feindbildkonstruktion im Rahmen des Seminars

Seminararbeit 8. Fassung von 19.06. 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Abstract	3
2. Abstract English	4
3. Einleitung.....	5
4. Forschungsfrage	5
5. Konfliktbeschreibung.....	6
6. Interkulturelle Kompetenz.....	8
7. Feindbilder	10
7.1 Feindbild Körper	11
7.2 Feindbild Islam	15
8. Runder Lösungsansatz.....	16
8.1 Sprache.....	16
8.2 Runde Tische	17
8.3 Sitzformen	17
8.3.1 Hufeisen.....	18
8.3.2 Gruppentische	18
8.3.3 Außenstellung der Tische (Tische an der Wand)	19
8.3.4 Sitzreihen	19
9. Vermittlungskonzept.....	20
10. Künstlerbeispiel Verner Panton.....	25
11. Schlusswort.....	28
12. Literaturverzeichnis	29
13. Abbildungsverzeichnis	31

1. ABSTRACT

Beim Zusammentreffen von SchülerInnen verschiedener Kulturkreise treten wiederholt Konflikte auf. Grund dafür können ethnische Unterschiede und daraus resultierende Vorurteile sein. Diese entstehen vermutlich durch konstruierte Feindbilder. Ziel dieser fachdidaktischen Arbeit ist es, gemeinsam mit SchülerInnen zu erarbeiten, wie man unbewußt etablierte Feindbilder erkennen und sich deren Wirkung bewußt machen kann. In mehreren Unterrichtseinheiten sollen Wurzeln dieser Konflikte auf den Grund gegangen und mithilfe von designpädagogischen Strategien in Form von „Sitzformationen“ (Beispiel Franz Cicek, sowie Verner Panton und die Skandinavische Designbewegung nach dem 2. Weltkrieg) transformiert und in etwas Positives umgewandelt werden. Die Ursachen von Konflikten, die im Klassenzimmer auftreten, werden SchülerInnen bewußt und sie finden gemeinsame Lösungen. Sie sollen in Form eines „Embodied Learning“, „experienced centered learning“ und Ansätzen der Friedenspädagogik in der Designpädagogik einen positiven Zugang zum *Anderssein* erfahren.

2. ABSTRACT ENGLISH

At get togethers of student from different cultural backgrounds conflicts often take place. The reasons for this could be different ethnical backgrounds and associated prejudices. These preducices probably result from propaganda. The goal of this paper is together with students to discuss and identify the presence of negative prejudices and their impact. Over multiple lessons we will identify the roots of these conflicts and with the help of pädagogic methods, especially „Creative Sitting Formations“ (Example Franz Cisek or Verner Panton and the Scandinavian Design Movement after the 2nd World War) how we can transform them into something positive. The root cause of conflicts which may occur in the class room will become clear to the students and they will identify solutions together. The students should experience a positive approach to *being different* through the medium of „Embodied Learning“, „Experienced Centered Learning“ and impulse from the pädagogic focussed on peace and conflict resolution.

3. EINLEITUNG

Ich habe beobachtet, dass beim Zusammentreffen von SchülerInnen verschiedener Kulturkreise wiederholt Konflikte auftreten. Ein Grund dafür könnten die ethnischen Unterschiede und daher stammende Vorurteile sein. Diese entstehen vermutlich durch konstruierte Feindbilder.

Durch das folgend dargestellte Vermittlungsprojekt sollen sich die SchülerInnen dieser unbewussten Mechanismen bewusst werden und eine „*runde*“, statt einer aggressiven Lösung finden.

„If you win someone round, or if they come round, they change their mind about something and start agreeing with you“ (Cobuild, Collins Dictionary, 2003).

4. FORSCHUNGSFRAGE

Meine Forschungsfrage zum Thema „Feindbilder“ lautet:

„Wie kann man im Klassenzimmer auftretende Konflikte „*rund*“ lösen und einen positiven Ansatz zur Aufarbeitung dieser bieten?“

In diesem Rahmen möchte ich Feindbilder generell und speziell das Feindbild „Körper“ und „Islamophobie“ genauer beleuchten, sowie mich in Kapitel 7 „Stundenplanung“ mit „demokratischen“ Sitzformen auseinandersetzen und diese als Brücken zu einer gelungenen Kommunikation und daraus resultierenden Lösungspotentialen mit der Klasse ausprobieren. Kann eine andere Form der Begegnung (Sitzformen) auch eine andere Form der Kommunikation auslösen? Wie verändern die verschiedenen Sitzpositionen zueinander den Verlauf und die Stimmung der Kommunikation miteinander?

Samy Molcho (2013, 107-111) schreibt in seinem Buch „Körpersprache“ zum Thema Sitzformen unter anderem über die Entfernung der sitzenden Personen zueinander. Sitzt eine Person innerhalb einer Gruppe distanzierter zu den anderen, lässt das mehrere Deutungen zu: Es kann ein respektvoller Abstand sein, oder die Person kann neu oder ein Außenseiter sein. Die Positionierung neben einer Gruppe mit etwas Abstand könnte Distanzierung oder Neutralität bedeuten. Sitzen im Kreis beschreibt Sammy Molcho als Ausdruck einer Geschlossenheit nach Außen. Sitzt man sich gegenüber, widmet man sich

ganz dem Partner. Das „Um die Ecke Sitzen“ im Winkel von 90 Grad nahe zusammen ermöglicht sowohl direkten Kontakt, als auch körperliche Berührung, Einhelligkeit und Augenkontakt, ohne aufdringlich zu wirken:

„Man gewinnt darüber hinaus Gelegenheit, sich auf eigene Gedanken und Gefühle zu konzentrieren oder Ablenkungen durch Hinwendung auf andere Vorgänge oder Personen zu schaffen, weil in dieser Sitzposition jeder vom anderen akzeptiert, daß er auch einmal geradeaus, und das heißt an ihm vorbei oder von ihm weg schaut. Kurzum: Die Sitzposition um die Ecke ist offen. Sie wird von Individualisten, von selbstständigen oder eigenwilligen Menschen bevorzugt, die einen freien Gedankenaustausch lieben und ihre eigene Linie bewahren wollen, ohne deshalb auf unmittelbare Kontaktmöglichkeiten und Nähe zueinander zu verzichten. Ich könnte das auch die „demokratische Sitzordnung“ nennen“ (Molcho Sammy, Körpersprache, 2013, 107-111).

5. KONFLIKTBESCHREIBUNG

Laut dem BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) sind Schulklassen in Österreich international und multikulturell besetzt.

„Über 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Österreich verwenden in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache. An den allgemein bildenden Pflichtschulen beträgt dieser Anteil mehr als 25 %. Ein Großteil der Schulen zeichnet sich durch eine beträchtliche sprachliche Vielfalt aus. Im Schuljahr 2014/15 waren bundesweit über 400 LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht im Einsatz. Davon unterrichteten 290 Lehrkräfte die beiden größten Migrantensprachen Bosnisch/ Kroatisch, Serbisch (BKS) oder Türkisch. Weitere 25 Sprachen wurden österreichweit angeboten“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abteilung I/4, Migration und Schule, 2017).

Kinder, die in der Schule schlechte Noten bekommen, werden von den anderen Kindern ausgelacht und ausgeschlossen. Die Deutschkenntnisse von AsylantInnen sind oft noch nicht ausreichend, daher verstehen sie viele Dinge unzureichend, und werden oft als sogenannte „Bad Receivers“ eingestuft. Manche SchülerInnen haben eine andere Form zu rechnen gelernt, in Österreich wird diese beispielsweise nicht unterrichtet, dies wiederum belastet den Mathematikunterricht

„Die heutige, die moderne, globale Mathematik, ist verhältnismäßig jungen Datums, im Vergleich zu den vielen tausenden von Jahren, in denen Menschen sich der Mathematik bedienten. Die moderne Mathematik im europäischen und nordamerikanischen Raum bildete sich im Zeitraum der Renaissance bis etwa 1900 heraus und assimilierte dabei mathematisches Wissen aus vielen Kulturen Asiens, Afrikas und Europas. Die Rückbestimmung auf die Quellen ist interessant und eine bedeutende Arbeitsrichtung der Historiografie der Mathematik. Dazu gehört die Entwicklung der Mathematik in Ägypten und Mesopotamien, China samt Japan, Indien und der Islamischen Welt. (verwiesen sei auf Joseph 1991, Selin 2000) Die Erforschung jener von Völkern, Volksgruppen oder ethnisch bestimmten Gruppen getragenen Mathematiken wendet sich die Ethnomathematik zu, beispielsweise die der Kelten, von afrikanischen Völkern, von Nord- oder Südamerikanischen Indianern und von anderen“ (Wußing Hans, 6000 Jahre Mathematik, 2008, 17).

In den Tabellen des BMBF über die Erstsprachen der SchülerInnen in Österreich ist ersichtlich, dass 22,2% der SchülerInnen aller Schulen in Österreich Deutsch nicht als

Erstsprache sprechen. In Wien haben sogar 47,8% aller SchülerInnen eine andere Erstsprache.

**SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in Prozentzahlen**

WIEN	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Volksschulen (inkl. Vorschule)	50,6	51,8	52,9	53,9	54,6	55,7	56,3
darunter Vorschulstufen	66,2	73,0	70,2	73,7	76,5	76,7	79,6
Hauptschulen	60,9	62,8	64,1	66,0	67,9	69,3	70,7
Neue Mittelschulen ¹⁾	---	---	---	---	62,6	65,8	68,5
Sonderschulen	51,8	51,8	52,5	54,0	55,6	55,8	57,2
Polytechnische Schulen	60,8	59,5	62,1	63,3	66,2	66,4	68,8
Allgemein bildende Pflichtschulen	54,2	55,3	56,3	57,4	58,4	59,5	60,4
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	47,4	47,1	49,6	---	---	---
AHS-Unterstufe	29,1	30,8	31,8	32,9	33,6	33,6	35,2
AHS-Oberstufe	26,2	27,3	28,6	30,2	31,7	32,5	34,1
Allgemein bildende höhere Schulen	27,9	29,3	30,4	31,7	32,7	33,1	34,7
Berufsbildende Pflichtschulen	30,2	32,5	34,4	34,9	35,5	35,7	38,6
Berufsbildende mittlere Schulen	46,5	49,3	51,7	52,7	54,8	54,7	57,3
Berufsbildende höhere Schulen	28,7	29,9	31,5	32,7	34,0	35,4	36,5
Lehrerbildende höhere Schulen	8,7	10,2	9,8	9,1	8,7	8,6	11,3
Berufsbildende Schulen	30,8	32,7	34,3	35,1	36,0	36,6	38,6
alle Schulen ²⁾	40,9	42,2	43,3	44,5	45,4	46,3	47,8

¹⁾ vgl. Vorbemerkung, Punkt 8

²⁾ ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Abb. 2: BMBF, Informationsblatt Thema Migration und Schule - Nr. 2

**SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in Prozentzahlen**

ÖSTERREICH	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Volksschulen (inkl. Vorschule)	22,3	23,2	24,0	24,8	25,6	26,6	27,6
darunter Vorschulstufen	46,6	49,0	50,2	52,9	53,6	56,3	58,6
Hauptschulen	20,5	20,9	21,1	21,7	21,6	21,8	21,8
Neue Mittelschulen ¹⁾	---	---	---	---	28,0	28,2	28,5
Sonderschulen	27,8	27,8	28,5	29,4	30,1	31,2	32,3
Polytechnische Schulen	21,7	23,2	24,6	25,5	27,9	27,9	30,0
Allgemein bildende Pflichtschulen	21,7	22,4	23,1	24,0	25,2	26,3	27,4
Modellversuch „Neue Mittelschule“	24,2	27,5	27,7	27,4	---	---	---
AHS-Unterstufe	14,2	15,2	15,7	16,2	17,0	17,0	17,4
AHS-Oberstufe	12,1	12,7	13,5	14,2	15,2	15,9	16,6
Allgemein bildende höhere Schulen	13,3	14,1	14,7	15,3	16,2	16,5	17,1
Berufsbildende Pflichtschulen	8,2	8,8	9,4	10,6	11,6	12,0	13,7
Berufsbildende mittlere Schulen	17,0	18,2	19,3	20,3	21,3	22,1	23,9
Berufsbildende höhere Schulen	11,0	11,7	12,7	13,6	14,7	15,9	17,1
Lehrerbildende höhere Schulen	2,8	3,5	3,7	3,6	3,6	3,8	4,9
Berufsbildende Schulen	10,5	11,3	12,0	13,1	14,0	14,8	16,3
alle Schulen ²⁾	16,9	17,7	18,4	19,3	20,3	21,1	22,2

¹⁾ vgl. Vorbemerkung, Punkt 8

²⁾ ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Abb. 3: BMBF, Informationsblatt Thema Migration und Schule - Nr. 2

6. INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Unterschiedliche kulturelle oder religiöse Ansichten lösen auch unterschiedliche Konflikte in den Klassen aus.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin hat eine Handreichung für ihre LehrerInnen „Bildung für Berlin – Islam und Schule“ (2010, 22) herausgegeben. Die Texte basieren auf umfangreichen Beiträgen, die im Rahmen des Berliner Arbeitskreises Islam und Schule erarbeitet und diskutiert wurden. Die Handreichung soll den LehrerInnen helfen, mit Konflikten im Klassenzimmer besser umgehen zu lernen. Hier ein Ausschnitt aus dem Kapitel Vermittlung interkultureller Kompetenz an Lehrkräfte:

„In diesem Prozess werden hohe Anforderungen auch an die Kompetenzen der Lehrkräfte gestellt. So stellen Wissen über die soziokulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie interkulturelle Kompetenz wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation mit Schülern und Eltern dar. Fehlendes Wissen und mangelnde Sensibilität erhöhen das Risiko von Missverständnissen und gegenseitigen Vorurteilen. Das betrifft zum Beispiel die Unterscheidung zwischen religiös, traditionell oder sozial bedingten Verhaltensweisen und Überzeugungen von Eltern. Auch hier ist die Kommunikation mit Eltern und Schülern ein Schlüssel. Um aufgrund unterschiedlicher religiöser, kultureller und schichtspezifischer Normen und Verhaltensformen entstehende Spannungen, Missverständnisse und Konflikte (z. B. bei geschlechtsspezifischen Erziehungsfragen) aushalten, abbauen, klären und lösen zu können, benötigen Lehrkräfte Informationen und ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten“ (Müller Jochen, ua, 2010, 22).

Im Kapitel Diffamierung von Andersgläubigen – Religiöse Toleranz gegen Abwertungen (12, 2010) sind dazu einige Fallbeispiele genannt: Muslimische SchülerInnen beschimpfen nichtmuslimische SchulkollegInnen als „Schweinefleischfresser“, mit dem Ergebnis, dass sich die beschimpften Kinder mit ihren Salamibroten nicht mehr auf den Schulhof trauen. Lehrkräfte werden als „Ungläubige“ (Kāfir - „Ungläubiger“, Plural: Kuffār) beschimpft. Ein gängiges und vielwendetes Schimpfwort in Klassen mit einem sehr niedrigen Anteil an herkunftsdeutschen SchülerInnen ist „Du Jude!“ Muslimische SchülerInnen, die kein Kopftuch tragen werden von Muslimischen SchülerInnen mit Kopftuch unter Druck gesetzt.

„Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen wurde zu Beginn der neunziger Jahre als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Schulen verankert. Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen. Durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden. „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/4, Migration und Schule, 2017).

Seit Beginn der Initiative „schule-mehrsprachig.at“ im Schuljahr 2006/07 wurden weit über 500 Projektideen mit Unterstützung des BMBF (vormals BMUKK) realisiert. Kurzbeschreibungen der Projekte aus den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 sind in der [Projektdatenbank](#) nachzulesen und können als Anregungen für die Stundenplanung verwendet werden.

Wir müssen verschiedene Perspektiven sehen und verstehen lernen, sowie uns mit der konstruktivistischen Didaktik vertraut machen. Die Vielfalt der Ergebnisse ist wichtig. Es geht nicht mehr nur darum, beispielsweise im haptischen Bereich ein gleiches Produkt zu planen und herzustellen (Technische Werkerziehung). Fächerübergreifende Projekte gemeinsam planen und durchführen und die verschiedenen Betrachtungsweisen und Ansätze zu unterschiedlichen Themen miteinander zu erarbeiten, gilt es heute zu vermitteln.

„In der konstruktivistischen Lerntheorie, die auf den philosophischen Konstruktivismus zurückgeht, wird Lernen als individueller Prozess der Selbstorganisation des Wissens verstanden, der sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen Individuums vollzieht. Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern die Konstruktion jedes einzelnen Schülers. Daher kann es auch nicht wie ein Gegenstand von Lehrernden zum Lernenden „transportiert“ werden. Konsequenz dieser Sichtweise ist, dass der Lernende immer in einem Kontext lernt und nie losgelöst davon“ (Esslinger - Hinz Illona, ua, Konstruktivismus und Unterricht, 2011, 88).

Auch hat sich die Rolle der Lehrenden verändert. Lehrende als Begleiter koordinieren die Projekte der SchülerInnen und lernen ihnen, wie man lernt. Margret Rasfeld beantwortet in einem Kurierinterview die Frage: „Wichtig für den Lernprozess ist der Lehrer. Was macht gute Pädagogen aus?“:

„Er ist von seinem Fach begeistert und zwar so, dass er es schafft, den Stoff so interessant darzubieten, dass die Kinder es zu ihrem machen. Er muss Kinder mögen, authentisch sein und eine klare Führungsrolle einnehmen. Das zeigt sich im Unterricht schon in den ersten zwei Minuten – die sind entscheidend. Lehrer sollten nicht Fehler suchen, sondern Schatzsucher sein, die schauen, was die Kinder gut können. Viele haben schlechte Lernerfahrungen gemacht, der Lehrer muss den Schüler da herausholen“ (Kurier, Brühl Ute, 2015).

Wie können gute PädagogInnen solche im Unterricht auftretenden Konflikte lösen?

Wie können sie Kindern Kraft geben, sie zum Empowerment ermutigen und sie dabei zu unterstützen, eine besserer Kontrolle ihres eigenen Lebens zu erlangen?

Wie können Lehrende den SchülerInnen helfen, stärker und unabhängiger zu werden?

Wenn sich die SchülerInnen sicher fühlen geht es ihnen besser und ihr Selbstbewusstsein wird größer.

Das soll durch gemeinsame Kunstbetrachtungen erreicht werden.

Durch Kunstbetrachtungen sollen SchülerInnen ins Gespräch kommen. Fremde Konfliktsituationen können als eigene verstanden und miteinander gelöst werden. Julian Rappaport (15, 1981) schreibt in seinem Buch „In Praise of Paradox“ über Empowerment:

„By empowerment I mean that our aim should be to enhance the possibilities for people to control their own lives. If this is our aim then we will necessarily find ourselves questioning both, our public policy and our role relationship to dependent people. We will not be able to settle for a public policy which limits us to programs we design, operate or package for social agencies to use on people, consistent with empowerment. We will, should we take empowerment seriously, no longer be able to see people as simply children in need or as only citizens with rights, but rather as full human beings who have both, rights and needs. We will confront the paradox that even people most incompetent, in need and apparently unable to function, require, just as you and I do, more rather than less, control over their own lives. And that fostering more control does not necessarily mean ignoring them. Empowering presses a different set of metaphors upon us. It is a way of thinking that leads itself to a clearer sense of the divergent nature of social problems“ (Rappaport Julian, In Praise of Paradox, 1981, 15).

7. FEINDBILDER

Wie werden Feindbilder erzeugt? Wo kommen sie her und wie werden sie verbreitet?

Die Karikatur ist eine beliebte Form der Verbreitung von Feindbildern. Die Menschen machen sich damit über andere lustig. Diese auf den ersten Blick harmlos wirkenden Bilder können aber verheerende Auswirkungen auf Menschen und ihre Meinungsbildung haben. Dazu ein Beispiel von Ruth Wodak aus ihrem Buch „Politik mit der Angst“ (177-179, 2016):



Abb.4: Wodak Ruth, Politik mit der Angst, 2016, 177

„Im November 2009 stimmte eine Mehrheit der Schweizer WählerInnen für ein Minarettverbot im ganzen Land. Das von der SVP eingesetzte Plakat (Abb.4) zeigt eine Schweizer Fahne, die von schwarzen Minaretten durchbohrt wird, die an Raketen erinnern. Die Silhouette einer ebenfalls als Karikatur ausgeführten, muslimischen Frau in einer Burka, die anscheinend diesen Raketenangriff leitet, steht links vorne an der Spitze der Fahne und ragt über sie hinaus (und bedroht und erobert so metaphorisch den nationalen Körper der Schweiz). Eine Frau steht metonymisch für alle

muslimischen Frauen, für den Islam an sich und für die Gefahr, die von ihm ausgeht: Sie ist nicht nur mit Raketen bewaffnet, sondern hat sie auf Schweizer Territorium abgestellt – so wird das Bild zur Metapher für Krieg. Der Islam scheint im Krieg mit der Schweiz und – so wird angedeutet – im Begriff, das Land anzugreifen. Das enthaltene verdichtete Argumentationsschema ist leicht zu dekonstruieren. Weiterhin den Bau von Minaretten zu erlauben würde bedeuten, dass man tatenlos zusieht, wie der Islam die Schweiz überrennt – ein klarer *Topos der Gefahr*. Als bewiesen (und gegeben) vorausgesetzt wird die – unbewiesene – Behauptung, dass der Islam per se äußerst gefährlich ist und den (christlichen) Westen durch etwas Unbekanntes (und daher gefährliches) ersetzen würde – so unbekannt, wie die Frau, deren Gesicht unsichtbar bleibt. Zugleich symbolisiert die verschleierte Frau auch weibliche (sexuelle) Unterdrückung, weil sie gezwungen ist, eine Burka zu tragen, daher auf westliche Kleidung und (als Folgerung) auf Freiheit zu verzichten ... Kopftuch und Burka sind nicht einfach Kleidungsstücke, sondern der Körper der Frau dient hier als Referenz für kulturelle, religiöse und ethnische Unterschiede (Sauer 2001,1): Der Körper einer eindeutig muslimischen Frau wird benutzt, um die Bedrohung zu veranschaulichen, die vom religiösen Fundamentalismus ausgeht. In diesem Diskurs werden Konflikte über Werte und Religion, letztendlich über nationale Identitäten, als Machtkämpfe über weibliche Körper ausgetragen“ (Wodak Ruth, 2016, 177-179).

Andreas Zick (4-7, 2010) beschäftigt sich mit dem institutionellen Rassismus, der sich bis in die Gesetze und Strukturen, Regeln und Normen einer Gesellschaft wiederspiegelt und zu finden ist. Er ist der Meinung, dass stetig ungleiche Behandlung von Menschen nach Hautfarbe, Geschlecht, oder dem Aussehen, zumindest als Anzeichen von Rassismus ernst genommen werden müssen. Dazu ein Zitat aus seinem Buch „Spielarten des Rassismus“:

„Rassismus wird während der politischen Sozialisation erworben und von wichtigen Agenten - Eltern, Gleichaltrige usw. – erlernt oder übernommen. Der Glaube an die natürlichen Unterschiede zwischen Gruppen ist bei Kindern relativ früh ausgeprägt, wenn auch noch nicht verfestigt. Rassismus ist hartnäckig, hat er sich einmal in den Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen von Menschen festgesetzt und zu einer Weltansicht entwickelt. Er befriedigt scheinbar unproblematisch Motive des Selbstwertes, der Anerkennung, Kontrolle und Macht, aber auch dem Verstehen von gesellschaftlichen Zusammenhängen. Kann man Rassismus ändern? Bei aller Kontinuität rassistischer Ideologien, die in der Welt existieren, ist die Frage einfach zu beantworten: Wenn Menschen Einstellungen ändern können, können sie auch ihren Rassismus aufgeben (Zick Andreas, Spielarten des Rassismus, 2010, 4, 7).“

7.1. FEINDBILD KÖRPER

„Das Feindbild ist die Vorstellung von einer Person oder Sache als von einem Feind, Gegner, als von etwas Feindlichem, Bedrohlichem“ (Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 1999).

Gert Sommer spricht in seinem Buch „Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt und Friedenspsychologie“ (303, 2004) im Kapitel Feindbilder über das politische Bewusstsein und Handeln:

„Politisches Bewusstsein und Handeln werden stark von den Kategorien Feind und Freund beeinflusst. Feindbilder, d.h. starke negative Vorurteile ohne zureichende Begründung, sind zu unterscheiden von realen Feinden. Zu den wesentlichen Merkmalen ausgeprägter Feinbildern gehören die negative Bewertung des Gegners, Tendenzen zur Dehumanisierung und einseitige Schuldzuschreibungen. Für die Entstehung von Feindbildern spielen individuelle, soziale und politische Faktoren eine Rolle. Feindbilder haben wichtige Funktionen sowohl für Individuen, wie

auch für das politische und militärische Geschehen. Das Bewältigen gemeinsamer Aufgaben ist ein wichtiger Ansatz zum Abbau von Feindbildern“ (Sommer Gert, ua, Krieg und Frieden, 2004, 303).

Ein in Schulen weit verbreitetes Feindbild ist der menschlichen Körper. Ruth Mateus-Berr fasst in ihrem Artikel „Zahlen und Vermessenheit“ aus dem Buch „Evo Evo“ (75, 2009) folgende Fakten zusammen:

„Schon seit dem 17 Jahrhundert wurde der Begriff „Rasse“ in der Anthropologie als naturgeschichtlicher Begriff verwendet, um Gruppen von Tieren und Menschen zu kategorisieren und in höhere und niedere Arten einzustufen. An diese rassentypologischen Theorien knüpfte Gobineau (1816-1882) in seinem geschichtsphilosophischen Essay „Essai sur l'inégalité des races humaines“ (Gobineau 1853) an, in dem er die Ungleichheit der Menschen beschrieb und die soziale Schichtung und den Kulturverfall der Neuzeit auf Rassenunterschiede zurückführte. Herbert Spencer (1820-1903) verglich Merkmale von *Unzivilisierten* mit Kindern der zivilisierten Menschen. (Damit meinte Spencer, dass zum Beispiel eine erwachsene schwarze Frau in ihrer Entwicklung der eines kleinen weißen Mädchens entspricht.) Houston Steward Chamberlain (1855-1927) verbreitete den Mythos des reinrassigen „Ariens“ in seinem weitverbreiteten Buch: „Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ (Chamberlain 1899) und sprach von einem notwendigen Rassenkampf zwischen „Ariern“ und Juden. Im Nationalsozialismus entwickelten sich daraus Theorien, um den Genozid zu rechtfertigen, für massenhafte Ermordung „lebensunwerten Lebens“ oder „minderwertigen Rassen“. Gleichzeitig wurde die Unternehmung „Lebensborn“ eingerichtet, eine nationalsozialistische „Zuchtanstalt“ für eine arische Elite. Die Geschichte schwarzer Menschen im Nationalsozialismus gehört noch zu einem relativ jungen Forschungsgebiet (Al-Samarai, Mysoreka 2007). Historiker, Biologen und Mediziner entwickelten Theorien über Schädelform, Haar- und Augenfarbe und ihre Theorien unterschieden in „gute“ und „schlechte“, „lebenswerte“ und „unlebenswerte“ Menschen. Haarproben, Fingerabdrücke, Messbögen, erbiologische Gutachten, Gipsmasken und Fotografien dienten zur pseudowissenschaftlichen Beweisführung und sind bis heute durch nicht reflektierte Geschichte für Vorurteile gegenüber Menschen fremder Herkunft mitverantwortlich ... In der Entstehung von Feindbildern sind auch Darstellungen in den Medien sehr mitbestimmend: In Plakatwerbungen des 2. Weltkriegs aus Italien wurde der Feind schwarz, als Barbare und Vergewaltiger dargestellt (Keen 1993, 40, 88)

(Mateus-Berr Ruth, Zahlen und Vermessungen, Evo Evo, 2009, 75).

Feindbilder gehören auch heute noch zum Schulalltag. Diese möchte ich in Form von drei Fallbeispielen aufzeigen:

Fallbeispiel 1 Alltagsrassismus AHS Unterstufe 1080 Wien, 2015-17:

Mehak

In der Klasse meiner zwölfjährigen Tochter gibt es zum Beispiel ein Mädchen mit dem Namen Mehak. Mehak ist mit ihrer Familie aus Pakistan nach Österreich gekommen und hat ein kleines Oberlippenbärtchen und eine Monobraue. Seit sie in der Klasse ist, ist ihr Bart Thema. Mittlerweile ist ihr Bart auch Thema in beiden Parallelklassen. Wenn Mehak vorbeigeht, zwirbeln die Jungs ihre nicht vorhandenen, imaginären Bärte und ein seit Monaten verwendeter Ausdruck, den die Kinder als Schimpfwort zueinander sagen ist: „Du kleine Mehak du!“. Oder sie sprechen den Namen Mehak aus, als würde eine Ziege blöken:

„Me-e-e-HAK!“, mit einer extremen Betonung auf die Silbe –hak.

Als es in der Klasse eine Stunde über die Berufswahl gab und ein Junge gefragt wurde, was er werden möchte, meinte er: „Ich möchte sehr gerne eine kleine Mehak werden!“, und hat dafür sogar ein Minus in Kauf genommen. Mittlerweile rasiert das Mädchen ihren Oberlippenbart, aber das Problem hat sich leider nur verlagert. Jetzt sind ihre Bartstoppeln Thema und die entzündeten Stellen oberhalb der Lippe. Sie wird auch regelmäßig „die Bartfrau“ genannt und alle SchülerInnen aus den Parallelklassen wissen, wer gemeint ist.

„Unter Hypertichose wird die Vermehrung von nicht androgen stimulierten Haaren verstanden, unter Hirsutismus die Ausbildung von Terminalhaaren bei Frauen an Körperstellen, an denen normalerweise nur beim Mann eine Behaarung vorliegt. Ebenso wie chronischer Haarverlust und die Ausbildung haarloser Stellen, wird bei Frauen ein Zuviel an Haaren im Gesicht und am Körper eine Hypertrichose wenig geschätzt. Unter bestimmten Bedingungen erfolgt eine Umwandlung von feinen, kurzen, pigmentlosen Vellushaaren in dicke, pigmentierte, markhaltige längere Terminalhaare, was eine deutlich sichtbare dunkle Behaarung ergibt. Eine unerwünschte Gesichtsbehaarung (Damenbart) bedeutet für jede Frau eine ästhetische, kaum zu verbergende Störung, im Gegensatz zu einer dunklen Beinbehaarung, die sich durch das Tragen von langen Hosen gut kaschieren lässt. Hypertrichosen und Hirsutismus verringern das Selbstwertgefühl, die betroffenen Frauen leiden an diesen Zeichen der Vermännlichung sowie an dem durch die unerwünschten Haare erweckten Eindruck mangelnder Körperpflege und suchen nach Abhilfe. Das Thema Damenbart ist weitgehend tabu, obwohl bis zu 40% der Frauen von dieser Form von unerwünschter Behaarung der Oberlippe und der Kinnpartie betroffen sind: gesprochen wird darüber höchstens mit der besten Freundin. Nach groben Schätzungen leiden in Deutschland etwas 3,7 Mio. Frauen an unerwünschten Terminalhaaren im Gesicht. Jede 3. der betroffenen Frauen entfernt mindestens einmal pro Woche diese ständig nachwachsenden Haare, was mit einem nicht unbeträchtlichen Zeitaufwand verbunden ist. In den USA wenden 41 Mio. Frauen wöchentlich mehr als eine Stunde für die Entfernung ihres Damenbartes auf“ (Raab Wolfgang, Haarerkrankungen in der dermatologischen Praxis, 2011, 130).

In einem Artikel von Susanne Regener mit dem Titel „Bartfrauen – Fotografien zwischen Jahrmarkt und Psychiatrie“ bezieht sie sich auf das Foto einer Frau mit Damenbart, die Wilhelm Weygandt 1935 in seinem Psychiatrielehrbuch „Lehrbuch der Nerven- und Geisteskrankheiten“ publizierte und dieser Abbildung den Hinweis „Verblödete schizophrene Frau mit Bartwuchs“ beifügte.

„Damit wird ein Zusammenhang von seelischer Befindlichkeit und Körperausdruck suggeriert, wie die Aussage: Haare wachsen im Gesicht, wenn ein psychisches Leiden vorliegt. Die Frau mit Bart ist Zeichen von Abweichung, Anormalität, Unweiblichkeit, das mit Hilfe der Fotografie popularisiert wird. Dies hier ist ein klinischer Fall und sowohl die Publikationsform, das Lehrbuch, als auch die Legende erzwingen den Glauben an die Autorität des Arztes, der uns hier ein Bild von „seiner“ Patientin gibt“ (Keck/Pethes, Mediale Anatomien, Menschenbilder als Medienprojektionen, 2001, 81-82).

Fallbeispiel 2 Alltagsrassismus AHS Unterstufe 1080 Wien, 2015-17:

Johanna

Dicke Kinder werden regelmäßig aufgrund ihres Körpergewichts diskriminiert. Ein anderes Mädchen, das offensichtlich übergewichtig ist, wird immer *die Brötchenfrau* genannt. Auch direkt als Brötchenfrau angesprochen.

Ian Jannsen bewies in einer Studie über den Zusammenhang von Fettleibigkeit und Mobbing, dass übergewichtige SchülerInnen viel öfter, als ihre normalgewichtigen SchulkameradInnen, gemobbt werden und das ihre soziale und psychologische Entwicklung hindert.

„The prevalence of overweight and obesity in children is rising. Childhood obesity is associated with many negative social and psychological ramifications such as peer aggression. Conclusions: Overweight and obese school-aged children are more likely to be the victims and perpetrators of bullying behaviors than their normal-weight peers. These tendencies may hinder the short- and long-term social and psychological development of overweight youth“ (Janssen Ian, u.a., Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children, 2004, 1187).

Fallbeispiel 3 Alltagsrassismus AHS Unterstufe 1080 Wien, 2015-17:

Andi

Ein Junge aus der Klasse entspricht nicht dem klassischen Schönheitsbild und hat sehr viele Pickel. Die anderen Jungs reden nicht besonders oft mit ihm und es wird aufgrund seiner körperlichen Merkmale über ihn gelästert. Er ist auch extrem klein und wird aufgrund dessen sehr oft „auf die Schaufel genommen“. Seine Klassenkameraden machen sich lächerlich über ihn und nehmen seine körperlichen Makel als Grund, ihn zu verspotten und seine Autorität zu untergraben.

Betroffene SchülerInnen haben mit den verschiedensten Vorurteilen zu kämpfen und haben Sätze in ihrem Selbstwert verinnerlicht wie:

„Ich werde als letzter ausgewählt in Fussball, weil ich so blaad bin“.

„Ich bin ein Mädchen und habe einen Bart“.

„Ich bin eine Pickelfresse“.

„Ich bin ein Junge, bin winzig und habe eine Piepsstimme“.

Wie geht man als LehrerIn damit um? Was kann man tun, um diese Ungerechtigkeiten zu stoppen? Wie kommuniziert man, um die SchülerInnen auch zu erreichen?

Was sagt man, um diese Situationen zu verändern? Warum sind SchülerInnen so grausam?

Wie kann das Unterrichtsfach Technisches Werken hier konstruktiv einwirken?

In Ländern wie Amerika, Brasilien oder Südkorea bekommen junge Menschen ihre ersten Schönheitsoperationen schon zur Matura geschenkt:

„Willkommen in Seouls Beauty Belt, dem weltweiten Mekka der Schönheitsindustrie: Mehr als 350 der über 1000 Schönheitskliniken Südkoreas drängen sich hier auf einem Gebiet, das kleiner als die Wiener Innenstadt ist. Allein 2011 wurden rund 650.000 Schönheitseingriffe in Korea durchgeführt, damit ist das Land am Han-Fluss weltweiter Spitzenreiter. Eine Umfrage von 2009 ergab: Jede fünfte Frau in Seoul zwischen 19 und 49 hatte sich bereits zumindest einmal einer Schönheitsoperation unterzogen, mittlerweile dürfte die Zahl noch deutlich höher liegen. Alle glauben, dass man mit einem westlichen Gesicht schöner ist, bringt es die 20-jährige Germanistikstudentin Lee Su-rim auf den Punkt. In ihrer Maturaklasse hätten sich alle Mädchen zumindest die Basics machen lassen, sagt Lee. Als Basics bezeichnet man in Südkorea eine Operation der Lider, die dazu dient, die Augen größer und runder erscheinen zu lassen. Der Eingriff gilt als beliebtes Maturageschenk. Viele Kliniken werben gezielt mit Rabatten, etwa einer kostenlosen Botox-Spritze für die Mutter, wenn sich die Tochter die Augen und Nase machen lässt. Im vergangenen August nahm sich eine 23-jährige Studentin nach einer fehlgeschlagenen Kiefer-OP gar das Leben“ (Profil, Kretschmer Fabian, 2013).

7.2 FEINDBILD ISLAM

Der Integrationsbericht 2016 von Sebastian Kurz und Heinz Fassmann, Vizerektor der Uni Wien, umfasst folgende Fakten:

„Im Durchschnitt des Jahres 2015 lebten rund 1,8 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich. Das sind 21 Prozent der Gesamtbevölkerung. Um 98.000 Menschen mehr als im Jahr davor. 2015 waren rund 214.400 Menschen nach Österreich zugewandert, gleichzeitig verließen rund 101.300 Personen das Land. Dies entspricht einer Netto-Zuwanderung von 113.100. Damit ist die Zuwanderung um 56 Prozent im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Zur Hälfte hat die Neu-Zuwanderung nach Österreich ihre Ursache in der Flüchtlingsmigration: 21.000 Menschen kamen aus Syrien hinzu, gefolgt von Afghanistan (ein Saldo von plus 18.600), sowie dem Irak (plus 10.000). Weitere 91.600 Zuzüge entfielen auf EU-/EWR-Bürger und Schweizer. Den größten Bevölkerungszuwachs aus der EU gab es aus Rumänien (17.500), Deutschland (17.000) sowie Ungarn (14.400). In Europa wurden 2015 insgesamt 1.321.050 Asylanträge gestellt. Die zwei Länder mit der größten Pro-Kopf Quote von Asylwerbern waren Schweden (17 Asylwerber/1.000 Einwohner) und Österreich (10 Asylwerber/1.000 Einwohner). In absoluten Zahlen hat Österreich rund 90.000 Menschen aufgenommen (Die Presse, Pink Oliver, 2016).“

Aktuelle Zahlen aus der Asylstatistik 2016 des Bundesministeriums für Inneres:

„Im Jahr 2015 sind insgesamt 88.340 Anträge auf Asyl gestellt worden. Im Vergleich dazu sind im Jahr 2014 nur 28.064 Ansachen beantragt worden und im Jahr 2016 waren es 42.285 Anträge. Von den 42.285 Asylanträgen sind 66,99% der Asylsuchenden männlich und 33,01% weiblich, was bedeutet, dass doppelt so viele Anträge von Männern als von Frauen gestellt wurden. Die meisten Anträge, nämlich 11.794 (28%), sind von AsylantInnen aus Afghanistan eingereicht worden. Die zweithäufigsten Asylanträge sind von BürgerInnen aus Syrien beantragt worden. Asylsuchende aus dem Irak, Pakistan, Iran und Nigeria, Somalia, Marokko zählen ebenfalls zu den Top-Antragseinreichenden (Bundesministerium für Inneres, Asylstatistik 2016, 4-6).“

Aufgrund des im Moment sehr hohen Migrationsanteils aus Islamischen Ländern ist auch eine stark zunehmende Islamophobie zu beobachten.

„Es kann keinen Zweifel daran geben, dass empirisch ein Phänomen vorhanden ist, das wir als „Islamophobie“, andere als antimuslimischen Rassismus und andere wieder als „Islamfeindlichkeit“ zu beschreiben suchen. Darüber hinaus gilt es, Islamophobie als eine neue Form des Rassismus, als „kulturellen Rassismus“, zu bezeichnen. Es wird keine imaginierte „Rasse“, sondern eine als Religionsgemeinschaft konzipierte Gruppe in den Blick genommen“ (Schiffer/Wagner, Antisemitismus und Islamophobie – Neue Feindbilder, alte Muster, 2009, 10).

Wie kann man der Islamophobie entgegentreten, wie kann man sie auflösen?

Es ist unsere Aufgabe im Unterricht zu mehr Respekt zu erziehen!

Hans Niklas beschäftigt in seinem Buch „Erziehung zur Friedensfähigkeit“ die Frage, ob man zum Frieden erziehen kann. Er beschreibt eine Friedenserziehung, in der es nicht nur um „Seid nett zueinander“ geht und begründet seine Meinung wie folgt:

„Die heutige Welt befindet sich nicht im Zustand des Friedens. Das Ziel, zu dem hin erzogen werden soll, existiert also noch nicht. Deswegen kann Erziehung zum Frieden nur heißen, Erziehung zu der Fähigkeit, Frieden durch gemeinsames Handeln herauszustellen und zu erhalten. Also Erziehung zur „Friedensfähigkeit“. Wenn man bestimmen will, was Friedenserziehung bedeutet, steht man vor einer doppelten Schwierigkeit. Zunächst ist der Begriff „Frieden“ vieldeutig. Die traditionelle völkerrechtliche Definition, dass Frieden die Abwesenheit von Krieg bedeute, ist unzureichend, da sie Frieden nur negativ bestimmt. Frieden kann aber auch nicht verstanden werden als ein utopischer Zustand völliger Gewaltlosigkeit, sondern muss als ein „Prozeßmuster“ gefasst werden, das auf die Ausweitung des Freiheits-, Selbstbestimmungs- und Entfaltungsspielraums der Menschen gerichtet ist“ (Niklas Hans, Erziehung zur Friedensfähigkeit, 1996, 463).

8. RUNDER LÖSUNGSANSATZ

Zur Konfliktlösung gibt es verschiedene Faktoren, die zu einer positiven Lösung beitragen können. Zwei davon möchte ich genauer behandeln. Es ist wichtig, wie man mit Menschen spricht und in welcher Umgebung diese Gespräche stattfinden.

8.1 SPRACHE

Um einen Konflikt miteinander lösen zu können bedarf es zuerst einer gemeinsamen Sprache. Dazu gibt es sehr interessante Ansätze von Marshall B. Rosenberg in seinem Buch „Speak Peace in a World of Conflict -What you say next will change your World“ (19, 2005):

“Nonviolent Communication, by contrast, is an iteration of thought, language and communication that I think brings us closer to our nature. It helps us to connect with one another so we come back to what is really the fun way to live, which is contributing to one another’s well-being“ (Rosenberg 2005, 19).

Marshall meint, dass man in jeder Interaktion, in jedem Gespräch, bei jedem Gedanken die Entscheidung hat, entweder Frieden zu fördern oder Gewalt weiterzuverbreiten. Er sagt, die Sprache und gewaltfreie Kommunikation sind der Schlüssel zu einem bereicherten Leben.

Damit kann man den ersten Schritt tun, Gewalt zu reduzieren, Schmerzen zu heilen, Konflikte zu lösen und Frieden auf unserem Planeten zu verbreiten. Man möge sich bewußt sein, dass die Wurzeln des Friedens in der Sprache liegen, die man jeden Tag benutzt.

8.2 RUNDE TISCHE

Neben einer gewaltfreien Sprache ist auch das Setting, die Umgebung sehr wichtig, in der man miteinander kommuniziert. Es gibt einen Grund, warum man gemeinsam am „Runden Tisch“ sitzt, um Lösungen zu finden.

Sind die Lösungen an einem eckigen Tisch weniger effizient? Wie beeinflusst uns unsere Umgebung und unser Sitzverhalten zueinander, um zu einem gemeinsamen Konsens zu kommen? Dieses Thema soll in folgender Stundenplanung genauer dargestellt werden.

Dr. Rüdiger Fikentscher schreibt über „Runde Tische – Instrumente zur Ausgestaltung der Demokratie, Ludwig Ehrler über „Runde Tische als Mittel der Selbstorganisation in Krisenzeiten, Prof. Dr. Everhard Holtmann über „Runder Tisch und Parlamentarismus – zwei unvereinbare Entscheidungsverfahren“ und Prof. Dr. Uwe Thaysens über „Runde Tische als reaktivierbare Institution der unmittelbaren Beteiligung“

„Die Zeit der Runden Tische ist gekommen. Runde Tische sind ein Mittel, eine Methode, ein Instrument, aber in dieser Zeit waren sie auch eine Idee. Und es ist nichts stärker als eine Idee, deren Zeit gekommen ist. Die Idee des Runden Tisches hat sich damals flächendeckend durchgesetzt. Aber es war weder eine echte direkte Demokratie, noch war es eine repräsentative. Dahin wollten die Runden Tische eines Tages. Ein solcher runder Tisch ist ein Bindeglied zwischen zwei Ordnungen, vielleicht auch zwischen einem ungeordneten Zustand und einem, den man später anstrebt, einer geordneten, repräsentativen Demokratie also. Wir sind an die Runden Tische gegangen Kraft der Demonstrationen und der Straße. Es gab damals beides parallel – die Demonstrationen und den Runden Tisch“ (Berg Gunnar, u.a., Runder Tisch und direkte Demokratie, 2000, 53).

8.3 SITZFORMEN

„Das Lernklima wird auch durch die Räume geprägt, in denen gearbeitet wird. Ihre Gestaltung kann Wohlbefinden fördern, vielseitige positive soziale Beziehungen ermöglichen und motivierende individuelle Lernsituationen im kognitiven Bereich ermöglichen. Die Sitzordnung und das Mobiliar des Klassenraumes sollten einen raschen Wechsel von Sozialformen zulassen (Gesprächskreis, Gruppenarbeit, Rückzugsplätze, Einzel-, Kleingruppenarbeitsplätze)“ (Wilde Dagmar, Fördern fordert uns heraus, 1995, 3).

Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz führte im Rahmen ihres Seminars „Pädagogische Gestaltung des Raumes“ an der TU Braunschweig am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik eine Studie mit dem Titel „Sitzordnungen im Vergleich - Eine Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Sitzordnungen innerhalb eines Klassenraums auf das Lernklima einer dritten Klasse einer Grundschule“ in der Comeniusstraße in Braunschweig durch.

Dabei wurden verschiedene Sitzordnungen über einen Zeitraum von jeweils einer Woche an einer dritten Klasse und ihren LehrerInnen ausprobiert. Die Sitzformen Hufeisen, Gruppentische, Außenstellungen der Tische (Tische an der Wand) und die klassische Sitzreihenform sollen nun aufgezeigt und miteinander verglichen werden.

8.3.1 Die Hufeisensitzform

Die Auswertung dieser Sitzform ergab, dass die SchülerInnen sehr gut zur Tafel sahen, bis auf die Kinder in der Reihe hinter dem Mitteltisch. Die SchülerInnen am Mitteltisch nahmen den Kindern in der hinteren Reihe die Sicht und lenkten durch ihre Aktivitäten die anderen SchülerInnen ab. Der Lärmpegel war höher, weil sich die Kinder der beiden Hufeisenseiten über den Kopf der Kinder am Mitteltisch hinweg zuriefen. Weiters lud die Position des Mitteltisches die Kinder zum Schaukeln ein. Sie drehten sich auch sehr gerne zum Sprechen zu den SchülerInnen, die außen am Hufeisen saßen, um.

„Die ungeplante Schüleraktivität und die Bewegung in der Klasse waren sehr hoch. Dies machte sich auch an der Anzahl der Disziplinierungen bemerkbar. Die Klasse wirkte sehr unruhig. Phasen ruhiger Einzelarbeit bewiesen allerdings auch, dass das Gegenteil möglich war. Schaut man auf die Bewegungsmöglichkeiten und die Bewegungsanreize, die diese Sitzordnung bietet, so stellt der Mitteltisch einen deutlichen Anreiz zum Herumlaufen dar. Dies war auch schnell ein beliebtes Spiel in der Klasse. Stehen keine Tische in der Mitte des Hufeisens, bietet sich noch mehr Platz zum Bewegen oder um sich auf den Boden zu setzen. So lässt sich schnell ein Sitzkreis bilden. Einige Kinder berichteten, dass sie nicht gern in der Mitte saßen“ (Schicke/Brylla, Projektbericht Sitzordnungen im Vergleich, 2004/2005, 24).

8.3.2 Gruppentischsitzform

Bei der Gruppentischsitzordnung störte es die Kinder, dass sie anderen Kindern gegenüber saßen. Die Kinder, die mit dem Rücken zur Tafel saßen, fühlten sich benachteiligt.

„Stehen die Tische als Gruppentische zusammen, ist relativ viel Platz im Klassenraum. Die Gruppentische lassen sich allerdings schlecht verschieben oder umbauen. Diese Sitzordnung ist auch

nach dem Projekt wieder aufgestellt worden. Sie war die einzige, die genügend Akzeptanz bei allen unterrichtenden Kollegen finden konnte“ (Schicke/Brylla, Projektbericht Sitzordnungen im Vergleich, 2004/05, 25).

8.3.3 Außenstellung der Tische (Tische an der Wand)

„Diese interessante Stellung der Tische geht nicht auf unsere eigene Schulzeit zurück, sondern auf ein Kapitel in dem Buch „Offener Unterricht Idee – Realität – Perspektive“ von Falko Peschel. Dieser beschreibt eine Sitzordnung, die es ihm ermöglicht, vielfache Aspekte des offenen Unterrichts umzusetzen. Grundidee dieser neuen Sitzordnung ist es, alle Tische an die Außenwand des Klassenraumes zu stellen, so dass die Kinder, wenn sie an ihren Plätzen sitzen, mit dem Gesicht zur Wand sitzen. Das klingt im ersten Moment sehr ungewöhnlich, macht aber Sinn, wenn man seinen Unterricht an diese Sitzform anpasst“ (Schicke/Brylla, Projektbericht Sitzordnungen im Vergleich, 2004/05, 28).

Diese Sitzordnung war für die SchülerInnen und den KV die beliebteste Sitzordnung, setzte sich allerdings nicht durch. Lehrer beklagten sich, dass sich die SchülerInnen immer zu ihnen umdrehen mussten. Auch ist diese Sitzform nicht geeignet, übermäßig viel von der Tafel abzuschreiben zu lassen. Die große Freifläche und der Arbeitstisch in der Mitte, ermöglichen sehr gutes offenes Unterrichten. Die Lehrer, die Methodenwechsel allerdings nicht gewöhnt sind, haben Probleme mit dieser Sitzordnung. Der Platz in der Mitte wurde ausgiebig für Bewegungsspiele in den Pausen genutzt.

8.3.4 Sitzreihen

Die Sitzform der klassischen Sitzreihen war schon in der Schulzeit der Autorin die gängigste und am häufigsten zu findende Sitzform. Diese Sitzordnung hat sich bis heute gehalten.

„Diese Anordnung der Tische soll die Konzentration der Schüler nach vorn auf den Lehrer und auf die Tafel richten. Diese Aufstellung der Tische begünstigt zweifelsfrei den Frontalunterricht. Gerade unsicheren Lehrern wird so ermöglicht, frontal zu unterrichten und alle Schüler im Blick zu haben. Eine Organisation der Klasse wird ermöglicht, so können Arbeitsmaterialien beispielsweise reihenweise ausgeteilt werden. Umständlich ist nur, die langen Sitzreihen zu besetzen, da die dünnen Zwischengänge durch Stühle, Schultaschen, Turnbeutel und Jacken versperrt werden. Dies ist aber eine Organisationsfrage. Partner- und Gruppenarbeiten, auf die keiner verzichten wollte, wurden realisiert, indem sich die Kinder aus einer vorderen Sitzreihe umdrehten und mit den Kindern einer hinteren Reihe zusammen arbeiteten“ (Schicke/Brylla, Projektbericht Sitzordnungen im Vergleich, 2004/05, 29).

Zusammenfassend zu sagen ist: Die ultimative Sitzordnung gibt es nicht. Generell hat jede der untersuchten Sitzformen Vor- und Nachteile. Hier eine kurze Zusammenfassung der Studienauswertung:

- Die *Sitzform Tische an der Wand* war mit Abstand die ruhigste Unterrichtszeit, die

Sitzform Gruppentische die lauteste.

- Bei der *Sitzreihe* fanden sich die SchülerInnen am wenigsten von anderen SchülerInnen abgelenkt.
- Die *Gruppentische* schnitten mit der Sicht zur Tafel am schlechtesten ab.
- Die LehrerInnen haben bei den Formen *Hufeisen* und *Sitzreihen* die Kinder am besten im Blick.
- Die SchülerInnen fühlten sich bei den Formen *Sitzreihen* und *Hufeisen* am wohlsten.

Die richtige Sitzform für eine Klasse zu finden, hängt stark vom subjektiven Empfinden der SchülerInnen und LehrerInnen ab, sowie den verwendeten Unterrichtsmethoden.

Samy Molcho beschreibt in seinem Buch über Körpersprache auch die Sitzform des Runden Tisches und die Machtgefüge in den jeweiligen Formationen:

„Bei dem Begriff Sitzordnung denkt man selten an einen runden Tisch. Der runde Tisch entspricht dem Kreis und damit der Gleichrangigkeit der Beteiligten. Fernsehbilder haben uns gezeigt, dass es sich dann meist um UNO oder UNESCO, um westliche oder östliche Wirtschaftsgipfel oder um die OPEC handelt; und die Erfahrung hat uns gelehrt, dass es sich bei solchen Konferenzen durchaus nicht um die Begegnungen Gleichrangiger handelt, sondern Macht- und Statusunterschiede auch am runden Tisch evident werden. In höherer Runde ist der runde Tisch eine Fiktion, denn es handelt sich um Machtfragen. Deshalb bevorzugt das Protokoll rechteckige Tische mit Oben und Unten. An einem solchen Konferenztisch sitzt man 1. Linear, 2. Ums Eck, 3. Vis-à-vis, 4. In Distanz. Und in dieser Anordnung der Sitzzuteilung spiegeln sich Machtverhältnisse und Gruppenzugehörigkeit. Der Orientierungspunkt ist immer der Platz des Vorsitzenden. Von da geht die hierarchische Struktur aus, und deshalb wäre die ehrlichste Sitzform eigentlich die eines spitzenwinkeligen Dreiecks, einer Machtpyramide. Doch für das Rechteck oder Hufeisen gelten die nämlichen Gesetze“ (Molcho Samy, Körpersprache, 2009, 112-113).

9. VERMITTLUNGSKONZEPT

Die „Embodied Learning Strategies“ sind seit der Reformpädagogik bekannte Lernmethoden. Der Lerninhalt wird vom Lernenden intellektuell erfasst und das „Embodied Learning“ ist ein zusätzliches, körperliches Wahrnehmen davon.

„Recent research supports the idea that body activity can be an important catalyst for generating learning, and new technologies are being developed that use natural human physicality and gesture as input“ (Rob Lindgren, ua, Emboldened by Embodiment, 2013).

„In this method, one does not only offer an intellectual way of teaching, but also involve the whole body“ (Waag Society, What is embodied learning, 2012).

Einer der Pioniere dieser Lernmethode war der anerkannte Reformpädagoge Franz Čížek (1865-1946). 1897 eröffnete er seine private Zeichen- und Malschule und arbeitete dort mit diesen Unterrichtsmethoden. Seine Schule war sehr beliebt und international anerkannt.

„Mit seiner privaten Zeichen- und Malschule gehört Čížek jedenfalls zu den Pionieren und Wegbereitern der Kunsterziehungsbewegung in Mitteleuropa ... Von den Absolventen/-innen der von Čížek geleiteten Wiener Jugendkunstklassen wurden insbesondere die positive und stimulierende Arbeitsatmosphäre und das hervorragende Klassenklima gelobt ... Čížek selbst betonte immer die Bedeutsamkeit einer Wohlfühlatmosphäre als wesentliche Voraussetzung für produktives Schaffen seitens der Kinder und Jugendlichen und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrer ... Den Kindern und Jugendlichen räumte der Wiener Kunsterzieher – seinem Leitsatz „Werden, wachsen und sich vollenden lassen“ gemäß - große Freiheiten ein und gewährte ihnen ein hohes Maß an Selbstbestimmung: „Das Kind wird nicht zuerst mit Vorschriften, Regeln, Erklärungen und Erläuterungen bedrückt, geängstigt und irregemacht. Es darf sich bei Čížek gleich in der ersten Stunde, unbekümmert und fröhlich, ahnungslos und ungeschwächt zu seiner Arbeit setzen. Die Arbeit darf es sich natürlich selbst wählen, etwas, was ihm gerade lieb ist. Es darf die Arbeit in einer ihm entsprechenden Weise, in einem Material ausführen, das es reizt (Grimm, 2017, 4, 10).

Indem man bewußt eine körperliche Position zu einem Thema einnimmt, kann man eine andere Wahrnehmung dazu bekommen. Verner Panton antwortet mit seinen Sitzformationen und Gesamträumkonzepten, die eine andere Wahrnehmung der Räumlichkeiten ermöglichen.

„Damit schuf Verner Panton eine völlig neue Möglichkeit, Möbel wie eine Skulptur zu konstruieren, die der Körperform gerecht sind“ (Elmer, 2012).

Die Stunde beginnt mit der gemeinsamen Definition des Begriffes Feindbild und dessen Thematisierung. Es gibt eine PPP (Powerpointshow) zum Thema und Ausschnitte aus dem Film „Faces of the enemy“ von Sam Keen.

Im Anschluß dazu etablieren wir die Vielfalt der möglichen Feindbilder, die über den Körper entstehen können. Hautfarbe, Größe, Körperanomalien, Hautkrankheiten, Fettleibigkeit, etc. Wir arbeiten gemeinsam Antworten zu folgenden Fragen aus:

Welche Feindbilder, bzw. Konflikte gibt es in der Klasse?

Realisieren das die Kinder?

Was ist ein Konflikt überhaupt?

Was ist ein Feind?

Wie schaut dieses aus?

Wie präsentiert sich dieses bei uns in der Klasse aus?

Wann war wer ein Feind in der Klasse?

Was ist das überhaupt?

Wie fühlt sich das an, wenn man andere nicht mag?

Wer ist mein Feind?

Welche Feinde kenne ich?

Wie bekommt man sein Aggressionspotential in den Griff?

Wissen wir was ein Feindbild ist und wie das geht?

Was kann man tun, um den SchülerInnen diese Feindbilder bewusst zu machen?

Eine mögliche Variante der Umsetzung des Themas wäre es, Skulpturen über eigene Feindbilder zu bauen, oder Zeichnungen von eigenen Feinden zu machen.

Wir suchen gemeinsam Orte, an denen man zuhören lernt. Wie müssten diese beschaffen sein? Welche Voraussetzungen sind erforderlich, um diese Orte zu etablieren?

Körper begegnen sich über Möbel

Wir entwickeln Konfliktstrategien und überlegen uns:

In welcher Sitzordnung, reden wir anders miteinander?

In diesem Teil des Unterrichtes soll das Designkonzept von Verner Panton vorgestellt und den SchülerInnen Entwürfe seiner innovativen Sitzformationen vermittelt werden. Mehr über Verner Panton: Kapitel 8.

Oberstufe (AHS, Sekundarstufe 2)

Variante 1:

Wir entwickeln „runde“ Möbel, um eine gute Basis für klärende Gespräche zu finden.

Wie könnte ein beruhigender Raum aussehen, der hilft fiktive Konfliktsituationen zu lösen?

Wir benennen diese fiktiven Konfliktsituationen, die es aus Sicht der SchülerInnen gibt.

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin Möbel für Asylanten zu designen, um für sie eine Kommunikation in einem konfliktfreien Raum zu ermöglichen. Wir entwickeln Sitzmöbel für Kommunikationszentren für AsylantInnen.

Die SchülerInnen entwickeln „Runde“ Sitzgruppen, um ohne autoritären Strukturen besser miteinander reden zu können. Eine andere Form der Begegnung löst eine andere Form der Kommunikation aus.

Variante 2

Eine andere Möglichkeit der Stundenplanung mit dem Thema „Wie bekomme ich den Konflikt in den Griff?“ wäre es, Gesprächslandschaften zu designen, in denen man sich wohlfühlt und Probleme effizient besprechen kann. Wie könnte diese Sitzformation aussehen? Wir machen uns bewußt, dass man etwas gegen Feindbilder und Konflikte tun kann.

Sitzmöbel als Brücke

Die SchülerInnen entwerfen „Demokratische Sitzformen“ (vgl. Molcho, 2013, 107-111) um Lösungspotentiale zu entdecken. Mit der Form des Zueinandersitzens können neue Kommunikationsfelder entstehen. Wir beobachten die verschiedenen Sphären der Begegnung und definieren den Begriff der Atmosphäre miteinander.

Stationenbetrieb

Wir stellen die Situation von drei verschiedenen Sitzformationen in der Klasse her. Es werden drei Gruppen gebildet und jede Gruppe hat pro Station 30 Minuten Zeit, Feindbilder zu besprechen und die Wirkung der jeweiligen Sitzsituation zu beobachten und miteinander zu vergleichen.

Station 1: 30min Runder Tisch

Station 2: 30 min Hufeisenform

Station 3: 30 min Hufeisen mit Gruppentisch

Die zu besprechenden Themen werden in Teilthemen aufgeteilt.

Es gibt drei, vorher definierte Themenfelder zu den Themen „Feindbild Körper“ und „Feindbild Islam“. Diese werden in den Stationen besprochen.

Wir bilden Kleingruppen und es können zum Beispiel zwei BeobachterInnen ausgewählt werden, die nachher Beobachtetes wiedergeben.

Unterstufe (AHS, NMS 1-4, Sekundarstufe 1)

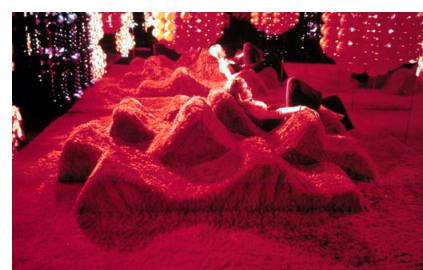
Wie muss ein Möbel beschaffen sein, damit die Kinder leichter miteinander ins Gespräch kommen? Welche Sitzformationen schaffen eine gute Gesprächsbasis, auch wenn sich die Kinder nicht so gerne mögen?

Wir entwerfen Sitzlandschaften miteinander und probieren verschiedene Möglichkeiten aus.

Die SchülerInnen besprechen nach der Experimentphase die von ihnen festgestellten Unterschiede. Spricht man am runden Tisch anders als in der Hufeisenformation? Welche Unterschiede werden bei einem Gespräch wahrgenommen, wenn man sich direkt gegenüber, oder im 90 Grad Winkel zueinander sitzt?

10 KÜNSTLERBEISPIEL VERNER PANTON

Als Beispiel von möglichen, alternativen Sitzformationen wird der dänische Architekt Verner Panton vorgestellt. Ein Mann, der Design und die Innenarchitektur in den 60er Jahren mit seiner aussergewöhnlichen Farben- und Formenwelt revolutioniert hat. Die Zusammenarbeit mit dem Schweizer Familienbetrieb Vitra führte zu innovativen Produkten und Konzepten.



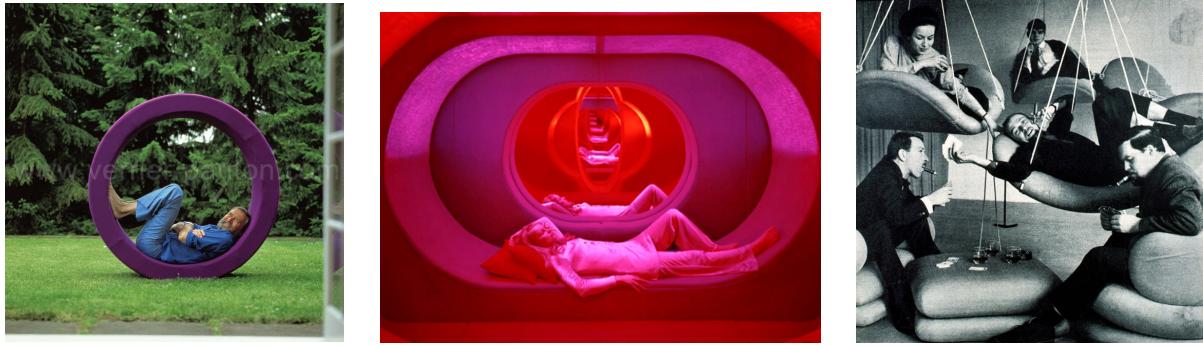


Abb. 5-12 Panton Design, 2017

„Verner Pantons Vorliebe für kräftige Farben und geometrische Formen manifestieren sich in seinem umfangreichen Schaffen als Textildesigner. Legendär sind Pantons Raumgestaltungen, die darauf abzielen, Boden, Wände und Decke, sowie Möbel, Leuchten, Textilien und Wandpaneele aus Email bzw. Kunststoff zu einer ebenso vollkommenen wie untrennbaren Raumeinheit zu verschmelzen. Die „Visiona“-Schiffe anlässlich der Kölner Möbelmesse (1968 und 1970), das Spiegel-Verlagshaus in Hamburg (1969) und das Restaurant „Varna“ in Aarhus (1970) sind dafür nur die bekanntesten Beispiele“ (Vitra, 2017).

W. Rotzler schreibt in seinem Buch „Zur Kulturgeschichte des Sitzens“ (115-119, 1969) über das Sitzen:

„Den Blick zurück kann aber auch der Kunsthistoriker tun, denn Sitzmöbel wie sie sich aus verschiedenen Zeitaltern erhalten haben, sind Zeugnisse der Angewandten Kunst. Wo sich der Kunsthistoriker nicht nur mit den Sitzmöbeln als toten Objekten, als Gebrauchsgegenständen beschäftigt, sondern auch mit den sitzenden Menschen, wird er zum Kulturhistoriker. Denn das Sitzen ist ja immer auch ein menschliches, ein gesellschaftliches Verhalten. Und da könnte nicht nur gefragt werden, was Sitzdarstellungen über die sitzenden Menschen verraten, sondern auch in welche kulturellen, sozialen Muster sie sich einfügen. Viele der noch heute lebenden Naturvölkern, selbst hochstehende, kennen das Sitzen auf einer Sitzgelegenheit nicht. Sie kauern, knien oder hocken“ (W. Rotzler, Zur Kulturgeschichte des Sitzens, , 114-119, 1969).

Im Buch „Möbel als Medium – Beiträge zu einer Kulturgeschichte der Dinge“ von Sebastian Hackenschmidt und Klaus Engelhorn (22, 2011) schreibt Walter Seitter einen Beitrag zum Thema Stuhl:

„Im Unterschied zum Tisch ist der Stuhl primär ein Gerät zu einer bestimmten Präsentierung von jeweils einem Menschen. Wie der Tisch ist der Stuhl ein radikalmediales, im Unterschied zum Tisch ist er ein radikalhumanes Gerät. Wie für den Tisch trifft auch für den Stuhl der Begriff „Mittelkörper“ zu, insofern er zwischen dem tiefen Boden und der Höhe des Menschen vermittelt und dem Menschen eine Mittelpositon ermöglicht. Der Stuhl ist folglich ein elementarmediales, radikalmediales und radikalhumanes Gerät“ (Hackenschmidt Sebastian ua, Möbel als Medium, 2011, 22).

Walter Seitter unterscheidet verschiedene Aspekte der Medienfunktion des Stuhles:

Die Beugung und Fixierung des Menschenkörpers, oberhalb des Bodens aber unterhalb der Standposition, der Stuhl wird beschrieben als Menschengefäß, Menschenfassung, ein Zweitkörper oder eine Prothese. Die Platzierung des Menschen zu Anderen, eine Gruppierung oder Ordnung. Drittens die Isolierung des Sitzenden durch den Stuhl, ein begrenztes Territorium, oder eine kleine Hochebene, die auch gegen andere Stuhlsitzer isoliert. Und als letzter Aspekt der Medienfunktion des Stuhles nennt er die Orientierung:

„Das Stuhlsitzen verstärkt die Hinten-Vorn-Assymmetrie des Menschen und stabilisiert eine Blick- und Hörrichtung; Frontalunterricht, Konzertsaal, Fernsehen, Autositz nutzen diese Orientierungsleistung aus, in der die mediale, das heisst Präsentationsfunktion des Stuhls in eine andere Dimension umschlägt: Der Stuhl präsentiert dem Sitzenden das, was sich vor ihm befindet oder abspielt und folglich wirkt er an der Wirksamkeit anderer Medien mit, die dem Sitzenden etwas „vorführen“: Tisch, Katheder-Lehrer-Tafel, Bühne-Künstler, Fernsehen, Windschutzscheibe, Computer. Der Stuhl wird Teil eines Medienverbundes, der den Menschen von hinten und von vorn „informiert“ (ebenso, 2011, 22).

Seitter spricht über den Stuhl auch als „Verkehrsstation“, er nennt Stühle „die Stationen zwischen verschiedenen Ortsveränderungen“.



Abb. 13-14: Panton Design, 2017

Abschliessen soll dieses Kapitel mit zwei Fotos aus dem Haus von Verner Pantons Tochter Carin Panton:

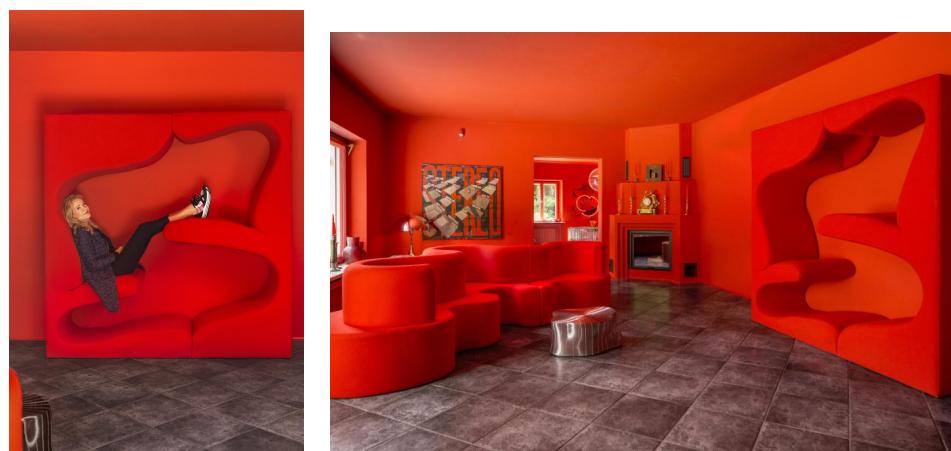


Abb. 15+16: Die Welt, Quirin Leppert, 2016

11 SCHLUSSWORT

Roland Meinel empfieilt in seinem Artikel „fest“sitzen oder „frei schwingen“ (51-52, 1997) als Unterrichtsbeispiel eine Untersuchung über das gesellschaftliche (historische, kulturelle und soziale) Umfeld des Sitzens:

„Muss in der Schule gesessen werden? Wie möchte ich sitzen? Gibt es Alternativen zum Sitzen? Kulturgeschichtliche und Soziale Aspekte des Sitzens! „Fest“ sitzen oder „Frei“ schwingen – nur ein Wortspiel? Für den Kunstunterricht könnte es zum Beginn einer Auseinandersetzung zu werden, die beginnt am fast täglich benutzten Gegenstand und die sich ausweitet zu einer fast philosophischen Betrachtung des „sitzenden“ Schülers überhaupt“ (Roland Meinel, Kunst und Unterricht, 1997, 51-52).

Das Zeichen von Daumen und Zeigefinger, die zu einem Kreis geformt sind, stammt ursprünglich einer Legende nach von Giotto und wurde Giottos O genannt. Die Geschichte erzählt, dass Papst Benedikt einen Maler für ein Gemälde in der Peterskirche suchte und unter anderem von Giotto gehört hat. Er schickte einen Boten, der auf dem Weg zu Giotto auch noch andere Maler- und Mosaikmeister besuchen sollte, um Werkbeispiele für den Papst zu sammeln. Giotto nahm eine rote Farbe und malte in kurzer Zeit freihändig den perfekten Kreis, später genannt Giotto´s O. Der Bote verstand die Botschaft nicht, übermittelte die Nachricht aber dennoch an Papst Benedikt. Im Vatikan verstand man die Handfertigkeit, freihändig den perfekten Kreis zeichnen zu können und Giotto bekam den Auftrag.



Abb17: Giorgio Vasari, Lives of the Artist, 2008,11

Ausserdem ist dieses Zeichen weltweit unter den Top Ten aller WhatsApp Emojis. Bei uns ist es ein „Perfekt“ Zeichen und hat die Bedeutung von etwas Positivem. In den USA wird es auch als Verständigungsmittel unter Wasser verwendet und heißt „Alles OK!“

12. QUELLEN:

- Molcho Samy, „Körpersprachen“, Goldmann Verlag, München, 2013
- Mateus-Berr Ruth, Zahlen und Vermessenheit, Evo Evo, Verlag Lehner, Wien, 2009
- Wodak Ruth, Politik mit der Angst, 2016
- Oliver Pink, 1,8 mio Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, Die Presse VerlagsGmbH und Co KG, Wien, 2017,
<http://diepresse.com/home/innenpolitik/5068482/18-Millionen-Menschen-mit-Migrationshintergrund-in-Oesterreich> (Zugriff am 11.3.2017)
- Sommer Gert /Albert Fuchs, Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 2004
- Janssen Ian, u.a., Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children., Pediatrics Verlag, 2004
- Theo Hoffenberg, Reverso Softissimo, Harper Collins Publishers, 2003,
<http://dictionary.reverso.net/english-cobuild/all%20round%20solution>, Cobuild Collins Dictionary, University of Birmingham (GB), (Zugriff am 24.2.2017)
- Esslinger-Hinz Illona / Sliwka Anne, Schulpädagogik, Weinheim, Basel, Verlag Beltz, 2011
- Integrierte Fremdenadministration (IFA), Asylstatistik 2016, Bundesministerium für Inneres, Sektion III-Recht, Wien, 2016
- Daniela Gronold, Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/4, (Migration und Schule), Info-Media, Verlag für Informationsmedien GmbH, Wien, 2017, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=61>, (Zugriff am 24.2.2017)
- Daniela Gronold, Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/4, (Migration und Schule), Info-Media, Verlag für Informationsmedien GmbH, Wien, 2017, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=267>, (Zugriff am 24.2.2017)
- Zimbardo Philip, Der Lucifer Effekt – die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen, Spektrum Akademischer Verlag, 2007
- Dr. Alexander Geyken, Berlin – Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin, 2017, <https://www.dwds.de/wb/Feindbild> (Zugriff am 21.3.2017)
- Zick Andreas, Spielarten des Rassismus, Heinrich Böll Stiftung, Berlin, 2010
- Rosenberg Marshall B, Speak peace in a world of conflict: What you say next will change your world, PuddleDancer Press, Encinidas, 2005.
- Berg Gunnar, Runder Tisch und direkte Demokratie, Leske + Budrich, Opladen, 2000.
- Dagmar Wilde, Die Grundschulzeitschrift 107, Friedrich Verlag, Velber Seelze, 1995,
<http://www.dagmarwilde.de/deutsch/foerderaufs.html> (Zugriff am 18.2.2017)

Schicke Christiane / Brylla Bastian, Projektbericht Sitzordnungen im Vergleich – Auswirkungen verschiedener Sitzordnungen innerhalb eines Klassenraums auf das Lernklima einer dritten Klasse einer Grundschule, TU Braunschweig, 2004/05

Fabian Kretschmer, Dr. Christian Rainer, Verlagsgruppe News Gesellschaft m.b.H. , Wien <https://www.profil.at/ausland/suedkorea-schoenheitsoperationen-120-000-flaschen-botox-369075>, 8.11.2013 (Zugriff am 3.4.2017)

Zerpa Martha / Drossou Olga, Migration, Integration, Diversity, Rassismus & Diskriminierung in Deutschland, Heinrich Böll Stiftung, Berlin, 2006

Oliver Pink, DiePresse Verlags GmbH Co KG, Wien, 2016, <http://diepresse.com/home/innenpolitik/5068482/18-Millionen-Menschen-mit-Migrationshintergrund-in-Oesterreich> (Zugriff am 3.4.2017)

Niklas Hans, Erziehung zur Friedensfähigkeit aus der Serie Friedens- und Konfliktforschung, ,Leske + Budrich, Opladen, 1996

Raab Wolfgang, Haarerkrankungen in der dermatologischen Praxis, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 2012

Keck Anette / Pethes Nicolas, Mediale Anatomien, Menschenbilder als Medienprojektionen, transcript Verlag, Bielefeld, 2001

Ute Brühl, Telekurier Online Medien GmbH & Co KG, Wien, 2016, <https://kurier.at/leben/margret-rasfeld-im-interview-was-gute-lehrer-ausmacht-und-warum-pisa-nicht-weiterbringt/123.220.795> (Zugriff am 10.3.2017)

Schiffer Sabine / Wagner Constantin, Antisemitismus und Islamophobie – Neue Feindbilder, alte Muster, 2009

Rotzler Willy, Zur Kulturgeschichte des Sitzens, Ergonomics Vol.2, Zürich, Schweiz, 1969

Hackenschmidt Sebastian / Engelhorn Klaus, Möbel als Medien – Beiträge zu einer Kulturgeschichte der Dinge, transcript Verlag, Bielefeld, 2011

Meinel Roland, Kunst und Unterricht, Heft 216, Artikel „fest“ sitzen oder „frei“ schwingen, 1997

Everdien Breken, Visual Art Research, Zaltbommel, Niederlande, 2012 aus dem Buch von Vasari, Giorgio,ua, The lives of the artists, Kapitel 1 The Master of Verona, Oxford University Press, 2008, <http://www.visual-art-research.com/2012/01/giottos-o/> (Zugriff am 18.6.2017)

Gerald Grimm, Die Kunsterziehungsbewegung in Österreich und deren internationale Relevanz. Dargestellt am Leben und Wirken von Franz Čížek, Historische und Systemmatische Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Fakultät für Kulturwissenschaften, Alpen- Adria Universität Klagenfurt, 2017

Rob Lindgren, Mina Johnson-Glenberg, Emboldened by Embodiment, Thousand Oaks, USA, 2013, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X13511661> (Zugriff am 31.5.2017)

Claudia Elmer, Telekurier Online Medien GmbH & Co KG, Wien, 2012,
<https://kurier.at/wohnen/die-schoensten-designklassiker/790.424> (Zugriff am 18.6.2017)

13. ABBILDUNGEN

- Abb.1 © Sandra Gigerl Collage u.a. mit Arbeiten von Shephard Fairy zum Thema Feindbildkonstruktion im Rahmen des Seminars
- Abb.2-3 BMBF, Informationsblätter zum Thema Migration und Schule
Nr. 2/2015-16 – SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch –
Statistische Übersicht Schuljahre 2008/9 – 2014/15
- Abb.4 Wodak Ruth, Politik mit der Angst – Zur Wirkung rechtspopulistischer Texte,
SVP Plakat 2009, Foto: Arnd Wiegmann, Reuters Verlag, 2016
- Abb.5-12 Verner Panton Design, Basel, 2007, <http://www.verner-panton.com> (Zugriff am 16.4. 2017)
- Abb.13-14 Quirin Leppert, Welt N24 GmbH, Berlin, 2016,
<https://www.welt.de/icon/design/article156872572/Eine-Panton-Bar-in-Berlin-waere-toll.html>, (Zugriff am 16.4. 2017)
- Abb.15-16 Verner Panton Design, Basel, 2007 , <http://www.verner-panton.com> (Zugriff am 16.4. 2017)
- Abb.17 Everdien Breken, Giotto's O, Zaltbommel, Niederlande, 2012,
<http://www.visual-art-research.com/2012/01/giottos-o/>, zitiert aus Vasari, Giorgio,ua, The lives of the artists, Oxford University Press, 2008 (Zugriff am 16.4. 2017)