ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Kommunikation

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 3/99
23. Jahrgang

StudienVerlag *Innsbruck-Wien*

INHALT

EDITORIAL

Werner Wintersteiner: „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ 4

MAGAZIN

Veranstaltungen 7
News 8
WIN 11
Neue Bücher 12
Der gute Tipp 16
Bazar 18

Thema:

Kommunikation

Standpunkte, Einsichten

Albert Bremerich-Vos: Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts 22
Paul Watzlawick im Interview: Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit 36
Werner Wintersteiner: Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell 41

Brigitta Busch: Interkulturelle Kommunikation in der Schule 55
Christian Holzmann: Laute(r) Lebensretter? 61

Kommunikationsraum Schule

Hermann Wilhelmer: Von der LehrerInnen beurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht 64
Rosanna Halbkram: Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikations-regeln, von den SchülerInnen selbst erstellt 84
Christl Wildner: Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulgemeinschaftsausschuss 89

Modelle für den Unterricht

Martina Schader: Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue 93
Klaus Schenk: Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti 100
Christian Schacherreiter: Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet 106
Jürgen Wolff: TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den Deutschunterricht 112

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. ... 119

Beilage:

Hermann Wilhelmer: Feedback-Frage bogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt.

EDITORIAL

„Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“

Watzlawicks Theorem „Man kann nicht *nicht* kommunizieren“ wird durch die Realität täglich widerlegt: Bomben statt Verhandlungen bei internationalen Konflikten, von Staatsorganen verübte Grausamkeiten gegen AusländerInnen, Gewalt als Lösung von Alltagskonflikten ... Müsste es nicht heißen: „Man kann sehr wohl *nicht* kommunizieren, aber man kann sehr häufig nicht *kommunizieren*“? Während unsere Kommunikationstechniken immer neue Grade der Perfektion erreichen, scheinen die Schwierigkeiten der Gesellschaften, mit einander zu kommunizieren, ständig zuzunehmen.

Mit diesem Befund werden dem Jahrhundert-Wort *Kommunikation* freilich Ansprüche aufgehalst, die den Begriff zu einem Schlüsselwort der Gegenwart machen. Diese Karriere scheint der Begriff gerade seiner unklaren Vielschichtigkeit zu verdanken, mit der er gesellschaftlichen Zusammenhalt und technischen Fortschritt zugleich verspricht.

Nicht zufällig ist *Kommunikation* auch eine zentrale Losung der deutschdidaktischen Reformbewegung seit den 70er Jahren, die das „Lehrziel Kommunikation“ zum übergreifenden Ziel des Deutschunterrichts proklamierte. „Kommunikative Kompetenz“ galt seither lange Zeit als die grundlegende Qualifikation, zu der der Sprachunterricht befähigen sollte. „Kommunikation“ schlägt (oder wie manche Kritiker meinen, suggeriert) eine Brücke vom Einzelmenschen zum gesellschaftlichen Leben. Mit der Besetzung des Begriffs „Kommunikation“ beanspruchte die Deutschdidaktik wieder einmal die pole-position im Reigen der Schulfächer. Wissenschafts- und Fortschritts-Optimismus schienen sich noch einmal mit Gesellschaftskritik zu paaren. Ironischerweise versuchte man die gesellschaftskritischer Kraft des Begriffs gerade am inhaltsleeren Sender-Empfänger-Modell, das aus der Informatik über-

nommen wurde, zu entfalten. Wie ALBERT BREMERICH-VOS im einleitenden Essay dieses Heftes schreibt, konnten der sprachwissenschaftliche und der politische Aspekt des Begriffs aber nie mit einander vermittelt werden.

Heute dominiert im Diskurs jedoch nicht die soziale, sondern die technische Seite des Begriffs: Stichwort „Massenkommunikation". Der ungeheure technische Fortschritt der letzten Jahrzehnte (vom Handy bis zum Internet) übt eine unwiderstehliche Faszination aus: Er verspricht uns eine gigantische Steigerung unserer Kommunikationsmöglichkeiten, in kürzerer Zeit mit mehr und weiter entfernten Partnern. Kommunikation ist fast zu einem Synonym für (wirtschaflichen) Erfolg geworden. Es ist bezeichnend, dass, zumindest an Berufsbildenden Höheren Schulen, das Unterrichtsfach Kommunikation, wo es besteht, nicht von Deutsch-, sondern von WirtschaftslehrerInnen unterrichtet wird.

Die Vorherrschaft der technisch-funktionellen Vorstellung von Kommunikation beruht auf einer Reihe von Behauptungen und Vorurteilen, mit denen sich eine Auseinandersetzung lohnt. Sie bestehen alle aus einer Verwechslung der technischen und der gesellschaftlichen Ebene:

* Mehr technische Möglichkeiten bedeuten noch keine Verbesserung der Kommunikation.
* Ein quantitatives Mehr an Kommunikation ist nicht gleichbedeutend mit einer besseren Qualität der Kommunikation, also mit mehr Verständigung.
* Eine höhere Geschwindigkeit der Kommunikation geht nicht einher mit einer Intensivierung der Kommunikation.

Umgekehrt herrscht auch die Vorstellung, die modernen Massenmedien (v. a. das Fernsehen als Ein-Weg-Kommunikation) würden die Menschen zu Marionetten reduzieren. Gegenüber beiden Positionen – der unkritischen Begeisterung für die neuen technischen Möglichkeiten wie ihrer einseitigen Verdammung – gilt es, einen Kommunikationsbegriff zu entwickeln, der gerade die Beziehungen zwischen technischen und gesellschaftlichen Aspekten betont. Dies müsste auch für die Deutschdidaktik die Leitlinie sein, so sie den Begriff überhaupt noch verwenden möchte.

Während sich das vorige ide-Heft (2/99, Neue Medien), vor allem der technischen Veränderungen und ihrer Auswirkungen auf die Kommunikation angenommen hat, werden diesmal vor allem sprachdidaktische Fragen erörtert. Das vorliegende Heft ist in drei Abschnitte gegliedert: Im ersten Teil wird die *Verwendung des Begriffs* in verschiedenen Feldern, auch in der Deutschdidaktik selbst, nachgezeichnet. ALBERT BREMERICH-VOS zeigt, daß die Epoche, wo Kommunikation der (ideologiebesetzte) Leitbegriff der Deutschdidaktik war, endgültig vorbei ist. Zugleich aber hält er fest:

Über „Unterricht als Kommunikationsprozess“ wissen wir bedeutend mehr als zur Hochzeit der „kommunikativen Didaktik“. PAUL WATZLAWICK erläutert im Interview die Bedeutung seiner populären, aber nicht unumstrittenen Auffassung von Kommunikation. WERNER WINTERSTEINER diskutiert die Facetten des Begriffs in einer Weise, die er sich auch als Unterrichtsmodell für die Oberstufe vorstellen könnte. BRIGITTA BUSCH bringt, am Beispiel Kroatisch sprechender Kinder im Burgenland, die interkulturelle Dimension in die Diskussion. CHRISTIAN HOLZMANN schließlich nimmt die „Handyaner“– ein Symptom von Kommunikationsbedürfnis bei gleichzeitiger Kommunikationsunfähigkeit – aufs Korn.

Das zweite Kapitel betrachtet *Schule als Raum der Kommunikation* und stellt sehr konkrete Beispiele zur Arbeit an den Beziehungen in der Klasse, aber auch innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft vor. HERMANN WILHELMER bringt mit dem Vorschlag zum Feedback, das LehrerInnen von ihren SchülerInnen erhalten, einen originellen Beitrag zur Verbesserung der Schulkultur. Wir empfehlen die Benutzung bzw. kreative Veränderung des beiliegenden Fragebogens. ROSANA HALBKRAM berichtet von Kommunikationsregeln, die die SchülerInnen selbst entwickelt haben. Auch sie zieht Selbstgemachtes den Fertigprodukten vor. CHRISTL WILDNER bietet Trainingskurse an, um die Kommunikation im Schulgemeinschaftsausschuss zu verbessern.

Das dritte Abschnitt stellt *Unterrichtsmodelle* zum Thema Kommunikation vor. MARTINA SCHADER widmet sich der Rhetorik, während KLAUS SCHENK und CHRISTIAN SCHACHERREITER zeigen, wie man literarische Klassiker zur Kommunikationsanalyse nutzen kann. JÜRGEN WOLFF entwickelt Szenarien, um die Tandem-Erfahrungen, die in mehrsprachigen Kontexten entstanden sind, auf den Deutschunterricht zu übertragen.

Wenn auch der Bereich der Massenkommunikation weitgehend ausgespart wurde, so meinen wir doch, dass manche Analyse des vorliegenden Heftes auch dafür von Relevanz ist. Denn das grundlegende Ziel bleibt, dem gesellschaftlichen, humanen Aspekt der Kommunikation, analytisch wie auch praktisch, zum Durchbruch zu verhelfen, oder – mit den Worten von Michael Tracey – es geht um „das Überleben einer Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“.

Werner Wintersteiner

Albert Bremerich-Vos

Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts

1.1. „Kommunikation“ als Leitbegriff einer vergangenen „Epoche“ der Deutschdidaktik?

1.1. Epochenkonstruktionen

„‘Kommuniziert’ wurde bis weit in die 60er Jahre hinein allenfalls von etwa der Hälfte der bundesrepublikanischen Bevölkerung, nämlich den Katholiken.“ Pointiert – und ironisch – weist Rudolf Hoberg (1979, 7) auf die dann folgende schnelle und fast allgemein akzeptierte Verbreitung des Hochwertworts „Kommunikation“ in der Deutschdidaktik hin. Hobergs Beitrag erschien in einer Nummer der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ mit dem Titel „Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikationsdidaktik“. Diese Überschrift lässt sich im Sinne einer Zäsur lesen: Ein „Paradigma“ wird thematisch, auf seine relative Leistungsfähigkeit hin befragt, damit aber auch überschritten. 1979 also als „historischer Einschnitt“? „Wenn man nach einem Terminus suchte, der das Selbstverständnis der Sprachdidaktiker und zugleich ihre Vorstellung von den Aufgaben des Deutschunterrichts während eines ganzen Jahrzehnts zwischen 1969 und 1979 auf den Begriff bringt, dann fände man ihn in der Kommunikation. Kommunikation bezeichnete [...] den zentralen Unterrichtsgegenstand (anstelle von Sprache und Literatur), einzelne Unterrichtsinhalte (mündliche und schriftliche Kommunikation, Reflexion über Kommunikation, literarische Kommunikation), die Sprechfähigkeit der Heranwachsenden (kommunikative Kompetenz), die beherrschenden Methoden des Unterrichts (Einübung von Kommunikationssituationen) [...].“ (Müller-Michaels 1980, 149) Was das „Ende“ der „Epoche“ betrifft, so springt die Koinzidenz ins Auge; die Datierung des „Anfangs“ bleibt im Dunkeln, ein 1969 erschienenes „Gründungsdokument“ nennt Müller-Michaels nicht. Ausdrücklich verweist er aber auf Werner Schlotthaus’ Auf-

satz „lehrziel: kommunikation“ von 1971. Warum also nicht 1971 als „Epochenbeginn“?[1] Wer – rückblickend – auf traditionelle Weise eine „Epoche“ konstruiert, hat u. a. nicht nur Anfang und Ende zu „basteln“ und auf „Einflüsse“ hinzuweisen, sondern auch besonders markante Vertreter zu benennen und die Epoche im Vergleich mit ihren Vorläufern als „relativen Fortschritt“, aber auch – angesichts von später Erreichtem – als „relative Beschränktheit“ darzustellen.[2] Dabei mag es durchaus zu Überlappungen kommen – wie im hier vorliegenden Fall. Als Vorläufer wird nämlich der „Kritische Deutschunterricht“ vor allem des Bremer Kollektivs (Ide 1970, Bremer Kollektiv 1974) in Anspruch genommen, also eine partiell zeitgleiche „Schule“. Dieser Schule warf man vor allem vor, gegen Dogmatismus nicht gefeit gewesen zu sein. Hier seien die SchülerInnen nämlich gezwungen worden, ideologiekritisch zu verfahren. Man nötige sie, die von der Lehrperson vorgefertigte richtige, d.h. ideologiekritische Interpretation literarischer Texte zu übernehmen. Diese Interpretation stütze sich auf eine Version der „objektiven“ Interessen der SchülerInnen, die ihrerseits der Diskussion entzogen bleibe. Insofern schlage – so der bündige Vorwurf – die ursprünglich kritische Idee in Affirmation um. „Immer dann, wenn der Begriff ‘kritisch’ im Umgang mit Texten im Rahmen von unterrichtlichen Diskussionssystemen auf den Sektor der Inhaltsebene eingeengt ist, wenn der Begriff ‘kritisch’, restriktiv im Sinne von ‘gesellschaftskritisch’ ausgelegt, sich als positiv bewertete Ablehnung gegebener ökonomischer Verhältnisse manifestieren muß, die Haltung des ‘nicht unbedenklichen Hinnehmens’, des ‘Prüfens’ sich aber nicht auf die Interessen des diese Kritik Vermittelnden beziehen darf und auch das Nicht-unbedenklich-Hinnehmen der erfahrenen Beziehungsstrukturen ausgeklammert bleibt, handelt es sich um ein affirmatives Lehrsystem – so ‘progressiv’ und ‘emanzipatorisch’ auch seine Inhalte aus der Warte des Lehrers sein mögen.“ (Fingerhut 1974, 95) Es wird als ein wesentliches Verdienst der „kommunikativen Didaktik“ angesehen, gerade dieser affirmativen Tendenz in kritischem Gewand entgegengewirkt zu haben.

1.2. Der Lüneburger „Grund- und Folgekurs“ und einige Wirkungen

Als großen Programmtext dieser Didaktik sieht man einhellig das zweibändige, fast zwölfhundert Seiten umfassende Werk einer Lüneburger Gruppe an: „Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation“ und „Folgekurs für deutschlehrer: Didaktik und methodik der sprachlichen kommunikation“ (Behr u. a. 1972 und 1975). Hier werden auch die SchülerInnen als „curriculare Instanzen“ angesehen. Sie bestimmen wesentlich mit, welche Projekte im Deutschunterricht in Angriff genommen werden sollen.[3] Dem Verdacht, damit liefere man den Deutschunterricht mehr oder weniger unaufgeklärten, bornierten Interessen aus, versucht man durch eine anspruchsvolle Unterscheidung vorzubeugen. „In den richtzielsetzungen muß der projektorientierte deutschunterricht [...] nicht nur

– die bedürfnisse und interessen der schüler,
- die systempragmatischen objektiven anforderungen der gesellschaftlichen abnehmer, sondern auch
– die aus gesellschaftstheoretischer perspektive immateriellen und nicht im verwertungsinteresse einiger weniger stehenden interessen aller gesellschaftsangehörigen durch pädagogisch-didaktische entscheidungen zu vermitteln trachten.“ (Folgekurs 1975, 294)[4] Die Frage, inwiefern diesem Anspruch tatsächlich Rechnung getragen wurde, muss hier außer Betracht bleiben. Festzuhalten ist zunächst, dass die Verfechter einer „kommunikativen Didaktik“ wie schon die Vertreter des Paradigmas „Kritischer Deutschunterricht“ gesellschaftstheoretisch ambitioniert argumentierten. Das zentrale Konzept der Kommunikationsfähigkeit fasst man analytisch

> 1. als beziehungskompetenz: Sie betrifft die fähigkeit, sich in der beziehung zum jeweiligen adressaten einzuschätzen und ihn mit den kommunikativen strategien zu erreichen;
> 2. als situierungskompetenz: Sie bezeichnet die fähigkeit, das sprachhandeln entsprechend den gegebenheiten und erfordernissen der situation zu placieren und schließt die wahl des kanals, des kode, der stilebenen als kodierungsvarianten, der kommunikationsform ein;
> 3. als inhaltlich-thematische kompetenz: Sie betrifft die kenntnisse, das vorwissen, den sachverstand, den ein hörer/sprecher von einem jeweiligen kommunikationsgegenstand hat. Kommunikationsgegenstand im deutschunterricht ist dabei sehr häufig die kommunikation selbst. (Folgekurs 1975, 298)

Es lohnt sich, einige der zentralen Begriffe etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Wer von „Kanal“ und „Kode“ spricht, verwendet Ausdrücke, die aus der Informationstheorie stammen. Shannon, der „Vater“ der Informationstheorie, ging von einem Modell aus, wonach von einem Sender eine Botschaft, die aus einer Informationsquelle stammt, in ein Signal kodiert wird, das über einen Kanal an einen Empfänger gelangt und von diesem dekodiert wird. Zentral sind hier die Termini „Kodierung“ und „Dekodierung“. Bei Shannon handelt es sich hier um die Übersetzung eines Zeichensystems, der natürlichen Sprache, in ein zu einem bestimmten technischen Zweck konstruiertes sekundäres Zeichensystem, z. B.die Morsesprache. Shannon war sich darüber im Klaren, dass er die Dimension der Bedeutung der natürlichsprachigen Zeichen gar nicht berücksichtigte. Warren Weaver, oft in einem Atemzug mit Shannon genannt, kommt das – zweifelhafte – Verdienst zu, Shannons Bestimmungen revidiert zu haben. Für ihn ist die natürliche Sprache nicht mehr Ausgang des Kodierungsprozesses, sondern dessen Resultat. „Bei gesprochener Rede ist das Gehirn (!) die Informationsquelle; der Sender wird von den Sprechwerkzeugen gebildet, die wechselnde Töne herstellen (Signale), die mit Hilfe der Luft (Kanal) übertragen werden.“ (Shannon, Weaver 1949, 98; übersetzt nach Buddemeier 1973, 121) Kurz und salopp: Beim Sprechen und Schreiben stecken die Personen ihre Gedanken und Gefühle in Wörter; die Wörter sind Behälter, die auf die Reise

zum Empfänger gehen; dort angekommen, werden die ursprünglichen Gedanken und Gefühle wieder entnommen. Der Gedanke ist demnach eine sprachunabhängige Größe. Wie wir z. B. Gedanken beim Reden verfertigen, kann hier gar kein Thema werden. Und wie heißt es bei Wittgenstein (1967, 136): „Wenn man nun fragte 'Hast du den Gedanken, ehe du den Ausdruck hattest?' – was müßte man da antworten? Und was auf die Frage: 'Worin bestand der Gedanke, wie er vor dem Ausdruck vorhanden war?'" Im Lüneburger »Grundkurs« geht man im Kapitel „Grundbegriffe der Kommunikation" ausdrücklich vom hier vorgestellten Modell aus; an anderer Stelle referiert man auf Paul Watzlawicks u. a. Werk »Menschliche Kommunikation ...« (1972). Das oben zitierte Stichwort von der Beziehungskompetenz ist dieser Quelle entnommen. In diesem Text, der längst zum „Klassiker" avanciert ist, wird eine Reihe von „pragmatischen Axiomen" postuliert. So könne man z. B. nicht nicht kommunizieren, Kommunikationsprozesse seien entweder symmetrisch oder komplementär und jede Kommunikation habe einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei letzterer dominant sei und den Status einer „Metakommunikation" habe. Frau A zeigt auf Frau B's Halskette und fragt „Sind diese Perlen echt?" Inhaltlich betrachtet handelt es sich um die Frage, ob ein bestimmtes Objekt (diese Perlen) Element einer bestimmten Klasse (alle echten Perlen) ist. Je nach Kontext mag Freundlichkeit, Neid, Bewunderung usw. ausgedrückt sein. Wäre A ihre Einstellung gegenüber B transparent und würde sie sich trauen, explizit zu sein, so könnte sie eine „Verstehensanweisung" formulieren: „Fassen Sie meine Äußerung 'Sind diese Perlen echt?' als Ausdruck meines Neidgefühls Ihnen gegenüber auf!" Damit wäre verdeutlicht, was Watzlawick als metakommunikative Dimension des Beziehungsaspekts ansieht.

Es ist wiederholt gezeigt worden, dass seine Kommunikationstheorie in zentralen Hinsichten defizitär ist (vgl. z. B. Bremerich-Vos 1985). Diese Kritik kann hier nicht im Detail nachgezeichnet werden. Sie betrifft z. B. den Begriff des Axioms. In der Mathematik verstand man Axiome zunächst als evidente, intuitiv einleuchtende Aussagen, die ihrerseits nicht auf andere Aussagen zurückgeführt werden konnten. Später rückte man auch von dem Evidenzkriterium ab und nahm willkürlich gewählte Aussageformen als Basis für mathematisches Begründen in Anspruch. Wer sich auf diese Axiome einlassen wollte, konnte von da aus mathematische Systeme konstruieren. Hier fungieren Axiome also als Sätze. Bei Watzlawick dagegen erscheinen sie nicht als Darstellungen von etwas, sondern als Dargestelltes, noch dazu als etwas, was bislang noch nicht „entdeckt" wurde. Er (1972, 43f) postuliert nämlich, „daß hinter (!) den myriadenfachen Erscheinungen der menschlichen Kommunikation ein noch nicht interpretierter pragmatischer Kalkül steht, dessen Axiome in erfolgreicher Kommunikation berücksichtigt, in pathologischer Kommunikation dagegen gebrochen werden." Man sieht, dass es sich hier um einen „klassischen" Kategorienfehler handelt: Darstellung wird mit Dargestelltem verwechselt.[5]

Es wurden aber nicht nur Anleihen bei der Informationstheorie und bei Watzlawick gemacht; es ist auch (s. oben das Stichwort „situierungskompetenz") von „Sprach-

handeln“ die Rede. In diesem Kontext berief man sich auf Peirce, Mead und Morris, vor allem aber auf die Sprechakttheorie von Austin und Searle, die in dieser Zeit in der bundesdeutschen Linguistik (vgl. Maas, Wunderlich 1972, Wunderlich (Hg) 1972), aber auch in der Philosophie intensiv rezipiert wurde. Den „Lüneburgern“ ist nicht entgangen, dass das nachrichtentechnische Modell („Sender“, „Kanal“, „Empfänger“ usw.) mit dem Konzept sprachlichen Handelns gar nicht zu vermitteln ist. Emphatisch postulieren sie: „Statt also vom (nachrichtentechnischen, B.-V.) kommunikationsmodell auszugehen, das selbst ein verdinglichtes produkt gesellschaftlichen verkehrs ist, muß eine sprachbetrachtung mit dem anspruch, die bedingungen des sprechens als der wichtigsten ausdrucksform sozialer beziehungen zu erhellen, von erfahrenen und erfahrbaren situationen der sprachverwendung ausgehen. Die beschreibung und untersuchung dieser sachverhalte ist gegenstand der pragmatik.“ (Grundkurs 1972, 32) Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass der „Grundkurs“ partiell inkonsistent geraten ist; die Kritik am nachrichtentechnischen Modell, mit dem das Kapitel „Grundbegriffe der Kommunikation“ immerhin beginnt, wurde nicht durchgeführt, sondern blieb abstrakt („verdinglichtes produkt gesellschaftlichen verkehrs“). So kam es zu einem Nebeneinander von Begriffen, die miteinander unvereinbaren Schulen entsprangen.

Im Rahmen seines Organonmodells hatte Bühler (1934) drei Funktionen des sprachlichen Zeichens unterschieden: die kognitive Funktion der Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten, die expressive Funktion der Kundgabe von inneren Zuständen und die appellative Funktion der Steuerung des Adressaten. Dieses Modell war zu präzisieren. So ist z. B. nicht das einzelne Zeichen Bedeutungsträger, sondern das Zeichen im Satzkontext. Mehr und mehr rückten Beziehungen zwischen Sätzen und Sachverhalten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sprecher und Hörer verstehen, so nahm man an, die Bedeutung eines Satzes, wenn sie wissen, unter welchen Bedingungen er wahr ist. Dabei orientierte man sich aber nur an Aussagesätzen. Wie stand es z. B. mit Frage- und Aufforderungssätzen? Es war Austins Verdienst, eine erste Klassifikation von Typen von Sprechhandlungen vorzulegen; hier waren Behauptungen mit Hilfe von Aussagesätzen nur ein Typ unter vielen, z. B. neben dem Versprechen und dem Befehlen. Grundbegrifflich unterschied Austin zwischen lokutionären, illokutionären und perlokutionären Akten. Den *lokutionären* Aspekt des etwas Sagens kann man mit Mitteln der traditionellen Grammatik beschreiben. Mit *illokutionären* Akten vollziehen Sprecher Handlungen, z. B. in der Standardform „Hiermit (verspreche, behaupte, bestreite, befehle) ich, dass ...“ Der *perlokutionäre* Aspekt hat damit zu tun, dass der Sprecher beim Hörer etwas zu bewirken trachtet, z. B. als Effekt der Äußerung „Hiermit warne ich dich vor dem Hund“, dass der Angesprochene sich entsprechend vorsichtig verhält. Searles Grundbegriffe unterscheiden sich zum Teil von denen Austins, worauf hier nicht näher einzugehen ist. Wer etwas verspricht, verpflichtet sich dem Adressaten gegenüber, die

entsprechende Handlung auszuführen. Wer ernsthaft gefragt wird, hat Antwort zu geben usw. Sprechend gehend wir Verpflichtungen ein; ich erwarte vom Anderen etwas, und ich erwarte, dass der Andere entsprechende Erwartungen hat. Auf der Basis von geteiltem Wissen wird so u. a. die Koordination von Handlungen möglich.

Man mag fragen, worin das sprachdidaktisch „Neue" der damit angedeuteten Theorie sprachlichen Handelns bestand. Ein Beispiel: Im Grammatikunterricht unterscheidet man traditionell u. a. die Satzarten *Aussage-, Frage- und Befehlssatz*. Ihre „formale" Bestimmung läuft darauf hinaus, dass man unterschiedliche Stellungen des finiten Verbs identifiziert, Ergänzungs- von Entscheidungsfragen usw. unterscheidet. Diese bloß formale Bestimmung ist unzureichend, was jeder Sprachteilhaber bereits „weiß". So können wir z. B. auch mit Fragesätzen auffordern und mit Aussagesätzen fragen. Die Grenzen eines „formalen" Grammatikunterrichts können überschritten werden, wenn man z. B. in selbstkritischer Einstellung fragt, welche Typen von Fragen die Lehrperson im Unterricht stellt, ob die typische Lehrerfrage nicht eher eine Aufforderung ist, welchen Status eine Prüfungsfrage hat, ob es eine typische Abfolge von Sprechakten im Unterricht gibt (Lehrer"frage" – Schülerantwort – Bewertung der Antwort durch die Lehrperson, nächste Lehrer"frage" ...) und ob diese Abfolge ein Stück Natur oder aber veränderungsfähig und auch -bedürftig ist.

Hier deutet sich an, wie die Sprechakttheorie in kritischer Absicht nutzbar gemacht werden könnte. Auf welche Weise sie aber – dem Anspruch der „Lüneburger" und anderer entsprechend – mit einer kritischen Theorie der Gesellschaft zu vermitteln wäre, ist nicht ersichtlich.[6]

Es gibt viele Indizien dafür, dass die neue Wertschätzung des kommunikativen Aspekts didaktisch folgenreich war. Zwei Beispiele: Den Grammatikunterricht im „traditionellen" Verständnis versuchte man zu revidieren, wobei das zentrale Etikett „Reflexion über Kommunikation" lautete (vgl. Boettcher, Sitta 1978). Die Situationsspezifik des sprachlichen Handelns kam in den Blick; die SchülerInnen waren gehalten, ihr eigenes Sprechen in „realen" Situationen (im Klassenzimmer oder „draußen" im Rahmen von Projekten) oder auch im Rollenspiel zu reflektieren („Metakommunikation"), wobei es sehr oft um Konfliktsituationen ging. Varietäten wie Jugendsprache, Soziolekte und Dialekte wurden zu legitimen Unterrichtsgegenständen, Sprachnormen sollten auf ihre Angemessenheit hin befragt werden.[7]

Man machte sich nicht nur daran, einen Lernbereich „Reflexion über Kommunikation" (statt „über Sprache") durchzusetzen, sondern betonte auch den Primat des Kommunikativen in anderen zentralen Feldern des Deutschunterrichts. In vielen Lehrplänen wurde z. B.als weiterer Lernbereich „mündliche und schriftliche Kommunikation" ausgewiesen.

Die Kritik an der „kommunikativen Wende" lief nicht auf eine Negation der Bedeutung des kommunikativen Aspekts hinaus; man wandte sich vielmehr gegen

seine „einseitige“ Überhöhung. Andere Aspekte – so das Argument – blieben so ohne Not gleichsam unterbelichtet, die Komplexität dessen, was Sprache ausmache, werde auf eine nicht hinnehmbare Weise reduziert. In diesem Sinne verwies Hoberg (1979, 13) darauf, dass dieser Reduktionismus in einem für die „kommunikative Wende“ besonders wichtigen Referenztext eindrücklich formuliert worden war. In seiner Einführung in das Funk-Kolleg Sprache hatte Klaus Baumgärtner nämlich geschrieben: „Andere mögliche Standpunkte, etwa: die Sprache als einen geschichtlichen Prozeß oder als ein geschichtliches Produkt, als Kulturgut, als Ausdruck einer Mentalität oder gar als jeweilige Gliederung einer Wirklichkeit aufzufassen, werden im folgenden außer acht gelassen.“ (Funk-Kolleg Sprache 1973, 18) Sollten diese „Standpunkte“ nicht wieder zu ihrem Recht kommen?

2. Und heute?

2.1. „Kommunikation“ nicht länger Leitformel

Was man als Lernbereich „Reflexion über Kommunikation“ zu etablieren suchte, heißt heute in der Regel „Reflexion (bzw. Nachdenken) über Sprache“, manchmal auch „Reflexion über Sprache (bzw. Sprachsystem) und Sprachgebrauch“ oder „Sprachbetrachtung und Grammatik“. Man spricht auch kaum noch von „mündlicher und schriftlicher Kommunikation“, sondern von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch bzw. von Sprechen und Schreiben. Indizien dafür, dass zumindest auf der Lehrplanebene nicht länger von einer Dominanz des kommunikativen Aspekts die Rede sein kann? Vieles spricht dafür. Nach wie vor spielen aber – auf Lehrplanebene – Kommunikationsmodelle eine große Rolle, wird auf wesentliche Parameter von Kommunikationssituationen hingewiesen (u. a. auf „öffentlich“ und „privat“), beerbt man die Sprechakttheorie didaktisch, setzt auf das Training und die Reflexion verschiedener Gesprächstypen (Debatte, Diskussion, Klärungs- und Streitgespräch, Bewerbungs- und Prüfungsgespräch) auf der Basis gesprächsanalytischer Grundbegriffe.

Was die DeutschdidaktikerInnen angeht, so haben sie die „alten“ ambitionierten Versuche, ihre Konzepte gesellschaftstheoretisch zu untermauern, weithin ad acta gelegt. Man stützt sich eher auf das Recht des Einzelnen, sich „bilden“ zu dürfen, und knüpft dabei einmal mehr, einmal weniger am Konzept der „klassischen“ Bildungsidee an, indem man personale, soziale und fachliche Bildung unterscheidet.[8] „Kommunikation“ erscheint nicht länger als didaktische Leitvokabel. Von einer neuerlichen „Wende“ mit einem neuen Hochwertwort als Etikett kann aber m.E. nicht die Rede sein. Eine Didaktik „aus einem Guss“ ist derzeit nicht in Sicht; die Disziplin differenziert sich mehr und mehr aus, was man getrost als Anzeichen einer „Normalisierung“ deuten kann. Nach wie vor spielen Konzepte sprachlichen Han-

delns eine große Rolle, wobei man unter Titeln wie „Handlungs- und Produktionsorientierung“ verstärkt auf expressive und „kreative“ Aspekte setzt. In vieler Munde ist das Schlagwort vom „integrativen“ Deutschunterricht; damit meint man die fachinterne Verknüpfung der einzelnen Lernbereiche, aber auch fächerübergreifendes Arbeiten.[9]

Früher rekurrierte man im Rahmen der „kommunikativen Wende“ vor allem auf die Sprechakttheorie. Mittlerweile ist ein Zweig der Linguistik weitgehend etabliert, der als Gesprächsforschung, Dialog- bzw. Diskursanalyse firmiert. Hier ist die Beschränkung auf einzelne Sprechakte aufgegeben. Es interessieren u. a. thematische Verläufe, Aspekte des Sprecherwechsels und seiner Organisation, Regeln der Äußerungsabfolge. Viel deutlicher als in früheren emphatischen Zeiten stellt man die institutionelle Rahmung von Kommunikation heraus. Ein herausragendes Beispiel für die Analyse unterrichtlicher Kommunikation ist Ehlichs und Rehbeins Werk »Muster und Institution« (1986). Viele Diskursforscher betonen den „praktischen“ Aspekt ihrer Arbeit; er schlug sich z. B. nicht nur in Themenheften der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ wie „Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung“ (1995) und „Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis“ (1998), sondern auch darin nieder, dass Nicht-Didaktiker fragen: »Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings« (Fiehler 1999). Man kann diese Beiträge als Beleg dafür lesen, dass die Deutschdidaktik – wenigstens in Teilen – „empirischer“ wird. Ob und wie sie von den Lehrpersonen rezipiert werden, die tagtäglich unter Handlungsdruck stehen, ist nicht ausgemacht. Der fachsprachliche Aufwand ist hoch, Komplexität wird nicht reduziert, sondern eher erhöht. Ich vermute deshalb, dass die Lehrpersonen, die über die „Verabredung“ von eher basalen Gesprächs“regeln“ hinaus (sich melden, wenn man etwas sagen will; andere ausreden lassen; Beiträge anderer „sachlich“, nicht ad personam kritisieren) Kommunikation zum Unterrichtsthema machen, eher auf derzeit populäre Modelle von Kommunikation zurückgreifen. An erster Stelle steht zweifellos das Modell von Friedemann Schulz von Thun, bekannt unter dem Titel »Vier Seiten einer Botschaft« (Schulz von Thun 1988; seither zahlreiche Auflagen; ders. 1989). Von Thun greift auf Bühlers Organonmodell und Watzlawicks Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekt zurück. Demnach bestehe das „Kommunikationsangebot“ aus dem Sachinhalt („worüber ich informiere“), der Selbstoffenbarung („was ich von mir selbst kundgebe“), der Beziehung („was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen“) und dem Appell („wozu ich dich veranlassen möchte“). Die Botschaften, die diesen vier Dimensionen zugeordnet werden können, sind in der Regel im manifesten Kommunikationsangebot nicht explizit enthalten. Der Rezipient erschließt sie, indem er die korrespondierenden „Ohren“ aktiviert. Am mittlerweile wohl berühmtesten Beispiel sei das demonstriert. Er ist in der Beifahrerrolle, sie steuert das Auto. Er: „Du, da vorne die Ampel ist grün.“ Sie: „Ja, hier ist grüne

Welle, das ist ganz angenehm.“ (Inhalts „ohr“) – „Du hast es eilig?“ (Selbstoffenbarungs „ohr“) – „Fährst du oder fahre ich?“ (Beziehungs „ohr“) – „Ich drücke auf die Tube.“ (Appell „ohr“) Das Modell ist hinreichend einfach – eine wesentliche Bedingung für seine Popularität.[10] Man kann es in eher „technischer“, aber auch in eher reflexiver Einstellung nutzen. Von Thun glaubt, dass wir gewisse „Ohrenvorlieben“ ausgebildet haben. Der eine aktiviere eher das „Appellohr“, die andere das „Beziehungsohr“ usw. Würden wir hier flexibler, sei das ein Gewinn. Indem er damit rechnet, dass intendierte und empfangene Botschaft nicht kongruent sind, macht er eine Aktivität plausibel, für die sich der Titel „aktives Zuhören“ eingebürgert hat. Man möge z. B.die Äußerungen des Gesprächspartners paraphrasieren, zusammenfassen und klärende Fragen stellen. Auf die Fähigkeit „aktiv zuzuhören“ setzt man derzeit in einer ganzen Reihe von Lehrplänen. Karriere gemacht hat auch die Unterscheidung von „Ich-Botschaften“ und „Du-Botschaften“. Wer z. B.“negatives Feedback“ gebe, bevorzuge oft Vorwürfe; damit würde eine Vorwurfs-Rechtfertigungs-Spirale in Gang gesetzt, die letztlich auf beiden Seiten ein schales Gefühl bewirke. Der Andere sehe sich zur Verteidigung genötigt und sei nicht mehr in der Lage, die Gründe des „Angreifers“ auf rationale Weise zu würdigen. Deshalb sollte von Du-Botschaften („Das hast du falsch gemacht, insofern hast du ein Problem“) umgestellt werden auf Ich-Botschaften („Was du getan hast, kommt bei mir so an, dass ich jetzt ein Problem habe“).[11]

In der didaktischen Forschung und in Lehrplänen und Lehrwerken spielt das Stichwort „Kommunikation“ (bzw. „Kommunikationsfähigkeit“) also nach wie vor eine bedeutende Rolle. Über „Unterricht als Kommunikationsprozess“ wissen wir bedeutend mehr als zur Hochzeit der „kommunikativen Didaktik“. Von einer Leitvokabel kann aber nicht mehr die Rede sein.

2.2. Tendenzen – unübersichtlich

In Deutschland hat in letzter Zeit vor allem die TIMSS-Studie, ein internationaler Vergleich von Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, für Furore gesorgt, landeten die deutschen SchülerInnen doch nur im Mittelfeld. Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden ließen z. B. erhebliche Differenzen zwischen typischen Stundenverläufen in Japan, einem „Gewinnerland“, und Deutschland deutlich werden. Ein – natürlich idealisierter – Vergleich der Schemata bzw. „Skripts“ ergibt zunächst für Japan:

– Der Lehrer stellt der Klasse eine komplexe und kognitiv anspruchsvolle mathematische Aufgabe, deren Lösung nicht unmittelbar evident ist.
– Die Schüler arbeiten einzeln oder in Gruppen- oder in Partnerarbeit an der Aufgabenlösung.
– Verschiedene Schüler, die vom Lehrer aufgrund der eingeschlagenen unterschiedlichen Lösungswege ausgewählt wurden, präsentieren der Klasse alternative Aufgabenlösungen, die an der Tafel dokumentiert werden.

– Im Unterrichtsgespräch werden die verschiedenen Lösungswege diskutiert.
– Der Lehrer faßt die Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs in einem kurzen Lehrervortrag zusammen und notiert sie an der Tafel.
– Die Schüler bearbeiten in Einzel- oder Gruppenarbeit ähnliche, aber auf neue Anwendungskontexte übertragene mathematische Aufgaben." (Baumert, Lehmann u. a. 1997, 225)

Dagegen das deutsche Skript:

– Die Stunde beginnt mit der Durchsicht und Besprechung der Hausarbeiten.
– Es folgt eine kurze Wiederholungsphase.
– Variante 1: Der neue mathematische Stoff wird im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das auf eine einzige Lösung hinführt, relativ kurzschrittig erarbeitet und vom Lehrer an der Tafel dokumentiert.
– Variante 2: Wenn das Thema schon in der vorhergegangenen Stunde vorbereitet wurde, entwickelt ein Schüler – unterstützt von der Klasse und dem Lehrer – eine Aufgabe an der Tafel.
– Es werden in Stillarbeit ähnliche Aufgaben zur Einübung des Verfahrens gelöst. (Ebd., 226)

Wenn auch die empirische Basis für diesen generalisierenden Befund derzeit noch recht schmal ist, so lässt er doch die Vermutung zu, dass im internationalen Vergleich „lehrergelenkter" Unterricht sehr erfolgreich sein kann. Es dürfte weniger auf Lenkung als solche ankommen als auf die Aufgabenqualität. Problematisch ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch vor allem dann, wenn es auf Aufgaben bezogen ist, für die von der planenden Lehrperson von vornherein nur eine einzige Lösung in Betracht gezogen wird.

Es gibt einige Evidenz für die Annahme, dass das „deutsche" Verlaufsmuster nicht nur Mathematikstunden betrifft, sondern auch – mit fachtypischen Modifikationen – weite Teile des Deutschunterrichts. Angesichts kritischer Anfragen der „Abnehmer" und der als negativ angesehenen Resultate der internationalen Leistungsvergleiche entwickeln die Kultusministerien in einer Reihe von Bundesländern Maßnahmen zur „Qualitätsentwicklung" und „Qualitätssicherung". Insofern ist zu erwarten, dass in Zukunft die „kommunikative Qualität" des Unterrichts vor allem unter dem Aspekt der Leistungsförderung, d.h. ihrer kognitiven und motivationalen Wirkungen erörtert wird. Damit hätten sich die Gewichte massiv verschoben. Früher haben „kommunikative Didaktiker" zwar ebenfalls immer wieder postuliert, ihre Konzepte seien in besonderer Weise „motivierend". Zusammenhänge zwischen Lernerfolg – einer vor allem kognitiven Größe – und Kommunikationsprozessen standen aber nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Bessere Leistungen – wie auch immer sie zu messen sind – als Wirkungen „besserer" unterrichtlicher Kommunikation? Hier scheint pädagogischer Optimismus zu walten, dem man m. E. gegenwärtig in anderen Denkschulen zunehmend skeptisch begegnet. Didaktik ist ja gleichsam von Haus aus eine Art Bindestrichdisziplin und insofern besonders anfällig für neue Konzepte in irgendeiner Disziplin, die man für

didaktiknah hält. Das mögen – neben anderen – Konzepte der Psychologie, der Philosophie und der Soziologie sein. So stellt man unter Rekurs auf kognitivistische Lerntheorien heutzutage verstärkt einmal die Figur des aktiven, selbsttätigen, entdeckenden, Hypothesen generierenden und testenden Schülers heraus, dem individualisierte Angebote gemacht werden sollen. Zugleich hält man die Zumutung, die mit dem Individualisierungsanspruch verbunden ist, sozusagen in Grenzen, indem man z. B. Stufen des Schriftspracherwerbs postuliert, die alle Kinder einmal früher, einmal später durchlaufen. Wie schon bei Piaget selbst, so steht auch jetzt wieder in Frage, wie die Figur des in Einsamkeit Stufe um Stufe konstruierenden Schülers zu denken ist. Braucht man für das Verständnis ihrer Erkenntnisfortschritte überhaupt einen Bezug auf soziale Beziehungen, auf Kommunikation? In vielen Darstellungen wird gegenwärtig der Eindruck erweckt, ein solcher Bezug sei entbehrlich (vgl. für Einzelheiten Bremerich-Vos 1996). Gegen diesen „genetischen Individualismus" kann man einen genetischen Interaktionismus zur Geltung bringen, in dessen Rahmen dialogische, insbesondere argumentative Prozesse zentral sind. Insofern Argumentationen auf Objektivität hin angelegt sind, kann im Hinblick auf den einzelnen Lernenden von einem kommunikativen Zwang gesprochen werden, die im Dialog manifest werdenden Selbstwidersprüche auf einer strukturell höherstufigen Wissensebene aufzulösen. Damit wird aber ein kommunikatives „Zwischenreich", „Inter"-Subjektivität postuliert. Eine Illusion? Psychische Systeme, so Niklas Luhmann, operierten „selbstreferentiell-geschlossen"; sie seien füreinander unzugänglich. Zwar seien sie „strukturell" an die ebenfalls als geschlossen zu denkende Kommunikation „gekoppelt". Diese Kopplung könne aber nicht in kausalem Sinn verstanden werden, sondern nur als Gleichzeitigkeit. „Der Mensch kann nicht kommunizieren; nur die Kommunikation kann kommunizieren." (Luhmann 1992) Das hätten sich die „kommunikativen Didaktiker" nicht träumen lassen.[12]

Literatur:

Austin, J.L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam 1972.

Baumert, J./Lehmann, R. u. a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 1997.

Behr, K., Grönwoldt, P., Nündel, E., Röseler, R., Schlotthaus, W.: Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule. Weinheim/Basel: Beltz 1972.

Behr, K., Grönwoldt, P., Nündel, E., Röseler, R., Schlotthaus, W.: Folgekurs für deutschlehrer. Didaktik und methodik der sprachlichen kommunikation. Weinheim/Basel. Beltz 1975.

Berthold, S./Naumann, C.L. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation im 5. – 10. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984.

Boettcher, W./Sitta, H.: Der andere Grammatikunterricht. München u. a.: Urban und Schwarzenberg 1978.

Boettcher, W.: Kritische Kommunikationsfähigkeit. Bebenhausen: Rotsch 1973.

Bremer Kollektiv: Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Metzler 1974.

Bremerich-Vos, A.: (Selbst-) Disziplinierung des Sprechens – Aspekte von praktischer Rhetorik als Kommunikationsberatung. In: Sprache und Literatur 26 (1995), Heft 75/76, S. 45-61

Bremerich-Vos, A.: Aspekte des Schriftspracherwerbs. Stufentheorien, das „Neue" und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, A./Portmann, P. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Tübingen: Niemeyer 1996, S. 267-290.

Bremerich-Vos, A.: Warnung vor Watzlawick. In: Studium Linguistik, Heft 16, 1985, S. 62-77.

Bünting, K.D./Kochan, D.C.: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.

Diegritz, T./Rosenbusch, H.S.: Kommunikation zwischen Schülern. München u. a.: Urban und Schwarzenberg 1977.

Ehlich, K./Rehbein, J.: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen. Narr 1986.

Fiehler, R.: Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brünner, G., Fiehler, R., Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd.1. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999, S.18-35.

Fingerhut, K.: Affirmative und kritische Lehrsysteme im Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg 1974.

Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. 2 Bde. Frankfurt/M. 1973.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.

Heckt, D.H./Jürgens, E. (Hrsg.): Anders kommunizieren lernen. Braunschweig. Westermann 1996.

Hoberg, R.: Kommunikationsdidaktik oder Sprachdidaktik? In: Der Deutschunterricht 31 (1979), Heft 3, S. 7-16.

Ide, H. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart: Metzler 1970.

Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992.

Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache". Frankfurt/M.: Athenäum 1972.

Müller-Michaels, H.: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts: Scriptor 1980.

Schlotthaus, W.: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung, Heft 4, 1971, S.15-22.

Schmidt, S.J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt TB, 1981.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt TB, 1989.

Searle, J.R.: Sprechakte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.

Themenhefte der Zeitschrift „Der Deutschunterricht": Heft 3, 1979: Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikationsdidaktik; Heft 1, 1995: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung-Gesprächsförderung; Heft 1, 1998: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Wien: Verlag Hans Huber Bern, 1972[3].

Wintersteiner, W.: Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik. In: Amann, K. u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck-Wien: Österreichischer StudienVerlag 1994, S.10-38.

Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967.

Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum 1972.

Anmerkungen:

1) So ausdrücklich Werner Wintersteiner 1994, 24: „Der Titel dieses Aufsatzes ist gleichsam das Programm einer didaktischen Orientierung, die seither wie keine andere den Deutschunterricht prägen sollte." Wintersteiner seinerseits lässt die „Epoche" nicht 1979 enden; für ihn beginnt die der kommunikativen Didaktik folgende „Gegenwart" der Deutschdidaktik dort, „wo man

erstmals bemüht ist, nicht das Soziale, sondern die Subjektivität der SchülerInnen und LehrerInnen konsequent zu berücksichtigen." (Ebd., 26) Ob eine solche Periodisierung sinnvoll ist, sei dahingestellt. Die besondere Betonung der Subjektivität lässt sich mühelos mit Hilfe fast aller gängigen Kommunikationsmodelle erfassen.

2) Einer solchen Konstruktion liegt das Motiv zugrunde, einen „Fortschritt" nachzuweisen. Es gibt zahlreiche Gründe dafür, diesem Motiv zu misstrauen. Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.
3) Das Projekt wird als vorrangige Organisationsform des Unterrichts angesehen. Das „Richtziel" des Deutschunterrichts, die Ausstattung mit Qualifikationen zur Bewältigung sprachlicher Kommunikationssituationen, glaubt man primär durch sprachliches Handeln im „Ernstfall" erreichen zu können, weniger durch „traditionelle" Wissensvermittlung im Klassenzimmer. Hier drängt sich u. a. die Frage auf, inwiefern durchgängiges Lernen in Projekten mit dem „Gehäuse" der Schule zu vereinbaren ist.
4) Als „systempragmatisch" erscheinen die von Vertretern der „Abnehmer" formulierten Ansprüche z. B.im Hinblick auf orthografische Kompetenz und „Sekundärtugenden" wie Fleiß, Ordnungssinn und die Bereitschaft, sich „einzuordnen". In „klassischer" gesellschaftskritischer Diktion werden diese Ansprüche mit dem partikularen „Verwertungsinteresse des Kapitals" assoziiert, dem das „objektive Interesse" der Mehrzahl der Arbeitnehmer gegenübergestellt wird.
5) Man muss im Übrigen gar nicht die Problematik des Axiombegriffs durchschaut haben, um einzelne „Axiome" als problematisch zu erkennen. Man könne nicht nicht kommunizieren? Inwiefern kommuniziere ich, wenn ich allein in meinem Zimmer sitze und vor mich hin döse? Inwiefern kommuniziere ich, wenn ich im Zug schlafe, was von vielen wahrgenommen werden mag? Darüber hinaus eine Anmerkung zu Watzlawicks (1972, 70) „Axiom", Kommunikationen seien entweder symmetrisch oder komplementär, „je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht." Ins Auge springt zunächst, dass hier ein Kriterium fehlt: Gleichheit im Hinblick worauf? Sind Kommunikationen zwischen Frauen per se symmetrisch, insofern eben Frauen betroffen sind? Das wohl nicht. Es fällt auf, dass Watzlawick den Aspekt „Kommunikation und Macht" systematisch ausklammert bzw. „Machtgefälle" als „natürlich" ansieht. Das ist – polemisch gesprochen – sogar den Deutschdidaktikern aufgefallen. So schreiben die „Lüneburger", die von ihnen eher unkritisch übernommenen „pragmatischen Axiome" seien „politisch-pädagogisch" zu qualifizieren. LehrerInnen sollten so handeln, dass sich die SchülerInnen mehr und mehr als „Partner" in symmetrischen Kommunikationen begreifen könnten. Ein solches Programm evoziert viele Fragen, u. a. die nach dem institutionell garantierten Bewertungsmonopol der Lehrperson. Gleichwohl mag das Programm sympathisch anmuten. Es läuft aber auf eine tiefgreifende „Umwertung" von Watzlawick hinaus, die ihren Urhebern verborgen geblieben ist. Wenn sie nämlich postulieren, die „einseitige orientierung der schule an der mittelschicht würde dadurch aufgehoben, denn nun hätten auch die schüler der unterschicht das recht, die ereignisse zu bestimmen" (Grundkurs 1972, 271), dann verkennen sie, dass Watzlawick selbst alles andere im Sinn hatte, als die Schichtenspezifik von Kommunikationsprozessen nachzuweisen.
6) Austin und Searle selbst waren von „systemkritischen" Anwandlungen gänzlich frei. Überdies befassten sie sich mit einzelnen Sprechakten, nicht mit Äußerungssequenzen, geschweige denn mit längeren Gesprächen. Gesprächsverläufe zu kritisieren, wäre ihnen vermutlich nicht in den Sinn gekommen.

   Der gewaltige Anspruch, mithilfe des Kommunikationsbegriffs die Deutschdidaktik gesellschaftstheoretisch zu fundieren, den man heutzutage – vielleicht auch in nostalgischer Erinnerung an eine Zeit des Wagens – für einen Ausdruck von Allmachtsphantasie halten möchte, war nicht einzulösen. Unvermittelt standen sprechhandlungstheoretische und -didaktische Überlegungen neben Anmerkungen zur Kapitalismuskritik. Erst 1981 erschien Jürgen Habermas' monumen-

tales Werk „Theorie des kommunikativen Handelns“. Hier verarbeitet Habermas die Sprechakttheorie, aber auch zahlreiche soziologische Theorien, u. a. zum Konzept der „Lebenswelt“. „Erst dieses Konzept der Lebenswelt [...] sichert den Anschluß der Handlungstheorie an die Grundbegriffe der Gesellschaftstheorie.“ (Bd.1., 1981, 376f) Die damit angedeutete Komplexität der Habermasschen Theorie wurde in der Folge m.W. niemals in didaktischer Absicht „klein gearbeitet“. Das wäre auch ein aussichtsloses Unterfangen gewesen. Allerdings: In vielen Lehrplänen für das Fach Deutsch war – und ist – von dem Richtziel die Rede, die SchülerInnen sollten lernen, sich mit anderen über etwas zu verständigen. Lehrpläne kommen ohne Fußnoten aus. Insofern mag die Vermutung nahe liegen, dass man hier doch auf Habermas rekurriert, der den verständigungsorientierten Sprachgebrauch von einem bloß strategischen (bzw. manipulativen) unterscheidet. Dabei beruft er sich auf Austins Distinktion von Illokution und Perlokution. Den illokutiven Charakter einer Äußerung könne man ohne Not explizieren (illokutiver Aspekt). Manipulative Interessen müsse man aber sozusagen geheimhalten. („Hiermit möchte ich dich dazu überreden, X zu glauben“ kann man nicht sagen.)

7) Es sollte nicht vergessen werden, dass es hier jeweils um „Sollsätze“ geht. Es gab zwar eine Reihe von Lehrwerken, in denen die Programmatik klein gearbeitet wurde. Die Frage, welchen Gebrauch man vor Ort, d.h. im jeweiligen Klassenzimmer, von diesem Angebot machte, steht aber auf einem anderen Blatt.
8) Bemühte man früher einen eher kritischen Bildungsbegriff, so werden heute nach meinem Eindruck eher „systemkonforme“ Merkmale betont. So versteht man Kommunikationsfähigkeit z. B. primär als „Schlüsselqualifikation“. Wer über sie verfüge, werde den neuen Imperativen der Arbeitsorganisation besser gerecht. Kritische Potenzen des Begriffs sprachlicher und literarischer Bildung haben sich verflüchtigt.
9) Die Unterscheidung der Lernbereiche im Deutschunterricht ist administrativ erzeugt, von den Gegenständen her oft nicht nahegelegt. Wer sich mit der – syntaktisch geregelten – Groß- und Kleinschreibung befasst, bewegte sich seit je im Lernbereich „Reflexion über Sprache“, aber auch im Bereich „Schreiben“. Ambitionierter fallen Versuche aus, „Literatur als Sprache“ anzusehen. So sollen die SchülerInnen einsehen, dass z. B.Untersuchungen zur Syntax literarischer Texte (Stichwort: Satzgliedstellung in Hölderlins Gedichten) zum einen wesentlicher Bestandteil „tieferen“ Verstehens sein können und dass zum anderen Grammatik nicht nur „formal“, sondern vor allem „funktional“ zu begreifen ist.
10) Dass man insofern als LinguistIn die Nase zu rümpfen hat, versteht sich.
11) Es liegt nahe, dieses Umstellen als taktisches Manöver zu begreifen. Vgl. dazu und zu aktuellen Trends im Hinblick auf populäre Kommunikationsberatung im Allgemeinen Bremerich-Vos 1995.
12) Wer sich mit Luhmanns Begriff der Kommunikation auseinandersetzen will, muss erheblich ausholen. Hier ist dafür nicht der Platz. Vgl. z. B. Schmidt 1994.

✍ *Albert Bremerich-Vos, Professor für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Ludwigsburg, Reuteallee, D–71634 Ludwigsburg.*

Paul Watzlawick im Interview

Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit

Der in Kalifornien lebende Paul Watzlawick, geboren 1921 in Villach (Österreich) ist als Bestsellerautor von Sachbüchern, als Psychotherapeut und als Kommunikationswissenschafter bekannt. Stationen seiner Karriere: Ausbildung am C.G. Jung-Institut in Zürich zum Psychotherapeuten; seit 1960 am Mental Research Institute in Palo Alto (Kalifornien); seit 1976 auch an der Stanford University. Werke: 1969 Standardwerk »Menschliche Kommunikation«, gemeinsam mit Don D. Jackson und J. H. Beavin; »Lösungen« (1974), »Wie wirklich ist die Wirklichkeit« (1977), »Die Möglichkeit des Anders-Seins« (1977), »Anleitung zum Unglücklich-Sein« (1983), »Vom Schlechten des Guten« (1986), »Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit"« (1988), »Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinns« (1992) u. a.

Ide: Herr Prof. Watzlawick, Sie sind bekannt für Ihre Arbeiten zum Thema „Kommunikation". Was bedeutet für Sie „Kommunikation" und was interessiert Sie an diesem Begriff?

Kommunikation heißt an und für sich die Übermittlung von Information. Das ist aber keineswegs alles. Unser großer Mentor Gregory Bateson hat schon darauf verwiesen, daß jede Kommunikation sich auf zwei Stufen abspielt. Die erste nannte er die *Inhaltsebene*, wo „neutrale Information" vermittelt wird, und die zweite ist die *Beziehungsebene*, da nämlich jeder, der kommuniziert, unweigerlich in seiner Kommunikation auch eine Definition seiner Sicht der Beziehung zu dem, mit dem er kommuniziert, formuliert. Da gibt's sehr schöne Witzchen dazu, zum Beispiel der Graf-Bobby-Witz, den ich gerne in diesem Zusammenhang erwähne: Das Dienstmädchen kommt gelaufen: „Herr Graf, ich glaube, wir bekommen Regen!" Graf Bobby richtet sich steil auf und sagt: „Mitzi, ich bekomme vielleicht Regen und Sie bekommen vielleicht Regen!" Er lehnt das vertrauliche „wir" zwischen ihm, dem Aristokraten, und ihr, dem Dienstmädchen, ab.

Was mich an diesem Begriff am meisten interessiert, ist, daß die Kommunikation zwischenmenschliche Wirklichkeiten schafft, d. h. Situationen, die von einigen Leuten als die Wirklichkeit gesehen werden, und von anderen Leuten als Unsinn oder eben nicht als Wirklichkeit. Das kann natürlich sofort zu großen Schwierigkeiten führen.

Ide: Was ist Ihr persönlicher Antrieb, sich mit Kommunikation auseinanderzusetzen?

Der Antrieb ist der, daß ich Therapeut bin und daher mit der Kommunikation versuche, Menschen zu helfen. Und das besonders, seit wir begonnen haben, konstruktivistisch zu denken. Der radikale Konstruktivismus ist eine Möglichkeit zu begreifen, wie das, was ich die Wirklichkeit zweiter Ordnung nenne – das heißt der Sinn, die Bedeutung, der Wert, den Menschen den Wahrnehmungen zuschreiben, was bei verschiedenen Menschen natürlich vollkommen verschieden sein mag – wie diese Wirklichkeitskonstruktionen verwendet werden können, um Änderungen herbeizuführen und Menschen zu helfen, die an ihrer Konstruktion der Wirklichkeit leiden.

Ide: Ich habe den Eindruck, daß dieser Begriff, den Sie sehr stark mit Therapie verbinden, zu einem gesellschaftspolitischen Begriff geworden ist, etwa nach dem Motto: Eine ganze Gesellschaft gehört therapiert.

Das ist wohl unmöglich. Man kann nur versuchen, die Probleme zu mildern, indem man interveniert in einer Form, die diese Situation weniger schmerzvoll macht, neue Faktoren einzuführen, verschiedene andere Interpretationen annehmen zu lassen. Ganze Gesellschaften können nicht therapiert werden, bestenfalls eine Familie oder ein Unternehmen. Auch was die internationalen Beziehungen betrifft, gibt ist allerhand, was nicht stimmt, was gemacht werden könnte, aber nicht wird.

Ide: Man hat den Begriff Kommunikation, der aus den zwischenmenschlichen Beziehungen entwickelt wurde, übertragen auf einen Bereich – Telekommunikation, moderne Massenmedien – ohne daß man sich seiner Metaphorisierung bewußt wäre. Ist Massenkommunikation nicht etwas ganz anderes?

Ich bin ganz Ihrer Meinung. Ich muß gestehen, ich habe eine sehr negative Einstellung gegenüber den modernen Massenmedien, denn die sind meines Erachtens sehr verantwortlich für die enorme Zunahme der Gewalttätigkeit. In Amerika hat ein fünfjähriges Kind, nach Untersuchungen, bereits 2.000 Gewaltakte, Morde usw. gesehen. Und auf diese Weise wird, viel wirkungsvoller als die politische Propaganda es vermag, eine Wirklichkeitskonstruktion hergestellt, in der es mehr und mehr Gewalt gibt. Wenn ich jemanden umgebracht habe, dann bin ich jemand, dann habe ich etwas erreicht! Ich habe schon oft zu Medienmachern gesagt: Könnt Ihr nicht Programme machen, in denen Akte menschlicher Güte das Hauptmotiv sind? Das ist außerhalb ihres Gedankenkreises ...

Ide: Sie sehen also eine Zunahme der „Kommunikation der Gewalt"?

Natürlich, und auf diese Weise wird auch die Gewalt zunehmen. Das sehen wir auch an diesen schrecklichen Blutbädern in den amerikanischen Schulen. Diese Ereignisse werden in den Medien in allen Einzelheiten gezeigt und in einer Weise dargestellt, die geradezu Bewunderung einflößt. Unannehmbar! Gegenüber dieser Kommunikation der Gewalt sind wir genauso hilflos wie gegenüber der Propaganda von Hitler oder Stalin oder wem immer. Dagegen kann ich persönlich nichts tun. Ich kann nur vielleicht gewisse Leute dazu bringen einzusehen, daß es Möglichkeiten gibt, diese Gewalttätigkeit zu bremsen – eben indem man andere Werte ins Bild bringt.

Ide: Wie versuchen Sie, Kommunikation als Faktor einer friedlichen Konfliktlösung einzusetzen?

Wenn ich eingeladen werde, z. B. in einem Betrieb ein Problem zu beseitigen, so versuche ich, eine Reihe von neuen Faktoren einzuführen, die, wenn schon nicht eine Lösung, so doch eine Milderung des Zustands herbeiführen. Ich versuche zunächst das Problem überhaupt zu begreifen. Das kann schon sehr schwierig sein. Wenn ich glaube, das Problem einigermaßen begriffen zu haben, ist mein nächster Schritt die Untersuchung der bisher versuchten Lösungen. Nach unserer Erfahrung ist die bisher versuchten Lösung das, was das Problem nicht nur schuf, sondern es erhält und erschwert. Da trifft man natürlich sofort auf den Widerstand der Betroffenen, denn die halten es für völlig unlogisch, die bisherigen Lösungsversuche abzuschaffen. Für sie ist das das Selbstverständliche, Logische, einzig Wahre, was man tun muß. So versuche ich eben durch ganz kleine Schritte hineinzukommen und kleine Änderungen herbeizuführen.

Dazu ein Beispiel, das ich schon oft erwähnte: Ich bekomme einen Anruf von einem Firmenchef, der sich beraten lassen möchte, wie er mit seinen sehr unangenehmen, unhöflichen, kalten Mitarbeitern fertig werden kann. Wie er hereinkommt, das denke ich mir sofort, mein Gott, das ist aber eine autoritäre Person, das ist ein strenger Mann. Das entspricht auch seiner eigenen Beschreibung, nur sieht er seine kalte und aggressive Haltung als Resultat, als Folge des Verhaltens der anderen, während – wie man sich leicht vorstellen kann – die anderen sein Verhalten als Ursache ihres Verhaltens sehen. Das ist der Teufelskreis von Ursache und Wirkung, von dem die Betreffenden jeweils glauben, nur Wirkungen zu sein und nicht die Ursache. Da ist es mir gelungen, diesen Mann dazu zu bringen, etwas zu tun, was ich eine „Als-ob-Intervention" nenne. Ich fragte: „Wären Sie bereit, ein Experiment auszuführen? Das nächste Mal, wenn Sie mit einem dieser unangenehmen Mitarbeiter zu tun haben, würden Sie sich so verhalten, als ob der Betreffende Angst hätte und Ihrer Beschwichtigung bedürfte. Bitte ich sage nicht, daß es so ist, ich bitte Sie nur, das

Experiment zu machen, als ob es so wäre“. Das war annehmbar, das hat er akzeptiert, und es hat zu einer Klimaverbesserung geführt. Hätte ich ihm gesagt: „Hören Sie, Sie sind selbst so kalt!“, Sie können sich leicht vorstellen, daß der das abgelehnt hätte. Das ist die Therapie des „als ob“: Verhalten Sie sich in einer Problemsituation so, als ob das der Fall wäre.

Ide: Also eine Methode, die Menschen zu Übernahme von Fremdperspektiven zu bringen?

Das ist eine Sache, die bereits 1911 vom deutschen Philosophen Hans Feichinger in seinem Buch »Die Philosophie des als ob« beschrieben wurde. Auf 800 Seiten hat Feichinger unzählige Beispiele gegeben, wie wir in allen Lebensbereichen mit „als ob“-Aktionen arbeiten – ein Vorläufer des Konstruktivismus, aber sicher nicht der einzige und erste. Schon Epiktet hat gesagt: Es sind nicht die Dinge, die mich beunruhigen, sondern die Meinungen, die wir von den Dingen haben.

Ide: Wenn Sie Ihre Form der Intervention mit anderen Formen vergleichen, welche Unterschiede sehen Sie da?

Einen ganz großen Unterschied gibt es bereits innerhalb meines Faches. Der Ausbildung nach bin ich Jung-Analytiker und habe daher erlernt und praktiziert, die Lösung menschlicher Probleme der Gegenwart durch das Auffinden und Bewußtmachen der Ursachen in der fernen Vergangenheit und im Unbewußten herbeizuführen. Das ist diese klassische Auffassung, an der heute noch eisern festgehalten wird. Das setzt allerdings voraus, daß es eine wirkliche Wirklichkeit gibt, die der Analytiker entdecken muß. Das habe ich in den 50er Jahren aufgegeben, und folge Bateson, von Foerster, Glasersfeld und anderen. Schon Einstein hat 1927 im Gespräch mit Heisenberg festgestellt: *Es trifft nicht zu, daß die Theorie auf Beobachtungen aufbaut. Die Theorie bestimmt, was wir beobachten können.* Die Wirklichkeit ist eine Konstruktion, und die Hilfe besteht darin, die Konstruktion etwas abzuändern, so daß sie weniger schmerzhaft ist.

Ide: Wenn wir alle unsere Wirklichkeiten konstruieren, inwiefern ist der Außenstehende, in ihrem Falle der Therapeuth, in der Lage, die Situation „richtiger“ zu sehen als die Kontrahenten des Konflikts? Ist das, was er einbringt, nicht bloß die Wirklichkeit des Therapeuten?

Nein, das ist sie nicht ausschließlich. Das Wesentliche ist wie gesagt, daß seine Intervention auf seinem Verständnis der bisher versuchten Lösungen aufbaut – nach unserem Wissen der Faktor, der nicht nur das Problem schafft, sondern es auch erhält und seine Lösung erschwert. Denn wenn es nicht mehr so gut geht wie einmal, tue ich mehr desselben. Und somit habe ich mehr derselben negativen Wirkungen.

Ide: Welche Perspektiven sehen Sie für die menschliche Kommunikation?

Sie müssen in Betracht ziehen, daß der Konstruktivismus sich selbst als Konstruktion sieht. Das kann bedeuten, daß wir in einigen Jahren eine wesentliche wirksamere, bessere Form der Intervention haben werden als heute. Ich nehme an, daß wir uns – wie schon seit Jahrtausenden – weiterentwickeln und zu neue Konstruktionen kommen werden, die es uns besser ermöglichen werden, mit einander zu kommunizieren.

Ide: Herr Watzlawick, wir danken für das Gespräch.

Das Gespräch mit Prof. Paul Watzlawick führte Werner Wintersteiner.

✍ *Paul Watzlawick, Psychotherapeut und Autor, lebt in Kalifornien.*

Werner Wintersteiner

Das Fremdwort Kommunikation
Ein kommentiertes Unterrichtsmodell

„Es fragt sich nur“, sagte Alice,
„ob man Wörter einfach etwas anderes heißen lassen kann.“
„Es fragt sich nur“, sagte Goggelmoggel,
„wer der Stärkere ist, weiter nichts.“
LEWIS CARROL, ALICE HINTER DEN SPIEGELN

Was *Kommunikation* ist, wird in diesem Artikel *nicht* geklärt, sondern es wird ein Vorschlag gemacht, wie wir damit umgehen können, daß es so viele, so undurchschaubare und oft auch so unvereinbare Definitionen von *Kommunikation* gibt. Ich schlage vor, eine Unterrichtseinheit einmal diesem Problem der Komplexität eines Begriffs zu widmen und sich mit den SchülerInnen (der Oberstufe) bzw. Studierenden der Universität und Pädagogischen Akademien gemeinsam Schritt für Schritt zu bemühen, ein bißchen „Licht ins Dunkel“ zu bringen. Am Ende wird kein „richtiges“ Verständnis des Kommunikationsbegriffs stehen, aber vielleicht ein besseres Begreifen einiger unterschiedlicher Ansätze und hoffentlich auch ein neues Verstehen dessen, was Begriffe sind, was sie leisten und wie wir sie nutzen können. Somit ist diese Unterrichtseinheit zugleich auch eine kleine Einführung in konstruktivistisches Denken. Ich versuche mich in einem ersten Anlauf zunächst selbst dem Begriff zu nähern und von dieser Basis aus Vorschläge zu entwickeln, wie die schulische Beschäftigung mit *Kommunikation* aussehen könnte.

1. Die Faszination eines Begriffs

Grundgedanke ist die Idee, daß, ganz nach Wittgenstein, Begriffe Wirklichkeit nicht *ausdrücken*, sondern Instrumente sind, mit denen wir uns die Wirklichkeit zusammenschneidern, oder wissenschaftlicher gesprochen, unsere Realität konstruieren. Die Frage lautet demnach nicht mehr: *Was heißt Kommunikation wirklich?* Sondern: *Welcher Begriff von Kommunikation erfüllt welchen Zweck?*

Obwohl, oder wohl eher gerade weil der Begriff im Alltag und in so vielen Wissenschaften im Zentrum des Interesses steht, wird er sehr unterschiedlich gebraucht, er wird sozusagen aus einer Disziplin in die andere „übersetzt“, meist ohne daß diese Übersetzung reflektiert und die verschiedenen Verwendungsweisen in den einzelnen Wissenschaften zu einander in Beziehung gesetzt würden.[1] So ist es eine Tatsa-

che, „daß sich bis heute aus den Ergebnissen der einzelnen Disziplinen eine einheitliche Kommunikationstheorie auch nicht im nachhinein herleiten ließ und läßt“ (Lenke u. a. 1995, 8).

Nun kann man natürlich, wie es übrigens auch die meisten AutorInnen dieses Heftes tun, seine eigene Definition festlegen und darauf aufbauend sein Gedankengebäude entwickeln. Uns interessiert aber gerade die Frage, wieso Kommunikation ein so komplexer Begriff ist und was ihn so faszinierend macht für den Alltag wie für die Wissenschaft. Die Qualität eines Begriffes erweist sich ja in der Vielfalt der Zugänge, die er eröffnet, und die alle um ihn als „einem unscharfen, aber inspirierenden focus imaginarius“ kreisen (Rorty 1992, 316). Dies bestätigt ein erster Blick in ein Standardwerk:

> Kommunikation, was auch immer das Modell, die Metapher oder der Mythos sein mag, der diese zwischenmenschliche Erfahrung hervorruft, scheint nichts anders zu sein als eine rekursive Metapher für menschliches Zusammenleben. (Krippendorf 1994, 112)

Kommunikation ist deswegen so ein beliebter Begriff, weil er – in zunächst noch ungeklärter Weise – eine zentrale Frage, unser Zusammenleben mit anderen Menschen, konzipiert. Dieser Ansatz ist ein guter Ausgangspunkt für unsere weitere Suche.

Es geht uns dabei gar nicht so sehr um die Frage, was der Inhalt bzw. die verschiedenen Inhalte des Begriffs sind, sondern wir betrachten unser Objekt zunächst von der Ferne. Wir fragen bloß danach, seit wann und in welchen Zusammenhängen das Wort verwendet wird.

Wir begeben uns also auf das Feld der Etymologie, aber wohlgemerkt nicht, um die „ursprüngliche und wahre“ Bedeutung zu finden, sondern um zu erfahren, wie das begriffliche Instrument produziert und benutzt wurde. Dazu werfen wir einen Blick in verschiedene Wörterbücher, Lexika oder Handbücher.

> Kommunikation (lat. commūnicātiō ›Mitteilung‹ <con ›gemeinsam‹, mūnus ›Aufgabe, Leistung‹) Ausdruck, der von verschiedenen wiss. Disziplinen – z.T. an zentraler Stelle in ihrer jeweiligen Systematik – in Anspruch genommen wird. (...) Zugleich decken die engl. Ausdrücke »communication« und »to communicate« ein breites semant. Feld ab und finden auch Verwendung für ›übermitteln‹ und ›vermitteln‹ bis hin zu ›verstehen‹ im umgreifenden Sinn, ›sich verständigen‹. (Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart 1993)

Das Lexikon bietet gar keine Definition, aber eine Erklärung der Herkunft aus den zwei Ausdrücken *gemeinsam* und *Aufgabe*. Damit ist ein wesentlicher Aspekt des Begriffs, die gesellschaftliche Aktivität, die Aktivität des Gesellschaftlichen, nämlich die Herstellung sozialer Beziehungen, umrissen. Ganz in diesem Sinne findet

sich in einem anderen Lexikon ein Zitat von Umberto Eco: „Die ganze Kultur muß als Kommunikationsphänomen dargestellt werden“. Im selben Werk wird aber, gleich einleitend, ein anderer Aspekt festgehalten:

> Das lat. Verb *communicare* enthält in seinen Bedeutungen „etwas gemeinsam machen“, „etwas mit jemandem gemeinsam haben oder teilen“, „jemanden an etwas teilnehmen lassen“ deutliche Hinweise auf die materielle Basis von Kommunikation. (Nündel 1979)

Diese technische Basis der Kommunikation, verkörpert im übermächtigen Sender-Empfänger-Modell aus der Nachrichtentechnik (s.u.), interessiert uns in ihrer Geschichte und Entstehung. Wir können sie weiter zurückverfolgen, wenn wir bei Raymond Williams' »Keywords« nachschlagen, der die veränderte Verwendung des Begriffs nachzeichnet. Wir setzen uns dabei, ermutigt durch den Hinweis im Metzler-Lexikon Sprache, großzügig über die Tatsache hinweg, daß es sich um die doch vom Deutschen leicht verschiedenen englischen Bedeutungen handelt[2].

> (...) communicate – make common to many, impart. **Communication** was first this action, and then, from lC15, the object thus made common: a communication. This has remained its range of use. But from lC17 there was an important extension to the means of **communication**, specifically in such phrases as lines of communication. In the main period of the development of the roads, canals and railways, **communications** was often the abstract general term for these physical facilities. It was in C20, with the development of other means of passing information and maintaining social contact, that communications came also and perhaps predominantly to refer to such MEDIA (q.v.) as the press and the broadcasting, though his use (which is earlier in USA than in UK) is not settled before mC20. The **communications industry**, as it is now called, is thus usually distinguished from the *transport industry*: **communications** for information and ideas, in print and broadcasting; *transport* for the physical carriage of people and goods. (Williams 1988)[3]

Das Interessante an Williams' Darstellung ist wohl, daß er anschaulich zeigt, wie die Entwicklung der Nachrichtentechnik und die Zuspitzung des Begriffs Kommunikation zu diesem Zweck Hand in Hand gehen. Die Verankerung von Begriffen im Arbeitsprozeß wird damit sehr anschaulich. Wir werden auf diesen Punkt zurückkommen. Doch zunächst wollen wir eine Quelle zitieren, in der nun ein Überblick über die verschiedenen Aspekte unseres Begriffs versucht wird, wobei der Autor, der französische Sozialwissenschaftler Dominique Wolton, den politischen Aspekt herausstreicht, der Kommunikation als einen Zentralbegriff der europäischen Moderne ausweist.

> Kommunikation, das ist *zunächst* das Ideal des Ausdrucks und des Austausches, das die westliche Kultur begründet, und in der Folge die Demokratie. Sie setzt die Existenz von freien und gleichen Individuen voraus. (...)
>
> Das ist *auch* die Gesamtheit der Massenmedien, die – von der Presse bis zu Radio und Fernsehen – innerhalb eines Jahrhunderts beträchtlich die Beziehungen zwischen Kommunikation und Gesellschaft verändert haben.

> Das ist *gleichermaßen* die Gesamtheit der neuen Kommunikationstechnologien, die ausgehend von der Informatik, der Telekommunikation, dem audiovisuellen Bereich und ihrer gegenseitigen Verbindung, in einem halben Jahrhundert die Austausch-, aber auch die Machtverhältnisse im weltweiten Maßstab verändert haben.
>
> Das sind *schließlich* die Werte, Symbole und ihre Repräsentationen, die das Funktionieren des öffentlichen Bereichs der Massendemokratien sicherstellen und spezifischer noch das der internationalen Gemeinschaft mittels Information, Medien, Meinungsumfragen, Argumentation und Rhetorik. Das heißt alles, was Gemeinschaften ermöglicht, *sich darzustellen*, unter einander *Beziehungen* aufzunehmen und auf die Welt *einzuwirken*. (Wolton 1997, 374/375)[4]

Woltons Reihenfolge hat den Charakter einer Prioritätenliste: Demokratie → Massenmedien → neue Medien, sowie, auf einer Metaebene, die Werte, Symbole und Normen, die Kommunikation erst ermöglichen. Genau betrachtet, verzichtet auch er darauf, Kommunikation zu definieren. Statt dessen beschreibt er die Verwendungsweisen des Begriffs, bringt diese aber – im Unterschied zu der Lexikoneintragung – in eine chronologisch-kausale Beziehung.

2. Ein Modell für den Unterricht

Nach dieser kurzen und kursorischen didaktischen Analyse können wir zur Frage übergehen, wie wir das Thema im Unterricht (der Oberstufe) behandeln wollen. Ich schlage dazu drei verschiedene Schritte vor, die ich zwar aufbauend denke und beschreibe, für die konkrete Unterrichtspraxis genügt es aber sicher, einige der vorgestellten (Teil-)Schritte auszuwählen und damit eine den jeweiligen Möglichkeiten und Zielen angepaßte Sequenz zu entwickeln.

(1) EINSTIEG: ARBEIT AN DEN EIGENEN VORSTELLUNGEN

Übung 1: Brainstorming
Am einfachsten ist das klassische *Brainstorming* mit der verfänglichen Frage „Was ist Kommunikation?“ Verfänglich ist diese Frage deshalb, weil sie suggeriert, daß es auf sie eine klare Antwort geben könne. Wer diese Skrupel teilt, kann ja einfach bloß das Wort „Kommunikation“ als Assoziationsraum vorgeben. Das Ergebnis wird in diesem Fall jedoch eher eine Aufzählung von Aspekten als der Versuch von Begriffsbestimmungen sein.

Übung 2: Arbeit mit Definitionen
Als Alternative zum Brainstorming bietet sich an, die SchülerInnen aus einer Liste von knappen *Definitionen* diejenigen auswählen zu lassen, mit denen sie etwas anfangen können. Eine Fundgrube sind die 160 Zitate, die Klaus Merten im Anhang seines Buches auflistet (Merten 1977, 168 ff.).

05WINTER.PM5 44 13-07-199909:55
Schwarz

Entscheidend ist nun, was weiter mit diesem Rohmaterial geschieht. Traditionellerweise gibt es zwei Möglichkeiten:

– Man versucht eine Synthese all dieser unterschiedlichen, disparaten Aspekte zu einem einheitlichen Kommunikationsmodell. Dies wird allerdings nur um den Preis grober Vereinfachung und des Unterschlagens bzw. Nicht-Bewußtmachens von einander ausschließenden Theorien und Zugängen möglich sein.
– Oder man stellt diesen (im Falle des Brainstormings) *laienhaften* Vorstellungen die korrekte *wissenschaftliche* Definition, z. B. aus einem Lexikon, gegenüber. Dies wird aber nur gelingen, wenn man ein sehr einfaches Lexikon verwendet, denn in den meisten (sprachwissenschaftlichen) Nachschlagewerken ist ebenfalls eine Fülle von Bestimmungen verzeichnet, wir entgehen also der Komplexität nicht, nehmen uns aber den Vorteil, vom Erfahrungshorizont und den Alltagsmetaphern der SchülerInnen auszugehen.

Übung 3: Systematisieren

Sinnvoller scheint es zu sein, die Vielfalt zu erhalten und doch zu allgemeineren Bestimmungen vorzustoßen. Deshalb schlage ich vor, die gefundene Fülle von Assoziationen bzw. vorgefundenen Definitionen zu verdichten. Die Antworten werden geordnet und nach verwandten Definitionen gruppiert, so daß sich schließlich im Idealfall ein überschaubarer Überblick der wichtigsten Bedeutungsbereiche von *Kommunikation* ergibt.

Übung 4: Analyse von Medienzitaten

Spannender und direkter, aber auch schwieriger ist es, gleich mit folgender Übung zu starten: Man suche sich *Beispiele aus den Medien*, in denen das Wort „Kommunikation" vorkommt und versuche dann ebenfalls, die Verwendungsweisen zu gruppieren. Das soll anhand einiger Schlagzeilen aus einer österreichischen Tageszeitung vorexerziert werden. Zunächst die Beispiele:

Zitat 1:

Imagewechsel für die Polizei. Projekt „Polizei 2000": Behörden wollen Kommunikation nach innen und außen verbessern. – „Die interne Kommunikation soll verbessert werden, damit auch die externe Kommunikation besser funktioniert. Die Menschen, die sich an die Polizei wenden, sollen jedenfalls als „Kunden" behandelt werden."
(Schlagzeilen und Textausschnitt eines Artikels in: Der Standard, 8. April 1999, 11).

Zitat 2:

Hilfeschreie in der Dunkelkammer. Über immergrüne Kommunikationsprobleme vor und hinter der Theke. – „Wenn es nämlich im Nachtleben zu laut oder zu dunkel ist, bekommt man nichts zu trinken! Und in welcher Szenehütte, die glaubt am Puls der Zeit gebaut werden zu müssen, ist es heute nicht so, daß sich zwischen Signalsendung

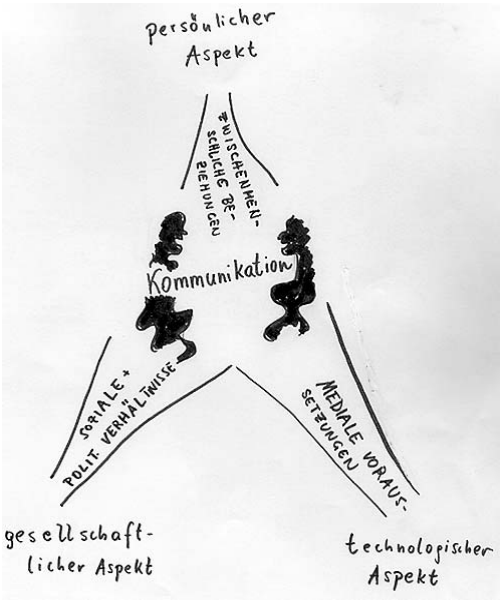
und Informationsempfang die kommunikative Inkubationszeit endlos zu dehnen beginnt? Von der zusätzlichen Verarbeitungsdauer des Datenmaterials beim Rezipienten sei dabei überhaupt einmal abgesehen."
(Schlagzeilen und Textausschnitt eines Artikels in: Der Standard, 18. März 1999, 12)[5].

Zitat 3:
„Entscheidend ist das freie Wort, das blitzartig die Situation erhellt". Paul Lendvai über den Kampf der Publizistik gegen die fortschreitende Trivialisierung und Heuchelei im Zeitalter der globalen Kommunikation.
(Schlagzeilen eines Artikels in: Der Standard, 21. November 1997, 35).

Zitat 4:
UMTS-Kongreß der Mobilkom gleichzeitig im Palais Auersperg und im Internet. Zwei Tage in der Zukunft der Kommunikation.
(Schlagzeilen eines Artikels in: Der Standard, 27. November 1998, 21).

Zitat 5:
Und schließlich bringt der Standard (z. B. 27. Mai 1999, 15) unter der Kopfzeile seiner Rubrik „Kommunikation" Berichte über die Marketingschlachten zwischen den Magazinen „Format" und „profil", über Multimedia und Lesen sowie über die Ehrung eines Journalisten.

Eine grobe Ordnung der Zitate könnte zu folgenden drei Schwerpunkten führen:
- Persönliche Kommunikation/ menschliche Beziehungen: *Zitat 1 und Zitat 2*
- Massenmedien/Demokratie: *Zitat 3 und Zitat 5*
- Telekommunikation/technische Mittel der Kommunikation: *Zitat 4*



Übung 5: mind-map
Damit sind wir, auf beinahe spielerische Weise, zu einigen der wesentlichen Aspekten gekommen, die Wolton in seiner oben zitierten Definition darstellt. Man könnte das bisher erreichte Vorverständnis eventuell in einem mind-map festhalten. Damit wird die Sache nicht nur anschaulicher, sondern sie bekommt

auch eine eigene Dynamik: Die bildliche Darstellung hilft uns, Beziehungen zwischen den drei genannten Aspekten herzustellen. Ausgehend davon sind wir nun in der Lage, das Wort *Kommunikation* im medialen Gebrauch genauer zu untersuchen. Nun geht es aber nicht mehr, wie bisher, um die Bandbreite von Bedeutungen, sondern um die kritische Untersuchung einseitiger Verwendungsweisen des Begriffs.

(2) DEFINITIONEN: KONZEPTE AUS DEM (MEDIALEN) ALLTAG

Ich schlage dazu die Analyse von Werbebotschaften vor, die mit bzw. für Kommunikation werben. Die Werbetexte haben den Vorteil, sehr nahe am Alltagsbewußtsein der Jugendlichen zu sein. Sie bilden die Vorstellungen, Vorurteile und Mythologien einer Zeit kompakt ab, wie sie sie zugleich auch prägen (vgl. Rastner 1998). Und gerade durch Verwendung von Werbetexten, von denen die SchülerInnen eine subjektive Botschaft, eine kommunikative Absicht, erwarten, können wir die Sensibilität dafür, daß Definitionen nicht gefunden, sondern gemacht werden, wohl am leichtesten vermitteln.

Ich biete zwei aktuelle Beispiele an: Die Werbung eines Infotainment-Supermarkts und im Vergleich dazu die Reklame eines Giganten der Telekommunikation.[6]

Die LIBRO-Botschaft

Das durch horizontale Streifen unscharf gemachte Bild (Blick durch die Fensterscheibe) konzentriert den Blick auf einen scharfen, streifenfreien Ausschnitt, der eine fröhliche, in die Ferne blickende Frau mit einem Handy am Ohr zeigt. Sie ist offenbar in einer Münzwäscherei und unterhält sich sehr gut, während im Hintergrund ihre Wäsche gewaschen wird. Die Schlagzeilen erklären uns in einem vom Genetiv gereinigten Deutsch und in modischer Mischung von Groß- und Kleinbuchstaben: „Kommunikation ist ein Teil vom Leben. LIBRO ein Teil vom Leben." Dieser rhetorische Parallelismus soll natürlich die Gleichung suggerieren: Kommunikation = LIBRO. Dann folgt der ausführliche Text als kleine Markierung in einem großen blauen Feld:

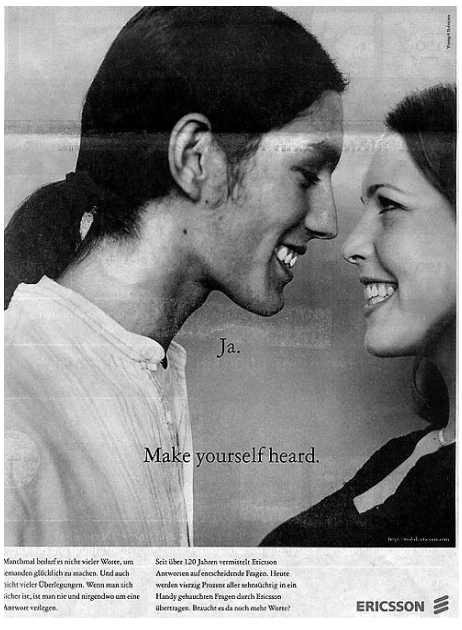
> Die Welt ist ein Dorf. Mit dem Unterschied, daß wir heute ins Handy tippen, anstatt auf Buschtrommeln zu schlagen. Wir schicken keine Rauchzeichen in den Himmel, sondern

> Daten via Internet von einem Erdteil in den anderen. Ganz einfach, ganz schnell. Und ganz egal, was in Zukunft dieses Dorf noch kleiner macht, Libro wird's haben.

Damit empfiehlt sich Libro als „the Infotainment Company" mit der zugehörigen Internetadresse als Visitkarte. (Es geht darum zu zeigen, daß man eine homepage hat, nicht darum, daß sie auch jemand besucht.)

Welche Vorstellung von Kommunikation erzeugt diese Libro-Werbung?

- Kommunikation ist fröhlich und macht glücklich. Bevor wir noch eine einzige Zeile gelesen haben, ist uns schon die lachende junge Frau „ins Auge gesprungen". Und ihr Bild sagt unmißverständlich: *communication is fun*.
- Kommunikation ist Aktivität. Der Spaß, das Glück besteht im eigenen Handeln: wir tippen ins Handy, schlagen auf Buschtrommeln, *wir schicken Rauchzeichen in den Himmel, Daten via Internet* usw.
- Kommunikation bedarf der Technik: Rauchzeichen, Buschtrommeln, handys und PCs ... Je moderner die Technik, desto leichter gelingt die Kommunikation: *Ganz einfach, ganz schnell*.
- Kommunikation ist ein einseitiger Akt: *Wir* machen uns verständlich. Kommunikation ist ein *Teil vom Leben*, von *Zusammen*leben ist wohlweislich nicht die Rede.
- Die Umwelt war immer schon ein Dorf, und mit der neuen Technik wird die ganze Welt zum Dorf. Das Dorf suggeriert Vertrautheit, Nähe, und damit Problemlosigkeit und Harmlosigkeit der Kommunikation. Zugleich steht das „globale Dorf" für den neuen Hochwertbegriff *Globalisierung*, der für die Kommunikation eine ganz zentrale Rolle spielt. Hier setzt man sich über den kritischen Einwand Woltons hinweg: „Der weltweite Charakter der Technik reicht nicht aus, eine weltweite Kommunikation herzustellen. Außer wenn man der Ideologie der Technik unterliegt, die ein Gesellschaftsmodell auf eine technische Infrastruktur reduziert." (Wolton 1997, 45)



Make yourself heard!

Differenziert wird dieses Bild durch den Vergleich mit der Werbung eines Produzenten von Telekommunikations-Produkten, Ericsson. Es ist ganz in schwarz-weiß gehalten, nur der Firmenname und das Logo sind in blau, im Mittelpunkt ein

lächelndes junges Paar, das sich tief in die Augen blickt, dazu der Text: „Ja. Make yourself heard."

Zunächst ist bemerkenswert, wie geschickt hier eine Firma gerade durch die Abwesenheit jedes Produkts für ihr Image wirbt, wie raffiniert der Konnex zu den nicht gezeigten Produkten hergestellt wird, durch die Symbolisierung der Idee, mit der diese Produkte verkauft werden sollen, durch die Inszenierung der Firmenphilosophie: erfolgreiche persönliche Kommunikation, verkörpert durch eine geglückte (erotische) Beziehung.[7]

Aufgabe dieser Reklame ist es also, eine Gleichung zwischen Technik und schönem Leben herzustellen. Deshalb auch eine signifikante Abweichung gegenüber der Libro-Werbung: Der dort im Bild nur angedeutete und im Text negierte Beziehungsaspekt steht hier im Mittelpunkt: Das Paar gibt sich ein JA-Wort. *Ja* ist die knappest mögliche, elliptische Form, einen sprachlichen Dialog zu markieren. Es steht immer als Antwort auf eine Frage, setzt also das Gegenüber der Kommunikation voraus.

Daß es natürlich auch hier letztlich auf die Technik ankommt, zeigt ein anderer Text von Ericsson (ein Stellenangebot, Süddeutsche 29./30. Mai 1999, Seite V1/27), der mit dem Slogan wirbt: „Do you want to work for a company which empowers people to communicate?"

„Empowering" – ein Begriff, der aus der sozialen Sphäre stammt und Emanzipation bedeutet, wird hier übertragen auf die Technik. Statt der sozialen Beziehung wird der technische Aspekt betont.[8] Dazu bemerkt wieder Wolton sehr treffend: „Die Ideologie der Technik schreibt der Technik die Macht zu, die Gesellschaft radikal zu verändern. In zwei Versionen: die eine, die optimistische, verlangt von jeder neuen Technologie, die früheren Widersprüche zu lösen und so den Aufstieg einer freien, offenen und kommunikativen Gesellschaft zu ermöglichen." (Wolton 1997, 41)

Wir haben es hier natürlich mit dieser optimistischen Variante zu tun: Die gemeinsame Botschaft der Werbetexte von Libro und Ericsson lautet: Persönliche Kommunikation wird durch neue elektronische Medien ermöglicht. Unterhaltung, Verständigung, Glück – ja ein geglücktes Leben sind durch technische Instrumente herstellbar, also kaufbar. Oder noch allgemeiner, formelhafter ausgedrückt: Technik + Individualismus = Glück. Nun wird sich niemand erstaunen, daß Werbebotschaften Trivialisierungen von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen darstellen. Doch damit die SchülerInnen in der Lage sind, diese Trivialisierungen zu kritisieren, müssen sie sich bereits ein ganz schönes Stück selber davon freigemacht haben.

Übung 6:
Vergleichen Sie diese beiden Werbetexte in bezug auf ihr Verständnis von Kommunikation: Was ist die gemeinsame Aussage, so eine zu finden ist, wo liegen die Unterschiede?
- Halten Sie zunächst Ihren spontanen Gesamteindruck fest, bevor Sie eine Detailanalyse anstellen. Vergleichen Sie am Ende die Detailanalyse mit ihrem ersten Eindruck.
- Analysieren Sie insbesondere:
  * Die Bildaussage
  * Die Überschriften
  * Die Schlüsselwörter des Textes

Nach derartiger intellektueller Vorarbeit können wir uns bereits relativ gefahrlos an den nächsten, schwierigsten Schritt wagen – an die Arbeit mit den Metaphern der Kommunikation, was bereits eine gewisse Distanz zur Idee voraussetzt, daß den Begriffen Bedeutungen als natürliche Eigenschaften anhaften.

(3) SPRACHLICHE BILDER: METAPHERN DER KOMMUNIKATION

Wie über alle abstrakten Begriffe sprechen wir auch über Kommunikation in Metaphern. Anders gesagt, wir vergleichen in einem sprachlichen Bild einen abstrakten Gegenstand mit einem konkreten: Wenn wir zum Beispiel sagen, daß jemand „durch die Blume spricht", meinen wir, er spricht seinen Gedanken nicht direkt aus. Erst durch diese Bilder ist es uns möglich, unsere Begriffswelt zu strukturieren und komplexere Gedankengebäude (übrigens auch eine schöne Metapher) zu konstruieren. Diese sprachlichen Bilder sind uns meist so selbstverständlich, daß wir die Metaphorik gar nicht mehr merken und meinen, „Realität" vor uns zu haben. Wichtig ist auch folgende Beobachtung: „Metaphern beschreiben nicht nur vorgängig existierende Ähnlichkeiten zwischen Gegenständen, sondern sind auch in der Lage, solche Ähnlichkeiten erst zu konstituieren" (Brünner 1987, 102). Metaphern zu einem bestimmten Themenkomplex, besonders wenn sie nicht nur vereinzelt auftreten, sondern als *Metaphernsysteme*, lenken also unsere Wahrnehmung in eine bestimmte Richtung, ermöglichen uns ganz spezifische Erkenntnisse, wie sie auch andere verhindern. Man spricht dann (metaphorisch natürlich) von einem *toten Winkel*.

Wenn wir den Begriff „Kommunikation" wirklich verstehen wollen, ist eine Auseinandersetzung mit seinen Metaphern unerläßlich. Wir wollen uns jedoch nur den zwei bekanntesten und wirkungsmächtigsten Metaphernsystemen widmen, die auch in der Alltagswelt unserer SchülerInnen eine große Rolle spielen. Ich stelle, in Anlehnung an die Untersuchungen von Brünner (1987) und Krippendorf (1994) zwei Systeme vor, habe jedoch deren Kategorien vereinfacht und komprimiert:

– Die (im Container) übertragene Botschaft
– Der Kanal, durch den die Signale fließen

Die Botschaft im Container:
„Die Idee einer zu verschiedenen Orten tragbaren und damit „übertragbaren" Botschaft war wohl die einflußreichste Erfindung in der Geschichte der Kommunikation" (Krippendorf 1994, 85). Man muß sich einmal vor Augen halten, welch revolutionäre Errungenschaft es war, Kommunikation nicht mehr als einen Akt menschlicher Beziehung zu sehen, sondern verdinglicht als einen Gegenstand, der konserviert und weitergereicht werden kann. „Die Metapher der übertragbaren Botschaft überlebte zahlreiche technologische Revolutionen. Sie paßte sich dem Buchdruck, dem Pressewesen, dem Telegraphen, dem Telefon, dem Radio und dem Fernsehen ebenso an wie dem Computer" (Krippendorf 1994, 86). Die konsequente Weiterentwicklung dieser Idee ist der Container: eine nicht-materielle Idee steckt in einer „Hülle" aus Wörtern. In der Sprachwissenschaft schlägt sich dies als Unterschied von Signifikat und Signifikant nieder, in der Alltagssprache in so selbstverständlichen Ausdrücken wie in Büchern „lesen", also Sinn entnehmen, vergleichbar mit dem Ernten von Trauben bei der „Weinlese". – „So werden Wörter zu Behältern von Ideen, Briefe zu Behältern von Wörtern, Umschläge zu Behältern von Briefen, die wiederum in Säcken verschickt werden können." (Krippendorf 1994, 87).

Die Kanalmetapher
Erinnern wir uns nur an Williams' Darstellung vom Zusammenhang zwischen Transportindustrie und Kommunikationsindustrie. Hier ist nicht nur die Botschafts-Metapher im Spiel, sondern auch die Metapher vom Fluß der Signale. Mit dem Aufkommen der Telegrafie und des Telefons, zwei Technologien, die auf Kabelleitungen beruhen, wurden neue Metaphernsysteme notwendig. Man verglich die Kabel-„Leitungen", wie der bezeichnende Ausdruck lautet, mit Kanälen oder Röhren, durch die etwas vom „Sender" zum „Empfänger" fließt. Bis heute sprechen wir von Botschaften, die auf mehreren Kanälen gleichzeitig gesendet werden, um den Informations- und den Beziehungsaspekt von Kommunikation zu erklären. Mit der Entstehung der Informationstheorie wird die Kanaltheorie aktualisiert. Formulierungen wie „Informationsübertragung", „Rauschen", „Redundanz" sind nun Teil unseres Alltagsvokabulars geworden. In den beliebten Sender-Empfänger-Modellen der Kommunikation, die auch unsere Sprachbücher nicht verschont haben (vgl. den Beitrag von Albert Bremerich-Vos in diesem Heft), wird Kommunikation – unter völliger Abstraktion menschlicher Aktivität – als technischer Vorgang des Fließens von „codierten" und „decodierbaren" Botschaften in einem geschlossenen „Kreislauf" dargestellt. Man kann sich natürlich menschliche Kommunikation so *vorstellen*, aber warum versucht man den Eindruck zu erwecken, daß das Kommunikation *ist*?

Die folgenden beiden Übungen versuchen, diese Gedanken zu veranschaulichen bzw. einen Weg zu finden, wie sich die SchülerInnen diese Einsichten selbst erarbeiten können.

Übung 7:
Sie dient als Vorübung zur Sensibilisierung für dieses doch etwas komplizierte Gebiet.
– Ordnen Sie die Sätze in Kasten 1 der Container- bzw. der Kanal-Metapher zu. Wenn Sie auf Formulierungen stoßen, die Ihnen zu keinem der beiden Systeme zu passen scheinen, so versuchen Sie, einen Namen für diese Metaphern zu finden.

Übung 8:
– Zeichnen Sie, etwa in Form von Strichfiguren, die beiden sprachlichen Bilder von der tragbaren und auspackbaren Botschaft bzw. dem Fließen im Kanal.
– Sammeln Sie anschließend möglichst viele Ausdrücke und Formulierungen, die Ihnen aufgrund der Zeichnung noch zu den beiden Metaphernsystemen einfallen.

Die Massenmedien haben das Wahlergebnis beeinflußt.
Was hast du in diesem Text hineininterpretiert, was gar nicht drinnen ist!
Engpässe im Kommunikationsfluß
In diesem Ministerium gibt es sehr lange und gewundene Kommunikationswege.
Hast du behalten, was ich gesagt habe?
Der Kurs bringt mir viel.
Ich habe nur Teile der Nachricht verstanden.
Wieso willst du mich mit der halben Wahrheit abspeisen?
Die mailbox bewahrt unsere Botschaften auf, bis wir sie abrufen.

Kasten 1

ZU GUTER LETZT

Wir haben nun, im Idealfall, eine Idee von den Bedeutungsdimensionen der *Kommunikation* und ein Verständnis dafür, wofür der Begriff genutzt werden kann. Und weiter? Es wäre vielleicht sinnvoll, dieses Wissen und Können auf die Bereiche anzuwenden, die hier im wesentlichen ausgeklammert wurden, z. B. *Kommunikation und Massenmedien*. Hier ließe sich etwa folgende Arbeitsaufgabe formulieren:

Übung 9:
Wir könnten den alten Streit, ob die Massenmedien im allgemeinen (oder die Werbung im besonderen) uns manipulieren, oder ob wir „autonom“ ohnehin nur die „Botschaft entnehmen“, die wir hören wollen, einmal nicht inhaltlich, sondern sprachlich angehen. Sammeln Sie Argumente für beide Positionen und stellen Sie sie gegenüber! Untersuchen Sie anschließend die sprachlichen Bilder, mit denen für die

Pro Manipulationstheorie
- Die Massenmedien drücken dir ihre message hinein.
- Sie verankern psychologisch geschickt ihre Botschaft in unseren Köpfen.
- Sie unterlaufen unsere Wachsamkeit.

Pro „Autonomie"-Theorie
- Wir nützen die Medien nur als Projektionsfläche für unsere Wünsche.
- Wir legen in die Filme unsere eigenen Ideen hinein.

Kasten 2

eine oder die andere Position geworben wird. Wie könnte man die Metaphernsysteme beschreiben, was sind ihre Vorzüge, was sind ihre toten Winkel? Ein Beispiel findet sich in Kasten 2.
Das ist sicher keine ganz leichte Aufgabe, deshalb abschließend eine Alternative für alle, die die Unterrichtseinheit etwas entspannter ausklingen lassen wollen:

Übung 10:
Die Zukunft der Kommunikation: Malen Sie die Kommunikations-Szenarien aus, die die neuen Medien versprechen: Vom telebanking bis zum elektronischen Arbeitsplatz am Swimmingpool in der Karibik, von homeshopping bis zu virtuellen Erlebnisparks ... Achten Sie dabei auf keinen Fall darauf, welche Metaphern sie verwenden!

Dann haben Sie zumindest eine alte Kommunikationsregel praktiziert. Denn eine solche Aufforderung ist vermutlich die einzig sichere Formel, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt zu lenken!

Literatur:

- Brünner, Gisela. Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch 18. Jg., 1987, 100–119.
- Krippendorf, Klaus. Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation. In: Merten/Schmidt/Weischenberg (Hrsg). Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, 79–113.
- Lenke/Lutz/Sprenger. Grundlagen sprachlicher Kommunikation. München: Fink UTB 1995.
- Merten, Klaus. Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977.
- Nündel, Ernst (Hrsg). Lexikon zum Deutschunterricht. München: U & S Pädagogik 1979.
- Rastner, Eva Maria. Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer Streifzug. In: informationen zur deutschdidaktik, 22. Jg., 3/1998, 29–39.
- Rorty, Richard. Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt, Suhrkamp stw 1992.
- Williams, Raymond. Keywords. A vocabulary of culture and society. London: FontanaPress 1988.
- Wolton, Dominique. Penser la communication. Paris: Flammarion 1997.

Anmerkungen:
1) „Die Verwendung des Ausdrucks „K." seit dem ersten Drittel des 20. Jh., mit einer ständig steigenden Tendenz nach 1945, ist vor allem auch dadurch bestimmt, daß ein reger Metaphorisierungs- und Übertragungsprozeß von einer in die andere beteiligte Disziplin stattfin-

det, dessen Geschichte genauerer Erforschung bedürfte.“ Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart 1993, Stichwort Kommunikation, 315/316.

2) Wir verdanken schließlich gerade dem Englischen, wo der Begriff eine längere und wichtigere Tradition hat, viele Bedeutungsdimensionen des heutigen deutschen Wortes Kommunikation.
3) Die Abkürzungen: C20 bedeutet 20. Jahrhundert, lC15 spätes 15. Jahrhundert, mC20 Mitte des 20. Jahrhunderts usw.
4) Alle folgenden Zitate aus dem Buch Woltons beruhen auf eigener Übersetzung.
5) Der gesamte Artikel von Christian Schachinger ist übrigens ein wunderbares Beispiel dafür, wie an sich banale Sachverhalte, in der Terminologie der Kommunikationstechnologie beschrieben, humorvoll und interessant wirken. Der Artikel könnte – eine weitere Übung – als Vorbild für eigene derartige Schreibversuche dienen.
6) Die Werbetexte fanden sich in verschiedenen österreichischen Tageszeitungen, z. B. im Standard.
7) Die unterschiedliche Darstellung der Geschlechter – der Mann voll im Bild und durch die Links-rechts-Lesegewohnheit „offensiv“ wirkend, die Frau nur halb zu sehen und „defensiv“ – wäre eine eigene Erörterung wert.
8) Noch raffinierter geht ein anderer ERICSSON-Werbetext vor, der zwei Kinder verschiedener Hautfarbe zeigt, die „Wer bin ich?“ spielen. Der Text lautet:

   Freunde wissen oft gleich, wer Du bist. Nur am Klang Deiner Stimme. Es tut gut, erkannt zu werden. Es zeigt, wer Du bist. Deshalb ist es gut, Freunde zu haben. Deshalb ist es gut, in Kontakt zu bleiben. Und darum gibt es Ericsson. Wir machen Handys, damit die Leute immer und überall in Verbindung bleiben können. Tatsächlich werden fast vierzig Prozent aller zwischenmenschlichen Kontakte, die über ein Handy vermittelt werden, von Ericsson übertragen. Das sind wir.

   Hier lautet die Argumentationskette: Freundschaft-Kontakt-Handy-Ericsson, wobei der „Klang der Stimme“ schon zu Beginn verrät, wohin der Hase läuft: zwischenmenschliche Kontakte = Ericsson.

✍ *Werner Wintersteiner, Herausgeber der „ide“, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 65–67, A–9020 Klagenfurt.*

Brigitta Busch

Interkulturelle Kommunikation in der Schule

I.

Eine Woche vor Schulschluß saßen Kinder der letzten Volksschulklasse und der ersten beiden Sekundarschulklassen in verschiedenen burgenländischen Schulen mit Kopfhörern vor einem Tonbandgerät. Sie hörten kurze zweisprachige und einsprachig kroatische Radiobeiträge, die für das Projekt „Kinderradio in mehrsprachigen Situationen am Beispiel des Burgenlands“ (Herczeg, Kaiser 1999) gestaltet worden waren. Einer der für dieses Projekt konzipierten Beiträge war eine nach dem Modell „eine Person – eine Sprache“ zweisprachig gestaltete Hörspielsequenz. Drei andere, ebenfalls zweisprachige Beiträge, die in Medienwerkstätten in Schulen entstanden waren, spiegelten mit einem häufigem Codewechsel zwischen dem Deutschen und Kroatischen und einem wiederholten Repertoirewechsel zwischen schulischer Standardsprache und einem lockereren umgangssprachlichen Ton eher eine Kommunikationssituation, wie sie im Alltag zu finden ist. Nach dem Hören wurden die Kindern gebeten, mittels Fragebogen die einzelnen Beiträge zu bewerten sowie Fragen nach dem Verstehen zu beantworten. Ergänzend gab es dann individuelle Gespräche, in denen die Kinder das Gehörte kommentieren konnten. (Vgl. Busch 1999)

Es waren diese Kommentare, die uns erstaunten und unser Interesse weckten, denn sie bezogen sich häufig nicht auf den manifesten Inhalt oder die formale Gestaltung (Musik, O-Töne), sondern auf den Umgang mit der Zweisprachigkeit. Die zweisprachige Hörspielsequenz kommentierte z. B. ein neunjähriger Bub so: „Deutsch-Kroatisch, das hört sich lustig an. Gefällt mir, wie der Vogel so komisch redet, und die Henne, die nur Deutsch redet, ihn gleich versteht.“ Ein zehnjähriges Mädchen meinte: „Es war gut, daß das Kücken Deutsch und Kroatisch kann.“ Von den vierzehn zu diesem Beitrag befragten Kinder kommentierten nur zwei die Zweisprachigkeit nicht.

Der Beitrag der Medienwerkstatt Wien/Bec bezog sich auf das Flüchtlingsfest in Wien. Interviews mit den Festgästen waren teils in kroatischer, teils in deutscher Sprache. Ein Mädchen aus der zweiten Klasse des Oberwarter Gymnasiums meinte dazu: „Erstaunlich, daß sie in Wien so gut Kroatisch können.“ Ein anderes Mädchen

aus derselben Klasse: „Gut, daß sie nicht so perfekt Kroatisch sprechen wie beim ORF“. Besonders häufig wurde ein Interview kommentiert, in dem der Gesprächspartner seine Entscheidung, das Gespräch in Deutsch zu führen, damit begründete, daß er, seit er in Wien lebt, viel von seinem Kroatisch verlernt habe. Die Kommentare zu diesem Bekenntnis reichten von Interesse und Erstaunen bis zu Entrüstung. Im satirisch humoristischen Beitrag der Medienwerkstatt Großwarasdorf/Veliki Boristof war ein fingiertes, in kroatischer Sprache geführtes Interview mit dem „Spice girl“ Geri enthalten. Nur wenigen der befragten Schülerinnen und Schülern war aufgefallen, daß das Interview simuliert war, und sie brachten ihre Bewunderung und Verwunderung zum Ausdruck, daß eine „Engländerin“ Kroatisch kann. Von vierzehn zu diesen beiden Beiträgen befragten Kindern kommentierte die Hälfte Fragen des Umgangs mit der Zweisprachigkeit. Der zweisprachige Beitrag aus der Medienwerkstatt Wulkapodersdorf/Vulkaprodrstof, in dem sich Deutsch und Kroatisch ähnlich wie im schulischen Alltag mischten, hingegen provozierte kaum Reaktionen zum Umgang mit der Zweisprachigkeit.

Kinder, die in einer mehrsprachigen Umwelt aufwachsen, lernen nicht nur die entsprechenden Sprachen, sondern auch den gesellschaftlichen Umgang mit diesen Sprachen, d. h. wer wann mit wem welche Sprache, welchen Code benützt. Wurde das Codewechseln früher in der Forschung als Ausdruck einer mangelnden Beherrschung der Sprachen gewertet, so wird es heutezunehmend als soziale Kompetenz betrachtet. Denn unauffälliges Codewechseln folgt sozialen Normen und sprachlichen Regeln, ist das Verhalten, das „von den meisten Sprechern in den meisten Situationen bevorzugt und deshalb erwartet wird“. (Coulmas 1996: 145) Das Gemeinsame an den oben zitierten Kommentaren ist, daß sie sich im Wesentlichen auf einen unerwarteten oder ungewohnten Umgang mit der Zweisprachigkeit beziehen. Dialogsituationen, in denen die beiden Partner bei ihrer Sprache bleiben, wie im Radiodialog zwischen der deutschsprachigen Henne und dem kroatischsprachigen Kücken, kommen im burgenländischen Alltag kaum vor. Zu erwarten wäre gewesen, daß das Kücken, das offensichtlich Deutsch versteht, im Gespräch zum Deutschen wechselt. Gute Kroatischkenntnisse in Wien oder seitens einer „Engländerin“ versetzen in Erstaunen, denn die Kinder haben bereits die Erfahrung gemacht, daß das Burgenlandkroatische eine Minderheitensprache ist und deshalb außerhalb der Region kaum gelernt oder gesprochen wird. Die deutsche Umgangssprache in den Radiobeiträgen überraschte die befragten Schülerinnen und Schüler nicht, hingegen die kroatische, denn in den Kindersendungen der kroatischen Redaktion des ORF wird die kroatische Umgangssprache in der Regel nicht verwendet. Die befragten Kinder haben nicht nur gelernt, Normen und Regeln im Umgang mit der Zweisprachigkeit in ihrer Lebensumwelt anzuwenden, sondern sind offensichtlich auch daran interessiert, darüber nachzudenken und zu sprechen.

Generell bewerteten die Kinder – und zwar sowohl solche mit guten als auch solche mit geringeren Kroatischkenntnissen – zweisprachige Beiträge eher besser als vergleichbare einsprachige. Ein zehnjähriges Mädchen resümierte: „Zweisprachig ist gut, weil dann auch Kinder verstehen, die nicht so gut Kroatisch können." Das steht im Widerspruch zur gängigen monolingualen Medienpraxis im Österreichischen Rundfunk, in der Kindersendungen, sofern sie überhaupt noch angeboten werden, ausschließlich einsprachig konzipiert werden. Auch von den neuentstandenen mehrsprachigen Privatradios ist hier für den Moment noch nicht viel Innovatives zu hören.

Die Beobachtungen am Rande des Projekts „Kinderradio in mehrsprachigen Situationen am Beispiel des Burgenlands" habe ich als Hinweis darauf gewertet, daß Gespräche über Sprache und Kommunikation, eine bewußte Auseinandersetzung mit metalinguistischen Fragen, bereits in der Volksschule bzw. in der Unterstufe der Sekundarschule durchaus einen Platz haben sollten.

II.

In den entsprechenden europäischen Gremien fiel Anfang dieses Jahres der Beschluß, das Jahr 2001 zum „Europäischen Jahr der Sprachen" auszurufen. Im Grundsatzpapier dazu wird die Schlüsselrolle von sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten im Hinblick auf gegenseitiges Verstehen und Toleranz sowie auf den Respekt vor Identitäten und kultureller Vielfalt betont. Das Europäische Jahr der Sprachen soll dazu beitragen, Interesse und Motivationen für ein diversifizierteres Sprachenlernen in einer lebenslangen Perspektive – insbesondere für solche Sprachen, die weniger verbreitet sind bzw. weniger gelernt werden – zu wecken. Die Förderung der sprachlichen Vielfalt wird als wesentliches Element beim Aufbau einer demokratischen zivilen Gesellschaft gesehen. Im Zentrum der Vorbereitungen für das „Europäische Jahr der Sprachen" sollen das Sprachenlernen, die Sprachenpolitik in der Schule, die Curriculumentwicklung und die Definition europäischer Standards stehen. (Council of Europe, 29. 1. 1999)

Das hier zum Ausdruck gebrachte Bekenntnis zu sprachlicher Vielfalt, zu den weniger verbreiteten Sprachen, d. h. zu den Sprachen von Minderheiten und Migranten, entspricht der politischen Realität in den Mitgliedsstaaten kaum. Die Charta des Europarat zum Schutz der Regional- und Minderheitensprachen wurde seit ihrer Verabschiedung 1992 bis heute nur von 17 der 41 Mitgliedsstaaten unterzeichnet, doch nur in acht von diesen 17 Mitgliedsstaaten hat sie nach der Ratifikation eine rechtliche Verbindlichkeit. Frankreich hat erst vor kurzem beschlossen, der Charta nicht beizutreten. Die Mitglieder des französischen Verfassungsrates argumentierten, „die Anerkennung von Regional- und Minderheitensprachen stelle den Grundsatz der Unteilbarkeit der Republik in Frage und gefährde die nationale Identität

zugunsten von Gruppen“ (NZZ 24. 6. 1999). Die zögernde Haltung der Europaratsmitgliedsstaaten und das französische Beispiel zeigen, wie sehr staatliche Politik immer noch auf sprachliche Homogenität abzielt. Da gerade das Bildungswesen eine Domäne ist, in der staatliche Sprachenpolitik besonders spürbar ist, ist zu befürchten, daß sich am monolingualen Habitus der Schule, die tatsächlich von den durch die Schüler präsenten Sprachen her eigentlich eine multilinguale ist, (Gogolin 1994) in naher Zukunft nicht viel ändern wird.

Konzepte von „Language awareness“ und interkulturellem Lernen als Unterrichtsprinzip stellen hier ein gewisses Gegengewicht dar. Language-awareness-Programme nahmen am Beginn der achtziger Jahre in Großbritannien ihren Anfang und kommen seither auch in anderen Ländern zur Anwendung. Language awareness setzt beim Wissen an, das die Schülerinnen und Schüler mitbringen, und will auch Sprachen ins allgemeine Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen, die in der Schule nicht bzw. nur im Rahmen eines muttersprachlichen Zusatzunterrichts für eine bestimmten Gruppe gelehrt werden. Language awareness zielt darauf ab, eine Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu erreichen, zum Sprachenlernen zu motivieren und metalinguistische Fähigkeiten zu fördern (Candelier 1998). Konkret beinhalten diese Programme Themen wie non-verbale Aspekte der Kommunikation, Sprache als Kommunikationssystem, Sprachgebrauch, geschriebene und gesprochene Sprache, Vergleich verschiedener Sprachen und wechselseitige Einflüsse, Sprache und Kultur etc. und stützen sich vielfach auf Arbeiten aus dem Bereich Interkultuelle Kommunikation (vgl. dazu ide 1/97, „Interkulturalität im Deutschunterricht“).

III.

Interkulturelle Kommunikation als Feld wissenschaftlicher Tätigkeit geht auf den amerikanischen Anthropologen Edward T. Hall zurück, dessen Grundsatz: „wenn Kultur gelernt ist, dann bedeutet das, daß Kultur auch gelehrt werden kann“ im Zusammenhang mit den Anfängen oft zitiert wird (Sorrells 1998). Hall geht in seiner Annahme in Analogie zum Spracherwerb davon aus, daß es außerhalb der Sprache in der Kultur bzw. in den Kulturen so etwas wie universelle grammatikalische Kategorien gibt, Grundbotschaftssysteme (primary message systems), die kulturell überformt und wertbeladen sind. In seinen Werken „The Silent Language“, „The Hidden Dimension“, „Beyond Culture“ (Hall 1959, 1966, 1976) setzt sich Edward Hall mit diesen Kategorien auseinander. Insbesondere beschäftigte er sich mit dem Raum- und Zeitempfinden.

In der wissenschaftlichen Tätigkeit stand lange das Bestreben, Kategorien für Verhalten und non-verbale Codes in der interpersonellen Kommunikation zu definieren und kulturvergleichend zu beschreiben, im Vordergrund. In den 70er Jahren führte

der Organisationspsychologe Geert Hofstede (Hofstede 1980) eine breit angelegte Untersuchung durch, in der er sich auf ca. 100.000 Fragebögen, die unter Mitarbeitern des IBM-Konzerns in 50 Ländern verteilt wurden, stützte. In seiner auf die Arbeitswelt bezogenen Studie definiert Hofstede vier Dimensionen von Kultur: *Machtdistanz* (Umgang mit Ungleichheit von Macht und Reichtum), *Kollektivismus gegenüber Individualismus* (Maß sozialer Bindung zwischen Individuum und Gruppe), *Femininität gegenüber Maskulinität*, *Unsicherheitsvermeidung* (Umgang mit den Risiken des Lebens). Später (Hofstede 1993) fügte er noch eine fünfte Dimension hinzu, die der *langfristigen bzw. kurzfristigen Orientierung*. Andere – meist von der Sprach- oder Kommunikationswissenschaft ausgehende – Forschungsansätze beschäftigen sich stärker mit der verbalen Dimension, mit unterschiedlichen Kommunikationsstilen (z. B. Gudykunst/Ting-Toomey 1988) oder mit der Beziehung zwischen Sprache und Kultur (z. B. Smolicz 1988).

In der traditionellen Forschung zur interkulturellen Kommunikation dominiert vielfach ein eher statischer Kulturbegriff, der eng mit dem Nationalstaat verbunden ist. Deshalb steht auch meist der Kontakt zwischen Angehörigen verschiedener Nationen oder Ethnien im Mittelpunkt des Forschungsinteresses und beziehen sich Programme und Materialien, die auf der Grundlage dieser Forschung etwa für Kurse zum interkulturellen Management in Betrieben oder für den Schulunterricht erarbeitet wurden, auf solche Situationen. Jener umfassende Kulturbegriff, der den Cultural Studies und den postkolonialen Theorien zugrunde liegt, geht vereinfacht gesagt davon aus, daß Kultur nichts Statisches und in sich Geschlossenes ist, sondern etwas in Veränderung Begriffenes, ein Terrain der Auseinandersetzungen, eine diskursive Konstruktion. Kulturelle Identitäten können daher auch nicht an nationaler Zugehörigkeit allein festgemacht werden. Das Sichtbarmachen von Machtbeziehungen und die Veränderung von Herrschaftsverhältnissen sind Anliegen dieser Richtung innerhalb der Kulturwissenschaft.

In diesem Licht besteht die Gefahr von Konzepten zur interkulturellen Kommunikation oder zu Language awareness, die primär von einem Vergleich nationaler Kulturen ausgehen, darin, einerseits nicht weit genug zu gehen, indem sie Abhängigkeits- oder Machtpositionen ausklammern, und andererseits zu einer Ethnisierung, also zu einer Betonung nationaler oder ethnischer Differenz, beizutragen. Um zum Beispiel aus dem Burgenland am Anfang dieses Beitrags zurückzukehren: Aus den Kommentaren der befragten Schülerinnen und Schüler zu den zweisprachigen Radiobeiträgen wird klar, daß sie ein feines Sensorium für solche Machtverhältnisse entwickelt haben. Die Minderheitenposition des Burgenlandkroatischen, die Dominanz des Deutschen, Veränderungen in der Sprachenbiographie, sind für sie wichtige Themen und Zwei- oder Mehrsprachigkeit etwas Positives. Dem sollten auch Programme und Materialien zur interkulturellen Kommunikation und zu Language Awareness Rechnung tragen.

Literatur:
Busch, Brigitta: Evaluierung von zweisprachigen bzw. kroatischen Radiobeiträgen. In: Petra Herczeg, Andrea Kaiser: Kinderradio in mehrsprachigen Situationen am Beispiel des Burgenlands. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien 1999.
Candelier, Michel: L'éveil au langues à l'école primaire – le programme européen „Evlang". In: De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble 1998, S. 299-308.
Coulmas, Florian: Gewählte Worte. Über Sprache als Wille und Bekenntnis. Frankfurt/New York 1996.
Council of Europe, Directorate of Education, Culture and Sport: „European Year of Languages" 2001. Strasbourg, 29. 1. 1999.
Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994.
Gudykunst, William; Stella Ting-Toomey: Culture and Interpersonal Communication. Newbury Park 1988.
Hall, Edward T.: The Silent Language. New York 1959.
Hall, Edward T.: The Hidden Dimension. New York 1966.
Hall, Edward T.: Beyond Culture. New York 1973.
Herczeg, Petra: Andrea Kaiser: Kinderradio in mehrsprachigen Situationen am Beispiel des Burgenlands. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien 1999.
Hofstede, Geert: Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, London: Sage 1980.
Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden 1993.
Neue Zürcher Zeitung Nr. 143, Auslandsausgabe, 24. 6. 1999.
Smolicz, Jery; Tradition, Core Values and Intercultural Development. In: Ethnic and Racial Studies. Vol. II, Nr. 4, 1988, S. 387-410.
Sorrells, Kahtryn: On the Past and Future of Intercultural relations Study. An Interview with Dr. Edward T. Hall. In: The Edge: The E-Journal of Intercultural Communication. Vol. 1,3, Nov. 1998. Http://kumo.swcp.com/biz/theedge/intvhall.htm. Version 15. 6. 1999.

✍ *Brigitta Busch, Leiterin der Arbeitsstelle für Interkulturelle Studien an der Universität Klagenfurt, Sterneckstraße 15, A–9020 Klagenfurt.*

Christian Holzmann

Laute(r) Lebensretter?

Was ist an nebenstehendem Bild falsch?

Richtig – die Herren haben allesamt kein Handy! Erfreulich! Ist Ihnen übrigens bekannt, dass Handy-Benützer/-innen
– durchschnittlich einen um 24 Punkte niedrigeren IQ haben?
– nachweislich weniger Bücher lesen?
– mehr seichte Talkshows (Pleonasmus!) anschauen
– deutlich weniger verdienen als sie ausgeben, kürzer reisen, länger schlafen, mehr Benzin verbrauchen als jede vergleichbare Gruppe und obendrein das Wort Attitüde nicht buchstabieren können?

Nein? Ist auch nicht möglich, denn die Statistik hat sich dieser Daten noch nicht angenommen, aber sollte sie das bei Gelegenheit tun, dann wären sie allesamt valide, reliabel, abrufbar und ergänzbar.

Sie merken schon: Hier schreibt kein Handy-Freund. Hier schreibt auch keiner, der – von obigen Einsichten abgesehen – wesentliche und neue Erkenntnisse zum Handy-Boom liefern kann oder will. (Wobei ich zu meinem Schrecken lesen muss, dass in absehbarer Zeit jeder zweite hierzulande ständig mit abgewinkeltem Arm herumlaufen wird.)

Aus meiner Sicht ist ja alles, was zum Handy zu sagen ist, schon von Umberto Eco in seiner Glosse »Wie man das Mobiltelefon nicht benutzt« gesagt worden, nämlich, dass nur unwichtige Leute jederzeit erreichbar sein müssen.
Aus der Sicht der Handyaner ist ebenfalls alles schon in einer wütenden Standard-Debatte (vgl. www.derstandard.at/Archiv) bzw. in einem Büchlein (Reischl, Der kleine Handyaner) gesagt worden. Das erklärt vielleicht auch, warum den Handyanern am Gerät selbst so wenig zu sagen bleibt. Oder halten Sie es für weltbewegend, wenn das Karosakko mit der Tupfkrawatte in der Kurkonditorei Oberlaa brüllt, dass er gerade eine Melange trinkt und – bussibaba – bald zu Hause sein wird? Oder wenn die Lodenbemäntelte in der Straßenbahn erklärt, dass sie jetzt im 67er sitzt, gerade erst beim Zielpunkt war und eben dort kein Dosenreisfleisch mehr bekam?

Ich weiß, ich weiß, ich versuche mich hier zynisch über all die kleinen Frauen und Männer zu erheben, die einfach Freude an der raschen Kommunikation haben, ich mache mich lustig über die mittleren Frauen und Männer, die halt auch ein Statussymbol brauchen, ich bin ignorant gegenüber den großen Frauen und Männern, die unentwegt die Geschicke dieser Welt lenken (ohne Zielvorgabe, wie es bisweilen scheint). Ich halte es eben mit den Bedeutenden, die Eco nennt und die nicht immer und überall für jede und jeden erreichbar sein müssen und wollen, schon allein deswegen, weil sie nicht zu allem ihren Senf dazugeben müssen und wollen.

Zwecks (scheinbarer) Ausgewogenheit frage ich mich schnell, was denn eigentlich so schlecht am Handy ist? Wer wird denn angesichts der lebensrettenden Funktion spotten wollen? Mitnichten – aber wir wissen schon seit H. C. Artmann, dass Lebensretter nicht so häufig sind – denn sonst müssten ja alle Zirkusse überfüllt sein, da man Lebensretter bekanntlich dreimal in den Zirkus mitnimmt. (Kleiner Scherz für jene, die Zeit zum Lesen haben, weil sie nicht so viel telefonieren.)

Ist es vielleicht die kommunikative Funktion, die wir hier hervorheben sollen? Anstatt einer ausführlichen Antwort zitiere ich aus einer Kabarettnummer des *Theaters zum langen Abschied* (GRG5, Rainergymnasium, Wien):

> B (sitzt beim Tisch, er tippt Nummer ins Handy)
>
> (schreit) jo, du servus, giggi, ja, giggilein, du ich sitz da im kaffeehaus, ja ich hama grad a melange bestellt, nein du, essn tu ich nix, ich hab eh ma montag von der cremeschnittn vom hubert kostet...
> du, giggi, ich muss jetzt, gell, das kaffeetscherl kommt, du ich ruf dich wieder an, wenn ich den hubert angrufen hab, servus, baba, du.

Die Unterhaltungsfunktion (im Sinne von Spaß/ss)? Dummerweise gibt es immer noch einige Nichthandyaner, bei denen sich der Spaß dann aufhört, wenn er bei den Handyanern anfängt.

Die Bequemlichkeitsfunktion? Jaja, das hat schon ‘was für sich...

Aber da zeigt sich doch Fatales im deutschen Sprachgebrauch, wenn schon nicht im Handy-Gebrauch. Denn wo das englische Wort die Mobilität in den Vordergrund stellt (*mobile phone*), da drückt der falsche Anglizismus *Handy* eher aus, dass es ein praktisches Gerät ist für jene, die grad keine Zigarette, kein Glas (oder kein Buch!) zur Hand haben. Zumindest agieren sie so, denn viele Handyaner können es offensichtlich nicht lassen, bei jeder unpassenden Gelegenheit zu ihrem Gerät zu greifen bzw. es auf Empfang zu stellen, sodass es – wie erst kürzlich im Konzerthaus – bei Schuberts „Winterreise“ schellt und 120 Handtaschen aufgerissen und 150 Sakkos durchwühlt werden. Die besonders Geistreichen lassen uns bei solchen Gelegenhei-

ten auch noch an ihren Lieblingsmelodien (*Stieflein muss sterben* oder Corelli) teilhaben.

Der wenig mobile Österreicher ruft mit seinem Gerät also eher: Schaut her, was ich mir leisten kann – und umgehen kann ich auch damit. Und wichtig bin ich! Und so viele lieben mich! Und ich kenn' urviele Leute!

Das ist natürlich wieder unfair. Denn derlei niedere Instinkte gibt's ja wohl überall auf dieser Welt, auch wenn ich lesen muss, dass Österreich beim Handy-Boom führt (ach ja, und beim Benzinpreis). Dennoch habe ich es erst einmal erlebt, dass eine Frau im Restaurant angerufen wurde, aufstand und hinausging, um draußen ihr Gespräch zu führen – aber das war in Italien! (Wo man halt mehr Eco liest!)
Hierzulande sind wir den Banalitätenpolterern meist schutzlos ausgeliefert und haben zudem das Pech, dummerweise auch noch zu verstehen, was sie nicht zu sagen haben.

P.S.: In Bälde wird an obigem Bild noch mehr falsch sein, denn die Herren werden nicht nur in der einen Hand ihr Handy halten, sondern in der anderen auch noch ein GPS-Gerät (*geographical positioning system*), mit dem sie jederzeit die Koordinaten ihres Standorts durchgeben können, damit sie vom Gespons zum Dosenreisfleisch gelotst werden können.

✍ *Christian Holzmann ist AHS-Lehrer für Deutsch und Englisch sowie Mitherausgeber der Zeitschrift für technoloieunterstützten Unterricht »Tell & Call«; Kästenbaumgasse 11, A–1100 Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at oder c.holzmann@magnet.at*

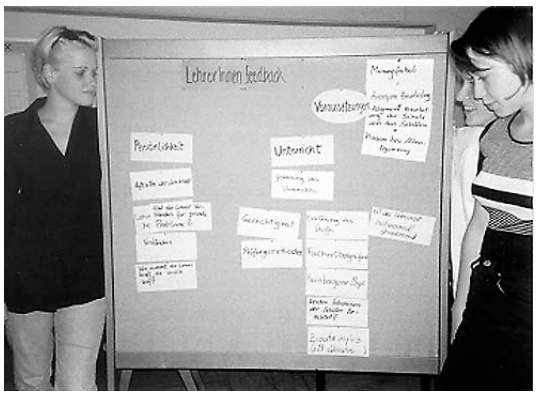
Hermann Wilhelmer

Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback

Ein psycho-dramatischer Beitrag zu Q.I.S.[1] *im Deutschunterricht*

1. Prolog: Einladung zu einer Begegnung

Szenisches Denken und Handeln im Sinne des Psychodramas, wie wir es seit J.L. MORENO im psychotherapeutischen und sozialpädagogischen Kontext kennen, hat in den letzten fünfzehn Jahren im deutschsprachigen Raum gerade auch in den Erziehungswissenschaften, der (Schul)Pädagogik (vgl. SPRINGER 1995) und in der Fachdidaktik (vgl. z. B. PSYCHODRAMA 2/1995; WILHELMER 1992, 1995, 1996a) weithin rezipierte und in der Praxis erprobte Impulse setzen können. Der folgende Beitrag sieht sich in dieser Tradition und vernetzt sich mit der aktuellen Diskussion zu Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Schulen. Er zeichnet genau die Schritte der einzelnen Phasen eines Feedback-Projektes meines ersten Jahrgangs (Alter der SchülerInnen zwischen 14 und 16) an der HBLA-Klagenfurt nach und stellt die Weiterentwicklung unserer Überlegungen, das Wechselbad unserer Gefühle und ausgewählte Texte der Beteiligten während des Projektverlaufes dar. Er bietet ferner konkretes Material als Anregung zum Ausprobie-



ren und/oder Weiterentwickeln für interessierte KollegInnen an. Die genaue, manchmal sehr persönliche Nachzeichnung des Projektes ist deshalb wichtig, weil ich denke, dass wir Deutsch-LehrerInnen gerade beim Thema Kommunikation unseren SchülerInnen als unverwechselbare Personen begegnen und als solche von unseren SchülerInnen gefordert werden. Wir sollten wissen und darauf vorbereitet sein, dass ein solches Projekt viel Nähe unter allen MitarbeiterInnen, sowohl in der Klasse als auch in der Projektleitungsgruppe, herstellt. Diese Nähe kann bis weit in die Persönlichkeit und die Privatsphäre unserer SchülerInnen hineinreichen. Das stellt für sie selbst und für uns LehrerInnen eine große Lernchance dar, wenn wir entsprechend einfühlsam und professionell damit umgehen können. Hier erleben wir nämlich, ganz im Sinne Morenos, gemeinsames Lernen in der Begegnung, Lernen als Begegnung mit anderen und mit uns selbst.

2. Backstage

Zu Jahresbeginn 1997 nahmen die österreichischen Medien einmal mehr das Thema LehrerInnenbeurteilung auf und entfachten damit eine für mich überraschend lebhafte Diskussion, die nicht nur in die Politik, sondern auch in die Schulen hineinreichte. Seit Ende der 80er Jahre war immerhin mental der Boden für das Reizthema Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Schulen gelegt worden:

- Im Sinne von Action Research begannen LehrerInnen ihren Unterricht entlang der bahnbrechenden Arbeiten von Herbert Altrichter und Peter Posch zu erforschen und weiter zu entwickeln (vgl. ALTRICHTER et al. 1989; ALTRICHTER 1990; ALTRICHTER/POSCH 1990). 1997 startete der Studienverlag Innsbruck das „journal für schulentwicklung“, an dem namhafte Wissenschafter mitarbeiten. Eine inzwischen unüberblickbare Flut an Studien und Büchern zum Thema Schulentwicklung und Qualitätsmanagement lässt bei mir den Verdacht hochkommen, dass hier (wieder einmal) ein berechtigtes Anliegen Gefahr läuft, zu einem Modetrend zu verkommen.
- Neuernannte SchulleiterInnen müssen verpflichtend einen zweieinhalbjährigen Schulmanagement-Lehrgang absolvieren, in dem es nicht nur um Führung, Kommunikation, Konfliktmanagement sowie um Schulrecht geht, sondern besonders auch um Schulentwicklung. Vorbildliche Aufbauarbeit seit den 80er Jahren haben in Österreich der kürzlich verstorbene Hans Leeb sowie Walter Fischer und Michael Schratz geleistet (vgl. FISCHER/SCHRATZ 1993).
- An vielen österreichischen Schulen laufen erfolgreiche Schulentwicklungsprogramme zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, die vom zuständigen Bundesministerium unterstützt und über die Pädagogischen Institute des Bundes finanziell gefördert werden. Das Q.I.S.-Rahmenprogramm des Unterrichtsministeriums, das in absehbarer Zeit verpflichtend für jede Schule verordnet wird,

lässt sich bereits über Internet (http://www.bmuvie.gv.at/fsqis.htm) abrufen und wird im BMUK von Mag. Jürgen Horschinegg (*Juergen.Horschinegg@bmuk.gv.at*) betreut.

– Führende österreichische Tageszeitungen und Magazine publizieren seit einigen Jahren Schulrankings (z. B. Der Standard, News, Profil), die allerdings einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten, aber ihre Wirkung auf die interessierte Öffentlichkeit nicht verfehlen. Engagierte Eltern orientieren sich bei der Schulauswahl für ihre Kinder durchaus auch an solchen Rankings, während für viele Schulen die Teilnahme an Rankings einen – wenn auch riskanten – Aspekt ihrer PR-Arbeit darstellt.

3. Warming-up: Patricia stellt eine Frage und der D-Lehrer hat ein Aha-Erlebnis.

Anfang März 1997 fragte mich Patricia, eine sehr engagierte Schülerin meines ersten HW-Jahrganges, in der Deutschstunde nicht ohne herausfordernden Unterton (meine Interpretation!), was ich denn von der laufenden Diskussion über die Lehrerbeurteilung hielte. Ohne auf meine offenbar als überflüssig empfundene Antwort zu warten, assistierte Natascha, ihre Sitznachbarin, indem sie mit ihrer Meinung nicht hinter dem Berg hielt: Es sei unverständlich, dass nur Schülerinnen ein Zeugnis bekämen. Schüler sollten ihre Lehrer auch benoten. – Da gäbe es aber viele Fünfer von ihrer Seite, redete Andrea, eine Bankreihe dahinter, lachend weiter und öffnete damit alle Schleusen für heftig-deftige Diskussionsbeiträge in der Klasse. Die stumme Anwesenheit des Deutschlehrers wurde für einige Zeit höflich toleriert, nicht mehr. Ich beschränkte mich in der Folge darauf, nach Bedarf und Notwendigkeit die Wortmeldungen zu moderieren, damit jede Schülerin ihre Beiträge abliefern konnte. In Situationen aufkeimender Diskussions- und Streitlust erweist sich diese Interventionstechnik für mich als sehr hilfreich, weil nicht nur Inhaltliches sich in der Klasse entwickeln kann, sondern auch Gefühle – und dieses Thema ist außerordentlich gefühlsbesetzt – ihren Platz haben. Darüber hinaus gab mir diese Situation Zeit zum eigenen Nachdenken und Nachspüren: Wie geht es mir mit diesem Thema? Welche Gefühle (Ängste, Zorn, Streitlust, Müdigkeit etc.) kommen in mir hoch? Ist mir das Thema so wichtig, dass ich Energie hineingeben würde? Ist den Schülerinnen das Thema so wichtig, dass sie Arbeit investieren würden? Wenn ja: *Wie nütze ich die Chance, von der leidigen Beurteilungsdebatte zum Aufbau einer Feedback-Kultur zu gelangen? Was will ich mit dem Thema im Deutschunterricht, welche Ziele könnte ich damit anstreben? Welche Auswirkungen hätte ein Feedback-Projekt auf die KlassenlehrerInnen und auf das Kollegium? Wie könnte ich ein solches Projekt beginnen ? ...*

Es wurde mir also rasch klar, dass ich noch Be-Denkzeit benötigte. Anderseits hatte und habe ich in meinen 20 Dienstjahren als Deutschlehrer, aber auch als Beratungslehrer gelernt hinzuhören, was meinen SchülerInnen wirklich am Herzen liegt, und

darauf möglichst förderlich und rasch zu reagieren. So überraschte mich zwar, dass diese Thematik eine solche Resonanz in der Klasse fand, das Ergebnis der Klassendiskussion öffnete für mich jedoch unterschiedliche Perspektiven für den Deutsch-Unterricht, die ich mit gemischten Gefühlen aufnahm. Während ich erfreut einem meiner Lieblingsthemen, nämlich „Kommunikation und Feedback-Kultur" nachträumte, geriet die Diskussion unversehens in die ausgetretenen Denkpfade des gängigen, von unserem Schulsystem erfolgreich ansozialisierten Beurteilungs- bzw. Notenschemas. Eine Schülerin berichtete, dass ihre ehemalige Klasse in der Unterstufe im Religionsunterricht „Lehrerzeugnisse" erarbeitet hätte. Diese Idee wurde rasch aufgegriffen und mir vorgetragen: „Könnten wir nicht auch so etwas für den Schulschluss machen?" Wieder hatte sich die in unserem Herzen und in unseren grauen Zellen tief eingeprägte Psycho-Logik durchgesetzt: In Situationen der Unsicherheit im Denken, Fühlen und Handeln neigen wir rasch dazu, auf „Altbewährtes", auf Gewohntes zurückzugreifen, anstatt uns ein situationsadäquates Denkzeug anzueignen.

Dergestalt in die Schulrealität und die Klassendiskussion zurückgeholt, formulierte ich das Thema, um das es den SchülerInnen offenbar ging: „LehrerInnenbeurteilung durch SchülerInnen". Ich drückte grundsätzlich mein Interesse an der Weiterarbeit an diesem Thema aus und schlug vor, uns Zeit zu lassen, um Argumente für und gegen eine Beurteilung von LehrerInnen zu sammeln, bevor wir an die Erarbeitung eines konkreten Projektes, wie es z. B. ein Zeugnis für LehrerInnen wäre, herangingen. Dieser Vorschlag fand allgemeine Zustimmung.

In der Folge wurden von dieser Klasse, aber auch von meinen anderen Deutsch-Klassen, Zeitungsartikel gesammelt, Diskussionsbeiträge im Fernsehen beobachtet und Argumente, Erfahrungen, persönliche Meinungen aufgeschrieben. In einem weiteren Schritt verfassten die SchülerInnen Aufsätze zum Thema „LehrerInnenbeurteilung durch SchülerInnen", und zwar nicht nur als Hausübung, sondern auch bei Schularbeiten. Es zeigte sich in den nächsten Wochen, dass mein erster Jahrgang am meisten Interesse an einer Weiterarbeit hatte, sodass ich beschloss, mit dieser Klasse ein Projekt in Gang zu bringen.

Während meine SchülerInnen und ich uns erst für die Thematik anwärmten, befanden sich – psychodramatisch betrachtet – andere bereits in voller Aktion auf der Handlungsbühne „LehrerInnenbeurteilung".

4. Das Spiel von den braven Lehrern, den bösen Eltern und den üblen Schülern – eine Pädagogenfarce als verspäteter Aprilscherz.

Es geht mir nicht darum, die Flut an Berichten und Leserbriefen zu kommentieren, die in österreichischen Zeitungen und Magazinen zum Thema LehrerInnenbeurteilung geduldiges Papier fanden. Es geht hier auch nicht darum, den Wiener Lehrerfeedbackbogen, den der Präsident des dortigen Stadtschulrates medial ungeschickt „in die

Schlacht“ warf und dafür seitens der Lehrergewerkschaft durch die Medien „geprügelt“ wurde, darzustellen und auf seine Brauchbarkeit als Instrument von Qualitätssicherung im Unterricht hin zu überprüfen. Sondern es geht hier darum, anhand eines Beispiels, anhand einer Vignette das Diskussionsniveau und die Stimmungslage vieler LehrerInnen beim Thema „LehrerInnenbeurteilung“ im April 97 zu zeigen und für die geschätzten LeserInnen spürbar zu machen. Mitzudenken ist, dass die Verfasser des folgenden Schreibens inzwischen als Direktoren und Abteilungsvorstände Führungspositionen an Schulen innehaben und in naher Zukunft für Schulentwicklung zuständig sein werden.

Am 4. April 1997 erging ein Schreiben des BMHS-Fachausschusses der Personalvertretung beim Landesschulrat für Kärnten – der Landesschulrat für Kärnten ist die oberste Schulbehörde dieses österreichischen Bundeslandes – zum Thema „Beurteilung der Lehrer durch Schüler und Eltern“ an die „lieben Kolleginnen und Kollegen“ der kärntner berufsbildenden Schulen:

Der BMHS-Fachausschuss hat in seiner letzten Sitzung das Thema „Beurteilung der Lehrer durch Schüler und Eltern“ beraten. Es wurde einstimmig beschlossen, den Dienststellenausschüssen folgende Überlegungen mitzuteilen:

1. Jede Beurteilung der Lehrer durch Schüler oder Eltern – insbesonders jede öffentliche – möge von allen PV-Gremien grundsätzlich abgelehnt werden. Wir sehen darin eine rein populistische Aktion, die die bestehende Schulpartnerschaft untergräbt und die pädagogische Situation in der Klasse für den einzelnen Lehrer unerträglich werden lässt.
2. Die Inspektion sowie die Beurteilung der Lehrer sind im Schulaufsichtsgesetz, in den Weisungen zur Schulinspektion und im Beamtendienstrechtsgesetz rechtlich geregelt. Eine Beurteilung durch Eltern und Schüler ist darin nicht vorgesehen. Jede negative Beurteilung eines Lehrers durch Personen, die dazu nicht legitimiert sind, erfüllt somit den Tatbestand der üblen Nachrede. Jedem Gewerkschaftsmitglied wird in solchem Falle die Beschreitung des Rechtsweges empfohlen, wobei gewerkschaftlicher Rechtsschutz gewährt wird.
3. Lehrer, Eltern und Schüler bilden lt. Schulunterrichtsgesetz die Schulpartnerschaft. Weitgehende Möglichkeiten der Beschwerdeführung sowie Mitwirkung am Schulgeschehen sind darin für Eltern und Schüler vorgesehen, werden aber kaum wahrgenommen. Jeder, der die Schule ernst nimmt, möge daher die im Gesetz vorgesehenen Möglichkleiten nutzen.
4. Der Fachausschuss sieht es als seine Aufgabe an, sicherzustellen, dass auf Ebene des Landesschulrates solche Beurteilungen abgelehnt werden.
5. Anliegen der Dienststellenausschüsse möge es sein, dass nicht seitens einzelner Eltern- oder Schülervertretungen solche Beurteilungen durchgeführt werden. Sollten diesbezüglich – wie etwa am BRG Spittal – Aktionen gesetzt werden, wird den Dienststellenausschüssen folgendes Vorgehen empfohlen:
   – Am wichtigsten scheint es, die Mitarbeit des Direktors sicherzustellen. Ihm möge vor Augen geführt werden, dass solche Beurteilungen unweigerlich eine Reihe von Lehrern schlecht darstellen würden. Damit stünde das Faktum im Raum, dass an der Schule eine Reihe schlechter Lehrer sei. Negative Auswirkungen auf Schüleranmeldungen wären die Folge. Auch wären Elternwünsche, das gewisse Lehrer nicht in

der Klasse ihrer Sprösslinge eingesetzt werden, künftig nicht zu vermeiden. Der Schulleiter würde sich außerdem mit der Frage konfrontiert sehen, warum er manche Lehrer ganz anders als Eltern und Schüler beurteilt habe. Eventuell möge auch darauf verwiesen werden, dass eine Beurteilung der Lehrer durch Schüler und Eltern durchaus mit einer Beurteilung des Direktors durch die Lehrer vergleichbar sei.

– Den Personen, die Lehrerbeurteilungen durchführen möchten, sollte klar gesagt werden, dass sie damit den Rahmen der Schulpartnerschaft verlassen und damit die Schule als Ort für ihre Aktivitäten sowie die Lehrerschaft als Partner verlieren.

– Auf folgende mögliche Reaktionen seitens des Lehrerkollegiums sollte weiters hingewiesen werden:

* Einstellung der freiwilligen Leistungen der Lehrer (z. B.: Inkasso der Elternvereinsbeiträge)
* Dienst nach Vorschrift (z. B.: Ansage von Tests genau zwei Tage vorher)
* Beurteilung der Eltern durch Lehrer nach Kriterien wie z. B.: Anzahl der Sprechstundenbesuche, Fehlstunden, Hausübungskontrolle.

Wir ersuchen alle Dienststellenausschüsse dringend, dieser Thematik, sollte sie an irgendwelchen Schulen auftauchen, die erforderliche Aufmerksamkeit zuzuwenden.
Mit freundlichen Grüßen ...

Das Papier des BMHS-Fachausschusses Kärnten erwies sich für mich und meine SchülerInnen als sehr hilfreich. Denn nachdem mein Ärger und meine Beschämung darüber abgeklungen waren, dass meiner gewählten Standesvertretung zum Thema „Lehrerbeurteilung“ leider nur öffentliche Drohgebärden eingefallen waren, bekam ich einen klareren Kopf für die dahinterliegenden Bühnen des Erlebens:

1. Offenbar ist das Thema „Lehrerbeurteilung“ bei vielen KollegInnen sehr angstbesetzt, denn nur wer sich bereits „im Eck“ erlebt, droht (Kampf-)Handlungen auf sehr hohem Eskalationsniveau an: Beendigung der Schulpartnerschaft, Beschreitung des Rechtsweges, „Dienst nach Vorschrift“ in der Kommunikation mit Schülern, massiver Druck auf den Schulleiter. Die Formulierung, mit einer Lehrerbeurteilung durch Schüler und Eltern „stünde das FAKTUM im Raum, dass an der Schule eine Reihe schlechter Lehrer sei“, passt genau ins angstbesetzte (Selbst)Bild vieler KollegInnen. Denn bei einem solchen Verfahren könnten Dinge an den Tag kommen, die besser im Verborgenen des Schonraumes Schule weiterblühen sollten. Die indirekte Drohung, eine solche Form der LehrerInnenbeurteilung könnte zur Folge haben, dass LehrerInnen vielleicht auf die Idee kämen, in ähnlicher Weise ihren Direktor zu beurteilen, spekuliert mit der recht weit verbreiteten, sorgfältig verdrängten narzißtischen Angst der Schulleiter vor ihrem Kollegium. Diese Angst liefert die Energie dafür, dass manche DirektorInnen sich bei Verfehlungen ihrer Lehrer noch massiver vor sie stellen als die Personalvertretung. Entlang der narzißtischen Psycho-Logik müssen sie auch die bessere, allerbeste Personalvertretung sein. Tatsächlich sind sie es nicht, es ist auch nicht ihr Auftrag, sondern sie kippen aus ihrer Management-Position heraus und regredieren zum Übervater / zur Übermutter ihrer LehrerInnen-Kinder.

2. Die Überlegung, Eltern zu beurteilen nach Kriterien wie Anzahl der Sprechstundenbesuche, Fehlstunden, Hausübungskontrolle, ist an Peinlichkeit nicht mehr zu überbieten, denn hier wird in narzißtischer Verzerrung der Wahrnehmung gesellschaftlicher und schulischer Realitäten eine Größenphantasie von Schule entworfen, die aus LehrerInnen beurteilungswütige Oberlehrer der Gesellschaft macht, das unsägliche Bild vom paragraphenschwingenden und notengeilen Schulmeister exhumiert und uns damit einmal mehr der Lächerlichkeit preisgibt. Viele meiner Schülerinnen lachten herzlich über diese Passagen und manche Leserbriefe, fanden sie cool, geil und absolut bescheuert, andere zuckten mit den Achseln: Eh schon wissen! Aber es gibt auch ausführlichere Schülerreaktionen auf schulische Inszenierungen von narzißtischem Machtrausch. Zur populären Fragestellung: „Sind die Lehrer machtlos?“ schrieb Tamara (dritter HW-Jahrgang):

   Ein Grund, warum ich aggressiv in der Schule bin, ist, dass mich die Lehrer oft so reizen, bis mir der Kragen platzt. Auch bei den anderen in der Klasse ist es nicht viel anders. Wir lassen uns einige Zeit vieles gefallen, aber wenn es dann zu viel wird, vertreten wir unsere Meinung lautstark. Doch wie wir bemerkt haben, zählt unsere Meinung in dieser Schule nicht sehr viel. Wir können uns so viel aufregen, wie wir wollen, aber der Lehrer sitzt am längeren Ast. Dann darf es die Lehrer aber nicht wundern, wenn die Kinder oder Schüler aggressiv sind und Schaden anrichten, denn wenn ein Kind oder Schüler seine Meinung nicht vertreten darf, dann zeigt er sie eben auf andere Art und Weise.

3. All diese Beispiele, die freilich nur Mosaiksteinchen darstellen, haben eines gemeinsam: Sie veranschaulichen den Mangel an offener Kommunikation über unsere verschiedenen und vielleicht auch unterschiedlichen Bilder von einer guten Schule. Beteiligt an solch offener Kommunikation wären alle Schulpartner, also LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, darüber hinaus noch andere Bedienstete an der Schule und externe kritische Freunde. Gemeinsames Ziel wäre es, die Qualität unserer Schule vor Ort weiter zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund versteht sich unser in diesem Beitrag beschriebenes Projekt als ein lebendiger und für mich spannender Schritt in diese Richtung.

5. Über die Lust am Rollentausch hin zu neuen Perspektiven ...

Im Psychodrama als therapeutischer Methode steht der Rollentausch an entscheidender Stelle. Im Rollentausch erlebt der Protagonist die Sichtweise und die Welt jenes anderen bzw. jener anderen Menschen, mit dem bzw. mit denen er sehr verbunden ist, weil sie – oder genauer: weil deren Bilder in seiner Seele vielleicht schon lange wirksam sind. Diese Bilder als gelebtes Leben zu re-inszenieren, im psychodramatischen Spiel, wenn nötig, zu bearbeiten und zu integrieren, ist heilsam und eröffnet neue (Er)Lebensmöglichkeiten für den Klienten. Das Hineingehen in diese anderen, oft fremden Welten hat nicht nur kathartische Funktion, sondern er-

weitert die Wahrnehmung, macht uns die Welt größer und damit vielfältiger und ermöglicht uns so neue, zuvor nicht wahrgenommene Erlebnis-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Surplus-Reality im Psychodrama).

Nun befinden wir uns im Deutschunterricht und in unseren Klassen nicht in einem therapeutischen Setting, sondern es geht um pädagogische und didaktisch sinnvolle Arbeit mit unseren SchülerInnen. Jedoch: die Psycho-Logik des Rollentausches zeigt auch hier erfreuliche Wirkung und erweist sich zum wiederholten Mal als hervorragendes didaktisches Instrument (vgl. WILHELMER 1992, 1995, 1996a). Im Vertrauen auf diese Dynamik in der je einzelnen Schülerin (intrapsychisch), aber auch in der Großgruppe, wie sie eine Klasse ist (gruppendynamisch), begleitete ich meine Schülerinnen aus der Phase des Frusts in jene der Lust am Rollentausch („Jetzt beurteilen wir die Lehrer!“) und darüber hinaus zu neuen Ufern: von der LehrerInnenbeurteilung zum Feedback für LehrerInnen.

Zuerst aber einige kurze, pointierte Auszüge aus den etwa 150 Aufsätzen zum Thema „LehrerInnenbeurteilung durch SchülerInnen“:

> Es ist für mich auf jeden Fall in Ordnung, wenn Schüler Lehrer beurteilen dürfen. Schließlich darf der Lehrer auch mich beurteilen. (Elke)
> Ich bin auf jeden Fall für eine Beurteilung von Lehrern durch Schüler, aber erst in den höheren Klassen. In der Unterstufe kann man sicher noch nicht so gut bei einer schwierigen Aufgabe objektiv entscheiden. (Caroline)
> Ich finde die Idee, Lehrer(innen) von den Schüler(innen) zu beurteilen, gut. Es ist etwas ganz Neues und wird deshalb von vielen Leuten kritisch beurteilt. Da meine Mutter Lehrerin ist, habe ich mit ihr schon öfters darüber diskutiert. Sie findet, dass Schüler(innen) ihre Lehrer schlechter beurteilen würden, wenn sie schlechte Noten haben. Aber ich glaube das nicht. (Nicole).

Einige Gründe für die Beurteilungswünsche seitens der Schülerinnen:

> Wie an jeder Schule, so gibt es natürlich auch an unserer Schule Lehrer, die meinen, sie wären in jeder Hinsicht dem Schüler überlegen, so in der Art: „Wer bist Du und wer bin ich!“ Viele Lehrer wissen vielleicht gar nicht, was das heißt: unterrichten. Mir kommt es manchmal wirklich so vor, als wenn es einigen Lehrern Spaß machen würde, die Schüler zu quälen, einfach fertig zu machen. Zitat von Prof. F.: *„Ihr seid solche Pfuscher, vergleichbar mit Schildbürgern ...“ Zitat Prof. M. wortwörtlich zu meiner Mutter: „Ihre Tochter wird so oder so durchfallen nächstes Jahr. Also kann ich sie gleich heuer auch durchfallen lassen. Außerdem ist sie viel zu kindisch für diese Schule. Sie soll lieber arbeiten gehen.“* (Schülerin E.L.)
> Manche Lehrer würden angesichts einer Beurteilung sicher anders unterrichten. Heute kann sich ein Lehrer so ziemlich alles erlauben. Als Schüler ist man dagegen relativ machtlos. Wenn man zum Beispiel das Gefühl hat, vom Lehrer ungerecht benotet oder behandelt worden zu sein, und mit dem Lehrer das Gespräch sucht, muss das nicht unbedingt positiv ausgehen. Viele Lehrer fühlen sich dann angegriffen und hacken nur umso mehr auf den Schülern herum. ... Lehrer, die ihren Beruf verfehlt haben, sollten auch gehen. Manche

> haben das „Talent", Schüler derart negativ zu motivieren, dass sie die Schule freiwillig und gerne verlassen. (Schülerin C.L.)
> Ich spreche aus Erfahrung, wenn ich sage, dass einen Lehrer nervlich fertigmachen können. In meiner Klasse merkt man sehr stark, dass wir alle unter großen Druck gesetzt werden. Nach den Sommerferien sind alle noch ausgeruht und locker, aber bereits nach den ersten drei Wochen merkt man, wie die Spannung in der Klasse immer mehr zunimmt. Sie wird von Monat zu Monat größer und jedes Jahr kurz vor Weihnachten ist jeder einzelne in der Klasse so aggressiv, dass keiner mehr mit dem anderen spricht. Die Schülerinnen, die nicht sehr belastbar sind, halten das Gefühl der ewigen Unterlegenheit und Unterdrückung nur geringe Zeit aus. Als erstes merkt man dies an den schlechter werdenden Noten, dann bekommen es die Eltern und Freunde zu spüren. Die meisten fallen in ein tiefes schwarzes Loch, aus dem sie nur mit Hilfe anderer wieder herauskommen. Was ich besonders schlimm finde, ist, dass dieses Unterdrücken und *„Ich bin der Lehrer, ich habe die Macht"* schon in den Volksschulen den Kindern eingetrichtert wird. Es gibt Kinder, die sich vor den Lehrern fürchten und sogar panische Angst vor ihnen haben ... (Schülerin T.Sp.)

Abgesehen vom kritischen Widerspruchsgeist, wie er für adoleszente SchülerInnen typisch ist und unserer Kultur, also auch unserer Schule frische Energie für Veränderungen liefern kann (vgl. ERDHEIM 1984), erhärten diese (und viele andere) Beispiele den Befund, dass es hier nur an der Oberfläche um das Thema „Beurteilung" geht. Dahinter stehen basale psychische Bedürfnisse, deren authentische, glaubwürdig gelebte Erfüllung unsere Existenz mit Sinn und Lebensfreude anreichern: der Wunsch nach Wertschätzung, nach Akzeptanz, das Bedürfnis, auch im Anderssein gemocht zu werden, der Wunsch nach offener Begegnung, in der auch über „verbotene" Gefühle wie Hass und Wut geredet werden kann, ohne dass eine als allmächtig phantasierte Person, hier: der/die Lehrer/in, die Unmittelbarkeit spontaner Begegnung als Angriff missdeutet, zu verbalen, psychologischen oder administrativen Machtmitteln greift und eine (inter- sowie intrapersonale) Beziehungswüste, im schlimmsten Fall eine Traumatisierung hinterlässt. Jenseits scheinbarer oder tatsächlicher Machtdemonstrationen von LehrerInnen stehen die gleichen, bisweilen verleugneten oder „vergessenen" Bedürfnisse und eine gleichsam unerlöste Angst: die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Es ist eine Angst, die davon weiß, dass auf Lehrerseite (hoffentlich) vorhande Erwachsenheit und die über unseren Erziehungsauftrag anzuleitende Erwachsenheit bei unseren SchülerInnen immer schon durch Kindlichkeit – durch das Kind/den Jugendlichen in uns und die Kinder/die Jugendlichen in unseren Klassen – gefährdet ist:

> Der allergische Punkt der Erwachsenheit des Lehrers ist seine eigene verbliebene Kindlichkeit; an diesem Punkt ist er selber eben nur bedingt erwachsen. Zugleich ist dies der Punkt, der ihn in einer doppelten Weise an den Schüler bindet. Dieser Punkt ist die Stelle des gegenseitigen Zugangs. Der Lehrer ist hier dem Schüler zugänglich und der Schüler dem Lehrer. Hier kann sich die Möglichkeit gegenseitigen Verständnisses und Verstehens herstellen. Zugleich ist der Lehrer auch an dieser Stelle gefährdet in seiner Identität als Erwachsener mit pädagogischem Auftrag. Diese Gefährdung bewirkt seine Angst. ... Es geht um die Art und Weise, wie er mit der eigenen verbliebenen Kindlichkeit in dieser

> Kernsituation seiner beruflichen Aktivitäten umgeht, umgehen kann und umgehen könnte. (BRÜCK 1986, 41)

Da ich selbst seit zehn Jahren Lehrer-Supervisionsgruppen leite und als Psychotherapeut einige LehrerInnen in ihrer Eigentherapie begleitet habe bzw. begleite, kann ich auch aus persönlicher Erfahrung sagen, dass sich immer mehr KollegInnen mit diesen Themen befassen, und zwar zu ihrem eigenen Wohl und seelischem Wachstum, letztlich aber auch zum Wohl ihrer SchülerInnen und der Qualität ihrer Arbeit als LehrerIn. Q.I.S.-Schulentwicklungsprogrammen ohne entsprechende Anreize und Angebote im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung fehlt diese entscheidende, intrapsychische Entwicklungsdimension, und sie müssen daher Gefahr laufen, zu einer teuren, modischen Fassadenreinigung von Schule zu verkommen.

Kehren wir nun zurück zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen: In einem ersten Schritt konnten meine SchülerInnen sich ihren Frust über manche Vorkommnisse von der Seele schreiben und reden, sich darüber austauschen (Sharing). Im nächsten Schritt erfolgte – zumindest auf den Bühnen der Imagination und Diskussion – der Rollentausch hinein in jene Instanz, die beurteilt. Dazu sind Kriterien nötig, nach denen beurteilt werden soll. Auf die stark emotional eingefärbte erste Phase unserer Arbeit folgte nun eine überwiegend kognitiv ausgerichtete, die sich als recht mühsam erwies und nur deshalb erfolgreich war, weil unsere Gefühle ihren Platz und Berechtigung hatten und weiter haben würden. Die Sammlung von Beurteilungskriterien begann. Als Beispiel nehme ich Ausschnitte aus einer Schularbeit (08.04.97) in meiner Projektklasse:

> Ich würde meine Lehrer(innen) nach verschiedenen Kriterien beurteilen und Noten von Eins bis Sieben vergeben: 1 super, bemerkenswert, außergewöhnlich. – 2 sehr gut. – 3 gut. – 4 mittelmäßig. – 5 nicht überwältigend. – 6 schlecht. – 7 sehr schlecht.
> Ich würde verschiedene Kriterien beurteilen.
> 1. Gestaltung des Unterrichts. Wie gestaltet die Lehrkraft der Unterricht? Lustig, interessant, trocken, nur auf den „langweiligen", trockenen Stoff bezogen? Ich persönlich finde diesen Punkt besonders wichtig.
> 2. Erklärung des Stoffes: Wie erklärt der Lehrer z. B. eine Rechnung? Kann er sogar dem „dümmsten" Schüler eine Gleichung vermitteln?
> 3. Auftreten der Lehrkraft: Wie verhält er sich gegenüber den Schüler(innen)? Kommt er bzw. sie in die Klasse, redet seinen (ihren) Text herunter und verlässt die Klasse beim Läuten? Oder kommt er (sie) herein, bringt „frischen Wind" in die Klasse, unterhält sich mit den Schüler(innen) und hält auch noch einen interessanten Unterricht?
> 4. Verhalten bei einer Prüfung: Stellt er „hinterlistige" Fragen, oder gibt er total schwere Beispiele? Teilt er (sie) gerne schlechte Noten aus? Oder hilft die Lehrkraft den gefährdeten Schülern, das Schuljahr doch noch zu bestehen?
> 5. Verständnis: Versteht er (sie), dass man nicht immer vorbereitet sein kann? Oder ist er (sie) hart und prüft jeden Tag?
> Diese Kriterien würde ich anwenden, und ich hoffe, dass ich in einigen Jahren auch einmal meine Lehrer beurteilen darf, gerecht natürlich!! (Nicole M.)

Die Versachlichung der Auseinadersetzung mit der Thematik in der Klasse, die als sehr dürftig empfundenen Ergebnisse der öffentlichen Diskussion in den Medien, besonders aber der von mir ausführlich zugelassene „Rollentausch" führte zu neuen Fragen in der Projektklasse:

- *Sind unsere LehrerInnen überhaupt an einem „Zeugnis" interessiert?* Die Diskussion in der Öffentlichkeit hatte gezeigt, dass es massive Widerstände in der Lehrerschaft gegenüber solchen Ideen gab. Dazu kam noch die oben angeführte Stellungnahme des Fachausschusses, die meine findigen SchülerInnen noch vor mir an der Konferenzzimmertür als Aushang entdeckt und gelesen hatten.
- Offenbar erleben LehrerInnen die Beurteilung seitens ihrer SchülerInnen als massive Kränkung, vergleichbar mit einer Kränkung bei ungerechtfertigten oder ungerechten Beurteilung von SchülerInnen durch LehrerInnen. *Wollen wir unsere LeherInnen beleidigen oder kränken? Was wollen wir eigentlich wirklich mit der Beurteilungsidee? Wenn ich Lehrerin wäre, würde ich ein Zeugnis von meinen Schülern wollen? Wenn ja, wie müsste es gemacht sein, dass ich es auch annehmen kann?*
- Es entstand in der Klasse ein Konsens darüber, dass man am Schuljahresende den LehrerInnen mitteilen wollte, wie man die gemeinsame Unterrichtsarbeit, ihre Rolle darin und ihre Person wahrnahm. Auch wurde festgehalten, dass man im Großen und Ganzen recht zufrieden mit den meisten LehrerInnen war, mit Ausnahme einiger „Problemlehrer", die – so die, wie sich später zeigte, viel zu rasch geäußerte Meinung – an einer Rückmeldung seitens der SchülerInnen ohnehin nicht interessiert wären. Die Frage lautete also: *Wie können wir unseren LehrerInnen das mitteilen, was wir ihnen sagen wollen, ohne sie zu verletzen?*

Halten wir an dieser Stelle fest: Die Wahrnehmung des Themas „LehrerInnenbeurteilung" hatte sich bei meinen SchülerInnen in den bisherigen Arbeitsphasen verändert und, entlang meiner psychodramatisch inspirierten Hypothesenbildung, erweitert. Die Frage: „Wie können wir unseren LehrerInnen das mitteilen, was wir ihnen sagen wollen, ohne sie zu verletzen?" erzeugte Ratlosigkeit und lenkte ihre Blicke auf mich als ihren Deutsch-Lehrer.

An dieser Stelle wurde mir klar, dass ich die Rolle des ermutigenden Begleiters im Arbeits- und Gruppenprozess – C.R. ROGERS (1984, 1988) spricht in diesem Zuammenhang vom Lehrer als „Facilitator" – vorerst aufgeben musste, denn meine SchülerInnen brauchten Informationen, um weitermachen zu können. Immer wieder erweist sich das Kommunikationsmodell von Friedemann SCHULZ VON THUN (Bd. 1, 1994) als sehr brauchbar, die didaktischen und kreativen Möglichkeiten, mit diesem Modell im Deutschunterricht zu arbeiten, sind erfrischend vielfältig.

Wir arbeiteten also mehrere Stunden an Grundlagen der Kommunikationspsychologie und an Kommunikationsquadraten, wobei meine SchülerInnen diese

Werk- bzw. Denkzeuge an konkreten Situationen auch in ihren Familien und im Freundeskreis mit einigem Spaß erprobten. Freilich wurden bei manchen SchülerInnen Kommunikationsstrukturen gerade in der Familie deutlich, die zum Nachdenken, in einzelnen Fällen zu Frust und/oder Wut auf einen Elternteil Anlass gaben und einer Nachbetreuung in der Einzelberatung bei mir bedurften. Eine Schülerin geriet in persönliche Schwierigkeiten, weil ihr bewusst wurde, dass die Kommunikation mit ihrem Freund keineswegs reversibel und gleichberechtigt verlief. Auch hier waren einige Stunden an persönlicher Begleitung in meinem psychotherapeutisch angelegten Beratungssetting an der Schule hilfreich. Alle Schülerinnen, die sich ihren Krisen stellten und von mir in ihrer Bearbeitung begleitet wurden, lernten sehr viel „für ihr Leben" dazu. In der Klasse selbst verstärkten sich das gegenseitige Verständnis und die freundschaftlichen Bindungen mit der/über die Arbeit an solchen Themen. Das erfreuliche Klassenklima wurde natürlich auch von den KlassenlehrerInnen wahrgenommen und geschätzt (vgl. unten: Feedback des Klassenvorstandes).

Als letzten Baustein in unserer Arbeit am Thema „Kommunikation" eröffneten wir uns schließlich die Möglichkeiten des Feedbacks. Feedback geben und annehmen können erfordert freilich ein längeres Training, das ich in der mir zur Verfügung stehenden Zeit meinen SchülerInnen nicht bieten konnte. Immerhin wurde aber den meisten klar und für einige in Übungssequenzen erlebbar, was Feedback ist und wie es wirkt.

Aufgrund der Erlebnisse bei der Arbeit an realen Kommunikationssituationen und der neuen inhaltlichen Entwicklungen (Grundlagen der Kommunikationspsychologie) änderte sich der Blick der SchülerInnen auf das Thema „LehrerInnenbeurteilung" nachhaltig:

Es wurde klar, dass es ihnen eigentlich um Gespräche und gemeinsames Nachdenken über das Thema Unterricht mit ihren LehrerInnen ging, dass sie ihren Unterricht nicht nur mitgestalten, sondern auch mitreflektieren wollten. Ein Feedback für LehrerInnen am Schuljahresende schien ihnen nun ein guter Schritt in diese Richtung zu sein. Dabei wollten meine SchülerInnen als Feedback-Geber gemeinsam mit mir als Projektleiter beachten:

– Feedback geschieht immer aus der Sicht des Gebers, ist also eine Ich-Botschaft. Der Feedback-Nehmer wird nicht beurteilt, wie es in einer Du-Botschaft der Fall wäre, sondern er erhält eine Beschreibung dessen, was der Geber wahrgenommen hat, und das möglichst konkret formuliert. Daher kann sich der Feedback-Nehmer jederzeit das davon herausnehmen, was für ihn brauchbar ist, anderes aber zur Seite legen.
– Feedback ist immer erbeten. Wenn es für ein Feedback keinen Empfänger gibt, der es möchte und schätzt, ist es sinnlos.

– Feedback hat immer eine Verbesserung des gegenseitigen Verstehens zum Ziel. Feedback-Geber (SchülerInnen) und Feedback-Nehmer (LehrerInnen) sollten grundsätzlich an partnerschaftlicher, reversibler Kommunikation interessiert sein. Daraus folgt, dass
– Feedback immer Ausdruck hoher gegenseitiger Wertschätzung ist. Wenn, so dachte ich und denke heute noch, meine SchülerInnen an ihren LehrerInnen, am Unterricht und an ihrer Schule nicht interessiert wären, hätten sie, gemeinsam mit mir, die Mühen und Freuden dieses Projekts nicht auf sich genommen und in der Folge auch viel Freizeit investiert. Mit Blick auf das Thema Schulentwicklung und Qualitätssicherung lässt sich daher gerade an der Arbeit meiner Projektklasse zeigen:
– Der Aufbau einer Feedback-Kultur erzeugt entlang des Prinzips „Selbstverantwortung" ein hohes Maß an Commitment. Die Entfaltung der drei Säulen der Selbstverantwortung sind WÄHLEN (Autonomie), WOLLEN (Initiative) und ANTWORTEN (Kreativität). Wenn wir als LehrerInnen – ähnlich wie moderne Führungskräfte in der Wirtschaft – dafür in unserer Unterrichtsarbeit nicht nur Raum geben, sondern diese entlang jener Prinzipien auch organisieren, lassen wir Eigenmotivation fließen und Commitment entstehen (vgl. SPRENGER 1994, 1995).

6. Ein neues Spiel, neue Bühnen und ein neues Produkt

Ich verrate kein Geheimnis, wenn ich sage, dass nun nicht nur meine SchülerInnen, sondern auch mich die Begeisterung an dem Projekt erfasst hatte. Es war inzwischen Mai geworden, und zwischen Wort- und Satzlehre, der s-ß-ss Schreibung und der Sprachgeschichte beschloss die Klasse, einen Feedbackbogen zu entwickeln, und zwar mit ihren Worten und ihrem Blick auf Lehrer und den Unterricht, unbeeinflusst von „Lehrerzeugnissen" oder anderen sogenannten Feedback-Bögen, wie sie inzwischen in vielen Zeitschriften angeboten wurden. Diesen selbständig entwickelten Feedbackbogen wollte man am Schuljahresende den KlassenlehrerInnen anbieten:

> LehrerInnen, die von den 31 SchülerInnen der Klasse ein Feedback haben wollten, mussten die Klasse darum ersuchen und die Kopierkosten für die Fragebögen übernehmen, also ATS 150,- (DM 22,-) bezahlen.

Materialien für die Entwicklung eines Feedback-Bogens waren zur Genüge vorhanden (an die 150 Aufsätze zur Lehrerbeurteilung einschließlich möglicher Kriterien), und es wurde rasch klar, dass rein organisatorisch nicht die ganze Klasse die Auswertung des Materials und die Erstellung des Bogens leisten konnte. Daher schlug ich die Bildung einer Projektleitungsgruppe vor, die mit meiner Unterstützung in ihrer Freizeit daran arbeiten, die Ergebnisse immer wiederin die Klasse eingeben und mit der Klasse diskutieren würde. In diesem Stadium des Projektes überraschte es mich nicht mehr, dass sich rasch ein Team fand, das von der Klasse akzeptiert wurde. Was mich freute, war, dass dieses Team bei seiner Arbeit nicht nur „Besuch"

und Mithilfe aus der eigenen Klasse erhielt, sondern auch von meinen anderen Deutsch-Klassen, die ihre Diskussionsergebnisse einfließen lassen wollten.

An mehreren Nachmittagen arbeitete das Team an der Auswertung des Materials und am Aufbau der Grundstruktur des Fragebogens (Mai, Juni 1997). Dazu stellte ich meine Moderationserfahrung und meine Moderationsmaterialien aus den Managementtrainings zur Verfügung: Die SchülerInnen der Projektleitungsgruppe lernten mit Moderationswänden, Moderationskarten und anderem Moderationsmaterial aktiv umzugehen, die Moderationswände blieben in der Klasse stehen, sodass alle SchülerInnen – und übrigens auch ein abendlicher WIFI-Kurs, der das Projekt mit steigendem Interesse verfolgte – den Fortgang der Arbeit zumindest visuell miterleben konnten. Das Projektleitungsteam holte sich wöchentlich einmal „offiziell" in einer Deutsch-Stunde Anregungen, Kritik und weiteres Material von der Klasse. Die KlassenlehrerInnen wurden neugierig, stellten Fragen in der Klasse und an mich im Konferenzzimmer, was uns die Chance gab, unsere Sichtweisen zum Thema Feedback und Entwicklung von Unterrichtsqualität darzulegen.

Sieht man sich die Grundstruktur des Fragebogens (siehe Beilage) an, so zeigt sich, dass die SchülerInnen ihre Wahrnehmung von LehrerInnen an zwei Kernthemen orientierten:

1. Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin
2. Der Unterricht

Zu jedem dieser Kernthemen wurden Subthemen herausmoderiert:

1. Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin:
- Lehrer-Schülerbeziehung (Abschnitte: Vorurteile, Verständnis, Angst)
- Auftreten des Lehrers/der Lehrerin
- Kritikfähigkeit des Lehrers/der Lehrerin

2. Der Unterricht:
- Gestaltung des Unterrichts
- Lehrstoff
- Prüfungen
- Leistungsbeurteilung

Die Ausformulierung der einzelnen Fragen nahm viel Zeit in Anspruch. Jede Formulierung wurde ausführlich diskutiert und mit persönlichen Erfahrungsberichten belegt. In dieser Phase kamen bei den Schülerinnen der Projektgruppe wieder viele Erinnerungen an konkrete Schulsituationen, an Frust, Enttäuschungen und Verletzungen, aber auch an Freude und Begeisterung zu Tage. Das Durcharbeiten dieser

Erinnerungen und Gefühle erzeugte große Nähe, Vertrautheit und Sympathie in der Projektgruppe: Lernen als Begegnung, lernen in der Begegnung waren keine leeren Schlagworte mehr, sondern schulischer Alltag sowohl für die SchülerInnen als auch für mich. Vielleicht merkt man es diesen Zeilen an, wie glücklich und zufrieden ich damals mit meiner Rolle und Arbeit als Lehrer war.

Der fertiggestellte Feedbackbogen wurde nun mit einem Begleitbrief versehen, der die Philosophie des Projekts und das Bild von Schule seitens des Projektleitungsteams und der Klasse darlegt:

BEGLEITBRIEF zum Feedback-Fragebogen für LehrerInnen der 1AHW
Klagenfurt, im Juni 1997

Sehr geehrte Frau Professor! Sehr geehrter Herr Professor! Sehr geehrter/e Kollege/in!

In der Öffentlichkeit wird schon seit einiger Zeit die Debatte über eine „LehrerInnenbeurteilung" sehr kontroversiell geführt. Auch an unserer Schule diskutieren SchülerInnen und LehrerInnen dieses Thema.
Die SchülerInnen der 1AHW haben sich dieses Themas im Rahmen eines Projektes angenommen und sind in einem längeren Arbeits- und Nachdenkprozess zu folgenden Ergebnissen gekommen:

1. Uns geht es nicht um eine Beurteilung unserer LehrerInnen, sondern um ein Angebot:
2. Wir geben Ihnen mit unserem Fragebogen die Möglichkeit, sich eine Rückmeldung (Feedback) über Ihre Arbeit mit der Klasse zu holen, wenn Sie dies wünschen (Prinzip der Freiwilligkeit).
3. Wir gehen davon aus, dass Schüler und Lehrer Partner an der Schule sind. Daher sind wir gemeinsam für die Qualität der Ausbildung an der HBLA verantwortlich und möchten – neben unserer Lern- und Unterrichtsarbeit – auch über unsere Rückmeldungen einen sinnvollen Beitrag dazu leisten (Stichwort: Qualitätssicherung).
4. Wir freuen uns, dass viele unserer KlassenlehrerInnen unser Angebot annehmen wollen. In vielen Punkten werden Sie, was Ihre Unterrichtsarbeit und Ihre persönliche Beziehung zu uns anlangt, bestätigt werden. Wir hoffen aber auch, dass wir Ihnen aus unserer Sicht sinnvolle Anregungen für Ihre weitere Arbeit mit uns geben können.

Das Projektleitungsteam der 1AHW:
Klepitsch Natascha Müller Nicole Rosenwirth Patricia Wreschnig Andrea
Prof. Hermann Wilhelmer

Feedbackbogen und Begleitbrief wurden der Direktion vorgestellt und im Konferenzzimmer ausgehängt. Viele KollegInnen führten mit mir dazu Gespräche, manche gratulierten mir, andere protestierten, wieder andere fügten schriftliche Anmerkungen oder anderes Feedbackmaterial daran. Ein Kollege für Wirtschaftsfächer setzte den Wiener Feedbackbogen in seinen Klassen ein und berichtete mir über die Ergebnisse. Weiters konnte ich die leitende Redakteurin einer kärntner Tageszeitung für das Projekt interessieren. Sie kam gemeinsam mit einem Photographen an die Schule, um

sich über das Projekt zu informieren sowie Interviews mit SchülerInnen, LehrerInnen und dem Direktor zu machen.

Der Erfolg ihrer Arbeit freute die SchülerInnen sehr: von 17 KlassenlehrerInnen wollten 15 das Feedback. Mit solch einem großen Interesse hatte niemand gerechnet, eine Schülerin der Projektleitungsgruppe engagierte ihre Mutter als „Hilfskraft", um mit dem Kopieren und Heften der benötigten 500 Stück (3000 Seiten) zurande zu kommen.

Da das Projektleitungsteam Daten für die Weiterentwicklung des Feedbackbogens gewinnen und ich als Lehrerkollege die KlassenlehrerInnen für eine gemeinsame Weiterarbeit an schulinterner Evaluation von Unterricht (vgl. WILHELMER 1996b) interessieren wollte, legte die Klasse, bevor sie die ausgefüllten Feedback-Bögen an den/die entsprechende LehrerIn zur persönlichen Auswertung übergab, dem Paket (ca. 200 Seiten) ein weiteres Schreiben bei. Dieses Schreiben wurde von mir, in Absprache mit dem Projektleitungsteam, verfasst mit der Bitte an meine KollegInnen um ihre Rückmeldung zu unserem Feedbackverfahren.

FEEDBACKBOGEN für das Projektleitungsteam
Klagenfurt, im Juni 1997

Liebe Kollegin! Lieber Kollege!
Sie halten nun die ausgefüllten Feedbackbögen Ihrer SchülerInnen der 1AHW in Händen und werden nun an die Auswertung dieser Daten gehen. Für uns LehrerInnen macht das Feedback nur Sinn, wenn wir daraus neben der erfreulichen Bestätigung unserer Unterrichts- und Beziehungsarbeit auch Anregungen für eine persönliche, didaktische und pädagogische Weiterentwicklung erhalten. Das Feedback unserer SchülerInnen kann neben jenem von KollegInnen oder externen Beobachtern (Stichwort: interne und externe Evaluation) dazu beitragen, wenn diese Botschaften bei uns auch tatsächlich ankommen. Um dies von unserer Seite her sicherzustellen, ist eine Weiterentwicklung des „Feedbackbogens für LehrerInnen", die sich auch an unseren Fragen und Info-Bedürfnissen orientiert, notwendig. Daher benötigt das Projektleitungsteam Ihre Rückmeldungen zum Feedbackbogen. Bitte geben Sie uns stichwortartig Ihre (anonyme oder namentlich gezeichnete) Rückmeldung unten und auf der Rückseite. Legen Sie bitte Ihre Rückmeldung in mein Fach! Danke!

Einige Anregungen für Ihre Rückmeldung:
1. Welche Fragestellungen und Antworten am Feedbackbogen sind für Sie hilfreich?
2. Welche Fragestellungen sind für Sie überflüssig? Warum?
3. Finden sich Fragestellungen und Antworten, die Sie für unangemessen oder verletzend halten? Welche?
4. Welche Fragen sollten anders formuliert werden? – Bitte machen Sie konkrete Vorschläge.
5. Welche Fragestellungen sollten neu in den Feedbackbogen aufgenommen werden? Bitte geben Sie Formulierungsvorschläge!
6. Meine Rückmeldungen an das Projektteam:

Vielen Dank, Ihr Hermann Wilhelmer

Hier einige Stellungnahmen von KollegInnen:

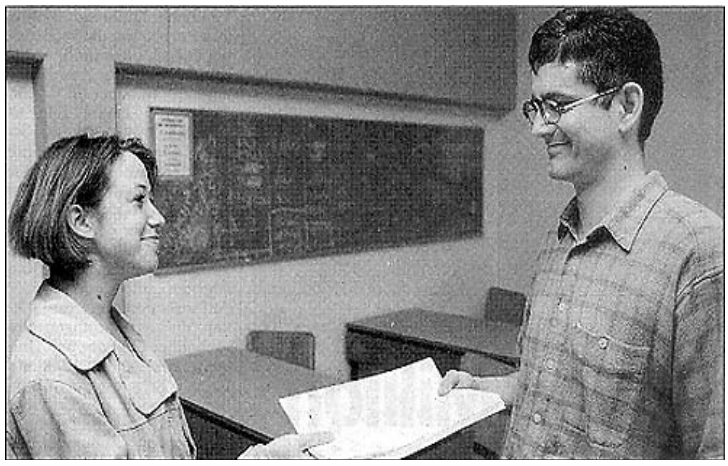
Meine Rückmeldungen an das Projektteam:
- Feedback für Lehrer sehr wichtig: Frustrationserlebnis, Erfolgserlebnis.
- Fragen zur fachlichen Kompetenz des Lehrers fehlen.
- Was bedeutet Frage über Hausschuhpflicht der Lehrer?
- Frage bezüglich der Kleidung des Lehrers überflüssig bzw. verletzend. Es steht niemandem zu (auch Schülern nicht), über das Aussehen (Kleidung) anderer zu urteilen!
- Unbedingt notwendig: Gespräch mit den Schülern, wie gewisse Antworten ausgelegt werden sollen (breite Meinungsstreuung) und Stellungnahme des betreffenden Lehrers. (D.Sch.)

Meine Rückmeldung an das Projektteam:
Liebe 1AHW! Ich habe Eure Beurteilung mit großem Interesse und viel Freude gelesen. Ich finde Euren Fragebogen sehr gut. An manchen Stellen hätte ich mir vielleicht eine etwas genauere Beurteilung gewünscht (nicht nur ja-nein) – z. B.: Skala 1-5 oder ausformuliert wie z. B. im Punkt „Fragen zur Kritikfähigkeit". Besonders spannend waren für mich jene Fragen, wo Ihr Euch die Mühe gemacht habt, mit eigenen Worten etwas dazu zu schreiben. Vielleicht könnte man als letzten Punkt noch „Verbesserungsvorschläge für den Unterricht" anführen – wäre sicher sehr hilfreich. Liebe Grüße und schöne Ferien. B.R.

Meine Meinung zum Lehrerbeurteilungsbogen der 1AHW
Vorweg möchte ich folgendes festhalten: Ich bin Klassenvorstand der 1AHW und unterrichte in der Klasse die Gegenstände Rechnungswesen sowie Betriebs- und Volkswirtschaft.
Das Klima in der 1AHW war während des gesamten Schuljahres, sowohl die Arbeitshaltung als auch das Kommunikationsverhalten betreffend, äußerst positiv. Es war für mich eine Freude, in dieser Klasse zu unterrichten. Demnach fiel es mir auch nicht schwer, sofort zuzustimmen, als mich die Schülerinnen fragten, ob ich mit der „Lehrerbeurteilung" einverstanden wäre.
Das Feedback:
Das Durchblättern der „ganz offiziell übergebenen" Beurteilungsblätter war für mich sehr spannend. Bei vielen Beurteilungen sah ich meine Arbeit bestätigt, bei einigen weiteren musste ich „lächeln" – denn einige Eigenschaften waren mir bisher gar nicht so bewusst. Sehr aufschlussreich waren ein oder zwei Beurteilungen, die mir gezeigt haben, dass man im Laufe der Zeit trotz aller Begeisterung auf einem Auge vielleicht doch auch betriebsblind wird. Ich habe mir nach dem Durchschauen dieser Bögen vorgenommen, dieses Feedback bei meiner weiteren Unterrichtstätigkeit in jedem Fall zumindest „im Sinn" zu behalten. A.F-G.

An den schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der KollegInnen fiel auf, dass der grundlegende Unterschied zwischen Beurteilung und Feedback auf Lehrerseite offenbar kaum verstanden, der Feedbackbogen aber mit Interesse und Sympathie aufgenommen wurde. Da jede Lehrerin, jeder Lehrer die anonymen Bögen eigenhändig auswerten und die Ergebnisse für sich behalten konnte, überwogen Interesse und Neugierde. Natürlich wurden die KlassenlehrerInnen, mich eingeschlossen, von den SchülerInnen gefragt, was denn bei unseren persönlichen Auswertungen heraus-

gekommen wäre. Das gab wieder Stoff für Diskussionen und Überlegungen besonders auf Lehrerseite. Mich selbst überraschte das recht einheitliche Schülerfeedback, ich hätte offenbar ein gestörtes Verhältnis zur Notengebung: dass Noten und Prüfungen für mich nicht wichtig, sondern eher lästig wären. Die Überraschung lag für mich nicht im Inhaltlichen – ich könnte leicht und gerne ohne Prüfungsinszenierungen und Notenspiele leben – sondern darin, dass den SchülerInnen das Thema Noten viel wichtiger war als mir. Ich ertappte mich während der Diskussion über diesen Punkt dabei, dass ich ihnen als Vorwurf formulierte, sie wären mehr an den Noten als an inhaltlicher Arbeit interessiert. Dabei „übersah" und „übersehe" ich auch heute bisweilen, dass ich selbst in meiner Lehrerrolle und aufgrund meines staatlichen Qualifikationsauftrages diesen von mir kritisierten Denkstil täglich vertrete, als pflichtbewusster Beamter danach handle und ihn meinen SchülerInnen mit ansozialisiere. Ihnen diese Haltung vorzuwerfen, ist, aus dieser Perspektive betrachtet, nicht bloß ungerecht, sondern ein Double-bind: Einerseits vermittle ich durch meinen Prüfungs- und Qualifizierungsauftrag (Aufstieg/Versetzung in die höhere Klasse, Matura/Abitur), dass Noten sehr wichtig, für manche SchülerInnen an der Schule „überlebenswichtig" sind. Gleichzeitig behaupte ich genau das Gegenteil, indem ich den SchülerInnen vorhalte, sie würden Noten viel zu wichtig nehmen. Es ginge mir ja um Inhalte, und so sollte es auch bei ihnen sein. Solch doppelte Botschaften auszusenden, ist ein veritabler Kunstfehler in der Beziehungs- und Erziehungsarbeit, denn sie (zer)stören die Sicherheit und Verlässlichkeit in Beziehungen und verwirren den Kommunikationspartner. Das SchülerInnenfeedback und die Diskussion darüber hatten mir also einen blinden Fleck in meiner Selbstwahrnehmung bewusst gemacht. Dieser blinde Fleck stand im Dienste meiner psychischen Abwehr gegenüber der



„Herr Lehrer, ihr Zeugnis, bitte!" – 15 Pädagogen im Zeugnisfieber: Ein Projekt der HBLA Klagenfurt (im Bild Schülerin Nicole Müller und Prof. Hermann Wilhelmer) macht' s möglich. Aus: Kärntner Tageszeitung, 04.07.97, 11.

Aufspaltung meiner Lehrer-Identität in zwei als unvereinbar empfundene Lehrerrollen: in jene des *Facilitators* von Lernprozessen einerseits und in jene des *Beurteilenden*, der manchmal auch negative Noten geben muss. Das ständige Wechseln zwischen beiden unvereinbaren Rollen in unserer Schulrealität, im Schulalltag, verlangt einiges an Rollenflexibilität auf Lehrer-, aber auch auf Schülerseite und sollte daher an passender Stelle mit SchülerInnen und KollegInnen besprochen, bearbeitet werden, damit dieses Thema nicht – und hier schließt sich der Kreis – der Verdrängung anheim fällt. Meine SchülerInnen hatten mir also mit ihrem Feedback ein sehr wertvolles Geschenk gemacht!

Neben den Diskussionen mit den KlassenlehrerInnen war es für meine SchülerInnen auch eine Herausforderung, der Journalistin den Unterschied zwischen Lehrerbeurteilung und Feedback klar zu machen. Über den erschienenen Bericht in der Tageszeitung herrschte Freude außer bei einer Schülerin aus dem Projektleitungsteam, deren Foto und Interview leider nicht aufgenommen wurde. Bei einem gemeinsamen Mittagessen in einem China-Restaurant nahmen das Projektleitungsteam und ich Abschied vom Schuljahr und unserer erfolgreichen Arbeit.

Bibliographie:

Altrichter, H./Wilhelmer, H.: Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Klagenfurt: Hermagoras 1989.
Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil 1990.
Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990.
Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit
In der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek: Rowohlt 1986.
Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1984.
Fischer, W.A./Schratz, M.: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: Österr. Studienverlag 1993.
Fürst, J./Wilhelmer, H.: Die synchronen Bühnen im Psychodrama. In: Jahrbuch für Psychodrama. Hrsg. von F. Buer. Opladen: Leske+Budrich 1996, S. 77-92.
Leutz, G.: Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. Berlin: Springer 1974.
Moreno, J.L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme 1988.
Moreno, J.L.: Soziometrie als experimentelle Methode. Paderborn: Junfermann 1981.
Moreno, J.L.: Psychodrama und Soziometrie. Köln: Edition Humanistische Psychologie 1989.
Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Wien: Deuticke 1987.
Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama. Paderborn: Junfermann 1978.
Rogers, C.R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel 1984.
Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt: Fischer 1988.
Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt 1994.
Schützenberger-Ancelin, A.: Psychodrama. Stuttgart: Hippokrates 1979.
Sprenger, R.K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/New York: Campus 1994.
Sprenger, R.K.: Das Prinzip Selbstverantwortung. Weg zur Motivation. Frankfurt/New York 1995.
Springer, R.: Grundlagen einer Psychodramapädagogik. Köln: inScenario-Verlag 1995.

08WILHEL.PM5 82 13-07-199910:19
Schwarz

Wilhelmer, H.: Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 2/1992, S. 33-56.
Wilhelmer, H.: Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht. Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1/95, S. 14-34.
Wilhelmer, H.: Verbotene Sprache – verbotener Leib – verbotenes Leben. Über (Psycho)Dramen der Lust, der Angst und der kollektiven Verdrängung im (Deutsch)Unterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 2/96, S. 59-87. (=1996a)
Wilhelmer, H.: Schulinterne Evaluation von Unterricht als Beitrag zu TQMS: Action-Research-Lehrerforschung zur Weiterentwicklung von Schulqualität. In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des LSR für Kärnten, Jhg. 1996, Heft 1, S. 1-5. (=1996b)

Zeitschriften:
Psychodrama. Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Band 2/1995: Themenschwerpunkt Kinder. Hg.: K. Weber, U. Klein. Köln: in Scenario 1997.

Anmerkung:
1) Q.I.S = Qualität in der Schule

✍ *Hermann Wilhelmer ist Lehrer und Beratungslehrer an der HBLA für wirtschaftliche Berufe und Modeschule in Klagenfurt, in freier Praxis Psychotherapeut für Psychodrama, Psychologe, Supervisor und dipl. Trainer für Schulmanagement. Ginzkeygasse 41, A-9020 Klagenfurt. E-mail: hermann.wilhelmer@uni-klu.ac.at*

Der Fragebogen „SchülerInnen-Feedback“ liegt diesem ide Heft bei.

Am Ende dieses Schuljahres, also anfang Juli 1999, setzte Kollegin Mag. Eva Schebach unseren Feedbackbogen in ihren Italienischklassen am BRG Feldkirchen/Kärnten an der Oberstufe ein, um sich Rückmeldungen von ihren SchülerInnen zu holen. Dabei zeigte sich, dass ein durch eine Schülergruppe entwickelter Bogen nicht problemlos an eine andere Schule bzw. Klasse übertragbar ist, weil der Bedeutungskontext mancher Begriffe und/oder Formulierungen einer anderen Gruppe nicht unbedingt geläufig ist. Dennoch erweist sich unser Feedbackbogen als brauchbarer erster Schritt zur Weiterentwicklung einer Feedbackkultur zwischen den LehrerInnen und ihren SchülerInnen auch an anderen Schulen. Unser Feedbackbogen sollte also von jenen Klassen, die ihn verwenden wollen, für ihre Bedürfnisse verändert werden. Allein diese Arbeit fördert die gemeinsame Kommunikation und die Auseinandersetzung darüber, was Schule ist und was sie sein könnte. Die Rückmeldung von Kollegin Schebach findet sich auf der ide-homepage:

http://www.uni-klu.ac.at/ide

Dort soll mit der Zeit ein Archiv für Erfahrungen mit Feedback durch SchülerInnen entstehen.

Rosana Halbkram

Kommunikation in der Schule

Klassen-und Kommunikationsregeln, von den SchülerInnen selbst erstellt

Gerade im Schulbetrieb ist es wichtig, auf die Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation zu achten. Denn Kommunikation findet ständig statt, wir teilen uns nicht nur mit unserem gesamten Körper (Mimik, Gestik, Körperhaltung...), sondern auch mit unseren Worten (Sprechtempo, Pausen, Tonfall...) mit.

Die Tatsache, dass wir Menschen häufig aneinander vorbeireden und uns vorwiegend missverstehen, führt besonders in der Schule zu Kommunikationsstörungen, die sich sehr negativ auf den gesamten Schulbetrieb auswirken können (z. B. Störungen in der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Störungen bezüglich Teamfähigkeit zwischen Lehrern, Desinteresse bei SchülerInnen, weil sie sich nicht verstanden fühlen, Aggressivität u. a.).

Welche Möglichkeiten wir LehrerInnen haben, die Kommunikation mit den SchülerInnen zu verbessern, soll im Folgenden anhand praktischer Beispiele gezeigt werden.

Auf Grund meiner langjährigen Erfahrungen hat sich bei Neuübernahme einer Klasse (Gruppe) das gemeinsame Erstellen von Klassen- bzw. Kommunikationsregeln sehr bewährt.

Denn Regeln sind „Übereinkünfte der Interaktionspartner darüber, welches Verhalten in einer gegebenen Situation als angemessen gelten soll."[1] Ruth Mitschka definiert sie als Leitplanken, die der Gruppe helfen, ihre Handlungs(spiel)räume zu kennen.[2]

Bei der Erstellung der Klassen- und Kommunikationsregeln ist besonders darauf zu achten, dass diese gemeinsam mit den SchülerInnen, und nach Möglichkeit mit mehreren LehrerInnen des Klassenteams erarbeitet, bzw. diskutiert werden, und darauf, dass sie konkret, situationsbezogen und leicht umsetzbar sind. Ein ebenfalls sehr wichtiger Punkt ist die gemeinsame Formulierung der vereinbarten Regeln. Wie Ruth Mitschka betont, gilt es hier zu beachten:

1) Negationen vermeiden
2) Wirklich erreichbare Ziele formulieren[3]

Vereinbarungen

In unserer Integrationsklasse haben wir besonders zu Beginn unseres gemeinsamen Arbeitens im Rahmen des bei uns schon obligatorischen „Schulanfangprojektes" z. B. folgende Regeln vereinbart:

1) Ich gehe nach dem Läuten in die Klasse und richte die Sachen für die nächste Stunde her.

2) Ich esse und trinke nur in den Pausen.

Diese Regelung musste deshalb gleich zu Beginn des Schuljahres vereinbart werden, da speziell unsere Integrationskinder stets einen „Bärenhunger" hatten und während der Unterrichtsstunden ihre Jause verzehrten. Das wiederum bewirkte, dass auch die übrigen SchülerInnen zumindest die Erlaubnis haben wollten, ebenfalls während des Unterrichts essen und trinken zu dürfen. Wir LehrerInnen fanden das allerdings nicht so gut und deshalb machten wir das Essen und Trinken während des Unterrichts zum Thema und einigten uns schließlich auf diese Regelung.

3) Mein Tamagotchi betreue ich nur in den Pausen.

Das Problem der „Fütterung" der Tamagotchis hatten wir im Laufe des ersten Semesters in der ersten Klasse. Es war so, dass die SchülerInnen selber meinten, dafür müsse es ebenfalls eineVereinbarung geben, denn viele fühlten sich durch das Piepsen der „Haustiere" während der Unterrichtszeit gestört. Also einigten wir uns im Laufe des ersten Semesters auf diese Regel, wenn auch nur für kurze Zeit, denn sehr bald war das kein Thema mehr.

4) Ich habe alle Unterrichtssachen mit und halte sie in Ordnung.

Auf diese Regelung haben vor allem wir LehrerInnen gepocht, indem wir durch ICH-Botschaften unser Befinden darüber äußerten. (z.B. Ich kann nur dann die Unterrichtsstunde gut planen, wenn alle Bücher, Hefte usw. immer da sind. Oder: Es ärgert mich, wenn wir nicht alle mit den Lehrbüchern arbeiten können..)

5) Ich schreie nicht gleich raus, wenn ich etwas weiß.

6) Wenn ich was sagen will, zeige ich auf.

7) Wenn jemand etwas sagt, höre ich aktiv zu.

Generell ist es notwendig, von Zeit zu Zeit die Regeln zur Diskussion zu stellen. Abzuklären ist dabei die Frage, inwiefern sie hilfreich, brauchbar oder auch störend wirken. Wenn nötig, müssen neue Regelungen vereinbart oder Umformulierungen vorgenommen werden.

Kommunikationsübungen

Wie aus den Beispielen ersichtlich, beinhalten die Klassenregeln auch einige Kommunikationsregeln. Diese jedoch müssen regelmäßig in Form von Übungen und Interaktionsspielen trainiert werden. Nachdem in der Kommunikation, bzw. Interaktion

der non-verbalen Kommunikation wenig Bedeutung zugemessen wird, (obwohl die Körpersprache viermal so stark auf andere wirkt) muss gerade dieser Bereich in Form von Übungen abgedeckt werden. Für den Einzelnen in der Gruppe kann die Übung „Blinzeln“[4] hilfreich sein, Kontaktwünsche nonverbal ausdrücken zu lernen.

Blinzeln
Die Übung geht so, dass die Hälfte der SchülerInnen auf Stühlen im Kreis sitzt, ein Stuhl muss frei bleiben. Hinter jedem Stuhl steht ein Mitspieler. Der Spieler hinter dem leeren Stuhl blinzelt nun einem sitzenden Mitspieler zu. Dieser muss versuchen, sich so rasch wie möglich auf den leeren Stuhl zu setzen. Doch der hinter ihm stehende Spieler soll seinen Partner am Weglaufen hindern. Das Spiel ist dann zu Ende, wenn jeder einmal dran war.

Spiegeln
Das Senden und Entziffern von Körpersignalen kann sehr effektiv durch die Übung „Spiegeln“ trainiert werden.

„Die SchülerInnnen verteilen sich zu zweit im Raum. Sie können sitzen oder stehen. Eine/r der beiden beginnt, indem er/sie die Haltung einnimmt, die ihrer/seiner momentanen Gefühlslage am ehesten entspricht. Der/die Partner/in macht genau diese Haltung nach und sagt dann, wie er/sie sich dabei fühlt. Nun können die beiden vergleichen, wie deutlich die Körpersprache war oder wie gut die detektivische Arbeit gelungen ist. Danach werden die Rollen getauscht und anschließend kann kurz im Plenum Rückmeldung gegeben werden.“[5]

Flugzeug
Das Üben kommunikativer und gruppenbildender Aspekte bietet sich besonders bei Projekten an. Ins Projekt „Fliegen“ stiegen wir z. B. mit folgender Übung ein. Die SchülerInnen (insges. 20) wurden in vier Gruppen aufgeteilt und erhielten den Auftrag, aus Zeitungspapier den Umriss eines Flugzeuges zu reißen. Der Reihe nach hatte jeder/jede die Aufgabe, einen Teil der Flugzeuges zu reißen. Erschwert wurde die Übung durch die Bitte, dabei nicht zu sprechen. Anschließend wurden die so entstandenen Flugkörper (es waren nicht nur Flugzeuge dabei) auf buntes Papier geklebt, dann besprochen. Im Plenum gingen wir dann der Frage nach, ob, bzw. wie jemand versucht hat, der Gruppe nonverbal seine Idee aufzuzwingen.

Aus dem Bereich der verbalen Kommunikation gibt es eine Fülle von guten Übungen und Anleitungen, die wir in den jeweiligen Klassen anwenden, bzw. ausprobieren können mit dem Ziel, die Kommunikation zu verbessern. Vor fünfzehn Jahren war es z.B. für mich persönlichein „Aha-Erlebnis“, von den vier Botschaften einer Nachricht[6] gehört zu haben. Die meisten SchülerInnen die ich unterrichte, hören davon zum ersten Mal und zeigen großes Interesse daran, anhand verschiedenster Aussagen die vier Botschaften selbst zu erarbeiten.

Aktives Zuhören

Besonderes Augenmerk in Hinblick „Verbesserung der Kommunikation“ lege ich auf das Einüben des aktiven Zuhörens, denn wenn sie das beherrschen, dann sind sie in der Lage, ein gutes Gespräch führen zu können, ihre Wünsche z.B. bezüglich Klassenregeln wirklich zum Ausdruck zu bringen, sich in einen anderen Menschen einfühlen zu können.[7]

Genaues Beobachten

Sehr bewährt hat sich die Übung „Genaues Beobachten“, bei der die SchülerInnen den Auftrag erhalten, einen Menschen, den sie wirklich gut kennen, eine Woche lang genau zu beobachten. Als Anleitung, bzw. Hilfe bekommen sie folgende Vorlage:

1. Was siehst du ? (Körpersprache)	2. Was vermutest du? (Gefühl)
verzieht den Mund	nimmt etwas nicht ernst
stampft mit den Füßen	ist wütend
...klopft mit den Fingern am Tisch	ist ungeduldig

In Kleingruppen haben die SchülerInnen dann die Möglichkeit, ihre Beobachtugen und Vermutungen zu vergleichen und zu besprechen. Im Plenum werden diese dann gemeinsam besprochen und gesammelt. In der nächsten Unterrichtseinheit sind sie dann schon in der Lage, folgende Übung „Aktives Zuhören“ zu machen:

Bei dieser wird ein Schüler, eine Schülerin gebeten, vor die Klasse zu gehen und einen Satz über etwas, was er (sie) erlebt hat, zu sagen. Die Mitschülerinnen haben dabei die Aufgabe, einen Satz zu finden, der das Gefühl des vorne Stehenden wiedergibt. Z. B. ein Schüler, der eine Stunde vorher eine Schularbeit zurückbekommen hat, könnte sagen :

Ich habe heute auf die Mathe-Schularbeit eine Eins bekommen.

Ein aktiver Zuhörer antwortet*: Du freust dich über deine Eins*.

Oder: *Die Musikstunde war urfad.* Aktiver Zuhörer: *Du hast dich in der Musikstunde ganz schön gelangweilt.* Wenn diese Übung mehrmals durchgeführt worden ist, könnte dann für alle folgende Frage gestellt werden: Ist euch aufgefallen, dass diejenigen aktiven Zuhörer eine Bestätigung in Form eines Nickens vom Sprecher vor der Klasse bekommen haben? Wenn nicht, dann ist es wichtig, die Übung nochmals zu machen, und zwar so, dass z. B. zwei MitschülerInnen als BeobachterInnen besonders auf das Nicken achten.

Meinungslinie

Sehr gute Erfahrungen in allen Klassen habe ich mit der „Meinungslinie“ gemacht, denn sie bietet allen Schülerinnen die Möglichkeit, zu einem Thema Stellung zu

beziehen. Außerdem ist diese Übung sehr leicht und rasch durchzuführen. Ich bestimme als LehrerIn zwei Punkte (Raumdiagonale oder Parallele zur Tafel) und lege zwei vorbereitete Blätter dorthin.

Auf einem Blatt steht folgendes: *Ich finde den Geschichtsunterricht fad*, oder: *Mit dieser Klassenregel bin ich absolut unzufrieden*.

Auf dem zweiten steht dann: *Ich finde den Geschichtsunterricht interessant*, *die Klassenregel sinnvoll* usw.

Die SchülerInnen stellen sich zum jeweiligen Platz (auch die Mitte der Meinungslinie ist möglich) und bekommen zehn Minuten Zeit für eine kurze Diskussion. Im Plenum kann dann diskutiert, verhandelt etc. werden.

Blitzlicht

Die Übung „Blitzlicht" bewährt sich vor allem nach Unterrichtseinheiten, Projekten oder, so wie wir es häufig in der Intergrationsklasse haben, Stationenbetriebtagen. Am Ende einer Einheit wird einfach gefragt: „Wie war der Tag, das Projekt... für mich?" Jeder Schüler, jede Schülerin wird dann gebeten, einen Satz dazu zu sagen. Wichtig ist, dass man als Lehrer das nur hört und nicht Stellung bezieht. Auch die Mitschüler hören nur zu.

Anmerkungen:

1) Petermann/Jugert/Tänzer/Verbeek: Sozialtraining in der Schule. Beltz Vlg 1997, S. 47
2) Ruth Mitschka: Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Veritas 1997, S.43
3) Ebda, S. 43f
4) Aus: Claus-Jüregen Höper/U.Kutzleb/A.Stobbe/B.Weber: Die spielende Gruppe. 115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen. Pfeiffer Vlg. 1996.
5) Ruth Mitschka: Die Klasse als Team. S. 83
6) Siehe dazu: Friedemann Schulz von Thun: Miteinander Reden. Psychologie der Kommunikation. Rororo 1998
7) Übungen zum aktiven Zuhören besonders in: Ruth Mitschka: Die Klasse als Team. S.75-112

✍ *Rosana Halbkram-Lenz, Deutschprofessorin am Erich-Fried-Realgymnasium, Glasergasse 25, A– 1090 Wien*

Christl Wildner

Am liebsten alles und am besten sofort !

Sinnvolles Miteinander im Schulgemeinschaftsausschuss

Im Rahmen der SCHILF (= schulinternen Lehrerfortbildung) kann jedes Schulgemeinschaftsausschusses (SGA)-Team an Wiener Gymnasien (= DirektorIn, LehrervertreterInnen, Eltern und SchülerInnen, 10 – 15 TeilnehmerInnen) ein Angebot „Schulpartnerschaftsseminare" buchen. Mit Unterstützung des Direktors Mag. Paul Kral vom PI der Stadt Wien hat die Arbeitsgruppe „Schulpartnerschaft an der AHS" ein Seminardesign für 2 Tage (oder 4 Halbtage) entwickelt und erprobt.

Im Folgenden schreibe ich einen kurzen Bericht von einem Beispiel eines solchen Seminars von der Ausschreibung bis zur Reflexion. Ziel dieses Artikels ist es – aus der Sicht der Trainerin – Inhalte des Seminars und die Arbeitsweise vorzustellen; darüber hinaus möchte ich Interesse und Neugier bei Schulteams in anderen Bundesländern erwecken und Anregungen für verwandte Veranstaltungen (z. B. im Rahmen des Sozialen Lernens an Schulen) geben.

Aus der Seminarausschreibung für alle Wiener Gymnasien:

Wollen Sie als SGA-Team

- Ihre Teamarbeit professionalisieren ?
- Unterschiedliche Standpunkte und gemeinsame Ziele klären ?
- Ihre Gesprächskultur verbessern ?
- Hinderliche Konflikte bearbeiten ?

Dann bieten wir für Sie alle gemeinsam

- eine Impulsveranstaltung als Hilfe zur Selbsthilfe
- im Umfang von 4 Halbtagen oder zwei ganzen Tagen
- außerhalb der Schule (z. B. am Regionalen PI-Zentrum)
- für das ganze SGA-Team samt StellvertreterInnen
- Finanzierung: Lehrerfortbildung / SCHILF – Veranstaltungen (Referentenkosten)
- Freie Zeitwahl in Übereinkunft mit der Seminarleiterin

Im Gymnasium im 20. Bezirk in Wien besprachen die TeilnehmerInnen des SGA anläßlich einer Sitzung über die Anregung eines Schülers, dass sie von diesem An-

gebot Gebrauch machen wollten. Der Direktor vereinbarte mit mir einen mit allen vorher abgesprochenen Termin, und ich bat ihn, bei der nächsten gemeinsamen Sitzung Wünsche, Ideen und Schwerpunkte mit allen VertreterInnen auszuhandeln. Ein Schüler übermittelte mir dann telefonisch die Wünsche der Gruppe, und ich erstellte im Zusammenhang mit der Ausschreibung das Seminarprogramm.

Schwerpunkte aus diesem Seminarprogramm:

Grundsätzliches:

- Alle TeilnehmerInnen sind um eine partnerschaftliche Gesprächskultur bemüht
- Alle TeilnehmerInnen unterscheiden sich aber nach Alter, Rang, Rolle, Position und Funktion in der Schule
- Alle TeilnehmerInnen kommen freiwillig (und in der Freizeit) und wollen gemeinsam lernen
- Alle TeilnehmerInnen haben einen unterschiedlichen Wissensstand, haben unterschiedliche Erfahrungen und unterschiedliche Erkenntnisse zum Thema „Kommunikation"; daher wird jede(r) subjektiv anderes lernen, das beitragen soll, den Prozess des gemeinsamen Arbeitens fruchtbringend zu verändern.

1. Halbtag: Sich selber vorstellen und die anderen besser kennen lernen
2. Halbtag: Ich und meine Rolle im SGA
3. Halbtag: Wir und unsere gemeinsame Beziehungskultur (Erfolge und Konflikte)
4. Halbtag: Transfer der neu erlernten Diskussionskultur auf die Arbeit in den nächsten SGA-Sitzungen (z. B. Planung von Veranstaltungen, Feedback-Geben)

Ausschnitte aus dem Seminarverlauf :

1. *Halbtag*: In einer lustigen Differenzenübung lernten die TeilnehmerInnen sich selbst und die anderen bessser kennen: z. B. Männer, Frauen, Jung und Alt, Berufe, Hobbies, ...
   Alle TeilnehmerInnen suchten sich ein Symboltier für das Seminar aus und stellten es sich gegenseitig vor.
   In einer „4-Ecken–Übung" in Kleingruppen erfuhren alle TeilnehmerInnen, was ihnen Schule bedeutet oder bedeutet hat: Mögliche Vorschläge: Schule = reizvoll und ein Ansporn, Schule = Lust, Spiel und Spaß, Schule = wie eine schwierige Bergbesteigung, Schule = ???

2. *Halbtag*: Blitzlicht „Meine Stimmung ist heute wie ....."
   In einer Zeichen- und Ideenübung trugen alle TeilnehmerInnen auf Papierstücken ihre Rolle im SGA grafisch / symbolisch / mit Wortgruppen ein; anschließend

wurden die Teile zu einem Bild zusammengesetzt und es wurde über die Vorstellungen und Meinungen der Einzelnen gemeinsam reflektiert.
Nach der persönlichen Erfahrung erfolgte ein kurzes Impulsreferat von mir zum Thema „Kommunikation und Kommunikationsstile" nach Schulz von Thun.
Als kleine Hausübung für den folgenden Tag sollten alle nach Hause gehen und sich überlegen, welchen Stil im Umgang mit anderen sie selbst bevorzugen (Ist-Zustand und Soll-Zustand) und darüber hinaus noch versuchen, Einschätzungen für die anderen Gruppenmitglieder zu treffen.

3. *Halbtag*: TeilnehmerInnen mit gleichen / ähnlichen Kommunikationsstilen tauschten in Kleingruppen ihre Gemeinsamkeiten aus und fragten dann im Plenum die anderen Gruppen nach Schwierigkeiten und Besonderheiten ihrer Stilausprägungen.
Kurze theoretische Ergänzung zum Themenbereich „Wie wirke ich auf andere?" (Selbstbild und Fremdbild – das Joharifenster)
Anschließend baute die ganze Gruppe gemeinsam ein (symbolisches) Schulhaus auf einem großen Naturpapierbogen, die Gestaltung war völlig frei; es gab aber einige inhaltliche Anregungen, die auf Papierstreifen geschrieben und verteilt wurden: Beispiele aus dieser Sammlung waren „Disziplin", „Freiheit", „Verantwortung übernehmen lernen", „Lernen lernen", „Wissen vermitteln", „Erziehen", „Kritisch denken".
Diese und andere Bausteine, die die Gruppe selber fand, wurden definiert, diskutiert und in eine „richtige" Ordnung für diese Schule und ihr SGA-Team gebracht. Dabei zeigten sich auch schon ganz deutlich die unterschiedlichsten Verstehensweisen, Zugangsweisen und Landkarten von Schule in den Köpfen der einzelnen TeilnehmerInnen.
Unter dem Themenbereich „Wertvorstellungen vermitteln" wurden ganz konkrete Übungen zur erfolgreichen Feedback-Kultur geübt.

4. *Halbtag*: Die TeilnehmerInnen arbeiteten nun konkret an Fragestellungen, die ihren Bedürfnissen an dieser Schule entsprachen (z. B. Wie kann die SGA-Geschäftsordnung tatsächlich bei Sitzungen eingehalten werden; wer übernimmt welche Funktionen in der Gesprächsführung?)
Seminarkritik – gemeinsames Feedback

Als Seminar-BegLeiterin / Trainerin / externe Beraterin habe ich folgende positive Teamentwicklungsschritte wahrnehmen können:

– Alle TeilnehmerInnen waren guten Willens auf einander zuzugehen, obwohl sie doch so unterschiedliche Positionen in dieser Gruppe vertreten.
– Alle TeilnehmerInnen waren bereit, neue Sichtweisen an sich heran zu lassen, sie auszuprobieren und über sie zu reden, obwohl es durchaus nicht selbstver-

ständlich ist, dass LehrerInnen und SchülerInnen mit Eltern nebeneinander und an einander lernen.
- Die verschiedenen Gruppenmitglieder haben gelernt, einander ausreden zu lassen, einander zuzuhören, obwohl doch gewöhnlich SchülerInnen die Zuhörerrolle innehaben, höflich warten, bis die „Älteren" ausgeredet haben, und der Direktor doch meist das Sagen hat.
- Die vier Halbtage haben eine von Wohlwollen getragene angenehme Arbeitsatmosphäre entstehen lassen, die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz signalisierte, obwohl doch zu allererst ein solches Seminar als gewisse „Schnapsidee" der progressiven Schulkräfte angesehen wurde.
- Abschließend waren alle der Meinung „Der Weg ist das Ziel"; mit neuem Schwung hat ein jeder aus seinem neuen Verständnis die Bereitschaft aufgebracht, Verantwortung für die Fortentwicklung von „Wohlfühl-Sitzungen" zu übernehmen.
- Ich als Trainerin – und doch selbst auch Lehrerin an einer Schule – hatte Lust bekommen, in dieser neuen „Seilschaft" gleichrangiger PartnerInnen mitzutun.

Literatur:
Mitschka Ruth, Die Klasse als Team, Veritas 1997
Philipp Elmar, Teamentwicklung in der Schule, Konzepte und Methoden, BELTZ Grüne Reihe, Weinheim 1996
Schulz von Thun Friedemann, Miteinander Reden 1,2,3, rororo sachbuch, Reinbek 1998

✍ *Christl Wildner, Deutschlehrerin und Lehrer-Ausbildnerin am Zentrum für das Schulpraktikum, Maria-Theresien-Straße 3, A-1090 Wien.*

Martina Schader

Kommunikation, Rhetorik ...

current state – en vogue

Reden, sprich kommunizieren müssen Sie immer und eigentlich überall: Egal ob Sie in der Schule oder im Beruf etwas erklären, ob Sie Freunde von einem gemeinsamen Projekt überzeugen möchten oder einen Konflikt lösen, einen Streit schlichten oder ein Lob aussprechen – Sie sind ständig gefordert, sich zu artikulieren. Kommunizieren ist also nichts Geheimnisvolles, sondern etwas Alltägliches und Ihnen Inhärentes. Niemand ist dabei ein Anfänger, ein Neuling, ein Unbedarfter oder gar ein totaler Versager – solange es sich um die Muttersprache handelt. Ziehen Sie doch einfach von Ihrem Lebensalter 2 Jahre ab, dann wissen Sie, wie viele Jahre Sie sich schon im freien Reden mehr als nur üben; und mit jedem Tag vergrößern Sie Ihre sprachliches Wissen. Alles was rhetorische Fähigkeiten und Fertigkeiten angeht, müssen Sie nicht lernen, im Gegenteil, Sie haben sie schon immer beherzigt und intuitiv verfolgt, eingesetzt und gezielt angewendet. Das Einzige was Sie in puncto Rhetorik noch leisten könn(t)en ist, daß Sie das eigene – Ihr – Reden bewußter erleben und durch gezielte Übungen an den eigenen Möglichkeiten verfeinern und vervielfältigen.

(nach: Makrandreou et al. 1996, p.5).

Rhetorik – allgemein

Die Rhetorik galt in der Antike politisch und ethisch als ein sehr komplexes und fundiertes Lehrsystem, um wirksame, eindrucksvolle öffentliche Reden zu gestalten. Sie war gestützt auf eine detaillierte Basis von rednerischen Arbeitsschritten, von ausgewählter und genau abgestimmter Stoff- und Inhaltssuche, sprachlichen Stilisierungen, Theorien der Redegattungen und Redeteile, von diversen Stilarten, Angemessenheitswertungen, sprachlichem Schmuck u.v.m. Auch heute werden wir immer wieder – ja sogar vermehrt – mit der „Kunst der Rhetorik“ konfrontiert. Bereits im Kindergarten und sogar schon in der Vorschule sollen kleine Gedichte und Referate diffizil und bravourös vorgetragen werden, der darauffolgende Schulalltag erwartet die dazugehörige gestisch-mimisch-computertechnisch ausgefeilte Präsenta-

tion und das Berufsleben schließlich geht davon aus, daß man eigentlich mit dem Spracherwerb den Rhetorikerwerb schlicht und einfach mitgemacht hat.

Aber, wie sieht das dieser vermeintlich „geborene Rhetoriker" – sprich der Kindergartenfrosch, der Schüler, der Student, der Berufstätige?

Leider ganz und gar anders. Gepeinigt von der Angst vor anderen reden zu müssen, geplagt von den eigenen Hände, Füßen, Augen, Wimpern und Stirnfalten, die alle da und doch im Weg sind, geängstigt von unkontrollierten mimischen Entglei-

sungen und gestraft mit komplexen Inhalten, die mit zu vielen technischen Hilfsmitteln vermittelt werden sollten, steht der – eigentlich von Natur aus – mit Kommunikationsinstrumenten ausgestattete homo sapiens nicht selten vollkommen sprach- und lautlos, wie gelähmt vor einer der ältesten Kommunikationsaufgaben der Welt: Information zu vermitteln, anspruchsvoll, verständlich und eine Reaktion nach sich ziehend zu artikulieren – zu kommunizieren und kommt sich vor, als wäre er der erste und einzige Mensch auf der Welt, der Watzlawicks Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ widerlegen kann. (vgl. Schader 1997, p.160).

Rhetorik spezifisch

Eco beschreibt in seinem Werk »Einführung in die Semiotik« (p.184ff.) die Rhetorik als eine Schwankung zwischen Redundanz und Information. Dieser Widerspruch ist es, der uns die Rhetorik zu so einem faszinierenden Element der Kommunikation macht.

> Einerseits neigt sie dazu, die Aufmerksamkeit auf eine Rede zu fixieren, die auf ungewohnte (informative) Art von etwas überzeugen will, was der Zuhörer noch nicht wußte. Andererseits erreicht sie dies Ziel dadurch, daß sie von etwas ausgeht, was der Hörer schon weiß und will, und daß sie zu beweisen versucht, wie die Schlußfolgerung sich ganz natürlich daraus ableitet.
> Aber um dieses Zusammenspiel von Redundanz und Information zu klären, müssen wir uns der beiden Bedeutungen des Wortes „Rhetorik“ erst einmal bewußt werden. So versteht man darunter zum einen ein Repertoire an Argumentationsmechanismen, durch die man persuasive (überzeugende) Argumentationen erzeugen kann, die auf einer Balance von Information und Redundanz basieren und zum anderen aus einem Repertoire aus Argumentationstechniken, die wir im Spracherwerb erlernen, der Gesellschaft soziokommunikativ angehören und somit eine Sammlung von codifizieren Lösungen darstellen, durch deren Gebrauch die Überzeugung (Persuasion) mit einer abschließenden Redundanz die Codes wieder bestätigt, von denen sie ausgeht. (nach: Eco, 1994, p.184ff.)

Rhetorik ist somit für uns sowohl bewußtes wie auch unbewußtes Umgehen mit Kommunikationstechniken und -instrumenten.

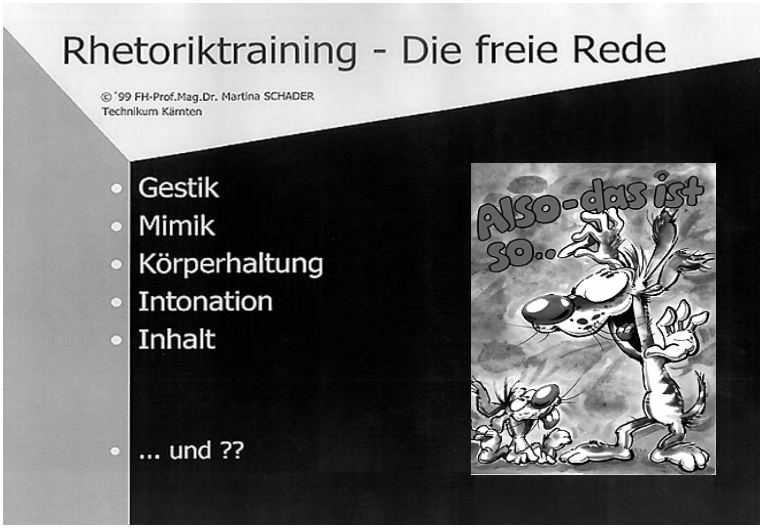
Als „vertröstende Rhetorik“ bedient sie sich schon bekannter und erworbener Einsichten und gibt vor, „zu informieren und zu innovieren, einfach um die Erwatungen der Empfänger zu reizen, obwohl sie deren Erwartungssystem nur bestärkt und sie davon überzeugt, dem zuzustimmen, womit sie sowieso schon bewußt oder unbewußt einverstanden waren.“ (Eco, 1994, p.186).

Non-verbale Kommunikation

Sie ist die ausdrucksstärkste Form der Informationsübertragung auf der zwischenmenschlichen Ebene und versteht es oft besser als die „vertröstendste Rhetorik“ zu lenken, zu leiten, zu bitten, zu überzeugen und zu „beeinflussen“. Warum ist sie so mächtig?

Niemand beherrscht sie so wie das Kleinkind, welches damit zahlreiche Kontaktsituationen mit seiner Umwelt aufbauen und seine Wünsche und Bedürfnisse so sprachlos und gezielt ausdrücken kann.

Gestik und Mimik, aber auch die Körperhaltung und die Stimmtönung, sowie die Regelung der Proxemik (Abstandshaltung vom Gesprächspartner) und des Blickkontaktes sind Teilbereiche der sogenannten non-verbalen Kommunikation, die bereits in der Evolution primär, also vor der Ausbildung der Sprache vorhanden ist. Modifizierungen und Abweichungen bestimmter Muster und Teilmuster des nonverbalen Verhaltens ergeben sich dann durch soziokulturelle Überformungen. Ein einprägsames Beispiel hierfür ist die unterschiedliche Ausprägung der gestisch-mimischen Negation im europäischen Kulturkreis und darüber hinaus; so negieren z. B. die Griechen nicht mittels Kopfschütteln, wie wir es gewohnt sind, sondern durch Nicken des Kopfes, was wir eher als „ja" identifizieren würden.
Nicht nur Gestik und Mimik unterliegen einer „soziokulturellen Zensur", sogar die



stimmliche Zuwendung wird überformt durch kulturspezifische Elemente.

Der Übergang zur verbalen Interaktion bzw. Kommunikation ist stets fließend, die non-verbale Kommunikation ist jedoch die natürlichere – sie ist an den visuellen Kanal gekoppelt – was auch ihre Mächtigkeit in Bezug auf Informationsgehalt und Wahrheitsüberprüfung erklärt. (nach: Maratschniger, 1996, p.77ff.)

> Ist's nicht erstaunlich, dass der Spieler hier
> Bei einer blossen Dichtung, einem Traum
> Der Leidenschaft, vermochte seine Seele
> Nach eignen Vorstellungen so zu zwingen,

Dass sein Gesicht von ihrer Regung blasste,
Sein Auge nass, Bestürzung in den Mienen,
Gebrochne Stimm, und seine ganze Haltung
Gefügt nach seinem Sinn. Und alles das um nichts!
Hamlet II. Akt, 2. Szene

Der Wallenda-Faktor

... etwas aus Studium und Praxis, was Sie vielleicht noch nicht kennen oder ... kennen Sie den *Wallenda* Faktor? Nein? Aber Sie kennen sicher die Probleme kommunikativer Art auf Behördenebene? Sicher!
Der Wallenda-Faktor: Er beschreibt das, was wir die ewige „Furcht vor dem Scheitern" nennen. Wir konzentrieren uns so sehr darauf, etwas bloß nicht zu tun, daß wir es dann erst recht tun. Das Beispiel aus der Realität: Wallenda war ein Drahtseilartist ... als er sich nicht mehr auf die Aufgabe konzentrierte, das Seil zu überqueren, sondern nur mehr darauf, ja nicht abzustürzen, erreichte er das andere Ende des Seils nicht mehr.

Dabei werden unsere SchülerInnen ihre Fähigkeit, Drahtseilakte auszuführen, in ihrem künftigen Berufsleben sicher unter Beweis stellen müssen. In Unternehmen wie Kommunen müssen sie sich also darauf konzentrieren ihre Aufgaben zu erfüllen: zu leiten, zu organisieren, zu führen, zu kommunizieren – und nicht darauf, daß sie in ihren Aufgaben eventuell scheitern könnten durch Fehler in den Kommunikations- und/oder Informationsstrukturen.

In vielen Unternehmen und zunehmend auch in den Verwaltungen wird darüber nachgedacht, wie die Zusammenarbeit produktiver gestaltet werden kann. Dabei wird anerkannt, daß Informations- und Kommunikationstechnologie eine wesentliche Rolle für eine Umsetzung moderner Organisations- und Kooperationskonzepte spielen. (vgl.: Schwabe/Kremar: Computer Aided Team. Verbesserung der Zusammenarbeit in Gemeindeparlamenten. In: Office Management 12/1995, p.30.)

Voraussetzung hierfür sind nicht nur selbstkritisches Beobachten und Analysieren der aktuellen Kommunikations- und Informationsstrukturen, sondern auch das schnelle und gute Erkennen von Stand und Funktion der Zusammenarbeit und damit der vorliegenden Kommunikations- und Informationeinheiten.

Resümee

Sie sehen, Kommunikation, Rhetorik, reden, verstehen, sprechen, sprachlich identifizieren, informieren etc. sind Elemente unserer täglichen Existenz, die erst dann zum Problem werden, wenn wir Sie zu bewußt zu beherrschen versuchen. Warum? Weil wir uns anscheinend nicht darüber im Klaren sind, wie sehr wir in einer kom-

munizierenden Existenz verankert sind, weil gar nicht ad hoc in der Lage sind, die Wirkungsfaktoren der verbalen und non-verbalen Kommunikation adäquat zu werten und zu gewichten.

Wer von Ihnen weiß schon, daß 55 Prozent der Wirkungsfaktoren vom Körper ausgehen? Daß Gestik, Mimik, Körperhaltung, Gang, Stand, Blick etc. das Meiste der Informationen tragen, oft schon vorwegnehmen oder gar falsifizieren ... wenn die Mimik der Kritik gar nicht zu Worten des Lobs passen!

Wissen Sie, daß 35 Prozent der Kommunikation durch die Stimme dominiert werden? Intuitiv ja, aber daß dies auch auf die eigene Stimme zutrifft, und nicht nur auf die des beliebten Radiomoderators?
Hätten Sie vermutet, daß nur 7 Prozent der Kommunikation und Information, die verbal oder textuell weitergegeben wird, durch den Inhalt bestimmt wird? Sicher nicht, denn warum kaprizieren Sie sich dann so auf kompetente Gestaltung, Ko- und Kontexte, roter Faden etc. und vergessen dabei die gestisch-mimisch Präsentation?

Tauchen Sie doch einmal ein in diese Prozentsätze, in die Fragen und Antworten, die Ihnen dabei begegnen und erkennen Sie vielleicht ein völlig neues Kommunikationsverhalten und -gefühl bei sich selber; vielleicht erkennen Sie Ihre „aktuellen“ Prozentsätze und verändern diese ... halten Sie sich doch einmal den Spiegel der eigenen Kommunikation vor, indem Sie andere fragen, wie Sie kommunizieren und versuchen Sie, sich selbst und ihre Kommunikation in der Reaktion anderer auf Sie zu erkennen und vielleicht auch zu kontrollieren und zu korrigieren!

Literatur:
Conen, H: (1996): Die Kunst, mit Menschen umzugehen. Ein Ratgeber mit Übungen für erfolgreiche Kommunikation und Körpersprache. Bechtermünz Verlag, Augsburg.
Eco, U. (1994): Einführung in die Semiotik, UTB, W. Fink.
Gelb, M.J. (1997): Sich selbst präsentieren. GABAL, Offenbach.
Makrandreou et al. (1996): Rhetorik – Kommunikation – Präsentation. Methoden zur Selbstentfaltung. MANZ Verlag Schulbuch, Wien.
Maratschniger, M. (1996): Der Spracherwerb. Dr. Kovac Verlag, Hamburg.
Schader, M. (1997): Rhetorik – Die freie Rede. In: Klagenfurter Geographische Schriften, Heft 14.
Schader-Maratschniger, M. (1997): (Neue?) Informations- und Kommunikationstechnologie als Basis für moderne Organisations- und Kooperationskonzepte. In: Kärntner Jahrbuch für Politik, Kärntner Druckerei.

✍ *Martina Schader ist Professorin für Kommunikation am Technikum Kärnten, einer Fachhochschule, die u. a. einen Studiengang „Kommundes Management“ anbietet. Adresse: Ortenburgerstr. 27, A–9800 Spittal/Drau.*

Klaus Schenk

Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti

1. Kommunikation und Literaturdidaktik

In der Deutschdidaktik hat sich eine Trennung von Lernbereichen eingebürgert, die sich deutlich in der Konzeption von Lehrwerken niederschlug. Hier Sprachbetrachtung, dort Literatur; hier Vermittlung von kommunikativer Handlungskompetenz, dort interpretierende Textanalyse und Literaturgeschichte. Daß diese Trennung auch philosophiegeschichtlich aufgeladen ist, wird schon bei einem flüchtigen Blick auf die unterschiedlichen Positionen deutlich. Während in der Literaturdidaktik die ideologiekritische Haltung der Frankfurter Schule nachwirkte, ist in einer sozialwissenschaftlich orientierten Sprachdidaktik der konsenstheoretische Ansatz von Habermas stark profiliert worden. Die Verweigerung von Kommunikation im zunehmend machtbesetzten Kommunikationsraum moderner Gesellschaften steht so dem Rettungversuch von kommunikativen Potentialen einer revidierten Aufklärung gegenüber. Daß die hier nur summarisch aufgeführten Positionen so gegensätzlich nicht gefaßt werden müssen, hat schon die didaktische Diskussion der 70er Jahre gezeigt. Der Deutschunterricht sollte unter dem Lehrziel Kommunikation eine dialektische Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht praktizieren.[1] Im herkömmlichen Literaturunterricht werden diese Forderungen allerdings nur partiell eingelöst, etwa durch die Auswahl von kommunikativen Textsorten. Daß sich kommunikationstheoretische Aspekte aber sogar bei der Behandlung von literarischen Klassikern umsetzen lassen, soll in folgendem Beitrag an einem Beispiel umrissen werden. Dabei werden sowohl moderne Konfliktlösungsstrategien herangezogen, wie auch die aufklärerische Streitkultur Lessings aus dieser Perspektive beleuchet. Schließlich erscheinen Lessings Dramen nicht zufällig phasengleich mit der Förderung von kommunikativer Kompetenz in den deutschen Lehrplänen für die 10. und 11. Klassenstufe. Der Auswahl beider Themen liegen entwicklungspsychologische Annahmen zugrunde, wie sie die Dramendidaktik ohnehin lange grundsätzlich bestimmten: „Jedes Drama (...) vollzieht gerade den Prozeß, den der junge Mensch von der Pubertätszeit an durchmachen muß“.[2] Doch auch ohne entwicklungspsychologische Vorgaben, die so der Schülerpsyche nicht mehr entsprechen und inzwischen zurecht kritisiert wurden[3], läßt sich ein Zusammenhang zwischen kommunikativem Sprechhandeln und Dramendidaktik herstellen. Besonders im Werk Lessings hat die Ver-

bindung von Kommunikation und Dramenkonzeption eine tiefere Begründung. In Lessings Dramen lassen sich die Auswirkungen einer Streitkultur[4] aufzeigen, die nicht nur den aufklärerischen Literaturdiskurs, sondern auch die Sprechakte seiner Dramen-Figuren prägte. Lessings Dramen könnten somit Möglichkeiten dafür bieten, kommunikativ-diskursive Sprechhandlungen literaturdidaktisch zu vermitteln.

2. Streitkultur in Emilia Galotti

Nicht nur aus Schülermund nach der ersten Pflichtlektüre, sondern auch aus literaturkritischer Sicht wurde die Handlungsarmut in Lessings Drama »Emilia Galotti« immer wieder beanstandet. Wesentliche Handlungsmomente werden nur berichtet oder in die Teichoskopie, die Mauerschau, verlagert. So erfahren wir von Emilias Begegnung mit dem Prinzen nur aus ihren zaghaften Mitteilungen; der Mord an Appiani wird dramaturgisch gänzlich hinter die Szene verlegt. Schon deshalb muß die Katastrophe im letzten Akt als gewalttätiger Eingriff erscheinen, der sowohl im Rahmen des Handlungsfortgangs wie auch psychologisch unzureichend motiviert ist. Goethes Bemerkung zu Lessings Drama ist dabei so weit von Schülermeinungen nicht entfernt: „Emilia Galotti ist auch nur gedacht und nicht einmal Zufall oder Caprice spinnen irgend drein. Mit halbweg Menschenverstand kann man das Warum von jeder Scene, von jedem Wort, mögt' ich sagen, auffinden."[5] Zu viel an dramaturgischer Konstruktion, sagt die Kritik[6]; zu wenig an action, an Spannung, lautet die Schülermeinung. Beurteilt man das Drama allerdings weniger von der Handlungsebene her, so fällt auf, daß die Figuren ihre Absichten und Beweggründe ausführlich erörtern, so daß ihre Reden „schon ihre ernsthaftesten Interaktionen"[7] zu sein scheinen. In der diskursiven Struktur des Dramas handeln Lessings Figuren, während sie sprechen. Aus dieser Perspektive wurden bereits verschiedene Szenen des Dramas analysiert. So konnte Graf[8] z. B. die Sprechhandlungen Verhören und Überreden als Redestrategien im Dialog zwischen Emilia und Odoardo (V, 7) aufzeigen und didaktisch umsetzen – ein nach wie vor sehr fruchtbarer Zugang zur Diskursivität des Lessingschen Dramas. Inzwischen wurden diese Ansätze auf einer breiteren Basis weiter verfolgt. In seinem Aufsatz „So viel Worte, so viel Lügen" weist z. B. John McCarthy[9] auf die Überzeugungsstrategien in »Emilia Galotti« hin; Claudia Albert hat darüber hinaus den Mätressenstreit in Lessings Dramen »Emilia Galotti« und »Miß Sara Sampson« näher untersucht. Bei dem Vergleich beider Dramen kommt Albert am Beispiel der Figur Orsina zu einer bemerkenswerten Feststellung:

> So dienen ihre Gespräche weniger dem Streit um Konzepte und Haltungen wie bei Marwood, sondern der Klärung von Sachverhalten, über deren Unerträgliches, Menschenunwürdiges und Unangreifbares sich die anderen Personen durch hektische Aktivitäten hinwegzusetzen versuchen.[10]

Dem Konzept der höfischen Intrige steht somit von Seiten der Mätresse die diskursive Offenlegung von Macht- und Machtmißbrauchsverhältnissen gegenüber. Orsina versucht auf diese Weise das Verhältnis zwischen Sach- und Beziehungsebene zu klären. Aber auch andere dramatis personae vollziehen im Drama Sprechhandlungen, die sich nicht nur punktuell untersuchen lassen, sondern vielmehr die diskursive Konzeption des Dramas selbst bilden, wobei Konfliktlösungsmöglichkeiten aufscheinen ohne sich zu realisieren. So wird z. B. im Streit zwischen Appiani und Marinelli (II, 10) ein intrigantes Nullsummenspiel[11] herausgearbeitet, das Appiani mit dem Abbruch der Kommunikation besiegelt: „Sie sind mit Ihrem ja wohl ja wohl ein ganzer Affe!“[12] Selbst noch auf der Ebene der Randfiguren im Gespräch zwischen Pirro und Angelo (II, 3) läßt sich eine argumentative Überzeugungsstrategie nachweisen. Während sich so das Drama auf der Handlungsebene als darstellungsarm erweist, läßt sich auf der diskursiven Ebene ein Kommunikationsüberschuß ausmachen, der zur Auseinandersetzung strebt, aber zur Katastrophe führt. Anders gewendet ließe sich diese Diskrepanz zwischen Diskursivität und Handlungsmotivation als kommunikatives Paradox im Sinne Watzlawicks rekonstruieren. Während die zentralen Beziehungsfragen auf der Handlungsebene nicht deutlich werden, umspielt der Diskurs Motivationen, die nicht auf der Diskursebene liegen; es wird „eine Lösung zweiter Ordnung versucht, wo eine solche erster Ordnung angebracht wäre“.[13] Sicherlich läßt sich ein klassisches Drama nicht ohne Vorbehalte in die Relation von Beziehungs- und Sachebene aufteilen. Doch gerade der in Lessings Drama unverkennbare Widerspruch zwischen diskursivem Bemühen und Katastrophe, zwischen Streitkultur und Nullsummenspiel, macht diesen Zugang legitim. Aus dieser Perspektive soll im folgenden eine didaktische Umsetzung angedeutet werden, die auch die Ergebnisse der modernen Konfliktforschung einbezieht.

3. Konfliktforschung und Nullsummenspiel

In der vor allem von Watzlawicks Thesen beeinflußten Konfliktforsuchung hat sich der Begriff des Nullsummenspiels durchgesetzt. In seiner »Anleitung zum Unglücklichsein« charakterisiert Watzlawick den aus der mathematischen Spieltheorie entlehnten Terminus mit einfachen und auch für Schüler der 10. und 11. Klasse verständlichen Worten:

> Besehen wir uns zuerst die Klasse der Nullsummenspiele. Sie enthält all jene zahllosen Spiele, in denen der Verlust des einen Spielers den Gewinn des anderen darstellt. Gewinn und Verlust belaufen sich daher, zusammengezählt, immer auf Null. Jede einfache Wette beruht auf diesem Prinzip.[14]

Die geheime Crux dieser Nullsummenspiele sei es letztlich aber, wie Watzlawick weiter ausführt, daß auf der Beziehungsebene doch beide Partner verlieren, was den Gewinn auf der Sachebene unter Umständen zunichte machen kann. Im Unterschied

dazu können nach Watzlawick in Spielen, die nicht auf eine Nullsumme ausgehen, alle Beteiligten entweder nur gewinnen oder nur verlieren. Im Unterricht ließe sich diese Problematik am Beispiel des berühmt gewordenen Gefangenendilemmas veranschaulichen.[15] Einen Fundus an lebensnahen Diskussionsbeispielen dazu findet sich in der eingängig geschriebenen Darstellung von Axelrod.[16] Während in der Konfliktforschung Nullsummenspiele als archaisches Konfliktverhalten gewertet werden, wie etwa der Kampf um Nahrung oder der Anspruch auf einen Sexualpartner, wird den Nicht-Nullsummenspielen bereits aufgeklärtes Potential zugebilligt: „Ein aufgeklärter, sozusagen in einem mentalen Verhalten „moderner" Mensch sollte also andere, „nicht-archaische" Spiele, d. h. Nicht-Nullsummenspiele spielen."[17] Für kreative Lösungsversuche von Konflikten wird deshalb die Parole ausgegeben: Gewinnen statt Siegen. Dazu wurde die Methode einer Konflikt-Moderation entwickelt, die sich in wesentlichen Punkten von der herkömmlichen Diskussionleitung unterscheidet, da ihre Grundregeln auf Authentizität, Betroffenheit und Gleichwertigkeit abzielen. Schon diese kurzen Bemerkungen mögen verdeutlichen, daß die Konfliktforschung hier Ansätze für Unterrichtskonzeptionen liefert, die hervorragend im Lernbereich Kommunikation genutzt werden können. Das zentrale Lernziel einer solchen Konfliktkommunikation stellt dabei der Versuch dar, ein Nullsummenspiel durch Verhandlung und Kommunikation zu vermeiden. Freilich sollte diese Konfliktproblematik im Rahmen von Übungen zu Diskussionsverhalten und Diskussionsleitung zunächst selbständig erarbeitet werden. In einem weiteren Schritt lassen sich die dort erworbenen Fertigkeiten aber durchaus auch bei literarischen Themen, wie etwa bei der Behandlung der diskursiven Struktur von Lessings Drama wieder aufgreifen.

4. Ein Drama moderieren

Schon von Lessings Zeitgenossen wurde der Schluß des Dramas »Emilia Galotti« heftig kritisiert. Schiller bezeichnete den Bühnentod Emilias als „lärmendes Allegro"[18]; Herder entwarf sogar einen Fortgang der Ereignisse, bei dem der Tod Emilias nur als belangloser Zwischenfall im höfischen Leben erscheint:

> In wenigen Tagen, fürchte ich, hat er (der Prinz, K.S.) sich selbst ganz rein gefunden, und in der Beichte ward er gewiß absolvieret. Bei der Vermählung mit der Fürstin von Massa war Marinelli zugegen, vertrat als Kammerherr vielleicht gar des Prinzen Stelle, sie abzuholen. Appiani dagegen ist tot; Odoardo hat sich in seiner Emilie siebenfach das Herz durchbohret, so daß es keines Bluturteiles weiter bedarf. Schrecklich![19]

Dies wäre ein Fortgang, bei dem sich die Macht von Intrige und Verführung jeder ethischen Kommunizierbarkeit entzöge. Eine andere Möglichkeit das Drama fortzuschreiben könnte sich allerdings darin bieten, die im Drama angelegte Streitkultur über den Schluß hinaus zu verlängern. Schließlich wird in der Figurentrias Prinz-

Marinelli-Appiani das Konfliktverhalten eines Nullsummenspiels eröffnet, mit der entscheidenden Crux, daß auch die potentiellen Gewinner (Prinz und Marinelli) am Ende im Hinblick auf die intendierten Ziele verloren haben, weil sich die Katastrophe als Ergebnis eines Nicht-Nullsummenspiels erweist. Vor diesem theoretischen Hintergund wurde folgende – hier sehr verkürzt wiedergegebene – Unterrichtskonzeption entworfen und den Schülern als Spielszene vorgeschlagen:

Die Aufgabenstellung

Ein Theater-Ensemble beschließt nach der aberhundertsten Aufführung von Emilia Galotti, die Verlust-Bilanz des Stückes zu verbessern. Zunächst sollen Verlust und Gewinn einzelner Figuren notiert werden. Anschließend bilden sich Arbeitskomitees, die je nach den Namen der Hauptfiguren benannt werden. Innerhalb dieser Gruppen werden auf Arbeitsplänen Konfliktgründe, Interessenlagen sowie Lösungsmöglichkeiten, die sich im Stück andeuten, festgehalten. Anschließend entsendet jede Figuren-Gruppe je einen Vertreter in die Plenumsdiskussion. Ziel dieser Diskussion soll es sein, die Bilanz des Stückes zu verbessern, so daß möglichst wenig Verlierer auftreten. Aus einer weiteren Arbeitsgruppe, die sich speziell auf die Konfliktmoderation vorbereitet, leitet ein Teilnehmer die Diskussion, wobei er versuchen soll, das Gespräch möglichst offen zu halten und nicht auf eine schnelle Lösung zu drängen.

Bei diesen mit wechselnden Teilnehmern mehrmals wiederholten Diskussionen gewannen die Schüler eine wesentlich veränderte Persektive auf Lessings Drama. Zum einen wurde deutlich, daß sich tatsächlich Auswege aus der Katastrophe geboten hätten, andererseits konnte so eine Konfliktkommunikation erprobt werden, die auf das Siegen verzichtet. Die Konfliktmoderation erwies sich in dieser Unterrichtskonzeption als kreative Umsetzung der im Drama angelegten Spannung zwischen Nullsummenspiel und Streitkultur.

Anmerkungen

1) Bronsema, Gerhard: „Kommunikativer Literaturunterricht: Grundlagen, Lernziele und Inhalte“, in: Wolfrum, Erich (Hrsg.): *Kommunikation. Aspekte zum Deutschunterricht.* Baltmannsweiler 1975, S. 44–120, dort S. 108.
2) Ulshöfer, Robert: *Methodik des Deutschunterrichts.* Bd. 3. Mittelstufe II. Stuttgart 61970, S. 3.
3) Vgl. Hein, Jürgen: „Dramatische Formen“, in: Boueke, Dietrich (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Diskussion*. Paderborn 1974, S. 310–333, dort S. 313.
4) Mauser, Wolfram / Saße, Günter (Hrsg.): *Streitkultur. Strategien des Überzeugens im Werk Lessings.* Tübingen 1993.
5) Goethe, Johann Wolfgang: *Gedenkausgabe der Werke, Bd. XVIII: Briefe der Jahre 1764–1786*, hrsg. v. Ernst Beutler. Zürich 21965, S. 175.
6) Vgl. dazu Steinmetz, Horst: „Emilia Galotti“, in: *Interpretationen: Lessings Dramen (reclam).* Stuttgart 1987, S. 87–134, dort S. 92.

7) Bauer, Gerhard: *G.E. Lessing »Emilia Galotti«.* München 1987, S. 78.
8) Graf, Günter: „Verhören und Überreden. Zur Analyse der Szene V,7 aus »Emilia Galotti«, ein sprachpragmatischer Interpretationsansatz im Literaturunterricht", in: *Diskussion Deutsch* 131/ 1993, S. 239–246. Vgl. auch ders.: „Sprechakt und Dialoganalyse – Methodenansatz zur externen Drameninterpretation. Dargestellt an Lessings Trauerspiel *Emilia Galotti* und seinem sozialgeschichtlichen Kontext »Bürgerliche Familie«", in: *Wirkendes Wort* 2/1992, S. 315–338.
9) McCarthy, John A.: „So viel Worte, so viel Lügen. Überzeugungsstrategien in *Emilia Galotti* und *Nathan der Weise"*, in: Mauser, Wolfram / Saße, Günter (Hrsg.): *Streitkultur. Strategien des Überzeugens im Werk Lessings.* Tübingen 1993, S. 349–362.
10) Claudia Albert: „Mit Mätressen streiten?", in: Mauser, Wolfram / Saße, Günter *(Hrsg.): Streitkultur. Strategien des Überzeugens im Werk Lessings.* Tübingen 1993, S. 95–102, dort, S. 101.
11) Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß der Begriff *Nullsummenspiel* hier nicht im strengen Sinne der mathematischen Spieltheorie gebraucht wird, sondern sich als heuristisches Hilfmittel an Watzlawicks Kommunikationstheorie anschließt.
12) Lessing, Gotthold Ephraim: *Emilia Galotti. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen.* Stuttgart 1993, S. 34.
13) Watzlawick, Paul / Weakland, John H. / Fisch Richard: *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels.* Bern – Stuttgart – Wien [2]1979, S. 59.
14) Watzlawick, Paul: *Anleitung zum Unglücklichsein.* München – Zürich 251987, S. 124/125.
15) Watzlawick, Paul: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern [9]1996, S. 210.
16) Axelrod, Robert: *Die Evolution der Kooperation.* Oldenburg 1997.
17) Peschanel, Frank D.: *Phänomen Konflikt. Die Kunst erfolgreicher Lösungsstrategien.* Paderborn 1993, S. 281.
18) Schiller, Friedrich: „Über das gegenwärtige deutsche Theater", in: Horenausgabe von Schillers sämtlichen Werken. München – Leipzig 1910-1926, S. 534–542, dort S. 536.
19) Herder, Johann Gottfried: *Werke, Bd. XII: Briefe zu Beförderung der Humanität*, hrsg. v. Hans Dietrich Irmscher. Frankfurt/M. 1991, 3/ 37, S. 200.

✍ *Klaus Schenk, Deutschlehrer und Deutschdidaktiker, Schwaketenstraße 108,D–78467 Konstanz.*

Christian Schacherreiter

Die Schaubühne als Kommunikations-kritische Anstalt betrachtet

„Die Schaubühne", sagte Friedrich Schiller im Jahre 1784 vor der kurfürstlichen deutschen Gesellschaft in Mannheim, „ist der gemeinschaftliche Kanal, in welchen von dem denkenden bessern Teile des Volks das Licht der Weisheit herunterströmt und von da aus in milderen Strahlen durch den ganzen Staat sich verbreitet. Richtigere Begriffe, geläuterte Grundsätze, reinere Gefühle fließen von hier durch alle Adern des Volks; der Nebel der Barbarei, des finstern Aberglaubens verschwindet, die Nacht weicht dem siegenden Licht."[1] Dem theaterpädagogischen Optimismus des rabiaten Aufklärers Schiller wird man sich heute nur mehr mit erheblichen Einschränkungen anschließen. Ganz aufgeben würde ich ihn allerdings nicht. Der bescheidene pädagogische Anspruch dieses Artikels sei daher ohne das metaphorische Pathos des späten 18. Jhs., aber nicht ganz ohne aufklärerische Absichten vorgetragen. Denn wenn die Schaubühne ihr Publikum auch nicht moralisch erleuchtet, so kann sie doch die menschlichen Kommunikationsprozesse durchleuchten, und das ist nicht wenig.

Eine ziemlich großer Teil unserer Bühnentexte stellt, sofern sich ihre AutorInnen nicht völlig vom Prinzip der Mimesis verabschiedet haben[2], Kommunikationssituationen aus, die an der außerliterarischen Wirklichkeit orientiert sind. Von einem Spiegel der Kommunikationsrealität soll zwar nicht gesprochen werden, wohl aber von strukturellen Ähnlichkeiten. Daher können dramatische Szenen oft recht gut mit jenen Verfahren interpretiert werden, derer sich die Kommunikationspsychologie und die Gesprächsanalyse bedienen.

Beispiel I: Maria Stuarts starke Sager im Lichte der Kommunikationspsychologie

So idealistisch Schillers Absichten beim Verfassen der »Maria Stuart« auch gewesen sein mögen, bei der Poetisierung seiner Vorstellung von der Freiheit des Willens im Bühnentext (Immanuel Kant) folgt er grundlegenden Gesetzen der räumlichen und zeitlichen Wahrscheinlichkeit und einem gewissen psychologischen Realismus in der Figurengestaltung. Die enorme Wirkung und die ästhetische Qualität der 4. Szene des 3. Akts (Begegnung Elisabeth-Maria) beruhen auf der Konstruktion einer Gesprächssituation, die sich zwar nicht so ereignet hat, die sich aber so hätte ereignen können. Natürlich hätten Maria Stuart und Elisabeth nicht in Blankversen miteinander gesprochen, aber die Gesprächsstruktur verweist auf eine reale Möglichkeit.

Schiller führt die Kontrahentinnen im Park des Schlosses Fotheringhay zusammen, wo Maria Stuart gefangen gehalten wird. Elisabeth tut, als wisse sie nicht, wen sie da vor sich hat. Sie tut so, denn ihre scheinbar beiläufig ausgesprochenen Verse „Das Volk drängt allzuheftig in den Straßen / (...) Mein gutes Volk liebt mich zu sehr. Unmäßig, / Abgöttisch sind die Zeichen seiner Freude (...)“[3] sind natürlich für Maria maßgeschneidert. Sie sind ein Appell an die Gegnerin: *Bleib du nur schön bescheiden und demütig, meine Beste*! und sind Selbstoffenbarung *Das Volk liebt mich*! Maria versucht anfangs ihre zielorientierte Gesprächsstrategie auszuführen: sich unterwerfen, Reue zeigen, Vergebung erflehen. Der aufmerksame Zuhörer merkt aber, dass Maria dies von Anfang an nicht so recht gelingen will, denn sie sagt:

> Der Himmel hat für Euch entschieden, Schwester!
> Gekrönt vom Sieg ist Euer glücklich Haupt,
> Die Gottheit bet ich an, die Euch erhöhte! (Sie fällt vor ihr nieder)
> Laßt mich nicht schmachvoll liegen, Eure Hand
> Streckt aus, reicht mir die königliche Rechte,
> Mich zu erheben von dem tiefen Fall.[4]

Nicht ihrem persönlichen Verdienst, sondern dem Willen der Gottheit verdankt Elisabeth in Marias Darstellung ihren Sieg. Der als „sich unterwerfen“ beabsichtigte Sprechakt präsentiert also bereits einen Subtext, dem die wahre Sichtweise der Sprecherin zu entnehmen ist. Aufschlussreich ist auch, dass in den folgenden 18 Verszeilen, die von Maria gesprochen werden (Verszeile 2252–2274), nicht weniger als 12 Imperative vorkommen. Marias Hoffnung, sie könne die Worte so „klüglich stellen“, dass sie Elisabeths „Herz ergreifen, aber nicht verletzen“ (Vz. 2289f.), erfüllt sich nicht. Immer wieder versucht sie ihre Redestrategie durchzuhalten, immer wieder scheitert sie dabei. Sie macht Elisabeth Vorwürfe („Ihr habt an mir gehandelt, wie nicht recht ist“, Vz. 2295, „Ihr habt mich stets als eine Feindin nur / Und Fremdlingin betrachtet“, Vz. 23664f., „Ihr habt das Äußerste an mir / getan, habt mich zerstört in meiner Blüte!“, Vz.2383f.), begibt sich selbst in die Rolle der Verzeihenden (Vz. 2305–2310) und schreckt auch vor Drohungen nicht zurück („Weh Euch, wenn Ihr mit diesem Wort nicht endet!“ Vz. 2397). Letztlich misslingt Marias Redestrategie.

Natürlich weiß auch Elisabeth ziemlich gut, womit sie ihre Gegnerin reizen kann. Sie bringt Marias fragwürdiges Vorleben zur Sprache („Es lüstet keinen, Euer – vierter Mann / Zu werden, denn Ihr tötet Eure Freier / Wie Eure Männer.“, Vz.2409–2411, und: „Es kostet nichts, die allgemeine Schönheit / Zu sein, als die gemeine sein für alle!“, Vz. 2416f.). Obwohl sie von Elisabeth mit diesem eleganten Wortbild mehr oder weniger zur Hure erklärt wird, bittet Maria den lieben Gott noch um Mäßigung, aber Gott verweigert sich offensichtlich dieser Bitte, und so hält Maria der verhassten Kontrahentin vor, dass ihre Mutter Anna von Boleyn wegen Ehebruchs angeklagt und hingerichtet worden ist. Nun nimmt die Dynamik des Ge-

sprächs ihren Lauf. Am Ende fällt die Fassade und Maria sprich ihre tatsächliche Sichtweise des Konflikts offen aus:

> Der Thron von England ist durch einen Bastard
> Entweiht, der Briten edelherzig Volk
> Durch eine listige Gauklerin betrogen.
> – Regierte Recht, so läget Ihr vor mir
> Im Staube jetzt, denn ich bin Euer König.[5]

Auf der Beziehungsebene ist damit das Wesentliche geklärt. Maria Stuart hält Elisabeth für einen anmaßenden, bauernschlauen Bastard. Indirekt appelliert sie an sie, den Thron zu räumen, und ihre Selbstoffenbarung lautet: Ich bin die rechtmäßige Königin. Elisabeth geht daraufhin „schnell ab, die Lords folgen ihr in der höchsten Bestürzung." Das ist begreiflich, und das Ende des Dramas ist ja bekannt.

Maria und Elisabeth im Kommunikationsquadrat

Friedemann Schulz von Thun hat in seinem kommunikationspsychologischen Standardwerk[6] jenes berühmte Quadrat mit den vier Seiten des Kommunikationsprozesses geschaffen, das sich in der Alltagspraxis bei der Analyse von Kommunikationsprozessen immer wieder ganz gut bewährt, so auch bei der Interpretation des Gesprächs Elisabeth-Maria. Friedemann Schulz von Thun meint, dass an jedem Kommunikationsprozess vier Aspekte beteiligt sind, der *Sach*-, der *Beziehungs*-, *der Selbstoffenbarungs*- und der *Appellaspekt*. Maria müsste sich völlig auf den Appellaspekt konzentrieren, um ihr Ziel, die Begnadigung, zu erreichen. Die Wahrheit über ihre Beziehung zur Gegnerin und die Wahrheit über ihre wahren Gefühle müsste sie hinter einer Fassade der Demut verbergen. Alles in Maria sträubt sich aber gegen diese Verhaltensweise, und so werden der Beziehungsaspekt und der Selbstoffenbarungsaspekt immer dominanter. Für Elisabeth muss einfach spürbar werden, dass Maria sie im Grunde hasst und verachtet. Und letztlich wird diese Beziehungswahrheit, die sich immer wieder andeutet, von Maria direkt ausgesprochen. Die schottische Königin offenbart damit, dass sie sich nach wie vor für die rechtmäßige Königin hält, dass sie „stolz" ist und von Reue himmelweit entfernt. Diese mit den Mitteln der Kommunikationsanalyse erschlossene Bedeutung der Szene müsste sich wohl auch in einer gültigen Aufführung zeigen. Die Untersuchung der nonverbalen Zeichen kommt dann als spannende Aufgabe dazu.

Beispiel II: Gesprächskomponenten bei Ödön von Horvath

In einem Heft der Zeitschrift Praxis Deutsch, das dem Thema „Gespräche führen" gewidmet war[7], haben Angelika Linke und Horst Sitta drei „Komponenten" zusammengestellt, die ihrer Ansicht nach Gespräche maßgeblich bestimmen.

1. *Situative Komponenten*: Jede kommunikative Situation ist an räumliche und zeitliche Umstände gebunden. Es ist nicht gleichgültig, ob ich eine Liebeserklärung auf der Alm, in der Straßenbahn oder vor der Damentoilette einer Bahnhofsrestauration abgebe. Begegne ich meinem Direktor im Stiegenhaus am Montag Vormittag im Schulgebäude, entsteht wahrscheinlich ein anderes Gespräch, als wenn ich ihm am Samstag Nachmittag an einem Badesee über den Weg laufe. Die räumliche Nähe und Ferne zum Kommunikationspartner, die Anzahl der GesprächsteilnehmerInnen, der Öffentlichkeitsgrad des Gesprächs, die Bindung des Sprechakts an gleichzeitig vorgenommene Handlungen, das alles gehört zu den situativen Komponenten und beeinflusst den Gesprächsverlauf.

2. *Personale, also an die Gesprächspartner gebundene Komponenten*: In der Gesprächssituation begegnen einander Personen, die Name und Anschrift haben, eine personale Identität und eine Lebensgeschichte. Sie gehören einer Berufsgruppe an und einem Geschlecht. Sie haben eine soziale Rolle, sind Vater oder Tochter, Großmutter oder Freund, Unbekannter, Vorgesetzte, Mitarbeiter, Außenseiter, Staatsbürgerin. Die personalen Identitäten und ihre Beziehungen im jeweiligen Sozialsystem prägen das Kommunikationsverhalten maßgeblich.

3. *Funktionale Komponenten*: Viele Gespräche beruhen auf mehr oder weniger klaren Absichten der GesprächsteilnehmerInnen. Sie haben einen Handlungsbezug, dienen der Beziehungsanbahnung oder der Problemlösung, der Beeinflussung, der Information, der Planung etc. Grundsätzlich kann man zwischen einer eher sachorientierten und einer eher beziehungsorientierten Funktion unterscheiden. Allerdings ist kaum ein sachorientiertes Gespräch möglich, dem nicht auch eine Beziehung zugrunde liegt, denn auch im sachorientierten Gespräch kommen nun einmal zwei oder mehr Personen in einer konkreten Situation miteinander in Kontakt.

Linke und Sitta sagen selbst, dass ihre Auflistung keineswegs vollständig sei und natürlich auch andere Ordnungsbegriffe denkbar sind, aber die Arbeit mit diesen drei Komponenten bewährt sich – ähnlich wie Friedemann Schulz von Thuns Quadarat – im Unterrichtsalltag recht gut, obwohl sie natürlich nicht ausreichen, um ein Gespräch zur Gänze zu analysieren. Auch bei der Interpretation vieler dramatischer Szenen bieten die drei Komponenten nach Linke/Sitta zumindest einmal eine gute Einstiegsmöglichkeit. Ich möchte dies kurz am Beispiel einer berühmten Szene aus Ödön von Horvaths »Geschichten aus dem Wienerwald« zeigen.

„Du machst mich so groß und weit" – „Und du erhöhst mich"

Im 4. Bild des ersten Teils (Ausgabe von 1931) führt Horvath Marianne und Alfred an der „schönen blauen Donau" zusammen. Marianne hat sich soeben mit Oskar verlobt, die Ausflugsgesellschaft geht ihren Vergnügungen nach. Marianne ist in der

Donau geschwommen und Alfred positioniert sich günstig dort, wo sie aus dem Wasser steigen wird. Die beiden sind an dieser Stelle allein. Horvath gewährt ihnen per Regieanweisung eine recht animierende raumzeitliche Situation: „Nun ist die Sonne untergegangen, es dämmert bereits, und in der Ferne spielt der lieben Tante ihr Reisegrammophon den ‚Frühlingsstimmen-Walzer' von Johann Strauß."

Klären wir nach der räumlich-zeitlichen Situation die personalen und funktionalen Komponenten des Gesprächs: Dass in dieser Szene die biologischen Mann-Frau-Rollen von grundlegender Bedeutung sind, bedarf keiner Erörterung. Aber nicht nur die biologische Disposition, sondern vor allem auch die sozialhistorisch fassbaren Geschlechterrollen sind gesprächsbestimmend. Um Mariannes vorbehaltlose Hingabe an Alfred , ja ihre geradezu überfallsartige Inbesitznahme dieses Mannes zu begreifen, muss man wohl die sozialen Voraussetzungen ihres Verhaltens berücksichtigen. Marianne ist die Tochter des Zauberkönigs. Ihre Mutter ist vor einem Jahr gestorben, sie hat deren Rolle als Hausfrau übernommen und hilft dem Vater im Geschäft. Eine berufliche Ausbildung, die ihr eigene Entscheidungsmöglichkeiten einräumen würde, hat sie nicht erhalten. Die Abhängigkeit vom Elternhaus soll nun nahtlos in die Abhängigkeit vom Verlobten münden. Oskar ist der junge Fleischhauer aus der Nachbarschaft, der dem Zauberkönig als relativ „gute Partie" für seine Tochter willkommen ist. Das Mädchen ist finanziell abgesichert und bleibt obendrein in seiner Nähe. Die eheliche Verbindung ist also hauptsächlich im Interesse des Zauberkönigs, Marianne selbst fühlt wenig Zuneigung zu Oskar. Der Verlobungstag macht für sie die Fremdbestimmung wohl deutlich spürbar, und so ist ihre Bereitschaft zum Ausbrechen ziemlich groß.

Für Alfred hat das Gespräch mit Marianne, das er herbeiführt, eine eindeutige Funktion. Marianne gefällt ihm, er sucht einen Flirt, wenn möglich auch mehr als einen Flirt, aber keinesfalls eine dauerhafte oder gar eheliche Bindung. Alfred ist arbeitslos, er hängt finanziell von Valerie ab und denkt nicht im Entferntesten an die Gründung einer Familie. Für Marianne, die Alfreds Interesse schon während der Verlobungsfeier gespürt hat, bekommt aber das Gespräch eine ganz andere Funktion. In der Situation, in der sie aufgrund ihrer Lebensumstände steht, wird Alfred für sie zum Befreier und Erlöser.

Das pseudophilosophische Geschwätz über die „armen Kulturmenschen", die nichts mehr von ihrer Natur haben, ist vordergründig sachorientiert, hat aber ausschließlich die Funktion der Beziehungsanbahnung, zu der es auch kommt. „Alfred umarmt sie mit großer Gebärde, und sie wehrt sich mit keiner Faser – ein langer Kuß." Marianne interpretiert die Situation auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse: „(...) dich hat mir der Himmel gesandt, mein Schutzengel (...)". Alfred kommt zu seiner großen Liebe wie die Jungfrau zum Kind. Er versucht die ungewollte Lage zunächst noch von sich abzuwenden, appelliert an Marianne, ihn „vernünftig" zu lieben und die Verlobung mit Oskar nicht aufzugeben. Er ist sogar bereit die Fassade seiner personalen Identität

aufzugeben (er hat sich ja als Baron von Zentner ausgebeten!), gesteht ihr, dass er kein Geld hat. Aber was bedeutet schon Geld, wenn Gott selbst alles so gewollt hat. Marianne ist nicht mehr zu bremsen. Als Feuerwerksraketen den Himmel erhellen, sagt Alfred „*deine* Verlobungsraketen", aber Marianne erwidert „*unsere* Verlobungsraketen."

Entscheidend für den weiteren Verlauf ist nun, dass die Intimität der Situation nicht gewahrt bleibt. Noch immer hat Alfred die Chance sich der Naturgewalt Marianne zu entziehen, denn der Zauberkönig entdeckt die beiden. Sein energisches Verhalten – er weist Marianne zurecht und fordert Alfred auf zu verschwinden – ist nur aus seiner patriarchalischen Position zu erklären. Aber Marianne verweigert diese „Lösung". Da erscheint Oskar, der Verlobte. Andere Zeugen kommen dazu. Alfred versucht ein letztes Mal der ungewollten Situation zu entkommen, aber Marianne macht seinen Fluchtversuch zunichte. „Gott hat mir im letztenMoment diesen Mann da zugeführt. – Nein, ich heirat dich nicht, ich heirat dich nicht (...)" schreit sie Oskar an und wirft ihm den Verlobungsring ins Gesicht.

Oskar, der Zauberkönig, die Ausflügler entfernen sich, die Ausgangssituation ist wieder hergestellt, Alfred und Marianne sind wieder allein, „jetzt scheint der Mond". Horvath spart also nicht mit einer romantischen Raumatmosphäre, die als Stimmungsraum dem Bühnengeschehen zu entsprechen scheint, denn Alfred ist mittlerweile von so viel Liebe überwältigt worden. „(...) du machst mich so groß und weit", flüstert sie, „und du erhöhst mich. Ich werd ganz klein vor dir in seelischer Hinsicht.", erwidert er. Nun ja, man weiß, mit welch galligem Realitätssinn Horvath derlei romantischen Zauber bald wieder zu zerstören weiß.

Anmerkungen

1) Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Bd. 5, 9. durchgesehene Aufl. München/Darmstadt 1993, S. 828
2) Ich fasse den Mimesisbegriff hier ziemlich weit, er umfasst alle Bühnenstücke, in denen fiktive Figuren und ihre Handlungen nach Kriterien räumlicher, zeitlicher und psychologischer Wahrscheinlichkeit gestaltet werden. Ob sich eine Figur einer Sprache bedient, die der Sprachwirklichkeit angenähert ist oder ob sie in stilisierenden Versen spricht, ist nicht pimär relevant. Auszuschließen sind hier lediglich „experimentelle" Bühnentexte, in denen einer Figur kein individuelles Sprachverhalten mehr zugeordnet wird, so etwa Elfriede Jelineks „Sportstück", in dem über weite Strecken eine „Sprachfläche" gestaltet wird, für die entpsychologisierte und entindividualisierte Figuren lediglich zum Transportmedium werden.
3) Friedrich Schiller: Sämtliche Werke Bd.2, S. 621
4) ebda. S. 622
5) ebda. S. 628
6) Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden. 2 Bde., Reinbek bei Hamburg 1981
7) Praxis Deutsch Nr. 83 (1987)

✍ *Christian Schacherreiter, AHS-Professor und Leiter der ARGE Deutsch Oberösterreich, Lederergasse 42, 4210 Gallneukirchen.*

Jürgen Wolff

TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation

Anregungen für den Deutschunterricht

Eine Mode geht um in der Fremdsprachdidaktik: Tandem. Die Literatur schwillt an[1], auf Internetseiten blickt es uns entgegen, Sprachschulen bieten Ferienkurse unter dem Namen an, aber auf den ersten Blick bleibt es für Deutsch als Erst- oder Zweitsprache-LehrerInnen nicht mehr als eine originelle Idee, die den eigenen Unterricht nicht betrifft.

Dieser Artikel soll der Frage genauer nachgehen, ob und wieweit der Tandemansatz auch für den Deutschunterricht in der Regelschule fruchtbare Anregungen geben kann, und welche Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

1.1. Die Grundidee von Tandem

„Tandem" heisst ursprünglich das Fahrrad, bei dem sich beide engagieren müssen, damit beide gemeinsam vorwärtskommen. Wir verwenden den Namen für Sprachlernen im Austausch, nach dem Motto: „Du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser." Daher wird Tandem auch „das Fahrrad unter den Sprachlernmethoden" genannt – billig, individuell und umweltverbunden. Gleichzeitig ist es kommunikativ und interkulturell, denn die direkten Kontakte zwischen z. B. einem/r türkischlernenden WienerIn und einem/r deutschlernenden Türken/in erlauben das Eintauchen in die Kultur des/r jeweiligen LernpartnerIn. Dabei ist jedeR für je eine Stunde GesprächspartnerIn/LehrerIn in der eigenen und in der fremden Sprache.

Tandem ist ein geeignetes Verfahren für LernerInnentypen, die kreativ lernen, Spass dabei haben und neue Erfahrungen machen wollen. Es werden vollkommen autonome Formen (Einzeltandempaare) und andere, die das selbständige Lernen in binationalen Gruppen fördern (Tandemkurs) miteinander verbunden.

1.2. Die verschiedenen Formen

Tandem ist im Prinzip für jedes Alter, von Kindern bis zu SeniorInnen, einsetzbar. Dementsprechend kann es in einer Vielzahl von Institutionen, wie Kindergärten, Grundschulen, weiterführenden und berufsbildenden Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Jugendorganisationen, Universitäten und Fachhochschulen, der LehrerInnenaus- und

Fortbildung, und in der ArbeiterInnen-, Gewerkschafts- und Erwachsenenbildung allgemein eingesetzt werden, sogar Versuche in Gefängnissen hat es gegeben.

Es lässt sich im Land des/r einen TeilnehmerIn/Gruppe, im Land des/r anderen oder in einem Drittland durchführen, und ist für jede Sprache anwendbar, sofern mindestens ein Paar Interesse am Austausch hat. Bisher liegen Berichte über den Einsatz in Arabisch, Baskisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Galicisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch vor.

Auch die Inhalte können sehr verschieden sein. Neben der Hauptaktivität Konversation können Erzählen, Lesen, Freizeitaktivitäten stehen, und es haben sich verschiedene Unterformen herausgebildet, wie das berufsverwertbare Fachtandem, oder das kulturaustauschorientierte Interkultur-Tandem. Die neuste Form ist das *Babylonia*-Tandem, bei dem drei oder mehr Sprachen ausgetauscht werden, um hauptsächlich die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern.

Die Einrichtungen, die Tandem verwenden, haben sich großteils im ständig wachsenden Tandem®-Netz zusammengeschlossen, das als Anlauf-, Dokumentations- und Ausbildungsstelle die Tandem-Stiftung besitzt[2]. Darüberhinaus gibt es eine wissenschaftlicheBegleitung, die sich u. a. in den im Zwei- oder Dreijahresrhythmus stattfindenden Internationalen Tandem-Tagen niederschlägt, auf denen sich WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen treffen[3].

All das ist aus einem gewissen Unbehagen am bisherigen Fremdsprachunterricht entstanden.

1.3. Für uns interessante Wirkungen des Lernens im Tandem

Einige persönliche Erfahrungen, sei es als LernerIn oder LehrerIn, können uns Hinweise geben, wo die Achillesfersen des schulischen Fremdsprachenlernens liegen:

a) freies Sprechen und Angst lassen sich schwer miteinander vereinbaren. Unabhängig vom guten Willen der Lehrkraft ist schulisches Lernen mit Berichtigung, Bewertung, Noten, Prüfungen, Selektion verbunden. So kann es soweit kommen, dass die Instrumente, die richtiges Sprachlernen fördern sollten, freie Sprachanwendung hemmen oder verhindern.
b) Der Schock, wenn das Schulfranzösisch bei der ersten Anwendung mitten in Paris versagt, ist ein Symptom für die Trennung von schulischem Lernen und Wirklichkeit. Das Projektlernen versucht, sie zu überwinden, aber es hat erst relativ spät Einfluss auf die Fremdsprachdidaktik gehabt, denn vor der zunehmenden Verbreitung der neuen Technologien war die Lehrkraft das einzige Modell für die LernerInnen.
c) Zu unserem Leidwesen ist es möglich, dass trotz physischer Anwesenheit von LernerInnen im Klassenraum das, was wir vermitteln wollen, wie Regenwasser an ihnen abrinnt und keine Spuren im Gedächtnis hinterlässt. Wo kein Interesse

vorhanden ist, scheitert schon der Übergang vom Ultrakurz- zum Kurzzeitgedächtnis.

Durch die einfache organisatorische Umstellung, die beim Tandemsetting stattfindet, verschwinden diese Probleme automatisch:

a) das Paar ist eine „geschützte, abgeschirmte" Situation, und durch den Wechsel der Lehren/Lernen-Rolle ist der hierarchische Unterschied so kurzfristig, dass er unbedeutend wird. Zwar werden weiterhin Korrekturen durchgeführt, diese bringen aber keinen Gesichtsverlust gegenüber jemandem, den/die mensch nie korrigiert, mit sich, sondern werden eher als wechselseitige Hilfeleistung im Austausch verstanden. Wenn wir Korrektur und Reparatur, also richtige Aufnahme in den spontanen Gesprächsfluss, untersuchen, ist die Korrektur im Tandem sogar viel effektiver[4], weil ein Paar leichter in der Lage ist, länger bei einem Thema zu bleiben, als ein Klassengespräch.
b) Hier wird nicht für eine in der Ferne liegende Anwendungssituation gelernt, sondern Anwendung und Lernen sind dialektisch ineinander verschränkt. Die Tandems bewegen sich ständig auf zwei Ebenen, dem inhaltlichen Gespräch und dem Bereitstellen von Wortschatz, Strukturen und der Verständnissicherung. Jedes neuerworbene Redemittel erleichtert die Verständigung, und jede geglückte Verständigung stärkt die Motivation zum Weiterlernen.
c) Nur bei weitgehender innerer Differenzierung, Gruppenarbeit, Freiarbeit ist es im Regelunterricht möglich, den Unterricht weitgehend den Interessen der TeilnehmerInnen anzupassen. Im Tandem sind die Interessen der beiden Beteiligten der Ausgangspunkt, und sie sind ein zentrales Kriterium bei der Auswahl der PartnerInnen. Diese Interessen werden zunächst in einem Auswahlfragebogen[5] ausgedrückt, und später findet ein ständiger Aushandlungsprozess im Paar statt. Auch bei binationalen Kursen werden die Themen weitgehend von den TeilnehmerInnen am Anfang bestimmt.

2.1. Tandem im Deutschunterricht in einer Klasse mit TeilnehmerInnen verschiedener Erstsprache

All das klingt faszinierend, aber weit von der Unterrichtswirklichkeit entfernt. Was soll Tandem in einer Klasse bringen, in der zum Beispiel sechs verschiedene Erstsprachen vertreten sind und ein gemeinsamer Lehrplan behandelt werden soll, der eigentlich für „Mutter"sprachlerInnen geschrieben wurde ?

Sehen wir uns die Angebotspalette nach und nach unter dieser Fragestellung an: Zunächst mag es einige SchülerInnen geben, deren Eltern aus Urlaubsländern wie Italien, Spanien, Ex-Jugoslawien, Griechenland, der Türkei kommen und deren Sprache von daher einen „Tauschwert"[6] hat. Der Deutschunterricht kann hier die Anregung zur Bildung von Sprachtandems in der Freizeit geben, wo SchülerInnen deut-

scher Erstsprache Urlaubssprachen dazulernen und im Austausch die Deutschkenntnisse von Immigrantenkindern verbessert werden.

Aber das ist wahrscheinlich eine Minderheit. Viel häufiger sind Sprachen wie Kurdisch, Tamil usw., also aus Ländern, wo ein Urlaub nicht angeraten erscheint. Aber auch hier lässt sich mit geringem Zeitaufwand Neugier erzeugen, indem es als persönliche Herausforderung dargestellt wird, eine ganz fremde Sprache zu „knakken". Die dabei entstehende Sensibilisierung über den Aufbau von Sprachen und die verschiedenen Mittel, dasselbe auszudrücken, wird positiv auf den Deutschunterricht zurückwirken.

Dennoch kann für solche Übungen nur wenig Zeit abgezweigt werden, ein Fach „Sensibilisierung für Sprachen und Verständigung" steht noch auf keinem Lehrplan[7], und es ist unwahrscheinlich, dass in der Freizeit ein regelmäßiger Sprachaustausch Deutsch-Kurdisch entstehen wird. Realistischer ist es also, den Ansatz des Sprach-Tandems teilweise zu verlassen, aber den Austauschgedanken aufrechtzuerhalten. Bestimmt gibt es Fächer, in denen SchülerInnen mit seltenen Erstsprachen gegenüber deutschsprachigen SchülerInnen „besser" sind. Warum nicht einen Austausch „Deutsch gegen Mathe" in die Wege leiten? Im Unterschied zur einseitigen Nachhilfe handelt es sich da um eine Konstellation, bei der beide geben und nehmen, die also niemanden erniedrigt.

Mit Recht wird der/die Leserin einwenden, dass es oft leider so ist, dass die ungenügenden Deutschkenntnisse der Immigrantenkinder auch die Leistungen in anderen Fächern beeinträchtigen. Das heißt, „Deutsch gegen Mathe" läuft nicht, weil das Immigrantenkind in beiden Fächern Hilfe braucht. In dieser Lage bleibt uns nur das Interkultur-Tandem[8], ein Ansatz, der schon mit geringen Deutschkenntnissen praktiziert werden kann. Hierbei wird „Deutsch gegen Kultur" getauscht, es findet auf Deutsch im Unterricht oder als Arbeitsgemeinschaft statt, beispielsweise einmal pro Woche oder alle zwei Wochen. Am Anfang schreibt jedeR TeilnehmerIn Fragen zum Thema „Was ich immer schon mal über Kurdistan/Tamil Nadu/Österreich wissen wollte" auf einen anonymen Zettel. Daraus wird ein Programm zusammengestellt, das nach und nach im Unterricht behandelt wird. Die TeilnehmerInnen sind dabei die ExpertInnen für die Herkunftsländer ihrer Eltern, der/die LehrerIn moderiert, wobei Kenntnisse in Themenzentrierter Interaktion nach Ruth Cohn nützlich sind. Das Verfahren wertet einerseits die nicht-österreichischen Kulturen auf und zeigt die Relativität der verschiedenen Kulturen im Vergleich, andererseits verbessert es die Kenntnisse der Immigrantenkinder, und schließlich verschafft es den ErstsprachlerInnen zwar keine neuen Sprachkenntnisse, aber Einblicke, die sie per Massentourismus oder Fernsehen nie bekommen würden.

Soweit die Möglichkeiten, die der Tandemansatz in einem weitgefassten Sinne für den Unterricht in einer einzigen Klasse bietet.

2.2. Tandem zwischen Klassen an derselben Schule

Nun hat einE LehrerIn ja verschiedene Klassen, oder ein paar KollegInnen, mit denen er/sie besonders gern und gut zusammenarbeitet. Das gibt uns die Möglichkeit, eine weitere unorthodoxe Variante von Tandem zu entwickeln, bei der Neugier und Kontaktfreude zu einer Art Austausch führen. Die Inspiration dazu können wir uns auf einem Besuch auf der SchülerInnentoilette holen, wo wir überrascht feststellen werden, dass in den Wandkritzeleien lange Dialoge entstehen. Auch und gerade die SchülerInnen, bei denen wir es im Deutschunterricht mit unseren Versuchen, „produktives Schreiben" einzuleiten, am schwersten haben, greifen hier freiwillig zum (Filz)stift...

Davon ausgehend, können wir einen Dialog zwischen verschiedenen Klassen anstossen. Er kann auf Deutsch laufen, oder aber mit Einschüben in allen vertretenen Sprachen. Falls verschiedene Klassen denselben Raum benutzen, können sie sich die Botschaften an der Wand oder in einem „Briefkasten" hinterlassen, falls jede Klasse einen eigenen Raum hat, spielt die Lehrkraft Postbote. Für den Anfang erhöht es die Spannung, wenn niemand weiss, wer die Partnerklasse ist, und es erst anhand der Selbstdarstellungen herausfinden muss. Danach gibt es viele Formen, den Kontakt fortzusetzen, zum Beispiel

+ eine „Rätselpost", also ein Frage-Antwort-Spiel
+ eine gemeinsame „endlose Geschichte", bei der jede Klasse einen Teil schreibt und die andere auf der Grundlage weiterschreibt
+ zwei Parallelmärchen oder -kriminalromane, bei denen jede Klasse eins schreibt, die unvollständige Version weitergibt, von der anderen Klasse Fragen dazu erhält, die sie in der nächsten „Lieferung" lösen muss (9).

Ähnliches lässt sich auch per E-Mail machen, womit es dann auch ohne großen Aufwand mit einer anderen Schule am selben Ort oder in der Nachbarschaft stattfinden kann. Natürlich geht nicht alles so einfach, wie es hier scheint. Beispielsweise lässt sich ja schon bei kleineren Kindern beobachten, wenn sie das Papierröllchenspiel machen, bei dem jedes einen Satzteil schreibt, faltet und weitergibt, dass die Anonymität zum „Abgleiten", also z. B. Einfügen von KlassenkameradInnen beleidigenden Botschaften führen kann. Ähnliches kann vorkommen, wenn zwischen Klassen oder Schulen Rivalitäten bestehen.

Dem sollte dadurch vorgebeugt werden, dass es eine offene Bearbeitungsphase im Unterricht gibt und der/die LehrerIn solche Entwicklungen mitbekommt.

Bei diesen Verfahren haben wir auf ein Grundelement des Tandem im engeren Sinne, nämlich den Austausch zwischen zwei verschiedenen Sprachen, verzichtet, um die anderen Vorteile „einzufangen". Insofern sind Begriffe wie „Klassenkorrespondenz" oder „Deutsch als Werkzeugsprache" hier wesentlich treffender, und unter diesen Stichworten finden wir auch zahlreiche konkrete Beschreibungen zum Vorgehen[9].

3. Materialübersicht

Im wesentlichen gibt es drei Fundgruben:

1) für alle Formen von Tandem von Angesicht zu Angesicht: die Materialien der Tandem-Stiftung (Internet: *http://www.tandem-f.org*)
2) für die Formen per E-Mail die Hinweise und die Themendatenbank auf dem Server des vom Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität-Bochum koordinierten E-Mail-Tandem-Networks (*http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/*)
3) für den Ansatz des Lernens durch Lehren allgemein die Rundbriefe des Netzes „Lernen durch Lehren“[10].

Darüberhinaus lassen sich natürlich alle Erfahrungen aus bi- und multinationalen Austauschprojekten mit Abstrichen auf unsre „sprachinternen“ Projekte im Deutschunterricht übertragen, eine interessante Quelle sind beispielsweise die Seiten des Goethe-Institutes (*http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm*) und die Veröffentlichungen der Schweizer Stelle für Jugendaustausch, Hauptbahnhofstr. 2, CH-4501 Solothurn.

4. Ausblick

Auch wenn auf den ersten Blick Tandem nicht direkt in den Deutschunterricht der Regelschule übertragbar ist, zeigt sich doch, dass viele Elemente verwendet werden können, um stärkeres Interesse durch realen Kontakt und adressatInnenenorientiertes Schreiben zu erreichen. Sicher werden viele dieser „Tricks“ schon von manchen LehrerInnen angewendet, hier ging es darum, zu sehen, wie Erfahrungen aus der Austauschpädagogik systematisch in den Klassenraum genommen werden können. Die zunehmende Multinationalität unserer Klassen ist dann nicht mehr etwas, was uns zu dauernden Notlösungen zwingt, sondern eine Chance für noch lebendigeren Unterricht.

Anmerkungen und Literaturhinweise:

1) Eine Literaturliste zum Thema ‘Tandem’ (35 Seiten, Stand 9/99) kann durch Einsendung von 5 Internationalen Postantwortscheinen an: Tandem Fundazioa, PK 864, E-20080 Donostia/San Sebastián angefordert werden.
2) Einführungskurse für zukünftige Tandem-VermittlerInnen werden von Tandem Fundazioa regelmässig durchgeführt. Ausserdem gibt es ein Selbstlernpaket mit Tutorisierung, Information auf: *http:// www.tandem-f.org* oder per E-Mail: *tandem@tandem-f.org*
3) meistens im November, Ankündigung ein Jahr vorher auf *http://www.tandem-f.org*
4) vgl. Rost-Roth, Martina. Sprachenlernen im direkten Kontakt, Autonomes Tandem in Südtirol, eine Fallstudie; S. 127 und 147; Meran(o), Alpha&Beta-Verlag, 1995
5) Auswahlfragebogen, didaktische Hilfen für die Paare und zum Leseverstehen im Fachtandem sind im Materialpaket für Mitglieder des Tandem-Netzes enthalten.

6) Rosanelli, Maurizio. Überlegungen zum Thema Sprachen lernen im Austausch, in: Sprachen lernen im interkulturellen Austausch, Dokumentation der 2. europäischen Tandem-Tage 1990, Hg. Tandem e.V. Berlin, Frankfurt: IKO-Verlag, 1991
7) vgl. die Vorschläge in: Hg. Huber, Josef, Huber-Kriegler, Martina, Heindler, Dagmar (Hg.). Sprachen und kulturelle Bildung, Beiträge zum Modell: Sprach-&Kulturerziehung. Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung III, 1995
8) nach einem Ansatz von Barbara von Breitenbach, Wiesbaden, beschrieben in der Dokumentation: Interkultur-Tandem, Sprach- und Kulturaustausch mit ImmigrantInnen, deutsch und spanisch, 114 Seiten, erhältlich gegen Einsendung von 12 internat. Postantwortscheinen an Tandem Fundazioa
9) vgl. dazu die Darstellung des Projektes 'Deutsch im Austausch – Klassenkorrespondenz in Zarautz' auf *http://www.tandem-f.org*
10) für alle Fächer geeignet, Bestellung bei Jean Pol Martin, Didaktik der frz. Sprache und Literatur, Universität, UA Zi. 240, D-85071 Eichstätt, E-Mail: *Jean-Pol.Martin@t-online.de*, Web: *http://www.uni-eichstätt.de/docs/SLF/LdL*

✍ *Jürgen Wolff, Tandem Fundazioa, PK 864, E-20080 Donostia/San Sebastián.*

Friedrich Janshoff

Nachdenken über Kommunikation
Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

> Wie man von Kommunikation spricht ist eine Frage der verwendeten Metapher oder des verwendeten expliziten oder impliziten Kommunikationsmodells. (Lenke/Lutz/Sprenger 1995, 73, Anm.1)

Die rund 40 im folgenden verzeichneten Veröffentlichungen bieten vielfältige Möglichkeiten, sich dem Nachdenken über sprachliche Kommunikation im Studium der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht anzunähern. Neben älteren referierenden und informierend-kritischen Büchern und Aufsätzen zur Leitidee einer „Didaktik der sprachlichen Kommunikation“ (vgl. Müller-Michaels 1980, Kap. V) wurden Bücher (Monographien, Übersichtsdarstellungen und Sammelbände) aus den Jahren 1994 bis 1999 aufgenommen, die trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und spezieller Themen insgesamt doch wichtige Aspekte des „Zusammenhang(s) von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur“ (vgl. Schmidt 1994) behandeln. Mit den folgenden Hinweisen sollen einige der veränderten Rahmenbedingungen für eine erneute Beschäftigung mit Kommunikation (als Prinzip und und als Thema der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts) zumindest angedeutet werden.

Das Phänomen Kommunikation ist Thema zahlreicher aktueller Veröffentlichungen. Im VLB (Verzeichnis Lieferbarer Bücher, CD-ROM-Ausgabe) werden unter dem Stichwort „Kommunikation“ für den Zeitraum 1995 bis Mitte 1999 mehr als 1300 Einträge nachgewiesen. Hinweise auf die Vielfalt der thematisierten Aspekte lassen sich bereits aus den formelhaften Wendungen und den schmückenden Beiwörtern gewinnen, die in nicht wenigen Buchtiteln kombiniert mit dem Wort Kommunikation auftreten:

Es geht nicht nur um die Frage „Was ist Kommunikation?“, um K. als Herausforderung im Alltag und in der Wissenschaft und um das Handlungsfeld K. insgesamt, sondern auch um Einblicke in die Grundlagen, die Kunst und das Tao der K. sowie um die Rolle der K. in Studium und Beruf bzw. in Ausbildung und Praxis.

Man beschäftigt sich daher u. a. mit Führungs-, Internet-, Krisen-, Marken-, Marketing-, Multimedia-, Sprach-, Wirtschafts-K., befaßt sich mit K. von Gefühlen, ohne Grenzen, ohne Verständigung, im Wandel bzw. mit K. im Alter, am Arbeitsplatz, im Beruf, im Betrieb, im Gottesdienst, in Gruppen, im Internet, in der Organisation, vor Ort, in der Praxis, in der Stadt, im Unternehmen oder behandelt sowohl K.-berufe, -erfahrungen, -konflikte, -regeln, -techniken, -technologien, -systeme und -welten, als auch K.-gesellschaft, -kultur, -management, -politik, -praxis, -theorie, -training und -wissenschaft.

Ebenfalls dargestellt und untersucht werden Formen und Funktionen der Kommunikation, wie beispielsweise biographische, computergestützte, computervermittelte, digitale, effektive, erfolgreiche, erfolgsorientierte, gelingende, gesellschaftliche, gestörte, globale, indirekte, individuelle, interkulturelle, internationale, interne, interpersonale, komplementäre, literarische, lokale, massenmediale, metaphorische, mobile, mündliche, nonverbale, öffentliche, ökologische, personale, persuasive, politische, regionale, religiöse, schöpferische, schriftliche, soziale, suggestive, technische, verbale, visuelle und weltweite K.

Gemeinsam mit den verwandten Wörtern Information, Comics, Computer, Fernsehen, Film, Kugelschreiber, Massenmedien, Radio und Werbung gehört das Wort Kommunikation zu den von einer Jury aus Publizistik, Literatur und Fernsehen ausgewählten einhundert „Wörtern des Jahrhunderts“. Über einen Medienverbund von Buch, Zeitung, Radio und Fernsehen werden die für signifikante Erscheinungen und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts stehenden Wörter aus Kultur, Technik, Politik und Alltag in kurzen Essays, Geschichten und Filmen medienspezifisch aufbereitet und verbreitet. Sowohl die gewählte Art der Vermittlung als auch der Umstand, daß sieben der zehn genannten Wörter sich auf Medien beziehen, können als Anhaltspunkte dafür dienen, sich nicht nur verstärkt mit der Rolle einzelner, insbesondere digitaler Medien in speziellen Kommunikationsprozessen auseinanderzusetzen (vgl. Husmann 1998 u. Runkehl/Schlobinski/Siever 1998), sondern neuere Sichtweisen auf das Verhältnis von Kommunikation und Medien auch in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht zum Thema zu machen.

Als Leitvorstellung für die Deutschdidaktik hat das Lehr- und Lernziel „Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit“, abgeleitet aus der Kombination verschiedener, teil-

weise miteinander unvereinbarer Varianten des Begriffs Kommunikation (vgl. Müller-Michaels 1980, 151–161) bzw. unterschiedlicher Kommunikationsmodelle (vgl. Wolff 1977, 34–37) eine zentrale bis in die Gegenwart nachwirkende Rolle gespielt. In Einführungen in die Deutschdidaktik und in die Praxis des Deutschunterricht werden, verbunden mit Darstellungen der „kommunikativen Wende", diese traditionellen Konzeptualisierungen und Modelle sprachlicher Kommunikation (vgl. Beisbart/Marenbach 1997, 81 ff.) ebenso referiert und vermittelt wie einige populäre neuere Varianten (vgl. Schuster 1998, 43). Angemessene Darstellungen aus fachdidaktischer Perspektive, die wichtige neue Erkenntnisse zum Verhältnis von Mensch, Welt, Handeln, Sprache und Medien (vgl. Lenke/Lutz/Sprenger 1995) nicht nur mißverständlich verkürzend andeuten (vgl. Schuster 1998, 6/7 u. 35/36), liegen bisher allerdings noch nicht vor, obwohl sich beispielsweise aus der Beschäftigung mit der Sichtweise eines kulturwissenschaftlich erweiterten Konstruktivismus (vgl. Schmidt 1994) entscheidende Impulse für das Nachdenken über Kommunikation allgemein wie auch über veränderte Kommunikationsformen und -möglichkeiten ergeben könnten.

> Das Wort 'Kommunikation' ist vom modischen Etikett längst zum selbstverständlichen Bestandteil der Alltagssprache geworden. In der Regel geht es dabei auch um etwas ganz Alltägliches: um Mitteilungen zwischen Menschen – um die Tatsache, daß wir einander mit Hilfe von Mimik, Gestik, Sprache, Schrift, Bild oder Ton, von Angesicht zu Angesicht bzw. über papierere oder elektronische Übertragungs- und Speichertechniken irgendwelche Botschaften vermitteln.
>
> Gerade diese Alltäglichkeit verdeckt jedoch zum Großteil die Komplexität des Prozesses, der dabei inszeniert wird. Sie ist erst bei näherer Betrachtung erkennbar(...) und kommt unter anderem auch darin zum Ausdruck, daß Kommunikation in verschiedenen Wissenschaften aus unterschiedlichen Perspektiven als Erkenntnisobjekt auftaucht(...). Und keines dieser Fächer kann für sich in Anspruch nehmen, dem Kommunikationsprozeß in allen seinen Dimensionen gerecht zu werden. (Burkart 1998, 16)

Kommunikation als Prinzip und als Thema des Deutschunterrichts?

> In den 60er Jahren begann ein großangelegter Versuch, Deutschunterricht als Kommunikationsunterricht zu denken und so auch die Einheit des Faches neu zu begründen. Die Attraktivität diese Versuchs bestand darin, daß darauf gesetzt wurde, mit der Idee der Kommunikation einen Denkrahmen zu haben, innerhalb dessen die Herleitung von sprachlich bestimmten Lebenssituationen und die der sprachlichlichen Qualifikationen, sie zu meistern, konsistent gelingen könne. In diesem Denkrahmen wurde die Beschäftigung mit Literatur zu einem Sonderfall von Kommunikation, der sich bruchlos in ihn einfügen ließ. So schien es jedenfalls. (...) Dieser Ansatz hat inzwischen insgesamt an intellektueller Anziehungskraft verloren. Die Idee der Kommunikation muß, wenn sie das ganze Feld des Deutschunterrichts strukturieren soll, so abstrakt gefaßt werden, daß sie jede Kraft zur Unterscheidung einbüßt; bleibt ihr diese aber erhalten, taugt sie nicht als steuerndes Prinzip. (Ivo 1999, 76)

Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts in der Diskussion

Boueke, Dietrich: Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984, 334–372.

Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999. ISBN 3-89676-137-4

Spinner, Kaspar H.: Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. Beiträge zur Lehrerbildung 12.1994, 146–158.

Auswahlbibliographien zu verwandten Themenbereichen und Lernfeldern

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Sprache. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 18.1994, H. 4, 119–128.

Janshoff, Friedrich: Wege zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik 21.1997, H. 1, 111–123.

Janshoff, Friedrich: Computer im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit dem Schwerpunkt Internet. Informationen zur Deutschdidaktik 23.1999, H. 1, 136–144.

Kommunikation(smodelle) in Einführungen und Handbüchern

Abraham, Ulf u. a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer 1998. ISBN 3-403-03096
[Kap. I.4 Auf Sprache aufmerksam werden – Sprachbetrachtung]

Beisbart, Ortwin; Marenbach, Dieter: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 7., mehrfach überarb. u. erg. Aufl. Donauwörth: Auer 1997. ISBN 3-403-00592-5
[Kap. 2.2.3 Alternative: Kommunikative Sprachdidaktik; Kap. 3.1.3 Sprache als sozial-kommunikatives Phänomen]

Eichler, Wolfgang; Henze, Walter: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, Bd. 1, 101–123.

Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Vollst. überarb. u. erw. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998. ISBN 3-89676-000-9
[Kap. 2. Kommunikation als Grundprinzip des Deutschunterrichts]

Aspekte einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation

Beyer, Klaus: Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit. In: Gorschenek, Margareta; Rucktäschl, Annamaria (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik. München: W. Fink 1983, 29–48.

Boettcher, Wolfgang: Kommunikation und Sprache in der Schule. In: Sowinski, Bernhard (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. 2., überarb. u. erw. Aufl. Köln: Böhlau 1980, 65–79.

Flader, Dieter: Kommunikation. In: Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg: Scriptor 1976, 168–179.

Schlotthaus, Werner: Wohin steuert der Kommunikationsbegriff den Deutschunterricht. In: Wolfrum, Erich (Hrsg.): Kommunikation. Aspekte zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1975, 11–27.

Steinmüller, Ulrich: Kommunikationstheorie. Eine Einführung für Literatur- und Sprachwissenschaftler. Stuttgart: Kohlhammer 1977. (Urban-Taschenbücher. 257). ISBN 3-17-002605-4

Streeck, Jürgen: Kommunikation. In: [Gorschenek/Rucktäschl, (Hrsg.)] 1983,100–115.

Switalla, Bernd: Kommunikation im Unterricht. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte. 2., erw. u. bearb. Aufl. Paderborn: Schöningh 1979, Bd. 1, 31–48.

Kritik der Didaktik der sprachlichen Kommunikation

Hoberg, Rudolf: Kommunikationsdidaktik oder Sprachdidaktik? Der Deutschunterricht 31.1979, H. 3, 7–16.

Müller-Michaels, Harro: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Kronberg: Scriptor 1980. (Scriptor Taschenbücher. S 126). ISBN 3-589-20600-4
[Kapitel: Didaktik der sprachlichen Kommunikation]

Portmann, Paul: „Kommunikation“ als Problem der Sprachdidaktik. Untersuchungen zur Integration kommunikationstheoretischer Modelle in einige neuere Theorien des Sprachunterrichts. Tübingen: Niemeyer 1981. (Reihe Germanistische Linguistik. 33). ISBN 3-484-31033-2

Schlotthaus, Werner; Noelle, Karin: Kommunikationsprobleme mit der Kommunikation? In: Baurmann, Jürgen; Hoppe, Otfried (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, 19–40.

Wolff, Gerhart: Der Kommunikationsbegriff in der Sprachdidaktik. Kritische Bemerkungen zu einem modischen Denkmodell. Der Deutschunterricht 29.1977, H. 1, 21–40.

Nachdenken über Kommunikation, Medien und Kultur

Kommunikation ist ein Prozeß,

> ‘in dem Menschen zur Bewältigung ihrer praktischen und theoretischen Probleme sprachlich handeln und aufeinander einwirken’. Unser praktisches Problem bestand darin, eine Lücke in der Fachliteratur aufgefunden zu haben, was eine ‘verständliche und einen breiten Leserkreis ansprechende Einführung in das Wesen von sprachlicher Kommunikation’ anbelangt, die die Kommunikatoren als handelnde Personen nicht nur am Rande einbezieht, sondern sie in den Mittelpunkt stellt. (Lenke/Lutz/Sprenger 1995, 307/308)

Möglichkeiten und Probleme sprachlicher Kommunikation

Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umrisse einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. 3., überarb. u. aktual. Aufl. Wien: Böhlau 1998. ISBN 3-205-98836-1

Lenke, Nils; Lutz, Hans-Dieter; Sprenger, Michael: Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Mensch, Welt, Handeln, Sprache, Computer. München: W. Fink 1995. (Uni-Taschenbücher. 1877). ISBN 3-8252-1877-5

Merten, Klaus: Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977. (Studien zur Sozialwissenschaft. 35). ISBN 3-531-11373-9

Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J.; Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994. ISBN 3-531-12327-0

Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Me-

dien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1128). ISBN 3-518-28728-1

Einblicke in die Mediengeschichte

Faßler, Manfred; Halbach, Wulf R. (Hrsg.): Geschichte der Medien. München: W. Fink 1998. (Uni-Taschenbücher. 1984). ISBN 3-8252-1984-4

Hiebel, Hans H. u. a.: Große Medienchronik. Technik und Leistung, Entstehung und Geschichte neuzeitlicher Medien. München: W. Fink 1999. ISBN 3-7705-3332-1

Hiebel, Hans H. u. a.: Die Medien. Logik – Leistung - Geschichte. München: W. Fink 1998. (Uni-Taschenbücher. 2029). ISBN 3-7705-3318-6

Hiebel, Hans H. (Hrsg.): Kleine Medienchronik. Von den ersten Schriftzeichen zum Mikrochip. München: Beck 1997. (Beck'sche Reihe. 1206). ISBN 3-406-42006-0

Darstellungen von Einzelmedien

Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 3., vollst. u. stark. erw. Aufl. München: W. Fink 1998. (UTB, Große Reihe). ISBN 3-7705-3356-9

Häusermann, Jürgen: Radio. Tübingen: Niemeyer 1999. (Grundlagen der Medienkommunikation. 6). ISBN 3-484-37106-4

Kamps, Johannes: Plakat. Tübingen: Niemeyer 1999. (Grundlagen der Medienkommunikation. 5). ISBN 3-484-37105-6

Straßner, Erich: Zeitschrift. Tübingen: Niemeyer 1997. (Grundlagen der Medienkommunikation. 3). ISBN 3-484-37103-X

Aspekte computervermittelter und interkultureller Kommunikation

Faßler, Manfred: Was ist Kommunikation? München: W. Fink 1997. (Uni-Taschenbücher. 1960). ISBN 3-7705-3167-1

Hartig, Matthias: Erfolgsorientierte Kommunikation. Tübingen: Francke 1997. (Uni-Taschenbücher. 1965). ISBN 3-7720-2251-0

Husmann, Heike: Chatten im Internet Relay Chat (IRC). Einführung und erste Analyse. München: KoPäd 1998. ISBN 3-929061-97-X

Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999. ISBN 3-531-12870-1

Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996. ISBN 3-531-12817-5

Runkehl, Jens; Schlobinski, Peter; Siever, Torsten: Sprache und Kommunikation im Internet. Ein Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998. ISBN 3-531-13267-9

Sprache, Gesellschaft und Kultur

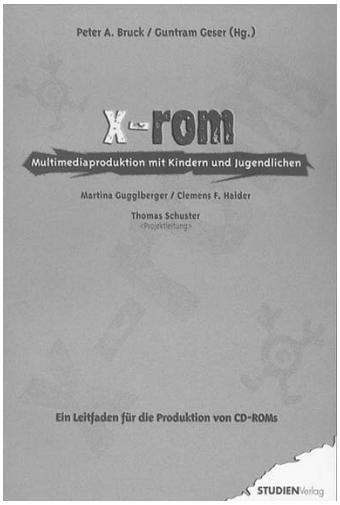
Auer, Peter: Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer 1999. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 60). ISBN 3-484-22060-0 *[angekündigt]*

Diese Buch gibt anhand von 22 Autoren und 22 ihnen zugeordneten Begriffen einen Überblick über das heute vorhandene Grundlagenwissen zur sprachlichen Interaktionsanalyse. Das Spektrum der Grundbegriffe umfaßt Konzepte wie Kommunikation (Claude E. Shannon), Ausdruck – Appell – Darstellung (Karl Bühler), Sprachfunktionen (Roman Jakobson), Metakommunikation (Paul Watzlawick), Handlung (Max Weber), Alltag (Alfred Schütz), Kommunikative Gattungen (Thomas Luckmann), Kultur (Clifford Geertz), Diskurs (Michel Foucault) und Sprachlicher Markt (Pierre Bourdieu). (Aus der Vorankündigung des Verlags)

✍ *Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ›ide‹; Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.*

CD-ROM Die österreichische Kinder- und Jugendliteratur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Mayerhofgasse 6, 1040 Wien.

Eine Sammlung von biographischen und bibliographischen Daten zur österreichischen Kinder- und Jugendliteratur seit etwa 1770. Die Datenbank erfaßt 672 AutorInnen und 3.165 Werke. Die CD-ROM versteht sich als ein wichtiger Beitrag zur historischen Erforschung der KJL, die hierzulande noch in den Anfängen steckt.



Martina Gugglberger/Clemens F. Haider
Thomas Schuster (Projektleitung)

x-rom

Multimediaproduktion mit Kindern und Jugendlichen

Ein Leitfaden für die Produktion von CD-ROMs

Unter dem Motto „Den eigenen Lebensraum erforschen und ein Spiel auf CD-ROM entwickeln“ soll dieses Buch besonders Schulen und LehrerInnen anleiten, gemeinsam mit Kindern eine eigene CD-ROM zu erstellen!

Auf leicht nachvollziehbare Art und Weise stellt das Buch den gesamten Entstehungsprozeß einer CD-ROM dar: was zu bedenken und zu machen ist, wenn Multimedia nicht einfach passiv konsumiert, sondern selbst, in Zusammenarbeit mit Fachleuten produziert wird. Fotos, Screenshots und andere Illustrationen unterstützen das Verständnis der jeweiligen Arbeitsschritte.

Als praktisches Beispiel dient die Entstehung eines Spiels, bei dem eine Hauptschule, ein Sozialverein und eine technische Forschungseinrichtung mit Multimedia-Produzenten zusammengearbeitet haben.

Aus dem Inhalt:
– Konzeptentwicklung: Planung-Budget-Trockentraining
– Kinder recherchieren: Forschungssafari
– Redaktion der Inhalte: Sichten und Gliedern
– Produktion mit Profis: Technische Schnittstellen-Booklet-Verpackung
– Präsentation: Projektabschluß

Martina Gugglberger/Clemens F. Haider
Thomas Schuster (Projektleitung)
x-rom
Multimediaproduktion mit Kindern und Jugendlichen
Ein Leitfaden für die Produktion von CD-ROMs
herausgegeben von Peter A. Bruck und Guntram Geser
104 Seiten; öS 180,-/DM 24,80/sfr 23,-
ISBN 3-7065-1400-1

STUDIENVerlag
Innsbruck-Wien