

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

16. Jahrgang, Heft 2/1992 (neue Folge)

Thema:

SPIELEN

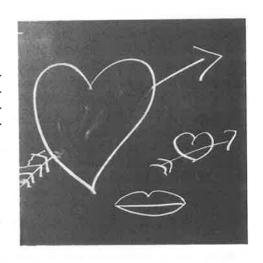
INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Markus Scheucher: Schulpolitik unter herabstürzenden Ideologie- Trümmern	6
Schule kann auch anders sein - Schule muß anders werden! Ein Aufruf der österreichischen "Bildungsallianz"	9
ide-Bazar	12 14
Enteraturstunde im traditionenen Deutschunternent	14
ZEIT GEMÄSS	
Gerda Elisabeth Moser: Die Wiederentdeckung einer Kategorie – Spiel als Element der Postmoderne	16
RICHTUNG WEISEND	
Dietmar Larcher: "Der Hauptzweck der Erziehung!" Spiele im Sprachunterricht?	22
Hermann Wilhelmer: Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels im Deutschunterricht	33
PRAKTISCH ERPROBT	
Eva Holzmann: "Und von der Babsi wünsch' ich mir das Perfekt!" Gesellschaftsspiele im Deutschunterricht	57
Ewald Polacek: "Guten Tag, Frau Schmitz. Schönes Wetter heute." Mit Geräuschen, Stimmen und der Sprache spielen	63
Bernard Dufeu: Das Rollenspiel. Vorschläge für die Praxis	74
Marlies Krainz-Dürr: "Wir hätten nie gedacht, daß das so ernst werden kann" Bericht über ein Planspiel	89
Annemarie Lenz: Spielend lernen. Über den Einsatz von Lernspielen in der Volksschule	93
FLEISSIG GESAMMELT	
Friedrich Janshoff: Spiele(n) im Deutschunterricht. Biblio- und ludographische Notizen	105
AUSSER DER REIHE	
Rosemarie Lederer: "Künstler und Kinder haben vieles gemeinsam." Erwin Moser im Gespräch	121

MIT HERZ UND VERSTAND ZU LERNEN ...

... ermöglicht die Methode des *Psychodramatischen Rollenspiels*. HERMANN WILHELMER gibt eine ausführliche und sehr anschauliche Einführung, S. 33.





"IM FASCHING BITTE!"

bekommt EVA HOLZMANN von manchen Kollegen zu hören, wenn sie ihren Sprachunterricht spielerisch gestaltet. Allen, die solche Vorurteile haben, empfehlen wir als Kur die erfrischende Lektüre von EVA HOLZ-MANNS Artikel, ab S. 57.

"DIE SCHÜLERIN-NEN WERDEN ZU TEILNEHMERIN-NEN"

bei BERNARD DU-FEUS Kursen zum Rollenspiel, das er anhand zahlreicher Beispiele darstellt, ab S. 74.



Editorial

"In jedem Menschen ist ein Kind verborgen, das heißt Bildnertrieb und will als liebstes Spiel- und Ernst-Zeug nicht das bis auf den letzten Rest nachgearbeitete Miniatür-Schiff, sondern die Walnußschale mit der Vogelfeder als Segelmäst und dem Kieselstein als Kapitän. Das will auch in der Kunst mit-spielen, mit-schaffen dürfen und nicht so sehr bloß bewundernder Zuschauer sein. Denn dieses Kind im Menschen ist der unsterbliche Schöpfer in ihm."

Dieses Plädoyer Christian Morgensterns für den Spieltrieb wirkt heute vielleicht zeitgemäßer denn je. Dem postmodernen Zeitgeist erscheint der spielerische Umgang mit Welterfahrung und Wissenschaft als einzig mögliche Haltung, wie GERDA MOSER in ihrem einleitenden Artikel nachweist. Heute, meint sie, gehe es nicht mehr darum, Schillers Utopie der ästhetischen Selbstbefreiung des Menschen einzulösen, sondern darum, das Leben weniger ernst zu nehmen, es "als Spiel" zu betrachten.

In der Pädagogik ist jedenfalls "Spielen" schon längst ein anerkannter Weg. Da und dort durchaus noch bestehende Vorbehalte gegen solche "unseriösen" Erziehungsmethoden können heutzutage mit dem Verweis auf bestehende Gesetze, etwa den Kreativ-Erlaß (Vgl. Heft 3/1991 der ide) leicht entkräftet werden. Wenn trotzdem wenig gespielt wird, so fehlt es oft weniger an der Einsicht und Bereitschaft als an der Erfahrung, da spielerische Methoden in der Lehrerausbildung viel zu wenig vermittelt werden.

Die Popularität des Spieles als Unterrichtsmethode bei Weiterbestehen traditioneller Schulstrukturen birgt aber die Gefahr, daß es zu einer neuen und höchst effizienten Herrschaftstechnik wird. Im Kapitel "Richtung weisend" verwehrt sich DIETMAR LARCHER gegen das Spiel als "pädagogisches Ablenkungsmanöver" und als "Manipulationstechnik", die eine "lustvolle Einübung in Gehorsam" zum Ziel habe: "Heute dürfen wir wieder spielen, was wir sollen." Er möchte das utopische Potential des Spielbegriffs reaktivieren. In Anlehnung an Lacans Theorie von der Sprache des Unbewußten entwickelt LARCHER Umrisse eines spielerischen Sprachunterrichts, dessen Ergebnisse nicht planbar sind, und der der Kraft der Poesie mehr vertraut als vorgekauten Unterrichtseinheiten. Von einem ähnlich ganzheitlichen Standpunkt heraus entwickelt HERMANN WILHELMER eine praxisorientierte Einführung in das psychodramatische Rollenspiel. Wir begleiten ihn in eine Schulklasse, die den Text einer Kurzgeschichte mit der Psychodrama-Technik bearbeitet. Dem auführlichen Fallbeispiel schließt sich ein didaktischer Leitfaden an, der zu

einer intensiveren Auseinandersetzung ermutigen möchte.

Der Schwerpunkt des Heftes liegt auf dem Kapitel "Praktisch erprobt", in dem Lehrkräfte verschiedener Schultypen ihre Erfahrungen erzählen. Dabei kommen drei "Spielarten" zum Zug: Sprachspiele und eine spielerische Aufbereitung von Wissen, zB. für den Grammatik-Unterricht oder für Wortschatzübungen; das Rollenspiel im Sprach- und Literaturunterricht sowie Planspiele. EVA HOLZMANN (AHS-Lehrerin) hat alle möglichen Arten von Gesellschaftsspielen für den Sprach- und Grammatikunterricht adaptiert. EWALD POLACEK, Leiter des Verbands für



Schulspiel, bietet Übungen an, die in jedem Deutschunterricht Verwendung finden können. Er spannt einen weiten Bogen von Sprachspielen über die Arbeit mit Geräuschen und Stimmen bis zu Kommunikations- und Dialog-Spielen.

Auch der Fremdsprachen-Didaktiker Bernard Dufeu geht von zahlreichen praktischen Beispielen aus, um die Möglichkeiten aufzuzeigen, die das Rollenspiel für den Sprachunterricht bietet. Seine Methoden, die auf die Techniken des Forum-Theaters von Boal und

des Psychodramas zurückgreifen, sind auch für den muttersprachlichen Unterricht von großem Nutzen. Marlies Krainz, Lehrerin für Deutsch und Geschichte, berichtet von ihren Erfahrungen mit einem entwicklungspolitischen Planspiel, das sich besonders für den fächerübergreifenden Unterricht eignet. Annemarie Lenz schließlich präsentiert Lemspiele für die Volksschule, die sie erprobt und teilweise selbst entwickelt hat. Sie diskutiert ihre Einsatzmöglichkeiten vor allem in der freien Lernphase. Für alle, die nach der Lektüre dieses Heftes ihren Spiel-Raum erweitern wollen, öffnet Friedrich Janshoff mit seinen biblio- und ludographischen Notizen einen fast unerschöpfliche Fundgrube.

Wir hoffen, mit dieser Nummer der "ide" Ihren Spieltrieb so richtig geweckt zu haben, und und wünschen viel Vergnügen beim Ausprobieren von Anregungen und beim Erfinden von eigenen Spielen.

WERNER WINTERSTEINER

PS: Auch die Redaktion ist der Spielsucht verfallen: Beachten Sie bitte unser "großes Gewinnspiel" auf der letzten Umschlagseite!

Magazin

Markus Scheucher

Schulpolitik unter herabstürzenden Ideologie-Trümmern

Unter unseren Augen vollziehen sich derart tiefgreifende Veränderungen, daß wir sie weder als einzelne noch als Organisationen richtig zu erfassen vermögen. Davon betroffen sind alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch der Bildungsbereich. Dieser Veränderungsprozeß hat wahrscheinlich viele Ursachen, und es würde zu weit führen, sie an dieser Stelle zu erörtern. Es ist natürlich, daß alle gesellschaftlichen Interessengruppen versuchen, in diesem Umbauprozeß ihre Vorstellungen durchzusetzen. Für Reformer, welcher Art auch immer, ist die Zeit günstig. Die Veränderungen im Bildungsbereich stellen sich folgendermaßen dar:

Erweiterung des Bildungswesens

Der herannahende EG-Beitritt wird uns die Einführung des Fachhochschulwesens bescheren. In diesem Zusammenhang sind noch sehr viele Fragen völlig ungeklärt, etwa die des Standortes, der Unterrichtsqualität, der Kosten, der Einrechenbarkeit für das weitere Studium, der LehrerInnen, die dort unterrichten sollen usw.

Neuregelung der Oberhoheit über das Bildungswesen

Die Wirtschaft und ihre Interessenvertretungen versuchen einen direkteren Zugriff auf das Bildungswesen zu erreichen, indem sie teilweise ihre eigenen Bildungsangebote erheblich ausweiten, z.B. durch die Errichtung sogenannter Fachakademien. Es beginnt ein Kampf um den Schüler und um das Geld.

Dezentralisierungen im Bildungssystem

Unter dem Stichwort Autonomie wird eine Verlagerung der Entscheidungskompetenz im Schulwesen von oben nach unten versucht. Davon betroffen sind sowohl Entscheidungen über Sachinvestitionen wie über Stoffangebot. Mitbetroffen sind dadurch Fragen der Lehrerbeschäftigung und der Entscheidungsprozesse, die auf Schulebene ablaufen müssen.

Straffung des Kostenmanagements

Die durch die Staatsschuldenkrise erzwungene Ökonomisierung aller Budgetbereiche macht auch vor dem Schulbudget nicht halt. Massive Einsparungen bei Personal- und Sachausgaben sind geplant. In welchem Umfang dies zu einer Verschlechterung der Unterrichtsqualität führen soll und darf, ist Inhalt des gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurses.

Umschichtungen in der Nachfragestruktur

Während in einigen Bereichen des Bildungswesens die Schülerzahlen dramatisch absinken, existieren in anderen überfüllte Klassen. Die internationale Wanderbewegung von Ost nach West und von Süd nach Nord, die an Intensität noch wesentlich zunehmen wird, verändert die Zusammensetzung der Klassen und macht fachliche, sprachliche und kulturelle Anpassungsprozesse erforderlich, die nicht nur als angenehm empfunden werden.

Fortschreitende Demokratisierung

Die geplante Erweiterung der Elternmitsprache im Schulgemeinschaftsausschuß berührt zunehmend auch das Personalrecht: siehe Diskussion über die Fünftagewoche, Ferienregelung bzw. das Fächerangebot. Aber auch die LehrerInnen fordern zunehmend ihre demokratischen Mitbestimmungsrechte ein, was zu Kollisionen führen wird. Langsam wächst ein weniger obrigkeitshöriger, aufmüpfiger, nicht unbedingt für Personalvertretungsarbeit aktivierbarer Kollegentyp heran, der sich sehr gut selber zu helfen weiß.

Frauen beginnen auch im Bildungsbereich ihre Rechte einzuklagen

Dies geschieht sowohl dadurch, daß im Bereich der Stellenbesetzungen für Leiterpositionen der traditionelle Frauenmangel behoben werden soll als auch dadurch, daß bei der Schulorganisation auf den extrem hohen Frauenanteil Rücksicht zu nehmen ist.

Ich habe sicher nicht alle Punkte angeführt, aber allein schon diese Auflistung zeigt, wieviel im Bildungswesen in Bewegung geraten ist. Zumal auch keine strukturierende Ideologien mehr existieren, ist eine Orientierung extrem schwierig. Die herumliegenden vorhandenen ideologischen Versatzstücke sind dabei mehr hinderlich als nützlich.

Für uns Lehrkräfte und speziell für die Personalvertretungsarbeit ergeben sich daraus eine Reihe von Schlußfolgerungen:

• Systematische Öffentlichkeitsarbeit

Da sich in der Öffentlichkeit alle als pädagogische Experten aufspielen, sollten die LehrerInnen auch ihre Kompetenz selbstbewußt einbringen: Ihr Geschäft ist die pädagogische Arbeit! Von der Gesellschaft muß eine Prioritätensetzung zu Gunsten der Schule eingeklagt werden. Es muß in der Öffentlichkeit klar sein: Bessere Bildung kostet mehr Geld.

Klarheit innerhalb der Kollegenschaft fördern

Im Dienst- und Besoldungsrecht der Lehrer sind eine Reihe von Errungenschaften verankert, die zunehmend in Diskussion geraten. Wir müssen uns darüber im klaren werden, welche dieser Errungenschaften für uns verzichtbar sind und welche nicht.

· Abbau der Stellvertreterhaltung in der PV-Arbeit

Selbstbewußtere KollegInnen können zunehmend selbst ihre Interessen wahren. Die PV soll unterstützen durch Zurverfügungstellen von Informationen, Fördern und Befruchten von Diskussionsprozessen, Meinungen bündeln usw. Dazu wird es nötig sein, die Gremien der PV-Arbeit zu eröffnen und patriarchalisches Personalvertretungsverhalten aufzugeben.

• Frauen als Personalvertreterinnen

Die traditionell von Männern dominierte Personalvertretung ist ein Relikt. Um sie für Frauen attraktiv zu machen, wird sich sowohl an den Inhalten als auch an der Organisation einiges ändern müssen.

· Gemeinsame Strategiefindung fördern

Die LehrerInnen müssen vermeiden, daß sie in den laufenden Reformprozessen fachgruppen-, schultypen- oder geschlechterweise gegeneinander ausgespielt werden. Neue Organe der Koordination der Interessenarbeit sind dringend erforderlich.

• Der Verunsicherung entgegenwirken

Die laufenden bildungspolitischen Diskussionen schaffen sehr viel Unsicherheit in der Kollegenschaft. Sie ist die Grundlage für das Entstehen von Angst. Dieser Angst läßt sich nur durch Kompetenzschaffung wirksam begegnen. Ansonsten wird auch hier die Stunde der Demagogen schlagen.

· Offensive Beteiligung am bildungspolitischen Diskurs

Die LehrerInnen müssen herauskommen aus ihrer völlig unangebrachten Verteidigungshaltung und auch in der Öffentlichkeit ihre bildungspolitischen Vorstellungen darlegen.

Was immer aus den laufenden Reformbestrebungen an konkreten Veränderungen im Bildungswesen herauskommen wird, ist noch offen. Selbstverständlich wird das Ergebnis von den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen maßgeblich beeinflußt. Wie die bildungspolitischen Resultate des gesellschaftlichen Kräfteparallelogramms letztlich aussieht, wird nicht zuletzt davon abhängen, was die LehrerInnen zur Reform sagen und wie sie es sagen.

Markus Scheucher ist BHS-Lehrer und Personalvertreter in Graz. Adresse: BHAK, Monsbergergasse 16, 8010 Graz

Schule kann auch anders sein – Schule muß anders werden!

Ein Aufruf der österreichischen "Bildungsallianz" (Auszüge aus einem Brief an den Unterrichtsminister)

"Wir ... sind teils im öffentlichen Dienst, teils im Privatschulbereich aktiv und haben in unserer meist langjährigen pädagogischen Praxis das Lernen an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet und in eine ganzheitliche Sicht gebettet weiterentwickelt (natürlich mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten und in vielfältigen Organisationsformen) ...

Unser Zusammenschluß, der Ausdruck einer wachsenden Bewegung ist, soll zeigen, welche großen innovativen Potentiale unter Eltern und LehrerInnen vorhanden sind.

Unsere pädagogischen Initiativen leiden allerdings schwer unter unzureichenden Rahmenbedingungen, was die Entfaltung unserer Arbeit sehr behindert.

Diese Behinderung im Schulbereich sind bedingt durch institutionelle Trägheit, mangelnde Transparenz und Demokratie, materielle Unterversorgung und schließlich durch das Dominieren einer selektierenden, generalisierenden und homogenisierenden Unterrichtsstrategie gegenüber vielerlei neuen richtungsweisenden Ansätzen, die Lernen als individuellen, kreativen Entfaltungsprozeß und lebenslange Weiterentwicklung begreifen ...

Wir sind der Überzeugung, daß unser Schulwesen daher grundlegend neu gestaltet werden muß und im Zuge einer solchen Neugestaltung die Schule vom Behörden- und Anstaltcharakter sich zugunsten einer Bildungs-, Kultur- und Erfahrungsgemeinschaft von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern umwandeln muß, indem maßgebende Kompetenzen auf die Ebene der LehrerInnen und Eltern verlagert werden ...

EINERSEITS:

Die Schulinitiativen von engagierten Eltern und LehrerInnen auf privater Basis sollen eine durch den Staat gesicherte finanzielle Basis erhalten, indem sie zumindest im Privatschulgesetz mit den konfessionellen Schulen gleichgestellt werden. Dies lohnt sich, weil diese Initiativen auch in Österreich ein großes innovatives Potential beinhalten und weil viele Beispiele im Ausland (Dänemark, Holland, Schweden, einzelne Länder Deutschlands und andere) zeigen, daß private Schulen außerhalb des konfessionellen Bereiches eine große Bereicherung der pädagogischen Landschaft darstellen.

ANDERERSEITS:

Die Schulaufsicht sollte grundlegend neu überdacht und geregelt werden und im öffentlichen Schulwesen ein Rahmen geschaffen werden, in welchem eine engagierte Elternschaft gemeinsam mit engagierten LehrerInnen eine weitgehende pädagogische, administrative, finanzielle und personelle Autonomie zugestanden bekommt.

Im Zustand von Unfreiheit und Unfrieden, der an vielen Schulen herrscht, können die jungen Menschen nicht Freiheits- und Friedensliebe entfalten, wie es im § 2 des Schulorganisationsgesetzes als Ziel angegeben ist. Der Weg muß dem Ziel entsprechen! Die Struktur der Schule muß grundlegend Freiheit und Frieden ermöglichen und fördern."

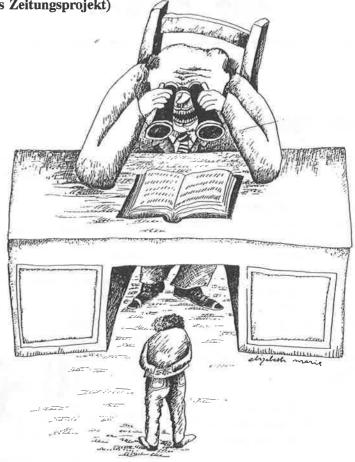
HAUPTANLIEGEN UND KONKRETE FORDERUNGEN:

"Deutliche Verminderung der Klassenschülerhöchstzahlen!
Respektierung der individuellen Entwicklungs- und Lernfortschritte des einzelnen Kindes durch Schaffung altersgemischter Lerngruppen, Verzicht auf Klassenwiederholung und Ersatz der Ziffernnoten durch individuelle Beschreibung der Lernentwicklung!
Rechtsanspruch auf schulische Integration behinderter Kinder!
Nachdrückliche Unterstützung jener Lösungsansätze im Mittelstufenbereich, die auf ein gemeinsames und ganzheitliches Lernen unserer 10-bis 14-jährigen SchülerInnen abzielen!
Konkrete Schritte zu größerer Autonomie im Sinne einer demokratischen Dezentralisierung der öffentlichen Schule zunächst überall dort in dem Maße, wo und wie die Betroffenen es wünschen und auch bereit sind, die entsprechende Verantwortung zu übernehmen!
Änderung des Privatschulgesetzes mit dem Ziel der materiellen Existenz- sicherung privater Schulinitiativen (analog zu gleichtypigen öffentlichen Schulen)!"

Der "Bildungsallianz" gehören etwa 60 LehrerInnen, SchülerInnen- und Elterngruppen aus ganz Österreich an. Der Brief an Unterrichtsminister Dr. Rudolf Scholten wurde am 6.6.1991 abgeschickt. Mittlerweile hat es ein Gespräch von 15 GruppenvertreterInnen mit ihm gegeben und werden vom Netzwerk "Bildungsallianz" vor allem zwei Aktivitäten weitergeführt:

1. Vorbereitung für einen Kongreß "Schulautonomie – aber wie" (im Frühjahr 1993 in Wien)

2. Anstrengungen zu einer besseren kommunikativen Vernetzung (pädagogisches Zeitungsprojekt)



Wer immer – ob Verein, LehrerInnen-/Eltern-/SchülerInnen-Gruppe oder Einzelperson – sich mit diesen Anliegen identifiziert und über die Aktivitäten zur Durchsetzung derselben auf dem laufenden gehalten werden will, der möge dies mitteilen und auch durch Einzahlung eines Betrages von (Richtwert) 300,– ÖS auf das Konto Nr. 1171-17549/01 bei der Creditanstalt (BLZ 11000), lautend auf J.R./"Bildungsallianz", die Abdeckung der Kopier- und Versandkosten sicherstellen helfen. Danke!

Mitteilungen und Unterstützungserklärungen bitte schriftlich an:

Josef Reichmayr Ottakringer Straße 49/2/10, 1160 Wien

ide-BAZAR

FRIEDENSPÄDAGOGIK:

et cetera ppf: Der neue Informationsrundbrief der Initiative "Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden", Heft 1/Frühjahr 1992. Universität-GH Siegen, c/o Prof. Dr. Wolfgang Popp, Fachbereich 3, PF 101240, DW-5900 Siegen.

Friedenserziehung im Alpen-Adria-Raum. Dokumentation des internationalen Seminars in Tolmin (Slovenija). Alpen-Adria-Alternativ, Rathausgasse 3, 9500 Villach (Villach, April 1992).

puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik, Heft 1/Frühjahr 1992. Bachgasse 22, DW-7400 Tübingen.

KINDERBUCH:

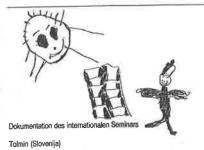
Viktor Böhm: Fakten und Ideen zum Thema Familie in der Jugendliteratur. Hrsg. von der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, Bräunerstraße 3/8, 1010 Wien.

Stimme von und für Minderheiten. Zeitschrift der Bürgerinitiative "Demokratisch Leben". Postfach 15, 6010 Innsbruck.

Mirovna vzgoja v prostoru Alpe-Jadran

Educazione alle Pace nella regione Alpe-Adria

Friedenserziehung im Alpen-Adria-Raum



17. - 21. 8. 1991

Center za kulturo miru in nenasilja (Ljubljana) ACLI - CEPAS (Udine)

Alpen-Adria-Alternativ (Villach) deutsche Ausgabe



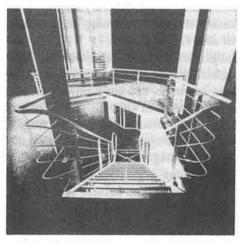
Inge Cevela: Bücher zur Sexualerziehung in der Familie. Für Kinder im Vor- und Volksschulalter. DIA-LOG SPEZIAL 4/1991. Hrsg. von der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, Bräunerstraße 3/8. 1010 Wien.

KOKOSNUSS-feminin. Das Handbuch für mädchenorientierte Kulturvermittlung und Unterrichtsprojekte. Bestellung: Österreichischer KulturService, Frau Susi Mann, Stiftgasse 6, 1070 Wien, Tel. (0222) 5235781-16 / Fax: (0222) 5238933.

Germining Commission Colors of the Colors of

LEHRERBILDUNG:

DIDAKTIK. Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft1, WS 1991/92. Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien, Berggasse 17/2/3/17, 1090 Wien.



LITERATURHAUS

Die "Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur" startete 1991 eine neue Publikationsreihe: DOKU-DOSSIER. In den Dossiers werden Dokumente zu jeweiligen aktuellen und wichtigen literarischen und kulturpolitischen Ereignissen zusammengestellt.

DOKU-Dossier 1 ist Peter Turrinis Stück >Tod und Teufel<, 60 S., ÖS 60,-

DOKU-Dossier 2: Nicht-literarisches Engagement: Österreichische SchriftstellerInnen zum Golfkrieg. 25 S., ÖS 30,-

DOKU-Dossier 3: Chronik 1991

DOKU-Dossier 4: Ein Preis und seine Folgen. Lesung des Schweizer Autors Urs Allemann beim 15. Ingeborg Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt und anderswo. 87 S., ÖS 65,-

DOKU-Dossier 5: Kriege und Krisen. 1991. Österreichische SchriftstellerInnen äußern sich. 65 S., ÖS 65,-

Erhältlich bei:

LITERATURHAUS/Dokumentationsstelle für neuere östereichische Literatur, Seidengasse 13, 1070 Wien, Tel. (0222) 5263044-0/Fax: (0222) 5262044-30

Ich & DU

Deutschunterricht (DU)
persönlich . exemplarisch . augenzwinkernd

Norbert Larcher

Der Mann mit dem Helm Protokoll einer Literaturstunde im traditionellen Deutschunterricht

Der Deutschunterricht beginn ganz normal: fast niemand bemerkt in dem in Deutschstunden sich üblicherweise ausbreitenden Chaos, daß die Lehrerin, Frau S., schon eingetreten ist. Auch hat niemand die als Hausübung aufgegebene Novelle BERGENGRUENS »Der Mann mit dem Helm« gelesen.

Nachdem es Frau Professor S. gelungen ist, im Klassenzimmer für eine gewisse Ruhe zu sorgen, beginnt sie sogleich mit der Besprechung der Hausübung. "Welche Symbolik liegt dem Helm zugrunde, den der Kammerherr auf der Suche nach Hagenmöllers Grab auf einem anderen Grab als Grabdenkmal findet?" lautet die peinlich direkte Frage an uns Ahnungslose. Das wichtigste ist für uns jetzt, nach altbewährten Strategien vorzugehen, vor allem, sich nie genau festzulegen. Einige Schüler, die diese Strategie besser beherrschen als ihre Kollegen, sind sich jetzt ihrer Verantwortung gegenüber der Klasse bewußt: Sollte nämlich die Besprechung der Hausübung zu keinem Ziel führen, so ist damit zu rechnen, daß erstens Frau Professor S. in Wut gerät und zweitens das Thema schriftlich zu erarbeiten sein wird. Ersteres ist eigentlich allen eher gleichgültig. Entsetzen ruft nur die Aussicht auf eine schriftliche Hausübung hervor.

K. versucht nun, diese heikle Frage von Frau Professor S. so umsichtig wie möglich anzugehen: "Also, ganz allgemein betrachtet und unter anderem können wir den Helm als Symbol für das spätere Mittelalter werten, in dem die Handung abläuft."

"Sehr diplomatisch formuliert", denken wir alle und glauben schon, die erste Hürde genommen zu haben. Frau Professor S. hingegen ist mit dieser Interpretation nicht einverstanden. "Um Himmelswillen! Die Novelle spielt

doch nicht im Mittelalter!" stößt sie aus ihrer gepeinigten Germanistenseele hervor. "L, setze du fort! Über welche Zeit schreibt denn Bergengruen?"

Mit einer sonst an ihm ungewohnten ernsten Miene beginnt L. zu erläutern: "Nun, die Handlung spielt freilich erst nach dem Mittelalter, der Helm kann somit nur als Relikt gesehen werden, trägt aber maßgeblich zu einer gewissen Sinngebung bei." Das klingt sehr gescheit. V. stößt nach: "Weiters ist die Schutzfunktion, die so ein Helm bietet, zu betrachten. Er kann tödliche Schläge vom Kopf seines Trägers abhalten. Nun handelt es sich hier um eine andere Art von Schutz, zumal sein Besitzer schon verstorben ist."

V.s Argumente schienen uns gut; aber mit dem letzten Nachsatz, daß der Besitzer verstorben sei, hatte er sich bei Frau Professor S. verraten. V. hätte ja schon an Frau Professor S.'s Fragestellung merken müssen, daß es sich beim Helm um eine Art Denkmal handelt, das wohl auf keinen Fall jemals gebrauchsfähig war. Er ist an seinem Versagen selbst schuld.

Frau Professor S. möchte uns einen Hinweis geben: "Denkt doch an die Grabinschrift neben dem Helm!" Jetzt hat sie uns total aufgeblättert. Keine Meldung seitens der Schüler, erst recht keine, als sie den Inhalt der Inschrift jetzt genauer wissen möchte. Fürs erste haben wir versagt. "Erkläre die Symbolik des Helms" lautet vorerst die Hausübung bis zur nächsten Deutschstunde. (Die Inschrift am Grab erfahren wir darauf von Frau Professor S.: "Et galeam salus assumite", Eph. VI, 17 – "Und nehmet den Helm des Heils".)

Frau Professor S. möchte nun die genaue Ausgangssituation wissen, bevor sie detailliert weiterfragt. K. meldet sich wieder zu Wort: "Der Schriftsteller stellt die Handlung in den Rahmen des deutschen Landadels." F.P.S. bemängelt die Formulierung und ist vor allem über die Unrichtigkeit der Aussage entsetzt. Sie gerät langsam in Wut, als sie K. erklärt, daß die Handlung doch gar nicht in Deutschland angesiedelt sei. "Wo dann?" fragen wir uns, die wir nun den Namen der Stadt Mitau und des Herrn Hagenmöller als einzige Anhaltspunkte für eine geographische Festlegung haben. Vorschläge unsererseits wie Österreich, Schweiz oder Böhmen werden von ihr strikt abgelehnt. Wer hätte auch gedacht, daß BERGENGRUEN seine Novelle in Lettland spielen ließ.

Es bedarf jetzt nicht mehr sehr viel Raffinesse von seiten F.P.S.', um auszuforschen, daß niemand den Text auch nur überflogen hat. Die Besprechung des Mann mit dem Helm wird vertagt, die Lektüre und die Interpretation verbleiben als Hausübung. Ein Mißerfolg für uns Strategen, die wir nötigenfalls sogar fähig sind, im Hasen F. ...gers (aus der Erzählung Der weiße Hase) ein Sexualsymbol zu erkennen, wenn uns aus Ermangelung der Lektüre des Buches nichts mehr anderes übrigbleibt, als auf die uns durchs Gymnasium vermittelte "Allgemeinbildung" zurückzugreifen.

(aus der Erinnerung aufgeschrieben von Norbert Larcher, Schüler der 8. Schulklasse des BRG IV in Klagenfurt im Schuljahr 1983/84)

Zeit gemäß

Gerda Elisabeth Moser

Die Wiederentdeckung einer Kategorie – Spiel als Element der Postmoderne

"Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im physischen als im moralischen entbindet". 1)

In seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen« versucht FRIED-RICH SCHILLER die Welt der sinnlichen Erfahrung mit der Welt der sittlichen Vernunft, banal gesagt: die Welt des Triebes, des Volkes, des Barbarentums mit der Welt der moralischen Pflicht, des Staates, der Kultur zu vermitteln.

Heraus kommt dabei Spiel als pädagogische Zwischenkategorie, in der der Barbar das Denken und Fühlen des Kulturmenschen erahnen kann, ohne gleich seine Ursprünglichkeit an den sittlichen Ehrenkodex der Gesellschaft zu verlieren. Ebenso entsteht Spiel als politische Gegenkategorie, in der der Auszubildende den ersten Schritt macht zu quasi höherer Geistigkeit und Bildung, die ihn wiederum den trivialen Niederungen des Alltags, den physischen und materiellen Trieben sowie den materiellen Ordnungen des Staates, der Macht und des Geldes entzieht. Als

"Tätigkeit, die ohne den Zwang der Pflicht, meist aus Funktionslust und Freude an ihrer Ausübung, ihrem Inhalt oder Ergebnis, aber auch aus Zeitvertreib ausgeübt wird und die im Unterschied zur Arbeit nicht der Verwirklichung eines gegenständlichen Ziels dient", 2)

ist Spiel damit von Anfang an der Gegensatz zu wissenschaftlicher Ernsthaftigkeit, seriösem Lernen, Tugend, Arbeit und Moral; ist das (ästhetische Schau-) Spiel der Kontrapunkt zur Welt des gemein Politischen und Sozialen.

Für die nachfolgenden Spielkonzeptionen, die psychoanalytische und marxistische Interpretation gleich eingeschlossen, bleibt nicht nur das "Glücksspiel" verboten, auch das "pädagogisch wertvolle" Spiel ist moralisch umstritten bzw. erscheint vom volkswirtschaftlichen Standpunkt aus betrachtet gleichermaßen gesellschaftlich verdammt und angesehen: Wie dem Barbar des Klassikers ist es den Kindern, den Patienten auf der Couch, den angehenden Sozialrevolutionären gerade noch erlaubt, "spielerisch" Einblick in den späteren Ernstfall des Lebens, die Untiefen der eigenen Psyche, die Aufgaben der Revolution zu gewinnen. Wie des Klassikers ästhetisch gebildeter Zuschauer darf sich der Erwachsene bloß im Spiel die Befreiung von den Lasten und Entbehrungen des Lebens und einen kleinen Ausflug in die Auslassungen und Unschuldigkeiten der verlorenen Trieb- und Kinderwelt gönnen.

Ich will hier nicht behaupten, daß dermaßen gut eingeführte Verfahren und Gegensätze sich rapide ändern können, kaum ist es möglich, der Sprache, der Tradition und ihren raffiniert entwickelten Positionen zu entkommen; dennoch wird spätestens seit den 70er und 80er Jahren deutlich, daß es mehr Variationen zum traditionellen Spielbegriff gibt und daß die neue wissenstheoretische, kulturtheoretische, kunst- und sozialtheoretische Diskussion selbst an einer Auflösung gängiger Definitionen interessiert ist.

Moderne Aufklärung, moderner Idealismus, Marxismus und Positivismus haben möglicherweise – so vermutet etwa die jüngste Wissenstheorie – statt der Totalität des "Gottesprinzips" die Totalität des Rationalitätsprinzips, der Vervollkommnung des Geistes, des Proletariats und der naturwissenschaftlichen Systeme im Lauf der Geschichte eingesetzt. Sie haben somit wahrscheinlich ihren eigenen kritischen Anspruch zum einen nicht erfüllt und zum anderen überschätzt und eine "Totalität" bloß durch eine andere abgelöst.

Die Tradition hat – so sagt in weiterer Folge die jüngste Kognitionsforschung – das "Geistige" gegen das "Materielle", die Moderne hat in einem Gegenzug das "Materielle" gegen das "Geistige" ausgespielt. Die Tradition hat den Menschen als Teil der Welt, der "Schöpfung", betrachtet, die Moderne hat den Menschen, den "Schöpfer", der Welt gegenübergestellt.

Die Schwierigkeiten der modernen Kognitionsforschung heute zeigen die Grenzen einer Vorstellung von bloß materieller Komplexität und absoluter Ich-Gewißheit. Es ist nicht ausgemacht, daß sich die menschliche Gehirnfunktion in immer kleinere materielle Teilfunktionen zerlegen läßt, bis daß sich damit

auch die Diskussion um ein Geistiges erübrigt oder daß sich so eine absolute Grenze zwischen "Ich" und "Welt" ziehen läßt.

Die Vorstellung von "perfekter Funktionalität" – befindet anschließend die jüngste Kunst- und Wirtschaftstheorie – die Vorstellung von "perfekter" szientistischer Planung ist offenbar selbst eine "künstliche" und "künstlerische" "Setzung" und selbst keine Antwort auf die Frage, welches planende "Wundergehirn" diese "perfekte" Funktion und Organisation garantieren soll und garantiert. "Modernisierung", die sich selbst für eine restlos aufgeklärte Substitution eines "Absoluten" hält, scheint sich ihrer eigenen Position als In-Frage-Stellung und damit auch ihrer Hybris als fixe Lösung nicht bewußt.

Auch der jüngsten Kulturtheorie ist der Begriff einer Teleologie der Geschichte, die einen Fortschritt der Menschheit als Absolutum oder wissenschaftliche Gewißheit garantiert, fraglich. Ebensowenig gesichert scheint Kritik als Prinzip. Ihr wird vorgeworfen, das Kritisierte zu wiederholen und damit erst recht zu keiner "Bearbeitung" oder Veränderung zu kommen.

Tradition, so argumentiert die jüngste Architekturtheorie etwa, wird gerade erst "aufhebbar" im Gebrauch und Verbrauch; indem sie für die neuen Bedürfnisse adaptiert wird und nicht, indem sie weggedrängt, verworfen, tabuisiert wird und so wie das Tabuisierte erst recht ex negativo und damit unverändert wiederkehrt.

Kritik – so umfaßt es schließlich die jüngste Sozialtheorie – fällt nicht mehr auf das gesellschaftliche System als Ganzes. Das System ist da, es gibt weltweit kein besseres, und es wäre die größere Katastrophe, wenn es in seiner jetzigen Form zusammenbräche. Die "öko-soziale Marktwirtschaft" der Industrieländer des Westens hat einerseits das ökonomische Denken so verinnerlicht, daß sie eine Theorie des Tauschsystems ohne weiteres mit – für die Moderne eher noch tabuisierten – Beispielen aus Familie und Kunst etwa aufbauen läßt, und sie scheint andererseits die frühe Form der radikalen "Geldwirtschaft" zu verlassen, indem sie nun auch die Kosten des ungebremsten Profits selbst (Umweltschäden, Sozialabbau) mit zu berechnen beginnt.

In der "Postmoderne", die dieses Schlagwort durchaus verdient, geht es selbst nicht mehr um die Sicherheit der Erkenntnis und die Gewißheit des Lebensprinzips. Entscheidend ist statt dessen Plausibilität und Anwendbarkeit, entscheidend ist dabei auch, daß im Wissen und im Handeln nicht mehr zerstört als aufgebaut wird, entscheidend ist Kreativität, Konkurrenz, Kooperation und Verträglichkeit der Vorstellungen und Aktionen: das Leben selbst ist profan, unsicher, risikoreich, von jeweiligen Geschicklichkeiten, klugen Winkelzügen und Zufällen bestimmt: das Leben selbst ist das Spiel.

Ich warne ausdrücklich davor, in dieser meiner Beschreibung und exemplarischen Aufzählung so etwas wie einen euphorischen oder kritisch-moralischen Unterton herauszuhören. Unter der Explosion wissenschaftlicher Methoden und der Vielfalt des durch die bisherige Geschichte vermittelten Wissens, unter den Auguren weltweiter Daten- und Informationssysteme, unter der Flut und Auswahl ästhetischer Bilder ist das Spiel nicht die Einlösung klassisch-utopischer Hoffnungen und Theoreme durch die Postmoderne, sondern deren realpolitische Pointe: d.h. der Menschheit und dem Menschen bleibt im Dienste der physischen und psychischen Hygiene nichts anderes übrig, als sich möglichst wenig ernst zu nehmen und sich möglichst "zwanglos" in der Welt einzurichten.

"Das Prinzip von heute", wissen wir nach allen möglichen wissenstheoretischen, künstlerischen, ökonomischen und sozialen Reformationen und Gegenreformationen, "kann die Idiotie von morgen sein und der Mythos von vorgestern die 'Grundlage allen Denkens' von übermorgen".³⁾

Angesichts der Endlichkeit des Lebens, angesichts des Todes, der "schneller [ist] als das Prinzipielle"⁴), können wir das Absolute, die letzte Erkenntnis nicht erleben und erhoffen und auch "mit dem Leben nicht warten auf die prinzipielle Erlaubnis, es nunmehr anfangen und leben zu dürfen"⁵); statt dessen müssen wir in allen Lebensbereichen improvisieren und als vielleicht mögliche, "letzte" Grundsätzlichkeit gegenüber allem Dogmatismus skeptisch sein.

Unter dem Motto "Hier stehe ich! Ich kann auch anders" geht das "multiphrene", postmoderne Ich der Gegenwart erst recht unter, wenn es sich zu einem geschlossenen Weltbild, einer fixen Identität und Rolle bekennen muß und sich in seinen Widersprüchlichkeiten nicht ausleben darf. Als Wissenschaftsgläubiger und Wissenschaftsagnostiker, als Künstler und Politiker, als Gesellschaftskonformist und sozialer Außenseiter, als Arbeitnehmer, der ohne "unternehmerische Fähigkeiten" am Arbeitsmarkt keine Chance hat, als "lohnabhängiger" Manager hat es seine Biographie von Anfang an aus verschiedensten Facetten "zusammengebastelt". Es nimmt -zig Posen und Rollen ein, die es mit -zig anderen teilt. Es stellt sich bewußt zur Schau. Es ist in seiner personalen "Inszenierung" sein eigener Zuschauer, Schauspieler, Bühnenbauer und Theaterregisseur.

In einer noch vor der eigentlichen Postmoderne-Diskussion entwickelten Neudefinition des Spielbegriffs, die dennoch schon fatal an die Stichwörter der Postmoderne, "Spiel der Oberfläche", "Spiel der Zeichen", "Spiel der Diskurse" etwa, erinnert, zeigt sich daher das Erkenntnisinteresse des Bearbeiters selbst durch neue oder besser: veränderte "Prämissen" geleitet.

"Während man früher und noch bis in die vierziger Jahre", schreibt HANS SCHEUERL bereits 1974 in seinem Aufsatz > Spiel - ein anthropologisches Grundverhalten?

"mehr oder weniger naiv von der ungeprüften Annahme ausging, es gebe eine einheitliche oder doch eine eng zusammengehörige Tätigkeits- oder Verhaltensform namens 'spielen'."8),

"stehen wir vor dem Faktum, daß es [...] beim Spiel offenbar nicht nur eine einzige, vielleicht nicht einmal nur eine optimale Spielhaltung gibt, sondern daß man den Spielen, an denen man sich beteiligt oder die man für sich selber spielt, in einem breiten Spektrum verschiedener Haltungen und Einstellungen gegenübertreten kann. An sich ist das nicht verwunderlich, [...] gibt es doch kaum ein menschliches Tätigkeitsfeld, kaum einen Bereich ernsthafter, 'funktioneller' Lebensbetätigungen, die sich nicht auch in Spielen auf jene entspanntere und doch in sich selbst wieder spannungsvolle Weise abbilden, aber auch variieren und produzierend weiterführen lassen. 'Alles, schlechthin alles kann gespielt werden'."

Mit WITTGENSTEINS Wort vom "komplizierten Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen" ausgerüstet, entgeht SCHEUERL dieser Unmöglichkeit hinter das Wesen und die besondere wissenstheoretische, verhaltenspsychologische oder sonstwie definierte Identität des Spiels zu kommen, indem er diese inhaltliche Ebene verläßt und sich den formalen und funktionellen Bestimmungen des Spiels zuwendet.

Ob "der Ehrgeiz des Wettkämpfers, die verbissene Strategie einer Mannschaft, die Abenteuerlust oder Nonchalance eines Glücksspielers, die mimische Lust an der Verkleidung und Maskierung, am Sich-Versetzen in fremdartige Rollen, der Rausch exzentrischer Zustände, die Selbstbestätigung gekonnter Artistik und Körperbeherrschung, Eitelkeit der Selbstdarstellung, süchtige Selbstaufgabe ... "11),

SCHEUERL findet heraus, daß der Mensch nicht vom Spiel abgestoßen oder fasziniert ist, weil es mit besonderen moralischen, a-moralischen, fixen psychologischen, ästhetischen, ökonomischen oder sozialen Eigenschaften behaftet oder nicht behaftet ist. Die Besonderheit des Spiels liegt für ihn vielmehr in der "Bewegungsstruktur des *Spielgeschehens*" selbst, das Bewegung, Dynamik bedeutet, und in der Kombination von Geschicklichkeit und Glück, von Kalkulation und Zufall, von Regelhaftigkeit und Regelbruch:

"... wo immer gespielt wird, haben wir dieses Faszinosum der sich von unserem gezielten Tun verselbständigten, nicht genau vorhersagbaren, weil nicht vom Subjekt allein determinierten, damit abenteuerlichen und überraschungsvollen Bewegungsabläufe vor uns. Selbst wo nachweislich gar keine 'Spieler' als Tätersubjekte beteiligt sind, können Bewegungsabläufe die Konfiguration von Spielen annehmen: das Spiel der Wellen, das Spiel der Lichter und Schatten – ein entspanntes und doch in

sich variables, immer wieder neues, nie vorhersagbares, in Grenzen hin- und herspielendes Geschehen, das uns, wenn wir nur offen dafür sind, lange Zeit fesseln kann".¹³⁾

Das Spiel ist ungezwungen und frei und kann immer wieder verlassen werden, dennoch hat es Regeln und Grenzen und ist in sich geschlossen. Das Spiel kennt Niederlage und Sieg, es kennt nur die Ebene der Gegenwart und ist dennoch wiederholbar und in der Chance der Revanche der nächsten Woche auf Vergangenheit und Zukunft bezogen. Das Spiel drängt zur Entscheidung, doch es ist zugleich am spannendsten, wenn sich die Kräfte der Mitspieler, die Bauelemente die Waage halten und keine allzu ausgeprägten Polaritäten den Spielverlauf stören. "Das Können des Spielers ist von eigentümlicher, doppelseitiger Art:", notiert SCHEUERL, "Er muß nicht nur tun, sondern auch lassen können". ¹⁴⁾

Anmerkungen:

- 1) Friedrich Schiller: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Schillers Werke. Nationalausgabe. Zwanzigster Band, Philosophische Schriften, Erster Teil. Weimar 1962, S. 308-412, hier S. 410.
- Brockhaus Enzyklopädie. Siebzehnter Band (SCHR-STAL). Wiesbaden 1973, S. 725. (Zitatmontage).
- 3) Paul Feyerabend: Wider den Methodenzwang. Frankfurt: suhrkamp-tb 1986, S. 197.
- Odo Marquard: Abschied vom Prinzipiellen. Auch eine autobiographische Einleitung. In: O.M.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. reclam-tb 1981, S. 4-22, hier S. 18.
- 5) Ebd.: S. 18.
- 6) Georg Hensel: Bluff dich durch die Postmoderne. Schnellkurs als Party-Service: Brauchbare Sätze, Zitate, Namen, Redensarten. In: FAZ, 6.6.1987.
- 7) Psychologie heute (1991), Heft 12. Titelgeschichte.
- 8) Hans Scheuerl: Spiel ein anthropologisches Grundverhalten? (1974) In: H.S. (Hrsg.): Theorien des Spiels. Erweiterte und ergänzte Neuausgabe der "Beiträge zur Theorie des Spiels". Weinheim-Basel 1975, S. 189-208, hier S. 197.
- 9) Ebd.: S. 197.
- Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen. In: L.W.: Schriften. Band 1.
 Frankfurt/Main 1960, S. 279-544, hier S. 324.
- 11) Hans Scheuerl, Spiel (Anm. 8), S. 206f.
- 12) Ebd.: S. 198.
- 13) Ebd.: S. 201f.
- 14) Ebd.: S. 208.

Gerda Elisabeth Moser, Vertragsassistentin und Lehrbeauftragte (Schwerpunkt Diskussion "Moderne", "Avantgarde", "Postmoderne"; Sprach- und Literaturtheorie), arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt

Richtung weisend

Dietmar Larcher

"Der Hauptzweck der Erziehung!"

Spiele im Sprachunterricht?

Als unser Sohn Leopold im Volksschulalter war, gelang es uns nur schlecht, ihn zu häuslicher Hilfeleistung zu bewegen. Die Bitte etwa, er möge so gut sein, den Tisch zu decken, überhörte er zumeist mit souveräner Gelassenheit. Sehr viel mehr Erfolg war uns beschieden, wenn wir nicht Hilfe von ihm forderten, sondern Spiel. "Leopold, wir spielen jetzt 'Gasthaus'. Du bist der Wirt und wir sind deine Gäste." Das ließ er sich nicht zweimal sagen, sondern wieselte beflissen durch die Räume, bekleidete sich mit einem dunklen Sakko, deckte den Tisch, trug die Speisen herbei und war uns gegenüber ausgesucht höflich.

Wenige Begriffe der Sprachdidaktik dürften so arglos und unbedarft aus anderen Denktraditionen übernommen worden sein wie jener des Spiels. Im beruflichen Alltag verstehen SprachlehrerInnen darunter meist irgend etwas Lustvolles, eine Tätigkeit, einen Wettbewerb, ein Rätsel, bei denen das Lernziel nicht so klar ersichtlich ist, weil die vordergründige Tätigkeit fasziniert. Sie ist eine Als-ob-Handlung, die sich in einer "Quasirealität" abspielt, in einem zweckfreien Schonraum, dessen hintergründigen Zweck nur der Sprachdidaktiker kennt. Die spielenden Kinder jedoch lernen die Sprache gerade deswegen, weil sie vergessen, daß sie sprechen. Denn ihre Aufmerksamkeit gilt nicht der sprachlichen Schwierigkeit, die zu beherrschen das didaktisch raffiniert gewählte Spiel sich anbietet (das weiß freilich nur unser Didaktiker), sondern dem vordergründigen Faszinosum des Spiels: der Spiellust, die Realität auf den Kopf zu stellen und alles ganz anders sein zu lassen.

Das Geschehen um den Kasperl lenkt vom eigentlichen Sprechvorgang ab. Das Kind kann in die sprachliche Handlung so mit einbezogen werden und unbewußt Sprachschemata üben.

(RIEDER 1980, S. 81)

Sprachdidaktik versteht mit Vorliebe unter Spiel ein Ablenkungsmanöver von der Knochenarbeit der Aneignung sprachlichen Regelwissens. In ihren Händen verwandelt sich das Spiel nur allzuleicht in eine Manipulationstechnik, mit deren Hilfe das "wilde, undomestizierte" Sprechen in geplantes sprachliches Handeln gemäß den Regeln unserer hochsprachlichen Kultur überführt werden soll.

Allenthalben, so scheint es, geht es darum, das Ungeordnete zu ordnen; das Unbekannte bekannt und beherrschbar zu machen... Dabei... ist das Spiel ein hervorragender Zähmungshelfer. Es greift, so scheint es, Wünsche aus dem ungebärdigen Untergrund auf – und es leitet sie auf die rechte Bahn. ... Man betrachte die Spielfelder aller Arten. Auch die Spielplätze. Als wären sie für 'Spielbeamte' eingerichtet, zu denen unsere Kinder zu geraten drohen. Spielzeiten, Spielaufseher, Spielleiter, etablierte Spielgegenstände – welcher Zähmungsaufwand!

(RUMPF 1992, S. 9)

Es ist zu fürchten, daß RUMPF mit seiner Diagnose der Pädagogisierung und Didaktisierung des Spiels wichtige Züge des sprachdidaktischen Spiels getroffen hat. Konstruktiv müsse das Spiel sein, man müsse es instrumentalisieren können, um damit etwas Nützliches und Sinnvolles einzuüben. Das gilt auf jeden Fall für die unzähligen Sprachspiele, die in gängigen Sprachlehrbüchern Munterkeit und frohes Lernen signalisieren sollen. Eine Art Zuckerguß um den Lebertran der bitteren Pille Sprache ...

Ganzheitlicher Anspruch auf die Situation im überschaubaren, wiederholbaren und über Regeln kontrollierbaren, außerdem sanktionsfreien Schonraum des Spiels ermöglichen gute Lernbedingungen für soziales und sprachliches Lernen über Selbsterfahrung, Selbst- und Fremdwahrnehmung und eigenes Handeln.

(LÖFFLER 1979, S. 13)

Bei LÖFFLER wird die Programmatik eines pädagogisch-didaktischen Spielverständnisses ausformuliert. In den einschlägigen Schulbüchern findet sich die dazugehörige Praxis. Wie sehr die Diagnose vom Sprachspielbeamten auf die schulisch verordneten Sprachspiele zutrifft, läßt sich durch einen kurzen Blick in unsere gängigen Sprachlehrbücher überprüfen (siehe Kasten S. 24).

Das Problematische daran besteht in der Verharmlosung des Spielbegriffs, der um seine subversive und abgründige Komponente beschnitten wird, als ließe er sich eindimensional zur Fortschreibung des Zivilisationsprozesses nützen. Pädagogik und Sprachdidaktik scheinen dieses geradlinige Emporschreiten zu immer mehr Geordnetem, Eindeutigem, Wertvollem, Vernünftigem auf Kosten des Brüchigen, Verrückten, Unklaren zu wünschen. Dagegen ist nichts einzuwenden. Jeder anständige Mensch wird diesem ehrwürdigen Programm zustimmen. Aber den Sinn des Begriffes Spiel trifft dies alles nicht mehr.

"Übung" oder "Drill" wären ehrlichere Begriffe für die meisten sprachdidaktischen Tätigkeiten.

Denn dieß ist der Hauptzweck der Erziehung, daß diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, gründlich ausgereutet werde; wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen.

(HEGEL 1810, hier zitiert nach einer 1968 herausgegebenen Taschenbuchausgabe, S. 43)

Große Vordenker der Pädagogik haben also schon festgeschrieben, daß nicht Spiel, sondern Gehorsam das eigentliche Ziel der Erziehung sei.

Anleitungen für Sprachspielbeamte

G 1

Terminkalender / Bewegungsspiel

20-25 Minuten

LERNZIELE: Verabredungen treffen

LERNGRUPPE: Alle Gruppen ab leicht Fortgeschrittene

VERLAUF

Jeder TN erhält einen Wochenplan (s. Vorbereitung) und trägt darin alle Termine der kommenden Woche (reale und/oder fiktive) ein, bis nur noch

- 2 Abende und
- 2 Vormittage oder Nachmittage

frei sind.

Dann versucht jeder TN, für seine freien Termine Verabredungen mit anderen TN zu treffen. Dabei gilt die Regel: pro freiem Termin darf nur <u>eine</u> Verabredung ausgemacht werden und dann jeweils nur mit <u>einem anderen TN.</u>

Sieger ist nach Ablauf der vorher festgelegten Zeit (10-20 Minuten) der TN mit den meisten Verabredungen; da jeder TN anfangs für sich individuell den Wochenplan ausgefüllt hat, gibt es auch sehr viele gemeinsame freie Termine von mehreren TN und es ist nicht leicht, tatsächlich vier Verabredungen zu treffen.

VARIATIONEN

- Kann auch in schriftlicher Form durchgeführt werden: die TN dürfen sich dann untereinander nur durch kleine Briefchen verständigen (eventuell "Skelett-Brief" an der Tafel vorgeben!); spannend, aber sehr zeitaufwendig.
- 2. Zur Übung von Vergangenheitsformen: Jeder TN trägt ein, was er in der vergangenen Woche gemacht hat; dann erhält jeder einen neuen, leeren Wochenplan. Die TN arbeiten jetzt in Paaren und berichten ihrem Partner, was sie in der vergangenen Woche gemacht haben, dieser muß den leeren Wochenplan entsprechend den Angaben ausfüllen. Anschließend Vergleich von "Original" und "Kopie".

VORBEREITUNG

Wochenplan nach nebenstehendem Muster anfertigen; pro TN eine Kopie.

(FRIEDRICH/JAN 1985, S. 72)

Und wenn schon Spiel, so dürften sich die emsigen Epigonen gedacht haben, dann doch nur, um Gehorsam lustvoll einzuüben. Das möge folgender Vorschlag veranschaulichen, der explizit als Anleitung für Sprachspiele gedacht

ist. Ich greife wahllos eines von unzähligen ähnlichen Beispielen der modernen (Fremd-)Sprachdidaktik heraus, um das Gemeinte zu verdeutlichen. Terminkalender im Wettbewerb auszufüllen ist nun wahrlich die Einübung ins Sprachspiel-Beamtentum. Ein Kommentar scheint überflüssig. Vielleicht sollte eine Information nicht fehlen: Dies ist eines von ca. hundert Sprachlernspielen aus der Lernspielkartei eines der größten sprachdidaktischen Großverlage Deutschlands.

Sehen wir uns an, aus welcher Denktradition der Begriff "Spiel" kommt. Er gewann Bedeutung in der Philosophie der Aufklärung. Er erschien also an der Schwelle des bürgerlichen Zeitalters, zu einem Zeitpunkt, in dem die Gesellschaft nicht mehr die Totalität der menschlichen Existenz erfahrbar machen konnte. Zu weit schon hatten Arbeitsteilung und Spezialisierung einen komplexen Lebenszusammenhang geschaffen, der als undurchschaubar und entfremdet erlebt wurde. Der Spielbegriff sollte den Widerstand gegen die zunehmende Entfremdung formulieren. Er enthält von Anfang an ein utopisches Potential, das gegen die eindimensionale Zurichtung des Menschen protestiert und an die Ganzheitlichkeit des wahren Lebens erinnert (vgl. dazu HEINZ 1974, S. 1375 ff.).

"Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz, der in diesem Augenblicke vielleicht paradox erscheint, wird eine große und tiefe Bedeutung erhalten, wenn wir erst dahingekommen sein werden, ihn auf den doppelten Ernst der Pflicht und des Schicksals anzuwenden; er wird, ich verspreche es Ihnen, das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der Lebenskunst tragen."

(SCHILLER, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 15. Brief)

Spiel wird damit zum Gegenbegriff von Arbeit: Spiel ergreift Partei für all das, was Arbeit im Prozeß der Industrialisierung (= Verfleißigung!) zunehmend ausschließt: Affekt, Sinnlichkeit, Bewegung, Ungebärdiges, Subversives, Verwirrung, Zwecklosigkeit, Freiheit vom Zwang des Notwendigen, Zweckmäßigen und Erfahrungsgemäßen (NIETZSCHE), Befremdung, Widersprüchlichkeit, "die Lust, am Abgrund zu balancieren" (RUMPF 1992, S. 11).

Der hier schon mehrmals zitierte antididaktische Didaktiker HORST RUMPF hat in seinem wissenschaftlichen Werk jenem von der Unterrichtswissenschaft so beharrlich mißverstandenem Spielbegriff zentralen Stellenwert eingeräumt – als Gegendrift zur Industrialisierung des Lehrens und Lernens auf Schnellwegen und Fließbandstraßen mithilfe von Informationsfluten zum Zwecke der Zähmung des Ungebärdigen und der Einpassung in die Realität. Bei RUMPF finden sich Kulturinterpretationen, Analysen von Lehr- und Lernprozessen, Hinweise auf theoretische und praktische Bemühungen, denen allen gemeinsam

ist, daß sie einen spielerischen Umgang mit der Realität pflegen, indem sie "von den Dingen und Geschehnissen des täglichen Lebens die Haut der Vertrautheit abziehen." (RUMPF 1991, S. 13)

Dies ist keineswegs ein steril-harmloses Unterfangen. Ein Beispiel aus der Spielpraxis von BOAL soll es zeigen. Er hat eine Art des Spielens für Erwachsene entwickelt, die recht genau dem entspricht, was RUMPF in seinen didaktischen Essays als Spiel vorstellt. BOAL ist Theatermacher, dessen Theater auf der Straße, in Supermärkten, in Restaurants, in öffentlichen Verkehrsmitteln gespielt wird – in Inszenierungen, die nicht nur die Welt aus der Perspektive des Volkes sehen, mit allen Widersprüchen, mit allen Abhängigkeiten, sondern diese Volk selbst in die Inszenierungen einbeziehen. Das hier vorgestellte Beispiel entstammt einer südamerikanischen Technik, die als "Unsichtbares Theater" davon lebt, daß die Inszenierung nicht als Inszenierung erkannt, sondern als Realität verstanden wird – eine Realität, in deren Zumutungen man sich einmischen müsse. Man weiß ja nicht, daß sie inszeniert ist. Im folgenden Beispiel sind "die Farbige", "der Italiener", "der vornehme Herr" und "die Trinkerin" Schauspieler. Aber auch das weiß niemand ...

Die Farbige

Dieses "Unsichtbare Theater" war das explosivste, das ich in Schweden erlebte.

- 1. Wir nehmen die Fähre in Richtung Zoologischer Garten. Eine junge Schwarze setzt sich auf eine Bank in der Mitte, eine strategisch günstige Position. Weitere Personen der Handlung: Ein Italiener, ein vornehmer Herr und eine Trinkerin. Sie setzen sich oder bleiben stehen, das Schiff ist besetzt. Die Alkoholikerin hält eine Bierdose in der Hand und erweist jedem neu zusteigenden Fahrgast ihre persönliche Reverenz. Einige fühlen sich dadurch geschmeichelt, andere provoziert, die meisten jedoch sind angewidert.
- 2. Die Fähre legt ab. Kurz darauf wendet sich der Italiener, der keinen Sitzplatz bekommen hat, an die Schwarze und fragt sie, wieso sie einen Sitzplatz beanspruche, während er als Weißer stehen müsse. Empörung unter den Fahrgästen. Die junge Frau steht wütend auf, und der Italiener setzt sich auf ihren Platz, zieht eine italienische Zeitung hervor und beginnt zu lesen.
- 3. Die Alkoholikerin hat wie alle anderen Fahrgäste die Szene aufmerksam verfolgt. Sie baut sich vor dem Italiener auf: "Steh auf!" Der Italiener protestiert. "Willst du wohl aufstehen, du Scheißitaker! Du bist hier in Schweden!" Der Italiener wagt nichts zu entgegnen und erhebt sich. Die Alkoholikerin läßt sich auf die Bank fallen.
- 4. Der vornehme Herr fordert die Alkoholikerin auf, ihm ihren Platz zu überlassen. Sie sei zwar Weiße und Schwedin, aber Alkoholikerin, also ein unnützes Mitglied der Gesellschaft. Allgemeiner Aufruhr. Viele ergreifen Partei für die Frau.
- 5. Ein Schauspieler versucht die Farbige zu überreden, sich wieder zu setzen. Sie lehnt sein "Mitleid" ab. Alle Schauspieler erheben sich nun nacheinander von ihren Sitzen und protestieren gegen die Diskriminierung. Jeder hat einen Satz parat: "Ich steh auf, weil ich Brasilianer bin!", "Ich, weil ich Inder bin!", "Ich, weil ich Rentner bin!" usw."

 (BOAL 1980, S. 78)

Was bedeutet ein solcher beim Wort genommener Spielbegriff für die Sprachdidaktik? Auf keinen Fall jene durch den späten WITTGENSTEIN der Philosophischen Untersuchungen vollzogene Analogie von Sprache und Spiel!

83. Steckt uns da nicht die Analogie der Sprache mit dem Spiel ein Licht auf? Wir können uns doch sehr wohl denken, daß sich Menschen auf einer Wiese damit unterhielten, mit einem Ball zu spielen, so zwar, daß sie verschiedene bestehende Spiele anfingen, manche nicht zu Ende spielten, dazwischen den Ball planlos in die Höhe würfen, einander im Scherz mit dem Ball nachjagen und bewerfen, etc. Und nun sagt Einer: Die ganze Zeit hindurch spielen die Leute ein Ballspiel, und richten sich daher bei jedem Wurf nach bestimmten Regeln.

Und gibt es nicht auch den Fall, wo wir spielen und-'make up the rules as we go along? Ja, auch den, in welchem wir sie abändern- as we go along.

84. Ich sagte von der Anwendung eines Wortes: sie sei nicht überall von Regeln begrenzt. Aber wie schaut denn ein Spiel aus, das überall von Regeln begrenzt ist? dessen Regeln keine Zweifel eindringen lassen; ihm alle Löcher verstopfen.— Können wir uns nicht eine Regel denken, die die Anwendung der Regel regelt? Und einen Zweifel, den jene Regel behebt— und so fort?

(WITTGENSTEIN 1958/1971, S. 57)

ERCKENBRECHT sagt dazu in seiner trefflichen Kritik des Wittgenstein'schen Sprachspielkonzepts, daß man gerade von Kindern lernen könne, daß Regeln weder subjektiv noch objektiv das Wesentliche am Spiel seien, daß sie Spiele nicht um der Regeln willen spielten und gerade dann am freiesten seien, wenn sie beim Spielen sich nicht vom Regelhaften einengen ließen. Dies gelte analog vom Sprechen und Denken: je regelhafter, desto konventioneller, traditioneller, ideologischer ... WITTGENSTEIN bereite den Boden für CHOMSKY, KATZ und andere Sprachtheoretiker, die sich im Sprachspiel lediglich "rule-governed creativity" vorstellen könnten, d.h. neue Zusammenstellungen alter Elemente. Bei ihnen wird daraus ein "kreativer " Sprachaspekt, der die Fähigkeit bezeichnet, mithilfe der Regeln neue Sätze, die man nie zuvor gehört hat, zu formulieren und/oder zu verstehen, und zwar unabhängig von dem je besonderen Inhalt dieser Sätze (vgl. dazu ERCKENBRECHT 1974, insbes. S.116f.)

Um den von RUMPF so deutlich herausgearbeiteten doppelbödigen Begriff von Spiel auch im Sprachunterricht Raum geben zu können, muß ein ganz anderer Aspekt von Sprache in den Blick kommen, den WITTGENSTEINS domestizierter Sprachspielbegriff nicht einmal ahnt. Da ist schon sehr viel mehr von FREUD zu erfahren, der sich Sprache als sublimiertes sexuelles Verlangen vorstellt.

Ein Sprachforscher, H. Sperber (Uppsala), der unabhängig von der Psychoanalyse arbeitet, hat die Behauptung aufgestellt, daß sexuelle Bedürfnisse an der Entstehung und Weiterbildung der Sprache den größten Anteil gehabt haben. Die anfänglichen Sprachlaute haben der Mitteilung gedient und den sexuellen Partner herbeigerufen: die weitere Entwicklung der Sprachwurzeln habe die Arbeitsverrichtungen der

Urmenschen begleitet. Diese Arbeiten seien gemeinsame gewesen und unter rhythmisch wiederholten Sprachäußerungen vor sich gegangen. Dabei sei ein sexuelles Interesse auf die Arbeit verlegt worden. Der Urmensch habe sich gleichsam die Arbeit annehmbar gemacht, indem er sie als Äquivalent und Ersatz der Geschlechtstätigkeit behandelte. Das bei der gemeinsamen Arbeit hervorgestoßene Wort habe so zwei Bedeutungen gehabt, den Geschlechtsakt bezeichnet wie die ihm gleichgesetzte Arbeitstätigkeit. Mit der Zeit habe sich das Wort von der sexuellen Bedeutung losgelöst und an diese Arbeit fixiert. Generationen später sei es mit einem Wort, das nun die Sexualbedeutung hatte und auf eine neue Art von Arbeit angewendet wurde, ebenso ergangen. Auf solche Weise hätte sich eine Anzahl von Sprachwurzeln gebildet, die alle sexueller Herkunft waren und ihre sexuelle Bedeutung abgegeben hatten. (FREUD 1940/1979, S. 134)

FREUD vermutet also unter der Oberfläche der Sprache uralte Triebkräfte verborgen. Er geht weiter als sein Gewährsmann und nimmt an, daß diese sich in der Sprache des Traumes Ausdruck verschaffen würden. Dies jedoch sei nur möglich, indem sie die von der Kultur auferlegten Zensuren überspielten, sich verkleideten und verstellten, um zumindest eine Ahnung ihrer ursprünglichen Dynamik zu vermitteln. Sprachliche Kreativität, Sprachspiel sei demnach am ehesten in der Symbolsprache des Traumes zu lokalisieren.

Am meisten kann uns jedoch der von LACAN neu interpretierte FREUD weiterhelfen. "Das Unbewußte ist wie eine Sprache strukturiert", lautet LACANS zentrales Theorem (vgl. WIDMER 1990, S. 42; LANG 1986, S. 107). Dem alltäglichen Sprechen, das vom souveränen Ich, dem Sprachbeherrscher, gesteuert ist, widerfährt der Einbruch dieser Sprache des Unbewußten in seine geglättete Rede nur als Mißgeschick, als "Psychopathologie des Alltagslebens", wie FREUD formuliert. Im Traum sind wir alle mit dieser Rhetorik des Unbewußten ausgestattet, die beim Versuch der Überlistung des bewußten Zensors den Traumgedanken in einen Rebus verwandelt. Die Traumarbeit besteht in einer fundamentalen Sprachlichkeit, die FREUD als Verdichtung und Verschiebung, LACAN jedoch, einer Anregung JACOBSONS folgend, als Metonymie und Metapher bezeichnet hat. Die Literatur hat diesen "friedlichen Grenzverkehr", dieses Sprechenlassen des Unbewußten im Kontakt mit dem Bewußtsein zu ihrem Konstitutionsprinzip gemacht.

Die von LACAN entwickelte Sprachkonzeption ist geeignet, als Grundlage für eine Theorie des Sprachspiels zu dienen und einer Didaktik des Sprachspiels den Weg zu weisen, weil sie mit ihrem Brückenschlag von der Sprache zum Traum, vom kontrollierten und kontrollierenden Sekundärprozeß zum Primärprozeß der Sprachentwicklung genau jene verschüttete Dimension der Sprache ausgräbt, die dem Spiel entspricht. Sie gibt den Wörtern ihre Wildheit und ihre Kraft zurück, weil sie die Bildung von Metaphern und Metonymien als die Grundoperationen der menschlichen Sprache enthüllt und zeigt, daß alle

weitere Entwicklung eine Domestizierung des Sprachvermögens bedeutet. Die Sprache selbst in ihrem primärprozeßhaften Zustand ist ein Spiel, ein Spiel um Leben und Tod. Dabei geht es nicht, wie bei WITTGENSTEIN, um die Befolgung von Regeln, sondern um die Repräsentanz der Triebe in den Symbolen, um das Sprechenlassen des Unbewußten im Kontakt mit dem Bewußtsein ...

Symbole hüllen das Leben des Menschen so vollständig ein in ihr Netz, daß sie, noch bevor er auf die Welt kommt, diejenigen zusammenführen, die ihn "aus Knochen und aus Fleisch" zeugen; daß sie ihm bei seiner Geburt als Geschenk der Sterne oder gar der Feen das Zeichen seines Schicksals übergeben; daß sie ihm die Wörter (mots) zur Verügung stellen, die ihn treu oder abtrünnig werden lassen, sowie das Gesetz des Handelns, das ihm auch dorthin folgen wird, wo er noch nicht ist, ja sogar über seinen Tod hinaus; daß endlich durch sie sein Ende in einem Jüngsten Gericht seinen Sinn findet, in dem das Wort (verbe) ihn als Seiendes erlöst oder verdammt- außer wenn er die subjektive Verwirklichung des Seins zum Tode erreicht. (LACAN 1973, S. 120)

LACAN macht deutlich, daß Sprache weit mehr ist als "rule governed creativity". Er verweist auf ihre lebensspendende, ja geradezu Unsterblichkeit verleihende Kraft, auf ihre erlösende oder verdammende Macht. Mit der Sprache spielen im Sinne LACANS, das hat er selbst oft genug vorgezeigt, bedeutet, ihr zuzuhören, sich ihr anzuvertrauen, zu schauen, wohin sie trägt.

Spiele im Sprachunterricht, die den Namen "Spiele" verdienen? Die nicht bloß Denksport verkaufen? Gibt es das? Ist "Spielen" in diesem radikalen Sinn denn im institutionellen Korsett der Regelschule überhaupt möglich?

Was die Sprachdidaktik betrifft, kann die Frage mit einem eindeutigen Ja beantwortet werden. Es gibt dieses Spielen im Sprachunterricht. Erwähnt werden sollen hier BERNARD und MARIE DUFEU, die in einer fast fünfzehnjährigen praktischen und theoretischen Arbeit den großartigen, aber leider immer noch viel zu wenig bekannten Entwurf einer Sprachspieldidaktik entwickelt haben - für den Fremdsprachunterricht allerdings (vgl. dazu DIETMAR LARCHER. Friedlicher Grenzverkehr. Deutschunterricht als Förderung kreativen Sprachhandelns. In: ide 3/1990, S. 45-56 sowie DUFEUS Beitrag in diesem Heft). Sie stellen das Spiel in ganzheitlichem Sinn, also auch mit all seinen sinnlich-affektiven Dimensionen, seinen Abgründigkeiten, seinen Momenten von Irrationalität in das Zentrum ihrer Sprachlehre. Bei ihnen ist nie die "zahme Turteltaube Kreativität" (RUMPF) am Flattern, sondern eine den Körper, die Gefühle und den Intellekt umfassende Dynamik am Werk. Die TeilnehmerInnen ihrer Sprachkurse (in der universitären und außeruniversitären Erwachsenenbildung) werden stimuliert sich fallenzulassen in die Sprachsituation der frühen Kindheit; und sie werden genauso stimuliert voranzuschreiten in Bereiche, die ihnen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz eigentlich noch

kaum zugänglich sind. Kurz, sie lernen mit sich selbst und mit ihrer Sprache zu experimentieren.

DIE PSYCHODRAMATURGIE LINGUISTIQUE (PDL) Der Verlauf einer Sitzung

Wir sind am vierten Tag eines Intensivkurses in der "Psychodramaturgie Linguistique". Die Gruppe sitzt auf dem Boden. Nach einer Aufwärmphase, die die ganze Gruppe auf die kommende Arbeit vorbereitet, findet eine Einzelübung statt: zwei Teilnehmer sitzen einige Meter voneinander entfernt, die Gruppe hat sich aufgeteilt, eine Hälfte hier, die andere Hälfte dort. Jeder der beiden Protagonisten trägt auf dem Gesicht eine halbe Maske, so daß er nicht sehen kann, was die Konzentration, das Hören auf sich und die doppelnde Stimme des Animateurs fordert. Hinter jedem der beiden Protagonisten sitzt ein Animateur, der etwa die gleiche Haltung wie der Protagonist einnimmt (Technik des Doppelns im Psychodrama).

Nach einer kurzen Phase der Konzentration auf sich selbst drückt jeder der beiden Protagonisten in der Fremdsprache aus, was ihm gerade einfällt, es können Worte, Satzteile, ganze Sätze sein. Mit Hilfe des Animateurs wird eine kurze Sprachsequenz aufgebaut, diese Sequenz wird dann sinngemäß wiederholt, bei einer weiteren Wiederholung übernimmt die Halbgruppe als Echo die Worte des Protagonisten.

Dann treffen sich beide Protagonisten ohne Masken, wie im Alltag zwei Menschen sich treffen, jeder mit seiner Welt im Hintergrund. Aus beiden Sequenzen entsteht nach und nach ein Dialog. Dieser Dialog wird dann noch einmal verstärkt, indem jeder Teilnehmer mit Hilfe des doppelnden Animateurs seinen Teil wiederholt und erweitert. Dann treffen sich beide Protagonisten wieder. Sie nehmen den Dialog wieder auf, dieses Mal aber hilft die halbe Gruppe doppelnd auf jeder Seite. Die Animateure stehen hinter der Gruppe, falls ihre Hilfe notwendig wird.

(DUFEU 1987, S. 32 f.)

Als Teilnehmer an mehreren Dufeu-Seminaren habe ich oft erlebt, wie dynamisch und wie lustvoll solche Spiele jedesmal geraten. Sie sind nicht planbar, es ist nicht präzise vorhersagbar, was dabei gelernt wird. Der Effekt jedoch stellt sich relativ bald bei allen Teilnehmern ein: Es ist, als legte das Spiel eine verstopfte Quelle der Sprache frei, sodaß nun die Rede aus dem Inneren freier fließen kann, und zwar trotz aller Sprachbarrieren, die zu überwinden leichter fällt, nachdem einmal der Zugang zum Ursprung der eigenen Sprache wieder ausgegraben ist. Es wird offensichtlich, daß nicht die fehlenden Zeichen und Strukturen der neuen Sprache die größten Barrieren der Kommunikation sind, sondern die vom Sekundärprozeß bestimmte Haltung zur Sprache insgesamt.

Trotz dieser rundum positiven Erfahrungen zweifle ich an der Übertragbarkeit des Konzepts in die Schule. Es wurde in einer offenen Institution entwickelt und erprobt: Die knappen Ressourcen der Schule – Zeit, Raum, bestausgebildetes Personal, Freiraum für Experimente – waren reichlich vorhanden. Die

geschlossene Institution Schule dagegen muß nicht nur mit all dem geizen, ihre Zeit in kleine Portionen aufteilen, Raum und Zeit genau kontrollieren, sondern kann von ihrer institutionellen Philosophie her nicht dulden, daß das Unplanbare geschieht, von dem man nicht weiß, wie es auf den Lehrplan zu beziehen sei, welche Ziele damit abgedeckt würden, auf welche Art und Weise Lernzuwächse zu messen seien.

Die Schule birgt aber – trotz ihrer institutionellen Geschlossenheit – Nischen, in denen ein wenig von dem angedeuteten Sprachspielkonzept Platz finden kann. Es gibt ein Konzept von (wiederum) Fremdsprachunterricht, vor allem von WEINRICH vertreten, das selbstverständlich Geltendes, Harmloses, Formales spielerisch zum Kippen bringt; wo plötzlich das befremdlich Ungewohnte in die Langeweile des formalen Sprachunterrichts eindringt und ihn seiner politischgesellschaftlichen Harmlosigkeit beraubt, wo das Vertraute schlagartig unvertraut wird. Dadurch, so WEINRICH, würden Kräfte des Sprachdenkens und der Imagination freigesetzt, die dem Lernenden Räume für eigenes Denken eröffnet. Seine Didaktik will mit der Fremdheit paktieren, statt sie zu verniedlichen (vgl. WEINRICH 1985, S. 241). Nur von der Poesie sei zu lernen, wie die Imagination der Lernenden im spielerischen Umgang mit den strengen Strukturen der Sprache entzündet werden könne.

Vielleicht so?

karl ein karl

der verzweifelte karl greift zum karl, aber schon hat karl karl genommen. da erscheint karl mit karl auf dem karl und wirft karl auf den karl in den karl. karl kommt und findet karl, da stösst karl auf karl und karl verstösst karl. karl stösst auf. über karls karl knallt sich karl über karl.

aber karl gibt nicht auf.

karl weiss was er will.

und karl brennt. karl verbrennt, karl hat sich verbrannt, und karl fällt.

aber karl gibt nicht auf.

karl weiss was er will

und karl stirbt.

aber karl gibt nicht auf, karl weiss was er will, karl greift über karl nach karl auf karl über, und da steht karl, karl ist da, karl und karl befällt ein karl, karl und karl ahnen dass karl über karl auf karl gegriffen habe, karl gefällt karl, karl entfällt karl gefällt sich und karl zerfällt.

aber karl gibt nicht auf.

karl weiss was er will... (KONRAD BAYER 1961, zit. nach Bayer 1966, S. 261)

Wer diesem Text gegenüber nur registrierend verfährt, ohne die eigene Kreativität ins Spiel zu bringen und dem logisch-grammatischen Entziffern ein Schnippchen zu schlagen, dürfte alle Fähigkeit zum Spielen verloren haben ...

- Bayer, K.: Das Gesamtwerk. Hrsg. von Gerhard Rühm. Reinbek: Rowohlt 1966
- Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Hrsg. und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980
- Dufeu, B.: Anders lehren, anders lernen oder der Exotismus im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitsgruppe Sprachandfagogik der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und der Volkshochschule Ingelheim, Mainz, Wiesbaden (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernformen und ihre Umsetzung im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Sprachandragogik. Redigiert von Bernard Dufeu. Reihe "Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung" Band 22 der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung Postfach 3980, 1987
- Erkenbrecht, U.: Sprachdenken. Anregungen zu einer emanzipatorischen Sprachtheorie. Kronberg Taunus: Scriptor Verlag 1974
- Friedrich, Th./Jan E.v.: Lernspielkartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag 1985
- Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. London: Imago 1940, hier zitiert nach Fischer Taschenbuchausgabe, Frankfurt/M.: Fischer 1979
- Hegel: Gymnasialreden, Band I der Studienausgabe in drei Bänden, besorgt von Karl Löwith und Manfred Riedel. Frankfurt/Main: Fischer 1968
- Heinz, R.: Spiel. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, Ch. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Bd. 5, München: Kösel 1974, S. 1375–1383
- Lacan, J.: Schriften I. Eingeleitet und ausgewählt von Norbert Haas. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag 1973
- Lang, H.: Die Sprache und das Unbewußte. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986
- Löffler, R.: Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. München: Urban und Schwarzenberg 1979
- Rieder, K.: Sprachfördernde Übungen und Spiele. Wien, München: Jugend und Volk 1980
- Rumpf, H.: Didaktische Interpretationen. Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann u.a. Weinheim und Basel: Beltz 1991
- Rumpf, H.: Zur Entdomestizierung der Kulturarbeit. In: erziehung heute, Heft 4, 1992, S. 9-14
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. 1795. Hier zitiert nach der Ausgabe der Universal-Bibliothek, Stuttgart: Reclam 1965.
- Weinrich, H.: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Klett 1985
- Widmer, P.: Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Fischer 1990
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971

Dietmar Larcher ist Universitätsprofessor am Institut für Weiterbildung an der Universität Klagenfurt sowie am Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien, Sterneckstraße 15, 9010 Klagenfurt

Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels im Deutschunterricht

Vorbemerkung

In dieser Arbeit möchte ich versuchen, eine praxisorientierte Einführung in einige Aspekte des psychodramatischen Rollenspiels im Deutschunterricht zu geben. Nach kurzen Anmerkungen zum Psychodrama im allgemeinen betreten wir sogleich die Bühne und beobachten meine Schülerinnen und mich als Leiter bei allen Phasen eines Rollenspiels, das seinen Ausgang von einer Kurzgeschichte nimmt. Es folgen allgemeine pädagogische Hinweise zum Rollenspiel. Den Abschluß bildet eine konkrete Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels für die Hand des Deutschlehrers, wobei ich an dieser Stelle darauf hinweise, daß sich ein Lehrer, der diese Methode professionell verwenden möchte, einem entsprechenden Training unterziehen sollte. Grundsätzlich aber möchte ich den KollegInnen Mut machen, anhand meines Leitfadens mit dem Rollenspiel zu arbeiten, seine großartigen Möglichkeiten gemeinsam mit den SchülerInnen im Deutschunterricht und darüber hinaus zu entdecken und damit viel Freude und Kreativität in den Schulalltag einzubringen.

1. Angewandte Psychodrama - eine Einführung

Das Psychodrama wurde vom Psychiater und Psychotherapeuten JAKOB LEVY MORENO (1898-1974) aus dem Theater- und Stegreifspiel entwickelt (vgl. MARINEAU 1989). Als Medizinstudent in Wien (1909-1917) erkannte MORENO bereits die therapeutische Wirkung des Stegreifspiels anhand seiner sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Sein großes Interesse an der Literatur – er schrieb selbst eine Vielzahl expressionistischer Texte – motivierte ihn dazu, gemeinsam mit ALFRED ADLER die Monatsschrift Der Daimon bzw. Der Neue Daimon (1918/19) herauszugeben. In dieser Zeitschrift findet man Beiträge von Autoren wie BUBER, BLOCH, BROD und WERFEL. In Wien (Maysedergasse 2) gründete MORENO 1922 ein Stegreiftheater, dessen Arbeit er auch publizistisch begleitete (Das Stegreiftheater, 1924). Hier machte er weitere wichtige Erfahrungen und methodische Entdeckungen zur pädagogi-

schen und psychotherapeutischen Wirkung des Spiels, die er, nach seiner Emigration in die USA (1925), systematisch weiterentwickelte, 1932 führte MORENO den Begriff "Gruppenpsychotherapie" in die wissenschaftliche Diskussion ein, 1934 erschien das Standardwerk MORENOS zur Soziometrie: >Who Shall Survive?" (dt.: >Die Grundlagen der Soziometrie <).

In seinem psychiatrischen Sanatorium in Beacon bei New York entwickelte MORENO in den dreißiger und vierziger Jahren die Psychodrama-Therapie und entfaltete gemeinsam mit seinen Schülern eine reichhaltige, wissenschaftliche Publikationsmöglichkeit. Das Psychodrama wird also seit einem halben Jahrhundert als therapeutisches Theaterspiel, als Rollenspiel systematisch in der Psychotherapie verwendet und hat seit den dreißiger Jahren Eingang auch in pädagogische und wirtschaftliche Bereiche gefunden. Das Psychodrama ist die älteste und wohl eine der erfolgreichsten gruppenpsychotherapeutischen Methoden. Es beeinflußt wesentlich andere Methoden wie die Gruppendynamik, die Gestalttherapie, das Bibliodrama und das pädagogisch orientierte Rollenspiel, um das es besonders in dieser Arbeit gehen soll.

Mit dem Psychodrama als psychotherapeutischer Methode werden zwischenmenschliche Situationen, Konflikte, Träume, Phantasien über die Verbalisierung hinaus im szenischen Spiel bearbeitet. Es ist, nach MORENO, "eine Methode, welche die Wahrheit der Seele durch Handeln ergründet. Die Katharsis, die sie hervorruft, ist daher eine Handlungskatharsis" (MORENO 1973, S. 77).

Mit dem psychodramatischen Rollenspiel als nicht-therapeutischer Methode im Deutschunterricht wird unseren SchülerInnen Raum für ein umfassendes, kreatives und lebendiges Lernen gegeben. Gerade in der szenischen Erarbeitung und/oder Umsetzung von Unterrichtsinhalten sind dem Deutschlehrer und seiner Klasse keine Grenzen der Kreativität gesetzt. Da das psychodrama tische Rollenspiel über seine Methode immer die ganze Klasse oder Gruppe zur Kooperation aktiviert, findet ständig aktiv gestaltete und reflektierte Begegnung unter den SchülerInnen und damit soziales Lernen statt.

Wie bereits angedeutet, unterscheide ich hier grundsätzlich drei Bereiche des angewandten Psychodramas:

- 1. Das Psychodrama als Methode in der Psychotherapie
- 2. Das Psychodrama als Methode der Selbsterfahrung
- Das Psychodrama als p\u00e4dagogische Methode in allen Bereichen unseres Bildungssystems, in unserem konkreten Fall im Deutschunterricht.

Fassen wir mit HILARION PETZOLD einige Anwendungsbereiche des Psychodramas zusammen:

"Blickt man auf die spezifische Verwendung psychodramatischer Verfahren in den genannten Bereichen, etwa in der klinischen Arbeit mit psychiatrischen Patienten, in der Rehabilitation, der psychotherapeutischen Privatpraxis, der Sozialarbeit und Gefängnisfürsorge, die Verwendung in der Schulpädagogik, Erziehungs- und Eheberatung, in der Erwachsenenbildung, der Ausbildung von Medizinern, Psychologen, Pädagogen, Sozialarbeitern usw., so kann man nicht umhin, daß hier ein Instrument für Therapie, Psychologie und Pädagogik von ausgesprochener Vielseitigkeit vorliegt." (PETZOLD 1978, S. 9)

Betreten wir nun unser Stegreiftheater, um die Arbeit einer Schülergruppe (3. Jahrgang der HBLA Klagenfurt) zu beobachten. Dazu genügt es für den Besucher, vorerst zu wissen, daß jedes psychodramatische Rollenspiel aus drei Phasen besteht:

- 1. An- oder Aufwärmphase: Hier werden die Grundlagen für das Spiel erarbeitet.
- 2. Spielphase
- 3. Besprechungsphase

Die Bedeutung des übrigen Fachvokabulars wird am Text (Protokoll) selbst ersichtlich und erfährt später seine Ausfaltung im didaktischen Teil meiner Ausführungen. Ich empfehle daher, das Protokoll nach dem Studium meiner didaktischen Hinweise **nochmals** zu lesen. Aber betreten wir vorerst das Theaterfoyer.

2. Das Theaterfoyer

2.1 Von einer "Papierpuppe" und ihrem Ehemann

Ausgangspunkt der folgenden Spielszene ist die Kurzgeschichte *Er hat eine Papierpuppe im Haus *von Martien Carton (vgl. Carton 1978, S. 39-46). Die Schülerinnen meiner zweiten und dritten Jahrgänge lesen die Kurzgeschichten dieser Autorin sehr gerne, weil sie Frauenthemen aufgreifen, die in der Klasse kontroversiell diskutiert werden können.

Der Inhalt dieser Kurzgeschichte ist rasch erzählt:

"Er sah zu der Frau hinüber, die ihm unbekannt vorkam. Als sei sie eine Fremde, die er heute zum ersten Mal sah." (CARTON 1978, S. 39) Er, dessen Namen man nicht erfährt, aus dessen Perspektive diese Geschichte jedoch

erzählt wird, sitzt in einem Lokal und beobachtet seine Frau Luise, die sich, nach einer von ihr mitgestalteten Tagung zum Thema "Verhütung", noch mit einigen Ärzten kollegial unterhält. - Diese Szene bildet den Rahmen der Kurzgeschichte und ist für den überraschten Gatten Luises Anlaß für rückblickende Analysen, Phantasien und Hypothesen im Zusammenhang mit seiner langjährigen Ehe: Welche Luise kennt er eigentlich? Ist ihm seine Frau eine Fremde? Warum? "Seit ihrer Kindheit wohnten sie im gleichen Stadtteil, und ihre Eltern waren von Anfang an miteinander befreundet." (CARTON 1978, S. 40) Der fassungslose Ehemann erinnert sich an einen Satz, den Luises Vater ihm wiederholt vermittelt hatte und der sich leitmotivisch durch die Geschichte zieht: "Paß ein bißchen auf Luise auf!" Auf diese väterliche Delegation hat der Gatte bislang seine Beziehung zu Luise aufgebaut: Sie war "sein" Mädchen in der Gymnasialzeit und im Tanzkurs, auf das er, ganz Mann unter Männern, achtgab, es vor den "Gefahren der Welt" als heldenhafter Retter beschützte. Nach der Matura übernahm er die Firma seines Vaters und heiratete "sein" Mädchen, das zu allem keine Meinung zu haben schien, sondern offenbar passiv hinnahm, was die Familien und der nunmehrige Ehemann planten und bestimmten. "Später gelangte er dann zur Einsicht, daß Luise eigentlich überhaupt nicht denken konnte. Also dachte er für sie, und alles geschah, wie es eben sein mußte." (CARTON 1978, S. 42) In Anlehnung an Frank Sinatras Lied "I have a paperdoll at home" mußte er "unwillkürlich an seine Luise denken. Auch er hatte so eine paperdoll im Haus. Ein absolut ordentliches Geschöpf, das alles mit der Präzision eines Räderwerks erledigte, aber Puppen geben eben keine Wärme." (CARTON 1978, S. 43) Die Affaire mit seiner Sekretärin Leida hatte er beendet, als er feststellte, daß Luise, die auf sein Anraten hin regelmäßig an einer Diskussionsgruppe teilnahm, dort eine sehr selbständige und selbstbewußte Rolle einzunehmen begann. Als Sprecherin der Gruppe beginnt sie schließlich eine intensive Vortragstätigkeit, ihr Mann kann sie nicht mehr an Haus und Herd binden. Er spioniert ihr, wie eben auch jetzt, verzweifelt und hilflos nach.

2.2 Die Ermordung des Märchenprinzen

Die Schülerinnen meines dritten Jahrgangs hatten für die Deutschstunde diese Geschichte gelesen und als Hausübung Inhaltsangaben verfaßt. Erna hatte es übernommen, die Themen der Geschichte in einer von ihr moderierten Klassendiskussion zu erarbeiten, wobei sie auf Thesen ihres derzeitigen Lieblingsbuches Der Cinderella Komplex. Die heimliche Angst der Frauen vor der Unabhängigkeite aufbauen wollte. In diesem Buch versucht die Autorin COLETTE DOWLING anhand von Fallgeschichten mögliche (entwicklungs)psychologische und sozialpsychologische Ursachen darzustellen, welche Frauen an der "Entfaltung ihrer vollen geistigen und kreativen Kräfte" hindern könne: "Wie

Cinderella warten die Frauen noch immer auf ein äußeres Ereignis, das ihr Leben grundsätzlich verändert." (DOWLING 1986, S. 29), auf den "Märchenprinzen" also, der die jungen Frauen von der schwierigen und bei Mädchen gesellschaftlich auch häufig noch immer unerwünschten Arbeit am Aufbau einer "selbstgemachten Identität" (ERIKSON 1973, S. 112) "erlöst", sie zurückwirft auf die Fremdbestimmung der weiblichen Rolle, wie sie einer kapitalistisch-patriarchalen Gesellschaft von Waren- und Rollenkonsumenten eignet (vgl. dazu bes. Ottomeyer 1987). Zurecht warnt Erikson (1973, S. 112 f.), mit Bezug auf die von totalitären Systemen gestaltete Katastrophen-Geschichte unseres Jahrhunderts, vor daraus resultierenden Gefahren für eine demokratische Gesellschaft.

Eine solche weibliche Identitätsproblematik trifft spiegelverkehrt auf die dazugehörige männliche, die sich in entsprechenden Rettungs- und Heldenphantasien inszeniert – eine psychosoziale Kollusion also, wie sie von CARTON in ihrer Kurzgeschichte treffend geschildert wird. Bedenkt man, daß sich meine 16/17jährigen Schülerinnen in der Phase bzw. im Ausgang der Hochadoleszenz (vgl. BLOS 1983, S. 104-149) befinden, deren Problematik gerade jene der Identitätsdiffusion (vgl. ERIKSON 1973, S. 106-117) ist, so verwundert das hohe lust- und angstvolle Engagement der Schülerinnen hier keineswegs (vgl. ERIKSON 1973, S. 144-147). Es geht ihnen neben dem und mit dem von ERIKSON als "gewagt" beschriebenen "Experimentieren mit der Phantasie und der Introspektion" (ERIKSON 1973, S. 145) um ganz konkrete Fragen, die im Rollenspiel realitätsbezogen und Ich-stärkend durchgearbeitet werden können:

- Wer bin ich als (junge) Frau? Was heißt "Frausein?
- Wie erlebe ich mich in meiner Beziehung zu meinem Freund? Wie sieht unsere Beziehung überhaupt aus? Wie erlebe ich meine Sexualität?
- Was möchte ich mit meinem Leben anfangen? Wie möchte ich es gestalten? Welchen Beruf möchte ich ergreifen? Möchte ich Kinder haben? (In dieser Klasse hat eine Schülerin im Dezember 1991 eine Tochter geboren.)
- Welchen Sinn hat die Schule bzw. das, was ich hier lerne? Wie kann ich meine Beziehung zu meinen Lehrern und zu meinen Eltern neu, ein Stück "erwachsener" gestalten?

Daß allerdings COLETTE DOWLINGS Buch zu einem "Geheimtip" in der Klasse wurde und sich, glaubt man den Beschwerden einiger meiner Kollegen, heimlich unter den Bank eifriger Lektüre auch in anderen Gegenständen erfreute, hat sogar mich überrascht. Besagte Deutschstunde wurde außerordentlich spannend, war jedoch wegen der engagierten Diskussion der Schülerinnen viel zu kurz, um an eine szenische Umsetzung der Kurzgeschichte herangehen zu

können. Mein Plan war es also, die nächste Deutschstunde dafür offen zu halten, wenn die Schülerinnen auf ein Rollenspiel Lust hätten. Es kam jedoch ganz anders. Am selben Nachmittag traf sich nämlich meine Rollenspielgruppe, die zu zwei Drittel aus Schülerinnen eben dieses dritten Jahrgangs der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe besteht.

In der Arbeit der Rollenspielgruppe werden aktuelle, von den Mädchen eingebrachte Themen szenisch "auf die Bühne gebracht" und psychodramatisch unter meiner Anleitung bearbeitet (vgl. Kokusnuß feminin 1992, S. 23). Ort des Geschehens ist wieder das Klassenzimmer meines dritten Jahrgangs.

2.3 Vom Schüler zum Fernsehstar

Da die szenische Umsetzung bzw. Variation dieser Geschichte genauso gut in einer "normalen" Deutschstunde hätte stattfinden können, gebe ich hier Ausschnitte aus dem Protokoll dieser Gruppensitzung wieder. Dieses Protokoll ist nur teilweise ein Gedächtnisprotokoll, die **Spielphasen** werden grundsätzlich mit **Video** aufgenommen, wobei eine Schülerin die Rolle der Kamerafrau übernimmt. Die Videoaufzeichnung wird nach der Besprechungsphase des Rollenspiels eingespielt und neuerlich von der Gruppe besprochen.

Diese aktive Videoarbeit ist

"ein poetisches Medium, in dem die Drehbuchschreiber als Darsteller und Dichter zugleich in bildhaft-dramatischer Verfremdung neue Lebensentwürfe im Spannungsfeld von sinnlichem Impuls und normativer Regulierung ausprobieren können. Im Vergleich zum bloßen, flüchtigen Spiel steigert der Objektivierungseffekt des Video die Intensität der Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Entwürfen. Im Durchschnitt (nicht in jedem Fall) bewirkt das Ansehen der eigenen bewegten Bilder eine Selbstwahrnehmung – jede ein kleiner Fernsehstar, eine Nummer eins, die für die Welt nicht nur aufgenommen, sondern auch angenommen ist. Das konzentrierte Gehaltenwerden der eigenen Lebensaktivität durch wohlwollend betrachtende, spiegelnde Augen (auch das Objektiv und der Bildschirm sind in einem bestimmten Sinne Augen) entspricht einer frühen Erfahrung (bzw. dem Wunsch) des 'narzißtischen' Angenommenseins durch die Mutter. Die Narzißmustheorie spricht vom motivierenden 'Glanz in den Augen der Mutter'." (GUGGENHEIMER/OTTOMEYER 1989, S. 212)

Leider ist mir diese Videoarbeit zum Rollenspiel im "normalen" Unterricht nur selten möglich, denn es müßten Kamera, Videorekorder und Fernseher in der Klasse jederzeit zur Verfügung stehen – wahrlich eine utopische Wunschvorstellung!

3. Im Zuschauerraum

Wir betreten nun den Zuschauerraum unseres Theaters, um die Schülerinnen bei ihrer Arbeit zu beobachten. Die Gruppe ist bereits durch den Unterricht für ihr Thema gut aufgewärmt. Die Mädchen haben sich gerade die Geschichte >Er hat eine Papierpuppe im Haus</br>
nochmals erzählt und überlegen sich nun die szenische Umsetzung.

3.1 Einrichten der Szene/Rolleneinkleidung

Erna schlägt vor, die Geschichte nicht exakt nach der Textvorlage zu spielen, sondern auszuprobieren, wie die Geschichte weitergehen könnte, nachdem der Gatte bei der Gruppensitzung und im Gasthaus eine "ganz andere" Luise hatte beobachten können. Die Mädchen einigen sich mit meiner Hilfe auf eine Party-Szene im Hause des Ehepaars. Die Rollen werden vergeben, wobei sich die Mädchen ihre Rollen selbst wählen.

Erna wählt sich sofort die Rolle der Luise, Iris, die ursprünglich die Kamera übernehmen wollte, entscheidet sich für die Rolle des Ehemanns, dem sie gleich den Namen Tommy gibt, Karin übernimmt sofort die Kamera, weil sie noch nie Kamerafrau gewesen ist. Susanne bringt die Ex-Geliebte Tommys, Leida, ins Gespräch und wird sogleich von Iris in dieser Rolle bestätigt. Ulli führt für sich die Rolle des Vaters von Luise ein, was sogleich auf Zustimmung stößt. Miriam erfindet für sich die Rolle der Lotte, einer Freundin Luises aus der Gesprächsgruppe, die sehr emanzipiert sei, bereits eine Scheidung hinter sich habe und Luise auf ihrem Weg zur Selbständigkeit unterstütze. Die übrigen Mädchen übernehmen Beobachterrollen bzw. sehen sich als Bühnenarbeiterinnen und Theaterbesucherinnen.

Ich lasse nun die Mädchen über ihre Rollen nachdenken und sie anschließend einen Inneren Monolog über ihre Rolle sprechen, z.B.: "Ich bin Luise, knapp über 30 Jahre alt und schon zehn Jahre mit Tommy verheiratet. Ich kenne ihn schon seit ..." usw. Das Alter der handelnden Personen: Luise und Tommy sind anfang 30; Luises Vater mitte 50 und sehr konservativ; Leida ist, laut Susanne, 21; Luises Freundin ist 28.

An dieser Stelle sei mir ein didaktischer Hinweis gestattet: Ich habe mich als Leiter dafür entschieden, das Spiel als Gruppenspiel anzusehen und es auch so anzuleiten, weil die ganze Gruppe sich das Spiel ausgewählt und in seiner Erweiterung erarbeitet hat, obwohl es auch besonders Ernas Lieblingstext ist. Die Szene wäre grundsätzlich auch als Ernas Protagonistenspiel denkbar. In diesem Fall hätte ich Erna die übrigen Rollen und Mitspielerinnen auswählen und diese durch Erna einkleiden lassen. Allerdings erfordert die Leistung eines

Protagonistenspiels einige psychodramatische Professionalität, die einem Deutschlehrer nicht zur Verfügung steht. Ich rate daher von der Anleitung eines Protagonistenspiels grundsätzlich ab, wenn der Deutschlehrer nicht über entsprechende psychodramatische Erfahrungen verfügt. Die Rollen sind also nun eingekleidet, und die Mädchen richten sich mit Hilfe der Bühnenarbeiterinnen die Bühne her:

Das Wohnzimmer wird eingerichtet mit Sitzecke und Bar, es wird vereinbart, daß das Spiel mit dem Eintreffen der Partybesucher beginnt. Karin schaltet die Kamera ein, und Iris fragt: "Sind wir schon auf Sendung?" Miriam: "Erste Klappe!" Erna versichert sich noch, ob sie alle Namen weiß und wer welche Rolle spielt: "Alles ist zur Party vorbereitet, die Gäste erscheinen!", sage ich.

3.2 Spielphase (Das Stegreifspiel): "Die Papierpuppe gibt eine denkwürdige Party"

Tommy und Luise überprüfen wortreich, ob alles für die Party hergerichtet sei. Beide fragen sich, wann die Gäste wohl kämen, wer der erste sein werde. Als erste erscheint Luises Freundin Lotte. "Zuerst mußt läuten!", gibt Erna die Regieanweisung. Die Begrüßung fällt herzlich aus. Luises Vater kommt gleich danach. Als Luise etwas zu trinken anbietet, kommt Leida. Die Anwesenden, insbesondere Tommy, begrüßen sie freundlich. Man stellt sich gegenseitig vor, um schließlich auf der Sitzecke Platz zu nehmen. Luise serviert Getränke. Dem Vater gibt sie eine Bierflasche: Er trinke ja immer gleich aus der Flasche, erklärt sie entschuldigend. Luise erkundigt sich hinterhältig bei Leida, ob sie von ihrem Mann dienstlich und privat sehr in Anspruch genommen werde. Während Leida antwortet: "Es geht an! Das hält sich in Grenzen!", beginnt sich Tommy aufzuregen: "Was redest du da?"

Er fordert Luise auf, mit ihm den Raum zu verlassen, und zieht Luise, als sie zögert, mit sich fort. Die anderen könnten inzwischen tanzen, schlägt er vor, nachdem er rasch den Plattenspieler angestellt hat.

Während Lotte dem entsetzten Vater Luises von ihrer gescheiterten Ehe berichtet, reden Luise und Tommy abseits: Tommy bestreitet, mit Leida ein Verhältnis zu haben. Luise sagt nichts, glaubt ihm aber nicht. Beide kehren zu den Gästen zurück, und Luise fragt sogleich den Vater, wie es der Mutter gehe. Sie macht auf "glückliche Ehe". Gelächter. Tommy sagt entschuldigend: "Ihr müßt entschuldigen! Sie ist nicht ganz auf der Höhe!"

Lotte ergreift sofort Partei für ihre Freundin und protestiert: Luise gehe es gut! Luise setzt sich zu Lotte, um mit ihr zu reden. Leida und Tommy gehen tanzen. Sie tanzen, zum Gaudium der Zuseher, eng und "intensiv".

Luise beklagt sich bei Lotte über ihre Ehe. Lotte schlägt ihr die Scheidung vor, weil sich Luise in der Ehe nicht wohlfühle und sich nicht von Tommy "bestä-

tigt" sieht. Luise jedoch will die Ehe retten. Inzwischen unterhalten sich Tommy und sein Schwiegervater kopfschüttelnd über die Veränderungen in Luises Verhalten. Luise nimmt ihre Armreifen (Geschenke Tommys zu besonderen Anlässen) ab zum Zeichen einer Veränderung: Sie wolle nicht mehr abhängig von Tommy sein und sich alles gefallen lassen.

Von draußen protestiert Tommy, an seinen Schwiegervater gewendet, gegen sein angebliches Diskriminiert-Werden, was Lotte zurecht auf sich bezieht, von Tommy aber in Abrede gestellt wird. Als Luise meint, von ihr sei die Rede, sagt Tommy: "Von dir rede ich nicht, Schätzchen!"

"Wie konnte ich nur denken, daß du einmal von mir redest!", kontert Luise.

Tommy: "Was gibt es schon über dich zu reden!"

Luise: "Du hast recht. Du kennst mich gar nicht!"

Lotte lobt Luise: Die Gesprächsgruppe habe das Verhalten Luises sehr gebessert. Luise berichtet von einem Job im Bereich der Frauenberatung, den sie annehmen wolle. Lotte lobt sie dafür und gerät gegenüber Luise zunehmend in eine fördernde Mutterrolle. Nun gehen beide Frauen zu den anderen und beteiligen sich am Gespräch. Luise wirft dem Vater vor, daß er ihr niemals vertraut, ihr nichts zugetraut habe und sie seit ihrem 13. Lebensjahr unter Tommys Obhut gegeben hätte. Luises Vater verteidigt sich ärgerlich: "Du wärst vollkommen verkommen." (Gelächter im Publikum)

Luise empört: "Wie bitte?!"

Tommy ist gekränkt: "Zwölf Jahre habe ich dich umhegt, gehätschelt und umsorgt!"

Als sich Lotte nun in die Auseinandersetzung einmischt, wirft ihr der Vater mit Hinweis auf ihre Scheidung vor, sie verstehe nichts vom Eheglück. Empört reagiert sie, als ihr die Schuld für die Eheprobleme gegeben werden. Sie wendet sich Leida zu. Inzwischen verteidigen Tommy und Vater die Ehe von Luises Eltern. Der Vater sagt, er habe das Beste für Luise getan, als er Tommy als Gatte auswählte. "Jung, fesch, erfolgreich ..." Luise ist verärgert: "Es sei typisch für Vater, daß er das Geld ansehe. Sie hingegen wolle glücklich sein. An dieser Stelle schiebt Tommy Luise abermals von den Gästen weg, um wieder etwas mit ihr zu klären. Inzwischen unterhalten sich Lotte und Leida: Zwar liebe Leida Tommy, aber die 12jährige Ehe wolle sie nicht gefährden. Luise wirft Tommy vor, sie nicht zu lieben. "Wie ist das mit der Leida?", möchte sie Tommy ein "Geständnis" entlocken. Tommy bestreitet Luises Vermutung "mannhaft".

Während Tommy zum Schwiegervater zurückkehrt, um sich männlichen Beistand zu holen, klärt Luise ihr Verhältnis zu Leida. "Ich will dir nicht böse sein!", sagt sie zu ihr. "Würdest du mitmachen in einem Komplott gegen ihn?", fragt sie Leida und zeigt auf Tommy. Leida stimmt zu, nachdem festgestellt wurde, daß sie Tommy zwar liebe, aber nicht mit ihm leben wolle.

Lotte tanzt nun mit Tommy, um ihn von den beiden anderen Frauen abzulenken. Diese schmieden lustvoll weiter an ihrem Komplott gegen Tommy:

"Weißt du was, du erzählst meinem Mann von einem Verhältnis!", schlägt Luise vor. "Jetzt brauchen wir noch einen Mann", sagt sie und schaut in die Runde. Es ist niemand da für die Rolle. Da kommt ihr die Idee: Luise habe mit einem gewissen Peter ein Verhältnis, solle Leida Tommy mitteilen. Lotte, die nun auch eng mit Tommy tanzt, wird von Luise zugerufen: "Ich habe geglaubt, du bist meine Freundin!".

Das Komplott wird besiegelt.

Luise bietet Kaffee an. Während Luise Lotte von dem Komplott berichtet, teilt Leida Tommy Luises Verhältnis zu Peter mit: "Meine Luise!", sagt er entsetzt. "Deine Luise!", echot Leida pathetisch.

"Ich bin vollkommen platt! Wann?" – Tommy stürzt zu Luise und drängt sie wieder einmal weg von den Gästen in eine Ecke des Raumes. Lotte, die Luise zu Hilfe kommen will, wird abgedrängt.

"Seit wann geht das mit Peter!", fragt er.

"Und seit wann geht das mit Leida und dir?", kontert Luise.

Tommy bestreitet. Luise ist empört über Tommys beharrliches Lügen: Leida sei eine gute Freundin von ihr, sie wisse alles.

"Du glaubst doch nicht, daß sie dich nimmt!", sagt Luise triumphierend.

Tommy verläßt entsetzt den Raum, flüchtet.

Gelächter: "Es hat geklappt!", lachte Luise.

Ihr Vater wirft ihr vor: "Du hurst herum!"

Luise ist empört: "Das ist zu viel!" Warum dürfe der Mann "einen Harem" haben, bei der Frau sei es "ein Herumhuren"?"

Der Vater bleibt konsequent ein Mann: "Der Mann muß seine Gene weitergeben!" (Dröhnendes Gelächter im Publikum)

"Gehörst du auch zu diesen sogenannten Männern?", schreit Luise den Vater an.

Als Frau habe sie dem Mann zu gehorchen, antwortet der Vater lapidar.

"Tommy hat mir zu gehorchen!", gibt Luise trotzig zurück. "Wir leben im 19. – (sie korrigiert) – im 20. Jahrhundert!" Es gehe um Gleichberechtigung.

Der Vater wirft ihr vor, was er alles für sie getan habe. Luise beschwert sich, daß sie nie "auf eigenen Füßen stehen" durfte.

"Wo kommen wir denn da hin, wenn jeder auf seinen eigenen Füßen stehen will!", antwortet der Vater.

Lotte ruft Luise: "Komm her, das führt zu nichts!"

Der Vater geht zu Tommy, während sich die beiden Frauen an der Theke unterhalten. Luise bedankt sich für den guten Einfall bei Leida.

Tommy heult, Luise macht ätzende Anmerkungen über die "starken Männer". Als Leida ankündigt, Tommy werde bald seine Sachen holen, ruft dieser: "Ich laß mich scheiden!" "Und ich bin sein Anwalt!", ruft Luises Vater. Gelächter der Frauen.

Luise beginnt einzulenken: Sie wolle sich nicht scheiden lassen. Es wäre sinnvoll, wenn sie sich nochmals alleine mit Tommy unterhielte. Sie bittet die

Freundinnen, das Tommy auszurichten. Lotte übernimmt, unterstützt von Leida, diese Aufgabe, und Tommy kommt dem Ansuchen zögernd nach. "Du liebst sie doch!" ist das ausschlaggebende Argument.

Inzwischen wartet Luise im Wohnzimmer. "Setzen!", sagt sie barsch zu Tommy, der diesem Befehl nicht nachkommt und vor ihr stehen bleibt. Beide streiten nun wegen ihrer angeblichen außerehelichen Verhältnisse. Als Luise feststellt, daß er sie liebe, weil er gegen ihr Verhältnis mit Peter sei, sagt er abwehrend, es gehe ihm "ums Prinzip". Luise ist empört: Es geht ihm also nicht um sie, sondern ums Prinzip.

"Es geht darum, daß ich dein Mann bin. Und du kannst mich nicht einfach so betrügen!", unterstreicht Tommy.

Zum Thema "betrügen" sagt er: "Ich bin ein Mann! Ich darf!"

"So ist also deine wahre Einstellung!", sagt Luise. Tommy bestätigt. Das habe Konsequenzen, droht Luise. Tommy kontert, er wolle sich scheiden lassen. "Du hast unrecht! Ich will mich scheiden lassen!", sagt Luise von oben herab.

"Ich ziehe zu Leida!", sagt Tommy.

"Die nimmt dich nicht!", lacht Luise hinter ihm nach. "Jetzt hat er keine mehr!" setzt sie zufrieden hinzu.

In der Zwischenzeit hat Leida Luises Vater von dem Komplott erzählt. Dieser berichtet sofort Tommy, daß Luise gar kein Verhältnis zu einem Peter habe. Tommy stürzt zur noch sitzenden Luise, kniet sich nieder und bittet pathetisch um Entschuldigung, die Luise annimmt: "Ach Tommy, vielleicht gibt es noch einen Anfang mit uns." Pathetisch-kitschige Liebeserklärungen folgen.

"Finito! Basta!" kommentiert Lotte (Miriam).

Iris fordert Karin auf, die Kamera auszuschalten.

3.3 Rollenfeedback/Sharing (erste Phase)

Ich lasse die Bühne räumen und den Sitzkreis wieder herstellen. Dann beginnt das Rollenfeedback mit Susanne, die von Erna gleich gefragt wird, wieso sie sich als Leida eigentlich mit Luise verbündet hatte und nicht versuchte, ihr Tommy auszuspannen.

Susanne sagt, das wisse sie nicht. Das sei ihr im Spiel einfach so gekommen. Diese Frage beschäftigt auch Iris, die in Tommy eine unangenehme Rolle erlebte. Als sich die Frauen verbündeten, sei sie total entsetzt und hilflos gewesen und geflüchtet. Besonders geschockt zeigt sich Iris von der Tatsache, daß sie Meinungen und Formulierungen wie selbstverständlich gebrauchte, die sie normalerweise bei Burschen heftig bekämpfe.

Die daraus resultierende Erkenntnis, daß solche "Macho-Haltungen" bei allen Schülerinnen zu finden wären, "obwohl ich ein Mädchen bin!" (Iris), wird heftig diskutiert und als sensationelle Einsicht bewertet. Erna erinnert das an das Tier-Spiel in der letzten Sitzung, bei dem sie von Klaudia die Rolle des

Affen bekommen hatte, der neugierig überall dabei wäre, wo etwas laufe. Genau dieses Tier mit dieser Charakteristik hätte sie Klaudia gegeben – das störe sie auch so sehr an Klaudia.

Ich arbeite an diesen Beispielen vorsichtig heraus, daß jene Eigenschaften, die uns an anderen besonders stören, oft bei uns selbst auch vorhanden wären. Bei uns würden wir sie "vergessen", gar nicht wahrnehmen, weil sie uns so stören. Umso deutlicher würden wir sie bei anderen erkennen und kritisieren.

Erna hat sich in ihrer Rolle wohlgefühlt, weil sie genau das vertreten konnte, was sie ohnehin denke.

Ulli berichtet über ihre Schwierigkeiten mit der Rolle als Luises Vater. Ähnlich wie Iris wären ihr die "Macho-Ideen" leicht eingefallen, sie ist sehr erschreckt über sich.

Die Schülerinnen diskutieren, daß solche Ideen und Formulierungen offenbar nachwievor alltäglich in unserer Kultur vorzufinden wären und sie daher jeder "eingespeichert" habe. So geriete man wie selbstverständlich während des Spiels in eine solche Rolle.

Erna erinnert in diesem Zusammenhang an ihr derzeitiges Hauptinteresse, den Cinderella-Komplex: Obgleich sie "emanzipierte Gedanken" vertrete, habe sie die Rolle eines "richtigen" Mädchens durch die Erziehung so gut erlernt, daß sie immer wieder in die Rolle hineinkomme. Das habe sich darin gezeigt, daß sie die Ehe mit Tommy retten wollte und bereit zum "Nachgeben" war. Auch Susannes "Verrat" des Komplotts wird nun vor diesem Hintergrund gesehen, was Susanne ziemlich betroffen macht.

Eine aufgeregte Diskussion über Erziehung folgt, die Mädchen berichten aus ihrer Erziehung (Sharing). Ulli stellt Ernas These in Frage: Sie habe nie Interesse für Puppen und andere "weibliche" Dinge (Puppenküche) gehabt. Technisches habe sie immer schon mehr interessiert.

Iris berichtet, daß sie bis 12/13 Jahren sehr an ihrer Barbie-Puppe gehangen sei. Das "Macho-Gehabe" vieler Burschen ärgere sie, wobei ihr hier Miriam und Erna heftig zustimmen. Das sei bloß Ausdruck der Verlegenheit und Unsicherheit der Burschen gegenüber den Mädchen, wird vermutet.

Miriam hat sich in ihrer Rolle als unterstützende Freundin von Luise auch recht wohl gefühlt. "Ich bin schon eine richtige Emanze!", sagt sie lachend, "obwohl ich Emanzen nicht leiden kann". Die würden nämlich "alles" übertreiben.

Abschließend bitte ich Karin um ihre Rückmeldung als Kamerafrau. Mit meiner Unterstützung arbeiten wir Unterschiede im Beobachtungsfeld heraus: Karin hatte zwar durch die Kamera geblickt, aber oft über sie hinweggeschaut, um sich einen Überblick über die gesamte Szene zu verschaffen. Ich arbeite heraus, daß das Kameraauge nur einen sehr beschränkten Blickwinkel erfasse, und rege eine Diskussion über Fernsehreportagen an: Wir sehen nur kleine Ausschnitte, sind damit sehr manipulationsanfällig. Diese These wird durch einige Fernseherfahrungen seitens der Mädchen illustriert.

3.4 Sharing und Processing (zweite Phase: Videoarbeit)

Wir gehen in den Videoraum, um uns das Band anzusehen. Ich unterbreche an jenen Stellen, die die Mädchen heftig kommentieren. Erna ist recht schockiert über ihre "autoritären Phasen", in denen sie mit entsprechender Gestik agiert: "Wenn jemand das mit mir macht, flippe ich aus!", sagt sie.

Ich versuche, die positiven Seiten davon herauszuarbeiten: Situationen zu ordnen und zu strukturieren, Klarheit herzustellen – Erna würde eine gute Lehrerin abgeben, sage ich. Das trägt mir "wissendes" Gelächter seitens der Gruppe und von Erna ein, die im übrigen tatsächlich Lehrerin werden möchte. Auch über Ullis Rolle wird nochmals geredet. Ihre Argumentation und ihr Verhalten passe nicht zu ihrem Aufzug, kritisiert sie ihr Spiel. (Ullis Problem: Sie möchte immer alles "richtig" machen.) Die Gruppe meint, sie hätte Anzug und Krawatte tragen sollen. Ulli bekommt gesagt, daß sie solche Rollen gut spielen könne, wie z.B. auch die Rolle des Bürgermeisters im Herbergesuchespiel. Die Mädchen loben ihr Spieltalent, was sie ein wenig mit ihrer Rolle versöhnt.

Eine weitere Handlungsstrategie von Iris wird entdeckt: Wiederholt nimmt Tommy recht handgreiflich Luise aus dem Partygeschehen, um mit ihr unter vier Augen zu verhandeln. Anhand der ersten dieser Szenen wird deutlich, daß es um das Herstellen der Fassade "glückliche Ehe", "glückliche Beziehung" nach außen hin geht. Die Mädchen diskutieren diese Situation ausführlich und berichten ähnliche Erlebnisse mit ihren Eltern und Verwandten.

Ein weiteres großes Thema von Iris in diesem Spiel wird angesprochen: Tommys Flucht. Iris sagt, da sei es ihr richtig schlecht gegangen, sie sei völlig hilflos gewesen. Zuerst besprechen die Mädchen die Beobachtung, daß sich Frauen kaum untereinander solidarisieren, wenn es um Männer gehe. Passiere das aber, seien die Männer völlig hilflos. Die Schülerinnen vermuten, daß darin viel Macht gegenüber den Männern liege. Anderseits liefere sie eine Konkurrenz um Männer diesen aus, mache sie selbst abhängig von den Männern und hilflos gegenüber den männlichen Ansprüchen und Werthaltungen. Susannes Aktion, dem Vater von Luise zu verraten, daß es sich bloß um ein "Komplott" gehandelt habe, wird in diesem Licht nochmals diskutiert.

Iris Haltung in der "Betrugsaffäre" wird auf ihren Wunsch hin mit meiner Hilfe reflektiert. Iris bringt es auf den Punkt: "Entweder du bist für mich oder gegen mich." Dazwischen gebe es nichts. Ich fokussiere: Luise werde damit unter Druck gesetzt: "Entweder du bist für mich oder für den anderen!"

Dadurch angeregt, bringt Iris ein Thema ein, das die Mädchen außerordentlich interessiert: Es geht um Vertrauensbruch. Ein Mädchen dieser Schule, so berichtet sie, sei bis Herbst ihre beste Freundin gewesen, der sie "alles anvertraut" habe. Das Mädchen habe dieses Wissen im Freundeskreis gegen sie verwendet, "öffentliche" Anspielungen gemacht und intime Sachen ("meine Schwachpunkte") herumerzählt. Iris stehe dem völlig hilflos gegenüber, wisse

sich in einer solchen Situation nicht zu wehren und ergreife, ähnlich wie im Spiel, die Flucht. Einerseits habe sie eine gewaltige Wut auf ihre ehemaligen Freundin, dann komme diese wieder sehr lieb auf sie zu, und sie könne die Sache mit ihr nicht klären, weil es nicht mehr in die Situation passe. So sei sie einfach traurig und verweigere das Gespräch mit ihr. Die Mädchen bestärken sie darin, eine Klärung mit dieser Freundin herbeizuführen. (Anmerkung: Diese Klärung fand eine Woche später tatsächlich statt, die beiden fanden wieder zueinander.)

4. Pädagogische Überlegungen zum Rollenspiel

Im Blick auf die Besprechungsphase des Spiels erscheint mir hier eine weitere Analyse dessen, was die Schülerinnen nun tatsächlich für sich gemeinsam gelernt haben, nicht mehr notwendig. Es sei ferner angedeutet, daß das Spiel, jenseits der Frage nach dem Unterrichtsertrag dieser Arbeitseinheit, für den kundigen Psychodramatiker außerordentlich interessante psychodramatische und gruppendynamische Aspekte aufweist, die zu diskutieren hier (leider) nicht der Ort ist. Wenden wir uns also grundsätzlichen pädagogischen und fachdidaktischen Überlegungen vor dem Hintergrund des eben geschilderten Spiels zu.

Bis hierher ist die Arbeit der Schülerinnen und meine Arbeit mit ihnen recht konventionell, sieht man von den sorgfältig eingehaltenen Rahmenbedingungen und Phasen ab, wie sie für ein psychodramatisches Rollenspiel erforderlich sind. Allerdings zeigt sich der hohe Selbsterfahrungsanteil, den die Schülerinnen aus ihrem Spiel für sich gewinnen konnten, in den Nachbesprechungsphasen sehr deutlich. Voraussetzungen für dieses hohe Arbeits- und Erkenntnisniveau einer Gruppe/Klasse sind:

- ein hohes Maß an Vertrauen unter den Schülerinnen, das durch eben diese Arbeit mit dem Rollenspiel gefördert und gefestigt wird;
- ein hohes Maß an Vertrauen der Schülerinnen gegenüber ihrem Lehrer und in seine Fähigkeiten, ein Rollenspiel zu leiten und gegebenenfalls auftretende psychische Streßsituationen bei einzelnen sowie mögliche Konflikte unter den Schülerinnen auffangen zu können;
- eine "Kultur" des Rollenspiels in der Klasse/Gruppe, in der es beinahe selbstverständlich wird, interessante und berührende Themen aus dem Literaturunterricht und solche aus der Alltagskultur (z.B. Zeitungsmeldungen, Hörspiel- und Filmsequenzen) sich zu erspielen und spielend Handlungsalternativen bzw. Zukunftsperspektiven zum Ausgangsmaterial zu erforschen.

Das Rollenspiel ist, wie unser Beispiel zeigt, lebendiges Lernen in einem sehr umfassenden Sinn, denn die Schülerinnen erarbeiten sich Inhalte (Lebensentwürfe) und Problemstellungen von Texten nicht bloß auf kognitiver Ebene, sondern verkörpern diese durch die Rollenübernahmen (role-taking) mit "Hand, Herz und Hirn", spielen sich in die entsprechenden Themen/Rollen/Lebensentwürfe hinein, gestalten diese aktiv aus und verändern ihre Sichtweise von und ihren Umgang mit diesen entsprechend ihren persönlichen Fragestellungen an den Text und an ihr Leben. So werden wesentliche Aspekte der Botschaft eines (literarischen) Textes nicht bloß internalisiert, sondern integriert und in dieser Integration, die nicht nur eine intrapsychische, sondern als Gruppengeschehen immer auch eine soziale ist, zum Anlaß von persönlicher Weiterentwicklung und Veränderung in der Beziehung der SchülerInnen untereinander.

Was die persönliche Weiterentwicklung der SchülerInnen im richtig angeleiteten Rollen- und Stegreifspiel anlangt, ermöglicht es für sie gerade im Ausgang der Hochadoleszenz ein Trainingsfeld zur Stärkung der Ich-Funktionen im psychoanalytischen Sinn. Denn im Spiel ist es immer das kreativ gestaltende, vom Spielleiter zu stützende und von der Gruppe gestützte Ich, das, vermittelt durch die Textvorlage, Es- und Über-Ich- sowie Ideal-Ich-Anteile auf die Bühne bringt und diese erforschend durchlebt, im Sinne einer Katharsis (vgl. LEUTZ 1984, S. 141-144) auslebt und in den psychischen Haushalt des einzelnen als auch der Gruppe/Klasse integriert. Das Spiel erzeugt nämlich eine "Realität" (Surplus Reality), die zwar im Text und im je persönlichen Leben wurzelt, über beide aber herausragt als Raum kreativer Entfaltung und Begegnung mit sich selbst und mit anderen. Dieser Raum, immer vorausgesetzt eine vertraute und von Vertrauen getragene Kultur des Rollen- und Stegreifspiels, eröffnet die pädagogisch und psychohygienisch so wichtige Chance einer relativ angstfreien Begegnung mit erwünschten, aber auch unerwünschten, oft verdrängten oder gar abgespalteten Anteilen von sich selbst und von anderen. Glückt das Spiel und die darauf folgende Besprechungsphase mit Rollenfeedback und Sharing, wird aus der Begegnung mit diesen Anteilen ihre Integration, und die Spieler verlassen "gestärkt" in ihrem Selbstbewußtsein und in ihrer kreativen Lebendigkeit die Bühne (vgl. MORENO 1973, S. 89). Gleichzeitig haben die SpielerInnen für sich neue Rollen als neue Lebensmöglichkeiten entdeckt, ihre Rollenflexibilität erhöht, was ihnen den Weg zu etwaigen Verhaltensmodifikationen im "wirklichen" Leben des Alltags freigibt.

Es ist an dieser Stelle wohl überflüssig, darauf hinzuweisen, daß der Lehrer als Leiter des Spieles die SchülerInnen non-direktiv, aber mit methodischer Klarheit (Einhalten des Settings und der Feedback-Regeln) und Wärme (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1979) begleitet. Jeder Versuch des Lehrers, durch entsprechende Intenventionen in der Spiel- und Nachbesprechungsphase wertende,

vielleicht sogar pädagogisch verbrämte, moralisierende Standpunkte einzubringen, macht ihn selbst zum Protagonisten, zum Mitspieler und (zer)stört damit das Spiel der SchülerInnen. G. LEUTZ nennt in Anlehnung an MORENO vier Eigenschaften, die, wie ich meine, auch den Lehrer als Leiter eines Rollenspiels im Deutschunterricht kennzeichnen sollten:

"Methodische Kompetenz, einfache Herzlichkeit sowie Offensein für andere, wirklicher Mut, sich auf nicht vorhersehbare schwierige Situationen einzulassen, und schöpferische Phantasie." (LEUTZ 1974, S. 86)

5. Didaktischer Leitfaden für das psychodramatische Rollenspiel im Deutschunterricht

Fassen wir nun weitere didaktische Aspekte des Rollenspiels zusammen: Jedes Rollenspiel sollte zumindest aus den drei folgenden Phasen bestehen:

- 1. Anwärmphase
- 2. Spielphase
- 3. Besprechungsphase

5.1 Anwärmphase

a) Erarbeitung des Themas

Im Unterricht wird ein Text, ein Kapitel aus der Literaturgeschichte, ein Film, ein Hörspiel etc. erarbeitet. Besonders hilfreich erweist sich die fächerübergreifende Zusammenarbeit, weil das Thema von mehreren Seiten her beleuchtet und die SchülerInnen in der Regel dafür gut "aufgewärmt" sind.

Als Lehrer ermittle ich nun, ob die Klasse bzw. ein Teil der Klasse Lust hat, die erarbeiteten Inhalte szenisch "auf die Bühne" zu bringen. Ist das der Fall, leite ich die

b) Rollenauswahl

an. Die Klasse stellt die für die szenische Umsetzung wichtigen Rollen fest, ein Schüler schreibt diese so an die Tafel an, daß jene, die eine Rolle übernehmen wollen, ihren Namen dazuschreiben können. Stehen im Klassenzimmer auch elektronische Medien zur Verfügung (Camcorder und Monitor) und haben die Schüler das Interesse, sich als Fernsehstars zu erleben, ist natürlich die Rolle des/der Kamerafrau auch anzubieten. Keines-

falls sollte der Lehrer diese Rolle übernehmen, weil er als Spielleiter ohnehin völlig ausgelastet ist und ihm durch das eingeschränkte Beobachtungsfeld der Kamera wichtige Vorgänge im Spiel und in der Klasse entgehen können. Darüber hinaus sollen ja den SchülerInnen über diese Rolle interessante Lernmöglichkeiten (Umgang mit und Grenzen von elektronischen Medien – vgl. oben) geboten werden.

Stehen nun alle wichtigen Rollen an der Tafel, leite ich den nächsten Schritt an:

c) Rollenbesetzung

Ich bitte nun spielfreudige SchülerInnen, sich "ihre" Lieblingsrolle zu wählen und ihren Namen neben die Rollenbezeichnung an die Tafel zu schreiben. Mehrfachbesetzungen sind möglich, allerdings müssen die entsprechenden SchülerInnen nach Abschluß der Rollenbesetzung klären, wer im ersten Durchgang des Spieles die Rolle übernimmt. Bei kurzen Spielen ist es reizvoll, ein und dieselbe Situation/Szene/Thema mehrmals mit wechselnder Besetzung vor der Besprechungsphase zu spielen. Die SchülerInnen können dabei erleben, wie unterschiedlich ein Thema im Stegreifspiel abgehandelt wird, wie unterschiedlich eine Rolle von verschiedenen Rollenträgern verkörpert werden kann.

Ist die Rollenbesetzung abgeschlossen, muß die Szene "eingerichtet" werden.

d) Einrichten der Szene

Ich lasse "die Bühne räumen": Bänke und Sessel werden in jenen Bereich der Klasse, wo es mehr Platz gibt (meist rückwärts), weggeschoben. Die "BühnenarbeiterInnen" arbeiten hier meist flink, aber ziemlich geräuschvoll. Dann hole ich die Spieler auf die noch leere Bühne und lasse sie beraten, wie sie sich die Bühne einrichten wollen, z.B. soll ein Wohnzimmer eingerichtet werden. Mit den in der Klasse zur Verfügung stehenden Requisiten werden die Sitzecke, der Wohnzimmertisch, der Fernsehapparat etc. arrangiert, Fenster und Türen mit Sesseln gekennzeichnet.

An dieser Stelle noch ein Hinweis: Gegenstände wie Fernsehapparat oder Radio sowie Zimmerpflanzen und anderes mehr lassen sich auch durch MitspielerInnen verkörpern, stehen also als Rollen zur Verfügung, was dem Spiel als solchem mehr Spannung und Spaß verleiht und die Besprechungsphase aufgrund des Rollenfeedbacks mit zusätzlichen, interessanten Rückmeldungen seitens dieser Rollenträger bereichert. Diese Rollen können spontan und problemlos in dieser Phase nachbesetzt werden.

e) Rolleneinkleidung

Ich lasse meine SchülerInnen kurz über ihre Rolle nachdenken und sich in sie einfühlen. Anschließend bitte ich sie, einen kurzen Inneren Monolog

über ihre Rollen (Achtung: Ich-Form!) sprechen: "Ich bin der Großvater, 70 Jahre alt ..."

Hat ein Schüler Schwierigkeiten, in die Rollen hineinzufinden, helfe ich mittels des psychodramatischen Interviews: "Sie sind also der Großvater in dieser Familie. Wie alt sind Sie? ..." Ich achte darauf, daß der Schüler immer in der Ich-Form antwortet.

In der Regel findet der Schüler nun in seine Rolle hinein. Ist das aber nicht der Fall, habe ich als Leiter zwei Möglichkeiten:

- 1. Ich frage den Schüler, ob er die Rolle tatsächlich spielen will, denn es kann der Fall eintreten, daß er eine plötzliche Blockade erlebt. Diese Blockade ist als psychische Abwehr gegen die Rollenübernahme zu verstehen und darf keinesfalls "mit Gewalt" ("Jetzt mußt du aber die Rolle spielen!") gebrochen werden. Vielleicht hat der Schüler einen für ihn unlösbaren Konflikt mit seinem eigenen Großvater, den er nun, mit Recht, abwehren muß, weil er hier nicht bearbeitbar ist. Solche Probleme können und dürfen nur in einem therapeutischen Psychodrama aufgegriffen werden. Bitte hier keine "pädagogischen" oder psychotherapeutischen Experimente seitens des Lehrers!
 - Entscheidet sich der Schüler, die Rolle nicht zu übernehmen, so frage ich nicht weiter nach wenn er will, kann er nach der Stunde in einem geschützten Rahmen mit mir darüber reden, wie er weiß –, sondern bitte ihn, sich jemanden auszusuchen, der diese Rolle übernehmen könnte. Damit gebe ich ihm die Gelegenheit, doch einen Großvater, vielleicht ein Stück seines eigenen Großvaters, auf der Bühne aus der sicheren Distanz der eigenen Zuschauerrolle heraus mitzuerleben. Gleichzeitig bleibt die Handlungskompetenz beim Schüler: Er entscheidet, was er tun möchte; er besetzt "seine" Rolle mit jemand anderem seiner Wahl. So kann ein Stück der Kränkung, die aus dem Gefühl entstehen mag, der Rolle im Angesicht der Klasse "nicht gewachsen" zu sein, aufgefangen werden.
- 2. Möchte der Schüler trotzdem die Rolle gerne spielen, greife ich auf die psychodramatische Technik des "Eindoppelns" zurück. Ich stelle mich seitlich hinter den Schüler, lege ihm meine rechte Hand auf seine Schulter und beginne in der Ich-Form zu sprechen: "Ich bin der Großvater dieser Familie ..." Oft kann dann der Schüler selbst den Inneren Monolog fortsetzen bzw. ergänzen.

Zur Rolleneinkleidung empfiehlt es sich, die SchülerInnen auch an entsprechende Gestik, Mimik und Körperhaltung zu erinnern, ohne ihnen jedoch eine klischeehafte Rollenkonserve anzubieten, denn sie sollen im Stegreifspiel selbst die Gelegenheit haben, ihren eigenen Stil der Rollenverkörperung auszuprobieren. Es versteht sich von selbst, daß die Spieler sich für ihre Rollen "verklei-

den" können. Die einfachsten Utensilien sind völlig ausreichend: ein Tuch, ein Mantel, ein Hut ... – alles Dinge, die in der Klasse vorhanden sind.

Und nun noch ein wichtiger Hinweis: Häufig fragen die SchülerInnen an dieser Stelle nach, ob sie den Text "genau" nachspielen müssen, oder im Spiel davon auch abweichen, eigene Ideen einbringen dürfen. Abgesehen davon, daß ein Stegreifspiel niemals die szenische Kopie einer Vorlage sein wird, habe ich als Leiter nun drei Möglichkeiten:

- 1. Da eine Unterrichtsstunde sehr kurz ist, lasse ich die SchülerInnen ihre Ideen gleich mit "einspielen". In der Besprechungsphase wird es aber wichtig sein, eben diese neuen Ideen und Handlungsstrategien mit zu reflektieren.
- 2. Habe ich durch glückliche Umstände zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung, so bitte ich die SchülerInnen,
 - a) in einer ersten Spielphase sich möglichst genau an die Vorlage zu halten;
 - b) in einer zweiten Spielphase, die gleich an die erste anschließt, erproben die SchülerInnen nun ihre eigenen Einfälle zur szenischen Themenbearbeitung.

In der Besprechungsphase werden die Erlebnisse beider Spiele reflektiert.

- 3. Wieder vorausgesetzt, ich habe mehr Zeit zur Verfügung, lasse ich die Schülerinnen,
 - a) zuerst nach der Textvorlage spielen, schließe
 - b) eine Besprechungsphase an, in der sich die Spieler gemeinsam mit dem Publikum nach dem obligaten Rollenfeedback Änderungen ihrer Szene überlegen, und gebe dann die Bühne frei für
 - c) ein weiteres Spiel.

Diese Vorgangsweise empfiehlt sich für eine Klasse, in der es noch keine Kultur des Rollen- und Stegreifspiels gibt. In der Besprechungsphase (b) haben die SchülerInnen neben dem Rollenfeedback eine gute Gelegenheit, ihre Spielideen für (c) zu sammeln und zu besprechen, bevor sie wieder auf die Bühne gehen. Diese Besprechung gemeinsam mit den Zusehern gibt ihnen Mut und Energie, ihre Einfälle, die ja unmittelbar aus ihrer persönlichen Lebenssituation kommen, szenisch zu erproben.

Sollte der Umgang mit der Spielvorlage nicht von den SchülerInnen thematisiert werden, halte ich es als Leiter für notwendig, diese Frage einzubringen. Andernfalls kann es zu einer Unterbrechung des Spiels kommen, weil sich die Spieler dieser Frage erst im Spielverlauf selbst bewußt werden und sie klären wollen.

Halten wir nochmals die Schritte der Anwärmphase fest:

Anwärmphase:

- a) Erarbeitung des Themas
- b) Rollenauswahl
- c) Rollenbesetzung
- d) Einrichten der Szene
- e) Rolleneinkleidung

5.2 Spielphase

Mit meinen Worten "Bühne frei" beginnt das Spiel. Ich ziehe mich an den Rand der Bühne zurück, wo ich das Spielgeschehen und die Reaktionen des Publikums gut mitbekommen kann.

Mein Interesse als Leiter ist es nun, dafür zu sorgen, daß sich das Spiel möglichst störungsfrei entfalten kann. In ihrer Begeisterung, ausgelöst durch Identifikation mit der einen oder anderen Rolle, lassen sich manche der Zuschauer zu lauten Kommentaren über das Spielgeschehen oder sogar zu "Regieanweisungen" hinreißen und können damit die Spieler bei ihrer persönlichen Rollenentfaltung behindern. Das schließt freilich nicht Szenenbeifall oder Gelächter aus, wie es in traditionellen Theateraufführungen üblich ist, "Störungen" nehme ich zum Anlaß, die ZuseherInnen zu ersuchen, sich ihre Eindrücke zu merken und während der Besprechungsphase einzubringen. Hat eine Klasse bereits mehr Spielerfahrung, so wird das Setting problemlos eingehalten.

Eine weitere "Störung" des Spielverlaufs kann sich ergeben, wenn ein Spieler "aus der Rolle" fällt, sich z.B. ärgerlich Luft macht über die "Scheiße", die er/sie hier spielt, oder anderen Spielern "Regieanweisungen" zu geben beginnt. Auch in diesen Fällen greife ich als Leiter ein, lasse den Spieler kurz über seine emotionale Betroffenheit reden und helfe ihm damit, in die Rolle wieder hineinzukommen. Im Falle von "Regieanweisungen" bitte ich, diese zu unterlassen und in die Rolle zurückzugehen.

Sollte ein Spieler kaum zu Wort kommen, greife ich bisweilen mittels "provokativen Doppelns" ein. Ich gehe seitlich hinter den entsprechenden Schüler, nehme ein Stück seine Körperhaltung ein, um mich besser einfühlen zu können, und spreche jene Gefühle oder Gedanken an, von denen ich vermute, daß er sie nicht ausspricht oder aussprechen kann, weil er vom Spiel der übrigen Gruppe "an die Wand gespielt" wird oder es nicht wagt, provokante oder

"verbotene" Äußerungen zu machen. Das bringt den Schüler wieder zurück ins Spiel, aktiviert ihn, wenn diese Intervention glückt. Das Spiel zu beenden, ist auch Aufgabe meiner Leitung. Meist finden die Spieler selbst ihren Schluß – hier brauche ich das Ende nur zu bestätigen und die Bühne räumen zu lassen. Findet die Gruppe keinen Schluß für ihr Spiel, setze ich ein Ende, das dem Spielverlauf entspricht: Ich schlage eine kurze Abschlußsequenz vor, die noch ausgespielt wird.

5.3 Besprechungsphase

Wie ich an der Spielszene oben zeigen konnte, ist diese Phase sehr wichtig, weil sie die Möglichkeit bietet, das Erlebte und Beobachtete einzubringen und durchzuarbeiten.

a) Entrollen

Am Ende des Spieles applaudieren die Zuseher meist heftig und stehen von ihren Plätzen auf. Die Mitspieler werden von mir gebeten, die Bühne zu verlassen. Desgleichen verlassen die Zuschauer das Theater. Dieses Ritual ist deshalb sinnvoll, weil damit alle SchülerInnen aus ihren Rollen im eigentlichen Sinn des Wortes "herausgehen".

Die Nachbesprechung beginnt mit dem

b) Rollenfeedback

Die Spieler berichten, wie es ihnen mit und in ihren Rollen ergangen ist. Auch die Zuseher und ggf. der/die Kameramann/frau kommen zu Wort, wobei mir in dieser Phase die Aufgabe zukommt, darauf zu achten, daß keine (Be-)Wertungen von Personen oder Handlungen erfolgen, sondern tatsächlich Feedback gegeben wird. Ich halte übrigens dieses Training – Feedback geben und Feedback annehmen können – für einen sehr wichtigen Aspekt des sozialen Lernens einer Klasse (vgl. u.a. SCHWÄBISCH/SIEMS 1985; GORDON 1982; GRELL 1985; TAUSCH/TAUSCH 1979).

c) Sharing

Im Zusammenhang mit dem Rollenfeedback kommt auch dem Sharing ein wesentlicher Stellenwert zu. Allerdings sollte das Sharing vom Lehrer keinesfalls "erzwungen" werden, sondern die SchülerInnen sollten einfach den Raum bekommen, sich zu erzählen, was an ihrem Spiel und an der Spielvorlage sie an Situationen in ihrem eigenen Leben erinnert, wie es ihnen dabei ergangen ist. In dieser Phase wird die Arbeit der Klasse sehr intensiv, intim und offen. Oft vergessen die SchülerInnen, daß ich als Lehrer auch noch anwesend bin. Tatsächlich bin ich hier nicht als "Lehrer" in einem traditionellen Rollenverständnis anwesend, sondern begleite recht

zurückhaltend diesen Prozeß. Ich sorge höchstens dafür, daß jeder zu Wort kommen kann, der es möchte, und achte auf das noch zur Verfügung stehende Zeitvolumen.

d) Processing

Im Processing (Prozeß-Analyse) analysiert die Klasse mit meiner Hilfe den Spielverlauf einerseits auf dem Boden des Spielerlebens, anderseits vor dem Hintergrund der (Text-/Film-/Hörspiel-)Vorlage. Wie in unserem Beispiel oben werden Handlungsstrategien erörtert und mögliche Alternativen besprochen, die in einem neuen Spiel gleich wieder ausprobiert werden können, falls es Spiellust und Zeithorizont (Doppelstunde oder Unterrichtsprojekt) erlauben. Vielfach ergeben sich daraus neue Themen und Lektürewünsche der SchülerInnen für den Deutschunterricht und darüber hinaus. An Ideen und Wünsche mangelt es meinen SchülerInnen wahrlich nicht. Ich stehe häufig vor dem Problem, diese Wünsche zu koordinieren und für die weitere Unterrichtsarbeit nutzbar zu machen. Eventuell aufkommende Befürchtungen von Kollegen, daß der Einsatz des Rollenspiels als Methode im Deutschunterricht zu viel Zeit koste und die Erfüllung des Lehrplans, was immer auch unter "Lehrplan" zu verstehen ist, erschwere oder gar verunmögliche, sind im Blick auf die geschilderten, umfassenden Lernmöglichkeiten in allen Phasen des (psychodramatischen) Rollenspiels leicht zu entkräften.

Fassen wir die vier Schritte der Besprechungsphase (Integrationsphase) zusammen:

Besprechungsphase:

- a) Entrollen
- b) Rollenfeedback
- c) Sharing
- d) Processing

6. Schlußbemerkung

Das psychodramatische Rollenspiel stellt, wie wir sehen konnten, eine große Bereicherung für den Deutschunterricht dar. Tatsächlich lassen sich viele Themen des Unterrichts szenisch bearbeiten – der Kreativität und Phantasie sind keine Grenzen gesetzt! Als "Script" für Rollenspiele dienen meinen Klassen literarische Texte (interessante Szenen, Situationen etc.), aber auch Zeitungsartikel, Filmszenen und Hörspielszenen (Medienkunde). Natürlich

lassen sich Bereiche der Politischen Bildung eindrucksvoll auf die Bühne bringen: eine Gemeinderatssitzung; eine Stammtischdiskussion im Gasthaus über Ausländer; ein Klassenforum zur Frage, ob eine HIV-positive Schülerin aufgenommen werden kann; das Thema Umweltverschmutzung; der sterbende Regenwald; Club 2-Diskussionen; eine Sitzung der Bundesregierung; eine Wahlkampfveranstaltung usf. Großes Interesse zeigen meine SchülerInnen auch für Spielszenen, die ihren unmittelbaren Lebensbereich betreffen: Vorstellungsgespräche; Szenen aus dem Familien- und Freundeskreis; Schulszenen.

Um DeutschlehrerInnen bei ihrer szenischen Arbeit zu unterstützen, wären Fortbildungsveranstaltungen zum psychodramatischen Rollenspiel an den Pädagogischen Instituten des Bundes wünschenswert. Die Fachsektion "Psychodrama" im ÖAGG (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik) wird voraussichtlich noch in diesem Jahr mit der Entwicklung eines Ausbildungscurriculums für InteressentInnen im pädagogischen Bereich (Lehrer, Pädagogen, Erzieher, Sozialarbeiter) beginnen.

Bibliographie

Auswahlbibliographie Psychodrama

Guggenheimer, M./Ottomeyer, K.: Einmal die Nummer eins sein – Traum und Wirklichkeit. Über den Umgang einer Gruppe von Jugendlichen mit Gewalt in Medien und Alltag. In: W. Graf/K. Ottomeyer (Hg.): Szenen der Gewalt in Alltagsleben, Kulturindustrie und Politik. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1989, S. 190-214

Leutz, G.: Psychodrama. Theorie und Praxis. Berlin: Springer 1974

ders.: Das Psychodrama nach L.J. Moreno. In: W. Toman/R. Egg (Hg.): Psychotherapie. Ein Handbuch. Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer 1985, S. 201-214

Marineau, R.F.: Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy. London and New York: Tavistock/Routledge 1989

Moreno, J.L.: Psychodrama. In: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme 1973, S. 76-112

ders.: Die Grundlagen der Soziometrie (engl.: Who shall survive?). Köln: Westdeutscher Verlag 1967

ders.: Das Stegreiftheater. Potsdam: Kiepenheuer 1924

Engelke, E.: Psychodrama in der Praxis. Anwendung in Therapie, Beratung und Sozialarbeit. München: Pfeiffer 1981

Fürst, J./Wilhelmer, H.: Die synchronen Bühnen im Psychodrama. (In Vorbereitung: Manuskript bei den Autoren)

Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Wien: Deuticke 1987

Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater. Paderborn: Junfermann 1978

Petzold, H./Mathias, U.: Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann 1982

- Schützenberger-Ancelin, A.: Psychodrama. Ein Abriß. Erläuterung der Methoden. Stuttgart: Hippokrates 1979
- Vater, G.: Psychodrama. In: G. Stumm/B. Wirth (Hg.): Psychotherapie, Schulen und Methoden. Wien: Falter Verlag 1992, S. 136-143
- Vorweg, M./Alberg, T.: Psychodrama. Leipzig: Barth 1991
- Yablonsky, L.: Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart: Klett-Cotta 1978
- Zeitlinger, K.E.: Analyse, Präzisierung und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J. L. Moreno. Diss. Salzburg 1981

Weitere verwendete Literatur

- Blos, P.: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta 1983
- Carton, M.: Er hat eine Papierpuppe im Haus. In: M. Carton: Eine Frau ist eine Frau ist eine ... Reinbek: Rowohlt 1978, S. 39-46
- Dörner, K./Plog, U.: Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie. Bonn: Psychiatrie Verlag 1990
- Dowling, C.: Der Cinderella Komplex. Die heimliche Angst der Frauen vor der Unabhängigkeit. Frankfurt: Fischer 1986
- Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp 1973
- Etikson, E.H.: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp 1988
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt: Fischer 1984
- Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Reinbek: Rowohlt 1982
- Karmann, G.: Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987
- KOKUSNUSS feminin: Ein Handbuch für mädchenorientierte Kulturvermittlung und Unterrichtsprojekte. Wien: ÖKS 1992
- Schwäbisch, L./Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek: Rowohlt 1985
- Tausch, R./Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie 1979
- Ziehe, Th.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1981

Hermann Wilhelmer ist Lehrer an der Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt und Psychotherapeut (Psychodramatiker im ÖAGG). Adresse: HBLA Klagenfurt, Fromillerstraße 15, 9020 Klagenfurt

Praktisch erprobt

Eva Holzmann

"Und von der Babsi wünsch' ich mir das Perfekt!"

Gesellschaftsspiele im Deutschunterricht

"Im Fasching, Frau Kollegin!"

LehrerInnen, die Spielen als Unterrichtsform einsetzen, haben es nicht immer leicht. Hinter vorgehaltener Hand tuscheln KollegInnen, daß "man bei dem/der ja nur spielt und nichts lernt." Und auch die Eltern sind nicht sehr begeistert; sie bevorzugen Abprüfbares und vertrauen mehr auf ein mit Grammatik- und Rechtschreibregeln gefülltes Schulübungsheft. Die "Obrigkeit" ist naturgemäß skeptisch. Noch gut habe ich die Worte meines früheren Direktors in Erinnerung, der dem Spiel im Deutschunterricht besonders verständnislos gegenüberstand und mich, als er mich einmal "dabei ertappte", aufforderte, derlei Dinge "auf den Fasching" (!) zu beschränken. Allein den SchülerInnen macht's großen Spaß; sie glauben zwar zuerst auch, "nur" zu spielen, merken aber schließlich doch, daß sie "nebenbei" eine ganze Menge gelernt haben.

Mit SchülerInnen spielend zu lernen scheint gerade AHS-LehrerInnen – im Gegensatz zu PflichtschullehrerInnen – nicht sehr zu liegen. So war es für mich auch nicht verwunderlich, daß ich bei dem PI-Seminar "Spiel und Spaß im Deutschunterricht" (Jänner 1991) unter etwa 60 TeilnehmerInnen nur zwei (!) Kolleginnen aus der AHS traf.

Von der Fülle an Anregungen, die ich in diesem Seminar bekam, und den vielen anderen spielerischen Möglichkeiten im Deutschunterricht möchte ich mich hier auf für den Deutschunterricht adaptierte Gesellschaftsspiele (Brettund Kartenspiele) für die Altersgruppe 10-13 beschränken; inhaltlich wähle ich bewußt einen gemeinhin für sehr wenig attraktiv gehaltenen Bereich des Deutschunterrichts (Grammatik und Rechtschreibung).

Basteleien

Die Herstellung dieser Spiele ist natürlich mit etwas Arbeit für den Lehrer/die Lehrerin verbunden, doch hat man einmal ein bestimmtes Repertoire an Spielen beisammen, erspart man sich so manche Unterrichtsvorbereitung (nicht nur für die eigenen Deutschstunden, sondern auch für Supplierstunden in der Unterstufe).

Außerdem habe ich die Erfahrung gemacht, daß sich die SchülerInnen liebend gern an der Herstellung dieser Spiele beteiligen, wenn der Lehrer/die Lehrerin das erforderliche Material mitbringt. Es ist erstaunlich, wieviel Unterrichtsmaterial in einer einzigen Stunde von einer einzigen Klasse produziert werden kann. Mit Begeisterung schneiden die Kinder Kärtchen aus, schreiben Mustersätze ab, malen Buchstabenkärtchen oder gestalten Brettspiele.

Spielwiesen

Da bei einem Spiel jeweils nur eine Gruppe von SchülerInnen mitmachen kann, hat es sich als günstig erwiesen, einen "Stationenbetrieb" einzurichten, bei dem verschiedene Spiele angeboten werden. Nach einer bestimmten Zeit wird gewechselt.

1. "Memory"-Spiele

a) Das "Wortarten-Memory"

Hier gilt es, jeweils zwei Wörter, die der gleichen Wortart angehören, zu erkennen und möglichst viele "Pärchen" zu sammeln. Für das *Grundwortartenmemory* werden beispielsweise folgende Kärtchen (insgesamt etwa 40) vorbereitet:

(Achtung! Blockbuchstaben verwenden!)



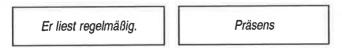
Zu beachten ist, daß "Klippen" eingebaut werden sollen, z.B. aus verschiedenen Wortarten zusammengesetzte Wörter ("bärenstark"), die bei der Rechtschreibung bekanntlich besondere Schwierigkeiten machen; Verben sollten grundsätzlich in der Personalform angegeben werden, da die Nennform zu leicht erkennbar ist.

Zunächst werden alle Kärtchen umgedreht, dann deckt der erste Spieler/die erste Spielerin ein Kärtchen auf, z. B. GUT
→ dann ein zweites, z.B. GÜTE → ungleiche Wortart → beide Kärtchen wieder umdrehen!
Wenn: GUT RITTERLICH ain Pörchen gefunden! Man darf weitersnielen und zwar solange his

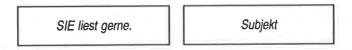
→ ein Pärchen gefunden! Man darf weiterspielen, und zwar solange, bis eine "falsche" Karte aufgedeckt wird. Wer am Schluß die meisten Pärchen hat, ist SiegerIn.

b) Das "Zeitformen-Memory"

Es funktioniert ähnlich wie das "Wortarten-Memory". Die Hälfte der Kärtchen wird mit Mustersätzen in verschiedenen Zeitformen beschrieben; die zweite Hälfte enthält die entsprechenden Zeitformen (diese Kärtchen müssen auf der Rückseite mit einem roten Punkt markiert werden).



Mit diesem Spiel lassen sich auch andere Zuordnungen üben, wie z.B. Aktiv/Passiv, Konjunktiv/Indikativ oder auch bestimmte Satzglieder.



Das Gute an diesen Spielen ist, daß Kinder auf sehr lustvolle Art und Weise Kategorien zu erfassen lernen, deren Erfassung ihnen an sich in diesem Alter überhaupt kein Anliegen ist. Durch das Spiel, das sie ja gewinnen wollen, sind sie in besonderem Maße motiviert, sich für derlei Zusammenhänge zu interessieren, und sie haben auch nichts dagegen, den Vorgang des Erkennens/Zuordnens oft zu wiederholen. Das Begreifen grammatikalischer Kategorien ist für Kinder schwierig und dennoch – bis zu einem gewissen Grad – wichtig. Erst relativ spät habe ich z.B. herausgefunden, daß viele Kinder mit einem Hinweis wie: "Warum schreibst du das nicht groß, das ist doch ein Nomen?" nichts anfangen können, da sie die Kategorie Nomen einfach noch nicht erfaßt haben.

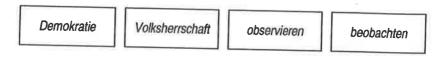
59

2. Spiele auf Quartett-Basis, eigentlich "Duette"

Diese Spiele eignen sich vor allem für das Erlernen von schwierigen Begriffen. Jeder Spieler/jede Spielerin erhält dabei eine bestimmte Anzahl von Karten, der Rest der Karten kommt auf einen Stoß, von dem man eine Karte abheben muß, sobald man "abgeblitzt" ist. Die SpielerInnen müssen versuchen, fehlende Karten von einem Mitspieler/einer Mitspielerin zu "ergattern" (Von der Susi wünsch' ich mir das ...). Wer die meisten Paare hat, hat gewonnen.

z.B. Das "Fremdwörter-Duett":

Die Karten werden folgendermaßen beschriftet:



usw.

In einer ersten Phase werden alle Karten aufgelegt, und die Spielpartner versuchen sich die Begriffe möglichst gut einzuprägen. Dann folgt die eigentliche Spielphase (s.o.). DeutschlehrerInnen, die z.B. Wert darauf legen, daß ihre SchülerInnen grammatikalische Begriffe auch auf Latein beherrschen, können sich ein entsprechendes "Duett" anlegen. Im Nu sind Ausdrücke wie Plusquamperfekt und Konjunktiv für SchülerInnen keine Fremdwörter mehr.

z.B.:

3. Scrabble

Voraussetzung für dieses Spiel ist eine Buchstabenschachtel mit möglichst vielen verschiedenen Buchstabenkärtchen und auch einigen Jokern, die alle Buchstaben ersetzen können. Zwei Schülergruppen erhalten gleich viele Buchstaben und Joker und müssen mit möglichst vielen (allen) von diesen ein Scrabble legen.

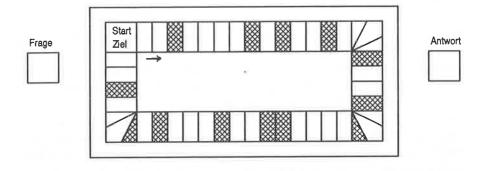
A UNGEZIEFER K GIRAFFEN E U N T H BEEREN T SCHNUR

Die Gruppe, die die meisten Buchstaben verwenden kann, ist Sieger. Jeder Gruppe steht ein Österreichisches Wörterbuch zu Verfügung, das bei diesem Spiel mit weitaus größerer Begeisterung verwendet wird als bei den herkömmlichen Nachschlageübungen.

4. Brettspiele

Man kann diese selbst fabrizieren oder alte Brettspiele "umfunktionieren". Wichtig ist, daß das Spielbrett Start und Ziel enthält sowie eine Anzahl eigens markierter Spielfelder. Außerdem benötigt man neben Spielfiguren und Würfeln zwei Stöße von Karten. Der eine Stoß enthält die Aufgabenstellungen, der andere die richtigen Antworten (Kontrollkarten).

Sobald man sich auf ein markiertes Feld würfelt, muß man eine Karte mit einer Aufgabenstellung abheben und die Frage beantworten. Ist die Antwort richtig (siehe Kontrollkarte), darf man zwei Felder vorrücken; bei einer falschen Antwort rutscht man zwei Felder zurück. Wer zuerst das Ziel erreicht, hat gewonnen.



Besonders beliebt ist das "das-da β "-Spiel: auf den Kärtchen stehen entsprechende Sätze – das richtige "s" ist einzusetzen.

Es sind jedoch auch zahlreiche andere Aufgabenstellungen denkbar. Besonders gut geeignet ist diese Art von Spielen zum Wiederholen bereits gelernter Stoffeinheiten; auch bietet sie für die SchülerInnen sicher eine sehr angenehme Möglichkeit der Lernkontrolle.

Offene Türen

Es versteht sich von selbst, daß das Spiel (und auch das Gesellschaftsspiel) nur eine von zahlreichen anderen Unterrichtsformen sein kann und daß sein Reiz gerade darin liegt, daß man es wohldosiert einsetzt. Neben der schon

erwähnten erhöhten Motivation der SchülerInnen ermöglicht diese Unterrichtsform in besonderer Weise die Entwicklung sozialer Kompetenz (nachgeben lernen, verlieren können, Kompromisse schließen, zusammenarbeiten, aber auch sich behaupten lernen etc.) Um die "Vereinzelung" hintanzuhalten, lasse ich dabei SchülerInnen meist als Paare gegeneinander spielen. Daß es bei dieser Unterrichtsform, bei der die emotionelle Beteiligung der SchülerInnen sehr hoch ist, natürlich zu größerer Lärmentwicklung kommt als z.B. beim Frontalunterricht, muß man in Kauf nehmen, wobei in gut eingespielten Klassen das Ganze oft erstaunlich reibungslos abläuft.

Sehr brauchbar ist der "Spielbetrieb" dann, wenn es darum geht, SchülerInnen und StudentInnen (Schulpraktikum) miteinander bekanntzumachen. StudentInnen fällt es nämlich mitunter verständlicherweise schwer, zu einer für sie amorphen Masse von 30 SchülerInnen Kontakt zu finden. Ganz anders ist die Situation in einer gemeinsam verbrachten Spielstunde, in der sich "Nähe" sehr rasch entwickeln kann.

Daß Freude am Spiel ansteckt und auch vor Erwachsenen nicht halt macht, habe ich am letzten "Tag der offenen Tür" an meiner Schule erlebt. Mit SchülerInnen einer ersten Klasse – die ich im übrigen gar nicht kannte – hatte ich einige Spielestationen errichtet, um ihren Eltern diese Art von Lernen zu zeigen. Die Eltern betraten zunächst zögernd das Klassenzimmer und sahen aus einiger Entfernung zu; allmählich neugierig geworden, kamen sie näher und fingen an, ihren Kindern Tips zu geben. Letztendlich bedurfte es nur einer kleinen Ermunterung meinerseits – und sie saßen mitten unter ihnen und überlegten, welche Zeitform "ich bin gegangen" sein könnte und wie man "Rhinozeros" schreibt. Jetzt war ich diejenige, die zusah und eigentlich gar nicht mehr gebraucht wurde. Aber wie heißt es doch so schön: "Gute LehrerInnen machen sich selbst überflüssig." Und solche Momente erleben wir ohnehin viel zu selten!

Eva Holzmann unterrichtet Deutsch und Englisch am BRG und BORG Wien X, Pichelmayergasse 1, 1010 Wien

"Guten Tag, Frau Schmitz. Schönes Wetter heute."

Mit Geräuschen, Stimmén und der Sprache spielen

Spielformen im Unterricht, "Drama In Education", integriertes Schulspiel sind grundlegende Momente einer modernen Pädagogik, die besonders dem ganzheitlich-kreativen Bereich wesentliche Aufmerksamkeit schenkt. Das darstellende Spiel im Deutschunterricht ist eine Methode, die sich vor allem dort bewährt, wo die Auseinandersetzung mit einer Unterrichtssituation nicht nur mit dem Verstand, sondern auch mit den Empfindungskräften und der ganzen Körperlichkeit des jungen Menschen gesucht und vollzogen wird.

Wo das Erleben in seiner Vielschichtigkeit Ausgangspunkt und Hilfe für bewußtes Erkennen und Gestalten ist, kann ein Unterrichtsziel durch Einsatz entsprechender Spielformen schneller, gefestigter und lustvoller als mit anderen Methoden erreicht werden.

Im Mittelpunkt stehen dabei die gemeinsame Erarbeitung und Gestaltung von Inhalt und Form durch Schüler und Lehrer. Das Aufspüren und Entdecken der speziellen Fähigkeiten des einzelnen, die Förderung kreativer Elemente in bezug auf Sprache und Text sowie die Kommunikation und Kooperation zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles sollen zentrale Anliegen des darstellenden Spieles im Deutschunterricht sein:

- sich selbst erfahren und kennenlernen
- miteinander reden und umgehen können
- miteinander handeln/spielen
- Handlungen beobachten, bewerten und beschreiben können
- Gefühle/Emotionen zulassen, mit ihnen umgehen und sie ausdrücken können
- andere Menschen verstehen lernen (Rollentausch)
- soziale und gesellschaftliche Bindungen und Strukturen und deren Probleme erkennen können
- Freude am Spiel mit Lauten, Wörtern und Sprache haben
- asthetische Phänomene von Laut und Sprache erleben und erfahren können.

Möglichkeiten des darstellendes Spiels gibt es unter anderem in den Bereichen:

<u>SPRECHEN:</u> Geräusch – Laut – Stimme – Sprache Kommunikation – Dialog – Rollenspiele

SCHREIBEN: Beschreibung, Erlebniserzählung, Beobachtung, Entscheidungsgeschichte, Geschichten mit offenem Ende, Nacherzählung, Inhaltsangabe, literarische Collage, Texten, kreatives Schreiben

<u>LESEN:</u> Umgang mit verschiedenen Textsorten (Darstellung epischer, lyrischer und dramatischer Texte)

SPRACHLEHRE/STILERZIEHUNG: semantische Spiele, Lückentexte

Die folgenden Beispiele stammen aus den Bereichen:

1. Mit der Sprache spielen,

2. Geräusch - Stimme - Sprache,

3. Kommunikation – Diskussion – Dialogspiel.

Für die praktische Umsetzung im Unterricht gilt:

Darstellendes Spiel kann prinzipiell nicht aus Büchern, Zeitschriften und Spielanleitungen erlernt, sondern muß erfahren werden. So sollte man jede Übung und jedes Spiel vor der Verwendung im Unterricht am eigenen Leib ausprobieren. Der Besuch entsprechender Fortbildungsveranstaltungen und Seminare sei dazu empfohlen. Nur wer selbst spielbereit und spielfähig ist, kann auch zum Spielen animieren.

Spielformen sollen ein integrierender Bestandteil des Unterrichts sein, müssen daher sorgfältig eingeplant, vorbereitet, ausgewertet und besprochen werden. Zur Vorbereitung gehört auch das Einstimmen in das Spiel. Erst Übungen zum Einstimmen (wie das Aufwärmen beim Sport oder das Einsingen beim Gesang) ermöglichen eine entsprechende Spielbereitschaft und Spielfähigkeit der Schüler.

Spielformen sollen keine Ausnahme, sondern die Regel sein. Die natürliche Spielfreude des "Homo ludens" soll von der Grundschule aufbauend in allen Schulformen entsprechend genützt werden. Spiele im Unterricht sollen inhaltlich und formal altersgemäß ausgewählt werden, vom Thema her Möglichkeiten zur Identifikation schaffen und den Erlebnis- und Erfahrungsbereich des Schülers berücksichtigen. Noch so gut gemeinte "pädagogische" Spiele in bezug auf Umwelt, Gesellschaft u.a., die den Schüler nicht persönlich berühren, bleiben l'art pour l'art und damit an der Oberfläche.

Schwierigkeiten können sich mit spielungewohnten und spielunerfahrenen Schülern vor allem der Mittelstufe ergeben. Hier ist eine besonders intensive Phase der Einstimmung notwendig. Spiel im Unterricht bedarf besonders gründlicher Vorbereitung durch den Lehrer (entsprechender Utensilien/Materialien/Unterlagen etc.) und ist daher zeitaufwendig.

Spielformen im Unterricht können nicht exakt vorgeplant werden. Spiel ist spontan, d.h. es bedarf großer Flexibilität, um auf überraschende Situationen reagieren und diese nutzbar machen zu können. Spielregeln, besonders auch Anfang und Ende eines Spieles, müssen deutlich erklärt und signalisiert werden. Spiel ist nicht Chaos.

Wer sich allerdings im darstellenden Spiel engagiert, kann Unterrichtsstunden erleben, in denen Phantasie, Gefühl, Kreativität, Spontaneität und kooperatives Arbeiten lustvolles Lernen ermöglichen, das durch seinen Erlebniswert noch nach Jahren gesichert ist.

Viel Freude am Spielen!

1. Mit der Sprache spielen

KENNENLERNEN/EINSTIMMEN:

- NAMENSLITANEI: Die Teilnehmer bilden eine Prozession (kann auch im Kreis gespielt werden). Jeder Teilnehmer ist der Reihe nach "Vorsänger", der Chor antwortet im Litaneiton. Der "Vorsänger" nennt seinen Namen und Wohnort (z.B.: "Friederike aus Grünbach"), die anderen wiederholten im selben Stimmton (Varianten finden; hochtief).
- NAME UND AUTOR: Jeder Teilnehmer nennt seinen Vornamen und den Familiennamen eines berühmten Autors (z.B.: "Eva Mann"). Die anderen Teilnehmer wiederholten den neuen Namen.

Variante: Ein Teilnehmer beginnt, der nächste nennt seinen eigenen Namen und den bzw. die seines bzw. seiner Vorgänger.

- NAME UND REIM: Jeder Teilnehmer nennt seinen Namen und ein dazu passendes Reimwort: Ewald aus dem Rehwald, Sabine mit der Nähmaschine ...
- NAMEN ERFINDEN: In Kleingruppen (4-6) werden die Silben der Namen der Teilnehmer gemixt und zu neuen Namen verbunden.

Z.B.: Maria + Barbara = Marbara oder Baria

Ebenso können auch für Tiere oder Pflanzen neue Namen kombiniert werden.

NAME UND LIEBLINGSBESCHÄFTIGUNG: Die Teilnehmer sitzen im Kreis.

Der Spielleiter wirft einem Teilnehmer einen Gegenstand (Ball, Schlüsselbund ...) zu. Der betreffende Teilnehmer nennt seinen Namen und seine Lieblingsbeschäftigung, die er auch "pantomimisch" andeutet. Die anderen Teilnehmer wiederholen Text und Bewegung.

Variante: NAME UND LIEBLINGSSPEISE NAME UND EIGENSCHAFT

GRUSSFORMEN - "WIR BEGRÜSSEN EINANDER":

WIE BEGRÜSSEN MENSCHEN EINANDER?

Wir begrüßen einander: selbstbewußt, freundlich, hochmütig, herablassend, fröhlich, liebevoll, flüsternd ...

VERSCHIEDENE PARTNER BEGRÜSSEN EINANDER:

Schüler, Eltern, Lehrer ...

Gleicher Status: Schüler-Schüler, Mutter-Mutter ...

Unterschiedlicher Status: Schüler-Lehrer, Vater-Lehrer ...

Verschiedene Situationen aus dem Berufs- bzw. Alltagsleben üben und präsentieren. Typische sprachliche und körpersprachliche Signale beachten.

VORSTELLEN:

Die Teilnehmer bilden einen Kreis. Jeder Teilnehmer stellt nun – der Reihe nach – seinen linken Nachbarn seinem rechten Nachbarn vor, wobei verschiedene Grußformen ausgeführt werden sollen – auch Grußformen fremder Kulturen.

B: "Lieber Kurt, darf ich dir Liane vorstellen!"
"Servus Liane" – "Hallo Kurt"

EINSTIMMEN INS SPIEL: REDENSARTEN UND SPRICHWÖRTER SPIELEN

Der Spielleiter zeigt ein bis zwei Beispiele vor, die Teilnehmer sollen in Kleingruppen praktische Beispiele erarbeiten. Die Redensarten und Sprichwörter können auch wörtlich genommen werden und sollen von den anderen erraten werden.

Beispiele: Jemand an der Nase herumführen, ein Loch in den Bauch reden, jemand auf den Leim gehen, den kleinen Finger reichen, auf Holz klopfen, auf Händen tragen, den Buckel runterrutschen,

den Finger auf die schwache Stelle legen,

einander beschnuppern,
den Rücken stärken,
Eulen nach Athen tragen ...
Viele Köche verderben den Brei
Morgenstund hat Gold im Mund
Jung gefreit, nie gereut.
Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer ...

2. Geräusche - Stimme - Sprache

TEXT MIT GERÄUSCH

Der Spielleiter liest einen geeigneten Text vor, der auch von der Gruppe verfaßt werden kann. Alle Teilnehmer machen in den Sprachpausen dazupassende Geräusche.

Beispiel: Besuch auf Burg Gruselstein

Mühsam stapfte Stanislaus den Pfad zur Burg empor und schnaufte wegen der großen Anstrengung. Ein föhniger Wind blies ihm heftig ins Gesicht. Dohlen und Raben kreisten über der Burg und krächzten.

Endlich hatte er, keuchend und außer Atem, das Burgtor erreicht. Er klopfte dreimal. Knarrend öffnete sich das schwere Tor. Als er eintrat, begleitete ihn höhnisches Gelächter. Im großen Rittersaal angekommen, rief er ein lautes "Hallo! Niemand da?" – Doch nichts antwortete ihm außer einem dreimaligen Echo.

Plötzlich vernahm er ...

WIE KÖNNTE DIE GESCHICHTE WEITERGEHEN?

Erarbeite in Kleingruppen Fortsetzungsmöglichkeiten dieser Geräuschgeschichte, die dann von der Kleingruppe präsentiert werden.

Variante: Der TEXT kann auch in Form einer RUNDUMGESCHICHTE erarbeitet werden. Die Teilnehmer sitzen im Kreis. Ein Teilnehmer (Spielleiter) beginnt mit einem Satz, der nächste setzt fort, sodaß eine Geschichte entsteht. Alle Gruppenmitglieder machen dazu die entsprechenden Geräusche.

GERÄUSCHSONATE

In Kleingruppen wird eine 3-sätzige GERÄUSCHSONATE geschaffen. Verwendet werden sollen vor allem Laute, die man mit dem Mund erzeugen kann (Artikulationsvorübung).

- a) langsam schnell langsam
- b) leise laut leise

GERÄUSCHCOLLAGEN/HÖRBILDER

Jeder Kleingruppe wird ein Ort oder eine Situation vorgegeben, der bzw. die durch Geräusche und Laute dargestellt werden soll.

Z.B.: Schulbus, große Pause, Bahnhof, beim Mittagessen, auf dem Spielplatz, Fußball-, Tennisplatz, in einer Fabrik, auf dem Bauernhof, Hauptverkehrsstraße ...

Gut geeignet für dieses Spiel sind Spielkärtchen, die man kaufen (CHRISTINE EISNER/Spielkärtchensammlung – siehe Materialien) oder selbst herstellen kann.

Derartige Geräuschcollagen und Hörbilder dienen zur Vorbereitung auf selbstgestaltete Hörspiele.

HÖRSPIEL als Unterrichtsprojekt

Nach einer Themenvorgabe soll in Kleingruppen – die Aufgaben können auch differenziert werden – ein HÖRSPIEL gestaltet werden. Themenvorgaben (Beispiele): Landung der Außerirdischen im Fadental, 100 Jahre Landeshauptstadt St. Pölten ...

Folgende Formen sollen dabei Berücksichtigung finden:

Bericht - "Meldung", Reportage, Interview, Rede, Kommentar

VERFREMDETES LESEN

Beliebige Texte (gut geeignet sind diverse Zeitungstexte oder Gedichte) werden in verschiedenen Varianten "verfremdet" gelesen:

normal wie ein Kind, das gerade lesen lernt für eine Runde Schwerhöriger in ärgerlicher Stimmung wie ein altes Mütterlein mit großem Pathos ("Schauspieler") leiernd unter Tränen wie ein Feldwebel ("Kommandostimme") im Lachkrampf als Liebesgeständnis als wissenschaftlicher Vortrag wie eine Jahrmarktfrau flüsternd hochmütig/blasiert geheimnisvoll wie ein Vorbeter (Litaneiton) wie bei einer Wahlrede

mit Roboterstimme mit ausländischem Akzent im Chor (hohe-tiefe) Stimmlage ...

Zur Arbeit mit Zeitungstexten sei auch empfohlen: "Zeitungstheater" von AUGUSTO BOAL (z.B. gekoppeltes Lesen zweier widersprüchlicher Texte, rhythmisches Lesen u.a.), enthalten in: POLACEK/EISNER: Mitspieltheater (siehe Materialien/Literatur).

NONSENSSPRACHE ERFINDEN

In Kleingruppen werden Kurzszenen kurz besprochen und in einer erfundenen NONSENSSPRACHE spontan vorgeführt.

Z.B.: Führung durch ein Museum, Dialog an der Haltestelle, ein Passant ersucht um eine Auskunft, im Modesalon, im Kaufhaus ...
Wichtig dabei ist es. den richtigen Stimmton zu treffen.

SPRACHMOTETTE

Redewendungen, Floskeln, Gespräche und Gesprächsteile aus dem Alltag werden gesammelt und anschließend rhythmisiert wiedergegeben. Dabei können Wörter, Satzteile oder Sätze wiederholt werden. Dies zeigt Stereotypien in unserer Sprache und kann als Übung für einen natürlichen und künstlichen Sprachrhythmus, aber auch als Hinführung zum absurden Theater dienen.

Beispiel: Guten Tag, Frau Schmitz!

Guten Tag!
Schönes Wetter heute —
Wie prachtvoll!
Wie geht es Ihrem Gatten?
Und den Kindern?
Die Kleine ist so reizend!
Der ganze Papa!
Haben Sie schon gehört?!
Unerhört!
Und das in Ihrem Alter!
Ich muß leider wieder —
Es war sehr nett —
Bis morgen!
Auf Wiedersehn!

Als literarische Ergänzung dazu (Karikatur der gesellschaftlichen Konversation – absurdes Theater) können die Stücke von IONESCO und JEAN TARDIEU empfohlen werden. U.a.: IONESCO: »Die kahle Sängerin«, TARDIEU »Sinfonietta«, »Die Sonate und die 3 Herren oder Wie man Musik spricht«, »Andere Völker – andere Sitten«.

3. Kommunikation - Dialogspiele

Zum Einspielen dienen einfache SZENEN AUS DEM ERFAHRUNGSBE-REICH des Schülers/Teilnehmers: Gespräche mit Eltern, Freunden, Verwandten, Lehrern, Vorgesetzten. Dialoge: Ein Fremder bittet um Auskunft, Kunde – Verkäufer, Schilehrer – Schüler, Busfahrer – Fahrgast ...

DIALOGSPIELE

JEMAND IN EINE ROLLE BRINGEN

Ein Spieler weiß beide Rollen und versucht seinen Mitspieler in dessen Rolle zu bringen.

Beispiel:

- 1) Spieler A versucht seinen Mitspieler B in die Rolle eines Großvaters zu bringen.
- A versetzt sich in die Rolle des Deutschlehrers und bringt B in die Rolle einer Schülermutter.
- 3) A versetzt sich in die Rolle eines Autofahrers, der eine Panne hat, und bringt B in die Rolle eines Passanten.

Weitere Beispiele können aus dem Erfahrungsbericht der jeweiligen Spieler ausgedacht werden, besonders empfiehlt sich auch das Kärtchenspiel aus der Spielkärtchensammlung von CHRISTINE EISNER, wo vom Spieler A ein Kärtchen mit vorgegebenen 2 Typen gezogen wird. A wählt sich eine der beiden Rollen und muß versuchen, B in die andere Rolle zu bringen.

Das Spiel fördert die Aufmerksamkeit auf verbale und nonverbale Signale des Spielpartners. Aus der Spielkärtchensammlung stammt auch das

VERTRETERSPIEL,

das ebenfalls für 2 Spieler gedacht ist. Spieler A zieht ein Kärtchen mit einem Artikel, den er dem Spieler B verkaufen soll. Spieler B zieht ein Kärtchen mit einer bestimmten Eigenschaft oder Stimmung, in der er A entgegenzutreten hat. Daraus ergeben sich reizvolle Konstellationen, da sich das Werbegespräch immer der Eigenschaft oder Stimmungslage anzupassen hat.

<u>Beispiele:</u> Handmixer – melancholisch, Handtücher – gestreßt, Rezeptkarten-Set – verliebt ... u.v.a.

STREITGESPRÄCHE - DISKUSSIONEN

Pro - Kontra

Wichtig ist dabei, daß auch hier die Themen aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler/Teilnehmer genommen werden, um eine möglichst ehrliche und wirklichkeitsgetreue Diskussion zu ermöglichen.

Themenvorschläge: Taschengeld, Weggehen am Abend, Urlaub ohne Eltern, Berufswahl, Schulkonflikte, Konflikte am Arbeitsplatz, Partnerschaftskonflikte ...

70 ide 2/1992

Die Diskussionen können auf verschiedene Art und Weise durchgeführt werden:

- a) 2 Kontrahenten A und B sitzen auf zwei Stühlen und geben jeweils ein Statement ab (Eröffnung). Die anderen Spieler können und sollen nur "Partei ergreifen" und ihre Argumente bei dem von ihnen auserwählten Stuhl A und B vorbringen, sodaß einander, am Ende 2 Gruppen gegenüberstehen. A und B können eventuell noch eine Zusammenfassung der wichtigsten Argumente machen.
- b) A und B bringen gegenseitig ihre Argumente vor, die Mitspieler können ihrem Favoriten dadurch helfen, daß sie seinen Platz einnehmen und für ihn weiterargumentieren. So kann für jede Position eine große Anzahl von Argumenten gefunden werden. Ein Spielleiter koordiniert den Sprecherwechsel.
- c) Mehrere Spieler diskutieren unter einem Diskussionsleiter (Club 2-Version).

WAHLSITUATION

Als Ausgangssituation wird die VERBANNUNG auf eine einsame INSEL im Ozean angenommen. Man darf 10 GEGENSTÄNDE mitnehmen. Die Auswahl dieser Gegenstände erfolgt in diesem Spiel in mehreren Etappen:

- 1) Jeder Spieler wählt für sich 10 Gegenstände (Zeitdauer 5 Minuten).
- 4er-Gruppen werden gebildet. Jede Gruppe wählt 10 Gegenstände (Zeitdauer 15 Minuten).
- 3) Jede 4er-Gruppe entsendet 1 Delegierten in das Entscheidungsgremium, das die endgültige Entscheidung über die 10 Gegenstände trifft.

Das Spiel enthält unter anderem folgende Elememente: Diskussion, Verhandlung, Interessensvertretung, sachliche Orientierung.

URLAUBSPLANUNG

Vier Spieler stellen eine Familiensituation dar. An einem Sonntagnachmittag sitzt die Familie Meier, bestehend aus den Eltern und 2 Kindern, um den Wohnzimmertisch, auf dem einige Urlaubsprospekte liegen. Der Vater möchte unbedingt einen Kluburlaub am Mittelmeer verbringen.

Jedes Familienmitglied kommuniziert nun aus einer bestimmten Haltung heraus:

Der Vater geht grundsätzlich davon aus, daß alles, was er macht, richtig ist; alle anderen machen alles falsch. In der Sprache der Transaktionsanalyse heißt diese Position: "Ich bin okay, die anderen sind nicht okay" (+/-).

Die Mutter hat die komplementäre Rolle. Sie fühlt sich immer fehlerhaft, unterlegen und hilflos und glaubt, daß die anderen immer recht haben. Ihre Position: "Ich bin nicht okay, die anderen sind okay!" (-/+).

Das eine Kind ist das Sonnenscheinkind. Es fühlt sich wohl und läßt die anderen gelten: "Ich bin okay, die anderen sind auch okay." (+/+).

Das andere Kind ist total resignativ und zynisch: "Ich bin nicht okay, die anderen sind nicht okay" (-/-).

Die Spannung der Spielsituation liegt darin, ob und wie es dem Vater gelingt, seine Position durchzusetzen. Die "Zuschauer" sollen wahrnehmen, inwieweit die Kommunikation auf der BEZIEHUNGS- oder auf der SACHEBENE läuft. Als reizvolle Variante können auch Spieler durch "Zuschauer", die treffende Argumente zu liefern haben, ersetzt werden (siehe auch das Modell FORUM-THEATER nach Augusto Boal; enthalten in Polacek/Eisner: Mitspieltheater). Eine weitere Variante ist der ROLLENTAUSCH innerhalb der Familie: entweder Wechsel der Elternpositionen oder Eltern-Kind.

Als FOLGEÜBUNG ist möglich:

WAS SAGEN VÄTER, MÜTTER, SÖHNE, TÖCHTER – TYPISCHE ÄUSSERUNGEN

SPONTANE REDE

Der Spielleiter bereitet Kärtchen mit bestimmten "Themen" (Begriffen, Wörtern) vor.

Beispiel: Blumen, Uhr, Krokodil, Knödel, Verwandte, Bier, Knoblauch, Urlaub, Mondschein ...

Die Spieler ziehen ein Kärtchen, müssen sich spontan in eine adäquate Redeposition begeben und eine Rede zu dem vorgegebenen "Thema" halten.

Dieses Spiel ist sicherlich nichts für Spielanfänger, aber es können damit auf manchmal sehr unterhaltsame Art und Weise alle rhetorischen Stilmittel aufgezeigt und erprobt werden.

Materialien

Eisner, Christine: Spielkärtchensammlung A, B, C. Pro Sammlung 4 Spiele, Neuauflage Mai 1992 (Prospekt erhältlich). Preis pro Sammlung ÖS 120,-, komplette Sammlung A, B, C ÖS 330,-

Polacek, Ewald: Materialien für Schul- und Jugendspiel. Skriptum, 25 Seiten (ÖS 50,-) Polacek, Ewald/Eisner, Christine: Mitspieltheater. Skriptum, 24 Seiten + 26 Seiten Kärtchenspiele auf steifem Papier zum Ausschneiden (ÖS 80,-)

Die oben genannten Skripten und Materialien sind erhältlich beim Landesverband Niederösterreich für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater, 3830 Waidhofen/Thaya, Wiener Straße 9, Tel. (02842) 52955, FAX (02842) 54335.

Literatur

Büttner, Christian (Hrsg.): Spielerfahrungen mit Kindern. Sinnvolles Lernen oder pädagogischer Trick. Frankfurt/M. (Fischer Verlag) 1988 (Fischer TB 3350)

Dworak, Ewald: Lehrstoffsammlung Schulstufe II (HS, AHS-Unterstufe, PL). Graz o.J. Hrsg. und erhältlich beim Landesverband für außerberufliches Theater in der Steiermark, 8011 Graz, Karmeliterplatz 2, Tel. (0316) 877-3173 Holly/Schwander: Spielen im Deutschunterricht II. Sprachliches Handeln und Kommunizieren (Geeignet für Grund- und Mittelstufe). Heinsberg (Agentur Dieck) 1987

Kohl, Rüdiger: Theater zum Aufwärmen. Niederzier (Rüdiger Kohl Verlag) 1988

Kramer, Michael: Das praktische Rollenspielbuch. Theater als Abenteuer. Rollenspiele, Spielaktionen, Planspiele. Gelnhausen (Burckhardthaus-Verlag), 2. Aufl. 1981

Kramer, Michael: Authentisches Theater. Theater der sozialen Prozesse. Offenbach/M. (Burckhardthaus Verlag) 1989

Kreiner, Siegfried u.a.: Interaktionspädagogik (mit praktischen Beispielen). Hrsg. v. Österreichischen Bundesverband für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater. Versand über Landesverband für außerberufliches Theater in der Steiermark s.o.

Meyer/Seidel: Spielen und Darstellen II (Geeignet für die Mittelstufe). Hamburg (Verlag Erziehung und Wissenschaft) 1978

Portmann, Rosemarie: Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. München (Don Bosco Verlag) 1984

Seidel, Günter: Spiel ohne Probe. Stegreifspiele mit Kindern von 7-12. München (Don Bosco-Verlag) 1989

Stadler, Bernd: Sprachspiele in der Hauptschule. Linguistische Gattungen – linguistische Operationen. Donauwörth (Verlag Ludwig Auer) 1986

Steiner: Spielkartei. Elemente zur Entfaltung von Kreativität, Spiel und schöpferischer Arbeit in Gruppen. Ökotopia Verlag, 3. überarb. Neuauflage 1989

Thiesen, Peter: Drauflosspieltheater. Weinheim-Basel (Beltz Verlag) 1990

Weller, Rainer: Spielend texten: kreative Spiele. München (Don Bosco Verlag) 1987

Wölfel, Ursula: Du wärst der Pienek. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen. Mülheim (Anrich Verlag) 1973

Zimmermann/Zeppenfeld/Krämer: Aus Erfahrungen lernen. Mit Erfahrungen spielen. Mülheim (Verlag Die Schulpraxis) 1985

Ewald Polacek ist Geschäftsführer des Österreichischen Bundesverbandes für Schulspiel, Jugendspiel und Amanteuertheater. Adresse: Wiener Straße 9, 3830 Waidhofen/Thaya

Hinweis: Die in den Beiträgen und in der Bibliografie erwähnten Bücher und Spiele sind in der Regel im Buch- und Spielwarenfachhandel erhältlich. Zusätzlich sei auf folgende Verleger und Versender von Spiel- und Lernmaterialien hingewiesen: Agentur Dieck, W-5138 Heinsberg; AOL-Verlag, W-7585 Lichtenau; Arbeitsstelle Neues Spielen, W-2800 Bremen; Beenen-Lehrmittel, W-4234 Alpen-Veen; Castor-Fiber Spielverlag, W-2810 Verden; Tranelis-Spiele, W-6533 Bacherach; Kalker Spiele Verlag, W-5000 Köln; Neuer Finken Verlag, W-6370 Oberursel; Verlag an der Ruhr, W-4330 Mühlheim; Verlag gruppenpädagogischer Literatur, W-6393 Wehrheim; Alexander Gagern Lehrmittel, A-1040 Wien; Karl Höfle Verlag, A-5020 Salzburg, Pädagogischer Buchversand, A-1080 Wien.

Das Rollenspiel

Vorschläge für die Praxis

GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN

1. Mögliche Vorteile des Rollenspiels

- Das Rollenspiel lädt zu einem kommunikativen Verhalten im weitesten Sinne ein. Tatsächlich appelliert es an das Individuum in seiner Ganzheit: Körper, Gefühl, Intellekt. Der Ausdruck ist nicht nur verbal, sondern auch gestisch, mimisch, räumlich, rhythmisch. Die Einstellungen und Verhaltensweisen gewinnen ihren insgesamten Sinn in diesem Kontext.
- Das Rollenspiel läßt die Sprache als Handlung und als Beziehung zum Leben kommen, es schlägt eine kommunikative Situation vor, die der linguistischen Realität, die den Sprachlernenden in der Fremde erwartet, sehr nahe steht. Dieser lernt sich mit seinen eigenen Ausdrucksmitteln "zurechtzufinden". Er geht von seinem kommunikativen Potential aus und muß seine sprachlichen Mängel mit Hilfe nonverbaler Mittel kompensieren, aber auch durch den Rückgriff auf umschreibende Formulierungen.
- Das Rollenspiel erlaubt dem Teilnehmer, sich in der Fremdsprache auszudrücken und nicht bloß die Sprache des Handbuches oder des Lehrbuches zu reproduzieren, die ihm doppelt fremd ist (einerseits, weil sie nicht seine Muttersprache ist, andererseits, weil sie die Vorschläge von Personen enthält, die sich nicht in der Lerngruppe befinden: von Autoren der Lehrbücher, von Grammatikern, von Lektoren der Verlagshäuser). Die Sprache, die er im Rollenspiel anwendet, entspricht einem Bedürfnis oder einem Wunsch nach einem bestimmten Ausdruck, und sie schließt dieses Bedürfnis und diesen Wunsch in alledem ein, was er sagt und tut. Es kann hier also eine Beziehung zwischen dem, was er sagt, und dem was er ausdrücken will, geben.
- Das Rollenspiel kann eine Atmosphäre der kreativen Spontaneität entstehen

Dieser Bericht bezieht sich auf Erfahrungen eines Fremdsprachendidaktikers. Wir meinen, daß die Vorschläge Dufeus aber auch für den Muttersprachen-Unterricht sehr anregend sind (Red.).

lassen, die das Wiederauferstehen früherer Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen kann. Außerdem erlaubt es, die Grenzen der Realität des Hier und Jetzt zu erweitern und dadurch die Grenzen des Wortfeldes und der Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.

- Das Rollenspiel dezentralisiert die pädagogische Beziehung: der Lehrer ist nicht mehr der Ausgangspunkt, das Zentrum und das Endziel der sprachlichen Aktivitäten, sondern er wird zum Animateur, zum Regisseur und zum "Souffleur". Die Gespräche sind auf die Interaktionen zwischen den Teilnehmern hin zentriert. Die Kommunikation ist nicht mehr auf die sprachlichen Gehalte hin orientiert, sondern auf die Beziehung zwi- schen den sprechenden Menschen. Die Sprache findet ihre kommunikative Funktion wieder.
- Das Rollenspiel schafft einen bevorzugten Raum, eine "andere Szene" im Inneren des Klassenraumes. Die

Gegenstand und Ziele

Die Techniken, die hier vorgeschlagen werden, haben zum Ziel, die Praxis des Rollenspiels anzuleiten. Die Ausdruckskraft wird nämlich erleichert, wenn ein Rahmen die Entwicklung fördert und gewisse Prinzipien der Kreativität beachtet werden. Sie zielen darauf ab.

- * die Wahrnehmung und die Ausdruckskräft der Teilnehmer zu entwickeln mit Hilfe von Aktivitäten, in denen sie sich ausdrücken können, indem sie sich selbst als Person einbringen, und zwar auf Imaginärer Ebene und manchmal auf symbolische Weise:
- * die Sprache zum Leben zu bringen, Indem sie einen offenen Rahmen zur Verfügung stellen, der das Ausdrücken der Bedürfnisse und Kommunikationswünsche der Teilnehmer erleichert.

Material

Einige Techniken verlangen Material (lustige Zeltungen, Fotos, Collagen ... welches die Teilnehmer selbst mitbringen können, wenn sie die Funktion und das Ziel der vorgeschlagenen Übung verstanden haben. Sie tragen auf diese Weise direkt zur Steuerung des Lemens bei.

Publikum und Niveau

* Wir verwenden persönlich diese Techniken in Erweiterungskursen mit Studenten und in Fortbildungsseminaren mit Professoren, die sie selbst mit ihren eigenen Schülern anwenden (vor allem Erwachsene an Volkshochschulen).

Eine Übertragung der Prinzipien und Techniken, die hier vorgestellt werden, scheint uns auch auf Jugendliche in institutionalisierten Gruppen möglich.

Rolle gestattet dem Teilnehmer, ein anderer zu sein, obwohl er doch zugleich er selbst ist. Selbst wenn das Imaginäre zum Teil der Reflex unserer "psychischen Realität" ist, bietet es uns doch einen Raum der Freiheit an, der erlaubt, anders zu handeln als in der Realität und die eigenen Widersprüche und die eigenen Ambiguitäten darzustellen unter dem Deckmantel der Rolle.

 Das Rollenspiel begünstigt die Entwicklung kommunikativer Einstellungen von Verhaltensweisen ebenso wie das Zuhören, die Rezeptivität, die Beobachtung, die Flexibilität, die Imagination, die Fähigkeit zu spielen. Es stellt das Sprachlernen in einen viel weiteren Kontext der Wahrnehmung und des Ausdrucks.

• Das Rollenspiel kann einen Einfluß auf die persönliche Entwicklung haben. Es kann in der Tat eine größere Bewußtheit des eigenen Selbst begünstigen, und zwar durch die Vermittlung von Rollen, die man spielt, und auf diese Art ermöglichen, ganz bestimmte festgefahrene Verhaltensweisen wahrzunehmen, die man sich auf Grund seines Vorlebens angeeignet hat. Es kann dem Teilnehmer helfen, sein Verhaltensrepertoire und seine Möglichkeiten der persönlichen Ausdrucksweise zu erweitern, weil die Rolle ihn mit einer Kraft ausstatten kann, die das ermöglicht. Neue Einstellungen können auf diese Art experimentiell erprobt werden, ohne daß dabei irreversible Folgen zu befürchten wären.

2. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Rollenspiel

Eine Analyse der Herkunft von Schwierigkeiten, die man im Zusammenhang mit der Verwendung von Rollenspielen im Unterricht trifft, kann es ermöglichen, ihre Inszenierung in der Folge zu erleichtern.

a) Schwierigkeiten aufgrund des pädagogischen Kontextes

- Häufig gibt es einen Unterschied, wenn nicht sogar einen Gegensatz zwischen der gewöhnlichen Art, die Sprache zu unterrichten (einschränkende Art und lenkender Stil des Unterrichts z.B.) und den Bedingungen der Realisation eines Rollenspiels; dies erzeugt Schwierigkeiten der Anpassung für die Teilnehmer und den Lehrer: Das Rollenspiel nimmt dabei eine kompensatorische Funktion an und muß einen Lehrgang, der sonst sehr verkalkt ist, lebendig machen.
- Einige Lehrer haben Angst, ihre Zeit zu verlieren, wenn sie Tätigkeiten vorschlagen, die sich vom Lehrbuch entfernen, und sind verunsichert durch eine Progression, die nicht den traditionellen Kriterien entspricht. Der Mangel an Übereinstimmung zwischen ihrem pädagogischen Handeln und ihrer Vorstellung von Lernen schlägt sich dann im Spiel selbst nieder, aber auch im Engagement der Gruppe.
- Manchmal erwartet man vom Rollenspiel, daß es einen direkten Transfer herstellen kann vom linguistischen Material, das man im Unterricht gelernt hat; es ist jedoch schwierig, sich spontan auszudrücken und gleichzeitig zu versuchen, genau die linguistischen Inhalte zu benützen, die man gelernt hat (das

gilt besonders dann, wenn eine zu kurze Integrationszeit zwischen der geforderten Verwendung von neuen Wörtern und neuen Strukturen und ihrer Verwendung unter den Bedingungen des klassischen Lernens steht).

— Das Rollenspiel wird manchmal wie ein informeller Text verwendet, und die Beobachtung des Lehrers, selbst wenn sie sehr vorsichtig erfolgt, kann Teilnehmer, die gegenüber einer Kontrolle ihrer Arbeit sensibel sind, behindern, noch dazu (wie beim Rollenspiel) bei einer Tätigkeit, wo sie sich frei fühlen müssen, um sich ausdrücken zu können.

b) Schwierigkeiten aufgrund des Status der Teilnehmer

- Wenn sich die Teilnehmer in einer autonomeren und individualisierteren und persönlichen Weise ausdrücken, gehen sie vom Status der schlichten Lernenden zu dem der Teilnehmer über. Sie werden als Subjekte betrachtet, und sie bestimmen die Inhalte der Kommunikation mit. Sie müssen daher den einschränkenden, aber auch Sicherheit gebenden Rahmen verlassen, den ihnen die Beziehung der hierarchischen und affektiven Lehrer-Schüler-Beziehung gibt, und müssen nun für sich selbst verantwortlich sein. Dies verlangt daher ein größeres Engagement ihrerseits für Gruppenaktivitäten, was für einige eine ganz grundsätzliche Änderung ihrer Einstellung sowie eine neue Aufteilung von Verantwortung bedeutet.
- Da das Rollenspiel eine Szene im Inneren des Klassenraumes schafft, haben manche Teilnehmer den Eindruck, daß sie sich produzieren, wenn sie eine Rolle spielen, und können sich daher gehemmt fühlen vor der Gruppe. Sie verlassen die Anonymität, und die Angst, sich vor der Gruppe zu exponieren, erscheint manchmal als sehr groß.
- Obendrein entstehen gewisse Schwierigkeiten beim Übernehmen von Rollen aus Gründen der Persönlichkeitsstruktur (z.B. wie sollte es möglich sein, Verweigerung auszudrücken, wenn ich niemals wirklich gelernt habe, nein zu sagen! ...)

c) Manche Schwierigkeiten sind technischer Natur

Das Fehlen von Anwärmübungen führt die Teilnehmer plötzlich in eine Aktivität, auf die sie nicht vorbereitet sind. Die Vorschrift, ein bestimmtes sprachliches Material, bestimmte Redemittel zu gebrauchen oder die Festlegung, wie sich ein Rollenspiel entwickeln kann, können ein persönliches Verhalten einschränken und die Teilnehmer von einem Szenario abhängig machen, das ihre persönlichen Impulse beschneidet. Fehler in der Inszenierung von Rollenspielen oder in der Wahl von Entspannungsübungen können die Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer einschränken.

ide 2/1992 77

d) Die Vielschichtigkeit der Einbeziehung der Teilnehmer

Das Rollenspiel hat seinen Ort an der Grenze von Pädagogik und Therapie (dies schon seit seinem Beginn: es wurde von Moreno erfunden, dem Schöpfer des Psychodramas). Tatsächlich ist die Art, in der ich eine Rolle spiele, wenn auch imaginär, so doch typisch für mich und gebunden an bestimmte Schemata der Reaktion, die mich als Person prägen.

Je mehr sich die Pädagogik an den Teilnehmer wendet und ihn als Person anspricht, desto mehr bezieht sie ihn als Individuum ein. Wenn also diese Einbeziehung eine der Triebfeldern der Handlung ist, dann kann sie auch behindern, indem sie alte Erinnerungen wachruft.

Wenn die Einbeziehung ungenügend ist, dann bleibt das Rollenspiel platt, sind die Szenen blaß und beruhen hauptsächlich auf Sterotypen. Das geschieht häufig, wenn der Animateur/Lehrer eine Aktivität vorschlägt, die nicht an das wirkliche oder imaginäre Leben der Gruppe anknüpft. Das Thema befindet sich dann im luftleeren Raum, und die Teilnehmer werden nicht im Spiel von ihrer eigenen Dynamik getragen, sondern sie müssen sich zwingen, um ihre Rollen einzunehmen.

Andererseits, wenn das Rollenspiel zu viel vom Teilnehmer einbezieht, kann dieser nicht mehr die neue Situation wahrnehmen, in dem, was sie an Spezifischem an sich hat: Sie ist nicht mehr als die Wiederholung einer früheren Szene, die mehr oder weniger traumatisch war. Es können dann Blockierungen oder sogar eine tiefere Störung der Teilnehmer auftauchen und zu einem unerwarteten Ende führen.

Diese Probleme erscheinen vor allem dann, wenn die Animation psychologisiert (psychologisierende Interpretation der Spiele, Analyse der emotionalen Anteile der Interaktionen, besonderes Interesse für das Sensationelle ...). Vor allem durch seinen Stil der Gruppenführung und seine Wahl der Einführung des Rollenspiels kann der Lehrer die Aktivität der Gruppe orientieren und die Gefahr einer zu tiefen oder zu oberflächlichen Einbeziehung der Teilnehmer vermeiden.

TECHNIKEN DES ROLLENSPIELES

1. Techniken des Anwärmens

Häufig ist es günstig, dem Rollenspiel eine Phase des Anwärmens vorausgehen zu lassen, welche die Gruppe auf die Handlung einstimmt und ihr ermöglicht, sich die Atmosphäre des Spieles im vorhinein anzueignen. Diese Anwärmübung kann körperlich sein (Einstellungen, Bewegungen, Gehen in verschiedenem Rhythmus), stimmlich (Töne, Ausrufe) und/oder verbal (Wörter, Ausdrücke, ganze Äußerungen).

Einige Beispiele für Anwärmübungen:

a) Das Anwärmen kann direkt mit der Szene verbunden sein, die sich abwickeln wird; es schafft für sie die Atmosphäre und gibt der Handlung, die sich entwickeln wird, einen Rhythmus.

Beispiel: Für eine Szene, die in einem Bahnhof stattfindet, schlagen wir der Gruppe vor, sich in Reisende zu verwandeln, die am Hauptbahnhof sind, und zwar um acht Uhr abends, und wir geben ihnen dann irgendwelche Rhythmuswechsel vor: Beschleunigung (Reisende, die es eilig haben), langsame Bewegungen, die es unter anderem erlauben, eine Verinnerlichung der Handlung vorzunehmen (müde Reisende oder Reisende, die ihren Zug erst in einer Stunde haben), plötzliches Innehalten in voller Bewegung auf ein Zeichen des Animateurs/Lehrers hin, um die Haltung jedes Einzelnen sich bewußt zu machen und um die Gruppenkonstellation zu einem gegebenen Moment sichtbar zu machen. Dann schlagen wir ihnen vor, und zwar verbunden mit einem neuen Innehalten, ihren gegenwärtigen Eindruck zum Ausdruck zu bringen mit Hilfe eines einzigen Tones oder eines einzigen kurzen Ausrufs (stimmliche Phase) und dann, in einer letzten Phase, eine Beziehung auszudrücken mit Hilfe eines Wortes, eines Ausdrucks oder eines ganz kurzen Satzes (verbale Phase).

Die Gruppe teilt sich dann in Kleingruppen auf, um die Szene zu spielen, die hier vorbereitet wurde.

b) Das Anwärmen kann die Teilnehmer in die Haut der Person schlüpfen lassen, die sie später treffen werden.

Beispiel: Thema des anschließenden Rollenspiels soll "Unterricht" sein. Die Teilnehmer stehen in einem Kreis, einer von ihnen legt eine typische Professorenhaltung vor, indem er sie vorzeigt. Die Gruppe nimmt dieselbe Haltung spiegelbildlich auf. Ein anderer Teilnehmer nimmt nun eine neue Haltung ein. Auch diese wird vom Rest der Gruppe übernommen usw. Später kommt zu diesen Haltungen noch typisches Sprachliches dazu, das die Personen, die hier verkörpert werden, repräsentiert. Beispiele, die man in der oben geschilderten Übung hören konnte: Wird's endlich / Denkt doch endlich nach! ... / Wenn ihr zugehört hättet / Das ist nicht möglich / Ihr habt überhaupt nichts verstanden! / Jetzt seid ihr dran / Ja, aber / Nicht jetzt / Das genügt / Das ist klar / Was fällt dir ein! / Paßt gut auf! ... etc.

Später schlägt die Gruppe Schülerreaktionen vor. Dann nimmt eine Person die Haltung eines Lehrers ein, eine andere die eines Schülers; die anderen Mitglieder der Gruppe placieren sich hinter einem der beiden und schlagen eine Äußerung vor, die ihnen zu dieser Körperhaltung zu passen scheint; Bausteine von Dialogen setzen sich hier zusammen.

Danach teilt sich die Gruppe in Kleingruppen auf und arbeitet über das Thema, das hier vorbereitet wurde.

Diese Form der Anwärmung bereitet die Teilnehmer auf die Technik des Doppelns und die Technik des Unterstützens vor, die sie später können müssen, um einem Hauptdarsteller helfen zu können.

c) Das Anwärmen kann auf eine ganz bestimmte Art der Kommunikation in der Gruppe vorbereiten.

<u>Beispiel:</u> Um auf eine Szene vorzubereiten, wo Warten und Aufmerksamkeit eine große Rolle spielen: Spiegelkaskade.

Teilnehmer A gibt stumm ein imaginäres Objekt an Teilnehmer B weiter, der es anschließend an C weitergibt usw. Wenn das imaginäre Objekt die Runde gemacht hat, erklärt jeder Einzelne, was er an seinen Nachbarn weitergegeben hat. Später schlägt Teilnehmer B wieder stumm ein neues Objekt vor, das er an C weitergibt, der es an D gibt usw.

Das Weitergeben des Gegenstandes wird anschließend von einer stimmlichen Äußerung begleitet (Oh, / hum...) oder auch von einem Wort (Achtung! ... / Es ist zerbrechlich! ... / Es ist ganz zart! ... / Es ist sehr schwer ... / Es ist für dich ... etc.).

Dieselbe Übung kann ausgehen von einer Körperhaltung, die als Kette dann von der Gruppe aufgenommen wird und anschließend von einem Satz begleitet wird (ein Liebender, der mit einem Blumenstrauß in der Hand wartet, findet sich dann transformiert in einen Reisenden in einem Bus, in einen Bischof, der sein Kreuz trägt usw.). Später wird die Haltung eines Teilnehmers verdeutlicht mit der Hilfe von Tönen, Ausdrücken, ganzen Äußerungen ...

Danach teilt sich die Gruppe in Untergruppen auf und spielt Szenen zum Thema des Wartens.

2. Techniken der Entspannung

Häufig haben die Teilnehmer Angst, sich vor dem Rest der Gruppe zu exponieren. In einem solchen Fall können verschiedene Techniken angewandt werden, um diese Angst zu reduzieren und um ihnen Selbstvertrauen zu geben und die Teilnahme der Gruppe zu fördern.

a) Gleichzeitiges Einbeziehen der ganzen Gruppe

Die ganze Gruppe nimmt zugleich an der Szene teil, die nachher noch einmal gespielt werden kann, indem man sich auf die Hauptpersonen konzentriert (Technik der Fokalisation von AUGUSTO BOAL).

Beispiel: Ein Fremder kommt in ein Dorf. Es handelt sich um einen Dorfbe-

80

Didaktische Argumente

Die Praxis des Rollenspiels, so wie wir es hier vorschlagen, gründet sich auf eine ganz bestimmte Auffassung des Sprachenlernens. Wir gehen von der Tatsache aus, daß es keine Identität gibt zwischen dem, was vom Lehrer gelehrt wird und dem, was wirklich von den Lernenden behalten wird (dies auch wegen der grundsätzlichen Divergenz zwischen dem Programm des Lehrenden oder seiner Institution und den Bedürfnissen und Ausdruckswünschen der Teilnehmer), und es scheint uns nicht gerechtfertigt, an einer Progression festzuhalten, die auf linguistischen oder funktionellen Kriterien beruht und die auf die in der Wirklichkeit vorhandenen Individuen vergißt. Wir ziehen es daher vor, uns jenen Prozessen zuzuwenden, die den Ausdruck und die Kommunikation zwischen den Teilnehmern erleichtern und die Fähigkeiten und Eignungen entwickeln, welche für die Kommunikation notwendig sind.

Die sprachlichen Inhalte/die Redemittel werden nicht vorher festgelegt, sondern durch die Teilnehmer selbst bestimmt, und zwar in Abhängigkeit von dem, was sie auszudrücken wünschen. Die Progression ist daher "kommunikativ" und nicht im wesentlichen linguistisch. Manche Lehrer werden vielleicht erstaunt sein, wenn hier ein Lemprozeß vorgeschlagen wird, der sich im Chaos zu vollziehen scheint, der aber in Wirklichkeit einer anderen Ordnung folgt: jener der Bedürfnisse und der Ausdruckswünsche einer Gruppe und ihrer Teilnehmer. Alle pädagogischen Handlungen (Progression, Auswahl der Vorgangsweisen, Korrektur der Fehler, Umgang mit grammatischen Problemen) werden durch diese grundlegende Option (für kommunikative Progression) bestimmt. Das Rollenspiel wird nur als eine Technik der Annäherung an Sprache betrachtet, es gehört zu einem viel weiteren pädagogischen Rahmen, der versucht, dem Leben der Gruppe und der Individuen in der Gruppe Rechnung zu tragen (siehe den Artikel "Vers une pédagogie de l'être l'Auf dem Weg zu einer Pädagogik des Seins"]).

wohner, der vor langer Zeit dieses Dorf aus ganz bestimmten Gründen verlassen mußte, aber diese Gründe sind zu Beginn des Spiels noch unbekannt.

Die ganze Gruppe spielt zum Anwärmen zuerst nichtverbal, dann verbal eine Szene auf dem Dorfplatz (Marktszene, Festtag oder Jahrmarkt ...). Danach schlagen wir vor, daß man nun das Spiel auf die Hauptpersonen konzentriert, die während der Anwärmzeit schon aufgetreten sind.

b) Aufteilung der Gruppe in mehrere Untergruppen

Dasselbe Thema wird zugleich in verschiedenen Untergruppen gespielt, die im Raum verteilt sind. Später lassen wir die Untergruppen tauschen, was neue Situationen schafft und den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, sich in ihrer Rolle immer sicherer zu fühlen. Wir schlagen anschließend vor, die Szene in Gruppen zu spielen: Freiwillige übernehmen die Hauptrollen, die anderen Mitglieder der Gruppe spielen Nebenrollen oder stellen die

Kulissen dar (z.B. die Bäume der Straße, wo sich die Szene abspielt, ein Portal ...). Diese Technik mildert den Eindruck, beobachtet zu werden.

<u>Beispiel:</u> Der Polizist der Untergruppe A trifft den Fremdling aus der Untergruppe B. Die anderen Teilnehmer bilden das Dekor der Szene. Sie spielen Passanten oder Gebäude oder Bäume oder sonst was.

c) Aufteilung in zwei Untergruppen

Diese Technik, die eine Variante der Spiegeltechnik im Psychodrama ist, beruht auf einer Adaption des Forum-Theaters von AUGUSTO BOAL.

Die Gruppe unterteilt sich in zwei Kleingruppen, die getrennt voneinander dasselbe Thema vorbereiten. Einige Akteure der ersten Untergruppe interpretieren ihre Rolle auf eine frustrierende Art für die Zuschauer der anderen Untergruppe, was in ihnen den Wunsch entstehen läßt, auf die Situation zu reagieren, die gerade in Szene gesetzt wird.

Eine zweite identische Präsentation wird dann noch einmal von der selben Gruppe gespielt, aber dieses Mal können die Teilnehmer der zweiten Untergruppe zu jedem Zeitpunkt die Szene stoppen, indem sie ganz einfach "stop" sagen. Die Akteure frieren dann in der Haltung ein, die sie gerade im Moment der Unterbrechung eingenommen haben. Der Teilnehmer, der den Stop der Vorstellung verlangt hat, wird nun den Darsteller ersetzen, dessen Spiel nicht seiner Vorstellung entsprochen hat. Es spielt nun seine Version und geht auf seinen Platz zurück, wenn er es wünscht oder wenn ein anderer Zuschauer seine Rolle einzunehmen verlangt ...

Die Zuschauer können von jetzt ab zu jedem Zeitpunkt intervenieren, und die Trennung zwischen Handelnden und Zuschauer ist jetzt auf diese Art aufgehoben, was natürlich die Teilnahme der gesamte Gruppe an der Handlung erleichtert und was auch bei den sogenannten Schauspielern die Angst des Beobachtetwerdens reduziert. Die Interventionen der Zuschauer beeinflussen häufig das Entwickeln der ursprünglichen Szene sehr stark und geben ihr eine neue Orientierung.

Die zweite Gruppe spielt nachher die Szene, die sie vorbereitet hat, und während der zweiten Präsentation wird dasselbe Prinzip der Intervention der Zuschauer angewandt für die erste Gruppe.

Wechsel des körperlichen Ausdrucks und des sprachlichen Ausdrucks (Variante einer Technik, die von D. Feldhendler benützt wird)

Nachdem sie eine Szene das erstemal gespielt haben, präsentieren die Teilnehmer dieselbe Szene ein zweites Mal, aber auf eine nicht-verbale Art und Weise, also pantomimisch. In dieser zweiten Version frieren die Schauspieler und auf ein Signal des Animateurs hin (Gong oder Händeklatschen) ihre Position ein (die starken Momente in der Beziehung zwischen den Hauptdarstellern beleuchten diese Beziehungen ganz besonders gut), um später ihre Präsentation auf ein neues Signal hin wieder nichtverbal fortzusetzen.

Diese Technik gestattet, den Akzent auf die nichtverbalen Aspekte der Kommunikation zu legen und der Szene eine neue Dynamik zu geben, die anschließend dann ein drittes Mal gespielt wird, aber von neuem mit Worten.

Im Laufe der verschiedenen Phasen der Entwicklung können der Animateur,

Lehrer und die Teilnehmer, die gerade nicht spielen, den Spielern zu Hilfe kommen und sie doppeln (d.h. daß sie sich hinter die Spieler stellen, und zwar in derselben Körperhaltung, und ihnen helfen, sich auszudrücken).

3. Die Wahl der Starthilfen

Um zu vermeiden, daß man die Gruppe in eine Situation eintreten läßt, die ihr sehr fremd ist, ist es besser, von einem Thema auszugehen, das für mehrere Teilnehmer Bedeutung hat, oder eine projektive Tätigkeit vorzuschlagen, die es ermöglichen soll, ein Thema herauszuarbeiten. Wir geben hier im folgenden verschiedene Techniken an, die das Ingangbringen eines Rollenspieles erleichtern können.

a) Projektion eines Ortes

Beispiel: Vier leere Stühle sind in der Mitte des Raumes aufgestellt, und zwar jeweils zwei, und sie stehen einander in einer Distanz von ungefähr 60 cm gegenüber. Der Animateur/Lehrer fordert die Gruppe auf anzugeben, welche Situation diese Stühle repräsentieren könnten. Bestimmte Hinweise lassen an einen Ort denken, andere wieder an eine Tätigkeit an einem Ort ... Hier einige Vorschläge, die in dieser Situation von einer anderen Gruppe gemacht wurden: Ein Café, das Abteil eines Zuges, der Warterraum eines Arztes, eine Geschäftsbesprechung, eine Partie von Kartenspielern, einie Familienmahlzeit, ein Militärlastwagen, ein Speisesaal, in der Metro ...

In einem zweiten Durchgang geben die Teilnehmer an, welcher Vorschlag ihnen am besten gefällt, mit Ausnahme dessen, den sie selbst gemacht haben. Sobald die Situation, die die Mehrheit der Stimmen bekommen hat, definiert ist, verlangen wir von den Teilnehmern, die eine andere Situation gewählt haben, sich zu äußern, ob sie damit einverstanden sind, daß sich die zukünftigen Aktivitäten auf diese Wahl hin konzentrieren.

Sodann gibt die Gruppe jene möglichen Konflikte an, die auf dem gegebenen Ort passieren können.

Beispiel: Die Gruppe, die oben erwähnt wurde, hatte sich für das Zugsabteil entschieden; hier einige Konflikte, die diese Gruppe vorschlug: Ein reservierter Platz ist besetzt, irgend jemand möchte das Fenster öffnen, jemand schaltet einen Radio ein, ein Hund, ein Koffer, der stört, eine verlorene Fahrkarte, ein Kind, eine Knoblauchwurst ...

Wir verlangen dann, daß der Ort der Handlung noch genauer präzisiert wird. (Der Orient-Expreß schafft nicht dieselbe Atmosphäre wie ein Vorstadtzug oder ein Provinzzug.)

Mehrere Möglichkeiten eröffnen sich dann für die Gruppe. In einer Gruppe, wo die Teilnehmer immer noch Angst haben, vor den anderen zu spielen, werden

ide 2/1992

mehrere Szenen gleichzeitig an verschiedenen Orten des Kursraumes gespielt. (In unserem Beispiel wurden mehrere Eisenbahnabteile errichtet.) In einer Gruppe, die mit dem Rollenspiel schon mehr experimentiert hat, kann eine Person einen der Charaktere wählen, und der Animateur/Lehrer kann sie interviewen, um der Person eine bestimmte Perspektive zu geben und gleichzeitig den anderen Teilnehmern die Möglichkeit eröffnen, die Szene mitzubesetzen mit der Absicht, einen Anreiz zu geben durch die Gegenwart des Protagonisten (ein zweites Abteil mußte geschaffen werden in der Gruppe, auf die wir uns hier beziehen). Der Animateur/Lehrer beschränkt sich in einem solchen Fall auf die Ankündigung, daß "die Szene für das Spiel geöffnet ist".

b) Projektion, ausgehend von einem Objekt

Ein Regenschirm, ein Schlüsselbund ... können als Ausgangspunkt für ein Gruppenthema dienen. Es genügt, das Objekt auf einen leeren Stuhl zu stellen und die Gruppe eine Situation imaginieren zu lassen, in der dieses Objekt eine Rolle spielt.

c) Projektion, ausgehend von einer Gruppencollage

Wir verdanken diese Technik Yvonne Beaud (Firminy) und Daniel Feldhendler (Frankfurt). Die Teilnehmer machen einzeln oder in Kleingruppen eine Collage. Die Schlüsselszene der Collage wird anschließend in der Form eines lebenden Bildes präsentiert (die Teilnehmer nehmen die Haltung der Personen oder der Objekte ein, die auf der Collage dargestellt sind); dann wird diese Collage in Bewegung gesetzt (langsame Bewegungen), später wird sie mit Sprache begleitet.

d) Projektionen, ausgehend von einer Äußerung

Eine Person tritt auf die Spielfläche und wiederholt immer dieselbe Äußerung. Beispiel: Wo ist sie? Oder: Jetzt such' ich Sie schon seit einer Stunde. Oder: Das genügt. / Nein! / Jetzt ist Schluß ...

Die Vieldeutigkeit der Äußerung und ihre Darstellung in verschiedenen Arten rut bei den anderen Gruppenmitgliedern eine Reaktion hervor.

e) Projektion, ausgehend von einer mehrdeutigen Situation

Eine Situation, die geeignet ist, auf verschiedenste Art interpretiert zu werden, wird der Gruppe vorgeschlagen.

Beispiel: Eine Person, die auf einem Stuhl sitzt, wartet auf jemanden, der nicht kommt.

Das Warten auf jemanden schafft eine Leere, die man füllen muß. Die Szene

wird je nach den Phantasien der Teilnehmer ein junger Mann, der auf seine Verlobte wartet, ein Mann, der seine Frau erwartet, ein zukünftiger Vater, der auf die Niederkunft seiner Frau wartet ...

f) Dieselbe Situation, aber verschiedene Personen

Eine Situation wird vorgeschlagen, aber je nach den Personen, die in das Spiel eintreten, verläuft die Szene immer in eine neue Richtung.

Beispiel: Eine Person kommt zu spät, diese Person kann ein Angestellter oder ein Direktor sein, der Gatte oder die Gattin, ein Arzt oder eine Krankenschwester, ein Schüler oder ein Professor. Das Konzept der sozialen Rolle erscheint in diesem Typ von Spiel besonders deutlich.

g) Eine Person, aber verschiedene Situationen

Der Ort und die Situation haben eine Auswirkung auf die Rolle: ein König ist nicht mehr der König außerhalb seines Königreiches. Die Persönlichkeit wird in verschiedenen Situationen gestellt, und ihre Rolle wechselt die Funktion des Rahmens (des sozialen Kontextes).

Beispiel: Ein Professor bei einem Zahnarzt, der zugleich der Vater des schlechtesten seiner Schüler ist.

h) Situation, ausgehend von einem Ort

Ein Ort wird von der Gruppe definiert (Beispiel: Ein Polizeikommissariat in Hamburg um elf Uhr abends), dann werden die möglichen Konflikte angegeben und die Hauptpersonen einigermaßen präzise beschrieben.

i) Ausgehend von einer Körperhaltung

Ein Teilnehmer nimmt eine Körperhaltung ein, andere Teilnehmer kommen stumm herbei, um das Bild zu komplettieren und gleichzeitig die Originalszene durch ihre Gegenwart zu verstärken, zu präzisieren oder zu modifizieren. Jede Person sagt nachher ein Wort, das ihr einfällt zu ihrer Position, und wiederholt es gegenüber einer anderen Person in diesem Spiel, bis ein Dialog entsteht.

j) Von einer Intention ausgehend

Es kann auch eine Intention vorgeschlagen werden, die dem Thema der Gruppe entspricht.

Beispiel: Kontkat aufnehmen. Mögliche Orte: Öffentlicher Park, Cocktail-Bar, Bank, Straße, Café, Straßenhändler, Vertreter, der gerade von Haustür zu Haustür geht ...

ide 2/1992 85

Verschiedene Charakterzüge können dabei dargestellt werden: Der Furchtsame, der Lästige, der Geschwätzige, der Neugierige ...

k) Über ein Thema

Wir denken hier ganz besonders an ein Thema, das AUGUSTO BOAL vorgeschlagen hat und das wir wieder aufgenommen haben: die Familie. Ein Teilnehmer stellt in der Form eines lebenden Bildes "die deutsche Familie" dar, d.h. daß er die anderen Teilnehmer auf spielerische Art so placiert, daß sie ein stummes Gemälde darstellen; er geht dann hinter jede einzelne seiner Person und sagt jeder einzelnen von ihnen einen Satz, den sie aufnehmen können, um einen Dialog zusammenzustellen, wenn sich das lebende Bild auf das Zeichen des "Malers" hin zu beleben beginnt.

l) Ausgehend von einem Foto oder von einer Zeichnung

Diese Technik besteht darin, daß man die Gruppe die Personen auf einem Foto oder auf einer humoristischen Zeichnung oder auch auf einer Postkarte darstellen läßt. Nachher läßt man sie in der Rolle dieser Persönlichkeiten sprechen. Man kann je nach Fall das Bild auf die wichtigsten Elemente hin konzentrieren (Verdichtung) oder abwesende Personen auf das Foto treten lassen (Erweiterung).

Es ist auch möglich, daß man in einer Serie von Zeichnungen oder Fotos eine Zeichnung oder ein Foto wegläßt und von verschiedenen Kleingruppen verlangt, daß sie das fehlende Bild in der Form eines lebenden Bildes nachstellen, das sie daraufhin in Bewegung setzen und den anderen Kleingruppen vorspielen. Es ist nicht notwendig, großartige Rollenspiele zu machen. Kleine "Vignetten", d.h. kurze Szenen, können einen tiefen Einfluß auf die Gruppe haben, vor allem dann, wenn diese nicht gewohnt ist, sich frei auszudrücken. Selbst ein ganz eingeschränktes sprachliches Repertoire erlaubt sehr bald viele Varianten.

4. Techniken der Inszenierung

Wir benützen nie alle diese hier im folgenden angegebenen Techniken gleichzeitig, weil sie den Vorgang der Inszenierung zu gewichtig machen würden, aber wir benützen die eine oder mehrere von ihnen, um auf das Spiel vorzubereiten.

a) Definition des Raumes

Das Fallschirmsprung in ein unbekannte Gegend verwirrt die Teilnehmer häufig und macht sie unsicher. Es ist vorzuziehen, daß sie sich orientieren können, um handlungsfähig zu werden; deshalb schlagen wir den Hauptdarstellern oder

den Teilnehmern vor, den Rahmen der Handlung zu präzisieren. Ein Stuhl kann einen Lehnstuhl symbolisieren, aber auch ein Bett ... Die Angabe einiger Details schafft eine gewisse Atmosphäre. Diese genauere Beschreibung der Ambiente des Spiels erlaubt es, dem Ort eine Seele einzuhauchen und das Imaginäre dadurch zu konkretisieren, daß man ihm eine reale Dimension gibt, mit der die Darsteller etwas anfangen können. Außerdem schafft sie im Inneren des Klassenraums ein privilegiertes Ambiente, in dem es möglich ist, anders zu sein und anders zu handeln.

b) Die Präzisierung des Konflikts

Damit sich eine Dynamik im Spiel einstellen kann, muß ein Konflikt oder eine Spannung zwischen den Teilnehmern an der Handlung existieren, oder es muß ganz einfach so sein, daß einer von ihnen eine Ausgangssituation ändern will. Der oder die Konflikte können zu Beginn von der gesamten Gruppe oder von einem Hauptdarsteller bestimmt werden.

c) Die Definition der Charaktere

Es ist wichtig, daß die Darsteller in ihre Charaktere schlüpfen können. Wir schlagen ihnen daher vor, ihre Konturen genauer zu bestimmen, um ihnen eine bestimmte Konsistenz, eine psychologische Ausstattung zu verleihen und um sie in jenen Charakteren wohnen zu lassen, die nicht mehr bloß irgendwelche Personen sind, denen man ein Konstüm umhängt, sondern solche, die einer Schöpfung des eigenen Selbst entsprechen.

Zwei Techniken, die aus dem Psychodrama stammen, können zu diesem Zweck benützt werden:

<u>Das Interview:</u> Der Animateur/Lehrer interviewt die Personen und befragt sie nach ihrem Alter in dieser Rolle, nach ihren Gewohnheiten in jener Situation, die sie spielen werden, danach, wie sie sich als Personen in der kommenden Szene fühlen.

Das Doppeln: Wenn die Szene auf eine Hauptperson hin konzentriert ist, dann kann der Hauptdarsteller, nachdem er sich mit Hilfe eines Interviews präsentiert hat, hinter jeden einzelnen der Gegenspieler stellen (hinter die anderen Akteure) und ihnen eine "Visitenkarte" geben, d.h. gewisse Charakterzüge, ihre Gewohnheiten, ihre Stellung in bezug auf die Szene, die gespielt wird, ihre soziale Position, ihren Status, ihre Beziehungen zu den anderen Charakteren präzisieren ...

d) Definition der Zeit

Wir lassen gewöhnlich erst dann den Moment präzisieren, in dem sich die Szene abspielt, wenn die Handlung selbst beginnt, denn die Präzisierung der Zeit führt eine Dynamik im Raum ein. Mögliche Frage: Passiert das am Vormittag? Oder am Abend?

Dann später: Zu welcher Uhrzeit ungefähr?

Um sich ausdrücken zu können, braucht die Kreativität einen bestimmten Rahmen, der eine Konzentration der Handlung innerhalb dieses Rahmens erlaubt; deshalb schlagen wir vor, bestimmte Aspekte der Situation zu präzisieren. Wir vermeiden hingegen jede Spezifikation der sprachlichen Inhalte/der Redemittel, die angewendet werden sollen, oder jede Angabe über die Entwicklung der Handlung selbst, denn sonst käme es zu einem inneren Zwang, der den Ausdruck bremsen oder hindern würde.

Selbst wenn das Rollenspiel häufig der symbolische Spiegel des Gruppenlebens ist, vermeiden wir am Ende einer Szene jede Interpretation und jede Analyse, weil die Teilnehmer dadurch Gefahr liefen, blockiert zu werden, wenn ihnen ihr Spiel und ihre Freiheit des Handelns auf diese Art und Weise entzogen würden. Wenn es in einem Spiel in seiner Entwicklung zu Problemen kommt und wenn der zeitliche Rahmen es erlaubt, versuchen wir, mit den Teilnehmern zusammen die Fehler der Inszenierung aufzuspüren, und wenn die Gruppe es wünscht, dann wiederholen wir die ganze Szene. Die Beteiligung und die Mitverantwortung der Gruppe werden dadurch verstärkt.

Verwendete Literatur

Boal, Augusto: Théatre de l'opprimé. Paris: Maspero 1977. Dt.: Die Praxis des Theaters der Unterdrückten. Frankfurt: Suhrkamp 1986

ders.: Jeux pour acteurs et nonacteurs. Paris: Maspero 1978

ders.: Stop! C'est magique. Paris: Hachette 1980

Dufeu, Bernard: "Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationelle." In: Die Neueren Sprachen. Vol. 81/3, Juin 1982, pp. 267-289.

Moreno, Jacob Levy: Psychothérapie de groupe et psychodrame. Paris: Retz 1975. Dt.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart: Thieme 1988³

ders.: Les fondaments de la sociométrie. Paris: P.U.F. 1970. Dt.: Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1974³

Schützenberger, Anne Ancelin: Introduction au jeu de rôle. Paris: E.S.F. 1981 Le jeu de rôle. Paris: E.S.F. 1981

(Trotz ihres Titels legen die letzten beiden Bücher mehr Gewicht auf das Psychodrama als auf das Rollenspiel.)

Zuerst erschienen in: Le Français dans le Monde, Nr. 176/1983, S. 43/44 und S. 69-74. Übersetzt von Dietmar Larcher mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Bernard Dufeu, Universität Mainz. Adresse: Rilkeallee 187, DW-6500 Main 31

"Wir hätten nie gedacht, daß das so ernst werden kann ..."

Bericht über ein Planspiel

Das Übergewicht an kognitivem Lernen in der Schule ist für die Unterrichtsorganisation im allgemeinen und für bestimmte inhaltliche Fragestellungen im besonderen eine didaktische Herausforderung. Wie kann ich im Rahmen der Schule Lernfelder schaffen, die ein sinnliches Erfassen komplexer Zusammenhänge ermöglichen? Wie gelingt es, an die Erlebnisdimensionen von Lernenden heranzukommen?

Ich möchte im folgenden den Versuch beschreiben, mit der Methode des Planspiels komplexe Sachverhalte "erfahrbar" und "erlebbar" zu machen. Planspiele geben im Unterschied zu Rollenspielen die zur Verfügung stehenden Rollen in einem gewissen Rahmen genau vor und verlaufen nach strikten Regeln. Über Simulation sollen Verhältnisse nachvollzogen werden, die sonst nur schwer oder gar nicht zugänglich sind.

Es gibt eine Reihe ausgearbeiteter Planspiele zu bestimmten Themen für die Schule. So bietet etwa der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) Simulationsspiele zu entwicklungspolitischen Themen an. Die Spiele können beim ÖIE ausgeborgt werden, auf Wunsch kann auch eine Referent/in als Spielleiter/in angefordert werden.

"Wen macht die Banane krumm?"

Das Spiel stellte den Abschluß einer Unterrichtseinheit in einer 8.Klasse AHS zum Thema "Überentwicklung – Unterentwicklung – Dritte Welt" dar. Nachdem sich die SchülerInnen im Deutsch- und Geschichteunterricht mit dem Themenbereich befaßt hatten (u.a. wurde das Buch von RUDOLF STRAHM: »Warum sie so arm sind« in Gruppen durchgearbeitet), sollte ein Planspiel die theoretisch gewonnenen Einsichten in zumindest einem Teilaspekt (Welthandel) erfahrbar und erlebbar machen. Das Spiel sollte das Verhältnis von Produktion, Handel und Vertrieb eines Rohstoffes – nämlich Bananen simulieren.

Es stand ein Block von vier aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden zur Verfügung. Die SchülerInnen mußten sich zunächst vier unterschiedlich großen Gruppen zuordnen: Plantagenarbeiter (10 SchülerInnen), Plantagenbesitzer (4 SchülerInnen), Import-Export-Leute (3 SchülerInnen) und Großhändler

ide 2/1992 89

(5 SchülerInnen). Jede Gruppe bekam klare Rollendefinitionen und Arbeitsaufträge. Die Arbeiter mußten Bananen in einer bestimmten Größe (Qualität) zeichnen und an die Plantagenbesitzer gegen geringen Lohn abgeben, diese verkauften an die Import-Export-Händler und diese wiederum weiter an die Großhändler. Arbeiter und Plantagenbesitzer waren in einem Raum untergebracht, Import-Exporthändler in einem anderen; nur die Import-Export-Leute konnten sich zwischen den Räumen bewegen.

Das Spiel hatte insgesamt sechs Runden, die jeweils 20 Minuten dauerten und je ein "Handelsjahr" ausmachten. In der ersten Runde waren die Preise festgesetzt, ab der zweiten Runde mußten sie ausgehandelt werden. Innerhalb eines Handelsjahres sollten die Bananen an die Konsumenten gebracht werden (die Konsumentenrolle übernahmen die Referentin des ÖIE und ich). Nach jedem Handelsjahr wurde abgerechnet und neu kalkuliert.

Die Auswertung des Spiels konzentrierte sich auf die Fragen:

Wie hat sich das Spiel entwickelt? Wie kam ich mit meiner Rolle zurecht? Welche Gefühle sind dabei entstanden?

Erwartungsgemäß entwickelte das Spiel eine große Dynamik. Die "Plantagenarbeiter" hatten es sichtlich am schwersten, sich mit ihren Rolle zu identifizieren. Sie mußten unter zunehmendem Zeitdruck monotone und schlecht bezahlte Arbeit durchführen, ohne ihre Situation verändern zu können. Anfangs gab es noch vereinzeltes Aufbegehren oder individuelle Strategien, sich gewisse Vorteile zu erwirtschaften (z.B. "illegale" Bananenproduktion in der Pause, Verfertigen von Schablonen, Versuch "auf Lager" zu produzieren), später machte diese Lebendigkeit jedoch einer breiten Resignation Platz, die im Absingen von Gospels eine makabere Färbung erhielt. Es gab keinerlei Versuche, sich solidarisch zu wehren oder zu verweigern. Die aufgestauten Aggressionen richteten sich gegeneinander, z.T. wurde versucht, durch "Stehlen" der nachbarschaftlichen Produktionsmittel Farbstifte, Konkurrenten aus dem Feld zu schlagen.

Es war für die "Plantagenarbeiter" nicht leicht, in der Aufarbeitung ihre "Rollengeschichte" anzunehmen. Ihr offensichtlich unsolidarisches Vorgehen wirkte zunächst wie ein Schock. Einige behaupteten, die Rollenvorschreibung hätte ihnen Widerstand und Zusammenschluß ausdrücklich verboten (was leicht als Mystifikation aufgeklärt werden konnte). Andere bewegte vor allem die Frage, wie sie in eine derartige Lage kommen konnten. Sie hatten sich ja "per Hetz" gerade für diese Gruppe gemeldet, in der "wenig gefordert war", "a leichte Hackn" sozusagen, und dann die Hilflosigkeit und Ausgesetztheit besonders hart empfunden. Unverständlich blieb allen, warum sie bis zum Schluß unter größtem Einsatz "weitergefärbelt" hatten, obwohl ihnen die Aussichtslosigkeit ihrer Lage längst klar war.

Die Gruppe zeigte in der Aufarbeitungsphase die Tendenz, ihre Rolle so schnell wie möglich wieder loszuwerden. Sie reagierten gereizt auf die Berichte der anderen Gruppen ("das is' ja nicht schön, zu hören, auf euch ham ma ganz vergessen!") und sprachen von sich immer in der dritten Person, so auch im abschließenden gemeinsamen Erfahrungsbericht:

"Der Plantagenarbeiter blieb'zum größten Teil uninformiert über den wirklichen Preis der erzeugten Ware (und konnte so keinen Einfluß auf den Konkurrenzkampf nehmen). Es blieb ihm auch keine Zeit(!), sich mit anderen Arbeitern zusammenzuschließen . Er war somit den Plantagenbesitzern hilflos ausgeliefert. Schließlich resignierten viele Arbeiter wegen ihrer Hilflosigkeit und Unfähigkeit, ihre Familien weiter versorgen zu können."

Auch die "Plantagenbesitzer" reagierten heftig:

"Wir sind in unserer Auffassung auf das Planspiel geteilter Meinung. Ein Teilnehmer des Spiels fand die ganze Angelegenheit ganz nett, konnte sich mit seiner Rolle aber nicht identifizieren. Der Rest fühlte sich anfangs noch wohl, bei aufkeimenden Aggressionen, kleineren Streitereien und Konkurrenzen kam es aber auch hier zu Meinungsverschiedenheiten und später auch zu einem Gleichgültigkeitsgefühl. Unter dem Druck der Import-Export-Leute geriet das Spiel aus den Bahnen (!) und geradewegs in die Hände der reichen "Wirtschaftsbosse". Daraufhin stieg ein Plantagenbesitzer in höhere Gefilde auf, während die restlichen drei den Bankrott erklärten. Ende gut?"

Die Plantagenbesitzer standen unter großem Druck der Import-Exportleute. Sie gaben diesen Druck einerseits nach unten, also an ihre Arbeiter weiter, andererseits konkurrierten sie untereinander und versuchten sich mit allen Tricks auszubooten. Ein Mädchen reagierte besonders enttäuscht, daß sie von den anderen gnadenlos in den Ruin getrieben wurde. Sie gab den Mitspielern die Schuld, als sie das Spiel so "ernst" genommen und gar nicht "locker" reagiert hatten. Für zwei Plantagenbesitzer war es überdies sehr enttäuschend, daß sie den sozialen Aufstieg nicht"geschafft" hatten.

Wesentlich besser kamen die Import-Export-Leute mit ihren Rollen zurecht. Sie waren die einzigen, die sich zwischen den Gruppen frei bewegen konnten und traten daher fast beschwingt "weltmännisch" auf. Sie begriffen sofort, daß gegenseitige Konkurrenz ihnen schadete, und so schlossen sie sich von Anfang an zusammen. Sie traten gegenüber den Plantagenbesitzern als Block auf und hielten sie so in Abhängigkeit. Sie erlebten sich als erfolgreich und effektiv. Als der Gruppe am Ende des Spiels die "sozialen" und "wirtschaftlichen" Folgen ihres Tuns klar wurden, waren sie schockiert.

"Wir wollten möglichst hohe Profite machen, an die anderen Gruppen haben wir gar nicht gedacht. Wir waren überrascht, wie die Marktgesetze auch in diesem kleinen Rahmen funktionierten. Wir bildeten von Anfang an ein Kartell, um die Konkurrenz auszuschalten. Durch fehlenden Kontakt zu den Arbeitern wurden wir uns ihrer

ide 2/1992 91

immer stärker werdenden Verarmung gar nicht bewußt. Da wir nur einen kleinen Teil des Handelsweges überblickten, waren die Auswirkungen des Preisdrückens für uns gar nicht sichtbar."

Ähnlich erlebten sich die "Großhändler". Sie hatten während des Spiels großen Spaß an ihrer Arbeit und waren äußerst kreativ in der Werbung und im Marketing. Sie gingen in ihren Rollen völlig auf, Konkurrenzkämpfe untereinander gab es nicht, da sich die Gruppe sofort zu einer Handelskette zusammenschloß (was von der Rollenbeschreibung keineswegs vorgesehen war). Die Gruppe konnte satte Gewinne erwirtschaften.

"Da wir die letzten in der Handelskette waren, hatten wir anfangs Schwierigkeiten, Bananen zu beziehen, da alles erst in Gang kommen mußte. Es gab keine Konkurrenzkämpfe unter uns, da wir uns zu einem Kartell zusammengeschlossen hatten. Später verursachten wir durch einen Ankaufsstop einen Preissturz. Durch die kritischen Konsumenten war es für uns nicht immer leicht, die Bananen zu verkaufen. Uns allen fiel auf, daß wir uns im Laufe des Spiels immer mehr in die Rollen hineinsteigerten und uns damit identifizierten. Teilweise wurden sehr emotionsgeladene Verkaufsgespräche geführt. Am Ende des Spiels war für uns die Tatsache sehr schockierend, daß die Arbeiter nur ein Hundertstel des Preises bekommen hatten, um den wir die Bananen verkauften!"

Die Schüler waren überrascht über die "Ernsthaftigkeit" des Spiels. Sie waren keineswegs unvorbereitet in das Spiel gegangen, sie hatten bereits einiges zum Thema gearbeitet, "... und trotzdem hat uns das einfach mitgerissen!". Was der Abschluß eines Projektes sein sollte, wurde Ausgangspunkt neuer Aktivitäten. Die SchülerInnen überlegten Möglichkeiten eines sinnvollen entwicklungspolitischen Engagements und beschlossen, den Verlauf ihres Planspiels in der Schulzeitung zu veröffentlichen und auf die Lage der Bauern in Entwicklungsländern aufmerksam zu machen.

Literatur

ÖIE (Hg.): Spiele für eine Welt. Dritte Welt in der Bildungsarbeit. Dritte Welt im Unterricht, Heft Nr. 14. Wien 1991

Rudolf H. Strahm: Warum sie so arm sind. Arbeitsbuch zur Entwicklung der Unterentwicklung in der dritten Welt mit Schaubildern und Kommentaren (Wuppertal 1985)

Zimmermann, W.-D./Zeppenfeld, D. Krämer, T: Aus Erfahrung lernen - mit Erfahrung spielen. Handeln in Gruppen - Materialien zur kreativen Aus- und Weiterbildung. Rollenspielvorschläge zu Alltagskonflikten in Schule und Elternhaus. Mühlheim (Verlag an der Ruhr) 1992 (2. überarb. Aufl.)

Marlies Krainz-Dürr, AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte, BRG Viktring, 9073 Viktring

Spielend lernen

Über den Einsatz von Lernspielen in der Volksschule

Spielen statt Lernen?

"In der Volksschule lernen sie nichts mehr, da wird ja nur noch gespielt!"

Zumindest drei unterschiedliche Vorstellungen gibt es zu dieser Aussage:

- 1. Der erste Standpunkt räumt dem Spiel in der Grundschule nur im Turnunterricht oder während der Pausen seine Berechtigung ein.
- 2. Der zweite sieht im freien Spiel oder Rollenspiel die Möglichkeit von Persönlichkeitsförderung und Aufarbeitung kindlicher Aggressionen. Dem Spiel wird hier eine neue Bedeutung zugemessen. Es gilt als elementare Form des Lernens, das "... flexibel und offen auf die sich verändernden Umwelteinflüsse reagiert" (HARTMANN/NEUGEBAUER/ RIESS 1988, S. 23)
- 3. Den dritten Standpunkt vertreten jene, die sich fragen, inwieweit Lernspiele den täglichen Unterricht beleben, individualisieren und aktivieren können. Sie wissen um die Möglichkeiten angstfreier Wissensvermittlung und -vertiefung während speziell konzipierter Unterrichtsformen.

Ich meine, daß jede dieser Auffassungen ihre Berechtigung in der Entwicklung unserer Kinder hat und von einem verantwortungsbewußten Lehrer den jeweiligen Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechend eingesetzt wird.

Worauf ich mich in diesem Beitrag konzentriere, ist der vielfältige Einsatz von Lernspielen und spielerischem Wissenserwerb in der Grundschule. Ganz bewußt wird hier nicht die Rede sein von der historischen Entwicklung, nicht vom Bewegungs- und Mannschaftsspiel, aber auch nicht vom Rollen- und Darstellungsspiel sowie vom freien Spiel ohne Anleitung, bei dem Lernen pädagogisch nicht vorherbestimmbar und greifbar ist.

Ich möchte der Frage nachgehen, inwieweit ein durch die überlegte, verantwortungsbewußte Bereitstellung des Materials gelenktes Lernspiel

- den Anforderungen des österreichischen Lehrplans gerecht werden kann;
- as Kind zu Leistung und freiem Schaffen, zu Übung und Selbstkontrolle, zur größtmöglichen Selbständigkeit und Wissensfreude bewegt;
- seine Berechtigung hinsichtlich der ganz konkreten Lebenssituation in der

ide 2/1992 93

heutigen Welt besitzt, da die handelnde Umwelt des Kindes durch großteils nur mehr vermittelte Erfahrungen (Fernsehen, Videos, technisch perfektes, nicht einsehbares Spielzeug ...) deutlich beschnitten wird;

n in der täglichen Praxis des normalen Unterrichts realisiert werden kann.

Aussagen des österreichichen Lehrplans hinsichtlich des Einsatzes von Lernspielen

Im österreichischen Lehrplan für Volksschulen (1987, S. 28) findet man folgende Forderungen hinsichtlich der angestrebten Lern- und Arbeitsformen:

"Um den Unterricht in der Grundschule kindgemäß, lebendig und anregend zu gestalten, soll der Lehrer verschiedene Arbeitsformen ermöglichen. Ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit soll zu bewußtem, selbständigem, zielorientiertem Lernen hingeführt werden. Dieses Lernen kann durch folgende grundschulgemäße Formen gefördert werden:

- Lernen im Spiel
- offenes Lernen
- projektorientiertes Lernen
- entdeckendes Lernen
- informierendes Lernen
- wiederholendes und übendes Lernen."

Kenner des Unterrichtsgeschehens werden mir zustimmen, daß der Einsatz von Lernspielen in all diesen Formen des Lernens möglich und zielführend sein kann.

Der Begriff "Lernspiel"

Um LeserInnen über den Begriff "Lernspiel" nicht im unklaren zu lassen, möchte ich eine Definition anbieten: Der Terminus "Lernspiel" steht hier für eine Vielzahl von Möglichkeiten, durch den zielbewußten Einsatz von Lernmaterialien, deren Handhabung spielerischen Charakter (lustbetont, angstfrei, fröhlicher Wettbewerb, Gemeinschaft ...) hat, die Schüler zu kindgemäßem, aktivem und verantwortungsbewußtem Lernen zu führen. Lernspiele sind demnach pädagogisch durchdachte Arbeitsmittel mit einem bestimmten Aufforderungscharakter. Die Spieltätigkeit bedeutet hier letztlich eine ziel-, sinnund zweckvolle Handlung, die auch außerhalb der konkreten Spielsituation ihre Auswirkungen auf Wissensstand, Bildung und soziale Reife der Schüler zeigt. Die Arbeit mit Lernspielen erscheint dem flüchtigen Beobachter mit wenig Mühe verbunden zu sein. Für die Kinder bedeutet es aber tatsächlich intensive Arbeit. Sie kann nur dann gelingen, wenn der Spielablauf so konzipiert ist, daß

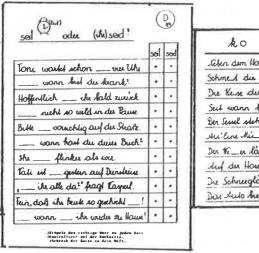
RECHTSCHREIBEN

a) Lehrplan: Wörterbucharbeit Arbeitsmittel: Kluppenkarten

Selbstkontrolle: auf der Rückseite; Punkte in der Farbe der richtigen Kluppe

		Stimmt die Seiten	angabe im	WB1 0
Suche im Worterbuch		der Zeisig(?)	WB.S.	He (
du Larne	S. 65	der Gangster (?)	WBS	
	5.72	die Ölsardine (?)	WB.S.	
das Grüst	S.190(·)	das Schema(?)	WB.S.	×
ich sab	c 00 O	der Striegel (?)	WB.S.	
die Hacke 🏳	S.98 ①	verrotten (?)	WB.s.	
er sting if	S . 207	worklos (?)	WB.s.	
A Critical 7	S.29	der Egoismus(?)	WB.S.	
ron BATA	S.63 [die Andenne (2)	WB.s.	
der Zylinder 🎩	S. 165	exakt(?)	WB.S.	
das Bell	S. 141	4)Suche das Wort im WI 4)Schreib das Wort und 2)Kannst du domit Sätz		ung auf.

b) Lehrplan: Besonderheiten der Rechtschreibung Arbeitsmittel: Stöpselkarten Selbstkontrolle: färbiger Ring um das richtige Loch auf der Rückseite



ko cko	k	d
leter dem Holesloß high die Hare	•	•
Schmed die der Kuchen!	•	•
Die Kese duffer hordich	•	•
Seit warn beit du bran. ?	•	٠
Der Sessel steht in der E.	•	ŀ
Au Eine Mine had mich gedoch		ŀ
Der Wi_er lautet laut		
duf der Hose ist ein Ele.		ŀ
Die Schneiglächer blüher		ŀ
Doe Sulo bugt lins ab		ŀ

er den Schülern ermöglicht, wieder einen (Lern-)Schritt weiterzumachen, um eine neue, kreative Leistung zu erbringen. Lernspiele unter dem Leistungsniveau werden zu sinnlosem Herumspielen. Ist das Leistungsniveau zu hoch, wird die Arbeit ebenfalls sinnlos, weil ihr die kindliche Einsicht fehlt. Formal läßt sich "spielendes Lernen" als ein Lernen verstehen, das

"... seine Leistungen einem schwebenden Geschehen anvertraut, indem es in stetigem Wechsel Impulse gibt und wieder im rechten Moment auffängt. Es konzentriert seine bewußten und gezielten Leistungen also immer wieder auf Kernpunkte, während alles, was zwischen diesen Kernpunkten liegt, wie 'von selbst' geschehen muß." (SCHEUERL 1990, S. 175)

Nicht jede Unterrichtsmethode ermöglicht aber den sinnvollen Einsatz von spielerischem Lernen, von Lernspielen. Es muß sich hier um offene, lehrerdezentrierte Unterrichtsformen handeln, wie z.B.:

- Arbeit mit dem Tages- oder Wochenplan
- Arbeit in Kleingruppen (wie etwa im Förderunterricht)
- Einsatz der Lernspiele im Rahmen der Freien Lernphase
- Arbeit in Montessori-Klassen

Aufgrund meiner eigenen Erfahrung möchte ich mich ganz speziell mit den Möglichkeiten des Lernspiels befassen, wie sie die "Freie Lernphase" bietet. Bei dieser Unterrichtsform erscheint mir die Bandbreite des Einsatzes sehr weitreichend und gut in den "normalen" Unterricht einbaubar.

ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER, eine deutsche Grundschulpädagogin, meinte dazu:

"Die Schule soll die Kinder auf den Weg bringen, der in die Mündigkeit und das ist in die Freiheit, führt. Sie kann das nur, wenn die Lern- und Lebenssituation in der Schule dafür ein Erarbeitungs- und Übungsfeld für den angestrebten Modus menschlichen In-der-Welt-Seins darstellt. Dazu leistet Freiarbeit einen unverzichtbaren Beitrag."

Über den Einsatz von Lernspielen in der Freien Lernphase

Freie Lernphasen werden bereits von immer mehr Grundschullehrern in die reguläre Unterrichtszeit integriert. Die zu diesem Zweck zur Verfügung gestellte Zeit reicht von ein bis zwei Wochenstunden bis zu täglich zwei Stunden. Die Dauer dieser Arbeitsphasen wird von der Konzentrationsfähigkeit der jeweiligen Klasse abhängen, d.h. etwa eine Stunde in einer 1. Klasse bis zu zwei Stunden in einer 4. Klasse. Um Freiarbeit durchführen zu können, ist ein speziell gestalteter Klassenraum organisatorische Voraussetzung. Lernspiele, Versuchsanleitungen, Impulse für Entwicklungsmaterial, Literatur u.ä. sollen für die Kinder frei zugänglich in offenen Regalen untergebracht sein.

96 ide 2/1992

Neben Büchern (Sachbücher, Lexika, altersadäquaten Büchern ...), Experimentieranleitungen und Entwicklungsmaterial besteht ein Großteil des Lernangebotes aus käuflich erworbenem oder vom Lehrer selbst hergestelltem Spielmaterial. Diese Lernspiele sind so ausgewählt, daß sie mit ihren Zielen den momentanen Lehrstoff, den schon erarbeiteten (schwerpunktmäßig) und einen Exkurs in kommende Unterrichtsangebøte abdecken. Außerdem geben sie der Lehrkraft die Möglichkeit, auf spezielle Interessen, aber auch Bedürfnisse der Klasse bzw. einzelner Schüler ganz gezielt einzugehen.

Die Freiarbeit selbst beginnt mit der ganz persönlichen Entscheidung des Kindes, welche Materialien es aus dem Angebot wählt. Die Schüler arbeiten während dieser Zeit im allgemeinen konzentriert und ruhig. Manche nehmen sich Material für kürzere Arbeitseinheiten, d.h. sie wechseln öfters ihre Arbeit während einer Phase. Andere verweilen oft mehrere Lernphasen hinweg bei einer Aufgabe. Lehrer berichten von Kindern, die nach den Sommerferien ihre Arbeit dort fortgesetzt haben, wo sie im Juni unterbrechen mußten.

Nach dieser intensiven Arbeitsphase folgt die Stillephase, in der dem Kinde nach einer Zeit höchster Konzentration eine Zeit der Stille, der Verinnerlichung ermöglicht wird. Den Abschluß dieser Arbeit bildet dann die Reflexionsphase, in der die Kinder im Klassenverband über Erfolg, Probleme, geglückte Versuche, erfreuliche Arbeitserfahrungen ohne äußeren Leistungsdruck u.ä. aber auch soziale Erfahrungen berichten können.

Chancen der Freiarbeit

Betrachten wir die Möglichkeiten, die sich dem einzelnen Kind während der Freien Lernphase bieten und die sich zu einem großen Teil durch das Bereitstellen von Lernspielen eröffnen. Um überhaupt an diesem Lernangebot teilhaben zu können, muß sich der Schüler für eine bestimmte Aufgabe entscheiden, wohl wissend, daß die Forderung besteht, diese übernommene Aufgabe auch zu einem erkennbaren Ergebnis zu führen. Schon in diesem Stadium haben Kinder, die gewohnt sind, ihre Freizeit in passivem Konsumverhalten zu verbringen, anfangs oft große Schwierigkeiten.

Der Entschluß für eine gewisse Thematik beinhaltet die selbständige Planung der Durchführung, eventuell auch das Einbringen eigener Ideen und deren Realisierung.

Weiters bietet sich dem Kind die Chance, in seinem individuellen Rhythmus zu arbeiten, sich auf eine Schwierigkeit zu konzentrieren und diese Arbeit auch zu einem – für das Kind – zufriedenstellenden Ende zu bringen.

ide 2/1992 97





FRAGEBOGEN ZU "WIND UND WETTER" aus der Ravensburger Sachbuchreihe: "Die Welt entdecken",

.)Lies das Buch genau,mach dir eventuell Notizen;

Versuche den Fragebogen ohne Hilfe des Buches zu lösen. Bist du aber nicht sicher,lies lieber nochmals, nach.

,) Kontrolliere sorgfältig!

1)In welcher Farbe erscheint die Luft in weiter Ferne?

2) Wie kannst du den Widerstand der Luft spuren?

3) Wie nennt man die Lufthülle, die unsere Erde umgibt?

4)Wozu gibt es Wettersatelitten?

5) Wie groß ist der Anteil unserer Erde, der mit Wasser bedeckt ist?

6)Wie entstehen Wolken?

7)Welche Art von Wolken gibt es?

 a) Lehrplan: Sachbücher lesen, um sich zu informieren, Informationen auswerten und anwenden

Arbeitsmittel: Fragebogen zu
"Wind und Wetter aus
der Reihe ›Die Welt entdecken« von Ravensburger

Selbstkontrolle: fertig ausgefüllter Fragebogen

Es muß dabei auch die schriftliche Arbeitsanweisungen genau verstehen und befolgen, um sinnvolle Arbeit leisten zu können. Das Kind übernimmt damit Verantwortung für die sinnvolle Nutzung seiner Lernzeit und für die Qualität, mit der es arbeitet und seine Ergebnisse kontrolliert und gegebenenfalls verbessert.

Im sozialen Bereich wird das Kind sensibel für die Bedürfnisse seiner Mitschüler, für das Akzeptieren oder Erbringen von Hilfeleistungen, für die Motiviation des eigenen Handelns und für die motivierende Anregungen durch Mitschüler. Ein wichtiger Aspekt für das problemlose Abwickeln von Freiarbeit ist das verantwortungsbewußte Umgehen mit den angebotenen Materialien. Da sie allen zu Verfügung stehen, müssen sie sorgfältig zusammengeräumt und an den hierfür bestimmten Platz zurückgestellt werden. Nur so ist für die anderen Schüler eine neuerliche Verwendung möglich.

Der Lehrer leistet seine fachbezogene Arbeit, das Erstellen bzw. Bereitstellen von Lernspielen schon in der Planungsarbeit. Dadurch bietet sich ihm in der Freiarbeit die Gelegenheit einer intensiven Beobachtung seiner Schüler während einer konzentrierten Arbeitsphase. Der sensible und aufmerksame Lehrer wird dabei wertvolle Impulse für seine gesamte Unterrichtsarbeit erhalten und diese zur gegebenen Zeit realisieren. Freiarbeit bedeutet für das Kind Freiheit hinsichtlich der Auswahl des Materials, des Arbeitsplatzes, der Dauer der Beschäftigung und des sozialen Rahmens. Die Freiheit erstreckt sich nicht nur auf die Handhabung der Lernspiele. Die Durchführung dieser Arbeit wird nur dann effektiv sein, wenn sich das Kind an die entsprechenden Arbeitsanweisungen hält.

LESEN

Rotkäppchen und der Wolf anders erzählt

b) Lehrplan: Freude am Verfassen von Texten Arbeitsmittel: Arbeitsblatt Selbstkontrolle: durch die Mitschüler und den Lehrer



Ich badete mit den seltsamsten Tieren in der Riesen-Badewanne. Also, das kam so... (Erzähle die Geschichte.



Das Lernspiel als Teil des Regelunterrichtes

Der Mensch ist zur Ausbildung und Entwicklung seines Verhaltens auf Lernen angewiesen. Je aufbereiteter die Umgebung ist, d.h. je mehr sie den Interessen und Bedürfnissen der Schüler entspricht (M. MONTESSORI nennt das die gestaltete Umgebung), desto eher wird die Chance einer Begegnung und Entdekkung, ein "Neugierig-Machen", dieser Umwelt eröffnet.

Neues Wissen wird in die Welt des schon Bekannten und Beherrschten eingeordnet. Erst das Kennenlernen von Neuem und das Vertrautwerden damit ermöglicht letztlich das Können. Das Arbeiten mit diesen Materialien führt zu einem Verstehen, einem Begreifen im wahrsten Sinne des Wortes.

Lernspiele fordern dem Schüler immer eine Leistung ab. Gelingt es ihm nicht, diese gewünschte Leistung – eventuell auch mit Hilfe anderer – zu erbringen, so ist dieses Spiel im Moment für ihn nicht geeignet.

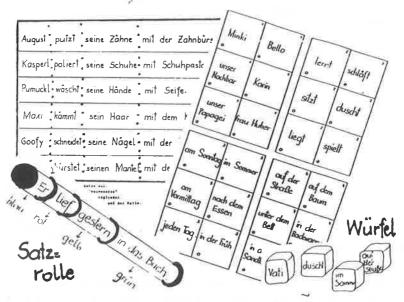
Jedes Arbeitsmaterial erfordert eine geistige Bereitschaft und Wachheit des Schülers, d.h. er muß lernen und üben wollen. Es werden dabei aktive Leistung angeregt, bereits Gelerntes mit Neuem in Beziehung gebracht und die Teilziele der Arbeit erkannt. Die jeweilige Problematik ist in kleinste Lerneinheiten aufgegliedert, damit das Kind die notwendigen Lernschritte tatsächlich selbsttätig leisten kann.

SPRACHBETRACHTUNG

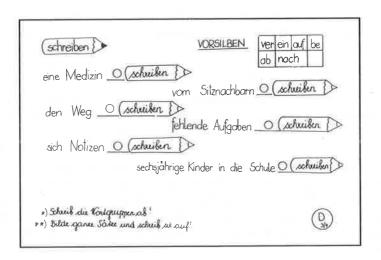
a) Lehrplan: Mit Satzgliedern spielerisch umgehen

Arbeitsmittel: Satzrolle, Satzwürfel

Die einzelnen Satzglieder sind farblich verschieden. Die Schüler erkennen die Zusammengehörigkeit verschiedener Worte zu einem Satzteil.



b) Lehrplan: Neue Wörter durch Nachsilben bzw. Vorsilben bilden
 Arbeitsmittel: Arbeitsblatt – Magnetkärtchen
 Selbstkontrolle: farbige Markierung auf der Rückseite der Kärtchen passend zu der Farbe der Bleistifte

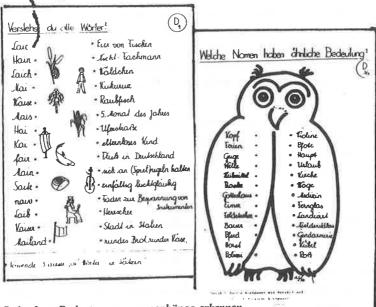


SPRACHBETRACHTUNG

c) Lehrlan: Einblick in Wortbedeutungen

Arbeitsmittel: Fädelkarte

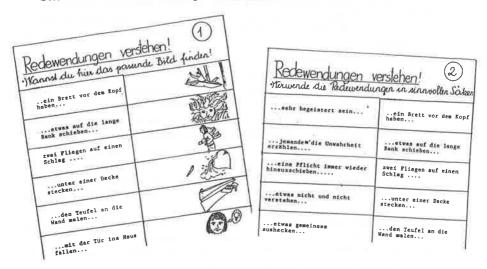
Selbstkontrolle: Markieren des Fadenlaufes auf der Rückseite



d) Lehrplan: Bedeutungszusammenhänge erkennen

Arbeitsmittel: Nagelbrett

Selbstkontrolle: Kennzeichnung der richtigen Gummispannung auf der Rückseite



Um Übung und Festigung zu gewährleisten, ist jedes Lernspiel so geplant, daß es einerseits eine Selbstkontrolle oder die Kontrolle durch die Mitschüler ermöglicht. Andererseits ist es für den Lernenden unbegrenzt wiederholbar, soweit er das von seiner Verantwortung für seine Lernzeit bejahen kann. M. MONTESSORI beobachtete einmal ein Kind, das einen Lernablauf bis zu vierzigmal wiederholte. Dann griff es nach einer anderen Arbeit.

Aussagen von Kindern zeigen klar auf, daß sie sehr wohl über die Arbeits- und Lernabsichten der Spiele Bescheid wissen. Sie sind aber von dieser Lernmöglichkeit so angetan, daß sie Impulse zur Weiterführung setzen bzw. sogar Spiele selbst herstellen. Bei meiner letzten Klasse machte ich die Erfahrung, daß die Schüler ihre eigenen Lernspiele immer so konzipierten, daß Wissenserwerb in Verbindung mit Bewegungsaufgaben in den Spielablauf eingebaut war.

"Man übt und arbeitet, ohne das Gefühl des Arbeitens zu haben." (Cornelia) "Ich finde es schön, daß du dieses Lernspiel nur für uns gemacht hast. Das kann man nicht kaufen." (Christopher)

"Das interessiert mich. Kannst du dazu ein Lernspiel machen?" (Bettina)

Beobachtungen von Kindern während einer Freien Lernphase

Um die Realität im Schulalltag zu verdeutlichen, möchte ich über einige Beobachtungen während einer Freien Lernphase in meiner letzten 4. Klasse in Form eines Kurzprotokolls berichten: Alle Kinder sind mit verschiedenen Arbeiten beschäftigt.

Ronald sitzt mit hochroten Ohren vor einem dicken Heft und beschreibt Seite um Seite. Plötzlich legt er seinen Bleistift weg, geht zur Weltkarte, sucht ein bestimmtes Land, fährt mit dem Finger forschend über die Nachbarstaaten, zögert, überlegt, geht an seinen Platz zurück und schreibt weiter, eifrig, Seite um Seite, seine Umwelt total vergessend ...

Marlies sitzt vor der Schreibmaschine. Neben ihr liegt ein Sachbuch, das sie in der vorigen Freiarbeitsphase mit großem Interesse gelesen hat. Sie möchte jetzt einen Fragebogen zu diesem Thema erstellen, um damit für sich selbst und ihre Klassenkameraden eine Überprüfung des tatsächlichen Wissens nach der Lektüre dieses Buches zu ermöglichen. Niemanden stört das Geklapper der Schreibmaschine, es findet keine Beachtung. Jeder ist beschäftigt, jeder arbeitet ...

Andrea liegt auf dem Teppich und liest ein Buch, das während des Regelunterrichts vorgestellt wurde. Zu Hause besitzt sie dieses Buch nicht. Sie liest und liest ...

Eine Dreiergruppe spielt tief versunken ein Würfelspiel, bei dem man Fragekärtchen "hamstern" kann. Allerdings muß vorher die Frage nach den verschiedensten Formen und Zeiten der Verben richtig beantwortet worden sein.

Eine andere Gruppe spielt ein Akkusativquartett. Es scheint ihnen großen Spaß zu machen. (Obwohl sie "nur" Akkusativergänzungen üben.)

Christoph schreibt einen Brief an seinen Taufpaten in China, der bald Geburtstag hat. Er baut auf die Hilfe des Lehrers – der Brief soll fehlerlos sein.

102 ide 2/1992

Aus einem Plakat in der Klasse geht hervor, daß sich an diesem Tag mehr als ein Drittel der Kinder für eine Thematik im Rahmen des Deutschunterrichts entschieden haben.

In der Reflexionsphase erfahren wir dann, daß Ronald an einem Reisebericht "In 80 Tagen um die Welt" arbeitet, indem er uns eine spannende Stelle seines Romans vorliest. (Der Roman wurde letztlich zwei dicke A5 Hefte lang.) Marlies erklärt den Kindern das Problem, Fachausdrücke im Lexikon zu finden, um die Aussagen des Sachbuches besser verstehen zu können. Die Kleingruppe beim Grammatikspiel hat neben fachlichen auch soziale Probleme zu lösen gehabt. Andrea möchte am liebsten weiterlesen. Daß sie sich dabei Fachwissen über Mozarts Leben aneignet, ist für sie kein vordergründiges Motiv.

Lernspiele im Deutschunterricht

Meine bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, daß sämtliche Bereiche des Deutschunterrichts in dieser Art des Unterichtens oft besser als im Regelunterricht beachtet und gezielt gefördert werden können. Der Lehrplan formuliert die Bildungs- und Lehraufgabe des Deutschunterrichts für die Mittelstufe der Volksschule wie folgt (1987, S. 166):

- "-) die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern,
- den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich zu üben und zu festigen,
- zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anzuregen,
- -) einen kreativen Sprachgebrauch zu ermöglichen und zu fördern,
- einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache gewinnen zu lassen,
- einfache Arbeits- und Lerntechniken zu vermitteln, die in zunehmendem Maße zu selbständigem Bildungserwerb befähigen."

Lehrerinnen eines Fortbildungsseminars für Freie Lernphase haben sich die Mühe gemacht und Punkt für Punkt überprüft, inwieweit Lernspiele die diversen Teilbereiche abdecken können. Sie sind zu dem Ergebnis gekommen, daß auch im Deutschunterricht vielfältige Impulse von dieser Art des Unterrichts und seiner Methode ausgehen können, die tatsächlich allen Teilbereichen gerecht werden.

Eine Übernahme dieser Unterrichtsmethode in den AHS-Bereich wird meines Erachtens nicht von den Inhalten her auf Probleme stoßen. Die Schwierigkeiten werden sich aufgrund organisatorischer Details (Raum für das Lernspielangebot, Problem der Wanderklassen, klar aufgeteilte Stundentafel ...) ergeben. In einer Wiener AHS arbeiten bereits zwei Lehrerteams (2. und 3. Klasse der Unterstufe) im Sinne von Freien Lernphasen.

Einige Gedanken zum Schluß ...

Als letzten Sommer die Volksschulzeit für meine 4. Klasse zu Ende ging, war bei den Kindern erwartungsgemäß das Bedauern groß, den bekannten Klassenverband zu verlassen. Die Fucht vor dem Unbekannten war spürbar. Die Kinder waren aber auch traurig darüber, daß die Zeit der Freiarbeit mit ihrer Vielfalt von Lernspielen und Arbeitsmöglichkeiten wohl endgültig vorbei sein werde.

Freiarbeit bedeutet für den Lehrer intensive Arbeit und großes Engagement. Sie ermöglicht es ihm allerdings, vieles von dem zu vermitteln, was meines Erachtens für die Entwicklung zu einem verantwortungsvollen und mündigen Menschen wichtig ist:

Es war mir wichtig, Kindern ihre eigenen Erfahrungen auch auf dem Sektor "Wissen" machen zu lassen.

Es war mir wichtig, konkrete Anlässe und Bedürfnisse in den Unterricht hereinzuholen.

Es war mich wichtig, Zeit und Atmosphäre zu schaffen, um den Stimmungen, Sorgen, Problemen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Es war mir wichtig, meinen Schülern den Weg in die Freiheit und Selbstverantwortung durch das Erlernen und Einüben verschiedener Fähigkeiten und durch das Erkennen von Zusammenhängen zu ebnen.

Es war mich wichtig, daß dies in der Freien Lernphase auch oder gerade mit Hilfe eines differenzierten Spielangebotes geschah.

Literatur

Andresen, Ute: So dumm sind sie nicht. Berlin: Quadriga 1990³

BMUK (Hrsg.): Schule gestalten - Grundschule. Wien 1990

Freie Lernphase - ein Modell offenen Lernens. Arbeitsbroschüre. Wien 1986

"Grundschule" und "Praxis Grundschule". Zeitschrift. Braunschweig 1985ff

Kasper, Hildegard u.a.: Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituation. Braunschweig 1989 Kayser, Annette/Schäkel, Lieselotte: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit. Frankfurt/M. 1986

Lehrplan der Volksschule. Wien 1987³

Lichtenstein-Rother, Ilse: Grundschule. Der p\u00e4dagogische Raum f\u00fcr Grundlegung der Bildung. Weinheim: Beltz 1987

Scheel, Barbara: Offener Grundschulunterricht. Weinheim: Beltz 1978

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Weinheim 1990

Annemarie Lenz ist Lehrerin an der Volksschule Wien 23., Fürst-Liechtenstein-Straße 17.

Fleißig gesammelt

Friedrich Janshoff

Spiele(n) im Deutschunterricht

Biblio- und ludographische Notizen

- 1. "Die Wirklichkeit des Spiels sind die Möglichkeiten der Wirklichkeit." (Fritz 1991, 162)
- 2. Mimürfel. Hajo Bücken (Arbeitsstelle Neues Spielen) 1983. (Siehe S. 128)
- 3. "Durch Symbolgebrauch, Sprachverwendung und Ich-Bewußtsein nimmt das Spiel während der Kindheit immer mehr kulturelle Formen an. In den Regelspielen finden sich häufig Anleihen aus Geschichte und Gegenwart der jeweiligen kulturellen Umwelt. (...) Die kulturvergleichende Spielforschung zeigt, daß das Auftreten verschiedener Formen des Kinderspiels mit ökonomischen Strukturen, Wertorientierungen und anderen gesellschaftlichen Bedingungen zusammenhängt. (...) Ein integrativer spieltheoretischer Ansatz geht sowohl von der universellen Gültigkeit als auch der Kulturrelativität kindlichen Spielens aus: Die frühen Spielformen manipulatives Spiel, spielerisches Erkunden und Phantasiespiel sind generell anthropologisch bedeutsam sowie entwicklungsfunktional; die Regelspiele der späteren Kindheit sowie die Spiele der Jugendlichen und der Erwachsenen sind in hohem Maße kulturbestimmt." (Einsiedler 1991, 39)

4. "Eine Möglichkeit, die Spielentwicklung in der Gesellschaft zu beeinflussen, ist sicher die Wiederentdeckung und Pflege der alten Spiele mit kooperativem Schwerpunkt. Ob damit jedoch gesellschaftlichen Entwicklungen gegengesteuert werden kann, ist eher zu bezweifeln." (Einsiedler 1991, 140)

5. "Informationen über die historische Entwicklung des Spiels, Anekdoten, eigene Erfahrungen, originelle Hinweise auf Parallelen in der Umwelt können 'Verankerungen' für Spielmotivationen werden, Neugierde wecken und Spieler anregen, ihre Spielerfahrungen und Spielgewohnheiten zu erweitern." (Fritz 1989, 160)

Berichtszeitraum für Bücher: 1980ff., für Spiele: 1988ff.

Badegruber, Bernd: Offenes Lernen. 28 Schritte vom gelenkten zum offenen Lernen. Veritas: Linz 1992.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Soest: Soester Verlagskontor 1991.

Kreativität und Spiel

"Man sollte das Spielen (...) durchaus nicht nur als Ausgleich, Kompensation und Erholung von 'ernster' Tätigkeit betrachten. Es zeigt sich, daß Spielen besonders gut Fähigkeiten fördern kann, die auf im allgemeinen vernachlässigte Dimensionen zielen: die Umkehrung von Rollen beispielsweise, die Bevorzugung neuartiger Fragen und Antworten oder die Verarbeitung von Konflikten und das Herantasten an Probleme, letztlich die Denkbeweglichkeit." (Hoffmann 1990, 36)

Raudsepp, Eugene: So steigern Sie Ihre Kreativität. München: Heyne 1984. (Kompaktwissen. 22/142).

Raudsepp, Eugene: Kreativitätsspiele. München: Heyne 1985. (Kompaktwissen. 22/153).

Fudickar, Margrit: Kreativität und Schule. Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs. Essen: Blaue Eule 1985. (Psychologie zwischen Theorie und Anwendung).

Wermke, Jutta: "Hab a Talent, sei a Genie!" Kreativität als paradoxe Aufgabe. 2 Bde. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

Bd. 1: Entwicklung eines Konzepts der Kreativität und ihrer Förderung durch Literatur. - Bd.2: Empirische Überprüfung literaturdidaktischer Möglichkeiten der Kreativitätsförderung.

Hoffmann, Achim: Kreativ spielen. Ein Leitfaden für Familien, Schulen und Erfinderschulen. Mit 167 Spieliedeen für jung und alt. Leipzig: Urania 1990.

Wack, Otto Georg: Lustwandeln im Hinterkopf. Eine Hand- und Fußbuch kreativer Problemlösung nicht nur in der Weiterbildung. Soest: Soester Verlagskontor 1990.

Oech, Roger von: Denkanstoß. Ein Kreativitäts-Workshop. München: Hugendubel 1992.

Denkanstoß. 64 Wege zu mehr Ideen und Erfolg. R. v. Oech. (F.X. Schmid).

Pädagogik und Psychologie des Spiel(en)s und der Spiele

"Zwischen der Spielkompetenz Erwachsener und dem kindgemäßen Umgang mit den kindlichen Spielaktivitäten scheint ein Zusammenhang zu bestehen. (...) Es gibt kaum alternative Möglichkeiten des menschlichen Verhaltens, die ein solches Ausmaß an Freiwilligkeit, Spontaneität und Eigenaktivität erlaubt wie das Spielen. Nirgendwo sonst im menschlichen Leben ist auch so viel Freiraum für die unterschiedlichsten Verhaltensweisen und auf den ersten Blick manchmal widersprüchlichen Handlungen." (Mogel 1991, 186/187)

Schröder, Brigitte: Kinderspiel und Spiel mit Kindern. Eine Dokumentation. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1980. (DJI-Dokumentation).

Baer, Ulrich: Wörterbuch der Spielpädagogik. Basel: Lenos 1981. (Reihe LenoZ. 12).

Kluge, Norbert: Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. 4 Bde. Düsseldorf: Schwann 1983/84.

Band 1: Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte.

Band 2: Das Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich.

Band 3: Spiel als Erfahrungsraum und Medium.

Band 4: Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich.

Kreuzer, Karl Josef: Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spielens und der Spiele. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 1, 1983, 229-280.

Schäfer, Gerd E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Juventa 1986.

ide 2/1992

Schäfer, Gerd E.: Spiel, Spielraum und Verständigung. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim: Juventa 1989.

Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991.

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Juventa 1991. (Grundlagentexte Soziale Berufe).

Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Die Beurteilung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Berlin: Springer 1991.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Neuausgabe. Weinheim: Beltz 1991.

Scheuerl, Hans (Hrsg.): Das Spiel. Band 2. Theorien des Spiels. 11., überarb. u. erg. Neuausg. Weinheim: Beltz 1991.

Interaktions-, Rollen- und Planspiel(e)

"(Beim kreativen Spielen) werden nicht nur Handlungsweisen und Fertigkeiten eingeübt, die für die Integration in die Gesellschaft wichtig sind, sondern zunehmend auch Handlungsalternativen erschlossen und ohne Druck der Ernstsituation erprobt. Je reicher also das Spielrepertoire der Heranwachsenden ist, desto günstiger." (Hoffmann 1990, 37)

Kühne, Norbert u.a.: Rollenspiele für das Schulalter. Wehrheim: Verlag gruppenpädagogischer Literatur 1981.

Warm, Ute: Rollenspiel in der Schule. Theoretische Analysen - kommunikationseffektive Praxis. Tübingen: Niemeyer 1981. (Medien in Forschung und Unterricht. B, 3).

Schön, Walter: Rollenspiel als Unterrichtsmethode. Wien: ÖBV 1982. (Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht. 13).

Broich, Josef: Erwachsenwerden. Szenen und Spiele für die Gruppenarbeit. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare 1983.

108

Fritz, Jürgen: Vom Verständnis des Spiels zum Spielen mit Gruppen. Pädagogische Hilfen für den Spielleiter. Mainz: Grünewald 1986.

Daigl, Klaus A.: Kleine Planspiele für Helfer. Anregungen zur Selbsthilfe, Reflexion, Supervision in Praxis und Ausbildung. Freiburg: Lambertus 1988.

Heimlich, Rudi: Soziales und emotionales Lernen in der Schule. Ein Beitrag zum Arbeiten mit Interaktionsspielen. Weinheim: Beltz 1988.

Langer, Günter: Darsteller ohne Bühne. Anleitungen zum Rollenspiel im Unterricht. Zug: Klett und Balmer 1989.

Gudjons, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 4., erg. Aufl. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 1990. (Schriften zur Beratung und Theraphie im Raum der Schule und Erziehung. 1).

Broich, Josef: Gruppenspiele anleiten. Vorbereitung und Durchführung. Köln: Maternus 1991.

Ments, Morry van: Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. 2., überarb. Aufl. München: Ehrenwirth 1991.

Sommer, Jörg: Action! Planspiele in der Jugendbildungsarbeit. Weibersbrunn: Gesellschaft für Jugend- und Sozialforschung 1991.

Weber, Hermann: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Bd. 1. Ein Verzeichnis von über 800 Gruppenübungen und Rollenspielen. 2., überarb. u. wesentl. erw. Aufl. Hamburg: Windmühle 1986.

Röschmann, Doris: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Bd. 2. Ein Verzeichnis von 400 Gruppenübungen und Rollenspielen. Hamburg: Windmühle 1990.

Spiel-Arten: Beschreibung, Analyse und Beurteilung von Spielen

"Bewährungsituation(en) steh(en) im Mittelpunkt der *Prüfungsspiele*. In Brettspielen dieser Art wird vom Spieler die Erfüllung bestimmter kognitiver Aufgaben verlangt: Gedächtnisleistungen, Sachkenntnisse, logisches Denkvermögen." (Fritz 1989, 129)

"Ordnungsspiele (folgen) der Lebenserfahrung von Menschen mit einer vorgegebenen Ordnung, in der es gilt, seine Möglichkeiten und Fähigkeiten einzubringen. Dies muß mit Überlegung getan werden, um in dieser Umwelt die Einwirkungsmöglichkeiten nicht einzubüßen." (Fritz 1989, 123/124)

Gibas, Heinz; Mölter, Uwe: Materiale, funktionale und pädagogische Aspekte kommerzieller Gesellschaftsspiele in der Jugendarbeit. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 3, 1983, 93-128.

Klinke, Winfried: Modellentwurf zur Beschreibung, Analyse und Beurteilung von Spiel- und Arbeitsmitteln. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 1, 1983, 431-445.

Kube, Klaus: Zur Didaktik, Typologie und Zielsetzung des Spiels. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 2, 1983, 167-184.

Mieskes, Hans: Spielmittel und Spielmittelforschung im Rahmen der Pädagogik. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 1, 1983, 387-429.

Fritz, Jürgen: Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel. Weinheim: Juventa 1989. (Grundlagentexte Soziale Berufe).

Arbeitsstelle für Spielforschung und Spielberatung der Fachhochschule Dormund: Die Spieleliste '91/92. Bonn: Merz 1991.

Grieger, Dirk u.a. (Hrsg.): Spiele unter der Lupe. Kinder-, Familien- und Erwachsenenspiele. Verden: Castor-Fiber-Spielverlag 1991.

Grieger, Dirk u.a. (Hrsg.): Spiele unter der Lupe. Spiele und Spielmaterialien für die pädagogische Gruppenarbeit. Verden: Castor-Fiber-Spielverlag 1991.

Jury "Spiel des Jahres": Die ausgezeichneten Spiele. Führer durch den Spiele-Dschungel. Reinbek: Rowohlt 1991. (rororo, spiel + freizeit. 8912).

Spiele(n) im Deutschunterricht: didaktisch-methodische Grundlagen

"Der Lernende eignet sich spielerisch und selbständig Bildung an. Prozesse wie Üben, Wiederholen, ständiges Verbessern, Probieren, Scheitern und Von-neuem-Beginnen gelten sowohl für 'ernstes' Lernen als auch für das Spielen. Allerdings wird noch viel zu selten in der Schule das Raten, das Phantasieren oder das Suchen nach eigener alternativer Antwort gefördert. Oft herrscht die

'Ein-Weg-Lösung' vor. Besonders bei Älteren kann man mitunter eine Tabuisierung alles Spielerischen beobachten." (Hoffmann 1990, 36)

Steffens, Wilhelm: Spielen mit Sprache. Aspekte eines kreativen Sprach- und Literaturunterrichts im 1. bis 6. Schuljahr. Zugleich Lehrerhandbuch zu den Leseheften "Spiel und Spaß mit der Sprache 1-3". Frankfurt am Main: Hirschgraben 1981.

Seidel, Brigitte: Schüler spielen mit Sprache. Sprachunterricht vom 1. bis 10. Schuljahr. Stuttgart: Kohlhammer 1983.

Spielen und Lernen in der Primarstufe (Volksschule):

Niermann, Johannes: Spannung und Spaß durch sinnvolles Spielen. Heinsberg: Dieck 1983.

Brunner, Reinhard; Kropf, Waltraud: In der Schule spielen. Spielideen für die Grundschule. München: Ehrenwirth 1984. (Unterrichtspraxis).

Hielscher, Hans: Spielen mit Eltern. Eltern aktivieren - mit Eltern spielen. Heinsberg: Dieck 1984.

Walter, Günter: Spielen im Sachunterricht. Heinsberg: Dieck 1984.

Faßbender, Kurt: Spiele erfinden. Unterrichtshilfen und Planungsvorgaben zum kreativen Gestalten in der Primarstufe. Frankfurt am Main: ALS-Verlag 1987. (ALS-Studio-Reihe. 719).

Kret, Ernst: Spielend lernen. Linz: Veritas 1989.

ide 2/1992

Rosar, Rainer J.: Spielen in der Grundschule. Saarbrücken: Kreisel 1990.

Marenbach, Dieter: Sprachspiele und Sprachreflexion. In: Schober, Otto (Hrsg.): Sprachbetrachtung und Kommunikationsanalyse. Beispiele für den Deutschunterricht. Königstein: Scriptor 1980, 65-80.

Scheckel, Rainer: Bildgeleitete Sprachspiele. Theorie und Praxis produktiver Bildverwendung im Sprachunterricht der Grundschule. Tübingen: Niemeyer 1981. (Medien in Forschung und Unterricht. B, 4).

111

Wagner, Reinhold: Formen spielerischen Lernens im Deutschunterricht der Grundschule. Unterrichtsbeispiele und Lern-Spiel-Materialien. Ansbach: Prögel 1982. (Prögel Bücher. 89).

Schwander, Michael: Spielen im Deutschunterricht I. Richtig Lesen und Schreiben. Heinsberg: Dieck 1984.

Stadler, Bernd: Sprachspiele in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1986. (Exempla. 49).

Holly, Werner; Schwander, Michael: Spielen im Deutschunterricht II. Sprachliches Handeln und Kommunizieren. Heinsberg: Dieck 1987.

Binder, Lea-Maria u.a.: Wörterwicht und Vokaline. Neue Märchen auf Folien und Arbeitsblättern für den Deutschunterricht, 2. Schulstufe. Salzburg: Höfle 1989.

Spielen und Lernen in den Sekundarstufen (Hauptschule, Höhere Schulen):

Behr, Klaus: Spiel im Unterricht. Informationen und Überlegungen zur theoretischen Begründung einer spielorientierten Lernpraxis. Der Deutschunterricht 32.1980, H. 4, 4-15.

Lüdeke, Ingeborg: Sprachspiele für die Sekundarstufe I. Handelnder Umgang mit Sprache im Spiel. Limburg: Frankonius 1981. (auxilia didactica. 21).

Hoppe, Hans: Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und -verwendung. In: [Handbuch Spielpädagogik], Bd. 2, 1983, 285-303.

Gelberg, Hans-Joachim: Spiel mit der Sprache. Zur Poetik und Politik des kleinen abc. Die Barke 1984, Teil 2, 31-52.

Garbe, Burckhard: Experimentelle Texte im Deutschunterricht. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1985.

Stadler, Bernd: Sprachspiele in der Hauptschule. Literarische Gattungen, linguistische Operationen. Donauwörth: Auer 1986. (Exempla. 50).

Garbe, Burckhard (Hrsg.): Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht. Hildesheim: Olms 1987. (Germanistische Texte und Studien. 7).

112

Greschenz, Herbert: Lernspiele im Förderunterricht. Praxis Deutsch 14.1987, H. 82, 48-51.

Bücken, Hajo (Hrsg.): Wörter, Sätze, Geschichten. Sprache und was man damit machen kann. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare 1989.

Spielbücher und Spiele für den Deutschunterricht:

"Für unseren Ansatz ist (...) konstitutiv, daß der Spielanreiz nicht von außen einer Sprachaufgabe zugeordnet wird, sondern im Material Sprache und seinen Möglichkeiten selbst begründet liegt." (Steffens 1981, 18)

Schaffner, Emil: Es rumpelt und stilzt im Sprach-Spülkasten. Eine Sprachwurzel-Purzelbaumschule für jedes Sprachspielalter. Frauenfeld: Huber 1982.

Fühmann, Franz: Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm zu Babel. ein Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Ein Sprachbuch voll Spielsachen. Darmstadt: Luchterhand 1984. (Sammlung Luchterhand. 474).

Weigel, Hans: Blödeln für Anfänger. Aussichtsloser Versuch der Bewältigung eines in dieser Form nicht zu bewältigenden Gegenstandes. Zürich: Diogenes 1985. (Diogenes-Taschenbuch. 71221).

Grasso, Mario: Wörterschatz. Spiele und Bilder mit Wörtern von A-Z. Weinheim: Beltz und Gelberg 1989.

Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Vorwort von Hans Manz. Im Anhang Materialien über Hans Manz und seine Texte. Weinheim: Beltz & Gelberg 1991.

Spiele (fast) ohne Worte:

Pantomime. (ASS) 1992. Spieleranzahl: 2-8 / Spielalter: 5+

Pantomimik. Hanno Vonke (Castor-Fiber) 1991. 2- / 10+

Spiel ohne Worte. (Verlag gruppenpädagogischer Literatur) 1988. 2- / 6+

Charade. Gestaltung: Johann Rüttinger (Noris) 4- / 12+

Performance. (Parker) 1992. 2- / 14+

Gut gemalt ist halb gewonnen. (Noris) 2-6 / 6+

Images. (Schmidt) 3-12 / 12+

Pictionary. (Parker) 3- / 12+

Pictionary junior. (Parker) 3-8 / 7+

Kommunikations- und Kreativspiele:

Comunica. Günter Puzberg (Verlag gruppenpädagogischer Literatur) 1982.

Activity. Catty u. Führer (Piatnik) 3 / 12+

Nobody is perfect. Bertram Kaes (Otto Maier) Ravensburg 1992.

Lauster, Peter: Sensis. Sich selbst und andere besser kennenlernen. Ein psychologisches Gesellschaftsspiel. Düsseldorf: Econ 1986. (ETB-Ratgeber. 20170).

Aha! (F.X. Schmid) 3-6 / 14+

Black Box. (Jumbo) 3-6 / 18+

LifeStyle. (Otto Maier) 3-6 / 16+

Barbarossa und die Rätselmeister. Klaus Teuber (ASS) 1988. 3-4 / 12+

Junior Barbarossa. Klaus Teuber (ASS) 1992. 3-5 / 8+

Spiele mit Bildern wurden vorgestellt in ide 4/90 (Bild + Sprache – Bild-Sprache), 129-130.

Spiele mit Buchstaben und Wörtern, Sätzen und Texten:

Obermaier, Gilbert: Wortspielereien. Über 500 geistreiche und knifflige Rätsel und Spiele. München: Heyne 1981. (Heyne-Buch. 4746).

Sackson, Sid: Denkspielen mit Wörtern. München: Hugendubel 1983.

Oker, Eugen: Wortspielereien. Ravensburg: Otto Maier 1984. (Freizeit-Taschenbücher. 152).

Portmann, Rosemarie; Schneider, Elisabeth: Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. München: Don Bosco 1984.

Jatzek, Gerald: Der Lixelhix. Buchstabenabenteuer in Geschichten, Gedichten und Spielen. Wien: Jugend und Volk 1986.

Küppers, Henny: Deutschspiele zum Selbermachen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 1988.

Hanneforth, Dirk: ABC die Katze lief im ... Spiele mit dem Alphabet. Reinbek: Rowohlt 1987. (rororo, Mit Kindern leben. 8374).

Vohland, Ulrich: Kinderspiele mit Buchstaben und Wörtern. Niedernhausen: Falken 1989.

Junga, Michael; Frenzl, Walter: "Guten Morgen, liebe Kinder!" Kleine Sprachund Wörterspiele für den Einstieg in den Unterrichtstag. Lichtenau: AOL 1991. (AOL-HosenTaschenbücher, Spiele für die Grundschule).

Junga, Michael: "Noch 10 Minuten, liebe Kinder!" Sprach- und Wörterspiele kurz vor Schluß. Lichtenau: AOL 1991. (AOL-HosenTaschenbücher, Spiele für die Grundschule).

Boggle. (Parker) 2- / 10+

Wort-Tüftel. (MB) 2- / 8+

Scrabble. (Spear) 2-4 / 12+

Spitzing, Karin: Das weltbekannte Kreuzworträtselspiel Scrabble. Aktuelle Regeln, außergewöhnliche Kombinationen. Niedernhausen: Falken 1991.

Typ Dom. (Piatnik) 2-6 / 6+

Wort-Rummy. (Piatnik) 2-4 / 8+

Das Wort-Ratespiel. (Noris) 2- / 8+

Wort-Ratespiel für Kinder. (Noris) 2- / 6+

Geistesblitz. Stefanie Rohner u. Christian Wolf (F.X. Schmid) 1991. 2-6 / 10+

Auf Zack. (F.X. Schmid) 1992.

Größer als ein Autobus. (Piatnik) 1991. 2-8 / 10+

Sprach-Schatz. (Giesche) 2-7 / 12+

Rätselturm. Heinz Meister (F.X. Schmid) 1992. 2-/8+

Spiele zur Rechtschreibung wurden vorgestellt in ide 2/91 (Rechtschreiben), 129-131.

Spiele mit Wortschatz und Grammatik

Sauer und süß. Adjektiv-Spiel. Marianne Dörnhoff. (Dieck) 2- / 6+

Helm, Eve-Marie: 555 Teekessel. Das doppeldeutige Ratespiel aus Großmutters Zeiten für Jung und Alt mit Witz und Phantasie. Köln: DuMont 1985. (Du-Mont-Taschenbücher. 173).

Mein erster Teekessel. (ASS) 1992. 2-4 / 5+

Kebbel, Gerhard: DuMont's verblüffendes Fremdwörterbuch. 99 verwirrende Begriffe - und was sie wirklich (nicht) bedeuten. Köln: DuMont 1989. (Du-Mont Taschenbücher. 234).

Das verrückte Lexikon-Spiel. (Noris) 1989. 3-8 / 14+

Pini, Udo: Gurkenstein. Verblüffende Fragen nach vergessenen Wörtern. Frankfurt am Main; Berlin: Ullstein 1985. (Ullstein-Buch. 34340).

Tabu. (MB) 1991. 4- / 12+

Ein solches Ding. Urs Hostettler (F.X. Schmid). 2-7 / 12+

Licht und Schatten. Klaus Teuber (Herder) 1989. 2-4 / 8+

Amery, Heather; Osthecker, Sonja: Inspektor Hauptwort. Ein spannendes Sprachbuch. München: Franz Schneider 1983.

Matthias, Dieter: Detektiv Wortfuchs. Perfekt in Grammatik. Ein Übungsbuch. München: Ehrenwirth 1989. (Ehrenwirth-Nachhilfen).

Küppers, Henny: Der Satzbaukasten. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 1991.

Bricklebrit. Wilhelm Deinert. (Verlag gruppenpädagogischer Literatur)

Satz-Stern. Barbara Gräfin Westarp (Beenen) 1991. 1- / 7+

Satz-Kreuz. Barbara Gräfin Westarp (Beenen) 1992. 1- / 7+; 10+

Erzähl- und Schreibspiele:

Weller, Rainer: Spielend texten. Kreative Spiele. München: Don Bosco 1987.

Bücken, Hajo; Hanneforth, Dirk: EinSatz. 50 Kurzkrimis für Spieler. München: Hugendubel 1988.

Wir machen einen Krimi. (Piatnik) 1991. 2-6 / 4+

Spielgeschichten. Birgit Bock u. Stefan Lemke (Otto Maier) 1-5 / 4+

Erzähl mir nichts. Dietrich Hoof. (Kalker Spiele) 1988. 2-6 / 4+

Alonso oder Es lebe das Gute. Johannes Tranelis (Tranelis) 1988. 4-6 / 8+

Jahn, Karl-Heinz; Kirn, Karl-Heinz: Schüler schreiben selbst. Märchen, Parabeln, Lyrik, Eulenspiegelei, Parodie und Utopie als Unterrichtsgegenstand. Weinheim: Beltz 1983.

Raether, Annette; Raether, Ulrike: Schülerhilfen Schreibspiele. 29 Schreibspiele ab 3. Schuljahr. Mannheim: Dudenverlag 1988. (Duden Schülerhilfen, Deutsch).

Fritzsche, Joachim: Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart: Klett 1989. (Werkstatt Literatur).

ide 2/1992 117

Springfeld, Uwe: Schreibspiele. 46 spannende Spielereien für gewitzte Wortverdreher. Köln: DuMont 1989. (DuMont-Taschenbücher. 229).

Böseke, Harry; Land, Ulrich: Worte im Aufwind. 100 Schreibspiele und Schreibaktionen. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 1989. (Schriftenreihe der BKJ. 12).

Mosler, Bettina; Herholz, Gerd: Die Musenkußmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. 2., überarb. u. erw. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule 1992.

Würfelspiele zur Aufsatzerziehung. Spiel A. Ursula Müller (Neuer Finken Verlag) Oberursel 1991.

Lesespiele werden vorgestellt in ide 1/93 (Lesen).

Spiele(n) mit Literatur!

Poppe, Rainer; Marx, Günther: Spiel mit Sprache / Lyrischer Humor. Konkrete Poesie. Stundenreihen zum Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I. Holfeld: Bange (1980.)

Grümmer, Gerhard: Spielformen der Poesie. Leipzig: Bibliographisches Institut 1985.

Ludwig, Otto: Poetische Gedankenspiele aus dem Konjunktiv. Praxis Deutsch 12.1985, H. 71, 64-68.

Madsen, Rainer: Kreuzworträtsel zur Literatur. Unterhaltsame Auffrischung literarischer Kenntnisse. Frankfurt am Main: Diesterweg 1985.

Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen Gedichte zu lesen. In hundertvierundsechzig Spielarten vorgestellt von Andreas Thalmayr. Nördlingen: Greno 1985. (Die Andere Bibliothek).

Seidel, Ute: Zum Spiel mit der Sprache in Gedichten und Erzählungen für Kinder. Deutschunterricht 39.1986, 122-130.

Mon, Franz: Die Buchstaben beim Wort genommen. Der Deutschunterricht 39.1987, H. 3, 5-22.

Bertsch, Alexander; Merkt, Harmut: Verseschmiede. Spielerischer Umgang mit Gedichten. Stuttgart: Klett 1988. (Werkstatt Literatur).

Püschel, Hannelore; Stanik, Dieter: "H.-J. Schädlich, Der Sprachabschneider". Integrativer Deutschunterricht mit einem didaktischen Kinderbuch. Praxis Deutsch 16.1989, H. 93, 26-35.

Andersen, Elke: Bücher lesen und Spiele spielen. Einige Spiele, die zur spielerischen Nachbereitung oder Begleitung von Kinderlektüre entwickelt wurden. gruppe & spiel 1990, H. 2, 39-44.

Spiele-Kultur: Spiel(e) als Thema des Deutschunterrichts

"Beim Brettspiel ist das Medium die Botschaft. Entscheidend ist weniger der vordergründige Inhalt als vielmehr die Spielstruktur und die Spieldynamik. Die im Brettspiel widergespiegelte, kondensierte und miniaturisierte Wirklichkeit wird handhabbar, weil sich die Bedeutung des Spiels an die Vorstellungswelt und das Erwartungsgefüge der Spieler anpassen kann. (...) Brettspiele sind ein Spiel mit Prinzipien der Wirklichkeit; sie simulieren weniger die konkrete Wirklichkeit als vielmehr die in ihr wirkenden Prizipien. Von daher sind sie offen für unterschiedliche konkrete Wirklichkeiten". (Fritz 1989, 104)

Retter, Hein: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim: Beltz 1979.

Dirx, Ruth: Das Buch vom Spiel. Das Spiel einst und jetzt. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetare 1981.

Grunfeld, Frederic V. (Hrsg.): Spiele der Welt. Geschichte, Spielen, Selbermachen. Dt. Bearb. v.Eugen Oker. 2 Bde. Frankfurt am Main: Fischer 1984. (Fischer-Taschenbücher. 3074 u. 3075).

Thiele, Rüdiger: Die gefesselte Zeit. Spiele, Spaß und Strategien. Leipzig: Urania 1984.

Werneck, Tom: Leitfaden für Spieleerfinder - und solche, die es werden wollen. Ein praktischer Ratgeber. Ravensburg: Otto Maier 1987.

Bücken, Hajo (Hrsg.): Die verrückten 7. Neue Brettspiele aus den Erfinder-Werkstätten. Bremen: Arbeitsstelle Neues Spielen 1988.

Glonegger, Erwin: Das Spiele-Buch. Brett- und Legespiele aus aller Welt. Herkunft, Regeln und Geschichte. Gestaltung Johann Rüttinger. München: Hugendubel; Ravensburg: Otto Maier 1988.

Koch, Karl Heinz: Spiele für einen allein. München: Hugendubel 1988.

Bücken, Hajo; Hanneforth, Dirk: Mit Kindern Spiele bauen. Bremen: Arbeitsstelle Neues Spielen 1989.

Mala, Matthias; Nemeth, Gabriel: Professor Knickrichs Abenteuer-Spielbuch. Kinderspiele aus aller Welt. Wiesbaden: Englisch 1989.

Bücken, Hajo: In guter Gesellschaft. Neue Brettspiele für Jung und Alt. Freiburg: Herder 1990.

Hanneforth, Dirk: AOL-Brettspiele. Mit 38 Sofort-Spielen. Lichtenau: AOL-Verlag 1990.

Bücken, Hajo; Hanneforth, Dirk: Klassische Spiele ganz neu. Varianten und Verschärfungen von Dame bis Domino. Reinbek: Rowohlt 1990. (rororo, spiel + freizeit. 8901).

Hanneforth, Dirk; Mutschke, Andreas: Ärger-Spiele. Varianten und Verschärfungen von Mensch-ärgere-Dich-nicht bis Malefiz. Reinbek: Rowohlt 1991. (rororo, spiel + freizeit. 8905).

Die Sieben Weltwunder. Michael u. Johann Rüttinger. (Noris) 1989. 3-7 / 12+

"Ähnlich wie der Betrachter eines Kunstwerks läßt sich der, der sich in ein Spiel vertieft, für begrenzte Zeit auf eine andere Wirklichkeit ein. Er betritt jenen kleinen Kosmos, in dem die Naturgesetze durch Spielregeln ersetzt sind. Konzept und Gestaltung können nach Art einer Simulation auf Bekanntes verweisen. Sie können Gewohntes in neuer Weise erfahrbar machen. Sie können eine fiktive oder traumartige Welt eröffnen, die die Phantasie ins Unergründliche führt." (Max J. Kobbert, Spieleautor)

Friedrich Janshoff. Ausstellungs-Projekte. Freizeit - Bildung - Kultur: Ausstellungen zum Mitmachen und Mitgestalten; Praxisseminare zur Leseförderung und Spielberatung; Projektberatung für Schulen und Bibliotheken. Erreichbar über die Redaktion der "ide", Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt

Außer der Reihe

Rosemarie Lederer

"Künstler und Kinder haben vieles gemeinsam."

Erwin Moser im Gespräch

Das Schreiben guter Kinderbücher ist schwierig, denn die Sprache muß einfach sein, was aber nicht heißen soll, daß sie simpel, primitiv oder ästhetisch schwach sein darf. Einerseits beinhaltet Kinderliteratur Elemente des mündlichen Erzählens, andererseits muß dem Schriftlichen ein angemessener Platz eingeräumt werden. Ein Verbindungsglied, ein weiteres ästhetisches Mittel in der Kinderliteratur ist die Sinnlichkeit durch Bilder – ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Text und Illustration. – Dadurch, daß Autoren sich auf den Blickwinkel des Kindes einlassen, sich gleichsam



in eine kindliche Welt begeben, können Erwachsene – über den pädagogischen Aspekt hinaus – auch für sich Interessantes entdecken.

Ein Autor, dem es in ganz besonderem Maße gelungen ist, sich den kindlichen Blickwinkel zu erhalten, dessen Illustrationen eine harmonische Einheit mit den Texten eingehen, ist ERWIN MOSER. Er wurde am 23.1.1954 in Wien geboren. Seine Kindheit verbrachte er in Gols, im Burgenland, auf dem Bauernhof seiner Eltern, den er mit 15 Jahren verließ, um in Wien eine Schriftsetzerlehre zu absolvieren und um sich als Maler surrealistischer Bilder einen Namen zu machen. Schließlich entdeckte er aber seine Liebe zum Kinderbuch und ist seither gleichermaßen als Autor und als Illustrator bekannt geworden. Im folgenden Gespräch gibt er Einblicke in seine Arbeitsweise, seine Beweggründe, Hoffnungen und Fragen.

IDE: In Ihren Geschichten finden sich immer wieder Eindrücke aus Ihrer Kindheit. Waren diese Kindheitserlebnisse und -eindrücke denn wichtig für Ihren Entschluß, Kinderbücher zu schreiben?

MOSER: Ja, schon, denn ich hatte eine herrliche Kindheit. Aber es war eher so, daß erst mit dem Entschluß, etwas für Kinder zu schreiben, die Erlebnisse in meiner Kindheit aufgetaucht sind. Klar, ich habe mich unwillkürlich in meine Kindheit versetzt, um zu spüren, wie ein Kind denkt und empfindet. Man könnte sagen, wenn ich für Kinder schreibe und zeichne, bin ich zur Hälfte ein Kind und zur anderen Hälfte ein Erwachsener. Die kindliche Hälfte liefert reichhaltig "Fantasiematerial", die erwachsene Hälfte wählt aus und bringt das in eine Form.



Die Landschaft des Burgenlandes, des Seewinkels genau gesagt, und die Stimmungen und Empfindungen aus meiner Kindheit sind meistens die Grundlagen, aus denen meine Bilder und Geschichten hervorwachsen. Ein Beispiel, wie ich Fantasie und Realität behandelt

habe, findet sich im Buch >Ich und der Wassermann<: In der Nähe von Gols gab es damals eine Schottergrube, mit Wasser gefüllt. Wir Kinder haben dort gern gebadet. Ich konnte noch nicht schwimmen und bin an einer tiefen Stelle untergegangen. Ich war wirklich dem Ertrinken ganz nahe, es war schrecklich. Mit knapper Not bin ich damals wieder herausgekommen. Diese Erlebnisse habe ich im Buch realistisch geschildert und dann eine fantastische Geschichte drangehängt. Darin gehe ich wirklich unter, kann aber unter Wasser atmen, schließe Freundschaft mit einem Wassermann, der mir sein Unterwasserreich zeigt, etc. So gehe ich oft von tatsächlichen Geschehnissen und erlebten Gefühlen aus, und spinne mein Garn ...

Wichtig in meiner Kindheit war auch die Begegnung mit einem älteren Ehepaar aus Inzersdorf. Die kamen oft zu uns auf den Bauernhof und haben Wein und Speck gekauft. Richtige Hamsterer. Beide dick und gemütlich, sie einen Rucksack, er ein kleines Holzfäßchen auf dem Rücken. Echte "Weaner" vom alten Schlag. Die hatten an mir und meiner Schwester einen Narren gefressen, haben immer selbstgebastelte Geschenke gebracht und Kinderzeitschriften und Comics. Ich war auch einige Wochen allein bei ihnen in Inzersdorf und habe mich in den Stößen von Zeitschriften und Comics eingegraben. Ich hätte damals sonst nichts gebraucht als zu sitzen und in diesen Bilderwelten zu leben. (Und irgendwie bin ich noch heute so.) Für ein Kind ist Realität noch etwas anderes als für einen Erwachsenen. Fantasie und Wirklichkeit sind gleichwertig, wobei die Fantasie oft vorgezogen wird. Kinder erleben alles viel

122

stärker, weil für sie alles neu ist, und weil sie dringend Erfahrungen sammeln müssen. Der Erwachsene hat schon jede Menge Erfahrungen, auch schlechte, er wägt dauernd ab, ist kritisch und wird dadurch auch immer desillusionierter. Je desillusionierter er ist, desto trüber wird seine Wahrnehmung. Er investiert in die Dinge keine Träume mehr und deswegen schaut dann alles glanzlos aus. Daraus sieht man, daß Illusionen notwendig sind, um das Leben lebendig zu machen. Deswegen sind Künstler in der Gesellschaft wichtig.

IDE: Es passiert Ihnen auch, daß die Illusionsfähigkeit, sich etwas vorzustellen, nie mehr so da ist, wie es eigentlich ursprünglich war?

MOSER: Jeder Erwachsene hat damit zu kämpfen, und ein Künstler ganz besonders. Ein Künstler ist ja einer, der die unendlichen Möglichkeiten der Fantasie offenhält und diese Freiheit um keinen Preis verlieren möchte. Verliert er sie, bringt er einfach kein Kunstwerk mehr zusammen (oder nur mehr eins von minderer Qualität, dem der Zauber fehlt). Künstler und Kinder haben vieles gemeinsam.

IDE: Passiert es Ihnen nicht, daß Sie sich etwas vorstellen, aber dann nicht ausführen können, wie Sie es sich gedacht haben, oder daß es anders wird, als Sie es sich vorgenommen haben?

MOSER: Das ist sehr diffizil, das Ganze. Manchmal wird es so, wie man es beabsichtigt hatte, meistens verändert sich ein Bild oder ein Text während der Ausführung. Aber das hat ja auch sein Gutes. Ich weiß nicht, wo ein Werk genau entsteht. Den Kopf benutzt man auf jeden Fall, um es für andere verständlich zu machen. Aber die wirklich wundervollen Sachen kommen nicht aus dem Kopf. Sie kommen auch nicht aus dem Bauch, wie man heute gern sagt. Übrigens haben diesen Ausdruck die Frauen entdeckt. "Gefühle aus dem Bauch", "aus dem Bauch heraus gemacht". Mich belustigt es immer, wenn Männer diese Wendung benutzen, denn Männer haben im Bauch keine besonderen Gefühle (höchstens Bauchweh, wenn sie Angst haben). Ich würde gern eine veraltete Wendung nehmen: "Aus dem Herzen". Aber seit es die Herzchirurgie gibt, hat auch dieser Ausdruck an poetischer Qualität verloren ...

Sagen wir, aus der Menschlichkeit heraus entstehen die besten Kunstwerke. Interessant ist, daß Menschlichkeit erst entsteht, wenn man die menschliche Fehlerhaftigkeit miteinbezieht und gelten läßt, wenn man zu seinen Schwächen steht und die Schwächen der anderen von der heiteren Seite nimmt. Wenn etwas perfekt ist, hat es immer etwas Unmenschliches an sich. Und wenn Kunst perfekt wird, ist sie in einem Stil erstarrt und ab da auch uninteressant. Der beste Stil beim Zeichnen ist immer der ehrlichste. Manche Sachen kann ich nicht gut zeichnen, aber das macht nichts. Ich verkrampfe mich dann auch nicht, und mache es eben mehr aus dem Gefühl. Anatomie und Perspektive sind falsch, aber der emotionelle Ausdruck ist richtig, und auf den kommt es

ide 2/1992 123



IDE: Wie sind Sie überhaupt dazugekommen, selber Kinderbücher zu machen? MOSER: 1975 habe ich Gelegenheit bekommen, eine norddeutsche Räubergeschichte zu illustrieren. Ich habe da zwei Wochen lang in einer Buchhandlung gewohnt und gezeichnet, und mir die Kinderbuchabteilung gründlich angeschaut. So bin ich auf den Geschmack gekommen und habe gespürt, daß mir diese Literaturgattung liegen könnte. Zu Hause habe ich dann in kurzer Zeit das Bilderbuch Die Geschichte von Philip Schnauze" geschrieben und gezeichnet. Bei meiner nächsten Deutschlandreise habe ich dann beim Beltz-Verlag in Weinheim Halt gemacht und Hans-Joachim Gelberg das Ganze gezeigt. Ohne große Hoffnung eigentlich, aber Jochen Gelberg war gleich interessiert. Gelberg ist ja sehr gut im Entdecken von neuen Leuten, jungen Künstlern, und er hat da sehr viel Gefühl und Begeisterungsfähigkeit. So sind wir immer mehr in Kontakt gekommen. Das erste Buch von mir, das er dann veröffentlicht hat, war aber ein anderes: Jenseits der großen Sümpfe (1980). Seither sind über 50 Kinderbücher erschienen. Ich habe mit den verschiedensten Erzählformen und, zusammen mit Jochen Gelberg, mit verschiedenen Buchformen und

-Formaten herumgespielt: Romane, Erzählungen, Geschichten, Geschichten, Kurztexte, Gedichte, Bildergeschichten, Bilderbücher, Kalender, Minibücher, Postkarten Verschiedene Gattungen und Mischungen von Gattungen, oft mit sanfter Ironie erzählt, dann wieder verrückter, skurriler. Auch Ernsteres ist dabei, aber, wie ich hoffe, nichts Todernstes ... Z.B.: »Katzenkönig Mauzenberger«, ein komödienhafter Roman mit vermenschlichten Katzen, mit ironischen Anklängen an Klamauk- und Abenteuerfilmen, ein ziemliches Misch-Masch, aber ganz unterhaltsam. Oder Der Rabe Alfons, ein melancholischer Märchenroman. Oder »Der Mond hinter den Scheunen«, ein Fabelroman, nicht einfach gebaut, aber klar erzählt, für Kinder leicht zu verstehen. Manchmal verwende ich eine Erzählweise, die für Kinder geeignet ist, versuche aber mehr unterzubringen.

IDE: Deshalb finde ich, daß Ihre Bücher für Erwachsene genauso zu lesen sind, wie für sogar schon ganz kleine Kinder, denen man die Geschichte erzählt und die die Bilder wunderbar mitverfolgen können. Ich finde, daß man da das Publikum nicht eingrenzen kann.

MOSER: Ich mache von der Haltung her, von der Achtung, zwischen Kindern und Erwachsenen keinen Unterschied. Ich finde es furchtbar, wenn jemand kindliche Unwissenheit als Dummheit betrachtet. Diese herablassende, belehrende Haltung, die kindertümelnde Texte zur Folge hat. Kindertümeln entsteht immer durch ein Herabschauen, durch falsche Freundlichkeit, hinter der lieblose Autorität steht.

IDE: Welchen Stellenwert nehmen dabei die Illustrationen ein?

MOSER: In den Bilderbüchern erzählen sie oft mehr als der Text, in den Romanen und Geschichten begleiten sie den Text und sind mehr "Vorstellungshilfen". Illustrationen können verhindern, daß man beim Lesen müde wird. Der (kleine) Leser kann sich daran festhalten, sich durchs Buch hangeln, von Bild zu Bild. Später braucht er das nicht mehr, dann kann er schon fliegen ...

Aber über diesen praktischen Wert hinaus können Illustrationen einem Text eine tiefere, prägnantere Stimmung geben oder zeigen, in welchem Grad von Ernsthaftigkeit der Text gemeint ist, und noch vieles mehr. Ich würde sagen, die Illustrationen sind bei mir gleich wichtig wie der Text.

IDE: In Ihrem Buch >Der einsame Frosch« werden Kindern Begriffe wie Einsamkeit, Freundschaft, Durchhaltevermögen, Heimatgefühl nahegebracht, in so eindrucksvoller Weise, daß sie das ganz leicht verstehen.

MOSER: Danke. Ich freue mich, wenn die Geschichten diese Wirkung haben.

IDE: Der ›Brief eines Mistkäfers‹ zum Beispiel ist so eine Geschichte, die bei allen einen tiefen Eindruck hinterlassen hat, weil sie so rührend ist, sehr melancholisch und trotzdem wieder heiter. Schon allein von der Idee her, und dann das Ende so tröstlich, das Mitleid der Unke, die den armen Mistkäfer tröstet mit ihrer Musik, mit ihrem Gesang.

MOSER: Ja, ich glaube, das tragikomische Element ist eines der stärksten in der Kunst. Das Leben ist so: Manchmal vergnüglich, manchmal schwer, manchmal beides zusammen. Irgendwas stimmt immer nicht. Das Tragische mit Humor zu betrachten, ist bestimmt eine weise Haltung. Alle diese Geschichten haben ja mehr oder weniger philosophische Hintergründe.



IDE: Es gibt aber nicht zuerst den philosophischen Hintergrund und man rankt dann eine Geschichte rundherum?

MOSER: Nein, das würde zu konstruiert werden. Zuerst sind die Figuren und die Situationen, in die sie geraten, da. Aufgrund ihres jeweiligen Charakters verhalten sie sich in einer Situation

so und nicht anders. Wenn man die Geschichte zum Schluß anschaut, kann man philosophische Lehren daraus ziehen, wenn man will.

IDE: Wie sind Sie eigentlich zu dem Buch ›Großvaters Geschichten‹ gekommen? Das Besondere daran ist ja die Rahmenhandlung: Der Großvater erzählt dem kranken Herbert ständig neue Geschichten.

MOSER: Das war mein erstes umfangreicheres Buch und es war zunächst für mich ein Experiment. Ich bin ja im Dialekt aufgewachsen und rede auch jetzt liebend gern im Dialekt. Bei diesem Buch wollte ich auch so schreiben, wie mir der Schnabel gewachsen ist. Also Satzbau wie im Dialekt und noch andere Eigenheiten. Dazu habe ich einen burgenländischen Großvater erfunden, der Geschichten erzählt. Der könnte eigentlich gar nicht anders erzählen, Hochdeutsch wäre dem fremd. Und so habe ich eben drauflosfabuliert. Alles spontan. Im Manuskript sind fast keine Streichungen und Korrekturen, und auch Jochen Gelberg, als Lektor, hat so gut wie nichts verändert.

Während des Schreibens habe ich mich wie der Großvater gefühlt. Wenn ich einmal nicht weitergewußt habe, habe ich den Herbert etwas sagen lassen.

IDE: Das ist ja das Interessante daran. Wie Herbert immer eingreift und der Großvater läßt sich das gefallen.

MOSER: Da habe ich als Autor auch nicht weitergewußt. Und deshalb hab ich den Herbert etwas sagen lassen, "das ist aber blöd jetzt" oder "du kennst dich ja in deiner eigenen Geschichte nicht aus, Opa!". Dann war das Ganze schon wieder anders und der Karren ist weitergelaufen ...

IDE: Das Buch hat uns sehr gefallen. Es hat so eine Unmittelbarkeit, daß man wirklich das Gefühl bekommen, du liegst jetzt in diesem Bett und du kriegst die Geschichten erzählt. Es ist ja eigentlich keine Geschichte. Es ist ein ganzes Spinnennetz, das mit vielen Kreuz- und Querverbindungen existiert und dann als Ganzes ein schönes Spinnennetz ergibt zum Schluß. Es gibt eigentlich nirgends ein Ende, es fängt immer wieder neu an.

MOSER: Ja, die Unmittelbarkeit strebe ich beim Erzählen immer an. Die Leichtigkeit. So kompliziert philosophische Gedanken ich mir oft rund ums Schreiben auch mache – wenn ich dann vor dem weißen Blatt Papier sitze und beginne, ziehe ich das Einfache und Unkomplizierte vor.

Werkauswahl

(alle Bücher bei Beltz & Gelberg in Weinheim/Basel)

Die Geschichte von Philip Schnauze. (Gulliver-Taschenbuch) 1976

Jenseits der großen Sümpfe. Eine Sommergeschichte. 1980

Großvaters Geschichten oder Das Bett mit den fliegenden Bäumen. Roman. 1981

Das Haus auf dem fliegenden Felsen. (Gulliver-Taschenbuch) 1981

Der Mond hinter den Scheunen. Eine Fabel von Katzen, Ratzen und Mäusen. Mit Kapitelzeichnungen. (Gulliver-Taschenbuch) 1982, Auswahlliste zum deutschen Jugendbuchpreis

Der einsame Frosch. 1984, überarb. Neuauflage 1991

Geschichten aus der Flasche im Meer. 1985

Der Rabe im Schnee. Gute-Nacht-Geschichten mit farbigen Bildern. 1986 (Owl-Prize)

Ein Käfer wie ich. Erinnerungen eines Mehlkäfers aus dem Burgenland. (Gulliver Taschenbuch) 1987

Katzenkönig Mauzenberger. Eine lange Geschichte mit Bildern. 1987 (2. Aufl.)

Manuel & Didi. (Gulliver-Taschenbuch) 1989 (Serie)

Fabulierbuch. Geschichten und Bilder. (Kinderbibliothek) 1989

Winzig, der Elefant. 1989 (Serie)

Der Rabe Alfons. Eine märchenhafte Geschichte in 23 Kapiteln. 1991

Rosemarie Lederer, L. Grabuschniggasse 6, 9170 Ferlach Erwin Moser, Praterstraße 49/17, 1020 Wien