

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

14. Jahrgang, Heft 3/1990 (neue Folge)

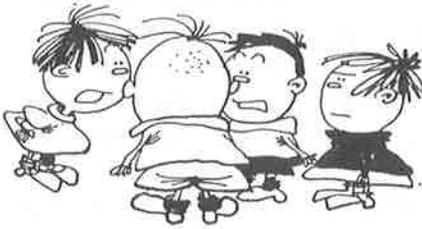
Thema:

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

I N H A L T

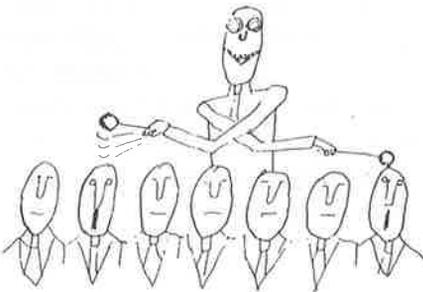
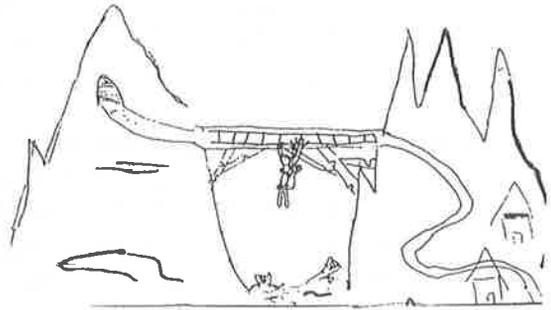
EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Neue Bücher	6
felix austria: <i>Ludwig Laher</i> : Im Windschatten der Geschichte. Ein Dramalett über den scheinbaren Anachronismus des Büberschreibens	8
GRUNDSÄTZLICHES UND ANSCHAULICHES	
<i>Marion Bergk</i> : Selbstentfaltung und Interaktion bei Gesprächen im Unterricht	11
<i>Eva Schoenke</i> : Mündliche Kommunikation. Vorschläge für den Unterricht	29
<i>Dietmar Larcher</i> : Friedlicher Grenzverkehr. Deutschunterricht als Förderung kreativen Sprachhandelns	45
<i>Engelbert Obernosterer</i> : Killed by Killinger	57
ASPEKTE DES MÜNDLICHEN AUSDRUCKS	
<i>Reiner Steinweg</i> : Den "Erzählstrom" befreien. Erfahrungen aus Erzähl-Seminaren	60
<i>Werner Wintersteiner</i> : Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema	75
"... im Grunde müßte eigentlich ein Gespräch das Einfachste von der Welt sein ...". Ein Interview mit der ORF-Journalistin <i>Nadine Hauer</i>	82
AUS DER SCHULPRAXIS	
<i>Horst Dorner</i> : Reden übers Leben	91
<i>Hans Timko</i> : Schüler-Lehrer-Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule	99
<i>Karl Blüml</i> : Fragenraster zum Lehrerverhalten	106
<i>Rudolf Keller</i> : Traum und Wirklichkeit. Zur Mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht	108
BIBLIOGRAFIE	
<i>Friedrich Janshoff</i> : Bibliographische Notizen zum Lernbereich Mündlichen Kommunikation	116
AUSSER DER REIHE	
<i>Günther Bärnthaler</i> : Fächertübergreifendes Team-Teaching und Deutschunterricht. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Verhältnisse an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen	121

"Jede Unterrichtsstunde ist zugleich eine Stunde des eigenen Lebens. Deshalb ist es wichtig, daß alle sich gleichermaßen lebendig fühlen und sich im sprechenden Miteinander des realisierten Lebens erfreuen können." Damit Kommunikation nicht so abläuft wie auf diesem Bild, Marion Bergks Vorschläge auf S. 11



"Den Unterrichtsalltag für das Leben öffnen" – das ist Horst Dorners Devise. Welche Erfahrungen er in der Volksschule damit gemacht hat, was das für den Sprachunterricht bringt, lesen sie ab S. 91

Beim Erzählen kann man so manches erleben, meint Reiner Steinweg. In seinen Seminaren findet er immer neue Wege, den "Erzählstrom" zu befreien. Interessant auch für die Schule, S. 60



Stark beeindruckt ist Dietmar Larcher von Bernard und Marie Dufeus Sprachdidaktik, die Gefühl anspricht und Kreativität freisetzt. Über Dufeus Methode und Larchers Überlegungen mehr auf S. 45

Editorial

In seltsamer Weise hat sich der Lernbereich "Mündliche Kommunikation" im Deutschunterricht durchgesetzt. Seit der kommunikativen Wende des Sprachunterrichts bestreitet niemand, daß die Schriftlichkeit nicht die Krone, sondern nur ein Teilbereich des Sprachunterrichts ist. Allgemein wird der Wert der mündlichen Kommunikation gebührend herausgestrichen. Neue Lehrpläne und vor allem eine neue Generation von Sprachbüchern haben zweifellos einen Reformschub bewirkt. Doch in den letzten Jahren scheint wieder eine Stagnation eingetreten zu sein. Spärlich ist die Zahl der wissenschaftlichen Untersuchungen. Und auch im Schulunterricht feiern offenbar alte Vorstellungen fröhliche Urständ'. So wird das berechtigte Argument der Praxisnähe heute vor allem im Berufsbildenden Schulwesen oft verwendet, um ein völlig reduziertes Konzept von (mündlicher) Kommunikation zu fordern, ein Konzept, das hauptsächlich den Drill "kommunikativer Techniken" für eine angebliche moderne Berufsausbildung zum Inhalt hat.

Demgegenüber halten die AutorInnen dieses Heftes an einem unverkürzten Begriff menschlicher Kommunikation fest, der auch für den Lernbereich "Mündlicher Ausdruck" Gültigkeit haben muß. Deshalb rücken sich auch die entscheidende Rolle, die die Kommunikationssituation Schule für die Entfaltung oder Behinderung der sprachlichen Entwicklung spielt, immer wieder in den Vordergrund. Es scheint ihnen am wichtigsten, geeignete Rahmenbedingungen, also Freiräume, zu schaffen, die einen freien Ausdruck erst erlauben. Die gezielte Arbeit an einzelnen Aspekten des mündlichen Ausdrucks wird meist als weniger dringend erachtet. Vielleicht ist die Selbstverständlichkeit des Sprechens, die Nähe der Unterrichtsaufgabe "Sprechen lernen" zum alltäglichen Sprechen auch ein Hindernis, diesen Bereich in seiner Eigenständigkeit zu sehen? Das Schwergewicht dieses Heftes liegt jedenfalls bei der Rolle der Kommunikationssituation.

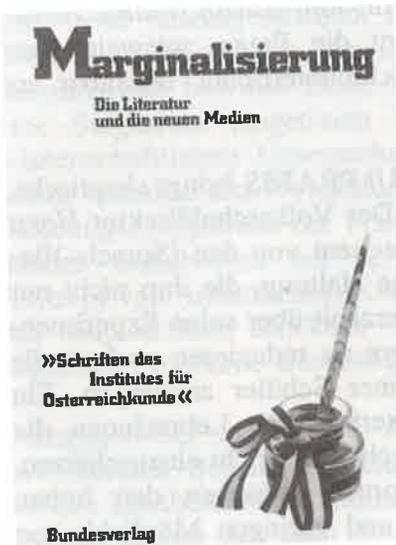
Das einleitende Kapitel GRUNDSÄTZLICHES UND ANSCHAULICHES bringt Beiträge, die sich in systematischer Form mit der Unterrichtssituation (*Marion Bergk*) bzw. mit Unterrichts-Strategien (*Eva Schoenke*) auseinandersetzen. *Dietmar Larcher* referiert und reflektiert seine Erfahrungen mit der Methode Dufeus, der neue Aspekte in den Sprachunterricht gebracht hat. *Engelbert Obernosterer* steuert einen ironisch-literarischen Text bei. Der Abschnitt ASPEKTE DES MÜNDLICHEN AUSDRUCKS beleuchtet zwei sehr unterschiedliche Bereiche: *Reiner Steinweg* hat das "altmodische" Erzählen "wiederentdeckt" und faßt seine Erfahrungen mit (außerschulischen) Erzählseminaren zusammen. *Werner Wintersteiner* nimmt die Vernachlässigung des Erzählens im Schulunterricht aufs Korn. In einem Interview mit der Radio-Journalistin *Nadine Hauer* geht es eben um das Interview, um die Frage, wieweit diese mediale Ausdrucksform für den Schulunterrichts fruchtbar zu machen ist.

Das folgende Kapitel AUS DER SCHULPRAXIS bringt skeptische, kritische und selbstkritische Beiträge. Der Volksschuldirektor *Horst Dorner* erläutert seine Methode, konsequent von den (Sprach-)Bedürfnissen der Kinder auszugehen, eine Haltung, die ihm nicht nur Freunde eingebracht hat. *Hans Timko* erzählt über seine Experimente, die dominierende Rolle des Lehrers zu reduzieren und so die Sprechfreude und Sprechfähigkeit seiner Schüler anzuregen. Ein Fragebogen von *Karl Blüml* gibt interessierten LehrerInnen die Gelegenheit, ihre eigene Rolle im (Sprach-)Unterricht einzuschätzen. *Rudolf Keller* kritisiert den Widerspruch zwischen den hohen Anforderungen des Sprachunterrichts und geringen Möglichkeiten ihrer Realisierung. Er fordert eine umfassende Reform der Lehrerbildung. Die bibliografischen Notizen von *Friedrich Janshoff* runden den Thementeil ab.

Neu ist diesmal die Rubrik AUSSER DER REIHE, in der *Günther Bärnthaler* das team teaching vorstellt. Wir wollen auch in Zukunft fallweise allgemeinere pädagogische Themen behandeln, soweit sie für den Deutschunterricht relevant erscheinen.

Werner Wintersteiner

Neue Bücher



Friedbert Aspetsberger, Hubert Lengauer und Rolf Schwendter (Hg): *Marginalisierung. Die Literatur und die neuen Medien* (= Schriften des Instituts für Österreichkunde: 54) Wien (ÖBV) 1990.

Der Band, der auf eine Tagung des Instituts für Österreichkunde zurückgeht, versammelt Beiträge aus dem (Grenz-)Bereich von Literatur und Medien. Die sehr unterschiedlichen Artikel werden durch Kapitelüberschriften mit Ortsmetaphern zusammengehalten.

In einem philosophisch orientierten Kapitel "Vom Rande her" wird der Marginalisierung der Literatur durch die Massenmedien nachgegangen. "Mitten im Leben" versammelt Beiträge, die verschiedene "Ordnungen von Wirklichkeit" vergleichen: bürokratische und literarische Wirklichkeitsmodelle. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ästhetik von Literatur, Film und Radio werden in "Wechselseitige Erhellung und Verdunklung" beleuchtet. Ein schmaler Band mit interessanten Aufsätzen, so bunt und zufällig wie die Wirklichkeit, die in ihnen abgebildet wird.

Wolfgang Hackl, Brigitte Ortner, Heide Saxer (Hg): IX. Internationale Deutschlehrertagung. Wien 31.7. bis 4.8.1989. Moderner Unterricht - Deutsch als Fremdsprache - Anspruch und Wirklichkeit. Tagungsbericht. Wien 1990.

Der Band umfaßt die Plenarvorträge und die literarischen Beiträge dieser Tagung und dokumentiert auch die Beiträge eines Rundtisch-Gesprächs über Österreich im DAF-Unterricht. Bezugsadresse: BMUKS, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien.



Bruno Huber: Die harte Schule. Das erste "Schulbuch" für Eltern und andere Erwachsene. Wolfsberg (Tandaradai) 1990.

Dieses Buch ist als Abrechnung gedacht – als Abrechnung eines Lehrers mit dem Schulsystem, dem er jahrzehntelang selbst gedient hat. In 12 Kapiteln – von "Schule unser" über "Lehrer", "Schüler", "Eltern" bis zu einer Kritik der einzelnen Fächer – zieht der Pädagoge über die Schule, "unser größtes Umweltproblem", her. Die Radikalität seiner oft berechtig-

ten Kritik wird freilich durch ihre Allgemeinheit letztlich wieder entschärft. Der assoziative Stil und die selbstauferlegte Verpflichtung, in Minisätzen zu schreiben, lassen den Leser oft ratlos zurück.

Leseprobe: *Die Schule zerstört den Schüler. Den inwendigen Menschen. Daher zerstört der Schüler die Schule. Nicht nur sie.*

Er zerstört Ordnungen und Ideen. Die Gesellschaft. Den Staat. Das Leben. Sich selbst.

Die abschließende Vision einer Neuen Schule enthält manch sinnvolle Anregung. Zu einer wirklichen Veränderung der heutigen Schule gehört aber mehr.

Ludwig Laher

Im Windschatten der Geschichte

Ein Dramolett über den scheinbaren Anachronismus des
Bücherschreibens

Es treten auf:

EIN PAAR BÜCHER
DIE GESCHICHTE
DIE ERSTE PERSON
DIE ZWEITE PERSON
DAS PUBLIKUM

1. SZENE:

Eine Straße. Aus der Tiefe der Bühne steuern EIN PAAR BÜCHER langsam auf DAS PUBLIKUM zu. Sie werden von der GESCHICHTE, die sich laufend beschleunigt, überholt.

Vorhang. DAS PUBLIKUM lacht.

2. SZENE:

Eine Parkbank. Darauf ZWEI PERSONEN.

DIE ERSTE PERSON: Wie sie heute noch Bücher schreiben können, wo doch die Tageszeitung schon veraltet ist, ehe sie erscheint.

DIE ZWEITE PERSON nickt.

DIE ERSTE PERSON: Wir leben in bewegten Zeiten. Man spürt den Atem der Geschichte.

DIE GESCHICHTE hetzt von links nach rechts über die Bühne.

DIE ERSTE PERSON (blickt ihr fasziniert nach): Sowas erlebt man nicht alle Tage, vielleicht einmal nur im Leben.

DIE ZWEITE PERSON nickt.

Vorhang. DAS PUBLIKUM ist ergriffen.

3. SZENE:

Eine Straße. DIE GESCHICHTE wird von sich selbst eingeholt. Sie bleibt stehen und blickt einigermaßen ratlos um sich. Aus der Tiefe der Bühne steuern EIN PAAR BÜCHER langsam auf DAS PUBLIKUM zu. Sie fallen in den Zuschauer-raum.

Vorhang. DAS PUBLIKUM beginnt zu lesen.

Als die DDR aufzuhören begann, ein zweiter deutscher Staat zu sein, wurden ihre Schriftsteller in einer Reihe von Kommentaren bedauert, zuweilen durchaus hämisch, versteht sich: Hoffnungslos würden sie der Aktualität nachhinken; ihr Stoff, ihre Welt der real existierenden Widersprüche zwischen Anspruch und alltäglicher Erfahrung sei in sich zusammengekracht. Wovon sollen die armen Menschen jetzt schreiben?

Worten wie diesen liegen, will man sie überhaupt als ernstgemeinten Diskussionsbeitrag verstehen, eine Reihe von Mißverständnissen zugrunde: Sie entspringen einem ökonomistischen Weltbild, das auf Fragen der Kultur und Kunst nur unter bestimmten Vorzeichen anwendbar ist.

Des Autors Stoff, also der Rohstoff, versiegt nicht wie Ölquellen, ist nicht ein bestimmter; er wird immer neu vorgefunden, ändert sich stets.

Im Gegensatz zur Geschäftswelt, die allzu gern ahistorisch von der Stunde Null ausgeht und ohne Be- bzw. Verarbeitung des Gewesenen stramm in die Zukunft blickt, leistet sich die Gesellschaft – noch – Nischen, die Vergangenes als nachwirkend beschreiben, manches aus der jeweiligen Distanz neu bewerten. Neue, ungeahnte Blickwinkel werden angeboten; selbst die Frage: Was wäre gewesen, wenn? ist hier nicht überflüssig.

"Fürs Ghabte gibt da Jud nix", wäre sinngemäß die Antwort jener, die solchem, ihren Kategorien entsprechend, nichts abgewinnen können.

"Fürs Ghabte gibt da Jud nix." Ein geflügeltes Wort aus einer Zeit, in der der sogenannte jüdische Kapitalist nicht selbst zum Gehabten zählte, nicht selbst auf den Tod hin ausbeutbare Arbeitskraft für die großen Konzerne der Nazizeit war, die sich dann halt wieder eine Stunde Null zurechtzimmerten.

Das neue Deutschland steht ante portas. Es wird die führende Macht der EG sein, in die aufgenommen zu werden alles überstrahlendes Ziel der österreichischen Außenpolitik zu sein scheint.

Indes: Die EG ist ein Produkt. Dieses Produkt soll verkauft werden. Es gelten die Gesetze des Marketings. Beworben wird das gemeinsame Europa. Suggestiert werden ein Miteinander der Völker, offene Grenzen, Friede, Prosperität. Das Gegenteil ist der Fall: Die EG ist ein scheindemokratisches Konstrukt, das praktische Regierungsgewalt noch direkter als bisher in den Händen des Kapitals akkumuliert. Die Grenzen werden für den Warenverkehr inexistent, auch der Tourist wird als Dienstleistungskonsument ohne Hemmnis kreuz und quer über den Kontinent jagen dürfen, um 1000 Kilometer weiter das vorzufinden, was er zuhause auch hat: Schweinsbraten, Fernsehen, kaputte Umwelt. Die Grenzen werden zum unüberwindlichen Bollwerk für die Verfolgten der Erde, für jene, deren Heimat durch unsere kräftige Mithilfe endgültig ruiniert werden. Die politische und ökonomische Einheit wird ihre Entsprechung in allerlei Nationalismen finden. Was die Sowjetunion unter der Flagge des Sozialismus versuchte, nämlich den einzelnen Völkern eine Autonomie zuzugestehen, die angesichts des zentralistischen ökonomischen Machtgefüges nur wenig realen Wert hatte, es wird der EG nicht gelingen. Billige nationalistische Parolen werden die wahren Ursachen sozialer Spannungen verschleiern helfen, wenn der nächste Rationalisierungsschub über uns hinwegrollt. Und im Gefolge der anschließenden Überproduktionskrise, dann nämlich, wenn der Binnenmarkt keine Expansionskapazitäten mehr bietet, wird sich die europäische Wirtschaft noch aggressiver nach außen wenden ...

Szenarien wie dieses sind in Österreich kaum Gegenstand der öffentlichen Debatte. Mahnen Intellektuelle, Künstler, Schriftsteller einen Diskurs über diese unsere absehbare Zukunft an, finden sie nur wenig Medienecho. Was ihnen bleibt, ist: Genaues Zusehen und – ihre Arbeit.

Irgendwann wird sicherlich wieder einmal die Frage gestellt werden: Wie konnte es dazu kommen? Man wird nachlesen können ...

Ludwig Laher ist Deutschlehrer und Schriftsteller.
Adresse: Laufenstraße 14, 5020 Salzburg

Grundsätzliches und Anschauliches

Marion Bergk

Selbstentfaltung und Interaktion bei Gesprächen im Unterricht

1. Miteinander sprechen ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auch Leben

Das Lehren und Lernen ist nur die eine Seite des Unterrichts. Die andere Seite ist die des Da-Seins und des Zusammenseins. Sie wird gewöhnlich weniger beachtet. Lerninteressen und Didaktik richten sich mehr auf das Lernen in der Schulklasse als auf das Leben in der Schulklasse. Jede Unterrichtsstunde ist aber zugleich eine Stunde des eigenen Lebens, für die Lernenden wie für die Lehrenden. Nur zu verständlich ist darum der Wunsch – und sei er noch so versteckt – nach Erleben, Genuß, Spaß, eben nach intensiven Gefühlen von Lebendig-Sein. Für Lehrende und Lernende ist die Selbstentfaltung (siehe Kreismodell der Hermeneutisch-integrativen Didaktik) nicht nur eine Entfaltung von Kompetenz. Sie bedeutet auch, sich auszubreiten, dazusein, gesehen und anerkannt zu werden.

In diesem Punkt ist die Selbstentfaltung untrennbar mit der Interaktion verbunden. Beide stehen in einer dialektischen Beziehung. Selbstbewußtsein kann sich nur in wechselseitiger Anerkennung entfalten (M. Brumlik mit Verweis auf F. Hegel, 1986, 306). Auch die Interaktion hat nicht nur das Lehren und Lernen zum

Inhalt. Sie ist gleichfalls Selbstzweck, Ausdruck von Lebendig-Sein der Gruppe und in der Gruppe.

Die häufigste Interaktionsform im Unterricht ist das Gespräch. Betrachten wird es einmal vorrangig als eine Form von Lebendig-Sein, Da-Sein, Zusammensein, so können wir die Wechselwirkung von Selbstentfaltung und Interaktion darin besonders gut beobachten.

2. Ungleichheit im Gespräch und entsprechend unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstentfaltung im Frontalunterricht

In der Regel ist das Gespräch im Unterricht durch extreme Ungleichheit gekennzeichnet: "Wenn alles schläft und einer spricht ..." Über die geringen Chancen der Lernenden, sich im Frontalunterricht bei überwiegendem Lehrervortrag zu entfalten, ist genug geschrieben worden (vgl. z.B. P.M. Roeder und G. Schümer 1976, 11ff.). Auch wenn die Lernenden dauernd zu Wort kommen, ist das nicht immer ein Zeichen für mehr Selbstentfaltung. Das "fragend-entwickelnde" Unterrichtsgespräch ("Erarbeitungsmuster", siehe J.u.M. Grell 1983) bedeutet nur mehr Interaktion zwischen der Lehrperson und jeweils einer/m Lernenden. Aber die Fragen sind einwertig: Nur eine Antwort wird als richtig gewertet. Es handelt sich um ein konvergierendes statt divergierendes (divergente Antworten zulassendes) Unterrichtsgespräch (siehe G.E. Becker 1986, 189ff.).

Wenn nur die Lehrperson den Gesprächsverlauf bestimmt, erleben die Lernenden die Interaktion als starr. Lernen bedeutet Anpassung, bis in die Satzkonstruktion hinein:

L: "Womit wehrt sich die Biene?"

S: "mit dem Stachel."

Raum zur Selbstentfaltung hat nur die Lehrperson. J.u.M. Grell beschreiben, wie diese einseitig gesteuerte Interaktion das Denken der Lernenden gängelt und ihren Lernprozeß stört (1983, 49ff.). Neuropsychologen kommen zu demselben Ergebnis (z.B. F. Vester 1975, 92f.).

Die Verallgemeinerung klingt banal: In einem Gespräch, das nur von einzelnen beherrscht und gesteuert wird, können zwar diese sich entfalten, aber diejenigen, die sich in den Gesprächsverlauf fügen, werden in ihrer Entfaltung behindert. Es ist zwar möglich, durch bloßes Zuhören zu lernen. Aber der Anteil der Interaktion, der "Leben" bedeutet im Sinne von gesehen, gehört, anerkannt werden, kommt zu kurz. Nicht ohne Grund ist die Fähigkeit zuzuhören bei den meisten Menschen nach etwa einer halben Stunde erschöpft. Miteinander sprechen dagegen können wir einen ganzen Tag.

3. Dominanz und Anpassung auch unter gleichberechtigten Gesprächspartnern

Bemüht sich nun die oder der Lehrende um einen schülerorientierten Unterrichtsstil, so ist damit noch nicht gesagt, daß im Gespräch alle Lernenden gleichermaßen zu Wort kommen. Wer die Gesprächsleitung aufgibt und die Schülerinnen und Schüler frei sich äußern läßt, ohne Wortmeldung, Festlegung auf ein Thema, Einschränkung der Redezeit, erlebt fast immer, daß einzelne Lernende das Gespräch dominieren. Die Gründe dafür können einfach inhaltlicher Art sein: Es hatten nun einmal nicht alle etwas zu erzählen. Aber die Interaktion im Gespräch hat ihr Eigenleben. Sie zeigt nicht nur, was die TeilnehmerInnen zu sagen haben, sondern auch, wie sie zueinander stehen.

Selbst in einer Gruppe, die sich neu gebildet hat, in der alle sich fremd, also zunächst einmal alle ganz gleichgestellt sind, konstituiert die Art, wie die Gruppenmitglieder sich an dem ersten Gespräch beteiligen, sofort eine Beziehung unter ihnen. Je ungleicher ihre Gesprächsbeteiligung ist, desto ungleicher ist auch ihre Stellung in der – noch ganz vorläufigen – Gruppenhierarchie, die sich in der Vorstellung der TeilnehmerInnen bildet.

Von dem "herrschaftsfreien Diskurs", den Habermas als Leitbild kommunikativen Handelns vorgezeichnet hat (J. Habermas 1981), sind die Gespräche in der Schule wie auch anderswo meistens weit entfernt. Unterordnungen und Abhängigkeit, z.B. in einem Betrieb, drücken sich im Gesprächsverhalten der Chefs und Angestellten aus.

Ebenso spiegelt ein Gespräch sozialer Rangordnungen. In einer Schulklasse z.B. sind die Lernenden zwar gleichberechtigt, aber nicht gleichgeachtet und gleich beliebt. Entsprechend unterschiedlich ist die Bereitschaft, der oder dem Sprechenden zuzuhören, Redezeit zu gewähren, in der Argumentation zu folgen.

Hierarchische Strukturen im Gesprächsverhalten bilden sich selten "aus heiterem Himmel". Schichtzugehörigkeit und Sprachbeherrschung determinieren in hohem Maße die Gesprächsdominanz oder -unterordnung von Schulkindern (siehe die Ergebnisse der Soziolinguistik). Ein wesentlicher Faktor ist auch die Geschlechtszugehörigkeit. Männer bzw. Jungen dominieren in Gesprächen weitaus häufiger als Frauen bzw. Mädchen (vgl. S. Trömer-Plötz 1982 und 1984).

4. Dominanzstreben selbst unter gleichrangigen Gesprächspartnern

Von Herrschaft sind nicht einmal die Gespräche unter gänzlich Gleichgeachteten frei. Gleichgestellte stehen oft genug in einem Konkurrenzverhältnis zueinander und tragen den Konkurrenzkampf auch – oft bevorzugt – in ihren Gesprächen aus, inhaltlich wie formal. Selbst unter Menschen, die keinerlei Rivalität voneinander fürchten müssen, die sich in keiner Weise "im Wege stehen", entsteht oft ein Gerangel "ums Wort", weil jedeR sich ausbreiten möchte.

Hier zeigt sich am deutlichsten die komplexe Beziehung zwischen Selbstentfaltung und Interaktion. Menschen, insbesondere Kinder, sind auf die Bestätigung, Beachtung, Anerkennung anderer angewiesen, wenn sie ihr Selbstbewußtsein aufbauen und aufrechterhalten wollen. Sie müssen sich so an der Interaktion beteiligen, daß sie diese Bestätigung erlangen (vgl. M. Brumliks Hegel-Interpretation, 1986, 306). Der direkte Weg ist die Selbstdarstellung (vgl. F. Schulz von Thun 1981, 106ff.). Wer viel redet, ist immerhin sicher, daß andere viel von ihr/ihm hören. Doch wenn alle reden und niemand hören will, laufen alle Appelle um Anerkennung mehr oder weniger ins Leere.

Der "Kampf um Anerkennung" (M. Brumlik a.a.O.) ist erst gewonnen, wenn die anderen wirklich zuhören, mehr noch: wenn sie die Selbstdarstellung anerkennen. Wer ganz sicher gehen will, sorgt also nicht nur für die eigene Selbstdarstellung, sondern auch noch für die komplementäre Haltung der anderen Teilnehmer, nämlich das bestätigende, akzeptierende Zuhören.

Eine beglückende Symmetrie ist erreicht, wenn alle Gesprächsteilnehmer zu beidem in der Lage und bereit sind: sich selbst den anderen mitzuteilen und die anderen, so wie sich mitteilen, wahrzunehmen und anzuerkennen. Das erfordert eine hohe Beweglichkeit: ein ständiges Wechseln von der Geber- zur Nehmerseite, vom Ausdrücken zum Aufnehmen. Selbst unter zwei Gesprächspartnern ist das schon eine schwierige Aufgabe, erst recht aber in einer Gruppe. Es kommt noch die Schwierigkeit hinzu, sich in alle anderen hineinzuversetzen und auch das zu akzeptieren, was man/frau selbst ganz anders sieht, wertet, behandelt. Symmetrische Kommunikation ist darum genau genommen eher eine Zielvorstellung als eine einlösbare Aufgabe (vgl. H. S. Rosenbusch und H. Schenk 1986, 332f.).

5. Interaktionsformen "gerinnen" leichter und werden schwer wieder "flüssig"

H. Brück nennt Institutionen "geronnene Kommunikationsstrukturen" (1986, 314f.). Verständigungsprozesse, die sich wiederholen, werden den Beteiligten vertraut, und die Vertrautheit vermittelt Sicherheit, sie hilft Angst abzuwehren, z.B. vor unerwarteten Wendungen des Gesprächs, vor bedrohlichen Zuspitzungen. Darum ist es leichter, sich in die Zuhörer- oder Redner-Rolle einzüben, als ständig die Rollen zu wechseln. Darum entstehen auch unter Gleichgestellten so schnell feste Interaktionsstrukturen mit recht eindeutigen Dominanzen und Unterordnungen, umso leichter natürlich noch unter Nicht-Gleichgestellten.

Die Strukturen sind schwer wieder in Fluß zu bringen, weil jeder Versuch einer Veränderung Unsicherheit hervorruft. Besonders schwer ist es für Nicht-Gleichgestellte, sich gegen dominante Gesprächspartner aufzulehnen, denn sie rütteln nicht nur an der

inoffiziellen "Institution" der ungleichen Gesprächsbeteiligung, sondern auch an der "gültigen" Sozialordnung. Mit dieser Schwierigkeit sind besonders Frauen konfrontiert, die um Gleichbehandlung in Gesprächen ringen. Sie haben gegen eine doppelte Wand anzurennen:

1. Wenn eine Frau gegen einen dominanten Gesprächspartner aufbegehrt, sich nicht länger das Wort abschneiden läßt, selbst ums Wort kämpft usw., droht ihr Liebesentzug, denn sie gibt genau das Gesprächsverhalten auf, das nach dem herkömmlichen Rollenmuster eine Frau liebenswert macht. Wenn ein Mann z.B. von einem dominanten Chef sich nicht länger "totreden" läßt, riskiert er nur seinen Arbeitsplatz. Eine Frau riskiert obendrein die Anerkennung ihrer – weiblichen – Persönlichkeit. Ein Mann, der ein Wortgefecht mit seinem Chef wagt, "macht sich stark". Eine Frau, die dasselbe tut, macht sich eher lächerlich.
2. Die Unterdrückung durch einen dominanten Gesprächspartner kann von einer Frau schwer angesprochen werden. Ein Mann kann fordern, ausreden zu dürfen, Antwort auf seine Frage zu bekommen usw. Er fordert nur ein, was ihm nach männlichem Rollenverständnis zusteht. Eine Frau, die dasselbe fordert, verstößt gegen die Geschlechterrollenmuster; ihr Ansinnen hat insofern etwas "Unsittliches" und kann leicht abgetan oder als "Jammern" lächerlich gemacht werden.

SchülerInnen sind in einer ähnlich verzweifelten Lage. Auch sie verstoßen gegen die "guten Sitten", wenn sie sich beklagen, nicht zu Wort zu kommen. "Mich nehmen Sie nie dran!" Wer das sagt, setzt sich von vornherein ins Unrecht:

- Sie/Er stellt das eingefleischte Lehrer-Vorrecht in Frage, das Rederecht nach eigenem Dafürhalten unter die SchülerInnen zu verteilen.
- Er/Sie fordert eine Gleichbehandlung, die im Frontalunterricht tatsächlich fast unmöglich ist.

"Lassen Sie mich mal ausreden!" – Eine solche Schüleräußerung würde von nicht wenigen Lehrenden schon als Unverschämtheit angesehen werden, obwohl umgekehrt einE SchülerIn sich sofort zu entschuldigen hätte, wenn er/sie Anlaß zu der Lehreräußerung gäbe: "Läßt Du mich mal ausreden?" "Können Sie sich etwas kürzer fassen, ich möchte auch noch etwas sagen!" Aus Schülermund schon eine Ungeheuerlichkeit, aus Lehremund entschieden zu unterwürfig! "Das gehört jetzt nicht zum Thema." – "Kommen Sie bitte zur Sprache." – Die Reihe nicht-reversibler Äußerungen zum Gesprächsverhalten der/des anderen ließe sich fortsetzen. Sie

dokumentiert die Verhärtung der Interaktionsstrukturen im Unterrichtsgespräch als einer ausgesprochenen Herrschaftsform. Was ganz "normal" klingt, wenn es vom Lehrerpult kommt, offenbart seine Härte erst, wenn wir uns vorstellen, daß SchülerInnen so ihreN LehrerIn ansprechen würden. Außerhalb der Schule, in informellen Gesprächen unter Bekannten, wären die Sätze ebenfalls mindestens anmaßend.

6. Schweigen – ein Versuch zur Rettung des Selbstbewußtseins

Gesprächsstrukturen, die zu Herrschaftsformen erstarrt sind, führen – nicht nur im Unterricht – zur Entwertung der Unterlegenen, und es ist schwer, dieser Entwertung zu entgehen. H.S. Rosenbusch und H. Schenk beschreiben die Ausweglosigkeit des Schülers "in einer erstarrten unterlegenen Rolle" so, "daß er sowohl vom Lehrer, wenn er aufbegehrt, als auch von sich selbst, wenn er sich unterwirft, negative Rückmeldungen bezüglich seiner Selbstdefinition erhält." (1986, 336)

Frauen, die sich in das ihnen zugeschriebene Verhaltensmuster der zurückhaltenden, zustimmenden ZuhörerIn fügen, geht es nicht besser: Sie bestätigen dadurch das mit ihrer Rolle verknüpfte Urteil, daß sie ohnehin nichts Bedeutendes zu sagen haben (S. Trömel-Plötz 1982, 63). Eine verbreitete Reaktion auf diese verzweifelte Lage ist der Rückzug in eine vieldeutige Schweigsamkeit: die Verweigerung jeglicher Beiträge zum Gespräch, eigener Mitteilungen wie auch zustimmender Äußerungen zu anderen Beiträgen. Auf diese Weise ist die Selbstachtung besser zu retten als durch ein Mitagieren in dem bösen Spiel in der Rolle der/des Unterdrückten. Man oder frau erspart sich dadurch auch fortwährende Niederlagen bei dem Versuch, der aufgezwungenen Rolle zu entkommen und die verhärteten Interaktionsstrukturen aufzulockern.

Beharrliches Schweigen hat allerdings dort die geringste Wirkung, wo Widerstand am nötigsten wäre. Wer ohnehin nur selbst reden will, merkt gar nicht, daß unter seinen schweigenden ZuhörerInnen einige damit auch ihren Widerstand ausdrücken wollen. Umgekehrt hat beharrliches Schweigen dort die größte Wirkung, wo

es am wenigsten angebracht ist. GesprächsleiterInnen, die sich bemühen, alle gleichermaßen zu Wort kommen zu lassen, bekommen den Widerstand der SchweigerInnen am deutlichsten zu spüren. Das Schweigen, als Reaktion auf erstarrte Herrschaftsformen des Gesprächs, blockiert, wenn es selbst zur Gewohnheit erstarrt, seinerseits die Auflösung und Überwindung der Herrschaftsformen.

7. "Schwätzen" – Versuche, wenigstens "nebenher" auch einmal zu Wort zu kommen

Aus informellen Gesprächskreisen ist uns die Situation vertraut, in der zwei zugleich reden wollen und die/derjenige, der in dem Kreis nicht "zum Zuge" kommt, sich seinem Nachbarn zuwendet, um "seine Worte auch anbringen" zu können. Wenn in dem Kreis mehrere etwas zu sagen haben, zerfällt er in kleine Gruppen emsig aufeinander einredender Partner. Hat einE EinzelneR dann etwas zu sagen, was alle hören wollen, so wird es wieder still, alle wenden sich dieser Person zu. Meistens kann man an einem geselligen Abend ein Pulsieren zwischen größeren und kleineren Gesprächskreisen beobachten.

In Unterrichtsgesprächen dagegen wird das Nebenher-Reden zur Störung, denn bei der üblichen Form des Plenums kann nur eineR zur Zeit reden, da ja alle dem einen, gemeinsamen Gespräch"faden" folgen sollen. Alle sind von dem/der jeweils Redenden angesprochen, alle sollen ihm/ihr zuhören. Das wird durch gleichzeitig laufende Nebengespräche erschwert.

Umgekehrt signalisiert das Zunehmen von Nebengesprächen, daß die Lernenden dem Unterrichtsgespräch nicht mehr folgen können, sich nicht mehr angesprochen fühlen. Die Selbstentfaltung der Einzelnen und das Gelingen der Interaktion in der Großgruppe stehen sich umso mehr im Wege,

- je größer die Lerngruppe ist,
- je länger das Plenum andauert,
- je weiter sich das Gesprächsthema von den Interessen der Einzelnen entfernt,
- je ungleicher die Chancen der Gesprächsbeteiligung verteilt sind,
- je unpassender persönliche, ungesicherte, emotionale Äußerungen in dem Gespräch sind.

Besonders das Bedürfnis nach emotionaler Entlastung – und Entladung – führt oft zum sogenannten "Schwätzen". Was da inoffiziell gewitzelt, gelästert und vermutet wird, kann oft im großen Kreis nicht wiederholt werden, weil es verletzen oder bloßstellen würde. Wie das Schweigen, wird auch das "Schwätzen" im Unterricht leicht zur Gewohnheit verhärtet. Es ist aber ein wirksameres Mittel als jenes, Widerstand auszudrücken, sich abzugrenzen und zu behaupten gegen eine erdrückende, weil ungleich machende Gesprächsstruktur.

8. Schwierigkeiten und Möglichkeiten, bei Gesprächen im Unterricht "Störungen Vorrang" zu geben

Unterrichtsgespräche sind vielen Störungen ausgesetzt, aber nicht alle ärgern die Lehrenden gleichermaßen. Wer zu lange redet, sich umständlich ausdrückt, vom Thema abweicht, ist leichter zu lenken als die "Schwätzer" und "Dazwischenrufer". Jene kann ich unterbrechen und korrigieren, diese unterbrechen mich selbst. Das Schweigen wird überhaupt erst zum Problem, wenn es alle SchülerInnen befällt. Solange es noch genug gibt, die reden, sind die Schweigenden sogar bequem. Das Gespräch wäre weitaus schwieriger zu lenken, wenn immer alle zu Wort kommen wollten. Dennoch: Da miteinander sprechen auch leben bedeutet, ist es wichtig, daß alle sich gleichermaßen lebendig fühlen und sich ihres – im sprechenden Miteinander realisierten – Lebens freuen können. Dazu gehört auch die Lehrerin und der Lehrer selbst.

a) Pulsieren zwischen größeren und kleineren Gesprächskreisen:

Was Menschen spontan tun, wenn sie zusammensitzen, können Lehrende in der Klasse auch organisieren. Wenn die Lernenden durch ihre wachsende Unruhe zeigen, daß sie in der großen Runde nicht mehr ausreichend zu Wort kommen, ist das ein Signal für einen Wechsel:

- o zu fünf Minuten Austausch mit dem/der TischnachbarIn,
- o zu einer Viertelstunde Gruppengespräche, nach freier Wahl der Partner oder in gewohnheitsmäßiger Organisation (z.B. an

Vierertischen),

- o zu längeren Gruppengesprächen mit verschiedenen verabredeten Schwerpunkten und Aufgabenstellungen,
- o zu einer Viertelstunde "Debattierklub" nach Art der Stammtisch-Runden (Wer mitstreiten will, setzt sich in den inneren Kreis und schaut, wie er seine Worte gut zu Gehör bringt. Wer zuhören und kommentieren will, stellt sich drumherum, die Gesprächsleitung "hat Pause"),
- o zu zehn Minuten Denk- und Flüsterpause (Stille ist geboten, damit jedeR sich besinnen kann; aber das Besinnen kann auch zu zweit oder dritt geschehen, wenn diejenigen die Köpfe dicht genug zusammenstecken).

Es gibt sicher noch mehr Möglichkeiten. Schwieriger als das Auflösen der Großgruppe ist es, sie wieder herzustellen. Doch da hilft das Sammeln der Äußerungen, die den Gruppen in ihrer Runde wichtig waren. Daraus muß – und sollte – kein Zwang zu kompletten Gruppenberichten werden. Auch das Sammeln wichtiger Stichworte an der Tafel ist eine gute Übergangshilfe. Sie werden von der Gruppe im Plenum erläutert. Doch in einer Klasse, die das Pulsieren gewohnt ist, muß man/frau kaum noch Aufwand treiben, um von der einen zur anderen Gesprächsform zu wechseln. Ganz im Unterschied zu der allseits üblichen Alleinherrschaft des Plenums halte ich es für möglich, daß eines Tages das "Pulsieren" die gewohnte Form des Unterrichtsgesprächs wird.

b) "Seitengespräche haben Vorrang":

Ruth Cohn ergänzt diese "Hilfsregel" der "Themenzentrierten Interaktion": "Sie (die Seitengespräche) stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären." (1983, 126) Es geht nicht darum, "Schwätzer" zu "ertappen" und dann noch im Plenum beichten zu lassen, was sie sich nebenher an Bemerkungen erlaubt haben. Es geht darum, den Gesprächsstil im Plenum zu ändern:

- o Auch in der großen Runde sollten persönliche Bemerkungen möglich werden. Das kann nicht "von heute auf morgen" geschehen, aber das Vertrauen kann allmählich aufgebaut werden, das es möglich macht, z.B. Unbehagen zu äußern, ohne es schon begründen zu können.

- o Spontane Einfälle, die ihren Reiz verlieren, wenn sie auf die Redner-Liste gesetzt werden, z.B. Wortspiele, Assoziationen, können als "Einwurf" angebracht werden, wenn die/der gerade Sprechende es erlaubt. Dazu gehört allerdings Übung. Auf viele Sitzungen erlebt man/frau, wie immer wieder "ad hoc"-Bemerkungen zu längeren Ausführungen mißbraucht werden.
- o Wer gerade redet, hat nicht nur das Wort, sondern auch die Verantwortung, vor allem dafür, daß das Gespräch nicht seine Spannung, seinen Reiz für die anderen verliert. Fast immer ist es nötig, sich kürzer zu fassen, als er/sie eigentlich möchte. Doch auch das ist lernbar.
- o Wer in seiner/ihrer Rede durch Seitengespräche gestört wird, hat guten Grund, nachzufragen, was die Betreffenden langweilt oder stört oder wie sie ihre eigenen Bemerkungen anbringen wollen.
- o In das Klassengespräch kann gelegentlich eine "Blitzlicht"-Runde eingeschoben werden, die allen, die wollen, Gelegenheit gibt zu sagen,
 - * ob sie noch folgen können,
 - * ob sie noch interessiert sind,
 - * ob sie beim Plenum bleiben oder die Gesprächsform wechseln wollen,
 - * ob ihr Beitrag so "angekommen" ist, wie sie wollten,
 - * ob sie genug zu Wort gekommen sind.

Allgemeine Aussagen, wer sich wie fühlt, sollten auch möglich sein, aber hilfreicher sind natürlich genauere Angaben.

All dies sind Möglichkeiten, in der großen Runde des Klassengesprächs Raum zu schaffen für die Art von Mitteilungen, die sonst in Seitengesprächen geäußert würden. Doch damit ist noch nicht garantiert, daß niemand mehr "schwätzt". Für SchülerInnen mit einem sehr starken Mitteilungsbedürfnis bleibt es dennoch eine schwierige Aufgabe, ihren Wunsch nach Selbstentfaltung mit der Interaktion in der Gesprächsrunde in Einklang zu bringen.

Wir sollten ihnen diese Aufgabe nicht abnehmen, indem wir sie "halt doch ein wenig schwätzen lassen". Sie schließen sich dadurch von dem gemeinsamen Tun aus und halten auch die, die sie ansprechen, davon ab. Aber wir können ihnen die Aufgabe erleichtern, indem wir sie offen als eine solche ansprechen. Es kann nun einmal niemand mehr als einer/einem zur Zeit zuhören – auch dies eine TZI-Hilfregel (R. Cohn 1983, 127). Also muß auf jeden Fall eine Lösung gefunden werden, wenn zwei zugleich reden.

Immer wieder müssen wir als Lehrende aus solchem Anlaß uns und die Klasse fragen, ob die Großgruppe noch die richtige Gesprächsform ist. Andererseits können wir nicht zulassen, daß die Regel "Seitengespräche haben Vorrang" von Einzelnen mißbraucht wird, um immer wieder, wann sie wollen, das Wort an sich zu reißen.

c) Lernen, ein Gespräch zu leiten – und sich selbst zu leiten:

Wird ein Gespräch im Unterricht wiederholt durch Seitengespräche und Zwischenrufe gestört, so ist dies ein guter Anlaß, die Gesprächsleitung selbst zum Thema zu machen. Wie schwierig es ist – und wie reizvoll es andererseits sein kann, ein Gespräch zu leiten, machen die Lernenden sich am besten bewußt, indem sie es selbst versuchen. Sie erleben, was die Zwischenrufer und Schwätzer der Gesprächsleitung zumuten, wenn sie sich gänzlich ungebremst ihrem Mitteilungsdrang hingeben – besonders wenn die Lehrperson einmal die Rollen übernimmt. Sie erleben auch, was die Lehrerin oder der Lehrer an persönlicher Haltung und Ausstrahlung verliert, wenn sie oder er hinter vorgehaltener Hand, kichernd, mit verstohlenem Blick zum Lehrerpult, ein "Schwätzchen hält".

Wie immer man/frau es anfangen möchte – die SchülerInnen sollten in wiederholten Versuchen, große, mittlere und kleine Gesprächskreise zu leiten, Erfahrungen sammeln,

- wie weit die Gesprächsleitung in das Verhalten Einzelner "hineinreden" darf oder soll,
- wie weit die TeilnehmerInnen "ihr eigener Chairman" sein können und wollen, was das Anbringen – und Zurückhalten eigener Redewünsche betrifft (siehe R. Cohn a.a.O., 121ff.),
- wie also Fremdsteuerung und Selbststeuerung in eine angenehme Balance zu bringen und darin über die verschiedenen Störungen hinweg zu halten sind.

d) Das eigene Gesprächsverhalten beobachten und verstehen lernen:

Wie wir uns in alltäglichen, informellen Gesprächen verhalten, ist uns meist nur zum Teil bewußt. Viele Reaktionen erfolgen automatisch. Auf eine Frage z.B. antworten wir gewöhnlich, und

zwar im Sinne der Frage. Oft fällt uns, lange nach dem Gespräch, eine Antwort ein, die mehr in unserem eigenen Sinne gewesen wäre. Noch später kommen wir vielleicht darauf, daß es besser gewesen wäre, gar nicht zu antworten und stattdessen eine Gegenfrage zu stellen.

Wenn SchülerInnen lernen, ihr Gesprächsverhalten zu beobachten, so lernen sie, sich zu fragen,

- ob und wie weit sie sich den Interaktionsstrukturen anpassen, die das Gespräch bestimmen,
- ob und wie weit dabei ihre eigenen Wünsche zu reden, zu fragen, Antwort zu bekommen usw. befriedigt werden.

Was sie dabei herausfinden, verlangt nach einer Erklärung. Das umso mehr, je unerfreulicher die Beobachtungen sind. Entlastend scheinen zunächst Erklärungen, die die Ursachen bei den anderen suchen:

"Ich habe nichts sagen können, weil xy und yx so lange geredet haben."

"Zu dem, was xy gesagt hat, ist mir wirklich nichts Vernünftiges eingefallen."

"Wenn xy sich so hervortut, vergeht mir die Lust zu reden."

"Wenn Sie mich so plötzlich was fragen, kann ich das nicht ordentlich beantworten, mir gerät vor Schrecken alles durcheinander."

"Wenn Sie die Aufgabe so kompliziert erklären, weiß ich gar nicht, was ich nachfragen soll, weil ich überhaupt nichts begriffen habe."

Solche Erklärungen lassen die Interaktionsstruktur als gänzlich fremdbestimmt erscheinen, so als habe die/der Betroffene überhaupt keine Möglichkeit, sie mitzubestimmen. Und das wirkt letzten Endes nicht entlastend. Denn daraus folgt, daß die Betroffenen an ihrer mißlichen Lage nichts ändern können. Sie sind auf den guten Willen derer angewiesen, die das Gespräch dominieren (vgl. M. Brückner 1984, 56).

Hilfreicher, weil selbstbewußter ist die Frage nach dem eigenen Anteil an der ungleichen Verteilung der Redebeiträge:

"Warum habe ich xy und yx nicht gebeten, sich kurz zu fassen?"

"Muß ich mit meinem Beitrag immer an eineN VorrednerIn anknüpfen, auch wenn ich gar nicht interessant finde, was z.B. xy gesagt hat?"

"Warum laß ich mich von yx so einschüchtern?"

"Warum verwirrt es mich so, wenn der/die LehrerIn mir eine Frage stellt?"

"Könnte ich nicht sofort nachfragen, wenn die/der LehrerIn mit einer

komplizierten Erklärung beginnt?"

Es geht auch hier wieder um eine Balance zwischen der Entfaltung des "Ich" und dem Eingebundensein in das "Wir": "Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig." (R. Cohn, a.a.O., 121)

e) Bildungsziel "Konfliktfähigkeit": Sich selbst und andere im Miteinander besser wahrnehmen und akzeptieren (Introspektion und Empathie)

M. Imhof formuliert dieses Bildungsziel (1987, 167) und beschreibt den Weg dorthin:

- "1. das Wahrnehmen der Konfliktherde,
2. eine differenzierte Sprachfähigkeit,
3. Mut und Eigenständigkeit zur Auseinandersetzung und Bereitschaft, eigene Anteile zu sehen,
4. Kraft und Einsatz, um Veränderung zu bewirken oder Unveränderbares gelassen zu ertragen." (a.a.O.)

Je weiter wir uns darauf einlassen, bei Gesprächen im Unterricht den "Störungen Vorrang" zu geben, desto tiefer dringen wir mit den SchülerInnen in die Konflikte ein, die der ungleichen Gesprächsbeteiligung zugrunde liegen. Das sind nicht nur die Konflikte in der Schulklasse, sondern auch zwischen sozialen Gruppen, Generationen, Geschlechtern, in den Familien (vgl. Abschnitt 3-5 meines Aufsatzes), also Konflikte, die nicht einfach innerhalb der Lerngruppe gelöst werden können, da sie weit über sie hinausreichen oder – besser – weit von außen in sie hineingreifen.

Auch im Verhältnis zwischem dem "Wir" der Lerngruppe und dem "Globe" dem gesellschaftlichen Umfeld (R. Cohn, zit. nach G. Karman 1987, 206f.) sind Grenzen abzustecken. Ein Stück weit können z.B. die Geschlechtsrollen-Stereotype durchaus in der Schulklasse durchbrochen werden, ein Stück weit kann auch die Fähigkeit zur Introspektion und Empathie, die die SchülerInnen erworben haben, ihnen beim Bearbeiten von Konflikten außerhalb der Schule helfen (besonders in der eigenen Familie, wie M. Imhof berichtet, a.a.O. 94ff.). Aber sie bringen auch täglich neuen Konfliktstoff "von draußen" mit, z.B. die Erfahrungen und Einstellungen ihrer Verwandten und Bekannten.

Das Unveränderbare, das, wie M. Imhof schreibt, "gelassen zu

ertragen" ist, liegt besonders in der Verschiedenartigkeit der SchülerInnen und LehrerInnen. Selbst bei größter Empathie bleibt in dem Verhalten der anderen ein unverstandener Rest. Die Fremdheit ist nicht gänzlich überwindbar, weil kein Individuum ganz in dem anderen aufgeht. Wäre es anders, so würde die Interaktion in ein Nichts zusammenfallen. Sie wäre überflüssig (vgl. H. Brück 1986, Auflösung des "Ich" im "Wir" bei absoluter Gleichheit, 308f.), weil unter absolut Gleichen nichts mehr auszutauschen und auszuhandeln ist.

Kommunikation ist dort am reizvollsten, wo Individuen die Möglichkeit sehen, sich einander anzunähern, ohne sich aneinander zu verlieren (siehe auch H. Brück "Mittelfeld des Relativen", a.a.O., 308ff.). Das Ziel ist dann, wie M. Imhof es ausdrückt, daß die SchülerInnen lernen, "einander in ihrer Eigenständigkeit zu akzeptieren (Individuation, Loslösung) und sich darüber mit vermehrter Sprachfähigkeit auszutauschen (Kommunikation und Metakommunikation)" (1987, 167). In den von ihr geleiteten Konfliktgruppen drückte sich das so aus: "Gegenseitige Achtung wurde gefordert, und unterwürfiges Liebsein wie brutales Auftreten kamen weniger vor. Geborgenheit wie Bewegung waren die Voraussetzungen zu kreativem Lernen." (167)

f) Metakommunikation:

Metasprache wird dann nötig, wenn Menschen über das Sprechen sprechen. Einige Fragen nach dem eigenen Gesprächsverhalten habe ich unter 8.d) zitiert. Sie heben den/die FragendeN schon recht weit aus dem konkreten Gesprächsverlauf heraus. Aber es gibt sehr verschiedene Grade der Abgehobenheit. Die Forderung "Laß mich mal ausreden!" ist auch ein Sprechen über das Sprechen, aber zugleich unmittelbare Handlung im Gesprächsverlauf, die diesen beeinflussen soll und kann. Was M. Imhof und F. Schulz von Thun "Metakommunikation" nennen, findet auf einer anderen Ebene statt. Schulz v. Thun nennt sie den "Feldherrenhügel der Metakommunikation" (1981, 91ff.). Die Beteiligten blicken sozusagen "aus sicherer Distanz", von oben auf das "Gesprächsgetümmel" und tauschen sich darüber aus, wie sie sich darin erleben.

Die Metakommunikation kann sehr leicht dieses Niveau verlieren, wenn die "Feldherren" stattdessen einander mitteilen, wie sie

einander erleben, besonders wenn sie auch noch eine Interpretation versuchen. Nicht ohne Grund hat R. Cohn zu diesem Punkt eine ganze Reihe von Hilfsregeln formuliert:

- "4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stätt dessen deine persönliche Reaktionen aus."
- "5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen."
- "6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst)."
- "2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview." (1983, 124-126)

Allzu leicht bricht das "Gesprächsgetümmel" auf den "Feldherrenhügeln" aufs neue aus, nur mit noch härteren Unterdrückungsmechanismen, weil ein gekonnt als "Ich-Botschaft" formulierter Angriff noch schwerer abzuwehren ist.

Eine sorgfältige und behutsame Leitung ist nötig, um dies zu verhindern. Aber schlechter als ein gelegentliches "Abgleiten" der Metakommunikation scheint mir immer noch, sie gar nicht erst zu wagen. Um mit E. Brunner Brecht zu zitieren: "Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt darin um." (1987, 93.) D.h. "daß man gerade durch die gestörten Beziehungen 'hindurch' muß, um sie zu verändern ... (und) um ihrer Wirkung nicht hilflos ausgeliefert zu sein." (a.a.O.)

Doch ich möchte die Metakommunikation nicht in diesem Lichte stehen lassen, als sei sie eine – schon vom Namen her – komplizierte, abgehobene, mühsame bis gefährvolle Arbeit, etwa wie eine Reinigungsprozedur: notwendig aber quälend. Sie kann in der Praxis einfach und befreiend sein – und Leben, wie das Miteinander-Sprechen überhaupt. Dafür abschließend ein Beispiel aus der schon öfter zitierten Gesprächsarbeit von M. Imhof (1987, 89f.), ein Protokollauschnitt aus dem Gespräch einer vierten Grundschulklasse, das genau das in meinem Beitrag behandelte Problem zum Gegenstand hat: Tobias und Swenja reden so viel, daß andere gar nicht zu Wort kommen. So jedenfalls stellt es sich zuerst dar. Als dann Heike gefragt wird, warum sie immer schweigt, sagt sie: "Ich find das so interessant, was die andern alles sagen." Plötzlich wird sichtbar, daß das Vielreden der einen auch eine Folge des Vielschweigens der anderen sein könnte.

Ich beginne das Zitat an dem Punkt, an dem die Lehrerin zusammenfaßt:

L: „... Jemand findet jeden Schnurz von sich so spannend und von anderen gar nichts. Und dann gibt's wieder andere Menschen, die finden von sich gar nichts spannend, sondern nur das, was von andern kommt. Und so werden die, die sowieso schon viel reden, dauernd darin bestärkt, die ganze Macht in die Hand zu nehmen und immerzu Mittelpunkt zu sein. Was geschieht, ist: Einige werden an die Wand gedrückt. Die sind vielleicht auch ganz froh, daß sie an der Wand stehen, dann brauchen sie sich nicht anzustrengen, brauchen ihren Gedanken nicht nachzugehen. Und manche sind selbstverständlich immer im Mittelpunkt und finden das auch noch ganz richtig.“

Swenja: „Ich möchte aber gar nicht im Mittelpunkt stehen. Ich möchte nur das sagen, was ich meine, ob das richtig ist oder nicht, das weiß ich dann nicht, das kann man dann ja schlecht beurteilen.“

Unverständliches Durcheinanderreden, Swenja bestärkend.

L: „Wer meint, daß er was Wichtiges zu sagen hat, auch wenn er vorher nicht weiß, ob das wichtig ist, sollte nicht den Mund halten.“

Malte: „Vielleicht ist das so, die Kinder, die dann eben nichts sagen, denen kommt das so vor, als würden sie von einer Maschine an die Wand gedrückt und dann vor Schreck nichts mehr sagen können.“

Swenja flüstert mit Tobias.

L: „Swenja, nicht flüstern, sag es laut.“

Swenja: „Ich will aber die andern nicht an die Wand drücken.“

L: „Das ist auch nicht gesagt worden. Wenn Du Deine Gedanken sagst, die sehr gut sind, dann ist das okay. Dann können die andern sich ja selber äußern. Und außerdem sind die andern auch selbst schuld, wenn sie sich an die Wand drücken lassen.“

Swenja: „Die können ja auch was sagen.“

Kati: „Du läßt sie ja nicht.“

Swenja: „Ja, immer red ich auch nicht.“

Malte: „Sie sagt schon wichtige Dinge, wofür sie lange Sätze braucht.“

Anne: „Sie sagt wenigstens wichtige Dinge und nicht so langweilige Sachen, die die andern nicht interessieren. Wenn sie was Langweiliges weiß, dann sagt sie es ja nicht, dann nimmt sie ja auch Rücksicht auf die andern.“

Malte: „Bis jetzt hat die Swenja immer wichtige Sachen gesagt.“

Kati: „Aber sie läßt uns dann nichts dazusagen, daß wir ihr helfen können, helfen müssen, müssen nicht, aber helfen können.“

Literatur

- Becker, G. E.: Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Dikdatik II. Weinheim (Beltz) 1986
- Brück, H.: Seminar der Gefühle. Reinbek (Rowohlt) 1986
- Brückner, M.: Wendepunkte – Frauen auf dem Wege der Subjektwerdung. In: B. Schaeffer-Hegel (Hrsg.): Frauen und Macht. Berlin (Publica) 1984
- Brumlik, M.: Interaktion. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler (Burgbücherei Schneider) 1986
- Brunner, E./Rauschenbach, T./Steinhilber, H.: Gestörte Kommunikation in der Schule – Analyse und Konzept eines Interaktionstrainings. München 1978
- Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett) 1983, 6. Aufl.
- Grell, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. München (Urban & Schwarzenberg) 1983
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt (Suhrkamp) 1981
- Imhof, M.: Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule. Gießen (Focus) 1987
- Karmann, G.: Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987
- Roeder, P. M./Schümer, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf (Schwann) 1976
- Rosenbusch, H. S./Schenk, H.: Kommunikation. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler (Burgbücherei Schneider) 1986
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek (Rowohlt) 1981
- Trömel-Plötz, S.: Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt/M. (Fischer) 1982
- Trömel-Plötz, S.: Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M. (Fischer) 1984
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München (dtv) 1984, 11. Aufl.

Marion Bergk ist Assistentin für Pädagogik.

Adresse: Institut für Schulpädagogik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt

Mündliche Kommunikation

Vorschläge für den Unterricht

Können Schüler im Unterricht lernen, sprachlich zu handeln?

Zunächst läßt sich bezweifeln, ob ausgerechnet geplanter Unterricht Kindern und Jugendlichen optimale Möglichkeiten bietet, ihre sprachliche Handlungsfähigkeit auszuweiten. Können Schüler (gemeint sind immer auch Schülerinnen) überhaupt innerhalb eines straff gelenkten Unterrichts lernen, unterschiedliche Situationen sprachlich zu bewältigen, und zwar in einer Weise, wie dies später im Berufsleben und in der Öffentlichkeit, aber auch im Privatleben notwendig ist? Bieten außerschulische Situationen nicht effektivere Gelegenheiten, um sich darin zu üben, wie man gezielt durch sprachliche Äußerungen Situationen in der beabsichtigten Weise verändert?¹⁾

Im primär (vorschulischen) Spracherwerb haben die Kinder bereits die elementaren Grundlagen mündlichen Sprachhandelns durch (sozial bestimmte) Interaktionen erlernt, wobei die sprachlichen nicht nur eng mit kognitiven Prozessen verknüpft waren, sondern beide auch entscheidend durch affektive Komponenten beeinflusst wurden. Probieren, Üben, Experimentieren mit unterschiedlichen Erfolgserlebnissen tragen ganz wesentlich zu Fortschritten im mündlichen Sprachhandeln bei. Lassen sich Elemente dieses spontan individuellen und offenen Lernens in Unterrichtsprozesse, die für größere Lerngruppen geplant werden, aufnehmen? Ist eine Integration von realitätsbezogenem erprobendem Sprachhandeln und gesteuerten Lernprozessen möglich? Denn es genügt ja nicht, daß möglichst viele Schüler im Unterricht möglichst viel sprechen (auch das ist besser, als wenn sie verstummen), sondern die Kinder und Jugendlichen sollen sprachlich handlungsfähiger werden und die Lernfortschritte dabei deutlich erkennbar sein.

Ehe hier die Möglichkeiten für eine Annäherung an dieses Ziel

erörtert werden, ist es notwendig, kurz zu klären, was unter sprachlicher Handlungsfähigkeit in der Mündlichen Kommunikation verstanden wird.²⁾

Als *sprachliche Handlungsfähigkeit in der Mündlichen Kommunikation* ist die Fähigkeit anzusehen, eine Gesprächssituation bewußt und gezielt in der beabsichtigten Weise durch sprachliche Äußerungen zu verändern. Voraussetzungen dafür sind

- das Erfassen der Situationsbedingungen (Hauptelemente: Thema, Gesprächspartner, äußere Bedingungen),
- die Kenntnis unterschiedlicher Äußerungsmöglichkeiten und das Geübtsein im Formulieren,
- die Fähigkeit, sich für bestimmte situationsangemessene sprachliche Äußerungen zu entscheiden, sie auch tatsächlich zu formulieren und möglicherweise zusätzlich zu kommentieren und zu variieren.

Auch hinsichtlich der hier genannten Voraussetzungen ergeben sich in der Schule einige Besonderheiten und Schwierigkeiten. Unterrichtssituationen entsprechen nur selten Situationen außerhalb der Schule, wie man sie auch später bewältigen muß. Und die Entscheidung für bestimmte situationsangemessene Äußerungen kommt im Unterricht anders zustande als entsprechende Initiativen außerhalb der Schule; in beiden Fällen jedoch sind Selbstbewußtsein und die realistische Einschätzung eigener Eingriffsmöglichkeiten notwendig.

Für die Erfüllung aller hier genannten Voraussetzungen spielen bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse, aber auch Übungsmöglichkeiten eine Rolle. Der Unterricht muß also zahlreiche *Gelegenheiten* für sprachliches Handeln bieten und darauf abzielen, auf vorhandenen *Fähigkeiten* aufbauend, diese konsequent und gezielt zu fördern.³⁾ Das ist besonders deshalb schwierig, da Handeln von den eigenen *Intentionen* der Handelnden (in Richtung selbstbestimmte Situationslenkung) abhängig ist. Zwischen geplantem Unterricht und Gelegenheiten zu tatsächlichem Sprachhandeln scheint ein schwer überbrückbarer Widerspruch zu bestehen, es sei denn, es werde ein Unterricht durchgeführt, in dem (fast) alle Schüler die Möglichkeit erhalten, mit ihren sprachlichen Äußerungen eigene Intentionen zu verfolgen.

Handeln erfolgt nicht immer voll bewußt, es ist jedoch der *Reflexion* zugänglich. Wenn für möglichst viele Schüler deutlich

erkennbare Lernfortschritte in der mündlichen Kommunikation erzielt werden sollen, müssen Gespräche unter dem Gesichtspunkt untersucht werden, ob die ursprünglichen Intentionen der Handelnden mit den tatsächlich eintretenden Folgen der Sprachhandlungen übereinstimmen und welches die Gründe dafür sein könnten, daß die gewünschte Situationslenkung nicht erreicht wurde. In die Reflexion müssen auch *Konventionen* sprachlichen Handelns einbezogen werden, da ohne deren Beachtung Verständigung gar nicht möglich ist.⁴⁾

Erst das Zusammenspiel von Fähigkeiten und entsprechenden Übungsmöglichkeiten, von Intentionen und Konventionen mit dem Nachdenken über die Gründe für Erfolg und Mißerfolg im sprachlichen Handeln macht Fortschritte bei der Ausweitung der sprachlichen Handlungsfähigkeit durch Unterricht möglich. Es ist schwierig, im alltäglichen Unterricht diese komplexen Zusammenhänge nicht aus dem Blick zu verlieren. Um den Lernbereich **Mündliche Kommunikation** für die Unterrichtenden überschaubar zu gestalten, hat sich eine Aufgliederung der entsprechenden Überlegungen unter einzelnen Aspekten als zweckmäßig erwiesen.⁵⁾

Ohne den Gesamtzusammenhang zu ignorieren, soll daher erörtert werden, wie bei einzelnen Schwerpunkten entschieden und verfahren werden kann, um sich dem oben genannten Ziel allmählich nähern zu können bzw. einzelne Voraussetzungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit zu erfüllen. Die hier dargelegten Vorschläge sind nach folgenden Bereichen gegliedert:

1. Realitätsbezug – Themen, Situationen, sprachliche Handlungsfelder,
2. Sozialformen/Unterrichtsmethoden – Übungsformen,
3. Reflexion – Begriffsbildung,
4. Medien – Möglichkeiten der Veranschaulichung.

1. Realitätsbezug – Themen, Situationen, sprachliche Handlungsfelder

Für sprachliches Handeln sind Aktivität und Engagement notwendig. Spontaneität, Kreativität und Phantasietätigkeit sind Elemente des sprachlichen Handelns.⁶⁾ Die Bereitschaft zu einer konzentrierten Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem und die

Fähigkeit, inhaltlich Wichtiges dazu auszusagen, sind ganz wesentlich von dem Gegenstand des Gesprächs abhängig. Die Themen müssen also so gewählt werden, daß auch zurückhaltende Schüler motiviert und fähig sind, sich dazu zu äußern. Das bedeutet, daß die Themen in der Mündlichen Kommunikation vor allem den *Erfahrungsräumen* der Schüler entnommen werden sollten bzw. an die Erfahrungen der Schülern anknüpfen.

Allgemein läßt sich feststellen, daß Situationen aus den folgenden Erfahrungsbereichen ausgewählt werden können, wenn man bei den Schülern einen hohen Grad an sprachlicher Aktivität erreichen will:

- Freundeskreis (Freizeit, Gruppe, Gleichaltriger; Freundschaften – Konflikte),
- Familie (Pflichten, Rechte; Beziehungen zwischen Geschwistern und den Angehörigen verschiedener Generationen),
- Schule (einschließlich außerschulischer Aktivitäten, Schulfahrten, Feste, Aufführungen, Schülerzeitung; Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern),
- Öffentlichkeit in überschaubaren Bereichen (Nachbarschaft, Jugendorganisationen, Drogenproblematik, interkulturelle Beziehungen).

Sicher ist diese Aufstellung noch nicht vollständig; sie nennt nur Bereiche, auf die eigene Unterrichtserfahrungen zurückgreifen.⁷⁾

Die Motivation zu sprachlichem Handeln ist – besonders bei jüngeren Schülern – auch davon abhängig, daß man sich im Unterricht nicht in allgemeiner, abstrahierender Weise den entsprechenden Themen nähert, sondern daß aus den Erfahrungsbereichen *konkrete Ausgangssituationen* herausgelöst werden, die zu Fragen provozieren und in denen die handelnden Personen die Anteilnahme der Schüler wecken, Personen, mit denen sich die Schüler identifizieren können. Die Ausgangssituationen für die mündliche Auseinandersetzung können durch kurze Texte oder Illustrationen vorgestellt werden. Wichtig ist, daß dabei nur ein kleiner, überschaubarer Ausschnitt der Wirklichkeit als konkrete Ausgangssituation – möglichst *mit offenem Ausgang* – vorgestellt wird, zu deren Lenkung bzw. Veränderung kontroverse Vorschläge möglich sind.⁸⁾

Bei der Entscheidung, ob reale Ausgangssituationen gewählt werden sollen, wie sie in der Lerngruppe tatsächlich beobachtet werden können, oder fiktive Situationen, ist zu berücksichtigen, daß eine

starke affektive Beteiligung manchmal das gezielte sprachliche Handeln – gerade wegen der persönlichen Betroffenheit – so stark blockiert, daß die notwendige Distanz für ein überlegtes sprachliches Handeln nicht gegeben ist. Häufig sind Schüler gezielten Lernprozessen gegenüber zugänglicher, wenn in den Ausgangssituationen zwar eine Identifizierung mit den handelnden Personen ermöglicht wird, die eigenen Gedanken und Gefühle jedoch auf andere projiziert werden können. Einfühlungsvermögen, Sensibilität der Unterrichtenden gegenüber den Gedanken und Gefühlen der Schüler sind bei der Auswahl geeigneter Themen und Ausgangssituationen für die mündliche Kommunikation besonders wichtig. Die Anteilnahme der Schüler soll erreicht, eine zu starke Betroffenheit muß vermieden werden. Es ist also sehr behutsam dabei zu verfahren, von realen Situationen in der Lerngruppe auszugehen; in vielen Fällen sind fiktive Situationen zur Organisation gezielter Lernprozesse geeigneter. Gegen die ausschließliche Wahl realer Ausgangssituationen spricht auch, daß damit die systematische Verarbeitung relevanter Themen zugunsten eines eher "zufälligen" Unterrichts entfallen würde.⁹⁾

Der Realitätsbezug wird zum einen durch die Auswahl einer konkreten Situation aus einem Erfahrungsbereich der Schüler gewährleistet, zum anderen dadurch, daß nicht einzelne Sprechakte isoliert erprobt und untersucht werden, sondern daß im Mittelpunkt der mündlichen Kommunikation *sprachliche Handlungsfelder* stehen.¹⁰⁾ In der augenblicklichen (und zukünftigen) Lebenspraxis der Schüler kommen isolierte Sprachhandlungen nur selten vor, die sprachlichen Handlungen sind in die vielfältigen Beziehungen des Kontextes eingebettet; daher ist es in einem realitätsbezogenen Sprachunterricht notwendig, auch hier komplexe sprachliche Handlungsfelder zu erfassen.

Ein sprachliches Handlungsfeld besteht aus den korrespondierenden und alternativen sprachlichen Handlungen, die von einer bestimmten Situation ausgehen (und dem Beziehungsgeflecht zwischen diesen sprachlichen Handlungen).¹¹⁾ Ein sprachliches Handlungsfeld setzt sich also aus mindestens zwei situativ zusammengehörenden, miteinander korrespondierenden Sprachhandlungen zusammen, von denen die zweite aus mindestens zwei alternativ zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausgewählt werden kann (Beispiele: auffordern – die Aufforderung zurückweisen oder sie akzeptieren; einen Vorwurf machen – den Vorwurf akzeptieren, ihr zurückwei-

sen, sich entschuldigen oder sich rechtfertigen).

In der realen Kommunikation lassen sich vielfältige Beziehungen zwischen verschiedenen Sprechakten feststellen. Es ist zweckmäßig, bei einem systematischen Vorgehen in den Unterricht verschiedene sprachliche Handlungsfelder¹²⁾ einzubeziehen, die sich den folgenden Gruppen zuordnen lassen:

- a) informieren, sich selbst (z.B. durch Fragen) und andere (durch die Übermittlung von Informationen),
- b) erzählen bzw. sich unterhalten lassen,
- c) etwas feststellen, argumentieren, kommentieren,
- d) etwas zu erreichen versuchen (auffordern, bitten, vorschlagen, überreden),
- e) soziale Beziehungen herstellen, vertiefen, interpretieren,
- f) metakommunikative Sprachhandlungen (z.B. ein Gespräch strukturieren, strittige Punkte benennen oder Inhalts- und Beziehungsaspekte voneinander trennen),
- g) konventionelle Sprachhandlungen (z.B. grüßen, Erklärungen über das Wetter abgeben).

Die einzelnen Gruppen sprachlicher Handlungsfelder sind von unterschiedlicher Bedeutung für den Lernbereich **Mündliche Kommunikation**; das gilt allgemein und besonders für die verschiedenen Altersstufen.¹³⁾

2. Sozialformen/Unterrichtsmethoden – Übungsformen

Im Lernbereich **Mündliche Kommunikation** können die Unterrichtenden weniger als in anderen Bereichen auf fachdidaktische Traditionen zurückgreifen. (Selbstverständlich hat mündliche Kommunikation immer eine wichtige Rolle im Deutschunterricht gespielt, aber nicht als Lernbereich mit eigenen Zielen und dementsprechenden Methoden und Übungsformen; in dieser Hinsicht hat dieses Unterrichtsgebiet noch keine längere Geschichte.) Es ist notwendig, daß möglichst oft möglichst vielen Schülern Gelegenheiten zum Sprechen geboten werden und daß eine kritische Reflexion die verschiedenen Übungen im sprachlichen Handeln begleitet. Die Wahl der Sozialformen im Unterricht ist in diesem Zusammenhang wichtig; es müssen auch neue, bisher noch nicht tradierte und wenig erprobte Übungsformen entwickelt werden.

Oft ist es zweckmäßig, daß die Schüler gezielte, eindeutig formulierte Aufgaben für *Partnerarbeit* und *Gruppenarbeit* erhalten, um sich auf Gespräche mit der gesamten Lerngruppe vorbereiten zu können. Durch die Wahl dieser Sozialformen für Vorbereitungsphasen erhalten die Schüler die Chance, ihre Auffassungen zunächst in kleinem Kreis zu erwägen, spontane Vorannahmen zu revidieren oder auch bestätigen zu lassen, Fragen zu stellen und zu beantworten, Schwerpunkte in Stichwörtern festzulegen. Auf diese Weise werden jedem Schüler Übungsmöglichkeiten im Sprechen angeboten, die eine größere Sicherheit im freien Formulieren vor der größeren Gruppe bewirken können.

Um die Sicherheit im mündlichen Sprachhandeln weiter zu erhöhen, ist es nützlich, wenn sich die Schüler bestimmte *Arbeitstechniken* aneignen und in deren Anwendung durch häufiges Üben immer sicherer werden. Zu diesen Arbeitstechniken, die das gezielte sprachliche Handeln erleichtern können, gehört z.B. das Notieren von Stichwörtern zur inhaltlichen Vorbereitung auf Gespräche und Diskussionen ebenso wie das schriftliche Festhalten bestimmter Schwerpunkte beim Zuhören bzw. bei der Teilnahme an Diskussionen.¹⁴⁾ Die sichere Anwendung solcher Arbeitstechniken fördert die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, sich auf Wichtiges zu konzentrieren und Strukturierungselemente zu erkennen.

Um die Bedingungen von Gesprächssituationen erfassen zu können, müssen sich die Schüler auf ihre Gesprächspartner einstellen und versuchen, deren Erwartungen, Interessen und Auffassungen realistisch einzuschätzen. Für Übungen und Analysen in dieser Richtung bietet sich die Methode des *Rollenspiels* an. Das gilt

- o für die Durchführung von Rollenspielen der herkömmlichen Art, wie sie schon längere Zeit im Deutschunterricht praktiziert werden,
- o für Rollenspiele in Partnerarbeit (manchmal auch in Gruppenarbeit) zur Vorbereitung auf Gespräche mit der gesamten Lerngruppe,
- o bei der Ausweitung von Rollenspielen zu Hörspielen (bis hin zu kurzen Hörspielen) und zu Spielszenen (für Zuschauer),
- o für neue Übungsformen (z.T. angeregt durch das Medium Fernsehen).

Bei dem in der Sprachdidaktik durchaus schon bekannten Rollenspiel gehen die Aktionen, an denen oft nur zwei Schüler beteiligt sind, von einer konkreten Situation (mit offenem Ausgang) aus; die anderen Schüler beobachten das Spiel. Die agierenden Schüler erhalten Gelegenheit, die Folgen ihres sprachlichen Handelns zu erproben, die zuschauenden Schüler können – besonders mit Hilfe gezielter Beobachtungsaufgaben – untersuchen, durch welche sprachlichen Äußerungen sich die Situationen entscheidend verändern. Gemeinsam kann überlegt werden, ob die eintretenden Folgen der sprachlichen Handlungen von den Sprechenden beabsichtigt waren bzw. wodurch die nicht beabsichtigten Folgen eingetreten sind. Wenn sich aus der gleichen Ausgangssituation Rollenspiele mit unterschiedlichem Ausgang entwickeln, ist zu prüfen, worin die Gründe dafür zu suchen sind. Die Reflexion bezieht sich direkt auf die im Spiel erprobten sprachlichen Handlungen, also auf eine begrenzte Anzahl ganz bestimmter konkreter Äußerungen.

Rollenspiele können jedoch auch bei Partnerarbeit (manchmal auch bei Gruppenarbeit) der Vorbereitung auf Gespräche mit der gesamten Lerngruppe dienen; auf diese Weise ist es dann für alle Schüler möglich, sprachlich aktiv (ohne beobachtende Zuhörer/Zuschauer) Lösungsmöglichkeiten für entstandene Probleme und für Situationslenkungen zu erproben. Bei der Anwendung dieser Übungsform ist es wichtig, daß sich alle Schüler die Ausgangssituation wirklich vorstellen können, daß den Spielenden Möglichkeiten der Identifizierung mit den handelnden Personen geboten werden und daß die Zielaufgaben sehr genau formuliert sind; die durch dieses Verfahren ausgelöste große sprachliche Aktivität muß durch die Aufgabenstellung deutlich gelenkt werden. Wenn dies gelingt, steht den Unterrichtenden mit der genannten Übungsform eine hochmotivierende und effektive Methode zur Verfügung, um Reflexion über Möglichkeiten unterschiedlichen sprachlichen Handelns experimentierend vorzubereiten.

Die Ausweitung von Rollenspielen zu Hör- und Spielszenen¹⁵⁾ (für Zuhörer und Zuschauer) kann hier nicht genau erörtert werden. Doch ist wenigstens kurz zu erwähnen, daß gerade bei der Entwicklung von Hörspielen (und deren Aufnahme und Wiedergabe von Tonträgern) auch solche Schüler engagiert, einsatz- und experimentierfreudig arbeiten, die sich bei anderen (schulüblichen) Aktivitäten eher passiv verhalten.

Als *neue Übungsformen* wurden im Unterricht – besonders ab Klasse 8 – Talkshows und Expertenrunden erprobt;¹⁶⁾ den Schülern sind diese Gesprächsformen aus dem Medium Fernsehen vertraut, und es konnte eine deutliche Zunahme gezielter sprachlicher Aktivität, engagierten Vertretens eigener Auffassungen beobachtet werden. Die genannte Übungsformen können als Variationen des Rollenspiels angesehen werden; offensichtlich ist es für Schüler aber besonders attraktiv, so wie in der Medienöffentlichkeit agieren zu können. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen.

Die inhaltliche Behandlung der Drogenproblematik in einer 8. Klasse fiel zeitlich damit zusammen, daß in der regionalen Tagespresse über Konflikte in einem von dem genannten Problem besonders betroffenen Stadtteil berichtet wurde. Dort stießen die Interessen verschiedener Personengruppen aufeinander, die Gegensätze hatten sich zugespitzt, Konflikte wurden öffentlich ausgetragen. Für die Schüler waren die Voraussetzungen für eine argumentative Auseinandersetzung gegeben: ein strittiges Problem und die Vertrautheit mit sachlichen Informationen über das Problem.

Als zutreffend erwies sich dann die Erwartung, daß die Simulation einer an dem Medium Fernsehen orientierten Gesprächsform die Schüler zu besonderer sprachlicher Aktivität, engagierter Interessenvertretung und sachlicher Auseinandersetzung motivieren würde.

Die Schüler ordnen sich Gruppen zu, in denen jeweils Argumente für eine an dem Konflikt beteiligte Personengruppe gesammelt wurden:

- Sozialarbeiter, die mit ehemals drogenabhängigen Jugendlichen in Werkstätten in dem betroffenen Stadtteil arbeiten,
- Geschäftsleute,
- Mütter, die ihre Kinder gefährdet sahen,
- Drogenabhängige,
- Vertreter des Stadtteilbeirats,
- eine bekannte Schlagersängerin (um die "Buntheit" der Talkshow zu dokumentieren).

Nach beendeter Vorbereitung wurde jede Gruppe durch jeweils einen Sprecher an der Talkshow beteiligt; die Moderation übernahmen die Unterrichtenden. Dies war zunächst auch notwendig; später haben in Einzelfällen auch Schüler moderiert. Die übrigen Schüler agierten als Zuschauer der Talkshow, die zeitweise in das Gespräch eingreifen konnten. Die Jugendlichen betrachteten "ihre" Talkshow als vollen Erfolg; einige schlugen vor, zur Durchführung einer weiteren "Veranstaltung" eine Parallelklasse einzuladen. (Offensichtlich wurde Öffentlichkeit angestrebt; auch hier zeigte sich, daß der Übergang vom Rollenspiel zur szenischen Darstellung in vielen Fällen fließend ist.)

Für die Durchführung von "Expertenrunden" sollten Themen gewählt werden, bei denen die Schüler imstande sind, sich genaue Sachkenntnisse anzueignen. Beobachtungen zeigten, daß Schüler zunächst nur zögernd die Rolle von "Experten" übernehmen, daß diese Zurückhaltung bei Wiederholungen jedoch schnell zurückgeht. (In einigen Lerngruppen drängten sich nach mehrfacher Anwendung dieser Übungsform bei verschiedenen Themen die Schüler so stark in die Rolle der Experten, daß es schwierig wurde, genug "Publikum", also Zuschauer, Zuhörer für die "Expertenrunde" zurückzubehalten.)

Die wichtige Übungsform der *Diskussionsrunde* wird hier nicht erörtert, da sie bekannt ist und häufig praktiziert wird. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß sehr gründlich vorbereitete Diskussionen vielfach einen höheren Lerneffekt haben als unvorbereitete.

3. Reflexion – Begriffsbildung

Wenn im Lernbereich **Mündliche Kommunikation** einzelne sprachliche Handlungsfelder erfaßt werden, läßt sich durch die begleitende Reflexion der systematische Zusammenhang herstellen. Zentrale Aspekte des sprachlichen Handelns, Intentionalität, Reflexivität und Konventionalität, sollten den Schülern allmählich bewußt werden; dabei ist es nicht notwendig, daß sie mit diesen Termini umgehen. Einige *wichtige Begriffe* sind dem Verständnis der Schüler zugänglich, wenn sie induktiv erarbeitet und in neuen Zusammenhängen und bei verschiedenen Themen wiederholt werden. Unverzichtbare Begriffe für das systematische, reflektierende Verstehen und Benennen der Vorgänge des sprachlichen Handelns sind z.B. *Intention/Absicht, Folgen/Wirkungen, Situation* und bestimmte *sprechaktbezeichnende Verben* (z.B. auffordern, beschuldigen, sich entschuldigen, sich rechtfertigen).

Reflexion über das eigene sprachliche Handeln und das anderer Personen ist auch im Lernbereich **Mündliche Kommunikation** unverzichtbar, muß jedoch in einer dem Alter der Schüler entsprechenden Art erfolgen und immer auf das tatsächliche Sprechen bezogen sein.

Ein Beispiel soll die Möglichkeit systematischen Vorgehens im Unterricht verdeutlichen. Zur Erarbeitung der für das sprachliche Handeln wichtigen Begriffe *Absicht* und *Folgen* in einer 5. Klasse und für die Beantwortung einer so wichtigen Frage, ob eine sprachliche Handlung "geglückt" sei, können zunächst bei einem Rollenspiel zur Beobachtung des sprachlichen Handelns einer Person die folgenden Fragen gestellt werden:

1. Was will sie erreichen?
2. Was sagt sie?
3. Was erreicht sie (tatsächlich) durch ihre Äußerung?

Aus der Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zwischen den Antworten auf Frage 1 und 3 können die Schüler dann schließen, ob eine bestimmte sprachliche Handlung (in der beabsichtigten Weise) geglückt ist. Von diesen Fragen ausgehend, sind auch von zehnjährigen Schülern die Begriffe *Absicht* (Frage 1) und *Folgen* (Frage 3) zu erarbeiten.

Bei ihrem Nachdenken über sprachliches Handeln sollen die Schüler (besonders durch Gegenüberstellung) erkennen,

- daß verschiedenen Sprachhandlungstypen, die sie begrifflich benennen können, unterschiedliche Absichten zugrunde liegen,
- daß die beabsichtigten und die durch eine sprachliche Äußerung tatsächlich erzielten Folgen übereinstimmen oder nicht übereinstimmen können,
- daß man nur mit situationsangemessenen Äußerungen eine Situation in der beabsichtigten Weise verändern kann,
- daß Situationsangemessenheit die Berücksichtigung der Situationselemente (Thema, Gesprächspartner/Adressaten und äußere Bedingungen der Situation) bedeutet.

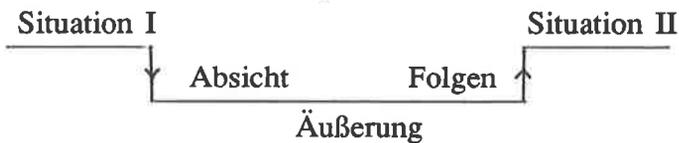
Eine enge Verbindung von sprachlichem Experimentieren und Reflexion des Sprachgebrauchs ermöglicht neben einer Erhöhung der sprachlichen Aktivität die notwendigen Erkenntnisprozesse und das begriffliche Erfassen von Komponenten, die für das sprachliche Handeln wichtig sind.

4. Medien – Möglichkeiten der Veranschaulichung

Wenn tatsächliches sprachliches Handeln und das Nachdenken darüber, wenn Üben und Reflektieren immer eng aufeinander bezogen sein sollen, muß man das flüchtige einmalige Hören

sprachlicher Äußerungen durch Möglichkeiten für mehrfache Wiederholungen ergänzen: die Äußerungen müssen durch *Tonträger* festgehalten werden, um eine gründliche Reflexion zu ermöglichen. Diese Tonträger sind notwendige Arbeitsmittel für einen Unterricht, wie er hier vorgeschlagen wird. Nur durch wiederholtes Vorspielen lassen sich (schnell vorgebrachte) Vermutungen bestätigen oder revidieren, sind Nuancen in sprachlichen Äußerungen eindeutig feststellbar, ist eine gründliche Arbeit möglich. In Einzelfällen kann auch ein schriftliches Festhalten besonders wichtiger Gesprächsabschnitte notwendig werden.

Die für die Schüler angestrebten Erkenntnisprozesse können dadurch erleichtert werden, daß die auditive Wahrnehmung visuell unterstützt wird. Durch die Entwicklung von Tafelbildern mit *graphischen Darstellungen* können manche im akustischen Raum schnell "ablaufenden" Vorgänge optisch "festgehalten" und damit besser "eingepägt" werden. Ein Beispiel soll dies zeigen.



Graphische Darstellungen dieser Art sind natürlich stark schematisierte Vereinfachungen komplexer Vorgänge. Erst nachdem die Schüler aufgrund von Beobachtungen Situationsveränderungen durch sprachliche Äußerungen festgestellt und beschrieben haben, können sie verallgemeinern und abstrahieren. Nach Abschluß der Reflexionsphase, bei der sie graphischen Darstellungen allmählich entstehen, werden die konkreten Vorgänge nur noch durch abstrakte Begriffe erfaßt, die die Schüler zuvor im Unterricht erarbeitet haben. Wichtig ist ein schrittweises Vorgehen, bei dem immer wieder Bezüge zwischen Üben und Reflektieren hergestellt werden. Gerade bei Bezeichnungen für Sprachhandlungstypen sind auch Schüler einer 5. oder 6. Klasse schon imstande, selbst treffende (alltagssprachliche) Begriffe abzuleiten bzw. zu entwickeln; ihr Reflexions- und Abstraktionsvermögen soll nicht unterschätzt werden. Aus einer Unterrichtsaufzeichnung stammt das folgende Beispiel, bei dem auch eine graphische Darstellung (an der Tafel) die Lernprozesse unterstützt.¹⁷⁾



Diese hier schriftlich festgehaltenen Äußerungen fielen in Rollenspielen als Antworten auf Vorwürfe in einer bestimmten Situation. Die folgenden Begriffe zur Bezeichnung der Sprachhandlungen wurden von den Schülern formuliert:



Die Beispiele wurden Unterrichtssequenzen für die 5. bzw. 6. Klasse entnommen, weil in dieser Altersstufe noch besondere Schwierigkeiten bei der Begriffsbildung auftreten. Die Reihe von Beispielen ließe sich fortsetzen, Ausweitungen sind möglich.

Abschließende zusammenfassende Bemerkungen

Am Anfang der hier dargelegten Überlegungen und Vorschläge für den Unterricht im Lernbereich **Mündliche Kommunikation** wurde die Frage gestellt, ob Schüler innerhalb eines geplanten Unterrichts ihre sprachliche Handlungsfähigkeit ausweiten können. Diese Frage läßt sich bejahen, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind.

Die Kenntnis unterschiedlicher Äußerungsmöglichkeiten, das Ge-

übtsein in deren Anwendung und die Entscheidungsfähigkeit im Formulieren können nur bei sprachlicher Aktivität erreicht werden. Diese Aktivität wird gefördert

- o durch die Wahl geeigneter Themen, bei denen die Schüler eigene Erfahrungen verarbeiten können,
- o durch die Arbeit in Sozialformen, in denen möglichst viele Schüler mündlich agieren (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiel einschließlich neuer Varianten und Übungsformen).

Wenn so vielfältige Möglichkeiten für (möglichst selbständige und kreative) sprachliche Aktivitäten eröffnet werden, müssen diese "Übungen" im Unterricht durch eine gründliche, systematische Reflexion begleitet werden. Eben dadurch unterscheiden sich gezielte Lernprozesse in und mit größeren Lerngruppen von dem eher urwüchsigen, individuellen außerunterrichtlichen Lernen sprachlichen Handelns. Allerdings bleiben im Lernbereich **Mündliche Kommunikation** Elemente des offenen, experimentierenden Lernens unverzichtbar, auch innerhalb von kleinschrittig organisierten Erkenntnisprozessen.

Anmerkungen

- 1) Handeln wird als intentionsbestimmte Situationslenkung verstanden (v. Wright 1974, S. 103ff.); die Handlung unterscheidet sich danach von der eindeutig kausal determinierten Verursachung (67ff). Die möglichen Folgen sprachlicher Handlungen entsprechen nicht immer den beabsichtigten Wirkungen, da auch bei den Gesprächspartnern Intentionen vorauszusetzen sind.
- 2) Genauere Überlegungen dazu in Schoenke 1988, S. 19ff.
- 3) Stegmüller weist darauf hin, daß auf das Handeln (neben Wünschen und Verpflichtungen) auch Fähigkeiten einwirken (Stegmüller 1975, S. 132), und nennt als weitere Handlungskomponente Gelegenheiten zum Handeln (S. 133).
- 4) Burkhardt/Henne nennen als wesentliche Merkmale des Handlungsbegriffs: Intentionalität, Reflexivität und Konventionalität (Burkhardt/Henne 1984, S. 341). Unter sprachdidaktischem Aspekt werden hier auch Fähigkeiten und Gelegenheiten zum sprachlichen Handeln berücksichtigt.
- 5) Wir greifen bei diesen Überlegungen auf Erfahrungen, Beobachtungen und Analysen bei der Erprobung von Unterrichtsreihen und -einheiten durch eine größere Anzahl von Unterrichtenden mit unterschiedlichem Unterrichtsstil zurück (Schoenke 1981, 1982), aber auch auf die Entwicklung von Unterrichtswerken für verschiedene Altersgruppen (Schoenke/Schneider 1981, Sprachbuch Deutsch 1979ff., 1984ff., 1987ff.)

- 6) Antos faßt Formulieren als »Problemlösen« auf (Antos 1982, S. 41), als »Spezialfall schöpferischen Handelns« (S. 42). Er unterscheidet das spontane mündliche Formulieren, das »FREIE FORMULIEREN« in der schriftlichen Textbildung mit »analytischen Heurismen« (S. 187ff.).
- 7) Dabei wird allerdings der Bereich der nicht direkt realitätsbezogenen Phantasie nicht angeführt, da Überlegungen in dieser Richtung eine veränderte Annäherung an das Thema erforderten und so den hier gesetzten Rahmen sprengen würden. Zwei kurze Hinweise erscheinen jedoch als unverzichtbar. Phantasie wird als ein Element des Handelns angesehen, dann jedoch Phantasie in einem umfassenden Sinn (z.B. auch als Antizipation) verstanden, nicht nur auf jenseits der Wirklichkeit liegende Bereiche bezogen. Doch auch diese Phantasie (im engeren Sinne) sollte Themen für die Mündliche Kommunikation liefern. Die Besonderheiten dieser Themen machen jedoch auch gesonderte Überlegungen notwendig (vgl. dazu auch EnBle 1987, bes. S. 45ff.).
- 8) Beispiele in Schoenke 1981, S. 360f., Schoenke 1982, S. 24ff. 75ff. und in Sprachbuch Deutsch jeweils zu Beginn der einzelnen (integrierten) Lerneinheiten.
- 9) Schoenke 1988, S. 72f.
- 10) Dazu Schoenke 1981, 1988, S. 80ff.
- 11) Schoenke 1988, S. 80.
- 12) Ein Vorschlag zur Systematisierung sprachlicher Handlungsfelder aus sprachdidaktischer Sicht wird in Schoenke 1988 (S. 82-85) unterbreitet.
- 13) Vgl. dazu Schoenke 1988, S. 86ff.
- 14) Über entsprechende Arbeitstechniken im einzelnen vgl. Schoenke 1982, S. 116f.
- 15) Vgl. dazu EnBle 1987, bes. S. 64ff.
- 16) Häufig wird das Zurückdrängen eigener Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen durch das große Ausmaß passiven "Fernsehkonsums" kritisiert. (Man läßt nicht nur andere für sich spielen, sondern auch diskutieren.) Allgemeine Klagen darüber bewirken jedoch kaum etwas; es sollte auch überlegt werden, wie man veränderte Freizeitgewohnheiten für neue Aktivitäten (auch im Unterricht) nutzen kann.
- 17) Schoenke 1981, S. 353f.

Literatur

- Antos, G.: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen 1982
- Burkhardt, A./Henne, H.: Wie man einen Handlungsbegriff "sinnvoll" konstituiert. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 12/1984, S. 332-351
- EnBle, A.: Förderung sprachlicher Kreativität durch die Entwicklung von Schulspielen. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen, 1987
- Schoenke, E.: Sprachliche Handlungsfelder im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 60/1981, S. 356-369
- Schoenke, E./Schneider, I.: Sprechen in unterschiedlichen Situationen. München 1981

- Schoenke, E.: Deutsch Sekundarstufe I. Sprachliches Handeln – Unterrichtsmodelle. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen, 1982
- Schoenke, E.: Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen, 1988
- Sprachbuch Deutsch Klasse 2-4, hrsg. von Kreye, H./Roth, L./Schmidt, H. J./Schoenke, E./Ulrich, W., Braunschweig 1979ff.
- Sprachbuch Deutsch Klasse 5-6, hrsg. von Kreye, H./Schmidt, H.J./Schoenke, E./Ulrich, W., Braunschweig 1984ff.
- Sprachbuch Deutsch Klasse 7-9; hrsg. von Schmidt, H.J./Schoenke, E./Ulrich, W., Braunschweig 1987ff.
- Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Band II. Stuttgart 1975
- Wright, G. H. v.: Erkennen und Verstehen. Frankfurt/M. 1971 (1974)

Eva Schoenke unterrichtet am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis, Bremen.
Adresse: Hartlaubstraße 29, D-2800 Bremen 33

Friedlicher Grenzverkehr

Deutschunterricht als Förderung kreativen Sprachhandelns

Wer sich im folgenden ein Vademecum ersprießlicher Vorschläge für die Behübschung seines/ihrer Unterrichts mit allerlei phantasievолlem didaktischem Schnickschnack erwartet, möge bereits an dieser Stelle die Lektüre abbrechen und die dadurch gewonnene Zeit (ca. 30 Minuten) für einen Spaziergang in der frischen Luft verwenden. Sauerstoff ist eine wichtige didaktische Variable, da er die Durchblutung der Gehirnzellen fördert und damit zur Lebendigkeit des Denkens und Handelns im Unterricht beiträgt.

Mein Aufsatz hat das zwar auch vor, aber auf viel verschlungeneren Wegen als der Sauerstoff. Wer ihn (den Artikel) mit dem Blick auf seine Umwegrentabilität zu lesen bereit ist, mag vermutlich einige Perspektiven für die Praxis daraus gewinnen. Meine Absicht ist jedoch, Erfahrungen und Überlegungen eher grundsätzlicher Art anzustellen, um das Objekt meiner Begierde, nämlich die Subjektivität von Lehrenden und Lernenden im Sprachunterricht, in den wissenschaftlichen Diskurs der Fachdidaktik einzubringen. Ich will anhand einer Fallgeschichte, ihrer Deutung und daran anknüpfender theoretischer Überlegungen für eine Didaktik des kreativen Sprachhandelns plädieren – für eine Didaktik freilich, in der es keine Objekte der Belehrung und keine operationalisierten Ziele gibt, sondern wo Subjekte sich "auf etwas einlassen", auf Expeditionsabenteuer und Entdeckungsreisen in der Seele weitem Land. Weniger poetisch: mich interessiert die Psyche als Quelle und Echo von Sprache und Literatur.

Spiegel und Masken

Weiterbildungsseminar für Sprachdidaktiker. Alle liegen auf dem Boden, Augen geschlossen, Arme und Beine bequem ausgestreckt. Alle bis auf einen. Der sitzt in der Mitte und suggeriert: "Je me sens tranquille et paisible. Ich fühle mich ruhig und ausgeglichen.

Je me sens tranquille et paisible... Je perçois le contact de mes bras avec le soulier. Ich nehme den Kontakt meiner Arme mit dem Boden wahr. Je perçois le contact de mes bras avec le soulier..." Sandwich-Übung nennt er das, und er wird jeden der vier Tage dieses Intensivseminars mit dem Sandwich beginnen. Vordergründig ist es ja klar, was er bezweckt: Wir, die Teilnehmer, sollen auf eine entspannte und bequeme Art mit dem Französischen vertraut werden. Wir, insgesamt 12 Personen, die meisten von uns UniversitätslehrerInnen, die wenigsten des Französischen kundig, sollten in diesem Seminar erfahren – und zwar durch ein Selbstexperiment –, daß man Sprache am intensivsten lernt, wenn man die zum großen Teil verschütteten eigenen Fähigkeiten wiederbeleben lernt. Damit es nicht zu einfach wird, soll unser Seminar diese Wiederbelebung im Medium einer fremden Sprache bewirken. Wenn es im Französischen gelingt, dann muß es in der Muttersprache erst recht möglich sein.

Doch sehen wir uns den Seminarablauf genauer an. Erster Tag. Nach der Entspannungsübung sitzen wir alle im Kreis am Boden. In der Mitte ist ein Teppich. Auf dem Teppich sitzt Marie, eine der beiden SeminarleiterInnen. Wer will, kann sich nun auf den Teppich setzen, unmittelbar vor Marie. Bernard, der andere Seminarleiter, reicht eine Maske, die das ganze Gesicht bedeckt und keine Augenschlitze hat. Ich setze die Maske auf, schließe die Augen und harre der Dinge, die da kommen sollen. Marie legt ihre Hände auf meine Schultern, ganz leicht, ohne Druck. Stille. Mit der Zeit beginne ich zu spüren, wie sich ihre Hände in meinem Atemrhythmus heben und senken, ganz leicht nur, ohne großen Nachdruck. Und ich fühle nun, wie sie sich ganz auf meinen Körper einstellt. Zu hören ist nichts außer ihrem Atem und meinem. Plötzlich, mitten in diese Stille hinein beginnt sie zu sprechen. In meinem Namen. Wenn sie "ich" sagt, bin das ich. Einfache Sätze. Sie sagt: "Jetzt bin ich wieder etwas ruhiger. Ich bin nicht mehr nervös. Ich bin nicht mehr aufgeregt. Ich bin sicherer. Ich bin besser drauf. Es geht mir gut. Es geht mir besser als vorhin. Obwohl es seltsam ist, obwohl es komisch ist, obwohl es ungewohnt ist, hier zu sitzen, am Boden zu sitzen, mit einer Maske am Boden zu sitzen, mit einer Maske vor vielen anderen am Boden zu sitzen ... usw. usw." Sie spricht französisch. Sie sagt, was sie fühlt, daß ich fühle. Sie spricht redundant, sagt alles drei bis viermal mit anderen Worten. Ich höre zu.

Dann nimmt mir Bernard die Maske ab und setzt mir eine Halbmaske auf, die den Mund freiläßt, aber die Augen abdeckt. Marie wiederholt in ähnlichen Worten, was sie zuerst gesagt hat. Dann wiederholt sie es ein drittes Mal. Und diesmal wiederhole ich jedesmal, wenn sie eine Pause macht. Ich wiederhole das, was zu mir paßt – vom Klang und vom Rhythmus her, und ich wiederhole, was ich mir merken kann, weil ich seine Lautgestalt verstanden habe. Ich wiederhole nicht, was mir aus irgend einem Grund fremd geblieben ist.

Wieder nimmt mir Bernard die Maske ab und reicht mir nun eine ganz kleine, die nur die Augenpartie bedeckt, aber Sehschlitze offenläßt. Nun nehme ich wahr, wie sehr ich hier im Mittelpunkt bin. Alle starren gespannt auf mich. Ich will alle einzeln wahrnehmen, will sehen, wie sie mich wahrnehmen. Ich bin so sehr damit beschäftigt, daß es mir schwerfällt, Maries französische Sätze zu hören, geschweige denn zu wiederholen. Die Konzentration ist viel schwieriger als zuvor. Und außerdem merke ich eine eigenartige Nervosität an mir, die ich zuerst, solange ich nichts sehen konnte, nicht gespürt hatte. Später werden die meisten anderen erzählen, daß es ihnen genauso ergangen ist, als sie an der Reihe waren.

Zweiter Tag. Wieder die Entspannungsübung, dann das Sitzen im Kreis und das Spiel mit den Masken. Doch diesmal spricht Marie nicht für mich, sondern sagt, was ihr durch den Kopf geht, ohne sich in mich hineinzudenken. Auch die elf anderen spielen nacheinander diese Rolle des aktiven Zuhörers.

Dritter Tag. Ich beginne, einen eigenen Text zu stammeln. Marie unterstützt mich dabei wie eine Geburtshelferin, so lange, bis wir beide das Gefühl haben, er sei zu der Botschaft gediehen, die ich intendiert hatte. Aber nun sitzt Bernard vor mir und unterbricht meine Harmonie mit Marie ständig durch Fragen und Kommentare. Ich muß zugleich den lebens- bzw. sprachspendenden Kontakt zu Marie bewahren und auf ihn reagieren. Kein leichtes Spiel, weil ich immer wieder zum Erklären und Begründen gezwungen werde, während ich zuvor lediglich den Strom der Rede fließen lassen brauchte.

Vierter Tag. Nach der Aufwärmübung werden zwei Gruppen gebildet. In jeder der beiden Gruppen setzt eine Person die Maske

auf und beginnt zu sprechen – einen eigenen Text. Hinter der Person mit der Maske Marie bzw. Bernard als Doppel, um zu soufflieren, wenn die Person mit der Maske hängen bleibt. Beim Wiederholen ohne Maske helfen alle Gruppenmitglieder, einen Text zu generieren. In der zweiten Runde treffen die beiden Protagonisten aufeinander, hinter ihnen jeweils ihr Doppel und ihre Kleingruppe. Sie versuchen, miteinander ins Gespräch zu kommen und ihren Text aus der Kleingruppe in dieses Gespräch einzuflechten. Es entsteht ein heiterer Hahnenkampf. Rückzug in die Kleingruppe. Der Protagonist entwickelt mithilfe seiner Gruppe eine Kommunikationsstrategie, um seinen Text doch noch irgendwie zur Sprache zu bringen. Wieder die Begegnung in der Mitte, wieder die Unterstützung der beiden Protagonisten durch ihre Gruppen, aber Bernard und Marie haben sich nun ganz zurückgezogen, denn das Spiel läuft nun ohne ihr Zutun. Und das alles in französischer Sprache! Gespielt von Leuten, die vor vier Tagen noch nie einen französischen Satz über ihre Lippen gebracht hatten, die aber nun erzählen, daß sie auf französisch träumten, daß sie ganz unbeabsichtigt am Abend zu Hause, von ihren Partnern angesprochen, französisch antworteten, die sich alle einig waren, jede Angst vor dem ungeschützten öffentlichen Sprechen des Französischen verloren zu haben. Die Faszination eines außergewöhnlichen Lernereignisses hatte uns alle ergriffen.

Haben und Sein im Sprachunterricht

Bernard und Marie Dufeu haben ihre eigene Rationalisierung dieser Sprachdidaktik entwickelt. Bernard Dufeu hat sie in mehreren Aufsätzen beschrieben (vgl. Dufeu 1983a, 1983b, Dufeu 1985, Dufeu 1987). An Fromms Unterscheidung von Haben und Sein anknüpfend, unterscheiden sie zwischen zwei Grundorientierungen der Sprachdidaktik, die sie als Pädagogik des Habens und Pädagogik des Seins bezeichnen. Kennzeichnendes Merkmal der Pädagogik des Habens, laut Dufeu: Die Sprache wird in einzelne Elemente zerlegt und das Sprechen wird in Strategien aufgegliedert. Diese Einzelelemente und Strategien werden irgendwie eingeführt, memoriert, geübt, wiederholt, kombiniert, angewandt, und zwar immer in der Hoffnung, daß sie zum festen Besitz würden, daß die Lernenden sich im "Ernstfall" mit ihrer Hilfe ausdrücken könnten.

Die Hauptprobleme dieser Pädagogik des Habens, so Dufeu, seien Fragen der Motivation, der Gedächtnisleistung, der Aufmerksamkeit, der Transferschwierigkeiten, der effizienten Übungsformen. Die Sprechabsichten, Themen und Situationen würden immer in Abwesenheit der Lernenden festgelegt und seien auf fiktive Durchschnittsteilnehmer zugeschnitten. Es werde für sie festgelegt, was für sie wichtig sei, welche Sprechabsichten und Themen sie haben sollten, in welchen Situationen sie sich kommunikativ bewegen können sollten. Die Lehrer stellten Fragen, zu denen sie die Antwort selbst am besten kannten. Es entstünde solcherart keinerlei authentische Kommunikation in der Gruppe. (Vgl. dazu vor allem Dufeu 1983b, S. 198-200). Dies alles werde dadurch noch verkrampfter, daß Sprechen unter der permanenten Kontrolle der sprachlichen Korrektheit erfolge, wodurch jedes ungehemmte und spontane Sprechen unmöglich werde. Erwartet werde im Grunde nur, daß die Lernenden die "richtige" Antwort produzierten, nicht jedoch, daß sie sich persönlich ausdrückten. Dies führe letztlich zu einer Neutralisierung der Sprache. Es würden nur mehr Formeln ausgetauscht. "Die Sprache bleibt für den Teilnehmer ein Fremdkörper, der sich schlecht integrieren läßt. Sie ist auf ein fremdes Wissen reduziert, das angewandt werden soll" (Dufeu 1983b, S. 201). In einem solchen Sprachunterricht würde nur ein geringer Teil der intellektuellen Fähigkeiten angesprochen, affektive und psycho-soziale Fähigkeiten würden ignoriert. Dies führe zu einem mechanistischen Sprachlernen mit relativ geringem Ertrag.

Gegen dieses herrschende Konzept der Pädagogik des Habens stellen sie die Pädagogik des Seins, eben jenes Konzept, das sie mit unserer Gruppe vier Tage lang mit überwältigendem Erfolg durchgespielt haben. Vor allem sei diese Pädagogik des Seins teilnehmerzentriert, was die Festlegung eines inhaltlichen Programmes zumindest am Anfang ausschließe. Denn bei dieser Art von Sprachunterricht gehe es nicht um Speicherung von sprachlichen Elementen und Regeln, sondern um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um angemessenes Vertrauen zu sich selbst und in die anderen, um Öffentlichkeit, Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen (a.a O., S. 204 f.). Es gehe darum, die Teilnehmer in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen, sowohl den Körper (z.B. durch die Entspannungsübungen am Anfang einer jeden Einheit) als auch das Gefühlsleben. Das, was die Lernenden sagen, sei Teil ihrer realen Wahrnehmungen und Phantasien, Aufgabe des Lehrenden sei, ihnen

zum Ausdruck ihrer Kommunikationsbedürfnisse das fehlende Sprachmaterial anzubieten. Kreative Fähigkeiten seien in jedem latent vorhanden, aber zum Teil durch Erziehung und Sozialisation verschüttet. Die Aufgabe einer kreativitätsfördernden Sprachdidaktik sei es, diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen einzuüben. Diese Übungen seien so strukturiert, daß unbewußte Denkprozesse einbezogen würden, die sich bei den vorgeschlagenen Aktivitäten freier entfalten könnten.

Friedlicher Grenzverkehr

Hier setzt auch meine Analyse des Sprachlernexperiments an. Ich gehe zunächst von einer psychoanalytischen Deutung des Erlebten aus: Die Übungen im Dufeu-Seminar haben uns exemplarisch die wichtigsten Phasen des frühkindlichen Spracherwerbs nachvollziehen lassen. In einer ersten Stufe war die Mutter-Kind-Symbiose fast vollkommen. Die Maske förderte die Regression, blendete die Realität aus, um das Verschmelzungserlebnis zu begünstigen. Sprache war der Ausdruck des Einverständnisses und der Gemeinsamkeit, eine vokale Zugabe zu einem in erster Linie körperlichen Erlebnis der Einheit. Der zweite Schritt wiederholte zwar das Symbioseerlebnis, aber mit einem Rollentausch. Der Lernende, der in die Rolle des Kleinkinds Regredierte, mußte empathisch für die "Mutter" sein, mußte sie verstehen und sprachlich mit ihr verschmelzen, während am ersten Tag sie diese Aufgabe hatte. Der dritte Tag war die Zerstörung der Symbiose durch den "großen Anderen" (Lacan).

Folgt man Lacan, dann dient die Identifikation mit anderen in der allerersten Lebensphase als narzißtisches Schild, das ein Ich vermittelt. Es handelt sich um eine "bestimmte Weise zwischenmenschlichen Agierens, um eine auffällige Anpassung der Gebärden und Haltungen, die konform in der Alternanz, konvergent in den Folgen sind" (Lang 1986, S. 51). Lacan nennt dies eine "passion imaginaire, die überwunden werden muß. Um diesen letztlich sterilen Zirkel zu sprengen, bedarf es des "Großen Anderen", des Vaters, der das Symbolsystem Sprache repräsentiert. Er durchbricht die imaginäre Intersubjektivität der Symbiose zugunsten einer wirklichen Intersubjektivität. Der Vater, die die symbolische

Ordnung (der Sprache, D. L.) verkörpert, von Lacan als "grand Autre" bezeichnet, bricht unter Vermittlung der Mutter ein, macht der dualen Faszination des Egos ein Ende, führt das dritte Element ein, das der dualen Beziehung ein entschiedenes Nein entgegengesetzt und Distanz fordert. "La loi de l'homme est la loi du langage" (Lacan 1966, S. 272). Am vierten Tag wird dieses Einfügen in die symbolische Ordnung erweitert durch die vielen anderen, die lebensgeschichtlich als sekundäre Sozialisation erlebt werden.

Noch wichtiger als diese Phasendeutung ist mir jedoch der von der Psychoanalyse immer wieder als Grundlage von Kreativität eingeforderte Kontakt zwischen dem Bewußten und dem Unbewußten. Je schöpferischer der Mensch, desto durchlässiger die Grenzen zwischen den Systemen Unbewußt und Bewußt. Das Unbewußte, so der Ethno-Psychoanalytiker Mario Erdheim, ist nicht nur ein schwarzes Loch, das "alle Phantasien, Wünsche und Wahrnehmungen aufschluckt, die das von der Gesellschaft mitgeprägte Bewußtsein nicht zulassen darf, ... (sondern es ist auch) der Ort, von dem die schöpferischen Impulse ausgehen, die zur Schaffung neuer Welten führen. Für die Gesellschaft wird das Unbewußte also relevant durch seine "einfrierende" und durch seine das Individuum in Bewegung setzende, verändernde Funktion" (Erdheim 1984, S. 205). In der Freud'schen Psychoanalyse ist das Es jene psychische Instanz, die wesentliche Merkmale des Unbewußten prägt. Freud selbst sagt: "Für die Vorgänge im Es gelten die logischen Denkgesetze nicht, vor allem nicht der Satz des Widerspruchs. Gegensätzliche Regungen bestehen nebeneinander, ohne einander aufzuheben (...). Es gibt im Es nichts, was man der Negation gleichstellen könnte (...). Im Es findet sich nichts, was der Zeitvorstellung entspricht, keine Anerkennung eines zeitlichen Ablaufs (...). Wunschregungen, die das Es nie überschritten haben, aber auch Eindrücke, die durch Verdrängung ins Es versenkt worden sind, sind virtuell unsterblich, verhalten sich nach Dezennien, als ob sie neu vorgefallen wären" (Freud 1933, S. 511). Freud greift hier in seiner Schilderung des unbewußten Es auf einen viel früheren Text, nämlich die "Traumdeutung" aus dem Jahr 1900 zurück. Dort hat er mit ähnlichen Worten die Traumsprache als "Primärvorgang" beschrieben. Sie arbeitet, so Freud, nach den Prinzipien der Verschiebung, Verdichtung und Überdeterminierung. Der Primärvorgang ist die lebensgeschichtlich früheste Ausdrucksweise. Erst im Laufe des Lebens bildet sich der Sekundärvorgang, der dem wachen

Denken des Erwachsenen entspricht, den Gesetzen der Logik gehorcht, Raum und Zeit als zentrale Kategorien benützt und Realitätsbeherrschung ermöglicht. Eißler zeigt auf, daß bei schöpferischen Menschen der Verkehr zwischen den Systemen (bewußt, unbewußt; Primärvorgang, Sekundärvorgang; Ich, Es; D. L.) viel offener ist, daß das Ich sich aus dem Unbewußten kommende, abgewehrte Impulse viel eher gefallen läßt, daß unschöpferische Menschen dagegen zwar dasselbe Potential besitzen, aber eine dichte Mauer der Abwehr gegenüber dem Unbewußten aufbauen, die undurchdringlich bleibt. Die ichgerechte Kooperation von Bewußt und Unbewußt, von Ich und Es, von Primär- und Sekundärvorgang bewirken ein Überschreiten des gesellschaftlich geprägten Bewußtseins, führen zum Erschaffen von Neuem (Eissler 1974, S. 15-16). Aber eben nur dort, wo ein "friedlicher Grenzverkehr" (A. Freud) zwischen den Systemen möglich ist...

Die Arbeit mit den Verfahren von Dufeus Psychodramaturgie hat – so meine auf Freud und Erdheim basierende Interpretation – in allen Teilnehmern die Grenzen zwischen den Systemen Bewußt und Unbewußt durchlässig gemacht und dadurch sprachgenerierende Energien freigesetzt. Indem sie zunächst zur Regression in die frühesten lebensgeschichtlichen Phasen der Mutter-Kind-Symbiose verführte, konnte sie die Kräfte des Primärvorgangs recht unmittelbar freisetzen zu einer Sprache, die ähnlich strukturiert war wie die Sprache eines Traumes. Indem sie dann die Phase der Ödipalisierung re-inszenierte, aber in einem geschützten Arrangement, immer im Kontakt mit der "Mutter", der Sprachspenderin, konnte sie die freigesetzte sprachliche Kreativität mit der grammatischen Logik des Sekundärvorganges verbünden. Weiterentwickelt wurde dies im Arrangement des vierten Tages, als die Lösung von "Mama" und "Papa" zugunsten der Gruppe einen Schritt weitergeführt wurde. Insgesamt also ein Szenario, das die von Walter Benjamin als "Chock-Abwehr" beschriebene Verdrängung der kreativen Impulse aus dem Unbewußten überflüssig machte.

Subjektivität, Verführung und Neugierde

Was läßt sich aus all dem für eine kreative Didaktik des Deutschunterrichts lernen? Sicher wenig aus der vom Psychodrama

stammenden Technik des Spiegeln und Doppelns, und auch kaum das von Theaterproben abguckte Maskentragen. Wohl aber halte ich für überlegenswert, die zentralen Prinzipien dieser am Subjekt ansetzenden Sprachdidaktik für den muttersprachlichen Unterricht fruchtbar zu machen. Grundsätzliche Übereinstimmung muß dabei in folgenden Punkten herrschen:

- Machtgefälle und Abhängigkeit müssen relativiert werden (was in einem auf Leistung und Zensur gründenden Unterrichtswesen utopisch anmutet).
- "Verführung und Neugier" (Erdheim 1988, S. 79) müssen die Verdrängungsstrukturen der Institution Schule und der Individuen durchlässig machen (also den "friedlichen Grenzverkehr" ermöglichen).
- Die kommunikativen Inhalte dürfen nicht vorweg festgelegt werden, sondern müssen aus der Gruppe, aus den einzelnen Subjekten erwachsen.

Wie übersetzt man solch abstrakte Prinzipien in konkreten Unterricht? Ich erlaube mir, nochmals von Dufeu abzukupfern, und zwar aus einem 1983 in französischer Sprache erschienenen Aufsatz über das Rollenspiel, das – ganz im Gegensatz zu unserer didaktischen Tradition – als ein Entwickeln subjektiver Phantasien und Impulse verstanden wird. Ich überspringe den Abschnitt über die (immer unbedingt erforderlichen) Anwärmetechniken und zitiere aus meiner holprigen Übersetzung, wie es gelingen kann, genau das zur Sprache zu bringen, was von den Lernenden selbst kommt:

"Wir gehen hier im folgenden verschiedene Techniken an, die das Ingangbringen eines Rollenspieler 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 verlangt von der Gruppe 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 unserer Gruppen gemacht wurden: Ein Café, das Abteil eines Zuges, der Warteraum eines Arztes, eine Geschäftsbesprechung, eine Partie von Kartenspielern, eine 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 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 Animator/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 Animator/Lehrer beschränkt sich in einem solchen Fall auf die Ankündigung, daß "die Szene für das Spiel eröffnet ist".

B. Projektion, ausgehen 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 Feldhändler (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 Haltungen 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. Projektion, ausgehend von einer Äußerung

Eine Person tritt mit dem Habitus des Spielens auf 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 ruft bei den anderen Gruppenmitgliedern eine Reaktion hervor.

E. Projektion, ausgehend von einer mehrdeutigen Situation

Eine Situation, die es ermöglicht, 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 fühlen muß. Die Szene wird je nach den Projektionen der Teilnehmer ausgefüllt mit Phantasien wie z. B. der von einem jungen Mann, der auf seine Verlobte wartet, einem Mann, der seine Frau erwartet, einem zukünftigen 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 verschiedene Situationen gestellt, und ihre Rolle wechselt als Funktion des Rahmens (des sozialen Kontextes).

Beispiel. Ein Professor bei einem Zahnarzt, der zugleich auch 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 zu ihrer Position einfällt, und wiederholt es gegenüber einer anderen Person in diesem Spiel, bis ein Dialog entsteht" usw. usw."

(im Original Dufeu 1983a, S. 71/72).

Wer sich genauer informieren möchte, den kann ich auf das demnächst bei Oxford University Press in englischer Sprache erscheinende Buch von Dufeu verweisen. Ich selbst habe versucht, ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen und von diesen praktischen Tips Literaturunterricht als kreative Kommunikation zu

entwickeln, z.B. als Auseinandersetzung mit Schnitzlers Einakter "Der Puppenspieler". In mehreren Lehrerfortbildungsseminaren habe ich dieses offene Konzept mit den Teilnehmern durchgespielt und war jedesmal erstaunt, wieviel schöpferische Antworten auf einen literarischen Text dank dieses Verfahrens entstanden sind, aber nicht in der Einsamkeit des Genies, sondern in der lustvollen Gesprächs-atmosphäre einer Gruppe.

Literatur

- Dufeu, B.: Le jeu de rôle: Repères pour une pratique. In: *Le Français dans le monde*. 1983, No. 176, S. 69-74. (= Dufeu 1983a).
- Dufeu, B.: Haben und Sein im Fremdsprachenunterricht. In: Prengel, A. (Hrsg.): *Gestaltpädagogik*. Beltz: Weinheim und Basel 1983, S. 19-217. (= Dufeu 1983b).
- Dufeu, B.: Kommunikationsprobleme im Fremdsprachenunterricht. In: *Arbeitsgruppe Sprachandragogik* (Hrsg.): *Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache* (Sprachandragogik). Band 18 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung: Mainz 1985, S. 19-44.
- Dufeu, B.: Anders lehren, anders lernen oder der Exotismus im Fremdsprachenunterricht. In: *Arbeitsgruppe Sprachandragogik* (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernformen und ihre Umsetzung im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Band 22 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung: Mainz 1987, S. 15-43.
- Eissler, K.: Prinzipielles zur Psychoanalyse der Genies. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse*, Bd. 8, S. 7-47.
- Erdheim, M.: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß*. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1984.
- Erdheim, M.: *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur*. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1988.
- Freud, S.: Die Traumdeutung. In: *GW II-III*, 1900, S. 1-642.
- Freud, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: *Freud, S.: Studienausgabe*, Bd. 1, S. 447-608. Frankfurt/M. 1969 (1933).
- Freud, A.: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Piper: München 1936.
- Lacan, J.: *Écrits*. Editions du Seuil. Paris 1966.
- Lang, H.: *Die Sprache und das Unbewußte. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse*. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1986.

Dieter Larcher ist Professor am Institut für Weiterbildung der Universität Klagenfurt und am Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien (IFF)
Adresse: IFF, Sterneckstraße 15, 9010 Klagenfurt

Killed by Killinger

Ich habe hier den Killinger eins, das österreichweit verbreitete Sprachlehrbuch. Mit seiner Hilfe werde ich wie jeden September darangehen, die Aphasien der in den Bergen aufgewachsenen Kinder zu überwinden: ihr Stammeln, ihr Haarsträuben, den Druck in den Schultern. –

Es wird im ersten Jahr nur Teilsiege für die Sprache geben. Aber mit den Bänden zwei bis acht werden wir, meine Kollegen und ich, das Unartikulierte weiter zurückdrängen, was, auf den Körper bezogen, bedeutet, daß das aus ihm Sprechende nicht länger zur Kenntnis zu nehmen ist, sondern einzig die Lautabsonderungen der geschulten Zunge.

Bauchreden, Eingeweidezucken, Raunen, das kann ja alles Mögliche bedeuten. Uns in der Schule bleibt keine Zeit, einzelne Körper zu umkreisen und auszuhorchen. Die immer akut bleibende Zeitknappheit, die wohl einem Verbot, sich gegen das Willkürliche und Individuelle hin zu verbreitern, richtet uns aus auf ein striktes Buchstabe hinter Buchstabe, auf Buchstabenkombinationen zuletzt, von denen es heißt, daß es auf sie ankäme.

Während die Buchstabenreihen also zu etwas führen oder zumindest die verheißungsvolle Geste des Führens in den Raum zeichnen, führt die Körpersprache zu nichts. Sehen Sie sich zum Beispiel den Riesenkörper dieser Talflanke an: ein tausenfaches Gezüngel ohne Höhepunkt und Einheitlichkeit in der unregelmäßigen, von Kahlschlägen gescheckten Bewaldung! Trotzdem kann es geschehen, daß sie mit ihren Grünvarianten im einen oder anderen Auge zu sprechen beginnt: über Holzpreis und Jagdpacht, über Natur und Gott. Zu jedem spricht sie, – ein fortwährendes Pfingstwunder! – in seiner Zunge. Wie lockt sie doch die erlebnishungrigen Zwölfjährigen, die da unten im Schulhof, Brote wegkauend, hin und her gehen müssen – wie lamentiert die stellenweise zwischen dem Laubwerk sichtbar werdende helle Spur des frisch ausgeschobenen Güterweges über die Naturzerstörung.

Jeder der Berufsgruppen hat natürlich in ihrer Tüchtigkeit eine eigene Lesart entwickelt: die Heimatdichter, die Jäger, die Forstleu-

te. Der Mann im grünen Loden braucht nur zu konstatieren »abgestorben« und schon tut sich was in seinem Arm. Das geeignete Gerät liegt im allradgetriebenen Wagen. Er erledigt die Sache gerade neben dem Plaudern mit einer Beerenpflückerin. Einen schönen Beruf hat er, sieht man, Immer problemlos und heiter trifft man ihn an.

Auch wir in der Schule haben Gott sei Dank unsere gesicherte Lesart von der Welt, das gute Deutsch. Wir Lehrer brauchen dabei ja nicht zu bedenken, welche Mächte sich in ihm verschanzt haben. Wir beobachten höchstens nebenher, daß sich die Sprachregelungen von Zeit zu Zeit ändern und daß doch diejenigen heftiger nach Sprachpolizei verlangen, deren Existenz auf dem genormten Sprachgebrauch gegründet ist beziehungsweise die die konventionelle Sprache als das Wichtige im Lande hervorhebt, die Ehrenmänner verschiedener Ranghöhe, – während jene, die bei der Normierung an Eigenprofil verlieren, wenig Lust am guten Deutsch zeigen, und das sind ganze Schulen voll.

Noch weniger als wir Zwischenhändler des werthaltigen Lautmaterials verstehen natürlich die Endverbraucher, die Schulkinder, mit welchen Beruhigungsmitteln sie versorgt, mit welchen Süchten sie infiziert und in gewisse Richtungen in Bewegung gesetzt werden. Die Verabreichung soll, das gehört zur Kunst der Pädagogik, so erfolgen, daß sie nach einem Geschenk des Vaters Staat aussieht. Lange freilich läßt sich der Geschenkstil nicht aufrechterhalten, denn bei gelegentlicher Verweigerung der Annahme trifft den Widerspenstigen der Zorn desselben Landes. Ich spüre ihn oft in meinen Muskeln zittern. Der Staat bedient sich ihrer, um allerlei für ihn weniger brauchbares Material beiseite zu schaffen, zu Asphaltierungsstrups oder zur Wildbachverbauung, wo mein Verdikt, daß er minderen Wertes sei, sich bald aus dem Milieu heraus bewahrheitet, so lückenlos, daß der von den aufwärts führenden Bahnen Gestoßene, kaum zwanzigjährig, seine Minderwertigkeit tief in sich stecken spürt. Denn horch, wie die auf ihn angewendete Berufsbezeichnung klingt: Straßenarbeiter! Und wie der Bestand von Kopf bis zum Fuß sinkt: nach Teerdünsten, nach Schweiß und Erfolglosigkeit. In einer halbwegs gepflegten Umgangssprache ist das gar nicht zu beschreiben.

Ganz stumm ist es allerdings nie. Uniformen erheben sich jetzt: ein kleiner Haufen aus einem Kriegsfilm. Steingrauer Loden von enganliegendem Schnitt formuliert die unterschiedlichen Inhalte aller gleich: als Gebirgsjäger. Man weiß, welche Begriffe am besten zu

diesem Grau passen. Mit ihnen scheint man den Körper übers Sprachzentrum her eingeheizt zu haben, weil sie so begeistert auf die nächsten Felsbrocken zuspringen. Einer knickt ein, schlägt schwer auf und dreht sich zur Seite. Aus dem zerschmetterten Kiefer hängt es noch wie ein Lappen, das Instrument, über das her der Körper so weit gebracht werden konnte, daß er, notdürftig eingehüllt in die Aura von Worten wie Tapferkeit, Gehorsam, Aufopferung etcetera, den Splittereinschlag doch nicht in vollem Umfang gespürt haben dürfte.

Sprechen wir es ruhig aus, jeder mit seiner Zunge: Die Zunge fungiert nicht selten als von fremden Mächten in den Körper eingeschleuster Saboteur. Sie bringt den Körperbullen dazu, daß er sich in irgendwelche Zugscheite einspannen läßt, und hü! und hott! gehts mit ihm dahin von Versprechung zu Versprechung, bis er eben dort ist, wo man ihn haben will. Die schönen Worte machen mit ihm, was die Meister der schönen Worte eben im Schilde führen. Ihre Aufladung hat der Sprechende als seinen Willen zu betrachten.

Deshalb beschäftigen sich die Regierenden so eingehend mit der Wortwahl. Nach der Verseuchung des Rheins durch die chemischen Werke von Basel war es eine Hauptfrage für die Kantonsregierung, ob sie von »Vorfall«, »einmaligem Ereignis« oder von »Katastrophe« sprechen sollte. Ein eigens eingesetzter Sprecher sollte den Rhein wieder reinigen, indem er die Sache geschickt und vorsichtig auf einen »einmaligen Vorfall« hinredet. Die Verantwortlichen aus dem Gesundheitswesen meditierten sich natürlich besonders in dieses für ihre Posten existenzwichtige Wort hinein, sodaß man beim Auftauchen eines Vorfallgesichtes nur noch zu verfolgen brauche, durch welche Handbewegungen, durch welche verbale Zickzackverläufe er sich herarbeitete an das für ihn einzig wahre Wort.

*

Vorabdruck aus dem Erzählband "Zaun der Welt" (2. verbesserte und erweiterte Auflage), der im Herbst 1990 in Klagenfurt (Heyn) erscheinen wird.

Engelbert Obernosterer, Deutschlehrer an einer Hauptschule und Schriftsteller.
Adresse: Podlanig 12, 9620 Hermagor

Aspekte des mündlichen Ausdrucks

Reiner Steinweg

Den "Erzählstrom" befreien

Erfahrungen aus Erzähl-Seminaren

Reiner Steinweg, seit langem in der Friedensforschung tätig, versucht immer wieder, persönliche Zugänge zur Friedensfähigkeit zu finden. Deshalb hat er viel mit Theater-Werkstätten und Erzählseminaren experimentiert. Der folgende Bericht ist einem "Offenen Dossier – Erzählen, was ich nicht weiß" entnommen (stark gekürzt und überarbeitet).

1. Den Erzählstrom befreien

Seit einigen Jahren biete ich Seminare für Erwachsene an unter dem Titel "Geschichten erzählen" oder "Erzählen – Entdecken", manchmal mit dem Zusatz "Markierung subjektiver Wegmarken". Ich könnte sie auch "Experimentierendes Erzählen" nennen. Dabei geht es darum, anhand gewisser Vorgaben der eigenen Phantasie beim Erzählen auf die Spur zu kommen. Tatsächlich fällt einem beim Erzählen sehr viel mehr und anderes, ein als wenn man für sich nachdenkt oder phantasiert. Es fällt einem erst ein beim Sprechen, beim Zuhören und beim Entwickeln einer Geschichte, oder bescheidener formuliert, einer Bildfolge. Sie muß nämlich nicht unbedingt eine "dramatische Handlung" haben, mit kunstvollem Anfang und Ende, und sie muß auch nicht bruchlos stimmig sein. Bei diesem spontanen Erfinden im Sprechen steigt sehr viel

auf, wird plötzlich sehr viel bildhaft formulierbar, was einem selbst sonst eher verborgen bleibt.

Was man in diesen Kursen zunächst einmal lernt, ist, der eigenen Phantasie zu vertrauen. Jeder, das zeigt die Erfahrung dieser Seminare, verfügt über einen großen inneren Reichtum: Man braucht sich nur auf das Erzählschiff zu setzen und das Schiff fährt von alleine. Gleichwohl ist dieses Sich-auf-das-Schiff-setzen ein großer Akt. Es erfordert am Anfang viel Überwindung. Viele denken: "Ich und erzählen, nein, das soll jemand anderer tun, ich kann das nicht". Gerade weil die Medien uns das immer scheinbar so perfekt vorführen – denn alles, was da in den Medien kommt, ist ja 25mal gefiltert, ehe es dann wirklich auf dem Bildschirm oder im Rundfunk erscheint – meinen wir, wir sind so unvollkommen und trauen unserer eigenen Erzählfähigkeit nicht über den Weg.

Es handelt sich aber nicht nur um die Wiedergewinnung der "Lust zu fabulieren". Beim Erzählen geschieht etwas. Es gibt einen Unterschied zwischen meiner Alltagswahrnehmung und der Wahrnehmung des Alltags durch eine Geschichte hindurch, oder besser: der Wahrnehmung dessen, was in mir meinen Alltag (mit-)steuert. Den Alltag nehme ich oft gar nicht so stark wahr. Ich bewege mich im Alltag wie in einem Strom, der dahinfließt: viel Routine, Wiederholung, Gewohnheit, viel emotional wenig besetzte Selbstverständlichkeit. Ich tue dies oder jenes, und dann kommt das nächste im täglichen Ablauf und dann wieder das nächste – und so immer weiter, ein gleichmäßig-ungleichmäßig dahinfließender Strom von Tätigkeiten (die Alltagsrede eingeschlossen).

Daneben gibt es einen Strom inneren Sprechens, dieses Dahinfließen von eigentlich nie abbreißenden Gedanken, Fragmenten von Gedanken, Sprachfetzen, Bildern, Erinnerungen und Zurückspringen in die Gegenwart: das, was seit dem berühmten "Ulysses" von Joyce in Romanen als "innerer Monolog" notiert wird. Den gibt's ja auch wirklich, nicht nur als Romantechnik, und er hat eine gegenüber der äußeren Wirklichkeit eigene Qualität. Die Gedanken und Aufgaben, denen ich im Alltag, neben den alltäglichen Erledigungen, "nachhänge", werden häufig in dieser Form bearbeitet. Menschen, die viel allein sein müssen, äußern diesen inneren Monolog manchmal auch lautlich: Sie reden mit sich selbst. Meinen

eigenen inneren Monolog aufzuschreiben, würde ich nie versuchen – ich werde nur hin und wieder gewahr, daß er vorhanden ist. Er hat für mich mit dem dahinfließenden Alltagsstrom gemeinsam, daß er wenig deutlich, wenig konturiert ist. In Farben ausgedrückt, obwohl das nicht die ganze Wirklichkeit trifft: Er ist grau.

In dem Moment nun, wo ich eine Geschichte erzähle, aktiviere ich das innere "Sehen" und greife sozusagen in jenen Wortstrom, den inneren Monolog hinein, oder besser, ich greife etwas aus ihm heraus. Es kommen Bilder zu den – nun laut gesprochenen – Worten, und die Worte zu den Bildern. Beide laden sich gegenseitig auf. Die Worte, als lautes Sprechen, haben dabei ein spezifisches Gewicht. Ganz deutlich sind es nicht nur die Bilder, die ich einfach ablese, sondern es sind die laut gesprochenen Worte, die den Bildern etwas Entscheidendes hinzufügen: Prägnanz, Konturen, Kraft erhalten sie erst im Sprechen. Indem ich die Verbindung herstelle zwischen Bild, Vorstellung, Imagination und gesprochenem Wort, also auch Tonfall und Stimme entsteht ein Erzählstrom. Der innere Wort-Strom gewinnt durch das sprechende Erzählen Farbe und Gestalt. Was vorher undeutlich, schemenhaft war, wird mit einem Mal deutlich, so als ob ich mich zu etwas entschieden hätte.

Beim Erzählen spontan erfundener Geschichten weiß der Erzähler nie, wie eine Geschichte ausgeht. Ich fange an mit dem, was ich gerade sehe – vor dem inneren oder äußeren Auge. Ich sah z.B. aus dem Auto heraus, neben meiner knapp fünfjährigen Tochter sitzend, einen Hund über die Straße laufen, und so begann die Geschichte mit einem Hund, der läuft und läuft bis er in einen Wald kommt. Da findet er einen alten, kranken Mann, auf den dann auch Mary und Fränzi stoßen, die dem Hund gefolgt sind, zwei sich zum Verwechseln ähnlich sehende Freundinnen, die der alte Mann rasch lieb gewinnt ...

Eine Geschichte, die man vorher selber nicht kennt, ist für den Erzähler genauso spannend wie für den, der zuhört. Und das macht wahrscheinlich den (oder einen) Hauptunterschied zu vorgelesenen oder wiedergegebenen Geschichten aus. Der Zuhörer spürt, daß der Erzähler in der intensivsten Weise selbst an der Geschichte beteiligt ist. Durch die fiktive Geschichte hindurch teilt sich die Person mit, und die fiktive Geschichte wird zugleich für den Erzähler selbst zu einer Erkenntnisquelle.

Die erste Absicht beim Erzählen sollte daher sein: Sich auf alles einlassen, was aufsteigt beim Erzählen, die zweite: auch tatsächlich alles auszusprechen, was vor dem inneren Blick sichtbar wird.

2. Ablauf von Erzählseminaren

Um den Strom zum Fließen zu bringen, genügen oft nur wenige Phantasieanstöße: Mit der Zeit hat sich eine optimale Reihenfolge solcher Anstöße herauskristallisiert. Nach einer kurzen **Einführung** in Sinn und Ziel des Kurses, in der ich vor allem betone, daß es nicht auf ästhetische Perfektion der Geschichten ankommt, daß die Geschichten weder von mir noch von den anderen Seminarteilnehmern bewertet und auch nicht psychologisch ausgedeutet werden, bitte ich jedeN TeilnehmerIn, aus einem Hut oder einer Schachtel einen Zettel zu ziehen. Auf den (zusammengefalteten) Zetteln steht jeweils eine Ziffer, z.B. von 5 bis 21, die ein bestimmtes Lebensalter darstellt.

Eine wahre Begebenheit ...

Wer die Ziffer 14 zieht, erzählt dann eine Geschichte "als ich 14 Jahre alt war", jedoch, um die Spannung zu erhöhen, ohne Nennung des gezogenen Alters. JedeR erzählt reihum – und das ist zugleich die **persönliche Vorstellung**: Zu Beginn der Geschichte nennt der betreffende Erzähler seinen Namen. Erzählt wird ein Ereignis oder eine besondere Stimmung aus dem betreffenden Jahr, oder eine ganz kleine Episode, jedenfalls etwas, was man wirklich erlebt hat. Es kann auch eine Situation sein, in der man sich erinnert, wachend geträumt oder z.B. gern an einem Baum gesessen zu haben. Anschließend wird geraten, soweit es nicht offensichtlich war, wie alt jedeR ErzählerIn in der Geschichte war.

Auf diese Weise hat jedeR schon einmal etwas in der Gruppe erzählt, etwas was leicht geht, weil das Erzählen von etwas Selbst-Erlebtem ja ein alltäglicher Vorgang ist. Gleichwohl ist es in dieser Form etwas Besonderes, und dadurch entsteht bereits in der ersten Runde eine ganze eigene, für diese Gruppe charakteristische "Stimmung", ein Gesamtbild, das alle gemeinsam und doch jedeR für sich herstellen. Die Angst, etwas in der – meist noch unbekann-

ten – Gruppe zu erzählen, ist dadurch meist schon geringer geworden. Man hat miteinander in diesen kleinen Momentaufnahmen, Ausschnitten aus der Lebensgeschichte aller Teilnehmer, und aus der persönlichen Art, wie sie erzählt wurden, von allen Anwesenden etwas erfahren, und nicht selten etwas Wesentliches. Man ist sich nicht mehr ganz unbekannt.

... Klanggeschichten ...

An diese Vorstellungsrunde schließt sich unmittelbar die zweite Vorgabe an. Sie ist ebenfalls schon vorher vorbereitet. Ich habe auf einem Tisch allerlei Klangkörper zusammengetragen: z.B. Dachziegel, kleine Bretter und Holzstäbchen, Kieselsteinchen in einer Dose oder in einer Plastiktüte, ein Glas mit Wasser und ein leeres Glas, Löffel, eine Blechtonne, ein Schlüsselbund, leere Flaschen usw. Ich bitte nun zwei TeilnehmerInnen, mit diesen Gegenständen und weiteren, die sich im Raum befinden, ohne jede Absprache eine "musikalische Geschichte" zu improvisieren. Die anderen Teilnehmer bitte ich, sich zurückzulehnen, entspannt zu sitzen, einfach zuzuhören und den Bildern zu folgen, die beim Zuhören aufsteigen. Anschließend bitte ich alle, reihum die Bildfolge zu "erzählen", mit Worten zu beschreiben, die entstanden ist beim Anhören der Geräuschgeschichte oder die jetzt, beim Erinnern an die Geräusche, während des Sprechens entsteht. Wenn Brüche, Umschläge, "Ungereimtheiten" ausdrücklich zugelassen werden, können das in der Regel alle; gelegentlich fällt jemandem dazu nichts ein, oder die Konzentration auf das bloße Hören ist (noch) nicht gelungen bzw. die Anweisung, die Augen zu schließen, konnte nicht befolgt werden. Das macht dann nichts, bei der nächsten Vorgabe geht es in der Regel schon. Manchmal entstehen bereits in dieser Runde recht spannende Geschichten.

... Zuhören üben

Nun kommt etwas hinzu, was es in den Spinnstuben, in den Hafenkneipen, beim Jäger-Stammtisch etc. vermutlich nicht gegeben hat: Wir berichten uns, nachdem jemand eine Geschichte erzählt hat, reihum, was wir beim Hören dieser Geschichte erlebt haben: Welche Bilder z.B. beim Hören entstanden sind oder wie das

Erzählte sonst auf mich gewirkt hat. Ein Teilnehmer hat z.B. einmal eine Geschichte von kleinen, grauen Männchen erzählt, die aus einem Hydranten heraustropfen. Wie haben die Zuhörer sich das vorgestellt, dieses "Heraustropfen" aus dem Hydranten, was für ein Gefühl hat sich dabei eingestellt oder ist im weiteren Verlauf der Geschichte damit verbunden worden? Also keine analytische Deutung, keine "Übersetzung" von Bildern in abstrakte Aussagen (schon gar nicht Aussagen über die erzählende Person), sondern eine Mitteilung dessen, was wir beim Hören erlebt haben, wie es uns mit dem Gehörten, der Geschichte, ergangen ist.

Möglicherweise kommen am ersten Tag bzw. Abend, je nach vorhandener Zeit und Dauer der erzählten Geschichten, nicht alle TeilnehmerInnen dazu, selbst ihre Version der Klanggeschichte zu erzählen. Manchmal ist aber auch noch Zeit für eine zweite Klanggeschichte, von zwei anderen TeilnehmerInnen erzeugt.

In jedem Fall beginnt der nächste Seminartag mit Zitaten: Man sagt den Namen eines Teilnehmers, den man behalten hat und dazu ein Detail, meistens einen Satz, aus einer von ihm erzählten Geschichte oder auch aus der feedback-Runde dazu, solange, bis alle Namen mindestens einmal vorgekommen sind.

Dinge und ...

Meine dritte Vorgabe ist dann folgende: "Jetzt gebe ich gar nichts Konkretes vor, sondern nur: Nehmt Euch bitte irgendeinen Gegenstand, den Ihr im Raum seht oder dem Ihr z.B. auf dem Weg hierher begegnet seid, oder ein Wort, einen Begriff, die Euch gerade einfallen, einen Satz oder ein Bild, die jetzt oder in den nächsten drei Minuten in Euch auftauchen. Das fixiert bitte für Euch und erzählt eine fiktive Geschichte mit oder über diesen Gegenstand, dieses Wort, oder dieses Bild, oder davon ausgehend." Nach kurzem gemeinsamen Schweigen und Schauen betone ich, daß man sich möglichst keine fertige Geschichte vorher ausdenken, sondern sich dem überlassen soll, was sich nach dem Aussprechen des ersten Satzes (der nicht gleich den gewählten Fixpunkt enthalten muß) in einem ereignet.

Dann erzählt natürlich jedeR etwas ganz anderes, der Ausgangspunkt ist für jedeN ein anderer. Z.B.: Eine Teilnehmerin hat einmal auf diese Vorgabe hin eine Geschichte von einer Hose erzählt, die ihr gefallen hat, eine andere über einen Kieselstein, der auf dem

langen Weg von den Bergen bis ins Tal und die Stadt eine bestimmte "Lebensgeschichte" erlebt: Es verliert seine Ecken und Kanten; ein dritter erzählte eine Geschichte über ein Land, in dem alles nach dem Prinzip der "weißen Vierecke" organisiert war, und was passiert, wenn eine solche Fixierung, ein solcher Ordnung stiftender Wahn sich allmählich auflöst. In allen drei Fällen handelte es sich um Gegenstände im Raum, auf die der Blick der TeilnehmerInnen in dem Moment gefallen war, als die Aufgabe gestellt wurde.

... Gefühle

Statt der beschriebenen "Nicht-Vorgabe" wähle ich manchmal eine andere, die Uli Gundermann und ich Mitte der 80er Jahre in Frankfurt entwickelt haben: Auf zwei 6-Feldertafeln werden einerseits Gefühle (Angst, Freude, Trauer usw.), andererseits die sechs Sinne notiert: Riechen, Tasten, Sehen, Schmecken usw., wobei anstelle des "6. Sinns" Unterschiedliches stehen kann, z.B. "auf der Haut spüren". Mit einem Kreisel wählt dann ein Teilnehmer aus jeder Tafel einen Begriff aus. (Statt auf die Tafel kann man die Begriffe auch auf Zettel in zwei verschiedenen Farben schreiben und eine Zweier-Kombination ziehen lassen.) Alle erzählen dann eine Geschichte zu diesen beiden Begriffen. Oder auch: JedeR TeilnehmerIn wählt eine eigene Kombination. Fast immer ergeben sich intensiv imaginierte, beim Sprechen wie beim Hören stark verdichtete Situationen. So entstand z.B. aus der Vorgabe "Riechen" und "Angst" eine alptraumartige Allegorisierung des mörderischen Verhältnisses zwischen "Erster" und "Dritter" Welt, erzählt und erlebt aus der (fiktiven) Perspektive eines deutschen höheren Bankangestellten, der in die Chase Manhattan-Bank in New York kommt – fiktiv, absurd, und dennoch wahr: Ein abstraktes, theoretisches Wissen wird zu einem mit allen Fasern erlebten Bild, in dem – und das ist entscheidend – die erzählende Person selbst vorkommt.

Über diese Geschichten wird dann ebenfalls wieder im oben beschriebenen Sinn gesprochen. Nach der Geschichte vom Kieselstein stellte sich z.B. heraus, daß der Vorgang des Abschleifens, das (zu) "Rund-(gemacht-)Werden", für die Erzählerin im Gegensatz zu einigen Zuhörern mit Trauer verbunden war. Auf eine Geschichte "vom warmen Punkt" habe ich (unter anderem) die Rückmeldung

bekommen: "Das war für mich eine ganz intensive erotische Geschichte". Obwohl Erotik mit keinem Wort in meiner Geschichte vorgekommen ist, obwohl außer mir und dem "warmen Punkt" kein anderes Lebewesen in der Geschichte erschien, war mein Gefühl nach der Geschichte durch diese Rückmeldung auf gute Weise "getroffen": Eine Bestätigung und Verstärkung dessen, was das Erzählen in mir ausgelöst und bewegt hatte. Nach der Geschichte vom Bankangestellten in New York wurde der enge emotionale Zusammenhang deutlich, der für Angehörige der Nachkriegsgeneration zwischen den Nazi-Verbrechern und der Strangulierung der "Dritten" Welt besteht.

"Für mich war ganz faszinierend, daß ich irgendwie, man kann nicht sagen, gelernt, aber zumindest mich angenähert habe an die Fähigkeit, zuhören zu können. Das ist mir am Anfang gar nicht so leicht gelungen bei den ersten Erzählungen und Geschichten und dann habe ich gespürt, daß ich das immer besser konnte: mich auf die Geschichte konzentrieren kann und mich auf die Gefühle konzentrieren kann, die ich dabei habe und die Geschichte nicht nur verstandesmäßig aufnehmen. Irgendwie habe ich sie dann körperlich, sozusagen im Bauch auch gespürt, die Geschichte. Einfach nur dadurch, daß ich mich besser darauf konzentriert habe und auch darauf, nicht nur auf Worte zu hören, sondern: was bewirkt das in mir, der Satz, diese Kombination von Sätzen? Was klingt da bei mir an?"

Es ist verblüffend, daß manchmal einzelne Teilnehmer in den feedback-Runden dieser Phase sagen: "Jetzt habe ich eine Geschichte erzählt, in der genau meine gegenwärtige Situation abgebildet ist, obwohl ich das überhaupt nicht geplant und gewollt habe." Es ist aber nicht so, daß ich als Seminarleiter Äußerungen dieses Typs herausfrage. Wenn jemand eine Strukturähnlichkeit zwischen der Geschichte und dem eigenen Leben entdeckt, ist es gut; und wenn sie oder er das sagen man, ist das natürlich interessant für alle. Aber man muß das nicht sagen, und es muß auch keineswegs sein, daß man so etwas gleich entdeckt: Die Bilder haben ihre eigene Wahrheit und wirken aus eigener Kraft, meist noch lange nach dem Seminar.

Oft ist mit dieser Vorgabe ein weiterer Tag vergangen. Zu Beginn des nächsten Seminartags schlage ich gern eine gemeinsame

Übung vor: Alle gehen im Kreis eine Runde und erinnern sich dabei an Geschichten vom Vortag. Wenn der Kreis sich einmal ganz herumbewegt hat, man also am gleichen Punkt wieder angekommen ist, sagt der erste einen Satz aus einer am Vortag gehörten Geschichte. Wieder gehen alle einmal hintereinander im Kreis herum, dann sagt die zweite ihren Satz usw.: eine durch die Bewegung und das Schweigen zwischendurch sehr intensive Form des Erinnerns, des Ver- und Bestärkens.

Experimentierendes Erzählen ...

Die daran anschließende vierte Vorgabe hat dann im engeren Sinne mit "experimentierendem Erzählen" zu tun. Das ist etwas, was in den Spinnstuben etc., soweit ich weiß, ebenfalls nicht stattgefunden hat. Experimentierendes Erzählen soll heißen, daß wir versuchen, erzählend, indem wir unsere Phantasie in Gang setzen, zu erkunden, wie wir unter bestimmten Umständen und Bedingungen, die wir uns im Erzählen in gewisser Hinsicht ja selber zusammenstellen können, handeln könnten. Die konkrete Form dieser Vorgabe ändert sich von Seminar zu Seminar in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppensituation.

Eine Möglichkeit ist die folgende: Ich habe vier Zettel mit jeweils einem Wort aus der Sphäre der persönlichen Fähigkeiten und Qualitäten vorbereitet, die mann/frau für sich für erstrebenswert hält. Also z.B.: **Beharrlichkeit, Mut, Wahrhaftigkeit und Identität.**

- "Ich möchte gern mutig sein können. Ich weiß natürlich genau, daß ich oft gar nicht mutig bin oder sein kann, aber eigentlich möchte ich gerne in entscheidenden Situationen den Mut haben, das zu tun, was ich für richtig und notwendig halte."
- "Ich möchte gern meine Ziele, z.B. ein politisches Ziel, beharrlich über lange Zeit verfolgen können und nicht nach der dritten Niederlage aufgeben."
- "Ich möchte mich gern so durch mein Leben bewegen, daß ich am Ende sagen kann, daß ich wahrhaftig geblieben oder es geworden bin, daß ich nicht verlogen geblieben oder verlogen geworden bin."
- "Ich möchte meine Identität wahren, möchte mich nicht korrumpieren lassen durch alle möglichen mehr oder weniger verführerischen Angebote oder mich durch Unterdrückung auf Wege zwingen/drängen lassen, die nicht die meinen sind."

Auf andersfarbige Zettel habe ich sechs andere Worte geschrieben, aus der Sphäre der politischen und sozialen Institutionen, der politischen oder sozialen Systeme und wie sie funktionieren. Bei diesen Begriffen geht es also um die soziale und politische Außenwelt, in der wir uns mit unseren Wünschen nach Identität und nach bestimmten Fähigkeiten bewegen müssen, ob wir wollen oder nicht, zum Beispiel: Gewalt, politisches System, Macht, Chaos ...

Nach der Erläuterung der Begriffe werden die Zettel beider Kategorien gefaltet, und ein Teilnehmer zieht nun aus beiden Kategorien je einen Begriff. Dann ergibt sich z.B. die Kombination "Beharrlichkeit" und "Unterdrückung". Alle erzählen nun eine Geschichte, in der es auf der Subjektseite um Beharrlichkeit und auf der Seite der Beziehungen in oder zu Institutionen um Unterdrückung geht, also um Beharrlichkeit gegen Unterdrückung. Alternativ kann auch jeder seine/ihre Kombination ziehen, oder sich selbst eine ähnliche Kombination ausdenken.

... in der Ich-Form

Es soll aber nicht nur mit diesen beiden Worten irgendeine Geschichte erzählt werden, sondern es soll eine Ich-Geschichte sein, die Geschichte von einem "Ich", das mann/frau theoretisch einmal werden oder gewesen sein könnte bzw. eine Geschichte vom eigenen Ich in einer bestimmten fiktiven oder typischen Situation. Wenn ich z.B. Lehrer bin, könnte ich eine Geschichte erzählen aus der fiktiven (vorgestellten) Zeit "als ich Direktor der Schule war", oder "als ich Schüler dieser Schule war", – nicht in einer Schule von damals, sondern in der Schule von heute, wie ich als Lehrer sie zur Zeit erlebe. Es wird also – dritte Komponente der Vorgabe in dieser Phase – in der Vergangenheitsform von der Gegenwart erzählt; man stellt sich z.B. vor, daß man selber der Direktor ist bzw. "war": eine Geschichte von einer möglichen, denkbaren Aufstiegszukunft. Oder umgekehrt auf dem "absteigendem Ast": Einmal hat z.B. ein Teilnehmer die Geschichte von einem "Sandler" erzählt, der Angestellter war, plötzlich den Job verloren hat und dann nicht mehr rausgekommen ist aus dem Zirkel von Erniedrigung, Armut und Nachlassen der Kräfte, und der dann als fallweise gewalttätiger Sandler endet. Die Ich-Form intensiviert die eigene emotionale Beteiligung: die Vergangenheitsform hilft,

davon oder genauer, von dem Bild, welches das Erzähl-Ich, der Ich-Erzähler bzw. die Zentralfigur der Geschichte, entwirft, etwas Abstand zu gewinnen. Beides ist zur Erkenntnis gleich wichtig. Man kann die **Bilder** beim Erzählen nicht steuern, das hat man nicht "in der Hand" – einerseits. Andererseits hat man jedoch einen gewissen Einfluß auf die Umstände, in denen das Ich der Geschichte sich probeweise bewegt, denen man sich aussetzen, in denen man sich erproben will. Man trifft unmittelbar vor dem Aussprechen, vor dem Weitererzählen jedes einzelnen Satzes Entscheidungen. Dann kann man z.B. untersuchen, unter welchen Umständen, unter welchen Bedingungen, mit welchen Strategien man ein politisches Ziel, oder vielleicht auch ein privates, mit der "Beharrlichkeit" verfolgen kann, die nötig ist, damit man es irgendwann tatsächlich erreicht; oder unter welchen Umständen, in welcher Konstellation man in der Lage ist, den "Mut" aufzubringen, den man braucht, um in schwierigen sozialen oder politischen Situationen sich selber treu bleiben zu können. Ich habe z.B. in einer solchen Erzählsituation, beim Erzählen (Erfinden) einer Geschichte zu den Vorgaben "Mut" und "Machtverlust", entdeckt, daß ich in bestimmten Entscheidungs-Situationen jemanden brauche, der mir, ohne falsche Rücksichtnahme, klar macht, was für mich und andere intellektuell und moralisch auf dem Spiel steht; dann kann ich auch mutig sein und gegen den Strom schwimmen. Solche beim Erzählen in bezug auf die eigene Person gewonnenen Erfahrungen können – vorsichtig – auch auf andere übertragen werden: Vielleicht hat so mancher von den "Oberen", der feig und opportunistisch war, nur nicht genug Zuspruch dieser Art von uns, von unten bekommen? Ein anderer erfährt durch seine Geschichte etwas anderes, das für ihn wichtig ist.

Nach den einzelnen Geschichten dieser vierten Erzählrunde schlage ich manchmal statt der schon gewohnten feedback-Runde vor, **Fragen an das Erzähl-Ich** (also nicht an die erzählende Person) zu stellen. Der Erzähler bleibt in seiner Geschichte, in der imaginierten Situation. Er erhält durch die Fragen, die ihn oft vor Entscheidungen stellen, die Gelegenheit, seine Geschichte noch weiter auszubauen, hier und da zu präzisieren, Hintergründe des erzählten Vorgangs zu beschreiben, Bedingungen und Absichten der handelnden Person zu bestimmen etc. Die Geschichte wird dadurch plastischer und vom Erzähler wie vom Hörer noch sehr viel intensiver erlebt.

Voraussetzung ist aber, daß die Zuhörer keine bewertenden Fragen

an das Erzähl-Ich richten. Es soll sich nicht verteidigen müssen, keine Stimmigkeit herstellen, sondern im Gegenteil Brüche, Zwiespälte, Ambivalenzen und Zwischentöne zulassen. Das müssen ihm die Zuhörer mit der Art ihrer Fragen ermöglichen. Die erzählende Person soll nicht bedrängt werden, sondern aus jeder Frage heraushören können, daß es dem Fragenden darum geht zu verstehen, zu begreifen, und verstehen zu helfen – nicht darum zu verurteilen. Erzähl-Ich und erzählende Person müssen deutlich unterschieden werden.

Alle beschriebenen Vorgaben wird man je nach Situation, d.h. nach Größe der Gruppe, nach der zur Verfügung stehenden Zeit und den in der Gruppe schon erzählten Geschichten variieren. Nicht selten entwickle ich während eines Kurses, im Hinblick auf die besondere Gruppe, neue Vorgaben, die ich vorher noch nicht probiert habe.

Die Atmosphäre

Das Wichtigste ist vielleicht die Atmosphäre: den Teilnehmern die Sicherheit bieten, daß ihre Tast- und Gehversuche auf diesem neuen, unbekanntem Gelände nicht bewertet werden, daß auch Unscheinbares oder Brüchiges wertvoll ist und genug Anregungen zum Nachdenken und Weiterphantasieren gibt, daß nicht krampfhaft etwas "produziert" werden muß: Dreimal ist es bisher geschehen, daß ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin beim Zuhören eingeschlafen ist. Auch das ist erlaubt, auch diese Möglichkeit gehört zur Entspannung, zum Sich-Freimachen und stört nicht. Zur besonderen Atmosphäre der Erzählseminare gehört zwar, daß alle allen aufmerksam und zunehmend intensiver zuhören. Aber das stellt sich von allein ein, auch ein Schlafender wird, aufgewacht und erfrischt, wieder oder erst recht ein guter Zuhörer sein.

In diesen Seminaren würde jeder Druck, jede unterschwellige Erwartung in Bezug auf Aufmerksamkeitsverhalten, Ästhetik oder inhaltliche Stringenz und "Interessanz" der erzählten Geschichte blockieren statt öffnen. Auch ohne solche Erwartungen oder gerade, indem man als Seminarleiter darauf verzichtet bzw. hilft, sie abzubauen, entwickelt sich auch aus schmalen Anfängen genug, was lohnt.

3. Kindern erzählt man anders als Erwachsenen

Wenn ich Kindern erzähle, habe ich einen direkten Blickkontakt mit ihnen und begleite meine Geschichte oft intensiv mit Gestik und Mimik, die ich beim Erzählen mit Erwachsenen nur sehr sparsam verwende. Wenn ich Erwachsenen erzähle, richte ich den Blick nach innen.

Spontan erfundene Geschichten für Kinder haben einen anderen Charakter als die für Erwachsene. Der inhaltliche Aspekt gewinnt bei Geschichten für Erwachsene sehr viel mehr Gewicht gegenüber dem kommunikativen. Wenn ich Kinder spontan erfundene Geschichten erzähle, ist die entstehende dichte Kommunikationssituation – das Beteiligtsein an einem schöpferischen Vorgang, Wärme, Nähe, Witz und Fröhlichkeit – der wichtigste Aspekt. Daneben geht es auch um "formale Bildung", verstanden als Ausbildung, Ausdifferenzierung, Entwicklung der Phantasie- und Vorstellungstätigkeit, des inneren Bilderreichtums, des Sprachschatzes, der Nuancierungs- und Beschreibungsfähigkeit. (Mit nichts sonst habe ich diese – ausgeprägten – Fähigkeiten meiner heute 15-jährigen Tochter so gefördert wie mit den zahllosen Geschichten, die ich ihr seit ihrem dritten Lebensjahr erzählt habe.) Der Bildungs-Effekt ist aber ohne die gute Kommunikationssituation nicht zu haben und sollte daher auf keinen Fall intentional im Vordergrund stehen!

In Geschichten für Erwachsene, mit Erwachsenen, geht die Vergewisserung und Überprüfung der eigenen Welt- und Selbstwahrnehmung, ihres Zusammenhangs mit halb- und vorbewußten Leit-Bildern, mehr oder weniger dunkel erahnten Wünschen, Bedürfnissen und Interessen im Vordergrund. Gelegentlich werden auch unbewußte Weltentwürfen, die die Wahrnehmungss strukturieren, und Vor-Urteile als solche erkannt. In Geschichten mit Kindern geht es in dagegen in allererster Linie um die Freiheit, um die radikale Freiheit der Phantasie, um den affektiven Aufbau der "Welt als Vorstellung" – nicht als Abbildung der "wirklichen" Welt, sondern als die Freiheit, selber Welten zu entwerfen, sich der Möglichkeit, der Fähigkeit zu Gegen- und Drüber-hinaus-Entwürfen gewiß zu werden.

Aus meiner Sicht sind also "Daß" und "Wie" des Erzählens mit

Kindern wichtiger als das "Was". Man könnte natürlich einwenden, daß die Gestalten und Beziehungsfiguren, mit denen der Erzähler die Vorstellungswelt des Kindes nach und nach bevölkert, doch einen erheblichen Einfluß auf die späteren Welt-Entwürfe des erwachsen gewordenen Kindes ausüben. Aber erstens sind die spontanen Geschichten des Erzählers für das Kind ja keineswegs die einzige Quelle der Bilder und der Werte (die spontan erfundenen Geschichten sollen ja das gute Kinderbuch oder das nacherzählte Märchen keineswegs ersetzen); zweitens wäre ein Erzählen, das krampfhaft nur auf inhaltlich "Richtiges" aus ist, mit Sicherheit in der Dimension der lustvoll-intensiven Kommunikation mit dem Kind gestört (und wer weiß schon immer so genau, was wirklich im Moment "richtig" ist).

Ich selber habe mit Geschichten für (meine eigenen) Kinder begonnen. Umgekehrt ist mir jedoch inzwischen vielfach bestätigt worden, daß – trotz der beschriebenen Umstände – die Fähigkeit, Kindern frei, lebendig und spontan zu erzählen, durch die Geschichtenseminare mit Erwachsenen stark erweitert wurde.

4. Friedenserziehung

Was hat das alles nun mit Friedenserziehung zu tun, warum begreife ich die Suche nach solchen neuen (oder die Aufwertung alter) Formen von Unterhaltung und Selbstreflexion als Friedensforschung?

Gewaltbedürfnisse entstehen durch verweigerter oder verlorener Nähe, durch den Mangel an identitätsstiftenden, das Ich stärkenden Formen der Kommunikation, durch den Verlust an sinnlichen Erfahrungen, an reicher und vielschichtiger Emotionalität, die zugleich der Selbstreflexion zugeführt und zugänglich gemacht werden. Vielen Erwachsenen verkommen diese Fähigkeiten im Umgang mit Kindern unter dem Streß und den vielfältig in entgegengesetzte Richtungen und oft recht gewaltsam von außen am Subjekt zerrenden, es verzehrenden Anforderungen.

Erzählen hilft, sich und den "anderen" im Kind (wieder-)finden. Erzählseminare lassen darüber hinaus eine tiefe, aber gefüllte Ruhe

und Entspannung entstehen, die konkrete Erfahrung einer Dimension Frieden.

Als experimentierendes Erzählen, als Form der politischen Selbsterkundung und gemeinsamen Untersuchung, kann dieser Seminartyp aber auch unmittelbar inhaltlich in der friedenspolitischen Dimension wirksam werden: Die Auflösung von gesellschaftlichen Gewaltstrukturen in der erlebten Ganzheit von Gefühl und Vorstellung, die Auseinandersetzung mit den Widerständen in uns selbst gegen solche Auf-Lösungen eröffnen neue, dem einzelnen bis dahin nicht zugängliche Wege zu einem friedensverträglichen Umgang mit Konflikten.

Nur was in der konkreten Vorstellung möglich ist, kann wirklich werden.

Anmerkung

Das eingangs erwähnte offene (d.h. auf Ergänzung durch Seminarteilnehmer und andere Autoren hin angelegte) Dossier: "Erzählen, was ich nicht weiß" (80 Seiten) wird zugeschickt gegen Voreinsendung von S 100,-- auf das Konto: Österreichisches Institut für Friedensforschung, Zweigstelle Linz, PSK 7524.510.

Reiner Steinweg ist Friedensforscher.
Adresse: Weißenwolfstraße 17a, 4020 Linz

Erzählen im Deutschunterricht

Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema

1. Erzählen und Identität

Wir vergessen oft, "wie sehr Erzählen die Grundform aller Mitteilung und eben auch noch aller Wissenschaften ist" (Johannes Merkel). Durch das (alltägliche) Erzählen ordnen wir unsere Eindrücke, interpretieren wir die Welt, stellen wir Sinn her. Erzählen bedeutet auch, "daß wir unsere Erinnerungen *organisieren*, wenn wir *Erinnertes erzählen*".¹⁾ Erzählen trägt also auch wesentlich zur Identitätsbildung von (jugendlichen) Menschen bei:

Schüler haben ihre eigene Lebensgeschichte. Sie müssen sich ihrer eigenen Lebensgeschichte bewußt werden, um zur Erkenntnis zu kommen: Das bin ich, das habe ich erlebt. Das setzt Lernvorgänge voraus, die zur Identitätsbildung unerläßlich sind. Schüler müssen lernen, mit ihren eigenen Erinnerungen bewußt umzugehen. Sie müssen in Situationen versetzt werden, in die sie ihre Erinnerungen einbringen können, und zu der Erkenntnis kommen, daß ihre Erinnerungen wichtig sind, weil aus vielen Erinnerungen Erkenntnisse gewonnen werden, die ohne ihre eigene Geschichte nicht möglich wären. Schüler erzählen ihre Erinnerungen, die nur in Form von Geschichten anderen Menschen vermittelt werden können.²⁾

Die Bedeutung eines ganzheitlichen Erziehungsprozesses, der die Identitätsbildung fördert, wird heute von der Deutschdidaktik stark unterstrichen.³⁾

2. Unterhaltung ohne Unterhaltungsindustrie

Erzählen dient - über den Inhalt des Erzählten hinaus - der Kommunikation mit anderen, der Unterhaltung, der menschlichen Begegnung. Walter Benjamin hat auf den Zusammenhang zwischen

der Produktions- und Lebensweise und der Fähigkeit zu erzählen aufmerksam gemacht.

Er meint, "daß es mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht. Immer seltener wird die Begegnung mit Leuten, welche rechtschaffen etwas erzählen können. Immer häufiger verbreitet sich Verlegenheit in der Runde, wenn der Wunsch nach einer Geschichte laut wird. Es ist, als wenn ein Vermögen, das uns unveräußerlich schien, das Gesichertste unter dem Sicherem, von uns genommen würde. Nämlich das Vermögen, Erfahrungen auszutauschen."⁴⁾

Nach Benjamin hat sind in der Zeit der industriellen Produktion alle Voraussetzungen für das Erzählen verschwunden: die Langeweile, dh. die Muße bei Erzählern und Zuhörern, die Erfahrung ist im Kurs gesunken, auf der das Erzählen beruht, die kurzlebige interpretierte Mitteilung, die *Information*, tritt mit den Massenmedien an die Stelle der vielschichtigen, unauflösbaren und dauerhaften Erzählung. Das hat, wie verschiedene Autoren betonen, natürlich auch nachhaltige Auswirkungen auf literarisches Erzählen. Denn die (schriftliche) Produktion von Schriftstellern lebt auch von der mündlichen Tradition und hat ihre Basis im alltäglichen Erzählen. Wenn diese Basis schwindet, beeinträchtigt das auch die professionelle Literatur.

Und es ist kein Zufall, daß die Wiederentdeckung der beinahe vergessenen Kunst des Erzählens in eine Zeit fällt, die von Fortschrittskritik und ökologischem Bewußtsein geprägt ist. Unter dem Schlagwort "Unterhaltung ohne Unterhaltungsindustrie" erhält das alte Erzählen ein neues Ansehen:

"Die offensichtliche Faszination (durch Erzählungen, WW) fernsehbesessener Konsumenten, Besitzer von Stereo- und Videoanlagen, läßt allmählich eine einfache Erkenntnis zu: Wie viele Sinne sie anzusprechen versuchen, wie raffiniert sie zu erzählen vermögen, Medien beleiben doch immer nur Medien: Sie schieben sich zwischen den Erzähler und den Hörer. Und so wie die Medienapparate organisiert sind, sind sie alles andere als neutrale technische Vermittler (...): Sie sind die Mittel der Herrschenden, um unser Denken und Fühlen, unser "Bewußtsein" zu erfassen. Und sie versuchen, uns unseres natürlichsten - und ohne Schulungskurse verfügbaren - Mediums zu enteignen: der mündlichen Erzählung. Damit enteignen sie uns unserer persönlichen und kollektiven Erfahrung."⁵⁾

3. Kritik des Erzählens in der Schule

Der traditionelle (Deutsch-)Unterricht bietet in mancher Hinsicht sehr schlechte Voraussetzungen für das Erzählen:

- Die Lehrer-Dominanz, sein Monopol auf Worterteilung, verhindert freies Erzählen; Erzählen in der Schule geschieht lehrerbezogen und auf Aufforderung - im Widerspruch zur "natürlichen" Kommunikationssituation.
- Erzählen gilt als Sache der "Kleinen", die noch nicht argumentieren können; von größeren SchülerInnen werden hingegen ausschließlich die (höher bewerteten) sachlich-logischen Mitteilungsförmungen verlangt.
- Deutschunterricht orientiert sich an der Schriftlichkeit, während Erzählen etwas Mündliches ist, das ganz eigenen Gesetzen unterliegt. Trotzdem gelten (literarische) schriftliche Erzählungen als Vorbild für mündliches Erzählen und wird mündliches Erzählen oft als Vorstufe schriftlicher Erzählungen mißverstanden.⁶⁾
- Dementsprechend ist schulisches Erzählen von Normvorstellungen dominiert, die wenig mit der Wirklichkeit gemein haben. Schon der Begriff des Erzählens (subjektiv, Erlebnisse) in seiner Abgrenzung vom Berichten (sachlich) ist sehr eingeschränkt und kann zu Mißverständnissen föhren; verschiedene "Rezepte", die aus der formalen Beschreibung (schriftlicher) Erzählstrukturen gewonnen wurden, stehen im Widerspruch zur konkreten Funktion des jeweils Erzählten:

Die Schule verlangt oft eine dem Kommunikationsanlaß unangemessene Explizitierung und "All-Zweck"-Verständlichkeit des Ausdrucks (vgl. den berüchtigten "vollständigen Satz"): obwohl schlagend gezeigt worden ist (...), daß in natürlicher Kommunikation Überexplizitheit schon wieder als eigenes Signal interpretiert wird (sie kann sogar beleidigend wirken). In Erzählungen sind "Verkürzungen" des Ausdrucks oft in dem Sinn funktional, daß sie auf ökonomische Weise die jeweils eingenommene Perspektive signalisieren.⁷⁾

Bestimmte Regeln und Verbote, wie etwa, daß Geschichten genau einen Höhepunkt haben, daß Tempuswechsel verpönt ist, daß die Hochsprache anzuwenden ist, hemmen nur den Erzählfluß der SchülerInnen und behindern die Ausbildung ihrer erzählerischen Fähigkeiten.

4.. Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur⁸⁾

ZIEL:

Erzählen in der Schule kann ein Stück Freiraum sein, notwendiger Freiraum, damit SchülerInnen und Lehrkräfte sich entfalten können. Erzählen, im Benjaminschen Sinn als Austausch von Erfahrungen, kann einen wichtigen, aber nicht operationalisierbaren Platz im Unterricht einnehmen. "Eine sinnvolle Unterrichtseinheit Erzählen ist nichts anderes als die Forderung an den Lehrer, permanent offen zu sein für mögliche Erzählsituationen, -anlässe und -bereitschaft seitens der Schüler, und diese im Unterrichtsgang unmittelbar in Gang zu bringen."⁹⁾

VORAUSSETZUNGEN:

Entscheidend ist die Einstellung des Erzählers:

1. sein Bedürfnis, sich anderen mitzuteilen,
2. seine Bereitschaft, andere zum Zuhören zu motivieren,
3. seine Freude daran, Rohmaterial aus Erleben und Vorstellung verbal zu gestalten".¹⁰⁾

Dazu muß der(die) Lehrer(in):

- ein Klassenklima schaffen, in dem sich alle wohlfühlen und überhaupt die Chance haben, ihre Erzählungen anzubringen. Das ist vielleicht das wichtigste, denn Erzählen ist immer auch ein "soziales Risiko" (Wie kommt meine Geschichte an? Wie komme ich mit meiner Geschichte an?);
- das Erzählen aus dem Leistungs- und Notendruck heraushalten, weil sich sonst der Erzählfluß nicht entwickeln kann; das bedeutet keinen Verzicht auf Kritik und Rückmeldung auf Gehörtes;
- Impulse setzen, die Erzählen ermöglichen, aber gleichzeitig erlauben, daß man seine eigenen Erfahrungen und Probleme "verschlüsseln" kann, in denen das Eigene indirekt zur Geltung kommt;
- durch das eigene Vorbild (selber viel erzählen) wirken.
- statt mit starren Regeln (das beginnt schon beim Zwang eine "ganze" Geschichte mit Anfang und Ende zu erzählen) zu operieren, zunächst die spontane Erzählweise der SchülerInnen akzeptieren bzw. vielleicht durch eigene Beispiele Muster vorgeben, die die SchülerInnen immer freier benutzen werden;

- die eigene Wahrnehmungsfähigkeit schärfen, um in den Erzählungen der Kinder immer neue Verfahren zu entdecken, wie erzählt werden kann, und diese Verfahren bewußt machen.

SCHWIERIGKEITEN:

Trotz einiger Ansätze in den 80er Jahren¹¹⁾ ist der Erzählprozeß noch viel zu wenig erforscht, um gültige Aussagen zu treffen. Sicher dürfte aber sein, daß Kinder - entwicklungsbedingt - noch Schwierigkeiten haben, sich auf die Kommunikationspartner einzustellen und "strategisch" vorzugehen, d.h. z.B den Erwartungshorizont und das Vorwissen der Zuhörer zu berücksichtigen; daß ihnen manchmal der Aufbau der Erzählung, das Herausarbeiten von Pointen, noch nicht gelingt. Hier kann man in der konkreten Situation sicher ansetzen. Viele Probleme stellen sich natürlich beim Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Erzählen.

METHODEN:

Grundregel ist sicher: *Erzählen lernt man durch erzählen!*

Die Lehrer können aber Impulse geben, die das Erzählen erleichtern (vgl. dazu den Beitrag von Reiner Steinweg). Es ließen sich unterscheiden:

- freie Impulse: Situationen und Themen bzw. sinnliche Anreize aller Art: Bilder, Geräusche und Töne, Gegenstände und Objekte vom einfachen Blatt bis zu Maschinen; sprachliche Anreize: Reizwörter, Sätze, Sprichwörter ...
- Strukturvorgaben: Anfänge von Geschichten zum Weitererzählen, Geschichten vom vorgegebenen Ende her erzählen, Vorgabe eines Erzählkerns, der auszugestalten ist, Erzählen in bestimmten Rollen und Figuren, Vorgabe einer Gattung, z.B. Krimi.. (Hier besonders muß man freilich darauf achten, daß die Frage der persönlichen Betroffenheit nicht vernachlässigt wird.)
- Kommunikative Vorgaben: Reihumerzählen, Dialoge, nonverbale Mitteilung bei freiem Thema ...

DER PLATZ DES ERZÄHLENS IM DEUTSCHUNTERRICHT:

* Wichtigster Bereich ist sicher das freie Erzählen, wenn der "Erzähldruck" bei den SchülerInnen gegeben ist; kann locker in Unterrichtsgespräche integriert werden;

* Erzählen und Reflexion über Erzählweisen ist wichtiger Bestandteil eines kommunikativen Sprachunterrichts;

* Im Literaturunterricht können literarische Texte Impulse für eigenes Erzählen bilden (zB. als Alternative zu Nacherzählung und Inhaltsangabe), entsprechend den Vorstellungen von einem produktionsorientierten Literaturunterricht (Waldmann).

* Sich erzählend in die Menschen vergangener Zeiten zu versetzen kann auch beitragen, ein (literatur-)historisches Verständnis bei den SchülerInnen aufzubauen.

* In anderen Fächern, etwa im Geschichte-Unterricht, steht Erzählen heute ebenfalls hoch im Kurs. Hier bietet sich die Zusammenarbeit mit Deutsch natürlich an, es könnten historische Erzählprojekte entwickelt werden. Anregungen gibt es dazu genug in der einschlägigen Literatur.¹²⁾

Anmerkungen

- 1) Fritzsche, Joachim: Erzählen in der Sekundarstufe II. Curriculare und methodische Probleme. In: Der Deutschunterricht, Heft 2/1980, S. 71.
- 2) Ursula Becher: Zeitgeschichte und Lebensgeschichte – Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte. In: Geschichtsdidaktik 4 (1979), S. 298-306.
- 3) Vgl. dazu Kaspar Spinner: Identität und Deutschunterricht, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1980.
- 4) Walter Benjamin: Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: W.B., Gesammelte Schriften, Bd. 2, Frankfurt 1977, S. 438-465, hier S. 439.
- 5) Johannes Merkel: Aus dem Papierkorb – eine Art Vorwort. In: Merkel, Nagel (1982) S. 10.
- 6) Das gilt sogar für so engagierte Lehrkräfte wie Volker Schulte-Umberg und Ute Willimzig, die in einem sonst sehr kritischen Beitrag den Unterschied zwischen schriftlichem und mündlichen Erzählen überhaupt nicht reflektieren. Vgl. Der Deutschunterricht Heft 2/1980, S. 55-65.
- 7) Anna Fuchs: Erzählen in der Schule und spontanes Erzählen. In: Ehlich (1984) S. 189.
- 8) Zitat aus: Halbfas, Hubertus: Erfahrung und Sprache. Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur. In: ders. (Hg): Neuorientierung des Primarbereichs, Bd. 3, Stuttgart 1975.
- 9) Schulte-Umberg/Willimzig, (Anm. 7), S. 65.
- 10) Hans-Herbert Wintgens: Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 2/1980, S. 35-48, hier S. 45.

- 11) Vgl. die Sammelbände von Ehlich.
- 12) Vgl. Geschichte lernen. Geschichtsunterricht heute. Heft 2/März 1988.
Thema: Erzählen.

Literatur

- Benjamin, Walter: Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: W.B., Gesammelte Schriften, Bd. 2, Frankfurt 1977, S. 438-465
- Ehlich, Konrad (Hg): Erzählen im Alltag. Frankfurt (suhrkamp tb) 1980
- Ehlich, Konrad (Hg): Erzählen in der Schule. Tübingen (Narr) 1984 (Kommunikation und Institution 10)
- Erzählen. (Themenheft). Der Deutschunterricht, Heft 2, 1980
- Erzählen. (Themenheft). Geschichte lernen. Geschichtsunterricht heute, Heft 2, 1988
- Erzählen. (Themenheft). Kinder * Bücher * Medien. Zeitschrift vom Arbeitskreis ROTER ELEFANT über Bücher und andere Medien, Heft 26, 1986
- Haubrichs, Wolfgang (Hg): Erzählforschung. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik. (Lili-Beiheft 8). 1978
- Kloepfer, Rolf/Janetzke-Dillner, Gisela (Hg): Erzählen und Erzählforschung im 20. Jahrhundert. Stuttgart (Kohlhammer)
- Merkel, Johannes/Nagel, Michael: Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch. Reinbek (rororo-Sachbuch) 1982
- Quasthoff, Uta M.: Erzählen in Gesprächen. Tübingen (Narr) 1980 (Kommunikation und Institution 1)

"... Im Grunde müßte eigentlich ein Gespräch das Einfachste von der Welt sein ..."

Ein Interview mit der ORF-Journalistin Nadine Hauer

Das Interview ist eine besondere Kommunikationsform, die in unserer Medienwelt eine immer wichtigere Rolle spielt und auch das private Gesprächsverhalten beeinflussen kann. Die seltsame Mischung aus Öffentlichkeit und Intimität, die alle medialen Ausdrucksformen auszeichnet, ist auch hier spürbar. Was macht ein gelungenes Interview aus? Wo sind die Berührungspunkte zwischen allgemeiner Kommunikationsfähigkeit und journalistischen Qualifikationen? Wieweit ähnelt die "künstliche Situation" Interview der "künstlichen Situation" Schule? Zu diesen Fragen interviewte Werner Wintersteiner die ORF-Journalistin Nadine Hauer.

*

IDE: Frau Hauer, Sie sind durch zahlreiche exzellente Radio-Interviews bekanntgeworden und haben viel über diese spezielle Kommunikationssituation nachgedacht. Worauf kommt es eigentlich an bei einem Interview? Wie sehen Sie die Rolle des Journalisten?

HAUER: Der Journalismus hat leider eine Entwicklung genommen, wo es sehr oft gar nicht um die Information geht, sondern darum, daß sich ein Journalist profiliert, vor allem beim Aufdecken. Es gibt sicher viele Situationen, wo man aufdecken muß, aber normalerweise müßte es zunächst einmal ums Informieren gehen. Doch wenn ich nur ständig beweisen will, daß ich recht habe, dann wird kein Interview daraus, sondern zwei Monologe. Beide haben dann gesagt, wie gut sie sind, das hätten sie sich aber auch zu Hause vor dem Spiegel erzählen können. Leider ist man meistens gar nicht bereit, auch andere Ansichten wirklich einzubeziehen.

Dabei sind gut gestellte Fragen etwas, das den Erzähler auch auf Fährten bringt und jede Frage ist ja auch ein neuer Aspekt, wo der Befragte plötzlich sagt, Moment, von der Warte wäre ich auf das gar nicht gekommen. Und die andere Veränderung ist, daß jede Information, die ich nach Hause nehme, natürlich schon meinen Standpunkt zumindest erweitert haben müßte. In einem guten

Interview habe ich sehr oft den Eindruck, daß der Befragte auch etwas von dem Gespräch gehabt hat. Und sei es nur, daß er durch das Formulieren seine eigenen Gedanken systematisieren kann. In einem guten Gespräch nimmt jeder etwas mit. Und nur in einem guten Interview sind so viel an Informationen da, daß, selbst wenn der Journalist kürzen muß, trotzdem kein verzerrtes Bild entsteht.

IDE: Damit sind wir schon bei der speziellen "Methode Hauer". Könnte Sie diese an ein paar Beispielen erläutern?

HAUER: Meine Art, Interviews zu machen, ist sicher nicht das, was man gemeinhin unter dem Schlagwort journalistisch bezeichnet. Das "typisch Journalistische" ist, daß man mit eher fixen Fragevorstellungen hingehet, daß man sich auf diese Fragen konzentriert, und versucht, möglichst wenig abzuweichen. Ich hingegen lasse immer ein bißchen Raum für freie Assoziationen, weil ich glaube, daß das dem Thema hilft, mit der ganzen Sprachatmosphäre. Ich versuche einleitend, ein gutes Klima herzustellen, damit wir uns aneinander gewöhnen, an die Stimme, an die Mimik, an die Gestik, und dann ganz allmählich in das Thema einzusteigen. Ich glaube auch, daß da der Faktor Zeit etwas ganz Wesentliches ist. Wenn man nur hingehet und sagt, "Was meinen Sie zu dem und zu dem, danke und auf Wiedersehen", dann wird bei dem Interview nicht viel herauskommen, außer "Welches Auto fahren sie? - Ich fahre einen Volvo."

IDE: Man müßte sich also für den ganzen Menschen interessieren und nicht nur für eine Meinung oder für ein Thema, das dieser Mensch vertreten könnte.

HAUER: Ja, ganz schlichtweg deshalb, weil ein Mensch nur das sagt, was er denkt, wenn er den Eindruck hat, daß er jemandem gegenübersteht, der sich wirklich dafür interessiert, von dem er auch den Eindruck hat, daß er das interessiert aufnimmt und nicht gleich bewertet und einordnet und gleich sagt, ob das richtig oder falsch ist, sondern der einmal bereit ist, sich das anzuhören, und das erst ist ein gutes Gesprächsklima.

IDE: Ich denke, das soll aber nicht heißen, daß es falsch wäre, auch Widersprüche zu äußern und den Gesprächspartner mit Gegenpositionen zu konfrontieren, schon um das Gespräch zu beleben.

HAUER: Aber mit Gegenpositionen konfrontieren bedeutet noch

nicht bewerten, sondern jemandem zu sagen, Sie vertreten diesen Standpunkt, aber es gibt ja viele Leute, die sehen das anders. Das bedeutet nur ein Konfrontieren mit anderen Positionen und zu fragen, "Was meinen Sie?" Man darf dem anderen aber nicht vermitteln, das was Sie da sagen, ist aber wirklich unmöglich, oder so kann man das nicht sehen, oder ich find' das fürchterlich.

IDE: Aber ist es nicht manchmal ehrlicher, zu sagen, ich sehe es anders statt: manche Leute sehen es aber anders? Entspricht das nicht eher einer "natürlichen" Kommunikation? Das ist damit noch überhaupt nicht verletzend für den anderen.

HAUER: Ich glaube, daß es sehr auf die jeweilige Person ankommt, und in welchem Kontakt man ist. Wenn man mit einem Menschen mehr Kontakt hat, würde ich auch meinen, daß es authentischer und sicherer ist zu sagen, das ist deine Meinung, aber ich sehe das eigentlich ganz anders, aber auch zu sagen, aus diesem und diesem Grund, was ja noch nicht heißt, daß man das andere blöd findet. Bei einem fremden Menschen ist es deshalb so schwierig, weil es manchmal so schwer ist, auseinanderzuhalten, meint man jetzt den Gedanken einer Person oder die Person selbst. Und ich glaube, daß in den Anfangsstadien eines Kontaktes das alles noch sehr labil ist, und daß man das Gefühl braucht, grundsätzlich akzeptiert zu werden. Und ich halte das nicht für ein "hinter dem Berg halten" mit der eigenen Meinung. Die Tatsache, daß man andere Positionen anführt, bedeutet, daß man sich damit auseinandergesetzt hat, und nicht dem Gegenüber von vornherein recht gibt. Bei einem Interview mit jemandem, den man nachher vielleicht nie wieder sieht, will man ein gutes Gesprächsklima, will möglichst viel mit nach Hause nehmen und will außerdem noch das Gefühl haben, daß der andere gemerkt hat, man nimmt das ernst, was er sagt. Und ich glaube, dazu soll man möglichst im Zweifelsfall zu viel Fingerspitzengefühl mitnehmen als zu wenig.

GUT STREITEN KANN MAN NUR MIT LEUTEN, DIE MAN MAG

IDE: Das klingt so, als wäre Ihr Interview-Stil sehr auf Harmonie, und weniger auf Auseinandersetzung ausgerichtet. Ist für Hörer oder Leser eines Interviews nicht gerade die Konfrontation das Reizvolle?

HAUER: Ein gutes Gesprächsklima muß ja gar nicht nicht-konfrontativ sein. Natürlich kann ich sagen, "also das verstehe ich jetzt nicht. Vorher haben Sie das gesagt und jetzt kommt das, das ist für mich ein Widerspruch". Oder wenn ich den Partner mit anderen Ansichten konfrontiere, dann reagiert er auch nicht immer friedlich. Er kann ja irgendwann einmal sagen, ich halte von dem nichts, da entsteht dann schon eine Konfrontation. Doch es geht sozusagen um das Grundfundament, das heißt, es kann ein sehr brillanter Dialog stattfinden, auf einer nichtaggressiven Ebene. Konfrontativ und aggressiv wird immer gleichgesetzt, während ich glaube, daß oft die besten, spritzigsten Dialoge Menschen haben, die im Grunde ein sehr gutes Einvernehmen haben. Ich glaube sogar, daß die spritzigsten Dialoge nie bei Gegnern passieren können, die einander wirklich nicht mögen, sondern oft sind es Gegner, die sonst im persönlichen Bereich eine große Wertschätzung füreinander haben, die können sich die Bälle zuspieren. Sich gute Bälle zuzuspieren heißt ja, irgendwo doch zu harmonisieren und trotzdem sagen, da wissen wir, da kommen wir nicht zusammen. Das schließt sich überhaupt nicht aus, und ich glaube sogar im Gegenteil, wenn ein gutes Gesprächsklima ist, kann das sogar viel spannender werden und kriegt auch nie diesen unguuten verletzenden Ton. Da erwarte ich mir schon, jetzt wird es vielleicht spannend, aber es ist eher wie ein Tennis-Match und nicht ein Ringkampf oder Boxkampf, das ist für mich schon ein Unterschied. Es ist ein interessantes Vorurteil, zu glauben, es streiten sich immer nur zwei Leute, die sich überhaupt nicht mögen. Wenn man jemanden mag, dürfe man mit dem nicht streiten. Ich glaube, gut streiten kann man nur mit Leuten, die man mag.

GESPRÄCHSFÜHRUNG OHNE SCHEMA

IDE: Bisher sind wir sehr grundsätzlich geblieben. Könnten Sie in ein paar Punkten zusammenfassen, worauf es gesprächstechnisch ankäme.

HAUER: Wenn man einen fremden Menschen interviewen geht, ist das im Grunde gar keine harmonische Situation. Man ist ein Eindringling und weiß nicht, wie man empfangen wird. Eigentlich ist es eine unangenehme Situation für beide Teile. Deshalb plädiere ich so stark dafür, zunächst einmal eine Art von Übereinstimmung herzustellen, um das Klima zu entspannen. Das bedeutet aber nicht

Harmonisieren. Wir müssen uns einfach sagen, wir wissen zwar noch nicht, wie wir miteinander können, aber wir tun uns gegenseitig nichts, plaudern wir einmal, schauen wir, was dabei herauskommt. Deswegen ist diese Entspannung so wichtig. Das ist ein Fremder und auf den muß ich mich als Fremder einstellen und nicht immer so tun, als ob das eh alles klar wäre. Ich muß jedes Mal wieder eine Fremdheit überschreiten. Drum sage ich manchmal: Wenn Sie ein gutes Gesprächsklima wollen, denken Sie daran, gehen Sie auf Aufriß. Ein gutes Interview, in dem ich als Journalist wirklich etwas erfahren kann, hängt davon ab, wie sehr ich imstande bin, mich auf den Partner so einzustellen, daß er sich auch so gut fühlt in dem Gespräch, daß er einfach wirklich frei von der Leber weg redet, auch gern über etwas nachdenkt oder wenn ich ihn etwas frage, daß ihm plötzlich was einfällt, auf was er vielleicht sonst nicht vorbereitet war.

Wichtig ist auch, daß man sein Thema oder die Fragen, die man stellen will, im großen zwar im Kopf hat, aber nicht nach Punkten vorgeht, also nicht nach Schema, ich habe die Frage eins, Frage zwei, Frage drei... Man braucht auch nie das Gefühl zu haben, wenn man eine Frage vergessen hat, daß das jetzt eine fürchterliche Katastrophe ist. Das würde den Gesprächsfluß sehr hindern. Entscheidend ist noch die Fähigkeit, rasch zu reagieren, wenn der Gesprächspartner einen Aspekt einbringt, den man bisher nicht erwartet hatte. Das heißt, sich auch auf Umwege einzulassen, durch Nachfragen diesen neuen Aspekt aufzugreifen und dem anderen zu vermitteln, das ist jetzt etwas Neues und ich habe Interesse an dem, was du mir sagst, ich bin nicht fixiert auf das Programm, mit dem ich gekommen bin.

"OHNE EINE GEWISSE NAIIVITÄT GEHT ES NICHT"

IDE: Das ist ja etwas, was mir ganz unmittelbar für Lehrer wichtig scheint, denn oft sind die Antworten der Schüler, die nicht zum Erwartungshorizont des Lehrers gehören, die interessantesten Antworten. Die sagen am meisten über die Kinder aus oder über ihr Verstehen. Wenn man die einfach systematisch beiseite läßt, damit man zu seinem "Ziel" kommt, dann geht einem wahrscheinlich das Wesentlichste verloren.

HAUER: Genau. Wenn eine Antwort kommt, die überhaupt nicht "hineinpaßt" in meinen Plan, frage ich, wie kommen Sie jetzt

darauf, und wieso ist Ihnen das dazu eingefallen? Übertragen auf Schule hieße das, den Schüler zu fragen, wie ist er zu dem Gedankengang gekommen, wo war der Sprung. Entweder stellt man dann sowieso fest, daß dieser "Umweg" unheimlich gut war, weil der Schüler wahrscheinlich mehr kapiert hat oder man merkt, daß er es nicht verstanden hat, und dann weiß man wenigstens, wie man dran ist.

Dieses Nachfragen scheint mir so wichtig, oder das Aufgreifen von Nebenbemerkungen. Es kommt darauf an, hellhörig zu sein und zu sagen, was heißt das jetzt, und sich nicht darauf zu verlassen, daß eine Antwort kommt nach dem Motto, "Sie wissen eh, was ich meine". Man muß die Präzision erzwingen und zu fragen, was meinen Sie jetzt genau. Dadurch kann man ausschalten, daß man seine eigenen Vorstellungen in die Erzählung des Gegenübers hineintransportiert. Wenn der zum Beispiel sagt, da ist einer gegangen, der hat halt so ausgesehen, als ob er gerade aus dem Gefängnis gekommen wäre, und dabei so stillschweigend unterstellt, das sieht man ja, dann würde ich nachfragen, was war denn an dem Besonderen, daß Sie das geglaubt haben. Das Nachfragen gilt aber bei uns eher als peinlich, es heißt gleich, die ist aber lästig. Ich halte das für wichtig, erstens um Mißverständnissen aus dem Weg zu gehen, zweitens auch, um unter Umständen den anderen in Zugzwang zu bringen: Alles, was er sagt, muß er eventuell begründen können. Ich glaube, das ist auch für den Lehrer wichtig. Wenn ein Schüler ihn etwas fragt, dann kann er nicht einfach sagen, das ist so, sondern er muß zumindest sagen, warum er das jetzt sagt, und warum er das tut, auch das soll selbstverständlich sein.

Ich glaube, ohne eine gewisse "Naivität" geht es nicht; Naivität in dem Sinn, daß man zwar im Grunde schon eine Ahnung hat, aber vom anderen Argumente hören will, daß man sich in die Position des Lernenden begibt, der sagt, ich spreche ja mit jemandem, weil ich annehme, daß er mir etwas zu sagen hat. Das heißt, daß ich mich so verhalte, daß der das Gefühl hat, er will mir auch viel sagen und ich will viel von ihm hören. Man soll ruhig selbstverständliche Fragen stellen und davon ausgehen, wie würde jetzt ein anderer zuhören, der überhaupt nichts davon weiß. Man muß sich auf das Stadium Null begeben, was ja nicht heißt, daß man dumm ist, sondern daß man halt über gewisse Themen keine Informationen hat. Und manchmal ist es auch gut, den Unwissenden zu spielen, um möglichst viele Facetten kennenzulernen. Nur durch eine Fülle

von Sichtweisen kann man ein möglichst wirklichkeits-nahes Bild bekommen.

HEUTE DARF MAN NICHT MEHR FRAGEN

IDE: Könnten wir diesen Vergleich der Gesprächssituation Interview und schulisches Gespräch noch ein bißchen weiterführen?

HAUER: Das ganz wesentliche Manko der heutigen Gesprächskultur oder besser: Gesprächsunkultur ist die Tatsache, daß das Fragen keinen Stellenwert hat. Man redet bei den Kindern vom sogenannten Fragealter, hofft und betet, daß das möglichst rasch vorbei ist, statt zu sagen, Demokratie ohne Fragen gibt es nicht. Wenn jemand nicht nachfragt, warum und wieso, und wieso soll ich das, und wie ist das, und da kenn' ich mich nicht aus, und was gibt's da noch?, krieg ich nicht nur keine Informationen, sondern es entsteht auch kein Dialog. Und ich glaube, daß jemanden fragen, um Informationen zu bekommen, auch übertragbar wäre auf die Schulsituation. Bei den Gesprächen in der Schule müßte endlich dieses Gefühl wegfallen, das beim Schüler immer im Hinterkopf vorhanden ist: Wie wird sich meine Frage auf die Note auswirken, oder der Lehrer wird sich das merken, wenn ich jetzt einmal eine blöde Antwort gegeben habe. Ich finde, "blöde Antworten" sind immer noch besser, als wenn jemand gar nichts sagt, denn auch eine blöde Antwort ist im Grunde ein Zeichen, daß man zumindest mitgehört hat und nicht geschlafen hat.

Es muß möglich sein, daß Lehrer Schüler fragen und zwar nicht nur im Prüfungsstil "Haben Sie das jetzt endlich gelernt?", und daß es für Schüler selbstverständlich wird, in einer Atmosphäre zu leben, in der jede Frage Gültigkeit hat, in der es keine dummen Fragen gibt. Doch ich habe den Eindruck, daß das nicht funktioniert.

IDE: Obwohl es ja gerade ein "Lehrstück" gibt über das Fragen, das Deutschlehrern bekannt sein soll, den Parsifal, der ja beinahe an dem gescheitert wäre, daß er nicht gefragt hat.

HAUER: Auch im neuen Stück von Peter Handke "Das Spiel vom Fragen" kommt Parzival genau in dieser Rolle vor. Er schildert, daß er im Grunde genommen deshalb so erstickt ist, weil er keine Fragen stellen konnte und weil er auf Fragen nicht antworten konnte. Und erst, als er plötzlich fragen konnte, und gebettelt hat

um eine Frage, ist er ein Mensch geworden. Da gibt es ein schönes Beispiel, er sagt, wie nimmt man Kontakt auf, indem man auf der Straße nach dem Weg fragt, indem man kauft und sagt, kann ich das bitte haben, das ist es. Und diese Einstellung fehlt heute. Wenn man fragt, was war da, und wir das dort, warum hast du das gemacht und warum bist dorthin gegangen, was hat dich interessiert, dann gilt das bei uns als Aushorchen oder Kontrolle, aber nicht einfach als Interesse oder Anteilnahme oder einfach als Bedürfnis, einfach mit jemandem zu kommunizieren. Ich glaube, daß richtig verstandener Journalismus im Grunde genau das ist. Von Berufs wegen fragen zu müssen, heißt, daß man keine Fragenscheu haben darf. Der Journalist ist von Berufs wegen ein Frager, für den es, wenn er ein guter Journalist ist, keine Tabus geben darf. Es kommt allerdings darauf an, wie er die Frage stellt, damit er den anderen nicht kränkt oder beleidigt, daß der sich getroffen fühlt. Aber im Grunde müßte es eigentlich möglich sein, jede Frage zu stellen, ich habe aber den Eindruck, daß das bei uns überhaupt nicht der Fall ist.

INTERVIEWEN KANN MAN LERNEN

IDE: Kann man das Interviewen eigentlich lernen?

HAUER: Ich glaube, daß es eine Trainingssache ist. Mit ein paar Anhaltspunkten kann man schon beginnen. Man übt das am besten mit Freunden, wo ein anderer dann sagt, also diese Frage habe ich jetzt unangenehm empfunden oder warum hast du da nicht nachgefragt. Man kann auch einmal eine Kassette aufnehmen, um zu merken, da hätte man eigentlich nachfragen können. Oder wo man dann auch merkt, es entsteht keine wirkliche Kommunikation, sondern es wird ein Frage-Antwort-Spiel. Ich glaube, etwas ganz Wesentliches ist, daß jeder versucht, seine eigene Methode zu entwickeln. Es hat keinen Sinn, daß ich mir jetzt die ersten zehn Sätze anlerne, die passen für wen anderen, aber für mich vielleicht nicht. Das Authentische liegt nicht darin, daß ich jetzt sage, das ist meine Meinung und hier stehe ich, ich kann nicht anders, sondern das Authentische ist, daß man das Gefühl hat, es ist einfach das Naturell von dem. Und je natürlicher ich selber bin, desto eher entsteht dieses Gesprächsklima und desto eher bekommt zum Beispiel, da kann ich wieder nur vom Journalisten reden, der andere jetzt das Gefühl, daß er nicht in einer Streßsituation ist, wo darauf

ankommt, das jedes Wort stimmt und daß er jetzt gemessen wird an allen klugen Sätzen, sondern daß es einfach ein Gespräch wird, man unterhält sich. Das schafft diese gewisse entspannte Situation.

DAS EINFACHSTE WIRD HEUTE KOMPLIZIERT GEMACHT

IDE: Ich habe den Eindruck, wenn das jemand hört, wird er sich denken, so ein Interview zu machen ist eigentlich etwas fürchterlich Kompliziertes, und man muß unheimlich gut sein, um sich da drüberzutrauen. Gibt es keinen ermutigenden Tip für Anfänger?

HAUER: Im Grunde müßte eigentlich ein Gespräch mit dem anderen das Einfachste von der Welt sein. Die Tatsache, daß wir darüber reden müssen, wie wir Gespräche führen, ist kein Beweis, daß es so kompliziert ist, sondern daß bei uns irgendwas kompliziert geworden ist. Oft wirken heute die selbstverständlichsten Dinge so kompliziert, weil sie nicht mehr als selbstverständlich gesehen werden. Wenn jemand an einen anderen Menschen herangeht und sagt, mich interessiert wirklich, was der denkt, und zwar das nicht nur spielt, sondern wirklich mit der Offenheit hingeht, und nicht sagt, hören Sie, wie können Sie so etwas denken, dann ist das meiner Meinung nach 50 Prozent des Interviews. Das ist überhaupt das Allerwichtigste. Alles andere ist dann wirklich eine Erfahrungssache und eine Routinesache.

Nadine Hauer ist Radiojournalistin beim ORF.
Adresse: Waldgasse 29/20, 1100 Wien

Aus der Schulpraxis

Horst Dorner

Reden übers Leben

Der Autor, Volksschuldirektor im kleinen weststeirischen Ort Übelbach, vertritt ein ganzheitliches Unterrichtskonzept, das die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Deshalb ist es für ihn selbstverständlich, den Kindern zu erlauben, in ihrer Sprache zu sprechen und zu schreiben. Diese Einstellung ist auch am Ende des 20. Jahrhunderts keineswegs unumstritten. Denn wenn die Kinder tabuisierte Themen und Ausdrücke wie "schiffen, soachen, brunzen" verwenden und niederschreiben, wird es manchen Erwachsenen zuviel. Mit amtlicher Weisung vom Mai 1990 ist Dorner dazu angehalten worden, "Sorge dafür zu tragen, daß solche Wörter im Unterricht nicht schriftlich festgehalten werden." Widrigenfalls drohen ihm disziplinäre Maßnahmen. Doch Horst Dorner, der auch Begründer des Vereins "Humane Schule" ist, möchte seinen Weg konsequent weitergehen: "Den Unterrichtsalltag für das Leben öffnen ist ein Wagnis, denn Konflikte werden sichtbar; es gibt nicht mehr nur eine Wahrheit; die Ordnung wird durch Vielfalt zerstört; Gefühle wie Lust, Zorn, Angst, Enttäuschung werden gelebt!" im folgenden erläutert Dorner seine Auffassungen am Beispiel der mündlichen Kommunikation.

Ordentlich sprechen oder freier Ausdruck?

Es ist nach wie vor eine weit verbreitete Meinung, daß z.B. SchulanfängerInnen erst einmal **ORDENTLICH** sprechen und schreiben, d.h. hochdeutsch sprechen und grammatikalisch richtig schreiben sollten, ehe sie sich mitteilen (dürfen)! Es scheint, als sollten SchulanfängerInnen den reichen Schatz an Begriffen, Ausdrücken, Redewendungen, Beschreibungen, Definitionen usw.,

den sie von zu Hause alle mitbringen, am besten vergessen, um in der Schule neu anzufangen. Dem gegenüber meine ich, daß der Unterricht gerade beim vorhandenen sprachlichen Ausdrucksmaterial ansetzen muß, nämlich der Sprache der ersten sechs Lebensjahre – sprich: Muttersprache, und diese durch die inhaltliche Freiheit bei den mündlichen und schriftlichen Mitteilungen aktivieren soll. Ein offener Unterricht soll Kindern gestatten, ihren Mitteilungsbedürfnissen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich ungehindert nachzukommen.

Im Mittelpunkt aller Überlegungen steht der Versuch, Unterricht so zu gestalten, daß Reden und Zuhören für Kinder selbstverständlich ist. Voraussetzungen hierfür sind:

1. die psychische Sicherheit – alles sagen zu dürfen, was Menschen bewegt
2. die physische Sicherheit – alles sagen zu dürfen, was Menschen bewegt.

Allein diese zwei Punkte sind für jede Schule eine riesige Herausforderung. Meine Erfahrungen damit möchte ich im folgenden schildern:

Die psychische Sicherheit

Jede Gruppe entwickelt von selbst und ohne, daß dieser Vorgang bewußt erfolgt, ganz bestimmte Regelungen, vor allem im Bereich des Redens: Wer darf wann sprechen und vor allem was darf von dieser Person angesprochen werden. Das Wahrnehmen solcher nicht offen ausgesprochener Regelungen stellt an die LehrerInnen hohe Anforderungen. Eine Möglichkeit diese Regelungen zu überschreiten, ist das Verändern der traditionellen Formen des Lernens in der Schule:

1. Kindern wird bei fast allen Arbeiten freigestellt, ob sie allein, zu zweit oder zu dritt arbeiten wollen, womit die Möglichkeit, sich zu beraten und zu helfen immer vorhanden ist.
2. Eine weitere grundlegende Maßnahme ist das Ermöglichen verschiedener Lerntempi.

3. Das Recht auf das Fehlermachen und
4. das Recht auf Langsamkeit.

Wenn nämlich von allen Kindern zur gleichen Zeit das gleiche verlangt wird, führt das unweigerlich auch zu hierarchischen Gesprächsordnungen – "MinderleisterInnen" oder "abnormale LeisterInnen" haben da nicht viel zu plaudern – das Sagen haben die "Normalen". Somit entfällt ein ganz wesentliches Korrektiv für jede Gruppe, weil die "anderen" mundtod gemacht werden.

Im Zeitalter der Gratisschulbücher, Arbeitsbücher und diverser Medien ist es den LehrerInnen möglich, jedem Kind in weiten Bereichen das persönliche Tempo und die persönlichen Lernstrategien zu gestatten. Wichtige Arbeitsphasen können dabei getrost konventionell aufgebaut werden wie z.B.: Einführung der Arbeitstechniken zum Buchstabenführerschein. Einführung in die Technik des individuellen Rechtschreibtrainings, Einführung der Addition, usw. Das Gleichschalten der Übungs- und Anwendungsphasen führt zu krassen Überforderungen und Unterforderungen, die vor allem menschliche Reibungsverluste mit sich bringen.

Im folgenden möchte ich einige konkrete gesprächsfördernde Methoden nahebringen:

Lesen:

Die Kinder haben jeden Tag eine halbe Stunde Leseaufgaben, wobei die Textauswahl jedem Kind persönlich überlassen wird. Am nächsten Tag wird das Gelesene der Partnerin erzählt und gezeigt. Dabei werden gewisse Illustrationen genauer diskutiert, gewisse Textstellen zitiert und Inhalte assoziiert. Nachdem die zwei fertig sind, gehen sie zu einem vereinbarten Tauschplatz und holen sich dort eine neue Partnerin. Dasselbe wiederholt sich dann mit der dritten Partnerin. Diese Gespräche, die vor allem auch eine menschliche Begegnung ermöglichen, ergeben im Klassenzimmer eine Kaffeehausatmosphäre – einen Sprechteppich, aus dem stauende Ausrufe und genußvolles Lachen herausragen.

Rechtschreiben:

Jedes Kind sucht sich seine "schwierigen Wörter" entweder allein oder mit Hilfe einer PartnerIn. Anschließend erfolgt mit diesen Wörtern eine Trainingsphase, die mit einem PartnerInnendiktat abschließt. Der individuelle Fortschritt wird durch diagnostische Verfahren dem Kind zugänglich gemacht.

Verfassen von Texten:

Kinder werden vom ersten Schultag an ermutigt, persönlich Bedeutsames auch schriftlich abfassen zu lassen bzw. selbst "aufzuschreiben". Diese Texte werden entweder bei der Leseaufgabenbesprechung gleich vorgelesen und besprochen oder mit Matrizen und Kopien allen zur Verfügung gestellt.

Wenn Kinder auf Briefe eine Antwort erhalten, wird diese mittels Episkop vorgelesen und anschließend diskutiert.

Mathematik:

Ein Kind stellt dem anderen Aufgaben zu bestimmten Themen. Die Lösungen behält sich die Autorin. Die Aufgaben werden dann ausgetauscht und gelöst. Selbstverständlich ist es erlaubt, mit der Autorin zu sprechen. Bei der anschließenden Kontrolle haben die PartnerInnen die Möglichkeit durch Darstellung und Beweisführung den Nachweis der jeweiligen Lösung zu belegen. Diese Fachgespräche eröffnen vor allem auch in der Mathematik die Diskutierbarkeit von Verfahren und Ergebnissen.

Sachunterricht:

Im Laufe eines Schuljahres erhält jedes Kind mehrere Mal die Gelegenheit etwas vorzustellen bzw. zu präsentieren, was ihm besonders wichtig ist. Dabei erklärt die Präsentatorin in einem Statement, meistens mit konkreten Dingen, das ihm Wesentliche (siehe Kasten). Anschließend wird entweder gleich im Plenum darüber diskutiert oder jedes Kind überlegt für sich einmal, was es bei diesem Thema noch alles interessiert, was es dazu erforschen möchte und welche Beziehungen – Bewertungen es einnimmt. Nach einer kurzen Nachdenk- und Notierungszeit treffen sich die Kinder in Kleingruppen zu drei oder vier Kindern, in der die Meinungen und Ideen ausgetauscht werden. Schließlich kommen alle Kinder unter der Leitung der Präsentatorin zur Plenumsdiskussion. "Unwahrheiten" werden dabei nicht von der Lehrerin berichtigt, höchstens es handelt sich um lebensbedrohliche "Unwahrheiten". "Unwahrheiten" sind oft nur ganz unkonventionelle Wege zu denken, wobei gerade diese einen Gruppenprozeß erst in Gang bringen. Die Gruppe ist dann richtig herausgefordert, verschiedene Feststellungen auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und somit auch Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen.

Diese Maßnahmen reichen aber erfahrungsgemäß nicht aus. Ich versuche, auch die oft ignorierte körperliche Seite des Zusammenlebens und der Verständigung einzubeziehen.

Die physische Sicherheit

Im schulischen Alltag einer Volksschule müssen die Kinder selbst die Kompetenz und das Verantwortungsbewußtsein dafür erwerben: Raufen, balgen, berühren, begreifen sind grundsätzlich gestattet. Es liegt in der Verantwortung der Betroffenen, ob sie raufen wollen oder nicht! Damit die Betroffenen auch bewußt diese "Aktion" eingehen, müssen die Kinder fragen, ob die Partnerin einverstanden ist?

Sind die zwei Kinder mit der "Rauferei" einverstanden, suchen sie sich ein Platzerl und beginnen damit. Treten, kratzen, spucken, beißen, zwicken und boxen ist nicht gestattet. Für die Einhaltung dieser Regelungen sind die beteiligten Kinder verantwortlich. LehrerInnen haben dabei die Aufgabe, diese "Aktionen" zu beobachten und bei Schwierigkeiten zur Stelle zu sein. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn Gefahr besteht, daß ein Kind übergangen wird. In solchen Fällen genügt einfach die Frage, ob damit noch beide einverstanden sind.

Die "Aktion" wird bei keinem Einverständnis gestoppt und es schließt ein Gespräch mit den Beteiligten an. Die Lehrerin ist dabei lediglich Gesprächsleiterin, die mit Interpretationen oder Bewertungen des Verhaltens äußerst sparsam umgehen muß, da es wichtiger ist, die Interpretationen und Bewertungen der Kinder zu klären.

Alle Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung zur Klärung von Beziehungen, Mächtigkeiten und Kompetenzen werden dazu eingesetzt. Das Ziel ist nicht das Finden der Schuldigen, sondern

- eine Klärung meist sehr komplexer sozialer Vorgänge,
- eine Entwicklung von tragfähigen Alternativen für die Zukunft,
- und eine Garantieerklärung der Lehrerin, daß bei Mißachtungen des Einverständnisses Klärungen selbstverständlich stattfinden.

Dem "Schiangangerl mitn rotn Jangerl" fällt damit die Wichtigkeit zu, die ihm zusteht. Das Petzen ist nämlich meist ein Hilferuf von Schwächeren. Das Lächerlichmachen von Menschen, die Problemfelder ansprechen, hat viel weitreichendere Folgen als wir in der konkreten Situation annehmen – man/frau lernt Ohnmacht!

Diese situationsorientierten klärenden Gespräche finden einige Zeit – mindestens ein Schuljahr – öffentlich im Plenum der Klasse statt, damit auch Unbeteiligte am Modell lernen können. In Ausnahmefällen wird das Gespräch privat geführt. Für mich sind solche Gespräche jedesmal eine große Herausforderung, da jeder Fall von mir eine intensive Wahrnehmung verlangt, um die subjektiven Darstellungen zu entschlüsseln und sie mit der Person des Kindes zu verbinden. Dabei erlebe ich immer wieder, daß Kinder nach solchen Gesprächen keine Rachegefühle oder Strafanträge gegenüber der Kontrahentin stellen.

Das Verlassen der einfachen Denkmuster Gut-Böse, Freund-Feind, usw. fällt manchen Kindern besonders schwer. Diese werden dann auch auf die Lehrerin böse, die diese klärenden Gespräche zwingend durchführt – eigentlich würden sie lieber den ungeklärten Zustand aufrecht erhalten! Worum es also meines Erachtens in der Schule geht, ist eine ganzheitliche Herangehensweise, es geht nicht bloß um Kulturtechniken, es geht um Menschenbildung – Reden über das Leben.

Oder, mit den Worten von Horst Rumpf: "Wo Wirklichkeit Widerstand bietet, wo sich unlösbare Fragen auftun, da besteht die Chance wirklichen Lernens und Wissens, indem der Mensch die ihm als fremd sich entgegenstellende Welt sich vergegenwärtigt. Das Aushaltenkönnen von Widerstehendem, von Bedrohlichkeiten, Unsicherheiten und Schrecklichkeiten (was nicht ein Gutheißen bedeutet) kann erst wahres Kennenlernen von Wirklichkeit ermöglichen."

Durch folgende Literatur wurde ich in meiner Arbeit bestätigt:

- Antons, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen (Hogrefe) 1976⁴
Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Frankfurt (Suhrkamp) 1981
Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens. Frankfurt (Ullstein) 1980
Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Reinbek (Rowohlt) 1975
Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Reinbek (Rowohlt) 1981
Harris, Thomas: Ich bin o.k. – Du bist o.k. Reinbek (Rowohlt) 1973
Hofstätter, Peter R.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Reinbek (Rowohlt) 1973
Mayrhofer, Hans; Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek (Rowohlt) 1976

- Prekop, Jirina: Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder? München (Kösel) 1983
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek (Rowohlt) 19 80
- Schwäbisch, Lutz; Siems, Martin: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek (Rowohlt) 1974
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. München (dtv) 1978
- Vester, Frederic: Die Welt, ein vernetztes System. München (dtv) 1983
- Weiß, Carl: Pädagogische Soziologie. (Klinkhardt) Leipzig 1929

Horst Dorner ist Volksschuldirektor in Übelbach/Steiermark,
Adresse: 8124 Übelbach 229

(4. Stunde:) Marios Ansprache:

Wir bilden einen Sitzkreis. Mario hat das Thema seiner Ansprache in einem Plastiksackerl mitgebracht.

Die Kinder sind schon sehr gespannt – was da wohl enthalten sein kann? Fein säuberlich und liebevoll legt er nun in die Mitte unseres Sitzkreises ein Platt Papier und darauf:

ein Rehkopfskelett.

Mario erzählt uns nun, daß er es – zusammen mit Christoph – kaum erkennbar in einem Bach gefunden hat.

Man merkt eindeutig, daß das Interesse sehr stark auf der männlichen Seite liegt. Die Mädchen sind davon nicht besonders angetan. Mario berichtet weiter, daß dieses Skelett nach dem Fund gereinigt, vom Schlamm entfernt, gewaschen und getrocknet wurde.

Hansi wirft nun die Frage ein: "Wie kann so etwas überhaupt in den Bach gelangen?"

Die verschiedensten Möglichkeiten werden nun erörtern, letztlich kommen sie zu dem Schluß, ein Jäger müsse die Hand im Spiel gehabt haben. Christian kann auch berichten, daß er bei einem Höhlenbesuch das Skelett eines Iltis gefunden hat. Dietmar bringt den Vorschlag ein, daß dieser Kopf eines ehemaligen Rehs – auf ein Brett genagelt – sicher aufbewahrt werden kann.

Die Kinder sind restlos fasziniert von dieser Thematik, es gibt eine Vielzahl von Wortmeldungen. Mario wirft nun ganz überlegen und kühl ein: "Ich kann ja nicht alle auf einmal nehmen!"

Auf meine Frage, ob die Kinder wissen, aus welchem Material denn dieser Kopf bestünde, kommt die spontane Antwort – aus Knochen, ebenso bestehen die Kricklerln aus Knochen, erklärt mir Dietmar. Dietmar weiter zu Mario in händlerischer Weise. "Um wieviel Schilling würdest du das Skelett verkaufen?" Mario: "Gar nicht. Vielleicht schenke ich es sogar her."

In Andreas erwacht der Forschergeist und er erkundigt sich nochmals genau über die Fundstelle – vielleicht gibt es dort noch etwas von solchem Interesse.

Denise meldet sich nun und erklärt, auch sie habe in einem Wald einst einen Fund von knöchernen Rehüberresten gesichtet.

Günther erzählt nun kurz über seine Meerschweinchen. Lisi bringt unentwegt Junge zur Welt. Das letzte Mal nach ihrer Geburt von (4!) Meerschweinchenkindern sei sie ganz m a d i g dagelegen. Was machen wir mit so vielen Jungen? Plötzlich kommt ihm die Idee, er schenkt Mario ein Meerschweinchen und dieser gibt ihm sein Rehkopfskelett. Mario ist entzückt! Er springt auf und küßt Günther in überschwenglicher Freude. – Der Handel ist perfekt.

Hansi erzählt nun, daß er im Wald einige Mägen, Ohren und Hirschteile gesehen hat.

Die Zuhörerschaft zweifelt etwas an seinen Äußerungen und zwingt Hansi zur Beschreibung näherer Details.

Robert meldet sich nun und erzählt uns, daß er einst in Salzburg ein Haus besichtigt hat, in dem verschiedene Skelette ausgestellt waren. Mario untersucht nun sein Skelett nochmals vor den Augen der Mitschüler.

Wir stellen fest, daß dieses Skelett nur der Oberkiefer ist, der Unterkiefer ist nicht vorhanden.

Wir stellen weiters fest, ein Loch am hinteren Teil des Schädels-Eintritt der Wirbelsäule in den Kopf (Hirn).

Erst mit zunehmend fortschreitender Stunde nehmen die Wortmeldungen langsam ab.

Und einige Minuten nach unserer zusammenfassenden Besprechung ist die Stunde aus

Protokoll von Frau Elisabeth Druml

Schüler-Lehrer-Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule

Auf der Suche nach der verlorenen Kommunikations- Fähigkeit

Die sokratische Meinung, wonach sich in einem Dialog jeder der beiden Gesprächspartner eher in einem Monolog ergehe, läßt sich wohl vor allem auf die Schulsituation anwenden. Die Ursachen für dieses von den beteiligten Gesprächspartnern gepflegte 'Monologisieren', wurden auf der Lehrerseite wohl schon zur Genüge abgehandelt. Argumente wie Wissensvermittlung, Disziplinierungsmöglichkeit, Zeitdruck und viele mehr werden als Erklärung angeboten. Auf der Schülerseite findet sich dieses Verhalten weit weniger und wenn überhaupt, dann folgt es mehr einem geforderten Wunschverhalten, für das der Lehrer durch Vergabe von Referaten oder durch Prüfungsgespräche verantwortlich zeichnet.

Andere Versuche des Schülers, sich in mehr oder weniger schul- bzw. sachbezogenen, verbalen Einzelauftritten wenigstens rhetorisch zu üben, werden allzuoft nicht nur vom Lehrer als falsch, irrelevant, unpassend, ja sogar als frech abqualifiziert. Auch in den Köpfen vieler Schüler geistern immer wieder Vorstellungen vom 'schlechten Image', das sich durch mehr kommunikatives Engagement im sozialen Schulklassegefüge für den Redner ergeben könnte. Dieser Eindruck verstärkt sich beim Beobachter, wenn selbst in Diskussionen, in denen Lehrer lediglich Zuhörfunktion halten, Schüler ihre Aussagen vorwiegend in Richtung jener allgewaltigen Zuhörer treffen und diese damit einerseits quasi als 'Relaisstation' zur Weiterleitung der Botschaften an die Adresse anderer Diskussions- teilnehmer benutzen, andererseits mit diesem Verhalten zugleich auch den eigentlichen Adressaten der Botschaft eine gewisse Unwichtigkeit und Inkompetenz suggerieren!

Nur allzuoft gehen Lehrer diesen, sich zu unbewußt eigendynamisch entwickelnden Strategien der Schüler in die Falle und ergehen sich dankbar in erklärender, ergänzender oder zusammenfassender Redundanz. Schüler erklären ihr eigenes Verhalten vorwiegend damit, daß sie es nicht gewöhnt seien, irgendeine Aussage ohne Wertung durch den Lehrer zu treffen. Hinzu komme, daß ihrer Meinung nach gerade die Reaktion des Lehrers über die Akzeptanz der Argumentation bei den anderen Diskussionsteilnehmern entscheide.

Hierbei dürfte es sich wohl um den springenden Punkt handeln? Der Lehrer wird allein durch seine Stellung innerhalb der Hierarchie in der Klasse zur Kontrollinstanz in kommunikativen Prozessen, scheint aber diese Prozesse eher zu behindern, als zu fördern. Solche Erkenntnisse ließ im Verfasser zu Beginn des Schuljahres 1989/90 den Entschluß reifen, sich gemeinsam mit Schülern auf die Suche nach Möglichkeiten zur Wiederherstellung der offensichtlich verlorengegangenen Kommunikationsbereitschaft-, aber auch -fähigkeit so mancher Schüler zu begeben.

Unter dem Titel 'Philosophie-Rhetorik-Stammtisch', der Titel selbst entstand während des Philosophieunterrichts in den Abschlußklassen eines Oberstufenrealgymnasiums, sollte sowohl für Schüler als auch für Lehrer die Möglichkeit gefunden werden, sich auf geistig und räumlich weitgehend schulfremdem Boden, frei von hierarchischen Zwängen, verbal zu bewegen. Nachdem sich die Räumlichkeit recht bald in einem der Schule nahegelegenen Lokal bot, galt es als nächstes, dem Aufruf, einmal pro Woche, in der Freizeit, am Nachmittag, über eigene und allgemeine Probleme und Anliegen zu sprechen, zu diskutieren und sich in bloßem Zuhören zu üben, nachzukommen. Teils von Neugierde getrieben, teils einem echten Engagement gehorchend, fanden sich zur ersten Veranstaltung mehr Schülerinnen und Schüler als erwartet ein. Hingegen konnten sich trotz plakatierten Hinweises in der Schule keine anderen Lehrkollegen die Zeit abringen, an diesem ersten oder an einem der folgenden Treffen teilzunehmen.

Jene erste Zusammenkunft stand für die Anwesenden zunächst noch ganz im Zeichen des Abbaus eigener Unsicherheiten und konzentrierte sich außerdem stark auf die Person, die Funktion und die Rolle des Verfassers. Die erwähnten Unsicherheiten resultierten

wohl aus der tiefsitzenden Erwartungshaltung der Schüler, hier lediglich eine räumlich verlagerte Weiterführung der gewohnten Unterrichtssituation vorzufinden, mit dem alleinigen Zugeständnis eines zeitlich nicht festgelegten Erscheinens. Jede der Schülerpersönlichkeiten schlüpfte vorerst auch brav in ihre übliche Rolle, sprach, wenn sie dazu aufgefordert wurde und gab ihre Antworten in Richtung Lehrer/Verfasser.

Es bedarf eines ziemlichen Einfallsreichtums, einen Schüler dazu zu bewegen, in einer künstlich geschaffenen Situation das Wort an eine ihm mehr oder weniger fremde Privatperson zu richten, auch wenn er mit dieser, sei es als Mitschüler oder als Lehrer, tagtäglich zu tun hat. So erwies es sich beispielsweise für die konkrete Stammtischsituation als hilfreich, daß alle Beteiligten einmal reihum kurz über sich selbst, über ihre Interessen und Hobbies sprechen. Der Blickkontakt sollte dabei zu allen Teilnehmern gleichermaßen hergestellt werden. Gab es Fragen, so sollten diese dem jeweiligen Fragesteller direkt beantwortet werden.

Der Lehrer – die störende Notwendigkeit

Für den Verfasser galt es nun, seine Position genauestens und glaubwürdig abzustecken. Es wäre zu wenig, sich als Lehrer lediglich als Gleicher unter Gleichen zu deklarieren, einfach deshalb, weil man es nicht ist. Das ambivalente Verhältnis eines Schülers zum Lehrer, welcher jenen zwar zur Bestätigung seiner Meinung braucht, ihn nach Erhalt dieser Bestätigung aber als Störfaktor empfindet, erfordert vom Lehrer ein gewisses Maß an Frustrationsbewältigung, die sich aus ihm nicht selten in falsch geäußelter Emotionalität entlädt, – auf Schüler in Form von unterschiedlich gefärbten Aussagen und Reaktion. Sobald der Lehrer sich mit dieser Rolle einer 'störenden Notwendigkeit' zurechtfindet, müßte es ihm eigentlich emotionslos gelingen, dem Schüler glaubhaft zu signalisieren, daß jede, beispielsweise in einer Diskussion geäußerte Meinung, Anspruch auf Anerkennung erheben kann, wenn auch nicht auf bedenkenlose Akzeptanz.

Die Glaubwürdigkeit dieser Position wird es vom Lehrer zugleich verlangen, nicht immer recht zu haben oder haben zu müssen, ja es

wird von enormer Bedeutung sein, wie sich für den Verfasser aus den Stammtischerfahrungen ableiten ließ, hin und wieder bewußt die Position eines *Advocatus Diaboli* einzunehmen, um den Schülern ihre Gedanken an ein fremdgesteuertes Selbstbewußtsein zu nehmen.

Es spricht für die Verwurzeltheit der Unsicherheiten in den Schülerpersönlichkeiten, daß es auch bei späteren Zusammenkünften immer wieder einmal erforderlich war, die neutrale Teilnehmerposition des Verfassers unter Beweis zu stellen. Dies konnte durch gezieltes Anreißern von Themen erreicht werden, über die der Verfasser selbst nicht genug weiß, oder dadurch, daß er durch kurze Absenzen von der Gruppe auf die relative Unwichtigkeit seiner Person hinwies. Jene frühen Treffen standen also noch ganz im Banne des Ungewöhnlichen und waren eher therapeutischen Sitzungen vergleichbar als freien Diskussionsrunden.

Die Zahl der regelmäßig teilnehmenden Schüler variierte verständlicherweise wöchentlich, handelte es sich doch, wie eingangs erwähnt, um vielbeschäftigte zukünftige Maturanten. Sie pendelte sich aber immerhin auf acht bis zehn ein. Unter diesen Personen herrschte wiederum die Gepflogenheit, sich für ein eventuelles Fernbleiben von den Zusammenkünften bereits am Tag zuvor zu entschuldigen. Mußte ein Termin aus irgendeinem Grund überhaupt entfallen, so lag es allein am Engagement der Schüler, umgehend einen Ersatztermin zu koordinieren. Sie waren es auch, die für die in den Zusammenkünften nötigen Themen und Ansatzpunkte für Diskussionen und Gespräche sorgten, wobei Alltäglichkeiten ebenso Material lieferten, wie eben erst gesehene Filme oder kurze, in der Schule noch am Vormittag kopierte Texte, die dann an alle Gruppenmitglieder verteilt wurden.

So gab beispielsweise ein Artikel im 'Spiegel' über die Tabakstrategien der Amerikaner Stoff für rege Diskussionen zum Thema 'Abhängigkeit', sowohl in bezug auf Süchte als auch in wirtschaftlicher Hinsicht.

Ein anderes Mal löste eine Bemerkung eines Gruppenmitgliedes eine wahre Meinungsflut zum Begriff 'Lügen' aus. Hermann Hesse fiel mit ausgewählten Aphorismen dem rhetorischen Übungseifer ebenso zum Opfer, wie einzelne Episoden des Zeichentrickfilms 'Das letzte Einhorn', den alle auf gemeinsamen Wunsch zuerst in

der Schule gesehen hatten. So entwickelten sich diese Treffen zu einem sehr fruchtbaren Miteinander aller daran Beteiligten; bestimmte Ergebnisse, Erkenntnisse und Meinungen fanden nicht nur einmal ihren Eingang in den 'normalen' Schulunterricht.

Die Schule als Stammtisch?

Jetzt, nach vielen Monaten eben geschilderter Zusammenkünfte, läßt sich ein wohl für alle Gesprächsteilnehmer befriedigendes Resümee ziehen:

Es scheint dann geglückt, Schülern eine, sowohl von Scham als auch von Profilierungsgefühl freie Diskussions- und Argumentationsfreudigkeit zu vermitteln, wenn es gelingt, ihre Vorurteile und Ängste weitgehend gegenüber jener Person abzubauen, die für Schüler einerseits die geschlechtslose Institution verkörpert und in der sich in den Augen der Schüler zu allem Überfluß noch Eigenschaften wie Besserwisser, Notengeber, Bloßsteller, Machthaber und mehr um die Vorrangstellung streiten, – der Lehrperson.

Diese Aussage bezieht sich auf Schüler höherer Klassen einer AHS, das geschilderte Experiment will auch nicht einer Kaffeehausatmosphäre im Klassenzimmer die Lanze brechen. Die Stammtischsituation half lediglich mit, einen Prozeß, der sich in der Schule nur sehr langsam einstellen hätte können, zu beschleunigen. Prinzipiell müßte es aber auch im Klassenzimmer gelingen, Schüler zu einem positiven Dialogverhalten zu ermutigen, freilich nur mit Unterstützung durch die Lehrerpersönlichkeit. Die abschließend beschriebene Situation möge diesbezüglich individuell auf ihre Nachvollziehbarkeit und Effizienz überprüft werden:

Im Klassenzimmer herrscht Prüfungsstimmung. Es ist jedoch eine von der üblichen Stimmung völlig abweichende, denn der Lehrer mengt sich unter die Schüler. Seinen Platz nehmen nacheinander jene Schüler ein, die sich in den vorangegangenen Unterrichtsstunden auf einer von den Schülern selbst verwalteten Liste zur Wiederholung eintragen ließen. Jeder der selbsterwählten Kandidaten bestimmt nun seinerseits eine Person, ihm zu abgegrenzten Themenbereichen eine konkrete Frage zu stellen, mit der Auflage, diese

sowohl dem Fragesteller als auch den anderen Zuhörern klar und verständlich zu beantworten. Erscheint einem Fragesteller seine Frage ausreichend beantwortet, gibt er das Wort an die nächste, wieder vom Kandidaten bestimmte Person weiter und so fort.

In der Regel werden drei Fragen gestellt, die Antworten von den Fragestellern bewertet und erst unter Zustimmung der Klassengemeinschaft dem Kandidaten als 'Note' rückgemeldet. Der Lehrer fungiert dabei als Beobachter und auf Wunsch als Schiedsrichter, Helfer oder Berater und notiert Fragen und Ergebnisse. Kommt der Verdacht auf vorherige Absprache zwischen Kandidat und Fragesteller auf, kann der Lehrer eine weitere Person bestimmen, die dem Beantworter eine Ersatzfrage stellt.

Eine theoretische Papiersituation? Keineswegs.

Was sich möglicherweise so unglaublich liest, wurde vom Verfasser in zwei siebenten Klassen der erwähnten Schule praktiziert und erntete nach anfänglicher Skepsis bereits in der zweiten, für eine Wiederholung vorgesehene Stunde hörbaren Zuspruch. Als Vorteile kann dieses Prüfungsverfahren im Zusammenhang mit dem Ausgangsproblem sicher verbuchen, daß es zunächst einmal gelingt, den Schüler von eventuell festgefahrenen Frage-Antwort-Stereotypen des Lehrers zu befreien.

Dadurch, daß jeder Schüler ständig in die Rolle des Fragestellers gedrängt werden kann, steigt weiters nicht nur seine Aufmerksamkeit, er schult sich auch im präzisen, verständlichen Formulieren und Argumentieren. Auffällig erscheint ebenso, daß der Lärmpegel während der Wiederholungen von den Schülern selbst und nicht vom Lehrer kontrolliert wird.

Ein weiterer Vorteil dieses Systems liegt wohl darin, daß es, ähnlich wie in der Stammtischsituation, gelingt, den Lehrer von seiner Funktion als zentrale Anlaufstelle für Kommunikation zu entbinden, was sich auf einen Dialog zwischen Schülern nur positiv auswirkt. Auch muß nicht gesondert vermerkt werden, daß durch die Selbsternennung der Schüler zu Prüfungskandidaten einer gewissen diesbezüglichen Unbeliebtheit der Institution Schule und des Lehrers der Nährboden genommen wird. Dies schlägt sich gleichfalls positiv auf das Gesamtklima nieder.

Vom Verfasser darauf angesprochen, empfinden es die meisten Schüler interessanterweise auch nicht so unangenehm, durch Eigeninitiative vor versammeltem Publikum sprechen zu müssen, als wenn sie dazu vom Lehrer aufgefordert worden wären. Die Vermutung liegt nahe, daß dabei das Bewußtsein, eigentlich nicht zum oder für den Lehrer sprechen zu müssen, eine gewisse Rolle spielt.

Zusammenfassend ließe sich nun aus all dem Gesagten folgendes ableiten: Um Schüler in ihrer Kommunikationsbereitschaft zu fördern und zu unterstützen, müßte es dem Lehrer ein Anliegen sein, mit ihnen und nicht zu ihnen zu sprechen, was überspitzt in Anlehnung an den Philosophen Ludwig Wittgenstein folgend formuliert werden könnte: Um mit Schülern sprechen zu können, müßte man aufhören, zu ihnen zu sprechen, teilweise sogar aufhören, überhaupt zu sprechen!

Hans Timko ist AHS-Lehrer für Deutsch und Philosophie in Wolfsberg, Kärnten.
Adresse: Jergitschstraße 8, 9020 Klagenfurt

Fragenraster zum Lehrerverhalten

Beobachtungen von Lehrerverhalten

oft manch- selt- nie
mal ten

1. Der Lehrer sorgt dafür, daß alle Schüler mitarbeiten (können)
 - durch Ermahnung
 - durch gezielte Arbeitsaufträge
 - durch andere Maßnahmen
2. So wie der Lehrer mit den Schülern spricht, dürfen diese nicht mit ihm sprechen
3. Auch wenn der Lehrer bei den Schülern Fehler entdeckt, bleibt er freundlich
4. Der Lehrer fordert die Schüler zu Kritik an seinen Ausführungen auf
5. Der Lehrer erteilt Befehle
6. Der Lehrer fördert Organisation des Unterrichts durch die Schüler
7. Der Lehrer lobt die Schüler, wenn sie in bezug auf Unterricht initiativ sind (Anregungen zu Organisation und Inhalt des Unterrichts vorbringen)
8. Der Lehrer lobt die Schüler, wenn sie seinen Intentionen gut folgen
9. Der Lehrer lobt die Schüler, wenn sie "gute Arbeit" leisten
10. Der Lehrer lobt die Schüler, wenn sie sich gut verhalten

Beobachtungen von Lehrerverhalten

oft manch- selt- nie
mal ten

11. Der Lehrer sagt, daß er Fragen von Schülern für wichtig und gut hält
12. Der Lehrer sagt, daß er Fragen von Schülern für dumm hält
13. Der Lehrer greift Gedanken von Schülern auf und verwertet sie
14. Der Lehrer schimpft mit den Schülern
15. Der Lehrer läßt den Schülern Zeit zum Nachdenken
16. Der Lehrer fällt den Schülern ins Wort
17. Der Lehrer fordert die Schüler auf, einander zuzuhören
18. Der Lehrer fordert die Schüler auf, ihn zu unterbrechen

Lassen Sie Ihr Lehrerverhalten zum Beispiel anhand des nachfolgenden Rasters einmal beobachten! Zum Beispiel von Kollegen, Probelehrern oder Schülern. Verändern Sie den Raster nach Ihren Gutdünken, je nach ihren Bedürfnissen!

Karl Blüml, Deutschlehrer und AHS-Direktor in Wien
Adresse: Akademisches Gymnasium, Beethovenplatz 1, 1010 Wien

Traum und Wirklichkeit

Zur Mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht

Traum ...

Die Lehrpläne mittlerer und höherer Schulen versprechen den SchülerInnen kommunikative Kompetenz und den Weg dazu, aber sie verschweigen, daß dieses Ideal, wie übrigens jedes andere auch, nicht erreichbar ist; und der Weg dorthin verliert sich im Gestrüpp.

... und Wirklichkeit

In Wirklichkeit fehlen LehrerInnen fast alle Voraussetzungen, um mit ihren SchülerInnen die geforderten Ziele zu erreichen, und auch die ehemals gebahnten Wege der Altvordem, jener, nach deren Vorbild LehrerInnen vielleicht LehrerInnen geworden sind, erweisen sich heute, in unserer schnellebigen Zeit, als verwildert, meist sogar als ungangbar.

Nachdenken über mündliche Kommunikation, über Kommunikation in der Schule überhaupt, führt nahezu zwangsläufig zu einer Lehrplankritik. Schon wieder! Und dabei muß man den LehrplanverfasserInnen, bei aller Kritik, zugestehen, daß sie sich offensichtlich bemüht haben, den Bereich der mündlichen Kommunikation gebührend zu berücksichtigen. Sie haben alles, was zur Zeit der Entstehung des jeweiligen Lehrplans an Schlagwörtern aktuell war, hineinverpackt. Schon in die allgemeinen Bildungsziele der einzelnen Schularten.

Dort wird für die verschiedenen Schultypen auf die Bedeutung des mündlichen Sprachgebrauchs unterschiedlich ausführlich hingewiesen. Knapp in den Lehrplänen der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und in denen der höheren technischen Lehranstalten, wo es "nur" um die genaue und klare sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder die Wiedergabe von Sachverhalten auch in gesprochenem Deutsch geht. Eingehender bereits in den Lehrplänen der Handelsakademien und Handelsschulen, in denen als Ziel "der

verantwortungsbewußte Mensch, der (...) zur Kommunikation und Kooperation sowohl in fachspezifischen als auch in anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen fähig ist" angegeben wird.

Vielleicht liegt Weisheit gerade in der Beschränkung in den Zielen der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und der höheren technischen Lehranstalten? Oder die Einsicht, daß Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht mehr zu leisten imstande ist? Allerdings wird diese Einsicht bereits in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen auch dieser Schultypen wieder aufgegeben. Bei den an sich wohlklingenden Formulierungen in den Lehrplänen der Handelsakademien und Handelsschulen taucht nämlich schon leise die Frage auf, wie denn dieses Ziel der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in praktisch allen wichtigen Lebensbereichen so ohne weiteres zu erreichen sei. Die Wichtigkeit der Sprache und vor allem des mündlichen Sprachgebrauchs wird in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen noch unterstrichen:

So ist laut Lehrplan der Handelsakademien und der Handelsschulen *"auf den korrekten Gebrauch der deutschen Hochsprache (Standardsprache) als überregionaler Sprachform (...) zu achten"*. Und es ist, ebenso wie in anderen Schultypen, die Aufgabe aller LehrerInnen, *"vom Schüler stets korrekten sprachlichen Ausdruck zu fordern"* (allgemeinbildende höhere Schulen) und *"die Schüler sind in allen Gegenständen auf Fehler der Aussprache, Schreibung, Grammatik und Wortwahl aufmerksam zu machen"* (Handelsakademien und Handelsschulen).

Damit werden Forderungen an alle Lehrer gestellt, von denen hier zunächst einmal behauptet wird, daß sie nicht einmal von den Deutschlehrern so ganz leicht erfüllt werden können. Referate als die Möglichkeit, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern und den korrekten mündlichen Sprachgebrauch zu fördern, sind in fast allen Schultypen angeführt. In den höheren technischen Lehranstalten *"auch in den fachlich-theoretischen Pflichtgegenständen"*. Daneben die Beherrschung der freien Rede und die Fähigkeit zur Teilnahme an Diskussionen. Und wenngleich sich hier, vor allem auch durch das Erscheinen der Lehrpläne für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen, langsam die Aussicht ergibt, daß mündlicher Sprachgebrauch mehr ist, als Referate zu

halten, wobei über die Qualität noch nichts ausgesagt ist, so könnte man natürlich auch das Festhalten am Referat wieder als weise, weil möglicherweise erreichbare, Beschränkung interpretieren.

Ebenfalls in allen Schultypen wird die Teamarbeit als *"geeignetes Mittel zur Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation und zur Kooperation"* (Handelsakademien und Handelsschulen) angesehen. Hier werden *"Lösungsversuche von Problemen in Teamarbeit"* ebenso vorgeschlagen wie in den Fachschulen für wirtschaftliche Berufe die *"Gruppenarbeit (als) ein Mittel zur Problembewältigung, zur Förderung der Zusammenarbeit und zur Bereitschaft zum Konsens"*.

Auch die höheren technischen Lehranstalten weisen auf die *"Bearbeitung von Projekten in Gruppenarbeit"* hin, die sich *"als besonders nützliche Vorbereitung auf die berufliche Situation, zu der auch die Kommunikationsfähigkeit gehört"* erwiesen haben. An dieser Stelle, und meines Wissens nur an dieser Stelle, ist neben der Wichtigkeit der *"Kritik der Mitschüler bei der Problemlösung (...) für den Lernfortschritt"* die *"Selbstdiagnose"* als wesentlich erwähnt. Wie aber steht es in der (traurigen) Wirklichkeit mit der Selbsteinschätzung? Und das nicht nur bei SchülerInnen?

Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gruppen- oder Teamarbeit liegen in der *"enge(n) Zusammenarbeit aller Lehrer"* (Fachschulen für wirtschaftliche Berufe, Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen). Wie wahr, wie wahr! Aber wie ist es um die Teamfähigkeit der LehrerInnen bestellt? Sind an allen Schulen überhaupt die klimatischen Voraussetzungen dafür gegeben? Ein Vorwurf, der in der Schuldiskussion schon seit langem erhoben wird und bis heute noch nicht entkräftet ist, ist der, daß Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung und der Schulsituation, die sie meist vorfinden, dazu gezwungen sind, als Einzelkämpfer zu agieren.

Die gegenstandsspezifischen didaktischen Grundsätze weisen auf die Bedeutung des mündlichen Ausdrucks (des mündlichen sprachlichen Gestaltens in den allgemeinbildenden höheren Schulen) hin. Ausdrucksvolles, klares und deutliches Sprechen, Lesen und Vortragen, die Beherrschung der freien Rede, die Teilnahme an Diskussionen und Debatten, wobei auf die Argumentationsfähigkeit besonderer Wert gelegt wird, das alles in der Hochsprache (Stan-

dardsprache, Verkehrssprache) ist in ähnlichen Formulierungen in allen Schultypen gefordert.

"Bei den mündlichen Übungen der Schüler ist auf selbständige Vorbereitung und die Möglichkeit der Verwendung von audiovisuellen Hilfsmitteln, Textprobe und Tafelbild zu achten. Die sprachliche Gestaltung soll nach Möglichkeit durch szenische Darstellung, freie Rede und Feierstunden gefördert werden" (höhere Lehranstalten und Fachschulen für wirtschaftliche Berufe). Löbliche Ziele, aber können sie, abgesehen von den fehlenden anderen Voraussetzungen, rein von der zur Verfügung stehenden Zeit her auch erreicht werden? Da die *"sprachliche Bewältigung von Problemen verschiedener Sachbereiche"* nicht nur auf den Deutschunterricht allein beschränkt ist, sondern in allen anderen Unterrichtsgegenständen ebenfalls als notwendig erachtet wird, käme DeutschlehrerInnen und ihrem Tun eine zentrale Bedeutung zu. Auf die sich daraus ergebenden Querverbindungen machen alle, besonders aber die Lehrpläne der höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und in noch wesentlich größerem Umfang die der allgemeinbildenden höheren Schulen aufmerksam.

Auch hier stellt sich wieder die Frage, ob denn die Voraussetzungen für eine solche Problembewältigung gegeben sind. Und eine Auflistung von Querverbindungen, so dankenswert sie ist, garantiert noch nicht deren Umsetzung. Aber sie schafft, wie viele andere solche Hinweise auch, zumindest ein schlechtes Gewissen bei den Betroffenen, was sie denn schon wieder alles nicht erreicht haben.

Die wichtigen Fähigkeiten, *"in differenzierter Sprachverwendung Probleme zu formulieren, Interessen zu vertreten und Konflikte zu lösen"*, sind in den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schulen ebenso angeführt wie die Forderungen, daß *"als Methoden zur Erarbeitung der verschiedenen Lehraufgaben (...) angemessene Gesprächs- und Sozialformen eingesetzt werden (sollen): Unterrichts- und Schülergespräch, Information und Impuls durch Lehrer und Schüler, Diskussion und Debatte, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit. Viele Lernziele lassen sich auch in einem projektorientierten Unterricht erreichen"*.

Man stelle sich nur einmal vor, was LehrerInnen für Konfliktlösungsstrategien allein an Methoden zur Verfügung haben müßten,

wollten sie diesen Anforderungen entsprechen. Und Methoden sind in diesem Fall bei weitem nicht alles. Und welche Kenntnisse und Erfahrungen in Gruppendynamik erforderlich sind, schon nur um Gruppenarbeit sinnvoll einzusetzen, geschweige denn Konflikte zu erkennen und Möglichkeiten zu deren Lösung anzubieten. Und das in einer Zeit, in der, ein persönlicher Eindruck in diesem Zusammenhang sei erlaubt, die Probleme in unseren Schulen nicht geringer geworden sind.

Fragen, Fragen, Fragen

Ohne jetzt auf den Lehrstoff der einzelnen Schultypen und Schulformen näher eingehen zu wollen, dafür reicht bei weitem der Platz nicht (ich meine aber, daß hier WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Fachrichtungen in Kooperation mit PraktikerInnen aus den Schulen bei eventuellen künftigen Lehrplanreformen viel zu tun hätten), möchte ich jetzt nur einige wenige Aspekte aus der Wirklichkeit einbringen. Es wird für GermanistInnen mit ihrer derzeitigen Ausbildung schon schwierig sein, sich einzelnen Anforderungen der mittleren Schulen gewachsen zu zeigen.

- Wer kann von sich schon behaupten, ohne eine einschlägige Fachausbildung absolviert zu haben, selbst in der Gesprächs- und Redetechnik so sattelfest zu sein, geschweige denn ein Kundengespräch zu führen, wie das im dritten Jahr der Handelsschulen verlangt wird? Und dabei geht es doch eigentlich darum, diese Techniken SchülerInnen zu lehren.
- Wer von uns ist schon in der Lage, ein Interview zu führen? Und dann noch andere dazu anzuleiten, wie das in den Fachschulen für wirtschaftliche Berufe in der zweiten Klasse verlangt wird.
- Wer kann wirklich eine Podiumsdiskussion, selbst vor einem kleinen Publikum, auch nur einigermaßen über die Bühne bringen?
- Und wer kann von sich behaupten, in die Technik der Planspiele (und dann natürlich noch in deren Didaktik) so eingeweiht zu sein, wie das der Lehrplan der Fachschulen für wirtschaftliche Berufe in der dritten Klasse verlangt?

Dieselben Fragen ergeben sich im Zusammenhang mit Rede- und Verhandlungstechnik im vierten Jahrgang der Handelsakademien.

- Ich denke, daß viele bereits mit den Grundsätzen der Gruppenarbeit überfordert sind (dritter Jahrgang der höheren technischen Lehranstalten). Oder haben wirklich alle LehrerInnen selbst ihre Position in einer Gruppe einmal erfahren?
- Und ist nicht auch Selbsterfahrung eine wichtige Voraussetzung für unsere Arbeit? Nur - wo ist sie vorgesehen?
- Wieviele DeutschlehrerInnen haben einmal ein Einstellungsge­spräch miterlebt, waren bei geschäftlichen Verhandlungen dabei? Sie sollen darüber aber im fünften Jahrgang der höheren technischen Lehranstalten nicht nur Auskunft geben können, sondern sich sogar als Experten erweisen. Da haben Schüler aufgrund ihrer Suche nach einem Feriapraxisjob häufig mehr Erfahrung.
- Wer hat tatsächlich schon einmal eine Rede konzipiert, (die dann auch gehalten wurde)? SchülerInnen der allgemeinbildenden höheren Schulen in der siebenten Klasse sollen aber darin unterwiesen werden.

Ebenso ist es mit dem Abhalten von Debatten (Argumente und Gegenargumente gezielt einsetzen). Ganz zu schweigen von der Teamarbeit, die von LehrerInnen zwar gefordert wird, die sie jedoch nur selten selbst praktiziert haben. Und: Den intrapersonalen Aspekt der Kommunikation (z.B. sich besinnen, sich entscheiden, etwas betrachten, meditieren) in der achten Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen erfahren zu lassen, führt in einen Bereich, der eine gediegene Ausbildung und einige Praxis erfordert, soll Unterricht nicht zur Scharlatanerie verkommen.

Vielleicht sollte gerade jetzt, da eine neue gesetzliche Regelung für die Ausübung psychologischer Beratungstätigkeiten gefunden wurde, auch einmal überlegt werden, welche Qualifikationen sinnvollerweise Lehrer haben sollten, wenn Lehrpläne solche Vorgaben machen. Oder es sollte überlegt werden, welche Anforderungen sinnvollerweise Lehrpläne an Lehrer und Schüler nur stellen dürften.

Und vielleicht sollte einmal überlegt werden, welche Konsequenzen Lehrplananforderungen, wenn sie tatsächlich in dieser Höhe bestehen bleiben, auf die Lehreraus- und -fortbildung haben müßten.

Denn derzeit stellen Universitäten LehrerInnen eine Bescheinigung aus für etwas, das sie zwar unterrichten sollen, aber kaum unterrichten können, weil sie selbst darin kaum unterrichtet wurden. Es bleibt LehrerInnen daher nichts anderes übrig, als sich selbst (und natürlich auch ihren SchülerInnen) Kompetenz dort vorzuspielen, wo sie sie nicht haben, sonst müßten sie ihr Lehrerdasein und damit ihre finanzielle Basis aufgeben. Durch die unflexible Ausbildung gelingt es nur erschreckend wenig LehrerInnen, außerhalb der Schule Fuß zu fassen. Es werden allerdings von den Universitäten auch kaum Anstrengungen unternommen, die Studienpläne so zu ändern, daß bei dem derzeitigen Überangebot an LehrerInnen ein sinnvoller Umstieg möglich wird. Und das, obwohl in vielen Bereichen der Bildung noch genug Betätigungsmöglichkeiten gegeben wären.

Andererseits, würden tatsächlich alle die Anforderungen, die der Unterricht in der mündlichen Kommunikation stellt, wirklich erfüllt, würden LehrerInnen tatsächlich so umfassend ausgebildet, daß dadurch wiederum eine wirklich gute Ausbildung für unsere SchülerInnen gewährleistet wäre, so wären LehrerInnen perfekte KommunikationstrainerInnen und müßten sich um ihre Zukunft nicht sorgen. Nicht in der Schule und auch nicht außerhalb.

Exkurs

Allerdings muß auch erwähnt werden, daß der Bereich der mündlichen Kommunikation zwar ein sehr wichtiger, aber nicht der einzige ist, in dem Lehrerausbildung nicht das leistet, was sie verspricht. Und überall sattelfest zu sein, ist nicht einmal gut geschulten Fachkräften möglich. Das heißt aber für die Praxis, daß an den einzelnen Schulen LehrerInnen mit Schwerpunktausbildung in mündlicher Kommunikation, im Schreiben, Medienfachleute, Theaterspezialisten usw. neben-, nein miteinander unterrichten müßten. Auf die Vorstellung eines Organisationsmodells, das diesen Kriterien Rechnung trägt, muß hier aus Platzmangel leider verzichtet werden.

Wo könnten die Antworten liegen?

Es soll hier keinesfalls einer rein "marktgerechten" Ausbildung an den Universitäten das Wort geredet werden. Und all denen, die da meinen, der Zugang zu den Universitäten sollte auf irgendeine Art beschränkt werden, sollte ein hartes Nein der Verantwortlichen entgegengesetzt werden. Der Zugang zu Bildung und Wissenschaft sollte nach wie vor jedem möglich sein, ja sogar noch verbessert werden, die Ergebnisse der Forschung sollten noch viel breiteren Bevölkerungsschichten in einer ihnen verständlichen Form angeboten werden, was neue Möglichkeiten didaktischer Aufbereitung erfordern würde, und zwar unabhängig davon, ob am Ende ein Abschluß steht oder nicht. Denn trotz des Gejammers von einer Massenuniversität ist das Bild vom Elfenbeinturm nach wie vor aktuell. Was fehlt, sind der notwendige Raum und die notwendigen Dienstposten.

(Eigentlich müßten sich ja alle ÖsterreicherInnen fragen, weshalb denn in einer Zeit, in der die Wirtschaftsprognosen dauernd nach oben revidiert werden, in einer Zeit, in der, und das mit Stolz, für Österreich neben Japan das höchste Wirtschaftswachstum vorausgesagt wird, gerade die Bildung und die Forschung finanziell ausgehungert werden.)

An der Möglichkeit für möglichst viele, ihre Persönlichkeit durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften zu bilden und ihren Horizont zu erweitern, darf nicht gerührt werden. Aber eine verbesserte Kommunikation zwischen Schulen und Universitäten könnte dafür sorgen, daß Ausbildung und Anforderungen besser abgestimmt würden. Es müßten viel mehr Wahlmöglichkeiten, und zwar nicht nur für angehende LehrerInnen, bestehen und auch die Chancen auf eine Ausbildung, mit der, sollten die Dienstposten an den Schulen weiterhin so knapp sein (was an sich bei der oben dargestellten Wirtschaftslage nicht sein müßte), die AbsolventInnen auch andere berufliche Laufbahnen einschlagen könnten.

Aber - will das wirklich jemand?

Rudolf Keller ist Deutschlehrer an einer Handelsakademie.
Adresse: Rosenackerstraße 69, 1160 Wien

Bibliografie

Friedrich Janshoff

Bibliographische Notizen zum Lernbereich Mündliche Kommunikation

Die wichtigsten älteren und neueren Veröffentlichungen zum Unterrichtsmedium und zum Lernbereich Mündliche Kommunikation und zu einigen Lernfeldern sind bereits in den Literaturverzeichnissen verschiedener Heft-Beiträge (Schoenke, Bergk, Larcher, Wintersteiner) zu finden. Außerdem erwies sich aus bibliographischer Perspektive der vorgesehene Berichtszeitraum 1985-1989 hinsichtlich der genannten Themenschwerpunkte, soweit an den Titeln von Büchern und Aufsätzen erkennbar, als nicht sehr ergiebig. Die bibliographischen Notizen dienen daher lediglich dem ergänzenden Nachweis von didaktischen, methodischen und sprachwissenschaftlichen Überblicksdarstellungen und Einführungen, allgemeinen und lernbereichsbezogenen Unterrichtsvorschlägen und österreichspezifischen Veröffentlichungen.

Sprachwissenschaftliche Grundlagen

Schank, Gert; Schönthal, Gisela: *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. 2., durchges. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1983. (Germanistische Arbeitshefte. 18).

Henne, Helmut; Rehbock, Helmut: *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 2., verb. u. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter 1982. (Sammlung Göschen. 2212).

Österreichischen Lehrplan-Kommentare

Informationsmöglichkeiten über die reformierten österreichischen Lehrpläne bietet der im Österreichischen Bundesverlag erscheinende *Lehrplan-Service* mit schulformen- und schulstufenbezogenen Erläuterungen zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen und Kommentaren, terminologische Glossaren und Literaturangaben zu den entsprechenden Lernbereichen.

Lehrplan-Service. Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien 1990.

⟨Darin: Antoni, Dieter: (Deutsch). Sprechen, 260-268.⟩

Lehrplan-Service. Unterrichtsprinzipien (HS und AHS). 1. bis 4. Klasse. Kommentar. Wien 1990.

⟨Darin: Blüml, Karl; Hager, Gerhard: Das Unterrichtsprinzip Sprecherziehung, 24-41.⟩

Lehrplan-Service. Deutsch AHS. Kommentarheft 1. Wien 1985.

⟨Darin: Grubich, Edgar; Hiebl; Wolfram; Huber, Karlheinz: Menschliches Sprechen als sprachliches Handeln, 62-69.⟩

Lehrplan-Service. Deutsch HS. Kommentarheft 1. Wien 1985.

⟨abgesehen vom Lehrplan textidentisch mit AHS.⟩

Lehrplan-Service. Deutsch AHS. Kommentarheft 2. Wien 1988.

⟨Darin u.a.: Rede- und Gesprächsformen, aktives Zuhören, nonverbales Verhalten.⟩

Lehrplan-Service. Deutsch HS. Kommentarheft 2. Wien 1988.

⟨abgesehen vom Lehrplan textidentisch mit AHS.⟩

Lehrplan-Service. Deutsch AHS-Oberstufe. Kommentar. Wien 1990.

⟨Darin: zahlreiche Kommentare zu Einzelproblemen.⟩

Didaktische Handbücher und Einführungen

Bayer, Klaus (Hrsg.): Studienbuch: Mündliche Kommunikation. Paderborn: Schöningh 1982. (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik. 2).

⟨umfangreiche Auswahlbibliografie bis Anfang der 80er Jahre.⟩

Geißner, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts.: Scriptor 1982. (Monographien: Literatur+Sprache+Didaktik. 30).

Baumann, Jürgen: Mündlicher Sprachgebrauch. In: Baumann, Jürgen; Hoppe, Otfried (Hrsg.): Handbuch für den Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, 258-280.

Bayer, Klaus: Mündliche Kommunikation. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984. 307-333.

Methodische Handreichungen und Unterrichtsvorschläge

Berthold, Siegwart; Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Didaktische Konzepte und Unterrichtsvorschläge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984. 183 S.

Grünwaldt, Hans Joachim: Mündliche Kommunikationsübungen. Methodische Handreichungen für die Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: Diesterweg 1984. (Diesterwegs Rote Reihe).
(Darin u.a.: Dialogische Formen (Besprechung, Streitgespräch, Befragung), monologische Formen (Darlegung, Rede).)

Unterricht als institutionelle Kommunikation

Ehlich, Konrad; Rehbein; Jochen (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr 1983. (Kommunikation und Institution. 2).

Ehlich, Konrad; Rehbein; Jochen: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr 1986. (Kommunikation und Institution. 15).

Wodak, Ruth u.a.: Sprache und Macht - Sprache und Politik. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1988. (Beiträge zur Lehrerfortbildung. 31). (Materialien und Texte zur Politischen Bildung. 5).
(Darin u.a.: Blüml, K.: Sekundärsozialisation - Kommunikation in der Schule; Andraschko, E.: Kommunikation in der Hochschule.)

Wodak, Ruth; Menz, Florian; Lalouschek, Johanna: Sprachbarrieren. Die Verständigungskrise der Gesellschaft. Wien: Edition Atelier 1989.

⟨Sprache als "Werkzeug der Mißverständigung", u.a. an Beispielen institutioneller mündlicher Kommunikation.⟩

Altrichter, Herbert u.a. (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt "Forschendes Lernen in der Lehrerbildung". Klagenfurt 1989. (Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Schulpädagogik und Sozialpädagogik. 9).

⟨Darin u.a.: Erfahrungsberichte zur Unterrichtskommunikation (mündliche Prüfung, Fragen, Schülerbeteiligung)⟩.

Grundlagen und Unterrichtsmodelle zu einzelnen Lernfeldern

Teichtmeier, Bärbel: Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen. Berlin: Akademie Verlag 1984.

Gespräche: Miteinander reden. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83.

Linke, Angelika; Sitta, Horst: Gespräche: Miteinander reden. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 14-25.

Rütimann, Hansheinrich; Thöny, Reto: Miteinander reden: Gespräche, Spiele, Übungen. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 38.

Mayor, Guy André: Gespräche führen, Interviews zu Schulproblemen vor-und nachbereiten. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 39-41.

Schreiner-Hornung: Aneinandervorbeireden. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 42-47.

Linke, Angelika: Nonverbales und verbales Verhalten in Gesprächen. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 48-52.

Werlen, Erika; Werlen, Ivar: Gespräche anfangen. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 53-60.

Langowski, Gabriele: Körpersprache und 'Hören mit vier Ohren'. Praxis Deutsch 14.1987, H. 83, 61-64.

*

Häusermann, Jürg; Käppeli, Heiner: Rhetorik für Radio und Fernsehen. Regeln und Beispiele für mediengerechtes Schreiben, Sprechen, Kommentieren, Informieren, Interviewen, Moderieren. Aarau; Frankfurt am Main: Sauerländer 1986. (Schriften zur Medienpraxis. 1).

*

Rhetorik. Diskussion Deutsch 18.1985, H. 82.

Plachta, Bodo: Der "Kontrollierte Dialog". Vermittlung von Grundlagen zur Gesprächsführung im Unterricht. Diskussion Deutsch 18.1985, H. 82, 34-139.

Geißner, Hellmut: Mit Gründen streiten (Argumentationspraxis). Diskussion Deutsch 18.1985, H. 82, 140-151.

Grünwaldt, Hans Joachim: Die Besprechung als Modell der solidarischen Kommunikation. Diskussion Deutsch 18.1985, H. 82, 164-174.

Außer der Reihe

Günther Bärnthaler

Fächerübergreifendes Team- Teaching und Deutschunterricht.

Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Verhältnisse an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen

1. Die Situation

Ein Charakteristikum des neuen Lehrplans der allgemeinbildenden höheren Schulen Österreichs (AHS) ist die Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht. Die Fachbereichsarbeit, die Teil der reformierten AHS-Reifeprüfung wird, soll ebenfalls fächerübergreifend angelegt sein. Zu den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des neuen AHS-Lehrplans zählt innere Differenzierung. Beide neuen Formen der schulpraktischen Ausbildung der zukünftigen AHS-Lehrer, Schulpraktikum und Unterrichtspraktikum, sind so konzipiert, daß Team Teaching darin eine wichtige Rolle spielen kann und soll. Gleichzeitig vermitteln nicht wenige Schüler der AHS-Oberstufe dem Lehrer den Eindruck von Interesselosigkeit und Demotivation.¹⁾

Aus dieser Zusammenstellung einiger Schlaglichter auf die aktuelle Situation an den AHS leite ich die Forderung nach Team Teaching in einem fächerübergreifenden Unterricht ab. Mit Hilfe dieser Unterrichtsmethode könnten wir auf genuine Weise zur schulischen Kooperation verschiedener Fachbereiche, zur inneren Differenzierung des Unterrichts und zur Schaffung besserer Lernmotivation der Schüler beitragen. Drei zentrale Probleme der gegenwärtigen (allgemeinbildenden höheren) Schule kämen damit einer Lösung näher.

2. Team Teaching

Team Teaching wurde in den fünfziger Jahren in den USA entwickelt, dann vornehmlich in Großbritannien, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen bzw. weiterentwickelt. In den USA gab es vorerst eine ausgesprochene Team-Teaching-Euphorie, getragen von dem Wunsch, die Effizienz der schulischen Ausbildung zu erhöhen. Dahinter standen ökonomische und andere nichtpädagogische Motive (Sputnik-Schock 1957), die am reformpädagogischen Kern der Team-Teaching-Idee ("progressive education") vorbeigingen und der Bewegung vornehmlich leistungsorientierte Ziele setzten, zu deren Erreichung sie kaum etwas beitragen konnte. Daraus resultierte eine Ernüchterung, die zu einem abrupten Ende der ursprünglichen Begeisterung und einem Gesandschrumpfen der Bewegung führte. Besonders in Großbritannien, aber auch in Schweden und der Bundesrepublik Deutschland waren für die Einführung von Team Teaching von Anbeginn (meist) pädagogische Motive bestimmend. Nur an diese Ansätze knüpfte ich deshalb im folgenden an.

Winkel definiert Team Teaching folgendermaßen:

*"Team Teaching ist ... eine Unterrichtsmethode, bei der mehrere Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, das heißt – im Idealfall – Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten."*²⁾

Gemäß dieser neuen Begriffsbestimmung liegt das Wesen von Team Teaching in der unterrichtlichen Kooperation von Lehrern sowie in der wechselnden Gruppierung ihrer Schüler. Die unterrichtliche Zusammenarbeit sollte Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts umfassen. Im Normalfall erhöht dabei das Team die Qualität von Unterrichtsplanung und -auswertung, weil mehr Gesichtspunkte beachtet, mehr Erfahrungen und Ideen eingebracht werden, die Stärken der Teammitglieder einander ergänzen.

Bei der Durchführung des Unterrichts ermöglicht das Team, in Verbindung mit der flexiblen Schülergruppierung, ein stärkeres Eingehen auf die Individualität des Schülers und wohl auch eine objektivere Leistungsbeurteilung. Außerdem führt die Aufgabenteilung im Team, besonders bei fächerübergreifendem Unterricht, zu einer Konzentration des einzelnen auf die Unterrichtsinhalte, aber auch methodischen Vorgangsweisen, für die er besonders kompetent ist. Das Unterrichtsgeschehen, die Schüleraktivitäten können besser verfolgt

werden, was zu einem rascheren Erkennen eventueller Störfaktoren und dementsprechender Intervention führt. Die ständig notwendige Zusammenarbeit der Lehrer fördert die Praxis eines demokratischen Unterrichtsstils. Der Schüler schließlich ist nicht auf einen einzigen Lehrer angewiesen, sondern kann seine Bezugsperson bis zu einem bestimmten Grad wählen.

In Winkels an Kommunikationsfaktoren orientierter Systematik der Unterrichtsmethoden ergibt diese Konstellation den einzigen Typ fünfpoliger Interaktion, denn an ihr sind die Pole Lehrer, Teamlehrer, Schüler, Mitschüler und Unterrichtsgegenstand beteiligt. Diese Interaktionsform bietet Gelegenheit, alle anderen Unterrichtsmethoden in sich aufzunehmen. Allerdings sollte die Arbeit in Kleingruppen den Großteil des Unterrichts ausmachen ("Team-Kleingruppen-Modell"), um eine optimale soziale und emotionale Integration aller Gruppenmitglieder zu ermöglichen. Darüberhinaus sind

"Kleingruppenmethoden ... ein geeignetes Verfahren, kritische Denkfähigkeit, demokratisches Verhalten, Einstellungsänderungen, Motivation und freies, selbständiges Ausdrucksvermögen zu fördern".³⁾

Daneben sind Einzelarbeit, Partnerarbeit, Diskussion und Experiment wichtig. Der für die Anfänge des Team Teaching in den USA so typische Unterricht in Großgruppen, die deutlich größer sind als herkömmliche Klassen, (Stichwort Effizienz!) kann heutzutage meines Erachtens keine Rolle mehr spielen. Die Großgruppe bringt starke emotionale und soziale Nachteile für die Schüler mit sich, die man auf keinen Fall in Kauf nehmen sollte. Deshalb muß bei modernem Team Teaching die Großgruppe durch die herkömmliche Schulklasse ersetzt werden. Bestimmte Phasen des Unterrichts, z.B. solche der Information oder Evaluation, sind ihr vorbehalten.

Entsprechend ihrer Organisationsform unterscheidet man fachspezifische Teams, fächerübergreifende Teams und Gesamtfächerteams, die alle Fächer eines bestimmten Jahrgangs vertreten. Diese Teams arbeiten im wesentlichen horizontal (d.h. in einer Gruppe von Schülern eines Jahrgangs) oder vertikal (d.h. in einer Gruppe von Schülern verschiedener Jahrgänge). Heutzutage können solche Teams wohl nur noch partnerschaftlich organisiert sein; nicht hierarchisch wie die frühen US-Modelle.⁴⁾

In Österreich ist Team Teaching bislang kaum anzutreffen. So hat es

bis jetzt keinen offiziellen Schulversuch bzw. kein offizielles Projekt mit dem Zweck der Erprobung und Untersuchung von Team Teaching gegeben. Abgesehen von der unspezifischen Kooperation von Lehrern bei Planung, Auswertung und wohl sehr seltenem gemeinsamem Unterrichten in besonderen Situationen (besonders projektorientiertem Unterricht) gibt es allerdings eine Anzahl von Schulversuchen, in denen Team Teaching einen mehr oder minder hohen Stellenwert hat. Im Bereich der Volksschule sind dies die Versuche "Neue Grundschule", "Weniggegliederte Grundschule", "Integrative Maßnahmen zur Betreuung ausländischer Kinder" und "Integration Behinderter". Im Bereich von Sonderschule, Hauptschule und AHS-Unterstufe handelt es sich um die Schulversuche "Zweitehrer in S-Klassen" (Sonderschule), "Integrierte Gesamtschule" (HS-85) (ausgelaufen), "Neue Mittelschule" bzw. "Mittelschule", "Tiroler Landhauptschule", "Integrative Maßnahmen zur Betreuung ausländischer Kinder", "Integration Behinderter" und "Soziales Lernen". Auf der AHS-Oberstufe und in den berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen gibt es keine Schulversuche mit dem Schwerpunkt Team Teaching, die beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst genehmigungspflichtig wären.⁵⁾

Betrachtet man diese Liste von Schulversuchen, so fällt zunächst auf, daß man sich in Österreich für Team Teaching bisher nur im Bereich der 6-14jährigen Schüler interessiert zu haben scheint. Und dies, obwohl Team Teaching laut Klafki gerade

*"in höheren Schulstufen, bei fächerübergreifenden Themen, die die Sachkompetenz eines einzelnen Lehrers überschreiten, und bei kontroversen Problemen ... die der Zielsetzung und der Struktur eines Themas angemessenste Form sein (kann)."*⁶⁾

Außerdem liegt ein Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit besonders schwierigen pädagogischen Situationen (Ausländerpädagogik, Behinderten- und Sonderpädagogik). Sollte dahinter die Meinung stecken, daß Unterricht mit einem höheren Grad an Individualisierung und Differenzierung nur notwendig sei, wo besondere Probleme vorliegen, so möchte ich dem entgegenhalten, daß die optimale schulische Betreuung aller unserer Kinder ein Ziel sein muß, das wir unbedingt anzustreben haben. Und wenn Team Teaching, wie es die Interpretation der österreichischen Schulversuche vorerst zumindest nahelegt, eine Mittel dazu ist, müssen wir es allen Schülern angedeihen lassen.

Für den Bereich der AHS-Unterstufe ist zweifelsohne der Schulversuch "Neue Mittelschule" bzw. "Mittelschule" (BRG und BORG Wien XXIII) von zentraler Bedeutung. Das Konzept dieser "Mittelschule" beinhaltet folgende Prinzipien: fächerübergreifender Unterricht, heterogene Kleingruppen, Differenzierung der Unterrichtssituation, kooperative Unterrichtsplanung im Lehrerteam, Assistenzlehrerersatz. Ungefähr zwei Drittel des Unterrichts sind getragen von Team Teaching. Dieses Konzept entspricht somit in hohem Maße modernem Team Teaching. Ab dem Schuljahr 1990/91 soll es als Wiener Landesschulversuch in Wiens 23. Bezirk als einzige Schule der 10-14jährigen eingeführt werden.⁷⁾

2.1 Zur Begründung von fächerübergreifendem Team Teaching

Unterrichtsmethoden sind nicht per se gut oder schlecht. Sie erhalten ihren Wert in bestimmten didaktischen Situationen, die durch ihre Ziele, Inhalte, Teilnehmer und Rahmenbedingungen bestimmt sind. Eine Unterrichtsmethode muß somit fachlichen, sozialen und organisatorischen Bedingungen der Unterrichtssituation Rechnung tragen. Zur Überprüfung der Angemessenheit einer Unterrichtsmethode hat Winkel folgende fünf Fragen formuliert:

1. Ist die Methode inhaltsbezogen?
2. Trägt sie der Individuallage des/der Schüler/s Rechnung?
3. Vermögen Lehrer und Schüler sie zu handhaben?
4. Ist sie pädagogisch-didaktisch legitimiert?
5. Kann sie unter den jeweiligen schulisch-unterrichtlichen Gegebenheiten realisiert werden?⁸⁾

Obwohl diese Fragen auf jeweils konkrete Unterrichtssituationen zu beziehen sind, konkrete Inhalte und Personen berücksichtigt werden müssen, gehe ich von der Arbeitshypothese aus, daß man mit bestimmten Methoden bestimmte Unterrichtsziele besser erreichen kann als mit anderen. Diese Vorgangsweise legen verschiedene empirische Befunde nahe.⁹⁾ Und erst sie ermöglicht eine weitere Diskussion der Problematik auf allgemeiner Ebene. Im folgenden versuche ich, Winkels Frage für Team Teaching im allgemeinen zu beantworten. Den oft hypothetischen Charakter der Antworten will ich nicht verhehlen (empirische Untersuchungen fehlen weitgehend).

Ad 1. Ist die Methode inhaltsbezogen?

Team Teaching ist gekennzeichnet durch die besondere Betonung von Kooperation; Kooperation der Lehrer (Team), der Schüler (wechselnde Gruppierungen) und der Lehrer mit den Schülern (individualisierender Unterricht). Diese Kooperation erfordert die Auseinandersetzung mit den Ansichten, Absichten und Wünschen des jeweils anderen und verläuft primär auf sprachlicher Ebene.

Sie muß zu einer Synthese der verschiedenen Tendenzen führen, damit so die gemeinsame Arbeit erst ermöglicht wird. Das bedeutet, daß Team Teaching ohne soziales/demokratisches Verhalten, ohne kritisches Denken, ohne ein hohes Maß an verbaler Kommunikation gar nicht funktionieren kann. Durch Team Teaching entsteht eine Vielfalt von Situationen, in denen die angesprochenen Faktoren in ihrer Bedeutsamkeit erfahren und trainiert werden können. Demnach müßte die Erreichung von Unterrichtszielen, die soziales/demokratisches Verhalten (z.B. Toleranz, Kooperation, Hilfsbereitschaft), kritisches Denken und situationsgerechtes verbales Handeln betreffen, durch Team Teaching erleichtert werden.

Unterscheidet man kognitive, affektive und psychomotorische Unterrichtsziele, so kann man festhalten, daß Team Teaching speziell Unterrichtszielen des affektiven Bereichs angemessen ist. Eine Reihe amerikanischer Untersuchungen hat gezeigt, das TT Einstellungen und Verhaltensweisen positiv beeinflusst, jedoch nicht die schulischen Leistungen der Schüler erhöht.

Für Unterrichtsinhalte zur Erreichung bestimmter sozialer/demokratischer, kritischer und kommunikativer Ziele ist Team Teaching somit eine besonders angemessene Methode. Weil Unterrichtsziele dieser Natur allerdings in jedem Unterricht eine Rolle spielen sollten, macht dieser Gesichtspunkt Team Teaching zu einer allgemein wertvollen Unterrichtsmethode.¹⁰⁾ Fächerübergreifend strukturierte Unterrichtsinhalte bzw. -ziele verlangen geradezu nach der Methode des Team Teaching.

Ad 2. Trägt die Methode der Individuallage der Schüler Rechnung?

Es muß das Ziel jedes Unterrichts sein, allen Schülern zum Erreichen der jeweiligen Unterrichtsziele zu verhelfen. Daß dabei die individuellen Voraussetzungen, Interessen etc. der Schüler berücksichtigt werden müssen, ist einsichtig. Das wichtigste Mittel dazu ist innere Differenzierung, die zugleich ein konstitutives Element von Team Teaching darstellt. Auch die gleichzeitige Anwesenheit von mindestens zwei Lehrern in der Klasse, wie sie Team Teaching charakterisiert, ermöglicht ein intensiveres Eingehen auf die Individualität der Schüler. Die Anzahl der von einem Lehrer zu betreuenden Schüler sinkt dadurch so deutlich, daß eine Reihe individualisierender und somit lernmotivierender Maßnahmen leichter

ergriffen werden kann als im normalen Unterricht. Es sind dies etwa die Verbalisierung positiver Erwartungen, unmittelbare Verstärkungen, individuelle Korrekturen, das Hervorheben des individuellen Leistungsfortschritts (Leistungsgespräch), die Erläuterung der Ursachen der persönlichen Leistungen (Ursachengespräch) und persönliche Gespräche verschiedenen Inhalts.¹¹⁾

Insgesamt kann man feststellen, daß Team Teaching eine Unterrichtsmethode ist, die besonders geeignet erscheint, die Individuallage der Schüler zu berücksichtigen und so für den Unterricht zu motivieren.

Ad 3. Vermögen Lehrer und Schüler die Methoden zu handhaben?

Bedenkt man, daß Schulunterricht auch heutzutage sicherlich noch von den Methoden der Lehrerdarbietung bzw. des entwickelnden Lehrgesprächs (Terminologie Winkel) dominiert ist und die gleichzeitige Betreuung einer Klasse durch mehr als einen Lehrer fast nie vorkommt, wird deutlich, daß Team Teaching kaum ohne längere Vorbereitungs- und Übungsphase praktiziert werden kann. Unzureichende Teamfähigkeit ist wohl das Hauptproblem der Lehrer mit Team Teaching. Kooperations-, Gruppen- und Kritikfähigkeit sind ebenso schwach ausgebildet wie die unerläßliche hohe Frustrationstoleranz. Psychosoziale Hindernisse, wie sie Lehrerkollegien oft eigen sind, müssen erst genommen werden (die Ausbildung der AHS-Lehrer alten Stils hat zur Bewältigung dieser Probleme wohl so gut wie nichts beigetragen!). Gewiß würden sich etliche Lehrer durch die ständige Zusammenarbeit mit Kollegen eher bedroht fühlen, weil sie sich dann nicht mehr hinter einer der herrschenden Gruppennorm entsprechenden Fassade verbergen können, sondern zur Realität ihrer Unterrichtspraxis stehen müssen.

Schließlich bedeutet die notwendige kooperative Planung und Auswertung des Unterrichts einen erhöhten Zeitaufwand, den bestimmt etliche Lehrer scheuen würden.

Aufgrund dieser Probleme erwiese man der Idee des Team Teaching keinen guten Dienst, wollte man eine radikale Umstellung des Unterrichts auf diesen Ansatz forcieren. Nur eine behutsame Annäherung an die Methode (von Lehrerdarbietung und entwickelndem Gespräch zu Partner- und dann Gruppenarbeit; von Einzelunterricht zu Team-Planung, Hospitation, Team-Auswertung und gelegentlichem Team Teaching) kann dazu führen, daß sie breit akzeptiert wird.¹²⁾

Ad 4. Ist die Methode pädagogisch-didaktisch legitimiert?

Die Forderung nach Mündigkeit und Verantwortungsbewußtsein, sozialer Verantwortung, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, kritischer

Toleranz und Verständigungsbereitschaft und ähnlichen Einstellungen macht eine beträchtlichen Teil des allgemeinen Bildungszieles der AHS aus.¹³⁾ Zur Erfüllung dieser Anforderungen des neuen Lehrplans kann der konsequente Einsatz von (fächerübergreifendem) Team Teaching beitragen, denn sie stehen allesamt in Beziehung zum pädagogischen Kern dieser Unterrichtsmethode. Team Teaching bedeutet nämlich einen Unterricht, der den einzelnen Schüler als Individuum erst nimmt und ihn entsprechend seinen Anlagen und Interessen zu einem mündigen, kritischen Bürger erziehen will, der seine eigene Persönlichkeit – im steten Ausgleich mit den Interessen der Gemeinschaft – auf demokratische, kooperative und soziale Weise zu verwirklichen imstande ist; einen Unterricht, der den Zielen des humanistischen Ansatzes – Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit und Einzigartigkeit des Individuums¹⁴⁾ – verpflichtet ist.

Ad 5. Kann die Methode unter den jeweiligen schulisch-unterrichtlichen Gegebenheiten realisiert werden?

Diese Frage schränke ich zweckmäßigerweise auf die Verhältnisse an den AHS ein. Diese kann ich veranschaulichen durch Verweise auf ein Unterrichtsprojekt zu fächerübergreifendem Team Teaching aus Deutsch und Geschichte und Sozialkunde, das Eva Michaeler (Geschichte und Sozialkunde) und ich (Deutsch) im Wintersemester des Schuljahres 1986/87 mit der 8B-Klasse des Bundesrealgymnasiums Salzburg durchführten. Das Thema des Projekts war der Komplex von autoritärem Verhalten, Aggression, Faschismus und faschistoidem Verhalten in der Literatur und Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Texte dieser Unterrichtseinheit waren *Die letzten Tage der Menschheit* (Karl Kraus), *Geschichten aus dem Wienerwald* (Ödön von Horvath), *In Stahlgewittern* (Ernst Jünger), *Die Blechtrommel* (Günter Grass) und *Der Herr Karl* (Carl Merz/Helmut Qualtinger). Obwohl die Forderungen des neuen AHS-Lehrplans (fächerübergreifendes Unterrichten, innere Differenzierung) eine Genehmigung von Team-Teaching-Versuchen durch den jeweils zuständigen Landesschulrat nicht notwendig erscheinen lassen, muß mit dem Landesschulrat derzeit Kontakt aufgenommen werden, wenn man Team Teaching durchführen will, um die Bezahlung der dabei auflaufenden Mehrleistungen zu regeln. Schulorganisatorisch im engeren Sinne ist die Frage des Stundenplans. Seine Anpassung an die Erfordernisse von Team Teaching, die gleichzeitig Einteilung des Lehrerteams zum Unterricht in derselben Klasse, ist nach meiner Erfahrung allerdings kein Problem, wenn der Stundenplaner darüber rechtzeitig informiert wird. Dann können diese Stunden nämlich wie z.B. Englischstunden, in denen die Klasse in zwei Gruppen unterrichtet wird, eingeplant werden und fallen so nicht aus dem Rahmen der üblichen Stundenplanung. Sollte Team Teaching an einer Schule allerdings in größerem Umfang stattfinden

den, dürfte sich die Situation für den Stundenplaner erschweren. Wenn fächerübergreifendes Team Teaching praktiziert wird, sind Doppelstunden (besonders in Oberstufenklassen) von Vorteil, da Einzelstunden bei der Auseinandersetzung mit der oft komplexen Thematik allzuoft zu einem unbefriedigenden Abbruch der Arbeit führen. Außerdem ist der Einsatz audiovisueller Medien in Doppelstunden besser möglich. Besondere Vorkehrungen räumlicher Art müssen für Team Teaching, das auf die Einheit einer Klasse beschränkt bleibt, nicht getroffen werden. Für US-Team-Teaching ist die Mitarbeit von teilqualifizierten Lehrern bzw. von Hilfskräften ohne Lehrerstatus zur Entlastung der Lehrer von administrativen Belastungen typisch. An den AHS wäre diese Forderung derzeit allerdings unrealistisch. Lediglich Schul- bzw. Unterrichtspraktikanten in der Anfangsphase ihrer Ausbildung könnten als derartige Assistenzlehrer fungieren. Doch ist die damit verbundene Hierarchie innerhalb des Lehrerteams abzulehnen, denn sie widerspräche dem demokratischen Konzept des Team Teaching, an dem wir uns orientieren sollten.¹⁵⁾ Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis der Durchführung von Team-Teaching-Versuchen an den AHS auf breiterer Basis ist derzeit die Problematik der Remuneration. Die finanzielle Abgeltung der mit Team Teaching verbundenen Mehrarbeit ist nämlich auf keine Weise geregelt. Im Falle des von mir mitbetreuten Projekts wurde eine Belohnung zugestanden.

2.2 Fächerübergreifendes Team Teaching als Faktor der Lernmotivation

Lernmotivation ist "der Zustand einer Anregung verschiedener Motive, die eine Person zu lernerischen Aktivitäten veranlassen und diese steuern."¹⁶⁾

Die Literatur enthält Hinweise darauf, daß Team Teaching die Lernmotivation von Schülern (eine abstrahierende Vereinfachung, die jedoch heuristischen Wert hat), hebt.¹⁷⁾ Unterstützt wird diese These durch die Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen, die besagen, daß Team Teaching Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler positiv beeinflussen kann.¹⁸⁾

Im folgenden versuche ich mit Hilfe des Modells der Lernmotivation nach Heckhausen kurz zu erklären, warum fächerübergreifendes Team Teaching die Lernmotivation von Schülern heben kann. Es handelt sich dabei um begründete Hypothesen, deren empirische Verifikation aussteht. Die momentane Lernmotivation eines Schülers ist abhängig

Die Ergebnisse eines Fragebogens, den ich nach Abschluß des von mir mitgetragenen Versuches zu fächerübergreifendem Team Teaching von den Schülern der 8B-Klasse ausfüllen ließ, legen die Annahme nahe, daß fächerübergreifendes Team Teaching die Lernmotivation von Schülern erhöht. Nur 69% der Befragten gaben an, sich für Literatur zu interessieren, und 58% fanden den Literaturunterricht in Deutsch interessant. Dahingegen befanden 92% der Schüler den beschriebenen Versuch zu fächerübergreifendem Team Teaching für gut. 85% der Befragten begründeten ihre Aussage damit, daß der Unterricht so abwechslungsreicher gewesen sei; 77% damit, daß er so vielfältiger gewesen sei; 65% damit, daß sie so die Texte der Unterrichtseinheit besser verstanden hätten. 46% der Befragten meinten auch, durch diese Unterrichtsform etwas gelernt zu haben, das sie bei Unterricht, der ohne Team Teaching und fächerübergreifendes Prinzip abläuft, nicht gelernt hätten. Während zwischen den Unterrichtsformen des (a) in Fächern getrennten Unterrichts ohne Team Teaching, (b) fächerübergreifenden Unterrichts ohne Team Teaching, (c) fächerübergreifendem Team Teaching und (d) einer Kombination aus (a) – (c) nannten 77% der Befragten fächerübergreifendes Team Teaching als zumindest eine der Unterrichtsformen, die sie bevorzugen würden. Keine der anderen Formen wurde auch nur halb so häufig bevorzugt.

von relativ beständigen Motiven bzw. Persönlichkeitsvariablen, die meist schon vor bzw. außerhalb der Schule – individuell verschieden – erworben worden sind. Nach Heckhausen¹⁹⁾ sind dies folgende Motive:

1. Leistungsmotiv
2. Bedürfnis nach Identifikation mit einem Erwachsenen Vorbild
3. Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten
4. Bedürfnis nach Abhängigkeit von Erwachsenen
5. Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung
6. Bedürfnis nach Strafvermeidung

Daneben bestimmen aber auch Motive, die stark von der Unterrichtssituation abhängen, die momentane Lernmotivation:

7. Sachbezogener Anreiz
8. Bedürfnis nach optimaler Stimulation

Der Lehrer hat die Aufgabe, diese für die Lernmotivation bedeutsamen Motive durch die Schaffung entsprechender Situationsbedingungen zu aktivieren. Dabei sollte er allerdings das Leistungsmotiv nicht zu sehr forcieren, um soziale Lernziele nicht zu unterlaufen, und die Motive 2, 4, 6 sehr vorsichtig handhaben, weil sie mit übergeordneten Erziehungszielen, wie ich sie oben angesprochen habe, nur schwer vereinbar sind.

Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts bei Aufgabenstellung, -ausführung und -bewertung sind das entscheidende Kriterium der Leistungsmotivation (Motiv 1). Alle drei zentralen Ansatzpunkte der Leistungsmotivation – Anspruchsniveau des Schülers, Attribuierung des Erfolgs/Mißerfolgs, Bezugsnorm der Erklärung von Erfolg/Mißerfolg²⁰⁾ – verlangen danach. Nachdem Team Teaching per definitionem innere Differenzierung bedeutet und generell eine individuellere Betreuung der Schüler ermöglicht, ist Team Teaching leistungsmotivierend.²¹⁾

Die unter dem Begriff des Affiliationsbedürfnisses, des Wunsches nach positiven affektiven Beziehungen zu anderen Personen, zusammenfassbaren Motive (Motive 3-5) werden durch Team Teaching sowohl im Hinblick auf Erwachsene als auch auf Gleichaltrige aktiviert.

Zu den Bedingungen, die sachbezogenes Interesse (Motiv 7) stimulieren können, gehören die Vermittlung der Erkenntnis von Zusammenhängen, die Selbstbestimmung von Lernzielen und die eigene Aktivität in der Gruppe. Sie werden durch fächerübergreifendes Team Teaching bereitgestellt.

Für eine optimale Stimulation, die Herbeiführung eines optimalen Aktivationsniveaus (Motiv 8), ist das Prinzip der Manipulation der kollativen (vergleichenden) Eigenschaften einer Reizsituation zu beachten. Neuheit, Komplexität, Mehrdeutigkeit und Inkongruenz sind derartige kollative Eigenschaften, die innere Konflikte, Neugier, forschendes, suchendes Verhalten hervorrufen und somit zu Lernen führen. Fächerübergreifendes Team Teaching bringt komplexe Inhalte in die Klasse und konfrontiert die Schüler mit Inkongruenz, indem es differierende Ansichten der Lehrer des Teams (die nicht unterdrückt werden sollen!) offenbart.²²⁾ Die Motivklassen 2 und 6 spielen in unserem Zusammenhang keine Rolle.

3. Fächerübergreifendes Team Teaching im Deutschunterricht der AHS

Der neue AHS-Lehrplan für Deutsch versucht, verschiedene didaktische Ansätze des muttersprachlichen Unterrichts zu integrieren. Es sind dies²³⁾ Kommunikationsorientierung, Identitätsbildung, Kognitionsförderung, Kreativitätsförderung, Sprachhandlungsorientierung und Themen-

bzw. Problemorientierung. Davon sind das kommunikative Prinzip und die Orientierung an der Funktion von Sprache als Medium sozialen Handelns jene zwei Ansätze, zu denen Team Teaching eine besondere Affinität hat. Die Themen- bzw. Problemorientierung des Deutschunterrichts hat eine enge Beziehung zu fächerübergreifendem Team Teaching. Wie ich bereits angeführt habe, sind verbale Kommunikation und situatives sprachliches Handeln unentbehrliche Elemente eines modernen Team Teaching. Insofern stellt die Praxis des Team Teaching dem Deutschunterricht eine Fülle von Situationen bereit, in denen adäquates sprachliches Kommunizieren bzw. Handeln in realen Situationen trainiert und reflektiert werden kann. Durch die den Schüler unmittelbar einsichtige Bedeutsamkeit dieser Vorgänge (z.B.: Wie kann ich die anderen Mitglieder meiner Gruppe von meiner Idee überzeugen?) sind diese motiviert. Es entsteht so eine Fülle von Lernsituationen, die ansonsten über schwierige – und letztlich doch oft trockene – Umwege erzeugt werden müßten. Überdies sollte das kommunikative Verhalten des Lehrerteams von Schülern beobachtet und analysiert werden. Dabei können Schüler lebensnahe Einsichten in Sprachverwendungszusammenhänge gewinnen und Lehrer wertvolles Feedback erhalten. Außerdem werden dadurch die sozialen Beziehungen in der Klasse ein Stück demokratischer.

Der Aufbau von themen- bzw. problemorientierten Unterrichtseinheiten muß fächerübergreifend erfolgen, will er sich nicht selbst inhaltlich beschränken und letztlich Lehrer und Schüler desillusionieren. Daß fächerübergreifendes Unterrichten idealerweise in fächerübergreifendem Team Teaching erfolgt, ist offensichtlich.

Zwar können fächerübergreifende Teams prinzipiell mit jedem anderen in der betreffenden Klasse unterrichteten Schulfach gebildet werden, doch gibt es einige Bereiche, die für den Deutschunterricht besonders wertvoll erscheinen. Auf der Unterstufe sind dies die Sprachfächer Englisch und Latein, mit denen auf allen Ebenen der Sprachreflexion kontrastiver Sprachvergleich betrieben werden kann.²⁴⁾ Auf der Oberstufe sollte diese kontrastive Sprachbetrachtung mit komplexeren Fragestellungen (z.B. soziolinguistischer und stilistischer Natur) die neu hinzukommenden Sprachen (am häufigsten Französisch) mit einschließen. Mit anderen Fächern gemeinsame Fragestellungen (z.B. Definition von Sprache, Ursprung von Sprache, Funktionen von Sprache) sollten in Kooperation mit diesen Fachbereichen (Philosophie, Psychologie, Biologie) erarbeitet werden. Zur Sprachbetrachtung tritt auf der Oberstufe der Literaturunterricht, der in vielfältiger Weise fächerübergreifend unterstützt werden muß. Meines Erachtens unerlässlich ist die

Kooperation mit dem Geschichtsunterricht, denn nur so kann der nötige (sozial-)historische Kontext von Literatur adäquat erarbeitet werden. Die Zusammenarbeit mit den Sprachfächern ist auch für den Literaturunterricht insofern wertvoll, als so die Verflechtung der verschiedenen Literaturen verdeutlicht werden kann. Den kreativen Elementen des Deutschunterrichts kann die Zusammenarbeit mit den Fächern Musikerziehung und Bildnerische Erziehung wichtige Impulse geben.

Fächerübergreifendes Team Teaching ist eine Methode des Deutschunterrichts der Unterstufe und der Oberstufe der AHS. Allerdings steigert die Komplexität der Unterrichtsinhalte ihre Möglichkeiten, oder vielmehr die Notwendigkeit ihrer Anwendung. Die Methode selbst ist auf jeder Altersstufe praktikabel und sinnvoll. Auch Kinder der 1. Klasse Volksschule fühlen sich durch die Anwesenheit eines zweiten Lehrers in der Klasse nicht gestört, sondern empfinden diese als hilfreich.²⁵⁾ Die Methode ist offen für analytische und produktive/kreative Arbeitsformen des Deutschunterrichts, die beide integriert werden können. Die dem produktiven/kreativen Ansatz eigene motivierende Beachtung der Subjektivität des Schülers²⁶⁾ ist darüberhin- aus ein Bindeglied zu modernem Team Teaching.

4. Resumee

Der vorliegende Beitrag vertritt nicht die These, daß ohne fächerübergreifendes Team Teaching kein guter Unterricht denkbar ist. Er diskutiert eine moderne Variante dieser Methode und skizziert Möglichkeiten ihres Einsatzes. Auf diese Weise wird versucht, zur Durchführung von Unterrichtsversuchen mit diesem Ansatz zu motivieren.

Die wichtigsten Merkmale dieser Methode fasse ich zusammen: 2–3 Lehrer verschiedener Fächer unterrichten gemeinsam eine Klasse normaler Größe, wobei sie das Prinzip der inneren Differenzierung intensiv praktizieren. Der Unterricht erfolgt hauptsächlich in der Kleingruppe und in Einzelarbeit; auf Unterstufe und Oberstufe. Die Methode wird praktiziert, wenn es die Unterrichtssituation sinnvoll erscheinen läßt bzw. verlangt. Das Prinzip der Partnerschaftlichkeit, des demokratischen Verhaltens prägt sowohl die Beziehungen im Lehrerteam als auch das Unterrichtsklima in der Klasse.

Ein derartiges fächerübergreifendes Team Teaching wäre ein Gewinn für unsere (allgemeinbildenden höheren) Schulen.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Karl Blüml et al. (Hrsg.), Lehrplan-Service Deutsch AHS Kommentarheft 1 (Lehrplanservice für das allgemeinbildende Schulwesen), Wien 1985, S. 8-9, 11, 16-17, 20, 42; Bundesgesetzblatt Nr. 63/1989 vom 7.2.1989 (Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 12. Dezember 1988, mit der die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden), S. 634, 636, 637, 639, 641, 642-643; Erhard Unterberger, Erfahrungen aus der schulversuchsweisen Erprobung einer Fachbereichsarbeit des Schülers im Rahmen der Reifeprüfung gem. § 78 SchUG, in: ÖPU-Nachrichten 4 (1989), S. 5-6; Friedrich Oswald/Katalin Novotny-Török, Idee und Wirklichkeit der universitären Lehrerbildung; in: Karl Blüml/Stephan Böck (Hrsg.), Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung (Pädagogik – Didaktik – Schulpraxis), Wien 1988, S. 38; INFO-Heft für Betreuungs-Lehrer im Schulpraktikum. Hg. v.d. Universitäts-einrichtung für das Schulpraktikum der Universität Salzburg, Salzburg 1989, S. 13. Vgl. Bundesgesetzblatt Nr. 145/1988 vom 18.3.1988 (Bundesgesetz vom 25. Feber 1988 über das Unterrichtspraktikum (Unterrichtsprakikumsgesetz – UPG), § 25 Abs. 4.
- 2) Rainer Winkel, Methoden der fünfpoligen Interaktion. Das Team Teaching, in: Herbert Gudjons et al. (Hrsg.), Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele (PB Buch 2), Hamburg 1987, S. 108.
- 3) Nathaniel Gage/David Berliner, Pädagogische Psychologie. Hg. und üb. v. Gerhard Bach, Weinheim-München 1986, S. 529.
- 4) Vgl. Winkel, Methoden der fünfpoligen Interaktion (Anm. 2), S. 105-118; Rainer Winkel, Die siebzehn Unterrichtsmethoden, in: Gudjons et al. (Hrsg.), Unterrichtsmethoden (Anm. 2), S. 11-23; Rainer Winkel, Theorie und Praxis des Team Teaching. Eine historisch-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule (Grundthemen der Pädagogischen Praxis), Braunschweig 1974, S. 122, 137, 191-192, 144-245, 280-281, 293-296, 310-311; Günter Brinkmann, Team Teaching. Erfahrung – Modelle – Praktische Beispiele (Henns Pädagogische Taschenbücher), Kastellaun-Düsseldorf 1973, S. 13-69, 76-81; Horst Brandt/ckart Liebau, Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule (Materialien 35), München 1978, S. 45-48; Jörg Schlömerkemper, Team-Kleingruppen-Modell, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 4, Stuttgart 1985, S. 626-629; Michael Treder, Team Teaching, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 4, Stuttgart 1985, S. 629-632; Judson Shaplin/Henry Olds (Hrsg.), Team Teaching (Exploration Series in Education), New York-Evanston-London 1964; Holger Morawietz, Unterrichtsdifferenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse (Beltz Studienbuch), Weinheim-Basel 1980, S. 133, 143; Heinz Heckhausen/Falko Rheinberg, Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet, in: Unterrichtswissenschaft 8 (1980), S. 9-10.

- 5) Diese Zusammenstellung beruht auf Informationen, die ich vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport im Mai 1988 erhalten habe. Ich bedanke mich an dieser Stelle für das überaus umfassende und informative Schreiben; namentlich danke ich Herrn Dr. H. Pelzemayer vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklungen, Abt. IV.
- 6) Wolfgang Klafki, Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik, in: Wolfgang Klafki et al., Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Fischer Bücherei 6107), S. 147.
- 7) Die Charakteristik des Schulversuchs "Mittelschule" beruht auf Informationen, die ich vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien und vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Abt. II erhalten habe. Ich danke namentlich Herrn Prof. M. Pinterits und Herrn Dr. G. Petri. Vgl. auch Salzburger Nachrichten Nr. 208, 8.9.1989, S. 2; Mittelschule. Schulversuch zur gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Förderung für Ihr Kind, hg. v. Stadtschulrat für Wien, Wien ²1986.
Im übrigen danke ich dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. I, Herrn Dir. Fröhlich vom BRG und BORG Wien XXIII sowie den Landesschulräten für Kärnten (Päd. Inst.), Niederösterreich (Päd. Institut) und Vorarlberg für die Beantwortung meines Schreibens, in dem ich um Informationen über Team Teaching in Österreich bat. Von zwei Landesschulräten habe ich keine Antwort erhalten.
- 8) Winkel, Die siebzehn Unterrichtsmethoden (Anm. 4), S. 20.
- 9) Vgl. Gage/Berliner, Pädagogische Psychologie (Anm. 3), S. 457; Hans Schiefele, Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München ²1978, S. 340-341.
- 10) Vgl. Winkel, Die siebzehn Unterrichtsmethoden (Anm. 4), S. 11-23; Winkel, Theorie und Praxis des Team Teaching (Anm. 4), S. 292-303; Gage/Berliner, Pädagogische Psychologie (Anm. 3), S. 455-458.
- 11) Vgl. Gerburgis Weßling-Lünnemann, Motivationsförderung im Unterricht (Motivationsforschung 10), Göttingen-Toronto-Zürich 1985, S. 26, 27, 63; Schiefele, Lernmotivation und Motivlernen (Anm. 9), S. 320, 342-343.
- 12) Vgl. Winkel, Die siebzehn Unterrichtsmethoden (Anm. 4), S. 21; Winkel, Methoden der fünfpoligen Interaktion (Anm. 2), S. 116-117; Brinkmann, Team Teaching (Anm. 4), S. 35, 74-76, 79-80, 90; Henry Olds, A Taxonomy for Team Teaching, in: Shaplin/Olds (Hrsg.), Team Teaching (Anm. 4), S. 119-120.
- 13) Vgl. Blüml et al. (Hrsg.), Kommentarheft (Anm. 1), S. 13-14.
- 14) Vgl. zum humanistischen Ansatz: Gage/Berliner, Pädagogische Psychologie (Anm. 3), S. 566-576. Vgl. Winkel, Theorie und Praxis des Team Teaching (Anm. 4), S. 368-376; Treder, Team Teaching (Anm. 4), S. 631.
- 15) Vgl. Brinkmann, Team Teaching (Anm. 4), S. 18-32.
- 16) Hans Meister, Förderung schulischer Lernmotivation. Eine Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten (Schwann Pädagogik), Düsseldorf ²1982, S. 19.
- 17) Vgl. Brinkmann, Team Teaching (Anm. 4), S. 34, 78; Gage/Berliner, Pädagogische Psychologie (Anm. 3), S. 589; Klafki, Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik (Anm. 6), S. 147; Ernst Meyer (Hrsg.), Team Teaching. Versuch und Kontrolle. Mit Diskussions- und Studienmaterial.

- Erprobt und erarbeitet von Ernst Meyer et al., Heidelberg 1971, S. 57-94; Treder, Team Teaching (Anm. 4), S. 632.
- 18) Vgl. Winkel, Theorie und Praxis des Team Teaching (Anm. 4), S. 293-296, 302-303.
- 19) Dieses Modell der Lernmotivation von Heckhausen verwende ich auch in der ergänzten Form von Arbinger et al. (vgl. Roland Arbinger et al., Motivationsforschung im Bereich der Schule, in: Eberhard Todt (Hrsg.), Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen (UTB 712), Heidelberg (1977), S. 200-202); vgl. auch: Heinz Heckhausen, Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie, Berlin-Heidelberg-New York 1980. – In seiner adaptierten Form ist dieses Modell in unserem Zusammenhang sehr praktikabel.
- 20) Diese Ausführungen gründen auf dem Modell der Leistungsmotivation von Heckhausen in der Fassung von Weßling-Lünnemann (vgl. Weßling-Lünnemann, Motivationsförderung (Anm. 11), S. 36-38; Heinz Heckhausen, Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts, in: Psychologische Rundschau 28 (1977), S. 175-189); vgl. auch Heckhausen, Motivation und Handeln (Anm. 19).
- 21) Vgl. hierzu Weßling-Lünnemann, Motivationsförderung (Anm. 11), S. 36-54, 95.
- 22) Vgl. zu den motivationstheoretischen Grundlagen dieser Ausführungen: ebenda; Arbinger et al., Motivationsforschung im Bereich der Schule (Anm. 19), S. 199-214; Hans-Jörg Herber, Motivationstheorie und pädagogische Praxis, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979, S. 19-30, 65, 155-157; Schiefele, Lernmotivation und Motivlernen (Anm. 9), S. 318-342; Meister, Förderung schulischer Lernmotivation (Anm. 16), S. 41, 44, 82, 97; Karl Aschersleben, Motivationsprobleme in der Schule (Urban TB 237), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1977; Heinz-Dieter Schmalt, Motivationspsychologie (Urban TB 380), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1986.
- 23) Vgl. dazu Josef Freund/Peter Söllinger, Welche Auffassung vom Sprachunterricht liegt dem neuen Deutsch-Lehrplan zugrunde? in: Blüml et al. (Hrsg.), Kommentarheft 1 (Anm. 1), S. 55-62.
- 24) Vgl. zur kontrastiven Linguistik etwa: Ernst Burgschmidt/Dieter Götz, kontrastive linguistik deutsch/englisch. theorie und anwendung (hueber hochschulreihe 23), München 1974.
- 25) Vgl. Manfred Pinterits/Eduard Voss, Teamteaching, in: PI-Mitteilungen (Beilage zum "Verordnungsblatt des Stadtschulrats für Wien") 8 (1987), S. 9.
- 26) Vgl. zu den analytischen und produktiven/kreativen Methoden im Deutschunterricht: Klaus Wellner/Brigitte Wellner-Pricelius, Zum Zusammenhang von Methoden, Lernzielen, Lerngegenstand und Entwicklungspsychologie, in: Norbert Hopster (Hrsg.), Handbuch "Deutsch": für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I (UTB Große Reihe), Paderborn-München-Wien-Zürich 1984, S. 38-44.

Günther Bärnthaler ist Deutschlehrer in Salzburg.

Adresse: Institut für Germanistik/Fachdidaktik, Universität Salzburg, 5020 Salzburg