

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

## Präsentation!

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 2-2003  
27. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–München–Bozen

---

## Editorial

WERNER WINTERSTEINER

Der Jugend eine mediale

Stimme geben! ..... 5

## Magazin

Zuviel Bildung?

Danke, Frau Minister Gehrler ..... 100

Das Gedicht im Unterricht ..... 101

ide empfiehlt ..... 103

Neu im Regal ..... 105

## Außer der Reihe

WERNER DELANOY:

*Starmania*: Eine ideologie-

kritische Nachbetrachtung ..... 114

LUCIA LEIDENFROST:

In ein Buch hineinfallen.

Gedanken einer Schülerin ..... 124

### Zuspruch, Einspruch, Widerspruch

DIETHARD J. SUNTINGER: »Präsentation ohne Namen« .....	8
MONIKA DANNERER: In 10 Schritten zum Erfolg? Über die Ähnlichkeit zwischen Diätanleitungen und Kommunikationsratgebern .....	16

### Vom Sehen und vom Hören

MARGIT MAKRANDREOU: Mit Bildern sprechen. Über die Möglichkeiten der Visualisierung als Bestandteil einer Präsentation .....	31
REINHARD WIESER: Powerpoint – oder des Kaisers neue Kleider ... ..	43
CHRISTIAN BERGER: Macht euch hörbar! Emanzipatorische Radioarbeit mit Kindern .....	48
GERHARD GRABNER: »Das Gehör ist die Lunge der Seele«. Präsentationsformen und -techniken schulischer Radioarbeit .....	58

### Projekt-Beispiele und Unterrichtsmodelle

ELISABETH SCHABUS-KANT: Das »Wiener Modell«. Vom Pilotprojekt Deutsch-Olympiade zur unverbindlichen Übung Deutschwettbewerb »Kommunikation & Präsentation« .....	68
JOHANN RADLBERGER: Präsentation von »Interessensprojekten« einer 4. Klasse AHS .....	76
KARL MELLACHER: Drei Modelle zur Bewertung von mündlicher Präsentation .....	79
ISABEL NIEDERMÜLLER: Der Schritt in die Öffentlichkeit. Präsentieren von Ingenieurpädagogik als Bestandteil der abschließenden Prüfungen an technisch-gewerblichen Lehranstalten .....	87
LISA PARDY: Der Akademielehrgang »Kommunikation und Präsentation«. Ein bundesweites Angebot der Pädagogischen Institute Wien und Innsbruck für DeutschlehrerInnen an BMHS .....	93

### Bibliographie

FRIEDRICH JANSHOFF: Präsentation(en) verstehen und gestalten. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht .....	96
--	----

*Das Thema »Kommunikation und Präsentation«  
in bisherigen ide-Heften*

- ide 3-1990 Mündliche Kommunikation
- ide 3-1999 Kommunikation
- ide 1-2002 Portfolio

*Das nächste ide-Heft*

- ide 3-2003 Wege aus der Sprachlosigkeit – *erscheint im September 2003*

*Vorschau*

- ide 4-2003 Film im Deutschunterricht – *Mit Filmen arbeiten, Filmästhetik lernen, einen Filmkanon lernen?*
- ide 1-2004 Europäische Bildung – *Zum Jahr der historischen Erweiterung der Europäischen Union*
- ide 2-2004 Kriminalroman – *Ein zu lange unterschätztes Genre mit großem Unterhaltungswert*
- ide 3-2004 Shopping – *Warenwelten als Lebensvisionen*
- ide 4-2004 Konjunktiv – *Grammatik, Stilistik, Rhetorik – und ein bisschen mehr!*

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

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

Werner Wintersteiner

## Der Jugend eine mediale Stimme geben!

Das Bild ergänzt das Wort und umgekehrt. Die Erklärung macht uns eine Sache verständlich, das Verständnis gibt uns die Sicherheit und erleichtert uns die Praxis.

Das, was wir wissen sollen, muss gelehrt und gelernt werden und muss zum Gelingen einer jeden Sache die nöthige Ruhe vorhanden sein. Gerade in der jetzigen Zeit, wo ein Hasten auf der Tagesordnung steht, leidet auch unsere physische Kraft umso eher, wenn wir über das, was wir machen sollen, zweifeln und noch dazu nicht die nöthige Ruhe haben.

Wie dieser Text, aus einem Kochbuch aus den Zeiten der k.u.k. Monarchie, zeigt, beschäftigt man sich mit der Text-Bild-Beziehung, mit der geeigneten Präsentation und mit der Notwendigkeit des Lernens nicht erst seit heute. Das Modethema *Kommunikation und Präsentation* ist so neu nicht, und es hat – abgesehen von der Kochkunst – auch im Deutschunterricht eine lange Tradition. Vor allem Rhetorik ist – als Sprecherziehung, als mündliche Kommunikation, als Redeübung usw. – seit je Bestandteil des Faches Deutsch. Dieser praktischen Bedeutung steht allerdings nicht unbedingt eine gleichwertige didaktisch-wis-

senschaftliche Beschäftigung gegenüber. Albert Bremerich-Vos (1991) hat schon vor Jahren diesbezüglich eine linguistische Absenz kritisiert und als Gründe dafür unter anderem einen akademischen Dünkel ausgemacht: Damit beschäftigen sich doch nur die, die es nötig haben, ihren Auftritt zu verbessern. Die »besseren Leute« haben so viel Kultur, dass sie diese »Nachhilfe« nicht brauchen.

### *Kommunikation und Präsentation vor 200 Jahren*

Machte ich einem der Käufer einen Bückling oder empfahl mich ihnen, so sagte sie barsch, ehe die Leute noch zur Tür hinaus waren: Die Ware empfiehlt! und kehrte mir den Rücken.

Franz Grillparzer, *Der arme Spielmann*

Inzwischen hat sich einiges geändert. Als Schlagwort *Präsentation* und noch häufiger unter dem attraktiven Doppeltitel *Kommunikation & Präsentation* hat das Thema vor allem in der Wirtschaft Furore gemacht und kehrt von dort, gedelt durch das Flair des Erfolgs, wieder in Pädagogik und Deutschdidaktik zurück. Mit dem Optimismus des Siegers stellt das Duo den hohen Anspruch, nun als eine neue Schlüsselqualifikation zu gelten. Was sind die Gründe für diesen Vormarsch? Vermutlich spielen eine Reihe von Faktoren zusammen:

- Der wirtschaftliche Konkurrenzkampf erfordert es immer mehr, dass sich jede und jeder selbst profiliert, um bestehen zu können. Dadurch rücken Fragen der Präsentation und Selbstdarstellung in den Vordergrund.
- Das ständig wachsende Interesse an psychologischen Fragen hat ein breites Alltagswissen auch bezüglich Selbstdarstellung und Kommunikation mit anderen hervorgebracht.
- Neue Medien erlauben und erfordern zugleich Visualisierungen und optische Präsentationsformen, wie sie früher nur mit großem Aufwand von SpezialistInnen leistbar waren.
- Klassische rhetorische Kenntnisse sind wieder gefragt, allerdings immer in Kombination mit technisch unterstützten, multimedialen Darstellungsformen.

Es ist verständlich, dass es angesichts dieses äußeren Drucks nicht nur Zustimmung, sondern auch ein gewisses Misstrauen gibt. Sollen denn die Inhalte des Deutschunterrichts von außen, von »der Wirtschaft« vorgegeben werden? Besteht nicht die Gefahr, dass die Inhalte zu kurz kommen, wenn es mehr und mehr darum geht, *wie* das Gelernte dargestellt wird?

Man wird aber zugeben müssen, dass es nicht zwangsläufig einen Verlust an Inhalten bedeutet, wenn man sich mit verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten vertraut macht. Und es ist auch schwer zu leugnen, dass wir nicht an den beruflichen Bedürfnissen der SchülerInnen vorbei unterrichten können. Nur wenn wir uns intensiv mit Kommunikation und Präsentation beschäftigen, ist es möglich, Übertreibungen zu vermeiden, falsche Erwartungen zu dämp-

fen und die richtigen Prioritäten zu setzen. Vor allem aber muss folgendes Argument beachtet werden: In medial geprägten Zeiten ist es von elementarer Bedeutung und im Sinne eines *emanzipatorischen* Unterrichts, Kindern und Jugendlichen eine »mediale Stimme« zu geben.

Präsentation ist bereits, zumindest an einigen berufsbildenden Schulen, ein wichtiger Bestandteil der Deutschlehrpläne. Das Thema ist jedoch in allen Schultypen von Bedeutung. Für den Deutschunterricht sind dabei besonders alle Fragen interessant, die sich aus der Kombination der Bereiche sprachliche und optische Gestaltung ergeben.

Das Ziel dieses Heftes ist deswegen ein zweifaches:

- Einerseits soll es eine praktisch brauchbare Einführung in diesen immer wichtigeren Bereich der Kommunikation bieten, und damit nicht nur für DeutschlehrerInnen eine Hilfestellung sein.
- Zum anderen soll es auch eine kritische Betrachtung des genannten Themenbereichs leisten und übertriebene Ansprüche zurückweisen.

Vor allem darf man nicht vergessen, dass es bei der Präsentation um die SchülerInnen selbst geht. Es lassen sich vor allem drei Aspekte ausmachen, deren optimales Zusammenspiel erst eine gelungene Präsentation und – im weiteren – erfolgreiche Kommunikation ausmachen: der Persönlichkeitsaspekt, der Sachaspekt und schließlich auch der technische Aspekt. Dabei zeigt es sich, dass Präsentieren keineswegs bedeutet, ausschließlich die neue-

sten Medien einzubeziehen. Auch die »traditionellen« Formen müssen wieder zu Ehren kommen und gelehrt werden.

Im ersten Abschnitt *Zuspruch, Einspruch, Widerspruch* macht Diethard Suttinger (»Präsentation ohne Namen«) kritische Anmerkungen zum Boom des Präsentierens. Monika Dannerer überprüft Kommunikationsratgeber aus linguistischer Sicht (»In 10 Schritten zum Erfolg!?!«).

Das zweite Kapitel *Vom Sehen und vom Hören* konzentriert sich auf inhaltliche Analysen dieser beiden Bereiche. Margit Makrandreou gibt einen Überblick über das »Visualisieren«. Sie plädiert dafür, »mit Bildern zu sprechen«, das heißt, dass man sich der Wirkungsweise des Bildes bzw. der Text-Bild-Kombination bewusst sein muss, um sie optimal einzusetzen. Unter dem provokanten Titel »Power Point oder des Kaisers neue Kleider« kritisiert Reinhard Wieser, dass die Balance zwischen Inhalt und medialer Vermittlung oft nicht mehr gegeben ist. Er schlägt vor, neben der PC-Präsentation auch die »alten« Visualisierungstechniken wie Flipchart, Tafel, Overhead nicht zu vernachlässigen. Christian Berger will durch Radio-Arbeit ein Gegengewicht gegen die Vorherrschaft der Bilder schaffen. Sein Beitrag über Radiopräsentationen in Thesenform ist von der emanzipatorischen Idee geleitet, dass sich SchülerInnen mit Hilfe dieses Mediums hörbar machen können. Gerhard Grabners Beitrag bietet im Detail Präsentationstechniken schulischer Radioarbeit in der Praxis.

Das dritte Kapitel liefert *Projekt-Beispiele und Unterrichtsmodelle*. Elisabeth Schabus-Kant schildert, wie aus einer

Deutsch-Olympiade ein eigener Unterrichtsgegenstand *Kommunikation und Präsentation* geworden ist. Der Wettbewerbsgedanke wird nun mit einer systematischen Ausbildung kombiniert. Johann Radlberger berichtet, wie an seiner Schule aus den alten »Redeübungen« die Präsentation von »Interessensprojekten« geworden ist. Karl Mellacher wendet sich der schwierigen Frage der Leistungsbeurteilung zu und diskutiert drei Modelle für die Beurteilung mündlicher Präsentationen. Ebenfalls mit der Beurteilung setzt sich der Beitrag von Isabel Niedermüller auseinander, und zwar im Rahmen der Reifeprüfung an technischen Lehranstalten. Hier ist der Deutschunterricht ein Schlüsselfach für fächerübergreifendes Arbeiten. Für denselben Schultyp stellt Lisa Pardy ein Fortbildungsprojekt für Lehrkräfte vor. – Wer sich selbst – über die Lektüre dieses Heftes hinaus – weiterbilden möchte, sei auf die *Bibliographie* verwiesen, die in bewährter Manier von Friedrich Janshoff besorgt wurde.

Die Neugestaltung der *ide* hat bei unseren LeserInnen viele positive Reaktionen ausgelöst. Wir freuen uns darüber und bemühen uns, die Zeitschrift weiterhin schrittweise zu verbessern. In diesem Heft beginnt eine neue Serie »Das Gedicht im Unterricht« (im Magazinteil), womit wir die praktische Brauchbarkeit der *ide* noch erhöhen wollen.

#### Literatur

Bremerich-Vos, Albert: *Populäre rhetorische Ratgeber*. Historisch-systematische Untersuchungen. Tübingen: Niemeyer 1991.

Diethard J. Suntinger

## »Präsentation ohne Namen«

*Bricolage*: Nichtsichtbare magische Systeme wie Aberglaube, Hexerei oder Mythos gestatten es den Angehörigen dieser Kulturen, das konkret in der Natur Vorfindbare in systematisch gedachte Zusammenhänge zu bringen, die sich endlos erweitern lassen, »da ihre Grundelemente in einer Vielzahl improvisierter Kombinationen verwendet werden können, die ihnen neue Bedeutungen eingeben« (Dick Hebdige). Das Denken hat hierbei handwerklichen Charakter: »Das Vorgefundene wird nach dem Prinzip, das kann man immer noch brauchen« (Lévi-Strauss) aufgehoben und eventuell neu kombiniert. Der Zweck der Mittel steht nicht vorneherein fest. Er ergibt sich daraus, dass der Bastler sie in einen neuen Zusammenhang stellt.<sup>1</sup>

### 1. Alles beginnt in der Küche

Will man mit Gewinn über Grundbegriffe und Hintergründe von Präsentationen nachdenken, so beginnen alle Reflexionen in der Küche. Irgendwann sieht sich jeder mit der Aufgabe konfrontiert, vor anderen etwas präsentieren zu müssen, heißt es in so manchem Standardtext einzelner Präsentationsratgeber, vielleicht, weil er einen Vortrag halten müsse, weil er jemandem einen sündteuren Computer verkaufen wolle, weil eine Prüfung ins Haus stehe etc. Effektive Vorbereitungen seien da vonnöten, Hilfsmittel von Flipchart bis Multimedia überlebensnotwendig. Lesen Sie aufmerksam diesen Ratgeber, heißt es da, studieren Sie diesen mit Inbrunst, bes-

---

DIETHARD J. SUNTINGER, Lehrer am Gymnasium und an der Fachschulschule. Hans-Brandstetter-Gasse 41, A-8020 Graz. E-Mail: [sunti@chello.at](mailto:sunti@chello.at)

<sup>1</sup> Christof Meueler: Pop und Bricolage. In: SPoKK (Hrsg.): *Kursbuch Jugendkultur*. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim: Bollmann 1997, S. 35.

ser noch, lernen Sie diesen auswendig, damit Sie die Situation souverän und professionell meistern können. Am besten: Besuchen Sie ein Seminar! Zahlen Sie für neue Erkenntnisse, deren Relevanz Sie schon an ihrem Preis ablesen können.

Die Anweisungen für den Koch, der für das leibliche Wohl sorgen soll, stehen im Vordergrund. Es kommt auf die Mischung der Zutaten an, auf die verwendeten Materialien, die scheinbarweise oder in Streifen, in Würfeln, in großen oder kleinen Stücken geschnitten, gesalzen, mariniert, aromatisiert, gewürzt auf die richtigen Plätze gelegt werden müssen, bevor sie einer weiteren Verarbeitung unterzogen werden. Und offen bleibt dann immer noch die Frage, die, wie es scheint, nur ein Zen-Schüler beantworten kann: *Wie kommt man weiter, wenn man am obersten Punkt eines dreißig Meter hohen Pfahls angelangt ist?*<sup>2</sup> Denn das ist wichtig in unserer Zeit, in der Optimierung als oberstes Ziel gilt, in der alles unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit gesehen wird.

Hier zeigt sich auch, dass unsere Kultur, wie Jean Dubuffet schon Anfang der 1950er Jahre anmerkte, ein Kleid ist, das nicht mehr zu passen scheint. Dubuffet beobachtete ein Abrücken vom abendländischen Anthropozentrismus. Er spricht von einer *Enthumanisierung*, die da stattfindet, die er als Künstler aber damals noch positiv empfindet (vgl. Welsch 1990, S. 80 ff.). Postmodernes Denken zielt, wie Welsch sich auf Lyotard berufend ausführt, auf eine Überwindung der humanistischen Konzeption des Menschen. Der Ausdruck Postmoderne signalisiert hier unter anderem den Abschied vom modernen, menschenbezogenen Fortschrittskonzept bei einer gleichzeitigen *Zuwendung zum Inhumanen* (ebd., S. 100).

Wo bleibt da der Mensch, wenn sich die Welt auflöst in Bilanzen, Kennzahlen, Daten und Fakten, wenn sich alles nur noch um Geld dreht und käuflich ist, wenn alles verwandelt wird in tote Materie, wenn Wirtschaftswachstum als oberstes Ziel angesehen wird, wenn mindestens zwei, drei, vier und mehr Prozent als Notwendigkeit erkannt werden?

Überträgt man diese Überlegungen analog auf den menschlichen Körper, wie Eugen Drewermann dies ausführte, und geht davon aus, irgend ein Organ müsse im Jahr mindestens zwei, drei, vier wenn nicht mehr Prozente wachsen, so bliebe diesem Menschen nur noch der Weg zum Onkologen und die Diagnose wäre wohl eindeutig.<sup>3</sup> Wohin steuern wir mit so einem System? Welche Werte bleiben da noch übrig, welche weiteren Anweisungen erhält da der Koch?

## 2. Vom Sein zum Design

Die Küche ist ein geordnetes Universum, ein geschlossenes System. Regeln müssen eingehalten werden, die ausgiebiges Studium voraussetzen. Rezepte eröffnen Mög-

---

<sup>2</sup> Eine mögliche Lösung dieses Problems präsentieren Bernard Glassman und Rick Fields: *Anweisungen für den Koch*. Lebensentwurf eines Zen-Meisters. Hamburg: Hoffmann und Campe 1997.

<sup>3</sup> Vgl. Ö1-Essay 6.–27.9.2002: *Wozu Krieg?* Von Eugen Drewermann. Es liest der Autor.

lichkeiten, wie dem Sprecher oder Schreiber die Kenntnisse der Redekunst. Theorie und Praxis antiker Rhetorik haben in der gesamten europäischen Bildungs- und Wissenschaftstradition ihre Spuren hinterlassen. Sie beeinflussen heute noch die Analyseverfahren moderner Textwissenschaften, Ästhetik und Poetik, Musik- und Kunstwissenschaften, Homiletik (Anleitung zum Predigen), Forensik, Kommunikations- und Medienwissenschaften. Die Allgegenwärtigkeit der Rhetorik ist unübersehbar und ein Erbteil unserer Geschichte, den die beginnende Neuzeit ebenso begünstigte, wie die Bedürfnisse einer sich zunehmend versprachlichenden Gesellschaft, in der Kommunikationsfähigkeit, Textproduktion und Textanalyse, d. h. die pragmatischen Aspekte der Redekunst immer wichtiger geworden sind. Die praktischen Bedürfnisse der Rhetorik stehen im Vordergrund in der Postmoderne, in der der Begriff *Design* wirklichkeitsbestimmend geworden ist. Und so sprechen wir in jeder Lebenslage von Design, vom Design einer Lehrveranstaltung, vom Seminar-design, Lebensdesign, Briefdesign, Baudesign, von Designermöbeln, vom Präsentationsdesign usw. *Vom Sein zum Design* würde die polemisch aufgestellte Formel lauten. Pessimistisch könnten wir ein Zurücktreten des Inhalts zugunsten seiner Form feststellen und dabei den Niedergang der westlichen Kultur festmachen. Modernes Denken hat sich seit Kant zunehmend auf die Einsicht zu bewegt, dass die Grundlagen dessen, was wir Wirklichkeit nennen, fiktionaler Natur sind, was eigentlich bedeutet, Wirklichkeit erweist sich immer mehr als nicht *realistisch*, sondern als *ästhetisch* konstituiert. Heißt das nicht im weitesten Sinne, Wirklichkeit sei von ihrer Präsentation abhängig, von einem kunstvollen von wem auch immer gewebten verhüllenden Schleier? In der Architektur ist das postmoderne Gebäude so konzipiert, dass es verschiedene Bevölkerungsschichten gleichzeitig ansprechen kann. Das geschieht über die Faktoren Form und Funktion. Eine engagierte Minderheit etwa kümmert sich um spezifisch architektonische Probleme, die breite Öffentlichkeit oder die Bewohner am Ort befassen sich mit Fragen des Komforts, der traditionellen Bauweise und ihrer Art, in dem Gebäude zu leben etc. Eine solche Postmoderne schließt Modernes ein, geht aber darüber hinaus, wobei die postmoderne Formel *nicht nur Funktion, sondern auch Fiktion* heißt. Nicht mehr *form follows function* sondern *form produces visions* lautet das Credo der Gestaltung und erweist sich einmal mehr als Leerformel, als Methode des schönen Scheins, die es allen recht machen will, was selten gelingt.

### 3. Kommunizieren wir uns zu Tode?

Die Fähigkeit, Denken in Sprache auszudrücken und dieses zu kommunizieren, ist für jemanden, der sich in seinem Job durchsetzen will und sich in seiner Branche einen Namen machen will, unumgänglich. Sprache dient als Werkzeug, um Emotionen und Erkenntnisse zu transportieren. Aber *wie kann ich, wenn ich Weizen bei mir habe, Gerste verkaufen*, fragte schon der antike Philosoph Bion in einer Anekdote des Diogenes Laertios, als ihm von Athenern, die in Rhodos Rhetorik studierten, vorgehalten wurde, dass er Philosophie lehre. Der Weizen der Philosophie sei zweifello das edlere Getreide, das der edleren Disziplin der Philosophie entspräche, die

den Prinzipien der Redekunst weit überlegen sei (vgl. Rigotti 2002, S. 92). Wortschatz und Redekunst machen allein noch keinen guten Vortrag aus. Dennoch gibt es einige wenige Regeln, die es zu beachten gilt, um *standing ovations* für einen Vortrag zu erhalten. Der Stoffsammlung (*inventio*) folgt die Gliederung (*dispositio*), wie der sprachliche Formulierung (*elocutio*) das Einprägen der Rede (*memoria*) folgt, bis schließlich der Vortrag (*pronuntiatio*) selbst gehalten wird. Jedes Schulreferat folgt dieser Vorgangsweise, jede Präsentation ist davon beeinflusst. Durch Erkenntnisse der Psychologie und der Linguistik wissen wir, dass der Kommunikationsinhalt nur den geringsten Teil der positiven Wirkung einer Rede hat, etwa 7 Prozent, der Tonfall hingegen mache 38 Prozent aus, das Aussehen 55 Prozent. Genügt es da nicht, überhaupt nur noch aufzutreten, ohne etwas zu sagen, ohne Folienapparaturen und elektronische Prothesen? Und blättert man in neueren Rhetorikratgebern, bestätigen sich diese Beobachtungen. Am besten ohne Folien, ohne elektronisches Brimborium, ohne Hilfsmittel einfach auf die Bühne ohne Laptop, und reden Sie gefälligst! Gerade die Geschichte der Sophisten macht sichtbar, dass bloße Technik, ohne Bezug zum Menschen, losgelöst vom ethischen Bereich schnell zur Manipulation, zur Propaganda und zur Demagogie führt. Die Form beherrscht den Inhalt, der immer weiter zu Gunsten der Emotionalität zurücktritt. Daraus entwickelt sich eine Mischung aus Ideologie und Entertainment, die der Kulturpessimist Neil Postman pauschalierend in der inhaltsleeren Sprechblasenwelt des Fernsehens auszumachen glaubt. Dabei amüsieren wir uns schon lange nicht mehr, hier irrt nämlich Postmann, vielmehr wir kommunizieren uns bald uns zu Tode – zumindest vor Langeweile!

#### 4. Die Elektrifizierung der Sprache

Roh oder gekocht? Der strukturelle Gegensatz zwischen Natürlichkeit und Gesellschaftlichkeit weist auf den kulturellen Faktor Küche. Der Koch wird zum Repräsentanten der Zivilisation. Die Kochkunst selbst hat die Menschheit aus ihren primitiven Urzuständen befreit, inspiriert durch die Wirkung der Sonne und die Entdeckung des Feuers, mit dessen Hilfe die Menschen lernten Nahrung zuzubereiten durch Konzentration. So bewirkte auch die Elektrifizierung der Sprache zahlreiche Veränderungen und Transformationen. Was geschrieben ist, steht nicht mehr nur geschrieben. Durch Variationen in den Bildschirmansichten, in den verschiedenen Druckansichten eines Textes kann der Schreibende einen größeren Abstand zum Geschriebenen erreichen, der vor der Digitalisierung erst nach der Drucklegung möglich war. Auch wird das Geschriebene bei der Bildschirmarbeit anders wahrgenommen als auf dem Papier, zeigen doch die meisten Monitore nur rund die Hälfte einer A4-Seite. Das Erfassen globaler Strukturen wird so erschwert, der lokale Zusammenhang aber verbessert. Die Verformbarkeit des Textes hat durch die damit verbundene Bequemlichkeit den stärksten Einfluss auf den Schreibenden hinterlassen hat, *kurz, die Maschine erspart es einem, sich um das Mechanische des Schreibens zu kümmern. Der Weg vom Kopf in die Schriftform wird kürzer, direkter* (Zimmer 1991, S. 44). Einfügungen und Anmerkungen sind kein Problem mehr. Das Gedruckte selbst wird als etwas Unfertiges empfunden. So verflüchtigt sich der alte Respekt vor

dem Geschriebenen. Änderungen während des Basteln am Text bleiben spurlos, und die so entstandene PC-spezifische Ergonomie begünstigt gewagte Inhalte, Geschwätzigkeit und Fantasie. Mögliche Korrekturen verlieren sich ebenso wie die Verantwortung für das Geschriebene. Diese Momente erscheinen jedoch nicht beunruhigend, denn das Internet als Publikationsort ist ein anarchistisches Medium, das den einzelnen fordert und sich gleichzeitig direkten Herrschaftseinflüssen entzieht. Fragen und Antworten nach möglichen Wahrheiten sind so nur noch individuell möglich.

### 5. Systemfehler in Anwendung

Das äußere Erscheinungsbild des Textes mutiert zur Modeschau des Gedachten, des auf den Bildschirm Gebrachten. Einfache Ideen und Überlegungen glänzen aufpoliert und aufgebläht. Wirkliches Wissen jedoch ist kompliziert und passt nicht auf ein paar Folien oder in eine bunte Powerpoint-Präsentation. Zur Vermittlung sind Anstrengung und Aufmerksamkeit vonnöten und so manche Excel-Tortengrafik lenkt vom Eigentlichen ab. Ändern Sie auch manchmal den Text, weil er zu lang für die Grafik, für die Tabelle ist? Ersetzen Sie auch manchmal *Komplexität* durch *Chaos*, weil Sie hier sechs Buchstaben weniger zu schreiben haben und der Satz nun in die Zeile passt? Um der Vielfalt wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Anforderungen gerecht zu werden, muss der Inhalt genau verstanden werden, denn das *Was* bestimmt den Diskurs und nicht das *Wie*. Ist Ihnen auch aufgefallen, dass sich die Formen der Darstellungen äußerlich immer mehr gleichen, dass Typografie und Grafik bereits gleichgeschaltet wurden durch einheitliche Anwenderprogramme, dass mögliche Vielfalt bereits verloren wurde? Natürlich lautet der Grundsatz für typographische Gestaltung noch immer – und nicht nur erst seit Jan Tschichold, jenem flammenden Vertreter des Elementarismus, der von der zeitlosen Eleganz der Antiqua-Schriften beeindruckt war –: *Weniger ist mehr!* Eine Schrift muss gut lesbar sein, und Bilder und grafische Elemente wie Linien, Rahmen, Zierleisten u. ä. dienen der Aufbereitung der Information, um diese mit dem geringsten Aufwand rezipieren zu können. Ein Schriftensalat verhindert den schnellen Fluss des Lesens. Auffällig ist dennoch die eklatante Ähnlichkeit der produzierten digitalen Schriftstücke und Präsentationen, die sich gerade im Design der Microsoft Office-Anwendungen spiegeln, hergestellt durch *copy and paste*. Hier hat sich tatsächlich eine weltweit einheitliche Benutzeroberfläche etabliert, maßgeschneidert für eine zukünftige Einheitsgesellschaft, für eine synthetischen Monokultur. Die wohlbekannteste Fehlermeldung aus der Windowswelt *Systemfehler in Anwendung* hat längst eine zusätzliche Interpretationsmöglichkeit erhalten, die weit über Maschinelles hinausgeht.

### 6. Vom Stundenplan zur Deadline

Unsere Zeit sammle viele Zeiten ein, heißt es spätestens seit Ende der 1950er Jahre, als sich der Nebel der Postmoderne gesenkt hatte. Modernes scheint zwar seit damals nicht überwunden, aber die Denker am Puls der Zeit distanzieren sich von

Fortschrittgläubigkeit und dem Hang nach immer Neuem. Dieses Streben sei automatisiert und etabliert, stellten sie lapidar fest. Prinzipiell sei aber doch alles offen, nichts fest umrissen. Es gäbe viele Stile, Möglichkeiten, die sich zur Vermischung eigneten, zur Bricolage, zum Pasticcio, zum Mischmasch, aus dem Neues wie der Phönix aus der Asche entstehen könnte. Allerdings erscheint alles beliebig in dieser dunstigen Waschküche, die Zeiten haben sich geändert, alles passiert simultan, wird schneller. Ein neuer Sozialtyp taucht auf, der *Simultant* (vgl. Geißler 2002), der alles gleichzeitig haben will, um so der Begrenztheit des Lebens zu entfliehen. Das Zauberwort heißt Multitasking in unserer Non-Stop-Gesellschaft, in der das *Immer, Sofort und Überall* regiert, in der alles gleich wichtig erscheint. Da steigt die Fähigkeit zur Ignoranz.

Heute ist es eine Frage der Legitimation, die den Arbeitnehmer unter Druck hält. In der schönen, neuen Arbeitswelt spielt der Mitarbeiter die Hauptrolle. *Human Resources* werden als *first value* eines Unternehmens angegeben. Das *menschliche Kapital* des Unternehmens gehört gepflegt, gefördert und verwöhnt, hört man immer wieder und liest dies in verwegenen Management-Ratgebern. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Das immer wieder geforderte *Mehr an Selbstbestimmung* erweist sich als Sackgasse, denn der ehemalige direkte Zwang zur Arbeit, der nun abgeschafft wurde, entpuppt sich als motivationstaktische Spielart, die den neuen Aggregatzustand sichtbar macht, den subtilen Zwang. Der nun *selbstständige Mitarbeiter*, der zur Freiheit gezwungene, muss heute nicht nur allzeit bereit und flexibel sein, sondern darf auch das in ihn gesetzte Vertrauen nicht enttäuschen. Flexible Arbeitszeiten, keine unmittelbare Anwesenheitspflicht entwickeln sich zum Bumerang, denn *wir haben keinen Stundenplan, wir haben Deadlines*. Ein *flexibler Mensch* im Wandel ist der neue Mitarbeiter eines Unternehmens, und der Wandlungswahn transformiert auch seinen Arbeitsplatz. Der Koch übt zu Hause. Er ist Heimwerker und produziert dort sein Mahl, das erst angerichtet Interesse weckt. Hier kommen ästhetische Kriterien zu tragen und die Frage, welches Ergebnis wohl das schönste sei? Wer hat seine eigene individuelle Homepage aus Familienfotos, wer hat das originellste flashgetriebene *Willkommen*, das feuerwerksgleich im Bild explodiert? Die in der Form des neuzeitlichen Heimwerkens erworbenen Kenntnisse werden problemlos in den Beruf übernommen und die Arbeiten mittels Laptop nach Hause geschleppt. Wird nun im Büro gelebt und zuhause gearbeitet? Wie geht es Ihnen, wenn Sie bei einer Präsentation sitzen? Erinnern Sie sich da manchmal wehmütig an vordigitale Diaabende? Nach wie vielen Dia kippte die Stimmung von wohlwollend sanft auf aggressiv?

## 7. Präsentainment oder Sprache ohne Wirklichkeitsbezug

Sprache zerrinnt, zerfällt, heißt es in dem mit *Ein Brief* überschriebenen Prosatext aus dem Jahre 1902. Der Briefsteller, Hugo von Hofmannsthal in der Maske des jungen Renaissanceschriftstellers Lord Chandos, teilt seinem Freund, dem Staatsmann und Philosophen Francis Bacon, mit, dass sich mit Sprache keine Beziehung zur Wirklichkeit mehr herstellen lässt. Sie versage in ihrer begrifflich ordnenden und durch Benennung ergreifenden Funktion. Gemachte Erfahrungen in der Außenwelt

sind sprachlich nicht mehr fassbar. Sprache ist nur noch Chiffre und vermittelt von Gegenständen losgelöste Bilder. Der semantische Ballast hat sich bis heute vervielfacht. Und in diesem Eldorado dehnbare Worthülsen bleibt Gesagtes vage, eröffnet durch Offenheit viele Interpretationsmöglichkeiten, denn eine Konzentration auf Wesentliches ist nicht gefragt. Verfolgen Sie die Karriere des Wortes *Vision* und die nicht enden wollende Begeisterung für hochtrabende Metaphern und marketingtechnisches Kauderwelsch. Verpackung statt Inhalt bestimmt die Palette der immer gleichen Worte:  *kreativ, flexibel, Benefit, Transparenz, Meeting und Briefing, Community, High-Performer, Involvement, Leader, Empowerment, Commitment, Brainstorming, Mindmappingskizze, kreativer Input, Get-Together, Best practise*, um nur einige zu nennen. Kann man diesen Begriffen noch eine präzise und verständliche Wortwahl entgegensetzen, wenn *Präsentainment* alles bestimmt? Ein perfekt gekochtes einfaches Gericht ist in der Regel den Produkten der sogenannten Kunstköche überlegen, tönt es da aus der Küche.<sup>4</sup>

### 8. Lassen Sie ein Comic-Ferkel ins Bild torkeln!

Wenn Sie nichts zu tun haben, warum gehen Sie nicht zu einer Besprechung? Besser noch, wenn Sie sich langweilen, warum fertigen Sie nicht eine Präsentation an? Eine Präsentation, die das von der Firmenleitung in Sie gesetzte Vertrauen rechtfertigt, Ihre Verantwortung demonstriert, Ihre Selbstständigkeit beweist. Eine Präsentation, die durchgestylt erscheint. Und sprechen Sie ja nicht über wesentliche Tatsachen und Vorgänge, die Ihre Arbeit betreffen. Bleiben Sie positiv! Legen Sie eine Präsentation vor, die Ihre Arbeit ins rechte Licht rückt, zurecht biegt, die zeigt, wer Sie sind, wie aufwändig Sie arbeiten. Verwenden Sie dafür bewährte Worte: Seien Sie reißerisch, aufdringlich, schlagkräftig, nie um eine Antwort verlegen. Sortieren Sie alle Begriffe aus, die Substanz vermitteln, Eindeutigkeit haben, Verbindlichkeit zeigen, Klarheit und Festlegungen erzwingen. Präsentieren Sie mit Kraft und Kreativität. Lassen Sie Pfeile herumschwirren, Comic-Ferkel ins Bild torkeln, gif-animierte Engel Zungen vorstrecken. Beweisen Sie, dass Sie Ihr Honorar wert sind.<sup>5</sup> Bedenken Sie, Mindmapping ist in, Diaprojektoren sind out, Folien nur noch mit Farbe akzeptiert, und Grafikkuchen müssen mit nachlässiger Eleganz ins Bild schweben. Dolby-surround ist Minimum und kleine Filmchen unumgänglich. Verwenden Sie die neueste Hard- und Software, halten Sie sich fern von elektronischem Sperrmüll. Seien Sie multimedial, beamen Sie mit einem speicherkräftigen Computer! Informieren Sie in Wort, Bild und Ton! Transparenz ist wichtig! Nur so gewinnen Sie den

---

4 Vgl. Peter Kubelka: *Der verlorene Gaumen*. ORF-CD, Collection Diagonal 1999. Kubelka wurde 1980 zum Professor an der Staatlichen Kunsthochschule (Staedelschule) in Frankfurt am Main ernannt. Sein Lehrstuhl für Film wurde umgewandelt in *Klasse für Film und Kochen als Kunstgattung*.

5 Vgl. dazu T. Rex: *I drive a Rolls-Royce, 'cos it's good for my voice*.

Kampf um die Aufmerksamkeit! Willkommen in der Informationsgesellschaft, am Laufband der Kommunikation!

#### Literatur

- GLASSMAN, BERNARD/FIELDS, RICK: *Anweisungen für den Koch*. Lebensentwurf eines Zen-Meisters. Hamburg: Hoffmann und Campe 1997.
- GEISSLER, KARLHEINZ A.: Der Simultant. In: *Psychologie heute* 1 (2002), 29. Jg., S. 30–35.
- Kursbuch Jugendkultur*. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Hrsg. von SPoKK. Mannheim: Bollmann 1997.
- LEARY, TIMOTHY: *Chaos & Cyber-Kultur*. Solothurn: Nachtschatten 1997.
- MAIR, JUDITH: *Schluss mit lustig*. Warum Leistung und Disziplin mehr bringen als emotionale Intelligenz, Teamgeist und Softskills. Frankfurt/M.: Eichborn 2002.
- RIGOTTI, FRANCESCA : *Philosophie in der Küche*. Kleine Kritik der kulinarischen Vernunft. München: Beck 2002.
- SENNETT, RICHARD: *Der flexible Mensch*. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin 1998.
- UEDING, GERT: *Rhetorik des Schreibens*. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Athenäum 1985.
- WELSCH, WOLFGANG: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam 1990 (= Universal-Bibliothek Nr. 8681 [3]).
- ZIMMER, DIETER E.: *Die Elektrifizierung der Sprache*. Über Sprechen, Schreiben, Computer, Gehirne und Geist. Zürich: Haffmans 1991 (= Haffmans Taschenbuch 99).

Monika Dannerer

## In 10 Schritten zum Erfolg!?

### Über die Ähnlichkeit zwischen Diätanleitungen und Kommunikationsratgebern

#### 1. Das Bedürfnis nach Rat oder »Der Winterspeck muss weg«

Ratgeber boomen. Im Fernsehen, im Hörfunk, in Zeitschriften und am Buchmarkt wird Rat für alle Problemstellungen in allen Lebenslagen gegeben. Die *richtige* Ernährung (bzw. das *richtige* Abnehmen) wird ebenso zum Thema wie die *richtige* Kommunikation, die *richtige* Gartenpflege, die *richtige* Haustierhaltung, die *richtige* Kindererziehung, die *richtige* Urlaubsplanung und das *richtige* »Ich-Management«. Sind Menschen heute tatsächlich so ratlos? Diese Frage lässt sich nicht pauschal für alle Bereiche beantworten. Teilweise entsteht der Eindruck, dass mehr Rat erteilt würde, dadurch, dass das Rat-Erteilen aus privaten Lebenszusammenhängen in öffentliche Kommunikationssituationen übertragen und damit ein stärker öffentlich wahrnehmbares Thema wird. Teilweise dürfte tatsächlich ein höheres Bedürfnis nach Beratung bestehen, das auf die vervielfachten Möglichkeiten in einer pluralistischen und materiell reichen Gesellschaft zurückzuführen ist, in der man die Möglichkeit hat zu wählen und auch über die Zeit verfügt, sich mit der Wahl bewusst auseinander zu setzen.

In Bezug auf Kommunikationsratgeber bzw. Sprachratgeber ist nicht zu übersehen, dass bereits die lange Tradition der Rhetorik vom Ziel geprägt ist, nicht nur die *ars recte dicendi*, sondern auch die *ars bene dicendi* zu lehren. Die Spezialisierung

der Kommunikationsratgeber und die große Anzahl an Titeln, die sich derzeit am Markt befindet (d. h. Käufer findet), weist jedoch darauf hin, dass es ein echtes oder suggeriertes Bedürfnis gibt, »richtige Kommunikation« zu lernen. Dieses Bedürfnis mag damit zusammenhängen, dass die Vielfalt der Kommunikationsaufgaben, vor die der/die Einzelne im privaten und v. a. im beruflichen Alltag gestellt ist, zunimmt. Institutionen scheinen komplexer zu werden, weniger durchschaubar, und v. a. die beruflichen Anforderungen an »perfekte« Kommunikation steigen.<sup>1</sup> Zugleich steigt das Gefühl, dass die »Verpackung« wesentlich ist, dass es auf die »richtige Präsentation« der eigenen Ideen und Überzeugungen ankommt – vielleicht sogar mehr als auf die Inhalte.

Der »richtige«, »ideale«, »optimale« Sprachgebrauch scheint also zum Problem zu werden und die SprachteilnehmerInnen suchen nach Rat, Anleitungen und Rezepten, wie man dieses »Problem« rasch, effizient und erfolgreich angeht. Genau dieses Bedürfnisses nehmen sich die diversen Kommunikationsratgeber an und versprechen bereits in ihren Titeln viel: »30 Minuten bis zur überzeugenden Präsentation«, »Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation«, »Die perfekte Präsentation. Effiziente Vorbereitung – Gezielter Medieneinsatz – Wirkungsvoller Vortrag«, »Handbuch Präsentation und Vortrag. Erfolgreiche Fachvorträge vorbereiten und durchführen«, »Last Minute Programm für Vortrag und Präsentation«, »Erfolgreich präsentieren – die Psychologie macht's«, ... [Hervorhebungen alle M. D.].<sup>2</sup>

Der Zeitaufwand soll also (wie der Umfang des Buches) gering sein, das Ergebnis dafür perfekt. Frei nach dem Motto: »Kleine Ursache, große Wirkung«. Damit erinnern diese Ratgeber durchaus an die alljährlich vor allem im Frühling sprießenden Rezepte für Wunderdiäten mit sensationellen, nie da gewesen und – in letzter Zeit immer häufiger auch – »wissenschaftlich« belegten Erfolgen. Wenn der »Winterspeck weg muss«, dann wird es eilig, und »In vierzehn Tagen zur Traumfigur« wird offenbar von vielen ausprobiert. Dass von Wunderdiäten nichts zu halten ist, wissen aufgeklärte LeserInnen seit langem. Physiologische und psychologische Prozesse können nicht einfach außer Acht gelassen werden. Aber wie ist das mit dem Kommunikationsverhalten? Funktioniert da nicht »einmal lesen, schon können«, zumindest für MuttersprachlerInnen? Denn schließlich haben wir den Prozess des Spracherwerbs schon längst abgeschlossen, sind kompetente SprecherInnen unserer Mut-

---

1 Eine Ursache dafür könnten die Massenmedien – vor allem das Fernsehen – sein, die perfekte Auftritte, Interviews und Diskussionen bieten, die scheinbar völlig spontan und für die Beteiligten »überraschend« ablaufen. Der fließend und schlagfertig oder gar geistreich Sprechende prägt so das Bild, dem der »einfache Sprachbenutzer« glaubt entsprechen zu müssen. Kulturpessimisten hingegen würden eher annehmen, dass nicht die Anforderungen steigen, sondern die Fertigkeiten der Menschen sinken. Meines Wissens gibt es jedoch auf dem Gebiet der gesprochenen Sprache noch zu wenige Untersuchungen, um abgesehen von subjektiven Urteilen hier empirisch fundierte Aussagen treffen zu können.

2 In gleicher Weise versprechen auch Trainings in der Erwachsenenbildung, dem problematischen Sprachverhalten kurz und effizient zu Leibe zu rücken.

tersprache. Also schnell ein paar Tipps und Tricks und schon klappt die nächste Präsentation?

Im folgenden Beitrag möchte ich diese Praxis aus linguistischer Sicht hinterfragen. Dabei soll zunächst die Frage gestellt werden, wer sich zum Ratgeber berufen sieht. Danach werde ich exemplarisch zwei Ratgeber zum Thema Präsentation im Hinblick auf ihr Konzept vom Reden-Lernen, vom Redner, vom Publikum und vom Kommunikationsprozess untersuchen sowie auf bestehende »blinde Flecken« eingehen. Gesprächsanalytisch fundierte Trainingsmodelle bzw. der linguistische Blick auf Kommunikation soll diesen Ratgebermodellen gegenüber gestellt werden. Den Abschluss dieses Beitrages bildet ein didaktischer Ausblick auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten innerschulischer Hilfestellungen zum besseren Präsentieren (z.B. im Fach Deutsch oder »Kommunikation« an Berufsbildenden Höheren Schulen).

## 2. Wer erteilt wem Ratschläge?

In unseren Alltagszusammenhängen überlegen wir uns zumeist sehr gut, wen wir um Rat fragen bzw., wenn wir ungebeten Rat bekommen, ob wir dem Rat dieser Person vertrauen können. Autoren von Kommunikationsratgebern werben um das Vertrauen der LeserInnen durch Hinweise auf ihre langjährige Berufserfahrung in Betrieben oder aber durch langjährige Tätigkeit als BeraterIn und/oder TrainerIn (z. B. Forsyth, Scheler, Will). Die Ausbildung spielt dabei oft eine untergeordnete Rolle. Schließlich fühlt sich aufgrund seiner Sprachkenntnisse nahezu jede/r berufen und kompetent, über Sprache etwas zu sagen.<sup>3</sup> Wenn die Ausbildung erwähnt wird, handelt es sich meiner Beobachtung nach bei den Ratgebenden vorwiegend nicht um LinguistInnen oder GermanistInnen bzw. DeutschlehrerInnen, also Personen, die für den Umgang mit der Sprache eine spezielle Ausbildung aufweisen, sondern um PsychologInnen.<sup>4</sup> Dieser Umstand ist auf den ersten Blick verwunderlich – mit einer Allergie würde sich jeder zunächst wohl eher an einen Arzt als an einen Biologen wenden, auch wenn dieser die Umweltzusammenhänge der Krankheit bestens erklären könnte. Jedoch können PsychologInnen auf eine lange Beratungspraxis zurückgreifen und föhl(t)en sich berufen, sich zu diesem Thema zu äußern. Demgegenüber war von Seiten der Linguistik kaum Initiative festzustellen. Die Linguistik versteht sich als eine deskriptive Wissenschaft, der es um die Beschreibung von Sprachsystem und Sprachverwendung geht, nicht aber darum, richtig/falsch und gut/schlecht zu trennen. Sprachberatung wird eher scheel angesehen, und das Verhältnis zwischen Linguistik und Rhetorik ist wohl aus diesem Grund eines, das über weite Strecken von gegenseitiger Nichtbeachtung bzw. gegenseitigem Misstrauen geprägt ist.

---

3 Vgl. auch die Häufigkeit von Leserbriefen in Zeitungen zu sprachlichen Themen (Niederhauser 1999, S. 45 ff.).

4 Deborah Tannen ist hier eine der allgemein bekannten Ausnahmen; vgl. z. B. Tannen 2002. Ihre Bücher sind allerdings keine Ratgeberliteratur im engeren Sinne – sie sind nicht didaktisch aufbereitet – sondern populärwissenschaftlich umgesetzte Forschungsergebnisse.

Für den Bereich der dialogischen Kommunikation melden sich allerdings in den letzten Jahren vermehrt auch SprachwissenschaftlerInnen zu Wort und treten vereinzelt auch als TrainerInnen auf.<sup>5</sup> Besonders auf dem Gebiet der mündlichen Kommunikation in Institutionen wurde viel geforscht (z. B. Arzt-Patienten Gespräche, Bürger-Verwaltungs-Diskurs, Wirtschaftskommunikation). Im Bereich Präsentation ist die Zurückhaltung der Linguistik aus Gründen der Forschungstradition und der Grenzen der Teilbereiche jedoch nach wie vor gegeben.<sup>6</sup>

### 3. Zwei Präsentationsratgeber am linguistischen Prüfstand

Im Folgenden soll anhand von zwei – von einem erfahrenen und etablierten Kommunikationstrainer empfohlenen – Ratgebern exemplarisch herausgearbeitet werden, welche Konzepte in diesen Büchern vertreten werden und welche Ergänzungen oder Korrekturen dazu aus linguistischer Sicht anzubringen wären.<sup>7</sup>

#### 3.1. Das Konzept vom »Reden-Lernen« – Kunst vs. Technik

»In 30 Minuten überzeugend präsentieren *können* [...] Dieses Buch führt Sie in 30 Minuten gezielt durch das Thema Präsentation. Es gibt Ihnen konkrete und nachvollziehbare Schritt-für-Schritt-Anleitungen, wie Sie sich und Ihren Vortrag in ein gutes Licht setzen.« [Hervorhebung M. D.] Dieses Versprechen am Klappentext (Forsyth 2002) wird im Vorwort zwar wieder etwas relativiert – es brauche neben dem Lesen der Anleitung doch auch Übung (»Das Lesen dieses Buchs macht Üben nicht überflüssig, aber ein sicheres Verständnis des Prozesses Präsentation kann dazu beitragen, dass anschließendes Üben die Entwicklung Ihrer Fähigkeiten beschleunigt.«) – jedoch heißt es im letzten Satz wieder: »Nehmen Sie sich 30 Minuten Zeit, um dieses Buch zu lesen – und Ihre Präsentationen werden Eindruck machen!« (Forsyth 2002, S. 7)<sup>8</sup>

---

5 Vgl. die Bemühungen des Arbeitskreises für Angewandte Gesprächsforschung, AAG, [www.linse.uni-essen.de/linse/aag/treffen/index.html](http://www.linse.uni-essen.de/linse/aag/treffen/index.html)

6 Bei Präsentationen und Vorträgen handelt es sich um (weitgehend) schriftlich vorbereitete und mündlich vorgetragene Texte. Aufgrund dieser Zwitterstellung (»sekundäre Oralität«) entgehen diese Texte sowohl der Textlinguistik als auch der Erforschung gesprochener Sprache, die sich mit spontaner mündlicher Kommunikation und vor allem mit dialogischen Textsorten befasst. Ein zweiter Grund dürfte in der relativ eingeschränkten Zugänglichkeit vieler Präsentationen liegen, die im halböffentlichen Bereich stattfinden. Medial verbreitete politische Reden wurden demgegenüber sehr wohl mehrfach zum Forschungsgegenstand (vgl. z. B. Kriechbaumer/Panagl 2002).

7 Da sich die Ratgeber in vielen Bereichen ähneln und oftmals auf die gleiche Literatur zurückgreifen, scheint diese Reduktion auf zwei Beispiele für diese kleine Studie nicht sehr problematisch zu sein. Generell wäre jedoch in der Forschung eine breitere Auseinandersetzung mit der – wie Antos (1996) sie nannte – »Laien-Linguistik« durchaus ein spannendes Thema.

8 Nur im Inneren des Buches wird an einer Stelle einmal sehr deutlich auf die Rolle von Routine und Automatisierung hingewiesen, indem das Präsentieren mit dem Lenken eines Autos verglichen wird – vieles würde sich nach entsprechender Übung automatisieren. Das Wissen um den »Prozess der Präsentation« sei jedoch ein wichtiger Ausgangspunkt (Forsyth 2002, S. 54f.).

Die LeserInnen werden hier und im weiteren nicht nur in ihren sprachlichen Fähigkeiten als defizitär dargestellt, sondern es wird in den Ratgebern auffallend selten explizit auf ihr Kommunikationswissen zurückgegriffen. Die Regeln, Ratschläge und Tipps werden formuliert, als wäre alles neu, als seien die LeserInnen eine »tabula rasa«. Darüber hinaus wird die Erlernbarkeit bzw. Optimierbarkeit von Kommunikation auf dem Wege des Lesens eines Ratgebers generell nicht in Frage gestellt.

Wie stellt sich nun die Linguistik zu den Erfolgsaussichten für das Erlernen von Kommunikation? Während Erst- und Zweitspracherwerb seit langem ein etabliertes Forschungsgebiet der Sprachwissenschaft sind, ist der (spätere) Ausbau sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten kein Thema. Empirische Untersuchungen, welche Wirkung die Lektüre eines Kommunikationsratgebers hat, d. h. welche Teilbereiche der Kommunikation im Selbststudium überhaupt trainierbar sind, fehlen bislang gänzlich, und auch Studien über die Effizienz von herkömmlichen Kommunikationstrainings gibt es nur sehr vereinzelt und mit geringer Datenbasis (z. B. Brons-Albert [1995] zu einem Kommunikationstraining im Buchhandel, Heugenhauer [2002] zu einem Kommunikationstraining für Jugendliche). Die ersten Ergebnisse sind jedoch nicht sehr ermutigend. LinguistInnen, die selbst Trainings anbieten, vertreten daher andere Wege<sup>9</sup>:

- Ein Training sollte grundsätzlich eine zyklische Struktur haben, es ist mehrfach zu wiederholen.
- Trainings sollten von authentischen Beispielen ausgehen. D. h. es ist sinnvoll, zunächst Aufnahmen zu machen, diese zu analysieren und die tatsächlich bestehenden Kommunikationsprobleme zum Thema der Schulung zu machen. Damit sind keine »Wald- und Wiesen-Schulungen« möglich, sondern es sind genau ausgewählte Gesprächstypen und Problemstellungen, die Inhalt eines Trainings sind.
- Die »Bewusstmachung« und »Sensibilisierung« für kommunikative Prozesse und Probleme ist ein wesentlicher Teil des Lernprozesses.
- Es müssen nicht nur neue kommunikative Verhaltensweisen automatisiert, sondern auch bisher bestehende wieder deautomatisiert werden (daher ist die Übung auch unbedingt mit der Reflexion zu verbinden). Deautomatisierung ist ein aufwändigerer Prozess als Automatisierung und gelingt nicht in allen Bereichen.
- Kommunikation ist Interaktion, d. h. das Gelingen von Kommunikation hängt von allen Beteiligten ab und ist nicht nur das Problem eines Individuums.
- Die Ziele des Lernens sind vorher zu definieren: Möchte man eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens oder eine generelle Verhaltens- und/oder Einstellungsänderung?

---

9 Vgl. dazu z. B. Fiehler (1995), Fiehler/Sucharowski (1992), Antos (1992), Fiehler/Schmitt (2002).

- Kommunikationsprobleme müssen klar von Problemen getrennt werden, die zum Beispiel durch institutionelle Rahmenbedingungen und Abläufe bedingt sind (z. B. Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die auf die Rahmenbedingungen der Institution Schule und die darin definierten Rollen zurückzuführen sind).

### 3.2. Das Bild vom Redner – noch können Sie nichts, aber mit meiner Hilfe alles

Wie bereits oben erwähnt, müssen Kommunikationsratgeber davon ausgehen, dass Ihre KäuferInnen/LeserInnen in ihren sprachlichen Fähigkeiten »defizitär« sind, bzw. diese als defizitär empfinden. Sonst würden sie den Ratgeber nicht kaufen, das Seminar nicht besuchen bzw. wäre ihnen nichts Neues beizubringen.

Die Ratschläge, die die RednerInnen erhalten, beziehen sich auf vielfältige Bereiche: Klarheit über Ziel und Zweck der Präsentation, Überwindung der Redeangst, Auswahl und Gliederung der Inhalte, Gliederung des Vortrages (Einstieg, Hauptteil, Abschluss), Verständlichkeit, Argumentation, Gestaltung des Manuskriptes, Körpersprache, Visualisierung und Handhabung von Medien.

Aufgrund der Tatsache, dass die Ratgeber zumeist für Präsentationen in verschiedenen Kontexten und für eine sehr heterogene Zielgruppe geschrieben wurden, sind die Hinweise sehr allgemein gehalten und in dieser Form nicht immer frei von Widersprüchen bzw. auch nicht immer hilfreich.

Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit eines Manuskriptes fordert beispielsweise Forsyth die LeserInnen auf: »Erstellen Sie die Sprechernotizen sorgfältig – wenn sie gut sind, werden Sie auch eine gute Präsentation halten.« (Forsyth 52002, S. 27). Im Widerspruch dazu heißt es jedoch an späterer Stelle, wo er zur Bedeutung der Körpersprache überleitet: »Einen Vortrag gut vorzubereiten und gut zu strukturieren ist wichtig, reicht aber nicht aus, um ihm einen Funken Leben einzuhauchen.« (Forsyth 52002, S. 57)

Im Kapitel zur Körpersprache hebt Forsyth u.a. die Bedeutung des geraden Stehens und des sich Bewegens hervor: »Wie die meisten Techniken können Sie auch die Bewegung übertreiben. Zuviel davon, und Sie wirken nervös, zerstreut – so, als ob Sie sich zur falschen Zeit am falschen Ort befänden. Versuchen Sie, ein Gleichgewicht zwischen Ruhe und Bewegung zu finden.« (Forsyth 52002, S. 59) Hier wird die Relativität dieser Ratschläge deutlich und die Vagheit, in der sie enden. Für die als positiv bewegt oder negativ fahrig/nervös interpretierten Bewegungen lässt sich kein objektives Maß angeben. Genau genommen ist dieser Hinweis also zwar zutreffend, jedoch im konkreten Fall wenig hilfreich.

Vortragende, die an sich selbst zweifeln, werden in den Ratgebern nicht nur angespornt, sondern auch getröstet: »Nicht jeder wird ein großartiger Vortragsredner, aber jeder kann eine fachmännische Präsentation halten, wenn er konkrete Hilfestellung bekommt.« (Forsyth 52002, S. 7) Ähnlich formuliert es auch Scheler: »Sie brauchen kein brillanter Redner zu werden, sondern ein erfolgreicher Präsentator. [...] Der Tod der Kommunikation im betrieblichen Alltag kann da auftreten, wo der Präsentator seinen Vortrag zu *brillant* und zu *perfekt* präsentiert. Ein glänzendes

Feuerwerk verbaler und visueller Informationen kann erschlagen.« (Scheler 1997, S. 11; Hervorhebung i. O.)

Sehr wohl sind sich die Ratgeber jedoch einig, dass sich RednerInnen überlegen sollten, welchen Eindruck sie machen wollen: »Überlegen Sie im Vorfeld, wie Sie gesehen werden möchten« (Forsyth 2002, S. 41; ähnlich Will 2000, S. 10: »Präsentationen sind hervorragende Profilierungsmöglichkeiten für die Vortragenden. Welches Image pflege ich als mein »Referenten-Markenzeichen?«) – Hier wird die Präsentation zur bewussten Inszenierung eines Selbstbildes. Es fehlt jedoch ein Hinweis darauf, dass sich diese Inszenierungswünsche auch nach realistischen Gegebenheiten zu richten haben, dass die Inszenierung Grenzen hat und rasch »unstimmig« werden kann, wenn sprachliches, parasprachliches und nonverbales Verhalten, (institutioneller) Kontext und Inhalt nicht zusammenpassen und somit einen widersprüchlichen Eindruck von der Person und deren Situationsdefinition bzw. deren Einschätzung der Institution vermitteln. Ein Querverweis zur Existenz verschiedener Subkulturen und jeweils unterschiedlicher Präsentations-Standards, -Erwartungen und -Möglichkeiten wäre hier auf jeden Fall wichtig.<sup>10</sup>

### 3.3. Das Bild vom Zuhörer – willig, aber ...

Vorweg ist festzustellen, dass die Regeln in den Ratgebern sprecherorientiert und nicht hörererorientiert sind. Dieses Phänomen ist allerdings nicht nur auf Kommunikationsratgeber beschränkt, auch die Linguistik ist eher eine Produktions- als eine Rezeptionslinguistik, auch wenn Verstehensmodelle vor allem seit der kognitiven Wende zunehmend Bedeutung erlangten.

Zuhörer und deren Motivationen spielen nach den Ratgebern vor allem für die Konzeption des Vortrags eine Rolle – man solle sich überlegen, zu wem man spricht (»Zuhöreranalyse« nach Will 2000, S. 11).

Bei den Anregungen, das Publikum und seine Motive für das Zuhören vor dem Vortrag zu ergründen, wird zwar erwähnt, dass die ZuhörerInnen möglicherweise nicht freiwillig anwesend sind (Will 2000, S. 11), jedoch wird in weiterer Folge von gutwilligen und im Prinzip interessierten Adressaten ausgegangen: »Niemand will sich durch einen Vortrag quälen, der langweilig, schwerfällig und irrelevant ist. [...] Die Zuhörer wollen, dass der Vortrag interessant und erfolgreich wird.« (Forsyth 2002, S. 40) Dass es – speziell im Rahmen von institutionsgebundener Kommunikation – oft Präsentationssituationen gibt, bei denen die TeilnehmerInnen nicht freiwillig zuhören, wird nicht weiter thematisiert, ebenso wenig, wie in solchen Situationen am besten zu agieren wäre.

Besonders betont wird, dass die ZuhörerInnen »einen Nutzen« haben wollen und man als RednerIn diesen Nutzen zu Beginn seines Vortrages zu verdeutlichen habe

---

<sup>10</sup> Interessanterweise verweist Will nur im Zusammenhang mit Ratschlägen für Präsentationen vor ausländischem Publikum darauf, dass es verschiedene Kulturen und auch Subkulturen gibt. Für den deutschen Sprachraum scheint er diesen Hinweis nicht für notwendig zu erachten (Will 2000, S. 90).

(Forsyth <sup>5</sup>2002, S. 17, Will 2000, S. 16–18). Ein weiteres Ziel der ZuhörerInnen sei es, unterhalten zu werden: »Wenn das spannend klingt, dann hören wir Geschichten fürs Leben gern. Natürlich wollen wir in Präsentationen auch Informationen, Aktionsergebnisse oder Geschäftszahlen – aber zwischendurch ...« (Will 2000, S. 63). Überdies sei nicht zu vergessen, dass die TeilnehmerInnen immer wieder »Muntermacher« brauchen, um aufmerksam zu bleiben bzw. aktiviert zu werden (Will 2000, S. 34 ff., 63 ff.).

Dass ZuhörerInnen als TeilnehmerInnen am Kommunikationsprozess genauso Ziele verfolgen wie die SprecherInnen, ist auch aus linguistischer Perspektive ein wichtiger Aspekt. Die Anschaulichkeit, die in unterhaltenden Beispielen und Erzählungen vermittelt wird, ist ebenfalls sehr wichtig, muss jedoch etwas spezifiziert werden – nach Zielpublikum, verfügbarer Zeit, Institution und Kontext –, denn nicht in jeder Art von Präsentation oder Vortrag ist das Einbinden von Anekdotischem gewünscht bzw. üblich. Es wäre auch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Elemente nicht Selbstzweck werden sollen, sondern dem zentralen Kommunikationsziel (d. h. sprechakttheoretisch gesprochen der »dominierenden Illokution«) untergeordnet bleiben müssen und unterhaltende Elemente auch auf ihre inhaltliche Funktion hin zu überprüfen sind.

Die Notwendigkeit, TeilnehmerInnen »munter« zu halten, lässt sich auf die relativ hohen Anforderungen, die mündliche monologische Texte an die Zuhörer stellen, zurückführen. Im Gegensatz zur Rezeption schriftlicher Texte, deren Geschwindigkeit und Ablauf wir selbst steuern können, sind wir beim Hören an das Tempo und die Linearität gebunden, die der/die Vortragende vorgibt. Wir können nicht nach Belieben im Text springen (Passagen auslassen, Passagen nochmals lesen, ...), Pausen einlegen, dazwischen nachschlagen etc., wie wir es beim Lesen tun. Die Steuerung kann in monologischen Gesprächssituationen hauptsächlich durch nonverbales Verhalten erfolgen – gegebenenfalls sind kurze Wortmeldungen möglich, letztlich bleibt jedoch die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes und die Entscheidungsmacht des/der Sprechenden über Aufbau und Ablauf des gesprochenen Textes. RezipientInnen haben sich dem anzupassen oder sie verweigern die Rezeption (die Möglichkeit, dass TeilnehmerInnen nicht immer zuhören, bzw. die Frage, wie man auch für »teilaufmerksame ZuhörerInnen« Kohärenz erzeugen bzw. wieder herstellen kann, wird in den Ratgebern kaum angesprochen). Meines Erachtens wären grundlegende Hinweise auf die Besonderheiten der kognitiven Verarbeitung gesprochener (vs. geschriebener) Sprache auch in Ratgebern sinnvoll und würden so manche »Regel« verdeutlichen bzw. in einen besser nachvollziehbaren Zusammenhang stellen.

#### 3.4. Das Bild vom Kommunikationsprozess – einfach und überzeugend

Theoretische Grundlagen zu einem Kommunikationsmodell werden in keinem der beiden Ratgeber explizit thematisiert. Was deutlich wird, ist ein Ansprechen einzelner Punkte, die eine wichtige Rolle auch in linguistischen Ansätzen zur Erforschung von Kommunikation spielen:

- Ziel und Zweck des Sprechers/der Sprecherin bzw. des Sprechens
- die Wünsche und Vorstellungen/Ziele und Zwecke der ZuhörerInnen

- die notwendige Orientierung auf das Publikum und sein Wissen
- die entsprechend verständliche Darstellung der Inhalte

In beiden untersuchten Ratgebern wird hervorgehoben, dass man sich in der Vorbereitung zuallererst über das *Ziel* bzw. den *Zweck* der Präsentation bewusst werden muss. Dabei heißt es: »Ziel ist nicht das, was Sie sagen möchten, sondern das, was Sie mit dem Gesagten erreichen wollen.« (Forsyth <sup>5</sup>2002, S. 19)

Linguistisch gefasst würde das bedeuten, dass es bei einer Äußerung nicht nur um die Proposition (den »Inhalt«) oder die Illokution (die Handlung, die mit der Äußerung vollzogen wird, z. B. »informieren« oder »motivieren«) geht, sondern um die Perlokution, d. h. das, was der Sprecher beim Hörer erreichen möchte. Sieht man Sprache prozessorientiert, in ihren Kontext gebunden und nicht ausschließlich sprecherzentriert, so ist das unmittelbar einsichtig. Wesentlich wäre darüber hinaus auch noch die Berücksichtigung der institutionellen Gegebenheiten sowie der sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen – nicht mit jeder Sprechhandlung kann ich in jeder Kultur oder Gesellschaft Gleiches erreichen.

Dem Publikum etwas vorzutragen, zu präsentieren oder anzuliefern macht nur 50 Prozent von dem aus, um was es eigentlich geht. Ohne den »Wegtrag«, den »Abtransport« und die Verarbeitung durch die Zuhörer wird daraus kein sinnvolles Ganzes. Bei der Post ist dieser Vorgang allen einsichtig: Es ist nicht damit getan, dass man den Brief in den gelben Briefkasten einwirft. Der Brief muss beim Empfänger ankommen! Bei Präsentationen ist man da manchmal mit weniger zufrieden. Eigenartig.« (Will 2000, S. 16f.)

In diesem Vergleich schimmert das alte mechanistische und nachrichtentechnische Bild von Kommunikation als der Übermittlung einer Nachricht von Sender S über einen Kanal zu Hörer H durch, auf das in der Linguistik schon lange nicht mehr zurückgegriffen wird, da es den Kommunikationsprozess nur unzureichend zu beschreiben vermag. Sinnvoll erscheint demgegenüber ein komplexeres Modell, wie es etwa Linke/Nussbaumer/Portmann (<sup>3</sup>1996, S. 175) skizzieren: Es stellt zwei SprecherInnen einander gegenüber, deren Welt- und Sprachwissen nur eine Schnittmenge gemeinsam haben, und deren Situationsdeutungen einander ebenfalls nicht zu 100 Prozent decken. Jedem Sprecher/jeder Sprecherin werden jeweils eigene Intentionen und Motivationen zugeschrieben. Dieses Modell hat den Vorteil, dass es – mit den Schnittmengen – augenscheinlich macht, weshalb »Verständlichkeit« und »logischer Aufbau« keine absoluten Größen sind, sondern adressatenspezifisch zu entscheiden sind. Darüber hinaus macht es die Dynamik eines Kommunikationsprozesses deutlich, in welchem Äußerungen aufgrund von Situationsdeutungen erfolgen und ihrerseits wieder die Situationsdeutungen beeinflussen.

In den Ratgebern wird an machen Stellen vor der Komplexität des Kommunikationsprozesses gewarnt, allerdings erhalten die LeserInnen keine konkreten Hinweise, wie sie diesen »Widrigkeiten« (Forsyth <sup>5</sup>2002, S. 11; gemeint sind vor allem Missverständnisse) begegnen könnten. Hinweise, dass die Planung wohldurchdacht sein sollte und den Zuhörer dort abzuholen habe, wo er sich befindet, sind zutreffend (Will 2000, S. 19, 24), werden aber nicht ausreichend verdeutlicht – nur eine Geschichte aus dem Erfahrungsbereich der Zuhörer zu erzählen und dann die »trockenere Kost« zu

servieren, ist letztlich keine Lösung, da der gesamte Vortrag in seinem Aufbau von den Fragestellungen und der Perspektive der TeilnehmerInnen ausgehen sollte.<sup>11</sup>

Im Hinblick auf die Verständlichkeit von Vorträgen wird richtigerweise darauf hingewiesen, dass man »den Vortrag auf Wissen und Kenntnisstand der Zuhörer abstimmen« möge (Forsyth 2002, S. 18). An anderer Stelle heißt es jedoch, dass die Zuhörer nicht »mit wissenschaftlichen oder technischen Ausdrücken oder sonstigem (Fach-)Jargon geblendet [...] werden« wollen. Hier wird Fachsprache also ausschließlich negativ gesehen, nicht als ein fachspezifisches Verständigungsmittel, sondern als ein Zusatz, der als Blendwerk genutzt bzw. missbraucht wird. Eine positive Verwendung von Fachsprache wird nicht thematisiert, obwohl sie sich gegebenenfalls aus der geforderten Abstimmung auf das Vorwissen der Zuhörer ergeben würde.

Das in fast allen Sprachratgebern zur dialogischen Kommunikation vorkommende »4-Ohren-Modell« von Schulz von Thun u. a.<sup>12</sup> spielt in Ratgebern für Präsentationen keine Rolle. Hier ist es vor allem das »Hamburger Verständlichkeitsmodell«, das rezipiert wird. Seine Forderungen, dass Verständlichkeit dann erzielt werde/gegeben sei, wenn »Einfachheit«, »Gliederung/Ordnung«, »Kürze/Prägnanz« sowie »zusätzliche Stimulanz« berücksichtigt werden, wird u. a. in Will direkt erwähnt und zu einem Beurteilungsraster für »verständliche Präsentationen« erweitert (Will 2000, S. 39f.). Zweifelsohne sind diese vier Kriterien von Wichtigkeit. Linguistisch lassen sie sich mit den Gesprächsmaximen von H. Paul Grice in Verbindung bringen (Maxime der Quantität, der Qualität, der Relevanz und der Modalität, d. h. Vermeiden von Dunkelheit des Ausdrucks, Mehrdeutigkeit, Weitschweifigkeit und Verstöße gegen die Reihenfolge). Die Probleme, die bei der Anwendung der Grice'schen Maximen auftreten, lassen sich allerdings auch hier beobachten: Beispielsweise ist das Befolgen der Maxime der Quantität (mache deinen Beitrag so informativ wie nötig, aber nicht informativer als nötig) ebenso wie die Forderung nach »Kürze/Prägnanz« nicht ohne Bezug auf den Kontext, die Situation sowie das Vorwissen der GesprächsteilnehmerInnen zu beurteilen. Bei den Hamburger Kriterien wie auch bei den Grice'schen Maximen handelt es sich zudem überwiegend um Kontinua und nicht um binäre Entscheidungen (dies wird im Beurteilungsraster auch deutlich). Auch wenn die Kriterien dies suggerieren, sind sie also keine objektiven oder objektivierbaren Messgrößen.

---

11 Ähnliche Erfahrungen hat man auch mit Produktbeschreibungen bzw. Bedienungsanleitungen gemacht. Während der Konstrukteur eines Gerätes die Erklärung »logisch« beim Aufbau des Gerätes beginnt, ist der Benutzer an einer »Logik« nach den Inbetriebnahmeschritten bzw. Bedienungsabläufen interessiert.

12 Vgl. z. B. Lahn timer (1998, S. 39). Von linguistischer Seite hat Antos (1996, S. 124–130) in einer exemplarischen Analyse einer Trainer-Fortbildung festgestellt, dass die Anwendung des so plausibel scheinenden 4-Ohren-Modells auch routinierten TrainerInnen schwer fallen kann. Dies führt er darauf zurück, dass Schulz von Thun sein Modell anhand von Einzelsätzen erklärt, die er grob kontextualisiert. Interaktion wird dabei nicht als Prozess gesehen, die Aushandlung von Bedeutung spielt keine Rolle, soziale, situative und kontextuelle Faktoren werden nur sehr rudimentär eingebunden (vgl. Antos 1996, S. 122–124).

### 3.5. Blinde Flecken

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Präsentationsratgeber zwar wichtige Punkte ansprechen und auch teilweise relevante Ratschläge geben, dass jedoch die Lernbarkeit von Kommunikation nach dem Buch generell zu hinterfragen ist und dass vor allem die Ratschläge so allgemein sind, dass sie ohne Verweise auf grundlegende Einsichten und Konzepte in vielen Fällen schwerlich sinnvoll angewendet werden können.

Besonderheiten institutionsgebundener Kommunikation kommen ebenso wenig zur Sprache wie speziellere Kommunikationssituationen. Die Prozesshaftigkeit des kommunikativen Austausches wird nicht beachtet, und das Publikum bleibt weitgehend unberücksichtigt, was selbst für monologische Präsentationen, wo die HörerInnen nur in einem beschränkten Maß Mitgestaltungsmöglichkeiten haben, eine unzutreffende Reduktion darstellt.

Die vermittelten Einsichten stützen sich nicht auf empirische Untersuchungen, sondern auf »Erfahrung« sowie eine eklektizistische Berücksichtigung verschiedener Theorien. Die Frage, inwieweit die gegebenen Ratschläge hilfreich sind, berücksichtigt werden können und das Präsentationsverhalten tatsächlich verbessern helfen, ist empirisch nicht abgeklärt.

## 4. Ein Schulbuch zum Vergleich

Im Buch *Aktion Sprache. Deutsch für die Oberstufe*, das hier exemplarisch herangezogen wird, finden sich v. a. im ersten Band sehr viele Informationen zum Thema »Monologische Rhetorik«. <sup>13</sup> Die Bereiche, die thematisiert werden sind *Körpersprache, Parasprachliches, Gliederung und Aufbau der Rede bzw. der Argumentation (Fünfsatz), Einstiege, Fragen zur Vorbereitung* <sup>14</sup>, *Verständlichkeit, Einleitung, Redeangst und freies Sprechen bzw. Vorbereitung eines Manuskriptes* und die Behandlung von *Fragen aus dem Publikum*. Zur Beurteilung von Referaten ist ein eigener skaliertes Beurteilungsbogen abgedruckt (Bd. 1, S. 66), der teilweise die Kriterien des Hamburger Verständlichkeitsmodells aufnimmt (Gliederung, Verständlichkeit), jedoch auch darüber hinausgeht. <sup>15</sup>

<sup>13</sup> Im Band 2 handelt es sich nur noch um eine Wiederholung dieser Informationen, in Band 3/4 wird die monologische Rhetorik nicht thematisiert.

<sup>14</sup> Diese Fragen entsprechen in etwa den von Will vorgeschlagenen (Will 2000, S. 9–18).

<sup>15</sup> Dieser Beurteilungsbogen wirkt allerdings in manchen Teilen sehr unüberlegt – unter dem Punkt »Gliederung« ist die Medienverwendung genannt, beim »nonverbalen Verhalten« sind auch »Aussprache, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit« zu beurteilen, wobei die Lautstärke bereits bei der »Sprechweise« (gemeinsam mit Pausen und Betonung) genannt war. Auch die Parameter »Logische Abfolge, klarer Gedankengang« (unter Gliederung) und »Nachvollziehbarer Gedankengang« (unter Verständlichkeit) sind wohl nicht trennscharf zu beurteilen [Hervorhebung M. D.].

Auch hier gilt, dass Regeln ohne Hintergrundwissen vermittelt werden (z. B. »nicht zu schnell, denn das ist für die Aufmerksamkeit der Zuhörer schlecht«) bzw. Verallgemeinerungen und mechanisch anzuwendende Regeln formuliert sind (»deutliche Betonung, aber nur eine Hauptbetonung pro Satz«, »endet ein Abschnitt, dann lege eine kurze Pause ein«). Bei der Analyse authentischer Redebeispiele (selbst von vorbildlichen Reden) wären diese Forderungen nicht haltbar.

Zum Thema Verständlichkeit werden nicht praktische Beispiele angeführt, wie man sich verständlich ausdrücken kann, sondern Argumente, weshalb man verständlich reden sollte – meines Erachtens handelt es sich dabei jedoch um Selbstverständlichkeiten.

Insgesamt halte ich es für sehr wichtig, dass monologischer und dialogischer Kommunikation und deren Einübung in den Schulbüchern Platz eingeräumt wird. Die Vielfalt an berücksichtigten Faktoren in *Aktion Sprache* ist bemerkenswert, geht allerdings zu Lasten einer eingehenderen Betrachtung. Sinnvoll wäre es wohl auch noch in der letzten Klasse – nicht zuletzt auch im Hinblick auf Präsentationen im Rahmen der mündlichen Matura – diesen Bereich aufzugreifen und zu vertiefen.<sup>16</sup>

##### 5. Zurück zu den Ähnlichkeiten und voraus zu didaktischen Möglichkeiten

Während Schulbücher nicht dem Zwang unterliegen, Erfolgsgarantien für ihre LeserInnen abzugeben, ist der Zweckoptimismus bei Ratgebern nicht zu übersehen: Einfaches Konzept, klare Ziele und vollmundige Versprechen teilen Kommunikationsratgeber somit mit Diätanleitungen.

Das Scheitern wird damit zum Problem der Schwäche oder Unzulänglichkeit des Ausführenden, der nach einem gescheiterten Versuch umso mehr Selbstzweifel haben muss und umso ratgeberbedürftiger/diätplanbedürftiger erscheint.

Tatsächlich scheitern die Konzepte jedoch an der Komplexität der Realität (Kommunikation ist etwas Komplexes, dem nicht mit einfachen Regeln beizukommen ist) und an unrealistischen Erwartungen an das Lernen und an die Zeit, die der Lernprozess und vor allem der Prozess des Umlernens benötigt. Wir alle existieren ja als Kommunizierende, lange bevor wir einen Kommunikationsratgeber gelesen haben. Wie wir uns beim Präsentieren verhalten, hat auch etwas mit unserem alltäglichen sprachlichen Verhalten zu tun, mit unseren bisher gemachten Kommunikationserfahrungen in institutionellen und nicht-institutionellen Situationen vor großen oder kleinen Gruppen. Ein Umlernen ist hier ebenso aufwändig wie das Umlernen von Ernährungsgewohnheiten.

Die Thematisierung von Kommunikation/Präsentation im Deutschunterricht bzw. in einem eigenen Fach »Kommunikation« kann also nicht durch die Lektüre eines kleinen Büchleins ersetzt werden. Sie bedarf eines kontinuierlichen Übens, Re-

---

<sup>16</sup> Die Visualisierung wäre hier ebenso ein Thema, das aufzugreifen wäre, wie die grundlegenden Unterschiede in der Rezeption von mündlichen und schriftlichen Texten sowie Unterschiede in mündlichen und schriftlichen Sprachnormen.

flektierens, Beobachtens und auch eines geeigneten, für die SchülerInnen verständlichen theoretischen Konzeptes. Die offenbar zunehmende Praxis, dass an den BHS nicht DeutschlehrerInnen, sondern LehrerInnen anderer Fächer die Kommunikationsstunden übernehmen, wäre meines Erachtens dringend zu hinterfragen. Die Rolle des theoretischen Wissens über Kommunikation, das über die Angebote in Kommunikationsratgebern hinausgeht, sollte neben der praktischen Kommunikationsenerfahrung nicht unterbewertet werden, damit nicht nur einfache Modelle unhinterfragt weitergegeben werden, sondern die SchülerInnen nach ihren Möglichkeiten auch Ansätze der kritischen Betrachtung von »Kommunikationsrezepten« kennenlernen und erproben können (s. u.).

Beim Einüben in spezialisiertere Kommunikationsformen darf zudem der spezifische institutionelle Hintergrund schulischer Kommunikation und schulischer Wissensvermittlung nicht übersehen werden. LehrerInnen als »AgentInnen« einer Institution und SchülerInnen als »KlientInnen« der Institution haben komplexe Rollen, die jeweils mit anderen Rechten verbunden sind. Dies manifestiert sich in schulischer Kommunikation u. a. dahingehend, dass bestimmte Regeln für die Vergabe des Rederechts gelten (sog. turn-taking-Regeln – z. B. SchülerInnen sollten aufzeigen und warten, bis sie vom Lehrer/der Lehrerin das Rederecht erhalten; der/die Lehrende bestimmt den/die nächste/n SprecherIn, nicht die SchülerInnen selbst).<sup>17</sup> Auch die Tatsache, dass SchülerInnen zumeist nur das als wichtig, »merkwürdig«, lernenswert, als »Stoff« erachten, was der/die LehrerIn sagt, nicht aber das, was die MitschülerInnen beitragen, verdeutlicht dieses Rollenverständnis. In der Didaktik versucht man zwar, ein partnerschaftliches Verhältnis aufzubauen, doch bleiben gewisse Rechte (z. B. die Leistungsbeurteilung) davon unberührt.

Wenn LehrerInnen also Kommunikation lehren, so befinden sich die SchülerInnen in einer vergleichbaren Situation, wie wenn der Chef oder Abteilungsleiter in einer Firma selbst ein Kommunikationstraining anböte. Dies ist in hohem Grade sensibler und störanfälliger, als wenn ein externer Trainer das machen würde. Daher sollte man unbedingt berücksichtigen, dass das Verhältnis der SchülerInnen zum/zur Lehrenden und zum Unterrichtsfach generell sowie auch die Art und Weise, wie die Übungen in die Benotung einfließen, eine wichtige Rolle dabei spielen, wie experimentierfreudig SchülerInnen sind, wie leicht sie z. B. Kritik annehmen können und wie sehr sie bereit sind, einander zu kritisieren.

Auch das Phänomen der »doppelten Gerichtetheit« von Kommunikation kommt bei schulischen »Kommunikationstrainings« zum Tragen: Ähnlich wie in Talkshows, Politikerdiskussionen vor laufender Kamera etc. hat jede Äußerung genau genommen zwei Adressaten – den unmittelbaren Kommunikationspartner (d. h. den/die ModeratorIn oder den Kontrahenten/die Kontrahentin bzw. im schulischen Diskurs den/die MitschülerIn) und den »stummen Zuhörer« (den TV-Zuseher bzw. den Leh-

---

<sup>17</sup> Dass solche Regeln in vielen Fällen auch umgestoßen werden, bedeutet nicht, dass sie nicht gültig sind und der/die Lehrende nicht die Möglichkeit hat, sich bei Bedarf auf sie zu »berufen« – etwa um eine zu lebhaft diskutierte Diskussion wieder zu ordnen.

rer), der oftmals als eigentlicher Adressat gesehen wird, da er es ist, der über Quoten, Wahlergebnisse und Noten entscheidet. Meines Erachtens sind nicht wenige Probleme schulischer Präsentationsübungen darauf zurückzuführen, dass SchülerInnen dieses Dilemma zu wenig bewusst ist bzw. LehrerInnen nicht klar definieren, wer primärer Adressat sein sollte.<sup>18</sup>

Ein didaktisch lohnendes Ziel wäre es – neben der praktischen Einübung von Präsentationen –, in der Klasse Ratgeber zu analysieren im Hinblick auf die dahinter liegenden Bilder und zugrunde liegenden Annahmen. Dies kann zu einer wichtigen Skepsis gegenüber Ratgebern, Coaches und anderen berufenen und unberufenen Helfern und Hilfestellungen führen und trägt gleichzeitig dazu bei, über Kommunikation ins Gespräch zu kommen, darüber, wie die SchülerInnen sich als RednerInnen oder ZuhörerInnen erleben.

#### Literatur

- ANTOS, GERD: Demosthenes oder: Über die »Verbesserung der Kommunikation«. Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992, S. 52–66.
- ANTOS, GERD: *Laien-Linguistik*. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer 1996 (Reihe Germanistische Linguistik 146).
- BRONS-ALBERT, RUTH: *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen: Narr 1995 (Kommunikation und Institution 22).
- FIEHLER, REINHARD: Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Reuter, Ewald (Hrsg.): *Fremdsprachliches Textverstehen*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä 1995 (Finlance XV), S. 137–156.
- FIEHLER, REINHARD/SCHMITT, REINHOLD: Das Potenzial der angewandten Gesprächsforschung für Unternehmenskommunikation: Das Beispiel »Kundenorientierung«. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Ansichten der deutschen Sprache*. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr 2002 (Studien zur deutschen Sprache 25), S. 501–527.
- FIEHLER, REINHARD/SUCHAROWSKI, WOLFGANG: Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. (1992) In: Dies. (Hrsg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 2002, S. 24–35.
- FORSYTH, PATRICK: *30 Minuten bis zur überzeugenden Präsentation*. Offenbach: GABAL 2002, 5. Aufl.
- HEUGENHAUSER, CLAUDIA: *Kommunikationstrainings und ihre Effektivität – eine empirische Analyse*. Diplomarbeit, Universität Salzburg 2002.
- KRIECHBAUMER, ROBERT/PANAGL, OSWALD (Hrsg.): *Wahlkämpfe: Sprache und Politik*. Wien: Böhlau 2002 (Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für Politisch-Historische Studien der Dr. Wilfried Haslauer-Bibliothek 15).

<sup>18</sup> Ein typisches Beispiel dafür ist, dass überwiegender Blickkontakt zum/zur Lehrenden gesucht wird oder die Lautstärke auf die Entfernung zum/zur Lehrenden eingestellt wird, nicht auf die Klasse – was viele Lehrende ja auch dazu veranlasst, bei Redeübungen einen Sitzplatz/Standort mitten in der Klasse bzw. in oder gar hinter den letzten Reihen einzunehmen.

- LAHNINGER, PAUL: *Leiten, präsentieren, moderieren : lebendig und kreativ ; Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- & Weiterbildung*. Münster: Ökoptia-Verlag 1998.
- LINKE, ANGELIKA/NUSSBAUMER, MARKUS/PORTMANN, PAUL R.: *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer 1996, 3., unveränderte Aufl. (Reihe Germanistische Linguistik 121; Kollegbuch).
- NIEDERHAUSER, JÜRIG: Kaum präsente Linguistik. Zur Behandlung von Sprachfragen und sprachbezogenen Themen in der Öffentlichkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Doppler, Christine (Hrsg.): *Medium Sprache im Beruf*. Eine Aufgabe für die Linguistik. Tübingen: Narr 1999 (Forum für Fachsprachenforschung 49), S. 37–52.
- POTHMANN, ACHIM: *Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- RAINER, EVA/RAINER, GERALD: *Aktion Sprache*. Deutsch für die Oberstufe. Bände 1–4. Linz: Veritas 1999.
- SCHELER, UWE: *Informationen präsentieren: Der Vortrag, die Medien, die Gestaltung*. Offenbach: GABAL 1997, 2. Aufl.
- TANNEN, DEBORAH: *Warum sagen Sie nicht, was Sie meinen? Jobtalk – wie Sie lernen am Arbeitsplatz miteinander zu reden*. München: Piper 2002.
- WILL, HERMANN: *Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation*. Für Ihren nächsten Auftritt vor Publikum. Weinheim-Basel: Beltz 2000.

Margit Makrandreou

# Mit Bildern sprechen

## Über die Möglichkeiten der Visualisierung als Bestandteil einer Präsentation

### 1. Warum wir Bilder brauchen

»Die Seele denkt nie ohne ein geistiges Bild.« Aristoteles hat schon im 4. Jahrhundert vor Christus erkannt, was so mancher Präsentator im 21. Jahrhundert nach Christus immer noch nicht wahrhaben will. Menschen denken nicht in Worten, sondern in Bildern und Bilder sind es, die wir im Gedächtnis behalten. Worte sind abstrakte Bezeichnungen für konkrete Elemente unserer Wirklichkeit, für Objekte, Gefühle, Stimmungen, Handlungen, Prinzipien.

Da es viel mehr konkrete Elemente und deren Ausprägungen als Worte in unserer Wirklichkeit gibt, steht jedes Wort gleichzeitig für eine Vielzahl von Inhalten. Nehmen wir das einfache Wort »Baum«; es hat viele unterschiedliche Bedeutungen (Abb. 1).

Die Bedeutung eines Wortes wird oft erst aus dem Zusammenhang klar. Unser Gehirn arbeitet sehr schnell und sucht sofort nach einem passenden Bild, das wir bereits gespeichert haben. Je ähnlicher der Sender und der Empfänger einer Nachricht sind, umso eher werden ihre Bilder einander gleichen. Wenn sich zwei Bauern miteinander unterhalten, werden beide mit dem Wort »Feld« ihren Acker meinen, zwei Soldaten eine Kampfstätte, zwei Physiker einen Raum, in dem man bestimmte

---

MARGIT MAKRANDREOU ist Professorin an der HTBLVA für Textilindustrie und Datenverarbeitung, Spengergasse 20, 1050 Wien. Sie unterrichtet die Gegenstände Betriebliche Organisation, Marketing und Werbung, Textiles Management, Betriebs- und Führungspraxis, Kommunikation und Präsentation sowie Projektentwicklung. E-Mail: [margit.makrandreou@aon.at](mailto:margit.makrandreou@aon.at)

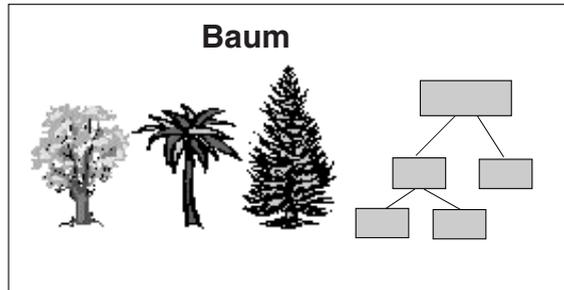


Abb. 1

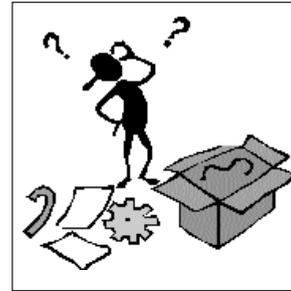


Abb. 2

Punkte eindeutig entsprechenden physikalischen Ereignissen oder Vorgängen zuzuordnen kann (Vektorfelder, Kraftfelder und elektromagnetische Felder etc.). Ist der Sender ein Physiker und der Empfänger ein Bauer, so wird der Bauer spontan an seinen Acker denken, der ihm als Inhalt für den Begriff »Feld« geläufiger ist als das Vektorfeld, das der Physiker gerade meint. Ein konkretes Bild von einem Vektorfeld würde dem Bauern helfen, den Ausführungen des Physikers zu folgen. Nicht das im Moment hinderliche Bild eines Ackers in seinem Gedächtnis, sondern das konkrete Bild des Vektorfeldes ist eine geeignete Grundlage für seine Gedanken und kann, so wie es ist, als weiterer Begriffsinhalt in seinem Gedächtnis gespeichert werden.

Auch der Begriff »Visualisieren« hat mehrere Bedeutungen. Im *Mentalen Training* versteht man darunter eine Methode, die inneren Bilder bewusst zu gestalten. Jeder Mensch schafft sich seine eigene Wirklichkeit und speichert sie bildhaft in seinem Gedächtnis ab. Wer davon überzeugt ist, zu den Verlierern zu gehören, speichert andere Bilder als ein Gewinnertyp. Was der Verlierertyp als Hindernis erkennt, sieht der Gewinnertyp als Herausforderung und als Chance. Mit bewusstem Visualisieren kann jeder von uns hinderliche Bilder durch förderliche ersetzen. Besonders im Sport ist das Visualisieren eine äußerst erfolgreiche Methode zur Leistungssteigerung (Abb. 2).

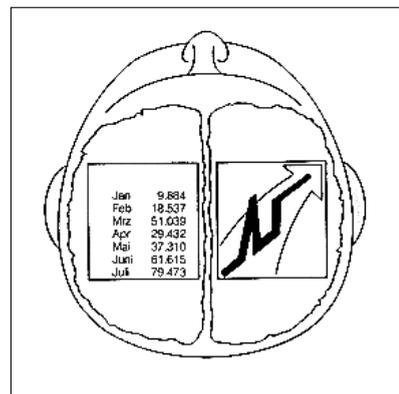


Abb. 3

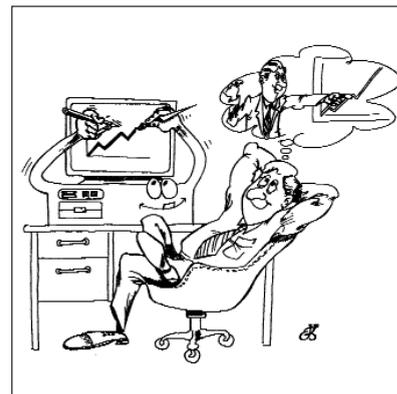


Abb. 4



Abb. 5

Dieses Textbild ist ziemlich unerfreulich, es enthält weder eine prägnante Überschrift, noch eine Gliederung. Es werden ganze Sätze verwendet und eine deutlich zu kleine Schrift mit Serifen.

Abb. 6

#### Textbild – Gestaltung

- Stichwortartige Formulierung
- Klare, gut lesbare Schrift
- Übersichtliche Gliederung
  - Innere Logik
  - Äußere Logik

Im Zusammenhang mit Präsentationen versteht man unter »Visualisieren« das bildhafte Darstellen von Informationen. Bilder ergänzen den gesprochenen Text und tragen dadurch nicht nur wesentlich zu einem besseren Verständnis bei, sondern helfen dem Publikum auch, den Inhalt im Gedächtnis zu behalten. Der Präsentator selbst wirkt überzeugender, glaubwürdiger und besser vorbereitet, wenn er den Inhalt seiner Präsentation mit visuellen Hilfsmitteln unterstützt. Das Beispiel (Abb. 3) zeigt anschaulich, dass Textinformationen von der linken und Bildinformationen von der rechten Gehirnhälfte bearbeitet werden.

Wenn Bilder weder Ideen transportieren noch einen nennenswerten Beitrag zum Verständnis leisten, dienen sie bestenfalls der Illustration wie z. B. Hintergrundbilder bei einer Computerpräsentation. Nicht jedes Bild unterstützt die Präsentation, manche lenken vom eigentlichen Inhalt ab, wirken störend und sind daher überflüssig.

Ein Bild, das für eine Präsentation geeignet ist, muss nicht künstlerisch wertvoll sein, sondern klar, verständlich und dem Zweck der Präsentation angemessen. Das Publikum soll sich von der Darstellung angezogen fühlen und das Bild gerne anschauen. Das Bild soll neugierig machen auf die Informationen, die der Präsentator seinem Publikum mitteilen will. Ein gutes Bild ist daher nicht selbsterklärend, sondern ergänzt den gesprochenen Text. Der Rahmen, in dem die Präsentation stattfindet, das Ziel der Präsentation, die Erwartungen des Publikums und die Persönlichkeit des Präsentators bestimmen den Stil und Ablauf der Präsentation.

Geübte Präsentatoren entwickeln mit der Zeit einen eigenen Stil, den sie dem jeweiligen Umfeld der Präsentation anpassen. Sprache und bildliche Gestaltung passen zusammen und entsprechen der Person des Präsentators, wie folgende Beispiele verdeutlichen.

## 2. Der Traum des Präsentators ...

Ihr PC kann Ihnen in der Produktion wertvolle Dienste leisten – die eigentliche kreative Vorbereitungsarbeit bleibt bei Ihnen (Abb. 4).

<b>Verkehr und Kommunikation</b>					
Pro 1000 Einwohner					
	PKW	Tele- fon	Rund- funk	Fern- sehen	Aufl. von Zeitungen
Österreich	500	470	760	530	290
Ungarn	240	370	690	440	190
Bulgarien	230	350	540	400	250
Rumänien	130	180	320	240	300

Abb. 7

Die Wirkung des wiederholten Nachdenkens über dasselbe Thema ist sehr stark ... Denn dies setzt bestimmte Prozesse in Gang – eine Art Such-Mechanismus im Unbewussten – der dazu führt, dass immer häufiger auch in Zeiten, in denen wir hierüber nicht nachdenken, Ideen hierzu »nach oben geworfen« werden (Abb. 5).

Gute Präsentatoren verlassen sich nicht auf vorgefertigte Clip-Arts, wenn sie eine Idee bildlich darstellen wollen, sondern vertrauen auf ihre zeichnerischen Fähigkeiten. Die ersten beiden Abbildungen in diesem Artikel sind mit Hilfe von Clip-Arts entstanden. Sie sind zweckentsprechend, lassen aber den persönlichen Ausdruck vermissen. Eine Präsentation ausschließlich auf vorgefertigte Clip-Arts aufzubauen ist nur scheinbar bequem, kaum eine Sammlung enthält nämlich eine ausreichend große Anzahl von Clip-Arts im selben Stil, sodass die fertige Präsentation nicht wie aus einem Guss, sondern wie ein Flickwerk aussieht.

### 3. Bausteine der Visualisierung

Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften ziehen nur dann unsere Aufmerksamkeit an, wenn uns das Bild anspricht und die Überschrift neugierig macht. Der weitere Text wird zunächst anhand des fett Gedruckten überflogen und nur von wirklich interessierten Personen zur Gänze gelesen. Diese Erkenntnis lässt sich durchaus auch auf Präsentationen übertragen. Nicht jeder, der eine Zeitschrift durchblättert, liest sie auch und nicht jeder, der bei einer Präsentation anwesend ist, schenkt dem Präsentator seine Aufmerksamkeit. Bilder helfen ihm dabei; sie ziehen die Aufmerksamkeit an, unterstützen die Vorstellungskraft für Zahlen und komplexe Zusammenhänge, heben Wichtiges hervor und prägen sich direkt ins Gedächtnis ein.

Die einfachste Form der Visualisierung ist das Textbild. Es dient dem Präsentator als Stichwortzettel und dem Publikum als Orientierungshilfe. Damit Textbilder auf einen Blick wahrgenommen werden können, sollten sie übersichtlich gegliedert sein und nicht mehr als sieben Einheiten enthalten (Abb. 6).

Tabellen sind immer dann hilfreich, wenn Zusammenhänge hergestellt oder Zahlenmaterial genau dargestellt werden soll. Mit Diagrammen interpretiert der Präsentator das Zahlenmaterial und macht es für sein Publikum leichter erfassbar (Abb. 7).

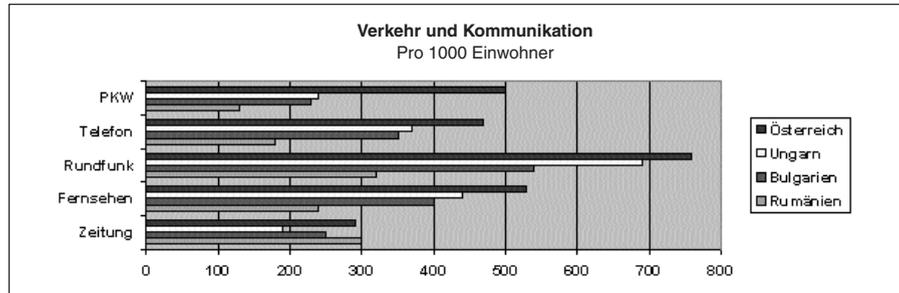


Abb. 8

Größen, die miteinander verglichen werden sollen, sind in Spalten angeordnet. In dieser Tabelle und im folgenden Balkendiagramm ist daher der Vergleich zwischen den Ländern wichtiger als die Ausstattung der Bevölkerung in einem Land (Abb. 8).

Wenn die Zeit unberücksichtigt bleibt, sind Balkendiagramme zur Darstellung von Vergleichen besser geeignet als Säulendiagramme; bei Säulen- und Liniendiagrammen geht der Betrachter nämlich immer davon aus, dass die X-Achse den zeitlichen Verlauf angibt.

Für die zeitliche Entwicklung sind Liniendiagramme, Säulendiagramme, Flächendiagramme und Gantt-Charts geeignet, für Anteile verwendet man Kreis- und Balkendiagramme.

Mit Hilfe von Diagrammen kann der Präsentator sein Zahlenmaterial aber nicht nur verständlicher darstellen, sondern auch die Sichtweise des Publikums beeinflussen und die Aussage manipulieren. Zu den beliebtesten Möglichkeiten der Manipulation zählen die Achsenmanipulation – Verwendung ungleicher Achsenabstände, die unsachgemäße dreidimensionale Darstellung von Diagrammen und Piktogramme als Säulen, die nicht nur höher werden, sondern auch breiter, wie das Beispiel verdeutlicht. Die Fläche des zweiten Geldsacks ist nämlich nicht doppelt, sondern ca. 8 mal so groß (Abb. 9).

Für die Darstellung komplexer Zusammenhänge und Abläufe sind Strukturdiagramme hilfreich. Sie bestehen aus geometrischen Formen, Texten für die Beschriftung und Verbindungen – Linien, Pfeile etc. – zwischen den Formen.



Abb. 9

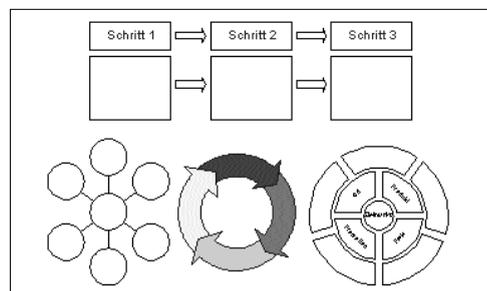


Abb. 10

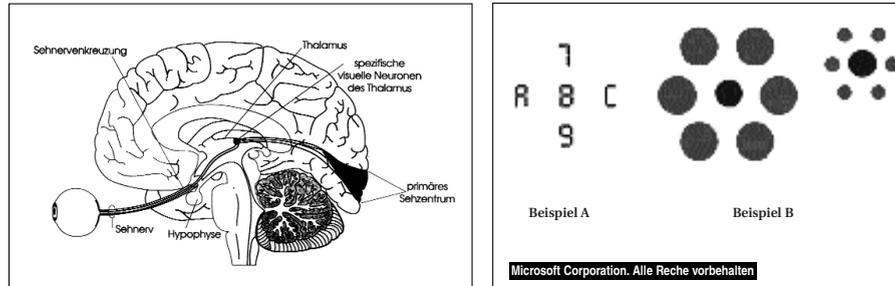


Abb. 11

Abb. 12

Die meisten Grafikprogramme für Computerpräsentationen enthalten eine Auswahl der wichtigsten Grundelemente und Vorlagen für häufig verwendete Darstellungsformen (Abb. 10).

Jede wissenschaftliche Disziplin hat ihre eigenen Strukturdiagramme entwickelt, bestehend aus Grundelementen und Regeln zur Verbindung dieser Grundelemente. Raumpläne in der Bauwirtschaft, Organigramme in der Betriebswirtschaft, Portfolio-Diagramme im Marketing, Ablaufpläne in der EDV, um nur einige wenige zu nennen. Manche dieser Darstellungsformen, wie z. B. Ablaufpläne, werden auch in anderen Bereichen als in der EDV zur Darstellung von Abläufen eingesetzt.

Symbole kommen als Bestandteile von Strukturdiagrammen oder als eigenständige einfache Bildelemente vor. Manche Symbole, wie Sonne oder Smiley, sind eindeutig, andere, wie Wolke oder Herz, sind vom Umfeld abhängig und haben mehrere Bedeutungen. Der Präsentator verwendet handgezeichnete Symbole oder Clip-Arts aus Dateien.

Ist eine möglichst realistische Darstellung erforderlich, dann zeigt der Präsentator seinem Publikum Fotos oder Videos. Meistens ist aber eine abstrakte, vereinfachte Darstellungen verständlicher, wie das Beispiel zur visuellen Wahrnehmung erkennen lässt.

#### 4. Die Wirkung von Farben

Über den Einsatz von Farben bei Präsentationen gehen die Meinungen der Fachleute auseinander. Die einen meinen, dass Farben nur vom Wesentlichen ablenken, andere wiederum sind der Ansicht, dass Farben eine bessere Gliederung ermöglichen und die Aufnahme- und Merkfähigkeit beim Publikum erhöhen. Von bunten Bildern alleine ist sicherlich abzuraten, doch wer mit Farben sachgerecht umgehen kann, erreicht mit einer farbigen Präsentation mehr als mit einer farblosen in schwarz-weiß und grau gehaltenen. Wir nehmen Farben über drei verschiedene Arten von Rezeptorzellen wahr, wobei jede Art eine der drei Grundfarben Rot, Grün oder Blau aufnimmt. Durch Kombination der drei Grundfarben können wir jeden beliebigen Farbton erzeugen. Der Farbkreis enthält sechs Farben; drei einzigartige Farbtöne – Rot, Gelb, Blau – und drei Mischfarben – Orange, Grün und Violett. Für die Schrift und als Füllfarbe von Flächen eignen sich die klaren Farben und ein

Farbe	Bedeutung	Wirkung	Flächenfüller	Schrift
<b>Blau</b>	Ruhe, Treue, Vertrauen, Sympathie, Sehnsucht, Phantasie, Ferne, Weite, Klugheit, Wissenschaft	kühl, distanziert, unauffällig, korrekt, technisch, zuverlässig,	geeignet	angenehmer als schwarz, gute Tiefenwirkung auf gelbem Hintergrund
<b>Rot</b>	Aktivität, Energie, Leidenschaft, Erotik, Liebe, Hass, Aggressivität	warm, stark, emotional, dynamisch, anregend, anziehend, verboten	dominierend, sparsam verwenden	schlecht lesbar, Hervorheben einzelner Wörter, Pfeile ...
<b>Grün</b>	Natur, Leben, Gesundheit, Frühling, Jugend, Unreife, Hoffnung, Zuversicht, Frische, Gift, Ungenießbares	angenehm, beruhigend, entspannend, erlaubt, langweilig, giftig	geeignet	auf weißem Hintergrund, tannengrün
<b>Gelb</b>	Sonne, Gold, Geld, Fruchtbarkeit, Schande, Neid, Eifersucht, Geiz, Egoismus	originell, frech, befreit, kreativ, eigenständig	gut geeignet	auf blauem Hintergrund, sonst kaum lesbar
<b>Violett</b>	Extravaganz, Eitelkeit, Bescheidenheit, Demut, Frömmigkeit, Erleuchtung, Magie	gemischte Gefühle, unklar, verbindet Gegensätze, elegant, extravagant	geeignet	sehr sparsam verwenden
<b>Orange</b>	Wärme, Energie, Vollkommenheit, Freude,	süß, erfrischend, aktivierend, beschwingt, appetitanregend, erwärmend, lebhaft	geeignet	nicht gut geeignet
<b>Weiß</b>	Friede, Glück, Anfang, Unschuld, Einfachheit, Bescheidenheit, Sauberkeit	sauber, hygienisch, leicht, vornehm, elegant	geeignet	sehr sparsam auf dunklem Hintergrund
<b>Schwarz</b>	Trauer, Hoffnungslosigkeit, Ende, Tod, Schmutz, Unglück, Eleganz, Würde	verboten, negativ, neutral, würdevoll	sehr sparsam, kleine Flächen	sehr gut lesbar auf hellem Hintergrund

dunkles Tannengrün besser als Mischfarben. Zwei Farben, die im Farbkreis gegenüber liegen, nennt man Komplementärfarben (Rot-Grün, Orange-Blau, Violett-Gelb). Wenn wir z. B. längere Zeit einen roten Gegenstand betrachten und dann auf eine graue Wand schauen, erscheint uns das Abbild des Gegenstands in Grün. Jede Farbe wirkt daher auf dem Hintergrund Ihrer Komplementärfarbe satter und leuchtender als auf jeder anderen Farbe.

Bei Präsentationen werden Farben als Hintergrund, Schrift und Flächenfüllung eingesetzt. Grundsätzlich gilt, dass Hintergrundfarben heller und transparenter sein sollen, Schriftfarben dunkel, satt und in starkem Kontrast zum Hintergrund



Abb. 13



Abb. 14

sein sollen und die Wirkung der Farben mit der Aussage des Bildes übereinstimmen soll.

Farben können Verwirrung stiften, wenn sie im Übermaß, nach Lust und Laune und ohne erkennbares Konzept verwendet werden. Zur besseren Orientierung setzt der Präsentator immer die gleiche Farbe für das Gleiche und vor allem jene Farben ein, die sein Publikum erwartet: Für Erlaubtes ein Grün und für Verbotenes ein Rot, für Arterien ein Rot und für Venen ein Blau, für Wasser ein Blau und für Pflanzen ein Grün, um nur einige Beispiele zu nennen. Wer einen besonderen Effekt erzielen will, kann natürlich auch ganz bewusst diese Regel durchbrechen, eine in der Werbung durchaus erfolgreiche Technik, wie die lila Milka-Kuh beweist.

### 5. Prinzipien der visuellen Wahrnehmung

Ein visuelles Signal wird vom Auge über visuelle Neuronen im Thalamus zum Sehzentrum und von dort an die Großhirnrinde weitergeleitet (Abb. 11, S. 36).

Das Auge registriert Form, Farbe, Lichtintensität und Bewegung eines Objekts und bearbeitet jeden Eindruck einzeln. Erst danach werden die einzelnen Aspekte – Form, Farbe, Lichtintensität, Bewegung – wieder zu einem Ganzen verschmolzen.

Jedes Auge sieht die Welt aus seinem eigenen Blickwinkel und sendet dem Gehirn seine Sinneseindrücke. Signale des rechten Gesichtsfeldes gelangen in den linken Teil und Signale des linken Gesichtsfeldes in den rechten Teil des Sehzentrums. Das Gehirn kann aus diesen Informationen die räumliche Tiefe abschätzen. Wir können daher unsere Umwelt dreidimensional wahrnehmen, obwohl die Bilder, die das Gehirn empfängt, nur zweidimensional sind. Wenn wir ein Auge schließen, können wir unsere Umwelt noch immer dreidimensional wahrnehmen, denn unser Gehirn verlässt sich bei der Wahrnehmung auch auf seine Erfahrung.

Da unser Gehirn die Bilder mit der rechten und den Text mit der linken Gehirnhälfte verarbeitet, sollte der Präsentator dem linken Auge Bilder und dem rechten Auge Text anbieten. Die Wahrnehmung von Objekten wird auch durch ihre Umgebung beeinflusst. So sehen wir im Beispiel A ein »B« oder eine »8«, je nachdem, ob wir die Buchstabenreihe oder die Zahlen betrachten. In Beispiel B erscheinen die mittleren Bälle durch den Einfluss der umgebenden Bälle unterschiedlich groß, obwohl sie tatsächlich gleich groß sind (Abb. 12, S. 36).

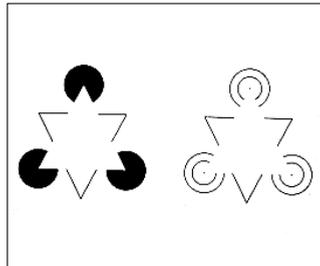


Abb. 15

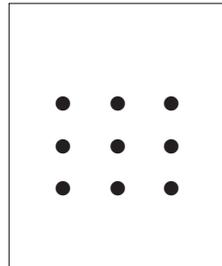


Abb. 16

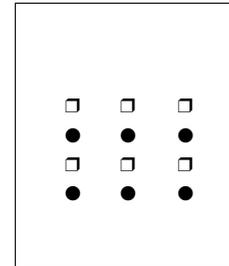


Abb. 17

Manchmal hat das Gehirn Probleme damit, Entfernungen, Farben, Formen und Bewegung richtig zu erkennen und wir unterliegen sogenannten optischen Täuschungen. Was wir gerade sehen, hängt von unserer Einstellung und von unserem Willen ab. Was uns wichtig erscheint, wird hervorgehoben, weniger Wichtiges wird als Hintergrund empfunden.

Anhand von sogenannten Kippbildern – in diesem klassischen Beispiel von A. Rubin aus dem Jahr 1795 sieht der Betrachter entweder eine Vase oder zwei Gesichtshälften im Profil – lässt sich diese Eigenschaft besonders anschaulich erklären. Der Betrachter entscheidet immer selbst, was für ihn Vordergrund und was Hintergrund ist (Abb. 13).

Formen und Figuren müssen nicht immer vollständig sein oder gleich aussehen, um eindeutig erkannt zu werden. Formen werden so lange angepasst, bis sie eine gute (= bekannte) Form ergeben und fehlende Teile werden ergänzt. Zunächst suchen wir in unserem Gedächtnis nach passenden Mustern, gelingt dies nicht, zerlegen wir die Form in einzelne Teile und versuchen, unter Einbeziehung des Umfeldes, passende Vergleiche zu finden. Wir haben daher keine Schwierigkeiten, die unterschiedlichsten Handschriften zu lesen, wenn wir die Sprache beherrschen (Abb. 14).

Wir nehmen sogar Formen wahr, die gar nicht existieren. Da wir davon ausgehen, dass diese subjektiven (nicht existierenden) Figuren im Vordergrund sind, nehmen wir sie heller als den objektiv gleich hellen Hintergrund wahr. Obwohl wir genau wissen, dass der Hintergrund die gleiche Farbe wie die subjektive Figur hat, können wir nicht verhindern, dass wir Unterschiede in der Helligkeit sehen.

Wir sind davon überzeugt, dass die linke Figur aus drei schwarzen Kreisflächen, einem weißen Dreieck mit grauer Umrandung und einem weißen Dreieck ohne Umrandung besteht. Für die fehlenden Linien finden wir eine einfache Erklärung: die Formen liegen über einander und verdecken einander daher. Wir versuchen dabei das Gesehene so zu ordnen, dass es eine möglichst gute Gestalt ergibt (Abb. 15).

Nach dem Gesetz der Nähe fassen wir Teile, die eine geringe Distanz zu einander aufweisen, zu einer Einheit zusammen. Das gilt für einfache Punkte ebenso wie für Zahlen in einer Tabelle (siehe Beispiel Verkehr und Kommunikation, Abb. 16).

Nach dem Gesetz der Gleichheit fassen wir gleiche oder ähnliche Elemente zu einer Einheit zusammen; Ähnlichkeit und geschlossene Formen wirken stärker als Nähe. Bei einer Tabelle kann man daher die Zeilen farbig oder grau unterlegen und

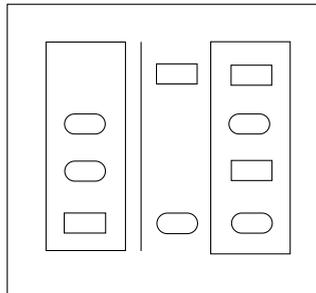


Abb. 18

erreicht damit, dass die Tabelle zeilenweise gelesen wird, obwohl der Abstand innerhalb der Spalten geringer ist als innerhalb der Zeilen. Wer Moderationskarten zur Visualisierung einsetzt, kann entweder Karten in verschiedenen Formen oder Farben zur Gruppierung verwenden (Abb. 17).

Nach dem Gesetz der geschlossenen Form fassen wir das, was sich innerhalb der Begrenzungslinie befindet, zu einer Einheit zusammen (Abb. 18).

Wir versuchen generell Unordnung zu vermeiden, indem wir nach einem Ordnungsprinzip suchen. Solche visuellen Ordnungsprinzipien sind etwa:

- Symmetrie
- Parallelität
- Einheitlicher Stil

Das Plakat (Abb. 19) fasst die wichtigsten Möglichkeiten der bildlichen Gestaltung zusammen. Es werden die Gesetze der Nähe, der Ähnlichkeit, der Symmetrie, der Parallelität und des einheitlichen Stils beachtet. Obwohl das Plakat eine Fülle von Informationen enthält, ist es dennoch übersichtlich und einfach zu verstehen.

## 6. Zusammenfassung

Die bildliche Darstellung ist ein starkes Instrument, um Informationen und Meinungen

- anschaulich darzustellen,
- rasch aufzunehmen,
- einfach zu verstehen und
- lange im Gedächtnis zu behalten,

vorausgesetzt der Präsentator hält sich an einige Regeln:

- Das Hintergrundbild lenkt nicht von der eigentlichen Information ab.
- Die Schrift ist ohne Schnörkel und groß genug, so dass sie auch in der letzten Reihe noch mühelos gelesen werden kann.
- Die bildliche Darstellung ist so einfach und übersichtlich als möglich, ohne unwesentliche Details, die nichts zum Verständnis beitragen.
- Die räumliche Anordnung orientiert sich an der natürlichen Leserichtung von links oben nach rechts unten.
- Der Präsentator beachtet die »Bilder« – Vorerfahrungen, Werte und Einstellungen – seines Publikums.

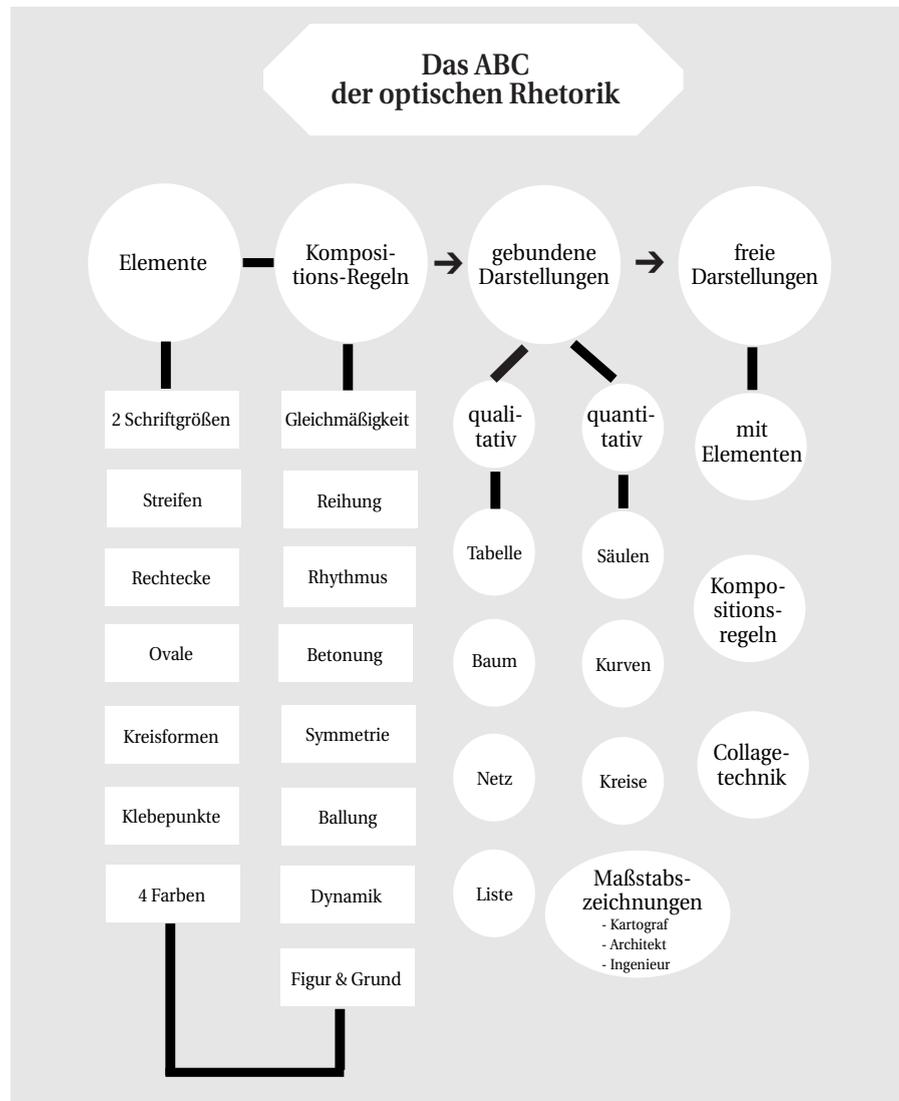


Abb. 19

- Der Präsentator spricht Verstand und Gefühl, linke und rechte Gehirnhälfte an.
- Die gesamte Präsentation ist aus einem Guss mit bewusst gesetzten Höhepunkten.

Schöne Bilder erfreuen das Publikum, sind aber niemals Ersatz für fehlende Inhalte.

### Literatur

- HIERHOLD, EMIL: *Sicher präsentieren, wirksamer vortragen*. Wien 2002.  
SEIFERT, JOSEF W.: *Visualisieren – Präsentieren – Moderieren*. Bremen 2000.  
BREGER, WOLFRAM/GROB, HEINZ LOTHAR: *Präsentieren und Visualisieren*. München 2002.  
MEYER, JÖRN-AXEL: *Visualisierung von Informationen*. Wiesbaden 1999.  
SCHNELLE-CÖLLN, TELSE/SCHNELLE, EBERHARD: *Visualisieren in der Moderation*. Hamburg 1998.

### Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Clip-Arts, MS-Word.  
Abb. 2: Clip-Art.  
Abb. 3: Hierhold 1992, S. 102.  
Abb. 4: Hierhold 1992, S. 207.  
Abb. 5: Birkenbihl Vera F.: *Das große Analograffiti Buch*. Paderborn 2002, S. 110.  
Abb. 6: Textbild mit MS-Word.  
Abb. 7: Tabelle mit MS-Word.  
Abb. 8: Grafik mit MS-Word.  
Abb. 9: Hierhold 1992, S. 152.  
Abb. 10: Strukturdiagramme mit Visio.  
Abb. 11: Fonds »Jahr des Gehirns 1999«, Das menschliche Gehirn. Wien-München 1999, S. 50.  
Abb. 12: Encarta Enzyklopädie 2003, Stichwort »Wahrnehmung«.  
Abb. 13: Hoffman Donald D.: *Visuelle Intelligenz*. Stuttgart 2001, S. 125.  
Abb. 14: Unterrichtsmaterial, Quelle unbekannt.  
Abb. 15: Hoffman Donald D.: *Visuelle Intelligenz*. Stuttgart 2001, S. 75.  
Abb. 16: Grafik mit MS-Word.  
Abb. 17: Grafik mit MS-Word.  
Abb. 18: Grafik mit MS-Word.  
Abb. 19: Nach: Schnelle-Cölln Telse 1998, S. 87.

Reinhard Wieser

## Powerpoint – oder des Kaisers neue Kleider ...

### 1. Form vor Inhalt?

In den letzten 15 Jahren ist es enorm wichtig geworden, sich und sein Anliegen gut präsentieren und so seine Ziele leichter erreichen zu können. Ob es nun für eine Stellenbewerbung ist (bei der Firma »Spar«<sup>1</sup> müssen sich seit kurzem sogar schon Lehrlinge im Rahmen ihrer Bewerbung bzw. ihres »Castings« präsentieren), ob es um politische Inhalte geht (man denke z. B. an die Auftritte von PolitikerInnen auf Showbühnen und Multimediawand im Hintergrund oder auch an die Haiderschen »Taferln«) oder ob es um ein Wirtschaftsthema geht: Inhalte müssen heute schön verpackt und – wenn möglich – mit Bildern verstärkt werden. Nur so lassen sie sich auch gut an die Frau und/oder an den Mann bringen. Der visuelle Aspekt, die gelungene multimediale Unterstützung eines Anliegens mit aussagekräftigen Bildern kann heute durchaus darüber entscheiden, ob wir z. B. einem Politiker unsere Stimme geben oder ein Produkt kaufen – oder auch nicht. Und manchmal scheint der visuelle Aspekt mehr zu bedeuten als der »Content« – Form kommt vor Inhalt.

---

REINHARD WIESER, früher Deutschlehrer, ist Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts in Innsbruck. Er ist außerdem Organisator des LehrerInnenforums, einer freien und unabhängigen Diskussionsplattform für alle im Lehrberuf Tätigen und alle daran Interessierten ([www.lehrerforum.at](http://www.lehrerforum.at)). Defreggerstraße 29, 6020 Innsbruck. E-Mail: [rsw@chello.at](mailto:rsw@chello.at)

1 Laut ORF-Bericht vom 17.2.2003 in *Tirol heute*.

## 2. Der Siegeszug der Technik

Gerade im Bereich der berufsbildenden Schulen spielt Präsentation schon seit Jahren eine wichtige Rolle, und viele SchülerInnen bieten bei ihrer Abschlussprüfung oder Matura respektable Präsentationen, die jemanden wie mich, der in seiner Schulzeit in den späten 1970er Jahren und in der 1980er Jahren auf der Universität eigentlich nie etwas von Präsentationstechniken gehört hat, immer wieder sehr beeindrucken.

SchülerInnenreferate waren ja noch in den 1980er Jahren oft kaum erträgliche Pflichtübungen, bei denen meistens wenig motivierte Schüler/innen an ihren Stichwortzetteln hingen, während manche bemühte Schüler/innen immerhin schon mit Filzstift beschriebene Overheadfolien projizierten. Referate wurden in der 1990er Jahren zu Gruppenarbeiten und dadurch wesentlich abwechslungsreicher und lebhafter, konnten doch so die gerade nicht mit Reden beschäftigten Gruppenmitglieder ihre KollegInnen durch Wechseln der Folien, Demonstrieren eines Vorgangs oder Vorzeigen eines Musters entlasten.

Mit der raschen Verbreitung des PCs kamen die Präsentationsprogramme und die damit erzeugten bunten Farbfolien. Bei wichtigeren Anlässen ersetzten teure Datenprojektoren die Overheadfolien und die Begleitung eines Vortrages mit Powerpoint oder einem ähnlichen Programm wurde zu einem Muss für eine/n fortschrittliche/n Referenten/in. Wer »in« sein und sein Publikum beeindrucken wollte, durfte nun sein Referat nicht mehr mit altmodischen Folien, Flipchart u. ä. unterstützen, sondern nur mehr mit dem PC. Der Wert des normierten Präsentierens mit Hilfe der Microsofttechnik stieg, die Inhalte wurden weniger wichtig.

## 3. Die Versuchung durch Powerpoint

Wer kennt die Situation nicht: ein/e stark vom projizierten Konzept abhängige/r Vortragende/r, die/der sich immer wieder zur Präsentationswand umdrehen muss, zahlreiche schwer lesbare Schriften auf knallbunten Hintergründen: so erleben wir oft so genannte »Powerpoint-Präsentationen«.2 »Powerpoint« ist der Feind jeden guten Vortrags«, schreibt Clifford Stoll in seinem Aufsatz<sup>3</sup> über die »Powerpoint-Pest«, und es kann nur bestätigt werden: Stoll hat vollkommen Recht!

Laptops und »Beamer« sind billiger geworden und haben in manchen Bereichen die älteren Präsentationsmedien abgelöst. Viele Rednerinnen statten sich aus mit der neuesten multimedialen Technik und bieten ihrem Publikum aufwändig konstruierte Powerpoint-Präsentationen mit zahlreichen Animationen und Geräu-

---

2 Anmerkung: Es gibt natürlich mehrere ähnliche Produkte im Präsentationsbereich wie z. B. »Harvard Graphics«, die Rede ist deswegen hier nur von Powerpoint, weil die anderen Programme nicht mehr so verbreitet sind wie Powerpoint.

3 In: Clifford Stoll: *LogOut – Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien*. S. Fischer Verlag 2001, S. 202f.

schen. Der Verdacht drängt sich einem jedoch bisweilen auf, dass technischer Aufwand hohes Niveau vortäuschen und/oder von den Schwächen der RednerInnen oder den Inhalten ablenken soll. (Hans Christian Andersens Kaiser denkt auch, er hätte sensationelle neue Kleider an, ist aber vollkommen nackt ...). Diese Rechnung geht jedoch nur mehr selten auf, denn erfolgreiche Vorträge hängen weniger von technisch ausgeklügelten Projektionen, sondern von anderen Kriterien ab!

Wenn Zeilen über die Projektionswand sausen und »lustige« Bildchen jede Seite begleiten, mag man das beim ersten und zweiten Mal noch originell und attraktiv finden, mit zunehmender Wiederholung verschwindet der Überraschungseffekt und das Publikum ist vor allem eines: genervt.

Zugegeben: Für jeden unkritischen Anfänger ist ein Programm wie Powerpoint verlockend und die zahlreichen »Assistenten«, die knallbunten Vorlagen also, mit deren Hilfe relativ rasch eine animierte, mit eigenartigen Geräuschen versehene und farbige Präsentation erstellt werden kann, verleiten dazu, ins Volle zu greifen und möglichst viele Designangebote auf einmal wahrzunehmen. Was dann meistens als Ergebnis vorliegt, sind Blätter, auf denen sich viel zuviel Text befindet, vielleicht mehrere Schriftarten auf derselben Seite sowie unpassende Grafiken, kurzum alles, was gegen sämtliche Layout-Regeln verstößt.

#### **4. Weniger ist mehr!**

Wie können wir aber ein Programm wie Powerpoint richtig einsetzen? Das Programm ist ja nur ein Werkzeug und an sich nicht schlecht, nur wird es meist nicht gut eingesetzt.

So müssen wir zum Beispiel unsere Inhalte für eine gute Präsentation mit Powerpoint klar strukturieren und in kleinen Häppchen anbieten. Einzelne Schlüsselwörter schaffen mehr Übersicht als ganze Sätze. Für eine Präsentation mit dem PC gilt besonders: weniger ist mehr! Empfehlenswert ist es daher, nie mehr als sieben bis acht Zeilen Text auf einer »Folie« unterzubringen, da das Publikum ansonsten zu sehr durch die Projektion abgelenkt werden. Verwenden Sie außerdem höchstens eine Schriftart für Ihre Präsentation, vorzugsweise Tahoma, Arial oder Verdana. Achten Sie auch auf ausreichenden Kontrast, denn unser Auge kann am leichtesten mit einer dunklen Schrift auf einem hellen Untergrund umgehen. Vermeiden Sie auf jeden Fall Geräusche, störende Hintergrundbilder und besonders Bildchen (»Cliparts«), die keinen Bezug zum Thema haben und nur dekorativ sein sollen!

Gerade die vielen Programmassistenten halten sich überwiegend nicht an diese grundlegenden Dinge und verleiten Anfänger/innen dazu, ihr Publikum mit möglichst vielen Features zu beeindrucken.

#### **5. Der »Nicht schon wieder!«-Effekt**

Leider ist im Bildungsbereich seit langem die irriige Ansicht verbreitet, dass viel Technologie auch großen Fortschritt bedeutet. Seit Jahren wird in Österreich, ausgehend von einem Beschluss der EU im portugiesischen Feira, massiv in den Aus-

bau der Technologie und die Ausbildung der LehrerInnen in den wichtigsten Programmen investiert. Suggestiert wird uns dabei, dass die Beherrschung der Microsoftprodukte etc. eine »vierte Kulturtechnik« darstellen und überdies die notwendige Grundlage für jeden zeitgemäßen Unterricht sein würde. Doch hat sich in den letzten drei Jahren einiges sehr verändert und viele Erwartungen, die mit der PC-Technologie verbunden waren, haben sich als zu positiv, stark überzogen oder gar als falsch erwiesen!

Auch was den Einsatz von Powerpoint usw. – z. B. in so genannten »Laptopklassen« – betrifft, steht mittlerweile eindeutig fest: Wir können unsere SchülerInnen heute gewiss nicht mehr mit einer Powerpoint-Präsentation beeindrucken oder gar motivieren, nur deswegen einen Inhalt zu lernen! High-Tech-Frontalunterricht – vielleicht sogar über ein exklusives interaktives »Whiteboard« – ist pädagogisch nichts Neues! Eher dürften wir damit bei unseren TV- und PC-verwöhnten Jugendlichen das Gegenteil erreichen, denn zu viele (und zu umfangreiche) solcher Präsentationen überfordern die damit Berieselten, weil wir sie mit den vielen Text- und Bildinformationen ermüden.

Dazu kommt, dass laienhafte und wider alle Layout-Regeln produzierte Präsentationen zunehmend ein deutliches »Nicht schon wieder...« als Reaktion hervorgerufen und so auch eher kontraproduktiv wirken. Auf der einen Seite steht da nicht selten der naive Stolz des/r Erstellers/in, nun auch quasi die höheren PC-Weihen zu besitzen und Multimediapräsentationen erzeugen zu können. Auf der anderen Seite führen solche dilettantischen Unternehmungen meist zum Ergebnis, dass die Adressaten schon beim Anblick der ersten Folie geistig abschalten. »Der Computer überlistet in erster Linie den Benutzer und Rezipienten dazu, seine archaische und unreflektierte Beziehung zum Bild als eine professionelle anzusehen. Alles ist perfekt, als hätt's ein Profi gemacht. [...] Was in der Sprachbildung völlig selbstverständlich ist – dass nur wer schreibt und spricht, Sprache lernt –, ist im Bildnerischen sträflich vernachlässigt.«<sup>4</sup> Wollen wir also PC-Präsentationen einsetzen, ist nicht nur fundiertes Fachwissen dafür nötig, sondern auch ein bestimmtes Maß an Zurückhaltung!

Ein jeder von uns, der einen Halbttag lang mit mehreren wunderschönen Powerpoint-Präsentationen konfrontiert wird, wird nach der zweiten oder dritten nur mehr bedingt aufnahmefähig sein – und jedem/r Referenten/in dankbar, der auf den PC als Hilfsmittel verzichtet. Der Philosoph Paul Konrad Liesmann stellte z. B. gleich am Anfang eines Referats, das er im Oktober 2002 in Graz hielt, klar, dass er aus Prinzip »keine schönen Bildchen« verwende, denn seine »Zuhörer sollen nur mit dem Ohr arbeiten«. Sich auf den Redner konzentrieren zu dürfen und ihm also nur mit dem Ohr zu folgen, nachdem vorher mehrere Referenten »schöne« Powerpoint-Präsentationen, geschmückt mit diversen »Cliparts«, geboten hatten, war

---

4 Mario Leimbacher, Lehrer für Bildnerische Gestaltung an der Kantonsschule Enge (Zürich), Forum 21, Bern, 2.2002. Internet: [www.lifelonglearning.ch/bilderflut](http://www.lifelonglearning.ch/bilderflut)

eine Wohltat! Auch bei einer Innsbrucker Tagung im November 2002 war es ein Genuss, den schlichten Vortrag des ehemaligen MIT-Professors Joseph Weizenbaum zu erleben, waren doch vorher zwei an der Präsentation hängende Referenten daran gescheitert, ihr Publikum durch eine mit vielen bunten Lettern und Bildchen gestaltete Präsentation zu beeindrucken.

Nicht selten, so meine Erfahrung, besteht eine negative Korrelation zwischen Präsentation und Inhalt: je bombastischer eine Präsentation, umso dürftiger sind gelegentlich die Inhalte, umso klarer manchmal aber auch die Intention eines/r Referenten/in, das Publikum zu manipulieren!

Halten wir abschließend einmal fest, was noch immer gilt: Gute Inhalte können wir auch ohne massive digitale Unterstützung vermitteln, und dürftige Inhalte werden durch gigantischen Technikeinsatz um keinen Deut besser! Powerpointpräsentationen beeindrucken – auch wenn sie auf mit Hintergrundgeräuschen auf Riesenleinwände projiziert werden – bald kaum jemanden mehr! Die Verwendung der teuren Neuen Medien ist eben nur dann sinnvoll und angebracht, wenn wir damit mehr erreichen als mit den »alten« Mitteln. Oft ist aber der Einsatz einer Flipchart, von Kreide und Tafel und von Overheadfolien wesentlich weniger aufwendig, simpler, billiger und nachhaltiger!

Christian Berger

## Macht euch hörbar!

### Emanzipatorische Radioarbeit mit Kindern

#### »We proudly present...« – Was? Wozu? Wie? Wem?

Eine Menge von Fragen kommen in mir hoch, wenn ich das höre/lese. Wer kennt nicht die immer stärker werdenden Forderungen nach Öffentlichkeitsarbeit – und professionellst soll sie sein – im Schulbereich. Die naive Vorstellung, dass durch mediale Präsentationen und die »Zur Schau Stellung« der pädagogischen Leistungen der Rückgang an SchülerInnen in den Hauptschulen der Städte gebremst werden könnte, führt oftmals zur irrigen Annahme seitens der Direktionen und Schulaufsicht, dass LehrerInnen mediale KommunikationsexpertInnen seien, die die Arbeit von WebdesignerInnen, VideoproduzentInnen, ZeitungsmacherInnen, PR-ManagerInnen und was-weiß-ich-noch-sonst-alles beherrschen.

Jeder Schule ihre Homepage! Wer macht diese? Wozu? Mit welchen Ressourcen?

Die Zahl der Schulhomepages, die auch nur halbwegs dem *Kommunikationsmedium* Internet gerecht werden, ist minimal (so wie sich auch sonst der Datenmüll auf Servern beliebiger Provider anhäuft). Die Schulhomepages, die kommunikativen Charakter haben, interaktiv sind, die Eltern Möglichkeiten bieten, den Schulalltag ihrer Kinder wahrzunehmen oder sogar daran teilzunehmen, sind an einer Hand abzuzählen. Dem entsprechend gering sind dann die *visits* und es wird schon mal

sicherheitshalber auf den Schulservern die eigene Seite zwingend als Startpage eingestellt, damit sich zumindest in den Zugriffsstatistiken ein wenig mehr tut.

**These 1: Der »Gewinn« medialer Präsentationen liegt im Entstehungsprozess, der die Schulentwicklung unterstützt, die schulinterne Kommunikation verbessert, und nicht im Produkt selbst oder in der Kommunikation mit dem schulexternen Zielpublikum.**

Ein Vortrag ohne Powerpoint-Präsentation? Es gilt zu beweisen, dass mensch »up to date« ist, obwohl der medienadäquate Einsatz den Vortragenden zumindest so oft Probleme schafft, wie dereinst die Verwendung von Overhead-Folien. Inwiefern die netten PPPs tatsächlich mehr Verständnis beim Publikum bringen, möchte ich vorerst außer Acht lassen. Jedenfalls ist das Publikum sehr damit beschäftigt, die mächtig an der Wand stehenden Texte zu lesen und hat oft wenig Zeit das Gesagte zu verfolgen oder sogar kritisch zu hinterfragen. Die Modernisierung des lehrerzentrierten Vortragsunterrichts: Powerpoint statt Tafel, Bildschirm statt Schulbuch.

Und gleichzeitig der Alltag des Unterrichts, wo Kinder immer noch jede Menge Aufsätze machen, die gemeinsam mit den Schulheften in den Müll wandern, Referate halten, die oftmals mehr mit den Inhaltsverzeichnissen der Schulbücher als mit den Interessen der Vortragenden oder des Publikums zu tun haben, Projektpräsentationen, die kaum öffentlich werden. Selbstverständlich ist der geschützte Rahmen der Klasse ein gutes Übungsfeld für Präsentationen – aber welche Übung wofür?

Unsere Kinder wachsen in einer Mediengesellschaft auf. Das Wahlalter wird auf kommunaler Ebene gesenkt. Der Diskurs in unserer Gesellschaft wird zunehmend über Massenmedien geführt. »Was massenmedial nicht vorkommt, existiert nicht«, meinen manche MedienexpertInnen. Nur wer am öffentlichen Diskurs teilnimmt, wird gesellschaftspolitisch wahrgenommen.

*Aber:* Die Standpunkte, Ideen, Leistungen, Vorstellungen, Visionen unserer Kinder werden nicht wahrgenommen. Kinder kommen in unserer Mediengesellschaft als KonsumentInnen oder als StatistInnen vor. Sie »behübschen« die Werbung, sie emotionalisieren Werbe-Botschaften – sie sind Figuren in Drehbüchern oder Marketingkonzepten und/oder das Zielpublikum derselben. Dies gilt für Medienproduktionen aus dem Bankgeschäft ebenso wie oftmals auch für die von Schulen produzierten Selbstportraits. Die Frauenbewegung revoltiert seit Jahren gegen die Vereinnahmung und die zugeteilten Rollen der Frau in der Werbung. Wie sieht dies mit der Rolle und der Vereinnahmung unserer Kinder aus?

**These 2: Es ist die Aufgabe öffentlicher Institutionen, Präsentationsflächen für Kinder und Jugendliche zu schaffen, die außerhalb der Zwänge des Medienmarktes liegen und diese Präsentationsflächen zu einem Teil der Medienlandschaft zu machen.**

Das Projekt der »Wiener RADIO-BANDe« bietet den Wiener SchülerInnen seit 1995 eine mediale Plattform, die sie zur Präsentation ihrer Ideen, Gedanken, Wünsche,

Anliegen nutzen können.<sup>1</sup> Es geht bei diesem von *media wien*<sup>2</sup> initiierten Projekt vor allem um:

- Konfrontation der Erwachsenen mit der Sichtweise der Kinder
- Massenmediale Information über und öffentliche Auseinandersetzung mit den von den SchülerInnen gewählten Themen
- Nutzung des Mediums zur eigenständigen Artikulation
- Förderung der medialen Kreativität – Erweiterung der Artikulationsfähigkeit
- Nutzung der gewonnenen Fertigkeiten im multimedialen Bereich
- Kritische Auseinandersetzung mit der Medienlandschaft
- Soziales Lernen durch prozess- und produktorientierte Teamarbeit
- Steigerung der sachlichen Kritikfähigkeit in der Mediennutzung
- Aufwertung der eigenen Arbeiten durch Veröffentlichung
- Reflexion der Standpunkte im Rahmen des Produktionsprozesses
- Verbesserung der Information zwischen den Schulen (Vernetzung)
- Konfrontation der Öffentlichkeit mit der Vielfältigkeit und den Problemen des heutigen Schulalltages im Wiener Pflichtschulbereich

Formal werden dabei die Medien *Radio, Band* und seit neuestem auch *Internet* und *Telefon* angeboten. Angeboten deshalb, weil nicht zu erwarten ist, dass LehrerInnen auch geübte MedienpädagogInnen oder MedienproduzentInnen sind. Angeboten werden neben der technischen Infrastruktur auch die organisatorische und medienpädagogische Beratung und Betreuung. Dieses Angebot richtet sich an alle im Rahmen der Pflichtschule existierenden Schultypen und Schulstufen in Wien. So finden sich bei der »RADIO-BANDe« Beiträge von BerufsschülerInnen neben Sendungen von Volks-, Haupt- oder Sonderschulklassen.

Inhaltlich gibt es keine Einschränkung außer der des Mediengesetzes. Die Erkenntnisse aus dem letzten Projekt über »Planeten« stehen neben der Auseinandersetzung über eine geplante Tiefgarage anstelle des Parks nebenan. Die Probleme mit Zeugnissen, Noten und die Trennung der Eltern, die Reize und Freuden des Computerspiels, die Unsicherheit mit dem erste Kuss, der letzte Schulausflug, Frühlingserwachen, Xenophobie und Eminem, der letzte Kinobesuch, das Erlernen eines Instruments ... – die Themen sind weit gefächert. Ihre formale Umsetzung ebenso. Es gibt Hörspiele, gebaute Beiträge (das sind gestaltete Sendungsteile), Interviews, szenische Darstellungen, Experimentelles, Gesprächsrunden, formal Einfaches oder Komplexes. Womit wir bei der Frage eins des ersten Satzes dieses Artikels wären: Was denn?

---

<sup>1</sup> Siehe dazu: [www.mediawien.at/mep/radio/wrb-index.htm](http://www.mediawien.at/mep/radio/wrb-index.htm)

<sup>2</sup> *media wien* ist die Fachdienststelle der Gemeinde Wien für audio-visuelle Medien und medienpädagogisch Beratung der Wiener Pflichtschulen. Siehe dazu: [www.mediawien.at](http://www.mediawien.at)

**These 3: Die zu präsentierenden Inhalte müssen etwas mit den Anliegen, Interessen der präsentierenden Person/en zu tun haben und sind nur ein Punkt im Ablauf eines Prozesses, dessen Ausgang für die Beteiligten zu Beginn oft noch unklar ist.**

Ausgangspunkt des Prozesses ist es, zuerst einmal die Fragestellung klar zu kriegen – auch wenn sich diese während der Produktion eventuell wieder ändert. Das bedeutet, ob für Einzelne oder Gruppen, sich ihrer Anliegen/Erfahrungen bewusst zu werden. Dies kann die Klärung einer sachlichen, emotionalen, politischen oder persönlichen Frage sein. Es kann auch die persönliche oder gemeinschaftliche Erkenntnis sein. Ob die letztendliche »Botschaft« eine Fragestellung oder eine Antwort ist – sie sollte aus den Überlegungen der präsentierenden Person(en) resultieren. Seitens der LehrerInnen (PädagogInnen) ist es notwendig, dass sie die Anliegen ernst nehmen und den Prozess der Themenfindung unterstützend begleiten, anstatt das Ergebnis vorzugeben.

Es ist nicht immer einfach, die »Botschaft« herauszufiltern, bewusst zu machen und es beansprucht Zeit und Geduld. Immer wieder wollen SchülerInnen zum Beispiel »etwas über Liebe« machen. Klar doch. Ist ja ein ziemlich wesentliches Thema für uns alle – egal welchen Alters. Und deshalb gilt es dies zu präzisieren und die tatsächlich dahinterstehende, konkrete Frage oder Behauptung ins Bewusstsein zu holen, um daran weiter zu arbeiten.

Wie die Kinder zu »ihren« Themen im Rahmen der »RADIO-BANDe« finden, ist abhängig von den jeweiligen Situationen in der Klasse, von den pädagogischen Grundeinstellungen und Methoden der LehrerInnen. Manchmal ist der Ausgangspunkt der Wunsch eine Radiosendung zu machen, und daraus folgt die Überlegung, was denn der Inhalt sein könnte. Ein andermal bergen der Unterricht oder persönliche Erlebnisse Inhalte, die auf der Plattform der »RADIO-BANDe« einer breiteren Öffentlichkeit dargestellt werden wollen. In einigen am Projekt beteiligten Schulen kam es zu kontinuierlichen schulinternen Radiopräsentationen via Lautsprecheranlage oder zentral aufgestellten PA-Anlagen (Power Amplifier = Tonanlagen mit Verstärker und Boxen), die punktuell sogar als Grundlage für den Unterricht in mehreren Klassen der Schule wurden. Lernen aus der Kommunikation zwischen den RadiomacherInnen und den »HörerInnen« = SchulkollegInnen.

**These 4: Mediale Präsentationen beinhalten – auch wenn sie nicht produktorientiert erstellt wurden – die Chance einer öffentlichen Wahrnehmung der ProduzentInnen.**

Schon bei der Auswahl eines Themas, bei der Diskussion von Anliegen, beim Bewusstwerden von Interessen entsteht auch der Wunsch nach Auseinandersetzung, nach Mitteilung, nach Wahrgenommen-Werden. Es entspricht unserem grundsätzlichen menschlichen Bedürfnis nach Kommunikation.

Gerade bei medialen Präsentationen (Schülerzeitungen, Websites, Videos, Radiosendungen ...) wird zumeist produkt- und prozessorientiert gearbeitet. Umso wich-

tiger erscheint es mir, dieses Produkt als Teil eines Artikulations-Prozesses zu erkennen und auch als solchen pädagogisch-didaktisch zu konzipieren.

Die im Rahmen der »Wiener RADIO-BANDE« hörbar gemachten Produktionen erscheinen einmal banal, manchmal langweilig, ein andermal auch spannend und interessant für die nicht am Produktionsprozess beteiligten RezipientInnen. Manchmal sind sie einfach großartig. Aber allesamt sind sie Beispiele, Puzzlestücke des Alltags und der Fantasie der nächsten Generation.

**These 5: Die Produktion von Radiosendungen stellt wenig technische Anforderungen und kann auch formal sehr einfach erfolgen.**

Das einfachste Strickmuster einer Sendung: Jingle – Anmoderation – Musik – Moderation/Beitrag – Musik – Moderation/Beitrag – Musik – Abmoderation – Schlussjingle. Die Sequenz »Moderation/Beitrag – Musik« lässt sich je nach vorhandenem Material öfters wiederholen. Die Länge der Musiksequenzen ergibt sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Sendezeit und den vorliegenden Wortbeiträgen. Dadurch ist es auch möglich die Moderation/Beiträge ohne Druck zu gestalten, denn je mehr zustande kommt, desto kürzer sind die Musikzuspielungen.

Die schnellste Produktionsart ist die (Quasi-)Liveaufnahme, diese benötigt zwar etwas mehr Vorbereitungszeit, ist dann jedoch in einem vorher bereits abschätzbaren Zeitrahmen fertig. Gestaltete Beiträge bzw. vorproduzierte »gebaute« Sendungen haben einerseits die Möglichkeit auch formal anspruchsvollerer Gestaltung, beinhalten aber gleichzeitig die Gefahr, dass die Produktion im Nachhinein zeitlich ausfunkt und so plötzlich extremen Stress verursacht.

Ein Audio-Aufnahmegerät (Minidisc, Kassettenrecorder), ein Mikrofon und ein PC mit einem einfachen Audioprogramm bringen alle technischen Voraussetzungen zur Sendungsgestaltung. Wer sich selbst nicht in die Materie einarbeiten möchte, hat auch die Möglichkeit sich diesbezüglich institutionelle Unterstützung zu holen. Die SchülerInnen beherrschen die Technik zumeist sehr rasch.

Im Medienatelier bei *media wien* wird die Produktion einer Radiosendung für eine ganze Klasse als dreistündiger Workshop angeboten. Je nach Vorkenntnissen und Vorarbeit in der Klasse wird der Sendungsablauf komplexer oder einfacher gehalten. Selbst ohne Vorbereitung ist es in diesem Zeitraum möglich, eine 15 Minuten Sendung zu produzieren, wobei alle SchülerInnen in die Produktion eingebunden sind.

Die Länge von 15 Minuten hat sich als optimal herausgestellt. Die Produktionszeit bleibt in einer schaffbaren Größenordnung. Es gibt genug Zeit, um auch einmal zu »plaudern« und gegebenenfalls auch die Musikwünsche der SchülerInnen zu berücksichtigen. Längere Sendezeiten entstehen zumeist nur bei Liveproduktionen. Kurze und dennoch aussagekräftige Produktionen sind eher schwierig und für EinsteigerInnen manchmal eine Überforderung. Zumeist erfordert dies einen Mehraufwand bei der Nachbearbeitung. Eine gekonnte Montage erfreut natürlich die HörerInnen, da »Längen« immer die Gefahr des »Abschaltens« beinhalten. Es gilt immer die »Köpfe« der Menschen zu erreichen, denn erst die Bilder und Vorstellungen, die dort hervorgerufen werden, machen die Ausstrahlung zur Kommunika-

tion. Was da bei den ZuhörerInnen entsteht, ist nur in eingeschränktem Maße von der produzierenden Seite zu beeinflussen. Zu viele äußere Umstände bestimmen hier mit (z. B. an welcher Stelle steigt einE ZuhörerIn in die Übertragung ein? Was tut sich rund um die hörende Person?). Es gelten hier ähnliche Bedingungen wie bei einem Referat in der Klasse. Träumen die ZuhörerInnen? Wann hören sie aktiv zu? Wollen sie überhaupt etwas mitkriegen? Bei der Produktion geht mensch daher von fiktiven ZuhörerInnen und fiktiven Rezeptionsbedingungen aus: nämlich von Menschen, die aufmerksam zuhören und ungestört den Vortrag/die Sendung genießen. Was am Ende in der Realsituation von der ursprünglichen Absicht der ProduzentInnen bei den RezipientInnen wahrgenommen wird, ist – wie es so schön heißt – eine andere Sache.

Der optimale Weg zur eigenen Radiosendung hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Budget, ...) der Produktion und den mitwirkenden Personen ab und ist daher nur individuell zu finden. Unterstützung diesen Weg zu finden, bietet den Schulklassen im Wiener Pflichtschulbereich die Projektberatung von *media wien*.

Ein Zweck dieser Produktionen liegt in ihrer öffentlichen Existenz. Die Kinder produzieren ihre Sendungen nur selten für ein bestimmtes Zielpublikum. Natürlich wollen sie, dass ihre Produktionen auch von den Eltern, Freunden und Bekannten gehört werden. Die SchülerInnen stellen diese – ihre – Produktionen mittels der medialen Plattform »RADIO-BANDe« in den öffentlichen Raum. »Hier – das haben wir gemacht, das haben wir gesagt, das haben wir gemeint, das wollen wir, das fordern wir, das macht uns Spaß, damit beschäftigen wir uns,...« Die mediale Veröffentlichung birgt die Chance einer gesellschaftlichen Wahrnehmung und eines Diskurses. Ob dieser aufgegriffen wird, liegt weniger am Produkt der Kinder und Jugendlichen, sondern vielmehr am Interesse der RezipientInnen und der Gesellschaft.

**These 6: Die Präsentation und Distribution von Information alleine ergeben noch keine Relevanz. Es bedarf dafür eines entsprechenden Kommunikationsumfeldes.**

Das gesellschaftliche Interesse an einer artikulations- und diskursfähigen Jugend, an deren Anliegen und Positionen, zeigt sich nicht in den vielfach gemachten Absichtserklärungen in Richtung Medienkompetenzvermittlung<sup>3</sup>, sondern vielmehr an den zur Verfügung gestellten Kommunikationsräumen, deren Betreuung und der Relevanz in unserer Medienlandschaft.<sup>4</sup>

In unser aller Köpfe stecken die Leitmedien, die formalen und auch technischen Produkte der Konsum-Medien-Welt. Je nach Vorlieben ist eine Ö1- oder Ö3-Radiosendung im Kopf des Lehrers und gleichzeitig eine FM 4, Radio Energy oder Krone-

---

3 Wer sich ein wenig mit dem Begriff der »Medienkompetenz« beschäftigen möchte, dem sei der diesbezügliche Artikel von Maga. Barbara Eppensteiner nahegelegt. Download unter: [www.aufdraht.org/f\\_texte\\_medienpol.htm](http://www.aufdraht.org/f_texte_medienpol.htm)

4 Lobend sei hier Heinz Wagner erwähnt, der in der *Kurier*-Beilage KIKU nicht nur Nachrichten über, sondern auch Beiträge von Kindern in eine der großen Tageszeitungen bringt.

Hitradiostunde als formales Beispiel für Radio in den Köpfen der SchülerInnen. Da es weder bei der öffentlich-rechtlichen noch bei der privat-kommerziellen Medienwelt um die Artikulation der Interessen der »MacherInnen« geht, sondern vielmehr um die Umsetzung eines Konzern-Auftrages, prallen Welten aufeinander. Einerseits das Bedürfnis der SchülerInnen, »ihre« Anliegen zu präsentieren, andererseits das Fehlen genau dieser Möglichkeiten im öffentlich-rechtlichen wie auch im privat-kommerziellen Medienbereich. In formatierten Radioflächen<sup>5</sup>, die zudem auch noch auf den gleichen Werbekonzepten basieren, gibt es kaum noch Unterschiede in der Radiolandschaft. Medien-Beratungsfirmen definieren Wortbeiträge, die länger als zwei Minuten dauern, als Störfaktor im Musikteppich. Die Musikauswahl bestimmen von einer PR-Firma programmierte Rechner. Die Programmierung folgt den Interessen der Industrie, die Werbesendungen bucht, und den Marketingumfragen. Ziel ist ein Soundteppich, aus dem die Werbung hervorsticht (wird auf den kommerziellen Fernsehsendern noch durch die extreme Anhebung des Lautstärkepegels bei Werbesendungen unterstützt), vom Zielpublikum wird kein bewusstes Zuhören verlangt oder erwartet. In diesem Umfeld ist kein Platz für reflektierende oder auch holpernde Medienproduktionen von Kindern und Jugendlichen. Selbst der ORF hat das »Schülerradio« auf die Mittelwellenfrequenz verbannt. Ins »normale« UKW Band (Ö1, Ö Regional, Ö3 oder FM4), dringen SchülerInnen nur, wenn sie die zu Beginn genannten Rollen einnehmen. Zufall?

Den Ausweg – zumindest in der Radiolandschaft – bietet der dritte Sektor der Medienlandschaft: die privat-nichtkommerziellen Medien. In Österreich gibt es derzeit elf Sendestationen in Österreich, die sich im Verband der Freien Radios (VFRÖ)<sup>6</sup> zusammengeschlossen haben und deren Anliegen der Open Access – der freie Zugang für die BürgerInnen zum Medium ist. Selbstverständlich unterliegen auch die nicht-kommerziellen Medien ökonomischen Rahmenbedingungen. Der eigentlich unkorrekt verwendete, jedoch weit verbreitete Begriff »nicht-kommerziell« leitet sich vom englischen »noncommercial« ab und meint »werbefrei«. Die Unabhängigkeit vom formatbestimmenden Werbemarkt bietet die Grundlage dafür, dass Produktionen zur Ausstrahlung gelangen können, die nicht den zielgruppenorientierten Auflagen der Werbeverträge entsprechen.

---

5 Ein Formatradioprogramm verfolgt das Ziel, im Hörfunkmarkt auf der Grundlage von Marktforschungsinformationen und einer daraus entwickelten Marketingstrategie ein unverwechselbares Radioprogramm als Markenprodukt zu etablieren, das genau auf die Bedürfnisse einer klar definierten Zielgruppe abgestimmt ist. Dies geschieht, indem alle Programmelemente sowie alle übrigen Aktivitäten eines Senders konsequent auf die strategischen Marketingvorgaben ausgerichtet und konstant empirisch auf ihre Hörerakzeptanz überprüft werden. Es dient dazu, die Hörerbedürfnisse der Zielgruppe möglichst optimal zu befriedigen, um so möglichst viele Hörer an das Programm zu binden und im Falle einer Werbefinanzierung des Senders diese Einschaltquoten gewinnbringend an den Werbekunden zu verkaufen (vgl. Klaus Goldhammer: *Formatradio in Deutschland*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1995).

6 Siehe: [www.freie-radios.at](http://www.freie-radios.at)

Erst durch die Kooperation mit dem »freien« Wiener Lokalradio »Orange 94,0« wurde es für die »RADIO-BANDe« möglich, Sendezeit im UKW-Bereich zu erhalten und dies auch in der für ein solches Projekt notwendigen Kapazität und Flexibilität. Über ein Jahr lang wurde täglich (Montag bis Freitag) in der Primetime! um 7.45 Uhr eine Radiosendung von Kindern und Jugendlichen ausgestrahlt. Aufgrund des enormen Organisations- und Betreuungsaufwandes musste die Frequenz gesenkt werden. Derzeit (Februar 2003) ist die »RADIO-BANDe« jeden Mittwoch von 12.00–12.30 Uhr und vierzehntägig zusätzlich am Dienstag von 16.00–16.30 Uhr On Air. Die Termine sind ohne Wiederholungen auf etwa 8 Wochen im Voraus ausgebucht.

Nicht-kommerzielle Radiostationen produzieren ein 24-Stundenprogramm durchschnittlich mit weniger als einem Zehntel des Budgets von kommerziellen oder öffentlich rechtlichen Radios und kämpfen seit dem Sendestart vor drei Jahren ums Überleben. Derzeit ist durch die Einstellung der öffentlichen Förderungen seitens der Bundesregierung das einzige noch aktive mehrsprachige Minderheitenradio »Agora« in Kärnten von der Schließung bedroht, »Orange 94,0« kämpft seit über einem Jahr um die Absicherung einer Basisförderung – derzeit ist das Überleben immer nur für zwei, drei Monate »gesichert«.

Ursache für die gesamte Misere ist die nicht vorhandene Medienpolitik und das fehlende Medien-Bewusstsein in Österreich. Während in vergleichbaren europäischen Staaten – ja sogar in den USA – Bürgermedien ein besonderer Status und Basisförderung zuerkannt werden, gibt es in Österreich weder eine rechtliche Basis noch finanzielle Unterstützung in nennenswerter Größe. Klarerweise hat ein bereits technisch und finanziell benachteiligtes Radioprojekt nicht die Reichweiten und HörerInnenzahlen von Ö3, dafür aber HörerInnen, die bewusst zuhören wollen und auch am Programm interessiert sind. Vereinzelt gelangen die »RADIO-BANDe«-Sendungen auch an die anderen im VFRÖ organisierten Radiostationen und so auch in anderen Bundesländern On Air: Gegenseitige Unterstützung statt Konkurrenzierung.

Während ich diesen Beitrag schreibe, läuft seitens *media wien* ein Pilotversuch, die Medienkonvergenz erlebbar zu machen, die Erstellung von Beiträgen für Radiosendungen zu vereinfachen und auch die direkte Veröffentlichung im Internet auszuprobieren. »FON«<sup>7</sup> ermöglicht SchülerInnen (vier Wochen begrenzt auf vier Wiener Schulen und etwa 30 SchülerInnen) direkt per Telefon (Handy oder Festnetz) Interviews, Statements, Beiträge zu verschiedenen Themenbereichen auf einen speziell eingerichteten Audioserver aufzusprechen. Diese Beiträge sind eine Minute später bereits für die RadiomacherInnen im Internet auf einer eigenen Redaktionsseite abhörbar und werden nach einem redaktionellen Check (Tonqualität, Mediengesetz) im Internet veröffentlicht. Die Beiträge der »FONerInnen« wurden zusätzlich als Zuspieldungen in den Sendungen der »RADIO-BANDe« genutzt. Nach Abschluss der Pilotphase wird ein Konzept zur Nutzung auf breiterer Basis erarbeitet.

---

7 Siehe: [www.mediawien.at/mep/radio/fon1.htm](http://www.mediawien.at/mep/radio/fon1.htm)

Vorerst erhielten die »FONerInnen« und die beteiligten LehrerInnen nur eine Kurzanleitung, wie die Beiträge aufzusprechen sind. Zeitlich wurde ein Limit von zwei bis drei Minuten vorgegeben. Die ersten Ergebnisse zeigten bereits, dass die SchülerInnen für ihre Beiträge zumeist etwa 1–2 Minuten benötigten und verschiedene formale Möglichkeiten nutzten. Am lebendigsten wurden die Interviews, für die ZuhörerInnen am schwierigsten zu verfolgen waren lange Monologe über zwei Minuten oder die mehrfache Wiederholung der gleichen Fragestellungen – letzteres bringt aber den Kindern (die FONerInnen waren in der Mehrheit aus der 6. und 7. Schulstufe) Sicherheit. Zaghafte, aber doch kamen auch Beiträge, die völlig selbstständig und ohne Zutun der LehrerInnen entstanden. Die vorgegebenen Rahmenthemen waren: Zeugnisse/Noten, Ferien/Freizeit und Lebendige Schule. Diese wurden auch aufgegriffen, die Beiträge wurden Basis für eine halbstündige Livesendung mit zwei beteiligten FONerInnen und der Wiener Kinder- und Jugendanwältin als Gesprächspartnerin im Studio.

So gelang es authentische Standpunkte der SchülerInnen zu Gehör zu bringen ohne den Stress eines echten Live-Call-Ins (Telefonanruf im Studio während der Sendung). Letzteres wäre eine Überforderung der moderierenden Kinder gewesen, die zum ersten Mal eine Sendung abwickelten. Durch die FON-Technologie war es möglich, die Beiträge vorab technisch und inhaltlich abzuchecken und den Sendungsablauf darauf aufzubauen.

Da das Medium Radio ein sehr flüchtiges ist – kaum ausgestrahlt ist die Sendung vorbei – wer's versäumt hat, kann vielleicht einmal eine Wiederholung hören, gibt es die »RADIO-BANDe« Sendungen auch im CD-Archiv von *media wien* zum Vervielfältigen und Weitergeben (ursprünglich auf Ton-BAND – daher der Name) und seit einem Schuljahr auszugsweise On Demand (als mp3 streams) auf der *media wien* Homepage in der Archivbox.<sup>8</sup> Dies bringt die Möglichkeit unabhängig vom Ausstrahlungstermin auf die Produktionen zuzugreifen.

So wie LehrerInnen oft das Gefühl haben »gegen eine Wand zu reden«, erleben auch die SchülerInnen das oftmalige Desinteresse an ihren Äußerungen. Das Interesse der Kinder und Jugendlichen, ihre Inhalte medial zu präsentieren, ist da. Aber wie groß ist das Interesse bei den anderen, sich mit diesen Inhalten auseinander zu setzen?

Wie bereits zuvor erwähnt, bedarf es eines relevanten Vertriebsweges. Dies ist eine gesellschaftspolitische Entscheidung, wie viel Bandbreite, technische Infrastruktur und Betreuung finanziert wird. Es reicht nicht aus, den LehrerInnen den Auftrag zu erteilen, sie mit dem medientechnischen Know-how auszustatten – sie sind mit dieser Arbeit überfordert. Es ist Aufgabe der öffentlichen Institutionen für die Kinder und Jugendlichen – eigentlich für alle BürgerInnen – Kommunikationsplätze zu schaffen, diese zu betreuen und auch öffentliche Relevanz zu ermöglichen. Dazu gehört auch, Verständnis und Interesse für die Produktionen zu vermit-

---

<sup>8</sup> Siehe: [www.mediawien.at/mep/radio/archiv.htm](http://www.mediawien.at/mep/radio/archiv.htm)

teln. Dazu gehört auch die Hörgewohnheiten punktuell zu durchbrechen und ein positives Umfeld für die Schülerarbeiten zu schaffen.

Unsere SchülerInnen nutzen die virtuellen Angebote (Chatrooms, Newsgroups ...) der kommerziellen Anbieter im Internet gerne und reichlich. Warum greifen Sie nicht im selben Maß auf entsprechende Angebote seitens des bm:bwk oder der Länder, Städte, Jugendorganisationen zurück? Ich vermute es liegt an den gleichen Ursachen, warum die PressesprecherInnen der gleichen Institutionen sich lieber stundenlang um das Erscheinen eines Zehnzeilers in der *Krone* bemühen, anstatt die von der eigenen Institution geschaffenen Kommunikationskanäle durch deren intensive Benutzung aufzuwerten. Oder sind die Presseabteilungen neuerdings bemüht, Schülerzeitungen oder Schülerradio als wichtige Kommunikationsmittel zu betrachten?

Wer ist nun das Zielpublikum der »Wiener RADIO-BANDE«? Es sind all jene Menschen, die im Umfeld der sich artikulierenden Kinder und Jugendlichen leben. Eltern, Freunde, Klassen- und SchulkollegInnen, LehrerInnen – jene Personen, die an den Beiträgen persönlich interessiert sind. Menschen, die im Büro Radio hören und auch hin und wieder bewusst zuhören (können), StudentInnen, ErzieherInnen, fallweise PolitikerInnen ... Eine detaillierte Analyse der HörerInnen steht aufgrund der hohen Kosten aus. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Zahl der RezipientInnen einerseits hoch genug ist, dass Sendeausfälle sofort reklamiert werden und andererseits sicherlich zu gering ist, um tatsächlich gesellschaftspolitische Relevanz zu erhalten. Aber warum sollte dies hier anders sein als bei anderen Gelegenheiten?

Wie viele von den im Rahmen der Schülerredewettbewerbe gehaltenen Reden werden inhaltlich bekannt? Was wissen wir über die Präsentationen im Rahmen von Kinder- oder Jugendparlamenten, UNESCO-Ansprachen von Kindern und Jugendlichen, Bezirksjugendtage, Ansprachen von Lehrlingen? Das Interesse an all diesen Präsentationen ist zu gering. Diese Äußerungen finden unterhalb der gesellschaftlich-öffentlichen Wahrnehmungsgrenze statt. Und dies völlig unabhängig von der Qualität der Präsentation. Die Beiträge der »Wiener RADIO-BANDE« erhielten mehrfach journalistische Preise.

Es wäre aber zu einfach resignierend zu sagen: »Na ja, hat's halt keine Relevanz«. Es gilt vielmehr weiterhin daran zu arbeiten, dass diese Arbeiten wahrgenommen werden, dass sie ins gesellschaftliche Bewusstsein dringen und dass unsere SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich, ihre Erfahrungen, Ansichten, Probleme darzustellen und ins Sichtfeld der »Öffentlichkeit« zu rücken. Dass sie dabei auch lernen, wie und mit welchen Mitteln sie all das präsentieren, daran zweifle ich nicht.<sup>9</sup> Ob wir »Erwachsene«, Eltern, PädagogInnen es schaffen, die notwendigen gesellschaftspolitischen Voraussetzungen und die entsprechende Relevanz zu schaffen, wird sich noch zeigen. Den Kindern und Jugendlichen kann mensch nur empfehlen: *Macht euch hörbar, sichtbar, wahrnehmbar!*

---

<sup>9</sup> Information, wie Sendungen der RADIO-BANDE entstehen, finden Sie unter: [www.mediawien.at/mep/radio/schul.htm](http://www.mediawien.at/mep/radio/schul.htm).

Gerhard Grabner

## »Das Gehör ist die Lunge der Seele«<sup>1</sup> Präsentationsformen und -techniken schulischer Radioarbeit

### 1. Die Notwendigkeit wirkungsvoller Präsentation von Radioarbeit

Als RadiolehrerIn macht man in seiner Arbeit mit Kindern die Erfahrung, dass die gemeinsame Produktion einer Sendung nicht nur eine pädagogisch wertvolle, sondern für alle Beteiligten oft auch eine sehr lustvolle und befriedigende Tätigkeit ist.

Steht man erst am Beginn seiner Radioarbeit, kann man jedoch manchmal eine Enttäuschung erleben, mit der man nicht gerechnet hat. Sie steht im Zusammenhang mit der Vermittlung des Produktes, auf das man so stolz ist, an ein kleineres oder auch größeres Publikum, die Erfahrung nämlich, dass trotz öffentlicher Ausstrahlung nur sehr wenige die Sendung gehört haben und das Feedback relativ gering bleibt.

Der Grund für dieses Missverhältnis liegt darin, dass Produktion und Präsentation zwei Aspekte von Radioarbeit sind, die sich nur in Ausnahmefällen – etwa im Falle einer Live-Präsentation – decken. Üblicherweise finden sie jedoch unabhängig voneinander statt, unterliegen unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten und sind daher auch unabhängig von einander zu planen und durchzuführen.

In den Publikationen zur schulischen Radioarbeit gibt es inzwischen eine Reihe von Artikeln mit produktionspezifischen Überlegungen zur Arbeit mit Kindern und

---

GERHARD GRABNER arbeitet am Lycée de Vienne als Deutschlehrer und leitet dort seit vier Jahren eine Radiogruppe. Hernalser Hauptstraße 67/13, 1170 Wien. E-Mail: gerhard.grabner@gmx.de

1 Gert F. Jonke.

Jugendlichen<sup>2</sup>, es finden sich jedoch nur verstreute Informationen, was die Präsentation von Radioarbeit betrifft.

Ziel dieses Artikels ist es deshalb, verschiedene Präsentationsformen und -techniken, die von KollegInnen im Laufe ihrer Tätigkeit erfolgreich erprobt bzw. »erfunden« wurden, im Überblick zu präsentieren. RadiolehrerInnen im schulischen Bereich soll damit eine erste Orientierung ermöglicht werden, wenn sie sich einmal auf dieses relativ junge Feld schulischer Medienarbeit wagen wollen. Für erfahrenere KollegInnen finden sich vielleicht einige brauchbare Tipps, wenn sie nach erweiterten Möglichkeiten der Präsentation ihrer Arbeit bzw. Produkte suchen.

Was LehrerInnen dazu bewegt, sich mit Medien im Allgemeinen und Schülerradio im Besonderen zu beschäftigen, lässt sich nicht nur – wie eingangs geschehen – in Kategorien des persönlichen Wohlbefindens beschreiben, dafür gibt auch eine Reihe guter medienpädagogischer Gründe.

Rückt man in diesem Zusammenhang den Aspekt der Präsentation in den Mittelpunkt der Reflexion, so scheint es sinnvoll, sich einige wichtige Anliegen einer kritisch-emanzipatorischen Medienpädagogik ins Bewusstsein zu rufen. Erst dann wird nämlich deutlich, welche wichtige Rolle eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Produzent und Hörer und damit letzten Endes die Präsentation spielt.

Wesentliches Ziel solcher emanzipatorischer Bestrebungen ist es, Artikulationsmöglichkeiten zu eröffnen, die Kinder und Jugendliche an einem gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess teilhaben lassen.

Unter diesem Gesichtspunkt bietet gerade Radioarbeit die Chance

- Themen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen Gehör zu verschaffen
- Erwachsene mit der Sichtweise von Kindern zu konfrontieren und damit vielleicht auch eine
- öffentliche Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Themen in Gang zu bringen
- schulische Wirklichkeit direkter und weniger klischeehaft als in der öffentlichen Berichterstattung ins Bewusstsein zu rücken und somit
- ein realitätsbezogeneres Bild der schulischen Wirklichkeit zu vermitteln

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die im Rahmen der Radiogruppe erstellten Produkte auch tatsächlich in einem erweiterten Rahmen rezipiert bzw. kommuniziert werden, sei es nun im Klassen- bzw. Schulverband oder sogar in einem massenmedialen Umfeld. Es ist also wichtig, dass Kinder im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit Radio die Erfahrung machen, dass ihre Stellungnahmen, ihr persönliches Engagement auch wahrgenommen und diskutiert werden. SchülerInnen dürfen keinesfalls den Eindruck gewinnen, dass ihre radiophonen Produkte von vornherein

---

2 Vgl. hierzu »Die Radiobox« – *Annäherungen, Analysen, Anregungen*. Hrsg. vom BMUK 1999, und die praxisorientierten Berichte auf der homepage der *media wien*: [www.mediawien.at/mep/radio/schul.htm](http://www.mediawien.at/mep/radio/schul.htm)

nur für die Schublade oder das Archiv des Radiolehrers bestimmt sind. Ist dies der Fall, erlischt ihr Interesse sehr rasch.

Wenn auf den folgenden Seiten sehr stark der Aspekt der Präsentation in den Mittelpunkt rückt und damit zwangsläufig die Produktseite der Radioarbeit betont wird, so darf darüber nicht vergessen werden, dass Medienarbeit mit Kindern in erster Linie prozessorientiert sein sollte. Nicht die Produktion einer möglichst perfekten Sendung sollte vorrangiges Ziel der Radiogruppe sein (wobei inhaltliche und formale »Perfektion« mit zunehmendem Alter durchaus auch einem Bedürfnis der Jugendlichen entspricht). Es sind ganz wesentlich die Erfahrungen, die Kinder während der Herstellung einer Sendung sammeln, die diese Arbeit pädagogisch so wertvoll macht.

Auch wenn die öffentliche Ausstrahlung einer Eigenproduktion oft Abschluss und Höhepunkt einer längeren Auseinandersetzung mit einem Thema bildet, so sind soziale Erfahrungen in der Gruppe, die Teamarbeit mit MitschülerInnen und LehrerInnen, die Entdeckung eigener kreativer Fähigkeiten, die Sensibilisierung im auditiven Bereich, die Überwindung von Kommunikationsbarrieren, die kritische Auseinandersetzung mit Aussagen von Interviewpartnern ganz wesentliche Aspekte der Medienarbeit, die bei zu starker Produktorientiertheit sehr schnell in den Hintergrund gedrängt werden können.

## **2. Die Palette der Präsentationsmöglichkeiten**

Welche Möglichkeiten stehen RadiomacherInnen also offen, ihre Sendungen einem Publikum nahe zu bringen? Die konkreten Erfahrungen in verschiedenen Radiogruppen zeigen, dass sich die Palette an Präsentationsmöglichkeiten während der letzten Jahre – nicht zuletzt auch durch technologische Neuerungen und Weiterentwicklungen – erheblich erweitert hat.

### **2.1. Radiopräsentation im Hörfunk »on Air«**

Die Ausstrahlung einer Sendung im Hörfunk ist ein wichtiger Motivationsfaktor für Radiogruppen. Die Tatsache, dass ein Produkt einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden soll, kann erheblichem Einfluss auf die Wahl des Themas sowie die Gestaltung der Sendung haben.

Ganz allgemein gesprochen erhöht sich durch die öffentliche Ausstrahlung die Verbindlichkeit des Gesagten. Bei der Festlegung der Themen stellen sich Fragen der Kommunizierbarkeit der Inhalte viel deutlicher als bei Ausstrahlung nur im Klassenverband bzw. schulischen Bereich. Generell ist anzunehmen, dass Präsentation on Air Einfluss auf die Gründlichkeit und Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit den gewählten Themen nimmt.

Seit einigen Jahren gibt es bei einigen der im Verband Freier Radios Österreichs (VFRÖ) organisierten nicht-kommerziellen Radiosender regelmäßig oder fallweise Sendeschienen bzw. Abspielmöglichkeiten im regionalen Sendebereich für Produktionen von SchülerInnen. Bei den folgenden Kanälen bestehen derzeit die besten

Chancen, mit eigenen Produkten on Air zu gehen. Sinnvoll ist es natürlich, sich an die Sender der jeweiligen Region zu wenden.

- AGORA 105.5 (Kärnten)
- Gym-Radio Hollabrunn 94.5 (Niederösterreich): Bundesgymnasium Hollabrunn – Medien- und Kommunikationszentrum nördliches Niederösterreich
- ORANGE 94.0 (Wien): Auf Radio Orange »Orange 94,0« gelangen alle der im Verband der »Wiener RADIO-BANDE« (siehe weiter unten) produzierten Sendungen zur Ausstrahlung
- Radio Helsinki – Graz 92.6
- Radiofabrik 107.5 (Salzburg)
- Radio FRO 105.0 (Freier Rundfunk Oberösterreich GmbH)

Genauere Information zu allen im Verband Freier Radios Österreichs organisierten Radiosender sind unter folgender Internetadresse erhältlich: [www.freie-radios.at](http://www.freie-radios.at)

- Seit 1998 besteht auf der ORF-Mittelwellen-Frequenz 1476 von Montag bis Freitag von 19.30–20.00 Uhr eine halbstündige Programmleiste für Sendungen österreichischer Schulklassen zur Verfügung. Kontakt: [Franz.huainigg@bmbwk.gv.at](mailto:Franz.huainigg@bmbwk.gv.at)
- Im Kultursender Ö1 kommen nur ganz vereinzelt Radiosendungen von SchülerInnen zur Ausstrahlung, etwa im Rahmen von Preisverleihungen für schulspezifische Wettbewerbe (z. B. der alljährlich verliehene »Moment-Preis für die beste Schülerradiosendung auf 1476«).

So erfreulich und motivierend diese öffentlichen Präsentationsmöglichkeiten sind, sollten doch einige Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der on Air-Präsentation nicht übersehen werden, um Enttäuschungen bei RadiomacherInnen zu vermeiden:

- Die angeführten Sender richten sich nur in begrenztem Ausmaß an Kinder und Jugendliche und werden deshalb von diesen Zielgruppen im Allgemeinen nur wenig gehört.
- Bedingt durch spezifische Nutzungsgewohnheiten des Mediums Radio (Radio als Begleitmedium, eingegrenzte Rezeptionszeiten) ist es nicht einfach, potentielle Hörer dazu zu bewegen, ihr Radiogerät zu einer ganz bestimmten Tageszeit auf die jeweilige Frequenz einzustellen.
- Die Ausstrahlungstermine für die Schülerradiosendungen fallen möglicherweise in die Unterrichtszeit (was freilich auch ad hoc im Unterricht genutzt werden kann).
- Der Empfang der Lokalsender ist aufgrund schwacher Senderleistungen auch im lokalen oder regionalen Bereich nicht immer in zufriedenstellender Qualität gewährleistet.
- Österreichische Mittelwellenfrequenzen werden innerhalb der österreichischen Grenzen kaum wahrgenommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sendetermine im Radio nicht per se schon einen (wahrnehmbaren) erweiterten Rezipientenkreis bedeuten. Die Aus-

strahlung von Schülerradiosendungen innerhalb der angeführten Kanäle bedeutet noch nicht, dass das Zielpublikum erreicht wird. Vielmehr bedarf es einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Schule oder des schulischen Umfeldes, um Kinder und Jugendliche, Lehrer und Eltern dazu zu bewegen, die Sendezeiten zu beachten.

Das größte Handicap der Radiopräsentation on Air ist somit die Flüchtigkeit jeder Ausstrahlung, jugendliche Radiomacher sind damit genau so konfrontiert wie erwachsene Medienprofis. Natürlich kann man Kopien der produzierten Beiträge herstellen und sie unabhängig von der Ausstrahlung im Radio verteilen, evt. sogar verkaufen. Doch ganz abgesehen vom relativ hohen Produktionsaufwand bleiben derart zirkulierende Kassetten sehr schnell irgendwo liegen oder gehen verloren. Zudem ist die dezentrale Einzelrezeption nicht unbedingt die beste Rezeptionsform für Sendungen, über die ein gemeinsamer Austausch stattfinden könnte.

## 2.2. Radiopräsentation »off Air«

Nicht alle Schülerradioproduktionen müssen unbedingt die große mediale Öffentlichkeit des Rundfunks suchen. Sinnvoll und interessant sind auch Beiträge für die Teilöffentlichkeit Schule.

Für Radiogruppen ist es natürlich besonders reizvoll, sich Themen vorzunehmen, die einen ganz direkten Bezug zum schulischen Umfeld haben. In diesem begrenzten und überschaubaren Umfeld kann Radio unmittelbar kommunikations- und identitätsstiftend wirken und unter Umständen auch direkten Einfluss auf die Institution nehmen. Gerade innerhalb des schulischen Rahmens bietet sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, Themen und Inhalte von Schülerradiosendungen zu kommunizieren.

### 2.2.1. Öffentliche Präsentationsformen von Radioarbeit innerhalb der Schule

Je nach technischer Ausstattung der Schule stehen verschiedene Möglichkeiten zur Wahl:

***Indoor-Radio an einem zentralen Punkt in der Schule*** (z. B. im Schulfoyer, Veranstaltungsraum): Eine Beschallungsanlage wird zentral aufgestellt, der Sendezeitpunkt durch Aushang veröffentlicht und zum vereinbarten Termin gibt es eine laute Abspielung einer vorproduzierten oder live abgewickelten Sendung. Die RadiomacherInnen treten nur in begrenztem Ausmaß, allenfalls als Ansager oder ModeratorenInnen, an die Öffentlichkeit, lediglich ihr Produkt wird hörbar.

Das für die Beschallung notwendige Equipment muss für jeden Vorführtermin neu aufgestellt werden.

Diese Form der Ausstrahlung wird an mehreren Schulen praktiziert und hat sich sowohl für Einzelpräsentationen als auch in Kombination mit schulbezogenen Veranstaltungen (Elternsprechtag, Tag der offenen Türe, Veranstaltungen zum Schulschluss ...) bewährt.

**Indoor-Radio ausgehend von einem zentralen Punkt in der Schule** (Administration, Medienzentrum): Eine zentrale Beschallungsanlage wird (bzw. ist bereits) indoor mit Lautsprechern im Gebäude installiert und wird von diesem Ort aus bedient. Die Lautsprecher können entweder in einzelnen Klassen oder am Gang installiert werden. Wichtig ist, dass die Boxen in der Lautstärke individuell regulierbar sind. Ist dies nicht der Fall, kommt es garantiert zu Lärmbelästigungen und dies führt zur Ablehnung des Radiobetriebes.

Eine solche Form der Radiopräsentation erhöht natürlich den Stellenwert von Radioarbeit in der Schule beträchtlich. Das Hören der Sendungen wird im Idealfall zu einem kollektiven Erlebnis und das Medium zu einem wichtigen Kommunikationsmedium innerhalb der Schule aufgewertet. Der praktische Betrieb eines Pausenradios erfordert jedoch einen erheblichen organisatorischen Aufwand und ist bei regelmäßiger Abwicklung nur in Teamarbeit möglich.

Allerdings entsteht bei täglichem Sendebetrieb fast unvermeidlich ein Gewöhnungseffekt, der leicht zu geringerer Sorgfalt bei den Sendungsmachern führen kann. Die ursprüngliche Intention, Radio als ein Medium zur Verbesserung der schulinternen Kommunikation einzusetzen, ist dann gefährdet, wenn anstelle von bewusster Gestaltung nur mehr Berieselung und Beschallung erfolgt.

**Abspielen von vorproduzierten Sendungen innerhalb des Klassenverbandes im Rahmen des herkömmlichen Fächerunterrichts:** Natürlich ist es sinnvoll, Sendungen, die an der Schule oder von anderen Schulen produziert wurden, LehrerkollegenInnen direkt zugänglich zu machen, besonders dann, wenn die Sendungsinhalte einen unmittelbaren Bezug zum eigenen schulischen Erfahrungsfeld haben.

Warum also nicht die Schulbibliothek/Mediathek mit einer Anzahl repräsentativer Schülerradiosendungen ausstatten? Im Hörarchiv der Wiener RADIO-BANDe findet sich beispielsweise derzeit eine Auswahl von ca. 50 Produktionen aus der großen Anzahl von Sendungen, die in den letzten sieben Jahren von Wiener Schulklassen produziert wurden. Sendungen zu bestimmten Themenschwerpunkten lassen sich so schnell in den Unterricht einbauen. Material, das von SchülerInnen erarbeitet wurde, hat oft eine viel höhere Akzeptanz bei Gleichaltrigen und wirkt zusätzlich motivierend.

**Internet-Radio (digitales Radio):** Die Auswirkungen der »digitalen Revolution« auf das Medium Radio haben in jüngster Zeit eine neue Spielart der Radionutzung eröffnet, das sog. Internet-Radio. Für Radiogruppen ergeben sich dadurch ganz neue Möglichkeiten: Sie können nun ihre Sendungen auf einem zentralen Server speichern (lassen). Von dort werden sie für das Internet freigeschaltet und damit individuell abrufbar.

Damit ist ein wichtiges Korrektiv zur Flüchtigkeit des Mediums geschaffen. SchülerInnen verfügen nun über eine Internet-Adresse, die sie weitergeben können und unter der Sendungen, an denen sie mitgewirkt haben, jederzeit abrufbar sind.

Ist die Schule mit einem Informatik-Saal ausgestattet und besitzt sie einen Internetanschluss, ist es seit kurzem auch problemlos möglich, Sendungen aus der Ar-

chivbox der Wiener RADIO-BANDe, des ORF oder anderer Sendeanstalten abzurufen. Link: <http://www.mediawien.at/mep/radio/archiv.htm>

In gleicher Weise sind Schülerradiosendungen, die über die ORF-Mittelwellenfrequenz 1476 on air gingen, im Internet via RealAudioPlayer unter folgender Adresse abrufbar: <http://1476.orf.at/radiomacher/schuelerradio/Schuelerradio.html>

**Telefonradio:** Telefonradio stellt in gewisser Weise eine Vorform des Internet-Radios dar. Unter einer Telefonnummer wird auf Anruf eine Sendung von einem Computer abgespielt. Mittels Tasteneingabe kann auch unter mehreren Sendungen gewählt werden. Durch das Internet-Radio ist das Telefonradio jedoch nicht passé, vielmehr kommt es heute in einer anderen Form wieder:

Derzeit beteiligen sich mehrere Schulen an einem Pilotprojekt der Wiener RADIO-BANDe: Radiobeiträge von SchülerInnen werden via Telefon auf einem Computer gespeichert und dann von einem Redaktionsteam technisch und inhaltlich geprüft. Die Beiträge werden anschließend auf einer Website freigeschaltet und sind somit via Internet für alle zugänglich. Auf dieser Website finden sich neben den Hörbeiträgen weitere Informationen zum Thema.

Gleichzeitig ist es möglich, derart gespeichertes Hörmaterial jederzeit in Form von Zuspieldungen in aktuelle Sendungen einzubauen. Radiogruppen ist auf diese Weise ein sehr schnelles Reagieren auf aktuelle Themen möglich.

### 2.2.2. Individualisierte Präsentationsformen von Radioarbeit innerhalb der Schule

Es ist weder erstrebenswert noch sinnvoll, Radiosendungen stets kollektiv im Klassenverband zu rezipieren. Eigenproduktionen von Schulklassen können auch unabhängig von einem Lehrer, der die Abspiegelgeräte betreut, anderen zugänglich gemacht werden. Möglich geworden ist dies durch zwei originelle Entwicklungen des Kulturvereins »aufdraht«, den »Hörkoffer« sowie die etwas aufwändigere »Hör-Bar«, die beide zum Verleih angeboten werden (siehe [www.aufdraht.org/mitanaund/w\\_mitanaund.htm](http://www.aufdraht.org/mitanaund/w_mitanaund.htm)).

**Der Hör-Koffer:** Der »Hör-Koffer« beruht im Prinzip auf dem Umbau eines handelsüblichen Pilotenkoffers, der groß genug ist, um ein CD-, MC- oder MD-Standgerät aufzunehmen. Das Medium mit der Radiosendung wird eingelegt, die Lautstärke eingestellt, bei MD- und CD- auf 'repeat' geschaltet und somit kontinuierlich abgespielt. Zum Abhören bieten sich drei Telefonhörer an. Der »Hör-Koffer« benötigt während der Einsatzzeit abgesehen vom Einschalten zu Beginn und dem Ausschalten am Ende keine weitere Betreuung.

Bei In- und Outdoor-Veranstaltungen bietet der »Hör-Koffer« eine einfache, sowohl optisch wie akustisch wahrnehmbare Möglichkeit zum »Reinhören im Vorbeigehen«. Die leise aus den Telefonhörern dringenden Geräusche und Töne verlocken PassantInnen, ihrem Gehör zu folgen und zuzugreifen bzw. zu hören. Von Vorteil dabei ist, dass der Sound auch für die nähere Umgebung nicht störend wirkt, der Hör-Koffer kann also ohne weiteres auch in einer Schulbibliothek aufgestellt werden.

Der »HörKoffer« ist seit ca. 4 Jahren im Einsatz. Mittlerweile ist er auch bei *media wien* (1070 Wien, Zieglergasse 49) für Schulen entlehnbar.

**Die Hör-Bar:** Die ebenfalls vom Kulturverein »aufdraht« entwickelte »Hör-Bar« bietet hinter Plexiglasscheiben frei rotierende CDs auf drei CD-Playern an. Dies ermöglicht, individuell Tracks auszuwählen und die Lautstärke anzupassen. Durch die Ausstattung mit je zwei parallel geschalteten Kopfhörern ergibt sich die Möglichkeit gemeinsam zu hören. Dies kommt insbesondere den Hörgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen entgegen.

Die Hör-Bar kann bei Präsentationen, Veranstaltungen und Ausstellungen in Schulen oder an frequentierten Plätzen aufgestellt werden. Durch die Wechselmöglichkeit und die direkte Anwahl von Tracks auf den CDs ist ein umfangreiches, aber auch austauschbares Programmangebot gewährleistet. Diese Präsentationsform benötigt das aktive Handeln der Zuhörenden (Kopfhörer aufsetzen, Track auswählen), es kommt zu keiner ungewollten Lärmbelästigung.

Beide Installationen haben den Vorteil, dass sie Radiosendungen einen optisch wahrnehmbaren Rahmen geben. Hör-Bar und Hör-Koffer eignen sich damit auch sehr gut als Werbemittel für die Radioarbeit innerhalb der Schule.

**Walking radio:** Basis dieser Präsentationsmöglichkeit sind einfache und preisgünstige Diktiergeräte mit Kopfhörer und Normalkassettenformat. Solche Geräte können beispielsweise während der Wartezeiten bei Elternsprechtagen mit Sendungsbeispielen an die Eltern zum Zuhören ausgegeben werden. Zusätzlich bestünde die Möglichkeit, Fragebögen ausfüllen zu lassen. Eine größere Stückzahl ist über den Verleih der *media wien* erhältlich: [www.mediawien.at/geraete/audio/audio.htm](http://www.mediawien.at/geraete/audio/audio.htm)

### 2.2.3. Multimediale Präsentationsformen:

**Ton-Dia-Schau:** Diese Präsentationsform bietet den großen Vorteil, dass sie Radioproduktionen höchst wirksam ins Bild rückt.

Die zum Ton angeordneten Bilder können entweder thematisch mit der Sendung verbunden sein (parallel zu einer Sendung über eine Klassenfahrt werden zum Beispiel Bilder dazu auf die Leinwand projiziert) oder eine dokumentarische Aufgabe übernehmen: Anlässlich der Präsentation einer Radiogruppe berichten SchülerInnen von deren Entstehung und zeigen Dias, die ihre Geschichte anschaulich machen.

Durch Einbeziehung der Fotografie wird hier ein weiteres, von manchen SchülerInnen ohnehin schon genutztes Medium für die Radioarbeit fruchtbar gemacht. Für langgediente RadiolehrerInnen ergibt sich eine interessante Variante in ihrer Arbeit. Werden die Dias digitalisiert, können Bild und Ton auch in Form einer Powerpoint-Präsentation vorgeführt werden.

Je nach Sendungsinhalt bieten sich weitere Gestaltungsmittel an, neben Spiegelreflexkameras können z. B. Lomo-Kameras zum Einsatz kommen, mit denen sich

dynamische Bewegungsabläufe auf ganz spezifische Weise erfassen lassen. Aber auch die ausgearbeiteten Dias können händisch weiter bearbeitet werden, um spezielle Effekte zu erzeugen. Einschlägige Fortbildungsangebote finden sich in den meisten Bundesländern.

**Theater und Radio:** Die Bühne gehört dem Theater und das Radio liefert den Sound dazu. Auch dies eine Kombination, die bereits erfolgreich erprobt wurde.

- Beispiel 1: Visualisierung eines Hörspiels: Ein Kriminalhörspiel mit parodistischen Elementen wird auf der Bühne im Zeitraffer in einer Slapstick-Version visualisiert.
- Beispiel 2: Visualisierung eines Hörbildes: Ein Hörbild über den Schulalltag wird an prägnanten (z. B. konflikträchtigen) Stellen angehalten, auf der Bühne werden die Szenen weiter gespielt oder es wird dazu improvisiert.

**Schattenspiel und Radio:** Schattenspiel wird gerne im darstellenden Spiel eingesetzt, als Hintergrund dient oft eine Hörkassette, genauso kann aber auch ein selbst produziertes Hörspiel zum Einsatz kommen. Diese Kombination ist eine reizvolle Variante zu *Theater und Radio* und bewährt sich dann, wenn SchülerInnen noch etwas gehemmt sind und sich nicht sofort ins Rampenlicht stellen wollen.

**Theater und Puppenspiel:** Stellt eine weitere Variante dar, denkbar wäre die Präsentation eines Hörspiels der Großen für die Kleinen.

Alle diese Präsentationsformen bieten den gestalterischen Fähigkeiten der RadiomacherInnen ein weites Feld und fördern in besonderem Maße die künstlerische Kreativität der SchülerInnen.

#### 2.2.4. Sonstige Präsentationsmöglichkeiten

Am Ende noch einige knappe Hinweise, die zeigen, durch welche zusätzlichen Aktivitäten Radiogruppen ihren Status und ihre öffentliche Präsenz verbessern können:

- Radio als ein Schwerpunkt innerhalb der Medienerziehung bietet Möglichkeiten bei der Schulprofilentwicklung, d. h. unter Umständen wird es zur Aufgabe des Radiolehrers, das Bewusstsein der SchulleiterIn für diese Chance zu entwickeln.
- Als identitätsstiftend auf Schülerebene haben sich T-Shirts, Schulkappen mit einem gemeinsam kreierten Logo u. a. erwiesen. Auf Schulfesten können CDs oder MCs mit Produktionen der Radiogruppe zum Verkauf angeboten werden.
- Bezirksjournale oder regionale Printmedien drucken gerne Beiträge zu spezifischen Veranstaltungen und Aktionen ab, wenn ein lokaler bzw. regionaler Bezug gegeben ist.
- Werbung mittels Plakaten und Flugzetteln, persönliche Einladungen etc. sind niederschwellige PR-Mittel, die ebenfalls ihre Wirkung tun. Zusätzlich motivierend auf die SchülerInnen wirkt die Teilnahme an Hörspiel- oder Multimedia-Wettbewerben.

### 3. Radioarbeit als Gegengewicht zur Visualisierung der Welt

Die Auflistung der vielfältigen Gestaltungs- und Präsentationsmöglichkeiten, die Radiogruppen inzwischen zur Verfügung stehen, zeigt, dass Radioarbeit, auch wenn sie sich manchmal im Verborgenen abspielt, kein Schattendasein zu führen braucht.

Radioarbeit ermöglicht soziales Lernen durch produkt- und prozessorientierte Teamarbeit. Die aktive Auseinandersetzung mit der akustischen Welt des Radios ist sinnes- und erlebnisorientiert. Sie bietet ein Gegengewicht zur visuellen Welt des Fernsehens, der Videos und Computerspiele, deren bequem konsumierbare Angebote oft nur wenig zur Entwicklung der sozialen und kreativen Fähigkeit der Kinder beitragen und ihr kritisches Potential verkümmern lassen.

Radiomacher sehen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre Produktionen im Unterschied zu denen der visuellen Medien nicht unmittelbar sichtbar sind und daher stärker der Vermittlung an das Publikum bedürfen.

Wer dies als kreative Herausforderung und nicht als Handicap begreift, ist auf dem besten Weg, sich als Radiolehrerin zu bewähren.

#### Literatur

- KALTENBRUNNER, ANDY: *Hörfunk in Österreich – Materialien zur Medienerziehung, Lokal- und Regionalradio*. Wien: BMUK, Abt. V/D/13 Medienpädagogik (Aktualisierung 1998).
- LA ROCHE, WALTER VON/BUCHHOLZ, AXEL: *Radio-Journalismus*. München: List 1980.
- LÖSCHER, WOLFGANG: *HÖR-Spiele – Sinn-volle Frühpädagogik*. München: Don Bosco Verlag 1994.
- OEHRENS, EVA-MARIA: *Hörspiele für den Lokalfunk*. Remscheider Arbeitshilfen und Texte. Remscheid 1992.
- PALME, HANS-JÜRGEN/SHELL, FRED (HRSG.): *Voll auf die Ohren 2 – Kinder und Jugendliche machen Radio*. Beispiele, Anregungen, Ideen. München: KoPäd Verlag 1998.
- PAUS-HAASE, INGRID/AUFENANGER, STEFAN/MATTUSCH, UWE: *Hörfunknutzung von Kindern*. Berlin: Vistas Verlag 2000.
- SCHILL, WOLFGANG/BAACKE, DIETER: *Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien*. Frankfurt/M.: Gep 1996.
- SIX, ULRIKE/ROTTERS, GUNNAR: *Hingehört – Radio als Informationsmedium für Jugendliche*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997.
- DU – Die Zeitschrift der Kultur*. Radio – im Ohr die ganze Welt, Heft 6/94. Zürich: TA-Media AG 1994
- ide – Informationen zur Deutschdidaktik*. Radio hören – Radio machen, Heft 4/95. Klagenfurt: Studien Verlag 1995.
- Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht*. Hörspiel (Heft 109). Seelze: Erhard Friedrich Verlag 1991.
- Radio für Kinder von heute* – Referate und Gedankensplitter zum ersten internationalen Kinderfunksymposium. Radio Wien 1988.

Unter [mediawien.at/mep/radio/praxis.htm](http://mediawien.at/mep/radio/praxis.htm) findet man Konzepte und Erfahrungsberichte von LehrerInnen zur Radioarbeit mit Kindern und Jugendlichen:

- CZERNITZ, ROLAND: *Radio 4 You*
- DOGAN-EICHNER, INGRID: *Schritt für Schritt zur Radiosendung*
- HOSTNIG, HELMUT: *Radioarbeit mit Kindern*
- STURSA, IRENE: *Implementierung von Radioarbeit in der Berufsschule*

Elisabeth Schabus-Kant

## Das »Wiener Modell«

### Vom Pilotprojekt Deutsch-Olympiade zur unverbindlichen Übung Deutschwettbewerb »Kommunikation & Präsentation«

Die eigene Person, ein gestelltes Thema oder ein Anliegen erfolgreich zu präsentieren ist eine entscheidende Fertigkeit, die unsere Schüler und Schülerinnen unbedingt in der Schule lernen müssen. Methodenkompetenz ist ein Schlagwort dafür, als »dynamische Fähigkeit« bezeichnet es wahrscheinlich der neue AHS-Lehrplan.

Unbestrittene Voraussetzung ist freilich, entsprechend ausgebildete Lehrkräfte zu haben, die sich nicht nur theoretisch der Bedeutsamkeit von aktuellen Präsentationstechniken bewusst sind, sondern diese in ihrem eigenen Unterricht auch selbstverständlich einsetzen.

Lernen kann allerdings nur stattfinden, wenn es auch die entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen und Lernanreize gibt. Einen gezielten Beitrag dazu leistet der Deutschwettbewerb der Gymnasien (AHS) Wiens.

#### **1. Von der olympischen Idee ...**

Mag sein, dass der altbekannte österreichische Redewettbewerb, an dem SchülerInnen aller Schultypen seit Jahrzehnten teilnehmen können, in den anderen Bundes-

ländern und den anderen Schularten seine Strahlkraft über die Jahrzehnte hinweg nie verloren hat; die Wiener GymnasiastInnen und RealgymnasiastInnen scheinen sich jedoch im Großen und Ganzen schon länger nicht mehr besonders angezogen zu fühlen. Das konstatierten jedenfalls im Frühjahr 1994 die Leiterinnen der Arbeitsgemeinschaft Germanistik (Eva Holzmann und Elisabeth Schabus-Kant) gemeinsam mit einem Wiener Landesschulinspektor (HR Mag. Dirnbacher). Die Lösung konnte nun nicht in einem verstärkten Werben für die Teilnahme an dem Redewettbewerb zu sehen sein, Aussendungsmaterial für die Rundablage zu produzieren kam also nicht in Frage.

Wir suchten nach einer »gründlicheren« Lösung. In einer gemeinsamen Initiative wurde ein innovatives Projekt konzipiert und mit Beginn des Schuljahres 1994/95 bereits erstmals erfolgreich unter der Bezeichnung »Pilotprojekt: Deutsch-Olympiade« umgesetzt.

Die sich ständig ändernden gesellschaftlichen Anforderungen an »öffentliche Auftritte«, sei es innerhalb der Schule spätestens im Rahmen der Reifeprüfung, sei es in der Arbeitswelt außerhalb der Schule bei Projektpräsentationen, verlangten unserer Ansicht nach ein anders Herangehen, als es der Redewettbewerb vorsieht. Nicht mehr ausschließlich die vorbereitete rhetorische Einzelleistung sollte im Mittelpunkt stehen. Wir dachten vielmehr daran, eine zeitgemäße Vorbereitungsarbeit für Schülerpräsentationen durch folgende Konzeptideen in die Wege zu leiten:

- Präsentation findet sowohl einzeln als auch immer öfter in kleinen Teams statt.
- Präsentation muss sowohl fachkundig als auch situationsadäquat sein.
- Präsentation ist sowohl Sprechen als auch angemessener Medieneinsatz.
- Kommunikation und Präsentation heißt auch Redeangst abbauen und Körpersprache einsetzen.
- Präsentation ist Verbalisieren UND Visualisieren.
- Präsentation bedeutet auch Zeitmanagement, Recherche, Planung, fächerverbindendes Arbeiten.
- Kommunikation und Präsentation braucht den Umgang mit Feedback.
- Etc., etc.

Es sollte von nun an also nicht mehr nur um einen einzelnen besonders guten Auftritt gehen, mit dem man gegebenenfalls KonkurrentInnen aus dem Feld räumt und Landes- oder BundessiegerIn werden könnte, sondern um eine breite Basis an Fertigkeiten und Techniken, die im Laufe eines Schuljahres trainiert und erworben werden können. Nicht allein ein Endprodukt, sondern der Lernprozess selbst wurde wichtig.

Na schön, ließe sich jetzt einwenden, auf den Redewettbewerb bereiten sich die TeilnehmerInnen wohl auch ein Weilchen vor. Klar. Die Innovation am Wiener Modell ist jedoch, dass es sich dabei um eine eigens geschaffene *unverbindliche Übung im Umfang einer Wochenstunde für die Dauer eines ganzen Schuljahres* handelt, die auf Antrag der Schulleitung beim Stadtschulrat an einer Wiener AHS angeboten werden kann und nicht aus dem Budget der Schule finanziert werden muss. Die formale Struktur entspricht den Olympiaden (z. B. Mathematik, Physik, Chemie, La-

tein) bzw. den etablierten Fremdsprachenwettbewerben.<sup>1</sup> Aus diesen rechtlichen Voraussetzungen erklärt sich auch der neue offizielle Name »Deutsch-Wettbewerb: Kommunikation & Präsentation«, obwohl für mich aus mehreren Überlegungen die Bezeichnung »Deutsch-Olympiade« nach wie vor die sympathischere wäre. (Erstens würde dadurch der olympische Gedanke des »Dabeiseins« betont, zweitens gäbe es weniger Verwechslungen mit dem parallel existierenden Redewettbewerb.)

Um dem Prinzip des Sprachwettbewerbs gerecht zu werden, stellt der Erlass<sup>2</sup> des Stadtschulrats folgende Bedingung:

Am Ende des Kurses soll jedenfalls eine öffentliche Vorführung an der Schule stehen, damit gewährleistet ist, dass die Darbietung auch tatsächlich vor Publikum stattfindet. In welcher Form diese Veranstaltung durchgeführt wird, bleibt der einzelnen Schule überlassen, doch ist der *Termin dem Stadtschulrat für Wien spätestens 4 Wochen vorher zu melden*.

Diese öffentlichen Präsentationen können schulintern, z. B. vor anderen Klassen, im Rahmen einer Projektphase vor Eltern oder anderen geladenen Gästen oder außerhalb der Schule, z. B. im Rahmen von Schulfestlichkeiten, Bezirksprojekten oder Betriebskooperationen stattfinden. Es ist denkbar, dass Mitglieder der Organisations-teams (s. u.), der AG-Deutsch oder des Stadtschulrates als BeobachterInnen erscheinen. Eine verpflichtende wettkampfmäßige Schlussscheidung gibt es aber nicht.

Da die Anzahl der jährlich genehmigten unverbindlichen Übungen aus finanziellen Gründen limitiert ist, gibt es große Divergenzen im Alter der TeilnehmerInnen und auch in der Gruppengröße. Ein seriöser Vergleich auf Basis ähnlicher Parameter wie in den naturwissenschaftlichen Fächern oder den Fremdsprachen ist schwer vorstellbar, will man dabei auch noch halbwegs gerecht sein.

Als Abschluss des Jahresprogramms wird allerdings von vielen der alljährliche wienweite Schlusswettbewerb angesehen, zu dem alle eingeladen sind, die an der unverbindlichen Übung teilgenommen haben. Die Meldung erfolgt aber nicht automatisch, sondern auf absolut freiwilliger Basis.

## 2. ... zum Jahreskurs

Warum das Interesse an großen Rednerauftritten so verblasst ist, wie eingangs erwähnt, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Im Jahr 1994 schien uns (unabhängig von den sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen bei Präsentationen) ein wesentlicher Grund in einer Redeangst der jungen Leute zu liegen, in einer immer

---

1 D. h. hier schaut nicht nur für die SchülerInnen ein solides Trainingsprogramm heraus, sondern auch eine bezahlte Unterrichtsstunde für DeutschlehrerInnen als ÜbungsleiterInnen, und für den Schulstandort ergibt sich nicht der Konflikt, zwischen Fußball und Deutsch um die Stunde feilschen zu müssen. Der Stadtschulrat wiederum fördert die im neuen Lehrplan geforderten »dynamischen Fähigkeiten«.

2 Erlass zu Beginn des Schuljahres in jeweils aktualisierter Form. Nachzulesen auf der Homepage des »Rainergymnasiums«: [www.rainergymnasium.at](http://www.rainergymnasium.at)

weiter verbreiteten Schüchternheit. Freies, wohl formuliertes, sicheres Sprechen zusammenhängender Textpassagen vor großem (und im Übrigen auch vor kleinem) Publikum hielten wir für eine wenig ausgeprägte Fertigkeit.

Die Notwendigkeit rhetorisch versiert, artikulatorisch deutlich, in der Körpersprache authentisch vor anderen über sich selbst oder über ein Sachthema zu informieren, war aber immer vorhanden. Wir glaubten jedoch, dass die Situation der großen, beeindruckenden Einzelrede nicht so häufig auf unsere SchülerInnen zukommt wie vergleichsweise etwa die Alltagssituation einer Projektpräsentation. Die Präsentation im kleinen Team hat einerseits weniger Künstliches an sich, bedarf andererseits freilich einiger Methodenkompetenz und eines sicheren Wissens um gezielten und angemessenen technischen Medieneinsatz. Diese gesteigerten Ansprüche an das Know-how werden aber mehr als aufgewogen durch die Gewissheit, nicht ausschließlich auf sich allein gestellt zu sein, sondern den Rückhalt eines kleinen Teams zu spüren.

Im Gegensatz zu allen Wettbewerbsformen, bei denen es letztendlich ums Gewinnen geht, will die unverbindliche Übung »Deutschwettbewerb: Kommunikation & Präsentation« allen eine Gelegenheit bieten, etwas Notwendiges zu üben. Nicht nur die, die schon besonders gut sind, sondern auch diejenigen, die genau auf diesem Gebiet bei sich selber fürs Erste mehr Schwächen als Stärken erkennen, sollen angesprochen werden.

Egal welche AHS-Lehrplanfassung für Deutsch gerade aktuell ist, dem »Sprechen« wird immer großes Gewicht beigemessen. Diese unverbindliche Übung für die Wiener AHS ist die erste, die eine vertiefte Beschäftigung mit »Sprechen, mündliche Kommunikation« einem zentralen Bereich des Faches Deutsch, ermöglicht.

Die Bedingungen, zu denen an einer Wiener AHS eine unverbindliche Übung »Deutschwettbewerb: Kommunikation & Präsentation« auf ein Schuljahr eingerichtet werden kann, werden zu Beginn jedes Schuljahres per Erlass des Stadtschulrates genau mitgeteilt. Eines der wesentlichsten Elemente ist die Freiwilligkeit auf Seiten der beteiligten LehrerInnen:

Da die Voraussetzungen zur Erfüllung der besonderen Ziele dieses Kurses nur dann gegeben sind, wenn sich die beteiligten Lehrer mit diesen Zielen identifizieren und auch das nötige pädagogische und fachliche Können dafür aufweisen, ist darauf zu achten, dass *nur solche Lehrer mit der Führung des Kurses betraut werden, die sich dazu in der Lage sehen und dies selbst wollen*. Dieses Prinzip der absoluten Freiwilligkeit darf keinesfalls durchbrochen werden!<sup>3</sup>

Ein weiteres wichtiges formales Kriterium ist die selbstständige inhaltliche Konzeption und Strukturierung der unverbindlichen Übung durch die Lehrkraft. Diese Planung ist bereits dem Antrag an den Stadtschulrat beizulegen.

Da die Kurse in den meisten Fällen klassen- und jahrgangsübergreifend organisiert sind, gilt es einige stundenplantechnische Hürden zu überwinden. Die Stun-

---

<sup>3</sup> Erlass zu Beginn des Schuljahres in jeweils aktualisierter Form. Nachzulesen auf der Homepage des »Rainergymnasiums«: [www.rainergymnasium.at](http://www.rainergymnasium.at)

den können geblockt werden. Auch ein ständiges Erinnern an die vereinbarten Termine ist zumeist notwendig, da ja die Gemeinsamkeit der täglichen Klassensituation fehlt. Zu Recht wird das von manchen ÜbungsleiterInnen als mühsam empfunden; es ist daher von Vorteil, wenn eine Schule die unverbindliche Übung jedes Jahr anbieten kann, weil dadurch allmählich die Idee des Deutschwettbewerbs als Fixpunkt im Schulgeschehen wahrgenommen wird.

Ein eigenes Konzept, sozusagen eine Mini-Lehrstoffverteilung mit didaktischen und methodischen Vorüberlegungen, zu erstellen, sieht auf den ersten Blick schwierig aus. Allerdings kann wohl nichts dagegen sprechen, eine Grundstruktur zu erarbeiten, die auf die aktuelle Gruppe abgestimmt ist. Manche SchülerInnen melden sich mehrere Jahre hintereinander an, die Konzepte müssen also ohnehin flexibel und integrativ sein. Auch die folgenden Inhalte können beispielsweise eingeplant werden:

- Lehrausgänge zu Präsentation- und Diskussionsveranstaltungen (inkl. Beobachtungsauftrag),
- Analysen kurzer TV-Sequenzen,
- Profis wie Rhetoriktrainer (Sprache), Schauspieltrainer (Raumpräsenz, Körpersprache) können eingeladen werden.

Eine auch aus meiner eigenen Erfahrung empfehlenswerte Variante ist es, die unverbindliche Übung zu zweit zu leiten. Das spart zwar nicht unbedingt Zeit, bringt leider auch nur die halbe Bezahlung, lohnt sich aber im Unterricht. Speziell wenn man mit den SchülerInnen Team-Präsentationen trainieren möchte, wirkt man selber als Team methodisch überzeugender.

Immer wieder äußern LehrerInnen die Befürchtung, dass sie durch diese Konzepte und Inhalte (wohl auch durch das, was sie nicht nur theoretisch wissen, sondern auch praktisch können müssten) überfordert wären. Zur Entlastung und auch um bestimmte Standards zu garantieren, gibt es jedes Jahr eine begleitende Lehrerfortbildung. Diese war ursprünglich mehrtägig, auf freiwilliger Basis und sehr gut gebucht; derzeit ist ein verpflichtender Seminarhalbtage pro Schuljahr angesetzt. Ich denke, es schadet dem Unterrichtserfolg der unverbindlichen Übung nicht, wenn sich die Lehrkräfte unter Umständen nicht so hundertprozentig sicher und kompetent fühlen wie in ihrem üblichen Unterricht. Es wird immer wieder vorkommen, dass eine Schülerin die tragendere Stimme hat, eine andere die Bedienung des Video-Beamers rascher durchschaut oder ein Schüler die pointierteren »Sager« formulieren kann als man selber. Im Laufe der Arbeit auch als ÜbungsleiterIn für sich selbst etwas Neues zu entdecken, macht alles nur spannender.

Zeitgemäße Präsentationen sind sehr komplexe, aufwändige Ereignisse – gemeinsame Lernprozesse sind daher wichtig. (Und die beiden Schauspiel- und Stimmtrainer, die ich kennen gelernt habe, scheinen auch nicht gleichzeitig Powerpoint-Gurus zu sein.)

Manche Gruppen arbeiten stärker am Vortrag, an der Sprache und Sprechtechnik; andere an Strukturierung und Visualisierung der recherchierten Inhalte. Bei manchen wird es spektakulär zugehen, bei anderen in kleinen Schritten vom Schüchti zu einem, der plötzlich bereit ist vor einer kleinen Gruppe eine kurze In-

formation vorzutragen? Wichtig soll nicht die Sensation sein, sondern der Fortschritt, den jedeR TeilnehmerIn für sich selbst verbuchen kann. Die Ziele der gemeinsamen Arbeit sind erreicht, wenn jedeR ein kleines oder größeres Stück weiter gekommen ist – und das auch weiß!

### 3. Die Schlusspräsentation

Im Stadtschulrat für Wien koordiniert LSI HR Dirnbacher die formalen und rechtlichen Belange rund um den Deutsch-Wettbewerb. Mag. Karin Neidhart<sup>4</sup> und Dr. Franz Derdak<sup>5</sup> betreuen seit einigen Jahren als Organisationsteam die begleitende Lehrerfortbildung, halten Kontakt zu den teilnehmenden Schulen und zeichnen für die sehr aufwändige Durchführung der Schlussveranstaltung verantwortlich. Dabei werden sie von einer Schüler-Koordinationsgruppe, die vor allem für die Saaltechnik zuständig ist, unterstützt.

Obwohl die Teilnahme an der wienweiten Schlussveranstaltung freiwillig ist, ergibt sich für die OrganisatorInnen ein enormer Arbeitsaufwand: Die Jury ist auszusuchen; Sponsoren für Buch- und Geldgeschenke für die teilnehmenden SchülerInnen sind zu finden; Urkunden sind vorzubereiten; eine Kollegin ist für die Moderation der Veranstaltung zu gewinnen; die technischen Geräte wie Video-Beamer; Computer; Overhead sind zu checken; Programm schreiben; rechtzeitig einladen; Dienstfreistellungen für die teilnehmenden LehrerInnen veranlassen; Akustikprobe, Generalprobe; Videomitschnitt<sup>6</sup>; Besuchergarderobe; Buffet; straffer Zeitplan, damit sich die Jury nicht wieder vertratscht; und und und ...

(Im Gegensatz zum eingangs zitierten Redewettbewerb stehen keine Magistratsangestellten für diese Aufgaben zur Verfügung.)

Seit mehreren Jahren findet der Schlusswettbewerb nunmehr am selben Ort, nämlich im zeitlos-eleganten Festsaal des Rainergymnasiums, statt. Sowohl die Konstanz des Ortes als auch die Kontinuität im Organisationsteam schaffen verlässliche Rahmenbedingungen, die die wienweite Akzeptanz und den Bekanntheitsgrad der Veranstaltung verstärken.

Für den Schlusswettbewerb wird bereits im September per Erlass ein weitgefasstes Thema bekannt gegeben. Das Generalmotto für 2002/2003 lautet: »BERUF«<sup>7</sup> Themen vergangener Jahre waren z. B. Geld, Zukunft, Helden unseres Alltags, Jugend, Zukunft, Lebenswelten.

Wie unschwer zu erkennen ist, sind die Themen so allgemein gehalten, dass sie wirklich nicht mehr als eine gemeinsame inhaltliche Klammer abgeben, ansonsten-

---

4 »Rainergymnasium«: Grg 5, 1050 Wien, Rainergasse.

5 Grg 13, 1130 Wien, Fichtnergasse.

6 Kontakt: Dr. Derdak.

7 Erlass zu Beginn des Schuljahres in jeweils aktualisierter Form. Nachzulesen auf der Homepage des »Rainergymnasiums«: [www.rainergymnasium.at](http://www.rainergymnasium.at)

aber keine genauen Vorgaben oder Einschränkungen machen. Die teilnehmenden Gruppen oder EinzelpräsentatorInnen haben daher größte Freiheit bei der Umsetzung und Erarbeitung ihrer Präsentation.

Die Zahl der teilnehmenden Schulen schwankt von Jahr zu Jahr beträchtlich. Ein Trend, der mir als Jurymitglied besonders im letzten Jahr aufgefallen ist, zeigt sich neuerdings darin, dass jede Gruppe trachtet, alle beteiligten SchülerInnen auch auf die Bühne zu bringen, was m.E. zwar dem Teamgeist gut tut, nicht aber den Präsentationen. (Auch im beruflichen Alltag wird es selten vorkommen, dass jeder einzelne Mitarbeiter einer 15-köpfigen Abteilung eine aktive Rolle bei einer Projektpräsentation spielt.) Bestimmte Ablaufmuster prägen die Präsentationen dieser Großgruppen: Intro mit Musik und Videobeamer-Unterstützung; Vorstellen der Gruppe, des Themas, Herausarbeiten einzelner Bereiche durch Hauptakteure; zumindest einmal die Gelegenheit für jeden einen Satz zu sagen; pointierter Abschluss durch Chor oder Medieneffekt. Kleinere Teams haben den Vorteil, dass das Augenmerk stärker auf die Präsentationstechniken im engeren Sinn und weniger auf die Choreographie der großen Gruppe gerichtet werden kann. Hier müssten in den Vorbereitungen an den Schulen behutsame Entscheidungen zwischen allgemein-pädagogischen Intentionen (keinen ausschließen) und didaktischen Überlegungen (Was ist das Ziel eines Präsentationstrainings?) getroffen werden.

Präsentationen oder Reden durch Einzelpersonen sind äußerst selten. Die SchülerInnen – und die LehrerInnen – bereiten sich sehr gründlich und vielfältig auf ihre Präsentationen vor. Die jungen Leute erbringen beeindruckende Leistungen, in denen sie zeigen, was sie an Konzept, Zeitstruktur, Teamarbeit, Visualisierung, Originalität und Medieneinsatz im Laufe eines Schuljahres erarbeitet haben. Ohne mit einer Statistik aufwarten zu können möchte ich allerdings vorsichtig kritisieren, dass manchmal etwas mehr an der sprachlichen Performance gearbeitet werden müsste. Auch davon lenken die Großgruppen zu stark ab.

Die Jury setzt sich aus Schulpersonen, Fachexperten aus verwandten Bereichen (z. B. Medien; Filmschule), Personen aus der Wirtschaft, SchulsprecherInnen usw. zusammen.

Die Erwartungen sind trotz vorgegebener Kriterien höchst unterschiedlich, ebenso bisweilen das verbale Feedback. So ist es schon passiert, dass Personen aus der Wirtschaft entzückt über kindliche Laienspieldarbietungen waren und sich von professionell gemachten Power-Point-Präsentationen angeödet fühlten, weil sie die »eh jeden Tag sehen«.

Erwähnt werden muss auch, dass sich jedes Jahr gewisse Trends erkennen lassen. Mal ist es ein betonter Einsatz filmischer Einspielungen, mal tatsächlich zu viel Power-Point, dann wieder zu viele schauspielerischen Elemente. Dem versucht der schon mehrmals zitierte Erlass entgegenzuwirken<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Erlass zu Beginn des Schuljahres in jeweils aktualisierter Form. Nachzulesen auf der Homepage des »Rainergymnasiums«: [www.rainergymnasium.at](http://www.rainergymnasium.at)

Das Schwergewicht der Arbeit liegt im rhetorischen Bereich, doch sollen auch Elemente der Visualisierung und der geschickten thematischen Aufbereitung nicht fehlen. Fächerübergreifende Elemente sind dabei durchaus erwünscht.

Dies bedeutet allerdings auch, dass unbedingt darauf zu achten ist, Elemente, die eher zum Bereich »Darstellendes Spiel« oder »Schauspiel« gehören, nicht in den Mittelpunkt zu rücken, andererseits aber sind originelle und kreative Ansätze, die Interesse erwecken und Aufmerksamkeit sichern, von besonderer Bedeutung.

Es wird zwar Feedback gegeben, die Vorgangsweise variiert jedes Jahr etwas, da man noch nicht die ideale Form gefunden hat, und die Leistungen werden sowohl durch die Moderatorin als auch abschließend durch Stellungnahmen der Jury individuell gewürdigt, wobei Stärken besonders hervorgehoben und Schwächen behutsam erwähnt werden. Eine Reihung, geschweige denn eine eindimensionale Sieger-Verlierer-Wertung<sup>9</sup> gibt es aber nicht. Die einzelnen Darbietungen sind so unterschiedlich, dass jeder Versuch sie untereinander zu gewichten sowieso versagen muss. Die Vielfalt der Präsentationsformen spiegelt auch die Arbeitsweisen der LeiterInnen der unverbindlichen Übungen wider. Das olympische Prinzip »Dabeisein ist alles« sollte also genügen. Oder wie es eine Teilnehmerin formuliert hat: »Dort habe ich wirklich etwas fürs Leben gelernt.«<sup>10</sup>

In den Nachbesprechungen stellt sich jedes Jahr wieder heraus, dass die Jugendlichen doch gern eine gewisse Wertung und Reihung hätten. Mit dem sicheren Wissen, dass nicht gereiht wird, lässt sich der Wunsch nach einer Wertung meiner Meinung nach leicht aussprechen. Differenziertes Feedback annehmen ist hingegen nicht immer ganz einfach und führt auch zu enttäuschten Reaktionen<sup>11</sup>:

Einzelne Kritikpunkte beim Feedback fanden wir unberechtigt und wir waren so enttäuscht, dass es uns schwer fiel das positiv Erwähnte anzunehmen.

Auf Grund des Feedbacks gab es heftige Diskussionen über die einzelnen Präsentationen. Eigentlich setzten wir uns dadurch inhaltlich mit dem Gebotenen kritisch auseinander.

Aktuelle Informationen können auf der Homepage [www.rainergymnasium.at](http://www.rainergymnasium.at), dem Schauplatz der Schlussveranstaltung, jederzeit nachgelesen werden. Dort ist auch ein kleiner Pressespiegel einzusehen. Ein Bildarchiv ist gerade in Arbeit.

Ich habe an allen Phasen des Deutschwettbewerbs mitgearbeitet, an der Erfindung und Organisation, an der Leitung einer unverbindlichen Übung und seit in der Jury. Auf Grund dieser Einblicke halte ich den Deutschwettbewerb für eine gelungene Einrichtung für das Fach Deutsch im Rahmen der AHS.

---

9 Muna El Badrawi: *GermanistInnen-Forum* 15, Wien Juni 1999, S. 7.

10 Ilieva Viara: Unverbindliche Übung Deutsch-Olympiade. In: *GermanistInnen-Forum* Nr. 15, Wien, Juni 1999.

11 *GermanistInnen-Forum* Nr. 17. Wien, Juni 2000, S. 7.

Johann Radlberger

## Präsentation von »Interessensprojekten« einer 4. Klasse AHS

### 1. Ein Projekt und seine Hintergründe

*Ausgangspunkt* dieses Projekts war der Wunsch, den Rahmen der routinemäßigen, periodischen »Schülerreferate« im Deutschunterricht zu sprengen. Schüler/innen dieser Reifestufe sind zu mehr im Stande als über Angelesenes zu referieren, brauchen dazu aber eine Mitteilungskonstellation, die sie motiviert.

Den *Anstoß* für ein anderes Konzept erhielt ich durch eine Veranstaltung an unserer Schule, bei der Schüler/innen Einblicke und Ergebnisse präsentierten, die sie im Projekt »Begabungs- und Interessensförderung« individuell oder in Kleingruppen erarbeitet hatten. Die Teilnehmer/innen – überwiegend aus der Oberstufe – hatten sich bis zu einem Jahr lang mit für sie interessanten Themen und Bereichen befasst und dafür in Absprache mit ihren Lehrer/innen entsprechende Freiräume und Hilfestellungen erhalten (und häufig auch mit Institutionen außerhalb des Gymnasiums kooperiert). Die Resultate oder Zwischenberichte stellten sie nun einem »halböffentlichen Publikum« aus dem Kreis der Eltern, der Schule, der Freunde vor – und sie taten das mit sichtlicher Begeisterung und Glaubwürdigkeit.

Mein Eindruck war, dass Ähnliches nicht nur einer »Elite von Hochmotivierten/Hochbegabten« zuzutrauen wäre, sondern im Grunde auch meiner 4. Klasse

insgesamt. Daraus entwickelte sich ein mit den Schülern ausverhandeltes Konzept mit folgenden *Vorgaben*:

- Sie sollten zu zweit oder zu dritt (ausnahmsweise auch als Einzelne) sich einen *Interessensbereich* suchen, in dem sie in den nächsten zwei bis drei Monaten *selbstständig recherchieren* möchten.
- Sie sollten in etwa sechs Wochen im Deutschunterricht einen mündlichen *Zwischenbericht* über ihre bisherigen Aktivitäten vorlegen.
- Sie sollten am Ende im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung vor Eltern, Freund/innen, Lehrer/innen interessante Elemente und *Ergebnisse wirkungsvoll präsentieren*, was auf jeden Fall auch eine *visuelle Komponente* enthalten müsse.
- Die Präsentation solle pro Gruppe im Schnitt *etwa zehn Minuten* dauern, in keinem Fall wesentlich länger.

## 2. Der Ablauf

Die von den Schülern/Schülerinnen gewählten – insgesamt zwölf – Themen betrafen schließlich sehr unterschiedliche Bereiche: Sport (*Arsenal London*), Musik (*Jazz*), Naturbeobachtungen (*Saatkrähen in Lustbühel bei Graz*), Kunst (A. Warhol und F. Hundertwasser), Computerspiele, Geographisches (*Die Malediven*), Historisches (*Sultan Saladin*) und eine psychologische Umfrage (»*Sind Sie glücklich?*«).

Nach der »Halbzeit« der mehrmonatigen Erarbeitungsperiode berichtete jede Gruppe vor der Klasse über den Stand ihrer Arbeit und bekam für die Weiterarbeit Hinweise und Anregungen.

Die letzten drei Wochen vor der abschließenden Veranstaltung waren vor allem dem Ausarbeiten der eigentlichen Präsentation und der Bewältigung technischer Probleme gewidmet. Etwa die Hälfte der Gruppen hatte sich für PowerPoint entschieden, wobei auch eine Informatiklehrerin sehr hilfreich war; die anderen Gruppen arbeiteten mit Overhead-Folien, Landkarten, Tonbeispielen usw.

Entscheidend für die *Motivation* der Klasse war natürlich die – mit gemischten Gefühlen verbundene – Aussicht auf eine gemeinsame, »offizielle« Präsentation im Rahmen einer Abendveranstaltung mit Eltern, Verwandten, Freund/innen, Vertreter/innen der Schule und der Schulbehörde. Durch ein gemeinsam organisiertes Pausenbüffet sollte das Ereignis noch einen zusätzlichen geselligen Akzent bekommen.

Tatsächlich ging die Veranstaltung vor einem etwa 70-köpfigen, großteils erwachsenen Publikum gut über die Bühne und fand wegen des sehr bunten und authentischen Eindrucks, den die verschiedenen Gruppen und Schüler/innen boten, ein sehr positives Echo. Das wiederum empfanden die Akteure und Akteurinnen als »Mut machend« und »spannend«.

Als *Bilanz* bleiben für mich folgende Beobachtungen und Überlegungen:

- Im Vergleich zu Einzelreferaten war bei diesem Gemeinschaftsprojekt der Klasse eine viel höhere Motivation festzustellen. Entscheidend dafür ist wohl die Chance auf eine (gerade in diesem Alter wichtige) Selbstdarstellung als Klasse, als Gruppe, als Einzelne.

- Der auf den Deutschunterricht entfallende Zeitaufwand war in Summe wahrscheinlich geringer als bei einer Aufteilung auf ein Dutzend konventioneller Einzelreferate.
- Auf eine vorausgehende gezielte Schulung in Präsentationen sowie auf eine »Generalprobe« wurde bewusst verzichtet. Das In-Kauf-Nehmen mancher Ungeschicklichkeiten und Pannen bei der Veranstaltung wurde durch den Eindruck des Natürlichen und Spontanen bei weitem aufgewogen.
- Beim ganzen Projekt handelte es sich beinahe ausschließlich um Selbsttätigkeit, Eigenarbeit der Schülerinnen und Schüler – von der Themenauswahl über die Arbeitsweise bis zur Präsentation selbst.
- Teilweise nur unzulänglich bewältigt wurde der Anspruch, das jeweilige Thema und die Arbeit daran (nur) zu präsentieren statt ein (ganzes) Referat darüber zu halten. Leichter gelingt das, wenn das gewählte Thema zu eigenen Beobachtungen, Recherchen, Analysen und Kombinationen zwingt und weniger auf Informationsspeicherung und -wiedergabe hinausläuft.

Um diese motivationsbestimmten Ansätze nun auch in sachlicher, kommunikationspsychologischer und technologischer Hinsicht weiterzuführen, müsste die Klasse Gelegenheit zu einer *gezielten Schulung in »Präsentation«* erhalten. Mit der gemachten Erfahrung im Hintergrund wäre sie dazu sicher disponiert. Tatsache ist freilich, dass wir Lehrer nur in Ausnahmefällen die dafür nötige Kompetenz besitzen, deshalb wird man (einstweilen) wohl auf externe Trainer zurückgreifen müssen.

Karl Mellacher

## Drei Modelle zur Bewertung von mündlicher Präsentation

### 1. Von Demosthenes ...

Demosthenes (384–322 v. Chr.), so habe ich im humanistischen Gymnasium gelernt, stotterte. Um ein großer Redner zu werden, nahm er Kieselsteine in die Mund und ging ans Meer, um in Konkurrenz zur tobenden Brandung seine Stimme zu stärken; er konnte »durch rigoroses Training [...] die urspr. Schwäche seiner Stimme [...] überwinden und zumindest im vorbereiteten Vortrag – im unvorbereiteten soll er immer schwach geblieben sein – hohe Vollkommenheit [...] erlangen.«<sup>1</sup>

Mündliche Präsentation – oder hier eben die Rede – wurde in der Antike sehr ernst genommen, und es lohnte sich ein guter Redner zu sein. Die Rhetorik wurde in der Antike als Teil der akademischen Ausbildung in ihren verschiedenen Aspekten analysiert und gelehrt. Der antike Redner musste bei der Gestaltung seiner Rede eine fünffache Aufgabe erfüllen, »er mußte etwas zu sagen erfinden, das ihm Einfal-lende organisieren (inventare disponere), Figuren wählen, um den Vortrag (elocutio) zu unterstützen, seinen Vortrag gleichsam wie ein Schauspieler inszenieren (agere et pronuntiare) und noch dazu sein Gedächtnis anstrengen bzw. an dasjenige seiner

---

KARL MELLACHER, Deutschprofessor am BG/BRG/BORG Hartberg, Edelseegasse 13, A-9230 Hartberg.  
E-Mail: K.Mellacher@jet2web.cc

<sup>1</sup> Franz Kiechle: Demosthenes. In: Ziegler, Konrad/Sontheimer, Walther (Hrsg.): *Der Kleine Pauly: Lexikon der Antike*. Band 1. München: dtv 1979, Sp. 1484 (Sp. 1484–1487).

Zuhörer appellieren (*memoria mandare*).<sup>2</sup> Die strenge Reglementierung der antiken Rede geht weiter; so werden beispielsweise drei Stilarten unterschieden: das *genus subtile* (schlichte Stil), das *genus medium* (mittlerer Stil) und das *genus grande* (erhabener Stil). Verlangt werden dann vom Vortragenden noch *latinitas* (Sprachrichtigkeit), *perspicuitas* (Deutlichkeit des Ausdrucks), *aptum* (Angemessenheit der Darstellung), *ornatus* (Schmuck durch rhetorische Mittel) und *brevitas* (Präzision der Ausführung).

Selbst eine oberflächliche Betrachtung zeigt also, dass die antike Rhetorik ein komplexes und umfangreiches System von im Detail Erlernbarem ist, das das spätere Diktum von der natürlichen Begabung und dem Charisma des geborenen Redners außer Acht lässt.

Rhetorik im antiken Sinn ist eine Anweisungslehre. Die Rhetorik war dem Einwand, dass es begabtere und weniger begabte Redner gibt, »mit einer Konzeption von Kunst entgegnetreten, wonach zur Kunst Naturtalent (*ingenium*), Wissen und Übung gehören [...]«<sup>3</sup>

Wenn auch antike Rhetorik – zumindest in ihrer Ganzheit – nicht mehr in der Schule gelehrt wird, sind uns viele Kriterien für die Bewertung mündlicher Präsentation erhalten geblieben: Wir verlangen von unseren Schülern, um hier nur ein paar Beispiele zu nennen, eine nachvollziehbare Struktur, Sprachrichtigkeit, die Wahl des passenden Registers, Präzision der Ausführung und eine ansprechende Inszenierung des Vortrags.

## 2. ... zum RoGi-Team<sup>4</sup>

Mit dem Geniebegriff des 18. Jahrhunderts entstand für die Rhetorik das Dilemma, dass »sie seriöserweise nicht beides zugleich, Kunst im neuen Sinne und Anweisungslehre sein kann.«<sup>5</sup> Der gute Redner wurde an seiner – ihm angeborenen und nur zum kleinen Teil erlernbaren – Begabung gemessen, an seinem Charisma, an der persönlichen Fähigkeit, die Zuhörer in den Bann zu ziehen.

Die Erfahrung mit den charismatischen Rednern im Dritten Reich hat letzten Endes auch zu einer Skepsis in den Siebziger Jahren gegenüber der Kunst der Verführung

2 Gérard Raulet: Ornament und Geschichte. Strukturwandel der repräsentativen Öffentlichkeit und Statuswandel des Ornaments in der Ästhetik des 18. Jahrhundert. In: *Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog*, 1/1994: Rhetorik. Wien: Braumüller 1994, S. 89 (S. 88–105).

3 Niehues-Pröbsting, Heinrich: Das Ende der Rhetorik und der Anfang der Geisteswissenschaften. In: *Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog*, 1/1994: Rhetorik. Wien: Braumüller 1994, S. 26 (S. 23–35).

4 Das RoGI-Team (Roswitha Gschweilt und Brigitte Mattner-Begusch) bot – nach abgeschlossenem Lehramtsstudium und einer Ausbildung zu Kommunikationstrainern – in der zweiten Hälfte der 90er Schulen Kurse und Seminare zu Themen wie »Freie Rede & sicheres Auftreten«, »Kommunikationstraining« oder »Körpersprache – Spiegel der Seele« an.

5 Niehues-Pröbsting, S. 26.

durch das Wort geführt. Ratschläge an den Redner wurden, wie etwa durch den »Anti-Rhetor« Franz Strauß, auf ein Minimum reduziert:

Zu den Fehlern, die ein Redner unbedingt vermeiden sollte, gehört das trockene Ablese, das ängstliche Kleben am Wort, das Sich-Vergraben im Manuskript, das unverständliche Nuscheln. Zu langsam wie zu schnelles Sprechen hat seine Tücken; besteht beim einen die Gefahr einschläfernder Langeweile, kann beim anderen manche Pointe und mancher Witz verloren gehen.<sup>6</sup>

In der zweiten Hälfte der Achtziger begann sich auch in Österreich ein neuer, pragmatischer Zugang zu der bis dahin nur für bedingt lehrbar gehaltenen Kunst der Rhetorik durchzusetzen.

Das RoGI-Team und andere junge AkademikerInnen, die nach einer kurzen Ausbildung als Kommunikationstrainer Rhetorik-, Präsentations- und Kommunikationskurse anbieten, bringen, unterstützt durch griffige Merksätze und Videokameras, ihrer Klientel vor allem die Bedeutung des Optischen bei:

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

Hätten Sie vermutet, daß nur 7 Prozent der Kommunikation und Information, die verbal oder textuell weitergegeben wird, durch den Inhalt bestimmt wird? Sicher nicht, denn warum kaprizieren Sie sich dann so auf kompetente Gestaltung, Ko- und Kontexte, roter Faden etc. und vergessen dabei die gestisch-mimische Präsentation?<sup>7</sup>

Modernes Präsentationstraining konzentriert sich stärker auf Körpersprache und hilft bei der Wahl der richtigen Kleidung und der entsprechenden Körperhaltung. Von den jungen Präsentationstrainern lernen wir, mit beiden Beinen fest am Boden zu stehen, wir lernen unsere Zuhörer einzuschätzen und, wenn wir uns in den richtigen Kreisen bewegen, Kampfrhetorik.

Im Unterschied zur antiken Rhetorik zeigt sich, dass der Bereich der Gestaltung durch audiovisuelle Hilfsmittel eine andere Dimension bekommen hat. Man soll Flipchart, Overheadprojektor, Pinwand und Tafelbild effizient einsetzen, »Visualisierungstechniken erlernen [und die] Bedeutung von Farben und Formen in der Präsentation«<sup>8</sup> kennenlernen. Nicht von ungefähr wird heute bei Kommunikation in erster Linie an Internet und Mobiltelefone und bei Präsentation häufig an Computerprogramme wie Powerpoint gedacht. Allerdings greifen auch neue Schulen der Rhetorik gerne auf die klassische Rhetorik zurück; z. B. wenn es um Gedanken-

---

6 Franz Josef Strauß: Die Erinnerungen. Siedler: Berlin 1989, S. 54.

7 Martina Schlager: Kommunikation, Rhetorik ... current state – en vogue. In: Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 23 Jg., Heft 3/99: Kommunikation. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag 1999, S. 98 (S. 93–99).

8 RoGi: Schulprogramm [Broschüre], o. O., o. J., Bl. 5.

anordnung und Topoi<sup>9</sup> oder um die rhetorischen Mittel<sup>10</sup> geht. Moderne Rhetorik ist natürlich auch um die Erkenntnisse aus der Psychologie und der Kommunikationsforschung erweitert, die wir Schulleute in unsere Bewertung immer dann einbeziehen, wenn es um die Akzeptanz des Präsentierten durch das Publikum geht.

### 3. Die Bewertungsmodelle

Wenn, wie im österreichischen Schulsystem üblich, jede Leistung in ein fünfstufiges Beurteilungsschema gepresst wird, relativiert sich die Frage nach der Beurteilung natürlich. Selbst Lehramtsstudenten, die das erste Mal Arbeiten nach dem fünfstufigen Modell beurteilen, kommen trotz möglicherweise verschiedener Überlegungen zu erstaunlich ähnlichen Noten.

Der erfahrene Lehrer »spürt« auf Grund seiner langen Berufserfahrung die adäquate Note und begründete sie gegebenenfalls durch sein Bewertungsmodell. Sollte das Ergebnis des Bewertungsmodells nicht mit der »gefühlten« Note übereinstimmen, wird eher das Modell hinterfragt als die eigene Intuition.

Ein adäquates Modell soll nicht nur einer möglichst intersubjektiven Einschätzung der Leistung durch den Lehrenden dienen, sondern auch konkrete Verbesserungsvorschläge an den Lernenden ermöglichen. Im Folgenden sollen drei Modelle vorgestellt und auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden.

#### Modell 1: Kriterien abhaken

##### *10 Todsünden des Redners<sup>11</sup>*

1. Fehlende fachliche Kompetenz und Vorinformation über die Zuhörer
2. Zu wenig Zeit in eine gründliche Vorbereitung investiert
3. Schlechter, nicht überlegter Einstieg und Abschluß
4. Kein Blickkontakt mit Zuhörern
5. Nicht auf die Zuhörer eingehen
6. Keine Pausen setzen
7. Keine Begeisterung und Überzeugung
8. Kein durchdachtes Konzept / Unklar sein und Unklarheit ausstrahlen
9. Zu leiser / zu lauter / zu schneller / zu langsamer Vortrag
10. Fehlende Spannung durch mangelnden Einsatz rhetorischer Mittel

<sup>9</sup> Martin H. Ludwig: *Praktische Rhetorik. Reden-Argumentieren-Erfolgreich verhandeln*. Hollfeld: Bange 1995, 4. Aufl., S. 12 ff.

<sup>10</sup> Ebd., S. 60 ff.

<sup>11</sup> 10 Todsünden des Redners, RK-Folienmappe: Auf dem Weg zum Lehrbeauftragten. O. O., o. J. [OH-Folien].

Das obige Modell ist ein Beispiel für einen Kriterienkatalog, der Schülern – in einer ähnlichen Form – üblicherweise vor der mündlichen Präsentation bekanntgegeben wird. Das Modell hat den Vorteil, dass die einzelnen Kriterien sehr schnell als erreicht oder nicht erreicht abgehakt werden können und der Beurteilende ein relativ schnelles und auch aussagekräftiges Urteil abgeben kann. Der Lernende hat auch ein einfach nachvollziehbares Feedback, das ihm helfen kann, einzelne Teilaspekte bei einem späteren Vortrag zu verbessern. Nachteilig wirkt sich allerdings aus, dass eine Quantifizierung fehlt, so dass beispielsweise ein einmaliger Blickkontakt mit dem Publikum im Extremfall als Erfüllung dieses Kriteriums gewertet wird bzw. werden soll.

### Modell 2: Kategorisieren

Das zweite Modell wird an Hand des Wertungsblatts, das Juroren des alljährlich vom steirischen Landsjugendreferat durchgeführten Redewettbewerbs bekommen, demonstriert. Hier werden einige große Kategorien aufgestellt, die von den Juroren mit Punkten beurteilt werden. Dieses Modell ist zweiteilig, es bezieht sich auf eine – zeitlich begrenzte – Rede und die Beantwortung der danach von den Juroren gestellten Interviewfragen.

#### *Vorbereitete Rede:*<sup>12</sup>

	mögliche Punkte	erreichte Punkte	Notizen des Jurors Bemerkungen
INHALT Bezug zum Thema, Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit, Aussage	30		
AUFBAU Einleitung, Gliederung, Aussage	10		
WIRKUNG Frei Rede, Begeisterung, Spannung, Mimik, Gestik und Natürlichkeit, Kontakt zu den Zuhörern	20		
SPRACHE Aussprache, Sprechtechnik, Grammatik	5		

<sup>12</sup> Wertungsblatt. 43. Redewettbewerb 1995. O. O. [Kopie].

**Interview:**

1. Frage:	Eingehen auf die Fragestellung und Aussage der	5		
2. Frage:	Antwort (Argumentation)	5		
3. Frage:		5		
Gesamteindruck Sicherheit und Richtigkeit sowie Deutlichkeit der Sprache		10		
Insgesamt Punkte:		100		

Der Vorteil dieses Modells ist, dass es durch das Punktemodell zum einen eine differenziertere Beurteilung zulässt, zum anderen keine professionelle Vorbildung des Jurors (LehrerInnen, aber auch ehemalige SiegerInnen bei den früheren Redewettbewerben sind als JurorInnen tätig) voraussetzt. Die tatsächliche Beurteilung mittels dieses Schemas, das nur grobe Orientierungslinien vorgibt, weist aber eine relativ große Bandbreite auf, die individuelle Vorlieben der Wertenden berücksichtigt; sie ist also nur eingeschränkt intersubjektiv.

**Modell 3: Isolierte Kompetenzen**

Das dritte Modell wurde in der GIBS (Graz International Bilingual School) entwickelt und von mir für den Einsatz im Deutschunterricht adaptiert. Es geht von zehn isolierten Kompetenzen aus, die nach einer fünfstufigen Skala beurteilt werden.

**Bewertungskriterien für die mündliche Präsentation (Referat, Rede, Buchvorstellung)<sup>13</sup>**

Name:

Thema:

<b>Körpersprache, Gestik</b>	Augenkontakt; freier Vortrag; unterstützende Gestik; sichere Körperhaltung							Unsicher; fehlender oder ungleich verteilter Augenkontakt; hängt am Konzept
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	---

<sup>13</sup> Ein ähnliches Schema findet sich beispielsweise auch bei Eva und Gerald Rainer: *Aktion Sprache 1. Deutsch für die Oberstufe*. Linz: Veritas 2000, 5. Aufl., S. 66.

<b>Sprache (Material)</b>	Angemessene Wortwahl und grammatikalische Strukturen							Zu kompliziert; zu simplifizierend
<b>Sprache (Präsentation)</b>	Standardsprache; wechselndes Tempo; passende Pausen							Umgangssprache; monoton; zu lange/kurze Pausen
<b>Stimme</b>	Deutlich; gut artikuliert; passende Lautstärke							Undeutlich; zu laut/leise
<b>Aufbau</b>	Klar erkennbarer und leicht nachvollziehbarer Aufbau							Sprunghaft; schwer nachvollziehbarer Aufbau
<b>Inhalt</b>	Hohe Sachkenntnis; hohe Richtigkeit							Wenig Sachkenntnis; ungenau
<b>Hilfsmittel</b>	Gute Unterstützung durch Medien (Folien, Tafel, Bilder)							Keine/unpassende Hilfsmittel
<b>Publikum</b>	Ist interessiert, kann Nutzen ziehen							Gelangweilt; kein Nutzen
<b>Handout</b>	Gut aufgebaut; richtig; sorgfältig; gutes Layout							Fehlerhaft; schlechtes Layout; schlechter Aufbau
<b>Sprechzeit</b>	Angemessen							Zu lang/kurz
		Sehr gut (4)	Gut (3)	Befriedigend (2)	Genügend (1)	Ungenügend (0)		
<b>Besondere Stärken:</b>								

### *Verbesserungsvorschläge*

Ein Beurteilungsschema, das in eine so große Zahl von Teilleistungen gegliedert wird, hat den Vorteil, dass der Schüler sehr klar erkennen kann, in welchen Bereichen seine Stärken liegen und wo eine Verbesserung möglich bzw. notwendig ist. Dem Lehrenden bietet das Modell eine sehr differenzierte Entscheidungshilfe und

Unterstützung bei der Begründung der Note. Die Beurteilung der einzelnen Teilbereiche kann ebenso Ausgangspunkt für ein umfassendes verbalisiertes Feedback des Lehrenden bzw. der Mitschüler sein. Die Erfahrung zeigt, dass derart differenzierte Beurteilungsmodelle eine Konzentration der Noten im mittleren Bereich bedingen, ein Nicht genügend wird seltener gegeben werden, aber ebenso selten ein Sehr gut.

Die Notwendigkeit, eine Vielzahl von Teilaspekten zu beurteilen, beansprucht die Konzentration des Beurteilenden sehr, so dass zumindest eine gewisse Länge der Präsentation erforderlich ist. Ein Schüler der 5. oder 6. Schulstufe wird aus der großen Zahl der überprüften Kompetenzen wenig Nutzen ziehen können, hier empfiehlt sich eine zahlenmäßige Einschränkung der beurteilten Kriterien.

#### 4. Das Problem der Leistungsbeurteilung ist das Problem der Leistungsbeurteilung

Anders als in angelsächsischen Ländern, wo grob gehaltene, aber leicht handbare Schemata sich in der Leistungsbeurteilung allgemein und kaum hinterfragt durchgesetzt haben, finden sich gerade im muttersprachlichen Unterricht in Österreich eine Vielzahl von Beurteilungsmodellen. Einigende Klammer bleibt – unausgesprochen – die Gauß'sche Normalverteilungskurve; darüber hinaus gibt es unüberbrückbare Gegensätze: Wird der Leistungsstand erhoben oder der Lernfortschritt? Das Können oder das Wollen?

Die Zugänge zur Beurteilung von mündlicher Präsentation – wie v. a. Leistungen im sprachlichen Bereich – schwanken zwischen der Position, auf Grund der Erfahrung eine intuitive Zuordnung in einem fünfstufigen Notenschema machen zu können, und dem Bedürfnis, auch für die Lernenden klar nachvollziehbare Bewertungskriterien zu haben; zwischen der Notwendigkeit, auf eine individuelle Arbeit auch individuell (bspw. durch eine verbalisierte Beurteilung) eingehen zu können und jener, allgemein verbindliche, auch für Schüler und deren Eltern nachvollziehbare, Kriterien zu haben.

Die Beurteilung von isolierten Kompetenzen liegt – wie auch die derzeitige Diskussion um die Festsetzung von Lesestandards zeigt – im Trend; ob der ganzheitliche Blick auf die Arbeit, mit dem der kompetente Prüfer ein fachliches Urteil über eine individuelle Leistung gibt, nicht auch Vorteile brächte, wird sich im Verlauf der längeren Erfahrung mit nach solchen Schemata beurteilten Schülern zeigen. Eine Tendenz scheint sich meiner Meinung nach jedoch abzuzeichnen: Die Ergebnisse werden zwar früher professionell, verlieren aber auch an Individualität und Authentizität.

In der Diskussion um die Leistungsfeststellung – die in der Steiermark zur Zeit wieder sehr heftig über die Beurteilung schriftlicher Leistungen geführt wird – fehlt meiner Meinung nach der empirisch-evaluierende Zugang. Fragen, die an die einzelnen Modelle, die oft nur Varianten von Grundtypen sind, gestellt werden müssten, sind, ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, folgende: Wird Positives gefördert oder versucht man Negatives zu verhindern? Wie weit entsprechen die so geförderten Leistungen den gesellschaftlichen Erwartungen? Wie weit ist das Modell im praktischen Einsatz im Schuldienst einsetzbar und ist eine Akzeptanz bei den Praktikern erreichbar? Können – fast – alle Schüler die Grundanforderungen erfüllen und werden Spitzenleistungen ermöglicht bzw. gefördert?

Isabel Niedermüller

# Der Schritt in die Öffentlichkeit

## Präsentieren von Ingenieurprojekten als Bestandteil der abschließenden Prüfungen an technisch-gewerblichen Lehranstalten

An technischen und gewerblichen Lehranstalten ist die Präsentation von umfangreichen praxisrelevanten Projekten, vorzugsweise in Zusammenarbeit mit Industrie und Gewerbe (*Ingenieurprojekt* an den Höheren Lehranstalten und *Technikerprojekt* an den Fachschulen), bereits wesentlicher Bestandteil der abschließenden Prüfungen. Die Forderungen der Wirtschaft und der tertiären Bildungseinrichtungen nach einer besseren Ausbildung in den Bereichen der Formalqualifikationen, der »Softskills« (Teamfähigkeit, Kommunikationstechniken, Zeitmanagement ...) und der Fremdsprachen werden mit der Durchführung von technisch unterstützten, multimedialen Präsentationen in der Muttersprache und in der Fremdsprache Englisch erfüllt.

### 1. Die Zielsetzungen

In den neuen Verordnungen über die abschließenden Prüfungen an technisch-gewerblichen Lehranstalten ist die Zielsetzung für das *Schwerpunktfach* im Rahmen der mündlichen abschließenden Prüfungen eindeutig formuliert:

---

ISABEL NIEDERMÜLLER, Lehrerin für Deutsch und Kommunikation und Präsentationstechniken an der HTBLA Salzburg, Tagesschule und Abendschule für Berufstätige; Vortragende am WIFI Salzburg für die Vorbereitung zur Berufsreifeprüfung in Deutsch, HTBLA Salzburg, Itzlinger Hauptstraße 30, 5020 Salzburg; privat: Samstraße 30/32, 5023 Salzburg. E-Mail: isabel.n@aon.at

»Ziel dieses Prüfungsgebietes ist der *Nachweis tiefergehender Fachkenntnis in einem Spezialgebiet* (mit welchem sich der Kandidat intensiv auseinandergesetzt hat) *in Verbindung mit einer zeitgemäßen Präsentationskompetenz*. Die Prüfung besteht somit aus zwei wesentlichen Bestandteilen: einer *Präsentation* und einer *Fachprüfung*.«<sup>1</sup> Die mündliche Teilprüfung im *Schwerpunktfach* kann bis zu 25 Minuten dauern, wobei maximal 10 Minuten für den Präsentationsteil vorgesehen sind. Die Themenstellung ist das Diplomarbeitsthema des Kandidatenteams, »wobei jeder Kandidat im Rahmen einer Gesamtdarstellung des Projektes seinen Beitrag zu präsentieren hat«. Der Gesetzgeber gibt vor, »dass die Anteile innerhalb des Teams gleich verteilt« sein müssen und jeder Kandidat »individuell hinsichtlich seiner Präsentationskompetenz zu beurteilen ist«.«<sup>2</sup> Die weitere Vorgabe hinsichtlich der Darstellung der Projektarbeiten, nämlich die *Fähigkeit des Kandidaten die wesentlichen Bestandteile seiner Arbeit in einem bestimmten Zeitrahmen vorzustellen*, ist in Hinblick auf die Vorbereitungsarbeiten besonders relevant.

Im Mittelpunkt der Überlegungen zur Umsetzung der neuen Prüfungsordnung steht die integrative Vermittlung von vier wesentlichen Bildungszielen: die *Fachkompetenz*, die *Methodenkompetenz*, die *Sozialkompetenz* und *Integrationsfähigkeit* und die *Selbstkompetenz*. Die Fachkompetenz umfasst unter anderem auch das Beherrschen moderner Präsentationstechniken. Die Methodenkompetenz soll Antworten darauf geben, welche Lösungswege in der Teamarbeit eingeschlagen wurden und warum. Sozialkompetenz und Integrationsfähigkeit zeigen, dass der Mensch einerseits als Teil der Gesellschaft und andererseits als Teil einer Arbeitsgruppe begriffen wird. Die Selbstkompetenz schließt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung mit ein.

Das Erreichen dieser Bildungsziele erfordert die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer aus den verschiedenen Fachbereichen. Lehrkräfte der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch (oder einer anderen Fremdsprache) und Kommunikations- und Präsentationstechniken müssen mit den Schülerinnen und Schülern *Präsentationen* gestalten, die einerseits rhetorische Fähigkeiten, andererseits den Umgang mit multimedialen Darstellungsformen zeigen. Da weniger die medialen Effekte, sondern in erster Linie die Qualität zu beurteilen ist, sind die ProjektbetreuerInnen an der Vorbereitung der Präsentationen der Abschlussarbeiten beteiligt. Unter dem Begriff *Qualität* wird die Reduktion der Inhalte des Fachgebietes, die Gliederung der Sachinhalte auf das Wesentliche und die rhetorische Kompetenz subsumiert. Von diesen Beurteilungskriterien hängt es ab, ob sich die Präsentationen erfolgreich als Ergänzung der Abschlussprüfungen bewähren. Die aufwändigen, professionell gestalteten Multimedia-Präsentationen dürfen jedenfalls nicht Selbstzweck sein und müssen daher auf reine Show-Effekte verzichten. Entgleitet

---

1 *Abschließende Prüfungen an technisch-gewerblichen Lehranstalten*. Eine Information zur Umsetzung der Prüfungsordnung BMHS. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. II/2, Technisch-gewerbliche Schulen, Mai 2002, S. 34.

2 Vgl. ebd., S. 35.

die Präsentation zum Selbstzweck, kann sich das darin äußern, dass weniger gut gelungene Projektarbeiten in einer auf Effekte ausgerichteten Präsentation verpackt werden. Selbstverständlich sollen die Möglichkeiten der Technik genutzt werden. Es empfiehlt sich jedoch ein bewusster und gleichzeitig äußerst sparsamer Einsatz von Effekten, die den Inhalt (gewollt oder ungewollt) in den Hintergrund rücken könnten.

## 2. Rhetorik ist lernbar

In allen Bereichen der Berufswelt ist es notwendig, Menschen im Rahmen einer Präsentation knapp, sachkundig und rhetorisch überzeugend über Produkte, Ideen und Vorgehensweisen zu informieren. *Kommunikationsfähigkeit ist als Eigenschaft bei Führungskräften und Spezialisten gefragt.* Dabei geht es nicht darum, sich in Details zu verlieren, sondern es geht um die Fähigkeit, in einer knapp bemessenen Zeitspanne das Wesentliche so darzustellen, dass ein bestimmtes Ziel erreicht wird. Es ist ein Trugschluss zu glauben, dass ein Publikum gern den Vortragenden zuhört. Ein profunder Inhalt und hohe Sachkompetenz seien keine Legitimation für Langlebige, behaupten Experten für Präsentationstraining. Sachkompetenz ist zwar die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Vortrag, entscheidend für das Wohlwollen des Publikums ist aber die Art, *wie Inhalte aufbereitet* und dargestellt werden: praxisnah, spannend, abwechslungsreich – und vor allem: kurz.

Die moderne Fachliteratur bestätigt die Erfahrungen zahlreicher Trainerinnen und Trainer: Erfolgreiche Redner werden nicht geboren, sondern gemacht! Rhetorische Fähigkeiten zu entwickeln bedeutet, in einem Zeitraum von einigen Jahren die theoretischen Voraussetzungen zu lernen, systematisch an den handwerklichen Fertigkeiten zu arbeiten und zu lernen, die Angst zu überwinden. Je öfter den Jugendlichen die Möglichkeit zum Sprechtraining geboten wird, desto größer sind die Erfolge. Das Ziel einer guten, mehrjährigen Ausbildung ist eine professionelle Kommunikationsfähigkeit in allen beruflichen und privaten Lebenssituationen. Jeder junge Mensch sollte – individuell nach seinen Neigungen und Voraussetzungen – optimal gefördert werden. Bevor die Arbeit mit der Präsentationssoftware gestartet wird, muss also dieser Lernprozess in den wesentlichen Bereichen abgeschlossen sein. Das heißt, das Training beginnt für unsere Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren. Behutsam und aufbauend werden sie im Laufe der Unterrichtsjahre zu diesen Leistungen hingeführt. Ein aufbauendes Rhetorik-Programm für die einzelnen Sprechsituationen (überzeugende Rede, Sachreferat, Rollenspiel und Argumentationsspiele ...) ist für die Jahrgänge/Klassen deshalb sinnvoll und in die Stoffplanung zu integrieren. In Diskussionsrunden und kurzen Übungen von wenigen Minuten können die Jugendlichen spielerisch an die Arbeit mit der Videokamera gewöhnt werden. Erfahrungen zeigen, dass die Angst vor dem Hilfsmittel dann erfolgreich bekämpft wird, wenn die Kamera ständig im Einsatz ist und am Beginn der Arbeit im Bereich des Sprechtrainings Gruppen von Jugendlichen vor der Kamera agieren. Keine Hemmungen vor eigenen Aufnahmen, die Beispiele zur Körpersprache, zur Einleitung von Referaten oder zu kurzen Statements zeigen: Trainerinnen und Trainer können so ihren Jugendlichen zeigen, dass rhetorische Übungen keine

Prüfungen sind, sondern dass gemeinsam Fertigkeiten geübt werden, die auch nicht mit einem herkömmlichen System zu bewerten sind. Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte mit der Kamera festhalten und dann mit ihnen die Aufnahmen ansehen dürfen, wird die Kamera als reines Hilfsmittel erkannt und er werden Ängste abgebaut. Der Umgang mit konventionellen Mitteln der Visualisierung, besonders das Schreiben von Folien, Flipchart-Bögen usw. ist eine weitere Bedingung zur Arbeit mit der Präsentationssoftware. Wer das konventionelle Präsentieren nicht beherrscht, dem wird auch das Erstellen von Folien mit Hilfe der Software nicht gelingen.

*Präsentieren* heißt, mit Hilfe von sprachlichen, optischen und akustischen Mitteln einen festgelegten Inhalt einer bestimmten Zielgruppe so darzustellen, dass ein gesetztes Ziel erreicht wird. Die Präsentation erfordert also eine Kombination von *Sachvortrag* (Informationen vermitteln) und *Überzeugungsrede* (Absichten übertragen) und eine sorgfältig aufbereitete Visualisierung. Alle, die eine gut vorbereitete Präsentation vorführen, wollen einer Gruppe von Menschen ein persönliches Anliegen mitteilen und ein Maximum an Glaubwürdigkeit erzielen, sie sind die Aktiven, die Agierenden, sie sollen auch im Mittelpunkt des Geschehens stehen, nicht die bunten Bilder der Präsentationssoftware. Allerdings kann die sorgfältig vorbereitete Visualisierung zur genialen Verpackung für Ideen, Produkte oder Projekte dann werden, wenn die Sachkompetenz vorhanden ist. Es ist eine Tatsache, dass wertvollere Dinge aufwändiger verpackt sind als einfachere. Wichtiges muss deshalb auch in erkennbarer Form als wichtig präsentiert werden. Jede Form von Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, wobei der Beziehungsaspekt (Gefühls-ebene) den Inhaltsaspekt (Verstandesebene) bestimmt (Paul Watzlawick).

An die Aussagen Watzlawicks anknüpfend, besagt der erste Grundsatz der Rhetorik: *Die Persönlichkeit des Redners ist wichtig!* Da Sympathie zu mehr als 50 Prozent von der Körpersprache beeinflusst wird, sollte der Rhetorik-Unterricht auch bei den wesentlichen Grundlagen ansetzen. Das bedingt, dass rhetorische Fähigkeiten im Laufe der Ausbildung an den technisch-gewerblichen Schulen schrittweise erlernt werden müssen. Werden wesentliche Aspekte der Körpersprache beispielsweise in sehr kurzer Zeit und womöglich nur theoretisch gelernt, darf nicht damit gerechnet werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, diese Kompetenzen auch anzuwenden. Um Präsentationen souverän und vor allem auch authentisch zu meistern, ist eine konsequente Ausbildung notwendig, die auf einen internalisierten Umgang mit Redesituationen abzielt. Jener Weg, die Powerpoint-Präsentation als Ausgangspunkt für diesen Bereich der Ausbildung zu wählen, ist sicher der schlechteste. Powerpoint-Präsentationen sind ein wichtiger Teil der Schulung, aber eben nur ein Teil davon. Eine *fundierte Rhetorikschulung* umfasst daher: theoretische Kenntnisse über eine erfolgreiche Kommunikation, das Wissen über den Zusammenhang zwischen Beziehungs- und Sachebene, das Erkennen der Merkmale der Körpersprache, Einblicke in verschiedene Gesprächssituationen (Rollenspiele), die Bedingungen für Rede, Referat und Präsentation, den gezielten Einsatz von rhetorischen Mitteln, das Beherrschen der traditionellen Formen der Visualisierung und schließlich auch den Umgang mit multimedialen Darstellungsformen. Die rhe-

torische Ausbildung schließt das Training mit der Videokamera mit ein, denn es gibt kein besseres Medium, um sich selbst einmal *von außen* zu sehen. Jeder, der im Beruf mit Menschen zu tun hat, will wissen, wie er auf andere wirkt. Deshalb soll jeder die Körpersprache, den sprachlichen Ausdruck und die Fähigkeit im Umgang mit Hilfsmitteln selbst beobachten. Der Umgang mit Übungsaufnahmen und den Feedback-Techniken wird dann für die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich und als stressfrei erlebt, wenn regelmäßig trainiert wird. Die Bereitstellung von zusätzlichen Unterrichtseinheiten, bis in allen Sparten der technisch-gewerblichen Schulen der *Unterrichtsgegenstand Kommunikation und Präsentationstechniken* eingerichtet ist, muss allerdings gewährleistet sein! Das heißt, die Vorbereitungen zur perfekten Präsentation im Rahmen der abschließenden Prüfungen beginnen bereits im 2. Jahrgang bzw. in der 2. Klasse dieser Schulformen. Die Durchführung der Multimedia-Präsentation im Rahmen der Diplomprüfung oder Abschlussprüfung bildet den Schlusspunkt einer rhetorischen Ausbildung, die Absolventinnen und Absolventen den Weg an die Universitäten, Fachhochschulen und in die Arbeitswelt ebnet.

### 3. Öffentlich präsentieren lernen

An den technischen und gewerblichen Lehranstalten sind die Präsentationen von Abschlussarbeiten bereits seit einigen Jahren etabliert. An der HTBLA Salzburg zum Beispiel werden die Projektarbeiten nicht nur im Rahmen der abschließenden Prüfungen vorgestellt, sondern in Form von festlichen *öffentlichen Präsentationen* einem größeren Publikum gezeigt. Wirtschaftsexperten, Sponsoren, Vertreter der Schulbehörde, Eltern und Freunde der Absolventinnen und Absolventen können sich von der Vielfalt und der Qualität der Ingenieurprojekte überzeugen. Die im festlichen Rahmen professionell dargebotenen Multimedia-Präsentationen stoßen auf großes Interesse, auch erfolgreiche berufliche Beziehungen können bei diesen Veranstaltungen geknüpft werden. Der Entscheidung, solche aufwändig vorzubereitenden Veranstaltungen zu organisieren, liegt die Idee zugrunde, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn einmal vor einem großen Publikum, vor einer nicht homogenen Zielgruppe in der Öffentlichkeit über ihre Arbeiten sprechen. Theoretisch lässt sich diese Situation zwar auch weniger aufwändig inszenieren, ein messbarer Lernerfolg stellt sich aber nur in einer lebensnahen Situation, also mit einem heterogenen Publikum, tatsächlich ein.

Der Umstand, dass von den Schülerinnen und Schülern der eigene Erfolg (und damit auch der eigene Lernerfolg) sichtbar wird und damit auch das Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz steigt, rechtfertigt den großen Organisationsaufwand von Veranstaltungen dieser Art. Bei vielen Schülerinnen und Schülern wird erst dadurch dieses wichtige Gefühl, von der eigenen Kompetenz überzeugt zu sein, ermöglicht. Und unsere Absolventinnen und Absolventen werden in der Zukunft unterschiedliche, im Berufsalltag notwendige Redesituationen souverän meistern.

### Literatur

- ALTMANN, HANS CHRISTIAN: *Überzeugend reden, verhandeln, argumentieren*. München: Heyne-Verlag 1992 (heyne kw22/202).
- ANTONS, KLAUS: *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie 1992, 5. Aufl.
- BERENBERG, AXEL: *Die überzeugende Präsentation*. Dramaturgie – Visualisierung – Methoden – Technik. München: Humboldt Taschenbuchverlag Jakobi KG 1994.
- BIRKENBIHL, MICHAEL: *Train the Trainer*. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. Landsberg/Lech: Verlag moderne Industrie 1990, 8. Aufl.
- BIRKENBIHL, VERA F.: *Signale des Körpers. Körpersprache verstehen*. München: Moderne Verlagsgesellschaft m.b.H. 1990, 6. Aufl. (mvg-Paperbacks 228).
- BOZEK, PHILIPP: *50 Ein-Minuten-Tips für die erfolgreiche Kommunikation*. Techniken für effizientere Konferenzen, schriftliche Mitteilungen und Präsentationen. Wien: Ueberreuter 1992 (New business line 13).
- GÖPFERT, GEORG: *Die argumentative Bewerbung*. München: Verlag C. H. Beck 1992 (Beck-Wirtschaftsberater im dtv 5818).
- HESSE, JÜRGEN/SCHRADER, HANS CHRISTIAN: *Die perfekte Bewerbungsmappe*. Frankfurt/M.: Eichborn 1997.
- HIERHOLD, EMIL: *Sicher präsentieren – wirksamer vortragen*. Wien: Ueberreuter 1992, 2. Aufl.
- KLEBERT, KARIN/SCHRADER, EINHARD/STRAUB, WALTER G.: *KurzModeration*. Anwendung der Moderationsmethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen. Hamburg: Windmühle 1987, 2. Aufl.
- LEE/LEBAR-BÖRMANN/BRÜCHER/NIEMANN: *Bewerben in Europa*. Applying for jobs in Europe. Comment trouver un emploi en Europe. Falken Verlag GmbH 1993 (Falken-Buch 1386).
- LLOYD, SAM R. UND BERTHELOT, CHRISTINE: *Selbstgesteuerte Persönlichkeitsentwicklung*. Wien: Ueberreuter 1993 (New business line 25).
- MADDUX, ROBERT B.: *Professionelle Bewerberauslese*. Wien: Ueberreuter 1992.
- MANDEL, STEVE: *Präsentationen erfolgreich gestalten*. Wien: Ueberreuter 1991.
- NEUHÄUSER-METTERNICH, SYLVIA: *Kommunikation im Berufsalltag*. München: Verlag C. H. Beck 1994 (Beck-Wirtschaftsberater im dtv 5869).
- NIX, UDO H.: *Richtig reden*. Rhetorisches Intensivtraining. Düsseldorf-Wien: Econ Taschenbuch Verlag GmbH 1993 (Econ Praxis 21173).
- NOTHSTINE, WILLIAM L.: *Andere überzeugen*. Wien: Ueberreuter 1991.
- REICHEL, WOLFGANG: *Bewerbungsstrategien*. Erfolgreiche Konzepte für Beruf und Karriere. Falken Verlag GmbH 1991 (Falken-Buch 1027).
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: *Miteinander reden. Störungen und Klärungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 1990 (rororo Sachbuch 7489).
- SCHWAB, FELIX/SCHWAB-MATKOVITS, INGRID: *Computerunterstützte Präsentation*. Wien: Manz Schulbuch Verlag 1999.
- TOELSTEDE, BODO G./GAMBER PAUL: *Video-Training und Feedback*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag 1993.

Lisa Pardy

## Der Akademielehrgang »Kommunikation und Präsentation« Ein bundesweites Angebot der Pädagogischen Institute Wien und Innsbruck für DeutschlehrerInnen an BMHS<sup>1</sup>

Der Gegenstand »Kommunikation und Präsentation« wird derzeit an Höheren technischen Lehranstalten als Freigegegenstand und an Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe als Pflichtgegenstand ausgewiesen. An weiteren Lehranstalten im Bereich der BMHS ist die Einführung dieses Gegenstandes in Planung und soll in den nächsten Jahren realisiert werden.

Grund hierfür sind die betrieblichen Forderungen nach praxisorientierter Ausbildung im Bereich Präsentation und nach einem verstärkten Angebot zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und gezielter praxisbezogener Anwendung von Kommunikationstechniken.

Die schulische Praxis der letzten Jahre hat gezeigt, dass LehrerInnen wirtschaftskundlicher und kommunikationstechnischer Gegenstände großes Interesse am Unterricht dieses Faches zeigten. Als Argumente zählten einerseits die Fachkenntnis betrieblicher Zusammenhänge bzw. die Schwerpunkte in den Bereichen Textverarbeitung oder Computerpräsentation. Der Einsatz von GermanistInnen für den Gegenstand »Kommunikation und Präsentation« scheiterte zuweilen an dem Umstand, dass die universitäre Ausbildung in der Vergangenheit kaum Angebote in diesen Bereichen vorzuweisen hatte.

---

LISA PARDY unterrichtet Deutsch an einer HTL in Wien XXII, leitet die Arbeitsgemeinschaft der DeutschlehrerInnen an technischen und gewerblichen Lehranstalten Wien. Viktor-Wittnergasse 36/14, A-1220 Wien. E-Mail: Elisabeth.Pardy@univie.ac.at

<sup>1</sup> BMHS = Berufsbildende mittlere und höhere Schulen.

Um nun die Legitimation der DeutschlehrerInnen für diesen Gegenstand zu verstärken, wird am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien und am Pädagogischen Institut Innsbruck ein Akademielehrgang angeboten, der eine Zusatzqualifizierung in einer Art »Postgraduate Studies« ermöglicht. In diesem Lehrgang sollen für den Unterricht dieses Faches erforderliche Inhalte thematisiert und Varianten didaktischer Umsetzung geboten werden.

Der Lehrgang umfasst drei Seminar-Module von insgesamt zehn Tagen; zwei Individualphasen zum zweiten und zum dritten Modul sollen vertiefte Erarbeitung der Inhalte ermöglichen. Der Lehrgang endet nach einer Abschlussprüfung mit einem Zertifikat, das den TeilnehmerInnen einen bevorzugten Zugang zum Unterricht dieses Gegenstandes gewährleisten soll.

Weiters bietet der Lehrgang den TeilnehmerInnen eine breite Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Teilgebieten der Kommunikationswissenschaften und verschiedensten Präsentationstechniken, er dient der Aktualisierung erworbener Kenntnisse und bietet Möglichkeiten der persönlichen Erarbeitung von Inhalten und Diskussion der Varianten didaktischer Umsetzung. Er ist als Angebot an interessierte LehrerInnen zu verstehen, die die Unterrichtsbereiche dieses Gegenstandes mit FachkollegInnen diskutieren und in gegenseitigem Austausch erarbeiten wollen.

Zur Information für LehrerInnen, die an diesem Fachbereich Interesse zeigen, sollen an dieser Stelle die Didaktischen Grundsätze, die Bildungs- und Lehraufgabe sowie die Module des Lehrganges vorgestellt werden. Weitere Information erhalten Sie im Pädagogischen Institut des Bundes in Wien ([www.pib-wien.ac.at](http://www.pib-wien.ac.at)) und im Pädagogischen Institut Innsbruck ([www.tibs.at](http://www.tibs.at)).

#### *Studienplan für den Akademielehrgang Kommunikation und Präsentation*

Personenbezogene Bezeichnungen gelten jeweils auch in ihrer weiblichen Form.

#### **I. Allgemeine Bildungsziele**

Der Lehrgang soll Lehrer (insbesondere Deutschlehrer) für den Unterrichtsgegenstand »Kommunikation und Präsentation« an humanberuflichen und technisch-gewerblichen Lehranstalten besonders qualifizieren und ihnen die für diesen Unterricht notwendigen Kenntnisse und methodischen Fertigkeiten vermitteln.

Die Lehrgangsteilnehmer sollen alle Techniken für eine effektive Kommunikation und Präsentation kennen lernen und befähigt werden, diese Schlüsselqualifikationen den Schülern und Schülerinnen durch adäquate pädagogische, methodisch-didaktische Aufbereitung, berufsorientiert darzustellen. Sie sollen in der Lage sein, die Schüler auf eine intensive Kommunikation auf allen Ebenen eines Unternehmens vorzubereiten und den entscheidenden Wettbewerbsfaktor erkennbar machen. Lehrgangsteilnehmer sollen eigenständig Unterrichtseinheiten planen, durchführen und evaluieren können und entsprechende Methoden der Beurteilung anwenden können.

Der Lehrgang soll die fächerübergreifende Zusammenarbeit fördern.

#### **II. Didaktische Grundsätze**

Der Lehrgang besteht aus drei Modulen, in denen sich je nach Bedarf Sozial- und Individualphasen abwechseln. Während die Individualphasen das selbständige Auseinandersetzen mit dem Stoffgebiet erfordern, sollen die Teilnehmer in den Sozialphasen die Faktoren der Kommunikation/Präsentation kennen, anwenden und vermitteln können.

In den Individualphasen können Aufgabenstellungen wie z. B. vorbereitendes Literaturstudium, eigenständige Informationssammlung, Erstellung von Unterrichtsmaterialien etc. vorgesehen werden.

Der Ablauf und die Formen von Kommunikation sollen erfahren werden und sprachliche Strategien und Operationen erkannt werden, wobei Berufsbezogenheit für die Auswahl der Themengebiete Priorität hat.

Bei der Auswahl der Stoffgebiete ist möglichst nach exemplarischen Grundsätzen vorzugehen, wobei auf die praktische Umsetzbarkeit großer Wert zu legen ist.

Der Lehrgang soll die Teilnehmer mit handlungsorientierten Methoden konfrontieren, Hauptkriterium für die Bildungsinhalte ist die Anwendbarkeit in der Praxis und im Unterricht. Auf ständige Aktualisierung von Fachliteratur und Praxisanforderungen ist Bedacht zu nehmen.

#### IV. Bildungsziele und Bildungsinhalte der einzelnen Module (Auszüge)

##### Modul 1: Kommunikation

- 1.1. *Kommunikation* (Kommunikationsbegriff, Modelle der Kommunikation, Ablauf und Formen der Kommunikation, Kommunikationsprobleme und ihre Lösungen, Sprechen und Zuhören, Feedback geben)
- 1.2. *Gesprächsformen und -techniken* (Vortrag/Kurzrede, Strukturierung, Argumentationstechniken)
- 1.3. *Verbale Kommunikation* (Sprechtechnik, Atemtechnik, Stimmbildung, Artikulation und Vokalisierung, Variation der Tonlagen und Lautstärken, Pausen etc.)
- 1.4. *Nonverbale Kommunikation* (Gestik und Mimik, Blickkontakt, Bewegung und Raum, Barrieren und Reaktionen)
- 1.5. *Elektronische Kommunikation* (Internet, E-mail, Videokonferenzen)

##### Modul 2: Rhetorik

- 2.1. *Rhetorik* (Rhetorische Mittel und sprachliche Strategien: Anredestrategien, Fragetechniken, Satzstrukturen, Sprachformen, Vergleiche/Beispiele, Pausen, Zitate, Wiederholungen, Provokationen, Humor)
- 2.2. *Freie Rede* (Überzeugungs- oder Meinungsrede, Informationsrede/Sachvortrag, Stegreifrede, Gelegenheitsrede)
- 2.3. *Offensive Rhetorik* (Analyse von Diskussionsstrategien, Erkennen von Mustern, Durchsetzungsmodelle entwickeln, Abwehr unfairer Methoden)
- 2.4. *Formalisierte Gespräche* (Verhandlungen, Verkaufsgespräche, Bewerbungsgespräche)
- 2.5. *Rhetorik am Telefon* (Vorbereitung, Stimme, Zuhören, Notieren)
- 2.6. *Moderation von Gesprächen* (Produktivität und Gruppenstärke, Durchführung und Ablauf einer Besprechung, Konfliktbewältigung, Nachbereitung)

##### Modul 3: Präsentation

- 3.1. *Präsentation* (Vorbereitung von Einzel- und Gruppenpräsentationen, Planungsstrategien, Ordnungsprinzipien, Strukturierungstechniken)
- 3.2. *Techniken der Visualisierung* (Pinwand, Flipchart, Handouts, Folien, Dia und Film, Computer-Präsentation und LC-Display, Verknüpfung verschiedener Präsentationsmittel unter Einbeziehung der sprachlichen Strategien)
- 3.3. *Präsentationserfolg* (Strukturen einer erfolgreichen Präsentation, Optische Gestaltung, Präsentationshilfen, Videotraining [Körpersprache, Vortrag, Auftreten], Speaker notes, Präsentationen vor großem Publikum)

Friedrich Janshoff

## Präsentation(en) verstehen und gestalten

### Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

Eine professionelle Präsentation [...] löst Überraschung und Staunen, vielleicht auch Anerkennung aus. Sie stößt an, sich Fragen zu stellen oder die Dinge anders zu sehen. Sie kann bewirken, dass die Angesprochenen Probleme lösen, sich Informationen aneignen oder einen gezeigten Vorgang nachahmen wollen (und) dass über das Präsentierte nachgedacht wird. (Apel 2002, 27/28)

Die ausgewählten rund zwei Dutzend Veröffentlichungen aus den Jahren 1997 bis 2003 können als Handbücher, Nachschlagewerke und Anleitungen dazu beitragen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es Lernenden und Unterrichtenden ermöglichen, Präsentationsmethoden, -mittel und -techniken zu verstehen und anzuwenden.

Grundlagen, Formen und Vorgangsweisen des sprachlichen, optischen und akustischen Präsentierens im Unterricht (sowie in der Ausbildung und im Beruf) werden vorgestellt und können anhand von Vorschlägen zur Übung und Umsetzung praktisch erprobt werden.

Unberücksichtigt blieben dabei allerdings sowohl Ratgeber für »perfekte« Präsentationen aus dem Bereich Personal- und Unternehmensberatung als auch auf spezielle Software bezogene Anleitungen zum Umgang mit Präsentationsprogram-

men. Einbezogen wurden Veröffentlichungen zu Formen der Selbstdarstellung und zu Techniken des Visualisierens sowie zu den Grundlagen der Gestaltung von Print- und Digitalmedien.

Mit den beiden folgenden Auswahlbibliographien soll einerseits auf das übergeordnete Thema (Kommunikation/Verständigung) und andererseits auf eine spezielle Präsentationsmethode und -möglichkeit (Portfolio) verwiesen werden.

Friedrich Janshoff: Portfolio(s) – Lernform und Bewertungsinstrument. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 26.2002, H. 1, 119-128.

Friedrich Janshoff: Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 23.1999, H. 3, 119-126.

Lehrende müssen in der Lage sein, Vorgänge, Sachverhalte und Objekte in sprachlich geschlossener Form darzustellen, Teile von ihnen überzeugend vorzumachen oder sie medial vorzuführen. Mit diesem Ziel und diesen Grundformen ist die Präsentationsmethode umrissen. (Apel 2002, 30)

### **1. Präsentieren als Unterrichtsmethode und -technik**

Apel, Hans Jürgen: Präsentieren – die gute Darstellung. Darstellen: Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002. (Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und -techniken. 3). ISBN 3-89676-586-6

Grimm, Rita Maria: Aktuelle Rhetorikratgeber. Entwicklung eines Analyseschemas zur vergleichenden Bewertung. Aachen: Shaker, 2002. ISBN 3-8322-0705-8

Hierhold, Emil: Sicher präsentieren, wirksamer vortragen. Tipps und Tricks für die Praxis. Visuelle und verbale Techniken. Überzeugungsstrategie und Argumentationstaktik. Von Flip-Chart bis Power-Point. 6., aktualis. Aufl. Wien: Ueberreuter Wirtschaftsverl., 2002. (Redline Wirtschaft). ISBN 3-8323-0928-4

Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh, 2002. ISBN 3-14-023815-0

Heyder, Friedrich: Autorensysteme – moderne Werkzeuge für die Schule. Hypermediaentwicklungsumgebungen als neuartige Lernarrangements zum multimedialen Dokumentieren und Präsentieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. ISBN 3-7815-1097-2

Hartmann, Martin; Röpnack, Rainer; Jacobs-Strack, Doris: LehrerInnen präsentieren. Zielgerichtet informieren und erfolgreich überzeugen. Weinheim: Beltz, 1999. (Beltz Taschenbücher. 40). ISBN 3-407-22040-5

### **2. Vermittlung von Präsentation(en) im Deutschunterricht**

Vorstellungen und Wünsche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern (Apel 2002, 21/22):

- Jede Form der gekonnten Präsentation – von der sprachlichen Darstellung mit verständlichen Beispielen über die Tafelzeichnung, Folien und Bildmaterial bis hin zu Filmen/Videos, Simulationen ist erwünscht. Allerdings ermüdet auch die didaktische Einseitigkeit, mit der bestimmte Präsentationshilfen wie etwa der Tageslichtprojektor eingesetzt werden.
- Schülerinnen und Schüler sind überzeugt, dass passende bildliche Präsentation das Verstehen fördert und deshalb das Interesse an der Sache weckt.
- Sie wünschen, dass die Präsentation einer Sache mit guter, also verständlicher und ruhiger Erklärung verbunden wird.
- Sie erwarten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem didaktischen Anspruch auch gegenüber der Klasse durchsetzen und eine Lernatmosphäre erreichen können.
- Schülerinnen und Schüler erhoffen sich von gelungener Präsentation, dass die alltägliche Langleweiligkeit reduziert wird.
- Auch wenn sie wünschen, dass mehr Gelegenheiten für aktive Lernformen wie z. B. eigenes Experimentieren bestehen, betonen vor allem Gymnasiasten, dass gute Vermittlung notwendig ist und durch mediale Präsentation unterstützt werden sollte.

### Formen der Selbstdarstellung

- Herrenbrück, Erika; Hoefler, Angelika: Warum sollen wir gerade Sie einstellen? Das Kartentraining zum Vorstellungsgespräch. Frankfurt am Main: Eichborn, 2002. (Box mit Karten + Begleith.) ISBN 3-8218-3814-0
- Hesse, Jürgen; Schrader, Hans Chr.: Die perfekte Bewerbungsmappe für Ausbildungsplatzsuchende. Der erfolgreiche Schritt von der Schule zum Beruf. Frankfurt am Main: Eichborn, 1998. ISBN 3-8218-1503-5

### Sprachliche Formen und Techniken des Präsentierens

- Miyata, Cathy: Vortragen, Zuhören, Kommunizieren. Ein Trainingsbuch. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2003. ISBN 3-86072-741-9
- Loughton, Jennifer: Hör doch endlich mal zu! Wie Zuhören funktioniert und wie man es verbessert. Arbeitsblätter und Übungen. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2003. ISBN 3-86072-749-4
- Baxter, Beverly: Das richtige Wort am richtigen Ort. Training freies Sprechen, argumentieren und diskutieren. Klasse 7-10. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-660-9

### Methoden und Techniken des Visualisierens

- Thomas, Carmen: Erfolgreich Ideen finden mit Vistem. München: Midena, 2000. (+ 600 Pit-Haftzettel). ISBN 3-310-00660-3
- Rademacher, Bärbel: Effektiv & lebendig unterrichten. Visualisieren. Lichtenau: AOL-Verl., 1999. ISBN 3-89111-221-1
- Krisztian, Gregor; Schlempp-Ülker, Nesrin: Ideen visualisieren. Scribble, Layout, Storyboard. Mainz: Schmidt, 1998. ISBN 3-87439-442-5
- Stary, Joachim: Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997. ISBN 3-589-21077-X

### Praxis der Gestaltung von Präsentationen

- Clemens, Adrienne: Grafik-Design für den Schulgebrauch. Arbeitsblätter zu Typografie, Grafik und Layout für Schüler und Lehrer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2003. ISBN 3-86072-738-9
- Bruck, Peter A.; Geser, Guntram (Hrsg.): X-rom. Multimediaproduktion mit Kindern und Jugendlichen. Ein Leitfaden für die Produktion von CD-ROMs. Innsbruck: Studien-Verl., 1999. ISBN 3-7065-1400-1

### Grundlagen der Gestaltung von Print- und Digitalmedien

- Böhringer, Joachim u.a.: Kompendium der Mediengestaltung für Digital- und Printmedien. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer, 2003. (X.media.press.). ISBN 3-540-43558-1
- Baines, Phil; Haslam, Andrew: Lust auf Schrift! Basiswissen Typografie. Mainz: Schmidt, 2002. ISBN 3-87439-593-6
- Rada, Holger: Design digitaler Medien. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Grundlagen der Medienkommunikation. 14). ISBN 3-484-37114-5
- Radtke, Susanne P.; Pisani, Patricia; Wolters, Walburga: Handbuch Visuelle Mediengestaltung. Visuelle Sprache. Gestaltungselemente des Grafik-Design. Konzeption im Webdesign. Berlin: Cornelsen, 2001. (mit CD-ROM) ISBN 3-464-48977-9
- Willberg, Hans P.: Wegweiser Schrift. Erste Hilfe im Umgang mit Schrift. Was passt – was wirkt – was stört. Mainz: Schmidt, 2001. ISBN 3-87439-569-3
- Luidl, Philipp: Desktop-Knigge. Setzerwissen für Desktop-Publisher. Augsburg: Maro, 2000. ISBN 3-87512-412-X
- Willberg, Hans P.; Forssman, Friedrich: Erste Hilfe in Typografie. Ratgeber für den Umgang mit Schrift. Mainz: Schmidt, 1999. ISBN 3-87439-474-3

*Hinweis:* Das Internet bietet zahlreiche Beispiele für Präsentationen von Verlagen, von denen manche durch professionelle Gestaltung und vielfältige Nutzungsmöglichkeiten beeindruckend, manche allerdings auch dadurch verblüffend, wie sie die Nutzung durch verfehlte Originalitätsansprüche bei der Darbietung einschränken oder behindern. Aufschluß über den Gebrauchswert von Büchern ermöglichen insbesondere Verlagspräsentationen, die außer informierenden und werbenden Texten und Bildern über die vorgestellten Publikationen auch Inhaltsverzeichnisse und Beispielseiten oder Probekapitel zum Herunterladen zur Verfügung stellen.

## Zuviel Bildung? Danke, Frau Minister Gehrler!

Danke, Frau Minister Gehrler, dass Sie mit ihren weitsichtigen Maßnahmen zur allgemeinen Entlastung beitragen. Angesichts der angespannten budgetären Situation haben Sie sich entschlossen, ab sofort die Unterrichtszeit an allen Österreichs Schulen um zwei Stunden pro Woche zu kürzen. Das macht in der ganzen Republik eine erkleckliche Stundenzahl pro Jahr und verbilligt damit das Schulwesen. (Doch dafür hat Ihnen der Finanzminister, dem Sie wohl diese Eingebung verdanken, sicher bereits gebührend gedankt.)

Wir Lehrkräfte hingegen danken Ihnen, dass wir nun auf absehbare Zeit keine neuen LehrerInnen mehr brauchen. Junge KollegInnen, frisch von Uni oder Akademie, hätten ohnehin nur Unruhe in den konsolidierten Lehrkörper gebracht, der gemütlich gemeinsam alt wird.

Wir danken Ihnen auch stellvertretend dafür, dass Sie die SchülerInnen entlastet haben, auch wenn deren Reaktionen zeigen, dass sie noch gar nicht begriffen haben, wie gut Sie es meinen.

Ferner gebührt Ihnen, Frau Minister Gehrler, Dank dafür, dass Sie auf die Schulautonomie so viel Wert legen. Sie zwingen uns ihre Kürzungen nicht einfach auf, sondern wir können in der Kollegenschaft frei und autonom entscheiden, wessen Stunden gekürzt werden. Damit helfen Sie uns, in Konfliktsituationen unsere demokratische Reife

zu zeigen, was sicher dem Klima in der Schule sehr zugute kommt.

Danke, Frau Minister, dass Sie mit Ihren Stundenkürzungen pädagogische Anliegen verwirklichen, die uns alle sehr am Herzen liegen. Denn Sie wollen mit den Kürzungen dazu beitragen, den Fächeregoismus zurückzudrängen und die Vernetzung von Wissensgebieten zu erreichen.

Wir DeutschlehrerInnen haben Ihnen besonders zu danken. Denn Sie helfen uns ganz konkret, unseren »Fächeregoismus« zu überwinden. Die Vermittlung von Sprachbeherrschung, Kommunikationsfähigkeit, Lesen, Medienkompetenz und literarischem Wissen – das ist heute schließlich nicht mehr so gefragt wie früher. Deshalb haben Sie die verpflichtende Deutschmatura an der HTL bereits vor Jahren abgeschafft, planen die Reduktion von Deutschunterricht an der Unterstufe zugunsten von Informatik und geben Deutsch jetzt frei für die Stundenkürzung. Danke!

Kurz und gut, Frau Minister, Sie haben erkannt, dass es in Österreich zu viel Bildung gibt, und zwar genau um zwei Stunden pro Woche zu viel. Und diesen Bildungs-Wildwuchs haben Sie beherzt und ohne Zögern beseitigt. Dafür danken wir Ihnen.

Wenn Sie allerdings noch sehr viele neue Erleichterungen ausdenken, könnte es passieren, dass wir dann sagen: Frau Minister Gehrler? Nein danke!

Dieser Text wurde der *ide*-Redaktion zugesandt. Der Autor (die Autorin?) wollte offenbar anonym bleiben. Wir veröffentlichen den Text, weil wir meinen, dass es nie schaden kann, jemandem seinen Dank auszusprechen. (Die Redaktion)

## Das Gedicht im Unterricht

Ingeborg Bachmann

### Alle Tage

Der Krieg wird nicht mehr erklärt,  
sondern fortgesetzt. Das Unerhörte  
ist alltäglich geworden. Der Held  
bleibt den Kämpfen fern. Der Schwache  
ist in die Feuerzonen gerückt.  
Die Uniform des Tages ist die Geduld,  
die Auszeichnung der armselige Stern  
der Hoffnung über dem Herzen.

Er wird verliehen,  
wenn nichts mehr geschieht,  
wenn das Trommelfeuer verstummt,  
wenn der Feind unsichtbar geworden ist  
und der Schatten ewiger Rüstung  
den Himmel bedeckt.

Er wird verliehen  
für die Flucht von den Fahnen,  
für die Tapferkeit vor dem Freund,  
für den Verrat unwürdiger Geheimnisse  
und die Nichtachtung  
jeglichen Befehls.

»Das Unerhörte ist alltäglich geworden«

*Alle Tage* stammt aus dem ersten Gedichtband Ingeborg Bachmanns, *Die gestundete Zeit*, mit dem sie schlagartig berühmt wurde. Sie erhielt dafür den Preis der *Gruppe 47* und Aufträge von Rundfunk und Zeitschriften. Das ermutigte sie, als freie Schriftstellerin zu leben.

Dieses Gedicht von Ingeborg Bachmann ist vor 50 Jahren entstanden, und es bezieht sich offenbar auf die Epoche des Kalten Krieges. Dennoch ist es – leider – nach wie vor bedrückend aktuell: *Das Unerhörte ist alltäglich geworden*.

*Alle Tage* beginnt mit der Beschreibung einer Situation, die man nur als Totalisierung des Krieges bezeichnen kann: *Der Krieg wird nicht mehr erklärt, / sondern fortgesetzt. [...] Der Held / bleibt den Kämpfen fern. Der Schwache / ist in die Feuerzonen gerückt*. Genau diese Entwicklung hat sich bei allen Kriegen der letzten 50 Jahre noch verstärkt, sowohl bei dem (lange Zeit nicht erklärten) Vietnamkrieg als auch bei den so genannten »neuen Kriegen«, den Bürgerkriegen in West- und Zentralafrika, den Kriegen im ehemaligen Jugoslawien: Opfer sind mehr und mehr die einfachen Menschen, die Zivilbevölkerung, nicht die Soldaten. Auch in den Kriegen am Golf übersteigt die Anzahl der zivilen Toten bei weitem die der Militärs.

Krieg hat längst jeden Heldencharakter, der ihm seine jahrtausendelange Faszination verlieh, verloren. Die heutigen »Helden« bedienen entweder hochentwickelte Waffensysteme, die auf Knopfdruck hunderte Menschen

auf einmal vernichten, oder sie ermorden feige wehrlose Zivilisten.

Aus dieser Beschreibung der hoffnungslosen Realität erhebt sich ein schwaches Zeichen eines neuen Anfangs: *Die Auszeichnung der armselige Stern / der Hoffnung über dem Herzen*. Worin die Hoffnung liegt, wird eindeutig beschrieben – in der Umwertung der militärischen Ideale, in der Abkehr vom Kult der Gewalt: *Tapferkeit vor dem Freund, Verrat unwürdiger Geheimnisse, Nichtachtung jeglichen Befehls ...* Wann diese Hoffnung real wird, bleibt jedoch viel unklarer: *Wenn der Feind unsichtbar geworden ist / und der Schatten ewiger Rüstung den Himmel bedeckt*. Das klingt gerade nicht nach »ewigem Frieden«, sondern nach einer Situation von weder Krieg noch Frieden. Denn jeder Frieden, und sei er noch so stabil, steht heute im Schatten der unaufhebbaren atomaren Drohung.

Doch lässt die Lage gerade den *armseligen Stern der Hoffnung* zu, eine andere Welt zu denken und auf sie hinzuwirken. Wie wichtig das ist, kann man der Eindringlichkeit entnehmen, mit der Bachmann den Text formuliert. Wie wenig sie erwartet, dass diese Hoffnung allgemein wird, lässt sich der Tatsache entnehmen, dass sie diesen Stern der Hoffnung eine Auszeichnung nennt.

Warum man in Bachmanns Gedicht dennoch eine skeptisch-optimistische Haltung erkennen kann, liegt an seinem Aufbau. Es beginnt zwar mit der nüchternen Feststellung *Das Unerhörte ist alltäglich geworden*, doch es endet mit der vierfach ausgesprochenen Hoffnung, die diejenigen auszeichnet,

die sich mit der Situation nicht abfinden. Man muss dieses Gedicht wieder und wieder hören, um das *Unerhörte* nicht mehr als *Alltäglichkeit* hinzunehmen, sondern um dagegen zu rebellieren.

WERNER WINTERSTEINER

#### Quelle

Ingeborg Bachmann. *Alle Tage*. In: Die gestundete Zeit. München: Piper 1957 (Erstausgabe 1953), S. 28.

## ide empfiehlt



Klaus Amann (Hg., in Zusammenarbeit mit Fabjan Hafner, Hubert Lengauer und Michaela Monschein)

### **Kärnten. Literarisch**

Liebeserklärungen, Kopfnüsse, Denktettel.  
Klagenfurt/Celovec: Drava, 2002.  
432 Seiten.

ISBN 3-85435-386-3 ● EUR 29,50

Kärnten ist ein österreichisches Bundesland, das sich durch ein besonders reiches literarisches Schaffen auszeichnet, und zwar in beiden Landessprachen, Slowenisch und Deutsch. Dass ein großer Teil der LiteratInnen dem Geschäft außerhalb des Landes nachging und nachgeht, und dass ihre Anerkennung »draußen« oft in verkehrt proportionalem Verhältnis zu der in Kärnten stand und steht, ist nicht unbedingt

ein Widerspruch. Es liegt also nahe, dass das Kärntner Literaturhaus »Musilinstitut«, dem die wissenschaftliche Erforschung, Archivierung und Propagierung der Kärntner Literatur zukommt, eine Anthologie über sein Tätigkeitsfeld zusammenstellt. Doch *Kärnten. Literarisch* ist mehr.

Es ist ein Lesebuch, aber ein Lesebuch der besonderen Art. In sechs Kapiteln und einem kleinen Nachschlag sind Texte aus und über Kärnten versammelt, die vor allem aus der Gegenwart stammen, zum Teil aber bis ins Mittelalter zurückreichen. Die Kapitel ergeben einerseits eine literarische Topographie (*Dort wo; Orte, Wege, Gegenden; Klagenfurt oder die Streckung des Lindwurms*), andererseits eine Typologie (*Sommerfrischler; Muttersprachen; Denkwürdiges*). Genauer und unerbittlicher als alle parteiische Beschreibung hält die Literatur die Widersprüche dieses Landes fest, in dem der Mythos von Urangst und Abwehrkampf gegen das Slawische immer noch seine offiziell geförderte unselige Rolle spielt, in dem aber zugleich unzählige kreative Kräfte und der Schatz der Mehrsprachigkeit und Offenheit gegenüber dem Anderen vorhanden sind. Jeder Text steht zunächst für sich, doch zusammen ergeben sie eine vielfältige multiperspektivische Innen- und Außensicht des südlichsten Bundeslandes am Dreiländereck Italien-Slowenien-Österreich.

Dieses Buch ist einfach zu beschreiben, doch schwer zu rezensieren. Da hat man (fast) alle der rund 400 Texte durchgelesen, ist auf Altvertrautes wie auf Überraschendes gestoßen, hat sich gefreut, wenn man die Logik des Aufbaus zu durchschauen meinte, hat Notizen gemacht und schickt sich nun an,

in alter Gewohnheit das Vorwort am Schluss zu lesen. Und dann findet man dort, bei Klaus Amann, alles präziser, eleganter und überzeugender zusammengefasst, als man es selbst zustande bringen würde. Was bleibt dem Rezensenten da anderes übrig – als zu zitieren?

Ein Wort gibt das andere. Wie im Leben, so in der Literatur. [...] Es ist [...] nicht bloß eine Anthologie, eine ›Blumen-‹ oder ›Blütenlese‹, die lediglich versammelt, was schön und gut, dem Selbstbild schmeichelnd und zum Lobpreis des Landes tauglich ist. Vielmehr ist es ein bewusst dramaturgisch angelegtes Geflecht von Texten aus sieben Jahrhunderten, ein Netz von inhaltlichen und sprachlichen Korrespondenzen, das auch Spannungen und Brüche dieses Prozesses eines allmählichen Sichtbarwerdens des Landes in der Literatur zeigen und zur Sprache bringen will. Anders als in den herkömmlichen Kärnten-Anthologien stehen die Texte hier nicht nur in einem losen thematischen Zusammenhang. Sie treten vielmehr miteinander in einen Dialog, kommentieren sich gegenseitig, machen spitze Bemerkungen über einander, ätzen, ziehen einander den Boden unter den Füßen weg und sparen nicht mit ironischen Seitenhieben. [...] Man könnte die unter dem Strich mitlaufenden Zitate, Glossen und Kommentare, die den Texten dieses Buches immer wieder provokant, besserwisserisch oder besänftigend dazwischenreden [...], nach einer Formulierung von Gert Jonke, als Textinsekten bezeichnen. (9, 12, 13)

Dieses dialogische Prinzip macht den Reiz des Buches aus. Das ist manchmal harmlos lustig, etwa wenn auf längere historische Schilderungen der Landeshauptstadt Bonmots folgen wie *Klagenfurt ist eine freundliche viereckige Stadt mit allerliebsten runden Bewohnerinnen* (ein Wort, das von einem Wiener Autor des 19. Jahrhunderts stammt, der ausgerechnet *Spitzer* hieß). Das ist oft aber kritisch und bissig. Klaus Amann schreckt nämlich keineswegs davor zurück, auch Lächerliches oder Grässliches, etwa nationalistische und nationalsozialistische

Lobeshymnen auf das Kärntner Grenzland und »die Wächter deutscher Sitte«, aufzunehmen. Doch er konterkariert Texte, die vom Rassenwahn gezeichnet sind, zum Beispiel durch einen nüchternen Bericht aus dem 19. Jahrhundert über – Schweinerassen. Er stellt Romanen, die von den Unfrieden stiftenden, verhetzten Slowenen berichten, eine Verordnung von Gauleiter Rainer gegenüber, in der er die systematische Ausmerzung slowenischer Eigennamen anordnet. Auf diese *Denkzettel* und *Kopfnüsse* folgen aber wieder *Liebeserklärungen*, die vom literarischen Reichtum dieses Landes künden. Man liest in diesem Buch und bekommt eine Ahnung, dass man, irgendwie, auf dieses Land doch sehr stolz sein könnte.

Wenn dieses Buch schwer zu rezensieren ist, so ist es doch leicht zu empfehlen. Also: Wir empfehlen dieses Buch, weil es schön ist; das wäre schon genug, aber das ist längst nicht alles: weil es informativ und lehrreich ist; weil es Witz hat, und das im vollen und alten Sinn des Wortes; weil sich dieses Buch hervorragend als Unterrichtsmaterial eignet, und zwar nicht nur als Lesestoff, sondern gerade in seiner »Dramaturgie«, wie Amann sagt. Es ist schon lohnend genug, dieser Dramaturgie im einzelnen nachzuspüren, sie zu entdecken. Doch könnte sie darüber hinaus nicht auch ein Modell sein für eigene Zusammenstellungen? Um zu lernen, was Inter-Textualität auch sein kann, mehr noch: was Dialog sein kann. Denn wir wissen: *Ein Wort gibt das andere. Wie im Leben, so in der Literatur.*

WERNER WINTERSTEINER

## Neu im Regal

Achim Geisenhanslüke

### Einführung in die Literaturtheorie

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. 160 Seiten.

ISBN 3-534-15905-5 • EUR 14,90 • sFr 25,90

Sozusagen unter dem Motto »Was Sie schon immer über Literaturtheorie wissen wollten, was Ihnen aber zu mühsam zu lesen war« ist diese aktuelle Einführung verfasst worden. Sie bietet auf rund 150 Seiten eine schnelle Orientierung über literaturtheoretische Ansätze seit dem 18. Jahrhundert. Die fünf Richtungen *Ästhetik*, *Hermeneutik*, *Strukturalismus*, *Dekonstruktion* und *Diskursanalyse* sind nicht einfach als historische Abfolge, sondern auch als rivalisierende und teilweise doch mit einander verbundene Konzepte zu verstehen. Vorangestellt ist eine Einleitung zum Verhältnis zwischen Literatur und Literaturwissenschaft. Alle Kapitel sind leicht verständlich geschrieben, da der Autor den Mut hatte, das Wesentliche herauszuheben und Verbindungslinien zwischen Denktraditionen herzustellen. Die wichtigsten Denkschulen und

TheoretikerInnen werden vorgestellt, kommen manchmal auch in kurzen Zitaten zu Wort und werden vor allem immer kommentiert, verglichen und historisch situiert. Stichworte am Seitenrand erleichtern zusätzlich die Orientierung.

Einziges Wermutstropfen dieser sehr empfehlenswerten Publikation: Das Verhältnis von Medientheorie und Literaturtheorie wird zwar im Rahmen der *Diskursanalyse* und im abschließenden Ausblick *Literaturtheorie heute* kurz angerissen. Angesichts der Bedeutung dieser Problematik hätte man sich aber mehr gewünscht.



Ortwin Beisbart/Dieter Marenbach (Hg.)

### Bausteine der Deutschdidaktik

Ein Studienbuch

Donauwörth: Auer Verlag, 2003. 344 Seiten.

ISBN 3-403-03752-5 • EUR 26,80

Dieses Studienbuch ist vor allem für das Lehramtstudium konzipiert. Es bietet in 30 übersichtlich gestalteten »Bausteinen« eine Einführung in Grundfragen und Aufgaben des Unterrichtsfaches Deutsch. Die »Bausteine« sind zu vier Kapiteln gruppiert: *Schülerinnen und Schüler – personale und soziale Kompetenzen*; *Themen – Erfahrungsgegenstän-*

*de – Sprache und Texte; Unterricht als Feld gemeinsamer und stellvertretender Entscheidungen; Deutschunterricht im Kontext von Gesellschaft und Wissenschaft.* Jeder »Baustein« ist vorbildlich strukturiert in Einleitung und Übersicht, inhaltliche Schwerpunkte mit zahlreichen Querverweisen zu anderen Kapiteln, in Fragestellungen und Arbeitsaufgaben, die über den Baustein hinaus führen, sowie in eine Zusammenfassung und weiterführende Lektüreempfehlungen. Diese Gestaltung erlaubt den Einsatz des Buches sowohl im Selbststudium wie in einführenden didaktischen Lehrveranstaltungen.

Was dieses Studienbuch von anderen Einführungen unterscheidet, ist wohl der pädagogische Ansatz, d.h. hier wird nicht von einem Abstraktum Deutschdidaktik ausgegangen, sondern es werden die pädagogischen, die institutionellen und die wissenschaftlichen Voraussetzungen des Deutschunterrichts mitgedacht und explizit erläutert. Ausgangs- und Orientierungspunkt ist Ruth Cohns bekanntes Dreieck zwischen *Schüler/in*, *Lehrer/in* und *Unterrichtsstoff*. Deswegen werden sonst oft vernachlässigte Aspekte wie etwa das Rollenbild des/der Deutschlehrer/in ausführlich diskutiert.

Inhaltlich vertreten die Bausteine der Deutschdidaktik ein doch eher konventionelles Konzept des Faches mit der Didaktik der deutschen Sprache und deutschen Literatur als unbestrittenen Zentren. *Deutsch als Zweitsprache* ist zwar ein eigenes Kapitel (Baustein 6) gewidmet, doch hat dieses keinen Einfluss auf die Konzeption der anderen Bausteine. Das Kapitel *Sprachvielfalt und Sprachwandel* (Baustein 17) zum Beispiel nimmt nur auf die in-

neren Mehrsprachigkeit Bezug und auch das nur in einer eingeschränkten Weise. Es spricht vom Verhältnis zwischen »der Standardsprache« und den Dialekten. Es ist wirklich schade, dass ein deutschdidaktisches Lehrbuch auch im Jahre 2003 sich noch nicht dazu durchringen kann, die Existenz mehrerer Varianten der deutschen Standardsprache zuzugeben und Deutsch als plurizentrische Sprache zu akzeptieren. *Sprachreflexion*, um ein weiteres Manko aufzuzeigen, wird fast ausschließlich auf Grammatik reduziert, Fragen des Zusammenhangs von Sprache und Macht, von Sprache und Politik usw. werden nicht beleuchtet. (Aufällig ist auch, dass die AutorInnen ausschließlich die männlichen Formen wie Schüler, Lehrer, Wissenschaftler verwenden.) – Schwächen sind auch im Bereich der *Literaturdidaktik* auszumachen. Fragen des literarischen Kanons werden nur marginal thematisiert (eine Seite im Rahmen von Baustein 10), als wäre es ein für allemal klar oder eben ziemlich gleichgültig, welche Literatur gelesen wird. Auch das Verhältnis von *Literatur und Medien* wird meines Erachtens nur unzureichend dargestellt. Es findet sich zwar ein eigener Baustein (11, Medienkompetenz), der auch völlig richtig vorschlägt, »Medienkompetenz nicht isoliert als solche, sondern von sprachlichen Grundtätigkeiten [...] her zu definieren«. Dieser Gedanke wird aber in den Bausteinen zum Sprach- und Literaturunterricht leider nicht systematisch entfaltet. So bleibt auch der Baustein 27 (*Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft*) relativ isoliert außerhalb des Kernbereichs des Deutschunterrichts, im Abschnitt »Deutschunterricht im Kontext

von Gesellschaft und Wissenschaft«. – Fazit: Man wird beim Einsatz dieses Lehrbuchs nicht umhin können, es immer wieder durch weiteres Material zu ergänzen bzw. bestimmten Aussagen explizit Gegenpositionen gegenüber zu stellen.

W. W.



Hubert Ivo  
**Nach 1945 Deutsch unterrichten**  
 Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen.  
 Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.  
 505 Seiten.  
 ISBN 3-631-39385-7 • EUR 52,00

Ein ausgebranntes Hochhaus, von dem nur eine Fassade stehen geblieben ist – dieses Ruinenfoto auf dem Titelblatt markiert den Ausgangspunkt »1945« des Buches, bei dem man zunächst verlegen ist, als was man es bezeichnen soll. Denn wenn jemand mit dem enzyklopädischen Wissen und dem humanistischen Anspruch eines Hubert Ivo eine Autobiographie verfasst, dann wird man sich keine Sammlung von Anekdoten und Geschichten erwarten. Ivo geht es vielmehr darum, die »überkommenen Einfriedungen« niederzureißen, die Politisches, Berufliches und Privates fein säuberlich von einander

trennen. So nennt er sein Buch auch einen »Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen«. Er unterteilt seine umfangreiche Rückschau in vier Abschnitte: *Blickpunkt 1945: Fausts Heilschlaf?*, *Blickpunkt 1972: rückwärts geschaut*, *Blickpunkt 1972: vorwärts geschaut*, sowie einen *Epilog*, in dem »Notizen zu einer allfälligen Bilanz« versammelt sind.

Die beiden genannten Daten sind private wie gesellschaftliche Markierungspunkte. 1945, das Ende der Nazi-Herrschaft, bedeutete einen Kulturbruch, der vieles in Frage stellte, was bisher zu den Selbstverständlichkeiten des Faches Deutsch gehörte, und es bedeutete auch einen Einschnitt in der Denkwelt des Hubert Ivo, den dieser sehr ausführlich und selbstkritisch beschreibt: »Die heilsgeschichtliche Lebensorientierung meiner Kindheit und Jugend war 1945 in eine Krise geraten. Mich der Welt zuzuwenden und für sie Verantwortung mit zu übernehmen, das war die Konsequenz, die ich gezogen hatte. Dies brachte mich zunächst gedanklich in die Nähe der Politik. Beruflich wurde die Grenzregion, in der Fachliches und Politisches aufeinander treffen, zu meinem Platz, auf dem ich Verantwortung übernahm« (305). Nach 20 Jahren Gymnasiallehrer wechselt Ivo 1972 an die Universität Frankfurt. Diese persönliche Neuorientierung findet statt zu einem Zeitpunkt, wo die 1968er Bewegung ihre nachträglich wohl größte Wirkung auf Schule und Deutschdidaktik entfaltet. Hubert Ivo ist kritischer Zeuge und aktiver Gestalter einer Neuorientierung der Deutschdidaktik. In einer »selbstverordneten Lehrzeit« (367) dissertiert Ivo (übrigens an der Universität Klagenfurt) mit der heute

noch maßgeblichen Arbeit »Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur«. 1982 folgt »Lehrer korrigieren Aufsätze«, das Ivo rückblickend als sein »Meisterstück« bezeichnet, mit dem er manches, was in der Dissertation begründet wird, praktisch umsetzt. Seither ist Hubert Ivo ein kritischer, unbequemer, oft eigen-sinniger, in mancher Hinsicht ein konservativer Beobachter und Gestalter der Deutschdidaktik geblieben. Nicht in allem wird man mit ihm einer Meinung sein. Aber unerreicht ist seine Gesamt-schau, seine Fähigkeit, den Deutschun-terricht in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen, ohne deswegen den unmittelbaren und persönlichen Bezug aufzugeben.

W.W.



Lothar Bredella  
**Literarisches und interkulturelles Verstehen**

Tübingen: Narr, 2002 (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 464 Seiten.  
 ISBN 3-8233-5317-9 • EUR 38,00 • sFr 62,80

Dieser Band versammelt 20 Aufsätze des bekannten Anglisten Lothar Bredella, die mit großem Gewinn auch für deutschsprachige Literaturdidaktike-

rInnen zu lesen sind. Natürlich stellen sich einige Fragen des literarischen und interkulturellen Verstehens in der »Muttersprachendidaktik« (die Deutsch aber auch nicht für alle SchülerInnen ist) im Detail ein wenig anders. Doch ist bereits der Denkraum, den Bredella vorgibt, eine Auseinandersetzung wert. Bredella vertritt ein rezeptionsästhetisches und interaktionistisches Modell von Verstehen, das er um eine interkulturelle Komponente erweitert. Seine Grundthese ist, dass literarisches und alltagspraktisches Verstehen mehr gemeinsam haben, als man gemeinhin denkt. Handelt es sich doch auch in der persönlichen Begegnung darum, die Reaktionen des Gegenüber zu »lesen« und zu »interpretieren«. So betrachtet, gewinnt Literaturunterricht eine neue Legitimation als Beitrag zum Interkulturellen Lernen. Eingehend setzt Bredella sich mit Kritikern der Hermeneutik auseinander, die ein Verstehen des »Anderen« prinzipiell leugnen. Er lehnt diesen *kulturellen Determinismus* ab und zeigt seine praktische Unhaltbarkeit. Wer die Möglichkeit des Verstehens anderer prinzipiell leugnet, leugne damit auch die Möglichkeit der Verständigung, die ein Anerkennen von Differenzen voraussetzt und einen rationalen Umgang damit vorschlägt. Bredella gesteht den *kulturellen Deterministen* aber zu, dass sie auf zentrale Probleme des Verstehens aufmerksam machen. Verstehen sei immer ein gefährdeter Prozess, der nur teilweise gelingen kann. Aber es bleibe notwendig, sich immer wieder auf das Verstehen anderer einzulassen. Diese Ideen werden an vielen Beispielen der englischsprachigen Literatur, oft auch der KJL, illustriert. – Bredella vereinigt die be-

sten Qualitäten, die man dem angelsächsischen Wissenschaftsstil nachsagt: pragmatische, problemorientierte Herangehensweise, analytische Klarheit, gepaart mit Anschaulichkeit. Das macht die Lektüre dieses Buches so anregend und nützlich.

W. W.

Michael K. Legutke/Annette Richter/  
Stefan Ulrich (Hg.)

**Arbeitsfelder der Literaturdidaktik,  
Bilanz und Perspektiven**

Lothar Bredella zum 65. Geburtstag.  
Tübingen: Narr, 2002 (= Gießener Beiträge zur  
Fremdsprachendidaktik). 145 Seiten.  
ISBN 3-8233-5322-5 • EUR 23,00 • sFR 38,80

Diese Festschrift zu Ehren von Lothar Bredella umfasst vier Aufsätze, die alle um den Forschungsschwerpunkt des Jubilars – interkulturelle Literaturdidaktik – kreisen. Albert-Reiner Glaap zeichnet die Grundtheoreme und das Forschungsdesign des Geehrten in Abgrenzung zu anderen Positionen narrativ und in Form eines mind-map nach. Mit *Textauswahl und Lerngespräch* von Rudolf Nissen werden die Voraussetzungen und konkreten Umstände des (fremdsprachigen) Literaturunterrichts in das Blickfeld gerückt. Das Thema Essen spielt für Kulturvergleiche, im Alltag wie in der Wissenschaft, eine wesentliche Rolle. Es dient nicht selten als Medium der Definition des Eigenen und der Abgrenzung vom Anderen. Eva Burwitz-Melzer hat das Thema als literaturdidaktisch sehr ergiebig entdeckt. Werner Delanoy schließlich plädiert für einen Dialog der Kulturen der besonderen Art: den Dialog zwischen Theorie

und Praxis von Literaturdidaktik. – Ein Band, der auch für den muttersprachlichen Literaturunterricht manche Anregung bereithält.

Jutta Wermke

**Medien im Deutschunterricht 2002  
Jahrbuch**

München: kopaed, 2003. 265 Seiten.  
ISBN 3-935686-32-3 • EUR 14,90

»Medien als Gegenstand und Mittel des Deutschunterrichts«, schreiben die Herausgeber, »Medienerziehung als Konkurrenz für Lesererziehung oder Lesererziehung als Teil von Medienerziehung, Medienkompetenz zwischen Kritikfähigkeit und Technikbeherrschung – das sind Themen, die zwar seit längerem traktiert werden, aber in den letzten zehn Jahren aufgrund medienpolitischer und bildungspolitischer Entscheidungen zunehmend an Bedeutung gewonnen haben« (9). Doch bis jetzt fehlte ein Forum, um diese Fragen systematisch zu diskutieren. Diese Lücke will das neu gegründete *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht* schließen. Institutioneller Hintergrund des Jahrbuchs sind die Tagungen der AG Medien innerhalb des Vereins »Symposium Deutschdidaktik« (SDD), die nun schon seit einiger Zeit jedes Semester an einer anderen deutschen Universität stattfinden.

Schwerpunkt des ersten Bandes ist *Literatur und Medien*. Einige AutorInnen untersuchen die geänderten Voraussetzungen für Lesererziehung und literarische Bildung: Ein Beispiel wäre Petra Wielers empirische Studie »Narratives Lernen im medialen Umfeld«.

Ihre Schlussfolgerung: Kinder brauchen nicht nur in Bezug auf das Buch, sondern auch auf den Umgang mit anderen Medien Anleitung durch erwachsene. Andere Beiträge berichten über die Erprobung neuer Methoden im Unterricht, z.B. »Chatten mit dem lyrischen Ich« (Axel Krommer) oder »Neue Medien in der Oberstufe« (Karsten Jonas). Besonders hervorzuheben ist auch Volker Frederkings programmatischer Beitrag »Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung«. Er versucht, Medienerziehung konzeptionell und systematisch innerhalb des Deutschunterrichts zu integrieren und fordert deswegen konsequenterweise die Einrichtung eines eigenständigen Teilbereichs *Mediendidaktik Deutsch* neben den traditionellen Bereichen Sprach- und Literaturdidaktik. Das *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht* enthält eine Fülle von Anregungen und Informationen für DeutschlehrerInnen, die ihren Horizont in Bezug auf Mediendidaktik erweitern wollen. Sie werden nicht zuletzt den Serviceteil zu schätzen wissen, der Rezensionen, Bibliographien und eine Linkliste enthält.



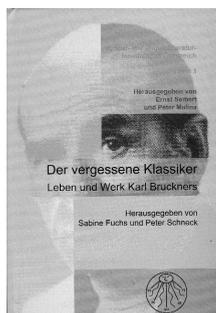
**Marc Ries**  
**Medienkulturen**

Essays. Wien: Sonderzahl Verlag, 2002.  
272 Seiten.  
ISBN 3-85449-203-0 • EUR 19,80

Die in diesem Buch versammelten Texte – geschrieben in den letzten 15 Jahren – haben insofern eine Mitte, als sich in allen Texten nachgerade die Absicht zeigt, Medien als Kulturtechniken zu identifizieren, damit die Kulturen oder »Lebensweisen« der Gegenwart als wesentlich von Medientechniken mit-erzeugte zu begreifen, es also naheliegt, von *Medienkulturen* zu sprechen. Medienkulturen, in und mit denen wir leben, die uns prägen und deren Mächtigkeit wohl zunehmen werden, und die es sinnvoll erscheinen lassen, sich ihrer Genesen, Arbeitsweisen und Transformationen zu versichern. Dies passiert in den vorliegenden Texten mit der Photographie, dem Kino, dem Fernsehen und dem Internet entlang der Kategorien des Körpers und des Raumes. (Aus dem Vorwort)

Die kurzen Essays sind sehr anregend geschrieben und eröffnen teilweise ganz ungewohnte Perspektiven, etwa die Verwandtschaft von Autobahn und Medien (die sich nicht im Begriff der *data highways* erschöpft). Sie sind teilweise von beklemmender Aktualität, etwa wenn Marc Ries über die Rolle der Bilder im Krieg (der Opferbilder wie der diskursiven Bilder) nachdenkt. – Ein Buch, das sich durch die Vielfalt

der dargestellten Aspekte und die Weite des Blicks auszeichnet.



Sabine Fuchs/Peter Schneck (Hg.)

### Der vergessene Klassiker

Leben und Werk Karl Bruckners

Wien: Edition Präsens, 2002. (= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, Bd. 3, hg. v. Ernst Seibert u. Peter Malina). 262 Seiten. ISBN 3-7069-0142-0 • EUR 40,90

*Der vergessene Klassiker* ist der treffende Titel dieses Sammelbandes, der auf einem gleichnamigen Symposium 2000 beruht. Karl Bruckners rund 30 Jugendbücher waren in den 1950er und 1960er Jahren Bestseller und wurden in viele Sprachen übersetzt, heute sind nur mehr zwei Titel im Handel erhältlich. Der Band konzentriert sich auf drei Aspekte, die jeweils in mehreren Aufsätzen und von verschiedenen Perspektiven behandelt werden: Bruckners Bücher zum Thema Krieg und Frieden, vor allem *Sadako will leben*; auf die Fußballromane, besonders die *Spatzenelf* und schließlich auf den in Italien spielenden Roman *Giovanna und der Sumpf*. Die Sichtweise der AutorInnen ist durchaus kontrovers, aber insgesamt lässt sich vielleicht als Tenor herauslesen: Bruckners Verdienste um die aufklärerische Jugendliteratur werden voll gewür-

digt, vor allem im Kontext einer Zeit, in der das politische Jugendbuch (in Österreich und Westdeutschland) kaum vertreten war. Doch attestiert man ihm zugleich ein »ambivalentes, altmodisches Realismus-Konzept« (Rußegger, 167), das durch die mediale Entwicklung erst recht überholt sei. Peter Scheiner formuliert es dialektisch: »Karl Bruckner leitete in der deutschsprachigen KJL der 50er Jahre und der ersten 60er Jahre einen Modernisierungsprozess ein, von dem er selbst schließlich eingeholt und überholt wurde« (26). – Dieser Band, der auf die Initiative der österreichischen Gesellschaft für Kinderliteraturforschung zurückgeht, füllt eine wichtige Lücke in der Erforschung der KJL der Nachkriegszeit.



Allan James (Hg.)

### Vielerlei Zungen

Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt/Celovec: Drava, 2002. 256 Seiten. ISBN 3-85435-380-4 • EUR 25,00 • sFR 43,00

Die acht Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf eine Ringvorlesung an der Universität Klagenfurt zurück. Der gemeinsame Tenor der Aufsätze, die aus unterschiedlichen Bereichen stam-

men: Es ist an der Zeit, sich von der überkommenen Vorstellung zu lösen, die Einsprachigkeit als Normalzustand und Mehrsprachigkeit als problematische Ausnahme ansieht; die kulturelle Homogenität als etwas Selbstverständliches oder zumindest als etwas Erstrebenswertes ansieht. – Zu den Beiträgen: Stefan Schneider diskutiert den multilingualen Spracherwerb von Kindern aus sprachwissenschaftlicher Sicht und auf Basis empirischer Untersuchungen. Georg Gombos berichtet im Anschluss daran von der Praxis eines dreisprachigen Kindergartens in Kärnten (Slowenisch/Deutsch/Englisch). Dort wird frühkindliche Mehrsprachigkeit als Bildungschance erkannt und wahrgenommen. Dietmar Larcher stellt »psychoanalytische Spekulationen zur Mehrsprachigkeit« an und untermauert diese durch ausführliche Auszüge aus Interviews mit mehrsprachigen Menschen. Primus-Heinz Kucher bringt Beispiele für literarische Mehrsprachigkeit in den deutschen Literaturen des 19. und 20. Jahrhunderts. Am Beispiel der Alpen-Adria-Region weist Johann Strutz nach, dass literarische Mehrsprachigkeit zu einem konstitutiven Merkmal von Regionalität werden kann. Edgar Sallager diskutiert zwei Beispiele aus der italienischen Literatur, wo die von Strutz beschriebene literarische Polyphonie ebenfalls zum Tragen kommt – bei Italo Svevo und Gino/Carmine Chiellino. Brigitte Busch schildert die Möglichkeiten regionaler Mehrsprachigkeit anhand des Mediums Freies Radio. Umrahmt werden diese Texte durch zwei Beiträge des Herausgebers, der ziemlich optimistisch resümiert: »Mehrsprachigkeit bedeutet Raum. Raum, in dem man

sich frei bewegen kann, mit Möglichkeiten für ein »crossing«. [...] In dem mehrsprachigen Raum befinden sich vielerlei Zungen, die plurale Identitäten als etwas Selbstverständliches ermöglichen.« (10) Dieses Buch sollte Pflichtlektüre für alle Sprach- und LiteraturlehrerInnen werden!



Klaus Seitz

### **Bildung in der Weltgesellschaft**

Gesellschaftstheoretische Grundlagen  
globalen Lernens.

Frankfurt: Brandes & Apsel, 2002. 496 Seiten  
ISBN 3-86099-758-0 • EUR 29,90 • sFr 50,50

Um es gleich vorwegzunehmen: Dieses Buch ist ein großer Wurf, ein wichtiger Meilenstein in der Pädagogik. Das Anliegen von Klaus Seitz ist ehrgeizig und anspruchsvoll. Er möchte globales Lernen nicht als interessanten Nebenzweig der Pädagogik etablieren, sondern eine allgemeine pädagogische Theorie entwickeln, die der heutigen Zeit entspricht, die zunehmend nicht mehr durch Nationalstaaten, sondern durch die entstehende Weltgesellschaft charakterisiert ist. Die Theorie und Didaktik des Globalen Lernens, wie sie Klaus Seitz entwickelt, steht somit auf

gesellschaftstheoretischen Grundlagen. Der Autor bezieht sich vor allem auf den systemtheoretischen Ansatz von Niklas Luhmann, der das Paradigma einer Weltgesellschaft am konsequentesten entfaltet hat. Somit kann Seitz auch Erziehung selbst als Bestandteil eines weltgesellschaftlichen Funktionssystems verorten. Weltgesellschaft ist für den Autor nicht bloß allgemeiner Rahmen, sondern realisiert sich gerade im Lokalen: aus der Globalisierung wird *Glokalisierung*. Auf dieser Basis prüft Seitz frühe kosmopolitische Bildungskonzepte auf ihre heutige Brauchbarkeit und geht damit weit über bestehende Ansätze zum *globalen Lernen* hinaus. Sein Anliegen ist ein emanzipatorisch-solidarisches: »die Individuen bei der Ausbildung jener Fähigkeiten zu unterstützen, derer sie bedürfen, um unter den Bedingungen des globalen Zeitalters ein verantwortungsbewusstes und zugleich gelingendes Leben führen zu können« (464). Damit wird aber nicht dem Einzelnen die Last für die Weltentwicklung aufgebürdet. Seitz betont, dass es um den »Umbau gesellschaftlicher Institutionen und die Neuordnung sozialer Systeme« geht, als Voraussetzung für eine solidarische Weltgesellschaft.

Klaus Seitz ist damit ein Buch gelungen, das neue Maßstäbe setzt. Nie wieder wird es möglich sein, Erziehung (und auch Deutschunterricht) im engen Rahmen der »eigenen« Nation zu denken und zu konzipieren.

W. W.

Werner Delanoy

## *Starmania*: Eine ideologiekritische Nachbetrachtung

Der Verfasser dieser Zeilen zählt nicht unbedingt zur Zielgruppe von *Starmania*<sup>1</sup> (er ist Mitte vierzig), doch hat er diese Sendung durchaus mit Faszination und Interesse verfolgt. Wie viele andere hat auch er seine Sympathien (auch Antipathien) für bestimmte KandidatInnen entwickelt und jede Woche mit Spannung darauf gewartet, wer denn die Sängergruppe verlassen muss. Dabei hat er sich wiederholt in einem Widerspruch erlebt. Die angesprochene Faszination stand im Gegensatz zu einer ablehnenden Haltung, die grundlegenden Spielregeln der Sendung galt. Dabei erinnerte er sich an ein vergleichbares Programm, das ihn in den 70er Jahren sehr angesprochen hatte. Ferner fiel ihm Brigitte Hipfls Ideologiekritik ein, die bei widersprüchlichen Reaktionen auf Medientexte ansetzt, um sich des eigenen Unbehagens gegenüber Formen ideologischer Beeinflussung klarer zu werden (vgl. Hipfl 1996). Diese Ideologiekritik wendet sich der Frage zu, welche gesellschaftlichen Wertvorstellungen Fernsehprogramme oder Filme ihren ZuseherInnen nahelegen wollen. Aus diesem Blickwinkel erscheint *Starmania* dem Verfasser als ein geschickter Versuch, Menschen ein Wertsystem schmackhaft zu machen, das sich mit Richard Sennett (1998) als »Kultur des neuen Kapitalismus« bezeichnen lässt.

---

WERNER DELANOY, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: werner.delanoy@uni-klu.ac.at

1 Die sehr ähnliche konzipierte Sendung in der Bundesrepublik Deutschland hieß: »Deutschland sucht den Superstar«.

Wie er zu dieser Einschätzung von *Starmania* gekommen ist, davon erzählt der folgende Beitrag. Der erste Teil ist dabei allgemein gehalten, um die Anliegen einer ideologiekritischen Betrachtung näher vorzustellen. Im zweiten Teil wird *Starmania* aus ideologiekritischer Perspektive zur Diskussion gestellt. In den abschließenden Überlegungen werden einige Vorschläge angerissen, wie *Starmania* im Unterricht nachbetrachtet werden kann. Dem/der Leser/in mag merkwürdig erscheinen, dass der Verfasser in der Folge von der Show im Präsens spricht, obwohl sie bei Erscheinen des Beitrags bereits der Vergangenheit angehört. Dies hat damit zu tun, dass die Show noch im Gange war, als der Beitrag verfasst wurde. Seine Fertigstellung erfolgte knapp vor dem großen Finale.

### 1. Was will eine ideologiekritische Betrachtung?

Die hier vertretene Ideologiekritik wähnt sie sich *nicht* im Besitz eines außer Frage stehenden Standpunktes. Sie tritt zwar dafür ein, andere Standpunkte kritisch zu beleuchten. Sie sieht aber in der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik eine Grundbedingung dafür, nicht selbst ideologisch zu wirken. Eine ideologiekritische Haltung ergibt sich daher nicht automatisch mit dem Einnehmen bestimmter Standpunkte, egal ob ich mich nun bürgerlich, marxistisch, feministisch, (post)modern oder ökologisch positioniere. Mit Zima (1991, S. 386) ist vielmehr davon auszugehen, dass alle Positionen »ideologieverdächtig« sind, sofern sie sich ihren Grundannahmen und Handlungsweisen nicht selbstkritisch zuwenden. Diese Vorstellung von Ideologiekritik baut auf dem Eingestehen eigener Begrenztheit auf, die sich für ihre VertreterInnen aus der Endlichkeit menschlicher Existenz und ihrem Verstricktsein in bestimmten historischen und sozio-kulturellen Kontexten ergibt. Diese Ideologiekritik bekennt sich zu einem Sprachgebrauch, der die eigene Partikularität unterstreicht. In diesem Sinne betrachte ich meine Überlegungen zu *Starmania* als ein vorläufiges Ergebnis, das einer kritischen Überprüfung bedarf. Dazu sind die LeserInnen dieses Beitrags herzlich eingeladen.

Diese Ideologiekritik beschäftigt sich mit Manifestationen menschlicher Kultur. Kultur wird hierbei als komplexes und für Veränderung offenes Gewebe an Wünsche, Werten, Überzeugungen, Gewohnheiten, Verhaltensweisen, etc. verstanden, das von Menschen über Interaktion geschaffen wird, ihnen eine Grundlage für ihr Selbst- und Fremdverständnis bietet, in ihrem Bewusstsein und Unterbewusstsein eine Verankerung findet und sie maßgeblich in ihrem Fühlen, Denken und Handeln beeinflusst. Kultur wird ferner als ein Schauplatz konkurrierender Interessen gesehen, wo beständig um Machtpositionen gerungen wird. Kultur manifestiert sich in allen Lebensbereichen anhand des Sinns, den Menschen sich und ihrer Umwelt zuschreiben. Dabei kommen unterschiedliche Tiefenschichten ins Spiel. So lassen sich Sinnzuschreibungen auf einer eher oberflächlichen Ebene etwa als Ausdruck von Vorlieben oder Moden erklären. Die Aufmerksamkeit kann aber auch dahinterliegenden Sehnsüchten, Wertvorstellungen und Machtinteressen gelten. Die hier vertretene Ideologiekritik möchte in die Tiefe gehen. Sie will insbesondere die Instrumentalisierung von Sehnsüchten für das Durch-

setzen bestimmter Machtinteressen transparenter und damit verstärkt diskutierbar machen.

Diese Ideologiekritik versteht sich als dialogischer Ansatz. Eine solche Position basiert auf der Überzeugung, dass alle menschlichen Standpunkte grundsätzlich gleichwertig sind, sofern sich ihre VertreterInnen an dialogische Spielregeln halten. Dazu zählt das bereits angesprochene Eingestehen eigener Begrenztheit. Weitere Spielregeln betreffen ein grundsätzliches Bekenntnis zur Komplexität und Vielfalt menschlicher Lebensformen (vgl. Welsch 1998, S. 148, 317), sowie die Bereitschaft, andere in ihrem Anderssein anzuerkennen und zu verstehen, was auch die Akzeptanz (vorläufigen) Nichtverstehenkönnens einschließt (vgl. Kögler 1992, S. 255, 289). Ferner verlangt Dialog nach einem ehrlichen Umgang miteinander. Für die Ideologiekritik beinhaltet ein solcher Umgang einen Zeichengebrauch<sup>2</sup>, der eigene Interessen und Wertvorstellungen zu erkennen gibt und deren Auswirkungen auf das Leben der AdressatInnen abschätzbar macht. Schließlich impliziert Dialog den Wunsch nach einer gerechten Welt. Die Ideologiekritik will i. d. Z. zum Erfassen jener Verfahren beitragen, die dem Herstellen und Festigen gesellschaftlicher Ungleichheit dienen.

Den hier verwendeten Ideologiebegriff habe ich insbesondere über Peter Zima (1989 & 1991) kennengelernt. Für ihn drücken Ideologien kollektive Standpunkte aus und manifestieren sich anhand eines bestimmten Zeichengebrauchs. Dieser Zeichengebrauch ist an ein Aussagesubjekt gebunden, das »... nicht bereit oder nicht in der Lage ist«, seinen Standpunkt und seine sprachlichen Verfahren »... zu reflektieren und zum Gegenstand eines offenen Dialogs zu machen« (vgl. Zima 1991, S. 385–386). Stattdessen werden Standpunkte als richtige, einzig gültige, selbstverständliche, natürliche, etc. Positionen vorgestellt. Anders als bei repressiver Machtausübung wird bei ideologischer Beeinflussung auf direkte Gewalt und Gewaltandrohung verzichtet. Vielmehr wird den AdressatInnen nahegelegt, ein außer Frage gestelltes Selbst- und Weltverständnis zu verinnerlichen. Ja, diese Standpunkte werden den AdressatInnen schmackhaft gemacht, damit sie ihnen von innen zustimmen. Eine Folge davon ist, dass Menschen u. U. in ihre eigene Unterdrückung einwilligen, ohne sich der Implikationen ihrer Zustimmung bewusst zu sein (vgl. Decke-Cornill & Gdaniec 1992, S. 46–47).

An dieser Stelle sei nochmals auf den Unterschied zwischen Repression und ideologischer Beeinflussung eingegangen. Beide dienen der gesellschaftlichen Kontrolle von Menschen. Während aber Repression mittels körperlicher Gewalt, Bestrafung und Gewaltandrohung Andersdenkende zur Systemkonformität zwingen will, zielt ideologische Beeinflussung auf eine von innen wirkende Kontrolle. Eine Kontrolle mittels Repression ist leicht zu durchschauen, weil die Kontrollinstanz sich als solche zu erkennen gibt und gleichsam außerhalb des eigenen Denkens und Fühlens lokalisiert werden kann. Bei Ideologien ist dies schwieriger. So werden bei

---

<sup>2</sup> Der Begriff *Zeichen* umfaßt Sprache in einem engeren Sinn sowie darüber hinausgehende Kommunikationsformen (z. B.: Bilder; Kombinationen von Wort, Ton und Bild).

ideologischer Beeinflussung bestimmte Vorstellungen u. U. sehr geschickt verpackt, um sie besonders attraktiv erscheinen zu lassen. Dieses Verpacken sehe ich als charakteristisch für eine marktwirtschaftliche Verkaufs- bzw. Werbelogik, die nach Haug (1980, S. 41 ff.) mit einem *Gebrauchswertversprechen* zum Kauf animiert. Laut Haug kaufen Menschen in marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften ein Produkt nicht (nur) wegen seines Gebrauchswertes, sondern vor allem wegen eines ihm zugeordneten Glücksversprechens, das u. U. erst ein Bedürfnis für die angepriesene Ware schafft. Analog dazu versprechen auch ideologische Sinnangebote Glück (z. B. Erfolg, Anerkennung, Aufwertung der eigenen Person, Macht über andere) und wollen über dieses Versprechen Menschen für bestimmte gesellschaftliche Ziele vereinbaren.

So wirksam Formen ideologischer Beeinflussung sein mögen, es sind ihrem Erfolg auch Grenzen gesetzt. Zum einen impliziert das Bemühen, Menschen in eine bestimmte Richtung zu lenken, das Vorhandensein unterschiedlicher und miteinander konkurrierender Standpunkte. Ideologien befinden sich somit im Konflikt mit anderen Positionen und laufen daher beständig Gefahr, durchschaut zu werden. Auch ist nie sicher, ob die Sinnangebote so ankommen, wie sie intendiert sind. Medienprogramme wie *Starmania* bekommen ihre konkrete Gestalt erst im Verlauf des Programms. Dazu sind sie auf Akteure angewiesen (die SängerInnen, das Saalpublikum, das Publikum zu Hause), die unerwartet reagieren können. So hat etwa beim deutschen Pendant zu *Starmania* (»Deutschland sucht den Superstar«) einer der Favoriten (Daniel Küblböck) beim Ausscheiden einer Kollegin seinen Unmut über diese Entscheidung mit Weinen und Schreien lautstark zum Ausdruck gebracht und dabei das Saalpublikum auf seine Seite gezogen. Eine solche Reaktion kann die Hin- und Herbewegung als Spielregel in Frage stellen.<sup>3</sup>

Ferner handelt es sich bei Programmen wie *Starmania* um komplexe Zeichen. Damit ist gemeint, dass ihnen unterschiedliche, ja u. U. entgegengesetzte Potentiale eingeschrieben sind. *Starmania* verfügt über Anteile, die die Selbstentwicklung der KandidatInnen hemmen und fördern können. Zu den Spielregeln von *Starmania* zählt, dass Lieder nur nachgesungen werden dürfen. Die TeilnehmerInnen müssen sich mit einer reproduzierenden Rolle zufrieden geben und sich den Liedvorgaben der Programmgestalter unterordnen. Gleichzeitig wird von ihnen aber erwartet, den Coverversionen eine persönliche Note zu geben, wodurch das Einbringen und Entwickeln eigener Persönlichkeitspotentiale (innerhalb bestimmter Grenzen) sehr wohl wieder möglich wird. Widersprüche können sich bei *Starmania* auch aus dem Aufeinanderprallen zweier unterschiedlicher Glücksversprechen ergeben. Einerseits dient die Sendung der Suche nach dem Superstar und verspricht auf dieser Ebene – mit den Worten von Jauss (1976, S. 220) – die Möglichkeit zur »Bewunde-

<sup>3</sup> So weit ist es bei *Deutschland sucht den Superstar* nicht gekommen. Daniels Reaktion hat allerdings zu einer Unterbrechung der Sendung geführt. Der Sender RTL hat auf seinen Gefühlsausbruch mit dem Einschleusen eines Werbeblocks reagiert. Ferner wurde Daniel vor dem nächsten Liveeinstieg in die Sendung aus dem Studio gebracht.

«... von vollkommenen Helden». Andererseits kann das Publikum aus der Macht Genuss ziehen, mit seinem allwöchentlichen Votum über das Starsein der TeilnehmerInnen selbst zu entscheiden. Bleibt dabei aber der/die eigene Favorit/in auf der Strecke, so erfährt das Bedürfnis nach Bewunderung unter Umständen eine ernste Erschütterung. An die Stelle der Glücksgefühle kann Bestürzung über und Wut auf den Ausgang des Votums, ja die Sendung insgesamt treten.

In der Ideologiekritik findet sich das Argument, dass die Vereinnahmung über Glücksversprechen stets ein Risiko beinhaltet. Frederic Jameson (1982, S. 135–139) vertritt die Auffassung, dass Glücksversprechen nur dann »bestechen« können, wenn sie fundamentale Hoffnungen und Sehnsüchte ansprechen. Werden diese massiven Hoffnungen und Sehnsüchte aber enttäuscht, so kann sich ihre Macht gegen diejenigen richten, die sich ihrer ideologisch bedient haben.

## 2. Starmania

Meine erste Begegnung mit *Starmania* rief Erinnerungen an ein vergleichbares Programm wach, das in Österreich Anfang der 70er Jahre ausgestrahlt wurde. Dabei handelte es sich um die sogenannte *Showchance*. Im Unterschied zu *Starmania* handelte es sich hier, so weit ich mich erinnern kann, um ein einmaliges Ereignis. Ferner konnten Einzelkünstler wie auch Musikgruppen daran teilnehmen, wobei diese häufig eigene Lieder vorstellten. Am Ende gab es auch *einen* Sieger, doch wurde niemand aus der Show hinausgewählt. Die damaligen Gewinner (die *Milestones* mit dem Lied *Einmal*) waren auch meine Favoriten gewesen und ihr selbstkomponiertes Lied sprach mich wegen seiner musikalischen, lyrischen und gesellschaftskritischen Qualitäten sehr an.

Wenn mir auch bei *Starmania* einige der TeilnehmerInnen wegen ihrer Stimme und Ausstrahlung sehr gut gefallen, wenn ich auch die Begeisterung der SängerInnen und des Publikums ansprechend finde, ja selbst den wöchentlichen Hinauswurf mit grossem Interesse verfolgt habe, so hat die von mir erfahrene Differenz zur *Showchance* ein doch massives Unbehagen erzeugt. Ein blosses Nachsingen erscheint mir als ungleich eingeschränktere Möglichkeit zur künstlerischen Selbstentfaltung. Die Beschränkung auf EinzelsängerInnen betrachte ich als Versäumnis, die Leistungen bestehender Musikgruppen gebührend zu würdigen. Ein gesellschaftskritisches Moment ist für mich nicht zu erkennen. Schließlich lassen meines Erachtens die allwöchentliche Hinauswahl und ihre Inszenierung die gesanglichen Darbietungen in den Hintergrund treten, wobei ich offensichtlich nicht der einzige bin, der so empfunden hat. Dies beweisen die besonders hohen Einschaltquoten bei diesem Programmteil.

Die hohen Einschaltquoten lassen vermuten, dass das größte Interesse am Programm der Frage gegolten hat, wer als nächster die Sängergruppe verlassen muss. Dabei hat sich keine/r der KandidatInnen seiner/ihrer sicher sein können, da abschliesslich die unberechenbare Publikumsgunst über den weiteren Verbleib entschieden hat. Diese stete Unsicherheit findet in einer neoliberalen (d. h. weitgehend unregulierten) Marktwirtschaft in der Volatilität der Nachfrage/Märkte ihre Entspre-

chung. Ein solches System benötigt für seine Implementierung und Entfaltung einen bestimmten Menschentypus. Sennett (1998) bezeichnet diesen Typus mit dem Begriff des »flexiblen Menschen«. Dieser Modellmensch kann Unsicherheit positiv besetzen, ist an keinen bestimmten Ort gebunden, arbeitet hart, verhält sich systemkonform und trägt für sich (d. h. auch für das eigene Scheitern) selbst Verantwortung. Stellt *Starmania* somit einen Versuch dar, jungen Menschen diesen Modelltyp schmackhaft zu machen? Ich meine, dass die Sendung in ihrem Grundkonzept in diese Richtung tendiert.

Meines Erachtens will die Sendung auf zwei Ebenen ihr Publikum für neoliberale Werthaltungen vereinnahmen. Zum einen entwirft sie mit den KandidatInnen einen Modellmenschen, mit dem sich junge Leute admirativ identifizieren sollen. Bei dieser Identifikationsform wird zur Bewunderung und damit verbunden zur Nachahmung vorbildhafter Charaktere eingeladen (vgl. Jauss 1977, S. 231–237).<sup>4</sup> Zum anderen wird über die Lust an der Macht, den Superstar selbst zu küren bzw. zu verhindern, die Unberechenbarkeit des Systems positiv erlebbar.

Worin liegen die spezifischen Qualitäten der Helden von *Starmania*? Betrachtet man die Art und Weise, wie in der Sendung mit den KandidatInnen umgegangen wird, so zeigt sich für mich folgendes Bild. Der Modellmensch dieser Sendung muss über ein hohes Maß an Vielseitigkeit verfügen. Ein Beleg dafür ist, dass die KandidatInnen Lieder aus unterschiedlichen Genres zu interpretieren haben. Er/sie muss ferner sehr belastbar sein. So haben die SängerInnen über Monate hinweg an sie gestellte Aufgaben weitgehend außerhalb ihrer gewohnten Umgebung bewältigt. Es wird von diesem Menschentyp erwartet, dass für ihn Arbeit an erster Stelle steht. Dies macht das Hintanstellen bestehender Bindungen (Familie, Freunde, Partner/in, BandkollegInnen, Schule, Beruf) erforderlich. So müssen sich die TeilnehmerInnen an einem neuen Arbeitsort zurechtfinden und während der Dauer der Show weitgehend auf ein Zusammenleben mit Nahestehenden verzichten. Die Arbeitsanforderungen sind sehr hoch. Mit Ausnahme des Sonntags haben die KandidatInnen über Monate hinweg von früh bis spät intensiv an ihren Auftritten gearbeitet.<sup>5</sup>

Dieser Modellmensch hat sich zudem mit der Rolle eines ausführenden Organs bestehender Vorgaben abzufinden. Wie bereits angesprochen, ist es den SängerInnen offensichtlich nicht möglich, eigene Lieder vorzustellen. (Eine Ausnahme war das Finale, was einen zusätzlichen Überraschungseffekt ausmachte.) Damit sind sie auch von einer wichtigen Einnahmequelle ausgeschlossen, die sich aus den Tantiemen für eigene Autorschaft ergibt. Ferner wird von ihm/ihr Systemkonformität erwartet. So habe ich von den zwölf KandidatInnen, die sich für das Finale qualifizierten, kaum Kritik an der Sendung vernommen. Sie haben sich *Starmania* gegenüber selbst dort mit Wertschätzung geäußert, wo tiefe Enttäuschungen erfahren wurden

4 Die Einladung zur Heldenverehrung wird mit dem Titel (*We Will Be Tomorrow's Heroes*) des neuen Liedes der zwölf FinalistInnen (der Starmaniacs) explizit angesprochen.

5 Die Moderatorin Arabella Kiesbauer sprach i. d. Z. in der Sendung vor dem grossen Finale (14.2.2003) vom »strengen *Starmania* Stundenplan«.

(z. B. unmittelbar nach ihrer Hinauswahl). Die verbliebenen KandidatInnen haben zwar meist ihre Trauer über das Ausscheiden des/der Kolleg/en/in zum Ausdruck gebracht, dabei aber stets gefasst gewirkt und die Spielregel der Hinauswahl nicht in Frage gestellt. Ein Gefühlsdurchbruch wie bei Daniel Küblböck hat sich bei *Starmania* nicht ereignet.

An einer Stelle ist Kritik am System durchgeklungen. Christina Stürmer hat Ende Jänner gemeint, dass sie sich in Anbetracht ihrer Erfahrungen mit *Starmania* ein Starsein als Beruf nun weniger vorstellen kann und im Vergleich dazu lieber mit ihrer Band musizieren würde. Diese Aussage wurde wenige Tage später bei der Nachbesprechung der Sendung im Ö3-Wecker von den *Starmania*-Experten mit Missfallen quittiert. Dort hieß es, dass sich Christina mit dieser Aussage selbst schadet, weil sie damit riskiert, die Publikumsgunst zu verlieren. Was bei dieser Nachbesprechung nicht zur Sprache kam, ist die potentielle Sprengkraft dieser Aussage, die dem System *Starmania* an zentraler Stelle widerspricht. Die Identifikation mit dem Heldenmythos, die völlige Hingabe an den Job und das Hintanstellen bestehender Bindungen werden damit in Frage gestellt.

Schließlich kann sich der Modellmensch dieser Sendung seines Erfolges nie sicher sein. Jede Woche riskieren die KandidatInnen, aus der Show hinausgewählt zu werden, wobei nicht unbedingt ihre künstlerische Qualität, sondern vor allem der Publikumsgeschmack entschieden hat, wer die Gruppe als jeweils nächster verlassen musste. Bedenkt man, dass die Wirtschaft des neuen Kapitalismus nach immer »schlankeren« Betrieben strebt, die sich ändernden Marktverhältnissen rasch anpassen können, so ist der Hinauswurf von MitarbeiterInnen eine grundsätzliche Spielregel dieses Systems. *Starmania* stellt diese Spielregel nicht zur Diskussion. Ja, ein Mitspielen im System, auch wenn es nur kurzfristig möglich ist, wird als so erstrebenswert vermittelt, dass das Ausscheiden im Vergleich dazu unbedeutend wird. Ich erinnere mich i. d. Z. an eine Aussage von »Niddl« (Anita Ritzl), die kurz vor ihrem Ausscheiden gesendet wurde. Auf die Frage, wie sie zu einem möglichen Ausscheiden stehe, antwortete sie mit »Dabeisein ist alles«. Ihre Enttäuschung beim tatsächlichen Ausscheiden führte sie auf ihr persönliches Schicksal – sie sei eben ein Pechvogel – zurück. Ideologiekritisch betrachtet wird hier Scheitern als persönliches und nicht als strukturelles Problem erklärt. Das System *Starmania* bleibt damit außer Frage gestellt.

Die Einschaltquoten lassen vermuten, dass die Bewertung der KandidatInnen das Publikum besonders fasziniert hat. Bei der Sendung vom 14. Februar waren es 2,3 Millionen abgegebene Stimmen, was die enorme Reichweite von *Starmania* unterstreicht. Das Voting gibt dem Fernsehpublikum Macht, über den Verbleib der SängerInnen in der Gruppe zu bestimmen. Dies erinnert ein wenig an die Gladiatorenspiele im alten Rom, wo die Zuseher nach dem Kampf über Leben und Tod der Gladiatoren entschieden. Diese Macht ist allerdings trügerisch, weil sie dem Gesetz der Unberechenbarkeit unterliegt, nicht selbst errungen, sondern von einem System gewährt wird, und in erster Linie den Interessen der Programmgestalter und ihrer Geldgeber dient. Man denke etwa an das allwöchentliche Rekordergebnis, das die Telekom mit den abgegebenen Stimmen einfährt. Auch schlägt der ORF beträchtliches Kapital aus der Sendung. Neben den hohen Einschaltquoten und damit

verbundenen Werbeeinnahmen hat er sich laut der *Kleinen Zeitung* (19.2., S. 58) bis 2005 eine Provision von 30 Prozent für jegliche Showbusiness-Aktivität der KandidatInnen gesichert.

Über die Hinauswahl der KandidatInnen konnten lange Zeit auch die SängerInnen selbst mit der Vergabe des *Friendship-Tickets* mitentscheiden. Diese Spielregel machte es möglich, einen der beiden Hinausgewählten in die Gruppe zurückzuholen. Als die Vergabe des *Friendship-Tickets* nicht mehr möglich war, mussten stets die verbliebenen KandidatInnen das Ergebnis der Publikumsentscheidung bekanntgeben. Sennet (1998, S. 155) schreibt, dass die Kultur des neuen Kapitalismus Macht ausüben will, ohne Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Vor dem Hintergrund dieser Aussage lässt sich argumentieren, dass die Verantwortlichen für die Idee der beständigen Hinauswahl diese Spielregel nicht selbst exekutieren, sondern sich hier der KandidatInnen und des Publikums bedienen. Die Hinauswahl bekommt über die KandidatInnen ein sympathisches Gesicht. Die Publikumswahl und das Mitspracherecht der TeilnehmerInnen erwecken den Eindruck, dass von diesen beiden Instanzen die entscheidende Macht ausgehe. Die Realität ist eine andere. Die Spielregeln sind vorgegeben und stehen außer Debatte. Das Publikum und die KandidatInnen werden zu den Handlangern eines Systems, das unangenehme Aufgaben an sie delegiert hat.

Ein weiterer Aspekt, der mir bei *Starmania* als bemerkenswert erscheint, sind die strukturellen Voraussetzungen für Gruppenbildung bei den KandidatInnen. Ich habe bereits angesprochen, dass das Programm ein Hintanstellen bestehender Bindungen einfordert. Die KandidatInnen begeben sich somit als Einzelpersonen in die Show. Als Einzelpersonen sind sie meines Erachtens dem System, das hinter dem Programm steht, stärker ausgeliefert. Sie bilden allerdings mit den KollegInnen nun eine neue Gruppe, die potentiell große Solidarisierungspotentiale aktivieren kann. So schreibt Sennet (1998, S. 191), dass »soziale Bindung ... am elementarsten aus einem Gefühl gegenseitiger Abhängigkeit [entsteht]«. Gegenseitige Abhängigkeit ist meines Erachtens bei *Starmania* besonders stark gegeben, weil alle der KandidatInnen als Einzelne mit dem Problem des »Überlebens« in einer für sie neuen Umgebung bei gleichzeitig hoher Belastung konfrontiert sind. Daraus ergeben sich Potentiale für das Entstehen eines intensiven Wirgefühls, das auch systemkritischen Zielen dienen kann.

Einer Systemkritik sind allerdings durch weitere Spielregeln Grenzen gesetzt. So sind die KandidatInnen in ihrem Alltag beständig von Trainern umgeben, die sie bei der Ausbildung der Stimme, beim Arrangement der Lieder und beim Umgang mit ihrem Körper unterstützen. Mit anderen Worten haben die KandidatInnen wenig Zeit für Systemkritik und stehen zudem meist unter der Aufsicht ihrer Ausbilder. Ferner befinden sich die KandidatInnen als KonkurrentInnen um die Publikumsgunst in einem Wettbewerbsverhältnis, wobei alle den Wunsch teilen, *Starmania* zu gewinnen. So sehr die KandidatInnen auch miteinander gut auskommen möchten, so gibt die Zielrichtung der Show dem Interesse der Einzelperson Vorrang. In Anbetracht der allwöchentlichen Hinauswahl von KandidatInnen ist die Gruppe zudem in einem ständigen Umbau begriffen. Auch kann sie sich in erster Linie nur dem

kurzfristigen Ziel widmen, die jeweils nächste Sendung zu »überleben«. Die Fluktuation in der Gruppe und eine kurzfristige Zielperspektive machen es schwer, systemkritische Vorstellungen gemeinsam zu entwickeln. Schließlich hat die Gruppe mit dem *Friendship-Ticket* eine Möglichkeit, über ihre Zusammensetzung mitzuentscheiden. In Anbetracht der Notwendigkeit, sich gegenseitig zu stützen, scheidet der-/diejenige leichter aus, der/die nicht in die Gruppe passt. Dies fördert die Kooperationsbereitschaft in der Gruppe, die sich in Anbetracht der zuvor angesprochenen Rahmenbedingungen aber kaum gegen die Systemvorgaben wenden wird. So verstanden, sichert sich hier ein System über seine Spielregeln ein intensives Kooperieren seiner »Angestellten« im Interesse systemkonformer Ziele.

Wie bereits angesprochen, bietet die Struktur von *Starmania* dem Fernsehpublikum die Möglichkeit einer doppelten Glückserfahrung. Menschen können sich der Heldenverehrung hingeben und sich im Besitz der Macht über Star- oder Nichtstarsein wähnen. Aus einer dialogischen Perspektive betrachtet erscheinen mir beide Glücksebenen als sehr problematisch. Die Sendung kündigt mit ihrem Titel eine Form von Starverehrung (*Starmania*) an, die eine distanz- und kritiklose Hingabe an die SängerInnen vorsieht. Dialog setzt demgegenüber die Fähigkeit zur Distanznahme voraus, um die Intentionen hinter bestimmten Angeboten erkennen sowie deren Implikationen für sich und andere abschätzen zu können. Die dem Publikum übertragene Macht ist so angelegt, dass sie das System, von dem sie ausgeht, nicht in Frage stellt, ja ihm materiellen und ideologischen Nutzen bringen soll. Dialog will demgegenüber Menschen dazu ermächtigen, am Erarbeiten systemischer Grundlagen konstruktiv und kritisch mitzuwirken.

Die beiden Glückspotentiale machen m.E. die besondere Faszination von *Starmania* aus. Sie bieten, so meine ich, die Grundlage dafür, einem überwiegend jungen Publikum ein neoliberales Programm über einen längeren Zeitraum hinweg schmackhaft zu machen. Die beiden Glückspotentiale können allerdings, wie am Ende des ersten Abschnitts angesprochen, in einen Widerspruch geraten, wenn der/die eigene Favorit/in aus der Show hinausgewählt wird. Dass dies vielen der ZuseherInnen widerfahren ist, kann schon in Anbetracht der beständigen Hinauswahl von KandidatInnen angenommen werden. Am dabei erfahrenen Unbehagen kann eine ideologiekritische Nachbetrachtung der Sendung in der Schule einhaken. Auch bieten sich Einstiege an, wo Alternativen zur bestehenden Realisierung der Show vorstellbar werden (z. B. über einen Vergleich mit der *Showchance*). Ferner kann eine neue Spielvorgabe entwickelt werden, um ihre Auswirkungen auf *Starmania* durchzudenken (z. B. Das Publikum und die KandidatInnen können im Verlauf der Show Spielregeln verändern, was glaubst Du werden sie ändern wollen? Wie verändert dies die Show insgesamt?). Schließlich betrachte ich ein Vorgehen als weiter-

führend, bei dem neoliberale Anliegen (z. B. anhand von Sennets *Der flexible Mensch*) vorgestellt und zur Show in Beziehung gesetzt werden. Damit die Ideologiekritik ihren dialogischen Grundsätzen treubleiben kann, ist dabei stets die Angemessenheit ihrer Annahmen und Vorgangsweisen selbst in Frage zu stellen.

#### Literatur

- DECKE-CORNILL, HELENE/GDANIEC, CLAUDIA M.: *Sprache – Literatur – Geschlecht*. Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht. Centaurus: Pfaffenweiler 1992.
- HAUG, WOLFGANG FRITZ: *Warenästhetik und kapitalistische Massenkultur (1)*. »Werbung« und »Konsum«. Systematische Einführung. Berlin: Argument Verlag 1980.
- HIPFL, BRIGITTE: »Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit«. In: Delanoy, Werner/Rabenstein, Helga/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck: Studienverlag 1996, S. 202–222.
- JAMESON, FREDERIC: »Verdinglichung und Utopie in der Massenkultur«. In: Bürger, Christa/Bürger, Peter/Schulte-Sasse, Jochen (Hrsg.): *Zur Dichotomisierung von hoher und niederer Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982, S. 108–141.
- JAUSS, HANS-ROBERT: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik 1*. München: Fink 1977.
- KÖGLER, HANS-HERBERT: *Die Macht des Dialogs*. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. Stuttgart: J. B. Metzler 1992.
- PRYJDA, WITOLD/UDE, CHRISTIAN: »Geheimer Strafkatalog für Starmaniacs«. In: *Kleine Zeitung*, 19.2.2003, S. 58.
- SENNET, RICHARD: *Der flexible Mensch*. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag 1998.
- WELSCH, WOLFGANG: *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag 1997, 5. Aufl.
- ZIMA, PETER V.: *Ideologie und Theorie*. Eine Diskurskritik. Tübingen: Francke 1989.
- ZIMA, PETER V.: *Literarische Ästhetik*. Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Tübingen: Francke 1991.

Lucia Leidenfrost

## In ein Buch hineinfallen

### Gedanken einer Schülerin

Bücher sind für mich Freunde, Freunde, die man ins Auto schmeißen kann und irgendwo dann lesen – oder auch im Auto. Freunde, die man in eine Tasche packt, um vielleicht eine Gelegenheit zu finden, bei der man vielleicht nur ein, zwei Sätze lesen kann. Es gibt natürlich auch Tage, wo man keinen Satz lesen kann. Einen oder eine gibt es vielleicht, die sich dann ärgern: »Jetzt habe ich das dicke Buch den ganzen Tag mitgeschleppt!« Aber man könnte es auch anders sehen. »Heute hat mich das Buch begleitet, jetzt werde ich noch was lesen!«

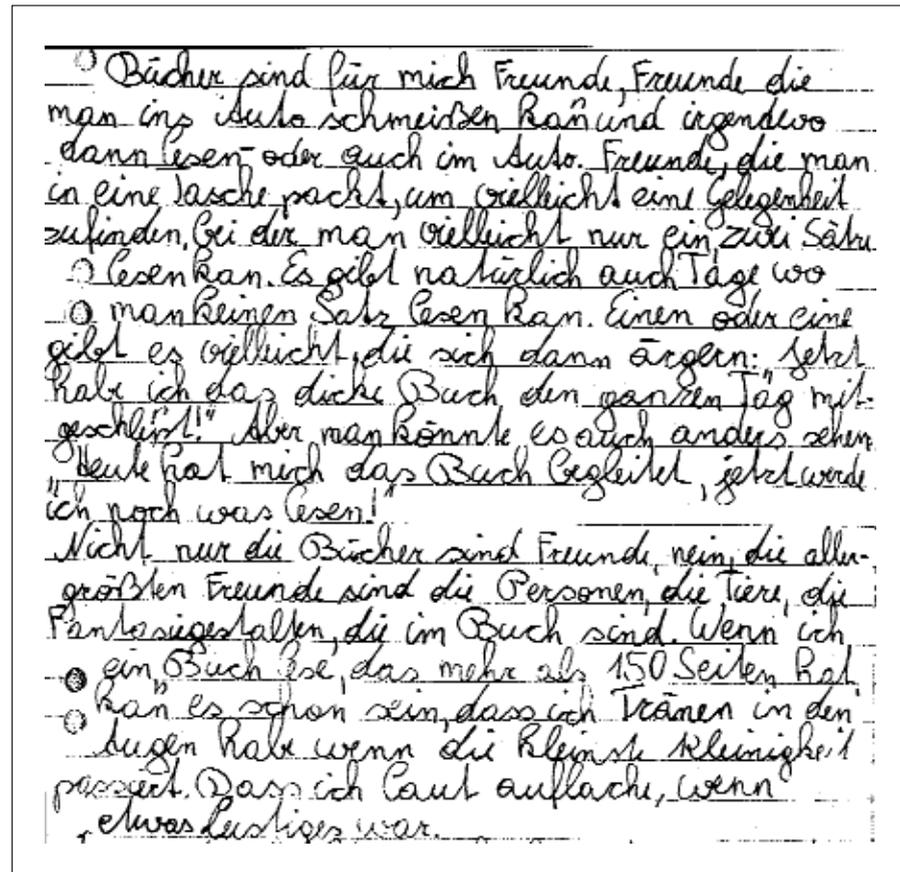
Nicht nur die Bücher sind Freunde, nein, die allergrößten Freunde sind die Personen, die Tiere, die Phantasiegestalten, die im Buch sind. Wenn ich ein Buch lese, das mehr als 150 Seiten hat, kann es schon sein, dass ich Tränen in den Augen habe, wenn die kleinste Kleinigkeit passiert. Dass ich laut auflache, wenn etwas Lustiges war.

Man oder ich, lebt einfach mit, man ist bei den Menschen im Buch. Da sieht man Dinge, die es nicht gibt, vielleicht Dinge, die man sich wünscht und weiß, es wird niemals so sein.

Ich gewinne die Menschen oft so lieb, dass ich lange nicht schlafen kann, wenn es zuende ist, das Buch. Oder einen ganzen Tag nur rumsitze, nichts machen kann. Ich bin eben noch dort, in dem Land, in der Geschichte, bei den Menschen. Wie Freunde sind Bücher nicht nur, weil sie überall mit gehen, wie ich will oder weil sie Unmögliches möglich werden lassen. Nein, ich kann abschalten, in eine Welt eintreten, die schrecklich und schön ist, genau so wie unsere hier. Aber ich kann mich dann nicht nur mit Sachen beschäftigen, wie: »Wie ist die Schularbeit ausgefallen?«,

---

LUCIA LEIDENFROST, 13 Jahre, ist Schülerin in Oberösterreich. Wir bedanken uns, dass sie uns ihren Aufsatz zur Verfügung gestellt hat.



nein, ich kann mich dann mit Fragen wie diesen beschäftigen: »Wird er es schaffen?« oder »Überlebt sie?« oder »Treffen sie sich wieder?« Ich finde Fragen, wie die Schularbeit ausgeht, langweilig, Fragen, ob jemand überlebt, spannend.

Manchmal gibt es Zeiten, da fällt einem alles auf den Kopf, gleichzeitig. In der Familie gibt es Streit, mit deinen Freunden ist was faul, vielleicht dann noch Probleme mit der Liebe. Dann verkrieche ich mich am liebsten. Dreh Musik auf oder lass es bleiben, nehme eine Decke und ein Buch, vertiefe mich dort, nichts kann mich herausreißen. Vielleicht der lauteste Schrei, aber da halte ich mir die Ohren zu, verschwinde gleich wieder in die Welt, die Welt, die es nicht gibt, oder doch?

Ich nehme mal die *Unendliche Geschichte* als Beispiel: Ein Junge liest ein Buch, er hat Probleme zuhause und in der Schule. Er wird hinein gezogen, in das Buch. Darf dort eine Weile mitleben. Mein größter Wunsch an solchen Mir-fällt-der-Himmel-auf-den-Kopf-Tagen ist, in das Buch hineinzufallen, dort mit zu leben. Für immer oder eine Weile? – das ist die Frage. Für den Anfang würde ich sagen, nur für eine Weile. Eine kleine nur, so als »Kostprobe«. Einen Gegenstand zu haben, der mich,

wenn es zu gefährlich wird, zurück bringt in die »wahre Welt«. Dort lesen, bis sie zu Ende ist, die Gefahr, zurückzukehren. Und wenn das Buch zu Ende ist? Vielleicht kann man dann nicht mehr zurück in unsere Welt? Ich lasse diese Frage offen, ich kann sie nicht beantworten.

Es würde noch einen Vorteil geben, ich müsste mich nicht immer so schwer verabschieden, von den Leuten im Buch. Ich könnte eine Seite aufschlagen und – hineinfallen. Und schon hätte ich sie wieder für eine Weile. Ich weiß nicht, wenn ich so nachdenke, ob ich es wirklich glaube, hineinzufallen in ein Buch, ist so ein Wunder möglich? Selbst möchte ich es glauben, aber da ist einer in mir, gesehen habe ich ihn noch nie, aber ich weiß, wie er heißt: Zweifel. Wer weiß, vielleicht ist es besser, dass es nur diese eine Welt gibt und die andere nur in Büchern existiert. Ich weiß es nicht. Aber eines sage ich dir (nein, ich sag dir noch einiges): Vielleicht gibt es beide Welten, und das wäre die beste Lösung. Oder vielleicht stehe ich in einem Buch? In einem riesigen, großen, unendlichen Buch? Die Seiten vor mir noch leer, die Seiten hinter mir, Millionen von Jahren, voll geschrieben? Aber wer hat das Buch geschrieben? Wer hat sich einfallen lassen, diese wunderbare Geschichte, Millionen von Jahren lang? Und wer wird dieses Buch lesen? Vielleicht Gott, der Schriftsteller, und der Leser? Oder die Toten, die Leser? »Was war vor und nach mir?«, denken unsere Verstorbenen so? Lesen sie sich gegenseitig das Buch vor? In allen Sprachen geschrieben und doch nur eine? Es ist nun egal, ob ich in einem Buch stehe oder gar nicht hier bin oder doch alles so ist, wie es uns die BU-Lehrerin erklärt. Es ist gleich. Eine Sache will ich noch sagen, an alle da draußen, die jeden Tag vor der Glotze sitzen und kein Buch anrühren: Ich habe keinen Fernseher und bin auch ohne ihn groß geworden. Die Glotze macht euch alles vor, da ist keine eigene Fantasie mehr möglich. Wie wollt ihr in Deutsch dann Einser schreiben? Ich will euch nicht zum Lesen animieren, nur einen Versuch wäre es wert. Und dann noch was: Wenn ihr Kinder bekommt, seid so nett, lest ihnen Geschichten vor, kauft ihnen Bücher. Jeden Abend 10 Minuten für ein Märchen, ist das zuviel verlangt?



