

ide – extra

Eva Maria Rastner
Werner Wintersteiner (Hrsg.)

Grenzüberschreitungen

Ergebnisse der 3. Tagung
“Deutschdidaktik in Österreich”

ide-extra
Eine deutschdidaktische Publikationsreihe
herausgegeben von Werner Wintersteiner
Band 1

Eva Maria Rastner/Werner Wintersteiner (Hrsg.)

Grenzüberschreitungen

**Ergebnisse der 3. Tagung
“Deutschdidaktik in Österreich”,
Klagenfurt, September 1993**

Österreichischer StudienVerlag 1994

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Grenzüberschreitungen : Ergebnisse der 3. Tagung
"Deutschdidaktik in Österreich", Klagenfurt, September 1993 /
Eva Maria Rastner/Werner Wintersteiner (Hrsg.). - Innsbruck:
Österr. Studien-Verl., 1994
(Ide extra ; Bd. 1)
ISBN 3-901160-45-0

NE: Rastner, Eva Maria [Hrsg.]; Tagung Deutschdidaktik in
Österreich <3, 1993, Klagenfurt>

[Informationen zur Deutschdidaktik / Extra]

Ide extra : eine deutschdidaktische Publikationsreihe. -
Innsbruck : Österreichischer Studienverl.

Fortlaufend Beil. zu: Informationen zur Deutschdidaktik

NE: Ide-extra; HST

Bd. 1. Grenzüberschreitungen. - 1994

© 1994 by Österreichischer StudienVerlag,
Andreas-Hofer-Straße 4, A-6011 Innsbruck
Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags
ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf
photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie)
oder auf digitalen Trägermedien zu vervielfältigen.

Satz: E.M. Rastner

Druck: WB-Druck, Rieden am Forggensee

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm	11
<i>Werner Wintersteiner: Grenzüberschreitungen – Ergebnisse einer Tagung</i>	13
ORIENTIERUNGEN	17
<i>Willibald Dörfler: Fachdidaktik als Wissenschaft (Eröffnungsreferat durch den Rektor der Universität Klagenfurt)</i>	17
<i>Josef Thonhauser: Jugend und Schule heute</i>	20
<i>Kaspar H. Spinner: Identität und Kreativität im Deutschunterricht</i>	39
Auszüge aus der Publikumsdiskussion	50
<i>Karl Blüml: Die Rechtschreibreform in der Endphase</i>	55
KONTROVERSE	61
Podium I: Krise des österreichischen Bildungswesens?	61
TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion:	
<i>Werner Wintersteiner: Das österreichische Bildungswesen in der Krise? (Einleitungsstatement zur Podiumsdiskussion)</i>	63
<i>Heidi Schrodt: Reform ohne Rahmen</i>	65
<i>Josef Reichmayr: Eine negative Bilanz des Bildungswesens</i>	68
<i>Ernst Koller: Eine Leistungsbilanz des Unterrichtsministers</i>	73
<i>Dietmar Larcher: Plädoyer für eine Beweislastumkehr</i>	77
<i>Klaus Kaltenbrunner: Ich hoffe auf eine Krise</i>	82
<i>Gerlinde Müller-Grohotolsky: Konfliktlösungsversuche einer Mutter</i> ...	84
Auszüge aus der Publikumsdiskussion	86

Podium II: Deutsch in Schule und Ausbildung	93
TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion:	
<i>Christl Wildner</i> : LehrerInnenausbildung heute (Einleitendes Statement zur Podiumsdiskussion)	95
<i>Karin Hackl</i> : Die Angst vor der ersten Unterrichtsstunde	96
<i>Christa Satzke</i> : Praxisnahe Ausbildung an Pädagogischen Akademien	98
<i>Petra Walcher</i> : Grenzüberschreitungen durch offenes Lernen	100
<i>Reinhard Stockinger</i> : Deutsch an berufsbildenden Schulen	102
<i>Wendelin Schmidt-Dengler</i> : Für eine pädagogische Rehabilitation der Habilitierten	103
Auszüge aus der Publikumsdiskussion	105
DIE ARBEITSKREISE	113
Mit Sprache gestalten (Sprechen und Schreiben)	115
<i>Reiner Steinweg</i> : Erzählen im Deutschunterricht – Zur Konzeption des Arbeitskreises	115
<i>Martina Partilla</i> : Erlebnis – Erzählen – Erleben (Ein Tag mit Reiner Steinweg!)	116
<i>Maria Götzinger-Hiebner</i> : Die Lust am Lesen wecken	118
<i>Karl Blüml</i> : Zur Rechtschreibung und Rechtschreibmethodik an weiterführenden Schulen	122
<i>Jakob Ebner</i> : Grammatikunterricht heute	130
<i>Hans Jürgen Krumm/Gerd Lau</i> : Deutsch als Zweitsprache	133
<i>Wolfgang Maxlmoser</i> : Kreative Deutschstunden mit dem Computer	135
Symbolische Wirklichkeiten (Vom Buch zu den neuen Medien)	143
<i>Ewald Polacek</i> : Szenisches Spiel – Spielerischer Umgang mit Texten	143
<i>Arno Russegger</i> : Literatur in Film und Fernsehen	149
<i>Christian Holzmann</i> : Drei Stunden vorm Buch sitzen? – Gedanken zur Kinder- und Jugendliteratur	154
<i>Paul Wildner</i> : Kreativer Umgang mit Literatur in der Oberstufe	158
<i>Gerald Nitsche</i> : Literatur der "Wenigerkeiten" in Österreich	167

Grenzen überschreiten (Pädagogik und Politik)	169
<i>Eva Steltzer: Sprache und Geschlecht</i>	<i>169</i>
<i>Wladimir Wakounig: Interkulturelles Lernen</i>	<i>172</i>
<i>Hermann Wilhelmer/Bettina Reitstätter: Das Psychodrama – eine Methode des ganzheitlichen Lernens</i>	<i>178</i>
<i>Karl Lippert: Selbstbestimmtes Arbeiten</i>	<i>179</i>
<i>Edith Draxl-Zeier: Gestaltpädagogik – ein wesentliches Element der Deutschdidaktik</i>	<i>182</i>
<i>Hans Peter Graß: Umgang mit Rechtsradikalismus in der Schule</i>	<i>185</i>

ANHANG

Die AutorInnen dieses Bandes	189
Dank an Sponsoren	191

Vorwort

Die Deutschdidaktik in Österreich ist in einer schwierigen Situation. Zum einen setzt man in sie immer höhere Erwartungen. Sie soll zur Verbesserung des Unterrichts beitragen, den Deutschunterricht an neue Erfordernisse anpassen. Bei Alarmmeldungen wie "Unsere Kinder können nicht richtig lesen und schreiben!" oder "Lehrkräfte sind nicht gut ausgebildet!" wird sie verantwortlich gemacht; bei neuen Problemen, z.B. angesichts der sprunghaft steigenden Zahl von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, ruft man nach ihr. Auf der anderen Seite verweigert man ihr die Mittel, die sie brauchte, um ihre Aufgaben zu erfüllen. Hierzulande hat Fachdidaktik keinen wissenschaftlichen Status, es gibt keine Lehrstühle und AssistentInnen-Posten. Sie lebt also, was die Forschung betrifft, von der Hand in den Mund. Doch auch mit der Lehre ist es nicht zum besten bestellt. LektorInnen, meist Lehrkräfte an AHS und BHS, halten den Lehrbetrieb an den Universitäten aufrecht. Die LehrerInnen-Ausbildung bleibt, trotz Einführung des Schulpraktikums, ein Anhängsel des Fachstudiums, bietet aber keine solide Berufsvorbereitung.

An der Universität Klagenfurt ist die Situation insofern etwas besser, als es hier an jedem Institut mit einem Lehramtsstudium wenigstens eine dienst-zugeteilte Lehrkraft gibt. Dieses Vorhandensein gewisser personeller Ressourcen läßt sich als eine Verpflichtung sehen, die zersplitterte (Deutsch-)Didaktik zu sammeln, eine "Szene" aufzubauen und den wissenschaftlichen Dialog zu entwickeln, zwischen allen, die an (Deutsch-)Didaktik interessiert sind – Lehrkräften, FortbildnerInnen, PädagogInnen und auch VertreterInnen der Germanistik.

Foren dieses Dialogs sind die Zeitschrift "informationen zur deutschdidaktik" (*ide*) und die Tagungen "Deutschdidaktik in Österreich", beides Initiativen der "Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik" am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Speziell die Tagungen haben sich seit ihrer Einführung 1989 als ein sehr wichtiges Diskussionsforum erwiesen, von dem Impulse für den Unterricht wie für die wissenschaftliche Arbeit ausgehen.¹ Das steigende Interesse läßt sich auch an der Verdoppelung der TeilnehmerInnenzahlen von der ersten zur dritten Tagung ablesen. Wie schwierig es freilich ist, die *wissenschaftliche* Anerkennung der Bemühungen um Deutschdidaktik zu erreichen,

¹ Die Ergebnisse der ersten beiden Tagungen sind von der ARGE Deutschdidaktik in Sonderheften der *ide* publiziert worden. Restexemplare können bei ihr bestellt werden. Adresse: ARGE Deutschdidaktik, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65, A-9022 Klagenfurt.

zeigt sich an der Tatsache, daß sich das Wissenschaftsministerium außerstande gesehen hat, die 3. Tagung zu subventionieren, da sie sich nicht auf den Kreis der WissenschaftlerInnen *beschränke*, sondern sich hauptsächlich auf Lehrkräfte stütze. Abgesehen von der Tatsache, daß aus den genannten Gründen Fachdidaktik eben hauptsächlich von Lehrkräften getragen wird, ist doch ein Wissenschaftsbegriff sehr fragwürdig, der darauf verzichtet, von den Betroffenen die Erfahrungen einzuholen, die jede wissenschaftliche Didaktik als Basis für ihre Forschungsarbeit braucht. Er entspricht auch nicht einem modernen empirischen Forschungsbegriff.

Der Titel GRENZÜBERSCHREITUNGEN, den wir für die dritte Tagung gewählt haben, ist deshalb auch programmatisch. Er soll unser Anliegen zum Ausdruck bringen, Theorie und Praxis, Schulerfahrung und didaktische Forschung, zu verbinden. Das drückte sich auch in der Organisationsform der Tagung aus. Wir setzten Plenarreferate nur sehr sparsam an, um keine einseitige Kommunikation zu fördern, und stützten uns hauptsächlich auf ein- bis zweitägige Workshops, in denen die Erfahrungen aller Beteiligten zum Zug kamen. Der Bereich "Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache", dessen Bedeutung ständig zunimmt, war mit mehreren Workshops vertreten. Außerdem nahmen an dieser Tagung auch DAF-Lehrkräfte aus verschiedenen europäischen Ländern teil. Wir bemühten uns auch, die Tagung für andere Perspektiven zu öffnen und luden Psychologen, Eltern, Erwachsenenbildner u.s.w. als ReferentInnen ein. Was die Debatte damit vielleicht an terminologischer Exaktheit eingebüßt hat, hat sie sicher durch inhaltlichen Reichtum wettgemacht.

Einen wichtigen Raum nahm die Diskussion über die Lehramtsausbildung ein, die ja auch heute von verschiedenen Seiten geführt wird.² Sie stellt den Beginn eines Gesprächs mit der Germanistik dar, das zweifelsohne in nächster Zeit vertieft werden muß.

Werner Wintersteiner

² Vgl. dazu etwa den Band "Zukunft der universitären LehrerInnenbildung", herausgegeben von Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wieser, Innsbruck 1993.

GRENZÜBERSCHREITUNGEN

3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich"

Mi 29. 9. – Sa 2. 10. 1993

Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften

Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik

TAGUNGSPROGRAMM

Tag	Vormittag	Nachmittag	Abend
Mittwoch 29.9.	Anreise Anmeldung	* ERÖFFNUNG: 14h * REFERAT Josef Thonhauser <i>Pädagogische Trends</i> * PODIUM I <i>Krise des österr. Bil- dungswesens</i>	* Eröffnungsbuffet
Donnerstag 30.9.	ARBEITSKREISE I	ARBEITSKREISE I	* REFERAT Karl Spinner: <i>Kreativität und Identität</i>
Freitag 1.10.	ARBEITSKREISE II	ARBEITSKREISE II * PÄDAGOGISCHER BAZAR	* LESUNG
Samstag 2.10.	* REFERAT Karl Blüml: <i>Rechtschreibreform</i> * PODIUM II <i>Deutsch in Schule und Ausbildung</i>	Abreise	



Werner Wintersteiner

Grenzüberschreitungen

Ergebnisse einer Tagung

"Wir haben erfolgreich Grenzen überschritten und unseren Horizont erweitert." So etwa läßt sich eine positive Bilanz der dritten Tagung "Deutschdidaktik in Österreich" ziehen. Das Motto "Grenzüberschreitungen" sollte eine größere Offenheit zu anderen Fächern, zur multikulturellen Situation in den Schulen sowie zu neuen Lehr- und Lernformen signalisieren. Fast 250 Lehrkräfte und ReferentInnen aus unterschiedlichen Schultypen und allen Bundesländern, aber auch eine Reihe von Gästen aus den Nachbarländern haben vier Tage in 19 Arbeitskreisen, zwei Podiumsdebatten und Plenarsitzungen miteinander diskutiert, gearbeitet, sind sich näher gekommen.

Die kreative Energie dieser Tagung wird sicher auf den Schulalltag übergreifen und kann längst fällige Reformschritte hoffentlich beschleunigen. Bei aller Vielfalt der Ansätze haben sich doch drei Schwerpunkte herauskristallisiert, die weiter verfolgt werden müssen:

- **Eine neue Lernkultur:** Ganzheitliche, kreative und selbstbestimmte Unterrichtsformen wurden vor allem in den Workshops vorgestellt und ausprobiert. Die "neue Lernkultur" braucht aber als organisatorischen Rahmen eine Schulautonomie, die viel weiter als der bisherige Ansatz gehen muß.
- **Das Recht auf Weiterbildung:** Dieser Wunsch zog sich wie ein roter Faden durch alle Debatten. Es ist unverständlich, wieso jeder Großbetrieb seine MitarbeiterInnen ständig fortbildet, aber Lehrkräfte, die in einem sehr wichtigen und sensiblen Bereich arbeiten, sich jede Fortbildung richtig "erkämpfen" müssen.
- **Eine umfassende Reform der DeutschlehrerInnen-Ausbildung:** Dieses Anliegen wurde besonders im 2. Podiumsgespräch vertreten, wobei auch die Idee einer gemeinsamen Ausbildung mit den Lehrkräften in Volks- und Hauptschulen zur Sprache kam. Grundtenor der Kritik: Die StudentInnen werden auf den Lehrberuf nicht ausreichend vorbereitet.

"Schilf-Lieder"

Die schulinterne LehrerInnen-Fortbildung (Schilf) als einen wichtigen Schritt zu einer neuen Schulkultur empfahl JOSEF THONHAUSER in seinem Eröffnungsreferat. Er skizzierte die veränderten Sozialisationsbedingungen der heutigen Jugend, auf die auch die Schule reagieren müsse. THONHAUSER griff bisherige Tabus der Bildungsdebatte auf, die er vor allem an der Frage der heutigen Lei-

stungsbeurteilung und an der fehlenden personellen Autonomie der Schulen festmachte.

"Die Schule ändern – aber wie?"

Die anschließende Podiumsdiskussion ("Das österreichische Bildungswesen in der Krise?") brachte eine deutliche Kontroverse zwischen Mag. ERNST KOLLER, dem Vertreter von Unterrichtsminister Scholten, und den übrigen DiskutantInnen. Während Koller einen zwar verbesserungswürdigen, aber sehr eindeutigen Reformschritt an Österreichs Schulen auszumachen glaubte (Stichworte: Autonomie, Integration), waren die PädagogInnen viel skeptischer. Die Deutschdidaktikerin und AHS-Direktorin Mag. HEIDI SCHRODT kritisierte, daß die bisherige Schulautonomie bloß eine "Mängelverwaltung" sei, die den Schulen den "Schwarzen Peter" zuschiebe und forderte eine "Autonomie von unten". In eine ähnliche Kerbe schlug der Volksschullehrer JOSEF REICHMAYR. Er zählte zahlreiche Krisensymptome des Schulwesens auf und kritisierte, daß die Verantwortlichen trotzdem nicht wirklich alarmiert seien. Er stellte die "Österreichische Bildungsallianz" vor, eine breite Plattform von Organisationen, die eine Verbesserung der Schulsituation anstreben. Dr. DIETMAR LARCHER (Universität Klagenfurt) forderte eine obligatorische LehrerInnenfortbildung nach italienischem Beispiel. Für ihn entscheidend ist die "Umkehr der Beweislast": Es sollten sich nicht mehr die bildungswilligen Lehrkräfte rechtfertigen müssen, daß sie auf Seminare fahren, sondern diejenigen, die keine Veranstaltungen besuchen. Der Psychotherapeut für Kinder, Dr. KLAUS KALTENBRUNNER, überraschte mit der Feststellung: *"Die Schule sollte in der Krise sein, ist es aber nicht."* Krise bedeutet für den Arzt ein Stadium, in dem es nur mehr aufwärts gehen kann. KALTENBRUNNER trat für eine Rücknahme überzogener pädagogischer Ansprüche ein. Ebenfalls Kritik an den Lehrkräften aus der Sicht der Eltern übte GERLINDE MÜLLER-GROHOTOLKSKY, die einen Verein für Eltern gegründet hat, deren Kinder Schulschwierigkeiten haben. Das Zitat ihres Sohnes *"Ich würde die Schule gerne verändern, aber ich weiß nicht genau wie"* wurde von vielen auch als Zusammenfassung der gesamten Diskussion betrachtet.

"Die Mumien der Erlebnisgesellschaft"

Der Trend zur "Erlebnisgesellschaft" verändert auch die Arbeitsbedingungen in der Schule, stellte Prof. KASPAR SPINNER (Universität Augsburg) fest. Um die Passivität und Konsumhaltung der Kinder und Jugendlichen aufzubrechen, müsse ihr kreatives Potential im Unterricht aktiviert werden. Er stellte dazu zahlreiche Beispiele eines "produktiven" Umgangs mit Literatur vor: Texte umschreiben, ergänzen, inszenieren... Diese Aktivierung sei die einzige Chance, damit nicht aus "kleinen Narzißten" in der Grundschule "lebende Mumien" in der Oberstufe werden, meinte SPINNER.

Neue Trends bei den Workshops

Die zweitägige Gestaltung der Workshops erlaubte eine intensivere Beschäftigung mit einem Thema, als es bei Kongressen sonst üblich ist. Mit diesem Angebot wollte die Tagung auch eine vielfältige Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte sein. Zwar waren die "Klassiker" *Rechtschreibung, Literaturunterricht und Grammatik* nach wie vor sehr beliebt. Doch auch "neue" Themen wie *Deutsch als Zweitsprache, selbstorganisierter Unterricht, Freies Erzählen, Psychodrama und Gestaltpädagogik* fanden regen Zulauf. Ebenfalls einem kreativem Ansatz verpflichtet war der "Pädagogische Bazar", bei dem Mag. WALTER TEUBL (BHS-Lehrer) eine Ausstellung von Schülertexten präsentierte, die im Rahmen eines Hochschullehrgangs des IFF (Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung) erarbeitet wurde.

"Die Schwellen des Tages"

Das Kulturprogramm war integraler Bestandteil der Tagung. Es lasen drei am Seminar teilnehmende Schriftsteller, PETER STEINER, CHRISTIAN SCHACHERREITER (der auch durch seinen kabarettistischen Beitrag für einen humorvollen Auftakt der Tagung sorgte) sowie ENGELBERT OBERNOSTERER. "Special guest" war die slowenische Lyrikerin CVETKA LIPUŠ, die zusammen mit ihrem Übersetzer KLAUS DETLEF OLOF ihre Gedichte in Deutsch und in Slowenisch vortrug.

Rechtschreibreform

Dr. KARL BLÜML, AHS-Direktor und Mitglied der internationalen Rechtschreib-Reformkommission, stellte die Hintergründe der nun von wissenschaftlicher Seite abgeschlossenen Reform dar und beleuchtete auch die politischen Implikationen dieser gewaltigen Veränderung.

Die Misere der Ausbildung

Heftige Kritik an der universitären LehrerInnenausbildung beherrschte die zweite Podiumsdiskussion "Deutsch in Schule und Universität". Mag. KARIN HACKL, Vertreterin der Wiener UnterrichtspraktikantInnen, Mag. PETRA WALCHER, AHS-Lehrerin und Mag. REINHARD STOCKINGER, HAK-Lehrer, waren sich einig: An der Universität findet keine wirkliche Vorbereitung auf den Lehrberuf statt – im Gegensatz zu den Pädagogischen Akademien, die von Mag. CHRISTA SATZKE vertreten wurden. Prof. WENDELIN SCHMIDT-DENGLER (Germanist an der Universität Wien) gab diese Mängel zu und rief zu einem Dialog zwischen Germanistik, Deutschdidaktik und DeutschlehrerInnen auf. Es wurde vorgeschlagen, an jeder Universität entsprechende Kontaktgremien zu schaffen.

Orientierungen

Willibald Dörfler

Fachdidaktik als Wissenschaft

1. Anspruch und Wirklichkeit

Die Universität Klagenfurt wurde als Universität für Bildungswissenschaften auch mit dem Anspruch gegründet, die Fachdidaktiken der an ihr vertretenen Fächer zu institutionalisieren und zu akademisieren. Fachdidaktik sollte nicht mehr nur auf der reflektierten Erfahrung der sogenannten Praktiker, d.h. der Lehrer, beruhen, sondern als wissenschaftliche Disziplin entwickelt werden. Daher tragen – auch heute noch – die Ordinariate in den Lehramtsfächern das schmückende Beiwort "mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik". Es sollten sich eben auch die Professoren mit der Fachdidaktik als Wissenschaft auseinandersetzen und einschlägige Forschung betreiben. Im wesentlichen schlug dieses Modell fehl. Bei den Berufungen wurde ausschließlich auf die Qualifikation im traditionellen Fach geachtet. Das brachte angesehene Wissenschaftler nach Klagenfurt, die aber nicht bereit waren, ihre erfolgreiche Arbeit zu verändern. Fachdidaktik wurde – von spärlichen Ausnahmen abgesehen – "nur" auf Mittelbauebene oder mittels Dienstzuteilungen institutionalisiert. Das hat vielleicht gar keine Auswirkungen auf die Qualität von Forschung und Lehre, aber der wissenschaftliche Stellenwert von Fachdidaktik als sekundär zum Fach wurde perpetuiert. Und das hat z.B. Auswirkungen auf den Nachwuchs (Diplomarbeiten, Dissertationen!) und die verfügbaren Ressourcen. Die Ordinarien halten bestenfalls schützend ihre Hand über die Fachdidaktik, ein inhaltliches Engagement bleibt aus. Dieses hätte man zwar nicht von allen fordern können, weil ja auch das Fach beforscht werden soll und muß. Insofern wäre es besser gewesen, nicht überall das leere Epitheton anzuhängen, sondern gezielt zumindest einen Professor für die jeweilige Fachdidaktik zu berufen. Trotz der vielen außergewöhnlichen Leistungen in den Fachdidaktiken in Klagenfurt wurde hier m.E. eine institutionelle Chance vertan. Zum Teil ist damit auch der Vorwurf gerechtfertigt, das Gründungskonzept für Klagenfurt ist gescheitert, weil es eben nur halbherzig umgesetzt wurde. Es gab kein

dezidiertes Bekenntnis zu den dort genannten Aufgaben. Eine gewisse Konsequenz davon waren auch die Schließungspläne des Ministeriums. Schließlich: eine fünfte Philosophie, Geographie, Germanistik, Geschichte etc. kann man leichter entbehren als das einzige Institut mit Fachdidaktik als zentralem Schwerpunkt.

Es wäre ein grober Fehler, würde ich hier nicht darauf verweisen, daß trotz der formal-institutionellen Mängel in zahlreichen Fächern Klagenfurter Fachdidaktiker unbestritten eine führende Rolle in Österreich, ja im ganzen deutschen Sprachraum einnehmen. Durch Tagungen, Herausgabe von Zeitschriften, Schulbüchern, Publikationen u.a. haben wir uns den Ruf kompetenter Experten erworben, der von außerhalb auch voll anerkannt wird. In einer Phase der unverhältnismäßigen Betonung und Förderung von Ökonomie und Technik gilt es, diese Position zu halten und auszubauen. Ein Zusammenschluß der Fachdidaktiker unserer Universität in einem "Zentrum" scheint in diesem Licht ein wichtiger institutioneller Schritt zu sein, zu dessen Planung und Realisierung ich explizit auffordere.

2. Was ist und was soll Fachdidaktik?

Für mich besteht die Faszination jeder Fachdidaktik (ich selbst bin Mathematikdidaktiker) in ihrem relationalen Charakter des Themas, der Gegenstand von Fachdidaktik ist die Beziehung zwischen Mensch und Fach. Fachdidaktik ist Wissenschaft vom Lernen und Lehren eines Faches. In Lernen und Lehren gehen unausweichlich Spezifika und Determinanten der damit befaßten Menschen und des jeweiligen Faches ein. Eine Stoffdidaktik, die sich nur mit dem zu lehrenden/lernenden Stoff und dessen Strukturen befaßt, greift genauso zu kurz wie eine Allgemeine Didaktik, die versucht, allgemeine Prinzipien aufzustellen, ohne Einbeziehung des Gegenstandes. Metaphorisch: Ohne Wolle kann man nicht stricken!

Daher ist Fachdidaktik eine typische Sozialwissenschaft oder Humanwissenschaft. Es geht ihr um den lernenden und lehrenden Menschen im Kontext seiner Tätigkeiten. Fachdidaktik ist damit zwangsweise eine (theoriegeleitete) empirische Wissenschaft. Das zeigt sich in der zunehmenden Rolle, die empirische Untersuchungen spielen und Methoden wie: Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Unterrichtsforschung, mikroethnographische und interpretative Verfahren. Dadurch wurden erst viele Phänomene des Lernens und Verstehens/Nichtverstehens aufgedeckt und untersuchbar, wie z.B.: Konstruktivität und Autonomie des Lernens, sozialer Charakter des Lernprozesses, Prozesse des "Aushandelns" von Bedeutungen im Unterricht, Didaktischer Kontrakt als impliziter Regulator des Unterrichtsgeschehens.

Erst durch diese Entwicklung kann Fachdidaktik ihre Rolle als Berufswissenschaft des Lehrers spielen und die Professionalisierung der Lehrer begründen. Lehrer sind eben nicht Experten ihres Faches, sondern Experten für das Lernen und Lehren ihres Faches, und das macht einen gravierenden Unterschied! Fachdidaktik als Wissenschaft qualifiziert Lehren und Unterrichten als wissenschaftsbasierte Tätigkeit vergleichbar mit der von Ärzten, Juristen, Ingenieuren. Um diesen Anspruch zu realisieren, wird man verstärkt auf eine Ausweitung der Ausbildung der Lehramtskandidaten in der jeweiligen Fachdidaktik drängen müssen. Auch muß man den Mythos zerstören, daß fundierte Kenntnisse im Fach schon für die Qualifizierung zum guten Lehrer hinreichen und alles andere nicht erlernbare Kunst oder Erfahrung ist. Es gibt heute genügend viele massive Belege dafür, daß eine ausgewogene Ausbildung in Fachdidaktik die Fähigkeiten der Lehrer zu einem produktiven und erfolgreichen Unterricht signifikant verbessern kann. Dabei spielt auch der Effekt einer Fachdidaktik-ausbildung eine Rolle, daß diese die Lehrer reflexiv zur Analyse ihres eigenen Tuns, ihrer Meinungen und Haltungen anregt und anleitet. Vielfach sind ja relativ starre "belief systems" bei Lehrern eine Barriere für Verhaltensveränderungen. Fachdidaktiken haben dieses Thema ausführlich erforscht und bieten Methoden an, diese belief systems bearbeitbar zu machen. Natürlich kostet dies Zeit und muß in Ausbildung und Weiterbildung integriert werden.

Abschließend: Trotz oder gerade wegen der vielen Erfolge hat die Fachdidaktik in Klagenfurt noch große Aufgaben zu lösen. Auch in der nun veränderten Struktur der Universität bleibt für mich die Entwicklung der Fachdidaktiken als Wissenschaft und ihre Institutionalisierung ein Schwerpunkt unserer Universität, durch den sie sich positiv von anderen Universitäten unterscheiden kann.

Josef Thonhauser

Jugend und Schule heute (Nationale und internationale Trends)

Einstieg

Als ich anfing, mich mit Pädagogik zu beschäftigen, gab es weniger Bücher als heute, die man als Mensch mit einem wissenschaftlichen Gewissen gelesen haben mußte. Zu ihnen gehörte Helmut SCHELSKYs damals vielzitiertes Buch "Die skeptische Generation". Als Hauptmerkmal der so bezeichneten Generation der 50er Jahre bezeichnete SCHELSKY ihr entpolitisiertes und entideologisiertes Bewußtsein (SCHELSKY, 1957).

Seither gab es immer wieder Versuche, Jugendgenerationen bzw. hervorstechende Subgruppen von Jugendlichen mit einer griffigen Bezeichnung zu charakterisieren: Anfang bis Mitte der 60er Jahre lebte (nach Viggo Graf von BLÜCHER) "Die Generation der Unbefangenen", die die inzwischen beachtlichen materiellen und gesellschaftlichen Errungenschaften schon sehr selbstverständlich für ihre Zwecke benutzte und den üblich gewordenen Konsumgewohnheiten frönte (VON BLÜCHER, 1966). Sie wurde von der "kritischen und politischen Generation" abgelöst, die die Studentenbewegungen der ausgehenden 60er Jahre trug. Ihren politischen und sozialrevolutionären Enttäuschungen versuchte die narzißtische Generation der "Softies" zu entrinnen, bevor im Gefolge politischer, ökonomischer, vor allem aber ökologischer Krisen am Beginn der 80er Jahre eine "Verunsicherte Generation" (Sinus-Institut, 1983), eine "Jugend ohne Zukunft", heranwuchs (ALLERBECK/HOAG, 1985). Ihr folgten Jahrgänge, die mit einer optimistischen Orientierung an äußeren Werten Gegenwartsprobleme und Zukunftsängste überwinden oder zumindest verdrängen zu können hofften (Sinus-Institut, 1985; vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, 1985; FEND, 1988 und 1990)

Wie könnte man die Jugend zu Beginn der 90er Jahre, die "heutige Jugend", benennen?

Zunächst eine Einschränkung: Selbstverständlich steht nicht nur dieses abgegriffene Wort, sondern stehen alle aufgezählten Typisierungen unter Anführungszeichen. Pierre BOURDIEUs Mahnung, "Jugend ist nicht mehr als ein Wort", und sein nachdrücklicher Hinweis auf

- (a) das Unzureichen der Variablen Alter,
- (b) die Heterogenität aller anderen Variablen und
- (c) die (relativ späte) Unterscheidung zwischen männlicher und weiblicher Jugend in der Forschung

wurden nicht überhört (BOURDIEU, 1984, 143; vgl. FRIESL/RICHTER/ZULEHNER, 1993, 57).

Trotzdem ist es sinnvoll, nach Gemeinsamkeiten innerhalb von Jugendgenerationen zu suchen, weil vor ihrem Hintergrund Besonderheiten, die der einzelne Betrachter aus einer anschaulichen Nähe erfährt, an Konturen gewinnen und ihre allgemeine Bedeutung leichter einzuschätzen ist.

Meine weiteren Ausführungen habe ich wie folgt gegliedert:

1. Bedingungen des Aufwachsens der Jugend von heute
 - 1.1 Einige Eckdaten
 - 1.2 Folgen für die Jugend von heute
 - 1.3 Wie tritt uns die Jugendgeneration von heute entgegen?
 - 1.4 Die Bedeutung der Schule für die Jugend von heute
2. Trends in der Schule
 - 2.1 Bildungspolitische Tabus
 - 2.2 Die traditionelle Schulkultur und Ansätze zu einer Veränderung

Gleichzeitig mit den thematischen Ankündigungen will ich eine Warnung an die Leserinnen und Leser aussprechen. Ein Referat über allgemeine Trends (als verallgemeinerte Erfahrungen) ist insofern undankbar, als es Widerspruch provozieren muß, sobald diese an individuellen Erfahrungen gemessen werden. Aber vielleicht hilft der allgemeine Hintergrund, den ich darlegen will, bei der Einordnung und Beurteilung des persönlich erlebten Besonderen.

1. Bedingungen des Aufwachsens der Jugend von heute

1.1 Einige Eckdaten

- Ein gutes Drittel der Schulkinder von heute wächst in einer Einkindfamilie auf.
- Grob gerechnet ein weiteres Drittel hat ein Geschwister.
- Familien mit mehr als drei Kindern – das sind insgesamt weniger als 5% – sind entweder in einem Milieu zu finden, in dem wirtschaftliche Prosperität und starke religiöse Überzeugungen ("Kindersegen") mit asketischen Zügen

zusammentreffen, oder es sind Familien, in denen die Aufklärung über den negativen Zusammenhang von Kinderzahl und Lebensqualität – freilich eingeschränkt auf einen materiell-hedonistischen Aspekt – praktisch wirkungslos geblieben ist und für die Kinder eine ungeplante wenn nicht unerwünschte, jedenfalls eine unvermeidene Belastung sind (vg. LIEBAU, 1990, 7).¹⁾

- Die Zahl der Zwei-Eltern-Familien sinkt stetig; dementsprechend steigt die Zahl der Alleinerziehenden (BRD dzt. ca. 12%).
- In manchen Großstadtreionen haben die Scheidungszahlen die 50%-Marke erreicht. Das hat zur Folge, daß immer mehr Jugendliche die primäre Sozialisationsinstanz Familie als instabil erfahren und in den Eltern Modelle für wechselnde Partnerbeziehungen sehen.
- Früher lag die Berufstätigkeit von Müttern (die Bäuerinnen, die damals noch einen höheren Bevölkerungsanteil repräsentierten, ausgenommen) bei 10%. Heute gehört Berufstätigkeit mit allen Begleiterscheinungen (Abwesenheit von der Familie, neue Formen der Aufgabenteilung zwischen den [Ehe-]Partnern, größere Selbständigkeit von Frauen) zunehmend zur Normalbiographie von Müttern (ca. 50%).
- Kinder und Jugendliche wachsen in einer Umgebung auf, in der die Bereitschaft, Risiken auf sich zu nehmen, die langfristig eingegangene soziale Bindungen mit sich bringen, beständig sinkt.

John COLEMAN hat es in einem Beitrag Ende der 80er Jahre, allerdings mit Bezug auf die Gegebenheiten in Amerika, auf den Punkt gebracht: der moderne Mensch tendiere dazu, alle Aktivitäten und Anstrengungen zu unternehmen, die zu einer Steigerung seiner individuellen Werte führen, jedoch Tätigkeiten, die keinen persönlichen Gewinn versprechen, zu unterlassen; Bescheidenheit und Aufopferung stürben aus (COLEMAN, zit. nach FEND, 1990, 49).

(Man spürt die emotionale Barriere, wenn wir diese pointierte Aussage auch auf uns übertragen sollen. Doch müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß laut Untersuchungsbefunden aus den 80er Jahren Bescheidenheit und Aufopferung für andere in der Rangreihe elterlicher Erziehungsziele auch bei uns weit hinten rangieren.)²⁾

Der Soziologe Leopold ROSENMAYR vermerkt in einem vor Jahresfrist erschienenen Bändchen (ROSENMAYR 1993), gewissermaßen ein Nachschlag zu seinem ein Jahr zuvor fertiggestellten größeren Werk (ROSENMAYR, 1992), daß selbst innerhalb von Ehen und Lebensgemeinschaften sich da und dort ein Stil des "living apart together" etabliert. Das paßt damit zusammen, daß ein junges Brautpaar - für Angehörige der älteren Generation nur schwer begreifbar - sich den folgenden Text von Khalil GIBRAN³⁾ als Hochzeitsmotto ausgewählt hat:

"Von der Ehe

Ihr wurdet zusammen geboren, und ihr werdet auf
immer zusammen sein.

.....

Aber laß Raum zwischen euch.

.....

Liebt einander, aber macht die Liebe nicht zur
Fessel: Laßt sie eher ein wogendes Meer zwischen
den Ufern eurer Seelen sein.

Füllt einander den Becher, aber trinkt nicht
aus einem Becher.

Gebt einander von eurem Brot, aber eßt nicht
vom selben Laib.

Singt und tanzt zusammen und seid fröhlich,
aber laßt jeden von euch allein sein,

So wie die Saiten einer Laute allein sind und
doch von derselben Musik erzittern.

Und steht zusammen, doch nicht zu nah:

Denn die Säulen des Tempels stehen für sich,

Und die Eiche und die Zypresse wachsen nicht im
Schatten der anderen."

Die Individualisierung der Menschen (bisweilen pejorativ Singularisierung genannt), die nicht unbedingt garantiert, daß sie auch ihre individuelle Identität finden, schreitet gewaltig fort, nicht nur bei jungen, sondern auch bei alten Menschen. Das hat u.a. zur Folge, daß es kaum mehr inhaltlich bestimmte, kulturell vererbte Positionen gibt. Die Heranwachsenden müssen sich in einem sehr heterogenen Sinnangebot und mit den widersprüchlichsten Leitbildern zurechtfinden.

Alle aufgezählten Entwicklungsmerkmale haben Konsequenzen für die Möglichkeiten, in der Familie oder anderen Instanzen der primären Sozialisation, soziale Erfahrungen zu machen. Ich wage nicht, über Gewinn und Verlust Bilanz zu ziehen. Vor allem dürfte ich es nicht ohne einen geschlechtsspezifischen Aspekt tun. Eines aber scheint sicher zu sein: Die früher, weil sozial vererbt, gleichsam als "natürlich" empfundene, dauerhafte und unbedingte, manchmal geradezu zwanghafte Anhänglichkeit, Treue, Solidarität "auf ewig", ist weitgehend befristeten Abmachungen gewichen. Das hat im öffentlichen Leben seine Entsprechungen: langfristige Bindungen an Religionen, Weltanschauungen oder politische Gruppierungen nehmen ab; mehr oder minder tolerierter Pluralismus auf engstem sozialen Raum nimmt zu.⁴⁾

1.2 Folgen für die Jugend von heute

Was folgt daraus für "die Jugend von heute"? Ich möchte die Überlegungen dazu in sieben Punkten zusammenfassen.

(a) Eine zunehmende Zahl von Kindern hat die Mutter als ständig gegenwärtige Bezugsperson verloren; die soziale Umgebung der Kinder ist durch informelle Ergänzungen der Familie oder durch die Inanspruchnahme von entsprechenden Institutionen von Anfang an zwar vielfältiger, dafür aber weniger intensiv geworden. Das dürfte der Tendenz späterer Individualisierung weiter Vorschub leisten. Daneben gibt es allerdings eine kleinere Zahl von Elternpaaren, die eine intensive Phase mit dem Kleinkind als geradezu romantische Glückserfahrung planen und erleben (WAGNER-WINTERHAGER, 1990, 126). In dieser Gruppe zeigt sich der Wandel in der Bedeutung des einzelnen Kindes besonders stark: die früher auch in unserer Gesellschaft wichtige ökonomische Funktion der Kinder, die in anderen Gesellschaften (z.B. in China) auch heute noch gegeben ist, wich einer psychologischen Funktion. Zu ihrer Erfüllung genügen freilich maximal zwei Kinder.

(b) Für einen großen Teil der Jugendlichen hat sich (aus ökonomischen und gesellschaftspolitischen Gründen weit mehr als aus pädagogischen) die Schulzeit erheblich verlängert. Dementsprechend hat sich für die große Mehrheit der jungen Generation die "Jugendzeit" gegenüber der Jugendzeit der Elterngeneration drastisch verlängert.

(c) Die Kindheit hat – allgemein betrachtet – an Kontur verloren, was uns Neil POSTMAN in seinem Buch "Der Verlust der Kindheit" sehr drastisch vor Augen geführt hat. Sie wurde – jedenfalls in den westlichen Industrieländern – immer mehr dem Spiel eines profitgierigen Marktes für Kinder ausgesetzt, der in der Wahl seines Angebotes nicht zimperlich ist und versucht, den Kindern möglichst bald die besser vermarktbarere Subkultur der Jugend aufzudrängen (z.B. teure, sozialprestigeträchtige Reisen, eine vielfältige Vergnügungsindustrie und – z.T. außerhalb der Legalität – gesundheitlich bedenkliche Genußmittel: Alkohol, Nikotin, Drogen). Deshalb beginnt das "Jugendalter" heute im Vergleich zu früher häufiger vor der Zeit (vgl. KYTIR u.a., 1993, 23 f.).

(d) "Jugend" ist nicht mehr die relativ kurze, möglichst schnell abzuwickelnde Übergangszeit, sondern wird für immer mehr Menschen ein immer weiter ausgedehnter Lebensabschnitt eigenen Zuschnitts, der von einer merkwürdigen Überlappung zugestandener Unabhängigkeit auf der einen, einer verlängerten (materiellen) Versorgung auf der anderen Seite bestimmt ist: Unabhängigkeit bei der Wahl der informellen (oder organisierten) Jugend-

gruppen; bei der Aufnahme sexueller Beziehungen; beim Engagement für Politik und Weltanschauung. Die im Vergleich zu früher verlängerte materielle Versorgung (mit Lebensunterhalt und Wohnung) durch die Eltern wird offenbar nicht mehr so stark wie früher als Abhängigkeit empfunden.

(e) In den für heute typischen Lebensentwürfen Jugendlicher spielt die Karriere-Planung, die vordringlich vom Interesse an sozialer Unabhängigkeit und materieller Sicherheit bestimmt ist, eine deutlich geringere Rolle als früher. Eine inhaltlich im hic et nunc befriedigende Tätigkeit, in die sie sich als Person einbringen können, wird – insbesondere bei Jugendlichen mit höherer Schulbildung bzw. Aussicht auf eine akademische Qualifikation – zunehmend wichtiger. Die vorbehaltlos positive Einstellung zur beruflichen Arbeit (die bei Mädchen signifikant häufiger zu finden ist als bei Knaben) nimmt ab. Schon vor einigen Jahren geben 10% der Befragten an, sich vorstellen zu können, auch ohne Arbeit ein glückliches Leben führen zu können. Es müßte allerdings untersucht werden, inwieweit diese Einstellungen von Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt beeinflußt werden und ob der Optimismus auch noch anhält, wenn die Aussicht auf eine als angemessen eingeschätzte Arbeit allgemein drastisch sinkt (vgl. z.B. ZÖLLNER, 1993).

(f) Die (vielfach sicher begründete) Abkehr vieler Eltern, aber auch professioneller Erzieher/innen und Lehrer/innen, von überkommenen, lange Zeit ungeprüft tradierten Normen auf der einen Seite, hat auf der anderen Seite Unsicherheiten entstehen lassen, die sich mitunter in nachhaltigen Orientierungsschwierigkeiten der Jugend auswirken.⁵⁾

(g) Die zunehmende Liberalität in der Erziehung erlaubt vieles, um nicht zu sagen: fast alles, was früher verboten war – Skinheads neben Langhaarigen; neue Eleganz neben zerrissenen Jeans; aufwendiges Konsumverhalten neben asketischem Vegetarierium; frühe intime Partnerbeziehungen neben Homosexualität, ein intensives Engagement in von den Amtskirchen mehr oder minder tolerierten Subgruppen neben der eigenmächtigen Abmeldung vom Religionsunterricht u.a.m. Das macht es Jugendlichen heute tendentiell schwer, mit ihnen gemäßen Ausdrucksformen auf sich aufmerksam zu machen und damit in der Welt der Erwachsenen einen Widerhall bzw. Grenzen zu finden. Die extremen (mitunter nicht nur höchst unerfreulichen, sondern auch inakzeptablen) Formen heutigen Protests finden in diesem Umstand eine jugendsoziologische Erklärung (was nicht Billigung bedeutet !); Die Jugend hat sich immer schon Plätze gesucht, auf denen Erwachsene nicht stehen wollten oder durften bzw. nicht stehen zu dürfen glaubten. Eine extreme Position auf der linken Seite wäre heute noch eine bloße Wiederholung. Die extreme Rechte hingegen schien von Erwachsenen weitgehend unbesetzt zu sein. Dort gelingt es der Jugend mit Aktionen Aufmerksamkeit zu erringen.

1.3 Wie tritt uns diese Jugendgeneration entgegen?

Wenn wir auf die heranwachsende Generation blicken, erkennen wir Phänomene, die – oberflächlich betrachtet – widersprüchlich erscheinen: den Bedeutungsverlust von Religionsgemeinschaften als nicht hinterfragbare normenstiftende Instanzen einerseits und eine neue, zwischen ökumenischer Reform und Sektierertum angesiedelte Religiosität andererseits; ein fundamentales Distanzbedürfnis gegenüber traditionellen Autoritäten und gleichzeitig eine merkwürdige Hingabe an neue (häufig pseudoreligiöse) Leitbilder; die Ausnützung der durch materielle Prosperität erweiterten, von Angeboten der Freizeitindustrie über Alkohol und Nikotin bis hin zu Drogen reichenden Konsummöglichkeiten einerseits und die asketische Orientierung an postmateriellen Werten andererseits; den frühen, durch die Verbreitung empfängnisverhütender Mittel möglich gewordenen unbekümmerten Genuß der Sexualität einerseits und eine weniger als früher von fremdgesetzten Normen bestimmte, sondern aus primärer Motivation gewonnene Partnerschaftlichkeit andererseits; die Beeinflußbarkeit durch (rechts-)radikales Gedankengut als Hintergrund jugendlicher Protesthaltung einerseits und das aufwendige Engagement für Frieden, die Solidarität mit den Schwachen in unserer Gesellschaft und die Zuwendung zu den Ländern der Dritten Welt andererseits; einen (von den Erwachsenen vorgelebten) sorglosen Umgang mit der Natur einerseits und das Bemühen um ein neues, rücksichtsvolles, geradezu anthropomorphes Verhältnis zu ihr andererseits.

Die Polarisierung der Jugend in konforme, konsum-, karriere- und machtorientierte Subgruppen einerseits und in nonkonforme, wertkonservative, verzichtbereite und teilungswillige andererseits, ist bereits als prägendes Merkmal in die Beschreibung dieser Generation eingegangen: der "polarisierten oder gespaltenen Generation".

Muß sich unsere Gesellschaft mit ihren Widersprüchen in dieser Jugendgeneration nicht wie in einem Spiegel wiedererkennen?

1.4 Die Bedeutung der Schule für die Jugend von heute

Wir haben bisher einen Lebensbereich der Jugendlichen noch kaum in den Blick genommen: die Schule.

Wie stehen die Jugendlichen heute zu jener Institution, in der sie nicht nur einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, sondern die auch nach wie vor einen bedeutsamen Platz in der Zuteilung ihrer Lebenschancen einnimmt? Wie ist das Verhältnis der in ihr erfüllten Hoffnungen zu den erlittenen Enttäuschungen?

Die Schule besitzt zweifellos instrumentelle Relevanz. Auch wenn Untersuchungen eine Zunahme der Unzufriedenheit mit der Schule bestätigen (EDER, 1994, 188), so wissen Schülerinnen und Schüler doch, und mehr noch die Eltern, wie die jüngst vorgelegten Replikationsstudien von IFES und ÖIBF zeigen (IFES / ÖIBF, 1993), um die Bedeutung der über schulische Qualifikationen erworbenen Berechtigungen. Allerdings steht bei beiden Gruppen eher der formale Wert im Vordergrund. Als Instanz einer inhaltlich bedeutsamen Erziehung und Wertvermittlung dürfte die Schule, trotz verschiedentlich Bemühungen auf der Ebene zentraler normativer Regulierungen, deutlich verloren haben. In der Schule regiert *Zweckrationalität* (also Anstrengung um eines äußeren Zieles willen), *nicht Wertrationalität* (Engagement in Tätigkeiten aus unmittelbarem Interesse an ihnen). Folglich sind auch die disziplinierenden Vorleistungen der Familie, die früher die Bereitschaft der Jugendlichen zu einer weitgehenden Anerkennung schulischer Gegebenheiten gestützt hat, geringer geworden. "Anpassung" – auch das ist ein Ergebnis einer jüngsten Meinungsumfrage – wird heute von kaum einer gesellschaftlichen Gruppe mehr als wertvoll anerkannt. Das – mag sein nur äußerliche – Bündnis der Eltern mit der Schule "gegen" die Kinder bzw. für ein vorläufig unverstandenes Glück der Kinder ist selten geworden.

Dazu kommt, daß wir einen beträchtlichen Teil jener Schülerinnen und Schüler, die früher ab einem bestimmten Alter in einem Beruf gestanden wären, heute in weiterführenden Schulen finden; oft, ohne daß sie bei Laufbahntscheidungen oder tagtäglich erforderlichen Durchsetzungsstrategien auf Erfahrungsmuster eines Familienmitglieds zurückgreifen können, weil sie als erste in der Familie höhere schulische Qualifikationen anstreben (vgl. SCHNEEBERGER, 1993, 345).

Gerade für Kinder aus diesem soziokulturellen Milieu ist es schwer, mit einigen traditionellen Prinzipien der Schule zurechtzukommen: der tendentiellen Abwertung der Alltagskultur ihres Herkunftsmilieus als weniger schulrelevant; der mitunter langfristig aufgeschobenen Erfolgsbestätigung; dem Vorherrschen sprachlicher Kommunikation bei der Vermittlung und Überprüfung von Fähigkeiten und den beinahe ausschließlich symbolisch vermittelten Belohnungen bzw. Bestrafungen für positive bzw. negative Leistungen.

In diesem Zusammenhang lohnt es, sich die Unterschiede von Arbeit und Schule als Sozialisationsinstanzen vor Augen zu halten:

Am Arbeitsplatz müssen in der Regel ältere (erfahrenere) und jüngere Arbeitnehmer zusammenarbeiten; die Schule fördert hingegen eine Subkultur Gleichaltriger. Der Arbeitsplatz bietet häufig funktional begründete Anlässe zu sozialer Kontrolle, aber auch zur Selbstkontrolle: Eine schlechte Hilfestellung, ein schlechtes Produkt, eine unterlassene Arbeit haben unmittelbare Folgen.

Sanktionen und Erfolgserlebnisse sind damit viel direkter und realitätsbezogener als in der Schule (vgl. FEND, 1990, 46 f.)

2. Trends in der Schule

Damit sind wir bereits mitten im zweiten Thema: den Trends in der Schule. Ich möchte sie unter drei Perspektiven behandeln und dabei exemplarisch vorgehen.

2.1 Bildungspolitische Tabus

2.2 Bewußtseinsbildung über die traditionelle Schulkultur

2.3 Ansätze zu einer neuen Schulkultur

2.1 Bildungspolitische Tabus

Es mag verwundern, wenn ich mit Tabus beginne. Ich könnte mich mit einem Hinweis auf Wirtschaftsexperten rechtfertigen, die bei ihren Prognosen und Bilanzen mitunter auch – euphemistisch – von Null- oder Minuswachstum sprechen. Dem entsprechen in der Bildungspolitik Trends, die keine Bewegung aufweisen.

Zunächst aber muß ich eine begriffliche Einschränkung machen. Mit einem echten Tabu bin ich vor Jahren als Schülervater konfrontiert worden. Ein junger Religionslehrer suchte vor Beginn eines heiklen Abschnitts seines Erziehungsprogramms empfohlenerweise die Eltern auf, um ihnen sein Vorhaben mitzuteilen: nämlich seinen neunjährigen Schülerinnen und Schülern zu sagen, was sie nicht angreifen, nicht anschauen, worüber sie nicht sprechen, ja woran sie gar nicht denken dürften, wenn sie nicht sündig werden wollten. Ich mußte ihm erwidern, daß er mich gerade zu einer Sünde verführt habe, indem er mich veranlaßte – so wie vermutlich auch ich Sie soeben –, an Dinge zu denken, die er tabuisieren wollte.

Bildungspolitische Tabus sind hingegen Themen, über die man im Lande Sigmund Freuds sehr wohl reden darf, die ernsthaft anzufassen man aber vermeidet. Es sind vor allem vier:

- die Neustrukturierung der Lehrerbildung,
- die Strukturreform der Sekundarstufe I,
- die Qualität der Leistungsbeurteilung und
- die personelle Autonomie.

2.1.1 Die Neustrukturierung der Lehrerbildung

In der Lehrerbildung haben bis heute die alten Strukturen überlebt: die organisatorische, curriculare und standespolitische Trennung der Studiengänge für Lehrerinnen und Lehrer an Pflichtschulen bzw. an mittleren und höheren Schulen. Bemühungen um eine Akademisierung der Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer und ihrer Ausbildung hatten bisher keinen Erfolg. Die mit der Einrichtung von Fachhochschulen gebotene Chance blieb vorläufig ungenützt. Die berufswissenschaftlichen (pädagogischen) Anteile an den Ausbildungsgängen der Lehrerinnen und Lehrer für mittlere und höhere Schulen sind – im internationalen Vergleich – mit 10 - 15% nach wie vor äußerst gering. Von gegenläufigen Trends zu sprechen, erschiene mir trotz einiger hoffnungsvoller Ansätze in der Lehrerfortbildung verfrüht.

Immerhin hat Bundesminister Rudolf SCHOLTEN für 1994 einen Arbeitsschwerpunkt Lehrerbildung angekündigt und damit zumindest die Dringlichkeit von Reformen in diesem Bereich bestätigt.

2.1.2 Die Strukturreform der Sekundarstufe I

Die Versuche der 70er Jahre, die Strukturreform der Sekundarstufe I auf der Basis (oder zumindest unter Zuhilfenahme) rationaler Argumente zu entscheiden, gehören allem Anschein nach der Vergangenheit an. Die aktuelle bildungspolitische Debatte bewegt sich hauptsächlich – um das einmal sehr provokant zu sagen – zwischen revisionistischen Bemühungen um die Korrektur politischer Niederlagen aus den 20er Jahren und dem bornierten Festhalten an überholten Argumenten gegen das als eintopfgleiche Einheitsschule gebranntmarkt System. Erst im letzten Sommer flackerte der seit Jahren schwelende Konflikt in einer Kontroverse zwischen den Bildungssprechern der gegenwärtigen Koalitionsparteien wieder auf. Hinter vorgehaltener Hand wird erzählt, daß Leute, die für eine Diskussion struktureller Veränderungen offen sind, immer wieder zurückgepiffen werden.

Wir sind seit einiger Zeit Zeugen einer Abstimmung, der zufolge sich Eltern zugunsten der AHS aussprechen und damit deutlich machen, daß Schulen vor allem nach ihren formalen Funktionen ausgewählt werden. In welcher Schule haben die Kinder die größten Chancen, die für ihre schulische und (später) berufliche Karriere notwendigen Berechtigungen zu erhalten? Damit werden strukturelle Widersprüche noch offenkundiger.

Es ist nicht zu erwarten, daß derzeit laufende Schulversuche, die für sich genommen sehr interessant sein mögen (z.B. Schulverbund Mittelschule in Wien, Schulen der Initiative WUK in Wien, Realschule Steiermark, Modell-

schule Graz, Landhauptschule Tirol) bzw. Alternativschulen eine allgemeine Strukturreform vorbereiten helfen; es sei denn, als Lösung würde eine entscheidende Vergrößerung des Spielraums für regional bzw. lokal unterschiedliche Varianten angestrebt (und damit die Einheitlichkeit des Schulsystems preisgegeben). Immerhin wurden solche Möglichkeiten vor einigen Jahren in der Wiener Schulreformkommission – wenn auch zaghaft – diskutiert.

2.1.3 Die Qualität der Leistungsbeurteilung

Die vielkritisierte und wissenschaftlich schon in den 60er Jahren mehrfach abgeurteilte Praxis der Leistungsbeurteilung hat auf wunderbare Weise alle Vorschläge und Forderungen nach einer mehr oder minder grundlegenden Änderung unbeschadet überstanden. Die Noten stehen wie heilige Kühe in den Ställen der bildungspolitischen Betriebe.⁶⁾

Selbst wo es auf dem Papier von Erlässen oder Lehrplänen anders zu lesen ist, blieben – sieht man von Entwicklungen an den Volksschulen sowie einzelnen Nischen in Versuchsschulen und Alternativschulen einmal ab – alte Gepflogenheiten praktisch (z.B. die vornehmliche Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) unverändert bestehen.

Warum wiederhole ich eine praktisch als aussichtslos erscheinende Kritik: Ich versuche das mit einem kleinen theoretischen Exkurs zu begründen:

Exkurs: Ein Modell schulischen Lernens

Schulisches Lernen kann weithin als intentionales, auf konkret beschreibbare Ziele ausgerichteteres Lernen angesehen werden. Die Lernsituationen sind daher als Aufgabensituationen interpretierbar. Sie werden insofern erfolgreich bewältigt, als es dem Lernenden gelingt,

- (a) Klarheit über die Aufgabensituation zu gewinnen,
- (b) erfolgreiche Lösungsstrategien zu finden und anzuwenden
- u n d
- (c) zu beurteilen, wie gut die Lösung der gestellten Aufgabe(n) gelungen ist.

Würde der Lernende zu letzterem in keiner Weise fähig sein, wäre sein Lernen nicht erfolgreich verlaufen. Die Aufgabe von Lehrerin oder Lehrer ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung dieser drei Schritte zu unterstützen; also auch bei der Beurteilung der eigenen Aufgabenlösungen. Die Diagnose ist somit nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende eine unverzichtbare Komponente ihres Handelns. Freilich wird diagnostisches Handeln dabei umfassend gesehen und nicht, wie das häufig geschieht, auf den

speziellen und mit Leistungsbeurteilung nicht notwendigerweise verbundenen Akt des Notengebens beschränkt. Ja, für diesen Zweck sind die Noten denkbar ungeeignet, weil sie den Lernenden kaum die differenzierten Hinweise auf Stärken und Schwächen seiner Problemlösungskompetenzen liefern, die er für eine angemessene Selbstbeurteilung braucht. Hingegen ist zu befürchten, daß beim Lerner eine förderliche Auseinandersetzung mit seinen eigenen Leistungen behindert wird, solange man ihm vermittelt, daß es letztlich nicht auf differenzierte Diagnoseprozesse, sondern auf die pauschale, berechtigungsträchtige Benotung ankommt (vgl. THONHAUSER, 1993).

2.1.4 Die personelle Autonomie

Im Rahmen der Autonomiedebatte, auf die ich hier nicht allgemein eingehen möchte, wird eine Dimension dieses Begriffs, zumindest soweit es den Initiator betrifft, in einer merkwürdigen Weise ausgespart: die personelle Autonomie, d.h. die Möglichkeit der einzelnen Schule, bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern und insbesondere bei der Bestellung der Schulleitung maßgeblich mitzuentcheiden. Peter POSCH bemerkt sehr richtig, "daß dies einer der wichtigsten Bereiche ist, in dem Autonomie sich auf die Atmosphäre einer Schule auswirken, aber auch ... eine erhebliche (politische) Machtverschiebung bedeuten könnte." (POSCH, 1993, 18) In diesem Bereich scheint der josephinische Geist, der sich erst in den letzten Jahren aus den Stuben der obersten Schulverwaltung zurückzuziehen beginnt, noch seine Schatten zu werfen. Sie scheut sich offensichtlich noch, eine Änderung von Verantwortlichkeitsstrukturen zu begünstigen. Denn ein von der Schulgemeinschaft gewählter Schulleiter hätte zweifellos eine andere Orientierung als einer, der von einer oberen Behörde bestellt ist.⁷⁾

2.2 Die traditionelle Schulkultur und Ansätze ihrer Veränderung

Auf dem mir zugestandenen Platz ist eine umfassende Betrachtung der "traditionellen Schulkultur" und sich ankündigender Tendenzen, sie zu verändern, selbstverständlich nicht zu leisten. Deshalb will ich mich auf einige mir wichtig erscheinende Merkmale beschränken und diese in idealtypisierender Weise mit einigen Thesen ansprechen.

2.2.1 Welche Schülertätigkeiten stehen im Vordergrund schulischen Lernens?

Angeregt von einer Überlegung des Schweizer Erziehungspsychologen Hans AEBLI (AEBLI, 1987, 20 ff.) habe ich einen Versuch der Dimensionierung von schulischen Lerntätigkeiten unternommen und bin dabei zu folgendem Ergebnis gekommen:

Versuch einer Dimensionierung schulischen Lernens

(A) Inhalte des Lernens

- A1 Objekte des Lernens (materielle, geistige, soziale)
- A2 Subjekte des Lernens (individuelle, kollektive)
- A3 Das Lernen selbst und seine Rahmenbedingungen (soziale, zeitliche, räumliche, materielle)

(B) Repräsentanz der Lerninhalte

- B1 symbolische Repräsentanz (natürliche Sprache, Kunstsprache)
- B2 ikonische Repräsentanz (Abbildungen, Modelle)
- B3 realistische Repräsentanz (Gegenstände, Lebewesen [Individuen, Gruppen])

(C) Funktionen des Lernens

- C1 Realität aufnehmen (zuhören, beobachten, lesen)
- C2 Realität darstellen (beschreiben, bildlich darstellen, szenisch darstellen)
- C3 (subjektiv neue) Realität herstellen (durch soziale, künstlerische, intellektuelle, handwerkliche, technische Aktionen)

In der "traditionellen Schulkultur" (bzw. Lernkultur), die in unseren Schulen – aufs Ganze gesehen, in den mittleren und höheren Schulen mehr als in den Pflichtschulen – noch überwiegen dürfte, setzt sich schulisches Lernen zumindest überwiegend, wenn nicht ausschließlich mit (äußeren) Objekten des Lernens auseinander, die meistens überwiegend, wenn nicht ausschließlich symbolisch repräsentiert sind und von den Lernenden in der dargebotenen Form zu rezipieren bzw. (insbesondere bei Prüfungen) darzustellen sind (vgl. HAGE u.a., 1985).⁸⁾

Die Subjekte des Lernens sind selten ein Thema; die Auseinandersetzung mit dem Lernen selbst und seinen Rahmenbedingungen ("Lernen lernen") nach wie vor ein weithin uneingelöstes Versprechen. Das steht nicht nur in Widerspruch zu einem zunehmenden Bedürfnis der Menschen nach einer Beschäftigung mit sich selbst (vgl. z.B. die wachsende Zahl von Therapeuten und Therapieeinrichtungen), sondern mißachtet die Bedeutung der Ichkompetenz (des Beweidwissens über sich selbst, seine Lerngeschichte, seine Stärken und Schwächen, die Stabilität seiner Interessen usw.) als eines stabilen Faktors angesichts der zunehmenden Komplexität einerseits, der Veränderlichkeit der sozialen und physischen Welt um uns andererseits. Die Beschränkung auf Objekte, die (in

der Regel je älter die Schüler, desto ausschließlicher) symbolisch repräsentiert sind, entspricht zwar scheinbar der Bedeutung, die Symbolsysteme, allen voran die Sprache(n), für den Menschen haben. Dabei wird allerdings die Gefahr des Lernens "leerer" Begriffe ohne Anschauung (KANT) übersehen, zu der es kommt, wenn den Lernenden der Weg von der Realität zu ihrer symbolischen Repräsentanz nicht vermittelt wird und diese daher die Rekonstruktion von Begriffen zur Anschauung und zur realen Welt nicht leisten können. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß die "Didaktische Reduktion" als wichtige Kategorie des Lernens unter der Bedingung des Lehrens in vielen Fällen die Wiederherstellung des Konkreten, des sinnlich Erfahrbaren (im Sinne Martin WAGENSCHAINS) bedeuten muß. Die Schule von heute hat insofern eine wichtige kompensatorische Funktion zu erfüllen, als die unmittelbare Erfahrung von Realität außerhalb der Schule allgemein – nicht nur bei der Jugend – signifikant abnimmt.

Vielleicht erscheint die Aufgabe, in der Schule (subjektiv neue) Realität herzustellen, manchen als eine unrealistische Zumutung. Aber angesichts der rapide abnehmenden Zeitspannen, innerhalb derer Wissen bzw. fertige Problemlösungen ihre Gültigkeit bewahren und angesichts der Fragwürdigkeit zentralistischer, mächtigen Institutionen übertragenen Problemlösungen für die nuancenreichen, konkreten Anwendungsfälle werden Fähigkeiten, Probleme im eigenen Lebensbereich selbständig zu identifizieren und zu lösen, immer wichtiger. Dieser Diagnose entspricht eine stärkere Berücksichtigung dynamischer Fähigkeiten (Heuristiken zur selbständigen Gewinnung von Wissen; Fähigkeit zur Kooperation; Fähigkeit zur Reflexion eigenen Handelns und zur Prognose von Handlungsfolgen etc.) und der dritten Funktion des Lernens: (subjektiv) neue Realität herstellen.

Verzichtet man auf (in einem methodologisch strengen Sinn) quantitative Aspekte bei der Betrachtung unserer Schulrealität, so findet man ohne Zweifel einiges, was auf einen Trend zu einer neuen Schulkultur hindeutet. Dazu einige Beispiele:

- Der neue Volksschullehrplan, bei dessen Implementation da und dort bereits eine Trendumkehr zu bemerken ist: nicht innovative Lehrerinnen und Lehrer müssen sich rechtfertigen, sondern solche, die glauben, den mit dem Lehrplan verbundenen innovativen Anspruch mißachten zu dürfen.⁹
- Kreative Lösungen von lange anstehenden schulischen Problemen (z.B. wie in der Modellschule Graz den Schülerinnen und Schülern das "Ankommen" am Montag morgen erleichtert wird [Scala, 1990]) oder kreative Umdeutungen fragwürdiger Zumutungen an die Schule, wie etwa das in Kooperation mit den vier Bühnen der Stadt Salzburg bereits seit mehreren Jahren durch-

geführte Projekt "Schüler/innen erleben Theater" [THONHAUSER, 1992, 448 f.]

- eine beachtliche Zahl von Umweltprojekten hoher Qualität (THONHAUSER, 1993, 71 ff.)
- eine zunehmende Progressivität normativer Vorgaben (was z.B. ein Vergleich der Erlässe zur Politischen Bildung [1978], zur Umwelterziehung [1985] und zum Projektunterricht [1993] deutlich macht [a.a.O. 36 ff.]

2.2.2 *Wie ist gewährleistet, daß Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit sich und der Vielfalt der (sozialen) Welt um sich nachhaltig auseinanderzusetzen?*

Betrachten wir unter dieser Fragestellung eine idealtypische Gegenüberstellung ausgewählter Merkmale von "traditioneller" und "neuer" Schul- bzw. Lernkultur. Sie wird uns zeigen, in welche Richtung wir gehen müssen, um eine angemessene Antwort zu finden (siehe Abbildung 1 auf Seite 35).

2.2.3 *Wie ist gewährleistet, daß die einzelne Schule und über sie das Schulsystem ein "lernender Organismus" wird?*

In der einschlägigen Literatur kann man nachlesen, wie schwierig es ist, den Organisationstypus von Schule zu bestimmen. Eine Frage taucht dabei erst relativ spät auf, nämlich: Ist die Schule als Organisation in der Lage, gleich einem Organismus zu lernen?

In einer traditionellen Schulkultur ist das nur schwer möglich. Ihr zufolge ist nicht vorgesehen, daß sich die einzelne Schule selbst Aufgaben stellt und diese zumindest teilweise für sie spezifisch sind. Ihre Aufgaben sind ihr vorgegeben. Sie teilt sie in kaum unterscheidbarer Weise mit vielen anderen Schulen. Für deren Erfüllung sind Eigeninitiativen bei der Beschaffung von Ressourcen nicht nötig. Die nötigen Ressourcen werden bereitgestellt. Die Kapazität der Schulleitung wird beinahe zur Gänze von Verwaltungstätigkeit, für die sie kaum professionelle Kompetenzen erworben hat, absorbiert. Pädagogische Initiativen sind von ihr kaum zu erwarten. Lehrerinnen und Lehrer tun ihre Arbeit vornehmlich als Einzelkämpfer. Ihre horizontale Vernetzung innerhalb der Schule ist schwach. Kooperation ist die Ausnahme. Lehrerfortbildung ist kein integrierter Bestandteil der beruflichen Tätigkeit, sondern ein Zusatz, den nur ein Teil des Kollegiums für persönliche berufliche Bedürfnisse beansprucht. Die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule ist gering, ebenso die der Eltern. Die Rechenschaftspflicht der Schule über erbrachte Leistungen ist nach außen schwach, nach innen sehr schwach.

Abbildung 1:

Traditionelle Schulkultur (exemplarisch ausgewählte Merkmale)	Neue Schulkultur
<ul style="list-style-type: none"> o Strikte Trennung von "drinnen und draußen". o Starke horizontale Abgrenzung zwischen Klassen, einzelnen Schulen und Schultypen. o Starke vertikale Abgrenzung zwischen verschiedenen Altersgruppen (Klassen). o Starke Tendenz zur Homogenisierung von Schülerinnen und Schülern in den für die Schule als wesentlich erachteten Merkmalen. o Starke Unterschiede der Affinitäten zwischen den verschiedenen soziokulturellen Milieus der Schülerinnen und Schüler und der Kultur der Schule und ihrer Anforderungen. (im Gefolge: Chancengleichheit und Entfremdung von Schülerinnen und Schülern, die über die Schule sozial aufsteigen, von ihrem Herkunftsmilieu. o Didaktische Monopole für Lehrerinnen und Lehrer bzw. Lehrbücher. 	<ul style="list-style-type: none"> o Öffnung der Schule nach außen und für außen <ul style="list-style-type: none"> → Lernorte außerhalb der Schule gewinnen an Bedeutung. → Das Spektrum der früher als "schulfremd" bezeichneten Personen, die sich am schulischen Lehr-/Lernprozeß beteiligen, wird größer. o Verminderung von Ab- und Ausgrenzungen jedweder Art durch integrative Maßnahmen. <ul style="list-style-type: none"> → Die Heterogenität der Lerngruppen nimmt zu und damit die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, im Rahmen der Schule vielfältige und zugleich intensive soziale Erfahrungen zu machen. Das ist angesichts globaler Probleme (Umwelt, Verteilung der Ressourcen, Friedenssicherung), die nur aus einer gemeinsamen Anstrengung zu lösen sein werden, besonders wichtig. → Schulisches Lernen wird zunehmend multikulturell. o Keine Beschränkung auf approbierte Medien; Zunahme der Auseinandersetzung mit einer nicht didaktisch vorsortierten Realität.

Mit der Zuweisung von Autonomie an die einzelne Schule steigen ihre Chancen, eine lernende Organisation zu werden. Der erweiterte Spielraum schafft die Möglichkeit, an einem eigenen Profil zu arbeiten. Der daraus resultierende Wettbewerb mit anderen Schulen könnte die Besinnung auf vorhandene Stärken und eine schulinterne Auseinandersetzung darüber fördern und anspruchsvolle Programme begünstigen. Außerdem würde dieser Wettbewerb vermutlich Initiativen bei der Beschaffung von zusätzlichen Ressourcen anregen. Die Schule würde erfahren, daß die Qualität der Ziele, die sie sich selbst realistisch setzen kann, mit der Bereitschaft zu gemeinsamen Anstrengungen des Kollegiums korreliert. Das könnte Motivation für eine systematische Erweiterung seiner Kompetenzen in einer schulbezogenen Fortbildung schaffen und der Schulleitung in verstärktem Maße pädagogische Funktionen zuweisen, auf die sie vorbereitet sein will. Eine größere Verantwortung für den Erfolg dürfte den internen Druck steigern, für erwartete Leistungen Rechenschaft zu legen, die Arbeit an eigenständigen Aufgaben das Bedürfnis nach Evaluation stärken. In eine solche Schule käme kaum jemand zufällig, weder als Schülerin oder Schüler, noch als Lehrerin oder Lehrer. In einer solchen Schule wäre es interessant, dem Schulforum bzw. dem Schulgemeinschaftsausschuß als demokratischen Institutionen zur Förderung der Entwicklung "seiner Schule" anzugehören.

Resümee

Es ist kein Zufall, daß diese idealtypische Beschreibung einer lernenden Organisation zugleich die wichtigsten Merkmale "guter Schulen" enthält, wie wir sie aus den Ergebnissen der aktuellen einschlägigen Forschung kennen (vgl. AURIN, 1990). Es gibt auch in Österreich eine Reihe von Schulen, die dieser Beschreibung nahekommen scheinen. Auffallenderweise sind darunter Schulen, die das eine oder andere der vorhin erwähnten Tabus anzufassen wagten. Weitere Schulen besinnen sich auf ungenütztes Potential und machen sich auf den Weg. Kündigt sich da am Ende ein erfreulicher Trend an?

Vielleicht ist es gelungen, zum Nachdenken darüber anzuregen, dafür Mut und darauf Lust zu machen.

Literatur

- Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta, 1987
 Allerbeck, K./Hoag, W.J.: Jugend ohne Zukunft? München: Piper, 1985
 Aurin, K. (Hg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1990
 Bourdieu, P.: Questions de sociologie. Paris, 1984

- von Blücher; V. Graf: Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf/Köln: Diederichs, 1966
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988
- Fend, H.: Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen Wandel. In: Leitner, L. (Hg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Schulentwicklung Bd. 23, Wien: ÖBV, 1990, 42 - 66
- Gibran, K.: Der Prophet. Dt.: Solothurn und Düsseldorf: Walter, 28. Aufl. 1993 (1973), 15 f.
- Hage, K. u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich, 1985
- Kytir, J. u.a.: Jugend - Eine Lebensphase aus demographischer Sicht. In: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (Hg.): Zweiter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Typoskript, Wien, 1993, 11 - 55
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 5 Bde., 1985
- Liebau, E.: Jugend gibt es nur im Plural. In: Pädagogik 42 (1990) Heft 7-8, 6-9
- Oser, F. u.a.: Choreographien unterrichtlichen Lernens. Referat, gehalten auf der 49. Tagung der AEPF im September 1993 in Wien.
- Posch, P.: Schulautonomie - Bedrohung oder Chance ? In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des Landesschulrates für Kärnten, 1993, Heft 2, 15 - 20
- Rosenmayr, L.: Die Schnüre vom Himmel: Forschung und Theorie zum kulturellen Wandel. Wien: Böhlau, 1992
- Rosenmayr, L.: Streit der Generationen? Lebensphasen und Altersbilder im Umbruch. Wien: Picus, 1993
- Scala, E. (Hg.): Das Modellschulbuch. Graz: Leycam, 1990
- Schneeberger, A.: Jugendliche im Bildungs- und Ausbildungssystem. Übergänge, Befindlichkeiten und berufsbezogene Erwartungen. In: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (Hg.): Zweiter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Typoskript, Wien, 1993, 333 - 346
- Schlesky, H.: Die skeptische Generation. 1. Aufl. Düsseldorf: Diederichs 1957
- Sinus-Institut (Hg.): Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Opladen: Leske + Budrich, 1983
- Sinus-Institut (Hg.): Jugend privat: Verwöhnt? Bindungslos? Hedonistisch? Opladen: Leske + Budrich, 1985
- Thonhauser, J.: Schulentwicklung durch Autonomie in den Schulen? In: Erziehung und Unterricht. 142 (1992), Heft 8, 445 - 453
- Thonhauser, J.: Probleme der Leistungsbeurteilung und Empfehlungen zu ihrer Lösung in der neueren Fachliteratur. In: Erziehung und Unterricht. 143 (1993), Heft 8, 490 - 497
- Thonhauser, J.: Umwelterziehung in Österreich. Bestandsaufnahme, praktische Anregungen, Reflexionen. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, 1993
- Wagner-Winterhager, L.: Jugendforschung als Zeitdiagnose. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft (1990), 123 - 137
- Zöllner, H.: Wenn Berufswahlvorbereitung die Schüler nicht erreicht. In: Pädagogik, 45 (1993) Heft 4, 14-17

Anmerkungen

- 1) Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Entwicklung spiegelt sich u.a. in den Veränderungen der Familienbeihilfen- und Steuerpolitik als entsprechenden gesellschaftspolitischen Maßnahmen wider.
- 2) Eine erst im November des Vorjahres veröffentlichte Erhebung von IMAS nennt Höflichkeit, Sparsamkeit, Gehorsam, Vaterlandsliebe und Glaube als deutlich sinkende, hingegen Gesundheit und Umwelt als deutlich steigende Werte.
- 3) Der Text ist aus islamischer Tradition heraus wohl als eine Warnung an die jungen Eheleute, insbesondere an die Frau zu verstehen und erhebt in diesem kulturellen Kontext ohne Zweifel einen progressiven Anspruch.
- 4) In diesen Zusammenhang paßt – um ein Beispiel aus einem ganz anderen Bereich zu erwähnen – der kürzlich angelaufene österreichische Film "Bitte verlassen Sie meine Frau" von Rainer SCHWABENITZKY. Seine künstlerische Qualität kann und will ich hier nicht beurteilen.
- 5) Seit einiger Zeit reagiert die Gesellschaft darauf mit der Zuweisung schwieriger Erziehungsaufgaben an die Schulen. Lehrerinnen und Lehrer sollen – vielfach ohne dafür speziell ausgebildet zu werden – im Rahmen allgemeiner Unterrichtsprinzipien für Frieden und Gewaltfreiheit, Gesundheit, die Möglichkeit zu kreativer Entfaltung, die Motivation für anspruchsvolle Lektüre, den kritischen Umgang mit Medien, eine nachhaltig glücksträchtige Sexualität, Sicherheit im Straßenverkehr, Verantwortungsbewußtsein für die Umwelt u.a.m. sorgen. Ob mit dieser Beauftragung viel mehr getan ist als ein Abschieben von Verantwortung auf einen Berufsstand, der sich gewohnheitsmäßig gegen derartige Zumutungen nicht wehrt (obwohl er gut daran täte, sich mit ihnen professionell auseinanderzusetzen)?
- 6) Bezeichnend dafür ist die große Zurückhaltung, die der für das Fortbildungsprojekt "Neue Lernkultur" zuständige Ministerialrat im Hinblick auf eine Diskussion der Leistungsbeurteilung an den Tag legt, obwohl dieses Thema unbezweifelbar ein Herzstück "Neuer Lernkultur" sein müßte.
- 7) Dazu paßt, daß auch das "im selben Hause" reformierte UOG als obersten Verwalter einer Universität einen an das Ministerium weisungsgebundenen Beamten vorsieht. Man konnte sich nicht dazu durchringen, den Universitäten selbst das Recht einzuräumen, nach einem kompetenten Manager zu suchen, und ihr damit eine größere Verantwortung für eine professionelle Führung ihrer Institution zuzumessen.
- 8) Auch die Befunde einer aktuellen, anspruchsvoll konzipierten Schweizer Untersuchung belegen, daß das praktisch angewandte Methodenrepertoire – zumal auf der Sekundarstufe – relativ klein ist (OSER u.a., 1993).
- 9) Mitteilung eines PI-Leiters auf dem Seminar "Neue Lernkultur".

Kaspar H. Spinner

Identität und Kreativität im Deutschunterricht

Schülerinnen und Schüler heute

Zwei Schlaglichter auf die heutige Unterrichtsrealität sollen meine Ausführungen einleiten. Maria Fölling-Albers, Prof. für Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg, hat Lehrerinnen und Lehrer nach ihren Erfahrungen mit den Schulkindern gefragt und faßt die Antworten, die sie bekommen hat, folgendermaßen zusammen:

- "– Die Kinder hören nicht richtig zu, wenn ein Auftrag an alle gerichtet ist; man muß sie immer wieder einzeln und namentlich ermahnen.
- Sie halten die Regeln der Kommunikation und der Umgangsformen nicht ein; z.B. stehen sie auf, wann sie wollen, reden dazwischen etc.
- Sie befriedigen ihre Bedürfnisse auf sehr egozentrische und oft aggressive Weise.
- Sie wollen ständig auf sich aufmerksam machen, durch Quasseln, Stupsen etc."¹⁾

Ich weiß selber von vielen Lehrerinnen und Lehrern, daß sie Jahr für Jahr mehr Schwierigkeiten haben mit eben solchen Verhaltensweisen von Kindern. Sie sehen sich mit lauter kleinen Egoisten konfrontiert, die alle persönliche Zuwendung wünschen und ungehalten reagieren, wenn sie nicht im Mittelpunkt stehen.

Aber es gibt auch ganz andere Bilder unserer Schüler und Schülerinnen. Eine Erfahrung in einem höheren Schuljahr: Meine Frau übernimmt eine 10. Gymnasialklasse und fragt die Kolleginnen und Kollegen, wie denn die SchülerInnen seien. "Mumien" seien es, bekommt sie zur Antwort. Die drastische Kennzeichnung erweist sich als nicht unzutreffend; Die Schüler sitzen da, stumm, lassen den Unterricht über sich ergehen, ohne Engagement, ohne Beteiligung, ohne Störung.

Was ist mit unserer Jugend, was ist mit unseren Schulen los? Selbstbezogene Kinder in der Grundschule, die es nicht mehr fertigbringen, sich über längere Zeit zu konzentrieren, und schulische Apathie in der Adoleszenz ...

Die Situation droht zur Falle zu werden. Weil die Kinder ungezogen und egoistisch sind, versuchen wir als Unterrichtende, durch stärkere Disziplinierung die notwendigen Arbeitsbedingungen herzustellen – aber gerade dadurch würgen wir die Aktivität der Schülerinnen und Schüler ab und handeln uns das Desinteresse ein. Man darf vermuten, daß zwischen der Unruhe der Kleinen und der Gleichgültigkeit der Großen ein Zusammenhang besteht.

Ich meine, wir müssen am traditionellen Unterrichtsstil einiges ändern, wenn wir den Zugang zu unserer Jugend behalten wollen. Aber bevor ich darauf eingehe, möchte ich kurz auf die Wandlungen in der Sozialisation eingehen, die hinter dem angesprochenen Schülerverhalten stehen.

Sozialisation in der Erlebnisgesellschaft

Das Bild von Grundschulkindern, wie es im Zitat von Fölling-Albers zum Ausdruck kommt, kann als Beispiel für das gelten, was man heute als den narzißtischen Sozialisationstypus bezeichnet. In der spätindustriellen Gesellschaft, in der Kinder schon früh Überfluß erfahren – beim Essen, bei den Spielsachen u.s.w. –, in der Autoritäten weich geworden sind, in der durch Fernsehen und bunte Einkaufswelt eine Überfülle von Reizen auf den einzelnen einströmt, fällt es offenbar vielen Heranwachsenden schwer, Entschuldigungen auf sich zu nehmen, Bedürfnisse aufzuschieben, auf die Ansprüche anderer Rücksicht zu nehmen. Stattdessen verharren sie in einer fast frühkindlich anmutenden Egozentrik, als wenn die ganze Umwelt nur für sie dazusein hätte – wie es der Säugling von der Mutter erwartet.

Man kann zur Charakterisierung der heutigen Sozialisationsbedingungen auch den kultursoziologischen Begriff der "Erlebnisgesellschaft" beziehen. Gerhard Schulze zeigt in einer kürzlich erschienenen, großen Untersuchung mit diesem Titel,²⁾ daß ein grundlegender Wertewandel unsere Gesellschaft erfaßt hat. Während früher der Sinn des Lebens in der Arbeit gesehen wurde, ist es heute das Erleben, worauf es den Menschen ankommt. Unsere Reise- und Vergnügungsindustrie zeigt das mit aller Deutlichkeit. Wenn man nichts erlebt, dann versäumt man das Leben – so lautet die unausgesprochene Auffassung der Menschen heute. Schule hat es in einer solchen Gesellschaft schwer, weil sie Arbeitsethos voraussetzt, nicht auf Befriedigung im Hier und Jetzt, sondern auf Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf spätere Lebenssituationen ausgerichtet ist. Schule verfehlt in den Augen der Heranwachsenden deshalb das, was ihnen am Leben wichtig ist. Die Folge ist, daß ihnen Schule nur als ein notwendiges Übel erscheint, dem man sich zwar unterziehen muß, für das man aber möglichst wenig innere Energie aufwenden möchte. Bei pädagogisch engagierten Lehrerinnen und Lehrern führt eine solche Einstellung

von Jugendlichen zu einer fundamentalen Verunsicherung: Bleibt einem etwas anderes übrig als zu resignieren? Soll man sich auf reinen Lernunterricht beschränken und alle hochfliegenden Bildungsvorstellungen vergessen? Bloß verbesserte Motivationsphasen und buntere Verpackung der Unterrichtsinhalte dürften jedenfalls, da allzu schnell von den Schülerinnen und Schülern durchschaut, keine Lösung sein.

Didaktische Konsequenz: Gestaltendes Tun als Unterrichtsprinzip

Aber es gibt den Punkt, an dem man ansetzen kann. Es ist ja offensichtlich nicht so, daß die Kinder ohne Tätigkeitsdrang in die Schule kämen. Erst im Laufe der Jahre erlahmt ihre Initiative. Die Schwierigkeit besteht darin, die kindliche Lebendigkeit mit den in der Schule geforderten Tätigkeiten in Verbindung zu bringen. Notwendig ist, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihren Tätigkeitsdrang auszuleben. Statt sie nur zu domestizieren, müßte Unterricht in erster Linie ein Ort sein, wo Schülerinnen und Schüler gestaltend etwas tun können. Das ist kein neuer Gedanke, schon Reformpädagogik und Arbeitsschulbewegung haben davon gesprochen, die Montessorischulen beruhen auf diesem Prinzip. Diese Traditionen sind heute aktueller denn je, und es ist berechtigt, daß sie wieder viel Beachtung genießen.

Im gestaltenden Tun können Schülerinnen und Schüler etwas von sich selbst verwirklichen – damit knüpft man in gewisser Weise an die narzißtische Befindlichkeit an. Aber es handelt sich immer zugleich auch um eine Auseinandersetzung mit einem Objekt, das die Schüler bearbeiten bzw. das durch ihr eigenes Tun entsteht, und ein Objekt setzt der subjektiven Willkür auch Widerstand entgegen. Ein auf gestalterisches Tun ausgerichteter Unterricht fordert den Schülerinnen und Schülern durchaus einiges ab an Konzentration und Ausdauer. Aber wenn überhaupt, dann sind es diese Unterrichtsformen, die heutigen Kindern ermöglichen, mit der eigenen Zerstreuung, Ungeduld, Aggressivität zu Rande zu kommen. Nur wenn Schule von Anfang an den Schwerpunkt darauf legt, daß die Kinder selber etwas tun können, wird sie vermeiden können, daß sie in den oberen Klassen nur noch gelangweilte oder sogar sich verweigernde Schülerinnen und Schüler hat.

Mit dem gestaltenden Tun meine ich nicht nur manuelle, sondern auch geistige Tätigkeit, die sich in irgendeiner Form in einem Produkt konkretisiert. Im Hinblick auf den Deutschunterricht denke ich dabei in erster Linie an die produktiven Verfahren im Literaturunterricht und an das kreative Schreiben. Auf diese beiden Bereiche gehe ich im folgenden näher ein.

Produktive Verfahren im Literaturunterricht

Die geläufige Hauptmethode im Literaturunterricht ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch; aber immer mehr Lehrerinnen und Lehrer empfinden dieses Vorgehen heute als problematisch. Der Unterricht kommt nur mühsam voran, oft muß man den Schülerinnen und Schülern die Antworten geradezu auf die Zunge legen, damit sie sich überhaupt äußern. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch erweist sich als ein lehrerzentriertes Verfahren, das die Initiative der Schülerinnen und Schüler abtötet. Dabei ist diese Methode, historisch gesehen, in der Spätaufklärung gerade mit dem Anspruch, die Selbsttätigkeit der Lernenden zu fördern, eingeführt worden. Statt den Unterrichtsstoff einfach zu dozieren, sollten die Schülerinnen und Schüler zum eigenen Nachdenken und Entdecken angehalten werden. Aber dieser aufklärerische Anspruch schlägt in Gängelung um, wenn der/die Unterrichtende die erwarteten Antworten immer schon weiß und gezielt auf ein bestimmtes Ergebnis hinsteuert. Besonders wenn die Schülerinnen und Schüler nicht recht mittun wollen, verstärkt sich die Gängelung. Man stellt dann immer engere, einfachere Fragen in der Hoffnung, daß sich endlich jemand aufraffe, einen Beitrag zu leisten. Manchmal werden die Fragen dann so simpel, daß es den Schülerinnen und Schülern zu dumm ist, überhaupt noch zu antworten – und höchstens als Freundlichkeit gegenüber der Lehrkraft sagen sie dann doch etwas, damit die peinliche Situation überbrückt wird. Was die Schülerinnen und Schüler schließlich vor allem lernen, ist, der Lehrkraft von den Lippen zu lesen, was diese gerne hören möchte.

Die in den letzten Jahren von der Literaturdidaktik entwickelten produktiven Verfahren stellen eine Alternative zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch dar. Statt am Gängelband der Lehrkraft kleinschrittig Ergebnisse zu erarbeiten, sollen die Schülerinnen und Schüler selber literarisch produktiv werden und in der gestaltenden Auseinandersetzung den Text für sich lebendig werden lassen. An die Stelle der traditionellen Figurencharakterisierung tritt dann z.B. das Verfassen eines inneren Monologs der Figur, an die Stelle der Stilanalyse das Schreiben einer Parodie, an die Stelle der Gedichtinterpretation die Erstellung einer Collage. Damit werden die Schülerinnen und Schüler als tätige Subjekte in Anspruch genommen: an die Stelle von Entfremdung und Fremdbestimmung tritt die Möglichkeit, im Tun etwas von sich selbst zum Ausdruck zu bringen. In diesem Sinne ermöglichen produktive Verfahren Identitätsfindung und Kreativität.

Diesem literaturdidaktischen Ansatz wird oft vorgeworfen, er sei rein subjektiv. Dem Vorwurf ist entgegenzuhalten, daß mit Identität nicht einfach narzißtische Selbstbespiegelung gemeint ist. Vielmehr geht es darum, daß die Schülerinnen und Schüler sich selber verstehen in der Auseinandersetzung mit dem Fremden

und der Abgrenzung von anderen. Identitätsfindung heißt, sich selber als anderen unter anderen zu begreifen. Damit ist der soziale Bezug immer schon mitgedacht.

Wenn z.B. bei Eichendorffs Gedicht "Weihnachten" ("Markt und Straßen stehn verlassen ...") die Schülerinnen und Schüler vor Kenntnisnahme des Gedichts eigene Assoziationen zu Weihnachten äußern, können sie anschließend das von Eichendorff entworfene Bild vor dem Hintergrund des Eigenen verstehen. Sie machen sich bewußt: So empfinde ich, so der Autor. Vielleicht entdecken sie sogar in der eigenen Einstellung zu Weihnachten verschiedene und widersprüchliche Empfindungen und Vorstellungen – genau so wie ja auch im Eichendorffgedicht biedermeierliche Idylle und Erfahrung der Transzendenz (im "heiligen Schauern") einander gegenübergestellt sind.

Identitätsorientierung ist also im Literaturunterricht kein Gegensatz zur Fremderkenntnis. Vielmehr macht es gerade das literarische Verstehen aus, daß Selbst- und Fremderkenntnis eng miteinander verknüpft sind.

Verweis auf die Theorie Winnicotts

Der Stellenwert von Identität, Kreativität und Literatur im Spannungsfeld von Subjektivität und fremder Außenwelt läßt sich mit der Kreativitätstheorie von D.W. Winnicott³⁾ genauer erläutern. Winnicott geht bei seinen Überlegungen vom Kleinkind und seiner egozentrischen Beziehung zur Mutter aus. Wenn es sich von dieser ablösen muß, schafft es sich "Übergangsobjekte", z.B. einen Stoffzipfel, den es anstelle der Mutterbrust zum Lutschen nimmt, oder (etwas später) einen Teddybär, den es ganz als sein eigen betrachtet. Diese Übergangsobjekte sind in einem Zwischenbereich zwischen Subjektivität und Objektivität angesiedelt. Das Spiel des Kindes ist dann die Fortsetzung dieser Übergangsobjekte; im Spiel kann das Kind ein Stück egozentrischer Omnipotenz ausleben, zugleich setzt es sich dabei mit Elementen der äußeren Umwelt auseinander. Einen vergleichbaren Stellenwert haben die kulturellen Tätigkeiten der Erwachsenen. Sie stellen einen intermediären Bereich dar, der weder ganz subjektiv noch ganz objektiv bestimmt ist. Man könnte, mit Bezug auf das Tagungsthema, sagen, daß es auf allen diesen Stufen um Grenzüberschreitungen gehe. Das Kleinkind erfährt eine Grenze, wenn es begreift, daß seine Mutter nicht nur für es alleine da ist. Die gelingende Überwindung dieser Krise besteht darin, daß sich das Kleinkind nun nicht aus Enttäuschung auf sich selbst zurückzieht, sondern die Grenze zur Objektwelt überschreitet, und zwar so, daß es sein Ich bei dieser Überschreitung mitnimmt. Die Übergangsobjekte als äußere Gegenstände, die zugleich subjektiv besetzt sind, und mehr noch das Spiel sind Formen solcher Grenzüberschreitung. Wenn ein Kind z.B. Ver-

käuferin spielt, so verbinden sich in der gespielten Rolle Ich und Nicht-Ich. Genau so ist es auch in der Literatur: in der literarischen Figur finden Verfasser und Leser ein Spiegelbild, aber zugleich hat das Subjektive äußere Gestalt gewonnen und behauptet ein Eigenleben.

Kreatives Schreiben

Die Schreibentwicklung vieler Heranwachsender verläuft vom Lerneifer und der Begeisterung am Schulanfang zum Schreibverdruß in den oberen Klassen. Die Schriftsprache wird als fremdes, genormtes System erfahren, das von der vertrauten Umgangssprache und dem Dialekt weit entfernt ist. Diese Entfremdung gegenüber dem Schreiben wird heute von vielen Didaktikern als Scheitern einer Schreiberziehung gesehen, die dem Subjekt keinen Platz läßt. Ziel müßte es sein, daß sich Schülerinnen und Schüler mit ihrem Ich ins Schreiben hineinbegeben können, ähnlich wie das nach Winnicott beim Spiel geschieht. Eine solche Zielsetzung ist mit dem Konzept des kreativen Schreibens verbunden. Zur Veranschaulichung stelle ich eine Schreibsituation dar, die diesem Konzept entspricht:

In einer gemischten Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlichen Alters hatte ich zum Thema "Steine" schreiben lassen. Einzelne Tische wurden mit weißem Papier bespannt; in die Mitte jedes Tisches legte ich ein paar Steine. In Gruppen stellten sich nun die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um die Tische herum und schrieben ihre Assoziationen zu den Steinen auf das Papier (entsprechend dem Clustering-Verfahren von Gabriele L. Rico.⁴⁾ Die aufgeschriebenen Stichworte wurden eingekreist und mit einem Strich mit den Steinen oder anderen Assoziationen verbunden. Nach einer Weile hörten wir mit dem Assoziieren auf, schauten uns das entstandene Cluster noch einmal an und verfaßten nun jede(r) für sich einen freien Text. Dafür stand eine halbe Stunde zur Verfügung. Eine Zehntkläßlerin (Realschule)⁵⁾ schrieb den folgenden Text:

Steine

*Wenn ich diese Steine seh,
denk ich an das Schöne
dieser Erde. Denk an das
Geheimnisvolle, aber auch
Dunkle dieser Welt!*

*Denk an die Kinder, die
im Spaß die Steine sammeln,
lachend von einem Stein
zum anderen hüpfen. Sehe*

*die Sonne durch die Bäume
diese Kinder bescheinen.
Wie unbesorgt sie dann doch
ins Wasser fallen.*

*Wenn ich diese Steine seh,
denk ich an das Schöne
dieser Erde. Denk an das
Geheimnisvolle, aber auch
Dunkle dieser Welt!*

*Muß an Rostock denken,
wo doch viele diese Steine
aufhoben und Menschenleben
gefährdeten. Wie diese Steine
geworfen wurden und
gegen Polizisten fielen.
Wie in Jugoslawien diese
Steine für Maschinengewehre
als Stütze dienen und
dann doch wieder zum
Aufbau führen!*

*Wenn ich diese Steine sehe,
denke ich an das Schöne
dieser Erde. Denk an das
Geheimnisvolle, aber auch
Dunkle dieser Welt!*

Dieses Gedicht zeigt, wie sich im kreativen Schreiben persönlicher Ausdruck und Auseinandersetzung mit Welt verbinden können. Zugleich wird deutlich, wie übernommene poetische Strukturen zum Gefäß für die Wiedergabe eigener Gefühle und Gedanken werden können.

Ein Unterrichtsbeispiel

Zum Abschluß stelle ich ein Unterrichtsbeispiel vor, bei dem Identität und Kreativität im Vordergrund stehen. Ausgangspunkt ist der folgende Text von Rolf Haufs:

Er

Er schloß die Tür, die laute Tür, die von innen mit einer Eisenplatte beschlagen war, mit einer Kette im unteren Drittel, die er nur manchmal benutzte, eigentlich nur aus Spaß, wenn er Besuch hatte, oder einfach nur so, das Kettenrasseln, das Gefühl, in Sicherheit zu sein, das Gefühl, die Tür, die eigene Tür hinter sich zu haben, er selbst zu sein, machen zu können, was er wollte. Auch in der Küche

war die Tür, durch die man in das hintere Treppenhaus gelangte, mit einer Eisenplatte beschlagen, mit einer Kette im unteren Drittel, die er nun einhängte, bevor er sich auszog, ganz auszog und nackt durch die Wohnung ging, quer durch alle Zimmer hindurch und schon daran dachte, was geschehen würde, wenn das Telefon klingelte oder jemand vor der Tür stünde, ob er den Mut haben würde, nackt ans Telefon zu gehen, nackt die Tür zu öffnen, daran dachte, während er Wasser über seine Füße laufen ließ, wieder durch alle Zimmer ging mit nassen Füßen und die Fußspuren betrachtete auf dem Parkettfußboden, die dunklen Abdrücke seiner Zehen, seiner Fersen. Er hatte Angst. Angst war es, die ihn daran hinderte, etwas Vernünftiges zu tun. Er hörte auf die Geräusche im Haus, auf die Schritte im Treppenhaus, er war erleichtert, wenn die Schritte an seiner Tür vorbeiging und der Schatten, den er durch den Spion erkennen konnte, nach oben oder nach unten verschwand. Er hörte auf die Schritte in der Wohnung über ihm, auf die Schritte des Mannes, der, wenn er ihm begegnete, kaum seinen Gruß erwiderte, auf die kürzeren, schnelleren Schritte der Frau, die immer ein dunkles Kopftuch trug, deren Stimme durch die Decke drang, er lauschte, er hörte hin, ob sie über ihn sprachen, eine Beschwerde an den Hausverwalter schrieben, eine Anzeige machten, spürte, daß sie über ihn redeten, daß sie sich trugten, was er denn eigentlich täte, den ganzen Tag hinter dem Fenster, den geschlossenen Vorhängen, hinter der Tür, die mit einer Eisenplatte beschlagen war, im unteren Drittel mit einer Kette. Er holte einen Stuhl und stellte ihn auf den Tisch, er kletterte auf den Tisch auf den Stuhl, um der Decke ganz nahe zu sein, den Stimmen, die immer leiser wurden, aber so leise sie wurden, er hörte sie.

Mit diesem Text habe ich mehrfach im Gymnasium ab der 10. Jahrgangsstufe gearbeitet. Ich schicke jeweils zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern hinaus mit dem Auftrag, das, was sie dem Text entnehmen, als Statue, die aus fünf Körpern gebildet wird, darzustellen. Die übrigen Klassenmitglieder bekommen die folgenden vier Arbeitsaufträge:

- A Versetzen Sie sich in die Situation des Mannes, und schreiben Sie auf, was Sie denken. Beginnen Sie mit: "Jetzt höre ich wieder die Schritte ..."
- B Stellen Sie sich vor, Sie seien ein Hausbewohner. Was denken Sie über den Mann, was wissen Sie über ihn? Schreiben Sie es auf (in Ich-Form).
- C Stellen Sie sich vor, Sie seien ein Mann oder eine Frau, der/die den Mann der Geschichte früher als Schulkameraden gekannt hat. Berichten Sie, wie dieser Mann in seiner Jugend war.
- D Unterstreichen Sie im Text einige Wörter, die Ihnen besonders wichtig oder ausdrucksstark erscheinen. Versuchen Sie dann, mit diesen Wörtern (oder einigen von ihnen) ein Gedicht zu machen. Sie brauchen nicht zu reimen und können beliebige weitere Wörter verwenden.

Nach 10 Minuten werden die Statuen der beiden Gruppen vorgestellt und besprochen, anschließend Lösungen der Aufgaben A bis D vorgelesen. Zur Veranschaulichung, was erwartet werden kann, drucke ich einige Schülerbeispiele zu den Aufgaben A, B und D ab.

A

Jetzt höre ich wieder die Schritte, fern und doch deutlich. Wem mögen sie gehören? Denkt er an mich? Was hält er von mir?

Bin ich ein Spinner? – Vielleicht!

Soll ich mich der Leute wegen ändern?

- Einer sein, der ich niemals sein kann!

- Niemals -

Der Fernseher der Nachbarn ist deutlich zu hören: "Ich will so bleiben wie ich bin ..."

Jetzt höre ich wieder die Schritte die ich jeden Tag höre. Tag für Tag. Woche für Woche. Jahr für Jahr. Es sind immer dieselben Schritte. Die Schritte die am Morgen von oben her herunter klingen und unten am Ausgang leiser werden, am Nachmittag unten leise zu hören sind und, nachdem sie auf der Ebene seiner Wohnung im Treppenhaus widerhallen, oben verklingen. Die Schritte, die am Abend wieder herunterkommen und in der Nacht wieder herauf. Es sind immer dieselben Schritte. Der Klang, die Lautstärke, die Dauer, der unterschiedliche Rhythmus beim Auf- oder Absteigen oder wenn sie auf der Ebene sind. Ich kenne die Schritte von jeder Person mit allen Schuhen. Selbst die verschiedensten Kombinationen von den Tönen, die durch ein paarweise Herunter- oder Heraufsteigen, durch gleichzeitiges Erschallen im Treppenhaus, oder mit lokalem Abstand entstehen, durch verschiedene Eile oder Ruhe entstehen, ich kenne sie. Nichts bleibt vor mir verborgen. Und wenn ich unbekannte Schritte hörte, prägen sie sich in mein Gedächtnis ein. Bald werde ich die Schritte kennen.

Das erste Beispiel scheint mir sehr alterstypisch zu sein in der Art, wie die Identitätsproblematik herausgestellt wird. Der Bezug zum Text ist jedoch durchaus gewahrt. Das zweite Beispiel ist durch die genaue Rekonstruktion der Wahrnehmung interessant.

Die beiden folgenden Texte gehören zu Aufgabe B:

Ich verstehe nicht, weshalb sich der Mann im 2. Stock so merkwürdig verhält. Der Herr ... Wie heißt er doch gleich? Jetzt weiß ich nicht mal, wie er heißt. Aber man erfährt ja nie etwas über ihn. Frau Ziller von nebenan meint, er sei geistig behindert und wisse selbst nicht, weshalb er sich einsperrt. Ich glaube das nicht. Ich meine einmal irgendwo gehört zu haben, daß er dabei war, als seine Eltern getötet wurden. Ja, genau das hat mir Frau Beier gesagt. Er mußte als Kind mitansehen, wie seine Eltern von einem Fremden erschossen wurden. Kein Wunder, daß er vor jedem Angst hat. Wie er immer an mir vorbeigeht ... Den Kopf gesenkt, leise "Guten Tag" murrend. Irgendwie ist er immer auf der Flucht...

Ich habe das Gefühl, daß der Mann irgendwie unter Verfolgungsängsten leidet. Er denkt, daß ständig über ihn geredet wird, und durch diese Wahnvorstellungen lebt er praktisch schon in einer Scheinwelt, die sich aus seinen Ängsten ergeben hat.

Am Anfang der Geschichte habe ich noch gedacht, daß er vielleicht etwas verbergen will, was die anderen Hausbewohner auf keinen Fall erfahren oder sehen sollen, aber jetzt glaube ich eher, daß er vielleicht wahnsinnig ist. Jedenfalls verhält er sich so. Oder er hat wirklich etwas zu verbergen.

Er leidet aber auch unter einer ständigen Angst, aber vor was er eigentlich direkt Angst hat, ist mir nicht ganz klar.

Hier fällt beim ersten Beispiel auf, wie in der Ausdrucksweise auf treffende Weise Alltags-Talk nachgeahmt wird. Eindringlich wirken die drei letzten Sätze. Beim zweiten Beispiel wird die Perspektive nicht durchgehalten ("Am Anfang der Geschichte habe ich noch gedacht ..."); es ist insgesamt weniger dicht.

Schließlich zwei Gedichtbeispiele:

*Er hörte
 Er hörte die Tür gehen
 und die Kette klirren
 Er hörte nackte Schritte
 Er hörte sie auf dem Steinboden
 Er hörte auf das Telefon
 Doch er hörte es nicht klingeln
 Und er hörte keine Stimmen
 Er hörte in sich hinein
 er fühlte sich ganz allein
 Und er hörte
 Er hörte die Angst in sich hinaufkriechen
 Er hörte sich zum Schreibtisch gehen
 Dann hörte er einen Knall
 Und er hörte nicht mehr.*

*Gefesselt,
 in Ketten.
 Nackt, ganz nackt
 und Angst, ja,
 vor den Fußspuren,
 oder,
 den Geräuschen.
 Und wieder,
 Schritte,
 und Stimmen,*

*die immer leiser werden,
Erleichterung.
Und alles ist wieder gut.*

Die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Text ergänze ich schließlich durch eine szenische Gesprächssituation. Zwei Schüler(innen) setzen sich seitlich der Klasse hin. Die restliche Klasse wird aufgeteilt, die eine Hälfte sollen Hausbewohner darstellen, die andere Hälfte Menschen, die den Protagonisten früher gekannt haben. Ich befrage nun einzelne Personen, z.B. in folgender Weise: "Sie wohnen im gleichen Haus wie der Mann, der sich vor allen verschließt, was wissen Sie eigentlich von ihm?"

Zu den beiden Gedichten, die die Schüler(innen) zu Haufs' Text erstellt haben, möchte ich noch zwei Schlußbemerkungen anfügen. Ob in den Gedichten die Schüler(innen) ihr eigenes Ich zur Darstellung gebracht oder eine fremde Identität imitiert haben, kann man und braucht man nicht zu wissen. Es macht gerade die Chance des literarischen Ausdruckes aus, daß man sich eine Maske anlegen kann. Man probiert sozusagen probeweise eine Identität. Dies ist deshalb identitätsfördernd, weil Identität nicht einfach das bedeutet, was einer ist, sondern das, was er aus sich macht. Schon das Kleinkind gewinnt nicht dann Identität, wenn es in seiner Egozentrik verharrt, sondern dann, wenn es aus ihr heraustritt. Bei den Jugendlichen zeigt sich dieser dynamische Charakter der Identität in besonderer Deutlichkeit. Kein Jugendlicher will festgelegt werden auf das, was er ist – ebenso wenig, wie er sich vorschreiben lassen will, wie er zu sein hat. Der (die) Heranwachsende lebt vom Entwurf. Identität ist in diesem Sinne selbst ein kreativer Akt. Der produktive Umgang mit Literatur, der sich selbst der fiktionalen Ausdrucksmittel bedient und ein Wechselspiel von Eigenem und Fremdem entfaltet, dient einer so verstandenen Identitätsgewinnung.

Anmerkungen

- 1) M. Fölling-Albers: Schule in veränderter Kindheit. In: Verantwortung. Friedrich Jahresheft X (1992), S. 136 - 138.
- 2) G. Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt 1992.
- 3) D.W. Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität. 4. Aufl., Stuttgart 1987.
- 4) G.L. Rico: Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg 1984.
- 5) Es handelt sich um meine Tochter Selina Spinner.

Auszüge aus der Publikumsdiskussion

DiskussionsteilnehmerIn: ... Ein Erwachsener hätte mache Schlüsse so nicht geschrieben. Daraus ziehe ich den Schluß, daß Sie die Produkte der Schüler nicht ganz ernstnehmen. Ich meine, daß diese Produkte der Schüler sehr wohl veröffentlicht werden müssen. Der Schüler soll etwas produzieren und ernstgenommen werden. Das soll nicht nur ein Kunstwerk sein, das der Lehrer vielleicht schätzt und das dann wieder wie alle anderen vorher, im Mistkübel landet. Das Produkt des Schülers muß gewürdigt werden. Z.B. ist eine Schülerzeitung oder eine Klassenzeitung notwendig. Das ist ein wichtiger Motivierungsfaktor.

Kaspar H. Spinner: Ich muß zwei Dinge dazu sagen: 1. In einem Punkt fühle ich mich ein bißchen mißverstanden oder ich habe mich mißverständlich ausgedrückt. Ich möchte auf jeden Fall nicht den Schülertext entwerten, indem ich ihn in der Klasse bespreche. Ich stelle mir eher vor, daß durch die Analyse der Schülertext aufgewertet wird. Es geht mir nicht darum, zu zeigen, daß dieser Schluß mißglückt ist. Mich interessiert, den ganz konsequenten Aufbau dieses Textes zu erkennen.

Ich würde zunächst einmal sagen, im Prinzip haben Sie recht. Diese Forderung würde ich zunächst auch einmal aufstellen. Die Texte sollten ihr Publikum haben und sollten in ihrem eigenen Wert zur Geltung kommen. Aber andererseits ist es so, daß da einfach das Problem der Quantität entsteht. Ich kann nicht alles veröffentlichen. Ich glaube, das muß man auf sich nehmen, daß nicht jedesmal alle Texte zur Veröffentlichung kommen. Wenn eine Klasse nicht sehr viel schreibt, dann mache ich es schon. Da gehe ich davon aus, daß jeder Text mindestens einen Leser haben muß. Ich ziehe die Texte ein, lese sie durch und gebe noch eine allgemeine Rückmeldung.

Heidi Schrod: Ich erlebe sehr oft in der Klasse, wenn ich derartige Schreibversuche mache, daß Schüler gar nicht so sehr an Öffentlichkeit interessiert sind. Ich habe eher das umgekehrte Problem, daß sie das, was sie selbst schreiben als einen sehr intimen Vorgang sehen, den sie nicht unbedingt veröffentlichen wollen. Sie wollen das Geschriebene nur abgeben, und der Lehrer oder ein Mitschüler soll es vorlesen. Ich meine, daß sich Schüler manchmal überfordert fühlen würden, wenn sie dauernd nur für die Öffentlichkeit produzieren müßten. Ich glaube, daß das sehr intime Vorgänge sind, daß manchmal das Schreiben für sich selbst akzeptiert werden muß.

DiskussionsteilnehmerIn: Ich möchte zwei Punkte ansprechen: 1. Veröffentlichung: Das scheint mir gerade unter didaktischem Gesichtspunkt sehr bedenklich zu sein. Denn wenn ich versuche, Schülertexte zu veröffentlichen und dabei über den Schulrahmen ein bißchen hinauskomme, werden die Schüler mit der frustrierenden Erfahrung der Kulturöffentlichkeit bekanntgemacht. Niemand interessiert sich für die Texte, zumal es bessere Texte gibt, für die sich auch niemand interessiert. Es kommt niemand zu Lesungen und es werden zu wenig Bücher gekauft. Es gibt zu viele Autoren und viel zu wenig Leser. 2. Ich wende selber diese Dinge im Unterricht an, stelle mir allerdings manchmal selbstkritisch die Frage: Mache ich nicht jetzt auch mit Literatur im Erlebniszeitalter etwas, das nicht mehr reicht? Was, wenn der Schüler maturiert hat, mit seinem Gedichtbändchen frustriert allein daheim sitzt und dieses, schockiert über die Nüchternheit des Erlebnisses, schnell weglegt?

Kaspar H. Spinner: Es ist richtig, daß nicht alle Schüler und Schülerinnen wollen, daß das Geschriebene an die Öffentlichkeit kommt. Und ich meine, es gehört auch zu dem Ansatz des kreativen Schreibens, daß es Situationen gibt, wo die Schülerinnen und Schüler das tatsächlich für sich behalten dürfen. Das ist zu akzeptieren. Es kommt immer darauf an, welcher Art die Aufgabe ist, wie persönlich u.s.w.. Es gibt auch Situationen, wo ich sage, da kann niemand gezwungen werden, seinen Text vorzulesen oder vorlesen zu lassen.

Das mit der Kulturöffentlichkeit und den frustrierenden Erfahrungen ist ein ganz großes Problem. Für mich gibt es nur einen Weg in dieser Situation: Wir müssen eine Art literarische Geselligkeit schaffen, wo es so ist, daß in der Gruppe, die schreibt, Texte ausgetauscht werden. Wenn man immer die Erwartung mit sich trägt, daß alles auf ein großes Echo stoßen muß, kann man nur frustriert werden.

Zur Erlebnisgesellschaft: Ich bin nicht der Meinung, daß ich einfach die Erlebnisgesellschaft kopiere, obschon ich etwas von dem aufgreife. Ich will ja eine Befriedigung hier und jetzt vermitteln, Schule nicht nur verzwecken im Hinblick auf spätere Lebenssituationen. Bei der Erlebnisgesellschaft gibt es die Grundstruktur, daß man meint, das Erlebnis kommt, wenn ich den Konsumartikel habe. Ich brauche das Erlebnis nur zu empfangen. Und dann ist man immer wieder enttäuscht, weil das Erlebnis gar nicht so toll ist, wie man gedacht hat. Warum ist es nicht so toll? Weil zum Erleben eine innere Aktivität gehört. Jedes Erlebnis wird von mir mitgestaltet. Im Unterricht biete ich nicht einfach Konsum an, sondern ich bringe die Schülerinnen und Schüler in eine Situation des Gestaltens. Sie müssen ihre Erlebnisse mitgestalten. Deshalb ist es nicht einfach eine Kopie der Erlebnisgesellschaft, es ist sehr viel eher das Fruchtbarmachen einer Disposition, die vorhanden ist, die aber über konsum-

orientierte Strukturen der Erlebnisgesellschaft hinausführt.

Zu dem Problem, Texte vom Subjekt zu lösen: Es gibt ein Problem, das ich nicht angesprochen habe, nämlich die Grenze zwischen Schulunterricht und psychotherapeutischer Situation. In der psychotherapeutischen Situation setze ich solche Verfahren ein, damit innere Konflikte zum Thema werden können, die man dann bearbeitet. Im Schulunterricht kann ich das nicht machen. Dort muß ich unglaublich aufpassen, daß ich die Grenze respektiere. Dies geschieht unter anderem dadurch, daß in der schulischen Situation wohl der Text behandelt werden kann, aber nicht das Subjekt, das dahinter steht. Letzteres kann sich hinter dem Text verstecken. Dieser wird zum Besprochenen, nicht das Subjekt.

Werner Wintersteiner: Es hat geheißen, daß man über die Veröffentlichungen streiten kann. Das möchte ich jetzt tun. Sie haben die Mißachtung der Schüler aus der Formulierung herausgehört, wenn vielleicht nicht alles veröffentlicht wird. Das ist eher didaktisch beantwortet worden. Ich habe aus Ihrem Beitrag etwas anderes herausgehört, was mir auch nicht gefällt. Eine Einebnung jedes Unterschiedes zwischen einem Kunstwerk, das von einem künstlerischen Profi gemacht wird und jeder beliebigen Äußerung, die von einem Laien geschrieben wird. Sie haben gesagt, es muß alles veröffentlicht werden, es ist alles gleich gut, gleich wertvoll, gleich bedeutend. Das kann ja unter einem bestimmten didaktischen Gesichtspunkt stimmen, aber umgekehrt bedeutet das, daß man eigentlich jede Idee von Ästhetik aufgibt, von Qualität künstlerischer Werke und von gewissen Qualitätsnormen. Das kann man ja nicht nur unter dem Gesichtspunkt Erwachsener-Jugendlicher sehen. Ich glaube, diese Diskussion um einen Kunstbegriff kann man nicht didaktisch verstecken, indem wir sagen, es ist toll, wenn alle schreiben.

Wir dürfen nicht vergessen, daß dieser kreative Umgang mit Literatur aus zwei Quellen kommt: einerseits aus dem freien Schreiben, das jetzt sehr betont worden ist, andererseits aber auch von einem Umgang mit Literatur, mit künstlerischen Werken, wo man versucht hat, einen anderen Zugang zu diesen zu finden. Am Anfang der Debatte um produktive Verfahren hat man sehr viel über Unterschiede nachgedacht und gesehen, daß es mit dem Schreiben noch lange nicht getan ist. Da gab es eine Stufe, auf der man die eigenen Produkte z.B. mit dem Werk selber verglichen hat. Aus diesem leitete man nicht nur etwas Individuelles ab, sondern verband damit sehr wohl auch ein Lernen über ästhetische Formen. Das ist jetzt in der Diskussion überhaupt nicht mehr vorgekommen. Diese Debatte können wir nicht verstecken oder verschwinden lassen hinter einem Satz oder hinter einer Vorstellung, wonach die Schüleräußerung an sich das Wichtigste ist.

Christian Holzmann: Ich muß einen Vorwurf gegenüber den produktiven Verfahren erheben. Früher hat es im Deutschunterricht gereicht, wenn ich gewußt habe, es hat ... gegeben, und wenn ich gelernt habe, bekam ich eine Note dafür. Heute muß ich nicht nur in Deutsch, sondern in allen anderen 12 Fächern betroffen sein, Interesse zeigen, mich einbringen, mich einbinden. Ich glaube, diese "Betroffenheitsdidaktik" kann keine Schülerin und kein Schüler aushalten. Ich kann mich nicht einfach von allen Problemen der Welt erschlagen lassen, kreativ sein und andauernd etwas von mir hergeben müssen.

Kaspar H. Spinner: Mir ist klar, daß ich meine Ausführungen ein bißchen einseitig dargestellt habe. Ich wollte aber zeigen, worin meine Ansätze sich gegenüber anderen des kreativ-produktiven Verfahrens unterscheiden. Diese produktiven Verfahren können auch in Unterrichtssequenzen eingebaut werden, in denen es um die Erkenntnis von Formalia geht. So läßt sich etwa durch Selberschreiben entdecken, warum ein Text spannend ist.

Zum Problem mit den altersspezifischen Klischees folgendes: Ich bin außerordentlich vorsichtig, gerade bei diesem Gedicht über die Steine. Ich finde, daß ein Heranwachsender das Recht hat, Klischees zu verwenden und zwar aus folgendem Grund: Ich glaube, wir Germanisten erkennen vieles als Klischee, weil wir sozusagen das bessere Vorbild kennen.

Der Aspekt des Betroffenseins ist für mich ein großes Problem. Viele Jugendliche empfinden die Schule als eine völlig entfremdende Institution. Es ist nicht so, daß die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben, es sei zuviel Intimität vorhanden. Es zeigt sich eher das Gegenteil. Für mich hat deshalb auch das Spielerische einen hohen Stellenwert. Man spielt existentielle Möglichkeiten durch. Das Spielelement, das in der fiktionalen Literatur enthalten ist, relativiert ein bißchen diese Betroffenheit.

Das herkömmliche Lehrerbild: Ich habe da keine Patentlösung. Ich sehe nur, daß wir aus den Widersprüchen nicht herauskommen, ja sogar in noch größere geraten werden. So ist Schule einerseits ein Selektionsinstrument und andererseits ein Ort, wo Kinder gefördert werden sollen. Es bleibt uns nur, diesen Widerspruch nicht zu verdecken, sondern klar zu sagen, daß er vorhanden ist.

Werner Wintersteiner: Man kann dann nicht mehr zwischen einer Literaturdidaktik unterscheiden, die kreative Methoden anwendet, um das Ich zu entdecken, und zwischen einer, die sich um Formalia bemüht. Gerade beim Punkt "Klischee" löst sich diese Gegenüberstellung völlig auf. Das, was für uns ein Klischee ist, ist für andere kein Klischee. Das heißt, die Beschäftigung mit

Formalia ist eine Beschäftigung mit unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungen, unterschiedlichen Lebenserfahrungen. Die Diskussion über ästhetische Mittel wird gleichzeitig zu einer Diskussion über Menschen und Lebenserfahrungen. Die Rechtfertigung für den Literaturunterricht scheint mir darin gegeben, daß die Beschäftigung mit Ästhetik untrennbar verwoben ist mit einer Beschäftigung mit Menschen.

Petra Walcher: Ich denke, wenn ich als Lehrer verbalisiere, warum ich Texte für den Oberstufenunterricht aussuche, dann hat das auch mit meiner Erfahrung mit Texten zu tun. Es geht um die Frage, was diese in mir ausgelöst haben, warum ich sie für wichtig halte. Wo viele Dinge zur Sprache kommen, kann sich so etwas wie Streitkultur sehr schnell entwickeln, Distanz möglich werden. "Frühlingserwachen" ist etwa ein Text, den sehr viele Lehrer aufgreifen. Wo es um Angst vor Sexualität geht, diese mit Kindern erörtert wird, dort ist mir nicht vorstellbar, wie intime Prozesse, persönliche Probleme, die auch den Lehrer betreffen, ausgeklammert werden können und ein keimfreier Unterricht gestaltet werden kann, der nichts Intimes zur Sprache kommen läßt.

Kaspar H. Spinner: Ich akzeptiere, daß ich die Grenze als zu eindeutig dargestellt habe. Ich habe es getan, weil es mir wichtig ist, daß man das Problem sieht, in dem wir stecken. Mir ist wichtig, daß man weiß, daß es bei diesem Verfahren auch Gefahren gibt. So kann es Situationen geben, in denen eine Schülerin oder ein Schüler plötzlich dermaßen betroffen ist, daß er zusammenbricht ...

Karl Blüml

Die Rechtschreibreform in der Endphase

Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Änderungsvorschläge zur Rechtschreibung

1) Groß- und Kleinschreibung

a) **Neudarstellung des Status quo**, d.h. die gegenwärtige Regelung wird mit geringfügigsten Retuschen in das neue Regelwerk aufgenommen. Dabei werden lediglich die absoluten Unsinnigkeiten bereinigt, wie z.B. in bezug auf gegenüber mit Bezug auf während die Hauptänderung in einer neuen Logik der Regelanordnung besteht. Die Wissenschaftler sehen diese Variante als die derzeit schlechteste an!

b) **Modifizierte Großschreibung**, d.h. Ausschaltung der Zweifelsfälle durch Großschreibung aller "echten Substantive" (Artikelprobe), was teilweise zu einer vermehrten Großschreibung führen würde, aber die größten Probleme ebenfalls beseitigen könnte. Das Problem ist hier, daß bisher praktisch alle Versuche, die Grenze zwischen "echten" und "zweifelhaften" Substantiven genau zu ziehen, gescheitert sind. Der neue Entwurf unterscheidet sich von früheren seiner Art hauptsächlich dadurch, daß er die wirklichen Grauzonen tatsächlich freigibt und in den übrigen Fällen möglichst klare Entscheidungskriterien vorsieht. Eine Erleichterung für die Lernenden (Schüler) ist hier jedoch nicht erkennbar!

c) **Substantivkleinschreibung im Satzinneren**, Großschreibung der Satzanfänge, der höflichen Anrede und der Eigennamen (bekannt unter der Bezeichnung "gemäßigte Kleinschreibung" – im Gegensatz zu einer "radikalen Kleinschreibung", in der alle Wörter mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben würden). Diese Variante würde zwar alle Spitzfindigkeiten der derzeitigen Substantivgroßschreibung beseitigen, brächte aber neue Probleme im Bereich der Namen. Was ist ein Eigenname? Allerdings kann gesagt werden, daß alle vergleichbaren europäischen Sprachen eine ähnliche Regelung besitzen. Sprachwissenschaftlich gesehen ist diese Lösung sicher die sauberste, und so haben sich auch die erarbeitenden Wissenschaftler überwiegend dafür ausgesprochen.

2) Zeichensetzung (Interpunktion)

In diesem Bereich liegt das Hauptanliegen der Reformbemühungen in einer besseren Strukturierung der Regeln und einer Beseitigung der Ausnahmen. Außerdem soll dem Schreiber gerade in den häufigen Zweifelsfällen mehr Freiraum gelassen werden. Das betrifft insbesondere das Komma vor Infinitivgruppen (auch Mittelwort- und Adjektivgruppen) und das Komma zwischen nebengeordneten Teilsätzen. In beiden Fällen muß nach dem Vorschlag kein Komma mehr gesetzt werden, es kann aber gesetzt werden, wenn eine besondere Gliederungsabsicht des Schreibers besteht oder wenn ein Mißverständnis möglich ist.

3) Worttrennung am Zeilenende (Abteilung von Wörtern)

Grundsätzlich soll in Zukunft eine Trennung nach sogenannten Sprechsilben vorgenommen werden, also jene Bestandteile abgetrennt werden, die beim Sprechen als solche erkannt werden (das gilt auch für Fremdwörter!, also z.B. Pä-da-go-gik statt bisher Päd-ago-gik). Weiters soll die Regel, daß von mehreren Konsonanten der letzte auf die neue Zeile kommt, künftig ausnahmslos gelten, also auch st wie schon sp getrennt werden können (Wes-te wie Wes-pe).

4) Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Bindestrich

Die GZS soll von den bisher üblichen Überladungen mit Bedeutungsdifferenzierungen befreit werden (vgl. *kalt stellen* und *kaltstellen* bedeuten angeblich Unterschiedliches). Grundsätzlich soll der Getrenntschreibung der Vorzug gegeben werden, manche Gruppen sollen generell getrennt geschrieben werden, z.B. Verb + Verb (also immer *stehen bleiben, liegen lassen...*) oder Verbindungen aus *einander, aufeinander, auseinander...* + Verb (also immer *aneinander geraten, aufeinander treffen...*)

Der Bindestrich soll unterschiedliche Wortbestandteile miteinander verbinden, also z.B. *o-beinig, UKW-Sender*, er kann aber auch als stilistisches Mittel eingesetzt werden, um z.B. den Aufbau eines mehrgliedrigen, komplexen Wortes anzuzeigen, z.B. *Das Auf-die-lange-Bank-Schieben*. Das ist keineswegs neu, vielfach aber unbeachtet!

5) Schreibung der Wörter (Laut-Buchstaben-Beziehungen)

In das grundsätzliche Gefüge der Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen soll nur wenig eingegriffen werden, wohl aber sollen bisherige Ausnahmefälle – soweit dies möglich ist – den jeweiligen Regeln angepaßt werden; das gilt auch für die s-Schreibung.

a) s-Schreibung

ß soll nur noch nach langem Vokal (und Diphthong) geschrieben werden (*Maß - Maßes, gießen - gießt*); nach kurzem Vokal wird im Falle der Schärfung in allen Stellungen *ss* geschrieben (es entfällt also der Wechsel zwischen *ss* und *ß* innerhalb eines und desselben Wortstammes), z.B. *Fluss - Flüsse, lassen - lässt*.

Die Frage, ob *das* und *daß* (neu *dass*) künftig noch unterschiedlich geschrieben werden sollen, wurde in diesem Vorschlag zugunsten einer Gleichschreibung entschieden, wiewohl den Wissenschaftlern bewußt ist, daß es durchaus Argumente für eine unterschiedliche Schreibung von Konjunktion und Artikel (Demonstrativ- und Relativpronomen) gibt.

Zur gesamten s-Schreibung ist noch anzumerken, daß die Schweiz nicht bereit ist, das "ß" in irgendeiner Form wieder einzuführen, da man es dort auch bisher schon durch "ss" ersetzt hat.

b) Zusammentreffen mehrerer Konsonantenbuchstaben

Es sollen in allen Fällen alle Konsonantenbuchstaben erhalten bleiben, nicht – wie bisher – nur dann, wenn darauf ein weiterer Konsonant folgt [bisher *Schifffracht, aber Schiffahrt*]. Z.B. *Schiffahrt, Sauerstoffflasche, Rohheit ...*

c) Angleichung von einzelnen Konsonantenschreibungen

Asse > > *Ass*, *Karamelle* > > *Karamell*, *Nummer* > > *nummerieren, tippen* > > *Tipp...*

d) Anpassung von Umlautschreibungen an den Stamm

Überschwang > > *überschwänglich*, *Schnauze* > > *sich schnäuzen*, *Band-Bändchen* > > *Bändel*, *Quantum* > > *Quäntchen*, *Lamm* > > *belämmert ...*

e) Weitere Einzelfälle

Stuckateur (vgl. *Stuck*), *platzieren* (<< *Platz*), *Frefel* (bisher als einzige Ausnahme im Inneren eines Stammes mit *v*), *Känguru*, *rau* (bisher einzige Ausnahmen mit *g* am Wortende neben vielen gleichartigen Wörtern ohne *h*, vgl. *Kakadu*, *lau*, *blau...*), *Föhn* (Tilgung der Gerätebezeichnung *Fön*) *Tron* (voll integriertes Lehnwort, bei dem das *th*, das in griechischen Fremdwörtern zur Kennzeichnung der Behauchung verwendet wurde, nicht mehr gerechtfertigt

erscheint), *selbstständig* neben *selbständig*.

Auf weitergehende – wiewohl linguistisch durchaus begründbare – Veränderungen wird verzichtet (z.B. *nicht* Bot staat Boot, Al statt Aal, Keiser statt Kaiser...).

6) Fremdwortschreibung

In diesem Bereich sind die beabsichtigten Änderungen vergleichsweise gering. Im wesentlichen geht es darum, bereits angebahnte Entwicklungen zu verstärken und das Schreibsystem für weitere mögliche "Eindeutschungen" (Integrationen) offen zu halten. (Damit ginge das Deutsche – recht behutsam – einen Weg weiter, auf dem ihm die meisten anderen Sprachen längst voraus sind.) Generell wurde vereinbart, fachsprachliche Schreibungen (wie etwa Fachwörter der Chemie oder der Medizin) außer Betracht zu lassen, wobei zu betonen ist, daß häufig dieselben Wörter bei nichtfachsprachlicher Verwendung integriert, während sie in Facharbeiten auch in der bisher üblichen (nicht integrierten) Schreibung verwendet werden können. Ebensowenig sind (natürlich) Eigennamen von Änderungen betroffen.

a) ph (gesprochen /f/):

In Wörtern mit den Stämmen *phon*, *phot*, *graph* (*Mikrofon*, *Fotograf*...) sowie in einigen häufig gebrauchten Einzelwörtern *kann* künftig *f* geschrieben werden, z.B. *Alfabet/Alphabet*, *Asfalt/Asphalt*, *Fantasiel/Phantasie*, *Katastrophel-Katastrophe*, *Grammofon/Grammophon*, *Fotokopiel/Photokopie*, *Grafologel-Graphologe*...

[Ausgenommen sind weiterhin Wörter des sogenannten Bildungswortschatzes wie *Metapher*, *Philosophie*...]

b) th (gesprochen t) :

In Wörtern mit dem Stamm *thek* *kann* *th* durch *t* ersetzt werden, z.B. *Apothekel/Apotheke*, *Atlet/Athlet*, *Diskotekel/Diskotheke*, *Videotekel/Videotheke*...

c) rh (gesprochen /r/):

Hier *können* alle Wörter statt *rh* auch mit *r* geschrieben werden (ausgenommen, der Schreiber besteht auf einer Kennzeichnung als Fachwort), z.B. *Rabarberel/Rhabarber*, *Reumal/Rheuma*, *Rombusel/Rhombus*, *Rytmusel/Rhythmus*...

d) Die Endungen é und ée:

Die genannten Endungen *können* grundsätzlich (wie meistens jetzt schon üblich) als *ee* eingedeutscht werden, z.B. *Frotteel/Frotté*, *Drageel/Dragée*...

e) c (gesprochen /z/):

In praktisch allen Fällen kann für *c*, das als *z* gesprochen wird, auch der Buchstabe *z* verwendet werden (was auch derzeit schon möglich wäre, aber meist nicht beachtet wird!), z.B. *Azetat/Acetat, Plazet/Placet, Zellulose/Cellulose, Penizillin/Penicillin...*

f) Einzelfälle:

Frigidär/Frigidaire, Majonäse/Mayonnaise, Restorant/Restaurant, Bravur/Bravour, Dubell/Double, Nugat/Nougat, Turist/Tourist...

Diese Änderungen sollen nicht erzwungen werden, sondern die integrierten (eingedeutschten) Schreibungen sollen zunächst freigestellt sein, nach einiger Zeit werden – wenn sich die neue Schreibung durchsetzt – die Wörterbücher entsprechend darauf zu reagieren haben. Das wird zwangsläufig eine größere Anzahl von Schreibvarianten in Wörterbüchern nach sich ziehen, wobei den Lexikographen die Aufgabe zufallen wird, je eine Variante als die bevorzugte zu kennzeichnen.



Kontroversen

Podium I:

Krise des österreichischen Bildungswesens?

TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion:

Moderation: *Mag. Werner Wintersteiner* (Deutschdidaktiker,
Klagenfurt)

DiskutantInnen: *Mag. Heidi Schrod*t (AHS-Direktorin, Wien)
Josef Reichmayr (Volksschullehrer, Wien)
Mag. Ernst Koller (Sekretär von Unterrichtsmini-
ster Scholten)
Dr. Dietmar Larcher (Professor für Pädagogik,
Klagenfurt)
Dr. Klaus Kaltenbrunner (Psychotherapeut für
Kinder, Villach)
Gerlinde Müller-Grohotolsky (Frauenberatungs-
stelle, Villach)

Werner Wintersteiner

Ist das österreichische Bildungswesen in der Krise?

Einleitungsstatement zur Podiumsdiskussion

Schule und Bildung stehen nicht gerade im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit. Und wenn die Schule einmal in die Presse kommt, dann meist als Skandalmeldung ("Drogen und Gewalt an unseren Schulen"), als besorgniserregende Entwicklung ("zunehmende Lese- und Rechtschreibschwächen"), oder als genüßlich aufbereiteter Psychothriller ("Lehrerfrust und Schülerselbstmord"). Die Gewerkschaft reagiert darauf mit pauschaler Zurückweisung und neuerdings mit medial deutlich verbesserter Imagewerbung ("Meine Frau ist Lehrerin..."). Doch ein wirklicher Dialog findet nicht statt.

Es gibt kaum ein Forum, bei dem eine inhaltlich vertiefte Auseinandersetzung von kompetenten Menschen stattfindet, die aus verschiedenen Blickwinkeln das Bildungswesen beleuchten. Deshalb bin ich sehr froh, daß hier die Gelegenheit zu einer fundierten Auseinandersetzung gegeben ist.

Ich hoffe, daß mit diesem Podium und diesem Publikum eine breite Palette von Meinungen, Erfahrungen und Vorschlägen zu Wort kommen kann. Wir haben das Thema dabei bewußt nicht auf den Deutschunterricht eingeschränkt, sondern wollen heute, am ersten Tag unserer Tagung, die Rahmenbedingungen von Deutschunterricht und von Schule insgesamt ausloten. Freilich steht fast immer, wenn in der Öffentlichkeit über Schule die Rede ist, auch der Deutschunterricht zur Diskussion. Das liegt einfach daran, daß der intensiven Beschäftigung mit Sprache, der sogenannten Muttersprache, eine zentrale Aufgabe unseres Bildungssystems zukommt.

Nach allem, was ein(e) BeobachterIn von außen erkennen kann, steckt unser Schulsystem in der Krise:

- Unterrichten wird immer schwerer, klagen viele Lehrkräfte.
- Der Schulstreß wird immer schlimmer, klagen die SchülerInnen.
- Wir haben eine viel zu geringe Akademikerquote, klagen die Bildungspolitiker.
- Didaktische Neuerungen greifen nur bei einer Minderheit, klagen die HochschuldidaktikerInnen.

Aber der Begriff "Krise" bezeichnet nicht bloß eine schwierige Situation, er bedeutet auch "Wendepunkt". Zeichnen sich Wendepunkte im Bildungswesen ab? In welchen Bereichen?

Ich will die Diskussion nicht von vornherein auf ein bestimmtes Gebiet einschränken, und ich will auch keine Thesen vorgeben. Aber wir werden wohl über die drei wichtigsten Bereiche reden müssen, über

- die Inhalte die gelehrt werden, und die Methoden;
- über die Struktur und Organisation von Schule;
- über die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Die Debatte ist eröffnet!

Heidi Schrodt

Reform ohne Rahmen

Die Schule ist wieder im Gespräch. Wer die Mediendiskussion der letzten Zeit verfolgt hat, dem bietet sich in etwa folgendes Szenario an: Die österreichische Schule am Ende des 2. Jahrtausends ist aus den Fugen geraten. LehrerInnen sehen sich Tag für Tag mit Gewalt, Aggression und Vandalismus an ihrem Arbeitsplatz konfrontiert, sie haben es mit einer No - Future - Generation zu tun, für die die Bildungsinhalte und Werte, die ihnen vermittelt werden sollen, nichts mehr gelten. Drogen halten zunehmend Einzug in unsere Schulen, und das Niveau sinkt ständig, nicht zuletzt, weil AusländerInnen unsere Schulen stürmen. Die Qualität des schulischen Unterrichts ist einem ständigen Verfallsprozeß unterzogen, was sich unter anderem darin auswirkt, daß es kaum jemand mehr schafft, seine schulische Karriere ohne Nachhilfestunden hinter sich zu bringen. Unter dem Druck der täglichen Belastungen greifen immer mehr Kinder, unterstützt durch ihre Eltern, zu Medikamenten.

Gehört man zur Leserschaft der gehobeneren Blätter, so wird man ebenfalls vernommen haben, daß Schulreformen stattfinden in Österreich – Integration von Behinderten ist möglich geworden, Autonomie darf stattfinden, wer Glück hat, darf auf einen ganztägigen Schulplatz hoffen, die Lehrpläne sind in Erneuerung begriffen und die Schulbücher sollen besser werden. Und man wird sich vielleicht fragen, wie all das zusammen gehen soll – der frische Wind, der durch die Schulen weht und der Verfall unseres Schulsystems, der immer wieder heraufbeschworen wird.

Die Horrorszenarien der Presse mögen eine Verzerrung der Realität sein, doch fragen Sie sich selbst: Ist Ihr schulischer Alltag geprägt von Aufbruchstimmung, oder gehören Sie zu denen, die schon ausgebrannt sind? Spüren Sie an Ihrer Schule den frischen Wind einer neuen Schulkultur, oder sind Sie mit dem alltäglichen Überleben angesichts von Schüleraggressionen und Verhaltensstörungen in Ihren Klassen ausgelastet?

Die Antworten werden verschieden ausfallen, weil die skizzierten Themen das Spannungsfeld umreißen, in dem wir uns derzeit befinden. Tatsächlich erleben wir Schulreformen von einer Art, wie wir sie bis jetzt nicht gekannt haben; ein – wenn auch noch äußerst bescheidener – Dezentralisierungsprozeß hat eingesetzt. Der Moloch Zentralismus, in Österreich von jahrhundertelanger Tradition, darf erstmals in Frage gestellt werden. Vorsichtig und zögerlich, aber

nicht mehr zu übersehen, regen sich da und dort Ansätze zur schulischen Autonomie.

Grund zur Freude scheint angebracht, doch vor allzu großem Optimismus muß gewarnt werden. Es darf zunächst einmal nicht übersehen werden, daß alle großen Neuerungen der letzten Jahre auf Initiativen und Druck von unten zustande gekommen sind: die Integration von behinderten SchülerInnen in das Regelschulwesen ebenso wie die Forderung nach mehr ganztägigen Schulformen und nicht zuletzt der Wunsch nach autonomen Gestaltungsmöglichkeiten und Mitsprachemöglichkeiten an den einzelnen Schulstandorten.

Wird sich das österreichische Schulwesen zu einem dezentralen Schulsystem entwickeln? Werden die einzelnen Schulen sich in schulpartnerschaftlicher Arbeit ihr eigenes Profil geben und so längerfristig eine neue Schul- und Lernkultur verwirklichen? Skepsis scheint angebracht, und zwar aus folgenden Gründen:

- Der gesetzliche Rahmen, innerhalb dessen autonome Schwerpunktsetzungen stattfinden dürfen, ist bescheiden, insbesondere trifft dies auf die AHS zu – wir müssen mit 8 Wochenstunden in der Unterstufe das Auslangen finden. Die ungleiche Verteilung des autonomen Stundenkontingents zwischen Pflichtschulen (16 Wochenstunden) und allgemeinbildenden höheren Schulen trägt – sicher nicht ungewollt – dazu bei, daß das Mittelstufenproblem nicht angegangen werden kann.
- Zweifellos ist die Finanzierung unserer Schulen zunehmend ökonomischen Zwängen ausgesetzt, und es wäre naiv, dies leugnen zu wollen. Dennoch drängt sich der Verdacht auf, daß das ministerielle Autonomiekonzept ein verdecktes Sparkonzept ist, denn pädagogische Autonomie ist innerhalb des engen vorgegebenen Korsetts nur in Ansätzen möglich. Finanzielle Autonomie hingegen scheint überhaupt in erster Linie auf eine Selbstverwaltung des Mangels hinauszulaufen.
- Autonomie kann nicht verordnet werden – autonome Schulen können nur dort entstehen, wo eine neue Schul- und Lernkultur entsteht: Teamarbeit statt Einzelkämpfertum, sowohl unter LehrerInnen als auch unter SchülerInnen, prozeßorientiertes statt produktorientiertes Lernen, Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, Öffnen der Schulen statt Abschottung nach außen, um nur einige Schwerpunkte zu nennen.
- Der Verwirklichung einer so verstandenen Autonomie müssen Bewußtmachungsprozesse unter der LehrerInnenschaft vorausgehen, und dies erfordert eine Umorientierung der Lehrerausbildung und -fortbildung. Eine solche

Neuorientierung kann nicht kostenneutral sein, und hier müssen wir vom Staat eine Schwerpunktsetzung in der Finanzierung verlangen. Eine Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen allein wird gar nichts bewirken.

- Schließlich muß die Balance zwischen Zentralismus und Dezentralismus zum Thema gemacht werden – in diesem Lande betreten wir hier völliges Neuland, die Regulative, die etwa im angloamerikanischen Bereich eine lange Tradition haben, fehlen uns völlig.

Lassen Sie mich abschließend zum eingangs beschriebenen Szenario zurückkehren. Wir alle wissen natürlich, daß wir mit den in den Medien sensationsgierig aufgebauschten Problemen tatsächlich konfrontiert sind, und ich behauptete, daß uns der Staat hier völlig im Stich läßt. Die Forderung nach Psychagogen verhallt ungehört, zumindest, was die AHS betrifft. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache dürfen in der AHS nicht gefördert werden – wie sonst wäre es zu verstehen, daß uns BegleitlehrerInnen auch an den Standorten vorenthalten werden, die prozentuell den gleichen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache haben wie viele Pflichtschulen in Ballungszentren? Die Gewaltdiskussion, die übrigens in der derzeitigen Form zum Scheitern verurteilt ist, weil sie geschlechtsneutral geführt wird, müßte bewirken, daß den Schulen Geld zur Verfügung gestellt wird, um Programme zu finanzieren, die der Gewalt und Aggression unter Jugendlichen entgegenwirken. Sie werden weitere Beispiele für sich selbst anführen können.

Ohne die Veränderungen dieser Rahmenbedingungen, unter denen unser schulischer Alltag derzeit stattfindet, können Reformen nicht stattfinden. Daß uns heute nur begrenzte finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, wird kaum jemand länger leugnen können. Wir selbst müssen uns aus der lähmenden, zugleich aber auch schützenden Umarmung der Zentralbürokratie befreien, uns darüber im klaren werden, was für uns unverzichtbar ist und dann laut unsere Forderungen erheben.

Josef Reichmayr

Eine negative Bilanz des Bildungswesens

Sowohl von meiner persönlichen Arbeit als Volksschullehrer, als auch als Repräsentant der österreichischen Bildungsallianz finde ich zum Stichwort "Grenzüberschreitungen" viele Anknüpfungspunkte. Gerade die Bildungsallianz kann einen Beitrag zur Überschreitung traditioneller Grenzen und Kasten innerhalb des Schulwesens darstellen. Erstens einmal ist es keineswegs ein Zusammenschluß von interessierten, engagierten, fortschrittlichen Lehrkräften, sondern ganz bewußt (absichtlich und auch nachweisbar anhand der Gruppen und Initiativen, die mitmachen) ein Zusammenschluß sowohl von Lehrergruppen verschiedenster Art aber auch von Elterngruppen und, wenn auch vielleicht noch nicht so massiv, wie man es sich wünschen würde, von Schüler- und Schülerinnen-Zusammenschlüssen. All das soll die Bildungsallianz beinhalten und nur so kann auf Sicht etwas bewirkt werden, wenn man hier einen Nenner findet. Schließlich ist es der Versuch, die klassischen politischen Lager, die ja nach wie vor eigentlich die Schule als ihren Besitzstand betrachten und dementsprechend agieren, hier zu überwinden und wirklich von inhaltlichen Standpunkten her neue Fronten, ganz bewußt sage ich hier Fronten, zu schaffen. Und das manifestiert sich zumindest auch ansatzweise in den Gruppen, die bisher dabei sind. Das sind insgesamt etwas über sechzig. Es sind dabei die katholischen SchülerInnen und die katholische ArbeitnehmerInnen-Jugend, genauso wie die Kinderfreunde aus der Steiermark oder diverse Montessori-Vereine, Privatschulprojekte oder etwa der Landesverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen der Steiermark. Es ist ein Sammelsurium, das aber für sich zumindest im Keim eine neue Qualität der politischen Auseinandersetzungen, vielleicht irgendwann auch wirklicher Strukturänderungen im österreichischen Schulsystem in sich birgt. Ich hoffe, daß die Arbeit weitergeht und im März '95 der zweite Kongreß der Bildungsallianz in der Steiermark als Fixpunkt realisierbar wird.

Ich habe mich die letzten drei Tage gequält in Vorbereitung auf dieses Treffen hier, wie das jetzt wirklich ist mit der Krise des Bildungswesens: Gibt es eine oder gibt es keine? Zunächst einige Spots aus der Realität, die wahrscheinlich allen bekannt sind. Wieviele Eltern würden etwa in Wien eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder brauchen? Es gibt Schulversuche seit zehn, fünfzehn Jahren zum Ganztagsbereich. Es ist marginal, was vom tatsächlichen Bedarf hier erfüllt wird. Es hängt natürlich alles davon ab, was der Schulerhalter, in dem Fall die Gemeinden oder Länder, überhaupt zahlen und sich leisten

wollen. Das heißt, entschieden ist überhaupt nichts und es wird noch sehr spannend werden, wieviele Jahre da noch ins Land ziehen, bis man wenigstens ansatzweise diesem Bedarf gerecht wird. Aber deswegen Krise? Das läuft doch eh gut, oder? Ein paar müssen sich halt abstrampeln und die Kinder werden halt hin und her geschoben, Hortgruppe mit dreißig Kindern oder andere, die es sich leisten können, leisten wollen, machen eine private Nachmittagsgruppe, irgendwie geht es schon. Also, was heißt da Krise? Eine Milliarde Schilling soll angeblich an Nachhilfekosten jährlich von den Eltern ausgegeben werden. Ist das viel? Bei fünfzig Milliarden Lehrerkosten pro Jahr sind das 2%. Bei fünfzig Milliarden Nachhilfekosten, da könnte man vielleicht von einer Krise reden, da würde man sich vielleicht was einfallen lassen. Bei einer Milliarde, das fällt nicht so ins Gewicht. Es wäre interessant zu wissen, wieviel da in die Pharmaindustrie fließt, was direkt im Zusammenhang auch mit der Schule steht (Medikamentensucht, Beruhigungsmittel), die Zahl wäre wahrscheinlich noch etwas höher. Mehr als zwei Drittel aller Volksschulabgänger in Ballungszentren fluten in die AHS. Klassen unter dreißig sind die Ausnahme. Da kann man zehnmal herumjonglieren mit Durchschnittswerten, die Realität ist anders, so etwa auch im Volksschulbereich. Gibt es deswegen eine Krise im Mittelstufenbereich? Es gibt in Wien angeblich keine Hauptschullehrer mehr, die bis zu ihrem eigentlichen Pensionsalter unterrichten, aber deswegen Krise? Wir haben im Parlament die 2/3-Mehrheit für Schulgesetze und über die kommen wir nicht drüber und jeder kann sich auf den anderen glänzend ausreden. Ein Beispiel aus der Berufsschule: Meine Frau unterrichtet in einer Berufsschule für Einzelhändler. Sie hat heuer u.a. eine Anfängerklasse, in der maximal ein Viertel der Schüler die klassische Schul-Laufbahn absolviert hat, also wenigstens eine Hauptschule oder Sonderschule besuchten. Drei Viertel der Kinder können de facto dem Unterricht nicht folgen, weil sie nicht Deutsch verstehen. Das sind Einzelhandelslehrlinge, die sollen in Buchhaltung, Warenkunde, Englisch unterrichtet werden, aber aufbauend auf vier oder sechs Jahren Englischunterricht vorher. Die stehen natürlich da wie der Ochs vor dem Berg. Ist das ein Grund, daß man vielleicht einen Lehrplan irgendwie verändert oder andere Fächer macht? Wieso? Solange es irgendwie funktioniert, läuft es schon. Die Lehrer sind sehr flexibel, sie müssen halt improvisieren, das System braucht darauf noch lange nicht reagieren. Das ist Realität, heute und jetzt.

Zum nächsten Punkt: Abwandern aus dem öffentlichen Schulbereich. Ich habe jetzt nicht wirklich repräsentative Zahlen für den gesamten Privatschulbereich, der natürlich die katholischen, konfessionellen Schulen umfassen müßte. Ich kann nur einen kleinen Einblick in die Entwicklung der sogenannten freien oder alternativen Schulbewegung geben, die lange Jahre eher stagniert hat – zahlenmäßig. Es gab in Wien ein paar Alternativschulen, ganz wenige Projekte in anderen Bundesländern. Diese Gruppen schießen in den letzten drei, vier Jahren in verschiedenen Bundesländern aus dem Boden, natürlich primär im

Grundschulbereich. Manche sind schon ein bißchen weiter und gehen in den Mittelstufenbereich hinein mit einem eher ganzheitlichen Lernkonzept. Diese Gruppen werden übrigens demnächst in Wien ein Treffen veranstalten und sich zu einem gesamtösterreichischen Netzwerk zusammenschließen, das dann nach gegenwärtigem Stand 572 SchülerInnen umfaßt. Das ist natürlich im Vergleich zum öffentlichen Schulbereich quantitativ gesehen lächerlich wenig. Wahrscheinlich haben die meisten der Schulen, an denen Sie unterrichten, mehr Schüler. Aber es geht doch auch um die qualitative Dimension, es geht um den Anstieg. Das ist glaube ich die Spitze eines Eisbergs, einer Stimmung, die es gibt, die Unzufriedenheit ausdrückt. Deswegen aber Krise des Systems oder vielleicht ein bißchen gründlicheres Nachdenken? Ich kann es nicht bemerken, abgesehen vielleicht von einzelnen Anmerkungen, wie etwa der Aussage Dr. Dobarts vor etwa anderthalb Jahren bei einem Symposium über Schulautonomie, daß man über die allfällige Finanzierung freier Schulprojekte nachdenken müsse. Aber über das Nachdenken ist man bisher in Österreich nicht hinausgekommen, während es in anderen Ländern (Hessen etc.) eine gesicherte staatliche Zuwendung von etwa 80% der gesamten Kosten für solche pädagogisch (und nicht nur konfessionell) begründeten freien Schulprojekte gibt.

Des Weiteren: Nur 60% aller Pädak-Abgänger, so habe ich gestern von Dr. Weidinger, seines Zeichens Landesschulinspektor für Wien, erfahren, gehen in den öffentlichen Schuldienst. Immerhin ist dies noch die Mehrheit. Regt dies nicht zum Nachdenken darüber an, was die Pädak macht? Außer einer Diskussion darüber, ob die Studienpläne geändert werden sollen, sind kaum weitere Untersuchungen zu bemerken. Im Volksschulbereich glaube ich für meinen Teil manche Grenzen sehr früh und sehr radikal überschritten zu haben. Aber ich finde, daß es hier eine sehr breite Tendenz eines methodischen Umbruchs in Österreich gibt, die sich Bahn geschaffen hat unter den relativ günstigen Bedingungen des Gesamtunterrichts und des Volksschullehrplans, den man in vielen Situationen gut ausnützen kann. Das steht aber dann an bei der Mittelstufe. Wie soll es denn weitergehen? Und der Widerspruch wird natürlich größer, je konsequenter bestimmte methodische Vorhaben im Volksschulbereich umgesetzt werden. Ist das ein Anlaß, die Mittelstufenkrise oder die Probleme, die es da sowieso schon seit langem gibt, nochmals schärfer zu sehen, sich gründlicher Gedanken zu machen? Da ist eine Broschüre herausgekommen über offenes Lernen auf der Mittelstufe. Es war für mich recht interessant nachzulesen, aber das Essentielle hat mir darin gefehlt. Vor allem die Rahmenbedingungen sind in einer Schule mit Fachunterricht grundlegend andere. Wenn ich daran nicht kratze, kann ich hundert Broschüren machen, es wird sich nichts Gravierendes ändern. Dann läßt man die Lehrer vielleicht über ein oder zwei Wochenstunden demokratisch streiten im Rahmen der Autonomie. Aber unter Autonomie stelle ich mir was anderes vor.

Welche Ursachen liegen dem bisher Gesagten zugrunde? Minister Scholten hat die Schule einmal als einen großen Dampfer bezeichnet, der schwer steuerbar ist. Das kann ich nachvollziehen. Die Frage ist, was machen wir jetzt damit? Lassen wir ihn so weiter steuern und ein paar doktern halt herum unter Deck und lassen dort und da ein Blümchen heraussprossen. Das gibt es unbedingt, wir sollen uns ja nicht selber schlechter machen als wir sind. Das ist aber nicht repräsentativ für diesen Riesen-Dampfer, für diesen Koloß, für diese erstarrten Strukturen. Wovon wird diese Situation genährt? Aus einer absoluten politischen Unkultur in Österreich, die es nicht nur im Bildungs-Schulbereich gibt, aber da für mich gut sichtbar geworden ist, seit ich seit eineinhalb Jahren in verschiedenen Kommissionen und Kollegien hineinschnuppere, um das einmal zu erleben, was hinter den Kulissen läuft. Und zwar ist das auf der äußerlichen Ebene eine Form von Überheblichkeit, garniert mit Fraktionszwang und einer Beamten- und Juristenpädagogik. Es gibt aber auch eine innere Unkultur, ein eingespieltes, ein "berechenbares" Zuteilungsschema. Es gibt natürlich etwas zu vergeben, allzu viele Aufstiegsmöglichkeiten gibt es ja nicht im Schulbereich. Direktor und dann verdünnt sich die Pyramide schon sehr stark. Es ist bekannt, daß hier einfach die Fraktionen nach wie vor die wesentlichen Fäden in der Hand haben und natürlich nicht freiwillig aus der Hand geben werden. Mag schon sein, daß dadurch auch gerade engagierte und gute Kräfte in mittlere Positionen kommen. Die Frage ist nur, was passiert dann? Oder ist es für Sie auch ein Rettungsanker auf die nächste Ebene? Das Wiener Mitwirkungsmodell, das seit zwei Jahren, zumindest mache ich seit zwei Jahren mit, bezüglich einer neuen Form der Schulleiterbestellung diskutiert wird, stand kurz vor dem Abschluß und der Veröffentlichung. Ohnehin ein Minimalstkompromiß der vier Wiener Gemeinderatsfraktionen SPÖ, FPÖ, ÖVP und Grüne Alternative und nun zieht und zieht und zieht es sich. Und so wie es aussieht, werden primär erhebliche Meinungsdivergenzen innerhalb der sozialdemokratischen Fraktion dazu führen, daß überhaupt nichts herauskommt, d.h. primitivste Formen des Hearings, die in der Steiermark oder Kärnten doch schon seit einiger Zeit vorhanden sind, für Wien auf absehbare Zeit nicht kommen werden.

Der nächste Punkt wurde bereits angesprochen: zentralistische Organisation, die juristische Zieldefinition der Schule. Zweckrationalität hat das Prof. Thonhauser genannt. Und dann würde ich noch dazu die Entscheidungslabyrinth nennen, das kennt jeder. Wenn man irgendwas will, dann kommt man zunächst in eine Abteilung, wird wahrscheinlich verwiesen auf irgendeine andere Ebene, am Ende landet man oft im Nirgendwo, im Nirgendland und man läuft sich sehr leicht tot. Die Schule ist aus meiner Sicht auch als Schonraum konzipiert und rundherum abgesichert. Das geht bis hin zu unserer eigenen Pragmatisierung, die zählt hier mit. Man muß sich natürlich darüber Gedanken machen, wenn man eine grundlegende Änderung will, dann können auch solche Tabus

nicht unberührt bleiben. Entweder, oder. Man kann nicht alles Gute und Angenehme in die Zukunft retten und trotzdem Autonomie und Demokratie praktizieren. Eine grundlegende Strukturänderung wird ihren Preis haben. Ist sie uns diesen Preis auch wert? Und schließlich und endlich liegt eine Ursache für die strukturelle Permanenz des Systems in unserer Demokratie. Alle Bereiche, die es gibt (Gewerkschaften, Sozialpartner etc.), wollen mitreden, sollen es auch tun. Das muß man auch in Rechnung stellen und ich würde dies nicht von vornherein nur als negativ hinstellen.

Gibt es jetzt eine Krise oder gibt es keine? Dies ist die letzte Frage, die ich aufwerfen möchte und die ich für mich vorläufig so beantworte: Also wenn, dann finde ich im Bildungswesen am ehesten eine Sinnkrise. Ich würde sagen, es gibt eine ausgeprägte Sinnkrise. Man kann das jetzt im Hinblick auf die Zielparagraphen der Schule sehen: Das Wahre, Gute und Schöne hängt auch damit zusammen. Es geht ganz grundsätzlich darum, wozu es die Schule gibt? Wozu leisten wir uns, leistet der Staat sich das? Darüber sollte und müßte eine breite Debatte entstehen und Konsequenzen grundsätzlicher Art müßten gezogen werden. Aber die Krise bei uns ist ja eher die, daß man dieser Sinnkrise nicht ins Auge schaut, sie nicht wahrhaben will, irgendwo herumdoktert, erst Veränderungen setzt, wenn es gar nicht mehr anders geht. Und das ist dann diese Situation, mit der wir seit Jahren und vielen Jahrzehnten eigentlich hier in Österreich leben. Es geht für mich um eine Weichenstellung. Gilt das Motto: Die Lehrer müssen lernen, sich mehr zu verweigern? Ist das der zukünftige Weg oder müssen wir vielmehr lernen, uns zu öffnen, der Situation, die eben gegeben ist, die hundertfach geschildert wurde, zu stellen? Das Ganze kann nur eingebettet in Visionen funktionieren, die beweisen, daß Schule wirklich etwas anderes bedeuten kann. Dafür ist es unumgänglich, daß man die politische Auseinandersetzung sucht. Es geht nicht im Einzelkampf, da kann man nur Blümchen pflanzen, die sehr sehr wichtig sind. Als kleines Beispiel zum Schluß: Gestern hat die FPÖ Wien im Kollegium einen Antrag gestellt, dem zufolge bei der Schülereinschreibung im nächsten Jahr ausländische Eltern auch die Aufenthaltsgenehmigung vorlegen müssen. Das ist zum Glück abgelehnt worden. Aber dies wäre eine Linie des Verweigerns, des Zumachens. Ich hoffe, daß wir der anderen Linie zum Durchbruch verhelfen.

Ernst Koller

Eine Leistungsbilanz des Unterrichtsministers

Zunächst einmal möchte ich behaupten, daß das Fragezeichen am Ende des Titels dieser Veranstaltung natürlich mit 'nein' zu beantworten ist. Dies nicht nur, weil es hier meine Aufgabe ist, eine Art Leistungsbilanz des Unterrichtsministers vorzustellen, die wohl eher dagegen spricht, daß es derzeit eine Krise im Bildungswesen gibt. Ich möchte aber im zweiten Teil darauf eingehen, daß es im Schulbereich tatsächlich Entwicklungen gibt, die man sich sehr genau anschauen muß.

Die Leistungsbilanz jetzt knapp vor Ende dieser Legislaturperiode kann sich durchaus sehen lassen: Das Koalitionsabkommen ist im großen und ganzen bereits erfüllt, und damit konnten auch die wichtigsten anstehenden inhaltlichen und bildungspolitischen Vorhaben abgeschlossen oder zumindest in Angriff genommen werden.

Ich möchte kurz die wichtigsten Punkte anführen:

1. Schulautonomie

Mit der 14. SchOG-Novelle ist ein erster wichtiger Schritt in Richtung autonomer Regelungen an den Schulen gemacht worden. Ich glaube, daß jeder, der hier im Raum sitzt, es noch vor wenigen Jahren für undenkbar gehalten hätte, daß vor Ort LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gemeinsam Überlegungen anstellen könnten über Lehrplanbestimmungen am Schulstandort. Denn das ist es de-facto, was jetzt mit der 14. SchOG möglich geworden ist, wenn derzeit auch noch in einem relativ geringen Ausmaß.

Um nur einen Punkt schon vorweg zu nehmen, der angesprochen wurde: Es wird natürlich darauf ankommen, daß nun auch von unten, von der Basis her, diese Chance, die sich jetzt in ersten Ansätzen entwickelt, weitergetrieben wird. Daß derzeit in der AHS nur 8 Stunden, in der HS jedoch sechzehn Stunden zur autonomen Verfügung stehen, zeigt ja bereits die Richtung, in die es gehen sollte. Es müßte nun auch z.B. der Schulsprecher der ÖVP davon überzeugt werden, daß acht Stunden für die AHS zu wenig sind, um Autonomie ernstzunehmen.

2. Behindertenintegration

Ich glaube, daß mit der letzten SchOG-Novelle auch in diesem Bereich ein großer Sprung nach vorne gemacht wurde. Es ist richtig, daß sehr viel Druck von den Betroffenen gekommen ist, von den LehrerInnen und Eltern, daß aber der Unterrichtsminister sich sehr dafür eingesetzt hat, das auch umzusetzen. Es waren dabei große Widerstände von verschiedensten Seiten zu überwinden, aber nun konnte ein entscheidender Schritt gesetzt werden, der eine neue Qualität im Umgehen mit Behinderten geschaffen hat.

3. Integration von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache

Bereits im letzten Jahr konnten die Schulversuche ins Regelschulwesen übernommen werden, wodurch die im Schulversuch erprobten Maßnahmen nun nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel darstellen.

4. Ganztägige Schulformen

In der 15. SchOG-Novelle konnte nun auch eine Lösung für das Problem der ganztägigen Betreuung von Schülerinnen und Schülern gefunden werden. Ich glaube, daß die Regelung – sie wurde von verschiedener Seite als "Jahrhundertereignis" bezeichnet – nicht nur ein bildungspolitisch, sondern auch sozialpolitisch wichtiger Schritt war.

Hier wird es natürlich auch wieder eine Rolle spielen, wie schnell die Betroffenen vor Ort durchsetzen, daß die Länder bzw. die Gemeinden tatsächlich ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stellen, aber auch, wieweit sie die Bezahlung von Einrichtungen selber übernehmen oder an die Eltern weitergeben. Auch das ist ja eine Angelegenheit, die nicht zentral verfügt wird.

5. Fachhochschulen

Einen weiteren "Meilenstein des österreichischen Bildungswesens" stellt das Fachhochschulstudienganggesetz dar, welches gemeinsam mit dem Wissenschaftsressort erstellt wurde. Ich glaube, daß vor allem durch die Ermöglichung des Zugangs aus dem dualen System, der ein besonderes Anliegen von Minister Scholten war, hier auch ein durchaus innovativer Schritt gesetzt wurde, der einen neuen Bereich eröffnet, der – so ist zu hoffen – mit der Etablierung des Fachhochschulrates nun zügig vorankommt und eine berufliche Ausbildung auf Hochschulniveau sicherstellt.

Neben diesen großen Reformvorhaben möchte ich als letztes noch einige weitere Punkte erwähnen:

Die Direktwahl der Schulsprecher, die Einführung der 5-Tage-Woche zumindest für die BerufsschülerInnen, die Einführung von "Deutsch und Kommunikation" in den Berufsschulen, wodurch endlich auch in diesem Bereich ein muttersprachlicher Unterricht eingeführt werden konnte, die Verkürzung des Zugangs zu den Studienberechtigungsprüfungen, die auch im Sinne der Durchlässigkeit ein großer Schritt ist, und die Einführung von Studienberechtigungsprüfungen auch an den Akademien und Kollegs. (Die bisherige Regelung, wonach es Studienberechtigungsprüfungen zwar für den Zugang zur Universität, nicht jedoch für pädagogische Akademien und Kollegs gab, war ja nicht sehr einsichtig).

Alle diese Beispiele sind wohl Beleg dafür, daß keineswegs von einer "Krise der Bildungspolitik" gesprochen werden kann, sondern, daß es derzeit durchaus eine innovative Phase der Schulpolitik gibt.

Das heißt andererseits jedoch nicht, daß nicht weitere Anstrengungen nötig wären und nicht weitere Herausforderungen auf uns warten. Die raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen erfordern einen permanenten Anpassungsprozeß an eben diese Entwicklungen. Es bedeutet auch nicht, daß wir uns nun zufrieden zurücklehnen und alles für in Ordnung befindlich erklären können.

Damit komme ich noch einmal zur Frage, ob es eine Krise der Schule gäbe. Es kann und soll nicht geleugnet werden, daß es selbstverständlich auch problematische Entwicklungen gibt, die sich vor allem in der inneren Schulrealität abzeichnen. Neben den vorhin angesprochenen eher strukturellen Veränderungen ist es sicherlich wichtig, die inhaltliche Ebene von Schule bzw. von Erziehungssystemen insgesamt anzusprechen. Eine Fülle von wissenschaftlichen Befunden, von Erhebungen, aber auch von Berichten von LehrerInnen und SchülerInnen sowie von Eltern belegen, daß bestimmte Phänomene zunehmen.

Phänomene wie wachsender Leistungsdruck, und zwar sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den LehrerInnen, zunehmende Überlastung, Streß, gesundheitliche Probleme, Medikamentenmißbrauch bis hin zu Suchtverhalten, Zunahme von Aggressivität und ähnliches. Diese Phänomene werden in Hinkunft sicher stärker beachtet werden müssen, und der Herr Bundesminister hat dies auch bereits mehrmals angesprochen. Ich glaube jedoch, ohne die Verantwortung für die Schule abschieben zu wollen, daß diese Phänomene nicht so sehr eine Krise der Schule belegen, sondern eine Krise der Gesellschaft ganz allgemein, aber auch eine Krise der Familie, der Erziehungsinstitutionen.

Die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen haben sich wesentlich verändert, ich denke z.B. an die verstärkte Berufstätigkeit der Frauen, an die drastische Zunahme der Alleinerzieher (meistens Mütter) an das geänderte Freizeitverhalten, an den zunehmenden Einfluß von Medien und anderes mehr. All dies hat zu einer "neuen Kindheit" geführt, Jugend bedeutet heute grundsätzlich etwas anderes als in früheren Generationen.

Andererseits glaube ich aber auch, daß diese Herausforderungen von der Schule zwar bewältigt werden müssen, daß die Schule sich dem nicht verschließen kann, daß aber die Schule allein mit der Lösung dieser Probleme sicherlich überfordert ist.

Es wurde ja schon oft genug darauf hingewiesen, daß zunehmend gesellschaftliche Probleme auf die Schule abgewälzt werden, die diese allein nicht bewältigen kann. Es ist zwar richtig, daß die Schule neben der Wissensvermittlung auch einen erzieherischen Auftrag hat, aber es muß auch klar gesagt werden, wo die Grenzen der Schule liegen, damit sie nicht aufgrund der verschiedenen Ansprüche, die an sie herangetragen werden (z.B. die Vermittlung von Qualifikationen, um auch wirtschaftlich bestehen zu können, auf der einen und umfassende Menschenbildung auf der anderen Seite) tatsächlich in die Krise gerät. Der erzieherische Aspekt der Schule ist in letzter Zeit etwas in den Hintergrund geraten, und gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten wird die Tendenz dazu eher noch verstärkt. Deshalb müssen wir diese Seite wieder stärker in den Vordergrund rücken und den Diskurs auch über die Werte, die in der Schule vermittelt werden sollen, aufnehmen.

Wir werden uns – der Herr Bundesminister hat bereits einige Male darauf hingewiesen – dieser "Wertediskussion" über die Schule stellen müssen und uns verstärkt die Frage nach dem Sinn der schulischen Ausbildung, nach den Zielen der Erziehung, nach den Inhalten, die heute in der Schule vermittelt werden sollen, stellen müssen. Dies umso mehr, als die Ansprüche und die Erwartungen an die Schule sich heute zunehmend ausdifferenzieren. Verschiedene Erhebungen haben z.B. ergeben, daß die Erwartungshaltung von einem Teil der Eltern eher in Richtung traditionelle "Pauk- und Drillschule" geht, während eine andere Gruppe von Eltern zunehmend "alternative" Erwartungshaltungen entwickelt. Diese Ausdifferenzierung der Erwartungshaltungen von Eltern ist übrigens mit ein Motiv für die Autonomisierung, da nur mehr die Schule vor Ort entscheiden kann, welche Richtung einzuschlagen ist. Richtungsweisend dafür ist das vorhandene Umfeld.

Es ist sicherlich Aufgabe der Bildungspolitik, Antworten auf die "krisenhaften" Entwicklungen in den eben angeführten Bereichen zu finden und einen ernsthaften Diskurs darüber zu beginnen, wie denn in der Schule und in anderen Institutionen darauf zu reagieren sei.

Dietmar Larcher

Plädoyer für eine Beweislastumkehr

Ursprünglich wollte ich eigentlich von etwas ganz anderem reden, nämlich von der nicht enden wollenden "Schwarzen Pädagogik", jener Sterbehilfe für lebendige Kinder, die aus Menschen Schüler macht; jener schwarzen Pädagogik, die es an österreichischen Schulen immer noch gibt; und von der Modernisierung dieser schwarzen Pädagogik wollte ich sprechen, die nunmehr als "Weiße Pädagogik" die Kinder umzingelt. Darunter verstehe ich eine modernisierte Technik der Unterwerfung von Kindern unter das alte Programm der Zurichtung von lebendigen Subjekten in leblose Objekte. Die "weiße Pädagogik" ist raffinierter als die schwarze, trotz ihrer Wesensverwandtschaft. Sie verwandelt die Schule in eine Klinik, die Kinder in Patienten. Ihr Ziel ist die Rekonstruktion des Menschen als selbstkontrollierendes Systemelement mit Hilfe von Therapie und Verhaltenstechnologie. Sie begabt ihn, sie motiviert ihn, sie ändert seine Einstellungen und seinen IQ, macht elegante Designs für seine Rollen und seine Identität (vgl. vor allem Hartmut von Hentigs und Horst Rumpfs Kritik). Die ursprüngliche Lebendigkeit wird zum hygienisch verwalteten strahlenden Rest, der in architektonischen, organisatorischen und/oder didaktischen Entsorgungsstätten zwischengelagert wird: in Turnhallen, in körpergerechten Schulbänken, in hygienischen Pausenräumen und zwischendurch gibt es Entspannungsübungen mit autogenem Training.

Und ich wollte von meinem Besuch im modernsten österreichischen Fertigungswerk der Großindustrie berichten, vom BMW-Werk in Steyr, wo uns gezeigt wurde, wie selbst die Arbeiter in der Produktion in Kleingruppen arbeiten, wo sie lernen, zu kooperieren, wo sie Kreativität und kommunikative Kompetenz brauchen, wo sie sich als Team verstehen müssen, und ich wollte von der Klage des BMW-Menschen aus dem mittleren Management erzählen, der sagte, daß die Leute durch die Schule leider immer noch zu Einzelkämpfern erzogen würden, daß sie nicht gelernt hätten, kommunikativ zu arbeiten, und daß der Betrieb ihnen mühsam all dies beibringen müsse. BMW lade Schuldirektoren und Schulinspektoren zur Fortbildung ein, damit sie sähen, was die moderne Arbeitswelt braucht, aber es nütze wenig.

Aber mir schien, daß beides nicht spezifisch österreichische Probleme sind, sondern daß sie für das Schulwesen der sogenannten zivilisierten Welt insgesamt Gültigkeit haben.

Gibt es etwas, woran das österreichische Bildungswesen ganz österreichspezifisch und ethnozentrisch krankt, habe ich mich dann gefragt und hatte Glück im Unglück, weil ich vor kurzem eine furchtbar ärgerliche Erfahrung gemacht habe, die mir die Spitze eines Eisbergs zeigte. Von der werde ich berichten, weil sie a) einen argen Schwachpunkt in der österreichischen Bildungslandschaft sichtbar macht, weil sie b) mit meinem eigentlichen Betätigungsfeld, der Lehrerfortbildung, zu tun hat, und weil sie c) mir die Möglichkeit gibt, aufgestauten Zorn loszuwerden.

Ich will zuerst kurz berichten:

Endlich – nach fast einjähriger Suche – war es unserem Fortbildungsteam gelungen, eine Schule zu finden, deren *gesamter* Lehrkörper sich mit uns auf ein Fortbildungsprojekt im Rahmen der Schulautonomie einlassen wollte. Wir, das Team, eine Gruppe hochmotivierter LehrerfortbildnerInnen mit ganz unterschiedlichen Spezialkompetenzen, wollten ganz unbezahlt in der Freizeit, einfach aus Interesse, um die Möglichkeiten der Schulautonomie auszuloten, mit den LehrerInnen arbeiten.

Ein erstes Treffen wurde mit Mühe arrangiert, weil die LehrerInnen kaum Zeit fanden, sich mit uns zu treffen. Aber irgendwann ging sich's doch aus: eine Stunde, in der alle Zeit haben würden. Wir fuhren an die Schule (hin und retour mehr als 60 km, nicht als Dienstreise verrechenbar), um einen Projektplan zu entwickeln. Ich muß erwähnen, daß bereits drei Leute unseres Teams nach der Eröffnungskonferenz die Gelegenheit hatten, sich nach den Fortbildungswünschen zu erkundigen, und daß unser Team auf der Basis dieser Wünsche ein paar Vorschläge entwickelt hatte. Diese präsentierten wir nunmehr einer Rumpfruppe des Lehrkörpers.

Wir hörten sehr schnell, daß intensive Arbeit mit uns nicht gefragt sei. Wir sollten ihnen Informationen über unsere Erfahrungen geben, das ginge weit schneller als selbst Erfahrungen zu machen und sei nicht so umständlich. Während wir erklärten, warum dies nicht sehr sinnvoll sei, begannen die ersten LehrerInnen bereits, die Veranstaltung zu verlassen, nicht ohne zu beteuern, daß es bis jetzt sehr interessant gewesen sei.

Auf unseren Vorschlag hin, daß vielleicht wir einmal den Unterricht übernehmen könnten, um ihnen die Gelegenheit zur Kritik an uns zu geben, bekamen wir vom verbliebenen Rest zu hören, daß der Stoff dazu viel zu dicht sei, und daß sie sich solche Verluste an Zeit nicht leisten könnten. Noch war keine halbe Stunde vergangen, als einige (nicht alle!) immer unruhiger wurden und auf die Uhr blickten. Wie die zehn kleinen Negerlein begannen sie sich davonzumachen. Irgendwie brachten wir doch noch – innerhalb der vorgesehenen Stunde – ein Programm auf die Beine, aber nur mit dem Rest der noch Ver-

bliebenen. Ob es tatsächlich realisiert werden kann, müssen wir erst sehen. Auf jeden Fall mußte sich unser Team, von dem die meisten im Lehrberuf stehen, in der Lehrerfortbildung tätig sind, an der Uni studieren und eine Familie haben, von den LehrerInnen sagen lassen, daß sie nicht soviel Zeit hätten. Nur einer, ein junger Lehrer ohne große Durchsetzungskraft, war fasziniert von unserem Angebot.

Wir waren alle wütend, weil wir sowas nicht zum ersten Mal erlebt hatten. Schon vor einem Jahr war uns Ähnliches passiert. Für mich war es ein echtes Déjà-vu-Erlebnis. Ich fühlte mich um 20 Jahre zurückversetzt, an jenen Ort, wo ich zum ersten Mal von einer Schule den Auftrag bekommen hatte, den gesamten Lehrkörper fortzubilden, und zwar in Form gemeinsamer Curriculumentwicklung. Die ablehnenden Verhaltensweisen, die Abwehrmechanismen, das Desinteresse an aktivierenden Fortbildungsformen waren identisch, die Spruchweisheiten, mit denen ein eigenes Engagement abgelehnt wurde, waren wortident, so als wäre die Zeit 20 Jahre lang stillgestanden, als hätte es keinerlei Weiterentwicklung auf dem Sektor der Schulpädagogik, der Didaktik und der Fachdidaktik gegeben.

Und plötzlich kamen mir meine eigenen Verdrängungen in den Sinn, plötzlich fiel mir wieder ein, wie oft ich das schon erlebt hatte, wenn ich versucht hatte, den gesamten Lehrkörper einer Schule für Fortbildung zu gewinnen. Das waren Bauchlandungen erster Klasse, die ich aber immer wieder mit mehr oder weniger Erfolg verdrängt hatte.

All das könnte den Eindruck erzeugen, ich erlebte nur Mißerfolge im Bereich der Lehrerfortbildung. Das stimmt überhaupt nicht, im Gegenteil! Meistens läuft es sehr gut. Als Lehrerfortbildner habe ich allerdings zumeist großes Glück. Ich treffe fast nur hochmotivierte, engagierte, kreative Leute, so wie Sie, die freiwillig kommen und keine Mühen scheuen, um im Rahmen der Fortbildung an sich selbst oder an ihrem Team zu arbeiten. In Österreich ist die Lehrerfortbildung, wie Sie alle wissen, freiwillig. Und die schweigende Mehrheit, die nicht zu anspruchsvollen Fortbildungsveranstaltungen kommt, lerne ich nur dann kennen, wenn ich wieder einmal, so wie eben jetzt, von dem Don-Quijotesken Ehrgeiz oder vom Sodomasochismus gepackt werde, und mir einbilde, daß Lehrerfortbildung nicht nur eine Veranstaltung für pädagogische Eliten sein soll, sondern in der Art von Organisationsentwicklung eine ganze Schule, einen ganzen Lehrkörper erfassen sollte. Dann merke ich mit Bitterkeit, daß in Österreich leider nur ein kleiner Teil der Lehrerschaft den eigenen Beruf so ernst nimmt, daß er das Fortbildungsangebot ausnützt, daß es aber der größere Teil tatsächlich schafft, während seines gesamten Berufslebens intensivere Fortbildungsprojekte erfolgreich zu vermeiden. Wenn ein Kfz-Mechaniker sich so verhielte, wäre er bald seinen Job los. Totengräber

brauchen keine Fortbildung, fällt mir dazu ein, weil sich die Rituale der Bestattung trotz gesellschaftlichen Wandels und trotz Einführung der Feuerbestattung über die Jahrhunderte wenig geändert haben.

In Italien, wo ich auch Lehrerfortbildung betreibe, sieht das etwas anders aus. Dort ist die Lehrerfortbildung verpflichtend. Es gibt für alle LehrerInnen die Pflicht, jährlich den Nachweis über 40 Stunden Fortbildung zu erbringen. Um pragmatisiert zu werden, um in der Karriereleiter aufzusteigen, genügen diese 40 Stunden bei weitem nicht.

Ich erlebe, daß die Fortbildung gut besucht ist, daß es zwar auch Leute gibt, die ähnliche Vermeidungsstrategien wie die oben zitierten österreichischen KollegInnen an den Tag legen, aber sie sind in der Minderzahl. Sind österreichische LehrerInnen also fortbildungsresistenter als ihre italienischen KollegInnen? Nein, sicher nicht. Es liegt an den Bedingungen. Ich erinnere mich noch an die Krämpfe, als dieses verpflichtende System der Fortbildung in Italien eingeführt wurde. Am Anfang gab es heftigen Widerstand. Aber bald sah die Mehrzahl, daß Fortbildung den Beruf spannender und die Berufszufriedenheit größer mache. Heute ist es so, daß der Prozentsatz derer, die mit Interesse und Begeisterung bei anspruchsvolleren Fortbildungsprojekten mitmachen, höher ist als jener der Abstinenzler, und sehr viel höher als in Österreich. Die extrinsische Motivation durch ein Gratifikationssystem hat sicher das Ihre dazu beigetragen, daß sich viele überhaupt erst einmal auf das Fortbildungsangebot einlassen und ist im Laufe der Zeit zur intrinsischen Motivation gereift.

Heute hat in Italien eine Beweislastumkehr stattgefunden. Heute muß sich rechtfertigen, wer sich *nicht* fortbildet. Früher war es umgekehrt. Da mußte man sich sagen lassen, man sei ein ehrgeiziger Streber oder ein Verrückter oder einer, der sich vom harten Geschäft des Unterrichtens drücken möchte, wenn man mehr als einen Tag pro Jahr auf Fortbildung ging.

Genau diese Beweislastumkehr wünsche ich mir auch in Österreich. Ich glaube tatsächlich, daß unser Schulsystem daran krankt, daß der größere Teil der Lehrerschaft wenig Interesse an Fortbildung hat, daß die alte schwarze Pädagogik und deren modernisierte Schwester, die hygienische neue weiße Pädagogik gerade deshalb das Leben in vielen Schulen ersticken, weil die alten pädagogischen Haudegen noch immer so unterrichten, wie sie es sich einst von ihren eigenen Lehrern abgeschaut haben, und daß die etwas Raffinierteren die Probleme, die sie mit den Kindern und Jugendlichen haben, an die Spezialisten im weißen Kittel, den Schularzt, den Schulpsychologen oder irgendwelche Spezialberater deligieren, sich die Hände in Unschuld waschen und ihren "Stoff" vortragen, stoffixiert, wie sie nun einmal sind.

Ich fordere – ganz nach dem Modell des italienischen Schulsystems – Gratifikationen für jene LehrerInnen, die jährlich Fortbildung in einem minimalen Ausmaß von zwei Wochen genießen. Ich fordere die Bindung an berufliche Besserstellung an den Nachweis regelmäßiger Teilnahme an Fortbildung. Ich halte es für abwegig, daß jemand seine automatische Gehaltsvorrückung bekommt und die Definitivstellung erreicht, wenn er partout die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verweigert. Ich erinnere zum Schluß nochmals an mein Trivialbeispiel mit dem Automechaniker. Man stelle sich vor, er habe vor 25 Jahren als Lehrling gelernt, wie man den 2-Takt-Motor des DKW repariert. Wenn er die betriebsinterne Fortbildung verpaßt hat, wird er heute beim Service den BMW-Turbo-Diesel kaputtmachen, falls er nicht schon längst seine Stelle verloren hat, was viel wahrscheinlicher ist. Aber das kann man schlecht vergleichen, denn Automotoren sind halt viel sensibler als Kinder, und die Automobilindustrie ist halt viel wichtiger als das Bildungssystem.

Trotzdem, diese Krise scheint mir behebbar ...

Klaus Kaltenbrunner

Ich hoffe auf eine Krise

Ich fühle mich mehr oder weniger als einzig wirklich schulfremde Person und man hat mir gesagt, es sei sehr gefährlich, schulfremde Personen in Schulkontexte miteinzubeziehen. Aber ich denke, der "Schulterschuß" ist schon dorthin passiert, ich habe mich einigermaßen freigespielt.

Zuerst möchte ich zur Frage der "Krise", die hier diskutiert wird, Stellung nehmen. Ich kann sie für mich ganz klar beantworten. Das österreichische Bildungswesen oder Schulsystem ist überhaupt nicht in der Krise. Und ich muß sagen, leider! Schön wäre es, wenn es in der Krise wäre! In der Krise sind höchstens die österreichischen SchülerInnen und LehrerInnen, die mit diesem Schulsystem arbeiten müssen. Was versteht man eigentlich unter Krise? Bezeichnet der Terminus im medizinischen Bereich nicht jenen Zeitpunkt, an dem die Krankheit ihren höchsten Grad erreicht hat und der Heilungsprozeß einzusetzen beginnt? Aber gerade von letzterem kann ich momentan im österreichischen Schulsystem, soweit ich es als außerschulische Person sehe, noch nicht sehr viel bemerken.

Zweitens beschäftigt mich diese Geschichte von der Autonomie. Es fällt mir auf, daß dieses Schlagwort ausgerechnet in Zusammenhang mit Schule vorkommt und heute schon zweimal gefallen ist. Aus der Psychotherapie weiß ich aber, wo "Autonomie" hingehört. Sie betrifft das zweite Lebensjahr, wo es darum geht, sich freizuspielen, zu erfahren, wer man wirklich ist, seine Selbständigkeit zu erproben, um auf eigenen Füßen zu stehen. Der Volksmund nennt diesen Abschnitt "Trotzphase". Man kann lange warten, will man sich Autonomie von jemandem erbitten oder erhoffen. Autonomie nimmt man sich oder man bekommt sie nie. Autonom ist man oder man ist es nicht.

Des weiteren interessiert mich der Zusammenhang zwischen Lernen und Erziehen. Ich sehe eine ganz große Schwierigkeit unseres Schulsystems in dieser Vermengung von Erziehungsauftrag und Lehrauftrag. Für mich sind diese Begriffe zwar Pole der gleichen Geschichte, bezeichnen aber nicht dasselbe. Ich erlebe, daß genau aus dieser Benennung sehr viel Verwirrung entsteht. Ich setze am Lernen an und sage, das Erziehen behindert das Lernen. Lernen entsteht nämlich auf der Basis von Vertrauen und Liebe. Denke ich zurück, von wem ich etwas gelernt habe, dann waren das stets Menschen und nie Schulsysteme. Einzelne LehrerInnen, Erwachsene, Eltern, von ihnen habe

ich etwas gelernt.

Lernen bedeutet außerdem Auseinandersetzung mit dem Andersartigen, dem Fremden, eben weil es fremd ist und dies auch so lange bleibt, bis man es selber erfahren hat. Dieser Prozeß setzt Grenzüberschreitungen voraus, worunter ich Erweiterung der eigenen Grenzen, Vergrößerung des eigenen Raumes verstehe. Das ist Lernen. Wenn aber diese Grenzen so rigide, so vorgegeben, so scharf sind, kann das nur zum Rückzug führen in Desinteresse und Langeweile. Da Energie nie verlorenght, sondern sich nur andere Wege sucht, bedeutet dies auch Opposition, Aggressivität und Destruktion. Lernen und Erziehen berühren einander. Ein Erziehungssystem ist immer ein Grenzsystem. Erziehung ist immer wertend, hat ein Ziel. Erziehung wozu? Lernen ist wertfrei, ist ein Erfahren wie etwas ist. Erziehen ist der Weg dorthin. Aber: Steht beim Ziehen eines Baumes nicht immer das Interesse des Gärtners im Vordergrund? Spätestens hier wird unser Diskurs hoch politisch, denn ich habe noch keine Gesellschaft in der Geschichte gesehen, die wirklich Interesse gehabt hätte an einem selbständigen, demokratischen, kritischen Menschen. Alle wollten, und wir wollen das immer noch, einen funktionierenden Menschen, der in der Lage ist, vorgegebene Rollen zu übernehmen. Realität ist: Wir haben viele Menschen mit sehr viel Ausbildung, aber wenige Menschen mit Bildung. Wo es Menschen mit Bildung gibt, verdanken sie es einzelnen Individuen, einzelnen Lehrern und Lehrerinnen, aber nie dem Schulsystem, schon gar nicht dem derzeit bestehenden.

Gerlinde Müller-Grohotolsky

Konfliktlösungsversuche einer Mutter

Ich möchte Ihnen eine Geschichte erzählen, die etwas mit mir, meiner Krise und meinem Sohn zu tun hat.

Daniel ist jetzt fast zwölf Jahre alt und besucht die 1. Klasse einer der beiden AHS in Villach. Beide Schulen sind sich sehr ähnlich in ihrer Struktur und in dem, was ich an Erzählungen höre.

Mein Sohn hat "seine" Schule selbst gewählt. Ich wollte ihn in die musisch-kreative Hauptschule oder in eine andere Hauptschule schicken, was er allerdings nicht wollte, gehen doch seine Freunde in die bereits erwähnte AHS. Damit begann unser Konflikt: Hatte es bis zu diesem Zeitpunkt nie ein größeres Schulproblem gegeben, wurde jenes, das nun in der 1. AHS erstmals auftauchte, auch zu meinem. Mein Sohn verbrachte in der ersten Schulwoche schlaflose Nächte, konnte die Übersiedlung aus dem geschützten Schonraum einer kleineren Schule in die größere Schule nicht verkraften. Da von diesen furchtbaren Schlafstörungen auch andere Kinder betroffen waren, regte ich im Rahmen einer großen Elternkonferenz zum Nachdenken darüber an, wie diese "Eingangsphase" kindgerecht gestaltet werden könnte.

Als Vorbereitung für diese Veranstaltung befragte ich meinen Sohn danach, welche Veränderungen er sich in seiner Schule wünschen würde. Die Enttäuschung meinerseits war groß. Nichts von dem, was ich erwartet hatte, kam. War mein Sohn vielleicht schon zu sehr "angepaßt"? Zwei Bemerkungen gab es dennoch: Die erste betraf seinen Mathematiklehrer, den er aus der Schule ausgeschlossen wissen wollte. Die zweite bezog sich auf seine häufigen Erkrankungen in diesem Jahr, hervorgerufen durch schulische Probleme.

Als Mutter bemühte ich mich, beide Konfliktsituationen in den Griff zu bekommen. Nachdem es unmöglich gewesen war, das Problem meines Sohnes mit dem Mathematiklehrer zu besprechen, bestätigte mir der neue Primarius der Kinderabteilung in Klagenfurt eindeutig den Zusammenhang zwischen den Erkrankungen meines Sohnes und seinem schulischen Streß. Mit dieser Expertise suchte ich den Direktor der Schule auf, der mir zu verstehen gab, daß mein Sohn wirklich zu den schlechtesten Schülern gehöre und wahrscheinlich in Mathematik durchfallen werde. Die seitens der Ärzteschaft erwünschte engere Kooperation zwischen Schule und Arzt interessierte kaum. Auf die Frage, wie

die schulischen Probleme meines Sohnes zu lösen seien, erhielt ich etwas später telefonisch folgende Antwort: "Sie brauchen sich keine Sorgen zu machen, Ihr Kind ist psychisch normal. Das Problem ist, daß er anscheinend die Mathematik nicht versteht. Das Problem ist wahrscheinlich auch, daß er ein Einzelkind ist, und daß Sie sehr besorgt sind um ihn." (Zitat des Direktors) Ich gab meinerseits zu verstehen, daß ich mich nicht als hysterische Mutter hinstellen ließe, sondern um die Klärung des Problems bemüht sei. Mein Kind sollte in dieser Schule bleiben und sich dort wohlfühlen können.

Fazit: Nichts hat sich geändert. Nach wie vor ist mein Kind in Mathematik beim gleichen Lehrer. In der Hoffnung, daß sich doch etwas ändern müsse, habe ich schließlich eine Selbsthilfegruppe für Eltern von Kindern mit Schulproblemen gegründet. Vielleicht gelingt es durch Kooperation mit jenen, die hier mittun, in der Schule überhaupt etwas zu bewegen und zu verändern.

Auszüge aus der Publikumsdiskussion

DiskussionsteilnehmerIn: Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, daß bei Dienststellenversammlungen und pädagogischen Konferenzen sehr viel abbröckelt und sehr viele Kollegen vorzeitig das Plenum verlassen. Ich habe Schwierigkeiten mit einer Bewertung. Immer wieder wurde im Rahmen der heutigen Veranstaltung, so etwa im Referat von Prof. Thonhauser, über zwei Gruppen von Lehrern gesprochen: über die engagierten, für alles Neue offenen Lehrer und über jene, die weniger offen sind. Bereits Herr Reichmayr hat die Unsicherheit vieler Lehrer mit folgender Frage klar umrissen: Sollen sich Lehrer öffnen oder verweigern? Ich habe den Eindruck, daß viele Lehrer (vor allem engagierte) zum Ausdruck bringen möchten, daß ihre Grenzen in bezug auf Kraft und Zeit bereits überschritten sind, sie keine Selbstaussbeutung betreiben, der Schule nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen wollen. Mit zunehmender Praxis wird mir dieses Verhalten immer verständlicher.

Zum Statement, wonach Autonomie nun möglich sei, möchte ich folgendes sagen: Natürlich können sich Lehrer, Eltern und Schüler zusammen hinsetzen und diskutieren. Aber dafür gibt es nun – laut Gewerkschaft – keinerlei finanzielle Abgeltung. Vielleicht haben jene Lehrer, die sich verweigern, bereits erkannt, daß sie an Grenzen angekommen und Öffnungen nicht so ohne weiteres möglich sind. Lehrer sollten viel öfter zu ihren Grenzen stehen und sich öfter verweigern. Natürlich gibt es verschiedene Gründe für eine Verweigerung. Völligem Ausgepumptsein steht Desinteresse oder Angepaßtsein gegenüber. So gibt es etwa auch Lehrer, die mit dem bestehenden Schulsystem zufrieden sind und keine Änderung wollen. Auch an meiner Schule zeigt sich an schulinternen Seminaren nur ein kleiner Teil des Lehrpersonals interessiert. Ich glaube wirklich, daß es notwendig wäre, Änderungen im bestehenden Schulsystem herbeizuführen. Ich bekenne mich auch zur Fortbildung, allerdings unter dem Aspekt, daß diese in den Beruf integriert und die Teilnahme an diversen Veranstaltungen auch finanziell abgegolten wird.

Herr Steiner: Ich möchte auf den Begriff der Sinnkrise zurückkommen. Ich glaube, daß die Schule tatsächlich in einer solchen steckt. Ich glaube, daß LehrerInnen in einen Zustand geraten sind, der zu jenen Verhaltensweisen führt, die Kollege Larcher beschrieben hat. Ich teile aber das Lehrpersonal nicht ein in engagierte und nicht engagierte LehrerInnen, sondern sehe jene, die es geschafft haben, sich den Widrigkeiten des Schulsystems zu widersetzen und ihren Elan zu bewahren, obwohl sie dabei immer mehr ausbrennen. Ich

finde nämlich, daß es nur eine ganz geringe Anzahl von LehrerInnen gibt, die kein Interesse daran haben, sich zu engagieren. Der größte Teil von ihnen hat einfach durch die schulischen Rahmenbedingungen sein Engagement verloren. Viele haben die Erfahrung gemacht, daß man in der Schule als Lehrer nicht auffallen darf, weder in positiver noch in negativer Hinsicht. Eine unglaublich praxisfremde Ausbildung ruft letztendlich Illusionen wach, die glauben machen, die Welt bestehe aus lauter freiwilligen Schülern und Schülerinnen.

DiskussionsteilnehmerIn: Um der Krise begegnen zu können, müßte sehr viel Wert auf die Lehrerausbildung gelegt werden, wodurch nicht nur rein strukturelle Änderungen, sondern innere Änderungen bewirkt werden sollten.

Das Problem, wonach Lehrerfortbildung die meisten Lehrer in bezug auf die ihnen zur Verfügung stehende Zeit sehr überfordere, wäre zu lösen, integrierte man fortbildende Veranstaltungen in die Ausbildungsdauer.

Diesbezüglich hätte ich gerne Herrn Mag. Koller gefragt: Was tut das Ministerium? Welche neuen Ansätze gibt es? Sie haben in einer Leistungsschau präsentiert, was das Ministerium gemacht hat. Was tut es aber im Bereich der Lehrerausbildung?

Ich sehe die Schwierigkeit, da mit dem AHS- und BHS-Bereich zwei Ministerien befaßt sind, Wissenschafts- und Unterrichtsministerium. Trotzdem würde ich jetzt gerne hören, welche Initiativen ergriffen wurden bzw. ergriffen werden.

Diskussionsteilnehmer: Wenn das Ministerium von mehr Autonomie spricht und unsere große Koalition das Wort Privatisierung ununterbrochen in den Mund nimmt, dann sollte sich die Regierung einmal auch Gedanken darüber machen, wie sich dies auf den einzelnen Menschen auswirkt.

Ich war jetzt drei Monate als Gastlehrer in Schweden, wo man mit Autonomie und Privatisierung ein gesamtes Schulsystem innerhalb eines Jahres kaputt gemacht hat. Ich habe ungefähr 15 Schulen besucht und mit den Lehrern gesprochen. Die Situation in Schweden ist folgende: Schulen wurden verprivatisiert, in die Gemeindeverwaltung übernommen, von dieser hinsichtlich ihres finanziellen Ertrages hinterfragt. Gegenüber Lehrern wurde der Vorwurf erhoben, sie arbeiteten zu wenig. Um dieser vermeintlichen "Unterbelastung" entgegenzuwirken, wurde das Stundenausmaß von den zuständigen Behörden mit 40 Wochenstunden festgelegt. In manchen Gemeinden werden zusätzlich drei bis vier Konferenzen pro Woche festgesetzt, mit dem Ergebnis, daß für Unterrichtsvorbereitung kaum noch Zeit bleibt. So haben Privatisierung und angebliche Autonomie zur Demotivation des Lehrkörpers beigetragen.

Diskussionsteilnehmer: Das Problem, daß sich Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in zwei Bereichen abspielt, gibt es tatsächlich. AHS-Lehrer und BHS-Allgemeinbildner werden an den Universitäten, Pflichtschullehrer an den Pädagogischen Akademien ausgebildet. Zur AHS- und zur Allgemeinbildner-Ausbildung gibt es eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern des Unterrichts- und des Wissenschaftsministeriums. Ich hoffe sehr, daß dort nicht nur darüber debattiert wird, ob für das zweite Studienfach eine Lehramtsprüfung abzulegen ist oder nicht, sondern daß inhaltliche Aspekte diskutiert werden. Die Gespräche sollten auch die Gesamtlehrerausbildung an den pädagogischen Akademien betreffen, wo derzeit die Frage aktuell ist, ob diese Ausbildungsstätten in pädagogische Fachhochschulen oder pädagogische Hochschulen umgewandelt werden sollten. Ist dieser Bereich auch etwas in Bewegung geraten, so hält eine Regierungspartei noch immer daran fest, daß eine generelle Annäherung von AHS-Unterstufe und Hauptschule nicht wünschenswert sei. Leider wirkt sich diese Trennung auch auf die BHS aus.

Wir bemühen uns auch in den pädagogischen und berufspädagogischen Akademien die Lehrpläne zu verbessern, Autonomie umzusetzen. So gibt es etwa im Bereich der Berufslehrer-Ausbildung eine Arbeitsgruppe, die auf die neuen Erfordernisse in Berufsschulen einzugehen versucht.

Frau Kollegin Schrodtt hat zu Beginn von einem versteckten Sparkonzept, das jeglicher Autonomie hinderlich sei, gesprochen. Ich persönlich kenne keine Einsparungen. Nach wie vor wachsen Schulbudget und Wissenschaftsbudget. Die Debatte um Werteinheitenkontingentierung hat aber nichts mit Sparen im Autonomiebereich zu tun, sondern viel eher mit einer besseren bzw. korrekteren Aufteilung der Werteinheiten auf die einzelnen Bundesländer.

Werner Wintersteiner: Zur Frage der Zusammenarbeit der beiden Ministerien (Unterrichts- und Wissenschaftsministerium) erlaube ich mir, zwei Minigeschichten zu erzählen: Diese Tagung wird vom Unterrichtsministerium, nicht aber vom Wissenschaftsministerium unterstützt. Letzteres begründete seine Nichtunterstützung damit, daß diese Tagung eigentlich keinen wissenschaftlichen Wert habe, da sie ja für LehrerInnen veranstaltet werde. Auf die Frage, ob eine Unterstützung möglich wäre, wenn ich keine Lehrer einladen würde, erhielt ich folgende Antwort: Im Prinzip schon, aber ob Geld da sei, wisse man nicht. Soweit also zum Theorie-Praxis-Verständnis des Wissenschaftsministeriums, wodurch Kooperation überaus erschwert wird.

Umgekehrt hat sich das Unterrichtsministerium in den letzten Jahren mit Erfolg bemüht, die Universitäten aus der Lehrerfortbildung hinauszudrängen. Ich war vorher Lehrer an der Schule und ab dem Tag, an dem ich an die Universität

berufen wurde, durfte ich keine UnterrichtspraktikantInnen mehr ausbilden. Diese Trennung hat das Unterrichtsministerium unter dem Titel "mehr Praxisnähe" durchgesetzt.

Heidi Schrodt: Es wäre schön, wenn eine Schule Schulentwickler suchen und diese bitten würde, mit ihr gemeinsam Schulentwicklung zu betreiben.

Franz Kantner: Ein Problem des Schulwesens liegt sicherlich auch darin, daß sich viele des Gefühls nicht erwehren können, auf dem falschen Dampfer zu sitzen. Eine Umgestaltung wird von den meisten als notwendig erachtet, spruchreife Vorschläge scheinen aber noch Mangelware zu sein.

DiskussionsteilnehmerIn: Meine Frage richtet sich an den Psychologen: Sie haben gesagt, daß Erziehen das Lernen behindere. Ich komme aus dem Lehrberuf und war bisher immer der Meinung, daß Lernen nicht ohne indirektes Erziehen vor sich gehen könne, da Lehrer automatisch auch erziehen. Sehe ich das richtig?

Klaus Kaltenbrunner: Dies ist ein sehr komplexer Zusammenhang. Lernen ist wertfrei. Es geht darum, die Realität zu begreifen und letztlich zu erfahren. Wie das dann zu werten ist, bleibt dem Individuum überlassen.

DiskussionsteilnehmerIn: Aber bedeutet Erziehen nicht eine Hinführung zu bestimmten Werten und Normen? Wenn Sie nun die Aufgabe haben, ein Kind nach diesen Werten und Normen zu erziehen, können Sie ihm doch nicht gleichzeitig jegliche Freiheit gewähren.

DiskussionsteilnehmerIn: Ich möchte dem schon vehement widersprechen und zum Gegensatz "Wertneutrales Lernen - Wertende Erziehung" folgendes sagen: Lernen heißt, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen. Letztere werden strukturiert dargeboten, d.h. sie sind gefiltert und mit Wertvorstellungen anderer besetzt. Gerade darauf hat sich auch die Ideologiekritik der Lehrpläne, der Lehr- und Schulhalte bezogen. Der wesentlichste Aspekt des Lernens beruht meines Erachtens auf der Erkenntnis, daß es in jedem Satz um Wertentscheidungen geht.

Werner Wintersteiner: Ich glaube, daß der Begriff "Wertneutrales Lernen" auf SchülerInnen bezogen werden muß, die selbst Erfahrungen sammeln. Ob dies nun im schulischen oder außerschulischen Bereich geschieht, ist egal. Entscheidend ist die individuelle Suche nach Inhalten.

Diskussionsteilnehmerin: Als Lehrerin gehe ich davon aus, daß ich einen Lehr- und Erziehungsauftrag habe. Nun sehe ich aber immer deutlicher, daß sich viele Lehrer auf das Feld der reinen Wissensvermittlung zurückziehen. Erst kürzlich habe ich von der Unlust mancher UnterrichtspraktikantInnen, an allgemeinen Erziehungsseminaren teilzunehmen, erfahren.

DiskussionsteilnehmerIn: Vielleicht könnte man hier noch einmal auf das Argument zurückkommen, wonach jede Art der Lehrerfortbildung auf freiwilliger Basis beruhen sollte. Aus mehreren Gründen möchte ich diesem Vorschlag widersprechen: In meiner zwanzigjährigen Berufslaufbahn habe ich gemerkt, daß bestenfalls 40% der LehrerInnen mitmachen, wenn es um offenes Lernen geht. Räumen wir dem Lehrer das Recht ein, "freiwillig" an seiner Weiterbildung zu arbeiten, welches Recht bleibt dann dem Schüler? Eine verpflichtende Lehrerfortbildung könnte nicht nur bei der Klärung bestimmter schulischer und fachlicher Probleme helfen, sondern Lehrkräfte zu größerer Sicherheit und Kompetenz führen.

DiskussionsteilnehmerIn: Der Forderung nach verpflichtender Lehrerfortbildung möchte ich folgendes entgegenhalten: Lernen findet nur dann statt, wenn es mit dem Aspekt der Freiwilligkeit verbunden bleibt.

Willi Sickinger: Ich glaube, der Staat Österreich müßte Alternativen anbieten, die über den Rahmen eines Regelschulversuches hinausgehen, um dort Erfahrungen machen zu können.

Klaus Kaltenbrunner: Ich fordere von der Schule nicht Erziehung, wohl aber, daß sie dem Rechnung trägt, daß Kinder ganzheitlich lernen. Lernen geschieht nur durch Wahrnehmen, Abstraktionen bleiben nicht haften. Des weiteren soll die Schule der neurophysiologischen Tatsache Rechnung tragen, wonach die Aufmerksamkeitsspanne eines Menschen nur 20 und nicht 50 Minuten beträgt. Außerdem bedeutet Lernen auch, daß man in Bewegung bleibt, mit dem Körper lernt. Euch Lehrer fordere ich dazu auf, euch um diese Dinge, die ohnehin überall in der Pädagogik stehen, zu kümmern.

Dietmar Larcher: Ich plädiere für eine Beweislastumkehr. Nicht diejenigen KollegInnen, die mehrmals im Jahr Lehrerfortbildungsseminare besuchen, sollen sich rechtfertigen müssen, sondern jene, die derartigen Veranstaltungen fern bleiben. Ein Weiterkommen im Lehrberuf (Bezahlung, Pragmatisierung) sollte auch an das Engagement in der Lehrerfortbildung gebunden sein.

DiskussionsteilnehmerIn: Zum bereits des öfteren erwähnten Autonomiebegriff möchte ich folgendes festhalten: Autonomie ist der Versuch, den Schulen größere Kompetenz zu geben. Man ist bemüht, neben der pädagogischen Autonomie auch die finanzielle, die organisatorische und personelle Autonomie weiter auszubauen. So besteht etwa für Schulen die Möglichkeit, in einem wesentlich höheren Ausmaß als bisher, eigenständig über Geldmittel zu verfügen. Bezüglich der personellen Autonomie liegt seit zwei Jahren ein Vorschlag im BKA, wonach Schulgemeinschaftsausschüsse bei der Direktorenbestellung verstärktes Mitspracherecht üben sollten. Leider wurde dieser Vorschlag von der Gewerkschaft abgelehnt.

Zur Debatte um Alternativschulen und Privatschulen kurz soviel: Häufig werden Privatschulen – als größter Schulerhalter sei hier die Katholische Kirche genannt – und Alternativschulen verwechselt. Letztere werden nicht gefördert, allerdings erfolgte bereits ein erster Schritt des Umdenkens. So wurden die finanziellen Mittel für die Waldorfschulen, die übrigens eine der am besten organisierten Einrichtungen sind, erhöht. Es besteht also sehr wohl ein Interesse daran, Alternativmodelle umzusetzen.

Josef Reichmayr: Ich möchte in diesem Zusammenhang den Begriff "Bildungs-Allianz" in den Raum stellen. Vertreter dieses Zusammenschlusses setzen sich für die Verwirklichung folgender Idealvorstellungen ein: für eine gemeinsame Schule aller Sechs- bis Sechzehnjährigen; für eine Abschaffung der Noten während der Pflichtschulzeit; für eine Senkung der Klassenschülerhöchstzahl, für eine gesicherte staatliche Unterstützung aller freien Schulprojekte; für Integration besonders im Hinblick auf altersgemischtes Lernen. Was da an Dynamik in Gang gebracht wird, kann doch nur fruchtbringend für den Bereich öffentlicher Schulen sein.

Werner Wintersteiner: Schon in den 70er Jahren haben die Deutschlehrkräfte ganz entscheidend zu einer Begründung der Schulreform beigetragen, indem sie in ihrem Bereich wirklich an Grenzen gegangen sind und diese auch überschritten haben. Daß Schulen sich ändern und aus ihrer damaligen Krise herausfinden müsse, waren nicht zu überhörende Argumente.

Podium II: Deutsch in Schule und Ausbildung

TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion:

Moderation: *Mag. Christl Wildner (Zentrum für das Schulpraktikum, Wien)*

DiskutantInnen: *Mag. Karin Hackl (Vertreterin der UnterrichtspraktikantInnen, Wien)*
Dr. Christa Satzke (Pädak, Wien)
Mag. Petra Walcher (AHS, Wien)
Mag. Reinhard Stockinger (BHS, Liezen)
Univ.-Prof.Dr. Wendelin Schmidt-Dengler (Germanist, Wien)



Christl Wildner

LehrerInnenausbildung heute

Einleitendes Statement zur Podiumsdiskussion

Grenzüberschreitungen: Ich hole Sie aus der Pause von interessanten Gesprächen weg zu einem verordneten Tagesordnungsprogramm Podiumsdiskussion, und wie die zu laufen pflegen, solche Podiumsdiskussionen, ist ja sowieso schon bekannt. Also wo liegt der Reiz der Unternehmung? Ich hole Sie weg aus lustvollen, freudvollen und spannenden Entwicklungsprozessen Ihrer zweitägigen Arbeitskreise und führe Sie hin zu einer Reihe neuer Gedanken und Überlegungen im Rahmen der Professionalisierung Lehrerausbildung. Ich möchte Sie auch gerne alle wegholen aus den lästigen Niederungen von Frust, von Abhängigkeiten, von Ängsten, von verlorenen Hoffnungen, von eingefrorenen Ideen und hinführen zu lichten Einsichten einer tatsächlich realisierbaren neuen Lehrerausbildung.

Ich möchte gleich vorab sagen, wie die allgemeine universitäre Ausbildung für Lehrer an berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen abläuft. Jeder wählt sich seine Studienrichtung, in unserem Fall Deutsch, absolviert dort den ersten Studienabschnitt, vorgeschrieben sind vier Semester. Daran schließt sich das Schulpraktikum als eine Schnupperphase in der Schule an, wo in Begleitung von Betreuungslehrern die Studierenden zum ersten Mal außer ihrer Schülerlaufbahn als angehende Lehrer Kontakte in der Schule aufnehmen und erfahren können, ob das wohl der Beruf ist, den sie tatsächlich wollen. Dann schließen sie ihr Studium in weiteren fünf Semestern ab. In diese Studienzeit fallen gegenwärtig in Österreich 6 bis 8 Stunden Fachdidaktik. Somit ist der junge Mensch als Junglehrer gerüstet, in die Schule zu gehen. Er beginnt das sogenannte Unterrichtspraktikum, das ehemalige Probejahr, Ein Jahr Unterricht, wieder begleitet von einem Betreuungslehrer, und dabei unterrichtet er je eine Klasse in seinen beiden Fächern. Er wird von seinem Direktor beurteilt, der ihn vielleicht das ganze Jahr über nicht gesehen hat. Der/die PraktikantIn besucht darüberhinaus noch Fortbildungsveranstaltungen an den einzelnen PIs und wenn er/sie dort nachweisen kann, daß er/sie anwesend war, hat er/sie seine/ihre Pflicht erfüllt. Das ist der Start in die Lehrerlaufbahn.

Daran würde ich auch gerne gleich anknüpfen und Sie bitten zu erzählen, welche Erfahrungen sie gemacht haben.

Karin Hackl

Die Angst vor der ersten Unterrichtsstunde

Ich weiß nicht, ob Sie sich noch alle an Ihre erste Unterrichtsstunde erinnern können. Ich kann sagen, die Angst vor der ersten Unterrichtsstunde ist gewaltig. Der selbstgestellte Anspruch, ein guter Lehrer zu sein, scheint zu scheitern an den eigenen Fähigkeiten, an der Schulwirklichkeit und ich dachte immer, es gibt eine Wissenschaft, die eigentlich dafür nutzbar sein sollte, die ersten Anfangsängste zu überwinden. Korrigieren Sie mich, wenn ich da einer falschen Definition aufliege, aber die Didaktik ist doch eigentlich eine Wissenschaft, die für das Lehren des Lehrens zuständig ist.

Nun erinnere ich mich vage aber doch – es sind immerhin sieben Jahre her – an meine ersten allgemeinen didaktischen Seminare an der Uni. Zehn Stunden waren zu absolvieren. Uns wurden die gängigen didaktischen Konzepte vorgestellt und ich muß heute noch sagen, sie können nie und nimmer für einen Anfänger konzipiert worden sein. Sie setzen ein unterrichtspraktisches Können voraus, methodisch-didaktisches Geschick und überhaupt einen Einblick in Schulgeschehen, das ein Anfänger nicht hat, sondern ja erst erwerben will. Die großen Fragen zu Beginn: Wie schaffe ich es, daß gerade diese Schüler mit diesen von mir angenommenen Interessen, Fähigkeiten, mit diesen von mir gewählten Methoden zu diesem und jenem Ziel kommen sollen? Das, so ist es uns beigebracht worden, soll man mit Hilfe der "didaktischen Analyse" machen.

Nun steht man aber als Anfänger vor irgendeinem abstrakten Konzept einer didaktischen Analyse mit Lehrplanbezug, fächerübergreifenden Lernzielformulierungen, Unterrichtsorganisationen. Es war für mich nie hilfreich, auch nur eine didaktische Analyse abstrakt zu behandeln. Jetzt gibt es auch Fachdidaktik-Seminare, die zu absolvieren sind, es waren drei in meinem Fall, mit den Titeln 'Fachdidaktik Deutsch', 'Übungen zur Textproduktion' und 'Methodik des Deutschunterrichts'. Sie wurden immer von ein und derselben Person gehalten, von einem Dozenten, den ich sehr schätze. Bereits beim zweiten Seminar habe ich gemerkt, daß, obwohl verschiedenen Titels, alle Seminare dieselben Inhalte boten. Als Studentin war mir das damals recht und billig, denn nach dem zweiten Mal war ich schon sehr routiniert und sehr froh darüber, wenn ich manche Arbeitsaufgaben einfach erfüllen konnte. Ich hatte das

Gefühl, jetzt endlich zu wissen, was eine didaktische Analyse ist. Wir haben Groschenromane und Werbetexte analysiert, es war spannend, witzig, schön.

Sechs Jahre später bin ich dann zum ersten Mal vor zwanzig Sechzehnjährigen gestanden und mußte Deutsch unterrichten. Und da habe ich bemerkt, was mir alles fehlt. Ich hatte keine Ahnung, was Unterrichtsplanung ist: Was heißt Zeiteinteilung? Wie schätze ich ein Thema vom Schwierigkeitsgrad her ein? Wie gehe ich mit disziplinären Schwierigkeiten um? Alle diese Fragen waren unmöglich zu beantworten. Jetzt können, wie Kollegin Wildner schon gesagt hat, auch während des Unterrichtspraktikums Seminare absolviert werden, die teilweise Fachdidaktik-Seminare sind. Dort habe ich einiges gelernt: Was heißt kreatives Schreiben? Wie plane ich Unterricht? Aber dann muß man auch schon wieder allgemein-didaktische Seminare besuchen. Man hört zum x-tenmal, welche sozialen Formen es im Unterricht gibt. Man stellt Raster auf, dann folgt das große Gähnen und das große Unbehagen bei den Kollegen: Was mache ich da eigentlich? Warum höre ich das schon wieder ganz theoretisch und nicht praktisch? Der Schrei nach Rezepten war groß, aber ihm wurde nie stattgegeben.

Heuer habe ich keine Deutschklasse und ich muß ehrlich sagen, ich bedauere es nicht. Ich habe keine Vision, aber ich hätte eine Idee: In Geographie gibt es einen Pilotversuch, der heute noch erfolgreich läuft. Studenten und Schüler einer Hauptschule arbeiten mit ihren Lehrern eine Projektwoche zu einem ganz konkreten Thema aus. Man arbeitet ein halbes Jahr mit diesen Schülern, fährt irgendwohin, analysiert und untersucht. Die Schüler lernen auch, welche Interviewmöglichkeiten es gibt, wie man Fragebögen schreibt u.s.w. Das, so würde ich mir wünschen, sollte es auch für die Germanistik geben: ein halbes Jahr Projektarbeit.

Christa Satzke

Praxisnahe Ausbildung an Pädagogischen Akademien

Bei allen Negativa, die man der Pädagogischen Akademie zuschreiben kann, denke ich, daß aufgrund der Struktur der dortigen Ausbildung, eine Anfängerin sich nicht so kraß äußern würde.

Wir haben am Ende des letzten Studienabschlusses unter unseren Studierenden Umfragen gemacht, die ein Soziologe ausgewertet hat. Es wurde gefragt, wieweit die Studenten sich fähig fühlen, ein Berufsfeld abzudecken: Auf die Frage "Kann ich mit Konflikten unter Kindern besser umgehen?" kam eindeutig ja. "Kann ich mit individuellen Problemen von Kindern besser umgehen?" - Ja. Und ein besonders großes Ja kam auf den Satz: "Ich kann jetzt die Arbeit mit einer Gruppe besser organisieren." Auf spezielle Erfordernisse angesprochenen, sagten unsere Studenten, daß sie gerne in einer Integrationsklasse arbeiten würden. (Das sind Klassen mit behinderten Kindern. Es gibt davon in Wien 70 Hauptschulklassen.) Die Studierenden stimmten auch dem Satz zu: "Ich habe großes Interesse an der Arbeit mit Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache und großes Interesse an schülerzentrierten und offenen Arbeitsformen."

Ich werte das für eine Ausbildung zunächst einmal sehr positiv. Diese jungen Leute haben sich bereit erklärt, an einer Langzeitstudie mitzuarbeiten. Man wird dann sehen, wie sie das in zwei Jahren beurteilen. Es wurde auch gefragt, wie sie die einzelnen Bereiche ihrer Ausbildung gewertet haben. In den Antworten stand die schulpraktische Ausbildung mit einem gewaltigen Vorsprung auf dem Platz Nummer 1, gefolgt von den Didaktiken und Fachwissenschaften. Weit abgeschlagen fanden sich die Disziplinen, über die meine Vorrednerin berichtet hat, also allgemeine Didaktik, bei uns "Unterrichtswissenschaft" und "pädagogische Soziologie" u.s.w. Diese scheinen nun wahrlich nicht so gut anzukommen, was wahrscheinlich auch damit zusammenhängt, daß die Reflektionsebene in dem Moment, in dem ich vor Kindern stehe, nicht das Wesentliche ist, sondern das wirkliche Handeln.

Die Pädagogische Akademie in Österreich ist eine Schule. Wir bilden Lehrer ohne akademischen Abschluß aus. In fast allen EG- und EFTA-Staaten sowie in den osteuropäischen Staaten werden die Pflichtschullehrer hingegen an

Universitäten ausgebildet, an Hochschulen oder Fachhochschulen. Wir liegen in Österreich hinsichtlich der Dauer der Ausbildung (sechs Semester) und dem Status (kein akademischer Abschluß) im unteren Feld. Es gab von Seiten der Gewerkschaft einen ziemlichen Druck. Im Rahmen der "Fachhochschuldiskussion" wurde versucht, den Pädagogischen Akademien einen anderen Status zu verleihen. Die Debatte ist aus finanziellen Gründen beendet. Ein Lehrer, der eine längere oder bessere Ausbildung hat, ist nicht "aufkommensneutral", sondern verlangt selbstverständlich ein höheres Gehalt. Mir scheint dies das gewichtigste Argument gewesen zu sein, die Pädagogischen Akademien so zu belassen, wie sie sind.

Ich glaube, daß das, was wir machen, vielleicht deshalb so zielführend ist, weil wir den Auftrag haben, Lehrer auszubilden. Wir fangen mit allem gleichzeitig an. Das ist eine Ausbildung, die mit der Praxis beginnt, mit der Didaktik, mit der Fachwissenschaft, mit der Humanwissenschaft. Wir haben unsere Schnupperwoche gleich in der zweiten Woche der Akademie, da gehen die Studenten hinaus an die Schulen. Zum Stellenwert des Faches innerhalb der Ausbildung: Ein Drittel der gesamten Ausbildung machen beide Fachwissenschaften aus, ein Viertel die Humanwissenschaften, ein Fünftel die Schulpraxis und ungefähr 16-20 Semesterwochenstunden (über sechs Semester) die Didaktiken.

Ich kann mir nicht vorstellen, daß die Pflichtschullehrer-Ausbildung so bleibt, wenn wir einmal in die EG kommen. Ich denke, es müßte am Status der Pädagogischen Akademien etwas geändert werden. Ferner meine ich, daß die Fortbildung der Berufsanfänger intensiviert werden muß. Der Einstieg in den Beruf ist vollkommen unbegleitet und der Anfänger tut sich, wird er alleingelassen, auf jeden Fall schwer.

Petra Walcher

Grenzüberschreitungen durch offenes Lernen

Für mich ist eine wunderbare Einschätzung der allen uns gemeinsamen Qualifikation die Tatsache, daß die Antwort des Wissenschaftsministeriums auf die Bitte um Subvention dieser Veranstaltung lautet: "Eine Veranstaltung, an der Lehrer teilnehmen, können wir selbstverständlich nicht fördern, da sind wir nicht zuständig." Das spricht einmal für sich.

Außerdem denke ich, Lehrer müßten sich viel stärker verweigern und Widerstand leisten gegen die Zumutung, "Zauberkünstler" zu sein, die aus dem leeren Ärmel die wunderbarsten Dinge zaubern. Ich denke, sie werden mit Sicherheit beschimpft, wenn das weiße Kaninchen nicht erscheint. Nehmen wir das Beispiel der Integration der Behinderten. An den AHS wären sehr viele Lehrer freiwillig bereit gewesen, diese Integration versuchsweise unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit auch zu starten. Dafür ist ja wohl eine fundierte Zusatzausbildung notwendig, die natürlich etwas kostet, denn sonst wird es ja wirklich nicht nur eine Zumutung, sondern sogar gefährlich. Und zwar gerade für die, denen man helfen will. Die Antwort, die wir bekommen haben, lautete: "Es gibt überhaupt kein Geld, wenn Sie das versuchen, reden Sie doch einmal mit Hauptschullehrern, die das machen oder reden sie einmal mit Kollegen an der Schmelz, die das ja bereits versuchen." Aber ohne Geld und ohne Ausbildung, würde ich sagen, ist Integration eine Zumutung, zu der wir nein sagen müssen.

Ein weiterer Gedanke: In meiner Arbeitsgruppe gibt es doch viele Lehrer, die für eine massive Strukturveränderung an den Schulen eintreten, um den Schulversuch 'Offenes Lernen' fortzusetzen, die wirklich erreichen wollen, daß Schüler selbstbestimmter, selbständiger, engagierter lernen. Das hieße z.B. einen Kolleg-Betrieb in der AHS-Oberstufe ab der sechsten Klasse mit Vorbereitung durch offenes Lernen einzurichten. Ich weiß, das ist ein ganz heikler Punkt, und auch bei mir im Kollegium sind die Widerstände dagegen sehr groß. Aber ich bin sehr dafür, hieße das doch mehr Selbständigkeit für die Schüler, Aufbrechung des Stundenplans. Sie könnten z.B. wirklich endlich die Angebote von Universität, Bibliotheken, Literatur nutzen. Gleichzeitig böte diese Unterrichtsform Möglichkeit für Stützunterricht und Begabtenförderung. Meiner Meinung nach machen sich die wirklich Hochbegabten mit entspre-

chenden Literaturhinweisen ihren Deutschunterricht allemal sehr gut allein. Letztendlich wäre dies auch eine Art Lehrerfortbildung. Ich habe das nur versuchsweise gemacht und bin gezwungen worden, furchtbar viel zu lesen: Rezeptionsgeschichte, Aufsätze u.s.w..

Ein weiterer Punkt: Ich erinnere an die Diskussionen, wo die Frage laut wurde, ob der Deutschunterricht nicht gefährlich nahe an der Grenze zum Therapeutischen angesiedelt sei? Ja natürlich besteht diese Gefahr, aber es ist unter anderem so gefährlich, weil die Ausbildung uns nicht hilft, das zu "wagen". Das hieße natürlich als Anforderung an die Lehrerausbildung viel mehr Persönlichkeitsbildung, es hieße Selbsterfahrung. Ich denke, wir können nicht darauf verzichten, uns in diese gefährlichen Grenzbereiche zu wagen, denn sonst ist Unterricht auf eine furchtbare Weise uninteressant. Ich beobachte in meiner Schule eine Zunahme von Verhaltensstörungen, von Drogenabhängigkeiten, sehr frühzeitige Abtreibungen, Magersucht u.s.w.. Ich denke, Deutschunterricht ist auch dazu da, diese Dinge zur Sprache zu bringen und Schülern zu helfen, sie zur Sprache zu bringen. Natürlich kann dies gefährlich sein. Louis G. hat über das Theater gesagt: "Das ist ein gefährlicher Beruf, der ernste Folgen haben kann." Ich denke, das trifft für den Deutschunterricht auch zu. Aber deswegen ist es eben so ein toller und wichtiger Beruf.

Zur zwangsbeglückenden Lehrerfortbildung möchte ich folgendes sagen: Da bin ich aus verschiedenen Gründen skeptisch. Erstens – für mich hat das Kabarett das auf wunderbare Weise sichtbar gemacht – wir können Fortbildungsveranstaltungen besuchen und sehen alle das, was wir sehen wollen und fühlen uns alle bestätigt. Ich glaube wirklich nicht, daß Fortbildung die Garantie dafür ist, daß blinde Flecken aufgearbeitet werden, daß Grenzüberschreitung begangen wird, daß Panzerungen aufgebrochen werden. Ich glaube, man kann jahrelang zu Veranstaltungen fahren, ohne sich wirklich sehr zu ändern. Es war auch von Ich-Kompetenz die Rede, und Prof. Thonhauser hat gemeint, das könne man unter anderem durch Kommunikationstraining erwerben. Ich bin nicht gegen Kommunikationstraining, aber Ich-Kompetenz hat damit zu tun, daß ich mich auch unabhängig von organisierten Veranstaltungen mit mir selber auseinandersetze. Das kann auch ein relativ stiller Vorgang sein, wo ich mir einmal meine Begrenzungen anschau und frage, wie weit ich mich jetzt von dem entfernt habe, was ich sein könnte. Ich denke, es wird sicherlich auch Kollegen geben, die hervorragenden Unterricht machen, die sich eigenständig fortbilden, ohne zu Veranstaltungen zu fahren. Ein Kollege hat gefragt, ob nicht wirklich relevantes Lernen freiwillig erfolge? Ich kann nur sagen, für mich war das immer so.

Reinhard Stockinger

Deutsch an berufsbildenden Schulen

Ich möchte Sie von den Höhenflügen meiner Vorrednerin zurück in die Niederungen einer zweiten Handelsschule holen oder einer Klasse Tischler, 3. Klasse Maurer, Elektrotechniker, Maschinenbauer, Handelsschüler u.s.w. und auf die Probleme der berufsbildenden Schulen verweisen.

Im besonderen möchte ich die Probleme der jungen Deutschlehrer, die an unsere Schulen kommen, aufzeigen. Ich unterrichte auch Fachdidaktik im Unterrichtspraktikum und muß miterleben, was hier passiert. Es kommen Kollegen von den Universitäten, die dort in den begleitenden Seminaren der Fachdidaktik kaum etwas von berufsbildenden Schulen gehört haben. Die Lehrpläne, die sich wesentlich von denen der AHS unterscheiden, sind ihnen unbekannt. Sie haben von Unterrichtsplanung nur sehr wenig Ahnung und werden nach zwei Tagen in eine Klasse geschickt, ohne überhaupt mit einem Betreuungslehrer gesprochen zu haben, und stehen dann vor dreißig Tischlern. Ihre Ausbildung ist dominant auf Dinge ausgerichtet, die mit der Realität der berufsbildenden Schulen nur am Rande zu tun haben. Deutsch ist in der berufsbildenden Schule ein umfassendes Bildungsfach oder sollte es sein. Es umfaßt etwa Kulturgeschichte, Kunst, Philosophie, Musik, Literatur, wie normative fachbezogene Texte. Wenn diese jungen Leute das unterrichten sollen, sind sie mehr oder weniger "erschlagen". Dazu kommt das bereits angesprochene Begleitseminar "Fachdidaktik Deutsch". Nur in der Steiermark gibt es eine eigene Gruppe für die berufsbildenden Schulen, was mir als eine Selbstverständlichkeit erschien, daß man AHS-Unterrichtspraktikanten nicht gemeinsam mit solchen für die berufsbildenden Schulen ausbilden kann. Uns stehen 30 oder 32 Stunden im Jahr zur Verfügung. Mit zwei Ganztagen am Anfang ist bereits die halbe Zeit verbraucht. Im allgemeinen Begleitseminar, wie wir bereits gehört haben, findet das ständige "Anöden" statt. Dieser Punkt sollte als deutlicher Mangel in der Ausbildung zur Kenntnis genommen werden. Diesen Mangel schiebe ich zum Teil auf die Universitäten, in denen Kompetenzen nicht gelehrt werden, die die angehenden Lehrer brauchten. Ich finde, die Universität hat den Auftrag, Lehrer auszubilden im Hinblick auf ihren Beruf. Das geschieht aber nicht. Ich weiß nicht, ob das nur die berufsbildenden Schulen betrifft. Leute, die von der Universität kommen, sind nicht oder für ihren Beruf äußerst mangelhaft ausgebildet. Es mangelt an Kompetenz in allen Bereichen, in fachlicher, persönlichkeitsbildender und methodisch-didaktischer Hinsicht.

Wendelin Schmidt-Dengler

Für eine pädagogische Rehabilitation der Habilitierten

Ich spreche natürlich als derjenige mit dem schlechtesten Gewissen, das ist völlig klar. Sie haben alle Ihre Komplexe sehr schön abladen können, gewissermaßen auf der Couch des Pädagogen. Ich lege mich gerne zu Ihnen.

Ich betreibe nun auch eine Form der Selbstanalyse: Natürlich ist auch für uns die erste Stunde, wenn wir in ein Proseminar hineinkommen, entsetzlich. Ich möchte jetzt nicht um Mitleid appellieren, das wäre natürlich übertrieben, aber ich möchte doch eines ganz entschieden sagen: Wir müssen ganz klare Verhältnisse schaffen. Es gibt zwei Kreise: Der eine ist die Fachwissenschaft, die in sich selbst genügsam ruht. Der andere ist die Fachdidaktik. Ich glaube, daß das Gespräch zwischen diesen beiden zum Erlahmen gekommen ist, und das müßte nicht so sein. Ich habe der letzten Meldung entnommen, daß man auch mit der fachlichen Ausbildung nicht zufrieden ist, auch wir sind damit nicht zufrieden. Sie wissen, es wird ja nur eine Diplomarbeit gefordert, inwieweit eine zweite zu fordern wäre, das wage ich gar nicht in Anwesenheit von Studenten laut zu sagen. Das würde natürlich die Verwaltungsarbeit wesentlich erhöhen. Das ist eine Frage, über die man vielleicht nachher diskutieren könnte. Wir Hochschullehrer sind auf keinen Fall ausgebildet, Ausbildner auszubilden, das ist unser Problem. Und zwar auch schon vom akademischen Curriculum her. Jeder, der einen Assistentenposten hat, strebt nach Möglichkeit eine Habilitation an, d.h. er unterliegt einer ganz bestimmten Spezifikation und einer Spezialisierung, die horrend ist. Und nachher laufen dann, nicht alle, aber doch viele als "akademische Krüppel" herum und können nur mehr über das reden, worüber sie habilitiert haben.

Daher würde ich folgendes vorschlagen: Ich habe einmal das Glück gehabt, bei einer Schulstunde dabeizusein, die nicht besonders geglückt war. Dennoch habe ich sehr viel gelernt. Ich habe gesehen, welche Schwierigkeiten jemand hat, der unsere Inhalte, an die ich nach wie vor als legitime Inhalte glaube, an einer Schule vertreten muß. Ich möchte vorschlagen, daß gerade Hochschullehrer aufgefordert werden, hin und wieder, nicht als Kritiker des Unterrichts, sondern als Beobachter in die Schule zu gehen, wenn sie habilitiert sind. Ich möchte mit einer pädagogischen Rehabilitation der Habilitierten anfangen und ich könnte mir das als ein durchaus brauchbares Projekt vorstellen. Es ist

natürlich ein Zeitaufwand, wir wissen das. Aber dies wäre die zu leistende Grenzüberschreitung.

Nun sollten aber die Forderungen von den Deutschlehrern und von den Fachdidaktikern an uns gerichtet werden, unser Unterricht an den Universitäten hinterfragt und überprüft werden. Vielleicht sollte auch verstärkt dazu aufgefordert werden, dieses Gespräch zu intensivieren. Jetzt gebe ich den Ball an Sie weiter.

Auszüge aus der Publikumsdiskussion

Werner Wintersteiner: Ich weiß nicht, wo der Ball ist. Mir kommt vor, die Germanisten sehen nicht, daß sie den Ball schon haben. Ich möchte als Fachdidaktiker über diesen "Dialog" ein paar Worte sagen.

Ich glaube, die Germanisten hegen immer noch die Vorstellung, daß die Fachdidaktik eine Art Treuhandgesellschaft ist, die die Schätze der Germanistik verscherbelt, so eine Abwicklungsagentur für Lehrer. Das, was eben geht, kann man dann den Schülern in homöopathischen Dosen beibringen. Auch Ihr Statement, Herr Kollege Schmidt-Dengler, ist ja durchaus in diese Richtung gegangen. Die Germanistik, die einen guten Teil ihrer Lehrstühle, Habilitationsmöglichkeiten und Assistentenposten deswegen hat, weil sie die Kompetenz beansprucht, Ausbilder auszubilden, kann nicht den Ausbildnern gegenüber sagen, wir haben diese Kompetenz nicht. Es gibt in Österreich keinen einzigen Lehrstuhl für (Deutsch)didaktik. Das heißt, selbst wenn ein Dialog zustande käme, wäre es ein Dialog von Ungleichen, z.B. wie in Wien oder an den meisten Universitäten ein Dialog zwischen Lektoren, die einen Nachmittag an der Uni unterrichten, und den dort Habilitierten; in Klagenfurt sind es immerhin dienstzugeteilte Lehrkräfte in allen Fächern. Aber auch das ist kein Dialog von Gleichen.

Was bedeutet das für die Ausbildung? Das bedeutet, daß das Prestige der Lehrerausbildung bei den Studenten an der Universität ein ganz geringes ist. Die Leute kommen, um z.B. Germanistik zu studieren und müssen eben auch dieses lästige Anhängsel Didaktik absolvieren. Man kann jemandem nur etwas beibringen, man kann jemandem nur Fragen beantworten, wenn er Fragen stellt. Deswegen bin ich auch skeptisch, daß sich die Lage bessern würde, wenn wir mehr Didaktikstunden hätten. Ich glaube, daß eine grundsätzliche Strukturveränderung nötig wäre. Ich glaube, daß der Fehler auch bei der Didaktik liegt, nämlich dann, wenn sie versucht, den Wissenschaftsbegriff, den man in den Naturwissenschaften (und teilweise auch in den Geisteswissenschaften) hat, nachzuahmen, um sich wissenschaftlich zu legitimieren. Und das ist dann meistens der Schwachsinn, mit dem man konfrontiert wird, wenn man sich auf seinen Lehrerberuf vorbereitet. Didaktik ist eine andere Art von Wissenschaft, weil sie ja nicht eine Wissenschaft von einem Fach ist, sondern von der Konfrontation von Subjekt und Objekt, die sich damit beschäftigt, wie sich Menschen dadurch bilden, daß sie sich mit Gegenständen auseinandersetzen. Das hat also eine sachliche und eine menschliche Dimension. Daher kann ich mir eine gute Ausbildung nur so vorstellen, wie es Kollegin Walcher

angedeutet hat: viel Praxis und viel Reflexion dieser Praxis, viel Selbsterfahrung. Das wäre eine Aufwertung der Didaktik, die nicht kostenneutral sein kann.

DiskussionsteilnehmerIn: Ich schließe mich dem an, was schon Kollege Wintersteiner gesagt hat. Ich glaube auch, daß es ohne Strukturreform nicht geht. Ich glaube nicht, daß es damit getan ist, daß jetzt den Lehrern der Ball zugespielt wird, wir jetzt alleine eine Strukturreform entwickeln oder unsere Forderungen stellen sollen. Inzwischen sind nur mehr 50 Prozent der Germanistik-StudentInnen LehramtsstudentInnen. Das sind aber immerhin 50 Prozent, die auf ihren Beruf nicht vorbereitet werden. Das ist meiner Meinung nach ein unhaltbarer Zustand. Ich spreche mich auch vehement für Didaktik-Lehrstühle aus. Daß das erste Proseminar auch furchtbar ist, wie Prof. Schmidt-Dengler meinte, ist meiner Meinung nach eine Bestätigung dafür, daß auch die Hochschuldidaktik im argen liegt. Die gibt es nämlich überhaupt nicht. Das wäre auch eine Forderung, daß Universitätsassistentinnen und -assistenten, die nicht ausgebildet sind für das Didaktische, auch bei sich selber beginnen müssen, ihre Vorlesungen und Seminare überprüfen sollen. Ein weiterer Punkt ist das mangelhafte Fachwissen. Ich habe sehr stark bemerkt, daß es AbsolventInnen, die in die Fachdidaktikkurse kommen, nicht nur an didaktischer, sondern auch an fachlicher Kompetenz fehlt.

Robert Saxer: In der Alpenliga hat vor kurzem der Eishockeymeister KAC gegen eine italienische Mannschaft 5:1 gewonnen, und die Klagenfurter haben sich über den Sieg sehr gefreut. Mir ist das jetzt eingefallen, als ich hier diese Verteilung 5:1 gesehen habe. Fünf Personen reden von ihren Problemen, die sie Tag für Tag haben, und stehen einer Person aus der universitären Praxis gegenüber, wo man von diesen Problemen sehr weit entfernt ist.

Es ist mir aufgefallen, daß viele über die leicht höhnisch vorgetragene Bemerkung, "hier können Sie Ihre Komplexe abladen", lauthals gelacht haben. Dadurch sind bestimmte Sachverhalte, die so, wie sie gesagt wurden, nicht stimmen, untergegangen. Etwa die Tatsache, daß das Gespräch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft "ins Erlahmen geraten ist". Das stimmt nicht, dieses Gespräch hat im Grunde niemals stattgefunden, obwohl wir uns um dieses Gespräch immer bemüht haben, ich als Deutschdidaktiker jedenfalls seit 1976. Natürlich gibt es Gesprächsformen, aber es läuft im wesentlichen so, daß eben maschinengewehrartig etwas gesagt wird und dann wird "der Ball zugespielt", wie wir soeben jetzt gehört haben. Zur Feststellung, wie entsetzlich die erste Stunde in einem Proseminar sei, möchte ich folgendes sagen: Dies habe ich auch sehr oft gehört – von Studenten. Die germanistische Wissen-

schaft ist, bezogen auf die Ausbildung für die Schule, ein liebes dickes Riesensbaby, unter dem man liegt. Unter diesem Gesichtspunkt möchte ich jetzt die folgende Diskussion sehen.

Wendelin Schmidt-Dengler: Ich möchte zu zwei Punkten Stellung nehmen: Ich gehöre nicht zu denen, die auf dieser Leier "Die Studenten sind unfähig ..." herumreiten. Das stimmt überhaupt nicht. Wir haben, das kann ich nachweisen, hochbegabte, sehr interessierte und sehr motivierte Studenten. Das muß man einmal mit aller Deutlichkeit sagen. Ich glaube auch, daß ein guter Teil relativ gut ausgebildet aus der Schule kommt. Motivationsanalysen warum jemand Deutsch studiert wären ein Punkt, wo z.B. Fachdidaktik und Wissenschaft ein Gespräch führen könnten. Da muß die Fachdidaktik rechtzeitig einsteigen, und wir müßten auch genauer formulieren, was wir mit unseren wissenschaftlichen Inhalten verbinden. Außerdem bin ich nicht der Meinung, daß die Fachdidaktik eine Art Treuhandgesellschaft ist für die Wissenschaft, d.h. daß da eine Art wissenschaftlicher Starkstrom in eine Art Schwachstrom umgeschaltet und verteilt würde. Diese Haltung weise ich entschieden zurück. Ich glaube im Gegenteil, daß hier einmal von diesem Hierarchisierungsmodell, das offenkundig immer in Ihren Wortmeldungen herumspukt, nicht die Rede sein soll. Tatsache ist natürlich, daß im akademischen Betrieb die Fachdidaktik in keiner Weise adäquat etabliert ist. Es wäre wirklich ein Anliegen, im Bereich der Hochschulorganisation Änderungen zu schaffen. Das ist ganz klar. Nur, so wie die Dinge jetzt stehen (Organisationsform der Wissenschaft), zeigt sich, daß das nicht so bald der Fall sein wird. Es sind ja Versuche gemacht worden, doch ich sehe nicht, daß es in dieser Weise realisiert worden wäre.

Warum ich den Ball weitergespielt habe, ist einfach erklärt. Hier sollen die akademischen Gremien und die Ausbildungsgremien damit befaßt werden. Ich möchte sehr dafür plädieren, daß man auch an einer Deutschlehrer-Tagung deutlich auf die Defizite aufmerksam macht, daß es sich hier um eine Hierarchisierung meinerseits handelt. Es geht hier einfach um ein Eingeständnis dessen, daß wir durch unseren akademischen Werdegang, der uns vorgeschrieben ist, offenkundig eine gewisse Betriebsblindheit für das haben, wofür wir ausbilden sollen.

Das Wort "Prestige" ist heute sehr oft gefallen. Ich glaube, hier müßte man eine Analyse anstreben und hinterfragen, was Prestige heißt und warum es dazu kommt? Warum werden gewisse Berufe prestigemäßig höher gewertet? Warum verweigern so viele, die das Studium beginnen, den Beruf des Deutschlehrers? Es ist doch ein interessanter Beruf, wo man sich einerseits mit der Materie beschäftigen kann, die man gewählt hat, und andererseits die Möglichkeit hat, im Bildungsprozeß an entscheidender Stelle zu stehen. Ich glaube, das

sind Dinge, über die man ernsthaft nachdenken müßte. Ich kann nur sagen, daß mir dieses akademische Curriculum als etwas sehr Wichtiges erscheint, daß aber Probleme der Eigenausbildung, der eigenen akademischen Qualifikation und der Vermittlung der erworbenen Qualifikation unerhört schwierige und bis jetzt nicht gelöste Probleme sind.

Christl Wildner: Danke, ich glaube, daß war für viele auch eine Erhellung der Situation, wie ich sie zu spüren bekomme am Zentrum für das Schulpraktikum, wo wir ja mit 30 verschiedenen Instituten aller Lehramtsfächer zusammenarbeiten. Ich kann das sehr gut nachempfinden und spüre einen solchen Trend, den Sie jetzt zum Ausdruck gebracht haben, zwar unterschiedlich stark keimen, aber er ist da. Aus dem sehe ich, daß Hoffnungen auf eine mögliche Fortsetzung der erlahmten Kommunikation da sind.

DiskussionsteilnehmerIn: "Warum verweigern viele Deutschstudenten Deutschlehrer zu werden?" – Die Wartezeit für Deutschlehrer in der Steiermark wird auf acht bis zehn Jahre prognostiziert. Mehr brauche ich nicht zu sagen.

Ich halte es für etwas unglücklich, daß die Tagung zwar mit dem Vortrag eines Pädagogen begann, jetzt am Ende diese Intention ausgespart wird. So wie ich die Wortmeldungen aus der Schulpraxis verstanden habe, ist doch auch die Pädagogik selbst betroffen. Oder soll man den Diskurs so charakterisieren, daß die ohnehin nicht relevant sei. Außerdem sehe ich wieder dieses verhängnisvolle Zurückziehen beider Seiten auf das Erfahrungsfeld, wo man sich als kompetent ausweisen kann. Es wird von schulischer Seite massiv die Schulsituation thematisiert, die Frage, was das Fach Deutsch als Spezifikum sein soll, zu wenig besprochen. Auch von wissenschaftlicher Seite wird nur das Fach thematisiert, seine didaktische Relevanz jedoch übergangen. Diese Situation halte ich für unbefriedigend.

DiskussionsteilnehmerIn: Mir geht es grundsätzlich einmal um die Veränderung des Rollenbildes des Lehrers. Ich kann einem Schüler im Grunde nichts beibringen, ich kann ihn nur für etwas interessieren. Es gibt so ein schönes Bild der Bonsai-Kultur: Ein Lehrer kann aus einem Menschen eine wunderschöne Skulptur machen oder ihn wachsen lassen. Es gibt dann natürlich keine Beurteilung, Bewertung, Zensurierung. Ich bin in einer freien Schulinitiative engagiert und habe die interessante Erfahrung gemacht, daß normal ausgebildete Lehrer ganz große Schwierigkeiten haben, dort zu arbeiten. Dies mag daran liegen, weil sie sich von ihrem Bild nicht lösen können. Es gibt auch jenseits von Österreich solche Möglichkeiten, wie z.B. in Dänemark. Wenn sich dort

12 Eltern zusammentun, werden die Kosten für die Lehrperson vom Staat bezahlt und es gibt auch Zuschüsse für die Materialien. Wenn auch Herr Koller vom Superdampfer Schule gesprochen hat, so glaube ich doch, daß wir die Beiboote hinunterlassen und uns aufmachen können, mehr Erfahrungen zu sammeln. Die Autonomie lädt uns ein.

Robert Saxer: Es geht um die Frage, wie man überhaupt das Gespräch über eine echte Strukturreform in der germanistischen Ausbildung herstellen kann. Wir sind gewohnt, Bekenntnisse über die schlechte Qualität unserer Ausbildung abzulegen, aber das ändert nichts. Man geht nach Hause und alles ist gleich geblieben. Aber es ginge darum, ein institutionelles Gespräch zu führen. Das zweite ist, daß in unseren Köpfen Germanistik die primäre Bezugswissenschaft für "Deutsch" ist. Aber wir wissen längst, daß wir für die Praxis an der Schule eben auch andere Bezugswissenschaften brauchen, und – das ist auf dieser Tagung auch gut herausgekommen – nicht nur Bezugswissenschaften, sondern auch Bezugsrealitäten, mit denen die Schüler in Verbindung gebracht werden sollten. Wenn man von Strukturreform redet, auch im Hochschulbereich, dann geht es nicht nur darum, die Ausbildung der Germanistikstudenten zu verändern, sondern die Ausbildung der Studenten vor allem an den Universitäten strukturell so zu verändern, daß diese Ausbildung auf die Realität hinführt, vor der wir Lehrer stehen und auf die hin Schüler ausgebildet werden sollen.

Josef Prohaska: Ich sehe mich als Grenzüberschreiter. Ich unterrichte Maschinenbau an einer HTL in Wien und habe eine Frage: Warum sind die Berührungängste zwischen den Fächern so groß? Ich schreibe seit Jahren am Pädagogischen Institut in Wien, wo ich auch fachlich Maschinenbau und anderes betreue, immer wieder Seminare aus, fächerübergreifende Bezüge, zwischen allgemeinbildenden und fachtheoretischen, technischen Inhalten. Ein einziges Mal kam ein solches in Salzburg zustande, mit zwölf Leuten aus ganz Österreich. Heuer war auch wieder ein Seminar ausgeschrieben, wurde aber wegen mangelndem Interesse abgesagt. Daher mein Anliegen: Bitte bilden Sie Deutschlehrer auch einmal in den technischen Gegenständen aus. Ich ermuntere meine mir anvertrauten Neulehrer, auch einmal den Deutsch-, Geschichte-, Geographieunterricht zu besuchen. An Direktoren, falls welche anwesend sind, ergeht die Bitte, Deutschlehrer zu einem Techniker ins gleiche Zimmer zu setzen, um so Dialoge zu fördern.

Walter Teubl: Bezüglich der Frage, ob die Lehrerausbildung an den Universitäten in der Krise steckt, herrscht 100%iger Konsens. Wir haben uns den

Kopf über Lösungen zerbrochen, dann ist das leuchtende Wort Strukturreform gefallen. Ich war zunächst begeistert von diesem schönen Wort, weil man sich darunter etwas Herrliches, Innovatives vorstellt. Strukturreform, das muß es wohl sein. Jetzt denke ich schon die ganze Zeit nach, worin denn diese Strukturreform besteht? Und wenn ich mir anhöre, was bisher genannt worden ist, dann bleibt eines über – der Dialog zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Davon halte ich offen gestanden so gut wie gar nichts. Wenn nämlich dieses institutionelle Gespräch geführt wird, dann gibt es wahrscheinlich an jeder Universität Kommissionen, die nach dreißig Jahren feststellen, daß es eigentlich doch sehr gut ist, wenn man die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens im ersten Semester lernt, weil dann die Frustrationstoleranz der Lehrer frühzeitig geübt wird. So glaube ich, können wir das nicht machen.

Ich meine, wir sollen bei der PÄDAK ansetzen, zumal uns die Kollegin berichtet hat, daß dort die Absolventen zufriedener seien. Wenn es nun eine Institution in Österreich gibt, die es offensichtlich schafft, Lehrer auszubilden, dann verstehe ich nicht, warum man dieser Institution nicht auch die Ausbildung jener Lehrer überantworten kann, die an höheren Schulen unterrichten wollen bzw. werden. Jeder von uns, der eine Universität absolviert hat, hat irgendwo eine leicht sentimentale Beziehung zu dieser Institution und freut sich darüber, daß er es selbst geschafft hat. Wenn man jetzt vielleicht sogar feststellt, daß man es trotzdem schafft, im Unterricht irgendwie zu überleben, dann ist man besonders stolz auf sich und hat es doch sehr schwer, diese aus der eigenen Biographie liebgewordene Institution wegzuschieben. Ich halte das aber für den einzig gangbaren Weg, daß die Fachdidaktiker der Universitäten in die Pädak überwechseln, daß dort ausgebaut wird für den AHS- und BHS-Bereich, daß die wenigen Universitätslehrer, die sich überhaupt damit abgeben wollen, Lehrer auszubilden, dort ebenfalls einen zusätzlichen Lehrauftrag erhalten.

DiskussionsteilnehmerIn: Es klingt sehr schön und wir haben uns wahrscheinlich alle schon einmal gedacht, die Lehrerausbildung müßte von der Universität weg. Genau das hat man in Deutschland mit den Pädagogischen Hochschulen gemacht. Und in der Zwischenzeit haben diese Pädagogischen Hochschulen alles daran gesetzt, zu normalen Universitäten zu werden. Ein Vorgang, der ja auch in Klagenfurt nicht unbekannt sein dürfte. Letztlich hält sich das nicht. Vielleicht aus dieser Ursehnsucht heraus, die Sie vorher angesprochen haben. Ich glaube, das kann nur kurzzeitig eine Verbesserung bringen, auf Dauer glaube ich nicht daran.

DiskussionsteilnehmerIn: Mir ist aufgefallen, ich halte das nicht für einen Zufall, daß in zwei Wortmeldungen jetzt hintereinander gesagt wurde: "Es geht

darum, in der Schule zu überleben." Das ist für mich eine Formulierung, gegen die ich allergisch bin, zeigt sich darin doch eine ganz falsche Bescheidenheit von Lehrern. Ich denke mir, wir sollten darauf bestehen, daß Unterrichten wirklich spannend und lustvoll ist und um die Bedingungen dafür kämpfen. Solange es uns immer nur resignativ darum geht, wie wir überleben können, ist das eine falsche Voraussetzung. Über diese Grenze sollten wir, meiner Meinung nach, schon gar nicht hinausgehen.

Werner Wintersteiner: Es gibt zwei Modelle der Wissensvermittlung, die sich polar gegenüberstehen. Wenn jemand eine Fertigkeit beherrscht, z.B. Geige oder Literatur oder Sport, kann jemand anderer von ihm lernen. Dieser Mensch hat keine Pädagogik und Didaktik im Kopf, der versteht nur sein Handwerk. Der andere Pol ist, daß jemand sehr genau weiß, *wie* man jemandem etwas beibringt, aber *mehr* weiß er nicht. Ich fürchte, daß der Vorschlag von Walter Teubl dem zweiten Pol sehr nahe kommt, nämlich, daß der Lehrer sehr gut weiß, wie man etwas vermittelt, inhaltlich darüber aber nicht Bescheid weiß. Ich trete sozusagen für die "gemäßigte Kleinschreibung" ein. Wenn es möglich wäre, sich innerhalb der Universität in einem zweiten Studienabschnitt auf das Lehramt zu spezialisieren, wäre das für mich schon realistisch und – kurzfristig gesehen – sehr gut. Es würde bedeuten, daß man von einer Sache viel versteht, wobei ich Robert Saxer zustimme, daß die Germanistik allein nicht reicht. Im zweiten Studienabschnitt sollte man sich aber auf die didaktische Umsetzung konzentrieren.

Wendelin Schmidt-Dengler: Ich persönlich sehe es für meine Lehrpraxis als sehr wichtig an, für die Ausbildung von Lehrern zuständig sein zu wollen. Ob ich das gut oder schlecht mache, ist ein anderes Kapitel. Aber ich möchte das nicht gerne aufgeben. Insofern ist mir gleichgültig, ob ich an einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule unterrichte, sofern mein Gehalt stimmt. Ich glaube nämlich, daß die Germanistik einen wesentlichen Teil ihrer Substanz verlöre, würde sie den Unterricht leichtfertig aufgeben und sagen: "Wir Germanisten haben damit nichts zu tun." Ich gebe Ihnen auch recht, natürlich, wir sind ein viel umfassenderes Fach als eben nur Deutschkunde. Literaturwissenschaft umfaßt sehr viele Bereiche, und ich glaube, auch der Wissenschaftsbegriff hat sich hier nach verschiedenen anderen Richtungen hin geöffnet. Ich glaube, wir sollten auch unser prekäres Verhältnis zur Fachdidaktik klären. Das heißt, daß die Fachdidaktik auch sagen muß, wo am Fachlichen Mangel ist. Jeder ist angewiesen auf die Kritik durch den anderen, und wir sind auf die Kritik durch die Lehrer angewiesen. Wenn diese Kritik nicht kommt, wird – und das ist die Starre der Institution – sich an der Institution nicht viel ändern. In diesem Sinne habe ich gemeint, ist der Ball bei Ihnen. Wir haben kürzlich

eine Gesellschaft für Germanistik gegründet. Ich möchte in dieser Gesellschaft einen Kreis einrichten, der sich im besonderen mit dem Verhältnis von Germanistik und Fachdidaktik beschäftigt. Das wäre ein Punkt, wo man wirklich einmal konkret anfangen könnte, da würde ich um Ihre Mitarbeit bitten. Danke.

DiskussionsteilnehmerIn: An konkreten Mängeln der universitären Ausbildung könnte ich Ihnen alles mögliche aufzählen. Ein Punkt, der von den jungen Kollegen ganz massiv genannt wird, ist Grammatik oder Stil. Die Kollegen sagen mir, sie können im "Slalom" Ihres Studiums so herumkommen, daß sie vielleicht bloß zwei Stunden irgendwann einmal etwas über ein Spezialgebiet aus der Grammatik gehört haben. Nun zur Lehrerfortbildung: Es darf nicht so sein, daß man eher dafür bestraft wird, wenn man fortbildungswillig ist, indem man nämlich Verbote erhält, auf Seminare und Fortbildungsveranstaltungen zu fahren, sondern es muß eine Art Beweisumkehr stattfinden. Normalerweise müßte der Lehrer sich fortbilden; wenn er das nicht tut, dann sollte er das ausreichend begründen.

DiskussionsteilnehmerIn: Aus dem, was bisher gesagt worden ist, bietet sich eine Minimalforderung für diese Veranstaltung an. Die gewünschten oder geforderten Kontakte zwischen Fachdidaktikern und Professoren, Wissenschaftlern müssen sich ja nicht auf Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler beschränken. Es könnten auch Vertreter der Junglehrer und der aktiven Lehrer miteinbezogen werden. Diese Gruppe könnte an jeder Universität, wie Herr Prof. Schmidt-Dengler vorgeschlagen hat, in ein Proseminar oder ein Seminar gehen und vor Ort feststellen, wo etwas im argen liegt. An jeder Universität sollte es zwingend in nächster Zeit zu diesen Kontakten kommen.

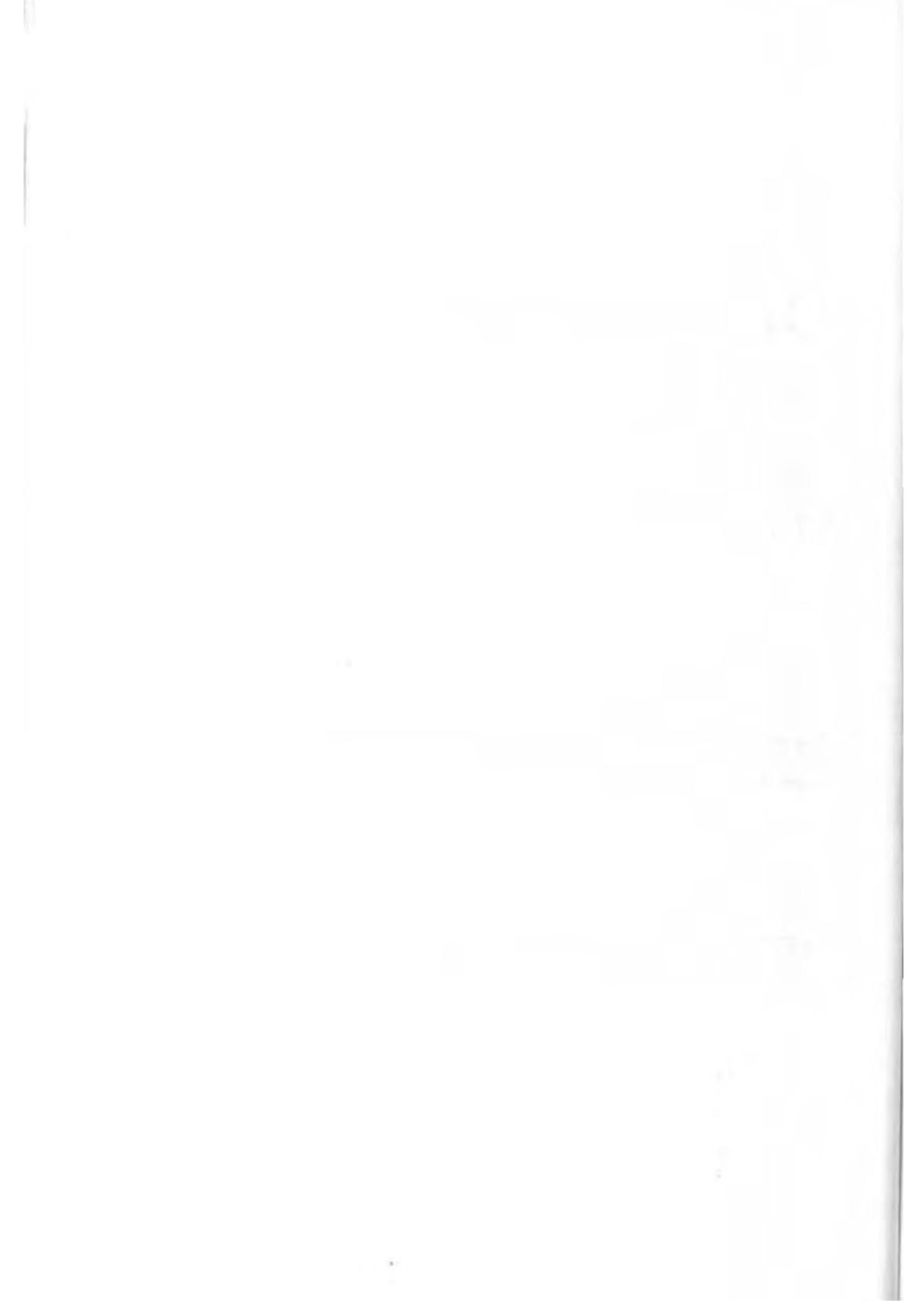
Christl Wildner: Ich sehe den Wert einer solchen Diskussion wie der unsrigen darin, daß wir die Zeit und Gelegenheit genützt haben, uns gegenseitig wieder auf Probleme aufmerksam zu machen, uns zu helfen und zu unterstützen, um mehr Kraft im Alltag zu haben, diesen mühsamen Weg aufzunehmen oder wiederaufzunehmen, damit wir bei der nächsten Tagung schon einen ersten Erfolg verbuchen können. Dankeschön für Ihr Engagement.

Die Arbeitskreise

Mit Sprache gestalten
Sprechen und Schreiben

Symbolische Wirklichkeiten
Vom Buch zu den neuen Medien

Grenzen überschreiten
Pädagogik und Politik



Mit Sprache gestalten Sprechen und Schreiben

Reiner Steinweg

Erzählen im Deutschunterricht **Zur Konzeption des Arbeitskreises**

Der Arbeitskreis bietet Gelegenheit, das Medium des mündlichen Gestaltens nach bestimmten Vorgaben, d.h. Erfinden von Geschichten im Sprechen, das in den "Informationen zur Deutschdidaktik" 3/1990 dargestellt wurde, in der Praxis kennenzulernen und auszuprobieren, ob es einem liegt und Spaß macht. Es handelt sich um eine Methode, einerseits die innere Bilderwelt zu aktivieren, d.h. sich selbst und anderen zugänglich zu machen, und andererseits den eigenen "inneren Handlungsraum" erlebend-experimentierend zu erkunden und vielleicht auch zu erweitern.

Im anschließenden Gruppenfeedback wird versucht, sich vorsichtig, nicht psychologisierend, an die Bedeutung(en) des Erzählten heranzutasten: Was hat die Geschichte in uns – den ZuhörerInnen wie den ErzählerInnen – ausgelöst? Voraussetzung dafür ist, daß die sprachlich-ästhetische Gestalt der aus dem Augenblick heraus entstandenen Geschichte nicht bewertet wird.

In der Abschlußrunde soll u.a. erörtert werden, ob und wie ein solcher Verzicht auf Bewertung in der Schule bewerkstelligt werden und wie trotzdem – oder gerade dadurch – die Methode des oralen Gestaltens und Experimentierens auch für Zielsetzungen des Deutschunterrichts fruchtbar gemacht werden kann.

Martina Partilla

Erlebnis – Erzählen – Erleben

Ein Tag mit Reiner Steinweg

Erzählen ist einmalig! Das wird mir ein wenig schmerzlich bewußt beim Versuch, schriftsprachlich ein Eindrucksbild des mit mündlichem Erzählen erlebten Tages im Rahmen der 3. Deuschtagung zu gestalten. Angesichts der großen Teilnehmerzahl (ca. 20) des Arbeitskreises konnte ich mir anfangs nicht vorstellen, das Risiko eingehen zu wollen, mich erzählend herzuzeigen.

Sehr neugierig war ich, wie dieser ruhige, eher von kleiner Körpergröße seiende, seinen Platz im Raum aber sehr angenehm fest einnehmende, langsam und sehr selbstbewußt bescheiden sprechende Mann 20 GermanistInnen dazu bringen wird, 20 GermanistInnen etwas zu erzählen.

Reiner schafft und gestaltet den Schonraum, in dem ERZÄHLEN erst möglich wird. Alles Störende (Overheadprojektor, Tische, Kartenständer, Tafel ...) wird aus dem Zimmer getragen. Ein ausreichend Raum schaffender Sesselkreis ist übriggeblieben. Reiner sagt uns, was für ihn beim Erzählen wichtig ist: Erzählen darf nicht bewertet werden, die Bewertung hemmt den Erzählfluß. Der Zuhörer ist beim Erzählen unerlässlich, der Erzähler erzählt mit ihm zusammen eine Geschichte. Der Erzählende braucht das Feedback des Zuhörers. Es soll sicht- und hörbar werden, was die Geschichten im Zuhörer auslösen. Mutmachend ist auch der Hinweis auf die Möglichkeit des Scheiterns von Geschichten. Geschichten können und dürfen scheitern! Raum haben zum Erzählen und Zuhören ist genauso wichtig wie Raum haben zum Aussteigen aus der Geschichte. Der Zuhörer darf auch einschlafen. Dieser natürliche "Raumwechsel" ist also ebenfalls möglich und hat nichts mit der Qualität der Geschichte zu tun. Der Anspruch, möglichst gute Geschichten (was auch immer mensch darunter verstehen mag) zu erzählen, soll zugunsten des Alles-Zulassens, des Sich-Trauens fallengelassen werden.

Nachdem Reiner auf diese Art Raum zum Mutigsein geschaffen hat, gibt er uns den ersten Erzählimpuls. Wir ziehen mit Zahlen beschriebene Kärtchen aus Reiners Händen und sollen ausgehend von dieser Zahl Lebensaltersgeschichten erzählen. (Oh Gott, was fällt mir alles zu 16 ein !!!)

Ein starker Beginn! Niemand setzt sich auf die "heißen" Stühle, auf denen die Geschichten erzählt werden sollen. (Es sind 5 Sessel – 4 sollen gleich besetzt

werden, einer bleibt für Später- oder Spätentschlossene frei). Reiner fordert sanft: "Wir wollen die Zeit nicht mit Warten vertrödeln!" Er nimmt eine aufmerksame, energiegeladene, dabei aber beruhigende Zuhörerhaltung ein. Seine Körpersprache ist sehr beeindruckend. Die Sprache seiner Hände unterstreicht das Gesagte ohne zu stören. Er zeigt keine Emotion, aber er vermittelt viel Gefühl. Er ist ein spürbarer Zuhörer. Sein wartendes Zuhören besetzt die Erzählstühle. An diesem Tag stehen wir immer wieder auf, setzen uns auf einen Stuhl und beginnen zu erzählen ... Fasziniert höre ich zu, staunend erlebe ich, wohin mich meine eigenen Geschichten führen. Das wollte ich doch eigentlich gar nicht erzählen oder doch? Was, wer spricht hier in mir?

Die Geschichten verknüpfen die TeilnehmerInnen des Arbeitskreises. Es entsteht ein Flechtwerk, das bis heute einen unvergeßlichen Raum in meiner Erinnerung auskleidet.

Ich danke allen, die diesen Tag mit ihren Geschichten zu einem Erlebnistag werden ließen.

Lebendig sein, lebendig werden, sich erzählend spüren ist trotz Schulalltag möglich!

Maria Götzinger-Hiebner

Die Lust am Lesen wecken

Lesen unsere Kinder immer weniger? Wird Leseerziehung immer schwieriger? Sind die elektronischen Medien – Fernsehgerät, Computerspiele – schuld am Niedergang der Lesekultur? Verlernen die Kinder gar das Lesen?

Vielen scheint es so: Häufig wird das "Ende der Schriftkultur" beschworen. Gerade eine gute Woche vor der Tagung erschien die Studie "Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten" von Klicpera und Gasteiger-Klicpera.¹⁾ Es handelt sich dabei um eine sehr präzise Langzeituntersuchung über das Leseverhalten von Volksschülern. Sie hatte ein gewaltiges Presseecho zur Folge, wurde vielfach zitiert und interpretiert, aber offensichtlich weniger gelesen. Die stark verkürzte Darstellung in der Presse mündete in eine allgemeine Klage über die zunehmende Leseunfähigkeit unserer Schulkinder.

Doch der Schein trügt. Zwar gibt es viele Kinder, die das Lesen in der Schule nur sehr unvollkommen erlernen, und es ist ein wunder Punkt, daß ihnen an unseren Schulen wenig Hilfe zuteil wird. Davon abzuleiten, daß das Lesen ganz allgemein im Rückgang begriffen sei, ist aber ein Irrtum. Das läßt sich durch einen einfachen Blick in den Postkasten widerlegen. Was sich im Laufe einiger weniger Tage an Lesestoff ansammelt, übersteigt das Ausmaß dessen, was früher im bäuerlichen oder im städtischen Arbeiterhaushalt für ein ganzes Jahr ausreichen mußte. Wohl handelt es sich dabei um Triviales, meist Werbesendungen und -zeitschriften. Doch beruht ihre Existenz wohl darauf, daß sie tatsächlich gelesen werden. Auch im Alltagsleben müssen ständig irgendwelche Anleitungen und Anweisungen gelesen werden, beim Zubereiten eines einfachen Essens aus Halbfertiggerichten oder beim Bedienen des neuen Telefons.

Das "papierlose Büro" ist nie Wirklichkeit geworden. Kaum hatten Computerterminals die alten Papierberge ersetzt, kam durch den FAX eine Renaissance des Geschriebenen. Im geschäftlichen Umgang wird immer weniger telefoniert, es werden wieder vermehrt Briefe geschrieben und gelesen – zugestellt per FAX. Zudem gibt es mehr Druckerzeugnisse als je zuvor. Das ist einer sehr wenig beachteten technischen Neuerung, dem Lichtsatz, zu verdanken, der die Herstellung ganz wesentlich verbilligt und beschleunigt hat.

All diese Entwicklungen haben zu einer wahren Überschwemmung vieler Bereiche mit Schriftlichem geführt. Es bestehen nur noch wenige berufliche

Nischen, in denen auf das Lesen verzichtet werden kann. Für die meisten Menschen ist das Lesen ein Instrument, das sie den Tag über ganz selbstverständlich benutzen. Daraus folgt dann aber oft auch, daß dem Lesen im Freizeitbereich weniger Bedeutung zukommt. Von Bildschirmarbeitern ist bekannt, daß sie deutlich seltener als Angehörige anderer Berufsgruppen fernsehen. Ähnlich ergeht es vielen Menschen mit dem Lesen. Ihre Lesekapazität ist nicht unerschöpflich. Wird sie im Beruf ausgeschöpft, so werden in der Freizeit andere Beschäftigungen im Vordergrund stehen.

Was bei den Erwachsenen zu beobachten ist, trifft in viel höherem Maß auch für unsere Kinder und Jugendlichen zu. Es stehen ihnen viel mehr Bücher zur Verfügung als je einer Generation vor ihnen, und sie arbeiten viel früher damit. Bereits in der Volksschule gibt es neben Lese- und Mathematikbuch Sprachbücher, Sachunterrichtsbücher, Arbeitsbücher, Lesehefte und nicht zuletzt eine Vielzahl zusätzlicher kopierter Arbeitsblätter. Es wird von ihnen nicht nur erwartet, daß sie diesen Büchern Information entnehmen, sie müssen ihr so erworbenes Wissen meist auch sehr früh schon schriftlich unter Beweis stellen. In vielen Volksschulen ist es üblich, ab der dritten Klasse schriftliche Tests durchzuführen. Vereinzelt findet man diese Prüfungsform auch schon in der zweiten Schulstufe. Auch Schüler sind daher manchmal am Nachmittag lese-müde; nicht deswegen, weil sie das Lesen nicht interessiert, sondern weil ihre Augen oder auch ihre Auffassungskraft überlastet sind.

Dazu kommt eine Verschiebung im Leseinteresse, die tatsächlich auf das so oft beschuldigte Fernsehen zurückzuführen ist: Das klassische Abenteuerbuch hat weitgehend ausgedient. Denn in diesem Punkt ist das Fernsehen eindeutig überlegen. Was soll ein Kind mit noch so plastischen Abenteuer- und Reisebüchern, wenn es täglich per Farbfernseher die fernsten Länder bereisen kann? Dafür aber greifen Kinder vermehrt zum Sachbuch. LeseEinstieg sind oft Experimentierbücher, Bastelbücher, naturwissenschaftliche Nachschlagewerke. Dieses Sachinteresse führt sie auch ziemlich früh zu problemorientierten Büchern.

Will man nun das Leseinteresse der Kinder wecken, so gilt es, ihre Gesamtsituation zu beachten. Wenn ein Kind aus seinen Büchern für eine Prüfung gelernt hat, so hat es bereits eine ziemliche Leseleistung hinter sich. Daß es dann vielleicht nicht auch noch zur Entspannung lesen will, muß man ganz einfach respektieren. Dazu kommt noch ein zweiter Aspekt: Viele Jugendliche haben aufgrund einer noch nicht ganz überwundenen Leseschwäche keine Lust zum Lesen. Sie lesen nicht um des Lesens willen. Oft aber finden sie dann später im Erwachsenenalter über Sachthemen den Zugang zum Buch, wenn – und das ist das Entscheidendste – ihnen die Schule nicht die Lust am Lesen für alle Zeiten verdorben hat.

Die Lust am Lesen wird vielen Kindern schon sehr früh verdorben. Alle Kinder (oder doch fast alle) freuen sich am Beginn ihrer Schullaufbahn darauf, lesen und schreiben zu lernen. Ein Jahr später sieht es ganz anders aus: Wenn Sie in einer zweiten Klasse Volksschule das Thema "Lesen" anschneiden, werden Sie mehrheitlich negative Äußerungen hören. Diese negative Lesestruktur wird oft die ganze Schulzeit über aufrecht erhalten. Durchbrechen kann man sie durch verschiedene Maßnahmen. Die wichtigste ist wohl die, sicherzustellen, daß kein Kind wegen seiner mangelnden Lesetechnik vor der Klasse bloßgestellt wird. Das laute Lesen ist daher sehr zurückhaltend und nur in begründeten Lesesituationen einzusetzen. Niemals darf ein leseschwacher Schüler dazu gezwungen werden, gegen seinen Willen laut vor der Klasse zu lesen. Im Arbeitskreis zeigte sich dazu eine große Spannweite von Meinungen, die von Ungläubigkeit, daß es "lautes Lesen noch immer gibt", bis zur vehementen Verteidigung desselben reichte.

Will ein Kind oder ein Jugendlicher nicht lesen, so liegt der Grund meist darin, daß er es nicht sehr gut kann. Die üblicherweise verordnete "Übung" hilft wenig, denn Leseschwäche beruht in den seltensten Fällen nur auf einem Übungsmangel. Vielmehr brauchen diese Kinder Hilfe, ihre Lesetechnik zu verbessern. Denn, wer nicht lesen kann, fällt in allen schulischen Bereichen zurück, und sei er auch genial begabt. In der Volksschule geht es um den elementaren Leseakt und um das Sinnverständnis. Beides muß bis zum Übertritt in Hauptschule oder Gymnasium bereits entwickelt sein. Oft aber wird die Lesefähigkeit falsch eingeschätzt. Einerseits gibt es Kinder, die beim lauten Lesen hilflos stottern, aber durchaus imstande sind, einem Text Sinn zu entnehmen. Sie schätzen ihre Lesefähigkeit meist selbst viel geringer ein, als sie es tatsächlich ist. Diesen Kindern kann man ganz einfach helfen, indem man ihnen zum Lesen viel Zeit und Ruhe läßt. Zusätzliche lesetechnische Übungen sind von Vorteil und beschleunigen den Erwerb einer zügigen Lesetechnik. Andererseits gibt es recht viele Kinder, die als gute Leser gelten, weil sie gut vorlesen können, obwohl sie den Sinn des Gelesenen nicht verstehen. Diese Kinder lesen im allgemeinen sogar recht gern. Trotzdem brauchen sie Hilfe, denn ihre Leseschwäche bedeutet in fast allen Fächern ein schweres Handicap. Sie scheitern beinahe zwangsläufig in Mathematik und überall dort, wo schriftliche Tests abzulegen sind.

Leseschwäche kann auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Teilleistungsschwächen, Entwicklungsverzögerungen, zu frühe Einschulung und daraus resultierende Überforderung beim Leseerwerb sind häufig, manchmal sind auch psychogene und/oder familiensystemische Gründe beteiligt. Bisweilen ist die Leseschwäche auch das Ergebnis einer Sehschwäche, etwa eines gestörten Stereosehens, das häufig bei konventioneller augenärztlicher Untersuchung unentdeckt bleibt. Hilfe ist daher nur individuell und nach genauer

Exploration der Gesamtsituation des Betroffenen möglich.

Eine besondere Erschwernis beim Lesen stellt das von Helen Irlen entdeckte Scotopic Sensitivity Syndrome (SSS)²⁾ dar. Die davon Betroffenen können bei starkem schwarz-weiß Kontrast schlecht sehen, die Buchstaben verschwimmen, scheinen sich auf dem Papier zu bewegen, manchmal erscheinen einige Buchstabengruppen sehr nahe beisammen zu stehen, während mitten im Wort Unterbrechungen auftreten. Lesen von projizierten Overheadfolien ist diesen Menschen fast völlig unmöglich. Hilfe bieten Farbfolien, die einen Teil des weißen Lichts ausfiltern oder Farbbrillen, die individuell angepaßt werden. Auch das Verwenden von grauem "Umweltschutzpapier" stellt bereits eine beachtliche Erleichterung dar. Arbeiten auf dem Computer ist leichter möglich, wenn der Kontrast geregelt werden kann. Ob es sich bei dieser Erscheinung um eine Wahrnehmungsstörung oder um ein medizinisches Phänomen handelt, ist noch ungeklärt. Neuere Untersuchungen deuten auf eine somatische Erklärung hin.

Im letzten Abschnitt des Arbeitskreises demonstrierte Herr Professor Raimund Wysocki, dessen "Arbeitstransparente Lesetraining"³⁾ ja den meisten bekannt sind, sein Lesetraining am Computer.

Anmerkungen

- 1) Klicpera, Christian und Barbara Gasteiger-Klicpera: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Hans Huber 1993.
- 2) Irlen, Helen: Reading by the colors: overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method. New York: Avery Publ. Group 1945.
- 3) Wysocki, Raimund: Arbeitstransparente Lesetraining. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1985.

Karl Blüml

Unter Hilfeleistung von Jakob Ebner

Zu Rechtschreibung und Rechtschreibmethodik an weiterführenden Schulen

1. Gegenstand

Der Arbeitskreis geht davon aus, daß die grundlegenden Rechtschreibfertigkeiten und ein allgemeines Wissen um Laut-Buchstaben-Beziehungen bereits vorhanden sind, sodaß das Hauptaugenmerk auf Therapie im weitesten Sinne und auf Ergänzung gelegt werden kann. Wir nehmen an, daß die Kinder, wenn sie in die Sekundarschulen eintreten, im allgemeinen über einen gewissen Basis-Gebrauchswortschatz verfügen können, der auch in orthographischer Hinsicht weitgehend gesichert ist. (Dies gilt vollinhaltlich natürlich nur für muttersprachliche Sprecher, für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden – je nach Stand des Zweitspracherwerbs – eine Reihe von Maßnahmen erforderlich sein, die hier nicht behandelt werden können!)

2. Der grundsätzliche Unterschied

Im Grundschulbereich gibt es eine große Zahl von Rechtschreibproblemen, die man als "kollektiv", also alle Kinder mehr oder minder gleich betreffend, bezeichnen kann. An den weiterführenden Schulen muß ein anderer Gesichtspunkt in den Vordergrund treten, der im allgemeinen mit "Individualisierung" umschrieben wird. Fehler, Fehlkonzeptionen etc. sind nur noch selten von so genereller Natur, daß sie eine Behandlung im Gesamtverband der Klasse oder Gruppe rechtfertigen würden. Dieser Satz sagt sich leicht und klingt gut. Er enthält jedoch weitreichende Implikationen, die vor allem die Unterrichtsmethode betreffen und letztlich die Lehrenden vor entschieden größere und schwerere Aufgaben stellen, als ein kollektiver Rechtschreibunterricht dies tut.

Individualisierung setzt nämlich individuelle Erhebung voraus, d. h. der/die Lehrende muß die jeweils individuellen Probleme der Schüler/innen zunächst einmal erheben und diagnostizieren, bevor an irgendeine Therapie gedacht werden kann. Eine solche Erhebung ist auch erforderlich, um zu entscheiden, welche Problembereiche sinnvollerweise (weil ökonomisch) noch immer im Verband behandelt werden sollen und welche sinnvollerweise (weil im Ver-

band nicht ökonomisch) individuell. Dabei verstehe ich unter *ökonomisch* nicht nur die einfache Komponente der Unterrichtszeit (und damit der Lehrer-arbeitszeit), sondern das vergleichsweise komplexe Muster aus einzusetzender Zeit, zu erwartendem Ergebnis und möglicher pädagogischer Nebeneffekte, als da sind: Langeweile und Störfaktoren, wenn Dinge im Unterricht behandelt werden, von denen sich eine größere Zahl von Schülerinnen und Schülern nicht betroffen fühlt, Unter- bzw. Überforderung durch bestimmte Problemanalysen.

3. Problemanalyse als Therapievoraussetzung

Wie oben angedeutet, kann eine sinnvolle Therapie erst dann einsetzen, wenn eine entsprechende Diagnose durchgeführt wurde. Diese Diagnose muß – zumindest am Anfang – auf jeden Fall von den Lehrenden durchgeführt werden, sie kann und soll – schrittweise – in die Kompetenz der Lerner übertragen werden. Eine Rechtschreib-Fehler-Diagnose ist kein übermäßig großes Problem, sie erfordert auch nicht besonders viel Zeit, wenn die Lehrer/innen schon die Markierung von Fehlern im Hinblick auf eine solche Diagnose durchführen. Als die praktikabelste Methode hat sich mir – nach diversen Irrtümern und Probeläufen – eine einfache Kennzeichnung der Fehlerart im Korrekturrand angeboten. Fehler werden im Text deutlich markiert, am Rand werden Art und Gewichtung des Fehlers ausgewiesen, also zum Beispiel:

mein John hat große probleme mit der groß- und kleinschreibung.

Im Korrekturrand vermerke ich dann: **r kg** ||, was für mich bedeutet, daß es sich hierbei um einen schwer gewichteten Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung handelt, und zwar wurde klein statt groß geschrieben.

[**R gk** bedeutet dementsprechend, es wurde fälschlich groß statt richtig klein geschrieben. Ein einfacher Strich | neben dem Fehler(arten)kürzel drückt aus, daß ich diesen Fehler in diesem Text (zu diesem Zeitpunkt) für weniger gravierend ansehe – möglicherweise, weil das Phänomen in letzter Zeit wenig geübt wurde oder auch, weil ich das überhaupt für eine vergleichsweise "läßliche Sünde" halte.]

Eine auf diese Art durchmarkierte Schüler/innenarbeit bietet eine erste Grundlage zum Ansetzen einer Therapie. Jedoch nur dann, wenn diese Markierung über einen längeren Zeitraum durchgeführt und ausgewertet wird, kann mit einem entsprechenden Erfolg gerechnet werden. Eine erste Auswertung besteht in der Notierung der Fehlerarten und Fehlerzahlen bei allen Schülerarbeiten einer Gruppe/Klasse. Diese Notierung kann auf sehr einfache Weise in einer Überblicksliste erfolgen, die etwa folgendes Aussehen haben könnte:

Name	gk	kg	ss/ß	ß/ss	de	sch	das/ daß	daß/ das	komma
Schülerin a	3	1	6	3	2	4	9	1	12
Schüler b	1	8	0	0	1	3	1	1	2
Schülerin c	8	12	0	1	0	1	0	0	3
Schüler d									

Eine solche Auswertungsliste, die in der Kopfleiste von Arbeit zu Arbeit etwas unterschiedliche Kategorien aufweisen wird (jedoch gleich für alle Schüler/innen, die bei einem bestimmten Termin an einer Arbeit beteiligt sind), je nachdem, welcher Bereich besonders beachtet werden soll, stellt die erste Grundlage für die Arbeitsplanung der Lehrerin/des Lehrers dar. Man kann auf einen Blick – waagrecht gelesen – erkennen, wo die Hauptschwierigkeiten der einzelnen Schüler/innen liegen (gk: groß statt klein geschrieben; kg: klein statt groß geschrieben; ss/ß: ss statt ß; ß/ss: ß statt ss; allgemeiner Dehnungsfehler = Dehnung nicht gekennzeichnet; sch: allgemeiner Schärfungsfehler = schärfung [Verdoppelung von Konsonanten] nicht gekennzeichnet ...). Dabei müssen sich die Kategorien in der Kopfleiste insofern leicht bis stärker verändern, als sich auch die Fehlerarten verändern bzw. gelegentlich eine genauere Ausdifferenzierung notwendig ist (z. B. Arten der Kommafehler, Arten der Dehnungsfehler etc.). Mit fortschreitender Schreibsicherheit können diese Fehlerkategorien überhaupt durch andere Kategorien ersetzt werden, die zu diesem Zeitpunkt größere Bedeutung erlangt haben (Ausdifferenzierung der Grammatikprobleme, der Stilprobleme, der inhaltlichen Probleme bei Aufsätzen ...). Dieses einfache Instrument ist dann leicht anzufertigen, wenn in der Arbeit in der oben beschriebenen Art in der Randleiste markiert wurde.

Neben dieser sowohl individualtherapeutisch (Auskunft an die Lernenden über ihre Probleme) als auch strategisch (Auskunft an Eltern, Dienstbehörde, Ausgabe von entsprechendem Übungsmaterial) wichtigen Funktion dient die Liste auch als Planungsinstrument für den Unterricht – wenn sie senkrecht gelesen wird. Der Lehrer/die Lehrerin bekommt den Überblick darüber, welche Fehler offenbar bei vielen Schülern/innen in größerer Zahl auftreten und welche tatsächlich nur bei wenigen vorkommen. Darüber hinaus ist so ein Überblick auch eine wichtige Hilfe zwar nicht zur Objektivierung von Beurteilung, aber doch um Benotung transparenter zu machen!

Es ist schwer, allgemein zu sagen, wann eine Fehlerhäufigkeit das Behandeln des Phänomens im Klassenverband rechtfertigt bzw. erforderlich macht. Das hängt sehr stark von der Schulstufe und der allgemeinen Schreibsicherheit der Gruppe ab. In AHS-Oberstufenklassen kann ein bestimmter einzelner Fehler, der bei einem Drittel der Schüler/innen auftritt, durchaus eine Wiederholung des Rechtschreibfalles für die ganze Klasse rechtfertigen – für zwei Drittel der Schüler/innen ist diese Wiederholung dann eine pädagogisch sinnvolle Bestätigung ihres Wissens –, ohne daß daraus jene Probleme entstehen müssen, die bei jüngeren Kindern nicht selten auftreten, nämlich eine Verunsicherung in bislang durchaus gesichert erschienenen Bereichen und/oder Langeweile, weil keine Betroffenheit vorliegt.

4. Methodische Konsequenzen

- Grundsätzlich sollte es an weiterführenden Schulen keine vollen Rechtschreibstunden mehr geben, sondern nur kürzere Einheiten (15 - 20 Minuten), diese aber sollten regelmäßig wiederkehren. Der Sinn davon ist, mit Hilfe eines wiederholten Angebots über das Ultrakurzzeitgedächtnis eine Aufnahme ins Langzeitgedächtnis zu bewirken.
- Wenn man bedenkt, daß etwa 2000 Wörter ca. 70 - 80% des täglichen Wortschatzes der meisten Menschen ausmachen, dann muß die Sicherung eines solchen Gebrauchswortschatzes den absoluten Vorrang vor dem Lösen spezieller Rechtschreibprobleme am Beispiel "exotischen" Wortmaterials haben. Es ist z. B. sinnlos, die Verwendung des Buchstabens "x" am Wortanfang einzuüben, wenn man bedenkt, daß selbst das Österreichische Wörterbuch nur sieben Einträge dieses Typs verzeichnet, von denen einer ein Eigenname und die meisten anderen Ableitungen sind.
- Nicht alle Menschen lernen auf dieselbe Art: Es ist bekannt, daß es unterschiedliche Lernertypen gibt. Daher, will man möglichst ökonomisch möglichst vielen Menschen die optimale Lernmöglichkeit näherbringen, muß man viele Methoden anbieten: optische, akustische, schreib- und sprechmotorische, kognitive. Vor und neben dem Erfassen von Regelmäßigkeiten (kognitive Methode) müssen Sprechen und Hören, Sehen und motorisches Einüben stehen. Darüber hinaus müssen neue Wörter unbedingt mit ihren jeweiligen Bedeutungen orthographisch gesichert werden. Nichts ist schwieriger, als Dinge zu lernen, die man nicht versteht!
- Neben diesen unterschiedlichen Lernmethoden müssen alle Lernenden jedoch immer wieder auf den einzig wirklich verlässlichen Lösungsweg in allen Rechtschreibfragen verwiesen werden – nämlich den lexikalischen,

das Nachschlagen im Wörterbuch! Dies ist einerseits notwendig, um in vielen Fällen die richtige Schreibung zu finden, weil keine andere Methode dazu verhilft. Dies ist in allen Fällen notwendig, um die orthographische Selbständigkeit zu fördern.

- Wenn es ein Schema von Regelmäßigkeit und Ausnahme bzw. überwältigende Häufigkeit und geringe Häufigkeit bei vergleichbaren Phänomenen gibt, sollte zunächst nur die regelhafte bzw. die häufigere Schreibung eingeübt, die Ausnahmen zu einem deutlich späteren Zeitpunkt als selbständige Phänomene nachgetragen werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Schreibung des langen [i]-Lautes in deutschstämmigen Wörtern: zu mehr als 80% erscheint dieser Laut graphisch als "ie", der Rest verteilt sich auf die Schreibungen "ih", "ieh" und "i". Zuerst muß quasi der Regelfall "ie" gesichert werden, bevor alle anderen Schreibvarianten besprochen werden können. Geschieht dies nicht und werden die Varianten einander kontrastiv gegenübergestellt, tritt die sogenannte *Ranschburg'sche Hemmung* (nach dem Psychologen Karl Ranschburg, 1905) ein, und die Lernenden bringen die Schreibungen mit ziemlicher Sicherheit durcheinander.

Eine Gegenüberstellung ist dann sinnvoll, wenn erst durch die Einsicht in das Gesetzmäßige des Unterschieds eine Unterscheidung möglich ist (z. B. bei *das* - *daß* oder der Unterscheidung von *ss* - *ß* im selben Wortstamm). Warum *Guß* mit *ß*, *Güsse* jedoch mit *ss* geschrieben wird, kann nur durch die Gegenüberstellung der Stellung des Konsonantenbuchstaben in seiner jeweiligen Umgebung vernünftig erklärt werden.

- Die Frage, ob man Rechtschreibphänomene isoliert oder in einem Textzusammenhang erarbeiten und üben soll, läßt sich nur mit sowohl als auch beantworten. Es ist unökonomisch, lange Texte durchzuarbeiten, um auf einen Fall von "oo" oder "aa" zu stoßen. Selbstverständlich wird man die wenigen Wörter, die mit "oo" geschrieben werden, einzeln üben, wenn sie dem jeweiligen Gebrauchswortschatz entsprechen. Ebenso selbstverständlich müßte es sein, diese Isolierung des Rechtschreibfalles wieder aufzuheben und ihn in das komplexe Tun des allgemeinen Schreibens zurückzuführen. Diese Transferhilfe vom isolierten Rechtschreibüben zum integrativen Schreiben muß von den Lehrenden angeregt werden. Daß die Lerner dies häufig genug nicht tun, beweisen unzählige Fälle der Schulpraxis. Ein Rechtschreibfall (z. B. "mm") wurde ausführlich geübt, ein akustisches Diagnosediktat am Ende der Übungsperiode scheint zu beweisen, daß mehr oder minder alle Schüler/innen den Fall beherrschen – beim nächsten Aufsatz treten jedoch dieselben Fehler wie vor der Übungssequenz auf. Ein Beispiel dafür, daß der Transfer in das komplexe Schreiben nicht gelungen ist. Solche "Transferhilfen" sind zum Beispiel: "Reizwortaufsätze", bei denen alle Reizwörter das behandelte Rechtschreibphänomen enthalten;

Reimspiele mit Wörtern, die das Phänomen enthalten; gezieltes "Rechtschreiblesen" mit Unterstreichen der Wörter, die das Phänomen enthalten.

- Im Sinne der orthographischen Selbständigkeit (und der Schreibwirklichkeit) ist es auch, Schreiben nicht nur in einer Phase durchzuführen: Jeder längere Text sollte überarbeitet werden! Es sollte auch schulisches Schreiben unter den Bedingungen ablaufen, unter denen Schreiben in der Wirklichkeit abläuft, d. h. auf die Konzipierung und Ausarbeitung eines Textes sollte eine Phase der Kontrolle, Korrektur und Überarbeitung (unter Zuhilfenahme adäquater Hilfsmittel – in diesem Fall des Wörterbuches) folgen. Diese zweite Phase sollte zeitlich von der ersten deutlich abgesetzt sein, also etwa einige Tage oder zumindest Stunden später erfolgen. Dieses Verfahren ist bei schulischen Prüfungsarbeiten (Schularbeiten) nicht ganz so einfach durchzuführen und auch nicht selbstverständlich. Es ist jedoch möglich und wird auch praktiziert. Die Möglichkeit der Überarbeitung eines Textes ist nicht nur ein Zeichen von "natürlichen Schreibbedingungen", sondern fördert auch erwiesenermaßen die textuelle Qualität ganz entscheidend, reicht in seiner Wirksamkeit also weit über den Bereich Orthographie hinaus, für den allein der Aufwand vielleicht auch zu groß wäre. Da jedoch auch schulisches Schreiben nicht um der Orthographie willen geschieht, ist jede Möglichkeit, die zu besseren und sinnvolleren Texten führt, zu nutzen. Daß dabei auch das Bildungsziel "orthographische Selbständigkeit" gefördert wird, ist ein sehr erfreuliches Nebenprodukt.

Literatur

a) Schreiben

- ANTOS/Krings (Hg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Niemeyer, Tübingen
- ANTOS/Augst (Hg.) (1989): Textoptimierung. Das Verständlichmachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem. P. Lang, Bern/Frankfurt
- AUGST, G. (Hg.) (1978): Spracherwerb von 6 bis 16. Schwann, Düsseldorf
- AUGST, G./P. Faigel (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren. P. Lang, Frankfurt/M., Bern, New York
- BALLSTAEDT, St.-P. u. a. (1981): Texte verstehen – Texte gestalten. Urban & Schwarzenberg, München
- BECK, O.(1979): Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung. Kamp, Bochum
- BLÜML, K. u.a. (1985): Schularbeiten in Deutsch. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Reihe aps – Analysen, Berichte und Dokumentationen 8., Wien
- BOEHNKE/Humburg (1980): Schreiben kann jeder. Rowohlt, Reinbek (rororo 7245)

- BREMERICH-Vos, A. (1989): Textanalyse. Arbeitsbuch für den DU in der SEK II. Diesterweg, Frankfurt
- EHLICH, K. (Hg.) (1984): Erzählen in der Schule. G. Narr, Tübingen
- FRITSCHKE, J. (1980): Aufsatzdidaktik. Kohlhammer, Stuttgart
- GÖSSMANN, W. (1979): Schülermanuskripte. Schwann, Düsseldorf
- GÖSSMANN, W. (1987): Theorie und Praxis des Schreibens. Schwann, Düsseldorf
- IVO, H. (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Diesterweg, Frankfurt/M.
- KLUTE, W. (Hg.) (1977): Text und Situation. Diesterweg, Frankfurt
- KOCH/Pielow (1984): Schreiben und Alltagskultur. Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler
- Kreatives Schreiben. Lernen durch Texte(n). Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986)
- KUHL, H. (1988): Ermutigung zum Schreiben. Theorie und Praxis in den Klassen 5-10. scriptor, Frankfurt
- LUDWIG/Menzel (1975): Schreiben. In: Praxis Deutsch 9/1975
- LÜBKE, D. (1991): DUDEN-Abiturhilfen. Der deutsche Aufsatz. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich
- MÜLLER, K. (1990): "Schreibe, wie du sprichst!" Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. P. Lang, Bern/Frankfurt
- NUSSBAUMER, M. (1991): Was Texte sind und was sie sein sollen. Niemeyer, Tübingen (RGL 119)
- RICO, G. L. (1984): Garantiert schreibe lernen. Rowohlt, Reinbek
- SANNER, R. (1980): Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung – Hinweise für die Praxis. Kösel, München
- SANNER, R. (1979): Textbewertung und Schulaufsatz. Kösel, München
- SCHEIDT, J. v. (1989): Kreatives Schreiben. Fischer Sachbuch, Frankfurt
- SCHREIBEN: Themenheft *Der Deutschunterricht*. 3/89 Jg. 41
- SÖLLINGER, P. (1986): Texte schreiben. Literas Univ. Verlag, Wien
- THEORIE DES SCHREIBENS: Themenheft *Der Deutschunterricht*. 3/88 Jg. 40
- WILD, E. (1980): Inneres Sprechen – äußere Sprache. Psycholinguistische Aspekte einer Didaktik der schriftlichen Sprachverwendung. Klett-Cotta, Stuttgart

Zeitschriften - Themenhefte:

- Der Deutschunterricht 3/91 (Jg. 43) – *Stil*
- Diskussion Deutsch 69/1983 – *Schreibfähigkeit – Technik oder Kultur?*
- ide/informationen zur deutschdidaktik 4/88 – *Schreiben*
- Kommentarhefte zum Deutschlehrplan (HS/Unterstufe AHS 1 + 2, Oberstufe AHS). Österreichischer Bundesverlag, Wien 1985 ff.

b) Rechtschreiben

- BAUER, A./Walter Rieder (1986): Rechtschreibunterricht an der Schule der 10 bis 15jährigen. Differenzieren – individualisieren – fördern. Inn-Verlag, Innsbruck
- BERGK, Marion (1987): Rechtschreiblernen von Anfang an. Diesterweg, Frankfurt/M.
- BLÜML, Karl: Rechtschreibschwierigkeiten und Rechtschreibreform. In: Erziehung und Unterricht 2/1987. Wien

- EBNER, Jakob (2/1992): Übungen zur deutschen Rechtschreibung. Schülerduden – Übungsbücher. Dudenverlag, Mannheim u. a.
- MAAS, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Niemeyer, Tübingen (=RGL Studienbuch 120)
- Schreibfreude statt Korrekturleid. Rechtschreiben ja, aber richtig! PI-Mitteilungen, Folge 5, Wien, Jänner 1991

Zeitschriften - Themenhefte:

- Praxis Deutsch 69/1985 + Beiheft von W. Menzel
- Praxis Deutsch: Sonderheft 1982
- ide-Themenheft 2/1991

Jakob Ebner

Grammatikunterricht heute

Der Arbeitskreis war gegliedert in:

1. Kurzvortrag des Leiters des Arbeitskreises
2. Diskussion
3. Übungen zur Textlinguistik anhand von Zeitungstexten

1. Ausgehend von dem Aufsatz "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" von Gerd Gaiser aus dem Jahr 1950 wurde die Fragestellung auf heutige Verhältnisse angewandt. Gaiser hatte den Sinn von Grammatikunterricht in mehreren Bereichen in Frage gestellt. Er hatte allerdings die Volksschule in seinem Blickfeld und mußte von der Situation ausgehen, daß die Schüler in der Volksschule ein Grundgerüst von Grammatik erhielten. Obwohl heute der Grammatikunterricht weitgehend von unnötigen Stoffgebieten entlastet und auf die Sekundarstufe geschoben wurde, sind die Probleme etwa dieselben. Hauptmerkmal des Grammatikunterrichts ist die Verunsicherung. Diese betrifft einerseits Umfang und Methoden im Unterricht, andererseits die Sprachrichtigkeit: Fehlende oder vergessene Grammatikkenntnisse der Unterstufe werden bis zur Matura nicht nachgeholt. Die zunehmende Verunsicherung ist in die öffentliche Sprache eingedrungen. Die Verunsicherung wird auch dadurch verstärkt, daß heute vielfach auch Muttersprachler das Vorbild einer differenzierten Sprache nicht mehr erleben, weder in der Öffentlichkeit noch in der Lehrersprache.

Wozu braucht ein Schüler Grammatik? – Für einen Muttersprachler nimmt man nicht an, daß er das grammatische System beherrschen müsse. Er müßte aber in Zweifelsfällen Hilfsmittel verwenden können, vor allem ein Wörterbuch oder eine Grammatik. Allein für die Benützung eines Rechtschreibwörterbuchs sind aber nicht wenige grammatische Angaben nötig: Genitiv, Plural, Vergleichsformen, Verbformen, d. h. im Grunde die gesamte Grundgrammatik in der Formenbildung. Denn für die Anwendung eines einzelnen Falles ist das Erfassen der Grundstruktur des Kasussystems Voraussetzung. (Alle anderen Methoden wären noch viel komplizierter.) Die Schwierigkeiten heute liegen vor allem darin, daß das deutsche Formensystem nur noch in Relikten vorhanden ist, z. B. in der Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ, sodaß viele Fälle und Verbformen nicht mehr unterschieden werden, die syntaktischen

Konsequenzen (z. B. Anschluß des Relativpronomens) aber erhalten sind.

Sicher spielt die Formenlehre nicht mehr die Rolle, die sie in einer an Latein orientierten Grammatik hatte. Als Konsequenz folgte in den Siebzigerjahren im Zuge des Aufschwungs der theoretischen Linguistik eine Betonung der Syntax. Die Schulgrammatik verlegte sich daraufhin vor allem auf die Satzgliedgrammatik. Diese stimmte aber nicht immer mit den tatsächlichen Notwendigkeiten überein. Die Verschiebeprobe – an sich für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache notwendig – beanspruchte einen riesigen didaktischen Apparat, der dann für differenzierte Strukturen nicht weitergeführt wurde. Natürlich sind der Satzgliedbegriff und die wichtigsten Objekte nötig. Aber allein die Unterscheidung mancher schwer faßbarer Glieder, bei denen sich auch Grammatiken widersprechen, ist nicht nötig. Das gilt für das Problemfeld um modale/kausale Adverbiale sowie Präpositionalobjekt/Adverbiale. Dagegen spielt das Attribut eine immer größere Rolle, da die Tendenz zur Nominalisierung im Deutschen vor allem das Attribut belastet. Hier liegen auch die Probleme der Verständlichkeit und die Ursache vieler sprachlicher Zweifelsfälle.

Mit dem Abbau des Formensystems steigt automatisch das Gewicht der Präpositionen. Richtige präpositionale Anschlüsse werden vielfach noch unter zweit-rangige Stilfragen eingeordnet, wären aber ebenso wichtig wie Flexion und Syntax. Ebenso verlagert sich das Gewicht von diesen traditionellen Gesichtspunkten auf Semantik, Syntagmatik und Phraseologie.

In der Entwicklung der Schulgrammatik hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten kaum ein Fortschritt ergeben. Zunehmende Verminderung von Grammatikunterricht einerseits und zu hoher abstrakter Reflexionsanspruch andererseits, haben die Schüler mehr in Schwierigkeiten gebracht als ihnen geholfen.

Der einzige neue Aspekt ist die Textgrammatik. Diese darf aber nicht als zusätzlicher Stoff verstanden werden. Die Textgrammatik dient

– als neuer Gesichtspunkt und Zugang zu zum Teil auch bisher behandelten grammatischen Phänomenen,

– als Gerüst für eine Reihe anderer Inhalte des Deutschunterrichts, vor allem für den Aufsatzunterricht. So läßt sich etwa der Aufbau eines Aufsatzes gut erklären mit den textgrammatischen Aspekten der Thema-Rhema-Beziehung sowie mit den Möglichkeiten für Textprogression.

2. Die Diskussion wurde auf Wunsch der Teilnehmer auf den gesamten Rest des Vormittags ausgedehnt. Der rote Faden der Diskussion war die Polarisierung zwischen grammatischem Faktenwissen einerseits und freiem Umgang mit Grammatik andererseits. Aus den Berichten aus der Praxis haben sich verschiedene Zwänge gezeigt: Wenn eine in der Nähe liegende weiterführende Schule, die von vielen Hauptschulabgängern besucht wird, zu Beginn großen Wert auf

Grammatik legt, sehen sich Hauptschullehrer gezwungen, ebenfalls in der vierten Klasse darauf Wert zu legen, um ihre Schüler nicht zu benachteiligen. Im Gegensatz dazu wurde auch die Meinung vertreten, der Zugang zu Grammatik sollte als Sprachreflexion zu Textverständnis und literarischer Interpretation führen. Die heutige Jugend tendiert freilich weniger zu abstrakter Reflexion, sondern eher zu konkretem, emotionalem Erleben. Daher hat sich ein zu abstrakter Zugang zu Sprache vielfach nicht bewährt.

Der Aspekt der sprachlichen Unsicherheit hat sich im Lauf der Diskussion auf zwei Ebenen bestätigt: Ausländerkinder haben vielfach gründlichere Grammatikkenntnisse als einheimische Kinder. (Ähnlich hat sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gezeigt, daß die Zurückdrängung der Grammatik aus entsprechenden Unterrichtswerken verfehlt war. Die Situation des Muttersprachlers, der von Kind auf Deutsch lernt, ist nicht in Schulen und Kursen nachzuvollziehen.) Die zweite Ebene bezieht sich auf Kinder der Unterschicht, die in ihrem Milieu kein elaboriertes Vorbild haben und ebenso auf größere Sicherheit angewiesen sind. Freilich sind damit ein kreativer und kommunikativer Umgang mit Sprache nicht ausgeschlossen. Als Grundgedanken der Diskussion kann man herausdestillieren, daß eine stärkere Ausrichtung des Grammatikunterrichts auf die heute wirklich relevanten Themen nötig ist, diese Gebiete allerdings konsequenter beherrscht werden sollen. Außerdem ist die Ausweitung des Grammatikbegriffs auf Semantik, Wortbildung und Textgrammatik sinnvoll.

3. Die Arbeitsphasen am Nachmittag waren der Textgrammatik gewidmet. Texte aus Zeitungen sollten Beispiele für zwei Aspekte sein:

- Ein wirtschaftspolitischer Leitartikel behandelte den Textaufbau. Aus den Leitwörtern ließ sich der Inhalt bereits in den Grundzügen erschließen. Die "Brückenwörter" zeigten deutlich die Herstellung von Textzusammenhang. Außerdem wurde deutlich, daß manche Adverbien sich über die Satzgliedgrammatik gar nicht in ihrer Funktion sinnvoll deuten lassen. Die Analyse ungewöhnlicher Verweiswörter zeigte auch die Möglichkeiten, mit einem Text Wirkung zu erzielen.
- Die semantischen Übungen gingen von satirischen Texten aus. Es waren dies Rezensionen von Theateraufführungen und Fernsehshows. Die darin häufig vorkommenden inkompatiblen Wortverbindungen (z. B. "bis zum bitteren Beifall") steuern die Meinung und machen humorvolle Texte zu meinungsbildenden oder sie entlarven den Sprecher. Der Weg führte also zurück zur Frage nach dem Sinn von Grammatik. Sie zeigte sich als nötiges Werkzeug, über Reflexion Texte zu verstehen und sprachliche Manipulation zu entlarven.

Hans Jürgen Krumm/Gerd Lau

Deutsch als Zweitsprache

Einige Überlegungen zur Konzeption des Arbeitskreises

Grenzüberschreitungen – von Lehrerinnen und Lehrern in Klassen mit einem großen Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden sie in erheblichem Maße verlangt. Die Vermittlung zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen, das Zulassen von Sprachen (und manchmal auch Verhaltensweisen) im Klassenzimmer, zu denen man selbst keinen Zugang hat, machen Lehrer in dieser Situation zu "Grenzgängern". Unsere Schulen sind mehrsprachig geworden – bislang ist diese Erkenntnis noch nicht in Lehrmaterialien und kaum in die Deutschdidaktik vorgedrungen. Der Arbeitskreis will einige theoretische Grundgedanken zum Umgang mit Mehrsprachigkeit formulieren, vor allem aber praktische Beispiele aufsuchen, wie sich diese Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer für die Entfaltung der Sprachfähigkeit sowohl der deutschsprachigen als auch der nichtdeutschsprachigen Schülerinnen und Schüler nutzen läßt.

Unter dem Titel "Deutsch als Zweitsprache" wollen wir also nicht nur über Schüler anderer Muttersprachen reden, sondern uns Gedanken über interkulturelles Lernen im gemeinsamen Unterricht machen.

Arbeitsbericht

Der Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfaßte über dreißig Interessierte aus sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern:

- Universitäten im In- und Ausland (Bulgarien, Kroatien, Slowakei, Slowenien, Ungarn);
- Pädagogische Akademien;
- Pädagogische Institute;
- allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen;
- Pflichtschulen;
- Berufsschulen;
- außerschulische Jugendarbeit;
- Approbationskommissionen für Deutsch-Schulbücher.

Im Rahmen einer offenen Planung des Arbeitskreises wurde versucht, auf diese Vielfalt einzugehen. Die Vorstellung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer war daher eine wichtige Voraussetzung.

Eine Zusammenfassung der Diskussion ergibt etwa folgendes Bild:

- Auch im Ausland hat man erhebliches Interesse an Entwicklungen in Österreich selbst, da die Kontaktmöglichkeiten nun vielfältig sind, Deutsch als Fremdsprache eine immense Bedeutung erlangt hat.
- Als besonders schwierig wird die Lage überall außerhalb des Pflichtschulbereichs geschildert. Denn nur im Pflichtschulbereich bestehen Lehrplanzusätze für Deutsch als Zweitsprache, verbunden mit Stundenkontingenten, welche den Schulen gemäß der Anzahl ausländischer Schüler zustehen.
- Die Ausbildung und Fortbildung auf allen Ebenen erscheint als wesentliches Entwicklungsfeld, da bisher Studiengänge fehlten (Universitäten) bzw. quantitativ inadäquat waren (Pädagogische Akademien).

Programmpunkte, die sich an den einleitenden Erfahrungsaustausch anschlossen:

Referat von Univ.-Prof.Dr. HANS-JÜRGEN KRUMM zur Mehrsprachigkeit;

Referat von Prof.Mag. GERD LAU zur Öffnung der Schulen Österreichs für Deutsch als Zweitsprache (mit kurzer Einführung in die Teile der mitgebrachten Buchausstellung);

Ausführlichere Berichte aus einzelnen Arbeitsfeldern:

Prof. GERTRUD NEUMANN über Konzepte für die Gestaltung von DAZ-orientierten Lehrbüchern; Prof.Mag. KRISTA SATZKE und Mag. HEIDI SCHRODT zur Situation in den Approbationskommissionen für Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen;

Prof.Dr. GERTRUDE SCHATNER zum DAF-Lehrplan an Pädagogischen Akademien.

Referat von Univ.-Prof.Dr. HANS-JÜRGEN KRUMM zu Methoden des Zweitsprachenunterrichts und der Sprachbegegnung (mit anschließender Videodokumentation einer Phase von Sprachbegegnung in einer Hamburger Schule mit Schülern unterschiedlichster Herkunftssprachen);

Videodokumentation des Schulversuchs "Zweitsprachige Alphabetisierung" in Wien.

Wolfgang Maxlmoser

Kreative Deutschstunden mit dem Computer

Die Schreibdidaktik hat in den letzten Jahren wichtige Impulse aus den Bereichen "Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten" sowie aus allen Schattierungen des "Kreativen Schreibens" bekommen. Die meisten der Verfahren sind nicht auf eine bestimmte Altersstufe beschränkt, sie sind eine fundamentale Möglichkeit, Erfahrungen im Schreiben zu sammeln bzw. zu einem persönlichen und "natürlichen" Schreiben zu kommen.

1. Beispiele eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten

- Paralleltexte schreiben
- Gegentexte schreiben
- Glossierendes Schreiben
- Zeilenkombinationen entwirren
- Interlineares Übersetzen
- Prosatext in ein Gedicht umwandeln
- Einem Gedicht einen anderen Ton geben
- Text und Textgestalt erproben
- Textvarianten herstellen

2. Kreatives Schreiben

Derzeit ist es fast unmöglich, vom "Kreativen Schreiben" als einer einheitlichen Methode zu sprechen. Verschiedene Methoden sind entstanden bzw. sind noch im Entstehen begriffen. Schreiben an sich ist etwa in Deutschland eine regelrechte Bewegung. Für die Schule eignen sich im wesentlichen folgende Verfahren:

2.1 Spielerischer Umgang mit Texten

- Anagramme
- Lipogramme
- ABC-Darien

2.2 Schreiben nach Clustern

- Freies Schreiben nach der Methode des "natürlichen Schreibens" von Gabriele Lusso Rico;
- Ordnung schaffen nach der Methode Mind-Mapping.

2.3 Gemeinschaftliches Schreiben (Kooperatives Schreiben)

- Reihumschreiben mit geschlossenen und verdeckten Karten
- Soziales Lernen am Bildschirm

Die Schreibforschung geht davon aus, daß die Wahl des Schreibwerkzeugs eine wesentliche Rolle beim Ingangsetzen des kreativen bzw. produktiven Prozesses spielt. Für viele der angeführten Verfahren ist die Textverarbeitung das ideale Schreibwerkzeug.

Vermutungen der "ersten Stunde" des Trägerfachunterrichts in Deutsch, d.h. der Arbeitsgruppe "Neue Techniken in Deutsch" am BMUK, haben sich als richtig herausgestellt: Immer dann, wenn es darum geht, den Text bis zum Endergebnis flexibel zu halten, immer dann, wenn es darum geht, in bestehende Texte produktiv, kreativ oder bearbeitend einzugreifen, ist die Textverarbeitung jedem anderen Schreibwerkzeug weit überlegen. So erlaubt der Bildschirm eine klare und übersichtliche Darstellung des Textes. Einschübe, Korrekturen oder Löschungen sind sofort sichtbar. Die Integrität des Textes wird durch derartige Manipulationen nicht gestört. Die Ausgabemöglichkeit auf Druckern in unterschiedlichsten Schriften hat eine hohe Motivation zur Folge. Die Speichermöglichkeit läßt auf einen einmal produzierten Text immer wieder zurückgreifen.

3. Schreibprozeß

Zudem kann der Schreibprozeß weit mehr als bisher, vor allem mit wesentlich weniger Schreibarbeit als bisher transparent gestaltet werden. Die Bearbeitungsschritte können einzeln dokumentiert und abgespeichert werden. Der Prozeß der Bearbeitung, der bisher wegen des hohen Schreibaufwands wenig bis gar nicht genutzt wird, ist mit dem Computer kein Problem. Der Bildschirm ermöglicht zudem eine weit offenere Art der Korrektur durch kooperatives

Arbeiten, Schreibkonferenzen und dergleichen. Als letztes und sehr wichtiges Argument sei die Möglichkeit der Gestaltung angeführt: Verfahren wie das "Erproben der Textgestalt" finden Einzug in den Deutschunterricht.

4. Ziele und Inhalte des Workshops

Viele Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer stellen sich noch immer die Frage: Ist der Computer im Deutschunterricht sinnvoll oder gar notwendig?

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an diesem Workshop stellten sich diese Frage aus einem anderen Blickwinkel: Wann verwende ich welches Schreibwerkzeug? Diese Frage setzt natürlich voraus, daß die Wahl des Werkzeugs oftmals thematisiert wurde, daß die freie und bewußte Wahl eine Selbstverständlichkeit ist.

Die Wahl und die unterschiedlichen Qualitäten der Schreibwerkzeuge Bleistift, Füllfeder, Kugelschreiber etc. und Computer wurden im Workshop ausführlich besprochen und durch Übungen hinterfragt. Dazu wurden Schreibanlässe gewählt, die einfach, anschaulich und fachspezifisch waren.

4.1 Lyrische Schreibanlässe

4.1.1 Das Elfchen

Das Gedicht besteht aus elf Wörtern, wobei ein Wort in der ersten Zeile, zwei Wörter in der zweiten, drei Wörter in der dritten und vier Wörter in der vierten Zeile zu stehen kommen. In der fünften Zeile steht wieder ein Wort.

Dazu zwei Beispiele:

Herbst

*graunass
verhangene Äste
strecken sich mir
sehnsüchtig im überheizten Raum
entgegen*

Metamorphose

*Ahornblatt
glutrote Erinnerung
Metamorphose eines Gefühls
Vergänglichkeit-Gegenwart-Hoffnung-Tod
Herbst*

4.1.2 Haiku

Japanisches Naturgedicht. In der ersten Zeile stehen fünf Silben, in der zweiten sieben, in der dritten wieder fünf Silben.

Auch dazu ein Beispiel:

*nach langem regen
sonne auf allen dächern
die ferne ist nah*

4.2 Schreibenlässe für Prosa (Zwiegespräch)

Voraussetzung für den Schreibenlaß ist, daß sich die Partner am Gerät nicht oder nur flüchtig kennen. Der erste Schreiber stellt Vermutungen darüber an, wer sein Partner am Gerät ist, welche Gefühle er zeigt, welchen Beruf er haben könnte... . Der Schreibpartner schreibt in den Text hinein seine "Antworten". Im besten Sinne ergibt sich ein spannender Dialog.

Bei Schreibpartnern, die sich gut kennen, wäre ein Thema wie das folgende geeignet: Ich stelle Vermutungen darüber an, wie du dich heute fühlst...

Im Anschluß an diese Übungen wäre glossierendes Schreiben angesagt, das heißt: Schreiber reagieren in den Text hinein, sie stellen Fragen, sie klären Sachverhalte, sie bauen Gedanken aus, sie bringen eigene Ideen ein, sie bringen ihre eigenen Emotionen ins Spiel, sie geben Querverweise.

4.3 Texte umschreiben / Texten einen anderen Ton geben

Texte (auch literarische) werden lesend und schreibend hinterfragt. "...verbinden sich Lesen und Schreiben, Rezipieren und Produzieren unlösbar miteinander. Die Herausforderung zur subjektiv verantworteten, die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Bedürfnisse objektivierenden Produktion hat eine Motivationsfunktion, die auf keine andere Weise zu gewinnen ist." (Gerhard Haas, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I, Verlag Schroedel, 5. Auflage 1990, S. 54)

Ausgangstext war das Gedicht "Besuch der alten Dame" von Doris Mühringer. Er sollte erklärend umgeschrieben oder der Inhalt geändert werden. Letzteres konnte am einfachsten durch Änderung der Antwort "Ja" in "Nein" bzw. "Vielleicht" erreicht werden.

Beispiele für die 1. Strophe (Bachler/Lindenberger, Ergebnis einer Kursarbeit):

Besuch der alten Dame (nach Doris Mühringer)

*Gibt es noch Bäume
fragte sie
Nein
Aber es gab sie
damals
die Straßen entlang*

*und ums Eck und
wieder die Straßen entlang
und ums Eck und wieder*

*gehn Sie weiter die Straße lang
und weiter*

Besuch des Touristen aus Hessen (nach Doris Mühringer)

*Gibt es noch Bäume in Matri
fragte mich ein typischer Hesse aus dem Odenwald
Bei uns schon erklärte ich ihm
schaun Sie hinauf
zum Hintereggerkogel
dort sehen Sie die wunderschönen Lärchenwälder
des Zedlacher Paradieses
aber eine Gegenfrage: Wie ist es um die Bäume im Odenwald bestellt
und haben die noch Luft zum Atmen*

Nicht nur die Produktion des Textes ist wichtig. Ebenso wesentlich ist das Gespräch über die Entstehung des Textes, die Strategien, die verfolgt werden, vor allem, ob sich die Strategien der ersten Strophe fortsetzen lassen in den weiteren Strophen. Zu besprechen sind ebenso die Abweichungen von der Originalfassung.

4.4 Gemeinschaftliches Schreiben (Ein Kriminalroman)

In einem ersten Arbeitsschritt werden die Grundzüge des Textes festgelegt:

- Schauplatz
- Täter
- Was geschieht?
- überraschender Schluß

Der zweite Arbeitsschritt ist der Textproduktion gewidmet: Beide Partner schreiben abwechselnd je einen Satz bzw. Absatz. Der Text muß nicht chronologisch aufgebaut werden, jeder Schreiber beginnt mit dem Abschnitt, der ihm am meisten behagt. Immer mehr Textteile werden eingefügt, bis schließlich der Text "fertig" ist.

In einem dritten Arbeitsschritt folgt die Bearbeitung des Textes. Inhaltliche "Ecken" werden ausgeschliffen, Fehler in der Zeichensetzung bzw. in der Rechtschreibung werden korrigiert.

Schließlich wird der Text formatiert und ausgedruckt.

Dazu ein Beispiel als Treatment für einen Kriminalroman

Hotel, dunkle Fluren, knarrende Stufen.

Held: mordende Feministin

Tat: harmloser Handlungsreisender nimmt ein Bad, während sich die Täterin mordlüstern anpirscht

unerwartete Wendung: sie verliebt sich in den Badenden

Ende: er erschrickt bei ihrem Anblick, ertrinkt, sie wird einer Gewalttat verdächtigt

Die aktenkundige Feministin H.Sch. wurde spätnachts in einem Zimmer des Hotels Aragia angetroffen. Dort aufgefunden wurde auch der 37jährige Großkaufmann H.J., der offenbar in der Badewanne ertrunken war.

H. Sch. bestritt heftigst, H.J., den sie mit dem namensgleichen stadtbekanntem Casanova verwechselte, ertränkt zu haben. Sie behauptete sogar, sich in den Badenden verliebt

zu haben, der aber, sich ihres Anblicks gewärtig, verschluckte und dabei erstickte.

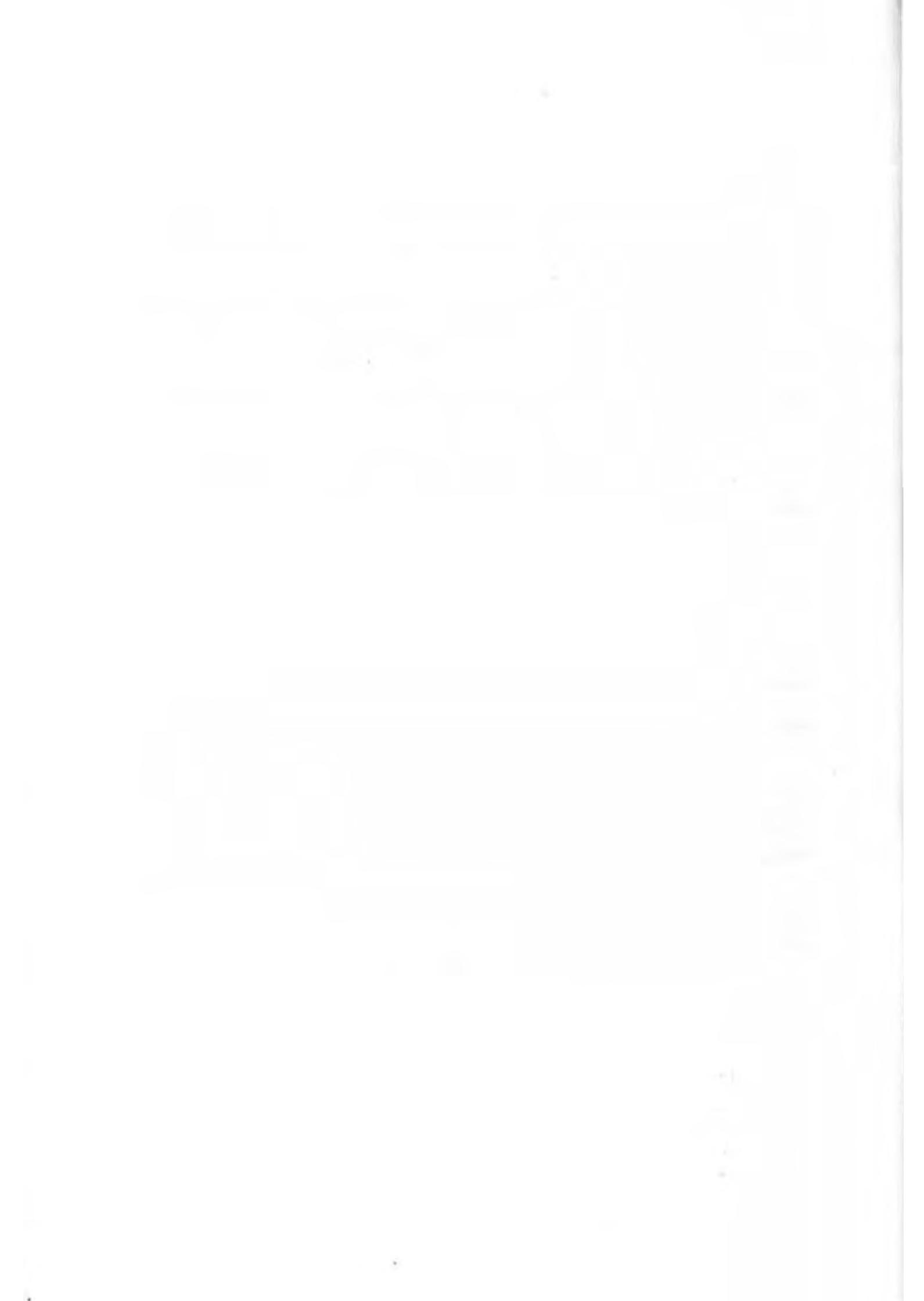
Aufgrund ihres Vorlebens war sie der Gewalttat dringend verdächtig, es konnten aber keinerlei Beweise für ihre Täterschaft gefunden werden, weder Kratz- noch Würgespuren noch andere Hinweise auf Gewaltanwendung. Sie vermochte aber auch nicht, ihre Anwesenheit im Raum schlüssig zu erklären.

Da keine Flucht- oder Verdunkelungsgefahr besteht, wird sie auf freiem Fuß angezeigt.

Die Arbeit im Workshop stieß bei den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Interesse, allerdings muß der Ehrlichkeit halber festgestellt werden: nicht bei allen. Als Leiter des Workshops bedanke ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für Ihre Mitarbeit und für die Freigabe der Textbeispiele.

Literatur

- Birner Heinz, Kreative Gestaltungsübungen im Deutschunterricht, Lyrik – Hörspiel, R. Oldenbourg Verlag GmbH, München 1978, Nachdruck 1986. ISBN 3-486-10671-6
- Brenner Gerd, Kreatives Schreiben, Ein Leitfadens für die Praxis, Mit Texten Jugendlicher, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1990. ISBN 3-589-20998-4: Für den Unterrichtsgebrauch recht praktisch, mit Beispielen.
- Haas Gerhard, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I, Schroedel Schulbuchverlag, Hannover 1984. ISBN 3-507-39205-4: Eine wertvolle Hilfe für den Unterricht, handlich, viele gute Ideen.
- Kügler Hans, Literatur und Kommunikation, Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1975. ISBN 3-12-925010-7
- Maxlmoser Wolfgang /Peter Söllinger, Kreative Deutschstunden mit dem Computer, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1992. ISBN 3-209-01523-6: Mit einem Grundkurs zur Einführung in die Textverarbeitung, vielen Trainingsvorschlägen für den einführenden und weiterführenden Unterricht sowie Hinweisen auf Einstiegs- und Projektphase und der Kurzfassung einer Methodik und Didaktik des Trägerfachunterrichts.
- Maxlmoser Wolfgang /Peter Söllinger, Textverarbeitung kreativ – PC im Deutschunterricht, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1993. ISBN 3-12-311210-1: Sammlung von Schreibanlässen für den Einsatz des Computers im Trägerfach Deutsch. In weiten Teilen Ergänzung zu dem im Verlag HPT erschienenen Titel.
- Rico Gabriele L., Garantiert schreiben lernen, Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 1984. ISBN 3-498-05703-0: Ein "Kultbuch" für alle, die sich mit der "Clustering"-Methode auseinandersetzen wollen!
- Stevens John, Die Kunst der Wahrnehmung, Übungen der Gestalttherapie, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1975, 13. Auflage 1993. ISBN 3-579-02278-4
- Waldmann Günter, Katrin Bothe, Erzählen, Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, 1. Auflage 1993. ISBN 3-12-311200-4: Kapitel 2, Grundformen des Erzählens (Ich-Du-Er-Erzählungen); Kapitel 8, Erzählmontagen und -collagen (u. a. Grundlage für die letzte Übung im Workshop: Textspuren bzw. Textinformationen notieren).
- Waldmann Günther, Produktiver Umgang mit Lyrik, Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben, Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule sowie zum Selbststudium, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler 1988. ISBN 3-87116-444-5
- Werder Lutz von (Hrsg.), Alltägliche Selbstanalyse, Freud – Fromm – Thomas, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990. ISBN 3-89271-188-7
- Werder Lutz von, Lehrbuch des kreativen Schreibens, Schibri-Verlag, 2. Auflage, Berlin; Milow 1993. ISBN 3-928878-05-0: Umfassende Darstellung zum Thema kreatives Schreiben mit wertvollen Hinweisen für die Praxis.
- Werder Lutz von, Schreiben als Therapie, Ein Übungsbuch für Gruppen und zur Selbsthilfe, Verlag J. Pfeiffer, München 1988. ISBN 3-7904-0526-4
- Werder Lutz von, ...triffst du nur das Zauberwort, Eine Einführung in die Schreib- und Poesietherapie, Psychologie Verlags Union, Urban und Schwarzenberg 1986. ISBN 3-621-27010-8: Einführung auch in die Arbeit in literarischen Werkstätten.



Symbolische Wirklichkeiten

Vom Buch zu den neuen Medien

Ewald Polacek

Szenisches Spiel – Spielerischer Umgang mit Texten

Ein"stimme"n/Lockern

Vor jeder spielerischen Aktion ist unbedingt eine gezielte Einstimmungs- und Lockerungsphase im nonverbalen und verbalen Bereich notwendig, um eine entsprechende Spielbereitschaft und Spielfähigkeit herzustellen.

- *nonverbaler Bereich*: Für den späteren Umgang mit Stimme und Text ist besonders die Lockerung im Bereich des Schultergürtels (Brustraum, Wirbelsäule) wichtig; Körper durchstrecken, auf Zehenspitzen stellen, nach oben greifen – fallen lassen; locker und entspannt stehen, Knie nicht durchstrecken und anspannen.
- *verbaler Bereich*: Vollatmung ist wichtig (bewußt ausatmen – das Einströmen der Luft geschehen lassen, nicht verkrampfen), Atemansatz von den Flanken, nicht nur Abdominalatmung.

Atmung (TAI - CHI - entlehnt)

- Arme nach oben strecken
- Hände, Arme seitwärts strecken
- Arme und Beine schräg – ganz öffnen ("Andreaskreuz")

Stimme

Übungen zur Verbesserung des Stimmsitzes, Summübungen, Nasalübungen, Rufübungen; Vokalübungen im Zusammenhang mit Bewegung und Emotion:

- mmm - summen (Rechte Hand auf Schädeldach des/r Nebenmannes/frau legen, Schwingungen sinnlich wahrnehmen)
- ma (Mund langsam "staunend" aufreißen)
- nnn (Zähne fletschen)
- na - ("A" - wegsprengen)
- mna (kombinieren, s.o.)

Einstimmen mit Laut und Bewegung

- a(ah) (Brustkorb öffnen)
- ha, ja (kurz)
- wau - schau - sau - pfui
- e - See(Schwimmbewegung) - jöö(Kopf nach vorne)
- (b)ä (Zunge herausstrecken) - meckern (Ton aus Nasenwurzel)
- i - ti (mit den Fingern nach oben stoßen - "Himmelslaut")
- "Hihihhi, di findest mi nie! "(Hexen)
- o - hohohoho (kollerndes Lachen aus dem Bauch heraus)
- horuck - (Stimme aus dem Beckenbereich holen)
- oh weh - Klage, "Jeremiade" (immer mehr verstärken)
- u - sumu (u in den Boden drücken - Erdlaut)

Zu den folgenden Texten die körpersprachlichen Signale bewußt machen:

- pipapo (Nase hoch tragen)
- Ich bin der/die Größte! (Schultergürtel öffnet sich, "steifer" Gang, "Imponiergehabe")
- Ich bin so arm und klein! (Schultergürtel schließt sich, "weiche" Knie)
- Ich bin so schön! (Präsentation vor allem des Kopfes und Oberkörpers; Stand-, Spielbein)

Spiel mit Texten

Etuden mit selbstgewählten Kurztexten

- vor sich hin sprechen
- ausdrucksvoll sprechen
- deklamieren
- zu Gegenstand sprechen (verschiedene Distanz; von oben herab; ängstlich; ehrfürchtig; liebevoll)

- zu Partner/n sprechen in verschiedenen Situationen und Stimmungen (Streit; Liebesgeflüster; Diskussion; Vortrag)

Exemplarische Beispiele verschiedener Textsorten – Möglichkeiten der szenischen Gestaltung im Rahmen des Deutschunterrichts

Lyrik

"Echo im Schwarzwald" (Hans Manz)

2 Gruppen: Rufer - Echo

"Laufendes Band" (Bruno Schönlank)

Ein Grundrhythmus, der wiederholt wird,

*"Fabriken stampfen Tag und Nacht
stampfen Tag und Nacht"*

überlagern (1-3) Solisten mit Einzeltexten,

*"Arbeit
Muskeln...
schaffen...
Griff um Griff..."*

wodurch die Monotonie des Fließbandes besonders deutlich wird. (Siehe Anhang!)

"schweigen" (Eugen Gomringer)

Verschiedene Varianten szenischer Umsetzung wurden erprobt:

- a) Die Teilnehmer/innen stehen genau so angeordnet wie die Worte auf dem vorgelegten Blatt. Der Text wird monoton gesprochen.
- b) Das Schweigen wird individuell gesprochen und betont und zeigt die verschiedenen Motive des Schweigens. (Z.B.: schweigen müssen, dürfen, wollen...)

"wand - bild" (Gerhard Rühm)

Zuerst wurde wieder versucht die Teilnehmer/innen wie die Worte der Textvorlage zu postieren, dann entwickelten sich aber daraus verschiedene szenische Interpretationen:

- Leute an die Wand stellen – Bild der Unterwerfung.
- Das Wild wird gejagt – Darstellungsweise kitschiger Wandbilder mit Hirsch.
- Verschiedene Bilder treten aus der Wand und werden lebendig.

"gebet" (Manfred Chobot)

Zunächst im Litaneion, später hymnisch verehrt wird der Götze "Auto" von den sich im Kreis um das Götzensymbol versammelnden Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Epische Kurzprosa

"Der hilflose Knabe" (Bert Brecht)

Mehrere Varianten szenischer Umsetzungsmöglichkeiten wurden praktisch erprobt:

- Der Chor der Gruppe spricht den Erzähltext. Die im Text enthaltenen Dialogstellen werden von zwei Teilnehmern gesprochen. Zwei Spieler stellen die Handlung nonverbal ("pantomimisch") dar.
- Der Chor spricht den Erzähltext, die Dialoge werden von den Spielern selbst gesprochen.
- Die Spieler sprechen auch den Erzähltext selbst, wobei sie entweder zum Publikum gewandt sind, sich aus der Rolle aussteigend zeigen (siehe Brechtmethode) oder gefühlsbetont, als ob er Bestandteil des Dialogs wäre ("Episch-poetisches Theater").

"Die Entdeckung Amerikas" (Peter Rosegger)

Dieser Prosatext wurde nach der selben Methodik szenisch verarbeitet wie der vorige Text. Zusätzlich wurden noch verschiedene Spielstationen (Schauplätze) im Spielraum errichtet:

- Beim König von Spanien (Stuhl auf Tisch als Thron);
- Schiff des Kolumbus (wird durch Position und Haltung der Spieler/innen dargestellt);
- In "Amerika" - Empfang durch die Eingeborenen;
- Die Sprecher des Erzähltextes (Chor) gehen gemeinsam von Station zu Station.

Dramatische Dichtung

"Leonce und Lena" (Georg Büchner)

(3.Akt, zweite Szene). Freier Platz vor dem Schlosse des Königs Peter.

Vorübungen zur Einstimmung:

- Es ist heiß. Uns allen ist heiß.
- Wir warten, wir warten schon lange.
- Wir *müssen* warten.

Eine Parallelszene wird improvisiert:

Zum Empfang des Präsidenten in einer Kleinstadt muß der Lehrer einen Begrüßungschor einstudieren, der Direktor überprüft die getroffenen Vorbereitungen.

Erst nach den Vorübungen und der Improvisation wird der Originaltext ausgeteilt. Der Direktor wird zum Landrat, der Lehrer zum Schulmeister, die Schüler werden zu Bauern. Wichtig dabei ist, daß die Bauern individuelle Persönlichkeiten mit eigener Biographie werden (Alter, Geschlecht, Stand...).

Vorgeschichten werden erzählt und gespielt, wodurch es zu einem "natürlichen" Einstieg in die Szene kommt und zu einer wesentlich größeren Identifikation mit den Dargestellten als ohne derartige szenische Vorübungen.

Bei der szenischen Umsetzung von Texten ist besonders auf die Mitwirkung möglichst aller Schüler/innen einer Klasse und die Verwendung altersgemäßer Texte zu achten. Nicht die Perfektion der Darstellung ist für den Deutschunterricht wichtig, sondern die Phase der Erarbeitung (= Interpretation des Textes mithilfe szenischer Mittel) und die Phase der anschließenden Diskussion mit der Frage, warum der Text gerade so dargestellt (=interpretiert) wurde.

Durch diese Formen szenischer Darstellung werden oft Qualitäten und Facetten eines Textes offenbar, die beim bloßen Lesen unbeachtet bleiben.

Anhang

"Laufendes Band" (Bruno Schönlank)

*Fabriken stampfen Tag und Nacht
stampfen Tag und Nacht
Tag und Nacht
Hochöfen lodern Tag und Nacht
Tag und Nacht
Herzen lodern Tag und Nacht
Tag und Nacht
Fabriken stampfen Tag und Nacht
Hochöfen lodern
Tag und Nacht
Arbeit
Arbeit
Muskeln
straffen
schaffen
schaffen
feilen
feilen
bohren
bohren
hämmern
hämmern
Griff um Griff
gleichen Griff
Schlag um Schlag
gleichen Schlag
unerbittlich
immer wieder
immer wieder
immer wieder
drei Sekunden
zwei Sekunden
eine noch
drei Sekunden
zwei Sekunden*

Arno Rußegger

Literatur in Film und Fernsehen

Das Ziel des Arbeitskreises bestand darin, einen Gedanken- und Meinungsaustausch zwischen Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen sämtlicher Schultypen in Gang zu setzen, was den Einsatz von Filmen im Rahmen des Literaturunterrichts betrifft. Darüberhinaus sollten aus diesen aus der schulischen Praxis bezogenen Berichten allgemeine Kriterien entwickelt werden, die einem systematischeren/analytischeren Umgang mit Filmen zugrundegelegt werden könnten.

Diese Zielsetzungen hingen mit zwei grundsätzlichen Überlegungen zusammen: erstens hinsichtlich des Umstands, daß das Medium Film trotz seiner nunmehr fast hundertjährigen Geschichte nach wie vor im allgemeinen kulturellen Bewußtsein nur oberflächlich verankert und mit bildungsbürgerlichen Vorurteilen behaftet ist; und zweitens hinsichtlich der (indirekt daraus resultierenden) Tatsache, daß medienkundliche Lehrveranstaltungen bis heute kaum Eingang in universitäre Lehramtsstudiengänge für Germanistik gefunden haben, was zur Folge hat, daß der (ohne Zweifel gegebene) hohe Grad an filmischer Prägung der Wahrnehmung und televisionärer Welterschließung von seiten der Schüler wegen didaktischer und fachlicher Inkompetenz der LehrerInnen nur restriktiv behandelt, und nicht als gemeinsames, reichlich vorhandenes Erfahrungspotential genützt werden kann; in den Pädagogischen Akademien verhält es sich, wie Auskünfte von Absolventen bestätigt haben, nicht viel anders.

Als Leiter des Arbeitskreises habe ich daher eine Auswahlbibliographie zusammengestellt und als Kopie an jedeN TeilnehmerIn verteilt, welche überblicksmäßig solche Publikationen enthält, die einerseits das Thema "Film und Literatur" akzentuieren (und damit bloß einen speziellen Aspekt berücksichtigen, unter dem eine theoretische/wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Film erfolgen kann), und die andererseits (zumindest relativ) leicht zugänglich bzw. zu beschaffen sein sollten. Den interessierten KollegInnen ist damit sicherlich ein Hilfsmittel zur Hand gegeben, künftig eigene Fragestellungen zu entwickeln bzw. zu vertiefen.

Zu praktischen Übungszwecken während der Durchführung des Arbeitskreises wurden von mir zwei Arbeitsblätter vorbereitet: das eine enthielt Vorschläge für filmanalytische Fragestellungen, die nach verschiedenen Themenbezirken gegliedert waren ("Inhalt/Handlung des Films", "Figuren und Schauspieler",

"Bildgestaltung", "Ausstattung", "Ton" und "Filmwirkung: Effekte und Affekte"); das andere stellte eine Kürzestfassung einer Einführung in die Erstellung eines Film-Sequenzplans bzw. -protokolls dar und präsentierte in Form von basisterminologischen Definitionen ein Modell zur Notation kinematographischer Codierungen.

Die Konzeption des Arbeitskreises

Eigentlich müßte der Hinweis auf die Notwendigkeit, angesichts der unser Verständnis von 'Umwelt' in maßgeblicher Weise mitbestimmenden und formenden audio-visuellen Medien einen *erweiterten* Literatur-Begriff einzuführen, heute schon als Allgemeinplatz gelten. Literarisches kommt eben nicht nur zwischen Buchdeckeln oder in Zeitschriften vor, sondern auch und vor allem in den Medien Film/TV (oder im Radio). Dennoch scheint es im schulischen Bereich immer noch technische und didaktische Schwierigkeiten bzw. Vorbehalte zu geben, die einem kompetenten und wirkungsvollen Umgang mit den Medien seitens der Lehrenden entgegenstehen und einen gezielten Einbau entsprechender Lehr- und Lerninhalte in den Unterricht im allgemeinen und in den Deutschunterricht im speziellen verhindern.

Immer noch ist für viele eine sogenannte "Literaturverfilmung" nichts anderes als ein oberflächlicher Abklatsch des literarischen 'Originals'. Über die Wertigkeit bzw. die künstlerische Qualität eines Films kann man aber nicht in einfacher/naiver Analogie zu seiner literarischen Vorlage entscheiden. Es gilt vielmehr, die produktionstechnischen und wirkungsästhetischen Funktionen des Mediums Film zu berücksichtigen und ein Vokabular zu finden, mit dessen Hilfe diese Funktionen in ihrer gegenseitigen Bezogenheit beschrieben werden können (und zwar immer nur im Hinblick auf ein konkretes Beispiel!).

Dafür gibt es verschiedene Methoden (nach Werner Faulstich u.a.), die im Rahmen des Arbeitskreises andiskutiert und anhand von Wolfgang Glücks "Der Schüler Gerber" (Österreich 1980, nach einem Roman von Friedrich Torberg) veranschaulicht werden. Dabei interessiert nicht so sehr ein filmtheoretischer Zugang im engeren (d.h. ganz allgemeinen) Sinn, sondern es wird darum gehen, den (an Ort und Stelle gezeigten) Film gemäß seiner Gestaltungsmerkmale zu besprechen und zum Ausgangspunkt für eine medienspezifische Interpretation zu machen, wobei ein möglicher Einsatz des erarbeiteten Modells im Schulunterricht stets mitbedacht werden soll.

Das Ergebnis des Arbeitskreises wird sicherlich nicht in einem Katalog von fertigen Kriterien zur Beurteilung der filmischen Rezeption literarischer Werke (worum es sich nämlich handelt) bestehen; vielmehr kann höchstens der

Versuch unternommen werden, eine Systematisierung der Adaptionprobleme im Bereich "Film und Literatur" vorzunehmen.

Auf diese Weise könnte das Bewußtsein geschärft werden, daß ein Transfer von stilbildenden Mitteln der Literatur einerseits bzw. des Films andererseits nicht unmittelbar möglich ist. Wenn es die Zeit erlaubt, wird deshalb auch das heute weit verbreitete Phänomen 'umgekehrter' Fälle, d.h. von "VER-ROMANUNGEN" populärer Filme, zur Sprache kommen.

Die Durchführung

Um eine möglichst einheitliche Gesprächsgrundlage für alle TeilnehmerInnen zu gewährleisten und weil mir die zeitlichen Rahmenbedingungen eines ganztägigen Arbeitskreises als ausreichend erschienen, entschloß ich mich (nach Rücksprache und mit Erlaubnis des Regisseurs) dazu, einen Film zur Gänze vorzuführen, und zwar Wolfgang Glücks "Der Schüler Gerber" nach dem gleichnamigen Roman von Friedrich Torberg. Wie sich allerdings herausstellte, war der besagte Film tatsächlich den meisten nicht nur schon bestens bekannt, sondern löste (trotz aller diesbezüglichen Ankündigungen in den Programmen und Ausschreibungen der Tagung) bei einer Mehrheit der TeilnehmerInnen sogar massive Aversionen aus. Diese ablehnende Haltung rührte teils von mißlichen Erinnerungen an einstige ministerielle Weisungen her, wonach der bundesweite Besuch des Films nach seinem Anlaufen anfangs der achtziger Jahre (angeblich) geradezu verordnet worden war (aus 'prophylaktischen' Gründen, oder welchen immer), teils jedoch auch von bestimmten Gestaltungsweisen des Films, die beispielsweise die gezeigten Figurenkonstellationen (Reduzierung des Problems der Schülerselbstmorde auf die Gegenüberstellung zweier Kontrahenten; oberflächliche Frauencharaktere u.ä.) oder die nahezu ahistorische Darstellung Österreichs (das im Gegensatz zu den eigentlichen sozial-politischen Dimensionen der Zeit der Handlung gegen Ende der zwanziger Jahre nur als idyllischer Tummelplatz für Ski-Touristen ins Bild kommt) betrafen.

Es muß an dieser Stelle jedoch hervorgehoben werden, daß derartige inhaltlich/ideologische Bedenken übrigens nicht bloß gegenüber dem Film erhoben wurden, dessen technisch perfekte Machart Anerkennung fand, sondern auch gegenüber der literarischen Vorlage.

So interessant also vor allem eine genauere Klärung der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Films gewesen wäre – gerade auch weil die erwähnten Sachverhalte so symptomatisch für die filmspezifische Verquickung von gesellschaftlichen, ökonomischen und ästhetischen Komponenten sind –, so

schwierig war es für mich, im Anschluß an den "Gerber" die Unmutsäußerungen der DiskutantInnen zu strukturieren.

Statt also argumentativ bei dem eigentlich vorgesehenen Film zu bleiben, brachten die TeilnehmerInnen zunächst einmal mehr oder weniger assoziativ eine ganze Reihe anderer Filme ins Gespräch ein, die sie im Laufe ihrer bisherigen Tätigkeit erfolgreich im Unterricht eingesetzt hatten. Dabei zeigte sich, daß es trotz eines gewissen organisatorischen oder administrativen Aufwands (Doppelstunden; technische Ausstattung; räumliche Gegebenheiten o.ä.), der mit der Vorführung von Filmen/Videos verbunden sein mag, eine Fülle von Initiativen seitens der LehrerInnen in diese Richtung gibt. Das greifbare Ergebnis dieser Phase der Arbeit in der Gruppe bestand jedenfalls in einer spontan zusammengestellten (und später ebenfalls an alle verteilten) Liste mit Titeln von Kino- und Fernsehfilmen, die von den Anwesenden zur didaktischen Aufbereitung für bestimmte Schulstufen empfohlen werden konnten.

Meine eigene Überraschung vor der Mittagspause bezog sich – eingestandenermaßen – nicht nur auf die offensichtliche Fehleinschätzung der aktuellen Schulsituation; ich mußte nämlich erfahren, daß Filme im Unterricht durchaus nicht nur Begeisterung und Interesse bei den Kindern und Jugendlichen hervorrufen, sondern mitunter schon zum Überdruß des Alltags gehören. Überraschend war für mich auch, daß die Palette der besprochenen Filme immerhin von "Excalibur" bis zu "Das Leben des Brian", von "Alpensaga" bis "Blue Velvet" oder "Paris Texas" reichte. Es mangelt demnach offensichtlich nicht an Mut, etwas inhaltlich Provokantes oder gar Skandalöses zu zeigen; als Diskussionsstoff und kommunikativer Impulslieferant scheint der Film etabliert zu sein, was meines Erachtens durchaus als eine Errungenschaft zu werten ist.

Schwierigkeiten und Widerstände bestehen allerdings, wenn es um die formale Beschreibung des komplexen filmspezifischen Zeichenbaus geht. Genau dies wäre aber notwendig, wenn man Film- bzw. Fernsehkunde (wie ja letztlich jede Kunsterziehung) als ein emanzipatorisches Unterfangen versteht, das sich gegen die manipulative Kraft von an bestimmte Medien gebundenen Verfahrenstechniken richtet, indem man sie zu durchschauen und selbst einzusetzen lernt. Das leicht (auch bei einem selbst) zu konstatierende Manko, sich nicht ohne weiteres in einer filmadäquaten Sprache ausdrücken zu können, die über die spontane Formulierung von Impressionen hinausreicht, an die man sich eher willkürlich erinnert (und bald wieder vergißt), war freilich auch während der "Grenzüberschreitungen" nicht wettzumachen. Dazu bedürfte es eigener, kontinuierlicher Fortbildungsveranstaltungen, in denen die Erwerbung entsprechender fachlicher Kompetenzen anzustreben wäre.

Fazit

Die innere Unausgewogenheit des Arbeitskreises resultierte daher wohl aus der Diskrepanz zwischen der unterschwellig aufkeimenden Ungeduld aller Beteiligten, die Hand in Hand mit der weit verbreiteten Selbsteinschätzung geht, daß die Bedeutung von Filmen (als solchen) eigentlich für jedermann evident und ihre Struktur mit allgemeinen Hinweisen auf Schnitt und Montage hinlänglich erklärt sei, und der (keineswegs unbegründeten) Sorge der LehrerInnen, ungeachtet der ohnehin längst überfrachteten Lehrpläne, womöglich gar noch für ein weiteres umfangreiches Aufgabengebiet für zuständig erklärt zu werden.

Christian Holzmann

Drei Stunden vorm Buch sitzen?

Gedanken zur Kinder- und Jugendliteratur

"Erklär mir bitte einmal," so einer meiner Schüler aus einer dritten Klasse, "warum ich so viel lesen soll. Ich halte es nicht aus, drei Stunden vor einem Buch zu sitzen."

Der Satz soll, trotz aller Lesebegeisterung, die man bei Deutschlehrern/-innen voraussetzt, daran erinnern, daß Lesen für viele Kinder nicht positiv besetzt ist; es gilt vielmehr, was de Carlo sagt: "Im Vergleich zum Fernsehen ist alles anstrengend." Konsequenterweise hat auch eine Teilnehmerin der Arbeitsgruppe nachdrücklich darauf hingewiesen, daß Lesen immer ein Minderheitenprogramm war und daß die Verschulung und Didaktisierung der (Kinder- und Jugend)Literatur oft mehr schadet als nützt.

Dennoch bin ich nach wie vor davon überzeugt, daß für jedes Kind, jeden Leser/jede Leserin überhaupt, das richtige Buch zum richtigen Zeitpunkt existiert, daß wir aber als Lehrer/-innen vor der kaum zu bewältigenden Aufgabe stehen, dieses Buch zu finden. Gelingt es uns trotzdem, so ist oftmals Glück im Spiel; eingeschränkt wird die Zufälligkeit letztendlich nur dadurch, daß wir nicht nur unsere Schüler/-innen gut kennen, sondern auch mit einer Vielzahl von Büchern vertraut sind. Erst Lesen, Lesen, Lesen und die eigene Begeisterung wirken ansteckend.

Im Arbeitskreis wurde somit einerseits versucht, zahlreiche Hinweise auf Hilfsmittel, die uns die Auswahl erleichtern, zu geben: Verzeichnisse, Publikationen (wie etwa *1001 Buch*), Institutionen (*Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung*), v.a. aber auch die eigenen Unterrichtserfahrungen und das Gespräch darüber, der Gedanken- und Titel-Austausch helfen uns dabei.

Andererseits wurde anhand der vorliegenden Thesen (vgl. Beiblatt), die zum Großteil der Sekundärliteratur entnommen sind, erörtert, welche Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur (KJL) gestellt werden und wie mit diesen Ansprüchen umgegangen werden kann. Wie immer im Unterricht ist dabei darauf zu achten, daß der "pädagogische Effekt", nämlich die Umkehrung der ursprünglich guten Absicht in die negative Auswirkung (Schüler/-innen haben das Thema nach kurzer Zeit satt und wollen nichts mehr davon hören) gering

gehalten wird. Weder sollen die Schüler/-innen jahrelang auf einer Lesestufe stehenbleiben, noch sollen sie die Lust am Text verlieren, nur weil zuviel in diesen hineingetragen wird.

Leserfahrungen, so Theorie und Praxis, werden häufig nicht über Literatur gemacht, die von Deutschlehrern/-innen als wertvoll erachtet wird, sondern über Texte, die inhaltlich, stilistisch, erzählerisch einfach sind. Bücher, die Kommissionen begeistern, weil sie ihre Werthaltungen widerspiegeln, begeistern Kinder noch lange nicht. Daher kam auch der Frage, wie offen 'Leseerziehung' an der Schule sein kann und muß, große Bedeutung zu. So hat etwa eine Kollegin, die in einer dritten Leistungsgruppe unterrichtet, gute Erfahrungen mit dem bloßen Angebot zu lesen gemacht: Ein Stoß Bücher in der Klasse (darunter auch durchaus schwierige Texte, wie Levoys *Der gelbe Vogel*), freiwillige Lektüre, bewirkt u.U. mehr als verordnete Texte. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, sich der grundsätzlichen Entscheidung Klassenlektüre versus individuelle Lektüre zu stellen und sich zu überlegen, in welcher Form Leserfahrungen nutzbar gemacht werden können. Viele Texte verbieten sich als Klassenlektüre (Reißer etwa), viele bieten sich, v.a. wegen der 'natürlichen' Auswertungsmöglichkeiten an (Bücher von Dahl, Fähmann, Pausewang, Welsh wurden u.a. zitiert). Im Hinblick auf individuelle Lektüre wurden Auswertungen in gestalterischer (Buchumschläge, Plakate, Collagen gestalten), spielerischer (Schlüsselszenen nachspielen, modellieren etc.) und schreibpraktischer Hinsicht (Broschüren erstellen) besprochen. Vor allem dem Erstellen von Broschüren (z.B. *42 Beziehungen* = 42 Romane zum Thema Beziehungen, von einer dritten Klasse erstellt; aber auch: Arbeitswelt, Gruseliges, Bestseller) kommt m. E. große Bedeutung zu, da Lesen hier als eine Fertigkeit, die in einen größeren Prozeß (Veröffentlichung eigener Erfahrungen) integriert ist, begriffen wird. (Vgl. dazu auch meinen Beitrag in CALL 13/April 1991: *Dokumente allmählicher Erforschung*). Leseprojekte, Lesungen, Lesefeste (vgl. J. Knobloch, *Lesen und lesen lassen*, AOL 395) tragen dazu bei, die Lust am Text zu wecken und aufrechtzuerhalten. Wichtig dabei ist, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen: Mitentscheidung bei der Auswahl, Akzeptanz altersgemäßer Literatur, Akzeptanz sog. trivialer Literatur, Einsatz von Genreliteratur vor sog. Literatenliteratur.

Im zweiten Teil der Veranstaltung wurden konkrete Formen zu den drei Phasen der Didaktisierung vorgestellt, die – es versteht sich von selbst – wohl dosiert einzusetzen sind. Vor allem im Hinblick auf Klassenlektüre gibt es für die Einstiegsphase, die Lesephase und die Nachbereitungsphase zahlreiche, in der Literatur wohldokumentierte, Formen der Auseinandersetzung mit einem Text, wobei gerade der Vorentlastung ('advance organising') große Bedeutung zukommt. Im Vordergrund hat die altersgemäße, spielerische, polysinnliche Arbeit zu stehen. Dies gilt auch für traditionell langweilige oder schwierige

Gebiete wie die Inhaltsangabe (wo ca. 20 Wege gezeigt wurden, damit umzugehen) oder die Charakteristik.

Thesen, die zum Nachdenken anregen wollen

Die Schüler/-innen lesen heutzutage viel zu wenig.

Die D-Lehrer/-innen lesen heutzutage viel zu wenig (privat und im Unterricht).

Im Vergleich zum Fernsehen ist alles anstrengend.

Ein gutes Kinderbuch fördert divergentes Denken.

Kinder- und Jugendbücher sollen Projektionsfiguren (nicht Identifikationsfiguren) enthalten.

Lesen macht zwar nicht gut oder schlecht, aber besser macht es noch allemal.

Bücher dürfen nicht zu Tode besprochen werden.

Kritisches Lesen hat Vorrang vor erlebnishaftem Lesen.

Kinder- und Jugendbücher spiegeln den Zeitgeist deutlicher wider als andere Literatur.

Im Kinder- und Jugendbuch müssen zugrundeliegende Werthaltungen klar erkennbar sein.

Jugendliteratur soll (auch) verunsichern.

Im Kinder- und Jugendbuch darf es ein offenes, aber kein tragisches Ende geben.

Gute Jugendliteratur ist richtige Literatur und daher tendenzfrei.

Kinder und Jugendliche sollten mit den Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur vertraut gemacht werden.

Lehrer/-innen versuchen über Kinder- und Jugendliteratur eigene Erfahrungen (v.a. aber Defizite) zu aktualisieren.

Lehrer/-innen müssen Kinder- und Jugendliteratur vor dem Einsatz im Unterricht auf Ideologie abklopfen.

Die Schüler/-innen müssen bei der Lektüreauswahl miteinbezogen werden.

Die Eltern müssen bei der Lektüreauswahl miteinbezogen werden.

Den Kindern und Jugendlichen muß die Ware Buch über viele 'Kanäle' angepriesen werden.

Lesen eines Ganztextes im Unterricht dient vorwiegend dem Totschlagen von Zeit.

Das stille Lesen im Klassenzimmer muß intensiviert werden.

Dem Vorlesen (durch Lehrer/-in) kommt entscheidende Bedeutung zu.

Sprachliche Intelligenz wird zunehmend durch visuelle Intelligenz ersetzt; Lesen wird daher z.T. obsolet.

Kinder- und Jugendliteratur wendet sich vorwiegend an Leserinnen.

Kinder- und Jugendliteratur ist grundsätzlich anders zu beurteilen als sog. Erwachsenenliteratur.

Jugendliche lesen vorwiegend nicht-intentionale Jugendliteratur (z.B. Stephen King).

Kindergeschichten sollten nicht nur unterhalten, sondern auch emanzipieren.

Verschulung und Didaktisierung schaden der Kinder- und Jugendliteratur.

Die Schule muß sich beim Umgang mit Literatur einmischen, um die Jugendlichen nicht vollends den Interessen des Marktes auszuliefern.

Die Lust am Text wird durch triviale Literatur (Paraliteratur) geweckt.

Zuviel kritische Distanz vergällt das Lesevergnügen.

Der Vorteil der meisten Bücher liegt darin, daß man auch ohne sie auskommen kann.

A book a day keeps reality away.

Zu den interessantesten Phasen des Arbeitskreises zählte für mich aber der Austausch von Leseerfahrungen, die Lehrer/-innen privat oder in ihrer Funktion als 'Leseanimateure' gemacht haben. Hinweise auf Bewährtes, Schwieriges (z.B. Peter Pohls Bücher), Neues, Aufregendes, Langweiliges wurden auch von den vielen, die durchaus belesen waren, gerne aufgenommen; besonders wertvoll dabei war der Blick 'über die Grenze' zu anderen Schulformen. Daraus ergibt sich m.E. zwangsläufig die Überlegung, wie es möglich ist, all diese Erfahrungen rasch und unbürokratisch mit anderen zu teilen. Abgesehen von Publikationen wie *ide* und *Wiener Germanistenforum* müßte es beim derzeitigen Stand der Computerisierung auch machbar sein, Lese-Dateien über ein simples Programm (mit Stichwort-Aufruf u. dgl.) auszutauschen und Interessenten miteinander zu vernetzen. Da die Ewigkeit bekanntlich eine Bibliothek ist und wir nie dazukommen werden, alles, das wir vielleicht gerne mit unseren Schülern/-innen *teilen* (nicht ihnen aufzwingen) möchten, auch kennenzulernen, ließe sich mit gegenseitiger Hilfestellung doch ein Stück Lese-schungel erforschen.

Paul Wildner

Kreativer Umgang mit Literatur in der Oberstufe

Reflexion über den Arbeitskreis

Der Vormittag stand im Zeichen von Kreativitätsübungen im Sinn des produktionsorientierten Literaturunterrichts

- a) Rekonstruieren eines Gedichts (siehe Beispiel a)
- b) Schreiben nach einem Muster bzw. Versuch, dieses Muster zu durchbrechen (siehe Beispiel b)
- c) Schreibimpuls, ausgehend von einem Text (siehe Beispiel c)

Im Vordergrund der Arbeit stand die Eigenkreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die einzelnen Aufgaben selbst ausprobierten und die dabei erfahrenen Einsichten in die Gruppe einbrachten.

Am Nachmittag wurde versucht, mit Texten anhand von Methoden umzugehen, die auch die ganz persönliche Situation der/des einzelnen in der Begegnung/Auseinandersetzung mit Literatur aufzeigen sollten.

- a) Vorlesen eines Textes (siehe Beispiel d)
 - Der Text wird in die Mitte des Raumes gelegt. Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer stellt sich schweigend in der Entfernung zum Text auf, die sie/er als angemessen für ihre/seine Nähe bzw. Distanz zum Text empfindet. Jede/jeder, die/der möchte, sagt, warum sie/er dort steht, wo sie/er steht. Im Gesprächskreis werden nun die einzelnen Wortmeldungen nach Bedarf erklärt, diskutiert. In der folgenden Reflexionsphase werden die Gesichtspunkte herausgearbeitet, nach denen einzelne Teilnehmer/innen ihre Äußerungen und Begründungen geboten haben, wobei besonders der Aspekt des körperlichen Zugangs (wie spüre ich Nähe/Distanz?) besprochen wird.
- b) Gemeinsames Lesen eines Textes (Beispiel e)
 - Eigenes Still-Lesen; Aufstellen im Kreisring (Außen- und Innenkreis); einander gegenüber stehende Teilnehmer/innen tauschen nach vorgegebenem Rahmen (eine/r erzählt, die/der andere darf nur nonverbal reagieren – bei Vorgabe eines Zeitrahmens) Meinungen aus. Daran

knüpfen folgende Aufgaben: Mit welchen Begründungen würden Sie den Text weiter empfehlen? Welche Merkmale der Darstellungsweise (Bauform, sprachliche Gestaltung) würden Sie für die Schüler/innen besonders herausarbeiten?

In der Folge schreiben die Teilnehmer/innen ihre Ergebnisse auf Zettel, die in der Mitte des Besprechungskreises aufgelegt werden. Im Unterricht könnte nun eine entsprechende Bearbeitung aufgrund der jeweiligen Äußerungen beginnen. Im Anschluß daran erfolgt eine Reflexion über die Übung, wobei die Gesprächsphase im Kreis als besonders angenehm empfunden wurde.

Die Beispiele

a)

umso verwickelter wird die Tat.
 bricht es zu guter Letzt zusammen.
 Wenn man es allzusehr beschwert,
 Man soll das Jahr nicht mit Programmen
 Es nützt nichts, und es schadet bloß,
 sich tausend Dinge vorzunehmen.
 Laßt das Programm und bessert euch drauflos!
 Man nimmt sich vor, sich schrecklich zu bemühen,
 Je üppiger die Pläne blühen,
 Es nützt nicht viel, sich rotzuschämen.
 und schließlich hat man den Salat.
 beladen wie ein krankes Pferd.

Zum Neuen Jahr (Erich Kästner)

Man soll das Jahr nicht mit Programmen
 beladen wie ein krankes Pferd.
 Wenn man es allzusehr beschwert,
 bricht es zu guter Letzt zusammen.

Je üppiger die Pläne blühen,
 umso verwickelter wird die Tat.
 Man nimmt sich vor, sich schrecklich zu bemühen,
 und schließlich hat man den Salat.

Es nützt nichts, und es schadet bloß,
 sich tausend Dinge vorzunehmen.
 Es nützt nicht viel, sich rotzuschämen.
 Laßt das Programm und bessert euch drauflos!

b) *Auf der Schwelle des Hauses (Günther Kunert)*

*In den Dünen sitzen. Nichts sehen
als Sonne. Nichts fühlen als
Wärme. Nichts hören
als Brandung. Zwischen zwei
Herzschlägen glauben: Nun
ist Frieden.*

Die Aufgabe besteht darin, den Bedeutungsinhalt zu ändern, die Sprachform jedoch beizubehalten.

Schule

In

Nichts

Nichts

Nichts

Zwischen

Nun

c) Masken (Max von Grün)

Sie fielen sich unsanft auf dem Bahnsteig 3a des Kölner Hauptbahnhofes in die Arme und riefen gleichzeitig: Du?! Es war ein heißer Julivormittag, und Renate wollte in den D-Zug nach Amsterdam über Aachen, Erich verließ den Zug, der von Hamburg kam. Menschen drängten aus den Wagen auf den Bahnsteig. Menschen vom Bahnsteig in die Wagen, die beiden aber standen in dem Gewühl, spürten weder Puffe noch Rempelen und hörten auch nicht, daß Vorübergehende sich beschwerten, weil sie ausgerechnet vor den Treppen standen und viele dadurch gezwungen waren, um sie herumzugehen. Sie hörten auch nicht, daß der Zug nach Aachen abfahrtsbereit war, und es störte Renate nicht, daß er wenige Sekunden später aus der Halle fuhr.

Beide standen stumm, jeder forschte im Gesicht des anderen. Endlich nahm der Mann die Frau am Arm und führte sie die Treppen hinunter, durch die Sperre, und in einem Lokal in der Nähe des Doms tranken sie Tee.

Nun erzähle, Renate. Wie geht es dir? Mein Gott, als ich dich so plötzlich sah ... du ... ich war richtig erschrocken. Es ist so lange her, aber als du auf dem Bahnsteig fast auf mich gefallen bist ...

Nein, lachte sie, du auf mich.

Da war es mir, als hätte ich dich gestern zum letzten Mal gesehen, so nah warst du mir. Und dabei ist es so lange her ...

Ja, sagte sie. Fünfzehn Jahre.

Fünfzehn Jahre? Wie du das so genau weißt. Fünfzehn Jahre, das ist ja eine Ewigkeit. Erzähle, was machst du jetzt? Bist du verheiratet? Hast du Kinder? Wo fährst du hin? ...

Langsam Erich, langsam, du bist noch genau so ungeduldig wie vor fünfzehn Jahren. Nun, verheiratet bin ich nicht, die Arbeit, weißt du. Wenn man es zu etwas bringen will, weißt du, da hat man eben keine Zeit für Männer.

Und was ist das für Arbeit, die dich von den Männern fernhält? Er lachte sie an, sie aber sah aus dem Fenster auf die Tauben. Ich bin jetzt Leiterin eines Textilversandhauses hier in Köln, du kannst dir denken, daß man da von morgens bis abends zu tun hat und ...

Donnerwetter! rief er und klopfte mehrmals mit der flachen Hand auf den Tisch. Donnerwetter! Ich gratuliere.

Ach, sagte sie und sah ihn an. Sie war rot geworden.

Du hast es ja weit gebracht, Donnerwetter, alle Achtung. Und jetzt? Fährst du in Urlaub?

Ja, vier Wochen nach Holland. Ich habe es nötig, bin ganz durchgedreht. Und du Erich, was machst du? Erzähle. Du siehst gesund aus.

Schade, dachte er, wenn sie nicht so eine Bombenstellung hätte, ich würde sie jetzt fragen, ob sie mich noch haben will. Aber so? Nein, das geht nicht, sie würde mich auslachen, wie damals.

Ich? sagte er gedehnt, und brannte sich eine neue Zigarette an. Ich ... ich ... Ach weißt du, ich habe ein bißchen Glück gehabt. Habe hier in Köln zu tun. Habe umgesattelt, bin seit vier Jahren Einkaufsleiter einer Hamburger Werft, na ja, so was Besonderes ist das nun wieder auch nicht.

Oh, sagte sie und sah in starr an und ihr Blick streifte seine großen Hände, aber sie fand keinen Ring. Vor fünfzehn Jahren waren sie nach einem kleinen Streit auseinandergegangen, ohne sich bis heute wiederzusehen. Er hatte ihr damals nicht genügt, der schmalverdienende und immer ölverschmierte Schlosser. Er solle es erst zu etwas bringen, hatte sie ihm damals nachgerufen, vielleicht könne

man später wieder darüber sprechen. So gedankenlos jung war sie damals. Ach ja, die Worte waren im Streit gefallen und trotzdem nicht böse gemeint. Beide aber fanden danach keine Brücke mehr zueinander. Sie wollten und wollten doch nicht. Und nun? Nun hatte er es zu etwas gebracht.

Dann haben wir ja beide Glück gehabt, sagte sie, und dachte, daß er immer noch gut aussieht. Gewiß, er war älter geworden, aber das steht im gut. Schade, wenn er nicht so eine Bombenstellung hätte, ich würde ihn fragen, ja, ich ihn, ob er noch an den dummen Streit von damals denkt und ob er mich noch haben will. Ja, ich würde ihn fragen. Aber jetzt?

Jetzt habe ich dir einen halben Tag deines Urlaubs gestohlen, sagte er und wagte nicht, sie anzusehen.

Aber Erich, das ist doch nicht wichtig, ich fahre mit dem Zug um fünfzehn Uhr. Aber ich, ich halte dich bestimmt auf, du hast gewiß Termine hier.

Mach dir keine Sorgen, ich werde vom Hotel abgeholt. Weißt du, meinen Wagen lasse ich immer zu Hause, wenn ich längere Strecken fahren muß. Bei dem Verkehr heute, da kommt man nur durchgedreht an.

Ja, sagte sie. Ganz recht, das mache ich auch immer so. Sie sah ihm nun direkt ins Gesicht und fragte: Du bist nicht verheiratet? Oder läßt du Frau und Ring zu Hause? Sie lachte etwas zu laut für dieses vornehme Lokal.

Weißt du, antwortete er, das hat seine Schwierigkeiten. Die ich haben will, sind nicht zu haben oder nicht mehr, und die mich haben wollen, sind nicht der Rede wert. Zeit müßte man eben haben. Zum Suchen, meine ich. Zeit müßte man haben. Jetzt müßte ich ihr sagen, daß ich sie noch immer liebe, daß es nie eine andere Frau für mich gegeben hat, daß ich sie all die Jahre nicht vergessen konnte. Wieviel? Fünfzehn Jahre? Eine lange Zeit. Mein Gott, Welch eine lange Zeit. Und jetzt? Ich kann sie doch nicht mehr fragen, vorbei, jetzt, wo sie so eine Stellung hat. Nun ist es zu spät, sie würde mich auslachen, ich kenne ihr Lachen, ich habe es im Ohr gehabt, all die Jahre. Fünfzehn? Kaum zu glauben.

Wem sagst du das? Sie lächelte.

Entweder die Arbeit oder das andere, erwiderte er.

Jetzt müßte ich ihm eigentlich sagen, daß er der einzige Mann ist, dem ich blind folgen würde, wenn er mich darum bäte, daß ich jeden Mann, der mir begegnete, sofort mit ihm verglichen habe. Ich sollte ihm das sagen. Aber jetzt? Jetzt hat er eine Bombenstellung, und er würde mich nur auslachen, nicht laut, er würde sagen, daß ... ach ... es ist alles so sinnlos geworden.

Sie aßen in demselben Lokal zu Mittag und tranken anschließend jeder zwei Cognac. Sie erzählten sich Geschichten aus ihren Kindertagen und später aus ihren Schultagen. Dann sprachen sie über ihr Berufsleben, und sie bekamen Respekt voreinander, als sie erfuhren, wie schwer es der andere gehabt hatte bei seinem Aufstieg. Jaja, sagte sie; genau wie bei mir, sagte er.

Aber jetzt haben wir es geschafft. Hastig trank sie ihr Glas leer.

Sie hat schon ein paar Krähenfüßchen, dachte er. Aber die stehen ihr nicht einmal schlecht.

Noch einmal bestellte er zwei Schalen Cognac und sie lachten viel und laut.

Er kann immer noch herrlich lachen, genau wie früher, als er alle Menschen einfiel mit seiner ansteckenden Heiterkeit. Um seinen Mund sind zwei steile Falten, trotzdem sieht er wie ein Junge aus, er wird immer wie ein Junge aussehen, und die zwei Falten stehen ihm nicht einmal schlecht. Vielleicht ist er jetzt ein richtiger Mann, aber nein, er wird immer ein Junge bleiben.

Kurz vor drei brachte er sie zum Bahnhof.

Ich brauche den Amsterdamer Zug nicht zu nehmen, sagte sie. Ich fahre bis

Aachen und steige dort um. Ich wollte sowieso schon lange einmal das Rathaus besichtigen.

Wieder standen sie auf dem Bahnsteig und sahen aneinander vorbei. Mit leeren Worten versuchten sie die Augen des anderen einzufangen, und wenn sich dann doch ihre Blicke trafen, erschrakten sie und musterten die Bögen der Halle.

Wenn sie jetzt ein Wort sagen würde, dachte er, dann ...

Ich muß jetzt einsteigen, sagte sie. Es war schön, dich wieder einmal zu sehen. Und dann so unverhofft ...

Ja, das war es. Er half ihr beim Einsteigen und fragte nach ihrem Gepäck.

Als Reisegepäck aufgegeben.

Natürlich, das ist bequemer, sagte er.

Wenn er jetzt ein Wort sagen würde, dachte sie, ich stiege sofort wieder aus, sofort.

Sie reichte ihm aus einem Abteil erster Klasse die Hand. Auf Wiedersehen, Erich ... und weiterhin ... viel Glück.

Wie schön sie immer noch ist. Warum nur sagt sie kein Wort. Danke Renate. Hoffentlich hast du schönes Wetter.

Ach, das ist nicht so wichtig, Hauptsache ist das Faulenzen, das kann man auch bei Regen.

Der Zug ruckte an. Sie winkten nicht, sie sahen sich nur in die Augen, solange dies möglich war.

Als der Zug aus der Halle gefahren war, ging Renate in einen Wagen zweiter Klasse und setzte sich dort an ein Fenster. Sie weinte hinter einer ausgebreiteten Illustrierten.

Wie dumm von mir, ich hätte ihm sagen sollen, daß ich immer noch die kleine Verkäuferin bin. Ja, in einem anderen Laden, mit zweihundert Mark mehr als früher, aber ich verkaufe immer noch Herrenoberhemden, wie früher, und Socken und Unterwäsche. Alles für den Herrn. Ich hätte ihm das sagen sollen. Aber dann hätte er mich ausgelacht, jetzt, wo er ein Herr geworden ist. Nein, das ging doch nicht. Aber ich hätte wenigstens nach seiner Adresse fragen sollen. Wie dumm von mir, ich war aufgeregt wie ein kleines Mädchen und ich habe gelogen, wie ein kleines Mädchen, das imponieren will. Wie dumm von mir.

Erich verließ den Bahnhof und fuhr mit der Straßenbahn nach Ostheim auf eine Großbaustelle. Dort meldete er sich beim Bauführer.

Ich bin der neue Kranführer.

Na, sind Sie endlich da? Mensch, wir haben schon gestern auf Sie gewartet. Also dann, der Polier zeigt Ihnen Ihre Bude, dort drüben in den Baracken. Komfortabel ist es nicht, aber warmes Wasser haben wir trotzdem. Also dann, morgen früh, pünktlich um sieben Uhr.

Ein Schnellzug fuhr in Richtung Deutz. Ob er auch nach Aachen fährt? Ich hätte ihr sagen sollen, daß ich jetzt Kranführer bin. Ach, Blödsinn, sie hätte mich nur ausgelacht, sie kann so verletzend lachen. Nein, das ging nicht, jetzt, wo sie eine Dame geworden ist und eine Bombenstellung hat.

d) Draußen vor dem Schulhof (Helmut Winterleitner)

*Draußen vor dem Schulhof,
da verhungern täglich Menschen,
weil die Landwirtschaft zu wenig entwickelt ist,
und wir lernen von Exponentialgleichungen.*

*Draußen vor dem Schulhof,
da liegen Kinder ohne Füße und Hände,
und wir spielen Fußball und Handball.*

*Draußen vor dem Schulhof
wird ein Mädchen vergewaltigt,
und wir lernen vom Geschlechtsmorphismus der
Hühner.*

*Draußen vor dem Schulhof
erhängt sich ein Schüler,
weil er sich nicht verstanden fühlt,
und wir diskutieren über atheistischen Existentialismus.*

(Unsere Klassenzimmer haben blinde Fensterscheiben, unsere Lehrer haben den Lehrplan und die Schüler den Lehrstoff im Kopf. Schließlich lernt man fürs Leben.)

e) Abgefertigt (Helga M. Novak)

Der Zug fährt langsam. Er schlenkert. Der Zug fährt schnell. Er fährt durch eine Schonung. Er hält neben einem leeren Bahnsteig. Ein Lautsprecher sagt, die Reisenden werden gebeten, den Zug nicht zu verlassen. Zwei Männer in Uniform gehen durch die Wagen und sagen, Paßkontrolle. Ein Mann und eine Frau, beide in Uniform, gehen durch die Wagen und sagen, füllen Sie bitte diesen Schein aus. Ein Mann in Uniform geht durch die Wagen und sagt, Ihr Visum bitte. Ein Ausländer sagt, ich habe kein Visum. Der Mann sagt, warum haben Sie kein Visum? Der Ausländer sagt, ich wußte nicht, daß. Der Mann sagt, kommen Sie bitte mit. Der Mann in Uniform und der Ausländer gehen den Bahnsteig entlang und treten in ein Büro. Der Ausländer füllt ein Formular aus. Der Mann reißt von dem Formular einen Abschnitt ab, gibt ihn dem Ausländer und sagt, hier ist Ihr Visum. Der Ausländer geht am Zug entlang und in sein Abteil zurück. Die Reisenden blicken aus den Abteiffenstern und sehen den Ausländer an.

Zwei Männer, beide in Uniform und mit Maschinenpistole, gehen durch die Wagen und sagen laut in jedem Abteil, bitte mal heraustreten. Sie heben die Sitzbänke hoch. Sie treten mit den Füßen unter die Sitzbänke und heben die großen Koffer in den Gepäcknetzen an. Sie sagen laut, danke, und verlassen das Abteil. Sie reißen die Toilettentüren auf.

Eine Frau in Uniform geht durch die Wagen und sammelt die ausgefüllten Scheine ein. Sie sagt, gute Weiterreise.

Ein Mann in schmutziger Geländeuniform stellt sich draußen neben den Zug. Er hält einen langhaarigen Schäferhund an der Leine. Er macht ihn los. Der Hund sabbert. Er trägt einen Maulkorb. Der Mann nimmt ihm den Maulkorb ab. Der Schäferhund duckt sich. Er kriecht unter den Zug. Er geht zwischen den Geleisen unter dem Zug entlang. Er schnüffelt. Der Mann in der Geländeuniform geht neben dem Zug her. Er stößt mit einer eisernen Stange unter den Zug. Der Hund kommt unter dem Zug hervor. Er schüttelt sich. Der Mann sagt, wirst du. Der Hund geht wieder unter den Zug.

Der Zug ist zu Ende. Ein Mann in Uniform ruft, fertig. Der Zug fährt ab.

Der Zug fährt sehr schnell.

Er hält.

Zwei Männer in Uniform gehen durch die Wagen und sagen, Paßkontrolle. Die Dampflokomotive wird abgekoppelt. Eine Diesellok wird angekoppelt.

Ein Mädchen geht durch die Wagen. Es hat einen langen, weißen Kittel an. Auf dem Kittel steht, Innere Mission. Es trägt eine Kanne vor sich her. Es ruft, Tee, Pfefferminztee, Tee. Es fragt, sind hier noch Rentner? Sein Haar ist auf dem Hinterkopf zu einem Knoten verschlungen. Ein junger Mann ruft, ja, hier. Das Mädchen lacht. Es verschüttet Tee. Es sagt, nein, nein. Der junge Mann sagt, ich habe Durst. Das Mädchen sagt, ja, es ist sehr warm heute. Es geht weiter. Es ruft Tee, Pfefferminztee, Tee.

Der Zug fährt ab. Er fährt schnell. In den Abteilen wird geschwätzt. Eine Frau sagt, Zwillinge, das finde ich süß, dabei noch zwei Buben.

Gerald Nitsche

Literatur der "Wenigerheiten" in Österreich

Wer sich mit "Minderheiten" beschäftigt, gehört selbst einer Minderheit an – das schien die Gruppenstärke der Gemeldeten zum Arbeitskreis "Wenigerheiten-Literatur" zunächst zu bestätigen. Die Motive zur Teilnahme waren, wie eine der in solchem Zusammenhang üblichen, unvermeidlichen Vorstellungsrunden (Entschuldigung, aber was lehrt uns die Didaktik für Arbeitskreise!?) ergab, Interesse an der Thematik ohne direkte Betroffenheit, oder Erfahrung verschiedenster Art auf dem Gebiet multikultureller Klassen in Schule und Schulbehörde.

Meine Motivation in dieser Fragestellung liegt für mich immer mehr im dunkeln, eine echt seriöse oder soziale Begründung konnte ich, auch Teil der Vorstellungsrunde, nicht finden, nur ganz banale Neugier für alles, was nicht der Norm entspricht, für Grenzbereiche, Randzonen, für Ausnahmen, weil es sich gerade in dem Bereich, der größerer Statistik entgeht, zuspitzt. In diesem manchmal unbeobachteten, verheimlichten oder von der Mehrheit mit Argwohn ins Auge gefaßten Randzonen wächst, entsteht und stirbt Besonderheit. "Wir Armenier haben gelernt, daß wir nie in der Öffentlichkeit armenisch sprechen sollen, das war Teil unserer Erziehung."

Hier kann sich Demokratie beweisen, indem sie vom Mehrheitsgrundsatz abgeht und sich scheinbar selbst widerspricht. Es sind jene Gegenden, in denen es sich reibt, in denen es heiß, gefährlich ist, wo Meinungsverschiedenheiten Sprengstoff sind und Gewalt zum lautstarken und blutigen Argument wird. Solchem tritt man allerdings vergeblich mit gewaltfreien Aktivitäten, Initiativen und Parolen entgegen: Xenophobie und Vorurteile sitzen nicht in von Argumenten erreichbaren Teilen des Gehirns, trotzdem muß daran gearbeitet werden – auch durch Forschung. Erst wenn wir wissen, was der eine für den anderen bedeutet, kann die Bewegung in einem konfliktfreien Raum geschehen. Leider wurde gründliche Minderheitenforschung und -beschäftigung vor nicht allzu langer Zeit vor allem im faschistisch "rassehygienischen" Sinn betrieben, eine positive "Wenigerheiten"-Forschung steckt noch in den Kinderschuhen. So muß ich auch meinen Beitrag sehen. Berufenerer, Kompetenterer fänden hier eine noch wenig ausgeleuchtete Ecke, ein wissenschaftlich lohnendes Gebiet.

Ein Lehrer, der über österreichische Literatur, Geschichte, Geographie ... spricht, sollte in Minderheitenfragen unterrichtet sein. Hier ist Universitäten und Akademien ein Vorwurf nicht zu ersparen!

Meine Definition des Begriffs Minderheiten, für den ich lieber Wenigerheiten einsetzen würde, ist die der "Initiative Minderheitenjahr 1994", die alle infolge ihres Charakteristikums Benachteiligten, über den Rahmen der sogenannten alten und neuen Minderheiten hinausgehend, unter ihren Schutz stellt. Mein Thema hier aber war Sprache, Literatur der "Wenigerheiten".

Die lange Einleitung zeigt bereits die Problematik meines Beitrags – da wie dort. Mit leichten Schuldgefühlen denke ich an unsere letztlich doch etwas angewachsene Gruppe und hoffe, daß sie nicht auch noch durch Benachteiligung Minderheit geworden ist, da ich mein vor Monaten skizziertes Programm nicht erfüllen konnte; der genius loci, die Kärntner Slowenen, allein sind die Mühe mehrerer Arbeitskreise wert, wenn sie auch – laut Volkszählung – die einzige der kleinen Volksgruppen mit sehr geringer Zuwachsrate sind.

Die gespannte "Minder"heitensituation im umliegenden Ausland gab der Frage zusätzliche Brisanz, so daß man nicht leicht nur sachlich über die Literatur der Roma und Sinti, der Kroaten ... berichten konnte. Die Präsentation hatte auch Mängel, da mir kein "native speaker" zur Verfügung stand – das konnte auch durch schauspielerischen Aufwand nicht wettgemacht werden. Meine Versuche im Jenischen haben dann anscheinend nicht nur mir Spaß gemacht. Der Versuch, einen Text von Migranteliteratur, nämlich von Emine Sevgi Özdamar, Bachmann-Preisträgerin von 1991, vorzutragen, ist leider an einem arabischen Zungenbrecher gescheitert. Bitte selbst noch einmal lesen! Und so war dann plötzlich Mittag, und ich hätte noch so viel vorgehabt!

Ebenso dicht war das Nachmittagsprogramm geplant. Der Besuch des Slowenischen Gymnasiums mit Einführung durch Direktor Hofrat Dr. Reginald Vospernik und die Begegnung mit dem kärntner-slowenischen Autor Jani Oswald füllten den Zeitrahmen mit viel Information und Avantgarde. Keiner der slowenischen Autoren kann vom Schreiben leben, trotz literarischer, publizistischer Kontakte über die Grenze nach Slowenien, alle müssen einem Brotberuf nachgehen – einer der Nachteile der Minderheitensituation, die Zahl der Leser ist gering. Ein Vorteil ist das relativ große Interesse, das man als Autor(in) der Minderheit genießt, sodaß man leichter Publikationsmöglichkeiten findet. Leider aber hat "MLADJE", die für die österreichischen Slowenen bedeutendste Literaturzeitschrift der Gegenwart, ihr Erscheinen eingestellt. Jani Oswald ist ohne "Minderheitensyndrom", er schreibt selbstbewußt in beiden Landessprachen (wie einige seiner Kollegen auch), um einen größeren Leserkreis zu erreichen.

Grenzen überschreiten Pädagogik und Politik

Eva Steltzer

Sprache und Geschlecht

**Sprachliche Sublimierung als Zielperspektive
des Arbeitskreises**

Die gegenwärtige Forschung zum Themenbereich "Sprache und Geschlecht" stellt sich als interdisziplinäres Arbeitsgebiet dar, das auf unterschiedliche Methoden und Analyseinstrumentarien zurückgreift.

Zielperspektive unseres Arbeitskreises war, die Vielfalt von sprachtheoretischen Ansätzen und feministischen Positionen zu unterstreichen, gemeinsame Grundlagen herauszuarbeiten und für geschlechtsspezifische Muster und Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Vorerst ging es darum, linguistische Analysen und Diskussionsschwerpunkte im deutschsprachigen Raum aufzugreifen, um dann in weiterer Folge praktische Implikationen von Richtlinien und Veränderungsperspektiven in drei kleineren Arbeitskreisen zu diskutieren.

Der enge Zusammenhang zwischen linguistischen und gesellschaftlichen Strukturen dient als theoretischer Ausgangspunkt für feministische Beschäftigung mit Sprache. Viele Beiträge untersuchen die Rolle, die der Determinante Geschlecht im Zusammenwirken der Faktoren Sprache und Macht zukommt.

Sprache wird nicht nur in ihrer Funktion als Abbild sozialer und gesellschaftlicher Gegebenheiten untersucht, sondern auch als wesentliches Mittel der Konstituierung und Konservierung von Machtverhältnissen analysiert. Angesichts dieser Doppelfunktion beschränken sich feministische Linguistinnen und vergleichsweise wenige Linguisten nicht darauf, Sprache zu beschreiben, sondern propagieren Veränderungen, um mit diesen emanzipatorische Bestrebungen zu flankieren und auch zu unterstützen.

Unsere arbeitskreismäßige Themenerarbeitung ging von zwei Pfeilern aus: Analyse und Diskussion von Beiträgen sowohl zu sexistischer Sprachverwendung als auch zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Sprechen.

Deutschsprachige LinguistInnen begannen sich gegen Ende der 70er Jahre erstmals ausführlicher mit Aspekten der sprachlichen Referenz auf Frauen und Männer zu beschäftigen. Die Kritik richtet sich gegen die sprachliche Unausgewogenheit zugunsten des männlichen Geschlechts. In unserer Sprachverwendung lassen sich Asymmetrien sowohl auf semantischer als auch syntaktischer Ebene lokalisieren. Um nur ein Beispiel zu nennen, sei hier auf die Diskussion über Verwendung des sogenannten generischen oder geschlechtsindefiniten Maskulins und die Vermeidung desselben durch z.B. "Splitting" (Lehrerinnen) und Lehrer bzw. LehrerInnen) oder Parallelkonstruktionen (Obmann – Obfrau) verwiesen.

Einige TeilnehmerInnen beschäftigten sich nachmittags speziell mit den, von LinguistInnen forcierten, systemimmanenten Änderungsvorschlägen und versuchten, ihren persönlichen Grenzen oder eventueller Grenzenlosigkeit in der Akzeptanz von feministischen Sprachempfehlungen nachzugehen.

Generell herrschte Zustimmung zu vielen feministischen Sprachempfehlungen, wobei Diskussionsverlagerungen immer wieder zeigten, daß die Bedeutung von Worten erst durch Sprachgebrauch selbst entsteht. Der oftmals attackierte, sexistische Charakter von Sprache ist nicht an den Worten selbst festzumachen, sondern entsteht durch Sprachverwendung, die Frauen ausschließt, unsichtbar macht und degradiert. Es gilt, für das Vorhandensein dieser frauendiskriminierenden Sprachverwendung zu sensibilisieren und diese zu vermeiden.

Zweiter Schwerpunkt der Themenerarbeitung waren Untersuchungen und Darstellungen geschlechtsspezifischen Sprechens, die aus mehreren Gründen einen sehr interessanten Bereich der Forschung zu Sprache und Geschlecht bilden. Einerseits handelt es sich um ein von vielen Annahmen und unbewiesenen Hypothesen geprägtes Arbeitsgebiet, das doch einige Anfälligkeiten für unausgewiesenen Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen zeigt. Andererseits demonstrieren zahlreiche Analysen, fundiert durch empirische Untersuchungen, das Vorhandensein von Unterschieden im Sprechen von Frauen und Männern.

Konversationsanalysen von gemischtgeschlechtlichen Gesprächen haben gezeigt, daß es auch auf der interaktiven Ebene des Sprechens Asymmetrien gibt, daß Frauen auch hier dominiert oder ignoriert werden. So werden sie zum Beispiel häufiger von Männern unterbrochen als umgekehrt, schweigen öfters, leisten größere Anteile an der Gesprächsarbeit und ernten dafür weniger Unterstützung im Gespräch. Feministische LinguistInnen warnen aber davor, den Gesprächsstil von Frauen generell als einen dem Gesprächsstil der Männer unterlegen zu interpretieren, sondern wollen Qualitäten weiblichen Sprechens hervorheben. Für Theorie und Praxis der feministischen Linguistik kann es nicht ausreichen, weiblichen Gesprächsstil als unsicher und unterdrückt zu beschreiben. Für Veränderungsperspektiven ist es notwendig, auch Qualitäten wie Kooperationsvermögen oder persönlichem Eingehen auf Redebeiträge adäquate Beachtung zu schenken, ohne dabei aber einer Auseinandersetzung mit herrschenden Machtverhältnissen aus dem Weg zu gehen.

Ein Arbeitskreis forderte in Gruppenarbeit Veränderungen des Grundverhaltens in Redesituationen, Veränderungen im Umgang mit asymmetrischen Sprechsituationen. Die Überlegungen waren dahingehend, Gesprächsbeteiligte in erster Linie als Individuen und nicht spezifisch als Frauen oder Männer zu sehen. Änderungen im Gesprächsstil basieren auf dem Bewußtsein, sich selbst aktiv gegen eine Bevormundung in Gesprächen zu wehren, persönliche Meinungen zu vertreten, anstatt sich hinter unpersönlichem Stil zu verstecken, sich neue Bilder von Autoritäten zu schaffen und sich somit kritisch mit der individuellen Bereitschaft zu vorauseilendem Gehorsam auseinanderzusetzen. Veränderungsbereitschaft jeder und jedes einzelnen sind gefordert.

Ein dritter Arbeitskreis konzentrierte sich speziell auf den Bereich Schule. Die persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen sowie der Austausch von Unterrichtserfahrungen standen im Vordergrund. So wurde unter anderem darüber diskutiert, welche Möglichkeiten es gibt, SchülerInnen geschlechtsrollenstereotypes Verhalten bewußt zu machen. Die Diskussion konzentrierte sich dann auf die Analyse geschlechtsspezifischer nonverbaler Kommunikation. Vorschläge für eine etwaige Unterrichtsaufbereitung waren z.B. Rollenspiele oder gezielte Beobachtung bekannter Vorabendserien, die in sehr plakativer Weise Geschlechtsrollenstereotype widerspiegeln.

Das sehr positive Feedback der TeilnehmerInnen am Arbeitskreis Sprache und Geschlecht unterstreicht die Notwendigkeit, eine Auseinandersetzung mit bestehenden wissenschaftlichen Ansätzen zu führen und über praktische Konsequenzen zu reflektieren. Die feministische Linguistik, mit der ihr eigenen Vielfalt, hat das Potential, gesellschaftliche Veränderungen zu begleiten, zu forcieren und auch zu initiieren.

Wladimir Wakounig

Interkulturelles Lernen

Zur Konzeption des Arbeitskreises

Interkulturelles Lernen als pädagogisches Prinzip gewinnt zunehmend an Bedeutung. Gerade vor dem Hintergrund wachsender Ausländerfeindlichkeit, ansteigendem Rassismus und überhandnehmendem Nationalismus wird aber interkulturelle Bildungsarbeit erschwert. Es gibt nicht wenige engagierte PädagogInnen und PraktikerInnen, die aufgrund der Radikalisierung politischer Verhältnisse an der Effizienz interkultureller Ansätze in der Schule zweifeln. Die Enttäuschung hat vermutlich auch damit zu tun, daß von interkultureller Pädagogik Handlungsrezepte für ethnische Konflikte und Migrationskonflikte erwartet worden sind.

Interkulturelle Arbeit in der Schule muß neu überlegt, konzipiert und definiert werden. Interkulturelles Lernen muß zunehmend Konflikte und offene Fragen aus der Alltagswelt thematisieren. Die Grenzen der schulischen Erlebnis- und Lernwelt müssen aufgebrochen werden.

Im Arbeitskreis sollen Themen diskutiert werden, die zum Inhalt eines aktualitätsbezogenen (Deutsch-)Unterrichts gemacht werden sollen; bspw. Menschenrechtserziehung; Diskriminierung von Fremden durch die Medien; Möglichkeiten einer antidiskriminierenden schulischen Bildungsarbeit; Ethnisierung durch die Sprache.

TeilnehmerInnen sollen von ihren konkreten Erfahrungen mit interkulturellem Lernen berichten. Aufgrund von praktischen Beispielen und theoretischer Vertiefung soll der Versuch gemacht werden, TeilnehmerInnen zu einer kritisch reflektierten interkulturellen Unterrichtsarbeit zu ermuntern. Das Ziel ist, daß InteressentInnen im Arbeitskreis besprochene neue Impulse und Ideen in ihrer schulischen Arbeit ausprobieren und anwenden.

1. Vorbemerkung

Verfolgt man die Diskussion über Interkulturelles Lernen in Österreich, so könnte man durchaus den Eindruck gewinnen, daß interkulturelle Bemühungen nur eine Sache des Pflichtschulbereichs sind. LehrerInnen, die in Volks- und

Hauptschulen unterrichten, haben in den letzten Jahren sehr oft aus Eigeninitiative Fortbildungsveranstaltungen angeregt, die das Thema des Zusammenlebens von in- und ausländischen Kindern behandelten. Das Vertrauen in die eigene Kraft und das eigene Engagement ist bei den Lehrerinnen und Lehrern notwendig geworden, zumal die Interkulturelle Erziehung sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung einen marginalisierten Platz einnimmt. An die Veranstaltungen, die von Lehrerinnen und Lehrern angeregt und zum Teil von ihnen inhaltlich selbst mitgeplant werden, werden große Erwartungen gestellt. Man erhofft sich in erster Linie didaktische Hinweise und pädagogisch-praktische Beispiele für einen interkulturellen Unterricht in einer national heterogenen Klassensituation.

In den weiterführenden Schulen (AHS, BMS und BHS) Österreichs ist die Karriere der Interkulturellen Erziehung eine äußerst bescheidene. Es gibt wenige LehrerInnen, die ihre pädagogische Arbeit nach interkulturellen Aspekten ausrichten. Meist können sie kaum mit einer Unterstützung ihrer KollegInnen rechnen, sodaß fächerübergreifende interkulturelle Projekte derzeit fast nicht denkbar sind. Die geringe Beachtung der Interkulturellen Erziehung außerhalb des Pflichtschulbereichs hat damit zu tun, daß weiterführende Schulen nur für wenige ausländische Kinder eine Ausbildungsstätte darstellen. Speziell das Gymnasium verhält sich "ausländerrein" und bleibt mit seinem bildungspolitischen Anspruch und curricularen Vorstellungen den Inländerinnen und Inländern vorbehalten (vgl. WAKOUNIG 1992).

Umso mehr soll positiv hervorgehoben werden, daß OrganisatorInnen der 3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich" einen eigenen Arbeitskreis zur Interkulturellen Erziehung eingeplant haben. Dies ist für österreichische Verhältnisse eine Besonderheit, daß sich DeutschlehrerInnen im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung mit Aspekten interkulturellen Lernens auseinandersetzen. Die Vermittlung interkultureller Inhalte und die Sensibilisierung für andere kulturelle Werte bilden einen Nachholbedarf in der Ausbildung und Fortbildung der SprachenlehrerInnen besonders für die weiterführenden Schulen. Demgegenüber muß man wissen, daß die Beschäftigung mit Interkultureller Erziehung in der Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern in Deutschland bereits zu einem langjährigen Standardprogramm gehört (vgl. HEGELE/POMMERIN 1983; HEGELE 1986; LUCHTENBERG 1989).

2. Wie definieren LehrerInnen Interkulturelles Lernen?

Ein wesentliches Ziel der Arbeit im Workshop war, herauszufinden, welches Verständnis von Interkulturellem Lernen LehrerInnen haben. Es bestand nicht die Absicht, nur eine gültige Umschreibung für alle TeilnehmerInnen festzulegen. Vielmehr ging es darum, die unterschiedlichen Auffassungen kennenzuler-

nen, die einerseits auf die Praxis der LehrerInnen zurückzuführen sind und andererseits die pädagogische Arbeit in der Schule vor allem didaktisch-inhaltlich entscheidend beeinflussen.

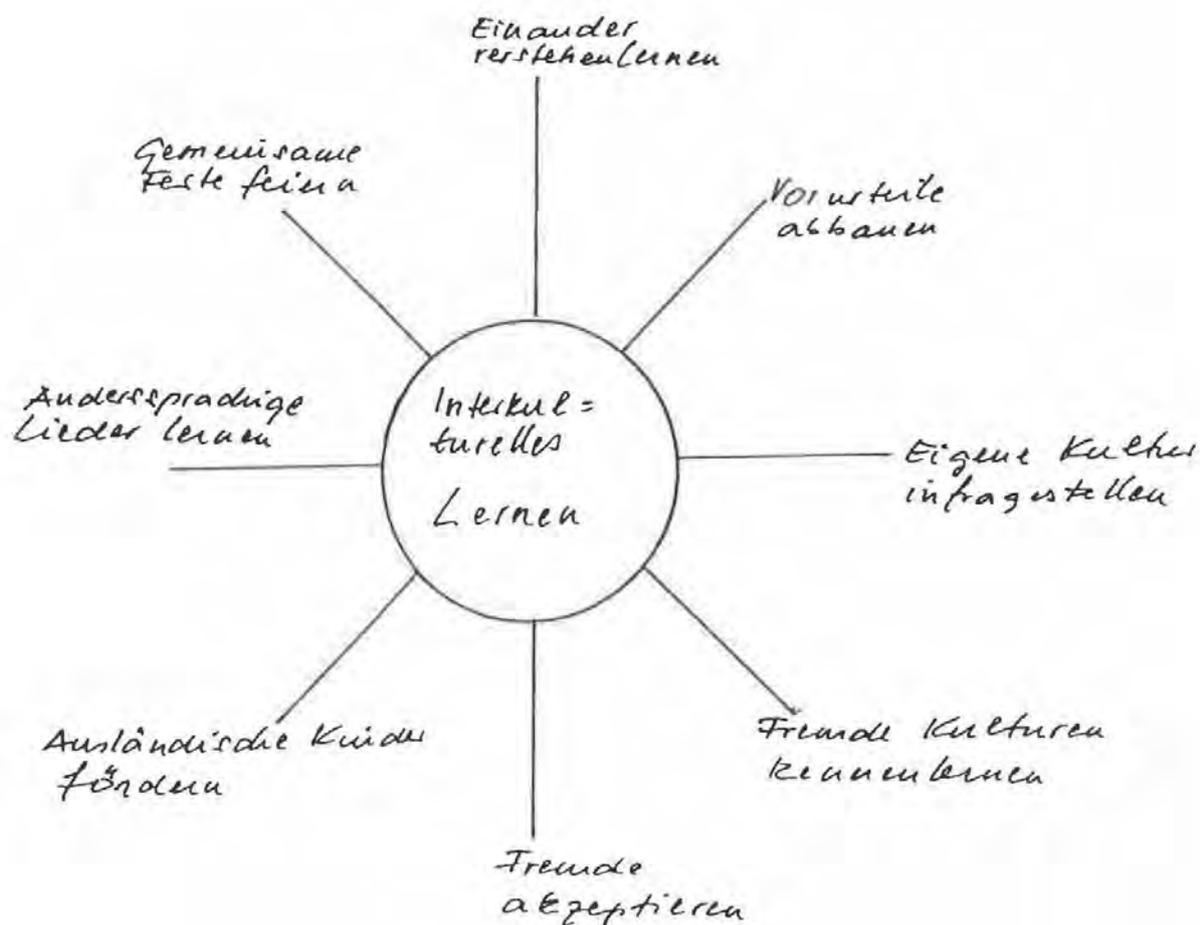
Um die Vielfältigkeit des Verständnisses von Interkulturellem Lernen am schnellsten zu erfassen, wurde die Bestimmung der sog. "interkulturellen Spinne" als Einstieg in die Arbeit des Workshops gewählt. Die "interkulturelle Spinne" ist eine graphische Darstellung mit dem Kernbegriff (Interkulturelles Lernen) im Zentrum und acht Verzweigungen. Mit Hilfe dieser Verzweigungen wird der Kernbegriff näherbestimmt, indem jeder Verzweigung ein Aspekt zugeschrieben wird. Der Arbeitsauftrag "Benennen Sie die acht wichtigsten Elemente des Interkulturellen Lernens!" wurde in drei aufeinanderfolgenden Schritten ausgeführt:

- a) Die Teilnehmer hatten in Einzelarbeit die acht Verzweigungen benannt.
- b) Anschließend wurde in Kleingruppen (3 Tn) die "interkulturelle Spinne" neu definiert, wobei die TeilnehmerInnen ihre Einzelarbeit heranziehen mußten.
- c) Anhand der Ergebnisse in Kleingruppen mußte sodann im Plenum eine neue Beschreibung der Spinne erfolgen, mit der sich die TeilnehmerInnen insgesamt identifizieren konnten.

Der dritte Schritt war ein äußerst mühsamer und intensiver, weil jede Gruppe die Aufgabe hatte, Änderungen, Streichungen und Ergänzungen der Aspekte zu verteidigen bzw. zu begründen. Einzelne Gruppen waren erst nach langem Diskutieren bereit, ihre Bestimmungen "aufzugeben" und andere zu akzeptieren. Der plenare Diskussionsprozeß war für die Beschreibung des Begriffes "Interkulturelles Lernen" aufschlußreich, weil einzelne Aspekte immer begründet und anderen Assoziationen deutlich unterscheidbar entgegengestellt werden mußten. Ursprüngliche Zuschreibungen, die vielfach auch diffus waren, haben durch diesen Diskussionsprozeß an Klarheit und inhaltlichen Konturen gewonnen.

Bei manchen Bestimmungen war es notwendig, den spezifischen Bezug zum Interkulturellen Lernen infragezustellen. So etwa wollte eine Gruppe den Aspekt "Ichstärke der SchülerInnen" in die Gesamtbestimmung aufnehmen. In der Diskussion wurde dann festgehalten, daß die Entwicklung der Ichstärke der SchülerInnen ein Anliegen jeder pädagogischen Arbeit sein sollte und nicht unbedingt dem Interkulturellen Lernen zugeschrieben werden kann.

Die "interkulturelle Spinne" des gesamten Arbeitskreises beinhaltete folgende Elemente:



Aus dieser graphischen Darstellung wird auch deutlich, daß sich die TeilnehmerInnen bei der Bestimmung des Interkulturellen Lernens eher für eine weiche Definition entschieden haben. Es sind Elemente, die auf das Verhalten der SchülerInnen bezogen sind, vorwiegend eine individuelle Verhaltensänderung implizieren und die Bewußtseins-ebene einbinden.

Aspekte mit radikalerem Anspruch wurden zwar von einzelnen TeilnehmerInnen immer wieder "eingefordert", blieben aber letztlich unberücksichtigt. Radikalere bzw. harte Elemente sind solche, die auf strukturelle, organisatorische und rechtliche Veränderungen zielen; etwa "gemeinsame Klassen von In- und AusländerInnen", "keine schulische Segregation", "Miteinbeziehung ausländischer LehrerInnen", "Multikultureller Lehrplan für alle" u.ä.

3. Ethnisierung durch Sprache

Der zweite Teil des Workshops wurde der Ethnisierung von Fremden durch die Sprache gewidmet. Dieser inhaltliche Aspekt wurde von mir bewußt gewählt, um DeutschlehrerInnen auf die Diskriminierungsmomente aufmerksam zu machen, die in Begriffen bzw. sprachlichen Ausdrucksformen verborgen sind. Das Ziel dieses Teils war, sich mit bestimmten Formulierungen und Sprachbildern kritisch auseinanderzusetzen und die ethnisierenden Inhalte herauszufiltern.

Ethnisierung ist ein Prozeß, in dem einer ethnischen Gruppe aufgrund von angeblichen Beobachtungen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Da diese Eigenschaften negativ sind, wird die gesamte Gruppe mit dem Stereotyp belegt. Das Verhalten einzelner aus dieser Gruppe wird sofort mit ihrer ethnischen Zugehörigkeit erklärt. Bspw. "Die Italiener sind eben laut!", "Die türkischen Väter sind so ..."

Die TeilnehmerInnen hatten die Aufgabe, Auszüge aus dem Aufsatz von V. HINNENKAMP "Ethnisierung: Eine vielseitige Variante der Diskriminierung" (1990) individuell durchzulesen. Darin werden mehrere Beispiele sprachlicher Ethnisierung abgehandelt. Insbesondere sollten sie herausfinden, inwiefern das im Aufsatz erwähnte zweisprachige, deutsch-türkische, Verbotsschild "Ballspielen verboten – top oynamak yasaktır" eine Diskriminierung bzw. Ethnisierung der türkischen Personen darstellt.

Für einige TeilnehmerInnen war es sehr schwer nachzuvollziehen, warum eine zweisprachige Verbotstafel auch diskriminierende Anteile in sich trägt. Sie waren der Auffassung, daß jede Zweisprachigkeit besser sei als Einsprachigkeit, egal wie und wodurch sie dokumentiert wird. Von daher war es notwendig nach weiteren Beispielen der Zweisprachigkeit aus dem Alltag zu suchen. Die Ansammlung zwei- und mehrsprachiger Beispiele zeigte, daß Zweisprachigkeit fast ausnahmslos nur dann vorkommt, wenn damit explizit auf Verbote und Sanktionen hingewiesen wird. So etwa gibt es in sehr vielen Großkaufhäusern durchaus auch zweisprachige Anzeigen wegen Diebstahls, sonstige KundInneninformationen und Werbematerialien bleiben einsprachig deutsch. Von daher sind zweisprachige Verbotsschilder vor allem deshalb ethnisierend und diskriminierend, weil andere Informationen im Alltag nicht zwei- oder mehrsprachig sind. Mit einem zweisprachigen Verbotsschild wird suggeriert, daß der betreffenden ethnischen Gruppe bestimmte Verfehlungen zugetraut werden.

Einige LehrerInnen berichteten von ähnlichen Erfahrungen aus dem Schulalltag. Wichtige Informationen an SchülerInnen und Eltern werden auch in

Schulen mit hohem Ausländeranteil kaum in anderen Sprachen ausgegeben. Sehr wohl gibt es aber anderssprachige Verbotstafeln. Ebenso sind LehrerInnen, die ausländische Kinder unterrichten, bereit, nur solche Wörter und Phrasen in anderen Sprachen zu erlernen, mit denen sie SchülerInnen in ihrer Muttersprache disziplinieren können. Die Sprache der ausländischen Kinder hat im offiziellen Leben der Schule keine Bedeutung, sie wird nur dann eingesetzt, wenn sie der Ordnung und der Disziplin unmittelbar dienlich ist.

4. Nachbemerkung

An dem Workshop "Interkulturelles Lernen" haben 15 Personen teilgenommen. Drei von ihnen waren zur Zeit der Tagung an sog. österreichischen Schulen im Ausland tätig. Andere waren im außerschulischen Bereich engagiert, und zwar in der "Interkulturellen Lernbetreuung", die vor allem in mehreren Wiener Bezirken angeboten wird. Der Großteil der WorkshopteilnehmerInnen kam aus dem Mittelschulbereich. Die vielfältige Zusammensetzung der Arbeitsgruppe hat in manchen Bereichen zu sehr divergierenden Standpunkten geführt, die vielfach in ihren unterschiedlichen Positionierungen belassen werden mußten.

Literatur

- Hegele, Irmintraut: Muttersprachenunterricht und Deutschunterricht im Konzept einer interkulturellen Erziehung. In: BORELLI, Michele (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Burgbücherei Schneider: Baltmannsweiler 1986, S. 158-173
- Hegele, Irmintraut/POMMERIN, Gabriele: Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern. Quelle & Meyer: Heidelberg 1983
- Hinnenkamp, Volker: Ethnisierung: Eine vielseitige Variante der Diskriminierung. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1990, H.4, S. 39-45
- Luchtenberg, Sigrid: Zweisprachigkeit und interkultureller Unterricht. In: Interkulturell. Forum für interkulturelles Lernen in Schule & Sozialpädagogik, 1989, H.2/3, S. 208-226
- Wakounig, Wladimir: Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ausgrenzung durch das Schulsystem. In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik), 1992, H.4, S. 31-39

Hermann Wilhelmer/Bettina Reitstätter

Das Psychodrama – eine Methode des ganzheitlichen Lernens

Einführende Überlegungen

Das Psychodrama wurde von Jakob Levy Moreno (1898-1974) aus dem Stegreifspiel entwickelt. Es wird seit einem halben Jahrhundert als therapeutisches Theaterspiel, als Rollenspiel systematisch in der Psychotherapie verwendet und hat seit den dreißiger Jahren Eingang auch in pädagogische und wirtschaftliche Bereiche gefunden. Das Psychodrama ist die älteste gruppenpsychotherapeutische Methode und beeinflusste wesentlich andere Methoden wie die Gruppendynamik, die Gestalttherapie, das Bibliodrama und pädagogisch orientierte Rollenspiele (Schulspiel etc.). Mit dieser Methode werden zwischenmenschliche Situationen, Konflikte, Träume, Phantasien, Texte etc. über die Verbalisierung hinaus im szenischen Spiel bearbeitet. Es ist, nach Moreno, "eine Methode, welche die Wahrheit der Seele durch Handeln ergründet".

Zum Arbeitskreis: Im Arbeitskreis geht es darum, das Psychodrama als didaktische und pädagogische Methode im Deutschunterricht kennenzulernen, an praktischen Beispielen zu erproben und zu reflektieren.

Inhalte: Kommunikationstraining; psychodramatische Arbeit mit Texten (mit Textkonserven und selbstverfaßten Texten) und anderen kreativen Medien; Reflexion von Gruppenprozessen; Erweiterung der Rollenflexibilität als StudentIn/LehrerIn/SchülerIn; Theorie des Psychodramas.

Wichtiger Hinweis: Das Psychodrama ist eine Methode des ganzheitlichen Lernens in der Gruppe, bei dem persönliche Erfahrungen einfließen. Daher ist die durchgehende Anwesenheit der TeilnehmerInnen notwendig. Persönliche Erfahrungen in der Gruppe werden vertraulich behandelt (Schweigepflicht). Für die Reflexionsphase werden Videoaufzeichnungen angefertigt.

Karl Lippert

Selbstbestimmtes Arbeiten

Ein (doch noch) positiver Lagebericht ...

Arbeitskreis "Projektunterricht" steht da geschrieben, klar und deutlich! Ich stehe vor den Arbeitskreis-Anmeldelisten und bin reichlich geschockt, und das in zweierlei Hinsicht. Überall drängen sich bei den Arbeitskreisen die Interessenten, nur bei meinem sind es dürftige zwei Namen, die da stehen. Und "Projektunterricht"? Klar, daß so wenige sich dafür interessieren, nach so vielen Jahren von propagiertem "PU" überall und wo es nur geht und möglichst oft. Nur: Das ist es doch nicht, was ich anzubieten habe, und ich habe in der Kurzbeschreibung des Arbeitskreises doch dringend darum ersucht, ihn nicht "PU", sondern "Selbstbestimmtes Arbeiten (SBA)" zu nennen! Was werden wohl meine Co-Referenten, zwei Mädchen und zwei Burschen aus meiner achten Klasse, die am nächsten Tag nachkommen werden, sagen, wenn der Arbeitskreis nicht zustande kommt?

Ungefähr das waren meine Gedanken unmittelbar nach dem Eintreffen am Tagungsort. Einige persönliche Gespräche im Zusammenhang mit meinem Arbeitskreis und eine Richtigstellung durch den Tagungsleiter beim 2. Plenum lassen mich wieder hoffen, aber die Spannung, wieviele kommen, bleibt. Als ich auf Bitte einer Referenten-Kollegin meinen großen Arbeitsraum gegen ihren kleinen eintausche, erweist sich das dann fast als Fehler: Völlig überraschend nehmen schließlich 16 Kolleginnen und Kollegen am Arbeitskreis "Selbstbestimmtes Arbeiten" teil – eine höchst erfreuliche Entwicklung! Und auch die gemeinsame Arbeit erweist sich in der Folge als höchst erfreulich: sie ist geprägt von großem Interesse an meinem Arbeitsexperiment, und insbesondere meine Co-Referenten sind eine sehr ergiebige Auskunftsquelle, wenn es um ganz konkrete Fragen im Zusammenhang mit dem "SBA" geht.

Vom Ablauf her gestaltete sich der Arbeitskreis wie folgt:

- Begriffserklärung "SBA" – Heranstasten an den Begriff
- Darstellung von persönlichen Erfahrungen der Co-Referenten mit SBA
- Sammlung von Fragen, wobei besonders interessierte:
 - Strukturierung des SBA (Vereinbarungen, Bedingungen, Ausmaß)
 - Entwicklungsprozeß des SBA (historisch)
 - Berücksichtigung von Literatur/Literaturgeschichte
 - Findung von Hausübungs- und Schularbeitsthemen
 - Möglichkeit des fächerübergreifenden Arbeitens

- Widerstand von außen (Fachkollegen, Vorgesetzte, Eltern)
- Beurteilung/Benotung der thematischen Arbeiten
Zitat: "Einer hält ein Referat über das Zahnbürstl von 'Guns 'n Roses' und ein anderer ein hochstehendes, anspruchsvolles Referat. – Wie wird das gewichtet, beurteilt?"
- Arbeitsbelastung und psychische Belastung für Lehrer

Nur ansatzweise und zum Teil spekulativ konnte auf die Fragen eingegangen werden,

- wie sich denn diese Arbeitsform in anderen Bereichen verwirklichen lasse, wie z.B. in der Hauptschule, in der Unterstufe der AHS, in berufsbildenden Schulen, im polytechnischen Lehrgang, im Umgang mit verhaltensauffälligen/verwahrlosten/desinteressierten Jugendlichen;
- wie sie sich in der Folge auf die Betroffenen auswirkt (Schwierigkeiten bei Schul-/Lehrerwechsel, Fachwissen).

Den Abschluß bildeten Überlegungen, welche grundsätzlichen Bedingungen für eine solche Arbeitsform vonnöten sind. Von besonderer Bedeutung ist ein relativ hohes Maß an Selbsterfahrung auf Seite des Lehrers, um die auftretenden Spannungen und Schwierigkeiten bewältigen zu können. An dieser Stelle wurde einmal mehr die äußerst mangelhafte Lehrerausbildung in dieser Hinsicht kritisiert. Auch wurde der Fachstundenplan als bedeutendes Hindernis erkannt, gleichzeitig aber auch festgestellt, daß ein konsequentes SBA in allen "Fächern" eine Auflösung derselben und damit eine völlige Neustrukturierung von "Schule" zur Folge hätte.

Überrascht und zugleich erfreut stellten im Laufe des Arbeitskreises viele TeilnehmerInnen fest, daß sie in ihrem Bereich auch schon Erfahrungen mit SBA gesammelt hatten, ohne diese als solche zu identifizieren. Und diese Erfahrungen waren durchgängig alle positiv. In Verbindung mit der Darstellung meines Arbeitsexperiments machte dies vielen Teilnehmern Mut zu eigenen neuen oder weiteren Experimenten auf diesem Gebiet.

Für die Co-Referenten bedeutete die Arbeit mit Lehrern auf einer solchen Ebene viele neue Erfahrungen. Übereinstimmend wurde von allen das Erstaunen zum Ausdruck gebracht, wie anstrengend es ist, in einer solchen Gruppe ständig konzentriert zu sein, möglichst viel zu verstehen zu versuchen, Fragen zu beantworten, Spannungen in der Gruppe auszuhalten; gleichzeitig wurde diese Arbeit aber auch als außerordentlich befriedigend erlebt, wie einige Zitate belegen sollen:

- *"Was mich sehr beeindruckte war, daß man offen reden konnte."* (Georg Kitzmantl)

-
- *"In Klagenfurt war die Situation diese, daß die anwesenden Lehrer nicht als Autoritätspersonen anwesend waren, sondern als 'Menschen', die versuchten, von unseren Erfahrungen zu lernen!" (Alexandra Schlögl)*
 - *"Es war nicht unsere Aufgabe, die Lehrer zu überzeugen, sondern unsere Erfahrungen mitzuteilen, unsere Bedenken, Wünsche etc. zu äußern."* (Barbara Mayer)
 - *"Außerdem bin ich mir jetzt noch sicherer, daß die Zukunft dieser Arbeitsform gesichert ist." (Stefan Fuchs)*

Edith Draxl-Zeier

Gestaltpädagogik – ein wesentliches Element der Deutschdidaktik

Ein kurzer Definitionsversuch

Gestaltpädagogische Arbeit geht davon aus, daß pädagogische Arbeit nur sinnvoll ist, wenn sie den ganzen Menschen, seinen Verstand und seine Gefühle, seine Fähigkeit zu denken und sinnlich wahrzunehmen, miteinbezieht. Gerade das Fach Deutsch eignet sich sehr dafür, dieses Anliegen zu verfolgen und so zwei Ziele zu erreichen: den Menschen zu einem einfühlsamen, solidarisch denkenden Individuum zu erziehen und sein Interesse für Literatur zu wecken, da er erleben kann, daß sich darin auch seine Lebenserfahrungen widerspiegeln.

Zentrale Anliegen der Gestaltpädagogik

Begonnen hat die Entwicklung der Gestaltpädagogik 1967, also in den Jahren der Aufbruchstimmung, der Bürgerrechtsbewegungen, der Studentenunruhen. Dies scheint einen wesentlichen Einfluß auf die Gestaltpädagogik ausgeübt bzw. bewirkt zu haben, daß man sich überhaupt überlegt hat, therapeutische Konzepte hinsichtlich der Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die pädagogische Praxis zu befragen.

Was will nun die Gestaltpädagogik?

- Sie will verantwortungsvolle, autoritätsunabhängige Menschen erziehen.
- Sie will einen Unterricht, der sich auch an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert.
- Sie will eine Schulbildung, die Gefühl und Verstand gleichermaßen anspricht und nicht vergißt, daß der Mensch auch Leib ist.

Es gibt verschiedene Versuche, diese Idealvorstellungen zu verwirklichen. Goodman, der Vater der Gestaltpädagogik, kritisiert das Schulsystem radikal und will es abschaffen. Er will Kinder nur in kleinen Gruppen unterrichten (Minischools), will, daß sie aus der unmittelbaren Erfahrung lernen und nicht

durch die Schule von der Außenwelt abgeschnitten werden (Streetschools). Außerdem kennt er den Grundsatz der Freeschools, d.h., daß die Kinder frei wählen können, was sie lernen wollen. Er verwirklichte seine Ansprüche in Projekten in New York, die allerdings nach seinem Tod nicht mehr weitergeführt worden sind. Andere Gestaltpädagogen, wie etwa Brown, agieren innerhalb der Regelschulen und versuchen, diese zu ändern.

Auch im deutschen Sprachraum, zuerst in Deutschland, gewann die Gestaltpädagogik immer mehr an Bedeutung. Man versucht, LehrerInnen in der Lehrerfortbildung zu qualifizieren, sodaß sie fähig werden, die oben genannten Ziele effektiver zu verfolgen. Das geschieht folgendermaßen:

- Selbsterfahrung soll die LehrerInnen befähigen, freier zu werden im Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Wer sich gut kennt, ist weniger in Gefahr zu projizieren, auszugrenzen, zu attackieren, er hat mehr Chancen, auch schwierigen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und seine Ideale zu verwirklichen.
- Der Umgang mit kreativen Methoden wird geübt. Sinn dieser Methoden ist es einerseits, den Lernprozeß aus der Ebene der reinen Sachbezogenheit herauszuholen und auch die Emotionen daran zu beteiligen, andererseits die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern.

Wir haben uns in unserem Workshop vor allem auf den zweiten Punkt (Umgang mit kreativen Medien) konzentriert und Methoden ausprobiert, die aus der Gestaltpädagogik kommen. Wichtig war es auch zu besprechen, was berücksichtigt werden muß, wenn solche Methoden zum Einsatz gebracht werden.

Der Workshop und sein Verlauf

Das paarweise Zusammengehen und über den mir unbekanntem Partner eine Geschichte erfinden, die meiner Phantasie nach zu ihm paßt, das Führen eines Gesprächs darüber, wie ich zu meiner Geschichte gekommen bin und die Vorstellung der Geschichte, waren zugleich als Wahrnehmungsübung und als Übung konzipiert, die eventuell vorhandene Projektionen bewußt machte.

Danach konnten sich die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Texten den Text herausuchen, der ihnen am meisten gefiel, mit jenen, die ebenfalls diesen Text gewählt hatten, ein Gruppenbild malen, das die Atmosphäre des Textes wiedergeben sollte. Vor und während des Malens durfte nicht darüber gesprochen werden. Die Besprechung erfolgte erst nachher.

Im weiteren mußte die Hauptaussage des Textes von der jeweiligen Gruppe in einem szenischen Spiel dargestellt werden. Die Zuschauer gaben Feedback darüber, was sie gesehen hatten.

Eine kurze Darstellung des Anliegens der Gestaltpädagogik ergänzte das Programm.

Hans Peter Graß

Umgang mit Rechtsradikalismus in der Schule

Die Bilder in unseren Köpfen

Die unterschiedliche Wahrnehmung des Problems "Rechtsextremismus" durch LehrerInnen und SchülerInnen liegt u.a. in der Verschiedenartigkeit und Vielfalt der Bilder begründet. Dem Medienkonsumenten bleiben andere Bilder im Kopf als der Teilnehmerin an einer Demonstration. Eine Lehrerin nimmt den Begriff Gewalt völlig anders wahr als ein mißhandeltes Kind, ein antifaschistischer Widerstandskämpfer assoziiert anderes mit dem Begriff Rechtsextremismus als ein arbeitsloser Jugendlicher.

Um nicht schon von vornherein Widerstand hervorzurufen oder auch nur am Thema vorbei zu unterrichten, erweist es sich als notwendig, von den Bildern der SchülerInnen auszugehen bzw. sie zu entwerfen.

Kein "frontaler" Einstieg

Das Thema dieser Bilder sollte nicht besetzten Tabuthemen wie Nationalsozialismus, Rechtsextremismus oder auch AusländerInnenfeindlichkeit entnommen werden. Erfahrungsgemäß enden diese Einstiege in Kampfdiskussionen, bestenfalls mit argumentativen Siegen. Aber auch moralische Blitzsiege verhärten die Fronten, die mit Ursache der Konflikte sind. Randbegriffe wie Angst, Gewalt, Flucht o.ä. lassen den Einstieg fließender werden, ermöglichen ein breiteres Spektrum an Bildern und verweisen zudem darauf, daß das Problem womöglich ganz woanders liegt, als wir uns in der Vorbereitung vorgestellt haben. Zum Thema Flucht hat natürlich auch ein sogenannter "rechter" Jugendlicher reichlich Bilder. Dessen Bilder werden sich wohl um Schulprobleme, Familienkonflikte oder auch um Heimatlosigkeit drehen. Sie ermöglichen jedoch erst den individuellen Zugang und sollten genauso zentrale Bedeutung für den Fortlauf eines Projektes einnehmen, wie die Fluchterfahrungen eines bosnischen Mädchens. Wie wichtig erste Bilder für die Wahrnehmung eines Problems sind, läßt sich sehr anschaulich an einer Methode aus der Vorurteilsforschung erfahren (siehe "Kopf und Maus").



Die Arbeit mit Bildern ist ein wichtiger Kontrast gegenüber den schnellebigen visuellen Eindrücken der Mediengesellschaft. Sie verlangsamt und konzentriert den Zugang zu Wirklichkeiten, die sich verbaler Konversation häufig entziehen. Nicht zuletzt öffnet sie den Blick für die verborgenen Bilder in unseren Köpfen und vielleicht erleichtert die Auseinandersetzung mit alltäglichen Vorurteilen, Feindbilder und Rassismen.

"Kopf und Maus"

1. Die TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen geteilt, wenn möglich räumlich getrennt.
2. Einer Gruppe wird das Bild der Maus (Bild 1) gezeigt, der anderen das des Kopfes Bild 2.
3. Die beiden Gruppen betrachten einige Minuten getrennt die jeweiligen Bilder.
4. Die beiden Bilder werden wieder eingesammelt.
5. Je eine Person sucht sich eine andere aus der zweiten Gruppe.
6. Den so entstandenen Zweier-Gruppen wird das Bild 3 kurz gezeigt, alsbald wieder eingesammelt.
7. Die Paare erhalten den Auftrag, gemeinsam das gesehene Bild zu zeichnen ohne dabei zu sprechen.
8. Anschließendes Gespräch über die aufgetretenen Schwierigkeiten beim gemeinsamen Malen (vgl. Eine (r)echte Provokation).

Dieses Spiel läßt uns nachvollziehen, wie wichtig es ist, nicht nur von Bildern auszugehen, sondern auch neue Bilder zu entwerfen. Filme, Geschichten, Erfahrungen in Rollenspielen, in günstigen Fällen auch Begegnungen, können neue Zugänge schaffen. Wer persönliche Begegnung erfahren oder sich etwa durch Identifikation in die Rolle eines Betroffenen hineinversetzt hat, kann Zahlen, Statistiken, Diagramme lebendiger interpretieren. Der Versuch, Zahlen durch Rollenspiele aus verschiedenen Positionen unterschiedlich interpretieren zu lassen, ist ein reizvoller Zugang zur Vorurteilsproblematik, da nicht nur rassistische, sondern auch verklärende Bilder hinterfragt und relativiert werden können.

Unterricht für "Rechte"?

Bilder von rechten gewalttätigen Jugendlichen führen uns leicht in Versuchung, uns auch im thematischen Zugang auf eine Zielgruppe zu konzentrieren, die durch äußere Erscheinung oder verbale Provokation diesen Bildern entspricht. Häufig sind sie es, die LehrerInnen dazu veranlassen, sich im Unterricht mit

diesem Thema auseinanderzusetzen. Dabei ist die inhaltliche Arbeit mit rechten Jugendlichen zum Thema "Rechtsextremismus" oder "Nationalsozialismus" in den meisten Fällen zum Scheitern verurteilt. In diesen Fällen erweist es sich besonders wichtig, einen anderen thematischen Zugang zu finden, noch besser aber auf Formen der Erlebnispädagogik zurückzugreifen und in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit außerschulischer Jugend- und Sozialarbeit zu suchen. Werden in der Unterrichtssituation provokante, neonazistische, rassistische Äußerungen eingebracht, ist es zwar notwendig, sie nicht im Raum stehen zu lassen und entschieden zu reagieren. Für die inhaltliche Auseinandersetzung erweist es sich jedoch als zielführend, sich nicht auf diese Äußerungen zu konzentrieren und einzurasten, vielmehr Formen zu finden, die es möglich machen, ein Gesamtbild von Einzel- und Gruppenmeinungen zu entwerfen.

Die anderen nicht vergessen

Die Konzentration auf den rechten Jugendlichen oder auf nazistische Äußerungen läßt uns nämlich übersehen, daß es in der Klassengemeinschaft natürlich viele andere Zugänge zum Thema gibt, die sich jedoch nicht in dem selben Maße in Szene setzen (können).

Während es sicher kontraproduktiv wäre, mit rechten Jugendlichen nach Mauthausen zu fahren, ist es für andere trotzdem von Bedeutung, sich mit "Ausschwitz-Lüge" und Faschismus auseinanderzusetzen, um darauf reagieren zu können. SchülerInnen mit latent rassistischer Haltung benötigen die Konfrontation mit Vorurteilen, Feindbildern, Zahlen und Argumenten. Opfern nazistischer Gewalt, deren es in der Schule nicht wenige gibt, wird die Auseinandersetzung mit direkter Gewalt wichtig sein. Besonders die Gruppe der Unentschlossenen, die nach Orientierungshilfen sucht, wird häufig vernachlässigt. Dabei ist der pädagogische "Erfolg" in dieser Gruppe, wenn auch nicht überprüfbar, so doch nachhaltig nicht zu unterschätzen.

Diskussionsspiele

Da in der Schule, im Gegensatz zur außerschulischen Jugendarbeit, homogene Gruppen gewöhnlich nicht gegeben sind, ist es notwendig, auf mehrere dieser verschiedensten Bilder und Bedürfnisse einzugehen. Für die inhaltliche Auseinandersetzung im Klassenverband eignen sich dazu alle Formen von Diskussionsspielen (vgl. Lernen kann auch Spaß machen, AGB). Sie gewährleisten eine umfassende Einbindung aller Betroffenen und schützen vor zu starker

Einflußnahme von Meinungsführern (auch LehrerInnen).

Projektorientiertes Arbeiten

Wollen und können wir diesen verschiedenen Bildern einen pädagogischen Raum geben, wird es notwendig sein, schulischen Rahmen zu sprengen. Die Auseinandersetzung mit Faschismus, Rassismus oder direkter Gewalt wird teilweise nur in Arbeitsgruppen fruchtbar sein können. Projektorientierte Methoden leben von der Möglichkeit des Ortswechsels bzw. davon, fächerübergreifend arbeiten zu können. Dies erfordert Engagement und Flexibilität von vielen Seiten, ist jedoch für das Thema Rechtsextremismus von großer Bedeutung. Gerade der Ortswechsel birgt die Möglichkeit in sich, aus verhärteten Positionen, die häufig in der Schule angesiedelt sind, kurzzeitig auszusteigen.

Für die Projektarbeit bieten sich natürlich besonders Formen direkter Begegnung, wie Publikumsbefragung, interkulturelle Kontakte oder Zeitzeugenbesuche an. Auch Medienprojekte, wie die Arbeit mit Videos, Zeitungsanalysen oder Fotogruppen erleichtern den Zugang. Besondere Wirkung und Faszination üben theaterpädagogische Projekte aus. "Voll auf der Rolle", ein Theaterprojekt mit Video und Drehbuch, geht direkt auf die Problematik "Rechtsextremismus" ein. Die Methoden Augusto Boals, wie Forumtheater, Zeitungstheater oder Statuentheater eignen sich besonders für die Aufarbeitung von Themen wie Gewalt, Flucht oder Konfliktlösung.

Alle diese Formen projektorientierten Arbeitens leben natürlich vom Engagement und der Freiwilligkeit aller Beteiligten. Dieses wird leichter zu erreichen sein, wenn die gemeinsame Arbeit aus den Bildern möglichst vieler Beteiligter entstanden ist.

Bibliographie

- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.
Rabenstein, Reinhold: Lernen kann auch Spaß machen. AGB, Ökotoxia 1989.

Die AutorInnen

Karl Blüml ist Deutschdidaktiker und Landesschulinspektor in Wien.

Willibald Dörfler ist O.Universitätsprofessor für Mathematik und ihre Didaktik in Klagenfurt, zurzeit Rektor der Universität.

Edith Draxl-Zeier unterrichtet an einer AHS in Graz.

Jakob Ebner ist AHS-Lehrer in Linz.

Maria Götzinger-Hiebner war früher AHS-Lehrerin und arbeitet jetzt als selbständige Lernbetreuerin in Wien.

Hans Peter Graß ist Mitarbeiter des Vereins für Friedenspädagogik in Salzburg.

Karin Hackl ist Vertreterin der UnterrichtspraktikantInnen aus Wien.

Christian Holzmann arbeitet als AHS-Lehrer in Wien.

Klaus Kaltenbrunner ist Psychotherapeut für Kinder in Villach.

Ernst Koller ist Sekretär von Unterrichtsminister Scholten.

Hans Jürgen Krumm ist Professor für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien.

Dietmar Larcher ist O.Universitätsprofessor am Institut für Weiterbildung der Universität Klagenfurt und am IFF in Klagenfurt.

Gerd Lau unterrichtet an einer AHS in Salzburg und ist Lehrbeauftragter am Pädagogischen Institut mit dem Thema "Interkulturelles Lernen".

Karl Lippert entwickelte die Methode des "selbstbestimmten Arbeitens" als AHS-Lehrer in Wien.

Wolfgang Maxlmoser berät das Bundesministerium für Unterricht und Kunst in Fragen der Einführung des Computers im Unterricht und arbeitet als Hauptschullehrer in Salzburg.

Gerlinde Müller-Grohotosky arbeitet in der Frauenberatungsstelle in Villach.

Gerald Nitsche unterrichtet an einer AHS in Landeck.

Martina Partilla ist AHS-Lehrerin in Wien.

Ewald Polacek ist Geschäftsführer des "Österreichischen Bundesverbandes für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater". Er kommt aus Waidhofen an der Thaya/NÖ.

Eva Maria Rastner arbeitet als Vertragsassistentin für Linguistik und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Sie ist Mitherausgeberin dieses Bandes.

Josef Reichmayr ist Obmann des Vereins "Österreichische BildungsAllianz".

Bettina Reitstätter arbeitet als Psychotherapeutin und Psychologin in Tirol.

Arno Rußegger ist Universitätsassistent für deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt.

Christa Satzke arbeitet an einer Pädagogischen Akademie in Wien.

Wendelin Schmidt-Dengler ist O.Universitätsprofessor am Institut für Germanistik der Universität Wien und Vorstand der "Österreichischen Gesellschaft für Germanistik".

Heidi Schrodt ist AHS-Direktorin in Wien.

Kaspar H. Spinner ist Universitätsprofessor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg.

Reiner Steinweg arbeitet im Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Außenstelle Linz.

Eva Steltzer arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Wien.

Reinhard Stockinger arbeitet als BHS-Lehrer in Liezen.

Josef Thonhauser ist Universitätsprofessor für Pädagogik an der Universität Salzburg.

Wladimir Wakounig ist Assistenzprofessor am Institut für Schul- und Sozialpädagogik der Universität Klagenfurt.

Petra Walcher unterrichtet an einer AHS in Wien.

Christine Wildner ist als AHS-Lehrerin im Zentrum für das Schulpraktikum in Wien beschäftigt.

Paul Peter Wildner ist AHS-Direktor in Wien.

Hermann Wilhelmer unterrichtet an einer BHS in Klagenfurt.

Werner Wintersteiner, Tagungsorganisator und Herausgeber der "ide", betreut den Bereich Fachdidaktik am Institut Germanistik der Universität Klagenfurt.

**Wir danken allen Sponsoren der 3. Tagung
"Deutschdidaktik in Österreich":**

Bundesministerium für Unterricht und Kunst

Pädagogisches Institut des Bundes, Klagenfurt

Pädagogisches Institut für Berufsbildende (Höhere) Schulen, Wien

Landesregierung Kärnten

Landeshauptstadt Klagenfurt

Rektor der Universität Klagenfurt

Kärntner Universitätsbund

Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)

Verlag ÖBV-Klett-Cotta

Firma Pago Fruchtsäfte

Literarischer Arbeitskreis

ide

Informationen zur Deutschdidaktik

■ ide ist

die Zeitschrift für den Deutschunterricht.
ide hält den Dialog zwischen DeutschlehrerInnen in der Praxis und didaktischer Forschung aufrecht.
 Publiziert wird von DidaktikerInnen aus Forschung und Lehre und von LehrerInnen in der Praxis: Information und Diskussion über Grundsätzliches und Aktuelles der Deutschdidaktik.

■ ide ist

das Podium für den aktuellen Erfahrungsaustausch zwischen DeutschlehrerInnen in der Praxis.
ide öffnet Klassenzimmer und Konferenzzimmer: Information und Kommunikation über Praxis und Projekte, über Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen.

ide bringt viermal jährlich:

- ein ausführlich und vielseitig behandeltes **THEMA** – auf praxisbezogene Aktualität wird besonderer Wert gelegt: theoretische Grundlagen, Erfahrungsberichte aus der Praxis, methodische Hilfen, Materialien und, als besonderer Service, die vertiefende Bibliographie zum Thema.
- das informative **MAGAZIN** mit vielen praktischen Tips, Hinweisen auf Termine, Seminare, Tagungen und Rezensionen
- den Serviceteil – **BAZAR** – mit Kurzvorstellungen neuer Materialien (auch graue Literatur).

Themenhefte 1994/5

- **1/94 Wege aus der Gewalt**
 "Auffällige SchülerInnen" – Rechtsruck – Jugendliteratur – Gewalt als Unterrichtsthema
- **2/94 Leistungsbeurteilung**
 Schule und Notendruck – alternative Formen der Leistungsbeurteilung – Noten im Projektunterricht
- **3/94 Comics**
 Überblick über eine Gattung im Aufwind, Comics für Jugendliche und Erwachsene; Einsatz im Unterricht
- **4/94 Sprachdidaktik – Sprachkritik**
 Vorschläge für einen "behutsamen" Umgang mit der Sprache der SchülerInnen
- **1/95 Szenisches Lernen**
 Szenisches Lernen im Sprach- und im Literaturunterricht

ide – Informationen zur Deutschdidaktik

Abonnement (ein Jahr, vier Nummern): öS 380,-/DM 59,- /sfr 51,- (inkl. Porto)

Einzelhefte: öS 148,-/DM 23,- /sfr 18,- (zuzügl. Porto)

Information und Bestellung: Österreichischer StudienVerlag, Postfach 104, A-6011 Innsbruck

