

ide – extra

**Klaus Amann, Gabriele Fenkart,
Marlies Krainz-Dürr, Dietmar Larcher,
Werner Wintersteiner (Hrsg.)**

Deutschunterricht

Erfahrungen, Modelle, Theorien

ide-extra
Eine deutschdidaktische Publikationsreihe
herausgegeben von Werner Wintersteiner
Band 2

**Klaus Amann, Gabriele Fenkart,
Marlies Krainz-Dürr, Dietmar Larcher,
Werner Wintersteiner (Hrsg.)**

Deutschunterricht

Erfahrungen, Modelle, Theorien

Österreichischer StudienVerlag
Innsbruck-Wien

Gefördert vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Deutschunterricht : Erfahrungen, Modelle, Theorien /
Klaus Amann ... (Hrsg.). -

Innsbruck : Österr. Studienverl., 1994

(Ide extra ; Bd. 2)

ISBN 3-7065-1102-9

NE: Amann, Klaus [Hrsg.]

[Informationen zur Deutschdidaktik / Extra]

Ide extra : eine deutschdidaktische Publikationsreihe. -

Innsbruck : Österr. Studienverl.

Reihe Extra zu: Informationen zur Deutschdidaktik

NE: Ide-extra; HST

Bd. 2. Deutschunterricht. - 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.

Druck: WB-Druck, Rieden am Forggensee

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ZUR THEORIE DES DEUTSCHUNTERRICHTS	9
<i>Werner Wintersteiner: Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik</i>	<i>10</i>
<i>Klaus Amann: Von den Freuden im Diesseits. Vermischtes zum Literaturunterricht</i>	<i>39</i>
<i>Dietmar Larcher: "Wenn i tian werrat." Paradigmen der Sprachdidaktik</i>	<i>49</i>
<i>Werner Wintersteiner: Die Grammatik der Schule. Über die pädagogische Wirkung schulischer Strukturen</i>	<i>63</i>
<i>Dietmar Larcher: Vom "role taking" zum "role making". Die berufliche Identität von DeutschlehrerInnen</i>	<i>90</i>
AUS DER PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS	95
<i>Marlies Krainz/Werner Wintersteiner: "Die Fremdheit in uns selbst aufspüren ..." Bericht aus einer Schreibwerkstatt</i>	<i>96</i>
<i>Walter Teubl/Brigitte Fuchs: Auf's Bilderbuch gekommen. Kreativer Literaturunterricht mit Mira Lobes "Das kleine ich bin ich"</i>	<i>113</i>
<i>Anna Koch-Handschuh: Glänzende Augen. Über die erstaunliche Wirkung eines schnöden Kinderbuches</i>	<i>116</i>
<i>Walter Teubl: Ein buntes Tier auf Selbsterfahrungstrip</i>	<i>119</i>
<i>Martina Partilla: Das kleine IBI bei den großen und starken vierzehnjährigen IBIS</i>	<i>122</i>
<i>Brigitte Fuchs: Der Affe im Wespennest</i>	<i>126</i>
<i>Christine Gamel: Ich, das Bild. Didaktische Aufbereitung des Textes "Ich bin ich" von Mira Lobe</i>	<i>135</i>
<i>Helene Socher: "Spüren – Fühlen – Denken". Ein Unterrichtsprojekt ...</i>	<i>139</i>

<i>Brigitte Fuchs</i> : "Erheben Sie sich im Angesicht Gottes!" Kreativ-produktiver Literaturunterricht in der Oberstufe	149
<i>Elisabeth Hensler</i> : Unterrichtsalltag versus Lehrplan. Ein kritischer Rückblick	159
<i>Monika Eder</i> : Mein Sprung in die Verweigerung. Mein Selbstverständnis als Deutschlehrerin	173
<i>Gabriele Raditsch</i> : Die Macht des Klassenvorstandes. Wie groß sind die Möglichkeiten der Beeinflußbarkeit einer Klasse durch ihren Klassenvorstand?	183
 ZUR THEORIE UND PRAXIS DER FORTBILDUNG	 197
 <i>Marlies Krainz-Dürr</i> : LehrerInnen erforschen ihre Praxis	 198
<i>Marlies Krainz-Dürr</i> : Nicht nur die Pausen nützen – Lehrer- fortbildung auf kollegialer Basis	211
<i>Gabriele Fenkart</i> : Simulationsspiele in der Fortbildung	223
<i>Marlies Krainz/Gabriele Fenkart</i> : Prozeßorientierte Fortbildung: Am Beispiel Leistungsbeurteilung	238
 Anhang	 249

Vorwort

In den letzten Jahren ist es ruhiger geworden um die Fachdidaktik Deutsch. Verbunden mit ihrem Aufschwung in den siebziger Jahren noch große pädagogische und politische Hoffnungen, so sind seit den späten achtziger Jahre Ernüchterung und eine defensive Haltung zu bemerken. In Deutschland wird die universitäre Didaktik Schritt für Schritt eingeschränkt, in Österreich konnte sie sich niemals wirklich als wissenschaftliche Disziplin etablieren. Das ist nicht allein auf widrige gesellschaftliche Umstände zurückzuführen. Man muß sich wohl auch selbst einige unangenehme Fragen stellen. Hat die Deutschdidaktik ausreichend ihre "Brauchbarkeit" für den schulischen Unterricht bewiesen? Hat sie sich nicht allzu oft darauf beschränkt, vom Schreibtisch aus Konzepte zu entwickeln, statt sich auf den schulischen Alltag einzulassen? War sie nicht allzu lange damit beschäftigt, den Nachbardisziplinen ihre Wissenschaftlichkeit zu beweisen und deren Paradigmen und Methoden zu imitieren, statt zu erkennen, daß sie als "Wissenschaft vom Deutschunterricht" ganz eigene Wege gehen muß? Hat sich nicht die Sprache der Didaktik allzuweit von der Sprache der LehrerInnen und SchülerInnen entfernt?

In jüngster Zeit scheint sich jedoch wieder eine Trendwende abzuzeichnen. Viele Lehrkräfte experimentieren mit neuen Lernformen, mit Projektunterricht, community education usw. Die Didaktik greift diese Experimente auf, begleitet sie und ermutigt die LehrerInnen, ihre Erfahrungen selbst zu dokumentieren. Diese Bemühungen um eine kritische Betrachtung und Erforschung des eigenen Unterrichts könnten, wie wir meinen, ein Motor zur Erneuerung der Schule, aber auch der Fachdidaktik sein. Der entscheidende Punkt ist, daß die Lehrkräfte nicht mehr Objekte einer von der Wissenschaft organisierten Unterrichtsforschung sind, sondern deren Subjekte, die von Pädagogik und Didaktik unterstützt und beraten werden. Damit erhält die Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis eine neue Qualität. Auch die vorliegende Publikation verdankt dieser Tendenz wichtige Impulse.

Dieses Buch ist das Ergebnis eines mehrjährigen intensiven Dialogs von PädagogInnen, GermanistInnen, DidaktikerInnen mit LehrerInnen, die in verschiedenen Schultypen arbeiten. Den Rahmen dieser Kooperation stellte der Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch" dar. Wir haben versucht, das zu realisieren, was die Didaktik oft nur fordert: eine ganzheitliche Betrachtung und Bearbeitung des schulischen Deutschunterrichts, die Verbindung von theoretischen und praktischen Zugängen, die Veränderung der Praxis im Licht pädagogischer, sprachdidaktischer

und literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die Bereicherung der Didaktik durch praktische Erfahrungen, die Aufnahme der schulischen Rahmenbedingungen in das theoretische Modell.

Deswegen ist auch kein glattes Lehrbuch entstanden, und auch eine systematische Bilanz "des" Deutschunterrichts wird man vergeblich suchen. Was wir aber bieten können, ist ein Panorama reflektierter Praxis-Erfahrungen, theoretische Überlegungen zum Schulunterricht, zur Lehrerrolle, zur Sprach- und Literaturdidaktik sowie die Reflexion dieses Prozesses selbst – kurz: ein Dokument praktischer Lehrerforschung. Wir können keine Abgeschlossenheit, weder der theoretischen Aussagen noch der praktischen Beispiele, beanspruchen. Wir meinen aber, daß gerade die offene Form des Buches einen hohen Gebrauchswert für Lehrerinnen und Lehrer hat, und daß unsere Erfahrungen auch einen neuartigen Beitrag zur didaktischen Theoriebildung darstellen.

Mit dieser Publikation möchten wir nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung von Deutschunterricht und Deutschdidaktik leisten, sondern auch mit allen jenen in Dialog treten, die an einer Reform des Schulwesens "von unten", an einer "neuen Schulkultur" Interesse haben.

Klagenfurt, im Oktober 1994.

Klaus Amann
Gabriele Fenkart
Marlies Krainz-Dürr
Dietmar Larcher
Werner Wintersteiner

I. Zur Theorie des Deutschunterrichts

Werner Wintersteiner

Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik

1. Vorbemerkung

Germanistik, Deutschdidaktik, Deutschunterricht – manchmal scheint mir, das sind drei Welten, drei Kontinente, die weniger mit einander zu tun haben, als man erwarten sollte. Ich bin als Pendler durch die drei Welten gekommen – ich habe *Germanistik* studiert, *Deutsch* unterrichtet und arbeite jetzt als *Didaktiker*, und mir ist das Trennende oft stärker aufgefallen als das Gemeinsame.

Vom Standpunkt des *Schulunterrichts* erinnert die Beziehung oft an das Märchen von "Einäuglein, Zweiäuglein und Dreiäuglein". Zwischen der wissenschaftlich aufgeladenen dreiäugigen Germanistik und der im Vergleich zu ihr einäugigen Didaktik kommt man sich als Lehrer/in oft als einzig Normale/r, als Zweiäuglein vor, das völlig zu unrecht von den neidischen Schwestern gerade wegen seiner Normalität mißachtet wird.

Vom Standpunkt der *Germanistik* scheint es sich eher um die Geschichte vom "Hans im Glück" zu handeln. Der von der Fachwissenschaft mit Mühe und Fleiß angehäuften Goldklumpen der Erkenntnis wird schon von der Didaktik immer billiger verscherbelt, um schließlich im Unterricht im schlimmsten Fall – im Dorfbrunnen zu landen.

Die *Didaktik* wiederum begreift ihre Situation als die eines "Aschenputtels" der Germanistik. Versmäht muß sie draußen bleiben, wenn es um die großen Ereignisse geht, und dabei leistet doch gerade sie die wertvolle, aber unbedankte Vermittlungsarbeit: die Guten ins Töpfchen, die Schlechten in Kröpfchen ...

Das Problem liegt meiner Meinung nach nicht in der Tatsache, daß sich diese drei Arbeitsbereiche unterscheiden, sondern in den falschen Erwartungen, die die einen an die anderen stellen, und über die zuwenig geredet wird. Im Grunde ist das Problem die mangelnde Kommunikation und die mangelnde Klärung der Beziehungen.

Die Didaktik, von der in der Folge die Rede sein wird, stellt den Anspruch, eine Wissenschaft zu sein. Sie will eine wissenschaftliche Beschreibung des

Deutschunterrichts liefern und damit zu seiner ständigen Neuorientierung beitragen. Als solche muß sie notwendig eine gewisse Distanz zu ihrem Gegenstand, dem Unterricht in der Schule, entwickeln und ihn von außen betrachten. Sie kann nicht bloß dazu herhalten, "Anleitungen" für die Praxis zu geben (das bleibt natürlich eine wichtige Aufgabe). Sie muß auf einer theoretischen Ebene die Ziele und Möglichkeiten des Deutschunterrichts herausarbeiten und Maßstäbe entwickeln, anhand derer die Praxis gemessen werden kann. Reibungen sind also unvermeidlich.

Aber auch zur Germanistik steht Deutschdidaktik notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis. Man erwartet sich von der Didaktik oft eine "Vermittlungsrolle" und meint damit, sie solle die "Inhalte" der Germanistik den SchülerInnen "vermitteln". Ich würde den Begriff anders deuten. Aufgabe der Deutschdidaktik ist nicht die Vermittlung *von* etwas *an* jemanden, sondern die Vermittlung *zwischen* zwei Bereichen: zwischen der fachlich-systematisch orientierten Germanistik und der lebensweltlich-thematisch orientierten Schule. Deutschunterricht ist eben nicht (in erster Linie) Wissenschaftspropädeutik, sondern sprachliche und literarische Bildung für den Alltag. Je weiter Germanistik und Schule auseinanderklaffen, desto wichtiger wird diese Vermittlungstätigkeit. Man könnte sogar sagen, daß sich die Didaktik deshalb als eigene Wissenschaft oder Wissenschaftsrichtung etabliert hat, weil eben die wachsende Kluft zwischen Germanistik und Deutschunterricht diese Vermittlung immer dringender gefordert hat. Einerseits hat die Germanistik keine Kriterien entwickelt, die für didaktische Entscheidungen der Stoffauswahl herangezogen werden können, andererseits klammert sie viele für den Schulunterricht entscheidende Stoffgebiete (Aufsatz, Rechtschreibung usw.) überhaupt aus. (Vgl. dazu Müller-Michaels 1980, S. 48-49).

Ein Beispiel: Die Entwicklung der neuen Medien hindert die Germanistik zunächst nicht, ihren Gegenstand, die Literatur, weiterhin in gewohnter Weise wissenschaftlich zu bearbeiten. Dieselbe Entwicklung ändert aber alles für die Schule: Kinder wachsen heute mit Fernsehen, Computer und CD-Player auf. Nicht nur die hohe Literatur (die ihnen ja immer fremd war und erst "vermittelt" werden mußte), sondern das Medium Buch selbst spielt für sie eine wesentlich geringere Rolle als für nur eine Generation vorher. Lesen ist keine selbstverständlich voraussetzbare kulturelle Gewohnheit mehr. Der Deutschunterricht muß reagieren und reagiert auch. Die Deutschdidaktik muß ihm dazu die nötigen Orientierungen und Informationen liefern. Sie versucht sich selbst systematisch z.B. mit Leseforschung beschäftigen, wird aber auch auf die Ressourcen der Germanistik zurückgreifen und hier eine stärkere Beschäftigung mit diesen praxisrelevanten Themen urgieren. Das Problem ist freilich, daß diese Vermittlungstätigkeit oft nicht erfolgreich ist, weil die Germanistik den Deutschunterricht (allen Beteuerungen zum Trotz) als nicht besonders wich-

tiges Praxisfeld ansieht. Und für eine Reihe von Fragen ist sie, zumindest in ihrer bisherigen Ausrichtung, auch gar nicht kompetent. Psychologie und Medienwissenschaften haben hier oft mehr zu bieten. Das Fazit: Die Germanistik droht ihren Status als wichtigste Bezugswissenschaft der Deutschdidaktik zu verlieren.¹⁾ Sie hat aber gleichzeitig das Ausbildungsmonopol für künftige DeutschlehrerInnen – eine paradoxe und für alle unbefriedigende Situation, die vielleicht leichter bewältigt werden kann, wenn man ausgehend von einem Rückblick auf die Geschichte von Germanistik und Deutschdidaktik klare Trennungen wie auch gemeinsame Aufgaben für die Zukunft formuliert.

2. Grundfragen des Deutschunterrichts

Bevor ich versuche, bei einem Streifzug durch die Geschichte der Deutschdidaktik ein paar besonders markante Stationen auszumachen, werde ich den Rahmen abstecken, innerhalb dessen diese Entwicklung vor sich geht. Dazu formuliere ich einige Thesen zum *Deutschunterricht*, auf den sich jede *Deutschdidaktik* bezieht.

FRAGE 1 Wie sieht die Beziehung von Sprach- und Literaturunterricht aus?

In einem Lehrplan für Höhere Schulen, der bis vor kurzem in Kraft war, hieß es ausdrücklich: "Der Deutschunterricht soll eine erlebbare Einheit bilden und nicht in Spracherziehung und Literaturkunde zerfallen."²⁾

Der Sprach- und der Literaturunterricht bilden aber zunächst *keine* Einheit, und es ist auch kein Zufall, daß es sich auf der Universität um zwei getrennte Disziplinen handelt. Die "Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift" war lange Zeit die einzige anerkannte Aufgabe des neuen Schulfaches "Deutscher Unterricht". Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Literatur *als Dichtung* zum Gegenstand des Deutschunterrichts. Man sah in ihr die ideale Verbindung der Teildisziplinen *moralischer Unterricht* und *Denkschulung*. Aber immer, wenn die Deutschdidaktik eine Verschmelzung ihrer Teilbereiche anstrebte, hat dies die Unterordnung eines der beiden Bereiche unter den anderen bedeutet. So galt lange Zeit die hohe Literatur als das unhinterfragbare Muster sprachlichen Ausdrucks, an dem sich auch die Alltagssprache zu orientieren hatte. Im Zuge der Befreiung von dieser ästhetischen Sprachnorm und der Entdeckung der Alltagssprache als genuiner Ausdrucksform verfiel man eine Zeitlang in das umgekehrte Extrem. Unter dem Schlagwort "sprachliche Kommunikation" wurde jede Art von Äußerung subsumiert, und die Grenzen zwischen Alltag und Kunst wurden faktisch eingeebnet, bis das sprachliche Kunstwerk sich im Textbegriff aufzulösen drohte.

Es ist daher wichtig, zunächst die Unterscheidung zwischen Sprach- und Literaturunterricht zu treffen, und dann bewußt Verbindungen herzustellen. Dies kann mit Schwerpunkt auf den Literatur- oder auf den Sprachunterricht erfolgen, oder, wie meist, unter einem integrativen Blickpunkt von außen, von einer inhaltlichen Problemstellung her.

FRAGE 2 Soll man von der Persönlichkeit des/der Schüler/in oder vom Fach ausgehen?

Die Kontroverse, ob man in der Erziehung den Akzent auf das "Bildungsgut" legen oder eher "vom Kinde aus" unterrichten soll, ist so alt wie unentschieden. Sie scheidet die Geister sowohl im "konservativen" wie im "progressiven" Lager. Schon der Neuhumanismus im 19. Jahrhundert betonte den Wert der "klassischen Bildungsgüter", die der Jugend zu erschließen seien. In dieser Tradition wurde die Forderung aufgestellt, die Jugend müsse zu ihrer Geschmacksbildung "echte Kunstwerke genießen" (Heinrich Wolgast). Die aufkommende Psychologie führte hingegen den Begriff des "Kindgemäßen" ein und prägte den Slogan "Die Auswahl des Besten ist nicht immer die beste Auswahl!" (Heinrich Hart). Ich meine, Aufgabe der Didaktik ist es, beiden zu ihrem Recht zu verhelfen. Zweifelsohne muß die sprachliche Norm der Verkehrssprache gegenüber der Herkunftssprache der Kinder "durchgesetzt" werden, und zweifelsohne darf sich der Literaturunterricht nicht auf den Horizont der Jugendlichen beschränken. Ebenso richtig ist es, zum Beispiel die Herkunftssprache nicht als etwas zu Überwindendes zu sehen, sondern als genuine und oft überraschend reiche Ausdrucksform. Die Verkehrssprache muß als Bereicherung und weitere unabdingbare Ausdrucksmöglichkeit neben und nicht anstelle der Herkunftssprache gelehrt werden.

Mit etwas anderer Akzentsetzung taucht diese Fragestellung auch bei dem alten Streit darüber auf, ob systematisches oder problemorientiertes Lernen vorzuziehen sei. Auch hier scheint eine Balance das Richtige zu sein. Jedenfalls zeigen die bisherigen Auseinandersetzungen innerhalb der Deutschdidaktik, "daß systematische Wissensvermittlung allein keine Qualifikation für die Bewältigung von problematischen Situationen des gesellschaftlichen Alltags garantiert; aber auch daß problemorientierte Qualifizierungen nicht das gesellschaftlich notwendige Maß an Wissen bereitstellen kann, das für das Bestehen aller denkbaren zukünftigen Situationen notwendig wird" (Müller Michaels 1980, S. 170).

Die Debatte über diese Probleme wurde meist als eine Kontroverse über die Methode geführt, wie etwas am besten zu *vermitteln* sei. Doch ihre Bedeutung geht weit darüber hinaus. Es handelt sich um die erzieherische und damit gesellschaftliche Grundfrage nach der Beziehung zwischen Tradition und

Erneuerung, wenn man will, um "den Widerstreit der Kultur mit der Natur des menschlichen Geschlechts" (Rousseau). Es geht darum sicherzustellen, daß etwas Neues entsteht und daß das Alte in einer modifizierten Form weiterleben kann. Aufgabe der Erziehung ist es, "etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue (...) In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre" (Arendt 1958, S. 273 und 276).

FRAGE 3 Ist Deutschunterricht ein musikalisches oder ein "rationales" Fach?

Begriffe wie "sprachliche Kommunikation" legen es nahe, den Deutschunterricht als Vermittlung einer sogenannten Kulturtechnik zu betrachten, quasi als ein "technisches" Fach, bei dem Wissen und Fähigkeiten einigermaßen objektiv meßbar und prüfbar sind. Gleichzeitig ist aber der Erwerb und der Gebrauch der Sprache ein die Persönlichkeit fordernder und formender Vorgang, bei dem gerade keine allgemeinverbindlichen Kriterien angelegt werden können. Unter diesem Blickwinkel ist Deutsch ein musikalisches Fach, in dem man erzählend oder schreibend sich selbst ausdrückt, spielend die Welt imitiert und lesend sich einlebt in fremde Welten. Die Entwicklung der Sprachfähigkeit wie auch der Schriftlichkeit läßt sich also keineswegs eingrenzen auf die Aneignung technischer Fertigkeiten. Die Sprache als das "Hauptmedium des Bewußtseins" (Spinner) ist entscheidend für die Identitätsfindung, für die Fähigkeit, in Auseinandersetzung mit der Umwelt eine eigene Position zu beziehen. Und der literarische Text lädt den Leser ein, seine eigenen Erfahrungen in den Lese-prozeß einzubringen – bis zur "Verschmelzung und gegenseitigen Verfremdung von Leserbewußtsein und Textstruktur" (Spinner 1980, S. 14).

Das Entscheidende ist, daß es sich dabei um kein unvermitteltes Nebeneinander zweier Unterrichtsaufgaben handelt, sondern daß technische Fähigkeiten und kulturelle Bildung durch denselben Lernprozeß vermittelt werden. Die Balance zwischen diesen beiden Aspekten ist meiner Meinung nach eine der interessantesten und schwierigsten Aufgaben unseres Faches.

FRAGE 4 Worin besteht der politische Charakter des Deutschunterrichts?

Die hier dargestellten Merkmale des Deutschunterrichts machen ihn zu einem eminent politischen Fach, vielleicht mehr als andere Fächer. Dies liegt am politischen Charakter der Sprache selbst. Die Sprache ist Produkt und Medium kollektiver menschlicher Aktivität, "denn Menschen sind nur darum zur Politik begabte Wesen, weil sie mit Sprache begabte Wesen sind" (Arendt 1960, S. 10).

Wenn Politik gemeinschaftliches Handeln der Menschen bedeutet, dann ist es kein Wunder, daß das Fach, das das Kommunikationsmittel Sprache lehrt, hier eine besondere Rolle spielt.

Historisch ist es aber die Ideologie der "Muttersprache" und der "Nationalliteratur", die die politische Ausrichtung des Deutschunterrichts fast ein Jahrhundert prägte. Wie zahlreiche Beispiele der letzten Jahre zeigen, sind Kernbereiche und Kernbegriffe des Deutschunterrichts wie die "Muttersprache", das "gute Deutsch", die Rechtschreibung, und eine "anständige" Literatur noch immer stark ideologisch besetzt.³⁾ Zweifellos geht dieses sich meist als Protest gegen die Moderne artikulierende Politikverständnis nach wie vor auf deutsch-nationale Traditionen zurück, die heute wieder eine größere Akzeptanz zu finden drohen.

Im Gegensatz dazu, aber auch zu dem Politikverständnis der "kritischen Didaktik" der 70er Jahre, die im Deutschunterricht eine Art literarisch verbrämten Politikunterricht sah, meine ich: Nicht seine nachträgliche Politisierung oder Ideologisierung macht den politischen Charakter des Deutschunterrichts aus, sondern dieser resultiert aus der gesellschaftlichen Relevanz der Kernbereiche des Deutschunterrichts selbst. Kommunikatives Handeln und politisches Handeln sind, zumindest nach dem emphatischen Politikbegriff einer Hannah Arendt, identisch. Darum ist auch die Vorstellung von einer "individuellen" Bildung sinnlos. Und frei nach Max Frisch könnte man sagen: Ein sogenannter unpolitischer Deutschunterricht hat die politische Wahl, die er vermeiden möchte, bereits getroffen.

Meine Grundannahme ist, daß sich jede Weiterentwicklung der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts auf diese Grundfragen beziehen muß und bezieht – daß die verschiedenen didaktischen Konzepte daher konkurrierende oder einander ergänzende Antworten auf die genannten Fragen sind: die nach der Beziehung von Sprach- und Literaturunterricht, der Dialektik von Persönlichkeit und Bildungsgegenstand, nach dem Verhältnis zwischen technischer Ausbildung und musischer Bildung und nach dem politischen Charakter des Deutschunterrichts. Die folgende historische Darstellung zeigt, welche Antworten die jeweilige Zeit auf diese Fragen gefunden hat.

3. Streifzüge durch die Geschichte

Wenn ich nun die Geschichte der Deutschdidaktik (mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Literaturdidaktik) nach 1945 nachzeichne, so muß bewußt sein, daß sie eigentlich nur in Verbindung mit der Geschichte der Germanistik darstellbar ist, als eine Geschichte des Herauslösens und der Abtrennung. Dabei ist zu beachten, daß neue Trends lange Zeit neben den alten bestehen bleiben und manchmal den alten Ansichten nur die äußere Hülle einer neuen

Position übergestülpt wird. Man darf auch die Entwicklung der Deutschdidaktik nicht mit einer Geschichte des Deutschunterrichts, wie er in den Schulen praktiziert wird, gleichsetzen. Bekanntlich hat sich der Deutschunterricht gegenüber der Entwicklung neuer Trends in der Deutschdidaktik als ziemlich resistent erwiesen. Eine empirische Untersuchung (Schlotthaus/Noelle 1984) kommt zu der nur für die Autoren erstaunlichen Feststellung, daß die LehrerInnen sich die Theoriegebäude ihrer universitären Vordenker nicht zueigen gemacht haben, sondern daß sie an ihrer eigenen eklektizistischen Theorie stricken, mehr am Methodischen interessiert sind und im übrigen die Werke der Didaktiker als Steinbruch benutzen, aus dem sie das für ihren Unterricht Brauchbare herauschlagen ...

Um ein plastisches Bild der Entwicklung der Deutschdidaktik zu zeichnen, werde ich ihre Geschichte in vier Perioden einteilen, die ich nicht mit wissenschaftlichen Begriffen, sondern mit Metaphern benennen möchte, welche die Geschichtswissenschaft mir geliehen hat.⁴⁾ Diese poetischen Bilder haben immer den Vorteil eines "ästhetischen Mehrwerts": In ihnen schwingt mehr an Bedeutungsgehalt mit, als eine akribische wissenschaftliche Beschreibung auszudrücken vermag. Ich unterscheide

* **die germanische Urzeit**, in der sich die Germanistik als umfassende Deutschkunde verstand und die nationale Bildung die "vornehmste Aufgabe" der Schulen war.

* **die Ritterzeit**, als man nach der Niederlage des Nationalsozialismus an unverdächtige, aber nicht unbedingt an demokratische Traditionen anzuknüpfen bemüht war.

* **die Aufklärung**. Typisch für sie ist die Existenz verschiedener Richtungen, die die Beseitigung der "feudalen Traditionen" auf ihre Fahne geheftet haben, aber auch untereinander sehr uneins sind, obwohl sie alle irgendwie recht haben und alle irgendwie einseitig sind. Im Rückblick betrachtet ist das die fruchtbarste Zeit der Deutschdidaktik.

* **die Gegenwart**. Kennzeichen der Gegenwart ist, daß sie so gegenwärtig ist. Es fällt schwer, genügend Distanz aufzubringen, um sie genau einzuschätzen.

3.1 Vom Urgermanentum zur Ritterzeit: Traditioneller Deutschunterricht

Historisch verdankt der Deutschunterricht dem Versprechen, Bildung als Ausbildung der nationalen Identität zu leisten, seinen Aufstieg zum leitenden Fach im Fächerkanon. "Nichts hat die Entwicklung des Deutschunterrichts vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende des Nationalsozialismus

stärker bestimmt als die Überzeugung, daß es seine höchste Aufgabe sei, alle Schüler zu einem bewußten Deutschtum zu erziehen" (Frank 1973, S. 375). Die nationale Idee ermöglichte es, dem Sprach- und dem Literaturunterricht eine einheitliche Ausrichtung zu geben. Dieser Befund gilt, mit geringen Einschränkungen, auch für den deutschsprachigen Teil der Habsburger-Monarchie.⁵⁾ Damit verbunden ist eine polare Entgegensetzung von Verstand und Gefühl, von Schöpfung und Wissenschaft, und ein irrational-verklärendes Verständnis der eigenen Mission: "Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohepriesterliches Amt" (Wackernagel, zitiert nach Frank 1973, S. 299).

Das Nationale, das Autoritäre und das Irrationale waren im "urgermanischen" Deutschunterricht eng und untrennbar verbunden.⁶⁾ Trotz der Diskreditierung des Nationalen durch den Nationalsozialismus blieben das Autoritäre und das Irrationale übrig, und auch die nationalistischen Konzepte lebten in einer verschämteren Form weiter. Das wurde in der Nachkriegszeit als Anknüpfen an den "gesunden Traditionen" der vorkriegszeitlichen Ära verstanden. Die prinzipielle Krise, in die der Deutschunterricht durch das Wegfallen der nationalen Idee kam, konnte so gar nicht erfaßt werden. Denn wenn die Erziehung zum Deutschtum nicht mehr das Ziel ist, wozu soll dann einem Fach die Leitfunktion zukommen, das die *deutsche* Sprache und *deutsche* Literatur in den Mittelpunkt stellt? Jedenfalls läßt sich der Rückgriff auf die angeblich positiven Traditionen der Zeit vor dem Nazismus als Versuch verstehen, dieser Problematik auszuweichen, den Heldenmythos eben nicht in der urgermanischen, sondern in der ritterlichen Ausformung weiter zu pflegen.

"Das Leitbild des ritterlichen Menschen" – so lautete wörtlich das Bildungsziel des Begründers der neueren Deutschdidaktik nach 1945, Robert Ulshöfer (Ulshöfer 1957). Der Begriff der Ritterlichkeit scheint sehr treffend gewählt. Die Ritter als neu aufgestiegene Schicht waren ja darum bemüht, sich durch kulturelle Konventionen von den anderen gesellschaftlichen Klassen zu unterscheiden. Ulshöfer, auch Begründer der Zeitschrift "Der Deutschunterricht", verkündete ein Programm der elitären Abgrenzung der gebildeten Jugend durch Beherrschung der sprachlichen *Codes* und die Kenntnis des literarischen *Kanons*. Aus dem Ideal einer allseitig gebildeten Persönlichkeit (Humboldt) war endgültig der Bildungsbürger geworden, eine Erscheinung, die schon Clemens Brentano als "Bildungsphilistertum" gegeißelt hatte.

In der Ritter-Zeit der Deutschdidaktik herrschten noch klare Unterscheidungen zwischen Gut und Böse. Die Schüler sollten "die Urformen des Heldentums kennenlernen" (Ulshöfer 1957, S. 57), um ein "Idealbild" vor Augen zu haben. "Auf der Grundlage vorgegeblicher Bedürfnisse der Schüler wird eine Erziehungsnorm propagiert, die sich aus dem Inventar nationaler Erziehung

herleiten läßt" (Müller-Michaels 1980, S. 12). Die ritterlichen Freunde der Kinder und Pädagogen des Buches hatten den Kampf gegen Schmutz und Schund auf ihr Banner geschrieben, sie brandmarkten die "unterwertige" Literatur mit Feuer (öffentliche Verbrennungen von "Schundheften") und dem Schwert von Gerichtsbeschlüssen.⁷⁾ Auch das ritterliche Turnier wurde mit Anstand gepflegt. Jeden Samstagabend ertönte im Radio der Signalton: "Achtung, Achtung, Sprachpolizei".⁸⁾ Und noch die gänzlich revidierte Fassung von Ulshöfers "Methodik des Deutschunterrichts" von 1974 führte ein Kapitel "Über die Bekämpfung der Comics."

So fremd und verdächtig die damaligen Konzepte heute erscheinen mögen, so muß man doch festhalten, daß es Didaktikern wie Ulshöfer gelungen ist, eine bildunsthoretische Grundlage und eine Methodik des Deutschunterrichts zu erarbeiten, die sich eine Zeitlang als tragfähig und entwicklungsfähig erwies. Auch heute noch bieten die Handbücher aus den 50er Jahren eine Menge an Anregungen. Dennoch ist das Gesamtkonzept dieses Literatur- bzw. Sprachunterrichts heute nicht mehr aufrechtzuerhalten:

Kritikwürdig sind bereits die Voraussetzungen: So richteten sich die didaktisch-methodischen Bemühungen explizit und ausschließlich an eine Elite, an die "Führungsschicht unseres Volkes" (Ulshöfer), die es nicht zuletzt durch die höhere Bildung vom "gemeinen Volk" abzuheben galt (Ulshöfer in: Müller-Michaels 1980, S. 9).

In den Schulen herrschte die "Literaturpädagogik" vor, die entweder eine irrationale "Einfühlung" in das "dichterische Werk" praktizierte oder als werkimmanente Interpretation der vorherrschenden Strömung in der Germanistik entsprach. Das Weiterleben von nazistischen und deutschnationalen Traditionen im österreichischen Kultur- und Literaturbetrieb ist inzwischen ja ausführlich nachgewiesen worden. Der *Literaturbegriff* dieser Literaturpädagogik war einfach: Die echte Literatur ist die hohe Literatur. Ihr Qualitätsbegriff ist kulinarisch: Wie bei einem Steak kommt es darauf an, ausreichend abgelegt zu sein. Der Rest ist Schmutz und Schund. Der wird von den Hauptschullehrern bekämpft, von den Professoren der Höheren Schulen ignoriert.

Der *Leser*, der Schüler also, ist das Objekt dieser Pädagogik. Ihm muß das durch den Kanon definierte Wertesystem vermittelt werden – es geht um ein *Hinauflesen* zur wertvollen Literatur. Sie ist künstlerisch schön und moralisch gut und eignet sich deshalb vorzüglich als Erziehungsmittel für die jungen "Ritter". Wichtigstes Medium dafür ist das "Gesinnungslesebuch". "Die Konzeption des Gesinnungslesebuchs, die einen an der Lebenshilfe-Pädagogik orientierten 'und insofern praxisbezogenen Unterricht' intendiert (Kreft), ist daran erkennbar, daß seine Texte nach Themenkreisen geordnet sind, 'die auf

unvergängliche Wertbezirke hindeuten' (Dahrendorf). (...) Das Gesinnungslesebuch beschränkt sich auf die Widerspiegelung eines der vorindustriellen Gesellschaft verhafteten Weltbildes und informiert nur mangelhaft oder falsch über die gegenwärtige Realität" (Holzner 1979, S. 13).

Im Sprachunterricht galt die Norm des "Guten Deutsch". Die "Sicherheit im richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben"⁹⁾ zu erzielen, galt noch bis zum Lehrplan von 1985 als unangefochtener didaktischer Grundsatz. Oder, um den Titel eines Sprachbuchs für Hauptschulen zu zitieren: "Gut sprechen! Richtig schreiben! Scharf denken!"¹⁰⁾

In dieser "Ritterzeit" läßt sich eine "naive Phase" (grobgesprochen die 50er Jahre) und eine sozusagen "modernere, technologische Phase" (etwa die 60er Jahre) unterscheiden. Was sich wandeln kann, was verfeinert werden muß, ist die *Methode* dieser Vermittlung, oder im damaligen Jargon: "der Vermittlung von exemplarischer, sprachwertiger wie welterhellender Dichtung in intensiven Unterrichtsformen" (W. Israel 1969, nach Stein, S. 25).

Die *Modernisierung* dieser Methode bestand in den 60er Jahren hauptsächlich darin, die Diskrepanz zwischen der erwünschten literarischen Bildung und dem tatsächlichen Kulturkonsum zuzugeben, und über *Leseerziehung* Gegenstrategien zu entwickeln. Insofern ging diese Pädagogik auch vom Leser aus, sie interessierte sich für ihn, um "schülergemäße Verfahren" zu finden, die ihn zum gewünschten Ziel bringen. Der Wandel läßt sich vielleicht am Titel der Lesebücher ablesen: Hieß eines der frühesten Unterstufenbücher (1951) einfach "Lesebuch für Mittelschulen" bzw. für die Oberstufe "Aus dem Reichtum der Dichtung", so nahmen die Titel der 60er Jahre stärker Bezug auf den Leser: "Freude am Lesen" oder später "Begegnungen".

Das Gesinnungslesebuch muß nun dem "literarischen Arbeitsbuch" weichen. Die Texte sind nunmehr nach literaturwissenschaftlichen Aspekten, Gattungen, Genres und Epochen geordnet. Anhand der beiden Lesebücher "Welt im Wort" und "Ueberreuter-Lesebuch" hat Holzner (1979, S. 14ff.) aber nachgewiesen, daß auch in diesen modernisierten Handreichungen "die Vermittlung konventioneller bürgerlicher Wertvorstellungen, Vorschriften und Tabus" vorherrscht (S. 15).

Bei den Sprachbüchern ersetzt der wesentlich ausgefeiltere "Killinger" (der sich über die Jahrzehnte ständig erneuert) die veraltete Sprachlehre von Josef Stur. Wie sehr aber der normative Druck des "modernisierten" Sprachunterrichts noch immer als Last empfunden wird, möge die folgende Passage aus Engelbert Obermosterers Satire "Killed by Killinger" zeigen:

"Ich habe hier den Killinger eins, das österreichweit verbreitete Sprachlehrbuch. Mit seiner Hilfe werde ich wie jeden September darangehen, die Aphasien der in den Bergen aufgewachsenen Kinder zu überwinden: ihr Stammeln, ihr Haarsträuben, den Druck in den Schultern. – Es wird im ersten Jahr nur Teilsiege für die Sprache geben. Aber mit den Bänden zwei bis acht werden wir, meine Kollegen und ich, das Unartikulierte weiter zurückdrängen, was, auf den Körper bezogen, bedeutet, daß das aus ihm Sprechende nicht länger zur Kenntnis zu nehmen ist, sondern einzig die Lautabsonderungen der geschulten Zunge" (Obernosterer 1988, S. 25).

3.2 Aufklärung

Der Grundgedanke der Aufklärung ist der von der Emanzipation des Individuums durch (wissenschaftliche) Bildung. Diese Leitidee hat bekanntlich sehr vielfältige Ausformungen gefunden, neben gemäßigten Reformern gibt es radikale Revolutionäre und gewandelte Konservative. Statt der nationalen Idee ist es jetzt die sozialkritische Ausrichtung, die Sprach- und Literaturunterricht zu einem Fach vereint. "Literaturwissenschaften als Sozialwissenschaften" ist der programmatische Titel einer Publikation, die Schule erfährt als "Praxisfeld" der Sozialkritik ein seither nicht mehr erreichtes Interesse. Die eigenständige Entwicklung der Didaktik ist die logische Folge. Ich versuche, zwei Richtungen zu unterscheiden, die man sich nicht als gegenläufige Tendenzen vorstellen darf, sondern die man eher als verschiedene Richtungen der Aufmerksamkeit begreifen soll.

3.2.1 Kritischer Literaturunterricht: die wunderbaren Jahre der Deutschdidaktik

*Ich war elf, und später wurde ich
sechzehn. Verdienste erwarb ich
mir keine, aber das waren die
wunderbaren Jahre.
(Truman Capote, Die Grasharfe)*

Die wunderbaren Jahre¹¹⁾ der Deutschdidaktik begannen um 1970. Sie brauchte sich keine Verdienste zu erwerben, ihr Verdienst war schon, daß es sie gab. Auf weiten Gebieten betrat sie Neuland, das sie mit juveniler Forschheit zu erobern trachtete. Gründe für die Rebellion gegen die Väter gab es reichlich – gerade im Bereich Germanistik und Didaktik. Die "Rebellen" betrachteten ihre Aktivität selbst als "kopernikanische Wende" (Dahrendorf) der Didaktik, obwohl manche ihrer Ansätze schon durch die "technologische" zweite Phase des traditionellen Unterrichts vorbereitet worden waren. In die Wirklichkeit der österreichischen Lehrpläne haben diese Konzepte allerdings erst in den 80er Jahren Eingang gefunden, mit fast zwanzig Jahren Verspätung, zu einem Zeitpunkt wo sie schon selbst veraltet waren ...

Der konservative und verzopfte Charakter dieses Bildungssystems, für das der Deutschunterricht eine wesentliche Stütze war, kam Ende der 60er Jahre von mehreren Seiten unter Beschuß:

- Die wirtschaftliche Entwicklung erforderte einen Bildungsboom: Es mußten mehr Maturanten und Akademiker mit effizienteren Methoden ausgebildet werden.
- Die 68er Bewegung kritisierte den ideologischen, autoritären und selektiven Charakter des Bildungssystems: Es war gerade beim Deutschunterricht nicht schwer nachzuweisen, daß der traditionelle Literaturbegriff wie die herrschende Sprachnorm konservativ waren und im Gefüge eines starren Schulsystems dazu beitrugen, andere als bürgerliche Schichten von höherer Bildung fernzuhalten.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die mediale Situation vollkommen gewandelt; die gesellschaftliche Bedeutung der Literatur änderte und relativierte sich.

Die 68er Bewegung, "die letzte Revolution, die noch nichts vom Ozonloch wußte" (Cohn-Bendit) steht für einen heute naiv wirkenden Glauben an den Fortschritt der Gesellschaft und der Wissenschaften. Hier war kein Unterschied zwischen dem progressiven und dem technokratischen Reformflügel zu bemerken. Und so läßt sich auch die wesentliche Veränderung in der Deutschdidaktik als *Verwissenschaftlichung des Deutschunterrichts* bezeichnen. Es lassen sich drei Trends ablesen:

- stärkere Orientierung an der Literaturwissenschaft, der stark expandierenden Linguistik und tw. der Medienwissenschaft
- Verwissenschaftlichung des pädagogischen Aspekts durch die Curriculum-Theorie, die durch die Erfindung des *Lernziels* einen effektiveren Unterricht versprach;
- gesellschaftskritischer Anspruch, der teilweise mit einem unglaublichen Dogmatismus propagiert wurde, andererseits oft zur Pose erstarrte, sodaß ganz unterschiedliche Positionen diesen "Markennamen" in Anspruch nahmen.

Diese Entwicklungen waren die inhaltliche Basis für die Etablierung einer eigenen "Wissenschaft vom Deutschunterricht" (Vgl. Ivo 1977), die auch dem Bemühen vieler Germanisten entsprach, ein praktisches Anwendungsfeld für ihr Fach zu finden und damit der Legitimationskrise der Germanistik zu

entkommen. Die Revision der (deutschen) Lehrpläne im Geiste der "neuen Autorität der reformierten Literaturwissenschaft" (Bogdal 1990, S. 17) schien die Erfolgsaussichten dieser Orientierung zu bestätigen. Die Einrichtung von eigenen Lehrstühlen für Deutschdidaktik (in der BRD) erfolgte im Zeichen dieses Didaktikbooms der 70er Jahre. Die Stunde der *Kritischen Deutschdidaktik* hatte geschlagen. Obwohl es hier sehr unterschiedliche Positionen im Detail gibt, lassen sich doch einige allgemeine Trends erkennen.

Der Literaturbegriff wurde neu gefaßt und ausgeweitet:

- Etwa nach dem Motto "Heine und Büchner statt Goethe und Grillparzer" wurde der gesellschaftskritische Gehalt der Literatur betont und wurden oppositionelle Werke verschiedener Jahrhunderte zu einem neuen Kanon gereiht. Das Lesebuch "Ein anderes Deutschland" (1978) im neugegründeten Oberbaum Verlag ist vielleicht eines der konsequentesten Beispiele für diese Tendenz.
- Der Schwerpunkt wurde auf die Gegenwartsliteratur gelegt. Zweck der Beschäftigung ist nicht mehr die Erkenntnis des künstlerischen Gehalts, sondern Literatur wird zum Mittel, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen, wobei die spezifische literarische Form der Welt-Interpretation zunächst zweitrangig ist. Der Fachausdruck für dieses neue Interpretationsritual der Literatur lautete "kritisches Lesen".
- Damit einher ging eine Ausweitung des Literaturbegriffs: nicht mehr die Hochliteratur allein war gültig, journalistische Formen, Sachliteratur, Trivialliteratur, Kinder- und Jugendliteratur rückten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Unter dem Einfluß der Sprachwissenschaft ersetzte der Begriff *Text* tendenziell den der *Literatur*.
- Geschriebene Texte wurden als Medien begriffen und den Produkten der modernen elektronischen Massenmedien gleichgestellt. Eine radikale Stimme verlangte überhaupt die Auflösung der Germanistik in eine allgemeine Medienwissenschaft (Faulstich 1979, S. 9ff.), doch schon allein aus Gründen der Absicherung der eigenen Existenz schenkten die Germanisten dieser Richtung wenig Gehör.

Der Leser wird ebenfalls vor neue Anforderungen gestellt. Es geht allerdings meist darum, seine *objektiven Interessen* mithilfe der Literatur zu erkennen und danach zu handeln. Literaturunterricht ist Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge.

Die 'kopernikanische Wende' im literaturdidaktischen Denken besagt, daß sich die Didaktik ihre Ziel- und Auswahlentscheidungen nicht von einem vorhandenen und von der Literaturwissenschaft beschriebenen System 'Literatur' vorschreiben läßt, sondern von den Bedürfnissen der Schüler und von ihren jetzigen und späteren Lebenssituationen her argumentiert (Dahrendorf 1975, S. 293).¹²⁾

Die Methoden der "Kritischen Literaturdidaktik" entsprechen diesem Konzept. Die *wissenschaftliche Interpretation* betritt das Feld. Der Literaturunterricht soll die "Analyse- und Rezeptionskompetenzen" des kritischen Konsumenten ausbilden. In den Lesebüchern, die in der BRD Titel tragen wie "Lesen, Darstellen, Begreifen" oder "Drucksachen", findet man jetzt nicht mehr bloß literarische Texte im Sinne einer Anthologie. Die Lernzielorientierung verlangt eine höhere Effizienz und man bedient sich dazu v. a. folgender Methoden:

- Texte werden themenzentriert zu Sequenzen gereiht
- Leitfragen geben Hinweise auf die Interpretation
- literarische Werke werden mit historisch-gesellschaftlichen Sachinformationen kombiniert, in den "gesellschaftlichen Kontext gestellt".

Fazit:

Der "kritische Literaturunterricht" hat eine radikale Veränderung der bisherigen Literaturdidaktik bewirkt, ja er hat eine *Literaturdidaktik*¹³⁾ eigentlich erst begründet. Freilich ist gerade hier zwischen der Propagierung neuer Ideen auf der Hochschule und ihre Realisierung in der Schule zu unterscheiden. Seine bleibenden Leistungen sind jedenfalls:

- die Erweiterung des Textbegriffs,
- die Abkehr von der werkimmanenten Interpretation und das Aufdecken, gesellschaftlicher Zusammenhänge,
- die Einführung der Interpretation in Orientierung an der Entwicklung der Germanistik,
- die didaktische Analyse, in der sich der Lehrer bewußt macht, was er eigentlich im Literaturunterricht erreichen will,
- die Propagierung der Schülerinteressen, die allerdings oft seltsam abstrakt gefaßt werden,
- ein wissenschaftliches Gesamtkonzept für die sprachliche und literarische Bildung, das sich auf die Erkenntnisse der "Kritischen Theorie" stützt.

Das "Kritische Lesen" hat allerdings schon bald selbst Kritik auf sich gezogen:

- Es wurde gezeigt, daß Textanalyse als Ideologiekritik den Schüler wieder zum Objekt stempelt. Er muß die richtige Interpretation seines Lehrers übernehmen, der über die "objektiven" Interessen des Schülers Bescheid weiß.

Diese Interessen sind durch die Gesellschaftsanalyse ermittelt und treten dem Schüler als Leistungsanspruch gegenüber. Die emanzipatorische Absicht führt sich durch ihre Durchsetzung von oben selbst ad absurdum. Damit kommt die "Kritische Didaktik" auch in einen seltsamen Widerspruch zum gleichzeitig propagierten *Projektunterricht*, der ja den Versuch darstellt, die freie Entwicklung der SchülerInnen zu ermöglichen. "In der Schule tobt das Leben" (Kagerer 1978) – das durfte offenbar nur in der Hauptschule Wirklichkeit werden.

- Es wurde kritisiert, daß das Poetische zu kurz kommt. Wenn es bei einem Text nicht mehr auf literarische Qualität, sondern nur mehr auf Progressivität ankommt, verschwindet das Spezifische der Kunst. In naiver Weise wird angenommen, daß Texte eine beliebige Verpackung für soziologische Kenntnisse seien. So werden in einem Standardwerk der damaligen Zeit in einer Unterrichtseinheit über "Politische Lyrik" Autoren wie Erich Fried und Günter Grass kritisiert: "beide entziehen sich der unmittelbaren politischen Verwertung (was nicht unbedingt für sie sprechen muß)". Ihre "skeptische Haltung" ist den kritischen Didaktikern ein Dorn im Auge. Ihnen werden andere Schriftsteller vorgezogen, die literarisch schwach, aber *politisch korrekt* schreiben: "Sie erreichen nicht immer die formalen und ästhetischen Qualitäten der anderen, sind ihnen aber inhaltlich voraus, weil sie parteilich den *Klassengehalt* der BRD-Gesellschaft aufzeigen"(Ide 1972, S. 84-90).
- Mit dem Primat des Politischen wird auch die Idee der literarischen Bildung aufgegeben. Der Verzicht auf den literarischen Kanon unter Hinweis auf seine klassenspezifische Zusammensetzung sei keine Lösung (Heydorn 1970, S. 23. In: Stein 1980, S. 26):

So setzt sich diese Bildung auch von der Literatur ab, der Tradition folgend, daß die literarische Bildung bei den Massen nichts zu tun hat; jetzt sind nur noch Massen übrig. War diese Bildung früher den herrschenden Klassen allein überlassen, so wird sie nunmehr zurückgewiesen, weil es bei ihr um die Bildung der früheren Oberklassen handelt, weil sie eine 'schichtenspezifisch beschränkte Auswahl der Inhalte' bietet. Ein demokratischer Vorgang; was früher nur die oberen Zehntausend lesen durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle.

3.2.2 Kommunikative Didaktik

1971 verfaßte der bundesdeutsche Didaktiker Werner Schlotthaus einen Artikel, den er in progressiver Kleinschreibung im damaligen Zentralorgan der kritischen Pädagogik, der Zeitschrift "betrifft: erziehung", veröffentlichte. Der Titel dieses Aufsatzes ist gleichsam das Programm einer didaktischen Orientierung, die seither wie keine andere den Deutschunterricht prägen sollte. Er lautete: "lehrziel: kommunikation".

Damit erfolgte – im Zuge der Aufwertung der Linguistik seit Ende der 60er Jahre – eine entscheidende Neuorientierung für Sprach- und für Literaturdidaktik. Diese "Kommunikative Didaktik" oder "Didaktik des Sprachlichen Handelns" hat Maßstäbe gesetzt, die heute unverändert gelten und hinter die keine neuere Position mehr zurückfallen darf. Das ist ihr entscheidendes Verdienst.

Auch bei dieser didaktischen Tendenz läßt sich folgendes Phänomen feststellen: Ist eine Tendenz erst einmal etabliert, so finden unter dem Deckmantel der gerade gängigen Begriffe die unterschiedlichsten Positionen Unterschlupf. Das gilt gerade für den Begriff der Kommunikation, der für alles mögliche herhalten muß und oft gerade für das Gegenteil menschlicher Kommunikation.

In deutlicher Abgrenzung von einem technologischen Kommunikationsbegriff, der sich auf Informationsaustausch beschränkt, wurde der gesellschaftliche Charakter sprachlichen Handelns herausgestellt. Für die Didaktik war ab nun nicht mehr das sprachliche System, sondern der pragmatische Aspekt, das sprachliche Handeln, entscheidend. Da sprachliches Handeln sich immer auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit bezieht, wurde es möglich, die Lebenssituation der SchülerInnen und gesellschaftskritische Intentionen in den Sprachunterricht zu integrieren.

"Man kann dieses Sprechen, Schreiben, Lesen, das Heranwachsenden zur Mündigkeit helfen soll, nicht an einer abstrakten, von Lebenszusammenhängen losgelösten Sprache lernen. Mit dem Sprechenlernen, Lesenlernen, Schreibenlernen wird es bei dieser Zielsetzung immer dann ernst, wenn es mit den Problemen und Möglichkeiten ernst ist, um die es beim Sprechen, Lesen, Schreiben geht," formuliert Horst Rumpf programmatisch in der "Festrede zur Eröffnung" eines neuen österreichischen Sprachbuches, dessen Konzeption bis heute richtungsweisend ist (Arbeitsgruppe 1977, S. 8)¹⁴⁾. Das Herausgeberkollektiv dieses Buches, "Unter der Oberfläche" (UdO), nannte sich bezeichnenderweise "Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln". Die didaktische Konzeption dieses Buches ist ein typisches Beispiel für diesen neuen Ansatz:

- Sprachlernen ist eine Form des sozialen Lernens. Statt abstrakter Regeln und Normen, wie sie durch grammatisches Wissen vermittelt werden, geht es nun darum zu lernen, die Bedingungen und Folgen des Sprechens in komplexen Situationen abzuschätzen. "Grammatik in Situationen" – unter dieser Parole wird der systematische Grammatikunterricht (einstweilen) zu Grabe getragen.
- Man erkennt, daß der bisherige Sprachunterricht ein "Lernen auf Vorrat" war, der nicht die Gegenwart der SchülerInnen berücksichtigt. Die neuen Leitlinien heißen "situatives Probehandeln", z.B. in Rollenspielen, oder

"Handeln in realen Situationen", z.B. im Projektunterricht oder dadurch, daß man die soziale Situation in der Schule zum Thema macht.

- Diese Auffassung von Sprachunterricht ermöglichte es, die gesellschaftskritischen Absichten direkt in den Unterricht zu tragen und sie auf eine verständliche Weise zu bearbeiten, bei der den SchülerInnen eine aktive Rolle zukommt. Daß dieses Konzept bis heute ein Ärgernis darstellt, beweist die noch immer anhaltende scharfe Kritik konservativer Kreise an UdO und ähnlichen Schulbüchern (Katholischer Familienverband 1993, S. 20 ff.).
- Der sprachpragmatische Ansatz ermöglicht wieder eine Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht. Man befreit die Literatur von der Aura, die den Zugang zu ihr verstellt. Ihre ästhetischen Baugesetze und ihre soziale Funktion werden zueinander in Beziehung gesetzt. Das führt auch zur Aufwertung der Kinder- und Jugendliteratur, die sich einer Alltagssprache bedient und in diesen Jahren selbst eine gewaltige Veränderung erfahren hat. Diese Annäherung der Literatur an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen macht sie auch wieder als Modell für die eigene Schreibpraxis interessant.

Fazit:

- Die "kommunikative Didaktik" hat bis heute gültige Standards und Methoden erarbeitet, wenn auch manche dogmatische Einseitigkeit heute nicht mehr geteilt wird.
- Heute ist man bemüht, Sprachnorm und sprachliches Regelsystem zu vermitteln und gleichzeitig Normenkritik und individuelle Ausdrucksweise zu fördern. Situativer und systematischer Grammatikunterricht werden nicht mehr als Gegensatz empfunden.
- Heute betont man, daß Sprache nicht nur der Kommunikation mit anderen dient, sondern auch das wichtigste Mittel der Reflexion und Selbstverständigung ist.

3.3 Gegenwart

Geschichte ist immer ein Konstrukt, und die Einteilung von Epochen hat etwas Willkürliches. Ich setze die "Gegenwart" in dem Moment an, wo man erstmals bemüht ist, nicht das Soziale, sondern die Subjektivität der SchülerInnen und LehrerInnen konsequent zu berücksichtigen. Das Ende der "großen Erzählungen" (Lyotard), die Abkehr vom marxistisch oder freudianisch geprägten Aufklärungsoptimismus bringt wieder eine Skepsis bezüglich der Erkenntnisfähigkeit der Welt mit sich. Es geht nicht nur um die Frage, ob etwa der Sinn eines Textes "erkennbar" ist, sondern darum, ob es diesen Sinn überhaupt

"gibt", ob sich die symbolischen Zeichen überhaupt auf eine objektive Welt beziehen lassen.

3.3.1 "Angenommen Agamemnon": die Entdeckung des Lesers

1978 verfaßten zwei angesehene "kritische Deutschdidaktiker" ein Buch mit dem Thema "Wie Lehrer mit Texten umgehen". Als Übertitel wählten sie die kryptischen Worte: "Angenommen Agamemnon". Und dazu erzählen sie nach Christoph Lichtenberg folgende Anekdote:

Ich kannte einen Gelehrten, der so oft den Homer las, und so in der klassischen Welt lebte, daß er das Wort "angenommen" nicht richtig lesen konnte, sondern stattdessen "Agamemnon" las.

Sie untersuchen in diesem Buch das schulische Kommunikationsverhalten der Lehrer und entdecken eine *déformation professionnelle*. Ihr Fazit: Die Schüler kommen – trotz aller kritischer Kritik – zu kurz. Ihre Forderung: Die Schüler müssen als Subjekte des Unterrichts ernstgenommen werden. Das bedeutet, die unterschiedlichen Leseweisen, zur Unterhaltung, und sei es auch evasiv und kompensatorisch, das Lesen aus einem praktischen Informationsbedürfnis heraus wie auch die heuristische Leseweise, das (schulische) Textinterpretieren, als gleichberechtigt anzuerkennen.

Aufgabe des Deutschunterrichts sei es, alle diese Leseweisen zu berücksichtigen, schon allein deshalb, damit die Schüler den Umgang mit Literatur als sinnvoll und relevant für ihr Leben erfahren können. Wenn der Schwerpunkt nach wie vor beim heuristischen Lesen liegt, so deshalb, um für die private (und spätere) Alltagslektüre auf einem höheren Niveau zu befähigen. Revolutionierend (und meist noch immer nicht eingelöst) ist ihre Forderung, daß der Deutschlehrer sich seine eigene Leseweise und seine Art des Textzugangs bewußt machen muß, um andere Spandpunkte vorurteilsloser zu akzeptieren (Nündel/Schlotthaus 1978).

Die Autoren versuchen mit dieser Argumentation, den rezeptionsästhetischen Ansatz, wie er von der Literaturwissenschaft entwickelt wurde, in die Literaturdidaktik zu übertragen. Die Rezeptionsästhetik hat nachgewiesen, daß der "wahre Sinn" nicht einfach in den literarischen Werken versteckt ist und vom Lehrer nach dem Motto "Was wollte der Dichter damit sagen?" herausgelockt werden kann, sondern daß Sinn erst entsteht, wenn der Leser liest und damit die oder besser eine der im Text angelegten Sinnmöglichkeiten realisiert. Somit fällt die "richtige" Interpretation, die der Lehrer kraft seines Amtes vertritt. Die spontanen Schülerrezeptionen werden jetzt nicht mehr als unwissenschaftlich, unkritisch usw. verurteilt, sie werden überhaupt einmal zu Gehör gebracht, zur

Kenntnis genommen und Gegenstand des Unterrichts. Schon ein paar Jahre zuvor haben drei Forscher mit einer quasi "ethnologischen" Studie über die Art, wie SchülerInnen mit Texten umgehen, Aufsehen erregt (Eggert/Berg/Rutschky 1975). Nun erscheint eine ganze Reihe von Studien, die das Verhalten von Schülern gegenüber den Texten zum Gegenstand haben: "Die Wirklichkeit des Hauptschülers", "Der Schüler als Leser", "Schüler im Literaturunterricht" usw. Die lesebiographische Forschung erhält große Impulse. Dabei wird der Begriff "Rezeptionspragmatik" geprägt, um die didaktische Umsetzung der Rezeptionsforschung zu bezeichnen.

"Die Rezeptionsästhetik beschreibt die Aneignung und Konkretisierung literarischer Werke aus der Erfahrung geübter, professioneller Leser und Beleg des Kunstcharakters eines Werkes sowie den historischen Wandel der Konkretisationen. Rezeptionspragmatik beschreibt Situationen und Paradigmen in Alltag und Unterricht, die Rezeptionshandlungen von Nichtfachleuten herausfordern und in denen das literarische Werk eine Bedeutung für die Bewältigung der alltäglichen Lebenspraxis erhält" (Müller-Michaels 1978, S. 11).

Natürlich liegt in der Anerkennung der (spontanen) Schülerinterpretationen die Gefahr einer Beliebigkeit der Leseweisen. Wenn alles gleich gültig ist, kann bald alles gleichgültig sein, wurde kritisiert. "Habe der Einzug aller Textsorten in den Literaturunterricht bereits zur Gefahr geführt, hier eine Art "Supermarktangebot" zu vermitteln, so wäre nun auch noch ein Supermarktangebot an letztlich beliebigen Umgangsweisen mit Texten zu befürchten. Der Gegenentwurf zu dieser Leseweisendidaktik rückte das interpretatorische Bemühen um literarische Texte wieder in den Mittelpunkt" (Griesmayer 1986, S. 136). Vorkämpfer dieser Richtung ist Jürgen Kreft, der mit seinen "Grundproblemen der Literaturdidaktik" (1977) eine umfassende und theoretisch fundierte literaturdidaktische Konzeption vorgelegt hat. Kernstück ist sein vierstufiges Interpretationsmodell (1977, S. 379):

1. *Phase der bornierten Subjektivität: d. h. Begegnung mit dem Text, erster Interpretationsversuch der Schüler.*
2. *Phase der 'Objektivierung': In der Diskussion mit anderen Schülern, in den Verweisen des Lehrers auf den Text lernen die Schüler andere Standpunkte kennen und können ihre Position überprüfen.*
3. *Phase der Aneignung: neue, jetzt selbst-bewußte Interpretation.*
4. *Phase der Applikation: Herstellen eines Zusammenhangs zu Gesellschaft und Geschichte, literaturwissenschaftliche Betreuung, Anwendung z. B. als Rollenspiel auf aktuelle Konflikte.*

Fazit:

Die systematischen und teilweise empirisch belegten Bemühungen um die Anwendung der Rezeptionsästhetik auf die Literaturdidaktik haben folgende Fortschritte gebracht:

- Die Wiederentdeckung des Poetischen als spezifischen Gegenstand des Deutschunterrichts ermöglicht eine genauere Abgrenzung von Fächern wie Geschichte und politische Bildung und macht ein Defizit der "kritischen Literaturdidaktik" wett.
- Die Betonung des Subjekts des Schülers als Leser macht nicht nur den Weg frei zu einem emanzipatorischen Unterricht, der seinen Namen verdient, sondern ermöglicht überhaupt erst, daß sich die Literaturdidaktik wieder stärker der Schulrealität annähert und ihre Thesen praktisch überprüft.

Als Einwände könnte man formulieren:

- Ein gewisser schematischer Zug ist auch im Modell Krefts enthalten, da nicht einzusehen ist, wieso etwa historische Kenntnisse, literaturwissenschaftliche Informationen gerade auf die sogenannte "Applikationsphase" zu beschränken sein soll.
- Das Übergewicht des Interpretierens, des rein kognitiven Zugangs zu Literatur, bleibt aufrecht, zumindest in der Anfangsphase, als der Rezeptionsansatz noch nicht mit produktiven Verfahren verknüpft wurde.

3.3.2 Subjektivität und Kreativität

Nicht nur in der Pädagogik, in allen Bereichen sind die 80er Jahre von einer "Gegenströmung" gegen die oft zu dogmatischen und fortschrittsgläubigen Reformatoren der 70er Jahre gekennzeichnet. Ein Paradigmenwechsel vom Sozialen zum Psychologischen hat stattgefunden. Für die Didaktik konstatiert Kaspar Spinner auf dem Germanistentag 1989 (Spinner 1990):

- Psychologische Kategorien haben die soziologischen der 70er Jahre ersetzt.
- Die Beziehungsebene ist wichtiger als die Inhaltsebene geworden.
- Es herrscht die Ideologie der Intimität, vielleicht sogar eine "Tyrannei der Intimität" (Richard Sennet).
- Der Deutschunterricht hat mit der Aufgabe des literarischen Kanons seine Leitbildfunktion aufgegeben.

Unter diesen Vorzeichen ist eine neue deutschdidaktische Richtung entstanden, die sich das Ziel gesetzt hat, Subjektivität des Schülers und Objektivität des literarischen Textes zu vermitteln, eine dialektisches Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen. Eine Richtung, die ausgehend von einer Kritik am einseitig kognitiven Konzept der "kritischen Didaktik" Phantasie und Vernunft zu verbinden versucht. Bekannt geworden ist diese Richtung unter dem mißverständlichen Schlagwort des "handlungsorientierten" oder "produktiven" Literaturunterrichts.

Diese Strömung läßt sich einerseits als Radikalisierung des rezeptionspragmatischen Ansatzes verstehen. In diesem Sinn versucht Günter Waldmann (Waldmann 1984) das Umformen der Texte durch die SchülerInnen als eine Weiterentwicklung des leserorientierten Ansatzes zu argumentieren. Er sieht in der Produktionsorientierung die eigentliche Erfüllung der Forderungen einer kritischen und schülerorientierten Didaktik. Andererseits verdankt diese Richtung auch der kreativen Schreibbewegung, die in den 80er Jahren die (deutschen) Hochschulen erreichte, wesentliche Impulse. Die Titel der didaktischen Publikationen heißen jetzt "Schreiben kann jeder!" – "Warum verfassen Sie nicht selbst ein Sonett?" – "Literarische Geselligkeit" oder "Umgangsformen" usw.

Der Grundgedanke besteht darin, sich Texten nicht mehr analysierend zu nähern, sondern sie schreibend zu verändern, etwa einen Prosatext in Lyrik umzuformen, den Ausgang einer Geschichte zu modifizieren, neue Personen einzufügen, bis zur Nachgestaltung von Texten oder der freien Produktion eigener Werke. Auch szenisches Arbeiten wird unter diesem Blickwinkel wieder wichtiger. Gestaltpädagogische wie auch andere von der Psychologie herkommende Methoden (Psychodrama) halten im Deutschunterricht Einzug. Die postmoderne Kunstauffassung bietet dieser Tendenz eine willkommene theoretische Basis, wenn auch die Rezeption dieser Literaturtheorien durch die Didaktik erst in den Anfängen steckt (Spinner 1993, S. 30 ff. und Bogdal 1990). Dabei scheinen sich zwei Richtungen innerhalb des produktiven Literaturunterrichts abzuzeichnen: eine, die stärker literarisch orientiert ist und die Notwendigkeit einer Rückkoppelung auf den Text unterstreicht. Besonders Waldmann betont den Zusammenhang zwischen produktiven und analytischen Verfahren:

Der produktive Umgang des Lesers mit Literatur ist hier nicht subjektivistischer Selbstzweck, sondern er soll dem Leser die Literatur erschließen; seine subjektive Aktivität geschieht eben nicht vor allem um ihrer selbst willen, sondern sie soll immer auch 1. der unmittelbaren ästhetischen Erfahrung dienen; und diese Erfahrung soll 2. stets auch Erfahrung der geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezüge der Literatur sein. Insgesamt soll 3. ein objektives Erfahrungslernen des Subjekts eingerichtet werden (Waldmann in Hopster 1984, S. 115).

Einer anderen Tendenz geht es mehr um die Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen durch den eigenschöpferischen Umgang mit der Literatur, und sie akzeptiert auch, daß man sich dabei weiter vom "Ausgangstext" entfernt. Der Hauptvorwurf, der den produktiven Verfahren gemacht wird, lautet daher, daß der Verzicht auf Analyse ein Rückfall in eine dumpfe Erlebnispädagogik sei. Die Literaturdidaktik gebe sich für eine "Verniedlichung der Literatur zum Material für ... Selbsterfahrungsgruppen" her. "Der Text wird zum 'Pre-Text', das heißt Vorwand für nur noch pädagogisch legitimierte Aktivitäten, die dem Verstehensanspruch, den Texte von sich selbst her stellen, nicht gerecht werden" (Kügler 1982, S. 51-54). Natürlich bestehe bei diesem Verfahren die Gefahr, daß "Leseweisen zunehmen, bei denen man nur noch sich selbst im Text widerspiegeln will", lautet die Antwort auf diese Vorwürfe. "Aber es macht wenig Sinn, zu den alten Einseitigkeiten zurückzukehren, nur um die neuen Einseitigkeiten zu vermeiden," meint Kaspar Spinner zurecht (Spinner 1990, S. 488). In einer ausführlichen Debatte hat sich schließlich die Auffassung durchgesetzt, daß die produktiven Verfahren den Literaturunterricht sehr bereichern, aber nicht verabsolutiert werden dürfen. Sie stellen kein neues Paradigma des Literaturunterrichts dar. Karlheinz Fingerhut verwahrte sich sogar ausdrücklich gegen die Haltung, in einer Art "Schauergeschichte" die bisherige Praxis zu verdammen, um dann die eigene neue Methode als "Glücksmärchen" präsentieren zu können, eine Haltung, die übrigens den Deutschdidaktikern in den erbitterten Kontroversen der 70er Jahre durchaus nicht fremd war (Diskussion Deutsch 1987, S. 581 ff.). Im Gegensatz zu Fingerhut meine ich aber, daß das Faszinierende des neuen Ansatzes gerade darin liegt, daß er Ganzheitlichkeit verspricht und suggeriert, daß dadurch viele pädagogische und schulische Probleme gelöst werden könnten. Die einzelnen Arbeitsvorschläge sind im Grunde nicht so neu, wie es aussieht. Erst ihre Überhöhung zu einem quasi-therapeutischen Didaktikkonzept hat zum Triumph der produktionsorientierten Literaturdidaktik geführt. Der Deutschlehrer wird nun nicht mehr als *Hohepriester*, *Ritter* oder *Rebell* gesehen, sein Selbstverständnis nähert sich dem eines *Arztes*. Kein Wunder, daß sich viele Didaktiker genötigt sehen, eine deutliche Trennungslinie zur therapeutischen Situation zu ziehen (z.B. Spinner 1990, S. 492). Daß beim "kreativen Ansatz" mehr versprochen wird, als einlösbar ist, steht also außer Frage. Es geht aber nicht bloß darum, diese Differenz festzuhalten, sondern die Aufgabe lautet, Mittel zu finden, sie zu überbrücken.

Fazit:

Als Vorzüge dieser Methode werden meist genannt:

- Sie überwindet die Einseitigkeit einer rein analysierenden Beschäftigung mit Literatur. Sie erlaubt einen qualitätsvollen Literaturunterricht gerade auch bei Altersstufen, die entwicklungsbedingt ein rein analytisches Herangehen

- an Texte noch gar nicht leisten können. In anderen Bereichen der Kunst-
erziehung (Musik, Bildnerische Erziehung) war es übrigens immer schon
eine Selbstverständlichkeit, Malen und Geschichte der bildenden Kunst,
Musizieren und Musikgeschichte als Einheit zu betrachten.
- Das Interesse und das Verständnis für Poesie, für poetische Sprache wird
stark erhöht, wenn man sozusagen dem Autor als Autor gegenübertritt.
 - Produktiver Umgang mit anderen Texten ist eine sehr sinnliche und anschau-
liche Methode, sich eigene Interpretationsvorstellungen bewußt zu machen,
wie das beim "Inszenieren" von Dramen ja immer schon der Fall und auch
von der Deutschdidaktik "legitimiert" war.
 - Die Forderung nach Ganzheitlichkeit des Unterrichts (Herz, Hand, Hirn), die
von der Pädagogik immer stärker propagiert wird, kann erfüllt werden.
 - Die SchülerInnen können in diesem Modell tatsächlich eine aktive Rolle
spielen. Die Lehrerdominanz kann abgebaut werden.
 - Indem er den Akzent auf die Produktion und nicht auf das Produkt legt,
erlaubt der produktive Ansatz eine genuine Verbindung von Sprach- und
Literaturunterricht. Zudem lassen sich die Verfahren dieser Methode auch im
Sprachunterricht in vielfältiger Weise einsetzen.
 - Mit diesem Ansatz hat sich die Didaktik endlich wieder der Schule zuge-
wandt und sich auf das Methodische konzentriert. Deshalb sind die ent-
sprechenden (methodischen) Publikationen auch so stark wie kaum zuvor
von den Lehrkräften rezipiert worden. Sie versprechen eine Antwort auf
dringende Fragen der Lesemotivation. "Im Gegensatz zu vorausgehenden,
sich häufig systemhaft abschottenden Konzeptionen der wissenschaftlichen
Literaturdidaktik, die sich um die Lösung dieses Kardinalproblems wenig
verdientgemacht haben, hat die sogenannte handlungs- und produktions-
orientierte Richtung in diesem Zusammenhang beachtenswerte Vorschläge
formuliert" (Eisenbeiß 1994, S. 413).

Damit sind wir auch schon bei den Kritikpunkten:

- Als ausschließliches Verfahren, das in Gegensatz zu analytischen Vor-
gangsweisen gebracht wird, ist dieser Ansatz nicht sinnvoll. Auch Produk-
tion und Umarbeiten von Texten verlangen Interpretation und rationales
Vorgehen; Produktion und Rezeption sollte sinnvollerweise als Einheit
gesehen werden. Nur durch Umschreiben wird man den literarischen Texten
nicht gerecht; das Ziel der literarischen Bildung würde abermals verfehlt.

- Es ist ein falscher Gegensatz, analytisch mit undemokratisch und produktiv mit freier Erziehung zu identifizieren. Der bekannte ironische Satz "Nun seid schön kreativ" weist genau auf dieses Problem hin. Problematisch ist ferner die extensive Verwendung des Handlungsbegriffs, der total verwässert wird, wie auch die Zuordnung der Begriffe "aktiv" zu den produktiven Verfahren und "passiv" zu den reflexiven Methoden. Als ob Denken einfach etwas Passives wäre.

4. Neue Herausforderungen

Die Entwicklung der Deutschdidaktik der letzten Jahre, besonders des "produktiven Literaturunterrichts", läßt sich verstehen als Reaktion auf eine dreifache Herausforderung: die der Entwicklung der Mediengesellschaft, auf die veränderten Sozialisationsbedingungen, die auch die Stellung der Schule modifizieren, sowie auf eine gesamtgesellschaftliche Tendenz zum Subjektivismus, die sich auch in den pädagogischen Wissenschaften findet.¹⁵⁾

- Die oft beschriebenen veränderten Sozialisationsbedingungen lassen sich ganz allgemein als ein neues Verhältnis von Tradition und Erneuerung auf den Begriff bringen: "Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten wird" (Arendt 1994, S. 275).

Auf diese Frage kann es nicht bloß eine *didaktische* Antwort geben. Ein pädagogisches Gesamtkonzept, eine "neue Lernkultur", und eine Veränderung der Schulstruktur sind überfällig. Die (Deutsch-)Didaktik kann aber Argumente und Erfahrungen liefern, wie eine Neugestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Unterrichtsorganisation auszusehen hat, um adäquate Lernformen wie Projektunterricht, fächerübergreifendes Arbeiten, ganzheitliches Lernen mit Werkstättencharakter langfristig in der Schule zu etablieren. Und sie kann inhaltlich die Basis für einen fächerübergreifenden Unterricht legen, indem sie im eigenen Fach Grenzen öffnet und Bezüge zu Geschichte, Psychologie usw. herstellt. Ein neues Konzept der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts, das nicht in einem fächerübergreifenden Kontext gedacht wird, würde jedenfalls an der heutigen Realität vollkommen vorbeizielern.

- Die genannten Veränderungen betreffen aber auch in sehr direkter Form die Inhalte des Deutschunterrichts. Die geringe Wertschätzung von Tradition und die Entwicklung des Medienzeitalters drängen den traditionellen Literaturunterricht in die Defensive. Die Absage an einen verbindlichen Kanon,

die Aufwertung von Kinder- und Jugendliteratur und die generelle Beliebtheit der kreativen Methoden sind ein Ausdruck der Tatsache, daß heute bereits die *Lesesozialisation* selbst zu einem zentralen Anliegen geworden ist. Nicht mehr was gelesen wird und welche literarische Bildung wünschenswert sei, steht zur Debatte. Man feiert es bereits als Erfolg, wenn überhaupt noch zum Lesen motiviert und die Lesefähigkeit vermittelt werden kann.¹⁶⁾ Dieser Trend wird durch den Umstand, daß bereits die Mehrheit der MaturantInnen berufsbildende höhere Schulen absolviert, in denen Deutsch und die allgemeinbildenden Fächer eine geringere Rolle spielen, noch verstärkt. Das Projekt sprachlicher und literarischer Bildung im Medienzeitalter, das eigentliche Ziel der Deutschdidaktik, muß erst neu formuliert werden, "die Rolle des Muttersprachenunterrichts im Bildungskanon" ist, wie Hubert Ivo fordert, "zu überdenken." Eine "allgemeine Theorie muttersprachlicher Bildung" (Ivo 1994, S. 51) muß sich heute mehr denn je mit den Paradoxa einer muttersprachlichen Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft und einer literarischen Bildung in einer multimedialen Welt herumschlagen.

Erschwerend kommt hinzu, daß auf all diese Fragen von der Germanistik am wenigsten Antworten kommen. Sogar bei einem so "germanistischen" Thema wie dem Lesen stammen fast alle Publikationen entweder aus der Didaktik oder aus der Psychologie. Das ist umso erstaunlicher, als die Krise der Literarität natürlich die Germanistik besonders trifft, die ja eine wichtige Bewahrerin kultureller Tradition ist. Eine intensive Zusammenarbeit von Pädagogik, Didaktik und Germanistik ist notwendig, wenn Erziehung ihr Ziel nicht verfehlen will. Natürlich muß dabei einer didaktisch-pädagogischen Haltung entgegengetreten werden, die den Weg des geringsten Widerstands gehen will und aus der Tatsache, daß eine geschichtliche Perspektive und die Überlieferung literarischer Traditionen immer schwerer zu vermitteln ist, den vorschnellen Schluß zieht, daß auf diese Aufgabe zu verzichten sei und man sich ausschließlich an den Alltagserfahrungen der Jugendlichen orientieren solle. Hier könnte die Germanistik sehr wohl ein wichtiges Korrektiv für mögliche didaktische Fehlentwicklungen sein.

- Im Augenblick ist die Didaktik sehr stark auf methodische Fragen konzentriert. Unter dem Slogan "kleinere Brötchen backen" werden überhöhte Ansprüche und größenwahnsinnige Gesamtentwürfe zurückgenommen. Das ist auch gut so. Gleichzeitig darf aber die Aufgabe, an einem konzisen Gesamtkonzept von Deutschdidaktik zu arbeiten, nicht vernachlässigt werden. Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die Formulierung einer zeitgemäßen literarischen und medialen Bildung muß mit einem Konzept einer Erziehung zu politischer Verantwortlichkeit verbunden werden. Weder die Berufung auf eine nationale Idee (die "Muttersprache") noch die Utopie einer gerechten Idealgesellschaft, für die es (manipulativ) zu erziehen gelte,

können dafür die Orientierung bieten. Das der heutigen Zeit adäquate gesellschaftliche Leitbild muß wohl die Erziehung zum Frieden sein, also eine Befähigung zum verantwortungsvollen politischen Handeln, sodaß sich die "Dialektik von allgemeiner Bildung und Frieden" (Götz 1988, S. 15) entfalten kann. Frieden "ist regulatives Gestaltungsprinzip des gemeinsamen Lernens und Lebens in der Schule, von dem her die vielen kleinen Reformschritte des Schulalltags ebenso wie die bildungspolitischen Forderungen nach Verbesserung der Schule begründet werden können" (Götz 1988, S. 16). Dabei kann an die emanzipatorischen Traditionen angeknüpft werden, wie sie die Klassiker der allgemeinen Bildung entwickelt haben. Erziehung zum Frieden in der hier angedeuteten generellen Ausrichtung kann somit zu der Klammer zwischen Sprach- und Literaturunterricht werden, die heute so häufig vermißt wird. Denn offensichtlich sind die Qualifikationen und Einsichten, die das Fach Deutsch vermitteln kann, gegenwärtig besonders gefragt. "Immer weniger (Schein-, Halb-)Wissen ist erfahrungsgesättigt, und immer mehr Erfahrungen fehlt es trotz der Überfülle eingängiger Deutungen, die auf sie eindringen, an angemessener Buchstabierung" (Götz 1988, S. 26). Deshalb wird es immer mehr zur Aufgabe der Schule, "zusammenhangstiftende Strukturierungshilfen (anzubieten), mit denen die mediale Informationsflut bearbeitet werden kann", wie auch die "Alphabetisierung sprachlos gewordener Erfahrungen" (Götz 1988, S. 26/27) zu gewährleisten.

- Die "Wissenschaft vom Deutschunterricht" muß dazu auch entsprechende Arbeitsmethoden entwickeln. Sie muß die herkömmliche Trennung zwischen Forschern und Forschungsobjekten tendenziell überwinden und die Lehrkräfte, aber letztlich auch die SchülerInnen, als "Experten der Praxis" ernstnehmen und als Dialogpartner, nicht als "Untersuchungsobjekte" der Wissenschaft betrachten. Das Potential von Methoden wie "action research", denen auch die vorliegende Publikation entscheidende Impulse verdankt, ist noch längst nicht ausgeschöpft.

Unter diesen Vorzeichen wird die oben erwähnte Arzt-Metapher für DeutschlehrerInnen vielleicht doch noch akzeptabel. Sie ist nicht so anmaßend wie die Vorstellung vom Hohepriester oder Ritter, sie ist bescheidener als die des Rebellen und Weltveränderers. Und sie enthält bei aller Skepsis gegenüber dem eigenen Anspruch doch ein gesellschaftspolitisches Moment – in dieser heute wieder sehr zeitgemäßen Mischung aus Hoffnung und Melancholie, die Albert Camus vor einem halben Jahrhundert in der "Pest" beschrieben hat. Er spricht dort von jenen Menschen, "die trotz ihrer inneren Zerrissenheit gegen die Herrschaft des Schreckens und seine unermüdliche Waffe ankämpfen, die Heimsuchungen nicht anerkennen wollen, keine Heiligen sein können und sich dennoch bemühen, Ärzte zu sein" (Camus 1950, S. 202).

Anmerkungen

- 1) So wird zum Beispiel in einer vor wenigen Jahren erschienen Bilanz der (deutschen) Germanistik das Praxisfeld Deutschunterricht eher nebenbei behandelt, obwohl die Herausgeber in der Einleitung betonen, daß die meisten der in der Aufbruchperiode der 60er Jahre vorgetragenen Fragestellungen noch ungelöst sind. (Förster/Neuland/Rupp 1989).
- 2) Lehrplan der HBLA für wirtschaftliche Frauenberufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze, 1982.
- 3) Vergleiche etwa die Aufregung, die die sogenannte "Linzer Studie" über die Rechtschreibfähigkeiten der Schulabgänger ausgelöst hat; die ständig in Leserbriefen geäußerte Angst vor dem Untergang des Abendlandes durch die Rechtschreibreform; der Fall des Hauptschuldirektors Dorner in der Steiermark, der den Kindern "unanständige" Wörter nicht verboten hat und deshalb ins Kreuzfeuer der Kritik geriet oder etwa die Kampagne gegen den Bachmann-Preisträger Urs Allemann...
- 4) Sachlich folge ich besonders Müller-Michaels 1980, Stein 1980 sowie Griesmayer 1985/86.
- 5) Zwar wurde aus staatspolitischen Gründen die Ideologie des "angestammten Kaiserhauses" über die nationale Idee gestülpt, speziell auf den Deutschunterricht scheint das jedoch wenig Konsequenzen gehabt zu haben. Der Schulunterricht orientierte sich an der Germanistik des deutschen Kaiserreichs und in den Lesebüchern wurden ausschließlich deutsche Texte verwendet. Die Literatur und Kultur der anderen Völker der Doppelmonarchie spielte keine Rolle.
- 6) Die Frage, ob eine ganzheitliche-sakrale Auffassung von der Literatur nicht in pervertierter Form eine Erkenntnis über die sakrale Herkunft der Literatur bewahrte, die die aufklärende Kritik zerstört hat, steht auf einem anderen Blatt.
- 7) Vgl. dazu Richard Bamberger/Walter Jambor, Die unterwertige Lektüre. Wien: Österreichischer Buchklub 1965. Kritisch dazu: Elisabeth Lercher. "... aber dennoch nicht kindgemäß..." Ideologiekritische Studien zu den österreichischen Jugendbuchinstitutionen. (=Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe, Band 17) Innsbruck 1983.
- 8) Vgl. dazu Richard Schrodts, Das gute Deutsch. In: informationen zur deutschdidaktik (ide) 3/1993, S. 18-33.
- 9) Bildungs- und Lehraufgabe Deutsch, Lehrplan BGBl. Nr. 295/1967, 324/1972, 614/1974.
- 10) Ernst Höller/Franz Haun, Gut sprechen! Richtig schreiben! Scharf denken! Ein Sprachbuch für die Hauptschule. Wien-Graz 1964.
- 11) Vergleiche dazu Peter Stein, Die wunderbaren Jahre. Kritische Deutschdidaktik seit 1967. In: Diskussion Deutsch 40 (1978).
- 12) In diesem Zitat kommt die eingangs erwähnte Emanzipation der Deutschdidaktik von der Germanistik deutlich zum Ausdruck.
- 13) "Der Abschied vom Korsett volkstümlicher Bildung in den sechziger Jahren und die damit verbundene Forderung, Kinder aller Schulen in wissenschaftliche Konzepte und Methoden kontrollierter Wissensfindung einzuführen, war ein Schritt der Emanzipation", stellt Bernd Götz zurecht fest (Götz in Duncker 1988, S. 25).
- 14) Die Unterstufenbücher "Strickleiter" und "Lebendige Sprache" sind deutlich von "Unter der Oberfläche" inspiriert worden.

- 15) So argumentiert etwa Kaspar Spinner die Bedeutung der produktiven Verfahren im Literaturunterricht als didaktische Konsequenz auf die "Sozialisation in der Erlebnisgesellschaft" (Spinner 1994, S. 39ff.)
- 16) Das hat zweifelsohne auch eine emanzipatorische Seite. Die Geschichte der allgemeinen Schulpflicht und damit der potentiellen Lesefähigkeit des ganzen Volkes ist gleichzeitig die Geschichte der Einschränkungen und Leseverbote. So gesehen ist die pädagogische Konzentration auf die *Lesefähigkeit* zu begrüßen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln (Hrsg.): unter der oberfläche. Arbeitsmaterialien und Lesetexte für den Deutschunterricht der 7. u. 8. Schulstufe. Orientierungshilfen für den Lehrer. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1977.
- Arendt, H.: Vita activa – oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer 1960.
- Arendt, H.: Die Krise der Erziehung. In: H.A. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. von Ursula Ludz. München: Piper 1994, S. 255-276.
- Bogdal, K.-M. (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen: West-deutscher Verlag 1990.
- Camus, A.: Die Pest. Reinbek: Rowohlt 1950.
- Diskussion Deutsch, 18. Jg, Heft 98 (1987). Handlungsorientierung.
- Eggert, H./Berg, H./Rutschky, M. (u.a.): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln 1975.
- Eisenbeiß, U.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Deutschunterricht 47 (1994) Heft 9, S. 413-421.
- Faulstich, W.: Kritische Stichwörter Medienwissenschaft. München: Fink 1979.
- Förster, J./Neuland, E./Rupp, G. (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis. Stuttgart: Metzler 1989.
- Frank, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hanser 1973.
- Götz, B.: Bildung für den Frieden. Entwurf eines Schulkonzepts in friedenspädagogischer Absicht. In: Ludwig Duncker. Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht. Stuttgart: Armin Vaas 1988, S. 15-48.
- Griesmayer, N.: Positionen der Literaturdidaktik. In: Informationen zur Deutschdidaktik 3-4/1985/86, S. 130-146.
- Haß/Hiltmann/Kreipe/von Plato (Hrsg.): Ein anderes Deutschland. Texte und Bilder des Widerstands von den Bauernkriegen bis heute. Oberbaum-Lesebuch. Berlin: Oberbaum 1978.
- Holzner, J.: Lesebücher und Lesebuchkritik in Österreich. In: Schober, W. (Hrsg.): Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts an der Schule der 10- bis 14-jährigen. Wien: Jugend & Volk 1979, S. 9-28.
- Ide, H. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht, Band 8, Stuttgart: Metzler 1972.
- Ivo, H.: Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer "Fachunterrichtswissenschaft". Frankfurt: Diesterweg 1977.

- Ivo, H.: Für einen "liberalen Umgang mit Fremden". Vorbemerkungen zu einer allgemeinen Theorie muttersprachlicher Bildung. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg). Brückenschlag. Stuttgart: Klett 1994, S. 50-60.
- Kagerer, H.: In der Schule tobt das Leben. Berlin 1978.
- Katholischer Familienverband. Blütenlese & Lob. Schulbücher, Medienkoffer und andere Unterrichtsmittel für das Schuljahr '93/94. Wien 1993.
- Kügler, H.: Ist die gegenwärtige Literaturdidaktik noch eine Didaktik der Literatur? In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1982, S. 51-54.
- Müller-Michaels, H.: Literatur in Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts. (Scriptor) 1978.
- Müller-Michaels, H.: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Kronberg/Ts. (Scriptor) 1980.
- Obernosterer, E.: Der Zaun der Welt. Klagenfurt: Heyn 1988.
- Rupp, G.: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn: Schöningh 1987.
- Schlotthaus, Werner/Karin Noelle. Kommunikationsprobleme mit der Kommunikation? In: Baurmann/Hoppe (Hrsg): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984.
- Spinner, K.: Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts. In: Hoppe, A./Wolff, J. (Hrsg): Germanistentag 1989. Deutschunterricht und Lebenswelt. Vortragsmanuskripte und Materialien, Deutscher Germanistenverband 1990, S. 486-493.
- Spinner, K.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Vos, A. (Hrsg). Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt: Diesterweg 1993, S. 23-36.
- Spinner, K.: Identität und Kreativität im Deutschunterricht. In: Rastner, E./Wintersteiner, W. (Hrsg). Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich". Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994, S. 39-49.
- Stein, P.: Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart (Metzler) 1980.
- Ulshöfer, Robert. Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. Stuttgart: Metzler 1957. Neufassung 1974.

Klaus Amann

Von den Freuden im Diesseits

Vermischtes zum Literaturunterricht

I. Prämisse: Die Reduktion fachdidaktischer Ansprüche

Die wechselseitigen Legitimationsprobleme zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik haben zumindest eine sichtbare Konsequenz: Sie setzen Lehrer und Schüler unter einen permanenten Erfolgszwang, der jedem wünschbaren schulischen Umgang mit Literatur widerspricht. Dazu kommen ungünstige strukturelle Bedingungen: etwa die relativ marginale Rolle des Literaturunterrichts im Rahmen des Deutschunterrichts, der unbefriedigende zeitliche Rahmen, die Inadäquatheit der üblichen Bewertungs- und Benotungsverfahren usw. Es sind jedoch vor allem wissenschaftstheoretische Gründe, die mich dazu bringen, für eine Reduzierung der literaturdidaktischen Ansprüche an die Lehrer und an die Schüler zu plädieren. Vielen didaktischen Theoriebildungen (und daraus folgend den Aufgabenzuschreibungen für den Literaturunterricht) werden Annahmen über die Wirkung von Literatur zugrundegelegt, die nicht zu beweisen sind, die aber trotzdem die Organisation des Unterrichts bestimmen. Die Praxis muß dann halten, was die Theorie verspricht. Texte werden nicht selten für bestimmte inhaltliche Ziele instrumentalisiert, sie werden, wie das vor Jahren ein Kritiker genannt hat, als Zuhälter zu Thesen und Themen mißbraucht. Die technokratischen Ansätze und das Effizienzdenken haben die didaktische Diskussion schließlich stärker geprägt, sie haben eine größere Eigendynamik gewonnen als die wohlmeinenden Verfasser von Unterrichtsmaterialien annehmen durften. Viele, allzuviele Aufsätze, Praxisberichte, Handbücher, Materialsammlungen und publizierte Unterrichtsmodelle sind im Grunde von der Vorstellung des Pawlowschen Reiz-Reaktionsschemas bestimmt. Texte als Gesprächsanlaß, Übungsstücke für Epochen- und Textsortenmerkmale, als Jongliermasse für die Diskussion und Illustration politischer Fragen und gesellschaftlicher Probleme.

Solche Ansätze und Verfahren nehmen die Literatur als etwas anderes als sie ist, und sie entmündigen Lehrer und Schüler. Ich sage das zwar mit dem Blick auf die Ausläufer der Lernziel-Didaktik der siebziger und achtziger Jahre – die zum Glück ihre beste Zeit hinter sich hat – im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Wissenschaftspropädeutik zeichnen sich jedoch vergleichbare Tendenzen ab. Die Vorboten sind schon da in Form von Programmschriften wie: 'Für ein neues Verständnis von Wissenschaftspropädeutik im Deutsch-

unterricht'. Ihre Argumentationslinien sind, entsprechend dem immer stärker werdenden Trend zur Berufsbildung und Berufsvorbereitung technokratisch und utilitaristisch. Unter dem Schlagwort 'Wissenschaftspropädeutik' sollen offenbar der Mittelschule Ausbildungs- und Qualifikationsaufgaben zugeschoben werden, die die Universitäten aus welchen Gründen auch immer nicht erfüllen oder erfüllen wollen. Die schulische Adaption universitärer Lehr- und Lernformen läuft jedoch immer Gefahr, aufgrund der strukturellen Rahmenbedingung zur Karikatur zu werden. Überspitzt gesagt endet dann Wissenschaftspropädeutik als Lehre vom richtigen Zitieren.

Als grundlegend für das Selbstverständnis der Literaturdidaktik hätte für mich zu gelten, daß der Literaturunterricht keine Miniatur-Germanisten ausbildet, sondern durch angeleitete Lektüre und ausgiebiges Reden darüber auf anderem Wege nicht erwerbbarer gesellschaftliche, geschichtliche und ästhetische Erfahrungen zu gewinnen sucht. Im günstigen Fall trägt er damit zur historischen Selbstaufklärung der Schüler und zu ihrer Orientierung im politischen und sozialen Alltag bei. These eins: Schulischer Umgang mit Literatur hat nichts zu tun mit einer Propädeutik, er hat nicht auf einen wissenschaftlichen Umgang mit Literatur vorzubereiten, sondern auf einen Umgang mit Literatur als *Leser*, d. h. als Laie, der Lektüre mit jener Absicht betreibt, die Montaigne vor genau 400 Jahren in seinem Essay 'Über Bücher' als die Antriebskraft des Lesens definierte: sich durch vernünftigen Zeitvertreib ein Vergnügen zu verschaffen. Literaturunterricht als Vorstufe einer 'eigentlichen' Beschäftigung mit Literatur verstehen, hieße, mit Blick auf jene Schüler, die später ein Literaturstudium wählen, allen anderen mit trivialisierten und amputierten literaturwissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden den Spaß an der Literatur vollends zu verderben. Daraus folgt meine zweite These:

II. Das Prinzip der Gegenwärtigkeit oder: Es wird keine Freuden des Jenseits geben, wenn es sie nicht im Diesseits schon gibt.

Das Diesseits, es ist leicht zu erraten, ist die Schule, theologisch gesehen das Jammertal; das Jenseits wäre hier also das Leben – irgendwas stimmt an dieser Metapher nicht, oder ist es nur eine Frage der Perspektive?

Was ich meine ist folgendes: alle didaktischen und propädeutischen Konzepte, die auf eine erhoffte zukünftige Wirkung des Literaturunterrichts aus sind, verfehlen nicht nur die Literatur, sie betrügen auch die Schüler um ihre Gegenwart. Damit erst weiß ich, und kann ich benennen, was mich an dem Satz gestört hat, der in schöner Fraktur über dem Eingang meiner Volksschule prangte: Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Es ist das Jenseitsversprechen, das mich gestört hat, die Entwertung der Gegenwart durch eine höchst ungewisse Zukunftshoffnung. Dagegen halte ich für eines der grundle-

genden Prinzipien des Literaturunterrichts das Prinzip der Gegenwärtigkeit und zwar auf mehreren Ebenen und in mehreren Richtungen.

- 1) Das schulische Reden über Literatur darf nicht isoliert vom gegenwärtigen literarischen Leben stattfinden. Nach Möglichkeit sollte der Unterricht in seinen Inhalten und Arbeitsformen an das literarische Tagesgespräch der Erwachsenen, an die Berichterstattung und an die Diskussionen in den Medien anknüpfen. Ich weiß, daß das ohnehin geschieht, mir geht es hier lediglich darum, das Bewußtsein dafür zu stärken, daß Lehrer und Schüler in ihrer Beschäftigung mit Literatur nicht Außenstehende oder bloß passiv Rezipierende, nein, daß sie aktive Teilnehmer am literarischen Leben der Gegenwart sind, mehr noch: sie sind ein integraler Bestandteil der literarischen Öffentlichkeit.
- 2) Ein wesentlicher Anreiz im Literaturunterricht läuft über das Beispiel des Lehrers. Wenn er sich als gegenwärtiger, begeisterter *Leser* vermitteln kann und wenn er seinen Beruf aus dieser Begeisterung zu speisen imstande ist, gewinnt er mehr Schüler für die Literatur als durch ausgeklügelte didaktische Manöver. Als ein nicht geringzuschätzender Beleg für diese Behauptung mag gelten, daß in Texten über die Lesesozialisation von Autoren immer wieder Lehrer als Lesende und Schreibende eine wichtige Rolle spielen. Ich selber weiß nichts mehr aus meinem Literaturunterricht, aber ich weiß noch den Tag und die Stunde, da der Geschichtelehrer – im Geschichteunterricht – von Thomas Bernhards 'Amras' schwärmte, ich weiß noch den Tag und die Stunde, da die Deutschlehrerin mir einen Band mit Erzählungen von Wolfgang Borchert aus ihrer Bibliothek borgte. Der Lehrer als Leser oder Nichtleser wäre von den Methodikern des Literaturunterrichts noch zu entdecken.
- 3) Schließlich muß sich das Prinzip der Gegenwärtigkeit auch auf den prinzipiellen Anspruch der Schüler beziehen, in ihrer jeweiligen konkreten Gegenwart ernstgenommen zu werden. D. h., der Unterricht darf nicht ein Versprechen auf etwas anderes, Eigentliches, Späteres sein. Literaturunterricht also nicht als Vorbereitung auf etwas, als Propädeutik, sondern als die Sache selber. Literaturunterricht also nicht in dem Sinne, daß Ängste, Bedrängnisse und Langeweile der Deutschstunden im Grunde nur die Vorbereitung, das Versprechen auf die Freuden eines mit Literatur erfüllten Lebens sind. Ich meine, der Unterricht hätte selbst schon etwas von diesen Freuden zu gewähren.
- 4) Das Prinzip der Gegenwärtigkeit ist auch, hermeneutisch gesehen, die einzige Zugangsmöglichkeit zu den Gegenständen des Literaturunterrichts, die natürlich immer auch historische Gegenstände sind. Das bringt mich zu meinem dritten Punkt.

III. Die Kategorie 'Betroffenheit' ist gar nicht so dumm – man muß sie nur venünftig begründen und darf sie nicht so nennen.

Es gibt eine nicht hintergehbare, nicht wegdiskutierbare hermeneutische Grundsituation: Daß nämlich jede historische Erkenntnis die mehr oder minder emphatische Teilnahme an jenen Sinnzusammenhängen erfordert, das bewußtseinsmäßige Verstricktsein in jenen Zusammenhängen voraussetzt, die man erkennen will. Mit anderen Worten: Verstehen setzt eine Aktivierung des jeweils bereits vorhandenen Erfahrungs- und Bewußtseinshorizonts voraus. Historisches Verstehen kann nur gelingen, wenn der Lernende gegenwärtige, ihn betreffende Bezugspunkte sieht, an die er das Neue, das ihm bisher Fremde anknüpfen kann. (Das mag man meinetwegen auch 'Betroffenheit' nennen, der Begriff 'Interesse' bezeichnet ebensogut, was gemeint ist.)

Die aktuellen Erfahrungen und Gedanken, der gegenwärtige Horizont des Lesenden und Lernenden ist so der erste Bezugsrahmen für das Verständnis der Geschichte und der Geschichten. Der Horizont der Geschichten selbst, ihre historische Einbettung ist erst der zweite Bezugsrahmen – er erschließt sich nicht von allein, aber dafür gibt es ja den Deutschlehrer, darüber später noch mehr.

Noch einmal: Verstehen bedeutet, in zwei Zeitebenen zugleich zu denken, Beziehungen zwischen dem Gegenwärtigen und Vergangenen herzustellen, die Unterschiede zu erkennen, das Gleichbleibende herauszufinden. In einer Formel: Von der Geschichte aus die Gegenwart und von der Gegenwart aus die Geschichte neu sehen lernen.

Wenn aber Verstehen von Literatur vor allem die Fähigkeit bedeutet, Bezüge zwischen dem Gegenwärtigen und dem Vergangenen herzustellen, sollte im Unterricht sinnvollerweise dieses Denken auf zwei Ebenen methodisch vorbereitet und unterstützt werden.

IV. Die produktionsorientierten Verfahren

Zunehmend halte ich die produktionsorientierten Verfahren für günstige und geeignete Initiationsübungen, um den Prozeß des Verstehens in Gang zu setzen – d. h. Interesse an einem Text zu wecken.

Es gibt nicht wenige, Autoren und Germanisten, die sagen, Literatur reagiere nicht so sehr auf die Wirklichkeit, sondern auf Texte. Brecht, der das ändernde Eingreifen in die Literatur der Vergangenheit zu einem wesentlichen Bestandteil seines eigenen Schreibens gemacht hat, ging von der Maxime aus: "Man kann die Dinge erkennen, indem man sie ändert". Warum also sollten wir im

schulischen Umgang mit Literatur nicht an die Praxis anschließen? Wir führen nur eine Form der produktiven Rezeption, die bei den Autoren, den Literaturspezialisten per se, gang und gäbe ist, als didaktisches Prinzip ein. D. h., die Schüler werden eingeladen und angeleitet Texte zu erweitern, umzuschreiben, zu reduzieren, über Texte zu schreiben, oder Texte über andere Medien zu erschließen. In der didaktischen Literatur der letzten Jahre findet sich dazu eine Fülle von Anregungen.

Vier Elemente sind mir wichtig:

- 1) Die Schüler werden dabei in ihren kreativen Fähigkeiten gefordert; sie dürfen sich etwas Eigenes einfallen lassen. Ich halte das für einen entscheidenden Beitrag zur Überwindung der Lethargie.
- 2) Dieser Umgang mit Texten ist im Idealfall auch eine Schule der Genauigkeit.
Man muß sich Struktur, Stil, Inhalt und Machart der Texte viel genauer anschauen als das bei herkömmlichen Arbeitsformen notwendig ist.
- 3) Die produktiven Verfahren folgen dem Prinzip learning by doing, das trotz seiner modischen Formulierung schon ein Prinzip der antiken Rhetorik, der humanistischen artes-Fakultäten und der barocken Poetik war.
- 4) Hermeneutisch gesehen bauen diese Verfahren auf dem rezeptionsästhetischen Ansatz auf, der davon ausgeht, daß jedes Verstehen literarischer Texte vom Leser ein Mitschaffen verlangt. Dieser Ansatz respektiert damit nicht nur hermeneutische Grundpositionen, sondern auch die Erkenntnisse einer Psychologie des Lesens.

Die Gefahren, die mit dieser Methode verbunden sind, sehe ich auch:

- 1) Es ist die Gefahr des Formalismus, daß nämlich die literarischen Transformationsübungen zu einer Schule der Geläufigkeit und der Oberflächlichkeit verkommen.
- 2) Und es besteht natürlich die Gefahr, daß das Ziel nicht eine intensivere Auseinandersetzung mit der Vorlage ist, d. h. daß die eigene Produktion nicht als Schritt verstanden wird, die Vorlage besser zu verstehen und in ihrer Struktur genauer zu erkennen. Der Text ist dann, wie in der alten Lernzieldidaktik, nicht viel mehr als ein Impulsgeber, ein Anlaß für die eigene Produktion.

Eine noch immer von den Vorstellungen der Autonomieästhetik geprägte Literaturwissenschaft kann nicht übermäßig begeistert sein von den produktionsorientierten Verfahren. Einwände dieser Herkunft dürften jedoch gerade unter didaktischen Gesichtspunkten unschwer zu widerlegen sein, da ja für diese Verfahren zweifellos spricht, daß sie die Rezeption von Literatur nach

Prinzipien zu organisieren und zu gestalten trachtet, die auch den Bedingungen der Produktion nicht ganz fremd sind. Es läßt sich jedoch diese Form des Umgangs mit Literatur auch von einer anderen Seite her begründen: Wenn die Literatur der Ort ist, an dem die (verborgenen und manifesten) Wünsche und Hoffnungen der Menschen sich artikulieren, die Verletzungen und Verletzlichkeiten gezeigt werden dürfen, dann muß auch der Literaturunterricht etwas von dieser Freiheit und Freizügigkeit zu erzeugen imstande sein – andernfalls macht er sich doch zum Büttel jener Umstände und Verhältnisse, gegen die der Großteil der Literatur immer schon geschrieben wurde. Sobald sich der Literaturunterricht selbst in jenen Formen der Autoritätshörigkeit, der Verdinglichung und Entfremdung, in jenem Klima der Angst, des Leistungsdrucks und der technokratischen Zweckrationalität abspielt, wogegen die Literatur per definitionem immer schon rebelliert, hat er endgültig seinen Sinn verloren, denn das hieße nichts anderes, als einen entfremdeten Umgang mit einem prinzipiell gegen Entfremdung gerichteten Phänomen zu praktizieren.

V. Der Deutschlehrer – Ein Spezialist für Horizonte

Die produktionsorientierten Verfahren stellen eine Möglichkeit dar, den Horizont des Lesers und den Horizont des Textes aufeinanderzuzubewegen, sie zu verschmelzen. Historisches Verstehen ist aber nur möglich, wenn sie als historisch verschiedene, als fremde Horizonte bewußt gemacht werden. Dazu aber bedarf es des Deutschlehrers. Der aber sollte ein Spezialist für Horizonte sein, was bedeutet, ein Spezialist für historische Kontexte. Er ist es, der Formalismus und Beliebigkeit der produktionsorientierten Verfahren verhindert, indem er seine Fähigkeit ausspielt, Texte, die im ersten Kontakt hineingezogen werden in die lebensweltliche, gegenwärtige Perspektive der Schüler, wieder zu distanzieren, sie wieder fremd zu machen, sie in einen historischen Horizont zu rücken: Durch die richtigen Fragen, durch zusätzliches Material, durch Sich-dumm-Stellen, durch Lese- und Lebenserfahrung usw. Dieser Teil der Arbeit muß nach meinem Dafürhalten zwei Ziele im Auge haben, Ziele, die sich auch durch die Anwendung von produktionsorientierten Verfahren unterstützen lassen:

- 1) die historische Situierung und Einbettung des Textes und
- 2) die Rekonstruktion des ersten, spontanen Textverständnisses.

In dieser Rekonstruktion müßte es dem Lehrer auf Grund seines Expertentums, seiner Erfahrung etc. möglich sein, vorzuführen, daß die erste Realisation, das erste spontane Verständnis des Textes Resultat einer weitgehend unbewußten sozial und kulturell bedingten Wahl darstellt. Über die Angemessenheit dieser Wahl wird (auf der Grundlage zusätzlicher Informationen) zu reden sein. D. h.,

die eigene Perspektive wird durch die fremde, historische erweitert und ergänzt. Das Gelesene wird strukturell und inhaltlich auf die Gegenwart bezogen – und umgekehrt. Dieser Vorgang fördert – wenn er denn gelingen sollte – die Fähigkeit, auch anderes zu verstehen als Literatur, er dient damit der Herausbildung praktischer Vernunft.

VI. Der Literaturunterricht – ein Ort, an dem vorübergehend der schulische Kompromiß gekündigt werden darf oder: Wünschen wird man sich doch noch was dürfen.

Der Literaturunterricht gehört im Bewußtsein der Öffentlichkeit wohl zu den eher exotischen Schuldisziplinen, und so wie Schule heute weithin verstanden und organisiert wird, bedürfte es sicherlich keines Literaturunterrichts. Es ist dies jedoch nicht nur das Resultat eines Legitimationsdefizits (da er mittlerweile als Institution zur Erzeugung von Nationalbewußtsein ausgedient hat), sondern auch eine Verlängerung jenes Prioritätskonflikts zwischen aufklärerisch humanistischer Bildungskonzeptionen und der utilitaristisch-berufsbildender Pädagogik, dessen Ursprung am Ende des 18. Jahrhunderts liegt. Der Konflikt ist längst entschieden. Wenn auch heute die Schule vornehmlich als Instrument zur Vor-Auslese und zur Vorbereitung für entsprechende Funktionen in der Gesellschaft und im Berufsleben verstanden und die Mehrzahl der Unterrichtsfächer gemäß diesem pragmatischen Aspekt organisiert und reformiert wird, kann doch andererseits nicht übersehen werden, daß – noch immer – eine kleinere Gruppe von Fächern existiert, die in Anspruch und Praxis Relikte jener aufklärerisch humanistischen Tradition bewahrt und damit tendenziell auf die Ausbildung praktischer Vernunft zielt.

In dieser Kontrastposition zur durchgängigen Zweck-Nutzen-Rationalität unserer Lebenswelt (deren Reflex die Unterrichtsorganisation ist) könnte der Literaturunterricht seine Funktion gewinnen. Die Literatur demonstriert ganz generell eine Anteilnahme am einzelnen, die sowohl die Geschichtsschreibung wie unser öffentliches, politisches Leben vermissen lassen, und indem sie beim Leser – soll die Lektüre gelingen – die gleiche Anteilnahme voraussetzt, kann sie im günstigsten Fall, von dem ich ausgehen will, durchaus dazu beitragen, der progressiven Abstumpfung gegenzusteuern.

Die Potenz der Literatur, den beschränkten sozialen Erfahrungsraum des vorwiegend durch Mittelschicht-Vorstellungen dominierten Sekundärschulbereichs aufzubrechen, darf nicht unterschätzt werden. In der Arbeit mit literarischen Texten können soziale und psychische Situationen und Probleme Gegenstand des Gesprächs und Gegenstand des Gefühls werden, die sonst für

viele Schüler ganz einfach nicht existieren. Literatur bietet in einem umfassenden Sinne die Chance der Partizipation und Lesen ist wohl die erfolgreichste Form der Aneignung von Wissen und fremder Erfahrung. Sympathetische Anteilnahme an anderen und die Fähigkeit zur Einfühlung in fremde soziale Situationen sind jedoch gewiß nicht das Schlechteste, was Literatur bei Schülern fördern kann. Und bekanntlich pflegt sich in der Regel an geistigen und intellektuellen Interessen nur das zu entwickeln, was zumindest ansatzweise in der Pubertät erworben wurde.

Literaturunterricht, verstanden als mäeutische Praxis mit dem Ziel, anhand der in der Literatur vorgegebenen Modellsituationen einen Konsens herzustellen über Maßstäbe sozial konstruktiven oder destruktiven Handelns, über die Sinnhaftigkeit oder die Defizite vergangener und gegenwärtiger Lebenspraxis könnte so durchaus imstande sein, Vorurteile zu problematisieren. Die Frage also, die implizit jedem Unterricht vorgegeben ist; wie können wir, wie sollen wir vernünftig leben, diese Frage kann von den Gegenständen des Faches her im Literaturunterricht – so scheint es – in vielen Fällen unmittelbarer gestellt werden als in manchen anderen Fächern. Vor allem aber, sie kann in einer Weise gestellt werden, die den Schüler als Fragenden und als Antwortenden miteinbezieht und mehr: In einem Literaturunterricht, wie er mir vorschwebt, wird der Schüler in seiner Frage und in seiner Antwort, notabene auch in seiner Art des Umgangs mit einem Text, als Person respektiert und ihm damit ein (Schon-)Raum sozialer Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt, indem vor Texten Solidaritäten sich herstellen lassen, mit oder gegen die Textfiguren, die Mitleser, die Lehrer. Er könnte ein Ort sein, an dem Meinungen ausprobiert werden können und so Zutrauen zur eigenen Meinung gewonnen werden kann.

Es ist leicht vorstellbar, daß ein Unterricht, der darauf aus ist, die Erfahrungen und Wünsche, die Einfälle und Emotionen der Schüler nicht nur hinzunehmen, sondern ganz im Gegenteil, sie zum Inhalt des Unterrichts zu machen, zuweilen etwas turbulent verlaufen wird. Wenn jedoch die Literatur nach Martin Walser tatsächlich der "Ort einer unmöglichen Freiheit [ist], wo wir vorübergehend den kulturellen Kompromiß" aufkündigen, warum kann dann, warum soll dann nicht der Literaturunterricht der Ort sein, an dem vorübergehend auch einmal der schulische Kompromiß gekündigt werden kann, jener Kompromiß, der immer noch durch Disziplinierung, Notendruck und Triebverzicht Bildung verspricht? Es ist hinlänglich bekannt, wie Leistungsdruck der Schule, Konkurrenzsituation in der Klasse und die Prestigevorstellungen von Eltern eine große Zahl von Schülern in einen permanenten Angstzustand versetzen – mit den bekannten und erschreckenden Konsequenzen. Hier stellt sich die Frage, ob der Literaturunterricht nicht schon von seinen Gegenständen her und von der Art des Zugangs zu ihnen prädestiniert wäre, ganz bewußt als ein Korrektiv und ein Freiraum gegenüber anderen schulischen Bereichen definiert und

installiert zu werden, für die es bedeutend schwieriger und vielfach nur sehr vermittelt möglich ist, das ästhetische und emotionale Sensorium der Schüler, ihre Ideen und Einfälle, ihr soziales und politisches Empfinden und Denken zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, für die es auch bedeutend schwieriger ist, sich technokratischen und utilitaristischen Forderungen zu entziehen.

Der langen Rede kurzer Sinn ließe sich auch in jenen sieben Maximen wiedergeben, auf die ich mich nach zahlreichen Diskussionen und gemeinsamen Seminaren mit Werner Wintersteiner geeinigt habe:

- 1) Das Historische an und in literarischen Texten ist nicht ein Problem der Texte, sondern eines der Leser.
- 2) Das Problem stellt sich als Spannung zwischen Fremdheit und Vertrautheit.
- 3) Auslegen literarischer Texte bedeutet aber:
 - ihre vordergründige Vertrautheit aufzubrechen und fremd zu machen
 - ihre Fremdheit aufzulösen und als historische Dimension zu erkennen.
- 4) Historisch fundiertes Textverständnis heißt also:
Ausgewogenheit zwischen der Sicherheit im Vertrauten und der Herausforderung durch das Fremde.
- 5) Die erste Lesart eines Textes ist eine sozial und kulturell bedingte Wahl, d. h. sie geht vom jeweils gegenwärtigen Bewußtsein aus und ist insofern eindimensional. Um die spezifische Leistung ästhetischer Strukturen erkennbar zu machen, ist es notwendig, dieser ersten Lesart historische Tiefendimension zu verleihen.
- 6) Um dieses Ziel zu erreichen, sind alle Methoden erlaubt. Dabei ist davon auszugehen, daß nicht nur positive Aufnahme, sondern insbesondere auch der Widerstand gegen einen Text ein fruchtbarer Arbeitsansatz sein kann. Besser die Schüler begründen, warum sie einen Text nicht mögen, als sie begreifen nicht, warum er dem Lehrer gefällt.
- 7) Literaturunterricht ist kein monopolisierender *Devotionalienhandel*, sondern *Schatzgräberei* ohne Erfolgsgarantie.

Literatur

- Amann, K.: *Literaturunterricht oder: Soll man Schüler eigentlich ernst nehmen?* Klagenfurt 1980.
- Fingerhut, K.: *Historisches Wissen und produktive Vernunft. Wege des Verstehens im Literaturunterricht II.* In: Stötzel, G. v. (Hrsg.): *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984.* 2 Bde. Berlin/New York 1985 Bd. 1, S. 418-433.
- Ingendahl, W.: *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur.* Frankfurt/M. 1991.
- Müller-Michaels, H.: *Historisches Wissen und produktive Vernunft. Wege des Verstehens im Literaturunterricht I.* In: Stötzel, G. v. (Hrsg.): *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984.* 2 Bde. Berlin/New York 1985 Bd 1, S. 409-417.
- Spinner, K. H.: *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren.* In: *Diskussion Deutsch* 20 (1987), S. 601-611.

Dietmar Larcher

"Wenn i tian werrat."

Paradigmen der Sprachdidaktik

Im folgenden Artikel soll versucht werden, mithilfe kurzer Ausflüge in die Theorie und literarischer Zitate unterschiedliche sprachdidaktische Paradigmen, d.h. Vorannahmen und zugrundeliegende Überzeugungen über die Natur der Sprache, des Sprachlernens und der sprechenden Menschen möglichst knapp, ohne großes Theoriegebäude, dafür aber einigermaßen verständlich darzustellen. Damit ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden¹⁾, wohl aber der Anspruch, DeutschlehrerInnen sowie Zweit- und FremdsprachlehrerInnen zu kritischem Nachdenken über ihre handlungsleitenden Konzepte von Sprachlehren und Sprachlernen einzuladen. Die Idee für ein solches Vorhaben stammt von Hunfeld²⁾, einem wahren Drei-Hauben-Koch, was die Zubereitung sprachdidaktischer Spezialitäten betrifft. Ihm verdanke ich auch den Hinweis auf einige literarische Texte³⁾.

Es wird also davon ausgegangen, daß die vorzustellenden Paradigmen nicht nur für "muttersprachlichen" Unterricht – was immer das sein mag –, sondern genauso für Zweit- und Fremdsprachenunterricht Gültigkeit haben. Es ist ohnehin fraglich, ob die Schule tatsächlich die "Muttersprache"⁴⁾ unterrichtet; ob sie die Muttersprache überhaupt unterrichten soll. Die Sprache, welche sie ihnen vermittelt, nämlich "Schuldeutsch", ist für die Lernenden doch eher eine Zweitsprache, die sie zu Hause nicht sprechen. Dies nicht nur in Südkärnten und im mittleren Burgenland, wo die erste Sprache der Kinder Slowenisch, Kroatisch oder Ungarisch ist, nicht nur in den industriellen Ballungszentren und den Orten mit Asylantenwohnheimen, wo slawische, turk-tartarische, arabische oder andere Sprachen die Erstsprachen sind, sondern auch dort, wo zu Hause deutsch gesprochen wird. Denn nirgendwo spricht jemand als Muttersprache "Schuldeutsch", jene seltsame lingua franca, die als Instruktions-, Disziplinierungs- und Verständigungsmittel unter den Insassen der Anstalt Schule in einer speziellen Veranstaltung, dem Deutschunterricht, gepflogen wird. Sie ist ein Kunstprodukt, nicht ganz unähnlich dem Esperanto, bestehend aus einer Mischung von "Hochsprache", Verkehrssprache und Dialekt, wird in konstruierten Situationen gebraucht und folgt eigenartigen Regeln, die außerhalb ihres Verwendungskontextes von niemandem befolgt werden, schon gar nicht von den Dichtern, auf die sich das Schuldeutsch als Quelle seiner Inspiration manchmal irrigerweise beruft. In seiner Selbstbezeichnung nennt sich das Schuldeutsch übrigens nicht ganz unbescheiden "das gute Deutsch"⁵⁾.

Die Sprache an sich & das Beibringen

Um es weniger satirisch zu formulieren: Jeder Deutschunterricht an der Schule vermittelt traditionellerweise eine über die häusliche Umgangssprache oder den regionalen Dialekt hinausreichende Sprache. Seine Aufgabe ist es (unter anderem), die deutsche Standardsprache als Medium der aktiven und passiven Verständigung zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Analog dazu verfährt der Zweitsprach-, aber auch der Fremdsprachenunterricht, der sich bemüht, eine Zielsprache in ihrer Standardform zu vermitteln.

Diese Aufgabenstellung enthält bereits ein Vorverständnis von Sprache, das geradewegs zu einem ganz speziellen sprachdidaktischen Problem führt: Es muß die Sprache an sich vermittelt werden. Die Inhalte, anhand derer die Sprache vermittelt wird, sind dagegen sekundär. Wichtig ist, ob und wie "die Sprache als solche" gelehrt und gelernt wird. Dies führt zu einer seltsamen Umkehr und/oder Trennung von Form und Inhalt der Sprache. Die Sprache läuft ständig Gefahr, bloß als inhaltsneutrales regelgesteuertes Zeichensystem verstanden zu werden, das man beliebig mit Inhalten füllen könne. Es gälte nur, das System und seine Regeln zu beherrschen, alles andere sei eine Frage der Anwendung. Ein bißchen erinnert das an einen Trockenschikurs, der sämtliche im Bewegungsablauf des Schifahrens je benötigten Körperhaltungen, Bewegungsabläufe und Balanceakte im Gymnastikraum so lange üben läßt, bis sie automatisiert sind. Wenn der erfolgreiche Absolvent sich dann ins Hochgebirge begibt, braucht er nur mehr anwenden, was sein motorisches Gedächtnis gespeichert hat ...

Dagegen gibt es andere Vorstellungen, wie Sprache vermittelt werden könnte: immer im Zusammenhang mit einem Inhalt. Dabei verschmelzen Inhalt und Form: besprochener Gegenstand und besprechende Sprache werden eins. Es gibt Schulsysteme in zwei- oder mehrsprachigen Ländern, die ihren Zweit- und Fremdsprachenunterricht so aufbauen, daß er vor allem in den Realienfächern erfolgt, die in der Zielsprache gelehrt und gelernt werden. Es gibt zwar auch ein eigenes Fach für die Zielsprache. Dort wird aber nicht die Sprache angeeignet, ihre Kenntnis wird vielmehr vorausgesetzt, es wird "nur" über die Sprache reflektiert. Dies erfordert von LehrerInnen in allen Fächern besondere Aufmerksamkeit für den sprachlichen Aspekt ihrer Vermittlungstätigkeit. Sie müssen ein ausgeprägtes Bewußtsein dafür entwickeln, daß ihr Gegenstand nicht bloß ein Stück Wirklichkeit, sondern sprachlich vermittelte Wirklichkeit ist, daß Aneignung dieser Wirklichkeit Aneignung einer Sprechweise über die Wirklichkeit bedeutet. Mit großem Staunen habe ich an verschiedenen Schulen in Luxemburg, vor allem aber im Libanon erlebt, daß solche Vermittlungsarbeit den Spracherwerb auf allen Altersstufen ungemein beflügelt.

In der Praxis des Sprachunterrichts an unseren Schulen herrschen jedoch aus verschiedenen Gründen andere Vorstellungen über den Zusammenhang von Sprache und Wirklichkeit und über die Art und Weise, wie Sprache am besten zu vermitteln sei. Letztlich geht es zumeist doch um Trennung von Sprachsystem und Gegenstand. Wie bereits oben angedeutet, wird die Aufgabe des Sprachunterrichts im "Beibringen" eher als im Reflektieren von Sprache gesehen. Dagegen ließe sich der grundsätzliche Einwand erheben, daß man eine Sprache nicht lehren, sondern nur lernen könne. Doch vor der Auseinandersetzung mit diesem prinzipiellen Vorbehalt gegen das "Beibringen" von Sprache sei ein Blick auf einige wichtige Paradigmen gemacht, um sprachdidaktische Grundannahmen herauszupräparieren.

Paradigma 1: Die philologisierte Sprache – das Memorieren eines inhaltsneutralen Zeichensystems

Norbert C. Kaser:

wie in unseren hoeheren schulen fremde sprachen gelernt werden muessen, hier am beispiel eines hilfszeitwortes:

<i>praesens</i>	<i>praesens konj. I</i>	<i>praesens konj. II</i>
tui	(wenn) tat	tatte (tate)
tuisch	tasch	tasche
tuit	tat	tatta (tata)
tian	tatn	tattma (tanatmo)
tiat	tat	tattas
tian	tatn	tattnse
<i>optatio</i>	<i>futur</i>	<i>passatum</i>
tuie	werr tian	honn gitun
tuische	wersch tian	hosch gitun
tuita	wert tian	hot gitun
tiamo	wern tian	hobn gitun
tiatas	wert tian	hop gitun
tianse	wern tian	hobn gitun
<i>imperativ I</i>	<i>partizipia</i>	<i>substantivierte</i>
tui	tianat praes.	partizipia
tiat	gitun pass.	a tianato m
	a tianats n	a tianata f
<i>imperativ II</i>		
tuila		
tittla		
<i>direkte frage</i>	<i>sonderformen</i>	
tuschette	wenn i tian werrat (wur)	

<i>tittasette</i>	<i>wenne tian werrasch (wursch) etc.</i>
<i>indikativ</i>	<i>werrat i tian? (wur)</i> <i>wursche tian? etc.</i>
<i>tian</i>	
<i>ausrufe:</i>	
<i>haette là gitun</i>	
<i>hoi wos tiatasen</i>	

Ich erspare mir einen Kommentar. Norbert C. Kasers systematisierte Flexion eines Pustertaler Dialektwortes spricht für sich selbst. Koreanisch könnte nicht fremder klingen.

Der Unterschied zwischen mein und dein

Wie sich solcherlei in konkreter Sprachdidaktik niederschlägt, lesen wir in einem literarischen Text, der seinen Bericht und sein Urteil indirekt in die Form und den Gehalt eines für diese Sprachdidaktik typischen Textes verpackt:

"Ich habe gelernt. Ich habe Wörter gelernt. Ich habe die Zeitwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen sein und gewesen gelernt. Ich habe die Hauptwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen der Einzahl und der Mehrzahl gelernt. Ich habe die Umstandswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen hier und dort gelernt. Ich habe die hinweisenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen diesem und jenem gelernt. Ich habe die Eigenschaftswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen gut und böse gelernt. Ich habe die besitzanzeigenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen mein und dein gelernt. Ich habe einen Wortschatz erworben" (Handke, *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*, 1966, S. 72).

In der literarischen Verfremdung gewinnt die scheinbar inhaltsneutrale Sprachpaukerei geradezu gefährlichen Hintersinn. Auch hier habe ich wenig an Kommentar hinzuzufügen. Flexionstabellen à la Kaserer und Lehrbuchtexte à la Handke in ihrer scheinbar absurden Art, die Sprache aufzubereiten, sind auf eigenartige Weise faszinierend, da sie das Selbstverständliche und Alltägliche in einer seltsamen und irritierenden Weise umordnen, sodaß nicht mehr die Rededynamik und die Textintentionen den Leitfaden für die Auswahl, Anordnung und Abwandlung der Wörter abgeben, sondern eine ganz andere Logik mit ganz anderen Kategorien über sie verfügt, und zwar so, daß der normativ-identische Charakter aufgezeigt wird, der jeder Sprache innewohnt und der Sprachen untereinander vergleichbar macht. Mich hat es immer fasziniert zu entdecken, daß selbst scheinbar "primitive" Sprachen, wie etwa der Dialekt des hinteren Zillertales oder des Pustertals, wie im Konjugationsbeispiel von Kaser, wenn sie auf das Raster der Philologie bezogen werden,

weit formenreicher als das moderne Deutsch und so vielgestaltig wie das alte Griechisch sind. Solche Verfremdung und Umgruppierung sprachlicher Elemente nach Art der Altphilologen erhielt jedoch im traditionellen Sprachunterricht didaktische Priorität und wurde dadurch zu Tode geritten, nicht zuletzt deshalb, weil man den Deutschunterricht als philologisches Propädeutikum für den Lateinunterricht instrumentalisieren wollte. Ähnliches geschah der Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts, die man im 19. Jahrhundert den sehr kommunikationspragmatisch orientierten Tanz- und Fechtlehrern entriß, um den Unterricht in den neueren Sprachen zur Dignität des humanistischen Gymnasiums hochzuadeln⁶⁾.

Paradigma 2: Kommunikationstraining

Im Gefolge der "kommunikativen Wende" des Sprachunterrichtes bekamen die Experten der diversen Kommunikationstheorien Oberwasser. Was die Tanz- und Reitlehrer, also die Fremdsprachlehrer früherer Jahrhunderte immer schon getan hatten, nämlich Sprache im Kontext von Situationen einzuüben und themen- und/oder partnerspezifische Sprechakte zu memorieren, wurde nunmehr mit pragmalinguistischen Fachausdrücken theoretisiert und zur Richtlinie der Sprachdidaktik gemacht. Von nun an galt es, die symbolische Interaktion in den Mittelpunkt der Sprachdidaktik zu stellen. Als Analyseinstrumentarium, aber auch als Hilfe zur Konstruktion von sprachlichen Äußerungen sollten die hinlänglich bekannten Fragen dienen: Wer sagt was zu wem in welcher Situation und mit welcher Absicht? Sie sollten die dialogische Orientierung und die situative Einbettung von Sprache zur Richtschnur didaktischen Handelns machen.

Zur Illustration wähle ich einen literarischen Text, der auf Fremdsprachunterricht anspielt, nämlich

Eugène Ionesco: Die kahle Sängerin

"Ein gutbürgerliches englisches Interieur mit englischen Fauteuils. Eine englische Abendunterhaltung. Mr. Smith, ein Engländer, mit seinen englischen Pantoffeln, sitzt in seinem englischen Fauteuil, raucht eine englische Pfeife und liest eine englische Zeitung an einem englischen Kaminfeuer. Er trägt eine englische Brille, einen kleinen grauen englischen Schnauz. – Neben ihm, in einem zweiten englischen Fauteuil, seine Frau, eine Engländerin, die englische Socken strickt. – Ein langes englisches Schweigen. – Die englische Wanduhr schlägt siebzehn englische Schläge. (S. 79)

Wir begeben uns gleich in die siebente Szene. Besuch ist gekommen, englische Freunde, die Martins, Mr. und Mrs. Martin. Wir erleben eine englische Konversation:

Mr. Smith:	Hm. Pause.
Mrs. Smith:	Hm, hm. Pause.
Mrs. Martin:	Hm, hm, hm. Pause.
Mr. Martin:	Hm, hm, hm, hm. Pause.
Mrs. Martin:	Oh, gewiß. Pause.
Mr. Martin:	Wir sind alle etwas heiser. Pause.
Mr. Smith:	Es ist aber gar nicht kalt. Pause.
Mrs. Smith:	Es ist gar kein Durchzug. Pause.
Mr. Martin:	O, zum Glück nicht. Pause.
Mr. Smith:	Ah, lala-lala. Pause.
Mr. Martin:	Haben Sie Kummer? Pause.
Mrs. Smith:	Nein, er hat die Nase voll. Pause.
Mrs. Martin:	In Ihrem Alter sollten Sie das nicht. Pause.
Mr. Smith:	Das Herz kennt kein Alter. Pause.
Mr. Martin:	Stimmt. Pause.
Mrs. Smith:	Man sagt's. Pause.
Mrs. Martin:	Man sagt auch das Gegenteil. Pause.
Mr. Smith:	Die Wahrheit liegt zwischendrin. Pause.
Mr. Martin:	Stimmt. Pause.

(Ionesco 1961, S. 98/99)

Lassen wir Ionesco seinen eigenen Text kommentieren, von dem er selbst sagt, er bestehe "über weite Teile aus der Aneinanderreihung von Sätzen, die aus meinem Englischlehrbuch stammen" (zit. nach Hunfeld 1990, S. 30).

"Weil ich es nicht schaffte, Englisch zu lernen, bin ich Theaterschriftsteller geworden ... Beim aufmerksamen Wiederlesen (der Sätze meines Lehrbuches, D. L.) lernte ich zwar nicht Englisch, aber ich stieß auf erstaunliche Wahrheiten, z.B., daß die Woche sieben Tage hat. Für mich nichts Neues, nebenbei. Oder, daß der Fußboden unten ist und die Decke oben ... Denn nach diesen allgemeinen Wahrheiten offenbarte mir der Autor Detailwahrheiten. Um das zu erreichen, brauchte der gewiß von der platonischen Methode inspirierte Autor das Mittel des Dialogs. Nach der dritten Lektion wurden zwei Figuren eingeführt, von denen ich immer noch nicht weiß, ob es sie gegeben hat oder ob sie Phantasie sind: Herr und Frau Smith, ein englisches Paar. Zu meiner großen Verwunderung ließ Frau Smith ihren Mann wissen, daß sie gemeinsam mehrere Kinder haben, daß sie beide in der Umgebung von London wohnen und daß sie Smith heißen, ferner, daß Smith in einem Büro arbeitet, daß sie ein Dienstmädchen namens Mary haben, die ebenfalls Engländerin ist, daß sie seit zwanzig Jahren Freunde haben, die Martin heißen, und daß ihr Haus eine Burg ist."

Hier wiederholt sich die Misere des philologisierenden Unterrichts auf einer anderen Ebene: statt des *Paradigmas der formalisierten, inhaltsneutralen grammatischen Sprachelemente* liegt hier ein Paradigma der formalisierten, inhaltsneutralen Sprechakte zugrunde. Statt der Grammatik und der Syntax der Sprache stehen diesem (von Ionesco ironisch übertriebenen) Text die Grammatik und die Syntax der symbolischen Interaktion Pate. Und alles wirkt genauso tot, obwohl die Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation, also die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Sprecher/Hörer miteinander

sprechen, und die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen, ganz im Sinne der Universalpragmatik (vgl. Habermas 1972), deutlich erkennbar wird. Aber leider: Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt. Die papierene Konstruiertheit des Dialoges reibt einem unter die Nase, daß es hier nicht um einen authentischen Dialog, sondern um didaktisches Geschwätz geht.

Die Didaktisierung umgangssprachlicher Kommunikation zum Wohle des sprachenlernenden Zöglings hat zu einem Phänomen geführt, das Bernard Dufeu die "mehrfache Sprachverfremdung" nennt (vgl. Dufeu 1985, S. 25 ff.): Die Themen, die Situationen, die sprachlichen Mittel sind vorherbestimmt, und zwar aus offensichtlich sprachdidaktischen Erwägungen; die Personen sind geschichtslos, die Situationen sind aus ihrem kulturellen, historischen und lebendigen Kontext herausgerissen. Die affektive Einbeziehung der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen mißlingt, da die blassen Figuren in ihren sterilen Situationen wenig Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Nicht genug, daß die Sprache fremd ist; auch ihre Inhalte bleiben fremd, machen nicht betroffen, involvieren nicht in die Situation. Dufeu: "Diese Verfremdung und Entfremdung hat Konsequenzen auf die Behaltensfähigkeit, die Motivation, das Interesse, die Aufmerksamkeit, die Anteilnahme, die Wahrnehmung der Teilnehmer, d. h. auf den Gesamterwerbsprozeß der Fremdsprache" (Dufeu, a. a. O., S. 26).

Mithilfe eines solchen didaktischen Elaborats soll ganz offensichtlich für das Dort und Dann gelernt werden, für eine "Pédagogie en décalage", wie Dufeu sagt, die Zeit und Raum verschiebt, um zu drillen, was man später woanders mit anderen Gesprächspartnern vielleicht einmal brauchen kann. *Man lernt also auf Vorrat*, damit man das Gespeicherte, falls man je in eine ähnliche Situation kommen sollte, aus dem Gedächtnis abrufen könne.

All dies gilt natürlich genauso für den Deutschunterricht, der unter Berufung auf dieses Paradigma ebenfalls situativen Sprachgebrauch – oft sogar in emanzipatorischer Absicht – zum Gegenstand seiner Belehrung machte. Ein eher schlechtes Beispiel dafür ist das vom Schroedel-Verlag in den siebziger Jahren vertriebene "Sprache und Sprechen", hrsg. von D. Kochan und anderen. Dort werden Redeabsichten taxativ aufgezählt und im Kontext von Situationen vorgestellt. Zum Beispiel: 1. Beeinflussen 1.2 Verschiedene Arten der Beeinflussung 1.2.1 Überzeugen 1.2.2 Eine Belohnung ankündigen 1.2.3 Drohen 1.2.4 Sich auf Autorität berufen 1.2.5 Diskriminieren ... 2. Etwas bezeugen – eine Handlung deuten – etwas verschleiern ...

Doch auch hier fällt mein Urteil ähnlich aus wie beim philologisierenden Paradigma: Ich teile alle Bedenken Dufeus, wenn dieser Zugriff auf Sprache Priorität oder gar Monopolstellung beansprucht. Dann wirkt er genauso tödlich auf jede sprachliche Kreativität wie die Dominanz des philologisierenden

Paradigmas. Statt Deklinationen und Konjugationen auf Vorrat zu pauken, werden Kommunikationsstrategien auf Vorrat gelernt, durch Wiederholung dem Gedächtnis einverleibt, um bei Bedarf abrufbar zu sein. Dies funktioniert aus verschiedenen Gründen schlecht, nicht zuletzt deshalb, weil sich verdinglichte Sprache ohne emotionale Besetzung nur schlecht dem Gedächtnis einschreibt.

Wenn jedoch – und hier unterscheide ich mich von Dufeu und anderen Kritikern dieses Paradigmas – die Sprachlernenden im Verlaufe ihre Eintauchens in die neue Sprache zur Entdeckung und Systematisierung solcher "strategies" hingeführt werden, wenn sie aufgrund ihrer eigenen Sprach-Erfahrungen in authentischen Situationen mit authentischen Sprechabsichten und in authentischer Sprache zu solchen Systematisierungen sich vorgetastet haben, dann lassen diese sich eher in ein theoretisches System einfügen und in das Langzeitgedächtnis überführen und situations-, partner- und themenspezifisch wieder aktivieren. Für jede elaborierte Sprachkompetenz scheinen sie mir unverzichtbar. Aber sie sind sicher nicht dadurch zu erlernen, daß man Musterdialoge abkuppert, sich einprägt und bei passender Gelegenheit wiederholt. Das Paradigma ist nur zu retten, wenn es im Zusammenhang mit entdeckendem Lernen vermittelt wird. Das gemeinsame Produkt des Pädagogen Lenzen und des Pragmalinguisten Wunderlich, ein im Hirschgraben-Verlag erschienenenes Sprachbuch mit dem Titel "Thema: Sprache", auch in den siebziger Jahren erschienen, ist das beste Beispiel für die gelungene Didaktisierung des Paradigmas.

Paradigma 3: Sich der Sprache anvertrauen – kreative Sprachdidaktik als Pendeln zwischen Bewußt und Unbewußt

Ich werde mich dem Gegenstand der theoretischen Aufmerksamkeit zunächst wieder mit literarischen Zitaten nähern, dann psychoanalytisch, um für einen Zugang zur Sprache zu plädieren, der mir im Schulbetrieb zu kurz zu kommen scheint.

Zunächst sei aus einem Roman zitiert, von dem sein Autor sagt, er sei ein besonders deutscher Roman. Es handelt sich um Thomas Manns Zauberberg, dessen wichtigste Passage französisch und nicht deutsch geschrieben wurde. Thomas Mann gibt ihr den Titel "Walpurgisnacht". Es handelt sich um Fasnacht, alle sind verkleidet und maskiert, als der schüchterne Hamburger Bürgersohn Hans Castorp sich endlich der schönen Russin zu nähern wagt, die er so lange schon von der Ferne verehrt hat. Nun passiert etwas Merkwürdiges. Hans Castorp wagt ein Gespräch mit dem obskuren Objekt seiner Begierde, währenddessen er immer mehr vom Deutschen ins Französische gleitet, verführt von ihr, die er zuerst auf deutsch angesprochen hat, die ihn aber, je weiter das Gespräch führt, desto häufiger dazu verlockt, vom Deutschen ins

Französische zu wechseln, obwohl sie auch des Deutschen sehr gut mächtig wäre. Irgendwann im galanten Gespräch wechseln sie auf die Metaebene. Hans Castorp erklärt mehr sich selbst als seiner Herzensdame, wie er sich die Wahl des französischen Idioms verständlich macht: "Moi, tu le remarques bien, je ne parle guère le français. Pourtant, avec toi je préfère cette langue à la mienne, car pour moi, parler français, c'est parler sans parler, en quelque manière, – sans responsabilité, ou comme nous parlons en rêve. Tu comprends?" (S. 365)

Sprechen, ohne zu sprechen ...

Sprechen, ohne zu merken, daß man spricht ...

Sprechen, ohne die Äußerungen zu planen ...

Sich einfach der Sprache überlassen ...

Nicht die Sprache beherrschen, sondern sich von ihr tragen lassen ...

"Eine Sprache lernt man dann am besten, wenn man vergißt, daß man spricht", hat der Didaktiker Rudolf Messner aphoristisch gesagt.

Chimney Sweeping

Das alles erinnert in merkwürdiger Weise an Anna O., die erste Patientin, die psychoanalytisch behandelt wurde. In den von Freud und Breuer gemeinsam herausgegebenen "Studien über Hysterie" (Freud/Breuer 1895/1970) erfahren wir folgendes über diese Anna O., eine Tochter aus einer geradezu calvinistisch strenger Bürgerfamilie: "Sie pflegte systematisch das Wachträumen, das sie ihr 'Privattheater' nannte. (...) Zuerst beobachtete man, daß ihr Worte fehlten, (...), dann verlor ihr Sprechen alle Grammatik. (...) In weiterer Entwicklung fehlten ihr auch die Worte fast ganz, sie suchte dieselben mühsam aus 4 oder 5 Sprachen zusammen und war dabei kaum mehr verständlich (...) Die Paraphrasie wich, aber sie sprach jetzt nur Englisch, doch anscheinend, ohne es zu wissen; zankte mit der Wärterin, die sie natürlich nicht verstand; erst mehrere Monate später gelang mir, sie davon zu überzeugen, daß sie Englisch rede. (...) In den allerbesten, freiesten Stunden sprach sie Französisch oder Italienisch." (Breuer in Freud/Breuer 1895/1970, S. 20-23). Kurze Zeit später wird das Sprachverhalten der Anna O. noch merkwürdiger: "Sie sprach nun nur Englisch und verstand nicht, was man ihr deutsch sagte. Ihre Umgebung mußte Englisch mit ihr sprechen; selbst die Wärterin lernte sich einigermaßen so verständigen. Sie las aber Französisch und Italienisch; sollte sie es vorlesen, so las sie mit staunenerregender Geläufigkeit, fließend, eine vortreffliche englische Übersetzung vom Blatte. (...) 'That's like an examination', sagte sie lachend, als ich sie einen französischen Text auf englisch vorlesen ließ." (a. a. O., S. 24)

Breuers Behandlungstechnik, sie unter Hypnose von sich erzählen zu lassen, mit Worten die Symptome der Krankheit abzutragen, nannte sie "talking cure" oder ganz einfach "chimney sweeping", (vgl. a. a. O., S. 27). Seine Therapie bestand im wesentlichen darin, "das Bewußtsein in direkter Beziehung zum Unbewußten zu setzen", wie Christina von Braun den Vorgang deutet (Braun 1988, S. 67). Ich möchte das Wort "direkt" relativieren, weil sie Bewußtsein und Unbewußtes auf einem Umweg in Kontakt brachte, dem Umweg der anderen Sprache, die weder ihre Mutter-, noch ihrer Vatersprache war, in der sie nie von sich selbst zu reden gelernt hatte, die für sie identisch war mit dem rigiden Über-Ich, das ihr der patriarchalische Vater eingepflanzt hatte. Um aber dieses Ich zum Reden zu bringen, muß sie die Zensur überlisten. Sie macht es genauso wie Hans Castorp auf dem Zauberberg gegenüber der schönen Clavdia Chochat, indem sie sich einer anderen Sprache überläßt, in deren Sprachleib nicht die Verbote und Zensuren eingeschrieben sind, die sie am Reden hindern, am Reden von sich selbst hindern. Obwohl oder gerade weil die Sprache fremd ist, wirkt sie ähnlich wie die Verkleidung im Fasching: Sie erlaubt, eine andere Seite des Ichs zur Sprache zuzulassen.

Friedlicher Grenzverkehr

Thomas Manns Hans Castorp und Freuds Anna O. sind meine Kronzeugen für eine Kreativität, die den Menschen und der Sprache inhärent ist. Ich verstehe darunter nicht jene fluency, flexibility and originality der amerikanischen Kreativitätsforschung, sondern eine schöpferische Fähigkeit, die der menschlichen Psyche und der Sprache selbst entspringt. Es handelt sich dabei um einen Kreativitätsbegriff, der seine Wurzeln im religiösen Denken des Abendlandes hat: "Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. Dieses war im Anfang bei Gott. Alles ist durch es geworden, und ohne es ist nichts geworden ... Und das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns gewohnt" (Johannes I, S. 1 ff.). Ein Kreativitätsbegriff, der aber auch aus der Struktur der Psyche oder des menschlichen Geistes selbst entspringt.

In weniger hochtrabenden Worten: Kreativität ist die Fähigkeit, den Kontakt zwischen dem Bewußtsein und dem Unbewußten zu kultivieren, um dadurch Neues entstehen zu lassen. Anna Freud nennt dies "friedlichen Grenzverkehr" (A. Freud 1936). Für unsere sprachdidaktische Fragestellung wird dieses Konzept von Kreativität interessant, wenn wir Lacans Theorie des "Unbewußten als Sprache" einsetzen. "Das Unbewußte ist wie eine Sprache strukturiert", lautet Lacans zentrales Theorem (vgl. Widmer 1990, S 42; Lang 1986, S. 107). Dem alltäglichen Sprechen, das vom souveränen Ich, dem Sprachbeherrscher, gesteuert ist, widerfährt der Einbruch dieser Sprache des Unbewußten in seine geglättete Rede nur als Mißgeschick, als "Psychopathologie des Alltagslebens",

wie Freud formuliert. Im Traum sind wir jedoch alle mit dieser Rhetorik des Unbewußten ausgestattet, die beim Versuch der Überlistung des bewußten Zensors den Traumgedanken in einen Rebus verwandelt. Die Traumarbeit besteht in einer fundamentalen Sprachlichkeit, die Freud als Verdichtung und Verschiebung, Lacan jedoch, einer Anregung Jacobsons folgend, als Metonymie und Metapher bezeichnet hat. Die Literatur hat diesen "friedlichen Grenzverkehr", dieses Sprechenlassen des Unbewußten im Kontakt mit dem Bewußtsein zu ihrem Konstitutionsprinzip gemacht.

Der Grundgedanke dieser Art von Kreativität besteht darin, die in der Traumarbeit sichtbar werdenden schöpferischen Kompetenzen für das Sprachlernen fruchtbar zu machen und dabei nicht nur den Alltagsgesprächen, sondern vor allem der Literatur das Ohr zu leihen. Denn dort steckt das generative Potential, das Sprachenlernen zu jenem Erlebnis werden läßt, bei dem aus sehr begrenzten Mitteln eine Fülle von Bedeutungen erwachsen. Comme nous parlons en rêve, sagt Hans Castorp.

Es geht dabei um die Vermittlung von alltäglicher und literarischer Sprache; um eine Sprachdidaktik, die nicht mehr und nicht weniger versucht, als den "friedlichen Grenzverkehr" zu ihrem Prinzip zu machen. Wie schon oben erwähnt, zeichnet sich – nach psychoanalytischer Ansicht zumindest – der literarische Schaffensprozeß durch die "Kultivierung des friedlichen Grenzverkehrs" zwischen Bewußt und Unbewußt aus. So ähnlich äußern sich nicht nur Theoretiker der Psychoanalyse, sondern auch Schriftsteller. Es scheint mir nicht ganz unangemessen, bereits Kleists sprachtheoretischen Aufsatz "Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" (entstanden 1805/1806, posthum von Tieck hrsgg. 1821, hier zitiert nach Kleist 1971, S. 318 ff.) als frühes Beispiel dafür zu reklamieren. Ziemlich deutlich sagt es auch Thomas Mann in seiner Laudatio zu Sigmund Freuds 80. Geburtstag, wenn er von einem neuen Humanismus spricht, "der zu den Mächten der Unterwelt, des Unbewußten, des 'Es' in einem keckeren, freieren und heitereren, einem *kunstreiferen* (Hervorhebung von mir, D. L.) Verhältnis stehen wird, als es einem in neurotischer Angst und zugehörigem Haß sich mühenden Menschentum von heute vergönnt ist" (Mann 1930/1975, S. 150). Am deutlichsten wird dieses Grenzgängertum zwischen Bewußt und Unbewußt bei Breton und den Surrealisten zum Wesensmerkmal von literarischem Schreiben bestimmt. Breton bezieht sich in seinem 1. Surrealistischen Manifest direkt auf Freud.

Dies jedoch ist genau jene Sprache, von der Lacan (1973) betont, daß ihre Wahrheit "nicht in der korrekten Anmessung an die Sache, sondern im Anklingenlassen eines eigentlich Ungesagten" liege (Lang 1986, S. 62). "Im Sichüberlassen an das Spiel der Vieldeutigkeit, im Zurückstellen eines eindeutigen Verstehens, kristallisiert sich ein einheitlicher Sinn heraus, den Lacan als 'In-

tion' charakterisiert" (a. a. O., S. 70). Hinter der Rede des Bewußten solle der 'discours de l'inconscient' hörbar werden. Sie sei ein Ensemble von Differenzen, nicht jedoch eine Korrespondenz von Zeichen und Bezeichnetem. Metapher und Metonymie (von Freud Verdichtung und Verschiebung genannt) seien ihre Charakteristika. In Lacans Theorie bleibt der Sprache in der tiefsten Schicht noch eine Urverdrängung inhärent, die Zeichen und Bezeichnetes nie ganz zur Deckung kommen läßt; in der gerade deswegen die Polyphonie der Sprache zum Tönen kommt.

Darauf gründet die sprachdidaktische Hypothese, daß probehandelnde Annäherung an literarische Schreibtätigkeit eben jene für den Sprachenerwerb unerläßliche Qualität des Pendelns zwischen den Systemen Bewußt und Unbewußt fördere und der von Lacan beschworenen Polyphonie zum Klingen ver helfe, daß sie dem Sprachenunterricht neue Dimensionen eröffnen könnten, die Sprachunterricht mit philologisierendem oder linguistisierendem oder kommunikationspragmatischem Paradigma nur schwer zugänglich wären. Einer, der schon lange Kritik am Monopol des zweckrationalen Sprachunterrichts äußert und für literaturbezogene Sprachdidaktik plädiert, formuliert dies so: "Dort, wo die Vereinfachung und die Floskel sich aufdrängen wollen, wo die auf die Norm gebrachte Sprache mit der Autorität eines Musters auftritt, dort durchbricht Literatur den Zwang, der von Fremdsprachenlehre immer schon ausgeht" (Hunfeld 1990, S. 41). Dem läßt sich zur Verdeutlichung nur hinzufügen, daß die an der Literatur geschulte Sprache mehr von jener Kreativität enthält, deren Ursprung Freud und Lacan in der Traumarbeit mit ihrer Metaphorik und Metonymie gesehen haben.

Kurz und gut: Dieses dritte Paradigma *versteht Sprachunterricht als Literaturunterricht und Literaturunterricht als Sprachunterricht* – auch in der Zweit- und Fremdsprachdidaktik. Denn, so das zentrale Argument, der literarische Bezug zur Sprache öffnet die Quelle sprachlicher Kreativität. Diese Kreativität ist die Dynamik aller Spracherwerbsprozesse, der Motor sprachlichen Lernens. Jeder Sprachunterricht tut gut daran, sie zu fördern, statt Sprache "beizubringen". Sie wächst von innen heraus. Beibringen jedoch bedeutet, von außen etwas hineinzustopfen, statt das innere Wachstum zu begünstigen. Sprachunterricht, der die äußeren Bedingungen für dieses Sprachwachstum bereitstellt und fördert, hat aber auch die Aufgabe kritischer Reflexion, ja sogar mechanischer Übung der sich entwickelnden Sprache.

Resümee

Herkömmlicher Sprachunterricht zäumt das Pferd beim Schwanz auf: Er orientiert sich zuletzt an diesem kreativen Paradigma. Er übt ein und bringt bei,

korrigiert und zensuriert, bevor die Lernenden die Möglichkeit hatten, selbst Sprache für sich zu entdecken, bevor sie im friedlichen Grenzverkehr zwischen Bewußt und Unbewußt ihre kreativen sprachlichen Fähigkeiten entwickeln konnten. Nicht das philologische und das kommunikationspragmatische Paradigma an sich sind schlecht, sondern die einseitige Ausrichtung der Sprachdidaktik an diesen Paradigmen.

"Kann man Sprache lehren?" Auf diese Frage Humboldts, die Chomsky wieder aufgenommen hat, sei zum Abschluß eine Antwort vorgeschlagen: Nein, man kann nur Lernvorgänge unterstützen. Die wesentlichen Momente sind jedoch Pendelbewegungen zwischen Entdecken und Systematisieren, Probehandeln und Absichern, Improvisieren und Speichern. Sie gelingen den Lernenden nur, wenn sie Spielraum für das selbsttätige und kreative Entdecken und Systematisieren vorfinden. Im Anschluß an Hunfeld (1990) möchte ich für einen hermeneutisch orientierten Sprachunterricht plädieren, in dem es darum gehen sollte, induktive Formen der Sprachaneignung zu kultivieren.

Anmerkungen

- 1) Vor allem werden wichtige, in den siebziger Jahren entwickelte sozial-kommunikative Ansätze (z.B. "Sprache als soziales Handeln", vgl. Rumpf/Larcher/Rathmayr 1973) und ideologiekritischer Deutschunterricht (vgl. vor allem Ide 1971 ff.) nicht berücksichtigt.
- 2) Hunfeld, H.: Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 1990.
- 3) Dies sind die Texte von Handke und Ionesco.
- 4) Das Wort "Muttersprache" hat eine eigenartige Geschichte, die nicht unbedingt nahelegt, es als Begriff im sprachdidaktischen Diskurs zu verwenden. Zu sehr ist es mit Ideologie überfrachtet, zu sehr hat es in der Geschichte dazu gedient, Herrschaft durch Sprache zu legitimieren. Vgl. dazu Illich 1982.
- 5) Horst Rumpf, von dem der kritisch ironische Begriff "Schuldeutsch" stammt, hat diesem sprachlichen Retortenprodukt vor allem seine Erfahrungslosigkeit vorgeworfen. Vgl. Rumpf 1976, S. 10 ff.
- 6) Es soll aber fairerweise angemerkt werden, daß dieser philologisierende Grammatikunterricht einen Modernisierungsschub erfahren hat; spätestens dann, als moderne Grammatikmodelle Eingang in die Sprachdidaktik fanden, also zumeist in den siebziger Jahren. Ein Beispiel für viele: das Sprachbuch "Unsere Welt in unserer Sprache" des Bayerischen Schulbuchverlages. Besonders bemüht um die sprachdidaktische Modernisierung waren vor allem Boettcher und Sitta, vgl. Boettcher/Sitta 1978.

Literatur

- Boettcher, W./Sitta, H.: Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1978.
- Braun, C. v.: Nicht ich. Frankfurt/M.: Verlag Neue Kritik, 2. Aufl. 1988.

- Dufeu, B.: Kommunikationsprobleme im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitsgruppe Sprachandragogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.): *Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache (Sprachandragogik) - Teilnehmeraktivierende Lernformen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Ein Seminarbericht. Mainz: 1985, S. 19-44
- Freud, S./Breuer, J.: *Studien über Hysterie*. Frankfurt/M.: Fischer 1970. (Original: 1885).
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971, S. 101-141.
- Hunfeld, H.: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 1990.
- Ide, H. u. Bremer Kollektiv (Hrsg.): *Projekt Deutschunterricht*. 10 Bände. Stuttgart: Metzler 1971 - 1976.
- Illich, I.: *Vom Recht auf Gemeinheit*. Reinbek: Rowohlt 1982.
- Lacan, J.: *Schriften I*. Eingeleitet und ausgewählt von Norbert Haas. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag 1973.
- Lang, H.: *Die Sprache und das Unbewußte. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Mann, Th.: *Der Zauberberg*. Roman. Berlin: Fischer 1924.
- Rumpf, H.: Schuldeutsch. Über Verfahren und Konsequenzen der Ablösung der Sprache von Erfahrung. In: Messner, R./Rumpf, H. (Hrsg.): *Schuldeutsch? Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1976, S. 10-25.
- Rumpf, H./Larcher, D./Rathmayr, B.: Sprache als soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe 1. In: Wulf, C. (Hrsg.): *Kritische Friedenserziehung (= edition suhrkamp 661)*, Frankfurt/M. 1973, S. 448-473.
- Widmer, P.: *Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Fischer 1990.

Werner Wintersteiner

Die Grammatik der Schule

Über die pädagogische Wirkung schulischer Strukturen

1. Vom Nutzen der Grammatik

*Es gehört zur ursprünglichsten Natur der Wissenschaft,
in das System der sprachlichen Kommunikationen einzudringen,
und zu der Sprache, Erkenntnis vom ersten Wort an zu sein.*
Michel Foucault

Wenn wir von der Schule sprechen, haben wir die Erziehung oder gar Erziehungsideale vor Augen. Oft genug verwechseln wir die reale Schule mit den pädagogischen Ideen. Wenn diese sich in der Praxis nicht bewähren, wird dies der Weltfremdheit der Pädagogik angelastet. Die Rolle der Schule als Institution gerät dabei aus dem Blickfeld. Einer der wenigen Pädagogen, der sich dieser Zusammenhänge schon früh angenommen hat, formuliert dagegen sehr klar:

"Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie."
(Bernfeld 1967, S. 27)¹⁾

Im folgenden soll es um die Struktur der Schule gehen, die alleine durch ihre Existenz ein zähes und schwer zu umgehendes Hindernis für pädagogische Reformen darstellt²⁾ – um eine Grammatik der Schule gewissermaßen. Die Wahl der Metapher ist keine Willkür, sondern der Versuch einer möglichst präzisen Beschreibung des Phänomens. Der Doppelcharakter der Grammatik, Ausbildung und Zurichtung der Sprache, entspricht dem Doppelcharakter der Schule: Ausbildung und Zurichtung der Schüler. Die moderne Grammatik und die moderne Schule entwickeln sich beide seit dem 18. Jahrhundert, und dieser Zusammenfall ist kein Zufall. Das Jahrhundert der Aufklärung ist das Jahrhundert des Fortschritts der Grammatik- und Sprachtheorie, der Entwicklung des Militärs, des Spitals, der Fabrik, des Gefängnisses und der Schule. Fortschritt ist Disziplinierung im Namen der Vernunft, die Großmut Sarastros wie das Schloß vor dem Mund Papagenos. Der Ausgang aus der Unmündigkeit verlangt die Einschließung der Triebe. Der dunkle Schatten der Disziplin begleitet das Licht der Vernunft. Das Zeitalter des Überlegens und Denkens ist auch das Zeitalter des Überwachens und Strafens. Die Dialektik der Aufklärung läßt sich im System der Grammatik wie in der Systematik des Schulunterrichts nachweisen.³⁾

Mehr noch: Unterweisung in Grammatik ist Grundinhalt und Paradigma des Schulunterrichts. In England spricht man daher auch von der "grammar school", in Frankreich von den "classes de grammaire", die den "classes de lettres" vorangehen. Mit der Grammatik lernen die Kinder ihre Muttersprache, die nicht die Sprache ihrer Mutter ist. Die Muttersprache ist das historische Produkt eines Grammatikunterrichts und sie ist die notwendige Basis des Nationalismus. Ohne Deklination und Verschiebeprobe, ohne Dativpräposition und Relativsatz kann die nationale Idee offenbar nicht gedacht werden. So wird dem Schüler die Beherrschung der Muttersprache beigebracht, und es wird an seiner Beherrschung durch die Muttersprache gearbeitet. Der Schüler hat absolviert, wenn er die Muttersprache verinnerlicht hat, er wird erst losgesprochen, wenn er von der Muttersprache nicht mehr loskommt, wenn diese Beherrschung einen bestimmten Grad aufweist.

Man könnte sagen, die ganze Schule ist eine einzige riesige Deutschstunde, und die Grammatik ist dabei der wichtigste Stoff, der durchgemacht werden muß, eine entscheidende Vorbereitung darauf, was man in Zukunft noch alles durchmachen muß: In der Schule lernen wir fürs Leben! Peter Handke führt uns mit seinem "Kaspar" idealtypisch die Kombination von körperlicher und sprachlicher Gewalt vor Augen. "Das Stück könnte auch 'Sprechfolterung' heißen", meint der Autor (Handke 1975).

Aus dieser "Grammatik der Schule", dem Repertoire an Methoden und Techniken der Zurichtung und Wissensvermittlung, sollen nun einzelne ausgewählte Kapitel vorgeführt werden. *Grammatik* soll dabei Leitmetapher und Erkenntnis-mittel sein.

Natürlich ist klar, daß der, der die Grammatik einer Sprache beherrscht, noch lange nicht die Sprache selbst beherrscht. Aber ihre Kenntnis kann ihm helfen, die Struktur dessen, was er gedankenlos täglich gebraucht, zu erkennen. Sie kann beitragen, ein System zu durchschauen, dessen Gefangene wir sind, das unser Sprechen und unsere Gedanken lenkt. Wir können wohl die Sprache nicht ändern, aber mit der Sprache vieles ändern. Wenn wir schon nicht zu einer anderen Grammatik kommen, so können wir doch vielleicht zu anderen Sprechweisen zu kommen. Und das ist schon etwas wert.

2. Lexik

"Im Anfang war das Wort." Obwohl die Grammatik nicht nur das Wort kennt, ist es doch die Basis aller Sätze und aller Texte. Nehmen wir die Sprache *beim Wort*. Sie enthält ohnehin das, worum es geht, sie drückt aus, was sie verbergen will.

Wir wissen, daß ein Wort nicht einfach herumsteht neben den anderen, sondern daß diese Wörter schön geordnet als Wortarten, Unterarten usw. in eine genaue Hierarchie gestellt sind. In der Grammatik verhalten sich die Worte diszipliniert, sie lassen sich willig in Gruppen und Untergruppen einordnen, abwandeln und beugen, in Regeln und Ausnahmen unterteilen. In der Grammatik sind die Wörter sozusagen in die Schule gegangen und wurden in Klassen aufgeteilt. Nichts anderes tut die Schule mit den Schülern. So wie die Grammatik wilde *Wörter* in ordentliche *Worte* verwandelt, verwandelt die Schule Kinder in Schüler. Die Grammatik ist die Überwindung der Wildheit der Sprache wie die Schule die Überwindung der Wildheit der Kinder ist. Mithilfe der Grammatik wird das sprachliche Material bearbeitet, in der Schule das Schülermaterial. So wie ohne Grammatik kein Fortschritt in der Entwicklung der Sprache denkbar war, war ohne den systematischen Unterricht der Schule an keinen Fortschritt des Lernens zu denken. Die Grammatik der Schule ist die reglementierte und zergliederte Form des Lernens, die Symbiose von Herrschaft und Wissensvermittlung. Sie ist die unvermeidliche zynische Kehrseite des emanzipatorischen Satzes "Wissen ist Macht": Die Weitergabe des Wissens gerät zur Ausübung von Macht. Die Grammatik ist Erkenntnis- mittel der Sprache und gleichzeitig Maßstab und Mittel ihrer Korrektur, wie die Schule den Schülern Kenntnisse vermittelt und gleichzeitig ihre Korrek- tionsanstalt ist. Und so wachsen die beiden, Grammatik und Schule, zusam- men, im doppelten Sinne des Wortes. Der Ort der Grammatik ist die Schule, und der Lehrer ist der Sprachpolizist, wenn er traditionell sein Handwerk verrichtet, oder eben der Sprachgewissenswurm, wenn er modern, kinder- freundlich und psychologisch geschult ist.

Das Wort "Schule", seine Synonyme und Komposita

Betrachten wir die Worte, die die *Schule*⁴⁾ charakterisieren, sowie die entspre- chenden Synonyme und Komposita. Alle diese Begriffe haben eine zwei- felhafte Herkunft und eine lange Tradition. Sie sind nicht so unschuldig, wie sie sich geben. In seinem Buch "Überwachen und Strafen" analysiert Michel Foucault die Herkunft der Schule als Herrschaftstechnik, parallel zur Heraus- bildung der bürgerlichen Wirtschaftsweise, der Fabrik, usw. Die Schule hat bei der Entwicklung einer "Mikrophysik der Macht" entscheidenden Anteil.

Der Zentralbegriff für das gesamte semantische Feld ist der der *Disziplin*. Wie die meisten Fachausdrücke, die für die Schule gelten, stammt auch er aus dem Militärischen *Disciplina militaris* hieß sowohl militärische Zucht wie auch militärische Ausbildung und kam auf diesem Weg im 14.Jh. ins Deutsche und in den Bereich der Pädagogik. Folgerichtig hieß der Schüler *discipulus*. Der Zugriff auf die Körper der *discipuli* ist der eigentliche Zweck der neuen Schule ab dem 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Einführung der Schulpflicht.

Verschulen und disziplinieren sind seither Synonyme geworden. Der Begriff *Zucht*, ein aus dem Verb *erziehen* abgeleitetes Nomen, wird synonym für Disziplin gebraucht. Erziehung ist Disziplinierung.

Für den Ort, wo systematisch Erziehung stattfindet, hält unsere Sprache drei Begriffe bereit: Schule, Gymnasium, Anstalt.

Schule, das weiß jede, kommt aus dem Lateinischen, das seinerseits das Wort aus dem Griechischen entlehnt hat, wo es ursprünglich "Muße" hieß. Man kann darüber nachdenken, warum es dann eine *Schulpflicht* gibt, also einen "Zwang zur Muße"? Aber wir dürfen nicht vergessen, daß bereits im Spätlateinischen die Bedeutung des Wortes *scola* auch "Kriegerhaufe" war, und erst danach wurde unser Begriff der Schule geprägt. Festzuhalten, weil aussagekräftig, ist auf jeden Fall die etymologische Verwandtschaft von *Schule* und *Schema*.

Ähnlich verkehrt stellt sich das *Gymnasium* dar. Von griechisch "gymnos", nackt, kam das Wort im Humanismus ins Deutsche und wurde, um als Begriff für Schule zu gelten, sofort der Nacktheit und überhaupt jeder Körperlichkeit entkleidet. Es ist wirklich bemerkenswert, daß der Begriff, der "Übungsstätte für körperliche Ausbildung" ausdrückte, ab nun für sein Gegenteil verwendet wurde, für die Niederhaltung der körperlichen Regungen und für die rein geistige Ausbildung.

Klarer liegen die Dinge beim Begriff *Anstalt* (Höhere Lehranstalt usw.), der ja wie Gymnasium eine offizielle Schultypenbezeichnung ist. Schon im Alltagsverständnis fällt einem "Heilanstalt", "Irrenanstalt", "reif für die Anstalt" ein ... Und das nicht zufällig. Im Mittelhochdeutschen wurde dieses Nomen zum Verb *anstellen*, d.h. "anordnen" und "einrichten" entwickelt. Ordnung und Disziplinierung, unter diesem Motto wurden eben die Kranken- und Heilanstalten sowie die Schule entwickelt. Selbstverständlich müssen auch die Lehrer erst auf ihren Beruf vorbereitet, also diszipliniert werden, dazu gibt es eigene "Lehrerbildungsanstalten".

Diese Aussonderung der Kinder und Jugendlichen, die "Entdeckung des Jugendalters" genannt, ist die logische Konsequenz, in der das Grundprinzip der Disziplin wiederkehrt: Absonderung und Spezialisierung und getrennte Entwicklung eines Teilbereichs.

Die Klasse:

Die erste Ordnung, die geschaffen werden muß, ist die Aufteilung im Raum, seine Abteilerung, Reihung und Ordnung. Muster ist wie so oft das *Kloster*, das ja zu Deutsch auch nichts anderes heißt als "abgeschlossener Raum". Ein

anderes Beispiel ist die Kaserne, die das unkontrollierte Umherschweifen und Verschwinden von Soldaten verhindern soll. Die Körper der Menschen sollen aber nicht bloß zusammengefaßt werden, sondern jeder soll auf seinen sinnvollen Platz, seinen *Posten* kommen. Diesem Prinzip entspricht die Fabrik, die Aufteilung auf Posten ist der Beginn der effizienten, modernen Großindustrie.

Die Schule wird nach dem Modell der Klosterzellen geteilt. *Korridore* verbinden die *Klassen*, auch ursprünglich ein Begriff für eine militärische Abteilung, dann auch für die Gesellschafts- und für die Schulklasse. Der Klassenraum entsteht.

"Die Organisation eines seriellen Raumes war eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts. ... Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut- aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine" (Foucault 1977, S. 188/189).

Der Raum dient dazu, die Schüler einzuteilen. Die Klasse entspricht dem Ziel, "Altersgruppen in Käfige" (Groucho Marx) zu stecken. Jeder Schüler erhält einen genauen Rang, eine Funktion, er wird ständig klassifiziert. Die *Klassifikation* und die *Klassifikationsprüfung* sind zentrale Schleusen der schulischen Laufbahn. Das *Klassenbuch*, Stechuhr und Sündenregister der Schule, hält alle wichtigen Vorkommnisse fest. Die fix montierte Schulbank zwingt die Schüler in eine bestimmte Sitzhaltung, sie dient sozusagen der Deklination der Körper. Die *Sitzordnung* hat lange Zeit eine semantische Aussage, wie wir etwa am Wort *Eselsbank* noch bemerken können. *Klassenordner*, *Klassensprecher* sind heutige Schwundstufen einer peniblen Hierarchie von Schülern, angefangen vom *Primus* bis zum *Cancre*, dem Schlußlicht, die *Katalognummer*, der *Schülerbeschreibungsbogen*, das *Zeugnis* sind bleibende Errungenschaften. Erst die Einteilung der Klasse ermöglicht den Zugriff auf die Masse. Die Erfassung und Klassifizierung der Schüler macht derart Schule, daß der Begriff *Schulordnung* eigentlich schon als Pleonasmus gelten muß.

Ein weiteres Merkmal der Schule und der anderen Institutionen ist ihre *Partialisierung*, die Absonderung von der übrigen Gesellschaft. Deshalb ist der ideale Typus der Schule das *Internat*. Das Internat hält alle schädlichen Außeninflüsse ab, der Zutritt von *schulfremden* Personen ist von vornherein erschwert, genauso wie Internat nicht nach außen dringen. Die Schüler, äußerlich durch die Internatskleidung markiert, sind auf die internen Aufgaben, eben das Lernen, zurückgeworfen. Durch die Konzentration der Klassen in einem abgeschlossenen Gebäude lernen sie *konzentrierter*. Aber die *Internierung* oder *Kasernierung* trifft nicht nur die Schüler, sondern auch ihre Lehrer. Kurz: Das Internat ist das prosaische, aber reale Gegenstück zur poetisch verklärten pädagogischen Provinz.

Diese Fragmentierung und Absonderung betrifft nicht nur die Form des Unterrichts, sondern auch seine Inhalte. Die Wissensgebiete werden mittels Lehrplänen von einander abgezirkelt und kanonisch fixiert. Sie werden zu einzelnen *Disziplinen*. Die Schubladierung des Wissens wird nicht nur gängige Praxis, sondern auch deren *Terminus technicus* – das *Schulfach* entsteht.

Der Stundenplan:

Was heute so lustig daherkommt, als gelbe Libro-Diskont-Werbung oder mit bunten Mickey-Mouse-Figuren verziert, von Faber Castell oder von Pelikan, der *Stundenplan*, das ist der nächste Schritt der Disziplinierung: die Verfügung über die Zeit der Unterworfenen. Nach Foucault sind es drei Faktoren: die Festsetzung von Rhythmen, der Zwang zu bestimmten Tätigkeiten und die Regelung der Wiederholungszyklen, alles dem Klosterleben abgeschaut. Die Zeit wird zum wichtigsten Machtfaktor in Fabrik und Kaserne. Und sie bestimmt auch das Schulleben. Der *Stundenplan* muß erfunden werden. Pünktlichkeit wird neben Sauberkeit und Gehorsam zur wichtigsten Tugend, die die Schule sowohl voraussetzt als auch einbleut. Dabei ist das moderne Wort vom "ganzheitlichen Herangehen" auch im 18. Jahrhundert schon praktiziert worden, und wie:

Eine gute Schrift zum Beispiel setzt eine ganze Gymnastik voraus. "Um gut zu schreiben, ist es notwendig, daß man sich in einer bequemen und in der dazu passenden Lage befinde. Man muß den Körper gerade halten, ein wenig nach der linken Seite geneigt und nur ein wenig vorgebeugt, und zwar so, daß, wenn man den Ellbogen auf den Tisch setzen würde, das Kinn sich auf die Faust stützen könnte, vorausgesetzt, daß die Beschaffenheit des Auges dies gestattet. Das linke Bein muß unter dem Tische um etwas weiter vorgestreckt werden als das rechte. Die Leichtigkeit im Schreiben sowohl als die Gesundheit der Kinder macht es notwendig, daß sie sich mit der Magengegend nicht an den Tisch anlehnen ..." (Foucault 1977, S. 195/196).

Eine entscheidende Neuerung ist die sogenannte "Schule mit wechselseitigem Unterricht". Das klingt sehr modern: Die Schüler unterrichten sich gegenseitig. Diese Einrichtung ersetzt das frühere System, bei dem sich der Lehrer immer einem anderen Schüler zuwandte, während die anderen einstweilen müßig blieben. Nun wird dieser Müßiggang, diese Muße, abgeschafft. Die Schule entfernt sich von ihrem wörtlichen Sinn und nähert sich ihrem Begriff: Die Einreihung der Schüler und Aufteilung der Funktionen ermöglicht jederzeitige Kontrolle. Weil das nie vollkommen funktionieren kann, entsteht ein neues Krankheitssyndrom, die Schulkrankheit schlechthin: *die Unruhe*.

- Die Schüler sind unruhig, sie schwätzen schon wieder.
- Heute herrscht nicht genug Ruhe in dieser Klasse.
- Die Klassensprecher haben für Ruhe zu sorgen.

Diese Verwandlung von Lebenszeit in *Schulzeit* ist uns inzwischen so selbstverständlich geworden, daß wir mit *Schulzeit* einen ganzen Abschnitt im Leben eines jungen Menschen bezeichnen.

Wenn wir auch vom napoléonischen Ideal, daß alle Kinder derselben Schulstufe am gleichen Tag in der gleichen Stunde den gleichen Lehrstoff vorgesetzt bekommen, einigermaßen enfernt sind, so hat die zeitliche Reglementierung doch empfindliche Ausmaße angenommen, was man von der Makro- bis in die Mikrostruktur der Schulzeit ablesen kann:

- die Einteilung der Schulzeit in *Curricula*, die *durchlaufen* werden müssen, bis die schulische *Laufbahn* abgeschlossen ist;
- die Tageseinteilung mittels eines *Stundenplans* in fixe Stunden, die durch autoritäre Signale (Glocken) von einander getrennt sind;
- der rhythmisch-rituelle Ablauf einer Stunde: Läuten, Eintritt des Lehrers, Aufstehen der Schüler, Begrüßung und (manchmal noch bis heute das Gebet), das Kommando "Setzen", Eintragung ins Klassenbuch "Wer fehlt?", Kommando "Hefte heraus" oder "Bücher heraus", die Wiederholung, Vortrag und Übung ... bis zum Glockenton "Die Stunde schließe ich!", Aufstehen, Abgang des Lehrers.

Die Prüfung

Die Leistungsbeurteilung ist die Krönung des Schulsystems. Sie ist sein transzendenter Zweck, sein wichtigstes Mittel, die Finalität, auf die alles zustrebt, sie ist das Λ und das Ω der Schule. Am Altar der Schule nimmt die Prüfung die Stelle des Allerheiligsten ein. Im semantischen Feld des Unterrichts findet man die Prüfung im Mittelpunkt.

"Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion ... Die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck" (Foucault 1977, S. 238).

Es ist sicher nur eine Laune des Alphabets, daß im Lexikon gleich nach der Prüfung – die Prügel kommen. Kein Zufall ist freilich die Nebenbedeutung von "Heimsuchung, schwerer Schicksalsschlag". Die Prüfung ist für Lehrer wie Schüler einschneidend, wenn auch nicht in gleicher Weise. Während die frühere "Meisterprüfung" Abschluß und Bestätigung des erworbenen Wissens war, ist die moderne Prüfung ein beständiger Austausch zwischen dem einen und dem anderen Wissen:

"Sie bestätigt den Übergang der Erkenntnisse vom Lehrer an den Schüler und gleichzeitig erhebt sie am Schüler ein Wissen, das für den Lehrer bestimmt und ihm vorbehalten wird. Die Schule wird zum Ort, an dem die Pädagogik erarbeitet wird" (Foucault 1977, S. 241).

Die Prüfung setzt aber nicht nur die *Norm* durch, sie macht auch die *Differenz* sichtbar. Erst auf dem Hintergrund der Norm kann sich die individuelle Leistung abheben. Der ständige Vergleich (das heute erst recht gültige Prinzip der *ständigen Beobachtung*) macht die persönliche Leistung des Schülers dokumentierbar, aus dem Individuum wird ein Fall. Man darf aber nicht übersehen, daß diese Entwicklung auch emanzipatorischen Charakter hat. Nicht Herkunft und Stand, sondern "Leistung" sollen entscheiden – das Prinzip der "Chancengleichheit" steckt also gerade in dem Normierungscharakter der Schule.

Die Differenzierung in Leistungsgruppen in unseren Hauptschulen, wo die Kinder ständig gegen den Abstieg und für den Aufstieg kämpfen müssen, zeigt bis heute die nackte Form dieses Leistungsdrucks, der übrigens seit seiner Einführung in Schule und Fabrik nicht nur kritisiert, sondern auch künstlerisch überhöht wurde. "Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen", lobt der klassische Dichter den Zugriff auf die Zeit in unvergänglichen Versen.

Die *Note*, die geronnene Prüfung, verleiht der Leistung sichtbaren Ausdruck. *Nota* (lat.) heißt wörtlich Brandmal und Merkmal. Von diesem Gezeichnetsein ist der Schritt zur Justiz nicht mehr groß. Mit *Beurteilung* assoziieren wir *Urteil*. Im Gegensatz zur Strafjustiz geht es aber bei der schulischen Leistungsbeurteilung nicht um ein eindeutiges Gut oder Schlecht, sondern um eine Skala dazwischen, die sich in Zahlen fassen läßt: die *Zensuren*, die Noten, dienen dazu, die Abstände zwischen der Schülern zu markieren und die Schülergruppe zu hierarchisieren. Bis vor gar nicht so langer Zeit war es nicht bloß Usus, sondern Auftrag, die relative Position eines Schülers bei einer Schularbeit, bei einem Zeugnis anzugeben. *Zensuren*: Der Begriff, der "Aufsicht, Überwachung, Bann und Verbot" meinte, erhält im späten 18. Jahrhundert die Bedeutung von "Beurteilung und Bewertung." Die Sammlung dieser Zensuren nennt man *Zeugnis*. Im Gegensatz zu einer aussterbenden Bedeutung des Wortes ist ein Zeugnis also nicht mehr das, was man leistet, sondern das, was man von einer höheren Instanz als Leistungsnachweis erhält. Wenn man ein Zeugnis mit positiven Noten erhält, ist man *durchgekommen* – ein Ausdruck, der auch auf die Soldaten angewendet wird, die den Einsatz an der Front überleben.

Die Note ist somit mehr als ein Mittel zum Zweck, sie bringt die Idee der Schule auf den Begriff. Sie wird zum Symbol und Zeichen der Leistungsgesellschaft. Die heutige, zyklisch wiederkehrende Noten-Abschaffungsdiskussion zielt genau auf diesen ihren semantischen Überschuß. Die Gegner der Note kritisieren ihre symbolische Bedeutung als Inbegriff der Disziplin-Schule. Die Verteidiger der Note heben gerade diese Not als Tugend der Note hervor. Foucault zeigt, daß die Überwachung und permanente Prüfung in Fabrik, Gefängnis, Spital, Kaserne und Schule nach dem Modell des "Panoptikums" organisiert ist⁵⁾; Das Panoptikum ist zunächst ein zentraler Raum, von dem aus

man alle anderen Räume überwachen kann, ohne selbst in Erscheinung zu treten. Es wird zum Modell und zur Metapher einer sehr effizienten Organisation von Macht, ist ein Netz von Kontrollen und Disziplinierungen, das über die gesamte Gesellschaft gelegt wird. Der Prüfer wird austauschbar. Auch das stellt eine Befreiung von persönlicher Willkür und damit eine Demokratisierung dar, was heute vielleicht unterschätzt wird. Entscheidend ist aber, daß der Prüfer "unsichtbar" und zu einem Rädchen innerhalb der großen panoptischen Maschine wird.

Ein bekannter Pädagoge des 19. Jahrhunderts, Ziller, hat eine klassische, häufig zitierte Beschreibung dieser Überwachung gegeben:

Der Lehrer hat während des Unterrichts einen festen Standort einzunehmen, von dem aus er alle Kinder übersehen kann, und er überschaue sie auch wirklich. Er fixiere also nicht etwa ausschließlich den Gefragten, den Sprechenden, und gebe sich überhaupt nicht an irgendein Tun hin, das es ihm auf Augenblicke unmöglich macht, fortwährend alle zu übersehen. Er darf ohne dringende Not der Klasse oder auch einzelnen Schülern nicht den Rücken zuwenden. Der Lehrer darf seinen Platz auch nur dann verlassen, wenn ein Schüler einer besonderen Hilfeleistung bedarf (Ziller 1886, zitiert nach Rutschky 1977, S. 212/13).

Diese Distanz verhindert das *Fraternisieren*, ein in der Schule durchaus geläufiger pejorativer Begriff, der ebenfalls vom Militär stammt und dort das Sich-Einlassen von Besatzungssoldaten mit der zu unterwerfenden Bevölkerung bezeichnet.

Innerhalb der Schule ist die technisch perfektteste und zugleich eleganteste Ausformung des Panoptikums wohl das *Sprachlabor*. Die Kommunikation ist vollkommen nach Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit gesteuert. Dem Schüler wird auf einem Tonband, je nach seinem Niveau, die Arbeitsaufgabe vorgegeben, die er individuell zu lösen hat. Er kommuniziert mit Kopfhörer und Mikrofon mit dem Lehrer. Damit wird auch jedes störende Nebengeräusch ferngehalten. Der Lehrertisch ist eine faszinierende, cockpit-artige Überwachungsanlage. Der Lehrer kann jeden Schüler abhören, ohne daß dieser es merkt. Er kann ihn jederzeit zwingend unterbrechen, ihn korrigieren, ihm Anweisungen geben. Auf einen Blick kann der Lehrer sehen, wenn sich ein Schüler um Hilfe an ihn wendet, aber es steht in seinem Belieben, wann er dem Ruf nachkommt. Im Idealfall sind sogar die einzelnen Plätze der Schüler von einander abgeschirmt, damit sie einander nicht "stören". Der Ausdruck *Schülermaterial*, das es zu bearbeiten gelte, das immer schlechter werde usw., in Lehrerkreisen ebenso häufig verwendet wie kritisiert, erweist sich als adäquate Bezeichnung für einen real existierenden Arbeitsauftrag der Schule.

Fassen wir zusammen: Im Laufe der Jahrhunderte hat die Schule ein ganzes grammatisches Arsenal der Disziplinierung entwickelt, das dem Lehrer oder

dem Inspektor zur Verfügung steht. Die Schule diszipliniert Lehrer wie Schüler, die Einführung der Schule schafft einen neuen Berufszweig, dessen gesellschaftliche Stellung freilich viel niedriger ist als der der bisher Lehrenden: aus dem Lehrherrn wird der Lehrer, aus dem Lehrmeister, der sein Metier lehrt, weil er darin Meister ist, wird der Professor, also der professionell Unterrichtende, der sonst nirgends Meister ist. Es entsteht der *Lehrkörper* – mit Rumpf der "neutrale Träger neutraler Lehrkompetenzen. Lehren wird dadurch als isolierte Fähigkeit lehrbar" (Rumpf 1981, S. 110).

Das eigentlich Faszinierende daran ist, daß in diesem Lehrprozeß die Menschen, die sich des Arsenal der Unterrichtsmethoden bedienen, völlig unsichtbar werden. Die Dinge, gleichwohl von Menschen hervorgebracht, nehmen den Charakter von Fetischen an. An die Stelle der Herrschaft von Menschen tritt die Gewalt von Sachen. Die drei wichtigsten Fetische heißen: *der Stoff, die Zeit, die Note*.

– *Der Stoff drängt.*

Ein Lehrer unterrichtet "seinen" Lehrstoff und will keinen anderen Stoff unterrichten als eben diesen. Er läßt zum Beispiel kein Platz für Diskussionen, für genußvolles Verharren bei einem beliebigen Punkt, der die Aufmerksamkeit der Schüler erregt hat. So ist es, aber so empfindet er es selbst nicht und so sagt er es auch nicht seinen Schülern. Stattdessen heißt es: Ich, der Lehrer hätte ja Verständnis, aber leider: *der Stoff!* (Entsprechende paraverbale und nonverbale Äußerungen der Verzweiflung und Resignation). Oder:

– *Es läutet endlich/erst/diesmal schon so früh!*

Auch die Verfügung über die Zeit ist uns genommen. Die Zeit mit ihren akustischen Indikatoren tritt uns – unabhängig vom Unterrichtsverlauf – als selbständige Macht, weit über Inspektor oder Landesschulrat, entgegen. Sowie:

– *Die Note ergibt sich aus dem arithmetischen Durchschnitt deiner Leistungen.*

Die schulische Auslese erfolgt nicht durch "Zwang", hier herrscht keine Willkür, sondern die Auslese ergibt sich quasi "natürlich" aus dem, was der Schüler tut. Der Anschein eines sich selbst regulierenden Systems entsteht. Das entlastet den Lehrer natürlich psychisch. Gleichzeitig unterwirft es ihn aber derselben Disziplin wie den Schüler. Die Note erzeugt eine Notgemeinschaft von Lehrern und Schülern.

Nicht ein Lehrer zwingt einer Schulklasse bestimmte Regeln auf – sondern beide unterwerfen sich, in wechselseitiger Kontrolle, einer Disziplin, die alles Unwillkürliche, das etwa aus

der Schicht "persönlich-sinnlich verankerter Handlungsregulation" aufstiege, hintanhält (Rumpf 1981, S. 91).

Je weniger dabei äußerer Zwang und Druck auf Lehrer und Schüler ausgeübt wird, desto besser funktioniert das System. Daher gilt auch die "Milde" des Lehrers als eine seiner wichtigsten Tugenden, d.h. die Fähigkeit, seinen Willen ohne Gewalt durchzusetzen.

Weit stärker als die alten Verbote verlangt die Entfaltung dieser Machtform konstante, aufmerksame und wißbegierige Präsenzen; sie setzt Naheverhältnisse voraus und vollzieht sich mittels eingehender Prüfungen und Beobachtungen; sie verlangt einen Austausch von Diskursen durch Fragen, die Geständnisse abzwängen, die die Verhöre übersteigen. Sie impliziert eine physische Annäherung und ein Spiel intensiver Empfindungen (Foucault 1977, S. 149).

Um diese zweifache Zurichtung – die der Schüler und die der Lehrer – besser studieren zu können, müssen wir uns der spezifischen Form, wie in der Schule erzogen wird, nähern, also der SYNTAX DER SCHULE.

3. Syntax

Der Indikativ der Schule und der Imperativ des Lehrers

Aus unserer Schulpraxis wissen wir: Satzanalysen sind interessant. Wer ist Subjekt, wer ist Objekt, was macht (= Prädikat) das Subjekt mit dem Objekt?

Die Syntax dieser Grammatik basiert auf dem Modell einer Dependenzgrammatik (Abhängigkeitsgrammatik). Dieses Modell setzt einen Teil des Satzes, von dem die anderen Teile abhängen, an die obere Stelle. Aus Zweckmäßigkeitsgründen ist das finite Verb dieser Teil, die abhängigen Teile heißen Dependenzen" (Knaurs Grammatik 1989, S. 317).

Aus "Zweckmäßigkeitsgründen" setzen wir den Lehrer in seiner finiten Form, also voll pragmatisiert, an die obere Stelle. Er ist das Verb der Schule, das Prädikat der Erziehung. Prädikat heißt: Er ist nicht wichtig als er selbst, als Mensch, sondern wird erst durch das, was er tut, zu dem was er ist – zum Lehrer, zum Vollstrecker des Schulzwecks. Trotz seiner dominierenden grammatischen Stellung bleibt es doch die semantische Aufgabe des Prädikats, den Willen anderer, genannter oder nicht genannter Subjekte, zu exekutieren.

Das Prädikat verfügt über drei Modi, *Indikativ, Imperativ* und *Konjunktiv*. Trotz seiner vornehm-kaiserlichen Herkunft ist nicht der Imperativ der beherrschende Modus, sondern der Indikativ, der die Macht des Faktischen vertritt. Und da zeigt sich schnell, daß der Lehrer offenbar nicht das einzige Prädikat

ist, das eine Satzaussage tätigen kann. Bevor der Imperativ des Lehrers überhaupt in Aktion treten kann, spricht schon der Indikativ der Schulstruktur, und zwar in seiner nonverbalen Form⁶⁾:

- Der Indikativ der Schularchitektur, die einer bestimmten Arbeitsorganisation Ausdruck verleiht, eine bestimmte Schulatmosphäre schafft und eine andere verhindert.
- Der Indikativ der Sesselreihe, der ein bestimmtes Kommunikationsmuster der Klasse vorgibt.
- Der Indikativ der Schulglocke, die das 50-Minuten-Staccato reguliert und damit den Häppchen-Unterricht erzwingt.

Kurz: Der kategorische Imperativ aufklärender Pädagogik tritt zurück hinter den Indikativ der Kategorien der Institution Schule. Oder, mit einem anderen Bild: Es ist sehr fraglich, ob das, was ein Lehrer sagt, überhaupt etwas anderes sein kann als ein Text der Schulsprache, ob die Schüler das, was ein Lehrer predigt, anders wahrnehmen können denn als den Chorgesang einer großen Disziplinierungsliturgie.

Satzbaupläne mit dem Nomen Schüler

Welche Stellung nimmt der Schüler ein? Zunächst ist er ein Nomen. Wenn es neu auftritt, nennt man es Rhema, wenn das Nomen Schüler bereits bekannt ist, wird es zum Thema. Was macht man mit einem Nomen? Es muß gebeugt werden. Ob dieses Nomen stark oder schwach gebeugt wird, das hängt vom einzelnen Schüler ab. Erst durch die Beugung wird der Schüler zum Fall. Welcher Fall aus ihm wird, ist vom Prädikat, also vom Lehrer abhängig. Der typische Fall für den Schüler ist der Akkusativ (*accusare* heißt auch anklagen). Im Akkusativ werden die Schüler ein direktes Objekt des Lehrers oder der Schulverwaltung. Im Kontext des Satzes kann sich das beispielsweise so anhören:

- *Ich prüfe das Kind.*
- *Die Lehrerin lobt den Schüler.*
- *Der Professor benotet den Schüler.*

Wer will, kann die Verschiebeprobe machen, an der Stellung des Schülers wird sich nicht viel ändern.

Wenn umgekehrt die Schüler agieren, dann meist ohne direktes Objekt. Sie sind Subjekte im ursprünglichen Sinn des Wortes, Unterworfenen. Zum Beispiel:

- *Die Kinder lernen.*
- *Sie antworten dem Lehrer.*
- *Sie zeigen auf.*
- *Sie warten, bis sie drankommen.*
- *Sie schreien durcheinander.*
- *Die Schüler sind frech.*

Wenn sie doch über ein Objekt verfügen, dann entweder über eines, das sie zu bearbeiten haben oder das sie widerrechtlich bearbeiten:

- *Die Schüler machen die Aufgaben.*
- *Sie wiederholen die Lektion.*
- *Der Schüler schwänzt die Schule.*

Wenn man das Objekt Schüler zum Agens machen will, muß man das Passiv (Leideform) verwenden. Zur Abwechslung ein paar Beispiele aus der Verwaltungssprache, deren sprachschöpferische Kraft oft unterschätzt wird. Beachten Sie bitte die Neologismen und die flexible Verwendung von verbbildenden Präfixen:

- *Wenn sie schulreif sind, werden die Kinder eingeschult.*
- *Heuer wurden soundsoviel Kinder beschult.*
- *Die Kinder werden in Zentren gebust, weil die kleinen Schulen unrentabel sind.*
- *Wenn sie die Schule durchgemacht haben, werden sie wieder ausgeschult.*

Natürlich ist der Schüler nicht immer Akkusativobjekt. Er kann auch im Dativ stehen. Dann ist er nach einer neueren grammatischen Terminologie "Partner des Subjekts". Das Wort Partner darf aber nicht täuschen: Nicht das Objekt ist das Opfer und der Partner der Komplize, sondern umgekehrt. Das Objekt kann sozusagen das Vollzugsmittel für das werden, was das Subjekt dem Partner antut. Beispiel:

- *Ich bestrafe den Schüler nicht, sondern ich gebe ihm einen Fünfer.*

Imperativ und imperativische Formen

Ein sehr beliebter, fast möchte ich sagen: der "natürliche" Modus für das Prädikat Lehrer ist der Imperativ. Der Befehl ist die klassische sprachliche Behandlung nicht nur des Rekruten, sondern auch des Schülers.

Ein Blick in ein grammatisches Handbuch lehrt uns, daß mit dem Imperativ keineswegs nur Befehle ausgedrückt werden. Knaurs Grammatik differenziert genau:

Karin, lösche die Tafel (Befehl).

Karin, lösche bitte die Tafel (Bitte).

Die Tafel sei immer gelöscht, wenn ich die Klasse betrete (Wunsch).

Achtet darauf, daß die Tafel immer gelöscht ist! (Warnung)

(Leicht verfremdet nach Knaurs Grammatik, 1989, S. 113.)

Umgekehrt kann der Befehl, die Anweisung sehr oft ohne die grammatische Form des Imperativs auskommen.

Beispiele für diese Umschreibung des Imperativs:

- *Du wirst jetzt zuhören! (Futur, scheinbare Prognose!)*
- *Könnt ihr jetzt bitte aufpassen? Frau Kollegin, würden Sie sich heuer wieder als Buchklubreferentin zur Verfügung stellen? (unechte Fragen)*
- *Du schreibst das noch einmal! ("kategorisches Präsens")*

Peter Bichsel hat darauf hingewiesen, daß nicht der Imperativ, sondern das Futur die gefährlichste Form des Verbs darstellt:

Ich drohe meinen Kindern: "Du wirst das noch selbst erleben." "Du wirst dir deine Hörner noch abstoßen." "Du wirst im Militär schon noch Ordnung lernen." "Du wirst das noch einsehen müssen." Für ein Kind ist jene grammatikalische Form, die man mit dem Wörtchen "werden" bildet, nicht die Zukunftsform, sondern die Drohform. Wenn der Lehrer oder der Vater einen Satz mit "Du wirst" beginnt, dann folgt nichts Gutes. (Bichsel 1985, S. 7/8)

Müssen oder mögen: Die Modalverben

Von einer besonderen Bedeutung für uns Lehrer sind ferner die Modalverben. Sie dienen dazu, "den Sinn des aussagenden Verbs abzustufen" und erhöhen damit den Handlungsspielraum des Prädikats Lehrer enorm. Man kann sozusagen ein semantisches Magnetfeld ausmachen, das aus den beiden Polen *müssen/dürfen/können/sollen* sowie dem Gegenpol *mögen/wollen* besteht. (Offensichtlich stehen nur halb soviel Worte zur Verfügung, etwas Selbstbestimmtes auszudrücken, als dafür, einem Zwang zu gehorchen). Beispiele:

- *Ich möchte dir gerne die bessere Note geben, aber ich kann nicht.*
- *Ich darf Euch nicht vorzeitig entlassen, auch wenn ich es wollte, nicht.*
- *Ich muß diesen Stoff durchnehmen, auch wenn ihr ihn nicht mögt.*

Auch der schulische Laie erkennt sofort die wichtige Entlastungsfunktion der Modalverben für den Lehrer. Die Modalverben helfen auch, die meist allzu stark ausgeprägte Subjektivität der Schüler auf ein schulisch vernünftiges Maß

zu reduzieren. Das geht so: Aus dem Wunsch *kreativ sein* wird im modernen Unterricht eine Erlaubnis: *kreativ sein dürfen* . Weil sich das bewährt, entsteht daraus im Handumdrehen eine Lehrplanbestimmung: Aus dem *selber etwas tun mögen können* wird ein *kreativ sein dürfen müssen* . Ähnlich die Zielsetzung der politischen Bildung, die sinngemäß lautet: *frei sein wollen sollen* .

Die syntaktische Funktion des Lehrers

Nun wird man einwenden, daß der Lehrer genauso ein Nomen ist wie der Schüler. Von der Grammatik her ist natürlich vollkommen richtig. Vielleicht sollte man den Lehrer grammatisch sogar so definieren: Er ist ein Nomen, wird aber meist prädikativ eingesetzt. Wenn er als Nomen in Erscheinung tritt, kommt er natürlich sofort genauso in die Leideform wie der Schüler:

- *Der Lehrer wird befristet angestellt.*
- *Der Lehrer wird auf eigenen Wunsch versetzt.*
- *Der Lehrer ist noch immer nicht pragmatisiert.*

Beachten Sie bitte den Unterschied zwischen Vorgangs- und Zustandspassiv.

Natürlich kann der Lehrer auch als Objekt dienen:

- *Der Direktor lobt den Lehrer.*
- *Der Inspektor inspiziert ihn.*
- *Der Administrator teilt ihn zur Supplierung ein.*

Genausowenig wie der Schüler spielt der Lehrer als Subjekt eine große Rolle. Wenn überhaupt, bekommt er auch keine sehr aufregenden Objekte:

- *Der Lehrer ist pflichtbewußt.*
- *Der Lehrer hält Gangaufsicht.*
- *Er bewahrt das Konferenzgeheimnis.*
- *Er tritt den Ruhestand an.*

In der Grammatik der Schulhierarchie ist der Lehrer zwar (als Nomen betrachtet) immer in Geschlecht und Zahl veränderlich, was von besoldungsrechtlicher Relevanz ist. Im Satzgefüge der Schulverwaltung ist er aber ein untergeordnetes Satzglied. Als Beamter hat der Lehrer kein Streikrecht, und durch das faktische Ausbildungs- und Anstellungsmonopol ist er immer vom Hauptsatz des Staates abhängig. Das gilt auch für die Ebene der einzelnen Schule: Die vom Direktor geleitete Lehrerkonferenz ist meist ein Spiegelbild der Klassensituation: Sitzordnung, Tagesordnung, Rederecht, Ermahnungen, Gruß des Vorgesetzten durch Erheben von den Plätzen sind ehrwürdige Rituale. In

der komplizierten Syntax der Schulorganisation könnte der Lehrer eine wichtige Funktion einnehmen. Aber er wird ständig unterordnenden Konjunktionen, den behördlichen *Wenn*, *Obwohl* und *Damit*, oder gar dem verkürzenden *Um zu* ausgesetzt, die bürokratischen Einschränkungen der Umstände mit *jedoch*, *keinesfalls*, *noch nie* lassen ihm keinen Spielraum. Seine subalterne Position drückt sich in der Wortstellung aus. Als Prädikat des Nebensatzes, in dem er agiert, kommt er stets an die letzte Stelle – sozusagen als "*Mundstück eines anonymen Großsubjekts*" (Rumpf 1981, S. 109). Und nur allzu oft wird er überhaupt wie ein unflexibles Partikel behandelt.

4. Textgrammatik

Erst die Textgrammatik vermittelt uns ein ganzheitliches Bild von dem, wie Sprache gebraucht wird. Und erst die Beschäftigung mit den Texten, die in der und über die Schule gesprochen oder geschrieben werden, vermittelt einen vollständigen Eindruck der Schulrealität. Die Textgrammatik beschäftigt sich nicht mit den einzelnen Sätzen, sondern mit ihrer Verknüpfung zu einem Text.

Texte sind sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge. Das können mündliche oder schriftliche Texte sein (Weinrich 1993, S. 17).

Die Textgrammatik betrachtet die Sätze sozusagen von außen, interessiert sich nicht so sehr für die Details ihrer Bauart, sondern für die Form ihres Zusammenhangs. Viele Sätze erhalten erst durch eine kontextuelle Betrachtung eine Bedeutung. Was normalerweise sinnlos erscheint, kann in einem bestimmten Text und Kontext einen Sinn ergeben.

Zum Beispiel würden wir es normalerweise als lächerlich empfinden, wenn ein erwachsener Mensch bei einem Kind Erkundigungen über elementare Grundlagen der Arithmetik einholt, etwa: *Wieviel ist 8×7 ?* Und sich dann noch wundert, daß das Kind keine befriedigende Auskunft geben kann: *Was, das weißt du nicht?* Die Textgrammatik hilft uns, eine Situation zu imaginieren, in der dieses absurde Kommunikationsverhalten seinen Sinn bekommt. Es ist ein Lehrer-Schüler-Gespräch. Für dieses "Gespräch" ist der Fragesatz charakteristisch.

Der Fragesatz im Kon-Text der Schule

Horst Rumpf hat nachgewiesen, daß die Frage im Unterricht ihren Ursprung im christlichen Taufgespräch hat. Muster: *"Widersagt ihr dem Satan? – vorgezeichnete Antwort: Wir widersagen."* In ihrer reformierten Form soll die Frage aber nicht bloß zur Wiedergabe des Gelernten auffordern, sondern der

Schüler soll sich mit dem Inhalt identifizieren. Das erläutert Rumpf am biblischen Gleichnis vom Sämann. Der Stoff wird in 17 Fragen gegliedert, die die Interpretation in eine klare Richtung lenken:

Man darf und kann es nicht dem Zufall überlassen, was die Menschen sich zu einer Geschichte wie dem Sämanngleichnis wirklich einfallen lassen, welche Phantasmen in ihnen lebendig werden. (...) Die Lehrfrage ist also ein Mittel, chaotische und irregulär-private Beziehungen von Menschen zu Lehrinhalten zu verhindern; über das Sämanngleichnis sollen alle das Richtige denken (Rumpf 1981, S. 102/103).

Die Lehrfrage reißt die Schüler aus ihrer Passivität, stellt sie zur Rede und mobilisiert sie.

Die Lehrfrage vertreibt private Phantasmen und Aufwallungen durch ihre stimulierende, fixierende und kontrollierende Kraft, welche besonders wirksam wird in Kombination mit anderen Mitteln (Zeiteinteilung, Sitzordnung, Körperreglement, Raumbeschaffenheit, Regeln der Wortvergabe wie der Sichtverhältnisse und der Blickkontakte). (...) Kein Inhalt darf je so brisant werden, daß die Frage-Antwort-Kette dadurch zerrisse – eine unauffällige Schulung, an sich zu halten (Rumpf 1981, S. 109).

Die *Lehrfrage* ist aber nicht die *Lehrerfrage*. Als Vorschrift, als vom Inspektor nahegelegte oder in der Ausbildung verinnerlichte Methode, oder milder, als didaktischer Vorschlag des Schulbuchs, zwingt sie auch den Lehrer zu einem bestimmten Unterricht. Gerade an ihr zeigt sich wieder die subalterne Rolle des Lehrers. Diese besondere Situation bringt auch eine Bevorzugung besonderer Textsorten hervor.

Textsorten der Lehrer

Aus der Fülle von Textsorten, die Lehrkräften zur Verfügung stehen, um über Schule zu sprechen, greife ich nur zwei heraus, die trotz ihrer Gegensätzlichkeit eng mit einander verwandt sind. Es sind klassische Textsorten, seit urdenklichen Zeiten bei uns bekannt und seither immer weiter ausgefeilt: das *Klagelied* und die *Heldenanekdote*.

Das *Klagelied* ist "gekennzeichnet durch schwermütige Stimmungshaltung gegenüber einer sich lösenden Vergangenheit" (Wilpert 1979). Die schwermütige Stimmungshaltung ist geblieben, der Anwendungsbereich ist erweitert worden, von der Vergangenheit auf die Gegenwart. Die Themen sind etwas profaner geworden als "frühere Heimat", "abreisende Geliebte" oder "Verstorbene", aber die Grundidee, die Klage um etwas Unabänderliches, ist gleichgeblieben:

- *Die 4a ist derartig desinteressiert. Es ist ein Wahnsinn. Da kannst du machen, was du willst.*
- *Der Filzbauer ist so dumm, das ist unglaublich.*
- *Die Klasse ist mein Sargnagel!*
- *Ich hab' heuer schon wieder den schlechtesten Stundenplan von allen, so eine Gemeinheit!*
- *Das ganze Wochenende nur Schularbeiten verbessern, na servas! Jetzt weißt du, warum ich nie dazu komm', ein Buch zu lesen!*

Es ist zu betonen, daß das Klagelied nicht einfach der natürliche Ausdruck spontaner Gefühle ist, sondern eine ritualisierte, literarische Form, die bestenfalls *genutzt* werden kann, um darin Gefühle unterzubringen. Also: Die Schüler sind vielleicht gar nicht so desinteressiert, der Stundenplan ist durchaus erträglich und die Schularbeiten, naja... Aber die Klage muß sein, um den psychischen Druck, der auch bei erfolgreichem Unterricht auftritt, abzubauen. Denn eine Klage ist freilich im allgemeinen unzulässig, quasi verboten: die über echte Probleme. Sonst droht ein hinterlistig-besorgtes "Können Sie sich vielleicht nicht durchsetzen, Frau Kollegin?". Die meisten Kollegen sind angesichts echter Klagen so hilflos, wie jemand, der auf ein harmlos gemeintes "Wie geht's?" eine ernsthafte Antwort erhält.

Die *Heldenanekdote* ist sozusagen das zeitgemäße, der 5-Minuten-Pause entsprechende Heldenlied. Sie ist, wie die Wissenschaft lehrt, gekennzeichnet durch "ursprüngliche Kraft und Empfindung, Vorliebe für formelhafte Wendungen, Gestalten und elementare Naturmächte (Liebe, Haß), die oft den geschichtlichen Hintergrund zugunsten des Einzelschicksals zurückdrängt und umgestaltet" (Wilpert 1979, Stichwort "Heldenepos").

Der Inhalt ist immer das handelnde oder leidende Ich des Lehrers, seine Erfolge im täglichen "Klassenkampf". Je nach Laune, Einstellung und Ideologie des Erzählers werden heldenhafte Siege, listenreiche Taktiken oder andere wertvolle Erfahrungen für die Junglehrer dargeboten, für dieses ewig dankbare, heute leider bereits viel zu spärliche Publikum. Diese persönlich gefärbte Lehr-Erzählung zeichnet sich aus durch "sprunghaftes Zusammenrücken der Gipfelpunkte der Handlung meist in Form des dramatischen Dialogs (...), auswendig vorgetragen, jedoch nie aufgezeichnet" (Wilpert 1979, Stichwort "Heldenlied"). Oft münden diese Anekdoten, der Fabel nicht unähnlich, in allgemeine Schulweisheiten:

- *Der Huber Andreas hat geglaubt, er kann Manderln machen bei mir. Da hat er sich aber getäuscht, der Gute! So klein hab' ich ihn gekriegt! (entsprechende Geste mit Daumen und Zeigefinger)*
- *Bei der VI B dürfen Sie sich nicht spielen, liebe Kollegin. Die verstehen nur eine harte Sprache. Also: Zuerst streng auftreten, dann kann man immer noch freundlich werden.*

- *Im ersten Semester muß man die strengeren Noten geben, das spornt an. Im zweiten Semester kann man dann milder beurteilen, das versöhnt.*

Die Stilmittel der Lehrer und der Schüler:

Nur kurz streifen kann ich die *Stilmittel*, die die Textgrammatik der Schule charakterisieren. Für den Lehrer typisch ist das Mittel der *Ironie*, "die komische Vernichtung eines berechtigt oder unberechtigt Anerkennungs Fordernden ... durch Spott, Enthüllung der Hinfälligkeit, Lächerlichmachung unter dem Schein der Ernsthaftigkeit, der Billigung oder gar des Lobes ..." (Wilpert).

- *Da bin ich aber froh, daß du zwar spät, aber umso ausgeruhter in die Schule kommst.*
- *Na, da hast du dich ja wirklich überanstrengt!*

Die Variante der "sokratischen subjektiven Ironie" ist dabei besonders beliebt. Sie "dient ... dem pädagogischen Zweck, im Anschein eigener Unwissenheit ... (jemanden) seines Nichtwissens zu überführen, zu beschämen und zu echtem Wissen zu leiten ..." (Wilpert, Hamann zitierend).

- *Aha, also Schiller hat die Iphigenie verfaßt. Da erfahren wir ja wirklich was Neues. Das hab' ich bisher auch nicht gewußt!*

Die Stilmittel der Schüler sind sehr stark von den Textsorten beeinflußt, die ihnen die Lehrer abverlagern. Hervorzuheben ist die kommunikative Mimikry-Leistung, d.h. die "Anpassung schwacher Tiere an das Aussehen wehrfähiger oder ungefährdeter Tiere" (DBG Fremdwörterlexikon). Diese Forderung nach flexiblem Eingehen auf den jeweiligen Lehrerstil ist von hohem didaktischen Wert, weil diese Übung sowohl die sprachlichen wie die psychologischen Fähigkeiten der Schüler, ihre "kommunikative Kompetenz", erheblich steigert.

Wenn es aus diesen Gründen auch keinen einheitlichen Schülerstil gibt, so lassen sich doch einige Merkmale festmachen, die sich aus dem Vorherrschen bestimmter Kommunikationssituationen ergeben. Eine dieser Konstanten ist das Lehrer-Schüler-Gespräch, bei dem der Lehrer, der die Antworten schon weiß, Fragen an den Schüler stellt, der die Antworten oft nicht weiß. Um sich aus der Affäre zu ziehen, muß er sein Repertoire an sprachlichen Strategien aktivieren, das für solche Situationen Hilfe verspricht. Wenn der Schüler noch dazu an die permanente Ermahnung denkt, doch ja in ganzen Sätzen zu sprechen, so drängt sich quasi das Stilmittel der *epischen Breite* auf: "breit ausmalende Schilderung, gemächliches Verweilen bei Einzelheiten (die man kennt, W.W.), Abschweifungen (in die Gebiete, die man kennt, W.W.), Episoden, epische Wiederholungen (dessen, was man weiß, W.W.)." Im Gegensatz zur literarischen Verwendung dieses Stilmittels geht es aber weniger darum, damit

"die Freude an der bunten Fülle der darstellbaren Welt zu bekunden" (Wilpert), als darum, den Lehrer geschickt auf die Gebiete zu führen, auf denen man sich sicher fühlt. Freilich muß auch "die Grenze der epischen Breite" beachtet werden, die laut Wilpert dort liegt, "wo sie zum Zerfließen des Gesamteindrucks führt."

Die Textsorten der Eltern, vor allem die *Beschwerde*, die *Berufung*, sowie den Kindern gegenüber, die *Rüge*, können hier nicht behandelt werden. Ebenso müssen die Textsorten, die zur Darstellung von Schule in der Öffentlichkeit genutzt werden, unberücksichtigt bleiben, obwohl *Schulschelte* und *Skandalmeldungen* ein lohnendes Thema wären.

*

Ich habe mich bei diesen Ausführungen oft historischer Beispiele bedient, aber ich habe sehr wohl eine Grammatik der Gegenwartsschule schreiben wollen. An der Grundstruktur der Schule hat sich noch nicht genügend geändert. Horst Rumpf meint sogar:

Die Austreibung von Zufall, Willkür, Tradition, die Ermöglichung eines zielbestimmten und tatsächlich fortschreitenden Schülerlernens durch die Technik der Entmischung, durch das Herauslösen isolierter und formaler Einzelaktivitäten in systematischer Folge (...) – diese (...) Tendenz ist im 20. Jahrhundert nicht etwa erloschen. Sie ist als Intention voll wirksam in den Bemühungen jener Wissenschaft, die – als Pädagogische Psychologie, als Unterrichtsforschung, als Curriculumforschung – daran arbeitet, dem Schullernen Willkür, Zufall, chaos-trächtige Überlagerungen auszutreiben und seine Ziele, Maßnahmen, Bedingungen, Urteilkriterien unter die Kontrolle einer planmäßigen, als wissenschaftlich approbierten Vernunft zu bringen" (Rumpf 1981, S. 110/111).

Die Bilanz dieser Schulgrammatik ist aber deswegen keineswegs negativ. Zur Ambivalenz der Institution Schule gehört auch, daß sie sozusagen einen "Überschuß" an Bildung produziert, der zur Entfaltung der persönlichen Freiheit genutzt werden kann. Normalisierung und Individualisierung sind zwei Seiten derselben Medaille. Foucault meint resümierend:

Man muß aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben. (...) In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion (Foucault 1977, S. 250).

5. Sprache im Wandel

Das Ende der normativen Grammatik

Eine diachrone Betrachtung der Grammatik der Schule zeigt deutliche Ansätze zu einem grundlegenden Wandel. Grammatiker konstatieren "ein insgesamt verändertes Verständnis von Zielen und Verfahren der Sprachreflexion" (Boettcher/Sitta 1978, S. 13). Wir haben aufgehört, die traditionelle Grammatik gleichsam als naturgegeben zu betrachten und sie sowie ihr Klassifikationsschema einfach hinzunehmen. Die *normative Grammatik* hat ausgedient. Die Pädagogik der letzten dreißig Jahre hat systematisch versucht, disziplinierende Erziehungsmuster aufzudecken und abzuschaffen. Nach wie vor scheint mir freilich die Kritik an der Schulorganisation unterbelichtet zu sein. Doch schon das Benennen der Zustände hat eine verändernde Kraft. Neue Worte werden geprägt, um Herrschaft aufzudecken: *schwarze Pädagogik, asymmetrische Kommunikation, Schulstreß, Notendruck ...* Andere Worte wiederum werden eingeführt, um neuen Beziehungen Ausdruck zu verleihen: *Autonomie, Schulkultur, Projektunterricht, selbstbestimmtes Lernen, sich kundig machen ...*

Ebenso wichtig sind die zahlreichen Bemühungen um eine tatsächliche Veränderung der Schulstrukturen im kleinen und die, freilich nach wie vor zaghafte, Versuche, die Organisationsformen gesetzlich zu modifizieren. In der Grammatik der Schule sind die meisten dieser Veränderungen bisher noch Abweichungen von den gültigen Regeln und haben noch zu keiner Neuformulierung der Regeln selbst geführt. Es gibt auch Puristen, sozusagen Vertreter des alten Schuldeutsch, die sich jeder Neuerung widersetzen. Die "Lorenzener Erklärung" der FPÖ etwa bezeichnet einige gesellschaftliche Bereiche für "ihrer Natur nach nicht demokratisierbar". Nicht zufällig werden dabei Schule, Erziehung und Bundesheer in einem Atemzug genannt.

Doch nicht alles, was sich ändert, ist schon ein grundlegender Wandel. Vieles präsentiert sich als Fortschritt und Humanisierung, ist aber nur eine adäquatere und zeitgemäßere Form der Machtausübung. Oft ist es nur eine Verlegung der äußeren Mauern nach innen – die Abschaffung materieller Barrieren, weil die psychischen Barrieren inzwischen so stabil geworden sind, daß sie ohnehin besser halten.⁷⁾

Die Lockerung der Umgangsformen, die größere Freizügigkeit des Ausdrucks, der spontanen Regungen etwa in der aktuellen Schule bedeutet keineswegs unbesehen einen Verzicht der Institution auf Kontrollen. Wouters hat ... gezeigt, wie die Lockerung äußerer Kontrollen und die Tendenz zur Nivellierung autoritärer bzw. hierarchischer Machtbalancen eine Intensivierung innerer Kontrollen forcieren. Wenn der Lehrer nicht mehr täglich kontrolliert, es

aber am Schuljahresende trotzdem strenge Noten gibt, wird man, der Tendenz nach, mehr von innen als von außen gezwungen, die Aufgaben täglich zu erledigen (Rumpf 1981, S. 69).

Die insgesamt zu beobachtende Psychologisierung der Gesellschaft ist dabei ein wichtiges Phänomen. Je mehr scheinbar bloß noch von der Oberfläche die Rede ist, desto tiefer möchte man unser Inneres treffen. Die Werbung gibt das Paradigma dafür ab. Aufmachung, Verpackung, Make up, lay out, benutzerfreundliche Oberfläche, Windows, TV-gerechtes Image usw. – all das sind Begriffe der Oberfläche, aber sie zielen auf die Tiefe der Seele, die "geheimen Verführer" kommen getarnt daher. Davon hat auch die Didaktik gelernt: *Motivation, Verführung zum Lernen, Zum Lesen verlocken* sind anerkannte Maximen heutiger didaktischer Diskussion. Mißtrauen ist angebracht.

Semantische Verschiebungen

Je mehr sich die Disziplin-Schule ihrem Ideal nähert, also je mehr Schule Schule wird, desto mehr entfallen die äußeren Machtmittel. Der Katheder wird abgetragen, der Rohrstock fällt, die drückende Schulbank ersetzt man durch bequemere und frei verstellbare Stühle ... Die Strafen werden abgeschafft, die Milde des Lehrers als Maxime definiert. Wenn die alten Zeichen der Autorität aber zu stark verschwinden, kann es mitunter nötig sein, andere, banale Vorgänge symbolisch zu besetzen, gewöhnliche Abläufe zum Zeichen zu machen, das die Abstände markiert und Rangordnungen sichtbar macht. Grammatisch möchte ich das "semantische Verschiebungen" nenne, oder an einem Beispiel illustriert: "Nicht jeder Schmutz ist Dreck." In meinem Falle, in der Schule, in der ich unterrichtet habe, waren diese neuen Bedeutungsträger die Schuhe im Winter. Aufgrund des Vertrags mit der Reinigungsfirma wurden alle Schüler angehalten, Hausschuhe zu tragen. Als die Schüler die Hausschuhpflicht auch für die Lehrer einforderten (Argument: 100 Lehrer machen ziemlich viel Schmutz), herrschte helle Empörung bei Lehrerschaft und Direktion: Quod licet Jovi ... Noch größer als über die Anmaßung der Schüler war die Aufregung aber über den "Verrat" derjenigen Lehrer, die die Position der Schüler aus sachlichen Gründen unterstützten. Diese Aufregung bestand zurecht. Es handelte sich schließlich nicht um die materielle Reinheit des Schulhauses, sondern um die ideelle Reinheit des Gebäudes der Schule. Es ging um die Unterscheidung von oben und unten, um die symbolische Unterscheidung zwischen dem Schmutz, den die Lehrer machen, und dem Dreck, der die Schüler sind.

Trotz solcher Rückfälle sind die Veränderungen unübersehbar. Sie lassen sich als ein neuer Umgang mit der Grammatik der Schule beschreiben. Die klassische Grundfunktion der Grammatik, die Disziplinierung in ihrem doppelten Sinn als Segmentierung und Klassifizierung, wird allmählich abgelöst durch

eine behutsame, deskriptive und um Ganzheitlichkeit bemühte Grammatik. Es geht nicht mehr darum, die starren Grammatik-Regeln einzuüben und zu reproduzieren. Die Relativität *jeder* grammatischen Beschreibung ist uns bewußt. Die Transformationsgrammatik hat uns gelehrt, daß "ein kompetenter Sprecher einer Sprache unbegrenzt neue, nie zuvor gehörte und nie zuvor produzierte Sätze dieser Sprache zu bilden und zu verstehen vermag" (Boettcher/Sitta 1978, S. 367). Mit diesem Wissen bemühen wir uns, die Grammatik der Schule zu transformieren.

Im Unterricht finden Lehrer und Schüler miteinander eine neue Sprache, versuchen, eine "Grammatik der Gefühle" (Tilman Moser) zu formulieren. Die Entwicklung von menschlichen Beziehungen erhält zumindest theoretisch den gleichen Rang wie die Vermittlung von Kenntnissen, die Selbständigkeit erhält Vorrang gegenüber der Reproduktion von Wissen, ein kreativer Umgang mit Literatur wird wichtiger als "Zerpflücken" des Textes, Projekte und community education überwinden die Kasernierung der Schüler, die Fächergrenzen werden immer wieder durchbrochen, die Schule wird weiblicher und das nicht nur im Sprachgebrauch.

Das läßt auch die Schulorganisation nicht unverändert, wenngleich die Ansätze noch sehr unentwickelt erscheinen. So diagnostiziert Franz Kroath für die Lehramtsausbildung völlig zutreffend: "Geschichtlich gesprochen haben wir uns in Österreich in der Lehrerausbildung seit 1985 von der Steinzeit in das Mittelalter bewegt" (Mayr/Schratz/Wieser 1993, S. 151). Schon vor einigen Jahrzehnten hat Peter Fürstenau diese Organisation der Schule einer fundamentalen, aber kaum beachteten Kritik unterzogen. Er beschreibt, daß komplexe Systeme wie die Schule nur dann effizient funktionieren, wenn die "unteren Ebenen", d.h. die Lehrerinnen und Lehrer, mehr Kompetenzen erhalten. Die höheren Organe sollten sich weniger als *Schulaufsicht* verstehen, denn als Helfer, die den Lehrkräften in der Schule die Schwierigkeiten aus dem Wege räumen. Er tritt für eine enge horizontale Kooperation der Mitarbeiter/innen ein, d.h. dafür, die Lehrkräfte zu Konferenzen zu verpflichten und sie dafür zu bezahlen, kurz für eine umfassende Demokratisierung oder, wenn man will, für eine echte Professionalisierung der Lehrerposition.

Entweder müssen im mittleren Hierarchiebereich neue Positionen mit dieser Funktion neben den klassisch-administrativen geschaffen werden oder die vorhandenen Rollen müssen so umdefiniert werden, daß es mit zur Funktion in diesem Bereich gehört, Veränderungen bisher uniformer Verfahrensweisen je nach den wechselnden professionellen Bedürfnissen der untersten Ebene zu veranlassen (Fürstenau 1969, S. 57).

Die Einführung einer (begrenzten) Autonomie, die ersten Ansätze zur Infragestellung der Noten in ihrer derzeitigen Form⁸⁾ oder die Schaffung gesetzlicher

Voraussetzungen für den Projektunterricht zeigen diesen Trend. Entscheidend ist wohl, daß man endlich auch beginnt, bei der Schulorganisation und der Schulleitung anzusetzen.⁹⁾ Freilich weiß auch Fürstenau, daß "Organisationen neben den professionellen Diensten, die sie leisten, sekundäre Zwecke haben." Wenn als sekundärer Zweck (oder heimlicher Lehrplan) der Schule immer noch Erziehung zu Gehorsam und Anpassung verstanden wird, "resultiert daraus leicht ein struktureller Konflikt zwischen dem professionellen Personal, das in erster Linie am primären Zweck orientiert ist, und dem Management, das zugleich den sekundären Zwecken Rechnung tragen muß ..." (Fürstenau 1969, S. 56). Doch nicht nur die Schulhierarchie ist oft noch den Normen der traditionellen Grammatik verhaftet, auch viele Lehrkräfte und ein Großteil der Elternschaft verlangt von der Schule, daß sie als Disziplinierungsanstalt erhalten bleibt. Der sekundäre Zweck der Schule ist für viele der primäre. Die "neue Schule", eine neue "Grammatik der Schule" kann einstweilen nur in der Möglichkeitsform formuliert werden.

Plädoyer für die Möglichkeitsform

Wünsche und Möglichkeiten werden durch den Konjunktiv ausgedrückt. "Im Vergleich zu den indikativischen Formen stellen konjunktivische eher die Ausnahme dar" (Duden Grammatik). Wir brauchen aber den Konjunktiv, die Denkmöglichkeit des Neuen. Wir brauchen das, was der italienische Kinderbuchautor Gianni Rodari die "grammatica della fantasia" genannt hat – nicht um auch noch der Phantasie grammatische Fesseln aufzuerlegen, sondern um der Grammatik Flügel zu verleihen. Wie schwer dabei eine Trennung zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen zu ziehen ist, zeigt sich schon daran, daß beides – Irrealis und Potentialis – durch dieselbe Form, den Konjunktiv II, ausgedrückt werden. Doch manches, was früher nur als Irrealis formuliert werden konnte, kann heute bereits als Aufforderung oder Wunsch mit dem Konjunktiv I gebildet werden. Davon sollten wir stärker Gebrauch machen.

- *Wenn Lehrkräfte die Lehrpläne gemeinsam mit Schülern verfassen würden ...*
- *Wenn die Schulbehörden ihre eigene Erneuerung betrieben und eine spezielle Abteilung für Schulinnovation gründeten ...*
- *Wenn der Unterrichtsminister selbst Vorstöße gegen den Notendruck machen würde ...*
- *Wenn die Schulverwaltung Reformen von unten fördern und ermutigen würde ...*

Zumindest diese Sätze könnte man heute bereits im Indikativ zuende formulieren, weil ihr Inhalt bereits punktuell Realität geworden ist. Wir haben vielleicht noch keine neue Grammatik entwickelt, aber immerhin begonnen, sie anders einzusetzen. Es ist sicher kein Zufall, daß alle Erneuerungsversuche der Schule

in eine Parole münden, die sich wieder auf die Sprache und den Sprachgebrauch bezieht: "Den Kindern das Wort geben" lautet ein Motto der Freinet-Pädagogik, das auch für die meisten anderen Reformansätze seine Gültigkeit hat. Das bestätigt auch der Schöpfer der "Grammatik der Phantasie", Gianni Rodari, wenn er meint:

Alle Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes allen zugänglich zu machen – das erscheint mir als ein gutes Motto mit gutem demokratischen Klang. Nicht, damit alle Künstler werden, sondern damit niemand Sklave sei (Rodari 1992, S. 9).

Anmerkungen

- 1) Ähnlich deutlich äußern sich auch Stagl, Dvořak/Jochum, 1991, S. 133: "So als ob schulische Erziehung von jeher zu nichts anderem gedient hätte als zur Vermittlung größtmöglichen Wissens für die Masse der Bevölkerung.
Ein Blick zurück in die Geschichte belehrt uns rasch eines anderen: Immer galt es zumindest für ebenso wichtig, Wissenserwerb für die vielen zu verhindern, als zu ermöglichen."
- 2) Vgl. dazu Fürstenau, 1969, S. 22: "Diese Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie die (funktionale) Erziehung der Schüler durch die Organisation der Schule selbst, unabhängig von und "vor" allen unterrichtlichen Entscheidungen der Lehrer, nicht zu würdigen vermag. Sie kann nicht sehen, daß pädagogische Appelle und periphere Reformen an der Schulrealität scheitern müssen, weil die (funktional wirksame) Grundstruktur der Schule diesen Einflüssen entgegenwirkt. Solange sich die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft mit dem zentralen Widerspruch nicht auseinandersetzt, daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen, wird ein effektiver politischer Anstoß zur Behebung der von verschiedenen Seiten beklagten Schulschwierigkeiten und mangelhaften Leistungen der Schule nicht zu erwarten sein."
- 3) Michel Foucault, der in "Überwachen und Strafen" die Entwicklung der Disziplinartechniken in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, auch der Schule verfolgt, widmet sich in "Die Ordnung der Dinge" der philosophischen Seite desselben Prozesses und analysiert – die Entwicklung der Grammatik.
- 4) Noch eine Bemerkung zum Geschlecht der Schule: Die Schule ist männlich – ein typischer Fall dafür, daß Sexus und Genus nicht übereinstimmen. Um das natürliche Geschlecht der Schule zu betonen, verwende ich (im Gegensatz zu meinen sonstigen Gepflogenheiten) auch für die in der Schule agierenden Personen grammatikalisch das männliche Geschlecht: der Schüler, der Lehrer, unbeschadet der Tatsache, daß Schule, Lehrer und sogar Schüler mehrheitlich weiblich sind.
- 5) Vgl. dazu Foucault, 1992, S. 264: "Das Panopticon ist vielseitig einsetzbar: es dient zur Besserung von Sträflingen, aber auch zur Heilung von Kranken, zur Belehrung von Schülern, zur Überwachung von Wahnsinnigen, zur Beaufsichtigung von Arbeitern, zur Arbeitsbeschaffung für Bettler und Müßiggänger. Es handelt sich um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren

- und -kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionstaktiken der Macht... Wann immer man es mit einer Vielfalt von Individuen zu tun hat, denen eine Aufgabe oder ein Verhalten aufzuzwingen ist, kann das panoptische Schema Verwendung finden."
- 6) Vgl. z.B. Farin/Seidel-Pielen, 1993, S. 215: "Bevor die menschlichen Qualitäten der Lehrenden gefordert werden, entscheidet bereits die "Visitenkarte", das Design, die Ausgestaltung der Schule über alles weitere. (...) Gerade die an modernste Methoden der Massentierhaltung orientierte Architektur vieler Gesamtschulen fordert geradezu (...) Zerstörung und Vandalismus heraus."
- 7) Vgl. etwa Thomas Berthold, *Echte kids bleiben cool* (München, Heyne, 1991), in dem der rebellische Gestus der Jugendlichen aufgenommen wird, ihre Kritik an der Schule scheinbar völlig geteilt wird, um sie mit salopper Sprache und vernünftigen Ratschlägen doch wieder zur Konformität zurückzuführen.
- 8) Vgl. dazu Michael Schratz, *Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt.* (In: *informationen zur deutschdidaktik*, Heft 2/1994, S. 17 ff.) Der Autor gibt nicht nur einen guten Überblick über die Ansätze zur Überwindung der bisherigen Leistungskontrolle, er zeigt auch, wie die bisherige Notengebung Bemühungen um einen demokratischen Unterricht ad absurdum führt.
- 9) Vgl. dazu Fischer, Walter/Schratz, Michael. *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft.* Innsbruck. Österr. StudienVerlag 1993.

Literatur

- Andresen, Ute. *So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule.* Beltz, Weinheim und Basel, 1985.
- Bernfeld, Siegfried. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt, Suhrkamp 1967.
- Bichsel, Peter. *Schulmeistereien.* Neuwied, Luchterhand, 1985.
- Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst. *Der andere Grammatikunterricht.* München, Urban und Schwarzenberg, 1978
- Duden Grammatik, Mannheim 1984.
- Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik.* Heidelberg, Julius Groos, 1988.
- Farin, Klaus/Seidel-Pielen, Eberhard. "Ohne Gewalt läuft nichts!". *Jugend und Gewalt in Deutschland.* Köln, Bund 1993.
- Fischer, Walter/Schratz, Michael. *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft.* Innsbruck. Österr. StudienVerlag 1993.
- Foucault, Michel. *Die Ordnung der Dinge.* Frankfurt, Suhrkamp 1971.
- Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt. Suhrkamp 1977.
- Fürstenau, Peter u.a. *Zur Theorie der Schule.* Pädagogisches Zentrum im Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1969.
- Handke, Peter. *Kaspar.* Frankfurt, Suhrkamp, 1975.
- informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 18. Jg, Heft 1/1994. Leistungsbeurteilung.
- Kagerer, Hildburg. *In der Schule tobt das Leben.* Basis, Berlin 1978.
- Kluge, Friedrich. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Berlin/New York, de Gruyter, 1989 (22. völlig neubearbeitete Auflage).
- Kob, Janpeter. *Erziehung und Macht. Die soziale Bedeutung moderner Erziehungsinstitutionen.* In: Twellmann, Walter. *Handbuch Schule und Unterricht*, Band 3. *Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht.* Schwann, Düsseldorf 1981. S. 315- 328.

- Knaurs deutsche Grammatik. Sprachsystem und Sprachgebrauch. Droemer Knaur, München 1989.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter M. Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: Twellmann, Walter. Handbuch Schule und Unterricht, Band 3. Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht. Schwann, Düsseldorf 1981. S. 107-154.
- Mayr, Erich/Schratz, Michael/Wieser, Ilse (Hg). Zukunft der universitären LehrerInnenbildung. Dokumentation über das Symposium an der Universität Innsbruck am 8. Mai 1992. Innsbruck (= Veröffentlichungen der Universität Innsbruck 197) 1993.
- Miller, Alice. Am Anfang war Erziehung. Frankfurt, Suhrkamp 1980.
- Rodari, Gianni. Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig, Reclam 1992.
- Rumpf, Horst. Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München, Juventa, 1981.
- Rutschky, Katharina (Hg). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin 1977.
- Stagl, Gitta/Dvořák, Johann/Jochum, Manfred (Hg). Literatur/Lektüre/Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien, ÖBV – Büro Medienverbund, 1991.
- Störfaktor Körper. Schulheft 35/1984. Wien, Jugend & Volk.
- Weinrich, Harald. Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim, 1993.
- Wilpert, Gero von. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart, Kröner 1979 (6. Auf.).

Dietmar Larcher

Vom "role taking" zum "role making" **Die berufliche Identität von DeutschlehrerInnen**

1. Anmerkungen zu den Begriffen Identität und Rolle

Identität ist die umgangssprachliche Bezeichnung für die Fähigkeit, sich selbst trotz unterschiedlichster Rollen, die man/frau zu spielen gezwungen ist, und trotz lebensgeschichtlicher Brüche und Wendepunkte als einheitliches, ganzes Wesen zu verstehen (vgl. dazu und für das folgende vor allem Krappmann 1971). Gehen wir von einer alltäglichen Erfahrung aus: Gespräche und gemeinsames Handeln sind nur möglich, wenn wir uns auf unsere jeweiligen Partner einstellen. Wir reden bekanntlich mit dem Beamten am Finanzamt anders als mit der besten Kollegin im Lehrkörper. Wir nehmen in Diskussionen die vermuteten Standpunkte der anderen vorweg. Aber dieses Sich Einstellen auf andere hat seine Grenzen, und zwar dort, wo nicht mehr erkennbar wird, wofür wir denn "wirklich" eintreten. Die Mitglieder von Handlungs- und Kommunikationssystemen verlangen voneinander ein gewisses Maß an Konsistenz im Verhalten. Das Individuum muß also ständig das Dilemma lösen, zugleich so wie alle anderen zu sein und zugleich jemand ganz Besonderer zu sein.

Wir brauchen auch für die besondere Individualität, in der wir uns präsentieren wollen, die Zustimmung unserer Handlungs- und Gesprächspartner. Sie entwerfen Vorstellungen über uns, die wir nicht unberücksichtigt lassen können. "Man" erwartet von einem Wissenschaftler rationale Argumentation, von einem Künstler Phantasie, von einem Arzt Hilfsbereitschaft und Sorgfalt. Wer gegen solche allgemein gehegten Anforderungen wiederholt verstößt, läuft Gefahr, in seiner individuellen Besonderheit nicht akzeptiert zu werden. Wer als Lehrerin zum Beispiel darauf verzichtet zu zensurieren, und sei es aus den besten pädagogischen Motiven, verstößt gegen solche allgemein gehegten Erwartungen und hat Probleme, in ihrer einmaligen und unverwechselbaren Identität als Lehrerin wahrgenommen zu werden.

Identität ist daher ein Balanceakt – eine Balance zwischen eigenen Entwürfen des Selbst und Erwartungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen der anderen. Sie ist kein fester Besitz, sondern muß immer neu ausgehandelt werden, und zwar in Prozessen der Kommunikation.

Identität hat aber auch eine lebensgeschichtliche Dimension. Wichtige Ereignisse meines Lebens zwingen mich immer wieder, mir selbst meine Lebensgeschichte neu zu erzählen, damit ein Kausalzusammenhang entsteht, der alle oft widersprüchlichen Ereignisse meines Lebens integriert, um schließlich in mein Hier und Jetzt zu münden. Jede Krise in meinem Lebenslauf, jeder unvorhergesehene Verlauf zwingt mich also zu einer Rekonstruktion meiner Lebensgeschichte. Erst beides, meine geschichtliche Dimension und meine Balance zwischen meiner Individualität und den Erwartungen der anderen, macht meine Identität aus. Es handelt sich also, um es nochmals zu betonen, bei Identität nie um einen festen Zustand, einen fixen Besitz, den ich einmal habe und für immer bewahre, sondern um einen ständig im Fluß befindlichen Prozeß. Vergleiche dazu die Geschichte von Herrn Keuner, dem ein alter Bekannter sagt, daß er sich in den letzten zehn Jahren nicht verändert habe. Herr Keuner erschrickt, sagt erlebend "So?" und sucht das Weite.

Im folgenden geht es nicht um Identität schlechthin, sondern um die Identität der Deutschlehrerin¹⁾. Nun ist der Begriff "Deutschlehrerin" aber keineswegs die Bezeichnung für eine die ganze Existenz ausfüllende, rund um die Uhr fortwährende oder von Gott in die Seele eingebrannte Identität, sondern es handelt sich im Grunde nur um eine Teilidentität, die in irgend einer Weise in meine Gesamtidentität verwoben ist. Ich will sie im folgenden herauslösen und isoliert betrachten.

Im soziologischen Sinn handelt es sich bei der Bezeichnung "Deutschlehrerin" ohnehin nicht um die Benennung einer Identität, sondern um die Spezifizierung einer Rolle. Sehen wir uns kurz an, was dieser Begriff "Rolle" benennt. Ursprünglich stammt der Begriff, wie allgemein bekannt, vom Theater. Der Schauspieler verkörpert die Rolle, die im Drama vorgezeichnet ist. Dabei vertauscht er die eigene Identität mit der Identität der gespielten Rolle. Er hat – während seines Auftritts – eine "Rollenidentität". Aber selbst auf der Bühne unterscheiden sich die Darsteller des Hamlet, weil sogar die auf Buchstaben genau vorgeschriebene Rolle trotzdem Spielräume der Realisierung überläßt. In der Soziologie wird dieser Rollenbegriff in einem ganz spezifischen Sinn verwendet. Er bezeichnet die gesellschaftlichen Erwartungen und Normen sozialer Systeme, die auf Individuen, Gruppen und Institutionen einwirken. Von Rollen in soziologischem Sinne wird gesprochen, wenn Individuen nach Normen und Regeln miteinander handeln, interagieren. Diese Normen und Regeln steuern das gesellschaftliche Handeln. Es handelt sich dabei immer um erlernte und nicht um angeborene Interaktionsformen.

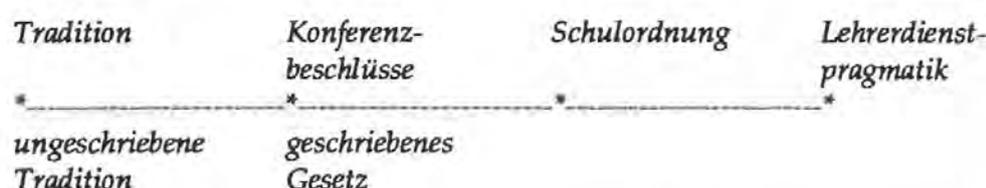
Die traditionelle Rollentheorie geht von der Annahme aus, Rollenhandeln sei umso funktionaler, je eindeutiger die Rollenvorschrift und der Rollenspieler übereinstimmen. Bei einer Nichtübereinstimmung der Rollennormen und des

Rollenhandelns können Rollenkonflikte entstehen, die zur Verunsicherung eines sozialen Handlungsfeldes führen können. In der Terminologie des Soziologen Turner wird das Übernehmen der Rollenvorschriften durch die Handelnden als "Role-Taking" bezeichnet.

Die neuere Rollentheorie des *Symbolischen Interaktionismus* kann aus ihrer Sicht das Role-Taking nur als Grenzfall des Rollenhandelns unter der Voraussetzung hoher Repressivität betrachten. Sie postuliert einen Spielraum für die subjektive Deutung der Rollenvorschriften. Dies wird als "Role-Making" bezeichnet. Eine Rollenidentität entwickeln, ist gleichbedeutend mit dem Role-Making. Es heißt also, die Rollenerwartungen der wichtigen anderen mit den eigenen Vorstellungen der Rolle in einen produktiven Zusammenhang zu bringen. Das ist schwierig.

2. Berufsrolle

Wenn man die Lehrerinnenrolle als Beispiel nimmt, dann zeigt sich, daß es eine Reihe von unterschiedlich bewußten und unterschiedlich normierten Rollenerwartungen gibt, ein Kontinuum zwischen den Polen ungeschriebene Tradition und geschriebenes Gesetz.



Es gibt aber auch divergierende Erwartungen von Seiten wichtiger anderer, z.B. von Seiten der Eltern, von Seiten der Schüler, von Seiten der Bezugswissenschaft, von Seiten der Pädagogik und von Seiten der Schulverwaltung. Ähnlich wie bei der Identitätsbalance geht es hier darum, die widersprüchlichsten Erwartungen zu erfüllen, ohne sich selbst zu verlieren. Das ist zumeist schwieriger, als man sich's vorgestellt hat. Viele Lehrerinnen lösen die aus den konfligierenden Erwartungen resultierenden Probleme dadurch, daß sie sie einfach nicht zur Kenntnis nehmen und sich als freischaffende Künstler verstehen, die nur sich selbst gehorchen. Andere wieder exekutieren streng die Vorschriften, ohne sich auf irgend eine andere Erwartung einzulassen und ohne eigene Vorstellungen zu entwickeln.

3. Konfligierende Erwartungen an Deutschlehrerinnen

Ich will das für Deutschlehrerinnen präzisieren: Es gibt jede Menge konfligierender Erwartungen an diese Rolle, z.B.

- Erwartungen der Germanistik und der Fachdidaktik versus Erwartungen der Schulpraktiker: Die einen fordern Orientierung an zeitgemäßer handlungsleitender Theorie, die dem Bewußtseinsstand der akademischen Disziplin entspricht, die anderen dagegen wollen den altbewährten Kanon eingespielter fachlicher und schulischer Traditionen gewahrt wissen.
- Erwartungen der Literaturwissenschaft versus Erwartungen der Sprachwissenschaft: Während die einen die Beschäftigung mit literarischen Texten als wichtigsten Inhalt sehen, wollen die anderen Rezeption, Produktion und Reflexion von nichtliterarischer Sprache im Mittelpunkt sehen.
- Erwartungen der Kollegenschaft: Je nach Fach erwarten sie die unterschiedlichsten Dienstleistungen. Lateiner wollen die Grammatik so aufbereitet wissen, daß sie unmittelbar daran mit ihren lateinischen Flexionsparadigmen anknüpfen können, Historiker wollen, daß im Gleichschritt mit ihnen literaturhistorische Epochen behandelt werden, alle jedoch wünschen sich, daß sämtliche Probleme der Sprachkorrektheit an den Deutschunterricht delegiert werden.
- Erwartungen der Schulaufsicht versus Erwartungen der Eltern: Während die Schulaufsicht auf die Auslesefunktion des Faches pocht ("Die Notenskala ausschöpfen!"), erwartet sich die Elternschaft eher das Gegenteil – ein vom Notendruck weitgehend entlastetes Fach, das die Schulkarriere nicht behindert.
- Erwartungen der Wirtschaft versus Erwartungen der Pädagogik: Die Wirtschaft insistiert auf der Priorität von formalen sprachlichen Fertigkeiten, insbesondere von Rechtschreibkompetenzen, die Pädagogik jedoch hält dies für sekundär und erwartet sich dagegen Engagement für soziales Lernen, Friedenserziehung und politische Bildung, weil Sprache ja das wichtigste Medium der Gestaltung sozialer Wirklichkeit sei.

Jede Lehrerin weiß natürlich über diese widersprüchlichen Erwartungen Bescheid, hat sie womöglich internalisiert und erlebt sie als inneren Konflikt. Dies spitzt sich insbesondere dann zum Konflikt zu, wenn man sich zugleich in der Rolle des Animateurs und des Scharfrichters erlebt: und zwar beim Gestalten kreativer Unterrichtssituationen und probehandelnder Sprachspiele einerseits, beim Zensurieren der Leistungen, beim Entscheiden über das Erreichen des Klassenziels andererseits. Es handelt sich um echte Double-bind-Situationen, die ein bestimmtes Verhalten und zugleich sein Gegenteil erfordern. Was immer man macht, man macht etwas falsch. In der Psychiatrie gelten solche Double-Bind-Situationen als Auslöser für Schizophrenie ...

Trotzdem, nicht alle Deutschlehrerinnen werden ob der dilemmatischen Rollenerwartungen, die zu erfüllen ihnen unmöglich ist, auf der Stelle wahnsinnig. Manche verdrängen die eine Seite der konfligierenden Erwartungen und erfüllen jeweils nur die andere, sind also zum Beispiel nur Sprachpolizisten, die mit der Dienstwaffe Notenbuch in der Hand den Sprachsündern hinterherjagen, oder sind nur Spielpädagogen, die anregen, inszenieren, fördern, ohne je zu zensurieren. Beide verdrängen den Konflikt und identifizieren sich mit jeweils einer Seite der Rollenerwartungen. Role-taking also, aber eben nur bezogen auf einen Teilaspekt der Rolle.

4. Die Balance zwischen Anpassung und Selbstbestimmung

Es gibt jedoch, so erfahren wir von der Sozialpsychologie, die Möglichkeit, sich ein Stück weit hinter all diese konfligierenden Erwartungen zurückziehen, sie kritisch zu prüfen und mit eigenen Vorstellungen der Rolle zu vermitteln. Es gibt die Möglichkeit des role-making, des eigenverantwortlichen Gestaltens der Rolle. Sie wird wohl von der Mehrzahl der Deutschlehrerinnen bewußt oder unbewußt ergriffen. Dieses role-making nicht der Beliebigkeit zu überlassen, es vielmehr zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens zu machen, im Diskurs zu überprüfen, wie weit man sich von bestimmten Erwartungen entfernen, welche man besonders wichtig nehmen und bis zu welchem Maße man im didaktischen Handeln eigene Vorstellungen realisieren sollte, kurz: die Balance zwischen Anpassung und Selbstbestimmung auszuhandeln, dies ist ein zentrales Anliegen der Lehrerfortbildung. Der Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik Deutsch" hat es allen anderen Fragen vorangestellt und zum Leitmotiv seiner Seminarfolge gemacht. In den folgenden Beiträgen aus der Schulpraxis lassen sich diese Bemühungen um eine eigenverantwortliche Rollengestaltung im Detail verfolgen.

Anmerkung

- 1) Im folgenden wähle ich immer die weiblich Form, nicht nur, weil die Mehrzahl der Lehrenden weiblich ist, sondern weil mich die neusprachliche Kompromißbildung mit dem phallischen I zur Bezeichnung der Weiblichkeit reichlich seltsam dünkt. Dies ist mein Scherflein zur PC ...

Literatur

- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971.
Turner, R.: Role-Taking: Process versus Conformity. In: Rose, A. M. (Hrsg.): Human Behavior and Social Process. An Interactionist Approach. London: Routledge & Kegan Paul 1969.

II. Aus der Praxis des Deutschunterrichts

Marlies Krainz-Dürr/Werner Wintersteiner

"Die Fremdheit in uns selbst aufspüren ..." **Bericht aus einer Schreibwerkstatt**

Das Fremde ist in uns selbst. Und wenn wir den Fremden fliehen oder bekämpfen, kämpfen wir gegen unser Unbewußtes ... die Fremdheit in uns selbst aufspüren. Das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen.

Julia Kristeva

Das Eigene und das Fremde – so lautete der Titel eines der drei einwöchigen Seminare des Hochschullehrganges "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch 1991-1993". Das Seminar war projektartig organisiert und versuchte unter Einbeziehung verschiedener Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts eine Annäherung an das Thema.

Die TeilnehmerInnen gestalteten jeweils einen Halbtage mit verschiedenen Angeboten, die von Möglichkeiten produktiven Umgangs mit Literatur, Präsentationen von durchgeführten Unterrichtsprojekten bis zu einem Planspiel und Unterrichtssimulationen reichten. In diesem Rahmen boten wir auch eine Schreibwerkstatt zu dem Thema an. Die folgenden Ausführungen kommentieren unsere Vorüberlegungen und stellen einige Ergebnisse der Arbeit vor. Die Übungsbeispiele waren auf Erwachsene, die professionell mit Literatur umgehen, auf DeutschlehrerInnen eben, zugeschnitten. Wir denken aber, daß die meisten Übungen auch im Schulunterricht sinnvoll verwendet werden können.

Ein Fremder ist nicht immer ein Fremder (Karl Valentin)

Die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem erscheint klarer, als sie in Wirklichkeit ist. Klar ist nur, daß das Fremde immer etwas anderes ist, wogegen es jedoch kontrastiert wird, ist keineswegs eindeutig. Das andere des anderen kann ein ICH sein oder ein WIR, ein individuelles oder ein kollektives Eigenes. Sagt man "ich und die anderen" erhält man ein ganz anderes Spannungsfeld als bei der Bemerkung "wir und die anderen". Die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem ist eine unvermeidliche "Konstruktion". "Konstruktion" deshalb, weil es willkürlich ist, welchem Unterschied welche Bedeutung beigemessen wird, welcher Unterschied mit welcher (bewußten oder unbewußten) Bewertung versehen wird. Es gibt also "Unterschiede, die einen

Unterschied machen" und solche, die eben keinen machen, d.h. von untergeordneter Bedeutung oder ganz irrelevant sind.

Man kann also in sehr unterschiedlicher Weise fremd sein: Tourist – Gast – Immigrant – Ausländer. Julia Kristeva (1990, S. 58) zählt verschiedene Bezeichnungen für den Fremden in verschiedenen historischen Epochen auf: "*Barbar*" für die "Rauhsprachigen", also für jene, die der griechischen Sprache nicht mächtig sind, *Metöke*, für den ortsansässigen Fremden, dessen Wert im wirtschaftlichen Nutzen für das Gastland gemessen wurde oder *aubin*, den Nachbarn, der in einer anderen Grundherrschaft geboren wurde. Fremd ist also nicht gleich fremd. Der Grad der Fremdheit ist abhängig von der Beziehung zu dem, was als Eigenes definiert wird. Um zwischen den Eigenen und den Fremden zu vermitteln, haben die Griechen einen eigenen Beamten gewählt, den *proxenos*, den Vermittler, der weit mehr als ein bloßer Dolmetscher das rechte Maß zwischen beidem herstellen mußte. Dabei hatten es traditionelle Gesellschaften vergleichsweise einfach, den/das Fremde zu benennen, da das "Eigene" durch Tradition verbindlich bestimmt war. Moderne Gesellschaften müssen ohne öffentlich beauftragten Vermittler oder Gestalter des Verhältnisses zwischen Eigen und Fremd auskommen. Mit der zunehmenden Enttraditionalisierung der Gesellschaft schreitet jedoch ein Prozeß fort, der die Selbstverständlichkeiten, die früher noch "identitätsstiftend" gewesen sein mögen, auflöst. Je mehr der Einzelne jedoch aus traditionellen Bindungen "herausfällt", desto mehr "Fremdheit" entsteht.

Heute kann einem alles mögliche "fremd" sein. Die Zerlegung der Gesellschaft in Teilsysteme ("soziale Differenzierung") bringt es mit sich, daß einem – je nach beruflichem Standort – z.B. die Wirtschaft "fremd" sein kann, oder die Schule, oder das Recht, oder die Kirche usw. Und nicht zuletzt seit der Entwicklung der Tiefenpsychologie wissen wir, daß man sich bisweilen auch selbst "fremd" sein kann. Die mediale Informationsflut, der wir ausgesetzt sind, macht die Dinge nicht einfacher. Zumindest ist auch hier jenes Spannungsverhältnis festzustellen, das für die Verarbeitung von Fremdem (journalistisch "Neuigkeiten") vermutlich generell gilt: Das Fremde "reizt". Manchmal ist es bedrohlich und muß abgewehrt werden, manchmal erzeugt es Neugier ("thrill", "Angstlust"). So oder so, das Fremde zwingt den einzelnen unausgesetzt zu Synthetisierungsleistungen, die Neues mit bisher Erfahrenem in Verbindung bringen, und die es dem einzelnen letztlich erlauben zu überleben. Das Fremde trifft dabei auf die höchstpersönlichen "Abwehrmechanismen", die als Schutz für den einzelnen darüber entscheiden, wie weitgehend Neues überhaupt assimiliert werden kann – im Interesse der Aufrechterhaltung der psychischen Balance. Die "Abwehr" ist dabei nicht nur "Abwehr", sondern auch Aneignung, Bemächtigung, Integration, Anpassung. Das Fremde berührt also wesentlich die Frage der eigenen Identität. Die starre Ablehnung des Fremden ist nicht zuletzt

ein Zeichen der Entfremdung, Fremdenhaß wurzelt im Eigenhaß. Je ausbalancierter und "selbst"sicherer jemand lebt, desto gelassener kann er in Kommunikation treten.

Vom Schreiben

Eine spezifische Form, sich in das Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremdem zu begeben, ist, darüber zu schreiben. Schreiben ist, wie Utz Maas ausführt, weit mehr als ein Abbild der gesprochenen Sprache, es kann eine wesentliche Ressource sein, sich über Entwicklungen klar zu werden, die sonst in ihrer Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit unbemerkt bleiben. "Da, wo es um die Vergewisserung der Bedingungen des Lebens geht, (...) da werden die Ängste und Sorgen gewissermaßen zwangsläufig auf eine objektivierende Fixierung in der Schrift verwiesen" (Maas 1989, S. 173/174). Als dieses Medium der Selbstfindung und Auseinandersetzung mit der Welt ist Schreiben daher auch eine wichtige Möglichkeit, die Begegnung mit dem Fremdem und den Fremden zu begleiten.

Man könnte unsere Schreibwerkstatt als eine ritualisierte und sehr vermittelte Begegnung mit Fremden betrachten. Diese Begegnung ist indirekt, aber deswegen nicht weniger wichtig. Sie erfolgt auf mehreren Ebenen. Wir nutzten zunächst die banale Tatsache, daß schon die Auseinandersetzung mit dem Material Sprache eine Begegnung mit dem Fremden bedeutet. In der Vielzahl von Bedeutungen, die in einzelnen Wörtern stecken, kommt eine Vielzahl von Welterfahrungen zum Ausdruck. Dabei geht es nicht darum, eine vorgebliche "richtige Bedeutung" herauszufinden, ein sinnloses Unterfangen, wie Wittgenstein herausgearbeitet hat "Philosophen sprechen sehr häufig davon, die Bedeutung von Wörtern zu untersuchen, zu analysieren. Aber laßt uns nicht vergessen, daß ein Wort keine Bedeutung hat, die ihm gleichsam von einer uns unabhängigen Macht gegeben wurde, so daß man eine Art wissenschaftlicher Untersuchung anstellen könnte, um herauszufinden, was das Wort *wirklich* bedeutet. Ein Wort hat die Bedeutung, die jemand ihm gegeben hat" (Wittgenstein 1984, S. 52). Es geht daher darum, in die Worte "hineinzuhorchen" und mit spielerischen Verfahren die "Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt" (Handke) zum Vorschein zu bringen. Unsere Impulse zielten darauf ab, die TeilnehmerInnen zu veranlassen, sich in spielerischer Form mit dem Sinngehalt wie der "Oberfläche" von Begriffen wie "eigen" und "fremd" zu beschäftigen. Die spielerische Form erlaubt es, die Bewußtseinsschranke zu unterlaufen und neue und ungewohnte Aspekte und Zusammenhänge zum Vorschein zu bringen (Aufgabenstellung 1: "Für Spürnasen"). Auch die bewußte Hinwendung zu phantastischen Formen, zu Genres wie Lügenmärchen etwa, zielte in diese Richtung (Aufgabenstellung 2: "Für Teppichpiloten & Pilotinnen").

Eine weitere Möglichkeit der "Fremdbegegnung" ist die Beschäftigung mit Kunst und Literatur. Hannah Arendt hat darauf hingewiesen, "daß Kunstwerke Gedankendinge sind, daß griechisch gewendet Mnemosyne, Erinnern und Gedenken, die Mutter aller Musen ist, daß also durch Denken und Gedenken jene Umwandlung des Wirklichen geschieht, die es überhaupt möglich macht, das Ungreifbare – Ereignisse und Taten und Worte und Geschichten – gewissermaßen dingfest zu machen, es zu verdinglichen" (Arendt 1994, 290). In den Kunstwerken tritt uns als verdinglichte Fremdheit entgegen. Wir haben Werke ausgewählt, in denen dieser Aspekt besonders deutlich wird, und Aufgaben gestellt, die eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dieser Fremdheit verlangen, nämlich sogenannte "produktive Methoden" des literarischen Umgangs.

Der Anreiz, auf die literarischen Vorlagen schreibend einzugehen, sie als Muster und als "Widersacher" zu verwenden, erlaubt es, sich in fremde Perspektiven hineinzuleben und neuartige, unbekannte, ungewohnte Bezüge herzustellen. Stärker als das normale Lesen zwingt ein "produktiver Umgang" mit dem Gelesenen dazu, "in die Mokassins eines anderen" zu schlüpfen und aus die Welt einen Moment lang aus einem ungewohnten Blickwinkel zu betrachten. Man muß sich erst einmal auf die Schreibweise und den Stil der Vorlage einlassen, bevor man dazu kommt, eigene Ideen, vielleicht auch eine Kritik, zu formulieren. In diesem Sinn sind produktive Verfahren "eine Schule der Genauigkeit" (Klaus Amann).

Schreiben ist aber auch ein Weg, "Fremdes in sich aufzuspüren". Man kann sich über Fremdes nicht äußern, ohne sich nicht auch über sich selbst zu äußern, ungeachtet dessen, wie "objektiv" man zu sein versucht. ("Was Peter über Paul sagt, sagt mehr über Peter als über Paul.") Bei jeder Begegnung mit anderen machen wir uns Bilder von ihnen und handeln dementsprechend. Der Schreibprozeß "vermittelt" gleichsam diese Begegnung, verlangsamt sie und macht sie dadurch bewußter. Was sonst schnell und unbemerkt abläuft und nur selten bei einer etwaigen Konfrontation offenbar wird – etwa wenn die Bilder, die sich zwei von einander machen, in Konfrontation geraten –, wird durch die schreibende Auseinandersetzung kanalisiert und materialisiert. Die Bilder im Kopf werden zu Texten auf dem Papier und dadurch sichtbar und angreifbar.

Dies gilt speziell auch für die produktive Auseinandersetzung mit Texten, also mit den Produkten von anderen. Das Paraphrasieren, Einfügen von eigenen Texten oder Umschreiben sind Formen der Aneignung des Fremden. Da aber der fremde Text natürlich bestehen bleibt, kann der Vergleich zwischen dem ursprünglichen Text und dem eigenen viel über den Aneignungsprozeß aussagen.¹⁾ Freilich ist oft in (schulischen) Schreibwerkstätten zu beobachten, daß die Freude am eigenen Produkt als ausreichender Maßstab für den Erfolg gilt

und man auf diese zweite Ebene der Auseinandersetzung, den Vergleich der Produkte, verzichtet. Dies kommt vielleicht dem eigenen Narzißmus entgegen. Man nimmt sich aber damit eine wichtige Möglichkeit des Selbst- und des Fremdverstehens. Dieser Vergleich und diese Relativierung des eigenen Produkts sind durchaus möglich, ohne die produktive Ebene zu verlassen, wenn die neuen Produkte wieder als Ausgangspunkt für eine schreibende Aneignung durch Dritte genommen werden, mit Techniken des Reihumschreibens oder Partnerschreibens (vgl. Von Werder 1993).

Um diesen Aspekt zum Tragen zu bringen, schlugen wir den TeilnehmerInnen vor, nach Möglichkeit in Gruppen zu schreiben und somit den gemeinsamen Schreibprozeß als Begegnung mit anderen bewußt zu erleben. So sind viele kollektive Texte entstanden.²⁾ Wie sehr gemeinsames Schreiben die bewußte Auseinandersetzung mit Konkurrenz und Rivalität und ihre Überwindung verlangt, konnten wir in unserer Leitungsgruppe erleben. Wir schrieben, gleichzeitig mit den TeilnehmerInnen, zu dritt ein Gedicht zum Thema "Eigenes und Fremdes". Da wir öfters mit den Vorschlägen der KollegInnen nicht einverstanden waren, entwickelte sich folgendes Spiel: Einer oder eine schlug eine Strophe vor, jemand anderer war bemüht, durch eine Gegenstrophe den Gedankenfluß in eine andere Richtung zu lenken, was wieder neue Reaktionen hervorrief u.s.w. Schließlich reflektierten wir diesen Prozeß noch in einer abschließenden Strophe: Das Gedicht wurde zum materiellen Ausdruck unserer Differenzen, in der Kontinuität seiner Strophen wurden unsere Widersprüche aufgehoben, im Doppelsinn des Wortes.

Der kollektive Schreibprozeß war aber keine Pflicht. Die Möglichkeit alleine einen Text zu verfassen, wurde besonders dort wahrgenommen, wo es um die Auseinandersetzung mit komplexen literarischen Vorlagen ging, die große Aufmerksamkeit und Sensibilität für den Text erforderten. Dies war vor allem bei der Aufgabenstellung 3 ("Für Käuze") der Fall.

Schon die "Aufwärmübung", eine Strophe zu "Will ich in mein Gärtchen gehn", diesem "unergründlichen Volkslied" (Benjamin), hinzuzufügen, erforderte ein Anpassen. Daß dabei ein parodistischer Umgang im Vordergrund stand, darf nicht verwundern. Bei der Parodie, wenn sie nicht eine sehr bewußte Form der Kritik der Vorlage ist, handelt es sich oft um eine Art Zwi-schending zwischen Aneignung und Abwehr. Man braucht sich nur soweit auf den Text einzulassen, daß man imstande ist, die äußere Form und bestimmte Leitmotive zu reproduzieren, und kann sich im übrigen durch die humoristische Behandlung eine intensivere Auseinandersetzung ersparen. Aber wie gesagt, es handelte sich um eine "Aufwärmübung".

Für die verschiedene Aufgaben, die wir anschließend stellten, machten wir uns die Fremdheit der Texte selbst zunutze: Kafkas Parabeln sind ja vielschichtige und schwer deutbare Texte par excellence.³⁾ Der Reiz, mit den slowenischen Gedichten zu arbeiten, liegt in der Tatsache, daß nur die ersten Strophen in deutscher Übersetzung vorgelegt wurden. Der Ausschnitt aus dem Roman von Nadine Gordimer ist zwar leicht verständlich, hier verlangte jedoch die Aufgabenstellung, ein literarisches Mimikry zu versuchen, ein besonderes Hineinhorchen in den Erzählduktus und Stil der Autorin. Anhand der folgenden Beispiele aus den Arbeiten der TeilnehmerInnen kann man sich selbst überzeugen, wie sich die KollegInnen den Texten angenähert, sie interpretiert und sich angeeignet haben.

Anmerkungen

- 1) Wir verwenden hier bewußt nicht die literaturwissenschaftlichen Termini "Original" und der "Kontrafaktur". Diese Begriffe sind in unserem Zusammenhang unbrauchbar, weil sie eine Hierarchie setzen, um die es beim Schreibprozeß nicht geht. Das macht den Unterschied zu den Intentionen im Literaturunterricht aus, wo die Bemühungen der produktiven Auseinandersetzung gerade dem Verstehen des Originals gelten (vergleiche dazu den Beitrag von Klaus Amann in diesem Band).
- 2) Letztlich kommt diese Technik auch bei dem vorliegenden Artikel zum Tragen. Er wurde gemeinsam geschrieben, und zwar nach folgender Technik: Die Co-Autorin legt zunächst einige Gedanken in Form einer PC-Datei vor, der Co-Autor verändert ihren Text, fügt eigene Passagen ein, streicht andere und gibt ihr die neue Fassung wieder zur Korrektur. (Da die alte Datei erhalten bleibt, sind alle Änderungen wieder leicht rückgängig zu machen.) Schließlich entwickeln die beiden AutorInnen in einem Gespräch weitere Ideen und einigen sich auf eine endgültige Version. Weitere Korrekturen haben keinen essentiellen Charakter mehr.
- 3) Die Anregung, mit diesem Text so zu arbeiten, verdanken wir Werner Ingendahl (1991).

Literatur

- Arendt, H.: Kultur und Politik. In: Arendt, H.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper 1994, S. 277-304.
- Ingendahl, W.: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt: Diesterweg 1991.
- Kristeva, J.: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Suhrkamp 1990.
- Maas, U.: Die Bedeutung der Schrift zur Vergewisserung der Lebensverhältnisse. Perspektiven der kulturanalytischen Sprachwissenschaft. In: Förster, J./Neuland, E./Rupp, G. (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis. Stuttgart: Metzler 1989, S. 166-175.
- Von Werder, L.: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin/Milow: Schibri 1993.
- Wittgenstein, L.: Werkausgabe, Band V: Das blaue Buch/Eine philosophische Betrachtung (Das braune Buch). Frankfurt: Suhrkamp 1984.

Aufgabenstellungen und Ergebnisse

1. FÜR SPÜRNASEN

Hier geht es um emsiges Stöbern in Wörterbüchern und um's Spielen mit der Sprache

- * Sucht alle verfügbaren Wörter aus der WORTFAMILIE und SINNFAMILIE von folgenden zwei Worten zusammen:

E I G E N - F R E M D

z.B. FREMD: Barbar, Peregrinus, Ausländer, ...
Fremdarbeiter, Fremdpatienten,
Fremdenpension, ...

z.B. EIGEN: vertraut, heimelig, ...
Eigentum, Eigensinn, eigentüm-
lich, ...

FREIHEIT
REDLICH
EHRLICH
MEIN
DEIN
EIGENTUM
IGNORANZ
GIER
EGOISMUS
NEID

(Karin Illes)

Wenn jemand von sich redete und nicht einfach schnurrig etwas erzählte, nannte man ihn "eigen". Das persönliche Schicksal, wenn es sich überhaupt jemals als etwas Eigenes entwickelt hatte, wurde bis auf Traumreste entpersönlicht und ausgezehrt in den Riten der Religion, des Brauchtums und der guten Sitten, so daß von den Individuen kaum etwas Menschliches übrigblieb; "Individuum" war auch nur bekannt als ein Schimpfwort.

(Handke, Wunschloses Unglück, S. 51)

Benutzt auch die vorhandenen Wörterbücher!

Schreibt mit den gefundenen Wörtern und Begriffen einen Text!

Orientiert Euch an den beigegeführten Mustern (Poetisches Wörterbuch; Sprach-spielerische Gedichte, Lexikon)

2. FÜR TEPPICHPILOTEN & PILOTINNEN

- * Hier geht's um Imaginieren und Fabulieren!

Stellt eine Collage zusammen nach dem Muster:



Quelle: Thomas Zaunschirm (Hrsg.): Im Zentrum der Welt. Klagenfurt, Ritter 1992, S. 138.

Schreibt eine Geschichte, in der Ihr Eure Behauptungen möglichst überzeugend/absurd/phantastisch/vergnülich/anschaulich¹ "beweist".

¹ Zutreffendes bitte auswählen!

Peter Nimpfer

**The secret diary of C.H. vulgo Sepp Kostner oder
Columbus durchkreuzt den Kärntner Nebel oder
Der mit dem Windischen tanzt
(Ausschnitt)**

Ächzend und heißgelaufen erklimm die Postautokutsche die Paßhöhe und Columbus Hödlmoser betrat mit steifem Steiß und federndem Schritt den Almboden. Öd und schweigend blickten die wenigen gemauerten Wohnhäuser des Grenzortes Pack auf den einzigen Reisenden, der sich nun anschickte, seinen treuen Sattel aus styrian beef tartare aus dem Kofferraum der Benzinkutsche zu zerren. "Joo, soo", murmelte der rotenasige Droschkenlenker, was soviel heißt wie: "Glück auf Fremder, mögen die Geister Deiner Ahnen und Vorahren Dich schützen!" Er betätigte darauf den pneumatischen Türschließer, reversierte, und das letzte motorisierte Bindeglied zur Zivilisation und Mitteleuropa entfernte sich keuchend und schleppend bergab. C.H. schlug den Kragen seines Steireranzuges hoch, zog die Wollmütze bis zu den energischen Augenbrauen über seine blitzenden weststeirischen Augen herab, schulterte seinen geliebten Sattel und legte seine kräftige Hand entschlossen um den Plastikgriff des Kastnersackerls, in dem seine Habseligkeiten verstaut waren. Mit einem männlichen Ruck setzte er sich in Bewegung und schritt auf die unbekannte Wildnis zu, die ihm mit feindlich glitzerndem Grün und drohend gereckten Fichtenästen beiderseits des kaum erkennbaren Fußpfades entgegenstarrten.

Pack, den 5. des Monats:

Habe die Grenzstation hinter mir gelassen, Stille und Einöde schwer erträglich. Jenseits der Paßhöhe erstreckt sich die Wildnis und undurchdringliches Dickicht, eintöniges Grün. Über allem liegt dichter Nebel, Orientierung sehr schwer, Landkarte ungenau. Kompaß zuhause vergessen, leider auch das Bier.

C. Hödlmoser hatte einen windgeschützten Lagerplatz gefunden, von einer nahen Quelle glasklares erquickendes Wasser geholt und sott in dieser seine mitgebrachten Krainerwürste. Beim Essen bemühte er sich nicht zu laut zu rülpsen, da er mit seinem Trapperinstinkt völlig instinktiv erkannt hatte, daß er in der Nähe menschlicher Behausungen war, denn es stank jämmerlich, wenn der Wind aus Südwest den Hang hinaufblies. Nach allem, was C.H. wußte, befand er sich nahe einer präindustriellen Kultstätte der Eingeborenen Fran-ad-Schach, die zu betreten und auszukundschaften ob des Gestankes noch niemand gewagt hatte. Es war auch nicht seine Aufgabe. Er spuckte eine Zipfel aus und kratzte ein weiteres Stück Fettflachse mit seinen geschickten Fingern aus dem Spalt zwischen dem vierten und fünften oberen Mahlzahn. Er furzte tief und zog, nachdem er sich die Finger am Saum seiner Anzughose abgewischt hatte, einen zerknitterten Brief aus der Brusttasche seines Rockes. Sorgfältig glättete er ihn mit dem Handrücken an seinem muskulösen rechten Oberschenkel. Während er ihn Wort für Wort durchbuchstabierte, kam wieder dieses Gefühl der Verwunderung in ihm hoch, daß er schon beim Empfang eben dieses Briefes empfunden hatte: er entsann sich deutlich, damals "Joso" gemurmelt zu haben, was hieß: "Gute Güte, welch tapfere heldenmütige Männer, die sich in dieses wilde Land, ja nachgerade, um mit Josef Conrad zu sprechen, ins Herz der Finsternis wagen." Auf welch abenteuerlichen Pfaden, Wegen und Autobahnen das Schriftstück zu ihm ins heimatliche Bär-River ob Köflach gelangt war, wagte er gar nicht zu bedenken. Auf alle Fälle waren seine Freunde

in einer argen Bedrängnis, Bredouille, Scheiße oder sonstigen unangenehmen Situationen und rasches Handeln, d.h. einpacken, wegfahren und hinkommen war nötig, denn L. Archer und A. Mann waren nicht der Typ Männer, die sich so leicht von einer Horde wildgewordener Karantanen einschüchtern ließen. Sie hatten zu jener kleinen Gruppe mutiger Pioniere und pädagogischer Felljäger gehört, die vor einigen Sommern (oder war es Wintern? C. H. war im Zeitrechnen nicht sehr gut, er schaute lieber auf seine Armbanduhr, aber da die Batterie leer war, zeigte sie seit Monaten immer nur vorgestern). Jedenfalls hatten sie vor einigen Sommern oder Wintern einen Vorposten mitten in der Wildnis der karantanischen Tiefebene errichtet. Von dieser nur mit spärlichen Palisaden traditioneller Bauart abgesicherten Wehranlage, sie nannten sie UBW (unbedeutende bodenständige Wissensburg) erforschten sie in mutigen Einsätzen die karantanischen Stämme, ihre Sitten, Riten und Gebräuche. Sie waren nach der Darstellung im Brief dabei so erfolgreich gewesen, daß sie bei einigen Clans und Familien bis zur Freilegung der wilden karantanischen Seele vorgedrungen waren. In ihrem Eifer hatten sie sich aber einiger Tabuverletzungen schuldig gemacht, verschiedene Medizinmänner und Häuptlinge hatten gedroht, die ungeliebten Siedler wenn nötig mit Waffengewalt zu vertreiben. In dieser Situation war die Anwesenheit eines erfahrenen, mit allen Tücken des wilden Lebens gewaschenen und noch nicht durch allzuviel Zivilisationskontakt abgetrockneten Scouts und Almhirtens wie C. H. lebensnotwendig. H. wußte zwar nicht genau, warum, aber er hatte in den wenigen Jahren schulischer Bildung gelernt nicht zu fragen, sondern seinen Arsch in Bewegung zu setzen, wenn es notwendig war. Das hatte er getan und mit einem zufriedenen Furz wollte er sich neben dem nur mehr leicht glosenden Lagerfeuer zur Nachtruhe begeben.

3. FÜR KÄUZE

Hier sind literarische Texte der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung.

- a) Schreibt eine "gefühlsmäßige Übersetzung" der letzten Strophe (Zeilen) der vorliegenden Gedichte!
(Texte von: Tomaž Šalamun, Katarina Dragšić, Pulay Gyula)
- b) Notiert alle Eure persönlichen Reaktionen auf den Text während des Lesens und blendet Eure Kommentare, Wertungen etc. in die Fabel ein.
UND/ODER
Sucht aus der Fabel Eure drei persönlichen Schlüsselwörter und schreibt damit einen eigenen Text
UND/ODER
Schreibt Eure eigene "Kleine Fabel" zur Grundidee Kafkas!
(Text: Franz Kafka, Kleine Fabel)
- d) Schreibt eine Episode dieser Geschichte im Stil Gordimers und "schmuggelt" sie in den Text ein!
(Text: Nadine Gordimer, Anlaß zu lieben)

Zu a)

Vorlage

MI, KMETJE

Tomaz Šalamun

Wenn sich das Ich wirklich verrückt,
erscheinen den Menschen auf Erden zwei
Hirschkühe, hält die Farbe des Waldes inne,
stürzen wir in Wahn und Trunkenheit.

Wenn sich das Ich wirklich unterscheidet,
atme ich langsam, langsam, leicht, starre
mit Schauern ins Erdbeben wie ein Heide,
und bin stumm, um die Welt nicht zu verbrauchen.

Potem čakam, zelo dolgo čakam,
da se poleže to čudno morje.
Slovence, ki gradimo hišo, nas vse kap.

Rdeče moje opeke, rdeče opeke soseda
Lojzeta, ki gradi štalo za živino,
oba sva vam dala, barvo, barvo.

Quelle: Tomaz Šalamun. *Wal. Gedichte. Slowenisch und deutsch. Ausgewählt und übersetzt von Fabjan Hafner. Graz-Wien: Droschl 1990.*

Realisierung

MI, KMETJE

Wenn sich das Ich wirklich verrückt,
erscheinen den Menschen auf Erden zwei
Hirschkühe, hält die Farbe des Waldes inne,
stürzen wir in Wahn und Trunkenheit.

Wenn sich das Ich wirklich unterscheidet,
atme ich langsam, langsam, leicht, starre
mit Schauern ins Erdbeben wie ein Heide,
und ich bin stumm, um die Welt nicht zu verbrauchen.

Schatten bin ich, ein leuchtender Schatten,
der auf dem Wasser das Land sich ersehnt.
Slowene, im Grund meines Herzens, ein Bruder zugleich.

Reich die Laterne, reich die Laterne als Licht
des Verstehens, und dann wird das Dunkel der Wörter,
wie Beben und Wahn, vergehn, vergehn.

(Günter Glantschnig)

Zu b)

Vorlage

Franz Kafka
Kleine Fabel

"Ach", sagte die Maus, "die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe." - "Du mußt nur die Laufrichtung ändern", sagte die Katze und fraß sie.

Realisierung

Irene Turin
Mäuschen wird Maus

"Ich möchte endlich erwachsen werden ... Wann bin ich groß? ... Wenn ich groß bin, dann kann ich ...", jag Bettina ihrem Papa in den Ohren. Und dann war sie neunzehn und erwachsen und wurde erdrückt von Verpflichtungen über Verpflichtungen. "Ich kann nicht mehr", klagte Bettina ihrem Vater. "Du bist erwachsen", sagte dieser und ließ sie stehen.

Irene Turin
Triviale Fabel

"Am Anfang war mein Mann jeden Abend zu Hause" – bis sie ihm empfahl, doch unter die Leute zu gehen. Jetzt ist er jeden Abend nicht zu Hause. "Laß ihm weniger Freiheit", riet ihre beste Freundin, hängte sich bei ihm ein – und verschwand.

Irene Turin
Junkie-Version

Hin und wieder ein Sniff, die Welt wurde bunt oder traurig – in einer Intensität, die fast unerträglich war. Dann nahm er den Stoff öfter; heiter, bunt, traurig wechselten rascher, und damit wuchs das Verlangen danach. "Ich brauch Stoff", sagte er. Sie gab ihm die Nadel und damit AIDS.

Harald Winkler
Assoziationen

1. Erste Assoziationen; Haiku der Bilder:
Mauertrichter. Beschleunigung. Abwärts engwärts karussellfahren / Poe: Maelstrom.
Überleben, zurückkehren: um Jahrzehnte gealtert. / durch das dunkle Tor

2. Der Unterschied zwischen einer Maus und mir –
 Weiter sollte mein Leben werden.
 Putzigklein erst. Geborgen –
 gehen lernen.
 Linksrechtsvormir
 die zurückweichenden Haltehande weiß ich noch warm.

An-Möbelstücken-mich-anhalten: verachtenswert.
 (Wer mit mir spielt, verlangt,
 daß ich begrenzte Dinge begriffe.)
 So verlerne ich
 mich an andre anzulehnen.

Die mich lieben, meinen
 meinen Geruch:
 An meinen Geliebten
 mich anzuhalten
 vergesse ich.

Und frei sollte ich werden.
 Frei.
 (Keine Maus würde im Vakuum überleben).

3. Regeln (eher für die Katz')
 1.) Nutzen Sie die Agoraphobie ihres Opfers.
 2.) Lehren Sie Ihr Objekt das Glück der Beschränkung.
 3.) Nur der rauschhafte Schauder vor letalen Sackgassen führt Ihren Partner zu
 Gesprächssituationen, die seinen Verzehr ermöglichen.
 Guten Appetit!

Zu c)

Vorlage und Realisierung

Nadine Gordimer

Anlaß zu lieben

Ein Geschöpf, das es nicht mehr gab, die siebzehnjährige Jessica Tibbett, hatte vor langer Zeit mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater das Weihnachtswochenende in einem Ferienort verbracht.

Bruno Fuecht mit seiner europäischen Kultiviertheit und Mrs. Fuecht mit der Vorstellung davon, die sie von ihm übernommen hatte, fanden nicht viel Geschmack an der saturnalischen Seite des Festes; als Rationalist, dessen einzige Glaubenserfahrung der Glaube an die in seiner Jugend gängigen politischen Überzeugungen gewesen war, rührte der wahre Anlaß Fuecht nicht, und obwohl Mrs. Fuecht einst eine fromme Anglikanerin gewesen war, schien

sie der Meinung zu sein, durch die Ehe mit ihm habe sie das Anrecht auf die Bedeutung von Christi Geburt verloren. Jessie erinnerte sich nicht, daß sie je zu Weihnachten mit in die Kirche genommen worden war (vielleicht einmal, als sie noch sehr klein war und ihr Vater noch lebte?), und abgesehen von der in der Luft liegenden Erregung, den bunten Lichtern auf den Straßen und den Geschenkartikeln in den Läden war das Fest einfach ein öffentlicher Feiertag wie jeder andere.

In jenem Jahr kamen sie in letzter Minute zu dem Schluß, daß sie allem entkommen wollten – diesen Ausdruck hatte Mrs. Fuecht gebraucht, und er ließ auf einen Andrang von Gästen und Lustbarkeiten schließen. Aber der wahre Grund war, daß der unausgesprochene Mangel an Harmonie im Haus, der tödliche Frieden zwischen drei Menschen, die nicht einmal annähernd einer des anderen Gedanken erraten konnten, unerträglich waren beim Zusammentreffen von dieser Zeit des Jahres mit dieser Zeit in Jessies Leben. Selbst die vulgärste Seite von Weihnachten – das Familienbesäufnis und die Läden, die den Leuten das Geld aus der Tasche ziehen wollten – erschien ihnen wie eine Anklage, weil es ihnen an menschlicher Schwäche mangelte, weil sie außerstande waren, sich in der breiten Masse wohlfühlen. Und daß das Kind jetzt erwachsen war, nicht länger nur Opfer, sondern auch Zeuge eines unerklärten Zustands, war etwas, vor dem alle drei Schutz suchen mußten in der anonymen Geborgenheit unter vielen Menschen an einem Ort, zu dem sie nicht gehörten, etwa in einem Hotel.

Nichts von alledem wurde zwischen ihnen zugegeben, aber es brachte sie alle drei in Gang: Mrs. Fuecht sagte, sie sollten dem allen entkommen; Fuecht deutete an, er sei einverstanden, wenn auch nicht sehr interessiert, und das junge Mädchen machte sich eifrig daran, verschiedene Ferienorte anzurufen. Schließlich wurde einer gefunden, der ihnen Unterkunft gewähren konnte.

Als sie dort ankamen, war sofort klar, warum das Hotel Platz für sie hatte. Es war ein hingepfuschtes Haus, vielleicht vor zwei oder drei Jahren gebaut, das aber schon wieder verfiel, ehe es ganz fertig war. Der rosa Putz der Außenwände war stark verfleckt durch die rote Erde, die sich ringsum meilenweit erstreckte. Die Fenster und Türen waren nicht maßgerecht eingesetzt, und Ameisen wanderten über die Risse in einer Reihe gemauerter Pfeiler, die eine nie gebaute Veranda im ersten Stock tragen sollten; aus jeder Säule ragte ein Gewirr von Armierungseisen wie ein Docht empor. Der Speisesaal stank nach Desinfektionsmittel, die Halle war mit chintzbezogenen Sesseln, deren Sprungfedern sich abzeichneten, und einem schwarzen Pianola möbliert. Das Hotel war voll von Leuten, denen es wie ihnen nicht gelungen war, woanders unterzukommen, und als die Fuechts eintrafen, wurde ihnen erklärt, es sei für die drei Personen nur noch ein Zimmer verfügbar – für Jessie wurde ein altes, schmales Bett hingestellt.

Die Häßlichkeit des Hotels hätte dem Mädchen nichts ausgemacht, hätte sie dort die Möglichkeit gefunden zu spielen, sich zu amüsieren, ein eigenes Leben zu beginnen mit den Erwachsenenspielen der jungen Leute auf der Suche nach Amusement. Hätte sie dort getanzt, hätten junge Männer sie angesprochen, hätte sie gelernt, sich des modischen Slangs der Mädchen zu bedienen und herumzustürmen im Glück des allzu unbändigen Lachens und des allzu langen Aufbleibens, dann hätte sie es in Erinnerung behalten als einen wundervollen Ort, als den bloß äußeren Rahmen der Freude. Sie zog eines der Strandkleider an, die sie selbst genäht hatte, aber obwohl sie wie irgendeine aus der Gruppe der jungen Leute aussah, die schon am ersten Nachmittag zusammengehockt hatten, wußte sie nicht, wie man sich mit einem Jungen unterhält oder mit einem Mädchen eines jener Bündnisse schließt, das die Jungen als eine unwiderstehliche Herausforderung anzusehen schienen – ihre einzige Ausrüstung war das Kleid.

Einige der jungen Leute kamen sogar aus der Bergwerksstadt, zu der die Bergarbeitergemeinde Helgasdrift gehörte, und ein oder zwei kannte Jessie dem Namen nach. Eins der Mädchen, Rose Price, war sogar in derselben Klasse gewesen wie sie, ehe ihre Mutter sie aus der Schule nahm und sie zu Hause unterrichten ließ. Rose Price war da in einer Vierergruppe, zu der offenbar auch ihr spezieller Freund gehörte; sie erkannte Jessie und winkte freundlich herüber von der Verandamauer, auf der sie saß und die Beine baumeln ließ, aber der Gruß kam nicht aus dem Abstand von ein paar Metern Beton zwischen den jungen Leuten und den Fuechts, die zum Mittagessen gingen; er kam aus dem Abstand der Unabhängigkeit und des Selbstvertrauens von Rose Price.

Am nächsten Morgen waren Getreidekäfer im Porridge, und Fuecht schob seinen Teller weg und zündete sich eine Zigarre an, ohne den Blick von der Zeitung zu wenden; seine Gleichgültigkeit gegenüber Unannehmlichkeiten war nicht stoisch oder gutmütig, sondern auf die Tatsache zurückzuführen, daß er nichts Besseres von Vorbereitungen erwartete, die seine Frau traf. Sie war sich der verletzenden Art seiner nicht geäußerten Klagen sehr bewußt. Jessi hatte die Fröhlichkeit und das automatische Gefühl der Erwartung, die einfach für sie da waren, wenn sie jeden Tag aufwachte, und sie ging mit ihrer Mutter zwischen den unfertigen Säulen hinaus in den Dunst eines wolkenlosen, strahlenden Morgens. Die Ufer des Stausees waren flach. Steiniges Veld, auf dem die kahle rote Erde zwischen zu stark abgeweidetem Gras hindurchschaute, erstreckte sich bis zum Horizont. Einige schwarze Kinder kletterten auf dem räderlosen Wrack eines alten Autos herum, das hier seinen Ruheplatz gefunden hatte; es war bis auf den Rost ausgeschlachtet worden, wie der hornige Panzer eines Käfers, der von Ameisen leergefressen worden war. Ein einzelner Raubvogel schwebte in der Leere eines Trockenheitshimmels. Als Mutter und Tochter da standen, brachen die jungen Leute in einem gemieteten Boot auf, Ruder wurden geschwenkt und man hörte die Schreie, mit denen sie einander ermahnten, sich hinzusetzen. Bald glich die Entfernung ihren unsteten Kurs aus, und sie wurden zu einem Fleck, nicht größer als der Vogel.

Jessie und ihre Mutter hatten schlichte Abendkleider für den Heiligen Abend mitgebracht, und Fuecht, der die Weinkarte mit einem Ausdruck gebührender Rücksichtnahme auf ihre Begrenztheit studierte, bestellte zum Abendessen eine Flasche. Sie erwies sich als eine Flasche, von der die Stammgäste dieses Hotels wohl nichts verstanden und die, da sie wahrscheinlich sowieso irrtümlich angeschafft worden war, seit Eröffnung des Hotels vergessen im Keller gelegen hatte. Eine Flasche Wein wie diese war eine der Freuden, die für die Erwachsenen ungetrübt blieben und die sie jetzt nicht, wie andere Freuden, weniger schätzten. Ihre gemurmelten Bemerkungen über die Qualität des Weins schufen eine ungewohnte Vertrautheit zwischen ihnen; im Gegensatz zu dem Mädchen waren sie nicht bereit, sich von der Tanzkapelle beflügeln zu lassen – drei Mann mit angeklatschten Haaren und roten Kummerbundwesten, die zu blasen und zu hämmern begannen, wobei jeder nach dem Rhythmus suchte wie ein Mann, der ein verlorenes Schlüsselbund sucht.

Jessie blickte sich von ihrem Platz aus um, betrachtete in erwartungsvoller Gespanntheit das geschäftige Treiben rings um sich. Eilig umherschwirrende Kellner trugen voll beladene Tablettts an ihr vorbei, in andauernd gleichmäßiger Bewegung schien sich der Saal im Atemrhythmus zu dehnen und wieder zusammenzuziehen. Das bunte Stimmengewirr bemühte sich zu den dreien im hinteren Saalende vorzudringen, sie aufzunehmen und festzuhalten. Jessie warf einen lauerten Blick auf das Gesicht ihrer Mutter, die sich damit beschäftigte, die sich auf der Tanzfläche sammelnden Leute unablässig zu mustern. Jessie bemerkte erst jetzt die eigenartige Ähnlichkeit im Schnitt ihrer Kleider, obwohl sie sich in Stoff und Farbe gänzlich voneinander unterschieden. Sie fühlte sich plötzlich wie eingepanzert, festgenagelt,

ausgesogen und verspürte, während sie einen Schluck vom Wein nahm, trotz allem das fremde Bemühen, Zugang zu ihr zu finden. Doch bis auf einige sich sofort im Gehirn festsetzenden Bilder verschwamm dieses Gefühl einer möglichen Übereinstimmung sofort wieder. Jessie sah sich wieder als Schülerin, die versucht hatte, sich von der allzu vereinnahmenden Mutter abzugrenzen. Kurz tauchte das Bild ihrer alten Klasse auf, der schiefe Katheder in der Mitte vorn, der staubige Geruch von Dampfsheit, der über allem lag, die fleckigen, rosa gemusterten Vorhänge an den großen Fenstern, die den Blick auf die einsamen Bergweiden freigaben. Jessie hätte tanzen lernen sollen, war im Begriff aufgenommen zu werden, das Lachen als etwas ungeheuer Befreiendes auszuprobieren. Rosa Price kam ihr in den Sinn, ihr offenes, geradliniges Wesen, das es so einfach hatte, sich in anderen Menschen wiederzufinden und Bündnisse zu schließen. Die Mutter jedoch schien den fremden Einfluß als eine bedrohlich und zersetzende Macht zu empfinden, die sie von sich abzuwehren versuchte, indem sie Jessie von der Schule nahm und sie zuhause unterrichten ließ. (Brigitte Fuchs)

Als die Musik einsetzte, empfand Jessie eine nervöse, beglückende Verwirrung, obwohl sie wußte, daß niemand da war, mit dem sie tanzen konnte. Das junge Volk begann auf dem mit Kreide bestreuten Fußboden herumzugleiten mit den eleganten, schitternden Schritten, die damals modern waren. Verheiratete Männer packten ihre Ehefrauen ungeschickt hinten am Kleid, und während sie langsam ihre Runden drehten, schossen die Jungen und Mädchen wie Libellen zwischen ihnen hindurch und wieder hinaus. Jessie lächelte, im Bündnis mit ihrer Mutter, über die tanzenden Ehepaare; und während sie das Glas Wein trank, das sie zur Feier des Tages bekam, begann sie die einsame Überheblichkeit anzunehmen, die ihren Eltern Zuflucht gewährte.

Aber als die drei sich schlafen legten, ging eine geheime, schwarze Traurigkeit von ihr aus und verschleierte ihre Ursache, so wie ein Krake seinen Feind durch einen Tintenschwall vor sich selbst verbirgt. Sie hatte sich als erste hingelegt, damit ihre Mutter und Fuecht ungestört ihre Vorbereitungen für die Nacht treffen konnten. Aber von weit weg, von ihrem Platz weit weg von dem schleppenden Rhythmus und dem fröhlichen Schlurfen der Tänzer, weit weg von dem unvertrauten Raum mit Weberknechten an der Decke, in dem sie lag, beobachtete sie ihre Mutter und ihren Stiefvater, die schweigend einer des anderen Weg im Zimmer kreuzten und wieder kreuzten. Er legte seinen Zigarrenabschneider und Kleingeld und Schlüssel auf den Tisch; sie hängte ihr Kleid auf und zog eine quietschende Schublade heraus. Der Duft einer bestimmten Gesichtscrème, die sie benutzte, brachte einen persönlichen, teuren Geruch in die Billigkeit und Durchgangsverkehr-Armut des Zimmers. Sie war nicht zu sehen, als sie die Crème auftrug, aber deren Geruch war, wo auch immer, für Jessie ihre Mutter; in dem Augenblick, in dem das Töpfchen geöffnet wurde, war sie da. Bruno Fuecht, im Hemd, erschien auf der beleuchteten Fläche. Seine Beine, kurz und bemerkenswert männlich wie die krummen, kräftigen Beine von japanischen Ringern, die sie auf Drucken gesehen hatte, fesselten ihre Aufmerksamkeit kühl und intensiv. Sie hatte ihn noch nie so gesehen, aber das war nicht der Grund. Sie hatte *ihn* noch nie gesehen – er war vor ihr verborgen hinter einem äußerlichen Selbst, einem Etikett "Stiefvater". Sie war sich bewußt, daß es eigentlich nicht zulässig war, wie sie still dalag und diese Beine ansah; so hatte sie früher als kleines Kind heimlich Krüppel angestarrt. Sie fragte sich – ein Auf-flackern an den Grenzen ihres Bewußtseins –, ob sie ihn, wäre er ihr leiblicher Vater, so sehen würde?

Jessie schloß die Augen und befahl sich einzuschlafen, aber fast im selben Moment stiegen vor ihr die Bilder des vergangenen Tages auf, und da keine Notwendigkeit bestand, sich

gegen fremde Augen mit überheblichem Gleichmut zu schützen, sah sie sich hilflos den Musikketzen, den lachenden jungen Leuten und der steifen, betont gleichgültigen Miene ihrer Eltern gegenüber. Ehe sie davongetragen wurde in diesem Strudel von Einsamkeit und Verzweiflung, riß sie die Augen auf, entschlossen, lieber wach zu bleiben und auf die schmutziggelbe Tapete zu starren, die sich neben ihrem Bett von der Wand zu lösen begann.

Fuecht ging an ihrem Bett vorüber auf der Suche nach seiner Tasche, und als der leichte Duft seines Gesichtswassers sie für einen kurzen Augenblick streifte, weckte er in ihr die Erinnerung an einen anderen, scheinbar längst vergessenen, und sie schloß ihre Augen erneut und suchte nach seiner Quelle. Plötzlich fand sie sich in dem kleinen Haus, in dem sie die ersten Jahre ihrer Kindheit verbracht hatte, als kleines Mädchen, das Schutz suchte, und da waren Arme, nicht die weißen ihrer Mutter, sondern starke, braungebrannte, in die man flüchten konnte. Sie preßte die Nase an die Haut, und dieser Duft nach Erde und Gras ließ sie ihre Angst vergessen.

Jessie versuchte vergeblich, dieses Bild festzuhalten und diesen Armen einen Körper und ein Gesicht zu geben, doch die Gestalt schien nacheinander die lachenden Augen der jungen Männer anzunehmen, die an ihr vorbeisahen, während sie zwischendurch die Krummbeine ihres Stiefvaters zu erkennen glaubte, die sofort verschwanden, wenn sie diesen Mann genauer fixieren wollte. Und während Jessie noch verzweifelt bemüht war, ihr Bild zusammenzusetzen, spürte sie, wie diese väterlichen Hände begannen, über ihren Körper zu streichen und ihre Haut zu berühren, und obwohl sie irgendwo in ihrem Kopf wußte, daß etwas Unerhörtes geschah, lieferte sie sich widerstandslos diesen Händen aus. (Brigitte Wimmer)

Am nächsten Morgen regnete es, und es regnete die ganze Zeit, die sie noch dort verbrachten. Das junge Volk war nach dem Weihnachtsessen nicht mehr gesehen worden; offenbar hatten sie beschlossen, in die Stadt und zur Möglichkeit verlockenderer Amüsements zurückzukehren. Die Fuechts saßen die Zeit in der Hotelhalle ab. Der See draußen war rot vor Schlamm, und die Straße war eine schaumige Mischung von demselben roten Schlamm und Wasser. Ab und zu stand Jessie auf und starrte eine Minute lang hinaus, dann kehrte sie zu ihrem Buch zurück. All die Leute, die nicht gepackt hatten und abgereist waren, hatten uneingestanden eines gemeinsam: sie konnten es aus irgendeinem Grund nicht ertragen zu Hause zu sein. Vier Männer spielten in einer Ecke Karten. Ihre Frauen strickten. In der Nähe der Fuechts nähte eine Frau, während ihr Mann hinter einer Zeitung schlief und ihr Kind, ein Junge von schweifender, affenartiger Wachheit, im Raum herumkletterte und ihn erforschte, bis er sich am Pianola niederließ. Da stimmte etwas mit dem Mechanismus nicht, und sein Pedaltreten brachte immer wieder "Du bist mein Sonnenschein" hervor mit Pausen von stotternder Aphasie. Unverdrossen spielte das Kind weiter; die Intensität, mit der sich seine Mutter auf ihre Näherei konzentrierte, begann Jessie mehr abzulenken als das Pianola: sie sah zu, während sie den letzten Satz, den sie gelesen hatte, noch im Sinn hatte. Plötzlich merkte sie, daß die Frau ohne einen Faden in der Nadel nähte. Sie schoß hinein und hinaus aus dem Stoff, leer, und verband nichts mit nichts.

Quelle: Nadine Gordimer. Anlaß zu lieben. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch 1992, S. 59-66.

Walter Teubl/Brigitte Fuchs

Aufs Bilderbuch gekommen ... Kreativer Literaturunterricht mit Mira Lobes "Das kleine ich bin ich"

Ein Bilderbuch für die ganz Kleinen im Gymnasium, ja sogar in der Oberstufe zu behandeln, diese Idee mag absurd, zumindest aber seltsam erscheinen. Wie kommt mensch auf eine solche Idee?

Auslöser war das zweite Seminar des Hochschullehrgangs "Pädagogik und Fachdidaktik für Deutschlehrer-

Innen", das unter dem inhaltlichen Schwerpunkt "Das Eigene und das Fremde" stehen sollte. Die Regionalgruppen¹⁾ waren aufgerufen, einen Beitrag zu diesem Thema zu liefern.



Der Entscheidungsprozeß in unserer Regionalgruppe gestaltete sich kompliziert. Sehr bald kristallisierte sich zwar heraus, daß unser wichtigstes Anliegen in diesem thematischen Zusammenhang die Bekämpfung der Ausländerfeindlichkeit ist. In der weiteren Diskussion zeigte sich aber eine allgemeine Unzufriedenheit damit, wie wir üblicherweise in der Schule mit diesem Problem umgehen. Uns wurde klar, daß Fremdenfeindlichkeit keine Frage des Wissens ist, denn unsere "guten" Argumente werden von den Schülern zwar unwidersprochen hingenommen, ändern aber nichts an ihrer grundsätzlichen Einstellung. Eine erfolgreiche Arbeit auf diesem Gebiet müßte also eher auf die emotionale Ebene abzielen. Wir stellten fest, daß die Angst vor dem/den Fremden nichts anderes ist als die Kehrseite der eigenen Unsicherheit, einer nicht gefestigten, gefährdet erscheinenden Ich-Identität. Damit war für uns klar, wo wir ansetzen mußten: wir wollten einen Beitrag zur Stärkung der Identität der Schüler leisten. Die grundsätzliche Arbeitsweise war bald klar: wir einigen uns auf einen literarischen Text, der uns dafür geeignet erscheint, und alle sollen dann in ihren Klassen damit so arbeiten, wie es ihr (ihm) für richtig und der Altersstufe bzw. Klassensituation angemessen erscheint.

Aber was ist der geeignetste Text? Als zum erstenmal der Vorschlag auftauchte, das Bilderbuch "Das kleine ich-bin-ich" von Mira Lobe (das die meisten kannten) dazu zu verwenden, gingen wir noch leicht belustigt darüber hinweg, aber im Laufe der Diskussion kamen wir immer wieder darauf zurück, und schließlich fiel die Entscheidung für diesen Erwachsene wie Kinder gleichermaßen beeindruckenden Text.

Natürlich stand die Frage im Raum: Ist dieser Text auch wirklich vielschichtig genug, um in jeder Altersstufe als Arbeitsgrundlage im Unterricht eingesetzt zu werden? Wie würden die SchülerInnen darauf reagieren? Würden die Älteren das Kinderbuch nicht als eine Zumutung empfinden? Trotzdem war es von Anfang an ungeheuer spannend und interessant zu erfahren, wie die anderen mit diesem im ersten Augenblick doch einfach anmutenden Text umgehen werden. Das erste Seminartreffen brachte jedoch bereits eine unerwartete Fülle interessanter Ergebnisse. Das Kinderbuch war mit Ausnahme der 6. Schulstufe in allen Altersklassen eingesetzt worden, und jedes didaktische Szenario war völlig verschieden vom vorhergehenden angelegt worden.

Wenn man die Arbeitsergebnisse im nachhinein betrachtet, lassen sich nicht einmal die Herangehensweisen an den Text auf einen Nenner bringen. Einmal war der Text alleiniger Ausgangspunkt der Untersuchung der Identitätsfrage, dann wieder wurde er in einen größeren Kontext eingegliedert, der sich entweder auf das Wachrufen eigener Erfahrungen und Erinnerungen bezog, oder die fiktiven Erlebnisse literarischer Figuren, die die Suche nach dem Ich ebenso angetreten haben, standen im Vordergrund.

Selbst die eigentliche Textpräsentation ist völlig verschiedene Wege gegangen: Wenn der Text nicht vorgelesen wurde, so waren in den meisten Fällen Fotokopien bereitgestellt worden, die entweder den Kinderbuchaspekt durch ausschnitthafte Auswahl einiger Stellen, Verkleinerung, Computerschriftbild und graphisch durchdachte Ordnung optisch verleugnen, oder solche, die gerade diesen Aspekt hervorheben, indem sie nicht auf die herzigen Illustrationen Susi Weigels verzichten wollen.

Als wir alle unsere Ergebnisse vor uns liegen hatten, wurde uns klar, daß wir in diesem Fall eigentlich nichts anderes als Reiseleiter gewesen waren, bei denen man, wenn man sich darauf einließ, Reisen buchen konnte. Zur Auswahl standen eine Reise ins Andersland vermittelt der Vorstellungskraft und Phantasie, indem man ganz einfach in eine andere Rolle schlüpfen konnte, weiters die Reise in die Kindheit zurück, wobei das Wachrufen von Erinnerungen eine große Rolle spielte, und schließlich die Reise in die Literatur, die die Möglichkeit des literarischen Probehandelns eröffnete.

Die folgenden "Reiseberichte" sollen nicht nur die bunte Palette unterschiedlicher Arbeitsmöglichkeiten aufzeigen. Die beigefügten Arbeiten der SchülerInnen zeigen auch die Vielfalt der tatsächlichen Realisierungen gleicher Arbeitsaufträge. Produktiver Literaturunterricht, kreatives Schreiben und soziales Lernen sind hier, wie die Beispiele illustrieren, eine glückliche Synthese eingegangen.²⁾

Anmerkungen

- 1) Regionalgruppen sind nach regionalen Gesichtspunkten zusammengesetzte Arbeitsgruppen, die zwischen den drei einwöchigen Seminaren die Kontinuität der Arbeit der TeilnehmerInnen gewährleisten. Sie treffen sich alle zwei bis drei Monate zu zweitägigen Zusammenkünften.
- 2) Zu einer ersten Einschätzung der Arbeit mit dem "ich bin ich" siehe auch: Werner Wintersteiner. Identität und Friedenserziehung – Ein Projekt im Literaturunterricht. In: Gerhard Rupp (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1993. Tübingen: Gunter Narr 1994, S. 120-140.

Literatur

Lobe, M./Weigel, S.: Das kleine ich bin ich. Wien-München: Jungbrunnen 1972.

Anna Koch-Handschuh

Glänzende Augen

Über die erstaunliche Wirkung eines schnöden Kinderbuches

Ich gehörte am 3.3.1992 (Festlegung des gemeinsamen Themas) zu den – wie mir nachher schien – wenigen Menschen, die Mira Lobe kaum und “Das kleine ich-bin-ich” überhaupt nicht kannten. Aber dann ging, wie so häufig, alles sehr schnell. Man lernt etwas kennen, von dessen Existenz man bis dahin keine Notiz nahm – und schon taucht das Neu-Entdeckte überall auf. Am Ende wundert man sich, wie man überhaupt so lange leben konnte, ohne es gekannt zu haben ...

Bei Mira Lobes Buch kam noch ein erstaunlicher Effekt hinzu. Denn kaum hatte ich es auf meinem Schreibtisch im Konferenzzimmer deponiert, kam es auch schon zu überraschenden und mit verschwörerischer Miene vorgetragenen Sympathiekundgebungen von seiten der KollegInnen. Das hatte bisher noch kein anderes Buch geschafft. Weder Jelineks “Lust” noch Bufords “Geil auf Gewalt”. So kam z.B. die Mathematikkollegin (übrigens haben alle, die über das “IBI” sprechen, diesen unbeschreiblichen Glanz in den Augen, den man mit “jööö!” umschreiben könnte) und rezitierte ihre Lieblingsstelle: “Zwar sind deine Stampfer-Beine grad so wunderschön wie meine...”. Ein Geographielehrer erzählte, daß er seiner Frau zum 30. Geburtstag ein “IBI” gebastelt hätte. Und die Philosophiekollegin brachte gleich einen ganzen Stoß Lobe-Bücher mit und erzählte, daß sie besonders in den 8. Klassen gerne damit unterrichtete ... Als ich dann im Copy-Shop den Text für meine Schüler kopierte, tauchte neben mir plötzlich eine Mutter mit zwei Kindern im Kindergartenalter auf. Eines sieht das “IBI” aus dem Kopierer rauskommen und ist kaum mehr zu bändigen: “Schau, das Ich-bin-Ich!” Aus dem Kopierer! Und wieder dieser Glanz in den Augen.



Bild 1: Der IBI-Effekt

Aber auch den SchülerInnen war das Buch nicht zu kindisch. Ich ließ sie (6. und 8. Klasse) nach der Lektüre ihre Assoziationen niederschreiben. Neben Sätzen wie "Es hilft Kindern zu begreifen, daß sie einen eigenen Körper haben und ein eigenes ICH sind" stand z.B. auch "Das möchte ich noch einmal lesen, wo ist bloß *mein* Buch?"

Der nächste Schritt, *Stationen der Identitätssuche*, brachte in kürzester Zeit Plakate mit einer Ich-bin-Ich-Zeichnung und eine erstaunliche Analyse des Textes.

Nach dieser ersten Stunde der Auseinandersetzung mit dem "IBI" in einer 6. Klasse hatten die SchülerInnen eine Freistunde. Im Anschluß daran standen sie plötzlich vor dem Konferenzzimmer. Doris Pichlhofer, Helga Nikolaus und Alexander Simecek hatten - angeregt durch die Lektüre - eine illustrierte Geschichte mit dem Titel "Die Reise nach Andersland" verfaßt.

In den folgenden Tagen brachten sie laufend Kinderbücher mit in die Schule. Und die SchülerInnen der Maturaklasse kamen mit Lobes "Ingo und Drago" und zeigten mir ihren Lieblingssatz "Er fängt schon an mit dem Liebwerden".

Hatte ich so etwas schon erlebt?

Was hatte ich bisher falsch gemacht?

Arbeitsablauf

In der Folge werden die wichtigsten Arbeitsschritte aufgezählt und mit Beispielen illustriert.

1. Textpräsentation:

- * Der kopierte Text wird ausgeteilt

2. Textanalyse:

- * Assoziationen zum Text niederschreiben
- * Stationen der Identitätssuche erarbeiten (Bild 2)

3. Textproduktion:

- * Textverfremdung (siehe "Der kleine Papst")
- * Das Ich-bin-Ich schreibt Tagebuch (Siehe Tagebuchausschnitt "grün-blaue Kugel")
- * einen Begleitbrief des Autors/der Autorin an den Verlag verfassen
- * "Fleißaufgabe" (siehe "Die Reise ins Andersland")

Bild 2: Stationen der Identitätssuche



Als ich noch zu Hause war, da war ich ganz allein mit Dir. Aber seitdem ich hier auf dieser grün-blauen Kugel bin, sind auf einmal ganz viele da. Und alle sehen sie verschieden aus. Nur so einen wie mich gibt es hier offensichtlich nicht.

Und alle fragen, wer ich bin. Ich weiß es nicht, und das ist schlecht. Vielleicht bin ich alle und keiner, aber ich bin doch einer, also kann ich nicht keiner sein.

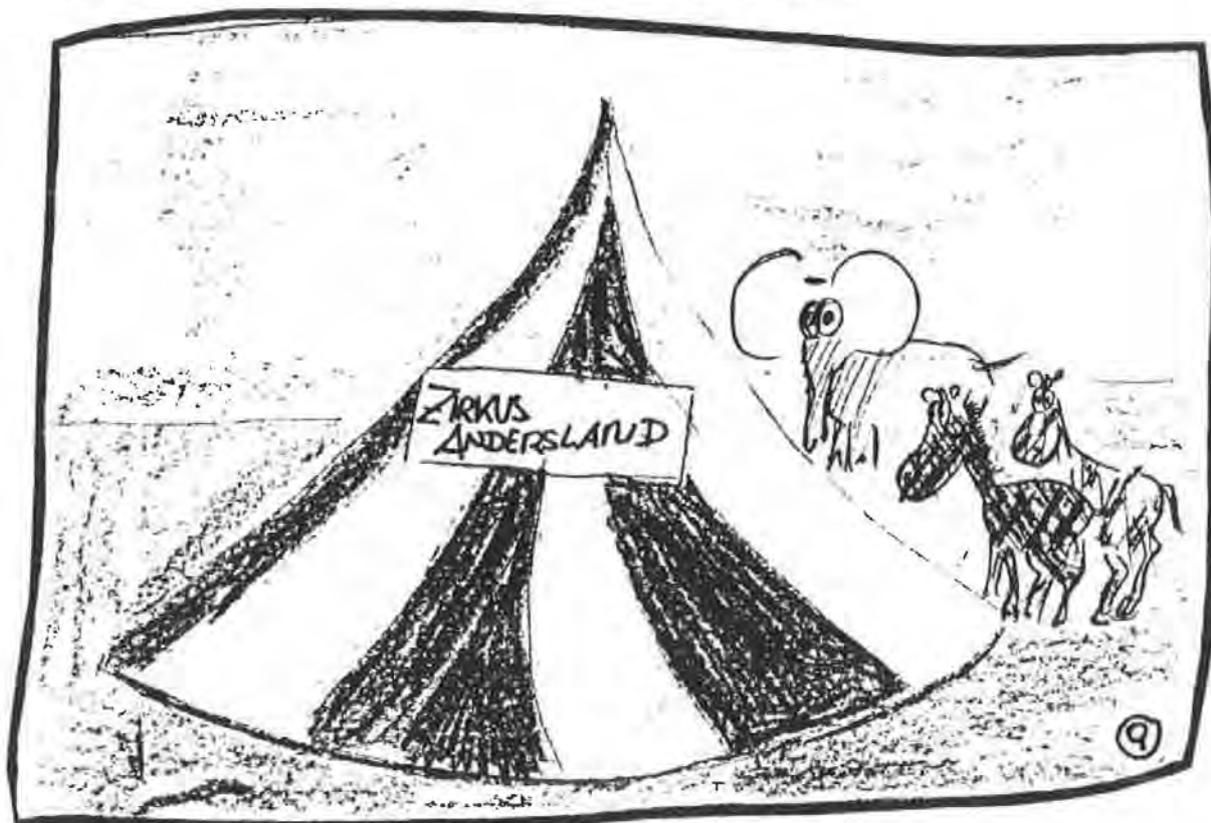
Sebastian

Der kleine Papst

Auf der großen Kärntner Straße
geht der kleine Papst spazieren
geht zur Stephanskirche hin
setzt sich rein und ist allein.
Freut sich, daß die Glocken klingen.
Freut sich, daß die Buben singen.
Freut sich, daß er beten kann.
Aber dann...

Aber dann stört ein Kind seine Ruh
und fragt den Papst: "Wer bist denn du?"
Da steht er und stutzt
und guckt ganz verdutzt
dem Kind ins Gesicht:
"Das weißt du nicht?!"
Wer nicht weiß, wer ich bin,
der fährt zur Hölle hin.

Bild 3: Die SchülerInnen schreiben und illustrieren ein Kinderbuch



Walter Teubl

Ein buntes Tier auf Selbst- erfahrungstrip

In meiner Familie gerade damit konfrontiert, welche Begeisterung "Das kleine ich bin ich" bei Kindern im Kindergartenalter ebenso auslöst wie bei den vorlesenden Eltern, hatte ich eigentlich vollstes Vertrauen darauf, daß dieser Text stark genug sein würde, auch von fast erwachsenen SchülerInnen akzeptiert zu werden.

Dennoch war ich mehr als gespannt auf die Reaktionen, als ich dann meiner 4. Klasse in der Welser Chemie-HTL den (abgetippten) Text des "ich-bin-ich" austeilte. Tatsächlich – kein Wort der Empörung, nicht einmal der Verwunderung, höchstens wohlige Freude bei denen, die das Buch schon aus ihrer Kindheit kannten.

Die ersten schriftlichen Reaktionen beschrieben zwar die Zielgruppe mit "wohl in erster Linie an kleine Kinder gerichtet", nahmen den Text aber jedenfalls ernst. So hieß es da beispielsweise: "Es geht um ein Tier, das seine Identität sucht. Der Inhalt der Fabel ist leicht auf Menschen zu übertragen, die sich selbst finden wollen" oder "Das kleine ich bin ich macht eine Identitätskrise durch. Es will zu irgendeiner Gruppe dazugehören. Aber jeder hat seine eigene Identität, die andere akzeptieren sollten. Man soll daher zu sich selber finden und zu sich stehen, so wie man ist" und "Es ist eine Geschichte mit Hintergrund: Man sollte zu sich selbst finden und nicht andere nachahmen".

Ein Gespräch über den Text wollte ich an dieser Stelle nicht führen, um nicht einer allzu eindimensionalen Interpretation Vorschub zu leisten. Ein anderer Weg erschien mir geeigneter, die SchülerInnen zu einer intensiveren Reflexion zu verleiten: Als Hausübung sollten die SchülerInnen versuchen, die für sie wichtigste Aussage des "ich bin ich" aufzugreifen und einen Text zu verfassen, der ebendiese Aussage in einer für Gleichaltrige interessanten Geschichte vermittelt. Dieses Verfahren hatte gegenüber einer auf abstrahierende Formulierungen zielenden Interpretation (die den meisten SchülerInnen in dieser Klasse immer sehr schwer fiel) den Vorteil, daß die sinnliche Erfahrung der Erzählung von Mira Lobe nicht gleich wieder durch Versachlichung relativiert werden mußte, sondern Grundlage für die eigene Textproduktion sein konnte. Andererseits verlangte die Einstellung auf eine andere Zielgruppe doch, eine "erwachsenere" Perspektive dazu einzunehmen.

Die Vielfalt der Texte, die dabei entstanden, war jedenfalls erstaunlich und für mich ebenso spannend wie für die SchülerInnen: von der Tagebuch-Reflexion über das eigene Ich über an Hermann Hesse erinnernde philosophische Betrachtungen angesichts fallender Blätter und des dahinfließenden Wassers eines Bächleins bis zu einer im Drogenmilieu angesiedelten Geschichte reichte die Palette. Häufig werden Jugendliche beschrieben, deren Versuch, über die Zugehörigkeit zu Peergruppen wie Punker, Mods, Hooligans oder Skinheads ihr Selbstwertgefühl zu steigern, schließlich in der Erkenntnis mündet, daß es darauf ankommt, einen eigenen Weg zu finden.

Erst im Anschluß an die Präsentation der SchülerInnentexte traten wir in eine Diskussion ein. Ihre "Botschaft" wurde der des Ausgangstextes gegenübergestellt, Gemeinsamkeiten und (notwendige?) Unterschiede herausgearbeitet. Schließlich mündet diese Einheit in einem Gespräch darüber, worin eigentlich die Identitätsfindung besteht, wobei vor allem der Gedanke Nachdenklichkeit bei vielen SchülerInnen auslöst, daß Anpassung ebenso dazugehört wie die Behauptung des eigenen Andersseins, daß es also darauf ankommt, die individuell als befriedigend empfundene Balance zwischen diesen beiden Polen zu finden.

Damit war unsere Beschäftigung mit dem "ich bin ich" zuende. Die Überlegungen, die es bei allen Beteiligten ausgelöst hatte, kamen aber im Verlauf des Unterrichtsjahres noch öfter zur Sprache, so z.B. als es um das Thema "Anderssein" ging und natürlich auch bei unserer Beschäftigung mit der Ausländerfrage. Das "ich bin ich" blieb also präsent.

Und auch als ich beim (schriftlichen) Jahresrückblick am Ende der 4. Klasse die SchülerInnen bat, die eindrucksvollsten Deutschstunden des Jahres zu beschreiben, wurde unsere Beschäftigung mit dem "Kinderbuch" überdurchschnittlich oft angeführt. Das macht Mut, die abgetretenen Pfade der "hohen Literatur" öfter mal zu verlassen und sich auf ein Experiment wie dieses einzulassen.

Textbeispiel:

Uta Remp: DAS GROSSE ICH-BIN-ICH

Joe war ein 15jähriger Junge, der in einer Arbeiterfamilie in den großen Wohnblöcken am Rande der Stadt lebte. Er wünschte sich nichts sehnlicher, als bei den 16,17jährigen akzeptiert zu werden. Oft beobachtete er sie, wie sie "Sitzungen" abhielten, sich betranken und einrauchten, meistens wurde von den dummen Ausländern geredet, die da einfach kommen und die Arbeitsplätze wegschnappen. Bald übernahm Joe ihr Gedankengut und bemühte sich, so zu werden wie sie, indem er sich die Haare schneiden ließ und sich auch so anzog. Die Jungs aus der Clique wurden auf ihn aufmerksam und merkten nach kurzer Zeit, daß Joe alles tat, was man ihm anschaffte. Er betrank sich fast jeden Tag, und das Rauchen war Pflicht.

Die Gruppe zog durch die Straßen und schrie ausländerfeindliche Parolen. Joe war immer einer derjenigen, die am lautesten schrien. Nichts zählte mehr für ihn, als von seinen Freunden akzeptiert zu werden. Er tat alles dafür, sogar als sie von ihm verlangten, ein türkisches Mädchen zu schlagen, willigte er ein, es bei der nächsten Gelegenheit zu tun. Er wußte, daß er damit dann in seiner Clique eine feste Position bekommen würde. So schlug er dem Mädchen vor seinen Freunden ins Gesicht und in den Bauch. Er fühlte sich aber nicht wohl dabei, als seine jubelnden Freunde mit ihm abzogen und das Mädchen am Boden liegen ließen.

Seit diesem Zeitpunkt begann Joe wirklich darüber nachzudenken, was so geredet wurde unter ihnen. Und bald kam er drauf, daß nicht alle Ausländer schlecht sind und uns die Arbeitsplätze wegnehmen. Als Joe mit seinen Freunden reden wollte, wurde er nur ausgelacht und bald auch nicht mehr akzeptiert, weil er auf seiner Meinung beharrte. Er hatte angenommen, daß ihn das stören würde, doch er fühlte sich plötzlich frei, seitdem er nicht mehr gezwungen war, so zu sein, wie die anderen es wollten. Joe hatte gemerkt, daß er nur mehr ein Hampelmann für seine Freunde war, der alles tat, was man ihm anschaffte. Und als er sich dann davon lossagte, fühlte er sich frei und konnte seine Persönlichkeit entfalten.

Martina Partilla

Das kleine IBI bei den großen und starken vierzehnjährigen IBIS

Was macht man/frau mit dem kleinen IBI in einer 4. Klasse (8. Schulstufe) einer AHS? Die SchülerInnen sind eher schwierig, oft auch leistungsverweigernd, schulablehnend und orientierungslos. Zwei Schüler haben die Klasse bereits während des 1. Semesters verlassen, um ihr "Glück" an einer anderen Schule zu suchen. Unterrichtsstunden zu den Themen "Standortbestimmung", "Wahl des Bildungs- und Berufsweges", "Lebensziele" ... haben viele unbefriedigte Gefühle in mir zurückgelassen.

Und jetzt das IBI-Projekt!

Würde es mich nicht noch weiter in den Sumpf der nicht geglückt zu bezeichnenden Deutschstunden hinunterziehen? Pubertierende, Orientierung suchende, sich sehr alt und sehr stark fühlende 14jährige SchülerInnen und ein *Kinderbuch*! "Die spinnt!" werden sie sagen, "Was soll das? Wir haben schon Wassermann und Kafka gelesen. Lächerlich! Kindisch! Sagenhaft, diese Lehrer!" Das Zusteuern auf den Sumpf scheint mir unausweichlich. Ich spüre aber gleichzeitig, daß mich Neugierde und Trotz gepackt haben. Das IBI ist eben stärker. Ich riskiere! Ich probier's, trotz allem!

Ich beginne mit einer Selbstdarstellung. Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, ihr "ICH" graphisch darzustellen. Es ist alles erlaubt: Worte, Zeichen, Farbgestaltung ... Jede/jeder soll sich einen Platz im Klassenraum suchen, wo sie/er alleine und ungestört arbeiten kann. Die fertigen *Ich-Gemälde* können im Klassenzimmer aufgehängt werden. Es ist wichtig, die Freiwilligkeit der Publikation zu betonen, denn Ich-Darstellungen sind schwierig und erfordern viel Vertrauen, auch sich selbst gegenüber.

Zu meinem Erstaunen werden alle sehr still und nachdenklich und beginnen zu arbeiten, nachdem sie sich noch einmal bei mir hinsichtlich der Anonymität und der Publikationsfreiheit abgesichert haben.

Am Ende der Stunde können die SchülerInnen und ich eine betrachtenswerte Ich-Bildergalerie bestaunen. Nachforschungen über die AutorInnen der Bilder werden angestellt. Es hängen erstaunlich viele Bilder an der Wand.

Eine für mich sehr spannende Stunde geht zu Ende.

Eine Schülerin, die mir ihr Bild erst nach dem Läuten auf dem Gang zeigt - sie hat ein großes, schwarzes Loch gezeichnet - macht mir klar, daß man nach dieser Unterrichtseinheit mit vielem rechnen muß. Eine gute Klassengemein-

schaft und SchülerInnen, die miteinander sensibel umgehen, sind eine notwendige Voraussetzung für die oben beschriebene Vorgangsweise. Offenlegung des Ichs macht verletzlich und angreifbar. Wichtig ist auch, anschließend Zeit für ein Gespräch zu haben. Das Gespräch mit der Schülerin verläuft für uns beide mutmachend, und mein anfängliches Entsetzen weicht einer Befreiung. Das Risiko hat sich gelohnt. Nun wage ich auch, das IBI zu den 14jährigen zu bringen.

In die nächsten beiden Stunden (für diese Einheit sollte eine Doppelstunde zur Verfügung stehen) nehme ich mein durch einen Zeitungsumschlag äußerlich unkenntlich gemachtes "Kinderbuch" mit und kündige Vorleseminuten an. Neugierig versammeln sich die SchülerInnen um mich, kichern und rätseln, was ich ihnen nun vorlesen würde. Nach den ersten Worten schreit eine Schülerin auf: "Das kleine Ich bin ich, das habe ich im Kindergarten gelesen", ein anderer Schüler meint enttäuscht und gelangweilt: "Ein Babybuch ..."

Ich versuche, mich nicht beirren zu lassen und lese weiter. Es wird doch wieder still, und wenn auch noch ein wenig verunsichert, genieße ich es doch, im Kreis zu sitzen, vorzulesen und Zuhörer geschenkt zu bekommen.

Unmittelbar nach dem Vorlesen fordere ich die SchülerInnen auf, erste Eindrücke auf Zettel aufzuschreiben, weiterzureichen und reihum schriftlich zu kommentieren. Der Wortlaut eines Zettels lautet:

"Apartheid. Nein, ich find, es hat mit Selbstsicherheit zu tun – Ich auch. Das Vieh verändert sich nicht, es wird nur sicherer. Ja, find ich auch."

Auf einem anderen Zettel steht:

"Eine Kindergeschichte für deprimierte Kinder. Es ist nur wichtig, daß man lebt, man muß nicht wissen, wer man ist. Sei nicht traurig! Ist ja nur eine Geschichte!" Manchen mag das eben Zitierte banal vorkommen, ich finde vieles aufschlußreich und diskussionswürdig.

Nach der Kommentarrunde werden Gruppen (3-5 SchülerInnen) gebildet.

Die Gruppenmitglieder schlüpfen in die Rollen von Buchkritikern und diskutieren, für welche Altersstufe das Buch geeignet ist. Sie verfassen eine schriftliche Buchrezension für eine Zeitschrift und geben begründete Altersstufenempfehlungen ab. Eine Gruppe übernimmt Beobachtungsaufgaben (Körperhaltung und Gestik der Diskutierenden, Zahl der Wortmeldungen, Beziehungen – wer bezieht sich auf wen, verwendete Sprachebene ...)

Die SchülerInnen sind mit viel Freude bei der Arbeit. Auch bei den SkeptikerInnen und Gelangweilten herrscht Interesse.

Als Hausübung ist ein Text zum Thema: "Ich bin ich" zu schreiben. (Die Wahl der Textsorte bleibt den SchülerInnen überlassen)

Es entstehen Innere Monologe, Erzählungen über Orientierung suchende junge Menschen, über Außenseiter, über Verhinderte und Behinderte ...

Die Texte sind sehr lesenswert. Wer will, vervollständigt die Bildergalerie durch einen Text. Die Bilder und Texte an der Wand begleiten uns noch viele

Unterrichtsstunden. Geglückte Deutschstunden in Serie sind in einer 4. AHS möglich.

Das IBI macht Mut, Neues und Ungewöhnliches zu riskieren.

Textbeispiel:

MARIAS BEKENNTNISSE

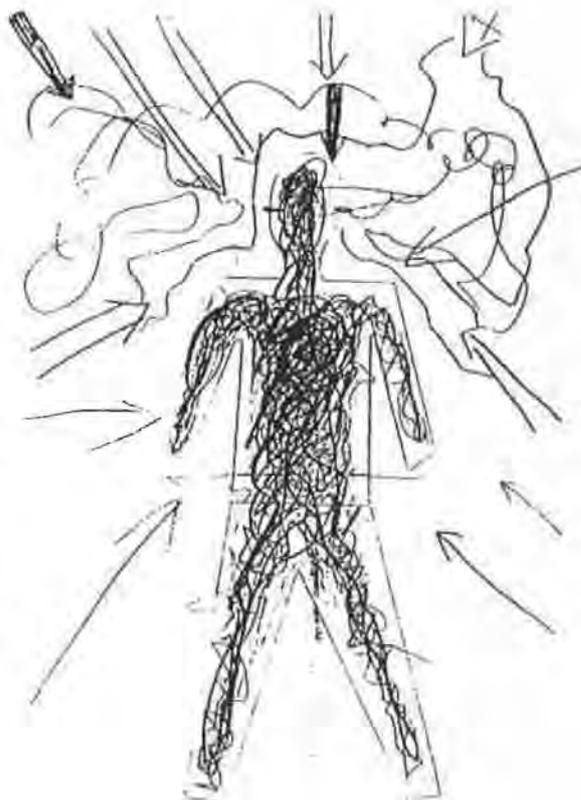
Ja, eigentlich stellt sich die Frage: "Wer bin ich?" Na gut, das kann man so beantworten: Ich bin ein Mensch, heiße Maria-Emilie Lichem usw., aber das bin ich nur scheinbar. Na gut, einen Namen hat jeder, aber in diesem Fall geht es um eine Person als Persönlichkeit. Das wiederum ist zu schwer zu beantworten. Meine Mutter sagte einmal: "Du solltest Dich mit vielen Dingen beschäftigen, dann hast Du nicht genug Zeit, Dir Probleme mit Deiner Selbstfindung zu machen, denn durch die viele Beschäftigung wirst Du schon draufkommen, wer Du bist, ohne Dir das Leben schwer zu machen." Na ja, das stimmt auch. Aber wenn ich vor dem Einschlafen noch nachdenke, was ich denn heute so gemacht habe, Falsches und Gutes, Richtiges und Unrichtiges, da muß ich mich einfach mit mir beschäftigen. Doch ich weiß etwas über mich, denn ich bin ein Mensch, der gerne mit anderen in einer großen Gruppe ist, in der man es lustig hat, daraufhin bin ich auch wieder gern allein mit mir, mit meiner Gitarre, oder ich sitze am Klavier und spiele. Ich träume vor mich hin. Ja, ich bin in einer Welt der Illusionen. Ich denke wie ein ganz kleines Kind daran, wie schön es wäre, wenn ... und dabei schaue ich gerne, wenn ich z.B. Klavier spiele, das Bild meines Urgroßvaters an, das über dem Klavier hängt.

In der Dunkelheit, in der ich gerne spiele, sieht man dann nur die hellen Stellen seines Gesichts, und ich stell mir vor, daß er mir beisteht – ja nicht nur das – oft fühle ich ihn auch so, als wäre er mein Partner (Schutzengel), der mir Ideen und Phantasie gibt.

Das sind aber alles keine Beschreibungen meines Ichs – nein, das sind Umschreibungen.

Doch mir fällt noch etwas ein. Ich bin – je nach Laune – entweder sehr aufgeregt – hüpfte viel herum – oder bin müde – unansprechbar, schweigsam, und das kann von einer Sekunde auf die andere wechseln.

Noch etwas, ich bin temperamentvoll, energisch, und wenn ich merke, daß jemand einen absoluten Schwachsinn oder eine Dummheit glaubt, und ich von meiner Meinung in diesem Punkt überzeugt bin, setze ich mich mit den besten Argumenten, die mir einfallen, dafür ein, daß er auch eine, die "gute"



Einstellung bekommt, liefert er aber bessere und überzeugendere Argumente, so lasse ich mich überzeugen, seltsamerweise gerne sogar. Denn dieses Gefühl, durch eine Diskussion etwas erreicht oder etwas gelernt zu haben, erfüllt mich mit dem Gefühl, einen Schritt gemacht zu haben.

Nun ja, um diese so wichtige Frage nach meinem Ich zu beantworten, gehe ich weiter zu der Frage: Woher komme ich?

Wohin gehe ich?

Woher ich komme? – Ich weiß nicht – Das ist zwar keine Antwort, aber meine erste Reaktion darauf. Ich habe mir noch nicht den Kopf zerbrochen, wo ich herkomme, nur wo ich hingehöre darüber schon. Ich habe z. B. sehr geteilte Freunde. Die einen sind ein wenig versnobt – doch zu denen, glaube ich, gehöre ich weniger, da ich sie und ihre penetrante Art nicht mag. Dann gibt es die von der Gruppe, mit der ich normalerweise ausgehe. Mit denen verstehe ich mich recht gut – doch die sind alle ein bißchen falsch, unehrlich und deshalb weiß ich auch nicht, ob ich zu ihnen gehöre.

Dann gibt es noch andere – die aber sind dafür sie selbst – spielen mir nichts vor, sind aber oft sehr vulgär und zu unaufhaltsam in ihren Wünschen, haben oft keine Manieren und deshalb weiß ich, daß ich dort wohl auch nicht so ganz hingehöre.

Zwar habe ich in all diesen Gruppen Freunde, doch sie passen untereinander nicht zusammen. Sie sind und sprechen alle nur einen Teil meiner Persönlichkeit an und nur mein momentanes Befinden.

Zur Frage: Wohin gehe ich?

Ich gehe nach Südwesten und nach oben. Ich will nach oben, und ich weiß, daß ich da nicht alleine bin. Doch meine Unreife, meine Unzuverlässigkeit und meine Un-sein-heit hindern mich, sowie zum Beispiel diese Hausaufgabe: Ich weiß, daß sie nicht richtig ist, ich habe mich ganz einfach mit dem Thema auseinandergesetzt und das ist dabei herausgekommen. Ein weiteres Beispiel ist, daß ich mir sicher bin, daß ich irgendetwas für die Schule für morgen vergessen habe. Und da ich nicht weiß, was es ist, kann ich es auch nicht ändern. Eine weitere sehr wichtige Frage ist: Wie werde ich diesen Aufsatz bloß beenden? Doch, um es den Lesern leichter zu machen – diese Frage dürft ihr euch beantworten.

Brigitte Fuchs

Der Affe im Wespennest

Zu dem Zeitpunkt, als in der Regionalgruppe beschlossen wurde, "Das kleine ich bin ich" von Mira Lobe im Deutschunterricht einzusetzen, unterrichtete ich eine 1. und 6. Klasse. Mir war von Anfang an klar, daß ich diese Geschichte in keiner der Klassen für sich allein stehen lassen, sondern sie in einen größeren Kontext einbinden wollte. Gerade in der 1. Klasse, in der der Aufbau einer Klassengemeinschaft durch zwei stark verhaltensgestörte Kinder ziemlich erschwert worden war und die SchülerInnen selbst sehr unter dieser Situation litten, bot es sich geradezu an, die Frage des Ichseins und der Bedürfnisse, die daraus erwachsen, zu thematisieren. Ausgangspunkt dazu war das Gedicht "Der Stuhl" von Hans Manz. Zunächst wurden von mir nur die ersten beiden Strophen des Textes auf einer Overhead-Folie präsentiert, und ich ließ die Kinder erraten, was die einzelnen Gegenstände, die im Text eine Rolle spielen, für ihre Existenz benötigen. Auf die Frage: "Und was braucht der Mensch?" versuchten die Kinder in Form einer selbstverfaßten Fortsetzungsstrophe ihre persönliche Antwort zu finden. In der nächsten Unterrichtsstunde klebten wir dann gemeinsam eine Collage aus den entstandenen Texten und versahen sie mit Illustrationen aus Buntpapier. Somit gestaltete sich der Übergang zur Lektüre des "Ich-bin-Ich", das wir reihum lasen, ohne Bruch. Sehr schnell hatten die Kinder erkannt, daß dieses bunte Tier vor allem deshalb traurig und allein sei und gerne träume, weil es anders aussehe und Freunde brauche. Als ich sie dann fragte, ob es etwas gäbe, das sie als typisch für sich selbst bezeichnen würden, so stellte sich heraus, daß sie sich entweder mit ihren spe-

Hans Manz

Der Stuhl

(Alltag)

*Ein Stuhl,
allein.*

*Was braucht er?
Einen Tisch!*

*Auf dem Tisch
liegen Brot, Käse,
Birnen,
steht ein gefülltes Glas.*

*Tisch und Stuhl, was brauchen sie?
Ein Zimmer,
in der Ecke ein Bett,
an der Wand einen Schrank,
dem Schrank gegenüber ein Fenster,
im Fenster einen Baum.*

*Tisch, Stuhl, Zimmer ...
Was brauchen sie?
Einen Menschen.*

*Der Mensch sitzt
auf dem Stuhl
am Tisch,
schaut aus dem Fenster
und ist traurig.
Was braucht er?*

ziellen Hobbies identifizierten oder einfach mit dem Wortlaut der Eltern antworteten: "Meine Mutti sagt, ich bin zu oft frech." Hausübung war es dann, eine Fortsetzungsgeschichte zum Thema "Die Erlebnisse des kleinen Ich-bin-Ich bei den ..." zu schreiben. Beliebt waren im Zusammenhang damit das Zusammentreffen des Ich-bin-Ich mit Hunden, bei denen es sich als Lebensretter bewähren durfte, oder mit Affen, die entweder zwar freundlich waren, aber doch den eigenartigen Namen des Tieres belächelten bzw. es zum Wettkampf herausforderten, wo sich dann das Ich-bin-Ich durch seine besondere Kunst des Fliegens profilierte. Andere ließen es wiederum seinen Zwillingsbruder oder das Land der Ich-bin-Ichs entdecken oder gar in einer Menschenfamilie Aufnahme finden. Auffällig für mich war, daß es eigentlich kaum Geschichten gab, die von Actionszenen lebten, wie ich sie auch oft bekomme.

Da das Thema "Klassengemeinschaft" so sehr im Raum stand, wollte ich auch noch unbedingt die Frage der Möglichkeiten und Grenzen des Auslebens der eigenen Person in der Gruppe zur Sprache bringen. In diesem Zusammenhang entstanden weiterführend zwei Plakatprojekte: einerseits ein Gemeinschaftsplakat "Das ist die I.b", worauf spontan aufgelistet wurde, was den SchülerInnen in der Klasse wichtig sei, Spaß und Freude mache sowie Kummer und Sorgen bereite; andererseits bat ich die Kinder im Anschluß an die gemeinsame Lektüre der Geschichte "Ich sehe mich" von Karin Bolte (Strickleiter 1) selbst einen Text zum Thema "Wie ich mich sehe" zu verfassen und gleichzeitig die Eltern (oder Verwandte) zu bitten, als "Hausübung" einen Gegentext zu schreiben, wie sie ihr Kind charakterisieren würden. Diese Darstellungen waren dann für mich eigentlich insofern sehr aufschlußreich, weil sie doch Einblick boten in die Eltern-Kind-Beziehung und sich auch die Ängste mancher Kinder besser verstehen ließen.

Beispiele von Schülerarbeiten aus der ersten Klasse:

"Ich bin Ich" im Dschungel

"Ich bin ich" flog durch den Dschungel und suchte Freunde. Es traf auf einen jungen Affen. Der Affe fragte: "Wer bist du, und wie heißt du, du buntes Tier?" "Ich heiße Ich bin ich", antwortete es. Der Affe sagte: "Das ist doch kein Name. Ich heiße Affe, und jeder weiß, wer ich bin und was ich kann. Was kann so ein "Ich bin ich"? Wahrscheinlich nichts!" "Ich kann sehr viel", wehrte sich "Ich bin ich". "Das glaube ich nicht", sagte der Affe, "aber wir können einen Wettkampf machen. Wer als erster beim großen Fluß ist, hat gewonnen." "Okay", sagte "Ich bin ich". Der Puma soll unser Richter sein", sagte der Affe. Der Puma gab das Startzeichen, und der Affe sprang blitzschnell von Baum zu Baum, und "Ich bin ich" flog ihm nach. Da rutschte der Affe ab und fiel in ein Wespennest. Er schrie laut auf, weil ihn die erste Wespe in den Po gestochen hatte. Da kam "Ich bin ich" geflogen und holte den Affen aus dem Wespennest. Der Affe war glücklich, denn es waren Fleischfresserwespen.

Wenn er noch eine Sekunde drinnen gewesen wäre, wäre er ums Leben gekommen. Er bedankte sich bei "Ich bin ich" und sagte: "Oh, kannst du fliegen! So einen Freund möchte ich haben." "Dann werden wir Freunde", sagte "Ich bin ich" zufrieden.
(Philip Fischer, 10 Jahre)

DAS kleine ICH-Bin-ICH

Jetzt hat er Freunde und sehr viel,
die spieln' mit ihm ein jedes Spiel.
Doch immer ist er traurig noch,
er braucht keinen Stuhl,
er braucht kein Bett,
er braucht kein großes, rundes Brett,
er braucht auch keine Lilie,
er braucht nur 'ne Familie.
Nun zieht er los,
durch Schlamm und Moos.
Er braucht 'ne Ma, er braucht 'nen Pa,
die immer sind dann für ihn da.
Und schon ist es passiert, er hat nicht aufgepaßt,
ein Stoß, ein Sprung, ein Schmerz.
Schon geht er in die Luft,
was war das für ein Schuft?
Ohnmächtig liegt er da am Boden,
mit seinen kunterbunten Zotten.
'Ne Frau, ein Mann und auch ein Kind
aussteigen aus dem Auto gschwind,
Sie heben's auf, wegen der Wunden,
zu Hause wird es dann verbunden.
Als das kleine ICH-bin-ICH die Augen öffnet,
fragt es sich:
"Ich bin Ich, aber wo ich wohl sein mag,
das ist hier die große Frag!"
Es schaute sich um
und tat ganz dumm.
Als das Kinde kam herein,
fragt es: "Wer magst du wohl sein?"
"Ich bin Ich!"
"Hast du gesprochen?
Kann ich dich hören?
Ich könnte es schwören!"
"Ja, du hast mich gehört
und richtig geschwört!
Bist du denn mein Pa?"
"Nein, ich kenn ihn nicht, und er ist nicht da!
Aber ich Sorge für dich, denn ich bin jetzt Deine Ma!"
"Oh ja! Jetzt hab ich zwar keinen Pa,
aber 'ne Ma, die ist immer für mich da!"
(Jadwiga Zemann, 10 Jahre)

Mein größtes Problem bin immer noch ich Das ich bin ich in der Oberstufe

Vom Ich ...

In der 6. Klasse hatte sich schon bei der Besprechung von Frischs "Andorra" gezeigt, daß die Identitätsfrage auf großes Interesse bei den SchülerInnen stieß. Hier versuchte ich über zwei Einstiegsspiele von der literarischen auf die eigene Person überzuleiten. Zunächst führten wir ein Namensspiel durch, in dessen Verlauf der jeweils rechte Sitznachbar im Kreis mit einer für ihn typischen Eigenschaft, die mit seinem Vornamen alliterieren sollte, belegt wurde. Das zweite Spiel bestand darin, ein Blatt in Text und Bild zu entwerfen, das verständlich macht, was sich in der jetzigen Lebenssituation für den/die Betreffende als wichtig erweist und was diese Erwartungen durchkreuzt. Ein/e zugeloste/r Partner/in stellte den anderen in der Gruppe dann die Person nach ihrem Entwurf vor. Als wichtig wurden sehr oft "Freunde" bzw. "Freizeitgestaltung" genannt; Familie, Sport, Geld, Fernsehen und Computer spielten ebenfalls eine erhebliche Rolle. Die meisten hüteten sich davor, allzusehr in die Tiefe zu gehen, trotzdem gab es auch Feststellungen wie "nicht mehr so oft Angst haben zu müssen, von den anderen nicht ernst genommen zu werden", "mit der eigenen Verwundbarkeit besser umgehen zu lernen" oder "Verantwortung für sich selbst übernehmen lernen". Als hemmend wurden Schule, Eltern und Streß erlebt.

... zum ich bin ich

Von hier aus konnte dann schnell eine Parallele zu Mira Lobes Text gezogen werden, die Frage der Identität stand damit konkret im Raum. Die SchülerInnen hielten in Form eines stummen Dialogs an der Tafel fest, welche Assoziationen dieser Begriff in ihnen spontan auslöste. "Beschreibung", "Name", "Lebenslauf", "Persönlichkeit", "Identitätskrise", "Wer bin ich?" "Identifikation", "Mut, sich selbst kennenzulernen" fielen als erstes, dann folgten "Freiheit", "Familie", "Sex", "Freunde", "Leistung", "Religion", erst ganz am Ende "Nationalität" oder "Vorbilder".

Als zweiten Lesetext behandelte ich dann noch Martin Walsers "Eine unerhörte Gelegenheit" aus den "Lügengeschichten" und versuchte im Anschluß an diese Unterrichtseinheit die einzelnen Diskussionspunkte in einem Tafelbild zusammenzufassen und mit einer wissenschaftlichen Argumentation zu verknüpfen, wobei ich mich auf den Artikel "Identität und Fremdverstehen in interaktion-

stischer und literaturdidaktischer Sicht" von Henriette Herwig (1980) stützte. Ich stellte an der Reaktion zweier Schülerinnen fest, daß gerade diese Vorgangsweise ungeheuer wichtig war, denn anscheinend hatten sie dringend die wissenschaftliche Bestätigung dafür gebraucht, daß es eben Widersprüche in einem selbst gäbe, die unaufgelöst blieben und die es gelte, in der Waage zu halten.

Von der Geschichte ...

Bei der nächsten Schularbeit stellte ich dann unter anderem die Aufgabe, eine altersgemäße Ich-bin-Ich Geschichte zu schreiben. Ich war erstaunt, daß sich mehr als ein Drittel der SchülerInnen für dieses Thema entschieden hatte – es war das erste Thema seiner Art in dieser Klasse und ich hatte keinerlei Vorübungen gemacht. Beim Lesen der Arbeiten erkannte ich, daß es den SchülerInnen vor allem darum ging, sich unter der Schutzhülle einer fiktiven Person eigene Entwicklungsphasen bewußt zu machen, sie nochmals zu durchleben oder sich in einer fiktiven Welt schreibend Ordnung zu verschaffen, wobei es natürlich auch Arbeiten gab, die sich an den Klischeevorstellungen der Jugendkultur orientierten und wenig eigenständige Modifizierung der einzelnen Stationen der Identitätssuche erkennen ließen.

... zum Buch

Noch vor Ende der Ferien entstand dann der Plan, die besten fünf Arbeiten auszuwählen und in Gruppen eine Art Buch herzustellen. In einer Redaktionsbe-



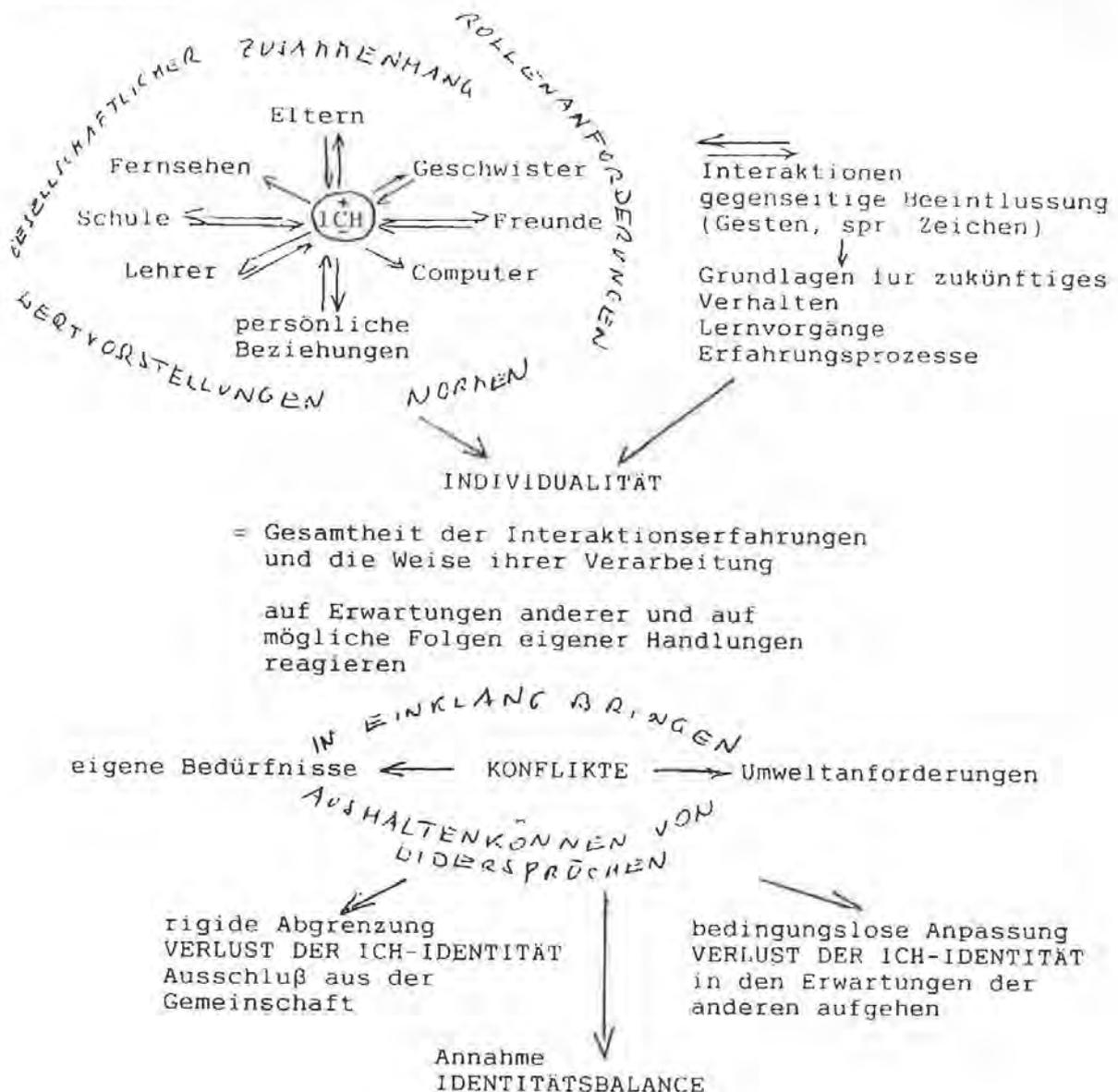
sprechung wurden dabei die Aufgabenbereiche der einzelnen Gruppenmitglieder in Selbstbestimmung aufgeteilt, Layout und Material der Binnenseiten und des Einbanddeckels besprochen. Die SchülerInnen machten sich dann daran, die Texte zu schreiben, mit Malfarben zu illustrieren, Fotos selbst herzustellen oder aus Illustrierten auszusuchen. Vier Tage standen dafür zur

Verfügung, und ich wurde während dieser Zeit kaum gebraucht. Das Ergebnis waren fünf in ihrem Aussehen völlig verschiedene Arbeiten, die jetzt in der Schulbibliothek ausgestellt sind. Diese Erfahrung hat mir gezeigt, daß es so sehr wohl noch möglich sein kann, selbst in der letzten Schulwoche vor den Ferien intensiv zu arbeiten und dabei interessante und ansprechende Ergebnisse zu erzielen.

Literatur

Henriette Herwig: Identität und Deutschunterricht. In: Kaspar Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980.

Tafelbild:



Beispiele von Schülerarbeiten:

DAS INSERAT/FREUNDSCHAFT

"Ich, Florian, bin 14 Jahre alt und suche Leute, die mir sagen, wer ich bin und zu wem ich gehöre. Interessenten bitte unter folgender Nummer: 185-65-84".

AUTOR: Michael KÜHNEL
 ILLUSTRATIONEN:
 Jeanna NIKOLOV,
 Mike MANGES
 SKRIPTOREN:
 Sabina FÜHRER, Christina HOFMANN
 AUSWAHL DER QUELLEN:
 Tobias BÄRTL
 QUELLENACHWEIS:
 Bilder (2): BRAVO
 Inserate: KRONENZEITUNG
 LAYOUT:
 Stefan KREPPPEL

Bleibt nur noch eine Gruppe, nämlich die, die mir gut gefällt. Ich würde gern hier, aber ich weiß nicht, wie sie wirklich sind.



Ich kenne die Leute dort schon ziemlich lange, nur, kenne ich sie wirklich?
 Schon oft wurde ich in letzter Zeit von „Freunden“ enttäuscht. Ich hab' lange gebraucht, um ihr wahres Gesicht wirklich zu entdecken.

Jetzt hab' ich fast keine Freunde mehr. Ich weiß nicht, ob das gut ist, aber ich glaube, daß die, die mir geblieben sind, wirklich zu mir halten."

Florian hat Probleme. Er ist nahe dran, zum Außenseiter gestempelt zu werden. Die einen wollen ihn nicht, die anderen will er nicht, und vor den dritten hat er Angst. Aus Verzweiflung hat er dann dieses besagte Inserat aufgegeben. Er hat gehofft, daß irgendwer seine Probleme verstehen würde ...

So oder ähnlich könnte ein Zeitungsinserat in irgendeiner "ach-so-schönen" Tageszeitung lauten. "Wer bin ich?" oder "Warum bin ich hier?" Das sind die Fragen, die sich bestimmt ein jeder von uns schon einmal gestellt hat. Wollen wir sehen, wie es unserem Florian ergangen ist, da er ja so ein Inserat nicht ohne Grund aufgegeben hat. (...)

"Bleibt nur noch eine Gruppe, nämlich die, die mir gut gefällt. Ich würde gern hin, aber ich weiß nicht, wie sie wirklich sind. Ich kenne die Leute dort schon ziemlich lange, nur kenne ich sie wirklich? Schon oft wurde ich in letzter Zeit von Freunden enttäuscht. Ich hab' lang gebraucht, um ihr wahres Gesicht zu entdecken. Jetzt hab' ich fast keine Freunde mehr. Ich weiß nicht, ob das gut ist, aber ich glaube, daß die, die mir geblieben sind, wirklich zu mir halten."
 Florian hat Probleme. Er ist nahe dran, zum Außenseiter gestempelt zu werden. Die einen wollen ihn nicht, die anderen will er nicht, und vor den dritten hat er Angst. Aus Verzweiflung hat er dann dieses besagte Inserat aufgegeben. Er hat gehofft, daß irgendwer seine Probleme verstehen würde ...

Ein Auszug aus der Produktion der Arbeitsgruppe Michael Kühnel (Text), Jeanna Nikolov, Mike Manges (Illustrationen), Sabina Führer, Christina Hofmann (Skriptorinnen), Tobias Bärtl (Auswahl der Quellen), Stefan Kreppel (Layout)

ER



IMPRESSUM

EDDA

© 1992 by EDDA Corporation
 Vienna Pressehaus, Leopoldsdorf
 Satz Reproduktion und Druck
 Vienna Pressehaus, Leopoldsdorf
 A-1020 Wien, Vereinsgasse 21-23

Lektorat: Univ. Doz. Albert Stöckl
 Fotogr. Leitung: DDR psych.
 Eduard Yusupov
 Schriftbild u. Koordin.: Mag. Doris Rohrbäck

-5-

Der Wintermorgen ist kalt und
 trostlos. Die Sonne ist noch nicht auf-
 gegangen. Der Radiowecker spielt in
 voller Lautstärke, "I'm so dizzy"
 "Unter der Decke ist es warm, ich
 will nicht aufstehen", denkt er. Die
 Mutter jagt ihn mit unangenehm
 lauter Stimme aus dem Bett.
 Anziehen, frühstücken, waschen und
 hinaus in die schreckliche Kälte.
 Die volle Schultasche hängt schwer
 an seiner Schulter. Die Straßen
 sind glatt, er muß aufpassen. Die
 Zigaretten sind knapp, er muß
 sparen. Seine Hausabgabe hat er
 nicht gemacht, er will nicht in die
 Schule.
 Die Straßenbahn, in die er sich hinein-
 zwängt, ist voller Schüler, "Streber",
 denkt er, "alles Idioten, die kein

-1-

anderes Ziel im Leben haben als
 Schule und Fernsehen und Fern-
 sehen und Schule, und wenn sie
 von ihren Fernsehsesseln aufstehen
 und sich umdrehen, sind sie alt
 und grau. Vielleicht reich, alt und
 grau, "na und". Seine schläfrigen
 Gedanken springen wild in seinem
 Kopf herum. Er kommt zu einem
 Schluß: Mein, heute geh ich nicht
 in die Schule zu diesen Schwäch-
 köpfen. Er verläßt die warme
 Straßenbahn und beginnt, nach
 einem warmen Café Ausschau zu
 halten. Die Gewissensbisse quälen
 ihn so sehr, daß er sich entschließt,
 im "Beisl" ein bißchen für den nächsten
 Test zu lernen.

MEIN TAGEBUCH 1992

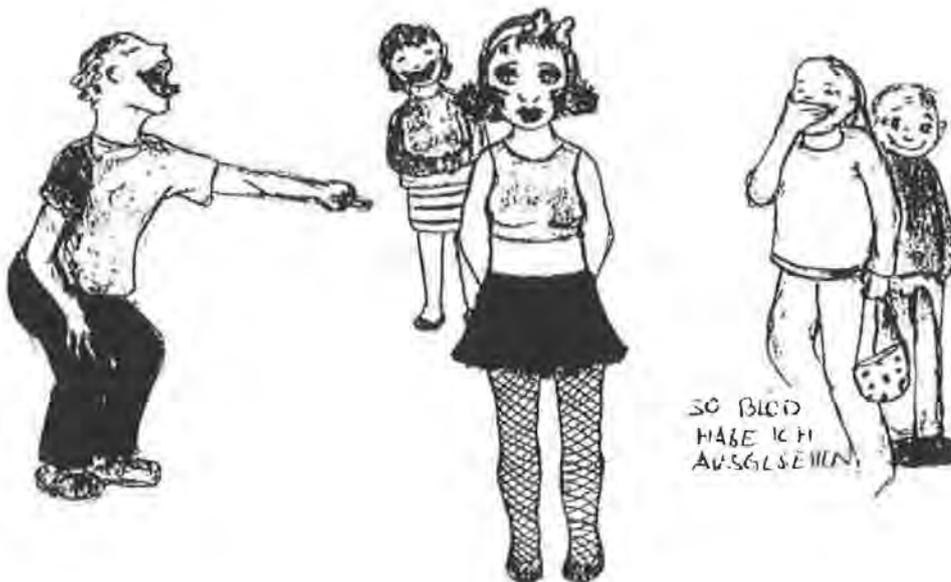
Wien, am 5. Juni 1992

Liebes Tagebuch!

Meine Lage hat sich um nichts gebessert. Ich raufe und hadere mit mir, daß ich nicht weiß, wie lange ich das noch aushalten werde. Ich muß jetzt einen Weg finden, wie ich mich selbst entdecke. Ich muß endlich etwas unternehmen. Ach ja, ich muß Dir noch etwas erzählen:

Heute habe ich die größte und peinlichste Situation meines ganzen Lebens gehabt. Katharina, Du erinnerst Dich an sie, ist ein gar nicht so übles Mädchen. Sie hat mich überredet, einmal ganz ausgeflippt in die Schule zu gehen, um aufzufallen, um nicht immer nur eine von vielen zu sein. Ich mochte überhaupt nicht, aber sie hat solange auf mich eingeredet, bis ich zustimmte. Und heute passierte es dann:

Alle haben mich ausgelacht und ausgespottet, warum ich nicht so bin wie ich bin und mich so ausgeflippt herrichte. Aber sie können das ja verstehen, wenn man so häßlich ist wie ich und keine eigene Meinung hat. Sie meinten auch, ich solle mir über mich keine Sorgen machen, denn ich stecke sicher nur in einer vorübergehenden "Identitätskrise" ...



Textauszug: Elisabeth Rosenkranz, Illustrationen: Jeanna Nikolov

Christine Gamel

Ich, das Bild

Didaktische Aufbereitung des Textes "Ich bin ich" von Mira Lobe

Meine erste Zielgruppe sind SchülerInnen der 4.Klasse AHS. Ich plane, zwei Unterrichtseinheiten mit dem "Ich bin ich" zu arbeiten. In der ersten Einheit bereite ich die SchülerInnen darauf vor, daß ich in der nächsten Unterrichtssequenz mit einem Kinderbuch arbeiten werde. Ich betone, daß ich mir der Schwierigkeit, einen solchen Text in ihrem Alter anzunehmen, bewußt bin. Ich lese den Text vor;¹⁾ die SchülerInnen sollen dabei vor allem auf den Inhalt achten. Nun soll in einem Satz die Kernaussage formuliert und auf einen Zettel geschrieben werden. Dafür stehen rund 5 Minuten Zeit zur Verfügung. Im anschließenden Gespräch lenke ich die Aufmerksamkeit auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Arbeiten der SchülerInnen. Es geht bei dieser Aufgabe einerseits darum, einen Gedanken in Sprache umzusetzen, andererseits aber auch zu vergleichen, welche Aussage für die einzelnen SchülerInnen die zentrale ist und welche unterschiedlichen Formen des sprachlichen Ausdrucks verwendet wurden. Damit wird das Thema des Textes auf die Ebene der Klassengemeinschaft übertragen.

Einige Beispiele, wie SchülerInnen ihre Kernaussage formulierten:

Alle sind verschieden, aber jeder ist etwas.

Jeder ist, wer er ist.

Jeder ist etwas Besonderes.

Jeder ist etwas anderes.

Und wurscht, wer man ist, man zählt etwas.

Thema der zweiten Einheit sind Textanalyse und Textproduktion: Was ist die Ausgangssituation des Ich-bin-ich? Was passiert dann? Welche Wendepunkte gibt es? Gibt es eine Lösung und wenn ja, welche? Die Textstruktur, die nach dieser Analyse deutlicher geworden ist, kann jetzt als Anregung für die eigene Textproduktion verwendet werden. Die Aufgabe lautet: Schreibe einen Text zur Kernaussage des Buches "Ich bin ich". Es steht frei, welche Textsorte gewählt wird. Die Arbeitszeit beträgt ca. 30 Minuten, bzw. die Arbeit soll zu Hause fertiggestellt werden.²⁾

Es entstehen Texte, in denen SchülerInnen über eigene Erlebnisse auf ihrem Weg zum Ich schreiben, aber auch Arbeiten, in denen die Selbstfindung von fiktiven Jugendlichen in einer bestimmten Situation geschildert wird.

Einige SchülerInnen haben Mühe mit der freien Textsortenwahl, deshalb wäre eine Variante mit Vorgabe einer bestimmten Textsorte als zusätzliches Angebot überlegenswert.

In einer 3.Klasse lade ich die SchülerInnen nach dem Lesen des Textes ein, sich selbst in Farben und Formen darzustellen. Sie bekommen weißes Papier in der Größe A3 und Stifte. Für diese Aufgabe haben sie 30 Minuten Zeit zur Verfügung.

Im Kreis werden die Arbeiten präsentiert; die Produzenten selber sollen sich das, was von den anderen im Bild gesehen wird, (Interpretationen sind strikt verboten) anhören. Wer will, kann am Schluß zu seinem Bild noch etwas sagen, die meisten hüten sich davor.

Auch hier wird die Kernaussage des Textes auf die Klassensituation übertragen – immerhin entstehen 25 verschiedene Zeichnungen. Durch das Beschreiben der Bilder werden über die Sprache wieder neue Facetten im Schüler-Ich deutlich. Insgesamt gesehen habe ich die Arbeit mit dem Kinderbuch als sehr spannend erlebt, weil sowohl die einzelnen SchülerInnen in ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten und die Beziehungen zueinander ein Thema waren, aber auch die Anforderungen des Deutschlehrplans abgedeckt werden konnten: ein Beispiel für Soziales Lernen im Rahmen des Deutschunterrichts.

Anmerkungen

- 1) Günstiger ist es, ihn in kopierter Form zum Selberlesen zur Verfügung zu stellen, da die Aufmerksamkeit relativ groß sein muß und viele Schüler/innen es nicht gewohnt sind, längere Zeit konzentriert zuzuhören.
- 2) Ideal wäre hier eine Doppelstunde, da die Texte dann in dieser Einheit auch noch präsentiert werden könnten.

Beispiele von Schülerarbeiten:

ICH, DAS BILD

Ich gehe spazieren.

Die Sonne scheint spätsommerlich auf die Gassen von Paris. Die Leute sitzen auf den Hausstufen in der Nachmittagssonne und einige dösen. Von Weitem dringt das Lachen von spielenden Kindern an mein Ohr.

Heute will ich zum Montmartre schlendern und den Portraitmalern neben dem Sacre Coeur zusehen.

Nach langem Marsch erreiche ich die Stufen zur Kirche.

Sie leuchten grellweiß in der Sonne.

Von den Stufen kann man ganz Paris sehen.

Träumerisch liegt die Stadt da unten im Tal.

Betäubt von der Schönheit gehe ich die Stufen hinauf zum Platz vor der Kirche.

Ich sehe mir die verschiedenartigen Bilder an.

Ich suche mir einen Weg durch das Gewirr von Pinseln, Farben, Malern und Gemalten.

Doch so plötzlich, nur aus den Augenwinkeln, sehe ich ein Bild.

Wie magnetisch angezogen, gehe ich langsam zu dem Gemälde.

Auf dem weißen Papier strahlt mich ein bildhübsches Mädchen an.

Sie hat rotbraune, gewollte Haare, braune Augen und ihre Lippen sind so rot, wie die Blüten einer Rose,

Sie hat ein langes, luftiges Sommerkleid an, fast durchsichtig, So wunderschön ist sie.

Lange bleibe ich vor dem Bild stehen, merke nicht, was um mich herum geschieht.

Langsam gehe ich weg, suche mir einen Weg durch die Paletten und Leute.

Seit dem Ausflug zum Montmartre kann ich nicht mehr ruhig schlafen. Am Abend stehe ich vor dem Spiegel, male mir aus, wie ich denn mit rotbraunen, gewollten Haaren aussehe.

Ich rätsle herum. Soll ich zum Frisör gehen?

Soll ich mir neues Gewand leisten?

Rotbraune, gewellte Haare, fast durchsichtiges Kleid

Nach ein paar Tagen, ich gehe auf der Champs-Elysees spazieren, sehe mir Auslagen an.

Die Sonne scheint auf die Auslagenfenster.

Ich sehe mein Spiegelbild darin.

Doch, ist das wirklich mein Aussehen?.

Bin ich das wirklich?

Mir entgegen schaut eine hübsche, zierliche Gestalt.

Sie hat rotbraun gefärbte Haare.

Im luftigen Kleid, fast durchsichtig, stehe ich da, sehe mir Auslagen an auf der Champs-Elysees!

Die Burschen, die an mir vorbeigehen, schauen mich an, pfeifen mir nach.

Ist das ein Leben, das sich jedes Mädchen wünscht?

Ich weiß es nicht.

Meinen Freundinnen und Freunden gefalle ich mit den rotbraunen, gewellten Haaren und dem fast durchsichtigen Kleid.

Doch will ich das wirklich?

Will ich wirklich so sein?

Wie ein Model herumlaufen und mir die Gesichter der Burschen, die an mir vorbeigehen, ansehen?

Ich habe es satt.

Die Leute sitzen auf den Hausstufen in der Nachmittagssonne, wundern sich über mich.

Doch ich merke nichts, was um mich herum passiert.

Habe keine Freude daran, die Flecken, die die Sonne auf die Häuser, Stufen und Straßen wirft, zu betrachten.

Ich laufe geradeaus nach Hause, ohne die Umgebung zu genießen.

Zuhause wasche ich mir die Schminke herunter, ziehe mir statt des fast durchsichtigen Kleides, meine alten Jeans an und mein schwarzes T-Shirt.

Gehe hinaus, sehe die Leute, die auf den Hausstufen sitzen und grüße sie, erleichtert und herzlich.

Ich gehe auf den Montmartre.

Die Stufen der Kirche leuchten grellweiß in dem spätsommerlichen Licht.

Ich gehe zum Hauptplatz über die Stufen.

Sehe mir die Bilder der Maler auf dem Montmartre an.

Sehe das Bild mit dem wunderschönen Mädchen.

Heute hängt es in meiner Wohnung und es erinnert mich an die Schminke im Gesicht, an die rotbraun, gewellten Haare und an das fast durchsichtige Kleid, das ich angehabt habe. Dann denke ich daran, wie dumm ich damals gewesen war.

(Julia Wlcek)

WER BIN ICH?

Ich glaube, jeder gelangt einmal an einem Punkt, wo er erfahren will, wer er ist. Und wenn man sich wirklich sehr bemüht, das herauszufinden, so wird man bemerken, daß es nicht nur positive Seiten an einem zu entdecken gibt.

Ich weiß nicht mehr genau, wann ich anfing "mich selbst zu finden", doch glaube ich, daß es in der Volksschule war. Ich hatte gerade eine Auseinandersetzung mit einer Kollegin, die mich fragte: "Na, wer bist denn du schon."

Ich fragte mich wer ich wirklich war. Ich versuchte mir zunächst die Frage zu beantworten, indem ich meine Eltern, und Großmütter, über meine Vorfahren interviewte. Auch, mein zu der Zeit noch lebender Großvater, erzählte mir etwas über meine und seine Vorfahren. Doch was brachte es mir, zu erfahren, was meine Vorfahren für große Taten vollbrachten, bzw. was sie von Beruf waren. Schließlich sind sie schon gestorben.

Als ich bemerkte, daß ich so zu keinem Ergebnis kam, das meine Frage zu meiner Zufriedenheit beantwortete, versuchte ich, an die Frage anders heranzugehen.

Ich fragte meine Freundinnen, und Freunde, was sie von mir hielten. Doch diese, so glaube ich, trauten sich nicht, etwas Negatives über mich zu sagen, da sie Angst hatten, mich zu verletzen

Ich wußte von zu Hause, daß ich neugierig und daß ich teilweise eine "Tratschgans" war. Doch ich erfuhr auch, daß ich sehr pflichtbewußt aber auch stur war und manches nicht einsehen mochte.- Wie es jetzt auch noch teilweise der Fall ist.

Außerdem bin ich wechselhaft: einmal hilfsbereit, ein anderesmal egoistisch.

Teilweise war ich mit der Kritik, die ich bekam, zufrieden, zumindest mit der positiven.

Doch ich wollte immer so sein wie meine Freundin Bettina. Teilweise gelang es mir auch, aber ich sah, daß das nicht mehr ich selbst war.

Deshalb wurde ich wieder ich, und ich erkannte, daß ich von vielen Menschen verschiedene Eigenschaften hatte.

So bemerkte ich zum Beispiel, daß ich sehr nach meiner Tante und nach meinen Vater kam. Das bekomme ich auch immer wieder gesagt, weil ich mich sehr für Sprachen interessiere, und sogar wie alles aufhebe.

Doch bin ich immer noch auf der Suche nach mir selbst. Denn ich weiß, daß ich mich täglich verändere. Außerdem verändert sich täglich die gesellschaftliche Stellung, da man einmal beliebter, und einmal weniger beliebt ist.

Ich glaube, daß es wichtig ist zu wissen "wer man ist", zumindest ein Stück, denn davon hängt es ab, ob man sich, zum Beispiel bei Freunden, wohl fühlt oder nicht.

(Maria)

Helene Socher

"Spüren – Fühlen – Denken"

Ein Unterrichtsprojekt

Die Suche nach geeigneten Möglichkeiten, den SchülerInnen eine Gegenwelt zu ihrem bestehenden persönlichen und dem sehr streng strukturierten wie auch reglementierten Schul-Alltag (Ganztagsschule, Fünf-Tage-Woche) zu eröffnen, sie vielleicht auch ansatzweise dem vereinnahmenden "*Totalitarismus der Geräte*" (G. Anders) entziehen zu können, führte zur Aufnahme imaginativer Verfahrens- und kreativer Arbeitsweisen in meinen Deutschunterricht: z. B. Visualisieren, Tagträumen, Phantasiereise, Interaktionsspiele, Kontakt- und Symbolzeichnen, nonverbale Kommunikation, Ausdruckszeichnen, Pantomime, Märchen- und Rollenspiele, Collagen, Modellieren, Malen, Bewegung ... Durch schrittweise Erprobung und spielerisches Vertrautmachen und Vertrautwerden mit einzelnen Techniken stellten sich diese als brauchbares Medium heraus, das in den SchülerInnen angelegte, vorhandene schöpferische Potential anzusprechen, zu aktivieren und die Alltagsroutine des Regelschulwesens etwas zu durchbrechen.

Die Rückkehr zur Sinnlichkeit

Hinter dem Einsatz imaginärer Verfahren im Unterricht steht der Impetus, die etwaige Entfremdung von sich selbst, voneinander, von den Dingen und Inhalten aufzuspüren, ihr zu begegnen und sie allmählich zu benennen. Das bedeutet für alle Beteiligten, SchülerInnen und Lehrerin, sich darauf einzulassen, Gefühlsqualitäten zu erleben, sinnliche Wahrnehmungen wiederzubeleben, zu schärfen, zu artikulieren und anschließend zu relativieren, indem sie in Handlungen umgesetzt werden. Das heißt, der Weg des Lernens führt in diesem Falle von den primärprozeßhaften, sinnlichen Wahrnehmungen wie Spüren, Fühlen, Schmecken, Riechen, Kosten, Tasten, "Begreifen" ... zur sekundärprozeßhaften Umsetzung in bildliche Vorstellung, Erkennen, Verstehen, Ausdrucks- und Aktionsweisen, Tagträume, Verbalisieren, Darstellen, Schreiben, kognitive Leistungen und zu den beide Prozesse begleitenden Gefühlsqualitäten. Dabei besteht die Möglichkeit, sich kurzzeitig von den Bildern anderer Menschen bzw. von der durch andere gestalteten Welt (Alltagsgegenstände, Wohnung, Kleidung, Spielzeug, Freizeit, Lernstoff, Konsumwelt, Fernsehen, Film, Ordnung, simulierte Welt, ...) zu distanzieren und sich einer noch nicht gestalteten oder selbst zu gestaltenden Welt zuzuwenden.

Imaginative Verfahrensweisen berühren alle Ebenen des Daseins, die physische, psychische, emotionale, kognitive und soziale. Sie erlauben Differenzierungen und Teildifferenzierungen in der Wahrnehmung, Betrachtung, Bewertung ... vorzunehmen, sie später auf größere Zusammenhänge zu übertragen und durch die dabei entstehenden sinnlichen Erfahrungen mehr oder größere Lebensqualität zu erreichen, etwas über sich selbst, das Eigene und das Fremde, sowohl das eigene wie das andere Fremde, zu erfahren. Bereiche, zu denen im privaten wie im schulischen Alltag der Zugang mehr und mehr ausgespart wird oder oft fehlt, da unter anderen relevanten Auslösern durch Automatisierung, Bürokratisierung, Techni- und Mechanisierung, Informationsflut und industrielle Simulation von Lebenswelten selbst sinnliches Erleben zunehmend hergestellt und organisiert wird. Es kommt zur Deprivation realen sinnlichen Erlebens, unmittelbare Erfahrung wird in einem nicht zu unterschätzenden Maße durch mediale Erfahrungsangebote ersetzt, sind doch die Medien im familiär-häuslichen Bereich permanent präsent und zeichnen sich durch unmittelbare Zugriffsmöglichkeit aus. Der Verlust unmittelbarer Erfahrung in den verschiedenen Lebensprozessen, in welche die SchülerInnen eingebunden sind, zeitigt in der Folge einen neuerlichen Erlebens- und Erfahrungs-Hunger, der wiederum häufig mit Fernsehen, Kino, Computerspielen, Videos etc. gestillt wird.

Nicht gelebtes Leben – menschliche Beziehungen, spannende Erlebnisse und Handlungen – wird ersetzt und ins Haus geliefert. Die meisten SchülerInnen befinden sich in einer Welt, die als Umwelt des Subjekts überquillt von sprachlicher und bildlicher Information (von Häuser- und Plakatwänden, Kleidung, Fernsehen, Zeitschriften, Verpackung, ...). Realität wird weniger gelebt, sondern als vorgeformte Welt, als Dokumentation vielfach wahllos und unkritisch konsumiert. Das erlaubt den betreffenden Rezipienten zwar ein gewisses Maß an Regression und Eskapismus, kann aber auch – neben anderen nachteiligen, störenden Einflüssen oder Determinationen – Defizite, "auffällige" und destruktive Ausformungen im Verhalten und in den Persönlichkeitsäußerungen mancher junger Menschen verstärken bzw. hervorbringen.

Wie man im Unterricht beobachten kann, manifestieren sich diese in vielgestaltiger Weise, wie etwa in einer reduzierten Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit, Kritiklosigkeit, Suggestibilität, Identifikation mit irrealen oder ungünstigen Vorbildern, in Problemen mit sozialen Bezügen, Beziehungs- und Kontaktarmut, in der Nähe-/Distanz-Problematik, in Unruhe, Hypermotorik, Abgestumpft- und Abgebrühtsein, aggressivem Verhalten bis hin zu tätlichen Auseinandersetzungen, in dauerndem Reden, in Sprachlosigkeit, Stören, Auffallen-Wollen, fäkalexpressiven Attacken, ... um nur einige der am häufigsten auftretenden Auffälligkeiten zu nennen.

Auf der "Sprachebene" kommt es zu einem Mangel an Sprechgelegenheit, zu geringerer Ausdrucksmöglichkeit, reduziertem Wortschatz, zu Sprachunlust, Sprachvergröberung, Sprachverarmung und Sprachlosigkeit, zu geminderter Dialogbereitschaft, zu fragmentarischem Sprechen (wenig Möglichkeit der Wahl des treffenden Ausdrucks, unvollständige Sätze, Ja-Nein-Sätze, Ein-Wort-Sätze, Sprachklischees, Phrasen, Slogans, ...). Dazu kommt die Gefahr, sich nicht verständlich machen zu können bzw. nicht verstanden zu werden. Mit diesen Erscheinungsformen korrespondiert nicht zuletzt die Verarmung des Erlebens und des Individuums überhaupt, denn das Innere des Menschen braucht, wie Günther Anders¹⁾ sagt, den Reichtum und die Subtilität der Rede, um Bestand zu haben.

Mit dem überwiegend vorhandenen Desinteresse am Lesen geht ein weiterer Erlebensbereich verloren. Leseschwäche, inhaltliches Verstehen geschriebener und gesprochener Sprache sowie Rechtschreibschwierigkeiten stellen den ganz normalen Alltag im Deutschunterricht (der städtischen Hauptschule) dar. Die meisten SchülerInnen finden kaum oder nie den Weg in eine Buchhandlung oder Leihbücherei, sondern suchen vorzugsweise die Videothek auf. Damit bestätigt sich wohl, wie I. Lemke²⁾ sagt, daß Videotheken die audiovisuelle Nachfolge von Lesezirkeln und Leihbibliotheken angetreten haben.

Eine Chance für den Deutschunterricht

Mit der Aufnahme imaginativer Verfahren und kreativer Arbeitsweisen in den Deutschunterricht wird die Intention verfolgt, eventuell ein Stückweit den genannten Phänomenen gegensteuernd oder ausgleichend begegnen zu können und dadurch einzelnen SchülerInnen neue Erlebens-Dimensionen zu eröffnen. Das kann dadurch geschehen, daß durch das gemeinsame und Selbst-Erleben eine entspannte Atmosphäre geschaffen wird, die das Gefühl in den SchülerInnen aufkommen läßt, ich/wir bestimme(n) über mich/uns, für mich/uns, was ich/wir möchte(n), wann und wie ich/wir etwas mache(n). Es erhöht das Gefühl der Autonomie der SchülerInnen, wenn ihnen ermöglicht wird, wenigstens kurzzeitig aus dem vorschriftsmäßigen Unterrichtsgeschehen auszusteigen und etwas zu lernen, das nicht mit den herkömmlichen schulischen Leistungs- und Beurteilungskategorien erfaß-, meß- und bewertbar ist. (Wie es sich zeigte, stellt dies für die SchülerInnen eine durchaus befriedigende Erfahrung dar.)

Da es für imaginative und kreative Arbeit und Umsetzung keine Benotung gibt, entfällt der Leistungsdruck. Er weicht der Erfahrung, angenommen und sicher zu sein, ohne ge-/erlerntes Wissen beweisen zu müssen, sondern als junger Mensch mit individuellen Eigenarten, Meinungen, Möglichkeiten, Vorlieben, Problemen, Schwächen, ... wichtig und in Ordnung zu sein. Das hilft auch

dabei, die Überbewertung schulischer Leistungen, guter und schlechter Benotung zu relativieren.

In den imaginativen und kreativen Prozessen erfahren die SchülerInnen, daß Phantasie, Gefühl, Wunsch, Traum, emotionale Äußerungen, Affekte real existierende Phänomene, und ebenso wichtig – und vor allem zulässig – sind wie kognitive, körperliche und manuelle Leistungen. Außerdem eröffnet sich hier auch die Chance für die SchülerInnen, individuell zu lernen, selbst aktiv und produktiv zu sein, statt überwiegend reproduzierende Tätigkeiten durchzuführen. Das Kennenlernen eigener Impulse, Phantasien, Wünsche, unangenehmer Strebungen, Schwächen etc. stärkt allmählich Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein und erhöht die Selbstsicherheit. Das Vertrauen in sich selbst, eigenes Fühlen, Denken und Tun kann sich einstellen, kann wachsen oder sich festigen.

Insgesamt eignen sich die genannten Techniken dazu, eine Situation der Entspannung zu schaffen, in der es Gelegenheit zum Auftanken gibt, in welcher Raum für Selbst- und Gemeinschaftserfahrung geboten wird, in welcher Nähe wie Distanz im Schutz anderer erlebt werden können und die Möglichkeit besteht, Vertrauen in sich selbst, die anderen und zur/zum Lehrer/in zu entwickeln und Achtung voreinander zu haben. Die Ziele, an welche eine Annäherung angestrebt wird, stehen keineswegs im Gegensatz zu den geforderten Unterrichtsprinzipien, didaktischen Grundsätzen und Lernzielen aus den Bereichen Sprechen/Schreiben. So entsprechen die imaginativen Verfahren und kreativen Arbeitsweisen, da sie Dynamik erlauben, ja fordern und in ihren Anwendungsweisen modifizierbar sind, sowohl der Zeit- und Lebensnähe als auch der Kindes- und Altersgemäßheit. Gleichzeitig erfüllen sie den Gedanken der Konzentration der Bildung, werden doch verschiedenste Erfahrungs-, Lebens- und Wissensbereiche berührt, denen dann zur Materialisierung sinnlicher Wahrnehmung und emotionalen Erlebens und zur Umsetzung in Handlungen Techniken, Arbeitsmodi und Kenntnisse entlehnt und eventuell neue in diese eingebracht werden. Mit dem vorgestellten Projekt sind außer Deutsch zum Beispiel die Fächer *Biologie*, *Bildnerische Erziehung*, *Musikerziehung*, *Leibesübungen* ganz besonders angesprochen.

Es ist ein Lernziel des Deutschunterrichtes, durch gemeinsames und individuelles Erleben zum gemeinsamen Sprechen, Handeln und Lernen zu gelangen, sich und andere zu informieren, zu erzählen, zu unterhalten. Zweifellos sind die genannten Verfahren ein sehr geeignetes und von den SchülerInnen der Versuchsgruppe gerne angenommenes Instrumentarium und Szenarium, um den einzelnen Lern- und Erziehungszielen etwas näher zu kommen. Diese ergeben sich auf ganz natürliche Weise aus dem sich situativ gestaltenden Geschehen, den unterschiedlichen Arbeitsphasen und -bedingungen (was aber durch die

Wahl einer speziellen Thematik und Technik selbstverständlich auch gezielt gelenkt oder schwerpunktmäßig angelegt werden kann), sind meist nicht explizit in den Vordergrund gerückt, um der Spontaneität entgegenzukommen und stehen in einem für die SchülerInnen verständlichen, nachvollziehbaren Kontext. Auftretende Unklarheiten, Verunsicherungen, Konflikte, Probleme, Fragen, Kritik, Ablehnung etc. werden mit ihrem Spürbar-, Angesprochen- und Sichtbarwerden aufgenommen, bearbeitet und möglichst einer Lösung zugeführt.

Zur Veranschaulichung soll ein Modell skizziert werden, in welchem imaginatives Verfahren und kreative Arbeitsweise gleichermaßen Anwendung finden. Es baut auf dem Entwicklungsmodell von T. Reinelt und G. Gerber³⁾ "*Spüren – Fühlen – Denken*" auf, das für die Anwendung im Unterrichtsgeschehen modifiziert und in folgender Weise durchgeführt wurde:

"SPÜREN – FÜHLEN – DENKEN – SPRECHEN – SCHREIBEN"

Vorbemerkungen zur Klassensituation

Bei der Versuchsgruppe handelt es sich um eine I. Leistungsgruppe einer Hauptschule, die ich durch vier Jahre aus Deutsch unterrichtete. Zum Zeitpunkt der Durchführung des nun vorgestellten Modells besuchten die 16 SchülerInnen die 3. Klasse.

Diese Schülerzahl ist natürlich außerordentlich ideal und bietet sich für Experimente geradezu an. Ausreichend Zeit und Raum für alle Beteiligten stehen zur Verfügung, stellen eine günstige Voraussetzung für die Umsetzung verschiedener Vorhaben dar und bringen keine größeren organisatorischen Schwierigkeiten mit sich.

Die SchülerInnen wurden von der ersten Klasse an relativ regelmäßig mit Imaginations-, Interaktions- und Kontaktspielen konfrontiert und vertraut gemacht. Das waren anfangs einfache Entspannungsübungen und kurze Sequenzen, in welchen die SchülerInnen die Augen schlossen und – z. B. zu einer vorhandenen Situation oder Thematik, einem zu bearbeitenden Gedicht, einer momentanen Stimmung – versuchten, in sich hineinzuschauen, hineinzuhören, zu phantasieren, Bilder, Farben, Formen, Töne aufsteigen zu lassen, im Anschluß daran dem Erlebten verbal Ausdruck/Gestalt zu geben und weiter in Spiel, Bewegung, Mimik, Gestik, Bild oder Text umzusetzen. Manchmal wurden kurze Musik- oder Textpassagen als Einstieg in eine Entspannungs- und Imaginationsphase vorgespielt oder vorgelesen, welche die SchülerInnen dann unter einem bestimmten Aspekt oder Arbeitsauftrag fort-

führen sollten, wenn es beispielsweise darum ging, selbst Gedichte, experimentelle Lyrik, Schnappschüsse, Phantasiegeschichten ... zu produzieren oder auch, wie in der vierten Klasse, ein Thema zu erörtern, über Gefühle, Probleme, Konflikte zu sprechen, zu argumentieren und zu schreiben.

Mehr und mehr konnten – bis zur dritten/vierten Klasse hin – kurze Tagträume und schließlich ganze Phantasiereisen mit den SchülerInnen inszeniert werden. Das dazu nötige gegenseitige Vertrauen und das zur Lehrerin sowie die Sicherheit in sich selbst und in die Situation waren soweit entwickelt, daß die Phantasiereisen mit geschlossenen Augen, auf mitgebrachten Decken am Boden liegend (vorher fanden sie sitzend statt), veranstaltet werden konnten. Was ursprünglich für alle Beteiligten spielerische Abwechslung und eine angenehme Auflockerung der Alltagsroutine bedeutete, entwickelte sich zu einer Besonderheit, die der Neugier und Experimentierfreude der SchülerInnen entgegenkam, und zu einem Bedürfnis, dessen Erfüllung sich die SchülerInnen "gönnen" oder holen wollten (trotz des Auftauchens sehr persönlicher Probleme und Betroffenheit und nicht immer angenehmer Inhalte). Es war beeindruckend, wie diese Form der Arbeit mit und innerhalb der Versuchsgruppe positiv angenommen wurde und allmählich einen festen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens bildete. Kam es zu längeren Pausen zwischen den einzelnen "Gruppensitzungen", wurde der Wunsch nach einer "Phantasiereise" von den SchülerInnen selbst angemeldet. Im vierten Jahr der gemeinsamen Arbeit bedurfte es keiner besonderen Absprachen mehr, die Festlegung eines Termines genügte, und die SchülerInnen erschienen ganz selbstverständlich mit ihren Decken unterm Arm und warteten meist schon, am Boden sitzend oder liegend, auf die gemeinsame "Reise". Medien, die zur späteren Umsetzung benötigt wurden, hatten sie ebenso selbständig bereitgestellt.

Vertrauen zueinander und Achtung voreinander hatten sich innerhalb der vier Jahre in einer erfreulichen Weise herausgebildet, die SchülerInnen sprachen erstaunlich offen und frei über ihre Phantasien, Wünsche, (vermeintlichen) Schwächen und realen Bezüge. Wieviel und was sie berichten wollten, entschieden sie dabei allerdings immer selbst. Tauchten Konflikte auf, die nicht vor allen diskutiert werden wollten, konnten die SchülerInnen ein Einzelgespräch mit mir führen, eine andere Lehrperson ihres Vertrauens oder eine Person außerhalb der Schule aufsuchen.

Für die Durchführung der nun vorgestellten Einheit standen uns zwei Stunden zur Verfügung. Selbst bei einer Schülergruppe von 16 SchülerInnen ist diese Zeit für das umfassende Programm knapp bemessen. Daher müssen alle organisatorischen Fragen vorher geklärt und die zu verwendenden Materialien bereitgestellt sein. Im einzelnen heißt das:

- * Jede/r Schüler/in erhält einen Platz, an dem er/sie ungestört arbeiten kann, einen Tisch und einen Sessel (die Wände entlang aufstellen, damit der Raum in der Mitte frei bleibt)
- * Auf den Tischen werden die Materialien bereitgelegt: Farbstifte, Filzstifte, Deckfarben, 2 Zeichenblätter, Wasser
- * In der Mitte des Raumes werden die Sessel für die Gesprächsrunde kreisförmig aufgestellt

Ablauf des Geschehens

1. Die SchülerInnen bilden mit der Lehrerin eine *Gesprächsrunde*. Alle notwendigen Erklärungen für den Verlauf der ersten fünf Sequenzen werden gegeben, Fragen können noch gestellt werden.
2. Kurze *Einstimmungs- und Entspannungsphase*: Bequem sitzen, Sitzfläche, Sessellehne im Rücken und den Boden unter den Füßen spüren, sich angenehm, ruhig, sicher und entspannt fühlen; versuchen, ganz bei sich selbst zu sein und alles andere um sich, draußen, Geräusche etc. nebensächlich "sein" lassen, Störendes loslassen, Augen schließen, regelmäßig atmen ... (Für Entspannungstechniken gibt es einschlägige Literatur.)
3. Jede/r Schüler/in erhält nun von der Gruppenleiterin in die geöffneten Hände (Augen bleiben geschlossen!) ein unterschiedliches *Primärobjekt*, d.h. ein Objekt, welches nicht durch die gestaltende Kraft einer Person verändert ist: eine Muschel, Kastanie, Nuß, ein Pokerl, einen Stein.
4. Die SchülerInnen *spüren* dieses und versuchen zu *erkennen*, worum es sich bei "ihrem" Objekt handelt. Sie fühlen, tasten, schmecken, lecken, kosten, riechen, horchen, drehen, wenden es. Sie achten dabei auf die entstehenden Gefühle, Stimmungen, Wahrnehmungen und sollen auch Details registrieren.
5. Das "Objekt" wird – bei geschlossenen Augen – unter den eigenen Sessel gelegt (man kann dabei helfen). Dann geht die/der Schüler/in zu ihrem/seinem Tisch und *zeichnet oder malt ihren/seinen Gegenstand* aus der Vorstellung. Danach "befühlt", "spürt" sie/er ihr/sein Objekt nochmals und bringt eventuelle Korrekturen an der Darstellung an.
6. *Gesprächsrunde*: die SchülerInnen denken und sprechen, jede/r einzelne Schüler/in berichtet das Erlebte, die Wahrnehmungen, Gefühle. Dabei liegen die angefertigten Bilder vor ihnen auf dem Boden, reales und vorgestelltes Objekt werden miteinander verglichen. Arbeitsanweisungen für die folgenden Sequenzen werden erteilt.
7. *Imagination* (ca. 15 min.): "Wo könnte ich meinem Gegenstand begegnen, wo könnte ich ihn finden?"
Die SchülerInnen bleiben im Kreis sitzen, schließen die Augen, kurze Entspannung. In ihrer individuellen Phantasie versuchen sie, ihrem

"Gegenstand" zu begegnen, dabei darauf zu achten, wo er sich findet, wie die Umgebung und der Standort aussehen, wo sich die/der Träumer/in selbst befindet, welche Atmosphäre sich breitmacht, welche Stimmungen, Gedanken, Gefühle, Farben, Gerüche, Geräusche auftreten, was das wichtigste im vorgestellten Bild ist.

Das Ende der Phantasiereise wird von der Gruppenleiterin rechtzeitig angekündigt. Anschließend sollten zum Spannungsausgleich Bewegung und Anspannen der Muskulatur folgen.

8. SchülerInnen zeichnen/malen das für sie *wichtigste Moment der Phantasiereise*. Sie können dazu die erste Darstellung ergänzen oder eine neue anfertigen.
9. *Gesprächsrunde*: Erlebnisse, welche die SchülerInnen während der letzten beiden Aktionsphasen machten, werden in der Gruppe vorgebracht. Jede/r einzelne Schüler/in berichtet über ihre/seine "Reise" und erklärt das dazu entstandene Bild. Die anderen hören zu und können an die/den jeweils Sprechende/n abschließend Fragen stellen.

Das Ziel der beschriebenen Imagination und des gestalterischen Tuns war es, Aufmerksamkeit, Konzentration und vor allem die Wahrnehmung von Gefühlsqualitäten zu schärfen. Den Beweis für das Erreichen des Zieles erbrachten die SchülerInnen mit ihrer beachtlichen Leistung, aus der Vorstellung ein Objekt darzustellen, das sie "nur" spüren, fühlen, tasten, riechen etc. durften. Dabei konnte auch ein "eigenes Weltbild" entstehen (in Phantasie und verbalem Ausdruck), das durch das "eigene Objekt" (Nuß, Stein, Muschel ...) geschaffen wurde, und das andererseits ein "eigenes Objekt" (gemaltes Bild) entstehen ließ. Zudem gab es ein positives Selbst-Erleben der eigenen kreativen Fähigkeiten und eine Selbst-Bestätigung durch die Bewältigung einer neuen, unbekannteren Situation. Darüberhinaus konnte noch die Erfahrung des "Manselbst-Seins" durch die individuell empfundenen Gefühlsqualitäten, die individuellen Erlebens- und Ausdrucksweisen sowie das Gemeinschaftserleben geweckt werden. Über letzteres werden relevante soziale Aspekte und Inhalte transportiert. So zum Beispiel wird gelernt, andere (Re-)Aktionsweisen zu sehen und zu respektieren, das unterschiedliche Umgehen, Erleben und Bewerten von Situationen, Inhalten und Aktionen zu akzeptieren, die anderen zu verstehen, zu achten, ihre Meinung und ihr Anderssein anzunehmen, erfährt doch die/der einzelne Schüler/in, daß sie/er ihre/seine eigene Vorstellung und Meinung auf ihre/seine Weise ausdrücken will und kann.

Das freie Sprechen in den Gesprächsrunden – die SchülerInnen sprechen in der ihnen vertrauten, gewohnten Sprache – fördert auf alle Fälle die Artikulationsfähigkeit für Probleme, Kritik, Anliegen, Gefühle, Bedürfnisse ... Der Mut, vor anderen zu reden, wächst, da die Sprechenden ernstgenommen werden, ihnen zugehört wird und sie ein Feedback erhalten. Schrittweise können Tabus und

Feindbilder etwas abgebaut werden. Unterschiede zu anderen verlieren ihren bedrohlichen Aspekt, Gefühle der Scham für die eigenen Unzulänglichkeiten verringern sich bzw. werden aushalt- oder überwindbar, Kritik wird annehmbar.

Eine Auswertung und "Nutzung" des auf die beschriebene Weise angeregten Potentials kann in nachfolgenden Stunden in vielfältiger Form erfolgen: Verfassen von Texten, Bildgeschichten, Bewegung, Pantomime, Modellieren, Collagen ...

Die Sicht der SchülerInnen

Auf die Frage "Was habe ich heute gelernt?" kamen folgende Antworten der beteiligten SchülerInnen (die Antworten wurden anonym, gekennzeichnet M/K, abgegeben):

"Ich habe gelernt, daß man im Unterricht nicht nur Grammatik, sondern auch ... die Fantasiereise machen kann. Und daß die Lehrer sich auch die Zeit dafür nehmen, um den Schülern die Stunden (v)erträglicher zu machen. Man kann auch lernen, tief in sich hineinzuschauen, um zu sehen, wie es tief drinnen ist." (M)

"Ich finde, daß man bei solchen Stunden lernt, den anderen zuzuhören und ihn zu verstehen, was er ausdrücken will. Man kann schauen, was man fühlt oder denkt. Man kann auch seiner Phantasie freien Lauf lassen und das sagen, was man denkt, spürt oder fühlt. Ich finde, daß solche Stunden sehr interessant und aufregend sind." (M)

"Ich lernte, wie einem zu einem Gegenstand viele Sachen kommen, die einem sonst nicht kommen." (M)

"Ich habe gelernt, daß man vor Zuschauern keine Angst haben muß. Ich habe auch gelernt, daß man schlimme Dinge auch herauslassen kann und nicht immer verdrängen muß. Ich glaube auch, daß solche Stunden guter Unterricht sein können." (K)

"Ich habe daraus gelernt, daß man, wenn alle zusammenhalten, viel unternehmen kann. Alle zusammen können viel besser arbeiten." (M)

"Ich lernte Dinge zu fühlen, tasten, schmecken und zu hören. Mit Schülern in einer Gruppe zusammensein. Auch habe ich gelernt, daß man in Deutsch nicht nur Grammatik machen kann sondern auch seine Gefühle zeigen kann." (M)

"Die Stunde war für mich sehr aufregend. Ich habe gesehen, daß Unterrichtsstunden (v)erträglich sein können. Ich habe aus dieser Stunde sehr viel Einfühlungsvermögen gelernt. Ich habe verstanden, auf mich(!) einzugehen. Es war für mich sehr faszinierend." (M)

"Ich habe gelernt, daß man in der Gruppe interessante, lustige und vor allem neue Dinge viel besser machen kann als allein. Auch ist es interessant, was sich jeder überlegt hat und es zum Teil ganz andere "Geschichten" gibt." (M)

"Ich denke, daß die Traumübungen zum Steigern der Fantasie und dem Selbstbewußtsein sind. Außerdem steigert diese Stunde auch die Klassengemeinschaft, und langsam überwindet man sich, vor den Mitschülern zu sprechen." (K)

"Ich habe gelernt, daß man einen Gegenstand auf einige Arten untersuchen kann ... Die Stunde zeigt, daß man nicht nur, wenn man Stoff macht, etwas lernt." (K)

"Ich habe gelernt, daß ich nicht kindisch sein muß, wenn uns jemand zusieht. Und daß ich den anderen auch zuhören muß!" (M)

"In diesen Stunden habe ich gelernt, daß man sehr gut in einer Gruppe zusammenarbeiten kann. Auf sich selber schauen und den anderen zuhören. Ich glaube auch kaum, daß sich irgendjemand beklemmt gefühlt hat, obwohl zehn Professoren da waren." (M)

"Ich habe gelernt, daß man auch etwas lernen kann, ohne daß man immer alles aufschreibt." (K)

"In dieser Stunde habe ich gelernt, wie man Sachen genau ertastet, danach darüber spricht und zeichnet." (K)

"Ich finde, wir lernen hier unsere Phantasie zu benützen, schauen, was in uns steckt. Unsere Gefühle und Gedanken lernen wir frei heraus zu sagen. Unsere Gefühle nicht länger verstecken, sich getrauen, das, was man fühlt, auch zu sagen, einfach den Gefühlen freien Lauf lassen." (M)

Imaginative und kreative Verfahren stellen kein Allheilmittel oder ein auf alle Gegebenheiten und Situationen anwendbares Patentrezept dar. Aber sicherlich sind sie eine brauchbare, anregende und vielseitig einsetzbare Möglichkeit, Zugang zu Gefühlswelt und den schöpferischen Fähigkeiten der jungen Menschen zu finden und ihnen neue Erlebenswelten zu vermitteln. Selbstverständlich muß vorsichtig erprobt und geprüft werden, mit welchen SchülerInnen man derartige Verfahren durchführen kann. Eine der wichtigsten Voraussetzungen ist es, daß sich alle Beteiligten ohne große Ängste darauf einlassen können, bisher Unbekanntem zu begegnen. Das heißt, die psychische Stabilität der SchülerInnen muß gegeben sein.

Von den SchülerInnen der Versuchsgruppe sowie deren Eltern kamen überwiegend positive Rückmeldungen, weshalb es möglich war, das Projekt auszubauen und über vier Jahre fortzuführen. Die Motivation der SchülerInnen reichte sogar so weit, daß sie ohne größere Scheu bereit waren, vor "Publikum" in Phantasiereisen einzusteigen (Tag der offenen Tür, Teilnehmer des Hochschullehrganges "Fachdidaktik für DeutschLehrerInnen", Schulleiter und Kollegin, die mitmachten).

Anmerkungen

- 1) Zitiert nach Hickethier, K.: Literatur und Massenmedien. In: Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jhd. bis zur Gegenwart. Hanser Verlag, München-Wien 1986. S. 131.
- 2) Vgl. Lemke, I.: Auf dem Weg zur Videotie? In: Kreuzer, H. (Hrsg.): Pluralismus und Postmodernismus. Verlag P. Lang, Frankfurt 1991. S. 131 ff.
- 3) Reinelt, T.; Gerber, G.: Spüren-Fühlen-Denken, ein Entwicklungsmodell. In: Acta Paedopsychiatrica 53. 1990/3. S. 225 f.

Brigitte Fuchs

"Erheben Sie sich im Angesicht Gottes!" Kreativ-produktiver Literaturunterricht in der Oberstufe

1. Was man vom Deutschunterricht alles erwartet

Wenn man den Lehrplan einer genaueren Studie unterzieht, erfährt man einiges darüber, welche Kenntnisse der Literaturunterricht in der Oberstufe den SchülerInnen zu vermitteln hat. So soll der einzelne Schüler dazu befähigt werden, Texte beschreiben zu können (5. Klasse), sie einer literargeschichtlichen Orientierung zuzuführen (6. Klasse), sie zu interpretieren (7. Klasse) und schließlich auch literarisch zu werten (8. Klasse). Welche Herangehensweise an einen Text erscheint daher als die geeignetste, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden? Auch darüber erteilt der Lehrplan nähere Auskunft: Texte sind in Sorten einzuteilen, ihre Ordnungsprinzipien und strukturellen Gegebenheiten sollen analysiert und Erzählpositionen ermittelt werden, und auch das Beleuchten von Figurenkonstellationen gibt Aufschluß über den Handlungsaufbau oder etwaigen Spannungsbogen. Nicht zuletzt macht auch das Herausarbeiten der sprachlichen Gegebenheiten deutlich, daß man der nachfolgenden Interpretation wieder ein Stück näher gekommen ist. Und man will doch als Deutschlehrerin auch darauf aufmerksam machen, daß im Deutschunterricht der Oberstufe eben nicht nur diskutiert oder Texte in verteilten Rollen gelesen, sondern auch handfeste Kenntnisse vermittelt werden, die sich durchaus mit den naturwissenschaftlichen die Waage halten und nach außen hin präsentierbar erscheinen und meßbar und abprüfbar sind. Was bietet sich also besser an, diese Zielsetzungen zu verwirklichen, als ein Literaturunterricht, der versucht, wirklich alle Aspekte einer Interpretation, einschließlich der Deutungs- und Wirkungsmöglichkeiten eines Werkes, des Herantastens an die Intentionen des Autors bzw. der Erforschung des historischen Kontextes in den Köpfen der SchülerInnen zu verankern? Beruhigt kann sich dann die Deutschlehrerin nach getaner Arbeit zurücklehnen und die Befriedigung darüber in sich hochsteigen lassen, daß sie ihre SchülerInnen in wirklich ausreichendem Maße zu kritischem Umgang mit Literatur befähigt habe.

Natürlich, hin und wieder gesteht sich unsere Deutschlehrerin doch auch noch etwas anderes ein: Irgendwie hat sie das Gefühl, daß allein mit Kopfarbeit und kognitiven Analysen der Literatur nicht so richtig *beizukommen* wäre, auch wenn Eltern und Kollegen ihr immer wieder versichern, daß die Schüler bei ihr wirklich etwas lernten.

Sollte durch den Literaturunterricht nicht auch gleichzeitig Freude am Lesen geweckt werden? Sollte sich daran nicht auch wie von selbst, "am besten, ohne daß der Schüler es richtig merkt" (Zitat eines Schülers aus einer 7. Klasse), eine selbständige und freiwillige Auseinandersetzung mit Literatur anschließen? Sollte letzten Endes nicht auch Umgang mit Literatur eine sinnliche Erfahrung darstellen, die emotionale Seite nicht völlig ausgeschlossen werden? Wenn sie an die vielen Kinder denkt, die schon zu Beginn ihrer AHS-Schullaufbahn deutlich Defizite im Gefühlsbereich und auch im Einsatz ihrer kognitiven Fähigkeiten zeigen, dann stellt sie sich schon die Frage, ob dies nicht auch mit den veränderten Bedingungen einer Gesellschaft zusammenhängt, die die Kinder mit ihren visuellen und akustischen Reizen geradezu überfordert. Bleibt denn hier noch Muße genug, ein stabiles Ich aufzubauen? Ihr wird immer klarer, daß analytisch-kognitive Methoden hier allein versagen müssen. Also: In letzter Zeit werden gerade die kreativen Methoden so forciert, vielleicht sollte man doch auf sie zurückgreifen!

Die Deutschlehrerin wird nunmehr von starken Zweifeln geplagt, ob ihr Literaturunterricht auch wirklich so effizient ist, und sie beschließt, sich einmal darüber zu informieren, wie der Umgang mit Literatur in der Schule denn so allgemein eingeschätzt wird. Von den Eltern weiß sie schon von den zahlreichen Besprechungen an Elternsprechtagen und in ihren Sprechstunden, wie qualvoll und langweilig der Literaturunterricht in deren eigener Schulzeit abgelaufen sein muß, es sei halt etwas gewesen, das gezwungenermaßen zur Allgemeinbildung dazugehöre, auch wenn man genau wisse, daß man das im späteren Leben kaum brauchen werde – Literaturunterricht könnte fast mit der Luxussteuer belegt werden. Die Schüler sollten sich doch viel eher ordentlich ausdrücken können. Und erst die Rechtschreibung! Wenn man sich schon anschauen muß, daß nicht einmal mehr Maturanten rechtschreiben können. Das ist es, was sie lernen sollen! Ganz selten nur begegnet ihr jemand, der ihr sagt, wie wichtig und bereichernd die Erfahrungen mit der Literatur in der Schule eigentlich gewesen seien. Da ist es schon besser, denkt sich unsere Deutschlehrerin, wenn man sich einmal bei den KollegInnen anderer Fächer darüber erkundigt, welche Forderungen sie denn an den Literaturunterricht der Oberstufe stellten und welche didaktischen Möglichkeiten sie sich dabei vorstellen könnten. Die Ausbeute der Befragung erwies sich als mager, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Thematik nahm reziprok zur Ängstlichkeit, etwas nicht Kompetentes zu äußern, ab, je weniger das eigene Fach mit Literatur und Kunst zu tun hatte. Aber selbst die spärlichen Ergebnisse brachten Interessantes zutage. So war nicht zu übersehen, daß Erwartungen, die man an das eigene Fach stellt, zu einem nicht unbeträchtlichen Teil einfach übertragen wurden. Insgesamt ergab sich eine Palette von Vorstellungen und methodischen Vorschlägen, die kaum unter einen Hut zu bringen waren und sich bisweilen sogar widersprachen. Trotzdem ließ sich erkennen, daß der Literaturbetrachtung

als kognitive Gedankenleistung eindeutig der Vorrang gegeben wurde, höchstens der passive Konsum in Form von Theateraufführungen bzw. Verfilmungen wurde in Erwägung gezogen. Sich aktiv auf Literatur einzulassen, wurde nur insofern angesprochen, als daß Stücke in verteilten Rollen gelesen bzw. einzelne Szenen daraus im Unterricht gespielt werden könnten. Im gleichen Atemzug jedoch wurde schon die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Vorgangsweise gestellt und betont, daß ein fundierter Überblick einfach wirklich wichtiger wäre bzw. doch oft die Zeit zum Spielen fehle.

Zeit zum Spielen? Heißt das, daß kreativ-produktive Methoden hauptsächlich dann eingesetzt werden, wenn Abwechslung und Tapetenwechsel im Methodendschungel gefragt ist? Aha, der Unterhaltungswert der Literatur kann auch so aufgefaßt werden! (Die Deutschlehrerin verkneift sich die sich aufdrängende Frage nach der Vergnügungssteuer, das würde auch wirklich zu weit führen.) Also auf jeden Fall wäre ein Einsatz derartiger Methoden nur dann akzeptabel, wenn keine Schularbeiten ins Haus stehen.

Denn: Lohnende Ergebnisse dürfe man sich kaum erwarten, schließlich müsse ja für die Schularbeiten ein nicht unerhebliches Stoffgebiet erarbeitet werden, wie soll denn da eine ordentliche Interpretation oder Werkbesprechung bewerkstelligt werden? A propos Schularbeiten, von denen ja mehrere im Jahr zu schreiben sind – gewissen Rahmenbedingungen kann man nicht ausweichen, das weiß unsere Deutschlehrerin. Wie angenehm wäre es bisweilen, Blockstunden zur Verfügung zu haben, wo das Läuten eine Sequenz nicht unerbittlich zerreißt? Doch die Stundenplanorganisation läßt Umschichtungen nur unter Schwierigkeiten zu. Und die Deutschlehrerin denkt nur ungern daran zurück, daß sie am Vormittag mit SchülerInnen ins Theater gehen wollte, dieses Vorhaben aber am Protest einer Kollegin, die dies als unnütze Zeitverschwendung sah, beinahe gescheitert wäre.

Nichtsdestotrotz beschließt die Deutschlehrerin doch, Literaturunterricht einmal anders zu versuchen. Es muß doch einfach Möglichkeiten geben, Literaturunterricht besser "erlernbar" zu machen, andere Vorstellungs- und Gedankenwelten erforschen zu lernen, zu sehen, was mit Sprache alles möglich wird und wo sie zu versagen scheint! Und so beginnen Ideen Gestalt anzunehmen ...

Natürlich sind ihre Vorstellungen dann oft nicht so umsetzbar, wie sie es gerne gehabt hätte. Manchmal ist der Arbeitsaufwand doch zu hoch, manchmal läßt es die "Befindlichkeit" von SchülerInnen nicht zu, sich allzusehr mit dem eigenen Ich einzulassen bzw. gelingt es nicht immer, diese entsprechend zum Schreiben zu motivieren. Manchmal wird eine dichte Atmosphäre auch durch unerwartete Besuche aufgebrochen. Da gibt es Schulwarte, die lautstark die Klasse betreten und Stundenplanänderungen bekanntgeben; SchülerInnen, die

jetzt und sofort den Overheadprojektor brauchen; LehrerInnen, die Geld einsammeln lassen möchten; Direktoren, die die Wände vermessen müssen: "Laßt's euch net stören!" Doch das gehört eigentlich zu einer anderen Geschichte ...

Bevor nun im Anschluß an diese Alltagsgeschichte eines der Literaturprojekte näher vorgestellt wird, sollen die Ergebnisse des stattgefundenen Gedankenprozesses doch noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

1. Die von außen herangetragenem Erwartungen an den Deutschunterricht sind so komplex, daß ihnen nicht genüge geleistet werden kann.
2. Dies gilt auch für den Literaturunterricht.
3. Die Situation des Deutschlehrers ist ein doppelter double-bind: Der Unterricht soll vorzeigbare Ergebnisse liefern – vieles entwickelt sich aber im Inneren eines Menschen, vor allem sinnliche Erfahrungen sind oft schwer in Worte zu fassen. Kreativ-produktive Methoden leisten einen großen Beitrag, diese Fähigkeiten nicht verkümmern zu lassen, können aber nicht immer abprüfbare Ergebnisse liefern.
4. Kreativ-produktive und kognitiv-analytische Methoden ergänzen einander, sind als gleichwertig zu betrachten und sollten im Sinne eines ganzheitlichen Unterrichts zu gleichen Teilen eingesetzt werden.
5. Ihr Einsatz erfordert allerdings diesbezüglich einen Umdenkprozeß, der vor allem von der schulischen Umwelt (Eltern, Direktion, Kollegenschaft) gesetzt werden muß.
6. "Wir haben in der Schule eine beeindruckende Vielfalt der Inhalte. Aber es fehlt an der korrespondierenden Vielfalt der Methoden." (Hilbert Meyer)

2. Friedrich Schillers "Räuber" als literarisches Planspiel

Schon seit längerem trug ich mich mit der Idee, ein literarisches Werk in ein Theaterspiel umzugestalten – dazu hatte ich auch konkrete Anregungen – konnte mich dann aber doch nicht so recht dazu aufraffen, denn der Gedanke an den großen Arbeitsaufwand, der mir damit verbunden schien, ließ sich nicht so leicht aus dem Kopf schlagen. Die vielfältigen Anregungen, die ich dann allerdings im Zuge der Seminare und Arbeitstreffen des Hochschullehrganges erhielt, begannen, mich neugierig zu machen, neugierig auf das, was alles ohne vorangegangene konkrete Interpretation zu einem Werk direkt entstehen

könnte, wenn man seine Fortsetzung in Form eines Planspiels ins Auge faßt. So entstand die Idee, zu Schillers "Räubern" einen Prozeß zu veranstalten.

Ich fragte die Kollegin aus der Parallelklasse, ob sie mitarbeiten würde, und zu zweit überlegten wir uns dann die Durchführung. Die SchülerInnen erhielten einstweilen den Arbeitsauftrag, das Stück zunächst einmal selbständig zu Hause zu lesen. Zwei Unterrichtsstunden waren dann als direkte Hinführung zum Spiel vorgesehen. Sie beschäftigten sich vor allen Dingen anhand von Materialien mit der persönlichen Situation Schillers und seiner Auseinandersetzung mit Karl Eugen sowie allgemein mit der Lage der gesellschaftlichen Schichten in Deutschland im ausgehenden 18. Jahrhundert und dem Räuberwesen. Die SchülerInnen wußten bis vor Beginn des eigentlichen Spielprojekts im Grunde überhaupt nicht, was auf sie zukommen sollte. Als günstige Vorbereitung hatte sich auch ein Lehrausgang ins Bezirksgericht Floridsdorf in Wien erwiesen, wo die SchülerInnen wirklich "hautnah" mehrere Verhandlungen miterleben und dem Richter viele Fragen stellen konnten. Gerade für den formalen Ablauf des Prozesses zeigten sich die diesbezüglichen Erfahrungen als sehr wichtig. Wir hatten dann für dieses Spiel einen Block von vier Unterrichtsstunden bewilligt bekommen und eine Videokamera organisiert. Insgesamt nahmen circa 30 SchülerInnen aus zwei 7. Klassen daran teil. Wir hatten uns im vorhinein überlegt, wer für die Hauptrollen in Frage käme. Allerdings muß man dann damit rechnen, daß gerade einer dieser Schüler fehlt bzw. den Text nicht zeitgerecht gelesen hat, oder aber es zeigt sich, daß man SchülerInnen falsch eingeschätzt hat. Manche erwiesen sich in der fremden Situation als gar nicht so schlagfertig, wie man sie aus dem Unterrichtsgeschehen in Erinnerung hat, andere wiederum offenbarten plötzlich Seiten, die man an ihnen kaum vermutet hätte. Wir hatten für jede Rolle eine Karte entworfen, die einzelne Charakterzüge der jeweiligen Personen schon im vorhinein festlegte, und bei manchen Figuren auch Handlungsfreiheit miteingeplant, womit unerwartete Wendungen im Spiel nicht ausgeschlossen werden konnten.

2.2 Die Rollen

Folgende Rollen kamen zur Verteilung:

Dr. JURAS, Richter: Er untersucht und beurteilt die Taten der Angeklagten. Er entwirft nach Rücksprache mit den anderen Gruppen einen genialen Plan des Prozesses.

Dr. COXINUS, Richter: Er arbeitet eng mit Dr. Juras zusammen.

Dr. ELO QUENTIUS, Staatsanwalt: Er stellt die Delikte des Angeklagten fest und bestimmt die Zeugen der Anklage. Er untersucht die Motive der Angeklagten und wertet sie im Sinne der

Anklage. Er verfaßt eine Anklageschrift und hält das Schlußplädoyer des Anklagers. In diesem Sinn appelliert er an das Sicherheitsbedürfnis der Öffentlichkeit und drängt auf Verhängung der Höchststrafe.

Dr. ERASMUS CONTRAVERSUS, Starverteidiger: Er stellt die Delikte des Angeklagten fest und bestimmt die Zeugen der Verteidigung. Er untersucht die Motive des Angeklagten Moor und wertet sie im Sinne der Verteidigung. Er verfaßt ein Verteidigungsplädoyer, das alle möglichen Entlastungsmomente berücksichtigt. Er hat schon öfter Zwistigkeiten mit Dr. Quentius gehabt.

Dr. JUSTINIAN CALDORUS, Verteidiger: Er stellt die Delikte des Angeklagten Spiegelberg fest und bestimmt die Zeugen der Verteidigung. Er untersucht die Motive des Angeklagten und verfaßt ein Verteidigungsplädoyer. Er leidet darunter, stets im Schatten des Dr. Contraversus zu stehen.

Dr. KLEIN, Staatsanwaltschaftsassistent: Er unterstützt Dr. Quentius bei seiner Arbeit und versucht Zeugen der Anklage herbeizuschaffen. Dr. Klein verhält sich sehr dienstbeflissen. Er versucht vor allem, Pater Moser als Zeugen der Anklage zu gewinnen.

Dr. HURTIG, Assistent der Verteidigung: Er unterstützt die Verteidiger bei ihrer Arbeit und versucht, Zeugen für die Verteidigung zu gewinnen.

Mag. DÖRFLER, Soziologe: Er untersucht, welcher Kategorie die Moorschen Räuber zuzuordnen sind: Sozialrebell, Bauernbandit, Kriminelle ...? Er ordnet die Angeklagten nach den Erkenntnissen seiner Untersuchung soziologisch ein und erstellt ein Gutachten über die politischen und sozialen Zustände zur Zeit der Straffälligen. Er tritt bei Gericht für/gegen Moor bzw. für/gegen Spiegelberg auf.

Mag. SALVA, Psychologe: Er charakterisiert die Sozialisationsbedingungen (Familiensituation, frühe Kindheit, Verhältnis zu Vater/ Mutter/ Geschwistern) der Delinquenten und gibt ein Bild von ihrer Persönlichkeitsstruktur. Weiters untersucht er den Einfluß der Räuberbande auf die Angeklagten und faßt seine Ergebnisse in einem Gutachten zusammen. Er tritt bei Gericht für/gegen Moor bzw. für/gegen Spiegelberg auf.

Hr. AMTINGER, Sicherheitsexperte: Er erstellt ein Gutachten zur Verbreitung, Gefährlichkeit, Vorgehensweise und Organisation der Räuberbanden. Immer wieder bringt er seine moralische Empörung zum Ausdruck.

KARL VON MOOR, Räuberhauptmann: Er tritt neuvoll vor Gericht auf, steht aber nach wie vor trotzig zu seinen Taten. Seine Worte lassen sein Verlangen nach Freiheit, Tat und Kraft erkennen und sind von Idealismus getragen. Er verteidigt die Motive seiner Taten, indem er sich als Retter der Leidenden und Unterdrückten sieht, kann aber letztendlich nicht die Mittel verantworten, zu denen er gegriffen hat. Er sieht ein, daß es ihm nicht zusteht, über andere Gericht zu halten.

MORITZ VON SPIEGELBERG, Räuber: Er gilt als flüchtig gemeldet, sitzt aber unerkannt im Gerichtssaal. Er gibt sich im Verlauf der Verhandlung zu erkennen, ergreift das Wort und geißelt leidenschaftlich Willkür und Ausschweifungen der Obrigkeit.

SCHUFTERLE, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und will hier vor allem seine Haut retten. Wie wird er auftreten?

RAZMANN, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und fühlt sich der Situation nicht gewachsen.

ROLLER, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und fühlt sich moralisch verpflichtet, Karl zu unterstützen.

SCHWEIZER, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen. Wie wird er reagieren?

Hr. SCHEFFEL, Bankier: Er wirkt sehr vornehm, distinguiert. Von Karl Moor hält er moralisch absolut nichts, weil dieser noch Schulden bei ihm hat. Seine Tochter Economia bereitet ihm große Sorgen – sie ist noch immer in Karl verliebt, was ihm gar nicht recht ist.

ECONOMIA, Bankierstochter: Sie himmelt Karl nach wie vor an. Vor allem nach dem Tod Amaliens sieht sie ihre große Chance, Karl wiederzugewinnen. Sie verachtet ihren Vater, weil dieser ständig nur in ökonomischen Kategorien zu denken vermag. Auch im Gerichtssaal beehrt sie ständig gegen ihn auf.

Ein SPIESSGESELLE aus Leipzig: Er ist ein rechter Trunkenbold, leidet unter Wahnvorstellungen und vermischt Dichtung und Wahrheit. Bei Gericht verhält er sich unangebracht, hält sich nicht an die Gerichtsordnung, unterbricht häufig und legt ein ungehobeltes Benehmen an den Tag.

Ein WALDBEWohner: Was weiß er über das Leben der Räuber? Ist er mutig oder ängstlich vor Gericht?

Ein KAMMERDIENER: Er wird in den Zeugenstand gerufen und muß aussagen. Für wen wird er sich entscheiden?

Ein KAMMERFRÄULEIN: Sie wird in den Zeugenstand gerufen und muß aussagen. Für wen wird sie sich entscheiden?

Die einzelnen SchülerInnen wurden dann mit dem Auftrag entlassen, sich mit ihrer Rolle auseinanderzusetzen, sich zu überlegen, ob man sich – sofern das nicht von vornherein klar festgelegt wird – eher auf die Seite der Verteidigung oder Anklage schlagen sollte, und sich ein Konzept für die weitere Vorgangsweise zurechtzulegen. Dafür war ungefähr eine halbe Stunde Zeit vorgesehen. Die daran anschließende Stunde war den Vernehmungen der Staatsanwaltschaft und Verteidigung sowie dem vorsichtigen Abtasten der anderen Spielteilnehmer auf ihre spätere Funktion hin gewidmet. Anwaltschaft und Verteidigung suchten Zeugen zu gewinnen und besprachen mit ihnen die weitere Vorgangsweise. Die Richter überlegten sich den formalen Prozeßablauf. SchülerInnen, die keine Spielrolle übernommen hatten, arbeiteten als ProtokollführerInnen und BeobachterInnen mit, indem sie von Gesprächsgruppe zu Gesprächsgruppe gingen und notierten, was ihnen aufgefallen war und was besprochen wurde. Bereits in dieser Phase entstanden Überlegungen, die dem Spiel noch weitere überraschende Wendungen verleihen sollten.

Der eigentliche Prozeß gegen Karl von Moor und Spiegelberg – wir hatten diesen ohne Wissen der SchülerInnen nicht sterben lassen –, wurde mit der Videokamera aufgezeichnet und nahm zwei Stunden in Anspruch, wobei die Zeit selbst hier doch auch zu knapp bemessen war.

2.3 Spielverlauf

Die Verhandlung beginnt mit der Vernehmung des Hauptangeklagten Karl von Moor, der sich laut Staatsanwaltschaft wegen "Vergewaltigung, Auflehnung gegen die Obrigkeit und Geistlichkeit sowie mehrfachen Mordes und Nötigung" verantworten muß. Der erste Streitpunkt, der sich bei der Verhandlung ergibt, ist einerseits die Frage, ob Karl freiwillig Bandenmitglied geworden ist oder sich dazu gezwungen sah, und andererseits, wer die Verantwortung für den Brand, in dem 83 Menschen den Tod fanden, trägt. Karl weist sämtliche Anschuldigungen zurück, einzig die Schuld am Tod Amalias will er übernehmen. (Der Schüler, der Karl darstellt, kann die Rollenanforderung des trotzigem Stürmers und Drängers nicht ganz erfüllen; die Kamera weist ihn dann auch eher als befangen aus.) Gleich zu Beginn zeigt sich der Verteidiger Moors als mit Feuereifer bei der Sache und erhebt sofort Einspruch, wenn seinem Mandanten Gefahr droht.

Als erster Zeuge der Anklage wird der Bankier aus Leipzig, dem Karl eine Menge Geld schuldet, in den Zeugenstand gerufen. Aus dem Publikum meldet sich immer wieder *Economia* zu Wort, der Karl früher die Ehe versprochen hat und die jetzt ihre Chance kommen sieht, Karl wiederzugewinnen und ihren geldgierigen Vater endgültig zu verlassen. Sie wird daraufhin auch des öfteren des Saales verwiesen und muß mehrmals vom Gerichtsdiener hinausgezerrt werden. Die Verteidigung wird in der Folge *Economia* nicht in den Zeugenstand rufen, um Karl nicht zusätzlich zu gefährden. (Die Schülerin erzählt nach dem Spiel, daß sie sich in ihrer Rolle nicht so wohl gefühlt hätte, weil ihre hysterischen Auftritte von den anderen vehement abgelehnt worden seien.) Die Verteidigung versucht nun den Spieß umzudrehen, indem sie die Richter davon überzeugen will, daß sich Karl nur deshalb Geld geborgt hätte, um ein neues Leben (mit *Economia*?) aufzubauen, und er außerdem aus edelsten Beweggründen seinem Bruder Franz keinesfalls das Geld streitig machen wollte, das eigentlich ihm selbst zugestanden wäre.

Die in den Zeugenstand gerufene Psychologin ergreift eindeutig die Partei Karls und streicht dessen Abenteuerlust und Drang nach Unabhängigkeit als Handlungsmotiv heraus. Sie bringt Spiegelberg ins Gespräch, indem sie die Bandenbildung ihm zuschreibt und Karls Beitritt einzig und allein als Kurzschlußreaktion nach Erhalt des gefälschten Briefes darstellt. Hierbei überlegt

sie sich ihre Wortwahl nicht allzu gut, denn in ihrem eifrigen Bemühen, Karls Handlungen mit allen ihr zu Gebote stehenden Überlegungen psychologisch zu rechtfertigen, zieht sie die ungewollte Aufmerksamkeit der Richter auf sich, als sie auch Karls Unmut gegen die herrschende Gesellschaftsstruktur der Zeit zur Sprache bringt. Das Gericht hatte ja im vorhinein schon deponiert, auf jeden Fall ein absolutistisches Verfahren anstreben und daher auch jede Äußerung gegen Kirche und Feudalstruktur ahnden zu wollen. Die Psychologin erkennt nicht, daß sie ihre Worte äußerst sorgfältig wählen muß und sich auf keinen Fall von ihren Emotionen treiben lassen darf. Sie wirft vor allem dem zweiten Richter, der durch seine unerbittliche und zynische Haltung auch immer wieder in der Folge für Unmut sorgen wird, parteiisches Verhalten vor und ist nahe daran, ihre Aussage zu verweigern. Der Verteidiger wird dann doch noch über die Funktion der Bande als Familienersatz für Karl aufgeklärt, und Spiegelberg, der auf Karl eifersüchtig gewesen sein soll, als die eigentlich treibende Kraft entlarvt.

Der nächste Zeuge, Schufterle, der laut Karte auf jede erdenkliche Art seine Haut retten sollte, bietet eine schauspielerische Meisterleistung. Er erscheint als psychisch zerrütteter Mann in gebeugter Haltung mit gefalteten Händen, der den Beistand des Pfarrers benötigt. Er stellt sich als Opfer dar, der ein kleines Kind aus den Flammen retten wollte und dabei versagt hatte. Sein Gewissen hatte dies alles aber nicht verkräftet, und so hatte er Karl verlassen müssen. Er betreue jetzt einen Kirchenkindergarten, um seine Schuld zu tilgen. Als der Verteidiger ihm vorwirft, er wolle nur Tatsachen vertuschen, im Grunde hätte er aber ganz bewußt den Brand gelegt und das Kind getötet, entzieht er sich durch einen gespielten Nervenzusammenbruch einer genaueren Befragung. Die Psychologin attestiert ihm einen labilen Geisteszustand, kann aber sonst nicht Klarheit schaffen und wirkt jetzt eher überfordert. Der Pastor unterstützt in der Folge Schufterle voll und ganz, worauf dieser dann auch freigesprochen wird.

Bei der Vernehmung des Räubers Roller wird die Verhandlung durch Spiegelberg unterbrochen, der von den Anwesenden bis jetzt für tot gehalten worden ist. Er beschimpft vehement die beiden Richter, wird aber nicht in den Zeugenstand gerufen, sondern abgeführt. Roller ist sichtlich aufgebracht über diese Unterbrechung und bringt das Gespräch wieder auf den schon freigesprochenen Schufterle, indem er ihn schwer belastet, kann aber die Beweisführung nicht durchhalten. Der Räuber Schweizer läßt über Karl nichts kommen, Razmann hingegen belastet ihn und die anderen Räuber – auch sich selbst – schwer. Der Leipziger Spießgeselle, der eigentlich laut seiner Karte ziemlich alkoholisiert auftreten sollte, wirkt angesichts der Strenge des Gerichts verschüchtert und gibt an, daß er bei der Zeremonie der Bandengründung unter starkem Alkoholeinfluß gestanden sei. Trotzdem könne er mit Bestimmtheit sagen, daß Karl einstimmig zum Chef bestellt worden sei. Spiegelberg will jetzt nicht mehr

länger warten und tritt aufbegehrend in den Zeugenstand. Er beschimpft wiederum offen die Obrigkeit und wird sofort zum Tod verurteilt. (Der ihn darstellende Schüler hat sich nach dem Spiel sehr darüber beklagt, daß man ihn nicht einmal nach dem Namen gefragt hatte.)

Der nun einvernommene Sicherheitsexperte kann seine Emotionen nicht zügeln und muß die Spielstätte verlassen. Er sollte eigentlich sehr energisch gegen das Räuberwesen auftreten, bringt aber immer wieder seine moralische Empörung über die Art der Beweisführung des Gerichts zum Ausdruck und greift dabei auch verbal das ausbeuterische Handeln der Feudalherren an. So bleibt dem Richter nichts anderes mehr übrig, als ihn in Haft zu nehmen. (Noch Tage nach dem Spiel war jener Schüler über das seiner Meinung nach ungeheuerliche Verhalten des Gerichts aufgebracht.)

Die Aussage des Kammerfräuleins bringt dann am Ende die unvorhergesehene Wende: Sie gibt an, daß Karl eigentlich ihr Sohn sei. Der alte Moor hatte sie wirklich geliebt und auch Karl als rechtmäßigen Erben anerkannt, nachdem der mit seiner Frau gezeugte Sohn als Totgeburt auf die Welt gekommen war.

Nun werden die Schlußplädoyers gehalten und die Urteile verkündet: Die Räuber wie auch Karl werden zum Tode verurteilt, worauf sich der Unmut im Gerichtssaal noch verstärkt. (Die beiden Richter geben im nachhinein an, sehr wohl gewußt zu haben, daß sie das Publikum zwangsläufig gegen sich aufbringen würden, wenn sie betont als absolutistische Richter agierten. Die Diskussion darüber war noch lange danach nicht abgeschlossen, und einige der Mitwirkenden gaben später dann zu Protokoll, erst in diesem Moment die Ohnmächtigkeit richtig begriffen zu haben, unter der die Bevölkerung des ausgehenden 18. Jahrhunderts wohl zu leiden gehabt hatte.)

Nachträglich gesehen, hat das Spiel von den meisten SchülerInnen sehr viel abverlangt: Sie mußten die Handlung präsent haben, sich in die Charaktere der Personen hineinversetzen, den historischen Kontext berücksichtigen. Sie wurden weiters dazu veranlaßt, situationsgerecht zu agieren und sprachlich aufeinander einzugehen. Eine Schülerin formulierte dies im Anschluß dann so:

"Es war gut, weil man sich viel besser in die Eigenschaften der handelnden Personen hineinendenken und empfinden konnte, das Lesen allein hätte das niemals gebracht; auch nicht die Besprechung nachher, da die Distanz zu groß ist. Da hätt' ich gesagt: 'Na, das hat's halt auch gegeben. Aha.' Das wär's dann aber auch schon. So kann man selbst auch aktiv sein."

Elisabeth Hensler

Unterrichtsalltag versus Lehrplan

Ein kritischer Rückblick

1. Ansatz der Arbeit

Trotz meiner 20jährigen Dienstefahrung löst der Schulschluß auch jetzt noch Gefühle der Enttäuschung, des Versagens, ja oft der Panik aus, verursacht durch die Diskrepanz zwischen Lehrplan und Erreichtem. Der hinter mir stehenden anonymen Instanz kann ich weder ein fertiges Werkstück noch einen erledigten Aktenstoß vorlegen. Zu diesem Zeitpunkt wird das Tierchen mit dem Namen "Lehrergewissen" ungeheuer aktiv, und zwar anders als während des Schuljahres, wo es im Rahmen überschaubarer Zusammenhänge agiert und meist zu einem akzeptablen Ausgleich findet. Jetzt jedoch kommt sich dieses Tierchen vor wie in "Kafkas' Schloß". Entwickelt hat es sich in längst vergangenen Tagen, als es mit Sprüchen wie "Lernen ist deine Pflicht", "Erst die Arbeit, dann das Spiel" oder "Hausübungen zu machen, ist wohl das Wenigste, was man von dir erwarten kann" gefüttert wurde. Freilich könnte und sollte *man* diese Kindheitsschuhe längst abgelegt haben, aber *mich* drücken sie trotz der großen Lehrerstiefel, die ich übergestreift habe, und da sich an den Machtstrukturen der Schule nichts Entscheidendes verändert hat, wirkt der G'wissenswurm munter weiter, sobald Pflicht und Leistung sich mit Autorität z.B. in Form des Lehrplans konfrontiert sehen.

Hatte ich es bisher bei allgemeinen Wendungen wie "Sie können nichts" oder "Ich werde mit dem Stoff nicht fertig" bewenden lassen, so will ich es mir nun am Ende dieses Schuljahres einmal genau anschauen und prüfen, was das Unterrichtsgeschehen in diesem Jahr auf der Folie des Lehrplans wert ist.

2. Vorgangsweise

Um dieses Ziel zu erreichen, ließ ich Revue passieren, was in diesem Schuljahr (1992/93) in einer fünften Klasse Gymnasium, bestehend aus 15 Mädchen und 2 Burschen, bisher geschah. Die Grundlage dafür waren meine normalen Vorbereitungen, die nicht im Hinblick auf diese Arbeit niedergeschrieben oder durch spezielle Hinweise ergänzt worden waren, und daher manche Lücken aufweisen, sowie meine Erinnerung. Nach Abschluß dieser Gewissensforschung bat ich die Schüler, einen recht umfangreichen Fragebogen

auszufüllen.¹⁾ Damit wollte ich erfahren, welchen Stellenwert das Fach Deutsch im Fächerkanon hat, wie die Schüler das laufende Schuljahr in bezug auf den Deutschunterricht erlebt haben und inwieweit mein Bild damit übereinstimmt. Dazu überlegte ich mir zu jedem Punkt des Fragebogens, wer was vermutlich antworten wird, und kam dadurch zu Zahlen, die mir einigen Aufschluß über meine Wünsche, Erwartungen und Ängste gaben. Diese Zahlen verglich ich zuletzt mit denen, die die Auswertung des Fragebogens ergaben, und auch dieser Vergleich war für mein Selbstbild als Lehrer recht aufschlußreich. Selbstverständlich versprach ich den Schülern, daß niemand etwas über ihre Auskünfte in bezug auf den Beliebtheitsgrad der einzelnen Fächer erfahren wird.

3. Einige Hinweise zur Klasse

Die 5. B ist eine Klasse, in der ich gern unterrichte, und das Ergebnis des Fragebogens bestätigte, daß die Klasse und ich gut miteinander auskommen. Das Klassenklima ist ebenfalls recht gut²⁾, und auch die Beziehung von Elternhaus und Schule scheint nicht allzu belastet zu sein³⁾, wobei ich aber vermute, daß manche Konflikte nicht ausgetragen werden. Was mich für diese Klasse einnimmt, ist ihre Fähigkeit zur sozialen Integration und ihre Offenheit, solange die Schüler sich nicht überfordert fühlen. Es gelang ihnen ziemlich schnell, zu einer Gemeinschaft zu werden, obwohl am Schulbeginn 9 neue Schülerinnen 11 aus der alten Klasse gegenüberstanden. Nur eine von den Neuen lehnte die Integration ab und verließ im November die Schule. Auch ein türkisches Mädchen, das ebenfalls die Klasse wiederholen wollte, versagte und trat mit Semesterschluß aus. Die meisten Schüler sind sprachlich nicht besonders begabt, aber bereit, ihr Potential auszuschöpfen und sich Mühe zu geben. Sie spüren ihre Grenzen sehr genau⁴⁾, verweigern die Zusammenarbeit, wenn eine Aufgabenstellung ihren Möglichkeiten und Wünschen widerspricht, und sagen das auch. Das ist eine der Verhaltensweisen, die mich für die Klasse einnimmt, da sie mir den Mut gibt, Neues auszuprobieren und einiges zu wagen.

4. Rückblick auf das Schuljahr aus meiner Sicht

Was geschah nun im Laufe dieses Jahres? Inwieweit ist damit der Fachlehrplan erfüllt? Bekamen die Schüler das, was sie wirklich brauchen? Was geschah, ohne daß es explizit vom Lehrplan abgedeckt wird? Dabei komme ich mir vor wie ein Schifahrer, der mit Hilfe einer Videoaufzeichnung seine Fehler analysiert und schaut, wo er die Zeit verloren hat.

Ausgehend von der Zweiteilung im Lehrplan zwischen sprachlichem Gestalten und Sprachbetrachtung und in Anlehnung an unser Lesebuch "Lesezeichen" ließ ich die Schüler wählen, ob sie sich zuerst mit dem Kapitel Schreiberfahrung oder dem Kapitel Leseerfahrung auseinandersetzen wollten. Sie wollten zuerst wissen, "Wie das mit dem Lesen ist". Das Interesse an den Erfahrungen der Dichter war dabei größer als die Bereitschaft, sich mit eigenen Leseerfahrungen auseinanderzusetzen.

Schon bei der Bearbeitung dieses Kapitels führte die Diskrepanz zwischen der Forderung, möglichst zeitsparend und effizient zu arbeiten, und dem Wunsch, mehr auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler einzugehen, zu einem Fehler: Statt bei der Besprechung der Texte zu raffen, um Zeit für die Erarbeitung der eigenen Leseerfahrung zu haben, machte ich es genau umgekehrt. Das Ergebnis war dann eine Hausübung (Aufbereitung der eigenen Lese-geschichte in Form eines Comics), die jedoch nicht zu meiner Zufriedenheit ausfiel und die Schwierigkeit, passende Schularbeitenthemen zu finden. Verschärft wurde das Dilemma noch dadurch, daß wir uns zwischendurch mit anderem beschäftigten. Da die Klasse viele neue Schüler integrieren mußte, stellte ich ihnen einige Aufgaben zum Kennenlernen.

Etwas besser lief dann das Kapitel *Schreiberfahrung*. Hier lernten die Schüler, sich Informationen aus Lexika zu beschaffen, und trugen ihre Ergebnisse vor. Frage meines G'wissenswurms: Ist es gerechtfertigt, notwendig, vier Stunden in einen so mageren Unterrichtsertrag zu investieren?

Bei der Erarbeitung der *Kommunikationsstrukturen* (Kommunikationsmodell von Lasswell) bot ich den Schülern an, einen Text ohne Themenvorgabe zu schreiben und ihn mir bis spätestens in 14 Tagen so abzugeben, daß ich den Autor auf keinen Fall durch die Schrift erraten konnte. Computerausdrucke, maschineschriebene Texte, Texte in Druckschrift und von Müttern geschriebene Texte trudelten nacheinander ein. Ich bemühte mich dann, aufgrund der Texte den Schreiber zu erraten. Abgesehen davon, daß dieses Zuordnen der Texte für mich eine sehr zeitraubende Angelegenheit war, brauchte auch die Rückgabe viel Unterrichtszeit, da die Schüler genau wissen wollten, warum ich wem welchen Text zuordnete. Streng nach Lehrplan ist diese Zeit nicht abgedeckt, und doch war es keine verlorene Zeit.

1. Ich spürte wie nie zuvor, daß die Bilder, die ich von den Schülern habe, mich bei der Bewertung von Texten beeinflussen. Außerdem war es wertvoll, Schülertexte zu lesen, ohne gleichzeitig an die Themenvorgabe oder eine Note denken zu müssen. Im Gegenteil, benoten konnte ich mein Wissen über die Schüler, und das war reichlich dürftig.

2. Auch die Schüler empfanden es als lustvoll, nur als Mensch betrachtet zu werden und nicht als Objekt einer Benotung.
3. Die Gespräche bei der Rückgabe rissen eine Wand ein, die bisher zwischen der Klasse und mir durchaus bestanden hatte. Die Schüler genossen es, daß ich mich sehr oft irrte, ohne mir diese Tatsache als Versagen anzukreiden.
4. Ich fand zu drei Schülerinnen, die mir bisher eher fremd geblieben waren, einen ersten Zugang.

Abschließend möchte ich noch festhalten, daß die Idee dazu spontan während einer Stunde entstand, als ich mich verzweifelt bemühte, das Interesse der Schüler für ein einfaches Kommunikationsmodell zu wecken. Eingedenk dieser Tatsache meldete sich natürlich mein didaktischer G'wissenswurm und meinte: "Was hättest du aus dieser Idee herausholen können, wenn das Ganze methodisch besser aufbereitet gewesen wäre?" Außerdem verbot es meiner Meinung nach die lockere Atmosphäre bei der Besprechung, auf das ursprüngliche Anliegen des Kommunikationsmodells zurückzukommen, sodaß dieser Lehrinhalt im nächsten Jahr nochmals aufzugreifen sein wird.

Wegen der zahlreichen Interpunktionsfehler bei der Schularbeit legten wir zur Auffrischung der *Beistrichregeln* ein Stündchen ein, so nach dem Motto: Es muß halt sein. Und abermals verstrichen sind nicht sieben Jahr', aber fünfzig kostbare Unterrichtsminuten ohne nennenswerten Erfolg.

Wie sinnlos es ist, eher ungeliebte Texte in die Klasse hineinzutragen, beweist mir eine dreistündige Unterrichtseinheit zu *Jura Soyfer*. Da uns für Ende November eine Aufführung des "Lechner Edi" angeboten wurde, legte ich den Schülern einige Songs vor, erzählte ihnen etwas über den Autor und schickte sie in die Aufführung. Bei keinem von uns hat die Soyfer-Einheit tiefere Spuren hinterlassen, wie auch der Fragebogen bewies: Ich vergaß völlig, diesen Punkt in den Katalog der Deutschthemen aufzunehmen und kein einziger Schüler schrieb einen entsprechenden Hinweis dazu. Wozu also plagte ich die Schüler und mich redlich, um Begeisterung für ein auch von mir eher ungeliebtes Kind zu wecken?

Als nächsten Block bearbeiteten wir *Antwortbriefe in Zeitschriften*. Ausgangstext war aus der Zeitschrift "Topic" die Antwort auf die Schülerfrage "Bin ich zu dumm zum Lernen?". Wir besprachen dabei den Aufbau solcher Texte; dann beschäftigten wir uns mit der Frage, wie etwas gesagt sein muß, damit der andere es annehmen kann. Die Schularbeit zeigte schließlich, daß dieses Wissen verarbeitet worden war. Beim Üben dieser Textsorte war dem Zufall Tür und Tor geöffnet.

Auch bei dieser Unterrichtseinheit kam es zu einer Stunde, die mir aus heutiger Sicht die Kluft zwischen Lehrplan und Unterrichtsrealität demonstriert. Bei einem Gespräch über Beziehungen in der Familie vermochte sich eine Schülerin zu öffnen und sprach über ihre Situation. Ein Teil der Klasse hörte zutiefst betroffen zu, einige versuchten Ratschläge zu geben. Dabei sah ich meine Aufgabe vor allem darin, der Sprecherin das Sprechen zu erleichtern, denn die Gefahr der gutgemeinten Ratschläge bestand darin, die Schülerin zu entmutigen und zum Schweigen zu bringen. Es gelingt den Mitschülern nämlich meist nicht, Aussagen einmal stehenzulassen und nicht durch Ratschläge zu disqualifizieren. Gleichzeitig war es jedoch notwendig, die gute Absicht der anderen nicht abzuwerten. Es war der reinste Seiltanz. Als ich in der anschließenden Stunde für die Geschichtsstunde abermals in die Klasse kam, standen die meisten um die Sprecherin herum, und es wurde eifrig diskutiert. Ich sah es mit Befriedigung.

Nach solchen Stunden tauchen für mich mehrere Fragen auf. Was hier geschah, ist eine alltägliche Erfahrung, die jeder Lehrer wohl häufig macht. Was führt dazu, daß sie mich so sehr beeindruckt? Denke ich über diese Frage nach, steigt in mir einerseits der Verdacht auf, daß ich des öfteren ähnliche Situationen nicht registriere und daher eine solche Stunde als etwas Besonderes erlebe, andererseits fürchte ich, in Bereiche einzudringen, die mich nichts angehen. Ist also diese Stunde mit meiner Pflicht als Deutschlehrer vereinbar? "Natürlich", werden sehr viele sagen, "der Lehrer soll ja auch seiner Erziehungsaufgabe gerecht werden." Trotz dieser Überlegung bleibt der Stachel zurück, daß in bezug auf den Lehrplan nichts weitergegangen ist. Auch der berühmte "Mut zur Lücke" hilft dann wenig weiter, wenn ich mir einen meiner Schüler in einer anderen Klasse vorstelle, wo er vielleicht mit dem entsetzten Ausruf: "Was? Das habt ihr nicht gelernt!" konfrontiert ist.

Zwischendurch wurde uns die Aufführung von *"Da Tschusch wü nach Kaiser-mühn"* angeboten. Da ich das Stück nur von einer groben Inhaltsangabe her kannte, konnte ich den Theaterbesuch nicht vorbereiten und plante daher eine sehr gründliche Nachbesprechung. Das Ziel der Besprechung war es, Einsichten über die Aggressionsspirale zu gewinnen. Die Stunde lief dann gründlich anders. Die Frage nach dem familiären und sozialen Hintergrund führte zu einem nicht abbremsbaren Gespräch über Neonazigruppen. Die übrigen Gruppenergebnisse konnten in der nächsten Stunde zwar präsentiert werden, doch dann war es höchste Zeit, zu einem neuen Kapitel überzugehen. Und wieder bleibt die Einsicht zurück, daß der geplante Lehrinhalt nur oberflächlich bearbeitet wurde. Dabei wird der Vorwurf der Oberflächlichkeit zunehmend beunruhigender. Die Behörde gibt den Druck der Öffentlichkeit (überlastete und daher oft medikamentenabhängige Schüler, Nachhilfestunden) an uns Lehrer weiter, indem sie u.a. eine gezielte Auswahl und gründliche

Bearbeitung weniger Stoffgebiete fordert und jeden Lehrer, der sich um ein breites, vielfältiges Angebot an die Schüler bemüht, abqualifiziert. Ich finde die Zielvorstellung, wenige Bereiche sehr gründlich durchzuarbeiten, durchaus sinnvoll, erlebe es aber immer wieder, daß es bei wenigen Bereichen und wenig Tiefgang bleibt.

Die nächste Unterrichtseinheit war die Analyse einer *Tageszeitung* und – als Miniprojekt – die Herstellung einer Tageszeitung zum Schulgeschehen. Dazu mußten erarbeitet und geübt werden:

1. Aufbau/ Teile einer Zeitung
2. Analyse und Schreiben von Kommentaren und Feuilletons
3. Verarbeiten von Agenturmeldungen
4. Lektüre des Jugendbuches "Schlagzeile"
5. Interviewvorbereitung
6. Organisation und Vorbereitung des Tages X

Am Freitag, 22. Jänner 1993, gingen die Schüler als Reporter in die Klassen, schrieben die Artikel, das Fototeam entwickelte mit dem Kollegen aus Bildnerischer Erziehung die Bilder, die Kollegin für Informatik und ich halfen beim Layout, und um 8.00 Uhr abends hatten wir die Zeitung in 30 Exemplaren fotokopiert.

In einer ehrlichen Reflexionsstunde über diesen Tag kam die Klasse zu folgendem Ergebnis (ohne Korrektur abgeschrieben):

positiv vermerkt

- Spaß an der Gemeinschaft
- Selbstständigkeit
- Begeisterung der Lehrer
- neue Arbeit kennenlernen
- Verantwortung übernehmen
- Führen eines Interviews
- Schreiben unter Druck, aber ohne Panik
- Artikel selbständig schreiben
- keine Anlaufschwierigkeiten
- Stolz auf das Ergebnis
- Erfahrung über die Verlässlichkeit der anderen
- Computereinsatz
- Gemeinschaft trägt

negativ vermerkt

- manche wußten nicht, was zu tun war
- mußten improvisieren, vor allem das Fototeam
- manche haben gestritten; es wurde laut; daher Konzentrationsschwierigkeiten
- Streß zum Schluß
- Interviewsituation anfangs peinlich
- manches wenig vorbereitet
- bessere Einteilung (Schreibfehler hätten vermieden werden können)
- manche haben sich keine Arbeit gesucht – Teamwork?
- Arbeitsmangel zum Schluß trotz Fragens
- Lehrer ist zum Schluß ausgeflippt

Obwohl ich mit dem Projekt im großen und ganzen zufrieden war, da ich mich hierbei vom Lehrplan voll gedeckt wußte, der Einsatz der Schüler beachtlich

war (der 22. Jänner war für uns alle ein 12-Stunden-Tag) und die Feedback-Stunde zu konzentrierter Reflexion führte, traf mich die Kritik, daß einige nicht wußten, was zu tun war und sich arbeitslos fühlten, stark. Hiermit nämlich ertappten mich die Schüler an zwei meiner Schwachstellen: 1. Ich schuftete wie ein Pferd, und es fiel mir nicht auf, daß einige unterbeschäftigt waren. Hätte ich das Schreiben besser geübt, wäre es möglich gewesen, den Schülern viel von der Korrekturarbeit zu überlassen. Ist es nicht Kennzeichen eines guten Lehrers, daß er zwar die Fäden zieht, die Aktivität jedoch den Schülern überläßt? 2. Das Ergebnis, die Zeitung, war dann auch nicht ganz das, was ich erwartet hatte. Zu sehr glitt sie in das Genre der Maturazeitung ab.

Nach diesem Miniprojekt warf ich wieder einmal einen Blick in den Lehrplan. Hoppla! Bisher fehlt mir ja noch jede Spur von Literaturbetrachtung. Nun, dann bitte gleich gründlich! Wir wandten uns dem *antiken Epos* zu, und diesmal wollte ich in die Tiefe gehen. An einer Episode der Odyssee, die mir als Platte zur Verfügung stand, wurden Textsorten und die Frage der Überhöhung des Helden besprochen. Indem die Schüler beim zweiten Anhören zu zeichnen versuchten, sollte ihnen die Anschaulichkeit der Sprache bewußt werden. Als zweiten Teil wählte ich eine Szene aus der Ilias in unserem Lesebuch. Wir übten Vortragstechnik, besprachen das Stilmittel des Vergleichs, den Hexameter und legten einige wenige Grundbegriffe der Poetik fest. Schließlich blieben wir bei dem Begriff "Pathos" etwas hängen. Sehr hilfreich und anschaulich war dafür eine Platte, auf der Franz Werfel eines seiner Gedichte mit heute fast unerträglichem Pathos spricht. An diesem Punkt meldete sich abermals mein schlechtes Gewissen: Ich konnte mir nämlich einen kleinen Exkurs in den Expressionismus nicht verkneifen, ohne aber den Schülern Texte vorzulegen, wie es sinnvoll gewesen wäre. Es blieb beim Erzählen und Erklären, und was als Unterrichtsertrag blieb, weiß der Himmel.

Vorerst jedoch ging es munter weiter mit einer Epos-Parodie, d.h. mit einem Abschnitt aus dem Frosch-Mäuse-Krieg. Die Begeisterung hielt sich in Grenzen. Dann verlangte ich, daß die Schüler miteinander versuchen, einige Hexameterzeilen zum Thema Schulbetrieb zu schreiben, und hoffte, daß sich durch die Diskrepanz von Gegenstand und Form das Parodistische von selbst einstellte. Das geschah nicht. Die Schüler waren hoffnungslos überfordert, und wieder waren zwei Stunden ziemlich ertraglos verstrichen.

Dadurch entmutigt, strich ich kurzerhand die noch geplanten Texte aus "Parzival", "Reineke Fuchs" und "Messias". Rückblickend bleibt damit auch von dieser Unterrichtssequenz ein schlechter Nachgeschmack, denn schließlich wollte ich das Epos nicht nur als antike (antiquierte) Form bieten. Ich hätte es sinnvoll gefunden, dem Ritterspos eine moderne Gestaltung des Stoffes gegenüber zu stellen, zumal Adolf Muschgs "Der rote Ritter" als Neuerscheinung

vorliegt. Doch Fragen wie: "Ist es sinnvoll, solche Texte ausschnittsweise zu behandeln?", "Wird und kann es die Schüler interessieren, oder stülpe ich ihnen meine Interessen über?", "Überfordere ich sie?" und "Gehört das nicht in die 6. bzw. 8. Klasse?" ließen mich von einer Vertiefung dieser Sequenz zurückschrecken.

Um die poetische Ebene etwas zu relativieren und den eher sachlich orientierten Schülern entgegenzukommen, beschäftigten wir uns mit einer Sendung des "*Morgenjournals*". Geplant war das Ganze als Einschub für eine Stunde, doch es kam anders. Bewaffnet mit der Sendung desselben Tages, teilte ich die Klasse in Gruppen und gab jeder Gruppe eine Spezialaufgabe: Abfolge der Beiträge, Außenpolitik, Innenpolitik, Kultur und Vokabular. Doch bald schon merkte ich an den verzweifelten Gesichtern, daß die Schüler der Sendung nicht folgen konnten. Um nicht ganz abbrechen zu müssen, zerlegten wir die Sendung in kleine Abschnitte und besprachen jeden Abschnitt gemeinsam. Dabei zeigte es sich, daß den Schülern nicht nur viel an Hintergrundwissen fehlte (womit ich gerechnet hatte), sondern daß sie in jedem zweiten Satz mindestens eine Vokabel nicht verstanden. Um diese Lücken zu schließen, brauchten wir schließlich drei Stunden. Damit stoße ich auf einen weiteren Fehler, durch den ich trotz meiner Routine immer wieder Zeit verliere: Ich unterschätze noch immer den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Das zweite, was mir an diesem Beispiel klar wird, ist folgender Widerspruch: Einerseits halte ich es für notwendig, in der Medienerziehung möglichst Brandaktuelles zu bieten, andererseits ist es dann nur schwer möglich, die Stunde genau zu planen.

Da die Schüler bei der Arbeit am *Feuilleton* und vor allem bei der Lektüre des Frosch-Mäuse-Kriegs mit parodistischen Mitteln konfrontiert waren, ging es auf dieser Schiene weiter. Textgrundlage waren verschiedene Lyrikparodien (Reclam), ein Mustertext aus dem Sprachbuch "Erlebte Sprache" sowie die entsprechenden Artikel aus dem Sachwörterbuch der Literatur. Unterrichtsziele waren:

1. Die Machart eines Gedichts zu durchschauen und nachzuahmen.
2. Einsicht in die Tatsache, daß Lächerlichkeit dort auftritt, wo zwei inadäquate Ebenen aufeinanderprallen.
3. Parodieren von Rekordmeldung, Trauerrede und Werbetext.

Die Arbeit an diesem Themenkreis war reichlich mühsam. Vor allem beim Nachahmen von "Der Lobende" (parodiert in Brechts "Großer Dankchoral") zeigte sich, daß alle vorher geleistete Formanalyse bloß oberflächliches Wissen geblieben war. Die Schüler konnten nur mit massiver Hilfe Rhythmus und Form der Vorlage imitieren.

Natürlich muß ich mich jetzt fragen, ob es richtig war, so viel Zeit in diesen Abschnitt zu investieren. Kritikpunkte dabei sind folgende:

1. Vermutlich kann ein Fünfzehnjähriger, der mit sich noch ziemliche Pubertätsprobleme hat, parodistische Feinheiten nicht genießen.
2. Da die lyrischen Texte recht weit von der Lebenswirklichkeit der Schüler entfernt waren, hielt sich ihre Begeisterung in Grenzen, und die Nachahmung erschöpfte sich in einem formalistischen Spiel, dessen Schwierigkeit andererseits viel an Spaß tötete.
3. Bei der parodierenden Nachahmung des Werbetextes hätte ich die Grundzüge der Beschreibung wiederholen müssen. Mehr Übung wäre notwendig gewesen, damit die Schüler lernen, Genauigkeit und Anschaulichkeit als Mittel der Parodie einzusetzen.

Da die Unterrichtseinheit "*Parodie*" vor allem die kreativen Schreiber motivierte und bei der Arbeit am griechischen Epos ausschließlich über männliche Helden gesprochen worden war, wählte ich als nächsten Text Anouilh's "*Antigone*". Bei der Besprechung der Hauptfiguren standen die Schüler fast ausschließlich auf Kreons Seite. Antigones Nein empfanden sie als Flucht, ja Feigheit. Viele meinten, es sei leichter, nein zu sagen als ja und sich dem Kampf um Veränderung zu stellen; außerdem werde Antigone schließlich von Hämon geliebt und habe damit eine reelle Chance darauf, ihre Lebensvision zu verwirklichen. Ich insistierte in keiner Weise auf einer Änderung der Schülersicht, d.h. ich zwang ihnen keine politische Diskussion auf. Die Diskussion wurde in zwei Gruppen vorbereitet (Position Kreons/ Position Antigones; mit Textbelegen), das Gespräch selbst dauerte dann fast zwei Stunden. Daß sich die Zeit gelohnt hatte, bewies die Schularbeit. Antigones Weg in die Totenkammer sollte als innerer Monolog gestaltet werden. Die Arbeiten zu diesem Thema zeigten, daß die Schüler das Nein Antigones nun durchaus verstehen und nachvollziehen können.

Obwohl dieser Unterrichtsertrag mich durchaus befriedigt, verschwindet meine Zufriedenheit nach einem Blick auf den Lehrplan. "Dichterische (...) Texte lesen und besprechen; Ordnungsprinzipien finden und bei der Beschreibung anwenden" heißt es dort. Meine Schüler sind über ein identifizierendes Lesen nicht hinausgekommen; die Diskussionen drehten sich mehr um ihre Weltsicht als um die des Werkes. Sie wären nicht in der Lage, von sich abzusehen und möglichst objektiv über einen Text zu schreiben. Weder die Rolle des "Sprechers" noch die spezifische Sprachgestaltung des Werkes spielten im Unterricht eine Rolle. Auch die vom Lehrplan geforderte Untersuchung eines Textes in seinem "jeweiligen politischen, sozialen, kulturellen und literarischen Kontext" geschah im wesentlichen nicht. Die Ursache liegt – abgesehen vom Zeitdruck – meiner Meinung nach in folgendem: Ich möchte, daß Texte die Schüler in ihrer Lebenswirklichkeit möglichst stark ansprechen, und investiere daher viel

Zeit in die Motivationsphase. Dann habe ich Angst davor, ihr Angesprochen-sein durch objektivierende Textbetrachtung zu zerstören, Angst, daß 12 der 16 Schüler mich desinteressiert anschauen und den Spaß am Unterricht verlieren, und gehe daher den Weg des geringeren Widerstandes. Verstärkt wird das Dilemma noch durch den Vorwurf, daß es doch meine Aufgabe wäre, den Horizont der Schüler zu erweitern, d.h. sie in Bereiche zu führen, die sie nicht kennen und für die sie sich daher vorerst kaum interessieren.

Nicht zuletzt der Widerstand vieler Schüler gegen das "Zerpflücken" von Texten veranlaßte mich sogar, den nächsten Text fast unbesprochen stehen-zulassen. Es war das Jugendbuch *"Das kurze Leben der Sophie Scholl"* von Hermann Vinke. Zwei Gründe waren für die Auswahl maßgebend:

1. In Sophie Scholl wird eine Heldin greifbar, die Ja zum Leben sagt und unter Einsatz ihres Lebens um Veränderung kämpft, also das tut, was die Schüler von Antigone gefordert haben.
2. Es war der 50. Todestag der Geschwister Scholl.

Bei dieser Unterrichtssequenz ließ ich den Schülern möglichst viel Freiheit. Bei der fragmentarischen Textbesprechung beschränkte ich mich auf die Beantwortung ihrer Fragen, die vor allem auf Historisches zielten. Als Ergänzung bot ich den Schülern den Film "Die fünf letzten Tage" an, den ich in einer 5. und 6. Stunde zeigte, wobei die 6. Stunde für die Schüler und mich bereits unterrichtsfrei war. Die Schüler hatten aber die Erlaubnis, nach der 5. Stunde zu gehen. Enttäuscht sah ich, daß von den 16 Schülern nur drei oder vier zurück-blieben; 2 holten sich später die Kasette, um sich zu Hause den Rest des Films anzusehen. Mit der Feststellung dieser Tatsache habe ich ein weiteres Problem des Unterrichtsalltags berührt: Wie integriere ich einen kompletten Film in den Unterricht? Zeige ich ihn ganz während der Unterrichtszeit, so muß er etwas Außerordentliches sein, denn schließlich werde ich nicht für das lustvolle Anschauen eines nur guten Films bezahlt; außerdem frage ich mich dann, ob ich die Schüler nicht zu etwas verleite, was sie in ihrer Freizeit oft zu exzessiv betreiben. Andererseits gibt es oft Filme, die eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts wären, aber eben nur eine Ergänzung und nicht mehr.

Jetzt, Ende April, bleibt nicht mehr viel Zeit übrig. Wir haben noch zwei Unterrichtsprojekte begonnen, und auch ein letzter Ganztext ist geplant:

1. Herstellung eines *Buches mit eigenen Texten* in Zusammenarbeit mit Informatik und Bildnerischer Erziehung. Die Bandbreite der Texte ist groß, von der Brandrede gegen Neonazis bis zur Bildgeschichte. Die Schüler meinten, daß ich einen Text beisteuern sollte, was ich auch tat. Vielleicht schaffen sie noch ein etwas ungewöhnliches Autorenverzeichnis.

2. Große Schwierigkeiten und Mängel beim Vortragen der Ilias-Texte führten dazu, daß wir für das laufende Jahr ein Kapitel *Rhetorik* planten, von dem natürlich in meiner Jahresplanung nicht die Rede ist. Seit sechs Stunden arbeiten wir nun an Grundzügen der Rhetorik. Das entspricht zwar einem expliziten Wunsch der Schüler, ist aber erst im Lehrplan der 7. Klasse vorgesehen. Im Zusammenhang mit der sprechtechnischen Schulung möchte ich noch einige Balladen mit ihnen besprechen, eine Textsorte, mit der wir uns schon im Vorjahr beschäftigt haben.
3. Als letzten Ganztext werden wir von Gail Graham "*Zwischen den Feuern*" lesen, ein Text, der sich in hervorragender Weise mit dem Thema Krieg auseinandersetzt. Angesichts der Katastrophe in Bosnien Herzegowina ist das bestimmt notwendig. Die zeitliche Entfernung des Vietnamkrieges wird es den Schülern hoffentlich ermöglichen, über Krieg zu sprechen, ohne sich ausweglos belastet zu fühlen, wie es bei einem Gespräch über das aktuelle Grauen an unserer Grenze sicher der Fall ist.

5. Welche Bereiche des Lehrplans sind nun am Ende des Schuljahres offen geblieben?

1. "Sprechen vor anderen" fordert
 - a) "über Sachverhalte in knapper Form berichten; Erfahrungen und Probleme kurz formulieren; kurze Stellungnahmen abgeben; Gelesenes und Gehörtes zusammenfassen." Wird hier das prägnante, kurze Formulieren gefordert, so braucht die Rhetorik eher eine Schulung in Anschaulichkeit, Genauigkeit und Bildhaftigkeit.
 - b) In der Gruppen- und Plenardiskussion sollen Rollen wahrgenommen werden. Darüber haben wir nicht gesprochen; die meisten Schüler haben alle Mühe, einander ausreden zu lassen und die Aussage des Vorredners zu beachten. Von der Rolle des aktiven Zuhörers halten sie reichlich wenig.
2. Die Schüler haben weder Protokolle geschrieben noch Kurzfassungen oder Inhaltsangaben geübt, ganz zu schweigen vom sprachlichen Umsetzen graphischer Darstellungen.
3. Mit zwei gelesenen und einem geplanten Ganztext wurde wohl auch das Ziel der Leseerziehung nicht erreicht.
4. Die im Abschnitt "Sprachbetrachtung" geforderten Unterrichtsziele blieben weitgehend auf der Strecke. Das eine oder das andere wird vielleicht noch im Zuge der Rhetorik zur Sprache kommen, doch im großen und ganzen werden wir diese Lücke in die nächste Klasse mitschleppen.

5. Über die Mängel der "Literaturbetrachtung" habe ich schon im Zusammenhang mit der Arbeit an Anouilh's "Antigone" gesprochen.

6. Was führte dazu, daß Unterrichtsziele, die ich für wichtig halte, nicht erreicht wurden?

Mag sein, daß ich jetzt Banalitäten formuliere, aber dann waren es eben Banalitäten, die zum Scheitern führten.

1. Erleben, erfahren, Einsichten gewinnen braucht viel mehr Zeit als rein kognitives Lernen.
2. Ich halte es für notwendig, das Schreiben in den Unterricht zu integrieren und nicht in die Hausübung zu verweisen, denn viele Schüler brauchen zum Schreiben die Schulatmosphäre, die wohlwollende Unterstützung des Lehrers und der Mitschüler. Doch auch das kostet sehr viel Zeit.
3. Soll Unterricht mehr sein als Befähigung eines *Objekts*, dann hat der Lehrer es nicht mit "einer" Klasse zu tun, sondern mit vielen *Subjekten*, deren Wünsche, Probleme und auch Launen berücksichtigt werden *müssen*, und die Forderungen dieser Subjekte sind oft nicht lehrplankonform. Außerdem machen sie die sogenannte Jahresplanung für Deutsch recht zweifelhaft.
4. Unterrichtsprojekte und langfristige Unterrichtssequenzen entwickeln eine Eigendynamik, die sowohl die Jahresplanung als oft auch eine genaue Unterrichtsplanung in Frage stellt. Was an Zeit in diese Projekte einfließt, läßt sich kaum mehr einholen. Die Lehrplanforderung nach projektorientiertem Unterricht einerseits und die Vielfalt der im Lehrplan geforderten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensgebiete andererseits sind nur sehr schwer vereinbar.
5. Gute Stunden entwickeln sich oft sehr spontan, unabhängig davon, ob das Unterrichtsgeschehen mit dem Lehrplan übereinstimmt.
6. Zuguterletzt habe ich als Lehrer oft Angst, das Interesse, ja die Zuneigung der Klasse zu verlieren, wenn ich ihnen etwas aufoktroyiere, nur weil es im Lehrplan steht. Spüre ich, daß die Schüler etwas anderes wünschen, das ihren Begabungen mehr entgegenkommt, oder erkenne ich, daß viele durch eine Lehrplanforderung rettungslos überfordert wären, hat der Mensch Vorrang.

7. Das Schuljahr aus der Sicht der Schüler

Um meine Sicht des Schuljahres zu relativieren, bat ich die Schüler, unter völliger Wahrung der Anonymität, den Fragebogen auszufüllen. Ich zögerte lange vor diesem Schritt, denn es widerstrebte mir gründlich, mich quasi beurteilen zu lassen. Außerdem ist es den Schülern wohl kaum möglich, die in der Schule herrschenden Machtstrukturen beim Ausfüllen des Fragebogens außer acht zu lassen. Ganz typisch dafür war die Frage einer Schülerin: "Wenn das Ergebnis nicht Ihren Wünschen entspricht, sind Sie böse auf uns?" Erst nachdem ich deutlich festgestellt hatte, daß nur Unehrlichkeit schlimm sei, weil ich dann mit den Fragebögen nichts anfangen könne, meinte sie: "Jetzt freue ich mich darauf."

Wie nun sahen die Schüler das Jahr? Bei der Bewertung der Unterrichtseinheiten nach dem Beliebtheitsgrad ergab sich folgende Reihenfolge:

	Durchschnitt der Plätze
1. Herstellen einer Zeitung (23.1.93)	5,0
2. Versuch, euch als Autoren zu erraten	5,2
3. "Das kurze Leben der Sophie Scholl"	5,4
4. "Antigone"	6,1
5. Herstellung des Buches mit euren besten Texten	7,2
6. Gespräche über psychol. Fragen; Ratgeber in der Zeitung	7,4
7. Besprechung des Feuilletons "Mannsbilder"	8,3
8. Besprechung von Parodie und Satire; Textbeispiele	9,9
9. Leseerfahrung von Dichtern (Mitterer) und eigene	10,0
10. Schreiben von Parodien	10,5
11. "Schlagzeile"	11,0
12. Schreiben von Feuilletons	11,3
13. Vorbereitung für die Zeitung: Schreiben von Kommentaren	11,6
14. Kommunikationstheorie	12,2
15. Lexikonübung zu österreichischen Autoren	12,4
16. Theater: Da Tschusch wü nach Kaisermühn	12,6
17. Versuch, Hexameter zu produzieren	14,2
18. Odyssee (hören und besprechen)	14,9
19. Ilias (besprechen)	15,7
20. Übung zur Beistrichsetzung	17,2

Die ersten Plätze nehmen also all jene Unterrichtseinheiten ein, welche die ganze Persönlichkeit des Schülers erfaßten, die ihre Lebenswirklichkeit unmittelbar ansprachen. Ganz deutlich wird auch, daß "harte Knochenarbeit", wenn sie als solche empfunden wird, weniger ankommt. Am deutlichsten wird dies aus der Diskrepanz von "Herstellen einer Zeitung" auf Platz 1 und der Vorbereitung dazu auf Platz 13. Hat also mein pädagogischer G'wissenswurm

doch nicht recht, wenn er gründlichere Vorbereitung gefordert hat? War es doch richtig, meinem Gefühl nachzugeben, das mich davor warnte, das Interesse der Schüler durch Analysieren und wiederholtes Üben zu erlahmen?

Weiters zeigt die Wertung der Schüler, daß sie bereit sind zu schreiben, es aber nicht sehr schätzen, wenn sie sich dabei einer Vorlage anpassen müssen: Das Schreiben von Parodien und Feuilletons rangiert hinter der Besprechung der Textsorten. Von dieser Beobachtung ausgehend wird die Aversion der Schüler gegen meine Aufbereitung der antiken Epen besonders klar, da hier der Versuch, Hexameter zu produzieren, noch vor der Besprechung steht.

Denke ich über das Ergebnis der Schülerbefragung nach, könnte ich zum Revolutionär gegen den Lehrplan werden, wäre da nicht eine außerschulische Realität, die bei den jungen Menschen später ein gewisses normiertes Wissen und bestimmte Fähigkeiten voraussetzt. Der Gegenstand Deutsch wird – zumindest in der Form, wie ich ihn präsentiere – zu einem Gesprächsforum für alles mögliche.

Anmerkungen

- 1) Von 16 ausgegebenen Fragebogen bekam ich 15 zurück; der fehlende Fragebogen stammt nicht von einem Schüler, der mir negativ gegenübersteht, sondern von einem, der große Probleme mit der Ordnung hat.
- 2) Auf die Frage, wie sie sich in der Klasse fühlten, antworteten 6 Schüler mit "sehr gut", 7 mit "gut" und 2 mit "schlecht".
- 3) 4 Schüler gaben an, "nie" wegen der Schule Konflikte mit zu Hause zu haben, 10 entschieden sich für "selten" und nur ein Schüler kreuzte "häufig" an.
- 4) 12 Schüler fühlen sich von der Schule "gefordert", 3 "überfordert", und keiner gab an, "unterfordert" zu sein.

Monika Eder

Mein Sprung in die Verweigerung

Mein Selbstverständnis als Deutschlehrerin

*Jedem Menschen Recht getan,
ist eine Kunst, die keine/r kann*

Wie alles begonnen hat ...

... nämlich eigentlich in der vierten Klasse Volksschule, in der ich einen absoluten "Drachen" als Lehrerin hatte, vor dem ich mich täglich fürchtete und wegen der ich beschloß, selber einmal Lehrerin zu werden, damit Kinder bei mir keine Angst haben müssen, und einfach, um alles besser zu machen ...

Den langen, mühsamen und kampfesreichen Weg zu dem hohen Ziel, Lehrerin zu werden, hier nachzuvollziehen, erspare ich mir hier. Ich bin es jedenfalls geworden und nach Jahren deutlicher Identifikation mit den SchülerInnen war mir diese Rolle irgendwann und irgendwie vertraut. Von Anfang an tauchte die Frage nach meinem Selbstverständnis als Lehrerin am dunklen Horizont meines Alltags immer wieder auf. Von meiner Odyssee zum Selbstverständnis speziell als Deutschlehrerin erzählt folgende Fallgeschichte.

Liebe Frau Lehrerin!

Als Sie uns erzählten, daß der Lehrberuf seit Ihrer frühen Jugend Ihr Traumberuf sei, waren wir etwas erstaunt in Anbetracht der Tatsache, daß sie uns als lauten und desinteressierten Haufen erleben mußten. Hat Ihnen unsere Klasse ihre hohen Ideale und den Spaß an der Jugendarbeit nicht endgültig vermiest? Ihr Problem war meiner Meinung nach, daß Sie uns keine Grenzen gesetzt haben und immer allen alles recht machen wollten: uns und unseren Eltern, Ihren KollegInnen und dem Herrn Direktor! Sind Sie dabei nicht auf der Strecke geblieben?

Was reizt Sie an Ihrem Beruf? Die Magengeschwüre müssen Ihnen doch bald beim Hals herauswachsen! Ich kann mir schwer vorstellen, was an so einem LehrerInnendasein attraktiv sein soll. Der ewige Streß, dauernd will jemand etwas von Ihnen, immer brauchen Sie neue Ideen, um zu motivieren, ständig sollten Sie am aktuellen Stand sein, Streitereien zwischen SchülerInnen schlichten oder auch zwischen Eltern und SchülerInnen, gerechte Noten verteilen usw. Dieses "Nie-fertig-sein" kann doch keinen Spaß machen! Nicht einmal die langen Ferien als Ausgleich könnten mich zu diesem Beruf verführen. Wenn man dann auch noch das relativ geringe gesellschaftliche Prestige bedenkt ...

Ich habe einen Verdacht! Sie sind aus Machtgier Lehrerin geworden! Sie wollten endlich einmal auf der anderen Seite stehen. Sie wollten endlich gehört werden, etwas zu sagen haben, wichtig sein. Jetzt stehen Sie vorne, jetzt haben Sie Raum für Ihre Selbstdarstellung, jetzt haben Sie ein Publikum! Ein undankbares allerdings – jedenfalls oft genug. Wollen Sie sich nicht einmal überlegen, was sie mit Ihrem Lehrerdasein bezwecken wollen, wenn es nicht um das reine "Brötchen-Verdienen" geht? Welche Ziele Sie mit Ihrem Unterricht verfolgen?

Herzlichst Ihre Sabina

So oder so ähnlich könnte der Brief einer Schülerin an mich lauten, wenn sie versuchen würde, über das LehrerInnendasein zu reflektieren. Ich nehme an, sie tun es nicht wirklich, oder zumindest nicht in dieser Art.

Wer bin ich, was will ich?

Seit Jahren verfolgt mich diese Frage; bevorzugte Zeiten sind Schulschluß und Schulbeginn. Ich habe sie mir anlässlich meiner Unterrichtstätigkeit in meinem Zweitfach (Katholische Religion), das sieben lange Jahre lang mein Erst- und Einzigfach war, immer wieder gestellt, und sie wurde mir auch immer wieder gestellt, von SchülerInnen, KollegInnen und FreundInnen.

Aber Religion zu unterrichten ist eben schwierig in unserer Zeit, in der auf den ersten Schritt der Kirche (für den ich das 2. Vatikanische Konzil hielt) aus ihrer Festung heraus in das Leben unseres Jahrhunderts nicht der von mir erwartete zweite Schritt, sondern ein Rückschritt folgte, den ich nicht mitvollziehen kann. Eine Kirche, in der die konservativen bis fundamentalistischen oder auch reaktionären Kreise wieder salonfähig werden, während das Interesse der Jugend, die Grundlage meines Unterrichts also, immer weniger wird, während sich Sekten und esoterische Gruppen großen Zuspruchs erfreuen; in der die Ansprüche und Erwartungen der Eltern von reiner Lebenskunde bis Katechismus, oder auch einfach nur bis zur Bestätigung der bürgerlichen Moral im Religionsunterricht gehen, und wie es aussieht, niemand etwas von dem hören möchte, was für mich Christentum ist. Wer könnte da von sich behaupten, er sei nach sieben Jahren nicht von Selbstzweifeln förmlich zernagt!

Plötzlich kam es zum – vermeintlichen – Höhepunkt meiner beruflichen Karriere: ich bekam eine Deutschklasse! Endlich keine Rechtfertigung mehr, dachte ich wenigstens, kein "Wozu-brauchen-wir-das?" Jedem und jeder würde klar sein, daß Rechtschreibung und Grammatik als Handwerkzeug nötig sind, daß die Liebe zur Literatur, der Spaß am Schreiben und Reden die Lebensfreude erhöht. Also: kein Hinterfragen mehr, keine Rechtfertigungen, keine Erklärungen oder gar Entschuldigungen!!

Wie der geschätzte Leser, die geschätzte Leserin, sicher längst ahnt, handelte es sich beim eben Angeführten um eine Illusion meinerseits, die mir allerdings am Beginn meines Unterrichtens der deutschen Sprache nur andeutungsweise und sehr langsam bewußt wurde. Ich tobte mich aus im Erfinden von Spielen, Diktaten, Aufsatzthemen und Rollenspielen und genoß die täglichen Deutschstunden in "meiner" Klasse. Die Zehnjährigen nahmen auch tatsächlich alles an, und wir hatten viel Spaß – im ersten Jahr zumindest, im zweiten auch noch, bis die heile Welt langsam zerbröckelte ...

Ich pubertiere, du pubertierst ... und wer spielt hier wen aus?

In der dritten Klasse kamen zwei "Katastrophen" für meinen Deutschunterricht gleichzeitig: Die Pubertät und das Latein!

Erstere bekam ich besonders hart, härter als andere Kolleginnen zu spüren, weil meine Beziehung zu den einzelnen SchülerInnen besonders nahe und vertraulich war. Das bewirkte auch eine besonders intensive Reibung, lautstarke Konflikte und Disziplinschwierigkeiten. Besonders die Buben schienen hochgradigst zu pubertieren und waren hin- und hergerissen zwischen Auflehnung und Zuneigung mir gegenüber. Das ging sogar soweit, daß ein Schüler, während er mit hochrotem Kopf voll Eifer über seiner Arbeit saß, mich mit einem unbedachten, aber lautstarken "Mama" rief und um Hilfe beim Verfassen seines Textes bat – zum großen Gaudium der restlichen Klasse, wie man sich vorstellen kann! Ich kam mir absolut wie eine "Lehrerin zum Angreifen" vor, während andere Respektspersonen waren und damit unangreifbar und nicht wirklich hinterfragbar. Und war es denn wirklich gefragt, zusätzlich zum allumfassenden und qualifizierten Deutschunterricht noch "Übertragungs"-Figur oder Mutterersatz zu sein? Manchmal hatte ich den Eindruck, ich hätte diese Klasse bereits adoptiert!

Der Lateinunterricht war schon gefürchtet, bevor er begonnen hatte, und einige Eltern waren auch schon vorher zu mir gekommen und hatten mich um einen soliden Grammatikunterricht als Vorbereitung für Latein gebeten. Einen solchen habe ich auch zu halten gemeint. Aber das war möglicherweise ein Irrtum!

Die erste Lateinschularbeit war schlecht ausgefallen, die zweite noch schlechter. Der Klassenvorstand, eine wahre Klassenmutter, war sehr besorgt und blieb, wie ich meine, im Gespräch mit mir. Sie war es auch, die mir von einer Aussprache mit der Lateinlehrerin erzählte, die auf ihre Frage, woran denn der Mißerfolg in Latein liegen könne, geantwortet haben soll: "Mich wundert das gar nicht, die Klasse hat ja keinerlei Grammatikkenntnisse."

Der Klassenvorstand bat mich vorsichtig, doch etwas mehr "dahinter" zu sein. Ich war zuerst einmal sehr erschrocken. Hatte ich mich doch immer an den Lehrplan gehalten, den gesamten im (obwohl von mir nicht sonderlich geliebten) lehrplantreuen "Killinger" enthaltenen Stoff gemacht – was mochte es da noch geben, was mir entgangen war?

Exkurs: Latein oder nicht Latein - das ist hier die Frage!

Unglücklicherweise fiel in diese für mich aufregende Zeit eine gewaltige Schulkrise. Unser Gymnasium war aus unbekanntem Gründen gerade nicht modern in der Stadt, nicht beliebt, nicht "in" und litt daher an chronischem Schülermangel bei den Anmeldungen in den ersten Klassen. Wo wir – vor allem auch für die Vollbeschäftigung der LehrerInnen – drei oder vier Klassen gebraucht hätten, füllten sich zwei oder drei. Die Schule mußte attraktiver werden.

Zum Glück fanden sich ein paar Kollegen, die innovativ und in der hohen Kunst des Managements bewandert waren, so daß – nach einem "Krisensitzungsdirektorstag" – eine Lösung für das Elend gefunden werden konnte: Wir suchten um einen Schulversuch an, in dem in der dritten Klasse statt Latein Französisch unterrichtet werden sollte und in der fünften Latein, Italienisch oder Spanisch zur Wahl stehen.

Die tatsächlich erfolgte Genehmigung dieses Schulversuches durch den Landesschulrat bzw. das Unterrichtsministerium für eine Klasse war von einem Aufschrei diverser LateinlehrerInnen begleitet. Für manche war es die Angst um die Vollbeschäftigung, für andere jene um den Untergang des Abendlandes.

Da hieß es natürlich auch für mich, mir eine Meinung zu bilden und Stellung zu nehmen. Nun komme ich selber aber von einer berufsbildenden Schule, wo ich mich mit Wirtschaftsrechnen, Buchhaltung und Haushaltspflege (gewissermaßen "verlorene" Zeit, wie ich heute zu behaupten wage) abgeplagt und schon damals zu einem hohen Ideal der humanistischen Bildung aufgesehen habe.

Auch während meines Studiums, für das ich an der Universität Schnellsiedekurse in lateinischer und griechischer Sprache zu belegen und zu absolvieren hatte, meinte ich häufig, den Hintergrund der griechischen und römischen Philosophie, die Wurzeln unseres Abendlandes, zu vermissen. Ein Gymnasium hätte das wohl gebracht – möglicherweise! Geblieben ist jedenfalls das Minderwertigkeitsgefühl jener Menschen, die im Falle einer lässig hingeworfenen (und womöglich auch noch wirklich witzigen) lateinischen Bemerkung nicht herz-

haft mitlachen können, sondern nur zögernd, weil sie sie nicht verstehen. So gesehen hielt ich das Erwerben von Lateinkenntnissen im Gymnasium für äußerst sinnvoll und sprach mich auch dafür aus. Allerdings konnte ich auch nicht verheimlichen, daß ich mit zunehmender Berufspraxis diesen von mir in meiner Schulzeit so vermißten philosophischen Hintergrund in den Oberstufenklassen unseres Gymnasiums sehr häufig auch nicht vorgefunden habe, gleichwohl ich ihn doch für den Religionsunterricht gut hätte brauchen können.

Dennoch: Latein ist wichtig, ob man es vier oder sechs Jahre lernen sollte, darüber maße ich mir kein Urteil an.

Wieviel Grammatik braucht der Mensch und wer ist hier wem Hilfswissenschaft?

So kam denn meine Deutschklasse in den vierten Jahrgang. An die Pubertät hatte ich mich gewöhnt, und Latein war immer noch ein Problem. Wieder kamen Eltern, die mich um mehr Grammatikunterricht baten, aber auch andere, die meinten, ich übertreibe mit den verlangten Grammatikkenntnissen gewaltig, wodurch ich alles in allem immer verunsicherter geworden war.

Dieser Zustand gipfelte schließlich in einem Ereignis, das mich sehr ärgerte: Die vierten Klassen schrumpfen üblicherweise von vier auf drei, manchmal auch auf zwei fünfte Klassen, weil viele SchülerInnen die AHS verlassen, um eine BHS zu besuchen, oder in ein Oberstufenrealgymnasium zu gehen. Letzteres ist seltener mit einem Spezialisierungswunsch auf eine bestimmte Sparte (Sport, Kunst, Naturwissenschaft...) begründet, als mit der Tatsache, daß man dort nur vier Jahre Latein hat, also noch einmal von vorne anfangen kann. Auch "meine" vierte Klasse schien auf etwa die Hälfte zu schrumpfen. Der neue Direktor unserer Schule interessierte sich naturgemäß für diese Fakten und nützte eine Supplierstunde in dieser Klasse offensichtlich zu einer Befragung.

Ich wurde dieser folgend gewahr:

Einer meiner Lieblingsschüler (das sind jene Schüler, die man besonders gern mag, obwohl man natürlich alle gleich gern mag) fragte mich nach einer Deutschstunde: "Sagen Sie, hat der neue Direktor etwas gegen Sie? Möchte er Sie vielleicht loshaben? Ich würde an Ihrer Stelle vorsichtig sein!" Auf meine doch etwas verwunderte Frage, wie er denn darauf käme (wo ich mich doch mit dem Direktor recht gut zu verstehen meinte), sagte er: "Heute hat er uns gefragt, ob wir vielleicht in Deutsch zu wenig Grammatik lernten, weil wir in Latein so große Schwierigkeiten hätten."

Während des Verlassens der Klasse spielte sich in meinem Kopf einiges ab:

- Wie kommt der Direktor dazu, sich hinterrücks über meinen Deutschunterricht zu erkundigen? Warum stellt er diese Fragen nicht mir??
- Wer steckt hinter der Theorie, Kinder sind schwach in Latein, wenn sie nicht genug deutsche Grammatik können?
- Was haben die Kinder dem Direktor geantwortet?
- Habe ich den Kindern vielleicht wirklich durch Unterlassung geschadet?
- Wie kläre ich dieses Problem für mich?

Mit dem Herrn Direktor und der Kollegin, die Latein unterrichtete, konnte ich die Sache bereinigen, aber eine Frage blieb offen, nämlich die Frage an mich selbst: Was will ich denn eigentlich mit meinem Grammatikunterricht? Was will ich mit meinem Deutschunterricht? Welches Selbstverständnis habe ich als Deutschlehrerin, als Lehrerin überhaupt? Warum bin ich das geworden? Will ich eigentlich Lehrerin – nach elf Dienstjahren – noch sein?

Die Latte liegt zu hoch

Als Religionslehrerin war ich im Laufe der Jahre zu einem Selbstverständnis gekommen. Oftmals mit meinen hohen Ansprüchen bezüglich einer soliden Theologie bei SchülerInnen gescheitert, hatte ich mir irgendwann Klarheit über meine Intentionen verschafft. Die Frage nach meinem Selbstverständnis als Religionslehrerin taucht also nicht mehr global, sondern höchstens in bestimmten Teilbereichen auf – zur Zeit jedenfalls.

Anders im Deutschunterricht! Dort, wo ich einen Rechtfertigungsdruck für absolut unnötig hielt, holte mich die alte Unsicherheit, das alte "Was-will-ich?", "Was-darf-ich?", "Wer-will-ich-sein?" ein.

Was ich mit meinem Deutschunterricht will, das weiß ich ja. In der Praxis allerdings hätte ich in den vier Jahren Unterstufe meinen SchülerInnen in Deutsch gerne perfekte Rechtschreibung, ausgezeichnete Grammatik (auch als solide Vorbereitung für jeglichen Fremdsprachenunterricht), Anwendung verschiedener literarischer Gattungen und auch Erkennen dieser, einen großen Wortschatz, Ausdrucksvermögen in allen Lebenslagen usw. beigebracht, sowie Liebe zur Literatur, Lust am Schreiben, Kreativität und Phantasie geweckt und gefördert. Der Unterricht sollte natürlich jede Stunde fünfzig Minuten lang Spaß machen und SchülerInnen und Eltern ergötzen. – Da war die Latte wohl etwas zu hoch gelegt!

"... also einen pädagogischen Ehrgeiz habe ich noch nie gehabt ..."

In meiner Reflexionsphase bezüglich meines Selbstverständnisses als Deutschlehrerin, die von jenem unleidlichen "Grammatik"-Vorfall ausgelöst worden war, wandte ich mich hilfesuchend an KollegInnen. Der Rat der Erfahrenen, die jene vom Suchen und Zweifeln schlaflosen Nächte bereits hinter sich hätten, sich sozusagen schon im Zustand der "sælde" befänden, war jetzt gefragt.

Zuerst wandte ich mich in meiner Not an jene drei KollegInnen, die die ideale Fächerkombination Latein/Deutsch unterrichteten. Zwei von ihnen gewährten mir ein Interview zu folgenden Fragen:

Warum bist Du LehrerIn geworden? Welches Selbstverständnis hast Du als solche/r? Was willst Du mit Deinem Beruf? Welche Lehrziele verfolgst Du in Deutsch, bzw. Latein?

Für beide Befragten (ein Kollege und eine Kollegin) war das Interesse an den Fächern, vor allem an Latein, die ausschlaggebende Motivation, diesen Beruf zu ergreifen. Die Kollegin wählte den Beruf auch, weil sie Familie haben wollte und meinte, beides als Lehrerin besser verbinden zu können. "Also einen pädagogischen Ehrgeiz habe ich nicht gehabt", gestand sie. Auch heute noch sei ihr die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, vorrangig: "Ich will die jungen Leute zu einer gewissen Leistung heranzuführen. Wenn sie irgendwelche Probleme haben, würde ich allerdings nicht meinen, ich wäre nicht dafür zuständig. Aber primär will ich sie zu einer gewissen leistungsorientierten Einstellung bringen." Zum Deutschunterricht befragt, meinte sie: "Bei Deutsch, da frage ich mich selber ehrlich gesagt oft, warum ich überhaupt Deutsch studiert habe und welche Ziel ich da habe. Ich habe dieses Fach auch sehr wenig unterrichtet und mich nie darum gerissen."

Mit dem Lateinunterricht wollte sie, daß "die Kinder einen lateinischen Text selbständig übersetzen können. Dazu ist es notwendig, die Grundstrukturen und Fertigkeiten in Grammatik zu erlernen." Auch die antike Geisteswelt, der Imperialismus und ein Querschnitt durch die römische Geschichte waren ihr ein Anliegen.

Der befragte Kollege wollte Lehrer werden, weil er selbst gute Lehrer hatte und natürlich aus Interesse an den Fächern. Sein Selbstverständnis als Lehrer sah er darin, die Schüler für die Fächer zu begeistern, ihnen Lebensbegleitung anzubieten und Grundlagen zum selbständigen Weiterforschen zu geben. Für Deutsch war ihm ein sensibles Verhältnis zur Muttersprache wichtig, die Breite der Artikulations- und Denkmöglichkeiten zu zeigen und die Anwendung dieser Erkenntnisse zu ermöglichen. Seine Liebe aber dürfte jetzt mehr bei Latein liegen, denn: "Ich nehme mich seit einiger Zeit des Lateins mehr an,

weil es in Schußlinie geraten ist und weil es überschaubarer vermittelbar und nicht so umfassend und fast nicht realisierbar ist, wie der Deutschunterricht."

Nach diesen (und noch anderen) Interviews schwankte ich zwischen Neid und Verachtung meinen KollegInnen gegenüber. Neid, weil sie meiner Meinung nach im Konferenzzimmer den guten Ruf ernstzunehmender und kompetenter Lehrerpersönlichkeiten (sozusagen natürlicher Autoritäten) hatten und selten oder nie unter Disziplinschwierigkeiten mit den Klassen litten. Außerdem hatten sie ziemlich klare Ziele und mußten sich nicht mit Fragen nach ihrem Selbstverständnis oder gar ihrer Daseinsberechtigung als LehrerInnen quälen. Verachtung, weil sie mir von einem Erziehungssystem auszugehen schienen, das mir aus meiner eigenen Schulzeit bekannt war und mich schon damals durch seine Enge bedroht hatte. Hier waren die obersten Ziele: Leistung, Reproduzieren von Auswendiggeletem, Gehorsam, Disziplin. Formale Fähigkeiten standen über den kreativen, und selbständiges Denken verunsicherte die Lehrpersonen. Ohne es den interviewten KollegInnen unterstellen zu wollen, erinnerte mich so manche Aussage an dieses Wertsystem.

Ich befragte noch andere Kolleginnen, die mir meine Vorstellung von einem sinnvollen Deutschunterricht zumindest teilweise bestätigten, was mich auch wieder beruhigte.

... und die Kunst, die ich kann?

Bei allem Selbstzweifel, bei aller Hin- und Hergerissenheit zwischen den verschiedenen Ansprüchen all jener, mit denen ich es im beruflichen Alltag zu tun habe, bei allem Erwartungsdruck und allen Komplexen stellt sich im Laufe der Auseinandersetzung mit meinem Selbstverständnis als Deutschlehrerin auch einmal die Frage, die man sich nach gut-katholischer Tradition eigentlich nicht stellen dürfte oder sollte: die Frage nach meinen Fähigkeiten! Was kann ich eigentlich, was mache ich gut, oder doch ganz gut, was kann ich meinen SchülerInnen anbieten?

Mit den Tugenden der Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit in meiner Erziehung im Übermaß ausgestattet, fällt es mir ziemlich schwer, mich mit meinen Fähigkeiten oder Begabungen (habe ich überhaupt welche?) zu beschäftigen oder gar darüber zu schreiben. Ich versuche es trotzdem (und riskiere damit die Todsünde des Hochmuts und das heimliche Gefühl eines beginnenden Größenwahns), weil es mir für das Entwickeln eines authentischen Selbstverständnisses wichtig erscheint.

Da kann ich doch guten Gewissens anführen, daß ich meine SchülerInnen mag, daß ich allen grundsätzlich sehr wohlwollend gegenüber stehe, daß mir ihre Probleme nicht gleichgültig sind, und daß ich sie ernst nehme. Wer meint, das sei eine Selbstverständlichkeit, die man von jeder Lehrerin und jedem Lehrer annehmen kann, irrt, wie ich in vielen Gesprächen mit KollegInnen erfahren mußte.

Was das Sozialverhalten angeht, meine ich, daß meine SchülerInnen am Vorbild meines Umgangs mit Menschen lernen können. Daß ich für sie Vertrauensperson bin, merke ich an den vielen großen und kleinen Geheimnissen, die sie mir anvertrauen, wie auch an den Bitten um Ratschläge, mit denen sie sich an mich wenden. Was den Unterricht betrifft, schätzt mein Publikum, soviel ich weiß, die Lebendigkeit, die es doch häufig erlebt, meine – oft angeblich wilde – Mimik und Gestik und meinen Humor (der auch oft sehr nötig ist, um Klassenbucheintragungen oder ärgere Disziplinierungsmaßnahmen zu vermeiden!). Auch meine Erzählfreude scheint mir eine Begabung zu sein, da mich KollegInnen manchmal bewundern (und vielleicht auch beneiden?) ob der Tatsache, daß 1.-8. Klassen oftmals fünfzig Minuten lang fast regungslos und (jetzt übertreibe ich!) mit angehaltenem Atem an meinen Lippen hängen und anschließend auf die Pause verzichten, wenn ich weiter erzähle (ich verzichte natürlich nicht auf die Pause!).

Meine selbstgedichteten Diktate vom Elefanten Patschfuß in der ersten Klasse und vom Lehrer Lemmi in der zweiten und dritten Klasse, die immer einen genial sinnlosen, aber zusammenhängenden Text aufweisen, kommen bei den SchülerInnen auch recht gut an und verleiten sie, ebenfalls sinnlose Beispielsätze zu erfinden. Das ist in jedem Fall lustig, wenn ich auch nicht ganz sicher bin, ob es pädagogisch sehr wertvoll ist. Jedenfalls schadet es nicht, denn Rechtschreibung und Grammatik üben sie auch daran.

Schließlich halte ich es auch für eine Fähigkeit meinerseits, wenn ich den SchülerInnen viel Freiraum lasse, z. B. auch dazu, ein Theaterstück aufzuführen, das zwei Elfjährige in ihrer Freizeit selbst geschrieben haben; auch dann, wenn es mir in Anbetracht der Banalität des Inhalts fast den Magen umdreht. Meine absolute Fortbildungsbereitschaft hat bisher nicht jede Direktorin und jeder Direktor geschätzt, aber ich reihe sie unter meine Vorzüge ein. Sie ist auch verbunden mit einer Offenheit für alles Neue. Auch mit der Einstellung, die Schule zwar als wichtigen, aber nicht einzigen Bestandteil meines Lebens und nicht dessen absoluten Mittelpunkt zu sehen, meine ich ein gesundes Verhältnis zu meinem Beruf und Arbeitsplatz zu haben.

Mein Sprung in die Verweigerung

In einer etwas meditativen Schlußstimmung (Motto: Was vom Schuljahr geblieben ist ...), blicke ich auf das turbulente Jahr zurück und versuche, Bilanz zu ziehen. Was ich theoretisch natürlich schon immer wußte, nämlich, daß man es nie allen recht machen kann, ist mir bei der Reflexionsarbeit an meinem Deutschunterricht glasklar und sehr praktisch zu Bewußtsein gekommen. Daher entschieße ich mich, mit meinem Deutschunterricht das zu wollen, was ICH will.

Ich verweigere hiermit, meine Grammatikstunden zur Hilfswissenschaft für den Lateinunterricht zu degradieren. Ich meine ganz im Gegenteil, daß sich erstens die LateinlehrerInnen ebenfalls Gedanken über ihr Selbstverständnis machen sollten und zweitens für den Lateinunterricht ein bedeutender Legitimationsgrund in der Vermittlung der grammatikalischen Sprachanalyse liegt. Es ist mir allerdings ein Anliegen, die Unterstufengrammatik für mich besser in den Griff zu bekommen, sie zu strukturieren, um sie gezielter unterrichten zu können.

Ich verweigere außerdem, mich nach verschiedensten, zum Teil konträren Elternerwartungen zu richten, ohne mich deshalb allen Anregungen oder jeder Kritik zu verschließen. Schließlich weigere ich mich, mich von diversen KollegInnen, die den Ruf eines guten Deutschlehrers bzw. einer guten Deutschlehrerin haben, weil ihre höchsten Werte Disziplin, Leistung und Gehorsam sind, verunsichern zu lassen. Auch von grammatikgierigen LateinlehrerInnen lasse ich mir kein schlechtes Gewissen mehr machen.

Auf diese Art hoffe ich, daß meine SchülerInnen und ich immer wieder Spaß am gemeinsamen Deutschunterricht haben.

Gabriele Raditsch

Die Macht des Klassenvorstandes

Wie groß sind die Möglichkeiten der Beeinflußbarkeit einer Klasse durch ihren Klassenvorstand?

1. Vorgeschichte

1.1 Zur Klasse

Im Schuljahr 1990/91 werden aus drei vierten Klassen des Bundesrealgymnasiums XVIII in Wien jene SchülerInnen, die sich für das Fach Latein entschieden haben, in die 5. A-Klasse zusammengelegt. Nach anfänglichen Berührungängsten entwickelt sich bis zum zweiten Semester eine sehr gute Klassengemeinschaft, die sich auch außerhalb der engen Klassenwände bewährt. SchülerInnen und LehrerInnen sehen hoffnungsfroh in die Zukunft, als zu Beginn der 6. Klasse drei Repetenten und zu Beginn des zweiten Semesters ein "Lateinflüchtling" aus einem benachbarten Gymnasium dieser Klasse zugewiesen werden. Die Klasse nimmt die "Neuen" sehr schnell in die Klassengemeinschaft auf, wie sie es auch schon im vorangegangenen Schuljahr mit einer norwegischen Gastschülerin getan hat.

Schon in diesem Schuljahr häufen sich die Klagen der KollegInnen über mangelnde Mitarbeit und Leistungsabfall. Drei der Obengenannten gelangen erst auf Umweg von einer bzw. zwei Wiederholungsprüfungen in die siebente Klasse. Die 7. A setzt sich aus 6 Schülerinnen, wobei 5 aus der ursprünglichen Klasse stammen, und 18 Schülern zusammen. Auch in diesem Schuljahr gibt es drei Neuzugänge, die für die weiteren Ausführungen jedoch nicht so wichtig sind.

1.2 Zur Person des Klassenvorstandes

Ich, 32, unterrichte seit dem Schuljahr 1986/87 an dieser Schule. Da meine Fächer Deutsch und Geschichte nicht gerade die aussichtsreichsten in Hinblick auf eine volle Lehrverpflichtung sind, erwerbe ich mir binnen kurzer Zeit die Lehrbefähigung für Informatik und unterrichte seit dem Schuljahr 1989/90 zu fast gleichen Teilen Deutsch und Informatik.

Obwohl ich mir mit diesem Beruf einen Kindheitstraum erfüllt habe, erkenne ich bald die Schattenseiten. All die Jahre beschäftigt mich vor allem das Problem der "Grenzziehung". Immer wieder bekomme ich "schwierige" SchülerInnen in meine Klassen, die durch ihren bisherigen Lebensweg zu Außenseitern, Duckmäusern, Einzelkämpfern, Ignoranten – jeder Lehrer/jede Lehrerin mag noch andere Ausdrücke hinzufügen – geworden sind. Immer wieder stehe ich vor der Situation, einerseits genug Rücksicht auf den einzelnen zu nehmen, aber die übrige Klasse nicht zu übervorteilen.

Mit all diesen Überlegungen, Erfahrungen, Fehl- und Richtigscheidungen übernehme ich 1990/91 jene 5. Klasse als Klassenvorstand. Den Großteil der SchülerInnen kenne ich, teils durch wochenlange Fachsupplierungen, teils durch eigenen Deutschunterricht von der 1. Klasse an. Gemeinsame Skikurse in der Unterstufe, eine Sommersportwoche und ein Auslandsaufenthalt in der 5. Klasse machen es mir möglich, ein gutes LehrerIn-SchülerInnenverhältnis aufzubauen. Kleinere und größere Probleme können so in Einzel- oder/und Klassengesprächen gelöst werden. Doch merke ich bereits im Laufe der sechsten Klasse, daß einiges nicht mehr an die Oberfläche kommt, Diskussionen im Sande verlaufen, ohne positive Veränderungen nach sich zu ziehen.

2. Subjektive Charakteristik der vier Problemfälle

Zu Beginn der 7. Klasse nehmen die Klagen seitens der KollegenInnen rapide zu und auch ich fühle mich in der Klasse nicht mehr wohl. In sehr vielen Gesprächen mit KollegInnen und mit SchülerInnen kristallisieren sich sehr schnell vier Problemfälle heraus (alle Namen von der Redaktion geändert).

Fall 1: *Gerhard* (Repetent in der 6. Klasse)

Ihn kenne ich schon aus der Unterstufe als einen sehr schwachen Schüler, nicht nur im Fach Deutsch. Diese Tatsache bringt ihn auch in meine 6. A, in die er sich sehr schnell einfügt, da er ja die meisten SchülerInnen kennt.

Bei ihm habe ich das Gefühl, daß er seine schulische Situation überhaupt nicht einschätzen kann. So wettet er zum Beispiel zu Beginn der 6. Klasse, daß er diese mit einem "Sehr gut" in Latein (Wiederholungsprüfung auf "Nicht genügend" bei der selben Kollegin) abschließen werde. Er schafft die 6. Klasse mit sieben "Genügend", davon eines in Latein.

Sein ganzes Wesen ist äußerst kindlich. Dies bestätigt mir auch sein Vater in mehreren Gesprächen. Eines seiner größten Probleme – neben der schwachen

schulischen Leistung – und somit auch eines meiner ist seine Körpersprache. Er schafft es nicht, die "richtige" Gesprächshaltung einzunehmen, nicht zu lämmeln oder nicht die Füße auf seinen Tisch zu legen.

Fall 2: *Christian* (Repetent in der 6. Klasse)

Er fällt in der Unterstufe u.a. in disziplinären Belangen immer wieder negativ auf. Sein Vater, Universitätsdozent an der juristischen Fakultät und eine sehr dominante Persönlichkeit, regelt die Angelegenheiten, bis er in der sechsten Klasse zu Beginn des 2. Semesters Christian in eine andere AHS gibt. Auch dort gibt es große Schwierigkeiten, sodaß er Christian im Herbst wiederum bei uns anmeldet.

Im 1. Semester des Schuljahres 1991/92, jetzt Schüler meiner 6. A, ist der Schüler beurlaubt, da er den Vater in die USA begleitet. Durch eigene Beobachtungen, Gespräche mit KollegInnen, MitschülerInnen, einer Stundenbeobachtung im Rahmen des Fachdidaktikseminars des IFF, durch mehrere Gespräche mit dem Vater und Gespräche mit Christian selbst bildet sich im Laufe der Monate folgendes Bild:

Christian wird von der starken Persönlichkeit seines Vaters erdrückt. In seiner Gegenwart benimmt sich Christian wie der wohlgezogene Sohn, der sich total der Meinung seines Vaters anschließt, buhlt jedoch, der unmittelbaren Obhut seines Vaters entschwunden, um Aufmerksamkeit. Einen aufmerksamen Schüler wünscht sich zwar jeder Lehrer/jede Lehrerin, doch beansprucht er diese Zuwendung zu stark. Im Gespräch über die Stundenbeobachtung wurde mir klar, daß ich mich zu zwei Drittel meiner Zeit mit Christian beschäftige bzw. beschäftigen muß, obwohl noch 23 andere SchülerInnen in der Klasse sitzen. Diskussionen interessieren ihn nur dann, wenn er am Wort ist. Die Meinung anderer ist für ihn nicht relevant, er beschäftigt sich entweder mit anderen Dingen – meist mit Schwätzen – oder er zieht die Meinung der anderen ins Lächerliche. Das Ergebnis ist, daß sich ein Großteil der SchülerInnen nicht mehr an Diskussionen beteiligt. Obwohl er in solchen Momenten den "starken" Mann mimt, fühlt er sich von jedem angegriffen, der nicht seiner Meinung ist. So sind zum Beispiel Gespräche über Schularbeitskorrekturen sinnlos, da er sie nicht erklärt haben möchte, sondern jedes Gespräch in einen Machtkampf ausartet.

Bei allen Gesprächen, die ich mit ihm darüber geführt habe, nimmt er eine devote Haltung ein. Er gibt sich fast zu einsichtig, verspricht sich zu ändern, doch in den zwei Jahren geschieht nichts. Im Gegenteil: Manche KollegInnen und auch ich kommen zu der Überzeugung, daß er uns an der Nase herumführt.

Fall 3: Martin ("Lateinflüchtling" im 2. Semester der 6. Klasse)

Ein nach beide Seiten leicht beeinflussbarer Junge. Hängt sich schon bald an die anderen Problemfälle an, obwohl er vom Rest der Klasse keineswegs ausgeschlossen wird (einige SchülerInnen kennen ihn sogar).

Das Elternhaus – die Mutter ist selbst AHS-Lehrerin – pflegt kaum Kontakt mit den KollegInnen und auch nicht mit mir. Bei Vorladungen erscheint meist der Vater, der sich sehr devot jeder Meinung über seinen Sohn anschließt.

Fall 4: Theo (Repetent in der 6. Klasse)

Auch bei ihm gibt es in der Unterstufe immer wieder Probleme, sowohl disziplinärer als auch leistungsmäßiger Art (Wiederholung der 5. Klasse). Er verläßt ebenfalls in der 6. Klasse mit Semesterwechsel die Schule, um arbeiten zu gehen. Er merkt jedoch bald, was er sich da eingetauscht hat, und kommt reumütig und mit großen Vorsätzen an unsere Schule und somit in meine Klasse zurück.

Theo lebt bei seiner Mutter, die zuerst den Vater und später, nachdem dieser die Familie verlassen hat, den Sohn verhätschelt hat. Der Vater muß sich kurze Zeit nach der Trennung wegen Unterschlagungen ins Ausland absetzen. Mittlerweile lebt er wieder in Österreich und Theo hat Kontakt zu ihm. Während der Schüler zu seiner Mutter ein sehr schlechtes Verhältnis hat (er dachte schon an Auszug), entschuldigt er das Verhalten seines Vaters.

Mein größtes Problem bei ihm sind seine enorm hohen Fehlstunden (im Durchschnitt ein bis zwei Tage in der Woche), die seine Mutter allesamt entschuldigt. Er hat sich kaum in die Klasse integriert, da er sich viel älter fühlt und auch gibt als seine KlassenkollegInnen, was sich auch in seiner Kleidung – er kommt nur in Sakko und Krawatte in die Schule – äußert. Natürlich ist dies auch nur ein Versuch, über seine großen Unsicherheiten hinwegzutäuschen.

3. Chronologie der Ereignisse

Jeder Klassenvorstand versucht eine/seine Linie in die Klasse zu bringen. So sind mir Dinge wie Pünktlichkeit, Einhalten von Terminen, wenig Fehlstunden, ohne Raucherlaubnis nicht zu rauchen, das Schulgebäude während des Unterrichtes nicht zu verlassen, neben den schulischen Leistungen sehr wichtig, und meine SchülerInnen wissen dies auch.

Schon in den ersten Wochen in der siebenten Klasse treten bei meinen vier "Problemfällen" die ersten Schwierigkeiten auf, besonders wenn es darum geht, Bestätigungen, Schularbeitshefte/-mappen termingerecht abzuliefern. Jeder Klassenvorstand weiß, wie lästig es ist, einerseits von KollgenInnen dauernd wegen solcher Dinge angesprochen zu werden und andererseits die lieben SchülerInnen dauernd zu ermahnen.

Bei den vier genannten Schülern häufen sich die Vorfälle. Dies zieht immer wieder Ermahnungen in meinen Stunden mit sich. Es ändert sich jedoch nicht ihr Verhalten, sondern das der übrigen Klasse. In meinen Stunden darauf angesprochen, bekomme ich keine aussagekräftigen Antworten, und so wiederholen sich Ermahnungen, Belehrungen und Diskussionen nicht nur in meinen Stunden. Außerdem erbringen die vier fast ausschließlich negative Leistungen.

Da sowohl alle Ermahnungen, die sehr viel Zeit und auch Nerven kosten, ohne sichtlichen Erfolg bleiben und auch das Leistungsniveau der restlichen Klasse sinkt – sie sind kaum mehr zu aktiver Mitarbeit zu bewegen, Hausübungen werden nicht gebracht – spreche ich am 12. November zum ersten Mal in diesem Schuljahr mit meinem Direktor über diese Problemfälle, die ihm vom vorhergegangenen Schuljahr bereits bekannt sind. Mir geht es nicht nur darum, disziplinaire Maßnahmen gegen die vier Schüler zu ergreifen, sondern auch die Klasse, die sich meiner Meinung nach von dem Verhalten jener beeinflussen läßt, wieder in den Griff zu bekommen. In diesem Gespräch schlägt mir der Direktor vor, den vier Schülern eine offizielle Rüge zu erteilen. Obwohl ich schon zu diesem Zeitpunkt an der Wirksamkeit dieser Aktion zweifle, stimme ich trotzdem zu, da dies die einzige Möglichkeit zu sein scheint, zu einer Disziplinarkonferenz bzw. in weiterer Folge zu einem Schulausschluß zu gelangen.

Ich bin als Klassenvorstand am nächsten Tag bei dieser "Amtshandlung" anwesend. Alle vier Schüler zeigen sich sehr einsichtig und versprechen sich zu bessern.

Diese Rüge zieht diverse Gespräche mit den Eltern nach sich:

- GERHARDs Vater verspricht mir, wenn sich die schulischen Leistungen seines Sohnes bis zur Schulnachricht nicht bessern, ihn aus der Schule zu nehmen.
- CHRISTIANs Vater verteidigt vorerst seinen Sohn, verspricht mir jedoch ein ernstes Gespräch mit Christian zu führen.
- MARTINs Mutter gibt vorerst den LehrerInnen die Schuld, die die Dinge so eskalieren hätten lassen, steckt jedoch zurück, als ich ihr entgegen halte,

daß sie sich im laufenden Schuljahr noch mit keinem Kollegen oder mit mir in Verbindung gesetzt hat.

- THEOs Mutter weint bereits am Telefon und gibt zum wiederholten Male zu, daß sie ihrem Sohn nicht mehr gewachsen sei. Sie könne nichts machen, sie vertraue hier ganz auf mich, ich möge ihrem Sohn doch weiterhin gut gesonnen sein.

Soweit die Reaktionen der Eltern. Meine geringe Hoffnung, von dieser Seite vielleicht doch Unterstützung zu bekommen, schwand gänzlich. Wahrscheinlich ging's mir zu diesem Zeitpunkt gar nicht mehr so sehr um die "Bekehrung" der vier schwarzen Schafe, sondern um die verbleibenden zwanzig grauen.

Die Reaktion der vier Betroffenen war unterschiedlich:

Gerhard, Christian und Theo änderten ihr Verhalten kurzfristig, wobei Theo in den nächsten Wochen kaum fehlte, Gerhard sich bemühte, Christian jedoch sehr laut war und jedes Einschränken seiner "Mitarbeit" wiederum lautstark kommentierte. Der einzige, der sich die Sache zu Herzen genommen hat, ist Martin, der ab diesem Zeitpunkt keinen Grund mehr für Klagen gibt und auch bis Schulschluß so weiterarbeiten wird (positiver Abschluß der siebenten Klasse).

Besonders im Jänner häufen sich wieder die Vorfälle bei Gerhard, Christian und Theo. Sie verlassen den Unterricht ohne sich abzumelden, verbringen die Zeit des Turnunterrichtes im Kaffeehaus, Rauchen in den WC-Anlagen etc. Mir wird es langsam zu viel, vor allem weil ich überhaupt keine Möglichkeit sehe, den Schülern beizukommen. Der Direktor schreckt vor Disziplinkonferenzen zu diesem Zeitpunkt noch zurück, er möchte auf einen konkreten Vorfall warten. Ich sehe Hausordnung und Regeln für widersinnig, wenn bei Nichteinhaltung keine Konsequenz gezogen wird. Die Reaktion des Direktors auf meine Drohung, das Amt des Klassenvorstands niederzulegen, ist ein neuerliches Gespräch mit den drei Schülern am 29. Jänner.

Ich bin bei dem unmittelbar anschließenden Termin nicht anwesend, sondern betrete sehr emotional die Klasse. Auf die Frage des Klassensprechers (die drei Schüler befinden sich gerade beim Direktor), ob wir einmal darüber reden können, leere ich ihnen meine Ohnmacht ziemlich unvorbereitet über den Kopf. Ich lege klar, daß mein Problem in zwei Richtungen gelagert sei:

- Erstens sind bei den drei Schülern all meine Maßnahmen, zu denen ich zum Teil (Verständigung der Erziehungsberechtigten bei Leistungsabfall) verpflichtet bin, ohne sichtlichen Erfolg geblieben.

- Zweitens liegt mein Problem bei der übrigen Klasse, da ich den enormen Leistungsabfall stark in Kombination mit den Verhaltensweisen der Problemfälle sehe.

Schlußendlich – und zu diesem Zeitpunkt war es keine leere Drohung, sondern eine innere, persönliche Notwendigkeit – stelle ich meine Absicht in den Raum, nicht mehr Klassenvorstand bleiben zu wollen.

Betroffenes Schweigen folgt: ein Drittel der Klasse versteht meine Hilflosigkeit und die daraus folgende Konsequenz; ein Drittel fühlt sich von mir im Stich gelassen und ein Drittel zeigt keine konkrete Reaktion.

In der anschließenden Diskussion ergeben sich folgende, sich teilweise widersprechende, Aspekte:

- es sei falsch, die schwachen Leistungen der Klasse den dreien anzulasten;
- es sei richtig, daß sich manche/r Schüler/in von der Arbeitseinstellung der drei beeinflussen lassen;
- es sei richtig, daß Diskussionen nicht mehr zustande kämen, da Christian sehr viele beleidige und sich über sie lustig mache;
- die Leistungsanforderungen in der siebenten Klasse seien enorm hoch, sodaß es vielen nicht mehr gelinge, den Anforderungen zu entsprechen;
- die Interessen im außerschulischen Bereich hätten zugenommen.

Während dieser Diskussion kehren die drei "Sündenböcke" in die Klasse zurück, beteiligen sich aber nicht am Gespräch. Nach dem Ende der Stunde, die Klasse hat Unterrichtsschluß, wartet Theo auf mich und entschuldigt sich mit den Worten "Das habe ich doch alles nicht persönlich gemeint". Wie mir später eine Kollegin erzählt, verläßt er weinend das Schulhaus.

Im Konferenzzimmer schlagen mir der Englischlehrer und die Philosophielehrerin *ein Projekt zur Problemfindung bzw. -lösung* vor:

Vier SchülerInnen sollen drei Tage lang die Klasse beobachten, ohne daß die übrigen SchülerInnen davon wissen. Diese sollen am vierten Tag (in zwei Unterrichtsstunden) in vier Arbeitskreisen die Beobachtungen darlegen und diskutieren. Weiters sollen in diesen Arbeitsgruppen Lösungsvorschläge gefunden, die am fünften Tag (wiederum in einer Doppelstunde) neben den herausgefundenen Problemen ins Plenum gebracht werden. Die Zusammensetzung der Gruppen und die Auswahl der BeobachterInnen nehmen der Englischlehrer und ich vor!

Das Projekt läuft dann auch wie geplant ab. Durch die ungewohnte Gruppenzusammensetzung (die Klasse ist Gruppenarbeit gewöhnt) werden die SchülerInnen gezwungen, mit anderen mehr als bisher zu reden. Das Ergebnis der

Plenumsdiskussion wurde, da es in die Semesterferien ging, nicht mehr explizit zusammengefaßt. Alle nahmen sich jedoch vor, ihr Bestes zu geben.

Das Ergebnis der Semesternoten (Anzahl der "Nicht genügend": Gerhard 6, Christian 4, Martin 4 und Theo 4) und die davorliegenden Vorkommnisse machen eine neuerliche Vorladung der Eltern notwendig. Das Ergebnis dieser Gespräche unterscheidet sich kaum von den vorangegangenen.

Trotz sechs "Nicht genügend" wird Gerhard von seinen Eltern nicht von der Schule genommen. Er schafft es, sich bis zum Jahresende auf zwei "Nicht genügend" zu verbessern (Deutsch, Latein). Seine generelle Arbeitshaltung ändert sich jedoch nicht.

Christians Vater merkt, daß es seinem Sohn langsam an den Kragen geht und beginnt die LehrerInnen gegeneinander auszuspielen bzw. ihre fachliche Kompetenz in Frage zu stellen. Als ich ihn hier aufs entschiedenste zurechtweise und in der Folge das Gespräch beende, lenkt er zwar ein, wird aber bis zum Jahresende nur mit dem Direktor und nicht mehr mit mir als Klassenvorstand sprechen. Christian schließt das Schuljahr mit fünf "Nicht genügend" ab und wiederholt – zur Freude aller betroffenen KollegenInnen – in unserer Schule die siebente Klasse.

Theos Mutter ersucht mich zum zigsten Male, ihrem Sohn zu helfen und ihn nicht fallen zu lassen. Sie selbst ist verzweifelt und machtlos. Theo schließt das Schuljahr mit einer Wiederholungsprüfung in Mathematik und 255 (davon 24 unentschuldigten) Fehlstunden ab.

4. Aufarbeitung/Auswertung

Erst am 4. März, ich habe das Gefühl, es ist genug geredet worden, ersuche ich die Klasse, sich die Vorkommnisse noch einmal ins Gedächtnis zu rufen und die Ergebnisse niederzuschreiben.

4.1 Stellungnahmen der vier Betroffenen (ungekürzt)

Gerhard

"Die Folge einer Rüge. Eines Tages, ich stehe wie üblich an der Tür und warte auf den Lehrkörper, erreicht mich die Mitteilung, daß ich mich beim Herrn Direktor unserer Schule zusammen mit drei Kollegen, welche anonym bleiben sollten(!), einzufinden habe. Mit gemischten Gefühlen und mit einem komischen Gefühl in meiner Haut (!), trete ich, zusammen mit meinen drei Kollegen, in die wohlausgestatteten Zimmer des Herrn Direktors. In langatmigen Sätzen versucht er mir klarzumachen, was sowieso fast jeder in der Schule weiß, nämlich, daß ich nicht nur schlecht, sondern extrem schlecht in

der Schule bin. Schließlich verlassen wir das Direktorenzimmer, und die Quintessenz eines einstündigen Gespräches war, daß sich ein Kollege verbessert hat, alle zusammen mehr tun sollten und eine Aufforderung an die Eltern, (... unleserlich). Um dieses Schriftstück ein wenig zu verkürzen, überspringen wir jetzt den Zeitraum von ein paar Wochen. Das Zeugnis ist schon gekommen, die Ferien sind vorbei und das Gespräch, welches nun doch nicht mit dem Direktor, sondern mit dem Klassenvorstand geführt wird, steht vor der Tür. Dieses Gespräch überspringe ich nun auch, denn ich möchte mich beim besten Willen nicht mehr daran erinnern. Die Folgen sind einfach zu beschreiben. Jeden Tag zwischen 5 und 6 Stunden lernen und daraufhin eine Stunde weggehen, zwecks Unterhaltung. Zugegeben es klingt sehr unangenehm, und ich kann euch mit der Gewichtigkeit eines fast Erwachsenen sagen, es ist unangenehm. Nun sitz ich hier, ich armer Tor, bin aber nicht klüger als zuvor, denn die Moral von der Geschichte ist, lernst du am Anfang nicht, lernst du später das Dreifache."

Christian:

"Ich als einer der Hauptbeteiligten sehe das Problem wahrscheinlich von einer anderen Warte und dadurch differenzierter (!). Es steht mir nicht zu, über die anderen zu urteilen, und so beschränke ich mich auf meine Person.

Für mich besteht das Hauptproblem darin, mich unterzuordnen und Kritik zu ertragen. Um mein Verhalten, betreffend Unterordnen, (zu erklären,) möchte ich kurz meine vorigen Klassen beschreiben. Sowohl in der Volksschule als auch hier in der Schopenhauerstraße existierten für mich keine Klassengemeinschaft(en!), sondern jeder trug den Kampf gegen jeden für sich selbst aus. Da ich seit Beginn des Gymnasiums ein eher schlechter Schüler war, konnte ich mir nie eine gute Stellung in der Klasse erwerben.

Etwas dazugelernt habe ich erst seit meinem Jahr im Internat, unter dem ich sehr gelitten habe. Seither bin ich sehr auf der Lauer, immer gewappnet für einen Angriff jeder Art und habe ein übermäßig großes Aggressionspotential. Das war nötig, um im Internatsleben einigermaßen zurecht zu kommen, denn untergehen wollte ich nicht. Auch kann ich aus irgendeinem innersten Trieb Kritik nicht ertragen, und beziehe jede Art als Angriff auf meine Person, was sich in Diskussion(en) oft in wüstesten Beschimpfungen zeigt. Wahrscheinlich spielen auch meine vier Wände eine Rolle, da bei uns zu Hause ein eher bis sehr rauher (!) Diskussionston herrscht, und ich vielleicht nichts anderes kenne. Doch soll dies keine Entschuldigung sein, sondern nur eine Bitte, um meine Person und mein Handeln etwas verständlicher zu machen. Und in dieser Verfassung kam ich vor knapp (!) einem Jahr in diese Klasse und was ich vorfand, verwunderte mich. Es war ein Umgang zwischen den Schülern, wie ich ihn nicht kannte. Es mag pervers klingen und doch erschreckte mich diese Situation. Ich wußte nicht, wie ich damit umzugehen hatte und war sicher auch zu feig, mich einfach anzupassen. Was auch sehr charakteristisch für meine

Person ist, ist, das (!) ich stets das Negative annehme. Darum empfand ich es als wunderbar von der Klasse, wie sie im allgemeinen auf die "Narreteien" von uns vier einging. Oft war ich sogar gerührt und konnte es beim besten Willen nicht zeigen. Immer wieder komme ich drauf, daß ich eine ganz dicke Mauer um mich aufgebaut habe. Doch glaube ich, daß ich mich schon etwas gebessert habe."

Um mir dieses Schreiben, das er in der Deutschstunde nicht vollendet hat, abzugeben, verläßt er, nachdem die Philosophielehrerin in der darauffolgenden Stunde seine Bitte, die Klasse verlassen zu dürfen, ablehnt, diese doch! Es hätte auch genügt, wenn ich die Arbeit erst am nächsten Tag bekommen hätte.

Martin:

"Aus meiner Sicht kann ich nur sagen, daß die Gespräche mit dem Direktor und auch mit Ihnen für mich sehr viel gebracht hat (!). Es hängt, glaube ich, damit zusammen, daß ich vor meinem Schulwechsel nie Probleme mit Lehrern oder Direktoren hatte. Von wem sollte man eine wirksamere Rüge bekommen als von einem Direktor. Ich hatte Angst, von der Schule verwiesen zu werden oder durchzufallen und deshalb habe ich begonnen, den Anweisungen meiner "Vorgesetzten" Folge zu leisten. Ich weiß nicht, was geschehen wäre, wenn ich es nicht getan hätte, aber ich glaube, daß es so weiter gehen würde wie bisher. Ich stelle mir vor, daß es ein zu ungewichtiges Argument ist, jemanden wegen seiner Fehlstunden aus der Schule zu verweisen, sofern sich diese in "amtlich" zugelassenen Höhen befinden. In unserer Klasse hat sich bis auf Ausnahme einiger Fächer nichts verändert. Es wurden weder die "Was soll man machen"-Regel-Tafel aufgehängt, die Sie in unserer Diskussion vorgeschlagen haben, noch ein anderer Sitzplan realisiert. Abgesehen davon finde ich, daß das "Geschwätz" in der Klasse so und so nicht von den Betroffenen ausgeht, oder auf sie zurückgeführt werden kann. Ich glaube, es ist nur eine Frage des Druckes von Seiten der Schule auf den Betroffenen, bis er sich fügt. Bei mir hat schon geringer Druck genügt. Es kann auch sein, daß Schüler überhaupt nicht auf Druck reagieren, diese werden aber durch "nicht mitkommen" in der Schule ihre Schulkarriere selber beenden. Wenn man diese Schüler jedoch hinauswirft, wissen die anderen genau, wo die Grenze ist zum "Hinausfliegen" und glauben, sich so mehr erlauben zu können in Bezug auf Fehlstunden oder Mißachten der Schulregeln (!) Jetzt ist es noch nicht so, da noch niemand weiß, wie dieses Problem endet und in welchem Ausmaß."

4.2 Stellungnahmen der restlichen Klasse (Auszüge)

"Daß solche Aktionen, wie das "Zum-Direktor-Schicken" einen rechten Sinn haben, wage ich zu bezweifeln!" (Georg)

"Eine der besten, [...], Lösungen hatte die Ulli, indem sie das Angebot machte: wer Hilfe braucht, kann zu ihr kommen." (Georg)

"Wenn man schon eine moralische Predigt halten wollte, dann hätte man die ganze Klasse in die "Mangel" nehmen sollen. Es ist für die Lehrer sehr einfach, wenn sie sich 2 oder 3 Sündenböcke aussuchen." (Boris)

"Es wurden ein paar Sündenböcke herausgesucht, und dabei wurde übersehen, daß sich in der Klasse eine allgemeine Unlust zu lernen und sich rücksichtsvoll zu verhalten breitgemacht hat." (Barbara)

"Denn langsam aber doch dachte sich einer nach dem anderen in dieser Klasse, wenn der da es ohne die geringste Mühe schafft durchzukommen, kann ich das auch." (Ulla)

"Die Rüge des Herrn Hofrates tangierte die vier nur peripher. Der einzige, der sich wirklich gebessert hat, ist der Michi." (Lukas)

"Auch die Fehlstunden der am meisten Betroffenen haben sich verringert." (Niklas)

"Mag sein, [daß die Diskussionen nichts verändert haben], aber ich möchte sie nicht missen, denn es war eine sehr menschliche Stunde, in der auch Christian gezeigt hat, daß er in der Scheiße sitzt und wie ihn das trifft." (Jonny)

"Mir sind die Diskussionen immer sehr auf die Nerven gegangen, weil es immer das selbe war. [...] Nur als wir einmal in diese Gruppen gegangen sind und darüber gesprochen haben, war das wie eine Zusammenfassung, und es wurden auch neue, andere Argumente gebracht, sodaß das eigentlich mal wieder interessant war." (Banu)

"... daß ich ziemlich geschockt war von Ihrem Vorhaben (den Klassenvorstand abzugeben) und daß ich hoffte, daß sich die Situation bald wieder normalisieren würde." (Chitzi)

"Ich meine, es liegt primär bei dem fehlenden Arbeitswillen jener Schüler." (Elmar)

"Auch bin ich der Meinung, daß ein besseres Arbeiten dadurch erzielt werden könnte, daß Schüler, die den Unterricht permanent stören, der Klasse verwiesen werden und erst wieder an der nächsten Unterrichtsstunde teilnehmen dürfen." (Florian)

"Die schulischen Leistungen aller in unserer Klasse ließen stark nach. Für die, die einen gewissen Polster hatten, machte das nicht allzu viel aus. Doch für mich, der keinen Polster hatte, wurde das zum Verhängnis (drei "Nicht genügend" im Semester). Doch ich glaube, ich und die anderen sind auf dem Weg der Besserung. Aber auch die Lehrer haben sich wirklich bemüht." (Andreas)

"Es ist bis jetzt immer so, daß sich die "Neuzugänger" in unsere Klassengemeinschaft angepaßt und eingegliedert haben. Doch die letzten zwei Jahre ist es genau umgekehrt. Immer mehr aus unserer ehemaligen Klasse laufen zu den "Neuzugängen" über und um bei Ihnen anzukommen, machen sie sie nach." (Martin)

"Die Diskussion über das Klassenklima fand ich gut. Dadurch wurde jeder angeregt, über diese Probleme noch mehr nachzudenken, als er oder sie es wahrscheinlich schon getan hatte." (Mario)

"Seit dem Projekt hat sich das Klassenklima wieder gebessert, weil vor allem weniger Aggressionen den anderen gegenüber da sind." (Barbara)

"Ich glaube schon lange nicht mehr daran, daß die betreffenden Klassenkameraden ihr Schulverhalten auch nur in irgendeiner Weise ändern werden, da es nun mal aus ihrer mehr oder minder ausgeprägten Persönlichkeit hervorgeht." (Kathi)

"Alle Lehrer sollten sich bemühen, das Klassenzimmer mit einem LÄCHELN zu betreten, ich bin sicher, das hilft." (Niklas)

4.3 Stellungnahmen durch den Klassenvorstand

Es hat mich viel Zeit, viele Gespräche, viele schlaflose Nächte und viele Nerven gekostet.

Änderungen lassen sich nur dann erzielen, wenn die Betroffenen sich ändern wollen. Nicht durch endlose Diskussionen, nicht durch Gespräche oder/und Rügen des Schulleiters, welch starke Persönlichkeit er auch sein mag. Wie groß die Machtposition des Klassenvorstands ist, ist mir auch heute, am Ende des Schuljahres, noch nicht klar. Es wird wohl das Zusammenspiel aller Faktoren gewesen sein, daß bei der Schlußkonferenz nur acht "Nicht genügend" in der 7. A gegeben wurden, die sich wie folgt verteilten: Gerhard 2, Christian 5 und Theo 1.

5. Resümee – Ein Märchen von Karin

Es war einmal eine Klasse in der Schopenhauerstraße 49, die relativ gut mit ihren Lehrern auskam. Sie hatten Spaß, lernten brav und führten ein ausgeglichenes Leben. Aber dann ...

Es war ungefähr zu Beginn eines neuen Schuljahres, daß sich die Einstellungen der Schüler und Lehrer nicht mehr vereinbaren ließen. Von den Lehrern kam ein ständiges Fordern und die Schüler wollten einfach nicht alles mitmachen. Allerdings muß man diese Jugendlichen in zwei Gruppen einteilen, denn es gibt verschiedene Arten des "Nichtwollens".

Eine Gruppe, sicher die, die alles zum Eskalieren gebracht hatte, war da, ein paar Typen, die anscheinend noch nicht den Sinn ihres Schulbesuches begriffen hatten. Sie hatten die Einstellung, Saufen, Rauchen, ... wäre alles und das wäre cool. In der irrigen Ansicht, ihr Verhalten sei eben cool, störten sie das Klassenklima, indem sie mit ihren Scheiß-Zechtouren und weiß der Teufel was noch lauthals angaben. Klar, etwas anderes hatten sie nicht, es blieb nur das. Alles wurde, egal in welcher Stunde, in so einem widerlichen Ton gesagt, speziell einer von diesen konnte das sehr gut. Sie waren gefühllos, trampelten auf den anderen herum wie nichts.

Da kam eines Tages die gute Fee, sie hieß Zwerg, war ganz klein und hatte ein pausbäckiges Gesicht. Sie wollte sich den Betrieb einmal ansehen und beobachtete so eine ganze Woche versteckt die Klasse. Sie kam zu einigen wichtigen Ergebnissen. Da war sie zum Beispiel der Meinung, daß die paar Burschen auf keinen Fall in einer schwierigen Situation steckten. Sie kannten sicher keinen Hunger, kein Elend, keine wirtschaftlichen Probleme - sie hatten einfach alles! Und wenn einmal etwas ein wenig daneben ging, der Vater würde es schon wieder gut machen!

Zwerg bestand auf einer Vorsprache beim Direktor, weil sie fest an dessen Autorität glaubte. Aber leider, Totaler Fehlschlag. Diese vier Schüler machten sich danach nur lustig über alle und es war ihnen alles genauso scheißegal wie zuvor.

Es gab dann noch eine zweite Gruppe – eigentlich zwei Drittel der Klasse. Zwerg bemerkte, daß es zwischen denen auch genug Zwist gab, aber sie schafften es immer wieder, sich herauszuwurschteln. Leider hatten sie auch so schwarze Tage, wo sie einfach nicht wollten. Es war ihnen dann alles zuviel. Aber Zwerg war ziemlich zufrieden.

Da der Besuch beim Direx ein totaler Fehlschlag war, organisierte Zwerg eine Klassendiskussion. Sie suchte dazu den Klassenvorstand und den Englischprofessor auf. Diese Diskussion hatte sicher weit mehr Erfolg, weil sie bei den SchülerInnen die "Gehirnwindungen" angeregt hatte. Da sich alle mit dem selben Problem beschäftigt hatten, konnten leichter Lösungsvorschläge gemacht werden. Zwerg sah übrigens letztens wieder einmal in die Klasse und war mit den "Zweidrittel" noch zufriedener, weil sie wirklich besser arbeiteten. Zumindest zeigten alle deutlich ihren guten Willen.

III. Zur Theorie und Praxis der Fortbildung

Marlies Krainz-Dürr

LehrerInnen erforschen ihre Praxis

"Herzerfrischend subversiv" – so titelte das Nachrichtenmagazin Profil am 6. September 1993 Nr. 36 – sei das, was sich in letzter Zeit in der Schule rege. Die "Zentralplanung" sei am "Ende der Fahnenstange angelangt", ein "Paradigmenwechsel" bereite sich vor. Eine "Avantgardebewegung" leite "mit kleinen Schritten" eine Veränderung im Schulbereich ein. Die Rede ist von einer kleinen, aber stetig wachsenden Zahl von LehrerInnen, die den eigenen Unterricht systematisch erforschen, um innovative Handlungsstrategien zu entwickeln. Unterstützt wird diese Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und Fortbildnern, die sich der Aktions- oder Handlungsforschung im Schulbereich verschrieben haben.

Was heißt nun in diesem Zusammenhang "subversiv" und wie weit kann tatsächlich von einem "Paradigmenwechsel" gesprochen werden? Und vor allem, was heißt es, daß sich derartige Schlagzeilen in Nachrichtenmagazine verirren, die doch ansonsten nicht gerade bevorzugt über schulisches Geschehen berichten? Nach all den Meldungen über "kranke, überforderte, zu Frühpensionierung und Resignation" neigende LehrerInnen in den Medien der jüngsten Zeit¹⁾ ist es immerhin ein Artikel, der LehrerInnen als aktive GestalterInnen ihrer Arbeitswelt und TrägerInnen von zukunftsweisenden Veränderungen im Schulbereich zeigt. Allein das erscheint mir bemerkenswert. Ob dies als "subversiv" einzustufen ist, oder nicht vielmehr das realisiert, was der eigentliche Auftrag von Schule an LehrerInnen ist, mag dahingestellt bleiben.

In jedem Fall macht es einen Unterschied, ob sich LehrerInnen (soweit dies publizistischen Darstellungen zu entnehmen ist) nur als Systemopfer sehen können oder demgegenüber ihre eigene Gestaltungskraft entdecken und entwickeln. Ich möchte daher im folgenden jenen sozialwissenschaftlichen Ansatz erläutern, auf dem die Forschungen der LehrerInnen beruhen, und einige praktische Beispiele aus dem Schulbereich darstellen. Sie stammen zum Großteil aus den Erfahrungen des Fortbildungsprogrammes "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch" (PFL), das als zweijähriger Hochschullehrgang LehrerInnen mit der Handlungs- oder Aktionsforschung im Schulbereich vertraut macht und zu eigenen Forschungsprojekten anregt.²⁾

1. Zu den Begriffen Aktionsforschung, Handlungsforschung und Lehrerforschung

Lehrerforschung, Handlungsforschung und Aktionsforschung sind Begriffe, die im Zusammenhang schulischer Forschung abwechselnd auftauchen und zum Teil synonym verwendet werden. Ich möchte im folgenden versuchen, diese Begriffe etwas näher zu erläutern bzw. zu "entwirren".

Aktionsforschung ganz allgemein ist ein auf Kurt LEWIN zurückgehendes sozialpsychologisches Verfahren, in dem die Mitglieder eines sozialen Verbandes in allen Phasen eines Forschungsprozesses über sich selbst beteiligt sind und die selbst ermittelten Daten dazu nutzen, geeignete Veränderungsmaßnahmen zu planen und durchzuführen.³⁾ In den Siebziger- und frühen Achtzigerjahren gab es im deutschsprachigen Raum so etwas wie einen Aktionsforschungsboom.⁴⁾ Im Gefolge der 68-er Bewegung schien dieser Forschungsansatz besonders geeignet, soziale Veränderungen in der Praxis herbeizuführen und progressive erzieherische und sozialpolitische Ziele zu verfolgen. In den frühen Achtzigerjahren nahm die Attraktivität dieser Forschungsrichtung in der deutschsprachigen akademischen Welt jedoch ab, bis das Konzept aus der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Debatte in den Neunzigerjahren endgültig verschwand.⁵⁾ Auch die "Handlungsforschung" überlebte nur in einigen Nischen des Bildungswesens oder als auch weiterhin akzeptierter Ansatz der Organisationsentwicklung in Betrieben oder der öffentlichen Verwaltung.

Im englischsprachigen Raum hat Aktionsforschung eine andere, stärker an Praxiswissen orientierte Tradition. In den Siebzigerjahren wurde der Begriff explizit auf Forschung von Lehrern im Bereich Schule eingeeengt, "teachers research" und "action research" sind als Begriffe weitgehend austauschbar. Aktionsforschung in diesem Sinne ist nach ELLIOTT die "systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von LehrerInnen selbst durchgeführt wird, mit der Absicht diese zu verbessern".⁶⁾

In Österreich hat "Lehrerforschung" in Anlehnung an das englische Vorbild eine nunmehr über zehnjährige Geschichte und ist mit den Namen ALTRICHTER und POSCH verbunden. Das Interesse an dieser Art von Lehrerbildung hat in dieser Zeit kontinuierlich zugenommen. War das primäre Ziel dieser Forschung anfangs auf die Verbesserung von Unterricht einzelner LehrerInnen gerichtet, hat sich der Ansatz inzwischen auch qualitativ ausgeweitet auf die Thematisierung der Arbeit mit LehrerInnenteams und der Kooperation ganzer Lehrkörper. (Vgl. das "Innovationsprojekt" zur Erforschung von hemmenden und fördernden Bedingungen an Schulen, an dem zehn steirische Schulen beteiligt waren.)⁷⁾

Für diese Art von Lehrerforschung hat sich in Anlehnung an die englische Tradition auch bei uns der Begriff "Aktionsforschung" eingebürgert. Ich bevorzuge jedoch die Verwendung des Begriffes "Praxisforschung von LehrerInnen", da er deutlich macht, worum es geht: LehrerInnen erforschen Unterricht im engeren und schulisches Handeln im weiteren Sinn, um für die eigene Praxis geeignete Handlungs- und Steuerungsstrategien zu entwickeln.

2. Von Trivialmaschinen und schwarzen Kisten

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten zwei bis drei Jahrzehnte wie geänderte Sozialisationsbedingungen, beschleunigte Alterungsprozesse von Wissensbeständen, Wertpluralismus etc. haben es den LehrerInnen nicht einfacher gemacht, sich im Feld Schule effektiv und bewußt handelnd zu bewegen. Gängige Verhaltensmuster "greifen" nicht mehr, falsche oder gar keine Vorstellungen über die Funktionslogik sozialer Systeme hindern daran, erfolgreichere Handlungsstrategien zu entwickeln.

So meint Heinz von FOERSTER, daß wir in unserem Alltagsverständnis komplexe soziale Systeme in ihrer Funktionsweise wie "Trivialmaschinen" deuten, die linear und kausal nach einem "Wenn-Dann-Schema" funktionieren.⁸⁾ Auf pädagogische Fragestellungen angewendet bedeutet dies folgendes: Wenn ich als LehrerIn einen "input" gebe, dann erwarte ich nach einer bestimmten Verarbeitungsphase einen gewissen "output". Der alltägliche Sprachgebrauch in der Schule spiegelt diese naive Vorstellung sehr anschaulich wider, wenn z.B. für das Wort "prüfen" "abzapfen" oder für "Prüfung" "Zapf" verwendet wird: Was oben hineingeschüttet wurde, wird unten wieder abgezapft. Was sich zwischen "input" und "output" abspielt, ist – wenn man beobachtet, welchen Bereichen der "pädagogischen Trivialmaschine" LehrerInnen bevorzugt ihre Aufmerksamkeit widmen – von untergeordnetem Interesse, nach von FOERSTER eine "black box".

Läßt der "output" zu wünschen übrig, wird in der Schule meist auf einfache, oft personalisierende Erklärungen zurückgegriffen: "Der Schüler ist faul", "er gehört nicht in diese Schule" oder bei freundlicheren LehrerInnen: "Ich war nicht deutlich, verständlich, vorbereitet.. (hier kann man Beliebigen einsetzen) genug." LehrerInnen versuchen oft verzweifelt durch immer bessere Vorbereitung (Manipulation auf der input-Seite), das Ergebnis ihres Unterrichts zu steigern und sind enttäuscht, wenn dies nicht gelingt. Immer ausgefeiltere Curricula sind noch keine Garantie für den "output" Unterrichtserfolg. Ein noch so großer didaktischer Aufwand ändert nichts an der Grundvorstellung von der pädagogischen "Trivialmaschine".

Die Vorstellung, soziale Systeme wirkten wie "einfache Maschinen", ist in unserem Denken sehr stark verankert, und koppelt sich meist mit hierarchischen Vorstellungen. Man fragt nach Schuld, nicht nach Ursachen, ruft nach Kontrolle und nicht nach Beratung. Unterrichten vollzieht sich jedoch in einer komplexen sozialen Situation, kein Lehrer, keine Lehrerin überblickt auch nur annähernd, welche Prozesse sich insgesamt im Unterricht abspielen. In den PFL-Lehrgängen haben wir als ein wesentliches Element des Lernens die gegenseitige Unterrichtsbeobachtung eingeführt, und LehrerInnen sind jedesmal überrascht, wenn sie aus den Rückmeldungen der Beobachtenden hören, welche Interaktionen – von ihnen unbemerkt – vor und unter ihren Augen abgelaufen sind. Aber meist werden die SchülerInnen in der Schule an die mechanistischen Grundvorstellungen der "Trivialmaschine" angepaßt. Auf LehrerInnenfragen gibt es oft nur eine (richtige) Antwort, komplexe Fragestellungen werden solange reduziert, bis sie in einfache Schemata passen. Von FOERSTER spricht daher von der traditionellen Schule als einer Einrichtung zur "Trivialisierung des Nachwuchses".⁹⁾

Wenden wir diese Kritik nun auf Veränderungsprozesse im Schulbereich an, und bedenken wir die Konsequenzen für die Fortbildung von LehrerInnen. Veränderungen in der Schule werden meist von "oben" eingeleitet und in Form eines Erlasses zur Kenntnis gebracht, den die LehrerInnen nun in ihrer Praxis umsetzen sollen. Da Schulen jedoch nicht wie "Trivialmaschinen" funktionieren, bleiben diese Erlässe meist eigentümlich wirkungslos. LehrerInnen, die immer schon nach diesen Prinzipien unterrichtet haben, freuen sich und fühlen sich abgesichert, der Rest macht weiter wie bisher.

Wie geht man nun aber mit komplexen Systemen um, wenn man nicht trivialisieren will? Im Sinne von FOERSTER kann ein "input" ein System nicht vollständig in der Wirkung determinieren, sondern nur anregen, der "output" ist abhängig von internen Systemzuständen. (Daß ein und derselbe "input" in verschiedenen Klassen und bei verschiedenen SchülerInnen sehr unterschiedliche Wirkungen auslösen kann, ist pädagogische Alltagserfahrung.) Für soziale, lebendige, komplexe Systeme gilt daher, daß sie als "non trivial machines" aufzufassen sind. Der Umgang mit solchen "Maschinen" kann nicht mehr sein, sich auf eine unterstellte Kausalität von input-output-Relationen zu verlassen, sondern muß inneren Systemzuständen der "black box" Raum und Gewicht geben. Dies geschieht vor allem durch Feedback- und Reflexionsphasen.

Wenn man diese Auffassung ernst nimmt, hat sie wesentliche Konsequenzen für die Rolle von Lehrenden. Denn wenn Lehrende bei allen Aktionen, die sie setzen, mögliche Rückkopplungseffekte beachten wollen, müssen sie ihre eigene Rolle in bezug auf das System mitreflektieren. Wer daran geht, Feedback systematisch zu nutzen, um die Qualität der Unterrichtsarbeit laufend zu

"evaluieren", kann es nicht mehr bei bloßer Wissensvermittlung belassen, er muß auch notwendige Reflexionsprozesse einleiten, beeinflussen und steuern können. Dies bedeutet einen zusätzlichen Qualifikationsschritt für die Professionalisierung der LehrerInnenarbeit, der vor allem in der Einübung von Rollenreflexion, Prozeßdiagnose und Prozeßsteuerung besteht. Und genau hier setzt die "Praxisforschung von LehrerInnen" an. Der Charakter dieser Art von Fortbildung unterscheidet sich von den verbreiteten Angeboten an Seminaren, die bei näherer Betrachtung sich ihrer impliziten Idee nach auch als "Trivialmaschine" erweisen: ReferentInnen geben die neuesten Erkenntnisse der Fachdidaktik weiter, was aber keineswegs schon bedeutet, daß daraus konkrete, alltagswirksame Veränderungen in der Schule resultieren würden.

3. LehrerInnen forschen – eine Einführung

Praxisforschung von LehrerInnen setzt eine bestimmte Haltung zum eigenen beruflichen Handeln voraus, nämlich die Bereitschaft, sich über die eigene Praxis möglichst unvoreingenommen Rechenschaft abzulegen. Je mehr Feedback man dabei erhält, je mehr Informations- oder Datenquellen man sich dafür zugänglich machen kann, desto fundierter kann die eigene Praxis weiterentwickelt werden. Reflexion der eigenen Tätigkeit und Aktion, Datensammlung und Datenverwendung stehen damit in enger Beziehung.

In einer Einführung in die Aktionsforschung von ALTRICHTER und POSCH¹⁰⁾ werden folgende typische Phasen eines Forschungsprozesses genannt.

1. Einen Ausgangspunkt finden
2. Die Situation klären und Handlungsalternativen suchen
3. Handlungen erproben (die wieder ein neuer Ausgangspunkt sein können)
4. Erfahrungen verbreiten bzw. veröffentlichen

Der erste Schritt eines Forschungsprozesses besteht also im Finden und Formulieren eines geeigneten Ausgangspunktes für das Vorhaben, auf das man sich einlassen will. Meist sind es Erfahrungen von Diskrepanzen, die Forschungsansätze bieten. Die Kluft zwischen Erwartung und Realität (ich wollte die SchülerInnen selbstorganisiert arbeiten lassen, sie haben es aber nur ausgenutzt und nichts getan), die unterschiedliche Art, wie verschiedene Personen ein und dieselbe Sache erleben (was ein Lehrer als Hilfe meint, wird von SchülerInnen als Druck und Drängen empfunden) usw. Im Deutschunterricht braucht man da gar nicht erst lange suchen, viele Diskrepanzen sind in den Ansprüchen an das Fach selbst bereits angelegt.

Lehrerforschung muß jedoch keineswegs immer bei Schwierigkeiten ansetzen, es können auch neue Ideen erprobt oder Stärken ausgebaut werden. Man kann allgemein drei Typen von Ausgangspunkten für die Praxisforschung von LehrerInnen unterscheiden¹¹⁾:

- a) *ein Interesse*: eine Idee ausprobieren; eine Stärke ausbauen; überlegen, wie man alltägliche Verpflichtungen ökonomischer erledigen kann;
- b) *eine Schwierigkeit*: Problem lösen; Mangel ausgleichen;
- c) *eine "unklare Situation"*: die kleinen und großen "Rätsel", die gar nicht so eindeutig positiv oder negativ zu bewerten sind.

Meist sind es die "unklaren Situationen", die LehrerInnen veranlassen, genauer hinzusehen. Wie komme ich eigentlich mit meinen Rollen als Klassenvorstand und Deutschlehrerin zurecht? (WIMMER 1994) Was erwarten sich KollegInnen anderer Fächer von meinem Deutschunterricht? (EDER 1994) Wie sinnvoll ist eine Rüge eines Direktors wirklich? (RADITSCH 1994) Warum komme ich gerade mit dieser einen Schülerin nicht zurecht? (LAUSECKER 1993) usw.¹²⁾ Mit dem Benennen einer "unklaren Situation" ist der Forschungsausgangspunkt jedoch noch nicht gefunden. Es muß zunächst überprüft werden, ob sich das Thema für eine Forschungsarbeit eignet. ALTRICHTER und POSCH schlagen in ihrem Handbuch vor, sich zunächst folgende Fragestellungen zu überlegen:¹³⁾

- a) *Bedeutsamkeit*: Wie wichtig ist die Situation für meine berufliche Lage? Wird mich das Problem voraussichtlich auch noch in einigen Wochen interessieren? Bin ich bereit, eine gewisse Energie in die Beschäftigung mit der Situation zu investieren? Habe ich einen deutlichen Wunsch nach Verbesserung, Veränderung?
- b) *Handlungsspielraum*: Kann ich in der Sache wirklich etwas tun? Habe ich Handlungsspielraum und Einflußmöglichkeiten?
- c) *Bearbeitbarkeit*: Schaffe ich es überhaupt zeitlich, das Vorhaben anzugehen? Ist es wahrscheinlich, daß ich mich überfordere?
- d) *Verträglichkeit*: Wie verträglich ist die Fragestellung mit meiner sonstigen Tätigkeit? Kann ich einzelne Forschungsaktivitäten direkt in den Unterricht einbauen? (Im Deutschunterricht z. B. Hausübungs- und Schularbeitentexte, Interviews mit SchülerInnen, Rollenspiele ...)

Ist nun ein Ausgangspunkt gefunden, so muß dieser mit Hilfe von Analysegesprächen, Unterrichtsbeobachtungen, Datensammeln etc. genauer geklärt wer-

den. Eine Situation ist meist nie so, wie sie sich nach dem ersten Eindruck darstellt, beim näheren Hinsehen verändert sich die Fragestellung oft radikal, vorschnelle Deutungsmuster versagen. Was nun folgt, ist ein Zirkel von "Reflexion und Aktion", Theoriebildung und Entwicklung von Handlungsstrategien.

Den Abschluß eines derartigen Forschungsprozesses bilden die schriftliche Darstellung und Veröffentlichung der Ergebnisse und des Prozesses in Form von Studien oder Fallgeschichten. Das Aufschreiben zwingt, eine Sache schärfer ins Auge zu fassen, Erfahrungen und Gedanken zu strukturieren und durch Formulieren Ergebnisse festzuhalten. Oft führt erst das ordnende Aufschreiben zu überraschenden Einsichten und Ergebnissen. Es gibt bereits eine Reihe veröffentlichter Studien und Fallgeschichten, vgl. etwa das von ALTRICHTER, WILHELMER u.a. herausgegebene Buch "Schule gestalten. Lehrer als Forscher" oder die Studienreihe PFL-Deutsch/Englisch/Mathematik.¹⁴⁾

LehrerInnen haben mehr Kompetenzen und professionelles Wissen, als sie sich selbst oft zutrauen. Fallstudien und Praxisforschungsberichte sind ein Weg, dieses ExpertInnenwissen anderen mitzuteilen. Viele gut dokumentierte Einzelfälle könnten darüberhinaus einiges zu einer Theoriebildung über Lehren und Lernen heute beitragen.

4. Der Forschungsprozeß – ein praktisches Beispiel

Ich möchte nun die typischen Phasen eines Forschungsprozesses exemplarisch erläutern und dabei nicht auf veröffentlichte Musterbeispiele zurückgreifen, sondern auf eine eigene (unveröffentlichte) Studie aus dem Jahr 1989.

Ich unterrichtete damals Deutsch in einer 8. Klasse einer AHS, die am Schuljahresende bei mir maturieren sollte. Es war dies die erste Maturaklasse in Deutsch nach meinem Schulwechsel, und ich war etwas unsicher. Ich hatte bisher in meinem Schreibunterricht die SchülerInnen immer zu persönlicher Ausdrucksweise ermutigt und versucht, aktuelle Schreibsituationen aufzugreifen und kreative Textsorten zu wählen. Angesichts der bevorstehenden Matura erschien mir das plötzlich zu wenig. Während ich sicher war, daß meine SchülerInnen persönliche Äußerungen wie "offener Brief", "Leserbrief" sowie Satiren, Glossen und Textinterpretationen gut bewältigen können, kamen mir beim Gedanken an sachliche Textformen Bedenken. Ich wurde unsicher und fragte mich, ob ich bisher nicht zu wenig auf sachliches Schreiben geachtet hatte. Können meine SchülerInnen sachlich schreiben? Wissen sie, was z.B. in einer Problemerkörterung von ihnen verlangt wird, fragte ich mich. Denn daß mindestens eine Problemerkörterung zur Matura gegeben werden mußte, stand für mich außer Zweifel.

Die Aufforderung, mit Methoden der Praxisforschung eine Studie über meinen Unterricht zu schreiben, kam mir damals gerade recht. Ein Ausgangspunkt war schnell gefunden. Ich wollte meinen Schreibunterricht untersuchen, um herauszufinden, ob die Schemata, Muster und Methoden der Stoffsammlung, die ich meinen SchülerInnen noch einmal systematisch anbieten wollte, ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern und als Hilfestellung angenommen werden konnten.

Ich konfrontierte meine SchülerInnen bereits in den ersten Stunden mit meinem Vorhaben, den Schreibunterricht zu untersuchen. Sachliches Schreiben stehe am Programm, da sei noch einiges für die Matura zu lernen, verkündete ich unvermittelt. Die SchülerInnen reagierten verdutzt und verwundert. Daß sie im Schreiben so entwicklungsbedürftig seien, war ihnen neu.

Zur genaueren Klärung meiner Fragestellung verwendete ich verschiedene Erhebungsmethoden wie Gedächtnisprotokolle von Unterrichtsstunden, Analyse von Hausübungs- und Schularbeitentexten sowie schriftliche Schülerreflexionen zum Thema "Mein Schreiben bei der Schularbeit". Schließlich machte ich noch einige Interviews mit ausgewählten SchülerInnen.

Sehr bald stellte sich bei genauerem Hinsehen das ein, was nach der "Klärung des Ausgangspunktes" in den Handbüchern oft recht harmlos beschrieben wird als die "Veränderung der Fragestellung". Ich mußte widerstrebend zur Kenntnis nehmen, daß mein Forschungsgegenstand sich unter meinen Augen veränderte, und daß das, was ich nun sah, keinesfalls angenehm war.

Meine Befürchtung, daß die SchülerInnen eine wichtige Aufsatzgattung nicht beherrschen, stützte sich auf keinerlei Beobachtungen (Aufsatzanalysen etc.), sondern auf ein Gefühl. Und dieses Gefühl entstammte eher meiner eigenen Angst vor einer unsicheren Situation (Matura) als der realistischen Einschätzung des Leistungsvermögens meiner SchülerInnen. Ich hatte offensichtlich meine Angst einfach auf ein anderes Gebiet verschoben. Die Unterrichtseinheit zum Thema "sachliches Schreiben" diente also weniger dazu, die Ausdrucksfähigkeit meiner Schülerinnen zu verbessern, als mein eigenes Problem zu bearbeiten. Indem ich meinen SchülerInnen Schemata und Muster in die Hand gab, stabilisierte ich meine eigene Unsicherheit.

Derartige Erkenntnisse sind generell nicht sehr angenehm und paßten damals auch gar nicht in mein Selbstbild. Daß ich nach so vielen Dienstjahren von einer bevorstehenden Matura verunsichert werden konnte, ließ sich normalerweise immer verdrängen. Und doch wiesen die gesammelten Daten eindeutig in diese Richtung. Die Analyse der Unterrichtsprotokolle und SchülerInnentexte etc. zeigte, daß die SchülerInnen mit dem sachlichen Schreiben gar keine so großen Probleme hatten, daß sie mein Vorgehen daher nicht verstanden und

nicht einsahen, daß sie etwas üben sollten, was sie konnten. Einige versuchten meine Bemühungen zu unterlaufen, indem sie die Gattung parodierten. So schrieb etwa ein Schüler eine Satire zum (selbst gewählten Thema) "Das Problem des Hundes in der modernen Großstadt", was ich allerdings zu dem Zeitpunkt überhaupt nicht lustig fand. Erst nachdem ich mich mit meinen eigenen Unsicherheiten konfrontiert hatte, war ich frei für eine unvoreingenommene Auseinandersetzung über Schreiben und Schreibunterricht. Gemeinsam mit meinen SchülerInnen versuchte ich nun folgende Fragestellungen zu klären. Was passiert eigentlich beim Schreiben? Welche Faktoren müssen zusammenkommen, damit ein Schularbeitentext gut wird? Besonders ergiebig in Bezug auf diese Fragestellungen waren die im Anschluß an die Schularbeit geschriebenen Texte über "Mein Schreiben" und die Interviews.

Aber auch das, was bei diesen Interviews zutage kam, war für mich nicht schmeichelhaft. Es stellte sich heraus, daß ich durch meine Ambivalenz gegenüber der Gattung Problemaufsatz so viele unklare und doppelte Botschaften ausgesendet hatte, daß die SchülerInnen nur verwirrt sein konnten und nicht wußten, was ich eigentlich wollte. Sollten sie brav ein Muster nachahmen oder versuchen, originell zu sein? Gute SchülerInnen hatten genug Souveränität, sich über meine "double-binds" hinwegzusetzen und mit den widersprüchlichen Anforderungen zu spielen, eher schwache SchülerInnen waren verwirrt und versagten. Dazu kam, daß ich – wie sich herausstellte – dazu neigte, "gute" Themenstellungen bei den Hausübungen zu "verschleudern", für die Schularbeitentexte blieben dann eher uninteressante Themen übrig oder solche, die gekünstelt oder an den Haaren herbeigezogen wirkten.

Ich habe durch diesen Forschungsprozeß einiges über die Probleme meiner SchülerInnen beim Schreiben, aber hauptsächlich etwas über mich erfahren. Und ich wäre in dieser Form nie mir selbst auf die Spur gekommen, wenn ich nicht umfangreiches Material von den SchülerInnen erhalten hätte. Vermutlich liegt hier aber auch die größte "Hemmschwelle" für LehrerInnen, sich Feedbacks zu holen. Man fühlt sich schon recht "ausgesetzt", wenn die SchülerInnen deutlich sagen, was sie wirklich vom Unterricht halten. Von der Gattung "Problemaufsatz" habe ich mich übrigens ohne schlechtes Gewissen ein für alle Male verabschiedet, nicht ohne vorher verwundert festgestellt zu haben, daß sie längst nicht mehr – so wie ich als sicher angenommen hatte – im Lehrplan vorkommt (was eine neuerliche Erschütterung meiner Routinen auslöste und den festen Vorsatz begründete, nun regelmäßig in den Lehrplan zu sehen).

Das hier beschriebene Beispiel stammt aus dem Deutschunterricht, in dem sich m. E. Elemente der Praxisforschung leicht und gut integrieren lassen. Vieles, was im Deutschunterricht ohnehin gemacht wird – Verfassen von Texten und

Protokollen, Erarbeiten und Auswerten von Fragebögen, Durchführung von Interviews, Gesprächsregeln einhalten usw. – kann im Rahmen eines Prozesses zur Praxisforschung verwendet werden. Gerade im Deutschunterricht können dazu Strategien und Methoden entwickelt und erprobt werden, weil sich hier Form und Inhalt in besonderer Weise einander annähern. Sich selbst zum Thema zu machen, als einzelne/r, als Klasse, ist ja (auch) erklärter Gegenstandsbereich im Deutschunterricht. Forschungselemente könnten noch in weit stärkerem Maße als bisher in den normalen Unterricht von DeutschlehrerInnen eingebaut werden.

Systematische Reflexion über das Unterrichtsgeschehen mit Beteiligung der Lernenden kann leicht zum Prinzip jedes (Deutsch)unterrichts werden. Wer nicht "trivialisieren", sondern als LehrerIn selbst noch lernen und Handlungswissen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts erwerben will, kann dies und unabhängig vom Fach immer tun.

Anmerkungen

- 1) Vgl. etwa: "Gebt der Schule endlich schulfrei". In: DIE ZEIT, 27.8.1993; "Nervenkrieg im Klassenzimmer. Horrorjob Lehrer." In: DER SPIEGEL 24/1993 oder "Überfordert." In: DER STANDARD, 16. Februar 1994.
- 2) Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch" (PFL) 1990-1993, veranstaltet von der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des "Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)", Sterneckstr. 15, 9020 Klagenfurt (wissenschaftlicher Leiter: Prof. Dr. Dietmar Larcher, organisatorische Leiterin: Mag. Marlies Krainz-Dürr). Erfahrungen, Thesen und Modelle dieses zweijährigen Fortbildungsprogrammes sind im vorliegenden Buch zusammengefaßt.
- 3) Nach: ORLIK, P.: Kurt Lewin und die Aktionsforschung. In: Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts. Sozialpsychologie. Beltz 1984, Bd.1.
- 4) Vgl. ALTRICHTER, H./GSTETTNER, P.: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau. Bielefeld 1993, Heft 26, S. 67-83.
- 5) ebd. S 67.
- 6) Vgl. dazu: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt 1990, S. 11.
- 7) Über das Gesamtprojekt informiert: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (Innovationsprojekt). Projektbericht für das BMUK. Vorgelegt von den Projektleitem ALTRICHTER, H./POSCH, P., Klagenfurt 1993.
- 8) FÖRSTER, H. von: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Wiesbaden 1985, S. 12.
- 9) ebd.: S. 21.
- 10) ALTRICHTER, H./POSCH, P.: a.a.O. S. 41. Vgl. auch im folgenden.
- 11) ebd. S. 43.

- 12) Studien im Rahmen des Hochschullehrganges PFL-Deutsch 1991-93, Hsg. Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen", IFF, 9020 Klagenfurt, Sterneckstraße 15. WIMMER, B.: "Man ist zu mir letztlich in dieser Sache nicht gekommen". Fallgeschichte zum Thema Klassenvorstand. Reihe PFL-Deutsch Nr.: 10, Klagenfurt 1994; EDER, M.: Jedem Menschen recht getan ist eine Kunst, die keine/r kann oder: Mein Sprung in die Verweigerung, Reihe PFL-Deutsch Nr.: 1, Klagenfurt 1994; RADITSCH, G.: Überlegungen zur "Machtposition" eines Klassenvorstandes oder: Wie groß sind die Möglichkeiten der Beeinflußbarkeit einer Klasse durch ihren Klassenvorstand?, PFL-Deutsch Nr.: 8, Klagenfurt 1994; LAUSECKER, S.: Alexandra T. (unveröffentlichtes Manuskript).
- 13) ALTRICHTER/POSCH a.a.O. S. 49.
- 14) Schule gestalten. Lehrer als Forscher. (Hsg. ALTRICHTER/WILHELMER/SORGER/MOROCUTTI) Hermagoras 1989; Fallgeschichten, die im Rahmen der Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) entstanden sind. Studienreihe "PFL-Deutsch"/"PFL-Englisch"/"PFL-Mathematik" Klagenfurt, Sterneckstraße 15.

Literatur

- ALTRICHTER, H./GSTETTNER, P.: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau. Bielefeld 1993, Heft 26, S. 67-83.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt 1990, S. 11.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: a.a.O. S. 41.
- FÖRSTER, H. von: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Wiesbaden 1985, S. 12.
- ORLIK, P.: Kurt Lewin und die Aktionsforschung. In: Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts. Sozialpsychologie. Beltz 1984, Bd.1.

ANHANG

Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)
des Faches Deutsch 1991-1993

FALLGESCHICHTEN

Monika Eder: Jedem Menschen recht getan, ist eine Kunst, die keine/r kann oder: Mein Sprung in die Verweigerung. Eine Fallgeschichte zum Thema: Mein Selbstverständnis als Deutschlehrerin (siehe S. 173 in diesem Band)

Monika Eder untersucht die verschiedenen Anforderungen, die von KollegInnen an den Deutschunterricht herangetragen werden und den eigenen Umgang damit.

Peter Fischer: Fallgeschichte zweier Schulwechsel und das Leistungsgruppensystem an einer Hauptschule (publiziert in Informationen zur Deutschdidaktik 2/1994)

Peter Fischer untersucht die Auswirkungen des Schulwechsels seines Sohnes und dokumentiert das erste Halbjahr in einer Hauptschule mit Leistungsgruppensystem aus der Sicht der Eltern.

Brigitte Fuchs: Kreativ-produktiver Literaturunterricht. Streifzüge durch den Schulalltag? (siehe S. 149 in diesem Band)

Brigitte Fuchs erhebt die Erwartungen ihrer KollegInnen an das Fach Deutsch und beschreibt Unterrichtseinheiten mit kreativ-produktiven Methoden.

Elisabeth Hensler: Unterrichtsalltag versus Lehrplan. Ein kritischer Rückblick (siehe S. 159 in diesem Band)

Elisabeth Hensler überprüft, wieweit sie mit ihrem Deutschunterricht in einer Klasse den Lehrplan erfüllt hat bzw. ob dieser Lehrplan sinnvollerweise überhaupt erfüllbar ist.

Gertraud Kropf: Mein erstes Jahr Team-teaching

Gertraud Kropf untersucht ihre Erfahrungen in ihrem ersten Jahr Teamteaching an einer neuen Schule.

Wolfgang Maurer: Showdown. Eine sehr persönliche Fall-Geschichte über das Stolpern zweier Schülerinnen und den aufrechten Gang eines Lehrers. (publiziert in Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2/1994)

Wolfgang Maurer untersucht seinen Konflikt mit drei "Problemschülerinnen", der in einer sogenannten "Entscheidungsprüfung" gipfelt.

Martina Partilla: Deutschlehrer versus Klassenvorstand: zwei Hauptrollen erzählen ...

Martina Partilla lotet das Spannungsfeld Klassenvorstand-Deutschlehrer aus.

Gabriele Raditsch: Die Macht des Klassenvorstandes oder: Wie groß sind die Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit einer Klasse durch ihren Klassenvorstand? (siehe S. 183 in diesem Band)

Gabriele Raditsch zeichnet das Psychogramm einer Oberstufenklasse und untersucht die Wirkung einzelner Disziplinarmaßnahmen.

Walter Teubl: Probleme des Deutschunterrichts an der Abend-HTL mit Fernstudienanteilen

Walter Teubl zieht Bilanz eines Unterrichtsjahres an der Abend-HTL.

Brigitte Wimmer: "Man ist zu mir letztlich in dieser Sache nicht gekommen!". Fallgeschichten zum Thema Klassenvorstand.

Brigitte Wimmer nähert sich dem Problemkreis Klassenvorstand von verschiedenen Seiten: Was erwarten sich SchülerInnen? Wie sieht der Alltag des Klassenvorstandes aus? Wie sehen KollegInnen ihre Aufgabe?

Marlies Krainz-Dürr

Nicht nur die Pausen nützen – Lehrerfortbildung auf kollegialer Basis

"Es ist ja nicht unbedingt so, daß man sehr viel Information braucht, aber sehr viel Motivation, aber die kann ich nur durch den persönlichen Kontakt kriegen ..."
(Teilnehmerkommentar bei der Tagung "Schule gestalten: LehrerInnen berichten aus der Praxis", Graz 1993)

Vielleicht ist Ihnen folgende Szene bekannt: Sie haben an einem Fortbildungsseminar teilgenommen, eine Reihe interessanter Vorträge gehört und einen dicken Stapel Notizen und kopiertes Material mit nach Hause genommen. Das allerdings, was Sie in den nächsten Unterrichtsstunden in ihrer Klasse ausprobieren, ist die Idee einer Kollegin, die Ihnen am Frühstückstisch von einem erfolgreichen Unterrichtsvorhaben erzählt hat. Und während Sie noch überlegen, in welche Ordner Sie Ihre Notizen und Unterlagen ablegen sollen (um sie demnächst ganz bestimmt durchzuarbeiten), ruft sie ein Kollege an, mit dem Sie am letzten Seminartag beim Verdauungsspaziergang über die Organisation von Schreibwerkstätten diskutiert haben und der nun mit Ihnen geeignete Textvorlagen austauschen möchte. Sie haben das Gefühl, von einem überaus gelungenen Seminar zu kommen, das Ihnen wesentliche Impulse vermittelt hat. Das aber, was Sie dann tatsächlich in Ihren Unterricht übernehmen, sind in erster Linie Ideen und Anregungen, die sie gleichsam im Vorübergehen zwischen Zigarette und Kaffee von anderen TeilnehmerInnen aufgeschnappt haben.

Dieses Phänomen ist inzwischen auch der Wissenschaft nicht entgangen. In einer Untersuchung in der BRD wurde festgestellt, daß die wirksamsten Zeiten in Lehrerfortbildungsseminaren – wirksam im Sinne der unmittelbaren Auswirkung auf die Praxis – die Pausen (!) zwischen den einzelnen Programmteilen der Seminare sind.¹⁾ In diesen Pausen ist es den LehrerInnen möglich, mit anderen Erfahrungen auszutauschen, wobei der persönliche Kontakt und das persönliche Beispiel offenbar besonders dazu anregen, Ideen und Vorschläge aufzugreifen. Innovationen verbreiten sich entlang persönlicher Beziehungen, ist daher eine der zentralen Thesen zur kollegialen Lehrerfortbildung.²⁾

Wenn man diese Einsicht für die Organisation von Lehrerfortbildungsveranstaltungen ernst nimmt, kann dies zweierlei bedeuten. Zum einen könnte man das offizielle Angebot reduzieren und dem Informellen mehr Raum geben; wer wüßte nicht über zu umfangreiche Tagesordnungen zu klagen, und wer hätte nicht schon die Qualität von Begegnungen "außer Programm" erlebt? Zum anderen aber – und darauf wird in der weiteren Darstellung der besondere Akzent gelegt – kann man sich fragen, wie es gelingt, offenbar äußerst wichtige Kommunikationsprozesse so zu organisieren, daß sie nicht dem Zufall überlassen bleiben. Ohne hier einer "Verwaltung" qualitativ hochwertiger Freiräume das Wort zu reden, muß es für jede Veranstaltungsplanung doch von Bedeutung sein, welche systematischen Angebote zur Entwicklung und Nutzung persönlicher Beziehungen gemacht werden können. Diesseits der informellen Grauzone kann berufsbezogene Kommunikation auch organisiert werden.

Aufgrund dieser Idee ist in den letzten Jahren ein neuer Fortbildungstyp entstanden, der Lehrerfortbildung auf eine kollegiale Basis zu stellen versucht. Dabei geht es vor allem darum, Strukturen zu schaffen, in denen professionelles Knowhow unter KollegInnen sichtbar gemacht und weitergegeben werden kann. Als Beispiel dafür möchte ich im folgenden den PFL-Hochschullehrgang darstellen, dessen Ergebnisse in diesem Buch gesammelt sind.

1. PFL – ein Lehrgang als Beispiel

Das Kürzel PFL steht für das Weiterbildungsprogramm "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen", das von der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) in Klagenfurt angeboten wird. Die von der Abteilung veranstalteten Hochschullehrgänge wenden sich an LehrerInnen aller Schultypen ab der 5. Schulstufe, die die Fächer Englisch, Deutsch oder Naturwissenschaften (bis 1993 Mathematik) unterrichten.

Verglichen mit anderen Fortbildungsangeboten unterscheiden sich die PFL-Lehrgänge in mehrfacher Hinsicht. Zunächst sind sie auf kontinuierliche Arbeit über einen längeren Zeitraum angelegt. Ein PFL-Lehrgang besteht aus einer Abfolge von drei einwöchigen Seminaren, Praxisphasen an der Schule, sowie fünf eineinhalbtägigen, regionalen Treffen von Arbeitsgruppen und erstreckt sich über 4 Semester (zwei Schuljahre). Die Leitung besteht aus fünf- bis sechsköpfigen Teams aus FachwissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen und PraktikerInnen.

Das Besondere dieses Fortbildungsangebotes ist aber vor allem, daß die teilnehmenden LehrerInnen ihren Lernprozeß weitgehend selbst gestalten. Demgemäß geht es in den PFL-Lehrgängen nicht darum, fertige Rezepte oder Forschungsergebnisse zu vermitteln. Mithilfe entsprechender Anleitungen lernen die LehrerInnen die tägliche Unterrichtspraxis zunehmend eigenständig zum Gegenstand der Reflexion und Erforschung zu machen und auf diese Weise weiterzuentwickeln.³⁾

Das erste Seminar des Lehrgangs dient der Einführung in die anwendbaren sozialwissenschaftlichen Methoden, in der anschließenden Praxisphase an der Schule werden diese auf den eigenen Unterricht bezogen und erprobt. Die TeilnehmerInnen setzen bei ihren individuellen Problemen bzw. Unsicherheiten oder auch bei Stärken und gelungenen Versuchen an, entwickeln eine persönliche Fragestellung und sammeln dafür Daten und Material. Der Austausch darüber in regionalen Arbeitsgruppen bietet Hilfestellung und kollegiale Unterstützung.

Die TeilnehmerInnen konsumieren also nicht vorgefertigte Wissenspakete, sondern tragen – unterstützt von den Mitgliedern des Leitungsteams – die Verantwortung für ihren Lernprozeß. TeilnehmerInnen und Leitungsteam bilden miteinander eine "Weiterbildungsgemeinschaft".⁴⁾ LehrerInnen werden zu ForscherInnen und ProduzentInnen von fachdidaktischem Wissen.

LehrerInnen erforschen den eigenen Unterricht

Angesichts rapider Wissensexplosion und beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungen wird es zunehmend sinnlos, daß LehrerInnen ihre Rolle ausschließlich als Wissensvermittler definieren. Zu einer professionellen Berufsausübung für LehrerInnen gehört heute viel eher in zunehmendem Maße, den Prozeß der Wissensvermittlung zu organisieren, Probleme zu benennen und Antworten auf komplexe Situationen zu finden. Lehr- und Lerngegenstand werden damit weniger bestimmte Inhalte aller Art als vielmehr Verfahren, sich die notwendigen Inhalte selbst erarbeiten zu können. Da man sich dabei weniger auf eingespielte Abläufe stützen kann, ist es immer wieder notwendig, eigenes Handeln einer (selbst)kritischen Reflexion zu unterziehen, sich selbst gewissermaßen "forschend" gegenüberzutreten und die eigenen Aktivitäten genauer zu beobachten.⁵⁾

Dieser Ansatz weicht in zweifacher Hinsicht von bisherigen Initiativen im Bildungswesen ab. Erstens wird fach- und allgemeindidaktische Forschung hier nicht von externen Beauftragten betrieben, sondern an die Schule selbst verlagert und von den Betroffenen selbst durchgeführt. Zweitens stehen Reflexion

und Aktion, Erkennen und Handeln in einer unmittelbaren Wechselwirkung miteinander. Der Nutzen für die Praxis ist unmittelbar gegeben, Erkenntnisse können unmittelbar in Handlungsstrategien umgesetzt werden.

Ein Signal für die Öffentlichkeit – Publikation von Fallstudien

Die Ergebnisse dieser "Lehrerforschung" können auch anderen KollegInnen – über die Öffentlichkeit der SeminarteilnehmerInnen hinaus – zugänglich und sichtbar gemacht werden. Ausgewählte Arbeiten werden daher in einer von der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" herausgegebenen Studienreihe veröffentlicht. Einige Beispiele derartiger "Fallgeschichten" finden sich auch in diesem Band.

Diese Art, sich öffentlich über Fragen des Unterrichts zu äußern, ist für manche LehrerInnen noch ungewohnt. Sie glauben, als bloße "PraktikerInnen" nichts wesentlich Neues über Lehren und Unterrichten aussagen zu können und schätzen die eigenen Qualitäten oft gering. *"Ich habe meine Erfahrungen gemacht und persönlich sehr viel profitiert. Genügt das nicht? Warum soll ich all das auch noch aufschreiben? Und im übrigen – das ist doch sehr persönlich, wen interessiert denn das?"* lautete z.B. ein typischer Einwand.

Natürlich sind diese Bedenken nicht einfach von der Hand zu weisen. Selbstverständlich ist jede Erfahrung im Unterricht einmalig und unwiederholbar, aber gerade am Einzelfall aus der Praxis zeigt sich sehr oft die generelle Problematik, in der LehrerInnen heute stecken. Viele gut dokumentierte Einzelfälle könnten einiges zu einer Theoriebildung über Lehren und Lernen heute beitragen. Darüberhinaus haben LehrerInnen mehr Kompetenzen und professionelles Wissen, als sie sich oft selbst zutrauen. Fall Erzählungen oder Fallstudien sind ein Weg, dieses Wissen anderen mitzuteilen.⁹⁾

Unterstützen, beraten, anregen – Arbeit in regionalen "Weiterbildungsgemeinschaften"

Eine auf Unterricht bezogenen Gesprächs- und Reflexionskultur ist in unseren Schulen nur wenig entwickelt. Ein starres Zeitschema, rigide Pausenregelungen und zu rituellen "Plenarsitzungen" erstarrte Konferenzen verhindern kollegialen Erfahrungsaustausch und kollegiale Kooperation. Zeiten für Teambesprechungen und Planungsarbeiten sind allen Beteuerungen eines gemeinsamen Erziehungsauftrages zum Trotz institutionell in der Regelschule nicht verankert.

Dem Unterricht des einzelnen Lehrenden haftet etwas eigenartig Intimes an. Oft wissen nicht einmal die KollegInnen, welche Projekte und Initiativen an ihren Schulen laufen, und (nicht von Konkurrenz bestimmte) Kommunikation zwischen Schulen findet recht selten statt.

Expertenwissen über Unterrichtspraxis wird kaum kommuniziert. Das bedeutet eine ungeheuere Verschwendung von Energie und Zeit, wenn man bedenkt, daß LehrerInnen auf diese Weise bei ihren Projekten gleichsam immer wieder von vorne anfangen müssen und immer wieder Fehler machen, aus denen andere schon gelernt haben. Oft geht es auch einfach darum, zu wissen, daß dies oder jenes an anderen Schulen bereits funktioniert hat (oder warum es nicht funktioniert hat), um dort anknüpfen zu können, wo andere bereits Vorarbeiten geleistet haben.

Es stellt sich wiederum die Frage, wie der Austausch von Knowhow von LehrerInnen am besten organisiert werden bzw. berufsrelevante Kommunikation gefördert werden kann.

Obwohl theoretisch jeder weiß, daß in Kleingruppen besser und effektiver gearbeitet werden kann als in großen Plena und diese Erkenntnis von LehrerInnen seit Jahren für ihren Unterricht genutzt wird, bleibt dieses Wissen in der schulischen Organisation meist ohne Konsequenz. Kaum ein Schulleiter ist bemüht, aus seinem Lehrkörper funktionierende Arbeitsteams zu schaffen, kaum ein Pädagogisches Institut versucht Strukturen für mehr oder minder stabile "Weiterbildungsgemeinschaften" auf kollegialer Basis aufzubauen. Die Einrichtungen der "Arbeitsgemeinschaften" für die jeweiligen Fachgruppen waren wohl als solche gedacht, funktionieren jedoch meist (es gibt Ausnahmen!) wie gewöhnliche angebotsorientierte Fortbildungen mit starker Fluktuation der TeilnehmerInnen. In den PFL-Programmen wird nun versucht, stabile Gruppen aufzubauen, die kontinuierlich an gemeinsam vereinbarten Problemstellungen arbeiten. Im Idealfall bestehen die Gruppen als "Weiterbildungsgemeinschaften" über die Dauer des Kurses hinaus. Ziel dieser Gruppen ist es, einander in der Erforschung der eigenen Praxis etwa durch gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, Durchführung von Analysegesprächen in der Gruppe, Interviews etc. zu unterstützen.

Die Klassentüre aufmachen – gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen

Die Türe des Klassenzimmers aufzumachen und KollegInnen zu einer Unterrichtsbeobachtung einzuladen, ist keine selbstverständlich geübte Praxis unter LehrerInnen. Die Gründe dafür sind vielgestaltig und können hier nur an-

gedeutet werden. Läuft etwas nicht so, wie es sein sollte, so sind die gängigen Erklärungsmuster in der Schule meist personalisierend: "Der Lehrer kann sich eben nicht durchsetzen" oder "Die Klasse ist faul". Es wird meist nach Schuldigen, nicht nach Ursachen gesucht. LehrerInnen haben Bilder und Vorstellungen voneinander, die meist nur auf Vermutungen und Gerüchten, selten auf reflektierten Erfahrungen beruhen. Da es in der Schule nur eine gering entwickelte Konflikt- und berufsbezogene Gesprächskultur gibt, tut der einzelne auch oft gut daran, sich selbst als Person bedeckt und die Klassentüre möglichst geschlossen zu halten.

Gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen setzen ein Klima des Vertrauens und eine offene Gesprächskultur voraus, nicht umsonst bezeichnet die Aktionsforschung den teilnehmenden Beobachter als "kritischen *Freund*" (7). Ist dieses vorhanden, oder gelingt es, dieses durch entsprechende Vorgaben herzustellen, so erweist sich gegenseitige Unterrichtsbeobachtung für alle Beteiligten als überaus lernträchtiges Szenario.

Gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen etwa werden innerhalb der PFL-Lehrgänge während vieler Gruppentreffen durchgeführt. Der Beobachtungsfokus wird gemeinsam festgelegt, wobei immer die jeweils unterrichtende Lehrkraft angibt, über welche Aspekte ihres Unterrichts sie gerne Rückmeldungen erhalten möchte (8).

Ein Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Lehrganges PFL-Deutsch 1991-93:

H. ist Klassenvorstand einer dritten Klasse AHS. Die Klasse ist leistungsmäßig sehr schwach, besonders vier SchülerInnen (zwei Burschen, ein Mädchen) machen Probleme (verweigern die Mitarbeit; stören nicht, sind aber am Unterricht kaum beteiligt) Die Lehrerin bitte vor allem auf diese "Problemfälle" zu achten ("... ob der A. überhaupt auf den Unterricht reagiert"). Sie möchte Rückmeldungen darüber, was diese SchülerInnen eigentlich während des Unterrichts machen, und wie sie sich zu diesen Kindern verhält. Sie selbst glaubt, daß sie alle SchülerInnen gleich behandelt und sich den "Problemfällen" eher verstärkt zuwendet.

Die Unterrichtsbeobachtung bringt für die Lehrerin einige neue Aspekte. Es zeigt sich, daß die SchülerInnen am Unterricht nicht so unbeteiligt sind, wie es der Lehrerin scheint. Das Mädchen versucht anfangs dem Unterricht zu folgen (z.B. zeigt auf, kontrolliert die Aufgabe), verliert aber bald das Interesse (sie wird z.B. nicht aufgerufen) und wendet sich anderen Dingen zu (schwätzt, "flirtet"). Es gelingt ihr sehr schnell, ihren Nachbarn abzulenken.

Ein Schüler, der von den übrigen abgesondert alleine in einer Bank sitzt, zeigt tatsächlich eine auffallend starre Haltung. Weder aus dem Minenspiel noch aus den Gesten ist abzulesen, ob er dem Unterricht folgt. Er meldet sich nie und protestiert auch nicht, als ihm die Lehrerin bei der Kontrolle der Hausaufgaben "vergift" (Er hat die Aufgaben gemacht).

Trotz dieser scheinbaren Unbeteiligtheit kann er auf Fragen, die nicht von der Lehrerin, sondern von den Mitschülern gestellt werden – die Klasse bemüht sich auffallend ihn einzubeziehen und wählte ihn zweimal zur Beantwortung von Fragen – richtige Antworten geben. Im letzten Teil der Stunde löst er die Satzumwandlungen selbständig in seinem Heft, ja er ist bereits weiter als die Lehrerin an er Tafel.

Die Lehrerin zeigt gegenüber allen SchülerInnen ein sehr zuwendendes Verhalten. Die Atmosphäre in der Klasse ist angenehm, die SchülerInnen beteiligen sich am Unterricht rege und offensichtlich mit Freude. Schülerbeiträge werden angenommen und unterstützt. Die Lehrerin geht in der Klasse umher und wendet sich den SchülerInnen deutlich zu. Trotzdem fällt den BeobachterInnen auf, daß die Lehrerin in ihrer Körperhaltung den "Problemfällen" meistens den Rücken kehrt und sie – bedingt auch durch die Sitzordnung – meist "links" liegen läßt. Bei der Kontrolle der Hausübungen geht die Lehrerin durch die Bänke und hakt die Arbeiten ab, den problematischen Schüler jedoch "übersieht" sie (ihr war dieses "Vergessen" nicht aufgefallen).

Die Beobachtung des Verhaltens der Lehrerin (diese Aussage bezieht sich natürlich nur auf die eine beobachtete Stunde) läßt vermuten, daß die Lehrerin entgegen ihrer eigenen Einschätzung den "Problemfällen" unbewußt bereits "den Rücken gekehrt hat", was auch die von der Lehrerin festgelegte Sitzordnung begünstigt (zumindest ein Schüler ist bereits durch seinen Sitzplatz von den übrigen klar "aus(ab)gesondert".

Bei der Auswertung der Unterrichtsbeobachtung sollen "gute Ratschläge" und "Tips" vermieden werden. Die Beobachter berichten möglichst konkret, was sie gesehen und gehört haben, und erläutern, wie dies auf sie gewirkt und welche Empfindungen dies bei ihnen ausgelöst hat. Es liegt nun bei der Lehrerin, aus dem gebotenen Material und den ihr gebotenen Sichtweisen Schlüsse zu ziehen.

Systematische Beratungen in Gruppen

Durch den gemeinsamen Arbeitsprozeß wachsen der Gruppe jedoch bald andere Funktionen zu. Die Gruppe wird ein Ort, an dem man sich über Unterricht aussprechen, Beratung, Motivation und Unterstützung holen oder einfach nur abladen kann. Zitat einer Lehrerin: "Bis Weihnachten hat sich das Problem mit der Schülerin dann so zugespitzt, daß ich mir gedacht habe, das bringe ich jetzt in die Regionalgruppe" (9).

In den Gruppen kann aber nicht nur "abgeladen" werden (was eine nicht unwichtige Funktion ist), die Gruppenmitglieder versuchen gemeinsam an einem Problem zu arbeiten und neue Sichtweisen anzubieten.

Das Analysegespräch (10) erweist sich in diesem Zusammenhang als besonders hilfreich. Analysegespräche dienen zur Klärung einer für die Lehrerin/den Lehrer belastenden/unklaren oder sonstwie bedeutenden Situation. Sie verlaufen

nach einfachen, aber in der Praxis gar nicht so leicht einhaltbaren Regeln: Ratschläge und Kritik sind verboten, es dürfen nur offene Fragen gestellt werden. Diese Methode erleichtert LehrerInnen, über schulische und unterrichtliche Fragen zu kommunizieren, ohne in vorschnelle Erklärungsmuster oder das Verteilen von Ratschlägen zu verfallen.

Beispiel:

Ein geplantes Vorhaben einer Lehrerin in einer 4. Klasse (ein Feature zusammenzustellen) wurde nicht fertiggestellt. "Wieder ist etwas nicht gelungen", sagt die Lehrerin und fühlt sich als "Versagerin". Diese Bemerkung wird Ausgangspunkt für ein Analysegespräch. Im Verlauf des Gespräches in der Gruppe zeigt sich, daß die inhaltliche Arbeit an dem Unterrichtsvorhaben außerordentlich weit gediehen ist und die Lehrerin vor allem mit der technischen Ausführung unzufrieden ist. Ihr Perfektionismus verführt sie (nicht zum ersten Mal) dazu, das Gesamtprojekt negativ zu bewerten, obwohl nur ein kleiner Teilbereich nicht nach ihren Vorstellungen gelungen ist. Die Lehrerin kann diese Sichtweise nur mit Mühe annehmen, fühlt sich aber nach dem Gespräch "erleichtert" und hat Lust, am Feature weiter "dran" zu bleiben.

Jenseits der Rituale des "Über-Unterricht-Jammerns" entwickelt sich auf diese Weise eine professionellere, weil problemorientiertere, analytischere, zielorientiertere und umsetzungsbezogenere **Kommunikation**.

2. Zu zweit oder zu dritt ist es leichter – Folgeaktivitäten

Ich möchte im folgenden noch einige Aktivitäten darstellen, die aus den PFL-Programmen herausgewachsen sind, wobei ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe.

LehrerInnen berichten aus der Praxis

Ein Fortbildungstyp, der die Klassenzimmertüre eine Handbreit öffnet und Austausch von LehrerInnenwissen organisiert, ist die Veranstaltung "LehrerInnen berichten aus der Praxis", die zweimal pro Schuljahr vom IFF gemeinsam mit dem PI Kärnten durchgeführt wird.

An einem Nachmittag werden bestimmte Themenbereiche aus dem (Fach)Unterricht oder der Schulorganisation in parallelen Arbeitsgruppen angeboten. Als Einstiege in die (Klein)gruppengespräche bieten LehrerInnen ihre eigenen Erfahrungen zum jeweiligen Thema in Form von Impulsreferaten an. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, Materialien, schriftliche Unterrichtsvor-

schläge, Schülermitschriften, Bücher usw. mitzubringen und diese gemeinsam mit den Unterlagen der ReferentInnen auf einem "Unterrichtsmarkt" auszustellen.¹¹⁾

Die Reaktionen auf diese Veranstaltung sind sehr positiv, allerdings ist es nicht immer leicht ReferentInnen zu gewinnen. Die "Schwellenangst" scheint sehr groß. Geringes Selbstvertrauen ("Ich bin (noch) nicht gut genug dafür") hindern viele, den ersten Schritt in eine Öffentlichkeit zu wagen. Die letzte Veranstaltung im März 1994 hat daher statt EinzelreferentInnen kleine Teams angeboten, die gemeinsam zu einem Thema "Wir haben genug (von den) Schulbüchern" Impulse gaben.

Netzwerke und Materialienpools

Um die Kommunikation und Kooperation von LehrerInnen zu fördern, sind in der letzten Zeit auch eine Reihe von Medien (z.B. Das Handbuch KOKOS-NUSS) und Netzwerkzeitungen (Schulinnovationen, Innonet, DAZU: Lernen, letztlich auch die Informationen zur deutschdidaktik) entstanden.¹²⁾

Diese Medien sind wichtige Organe, in denen LehrerInnen ihre Initiativen vorstellen und sich zu schulischen Fragen äußern können. Nicht immer allerdings werden diese Medien in gewünschtem Ausmaß von den LehrerInnen genutzt. Viele kommen der Aufforderung, sich aktiv in die Diskussion einzumischen, nur zögernd nach.

Ich möchte in diesem Zusammenhang eine Initiative vorstellen, die eine nur passive Nutzung des Netzwerkes ausschließt. Beteiligt sein kann nur, wer auch aktiv am Netz mitarbeitet. Diese Initiative ist aus einer Idee des letzten Hochschullehrgangs Englisch entstanden und trägt den Titel "Der Englischhamster".¹³⁾

Der "Englischhamster" ist eine Materialienbank für EnglischlehrerInnen. Hanna Suschnig, die Initiatorin der Idee, hatte es satt, allein hinter dem Schreibtisch Materialien für ihre SchülerInnen zu entwerfen und das Rad gleichsam immer wieder neu zu erfinden. Sie gründete einen Materialienpool, der österreichweit Ideen (Spielpläne, Lesetips, Maturatexte, Erfahrungsberichte, listening- und videoexercises u.a.m.) für den Englischunterricht sammelt. Das Besondere dieser Materialienbank ist, daß sie gleichsam auf dem Prinzip "Geben" und "Nehmen" basiert. Wer etwas zum Materialienpool beisteuert, wird in die Verteilerliste aufgenommen und erhält regelmäßig neu eingelangte Materialien. Wer ein Jahr lang keinen Beitrag liefert, wird aus dem Verteiler gestrichen. Es ist also nicht möglich, bloßer passiver Konsument zu sein, nur wer selbst etwas

beisteuert, erhält eine Gegenleistung. Man könnte diese Gedanken durchaus weiterspinnen: Einmal im Jahr treffen sich diejenigen, die beim Hamstern mitmachen und gestalten ein Fortbildungswochenende auf kollegialer Basis. Vielleicht bekommt der Hamster auch artfremde Kinder, etwa einen Bücherwurm oder einen Mathematikbazillus?

ReferentInnenvermittlung – Angebotsmappe

Im Anschluß an die PFL-Lehrgänge 1991-1993 ist eine Ringmappe entstanden, die Angebote von AbsolventInnen dieses Jahrganges sammelt. Sie alle können im Rahmen kollegialer Lehrerfortbildung an Pädagogischen Instituten (PI's) oder in SCHILF-Veranstaltungen eingesetzt werden (SCHILF = schulinterne Lehrerfortbildung). Die Mappe bietet eine Auswahl von ca. 30 Angeboten vor allem für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und wurde zunächst nur unter PFL-AbsolventInnen verteilt. Es besteht allerdings der Plan, die Mappe zu einer umfangreichen und vielfach einsetzbaren Angebotsmappe für kollegiale Lehrerfortbildung zu erweitern.

Beispiele für Angebote von Absolventinnen des Lehrganges Deutsch finden sich im Anhang. Die Bezahlung muß mit den PI's ausgehandelt werden.

3. Abschließende SCHILF-Gedanken

War die Lehrerfortbildung bisher hauptsächlich an den Bedürfnissen des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin orientiert, so sind in der letzten Zeit vermehrt Angebote hinzugekommen, die sich an ganze Lehrerkollegien richten. Meist ist diese "schulinterne Fortbildung" jedoch nicht anders organisiert als bisherige Veranstaltungen. Eine Fachfrau/ein Fachmann wird eingeladen, der/die zu einem Thema referiert. Diese Veranstaltungen haben oft nur die Funktion eines Ventils, die Suche nach gemeinsamen Lösungen oder eine konkrete Initiierung von Veränderungs- bzw. Entwicklungsschritten unterbleibt oder geht im Getriebe des Alltags ohne entsprechende Begleitung unter. Damit werden die Möglichkeiten der schulinternen Fortbildung nur recht mangelhaft genutzt. Trotzdem werden diese Angebote von den Lehrerkollegien gerne aufgegriffen und als erfolgreich erlebt. Daß sie auch tatsächlich einiges in Bewegung bringen, hängt wohl mit der anfangs beschriebenen Nutzung der informellen Freiräume für Kommunikation zusammen. Es ist ja sonst kaum üblich, daß so viele KollegInnen so lange beieinandersitzen und über berufliche Dinge reden (und dabei entdecken, daß da im Lehrkörper ungeahnte Talente schlummern). Damit möchte ich den Kreis schließen. Berufsbezogene Kom-

munikation, die auch in SCHILF Veranstaltungen oft nur im informellen Rahmen passiert, könnte nachhaltiger organisiert werden. Dazu dürften diese Veranstaltungen nicht einmal im Jahr stattfindende "pädagogische Ausflüge" unter der Leitung wechselnder ReferentInnen, sondern kontinuierliche Arbeit an genau (und möglichst gemeinsam) definierten Problemstellungen des jeweiligen Schulstandortes sein. Dazu allerdings braucht es Zeit und auch die Bereitschaft, das Potential und das Wissen, das in der Kollegenschaft selbst vorhanden ist, zu heben.

Anmerkungen

- 1) Zitiert nach POSCH, P.: Thesen zur kollegialen Lehrerfortbildung. In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" Dezember 1993, S 13.
- 2) ebd.
- 3) Vgl.: ALTRICHTER, H./POSCH P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Heilbrunn 1990.
- 4) FENKART, G.: "Weiterbildungsgemeinschaft" In: Zukunft der Weiterbildung. Versuche, Probleme, Alternativen in Österreich. Hsg. W. Berger u.a. Profil: München 1991.
- 5) Siehe auch KRAINZ-DÜRR M.: LehrerInnen erforschen ihre Praxis, in diesem Band.
- 6) Vgl. Fallgeschichten, die im Rahmen des Hochschullehrganges "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" entstanden sind, z.B. Reihe "PFL- Deutsch/ Englisch/Mathematik", 9020 Klagenfurt, Sterneckstraße 15, oder: Vgl. Schule gestalten: Studien aus dem Innovationsprojekt, Klusemannstraße 25, 8053 Graz. (Das Innovationsprojekt ist ein interessantes Beispiel standortbezogener Schulentwicklung, an dem zehn Schulen in der Steiermark beteiligt sind zur "Untersuchung förderlicher und hemmender Bedingungen für Innovationen an Schulen".)
- 7) ALTRICHTER, H./POSCH, P.: a.a.O. S 72 f.
- 8) Vgl. dazu GRELL, J./GRELL, M.: Unterrichtsrezepte Basel: Beltz 1990. S. 295 ff.
- 9) Aus einem Interview über die Arbeit in der Regionalgruppe durchgeführt AMANN, K./Fenkart, G.
- 10) Vgl. ALTRICHTER/POSCH, 1990. S. 69.
- 11) Vgl.: PIBER, Ch.: "Zu zweit oder zu dritt ist es leichter ...". Gedanken zur Veranstaltungsreihe "LehrerInnen berichten aus der Praxis" In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" Klagenfurt, Dezember 1993, S. 29.
- 12) Vgl: KOKOSNUSS. Kommunikation und Kooperation schaffen für neue Unternehmungen in Sachen Schulkultur. Handbuch für Schulinitiativen (zu bestellen unter der Adresse Österreichischer Kultur-Service, Stiftgasse 6, 1070 Wien); SCHULINNOVATIONEN. Rundbrief der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" IFF, Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt; DAZU: lernen. Österreichische Bildungsallianz. 8101 Gratkorn; INNONET. Zeitung für Innovationen an steirischen Schulen. Innovationsprojekt Klusemannstraße 25, 8053 Graz.
- 13) Vgl. SUSCHNIG, H.-M.: Der Englischhamster geht um! In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen". Klagenfurt 1993, Sterneckstraße 15.

Literatur

- ALTRICHTER, H./POSCH P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Heilbrunn 1990.
- FENKART, G.: "Weiterbildungsgemeinschaft" In: Zukunft der Weiterbildung. Versuche, Probleme, Alternativen in Österreich. Hsg. W. Berger u.a. Profil: München 1991.
- GRELL, J./GRELL, M.: Unterrichtsrezepte Basel: Beltz 1990. S. 295 ff.
- PIBER, Ch.: "Zu zweit oder zu dritt ist es leichter ...". Gedanken zur Veranstaltungsreihe "LehrerInnen berichten aus der Praxis" In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" Klagenfurt, Dezember 1993 S. 29.
- POSCH, P.: Thesen zur kollegialen Lehrerfortbildung. In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" Dezember 1993, S. 13.
- SUSCHNIG, H.-M.: Der Englischhamster geht um! In: Schulinnovationen. Rundbrief 6 der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen", Klagenfurt 1993, Sterneckstraße 15.

Gabriele Fenkart

Simulationsspiele in der Fortbildung

Anna S., Deutschlehrerin im 5. Dienstjahr, las mit ihrer 7. Klasse den in den Medien heftig diskutierten Text "Babyficker" von Urs Allemann¹⁾, um wie jedes Jahr einen der am Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichneten Texte zu bearbeiten. Der Elternvertreter dieser Klasse verlangte daraufhin einen Klassenabend, um über die Entlassung bzw. den Verbleib der Lehrerin zu diskutieren. Der Großteil der anwesenden Eltern war empört, einige unterstützten jedoch das Engagement und die Weltoffenheit der Lehrerin, der es immerhin gelungen war, Interesse und Kritikfähigkeit der jungen Leute zu wecken und Literaturunterricht mit Medienerziehung zu verbinden. Vor dem fraglichen Abend hatte es verschiedenste informelle Gespräche zwischen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Direktor und Klassenvorstand, Klassenvorstand und KlassenlehrerInnen, und in verschiedensten anderen Gruppierungen gegeben. Für alle Beteiligten schien es wichtig zu sein, sich Verbündete zu suchen, mit der eigenen Meinung nicht allein dazustehen, sich Vorgehensweisen zu überlegen oder vielleicht sogar im Vorfeld das leidige Problem ausräumen zu können.

Schließlich kam es aber doch zu dem Abend, an dem Eltern, KlassenlehrerInnen und SchülerInnen teilnahmen. Da in den Vorgesprächen geklärt werden konnte, daß die Eltern nicht über den Verbleib der Lehrerin an der Schule entscheiden können, bekam der turbulente Abend doch nicht den Charakter einer Verhandlung, wie ursprünglich zu befürchten gewesen war. Dennoch lieferten sich so manche heftige Wortgefechte und sparten nicht mit Drohungen gegenüber der Schule. Interessanterweise agierten hauptsächlich Eltern. Die unmittelbar Betroffenen, die Schülerinnen und die Lehrerin bzw. ihre KollegInnen, beanspruchten viel weniger Redezeit. Nur Direktor und Klassenvorstand stellten als Funktionsträger einen beinahe unparteiischen Gegenpol dar.

So oder so ähnlich könnte es sich in Wirklichkeit im Jahr 1991 abgespielt haben. Es gibt doch immer wieder DeutschlehrerInnen, die auch umstrittene Texte mit ihren Klassen bearbeiten.

So, wie oben beschrieben, hat es sich jedenfalls in einem Simulationsspiel am Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch" zugetragen.

Simulation

Seit den 70er Jahren werden sowohl im Unterricht als auch in der Erwachsenenbildung mehr und mehr simulationsgebundene Unterrichtsformen, wie *Planspiel, Rollenspiel und Simulationsspiel* verwendet.

Simulationsspiele fanden ihren Weg über Kriegsführung, Wirtschaft und Technik schließlich in die Pädagogik. In Handel und Wirtschaft ist es nicht nur im mittleren und höheren Management selbstverständlich geworden, Handlungskompetenz in der Simulation zu üben, in der Zwischenzeit gibt es längst auch Lehrwerkstätten, Lehrbüros, Lehrfirmen und sogar Lehrfirmenparks, wo fachliche Qualifikation und Sozialkompetenz in einem geschützten Raum vertieft werden können. Auch Kinder lernen gerne schon in ganz frühen Jahren komplexe zwischenmenschliche Bereiche kennen und begreifen, indem sie Wirklichkeit simulieren und z.B. Vater-Mutter-Kind spielen.

Die Begriffe "Planspiel" und "Simulationsspiel" werden in der Literatur häufig synonym verwendet. Auch Merkmale, Aufbau und Bedingungen sind für beide Spielarten zumeist ident. Planspiele simulieren ebenso (Teil-)Wirklichkeiten wie Simulationsspiele.

Wesentlich scheint mir, wieviel "Spiel"raum bzw. wieviel Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ein Konzept erlaubt: Geht es darum, Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines Systems zu erproben oder ist prinzipiell auch eine Veränderung der systemimmanenten Strukturen, Normen etc. möglich. So spricht man z.B. in der Ausbildung der Exekutive gemeinhin von "Planspiel", wenn man den Beamten Verhaltenssicherheit vermitteln will, um sie handlungsfähiger und somit funktionstüchtiger zu machen. Hier wird jedoch keine Systemveränderung angestrebt, sondern höhere Handlungskompetenz trainiert. Im Simulationsspiel können auch organisatorische Bedingungen ausgehandelt werden, bzw. Teilbereiche des Systems verändert und der neu entstandene Handlungsspielraum erforscht werden.

Simuliert wird immer die Realität, aber unter vereinfachten Bedingungen. Diese zu definieren, zu instrumentalisieren und Lernziele zu formulieren, ist in den meisten Fällen Aufgabe der KursleiterInnen. Dabei muß man sich der eigenen Werte und Haltungen bewußt sein und diese gegebenenfalls auch in der Reflexionsphase mit der Gruppe erkennen und diskutieren.

"Weder auf die Scheinhaftigkeit, noch auf den Ernst kann verzichtet werden."
(Grimm)

Eine Simulation kann immer nur Vereinfachung und somit Verfremdung von Wirklichkeit sein. Die VerfasserInnen eines Spiels müssen auswählen, welche

Teilbereiche eines Systems, eines Problemkreises erkundet werden sollen. Nur dadurch, daß das Spielmodell in sich geschlossen ist, einen linearen Zeitverlauf vorgibt und den Gesetzen der Logik unterliegt, bekommt es Wirklichkeitscharakter.

Möchte man das Augenmerk auf einen bestimmten Teilbereich legen, muß man ins Detail gehen und den TeilnehmerInnen dort größere Gestaltungsfreiheit geben. Dafür werden andere Bereiche vernachlässigt, die für diese Problemstellung von untergeordneter Bedeutung sind. Konzentriert man sich hingegen auf wesentliche Strukturen im System, werden konkrete Einzelheiten vernachlässigt. "Man kann nicht zugleich in die Tiefe des Details und die Breite der Querverbindungen gehen" (Grimm 1977, S. 39).

Rolle *und* Individualität der SpielerInnen bestimmen das jeweilige Verhalten im Spiel. Man läßt sich nur so weit ein, wie man es sich selber zutraut. Dennoch spüren die TeilnehmerInnen meist auch die Doppelbödigkeit der Simulation. Man spielt gleichzeitig eine Rolle und bringt sich selbst ein. Liegen sachliche Argumentation, kompetentes Handeln, Solidaritäten, emotionale Handlungen in der Rolle begründet oder in der Person? Das Verhalten im Spiel wird dabei nicht nur von persönlichen Verhaltensmustern beeinflusst, sondern auch von den Rollenbildern, die man von Eltern, von KollegInnen, von einem Direktor etc. hat. Erwartungshaltungen, Stereotype und eigene Erfahrung mischen sich in das Spiel.

Die Grenze zwischen Schein und Wirklichkeit muß man unbedingt in einer gemeinsamen Reflexionsphase und in Selbstreflexion suchen. Im Mittelpunkt des Interesses steht nicht eine Person, sondern ein Problem oder ein Konflikt. Im Unterschied zu therapeutischen Modellen des Rollenspiels geht man im Plan- oder Simulationsspiel nicht von einem konkreten Fall einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers aus, der dann nachgespielt wird. Im pädagogischen Bereich steht ein Thema im Vordergrund, das mithilfe der Methode des Planspiels erarbeitet werden soll. Zu diesem Zweck werden Situation, Rollen, etc. entworfen, das heißt in einem bestimmten Ausmaß geplant. Die TeilnehmerInnen finden sich vielleicht in ihnen bekannten Situationen wieder, niemand jedoch hat genau diesen Konflikt wirklich erlebt.

Es geht dabei auch nicht darum, sich in einer konkreten Situation noch einmal zu erleben. Zum einen werden Entscheidungsprozesse und Regelkreise innerhalb eines Systems sichtbar gemacht. Zum anderen kann man Kommunikationsprozesse nachvollziehen und ausprobieren, wie man sie beeinflussen und somit verändern kann. Selbstverständlich spielen dabei eigene Erfahrungen eine Rolle. So wie man am Flugsimulator lernt, ein Flugzeug in schwierigen Situationen zu manövrieren, so bietet auch das pädagogische Simulationsspiel in der

LehrerInnenfortbildung die Möglichkeit des Probehandelns. Man kann eigene Verhaltensweisen überprüfen und andere ausprobieren. Verstöße und Fehleinschätzungen haben nur innerhalb des Spiels Konsequenzen, indem sie den Spielverlauf verändern. Auf der Metaebene der Reflexion geht es dann darum aufzuzeigen, daß auch Regeln und Normen gemacht und daher veränderbar sind (Portele 1977, S. 16). Strategien werden ausprobiert, sichtbar gemacht und schließlich reflektiert. Da es sich bei den nachgestellten Situationen häufig um Konflikte handelt, ist es vor allem interessant zu beobachten, welche Möglichkeiten der Konfliktlösung angewendet werden, auf welchen Ebenen Entscheidungen getroffen werden bzw. wer Entscheidungen trifft. In der anschließenden Aufarbeitung kann man dann auch abschätzen, was im eigenen Wirkungsbereich möglich ist und wo man als Teil des Systems im Handeln festgelegt ist.

Für den erfolgreichen Verlauf eines Simulationsspiels sind ein paar Schritte zu beachten:

1. Planung
2. Vorstellen des Spiels und Einführung
3. Durchführung
4. Reflexion

1. Planung

Ausgangspunkt für eine Simulation sind immer Konflikt- und Entscheidungssituationen, wobei die Bedingungen im Vergleich zur Wirklichkeit vereinfacht werden. Einzelheiten oder einzelne Teilbereiche, die zwar im Schulalltag eine Rolle spielen, werden vernachlässigt – sie sind nicht zu verändern, sind also konstant gesetzt. Jene Teilaspekte, die man im Probehandeln ausleuchten möchte, werden ins Zentrum der Spielidee gerückt und werden so zu wichtigen Variablen, die erst im Spiel genauer gestaltet werden.

Konstruiert man ein Simulationsspiel, ist es daher wichtig, sich genau zu überlegen, welche Lernziele im Vordergrund stehen sollen. Jene Bereiche, die nach Möglichkeit "aus dem Spiel bleiben" sollen, müssen daher genau definiert werden und somit zu unveränderlichen Konstanten werden. Hier greifen die KonstrukteurInnen der Simulation steuernd ein, indem sie unveränderliche Voraussetzungen für die Situation oder unveränderliche biographische und emotionelle Zuschreibungen für bestimmte Rollen erfinden. Wenn zum Beispiel Geschlecht, Temperament, bestimmte Loyalitäten für eine Rolle wesentlich sind, dürfen genau diese Charakteristika nicht verändert werden. Wenn zum Beispiel die Elternvertretung oder die Direktion als sehr mächtig beschrieben wird, müssen sie auch dementsprechend auftreten können.

In der Phase des Entwerfens von Rollen muß man mit den eigenen Phantasien, Werten und Vorurteilen sehr sorgsam umgehen und gewärtig sein, daß man auch als LeiterIn des Spiels in der Reflexion auf die eigenen unbewußten Verstrickungen mit Rollen und Situationen aufmerksam werden muß.

In der konkreten Situation der "Babyficker"-Simulation war das zugrundeliegende Thema der "Deutschunterricht im Spannungsfeld vielfältiger Interessen". Als Lernziel galt es, das eigene Verhältnis zwischen Rolle und Identität bewußt zu machen, sich selbst im Konfliktfeld zwischen den unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und den eigenen Erwartungen an die Rolle als DeutschlehrerIn zu begreifen. In den Einheiten davor wurden "Ziele des Deutschunterrichts" bearbeitet, sodaß wir davon ausgehen konnten, daß dieser Bereich in das Spiel mithereinspielen würde. Konstante waren z.B. die Beziehungen der LehrerInnen untereinander, die Form des Elternabends, die starke Führung des Direktors. Auch wenn Rollenindividualitäten nur skizzenhaft vorlagen, war die Zuschreibung, daß der Direktor kritischen Unterricht schätzt, jedenfalls eine wichtige Konstante, ebenso wie der Pornographie-Vorwurf einer Mutter (Vgl. Anhang).

In einem Simulationsspiel geht es nie um einen persönlichen Konflikt, die Ursachen liegen in der Rolle, in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in der Organisationsform oder in den gesellschaftlichen Bedingungen begründet. Beim Entwerfen einer Simulation ist es günstig, den Konflikt zwischen Interessensgruppen anzulegen, oder wenn es sich um Einzelpersonen handelt, diese als VertreterInnen einer bestimmten Interessensvertretung darzustellen. Das Ziel ist zum einen, Handeln und Entscheiden in Gruppen zu lernen und zum anderen zu erkennen, daß man Teil eines Systems ist. Im Idealfall wählt man drei Gruppen, so können die Gruppen versuchen Allianzen zu bilden, und der Konflikt spitzt sich nicht zwischen zwei Konkurrenten, die sich in ihren Positionen festbeißen, zu. Außerdem sind Dreiergruppen auch im kleinen immer unverträglicher als Paare (Grimm 1977, S. 38). Die organisatorischen Bedingungen, Gruppenhaltungen, Strategien können je nach Vorgabe ausgehandelt werden. Planspiele simulieren häufig Konflikte zwischen Gruppen, Organisationen und Individuen, die Teil einer hierarchischen Institution sind.

Selbstverständlich ist der Spielverlauf nicht vorhersagbar. Das Konzept muß so offen sein, daß die TeilnehmerInnen noch Raum haben, ihre Rollenindividualität zu erweitern. Verlauf und Ausgang dürfen nicht von den Erwartungshaltungen der VerfasserInnen determiniert sein. Entscheidungen während des Spiels müssen zu neuen Situationen führen können, Allianzen zwischen Einzelpersonen und Gruppierungen müssen geschlossen werden können. Es kann vielleicht sogar zu einer Veränderung der Problematik kommen oder überhaupt zu einer Veränderung der strukturellen Zwänge. Eine Gruppe könnte

sich im Spiel über Systemzwänge hinwegsetzen und spielend überprüfen, was eine solche einschneidende Veränderung bewirkt. Auch wenn man in der Spielbeschreibung darauf bestehen muß, daß es am Ende, nach einer genau fixierten Spielzeit, zu einer Entscheidungsfindung kommt, ist der Verlauf des Spiels viel wichtiger als der Ausgang.

2. Vorstellen des Spiels und Einführung

Wie bei jeder Gruppenarbeit und bei jedem Spiel empfiehlt es sich, sich für die Erklärung des Spiels ausreichend Zeit zu nehmen. Bei einem so komplexen Verfahren bekommen alle Beteiligten die Spielbeschreibung ausgehändigt. Darauf sollen auch die Rolleninformationen für alle zugänglich sein, damit man weiß, wer "mitspielt" (Vgl. Anhang I). Dabei genügt es jedoch, Name und Beruf oder irgendein Charakteristikum anzugeben, denn viel mehr Information hat man "in Wirklichkeit" im Berufsleben auch nicht. Die genaueren Rolleninformationen stehen auf eigenen Kärtchen und werden von den einzelnen TeilnehmerInnen noch individuell erweitert (Vgl. Anhang II). Da im Falle des vorliegenden Spiels die Tageszeitungen wochenlang berichtetersteteten, illustrierten wir zwei Rollen durch Leserbriefe.

Es empfiehlt sich auch, genügend Zeit für die Auswahl der Rollen zur Verfügung zu stellen, da jemand von einer Rolle auch eine andere Vorstellung haben kann und die vorgegebene nicht annehmen will. Grundsätzlich sollte an den sorgfältig geplanten Rollenbeschreibungen nichts mehr geändert werden. Es kann mitunter auch sehr interessant sein, eine Rolle zu übernehmen, die der eigenen Auffassung völlig widerspricht – man lernt vielleicht andere Reaktionsmuster kennen. Jedenfalls sollte man in dieser Phase mit Vorsicht und Geduld handeln.

Dorothea Freudenreich schlägt folgende Punkte für eine Handreichung vor:

- die genaue Beschreibung der Ausgangslage. Sie kann von der Spielleitung oder gemeinsam mit den Teilnehmern erarbeitet worden sein;
- die Bedingungsanalyse des Konfliktfalles, durch die gesellschaftliche Zusammenhänge, in denen die handelnden Personen stehen, erfaßt werden;
- die genaue Beschreibung von Ort und Zeit;
- die skizzenhafte Beschreibung der Rollen, die sich auf die Positionen in den Organisationen beziehen (Freudenreich 1979, S. 37).

Der Zeitablauf der Simulation spielt eine wesentliche Rolle, da er mit zum Wirklichkeitsgehalt beiträgt. Selbstverständlich wird die Spielzeit und gespielte Zeit nur in wenigen Fällen übereinstimmen. Dennoch vermittelt eine streng vorgegebene und kontrollierte zeitliche Strukturierung Entscheidungsdruck und Zeitdruck, also Streß.

3. Durchführung des Spiels

Während des gesamten Spielverlaufs greifen die KonstrukteurInnen nicht mehr ein. Nach einer kurzen Lese- und Rollendistribution arbeiten sich alle in ihre Rollen ein, individualisieren sie, überlegen sich schon Strategien, machen sich vielleicht Wünsche, Ängste und Erwartungen der zu spielenden Person bewußt.

Dann beginnt das eigentliche Spiel. Von nun an sind die Spielenden für den Spielverlauf und ihr Zeitbudget selbst verantwortlich. Im konkreten Fall bedeutete dies, sich in Zweiergesprächen zu orientieren, Meinungen zu vergleichen, Kontakt zu VertreterInnen anderer Gruppen aufzunehmen. "Direktor" und "Klassenvorstand" entwickelten viel Hektik, versuchten mit allen zu reden, sich einen Überblick zu verschaffen. Die Klassensprecherin wollte einen Termin beim Direktor, Eltern "telefonierten" miteinander, befragten ihre Kinder über den Unterricht etc.

In einem nächsten Schritt, der sich logisch aus den Erstgesprächen entwickelt, erfolgt die Gruppenbildung, und eventuelle gemeinsame Strategien werden durchdacht. Jene, die nicht an dieser Phase teilnehmen, bleiben uninformiert und lernen erst im letzten Teil des Spiels die Meinungen der anderen kennen. Diese meist sehr turbulente Phase wird von dem Zeitpunkt des Beginns der Konfrontation, der Diskussionsrunde, in unserem Fall des Elternabends, begrenzt. Während der Gesamtdauer des Spiels gibt es BeobachterInnen, die das Geschehen beobachten und sich Notizen machen. Sie müssen sich ebenfalls zu Beginn des Spiels besprechen und sich auf alle Eventualitäten einstellen, sich vor allem Zuständigkeiten ausmachen. Wer zum Beispiel beobachtet Eltern, wer die Direktionskanzlei etc.? Während der Phase der Paar- und Gruppenbildung sind sie die einzigen, die die Interaktion und Kommunikation aller TeilnehmerInnen verfolgen können. Da aber gerade im Meinungs- und Gruppenbildungsprozeß wichtige Entscheidungen schon vorweggenommen werden können, ist der Bericht der BeobachterInnen in der Nachbesprechung besonders wichtig. Denn so können auch sonst "unsichtbare" Abläufe in die Analyse eines Konflikts miteinbezogen werden.

Am Höhepunkt der Simulation steht die Konfrontation oder das Ereignis, auf das sich Gruppen und Individuen vorbereitet haben. Auch hier wieder ist es einzige Aufgabe der LeiterInnen, auf die genaue Einhaltung der Zeit zu achten und den TeilnehmerInnen noch einmal klar zu machen, daß sie zu einer Entscheidung kommen müssen. Kommt es zu keiner Lösung, darf die Spieldauer trotzdem nicht verlängert werden, und man wird sich in der Reflexionsphase damit genauer auseinandersetzen müssen.

4. Reflexionsphase

Die Reflexion und "Manöverkritik" muß wieder in die Wirklichkeit zurückführen. Die BeobachterInnen bekommen nun Gelegenheit, ihre Wahrnehmungen darzustellen und mit kontrollierter Distanz – denn sie kennen das System Schule ja auch – zu berichten. Für die AkteurInnen ist es jetzt von großer Bedeutung, sich von der angenommenen Rolle wieder zu distanzieren. Da vermutlich alle Beteiligten die Verwebung von Spielebene und Realebene spüren, sollte es möglich sein, jegliche persönlichen Schuldzuschreibungen und Bewertungen aus der Diskussion zu lassen. Man muß daher zum Beispiel darauf achten, daß die Spielenden nicht mehr in ihrer Rolle (als Direktor), sondern mit ihrem eigenen Namen angesprochen werden. Alle TeilnehmerInnen müssen daher auch die Gelegenheit bekommen, aus ihrer Sicht zu berichten, wie sie mit ihrer Rolle zurechtgekommen sind, wie sie ihre Rolle gestaltet haben und was Spielvorgabe war. Darüberhinaus werden sie hier sagen, inwieweit sich das Gespielte mit ihren Erfahrungen und ihrer Schulrealität deckt. In dieser Phase ist es wichtig, daß die LeiterInnen darauf achten, daß wirklich alle über ihre Rolle berichten und aus dieser wieder aussteigen können.

Im Schlußteil einer Simulation liegt es vor allem an der Leitung, das Geschehen auf eine Metaebene zu heben und sich die Konfliktbewältigung genau anzuschauen. Schritte, die zu Konfrontation, zu Solidarisierung oder zu Kompromissen geführt haben, werden in der Diskussion nachvollzogen und diskutiert.

- Welche Methoden der Konfliktlösung wurden angewandt?
- Von wem gingen sie aus? Wann, wo und wie wurden sie eingesetzt?
- Welche entscheidenden Schritte wurden auf informeller, welche auf formeller Ebene unternommen?
- Wo wurde Macht spürbar, wer übte sie aus?
- Welcher Führungsstil wurde sichtbar?
- Welche Rolle spielen Wissen, Emotion, Interaktion?
- Welche anderen Formen der Entscheidungsfindung hätte es gegeben?
- Inwieweit spielt das System Schule eine Rolle?

In der Diskussion über den Spielverlauf können auch die Lernziele, Vorstellungen und Werte der KonstrukteurInnen besprochen werden, da diese wichtige Vorentscheidungen getroffen haben, die dem Spielverlauf vielleicht eine bestimmte Richtung gegeben haben.

Simulationsgebundene Modelle sollen deutlich machen, daß viele Konfliktsituationen nicht allein in der Person begründet liegen, sondern immer in der Rolle und in der Funktion, die man innerhalb einer Institution innehat. Die

Vertrautheit mit einer Rolle, die auf den ersten Blick zu Selbstdarstellung verleitet, bietet aber einen größeren Handlungs-*spiel*-raum, sich im an sich vertrauten Arbeitsfeld auszuprobieren. Nicht nur mögliche Strategien können im Probehandeln getestet werden, auch Zusammenhänge innerhalb der Organisationsstruktur werden sichtbar. Es entsteht vielleicht ein Bewußtsein dafür, welche Schwierigkeiten in der Person, welche in der Rolle oder im System begründet liegen und wo man daher ansetzen muß, um etwas zu verändern oder auch, wo man nichts verändern kann. Darüberhinaus könnte ein wesentlicher Lernschritt sein, zu verstehen, daß auch scheinbar in sich geschlossene Regelkreise gemacht und daher veränderbar sind.

*Vater: Ich möchte eine solide Ausbildung für meine Tochter und da hat sowas keinen Platz!
Direktor: Ich versichere Sie, an meiner Anstalt geschieht nichts, was den Verordnungen entspricht.*

(Aus dem Spielverlauf)

Anmerkung

1) Der von der Jury mit dem Preis des Landes Kärnten ausgezeichnete Text, der versucht, sexuelle Gewalt sprachlich abzubilden, löste in den Medien eine Welle der Empörung aus. In zahlreichen Leserbriefen wurde der provokative, "pornographische" Text attackiert, der Jury Unfähigkeit und Mißbrauch vorgeworfen. Obwohl in der Öffentlichkeit größtenteils nur der Titel bekannt war, schloß sich eine wochenlange politisch-motivierte Kampagne an.

Literatur

Freudenreich, Dorothea: Das Planspiel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Beispiele für den Umgang mit Organisationen, Gruppen und Personen. Unter Mitarbeit von Volker Großhans, Margret Ungers, Barbara Höhn und Elke Beuttler-Huffziger. München 1979.

Grimm, Wolfgang: Simulationsgebundene Unterrichtsformen. In: Simulations- und Planspiele in der Schule. Hrsg. von Jürgen Lehmann. (= Forschen und Lernen, Bd.3) Bad Heilbrunn/Obb. 1977.

Portele, Gerhard: Zur Theorie des Simulationsspiels. In: Simulations- und Planspiel in der Schule. (= Forschen und Lernen, Bd. 3)

Anhang

Planspiel "Babyficker" im Literaturunterricht

In diesem Spiel geht es nicht darum, schauspielerisch anspruchsvolle Leistungen zu vollbringen, sondern sich in bestimmte Personen hineinzusetzen, deren vermutete Argumentation, deren Ängste und Zweifel oder deren Empörung nachzuempfinden. Vielleicht kann man dabei eigene Grenzen entdecken und auf eigene Ängste stoßen.

Das Spiel soll helfen, Fragestellungen, die im Laufe des Seminars aufgetaucht sein mögen, in einem spielerischen Raum (Übungsfeld) nachzuspüren.

Wie soll Literaturunterricht sein? Was sind meine geheimen Lehrziele? Welche Erwartungen und Ideale habe ich und warum lassen sich manche im Schulalltag nicht verwirklichen? Welche realen oder befürchteten Hindernisse gibt es? Woran fürchte ich zu scheitern? Lasse ich mich auf Auseinandersetzung und Konfrontation ein?

Spielidee:

Eine junge Deutschlehrerin (5. Dienstjahr, L1-Vertrag – dies ist ihre 3. Stelle – eigentlich hoffte sie, an dieser Schule bleiben zu können) wird von einigen Eltern heftig angegriffen. Sie hat in der 7. Klasse, die sie seit zwei Jahren unterrichtet, den beim diesjährigen Bachmann-Preis gekürten Text von Urs Allemann "Babyficker" gelesen und bearbeitet. Für den Elternvertreter ist "das Maß voll". Er verlangt vom Direktor die sofortige Ablösung der Lehrerin, die ihm und einigen Eltern schon lange ein Dorn im Auge ist. Nun soll ein Elternabend stattfinden. Eltern, SchülerInnen und KollegInnen nehmen teil. Einzelne Personen und Personengruppen nehmen vor dem Abend Kontakt untereinander auf, bilden Lobbys, bestärken sich in ihren Ansichten oder wechseln die Lager etc. Am Klassenabend schließlich soll sich alles entscheiden ...

Spielziel:

Die Eltern sollen, nachdem sie mit Direktor, betroffener Lehrerin, KollegInnen und SchülerInnen diskutiert haben, eine Entscheidung treffen: Soll die Lehrerin weiter unterrichten oder muß sie von der Schule gehen?

Ja oder nein?

Spielverlauf:

1. Kurze Einführung
2. Lesephase 10 Min.
3. Rollenverteilung 15 Min.
4. Einzelarbeit 10 Min.
Vorbereitung auf die Rolle, eigene Meinungsbildung, Skizzieren der Rolle, Überlegen einer Strategie, Bewußtmachung von Ängsten, Problemen etc.
5. Zweiergespräche
Sich Orientieren, Kontakte aufnehmen: Elternvertreter mit Elternvertreterin, Eltern untereinander ("telefonieren"), Eltern befragen SchülerInnen, LehrerInnen bereden sich, Direktor und Klassenvorstand müssen viele Gespräche führen (Achtung: Streß!)

6. Gruppenbildung
Interessensgruppen sprechen sich ab. Manche bleiben auch allein (und uninformiert?) etc.
7. Diskussionsrunde am Klassenabend max. 60 Min.
8. Reflexion:
 - 8.1 Einzelbesinnung: Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt? Wie habe ich mich entwickelt? Entspricht das meiner Wirklichkeit? Wie habe ich andere erlebt? Was habe ich gelernt?
 - 8.2 BeobachterInnen:
Wie habe ich die einzelnen Personen erlebt? Wie habe ich den Prozeß wahrgenommen? Wie ging es mir in meiner Beobachterrolle?
 - 8.3 Erfahrungsaustausch
 - 8.4 Einschätzung und Kritik

Die einzelnen Personen:

Mag. Anna Schubert, betroffene Deutschlehrerin
 HR Dir. Freiner, 60
 Dr. Schussinger, Elternvertreter, Zahnarzt
 Frau Schneider, Elternvertreterin, Sekretärin
 Veronika, ihre Tochter
 Herr Amtinger, Angestellter, Gemeinderat
 Frau Amtinger, Hausfrau
 Georg, ihr Sohn
 Frau Kraßnitzer, Hausfrau, Gemeinderätin und Leserbriefschreiberin
 Thomas, ihr Sohn
 Frau Habringer, Gastwirtin und Hausfrau
 Herr Habringer, Gastwirt
 Anna, ihre Tochter
 Dr. Meier, Jurist, Leserbriefschreiber
 Frau Mag. Klein, Journalistin
 Andrea, Schülerin
 Ariane, Klassensprecherin
 Prof. Radasser, Leibeserziehung, Geographie, Klassenvorstand
 Prof. Krämer, Geschichte, 2. Fach: Deutsch
 Prof. Herbach, Biologie
 Prof. Monsberg, Mathematik, Physik
 Mag. Zotter, Englisch
 Mag. Kern, Religionslehrer und Klassenvorstand-Stellvertreter

frei zu besetzende Rollen: 3 Eltern
 3 SchülerInnen
 4 BeobachterInnen: beobachten die Paar- und Gruppenbildung sowie den
 Verlauf; machen sich Notizen, greifen nicht ein

Die Rollenbeschreibungen:

Mag. Anna Schubert, betroffene Deutschlehrerin, 5. Dienstjahr, L1-Vertrag

Sie bespricht in den Oberstufenklassen jedes Jahr einen Text vom Bachmann-Preis. Sie war sich bewußt, daß dieser Text eine echte Herausforderung an sie und die SchülerInnen sein würde und bereitete sich daher gewissenhaft vor. Sie rechnete aber wohl nicht mit diesen Konsequenzen. Sie fühlt sich im Recht und wird sich verteidigen.

HR Dir. Freiner, 60

Er ist bemüht ein gutes Schulklima für SchülerInnen und LehrerInnen zu schaffen, das Image seiner Schule ist ihm sehr wichtig. Er ist prinzipiell für alle Formen offenen, kreativen und kritischen Unterrichtens zugänglich (weil es auch dem Ruf gut tut), ist aber gleichzeitig ängstlich, wenn es zu "kritisch" wird. Gibt öffentlichem Druck leicht nach. Er wird ein Gespräch mit der jungen Kollgin führen, um sich zu informieren. Er wird die Meinung anderer KollegInnen einholen. Er möchte vom Klassenvorstand wissen, was von Elternseite zu erwarten ist.

Dr. Schussinger, Elternvertreter, Zahnarzt

Er hat diese Schule bewußt ausgesucht, denn er möchte für seine Tochter die beste Ausbildung. "Leistung und Niveau" gehören zu seinem Vokabular. Er wird alles in seiner Macht stehende unternehmen, um diese junge Lehrerin aus der Schule zu bringen. Er wird den Direktor unter Druck setzen. Er wird Kontakt mit Frau Schneider aufnehmen. Seine Tochter will er zu *so einer* Veranstaltung nicht mitnehmen.

Frau Schneider, Elternverteterin, Sekretärin

Alleinerzieherin. Sie schätzt den lebendigen Unterricht in der Klasse, geht selbst gerne ins Theater und in Ausstellungen. Sie versteht die Schule als ein Übungsfeld und ist froh darüber, daß aktuelle Bezüge zum Literaturbetrieb hergestellt werden. Sie wird versuchen, für die Deutschlehrerin eine Lobby zu bilden, da sie die Einflußnahme des Dr. Schussinger fürchtet.

Veronika, ihre Tochter

Sie ist ein sehr kritisches Mädchen, engagiert sich in ihrer Freizeit in einem Jugendkulturclub und bewundert insgeheim den Mut ihrer Lehrerin, die sie auf jeden Fall verteidigen wird.

Herr Amtinger, Angestellter, Gemeinderat

Er war noch nie auf einem Elternabend. Diesmal wollte seine Frau, daß er mitkomme, zumal sich seine Partei stark an der öffentlichen Diskussion beteiligte.

Frau Amtinger, Hausfrau

Sie findet die "ganze Sache" etwas peinlich, aber entgehen lassen will sie sich diesen Abend nicht.

Georg, ihr Sohn

Er hält den "ganzen Wirbel" für überflüssig. Seit er diese Lehrerin hat (2. Jahr) ist der Deutschunterricht auch für ihn wieder interessant geworden.

Frau Kraßnitzer, Hausfrau, Gemeinderätin und Leserbriefschreiberin

Vier Kinder. Der älteste Sohn besucht die 7. Klasse. Sie möchte ihre Kinder zu aufrechten und gläubigen Menschen erziehen. Sie hat den Text gelesen und ist zutiefst erschüttert.

Thomas, ihr Sohn

Er findet es eigentlich "echt geil", daß seine Lehrerin mit ihnen diesen Text bearbeitete. Die anschließende Diskussion über Kunst hat ihn nicht mehr interessiert. Den Standpunkt seiner Mutter kennt er genau, eigentlich wollte er zum Klassenabend gar nicht mitkommen ...

Frau Habringer, Gastwirtin und Hausfrau

2 erwachsene Söhne und eine 17jährige Tochter. Sie findet, daß ihre Tochter immer sehr von dieser Lehrerin gefördert wurde. Von dem Text hat sie nur aus der Zeitung erfahren, sich aber von Anna darüber aufklären lassen.

Herr Habringer, Gastwirt

Er erfährt erst am Elternabend, worum es geht. "Von Literatur versteh i nix", aber wenn seiner Tochter dieser Unterricht wichtig ist, soll sie ihn haben. Er vermißt das bei Elternabenden sonst übliche Programm (Sketches und Buffet)

Frau Mag. Klein, Journalistin

Sie droht, falls die Lehrerin nicht abgelöst werde, mit einer Medienkampagne. Sie fürchtet um das psychische Wohl ihres Sohnes – sie möchte nicht, daß er mit "pornographischen Schriften" in der Schule konfrontiert werde. Sie wird den Religionslehrer auffordern, Stellung zu beziehen. Ihren Sohn nimmt sie nicht mit.

Quo vadis, Kultur?

Es ist sehr zweifelhaft, ob sich Kärntner Politiker voll zur Anerkennung der Würde des Menschen bekennen. Würde und Leben sowie das Menschenbild sind unantastbar. Die Politiker haben die Pflicht, jeden Menschen als einmalige und unverfügbare Person zu schützen und zu achten. Ein Babybild der pornographischen, verbrecherischen und perversen Literatur auszusetzen und für 100.000 Schilling Steuergeld zu verkaufen, ist ein Skandal! Ingeborg Bachmann wurde mit Zulassung des Textes „Der Babyficker“ besudelt und entehrt. Mein Hilfeschrei an die Politiker, die Menschenwürde zu achten und zu schützen, dies genau ist ja die zentrale Aussage des Grundgesetzes. Auch die Mehrheit hat nicht das Recht, sie zu verändern! Die Verfassung selbst enthält als Bestimmung, daß die Menschenwürde als unantastbarer Grundwert für Staat und Gesellschaft der Disposition des Gesetzgebers und damit der Mehrheiten entzogen ist. Auch „Kulturpolitiker“ haben die Aufgabe, Wertvorstellungen der Gesellschaft zu registrieren und zu beachten. Er hat die Pflicht, für die Grundwerte der Verfassung (dafür wird er auch bezahlt) aktiv einzutreten. Auch die Kirche darf über solche Unkultur nicht schweigen. Ich bin tief, tieftraurig und entsetzt.

Leserbrief vom 23.7.1991, Kleine Zeitung

Dr. Meier, Jurist, Leserbriefschreiber

Verheiratet, 2 Töchter, die jüngere besucht die 7. Klasse.

In seinen Kanzleiräumen betreibt er eine kleine Galerie. Sein Hobby ist Zeitgeschichte. Mit dem Satz in seinem Leserbrief "Wenn man über Schweinereien nicht mehr schreiben darf, dann sind wir wieder da, wo wir vor einem halben Jahrhundert standen", äußert er seine tiefste Überzeugung.

Kunst und Schweinerei

Frau Trattnig beschwerte sich, daß durch die Preisvergabe beim Bachmann-Wettbewerb an Urs Allemann eine Verschwendung an Steuergeld erfolgt sei, weil sein Text keine Kunst, sondern eine Schweinerei ist. So ungefähr ihr Wortlaut. Nun, grundsätzlich wird gelehrt, daß Kunst sich jeder selbst definieren muß. Da der Staat (oder das Land) Kunst fördern will, von der er aber nicht weiß, was es eigentlich ist, setzt er Experten (in diesem Fall die Juroren) ein, die definieren sollen, was Kunst ist. Sie definieren sie aus ihrem Kunstverständnis heraus, aus ihrer Erfahrung, die sie mit Kunst haben. Daß dieses Kunstverständnis sich von dem einer Provinzpolitikerin unterscheiden muß, liegt klar auf der Hand, hat sie doch eine andere Erfahrung mit Kunst als

Experten. Wenn nun Frau Trattnig aus ihrem persönlichen Kunstverständnis heraus einen Text interpretiert, so hat sie für sich allein das Recht, eine Bewertung des Textes durchzuführen. Wenn sie aber ihre Bewertung nicht philologisch begründen kann, sondern den Text kurz als Schweinerei bewertet und dies nicht als Privatperson, sondern als Politikerin öffentlich in einer Zeitung tut, dann kommt das keiner produktiven Kritik, sondern eher einem primitiven Zensurversuch gleich. Wenn man über Schweinereien nicht mehr schreiben darf, dann sind wir wieder da, wo wir vor einem halben Jahrhundert standen. Denn der Text, soweit er mir bekannt ist, verurteilt ja gerade durch dieses genaue, offene Beschreiben des Häßlichen und Gräßlichen diese Schweinereien.

Andreas, Schüler

Interessiert sich nicht für Literatur. Diese Situation verunsichert ihn sehr. Er findet, die Lehrerin hätte sich den Text sparen können, aber weiter behalten möchte er sie schon.

Ariane, Klassensprecherin

Sie verteidigt ihre Lehrerin und weist auf den häufigen Lehrerwechsel hin. Seit zwei Jahren haben sie nun endlich einen lebendigen, kontinuierlichen Deutschunterricht. Sie hofft, bis zur Matura die Prof. Schubert behalten zu dürfen. Sie wird zunächst die Überraschung und Betroffenheit ihrer MitschülerInnen schildern. Wird dann aber erklären, wie sie im Laufe der Arbeit über Freiheit der Literatur, "entartete Kunst", Literaturbetrieb, Medien- und Kulturpolitik gearbeitet haben. Sie weiß durchaus, daß manche der Text geschockt hat, aber im großen und ganzen war die Arbeit besonders intensiv und am Ende habe alle damit "umgehen" gelernt.

Prof. Radasser, Leibübungen, Geographie, Klassenvorstand

Er versucht, den Abend möglichst unparteiisch zu gestalten. er möchte die junge Kollegin beschützen. Er selber kennt nur den inkriminierten Anfang (aus der Zeitung), hat sich aber von der Kollegin Schubert erklären lassen, daß der Text als Parabel zu lesen sei und im übrigen geht es ihm um Fragestellungen, die über diesen speziellen Text hinausgehen – er möchte für seine SchülerInnen das Beste – also wenn ihnen der Text gefällt, warum nicht?

Prof. Krämer, Geschichte, 2. Fach: Deutsch

Sie unterstützt die junge Kollegin und bewundert ihren Idealismus. Sie versucht ihre KollegInnen und den Direktor positiv zu beeinflussen.

Prof. Herbach, Biologie

Sie unterstützt aus Prinzip (PV) die Kollegin, in der Sache selbst traut sie sich kein Urteil zu. Ihr geht es um andere Werte (Erziehung zu mündigen Erwachsenen, Befähigung zu eigenständigem, kritischem Denken, Lehr- und Gedankenfreiheit). Sie engagiert sich in Dritte-Welt-Projekten – die sind unverfänglicher ...

Prof. Monsberg, Mathematik, Physik

Er findet, der Deutschunterricht solle Rechtschreibung trainieren und klassische Werke der Literatur nahebringen. Von kreativem, handlungsorientiertem Unterricht hält er nicht viel. Außerdem war die junge Kollegin für seine freundlichen (eindeutigen) Signale nicht empfänglich – so einen Text hat er ihr nicht zugetraut – nein so was!

Mag. Zotter, Englisch

Er ist ein Lehrer der "alten Schule", sehr korrekt und höflich, durchaus offen für Neues. Bleibt aber selbst bei seinen gewohnten Methoden. Er genießt einiges Ansehen unter der Elternschaft (das wird er ins Treffen führen). Er möchte der jungen Kollegin gegenüber aber nicht unkollegial sein – ein schwieriger Fall ...

Mag. Kern, Religion

In der Sache selbst ist er sich nicht sicher. Er würde den Text nicht besprechen wollen. Andererseits ist er nicht konservativ, sondern immer "für alle Fragen offen" (wie er im Unterricht zu beteuern pflegt). Es ist ihm unangenehm, daß er Stellung nehmen soll.

Gabriele Fenkart/Marlies Krainz-Dürr

Prozeßorientierte Fortbildung: Am Beispiel Leistungsbeurteilung

"Korrigieren ist jene Arbeit, die mir mein
Lehrerdasein am meisten verleidet!"
(Wolfgang Maurer, PFL-Deutsch)

1. Vorbemerkung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten erscheinen Bücher, die die Fragwürdigkeit der Notengebung aufzeigen und eine Neugestaltung der Leistungsbeurteilung fordern. Rudolf WEISS führt in seinem 1989 erschienenen Buch "Leistungsbeurteilung in Schulen" in einer 60-seitigen Bibliographie nicht weniger als 900 Titel aus dem deutschsprachigen Raum zum Thema an. Die meisten davon stammen aus den 70er Jahren. In letzter Zeit scheint das Interesse an dem Thema jedoch wieder zu wachsen, die Notengebung ist wieder im Gespräch, über Alternativen zur Ziffernbenotung wird wieder laut nachgedacht (etwa VIERLINGER 1992).

Leistungsbeurteilung ist vermutlich nicht zuletzt aus zwei Gründen wieder in den Brennpunkt didaktischer Literatur gerückt: Zum einen kommt eine Diskussion neuer Lernformen wie offenes oder schülerzentriertes Lernen im Rahmen einer "Neuen Lernkultur" (LARCHER 1993) wohl nicht um eine Neugestaltung von Leistungsbeurteilung herum. Zum anderen gibt es nachdrückliche Forderungen an das Bildungswesen seitens der Wirtschaft und der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung nach der Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz und Lernfähigkeit (BECK 1993; vgl. dazu auch die anderen Einzelbeiträge des Themenhefts "Wirtschaft-Schule-Leistung" der Zeitschrift "Pädagogik", Heft 6, 1993). Formen des handlungsorientierten, selbsttätigen Unterrichts und alle Formen des offenen Lernens und Projektlernens werden daher immer wichtiger, stellen aber auch den traditionellen Leistungsbegriff in Frage. Lernfähigkeit und Sozialkompetenz können nur schwer mit herkömmlichen Prüfungsmethoden "abgefragt" werden. Im Projektunterricht und handlungsorientierten Unterricht geht es um Bewertung und Evaluation von Lernprozessen, wofür vielfach erst geeignete Instrumentarien gefunden werden müssen. Prozeßdokumentation und Produktbewertung kommen daher zu herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung hinzu bzw. werden diese in manchen Bereichen sogar ersetzen.

Daß die gängige Handhabung der Leistungsfeststellung zumindest fragwürdig ist, braucht man LehrerInnen – zumal DeutschlehrerInnen – nicht wissenschaftlich zu beweisen. Aber fragwürdig oder nicht, keine Lehrerin/kein Lehrer kann sich dem Zwang zur Beurteilung von Leistung entziehen. Es gibt keinen Bereich in der Schule, der stärker formalisiert, ritualisiert und verrechtlicht ist, und jeder Lehrer/jede Lehrerin hat sich mehr oder minder brauchbare persönliche Strategien zurechtgelegt, um in diesem Dschungel zu überleben. Welche das sind, bleibt meist dem einzelnen überlassen. Es gibt zwar einen gesetzlichen Rahmen, der die Prüfungsdauer, Prüfungsanzahl und ähnliches regelt, aber die Kriterien der Bewertung bestimmt in der Regel die betreffende Lehrkraft. Gelegentlich gibt es Absprachen mit KollegInnen einer Schule oder Richtlinien der Arbeitsgemeinschaften eines Bundeslandes – aber auch hier ist die Praxis sehr unterschiedlich. Es bleibt also letztlich den einzelnen überlassen, was und wie sie bewerten.

Als Schwierigkeit bei der Leistungsbeurteilung im Gegenstand Deutsch kommt noch dazu, daß in jedem Aufsatz, in jedem Diktat auch Bereiche (etwa in der Rechtschreibung oder im sprachlichen Ausdruck) mitbewertet werden, die nicht zum "lehrplanmäßig" durchgenommenen Stoff gehören und daher vor der Prüfung nicht geübt wurden (WEISS 1989, S. 45). Ein unmittelbarer Bezug zu einem Lehrziel ist nur im Bereich der Grammatik- und Literaturkenntnisse eindeutig möglich. Jede Form schriftlichen Gestaltens und mündlichen Ausdrucks verlangt stilistische und sprachliche Fähigkeiten, deren Erwerb nicht eindeutig aus dem Unterrichtsgeschehen ableitbar ist und somit "gerechte" und "objektive" Bewertung und Beurteilung im Deutschunterricht problematisch macht.

2. Das Modul

Im folgenden wird ein Versuch beschrieben, die verschiedenen individuellen Beurteilungsstrategien im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen einer Diskussion zugänglich zu machen. Wesentlich dabei ist, *die Ritualisierung von Prüfungssituationen aufzuzeigen und erlebbar zu machen*, um ausgehend von diesen Erfahrungen alternative Ansätze zu entwickeln, die den Rahmen der gegenwärtigen Gesetzgebung ausschöpfen.

Diese Überlegung wurde als "Modul" konzipiert und im Rahmen des Hochschullehrganges PFL-Deutsch 1991-1993 durchgeführt. Die Fortbildungseinheit erstreckt sich über die Dauer von drei fortlaufenden Halbtagen, sie kann in Gruppen bis zu 30 TeilnehmerInnen durchgeführt werden.

Das *Modul* besitzt folgende Grobstruktur:

Vorbereitung: Mitbringen eines unkorrigierten Schularbeitentextes

1. *Halbtag:* "Offenes Korrigieren"
Vergleich der Beurteilungssysteme in Kleingruppen
2. *Halbtag:* "Prüfungsszenarien"
Planspiel wahlweise zu mündlichen oder schriftlichen Prüfungssituationen
3. *Halbtag:* Alternative Modelle der Beurteilung
Kleingruppenarbeit und Diskussion

Es ist von Vorteil, wenn die TeilnehmerInnen einander kennen und zwischen ihnen ein gewisses Maß an Vertrauen herrscht.

1. Halbtag: "Offenes Korrigieren", Vergleich der Beurteilungssysteme

Um die eigene Beurteilungspraxis zur Diskussion stellen zu können, wird ein Erfahrungsaustausch unter FachkollegInnen über die Handhabung der jeweiligen Bewertungs- und Benotungskriterien eingeleitet. Als Methode haben wir die Form des "offenen Korrigierens" gewählt. Als Vorbereitung für diese Einheit, werden die LehrerInnen gebeten, einen unkorrigierten Aufsatz eines Schülers/einer Schülerin, egal welcher Schulstufe und Textsorte, in vierfacher Kopie mitzubringen.

Einheit 1.1: Erklärung der Regeln des "offenen Korrigierens", Gruppenbildung im Plenum

Erklärung der Regeln des "Offenen Korrigieren"

Der mitgebrachte Text jedes Lehrers/jeder Lehrerin wird in einer Kleingruppe (4-5 TeilnehmerInnen) laut korrigiert, wobei folgende Regeln eingehalten werden sollten: Die Korrigierenden erklären zunächst kurz, in welchem Zusammenhang sie das Aufsatzthema gestellt haben, was sie sich vom Thema erwarten, und was sie hauptsächlich bewerten wollen. Anschließend soll das "offene Korrigieren" beginnen, d.h. alles, was von dem Moment an, in dem das Heft ergriffen wird, in den Sinn kommt, soll auch laut ausgesprochen werden, etwaiger Unmut über die schlechte Form ebenso wie Vermutungen über die Qualität des Textes, die eigene Befindlichkeit, Gedanken beim Anmerken von Fehlern usw. Der Gedanken- bzw. Redefluß soll bis zur endgültigen Festsetzung der Note nicht abreißen bzw. bis die zusätzliche verbale Beurteilung zu Ende geschrieben ist, wenn man es sich zur Gewohnheit gemacht hat, seine Noten damit zu ergänzen. Die anderen Gruppenmitglieder sollen in dieser Phase nur zuhören und beobachten.

Erst wenn der Aufsatz beurteilt und benotet ist, sollen sie Rückmeldung zu folgenden Fragen geben.

- Was habe ich beobachtet?
- Stimme ich mit der Beurteilung überein?
- Was würde ich milder/strenger bewerten?

Gruppenbildung

Die Gruppenbildung soll nach folgenden zwei Kriterien erfolgen:

- Mit wem möchte ich mich über das Thema austauschen?
- Zu wem habe ich genug Vertrauen?

Einheit 1.2: Kleingruppenarbeit: Aufschreiben des eigenen Beurteilungssystems, Offenes Korrigieren, Rückmeldungen

Aufschreiben des eigenen Beurteilungssystems

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, auf vorbereiteten DIN A4 Blättern kurz ihr ganz persönliches System der Aufsatzkorrektur zu skizzieren.

Gruppenarbeit "offenes Korrigieren"

Die Gruppenmitglieder korrigieren nach vorher vereinbarter Reihenfolge ihren mitgebrachten Text nach den Regeln des "offenen Korrigierens". Pro Gruppenmitglied soll etwa eine halbe Stunde (Korrigieren, Rückmeldung, Diskussion) verwendet werden.

Einheit 1.3: Sichtbarmachen der individuellen Beurteilungsstrategien im Plenum nach dem Ausstellungsprinzip

Die Blätter, auf denen die TeilnehmerInnen ihr persönliches System der Aufsatzkorrektur skizziert haben, soll ins Plenum gebracht und auf einer Wäscheleine quer durch den Raum gehängt sichtbar gemacht werden. Die folgenden 20 Minuten können nach dem "Ausstellungsprinzip" (Herumgehen, Lesen, Nachfragen) zu einer ersten Orientierung über die verschiedenen Herangehensweisen genutzt werden. (Die Korrekturstrategien von LehrerInnen des PFL-Lehrganges Deutsch 1991-93 wurden von Marlies KRAINZ-DÜRR ausgewertet und in der Zeitschrift "informationen zur deutschdidaktik" 2/1994 veröffentlicht).

2. Halbtage: "Prüfungsszenarien". Planspiel

In diesem Abschnitt wird ein "Szenarium" geschaffen, das die TeilnehmerInnen in eine Prüfungssituation versetzt. Sie sollte allerdings nur dann durchgeführt

werden, wenn die Voraussetzungen für eine kompetente Aufarbeitung der Erfahrungen (genügend Zeit, Erfahrung mit Rollenspielen und Gruppenprozessen) gegeben sind. Das Angebot für diesen Halbtage sind zwei unterschiedliche Prüfungssituationen, eine mündliche oder eine schriftliche Prüfung. Die TeilnehmerInnen wählen eines der beiden Angebote, die Gruppe teilt sich in zwei (eventuell unterschiedlich große) Halbgruppen. Die Arbeit während dieser Einheit verläuft größtenteils parallel, die TeilnehmerInnen werden erst im Schlußplenum wieder zusammengeführt. Beide Halbgruppen werden von GruppenmoderatorInnen, die in der Aufarbeitung von Gruppenprozessen geübt sind, geleitet.

Einheit 2.1: Vorstellen des Konzepts, Bildung der beiden Halbgruppen

Die ModeratorInnen skizzieren kurz die zwei Wahlmöglichkeiten, die TeilnehmerInnen ordnen sich einem der beiden Angebote zu. Es sollte den TeilnehmerInnen genügen Zeit zur Gruppenbildung gelassen werden. Die Gruppen können unterschiedlich groß sein, maximale Gruppengröße 15 Personen.

Einheit 2.2: Planspiel in zwei Halbgruppen, Aufarbeitung

Planspiel A - Die mündliche Prüfung

Als Vorbereitung für das Planspiel bekommen die TeilnehmerInnen eine DIN-A4 Seite, auf der die Interaktionsregeln von SCHWÄBISCH/SIEMS (1974, S. 243) abgedruckt sind, mit der Bitte, diesen "Stoff" vorzubereiten. Es darf angenommen werden, daß diese Gruppenregeln DeutschlehrerInnen vom Inhalt her bekannt sind, in der präzisen Formulierung und Gliederung nach Punkten aber auch Anforderungen an die Merkfähigkeit stellen. Zudem bleibt es den PrüferInnen überlassen, ob sie systematisch, situativ etc. prüfen wollen. Zuguterletzt bilden die Interaktionsregeln einen interessanten Kontrapunkt zum Thema Prüfung. Gemeinsame Spielbedingungen sind die gesetzlichen Vorschriften für die mündliche Prüfung § 3 der Leistungsbeurteilung (zwei Fragen, Zeitlimit 15 Minuten), sowie der Hinweis, daß die Prüfung in einer Oberstufenklasse am Schluß stattfindet.

Es gibt drei verschiedene Situationen, die unmittelbar hintereinander von verschiedenen Akteuren (die sich freiwillig melden) gespielt werden. Die handelnden Personen (Prüfer/in, Prüfungskandidat/in) bekommen Rollenkartchen. Die restlichen Gruppenmitglieder spielen die "Klasse". Auch ihnen wird eine Karte gezeigt, die Anweisungen zum Verhalten gibt. LehrerInnen, SchülerInnen und Klasse wissen von den jeweils anderen Anweisungen nichts. Alle drei Szenen werden hintereinander durchgespielt.

LehrerIn 1	SchülerIn 1	Klasse 1
<p>Die Schülerin/der Schüler hat alle Schularbeiten auf 4 bzw. 5 geschrieben. Halbjahresnote 4. Hausübungen werden unregelmäßig gebracht. SchülerIn stört häufig. Persönliche Einschätzung: Sprachlich ein/e Blender/in.</p> <p>Du bist überzeugt, daß die Schülerin/der Schüler ein "Nicht genügend" verdient.</p>	<p>Du stehst zwischen 4 und 5. Halbjahresnote 4. Du bist gut vorbereitet. Mach die Prüfung so gut wie möglich. Frag nach der Prüfungsnote und der Jahresnote.</p>	<p>Die Klasse verfolgt die Prüfung sehr aufmerksam.</p>
LehrerIn 2	SchülerIn 2	Klasse 2
<p>Die Schülerin/der Schüler hat alle Schularbeiten auf 4 bzw. 5 geschrieben. Halbjahresnote 4. Macht alle Hausübungen, die trotz Bemühen mangelhaft sind. Persönliche Einschätzung: Kommt aus einem sprachlich wenig anregenden Milieu. Still und unsicher. Du bist überzeugt, daß die Schülerin/der Schüler ein "Genügend" verdient.</p>	<p>Du stehst zwischen 4 und 5. Halbjahresnote 4. Du bist gut vorbereitet, aber unsicher. Mach die Prüfung so gut wie möglich. Frag nach der Prüfungsnote und der Jahresnote.</p>	<p>Die Klasse ist an der Prüfung wenig interessiert.</p>
LehrerIn 3	SchülerIn 3	Klasse 3
<p>Die Schülerin hatte vom Landesschulrat eine Freistellung, um an einem Kurs für klassischen indischen Tanz in Madras teilzunehmen. Die Klasse regt sich über die häufigen Absenzen auf. Halbjahresnote 4. Viele Hausübungen fehlen. Persönliche Einschätzung: Sie wirkt zwar oft müde, wenn es aber darauf ankommt, kann sie gute Leistungen bringen. Du bist neugierig, welches Ergebnis die Prüfung bringt.</p>	<p>Du warst in Madras auf einem Seminar für klassischen indischen Tanz. Du hast Dir Mitschriften besorgt und Dich gut vorbereitet. Halbjahresnote 4. Mach die Prüfung so gut wie möglich. Frag nach der Prüfungsnote und der Jahresnote.</p>	<p>Die Klasse akzeptiert die Schülerin nicht.</p>

Aufarbeitung

In der Aufarbeitung sollen die Situationen zunächst anhand folgender Fragestellungen besprochen werden.

- Wie ist es mir mit meiner Rolle (als LehrerIn, als SchülerIn, als Mitglied der Klasse) ergangen?
- Was wollte ich erreichen, was vermeiden?
- Wie habe ich die anderen erlebt?
- Was hat die "Klasse" beobachtet?

- Was, vermute ich, stand auf den Rollenkärtchen der anderen?
- Was hat in der Prüfungssituation gestört, gehemmt?
- Was hat gefördert, erleichtert?

Anschließend werden die Situationen verglichen. An diesem Halbtage geht es um das Sichtbarmachen von Ritualen in Prüfungssituationen. Die Besprechung der einzelnen Situationen soll in eine Diskussion über folgende Punkte münden:

- Sehe ich mich in meinen eigenen Prüfungsstrategien bestätigt oder verunsichert?
- Wie sehr liefere ich mich dem System Leistungsbeurteilung aus, wie sehr spiele ich mit?
- Welche Forderungen ergeben sich aufgrund der Erfahrungen an eine neue/andere Leistungsbeurteilung?
- Welche Visionen habe ich in Bezug auf Leistungsbeurteilung im Zusammenhang einer "Neuen Lernkultur"?
- Was hat mich gehemmt, was gefördert?

Die Gruppe bereitet nach der Aufarbeitungsphase einen Kurzbericht für das Plenum vor. Zur letzten Fragestellung wird ein Plakat gestaltet: Welche Bedingungen dieser Art von Prüfungsinszenierung wirken sich hemmend, welche fördernd auf den Arbeitsprozeß aus?

Planspiel B - Aufsatzschreiben unter "Schularbeitsbedingungen"

Die zweite Halbgruppe schreibt einen Text unter sogenannten "Schularbeitsbedingungen". Das Ritual einer schriftlichen Prüfung wird simuliert. Wesentlich ist das genaue Einhalten der Zeit, das Verbot zu reden oder sich auszutauschen, unerlaubte Hilfsmittel zu verwenden und eventuell die Sitzordnung zu verändern.

Die Themen werden auf vorbereiteten "Angabezetteln" ausgeteilt. Diese sollen der jeweiligen Seminarsituation angepaßt werden. Die folgenden Angaben können als Beispiel dienen. (Eine Fundgrube für mögliche Themenstellungen sind gängige Aufsatzbücher bzw. Maturathemen aus Jahresberichten!)

X. Schularbeit, am ...

1. *"Die Frage, was wir aus unserem Leben machen sollen, ist nicht damit gelöst, daß man uns mit Tätigkeitsdrang in die Welt hinausjagt und uns nicht zur Besinnung kommen läßt."*
Zu welchen Gedanken regt Dich diese Aussage von Albert Schweitzer in Hinblick auf Fort- und Weiterbildung an? Diskutiere diese Fragestellung umfassend und erörtere dabei auch Vor- und Nachteile einer Fortbildung in Gruppen bzw. einer individuellen Fortbildung.
2. Vierundzwanzig Stunden unterwegs.
Eine Beschreibung, die Dich nach Albeck (Anm: Seminarort) führt.
3. Warum können Vernunft und Wissenschaft als des Lebens allerhöchste Kraft einem Faust nicht genügen?
Genügen sie Dir?

Die TeilnehmerInnen sollen unter diesen simulierten Bedingungen einen "beurteilungsreifen" Text produzieren.

Aufarbeitung

Die anschließende Aufarbeitung erfolgt anhand folgender Leitfragen:

- Welche Erfahrungen habe ich gemacht?
- Welche Erinnerungen wurden wach?
- Gab es eine Spannungskurve?
- Was hat mich gehemmt, was gefördert?

Die Gruppe bereitet nach der Aufarbeitungsphase einen Kurzbericht für das Plenum vor. Zur letzten Fragestellung wird ein Plakat gestaltet: Welche Bedingungen dieser Art von Prüfungsinszenierung wirken sich hemmend, welche fördernd auf den Arbeitsprozeß aus?

Einheit 2.3: Kurzberichte der Gruppen, Diskussion im Plenum

Nach der Arbeit der beiden Halbgruppen erfolgt ein Plenum, das die Ergebnisse der beiden getrennten Einheiten sichtbar macht und einen Erfahrungsaustausch einleitet. Die beiden Gruppen berichten kurz und erläutern ihr Plakat. Die Gruppenpräsentation wird in eine allgemeine Diskussion übergeführt, wobei noch einmal die jeweils hemmenden bzw. fördernden Aspekte der jeweiligen Rituale festgemacht werden.

3. Halbttag: Alternative Modelle der Beurteilung

In dieser Einheit soll ausgehend von den bisher gemachten Erfahrungen überlegt werden, wie die fördernden Aspekte der jeweiligen Prüfungsrituale möglichst verstärkt bzw. hinderliche und hemmende Faktoren zurückgedrängt werden können. Es sollen Alternativen entwickelt werden, die im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten realisierbar sind.

Einheit 3.1: Kleingruppenarbeit

In Kleingruppen (5-6 TeilnehmerInnen) werden alternative Möglichkeiten der Prüfungsgestaltung (mündlich und schriftlich) diskutiert. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten.

Einheit 3.2: Plenumsdiskussion

In einem Abschlußplenum werden die Gruppenergebnisse vorgestellt, diskutiert und ergänzt. Es empfiehlt sich auch seitens der ModeratorInnen Vorschläge zu machen und Anregungen zu geben, wie z.B. über das "mäeutische Korrigieren" (IVO 1982) oder die "Zweiphasenschularbeit" (SCHNECK 1992).

3. Erfahrungen und Resümee

Was kann eine solche auf Selbstreflexion und Selbstkritik angelegte Fortbildungseinheit leisten? Welche Ergebnisse können diese Simulationen bringen, die LehrerInnen nicht ohnehin schon wissen? Natürlich wissen LehrerInnen um die Fragwürdigkeit und Willkür von Leistungsbeurteilung. Sie haben sie als SchülerInnen selbst erlebt, sie beobachten sie als Eltern, als KollegInnen. Daß aber auch die eigene Praxis fragwürdig sein kann, ist den meisten weniger präsent. Die Inszenierungen im Rahmen der hier vorgestellten Fortbildungseinheit machen derartige Erfahrungen zugänglich. Wer sich darauf einläßt, erlebt, wie mühelos es "gelingt", im Sinne der Rollenanweisungen zu handeln – etwa einen Schüler/eine Schülerin auf "nicht genügend" zu prüfen. Auch das Schlüpfen in die Rolle eines Schülers/einer Schülerin, der/die einen Schularbeitentext in einer ganz bestimmten Zeit verfassen muß, kann eigene Routinen bewußt werden lassen.

So war eine Lehrerin nach der simulierten "Schularbeitenstunde" ehrlich bestürzt darüber, daß das, was sie in ihrer eigenen Praxis immer als Hilfe gemeint hat (nämlich SchülerInnen auf die noch verbleibende Zeit hinzuweisen), von ihr selbst in der simulierten Situation als Störung und Aggression aufgefaßt wurde. Eine andere Kollegin erlebte eine derartige Schreibhem-

mung, daß sie schließlich mit großer Mühe gerade ein Blatt abgeben konnte. Es war ihr "richtig unangenehm", diese "Schularbeit" abgeben zu müssen.

Auch das "offene Korrigieren" verlangt von LehrerInnen etwas, was im normalen Schulalltag selten passiert. Kaum je wird die eigene Praxis vor FachkollegInnen so detailliert offengelegt. Auch hier ist es zumindest irritierend, daß die eigene sichere Wertung von anderen völlig unterschiedlich gesehen werden kann. Fast zwangsläufig stellt sich auf dem Weg dieser Selbstreflexion der Effekt ein, daß etwas "Sand in das Getriebe" von Mustern und Routinen kommt, die sich im Laufe eines Lehrerlebens eingeschliffen haben.

Nun kann man daraus sicherlich unterschiedliche Konsequenzen zu ziehen versuchen. Als die "Fragwürdigkeit der Zensurengebung" (INGENKAMP 1971) breiter in die pädagogische Diskussion Eingang fand, war die erste Reaktion, eine Verbesserung der Objektivierung zu fordern. Die Kritik war gewissermaßen selbst in einem "technologischen Paradigma" befangen. Mittlerweile ist dies jedoch – gerade wenn man an die eingangs erwähnten "Schlüsselqualifikationen" denkt – ein Bestreben, das am Problem offenbar vorbeigeht. Zugleich aber steht man als LehrerIn vor der Aufgabe, beurteilen und sich daher Kriterien zurechtlegen zu müssen, nicht zuletzt um auch vor sich selbst bestehen zu können. Die Reflexion der eigenen Beurteilungspraxis eröffnet die Möglichkeit, die sozialen Komponenten und Rahmenbedingungen des Prüfungsgeschehens bewußtzumachen und Unterricht auch in dieser Beziehung offener zu gestalten.

Prüfungen müssen nicht einen Ritualcharakter annehmen, Leistungsbeurteilung kann zu etwas werden, das SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam "verhandeln", für das gemeinsame Kriterien oder "Verträge" erarbeitet werden. In diesem Sinne könnte von den SchülerInnen auch das erworben werden, was unter Berufung auf den Bedarf in der Wirtschaft als *Handlungs- und Sozialkompetenz* eingefordert wird. Leistungsbeurteilung müßte dann nicht als lästige Zumutung oder Pflicht erlebt werden, sondern könnte – wenn auch ungeliebt – Teil eines lebendigen interaktiven Geschehens sein.

Literatur

- BECK, H.: Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung. In: Pädagogik, 45.Jg., 6/1993, S. 14-16.
- INGENKAMP, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz: Basel 1971
- IVO, H.: Lehrer korrigieren Aufsätze. Diesterwe: Frankfurt 1982
- KRAINZ-DÜRR, M.: Das Dilemma der Aufsatzbenotung. Strategien zur Aufsatzbeurteilung von LehrerInnen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Leistungsbeurteilung. 2/94 S. 63-72.

- LARCHER, D.: Entwicklung einer neuen Lernkultur In: Neue Lernkultur, Projektmappe der Projektgruppe "Neue Lernkultur" (Hsg.: Fenkart u.a.) 1993, S. 183 -190.
- SCHNECK, P.: Das Wiener Rechtschreibprojekt In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Rechtschreiben. 2/1991 S. 105-114.
- SCHWÄBISCH, L./SIEMS, M.: Anleitungen zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Rowohlt: Hamburg 1974.
- VIERLINGER, R.: Das Elend der traditionellen Schülerbeurteilung und eine Alternative. In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des LSR für Kärnten, 10.9.1992, S. 28-32.
- WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Jugend & Volk: Wien 1989.

Anhang

Know How von LehrerInnen für LehrerInnen: Anregungen für kollegialen Erfahrungsaustausch

Erarbeitet von TeilnehmerInnen im Rahmen der Hochschullehrgänge
Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) 1991-93

LehrerInnen sind in unseren Schulen häufig "Einzelkämpfer", Zusammenarbeit und kollegialer Austausch sind meist nur in der Freizeit möglich. Dadurch geht vieles an Erfahrung und Ideen für den Unterricht verloren. Nur selten wird LehrerInnen bewußt, was sie im Laufe der Jahre an Expertenwissen über Praxis von Unterricht erworben haben, ein Expertenwissen, das aufbereitet und dokumentiert an KollegInnen weitergegeben werden könnte. Zwar gibt es zahlreiche Seminare und Kurse, in denen "Spezialisten" LehrerInnen fortbilden (sei es im Fach, sei es in der Art der Vermittlung), aber es gibt nur wenige Angebote, bei denen LehrerInnen selbst als ExpertInnen auftreten und zu einer professionellen Kommunikation über schulpraktische Fragen zusammenfinden.

Die folgenden Angebote sollen einen Anstoß geben, das Wissen und die Erfahrung von KollegInnen für eine gegenseitige Fortbildung zu nutzen. Alle LehrerInnen, die im folgenden aufscheinen, können als ReferentInnen und SeminarleiterInnen zu den angeführten Themen eingeladen werden (Es gibt auch Angebote aus den Lehrgängen Mathematik und Englisch). Anfragen an: Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen, Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF), Sterneckerstr. 15, 9020 Klagenfurt Tel.: 0463/2700/738 und 737.

Offener Unterricht am Gymnasium

Beispiele eines Projekts in einer 1. Klasse Gymnasium, in der in allen Fächern freie und gebundene Unterrichtsphasen angeboten werden

Referent: **MAG. PETER FISCHER**
Schule: **BG Dornbirn, Realschulstr. 3, 6850 Dornbirn**

Kurzbeschreibung:

Offener Unterricht am Gymnasium. Ich kann das Werden dieses Projekts, die Rahmenbedingungen und die guten Erfahrungen, die wir in dieser kurzen Zeit gemacht haben, schildern.

Zeitlicher Rahmen: **2 Halbtage**
Zielgruppe: **LehrerInnen aller Fächer**

Stressvermeidung durch Arbeitsplanung

Referent: MAG. WALTER TEUBL
Schule: HTL Wels, Fischergasse 30, 4600 Wels

Kurzbeschreibung:

In dieser Fortbildungseinheit werden folgende Themen behandelt:

- Unterrichtsvorbereitung
- Kampf dem Bürokratismus
- Prinzipien der Zeitplanung
- Organisation der häuslichen Arbeit
- Langfristige Arbeitsplanung
- Planung der Fortbildung

Zeitlicher Rahmen: 2 Halbtage
Zielgruppe: LehrerInnen aller Fächer und Schultypen

Teamteaching in der Übergangsstufe (hoher Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache)

Referentin: MAG. ANNA KOCH-HANDSCHUH
Schule: BORG III, Kundmanngasse 20, 1030 Wien

Kurzbeschreibung:

Die Sache ist gut, nur die Priester sind schlecht. Ist Team-Teaching die Unterrichtsform der Zukunft?

Die Unterrichtsform "Team-Teaching" wird zur Diskussion gestellt. Austausch von Erfahrungen z.B. über das Problem des differenzierten Unterrichtens, Benoten und Einstufen von a.o. SchülerInnen u.a.m.

Zeitlicher Rahmen: 2 Halbtage
Zielgruppe: DeutschlehrerInnen, die in ähnlichen Klassen unterrichten (50% Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache)

Arbeiten mit dem Wiener Rechtschreibmodell

Referentin: Mag. MARTINA PARTILLA
Schule: BRG XIV, Linzerstr. 146, 1140 Wien
Tel.: 92/9112577/1

Kurzbeschreibung:

Wie vermittel ich den Schülerinnen ein Rechtschreibbewußtsein, ohne ihnen die Freude am Schreiben zu nehmen?

Vorstellung verschiedener im Unterricht erprobter Methoden:

Z.B. Arbeiten mit der "Ärgerwörtermappe", "Zweiphasenschularbeit", Diktatformen, Individuelles Rechtschreibtraining, Verbesserung von Hausübungen und Schularbeiten, Visualisierungsmöglichkeiten schwierig zu schreibender Wörter, Multiple-Choice-Test

Diskussion der Methoden

Zusammenhang zwischen Selbstbewußtsein und Rechtschreibvermögen

Zielsetzungen:

- * Freude und Selbstsicherheit bei der Textgestaltung heben
- * Mut entwickeln, nicht nur einen Fehlervermeidungs-Wortschatz zu verwenden
- * Fähigkeiten zur Selbstkorrektur von Texten erlangen
- * Infragestellung von Normen versus Erkennen der Notwendigkeit von Normen
- * Möglichkeitender Korrektur ohne Sanktion (Noten) kennenzulernen

Zeitlicher Rahmen: 1 Halbtag
Zielgruppe: DeutschlehrerInnen der Unterstufe bzw. Mittelstufe

Kreatives Schreiben "für Anfänger"

- Referentin: MAG. BRIGITTE WIMMER
- Schule: BG Nonntal, Josef-Preis-Allee 3, 5020 Salzburg,
Tel.: 96/841666
- Kurzbeschreibung:
- Wie überwinde ich Schreibhemmungen? Wie baue ich kreatives Schreiben in den Deutschunterricht ein? Was erwarte oder befürchte ich? Ich möchte LehrerInnen, die noch keine Profis in diesem Bereich sind, ein paar Möglichkeiten zeigen, wie man Kinder zu lustvollem Schreiben anregen kann. Das gelingt am leichtesten, wenn man selbst schreibt.
- Verlauf:
- Vorstellungsspiel(e), "Stummer Dialog" zum Thema "Kreatives Schreiben in der Schule" zur Klärung von Ängsten, Erwartungen, Fragen, Lehrplan u.a. Texte produzieren (Gedichte nach "Rezept", Bildimpulse, "leerer Stuhl", Traumreisen, Rollenspiele, Texte verändern, Wörterkartenspiel, surrealistisches Schreiben, Akrostichon, Lückentexte u.v.a.m!)
- Zeitlicher Rahmen: 2 Halbtage
- Zielgruppe: DeutschlehrerInnen und andere, die gerne mit Sprache spielen

IDEEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

im Abonnement

Gute Ideen von Kolleginnen und Kollegen, ihre Erfahrungen mit Schülern und Themen kennenzulernen ist hilfreich. Vom anregenden Informationsaustausch mit Fachleuten der Pädagogik und Didaktik profitieren.

ide informationen zur deutschdidaktik

Die Zeitschrift für den Deutschunterricht

- **DAS AKTUELLE THEMA** behandelt ausführlich, vielseitig mit praxisbezogener Aktualität Grundlagen, Erfahrungsberichte, methodische Hilfen, Materialien. Als besonderes Service: eine umfassende, vertiefenden Bibliographie zum Thema.
- **DAS INFORMATIVE MAGAZIN** bringt viele praktische Tips, Hinweise auf Termine, Seminare, Tagungen und Rezensionen.
- **DER NÜTZLICHE BAZAR** ist ein Serviceteil mit Kurzvorstellungen neuer Materialien und Literaturhinweisen (auch graue Literatur).

Themenhefte 94/95

1/94	Gewalt
2/94	Noten
3/94	Comics
4/94	Sprachkritik
1/95	Szenisches Lernen
2/95	Österreichische Literatur
3/95	"Nützliche Grammatik"
4/95	Radio hören - Radio machen

ide – informationen zur deutschdidaktik – Abonnement

1 Jahr, vier Nummern: (A) öS 380,- (inkl. Versand),

(D/CH/I) öS 420,- (inkl. Versand)

Ihr Abo bestellen Sie bei:

 **Österreichischer StudienVerlag**

per Fax: 0512/567066 • per Brief: Postfach 104, A-6011 Innsbruck

ide Informationen zur Deutschdidaktik

ide-extra:

GRENZÜBERSCHREITUNGEN : Ergebnisse der 3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich": Krise des Bildungswesens? - Deutsch in Schule und Ausbildung - Vom Buch zu den Neuen Medien - Grenzen überschreiten - Pädagogik und Politik

Band 1 der Reihe "ide-extra" - 192 Seiten, öS 248,-/DM 38,-/sfr 34,-

Lieferbare Ide-Einzelhefte:

GUTES DEUTSCH : angemessenes Schreiben - das richtige Wort - die Entwicklung der Schreibfähigkeit - praktische Stillehre : **FACHSPRACHE** : technisierte und internationalisierte Kommunikation - fachsprachliche Vorbereitung im Unterricht : **FRAU UND SCHULE** : Feminismus und Bildung - Schule und Sexismus - Frauenliteratur - Frau und Sprache : **COMICS** : Überblick über eine Gattung im Aufwind - Einsatzmöglichkeiten im Unterricht : **LIEBE** : Thema Liebe in der Jugendliteratur - Liebe und Schule - Projektberichte - Aufklärung und Sexualität - Beziehung LehrerIn/SchülerIn : **GEWALT** : auffällige SchülerInnen - Rechtsrock - Jugendliteratur - Gewalt als Unterrichtsthema : **COMPUTER** : Computereinsatz im Deutschunterricht - Möglichkeiten und Grenzen : **KULTURPROJEKTE** : Schreibwerkstatt - Gestaltpädagogik - Kreativwochen - Literaturunterricht : **NOTEN** : Leistungsbeurteilung contra pädagogischer Fortschritt - Beurteilungsstrategien von Deutschlehrerinnen - Noten im Projektunterricht : **LITERATUR** : aus Lateinamerika : **LITERATUR** : aus Mitteleuropa: Kroatien, Serbien, Ungarn, Italien, Tschechien.

*ide Einzelhefte haben ca. 140 Seiten, kosten öS 148,-/DM 23,-/sfr 18,-;
"ide-extra" und ide-Einzelhefte können beim Verlag bestellt werden:*

Blick hinter die Kulissen

Skandal – War das wirklich ein Skandal? Die Reaktionen des Literaturbetriebes auf ein provozierendes Experiment (Luciana Glaser, Winterende) werden mit entlarvenden Zitaten dokumentiert.

Stefanie Holzer/Walter Klier

Luciana Glaser – Eine Karriere

112 Seiten, öS 198,-/DM 29,80,-/sfr 27,-
ISBN 3-900521-13-1

Literaturkritik – Die Literaturwissenschaft analysiert und interpretiert, was die AutorInnen produzieren. Nun wird das Ganze einmal umgedreht. AutorInnen schreiben über die sie sezierende Wissenschaft: Gerhard Amanshauser, Wolfgang Bauer, Alois Brandstetter, Franz Josef Czernin, Robert Menasse, Franz Schuh u.a.

Schriftsteller und ihre Interpreten

Texte österreichischer AutorInnen über die Literaturwissenschaft

112 Seiten, öS 198,-/DM 29,80/sfr 27,-
ISBN 3-901160-33-7

Abenteuer Übersetzen – Spannendes Material zur Frage nach der Beziehung zum Original beim literarischen Übersetzen. Mit vielen Textbeispielen.

Peter Kofler

Ariost und Tasso in Wielands "Mercur"

244 Seiten, öS 248,-/DM 38,-/sfr 34,-
ISBN 3-901160-23-X

Abgründe – Eine posthume Begegnung der unmöglichen Art. Mit Essays zu Luis Trenker, dem populären Superhelden aller Bergsteigerfilme und zu Ezra Pound, dem bis heute umstrittenen amerikanischen Stifter einer avantgardistischen poetischen Weltreligion.

Gerhard Köpf

Ezra und Luis oder die Erstbesteigung des Ulmer Münsters

Ein Spiel sowie essayistische Kletterhilfen zu Pound und Trenker

176 Seiten, öS 198,-/DM 29,80,-/sfr 27,-
ISBN 3-900521-33-6

