

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Wolfgang Suschnig

**Fallgeschichte - Körper und Stimme
als Unterrichtsmittel**

PFL-Deutsch, Nr. 22

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:
Marlies Krainz-Dürr

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWVK.

Inhaltsverzeichnis:

| | |
|--|----|
| 1. Vorbemerkung | 1 |
| 2. Gestaltpädagogik | 1 |
| 3. Zur Auswahl der Klassen | 3 |
| 4. Unterrichtsbeispiele | 5 |
| 4.1 Unterrichtsbeispiel 1: Wolfdietrich Schnurre, Ein Fall für Herrn Schmidt | 5 |
| 4.2 Unterrichtsbeispiel 2: Sprechen vor Gruppen | 6 |
| 4.3 Unterrichtsbeispiel 3: Rollenspiele in der 1.a Handelsschule (1994/95): | 7 |
| 4.4 Unterrichtsbeispiel 4: Benachteiligung von Mädchen und Frauen gegenüber Burschen und Männern | 9 |
| 4.5 Unterrichtsbeispiel 5: Mit Leib und Seele dabei. Texte zu: Kindheit und Jugend unterm Hakenkreuz | 12 |
| 4.5.1 Feedback der Schüler/innen (Fragebögen) | 15 |
| 4.6 Unterrichtsbeispiel 6: William Shakespeare, König Lear | 17 |
| 4.6.1 Reflexion der Schüler/innen (Kurzinterviews) | 22 |
| 5. Ein Ausblick | 23 |
| ANHANG | 26 |
| Die acht Schätze | 26 |
| Übungsteil | 27 |
| Kommentierte Bibliographie | 31 |

1. Vorbemerkung

Ausgangspunkt meiner Arbeit bzw. der dargestellten Bemühungen war die an mir und von mir beobachtete Fadesse im Klassenzimmer. Trotz Einsatz verschiedenster Medien (Kassetten, Musik, Overhead) und diverser Methoden (Gruppenarbeiten, Referate) schien mir der Charakter meines Unterrichts insgesamt ein sehr statischer zu sein. Es spielte sich einfach zu wenig ab. Allerdings war mir auch die Sackgasse der Multimedia-Show im Klassenzimmer durchaus bewußt, wenn ich zehn Minuten brauchte, um meinen gesammelten Krimskrams in die Klasse zu schleppen und dort aufzubauen. Im Nachhinein könnte man in meinen Bemühungen vielleicht den Versuch sehen, aus der Position des Alleinunterhalters und Multimediaexperten auszuberechnen.

Ich hatte bereits die Erfahrung gemacht, den Schülern Material "hinzuknallen" und zu sehen, was dabei herauskam, was, vom sog. Unterrichtsertrag aus betrachtet, überraschend positiv verlief, allerdings bekam ich dabei gröberer Probleme mit meinem Selbstverständnis als Lehrer. Ich saß dabei in den Unterrichtsstunden beschäftigungslos herum. Die eigentliche Arbeit hatte ich nach der Schule allein zu erledigen; letztlich eine auch nicht allzu befriedigende Unterrichtsform.

Es reizte mich deshalb, Möglichkeiten auszuloten, mit geringem technischen Aufwand Abwechslung und Bewegung in eine Klasse zu bringen, Chaos und Verwunderung zu verursachen und Spaß in den Unterricht einfließen zu lassen. Literatur sollte als Erlebnis gestaltet und begreifbar gemacht werden. Fast gleichwertig erscheint mir mittlerweile auch mein Bemühen, mit Gefühlen negativer und positiver Natur wie Angst oder Freude im Unterricht offener umzugehen (sowohl mit meinen als auch denen der Schüler/innen), Spaß zuzulassen, aber auch, pathetisch ausgedrückt, Grenzen zu verschieben und auszuweiten.

Ein erklärtes, wenngleich selten erreichtes Ziel ist es mittlerweile geworden, nur mehr mit Texten, sowie mit den Schüler/innen und mir selbst als Ressourcen zu arbeiten. Wichtig für meine diesbezügliche Kompetenz waren parallel abgehaltene Workshops mit Schüler/innen anderer Klassen durch Experten (Musiker, Sängerinnen, Pantomimen) und die eigene Absolvierung zweier Rhetorik-Seminare des PIB Wien und eines zweijährigen Gestaltpädagogik-Lehrgangs. Einerseits lernte ich dabei die sog. Kreativen Medien (Malerei, Visualisierungen, Stimmeinsatz, Spiele) kennen, andererseits boten sie mir die Erfahrung und Kompetenz, im Unterricht vermehrt als Moderator, denn als Informationsvermittler aufzutreten.

Die erwähnten Workshops und Projekte dienten als Highlights dazu, meinen Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Gleichzeitig konnte ich danach wieder einige Wochen von ihnen zehren. Ein Ziel meiner Fallstudie war es auch, aufgrund der ständigen Selbstbeobachtung mehrere solcher Highlights stattfinden zu lassen. Ideal wäre ein Deutsch-Unterricht als Kette von Highlights (nicht schon wieder eine Lichterkette!). Vielleicht könnte man dies auch als den Versuch ansehen, meinen eigenen Unterricht zu systematisieren, die einzelnen Stücke zu einem ganzen zu organisieren. Als endgültiges Ideal kann letztlich immer nur Danny Kaye angesehen werden, als der "König der Spaßmacher".

2. Gestaltpädagogik

Ein Teil der hier dargestellten Ideen hat seinen Ursprung zweifelsohne in dem von mir absolvierten Lehrgang Gestaltpädagogik. Deshalb sei hier der Versuch unternommen, diese kurz darzustellen.

“Versuch” möchte ich es deshalb nennen, weil ich noch immer große Schwierigkeiten habe, diese pädagogische Richtung zu definieren bzw. ihre Charakteristika herauszufiltern. Was mich daran sehr beeindruckt hat, ist das Gewicht, das auf die Befindlichkeit der Lehrperson gelegt wird. Die Lehrperson wird nicht als die oberste pädagogische Instanz angesehen, die für alle Lehrinhalte, Qualifikationen, Probleme im schulischen und außerschulischen Bereich, etc. zuständig zu sein hat, sich überdies auf dem letzten Stand der Forschung befindet, ein vorbildliches Familienleben aufzuweisen hat, gleichzeitig aber bei jedem Event anwesend sein muß, um den Zeitgeist zu atmen, damit die Schüler/innen auch ein realitätsnahes Bild vom Leben vermittelt bekommen. Ein zentrales Moment, auf das sich die Schulen der Gestaltpädagogik einigen können, scheint mir wirklich zu sein, daß die Lehrperson auch auf sich und ihr Wohlbefinden achten darf.

Meine Kontaktaufnahme zur Gestaltpädagogik fand in Klagenfurt statt, ausgerechnet im Rahmen der “Grenzüberschreitungen” 1993 im entsprechenden Arbeitskreis bei Edith Draxl-Zeier.¹

Fasziniert hat mich an ihren Vorführungen vor allem ihr unglaublicher Methodenreichtum und die Vielfalt ihrer Mittel. Nie vorher wäre ich auf die Idee gekommen, an Literatur mit anderen als sprachlichen Mitteln heranzugehen (z.B. durch das stumme Zeichnen bzw. Malen von Szenen einer Geschichte in Gruppen). Gleichzeitig hat mich auch der Aspekt der Berufsbezogenheit angezogen. Hier schien es mir erstmals ein Modell zu geben, das nicht nur die persönliche Durchforstung der eigenen und anderer verwandter Seelen in den Mittelpunkt von “okkulten” Zusammenkünften stellte, sondern berufsbezogen arbeitete, weder im Sinne von Balint-Gruppen noch als Supervisionseinrichtung, ein methodisches System von großer Vielfalt. Ich brauchte scheinbar nicht mehr auf vereinzelte Fortbildungsveranstaltungen der pädagogischen Institute zurückgreifen, wo hauptsächlich Fachkollegen ihre Erfahrungen im Unterricht m. E. unreflektiert an diverse Kollegen/innen weitergeben zu müssen glauben.

Potzblitz! Wie hatte ich mich getäuscht! Natürlich stand Selbsterfahrung an prominenter Stelle! Anfänglich sah ich im Lehrgang genügend berufsbezogene Aspekte, die auch gleich ihre Verwertung im Unterricht fanden. Gegen Ende des Grundlehrgangs verflüchtigte sich für mich der berufsbezogene Aspekt, obwohl zugegebenermaßen die Teilnehmer sich jederzeit holen konnten, was sie wollten, also auch berufsbezogene Themen.

Was mir allerdings nach wie vor Probleme bereitet, ist die Uneinsichtbarkeit der Methodenauswahl, wie sie von der Gestaltpädagogik bzw. ihren Proponenten getroffen wird: Chaos im Klassenzimmer schätze ich im allgemeinen sehr, solange ich eine Art Übersicht bewahren kann, ich selbst würde mich auch als chaotischen Menschen bezeichnen. In diesem Sinne müßte die Gestaltpädagogik auf mein Wesen sehr genau zugeschnitten sein, nichtsdestotrotz überkommt mich ein Mißtrauen, wenn mir nicht eine Methodenübersicht oder eine Kriterienaufstellung der Gestaltpädagogik mit genauen Literaturverweisen geboten werden kann.

Aus dem Chaos konnte ich mir im Laufe der zwei Jahre mehrere Methoden und Umgangsformen für den Unterricht “herauspicken”. Deren Anwendung sei im weiteren beschrieben.

¹ Draxl-Zeier, Edith: Gestaltpädagogik - ein wesentliches Element der Deutschdidaktik.
In: Rastner, Eva Maria, Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung “Deutschdidaktik in Österreich”, Klagenfurt, September 1993. Innsbruck 1994.

Kurz zur Orientierung: Die Gestaltpädagogik versteht sich als ein nicht-klinisches Anwendungsgebiet der Gestalttherapie, die in Europa vor allem als Integrative Gestalttherapie bekannt ist. Als Begründer dieser ursprünglich psychoanalytischen Schule erscheinen das Psychoanalytiker-Ehepaar Friedrich und Lore Perls sowie der Sozialwissenschaftler, Literaturwissenschaftler und Alternativpädagoge Paul Goodman. Ein wichtiges Element ihrer Theorie ist das Prinzip der Selbstverantwortung, außerdem wird starkes Gewicht auf das "Hier und Jetzt" gelegt. Bezeichnend scheint mir zu sein, daß die Gestalttherapie wie später auch die Gestaltpädagogik aus allen Gebieten Elemente destilliert. So fließen hier scheinbar so konträre Konzepte ein, wie der Existentialismus, die Meditation und der Zen-Buddhismus, aber auch die Überlegungen Wilhelm Reichs für den Bereich des Körperausdrucks oder das Psychodrama Morenos.

Die Gestaltpädagogik sieht als zusätzliche Einflüsse auch die Reformpädagogik (Montessori, Freinet, Neill, etc.), die emanzipatorische Pädagogik, Alternativschulbewegung und die 3. Welt-Pädagogik. Ihre Grundgedanken sind:²

- Schaffung eines Lernklimas, in dem affektives Lernen möglich ist
- Vermeidung von Hilfen, die sich die Lernenden selbst erwerben bzw. Untereinander geben können
- Erlebnisbezogenes Lernen durch Verwenden von Imaginations- und Visualisierungs-techniken, Rollenspiel und dergleichen
- Verbinden von Thema und persönlichen Lebenserfahrungen
- Aktivierung des kreativen Potentials.

Ziele der Gestaltpädagogik:³

- die Entwicklung der Person als Ganzheit
- die Entwicklung einer integrierten Persönlichkeit
- die Entwicklung einer verantwortungsbewußten, wahrnehmenden Person, die sich im Hier und Jetzt zentrieren kann und andere nicht manipulieren muß.

Im Anschluß an die kurzen Erfahrungen in Klagenfurt probierte ich das Gelernte gleich in einer eher schwierigen Klasse aus (damals eine 1. Handelsschulklasse), mit unterschiedlichem Erfolg, aber durchaus ermutigend.

3. Zur Auswahl der Klassen

Ich unterrichtete sowohl Handelsakademie- (Matura, fünfjährig) als auch Handelsschulklassen (zu diesem Zeitpunkt ohne Abschlußprüfung, 3jährig), in den Fächern Deutsch, Englisch und Betriegl. Kommunikation. Zu Beginn des Schuljahres 1994/95 ergaben sich aufgrund der

² Schwarzinger, Walter/Stumm, Gerhard: Gestalttherapie und Integrative Gestalttherapie. In: Stumm, Gerhard/Wirth, Beatrix (Hrsg.): Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis. 2. Aufl., Wien 1992. S.133f.

³ Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. 2. Aufl., Elztal-Dallau 1995. S. 132 ff.

Lehrfächerverteilung mehrere Möglichkeiten, sogenannte alternative Unterrichtsmodelle auszuprobieren. Einerseits war ich Klassenvorstand eines fünften Jahrganges (17 Schülerinnen), mit dem ich schon mehrere erfolgreiche Projekte durchführen konnte. Andererseits unterrichtete ich zu diesem Zeitpunkt eine erste und eine zweite Handelsschulklasse und einen ersten Jahrgang Handelsakademie. Ich nahm mir vor, nicht mit meiner eigenen Klasse zu arbeiten, da sie am Ende ihrer schulischen Laufbahn stand, und ich also auch nicht unbedingt von ihnen verlangen wollte, daß sich mit mir über meinen Unterricht auseinandersetzten.

Nachdem ich für das Unterrichtsfach Betriebliche Kommunikation im Sommer 1994 ein Seminar zum Thema Rhetorik besuchen hatte müssen, kam ich auf die Idee, mich speziell mit einer zweiten Handelsschulklasse in den Bereichen Kommunikation, Sprache, Körpersprache, Ausdruck auseinanderzusetzen, was ich vor allem in den ersten Wochen forcierte, worauf ich später aber nicht mehr zurückkam. Um es gleich vorwegzunehmen, letztlich sollte ich auch in dieser Klasse nur etwa fünf Unterrichtseinheiten in gestalterisch pädagogischer Weise konzipieren. Der Anschluß und meine Vorstellungen für die weitere Arbeit (Konzepte) gingen im Laufe der späteren Unterrichtsmonate verloren, der Unterricht in dieser Klasse entwickelte sich in eine völlig andere Richtung.

Generell sollte hier bemerkt werden, daß der Gegenstand Deutsch in kommerziellen Schulen nicht unbedingt die Rolle spielt, wie man sie vielleicht aus der eigenen schulischen Sozialisation bzw. aus Gymnasien kennt. Gerade in letzter Zeit werden speziell im Wiener Bereich die kommerziellen Fächer m. E. über Gebühr aufgewertet, die beruflich, d.h. fachliche Ausbildung wird in geradezu ungebührlichem Maße forciert, die sogenannte Allgemeinbildung (was immer das auch sei) jedoch zusehends in den Hintergrund gedrängt.

Meine Schule befindet sich am Stadtrand von Wien. Der 22. Bezirk stellt den bevölkerungsreichsten Bezirk Wiens dar. Die Schüler/innen unserer Schule kommen zum größten Teil aus Hauptschulen. Die Eingangsvoraussetzungen sind denkbar unterschiedlich. Gerade in Handelsschulklasse sitzen sehr viele Schüler/innen, die nur das neunte Schuljahr absolvieren wollen, da sie dem Polytechnischen Lehrgang auszuweichen versuchen. Maximal ein Drittel einer ersten Handelsschulklasse findet sich auch in der zweiten Klasse wieder. Viele Schüler/innen waren noch nie in einem Theater, viele lesen während ihrer Handelsschul- bzw. Handelsakademiezeit ihr erstes Drama. Literatur ist ihrem Verständnis nach alt, gereimt und unverständlich, wobei mir klar ist, daß nicht zuletzt auch ich zu dieser Auffassung mein Scherflein beitrage. Ein verschwindend geringer Teil der Eltern hat Matura, Akademiker/innen sind extrem selten. Obwohl sich die Schule in Wien befindet, kennen viele Schüler/innen die Innere Stadt nur von Disco- und Kinobesuchen. Während verschiedener Lehrausgänge konnte ich immer wieder feststellen, wie schnell sie sich verirrt hätten. Gleichzeitig weisen die Schüler/innen ein hohes Maß an Disziplin auf, Gewaltakte an unserer Schule wurden bis dato nicht beobachtet und gemeldet. Absolventen/innen beider Schultypen finden nach wie vor auffällig rasch Stellen.

4. Unterrichtsbeispiele

4.1 Unterrichtsbeispiel 1: Wolfdietrich Schnurre, Ein Fall für Herrn Schmidt.⁴

Das Reclam Heft beinhaltet fünf Kurzgeschichten, in deren Mittelpunkt Kinder bzw. Jugendliche stehen, die alle Extremsituationen ausgesetzt sind. Die Titelgeschichte handelt von einem Flüchtlingskind, das von seinen Pflegeeltern ausgebeutet wird und schließlich flüchtet, nachdem der Bauer seine Katzen ersäufen will. Herr Schmidt, ein Detektiv, wird beauftragt, den Jungen zu finden und zurückzubringen, weil gerade Erntezeit ist und seine Arbeitskraft dringend benötigt wird. Mit Vorbehalt macht sich Schmidt an seine Aufgabe, empfindet er doch Sympathie mit Bertram, dem Jungen. Nachdem er ihn gefunden hat, liefert er ihn nach heftigen körperlichen Auseinandersetzungen wieder bei den Bauern ab. Im Zuge der Ereignisse werden die Katzen von Hunden getötet, der Bauer bedroht Schmidt, da dieser die wahren Lebensumstände von Bertram herausgefunden hat, und Schmidt landet schließlich nächtens in dem Warteraum des kleinen Dorfbahnhofs, wo er stundenlang, auf seinen Zug wartend, über den vergangenen Tag und die tragischen, wenngleich für den Fortgang der Welt unbedeutenden Ereignisse sinniert.

Aufgabe der Schüler und Schülerinnen war es nun, Eindrücke aus dieser Geschichte zeichnerisch festzuhalten, Packpapier stand zur Verfügung, desgleichen Farbstifte und Wachskreiden.

Ein Teil der Schüler/innen machte sich gleich mit großer Begeisterung an die Arbeit, ein zweiter Teil mußte allen Mitschülern/innen, die es hören wollten oder auch nicht, mitteilen, wie seltsam diese Aufgabenstellung doch wäre und wie sehr sie dies an ihre Vergangenheit im Kindergarten erinnerte. Der dritte Teil mußte die ersten zwanzig Minuten darüber brüten, was sie gestern nicht alles unternommen hätten und überhaupt, um sich schließlich doch auch mit ihrem leeren Blatt Papier anzufreunden und Veränderungen vorzunehmen.

Die Ergebnisse waren gleichfalls dreifach unterschiedlich. Ein Teil der Klasse hatte geglaubt, es müßte die gesamte Geschichte dargestellt werden, und ein Teil war, wie bereits angeführt schlicht entsetzt über die Zumutungen, die man ihnen als reifen, quasi erwachsenen Menschen hier anzutun versucht hatte, während ein Teil sich auf bestimmte Aspekte der Geschichte konzentrierte und sich schließlich beim Malen und Zeichnen verlor. In Gruppen, wo das Malen im Zentrum des Interesses stand, zeigte sich relativ rasch, daß nur ein Gruppenmitglied zeichnete bzw. malte, weil er/sie es angeblich so gut konnte.

Die fertiggestellten Blätter wurden nach eingehender Besprechung in der Klasse aufgehängt und verschwanden nach einigen Wochen auf den Regalen, in Papierkörben oder unter neueren Produkten.

Wichtig für mich war die Erkenntnis, daß auch mit schwierigeren Klassen, und als solche sind erste Handelsschulklassen immer zu verstehen, ungewöhnliche Wege im Klassenzimmer beschritten werden können, falls die Schüler/innen genau darüber informiert werden, wozu und warum sie was zu tun hätten, und auch noch so geringe Probleme, Störungen udgl. Berücksichtigung finden. Schwierigkeiten bereitete mir die Frage, wie ich mit disziplinären Störungen in

⁴ Schnurre, Wolfdietrich: Ein Fall für Herrn Schmidt. Erzählungen. Stuttgart 1962.

diesen Einheiten umzugehen habe und die Auseinandersetzungen mit Schüler/innen, die sich tatsächlich auf die Arbeitsaufgaben einließen und denjenigen, die die Zeit halt irgendwie verplemperten. Offen blieb für mich auch letztlich die Frage, was heißt jetzt tatsächlich "verplempern". Wie kann ich mit solchen Schülern mehr Effektivität, Produktivität erzielen?

Letztlich löste sich dieses Problem von alleine, da in diesen Klassen ab Weihnachten bzw. dem Semesterzeugnis meist das Interesse von Lehrern und Schülern/innen gleichermaßen aneinander schwindet, und auch ich an mir jahrelang beobachten konnte, wie ich in ersten Handelsschulklassen im zweiten Semester nur mehr darauf achte, die Unterrichtszeit möglichst schnell und unproblematisch zu verbringen.

4.2 Unterrichtsbeispiel 2: Sprechen vor Gruppen:

Am Beginn des Schuljahres 1994/95 konzentrierte ich mich in der 2.a Handelsschule in erster Linie auf die Art und Weise, wie vor Gruppen gesprochen wird, und versuchte den SchülerInnen beizubringen, wie sie sich in der Klasse, vor einem Auditorium möglichst ihren Absichten entsprechend präsentieren. Als erste Übung dazu war der Vortrag eines Gedichtes ihrer Wahl gedacht. Einerseits hatten sie die Aufgabe, selbst ein Gedicht zu finden oder zu schreiben. Andererseits mußten sie dieses möglichst effektiv und beeindruckend vor ihren Kollegen/innen darlegen. Da die Schüler/innen der Handelsschule kein Lesebuch besitzen, wurde ihnen schon allein die Suche nach Texten, die für sie von Bedeutung sind, teilweise zu einem wahren Kreuzweg. Besonders die Burschen (5 von insgesamt 22 Schüler/innen) versuchten, sich vor dieser Aufgabe möglichst zu drücken. Vor allem ihnen war auch der entsprechende Vortrag schließlich ein Greuel.

Während der einzelnen Vorträge durfte nicht gesprochen werden. Im Anschluß hatte die Klasse die Möglichkeit, Korrekturvorschläge anzubringen. Zu dieser Zeit rechnete ich sehr stark damit, letztlich von unserer Schule eine Videokamera zur Verfügung gestellt zu erhalten, was aber länger dauerte, als ich gehofft hatte. Als die Kamera schließlich vorhanden war, bewegte sich der Unterricht bereits in einem vollkommen anderen Kontext, mit anderen Inhalten. Letztlich hatte ich als konkretes Ergebnis eine Auswahl von Gedichten (klassische Texte a la Theodor Fontane bis zu Übersetzungen von Liedern der Gruppe Bon Jovi), deren Vortrag der Klasse "irgend-einmal" in Aussicht gestellt, letztlich aber nicht eingelöst wurde.

Im Anschluß an ein gestaltpädagogisches Seminar "Körper und Bewegung" bei Edith Draxl-Zeier und Brigitte Ensslinger überredete ich die 2.a erstmals, mit mir in den Turnsaal vorzudringen. Dort versuchten wir uns nach ein paar Entspannungsübungen (Gehen im Kreis, gegenseitiges Anstarren) an einer Übung, die ich bei Edith Draxl-Zeier kennengelernt hatte: Zwei Schüler/innen stehen einander im Abstand einer Armeslänge gegenüber. Einer der beiden versucht den anderen mittels seiner Faustkraft (Druck auf den Bauch, gut gestützt und geschützt) wegzudrängen, schließlich soll auch die Stimme eingesetzt werden, wodurch die Kraft der Stimme erkennbar werden soll. Der zweite Partner hat die Möglichkeit, durch Anspannen der Bauchmuskulatur, den Druck der Beine und die Kraft seiner Stimme durchaus Paroli zu bieten.

Ergebnis: Ich war mächtig stolz auf mich, im Deutschunterricht den Turnsaal benützt zu haben. Gleichzeitig freute ich mich, daß ich es vor der Klasse gewagt hatte, die oben erwähnte Übung zu demonstrieren; zugegebenermaßen war ich schließlich der einzige gewesen, der im Turnsaal richtig losbrüllte; sehr zum Erstaunen, Erschrecken und Gaudium der Schüler/innen.

Seit diesem Zeitpunkt allerdings ging in dieser Klasse nichts weiter. Zum ersten hatte ich den Schüler/innen Referate verordnet, die schließlich auch gehalten werden mußten, zum zweiten war ich säumig, mich nun mit der neuen Videokamera auseinanderzusetzen, sprich: die Bedienungsanleitung durchzulesen und das Gerät auszuprobieren. Mittlerweile entwickelten zwar sowohl die 2.a als auch ich gegenseitige Sympathie zueinander, in bezug auf Körper- und Stimmarbeit ruhen jedoch derzeit die Agenden.

Bevor ich die I.D Handelsakademie beschreiben möchte, wo es mir bis dahin scheinbar gelungen war, kontinuierlich zu arbeiten, sei noch ein weiterer Exkurs in eine Handelsschulklasse angesagt, nämlich die 1.a (Schuljahr 1994/95).

4.3. Unterrichtsbeispiel 3: Rollenspiele in der 1.a Handelsschule(1994/95):

Nach der gemeinsamen Lektüre der Broschüre „Zwischen Trott und Trotz,, (Mädchen- und Frauenliteratur)⁵ schlug ich der Klasse vor, manche der Texte in Form von Rollenspielen zu behandeln. Erwähnt werden sollte, daß es sich bei dieser Klasse um eine reine Mädchenklasse handelte, der Schülerinnenstand zu dieser Zeit betrug 32. Zur Auswahl standen Auszüge aus folgenden Büchern:

Christine Nöstlinger: Ilse Janda, 14
Emmy von Rhoden: Der Trotzkopf
Hedwig Courths-Mahler: Die Kriegsbraut
Marlen Haushofer: Schreckliche Treue

Die Schülerinnen entschieden sich - fast ausgewogen - für die beiden ersten Texte. Die Rollenverteilung blieb ihnen überlassen - vorerst! Sessel und Tische wurden nun soweit möglich an die Wände der Klasse gestellt, so daß möglichst viel Platz zur ungehinderten Bewegung vorhanden war. Vor den eigentlichen Rollenspielen forderte ich die Schülerinnen auf, sich kreisförmig in der Klasse zu bewegen (im Nachhinein eine eher vermessene Anleitung, da Klassengröße mit abgestelltem Mobiliar und SchülerInnenanzahl nur schwer ein halbwegs freies Gehen zuließen). Während des "freien" Bewegens bekamen die Schülerinnen von mir Anweisungen, sich auf verschiedene Inhalte oder auch Körperpartien zu konzentrieren, sich von den Mitschülerinnen zu verabschieden und sich auf ihre gewählten Rollen vorzubereiten. Trotz der widrigen räumlichen Verhältnisse wurde der eigentliche Zweck erfüllt, eine gewisse Entspannung und eine höhere Konzentration als zu Stundenbeginn herzustellen. Während der Entspannungsphase spielte ich Musik.- Fritz Kreislers 'Liebesleid' in der Bearbeitung von Ron Carter - ein gestandener Miß- bzw. Lacherfolg. Wie später noch auszuführen sein wird, habe ich häufig die Beobachtung und für mich ärgerliche Erfahrung gemacht, daß Musik im Hintergrund für Schüler und Schülerinnen eher eine Ablenkung darstellt als der Entspannung dienlich ist. Mittlerweile bin ich praktisch vollkommen davon abgekommen, Musik als Vehikel einzusetzen, sondern verwende sie nur mehr dann, wenn es mir wirklich auf diese spezielle Musik ankommt - nicht auf eine Stimmung wartend oder eine bestimmte Atmosphäre provozierend bzw. erhoffend. Nachdem sich die Schülerinnen in Gruppen von vier bis sechs beraten hatten, forderte ich die Rollenträgerinnen der Hauptpersonen auf, die Beziehungskonstellation aus ihrer Sicht darzustellen. Die Figuren mußten

⁵ Eckhardt, Juliane (Hrsg.): Zwischen Trott und Trotz. Mädchen und Frauenliteratur. Stuttgart 1989. (Lesehefte für den Literaturunterricht).

räumlich aufgestellt werden und anschließend aus ihrer Sicht ihre Eindrücke und ihr Verhältnis zu den anderen Personen schildern. Übernommen habe ich diese Methode von unserem Gestaltwochenende zum Thema Familienrekonstruktion. Die Schülerinnen waren mit großen Eifer bei der Sache, speziell Brigitte, eine Repetentin, fiel durch ihr großes Engagement auf. Sie meldete sich sofort als erste die Aufstellung durchzuführen und handhabte diese mit großem Geschick.

Zu Szene 1 (Ilse Janda): Dieser Romanausschnitt behandelt in wenigen Szenen zuerst die Lebensumstände von Ilse, gesehen mit den Augen ihrer kleineren Schwester. Ilse wohnt mit Erika, ihrer jüngeren Schwester, bei ihrer Mutter und ihrem Stiefvater Kurt und deren zwei Kindern. Ihr Vater ist ebenfalls wiederverheiratet und hat ebenfalls zwei Kinder mit seiner zweiten Frau. Wichtig für Erika und Ilse sind die Großeltern, die Eltern ihres Vaters. Im Anschluß an einen Streit mit Erika läßt Ilse bereits anklingen, daß für sie die Möglichkeit bestehe, von Zuhause fortzugehen. Die zweite Szene schildert die Situation nach Ilses Weggehen. Erika unterhält sich mit ihrer Großmutter über Ilse, wobei der jüngeren Schwester klar wird, daß Ilse sehr oft gelogen hat bzw. die Realität so weitergegeben hat, wie sie sie sich gern gewünscht hätte. Ihre Großmutter macht Erika auch klar, daß die eigene Mutter von diesen Lügen deshalb nichts bemerkt hatte, weil sie sich nicht wirklich für ihre Tochter interessierte.

Zu Szene 2 (Trotzkopf): In zwei kurzen Romanausschnitten wird die Hauptperson Ilse, der "Trotzkopf", vor und nach ihrer Erziehung dargestellt; zuerst als wildes Mädchen, das sich um keine sog. Umgangsformen kümmert, im zweiten Ausschnitt als junge Dame, die in ihr Zuhause zurückkehrt, scheinbar verändert und vornehm geworden, offensichtlich auch verliebt.

Die räumliche Konstellation der beiden Familien wurde mit großem Eifer betrieben, wobei sich das Problem ergab, daß nach einer ersten "Familienrekonstruktion" das Interesse an einem zweiten Durchgang geringer wurde. Interessant waren jeweils die beiden ersten Darstellungen und die sich daraus ergebenden Diskussionen. Nachdem jeweils die Familien von Ilse Janda und Trotzkopf vorgeführt worden waren, mußten sich die jeweiligen Protagonisten zu ihrer Situation äußern und konnten diese auch gemäß ihren Wünschen verändern.

Für die gesamte Prozedur standen zwei Unterrichtseinheiten zur Verfügung, d.h. daß relativ rasch und konzentriert gearbeitet werden mußte, dadurch allerdings auch wenig Spielraum für weiterführende Gespräche über eigene Erfahrungen geführt werden konnten.

Ich persönlich war hauptsächlich damit beschäftigt, möglichst konkrete Anweisungen zu geben, mein Hauptaugenmerk richtete sich darauf, keine "Unruhe" aufgrund mangelnder Information von meiner Seite aufkommen zu lassen. Unruhe sei hier als Wegdriften vom eigentlich Unterricht zu verstehen, nicht als lautstarke Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema. Zum damaligen Zeitpunkt war ich so überrascht und begeistert, wie gut diese Technik in einer Handelsschulklasse anwendbar war, daß die Beobachtung der nicht direkt beteiligten Schülerinnen und ihrer Reaktionen für mich in den Hintergrund rückte. Die Mädchen verblüfften mich durch ihre klare Analyse der Beziehungen der einzelnen Figuren zueinander, sowie durch ihre konkreten Veränderungsvorschläge, eine mißliche Situation zu verändern. Verblüffend daran war für mich vor allem auch die Tatsache, daß hier offensichtlich analytische Fähigkeiten schlummern, die im alltäglichen Sachunterricht (Grammatik, Biologie, Wirtschaftliches Rechnen) nicht ausgeschöpft werden können, sowohl von Seiten der Lehrer/innen als auch von den Schülerinnen selbst. Sehr traurig war vor allem die Feststellung der Schülerin, die "Trotzkopf" darstellte, wie allein gelassen sie sich fühlte, wie wenig sich ihr Vater um sie kümmere und wie sehr sie eine Vertrauensperson vermißte.

An dieser Stelle wäre es vermutlich wichtig bzw. 'interessant' geworden, nun auf die tatsächlichen privaten Hintergründe der Schülerinnen einzugehen, wahrscheinlich liegt hier auch einer der wichtigsten Bereiche eines realitätsbezogenen Unterrichts, allerdings erlebe ich in solchen Situationen immer wieder starke Zweifel, ob ich mich als Lehrer hier nicht in Bereiche wage, die mich nichts angehen. Einer meiner Kollegen erklärt in diesbezüglichen Diskussionen die Rolle des Lehrers/der Lehrerin als die eines beamteten und bezahlten Voyeurs. In Workshops über Gewalt in der Familie erfahre ich zwar, daß ich als Lehrer nicht die entsprechende Kompetenz hätte, mich in vermeintliche private Konflikte von Schülern/innen einzumischen, andererseits stehen eben diese Konflikte in der Unterrichtssituation fallweise an. Hier nicht von Missionseifer überwältigt zu werden, halte ich mittlerweile für mich als unbedingt heilsam, wenngleich un-
gemein schwierig.

4.4 Unterrichtsbeispiel 4: Benachteiligung von Mädchen und Frauen gegenüber Burschen und Männern:

Nach den positiven Erfahrungen im ersten Versuch mit Rekonstruktionen von literarisch erzählten Familiensituationen war für mich klar, der nächste Schritt mußte das vorsichtige Herangehen an die eigenen Geschichten und Vorstellungen darstellen, trotz der oben geschilderten Zweifel und Einwände. Wiederum fand diese Unterrichtseinheit in einer Doppelstunde am Donnerstag morgen statt. Wiederum ließ ich die Schülerinnen das Mobiliar zur Seite stellen. Wiederum standen Entspannungsübungen am Anfang der Stunde (herumgehen, gegen den Kreis gehen, sich gegenseitig nicht berühren, einen Platz für sich alleine suchen, dort eine Situation vorstellen, in deren Zentrum die Benachteiligung von Mädchen steht). Im Anschluß daran bildeten wir einen Sesselkreis, jede Schülerin mußte kurz die von ihr gewählte Situation schildern. Danach wurden die Mädchen aufgefordert, sechs Gruppen mit vier bis fünf Gruppenmitgliedern zu bilden. Sie hatten die Aufgabe, sich auf eine besonders bezeichnende Situation zu einigen und diese schließlich vor der Klasse zu spielen und darzustellen. Bereits während des Sesselkreises wurde klar, daß es nur ein Thema geben konnte. Dieses behandelte die Möglichkeiten für Burschen (Brüder oder Cousins), am Abend problemlos fortzugehen, und die häufige Heranziehung von Mädchen und Frauen im Haushalt, im Gegensatz zu den Burschen. Die Gruppen arbeiteten großteils sehr intensiv. Ich wiederum fand es einerseits aufregend, ihnen zuzusehen, andererseits hatte ich wieder einmal das übliche Problem, scheinbar unmotiviert und ohne Beschäftigung im Klassenzimmer herumzusitzen.

Die Schülerinnen arbeiten, sollte nicht auch der Lehrer etwas tun? Dies äußert sich für die Schülerinnen dahingehend, daß ich ihnen fast zu wenig Zeit lasse, um ihre Gruppenarbeiten zu beenden. Allerdings kann ich einen Teil meines Stresses letztlich auch auf die begrenzte Stundendauer von 100 Minuten zurückverlagern.

Zwei Gruppen zogen aus der Klasse aus und ließen sich am Gang nieder. Dort wurden sie vom Direktor vorgefunden. Auf seine Frage hin, was sie hier wohl machten, gaben sie scheinbar bereitwillig Auskunft. Offensichtlich war der Direktor mit dieser Auskunft zufrieden. Ich jedenfalls wurde von ihm daraufhin nicht angesprochen. Meine Informationen bezog ich allein von den Schülerinnen. Bemerkenswert möchte ich in diesem Zusammenhang, daß ich ein persönlich gutes Verhältnis zum Direktor habe, wenngleich dieses stimmungsbedingten Schwankungen unterworfen sein kann. Fünf Jahr früher hätte ich diese Schülerinnengruppen sicher nicht aus dem Klassenzimmer gehen lassen. Damals hätten mir das dazu vielleicht nötige Vertrauen und meine eigene Sicherheit gefehlt.

Letztlich wurden zwei Situationen gespielt. In der ersten stellten vier Mädchen, Susanne, Michaela, Brigitte und Karin, ein Elternpaar und dessen zwei unterschiedlich alte Töchter dar. Die ältere von diesen wollte auch einmal die jüngere mit in die Disco nehmen, was zu einem scheinbar unvermeidlichen Streit in der Familie führte. Der Vater (Karin), der sich anfangs geradezu rüpelhaft benahm, wurde ziemlich schnell ins Out gedrängt, obwohl er sich mehrmals lautstark und unflätig bemerkbar machte. Jedoch wurde auf ihn kaum gehört. Die Mutter (Susanne) stellte schnell klar, daß die jüngere Tochter spätestens um zwölf wieder zu Hause zu sein habe. Aus Ärger über die bornierten Eltern blieben letztlich beide Töchter zu Hause. Eine Verständigung war unmöglich.

Am interessantesten war bei der abschließenden Runde eindeutig die Besprechung mit Susanne, die die Mutter gespielt hatte. Die beiden Töchter kannten diese oder ähnliche Streitereien aus ihrem eigenen Zuhause, Karin hatte schlicht übertrieben bei ihrer an "Mundl" angelehnten Darstellung des Vaters. Susanne konnte fast nicht glauben, wie schnell es ihr gelungen war, in die Rolle ihrer Mutter hineinzufallen und den Standpunkt, mit dem sie tagtäglich zu kämpfen hat, auf einmal selbst höchst eindringlich, ohne ein Gegenargument gelten zu lassen, zu vertreten. 'Am interessantesten' fand ich diese Besprechung auch deshalb, weil im Gegensatz zu Klassenkolleginnen Susanne ihre Überraschung sprachlich verständlich machen konnte.

In einer gemeinsamen Abschlußrunde wurden schließlich Verhaltensformen und Diskussionsmöglichkeiten diskutiert, die zu einer gemeinsamen Lösung hätten führen können. Insgesamt, wie mir schien, eine recht gelungene Aktion.

Die Doppelstunde in der 1. a fand immer donnerstags statt. In der Zwischenzeit hatte ich zwei Einzelstunden, die ich für einen eher traditionellen Deutschunterricht nützte. Zudem fielen diese beiden Stunden jeweils in eine fünfte und sechste Unterrichtsstunde. Das unterschiedliche Verhalten der Klasse am Donnerstag (1./2. Unterrichtsstunde) war auffällig. War am Donnerstag morgen konzentriertes Arbeiten fast über zwei Unterrichtsstunden möglich, so waren die Schülerinnen an den beiden anderen Tagen extrem unruhig und undiszipliniert. Nichtsdestotrotz dienen Sprachübungen der Beruhigung des Deutschlehrers und der Klasse (des Lärmpegels und der Unruhe). Bei der Durchführung von nichttraditionellen Unterrichtseinheiten ergibt sich in Klassen dieser Größe das Problem, daß nicht alle Schülerinnen in einer Einheit mit ihrem Produkt reüssieren können. Nach einer Woche ist der entsprechende Anschluß aber nur schwer wieder herzustellen.

In der darauffolgenden Woche habe ich dies versucht, das erste Rollenspiel wurde sehr überzeugend und ernsthaft durchgespielt. Im Mittelpunkt stand eine alleinerziehende Mutter (Angela) und ihre drei Kinder, zwei Töchter (Marion, Petra) und ein Sohn (Andrea). Als Reibepunkte erwiesen sich die Tatsache, daß der Sohn, der Jüngste der Familie, es offenbar verstand, jegliche Arbeit an seine Schwestern zu delegieren und obendrein deren Hilfe einzufordern sich nicht scheute. Die ältere der beiden Schwestern war stets bereit, für ihre Mutter einzuspringen, ihrem Bruder zu helfen bzw., um Streit zu vermeiden, auch seine Arbeiten mitzutragen. Die Darstellerin des Bruders fühlte sich in ihrer Rolle ausgezeichnet und ärgerte ihre beiden Schwestern mit sichtlichem Genuß. Wie wir später aufgeklärt wurden, standen persönliche Erfahrungen im Hintergrund. Wie großen Spaß das Ärgern einer Schwester bereiten kann, erfuhr Andrea am eigenen Leib. Die Mutter blieb hier sehr ernsthaft. Angela verstand es schnell, den Kindern ihren Ärger über nicht erledigte Aufgaben verständlich zu machen und sie anschließend in einem Gespräch von der Notwendigkeit zu überzeugen, daß Arbeitsteilung in einem Vierpersonenhaushalt mit einer Alleinverdienerin und Alleinerzieherin eben notwendig sei. Ich nahm hier nur

die Rolle eines Moderators insofern ein, als ich das Gespielte für den Rest der Klasse zusammenfaßte und verdeutlichte. In Anbetracht der Tatsache, daß Angela eine extrem schwache Schülerin war, war ich wieder einmal überrascht, wie handlungskompetent sich scheinbar schwache Schülerinnen erweisen können.

Allerdings beschäftigt mich nach wie vor die Frage, warum Schüler und Schülerinnen aus schwierigen familiären Verhältnissen sich einerseits in Rollenspielen sehr kompetent bewegen und agieren können (Brigitte und Angela), und andererseits ebendiese Schülerinnen in absehbarer Zeit m.E. in genau die Verhaltensformen verfallen werden, die bereits ihren Eltern zum Verhängnis wurden. Einerseits kennen sie scheinbar sehr genau die Lösungsmöglichkeiten und -ansätze für bekannte Schwierigkeiten, andererseits nehmen sie dann selbst ihre Lösungsmöglichkeiten nicht wahr.

Danach gab es widerwillige Wiederholungen. Einerseits wollten alle Schülerinnen drankommen (keine sollte sich drücken dürfen). Andererseits wurde die Spielerei mit der Zeit langweilig und nicht mehr ernsthaft geführt. Letztlich habe ich mich recht geärgert, daß hier nicht länger von den Schülerinnen konzentriert gearbeitet wurde. Ihren danach recht häufigen Fragen, wann wir wieder Theater spielen würden, konnte ich nur mehr Spott und Hohn abgewinnen. Ums "Theater Spielen" allein war es mir nun auch wieder nicht gegangen. Eigentlich sollte doch die Beschäftigung mit dem Texten im Vordergrund gestanden haben, einer Frage nach der nächsten Lektüre hätte ich viel eher und kompetenter entsprechen können. Mit dem heutigen Abstand drängen sich selbstkritische Zweifel auf, ob ich hier etwa vorhandenes Schülerinteresse abgewürgt habe. Damals hielt ich die entsprechenden Schülerfragen für dreiste "Stundenverplemperungsversuche". Der Gedanke, dieses Interesse ev. produktiv zu nutzen, sollte von mir nicht entwickelt werden.

Und dann kam Weihnachten und dann der Jänner. Im Halbjahr stellt sich in ersten Handelsschulklassen für viele Schüler und Schülerinnen wirklich konkret dar, wie ihre Aufstiegschancen tatsächlich sind (jedenfalls in Wien). Danach geht ein Teil der Klassen in der Regel recht erfolgreich auf Stellensuche, ein anderer hat sich damit abgefunden, die Klasse zu wiederholen. Die Schülerzahlen beim Übergang zur zweiten Handelsschulklasse werden mehr als halbiert. Dementsprechend verringert sich m.E. auch das Interesse am Unterrichtsgeschehen und das der Lehrer an den Schülerinnen und Schülern. So war es auch bei mir wieder einmal, ein Phänomen mit dem ich mich schon seit mehreren Jahren auseinandersetze. Ich weiß zwar, daß Unterricht auch in ersten Handelsschulklassen gewinnbringend sein kann und daß auch sog. alternative Unterrichtsvorstellungen durchführbar sind, aber der ist größer Aufwand als in der Handelsakademie oder höheren Handelsschulklassen. Letztlich wandte ich mich mit meinem größeren Interesse zwei anderen Klassen zu, eben einer ersten Handelsakademieklasse und dem fünften Jahrgang Handelsakademie, als deren Klassenvorstand ich auch fungierte und deren Matura bevorstand.

4.5 Unterrichtsbeispiel 5: Mit Leib und Seele dabei. Texte zu: Kindheit und Jugend unterm Hakenkreuz.⁶

Gegen Ende des ersten Semesters kamen wir in der ersten Handelsakademie auch mit der Lektüre der oben genannten Anthologie zu Ende. Bis zu diesem Zeitpunkt lasen wir die einzelnen Texte, ohne uns lange mit Besprechungen darüber aufzuhalten. Meiner Ansicht nach sprachen die Texte für sich, und nach der jeweiligen Lektüre war in der Klasse eine Betroffenheit spürbar, die ich weder auswalzen, noch zerstören wollte. Die Wahl auf dieses Buch fiel durch einen Klassenbeschluß. Ich hatte mehrere Bücher zur Auswahl vorgeschlagen, ein ganz anderes erwartet und war letztlich positiv über die Entscheidung überrascht, da ich eigentlich erwartet hatte, die meisten Schüler und Schülerinnen wären mit dem Antifaschismus ihrer Lehrer und Lehrerinnen schon hoffnungslos überlastet. Mittlerweile scheint diese Thema offensichtlich vom Umweltgedanken verdrängt worden zu sein.

Die Anthologie umfaßt durchwegs Originaltexte von Autoren, die das Dritte Reich erleben mußten, von Autoren, die im Dritten Reich starben, und von Autoren, die überlebten. Unter diesen finden sich einerseits Inge Scholl, Max von der Grün, Ernst Jandl, aber auch unbekannte Verfasser und Berichte von Opfern. Das Buch ist in vier Teile gegliedert:

In Reih und Glied
Widerstehen
Krieg: "...und da sah ich, daß das ein Mensch war"
Spur an der Wand

Die einzige Aktivität, die über das Lesen hinausging, war der mündliche Vortag, das Vorlesen eines Textes, 'Ich werde nichts vergessen können' von Horst Lange. Dieser Text behandelt ganz kurz und komprimiert das Schicksal eines neunzehnjährigen SS-Mannes, der sich bereits in einem psychiatrischen Krankenhaus befindet und jedem, der sie hören will oder nicht, seine Geschichte erzählt, daß er eines Tages, nachdem er allein bereits 600 Juden erschossen hatte, feststellte, daß sie Menschen waren. Zu dieser erschütternden Einsicht war er gekommen, als eine der Frauen, die er erschießen sollte, sich vor ihrem Tod ihm zuwandte und ihn ansah.

Ursprünglich waren für die Abschlusseinheit wiederum zwei Unterrichtsstunden geplant. Es wurden allerdings vier daraus. Zu Beginn erklärte ich dieser Klasse, warum ich hier eine andere Unterrichtsform wählte als die bisher bekannte und traditionell akzeptierte.

Ein paar Informationen zur Klasse. Es handelte sich hierbei um einen ersten Jahrgang der Handelsakademie mit 15 Burschen und 17 Mädchen. Bis zum Ende des Semesters hatte ich vor allem die Grundlagen der Wort- und Satzlehre wiederholt und mich dabei hauptsächlich an das Sprachbuch gehalten. Sprech- und Leseübungen forciert und eben die gegenständliche Anthologie gelesen. Der Unterricht als solcher war von Schülern und Schülerinnen akzeptiert. Die Klasse war nicht als eben großartig bekannt. Zu diesem Zeitpunkt meinte die Klassenvorfrau, sie würde sich noch prächtig entwickeln. Im Laufe des zweiten Semesters änderten sich ihre und meine Meinung. Je mehr ich von der Klasse zu halten begann, desto weniger glaubte sie an sie.

⁶ Roth, Harald (Hrsg.): Mit Leib und Seele dabei. Texte zu: Kindheit und Jugend unterm Hakenkreuz. Stuttgart 1986. (Lesehefte für den Literaturunterricht).

Die Erklärungen, die die Schüler und Schülerinnen von mir geliefert bekamen, beliefen sich in etwa auf das Training ihrer Stimme und Ausdrucksfähigkeit im Körpersprachebereich, auf das Training von Teamfähigkeit, Kommunikation und letztlich auf den abschließenden Dialog über das Buch und den Unterricht.

Wir machten uns zuerst in den Turnsaal auf, der freitags glücklicherweise nicht benützt wird. Dort konnten paarweise verteilt sich die Schüler und Schülerinnen gegenseitig abklopfen, wobei ich diese Übung auf Rücken und Schulter und Arme beschränken ließ. Danach gingen sie im Raum umher, automatisch ergab sich dabei wieder einmal eine kreisförmige Bewegung. Trotz wiederholter Hinweise, sich auf sich selbst zu konzentrieren, konnte es scheinbar nicht ausbleiben, daß Gespräche entstanden, was mich wiederum sehr kribbelig machte. Nichtsdestotrotz war die neue Aufgabenstellung: "Versucht Partner zu konfrontieren und laut 'Paß auf!' zu schreien." Diese Übung wurde von einem Teil der Burschen freudig ausgeführt. Bei manchen stieß sie auf unverhohlene Ablehnung; vor allem bei denjenigen, die schon bei der Vortragsübung große Probleme gehabt hatten, laut vor der Klasse zu sprechen.

Im Anschluß mußten sich die Schüler und Schülerinnen einen Platz im Turnsaal suchen, wo sie ungestört sein konnten. Sie sollten sich hinlegen, auf ihren Atem hören und die Augen schließen. Ich stellte ihnen kurz die gelesenen Geschichten vor, die sie wie einen Film vor ihren Augen ablaufen lassen sollten. Nach meiner längeren Ausführung mußten sie sich für die Geschichte, die ihnen am eindringlichsten erschienen war, entscheiden, und auch dafür, welches Medium sie zur Darstellung dieser Situation bzw. Geschichte wählen wollten. Diesbezüglich gab es von mir keinerlei Vorschriften. Wachsstifte, Packpapier, Overhead-Folien standen zur Verfügung. Es wäre auch möglich gewesen, eine Skulptur darzustellen oder eine Situation darzustellen. Nachdem klar war, daß sich alle Schüler und Schülerinnen für eine bestimmte Geschichte entschieden hatten, ließ ich sie einen Sitzkreis bilden und kurz ihre gewählten Texte und das gewählte Medium vorstellen. Danach fand sehr rasch die eigentliche Gruppenbildung aufgrund der ausgewählten Texte statt, schon während der Vorstellungsrunde wurden mögliche Gruppenpartner und Freunde auf Text und Medium hin abgeklopft. Für alle war klar, es würde ein Plakat werden.

Jetzt wurde erst die Pause gemacht, in solchen Doppelstunden - sofern ich eine längere Einheit verfolgte - halte ich mich nicht an die offizielle Stundeneinteilung, das Läuten, sondern setze die Pause dann an, wenn es für den Arbeitsprozeß günstig erscheint. Gefreut hat mich an dieser Arbeit besonders, daß das Einläuten der Pause gar nicht gehört wurde, die Schüler und Schülerinnen waren zu diesem Zeitpunkt damit beschäftigt, ihre Texte nochmals zu sondieren bzw. ihre Plakate zu entwerfen und waren eher überrascht, von mir das Angebot einer Pause zu erhalten. Prinzipiell halte ich mich aber immer strikt an das vorhandene, garantierte Minutenkontingent. Überhaupt hat mich die Problemlosigkeit auch der einführenden Körperübungen überrascht. Beim Liegen mit geschlossenen Augen herrschte große Ruhe. Nur eine Gruppe von drei Burschen (Sebastian, Christian und Markus) konnte ihre Unterhaltungen und ihr Gekicher nicht lassen. Diese drei waren eigentlich auch die einzigen, die während der anschließenden Arbeitszeit sich hauptsächlich unterhielten, andere vom Arbeiten abhielten und nicht an der Gesamtaktivität teilnahmen. Ich hatte auch nicht damit gerechnet, daß es kaum Probleme geben würde, die Augen im Liegen zu schließen. Einer der Burschen bemerkte ob meiner Verwunderung nur, daß er dies schließlich nicht zum ersten Mal gemacht hätte. Offensichtlich muß es auch noch andere Lehrer/innen geben, die (mir unbekannterweise) in diese Richtung aktiv arbeiten. Gegen Ende der zweiten Stunde war klar, die Präsentation der Arbeiten konnte nicht mehr stattfinden, da ein Großteil mit ihren Plakaten noch gar nicht fertig war. Die nächste Stunde, eine Einzelstunde, sollte der weiteren Arbeit gewidmet sein.

In dieser Stunde begleitete mich eine Kollegin, Eva Annau, die die Stunde beobachtete und auch mit den Schülern und Schülerinnen sprach. Im folgenden möchte ich mich also eher auf ihre Aufzeichnungen beziehen, die mir einen neutralen Charakter versprechen.

Die meisten Gruppenmitglieder hätten Eva zufolge recht konzentriert gearbeitet, selbst diejenigen, die mir wenig effizient bzw. unkonzentriert und desinteressiert erschienen (Sebastian, Christian, Markus), haben demnach eingehende Symbole verfertigt. Für einige Schüler und Schülerinnen stellten sich eher handwerkliche Probleme. Wie könnten sie die Perspektive richtig darstellen? Zusätzlich zogen viele Kinder ihre Texte zu Rate und lasen nochmals nach. Manche genossen das Zeichnen richtig und arbeiteten wie wild, sie waren auch stolz auf ihr Produkt. Ich machte auf Eva einen zufriedenen Eindruck. Von insgesamt neun Gruppen arbeiteten nur zwei wenig bis gar nicht.

Das Feedback der Kinder entspricht etwa folgenden Aussagen: "Phantasie ausleben", "Gegen Gewalt", "Abwechslung, Nachdenken", "Alles besser als sitzen", "Besser als Unterricht", "Nicht aufpassen, herumgehen, mehr Freiheit", "Nicht dem Lehrer zuhören, keine Freistunde", "Zeichnung nicht so schön, nicht so angestrengt", "Peinlich", "Geschichten besser verstehen, leichter merken".

In der folgenden Doppelstunde (insgesamt haben erste Handelsakademiejahrgänge drei Wochenstunden aus Deutsch) hatten die Kinder zuerst einen Fragebogen⁷ auszufüllen. Dafür und zur restlichen Vervollständigung ihrer Arbeiten diente die erste Stunde. Eva war auch anwesend.

⁷ Fragebogen zum Abschluß "Jugend unterm Hakenkreuz":

Bot diese Unterrichtsmethode eine adäquate Abschlußmöglichkeit?

Welcher Moment dieser Einheit bleibt mir am ehesten in Erinnerung?

Welche Gefühle hatte ich in der Vorbereitungsphase?

- a) beim 'Abklopfen'
- b) bei der "Platz da!" - Übung
- c) während der "Phantasiereise"

Meine derzeitigen Gedanken zum Thema Nationalsozialismus (in Stichworten):

Welche Parallelen kann man zur Gegenwart ziehen (Gewaltbereitschaft, Jugendbanden, Neonazismus)?

Welche Rolle spielte das Zeichnen? Welche Gefühle hatte ich beim Zeichnen?

Wie war die Zusammenarbeit mit meinen Partnern?

Welche Teammitglieder erlebte ich als fördernd? Welche Teammitglieder erlebte ich als störend?

In welcher Form sollen wir diese Thematik weiterverfolgen?

Persönliche Bemerkungen:

Nachdem die Kinder in Gruppen oder auch alleine ihre Fragebogen bearbeitet hatten, kehrten sie in ihre jeweilige Gruppe zurück, besprachen ihre individuellen Ergebnisse und wählten bzw. bestimmten einen Sprecher/eine Sprecherin, der/die das Gruppenergebnis und die einzelnen Überlegungen vor der Klasse präsentieren sollte.

Dazu gingen wir wieder in den Turnsaal, diesmal nahmen wir unsere Stühle mit und bildeten dort einen Sesselkreis. Bei der Betrachtung der einzelnen Bilder war schon aufgefallen, daß die Gruppen sich in erster Linie von drei Texten sehr stark beeindruckt zeigten:

II. Josef Zalmann Kleinmann: (Auf dem Fußballplatz). *Aussage am 7.6.1961 im Eichmann-Prozeß.*

III. Marina Wolff: (Ein roter Ball)

IV. Horst Lange: (Ich werde nichts vergessen können)

Der erste Text behandelt ein grausames Ausleseverfahren in Auschwitz, wobei die Größe der Jungen über ihr Leben entscheidet. Ein großer Junge wird, vom berüchtigten KZ-Arzt Mengele ausgewählt, zu einem Fußballtor geführt. Über seinem Kopf wird eine Latte an die Torstange geschlagen. Alle, die nicht an die Latte heranreichen, sind für die Vernichtung bestimmt. Ein kleiner Junge, der eig. "Autor", kann sich zu den Großen durchmogeln.

Der zweite Text behandelt die letzten Minuten im Leben einer 150köpfigen Kindergruppe, die in die Gaskammern geführt wird. Vor den Kammern werden die Kinder aufgefordert, sich auszuziehen und die Kleider ja ordentlich zusammenzulegen, damit sie sie nach dem Duschen auch wieder fänden. Da entdeckt ein Mädchen einen roten Ball, und die ganze Kinderschar spielt voller Freude damit. Die SS-Aufseherin Irma Grese spielt freundlich mit, beendet dann das Spiel und führt die Kinder in das Gebäude. Ein kleiner Junge, der die Stufen nicht hinaufsteigen hätte können, wird von ihr fürsorglich auf den Arm genommen, die Leine ihres Schäferhundes gibt Irma Grese vorher einem SS-Wächter. Der kleine Junge spielt mit dem Haar der SS-Aufseherin und lacht, er fühlt sich scheinbar sichtlich wohl auf ihrem Arm. Irma Grese kommt alleine aus dem Krematorium, holt ihren Hund und geht ins Lager zurück. Nach zwanzig Minuten heulen die Ventilatoren auf, die Aktion ist beendet, zurückbleiben das Gewand der Kinder und der rote Ball.

Der dritte Text wurde schon früher beschrieben. Dieser mußte auch allen Kindern bekannt sein, schließlich hatte ein Großteil von ihnen ihn vor der Klasse vorgetragen.

Auf den Plakaten waren vor allem der Fußballplatz mit der berüchtigten Latte zu sehen. Farben waren kaum verwendet worden. Vier Mädchen hatten sich der Geschichte mit dem roten Ball angenommen, dieser stellte auf den Plakaten ein beeindruckendes Farbzentrum dar. Manche Plakate hatten sich keine spezielle Geschichte zum Thema genommen, sondern entweder eine Situation aus der Zeit des Dritten Reiches dargestellt oder schlicht ein Symbol gegen Neonazismus, Ausländerfeindlichkeit oder Rassenhaß gesucht.

4.5.1 Feedback der Schüler/innen (Fragebögen):

Vorbereitungsphase: Dieser Teil wurde großteils positiv bewertet, allerdings hatten wir beide, Eva und ich, das Gefühl, Vorbehalte und Ressentiments wären zwar vorhanden, würden jedoch nicht ausgesprochen. Konkreter wurden diese Vorbehalte anhand der einzelnen Übungen dargelegt; das 'Abklopfen' wurden von den meisten Kindern als entspannend empfunden, während nur einige wenige (drei Burschen) peinlich berührt waren. Dieselben drei Burschen empfanden auch die 'Platz da!'-Übung als extrem unangenehm und störend, eigentlich als

kindisch. Für den Rest der Klasse bot diese Übung die Möglichkeit, sich auszutoben, einige empfanden diese Phase geradezu als befreiend und lustig. Zwei Burschen allerdings haben ihre Ausbrüche m.E. übertrieben und geradezu einschüchternd gewirkt. Sie hatten sich allerdings auch beim Abklopfen eher "abgeschlagen". Die Phantasiereise wurde von den meisten als sehr ermüdend empfunden. Sie hätten sich geradezu zwingen müssen, nicht einzuschlafen. *(Hier fällt mir eine Interpretation extrem schwer. Einerseits empfinde ich es als großes Lob, wenn Schüler und Schülerinnen sich in meinem Unterricht derart entspannen können, daß sie fast einschlafen, andererseits fühle ich mich als Autorität nicht mehr ernst bzw. wahrgenommen, nicht mehr wichtig genug, um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen voll zu beanspruchen. Mit dem traditionellen Lehrerbild läßt sich ein solches Verhalten auch nicht gerade in Einklang bringen.)* Andreas erklärte, ihm wären während der sog. Phantasiereise durch die Texte regelrecht Bilder aufgestiegen; er empfand fast so etwas wie Furcht. Eva hat mich in der Folge darauf aufmerksam gemacht, daß gerade solche Erlebnisse nicht ungefährlich sein könnten, ich also mit meinem marginalen Psycho-Wissen unter Umständen nicht gewußt hätte, was in einer problematischen Situation mit Andreas zu tun gewesen wäre. Hier scheint mir auch eine gewaltige Problematik zu liegen; ich wende hier Methoden im Unterricht an, über deren Ursprung und deren Tragweite ich teilweise nur sehr bescheidenes Wissen vorweisen kann, ohne über mögliche Konfliktsituationen und -möglichkeiten informiert zu sein. Was mache ich denn wirklich in einer Krisensituation, die augenscheinlich durch meine blauäugige Experimentierfreudigkeit herbeigeführt wurde? Die Methode der Phantasiereise kenne ich eigentlich nur vom Hörensagen und habe sie für meine Bedürfnisse zurechtgebogen.

Das Zeichnen wurde durchwegs positiv gesehen und erlebt. Die Kinder meinten, sie hätten genug Zeit gehabt nachzudenken (Eine Dreiergruppe fiel hier aus dem Rahmen, obwohl sie betonte, die Zeichnen-Aktivität wäre für die Reflexion wichtig gewesen, sah sie deren Notwendigkeit nicht ein. Genau diese Gruppe war es allerdings auch, die während der gesamten Arbeitsphase wenig bis gar nicht mitarbeitete und störte). Für manche stand wiederum das Zeichnen im Vordergrund. Sie planten penibel und diskutierten genauestens, damit das Bild auch ihre ästhetischen Kriterien erfülle, in ihrer Präsentation allerdings spielten sie dann die Bedeutung des Bildes herunter (es wäre nicht wirklich schön geworden, aber das sei ja auch nicht so wichtig).

Das Echo bezüglich einer möglichen Weiterführung der Thematik war reserviert bis positiv. Eine Gruppe sprach sich dezidiert dagegen aus, da einige Burschen von ihnen bereits während ihrer AHS-Zeit genug gehört hätten, auch schon in Mauthausen gewesen waren und sich mit einem anderen Bereich beschäftigen wollten. Die übrigen wollten gerne Filme sehen, die sich mit dieser Zeit beschäftigten, und meldeten nicht weiter spezifiziertes Interesse an.

Die größte Aufmerksamkeit während der Präsentation erregte die Frage der gegenseitigen Einschätzung und Zusammenarbeit. Als dritte Gruppe kamen die drei Burschen dran, die zwar das einprägsame Symbol - ein Verkehrszeichen, ein Hakenkreuz als Verbotsschild, produziert hatten, sonst allerdings als störend empfunden worden waren (zumindest von mir). Die Behauptung des Gruppensprechers Sebastian, die gemeinsame Arbeit hätte gut funktioniert, mußte von meiner Seite fast ein Hohngelächter und kritische Bemerkungen auslösen. Hier, erfuhr ich von Eva im Nachhinein, wäre die Aufmerksamkeitskurve steil nach oben gestiegen. Die nächste Gruppe danach wurde von fünf Mädchen gebildet - Sandra, Ursula, Conny, Barbara und Michaela. Sandra stellte den Arbeits- und Gruppenprozeß dar und beschwerte sich in diesem Zusammenhang fürchterlich über die Teilnahmslosigkeit von Ursula, die allerdings an diesem Tag auch nicht in der Schule war. Drei Wochen später wurde Ursula im übrigen von der Schule abgemeldet, trotz gegenteiligen Rats der Klassenvorfrau. Massive Probleme im Elternhaus bildeten hier den diesbezüglichen Hintergrund. Nach dieser Gruppe traten Ermüdungserscheinun-

gen auf, die Konzentration der Zuhörer und Zuhörerinnen bei den nachfolgenden Gruppenpräsentationen ließ rapide nach. So ging auch die massivste Kritik von Anita an dieser Unterrichtsmethode unter, die zwar die Vorbereitungsphase als lustig, o.k., angenehm empfunden hatte, beim Zeichnen allerdings keine emotionale Beteiligung spüren konnte und dem ganzen eher ratlos und distanziert gegenüberstand.

Nach der letzten Präsentation verließen wir wiederum den Turnsaal, begaben uns in die Klasse, wo ich noch Unklarheiten bzgl. der angewendeten Methode aufzuklären hoffte, doch für die Schüler und Schülerinnen schien dieser Bereich abgeschlossen. Für mich eigentlich auch. Das Thema wurde nicht mehr weiter ausgebreitet. Wir hatten uns über einen zeitlichen Rahmen von fast drei Monaten damit beschäftigt. Wochen später besuchte ich mit der Klasse im Rahmen des Vormittagsunterrichts (als Lehrausgang) den Film "Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen" über die Mühlviertler "Hasenjagd".

Ich war mit meinem Ergebnis bzw. mit dem der Schüler/innen recht zufrieden und wollte am Ball bleiben. Wenigstens in einer Klasse sollten meine Bemühungen in einen kontinuierlichen Rahmen gebracht werden. Für mich hieß das, wie arbeite ich weiter? Wie vermeide ich Wiederholungseffekte? Wie kann ich die Schüler/innen dazu bringen, bewußter mit sich selbst umzugehen und Literatur als einen Partner auf der Suche nach ihrer Existenz und Bestimmung zu entdecken, jedenfalls als ein Medium, das persönlich gewinnbringend konsumiert werden kann und nicht nur als Teil des schulischen Fächerkanons genossen wird?

Gleichzeitig ärgerte es mich allerdings auch, daß bestimmte Vorbehalte zusehends klarer artikuliert wurden. Dieses Art des Unterrichts wurde als entspannend empfunden, weil man nichts zu lernen hätte, weil man keine Aufgaben zu machen brauchte; ein Schüler, Mario, verlangte dezidiert wieder einen 'anständigen' Unterricht, wo geschrieben wurde, geübt wurde, Ruhe herrschte, ich als Lehrer Chef im Hause wäre (als ob ich das so nicht auch gewesen wäre!!).

Vorerst schien es mir wichtig, daß die Übungen im Turnsaal als Teil des Unterrichts akzeptiert wurden. So bemühte ich mich in den folgenden drei bis vier Unterrichtswochen, zumindest einmal wöchentlich in den Turnsaal zu gehen und Körperübungen durchzuführen. Ich hielt mich dabei an die "acht Schätze"⁸, die ich auf einem Fortbildungsseminar von Robert Pawek kennengelernt hatte. Ich begann mit drei der Schätze, blieb auch nicht länger als zehn bis fünfzehn Minuten im Turnsaal, die Aufforderung in den Turnsaal zu gehen, löste trotzdem nicht unbedingt Begeisterungstürme aus. "Nicht schon wieder!" "Ach, was soll denn das?"

4.6 Unterrichtsbeispiel 5: William Shakespeare, König Lear.

Mitte Februar begannen wir mit der Klassenlektüre von 'König Lear'. Ich hätte zwar lieber 'Macbeth' gelesen, aber die Schüler und Schülerinnen ließen sich nicht überzeugen. Eine Tragödie von Shakespeare mußte es sein, das hatte ich verlangt, von den fünf, die ich ihnen kurz skizziert hatte (Hamlet, Macbeth, Othello, König Lear, Richard III.), schien sie König Lear am meisten zu interessieren. Mit großer Begeisterung fingen sie das Lesen mit verteilten Rollen an. Nach zwei Wochen hatte sich diese Begeisterung gelegt. Sie drifteten bei der Lektüre weg. Die Charaktere verloren für sie zunehmend an Plastizität. Ich mußte wieder einen Bezug herstellen

⁸ s. Anhang

und das Stück anschaulich erscheinen lassen. Wir hatten zu diesem Zeitpunkt gerade den zweiten Akt beendet.

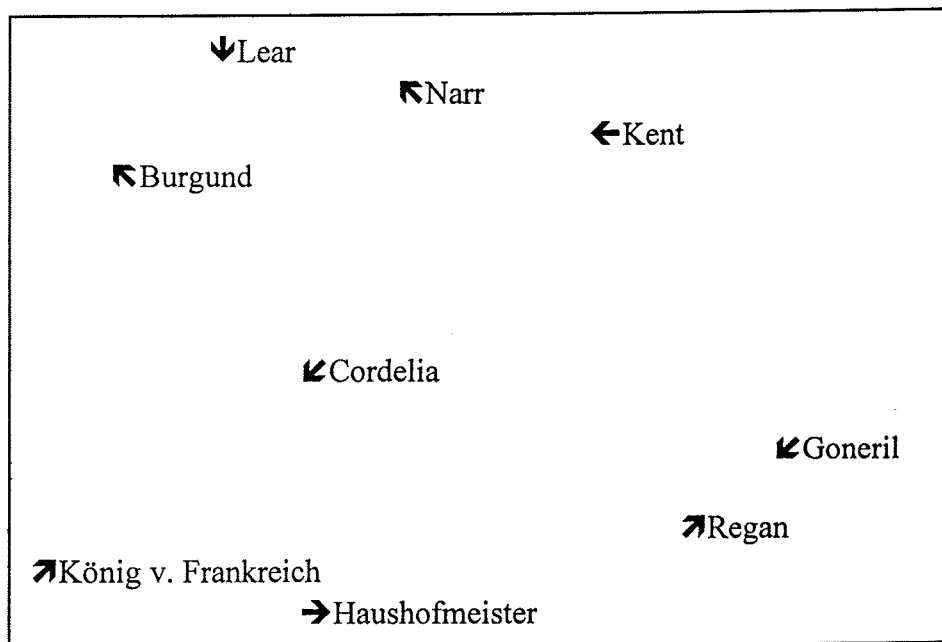
König Lear hat sein Land bereits unter den beiden heuchlerischen Töchtern, Regan und Goneril, aufgeteilt. Seine dritte Tochter, entsetzt, wird vom König von Frankreich aufgenommen und geheiratet. Auch ihr Fürsprecher, der ehemalige Berater des Königs, der Graf von Kent, wird verbannt. In Verkleidung folgt er dem König, um ihm beizustehen. Regan und Goneril haben bereits Absprachen getroffen, die Unterhaltskosten ihres Vaters zu kürzen, ihm praktisch sein ritterliches Gefolge zu streichen, ihn nur mehr ohne Begleitung in ihren jeweiligen Burgen aufzunehmen. Lear verläßt gerade schutzlos die Burg Regans, als ein Gewitter aufzieht. Edmund, der uneheliche Sohn des Grafen von Gloster, hat gegen seinen Bruder erfolgreich intrigiert. Edgar konnte bereits erfolgreich fliehen. Nur der Narr steht Lear noch bei. Kent wurde vom Herzog von Cornwall in die Blöcke gesperrt, nachdem er den Haushofmeister Gonerils züchtigte, der zuvor Lear beleidigt hatte.

Den Kindern war schon seit geraumer Zeit nicht mehr klar, welche Rolle die einzelnen Figuren spielten, in welchen Beziehungen sie zueinander standen. Mir schien es angebracht, die Schüler und Schülerinnen in einzelne Rollen schlüpfen zu lassen und in den Rollen eine Art Familienrekonstruktion durchführen zu lassen.

Zu Beginn dieser zweistündigen Unterrichtseinheit ging ich mit der Klasse in den Turnsaal. Dort hatte ich eine etwa zehnminütige Entspannungs- und Konzentrationsphase geplant. Diese bestand aus folgenden Abschnitten:

- * Gehen im Kreis (2-3min)
- * Überlegen - Wie geht es mir? (2 min)
- * Bringe dies durch Deinen Gang zum Ausdruck (2-3min)
- * Stelle durch Deine Bewegungsform das Gegenteil Deiner Befindlichkeit dar (3min)
- * Normaler Gang
- * Stehenbleiben, Augen schließen - Wähle aus König Lear eine Figur aus, mit der Du Dich näher beschäftigen willst (10min)
- * Öffne Deine Augen, sobald Du Deine Entscheidung getroffen hast.

Anschließend ließ ich die Klasse drei gleich große Gruppen (à 10 Kinder) bilden. Dabei spielten die gewählten Figuren keine Rolle. In der ersten Gruppe bildeten schließlich die Cordelias das Gros. So bestimmte ich, daß Cordelia darzustellen wäre, und wählte dazu Michaela aus, die Interesse zu haben schien, sich dieser Aufgabe zu stellen. Ich fragte keineswegs um ihre Zustimmung, sondern bestimmte rigoros sie. Michaela hatte nun die Aufgabe, aus der Sicht Cordelias sämtlich Figuren, die für sie wichtig waren, um sie zu positionieren und ihre Beziehung zu ihr auch durch die Position zum Ausdruck zu bringen. Michaela suchte sich in der Folge eine Darstellerin der Cordelia, diese stellte sie in der Klassenmitte auf (Die Stühle und Tische waren an die Wände geschoben worden, Schüler und Schülerinnen saßen aufgelockert, fast wie in einer Arena im Kreis herum, der Grad der Aufmerksamkeit war hoch, Zwischenbemerkungen und Kommentare bezogen sich in erster Linie auf die Figuren, auch die sonst eher störenden Einzelunterhaltungen wurden in erster Linie über König Lear und seine Anhang geführt, wurden von mir eher wohlwollend akzeptiert.). Außer Cordelia brauchte sie noch ihren Vater, ihre beiden Schwestern, den König von Frankreich, den Narren, Kent, Gonerils Haushofmeister. Diese Figuren wurden anfangs in folgende Positionierung gebracht:



Die Pfeile geben die jeweilige Blickrichtung der Figuren an. In weiterer Folge berichtete Figur um Figur aus ihrer Position, dabei konnten sich auch diejenigen Schüler und Schülerinnen einschalten, die quasi als Publikum ohne direkten Auftrag agierten. Die Diskussion wurde durchaus engagiert geführt. Dabei wurde vorerst, von den Schülern/innen unbemerkt, der Inhalt der beiden Akte detailliert wiederholt. Am Ende dieser Besprechung war jedem klar, welche Figuren welche Aufgaben im Stück hatten und wie ihre Schicksale miteinander verknüpft waren. Es war den Schülern innerhalb der darstellenden Gruppe wie auch außerhalb derselben jederzeit möglich, die Figuren umzustellen, bis sich ein für alle zufriedenstellendes, einsichtiges Bild der tragischen Situation ergab.

Auch in dieser Stunde war Eva Anna mit dabei, demnach habe ich ein relativ detailliertes Protokoll der Diskussion unter den Kindern und mit mir, hier jetzt protokollarisch zu arbeiten, erschiene mir aber doch etwas gar zu weitläufig. Wichtig zu bemerken erscheint mir nur die Tatsache, daß die Konstellation, wie sie von Michaela am Anfang geschaffen wurde, permanent verändert wurde, teilweise wurden Veränderungen wieder rückgängig gemacht.

Eva meinte beobachtet zu haben, daß sich in erster Linie eine Burschengruppe (Christian, Sebastian, Mario, Thomas) sehr stark engagierte, Anita schien oft etwas bemerken zu wollen, im letzten Moment war es ihr aber nicht die Mühe wert. Ich selbst habe mich verpflichtet gefühlt, in der Diskussion auch recht kräftig mitzumischen. Erstens war es mir wichtig, den Kindern möglichst anschaulich zu zeigen, wie sehr die Position schon über interpersonelle Beziehungen und die eigene Befindlichkeit aussagen kann, zweitens fungierte ich auch als Informationslieferant, wenn inhaltliche Fragen auftauchten, drittens hatte ich selber meinen Spaß daran, möglichst wichtig mitzuquatschen und herumzudozieren.

Ursprünglich lief mein Vorhaben darauf hinaus, zuerst alle Personen aus ihrer Sicht erzählen zu lassen und erst daran eine Publikumsrunde anzuknüpfen. Aber schon aufgrund meiner Disziplin-

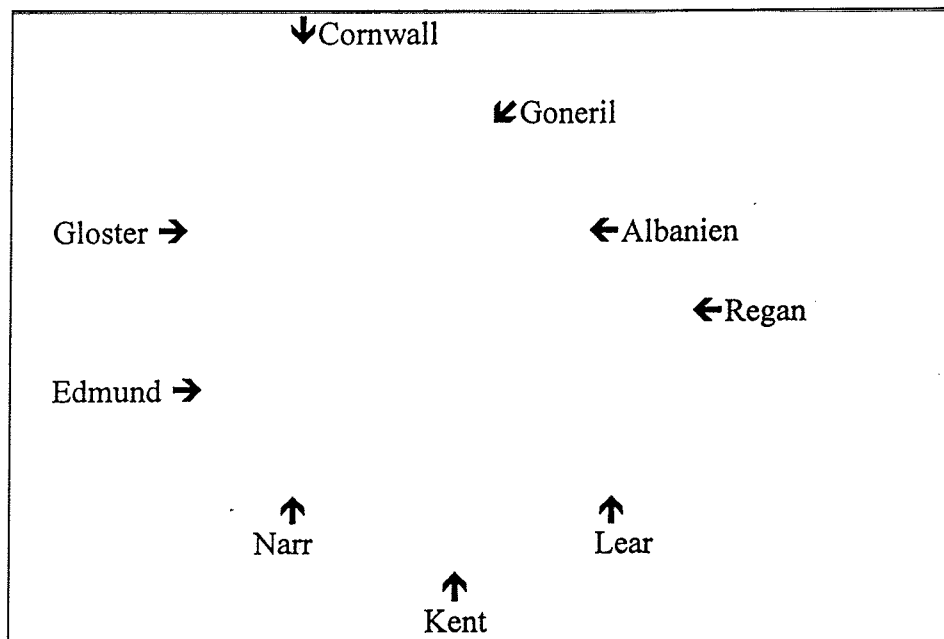
losigkeit war es kaum möglich, unkommentiert von Person zu Person zu wandern. Letztlich folgte daraus ein ständiger Fluß an individuellen Schilderungen, Kommentaren, Veränderungsvorstellungen, Umstellungen, Rückmeldungen und weiteren Wortmeldungen.

Den meisten Veränderungen unterlagen die vier engeren Verwandten, Lear und seine drei Töchter. In der ersten Position waren die drei Schwestern relativ weit von Lear entfernt. Cordelia stand fast zwischen ihren beiden Schwestern und ihrem Vater, was wahrscheinlich dem Zeitpunkt entsprach, bevor die Tragödie beginnt, jedoch nicht dem Stück selbst. Man erfährt ja, daß Cordelia seine Lieblingstochter ist, nichtsdestotrotz wird sie aufgrund ihrer Meinung, sie liebe ihren Vater, wie es sich gehöre und nicht mehr, aus dem Reich verbannt und enterbt. Stehen deshalb die beiden Schwestern Lear näher? Der König von Frankreich, Cordelias späterer Ehemann, tritt in Shakespeares Tragödie als Figur nur in der ersten Szene in Erscheinung, als er nach drei Wortmeldungen Cordelia nach Frankreich führt und selbst auf der Bühne nicht mehr erscheint. Aufgrund seiner Position als Ehemann und "Retter"(?) Cordelias wurde er ihr sympathischerweise zur Seite gesellt, was sich nicht unbedingt aus dem Verlaufe des Stückes ergibt. Hier haben wiederum Vorurteile und klischeehafte Vorstellungen über die Lektüre die Oberhand behalten. Ähnliche Probleme gab es mit der Figur des Haushofmeisters, der zu den Regan und Goneril in eine sehr enge Beziehung gestellt wurde, was zu interessanten Spekulationen Anlaß gab und auch für mich neue Aspekte im Stück sichtbar machte. Warum spielt eigentlich dieser Lakai tatsächlich eine so gewichtige Rolle? Lange wurde auch herumprobiert, wie Nähe und Feindlichkeit zwischen den drei Schwestern und ihrem Vater ausgedrückt und wie die anderen Figuren in dieses Verhältnis eingebaut werden könnten. Die Stellung des Narren zu Lear schien mir zutreffend gelöst worden zu sein, wurde auch gar nicht in Frage gestellt, allerdings ist hier der Narr näher bei Lear als dessen Lieblingstochter. Selbst Kent wurde näher als sie zum König gestellt, obwohl er durch den Narren etwas verdeckt war.

Während der gesamten Dauer der Untersuchung dieser speziellen Konstellation fanden neben der sogenannten Hauptdiskussion im Zentrum der Klasse und des Publikums auch kleinere Unterhaltungen im Kreis statt. Betonen möchte ich hier, daß auch diese Unterhaltungen sich in erster Linie um die Figuren im Zentrum drehten, und erst mit Fortdauer der Stunde langsam in persönliche Sphären abzurutschen begannen ("Wie lange noch?" - "Du stinkst.", etc.).

Nachdem die Zeit der beiden Unterrichtsstunden noch nicht um war, noch nicht alle Figuren besprochen worden waren und die erste Runde so gut geklappt hatte, entschied ich mich dafür, noch eine Figurenrekonstruktion durchzuführen. Im Mittelpunkt stand nun Edmund, der illegitime Sohn des Herzogs von Gloster, der Oberintrigant der Tragödie, der Bösewicht schlechthin. Die Wahl zu treffen, fiel mir nicht schwer. In der zweiten Schüler- und Schülerinnengruppe hatte sich wieder eine Mehrheit für Cordelia gefunden, die zweitstärkste Fraktion in dieser Gruppierung hatte sich für Edmund entschieden. Mario sollte aus der Sicht Edmunds sein Beziehungsgeflecht darstellen.

Bei Mario handelt es sich um einen Schüler mit großem Wissen und einer schnellen Kombinationsgabe, allerdings hält sich sein schulischer Eifer häufig in sehr engen Grenzen, was an diesem Beispiel dazu führte, daß große inhaltliche Fehler gemacht wurden. Zudem kam ihm Michaela 2 zu Hilfe, die zwar von der Methode der Rekonstruktion sehr angetan war, die letzten fünf Stunden allerdings gefehlt hatte, den Inhalt des Stückes praktisch nur aus der ersten Rekonstruktion kannte.



Dieses Verhalten verärgert normalerweise, in diesem Fall konnte ich ihnen und dem Rest der Klasse aber anschaulich vor Augen führen, welche Fehler gemacht worden waren und warum sie beide wenig bis gar nichts über König Lear und seine Gesellschaft wußten. Die Schüler und Schülerinnen stellten einmütig fest, daß die verwendeten Figuren fast gleichmäßig verteilt im Kreise standen, sich großteils alle sahen und betrachten konnten, so als würden sie gerade einen Kreistanz vorführen wollen. Einzig Kent steht etwas zurückversetzt Sein Blick auf Gloster und Edmund ist verdeckt. Cordelia fehlt, ebenso der legitime Sohn Glosters, Edgar. Schade finde ich in einem solchen Zusammenhang, daß die harsche Kritik letztlich von mir als Lehrperson formuliert werden muß, daß das hörbare Getuschel über Fehler auf Schüler- und Schülerinnenseite selten offen artikuliert wird. Gründe dafür sind mir natürlich zuhauf bekannt. Nicht akzeptieren kann ich dies mittlerweile in Situationen, wo von Notendruck keine Rede und Spur sein kann.

Eine Woche darauf verwendete ich eine Stunde, um ein Feedback von den Schülern/innen zu bekommen. Anfangs erklärte ich, daß sie jetzt die Möglichkeit hätten, ihre Vorbehalte und Kritik, aber nach Möglichkeit auch positive Aussagen zu äußern. Dann wartete ich ab. Sebastian meinte, ein Teil seiner Unsicherheit rühre daher, daß er in den Turnsaalstunden nicht wüßte, was auf ihn zukomme. Seine Vorbehalte kämen daher, daß etwas passieren könnte, das er sich nicht wünsche, daß er die Kontrolle verlieren könnte. Thomas fand das Anschreien "Eh ganz gut". Das war's dann auch schon. Weitere Antworten blieben aus.

Also stellte ich noch einmal kurz vor, welche Beweggründe mich zu diversen pädagogischen Entscheidungen geführt hätten, und bat um etwaige Verbesserungsvorschläge.

Sebastian wünschte sich genauere Erklärungen vor den einzelnen Übungen (welche ich immer gegeben hatte; aber der "Wappler" konnte ja nicht aufpassen, schluck). Nachdem sich außer Sebastian niemand mehr an einer Diskussion beteiligen wollte, begann ich die Kinder namentlich zu befragen - müder Tenor, "paßt eh alles".

Ich fragte nochmals eindeutiger, was sie sich unter dem Deutsch-Unterricht verstanden. Christian meinte noch lapidar, diese Stunden unterschieden sich insofern, als nichts geschrieben wurde, keine Grammatikübungen durchgeführt wurden und das Schwergewicht auf Gefühle und Kommunikation gelegt wurde. Christina fand es ungewohnt, anders in der Klasse zu sitzen, Anita, die große Schweigerin, schloß sich aufgeregt dieser Meinung an. Mario fand, diese Stunden würden nicht wirklich ernst genommen. Er meinte, wenn sich niemand zu einer Übung meldete, müßte der Lehrer (ich) wohl härter durchgreifen, Der Ruf nach dem 'starken Mann'? Ich versuche klarzustellen, der Charakter dieser Methode und ihre Wirksamkeit beruhten in erster Linie auf der Freiwilligkeit der 'Teilnehmer'. Es liege wohl im Sinne des Erfinders, niemanden in die Enge zu treiben und vor einer Klasse bloßzustellen. Insofern könne ich hier keine 'Strenge' an den Tag legen.

Petra entgegnete, sie mache, was man ihr aufträgt. Und schon waren wir weg vom eigentlichen Thema, mitten in einer Diskussion über das heutige Bild von Schule und deren Bedeutung. Die Schüler hätten in der Schule ja schließlich das zu tun, was ihnen die Lehrer anschafften. Würden sie keine Hausübungen machen, bekämen sie Schwierigkeiten (Christian). Sie stünden unter einem permanenten Notendruck. Die Lehrer hätten vergessen, wie schwer das Lernen sei, es wäre leicht, nur zu sagen, brauchst eh nur lernen.

Ich versuche wieder zum Deutschunterricht zurückzukehren und plädiere nochmals für die Rechtfertigung der 'Anschreien'-Übung. Viele Menschen könnten nicht aus sich herausgehen, könnten nur alles in sich hineinfressen. Hier würde trainiert, jemanden konkret zu konfrontieren. Sandra kontert, es hätte nichts gebracht. Barbara findet, es wäre gut, sich so abzureagieren. Roman schätzt diese Art zu lernen. Ich beschließe, es gut sein zu lassen. Eva, meine Kollegin, ersucht um die Mitarbeit von vier bis fünf Schülern und Schülerinnen, die sie anschließend einzeln befragen möchte.

4.6.1 Reflexion der Schüler/innen (Kurzinterviews):

Barbara: Eva befragte alle vier Schüler und Schülerinnen nach ihrer Definition von 'positivem Lernen'. Barbara schätzte die Stoffwiederholungen durch ihre Mutter zuhause und auch das Abprüfen während gemeinsamer Ausflüge und Wochenendfahrten. Von den vier Möglichkeiten (gehen, zeichnen, stellen, lesen), die Eva ihr zur Auswahl vorlegte, schätzte sie am meisten die Rekonstruktion, das 'Stellen'. Sie befand meinen Unterricht als locker, obwohl ihr das Lesen vor der Klasse nicht sehr behagt hatte, die für sie einschneidendste Änderung zu ihrer früheren Schule. Sie möge nicht lesen, widersprach sich dann selbst, eigentlich lese sie sehr viel zuhause.

Thomas: konnte sich jetzt das Stück viel besser vorstellen. Er gewann den Eindruck, jetzt müsse er das Buch nicht noch einmal lesen, weil ihm eigentlich alles klar wurde. Positiv erwähnte er, daß diese Art des Lernens angenehmer wäre, weil er das lieber machte und den Inhalt besser aufnehmen könnte. Allerdings bedauerte er fast das fehlende Erfolgsgefühl, das auf den Zwang, für einen Test zu lernen, entfällt. Nichtsdestotrotz ziehe er es vor, weiterhin so zu lernen, in anderen Gegenständen würde er erst zuhause verstehen, was sie in der Schule gemacht hätten.

Michaela 1: lernt eig. nur zuhause. Ihr positivstes Lernerlebnis war das Bestehen der Wiederholungsprüfung im letzten Jahr. Ich sollte schon so weitermachen, aber 'was soll's?'. Ungewöhnlich war für sie der Spaß während der Stunde, als Teil des Unterrichts (na, endlich!). Sie habe sich letztlich auch besser ausgekannt und hält die 'Hetz' auch für notwendig. Ähnliche Erfahrungen hätte sie auch in BWUP (Betriebswirtschaftliche Übungen und Präsentationstechnik) gemacht.

Roman: schätzte den Wechsel zwischen Grammatikübungen und darstellerischen Elementen. In der fraglichen Stunde hatte er deshalb nicht voll mitarbeiten können, weil er in der darauffolgenden Stunde eine Hausübungen abgeben hatte müssen, die ihm noch gefehlt habe. Ihm gefiele die Abwechslung, er habe den Eindruck, etwas Neues kennengelernt zu haben. Er schätzte es, ernst genommen zu werden und die Möglichkeit geboten zu bekommen, sich abzureagieren.

Diese Gespräche nahmen etwa 45 Minuten in Anspruch und wurden sehr interessiert geführt. Auf die Frage, warum sie im Unterricht sich nicht zu Wort gemeldet hätten, da sie jetzt sehr viel zu erzählen hatten, antworteten sie, ich wüßte das alles eh. Schmecks! Nix hab' i g'wußt. Sie waren alle regelrecht erstaunt darüber, daß man vielleicht hin und wieder auch einem Lehrer einmal sagen könnte, wie gut einem sein Unterricht gefallen habe (negative Kritik wird landläufig weitaus konkreter und häufiger formuliert).

5. Ein Ausblick

Mir war es in weiterer Folge wichtig, von nun an weniger Reflexionsphasen einzubauen und trotzdem kontinuierlich weiterzuarbeiten. Ich hatte einerseits das Gefühl, mit dieser Klasse weiterarbeiten zu können und ihrer Mitarbeit und Unterstützung sicher zu sein, andererseits wollten sie offensichtlich nicht so viel darüber reden. Offensichtlich kann ich mir ihres Einverständnisses sicher sein, ohne viel nachfragen zu müssen. Insoferne erfüllen Fragebögen in manchen Situationen nicht die beabsichtigte Wirkung, nämlich Aufklärung über eine herrschende Stimmungslage zu vermitteln, sondern sie verschleiern und verwässern diese.

Zwei Punkte reizten mich. Ich wollte mit dieser Klasse erreichen, daß die Entspannungsübungen im Turnsaal nicht mehr als exotisch betrachtet wurden, sondern als Selbstverständlichkeit und persönlicher Gewinn, was mir in der Folge aus meiner Sicht nach wie vor nicht gelungen ist. Parallel dazu wollte ich mich vermehrt der Körpersprache nähern und der Stimmbildung.

Die oben beschriebenen Unterrichtseinheit fanden im März 1995 statt. Seitdem habe ich zwei für mich wichtige Schritte vollzogen. Zum einen habe ich in Gruppen Dialoge aus "König Lear" und später aus "Was ihr wollt" besprechen und durchspielen lassen (mit dem Hauptaugenmerk auf Körpersprache und Stimmgebung). Diese Dialoge umfaßten in der Regel nie mehr als vier bis fünf Textzeilen. So konnten auch Veränderungen durchgespielt werden. Aggressive Dialoge fanden weniger Widerstand als Gespräche zwischen Verliebten (no, na!).

Zum zweiten fiel es mir mit dieser Klasse leichter als mit der 2. a kontinuierlich im Turnsaal zu bleiben. Selbst die dem Karate verwandte Übung (das gegenseitige Wegdrücken mit Faust, Bauch- und Stimmeinsatz) gelang mir besser. Allerdings habe ich sie anders aufgebaut und selber bereits weniger Scheu davor gezeigt. In einer ersten Sequenz ließ ich die Klasse (in einer Reihe aufgestellt) den Faustschlag auf eine gegenüberstehende Person drillmäßig üben und den zehnten Stoß von einem lauten Schrei begleiten. Dabei achtete ich sehr darauf, daß Schrei und Stoß

synchron ausgeführt wurden. Da sich bei dieser Übung die Mädchen sehr zurückhielten, wiederholte ich mit ihnen allein diese Übung so lange, bis auch von dieser Seite her laute Schreie erklangen. Dann erst führten die Kinder die Partnerübungen durch (mit ungleich besserem Erfolg als in der 2.a übrigens).

Hinweisen sollte ich abschließend auf eine durchgeführte "Vorführstunde" für die TeilnehmerInnen meiner Regionalgruppe, wobei für mich das wichtigste Ergebnis die Kritik an meiner sog. "energetischen Mittellage" war. Die Schüler/innen taten sich mit meiner scheinbaren Unbeteiligt-heit schwer. Sie wußten aufgrund meines Verhaltens eigentlich nie, wie sie meine Meinung und Reaktion einzuschätzen hätten. Positives und negatives Feedback würden in ein und derselben Tonlage vermittelt, Zustimmung meinerseits vielleicht sogar zurückhaltender als Ablehnung. Seither kontrolliere ich mein diesbezügliches Verhalten.

Natürlich war es aufgrund der beschriebenen Erfahrungen spannend, wie es mit dieser Klasse im folgenden Schuljahr (1995/96) weiterginge. Der Herbst begann relativ vielversprechend. Bereits während der Lektüre von Bertolt Brechts 'Dreigroschenoper' versuchte ich gemeinsam mit der Klasse einzelne Songs zu singen (für Nichteingeweihte: An Handelsakademien und Handelsschulen werden die Gegenstände Musikerziehung bzw. Bildnerische Erziehung überhaupt nicht angeboten. Das diesbezügliche Bildungsangebot wird fallweise interessierten Sprach- bzw. Religionslehrern/innen überlassen). Singen mit einer Klasse war für mich nichts grundsätzlich Neues. Mehrere Versuche hatten in früheren Jahren stattgefunden, die allerdings mehr ein Gaudium als Teil des Unterrichts darstellten. Dieses Jahr klappte es. Voraussetzung dafür wieder einmal: Größere Sicherheit meinerseits, höhere diesbezügliche didaktische Kompetenz (meine Schritte dahin: irische Lieder während eines Nordirland-Projekts in einer Englisch-Klasse, dabei Hilfestellung durch den irischen Austauschassistenten; von meiner damaligen Klasse gepushtes Vorsingen, Hilfestellung durch den Religionslehrer Paul Kletzl - Danke!! - Maturafeier 1995 - Lehrer/innen nehmen musikalisch von einer/meiner Klasse Abschied; Inhouse-Seminar 'Eargames' - Leitung Mario Bottazzi). Dann haben sich zusätzliche Aktivitäten mit dieser Klasse ziemlich bald erschöpft, wegen zunehmender Probleme innerhalb dieser Klasse (Cliquenbildung, Leistungsabfall, fast 40% der Schüler/innen werden nicht aufsteigen). Interventionen von Lehrer/innen und Eltern wurden ständig mißverstanden, falsch interpretiert und eigentlich als ungehörige Einmischung empfunden und damit abgelehnt.

Mein Hauptinteresse galt bald meiner "neuen" ersten Handelsakademie-Klasse, die sich durch ihr auffallend ausgeprägtes soziales Verhalten auszeichnet. Schließlich hatte ich an und in dieser Klasse, wie bereits hier ausgeführt, mehr Spaß und Gewinn. Nicht zuletzt zog sich unser gemeinsames abschließendes PFL-Projekt in dieser Klasse fast über drei Monate hin.

Was bleibt, ist letztlich eine größere Sicherheit meinerseits in Klassen, ich traue mir und den Schülern/innen wieder ein Stück mehr zu. Ich nehme mich als Person deutlicher wahr und auch wichtiger, ich bin wieder auf das neue Schuljahr gespannt und freue mich wieder einmal auf neue Entwicklungen, über die ich dann nicht schriftlich Rechenschaft ablegen muß!

P.S.: Wo sind die Photos, wo das verwendete Material? Wenigstens die Plakate der Schüler hätten skizziert gehört. Lieber Leser! Liebe Leserin! Leider bin ich persönlich nicht in der Lage, während meines Unterrichts bereits dokumentarisch zu arbeiten. Es widerstrebt mir zutiefst, gleichzeitig zu unterrichten, die Schüler und Schülerinnen zu animieren, sich doch zu engagieren, und dann, mit Photoapparat und Videokamera bewaffnet, das Klassenzimmer unsicher zu machen. Deshalb - keine Bildchen, nur Illustrationen.

P.P.S.: Selbst aus den versprochenen Illustrationen wurde schließlich nichts - Disketten wie sie für gewöhnlich zur Informationsübermittlung verwendet werden haben eine zu geringe Speicherkapazität, habe ich mir während des Bildchen Scannens in meiner Schule sagen lassen dürfen. Für manche Zeichnungen und illustrierende Photos hätte ich allein zehn Disketten benötigt. Bemühen Sie demnach bitte Ihre eigene Phantasie.

Mag. Wolfgang Suschnig
BHAK
Polgartstraße 24
1220 Wien

6. Anhang

6.1. Die acht Schätze

Hier ließ sich kein Literaturverweis finden. Norbert Pawek, von dem ich diese Übungen kennenlernte, verfügte selbst nur über photokopiertes Material, dessen Ursprung er nicht mehr kannte. Sie stammten von einem chinesischen Meister. Da diese Übungen jederzeit im Unterricht verwendet werden können, gebe ich sie hier anhand der Kopien größtenteils wortwörtlich wieder:

Die acht Schätze sind eine weitverbreitete alte chinesische Gesundheitsgymnastik. Aus schriftlichen Aufzeichnungen geht hervor, daß sie schon eine mehr als 800jährige Geschichte haben.

Die acht Schätze, Taiji quan und der Fünf-Tiere-Stil, alle diese Übungen sind genau genommen eine Art von Qi gong, nämlich aus Ruhe und Bewegung kombinierte meditative Konzentrations- und Atemübungen, die das ungehinderte Fließen des Qi(=Lebensenergie) im Körper fördern bzw. im Falle einer Blockierung wieder ermöglichen sollen. Außer der Übung der Bewegungen ist dabei wichtig, möglichst ruhig und entspannt zu sein und sich zu sammeln, indem man sein Denken auf das Dan tian lenkt, einen bestimmten Punkt außerhalb des Nabels. Nach längerem Üben kann man damit die gleichen Wirkungen erzielen wie durch das eigentliche Qi gong.

(...)

Die meisten der aus alter Zeit überlieferten chinesischen Gesundheitsübungen haben eine ganz bestimmte Heilwirkung. Eine bestimmte Bewegung kann eine positive Wirkung auf bestimmte Organe haben oder bestimmten Krankheiten der inneren Organe bzw. der Meridiane vorbeugen. Das gilt auch für das Üben der acht Schätze.

Jede einzelne dieser acht Übungen hat ihre spezielle Wirkung:

1. Übung:

Durch das Stützen des Himmels mit beiden Händen den dreifachen Erwärmer (=einer der 14 Meridiane) harmonisieren

Das ist eine Streckübung für den Rumpf und die Gliedmaßen. Sie erinnert an das Strecken und Sich-Räkeln nach dem Aufstehen, oder wenn man müde ist. Diese Bewegung beeinflusst den Brustkorb, den Bauch und den Blutkreislauf. Sie fördert die Vergrößerung des Brustkorbs, die Vertiefung der Atmung und dadurch eine vermehrte Sauerstoffaufnahme. Sie hat eine gute Wirkung bei Erschöpfungszuständen.

(...)

Übungsteil:

1. Übung:

Durch das Stützen des Himmels den dreifachen Erwärmer harmonisieren

Ausgangsstellung:

- Habt-Acht-Haltung, d.h. Fersen zusammen, Zehen leicht nach außen, Augen schauen gerade nach vorne
- die Zungenspitze berührt leicht den Gaumen
- durch die Nase atmen
- den ganzen Körper locker lassen, entspannen
- beide Arme locker hängen lassen
- die Finger sind gestreckt
- natürliche aufrechte Körperhaltung
- die Zehen krallen sich leicht am Boden fest
- die Fußmitte ist hohl
(Im vorderen Teil der Fußsohle gibt es einen Akupunkturpunkt/Niere 1, Yong quan. Wenn man alle fünf Zehen krümmt, entsteht im vorderen Teil der Fußsohle eine Einkerbung, genau, dort befindet sich der Punkt Niere 1. Beim Üben soll man diesen Punkt ganz leicht vom Boden abheben.)
In dieser Ausgangsstellung bleibt man einige Minuten, gleichzeitig seine Gedanken im Dan tian sammeln, d.h. seine Aufmerksamkeit auf den Akupunkturpunkt KG 6 (Qi hai) im Unterbauch konzentrieren.
- Warten, bis der ganze Körper ruhig und entspannt ist
- nachdem auch die Atmung ruhig geworden ist, mit dem Üben beginnen.

Bewegungsablauf:

- 1) Beide Arme gleichzeitig langsam seitlich hochheben bis über den Kopf,
die Finger der beiden Hände ineinander verschränken
die Handflächen nach oben drehen
die Handflächen zeigen nach oben und werden noch weiter nach oben gestreckt, so als ob man damit den Himmel stützen wollte
gleichzeitig beide Fersen vom Boden abheben.
- 2) Beide Arme in die Ausgangsstellung zurückführen
gleichzeitig die Fersen wieder auf den Boden aufsetzen.

Diesen Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Während des Streckens mit den nach oben zeigenden Handflächen - tief einatmen.
- Beim Zurückkehren in die Ausgangsstellung - tief ausatmen.

2. Übung:

Den Bogen spannen nach rechts und links wie beim Adlerschießen

Ausgangsstellung:

s. Übung 1

Bewegungsablauf:

- 1) Mit dem linken Bein einen Schritt nach links zur Seite machen
beide Beine beugen wie in einer Reithaltung
beide Arme vor der Brust kreuzen
der rechte Arm ist außen, der linke innen
die Augen schauen auf die linke Hand
dann mit der linken Hand eine Faust machen

den Zeigefinger gerade nach oben ausstrecken
den Daumen ebenfalls ausstrecken
dann den linken Arm nach links ausstrecken
den Kopf nach links mitdrehen
die Augen schauen auf den Zeigefinger der linken Hand
gleichzeitig mit der rechten Hand eine Faust machen
mit dem abgewinkelten rechten Arm waagrecht nach rechts ziehen, so als ob man einen Bogen zum Schießen spannen würde

- 2) Wieder die Ausgangsstellung einnehmen.
- 3) Mit dem rechten Bein einen Schritt nach rechts zur Seite machen.
beide Beine beugen wie in Reithaltung
die übrigen Bewegungen wie unter 1), nur seitenverkehrt.
- 4) Wieder in die Ausgangsstellung zurückkehren.

Diesen Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Während man den einen Arm ausstreckt und mit dem anderen den Bogen spannt - einatmen
- bei der Rückkehr in die Ausgangsstellung - ausatmen.

3. Übung:

Milz und Magen kräftigen durch das Heben eines Armes

Ausgangsstellung:

- Entweder wie in Übung 1) oder
- die Füße in Schulterbreite parallel nebeneinander stellen
- beide Arme locker seitlich hängen lassen.

Bewegungsablauf:

- 1) Die rechte Hand mit der Handfläche nach außen hochheben und nach oben strecken
die fünf Finger sind gestreckt und beisammen
die Handfläche zeigt nach oben
die Fingerspitzen zeigen nach links
gleichzeitig drückt die linke Hand nach unten
die Handfläche zeigt nach unten
die Fingerspitzen zeigen nach vorne
- 2) In die Ausgangsstellung zurückkehren
- 3) Die linke Hand mit der Handfläche nach außen hochheben und nach oben strecken
die fünf Finger sind gestreckt und beisammen
die Handfläche zeigt nach oben
die Fingerspitzen zeigen nach rechts
gleichzeitig drückt die rechte Hand nach unten
die Fingerspitzen zeigen nach vorne
- 4) In die Ausgangsstellung zurückkehren.

Diesen Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Beim Strecken der einen Hand nach oben und Drücken der anderen nach unten - einatmen
- bei der Rückkehr in die Ausgangsstellung - ausatmen.

4. Übung:

Die fünf Organe sind überanstrengt, die Gesundheit durch die sieben Gemütsbewegungen beeinträchtigt, einfach nach hinten schauen

Ausgangsstellung:

s. Übung 1), nur beide Handflächen fest an die Oberschenkel drücken.

Bewegungsablauf:

- 1) Den Kopf langsam nach links drehen
die Augen blicken nach hinten
 - 2) In die Ausgangsstellung zurückkehren
 - 3) Den Kopf langsam nach rechts drehen
die Augen blicken nach hinten.
 - 4) In die Ausgangsstellung zurückkehren.
- Diesen Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Beim Zurückschauen - einatmen
- bei der Rückkehr in die Ausgangsstellung - ausatmen.

5. Übung (Übung gegen Nervosität):

Mit Kopf und Gesäß wackeln und "das Herzfeuer vertreiben"

Ausgangsstellung:

- Die Beine auseinander, Abstand ca. drei Fußlängen
- Knie sind gebeugt in Reithaltung
- beide Hände in der Beuge zwischen Rumpf und Oberschenkel aufstützen

Bewegungsablauf:

- 1) Das linke Bein durchstrecken
gleichzeitig Gesäß und Hüften nach rechts verschieben
ebenfalls gleichzeitig den Oberkörper nach vorne beugen und mit dem Kopf von unten nach oben eine halbkreisförmige Bewegung nach links vorne ausführen (etwa wie beim „Köpfeln,,)
 - 2) In die Ausgangsstellung zurückkehren
 - 3) Den Oberkörper mit dem Kopf nach vorne beugen
den Kopf soweit wie möglich strecken und halbkreisförmig nach rechts vorne führen
gleichzeitig das Gesäß nach links drehen
das rechte Bein entsprechend strecken, um die Dreh- und Streckbewegungen zu unterstützen.
 - 4) In die Ausgangsstellung zurückkehren.
- Diesen Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Beim Strecken des Kopfes nach links bzw. rechts - einatmen
- bei der Rückkehr in die Ausgangsstellung - ausatmen.

Die beiden Hände werden auf die Oberschenkel gelegt, sodaß sie sich mit dem Körper mitbewegen können.

6. Übung:

Mit beiden Händen die Füße fassen, die Nieren und das Kreuz stärken

Ausgangsstellung:

s. Übung 1)

Bewegungsablauf:

- 1) Den Oberkörper langsam ganz tief nach vorne beugen

die Knie bleiben gestreckt

gleichzeitig die Arme hinunterhängen lassen und mit den Händen die Zehenspitzen fassen (wem das nicht gelingt, der kann auch nur mit den Fingerspitzen die Unterschenkel berühren, soweit unten es eben möglich ist)

den Kopf ein wenig hochheben

2) In die Ausgangsstellung zurückkehren.

3) Beide Hände mit dem Handrücken hinten in Nierenhöhe neben die Wirbelsäule legen dann den Oberkörper langsam nach hinten strecken.

4) In die Ausgangsstellung zurückkehren.

Den Bewegungsablauf öfter wiederholen.

Atmung:

Bei dieser Übung am besten natürlich atmen!

7. Übung:

Die Faust ballen, wütend blicken, seine Kraft vermehren

Ausgangsstellung:

- Beide Beine auseinander
- Knie beugen, Reiterstellung einnehmen
- beide Hände zu Fäusten ballen und
- mit der Innenseite nach oben in Hüfthöhe halten.

Bewegungsablauf:

1) Mit der rechten Faust langsam nach vorne stoßen, bis der rechte Arm gestreckt ist die Faustinnenseite zeigt jetzt nach unten

die Augen aufreißen

mit einem "Tigerblick" nach vorne schauen.

2) In die Ausgangsstellung zurückkehren.

3) Mit der linken Faust langsam nach vorne stoßen, bis der linke Arm gestreckt ist weiter wie unter 1)

4) In die Ausgangsstellung zurückkehren.

Den Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Beim Vorstrecken der Faust - ausatmen
- beim Zurücknehmen - einatmen.

8. Übung:

Die Fersen vom Boden abheben, alle Krankheiten vertreiben

Ausgangsstellung:

- s. Übung 1, jedoch liegen beide Handflächen seitlich an den Oberschenkeln an
- die Knie sind gestreckt.

Bewegungsablauf:

1) Beide Fersen ca. 5cm vom Boden abheben gleichzeitig den Kopf nach oben strecken.

2) Beide Fersen wieder aufstellen wie in Ausgangsstellung.

Den Bewegungsablauf mehrmals wiederholen.

Atmung:

- Beim Abheben der Fersen - einatmen
- beim Aufsetzen - ausatmen.

Kommentierte Bibliographie

Die angeführten Bücher und Zeitschriften habe ich entweder bereits im Unterricht verwendet oder sie mit Bezug auf die verwendeten Methoden angeschafft, fallweise auch gelesen, manche von ihnen warten geduldig darauf, durchgearbeitet und ausgelotet zu werden.

Bosselmann, Rainer/Lüffe-Leonhardt, Eva/Gellert, Manfred (Hrsg.): Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker. Meezen 1993.

Ein sehr aufwendig gestaltetes Buch. Schön zu lesen, allerdings etwas kostspielig, nur zum "Hineinriechen" wohl etwas zu teuer. Es handelt sich um einen Sammelband, der die vielfältigen Anwendungen des Psychodramas von der Erwachsenenbildung bis zur Therapie vorstellt. Manche dieser Übungen kann man im Unterricht einsetzen. Diese sollten allerdings nach persönlichem Geschmack und pädagogische Notwendigkeit ausgewählt werden. Eine systematische Einführung in das Psychodrama liegt hier nicht vor, der Band war auch keineswegs als eine solche gedacht.

Broich, Josef: Rollenspiele mit Erwachsenen. 4. überarb. Aufl., Köln 1992. Erwachsenwerden. Szenen und Spiele für die Gruppenarbeit. Gelnhausen, Berlin 1983.

Körper- und Bewegungsspiele. Über 100 neue Gruppenspiele. Köln 1991

Vor allem das letzte dieser drei Bücher ist sehr einfach einzusetzen. Gruppengröße und Spielanlaß werden konkret angegeben. Auch der Spielverlauf wird für Ungeübte, wie für mich, so dargelegt, daß er schon im voraus gut vorstellbar erscheint. Die Spielbeschreibungen hier überschreiten selten die Länge einer Seite. Die beiden früheren Bände beinhalten ausführlichere theoretische Überlegungen zu den einzelnen Spielen. In Oberstufenklasse können die Rollenspiele mit Erwachsenen ohne größere Schwierigkeiten durchgeführt werden. Hier allerdings erscheint mir eine genauere Vorbereitung von seiten des Lehrers angebracht.

Freudenreich, Dorothea/Sperth, Fritz: Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht. Sekundarstufe 1.

(Harrt noch der Lektüre und Anwendung)

Ingendahl, Werner: Szenische Spiele im Deutschunterricht. Düsseldorf 1981.

(Schmückt noch ungenützt meine Bibliothek)

ide - Informationen zur Deutschdidaktik. 19.Jg., Heft 1/1995.

Thema: Szenisches Lernen.

(Noch zu neu, um verwendet worden zu sein)

Johnstone, Keith: Improvisation und Theater. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. Berlin 1993.

Keith Johnstone schreibt über seine Erfahrungen als Schauspiellehrer und Regisseur. Ein sehr spannend geschriebenes Buch, in dem er über seine Erfahrungen auf dem Theater berichtet. Ein Teil der besprochenen Sequenzen könnte auch im Unterricht verwendet werden. Die Konsequenzen seines Handels beschreibt Johnstone recht genau. Von manchen der besprochenen Übungen wird man als Deutschlehrer also wohlweislich Abstand nehmen.

Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. 2. Aufl., Elzthal-Dallau 1995.

Ich wurde auf dieses Buch durch eine Rezension im weiter unten angeführten "Pädagogik" aufmerksam, die nicht zufällig im Heft 11/1995 erschienen war. Grund dafür, nach Meinung des Rezensenten, war der außergewöhnliche Versuch Kösel's, alle derzeit bekannten neuen Lehr- und Lernmethoden systematisch zusammenfassen zu wollen. Grundthese Kösel's ist die Auffassung, in unserer heutigen Welt könne es keine einheitliche Lehr- und Lernkultur geben, Didaktik müsse demzufolge subjektiv sein, Didaktik könne nur mehr Anreize für die subjektiv Lernenden vorgeben. Die Verarbeitung des "Gelehrten" erfolge schließlich in Selbstorganisation. Ich persönlich verwende das Buch gerne zum Schmökern und Nachdenken in stressfreien Schulzeiten, zur systematischen Durcharbeitung hat mir bisher der Ansporn gefehlt. Trotz des relativ hohen Preises hat sich m. E. seine Anschaffung gelohnt.

Pädagogik. 47. Jg., Heft 11/1995. Thema: Lebendig lehren und lernen.

Diese Ausgabe vermittelt einen komprimierten Überblick über die derzeit gängigen alternativen Unterrichtsmethoden, die Richtungen der integrativ-humanistischen Pädagogik, der TZI, NLP, des Psychodramas und der Edu-Kinestetik.

Rabenstein, Reinhold: Lernen kann auch Spaß machen! Einstieg, Aktivierung, Reflexion: Themen bearbeiten in Gruppen. Münster 1986.

Wie bereits im Untertitel angedeutet, bietet dieses Buch Anregungen für den Jahresbeginn, nach Klassenzusammenlegungen, zur Aktivierung von Klassen in Müdigkeits- und Erschöpfungsphasen. Diese Methoden beschränken sich gottseidank nicht auf verbale Aktivitäten, sondern verlangen großteils auch körperliche Aktivitäten. Diese sind genau beschrieben, geben Ziele, Material und etwaigen Verlauf an. Beobachtungsschwerpunkte werden beschrieben, auf mögliche Gefahren wird verständnisvoll hingewiesen.

Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 1994.

(Allein der Titel klang so vielversprechend, daß sich dieses Buch schnell seinen Weg ins Bücherregal fand, zum Lesen selbst fand sich bis dato noch keine Zeit.)

Tänze und Spiele für die Gruppe. 12 Gruppentänze mit Tanzbeschreibungen von Bernhard Weiser. Linz 1993.

Erhältlich ist diese CD bei der AGB (Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung). Ich verfiel vor einigen Monaten auf die mir bis dahin eher suspekte Methode von Gruppentänzen, weil sich bei dieser Bewegungsform die Schüler/innen sicherer und geborgener fühlen als beim individuellen freien Bewegen im Raum. Hier gibt man ihnen ein genaues Regelwerk vor, wie sie sich zu bewegen haben, etwas woran auch sie sich klammern können. Gleichzeitig fällt es ihnen in diesem Kontext leichter sich zu berühren. Manche Gruppentänze verlangen dies geradezu immanent. M.E. reichen die Tanzbeschreibungen im Beiheft vollkommen, um die Tänze zu lernen und schließlich auch an die Schüler/innen weiterzugeben. Das Beiheft ist nicht unbedingt anschaffenswert.⁹ Ich fand einen Teil der Tänze angenehm im Unterricht einsetzbar, in Situationen, wo es mir in erster Linie um soziales Lernen ging, um den Zusammenhalt einer

⁹ Die zusätzlichen Anleitungen für Bewegungsspiele finden sich wiederum als erstes Kapitel des Buches: "Bewegung für die Gruppe" von Gusti Reichel, Reinhold Rabenstein und Michael Thanhoffer.

Klasse. Selbst fünfzehnjährige Burschen, denen man bekanntlich diese Qualitäten abspricht, waren nicht ungeneigt, aktiv an dieser Tanzerei teilzunehmen und hatten gegebenenfalls auch ihren Spaß.

Thanhoffer, Michael/Reichel René/Rabenstein, Reinhold: Kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Ein Handbuch mit Gedanken und Methoden. Münster 1992. Eine wahre Fundgrube, zum Schmökern und Ausprobieren. Die Überlegungen und Anregungen der Autoren beziehen sich sowohl auf die pädagogischen Aktivitäten im Klassenzimmer, als auch auf die Elternarbeit, sie behandeln scheinbar so konträre Anlässe wie die Organisation von Festen und die Arbeit mit Kollegen im Konferenzzimmer. Sie behandeln sowohl die Identität der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen. Als Autoren zeichnet eine große Anzahl von Lehrern/innen verantwortlich, nicht nur die drei namentlich genannten.

Vopel, Klaus W.: Interaktionsspiele für Jugendliche. Hamburg 1981.

Soweit ich in Erfahrung bringen konnte, handelt es sich beim vorliegenden sechsbändigen Werk(!) um einen sog. Klassiker der Interaktionsspiele. Ich selbst verwendete bislang nur die ersten vier Bände, die beiden anderen sollen laut Auskunft eines meiner Kollegen qualitativ deutlich abfallen. Die Spiele sind jeweils nach Schwerpunkten geordnet (Werte, Ziele und Interessen/ Schule und Lernen/ Arbeit und Freizeit/Identität/Fähigkeiten und Stärken/Körper/etc.), werden genau beschrieben nach Zielen, Teilnehmeranzahl, Zeit, Material. Die Spielanleitungen werden detailliert vorgegeben. Auswertungskriterien und zusätzliche Anmerkungen ergänzen die Beschreibungen. Jeder Band bietet durchschnittlich 60 Spielevorschlüsse.