

Otmar Gassner

Möglichkeiten und Grenzen neuen Lehrens und Lernens

Erfahrungen aus der AHS

Beiträge zur Schulentwicklung, Nr. 14

IFF: Klagenfurt 1994

Redaktion und Layout:

Erwin Rauscher

Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

In dieser Reihe veröffentlicht die Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Beiträge zur Schulentwicklung, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

Exemplare können gegen Ersatz der Kopier- und Portokosten bei folgender Adresse angefordert werden:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen
Reihe "Schulentwicklung"
Sterneckstraße 15
A 9020 Klagenfurt

Otmar GASSNER

Möglichkeiten und Grenzen neuen Lehrens und Lernens

Erfahrungen aus der AHS

Inhaltsverzeichnis

1	Ganzheitlich-kreative Erziehung	1
2	Gewandeltes Selbstverständnis des Lehrers	2
3	Neue Lernformen	4
3.1	Was bleibt vom Gelernten im Gedächtnis?	4
3.2	Fächerübergreifendes Lernen und Projektlernen	5
3.3	Körperarbeit	6
3.3.1	Wahrnehmung	6
3.3.2	Aktivierung durch Körperübungen	7
3.3.3	Entspannung	8
3.3.4	Textinterpretation	8
3.4	Rollenspiel	8
3.5	Kreativitätsförderung	9
3.5.1	"Experimentierendes Erzählen"	9
3.5.2	Phantasiereisen	10
3.5.3	Clustering	12
3.5.4	Mindmapping	13
3.5.5	Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht	15
3.5.6	Die Verbindung visueller und auditiver Komponenten	16
3.6	Effizienzsteigernde Techniken	16
3.6.1	Multisensorisches Unterrichten	16
3.6.2	Kognitive und affektive Ziele verbinden	17
3.6.3	Techniken des Wiederholens	17
3.6.4	Anregungen aus dem NLP	17
4	Systemgrenzen	19
5	Abschließende Thesen	21
	Abbildungsnachweise	21
	Anmerkungen	22
	Kontaktadresse	23

Otmar GASSNER

Möglichkeiten und Grenzen neuen Lehrens und Lernens Erfahrungen aus der AHS

Keiner kennt den Zweck des Lebens, und Erziehung, wie sie von einer Generation der nächsten zuteil wird, setzt nur die Denkgewohnheiten der vorhergehenden Generation fort.

(Moshé FELDENKRAIS)¹

*Wer will
daß die Welt
so bleibt
wie sie ist
der will nicht
daß sie bleibt*

(Erich FRIED)²

1 Ganzheitlich-kreative Erziehung

Obwohl wir als Lehrerinnen und Lehrer (im folgenden kurz: Lehrer) den gesetzlichen Auftrag hätten, ganzheitlich zu unterrichten³, geht es in vielen Unterrichtsstunden um rein kognitives Wissen und um Detailkenntnisse in einem Spezialgebiet, die meist ebenso schnell vergessen werden wie sie gelernt worden sind. Lehrpläne enthalten oft eine Liste kognitiver Ziele, von denen arbeitsame Lehrer möglichst viele umsetzen wollen.

Die Art, wie wir prüfen (müssen), sagt Wesentliches aus über die Art, wie wir unterrichten und erziehen. Die leicht abprüfbaren Elemente liegen auf der kognitiven Ebene, ein Reproduktionsergebnis ist am einfachsten zu beurteilen. Allerdings stellt sich die Frage, ob wir damit unserem Erziehungsauftrag entsprechen.

Für mein pädagogisches Tun und Selbstverständnis ist daher der Grundsatzlerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen aus dem Jahr 1990⁴ ein höchst bedeutungsvolles Dokument. Dieser Erlaß enthebt mich des Rechtfertigungszwangs gegenüber rein sachorientierten pressure groups im Konferenzzimmer, im Gegenteil: Durch diesen Erlaß kommen alle, die ganzheitlich-kreative Erziehung nicht ernst nehmen, unter Druck. So heißt es dort als Zielsetzung:

*Die Förderung von **Kreativität, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit** ist ein wesentlicher Bildungsauftrag der heutigen Schule. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur **Entwicklung und Anwendung eigenständiger Problemlösungs-Strategien** hingeführt werden, die auf den jeweiligen eigenen Vorerfahrungen und den im Unterricht erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beruhen. **Spielerisches und schöpferisches Handeln** haben dabei ebenso zentrale Bedeutung für Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wie die **Dimensionen des sinnlichen, affektiven und sozialen Erfahrens**.⁵*

Es kann heute nicht mehr um das Speichern und Abfragen reiner Sachinformation gehen (z.B. Biographien von Autoren, Werkverzeichnisse ungelesener Bücher etc.); vielmehr müssen wir mit unseren Schülerinnen und Schülern (im folgenden: Schülern) Problemlösungs-Strategien entwickeln, wir müssen sie in die Lage versetzen, mit verfügbaren Daten kreativ umzugehen und zu neuen Ergebnissen, aber auch zu neuen Fragestellungen zu kommen.

Während herkömmliches pädagogisches Denken vorwiegend produktorientiert ist, wird hier der notwendige Schritt zum prozeßorientierten Arbeiten als einem wichtigen Gegenpol vollzogen. Dementsprechend verändert ist auch der Leistungsbegriff,

der auch soziale Komponenten und individuelle Möglichkeiten sowie Entdeckungsstra-

tegien, Neugier- und Probierverhalten usw. berücksichtigt. Diese Leistungen sollen über rein reproduzierende Wissensaneignung und deren Kontrolle wesentlich hinausreichen und sind bei der Leistungsbeurteilung entsprechend zu berücksichtigen.⁶

Es wird weiters darauf verwiesen, daß "schöpferische Erfahrungen [...] in allen Fächern möglich sein" sollen, und als Aktivitäten werden aufgezählt: "Ausstellungsgestaltung, Musik, Tanz, Bewegung, Aktion, Rollenspiel, Medienarbeit, praktisch-handwerkliches Tun, bildnerische Gestaltung"⁷. Weiters wird spielerischen Elementen im Lernprozeß ein großes Gewicht eingeräumt.

Dieser Erlaß versteht sich nicht als Zustandsbeschreibung,

*sondern vielmehr als Angebot zur Orientierung und möglichen Umsetzung [...], um den Prozeß einer ständigen Schulentwicklung - getragen von der Praxis in den Schulen - immer wieder und in allen Schularten initiieren zu helfen.*⁸

Wir sind also aufgefordert, an der Basis, an unserem jeweiligen Schulstandort, auch im Rahmen der Möglichkeiten der Schulautonomie Akzente in diese Richtung setzen.

2 Gewandeltes Selbstverständnis des Lehrers

Viele von uns Lehrern haben es als ihre wichtigste Aufgabe angesehen, Erkenntnisse und Wissen zu vermitteln, und manche tun dies noch heute in ausschließlicher Form. Sie treffen die Entscheidung über die Lehrinhalte und über die beste Lernmethode, im schlimmsten Fall überlassen sie alle diese Entscheidungen den Schulbuchautoren.

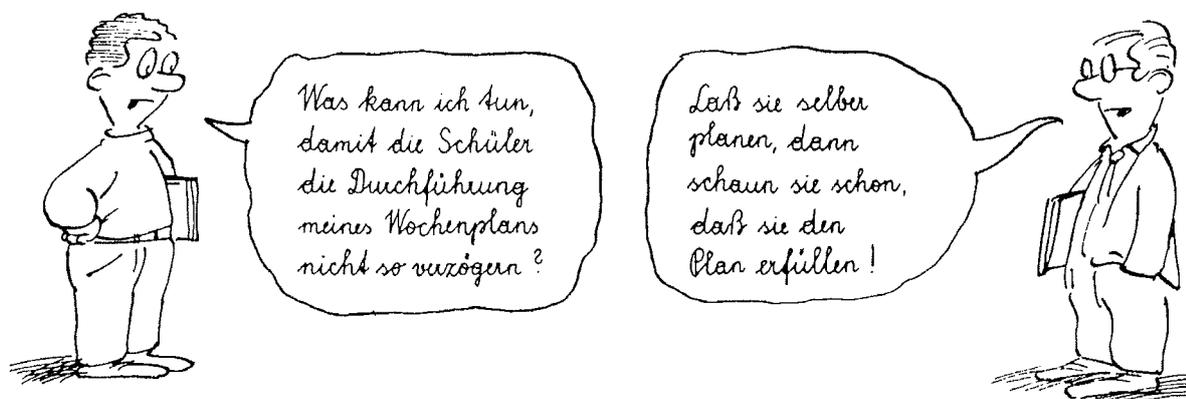


Abbildung 1

- Um wieviel besser muß aber Lernen funktionieren, wenn die Lernenden mitentscheiden, was sie lernen und wie sie dies tun?
- Um wieviel befriedigender ist das Entdecken unbekannter Dinge im Vergleich zu reproduktivem Hersagen von Inhalten, die ohne Bedeutung geblieben sind?

Deshalb ist unsere Aufgabe als Lehrer doch wesentlich eine des Moderators: Wir müssen ein positives Klima schaffen, Entscheidungskompetenzen abgeben, Wahlmöglichkeiten eröffnen, Hilfsmittel zur Verfügung stellen: kurz, wir müssen den Unterricht offen gestalten.

Am wichtigsten aber (und hier geht die Funktion des Moderators über in die unvergleichlich bedeutungsvollere des aktiven Gestalters) ist es, Lernen und überhaupt die Zeit in der Schule für Schüler und Lehrer gleichermaßen mit einem klaren Sinn aufzuladen und mit einem erkennbaren Ziel auszustatten. Nur eine sinnvolle Tätigkeit kann den Menschen befriedigen, nur dann kann ein wirklicher Austausch stattfinden.

Aus anderer Perspektive formuliert: Eine beeindruckende Interpretation von KAFKAS Prozeß

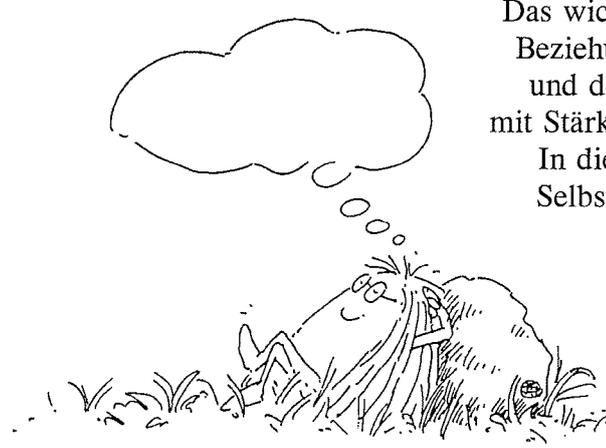
macht den Lehrer für viele Schüler zu einem Objekt der Bewunderung, für andere zu einer unerreichbaren Vorgabe. Diese Position mag unsere Eitelkeit befriedigen, aber persönlich bedeutsame Lernprozesse wird sie nur wenige einleiten. Wir müssen von einem lehrer- zu einem schülerzentrierten Unterricht kommen, da die Schüler es sind, die im Mittelpunkt des Erziehungsprozesses stehen, und nicht die Lehrer.⁹

A.S. NEILL hat in Summerhill seinen Schülern die Teilnahme am Schulbesuch freigestellt. Damit verlangte er jedem Schüler eine klare Entscheidung ab, mit der Lernen beginnen kann. Keiner von uns merkt sich, was er nicht wissen will. Wir nehmen so selektiv wahr, daß wir es gar nicht zu einer wirklichen Informationsaufnahme kommen lassen; und wenn wir gezwungen werden, uns Dinge zu merken, die uns unwichtig und uninteressant erscheinen, dann werden sie keinen Platz im Langzeitgedächtnis finden. Allen Schülern dasselbe im selben Tempo und auf dieselbe Art beibringen zu wollen, dürfte eine Sackgasse sein.

Carl R. ROGERS meint, wir müßten den Schülern ein Lernen in Freiheit ermöglichen.¹⁰ Und das heißt für ihn, daß der Lehrer seine Kräfte in den Dienst der Sache stellt und sich dabei zurücknimmt. Er erkundet und weckt Interessen und Neugierde, er stellt Ressourcen bereit, er fördert schöpferische Ideen und läßt es zu, daß Schüler in bestimmten Bereichen mehr können, mehr wissen, schlicht besser sind als er.



Abbildung 2



Ich weiß es zu schätzen, daß jeder Mensch in seiner Art, wie er die Welt erfährt und wie er denkt, einzigartig ist.

Abbildung 3

Das wichtigste aber ist, daß er sich auf der Beziehungsebene auf seine Schüler einläßt und den Schülern auch selbst als Mensch mit Stärken und Schwächen gegenübersteht.

In diesem Sinne müssen wir an unserem Selbstbild als Lehrer arbeiten und Dinge

zulassen, die uns anfänglich vielleicht noch schwerfallen.

So ist es am Beginn der ersten Klasse sicher wichtiger, auf

der Beziehungsebene zu bleiben und für die

künftige Arbeit eine

tragfähige Basis zu schaffen, als schon in der

zweiten Stunde ein Sprachlehrekapitel durchzunehmen und ein Rechtschreibdiktat durchzuführen.

Im Gegenstand Englisch wird in der AHS-Oberstufe vorwiegend themenorientiert gearbeitet.

→ Warum sollen wir da die Auswahl nicht den Schülern überlassen?

→ Warum sollen wir sie an der Textauswahl nicht beteiligen?

→ Warum sollen wir ihnen nicht mehrere Möglichkeiten der Textbegegnung anbieten?

Vor allem, wenn derartiges schon im Lehrplan zum Wahlpflichtgegenstand Englisch zu lesen ist:

Folgende Stoffgebiete kommen zum Beispiel in Betracht, wobei bei der Auswahl auch die Schülerinteressen zu berücksichtigen sind. [...] Aus dem Wesen des Wahlpflichtgegenstandes ergibt sich die Möglichkeit einer größeren Wahlfreiheit für Lehrer und Schüler hinsichtlich der Inhalte und der Arbeitsweisen.¹¹

Müssen die Schüler wirklich alle Texte einer Leseliste lesen? Ich billige jedem Schüler zu, was er sonst ohne meine Billigung tut: nämlich einen Text, mit dem er nichts anfangen kann, nicht zu Ende zu lesen, oder auch einmal ein Buch aus persönlichen und rein privaten Gründen überhaupt nicht zu lesen. Ich bin sicher, daß ich mit diesem Verfahren weniger betrogen werde und der Motivationsgrad für den Rest unserer gemeinsamen Arbeit höher ist. Als wichtig erscheint auch das Einrichten von Freiarbeitsphasen, in denen die Schüler verschiedene Lernangebote haben und dann selbst entscheiden, *was sie in welchem Tempo mit wem wie lange tun.*

Vielen Lehrern fällt es schwer, Kontrolle abzugeben und auch ein gewisses Maß an Unordnung – bzw. einen geringeren Strukturierungsgrad – zuzulassen. Dennoch ist dies nötig, weil Lernen nur unter innerer Beteiligung des Schülers und nicht auf äußeren Wunsch oder Befehl des Lehrers erfolgt. Wirkliches Lernen findet nur in Freiheit statt.

3 Neue Lernformen

Es gilt nunmehr von einigen neuen Ansätze und Impulsen zu sprechen, welche die Schullandschaft wesentlich verändern könnten.

Was heute unter dem Schlagwort "Neues Lernen" läuft, soll aber nicht eine eventuelle Kategorie "Altes Lernen" polarisieren oder ersetzen. Wir haben auch in der Vergangenheit vieles gewußt und pädagogisch geschickt gelöst. Wir wissen schon lange von der Wichtigkeit von Wiederholung und Motivation, von der Länge der Aufmerksamkeitsspanne, von Lernhemmungen etc. Fachdidaktische Überlegungen haben wir immer schon hochgehalten, und in den letzten zwei Jahrzehnten hat die Didaktik eine wahre Blüte erlebt.

Aber wir haben uns vergleichsweise wenig gekümmert um die Lernumgebung, die Klassenatmosphäre und die Beziehungsebene unter Lehrenden und Lernenden. Hier haben uns wohl auch Sensationsmeldungen über sagenhafte Erfolge beim Erlernen einer Fremdsprache mit Hilfe von Superlearning etwas aufgeschreckt und in Bewegung gebracht.

3.1 Was bleibt vom Gelernten im Gedächtnis?

Ein Jahr nach Abschluß ihrer Maturaklasse habe ich den Großteil meiner ehemaligen Schüler befragt, an welche Elemente, Phasen oder Themen des Deutschunterrichts sie sich noch besonders gut erinnern können.

Das Ergebnis hat meine persönlichen Vermutungen bestätigt – alle von den Schülern genannten Beispiele haben eines gemeinsam: sie heben sich vom Unterrichtsalltag ab. Dabei zeichnen sich die Projekte durch einen auffälligen Rahmen aus, die anderen beiden genannten Elemente durch einen hohen Grad an Emotionalisierung.

Umfrage-Ergebnisse 8. Klasse / Schj. 1992/93

Themen:

Anzahl der positiven Rückmeldungen:

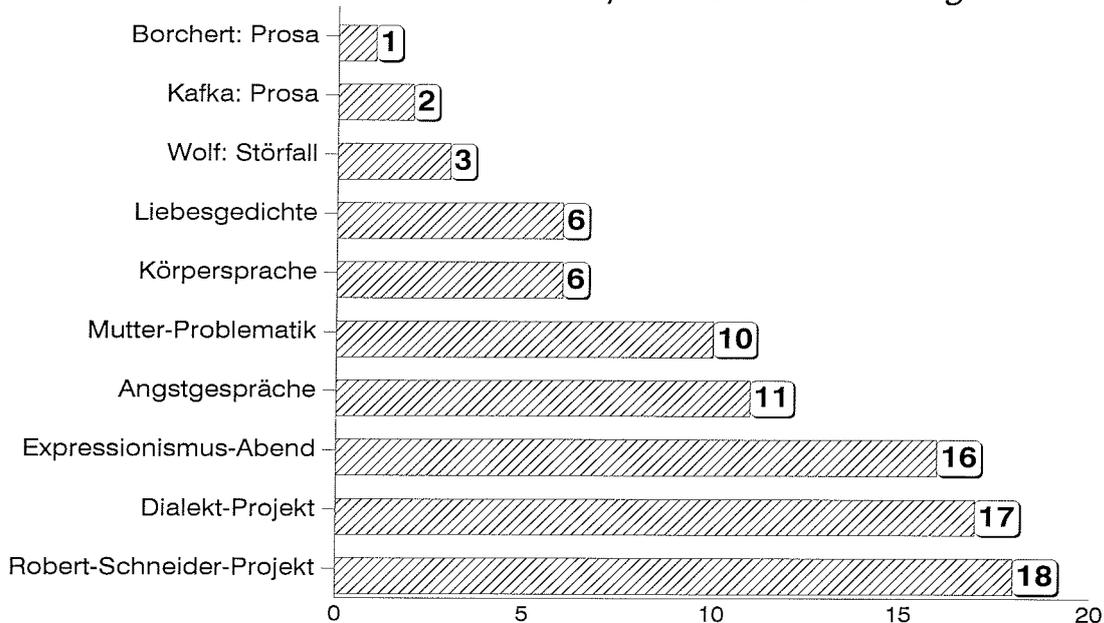


Abbildung 4

3.2 Fächerübergreifendes Lernen und Projektlernen

Die Projekte waren zeitintensiv und alle mit ungewöhnlichen Aktionen gekoppelt. So wurden die Schülergedichte in einer Anthologie gedruckt,¹² in einer öffentlichen Lesung im ORF-Studio präsentiert, später ausgestrahlt. In diesem Zusammenhang war auch ein Filmteam des ORF an unserer Schule, um mit den Schülern einen 3-Minuten-Spot fürs Fernsehen zu drehen.

Wir schrieben diverse Gegentexte zu SCHNEIDERS *Schlafes Bruder* und illustrierten die einzelnen Kapitel. Beim Treffen mit dem Autor im Dorfgasthaus, das auch im Roman eine Rolle spielt, wurden ihm auch Kaltnadelradierungen als Kapitelillustrationen gezeigt, und er sorgte für deren öffentliche Präsentation anlässlich der Vorarlberger Landesbuchausstellung im Mai 1993.

Die beiden anderen genannten Segmente aus dem Deutschunterricht waren stark emotional aufgeladen und blieben daher besonders in Erinnerung. Langfristiges Lernen braucht also eine emotionale Komponente, besonderes Interesse oder einen auffälligen Kontext. Fächerübergreifendes Lernen stellt einen wesentlichen Schritt dar, die unnatürliche Zerstückelung eines Inhaltes in fachspezifische Segmente oder Schulfächer wieder rückgängig zu machen und damit eine ganzheitliche Erfahrung eines Stückes unserer Welt zu ermöglichen.

Ufkänt

(Angelika WACHTER)

Des Bluämle isch döt gschtanda
nebat dr Autobahn.
Won is gsäha han, han I
mr denkt: "Des muaß abr
an köriga Muat ha,
do nebat all dena Auto und
dem Gschtank no dazua."
Und den han i a mine Freundin denkt,
dia sich ufkänt hät,
weil si Angscht vor am Läba ka hät.

Abbildung 5

Während es in der Volksschule eher unkompliziert zu bewerkstelligen ist, benötigt diese Art zu unterrichten im Gymnasium eine Menge Organisations-talent und unehonoriertes zeitliches Engagement auf seiten der Lehrer.

Beim Projektlernen ist es besonders die recht intensive Konzentration auf einen Gegenstand, die immer wieder fasziniert.

Hier ist auch Teamfähigkeit der Schüler gefragt,

und Kooperation ist das herausragende Merkmal. Dabei kann jeder Schüler Aufgaben entsprechend seinen Neigungen und Begabungen übernehmen, und auch leistungsschwächere Schüler können einen vielleicht kleineren, aber im Ganzen ebenso wichtigen Beitrag leisten.

In den letzten Jahren haben wir insgesamt einen großen Schritt vom Reproduktionslernen in Richtung entdeckendes Lernen, Erforschen, Kreativitätsförderung gemacht. In diesem Bereich sind meines Erachtens die wichtigsten Neuerungen zu finden. Bei den sehr breit gestreuten Ansätzen ist die Chance gut, daß jeder interessierte Lehrer Impulse aufnehmen kann, die sich in seine persönliche Arbeitsweise integrieren lassen.

3.3 Körperarbeit

Jeder Lehrer stelle sich die Frage, wann er das letztmal eine Körperübung in seinen Unterricht eingebaut hat. Viele halten nur die Leibeserzieher für zuständig – schade!

Lernen ist in unseren Schulen weitgehend körperlos geworden. Dabei ist der Konnex zwischen Körper und Geist, die Interdependenz, inzwischen kaum umstritten.¹³ Physische Komponenten können das Lernen entscheidend fördern oder auch hemmen. So ist es etwa für ein kinästhetisch angelegtes Kind nahezu unmöglich, ruhig zu sitzen und bewegungslos zuzuhören. Für eine angemessene Verarbeitung von Lerninhalten braucht dieses Kind Aktivität, Bewegungsmöglichkeit, förderlich wären auch Tast- oder Geruchserfahrungen.

3.3.1 Wahrnehmung

Der Zugang über den Körper ermöglicht dem Schüler ein Lernen, das jenseits der verbalen Ebene liegt. Ein wichtiges Ziel dabei kann die Steigerung der Wahrnehmung sein:

- Wahrnehmung des eigenen Körpers und von Körperteilen,
- Wahrnehmung eines anderen Menschen.

Körpersignale der Schüler wahrzunehmen und auch mit dem eigenen Körper vertraut zu sein und diesen zu spüren, scheint eine äußerst wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation in der Klasse zu sein. Genaue Wahrnehmung erhöht die Chancen für einen guten Kontakt mit sich selbst und mit anderen Menschen. Deshalb sollte die Wahrnehmung der Schüler durch regelmäßige Übungen verbessert und verfeinert werden.¹⁴

In den letzten Jahren habe ich für meine siebten und achten Klassen für jeweils zwei Tage einen Trainer zu einem Seminar mit dem Thema Körpersprache eingeladen. Nach einer grundlegenden Einführung hat die Arbeit mit Rollenspiel und anschließender Besprechung



Abbildung 6

der Video-Sequenzen einige Klarheit und Aha-Erlebnisse im Bereich nonverbaler Kommunikation gebracht. Am wichtigsten waren vielleicht Einsichten in bis dorthin unerkannte und nicht bewusst eingesetzte eigene Körpersignale.



Abbildung 7

Teilnehmer müde herumhängen (vom Vormittag oder vom Mittagessen, das sie gerade verdauen), so ist es sinnlos, so zu tun, als ob die Lernmotivation hoch wäre. Dagegen kann man die Schüler aber fragen, was sie denn nun brauchen würden, um frisch zu werden. In einem meiner Kurse wollten einige laufen gehen, andere eine Klopfmassage, andere einfach etwas frische Luft. Ich gab ihnen zehn Minuten dafür Zeit, und danach hatte ich zufriedene und auch aktivierte Schüler, und es war möglich, etwas in Angriff zu nehmen.

3.3.2 Aktivierung durch Körperübungen

Körperübungen können also als Aktivierungsphase notwendige Vorbereitung für sinnvolles Lernen sein. Darüber hinaus können etwa Brain-Gym-Übungen Lernblockaden abbauen und allgemein "die Qualität [des] Lebens und Lernens verbessern"¹⁵. Im Vorwort zu Paul und Gail DENNISONs *Brain-Gym* heißt es:

Diese Körper- und Energiebewegungen, angelehnt an alte Disziplinen wie Yoga und Akupunktur, sind an die besonderen Bedürfnisse Lernender in unserer modernen, hochtechnisierten Kultur angepaßt. Die Übungen sind so angelegt, daß die Auswirkungen im täglichen



Abbildung 8

Natürlich sollte auch der Lehrer systematisch an einer Verbesserung seiner Wahrnehmung als eines wichtigen diagnostischen Hilfsmittels arbeiten. So müßte er in der Lage sein, schon beim Betreten einer Klasse die Atmosphäre aufzunehmen und entsprechend zu reagieren. Wenn etwa im Wahlpflichtgegenstand Englisch in einer geblockten Nachmittagsstunde alle



Abbildung 9

Leben erfahren werden können. Schüler berichten, daß sie die Übungen in den Alltag integrieren und ein Gefühl dafür entwickelt haben, wann ihnen BRAIN-GYM helfen kann.¹⁶

Schließlich ist es auch möglich, Körperübungen einfach als Belohnung einzusetzen: für eine besondere Anstrengung, eine herausragende Leistung, für entgegenkommendes Verhalten, oder wenn in der vorangegangenen Stunde gerade eine Schularbeit war.

3.3.3 Entspannung

Während es bei der Körperarbeit um Aktivierung gehen kann, ist die entgegengesetzte Möglichkeit, den Körper zu entspannen, sicher ebenso wichtig. Jeder weiß, daß ich besser lerne und bessere Leistungen erbringe, wenn ich angstfrei und ohne Streß an der Arbeit bin, wenn ich entspannt bin. Die erhöhte Aufnahmebereitschaft im entspannten Zustand macht sich zum Beispiel die *Suggestopädie* zunutze, und die aus deren Repertoire stammende Methode des "Lernkonzerts" läßt sich in abgewandelter Form leicht in alltäglichen Unterrichtssituationen einbauen.

Bei dieser Form läßt man die Schüler bei ruhiger Musik (Pachelbel, Vivaldi, Kitaro) ein, sich zu entspannen und, wenn sie wollen, einfach der Stimme zu folgen und zuzuhören. Der Lehrer wiederholt dann langsam die Hauptpunkte des neuen Stoffes und festigt sie dadurch ohne spürbaren Aufwand für den Schüler. Der große Vorteil dieser Methode ist, daß sie sich in jedem Fachgebiet einsetzen läßt.

Wenn wir wissen, daß Schularbeiten für viele Schüler mit Angst besetzt sind und Druck erzeugen, dann liegt es nahe, am Beginn jeder Schularbeit eine kurze Entspannungsübung mit Affirmationen einzuplanen, um die Schüler möglichst gut einzustellen und auf Erfolg zu programmieren.¹⁷ Dies ist für meine Schüler und mich zu einem unverzichtbaren Ritual geworden.

3.3.4 Textinterpretation

Wir können den Körper aber auch für literarische Interpretationen einsetzen. In einer neuen Arbeit schlägt Dorothea KÖLL einen körperbetonten Einstieg in die Besprechung von SALINGERS *Fänger im Roggen* vor:

Die Beziehung zwischen den Figuren Holden, Stradlater und Ackley (Handlungsträger der ersten Kapitel) sollte in Form von Standbildern (Tableaus) dargestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler bereiteten die Präsentation in Dreier- oder Vierergruppen vor, indem sie sich über ihre Sichtweise verständigten und diese dann in die Form eines gemeinsamen Produktes gossen. Die Vorstellung der Tableaus erfolgte auf einer weitläufigen Fläche außerhalb des Klassenraums, damit es möglich war, um die Figurengruppen herumzugehen und sie aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen. Im Anschluß an jede Vorstellung waren die Betrachtenden aufgefordert, die Darstellerinnen den drei Figuren zuzuordnen, und es entspann sich ein Gespräch über die Gestaltung, über einzelne Gesten, mit Kritik und einem knappen Feedback der Kleingruppe. Der erste Schritt war getan: Alle gestalteten die Unterrichtsstunde!¹⁸

Wenn wir den Körper nicht nur statisch einsetzen wollen, wie in diesem Beispiel, sondern auch dynamisch dann finden wir ähnliche und weiterführende Möglichkeiten im Rollenspiel.

3.4 Rollenspiel

Die im Repertoire fast jeden Lehrers zu findenden Rollenspiele haben durch verschiedene Verfahren der Humanistischen Psychologie eine neue Aktualität erhalten. Im Fremdsprachen-

unterricht werden sie schon lange routinemäßig eingesetzt, vorwiegend um typische Redesituationen zu simulieren und einen Übungskontext zu schaffen. Dennoch mangelt es diesen Rollenspielen meist an Dynamik, und sie bleiben oft undramatische Sprachhülsen ohne jeden Erlebnischarakter.

Jakob MORENOS Ansätze im Psychodrama haben neue Möglichkeiten für das Rollenspiel eröffnet.¹⁹ Rollenspiele können eine starke emotionale Involvierung bei den Spielern, aber auch bei den Zuschauern auslösen. Lernen mit dieser Technik ist vielfältig: Wenn sich Schüler selbst spielen (z.B. um eine Konfliktsituation in der Klasse oder in ihrer sozialen Umgebung durchzuspielen), dann können sie viel über ihr eigenes Verhalten und über ihre Befindlichkeit lernen. Andererseits können Schüler auch Figuren aus einem literarischen Werk verkörpern, z. B. Todd und Mr. Keating aus dem *Club der toten Dichter*, sie beweisen in der gewählten und ausagierten Szene ihr Textverständnis und vertiefen es durch das Spiel. Das Ausagieren von Situationen im Rollenspiel und auch Ausprobieren von verschiedenen Handlungsvarianten und Lösungsansätzen bringt eine starke emotionale Beteiligung und schafft damit eine wichtige Voraussetzung für wirkliches Lernen. Hermann WILHELMER faßt zusammen:

Das Rollenspiel ist [...] lebendiges Lernen in einem sehr umfassenden Sinn, denn die Schülerinnen erarbeiten sich Inhalte (Lebensentwürfe) und Problemstellungen von Texten nicht bloß auf kognitiver Ebene, sondern verkörpern diese durch die Rollenübernahmen (role-taking) mit "Hand, Herz und Hirn", spielen sich in die entsprechenden Themen/Rollen/Lebensentwürfe hinein, gestalten diese aktiv aus und verändern ihre Sichtweise von und ihren Umgang mit diesen entsprechend ihren persönlichen Fragestellungen an den Text und an ihr Leben. So werden wesentliche Aspekte [...] eines (literarischen) Textes [...] zum Anlaß von persönlicher Weiterentwicklung und Veränderung in der Beziehung der SchülerInnen untereinander.²⁰

Allerdings kann es für manche Schüler auch bedrohlich sein, wenn der Lehrer nicht in der Lage ist, genügend Schutz zu geben; daher muß die aktive Teilnahme an einem solchen Rollenspiel freiwillig bleiben.²¹ Man denke etwa an die Erarbeitung des Themas "Ausländerfeindlichkeit" in einem Rollenspiel. Hier kann die Besetzung der Rolle des Ausländers durch einen Türken oder durch einen Schüler mit einer Tendenz zu rechtsradikalem Gedankengut problematisch werden und diesen in eine Krise führen. Teilnahme ist schließlich auch auf der Zuschauerseite möglich und wichtig.

3.5 Kreativitätsförderung

3.5.1 "Experimentierendes Erzählen"²²

Reiner STEINWEGS Grundannahme ist es, daß erst beim Reden, beim Erzählen, die Bildfolgen und eben die Geschichte entstehen:

Ausgehend von minimalen Vorgaben auf Kärtchen, die man ziehen kann, oder von Klängen bzw. Geräuschen oder einfach von einem Objekt, das spontan einfällt, sucht man nach einem zentralen Bild oder einer Situation.



Abbildung 10

Anschließend werden reihum ohne Vorformulieren die Geschichten erzählt. "Bei diesem spontanen Erfinden im Sprechen steigt sehr viel auf, wird plötzlich sehr viel bildhaft formulierbar, was einem selbst sonst eher verborgen bleibt."²³

Schüler lernen hier, ihrer eigenen Phantasie zu vertrauen, aber eben auch, bewußter in sich hineinzuhören und die inneren Bilder in einem fiktiven – und damit auch geschützten – Raum zur Sprache zu bringen.

Auch der Erzähler weiß nicht, wie diese Geschichten ausgehen, und er kann daher ebenso gespannt sein wie die Zuhörer. Die Bilder der Geschichten sind in vielen Fällen stark emotionalisiert und hängen oft mit bedeutsamen Momenten unseres Lebens zusammen.

Mit diesen Bildern erzählerisch spontan umzugehen kann eine beeindruckende Lernerfahrung darstellen.²⁴

Ich habe dieses Verfahren für ein Unterrichtsgespräch über einen Text modifiziert. Ein Schüler identifiziert sich mit einer literarischen Figur und erzählt eine Geschichte aus deren Leben, die nicht schon im Text vorkommt. Damit wird eine persönliche Dimension in das Textverständnis eingebracht. Erweitert kann dies noch werden, wenn die anderen Schüler Zusatzfragen zu der erzählten Geschichte und auch den Lebensumständen der Figur stellen können, die dann aus der Ich-Perspektive beantwortet werden. Dadurch bekommt das spontane Fabulieren einen neuen Impuls, und es entsteht ein komplexes Netz aus im Text vorgegebenen Handlungsverläufen und Charakteranlagen und dem, was der einzelne Schüler über die Identifikation einbringen kann. Das Verfahren aktiviert auf jeden Fall die Phantasie und ermutigt junge Menschen, in unserer Welt vorgefabrizierter Bilder auf eigene Bilder und Geschichten zu vertrauen und die Kraft der eigenen Phantasie ernstzunehmen und lustvoll auszuspielen.

3.5.2 Phantasiereisen

Aus der Gestaltpädagogik kommt ein weiteres Verfahren zum offenen Umgang mit Texten, das besondere Qualitäten hat: die Phantasiereise.



Abbildung 11

Bei einer solchen Phantasiereise treten die Schüler mit ihrer Innenwelt in Verbindung und reagieren mit Bildern auf die Appellstruktur des Textes. Dabei tritt das Buch teilweise zurück und die persönliche Erlebniswelt des Schülers in den Vordergrund. Anhand eines Beispiels läßt sich dies am besten demonstrieren:

Nachdem die Schüler den *Club der toten Dichter* gelesen haben, werden sie bei ruhiger Musik mit einer gelenkten Phantasiereise in einen entspannten Zustand geführt.²⁵ Dann identifi-

zieren sich die Schüler mit einer Figur des Romans und stellen sich vor, in einer für sie wichtigen Szene selbst zu agieren.

Dabei achten sie besonders auf ihre Gefühle.

In der Klasse werden als erstes die visuellen und emotionalen Eindrücke in einer Zeichenphase festgehalten. Dies ist wichtig, weil hier Stimmungen und unklare Empfindungen spontaner non-verbal verarbeitet werden können.

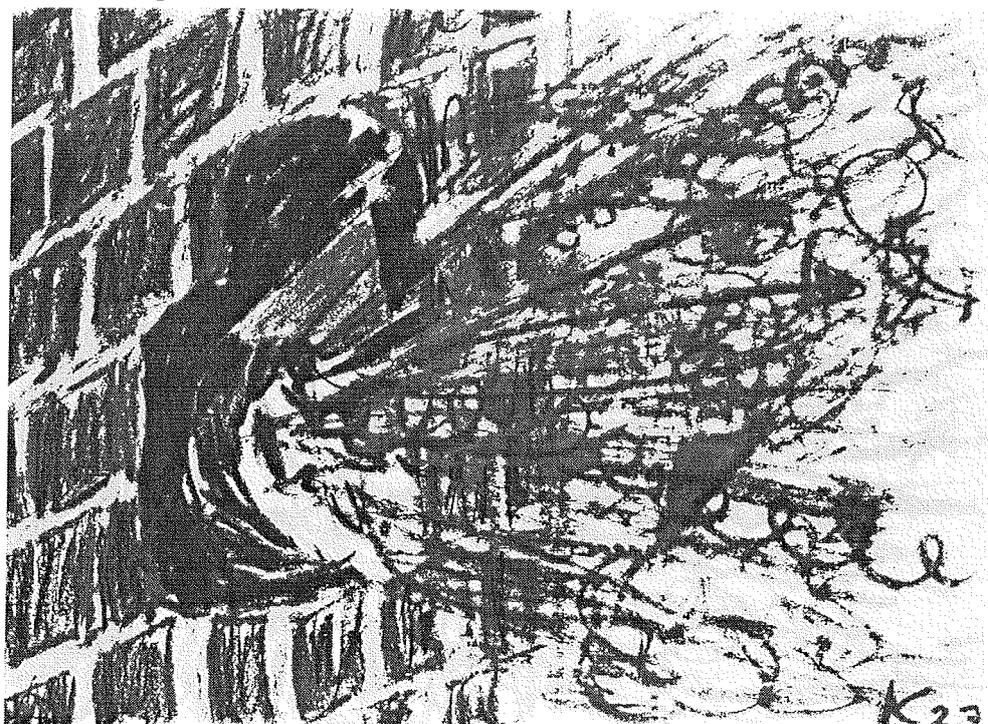


Abbildung 12

Überdies sind die Bilder dann recht gute Ansatzpunkte für ein Gruppengespräch, indem zuerst alle anderen Schüler über das Bild spekulieren und dann ihre Ideen zum Bild mit denen des Zeichners vergleichen. In diesen nicht so öffentlichen Vierergruppen werden oft persönliche Erfahrungen ausgetauscht, die in der Großgruppe nicht zur Sprache kommen. Der öffentliche Teil dieser Gruppengespräche wird stichwortartig auf Plakaten zusammengefaßt, die während der restlichen Arbeit mit diesem Text an der Wand der Klasse aufgehängt bleiben.

Which character is the most important for you?

Cameron		
<u>Charlie</u>	••••••••	(8)
Chet		
Chris	•••	3
<u>Knox</u>	•••••	(5)
Mr. Keating	••	2
Mr. Nolan		
Mr. Perry		
Neil	•	1
<u>Todd</u>	••••••••••••••	(12)

Abbildung 13

Im Plenum kann man zuerst auf einer Flipchart eintragen lassen, wer sich mit welcher Person aus dem Text identifiziert hat. Aufgrund der in diesem Moment gegebenen Interessenslage ist ein Gespräch über die meistgewählten Figuren sicher erfolgreich. In diesen Plenumsgesprächen steht es dem Schüler frei, über Todd Anderson zu reden oder über seine persönliche Verbindung zu dieser Figur bzw. über sich selbst.

Für die Schüler ist dies keine langweilige Charakterisierungsaufgabe, sondern Arbeit an sich selbst mit einem Text. Für den Lehrer ist diese Phase ebenfalls sehr befriedigend, weil er seine Schüler als Menschen erleben kann, die in ihrer Textarbeit als Individuen hervortreten und ernst genommen werden wollen.²⁶

Phantasiereisen können aber auch in vielen anderen Bereichen eingesetzt werden, z.B. zur

Persönlichkeitsentwicklung, zur Klärung von Beziehungsproblemen in der Klasse, aber auch zum Erleben von Lernstoff in Biologie und Physik, oder einfach zur Entspannung.²⁷

3.5.3 Clustering

Im Bereich des Schreibens hat Gabriele L.RICO ein Verfahren entwickelt, das sie "Clustering" nennt.²⁸ Auch dies ist ein Vorstoß, das allzu oft blockierte kreative Potential jedes einzelnen zu erschließen. Offensichtlich wurde diese Richtung durch eine gattungsstrenge Aufsatzdidaktik systematisch verödet und muß wiederentdeckt werden. Allzu wenigen Schülern macht Schreiben in der Schule Spaß, und das müßte wirklich nicht sein. Mit der Clustering-Methode sind Zugänge zu verschütteter Kreativität wieder auffindbar.

Am besten bei entspannender Musik wird ein Themenbegriff in der Mitte eines leeren Blattes eingekreist. Man konzentriert sich auf diesen Begriff und notiert dann, frei assoziierend, alles, was gerade einfällt, und umkreist es ebenso. Wichtig ist, daß in diesem Stadium nichts zensiert wird, sondern auch abstruse Ideen und Dinge, die scheinbar nicht zum Thema gehören, zugelassen werden. Nach etwa drei bis fünf Minuten wird aus dieser ganz persönlichen Materialiensammlung dann in einer Viertelstunde ein Prosatext oder ein Gedicht geschrieben.

Zum Theoriehintergrund: In unserer "linkshirnigen", ratio-gläubigen Gesellschaft ist der Weg zur Kreativität oft verstellt. Die assoziative Phase soll die linke Hemisphäre, die – sehr vereinfacht formuliert – für Sprache, Logik und Detail zuständig ist, ausschalten und die rechte, für Bilder, Gefühle und eine ganzheitliche Sichtweise zuständige, aktivieren. Damit ist ein Wissen zugänglich, das in jedem von uns schlummert, aber meist nicht mehr verfügbar ist. Nach der Aktivierung wird die kontrollierende und bewußt gestaltende linke Hemisphäre dazugeschaltet, und damit werden deren Kräfte im Prozeß des Niederschreibens genützt – ich persönlich verdanke dieser Methode meine besten Gedichte.

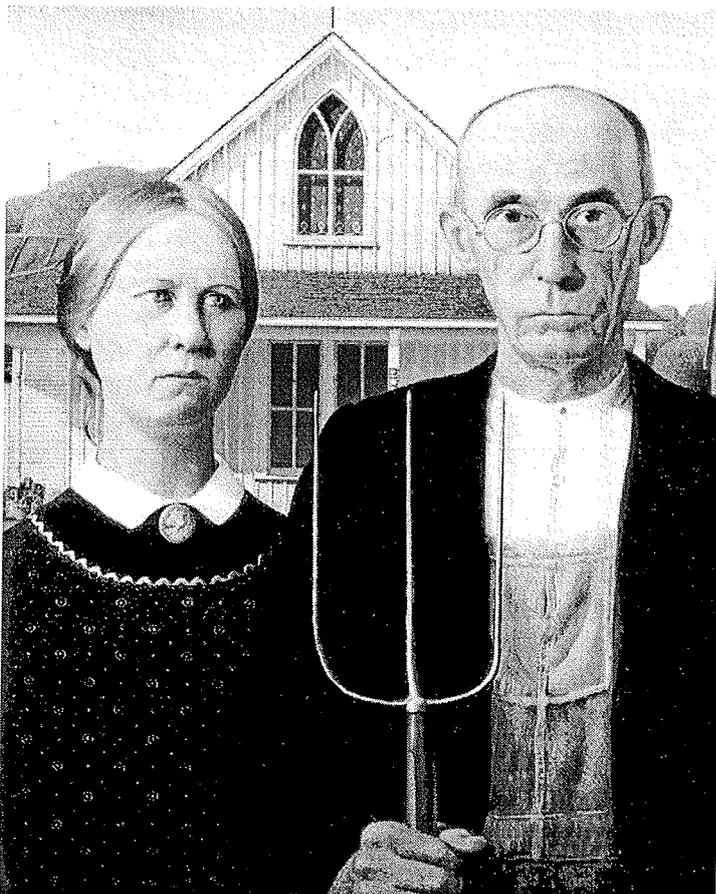


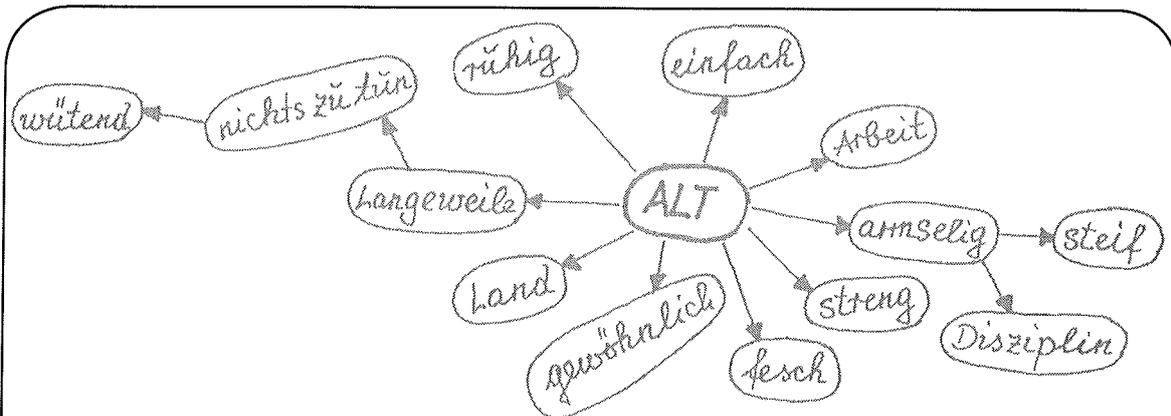
Abbildung 14

Natürlich gibt es zu diesem Grundmuster eine Vielfalt von Varianten.

Ein Beispiel aus RICOs Buch soll dies illustrieren:

RICO verwendet Grant WOODs Bild *Amerikanische Gotik* als Ausgangspunkt des Clusters.

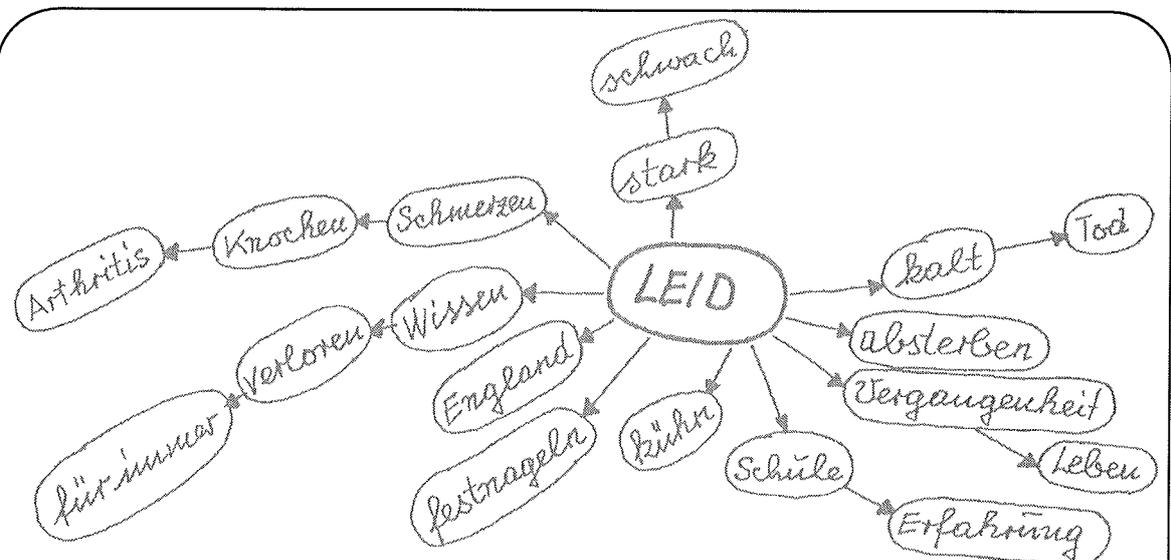
Die folgenden zwei Beispiele stammen von Jugendlichen aus dem ersten High-School-Jahr, die ernste Schreibschwierigkeiten hatten.



Sie sind alt. Sie haben nichts außer ihrer Arbeit. Sie sehen leblos und steif aus. Sie wollen etwas darstellen, aber sie sind ziemlich armselig. Sie sehen aus, als ob sie Langeweile hätten. Sie sind gewöhnliche Landleute. Sie sehen wie Eltern aus, streng und diszipliniert. Und sie sehen wütend aus.

(Peter KOLECKAR)

ABBILDUNG 15



Wir sind wie Ballons: In unserer Jugend steigen wir auf, kraftvoll und hoch. Wir tanzen auf und nieder, wir denken, entscheiden und entwickeln uns. Wir werden schwächer, sinken, fallen, wissen alles und landen am Ende wieder auf der Erde, um in Kummer, im Staub, zu sterben.

(Andrew NAAS)

Abbildung 16

3.5.4 Mindmapping

Ein verwandtes Verfahren ist "Mindmapping", das etwa zur gleichen Zeit von Tony BUZAN in England entwickelt wurde.²⁹ Mindmapping kann ähnlich eingesetzt werden wie Clustering, es eignet sich aber auch vorzüglich zur Ideensammlung für argumentatives Schreiben. Hier betont SVANTESSON besonders die Vorteile gegenüber herkömmlicher, linearer Metho-

den. Wie die nachfolgenden Grafiken zeigen, sieht er die große Gefahr der Beschränkung, wenn ein Thema rein analytisch erarbeitet wird.

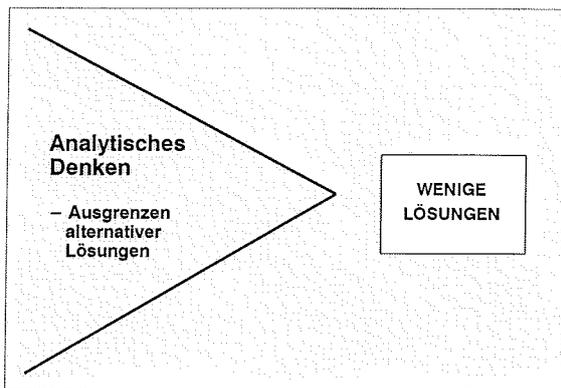


Abbildung 17

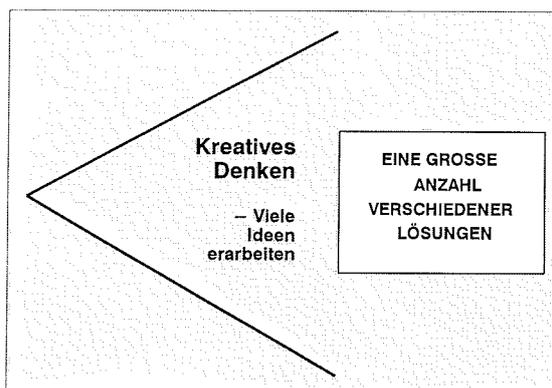


Abbildung 18

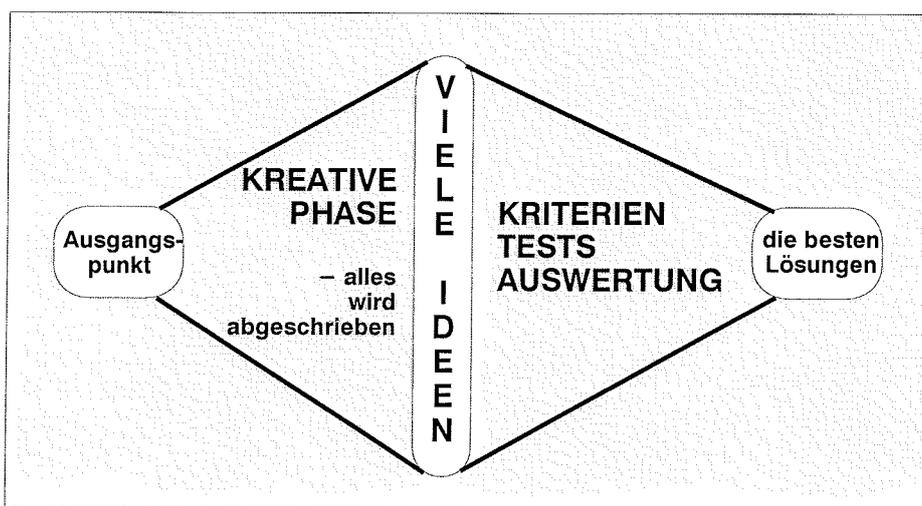


Abbildung 19

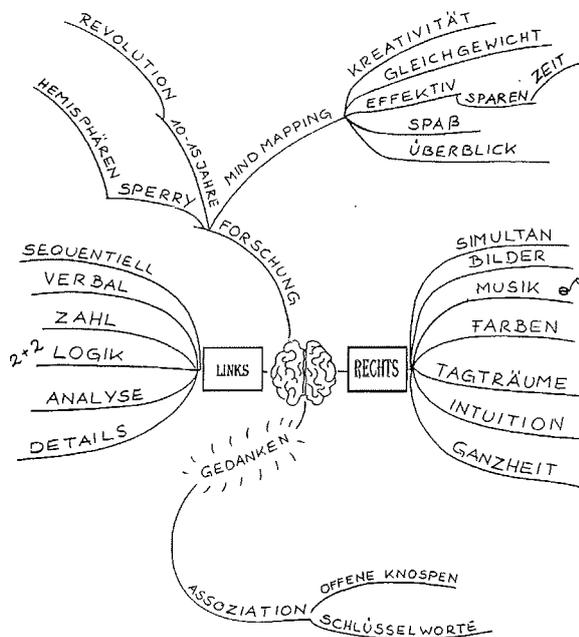


Abbildung 20

Demgegenüber bringt die kreative Phase am Beginn eine große Zahl von Ideen, aus denen die jeweils besten ausgewählt werden können. Mindmapping ist eine Form des organisierten Brainstormings mit einem entscheidenden Vorteil: Im Gegensatz zur linearen Stoffsammlung ergibt sich hier ein simultanes Bild von Ideen und Verknüpfungen, und es ist ein leichtes, in einer zweiten Phase eine auch optisch klar gegliederte, aber doch auf einen Blick überschaubare Mindmap als Grundlage für einen stringenten Text zu erarbeiten. Das Beispiel läßt recht schnell Einblicke in die Aufgabenverteilung von rechter und linker Gehirnhälfte zu und deutet an, wie Mindmapping damit zusammenhängt. Dieses Verfahren läßt sich auch umkehren, indem man die Ideen eines Textes in Form einer Mindmap sichtbar machen kann und damit einen ganz entscheidenden Schritt in

Richtung Textverständnis geht.³⁰

3.5.5 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht

Wenn es zentrales Anliegen beim Lesen ist, die Arbeit am Text als einen kreativen und nicht primär kognitiven Akt aufzufassen, dann sind kreativ-produktive Schreibaufgaben ebenso wie die Einbeziehung anderer sinnlicher Erfahrungen sinnvolle Wege der Textbearbeitung. Dieser Ansatz ist überaus vielseitig und klar schülerzentriert.

Die Bedeutung eines Textes ist nicht allein im Text zu suchen, sondern entsteht im Akt des Lesens durch die Verschmelzung von Textsignalen und Erfahrungshorizont des individuellen Lesers. Beim Lesen werden Wörter im Kopf des Lesers zu Bildern, und ein produktionsorientiertes Verfahren ist das Vorschalten der Bildlichkeit vor das Textgespräch.

So kann man Schüler z.B. Kapitel illustrieren, ein Umschlagcover oder ein Werbeposter entwerfen lassen. Jedenfalls sind Äußerungen auf der Bildebene oft spontaner und aussagekräftiger, und sie geben auch sprachlich schwächeren Schülern eine Chance, ihr Verständnis des Textes zu dokumentieren.³¹

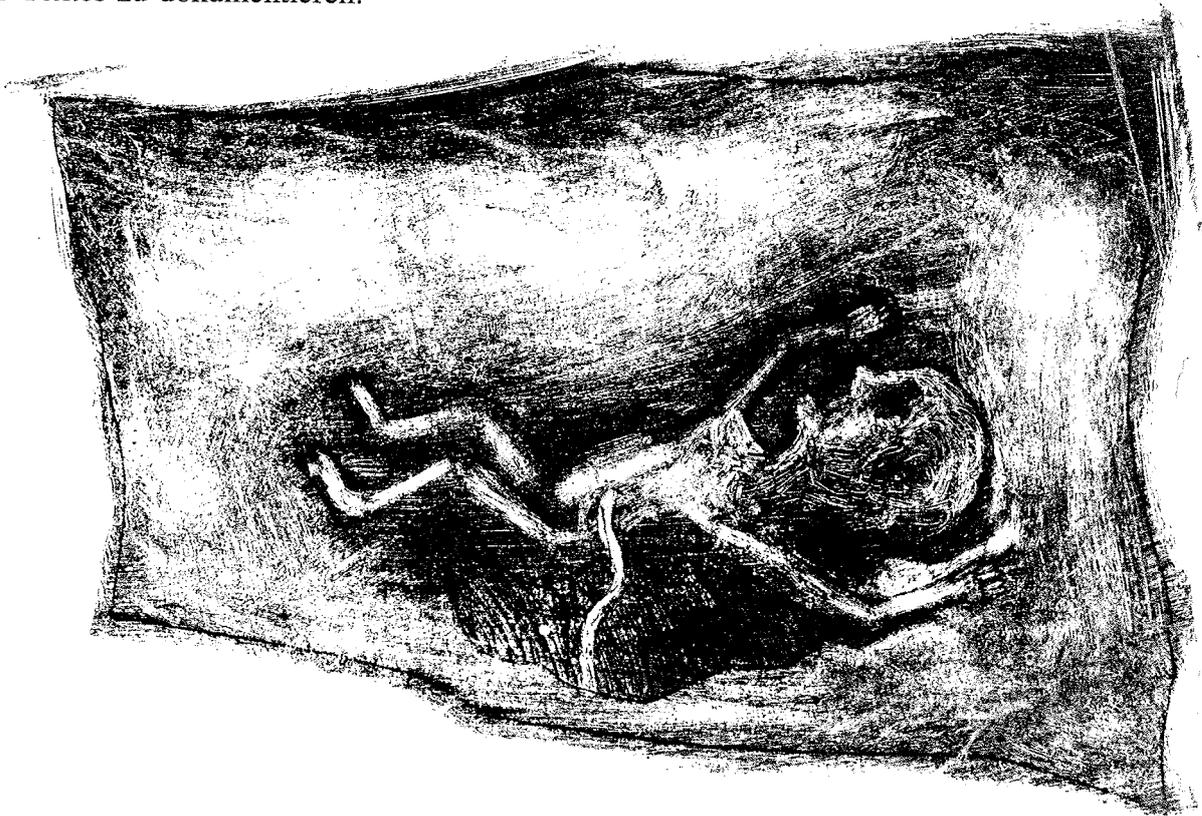


Abbildung 21

Das Wichtige an diesem Ansatz ist aber die Tatsache, daß weder der Text noch die eventuell "alleingültige" Lehrerinterpretation im Mittelpunkt stehen, sondern der Leser und seine persönliche Art der Textrezeption und -verarbeitung. Damit wird Literatur als persönlich bedeutsam erfahren und nicht als unverbindlicher Analysegegenstand.

Gerhard HAAS, Kaspar H. SPINNER und Wolfgang MENZEL haben 1994 in einer gemeinsamen Arbeit dieses Verfahren eindrücklich beschrieben und in einer ganzseitigen Info-Box ein "Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts"³² angeboten. Am selben Ort finden sich auch verschiedene Modelle, die zeigen, wie diese Verfahren bei der Behandlung von Gedichten, aber auch von Romanen eingesetzt werden können.

Kaspar H. SPINNER listet folgende Vorteile dieser Methode auf:

- *Produktionsaufgaben halten zu einer besonders intensiven Vergegenwärtigung des literarischen Textes an;*
- *Neben die kognitive Verarbeitung des Textes, die in der traditionellen Textanalyse dominiert, tritt die emotionale und imaginative Verarbeitung;*
- *Im Sinne eines integrativen Unterrichts werden Beschäftigung mit Literatur und Schreiben zu einer neuen Verbindung geführt;*
- *Bei schriftlichen Produktionsaufgaben werden in der Regel mehr Schüler zur Mitarbeit herangezogen als bei einer nur mündlichen Besprechung, weil bei der schriftlichen Aufgabe jeder mit der Arbeit beschäftigt ist;*
- *Schriftliche Produktionsaufgaben fördern das entdeckende Lernen, sie entsprechen einem learning by doing.³³*

3.5.6 Die Verbindung visueller und auditiver Komponenten

Wenn Interpretationen nicht grundsätzlich analytisch sein müssen, dann bringen auch Zuordnungen und Verbindungen manche Klärung. So kann man kunsthistorisch interessante Bilder bis herauf in die Gegenwart als Dia, Poster oder Kunstkarte als Schreibimpuls einsetzen und damit eine kreative Bildinterpretation einleiten. Eine solche Aufgabe löst oft die Frage aus, was das Bild nun "wirklich" aussage. Hier kann man sowohl auf entstehungsgeschichtliche und gattungsspezifische Aspekte verweisen als auch die Bedeutung des persönlichen Betrachtens eines Bildes und des eigenen Reagierens betonen.

In ähnlicher Weise können Musikstücke als Impulse für Schreiben oder Erzählen eingesetzt werden, wobei das Spektrum von klassischer Musik bis zur Popmusik und selbst hergestellten Klängen und Geräuschen reicht. Bei diesem Verfahren wird die eigene gefühlsmäßige Reaktion ernstgenommen, und es empfiehlt sich daher eine offene Form der Verarbeitung. Erzählen oder Schreiben sollte in einem fiktionalen Rahmen stattfinden, wobei die Ich-Perspektive sowohl Nähe als auch Distanz zum erlebenden Subjekt zuläßt.

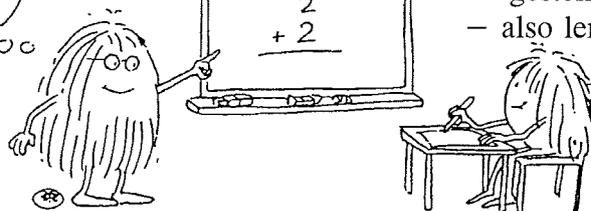
Sehr ergiebig sind auch Zuordnungen von Bildern bzw. Gegenständen und Texten. Aus einer größeren Anzahl von Gedichten wählt jeder Schüler zuerst sein Lieblingsgedicht aus, dann sucht er aus einer Sammlung von Kalenderbildern das Bild, das zu seinem Gedicht paßt. Durch das Erklären der Zusammenhänge werden oft beim Sprechen Einsichten in den Text und das eigene Erleben ermöglicht.³⁴

In der Verbindung von Text, Bild und Musik liegen vielfältige Möglichkeiten, Einsichten zu schaffen, Verbindungen zu tieferen Schichten herzustellen, Persönliches einzubringen.

3.6 Effizienzsteigernde Techniken

3.6.1 Multisensorisches Unterrichten

Sieh...
Höre...
Fühle...



Ihre Affirmation: *Ich werde das ganze Kind unterrichten!*
(Visuell, auditiv, Bewegung, Gefühl ...)

Vom NLP getragen, basierend auf neueren Ergebnissen der Hirn- und Lernforschung, wird die Forderung gestellt, *alle* Kinder zu unterrichten

– also lerntypengerecht. Ein wichtiger Ansatzpunkt dabei ist, daß zuerst einmal der Lehrer abklären müßte, ob es für ihn einen bevorzugten Lernkanal gibt. Die Wahrscheinlichkeit dabei ist überaus groß, daß er genau

Abbildung 22

diesen Kanal auch in seinem Unterricht verstärkt anspricht, vielfach auf Kosten der anderen. Dadurch haben Schüler, die einen anderen dominanten Lernkanal haben als der Lehrer, geringere Lernchancen, wenn dieser nicht bewußt gegensteuert. Ebenso wichtig scheint es deshalb, den Schülern über einfache Tests zu zeigen, welchen Lernkanal sie bevorzugen und auch, was sie tun müssen, um einen beliebigen Lernstoff optimal für sich aufzubereiten. Da die meisten Schüler – wie auch Lehrer – Mischtypen sind und da eine Information, die über mehrere Kanäle aufgenommen wurde, besser gespeichert wird, ist der Ruf nach multisensorischem Unterrichten nur allzu verständlich. Jede Unterrichtsstunde sollte Elemente für visuelle, auditive und eben auch kinästhetische Schüler enthalten.

3.6.2 Kognitive und affektive Ziele verbinden

Schon 1978 hat Gertrude MOSKOWITZ ein wunderbares Buch für Englischlehrer geschrieben.³⁵ Neben einem schmalen Theorieteil werden darin 120 praktische Übungen angeboten, wobei es sich hier eben nicht um die x-te Übung zu *if-Sätzen* oder zur *Fragestellung* handelt, Moskowitz koppelt vielmehr diese allseits bekannten strukturellen Themen mit affektiven Lernzielen.

So erproben die Schüler neben der reinen Übungsroutine zum *Conditional I* verschiedene Möglichkeiten ihrer eigenen Persönlichkeit in einem Spielraum der Phantasie. Dadurch werden sie angeleitet, den Blick zu öffnen für das, was sie (auch) sein könnten oder möchten. Sie bekommen aber auch wichtige Einsichten in die Persönlichkeit ihres Gegenübers, mit dem sie diese Übung machen.

Auf diese Weise lassen sich viele Strukturübungen im Grammatikbereich mit wirklichen Erfahrungen im menschlichen Kontakt einer Klasse aufladen; sie verlieren dadurch den unverbindlichen und auch belanglosen Charakter und werden zu einem aktiven Instrument der Erfahrung.

3.6.3 Techniken des Wiederholens

Lernen besteht zu einem beträchtlichen Teil aus Wiederholen. Daher muß dieser Bereich in Überlegungen zum Lernprozeß auch eine zentrale Rolle spielen. Wenn wir Lehrer der unerbittlichen Vergessenskurve von Ebbinghaus entgegenwirken wollen, dann müssen wir für mehrere Wiederholungen jedes neuen Stoffbereiches sorgen. Während Neues fasziniert, ist Wiederholen oft eher reizarm und hat das Odium des Langweiligen. Genau an diesem Punkt sind wir Lehrer gefordert.

Da die meisten Kinder gerne spielen, läßt sich in Spielen auf glückliche Weise Spaß mit Ernst verbinden. Bekannte Spiele wie *Memory*, *Puzzle*, *Domino* oder *Schwarzer Peter* können leicht zu einer vergnüglichen Wiederholung eines (vielleicht sonst eher trockenen) Lernstoffes verwendet werden. Wenn die Schüler auch noch in die Erstellung der Kärtchen und Spielteile eingebunden werden (vielleicht zusammen mit dem Lehrer für bildnerische Erziehung), dann ist auch der Arbeitsaufwand für den Lehrer verantwortbar.³⁶

Unter ähnlich aktiver Mitarbeit der Schüler oder auch in völliger Eigenarbeit lassen sich viele Themenbereiche leicht auf Lernplakaten oder Lernposters darstellen. Sie sollen dann für kurze Zeit als periphere Stimuli in der Klasse hängen, aber alle paar Tage umgehängt werden, damit sie nebenbei wahrgenommen, gespeichert und damit weiter verarbeitet werden. Auch sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf das *Lernkonzert* verwiesen, bei dem in entspannter Atmosphäre und Musik vom Lehrer oder auch von älteren Schülern ein unverbindliches Angebot zur Wiederholung gemacht wird.

3.6.4 Anregungen aus dem NLP

Man mag über NLP denken, wie man will, aber manche Ansätze sind einfach sehr ergiebig

und darüber hinaus auch noch leicht zu übernehmen. BANDLER and GRINDER haben schon 1981 festgestellt, daß die meisten Menschen dazu neigen, bestimmte Verhaltensmuster zu wiederholen, und – bei Mißerfolg – dasselbe Muster noch zu verstärken, statt etwas anderes auszuprobieren. Daraus ergibt sich eine zentrale Grundannahme des NLP, daß es wichtig ist, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, um flexibles Denken und Handeln zu fördern.³⁷

NLP ist nicht problemanalytisch, sondern zielanalytisch. Der Fokus ist gerichtet auf die Ziele in unserem Lebens- und Lernprozeß. Nur wer Ziele hat, kann diese auch erreichen. Es ist also notwendig, daß sich die Lehrer einer Klasse bzw. einer Schule darüber klar werden, welche Ziele sie in ihrer Arbeit verfolgen, und zwar auf der Ebene der Organisation Schule, auf der Ebene der Klasse sowie auf der des Individuums. Auch unseren Schülern sollten wir zielorientiertes Arbeiten beibringen und selbst vorleben.



Ich bringe mich selbst so weit, daß ich meine Ziele erreiche.

Abbildung 23

Aus diesem Grunde arbeite ich mit Schülern der ersten Klassen mit einem Wochenplan, bei dem Ziele und Aktivitäten zuerst völlig vom Lehrer vorgegeben werden, während die Schüler in einer späteren Phase auch selbst Strukturierungsaufgaben übernehmen und ihre eigenen Ziele setzen.

Wesentlich ist der Blick auf Wahrnehmung und Kommunikation. Regelmäßige Schulung von Selbst- und Fremdwahrnehmung erhöht die Chancen auf positive und erfolgreiche Kommunikation. Gerade im Bereich verbaler und nonverbaler Kommunikation bietet das NLP viele Trainingskonzepte an.

- * Es ist hilfreich, ein in einer Gruppe sich ergebendes Problem von mehreren Schülern beschreiben zu lassen. Oft wird schon aus den Abweichungen in der Darstellung die verschiedene Sichtweise und damit ein Lösungsansatz sichtbar.
- * Wenn ein Schüler etwas nicht verstehen kann, ist der Auftrag, das Gesagte möglichst genau zu wiederholen und erst dann die Antwort anzuschließen, oft sehr wirkungsvoll.

Eine letzte Grundannahme sei hervorgehoben: Die Überzeugung, daß jeder Mensch jene Ressourcen hat, die er braucht, und daß Menschen Negationen nicht denken können (Die Aufforderung, nicht an etwas zu denken, bewirkt geradezu, daß man daran denkt.).



Ich helfe den Kindern, an sich zu glauben.

Abbildung 24

Das Gemeinsame dieser beiden Elemente ist die grundsätzliche Betonung des Positiven. So wird etwa betont, wie wichtig es ist, die Schüler positiv einzustellen und auf Erfolg zu programmieren.

Wenn ein Lehrer seinen Schülern Erfolge ermöglicht, dann baut er an ihrem Selbstvertrauen und bereitet weitere Erfolge vor. Diese Erfolge dürfen auch gezeigt und

besprochen werden, ab und zu sollten sie sogar gefeiert werden.

In einer Wochenabschlußrunde kann der Lehrer Schüler ermuntern, von Erfolgen der vergangenen Woche zu berichten. Manchmal sollte man sie einfach prahlen lassen mit den Dingen, die sie gut können. Damit entsteht in der Gruppe das Gefühl, daß vieles gelingt, und Mißerfolge können in den Hintergrund treten.

Daß dieser Programmierungsvorgang funktioniert, erfahren wir Lehrer in der Schule meist über die negative Seite: Ein Schüler, dem Lehrer (und Mitschüler) immer wieder sagen und zeigen, wie dumm er ist, wird kaum mehr gute Leistungen erbringen können und mit der Zeit unserem Bild von ihm entsprechen.

Wenn das Selbstvertrauen der Kinder stark genug ist, dann vertrauen sie auch ihren Ahnungen, ihren Vermutungen, ihren Gefühlen. In einem positiven Raum haben Schüler den Mut, auch Dinge, die eben nur vielleicht richtig sind, zu sagen; und damit erhöht sich die Chance einer aktiven und freudvollen Teilnahme am Unterricht.

Aus dem NLP kommen auch viele Tricks zum Lernen von Gedichten, zur Verbesserung der Rechtschreibung, zum Gedächtnistraining, zur Prüfungsvorbereitung oder zum Umgang mit Wünschen und Zielen.³⁸

Speziell für den Lehrer gibt Linda LLOYD leicht umsetzbare Anregungen, wie man die Kommunikation in der Klasse verbessern kann, wie man Denkmuster erkennt; wie Bilder, Überzeugungen, Generalisierungen entstehen; wie wir Lernstrategien, Motivationsstrategien, Denkstrategien und Überzeugungsstrategien vermitteln können.³⁹



Abbildung 25

4 Systemgrenzen

Systeme haben eine Tendenz zu verharren und sich nach außen abzuschließen. Nicht von ungefähr sprechen wir vom österreichischen Schulsystem. Für die Administration läuft die Schule am besten, wenn alle Klassen Unterricht laut Stundenplan haben und alle Lehrer anwesend sind. Am besten ist also die Routine, das Wiederholbare und Kalkulierbare, damit wohl auch das Gewöhnliche und Alltägliche!

Wenn ich aber weiß, daß gerade die Abweichungen von der Routine, das Ungewöhnliche und Verrückte im Gedächtnis haften bleiben, dann muß ich wohl gegen die Systemträgheit arbeiten und Bewegung und Veränderung anstreben. Den Öffnungsgrad für Aktivitäten, die den starren Rahmen sprengen und die Routine stören, bestimmt der Flexibilitätsgrad der Leitung und Administration einer Schule. Direkt davon hängt der Kraftaufwand für den einzelnen und damit die Durchführbarkeit von Projekten und fächerübergreifendem Unterricht ab. Grenzen werden oft auch erreicht, wenn Lehrer Teamfähigkeit und kooperatives Verhalten beweisen müßten. Fächerübergreifender Unterricht erfordert einen relativ großen – unehonorierten – Zeitaufwand für Absprache und Planung und fallweise auch Umstellungen im Stundenplan, vor allem weil bestimmte Themenbereiche dann auch gemeinsam mit dem Lehrerteam in der Klasse erarbeitet werden sollten.

Projektunterricht erfordert ebenfalls einen hohen Einsatz von seiten des Projektleiters; er ist aber auch angewiesen auf die Toleranz und Kooperation der Kollegen, die ihre Stunden zur Verfügung stellen und stattdessen supplieren müssen. Nur bei gegenseitiger Wertschätzung wird dies möglich sein. Jedenfalls dürfen Anzahl und Intensität dieser Art von Unterricht geradezu ein Gradmesser für das Beziehungsklima in einem Lehrkörper sein. In einem konfliktreichen Lehrkörper sind die Grenzen des Möglichen schnell erreicht.

Hier kommt noch eine weitere Komponente zum Tragen, nämlich das Verhältnis des oder

der Exponenten zum gesamten Lehrkörper. Waldefried PECHTL sagt über Exponenten: *Personen, die sich trauen, von etwas Gängigem, Gewohntem, Alltäglichem oder Vorgeschriebenem abzuweichen, werden relativ rasch als unangenehme Außenseiter bekämpft oder isoliert. Das Bedürfnis nach Sicherheit wird durch solche "Abweichler" in Frage gestellt. [...] Obwohl Exponenten und "Abweichler" in der Regel ein negatives Image begleitet, sei hier vorweg gesagt, daß die Eigenschaft einer Person, sich oder andere zu exponieren, abzuweichen oder etwas in Frage zu stellen, ein wichtiges Merkmal für alle die ist, die lehren oder innovativ sein können.*⁴⁰

Exponenten erfüllen eine eminent wichtige Funktion bei der Erneuerung und Veränderung des Systems, aber sie verbrauchen auch viel Kraft in der Systemarbeit.

Eine typische Form der Beschneidung durch das System ist die Verweigerung der Anerkennung und Wertschätzung, das Entwerten der Arbeit und auch der Person. Dies passiert vor allem, wenn innovative Lehrer in der Minderheit sind. So berichtet Eva Holzmann:

*LehrerInnen, die Spielen als Unterrichtsform einsetzen, haben es nicht immer leicht. Hinter vorgehaltener Hand tuscheln KollegInnen, daß "man bei dem/der ja nur spielt und nichts lernt." Und auch die Eltern sind nicht sehr begeistert; sie bevorzugen Abprüfbares und vertrauen mehr auf ein mit Grammatik- und Rechtschreibregeln gefülltes Schulübungsheft. Die "Obrigkeit" ist naturgemäß skeptisch. Noch gut habe ich die Worte meines früheren Direktors in Erinnerung, der dem Spiel im Deutschunterricht besonders verständnislos gegenüberstand und mich, als er mich einmal "dabei erappte", aufforderte, derlei Dinge "auf den Fasching" (!) zu beschränken.*⁴¹

Ein exponentenfreundlicher Lehrkörper wird sich auch leichter verändern und auf neue Gegebenheiten einstellen können. Sind Exponenten aber Feindbilder, dann sind Veränderungsmöglichkeiten sehr begrenzt.

Andererseits verhält sich das System einigermaßen tolerant bei Neuerungen an der Peripherie, die die Arbeitsweise und Balance des Systems selbst nicht beeinflussen. So hat der Lehrer innerhalb seiner Klasse und innerhalb seiner 50 Minuten einen sehr großen Freiraum, in dem sehr wenig verboten und sehr viel erlaubt ist. Interessanterweise werden Negativerscheinungen wie geringe Arbeitsmoral, Strukturlosigkeit oder begrenzte Fachkompetenz leicht geschluckt, während wirkliche Neuerungen im Unterricht – sofern sie nach außen dringen und nach außen wirken – als auffälliges Lehrerverhalten und als potentiell systemgefährdend erlebt werden.

Probleme kann es geben mit Behörde und Schulleitung, mit den Kollegen, aber darüber hinaus auch mit den Eltern. Viele sind bedingungslos dem Leistungsethos verpflichtet, stehen selbst unter großem Druck und verlangen daher von der Schule eine entsprechende Vorbereitung ihrer Kinder auf das wirkliche, harte Leben. Die Forderungen der Wirtschaft gehen aber schon lange nicht mehr in Richtung Fakten- und Detailwissen (das ja schnell veraltet), sondern sie fordern innovative und kreative Mitarbeiter. Um diese Qualitäten zu entdecken, auszubilden und zu entwickeln, ist Faktenlernen aber nicht gut genug.

Zu erwähnen sind abschließend noch die gesetzlichen Zwänge, die möglichen Veränderungsbestrebungen entgegengehalten werden. Wir haben ein bestimmtes Stundenausmaß zu unterrichten, wir müssen die Leistungen der Schüler feststellen und Schularbeiten durchführen und Noten geben; und allenthalben haben wir die Forderungen des Lehrplans zu erfüllen. Es sind aber nicht diese vermeintlichen Beschränkungen und Zwänge, die erschrecken, sondern die große Zahl von KollegInnen, die sich ihnen ausgeliefert fühlt und von ihnen entmündigen läßt.

5 Abschließende Thesen

1. Die SchülerInnen sollen mitentscheiden bei der Auswahl der Lerninhalte: Nur was für jede/n einzelne/n persönlich wichtig wird, bleibt langfristig als gelernt erhalten.
 2. Die SchülerInnen sind als ganze Menschen in der Schule, daher müssen nach Möglichkeit alle Sinne angesprochen werden: wir müssen von einer fast ausschließlich kognitiv ausgerichteten Art des Unterrichtens abgehen und neue Wege suchen.
 3. Die Beziehungsebene ist wichtiger als die Sachebene: Von einem Lehrer, den die Schüler ablehnen, lernen sie auch nichts. Also ist vorrangig Arbeit auf der Beziehungsebene notwendig.
 4. Für LehrerInnen muß es zentrales Anliegen werden, eine entspannte, lernfördernde Atmosphäre zu schaffen und Konkurrenzverhalten durch Kooperation zu ersetzen. In der Folge sind auch der Leistungsbegriff und die Beurteilung zu überdenken.
 5. Die LehrerInnen müssen in der Schule Freiräume schaffen für Kreativität, Experimentierfreude und Innovation. (Auch für verrückte Ideen muß Platz sein!) Nur dadurch wird ein Paradigmenwechsel im Denken unserer Schüler möglich, und nur dadurch werden die wirklich existenzbedrohenden Probleme unserer Zeit (z.B. Wachstum, Umwelt, Atomkraft, Völkerwanderung und Ausländer) lösbar werden.⁴²
-

Abbildungsnachweise:

- Abbildung 1* Aus: B.BADEGRUBER, Offenes Lernen in 28 Schritten, Linz 1993, S. 77.
- Abbildung 2* Diese Zeichnung des bekannten Cartoons hat die Schülerin Susi BERTSCH aus der 1. Klasse für diesen Aufsatz angefertigt (Original beim Autor).
- Abbildung 3* Aus: L.LLOYD, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993, S. 37.
- Abbildung 4* Die Maturanten des letzten Schuljahres konnten in einer von mir im Mai 1994 durchgeführten offenen Umfrage drei Themen nennen und mit jeweils 1, 2 oder 3 Punkten bewerten. 12 von 18 Maturanten haben sich an der Umfrage beteiligt.
- Abbildung 5* Zitiert nach O.GASSNER, Dialekt und Schule – Schüler schreiben Mundartgedichte, in: Rheticus, Heft 3, 1992, S. 129.
- Abbildung 6* Foto O.GASSNER: Schüler der 8.Klasse bei der öffentlichen Lesung im ORF-Landesstudio in Dornbirn; Dezember 1992.
- Abbildung 7* Foto O.GASSNER: Der Trainer des Körpersprache-Seminars, Jean-Jaques Pascal aus Wien, und eine Schülerin spiegeln ihre Körperhaltung; Mai 1992.
- Abbildung 8* Foto O.GASSNER: Schüler klopfen sich paarweise gegenseitig jeweils die hintere Körperseite vom Kopf bis zu den Füßen ab; April 1994.
- Abbildung 9* P.E. und G.DENNISON, Lehrerhandbuch Brain Gym, Freiburg 1994, S.13.
- Abbildung 10* Foto O.GASSNER: Eine Schülergruppe beim Erzählen und Zuhören; April 1994.
- Abbildung 11* Foto O.GASSNER: Die SchülerInnen liegen während der Phantasiereise auf dem Boden; Juni 1992.
- Abbildung 12* Meine Schülerin Katharina SONDEREGGER hat diese Zeichnung im Anschluß an eine Phantasiereise bei der Erarbeitung des *Clubs der toten Dichter* am Ende der 8.Klasse gemacht. Sie stellt den Durchbruch von Todds Kreativität und Energie dar und ist ein gutes Beispiel für ein offenes Bild, das mehrere Deutungen zuläßt; Juni 1992.

- Abbildung 13* So haben meine Schüler auf einer Flipchart ihre wichtigste Figur (bei einigen waren es auch zwei) bezeichnet; Juni 1992
- Abbildung 14* Aus: G.L. RICO, Garantiert schreiben lernen, Reinbek 1993, S.103.
- Abbildung 15* Aus: G.L. RICO, Garantiert schreiben lernen, Reinbek 1993, S.105.
- Abbildung 16* Aus: G.L. RICO, Garantiert schreiben lernen, Reinbek 1993, S.107.
- Abbildung 17* Vgl. I.SVANTESSON, Mind Mapping und Gedächtnistraining, Bremen 1993, S. 44.
- Abbildung 18* Vgl. I.SVANTESSON, Mind Mapping und Gedächtnistraining, Bremen 1993, S. 45.
- Abbildung 19* Vgl. I.SVANTESSON, Mind Mapping und Gedächtnistraining, Bremen 1993, S. 46.
- Abbildung 20* Aus: I.SVANTESSON, Mind Mapping und Gedächtnistraining, Bremen 1993, S. 39.
- Abbildung 21* Dies ist eine der Kaltnadelradierungen, die während der Arbeit mit Robert SCHNEIDERS *Schlafes Bruder* entstanden sind. Dieses Blatt stammt von Jürgen PFEIFFER und ist die Illustration des 4.Kapitels: *Die Geburt*; März 1993.
- Abbildung 22* Aus: L.LLOYD, 1993, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993, S. 14.
- Abbildung 23* Aus: L.LLOYD, 1993, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993, S. 127.
- Abbildung 24* Aus: L.LLOYD, 1993, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993, S. 123.
- Abbildung 25* Aus: L.LLOYD, 1993, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993, S. 48.

Anmerkungen:

- 1 M. FELDENKRAIS, Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang, Frankfurt 1990, S. 38.
- 2 E. FRIED, Gesammelte Werke. Gedichte 2, Berlin 1993, S.523.
- 3 Vgl. SchOG § 2 und SchUG § 17.
- 4 Erlaß des BMUKS Z 10 077/23-Präs. 20a/90 vom 7. September 1990.
- 5 Ebd., Punkt 1.3.: Zielsetzungen, Hervorhebungen vom Autor.
- 6 Ebd., Punkt 2.3.3: Prozeßorientierung, Selbsttätigkeit, Leistung.
- 7 Ebd., Punkt 2.3.4: Mehrdimensionales Arbeiten.
- 8 Ebd., Punkt 2.4: Hinweise zur Organisation.
- 9 Vgl. dazu C. R. ROGERS, Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen, Köln 1989 (Originalausgabe 1982); O.-A. BUROW, Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund 1988, S. 100f; C.CAMPBELL /H.KRYSZEWSKA, Learner-based Teaching, Oxford 1992.
- 10 ROGERS, 1989, S. 91-115.
- 11 Lehrplan Wahlpflichtgegenstand Englisch. BGBl. N. 63, 26. Stück, ausgegeben am 7. Feber 1989, S. 841.
- 12 Vgl. "Nua ka schmoez ned". Ausgewählte Texte von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Projektes 'Dialekt in der Schule'. In: Morgenschtean 11/92, S. 18-32.
- 13 Vgl. M. FELDENKRAIS, 1990; P.E.DENNISON: Befreite Bahnen, Freiburg 1991 (1984).
- 14 Eine Sammlung von sinnvollen Übungen findet sich bei: J.O. STEVENS, Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie, München 1975.
- 15 P.E. und Gail DENNISON, Brain Gym, Freiburg 1991, Vorwort.
- 16 Ebd.; vgl. auch E. BALLINGER, Lerngymnastik. Bewegungsübungen für mehr Erfolg in der Schule, Wien 1992.
- 17 Vgl. H. und H. TEMPL, Komm mit zum Regenbogen. Phantasie Reisen für Kinder und Jugendliche, Linz 1991, S. 93.
- 18 D. KÖLL, Holden Caulfield aus der Sicht eines Schutzengels. Oder: Wie ein alter Stoff ein neues Gewand erhält. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 49.
- 19 Vgl. G. LEUTZ, Das Psychodrama nach L.J. Moreno. In: W. TOMANN / R. EGG (Hg.), Psychotherapie. Ein Handbuch. Bd.1, Stuttgart 1985, S. 201-214; H. PETZOLD, Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater, Paderborn 1978.
- 20 Vgl. auch H. WILHELMER, Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels im Deutschunterricht. In: Ide 2 (1992), S. 33-56 (Hervorhebungen original).
- 21 Ebd., S. 47.

- 22 Der Begriff stammt von Reiner STEINWEG. Vgl. Ders., Den "Erzählstrom" befreien. Erfahrungen aus Erzähl-Seminaren. In: Ide 3 (1990), S. 60-75.
- 23 Ebd., S. 60f.
- 24 Über Verbindungen zwischen Erzählen und Gestalttherapie und C.G.JUNGS Archetypen kann man bei H. U. GUNDERMANN nachlesen. Vgl. Ders., Erzählen – gemeinsam den Reichtum der inneren Bilderwelten entdecken. In: R.STEINWEG/H.U.GUNDERMANN/E.MARINGER, Erzählen, was ich nicht weiß. Subjektreflexion im mündlichen Gestalten. Methoden und Bedeutung des Geschichtenerfindens mit Erwachsenen und mit Kindern, Linz 1992 (Manuskript).
- 25 Vgl. G.MOSKOWITZ, Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques, Newbury House 1978, S. 178-180; ferner bei V.OAKLANDER, Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1991, S. 13-15.
- 26 Vgl. O.GASSNER, Der Club der toten Dichter. Sinnliches Erleben eines Buches. In: Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft XI (1993), hg. v. G.OTTO, S.47.
- 27 Vgl. G.FATZER, Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn 1990, S. 93 und 95f; M.THANHOFFER/R.REICHEL/R.RABENSTEIN, kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Ein Handbuch mit Gedanken und Methoden, Münster 1992, S.88f.
- 28 G.L.RICO, Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, Reinbek 1993 (Originalausgabe 1983).
- 29 T.BUZAN, Use Both Sides of Your Brain, New York 1976.
- 30 Weitere interessante Möglichkeiten des Mind Mapping finden sich bei I.SVANTESSON, 1993.
- 31 Vgl. dazu auch O.GASSNER, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Hören, Gehen: Wege zu Robert Schneiders "Schlafes Bruder". In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 58-62.
- 32 G.HAAS/W.MENZEL/K.H.SPINNER, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S.17-25.
- 33 K.H.SPINNER, Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht, Frankfurt 1990, S.11.
- 34 Eine ausführliche Darstellung dieser Methode finden Sie bei O.GASSNER, Nicht-analytische Zugänge zu Liebesgedichten. Ist eine ganze Anthologie Schülern zumutbar? In: Ide 4 (1993), S. 84-96.
- 35 Vgl. G.MOSKOWITZ, 1978.
- 36 Vgl. B.BADEGRUBER, 1993, S. 51-56.
- 37 Vgl. W.BACHMANN, Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des NLP, Paderborn 1991, S. 285.
- 38 Vgl. L.LOYD, Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993.
- 39 Ebd., S.107-124.
- 40 W.PECHTL, Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte, Linz 1991, S. 176.
- 41 E.HOLZMANN, "Und von der Babsi wünsch' ich mir das Perfekt!" Gesellschaftsspiele im Deutschunterricht. In: Ide 2 (1992), S. 57.
- 42 Diese wurden im Jahresbericht 1991/92 der Schule des Autors bereits erstmals formuliert: O.GASSNER, Brauchen wir eine humanistische Pädagogik? In: Jahresbericht des Bundesgymnasiums Feldkirch 1991/92, S.20.

*Otmar GASSNER, Mag. Dr., Professor für Deutsch und Englisch
am BG/BRG Feldkirch, Publikationen zu pädagogischen,
didaktischen und literaturwissenschaftlichen Themen*

KONTAKTADRESSE:

O.G., Rappenwaldstraße 55, 6800 Feldkirch