

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXIII.

EDUCATION
AND
UND
FORSCHUNG

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2003

EDUCATION
AND/UND
FORSCHUNG

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXIII.

EDUCATION
AND
UND
FORSCHUNG

**Tanulmányok az angol és német irodalom,
valamint az alkalmazott nyelvészet területéről**



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2003

SZERKESZTETTE:

**BODÓ EDIT
MÁRKUS ÉVA**

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISSN 0139-4991

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

ISBN 963 9088 81 1

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

**Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf**

TARTALOM – CONTENTS – INHALT

Bevezető gondolatok (*Bodó Edit*)..... 7

PEDAGÓGIA – ALKALMAZOTT NYELVÉSZET

WIATER, WERNER

Schulqualität. Forschungsansätze zur Schulqualität in Deutschland..... 9

BATÁRI ILONA

Darstellung der wichtigsten Methoden der Unterrichtsgestaltung
an österreichischen Volksschulen..... 19

KOVÁCS JUDIT

Group-work and Co-operative Learning..... 29

MAISCH, JOSEF

Fördern durch Fordern!..... 37

KÖPPERT, CHRISTINE

Stell Dir vor, Du bist ...! – Anregungen zur freien Rede in Deutsch
als Fremdsprache..... 67

SCHULZ, SABINE

Werkstattunterricht – eine Konzeption mit Zukunftspotential..... 89

SCHUESTER, KATRIN

Praxisbeispiel zum Werkstattunterricht..... 109

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

Teaching Songs and Rhymes to Young EFL Learners:
Rationale and Report of a Survey..... 123

RADVAI TERÉZ

Der schriftliche Unterrichtsentwurf..... 167

SAROSDY JUDIT

Cause in English and Hungarian..... 185

FRANK, NIKOLAUS

Der Mensch als Gestalter der Erde..... 201

| | |
|--|-----|
| SCHLEGEL, M. CLEMENS | |
| Unterrichtsergänzende Software – ein neuer Stern am Medienhimmel? | 223 |

IRODALOM / GYERMEKIRODALOM

| | |
|--|-----|
| STOYAN HAJNA | |
| Der veränderte Charakter der DDR-Kinder- und Jugendliteratur in den siebziger und achtziger Jahren..... | 257 |

| | |
|--|-----|
| KUNYÁK KÁROLYNÉ | |
| A Brief Literary Survey of James Baldwin's Novel 'Go Tell It on the Mountain' | 293 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| G. EPRES ERIKA | |
| An Introduction to Hugh Walpole | 301 |

| | |
|--|-----|
| VINCZE EMŐKE | |
| Comparison of S. T. Coleridge's <i>A Letter to – with Dejection: An Ode</i> | 315 |

| | |
|---|-----|
| JOBBAN JÓZSEF | |
| Schnitzler gerät in die Nähe zur Freudschen Psychoanalyse | 329 |

KISEBBSÉGI KUTATÁSOK

| | |
|--|-----|
| BODÓ EDIT | |
| Osterweiterung der Europäischen Union (EU) und die ethnischen Probleme..... | 335 |

| | |
|---|-----|
| MÁRKUS ÉVA – MALMOS-KATONA EDIT | |
| Der Volksliedbestand einer ungarndeutschen Bäuerin aus Edeck/Etyek | 353 |

| | |
|---|-----|
| LOEWEN, IRENE | |
| Memories of a Native Lecturer in Hungary..... | 413 |

Bevezető gondolatok

„Education and/und Forschung”, olvasható a tanítóképző főiskolai kar legújabb kötetének borítóján. „Oktatás és kutatás”. Az olvasó a főiskolai kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke angol és német szakcsoportjának első önálló kötetét tartja a kezében. A kötet kettős címe azzal a megfontolással született, hogy kifejezze a tanszéki oktatók munkásságának sokszínűségét.

Elsődleges feladat – természetesen – az oktatás, ez azonban nem választható el azoktól a kutatásoktól, melyeket a tanszék oktatói évek óta folytatnak. A tanulmányok – az augsburgi partnerintézmény oktatóinak írásait is beleértve – három témakör köré csoportosíthatók: az alkalmazott nyelvészet, vagyis a nyelvoktatás módszertana; az irodalom és gyermekirodalom, ill. a kisebbségi kutatások. Végül igazi csemegeként egy külföldi vendégtanár (Kanadából) élményeit, visszaemlékezéseit adjuk közre a Magyarországon és a karon töltött évekről (I. Loewen). A könyv, melyet az olvasó a kezében tart, pozitív példája a tanszék közötti együttműködésnek is. Az ének-zene tanszék és az idegen nyelvi tanszék egy-egy oktatója közös kutatás eredményét publikálja (Márkus É. – Malmos-Katona E.).

Az első írást a tanszék legrégebbi külföldi szakmai kapcsolatának reprezentációja tollából olvashatjuk (W. Wiater). A „minőségi” iskola kritériumait kutatja Németországban, közelebről Bajorországban. Az osztrák általános iskolákban alkalmazott tanítási módszerekről ad rövid áttekintést M. Batári Ilona cikke. Ezt követik az angol és német szakos tanszéki oktatók és az augsburgi kollégák módszertani eszmefuttatásai. A módszertan nem önmagáért, mint a kutatás tárgya jelenik meg a szerzők írásaiban, hanem konkrét alkalmazási területeinek bemutatására tesznek kísérletet azok írói.

Olvashatunk tanulmányokat a kooperatív és csoportmunkáról az angol nyelv oktatásában (Kovács Judit), a dalok és mondókák fontos szerepéről a kisiskolások nyelvtanulásában (Trentinné Benkő É.), majd egy összehasonlító nyelvészeti cikket egy angol nyelvtani jelenség tanításával kapcsolatban (Sárosdy J.). A német nyelvű módszertani írások széles skálát ölelnek fel a „segítek, de követelek” elvétől (J. Maisch), az iskolai műhelymunka (S. Schulz és K. Schuester), a beszédkézség fejlesztéséhez szükséges impulzus adásának módszertani lehetőségei bemutatásán át (Ch. Köppert) egészen a tanítást kiegészítő szoftverek alkalmazásáig (M. C. Schlegel).

Az irodalmi, gyermekirodalmi kutatások valódi csemegék. Mindegyik írás olyan témát és/vagy szerző művét mutatja be, mellyel az olvasó eddig nem találkozhatott. Kevésbé kutatott írók/költők alig ismert munkásságát tárják eléink. Bár a dolgozatok nem módszertani ihletésűek, kutatási eredményeiket a kollégák felhasználják oktató munkájukban.

A kisebbségi kutatások körében született tanulmány a magyarországi német dalkincs bemutatásáról. A gyűjtött anyag összehasonlító elemzése több német kisebbségi területen nemcsak igazi ritkaság, élvezetes olvasmány, hanem eklatáns példája is annak, hogy milyen hatékonyan tudnak együttműködni két kollektíva tagjai fontos és szép célok elérése érdekében.

„Varietas delectat”, úgy érzem, a kötetről ez elmondható. Kedves Olvasó, reméljük, örömeit leli és hasznosat is talál az egyes írásokban: „Tolle, lege!”

Bodó Edit
mb. tanszékezető

Schulqualität.

Forschungsansätze zur Schulqualität in Deutschland

Werner Wiater

Veranlasst durch internationale Schulvergleich-Untersuchungen (TIMS, PISA), bei denen die Leistungen deutscher Schüler/Schülerinnen sich als unterdurchschnittlich erwiesen, wird seit einigen Jahren das Thema „Was ist eine gute Schule?“ und das andere „Wie kann man Schulen evaluieren?“ diskutiert. Darüber wird leicht vergessen, dass die Schulqualitäts-Forschung schon vor mehreren Jahrzehnten begann; allerdings beinhaltet die Gegenwartsdiskussion durchaus neue Aspekte.

Frühe Ansätze der Schulqualitätsforschung

Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden die amerikanischen Forschungen zur „school goodness“ und „school effectiveness“ aus den 60er Jahren, vor allem durch K. Aurin, H. Fend und M. Rutter in die deutsche Schulpädagogik eingeführt. Mit „school effectiveness“ war die Wirksamkeit einer Schule hinsichtlich der Förderung von Unterrichts- und Fachleistungen gemeint, mit „school goodness“ der Grad der gemeinschaftlich positiv oder negativ empfundenen Bewältigung der Aufgaben von Unterrichten und Erziehen in der Schule. Die damals verwendeten Forschungsmethoden waren „Outlier“-Studien, Fallstudien, Programmauswertungen und Metaanalysen. Dabei ergaben sich als Strukturelemente „guter Schulen“ (nach K. Aurin 1991, S. 9) folgende im Schaubild zusammengestellte Aspekte:

H. Fend (1986) hat auf Grund eigener sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in dieser Zeit herausgefunden, dass folgende Punkte die Qualität von Schule ausmachen:

- Kontinuität und Stabilität in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern
- intensive didaktische Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums
- gemeinsame Erörterung und Vereinbarung von Verhaltensregeln im Schulalltag
- eine besondere Gestaltung der Schule auf dem sozialen und räumlichen Sektor

- Abwehr von Chaos, Vandalismus, Struktur- und Verantwortungslosigkeit
- ein aktives, anspruchsvolles Schulleben
- eine positive Sichtweise des Schülers bei den Lehrern
- die Zeit der Lehrer für die Schule, auch nachmittags und ggf. abends
- keine Überregulierung und Überbürokratisierung, eine Bürokratie, die auf ein notwendiges Minimum beschränkt ist
- keine negative Stimmungsmache an der Schule
- eine Grundstimmung des Angenommenseins bei Lehrern und Schülern
- eine reibungslos funktionierende Organisation des Schultags ohne Leerläufe
- ein aggressionsfreies Miteinander von Lehrern und Schülern und eine freundliche, lockere Schulatmosphäre
- die Beteiligung der Schüler und der Eltern bei wichtigen Belangen von Unterricht und Schule

Darüber hinaus ist in guten Schulen überdurchschnittlich oft eine systematische Zusammenarbeit von Lehrern festzustellen, die sich besonders in einem starken Konsens bezüglich didaktisch-methodischer Fragen, in der ständigen Abstimmung des Unterrichts, besonders hinsichtlich curricularer Fragen, und in der gemeinsamen Erörterung und Festlegung von übergreifenden Verhaltensregeln ausdrückt.

M. Rutter (1986) suchte bei seinen empirischen Forschungen nach Indikatoren für gute/schlechte Schulen und fand als solche:

- die Zufriedenheit/Unzufriedenheit der Lehrer und der Schüler mit ihrer Schule
- den Lernerfolg der Schüler verschiedener Schulen, gemessen an den Abschlussnoten und dem Berufserfolg
- das Sozialverhalten der Schüler
- Art und Umfang der Disziplinstörungen im Unterricht sowie
- Schulverweigerung und Schulschwänzen der Schüler.

Dabei fanden Rutter und die Mitforscher heraus, dass die Schülerzahl, das Schulhaus und seine Ausstattung, die Zahl der Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie das soziale Umfeld der Schule weniger Bedeutung für den Erfolg einer Schule haben als die Höhe der Leistungserwartungen der

Lehrer, das Verhalten und die Umgangsformen der Lehrer, deren Bemühen um gerechte Belohnungen/Bestrafungen sowie das Maß der zugeteilten Eigenverantwortlichkeit auf Seiten des Schülers. Offenbar ist die Qualität einer Schule hinsichtlich der Interaktionsprozesse und der Leistungsprodukte in hohem Masse von dem pädagogischen Ethos (Wertorientierung, Einstellungen, Verhaltensmuster) abhängig.

Zum Gelingen einer „guten Schule,, tragen demnach bei: erstens eine auf pädagogischem Konsens beruhende Klarheit und Transparenz der Zielausrichtung und Stimmigkeit des Schulgeschehens, zweitens pädagogisch sinnvolle Ordnungen, drittens eine humane, sich auf Vertrauen gründende Kultur mitmenschlichen Umgangs, viertens eine angemessene Abstimmung von „Fördern,, und „Fordern“, fünftens Persönlichkeitsförderung durch Leistung, Wert- und Sinnvermittlung, sechstens die Redlichkeit von Schulen im Umgang mit Schülern und Eltern sowie siebtens ein reiches, der Umwelt gegenüber offenes, die Lebenswelten der Schülerinnen/Schüler verbindendes, gemeinschaftsförderndes Schulleben.

Schulqualität und Schulevaluation heute

Die Internationalisierung der Wirtschaft und die gestiegene Bedeutung des Standortfaktors „Bildung“ im rohstoffarmen Deutschland führte in den letzten Jahren zu einer Intensivierung der Diskussion um die Schulqualität. Dabei wurde zunächst der Begriff „Schulqualität“ präzisiert. Heute unterscheidet man zwei Konnotationen:

Schulqualität als dynamischer Prozess der Schulentwicklung, in dessen Verlauf sich die Mitglieder eines Lehrerkollegiums immer neue Qualitätsziele zur Verbesserung ihrer Schule setzen

Schulqualität als messbares Produkt oder überprüfbarer Effekt im Rahmen einer schulischen Bestandsaufnahme (Evaluation) zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler und zu den professionellen Tätigkeiten des Lehrers/der Lehrerin.

Die erste Bedeutung verknüpft Schulqualität mit Schulentwicklung als Verbesserung der jeweiligen Einzelschule durch Eigenaktivität der Beteiligten, die zweite Bedeutung verbindet Schulqualität mit der Evaluation von drei *Qualitätsbereichen*: Lern- und Leistungsergebnisse, Prozesse auf der Unterrichtsebene, und Prozesse auf der Schulebene.

Begrifflich wird dabei zwischen vier *Formen* von Qualität unterschieden, nämlich der

- Orientierungsqualität, die durch das Erziehungs- und Bildungskonzept der Schule und das pädagogische Ethos in der Schulpraxis bestimmt wird und die auf Seiten der Beteiligten den Grad ihrer Zufriedenheit beeinflusst
- Strukturqualität, für die die Rahmenbedingungen (Ausstattung, Raumgröße, Klassengröße, Personal usw.), die Grobstruktur (das Schulsystem) und die Organisation der Einzelschule maßgeblich sind
- Prozessqualität, bei der die Interaktionen betrachtet werden, die zwischen Lehrern-Schülern und Schülern-Schülern de facto bestehen sowie die Aktivitäten, Ermutigungen und Fördermaßnahmen, die zur Selbsttätigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Sozialkompetenz der Schüler/Schülerinnen beitragen sollen.

Produktqualität, die sich an den quantitativen Lernergebnissen der Schüler/Schülerinnen festmachen lässt und die auch den Beitrag der Schule (Einzelschule) für das kommunale (gesellschaftliche) Umfeld einbezieht. (Schatz/Steiner-Löffler 1999, Mächler 2000, u.A.)

Die neuere Diskussion um die Schulqualität betont den Unterschied zwischen dem *pädagogischen Qualitätsverständnis* und dem Verständnis von Qualität, wie es bei Produktionsfirmen und in den Wirtschaftswissenschaften besteht. Aus schulpädagogischer Sicht ist festzuhalten:

- 1) In der Schule gibt es neben externen messbaren Faktoren (Sitzenbleiben, Zahl der erreichten Schulabschlüsse, Durchschnittsnoten, Fehlerquoten, Relation zwischen dem finanziellen und personellen Einsatz und den Ergebnissen von Leistungsüberprüfungen usw.) interne soziale Faktoren, die die Qualität der Schule ausmachen (wie z. B. humanes Miteinander, Haltung, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Kooperativität usw.) und die nicht mit DIN ISO 9000 oder TQM (= Total Quality Management) erfassbar sind (vgl. Speck 1999).
- 2) In der Schule ist es bei Qualitätsevaluationen nicht möglich, streng und deutlich zwischen Empfängern und Gebern pädagogischer Aktivitäten zu unterscheiden (vgl. Burkard, Eikenbusch 2000).

- 3) In der Schule wird Qualität von den von ihr Betroffenen und an ihr Beteiligten (Lehrer, Schüler, Eltern, Schulaufsicht, Schulleitung, Schulpsychologische Dienste, Ärzte und Therapeuten) durchaus unterschiedlich definiert und beurteilt wird. (vgl. Sigel, 2001, Aurin 1991 u. a.) So erwarten beispielsweise Eltern von einer „guten Schule“ für ihre Kinder: solides Wissen, Förderung bei der Entfaltung von Fähigkeiten für den späteren Beruf bzw. das spätere Leben, Verständnis der Lehrer für Lernschwierigkeiten, Erreichen des angestrebten Abschlusses. Anders die Erwartungen der Lehrer. Ihrer Meinung nach soll ihr berufliches Tätigkeitsfeld ihren fachlichen Fähigkeiten und pädagogischen Vorstellungen entsprechen; es soll ein gutes Arbeitsklima herrschen, ein angenehmes Kollegium vorhanden sein, und es soll Unterstützung durch die Schulleitung erfolgen. Aus der Perspektive der Schüler ist in diesem Zusammenhang wichtig: ein gutes Verhältnis zu den Lehrern; diese sollten offen für Fragen sein und auch zunächst erfolglose Bemühungen des Schülers anerkennen; sie erwarten eine positive Einschätzung durch den Lehrer zur Stärkung ihres Selbstvertrauens und ihres Selbstwertgefühls; Forderungen sollten nicht zur Überforderung führen und die Fähigkeiten, die sie außerhalb des Unterrichts entwickelt hätten, sollten in den Unterricht eingebracht werden können. Aktuelle Probleme aus Umwelt und Politik sollten lebensnah in den Unterricht einbezogen werden; ansonsten wünschen sie einen kameradschaftlichen Umgang mit den Mitschülern und ein faires und gerechtes Lehrerverhalten. Die Erwartungen der Schulverwaltung und der Bildungspolitiker lauten indes auf Erfüllung des öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, auf eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit junger Menschen, auf eine Vorbereitung zur Bewältigung künftiger Lebensaufgaben im Beruf, als Bürger oder im privaten Bereich.
- 4) Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass alle Ergebnisse („Produkte,“) der Schule immer nur in der Form einer Ko-Produktion zwischen allen Beteiligten (Lehrern, Schülern, Eltern, ggf. Sozialpädagogen, Psychologen, Therapeuten) zustande kommen und nicht dem Bemühen oder Nicht-Bemühen der Pädagogen zuzuschreiben sind.

Die Qualität der Schule hängt heute ohne Zweifel damit zusammen, auf welche Weise die Schule ein stimulierender, erlebnisoffener und sozial

bestimmter Lebens- und Lernraum ist, in dem Lehrer/Lehrerinnen mit kommunikationsförderlichen, ermutigenden und bejahenden Grundstellungen und Verhaltensstilen arbeiten, der durch Regeln und Rituale Schülern Halt gibt, sie durch ein reich gestaltetes Schulleben und eine positive Atmosphäre für das Lernen und die Schule einnimmt und gleichzeitig noch über eine reibungslos funktionierende Organisation verfügt.

Die Qualität von Schule zu ermitteln, ist Aufgabe der *Schulevaluation*. Darunter (Evaluation von lat: valere = wert, stark sein/engl.: value = Wert, Bewertung, Beurteilung) versteht man die Überprüfung der Schule durch systematische Sammlung, Analyse und Auswertung von Daten auf ihre Effektivität im inneren und äußeren Bereich. Mit Hilfe dieser Dateninterpretation sollen Entscheidungen sachkundiger getroffen und notwendige Innovationen initiiert werden. Bei der Evaluation unterscheidet man die formative Evaluation (Prozess-Evaluation) von der summativen Evaluation (Ergebnis-Evaluation).

Bei der Evaluation von Schulen unterscheidet man:

- 1) die Evaluation der Resultate der Lern- und Erziehungsarbeit in der einzelnen Schule (Produktqualität) z. B. mit Hilfe von Lernzielkontrollen, Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen, Abnehmerbefragungen, Entwicklungsberichten über die individual-soziale Persönlichkeitsentwicklung einzelner Schüler
- 2) die Evaluation der Prozesse auf der Unterrichtsebene, die z. B. durch systematische Unterrichtsbeobachtungen, Projektbegleitung, Untersuchung von Unterstützungsmaßnahmen bei Lernschwierigkeiten, Erfassen des Unterrichtsklimas und der Lehr-Lern-Kultur in einzelnen Schulklassen usw. ermittelt werden können.
- 3) die Evaluation der Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Effektivität (Strukturqualität) z. B. durch sozialpsychologische Studien zur Entwicklung der Einstellung von Schülern zu sich selbst und zu den Mitschülern, durch Analyse des Zusammenhangs von Schule (Schulform) und Erfolg oder Scheitern von Schülern, durch Erfassen von Schülerpopulationen in den einzelnen Schulformen und von erreichten oder nicht erreichten Schulabschlüssen usw.
- 4) die Evaluation der Erziehungsphilosophie und des Ethos, die das Handeln und Verhalten der Lehrer und Schüler und Schülereltern in der

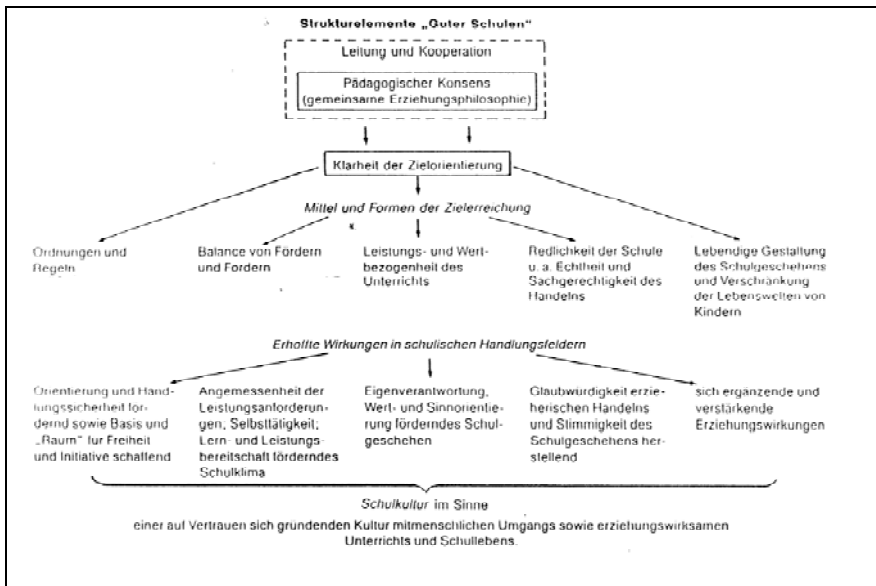
Schule bestimmen (Qualität der pädagogischen Orientierung) und die sich im Leitbild der Schule, in ihrem Schulprogramm und in dessen praktischer Umsetzung mit Hilfe von Textanalysen und Praxisbeobachtungen herausfinden lässt.

Eine solche Überprüfung der Leistung der Schule muss nach vorher festgelegten Kriterien durchgeführt werden. Dabei gibt es zwei Vorgehensweisen, die beide praktiziert werden sollten:

- die *interne Evaluation* bei der eine Schule (Lehrer, Schüler, Eltern und das weitere in der Schule tätige Personal) ihre Arbeitsergebnisse und ihre Leistungsfähigkeit selbst überprüft, als eine interne Rechenschaftslegung mit Hilfe von Selbstevaluation der Beteiligten und dazu erhobenen statischen Daten
- die *externe Evaluation*, bei der Personen, die nicht der Schule angehören (Schulaufsicht, Kollegen anderer Schulen, Wissenschaftler, Eltern, Experten) Daten erheben und Informationen sammeln, um daraus ein Fazit über die Qualität des Lernens, des Unterrichts, des Schullebens, der Atmosphäre und der Leistungsergebnisse zu erarbeiten

Beide Evaluationsformen haben das Ziel, den Schulen Rückmeldung über ihre „Qualität“ zu geben, die Einzelschulen untereinander vergleichbar zu machen und der Schulentwicklung an der Einzelschule Reform- oder Entwicklungsimpulse zu geben (Eikenbusch 1998, S. 155).

Versuche, die Qualitätsevaluation der Schule ähnlich zu formalisieren und zu quantifizieren wie in der Wirtschaft und in Unternehmen üblich, hat zu Normierungsversuchen (vgl. DIN EN ISO 9000 ff EFQM (European Foundation for Quality Management) oder EQA (European Quality Award)) wie den folgenden geführt:



(aus: Becker u.a. 1997, S. 175)

Für jeden Unterpunkt des Schemas sind genaue Anforderungen und Kriterien aufzulisten, damit deren prozentuale Verwirklichung in der jeweiligen Schule zahlenmäßig genau erfasst werden kann. Zur „Mitarbeiterorientierung“ wäre beispielsweise zu überprüfen, „wie Ressourcen an Beteiligten berücksichtigt werden, wie Ressourcen an Führungskräften und Mitarbeitern geplant und verbessert werden, wie die Fähigkeiten der Mitarbeiter berücksichtigt, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden, wie Ziele vereinbart und die Leistungen kontinuierlich überprüft werden, wie die Beteiligung von Mitarbeitern und ggf. auch der Schüler am Prozess der ständigen Verbesserung gefördert wird, wie eine wirksame Kommunikation zwischen den Beteiligten auf allen Ebenen erreicht wird, wie für die Beteiligten, insbesondere für die Mitarbeiter gesorgt wird“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1998, S. 13-15).

Bei einem solchen Verfahren zur Feststellung der Qualität einer Einzelschule und zum Qualitätsvergleich gleicher Schulformen in einem Land oder international stellen sich grundsätzliche Fragen. Sie betreffen das Verständnis dessen, was in der Schule – im Unterschied zum Betrieb – ein

„Mitarbeiter,, ist (Sind Schüler nicht auch „Mitarbeiter im schulischen Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess? Ist der einzelne Lehrer etwa Mitarbeiter des Schulleiters?), was oder wer in der Schule der Kunde ist (etwa die Schüler oder die Eltern oder der Lehrherr im Betrieb oder die Universität als „Abnehmer,, der Gymnasiasten?) sowie was denn die „Geschäftsergebnisse,, der Schule sind (vielleicht die Zahl der erfolgreichen Absolventen oder die Menge der guten Zensuren oder die Länge/Kürze der Schulzeit oder die gesunde Persönlichkeit des Schülers oder die des Lehrers?). Die Orientierung der schulischen Qualitätsevaluation an Modellen, die aus Wirtschaft und Industrie abgeleitet sind, ist bisher nicht weiterverfolgt worden.

Literatur

- Aurin, K.: Erziehung in der Schule. In: Pädagogische Welt. Beilage 2/1991, S. 2-10
- Aurin, K.: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990 (2. Aufl.)
- Becker, J. u.a.: Der Ludwig-Erhard-Preis. Ein deutscher Qualitätspreis als Anregung für Schulentwicklungsprozesse. In: Pädagogische Führung 1997, S. 173-175
- Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998
- Fend, H.: Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge H. 7/8 – 1986, S. 8-12
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998
- Mächler, S. (Hrsg.): Schulerfolg: kein Zufall. Zürich 2000
- Rutter, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1986
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Gut sein, besser werden: evaluieren. In: Lernende Schule H. 5. Seelze 1999
- Sigel, R.: Qualität in Grundschulen. Bad Heilbrunn 2001
- Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. München 1999
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Qualität und Erfolg in Bayerns Schulen. München 1998

Darstellung der wichtigsten Methoden der Unterrichtsgestaltung an österreichischen Volksschulen

Batári Ilona

Beobachtungsort und -zeitraum

Meine Tochter besuchte in den Schuljahren 1998/99 sowie 1999/2000 die Wiener Volksschule Diesterweggasse, die erste und zweite Klasse. Wir Eltern wurden am Anfang des Schuljahres in das Schulleben bewußt mit einbezogen: wer Zeit und Lust hatte, durfte bei den interessantesten Aktivitäten wie Buchstabentag, Tag der offenen Schule, offenes Lernen, Bastelstunden mithelfen. Das hat unseren Kindern besonders viel gebracht: durch die Anwesenheit der eigenen Eltern fühlten sie sich noch inniger mit der Schule verbunden, akzeptierten ihre Rolle als Schulkind und begriffen die Wichtigkeit dieser Aufgabe. Meinen besonderen Dank möchte ich Frau Irmtraut Schandl, unserer Klassenlehrerin aussprechen, der es nicht nur gelungen ist, den Kindern den Schulbesuch zu einem Erlebnis zu machen, sondern sie hat es mir auch erlaubt, ihrem Unterricht des öfteren beizuwohnen.

Trend zur psychologischen Untermauerung des Unterrichts

Während im deutschen Sprachraum in den siebziger Jahren die kognitiven Fähigkeiten ins Zentrum des Unterrichts gerückt waren, steht heute wieder das Kind in seinem ganzheitlichen Entwicklungsgeschehen im Mittelpunkt schulpädagogischer Überlegungen. (Wittassek-Meltzer 1998:7) Erziehungsmethoden wie Montessori- und Waldorfpädagogik, die das Kind in seiner Gesamtheit in den Mittelpunkt stellen, bekommen immer öfter Verwendung im herkömmlichen Unterricht. Sie gehen davon aus, dass jedes Kind eine ihm angemessene Betreuung braucht, um sich entfalten zu können. Auch beim Aufbau der Stunde soll das kindliche Gemüt berücksichtigt werden. Besonders wichtig ist es, zu Beginn einer jeden Unterrichtseinheit zuerst den Gefühlsbereich so zu aktivieren, dass er sich für die Lerninhalte öffnen kann (siehe Morgenkreis, Relaxationsübungen, bei Problemen in der Pause einen Erinnerungszettel schreiben lassen, damit man die Sache in der nächsten

Pause ausreden kann usw.). Der Lerninhalt sollte aber auch etwas mit dem ICH, dem Innenbereich des Schülers zu tun haben, um ihn zu motivieren (Annäherung an den Lehrstoff durch Kinderaugen). Auf diese Anregung hin sollen die Kinder handelnd mit dem Lerninhalt umgehen können, nicht nur passiv zuhörend den Lehrstoff in sich saugen müssen, wie es früher erwünscht war.

In diesem Sinne handelte auch unsere Lehrerin. Schon im Sommer vor Beginn der ersten Klasse verschickte sie jedem Schüler einen Brief mit einer persönlichen Ansprache. Darin führte sie aus, wie sehr sie sich auf sein Kommen freuen würde. Sie machte ihn auch mit der freundlichen Bärli-Figur bekannt, die den Unterricht begleiten würde. Dem Brief war auch die Schablone der Figur zum Ausmalen beigelegt, sie sollte am ersten Schultag mitgebracht werden. An diesem Tag hat die Lehrerin dann mit dem Bärli (Puppenfigur) gemeinsam den Kindern den Klassenraum vertraut gemacht.

Pädagogische Zielsetzungen der Lehrerin

Wie sie es am ersten Elternabend erklärte, setze sie sich nur ein Ziel. Sie wolle nur erreichen, dass die Kinder gerne zur Schule gehen. Alles andere – siehe Lernerfolge usw. – ergäbe sich dann wie von selbst. Dann würden die Kinder ihre eigenen Anstrengungen gar nicht mehr merken und dadurch wäre der Unterricht in der Tat effektiv.

Statt Lehrerin Lehrerinnen

Österreich hat während der Balkankrise besonders viele Flüchtlinge aufgenommen, außerdem arbeiten viele Gastarbeiter im Land. Da sich die Eltern dieser Kinder die deutsche Sprache oft nur mangelhaft aneignen und meistens nur im Kreise von Bekannten ihrer eigenen Nation verkehren, beherrschen die Kinder die deutsche Sprache nur selten vollkommen. In den Wiener Volksschulen bewegt sich die Anzahl der Schüler nichtdeutscher Muttersprache zwischen 40-95 Prozent gemessen an der Gesamtschülerzahl. Deshalb bietet die Stadtverwaltung den betroffenen Klassen (ab 50 Prozent) eine sogenannte Stützlehrkraft an. So ist der Begleitlehrer etwa 8-13 Stunden pro Woche im Unterricht anwesend und betreut die Kinder nichtdeutscher Muttersprache, falls sie Schwierigkeiten haben. Gelegentlich beschäftigt er sich auch mit jenen, die ihrer Klasse eher voraus sind, getrennt, und außerdem hilft er der Klassenlehrerin bei Aktivitäten während des Unterrichts. Von der Anwesenheit der Stützlehrkraft profitiert natürlich die ganze

Klasse. Die Stützlehrer arbeiten meistens in Teilzeit, was bei jungen Muttis als Lehrerinnen besonders gefragt ist. So läßt sich auch die Arbeitslosigkeit im Kreise der Volksschullehrer mindern.

Disziplin durch "Positives Denken"

Die Lehrerin hat den Schülern beim Disziplinieren immer mitgeteilt, was sie machen sollen und wie, hat es aber vermieden, auf negative Möglichkeiten einzugehen bzw. sie zu betonen. Sie hat auf Vorkommnisse immer persönlich reagiert und ihre persönlichen Empfindungen darüber den Kindern mitgeteilt. Mit Hilfe dieser ICH-Botschaften gab es nur selten Disziplin-Probleme.

Wie ein Schultag Anlauf nimmt

Zu den wichtigsten Schultensilien gehörte ein bequemes Sitzkissen. Morgens nahmen die Kinder am Boden in einem Kreis ihren Platz ein. Jeder konnte in der Gesprächsrunde seine Erlebnisse oder seinen Kummer vom Vortag loswerden, wenn er wollte. Zur Mitsprache bestand freilich kein Zwang, schüchterne Kinder wurden gelegentlich freundlich von der Lehrerin angesprochen. Lernaspekte dabei waren eigene Probleme, Fragen formulieren lernen, einander kennenlernen, Förderung der Klassengemeinschaft, der Toleranz merkwürdigen Gepflogenheiten und Ansichten gegenüber. Durch das Kennenlernen von Problemen anderer Kinder wurden manche Schüler auf die Nichtigkeit der eigenen oder aber die Ähnlichkeit der Sorgen anderer aufmerksam gemacht. Manchmal kamen auch die Lehrkraft betreffende Informationen heraus. Auf jeden Fall entstand eine angenehme, familiäre Atmosphäre, die den Einstieg und die Konzentration auf die Lernarbeit ermöglichte und erleichterte.

Der Buchstabentag

Die Buchstabentage fanden beim Erlernen eines jeden Buchstaben statt. Dazu waren die Eltern herzlich eingeladen. Das verlieh diesem Tag eine Feierlichkeit, die durch die besonders spannenden Aufgaben noch gehoben wurde. Es gab nämlich nach dem Morgenkreis immer verschiedene spielerische Stationen, die die Kinder in Gruppen oder einzeln passieren sollten. Die etwa 12 Stationen wurden von den Eltern betrieben, die Aufgaben hat die Lehrerin ausgearbeitet. Die Kinder hatten Gegenstände zu ertasten, Buchstaben entlang zu spazieren, eine Tischdecke mit den

Buchstaben bzw. mit Gegenständen, deren Anfangsbuchstabe gerade dran war, zu schmücken, einen Großbuchstaben mit vielen Kleinbuchstaben zu füllen, eventuell Lebensmittel mit dem aktuellen Anfangsbuchstaben blind zu kosten usw. Meistens gab es auch eine Montagestation, wo die Schüler Puzzle-Stücke ausschneiden und anschließend das Puzzle machen mußten. In der Memory-Ecke haben die Kinder zu zweit Memory gespielt. Gelegentlich kam ein Kassettenrecorder zur Verwendung, wobei man sich von den gehörten Ausdrücken möglichst viele merken mußte. In der Lesestation haben die Kinder einen neuen Text bekommen, den sie zuerst für sich selber lesen sollten, dann mußten sie ihn einem Erwachsenen laut vorlesen oder aber den Inhalt wiedererzählen bzw. Fragen beantworten. In der Bastelstation wurden Gegenstände hergestellt zum mit nach Hause nehmen oder zur Schmückung des Klassenraumes.

Durch die intensive, umfassende und hautnahe Beschäftigung mit dem Buchstaben wurde den Schülern auf unterhaltsame Weise der Buchstabe zuverlässig und unverwechselbar – siehe Vermeidung von Verwechslungen bei b und d usw. – eingeprägt. Das Lesen und Schreiben wurde durch diese Ereignisse stark motiviert.

Noch etwas zum Schreiben-Lernen, zu einer österreichweit verbreiteten Praxis: in der ersten Klasse werden die Druckbuchstaben erlernt, erst in der zweiten kommt die sogenannte Lateinschrift. Das erleichtert die Arbeit der feinmotorisch noch oft ungeschickten Hände der Erstklässler wesentlich, selbst Buben macht das Schreiben Spaß. In der zweiten Klasse werden dann die Buchstaben durch das Erlernen der Lateinschrift unbemerkt, wiederholt den Schülern eingeprägt. Auch das Lesen-Erlernen erfolgt rascher, da die Schüler die selben Buchstaben zu lesen haben, die zu schreiben sie schon gründlich gelernt haben.

Kontrolle der Leistungen

Es finden regelmäßig schriftliche Kontrollen in Mathematik und Rechtschreibung statt, immer aus dem Lehrstoff eines bestimmten Lernabschnitts. So müssen die Kinder gegen Ende des Semesters nicht plötzlich von allem auf einmal Rechenschaft abgeben. Es ist auch stressfreier so, die Schüler wissen, nicht von einer Arbeit hängt alles ab. Die Lehrerin wertet die Arbeit aus, sagt aber nie das prozentuelle Ergebnis, oder aber welche Note das Kind darauf bekommen hätte. Am Ende des Semesters erhält jedes Kind einen

Brief, in dem hauptsächlich seine positiven Leistungen oder Charaktereigenschaften stehen (zB. Du hast ein fröhliches Naturell, bist beliebt bei deinen Mitschülern, Du bemühst dich sehr usw.) sowie Anregungen, wie man sich noch besser entfalten könnte. So sehen die Kinder nicht auf die Schwächeren hinab, die weniger Begabten werden nicht verspottet oder ausgesondert. Jeder ist auf irgendeinem Gebiet talentiert und das wird von der Lehrkraft herausgehoben.

Das erste Zeugnis mit Noten bekommen die Schüler Ende des zweiten Schuljahres überreicht. Die Lehrerin kommentiert es leise nur dem gerade herausgerufenen Kind.

Interessanterweise bekommen die Schüler weder in der dritten noch in der vierten Klasse im Laufe des Schuljahres Noten. Die Lehrerin sagt oder schreibt ihre Kommentare, vergibt aber keine Noten. Ich bilde mir ein, dass das für die Schüler ein angenehmes Gefühl ist, nicht tagtäglich mit Noten konfrontiert werden zu müssen. In Ungarn kommt es schon mal vor, dass den Zweitklässlern bereits in der ersten Septemberwoche Noten – und nicht nur gute! – verteilt werden.

Projektwoche

Einmal im Schuljahr wird eine Projektwoche ausgeschrieben, der sich die Klasse anschließen kann. Bei uns wurde Johann Strauss als Thema angegeben. Die Schüler bekamen Kostproben von seiner Musik, machten sich mit seiner Biographie bekannt, besuchten sein ehemaliges Wohnhaus, sammelten Artikel und Bilder über ihn. Die Lehrerin kreierte eine lustige Choreografie zu einem seiner Musikstücke und das haben die Kinder am Abschlussstag in einer Theaterhalle vorgeführt. Lernaspekte dabei: sich mit einem Thema eingehend zu befassen, die Vielseitigkeit der Annäherungsmöglichkeiten an ein Thema kennenzulernen, Förderung der Klassengemeinschaft durch Teamarbeit und gemeinsame Tanzvorführung, die zu einem gemeinsamen Erfolgserlebnis verhilft, Lehrfachübergreifender Unterricht, der den Durchblick ermöglicht.

Wochenpläne

Gelegentlich bekamen die Schüler neben den Hausaufgaben eine Art Fleißhausaufgabe für die ganze Woche. Sie erhielten die Blätter montags und hatten diese freitags abzugeben. Je nachdem, wieviele Aufgaben davon gemacht wurden, haben sie Pluspunkte sammeln können. Die Mehrheit der

Schüler hat regelmäßig sämtliche Blätter ausgefüllt abgegeben. Sicherlich war das ein Extra-Aufwand für die Lehrkraft, so viele interessante Aufgaben zu sammeln, andererseits entwickelten sich die Kinder enorm bezüglich Selbstständigkeit, Zeitplanung und Schnelligkeit.

Offenes Lernen – Theorie

In nahezu allen österreichischen Volksschulen läuft der Schulversuch OL (Offenes Lernen). Beim Offenen Lernen wird berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler eigenständige Persönlichkeiten mit Unterschieden bezüglich Begabungen, Neigungen und Interessen, Lerntempo und Aufmerksamkeit sind. So werden nicht alle dasselbe mit denselben Materialien und Methoden in der selben Zeit lernen müssen. Die Schüler können sich die Zeit innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst einteilen, sie lernen ihre Arbeitsergebnisse zu kontrollieren und ihr Wissen richtig einzuschätzen. Sie bekommen verschiedene Pflichtaufgaben und freiwillige Zusatzangebote, von denen sie auswählen können. Wechselnde Sozialformen und verschiedene Arbeitsformen leisten einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der Schlüsselqualifikationen. Manche Aufgaben müssen in Einzelarbeit gelöst werden, andere können zu zweit bearbeitet werden, und auch in Kleingruppen kann miteinander gelernt werden. Somit schafft der offene Unterricht auch neue Möglichkeiten für ein soziales Lernen. (BRG Ettenreichgasse: 2001)

Die Lernaspekte dabei sind: Aneignung von Genauigkeit, Erkennen von Fehlern durch selbst ausgeführte Kontrolle – die sofortige Auswertung erfolgt, wenn das Interesse und die Details der Aufgabenlösung noch da sind –, Zeiteinteilung lernen, Selbsteinschätzung, Planung und Durchführung der nächsten Schritte sowie Verantwortung zu übernehmen.

Ein grundlegender Unterschied zum herkömmlichen Unterricht betrifft auch die Arbeit der Lehrer. Sie sind bei dieser Unterrichtsform nicht die alleinigen Wissensvermittler, sondern bieten gezielt Impulse und Anreize für einen selbstständigen Wissenserwerb. Deshalb wird geeignetes Material von den Lehrerinnen und Lehrern selbst entwickelt, was einen immensen Zeitaufwand bedeutet. In Ungarn wäre es zu empfehlen, eine Materialsammlung zur konkreten Gestaltung des Unterrichts den Volksschullehrern anzubieten. In Österreich bekommen die Lehrer vom Pädagogischen Institut Anregungen, auch per Internet.

Offenes Lernen in der Praxis

Einmal wöchentlich kam es zu einem Tag des offenen Lernens. Der Tag wurde mit dem morgendlichen Sitzkreis eingeführt, wobei anschließend die Aufgaben erklärt wurden. Selbstverständlich fällt es den Schülern auch nicht leicht, sich von heute auf morgen auf das offene Lernen umzustellen. Die Buchstabentage waren in der ersten Klasse eine Art einstimmende Kostprobe, das Offene Lernen wurde erst in der zweiten Klasse eingeführt. Insbesondere die weniger selbstständigen Schüler taten sich anfangs schwer, aber auch die weniger verantwortungsvollen mußten gelegentlich auf ihre Aufgaben angesprochen werden. Der Anreiz der Möglichkeit zum freien Spiel nachher hat aber die meisten doch zur raschen Aufgabenlösung motiviert. Die Aufgaben waren sowohl fachspezifisch – Mathematik, Lesen, Rechtschreibung – als auch fachübergreifend, wo vielseitige Kenntnisse beansprucht wurden. Eine immer wiederkehrende Aufgabe war das Laufdiktat. In einer ehemaligen Chipsdose waren Satzteile mehrerer Sätze plazierte. Zuerst mußten die passenden Teile zu einem Satz geformt werden, dann begann die Schreibearbeit. Dabei mußte sich der Schüler einen Satzteil merken, zu seinem eigenen Tisch zurückeilen und dort den Satzteil niederschreiben. Sowohl das Erinnerungsvermögen als auch die Rechtschreibung wurden so geschult. Durch die verlangte Bewegung wurde dem Kind die Schriftform der Wörter unbemerkt gründlich eingeprägt, zugleich hat es sich vom vielen Hocken während der Lösung anderer Aufgaben erholen können. Anschließend durfte der Schüler die komplette Sätze enthaltende Chipsdose holen und die Sätze mit seinen eigenen Sätzen vergleichen. Rechtschreibkorrekturen hatte er eigens vorzunehmen.

Die Einführung des Einmaleins-Führerscheins motivierte die Kinder zum selbständigen Auswendiglernen. Er sah der echten Fahrerlaubnis zum Verwechseln ähnlich, war mit Foto und persönlichen Daten versehen. Es gab für jede Reihe (Zweierreihe, Fünferreihe usw.) eine Spalte, die von der Lehrerin bestätigt werden mußte. Den Stempel erhielt man nachdem man die aktuelle Reihe der Lehrerin aufgesagt hatte. Wer sämtliche Stempel besaß, bekam den Führerschein unterschrieben mit Pickerl versehen.

Selbstverständlich schaute sich die Lehrerin nach dem Offenen Lernen alle Aufgabenblätter an, schrieb ihre Meinung dazu, korrigierte eventuelle Fehler. Als die zur Verfügung stehende Zeit um war, wurden im Sitzkreis die Eindrücke, Erlebnisse und eventuelle Schwierigkeiten der Kinder besprochen.

Jeder äußerte sich darüber, wie es ihm diesmal ging, ob er sich in seinen Lösungsmethoden entwickelt hat, ob er diesen Tag genossen hat, wie müde er ist. (Diese Lernform ist nämlich erfahrungsgemäß sehr ermüdend.) Die meisten Kinder mögen das Offene Lernen – zumindest einmal die Woche. Die Monotonie des Unterrichtsalltags wird auf jeden Fall unterbrochen.

Die beobachtete Schulklasse

Die beobachtete Schulklasse war in ihrer Zusammensetzung eine durchschnittliche Wiener Schulklasse. Etwa 50 Prozent der Schüler waren Kinder nichtdeutscher Muttersprache, es gab etwa gleich viele Buben wie Mädchen. Es gab eher weniger Akademikerkinder als in anderen Schulklassen, und ein von einer anderen Schule schon verwiesener Schüler – der sich hier so wohl fühlte, dass er sich im zweiten Schuljahr ein Zeugnis mit lauter Einsern errang – galt als Problemkind.

Auswertung der beobachteten Unterrichtsgestaltung

Die Lehrerin kam mit ihrer Schulklasse so erfolgreich voran, die Kinder benahmen sich dermaßen diszipliniert, daß von den Lehrerkollegen geflüstert wurde, unsere Lehrerin hätte sich die Schüler ausgesucht. Wie im vorigen Kapitel beschrieben, traf dies keineswegs zu. Vielmehr erntete die Lehrkraft die Früchte ihrer an alles denkenden, psychologisch untermauerten Bemühungen. Dies beweist auch die Tatsache, dass die Stützlehrer, die sich das positive Denken beim "Disziplinieren" nicht vor Augen hielten und weniger emotionell mit den Kindern umgingen, gelegentlich total verzweifelt waren, als sie die Hauptlehrerin vertreten mußten.

Auch die Einführung von Buchstabentagen, Wochenplänen, Projektwoche und Offenes Lernen halte ich für empfehlenswert, obwohl sie sehr arbeitsintensiv sind. Unsere Grundschullehrer sollten aber für diese Methoden ein gesammeltes Arbeitsblatt-Angebot aufgetischt bekommen – schließlich können es die ungarischen Lehrergehälter noch nicht mit denen in der EU aufnehmen.

Auch auf die Schule-Eltern Beziehung könnte man mehr Wert legen, die bereitwilligen Eltern bei Aktivitäten mithelfen lassen. In Wien wurden von nahezu allen Schulklassen mit den Eltern gemeinsame Ausflüge und sogar Klassen-Heurigentreffen organisiert. Diese Gelegenheiten können sehr wohl zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre in der Klasse beitragen.

Literatur

Edith Wittasek-Angelika Meltzer: Ganzheitlicher Sachunterricht im 1. Schuljahr. München: Oldenburg Schulbuchverlag GmbH, 1998 1. Auflage

Group-work and Co-operative Learning

Kovács Judit

Introduction

In the past few decades there has been a growing interest in SLA towards the ways learners learn, in contrast to the traditional approach focusing around how teachers teach. Research on group-work and co-operative learning, which are modes of individual learning, has been increasingly present in the literature of L2 instruction. This paper attempts to review some relevant articles with the aim of gaining a coherent picture of the topic. The focus of interest of the present paper is whether, and under what circumstances, group-work and co-operative learning are more effective learning modes than traditional instruction, termed as 'lockstep' by Long and Porter (1985). The authors interpret 'lockstep' mode as "one person (the teacher) sets the same instructional pace and content for everyone, by lecturing, explaining a grammar point, leading drill work, or asking questions of the whole class" (1985:208). 'Lockstep' learning has mainly been criticised for three reasons: it provides learners with very limited talking time, it fails to create genuine situations for talking, and, consequently, the majority of questions are display-questions.

This paper is organised the following way: first, the terms 'group-work' and 'co-operative learning' are going to be defined followed by a brief overview of motives behind the recent emergence of these learning modes. Then, the benefits and constraints concerning group-work and co-operative learning are examined in their original contexts. Finally, some conclusions will be drawn.

Seeking definitions

Individualized forms of learning, such as group-work and co-operative learning, are relatively new phenomena in SLA classrooms. Both are means of facilitating learning in an environment, significantly different from the traditional 'lockstep' classes. Learning in both modes is more individualized, since each learner has to be engaged in negotiation over planning, implementing, and evaluating a task. Group-work is described as an activity performed by „two or more persons who are interacting with one another in

such a manner that each person influences and is influenced by each other person” (Shaw 1981:8, cited in Gall & Gall 1994:2523). There might be many groups in an educational system from which the present paper will focus only on small groups of learners within a class. It should be noted that small classroom groups are not identical with students’ social groups, which are formed and operate outside the class. Members of small groups can work together with the ultimate aim of achieving learning goals (Gall & Gall 1994). Group-work, thus, comprises tasks on which students work together without the teacher’s direct intervention, representing an alternative to the teacher-led, ‘lockstep’ mode.

In contrast to the research literature on group-work, which does not mention ability differences among the groups of students, co-operative learning seems to emphasize individual differences among learners. Co-operative learning is described as favourable with heterogeneously grouped students (Szostek 1994). She says that leading proponents of co-operative learning, such as Slavin, emphasize the heterogeneous components in such classrooms, „recommending that the group consist of one high, one low, and two middle achievers” (ibid., p.254). Co-operative learning is mentioned alongside the use of learning strategies as an alternative to fostering achievement in oral proficiency. Being such, it seems to be a more independent and less orchestrated mode of learning than group-work. A certain form of co-operative learning is represented by the application of a negotiated syllabus, involving the teacher and the learners alike in the process of learning. Nikolov (forthcoming) argues for negotiation in a group, based on the notion of process syllabus, introduced by Breen (1984). As Nikolov says, a process syllabus provides proper opportunities for negotiation between the teacher and the learners, by using, analysing and evaluating a predesigned or an emerging content syllabus. In sum, each of the mentioned learning modes shows a decisive move from traditional classroom situations where the roles of teachers and learners were rigidly separated, while in individualized forms the relationship is interchangeable.

Background to the emergence of the concepts of group-work and co-operative learning

In seeking arguments for the recent emergence of individualized learning forms, communicative language teaching seems to be the core motive. The linguistic demands communicative language teaching have brought about are

unlikely to be properly satisfied in lockstep classrooms where individual needs are not intended to be catered for. Attention, thus, was turned towards small groups within the classroom. Since in traditional learning situations learners were always seen as individuals, the appearance of groups has challenged educationalists whether or not being a member of a group influences learning. Psychologists, on the one hand, have had a significant contribution to language learning by studying the notion of ‘groupness’ as early as in 1948 (Lewin), and attempted to discover how „the behaviour of individuals is influenced by the groups of which they are part” (Gall & Gall 1994:2523). Their research led to further discoveries on the characteristics of groups, and group dynamics. Applied linguists, such as Krashen and Terrell, on the other hand, formulated their Natural Approach (1983, cited in Long and Porter), which encourages communicative language use from the very earliest stages of instruction. In line with this theory, linguistic errors are seen significantly differently than earlier. They are shown to be an inevitable, even ‘healthy’ part of language development (Long and Porter). The Natural Approach was further developed and made more specific in Krashen’s Input Hypothesis (1987), which argues that language acquisition depends on „the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which the acquirer is ‘open to the input’” (Szostek 1994:253).

These findings have thoroughly influenced the language pedagogy of the past two decades contributing to the seeking for modes of more effective communication in the SL classroom, and, doing so, have placed classroom and learning into the centre of pedagogic interest. Communication in L2 turned out to be more successful in learning environments where teachers and learners figure interchangeably. For classroom learning to get a more significant role, primarily, teachers’ attitudes need to be changed. Individualized learning is unlikely to take place in circumstances where „negotiation is not used”, and „children are not involved in any kind of decision making”, or „learners’ needs are rarely taken into consideration”, as Nikolov (forthcoming, 3, 2, 2) states about Hungarian schools. To change this situation, and foster student participation, she introduced negotiation in the classroom which represents a form of co-operative learning. All the findings underpin the notion that classrooms might be changed into places where the organisation of learning does not belong exclusively to the teacher, thus, providing opportunities for learners to individualize their learning.

Benefits and Constraints

In seeking arguments for introducing individual learning modes and revealing their nature, Long and Porter (1985) seem to give a thorough insight recommending five pedagogical arguments for group-work. According to these, it: 1) increases language practice opportunities, 2) improves the quality of student talk, 3) helps individualize instruction, 4) promotes a positive, affective climate, and 5) motivates learners. All their arguments favour an 'anti-lockstep' classroom environment where students' talking time is increased from one hour per student per year to about five and a half hours. The authors also claim that teacher-fronted lessons create situations only for display questions which influence the quality of students' talk unfavourably. The pacing of instruction as well as their comprehension might become more individualized in small groups than in frontal teaching, thus, learners' needs are better catered for. The intimacy of groups, and the „freedom from requirement accuracy at all costs" (ibid. p.212), might foster a favourable and motivating learning environment for shy or slow learners.

Other researchers, for example, Nikolov, argue differently for individualized learning modes. She points out that through negotiation „the usual authoritarian, rigid classroom routine could be avoided" (forthcoming:3). This learning mode, as she suggests, besides obvious linguistic gains, fosters children's attitudinal development, such as democratic Cupertino, tolerance, self-confidence and responsibility for their own learning. Szostek's (1994) main argument for introducing co-operative learning modes was simply to improve learners' low achievement in their L2 studies. She describes four co-operative learning models: Student Team Learning, Group Investigation, Think-pair-share, and The Three-Step Interview. She reports on the overall success of this working mode. Besides improvement in the target language, „group members enjoyed success in coaching, teaching, drilling, and helping each other learn" (p.258).

There are three fields where modes of individualized learning seem to be unanimously beneficial. These are the following: 1) learners can practise negotiation for meaning which is considered to aid SLA not less importantly than accuracy. The proportion of peer-mis correction is reported to be insignificantly low (Long and Porter). 2) Individual learning has a double function since besides L2 instruction strategies are taught as well. Bossert (1989), cited in Szostek (1994), argues that „the benefits of co-operative

learning activities hold for students at all age levels, for all subject areas, and for a wide range of tasks, such as those involving rote-decoding, retention, and memory skills, as well as problem-solving ability". 3) Learners are capable of performing at a higher level with the help of peers rather than without. This opinion, however, might be questioned, whether what the learners' real capability is.

The age of the learners in the studies appears to be of particular interest. Group-work and co-operative learning seem to be beneficial for different age-groups. Long and Porter in their study report on a secondary classroom similarly to Szostek and Gall & Gall, while Nikolov's study is concerned with young learners of the age of 6-14. Regardless of differences in the quality and the level of tasks, the outcome uniformly seemed to favour individual learning modes for all age groups.

Among the number of constraints, concerning the effective use of modes of individualized learning, small group-work has raised the following: the effect of interlanguage talk, the nature of task instruction, and the problem of error correction. A particular aspect of group-work among non-native speakers of the target language, referred to as 'interlanguage talk' has been discussed by Porter. She examines whether learners can perform the same kind of negotiation for meaning when native speakers are not available. The author has examined this issue thoroughly, and concluded that learners „can offer each other genuine communicative practice, including the negotiation for meaning" (Long and Porter 1085:217). Another constraint concerning group-work was whether input is comprehended by each group-member. Gass & Varoni (in press, cited in Long and Porter), in their study looked for differences in negotiation in tasks in which information was provided in one-way and two-way tasks. An important finding was that in small group settings two-way tasks generated significantly more negotiation than one-way tasks, while in teacher-led lessons no effect was found (Doughty and Pica, cited in Long and Porter). A third constraint about the efficiency of small group-work was that the level of grammatical accuracy would not be the same as in frontal teaching. An interesting finding was that the level of grammatical accuracy was the same in small groups as in lockstep work, regardless of the fact whether the learners were native or non-native speakers of the target language (Pica and Doughty in Long and Porter).

Co-operative learning and negotiation are shown to have significantly less constraints than group-work in the reviewed articles. Szostek, in her study, mentions some minor points, such as the problem of working out a group grading system, and some students' insistence on using L1 in co-operative learning modes. Nikolov points out constraints, emerging outside the classroom context, such as school principals', other teachers' and parents' critical approach towards the idea of negotiation versus „proper teaching”. These constraints are rooted in the historical and social role schools and teachers perform rather than in methodological considerations. She, however, mentions teachers as potential constraints in case they are unwilling to take risks.

Conclusion

Each model of individualized learning, described in the reviewed studies, has been found beneficial to foster communication in the SL classroom. The results of the studies prove that their application has contributed positively to learners' L2 learning in different age groups. Besides linguistic benefits, studies have also mentioned non-linguistic gains, such as developing a positive attitude towards language learning, being more self-confident, and building a kind of ownership over their studies. The authors also advise individualized learning modes to be introduced in SL classrooms because the changing educational context in which we live encourages the development of strategic skills, such as decision making or organising one's own work in co-operative learning or group-work. Learners in these modes acquire and practise skills which once belonged to teachers only. Besides traditional, teacher-led lessons group-work and co-operative learning might provide a powerful alternative in the communicative SL classroom.

References:

- Gall, J. P. & Gall, M. D. 1994. Group dynamics, In: *The International Encyclopedia of Education*, Vol.5: 2523-2528, Oxford: Pergamon Press
- Long, M. & Porter, P. A. 1985. Groupwork, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*. Vol.19:207-28.
- Szostek, C. 1994. Assessing the effects of co-operative learning in an honors foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, Vol. 27: 252-61.
- Nikolov, M. forthcoming. Negotiated Classroom Work with Hungarian Children. Chapter 5. In Breen, M. and Littlejohn, A. (eds.) 2000. *Classroom Decision-making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge Language Teaching Library series. Cambridge: Cambridge University Press

Fördern durch Fordern!

Möglichkeiten für sozialen und leistungsfördernden Unterricht

Josef Maisch

Unsere Konsum- und Marktwirtschaft beruht auf der Idee, daß man Glück kaufen kann, wie man alles kaufen kann. Und wenn man kein Geld bezahlen muß für etwas, dann kann es einen auch nicht glücklich machen. Daß Glück aber etwas ganz anderes ist, was nur aus der eigenen Anstrengung, aus dem Innern kommt und überhaupt kein Geld kostet, daß Glück das "Billigste" ist, was es auf der Welt gibt, das ist den Menschen noch nicht aufgegangen.

Erich Fromm

Glück durch Anstrengung? Kaum ein deutscher Schüler würde dieser Ansicht zustimmen. Systemoptimiert wird das Schulleben organisiert, nur auf die Prüfung gelernt und danach alles wieder vergessen. Mit möglichst geringer Anstrengung die notwendigen Noten erreichen ist die Devise an deutschen Schulen.

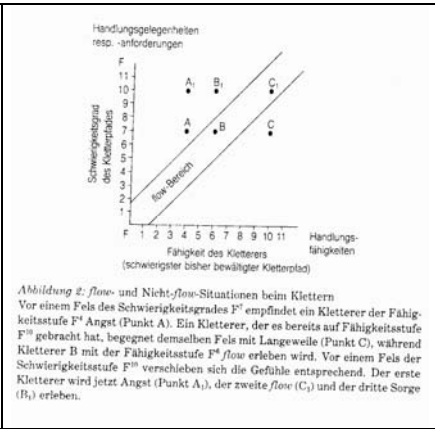
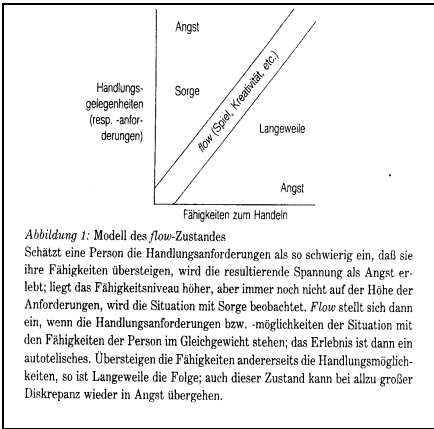
Wir stellen andererseits fest, das viele Jugendliche in ihrer Freizeit erhebliche Anstrengungen unternehmen und dabei hervorragende Leistungen erzielen. In Trendsportarten, wie Skaten, Snowboarden, Dance for Fans, aber auch in „klassische“ Sportarten wird sehr viel Zeit und Energie gesteckt, um zu beachtlichen Leistungen zu gelangen. Keine Anstrengung scheint zu groß, um die Probleme eines neuen Computerspiels zu lösen. Stundenlanges Üben auf einem Instrument oder in einer Gruppe, bzw. mehrere Probewochenende für eine Theateraufführung sind nicht zuviel Anstrengung für Jugendliche, obwohl keine Noten, kein unmittelbarer Nutzen winkt. Es scheint keine Herausforderung zu groß zu sein.

Diese Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft suchen wir allerdings im Unterricht meistens vergebens. Appelle wie „Du musst dich mehr anstrengen“ sind an der Tagesordnung und doch meist fruchtlos. Fordern wir unsere Schüler zu wenig? Oder lohnt sich die Anstrengung in der Schule zu wenig?

*Nur wer sich selbst das Letzte an Leistung
abverlangt,
wird über den Durchschnitt hinauskommen.
Boris Becker*

Das flow-Konzept

1975 ist von M. Csikszentmihalyi das Buch „Das flow-Erlebnis, Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen“, veröffentlicht worden. Seine Ergebnisse „lassen vermuten, daß jede Aktivität innerlich lohnend sein kann, vorausgesetzt, sie ist passend strukturiert und unsere Fähigkeiten sind ihren Herausforderungen angepaßt. Unter diesen Voraussetzungen haben wir auch an der Arbeit Freude und sogar an Gefahren und Streß.“(ebd. S.16) Zu dieser Aussage kommt er durch empirischen Studien an Schachspielern, Kletterern, Tänzer und Chirurgen, die alle unter gewissen Voraussetzungen einen Glückszustand in dem völligen Aufgehen in ihrer Arbeit beschreiben. Csikszentmihalyi führt das Konzept des *flow*-Zustandes ein, der „darin besteht, daß er meist mehr oder weniger autotelisch ist – das heißt, Menschen geben sich einem Erlebnis um des Zustandes selbst willen hin, nicht wegen damit verbundener äußerer Belohnung.“ (ebd. S.59) Diesen *flow* scheinen Kinder und Jugendliche am ehesten in ihren Freizeitaktivitäten zu erleben, im Unterricht wohl kaum. Csikszentmihalyi stellt fest, dass *flow*-Ereignisse darin übereinstimmen, dass ein Gleichgewicht zwischen den subjektiv empfundenen Handlungsanforderungen und den Fähigkeiten der Person zu handeln wahrgenommen wird. Diesen Zusammenhang verdeutlichen die Abbildungen 1 und 2.



(ebd. S.75)

Es wird deutlich, dass sich dieses Modell nicht so ohne weiteres auf die Schule übertragen lässt, denn „um intrinsisch lohnend zu werden, muß eine Aktivität sehr fein auf die Fähigkeiten einer Person abgestimmt sein – unter Beachtung der physischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Aspekte.“ (ebd. S.135) Dies ist in einer Klasse mit bis zu 34 Schülern nur sehr schwer zu erreichen.

Verwöhnen oder fordern?

In dem Buch „Fordern statt Verwöhnen“ von F.v.Cube und D.Alshuth (1989) werden ausgehend von der Verhaltensökologie, dem Neugiertrieb und der festgestellten Verwöhnung durch die einerseits vorschnelle Reizbefriedigung, bzw. andererseits niedrigen Reizschwellen in der heutigen Gesellschaft, unter anderem folgenden Ansprüche an die Erziehung in der Schule gestellt:

1. Fördern explorativen Verhaltens. „Die Erziehung hat somit die Aufgabe, eine rasche und leichte Befriedigung des Neugiertriebes zu verhindern, also nicht für alles Lösungen bereitzustellen, nicht sämtliche Informationen in kleinen Schritten darzubieten etc., und dann die so angewachsene Triebenergie für exploratives Handeln fruchtbar zu machen.“ (ebd. S.203)

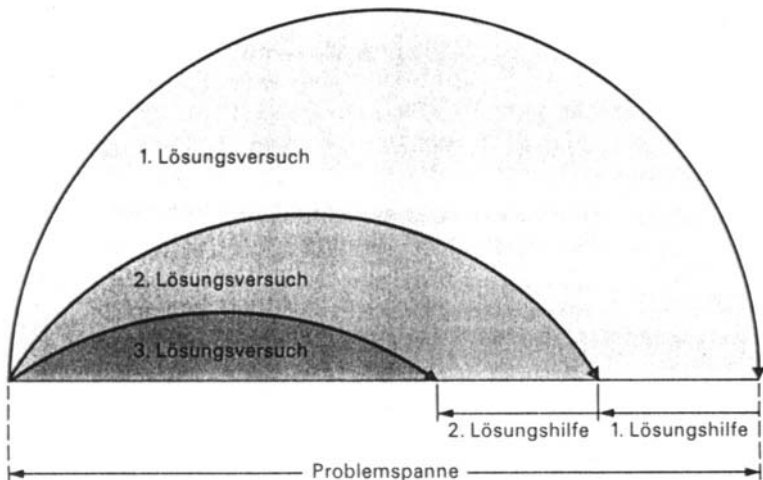


Abbildung 7. Führt der erste Lösungsversuch nicht zum Erfolg, gibt der Ausbilder eine Lösungshilfe, die die Schwierigkeit des Problems reduziert. Dieser Vorgang wird so lange fortgesetzt, bis der Lernende das Restproblem selbständig zu lösen vermag.

(ebd. S.204)

Die Vorteile dieses daraus resultierenden (genetischen) Unterrichts und seiner Unterstützung des Neugierverhaltens sind in der Pädagogik nicht neu, sie werden durch die Ergebnisse der Verhaltensökologie nur erneut bestätigt.

2. Ermöglichung konkurrierenden Verhaltens. Das Konkurrenzstreben ist ein ebenso natürlicher, wie gefährlicher, aber auf jeden Fall starker Antrieb. Aufgabe der Erziehung ist es, dieses Streben in reflektierten Bahnen zu nützen und den fairen Umgang mit ihm zu vermitteln. Die Vermeidung jeglicher Konkurrenz verspielt viele Lernchancen und führt nur zu unterdrückter Aggression. Sinnvoll ist es das Wettbewerbsverhalten besonders mit Kooperation und Exploration in Verbindung zu bringen.
3. Fördern kooperativer Strategien in der Schule. „Die Zugehörigkeit zu einer Sozietät ist also ein starkes Motiv, Aktivitäts-

potentiale in das gemeinsame Handeln einzubringen; sie ist zusätzlich ein Motiv, die eigene Leistung zu steigern.“ (ebd. S.210) Dabei betont v.Cube, dass Können eine Voraussetzung für die Kooperation ist. Für die Schule fordert er mehr Möglichkeiten für Schülersozietäten unterschiedlichster Ausprägung, um Möglichkeiten für gemeinsames Handeln zu schaffen, am besten in einer Ganztageschule.

4. Fordern durch Individualisierung. Jeder Schüler entwickelt ganz spezifische Interessen- und Leistungspotentiale. Durch Anforderungen in diesen individuellen Bereichen lassen sich seine Aktionspotentiale am wirksamsten und erfolgreichsten abbauen.¹ Dies steht nicht im Widerspruch zur Forderung nach einer Allgemeinbildung, wie Kerschensteiner (1917) feststellt:

Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende, und das beste, was die Schule tun kann, ist, durch möglichst tiefes Einführen der Schüler in den Sinngehalt einzelner Bildungsgüter, deren Struktur der Struktur der Schüler möglichst adäquat ist, die Kräfte zu entwickeln, die den Zögling von selbst dazu treiben, nach Maßgabe seiner Individualität und der Lebensverhältnisse, in die er geworfen wird, den Umkreis seiner Bildung im Rahmen seiner Lebensaufgabe zu jener Universalität auszudehnen, die einst Wilhelm von Humboldt als das Ziel seiner eigenen universellen Natur sich in seinem Humanitätsideal gesteckt hat.²

¹ Vgl hierzu das Konzept der Eigendimension bzgl. Leistung und Kompetenz von Urs Ruf und Peter Gallin in ihrem Buch „Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik“. Hier entwickeln die beiden Autoren die faszinierende und überzeugende neue Didaktik des „Dialogischen Lernens“

² aus „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, zit.n. Cube 1989, S.216

Leistungsmotivation: Das Prinzip der Passung

Nach dem Lernmotivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg ist es der „Anreizwert der Folgen einer Handlung, der den eigentlichen motivationalen Motor darstellt: Nur wenn das Ergebnis eigenen Handelns mit subjektiv wichtigen und wünschenswerten Folgen in Zusammenhang gebracht werden kann, werden eigene Aktivitäten erwogen.“ (Helmke 1992: 35) Als Folgen einer Handlung unterscheiden Heckhausen und Rheinberg drei Klassen: „Oberziele (z.B. eine erstrebte Zeugnisnote oder der Schulabschluß), Selbstbewertung (wie Freude, Stolz, Scham, Trauer) und Fremdbewertung (Rückmeldung, Lob/Tadel, Anerkennung durch signifikante Bezugspersonen und -gruppen wie Eltern, Lehrer, Peers, Klassenkameraden).“ (ebd.) Erfahrungen an der Schule zeigen, wie wichtig gerade die extrinsischen Motivationen geworden sind. Die Schüler haben ganz offensichtlich erkannt, dass die Noten sehr relevant für den Schulerfolg sind. In vielen Fächern sind sie die einzige Motivation, intrinsische Motivationsquellen werden nicht aufgezeigt. In der Schule ist eben der Anreizwert der Tätigkeit selbst (z.B. des Rechnens, Hausaufgabenerledigens etc.) selten hoch genug ausgeprägt, um für sich allein bereits Lernaktivitäten zu veranlassen. (vgl. ebd.)

Heckhausen fordert für die Anforderungen von Aufgaben das Prinzip der Passung. Es „üben Aufgaben nur innerhalb einer mittleren Schwierigkeitszone einen Anreiz aus und motivieren den Schüler intrinsisch; nicht dagegen das zu Leichte oder das zu Schwere.“ (zitiert nach Brunnhuber 1991: 24)

Ist die Aufgabenstellung nach der eigenen Einschätzung des Schülers zu leicht, dann lohnt es sich nicht sich anzustrengen. Ist jedoch die Anforderung zu hoch, dann erscheint die Aufgabe unlösbar und damit jede Anstrengung vergeblich.

Zwei Phasen?

1988 veröffentlicht A. Nußbaum die empirisch-pädagogische Studie „Anforderung und Leistung beim Lernen“. Die Arbeit widmet sich dem Problem des angemessenen Schwierigkeitsgrades von Aufgaben.

Zwei Experimente, eines mit textbegleitenden Fragen, das andere mit dem Entdeckenlassen von Regeln führen ihn in der Auswertung zu dem Ergebnis, „daß beide(s) – sehr leichte wie schwierige Anforderungen – notwendig [sind](ist), um zu optimalem Lernen zu gelangen, nur eben nicht zur selben

Zeit, sondern in der genannten Reihenfolge“ (Karl Josef Klauer im Vorwort zu Nußbaum). Hierzu unterscheidet A. Nußbaum das Lernen grob in zwei Phasen, die Phase des erstmaligen Enkodierens und Speicherns des Lehrstoffs und die Phase des Behaltens. „Unsere Ergebnisse zeigen, daß Lernbedingungen, die in der ersten Phase lernerleichternd wirken und ein relativ schnelles und fehlerfreies Erfassen und Speichern des Lehrstoffs erlauben, anderen Lernbedingungen überlegen sind, in denen es für die korrekte Erschließung des Lehrstoffs größerer Anstrengungen des Lernenden bedarf.“ (ebd. S.194)

Er schließt daraus, dass das Prinzip der Passung von Heckhausen für die erste Phase nicht gültig ist, sondern durch instruktives, vom Lehrer stark angeleitetes Lernen die besten Ergebnisse zu erzielen sind.

Für die zweite Phase, in der der Lernstoff wiederholt und geübt werden soll, ist der Schluss zu ziehen, dass „man den in den Lehrzielen geforderten Kompetenzgrad hoch, aber erreichbar ansetzt sowie gemäß dem Prinzip der Passung Lehrstoff von mittlerer Schwierigkeit wählt. Dabei bleibt zu beachten, daß der Anteil der Mißerfolge nicht so stark überhand nimmt, daß Lernergebnisse als unabhängig von der eigenen Anstrengung erlebt werden.“ (ebd. S.197)

Selbstvertrauen

„Wer Vertrauen in seine Fähigkeiten hat, ist offensichtlich in Lern- und Leistungssituationen schwungvoller, anstrengungsbereiter, zielgerichteter und läßt sich durch sorgenvolle Gedanken weniger stören als jemand, der sich nichts zutraut.“ (Franz E. Weinert im Vorwort zu Helmke 1992)

Diese Erkenntnis ist von Andreas Helmke für das Fach Mathematik empirisch nachgewiesen worden. Das Selbstvertrauen hat demnach eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die schulische Leistung. Die folgende Abbildung zeigt das Modell mit den empirisch gewonnenen Einflussfaktoren.

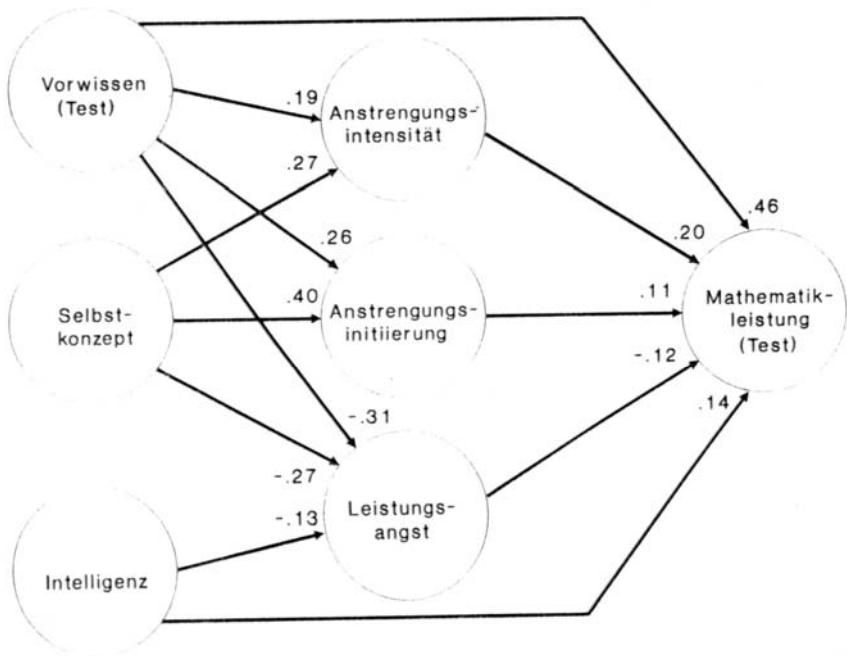


Abbildung 6.3 PLS-Modell der Mediationsprozesse zwischen kognitiven Eingangsbedingungen, leistungsbezogenem Selbstvertrauen und *Mathematiktestleistung*

Abb. Aus Helmke 1992: 191

Es ist bemerkenswert, dass das Selbstvertrauen über die beiden Anstrengungsmediatoren einen erheblichen Einfluss auf die Leistung ausübt.

„Demnach wirkt sich ein hohes Selbstvertrauen günstig auf die Leistung aus, indem es – unabhängig vom Vorkennnis- und Intelligenzniveau – (a) mit einer höheren Anstrengungsintensität (insbesondere bei Hausaufgaben) verbunden ist, (b) zu einem erhöhten Maß an Anstrengungsinitiierung und kognitiven Engagement (insbesondere während des Unterrichts) führt und (c) in kritischen Unterrichts- und Leistungssituationen dem Schutz bzw. der Abschirmung gegen aufgabenirrelevante Selbstzweifel dient.“ (ebd.: 273)

Die Stärkung des Selbstvertrauens, ein Bildungs- und Erziehungsziel der Schule, wirkt also mittelbar verstärkend auf die kognitive Leistung.

Vorwissen

„Die Entwicklung der Gedächtnisleistung hängt über die gesamte Lebensspanne hinweg offenkundig mehr von der investierten Lernzeit des Individuums für bestimmte Inhaltsbereiche als vom Lebensalter und den damit gegebenen universellen Veränderungen von Gedächtnismechanismen ab“ (Weinert/Schneider 1996: 472).

„Als notwendige Voraussetzungen für Höchstleistungen des Gedächtnisses erwies sich in allen untersuchten Fällen nicht eine personenspezifische Begabung, definiert durch außergewöhnliche Werte in psychometrischen Tests zur Messung allgemeiner Gedächtnisfähigkeiten, sondern ein reiches deklaratives und prozedurales Wissen, das für die Bewältigung spezieller Klassen von Lern- und Erinnerungsaufgaben effektiv nutzbar ist.“ (ebd.: 466)

Franz E. Weinert und Wolfgang Schneider fassen so ihre Ergebnisse aus den empirischen psychologischen Forschungen zur Entwicklung des Gedächtnisses zusammen.

Unterstützt wird diese Feststellung durch weitere Ergebnisse aus den Forschungen zu den Lebenswegen außergewöhnlicher Musiker oder Schachspieler, die sich ebenso auf die Lebenswege berühmter Wissenschaftler, bzw. Sportler übertragen lassen. „Danach sind für die Entwicklung von außergewöhnlicher Expertise bzw. für Spitzenleistungen sicherlich überdurchschnittliche basale Fähigkeiten/Talente eine Grundvoraussetzung. Für den Fall, daß diese Fähigkeiten überdurchschnittlich ausgeprägt sind und einen bestimmten Grenz- oder Schwellenwert überschreiten, hängt es weniger vom Ausmaß des Überschreitens dieses Grenzwerts als vielmehr vom Ausmaß des systematischen Übens, der Motivation und der Konzentrationsfähigkeit ab, ob letztendlich Spitzenleistungen erzielt werden können. Dies mag auch erklären, daß viele früh hochgelobte „Genuisse“ ihre ehrgeizigen Ziele nicht umsetzen konnten, während andere, von ihren Lehrern anfangs nicht so hoch eingestuften Begabungen dennoch berufliche Musterkarrieren absolvierten.“ (Richter/Schneider/Weinacht, 1998: 88)

Wie auch aus der vorangegangenen Abbildung zu ersehen ist, weisen alle schulspezifischen Studien die große Bedeutung des Vorwissens für die Leistung nach. Die Korrelationsfaktoren für den Zusammenhang zwischen bereichsspezifischem Vorwissen und Lernleistung liegen um die 0,5

(Helmke 1992: 0,44; Münchner Hauptschulstudie, 1986: 0,55) und sind größer als alle anderen Einflussfaktoren.

Ein weiteres Ergebnis der Münchner Hauptschulstudie (Helmke, Schneider & Weinert, 1986) zeigt einen vielleicht überraschenden Einfluss auf: „Es zeigt sich [...], daß das durchschnittliche fachliche Leistungsniveau einer Klasse einerseits von der Qualität des Unterrichts abhängt, andererseits jedoch auch, in Gestalt des Vorkenntnisniveaus zu Beginn des Schuljahrs, die Unterrichtsqualität selbst beeinflusst“ (Helmke & Weinert, 1997). Dies bedeutet, dass das Vorwissen der Schüler direkt die Möglichkeiten des Lehrers im Unterricht beeinflusst. Eine Rückkopplung, die verheerend wirkt, wenn bei zu vielen Schülern nur unzureichendes Vorwissen vorhanden ist.

Die Bedeutung des bereichsspezifischen Vorwissens für den weiteren Lernfortschritt ist also nicht zu unterschätzen. Lehrern ist dies seit langem bekannt und die Forderung nach der Schließung der Lücken im Wissen zielt stets in diese Richtung. Es ist also im Sinne einer Leistungssteigerung sehr ratsam, auf die Aneignung des Grundwissens in den unteren Klassenstufen verstärkt zu achten, um auf der Basis dieses Vorwissens das Erlernen neuer Wissensbereiche durch Verknüpfungen mit dem Vorwissen bei der Einspeicherung und beim Abrufen zu verbessern.

Des Weiteren betonen diese Ergebnisse die alte Erkenntnis „Übung macht den Meister“ und fordert dazu auf, gerade auch die begabteren Schüler im Sinne einer individuellen Förderung zum intensiven Üben anzuhalten.

High Challenge und downshifting

Aktuelle neurobiologische Forschungen in den USA veranlaßten J.Crowell, G. und N.R.Caine (1999) Prinzipien für eine gehirnfrendliche Entwicklung der Erziehung aufzuzeigen. In unserem Zusammenhang ist vor allem das 11.Prinzip bemerkenswert: „Komplexe Lernprozesse werden durch Herausforderung gefördert und durch Angst und Bedrohung verhindert, was mit einem Gefühl der Hilflosigkeit oder Erschöpfung verbunden ist“(zit.n. Arnold, 2000). Der erste Prozess wird mit „*High Challenge*“ der zweite mit „*Downshifting*“ bezeichnet. Unter *High Challenge* wird aber nicht nur die höhere Lernanforderung durch den Lehrer verstanden, sondern vor allem der innere Aspekt der Herausforderung, die intrinsische Motivation und die Selbstwirksamkeit des Schülers. Für die intrinsische Motivation wird Authentizität der Lehrer, des Stoffs und der Interaktion verlangt.

Hier zeigen sich Parallelen zu den Rahmenbedingungen unter denen *flow* erlebt wird, die Autoren beziehen sich diesbezüglich auch auf Csikszentmihalyi.

Wichtig ist den Prozess des *downshifting* zu vermeiden. Bedrohung und Angst führt zur Übererregung. „Mit Übererregung ist eine Übersensibilität für alles gemeint, was das Überleben bedrohen könnte. Eine übererregte Person ist ständig damit beschäftigt, mögliche Bedrohungen abzuwehren.“ (ebd.) „Das bedeutet, dass bei Kindern und Jugendlichen, die unter Stress stehen oder Angst haben [...], die Reizverarbeitung vom Thalamus (Sinne) über die Amygdala (Emotionen) zum Cerebellum (automatische, motorische Reaktionen) verläuft. Dieses System wirkt sehr schnell, wie ein Reflex,[...]“ (ebd.) Dieser Prozess beeinträchtigt sinnvolles und komplexes Lernen massiv, indem es die Fähigkeit senkt aus verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten auszuwählen. Die Verhaltensmerkmale von Schülern während des *downshifting*, erinnern erschreckend an die Normalität im Schulalltag. Bloßes Auswendiglernen auf einen Test hin, starre wiederkehrende Verhaltensmuster, Konzentrationsschwächen, Disziplinprobleme. Es bleibt also die Aufgabe die Lernsituationen so zu gestalten, das der Prozess des *downshifting* verhindert und der der *High Challenge* gefördert wird.

Die Herausforderungen dürfen trotz ihres Anspruchs nicht zum massiven Lerndruck führen. Der Bedrohungsaspekt muss reduziert werden (nicht aber die Höhe der Anforderungen!).

Das Gemeinschaftsgefühl der Schüler vermittelt Sicherheit und Geborgenheit. Hier bietet sich die Möglichkeit, Stresssituationen zu entspannen.

Authentische Beziehungen zu den Schülern, vermitteln Vertrauen und wirken damit dem *downshifting* entgegen und fördern gleichzeitig den Prozess des *High Challenge*.

Den Schülern soll Einfluss auf den Lernprozess eingeräumt werden, das heißt sie erleben sich selbst nicht mehr hilflos, sondern wirksam.

Anregungen für den Unterricht

Aus den vorgestellten Ergebnissen ziehe ich realisierbare Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt der Erhöhung der kognitiven Leistung und veranschauliche diese anhand konkreter Beispiele aus dem Mathematikunterricht.

Authenzität

Als eine Konsequenz sehe ich die Notwendigkeit der Authentizität. Hier steht an erster Stelle die Forderung an den Lehrer als authentische Person aufzutreten. Er muss den Schülern nichts vormachen, er soll keine Rolle spielen, er darf so sein, wie er ist. Damit wird der Lehrer als Person für die Schüler erfahrbar, seine Reaktionen und Handlungen sind „echt“. Hieraus kann und sollte (bei gutem Willen von beiden Seiten) gegenseitiges Vertrauen entstehen, welches es auch dem Schüler ermöglicht, seinerseits sich nicht zu verstecken oder eine Rolle zu spielen (dies ist ein Merkmal des *downshifting*), sondern sich als Person einzubringen. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass dabei sehr viele außerschulische Faktoren, wie die Familie, das weitere soziale Umfeld usw. eine Rolle spielen und deshalb manche Bemühungen im Klassenzimmer fruchtlos bleiben. Dies entlässt jedoch den Lehrer nicht aus der Verantwortung selbst soviel wie möglich für eine vertrauensvolle Unterrichtssituation zu tun.

Was hat dies nun mit dem Gedanken der Leistungssteigerung zu tun? Erst in einem Klima des Vertrauens kann der Lehrer auch hohe Anforderungen stellen, ohne die schwächeren Schülern zu bedrohen, also die Möglichkeit für *High Challenge* ohne *downshifting*. Erst jetzt werden die schwächeren Schüler Hilfen annehmen, ohne im eigenen Selbstvertrauen zu leiden. Nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre kann fairer Wettbewerb, welcher im Sinne von konkurrierendem Verhalten (v.Cube) leistungssteigernd ist, stattfinden.

Bei der Auswahl des Lernstoffs sollte man Problemstellungen im Sinne der Authentizität wählen. Authentische Probleme sind nicht konstruiert, sondern für möglichst viele Schüler tatsächlich erlebt oder zumindest nachvollziehbar. Sie sind also, und dies ist nun wirklich keine neue Idee, aus dem Leben der Schüler gegriffen. Neu ist dabei vielleicht nur, dies unter dem Aspekt der Leistungsförderung zu betrachten. Aber durch die Erhöhung der intrinsischen Motivation durch nachvollziehbare Problemstellungen ist auch eine Erhöhung der Lernleistung zu erwarten.

Authentische Problemstellungen kennzeichnen sich auch dadurch, dass die Lösung nicht schon vorgegeben ist. Sie lassen Raum für „echte“ Entscheidungen.

Damit bin ich bei meiner zweiten Konsequenz für den Unterricht:

Offenheit

Unterricht benötigt Offenheit. Damit bezeichne ich eine Einstellung des Lehrers zur Unterrichtsgestaltung. Der Unterrichtsgang sollte nicht im voraus feststehen, er muss sich durch die Schülerbeteiligung beeinflussen lassen. Offener Unterricht bietet sehr gute Möglichkeiten diese Offenheit zu verwirklichen, aber auch in anderen Formen des Unterrichts ist Offenheit möglich.

Analog zu einer Wanderung durch unbekanntes Gelände. Der Lehrer kennt die gesamte Landkarte des Geländes mit allen Hauptstraßen und Trampelpfaden und hat das Gelände am besten persönlich erkundet. So kann er die Gruppe selbstständig entscheiden lassen, wie und wohin sie gehen möchte, welche Geländeteile sie kennen lernen möchte. Gegebenenfalls kann er jeden Schüler oder jede Schülergruppe ihre eigenen Wege gehen lassen. Zu jedem Weg wird der Lehrer weiter wissen und die Gruppe entsprechend beraten können, an manchen Stellen wird er sie auch auf wichtige Dinge aufmerksam machen.

Mit dem Unterrichtsbeispiel „Anwendung der pythagoräischen Sätze“ lässt sich diese Offenheit verwirklichen. Durch die offene Aufgabenstellung bleibt es jeder Gruppe selbst überlassen, welchen Lösungsweg sie einschlagen möchte. Für den Fall, dass sie sich „verirrt“ oder gar keinen Weg findet, hat der Lehrer vorbereitete abgestufte Hilfen, die zu einem der möglichen Ergebnisse führen. Dies entspricht auch der Förderung des explorativen Verhaltens nach v.Cube. Es werden nur die jeweils nötigen Informationen schrittweise zur Verfügung gestellt.

Die Schüler können so Selbstwirksamkeit erleben. Ein Schülerbeitrag ist nicht unwirksam, sondern wird im Unterricht konkret verwendet. So wird Erfolg auch zu „echtem“ Erfolg, er ist durch eigene Entscheidungen erlangt worden.

Diese Einstellung ist unabhängig von den meisten Unterrichtsmethoden, wenn auch freiere Formen diese Offenheit stärker unterstützen.

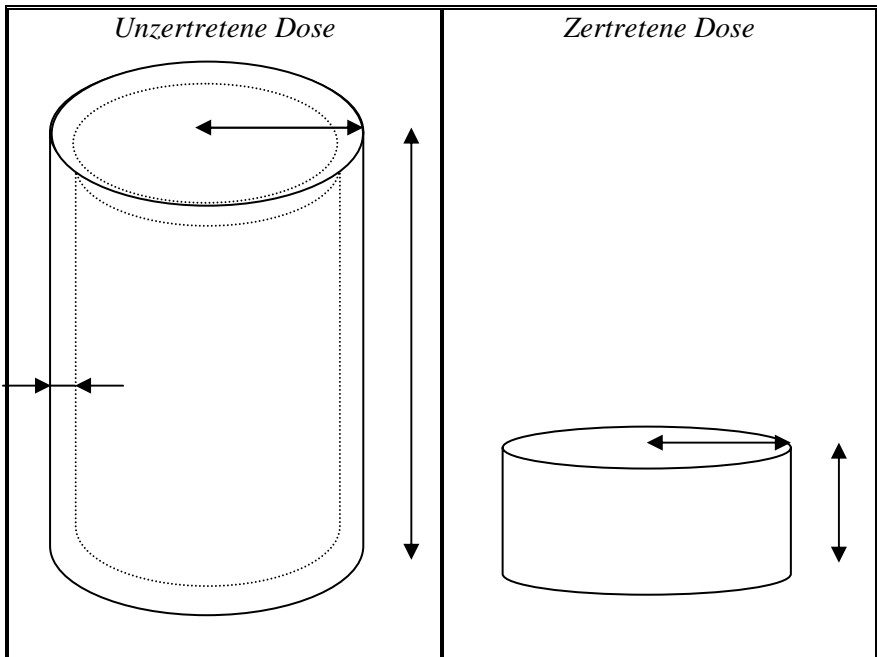
Die zertretene Coladose – Eine Unterrichtseinheit zum Zylinder

Der Lehrer zertritt vor der Klasse eine Coladose und fragt, ob es ein Schüler noch besser könnte.

Drei ausgewählte Schüler versuchen sich nun und zertreten ihrerseits je eine Coladose.

Mit Hilfe einer Schublehre wird nun gemessen wessen Dose am niedrigsten ist. Gewonnen hat, wer nach Abstimmung der Klasse die Dose am niedrigsten und zylinderförmigsten zertreten hat. Das Qualitätsmerkmal "zylinderförmig" kann man mit der Klasse erarbeiten.

Bild einer Coladose – Bild einer gut zertretenen Coladose



Ausgehend von dieser Modellbildung wird nun der Auftrag an die Klasse gestellt, die minimale Höhe der zertretenen Dose in Partnerarbeit zu berechnen. Dabei kann nun je nach Klasse oder Arbeitsgruppe das Anspruchsniveau differenziert werden. Die oberste Anforderung ist, dass man verlangt die neue Höhe h der zertretenen Dose allgemein in Abhängigkeit vom Radius, der ursprünglichen Höhe und der Materialstärke zu berechnen. Leichtere Abstufungen sind möglich. Zum Beispiel kann man diese Größen

vorher messen lassen und mit diesen Zahlen konkret rechnen oder einfach nur die Volumina der beiden Dosen berechnen.

Im Anschluss stellt der Lehrer die offene Frage an die Klasse, ob man die Dose beliebig klein treten könnte, oder ob es eine Begrenzung gibt. Die nun geäußerten Vermutungen müssen mit der Klasse diskutiert werden. Dabei sollte der Lehrer nur in Fällen, wo der Klasse das notwendige Vorwissen fehlt dieses ergänzen. Die Vertiefung dieser Fragestellung ist sehr variabel und reicht von der Tomphysik (Elastizität) über die Wärmelehre ("Was passiert, wenn die Dose dabei erhitzt wird?") bis zur mathematischen Modellbildung "Coladose entspricht einem Hohlzylinder" und "gut zertretene Dose entspricht einem Vollzylinder". Die letztgenannte Modellbildung sollte am Ende dieses Unterrichtsgesprächs stehen, welche Wege der Vertiefung dabei noch gegangen werden hängt von der jeweiligen Situation ab.

Konkrete Lösung

1. Gemessene Größen:

$$r = 3,1 \text{ cm}; h_0 = 11,5 \text{ cm}; d = 0,5 \text{ mm},$$

2. Volumen V_0 der unzertrretenen Dose:

$$\begin{aligned} V_0 &= V_{\text{ausssen}} - V_{\text{innen}} = \\ &= r^2 h_0 \pi - (r-d)^2 (h_0 - 2d) \pi = \\ &= 347,2 \text{ cm}^3 - 333,2 \text{ cm}^3 = 14,0 \text{ cm}^3 \end{aligned}$$

3. Gleichsetzen mit dem Volumen der zertrretenen Dose:

$$\begin{aligned} V &= V_0; \\ r^2 h \pi &= 14,0 \text{ cm}^3; \\ h &= \frac{14,0 \text{ cm}^3}{30,2 \text{ cm}^2} = 0,5 \text{ cm}; \end{aligned}$$

Allgemeine Lösung

1. Volumen V_0 der unzertrretenen Dose:

$$\begin{aligned} V_0 &= V_{\text{ausssen}} - V_{\text{innen}} = \\ &= r^2 h_0 \pi - (r-d)^2 (h_0 - 2d) \pi = \\ &= \dots = (d(2r^2 + 2rh_0) - d^2(4r + h_0) + 2d^3) \pi \end{aligned}$$

2. Näherung:

Da die Materialstärke d sehr viel kleiner als die Höhe h_0 und der Radius r ist, kann man für d^2 und d^3 Null setzen. Damit folgt:

$$V_0 = d(2r^2 + 2rh_0) \pi$$

3. Gleichsetzen mit dem Volumen der zertrretenen Dose:

$$\begin{aligned} V &= V_0; \\ r^2 h \pi &= d(2r^2 + 2rh_0) \pi; \\ h &= \frac{2d(r + h_0)}{r}; \end{aligned}$$

Als Weiterführung, z.B. als Hausaufgabe bietet sich an, die Höhe der besten zertrretenen Dose zu messen und das Volumen der darin noch enthaltenen Luft zu berechnen.

Eine Diskussion über die bei der Modellbildung getroffenen Vereinfachungen (Vernachlässigung der Kanten, des Verschlusses...) sollte nicht fehlen.

Wie fördert nun diese Offenheit die Lernleistung?

Das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Übernahme von Verantwortung für eigene Entscheidungen fördert die intrinsische Motivation und ist dabei eine notwendige Voraussetzung für den Prozess des *High Challenge* (Caine/Crowell 1999) und ebenso für den *flow*-Zustand (Csikszentmihalyi 1975). Nur eine Person, die sich selbst handelnd erlebt, die die direkte Rückmeldung der Umgebung auf ihre Entscheidungen erfährt, nimmt ihre Fähigkeiten zum Handeln wahr und kann diese dann im Gleichgewicht zu ihren Anforderungen empfinden.

Doch dieser leistungsfördernder Zustand kann nicht allein mit Offenheit erreicht werden, für das beschriebene Gleichgewicht der Fähigkeiten und Anforderungen ist die Variable Anforderungsniveau ausschlaggebend.

Bevor ich diesen Aspekt in seinen Konsequenzen für den Unterricht untersuche, möchte ich zwei weitere Folgerungen ziehen:

Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler

Eine Stärkung des Selbstvertrauens erhöht die Anstrengung des Schülers, falls er sich nicht unter- bzw. überfordert fühlt. Die Anstrengung übt einen positiven Einfluss auf seine Leistung aus und verringert die Leistungsangst, welche leistungsbeschränkend wirkt (Helmke 1992). Ein höheres Selbstvertrauen verringert auch die Gefahr des *downshifting* (Arnold 2000). Der Schüler wird dann hohe Anforderungen nicht so schnell bedrohlich erleben. Die Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler wirkt also indirekt leistungsfördernd und gleichzeitig vorbeugend gegen die Gefahren der Überforderung.

Als Lehrer sind wir gefordert, die Schüler zu ermutigen, sie in ihrer Person wertzuschätzen und damit ihr Selbstvertrauen zu stärken, vor allem, wenn die Leistungsanforderungen hoch sind. Gänzlich leistungshemmend wirkt ein überfordernder Unterricht mit gleichzeitiger Geringschätzung der Schüler.

Eine Schlüsselfunktion nehmen dabei die als Lehrer vorgenommenen Wertungen der Schülerleistungen ein. Trennt man die Wertung der fachlichen Leistung ganz eindeutig von der persönlichen Wertschätzung des Schülers, leidet das Selbstvertrauen der Schüler deutlich weniger bei schwachen Leistungen. Kritik soll stets sachlich, freundlich und konstruktiv sein, so wie man sie sich selber wünscht. Gelobt wird meistens viel zu wenig. Sehr gute Erfahrungen hat man mit schriftlichen Kurzbemerkungen gemacht.

Abzulehnen sind die „beliebten“, meist sehr ironischen Bemerkungen die die Herausgabe von Schülerarbeiten oder die „Abfrage“ begleiten. Sie zeigen auch, dass die Wertschätzung des Schülers noch oft von seinen fachlichen Leistungen abhängt. So schwächt man das Selbstvertrauen der Schüler und wirkt damit leistungshemmend.

*Durch Anerkennung und
Aufmunterung
kann man in einem Menschen
die besten Kräfte mobilisieren.
Charles M. Schwab, amerik.
Industrieller*

Klassen- und Schulgemeinschaft

Ähnlich vorbeugend wirkt die Stärkung der Klassengemeinschaft. In einer durch vertrauensvolle Beziehungen geprägter Klassengemeinschaft können Schüler die sich durch hohe Anforderungen bedroht fühlen aufgefangen werden und damit Anforderungen eher als Herausforderung angenommen werden. v.Cube sieht in der Zugehörigkeit zu einer Sozietät (damit meint er nicht nur die Klassengemeinschaft) ein starkes Motiv für zusätzliche Lernleistungen. Er fordert mehr Möglichkeiten für gemeinsames Handeln zu schaffen (v.Cube 1989) und hat dabei vor allem die außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie Theater, Orchester, Chor etc. im Sinn. Die positiven Wirkungen dieser Arbeitsgruppen sind nach meiner Erfahrung im Unterricht direkt zu spüren. Viele Schüler, die sich in einer dieser Gruppen engagieren sind auch im Unterricht leistungsbereiter. Als Lehrer kann ich durch den Ausdruck meiner Wertschätzung dieser Tätigkeiten diese unterstützen und sie nicht als „Konkurrenz“ zum eigenen Unterricht sehen, auch wenn manchmal der eigene Unterricht „zu kurz“ kommt. Die indirekten positiven Effekte auf die Einstellung zur Schule und zum Lernen sind sicher nachhaltig leistungsfördernd.

Es gibt im Unterricht einige Möglichkeiten zur Förderung der Klassengemeinschaft. Es dürfte schon Wirkungen zeigen, wenn die Schüler feststellen, dass eine starke Klassengemeinschaft durchaus vom Lehrer geschätzt und geachtet wird. Es ist wichtig, dass man als Lehrer eine starke Klassengemeinschaft nicht als starken Gegner, sondern als starken Partner empfindet.

Dabei sind auch die Schüler gefordert, sich nicht nur gegen den Lehrer zusammenzufinden. Weitere Möglichkeiten bieten sich je nach Fach in der Thematisierung der Gemeinschaft im Unterricht und/oder in der Auswahl kooperativer Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel Gruppenarbeit, Unterrichtsprojekte, etc..

In diesem Zusammenhang erscheinen auch die Klassenfahrten in einem neuen Licht. Es geht also bei der Förderung der Klassengemeinschaft nicht nur um soziales Lernen, sozialpädagogische Aspekte und Gemeinschaftsgefühl, sondern auch darum, einen fruchtbaren Boden für leistungsorientierten Unterricht mit den entsprechenden hohen Anforderungen zu schaffen.

Es bleibt zu diesen Punkten abschließend zu bemerken, dass sich Leistung, Selbstvertrauen, Authentizität der Personen und Interaktionen und die Klassengemeinschaft gegenseitig verstärken, aber auch schwächen können. Als Lehrer sollten wir, auch im Hinblick auf die Leistung, stets darauf achten diese Bereiche zu stärken und nicht zu schwächen. Die positiven Auswirkungen der Verstärkung sind empirisch nachgewiesen.

Anforderungsniveau im Unterricht

Nußbaum teilt den Lernprozess grob in zwei Phasen. In der ersten Phase des Lernens findet die erstmalige Enkodierung und Speicherung des Lernstoffs statt, während das Behalten und Verarbeiten der Unterrichtsinhalte der zweiten Phase zugeordnet wird.

Seine Ergebnisse zeigen, dass die Schüler in jeder Phase unterschiedlich auf das Anforderungsniveau reagieren.

Erste Phase:

Bei der erstmaligen Enkodierung und Speicherung von neuen Lernstoff sollen die Lernbedingungen möglichst leicht gestaltet werden. Es empfiehlt sich daher instruktive, kleinschrittige Unterrichtsmethoden zu verwenden. Wichtig ist in dieser Phase, dass jeder Schüler jeden Schritt versteht und der Lehrer dies soweit möglich sicherstellt. Der Lehrer gibt die Ziele vor und zerlegt den Lerninhalt in möglichst kleine, überschaubare Teile. Er bemüht sich um Klarheit in der Sprache und Darstellung und kontrolliert die Lernfortschritte. Durch eine straffe Klassenführung wirkt er Störungen des Unterrichts entgegen und sorgt damit für eine hohe Aufmerksamkeit. Die

Anforderungen sollen in dieser Phase gering sein. Deshalb eignen sich für diese erste Phase, nach Nußbaum offene Unterrichtsformen weniger, da sie durch die Möglichkeiten sich zu entscheiden an den Schüler zusätzliche Anforderungen stellen.

Zweite Phase:

In der zweiten Phase, der Phase des Behaltens und Vertiefens, ist jedoch anders vorzugehen. Für diese Phase stimmen Csikszentmihalyi, v.Cube, Heckhausen, Nußbaum und Caine mit ihren Konzepten überein und fordern ein passendes Anforderungsniveau der Aufgaben. Dabei liegt die Schwierigkeit in dem Wort „passend“. Für jeden Schüler sollten die Anforderungen genau mit seinen Fähigkeiten mit Anstrengung zu bewältigen sein, um eine optimale Leistungssteigerung zu ermöglichen. Dies führt zu der alten Forderung der Differenzierung im Unterricht, die sicher bei großen Klassen schwerer möglich ist. Aber auch mit kleinen Schritten kann einiges erreicht werden.

Als Lehrer muss ich mir bewusst sein, dass ich in dieser zweiten Phase mit höheren Anforderungen und offeneren Frage- und Problemstellungen leistungsfördernd wirke. Zu geringe Anforderungen sind genauso schädlich, wie zu hohe. Wie aus den Forschungen zu entnehmen ist, verringern zu geringe Ansprüche die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft. Bei dauerhafter Unterforderung wird lustvolle Leistungsfähigkeit nie erlebt.

Ich möchte also dazu ermutigen, in dieser Phase durchaus auch schwierige Aufgabenstellungen bewusst einzusetzen und die Schüler zu fordern. Als Lehrer habe ich eine Verantwortung für den Lernfortschritt aller Schüler, also auch den leistungstärkeren gegenüber.

Nun bleibt das Problem der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit jedes Schülers und damit die Gefahr, die schwächeren Schüler bei schwierigen Aufgabenstellungen völlig zu entmutigen. Damit würde man das verhängnisvolle *downshifting* in Gang setzen. Dies muss verhindert werden. Vorbeugend wirken hier, wie oben bereits ausgeführt, die Stärkung des Selbstvertrauens, der Klassengemeinschaft und das gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrer und Schülern.

Es bietet sich an, mit leistungshomogenen Gruppen und unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen zu arbeiten. Viele persönliche Erfahrungen mit leistungshomogener Gruppenarbeit sind durchwegs positiv. Es ergeben sich dabei auch Möglichkeiten gerade schwächere Gruppen individuell zu fördern, während die leistungsstärkeren Gruppen selbstständig über ihren Aufgaben grübeln.

Anwendungen der pythagoräischen Sätze

– ein Beispiel für Gruppenarbeit mit leistungshomogenen Gruppen

Die Klasse wird vom Lehrer in leistungshomogene Gruppen von 4 bis 5 Schülern eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein eigenes Thema. Bei großen Klassen muss man Themen doppelt vergeben, bzw. noch weitere Themen vorbereiten.

Die Aufgabenstellung der einzelnen Themen besteht zu Beginn nur aus der Überschrift und ist absichtlich sehr offen gestaltet. Die Schüler sollen selbstständig eine Aufgabenstellung zu ihrem jeweiligem Thema entwickeln. Wenn die Schüler nicht weiter wissen, können die jeweiligen auf Karteikarten vorbereiteten Hilfen schrittweise gegeben werden.

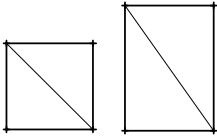
Als Vorkenntnisse der Schüler sind erste Fertigkeiten in Berechnungen mit der Satzgruppe von Pythagoras im rechtwinkligen Dreieck und Grundlagen der Geometrie notwendig.

Die Schüler sollen ihre Ergebnisse in einer DIN A4 Kopiervorlage zusammenfassen und/oder einen Kurzvortrag vorbereiten.

Die Themen sind nach steigenden Anforderungen angeordnet. Zur Anpassung an den jeweiligen Leistungsstand der Klasse kann die Themenauswahl sowohl nach oben, wie auch nach unten beliebig erweitert werden.

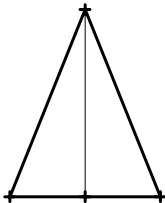
Thema 1: Anwendung der Sätze des Pythagoras im Rechteck und Quadrat

Hilfen:

| | | |
|--|--|--|
| <p>1</p> <p>Suche einen Zusammenhang zwischen der Diagonalen und den Seitenlängen im Rechteck und Quadrat.</p> | <p>2</p>  | <p>3</p> <p>Zeichne alle rechten Winkel ein und kennzeichne die rechtwinkligen Dreiecke.</p> |
| <p>4</p> <p>Wende den Satz von Pythagoras in den recht-winkligen Dreiecken an.</p> | <p>5</p> <p>Löse nun die Gleichung nach der Diagonalen auf.</p> | |

Thema 2: Anwendung der Sätze des Pythagoras im gleichschenkligen Dreieck.

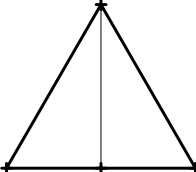
Hilfen:

| | | |
|---|---|--|
| <p>1</p> <p>Suche einen Zusammenhang zwischen der Höhe, der Schenkellänge und der Basislänge im gleich-schenkligen Dreieck.</p> | <p>2</p>  | <p>3</p> <p>Zeichne alle rechten Winkel ein und kennzeichne die rechtwinkligen Dreiecke.</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| 4 | 5 | 6 |
| Wie schneidet die Höhe die Gegenseite? | Wende den Satz von Pythagoras in den recht-winkligen Dreiecken an. | Löse nun die Gleichung nach der Höhe h auf. |
| 7 | | |
| Berechne den Flächeninhalt des Dreiecks in Abhängigkeit von der Schenkel- und der Basislänge. | | |

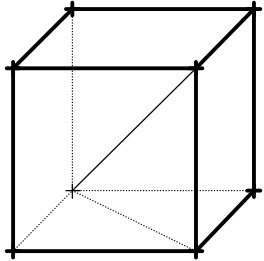
Thema 3: Anwendung der Sätze des Pythagoras in gleichseitigen Dreiecken.

Hilfen:

| | | |
|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Suche einen Zusammenhang zwischen der Höhe und der Seitenlänge im gleichseitigen Dreieck |  | Zeichne alle rechten Winkel ein und kennzeichne die rechtwinkligen Dreiecke. |
| 4 | 5 | 6 |
| Wie schneidet die Höhe die Gegenseite? | Wende den Satz von Pythagoras in den recht-winkligen Dreiecken an. | Löse nun die Gleichung nach der Höhe h auf. |
| 7 | | |
| Berechne den Flächeninhalt des Dreiecks in Abhängigkeit von der Seitenlänge. | | |

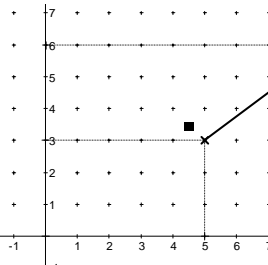
Thema 4: Anwendung der Sätze des Pythagoras im Würfel.

Hilfen:

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">1</p> <p>Suche einen Zusammenhang zwischen der Kantenlänge und der Raumdiagonalen im Würfel.</p> | <p style="text-align: center;">2</p>  | <p style="text-align: center;">3</p> <p>Suche alle rechtwinkligen Dreiecke im Würfel. Beachte die räumliche Darstellung.</p> |
| <p style="text-align: center;">4</p> <p>Berechne die Länge der Diagonale einer Seitenfläche des Würfels in Abhängigkeit von der Kantenlänge.</p> | <p style="text-align: center;">5</p> <p>Löse die Gleichung nach der Raumdiagonale auf und vereinfache sie.</p> | <p style="text-align: center;">6</p> <p>Berechne die Länge der Raumdiagonale im Quader.</p> |

Thema 5: Anwendung der Sätze des Pythagoras im Koordinatensystem zur Berechnung des Abstands zweier Punkte

Hilfen:

| | | |
|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">1</p> <p>Gegeben sind zwei Punkte im Koordinatensystem durch ihre Koordinaten. Berechne ihren Abstand.</p> | <p style="text-align: center;">2</p> <p>Nimm ein Beispiel : $A = (5 ; 3)$ $B = (9 ; 6)$</p> | <p style="text-align: center;">3</p>  |
|--|--|---|

| | | |
|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| 4 | 5 | 6 |
| Suche rechtwinklige Dreiecke und wende den Satz von Pythagoras an. | Löse die Aufgabe nun allgemein. | $A = (x_A; y_A)$ $B = (x_B; y_B)$ |

Die Motivation Leistung zu erbringen, kann so gesteigert werden. Um die Leistungsbereitschaft besonders anzuregen, gibt es, das meines Erachtens zu selten eingesetzte Mittel des Wettbewerbs. Csikszentmihalyi führt aus, dass gerade die Wettbewerbssituation sehr förderlich für den Zustand des *flow* ist. Auch v.Cube betont die starke Triebkraft, die im Wettbewerben liegt. Es wäre schade diese Kräfte nicht für das Lernen einzusetzen und ich glaube, dass es dafür noch mehr Einsatzmöglichkeiten als bisher gibt. Aus meiner Erfahrung wird der Wettbewerb, außer im Sport nur sehr selten in der Schule eingesetzt. Aber gerade im Sport sieht man die starken Antriebskräfte.

Wichtig ist jedoch die Rahmenbedingungen so zu kontrollieren, dass die Kräfte konstruktiv wirken und fair gekämpft wird. Es wäre auch falsch zugunsten des Wettbewerbs soziale und kooperative Ziele zu vernachlässigen.

Dies lässt sich aber vereinen. Voraussetzung dafür sind wieder die Variablen Selbstvertrauen, Klassengemeinschaft und Vertrauen.

”Der Wettbewerb” - ein Beispiel für Gruppenarbeit

Diese Aktionsform kommt bei Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 8 gut an und eignet sich für entdeckendes Lernen ebenso wie für Übungen oder für das Wiederholen.

Die Klasse ist in Teams mit je vier Schülern aufgeteilt. Über den Tageslichtprojektor, per Arbeitsblatt, aus dem Buch oder an der Tafel werden vier Aufgaben gestellt. Jede Gruppe muss alle vier Aufgaben bearbeiten. Jedes Team notiert seine Ergebnisse auf ein Blatt mit dem Namen eines der Gruppenmitglieder und gibt dieses Blatt beim Lehrer ab. Der Lehrer sammelt diese Bögen, bis alle Gruppen fertig sind. Man kann die Arbeitszeit auch

beschränken und, etwa wenn die drittletzte Gruppe abgibt, die letzte Minute ankündigen.

Während ein Schüler an der Tafel die Aufgaben vorrechnet und alle Schüler die Lösungswege mitschreiben, schaut der Lehrer zügig die Lösungen an.

Danach gibt der Lehrer die Siegergruppe bekannt, am spannendsten, indem er mit der Gruppe beginnt, die zuletzt abgegeben hat. Gewinnen kann die Gruppe mit den meisten, aber mindestens drei richtigen Lösungen. Wenn keine Gruppe mehr als zwei korrekte Ergebnisse hat, gibt es keinen Gewinner. Gibt es mehrere Gruppen mit der gleichen Anzahl richtiger Lösungen, dann ist die schnellste dieser Gruppen der Sieger. Dies ist nicht selten der Fall, so dass zügiges Arbeiten ausreichend motiviert ist.

Wenn eine Gruppenbildung mit je vier Schülern nicht möglich ist, dann kann man auch Teams mit drei Schülern bilden, die dann nur drei Aufgaben lösen müssen, eventuell kann der Lehrer in einer Gruppe mitarbeiten.

Dass jeder Schüler eine Aufgabe verantwortlich bearbeitet, muss nicht gefordert werden. Die Schüler merken selbst, dass sie aus Zeitgründen nicht gewinnen, wenn sie ihren Leistungsstärksten alles machen lassen. Sie merken auch, dass sie als "Einzelkämpfer" ebenso keine Chance haben. Sie sehen, dass sie sich selbst effektiv organisieren müssen.

Als Beispiel soll hier das Wiederaufgreifen des D-Gesetzes in der 6. Klasse bei Dezimalbrüchen dienen. Man stellt die folgenden vier Aufgabenpaare:

| 1. Aufgabe | 2. Aufgabe | 3. Aufgabe | 4. Aufgabe |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| $5,3 \cdot 4,5 + 5,3 \cdot 2,1$ | $3,4 \cdot 4,5 + 3,4 \cdot 3,2$ | $2,3 \cdot 4,5 + 4,2 \cdot 4,5$ | $2,4 \cdot 4,3 + 3,3 \cdot 4,3$ |
| $5,3 \cdot 6,6$ | $3,4 \cdot 7,7$ | $6,5 \cdot 4,5$ | $5,7 \cdot 4,3$ |

Günstig ist, dass mehrere Schüler parallel die Anwendbarkeit des D-Gesetzes selbst "wiederentdecken" können und dass das D-Gesetz als nützliches Hilfsmittel sichtbar wird.

Diese Unterrichtsstunde wurde entnommen aus:

Zusammenspiel von Unterrichtsmethoden. (1999). ISB - Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.), *Methodiküberlegungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Internetveröffentlichung Oktober 1999.

Grundwissen und Übung

Überhaupt nicht neu, aber durch die dargestellten Untersuchungen (Schneider/Weinert) nochmals untermauert, ist die Anforderung an das Vorwissen und die Übung. Das bereichsspezifische Vorwissen ist so ausschlaggebend für den Lernerfolg, dass daraus die Notwendigkeit für den Unterricht folgt, den Erwerb des Vorwissens sicherzustellen und regelmäßig zu überprüfen. Dies zeigen im übrigen auch die internationalen Leistungsstudien TIMMS und PISA. Regelmäßige Wiederholungen, vor allem in größeren zeitlichen Abständen müssen eingeplant werden. Hierbei ist zu große Nachsicht gegenüber dem Schüler falsch. Im Interesse des Schülers muss der Lehrer sicherstellen, dass Lücken erkannt und durch gezielte Förderung schnell geschlossen werden.

Wiederholungstests, benotet oder nicht, können dabei als Diagnoseinstrument des Lehrers dienen. Stellt man dann Lücken im Vorwissen fest, bieten sich verschiedene Möglichkeiten. Ein Gespräch mit dem Schüler über zusätzliche freiwillige Arbeiten kann am Anfang stehen. Des Weiteren kann darüber nachgedacht werden, eine Nacharbeit anzusetzen und zwar nicht als Strafe, sondern im eigentlichen Sinne zur Förderung des Schülers. Eine wünschenswerte Konzeption wäre ein Tutorssystem fortgeschrittenerer Schüler, auch aus den höheren Klassenstufen, die mit den schwächeren Schülern die Lücken aufarbeiten.

Fordern wir also zu wenig?

Die Frage lässt sich nicht beantworten. Wir fordern sicherlich zuviel, wenn wir vom Schüler in allen Fächern bei unverändertem Unterricht ständig freudige Leistungsbereitschaft erwarten. Wir können aber nicht behaupten, dass dies allein an den Schülern liegt. Beispiele aus dem Freizeitbereich zeigen, dass die Schüler enorme Leistungen erbringen, völlig freiwillig und mit großer Freude. Sicherlich lässt sich die Freizeit mit der Schule aus vielerlei Gründen nicht vergleichen, aber die Frage was wir konkret verändern können, um etwas mehr Freude in den Unterricht zu bringen müssen wir uns schon stellen.

Das Ziel die eigene Leistungsfähigkeit lustvoll zu erleben muss im Rahmen der Leistungsförderung im Vordergrund stehen. Dies kann nur geschehen,

wenn wir uns bewusst werden, dass der Lernprozess in seinen beiden Phasen unterschiedliche Vorgehensweisen verlangt.

In der ersten Phase ist es notwendig:

- Kleinschrittig, instruktiv zu unterrichten,
- Anforderungen niedrig zu halten und
- sicherzustellen, dass das notwendige Vorwissen gelernt worden ist.

In der anschließenden zweiten Phase bedarf es dann Anforderungen, die die Schüler herausfordern, die an der oberen Grenze der Leistungsfähigkeit liegen sollten. Hier müssen wir öfter mehr fordern. Diese Forderungen sollen aber nicht unvorbereitet geschehen, sonst besteht die Gefahr die Schüler eher zu entmutigen, statt zu fördern. Unter den folgenden Voraussetzungen können in der zweiten Phase hohe Anforderungen gestellt werden:

- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist von Vertrauen geprägt
- Der Lehrer bereitet Maßnahmen (Hilfsmittel, Hilfestellungen, individuelle Betreuung) vor, das Selbstvertrauen schwächerer Schüler zu stärken
- Die Klassengemeinschaft ist gut
- Die Unterrichtsmethode erlaubt Differenzierung (leistungshomogene Gruppen, unterschiedliche Problemstellungen, etc.)

Unter diesen Voraussetzungen können dann Forderungen an den Schüler gestellt werden:

- Die Forderung anspruchsvolle, authentische Probleme zu lösen.
- Die Forderung, dass der Schüler mit seiner ganzen Person und Leistungsfähigkeit an der Problemlösung im Rahmen der Klassengemeinschaft mitwirkt.

*Ich fordere etwas von dir, weil ich
dich achte!*

A. S. Makarenko, russ. Pädagoge

Literatur

- Arnold, Margret. (2000). Die Bedeutung der Emotionen für den Lernprozess. Aspekte einer modernen Neurodidaktik. *Auszüge aus dem Entwurf der Dissertation*.
- Brunnhuber, Paul. (1991). *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung*. Donauwörth: Auer.
- Caine, G. & N. R.; Crowell, J. (1999). *Mindshifts. A Brain-Compatible Process for Professional Development and the Renewal of Education*. Tucson:
- Csikzentmihalyi, Mihaly. (1985). *Das flow-Erlebnis: jenseits von Angst u. Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts der Schule*
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In Weinert, F. E.; Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Beltz.
- Helmke, Andreas. (1990). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizite. In Ingenkamp u. (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990*
- Helmke, Andreas. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas. (1992). Unterrichtsqualität und Unterrichtseffekte – Ergebnisse der Münchner Studie. *Mathematikunterricht*, 5.
- Nussbaum, Albert. (1989). *Anforderung und Leistung beim Lernen* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 23, Bd. 23). Braunschweig: Technische Universität, Fachbereich 9, Seminar fuer Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft, Abteilung Sozialarbeitswissenschaft.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schiefele, Ulrich; Schreyer, Inge. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 1-13.
- Schneider, Wolfgang. (1993). Domain-specific knowledge and memory performance in children. *Educational Psychology Review*, 3, 257-273.
- Schneider, Wolfgang. (1998). Zum Erwerb musikalischer Expertise. In Richter, Thea; Schneider, Wolfgang; Weinacht, Paul-Ludwig (Hrsg.), *Akoustika – Leben in Musik und für Musik*. Ergon.
- Schneider, Wolfgang. (2000 (im Druck)). Giftedness, expertise and (exceptional) performance: A developmental perspective. In Heller, K. A. ; Mönks, F. J. ; Sternberg, R. J. ; Subotnik, R. F. (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.). London: Elsevier Science Inc.
- Schneider, Wolfgang; Weinert, Franz E. (1996). Entwicklung des Gedächtnisses. In Albert, Dietrich; Stapf, Kurt-Hermann (Hrsg.), *Zyklusopädie der Psychologie* (Bd. 4, S. 433-487). Göttingen: Hogrefe.
- von Cube, Felix / Alshuth, Dietger. (1989). *Fordern statt Verwöhnen*. München: R.Piper.

Stell Dir vor, Du bist ...!
**– Anregungen zur freien Rede in Deutsch
als Fremdsprache**

Christine Köppert

Gängige Praxis des Fremdsprachenunterrichts ist es, zur Übung der Mündlichkeit Konversationssituationen zu schaffen, die Szenarien der äußeren Lebenswelt bzw. Landestypisches spiegeln: Wo bitte geht es zum Bahnhof? Zu Besuch bei Familie Schmid! Einkaufen im Supermarkt! u. dgl. Solche Redeanlässe fordern nach Vokabeln und Phrasen, die auf Gebrauchssituationen zugeschnitten sind.

Das Einüben in praktische Sprechansätze und die damit verbundene Idiomatik ist außerordentlich wichtig für die Verständigungsfähigkeit im Deutschen. Aber bei dieser Art von Pflege der Mündlichkeit sollte es im Fremdsprachenunterricht nicht bleiben. Denn neben der Fähigkeit, Begriffe, Redewendungen, Formulierungen des täglichen Umgangs zum Einsatz zu bringen, sollten Schüler/innen disponiert werden, sich zunehmend frei im weiteren Raum der fremden Sprache zu bewegen. Bewährte Gepflogenheiten sollen dabei nicht in Frage gestellt werden. Es geht darum, auf ein sprachliches Repertoire zu zielen, das typische Standards der Alltagswelt übersteigt. Es geht darum, Lernsituationen zu schaffen, in denen eine konstruktive Findung und Gestaltung von Äußerungsweisen speziell gefördert wird.

Im Folgenden sollen drei Varianten der Redeanregung aufgezeigt werden, die in diese Richtung weisen. Zunächst im Rahmen des deutschen Muttersprachenunterrichts konzipiert, erwiesen sie sich in abgewandelter Form als besonders geeignet für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. U. a. wurden sie bei einer Fortbildungsveranstaltung mit Deutschlehrern aus aller Welt und anschließend von diesen mit Schulklassen in ihren Heimatländern erprobt. Die Redetübungen sind so angelegt, dass sie sich im Grad ihrer Schwierigkeit steigern. So lassen sie sich aufbauend von niedrigeren bis höheren Jahrgangsstufen anwenden oder können in einem fortgeschrittenen Stadium insgesamt zum Einsatz kommen. Die Vorgaben erstrecken sich von kleinen Übungen der szenischen Improvisation über ein komplexeres Phantasiespiel bis hin zum mehrperspektivischen mündlichen Aus- und Umgestalten einer Kürzestgeschichte.

1. Improvisationsetüden – Anregungen zum Erzählen, Sprechen, Gespräche Führen

In den 90er Jahren kam in Deutschland und in umliegenden Ländern zunehmend die Form des Improvisationstheaters in Mode, länger schon praktiziert im angelsächsischen Raum. Diese (per se schulunabhängige) Kunstform arbeitet mit spielerischen Übungen, die nicht nur in den Muttersprachunterricht Eingang finden können, sondern auch als eine besondere Chance für den Fremdsprachenunterricht zu betrachten sind. Ohne Mühe lassen sie sich zwischendurch in verschiedene Situationen des Sprachlernens einfügen oder führen als warming-ups zu diesen hin. Das Improvisieren verspricht gerade im Hinblick auf die Mündlichkeit³ (erzählen, sprechen, Gespräche führen ...) in mehrfacher Hinsicht Gewinn:

- Es setzt auf Ideen, die nach individueller und findiger Formulierung verlangen, z. B. nach einer anschaulich paraphrasierenden Umschreibung, da wo die gezielte Bezeichnung nicht parat ist. Durch das spontane Anbieten von Suchbegriffen kann die Lehrkraft zusätzlich unterstützend wirken, sodass sich das sprachliche Spektrum der Schüler/innen situationsbezogen erweitert. Solch ein Erwerb von Sprachschatz „in actu“ unterscheidet sich von den im Unterricht praktizierten Neueinführungen, die bei aller Anwendungsorientierung stets auf ein von vornherein umrissenes sprachliches Arsenal zugeschnitten sind und einen gewissen input-Charakter nicht immer ganz ausschließen können.
- Es lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf eine rasche inhaltliche Reaktion und fördert so eine eher unbefangene Entfaltung von Ausdrucksweisen, an Stelle einer oft doch krampfhaften Fixierung auf ein möglichst perfektes Sprechen und auf mehr oder weniger vorgestanzte Wendungen.
- Es führt in seiner Ausrichtung auf möglichst prompte Reaktionen häufig zu Überraschungseffekten und Situationskomik. Diese und oft auch die freudige Entdeckung der eigenen inhaltlichen und sprachlichen Wendigkeit sorgen für einen hohen Motivationswert.

³ Mutatis mutandis kann es aber auch im Zusammenhang mit Schriftlichkeit oder bei einer Lektüre Funktion genießen.

Fündig werden können Lehrkräfte in Publikationen zum Improvisationstheater. Stellvertretend sei auf Radim Vlec und Keith Johnstone (siehe Literaturverzeichnis) verwiesen, aus deren Überlegungen und Spielvorschlägen sich Ideen für den Unterricht herausgreifen lassen, um sie nach Bedarf zu variieren und in den Kontext von Unterrichtssituationen zu integrieren. Ein kleiner Ausschnitt an Beispielen, angelehnt an die Vorgaben nach Vlec und an Erfahrungen aus einem Improvisations-Workshop, zugeschnitten auf das schnelle und treffsichere Reagieren im Deutschen als Fremdsprache, werden im Folgenden aufgezeigt. Im Schwierigkeitsgrad bauen sie aufeinander auf und fordern verschiedene sprachimprovisatorische Kompetenzen. Paradigmatisch sollen diese Vorgaben demonstrieren, welche Vielfalt an Möglichkeiten sich anbietet; sie und weitere Varianten lassen sich individuell zusammenstellen und auf den Unterricht abstimmen.

Klatschkreis (nonverbal)

Alle stehen im Kreis. Einer klatscht in Richtung seines Nachbarn in die Hände. Dieser nimmt das Klatschen auf, indem er in Richtung des Nächsten klatscht usw. Dabei kann im Klatsch-Rhythmus variiert werden. Auch lässt sich die Klatschrichtung spontan wechseln, indem einer das Klatschen dahin „zurückgibt“, wo es hergekommen ist. Schließlich kann das Klatschen gleichzeitig nach links und nach rechts gehen oder mehrfach in eine Richtung aufeinanderfolgen.

Begrüßungsrituale (nonverbal auf Wortsignale hin)

Alle laufen kreuz und quer durch den Raum. Sie begrüßen sich gegenseitig mit einer bestimmten Geste, je nach Aufruf der Lehrkraft: Hände schütteln, Wange tätscheln, Nasen aneinander reiben, Hüfte an Hüfte stoßen, auf die Schulter klopfen, umarmen ... Wem fällt wohl noch eine Variante ein?

Assoziationskreis

Nonverbale Vorstufe

Kreisformation. Ein vorgestellter (imaginärer) runder Gegenstand wird quer durch den Kreis geworfen, gerollt usw. Bei jedem, der ihn

erhält, verändert er jeweils seine Funktion, seine Größe und Beschaffenheit, was man an den Bewegungen der Teilnehmer sieht.

Verbale Ausführung

Kreisformation. Mit einer gebenden Handbewegung „wirft“ einer einem anderen einen Begriff zu, z.B. das Wort „Apfel“. Der andere „fängt“ das „Geworfene“ so auf, wie es Größe, Schwere und Form eines Apfels entspricht. Er wiederholt das Wort laut und assoziiert nun einen neuen Gegenstand – z. B. Pullover –, den er bezeichnet und „weiterwirft“. Die Wurfbewegung ist nun auf einen Pullover abgestimmt; an der Art des Fangens zeigt sich, ob der Aufnehmende die Wortbedeutung rasch erfasst hat, bevor er wieder einen anderen Gegenstand nennt und „weiterwirft“. Wenn möglich, soll sich das Spiel im Tempo steigern.

Gesichter weitergeben

Kreisformation. Einer im Kreis nimmt einen bestimmten Gesichtsausdruck an und gibt ihn an den Nächsten weiter. Dieser übernimmt ihn und zeigt ihn der Runde. Man sucht nach passenden Bezeichnungen und ruft sie in den Kreis. Der betreffende Spieler wählt dann eine neue Miene und gibt diese weiter. Wieder werden passende Worte dafür assoziiert ... Dasselbe kann auch mit Gesten erfolgen.

Wozu braucht man ...?

Kreisformation. Ein Abfalleimer wird durch die Runde gegeben. Jeder weist ihm gestisch eine andere Funktion zu; die einer Schüssel, eines Hutes, einer Einkaufstasche ... Aus der Runde kommen möglichst rasch Benennungen oder Beschreibungen des Demonstrierten. Auch andere Gegenstände eignen sich für das Spiel, z. B. eine Papprolle ...

Was machst du da?

Jemand im Kreis führt pantomimisch eine Tätigkeit durch, z. B. Boden kehren. Der andere fragt: „Was machst du da?“ Der erste gibt eine falsche Antwort, z. B. „Fahrrad fahren“. Dies übernimmt der zweite als Handlungsanweisung; er ahmt also die Bewegung des Radelns

nach. Wenn nun der nächste Spieler fragt: „Was machst du da?“, erhält auch er wieder eine abweichende Entgegnung, z. B. „ein Buch lesen“, was er wiederum demonstriert usw. Das Spiel kann auch als Partnerspiel organisiert werden, indem die Fragen und Handlungen zwischen je zwei Schüler(inne)n hin und her gehen. In diesem Fall ist die ganze Klasse gleichzeitig beschäftigt; die Lehrkraft kann herumgehen, zuhören, beobachten und sich da und dort vorsichtig einschalten.

Ja-Nein-Spiel

Partnerspiel, bei dem die anderen zuschauen und zuhören. Zwei führen ein „Gespräch“; dem einen steht nur das Wort „ja“, dem anderen nur das Wort „nein“ zur Verfügung. Mit Hilfe von Stimme, Mimik, Gestik und Raumverhalten können sehr verschiedene Stimmungen und Interaktionen zum Ausdruck kommen; ja es können sich ganze Situationen bzw. Szenen entwickeln. Z. B. der eine möchte den anderen zu etwas überreden, ihn trösten, ihn mit sich nehmen, ihm die Unmöglichkeit eines Anliegens klarmachen ... Im Anschluss an die Ja-Nein-Interaktion verbalisieren Teilnehmer aus der Runde das Gesehene und Gehörte möglichst zusammenhängend, mit Begründungen usw. und leiten Szenenschilderungen oder sogar kleine Geschichten daraus ab.

Was ist passiert?

Jemand zeigt ohne Vorerklärung pantomimisch etwas, was sich in den letzten Tagen zugetragen hat (unter Umständen unterstützt durch weitere Spieler). Ein anderer setzt in Worte um, was er sieht. Je nachdem können sich daraus kleine Erzählungen entfalten.

Erzählen im Kreis

Einer im Kreis beginnt eine Geschichte zu erzählen („Dies ist die Geschichte von einem Mädchen, das sehr, sehr gerne ...“). Wer ein Schnippen durch die Lehrkraft erhält, führt die Erzählung weiter. Spannung und Anforderung steigen, wenn (nicht unbedingt nur in

höheren Jahrgangsstufen) das Schnippen mitten im Satz erfolgt, der dann spontan vervollständigt werden muss.

Variante 1 - Worteinwurf

Das Spiel wird auf Kleingruppen verteilt, in denen wechselweise einer für das Schnippen zuständig ist. Um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, werfen Teilnehmer auf das Signal des Gruppenleiters ein Wort ein, das der, der gerade erzählt, in seine Rede einbauen muss.

Variante 2 - Hilfestellung

Jemand erzählt. Wenn er stockt oder eine Gedankenpause macht, wirft ein Zuhörer reaktionsschnell einen Begriff ein, der dem Erzähler weiterhilft. Z. B.: „Da war ein ...“ — Einwurf: „riesiger Berg“.

Variante 3 – Buchstabenanschluss

Einer beginnt zu erzählen („Ein Hund mit schwarzem Fell ...“). Beim Sprecherwechsel (angezeigt z. B. durch Schnippen oder am Satzende) muss der anschließende Satz mit dem letzten Buchstaben des letzten Wortes beginnen.

Geschichte in fünf Sätzen

Es werden im kleinen oder großen Kreis Fünf-Satz-Geschichten erzählt (Wechsel satzweise), die nach einem festen Schema angelegt sind:

- Ein Ort und eine Situation werden dargestellt („Ein Mann hatte einen wunderschönen Garten.“).
- Es wird eine Beziehung hergestellt bzw. jemand oder etwas kommt hinzu („Besonders gern mochte er seine schöne gelbe Sonnenblume.“).
- Ein Problem/Konflikt taucht auf („Eines Tages verlor die Sonnenblume ihre Blütenblätter.“).
- Eine Lösung wird gefunden („Der Mann nahm die Samen der Blume und steckte sie in die Erde.“).
- Eine Konsequenz oder eine Moral erfolgt („Da wuchsen viele neue Sonnenblumen.“).

Die Wünsche des Königs

Ein König sitzt auf dem Thron und äußert einen Wunsch. Z. B.: Er will spannend unterhalten werden. Oder: Er wünscht eine neue Gestaltung des Thronsaals. Oder: Er möchte einen besonderen Speiseplan. Oder: Er verlangt ein Programm für das geplante Schlossfest ... Ein Diener nach dem anderen schildert eine Unterhaltungsidee bzw. eine Raumgestaltung usw.; begleitend demonstriert er das Gesagte durch Gesten und durch das Präsentieren imaginärer Gegenstände. Der König ist sehr kritisch und winkt in den meisten Fällen gelangweilt ab. Welchen Vorschlag wird er wohl schließlich annehmen? Eventuell: Mit welcher Begründung?

Statusspiel

Zwei Spieler treffen sich an einem imaginären Ort, z. B. am Bahnhof oder am Flughafen. Sie erzählen sich gegenseitig, warum sie da sind, z. B. was der Zweck ihrer Reise ist. Einmal versucht jeder den anderen in den Aussagen zu übertrumpfen. Ein anderes Mal untertreiben beide bewusst und versuchen sich gegenüber dem anderen als unterlegen darzustellen.

Expertenspiel

Ein Spieler verlässt den Raum. Die anderen überlegen sich, welchem Fachgebiet er angehören soll und welche ungeheure Entdeckung bzw. Erfindung er gemacht hat (z. B. ein Astronaut war zu Besuch bei einem Marsmenschen; z.B. ein Botaniker hat blaue Erdbeeren gezüchtet). Der Experte wird hereingeholt und nimmt Platz zwischen zwei Interviewern in einer Talk-Show. Die preisen ihn an und befragen ihn, nennen aber nicht den Kern seiner Leistung beim Namen. Er versucht auf ihre Fragen einzugehen und sich dabei seinem „eigenen“ Geheimnis anzunähern.

Lexikonspiel

Das Spiel findet in Kleingruppen statt. Jemand im Kreis entnimmt einem Diktionär einen unbekannteren bzw. seltenen deutschen Begriff und gibt ihn ohne Erklärung vor. Jeder ersinnt (auf Grund des Klangs,

der Wortendung, der lautlichen Verwandtschaft zu bekannten Begriffen) eine mögliche Wortbedeutung und umschreibt sie. Gemeinsam wird debattiert und begründet, welche der Versionen besonders einleuchtet, bevor die wirkliche Bedeutung aus dem Lexikon vorgelesen wird. (Auch wenn jemand das Wort zufällig kennt, soll er sich möglichst eine vom Sprachgefühl her passende Phantasiebedeutung überlegen.)

Was wärst du als ...?

Kreisformation. Einer steht in der Mitte. Die Lehrkraft oder jemand aus dem Kreis wirft einem anderen ein Stichwort zu, mit dem er den in der Mitte charakterisieren soll. Z. B. Stichwort „Blume“. Der Aufgerufene sagt beispielsweise: „Als Blume wärst Du eine Tulpe.“ Ein anderer im Kreis bekommt das nächste Stichwort („Als Tier, Gemälde, Landschaft, Gebäude, Möbelstück, Getränk ... wärst du ...). Wenn das Wort für die gesuchte Qualifizierung nicht zur Verfügung steht, z. B. „Känguruh“, bemüht sich der Aufgerufene, es möglichst genau zu umschreiben, sodass ihm jemand aus dem Kreis oder die Lehrkraft helfen kann.

Durch den Spielcharakter dieser kleinen Etüden wird den Schüler(inne)n etwas von dem Druck genommen, der ansonsten gerade im Bereich der Mündlichkeit aufkommen kann, weil es um prompte Rede und Gegenrede bzw. um eine möglichst flüssige und zusammenhängende Ad-hoc-Darstellung geht. Improvisierend und experimentierend werden Formulierungsmöglichkeiten ausprobiert, abgewandelt und ausgetauscht. Um die Unbefangenheit der Schüler/innen zusätzlich zu stärken, können einleitend nonverbale warming-ups (z. B. Klatschkreis, siehe oben) stattfinden, die auf schnelle Reaktion einstellen und von einer Fixierung auf Formulierungsnöte ablenken.

2. Phantasiespiel *Die 15 Magier der Lebensplanung* – Szenische Darstellung, Erläuterung und Schilderung, Argumentation und Diskussion

Dieser Spielvorschlag repräsentiert eine Kombination aus vorbereiteter Präsentation und situativ sich ergebender Improvisation. Die Improvisation und den Anspruch auf eine schöpferische Phantasie hat er mit den Beispielen un-

ter 1. gemeinsam; es gilt also auch hier das unter 1. Gesagte. Bezüglich der Sprechfertigkeit kommen weitere Dimensionen hinzu. Das Spiel ist als eine komplexe Einheit angelegt, die von der begründenden Absprache (in der Kleingruppe) zur szenischen Gestaltung, Erläuterung und Schilderung und schließlich zu einem Argumentieren und Diskutieren hinleitet. Es lassen sich auch einzelne Teile daraus isoliert zur Anwendung bringen; je nachdem nimmt das Vorhaben eine oder mehrere Unterrichtsstunden ein und kann in unterschiedliche Lernzusammenhänge eingebunden bzw. für unterschiedliche Zielsetzungen fruchtbar gemacht werden.

Bei diesem Spiel liegt der Schwerpunkt neben der (imaginationstragenen und gestisch gestützten) sprachlichen Darstellung auf Formen der Kommunikation: Im Diskurs ermitteln die Vorbereitungsgruppen ihre Auswahl an Magiern (siehe unten) und sprechen deren anschauliche und überzeugende Präsentation ab. Gleichzeitig stellen sie sich auf Fragen und Begründungen bzw. auf kritische Gegenargumente ein. Bei der Darbietung vor der Klasse üben sie sich in der freien und vorbereiteten Rede, hier speziell in der Form der schildernd-erläuternden Darlegung. Die abschließende Auseinandersetzung fordert Argumentation und Erörterung.

Das vorgelegte Beispiel repräsentiert ein für den Unterricht abgewandeltes und ausgebauten „Interaktionsspiel“ nach Klaus Vopel (Vopel vierte Auflage, 1992, Teil 4, S. 40ff). Es geht darum, dass sich die Teilnehmer/innen gemeinsam über verschiedene Ideale des Lebens austauschen. Dazu sollen sie zunächst aus einer Gruppe von 15 „Spezialisten“ mit magischen Kräften auswählen (siehe unten), um sich dann mit dieser Auswahl ausführlich auseinanderzusetzen. Die Aufgabe gliedert sich entsprechend in mehrere Schritte, die die Schüler/innen weitgehend in deutscher Sprache absolvieren sollten:

Phase 1 – Auswahl und Einigung

Jeder liest still die Angebote der 15 Magier (siehe unten) und markiert am Rand:

Welche 5 Magier finde ich wichtig (+)?

Eventuell auch: Welche 5 Magier finde ich nicht wichtig (-)?

In der Kleingruppe (5 oder 6 Teilnehmer) werden dann die Entscheidungen verglichen. Man versucht sich gegenseitig zu überzeugen (Begründungen, Beispiele) und sich gemeinsam auf 5 Magier zu einigen.

Phase 2 - darstellende, erläuternde und schildernde Präsentation

In den Gruppen wird nun die Präsentation der ausgewählten Magier vorbereitet. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten:

1. Jedes Gruppenmitglied übernimmt die Rolle eines Magiers und stellt sich als dieser vor: *Mein Name ist ... Ich bin der Magier/die Magierin des/der ... Ich bin besonders wichtig für die Menschen, weil ...* Stimme und Sprechen sollen dabei möglichst zur Präsentation passen.
2. Die Gruppe zeigt in lebenden Bildern oder in kleinen Spielszenen der Reihe nach, was ihre Magier können oder wie sie schon einmal jemandem geholfen haben. Einer aus der Gruppe kommentiert die Darbietungen in passender Weise.
3. Die Gruppe bastelt oder malt Symbole für die ausgewählten Magier. Die Symbole werden dann vorgestellt und erläutert. Stimme und Sprechen sollen dabei möglichst zur Präsentation passen.

Phase 3 – Argumentation und Erörterung

Die Gruppen zeigen, was sie vorbereitet haben. Die anderen aus der Klasse stellen Fragen und äußern eventuell Einwände. Die Darsteller verteidigen ihre Wahl. Eine Gesamtdiskussion schließt die Durchführung ab.

Die 15 Magier der Lebensplanung

1. Prof. I. de Al-Schiffer - 100 % risikofreier und erfolgreicher Schönheitschirurg

Völlig schmerzlos und durch sichere Technik sorgt er für ein traumhaftes Aussehen.

2. Dr. h. c. B. Ruf - Sachkundiger in Fragen der Berufsausbildung

Er kann jede Ausbildung und jede berufliche Stellung verschaffen.

3. Scheich Methu Salem - Spezialist für langes Leben

Er macht, dass man sehr, sehr alt wird, und dass man sich mit 60, 70, 80 und noch später so fühlt und so aussieht wie mit 20.

4. Prof. Dr. Dr. Lex I. Con - ein Fachmann für überdurchschnittliche Intelligenz

Er verschafft einen extrem hohen Intelligenzquotienten und lebenslange geistige Kraft.

5. Freifrau Kama Sutra und Don Juan zu Casa Nova – Sachverständige für erotische Beziehungen

Sie machen dich zu einem wunderbaren und begehrten Liebespartner.

6. Dipl. Psych. M. Pathie – Spezialist für konfliktfreie familiäre Beziehungen

Dank ihm wird man niemals Probleme mit Eltern und Familie haben.

7. Dr. Tai Gin Seng – ein fernöstlicher Experte für Vitalität und Kraft

Er spendet ein Leben lang vollkommene Gesundheit und physische Stabilität.

8. Dipl. Päd. Aut. O. Nomie - eine Meisterin in Autoritätsfragen

*Dank ihr haben dir Amts- und
Autoritätsträger (Eltern, Lehrer,
Vorgesetzte, Polizisten,
Regierungsangehörige) nichts
vorzuschreiben und dürfen dich auch nicht
bestrafen.*

9. Sym Pathie und Ann R. Kennung – Sachverständige für Freundschaft

Diese Experten sichern dir Freunde, die immer für dich da sind.

10. Zuzu Nai Gung – eine Spezialistin für liebevolle Beziehungen

Sie schenkt dir die unzerstörbare Liebe der Menschen, die dir besonders viel bedeuten.

11. Milli O. Nehr und Rock E. Feller (genannt: „Krösus“) – Spezialisten für Vermögensbildung

Sie sorgen für ein Top-Einkommen sowie für Grundbesitz und Aktien in gewaltiger Höhe.

12. George B. Carolus Mag. Nuss – „Profi“ für Macht und Einfluss

Er zeigt dir die Kunst, politisch an die Spitze zu kommen. Die Menschen bewundern dich, schauen zu dir auf und hören auf dich. Dein Einfluss ist riesig, du entscheidest wichtigste Fragen.

13. Prof. em. Otto O. Rakel - Referent für Zukunftsfragen und Prognosen

Er beantwortet dir alle wichtigen Fragen zu deiner Zukunft und Lebenserwartung. Du erkennst selbst, welche Ereignisse, Chancen und Hindernisse auf dich zukommen und kannst rechtzeitig Einfluss darauf nehmen.

14. Dr. Anna Lytika - eine Kennerin des menschlichen Seelenlebens

Sie vermittelt dir Selbsterkenntnis, Selbstachtung und Selbstvertrauen. Du weißt, wer du bist und welche geistigen Kräfte du hast. Du kannst gut mit deiner Psyche umgehen.

15. M. O. Ral und G. Wissen - Spezialistenteam für eine verantwortliche Lebensführung

Diese beiden Experten zeigen dir, wie du für dich sorgen kannst, ohne egozentrisch oder materialistisch zu sein. Du schaffst es, anderen zu helfen und gleichzeitig an eigene Interessen zu denken. Dein Leben in der Gesellschaft gestaltet sich optimal.⁴

Die verschiedenen Arbeitsphasen sind so angelegt, dass sie unterschiedliche Sprechweisen fordern, je nachdem ob eine Rolle verkörpert werden soll, ob eine Figur oder ein Geschehen zu erläutern und zu veranschaulichen ist oder ob es sich um ein Fragen, Einwenden, Begründen und Erörtern handelt. Der Hinweis, Stimme und Sprechen auf das Gesagte abzustimmen, soll die Schüler/innen veranlassen, sich intuitiv auch um einen passenden Redestil zu bemühen. Je nach Altersgruppe kann die Aufgabenstellung vereinfacht werden. Allein schon die Bedeutung bzw. Funktion der einzelnen Magier lässt sich z. B. im gemeinsamen Klassengespräch zum Thema machen und besprechen. Bereits die Entdeckung der sprechenden Namen (z. B. hinter M. O. Ral und G. Wissen verbergen sich die Begriffe Moral und Gewissen) und die Klärung der jeweiligen Fähigkeit können das Erforschen der fremden Sprache motivieren und fördern. Man kann aber auch gerade diese Vorgaben sprachlich vereinfachen und dafür die Konzentration auf eine Argumentation

⁴ Zur Vereinfachung können auch einige Magier weggelassen werden, z. B. 5, 10 und 14.

über die verschiedenen Ideale richten. Dann heißt es einfach: „Magier Nr. 1 bringt Schönheit.“ usw. Wichtig erscheint in jedem Fall, dass die Schüler/innen in die Rolle der Magier schlüpfen und als diese, nicht als sie selbst sprechen; dies kann ihre Einfühlungs- und Einfallskraft sowie ihre Unbefangenheit im Reden steigern.

3. Kleine Erzählwerkstatt: Eine Erzählung aus- und umgestalten – Mehrperspektivische Übertragung eines Textes ins Mündliche

Das dritte Unterrichtsbeispiel eignet sich in der vollständigen Durchführung vor allem für höhere Jahrgangsstufen. Es lässt sich aber stark vereinfacht und verkürzt auch in niedrigeren Klassen zum Einsatz bringen (vgl. z. B. Erste Stufe des Ausgestaltens, siehe unten). Die Grundidee ist, dass ein kurzer, sprachlich scheinbar anspruchsloser Text zur Entfaltung gebracht wird, indem die Schüler/innen ihn aus verschiedenen Perspektiven wiedererzählen und sich dabei in passenden und Spannung weckenden Formulierungen und Informationsabfolgen versuchen. Die Übertragung ins Mündliche dürfte hier gut möglich sein, da Schnurres Text in seinem Notizenstil mit unvollständigen Sätzen usw. diesem entgegenkommt. Der Perspektivenwechsel hat hier vor allem Anregungscharakter. Keinesfalls kann es darum gehen, dass die Schüler/innen sich von Aspekten der Erzähltheorie gegängelt fühlen. Die Formen der erzählerischen Aus- und Umgestaltung genießen hier nicht Stellenwert per se, sondern sie haben die Funktion, die Schüler/innen zum Sprechen zu bringen und zur Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache anzuleiten. Auch hier sind also wieder Phantasie und Improvisationskraft gefragt, die sich gleichzeitig in einem erkennbar abgesteckten Spielraum abspielen, also sinnreiche Hilfestellungen erfahren. Dabei kann ein trial-and-error-Verfahren durchaus konstruktiv sein; auch stellen versehentliche Abweichungen von der Erzählvorgabe die Durchführung nicht zwingend in Frage.

Beste Geschichte meines Lebens (Wolfdietrich Schnurre)

Beste Geschichte meines Lebens. Anderthalb⁵ Maschinenseiten vielleicht. Autor vergessen; in der Zeitung gelesen.⁶ Zwei Schwerkranke

⁵ Regional für „Eineinhalb“.

⁶ Den Schüler(inne)n kann eventuell der Wortlaut des Textes erst ab hier, wo das eigentliche Geschehen einsetzt, ausgehändigt werden.

im selben Zimmer. Einer an der Türe liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch, als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet darunter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm täglich stundenlang, was draußen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines Nachts bekommt er einen Erstickungsanfall. Der an der Türe könnte die Schwester rufen. Unterlässt⁷ es; denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot; erstickt. Sein Fensterbett wird geräumt; der bisher an der Türe lag, erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet er das Gesicht zum Fenster. Nichts; nur eine Mauer.

Erste Stufe: Erweiterndes Erzählen

Übernahme der Supervision – Einbringen von inhaltlicher Ausgestaltung und Erzählerkommentaren

Mit der Klasse ist zunächst zu klären, welche Perspektive der Erzähler in Schnurres Text einnimmt. Es ist die der „Vogelschau“. Die Erzähltheorie bezeichnet das betreffende Erzählverhalten als auktorial, ein Begriff, der hier nicht zwingend eingebracht werden muss, da es weniger um die Deutung von schwierigen erzähltechnischen Besonderheiten geht als um ein aktives sprachförderndes Spiel damit. Um den Schüler(inne)n die Aufgabenstellung einleuchtend zu machen, könnte stattdessen mit der Vorstellung einer Filmkamera argumentiert werden. Die Schüler/innen kennen von Kino und Fernsehen her das Bild der „Totale“, bei dem der Blick auf eine ganze Landschaft („Panorama“) mit Dingen und Figuren gerichtet ist, entweder von vorn oder auch von oben.

Wie man sieht, kann dieser Erzähler wegen seiner räumlichen und zeitlichen Übersicht das Geschehen raffen. Er könnte aber auch, an Stellen wo es ihm wichtig erscheint, auf Details eingehen, also das Geschehen bisweilen inhaltlich näher ausstatten. Auf Grund der Warte der Supervision hätte er zudem die Gelegenheit zur Reflexion über das Ereignis, Gelegenheit zur Kommentierung, Wertung, Leseranrede. Von diesen Möglichkeiten wird in Schnurres Text jedoch nahezu kein Gebrauch gemacht. Aber es deuten sich gewisse Wertungen an, z. B.: „Gierig, erwartungsvoll ...“.

⁷ An die aktuelle Rechtschreibung adaptiert.

Eine erste Variante für ein ausgestaltetes Erzählen ist damit bereits eröffnet. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, nach Wunsch Einzelschilderungen sowie Gedanken, Vermutungen, Beurteilungen und eventuell sogar raffinierte Andeutungen (direkt oder indirekt an die Leser bzw. Hörer gerichtet) in die Erzählung einzubauen. Wenn sie mögen, können sie zusätzlich noch von der Fähigkeit dieser Erzählerwarte zur zeitlichen Zusammenschau Gebrauch machen. Das heißt, sie lassen ihre Phantasie und Erzählkraft hinsichtlich dessen spielen, was an anderen Orten synchron geschieht, z. B: *Zur Zeit, als er mit dem Tode kämpfte, stand seine arme Frau zu Hause gerade zur Arbeit auf, ohne nur zu ahnen ...*

Hier der Beginn einer Ausführung, der eventuell als Anregung vorgegeben werden könnte⁸:

Hört her, ich habe eine wirklich spannende Geschichte zu bieten. Sie wird euch sicher interessieren. Zwei Männer lagen im Krankenhaus, zusammen in einem Zimmer. Der eine hatte sein Bett an der Wand, der andere am Fenster. Der an der Wand konnte sein Bett nicht verlassen und wollte deshalb von dem anderen wissen, was man durch das Fenster sah. Der andere antwortete immer und mit erstaunlicher Geduld. Er erzählte von einem hübschen Mädchen, das vorbeikam, von zwei Hunden, die miteinander spielten, von Kindern, die einen Ball hin und her warfen, von einem Mann auf dem Fahrrad, der blitzschnell die Straße überquerte. Er hörte nicht auf, das Leben draußen in bunten Farben zu schildern. Und dann kam die eine Nacht

...

Diese Form des erweiternden Erzählens eignet sich auch für niedrigere Jahrgangsstufen, da die Schüler/innen den Text nicht umstrukturieren müssen, sondern da, wo ihnen etwas einfällt, die vorgefundenen Formulierungen ergänzen können. Je nach Befähigung der Erzählenden werden mehr oder weniger Ideen hinzukommen, aber auch sehr schlichte Erweiterungen können bei dieser Aufgabe eine abgerundete Leistung repräsentieren. Bei Wunsch lässt sich das Vorgehen in drei Phasen aufbauen: Zunächst bereiten die Schüler/innen in Kleingruppen Textergänzungen mit Hilfe von Notizen vor. Dadurch entstehen schriftliche Varianten des Schnurre-Textes, die nun vorgelesen werden. Erst auf dieser Basis erfolgt die Aufforderung, die

⁸ Anregungen solcher Art können zusätzliche wichtige Einstiegshilfen für die Schüler/innen repräsentieren.

Geschichte inklusive von Kommentaren und Ausgestaltungen in freier mündlicher Rede wiederzugeben. Die Schüler/innen erhalten den Hinweis, dass es dabei um keine reine Nacherzählung geht, da sich ein (vorgelesener) schriftlicher Text anders anhört als ein mündlicher. Sie sollen sich – soweit es ihnen möglich ist - vom schriftlichen Textwort lösen und sich bewusst auf eine mündliche Gestaltung der Erzählung konzentrieren⁹. Je nach Befähigung werden die Ausführenden mehr oder weniger nah an der Vorlage bleiben. Eine Förderung der Kompetenz in der fremden Sprache mag sich dabei graduell unterscheiden, ist aber grundsätzlich so oder so gewährleistet.

Schwierigere Variante der Hinzunahme von Figurenpsychologie: Der Erzähler mit Überblick kann sich in spannenden Momenten auch an eine Figur und ihr Innengeschehen heranzoomen (vgl. die Sprache des Films). Der Vergleich mit der Kamera lautet nun: Stell dir vor, die Kamera ist so raffiniert ausgestattet, dass sie auch ein „Kopfkino“ mitliefern kann; das heißt, sie zeichnet an besonders spannenden Stellen auf, was sich im Inneren der Figuren abspielt. Diese Möglichkeit bedeutet eine deutliche Steigerung im Schwierigkeitsgrad. Gleichzeitig ist sie aber von großem Reiz. An welchen Stellen werden sich die erzählenden Schüler/innen in die Innenperspektive einer Figur einklinken und versuchen, deren Gedanken und Gefühle zu schildern?

Zweite Stufe: Szenische Nahaufnahme

Auch bei den nun folgenden weiteren Stufen der kleinen Erzählwerkstatt kann eine Vorbereitung in Kleingruppen eventuell hilfreich sein. Einem gewissen Anspruch an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen beim nun zunehmend verändernden Erzählen steht gegenüber, dass ihnen durch die Ausgangsstory eine klare Orientierung bzw. ein deutlich umrissener inhaltlicher Rahmen zur Verfügung steht. Für ein Erzählen unter veränderter Perspektive bieten sich folgende Varianten an: Eine szenisch-neutrale Wiedergabe nah an den Akteuren des Geschehens (Zweite Stufe) sowie verschiedene Ich-Erzählungen aus der Sicht von näher oder entfernter am Ereignis beteiligten Figuren (Dritte Stufe). Der Gewinn sowie die Motivation für das eigene Reden, Formulieren, Erzählen ist gegeben durch die spannende Frage: Wie gehe ich als Erzählender mit den Informationen um, die mir bei der

⁹ Das ist – wie gesagt – bei Schnurres ans Mündliche grenzendem Text kein zu großer Sprung.

jeweiligen Perspektive zur Verfügung stehen? Was halte ich eventuell zurück? Wie lange? Welche Andeutungen mache ich gegenüber meinen Zuhörern? Wann teile ich ihnen (erst) eine wichtige Entdeckung mit? Wie mache ich das? Usw. Das Sich-Versuchen in solchen erzählerischen Schachzügen bedeutet eine besondere Chance für die Förderung sprachlicher Gewandtheit.

Das szenische Erzählen baut auf Stufe 1 auf und geht gleichzeitig einen Schritt weiter. Dies ist ganz wörtlich zu verstehen, da sich der Erzähler nun sehr direkt an das Geschehen heranbegibt. Eine mögliche Veranschaulichung dieser Perspektive, wiederum ausgehend vom Film, könnte lauten: Stell dir vor, die Kamera geht ganz nah an die Akteure heran, sodass sie alles genau aufnimmt, jede kleine Bewegung, jeden Gesichtsausdruck, jedes gesprochene Wort! Auf diese Weise oder auch mit Hilfe eines Schüler-Standbilds (Schüler/innen stellen sich als Erzähler und Akteure an den entsprechenden Plätzen auf) wird die Position des Erzählenden erläutert. Gemeinsam wird geklärt, dass der Erzähler zwar nicht weiß, was die Figuren denken, aber Vermutungen dazu äußern kann, weil er sie nah vor sich hat. Z. B.: *Er hatte die Hand an der Stirn. Er suchte wohl nach Ideen, was sich vor dem Fenster ereignen könnte.*

Den Schüler(inne)n soll also bewusst werden, dass sie bei diesem Erzählen detailliert die Handlung, Reden und Gesten der Akteure zum Ausdruck bringen können, so als hätten sie diese unmittelbar (wie auf einer Kleinkunstabühne) vor sich. Ein Erzähler, der genau beobachtet, tritt als Figur selbst in den Hintergrund. Anders als der Erzähler in der Ersten Stufe liefert er keine Kommentare und Wertungen, sondern gibt möglichst präzise das Geschehen wieder. Er ist also ein aufmerksamer Augen- und Ohrenzeuge des äußeren Geschehens in „Nahaufnahme“, den man kaum registriert. Bei Passagen des reinen Figurendialogs oder -monologs gibt es kaum noch Anzeichen seiner Existenz. Nur manchmal verrät er sich, z. B. durch einen Rednerhinweis (*sagte er*), z. B. durch die vorsichtige Bewertung einer Figurenhandlung (*Er sah erschrocken aus, als er das sagte*).

Dass bei einem strengen Befolgen dieser Variante keine zeitlichen Raffungen möglich sind bzw. zeitdeckend zu erzählen ist, muss auch hier nicht zwingend erwähnt werden. Formalistische Vorgaben solcher Art würden die Schüler/innen wohl eher hemmen als fördern. Entscheidend ist bei dieser Übung nicht die „fehlerfreie“ Umsetzung einer Erzählperspektive, sondern

der Ansporn zur Leistung einer bestimmten Sprech- bzw. Erzählweise, nämlich derjenigen der minutiösen Figurenbetrachtung. Welche Gesten fallen bei den Personen auf? Was spielt sich in ihren Gesichtern ab? Was sprechen sie? Wie sprechen sie? ...

Ohne dass das Wort vom zeitdeckenden Erzählen also ausdrücklich ins Bewusstsein der Schüler/innen geholt werden müsste, werden bei der szenischen Nahaufnahme Erzählzeit und erzählte Zeit zwangsläufig aneinanderücken. Das heißt, dass eine Wiedergabe der gesamten Geschichte eventuell für eine mündliche Gestaltung zu umfangreich werden könnte. Hilfreich ist deswegen der Hinweis, dass sich die Schüler/innen eine bestimmte, besonders spannende Erzählpassage herausgreifen können. Als interessante Geschehensausschnitte könnte die Lehrkraft beispielsweise anregen: Am Tag vor der Sterbenacht führen die beiden ihr übliches „Fenstergespräch“ ... Oder: Der Fensterpatient bekommt nachts plötzlich keine Luft mehr ...

Hier der Beginn einer Ausführung (zur vorgeschlagenen Situation 1), der eventuell als Anregung vorgegeben werden könnte:

... "Wie sieht das Kleid von dem Mädchen da draußen aus? fragt Kurt mit starrem Blick auf Karl. Dreißig, vierzig Sekunden ist Stille im anderen Bett. Karl hat den Kopf gesenkt; er scheint nachzudenken. „So ein Kleid hatte meine Frau als junges Mädchen!“ sagt er leise. Kurt reagiert mit einer wütenden Handbewegung: „Du, schlaf nicht ein! Erzähl weiter! Schließlich hast du den guten Platz am Fenster!“

...

Dritte Stufe: Der Erzähler schlüpft in eine Figur - drei Varianten der Ich-Erzählung

a) Ich-Erzählung aus der Warte des „Fensterpatienten“

Bei dieser Variante wird den Schüler(inne)n nun eine auffällige Transformation abverlangt. Der Erzähler ist identisch mit dem Patienten im Fensterbett. Im Mittelpunkt der mündlichen Darstellung steht, wie dieser das Geschehen erlebt und was dabei in ihm vorgeht. Das Verhalten des Wandpatienten kann er nur von außen wahrnehmen. Was in diesem oder auch in anderen Figuren abläuft, weiß er nicht. Er kennt nicht ihre Verhaltensmotive und Gedanken. Allerdings kann er dazu Vermutungen anstellen.

Auch ist er an einen Ort und an eine Zeit gebunden. Ein Geschehen zur gleichen Zeit an einem anderen Ort kann er nicht selbst erleben. Er kann es nur

von anderen erfahren haben oder ein Gedankenspiel treiben: *Meine Frau zu Hause schläft sicher tief, während ich hier ...*

Filmtechnisch gesehen heißt das, die Kamera sieht alles mit den Augen des Fenster-Patienten. Ihr Blickwinkel umfasst also nur einen Ausschnitt aus dem Panorama (vgl. dagegen Erste Stufe). Wie mit einer Stimme „aus dem Off“ wird erzählt, was der Fensterpatient wahrnimmt, fühlt und denkt. Auch hier ist es sinnvoll, den Schüler(inne)n Vorschläge für Erzählausschnitte zu machen. Z. B.: Der Fensterpatient wird vom Wandpatienten mit Fragen gequält, bis er zu schildern beginnt, was er angeblich durch das Fenster sieht ... Oder: Der Fensterpatient erwacht nachts und merkt, dass er keine Luft mehr bekommt ...

Hier der Beginn einer Ausführung (zur vorgeschlagenen Situation 2), der eventuell als Anregung vorgegeben werden könnte:

... Ein stechender Schmerz, ich bekomme kaum noch Luft. "Die Klingel!", will ich rufen. Wie von ganz fern meine eigene Stimme. Nur Laute, nichts Verständliches. Ich spüre, es geht mit mir zu Ende, wenn ich keine Hilfe bekomme. Warum ruft er nicht die Schwester, warum rührt er sich nicht? ...

b) Ich-Erzählung aus der Warte des „Wandpatienten“

Es gelten die Bedingungen wie bei 3a), nur bezogen auf die Perspektive des Kranken im Bett an der Wand. Auch er kennt natürlich sein eigenes Innenleben, nicht aber das der anderen Personen. Auch er ist an eine bestimmte Zeit und an einen bestimmten Ort gebunden. Er kann sich also z. B. Geschehen, das sich zu einer bestimmten Zeit an einem anderen Ort abspielt, nur nachträglich erzählen lassen oder kann es gleichzeitig vermuten. Z. B.: *Anna ist wahrscheinlich schon wieder mal im Kino und ich liege hier und langweile mich...* Besonders interessante Erzählausschnitte können sein: Unzufrieden lauscht der Wandpatient den „Fenstererzählungen“ des anderen ... Oder (besonders spannend!): Am Morgen nach dem Todesfall wird der Wandpatient ans Fenster verlegt ...

Hier die Anfänge von Ausführungen (zu den vorgeschlagenen Situationen), die eventuell als Anregung vorgegeben werden könnten:

... Immer nur hatte ich ein Stück weiße Wand vor mir. Das Fenster drüben war so weit weg, dass es mir nur ein graues Stück Himmel zeigte. Der andere lag direkt daneben und konnte alles sehen, was ich mir in meiner Phantasie ausmalen musste ...

... Endlich schoben sie den Toten aus dem Zimmer. Ich atmete auf. Als die Morgenschwester den Raum betrat, war ich voller Erwartung und hatte doch auch ein komisches Gefühl. "Ich kann Ihr Bett jetzt ans Fenster schieben", sagte sie, "wenn es Ihnen nicht unangenehm ist!"

c) Ich-Erzählung aus der Warte einer Krankenschwester

Die anspruchsvollste Erzählvariante dürfte die aus Sicht einer Krankenschwester sein, da sich bei ihr ein Stil der Andeutungen besonders anbietet. Sie bekommt die Ereignisse nur ausschnitthaft mit, da sie nicht immer im Zimmer ist und auch nicht immer Dienst hat. Auch kennt sie als Ich-Erzählerin wiederum nicht das, was in den anderen Personen, in diesem Fall den Hauptpersonen vorgeht. So weiß sie z. B. nicht, dass der Wandpatient die Todesnot des Fensterpatienten mitbekommen, aber nicht nach der Nachtschwester gerufen hat. Andererseits kann sie von Anfang an verschiedene Beobachtungen machen und sich so manches denken. Z. B. wird sie sich, wenn sie hereinkommt, immer wieder über die Erzählungen des Patienten am Fenster und über das gespannte Interesse des anderen wundern. Sie weiß ja, dass man vom Fenster aus nur auf eine Mauer sieht. Auch hat sie genügend Fachkenntnisse, um sich zu fragen, ob der Fensterpatient wirklich gestorben sein kann, ohne dass der an der Wand etwas mitbekommen hat. Sie wird sich also so manches überlegen und Vermutungen anstellen. Interessante Erzählausschnitte können sein: Die Krankenschwester kommt ins Zimmer der beiden Männer und hört die Erzählungen des einen... Oder: Die Krankenschwester soll am Morgen nach dem Todesfall den Wandpatienten ans Fenster verlegen...

Hier die Anfänge von Ausführungen (zu den vorgeschlagenen Situationen), die eventuell als Anregung vorgegeben werden könnten:

... Oft hörte ich schon auf dem Gang den Patienten im Fensterbett. Begeisterung war in seiner Stimme. Und wenn ich dann den Raum betrat, sprach er wieder einmal vom Leben draußen. Das war der ständige Zeitvertreib der beiden Männer. Aber freundlich war die Stimmung zwischen ihnen nicht. Komisch fand ich auch, dass der im

Wandbett immer nur Fragen stellte. Und der andere redete und redete mit dem Blick zum Fenster...

... „Ich muss mich nun doch um den armen Patienten im Wandbett kümmern“, dachte ich bei mir. „Der Tod heute Nacht muss furchtbar für ihn gewesen sein.“ Leise trat ich in das Zimmer und war erstaunt über seinen neugierigen Blick und die Kraft in seiner Stimme ...

Literatur

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

Schnurre, Wolfdietrich: Beste Geschichte meines Lebens. Aus: Der Schattenfotograf (Ausschnitt). München: List 1978.

Vlec, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. München: Pfeiffer 1997.

Vopel, Klaus: Interaktionsspiele für Jugendliche. Teil 1-4. Hamburg: iskopress, vierte Auflage 1992.

Zur Person der Verfasserin:

Dr. phil. Christine Köppert ist Dozentin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Augsburg/Deutschland.

Werkstattunterricht – eine Konzeption mit Zukunftspotential

Sabine Schulz

Einleitung

Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung, und dabei ist mehr dem Prozess als dem statischen Wissen zu vertrauen. (C. Rogers)

Gesellschaftliche Veränderungen und der rasche technische Fortschritt haben im letzten Jahrzehnt die Lebenswirklichkeit von v.a. jungen Menschen in Deutschland erheblich verändert (vgl. Rolff 1995: 15f.).

Die Lebenswelt der Schüler wird durch den verstärkten Einfluss der Medien und neuer Technologien geprägt, die vor den Kinderzimmern nicht mehr halt machen. An die Stelle von Primärerfahrungen treten zunehmend Informationen *über* Erfahrungen. Viele Spielsachen funktionieren auf Knopfdruck und sind oft sehr einseitig verwendbar. Wachsender Medienkonsum und die Zunahme durchorganisierter Freizeitangebote führt zu der Tendenz einer passiven Erwartungshaltung der Schüler im Unterricht. Die Bauweise vieler Städte und die hohe Verkehrsdichte lassen vielen Kindern nur wenig Spielraum für eigene Erkundungen in der Umgebung, in der sie aufwachsen. Dies führt zu einem weiteren Verlust an Eigentätigkeit. Infolge der Veränderungen im familiären Bereich (Scheidungen, Eineltern-Familien, Berufstätigkeit beider Eltern) nehmen die Unterschiede im Erziehungsmilieu der Kinder zu. Die Spannbreite ist groß – von der Überbehütung bis hin zur Verwahrlosung, was häufig die Ursache von großen Leistungsdifferenzen im Unterricht ist.

Viele Lehrer stellen bei ihren Schülern ein schwindendes Interesse am Unterricht fest. Die traditionelle „Wissensvermittlung im 45-Minuten-Takt“ erreicht die heutige Schüler oft nicht mehr. Zunehmender Selektionsdruck und steigende Qualifikationsanforderungen führen dazu, dass Lernen im Laufe der Schulkarriere oft als fremdbestimmter Prozess erlebt wird, der Aversionen gegen Schule und Unterricht hervorruft.

„Schule war für uns Zwang, Öde, Langeweile ... Und der einzig wirkliche beschwingte Glücksmoment, den ich der Schule zu verdanken habe, wurde

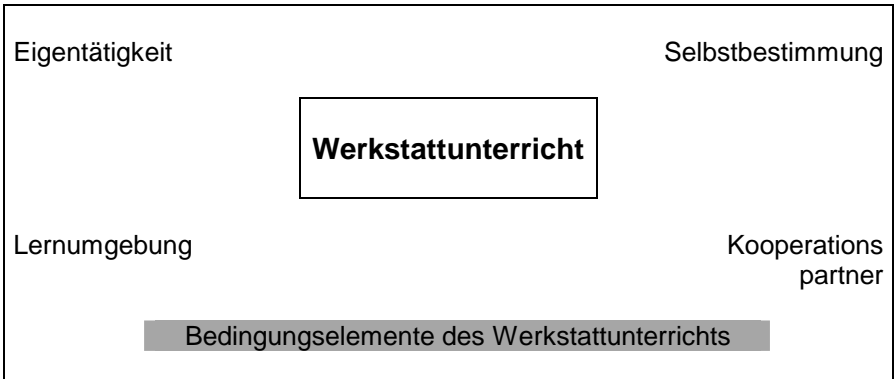
der Tag, da ich ihre Tür für immer hinter mir zuschlug“ (Aussage eines Schülers zit. nach Decker 1998: 120).

Will die Schule ihrem erzieherischen Auftrag gerecht werden, dem Schüler Hilfe zur Bewältigung und Mitgestaltung seiner Lebensverhältnisse zu geben, so ist ein Umdenken nötig. Unterricht muss dann von einem pädagogischen Verständnis geprägt sein, das die Reflexion von Erfahrungen mit Menschen, Sachen und Ideen in den Mittelpunkt stellt und den Schülern Unterstützung *bei der aktiven Selbstaneignung von Welt* bietet. In diesem Zusammenhang kommt dem Werkstattunterrichts als didaktischer Ort selbstbestimmten, eigentätigen Lernens eine richtungweisende Bedeutung zu.

1. Kennzeichen des Werkstattunterrichts

„Wir sind keine Theoretiker, sondern Praktiker; Praktiker, die gleich den Handwerkern an ihrer Werkbank mit manchmal beschränkten theoretischen Kenntnissen ihre Werkzeuge erfinden oder vervollkommen, sich Handbewegungen ausdenken, Verfahrensweisen ausprobieren, die sie dann später systematisieren und ordnen, um sie ihren weniger erfindungsreichen oder begünstigten Kollegen mitzuteilen.“ (C. Freinet)

Lernwerkstätten entstanden in Deutschland zu Beginn der 80er Jahre im Kontext der Lehrerausbildung und -fortbildung. Zu diesem Zeitpunkt gab es einen steigenden Bedarf an Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten jener Lehrkräfte, die Offenen Unterricht praktizieren und ausprobieren wollten. So wurde zunächst 1981 die Berliner Lernwerkstatt (anfangs an der Pädagogischen Hochschule, später an der Technischen Universität Berlin) und 1983 die Grundschulwerkstatt der Gesamthochschule Kassel gegründet. Im Laufe der 90-er Jahre entwickelten sich vielgestaltige Lernwerkstatt-Initiativen im gesamten Bundesgebiet, die einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung an den Schulen leisten. Dabei haben sich zahlreiche Facetten des Werkstattunterrichts heraus kristallisiert, die jedoch alle folgende Grundzüge aufweisen.



1.1. Die Lernumgebung

„Im Werkstattunterricht (WS-U) wird unsere Schulstube Spiegelbild der Arbeitsstätte eines klassischen Handwerkers. Die Schule lässt sich dann buchstäblich mit einer Werkstatt vergleichen: Wie der Handwerker in seiner Uhrmacher-, Velomechaniker-, Töpfer- oder Schreinerwerkstatt arbeitet, so tun wir es in der Rechen-WS, Schnecken-WS, ABC-WS, Römer-WS oder 1x1-WS. So verschieden wie Schuhmacher- und Töpferwerkstatt eingerichtet sind, so unterschiedlich sind auch unsere Schul-WS“ (Zürcher, 1987: 14).

Lernwerkstätten sind anregende Lernumgebungen – meist zu einem bestimmten Sachgebiet – mit einem fächerübergreifenden Arrangement von ganzheitlichen Lernsituationen und ästhetisch ansprechenden Lernmaterialien. Es finden sich differenzierte Angebote auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen, so dass die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden.

Trotz individueller Prägung sind die meisten Lernwerkstätten nach den Grundsätzen der *Strukturierung* und der *Dezentralisierung* gestaltet.

a) Strukturierung

Kennzeichnend für Lernwerkstätten ist, dass sie in funktionsdifferenzierte Bereiche unterteilt sind. Diese Idee ist v.a. auf Célestin Freinet zurückzuführen, der sein Klassenzimmer in “ateliers“ gegliedert hat. Stehen mehrere Räume zur Verfügung, so sollten diese in einem thematischen oder fach-

lichen Zusammenhang zueinander stehen. Ferner kann auch der Flur in die Gestaltung einer Werkstatt mit einbezogen werden, um zusätzlichen Raum zu gewinnen.

Folgende Funktions- und Tätigkeitsbereiche sind in Lernwerkstätten häufig anzutreffen:

- Kunst-Werkbereich (Maltische, Werkbänke, Farben und Pinsel, Natur – und Alltagsmaterialien, Werkzeug, Knet- und Modelliermasse etc.)
- Mathematik-Bereich (Material zum Wiegen, Messen, Bauen, Zählen etc., Computer, Mathematik-Lernprogramme, Aufgabensammlungen mit Lösungshilfen)
- Schreibecke (Freinet-Druckerei, Papierregal und verschiedene Stifte, Füller, Federn, Tintenfassern, Computer, Stempelkästen etc.)
- Regale mit Sprachmaterial (Dosendiktate, Satzpuzzle, Lück-Kästen, Kassettenrecorder, Rechtschreibkartei, Wörterbücher etc.)
- Lesecke (Fundus an Sach- und Lesebüchern, Gedichte-Ordern, selbstverfasste Texte)
- Experimentier-Ecke (Lupen, Gläser, Siebe, Sandkasten, Kabel, Taschenlampen, Spiegel etc, Versuchsanleitungen.)
- Spielecke (Regelspiele, Theaterkiste, Jonglier-Tücher, Murmeln etc.)
- Themen-Tisch mit Materialien zum aktuellen Werkstatt-Thema
- Dokumentations- und Präsentationswände
- Ablagetische oder Ablagekästen für Schülerprodukte
- Teeküche

b) Dezentralisierung

In einer Werkstatt gibt es keine vorgegebene Sitzordnung. Die Kinder wählen ihren Sitzplatz immer wieder neu. Üblicher Weise findet man dort Gruppentische für gemeinsame Aktionen und ablenkungsarme Wandarbeitsplätze. Die dezentrale Sitzordnung schafft zusätzlichen Raum, der zum großflächigen Malen, Experimentieren und Spielen nötig ist.

Um schnell einen Kreis für gemeinsame Besprechungen bilden zu können eignen sich gut waschbare Sitzkissen oder Teppichfließen.

1.2. Eigentätigkeit

Werkstattunterricht ist darauf ausgerichtet, den Schüler zu eigentätigem Lernen und zum Selbermachen anzuregen. Lernen wird hier ein ganzheitlicher Prozess verstanden, der auf der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt beruht.

Die Aktivität im Werkstattunterricht ist abzugrenzen von gelegentlich anzutreffenden Formen des Aktionismus und gutgemeinter Handlungsorientierung. Vielmehr geht es bei dieser Unterrichtskonzeption um eine intentionale und ganzheitliche Förderung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit des Kindes. Es handelt sich hier um eine anspruchsvolle Art der Realitätsverarbeitung, die auf der Faszination des Selbermachens basiert und erst erlernt werden muss, wenn der Umgang mit den Angeboten nicht zu einer Art des gehobenen Konsums verkommen soll. Die gezielte Einführung und Einübung von Arbeitstechniken ist daher unerlässlich, damit die Schüler die Lernangebote weitestgehend selbstständig bearbeiten können.

In der Praxis haben sich meist aufgabengebundene Werkstattformen durchgesetzt, bei denen die Schüler schriftliche Arbeitsaufträge vorfinden. Geschlossene Aufgaben, die im Sinne von „richtig“ oder „falsch gelöst“ werden können, beinhalten im Werkstattunterricht stets eine Möglichkeit zur eigenständigen Ergebniskontrolle. Offene Aufgabenstellungen, die entdeckendes Lernen und kreativitätsfördernde Prozesse in Gang setzen sollen, werden von den Schülern in Form von Lerntagebüchern oder Arbeitspässen eigenverantwortlich dokumentiert. Auf diese Weise lernen die Schüler, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren.

1.3. Selbstbestimmung

*„Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt,
sondern ein Feuer, das entzündet werden will“
(François Rabelais)*

Nach dem Menschenbild, das dem Werkstattunterricht zugrunde liegt, sind Kinder und Jugendliche werdende Persönlichkeiten, die sich auf dem Weg zur Mündigkeit befinden.

Sie besitzen individuelle Interessen, Begabungen und Neigungen, die Freiräume benötigen, um sich entfalten zu können. Dieser Auffassung wird im Werkstattunterricht Rechnung getragen, indem den Schüler eine Reihe an Wahlmöglichkeiten zu gestanden werden. So können sie selbst entscheiden,

- welches Angebot sie bearbeiten wollen
- in welcher Reihenfolge und wie lange sie an den Aufgaben arbeiten möchten
- ob und mit wem sie zusammenarbeiten wollen
- an welchem Platz dies geschehen soll.

1.4. Kooperationspartner

Der Werkstattunterricht bietet den *Schülern* eine Vielzahl an sozialen Lernmöglichkeiten und trägt durch gegenseitiges Helfen bei der Partner- und Gruppenarbeit zur Gemeinschaftsbildung bei. Beim Experimentieren, beim Aufteilen der Arbeiten und beim Aufräumen müssen die Schüler Absprachen treffen und lernen Rücksicht auf andere zu nehmen.

Die *Lehrkraft* nimmt bei dieser Form des Unterrichts die Rolle des Organisators ein, der die Materialien zur Verfügung stellt, schriftliche Arbeitsaufträge in Form von Auftragskarten formuliert, Anleitung zur Bewältigung der Aufträge gibt und Hilfestellung leistet.

Um den Schülern selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, sollte sich die Lehrkraft im Erklären und Helfen zurücknehmen und nur dann Hilfestellung geben, wo es erforderlich ist. Bei anfallenden Schwierigkeiten kann ein leistungsstarker Schüler die Helferrolle übernehmen. Dieser ist für ein bestimmtes Lernangebot als sogenannter *Experte* zuständig. Solche Helfersysteme entlasten nicht nur die Lehrkraft, sondern fördern zugleich die Sozialkompetenz der Schüler.

2. Ziele und Grundsätze des Werkstattunterrichts

Unterricht und Erziehung stellen in der Werkstattarbeit eine unauflösbare Einheit dar.

Zentrales Anliegen des Werkstattunterrichts ist es, schulische Lernprozesse in den Zusammenhang der Persönlichkeitsentfaltung des Kindes zu stellen.

Damit sind zwei wesentliche Zielsetzungen angesprochen, die es miteinander zu verbinden gilt:

- Die Entwicklung und Intensivierung von Erlebnisfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, Toleranz, Selbstständigkeit, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit einerseits
- und die Erweiterung von Wissen, von Ausdauer, Konzentration, Ordentlichkeit beim Arbeiten, von spezifischen Arbeitstechniken und Fertigkeiten andererseits.

Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich folgende Grundsätze ableiten, die für die Gestaltung und Bewertung des Werkstattunterrichts maßgeblich sind:

- Selbständiges und selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen
- eigentätiges, ganzheitliches und entdeckendes Lernen
- Erfahrungslernen durch direkte Begegnung mit der Umwelt
- Differenzierung und Individualisierung
- Methodenvielfalt und Mehrperspektivität
- Kommunikation und Kooperation – Unterricht als gemeinsame Arbeit und Gedankenaustausch von Schülern und Lehrern
- sozial-integrativer Führungsstil (vgl. Wiater/Dalla Torre/Müller 2002: 9).

3. Werkstatt–Typen

In der Unterrichtspraxis sind die Grenzen des Werkstattunterrichts zu anderen offenen Unterrichtsformen fließend. So haben sich zahlreiche und sehr individuelle Facetten und Formen des Werkstattunterrichts herauskristallisiert, die nach folgenden Gesichtspunkten variieren können (vgl. Reiche 1994: 61):

- Inhalt
- Didaktische Funktion
- Organisation und
- Zeitdauer

3.1. Inhalt

Werkstattunterricht lässt sich in Bezug auf inhaltliche Entscheidungsprozesse zunächst in zwei Richtungen differenzieren:

a) die offene Werkstatt

Bei der freien Schülerarbeit gibt es keine Vorgaben seitens der Lehrkraft, sondern die Schüler aus einem umfangreichen Material bzw. Themenangebot frei aus, was sie bearbeiten wollen. Die Werkstattarbeit erfolgt jedoch keineswegs unstrukturiert, vielmehr nehmen die Schüler ihre Planung selbst vor. Die Lehrkraft hilft nur im Ausnahmefall bei der Entscheidungsfindung mit. Es handelt sich hier gewissermaßen um den Prototyp des Werkstattunterrichts, der sich in seinem Verlauf durch folgende Phasen charakterisieren lässt:

| | |
|------------|--|
| Initiation | Die Kinder wenden sich einer interessanten Aufgabe oder einem Thema zu, das ihnen <i>frag-würdig</i> erscheint. |
| Planung | Der Schüler legt sich auf die Aufgabe/ das Thema fest. Das weitere Vorgehen wird nun geplant und fixiert z.B. Arbeitsziele, Arbeitsschritte, Hilfsmittel, Materialien, Kooperationspartner, zeitlicher Rahmen etc. |
| Produktion | Es folgt nun die Schaffensphase. Dabei kommen vielfältige Arbeitstechniken zum Einsatz, die zuvor eingeführt und eingeübt sein müssen wie z.B. nachschlagen, lesen, schreiben, sich absprechen, ausstellen, dokumentieren etc. Häufig wird dabei die Planung in Zwischenreflexionen korrigiert und verfeinert. |
| Evaluation | Das Arbeitsergebnis wird entweder selbst kontrolliert und gewertet oder anhand eines vorweisbaren Produktes den Mitschülern präsentiert und durch diese rückgemeldet. |

b) die themen- und aufgabengebundene Werkstatt

Diese Werkstattform orientiert sich am Lehrplan und steht im Kontext mit dem Lernstoff der Schulfächer. Hier wählen die Schüler aus einem von der Lehrkraft bereitgestellten Aufgabenangebot aus, das neben grundlegenden Lernaufgaben aus dem Kernfächerbereich auch offene Anregungen zum Experimentieren und musischen Gestalten lässt.

3.2. Didaktische Funktion

Je nach **didaktischer Funktion** lässt sich der Werkstattunterricht wie folgt unterteilen:

a) Einstiegwerkstatt

Zu Beginn eines neuen Themas wird eine Werkstatt angeboten, um eine erste Begegnung mit dem Thema zu ermöglichen bzw. die Schüler dafür zu sensibilisieren. Eine vertiefende Auseinandersetzung findet anschließend im Klassenverband statt.

b) Erarbeitungswerkstatt

Ein fest umrissener inhaltlicher Bereich soll umfassend und möglichst selbsttätig erarbeitet werden. Der Unterricht im Klassenverband wird durch den Werkstattunterricht ersetzt. Der Lehrer ist hier nicht in der Rolle des Wissensvermittlers sondern wird zum partnerschaftlichen Helfer.

c) Vertiefungswerkstatt/Trainingswerkstatt

Hier handelt es sich um ein Angebot von Lernaufgaben zur thematischen Vertiefung oder zur Festigung der erarbeiteten Inhalte im Anschluss an den Unterricht im Klassenverband.

3.3. Organisation

Werkstattunterricht lässt sich auf unterschiedliche Weise organisieren.

a) Lernbuffet:

Hier werden zu einem bestimmten Thema Arbeitsmaterialien, Bücher und Spiele auf Tischen bzw. Regalen angeboten. Diese werden mit entsprechenden Aufträgen und Anweisungen versehen und sollten möglichst eine selbsttätige Lernkontrolle beinhalten. Mitunter können leistungsstarke Schüler zur Erstellung von Lösungsblättern herangezogen werden, die an einer speziellen Lösungs-Pinwand aufgehängt werden. Eine andere Möglichkeit sind Namenskärtchen oder -klammern, die an gelöste Aufgaben angeheftet werden und den entsprechenden Schüler als Experten kennzeichnen. Dieser kann dann Hilfestellung geben.

Mehr Freiraum gewähren Frage- und Impulskarten, welche die Neugier wecken und produktives Denken und Handeln anregen sollen.

Es empfiehlt sich, den Schülern einen Arbeitspass zu geben, der in einer Arbeitsmappe aufbewahrt wird. Dort tragen die Schüler in die entsprechenden Kästchen ein, welche Aufgabe sie fertiggestellt haben.

b) Lernstationen:

Diese Form erinnert an das im Sportunterricht praktizierte Zirkeltraining.

Lernstationen beziehen sich auf ein übergeordnetes Thema, das in einzelne Inhaltsbereiche aufgliedert wird. Diese Unteraspkte spiegeln sich in den einzelnen Stationen wieder, die in der Regel aus Gruppentischen bestehen und mit Nummernschildern versehen werden. Dort befinden sich Arbeitskarten mit Angabe des Themas und den jeweiligen Aufträgen sowie den entsprechenden Arbeitsmaterialien.

c) Arbeitsplan

Hier erhalten die Schüler in Form einer planmäßigen Übersicht ein differenziertes Aufgabenangebot. Häufig wird ein Arbeitsplan im Rahmen der Tages- und Wochenplanarbeit eingesetzt, der zumeist aus verbindlichen Aufgaben und freien Wahlaufgaben aus dem Stoffpensum eines Unterrichtsfaches oder mehrerer Fächer besteht. Er kann individualisierend an jeden Schüler ausgegeben werden oder in Form eines großen Klassenplanes mit Namenslisten ausgehängt werden.

3.4. Zeitdauer

Die Zeitdauer, die für den Werkstattunterricht eingeplant werden soll, richtet sich nach dem Thema und dem Typ der Werkstatt. Aufgrund des hohen Materialaufwandes empfiehlt es sich erfahrungsgemäß bei themengebundenen Werkstätten mindestens

90 Minuten Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen.

Werkstattunterricht kann

- **blockweise** z.B. eintägig, mehrtägig oder einwöchig stattfinden oder
- **phasisch** zu bestimmten Zeiten z.B. täglich oder an bestimmten Wochentagen.

Werkstattunterricht und andere Unterrichtsformen und -einheiten wechseln sich hier ab und können thematisch vertiefend bzw. ergänzend aufeinander bezogen sein.

4. Praktische Hinweise zur Erstellung einer Werkstatt

Die folgenden Überlegungen richten sich in erster Linie auf die Planungsaspekte von themen- und aufgabenbezogenen Werkstätten. Aufgrund des hohen Arbeits- und Zeitaufwandes erfolgt die Erstellung einer Werkstatt am effizientesten im Lehrer-Team, das

- gemeinsam Ideen und Materialien sammelt
- das Aufgabenangebot erstellt und
- organisatorische Absprachen bezüglich der gemeinsamen Nutzung trifft.

Dies entlastet den einzelnen Lehrer auf Dauer nicht nur arbeitsmäßig, sondern trägt zu einem besseren sozialen Klima im Kollegium und einem höheren Gemeinschafts-bewusstsein an den Schulen bei. Nach unseren Erfahrungen hat sich folgende Vorgehensweise bewährt:

Schritt 1:

Themenwahl und Erstellung eines organisatorischen Rahmenplanes

In der Regel beginnt die gemeinsame Planungsarbeit mit Wahl des Themas. Hierbei können *der Lehrplanbezug, die Schülerinteressen, seine fächerübergreifende Ergiebigkeit bzw. fachliche Erwägungen* den Ausschlag geben. Darüber hinaus sollte ein erster grober Organisationsplan erstellt werden, der eine eventuelle Zusammenarbeit mit Kollegen regelt bzw. den zeitlichen Rahmen der Werkstattarbeit anvisiert.

Schritt 2:

Material- und Ideensammlung

Über einen längeren Zeitraum (2-3 Monate) werden Materialien gesammelt. Bei der Materialbeschaffung und -erstellung können auch Schüler und Eltern mit einbezogen werden. So werden Schüler zu aktiven Mitgestaltern ihres

Unterrichts gemacht und die pädagogisch notwendige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird gestärkt.

Die Schüler benötigen für den Werkstattunterricht Arbeits- und Lernmaterialien, die möglichst selbsttätigen Umgang erlauben. Viele Materialien lassen sich im Haushalt oder in der Natur finden. Didaktische Materialien, die von Verlagen erstellt wurden, sollten je nach Werkstatt-Typ in dosierter Weise verwendet werden. Werkstattunterricht geht in erster Linie von Alltagsmaterialien aus, an denen Probleme und Zusammenhänge erkennbar werden bzw. die Möglichkeit zum Experimentieren und Gestalten beinhalten. Entscheidend ist, dass das Material einen hohen Anreizgrad besitzt, da es die Intensität und den Erfolg der Schülerarbeit beeinflusst. Aus dem Prozess des Sammelns heraus entwickeln sich meist die ersten Ideen für den Werkstattunterricht, die schriftlich fixiert werden (z.B. in Form einer Mind-Map).

Schritt 3: Entwicklung eines Werkstatt-Konzeptes

Im nächsten Schritt wird das Werkstatt-Konzept erarbeitet. Folgende didaktische Aspekte spielen hier eine wichtige Rolle:

- Welcher Werkstatt-Typ ist vorgesehen?
- Aus welchen Wirklichkeits-Perspektiven lässt sich das Thema betrachten?
- Welche sachstrukturellen Aspekte weist das Thema auf?
- Wie ist der zeitliche Rahmen gesteckt?
- Welche Lernziele sollen angestrebt werden? (Lehrplanbezug, erzieherische Aspekte)
- Welchen Beitrag zur Förderung von Sach-, Sozial- und Handlungskompetenz liefert das Werkstatt-Angebot?
- In welcher Form soll die Ergebniskontrolle erfolgen?
- Wie soll der Lernprozess dokumentiert werden? (Lerntagebuch, Arbeitspass, Sammelmappe, Aufgabenplan)

- Unter welchen Rahmenbedingungen soll der Werkstattunterricht stattfinden? (Lernorte, Räumlichkeiten, Anzahl der Stationen, Zeitplan)

Schritt 4: Formulierung der Lernaufgaben

Nun folgt das Formulieren der Arbeitsaufträge und Lernaufgaben. Da mit dem Werkstattunterricht ein ganzheitlicher Anspruch im Sinne des von Pestalozzi postulierten Lernens mit Kopf, Herz und Hand verfolgt wird, sollten die Aufgaben auf folgende Aspekte überprüft werden:

- Stellen die Aufgaben eine geistige Herausforderung für die Schüler dar?
- Sind sie motivierend und locken zur Neugierde?
- Sprechen sie unterschiedliche Sinnesbereiche an?
- Werden unterschiedliche Handlungsformen berücksichtigt (z.B. lesen, zeichnen, schreiben, malen, szenisches Spiel, Gespräch)

Selbsttätiges Umgehen mit Arbeitsmaterialien setzt voraus, dass die Arbeitsaufträge für die Schüler *verständlich und durchführbar* sind. Der Text der Arbeitsaufträge sollte deshalb möglichst kurz und präzise formuliert werden, damit auch Leseanfänger und schwache Leser diese verstehen können.

Außerdem sollten die Aufgaben Steigerungsmöglichkeiten zulassen z.B. Grundaufgaben, weiterführende Aufgaben und Expertenaufgaben. Um den Schülern Entscheidungshilfen zu geben, kann die Lehrkraft den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe z.B. durch farbige Klebepunkte kennzeichnen, wodurch sich der Anreiz einer Aufgabe zusätzlich erhöhen lässt. Darüber hinaus sollten die Aufgabenstellungen verschiedene Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) ermöglichen.

Schritt 5: Materialerstellung

Abschließend werden – falls nötig – die entsprechenden Arbeitsmaterialien und Lernspiele den Lernaufgaben entsprechend gemeinsam mit Kollegen oder Eltern erstellt.

Neben den Kosten und dem Aufwand für die Herstellung sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

a) Äußeres Erscheinungsbild

Werkstattunterricht lebt von der kindlichen Auseinandersetzung mit dem Material, die in hohem Maße von seiner Attraktivität und Überschaubarkeit abhängt. Aufgrund der mehrfachen Nutzung sollten die Materialien möglichst handlich und stabil sein und in ansprechender Weise aufbewahrt bzw. präsentiert werden.

b) Inhalt

Im Werkstattunterricht übernimmt anstelle des Lehrers das Material die Lehrfunktion. Daher ist es besonders wichtig, dass die damit verbundenen Lerninhalte klar strukturiert sind und fachdidaktischen Ansprüchen (z.B. sachliche Richtigkeit, Elementarisierung) genügen.

c) Arbeitsmöglichkeiten

Des Weiteren ist zu überlegen, welche Verwendung das Material im Werkstattunterricht zulässt.

- Regt das Material zur Zusammenarbeit und Austausch der Schüler untereinander an?
- Kann das Material selbstständig von den Kindern bearbeitet werden?
- Welche Lernkanäle werden angesprochen?
- Welche Freiheiten lässt es in der Bearbeitung?
- Welche Kenntnisse über Arbeitstechniken erfordert das Material?
- Ist ein Folgematerial denkbar, das eine Vertiefung oder anderen Zugang gestattet?
- Erlaubt das Material eine originale Begegnung mit Alltagsphänomenen bzw. unterstützt es eine reale („nicht-medienvermittelte“) Erfahrung?

- Können die Kinder in die Erstellung bzw. Weiterentwicklung des Materials einbezogen werden?
- Gibt das Material eine Möglichkeit zu Selbstkontrolle?
- Welche Probleme könnten beim Einsatz des Materials auftreten?

d) Menge

Wichtig ist, dass das Aufgabenangebot mit Material so bestückt ist, dass es dem Schüler echte Wahlmöglichkeiten lässt und ihm somit autonomes Lernen ermöglicht.

Schritt 6: Organisatorische Überlegungen

Freies, eigenverantwortliches Arbeiten benötigt strukturierende Rahmenbedingungen. Fehlen diese, so bricht der Werkstattunterricht über kurz oder lang zusammen. Daher sollten im Vorfeld des Werkstattunterrichts folgende Überlegungen getroffen werden:

- Wie soll der Lernprozess dokumentiert werden? (Lerntagebuch, Arbeitspass, Sammelmappe)
- Wie bekommen die Schüler eine Übersicht über die Arbeitsplätze bzw. Stationen? (z.B. Stationenplan, Beschilderung der Arbeitsplätze)
- Sind die Materialien für die Schüler erreichbar und übersichtlich bereit gestellt?
- Wo sind handlungs- und lärmorientierte Aufgaben räumlich am sinnvollsten platziert, damit Schüler, die sich leise beschäftigen, nicht gestört werden?
- Welche organisatorischen Aufgaben können von Schülern übernommen werden und von wem? (Vorbereitungs- und Aufräumarbeiten, Aufgabenkontrolle)
- Wie werden die Arbeitsphasen der Werkstattarbeit eingeleitet oder beendet? (z.B. akustisches Signal, Aufräummusik, die zunehmend leiser wird)

5. Durchführung des Werkstattunterrichts

Trotz individueller Ausprägungsformen weist Werksattunterricht in der Regel die folgenden Phasen auf:

a) Einführungsphase

In dieser Phase wird meist in Form eines Kreisgespräches eine erste Orientierung über die Werkstatt gewährt, der auch eine *thematische Hinführung* bzw. *methodische Einführung* (z.B. in benötigte Arbeitstechniken) vorausgehen kann. In dieser Phase werden die Lernangebote vorgestellt, wobei es nicht nötig ist, das gesamte Angebot gleich zu Beginn zu präsentieren. Kinder, die wenig Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen besitzen, neigen bei einem übergroßen Gesamtangebot dazu, schnell die Übersicht zu verlieren oder glauben, sie müssten sich beeilen, um alle Aufgaben zu bewältigen, was häufig zu einer flüchtigen Arbeitsweise führt. Eine sukzessive Präsentation der Materialien schafft zusätzliche Spannungsanreize und notwendige Einführungen nehmen auf diese Weise nicht zu viel Zeit auf einmal in Anspruch.

Wichtig ist, dass vor Beginn der Werkstattarbeit verbindliche Arbeitsvereinbarungen, Regeln und Konsequenzen bei ihrer Missachtung besprochen werden. Solche Regeln sollten möglichst im Raum für alle Schüler sichtbar fixiert werden. Dazu gehört z.B., dass eine Aufgabe zuerst erledigt und z.B. in einem Arbeitspasses oder Lerntagebuch dokumentiert werden muss, bevor mit der nächsten Aufgabe begonnen wird. Dazu zählen beispielsweise folgende Übereinkünfte wie:

- Gehe schonungsvoll mit dem Arbeitsmaterial um und räume es nach Abschluss deiner Arbeit an seinen Platz zurück!
- Lies die Arbeitsaufträge zuerst genau durch!
- Arbeite und verhalte dich in den gekennzeichneten Zonen möglichst leise, um niemanden zu stören.
- An einer Station arbeiten immer nur so viele Kinder, wie Platz dafür vorgesehen ist.
- Gehe rücksichtsvoll und hilfsbereit mit deinen Mitschülern um!
- Führe angefangene Arbeiten zu Ende, kontrolliere sie und vermerke sie auf deinem Arbeitspass (oder in deinem Lerntagebuch)!

b) Arbeitsphase

Die Arbeitsphase, ist die Phase, welche die eigentliche Werkstattarbeit darstellt.

Schüler (und auch die Lehrkraft) sind hier gefordert ein Gleichgewicht zwischen individueller Selbstbestimmung und sozialer Bindung herzustellen. Dies kann zu Konflikten und Störungen führen. Neben einer präventiven Regelvereinbarung lassen sich im Fall von Unterrichtsstörungen während der Werkstattarbeit folgende Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft nennen:

- Störendes Kind leise und direkt ansprechen; störendes Verhalten konkret benennen; Hinweis auf Auswirkungen des Verhaltens
- Gegebenenfalls mit dem Kind arbeiten oder gemeinsam eine Aufgabe aussuchen
- Bei dauerhafter Störung das Kind aus der Gruppe entfernen
- Schüler im Einzelgespräch seine Arbeit bewerten lassen z.B. das war schön für mich, dort habe ich Probleme ...
- Wünsche aufschreiben oder malen lassen.

c) Reflexionsphase

Am Ende der Werkstattarbeit steht die Präsentation der Lernergebnisse sowie die gemeinsame Reflexion des Lernprozesses im Werkstattunterricht, wobei auch konstruktive Kritik im Sinne „Was war gut? Was sollten wir besser machen?“ geübt wird.

Die Erfahrungen, die berichtet werden, können in weiterführenden Unterrichtseinheiten aufgegriffen, vertieft und ausgeweitet werden.

Schlussgedanken

Werkstattunterricht stellt keinesfalls ein Gegenkonzept zu lehrergesteuerten Unterrichtsformen dar; vielmehr ist er als komplementäre Ergänzung zu sehen. Während lehrergesteuerte, systematische Unterrichtsverfahren (direkte Instruktion) nach Weinert den Erwerb intelligenten Wissens begünstigen,

tigen, wodurch ein weiteres Lernen im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert oder gar erst möglich wird (vgl. Weinert, 1998: 115f.), bietet der Werkstattunterricht den Kindern Raum, individuelle Begabungen und Interessen zu entfalten und fördert v.a. Selbstständigkeit sowie anwendungsbezogenes, problemorientiertes und soziales Lernen.

Zweifelsohne ist die Planung bzw. Vorbereitung von Werkstattunterricht zunächst mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden. Allerdings bezieht sie sich auch auf längere Zeiträume und bietet zugleich einen Anlass mit anderen Kolleginnen und Kollegen, Schülern und Eltern in Kooperation und einen gegenseitigen Gedankenaustausch zu treten. So wird der eigene Horizont über das eigene Klassenzimmer hinaus erweitert.

Werkstattunterricht bringt sicherlich auch erhöhte Anforderungen an das Schülerverhalten mit sich. Es wäre sicherlich utopisch zu glauben, diese Unterrichtsform gelänge problemlos auf Anhieb. Selbstständiges und freies Arbeiten muss gezielt geschult und zunächst in kleinen Schritten durch eine sukzessive Erweiterung der Freiheitsgrade angegangen werden. Es bedarf dabei klarer Strukturen und Ordnungen sowie eines konsequenten und unterstützenden Lehrerverhaltens. Sind die Schüler mit dieser Unterrichtsform vertraut, zeigen nach und nach ihre positiven Effekte, die sich in einer wachsenden Selbständigkeit der Schüler beim Arbeiten und in einem positiven sozialen Klima niederschlagen.

Werkstattunterricht bringt auch ein anderes Leistungsverständnis mit sich. An die Stelle normbezogener Leistungsbewertung in Form von benoteten Klassenarbeiten treten die persönliche Reflexion über eigene Lernfortschritte und subjektive Formen der Leistungsbeurteilung (z.B. durch auswertende Gespräche), welche für menschliches Handeln und die Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung sind.

Als offenes Konzept, das Theorie und Praxis im Wechselspiel von Aktion und Reflexion immer wieder neu verbindet, besitzt der Werkstattunterricht ein ungemein kreatives Potential, das zur dazu genutzt werden sollte, um Schule und Unterricht menschlich, attraktiv und lebendig zu gestalten.

Leben heißt, sich ändern – und der erreichbaren Perfektion nahe zu sein heißt, sich oft geändert zu haben (John Henry Newman).

Literatur

- Amlung, U./Jungbluth, U.: Seminarwerkstatt. Offener Unterricht. Studentexte für das Lehramt. Luchterhand, 2000.
- Bartnitzky, H./Christiani, R.: Die Fundgrube für Freie Arbeit. Berlin, 1995.
- Decker, F.: Strukturwandel des Lernens und des Unterrichts. In: Voss, R.: Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg, 1998, S.114-133.
- Hagstedt, H.: Lerngärten und Werkstattunterricht. Gesamthochschule Kassel, 1994 (Reader).
- Hegele, I.: Offener Unterricht. Unterrichtsbeispiele aus der GS. Weinheim/Basel, 1998.
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau, 1997 (3. Aufl.).
- Reichen, J.: Hinweise zum Werkstattunterricht. In: Sachunterricht und Sachbegegnung, Zürich, 1991.
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München, 1995.
- Voss, R.: Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg, 1998.
- Wiater, W./Dalla Torre, E./Müller J.: Werkstattunterricht. Theorie-Praxis-Evaluation. München, 2002.
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbeck, 1992.
- Weinert, F.E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, 1998, S. 101-125.
- Wiater, W./Schönknecht, G.: Lernwerkstätten in Bayern. Forschungen und Berichte zur Lernwerkstatt/Heft 3, 1997.
- Zürcher, K.: Werkstattunterricht. Am Beispiel 1x1. Didaktisches und Praktisches. Berlin, 1987.

Praxisbeispiel zum Werkstattunterricht — ein Besuch im Kuscheltierzoo (Lese- und Schreibwerkstatt in der 1. Jahrgangsstufe)

Katrin Schuester

Die folgende Zoowerkstatt entstand im Zusammenhang einer didaktischen Lehrveranstaltung der Universität Augsburg und der Augsburger Lernwerkstatt. Dies ist eine Institution des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Staatlichen Schulamtes, die 1993 gegründet wurde und von mir mitbetreut wird.

Die Lernwerkstatt Augsburg befindet sich in zwei Räumen einer Grundschule, die nahe der Universität gelegen ist. Sie versteht sich in erster Linie als einen alternativen Lernort, der sowohl auf die Schulpraxis als auch auf die universitäre Ausbildung und Forschung bezogen ist. Jedoch in der inhaltlichen Gestaltung und Organisationsform ist sie eigenständig. In unseren Forschungsaktivitäten stellt diese Arbeit mit Kindern auch einen wichtigen Bereich dar. So können Schulklassen die Lernwerkstatt als Lernort nutzen. Gemeinsam mit LehrerInnen und Studierenden werden hier Materialien und Konzepte zum Werkstattunterricht entwickelt und getestet. Als „pädagogisches Labor“ bietet die Lernwerkstatt Studierenden die Möglichkeit, Erfahrungen mit Kindern in offenen Lernsituationen außerhalb ihrer regulären Praktika machen zu können.

Überlegungen und Vorgehensweise zur Erstellung und Durchführung einer Zoowerkstatt

Bei dieser Zoowerkstatt handelte es sich um eine ziel- und themengebundene Lese- und Schreib-Werkstatt, die als freier Stationenbetrieb organisiert war. Sie wurde in gemeinsamer Arbeit mit Studenten auf Wunsch von zwei Lehrkräften für die erste Jahrgangsstufe entwickelt.

Dabei strebten wir folgende Lernziele an:

Die Schüler sollten

- 1. Freude am Schreiben gewinnen**
- 2. ein Bewusstsein für rechtschriftliche Aspekte entwickeln**

3. freie Texte erfinden und schriftlich verfassen
4. mit Sprache spielerisch umgehen
5. Lesen und Schreiben als bedeutsam erleben
6. verschiedene Möglichkeiten der Schriftgestaltung erproben
7. wortgenaues und sinnerfassendes Lesen üben
8. auf eine deutliche Artikulation achten
9. an selbstständiges Arbeiten herangeführt werden.

1. Übersicht über die einzelnen Stationen:

Jede Station befand sich an einer Tischgruppe, die von den Kindern und Studenten mit Kuscheltieren, Tüchern und selbstgefertigten Bildern liebevoll als Teil einer Phantasie-Zoo-Kulisse gestalten wurden. Sie beinhaltete je einen schriftlich fixierten Arbeitsauftrag sowie die entsprechenden Arbeitsmaterialien.

Beschreibung der Stationen:

| | Titel | Kurzbeschreibung | Materialien | Sozialform |
|-----------|-----------------------|--|--|-------------------|
| 1. | Pinguinstation | Schriftliches Formulieren einer Sprechszene zwischen zwei Pinguinen; anschließend diese Szene mit Pinguin-Stabpuppen nachspielen | – Beispiel einer „Pinguinunterhaltung“ – Arbeitsblatt – Pinguin-Stabpuppen eingebettet in eine Kulisse | EA, PA |
| 2. | Löwenstation | Genaueres Lesen des Löwenartikels, um die Fragen des Steckbriefes beantworten zu können; bei richtiger | – Löwenartikel – Arbeitsblatt mit Steckbrief – Löwengummibärc hen | EA |

| | | | | |
|----|------------------------|--|---|----|
| | | Beantwortung, Belohnung durch ein Löwengummibärchen, Kontrolle durch den Lehrer | – Stofflöwe, eingebettet in eine Saharakulisse | |
| 3. | Zebrastation | Ordnen der 6 Satzstreifen in die richtige Reihenfolge, so dass sich eine kleine Geschichte ergibt; abschließende Kontrolle durch Umdrehen der Satzstreifen, die von 1-6 nummeriert sein müssen | – Satzstreifen – Stoffzebra mit Kulisse | EA |
| 4. | Schlangestation | Ordnen des Schlangenzungenbrechers in die richtige Reihenfolge so dass ein Zungenbrecher entsteht, anschließend schön schreiben dieses Zungenbrechers auf das Arbeitsblatt in die abgebildete Schlange; wer möchte, dreimaliges, | – Schlangenzungenbrecher bestehend aus Zungenbrecher – Arbeitsblatt – Stoffschlange mit Kulisse | EA |

| | | | | |
|----|------------------------------|--|--|--------|
| | | lautes und fehlerfreies Sprechen des Zungenbrechers | | |
| 5. | Papageienstation | Drucken eines freigewählten Akostrichons aus dem Wort PAPAGEI P <i>ANDA</i> A <i>FFE</i> P <i>UMA</i> A <i>MEISE</i> G <i>ANS</i> E <i>ESEL</i> I <i>GEL</i> auf das Arbeitsblatt | – Arbeitsblatt – Druckbuchstaben – Tintenkinson – Papageienmobile | EA, PA |
| 6. | Elefantestation | Vervollständigen eines durch Wassertropfen lückenhaften Elefantengedichts; Unterstützung durch Wassertropfen, die die gesuchten Wörter in Form von Purzelwörtern enthalten; Rückseite zeigt das Wort richtig geschrieben | – Arbeitsblatt – Wassertropfen – laminierte Elefantenfigur mit Kulisse | EA |
| 7. | Fantasietiere-Station | Durch Kombination von Kopf-, | – Spiel „Fantasietiere“ – Arbeitsblatt | EA, PA |

| | | | | |
|----|-------------------------|--|--|----|
| | | Bauch- und Beinkarten verschiedener Tiere des Spiels „Fantasietiere“, entstehen neue Fantasietiere, diese benennen und malen, sowie sich ein Rätseltier überlegen und darüber einen Steckbrief verfassen | – laminiertes Fantasietier „Schlanguruh“ in Kulisse | |
| 8. | Fit-mach-Station | Gehirngymnastik durch durch kinesio-logische Übungen, die in eine Geschichte auf Kassette eingebettet sind | – laminierte Abbildungen der kinesio-logischen Übungen – Zoogeschichte auf Kassette | GA |

2. Erfahrungsbericht einer Lehramtsstudentin zum Ablauf

1. Einstieg:

Zunächst einmal, setzten wir uns mit den Kindern in den Sitzkreis. Als Einstieg für das Thema „Ein Besuch im „Fantasie-Zoo“ diente als akustischer Impuls das Fauchen eines Spielzeug-Löwen. Das Geräusch motivierte die Schüler in einem freien Unterrichtsgespräch dann von ihren Zooerfahrungen zu berichten.

Anschließend kündigte Frau Schuester einen Besuch im Fantasie-Zoo an. Anhand verschiedener Aufgaben sollten die Kinder Geschichten schreiben, die dann in einem Klassen-Ordner gesammelt wurden.

Die Schüler konnten sich nun zunächst die Zoo-Stationen ansehen. Sobald der Klang eines Windspiel zu hören war, kehrten sie wieder in den Sitzkreis zurück und berichteten, was sie alles entdeckt hatten.

Es folgte eine Bewegungsübung, bei der die Schüler passend zu einer Zoogeschichte massierende Bewegungen auf dem Rücken eines Mitschülers ausführten. (*siehe Anhang*)

Anschließend bekamen die Schüler Hinweise zum Ablauf der Werkstattarbeit. Die Stationen wurden von Frau Schuester und ihrer Kollegin kurz erläutert. Jedes Kind erhielt einen Besucherpass, in den sie die Station, die sie besucht hatten, eintragen konnten. Die Nummern der Stationen befanden sich auf einem Puzzleteil aus Holz, das über der jeweiligen Station hing. Ein farbiger Aufkleber auf besagtem Puzzleteil signalisierte den Schülern den Schwierigkeitsgrad (leicht-mittel-schwer) der einzelnen Stationen.

Bevor mit der Werkstattarbeit begonnen wurde, besprach Frau Schuester mit den Kindern die Regeln, die auf Schildern auf einer Wandtafel fixiert waren.

2. Werkstatt-Arbeit (Stationen-Betrieb)

Nun verteilten sich die Schüler an die freigewählten Stationen und begannen eifrig zu arbeiten.

3. Reflexion und Ergebnispräsentation

Nach zweistündigem Arbeiten trafen wir uns dann wieder zur gemeinsamen Besprechung im Sitzkreis, den die Schüler mit Hilfe von Kissen bildeten. Dabei wurden bereits die ersten fertigen Ergebnisse präsentiert und von den Mitschülern gewürdigt. Anschließend erzählten die Kinder, was ihnen an ihrer Arbeit am besten gefallen hatte. Die Werkstattarbeit wurde am nächsten Vormittag fortgesetzt.

Wir Studenten waren beeindruckt, mit welcher Begeisterung und Konzentration die Schüler die einzelnen Aufgaben erledigten, zumal sie bis dato noch keinerlei Erfahrung im Umgang mit Werkstattarbeit sammeln konnten.

Stellvertretend für alle Stationen ist im Folgenden nun eine **geschlossene** und eine **offene Station** beschrieben.

Die Elefantenstation beinhaltete eine geschlossene Aufgabenstellung. Das bedeutete, die Schüler konnten hier selbst sofort die Richtigkeit ihrer Ergebnisse überprüfen.

An dieser Station durften die Schüler ein Arbeitsblatt mit einem Elefantengedicht bearbeiten. Dieses enthielt Lücken. Mit Hilfe lamierter Wasser-

trophen sollten die Schüler die passenden Wörter in die entsprechenden Gedicht-Lücken schriftlich ergänzen. Auf der Vorderseite waren die gesuchten Wörter in Form von Purzelwörtern dargestellt. Diese galt es zunächst einmal zu entziffern. Zur Kontrolle zeigte die Rückseite der Wassertropfen das Wort richtig geschrieben.

Ob die Schüler die geeigneten Wörter in die Verszeile eingesetzt hatten, konnten sie dadurch überprüfen, dass sich jeweils das Versende reimte.

Arbeitsauftragskarte:

Elefantenstation

An dieser Station geht es um Elefanten.

Bei seiner Morgenwäsche hat der Elefant mit einer großen Wasserfontäne einige Wörter aus dem Gedicht gelöscht.

Gott sei Dank hast du aber die Wassertropfen, in denen die fehlenden Wörter als Purzelwörter stehen.

*Errätst du, um welche Wörter es sich handelt?
Kontrolliere auf der Rückseite der Wassertropfen.*

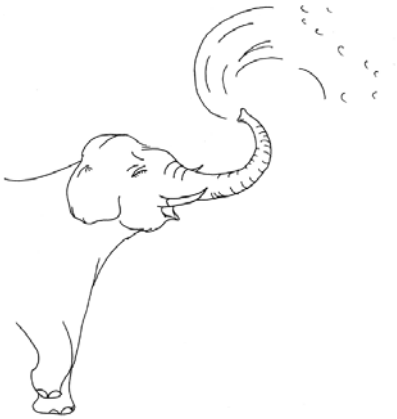
Viel Erfolg!

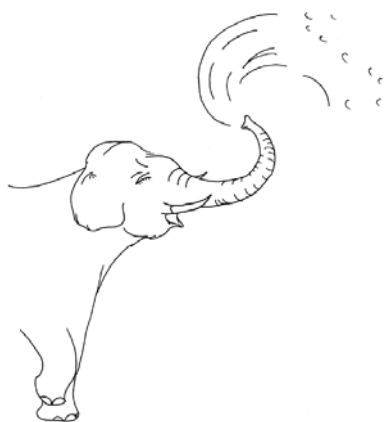
© by Lernwerkstatt

Elefantenarbeitsblatt

Name: _____ Datum: _____

Stell' dir vor, der Elefant hat in dem Gedicht einige Wörter mit Wasser einfach weggespritzt. Sieh' dir die Wassertropfen genau an, dann erkennst du die fehlenden Wörter. Schreib' diese in die Wassertropfen.





Erkennst du nicht sofort das Purzelwort, dann schreibe die einzelnen Buchstaben auf. Du wirst sehen, es ist ganz leicht!

© by Lernwerkstatt

Die Pinguinstation enthielt ein Bild, auf dem zwei Pinguine dargestellt waren. Sie führten folgenden Kurzdiallog: „Mensch, ist dir auch so kalt?“ „Ja, meine Füße sind schon auf dem Eis festgefroren.“ Die Schüler bekamen ein Arbeitsblatt, das zwei Pinguine auf ihrem Spaziergang durch den Zoo darstellte. Jeder Pinguin war mit einer leeren Sprechblase versehen.

Der Arbeitsauftrag lautete nun, dass sich die Schüler überlegen sollten, was denn diese beiden Pinguine zueinander sagen könnten.

Im Gegensatz zu der Elefantenstation enthielt die Pinguinstation eine **offene Aufgabenstellung**. Das bedeutete, hier gab es keine eindeutige Lösung, da die Schüler frei schreiben sollten. Der Phantasie der Schüler sollten beim „Pinguindialog“ keine Grenzen gesetzt sein.

Als Zusatzaufgabe konnten die Schüler im Anschluss den Dialog ihrer beiden Pinguine mit von uns vorbereiteten Stabpuppen nachspielen.

Arbeitsauftragskarte:

Pinguinstation

An dieser Station geht es um Pinguine.

Auf deinem Arbeitsblatt siehst du zwei Pinguine, die einen Spaziergang durch den Zoo machen.

Überlege dir, worüber sie sich unterhalten könnten und schreibe dies in die Sprechblase.

Bestimmt fällt dir eine lustige Geschichte ein! Hast du danach Lust, mit den beiden Pinguinfiguren deine Idee nachzuspielen? Klasse ist, wenn du sie auch noch aufschreibst!

© by Lernwerkstatt

3. Anhang:

- **Bewegungsübung:**

(Schüler bilden eine Schlange, legen die Hände auf den Rücken des Vordermannes, die Schlange schließt sich zum Kreis)

Es war noch früh am Morgen. Alle Tiere im Zoo schliefen noch – das heißt der kleine Affe war schon wach und wollte spielen. Ungeduldig zupfte er seine Mutter am Rücken.

⇒ **zupfen am Rücken**

Die Affenmama rührte sich einfach nicht. Enttäuscht hüpfte der kleine Affe in eine Ecke. Dort entdeckte er eine Kokosnuss. Vorsichtig klopfte er sie ab.

⇒ **klopfen**

„Was ist das für ein Lärm?“ brüllte der Löwe, der heute einen sehr schlechten Schlaf hatte. Wütend wetzte er seine gefährlichen Pranken an einem Stein.

⇒ **leicht kratzen**

„Du bist wohl verrückt geworden, so laut um diese Zeit zu brüllen!“, beschwerte sich Jumbo, der Elefant und erhob sich vom Boden. Langsam trampelte er zur Wasserstelle.

⇒ **mit flacher Hand patschen**

Da galoppierte das Zebra herbei.

⇒ **Fingerkuppen „galoppieren“**

Doch wie sah das Zebra denn heute aus? Seine schwarzen Streifen waren verschwunden! „Ich weiß nicht, wie das passiert ist!“, weinte es und sah Jumbo, den Elefanten traurig an. Seine Tränen tropften zu Boden. „Hey, du machst uns ganz nass!“, schimpften zwei kleine Spatzen, die am Boden eifrig nach Körnern pickten.

⇒ **mit Fingern picken**

Plötzlich hörte man eine Schlange im Gras zischeln. Langsam schlängelte sie sich zum Zebra, das immer noch weinte.

⇒ **schlängelnde Bewegungen mit flacher Hand**

„Ich weiß, wie du wieder neue Streifen bekommen kannst. Heute Mittag kommt wieder der nette Maler, der immer so schöne Bilder zeichnet. Er kann dir bestimmt helfen!“, zischelte die Schlange. „Du bist aber schlau!“, trompetete der Elefant und das Zebra hörte auf zu weinen. Tatsächlich – pünktlich um 12 Uhr kam der Maler mit seiner Staffelei und seinen Farbtöpfen. Er setzte sich auf eine schattige Bank und begann eine wunderschöne Blume zu malen.

⇒ **Blume mit Fingern zeichnen**

Schnell kam eine kleine Spinne angekrabbelt und kletterte auf die Schulter des Malers.

⇒ **mit Fingern „krabbeln“**

„Du musst unbedingt dem Zebra helfen! Es hat seine Streifen verloren! Kannst du ihm welche malen?“, flüsterte die Spinne. Der Maler, der die Sprache der Tiere verstehen konnte, nickte. Er nahm einen roten, einen gelben und einen blauen Farbtopf mit und ging damit in das Gehege des Zebras. Leider vergaß er seine Pinsel. Deshalb tauchte er beide Hände in den roten Farbeimer und malte zwei lange Streifen auf den Rücken des Zebras.

⇒ **Hände über den Rücken streichen**

...dann tauchte er beide Hände in den gelben Farbeimer und malte wunderschöne himmelblaue Streifen auf den Rücken des Zebras. Anschließend ging der Maler zum Händewaschen.

⇒ **Pantomime: Hände waschen, ausschütteln**

„Jetzt bist du etwas Besonderes!“, trompetete Jumbo erfreut und auch der kleine Affe staunte. So ein buntes Zebra hatte er noch nie gesehen. Das

Zebra war nun sehr zufrieden und schüttelte sich am ganzen Körper vor Freude.

⇒ **Körper ausschütteln**

Im Zauberzoo

Im Zauberzoo ist es schon wieder 10.00 Uhr. Laut läutet die Glocke (Läuten). Alle Tiere warten schon gierig auf ihr Fressen. Der Wärter Walter macht sich auf den Weg.

- **Der Braunbär Benjamin:** Er hält sich schon den Bauch und sagt: „Mir knurrt der Magen, wo bleibt das Futter?“
Der Wächter Walter reicht ihm ein riesiges Honigbrot. „Mmmhhmmm!“
- **Der Eisbär Emil:** Er tappst hin und her vor Ungeduld, schwingt seine Tatzen vor und zurück.
- **Der Löwe Ludwig:** Er reckt und streckt sich und gähnt ganz laut „Uuuuaahh!“
- **Die Schlange Schuri:** Sie hebt ihren Kopf und zischelt „Zzzzssscchhhhttt – wo bleibt mein Futter?“
- **Der Affe Anton:** Er ist auch schon ganz ungeduldig. Er laust sich, kratzt und rubbelt sich. Er tastet nach seinem Bauchnabel und sucht nach seinen Knochen unter dem Hals.
- **Der Vogel Valentin:** Er dreht seinen Kopf hin und her und hält Ausschau nach dem Wächter Walter „Wann gibt’s endlich unser Fressen?“
- **Der Elefant Erich:** Er tritt ungeduldig auf der Stelle hin und her, trompetet laut und reicht seinen Rüssel seinem Freund Edgar.

Endlich kommt auch schon der Wärter Walter und alle Tiere bekommen ihr Futter. Genüsslich kauen und schlemmen sie und alle Tiere im Zauberzoo sind zufrieden und tanzen im Kreis.

Teaching Songs and Rhymes to Young Learners in the EFL Classroom: Rationale and Report of a Survey

Trentinné Benkó Éva

Motto

...– If not – said Paul – I'll sing you a song. Listen.
And Paul started to sing: Oh, my darling, oh, my darling, oh, my darling
Clementine...
– Good Heavens, but this is terrible! – cried the dragon. – Stop singing,
Paul, for Heaven's sake!
But Paul did not stop singing, he went on: Oh, my darling...
– Please, dear Paul – begged the dragon – please, stop singing! I have
fourteen ears! It's terrible!
I'll give you back the king's daughter if you stop singing!
– Will you? – asked Paul.
– Yes, I will! Yes, I will!
And so Paul stopped singing and the dragon gave him back the king's
daughter.

(Extract from Miss Owl's Tales by Andy Rouse)

Introduction

Songs and rhymes are widely considered to be a very effective way of teaching a foreign language, especially to young learners. However, the significance of using them in the classroom for *language teaching and learning purposes* needs to be clarified and highlighted.

Several teachers still tend to believe that songs and rhymes serve only as motivating tools or rewards at special occasions and thus often remain just an 'under-utilised language bonus' (Dunn, 1985) in the EFL lessons. Therefore, it is not surprising that pupils and parents are also not aware of the *multifaceted role* that these elements can play in young learners' foreign language progress and often complain about them as 'not proper teaching'. Thus, in order to achieve a *more effective and useful exploitation* of songs and rhymes, first, teachers themselves need to understand the underlying principles properly. They should be encouraged to use them efficiently in their practice and they should be made aware of the power of melody,

rhythm and rhyme. These requirements have clear implications for both pre- and in-service teacher education.

My aim with this essay, therefore, is to deepen my own understanding in this field of study as a teacher trainer in order to best support my trainees' professional and personal development. To this effect, in the first part of this essay I will provide a theoretical framework concerning the role that songs and rhymes can play in TEFL. Then, in the second part I will describe a related survey that I have carried out among 10-13 year-old foreign language learners and analyse the findings. Finally, I will consider the implications for teacher training.

For the purpose of this essay I will not differentiate between 'songs', 'poems', 'rhymes' and 'chants'. I will use '*songs and rhymes*' as an umbrella term to refer to all of these genres. Although I am aware that individually they may well offer specific advantages, my intention here is to establish the common features.

1. Theoretical background: songs and rhymes in ELT

In this section I will provide a theoretical overview of the significance of songs and rhymes in teaching English to young learners (TEYL). First, I will review some learning theories in order to gain deeper insights into the underlying principles of using songs and rhymes in the young learners' classroom. Next, I will consider how they can be utilised for foreign language teaching and personal development. Then, I will briefly consider the question of selecting appropriate songs and rhymes for classroom use.

1.1. The role of songs and rhymes in the light of some learning theories

Various models and metaphors have been offered by theorists in order to describe and explain how language learning takes place (cf. Vygotsky, 1962; Krashen, 1981; Stern, 1982-83; Gardner, 1983-85; Wells, 1985; Donaldson, 1987; Spolsky, 1989; Ellis, 1985-94; among many others). These theories emphasise several concepts that seem applicable to the idea of introducing songs and rhymes regularly in the English lessons.

First, engaging in such children's literature-based '*joint activities*' with others may be seen as part of the child's 'socialisation as a member of that community' (Wells, 1985:22). Second, these activities serve as *meaningful and purposeful interaction* in which young learners can use the human

intentions and motives expressed to *make sense* of the situation (Donaldson, 1987). Thus, through the meaning of the particular content and their own 'inner representations of the world' (Donaldson, 1987:68) they work out the meaning of the language. Meaning, according to Vygotsky's holistic view of learning, 'should constitute the central aspect of any unit of study' (quoted in Williams and Burden, 1997:40). Therefore, it is crucial to provide children with *comprehensible input*, which is not isolated and abstract but *embedded in context*. If supported by non-linguistic clues and related to the '*here and now*', songs and rhymes make deduction easier, help understanding and thus assist language learning (cf. Donaldson, 1987).

'The way classroom learners learn a language may have similarities with the way learners pick up a language in a natural learning environment' (Williams, cited in Brumfit, 1995:204; cf. also Ellis, 1985; Pica, 1985; Felix and Hahn, 1985). Therefore, in order to maximise these similarities -despite the serious limitations-, the circumstances of learning FL should resemble those of L1 as much as possible to best capitalise on young learners' natural abilities and strategies and support their transference. The child's supportive immediate environment i.e. the family's contingent support (Jarvis and Moon, 1991; Wood, 1988) is characterised by the following key notions: constant scaffolding (Maybin, 1992; Bruner), mediated learning experiences (cf. Feuerstein), and 'sustaining and encouraging the child's self-activated learning' (Wells, 1985).

Other useful and significant concepts that have clear implications for FL teachers when considering using songs and rhymes include Vygotsky's ZPD and inner speech, the process of 'laddering' (Bornstein and Bruner, 1989) or Krashen's view of acquiring, 'picking up' the language (cf. 1981, 1982 and also cf. Ellis, 1984). According to Jarvis and Moon, 'one of the challenges for teachers of young learners is to *create conditions* in the classroom which support children in their use of cognitive abilities...' (1991:25). By introducing songs and rhymes in FL lessons, teachers can consciously 'design experiences through which children learn a second language in much the same way as they learn their first language' (Tough, 1985, cited in Brumfit et al., 1995:213-215).

Songs and rhymes carry *enormous learning potentials* as they are within reach of the child's ear and mind (cf. Wood, 1986) and involve emotions and most senses. However, they should be exploited with expertise and care in

order to achieve the desired aim: ‘*worthwhile learning*’ (cf. Williams and Burden, 1997:61-62). The focus of this essay is FL teaching; thus I will mainly concentrate on those beneficial features that support language acquisition and learning. However, the values in other developmental areas are also significant as the focus of teaching young learners should always be *the whole child* and *their holistic development* (cf. Shorrocks, 1995:260). In the long run, even if only implicitly and indirectly, all the gained skills, abilities and knowledge should constitute children’s language growth.

1.2. Songs and rhymes in young learners’ foreign language development

In this section I will attempt to summarise some characteristic features of songs and rhymes that best support young learners’ FL development in the light of the theories described in 1.1.

Laroy (1993:7) points out that learning through songs and music can be described as being very *natural* since in all cultures singing songs has always been one of the most widespread ways for children to learn. He claims that ‘songs have always contributed to the development of the mother tongue, have accompanied important events in life and have transmitted a good deal of traditional culture, as well as providing pure entertainment’ (1993:7). According to Brewster, Ellis and Girard (1992) every primary teacher knows how much children enjoy songs and music. In their understanding the main reason for this ‘love’ and the significance of these songs and rhymes is the link they provide between home and school life (1992:174). Laroy (1993:8) argues that enjoyment ‘need not interfere with *serious* learning and should in no way be restricted to children’. I strongly agree with his conclusion that if songs and music are integrated within a framework of clearly defined aims and objectives and provided they are relevant and introduced with care and expertise, they can greatly contribute to the learners’ success and foster effective learning (1993:8).

Songs and poetry can promote chunks and *vocabulary* expansion from the very early stages through embedded ‘formulaic’ language. Some songs, rhymes and chants, by providing a repetition of clear examples of particular structures, may enhance *grammar* teaching and give opportunities for related practice ranging from controlled to free activities in a meaningful context. It is generally emphasised that songs and rhymes are particularly useful for practising *pronunciation* including sounds, stress, rhythm and intonation. It is

argued that songs and rhymes can provide pupils with some ‘ear-training’ to help them distinguish between different aspects of English pronunciation and develop a sense of rhythm in English (Brewster, Ellis and Girard 1992:179). Laroy (1993:9) adds that the rhythm of songs and rhymes can help learners to internalise word stress. However, it should always be ensured that natural speech rhythm is not distorted (Laroy 1993:9; Brewster, Ellis and Girard 1992:177-178).

Songs and rhymes can also help learners to remember not only the pronunciation of words but also the different spellings of phonemes, which leads me to the concept of *literacy development*. James (1995) indicates that the awareness of rhyme and alliteration can help in meeting children’s special needs in reading and spelling. Goswami (1995) also argues that rhymes i.e. rime analogies effectively support early reading development. I strongly agree with Goswami’s idea of the need for ‘extensive informal experience of rhymes and singing games and, where appropriate, more directed attention to the recognition of rhyming words and alliteration’ in young learners’ education (in Beard ed., 1995:16).

Songs and rhymes also offer great potential for language *skills development*, and properly chosen songs can lead to many varied activities when all the four skills are used and improved in integration. Songs and rhymes offer a whole range of activity types from repetition and rehearsal (being natural and enjoyable for the children) to creative re-writing and accompanying the rhythm and melody with self-made musical instruments and performing on stage. Songs and rhymes are ideal for all stages of a foreign language lesson since they can be effectively used as warmers or fillers as well as the core activity of any language task. They can create interest, present a meaningful context, sustain pupils’ motivation, foster real communication and promote various follow-up activities in the FL classroom. Songs and rhymes can also help the teacher’s work in setting classroom routines and thus providing a ‘framework’ for the whole lesson.

1.3. Songs and rhymes in children's holistic development

Beyond the traditional aspects of language work, songs and music can also arouse pupils' *interest* in music and develop a sense of aesthetic values, 'compel the learners to bring out the best in themselves' and touch upon *culture* (1993:10-13). Both 'achievement culture' and 'behaviour culture' (cf. Tomalin and Stempleski, 1993) as well as cross-cultural awareness can be effectively taught by using songs and rhymes in the EFL classroom. Songs and rhymes constitute a world-wide musical mother tongue (cf. Bjorkvold, 1985) thus offering a meaningful context for all nations. They are pieces of culture that provide examples of real text and use authentic language appropriately. Songs and rhymes are ideal for language work as being whole units with a coherent *text* in manageable length. They often include a mini-story or a mini-dialogue so the situations are comprehensible for children, which makes meaning-making and deduction easier.

Besides, songs and rhymes are perfect means for promoting *self-development*. The various related activities can provide suitable and unique experiences for all individual children, and are appropriate for different learning styles and all intelligences (cf. Gardner's MI theory, 1983, 1993). Thus, they are especially suitable for heterogeneous and large classes as well. Within each group of young learners there is always a mixture of individual personalities. Pupils may be high- or low-achievers, success-orientated or suffer from 'language anxiety' (cf. Gardner and McIntyre, 1993). There are pupils who may seem shy, introverted and passive, or on the contrary, hyper-active and naughty. There are others who might have special needs and learning difficulties and children who are more or less autonomous learners. Different learners would find different topics, tasks and activities motivating. Songs and rhymes, and the activities related to them, offer something for everyone. They are relevant and motivating for most children since they are often accompanied by movements, involve all the senses and successfully trigger children's imagination, feelings and emotions. Some songs and rhymes are energising, providing a sense of success and achievement while others can soothe negative feelings and conflicts, and give opportunities for relaxation and reflection by offering safe, familiar conditions.

Laroy (1993) emphasises that music is a good way to create an *atmosphere* conducive to learning, which can mean either a relaxed atmosphere fostering concentration or one encouraging learners' active participation. I strongly

agree with his conclusion that songs and music can reach the heart of the learner, working as a catalyst to liberate expression by helping to bring feelings and impressions into words (1993:12). Thus, with the help of verbal and non-verbal elements – through songs and rhymes – language as a tool for *communication* can arise and real interaction can take place. I also believe that carefully planned learning tasks can not only support foreign language development but they can also effectively promote pupils' language *awareness* and foster learning strategies to achieve conscious learning (cf. research in part 2).

What follows from all the above is that songs and rhymes seem to be an ideal language bonus (cf. Dunn, 1983, 1985). However, in order to best utilise these learning potentials, their application should be purposeful and well planned which will be the focus of the next section.

1.4. Songs and rhymes as FL learning tasks

In the process of foreign language development children need to learn different areas of the target language, such as *vocabulary*, *chunks*, *grammar* and *ways of communication*. In this essay I intend to prove that songs, rhymes and chants have *the potential* to support young learners' *language progress* in all these areas. Figure 1 below attempts to illustrate this (based on Cameron, 1998). The examples are taken from Halloween rhymes used in my survey which will be described in the second part of the essay (for the complete words of the rhymes see App.1).

| Language areas | Songs, rhymes and chants' potential | Examples |
|---|--|---|
| Vocabulary | They can offer vocabulary, which is thematically organised and presented in a meaningful context thus supporting pupils' understanding and learning. | pumpkin, skeleton, bony, bones, Halloween, wind, witch, tonight, march, ghost, haunt, boo |
| Chunks/ pre-fabricated utterances/ formulae/ formulations | They can provide chunks that can generate more language and can be analysed for patterns and rules. | 'smell my feet', 'the first one', 'If you don't...', 'Give me/something/ good/to eat', 'let us... , 'up and down', 'no bigger', 'great big', 'in the air', 'teeny-tiny' |
| Grammar | They can provide opportunities for individual learners to construct their internal system of the language in their minds and build up grammatical patterns | 'no bigger than a mouse', 'lived in a great big house', 'the first one said', 'if you stood still', 'there is wind in the air' |
| How to communicate in English | They can present functional language in context, phrases to be used in particular situations for particular purposes appropriately | 'Trick or treat!', 'If you don't, I don't care', 'Give me sg. good to eat', 'My, it's getting late.', 'Let us run.', 'He did what he could do.' |

Fig. 1: Areas where rhymes can support FL development (based on Cameron, 1998)

To avoid the 'only for fun' application and fulfil the aim of *language improvement*, the use of songs and rhymes should be planned as *FL learning tasks* aiming to improve any of the above *areas* indicated in Figure 1. For a procedure to teach grammar with the help of the Halloween rhymes see App.3. Tasks should contain *definite learning goals and purposeful activities*. The next example will describe a learning task for listening. Figure 2 below shows the structure of the task and the goals.

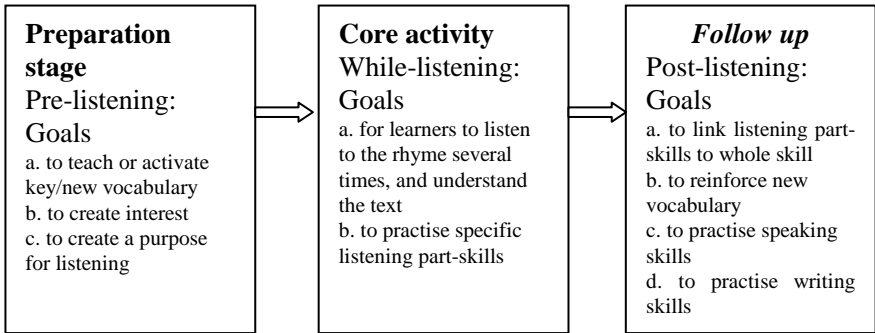


Fig. 2: Task structure for listening and learning aims (based on ‘task structure for reading’ by Cameron, 1998)

This listening task exploits one of the Halloween rhymes learnt by the pupils in the survey, the ‘Skeletons Parade Chant’ (see App.1). The procedure and the activities are described in detail in App.3. My intention with this task is to illustrate a potential set of teaching aims (cf. Cameron, 1998) as well as a possible procedure that exploits the particular chant which *functions as a ‘normal text’*.

To sum up, with the help of relevant songs and rhymes, with clearly defined aims and a well-planned teaching procedure all the areas of the foreign language can be developed, and effective learning can be facilitated and achieved.

However, designing tasks needs suitable songs and rhymes to plan around. Despite the seemingly evident ‘common-sense criteria’ usually listed by practising teachers *per se*, the question of selection is worth considering in brief.

1.5. Selecting songs and rhymes for the EYL classroom: Some issues to consider

Selecting materials for young learners is very complex. However, the limits of this essay make it possible only to highlight a few issues inspired by Dunn’s thoughts (1985).

“Rhymes are jingles, or chants, *which children enjoy and repeat over and over again often to themselves*. They may not be necessarily Nursery

Rhymes...and should not be confused with poetry. If *carefully selected*, many of these rhymes can be useful in the teaching of English, especially in the beginning stages... Rhymes need to be *attractive, catchy, easy to understand, and include useful language which can be transferred* to other situations..." (Dunn, 1985:38). (my emphasis, E.B.)

I agree with most of Dunn's criteria, however, there are a few points I shall make. First, *nonsense rhymes and word play* should also have a role in language development (cf. Chukovsky, 1963; Lurie, 1990; Opie, 1993; Whitehead, 1995). Secondly, I cannot agree with the argument (1985:38) that rhymes taught at early stages should be composed *only* of '*structures suitable for beginners*' i.e. ones that fit in the language syllabus. If so, according to Dunn, the rhyme 'Pussy cat, pussy cat, where have you been...' is unsuitable for young learners as it contains language which is above and beyond the pupils' active language level. Since children '*pick up*' rhymes by imitation (Dunn, 1985:38) and *not through conscious analysis* of the language, the chunk 'Where have you been?' could not be more difficult for them to pick up than e.g. 'Where are you?' If this was the case, (i.e. teachers introduced only materials within the pupils' active language use), the rhyme about 'The teeny-tiny ghost' would definitely not be among them. However, it was my pupils' favourite one (see App.1).

Another exciting issue arising from the above criteria is the question of *authenticity* and *adaptation*. I agree that *traditional rhymes* are often too demanding in both vocabulary and grammar structures for the young FL learners. Many of them 'mistify even the native-speaking child at first' (Rixon quoted in Brumfit et al., 1991:45). I quite often adapt songs, chants and rhymes myself to better suit my young learners' needs and interest, and I also encourage them to do the same. Still, I think that through adaptation *the learners might lose as well as gain*. Dunn's example of adapting the 'Two little dickie birds' illustrates it well (1985:39):

Adaptation

Traditional version

Two little black birds

Two little dickie birds

Are sitting on a wall.
This is Peter.
This is Paul.
Go away, Peter.
Go away, Paul.
Come here, Peter.
Come here, Paul.

Sitting on a wall.
This one's Peter.
This one's Paul.
Fly away, Peter.
Fly away, Paul.
Come back, Peter,
Come back, Paul.

So far, in the first part, I have outlined a rationale for the survey providing the theoretical basis for applying songs and rhymes in TEFL in the light of some learning theories. Now in the second part of the essay I will attempt to report on the survey itself by describing its process, findings and implications.

2. The survey: Procedures and Process

Having outlined *my understanding* of the role that songs and rhymes can play in young learners' FL development, in this section I will be concerned with the survey I have carried out (as a primary classroom teacher) in order to investigate *my pupils' understanding* of the same topic. In doing so, first I will outline the overall structure of the survey and then I will describe the individual stages.

2.1. The overall description of the survey

2.1.1. *Research questions and aims*

My enquiry intended to concentrate on primary *learners' perception* of the role that songs, poems, rhymes and chants can play in their language development. My aim was to investigate children's underlying beliefs, attitudes and understanding. I was curious to find out *whether and to what extent my pupils are conscious* of the *learning potential* offered by songs and rhymes as well as their own *learning* that may take place consequently. I was also eager to probe pupils' awareness of *my* intended teaching purposes when using such elements of children's literature in my everyday practice.

2.1.2. *Tools and procedures*

The data collection from the pupils took place in the English lessons and mainly in the form of *written reflections* and feedback. I have also gained

data from their *written work* (a word test and a worksheet) as well as through *personal communication* (group discussions). The language of the discussions and personal reflections was mainly the children’s mother tongue in order to gain *relevant and reliable data* from all the participants whose level of English is extremely diverse even within the same age group. The reflections of Dia (see in Appendix) are not translations. Since she has spent some years in America, her level of English is excellent.

The *time framework* is shown in Fig. 3 below. The survey was carried out in several subsequent steps in order to provide a more complex and more valid picture. The actual data collection started at the beginning of September and lasted till December.

| Summer Holiday | September | | | | October | | | | November | | | | December | | | Winter Holiday |
|----------------|-----------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|----------|--------|---------|--------|----------|--------|--------|----------------|
| | week 1 | week 2 | week 3 | week 4 | week 1 | week 2 | week 3 | week 4 | week 1 | week 2 | week 3 | week 4 | week 1 | week 2 | week 3 | |
| | Phase 1 | | | | | | | Phase 2 | | | Phase 3 | | | | | |

Fig. 3: Time framework of the survey

The *participants* of the survey were my pupils. Four groups of them (a 5th, two 6th and a 7th grade groups, aged from 10 to 13) were involved. The number of participants was 60 altogether with some pupils absent at different stages of the data collection.

After this overview, I will describe the survey more specifically, starting with outlining the first phase.

2.2. The first phase of the enquiry: Year-opening Needs Analysis

In this section, I will first describe the tool used in the process of data collection in the first phase (cf. Fig. 3). Then, I will present and analyse the findings in some depth.

2.2.1. The description of the tool and data collection

In the pupils’ very first EFL lesson in the school year, right after the summer holiday, I introduced a fairly general, open-ended ‘*Year-opening Needs*

Analysis'. It aimed to prepare the further stages of the survey as well as implicitly and indirectly investigate pupils' *motivation and attitude towards songs and rhymes*. My other – explicitly articulated – aims included:

1. to invite children to *reflect* on their own FL learning (processes, strategies, motivation...),
2. to receive *feedback* on the previous school year's EFL programme, (i.e. what we did) and
3. to use the findings as *needs analysis* for my future planning.

In addition, I had an underlying aim. My intention was to inspire children's long-term memory in order to make them *revise* the material of the previous year *for themselves* while reflecting on the following questions:

1. 'What does 'learning English' mean to you? How do you learn it? (What do you actually do when you are learning?)'
2. 'What can you remember of last school year's English activities and the materials covered in the English lessons?'
3. 'What did you like most (doing)? What were your favourite activities (if any)?' 'What would you like to be included in this year's English programme?' 'What shall we do this year similarly and/or differently?'

This activity was a very important *preparation* for the further phases besides its data value. Since this kind of *reflection and children's feedback* are *not usual routines* in the traditionally very formal, authority-based and teacher-centred Hungarian primary school system, the pupils are not used to it. They tend to have *a fear of being tested* whenever they are given paper and asked to answer questions. Therefore, I told them in advance about my aims i.e. to revise and plan ahead together. I also said that they could write freely as the questions served only to guide their thinking. Thus, they were not forced to answer all the questions or discuss them under separate headings.

2.2.2. Results and discussion

The answers have reflected the *diverse personalities* represented in the groups in all aspects i.e. in length, depth and nature. However, despite the expected individual differences they shared many similarities. Since analysing the findings here in greater depth is beyond the limits of this essay,

I will be concerned only with the *most relevant aspect* i.e. *their motivation and attitudes* towards using songs and rhymes in the learning programme.

According to the children's responses (see App. 4), 45 pupils out of 53 (85%) appreciate 'lighter' types of learning such as *singing and chanting*. They mentioned *songs and rhymes* among their favourites and suggested preferences for the new year's programme *even without* the actual questions 'Do you like songs and rhymes?' and 'Would you like to learn new ones?'. Three pupils gave non-applicable responses while three others did not explicitly refer to singing in their responses. Except for two children, who would prefer 'more serious and useful learning' instead of the 'less useful singing and playing', the participants' overall motivation seemed sufficient. Moreover, the majority of the children (49/53) referred to The English Club we organised last year, where all the groups performed something for each other, their teachers and parents. This extremely successful event also had close connections with learning and sharing children's literature such as singing, chanting and acting out.

Consequently, I decided to plan the next phase of the survey around a similar event, the first 'big occasion' of the school year, 'Halloween'. Since this festival is not celebrated in Hungary, it seemed ideal for discussing intercultural issues and for introducing some traditions through motivating activities. At the same time, Halloween offers a good opportunity for organising a 'party' naturally where it is relevant and quite authentic to chant funny poems. Thus, the pupils had meaningful purposes for learning the rhymes in the second phase of the survey.

2.3. The second phase: Raising and assessing pupils' awareness

The second phase of the survey appeared to be quite complex as it included three sub-phases. Their interrelation is shown in Fig. 4 below, and will be described next.

Phase 2

Phase 3

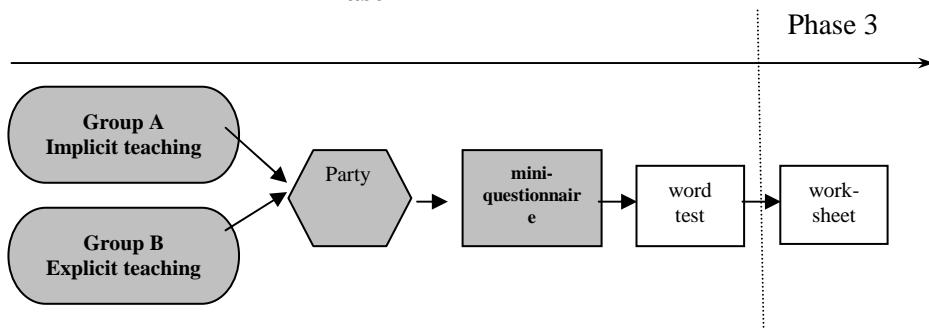


Fig. 4: Phase 2

2.3.1. Preparation: The process and nature of learning the rhymes

For Halloween I taught five ‘Halloween rhymes’ (see App.1) in all my classes that were involved in the survey. The *emphasis* was on *the festival* itself, the typical activities and *the Party* that focused on traditional Halloween stories, games and rhymes. I encouraged the children to learn the rhymes by heart and I gave them the written words for home study, too. In the lessons we practised to say the poems fluently and accurately and prepared to dramatise them. We also discussed the meaning of the texts and even provided oral translation for the more difficult words and sentences where it seemed necessary. The pupils were also invited to change and ‘rewrite’ some of them to get more varied ‘plays’ to act out.

All the groups ‘worked’ on these rhymes in two subsequent lessons before the party. However, *the nature of this work* was quite different. My approach of handling the rhymes was similar to the two opposing terms of ‘acquiring’ and ‘learning’. In two of the four groups (5.a and 6.a, from now on I will refer to them as ‘group A’) we mainly concentrated on the *poems as learning units around a cultural topic*. We neither analysed the grammar structures included in the texts nor emphasised the significance of individual words. We recited them, played with them and acted them out, but I did not pay particular attention to the forms or explain the language points. Thus, in group A, *I deliberately did not exploit the FL teaching potential* offered by the poems as I did not at all appeal to the children’s consciousness (cf. Donaldson, 1978; Ellis, 1993; Schmidt, 1994). My intention was to

investigate whether and to what extent *different approaches* to explicitness would affect my pupils' awareness and understanding in the particular case.

Therefore, in the other two groups (6.b and 7.b, henceforth 'group B') I taught the same rhymes in a different way. We *focused on the FL learning aspect explicitly* besides the playful activities. During the learning process I pointed out the difficulties -both in pronunciation and spelling- as well as the already known and new grammar structures. I also regularly checked the meaning of expressions, and invited the children to analyse the text of the rhymes from the language learning point of view. I also elicited the pupils' background knowledge concerning their L1 studies about 'ordinals', 'rhyming words', 'alliteration' and 'the comparison of adjectives'. To sum up, in group B, I was trying to make the children *notice consciously* how these rhymes can help their language development. I was hoping that they would *gain some understanding* of how they can improve their knowledge and skills through chanting. I made them work on their pronunciation, fluency, accuracy and appropriacy with these rhymes and learn many useful expressions embedded in the motivating and meaningful context of 'Halloween fun'. As a consequence of the different ways of exploitation, I was curious to see whether the differences would also show up in the mini-questionnaire that intended to investigate the pupils' awareness. The data collection took place after the Halloween Party.

2.3.2. Data collection: The mini-questionnaire (Pupils' awareness of the role of rhymes)

In the questionnaire I asked the pupils to answer the following questions in a few sentences (honestly, with or without names as preferred):

- Why did we learn these rhymes/chants/poems? (Why do *you think* we have learnt them?)
- Were they useful for anything? If not, why not? If yes, for what?
- What do you think *my purposes* were with them?

Originally I planned to ask only the first question but then I included the additional questions for clarification. The second -and even more strikingly the third- formulation of my original question actually 'rang a bell'. Since, all the questions are intended to investigate the *learners' perceived benefits* of the rhymes, I will analyse them together. My expectation was that in group

B, where I taught language points more explicitly, the pupils would come up with a lot more comprehensive list than those in group A.

2.3.3. Results and discussion

As a starting point I should emphasise that all the pupils (except 2) thought that learning the poems was useful. However, their reasons appeared to be extremely diverse (see App.6 for a fuller list of answers).

The responses included not only a wide range of perceived motives but also showed different levels of awareness and understanding. The results of the mini-questionnaire are presented in Fig. 5 below (see also Fig. 6. in App.5).

Phase 2 - Results

1. new words 2. culture 3. having fun 4. performing 5. tenses 6. 'grammar' 7. new poems 8. pronunciation 9 LTL 10. spelling 11. good 12. fluency 13. memory 14. alliteration 15. writing test 16. reading

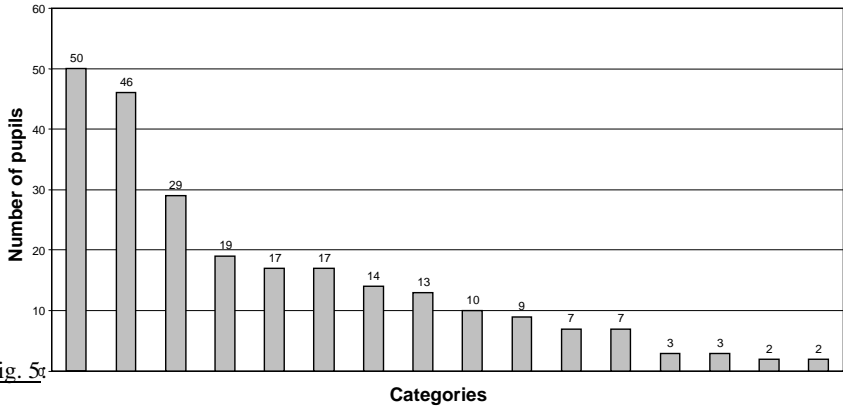


Fig. 5:

According to my expectations, in most of the areas implying a certain amount of consciousness there were visible *differences* (see App.7) between group A and group B as shown in Fig. 7 (e.g. 'grammar' or 'tenses' and the categories of 'having fun' or 'getting good grades').

| Categories | 'B' | 'A' |
|-------------------|------|-----|
| 1. new words | 100% | 74% |
| 2. culture | 68% | 82% |
| 3. having fun | 18% | 66% |
| 4. performing | 23% | 37% |
| 5. tenses | 64% | 8% |
| 6. 'grammar' | 77% | 0% |
| 7. new poems | 23% | 24% |
| 8. pronunciation | 41% | 11% |
| 9. LTL | 18% | 16% |
| 10. spelling | 27% | 8% |
| 11. good grades | 0% | 18% |
| 12. fluency | 18% | 8% |
| 13. memory | 14% | 0% |
| 14. alliteration | 14% | 0% |
| 15. writing test | 0% | 5% |
| 16. reading skill | 5% | 3% |

Fig. 7: Phase 2: Results (A/B groups)

At the same time, however there were signs showing considerable awareness among the implicitly taught pupils as well (see e.g. Dia's reflections in App.8). Moreover, I was not completely satisfied with the results of the B group showing *extremes*. While approximately half of the children presented a 'high awareness', the other half was not able to identify any other benefits than the most obvious aspects such as *vocabulary building and culture*. While the latter had been effectively supported by the Halloween party, the former offered a possible form of assessment as well as an effective *tool for awareness raising* in the next phase of the survey.

2.4. The third phase of the survey: Preparations and the repeated mini-questionnaire

In this section I will be concerned with the last phase (illustrated by Fig. 8 below). The aim of this phase was to *increase pupils' awareness* in both groups. In order to achieve this goal I decided to introduce two 'awareness-raising *tools*' supported by group discussions, reflections and feedback from the pupils. These tools and processes will be described briefly first. Then I will report on the findings of the *repeated mini-questionnaire* carried out at the end of the phase in order to assess pupils' gained awareness concerning the benefits of learning the Halloween poems.

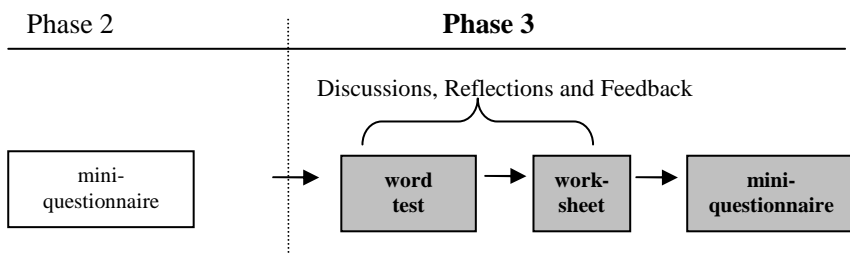


Fig. 8: Phase 3

2.4.1. Raising pupils' awareness with the word test: Data collection and the results

This 'word-check test' included the same 15+1 single words and expressions/chunks taken from the rhymes for all the groups (see App.9 for a

sample). For successfully completing the test, the children had to not only know the poems but they had to know them well i.e. understand the meaning of individual words and expressions as well as be able to write them down with correct spelling. After finishing the test, the pupils were asked to comment on it concerning its perceived difficulty level and give a brief 'self-evaluation'. When they received their corrected tests, I asked for written feedback again on their results and feelings (see sample in App.9-10), which also intended to serve awareness raising purposes.

As a general remark, I should state that despite my previous expectations, the results of individuals were diverse irrespective of the students' age or the fundamental differences in my teaching approaches. The scores ranged from 26%-100%. In group A (5.a and 6.a) the average scores were quite low, 54% and 65%. Even, within group B, the two respective classes, 6.b and 7.b's results were significantly different. While 6.b's average score was 92%, in group 7.b it was only 68%. Interestingly, as a common reflection, most of the pupils in both groups considered the test quite easy in advance claiming that 'we have practised these rhymes a lot'. However, in the feedback they realised the difficulties and gaps they had in spelling, etc. (see App.11 for typical and interesting mistakes).

In investigating the findings in greater depth, the varied results of group B should be considered. Such a difference between the two similarly taught groups might be due to several factors that might partially prove the positive effects of the awareness-raising approach. The high achievement in 6.b might be explained by the fact that they learnt about the test writing earlier so they had time for preparing thoroughly. Since in Phase 2 they were supported by 'conscious teaching' they probably knew well what to concentrate on when studying at home before the test. They were possibly more aware of the challenges they might encounter than those who had had no special awareness raising and might have thought reciting and acting out the rhymes in class were sufficient preparation for the test. As the next step in the process of trying to help my pupils take conscious notice, I compiled a worksheet after discussing the results and the reflections (see App.12).

2.4.2. Raising pupils' awareness with the worksheet

My intention with this worksheet was to *raise my learners' awareness* of areas other than vocabulary which could be improved with the help of these rhymes. I attempted to put together a wide range of exercises that focused on different language points such as sentence construction, classifying adverbs, using comparison of adjectives, ordinal numbers, the noun substituting 'one', translation, functional language, regular and irregular past tense forms and rhyming words among others. We talked through the exercises, worked on them together and discussed the language points that emerged, and corrected the solutions of other groups. Through the personal discussion and the pupils' written feedback it appeared that they liked working on this worksheet and considered it very useful. Therefore, the word test and the worksheet seemed an ideal preparation for the last mini-questionnaire researching pupils' awareness that, according to my previous expectations, would demonstrate a significant increase in both groups.

2.4.3. *The repeated mini-questionnaire: Process and reflections on the findings*

In the first week of December –one month after introducing the mini-questionnaire of Phase 2 investigating pupils' understanding of the benefits of rhymes for the first time- I decided to repeat it using the same procedure. This time I only needed to ask the original question 'Why did we learn the Halloween poems?' as the pupils immediately understood my purpose.

The results are presented in Fig. 9 below. The diagram presents group A's responses given in Phase 2 and Phase 3 both before and after the awareness raising activities described above. The comparison shows *ambiguous* results. On the one hand, in some categories there was a considerable decrease (e.g. culture, LTL, performing). On the other hand, in the three categories highlighted in Fig. 9 there was an increase in awareness. My preliminary expectations proved to be too ambitious, as the awareness level of group A had not increased *significantly* between Phase 2 and Phase 3 (see App. 14). However, there were several individual pupils who became more conscious, which shows the positive effect of this approach, and can be considered as the result of this survey (see App. 13).

Results of 'a' groups (Phase 2 and Phase 3)

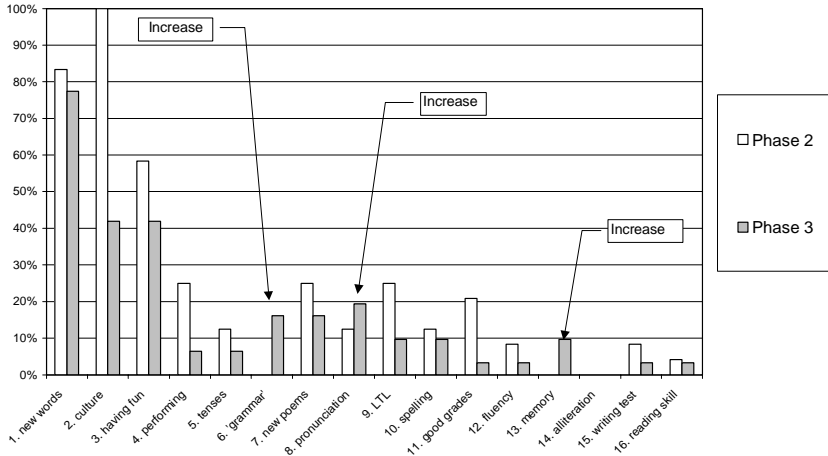


Fig 9: Results (Phase 2 & Phase 3)

Although I know that awareness raising like this should be a long-term goal, there are some points to take into consideration when planning such a programme in the future. The teacher should set up realistic goals, plan and carry out the project thoroughly, consistently and wisely. In this case, one of the main problems seemed to be the indifference of the pupils who became tired of reflecting on the same topic week by week. This could have been avoided by providing more varied ways of researching pupils' awareness in order to keep the motivation level high. This should be a point for further consideration.

To sum up, the findings of the survey suggest that children's awareness of their learning and of the benefits of materials and tasks might be developed, and songs and rhymes have got the potential to support this very difficult and time-consuming but extremely beneficial process.

Summary and Conclusion

Working on this essay has helped me to step back from my everyday practice and scrutinise the commonly held assumption that songs and rhymes can support children's FL development. For this, in Section 1 I reviewed the literature searching for relevant learning theories and then I argued that songs

and rhymes have enormous learning potential if they are utilised with expertise and care. Then, in the second part I reported on a survey that investigated my pupils' awareness concerning the significance of songs and rhymes.

The findings of my survey suggest that children's awareness of their own learning and of the benefits of the materials used can and should be developed by integrating consciousness-raising activities in the learning programme. However, this should be an ongoing, motivating, gradually and consistently built up process in order to reach the desired aims of conscious and enjoyable learning. In working on this essay, my belief - that songs and rhymes have got the potential to support this difficult though inevitably essential process - has been enhanced.

However, several questions have remained open and need further enquiry. There is a range of new directions offered by the survey such as researching pupils' motivation and their vocabulary acquisition from singing and chanting. However, for me the most exciting area is to extend the present survey and investigate how pupils' awareness could be raised in this field effectively in order to maximise their learning and thoroughly utilise the potential offered by tune, rhythm and rhyme.

What I am taking away from this exploration is a deeper understanding of the underlying principles of exploiting songs and rhymes in the EFL classroom. The gained insights will positively influence my future practice in both primary teaching and teacher training. As a teacher trainer, my aim is to raise my trainees' awareness of the wonderful tool they own as lower primary teachers having both the ability and the confidence of various talents including those of singing, reciting poems and rhymes, dancing and playing musical instruments.

Appendix 1

Halloween rhymes used in the survey

Skeleton Parade Chant

The skeletons are out tonight,
They march about the street
With bony bodies, bony heads
And bony hands and feet.
Bony bony bony bones
with nothing in between,
Up and down and all around
They march on Halloween.

Five Little Pumpkins

Five little pumpkins sitting on a gate.
The first one said,
“My it is getting late.”
The second one said,
“There is wind in the air.”
The third one said,
“But we don’t care.”
The fourth one said.
“It is Halloween fun.”
The fifth one said,
“Let us run, run, run!”
“Woo-oo-oo-oo-oo!” went the wind
And out went the lights.
And away rode the witch on Halloween
night.

Trick or Treat

Trick or treat
Smell my feet
Give me something good to eat.
If you don’t I don’t care
I’ll pull off your underwear.

Teeny Tiny Ghost

A teeny tiny ghost
no bigger than a mouse
at most
lived in a great big house.

It’s hard to haunt
a great big house
when you’re a teeny tiny ghost
no bigger than a mouse
at most.

He did what he could do.

So every dark and stormy night –
the kind that shakes the house
with freight –
if you stood still and listened right,
you’d hear a
teeny
tiny
BOO!

Two Little Ghosts

Two little ghosts danced on the wall.
One was Boo,
One was Whoo.
Boo danced offBooooooo!
So did WhooHooooooo!
Then back came Boo,
And back came Whoo.

Appendix 2

A learning task for listening (Material: Skeleton Parade Chant)

1. Preparation stage (Pre-listening): Goals (a.,b.,c..) and Activities (1.,2.,3...)

| |
|---|
| a. to teach or activate key/new vocabulary |
| b. to create interest |
| c. to create a purpose for listening |
| 1. Ask pupils what they know about Halloween (brainstorm). Prepare a mind-map |
| 2. Invite pupils to guess the characters of the rhyme (ghosts, children, witches...). |
| 3. Play 'hangman' for them 'to check' their guessing (solution: skeletons). |
| 4. Ask someone to draw a skeleton on Bb. and get the pupils label the bodyparts. |
| 5. Ask pupils to predict words they think will be in the poem they will hear. |

2. Core activity (While-listening): Goals (a.,b.,c..) and Activities (1.,2.,3...)

| |
|---|
| a. for learners to listen to the rhyme several times, and understand the text |
| b. to practise specific listening part-skills |
| 1. Ask pupils to listen to the poem and count how many words they could guess correctly. |
| 2. Ask pupils to listen for the most frequent sound or word in the rhyme. ('b' and 'bony') |
| 3. Invite them to predict and then count how many times they can hear the word 'bony'. |
| 4. Write words/phrases on Bb. Ask pupils to mark the ones they can hear in the rhyme. (Example: Yes!: about the street, up and down, all around, tonight, bodies, nothing, feet, on Halloween +No!: across the sea, up the stairs, all right, yesterday, bunnies, something, eyes, Christmas) |
| 5. Wipe off the 'extra' ones. Ask pupils to put the remaining ones in the order of occurrence. |

3. Follow-up stage (Post-listening):Goals (a.,b.,c..) and Activities (1.,2.,3..)

| |
|---|
| a. to link listening part skills to whole skill |
| b. to reinforce new vocabulary |
| c. to practise speaking skills |
| d. to practise writing skills |

| |
|--|
| 1. Ask pupils to sketch a picture, an illustration of the poem. |
| 2. Ask volunteers to show and describe their pictures (i.e. re-tell the story) to the whole class. |
| 3. Ask pupils to walk around showing and describing their pictures to each other. |
| 4. Act out the poem with pupils joining in with the chanting and marching up and down... |
| 5. Invite them to design a map of the skeletons' town and label it. |
| 6. Ask pupils to plan a route for the skeletons and write the instructions down. (March over the bridge, up the..) |
| 7. Invite pupils to act as skeletons and follow each other's instructions. |

Appendix 3

An example of using a rhyme for teaching grammar

The rhyme used is ‘5 Little Pumpkins’ and the language units to be taught are the ordinals.

Material: the Halloween rhyme “Five Little Pumpkins” (see: App.1)

Language focus: ordinals

Preparation: introducing the rhyme in the previous lesson

The steps: based on Cameron (1998)

1. Provide a meaningful context. Fact out ‘Five Little Pumpkins’
2. Focus the pupils’ attention on the particular units by helping them notice the use and meaning of ‘the first/second/third/fourth/fifth’ in the rhyme.
3. Present the use and forms of ordinals by giving examples and the rule. Act out the rhyme with different children performing all the time and then with more than 5 children involved, thus showing and practising the ordinals, first only the ones presented in the rhyme (1st-5th) and then continuing the list by using the rule. As a listening task, use TPR techniques to get the children order themselves sitting on a gate as little pumpkins: ‘X is the 1st’.
4. Provide varied practice. Use the same context to play different guessing and memory games. Gradually move from easier to more difficult activities thus increasing the challenge. E.g.: ‘Who is/was the 7th?’ (Pupils should only understand the ordinals.)
‘Is/Was Linda the 2nd or the 3rd?’ (They are invited to choose and repeat the correct answer.)
‘Which one is/was Linda? (They should be able use the ordinals actively.)
Finally, ask the children (in groups, pairs or individually) to order and reorder each other: ‘You are the 1st, Tom is the 2nd etc.’
5. Give the pupils opportunities to apply their new knowledge in different meaningful contexts. E.g. Exploit the ‘Skeleton Parade Chant’ for further practice. Use it for identifying, counting, playing with, acting out, writing and drawing illustrations for ordinals and numerous skeletons marching all about the town (i.e. the classroom / school / map of town).

Appendix 4

Phase 1 – Results based on the year–opening Needs Analysis

The numbers indicate the intensity of *individual children's* 'articulated motivation' i.e. the frequency of their mentioning 'songs and rhymes' while the 'motivation factor' illustrates the average motivation level of *each group*.

| | Groups involved (Phase 1) | | | |
|---------------------|---------------------------|-------|-------|-------|
| | 5.a | 6.a1 | 6.b | 7.b |
| No. of pupils | 14 | 15 | 13 | 11 |
| 1 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| 4 | 5 | 2 | 1 | 3 |
| 5 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| 6 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 7 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| 8 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 9 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 10 | n.a. | 2 | 4 | 2 |
| 11 | n.a. | 0 | 3 | 1 |
| 12 | n.a. | 4 | 6 | |
| 13 | 1 | 3 | 2 | |
| 14 | 2 | 4 | | |
| 15 | | 1 | | |
| 'motivation factor' | 1,85 | 2,06 | 2,38 | 2,09 |
| proportion | 11/14 | 12/15 | 11/13 | 11/11 |
| % | 79% | 80% | 85% | 100% |

Fig. 10: Pupils' motivation and attitude towards using songs and rhymes (Phase 1)

Appendix 5

Phase 2 – Results based on the mini-questionnaire

| | Groups involved in the survey | | | | | total | % |
|-------------------|-------------------------------|-----|-----|------|------|-------|------|
| | 6.b | 7.b | 5.a | 6.a1 | 6.a2 | | |
| Categories | number of participants | | | | | | |
| | 11 | 11 | 10 | 14 | 14 | 60 | 100% |
| 1. new words | 11 | 11 | 6 | 14 | 8 | 50 | 83% |
| 2. culture | 7 | 8 | 10 | 14 | 7 | 46 | 77% |
| 3. having fun | 4 | 0 | 5 | 9 | 11 | 29 | 48% |
| 4. performing | 5 | 0 | 6 | 0 | 8 | 19 | 32% |
| 5. tenses | 3 | 11 | 0 | 3 | 0 | 17 | 28% |
| 6. 'grammar' | 6 | 11 | 0 | 0 | 0 | 17 | 28% |
| 7. new poems | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 | 23% |
| 8. pronunciation | 7 | 2 | 1 | 2 | 1 | 13 | 22% |
| 9. LTL | 2 | 2 | 4 | 2 | 0 | 10 | 17% |
| 10. spelling | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 9 | 15% |
| 11. good grades | 0 | 0 | 0 | 5 | 2 | 7 | 12% |
| 12. fluency | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 7 | 12% |
| 13. memory | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5% |
| 14. alliteration | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5% |
| 15. writing test | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3% |
| 16. reading skill | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3% |

Fig. 6: Phase 2: Results concerning the perceived benefits of the learnt Halloween rhymes

Appendix 6

Phase 2 - Mini-questionnaire: Pupils' responses

'The rhymes were useful...'

- 'for us/the weaker pupils getting good grades' (i.e. 'happy faces' for reciting the poems)
- 'for doing something more interesting than the book'
- 'for having fun'
- 'for writing a test'
- 'for the Halloween party to perform'
- 'for learning about the culture and traditions in English-speaking countries'
- 'for acquiring words in connection with Halloween'
- 'for learning about an interesting topic'
- 'for understanding Halloween better'
- 'for developing imagination'
- 'for improving pronunciation'
- 'for practising past tense forms'
- 'for acquiring new expressions and sentences'
- 'for knowing more rhymes and poems'
- 'for practising already learnt things'
- 'for improving fluency'
- 'for learning texts in order to build up vocabulary in FL'
- 'for developing reading skills'
- 'for practising spelling'
- 'for Eva néni (the teacher) to see how we can learn'
- 'for developing our poem-learning abilities in order to use it in other subjects too'
- 'for getting to know what other EFL learners also know'
- 'for making us happy as Eva néni (the teacher) knows we love learning poems'
- 'for learning more advanced words, ones we would only learn a lot later otherwise'
- 'for improving memory'
- 'for learning about ordinals'
- 'for LTL'
- 'for proving our knowledge'
- 'for comparing adjectives'
- 'for analysing grammar structures and rules'
- 'for wordplay'
- 'for practising all tenses'
- 'for using authentic material'
- 'for practising plurals'
- 'for knowing more and becoming cleverer'
- 'for practising sentence building'
- 'for us to see we can learn from poems'
- 'for understanding the British way of thinking'
- 'for sustaining motivation'
- 'for being together'

Appendix 7
Phase 2 - survey results (A/B)

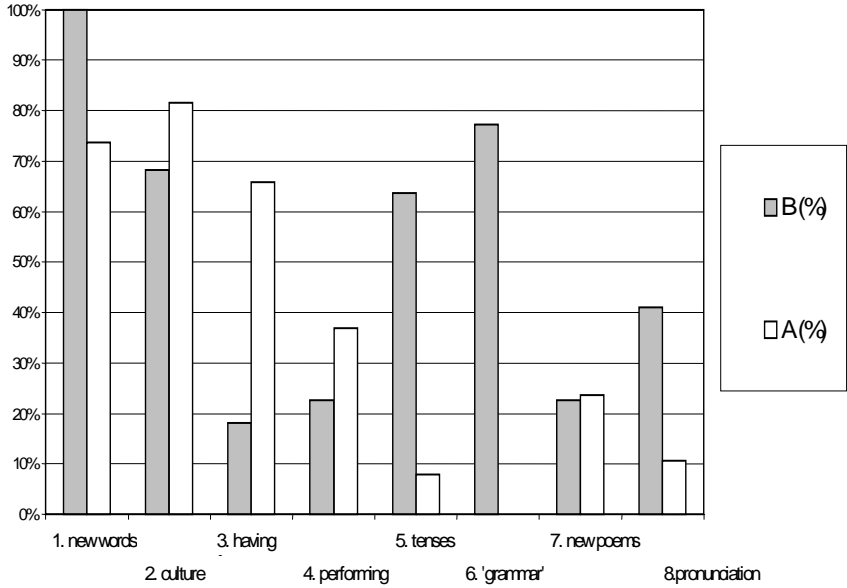


Fig. 11: Results (Phase 2)

Appendix 8

Phase 2 – Mini questionnaire

Dia's reflections on the benefits of learning songs and rhymes

^{by Dia Székely}
Why did we study these poems?

We studied these poems for many reasons. These poems were very good to add to our vocabulary. Though these words were pretty hard, we learned them in quite a short time.

When we learn poems, we can understand the things they are about better. In this case, we now understand why people celebrate Halloween and what people do on this holiday.

Studying these poems were also good because they gave us a chance to learn about interesting topics. I am sure that almost everybody is interested in Halloween.

Now, if our parents or friends ask us about what we learn in English, we can say that we enriched our vocabulary with five, great poems. I think that is good and I wish we'd learn poems in other classes!

Why do kids study poems and songs?

Why? Why? Why? Why do kids study poems and songs? These questions are the questions that many children think. I will now tell you why this is good.

First of all, when kids study poems and songs, they extend their vocabulary. In poems and songs, the students understand what the word or sentence means and how to use it. The children are (studied) studying grammar when they aren't even paying attention!

Second, children enjoy learning songs and poems. It, in my opinion, is really fun. Sometimes students learn dances to the songs or hand-signs to the poems.

I hope that I have persuaded you that studying songs and poems are very good. Now, I have to go to study - what else? - poems and songs!

- by Dia Székely

Appendix 9

Phase 3 - The word test (a sample)

X119. Hula Esiti
6.b

1. skeleton ✓
2. pumpkin ✓
3. gate ✓
4. march ✓
5. bony ✓
6. Trick or treat ✓
7. It's getting late. ✓
8. smell ✓
9. I don't care ✓
10. let us run, run, run. ✓
11. The first one said. ✓
12. no bigger than a mouse ✓
13. try ✓
14. tonight ✓
15. ghost ✓
16. he did what he could do. ✓

5*
15/15+1 Per
Congratulations 😊

Very Easy volt! (mert tanultam)

Ext vártam, és nagyon örülök

Appendix 10

Phase 3 – Dia's reflections / feedback on the word test

setke Diana

①

I think my test is pretty good because for one word, I once wrote two words. This way I was sure to get a point for one word.

I think my test was also good because I studied for it. First, I learned the poems and then I read over the words.

It was easy because most of the words were pretty short and easy to write down.

I really hope I'll get an A
(2.)

I was really hoping I would get this grade. It was a good thing I wrote two words for number 2. It is a really good thing I studied for this test.

I think my parents will be glad.

Appendix 11

Phase 3 - Word test : Mistakes in pupils' tests (groups 5.a, 6.a, 7.b)

Some typical mistakes

1. 'misusing' words, probably due to the lack of understanding the exact meaning of individual words just grasping the overall meaning of the phrase (e.g. He did **was** he could do)
2. spelling mistakes, arising from focusing mainly on oral reproduction ('sead', 'pumkin')
3. using the already learnt forms instead of the unknown word because of the lack of emphasising the difference between them (e.g. 'then' and 'than')
4. writing the plural form instead of the singular, as the particular noun appeared in the poem in plural (e.g. skeletons, pumpkins, ghosts)
5. using a different word because of some similarities or association ('wall' instead of 'gate')

They tended to emerge mainly in the tests of the groups (A) where no emphasis has been given to constant 'awareness raising' and explicit explanations during the learning process.

Some interesting mistakes...

1. Let's **us** run, run, run.
2. Instead of 'bony' many children have written 'bones'. I think it was hard for them to analyse the phrase 'bony bones'.
3. For probably the same reason several children have written 'teeny' instead of 'tiny' (cf. 'teeny-tiny')
4. Instead of 'skeleton': 'bony body' (!)
5. Surprisingly enough, many children could not remember the word 'march' though we were *actually* marching all about the school while chanting the Skeleton Parade Chant together.

Appendix 12

Phase 3 - Worksheet

Exercise 1. List as many words in connection with the festival 'Halloween' as you can.

E.g.: pumpkin,
.....
.....
.....

Exercise 2. Find the rhymes:

street, gate, treat, fun, feet, run, air, light, most, house, late, care, night, eat, wear, mouse, ghost, eight, hen, pen, sea, ten, tea

Example: (hen-pen-ten) , (sea-tea),

.....
.....
.....
.....

Exercise 3. Continue the list.

1st : the first one,

2nd : the one,

3rd : the third,

4th : the,

5th :,

6th :,

7th :

Exercise 4. Translate these phrases into English:

Example: 'the first one'

a kicsi : the one,

a sárka :,

a nagy :,

a szép :

Exercise 5. Make sentences. (Use: 'a ball - an apple', 'a baby - a doll')

Example: 'the teeny tiny ghost is no bigger than a mouse...'

.....

Exercise 6. What do you say in these situations?

1. Észreveszed, hogy későre jár:.....
2. Halloween-kor édességet szeretnél kapni:.....
3. Érdetlenséget, nemtörődömséget akarsz kifejezni:.....
4. Menteted barátodat, hogy az mindent megtett, amit csak lehetett:

5. Biztatnod, sürgetned kell a többieket, mert el akarod érní a buszt:

Exercise 7. Group the following expressions under the headings.

- | | | |
|----------------------------------|----------------|---------------|
| -every dark and stormy night | <u>When?</u> | <u>Where?</u> |
| -when you are a teeny-tiny ghost | - on Halloween | - on the wall |
| -tonight | | |
| -out | | |
| -about the street | | |
| -up and down | | |
| -all around | | |
| <u>-on Halloween</u> | | |
| -on a gate | | |
| -in the air | | |
| -on Halloween night | | |
| -in a great big house | | |
| <u>-on the wall</u> | | |

Exercise 8. Complete the pairs with either the 1st or the 2nd form of the verbs.

| | |
|--|--|
|-were,-was, say-....., go-....., ride-....., live-....., | do-....., stand-....., listen-....., dance-....., come-..... |
|--|--|

Exercise 9. Group the above past tense forms

Regular past tense forms:

Irregular past tense forms:

- -
 -
- were
-
-

Exercise 10. Complete the sentences (Use : **or, and, but, when, if, then**).

The skeletons march up down all around on Halloween night.
 There is wind in the air - the pumpkins don't care.
 The two ghosts danced off - back came Boo and back came Whoop.
 It is difficult to haunt a big house you're tiny.
 Every dark night somebody listened carefully he would hear a BOOO.
 The children go 'trick treating' on Halloween night.
 someone doesn't give sweets to the children they will do some tricks.

Exercise 11. Complete the sentences (Use : **I, me, my, you, your**).

'Smell feet.
 Give something good to eat.
 If don't, don't care.
 pull off underwear.'

Exercise 12. Find the synonyms.

difficult ---
 everywhere ---
 very little ---
 smaller than (a mouse) ---

Exercise 13. Write it differently.

Example: It is getting late.: It's getting late.

Let's run.:
 You **would** hear a Boo.:
 It's Halloween fun.:
 You're a tiny ghost.:
 We **don't** care.:

Exercise 14. Translate these into Hungarian.

1. 'The fifth one said....':.....
2. 'no bigger than a mouse':.....

3. 'Five little pumpkins (were) sitting on a gate':.....
4. 'If you don't, I don't care':.....
5. 'He did what he could do.':.....

Exercise 15. *What grammar have you learnt in Ex. 14.?*

- 1:.....
...
2:.....
.....
3:.....
.
4:.....
...
5:.....
...

Exercise 15+1 (on Halloween)... *Design your own task!!!!*

Appendix 13

Phase 3 – Dia's reflections on the repeated mini questionnaire

What did we learn from songs and poems?

While we were studying songs and poems, we learned many things. These things can be divided into two groups: some things related to grammar and some things related to literature. First, I will tell you about the grammar.

We studied adverbs. Adverbs about where things are, and adverbs about when things happen. We studied the where? adverbs especially in the station poem: up and down; all around; about the street; etc. We learned about the when? adverbs in almost all the poems: tonight; on Halloween night; when you are a tiny, tiny ghost; etc. It is a good thing we studied adverbs because they are a very important part of the sentence.

We practiced the use of serial numbers. We found serial numbers in the pumpkin poem: first; second; third; etc.

We learned how to compare things' size. We practiced this in sentences like: It is no bigger than...; It is no smaller than...; It is the same size as...; etc. Not only did we have to learn how to use these words, but we also had to learn how to form sentences.

Now it's time for me to tell you about the literature part of songs and poems.

We studied a lot about pronunciation. We practiced this when we kept repeating the poems and songs.

All of the students were interested in Halloween. We talked a lot about this holiday. By now, we completely understand why people celebrate this holiday and how they celebrate it.

All in all, I think it was very worthwhile to study songs and poems. I hope that by now, you completely agree with me.

by Diana Szoke
age 11

Appendix 14

Phase 2 and Phase 3 - Compared results based on the mini-questionnaires

| Categories | Groups involved in the survey | |
|-------------------|-------------------------------|---------|
| | 'A' groups | |
| | Phase 2 | Phase 3 |
| | % | % |
| 1. new words | 83% | 77% |
| 2. culture | 100% | 42% |
| 3. having fun | 58% | 42% |
| 4. performing | 25% | 6% |
| 5. tenses | 13% | 6% |
| 6. 'grammar' | 0% | 16% |
| 7. new poems | 25% | 16% |
| 8. pronunciation | 13% | 19% |
| 9. LTL | 25% | 10% |
| 10. spelling | 13% | 10% |
| 11. good grades | 21% | 3% |
| 12. fluency | 8% | 3% |
| 13. memory | 0% | 10% |
| 14. alliteration | 0% | 0% |
| 15. writing test | 8% | 3% |
| 16. reading skill | 4% | 3% |

Fig. 12: Phase 3: Compared results concerning the perceived benefits of the rhymes

References

- Beard, R. (ed) (1995): *Rhyme, Reading and Writing*. London: Redwood Books
- Bjorkvold, J.R. (1985): *Our Musical Mother Tongue – World Wide*. University of Oslo, Norway
- Brewster, J., Gail, E. and Girard, D. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. New York: Penguin Books
- Brumfit, C., Moon, J. and Tongue, R. (eds) (1995): *Teaching English to Children from Practice to Principle*. Harlow: Longman
- Cameron, L. (1998): *Developing Language Skills in the Young Learner Classroom*. Leeds: University of Leeds
- Chukovsky, K. (1963): *From Two to Five*. Berkeley: University of California Press
- Donaldson, M. (1987): *Children's Minds*. Glasgow: Fontana Press
- Dunn, O. (1983): *Beginning English with Young Children*. London and Basingstoke: Macmillan
- Dunn, O. (1985): *Rhymes: the Under-utilised Language Bonus*. In: The British Council Bologna Conference
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books
- Goswami, U. *Rhyme in Children's Writing*. In: Beard, R. (ed) (1995): *Rhyme reading & writing*. London: Redwood Books
- Jarvis, J. & Kennedy, C. (eds) (1991): *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton-on-Thames: Nelson
- Jarvis, J. and Moon, J. (1991): *Course Material on Children's Minds*. Leeds: University of Leeds
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Laroy, C. (1993): Using songs and music: an educative approach to language learning. In: *Modern English Teacher, Vol. 2. No. 3* Great Britain: Macmillan Publishers Ltd.
- Lurie, A. (1990): *Don't tell the Grown-Ups*. In: *Subversive Children's Literature*, London: Bloomsbury
- Maybin, J. et.al. (1992): *Scaffolding learning in the classroom*. In: K. Norman (ed) *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton pp186-195
- Murphey, T. (1990): The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD?. In: *System, Vol. 18. No. 1*. pp53-64 Great Britain
- Opie, I. (1993): *The People in the Playground*. Oxford: Oxford University Press

- Rixon, S. (1991): *The role of fun and games activities in teaching young learners*. In: Brumfit, C., Moon, J., Tongue, R. (eds) (1995): *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Scott, W.A. and Ytreberg, L.H. (1990): *Teaching English to Children*. London: Longman
- Shorrocks, D. (1995): *The development of children's thinking and understanding*. In: Brumfit, C., Moon, J., Tongue, R. (eds) (1995): *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Stierer, B. & Maybin, J. (1994): *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Open University
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press
- Tough, J. (1985): *Talk Two: Children Using English as a Second Language*. London: Onyx Press
- Wells, G. (1985): *Language and Learning: an Interactional Perspective*. In: (eds) Wells G. & J. Nicholls *Language and Learning: An Interactional Perspective*. London: Falmer Press pp21-39
- Whitehead, M. *Nonsense, Rhyme and Word Play in Young Children*. In: Beard, R. (ed) (1995): *Rhyme, Reading and Writing*. London: Redwood Books
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wood, D. (1987): *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell

Der schriftliche Unterrichtsentwurf

Radvai Teréz

Einleitung: „Warum soll ich denn einen Unterrichtsentwurf schreiben?“
Was ist der Sinn des schriftlichen Unterrichtsentwurfs?

Warum und wie schreiben wir einen ordentlichen Unterrichts-, bzw. Stundenentwurf für die Hospitationsstunden während des Hochschulpraktikums oder für die Prüfungsstunde? – Braucht man eigentlich auch später als „fertiger“ Lehrer einen Entwurf? – **Wie lange** sollte er sein und **wie** sollte man ihn **gliedern**? – **Wie detailliert** soll ich die Unterrichtsschritte darstellen?

Man hört diese und ähnliche Fragen in der eigenen Unterrichtspraxis oft von den StudentInnen. Sie haben Recht: Bis man den Sinn der Sache nicht erkennt, macht es keinen Spaß daran zu arbeiten, sich damit zu beschäftigen. – Ich hoffe, die obigen Fragen in den folgenden Seiten beantworten oder wenigstens Gedanken auf dem Weg zur Antwort wecken zu können. Ich möchte in den folgenden Abschnitten versuchen, – statt einer wissenschaftlichen, philosophierenden Arbeit – eine handfeste Hilfe zu geben, die als Leitfaden bei der Unterrichtsplanung gebraucht werden kann.

Versuchen wir also zuerst die erste Frage zu beantworten: **Warum schreibt man den Entwurf?**

Die Antwort auf diese Frage ist am einfachsten zu finden: weil wir ihn brauchen. – Als **StudentInnen** brauchen wir ihn als Eselsbrücke, als Hilfsmittel, mit dessen Hilfe man die eigenen Einfälle, Vorkenntnisse, Hintergrundinformationen, Erfahrungen usw. in ein komplexes, logisches Ganze zusammenfasst; die Gründe und Ursachen den Zielen geordnet und mit der eigenen Persönlichkeit markiert als fertiges Komplex vor Augen hat. Es ist unumstritten, dass eine gewisse Systematik in der Planung unerlässlich ist, wobei all die genannten Elemente eingebettet werden sollten. Ein guter Plan hilft dem Lehrer / der Lehrerin während der Stunde die Gedanken für das Unterrichten, für alles Unerwartete freizuhalten. Deswegen soll die Unterrichtsplanung übersichtlich gestaltet sein, damit man in der Praxis

individuell variieren kann. So erreicht der Unterrichtsentwurf seinen hohen Gebrauchswert.

Der effektive Unterricht ist auch später ohne eine kontinuierliche, gründliche und eindeutige schriftliche Darstellung des Lehrers / der Lehrerein kaum vorzustellen. Wenn man das Fundament eines Hauses nicht durchdacht geplant hat, stürzt das ganze Gebäude – auch wenn nicht plötzlich auf einmal – um. (Ausgenommen, man hat riesiges Glück oder so weitreichende Erfahrungen, dass man sich schon unbemerkt auf die in der langen Praxis gelernten, gesammelten Informationen stützen kann. Bis dahin führt aber ein langer Weg mit zahlreichen geschriebenen Entwürfen.) – Trotz aller Planungskompetenz darf nicht übersehen werden, dass ein guter Unterricht im großen Maße durch die **Situationskompetenz**, die Flexibilität der Lehrperson bestimmt ist.

Die Funktionen der Planung

Man schreibt den Entwurf nicht für die betreuenden LehrerInnen oder der PrüferInnen, sondern in erster Linie für sich selbst. So erhält man Routine in der Planung; lernt, wie man all die Bestandteile zu einem Komplex zaubert; kann die Wichtigkeit der durchdachten Reihenfolge der Aufgaben verstehen lernen und nicht zuletzt erlernt man den tabellarischen oder auch den in Brain-Gymn-Form (Messmer 1999: 121) verfassten Unterrichtsentwurf zu visualisieren, was später als unbewusstes Hilfsmittel tagtäglich unerlässlich wird, ohne den Entwurf schriftlich fertig zu stellen.

Unterrichtsentwürfe haben in unserer Praxis folgende Funktionen:

- **den Unterricht abzusichern.** Man braucht keine notwendigen Entscheidungen im Laufe des unmittelbaren Unterrichts zu treffen, man hat somit die Möglichkeit, sich ganz auf das Unterrichten zu konzentrieren.
- **den Unterricht wiederholbar zu machen.** Man kann so die bestgelungenen Teile, Unterrichtseinheiten konservieren, wodurch sich enorm der Arbeitsaufwand zur nächsten Vorbereitung verringert.
- **den Unterricht kontrollierbar und bewertbar zu machen.** Es ist einerseits für den Unterrichtenden wichtig, nachher überprüfen zu können, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Aus diesen Erfahrungen lassen sich dann wichtige Folgerungen für die weitere didaktisch-methodische Planung gewinnen. Andererseits bieten die Entwürfe dem betreuenden Lehrer und

den MithospitantInnen eine notwendige Grundlage für die nachfolgende Analyse.

Die von der Lehrperson unabhängigen Elemente der Unterrichtsplanung.

Die Bedingungsanalyse

Tun wir so als ob wir uns **von aussen** der Schule näherten, in der wir den Unterricht gestalten werden und sammeln wir alle für das Unterrichten wichtige Informationen.

Die erste Grundinformation ist, wo sich die Institution örtlich befindet, also der **Ort** des Unterrichts (Es lassen sich manchmal auch von der Region aus Folgerungen – und keine Vorurteile! – gewinnen.). Gemeint ist damit selbstverständlich die Adresse der Schule und deren **Stellenwert im Schulsystem**: Ist sie im Sinne einer „Lerngruppe“ einer vier-, sechs-, acht- oder einer zwölfklassige Schule zu verstehen? Haben die Schüler erweiterten Deutschunterricht, wenn ja, wie hoch ist ihre wöchentliche Stundenzahl, oder werden wir vielleicht in einer Nationalitätenschule unterrichten?

Von aussen nach innen weitergehend betreten wir das Lehrerzimmer und fragen die DirektorIn **in der wie vielen Klasse** wir unsere Unterrichtsstunde zu verwirklichen hätten? Die passenden festgelegten übergeordneten Lernziele zur Zielgruppe erhalten wir aus dem **Nationallehrplan** und aus dem der Schule, bzw. von der KlassenlehrerIn und der DeutschlehrerIn der Klasse.

Somit bekommen wir gleichzeitig die nötigen Informationen über das zu unterrichtende Thema und den **Lehrstoff**, und von der DeutschlehrerIn und KlassenlehrerIn unserer Gruppe können wir uns über den **Entwicklungsstand der Kinder**, also über alles Nötige **die Zielgruppe** betreffend informieren lassen.

Der Logik folgend gehen wir dann ins Klassenzimmer, in dem wir uns gründlich umsehen sollen, um festzulegen, was **die Räumlichkeiten des Lernumfeldes** anzubieten haben: Wie groß ist der Raum? Wie ist er ausgestattet: Hat man da einen Kassettenrekorder, Fernseher, Projektor? Sind die Tische bewegbar? Wie groß ist die Tafel, lässt sie sich aufklappen? Schreibt man mit Kreide an die Tafel oder mit Filzstiften? Wie sind die Lichtverhältnisse?

Warum diese Fragen so wichtig sind, wird sich im folgenden Abschnitt herausstellen.

Die von der Lehrperson abhängigen Elemente der Unterrichtsplanung. Die Sachanalyse und die didaktische Analyse

Die Elemente, die von der Lehrperson abhängig sind, können zwei Gruppen zugeteilt werden. In die erste gehören diejenigen, die die Kompetenzen der LehrerIn, die letztendlich von ihr bestimmten Unterrichtsinhalte darstellen, und in die zweite diejenigen, die die Wirksamkeit der Unterrichtsinhalte zusammenfassen.

Nehmen wir also zuerst die erste Gruppe unter die Lupe, die fachliche Beschreibung, die Analyse des Lerninhalts – die **Sachanalyse**.

Es wird darunter eine fachliche Beschreibung der Sache, d.h. des Unterrichtsgegenstandes verstanden. Die Lehrer sollen diese Bildungsinhalte beherrschen und dürfen sie nicht nur in verkürzter Sichtweise kennen lernen. Sie müssen sie in ihrer ursprünglichen Struktur kennen. Welche Fragen stellt man sich also zur Sachanalyse? Die dazu gehörenden Leitfragen sind die folgenden:

- Über welches Fachwissen verfügt die LehrerIn? Welche wissenschaftlichen Ergebnisse und empirischen Sachverhalte sind für sie bei der Strukturierung des Unterrichts, die Strukturierung des „Themas“, d.h. des Ergebnisses der gedanklichen Verbindung von Intention und Inhalt. (Klafki 1977: 22) von Bedeutung?
- Wie kann sie dieses Wissen organisieren? (z.B. welche Visualisierungstechniken kennt und verwendet sie, wie lässt sie die theoretischen Zusammenhänge erkennen usw.)
- Welche Begriffe, Fachtermini soll sie ihrer Einschätzung nach einführen und erklären?
- Wie könnte die Lehrperson ihr Wissen vertiefen und erweitern?
- Wie lautet der inhaltliche Kerngedanke der Argumentation zur ausgewählten zentralen Problemstellungen des Unterrichtsgegenstandes?

Die andere Fragengruppe bilden die didaktischen und pädagogischen Überlegungen, die Zielbestimmung – die **didaktische Analyse**.

Ihr Ziel ist es, zur Strukturierung der Unterrichtsstunde wesentliches beizutragen. Hierzu gehören als Vorentlastung die pädagogischen Vorentscheidungen, die immer wieder zu treffen sind. In dieser Phase der Planung sollen die zur Verfügung stehenden Elemente des gelernten didaktischen Komplexes sortiert werden, die Lehrperson soll sich nämlich entscheiden, welche ausgewählt und welche vernachlässigt werden. Dieser Prozess wirkt wie ein Filter, mit dessen Hilfe die LehrerIn einen Lehrstoff reflektiert. Um diese Entscheidungen einfacher treffen zu können, sind Fragestellungen hilfreich (Wir folgen wieder der „von aussen nach innen Methode“), wobei die **Leitfragen** folgende wären (Klafki1985):

- Was bedeutet das Thema im alltäglichen Leben der SchülerInnen?
- Wie kann das Gelernte im späteren Leben und der Entwicklung der Unterrichtenden genützt werden?
- Welche größeren Zusammenhänge erschließt das Thema?
- Welche Methode lässt sich an dem Thema exemplarisch erfassen? Welche Aufgaben sind geeignet, sie anzuwenden?

Die untergeordneten Fragen sind als Folge der gestellten Leitfragen für die didaktische Reduktion zu erschließen:

- Mit welchen Fragestellungen soll das Thema bearbeitet werden?
- In welchem größeren Zusammenhang steht das Thema?
- Welche Methoden müssen die Schüler für die Bewältigung des Themas erwerben?
- Welche Voraussetzungen (kognitive, motorische, emotionale, soziale) haben die Schüler?

Eine fachdidaktische Begründung des Themas ist unerlässlich. Die kann die jeweilige LehrerIn durch fachdidaktische Lektüre, Vorträge, Seminare, Fortbildungen erwerben. Mit Hilfe der so gesammelten Kenntnisse kann sie erst zu einer eigenen Position, zu einem eigenen begründbaren Standpunkt finden.

Zielbereiche und Zielformulierungen

Ohne die erreichbaren Ziele vorher formuliert, überlegt zu haben, kann man keinen logischen, durchdachten Unterrichtsentwurf gestalten. Man soll sich aber vor Augen halten, dass es, seitdem die Wichtigkeit des **ganzheitlichen**

Lernens und Lehrens hervorgehoben wurde, nicht genug ist, kognitive Ziele zu benennen. Die **Geistesbildung** (z. B. die kognitiven-, rationalen, inhaltlichen- und Sachziele, das kognitive Wissen und die Kenntnisse) hat an ihrer Bedeutung nichts verloren, herrscht aber nicht alleine, sondern bildet mit der „Herzensbildung“ und der „Körperbildung“ ein untrennbares Ganzes. – Unter „**Herzensbildung**“ versteht man z. B. die emotionalen-, affektiven-, pädagogischen-, sozialen- und Erziehungsziele, Werte; zur „**Körperbildung**“ gehören z. B. die psychomotorischen-, kinestetischen-, instrumentellen Ziele, Fertigkeiten und Fähigkeiten (s. Schulzer.Internet).

Diese Gruppierung nach den verschiedenen Lerndimensionen ist auch zu bestreiten. Im Lern-Lehr-Prozess können nämlich gleichzeitig unterschiedliche Lerndimensionen der Lernenden angesprochen werden. Eine **Hierarchisierung dieser Lerndimensionen** und so auch die der Lernziele (Richtziele, Grobziele, Feinziele) scheint **überflüssig** zu werden, verliert in Folge der obigen Logik an ihrer Bedeutung.

Es soll hier an diesem Punkt noch eine wichtige Bemerkung angebracht werden: Die Zielangaben sind im Laufe des Unterrichts auch **den Schülerinnen transparent zu machen**, weil dadurch die Einstellung der Lehrperson auf den Lernprozess und das Ernstnehmen der SchülerInnen bedeutsam werden können. So kann die LehrerIn die Eigenverantwortung der Lernenden steigern, indem sie beim Überblick über den eigenen Lernprozess Hilfe leistet und sogar die Möglichkeit eventueller Mitgestaltung anbietet.

Sehen wir uns aber einige aus der Praxis stammende Ratschläge zur Formulierung der Lernziele an:

– Die Lehr-, Lernzielformulierungen müssen auf dem gesamten Unterricht basieren, sich aus dem ganzen Entwurf ergeben. Es scheint also logischer zu sein, wenn man die Lernziele sowohl **vor der Planung** durchdenkt und sammelt, aber auch **nach dem fertigen Plan** kontrolliert. Oft kommt es vor, dass im Laufe der Medienwahl, der Sortierung der Aufgaben neue zu verwirklichende Ziele auftreten oder manche (z. B. aus technischen Gründen) ausgeschlossen werden, obwohl sie auf den ersten Blick sehr sinnvoll erschienen.

– Die Ziele soll man so ordnen, dass sie dann auch für die anderen Hospitantinnen, für die betreuenden LehrInnen usw., also auch für einen Fremden logisch, durchdacht verständlich werden.

Dazu hat man mehrere Möglichkeiten: entweder ordnen wir sie **chronologisch**, in der Reihenfolge wie sie im Unterrichtsverlauf vorkommen, oder **nach Lernzieldimensionen** (z.B. kognitive-, affektive-, psychomotorische Lernziele), oder aber **nach Schwierigkeitsgrad**. Im letzten Fall gerät aber die Unterscheidung oft schwer, weil die Festsetzung nach diesem Gesichtspunkt nicht immer möglich ist. **Der Genauigkeitsgrad** der Lernziele sollte von ihrer Funktion im Lernprozess abhängig gemacht werden.

Zum Schluss noch ein wichtiger Rat: Gesetzte Lernziele dürfen **nicht überfordern**, weil sie so die Lust am Lernen nehmen. Sie dürfen aber auch **nicht unterfordern** wirken, weil sie so den Unterricht zur Langeweile verurteilen. Die Lehrperson sollte hier mit ihrem – durch langes Experimentieren gesammelten Erfahrungen an geschriebenen Entwürfen – Finger-spitzengefühl den Mittelweg finden.

Verlauf der Unterrichtsplanung, Unterrichtsschritte überlegen. Die methodische Analyse

In diesem Teil beschäftigen wir uns mit der praktischen Planung. Nach den langen Vorbereitungssemestern an der Hochschule, nach den vielen Vorträgen und Seminaren, nach den endlosen Hospitationen kommen wir endlich zum uns am wesentlichsten erscheinenden Punkt, zur **methodischen Analyse**. Man darf aber auch auf die vorhin erwähnten Ebenen der Planung, auf die Sach- und didaktische Analyse nicht verzichten. Ohne diese sind die Elemente der methodischen Analyse und damit die der Verlaufsplanung unvorstellbar. Die in der methodischen Phase des Planens vor uns liegenden Arbeitstechniken dienen als Transportmittel zu den beiden schon erwähnten Analysen: Jetzt stellt es sich heraus, ob man die geeigneten Methoden zu den Inhalten, den Zielen und der Zielgruppe findet. Es ist sehr wichtig, dass **die Ziele, die Inhalte und die Methoden des Unterrichts untrennbar verbunden sind**. Die Aufgabe der LehrerInnen besteht darin, **die optimalen Bedingungen für die Begegnung von Schüler – Unterrichtsgegenstand** herzustellen. Darunter versteht man die Auswahl der optimalen, methodischen Großformen, Arbeits-, Sozialformen usw., wobei es nicht vergessen werden darf, dass die Verabsolutierung einer Methode meistens dazu führt, dass die Bedeutsamkeit der Inhalte zu wenig reflektiert wird. So erreicht man auch höchstwahrscheinlich den Verlust an Aufmerksamkeit der Schüler. Die Unerlässlichkeit der Methodenvielfalt im Unterrichtsprozess ist keine Frage

mehr, weil SchülerInnen und LehrerInnen genauso **Vielfältigkeit, Abwechslung** brauchen. Deshalb sollten die Methoden selbst auch zum **Inhalt des Lernprozesses** werden.

Um diese Vielfältigkeit, Abwechslung zu erreichen, soll man die Unterrichtsschritte sehr sinnvoll planen und anordnen. Die gewohnten wohl erprobten Schritte sind: Motivation/Einstieg, Hinführung/Erarbeitung, Übung/Festigung, Abschluss/Evaluation.

Diese Verlaufsschritte strukturieren dann **den zeitlichen Ablauf des Unterrichts**.

- Der Ablauf kann in großen oder in kleinen Schritten erfolgen.
- Er kann sich in Hinsicht auf die Sachstruktur des Themas entwickeln,
- oder sich an den Lerngesetzmäßigkeiten der SchülerInnen ausrichten.

Die erste Phase, **die Einführungs-/Motivationsphase** soll der Aufwärmung dienen, die Lust zum Lernen wecken. – In dieser Phase können auch die SchülerInnen über die Lernschritte informiert sein, demnach im Sinne eines informierenden Einstiegs. Dies kann aber auch später an den Gelenkstellen des Unterrichts, wo man eine neue Aufgabe beginnt, passieren.

Es soll darauf geachtet werden, wie man den Übergang von der ersten Phase zur folgenden **Arbeits-/Hinführungs-/Erarbeitungsphase** für die Schüler nachvollziehbar gestaltet. Es genügt oft auch ein kurzer Satz als Bindeglied.

Die Reihenfolge der Phasen in dieser Arbeitsperiode wird durch den Unterrichtsinhalt bestimmt. Andere Prinzipien gelten, falls man einen neuen Unterrichtsstoff beibringen will (andere auch wenn es die Grammatik, den Wortschatz usw. betrifft) und wieder andere, wenn es z. B. um eine Übungsstunde geht, in der wir die schon beigebrachten Lerninhalte einüben und wiederholen.

Die Ergebnissicherung/die Festigung dient dann je nachdem zu den verschiedensten Bedenken der Unterrichtsperson: der Dokumentation, Auswertung, Vervollständigung, Korrektur, Disziplinierung, der Erteilung der Hausaufgaben usw. Man darf die Bedeutung des letzten Unterrichtsschrittes nicht vernachlässigen. Oft reagieren die Schüler auf die gewöhnlichen Wiederholungszwecken dienenden Hausaufgaben mit Ablehnung. Daher sollte man auch hier und nicht nur in der Motivationsphase und im Laufe des Unterrichts als Auflockerung interessante Aufgaben erfinden, die den SchülerInnen etwas Neues bringen und Spaß machen.

Was hat hier zuletzt seinen wohlverdienten Platz: eine gegenseitige **Evaluierung**. Klärung (Wie weit sind wir heute gekommen?), und Ausblick (Was sollen wir also das nächste Mal aus den heutigen Erfahrungen mitbringen?) für beide Seiten; Lob (... die Mühe hat sich gelohnt...), Trost (Es ist auch außerhalb der Schule manchmal nicht so einfach in bestimmten Dingen zurecht zu kommen...) für die SchülerInnen. Es ist unsere Pflicht, die Stunde am Ende abzurunden, als gemeinsames Produkt von Lehrenden und Lernenden zu erklären, bis in den anderen Phasen selbst der Unterrichtsprozess die Hauptrolle spielt.

Methoden bestimmen – methodische Großformen, Arbeits- und Sozialformen

Unterrichten ist ein gegenseitiger Prozess zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Von Seite des Lehrenden gibt es mehrere Strategien an Unterrichtstechniken, von denen man auch innerhalb einer Stunde mehrere verwenden kann. Die im jeweiligen Moment am geeignetesten scheinende Strategie kann von der Reaktion der Lernenden abhängig an Ort und Stelle geändert werden. Dem Unterrichtsinhalt angepasst kann man unter mehreren **Lehrstrategien** wählen. Die häufigsten sind folgende:

- **Darbietender Unterricht** (z. B. ein Vortrag, wobei der Schüler von der LehrerIn oder von einer MitschülerIn das Wissen vermittelt bekommt und es speichern muss.)
- **Gelenkter Unterricht**: die LehrerIn passt das neue Wissen so den Vorkenntnissen des Lernalters an, dass er die neuen Inhalte mit dem alten Wissen verarbeiten kann. Die LehrerIn wirkt als Tutor.
- **Problemorientierter Unterricht**: der Lerner kann die neuen Erkenntnisse selber entdecken, weil die LehrerIn den Unterrichtsgegenstand optimal aufbereitet.
- **Gruppenunterricht**: hier wird organisiert, sachbezogen in Gruppen gelehrt, statt in Einzelunterweisungen.
- **Handlungsorientierter Unterricht**: die Lerner und der Lehrende entscheiden sich gemeinsam für ein Handlungsprodukt, welches durch offene Lernsituationen vorbereitet und von den Lernenden strukturiert umgesetzt wird.

Von Seite der SchülerInnen kommen verschiedene Reaktionen, **Lernmotive** auf die aufgelisteten Lehrstrategien:

- aufnehmendes Lernen im anbietenden Unterricht,
- sinnhaftes Lernen im gelenkten Unterricht,
- entdeckendes Lernen im problemorientierten Unterricht,
- kooperatives Lernen im Gruppenunterricht,
- integratives Lernen im handlungsorientierten Unterricht.

Die Lernenden äußern kontinuierlich ihre Reaktionen auf die Lehrstrategien. Die Lehrperson sollte diese Äußerungen verstehen können und darauf ankommend, was ihr Ziel ist, in Form von Lernmodellen lenken können.

Gegen Ende der Unterrichtsstunde können dann die Reaktionen der SchülerInnen in der Evaluationsphase besprochen, ausgewertet werden.

Versuchen wir zu verstehen, warum die Lehr- und Lernverhalten von wesentlicher Bedeutung sind. Der Unterricht ist ein ganzheitlicher Prozess, in dem alles mit allem zusammenhängt und die einzelnen Entscheidungen auf die nächsten aus- und zurückwirken:

Die didaktische Funktion der **Sozialform** zum Beispiel entscheidet in welcher Phase des Unterrichts sie eingesetzt werden soll. Für die verschiedenen Handlungsbereiche sind einige sinnvoller als andere. Die Sozialform und die Schülertätigkeit werden von der gewählten Lehrstrategie bestimmt. Mit der Wahl einer Sozialform wird auch über die Lernzielbereiche entschieden. Je nachdem sollen also die passenden **Sozialformen** bestimmt werden.

- **die Klassenarbeit / der Frontalunterricht:** Die Kommunikation läuft über die Lehrperson. Jeder nimmt als einzelner daran teil.
- **das Unterrichtsgespräch:** Die Lehrperson ist gleichrangiges Mitglied in der Kommunikation wie alle anderen Klassenmitglieder.
- **die Gruppenarbeit:** Eine Schülergruppe (bis zu 4 Schüler) arbeitet an der Lösung der Aufgabe.
- **die Partnerarbeit /Paararbeit:** Zwei Schüler arbeiten zusammen.
- **die Einzelarbeit / Individualarbeit:** Jeder Schüler arbeitet für sich an der Lösung der Aufgabe.

Medien, Lehr- und Lernmittel auswählen

Die Auswahl der Medien ist wieder in Hinblick auf die Inhalte und didaktischen Ziele zu treffen. Gebunden sind die Hände der LehrerInnen in der Schule, die technisch nicht zu gut ausgestattet ist. Die technischen Hilfsmittel (Kassettenrekorder, CD-Spieler, Videoabspielgerät, Overheadprojektor, Computer usw.) können den Unterricht abwechslungsreicher, motivierender machen. Der Lehrende kann für andere Aufgaben wertvolle Zeit sparen. Zu den Medien gehören aber nicht nur die technischen sondern auch andere Hilfsmittel, wie z. B. Kreide oder Stifte für die Tafel, Folie zum Projektor, Blu-Tack, Klebstoff, Schere, Applikationen, die ausgewählten Lehrmaterialien (Bücher, Arbeitsblätter, Hefte usw.) usw. Alles gehört zu den Medien, was der Lehrende in den Unterricht mitnehmen will, bzw. alles, was er von dem im Unterrichtsraum vorhandenen Mitteln verwendet.

Bei der Auswahl der Medien muss darauf geachtet werden, dass sie dem Lerninhalt, den Lernzielen, dem Alter-, dem Entwicklungsgrad der Schüler angemessen sein sollen. Die Lehrperson ist sowohl für die inhaltliche- als auch für die formelle Korrektheit der verwendeten Medien verantwortlich. Die technischen Mittel sollen vor dem Einwand überprüft werden, ob ihre Qualität dem Verbrauch gemäß ist. Wichtig ist noch, dass der Lehrer auf die überflüssige, nicht mehr ökonomische Verwendung der Medien verzichtet. Das Prinzip: „Weniger ist mehr.“ gilt auch hier.

Zeitplanung

Die anzugebenden Zeitangaben sind Empfehlungen, die im Optimalfall unter Laborumständen verwirklicht werden können. Mit gestiegener Routine kann man die für die einzelnen Schritten nötige Zeit immer präziser vorbestimmen, aber es können jederzeit unvorsehbare Faktoren im Unterricht passieren, die die geplante Zeitaufteilung zergliedern. Trotzdem ist es wichtig, eine Zeitangabenraster zu erstellen, damit sich ein Zeitgefühl ausbildet. Achten wir auf die dem Inhalt angemessenen Proportionen! Die schwerpunktmäßigen Aufgaben sollten theoretisch auch in der Zeiteinteilung mehr Gewicht gewinnen, länger dauern.

Literaturverzeichnis

Nur die tatsächlich verwendete Literatur ist zu nennen, die Werke aus denen die verwendeten Bilder, Aufgaben, Spiele stammen.

– Familienname, Vorname (Jahreszahl): Titel des Buches. Stadt. Verlag: Seitenzahl.

z. B.: Bönsch, Manfred (1995): Differenzierung in der Schule und Unterricht. Ziele, Konzepte, Beispiele. München. Ehrenwirth: 12.

Tafelbild

Es ist deshalb großer Wert auf das Tafelbild zu legen, weil es als eines der wichtigsten Medien einen organischen Bestandteil des gesamten Unterrichts bildet. Bei der immer noch so verbreiteten Sitzordnung, die für den Frontal-, Partnerunterricht geeignet ist, schauen die SchülerInnen stundenlang täglich nach vorne auf die Tafel. Als Visualisierungsmittel spielt die Tafel deshalb besonders in den ländlichen Schulen eine unerlässliche Rolle, da dort oft wenige andere Medien vorhanden sind.

Vergessen wir nicht vor der Planung uns die Tafel anzusehen, wie groß sie ist, ob sie auszuklappen ist usw.

Arbeitsmaterialien

Kopieren wir jedem Schüler die Arbeitsblätter, wenn wir uns der Arbeitsform willen nicht anders überlegt haben und zu dem Unterrichtsschritt pro Gruppe bloß ein Blatt verteilen wollen. Denken wir auch an die HospitantInnen und die KlassenlehrerIn, damit sie den Unterricht verfolgen können.

Sitzplan

Im Laufe des Schulpraktikums brauchen wir normalerweise keinen Sitzplan, weil man sich schnell die Namen der SchülerInnen merkt, da sie meistens Namensschilder tragen und es oft wegen der räumlichen Bedingungen keine Möglichkeit gibt, während des Unterrichts die Sitzordnung zu variieren. (Die Kriterien der Gruppen-, Paarbildung, die Art und Weise wie die Lehrperson sie zusammenstellt, soll auch im Entwurf geschildert werden.) Wenn man

aber die Sitzordnung umgestalten möchte, ist es sinnvoll auch die neuen Sitzpläne als Anlagen zum Entwurf beizulegen. – In der Prüfungsstunde ist es aber wegen der eingeladenen Gästen höflich und praktisch, immer einen Sitzplan anzufertigen. Dieser soll aus der Sicht einer hinten sitzenden Person dargestellt werden. Die Nachnamen der Schüler sollen auch ausgeschrieben werden.

Nachwort

Ich habe versucht, die Arbeitsschritte des schriftlichen Unterrichtsentwurfs zu erklären, deren Nützlichkeit begründen, damit seine Anfertigung für jede StudentIn selbsterklärend erscheint. Ich hoffe, es ist mir gelungen Hilfe zu bieten. Als kurze und gut gebrauchbare Gedankenstütze soll hier zum Schluß ein Fragenkatalog stehen, der bei der Erstellung des eigenen Entwurfes Hilfe leisten will.

Die Schritte der schriftlichen Unterrichtsentwurfs kurz zusammengefasst:

Die fett gedruckten Punkte dieses Fragenkatalogs sollen in den Hospitationentwurf hineingeschrieben werden. Die anderen und die kursiv gedruckten braucht man in der Prüfungsstunde, die übrigen dienen als Gedankenstütze für die LehrerIn, damit sie sich ihre konkreten Aufgaben gut überlegen kann.

- 1. Beschreibung des Lernortes und der Lerngruppe:** (Die Mehrheit dieser Vorinformationen soll nicht schriftlich festgelegt werden, dient eher der seelischen, geistigen Vorbereitung der LehrerIn.)
Was weiß ich von der Schule, von den Schülern und woher?
Welche Kinder fielen mir auf, warum?
Welche Erfahrungen haben die Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand?
Welche fachspezifischen Arbeitsmethoden kennt die Gruppe?
Ist eine Differenzierung erforderlich?
- 2. Das Lern- und Lehrumfeld:** Organisatorische und technische Rahmenbedingungen
Wie ist die technische Ausstattung des Unterrichtsraumes?
Lässt sich der Raum verdunkeln?
Lassen sich Tische, Stühle umstellen?

Wie, woher kann ich die Medien, die im Raum nicht zur Verfügung stehen besorgen?

Welche Lernstoffe sind verpflichtend eingeführt?

Welche zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien kann ich als Zusatzmaterial verwenden?

3. Einordnung der Stunde in die Unterrichtseinheit, in den Unterrichtsprozess

Was wurde in den unmittelbar vorangehenden Stunden den SchülerInnen beigebracht?

Was ist das Thema meiner Unterrichtsstunde? (Die Unterrichtseinheiten sind unterschiedlich lang, aus diesem Grund kann das Thema der Einheit z. B. die Kapitelüberschrift des Lehrbuches sein.)

Was sollte in der nächsten Stunde unterrichtet werden? (Hausaufgaben)

4. Sachanalyse: den Unterrichtsgegenstand einordnen. (Es wird zwar nicht festgehalten, ist aber ein unerlässlicher Schritt bei der Planung.)

Was ist der Kerngedanke der zentralen Fragestellung?

Welche theoretischen und empirischen Sachverhalte sind für die didaktische Darstellung des Themas von großer Bedeutung?

Welche Informationen sind für die Bearbeitung des Themas notwendig?

Welche Termini, Definitionen sollen eingeführt werden?

5. Didaktische Analyse

Welchen Stellenwert hat das Unterrichtsthema im eigenen Leben der SchülerInnen?

Wie können sie das Gelernte in ihrer Entwicklung nützen?

Welche fachübergreifenden, größeren Zusammenhänge erschließt das Thema?

Welche Methode lässt sich exemplarisch am besten zum Thema erfassen?

Welche Aufgaben sind hierzu die geeignetesten?

6. **Lernziele formulieren:** Am besten folgt hier eine chronologische Auflistung der Lern-, Lehrziele am Anfang im Kopfteil. Dann können sie im Entwurf in der Spalte der Zeit mit ihren Nummern vertreten werden (siehe Anhang).

Welche Ziele möchte ich im Unterricht verwirklichen:

- kognitive-, rationale-, inhaltliche-, Sachziele,
- emotionale-, affektive-, pädagogische-, soziale-, Erziehungsziele
- psychomotorische-, kinestetische-, instrumentelle Ziele,
- Fertigkeits- und Fähigkeitsentwicklungsziele?

7. **Methodische Überlegungen:** als Vorbereitung zur Verlaufsplanung mit Hilfe der MitsudentInnen und der LehrerInnen
Was und wie sollten die einzelnen Unterrichtsschritte, -Phasen mit Inhalt gefüllt werden? (- allgemeine Phasen, -Unterrichtsschritte: Einführung/Motivation, Erarbeitungsphase, Übungsphase, Abschlussphase (Evaluation),
 - Sozialformen,
 - Medien
8. **Verlaufsplanung:** tabellarisch (siehe Anhang)
Zeit-Angaben,
Phasengliederung, -bezeichnung,
Unterrichtsschritte,
Arbeitsformen,
Medien.
9. **Literaturverzeichnis**
Aus welchen Büchern habe ich die Zusatzmaterialien verwendet?
Aus welchem Buch habe ich die kopierten Bilder, Aufgaben?
Wo fand ich die verwendeten Spiele?
10. **Tafelbild** – dreidimensional
11. **Anlagen:** Arbeitsblätter beilegen (auch den KollegInnen kopieren)
12. **Sitzplan:** aus der Sicht einer hinten sitzenden Person

Anhang

Tabellarische Darstellung eines Unterrichtsentwurfes.

(Der Entwurf kann auch anders gestaltet werden, hier nur als Beispiel gemeint.)

Unterrichtsentwurf

Lehrer: Erika Müller

Zeit: 02.11.2002

Ort: Friedrich Schiller Grundschule

Jahrgangsstufe: 3.b

Fach: Deutsch

Thema: Die Jahreszeiten

Unterrichtsstoff: 3. Kapitel aus dem Lehrwerk Dongo II., Der Herbst

Ziele der Unterrichtsstunde: **1.** Wortschatzerweiterung, **2.** -einprägung
3. Ausspracheschulung,
4. Üben des Lese- und **5.** des Hörverstehens,
6. Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit

| Zeit, Ziele | Unterrichtsinhalt | Unterrichts- organisation | Medien |
|----------------|---|------------------------------|--------|
| | I. Einführungsphase/Motivationsphase 1. ... 2. ... II. Erarbeitungsphase 1. ... 2. ... 3. ... III. Übungsphase 1. ... 2. ... 3. ... IV. Abschlussphase/Evaluierung 1. ... 2. ... | | |

Anlagen:

Tafelbild

Arbeitsblätter

Literaturverzeichnis

Sitzplan

Literaturempfehlung

Nachschlagewerke

Aebli, Hans (1987): Grundlagen des Lehrens. Klett-Cotta. Stuttgart
Hintz, Pöppel u.a. (1993): Neues Schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim. München
Peterßen, Wilhelm. H.: Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen. Modelle. Stufen.
Dimensionen. Oldenburg
Peterßen, Wilhelm H.(2001): Kleines Methoden-Lexikon. Schulbuchverlag. Oldenburg.

Zeitschriften

Pädagogik (Richtet sich an Schulpraktiker mit seriösem theoretischem Anspruch)
Grundschulmagazin, Grundschule etc. (Richtet sich mit konkreten Unterrichtsvorschlägen
an Schulpraktiker in der Grundschule)
Zeitschrift für Pädagogik (Erziehungswissenschaftliche Zeitschrift)

Literaturempfehlung zum Thema Unterrichtsplanung

Edelmann, Walter (1994): Lernpsychologie. Eine Einführung. Weinheim.
Grell, Jochen & Grell, Monika: Unterrichtsrezepte. Beltz
Greving, Johannes & Paradies, Liane: Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxis-
buch. Cornelsen
Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als
Fremdsprache. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt am Main
Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur
kritisch-konstruktiven Didaktik.
Kneip, Winfried & Konnertz, Dirk & Sauer, Christiane (1998): Lern-Landkarten.
Ganzheitliches Lernen. Verlag an der Ruhr. Mülheim
Messmer, Rita (1999): Mit kleinen Kindern lernen lernen. Kreuz. Zürich
Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (Lernmaterialien). Cornelsen
Meyer, Hilbert: UnterrichtsMethoden. I. Theorieband. Cornelsen
Meyer, Hilbert: UnterrichtsMethoden II. Praxisband. Cornelsen
Schramke, Wolfgang (Hrsg) (1993): Der schriftliche Unterrichtsentwurf. Hahnsche Buch-
handlung. Hannover
Strauss, Dieter (1994): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine
Einführung. Langenscheidt. Berlin/München

Internet

www.uniwinipeg.ca – Barensteiner, Rupert (1998): Leitfaden zur Unterrichtsplanung
www.vib.bw.de – Schulzer, Annette (1999): Tipps zur Unterrichtsplanung. VIB TP4
www.seghs.be.bw.schule – Leitfaden für den Vorbereitungsdienst
www.grundschulforum.de
Suchmaschine: z. B: www.google.de – Suchwort: Unterrichtsplanung

Cause in English and Hungarian

Sarosdy Judit

1. Spatial prepositions used in causal function

In his paper “Spatial Metaphors Underlying Prepositions of Causality”, following Lakoff-Brugman’s sense-chaining approach, (Radden 1985:177)¹⁰ attempts to account for the more distantly-motivated sense of prepositions “which grammarians usually dismiss as unsystematic, idiomatic or aberrant”. In his analysis, almost all the spatial prepositions can be used in causal function. Consider the following:

| | |
|--|---|
| S O U R C E | John died from his excessive drinking. John died of alcoholism. He killed his unfaithful wife out of despair. |
| G O A L | He $\left. \begin{array}{c} \text{laughed} \\ \text{danced} \\ \text{jumped} \end{array} \right\}$ for joy. |
| P L A C E | We laughed at his pink pants. The controversy arose over this matter. We rejoiced in our triumph. His hair turned grey with age. His voice flared with anger. |

¹⁰ Radden, G.1985. Spatial Mataphors underlying Prepositions of Causality. In R. Dirven (eds) 1985. The Ubiquity of Metaphor. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins: 177-207.

If the point of origin is perceived as the starting-point of an action, it also acquires a causal sense. In a sentence like *At the King's request he translated the Bible / A király kérésére fordította le a bibliát*, the **at**-phrase, or in Hungarian **-ra, -re** ending expresses an agentive cause as a starting-point which brings about the action initiated. In a sentence like *At these words they left the room / Ezeknél a szavaknál kiment a szobából*, the **at**-phrase or **-nál/-nél** ending expresses a starting-point which triggers a certain kind of action. The same concept of a triggered cause accounts for the preposition **at** with reactional predicates like **laugh at**, **weep at** and **be surprised at** in sentences like *We laughed at his pink pants. / Nevetett a rózsaszín nadrágon.*

With emotive predicates, the target is at the same time the cause of one's emotion. Thus, a sentence like *I am mad at his cruelty* (for those who can use **mad at** with an abstract object) contains a complex texture of relationships of meaning: his acts of cruelty arouse some unpleasant emotions in me which are then directed towards him as the person responsible for the acts of cruelty. It is an essential condition of this kind of targeted cause that shows the person is responsible for his behaviour; it makes no sense being mad at, e.g. an earthquake, for which no one is to blame.

2. Causation viewed as Place, Goal, Source and Path

Causation is viewed as a Place with the prepositions **with, on, over** and **in**, as a Goal with **for** and **at**, as a Source with **from, of** and **out of**, and as a Path with **by** and **through**. Moreover, causation is seen in terms of all kinds of spatial dimension.

| | | | |
|-------------------|-------------|-----------------------|-------------------|
| Dimension type | O: point | 1: line 2: surface | area enclosure |
| Case | | | |
| Place | at by with | on over | in |
| Goal | to for at | on (to) | into |
| Source | from | of off | out of |
| Path | past by via | along | through |

The basic prepositions of space. The prepositions encircled are also used in a causal sense.

(Radden 1985:184)

In his paper on “Spatial metaphors underlying prepositions of causality” Radden suggests that causation can be viewed as Source, Goal, Place, and Path.

3. Causation viewed as a Source

The prepositions **from** and **of** are both used in a similar causal sense as in:

(1) *John died **from** his excessive drinking. János meghalt a túlzott ivástól.*

(2) *John died **of** alcoholism. János alkoholizmus**ban** halt meg.*

Grammarians usually say that, with diseases leading to one’s death, the preposition **of** is used, but with its other causes, the preposition **from** is needed. This holds true for, e.g. dying **of** lung-cancer as opposed to dying **from** smoking too much, and even for folk-medical diseases like loneliness or a broken heart which one dies **of**, as opposed to one’s dying **from** being put into an old people’s home. But the disease rule does not apply to the soldier who died **of** his wounds as opposed to the one who died **from** his SEVERE wounds. With the **of**-phrase, the cause of one’s death is immediately attributable to a particular category, as expressed by a noun. With the **from**-phrase, on the other hand, the cause of one’s death is only mediately attributable to an action, a habit or a property, as syntactically expressed by the gerund or a descriptive modifier. The explanation for these two different expressions of causation is to be found in the spatial grounding of the prepositions. **From**, in its present-day spatial sense, refers to a point of origin from which something moves away as in *She ran away from home* or, in a more transferred sense, *She can speak from experience*, where her experience is seen as a point of origin for her speaking. Since a point of origin is **eo ipso** the most removed point along a route, **from** also implies the notion of distance.

The sense of a substantial change expressed by **from** builds upon the spatial meaning component of distance, while the sense of an unsubstantial change expressed by **of** is motivated by the spatial meaning of proximity and connection. In the same way, the senses of a mediate or immediate cause are related to a more distant and a closer point of origin, respectively. The same refers to the difference between Hungarian **-tól/-től** ending in a more transferred sense and **-ban/-ben** phrase referring to the immediate cause of

death.

Also the third Source preposition, **out of**, is used to indicate causal relationships. Here, causation is conceptualized “in terms of the EMERGENCE metaphor” (Lakoff/Johnson 1980:75)¹¹. Thus, in *He shot the major out of despair*, “the STATE (desperation...) is viewed as a container, and the act or event is viewed as an object that emerges from the container. The CAUSATION is viewed as the EMERGENCE of the EVENT from the STATE.” This type of “container emergence causation” is typically associated with strong emotions like despair, passion, jealousy and love, but also with emotions like kindness, charity or gratitude. The container concept for such human emotions is certainly motivated in view of the fact that “We experience ourselves as entities, separate from the rest of the world – as containers with an inside and an outside” (Lakoff/Johnson 1980:58)¹². One’s emotions are part of one’s entity and can be viewed as one’s innermost motive power for most of one’s behaviour. These conditioned actions are, however, still under one’s control. Thus, a person’s despair, as in

He killed his unfaithful wife out of despair/ Kétségbeesésében megölté feleségét.

will certainly not be judged as an emotional state that exempts him from being responsible for his actions. The same could be said about the worst sin in Christian religion, final despair, i.e. sinning against the Holy Ghost, which could not have been established as a sin if it were beyond man’s power to resist it. Additional examples are:

She cried out of fear, out of self pity, out of anger.

Alice, out of loyalty to Greg, shrieked with laughter every time he made a remark.

Out of respect to their feelings, every attempt was made to hush it up.

He contradicted me out of sheer spite and rage.

I made him a marshal out of sheer affection.

It was not out of curiosity but out of dismay that she asked.

The preposition was adopted out of principle.

I would do it out of defiance.

(Aksenenko 1956:161)

¹¹ Lakoff,G and Johnson,M.1980. *Metaphors we Live by*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

¹² Lakoff,G and Johnson,M.1980. *Metaphors we Live by*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

But emotional states like rage as in *He kicked his horse out of rage* or a fit of madness as in *He killed his wife out of madness* are hardly controllable or are even beyond one's control.

Here the emergence metaphor is no longer appropriate, but the container or companion metaphor:

1. (a) *He kicked his horse in a rage.*
(b) *He kicked his horse with rage.*
2. (a) *He killed his wife in a fit of madness.*
(b) *He killed his wife with madness.*

With the container metaphor of **in**, the person is viewed as being inside and confined to his emotions as if in a container, leaving him no free will of his own. The companion metaphor underlying **with** requires that the person's emotions can somehow be viewed as an independent entity, which would be the case with *He killed his wife with malice aforethought*. With the emergence metaphor expressed by **out of**, one's emotions are viewed as having left their container and, although they may still be powerful determinants of one's actions, they have become open to his rational control.

In summing up the discussion of the three Source prepositions it can be said that their causal senses can be linked to more basic senses and are thus psychologically motivated: **from** in its causal sense implies mediate causation, which is linked to the spatial notion of distance; **of**, on the other hand builds upon the notion of separation and implies immediate causation. **Out of**, lastly, evokes the image schema of emergence which underlies its sense extension of emotional, but still controlled causation (Radden 1985:188-192).

4. Causation viewed as a Goal

Since causation is prototypically associated with the spatial notion of Source, its counterpart, the notion of Goal, can be expected to be used in this sense only when there is an additional, directional aspect of meaning which is felt to be more conspicuous.

For originally was used in the spatial sense of 'in front of', which is still the basic sense of the German equivalent **vor**. The directional sense of **for** as in **depart for New York** did not develop until Early Modern English times and is historically not the spatial sense from which the abstract senses of **for**,

which were recorded before that time, could have developed. Conceptually, however, a chain involving sense extensions which were not historically recorded may be drawn. The static sense of one object ‘being in front of’ another object would first be extended to its dynamic sense, where the object is viewed as a point of destination as in **depart for**. The point of destination may be viewed metaphorically as the goal of one’s aspiration, as in **strive for**, and further on as the purpose, reason or cause of one’s action. These sense extensions were brilliantly observed by the grammarian (Wendt 1883:239)⁴ a hundred years ago. In the sentence *Two dogs fought for a bone the bone*, which is lying ‘in front of’ the dogs, is at the same time their point of destination - where they want to get to, their goal of aspiration - what they want to get, the purpose of their action - what they are fighting for, and the reason for their action - why they are fighting. The sentence may thus be more explicitly paraphrased as ‘Because they wanted the bone the dogs were fighting in order to get the bone.’

The image schemata leading to the abstract senses of **for** provide the motivational links to the related senses of both purpose and reason, of which, in the specific case, one or the other may be more dominant. In **cry for help**, the idea of purpose predominates, and in **jump for joy**, the one of cause prevails. The causal **for** is not, as maintained by Schibsbye (1970:352)⁵, restricted to “a few stock phrases”, but is used to describe situations in which emotions or sensations evoke a typical reaction. Thus, one may typically react by laughing or dancing or jumping or crying when one is extremely happy, but not when one has, for example, sprained one’s ankle:

He laughed/danced/jumped/cried for joy. Öromében nevetett/táncolt/ugrált.

In conclusion, two Goal prepositions - although not very suitable to the concept of causation - have developed causal senses, and both in the area of emotional causation: with its underlying concept of a target, **at** has adopted the sense of a focussed and controlled emotional cause, while **for**, in accordance with its spatial sense of destination, has developed a

⁴ Wendt, G. 1883. Die Behandlung der englischen Präpositionen auf der Realschule I. Ordnung.” Englische Studien 6:216-243

⁵ Schibsbye, K. 1970. A Modern English Grammar with an Appendix on Semantically Related Prepositions. London:Oxford University Press.

causal sense leading to typical, but still uncontrolled results (Radden 1985:192-4). The Hungarian **-ban/-ben** ending has the same causal sense which refers to causation viewed as place.

5. Causation viewed as a Place

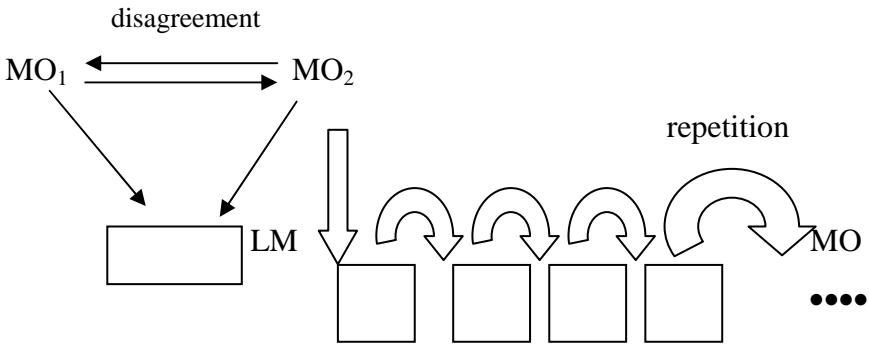
The prototypical spatial senses of **on** and **over** both imply that one object is positioned vertically above another object, but with **on** the objects are in physical contact, with **over**, however, not. With respect to causation, the image schema underlying **on**, i.e. of one object resting upon another object, lends itself most readily to a sense in which the cause serves as a “ground” to something else. This is particularly the case with reasons, which are understood here as a subclass of causes and are distinguished from other, physical causes by being based on man’s mental reasoning. Thus in *They were arrested on a charge of high treason*, the charge of high treason is at the same time the ground and the reason for their being prosecuted.

The causal sense of **over** is metaphorically grounded on its spatial sense of lack of contact between mobile object and landmark - the other requirement that the object be vertically above the landmark is irrelevant for its transferred meaning. Lack of contact has motivated the senses of separation and, further on, strong disagreement and repeated mental activity as in:

A controversy arose over this matter.

He puzzled over the chess problem.

The image schema on which *A controversy arose over this matter* and similar prepositional expressions such as **argue over**, **quarrel over** and **fight over** are based involves at least two mobile objects, i.e. two persons that are in disagreement about a landmark; the image schema of prepositional verbs like **puzzle over** (*the chess problem*), **think over** (*possible solutions*) and often **laugh over** (*the story*) involves only one person but implies a repetitive action - as opposed to the unique event expressed by *He laughed at the story*:



quarrel over

We rejoiced in our triumph.

puzzle over

(Radden 1985:196)

6. Causation viewed as a Path

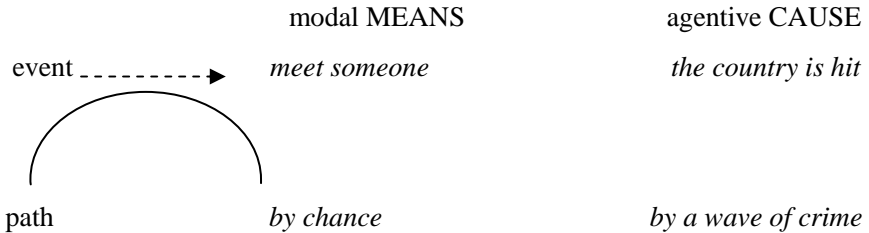
Only the two Path prepositions **by** and **through** are also used in a sense of causation. The causal senses of **by** can much more readily be linked to its spatial concept of a path as in *He went to America by way of France*, *They worked by candlelight*, *The article is reprinted by permission of the publisher*.

In each case, the **by**-phrase is viewed as a path along which a certain course of action takes place: in the same way that the fortunate circumstance of having candlelight available makes possible the pursuit of one's work, the permission given by a publisher allows someone to reprint the article.

| | | |
|--------|-----------------------------|----------------------|
| | circumstantial MEANS | permissive CAUSE |
| action |▶ <i>work</i> | <i>reprint</i> |
| path | ----- <i>by candlelight</i> | <i>by permission</i> |

This use of **by**, which is a fairly recent innovation in the English prepositional system, replacing the Old and Middle English prepositions of **of** and **from**, is only very distantly motivated. A conceptual link leading to these present-day causal senses might be the older form of a medial agent with **by**, as it is preserved in expressions like *be pregnant by* or *have*

children by. It appears to be more reasonable, however, to link this sense of causation to what may be called a modal means as in *meet someone by chance*, which builds upon the same image schema:

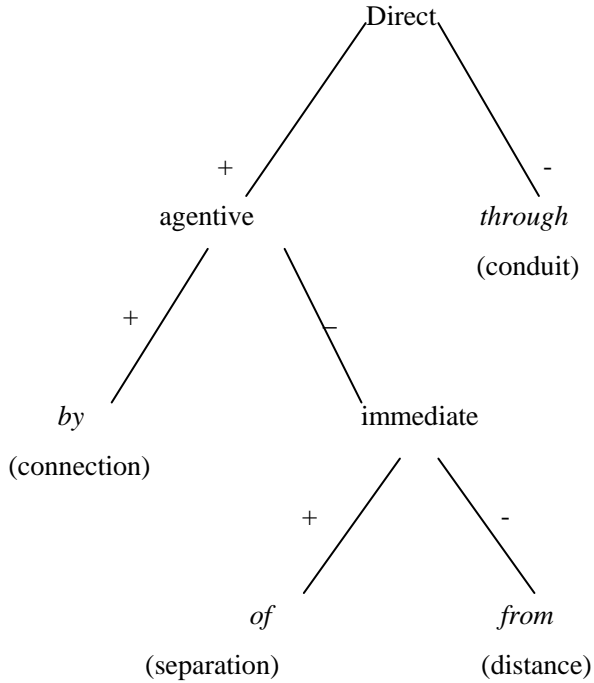


While the image schema of a ‘passing along a line’ underlying the preposition **along** does not seem to lend itself to developing a sense of causation, ‘passing through a tunnel’ does. The conduit metaphor of **through** is used with indirect causation as in *We have got into trouble through your stupidity*. Here the resultant state of affairs, **our trouble**, is viewed as having arisen due to our passing through a “tunnel of stupidity”. But the tunnel affected us only indirectly, since it was brought about as a result of an agent’s action or way of behaviour.

The two Path prepositions express different degrees of directness of causation. With **by** at least three kinds of directness may be distinguished: agents as having the most direct impact, agentive causes as entailing less immediate effects, and permissive causes as being almost circumstantial in character. **Through**, lastly, implies indirect causation (Radden 1985:198-200).

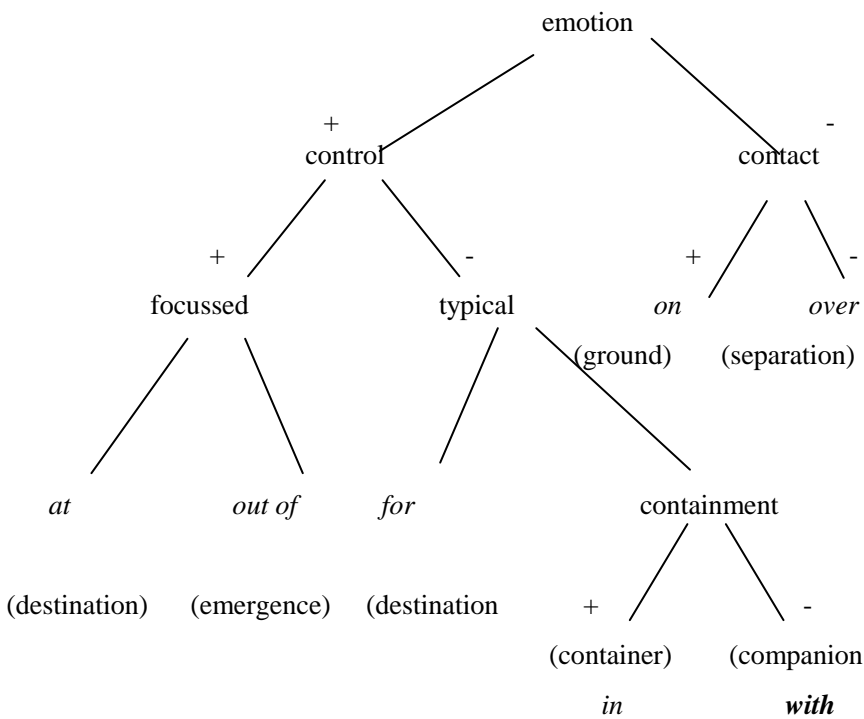
7. The rationale of the prepositions of cause

The metaphorical extensions leading to a sense of causation, which a substantial number of spatial prepositions had passed through, were shown to be, not haphazard, are largely motivated from their underlying spatial image schemata. The spatial groundings have also contributed to the development of the particular causal subsense of each preposition.



(Radden 1985:201)

A second dimension reflects different aspects of emotion and controllability involved in causation. Since no adequate labels are available, the following tree diagram does not reflect a hierarchical ordering of emotional causes as could be achieved in the preceding arrangement.



This organization of cause and effect in sentence structure suggests that in man's interaction with the physical world, the results of events are, understandably enough, given more attention than the causes that bringing them about. The large number of prepositions expressing causality, on the other hand, also illustrates man's basic interest in understanding the nature of the manifold causes of events around him.

8. The causal function of the preposition WITH

In causal function one of the most frequently used English preposition is **with**. This can be explained by the historical development of the functions of the prepositions in question. The original meaning of **with** was 'against, opposite, and at an early stage in the development of the language it was mainly used with verbs expressing opposition or resistance, such as **fight**, **compete**, **quarrel**, etc. **Fight**, for example, can be viewed with the eye of an

optimist who is convinced that the outcome of the fight must be victory (this attitude can be exemplified by the semantic development of Old English **winann**). On the other hand, fight can be viewed with the eye of a pessimist, thus associations unpleasant things with it, failure included. This latter view might have led to the development of the causal function of **with**. The causal (or ablative) function of **with** can also be explained by the inner development of the English language. Adjectives, as a rule, denote state or quality, which state or quality can change. Similar constructions contain an experiencer in subject position and an adjective denoting state or change of state as a predicate. The second argument or nominal expression attached to the predicate by means of the preposition **with** also denotes a(n emotional) state expressed by a noun such as **joy, fright, anger, grief**, etc. which means that we may speak about the relationship of two states. Of the relevant states it is the one marked with the preposition **with** that is primary since, for example, in *She went white with shock*, the **shock** is the result of an earlier change of state brought about by an action or an event, and this **shock** in turn brings about another change of state (**go white**). The ablative function of **with** has been clearly preserved in a sentence like *I parted with her at the gate*.

The following examples⁶ are taken from **The Masters** by C. P. Snow⁶:

Jago's face was dark with pain. Jágó arca sötét volt a kintől.

Nightingale's voice was harsh with envy. Nightingale hangja érdesen rekedtes volt az irigységtől.

I watched their heads, grouped round the desk, their faces glowing with their purpose.

Jago's face was shadowed with anger.

His expression was still taut with strain.

His face was wild with pure elation.

I had never seen a face more radiant with joy.

Accordingly, we find an ablative form in the Hungarian translation of the sentence taken from **The Masters**: *Jago's face was dark with pain*. The corresponding Hungarian sentence can be glossed the following way:

⁶ Snow, C.P. 1952. *The Masters*. London: MacMillan

In this pattern nouns of other types can also occur. The following examples are taken from Snow's *The Masters*⁷:

He seemed pleased with us.

I was struck with the question he asked.

I was impressed with the way he spoke last night.

Pilbrow was delighted with the comparison.

He was tired and overloaded with responsibility.

Winslow and Brown were occupied with procedure.

The ablative marked with **of** is used in adjectival constructions, which have a dynamic adjective in predicative function:

It was bold of him to contradict his father. Merész cselekedet volt tőle, hogy ellentmondott az apjának.

It was clever of her to warn him. Okos volt tőle, hogy figyelmeztette.

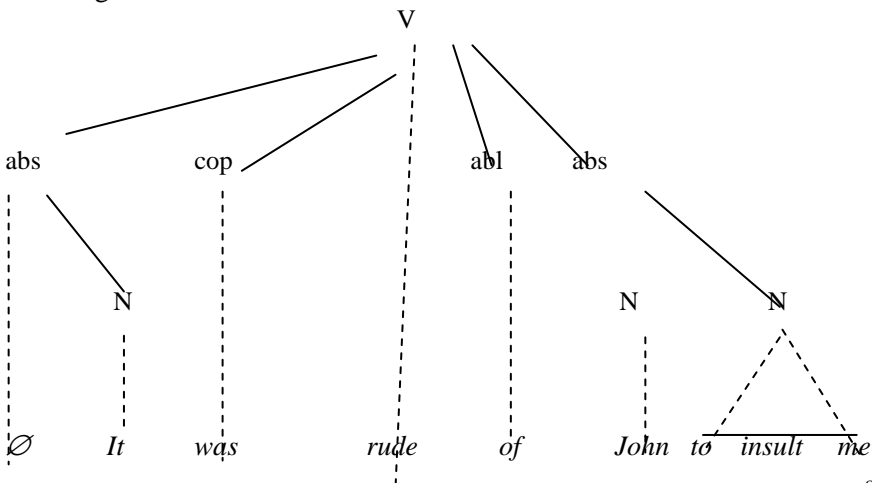
It was foolish of him to believe her.

It was nice of Jane to write. Szép volt Jane-től, hogy írt.

It was rude of John to insult me. Durva volt Jánostól, hogy sértegetett.

⁷ Snow, C.P. 1952. *The Masters*. London: MacMillan

The diagram is:



(Korponay 1986:156-158)⁸

The preposition **with** in present-day English denotes a symmetric relationship of proximity as in *John is with Mary*, which may be reversed as in *Mary is with John*. As a first link of abstraction, this image schema is naturally suited to express companionship, and, derived from this sense, the concepts of instrumentality, manner, circumstance and cause. The main aspects that characterize companionship are a close connection and a certain amount of equivalence that these two objects share. In *His hair turned grey with age*. *Haja megőszült a kortól*. age is viewed allegorically as man's steady companion who, due to their permanently being together, also exerts a certain influence upon him. The companion metaphor is also used with emotions which have strong enough physical reactions to justify the requirement of their being somehow equivalent as in: *His voice flared with anger*. *Hangja izzott a dühtől*. The four senses of causality which were furnished by prepositions of Place may now be summarized. **On** and **over** have to do with presence and absence of contact: the causal senses motivated by their spatial image schemata are grounded reason and separating cause, respectively. **In** and **with**, on the other hand, have developed circumstantial

⁸ Korponay, B. 1996. *Outlines of Hungarian-English Case Grammar* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó

causes. The container metaphor of **in** lends itself to strong and basically uncontrolled emotional causes, while the companion metaphor of **with** stresses the equivalence of cause and result.

Literature:

- Korponay, B.(1996) *Outlines of Hungarian-English Case Grammar* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Lakoff,G and Johnson,M.(1980).*Metaphors we Live by*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Radden, G.(1985) *Spatial Metaphors underlying Prepositions of Causality*. In R. Dirven (eds) 1985. *The Ubiquity of Metaphor*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins: 177-207.
- Snow, C.P. (1952) *The Masters*. London: MacMillan
- Schibsbye, K. (1970) *A Modern English Grammar with an Appendix on Semantically Related Prepositions*. London:Oxford University Press.
- Wendt, G. (1983) *Die Behandlung der englischen Präpositionen auf der Realschule I. Ordnung.* " *Englische Studien* 6:216-243 Berlin

Der Mensch als Gestalter der Erde Umweltpädagogik im Teufelskreis von biologischer und kultureller Evolution

Nikolaus Frank

Dieser Aufsatz wurde ursprünglich zur Jahrtausendwende als Analyseversuch von ca. zwei Jahrzehnten wenig erfolgreicher Umweltbildung in Deutschland konzipiert. Mir ist bewusst, dass er in Ungarn bzw. auch den übrigen Staaten des früheren sog. Ostblocks unter anderen Vorzeichen gelesen werden muss. In Deutschland begann die Umweltdiskussion erst zu einem Zeitpunkt höchster wirtschaftlicher Prosperität und damit verbunden einer ziemlichen materiellen Sättigung der Bevölkerung und dem aufkeimenden Gefühl, dass es daneben wohl auch noch andere Formen der Lebensqualität geben muss. Da sich die mittel-/ osteuropäischen Staaten gegenwärtig nicht auf dem gleichen sozioökonomischen Status befinden wie die westeuropäischen, könnte das, was im Folgenden für Deutschland als Retrospektive gilt für Ungarn im präventiven Sinne zu verstehen sein.

Erst seit etwa zwei, maximal drei Jahrzehnten ist weiten Kreisen der Bevölkerung v.a. in den industriell hochentwickelten Regionen der Erde bewusst, dass es so etwas wie Umweltprobleme gibt. Größeres Aufsehen erregten außerhalb der einschlägigen Fachkreise solche Schriften, wie „Der stumme Frühling“ von R. Carson oder „Die Grenzen des Wachstums“ von D. Meadows (erster Bericht des Club of Rome) oder der „Global 2000-Bericht an den amerikanischen Präsidenten“, der 1980 erschien. Zumindest in der Bundesrepublik Deutschland bildete der Initialfunke für eine erste intensive Medienpräsenz des Themenkreises Umwelt das Phänomen des Waldsterbens ebenfalls zu Beginn der 1980iger Jahre. Damit war für die Nachrichtenmedien, die ja leider zu einem nicht unbeträchtlichen Teil von Katastrophen leben, eine neue Berichterstattungsfront entdeckt, die „Umweltkatastrophen,.. Einige ganz spektakuläre sind uns allen im Gedächtnis: Tankerunglück Exxon Valdez vor der Küste Alaskas, Tschernobyl, die Bohrinsel Brent Spar, Robbenschlachten, Walfang, Elfenbeinhandel usw. Bei genauer Betrachtung sind auch heute noch Umweltthemen im Fernsehen, im Radio, sogar in der sog. Regenbogenpresse allzeit präsent. Ganz gleich welche Motivation man den jeweiligen Journalisten für ihre Berichterstattung unter-

stellt, so müssen doch selbst renommierte Umweltpädagogen zugeben, dass die Medien wahrscheinlich den Hauptteil dessen geleistet haben, was wir heute als Umweltbewußtsein bezeichnen.

Dieses Umweltbewusstsein ist aber trügerisch bzw. steht auf nur sehr schwachen Beinen. Zwar bekennen sich ca. 90 % der Deutschen zum Umweltschutz als vordringliche, gesellschaftliche Aufgabe, aber man überlässt die Umsetzung gerne anderen: den Politikern, der Wirtschaft, den Menschen in anderen Regionen unseres Planeten. Letztere macht man im übrigen auch gerne für die Umweltprobleme verantwortlich. Die ehemaligen Ostblockländer mit ihren maroden Kraftwerken und überhaupt geringem umwelttechnologischen Standard, die Südamerikaner oder Südasiaten, die ihre Regenwälder und mit den Bäumen viele andere Lebewesen auslöschen. Dabei übersehen wir geflissentlich zwei Aspekte: Zum einen, dass wir reichen Nationen am allermeisten von den Umweltsünden der sog. Zweiten und Dritten Welt profitieren (indem wir z.B. billigen Strom aus den bedenklichen Kraftwerken beziehen oder Holz und Plantagenfrüchte aus solchen Gebieten günstig einkaufen, wo noch vor wenigen Jahren das vielgestaltige Leben des Regenwaldes pulsierte); Zum anderen, dass auch bei uns noch vor wenigen Jahrzehnten die kaum angefochtene Devise lautete: „Die Schornsteine müssen rauchen.“¹³ Dieses taten sie bis in die 1970iger Jahre hinein fast ungehemmt, ebenso, wie aus den Abwasserrohren Mixturen quollen, die man heute als Gefahrgut deklarieren würde.

Heute hat man in den hochindustriellen Ländern schon einiges durch entsprechende Gesetze und teure Technologie erreicht. Allerdings sind diese trotz allem nicht unbegrenzt wirksam. Sie finden dort ihre Grenzen, wo die Quantität der Bevölkerung mit bestimmten Verhaltensweisen korreliert (v.a. dem Konsum-, Freizeit- und Mobilitätsverhalten). Sehr anschaulich lässt sich dies am Beispiel des Autos aufzeigen. So hat eine Kraftfahrzeugbezogene Umwelttechnologie nicht nur den Katalysator hervorgebracht (der Kohlenmonoxid, Stickoxide und sog. Flüchtige Organische Verbindungen reduziert), sondern auch Motoren, die heute deutlich weniger Treibstoff verbrauchen. Aber gleichzeitig (oder vielleicht sogar weil es jetzt das „Alibi“, Katalysator gibt) hat die Anzahl der Kraftfahrzeuge und der gefahrenen Kilometer drastisch zugenommen, so dass der Ausstoß von CO (dem am

¹³ Ein Slogan, der in Anbetracht der aktuellen wirtschaftlichen Probleme wieder immer mehr an Bedeutung gewinnt.

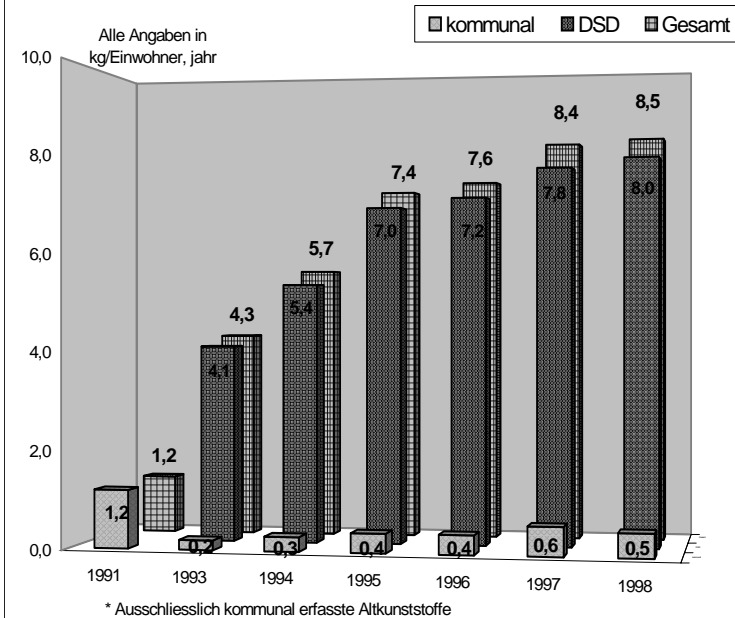
anthropogenen Treibhauseffekt am stärksten beteiligten Gas) immer noch steigende Tendenz zeigt.

| | 1970 | 1990 |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Kraftfahrzeuge | 250 Mio. | 500 Mio. |
| Gefahrene Kilometer (OECD-Länder) | | |
| PKW | 2.584 Mrd. | 4.489 Mrd. |
| LKW | 666 Mrd. | 1.536 Mrd. |

Abb. 1.(nach Meadows et al. 1992: 27)

Die gewachsene exzessive Nutzung von Kraftfahrzeugen ist nur ein Beispiel, das zeigt, dass trotz Umweltbewusstsein, ja sogar konkreten Wissens um die damit verbundenen Schadstoffemissionen mit den entsprechenden Konsequenzen (Dieckmann/Franzen 1996) sich nichts am Fahrverhalten ändert. Dies gilt genauso für unser Konsum- bzw. Freizeitverhalten im allgemeinen. Auch Mitglieder von Umwelt- und Naturschutzorganisationen heben sich in dieser Beziehung nur selten von der großen Masse ab (Bodenstein et al. 1998). Positives Umweltverhalten zeigen wir vor allem dort gerne, wo es uns nicht viel „kostet“. Dieckmann und Preisendörfer (1992) sprechen deshalb auch von low-cost-Verhalten. Das heißt, wir werden dort im Sinne des Umweltschutzes aktiv, wo wir weder allzu große finanzielle Opfer erbringen müssen, noch unser Lebensstandard besonders eingeschränkt wird. Wir schreiben auf Umweltschutzpapier, kaufen das ein oder andere Recyclingprodukt und trennen den Müll. Was wir aber immer noch nicht geschafft haben, (weil es mit größeren Einschränkungen verbunden wäre) ist, das Abfallaufkommen zu reduzieren.

Einwohnerbezogene Altkunststoffmengen aus Haushalten in Bayern 1991 bis 1998



DSD: Duales System Deutschland

Abb. 2 (Aus: Bayerisches Landesamt für Umweltschutz 1999: 39)

Für mich als Schulpädagogen ist besonders auffällig, dass auch die Lehrkräfte in den Schulen in ihrem Umweltverhalten den deutschen Durchschnittsbürger repräsentieren, obwohl sie angeblich über ein ganz besonders ausgeprägtes Umweltbewusstsein verfügen sollen (De Haan/Kuckartz 1996). Was im Umweltunterricht thematisiert wird, ist häufig das beschriebene low-cost-Verhalten.

Mülltrennen ist seit Jahren das absolute Hit-Thema im Umweltunterricht bundesdeutscher Schulen. Dazu werden Hefte aus grauem Recyclingpapier benutzt und, wenn dafür auf dem Schulgelände Platz ist, ein Biotop angelegt, um den Schülern sich selbst oder wem auch immer die Illusion zu vermitteln, dass dies ein Ersatz für die 130 ha mehr oder weniger natürlichen Geländes

sei, die in der Bundesrepublik Deutschland **täglich** für Straßen, Parkplätze, Freizeitanlagen usw. zubetoniert werden.

Nun gibt es – trotz allem zur Schau getragenen Umweltbewußtsein – auch bei uns immer noch Mitmenschen, die sowohl die offiziellen politischen als auch individuelle Umweltschutzbemühungen für grüne Spinnerei halten. Die weitaus größte Zahl hat aber wahrscheinlich ganz bestimmte Vorstellungen von Lebensstandards (d.h. von gutem Leben) internalisiert, ohne die Konsequenzen aus dem immer noch wachsenden Bedürfnissen zu reflektieren. Dabei ist dieses Streben nach immer mehr bzw. schöner, usw. durchaus kein Phänomen der Neuzeit oder gar das Machwerk von Wirtschaftsmagnaten oder Werbestrategen. Diese nutzen lediglich archaische Dispositionen in uns für ihre Zwecke.

Um den nachlässigen Umgang mit unserer belebten und unbelebten Umwelt zu verstehen, muss man sich zunächst einmal vom schönen Klischee des mit der Natur im paradiesischen Einklang lebenden Steinzeitmenschen befreien. Von Anfang an und in allen Kulturkreisen, auch ohne die Kenntnis der mittlerweile bei Umweltmoralisten berühmt-berüchtigten alttestamentarischen Botschaft „[...] erfüllet die Erde und macht sie euch Untertan“ war der Mensch darauf aus die Natur für sich zu nutzen. Aber Natur war und ist für den Menschen nicht nur Quelle der Bereicherung und somit emotional positiv besetzt, sondern gleichzeitig auch feindlich. Sturm, Blitz Überschwemmungen, Erdbeben, Vulkanausbrüche bedrohen uns seit Urzeiten. Seit Beginn der Agrarkultur vor ca. 10.000 Jahren fassen wir auch solche Umweltgeschöpfe als Feinde auf, welche die Steinzeitjäger und -sammler als Nahrung nutzten oder gar nicht weiter beachteten. So begannen wir im Zuge der sog. Neolithischen Revolution Wildkräuter, die ihre angestammten Rechte auf den neu entstandenen Kulturflächen behaupten wollten als Unkräuter zu bekämpfen, Wildtiere zu bejagen und zu Ungeziefer zu erklären, weil sie teilweise tatsächlich teilweise vermeintlich eine Bedrohung für unsere Kulturpflanzen und Haustiere darstellen. In ähnlicher Weise sind im übrigen auch technisch weiterentwickelte Kulturen immer wieder (bis in die Gegenwart) gegenüber Naturvölkern vorgegangen.

Aber auch sog. Naturvölker leben durchaus nicht in ungetrübter Harmonie mit ihrer Umwelt. Aus den Funden der Paläobiologen geht eindeutig hervor, dass sowohl in Australien als auch Amerika sowie auf den zentralpazifischen Inseln von Tonga bis Hawaii schon viele Tierarten von Menschenhand

ausgerottet wurden, bevor ein Europäer diese Regionen jemals betreten hat (vgl. Crosby 1991; Eibl-Eibesfeldt 1996; Wilson 1997). Auch die berühmte und von Umweltethikern gerne genutzte Rede des Häuptlings Seattle bekommt auf dem Hintergrund vieler historischer Überlieferungen aus der amerikanischen Pionierzeit einen anderen Stellenwert. Entweder ist diese Rede dem Reich der Mythen und der Dichtkunst zuzuordnen oder Chief Seattle war eine Art indianischer Heiliger. Ansonsten waren auch die nordamerikanischen Ureinwohner durchaus geneigt, die Natur auszubeuten. So beschreibt der amerikanische Historiker Brian F. Fagan wie durch die verbesserte Jagdtechnik der Plain-Indianer mit Hilfe des durch die Spanier wieder eingeführten Pferdes ab dem 17. Jahrhundert die Bisonbestände aus ihrem Populationsgleichgewicht gebracht wurden (Fagan 1990). Der profunde Kenner der kanadischen Ureinwohner Elmar Engel geht von der Hypothese aus, dass die von reichlich Wild und sonstigen Nahrungsquellen umgebene kleine Population von gerade einmal 300.000 Menschen auf der riesigen Fläche des heutigen Kanada niemals gelernt hatte, mit natürlichen Ressourcen zu haushalten, weil sie diese aufgrund ihrer geringen Bevölkerungsdichte nie ernsthaft bedrohen konnten. Dieses nicht vorhandene Umweltbewusstsein hatte die fatale Folge, dass sie durch die Kontakte mit weißen Händlern und deren materiellen Verlockungen, durch Feuerwaffen und anderes „modernes“ Jagdgerät sehr viele v.a. sog. Pelztiere bedrohlich dezimierten (Engel 1997).

Was wir aus der Ethnologie von Naturvölkern über deren Umweltverhalten wissen bzw. aus der Geschichte anderer bereits weiterentwickelter Kulturen kennen (z.B. der japanischen oder chinesischen) deckt nicht die Wurzeln der Umweltzerstörung auf. Wir können anhand dieser Erkenntnisse lediglich feststellen, dass umweltschädigendes Verhalten keineswegs auf einem bestimmten kulturellen Boden keimt, wie dies v.a. dem christlich-abendländischen Kulturkreis vorgeworfen wurde. Die Wurzeln liegen viel tiefer, weit in der prähistorischen Vergangenheit des Menschen. Wahrscheinlich sind bestimmte Verhaltensdispositionen, die sich heute so negativ auf unsere Umwelt auswirken genetisch sogar in uns verankert. Dies würde nach den Regeln der Evolutionstheorie aber auch bedeuten, dass dieses Verhaltensrepertoire irgendwann einmal für die Gattung Homo sinnvoll war, d.h. einen selektiven Vorteil gebracht hat.

Die einfachste Erklärung für unsere rücksichtslose Naturverschmutzung und -ausbeutung wäre, dass der Mensch noch vor einigen Jahrtausenden – genauso wie unsere nächsten Verwandten im Tierreich – aufgrund der geringen Populationsdichte¹⁴ und dem niedrigen Stand der Technikkultur, die keine naturfremden Produkte kannte, auch keine besondere Sorgfalt in ihrem Lebensraum walten lassen mussten.

Diese Erklärung für einen wenig sorgfältigen Umgang mit der Umwelt ist für einen Affen mit eher bescheidenem Bewusstsein und Reflektionsfähigkeit vielleicht ausreichend. Der Mensch ist aber schon seit vielen hunderttausend Jahren in der Lage, die Konsequenzen seines Verhaltens zu beurteilen. Warum aber tut dieses angeblich vernunftbegabte, zweibeinige Lebewesen sich so ungeheuer schwer, die Konsequenzen seines Umweltverhaltens zu reflektieren bzw. warum handelt es nicht selten konträr zu seinen verstandesmäßigen Einsichten? Es muß hier also offenbar Motivstrukturen in uns geben, die stärker sind als das sog. Umweltbewusstsein und die sich nur so fest in unserem Verhaltensrepertoire einprägen konnten, weil sie über lange Zeiträume unserer Stammesgeschichte einen Vorteil für das Überleben des Individuums bzw. unserer Art bedeutet haben.

Maximierungstreben

Es ist ein evolutionstheoretisches Prinzip, dass jedes Individuum bestrebt ist, die Lebenssituation für sich zu verbessern. Dadurch steigen auch die Chancen der Fortpflanzung und das dient letztlich natürlich der Arterhaltung (vgl. Dawkins 1996; Liedtke 1985). Irgendwann (vielleicht vor 2 Millionen Jahren) hatte sich das Gehirn des Menschen so weit entwickelt, dass sich sein Bewußtsein nicht mehr nur auf die Vergangenheit und Gegenwart beschränkte, sondern er auch die Eventualitäten der Zukunft mit einkalkulieren konnte. Dadurch eröffneten sich ganz neue Dimensionen der Lebensgestaltung. Dies war aber vielleicht auch der Zeitpunkt der Vertreibung aus dem Paradies. Die Frucht des Baumes der Erkenntnis schmeckte nicht nur nach süßem Leben, sondern erzeugte auch Ängste – Zukunftsängste. Die potentielle Bedrohung durch Feinde, Unwetter, Hunger und letztlich den Tod war nun ein Teil des Bewusstseins. Dadurch musste zwangsläufig ein Streben nach möglichst hoher Absicherung gegenüber solchen Gefahren

¹⁴ Im Mesolithikum kamen auch in Mitteleuropa nur etwa 4 Personen auf hundert Quadratkilometer

entstehen. Damals wie heute bedeutete dies v.a. materielle und soziale Sicherheit. Wer über eine schützende Behausung, genügend Waffen, Nahrungsvorräte und eine harmonisierende Sippe verfügte war bzgl. seiner Überlebenschancen sicher im Vorteil. Dieses Sicherheitsstreben könnte eine der Wurzeln unseres heutigen Maximierungsverhaltens sein. Grundsätzlich ist es immer noch das Streben nach existentieller Sicherheit, das uns veranlasst, Wohlstand anzuhäufen, Lebens- und Haftpflichtversicherungen abzuschließen, Deodorant zu benutzen, manchmal vielleicht sogar ein großes Auto zu kaufen. Die Motivationskraft, die der Existenzangst zugrunde liegt, ist offenbar so stark, dass wir es gar nicht bemerken, wenn das Maß der existenziellen Absicherung schon weit überschritten ist. Der Bielefelder Psychologe Rainer Dollase hat bei einem Vortrag diesbezüglich einmal festgestellt: „Wir werden selbst dann nicht zufrieden sein, wenn wir leben wie die Showstars Siegfried und Roy“.

Dominanzstreben

Materielle Attribute dienen aber durchaus nicht nur der Existenzsicherung, sondern schon im Tierreich einem anderen vitalen Aspekt, nämlich der Balz und somit letztlich der Fortpflanzung. Man könnte es vereinfacht so ausdrücken: Was dem Paradiesvogelhahn seine Federpracht, ist dem Menschenmann sein teurer Sportwagen.

Unter gesellig lebenden Säugetieren (zu denen der Mensch biologisch betrachtet letztendlich zählt), ist Dominanzstreben, also der Wunsch einen möglichst hohen sozialen Rang einzunehmen, ein allgemein verbreitetes Phänomen. Während der soziale Rang bei Tieren in der Regel über sog. Kommentkämpfe definiert wird, entstanden beim Menschen im Laufe der kulturellen Entwicklung subtilere Formen der Statuszuweisung. Schon in archaischen Kulturen war der Sozialstatus an Wissen, Können (z.B. Jagdgeschick), aber auch materiellen Wohlstand geknüpft, den man z.B. durch Schmuck zur Schau stellte. Wohlstand wiederum erleichterte die Partnerwahl. Ähnlich verhält es sich heute noch. Zum einen wird der Sozialstatus durch die berufliche Position definiert, zum anderen durch Besitz. „Haste was, dann biste was“¹⁵, bringt es eine weit verbreitete Redensart auf den Punkt. So ist es nicht verwunderlich, dass gerade Personen mit eher

¹⁵ Hast du etwas, dann bist du etwas.

untergeordneten beruflichen Positionen durch die Zurschaustellung von Besitztümern (z.B. großen Limousinen, Fernreisen oder exklusive Sportarten) versuchen, sich sozial zu „liften“.

Gruppennormen

Der Mensch ist ein geselliges Tier. Abgesehen von einigen wenigen ausgesprochenen Einzelgängern, gehört es für viele Menschen zu den schlimmsten Vorstellungen zu vereinsamen, nirgendwo dazu zu gehören. Ein wesentliches Merkmal sozialer Gruppierung ist aber ein mehr oder weniger exakt definiertes Werte- und Normensystem, das für alle Mitglieder verbindlich ist. Im Rahmen solcher sozialer Verflechtungen werden bestimmte Verhaltensweisen verstärkt, d.h. gelobt, bewundert, usw. Andere wiederum stoßen auf Ablehnung. Will man nicht zum Außenseiter, letztlich sogar aus seinem sozialen Bezugssystem verstoßen werden, ist es angebracht nur erwünschte soziale Verhaltensweisen zu zeigen. Leider sind es in unserem Kulturkreis, von ein paar alternativen Öko-Freaks einmal abgesehen, eher umweltschädliche Verhaltensweisen, die auf Anerkennung stoßen: schnelle Autos und sportliche Fahrweise, weite Flugreisen, exzessives Konsumverhalten, usw. Auch unsere Vorbilder, Eltern, Lehrer, Arbeitskollegen, Schauspieler und Musiker sind häufig auch nicht gerade „Öko-Apostel“. Wer in unserem Kulturkreis nicht mit auf der Welle des Wirtschaftswachstums, des Konsums, des technischen Fortschrittsglaubens der unbegrenzten Mobilität und Telekommunikation mitsurft, muß Spott und Verachtung fürchten. Manchmal müssen sich diese „Öko-Spinner“ auch wirtschaftsschädigendes Verhalten unterstellen und die Verantwortung für die Arbeitslosigkeit ihrer Mitbürger zuweisen lassen.

Sensorische Wahrnehmungsgrenzen

Viele Umweltprobleme können wir mit unserem Sinnesapparat nicht wahrnehmen. Das sog. Ozonloch können wir weder sehen, noch hören, noch riechen. Auch die Luftbelastung nehmen wir nur in Ausnahmesituationen wahr (z.B. wenn wir nach einem langen Waldspaziergang auf die ersten Kraftfahrzeuge treffen). Auch die Belastung von Gewässern sehen wir nur in Extremfällen. Auf Elektrosmog oder das bodennahe Ozon scheinen manche Menschen zu reagieren. Diese Reaktionen müssen aber eher als Empfindungen, nicht als objektive Wahrnehmung bezeichnet werden. Andere

Umweltprobleme, die unseren Sinnesorganen zwar zugänglich wären, bleiben uns aber häufig trotzdem verschlossen, entweder weil sie nur an ganz bestimmten Orten offenkundig werden (z.B. das Abfallproblem an einer Mülldeponie) oder der geschärften Sinne des Fachmanns bedürfen (z.B. Erkrankung von Bäumen). Dies führt dazu, dass wir viele Umweltprobleme als nicht besonders bedrohlich empfinden und es uns relativ leicht fällt, diese zu verdrängen.

Verdrängungsmechanismen

Die Verdrängung von angsteinflößenden Vorstellungen ist ein psychischer Mechanismus, der sicher genauso alt ist, wie die geistige Fähigkeit, sich bedrohliche Situationen vorzustellen. Würden wir ständig an Naturkatastrophen, Krankheiten, Umweltzerstörung, den Tod denken, müssten wir wahrscheinlich mehr oder weniger schnell in Angst und Hoffnungslosigkeit versinken, letztendlich verrückt werden. Ich möchte nur ein paar Beispiele solcher Verdrängungsmechanismen aufzeigen, die ihre Wurzeln sicher nicht in Umweltängsten haben, aber auf diese bezogen offenbar ganz wunderbar funktionieren:

Illusionierung

(Es wird schon nichts passieren):

Diese Denkweise ist häufig kombiniert mit Fatalismus (ein höheres Wesen wird unsere Geschicke schon lenken), absoluter Technikgläubigkeit und kollektiver Selbstüberschätzung (die Menschheit hat es immer geschafft) (vgl. Teilhard de Chardin 1959).

Sublimierung:

Wir verdrängen tatsächlich vorhandene Gefahren und projizieren das damit verbundene Angstpotential auf andere Objekte oder Situationen. Da gibt es z.B. Zeitgenossen, die ihr Kraftfahrzeug eher leichtsinnig bedienen, sich aber entsetzlich vor irgendwelchen harmlosen Tieren fürchten.

Regression:

Man verläßt sich auf „die da oben,,

Projektion:

Man schiebt die Verantwortung auf andere. (Die in Indonesien oder Brasilien mit ihren Brandrodungen sind schuld am Treibhauseffekt).

Sankt-Florians-Prinzip:

Jeder möchte gerne Auto fahren, aber keiner will eine verkehrsreiche Straße vor seiner Haustür.

Pseudolegitimierungen:

Man sucht nach Rechtfertigungen für Verhaltensweisen, die nicht gerade im Sinne des Umweltschutzes sind. (Keine Zeit um öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen; zu schwere Taschen, um mit dem Rad zur Arbeit zu fahren; wenn ich mit dem Rad zur Arbeit fahre komme ich ja völlig verschwitzt an; wenn ich Tropenholzmöbel kaufe unterstütze ich doch die Menschen in der Dritten Welt).

Alibi-Handlungen:

Im Sinne des low-cost-Verhaltens (Dieckmann/Preisendörfer 1992) vollzieht man Handlungen, die im Sinne des Umweltschutzes sind, aber nicht allzu große Opfer erfordern, um sein Gewissen zu beruhigen.

Habituation:

An bestimmte (auch negative) Umstände gewöhnt man sich mit der Zeit und lernt mit ihnen zu leben. Dies können die Älteren unter uns, die gute wie schlechte Zeiten kennengelernt haben bestätigen. Diese Gewöhnung wird heute nicht zuletzt durch die Medien sehr stark beeinflusst. Auch die sensationellste Begebenheit verliert durch die heute gegebene Informationsflut mehr oder weniger schnell ihren Reiz und selbst Katastrophen werden nach einem psychischen und kognitiven Verarbeitungsprozeß mit der Masse vieler anderer Schreckensmeldungen irgendwo in einem „randständigen,, Bereich unseres Gedächtnisspeichers abgelegt. Wer spricht beispiels-

weise noch vom Waldsterben, dem Top-Umweltthema zu Beginn der 1980iger Jahre, obwohl heute der Zustand unserer Forstbäume keineswegs besser ist.

Die Zeitfalle / die räumliche Falle

Diese beiden Begriffe aus der Umweltpsychologie meinen, dass meist kein unmittelbarer Erfahrungszusammenhang zwischen einem umweltschädlichen Verhalten und der Schädigung der Natur besteht (vgl. Ernst 1997). Das heißt, es vergehen oft relativ lange Zeiträume bis die Auswirkungen bestimmter Verhaltensweisen oder Produkte erkennbar sind und verschärfend kommt noch manchmal dazu, dass eine große geographische Distanz zwischen Hauptverursachern und stärkster Symptomatik liegen (z.B. FCKWs »Ozonloch«). Man muß nicht unbedingt die Lernpsychologie bemühen, um nachzuvollziehen, dass alle Lebewesen am schnellsten durch die unmittelbare Erfahrung der Konsequenzen ihres Handelns lernen, am allerbesten, wenn diese die unmittelbare eigene Existenz betreffen. Hier besteht aber vielleicht noch eine größere Barriere als hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Distanz, die es bei unserer Wahrnehmung von Umweltproblemen zu überwinden gilt. Dass Umweltprobleme auch unsere eigenen Probleme sind oder einige noch werden können, scheint den wenigsten Zeitgenossen bewusst. Der Zusammenhang zwischen Umweltschädigungen und Krankheiten wird eher heruntergespielt, weil man die entsprechenden Kausalitäten mit wissenschaftlichen Methoden tatsächlich nur selten eindeutig nachweisen kann.

Allmende - Problematik

Als Allmende bezeichnete man ursprünglich eine gemeinsam genutzte Viehweide. Dieser Begriff ist für die Umweltforschung deshalb interessant, weil er sich prinzipiell auf alle gemeinsam genutzten Ressourcen übertragen lässt. Die Tragik der Allmende (vgl. Hardin 1970) ist nur, dass der Mensch offenbar die Neigung hat, aus solchen gemeinsam genutzten Gütern für sich persönlich den größten Vorteil herauszuschlagen. Dies kann dann schnell zu Übernutzung und damit zum kollektiven Schaden führen. Ein aktuell sehr anschauliches Beispiel für diese Problematik ist die Überfischung der Meere.

Entfremdung von der Natur

Der entscheidende Unterschied zwischen einem sog. Wilden (wie sich der bereits erwähnte Häuptling Seattle selbst bezeichnete) und dem „Zivilisierten“ ist die Wertigkeit der Natur für seine persönliche Existenz. Während sich der Naturmensch ständig bewusst ist, daß er von, in und mit seiner natürlichen Umwelt lebt, verschwindet dieses Bewusstsein mit zunehmender Zivilisation immer mehr. Viele Menschen der hochindustriellen Zonen betrachten auch noch die Reste der uns umgebenden natürlichen Lebenswelt als feindlich. Dies ist nicht verwunderlich. Wir verbringen mittlerweile den größten Teil unseres Lebens in gleichmäßig temperierten Räumen, viele sehen während der Wintermonate nur künstliches Licht, attraktive Freizeitbeschäftigungen finden häufig in Gebäuden statt. Sich draußen aufzuhalten wird nur noch bei solchen Witterungssituationen als angenehm empfunden, die ungefähr dem Raumklima entsprechen. Auf Wind, Regen, „niedrige“ Temperaturen reagieren wir aversiv, glauben uns von tödlichen Erkältungskrankheiten bedroht und flüchten ganz schnell in den trügerischen Schutz unserer Autos. Und hinter der Windschutzscheibe hadern wir wieder mit der Natur, nehmen Nebel oder Regen uns doch die Sicht und beschneiden uns Schnee und Eis im Winter unseres ungehemmten Fahrvergnügens.

Als Pädagoge muß ich abschließend mit irgendwelchen Strategien zur Änderung unseres Umweltverhaltens aufwarten. Als Biologe muss ich aufpassen, dass ich nicht wie viel bedeutendere Personen vor mir dem Vorwurf ausgesetzt werde, Fehlverhaltensweisen dadurch zu legitimieren, dass ich sie als genetisches Faktum darstelle. Dem läßt sich u.a. mit Konrad Lorenz entgegenhalten, dass sich der Mensch gerade dadurch von den allermeisten Tieren unterscheidet, dass er aufgrund seiner hohen Reflexionsfähigkeit in der Lage ist, über seinen genetischen Schatten zu springen. Er muß es allerdings wirklich wollen. Dies bedeutet bezogen auf unser Umweltverhalten, dass es durch Umweltunterricht und durch die Medien gelingen muss, eine breite Masse davon zu überzeugen, dass eine ökologische Einstellung vonnöten ist. Dies funktioniert aber wohl kaum mit dem erhobenen Zeigefinger. Dazu sind andere Vorgehensweisen notwendig.

Vermittlung von Sachkompetenz

Umweltkompetenz, d.h. das Verständnis ökologischer Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen von Umweltschädigungen müssen Gemeingut werden. Die Vermittlung von umweltbezogenen Informationen sollte durchgehendes allseits präsenten Unterrichtsprinzip in unseren Schulen werden. Um bereits begangene Umweltsünden zu korrigieren und zukünftig zu vermeiden, muss Umweltkompetenz neben Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Computerhandling den Stellenwert einer neuen Kulturtechnik erlangen (vgl. Frank 2002).

Umweltgerechtes Verhalten muss „in“ werden.

Dazu benötigen wir weniger theoretisch ausgeklügelte Umweltethiken, sondern bestärkende Worte oder Gesten von einer Person zur anderen (vgl. Frank 1998). Aus vielen solcherart kleiner Tropfen kann ein großer Strom entstehen. Wie dieses Prinzip funktioniert können wir ständig im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen beobachten. Als Beispiel seien hier nur die ständig wechselnden Modetrends genannt.

Umweltverträgliches Verhalten muss sich lohnen.

Dies hat besondere Bedeutung für kalkulierende Menschen, die zunächst einmal fragen, was bringt ein bestimmtes Verhalten für mich. Entsprechende Untersuchungen (vgl. Dieckmann/Franzen 1996) zeigen, dass sog. Öko-Produkte dann deutlich häufiger gekauft werden, wenn sie zumindest nicht teurer sind als konventionell hergestellte Massenware. Heute ist es aber in der Regel immer noch so, dass Produkte mit einem anerkannten Umweltgütezeichen (deutlich) teurer sind, ganz gleich ob es sich um Nahrungsmittel, Kleidung oder Energie handelt.

Der kalkulierende Mensch betrachtet den Aspekt „lohnt es sich“, aber nicht nur unter finanziellen Gesichtspunkten. Auch das Erreichen bestimmter individueller Lebensziele wird in die Kalkulation mit einbezogen (Dollase 2001). Lebensziele sind aber häufig sehr stark vom Wertesystem in den sozialen Beziehungen des Individuums und den bereits entstandenen darin herrschenden Mechanismen des gegenseitigen Bestärkens abhängig. Am konkreten Beispiel heißt das: Solange Flugreisen nach Ibiza oder in die

Karibik als absolut chic gelten, werden selbst preisgünstigste Angebote des sog. sanften Tourismus (z. B. mit Bus oder Bahn) nur wenige erreichen.

Umweltgerechtes Handeln muss erleichtert werden.

Slogans wie „Lokal handeln – global denken,, klingen gut in unseren Ohren, sind aber offenbar für viele Mitmenschen schwer umzusetzen, weil oft Zusammenhänge (z.B. von Kaufverhalten und ökologischen Konsequenzen) von Laien kaum zu durchschauen sind, Wer weiß schon unter welchen Bedingungen ein bestimmter Konsumartikel produziert wurde. Aufklärung kann sich nur am konkreten Beispiel orientieren, Auch wenn ich weiß, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Konserve hergestellt wurde, ist dieses Wissen nicht beliebig verallgemeinerbar. Eindeutige Kennzeichnungen würden für den Konsumenten die Qual der Wahl erheblich erleichtern.

Abkehr von der Wachstumseuphorie

Eines der ganz wesentlichen Leitziele unseres Wirtschaftslebens ist Wachstum. Dieses in Frage zu stellen, gilt als eine Art Sakrileg, Stagnation der wirtschaftlichen Erträge (sog. Nullwachstum) bereits als nationale Katastrophe (Lötsch 1994: 242). Trotzdem muß gegenüber diesem vermeintlich allein seligmachenden Prinzip des Wirtschaftens doch zur Vorsicht gemahnt werden. Allzu leicht könnte dieser scheinbare Garant des Wohlstands sich als Selbstzerstörungsmechanismus entpuppen. Wirtschaftliche Wachstumsprognosen werden „[...] von den meisten Menschen geradezu gefeiert [...]. Nahezu alle Gesellschaften, die reichen ebenso wie die armen, streben nach Expansion, um mit ihren wichtigsten und dringendsten Problemen fertig zu werden“ (Meadows et al. 1998: 26) Wobei sich die Probleme in den reichen und armen Nationen sehr unterschiedlich darstellen. Während die Armen der Welt um die nackte Existenz kämpfen, fürchten die Reichen ohne Wirtschaftswachstum ihren luxuriösen Lebensstandard nicht halten zu können, suchen nach Strategien gegen Arbeitslosigkeit und andere soziale Probleme, die u. a. durch den massiven Konkurrenzdruck der globalen Wachstumsideologie erst entstanden sind, ebenso wie die Vielzahl von Umweltproblemen. Aber auch die technologischen Innovationen zur Reduzierung von Schadstoffemissionen und Rohstoffverbrauch werden in ihrer Wirksamkeit immer wieder dort an Grenzen stoßen, wo Wirtschafts- und Bevölkerungs-

wachstum die Durchsatzmengen an Energie und Material die Einsparungsmöglichkeiten der Umwelttechnologie überholen.

Das Postulat der Nachhaltigkeit, so schön es als Ideal klingt, ist zumindest teilweise Augenwischerei, denn nachhaltig wirtschaften können wir nur mit solchen Ressourcen, die in absehbarer Zeit in einer bestimmten Menge wieder nachwachsen. Dies trifft auf Holz oder landwirtschaftliche Produkte zu, nicht aber auf Erdöl oder anorganische Rohstoffe wie Metalle. Selbst wenn es uns gelingt den Rohstoffverbrauch um einen „Faktor vier“, d. h. auf 25% zu reduzieren (vgl. V. Weizsäcker/Lovins/Lovins 1997), legitimiert dies keinen Wohlstandsverdoppelung, d. h. erneutes Wirtschaftswachstum. Es gibt diverse empirische Befunde, die diesen durchaus angenehm anmutenden und im Interessenstreng liegenden Perspektiven widersprechen.

- Zunächst ist hier die immer noch exponentiell steigende Bevölkerungsrate zu nennen, die zwangsläufig zu einem Anstieg des Ressourcenverbrauchs und auch noch einiger anderer Umweltprobleme führen wird, wie dies Meadows et al. (1998) durch ihr Simulationsmodell World3 auch unter Berücksichtigung deutlich positiver Entwicklungen z. B. in der Ressourceneffizienz darstellen.

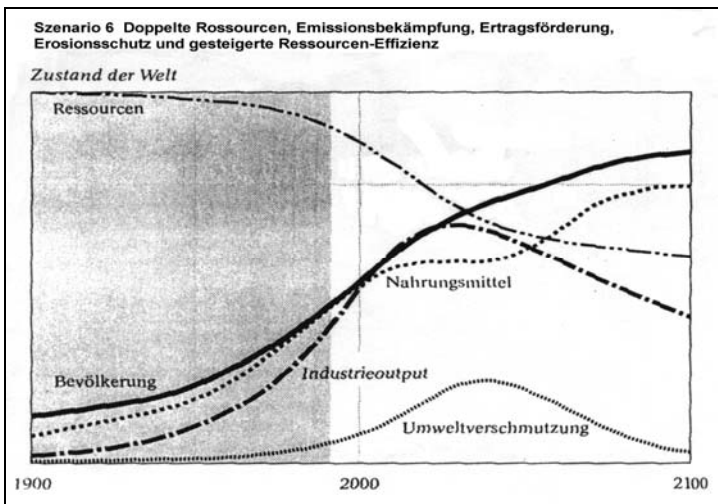


Abb.3. Aus.: Meadows/Meadows/Randers 1998: 212

- Der vom WWF entwickelte *Living Planet Index* zeigt eindeutig im Vergleich zu Dow Jones Index, dass Quantität und Qualität der natürlichen Ressourcen unserer Erde sich in dem Maße reduzieren, wie die Wirtschaftskraft wächst.

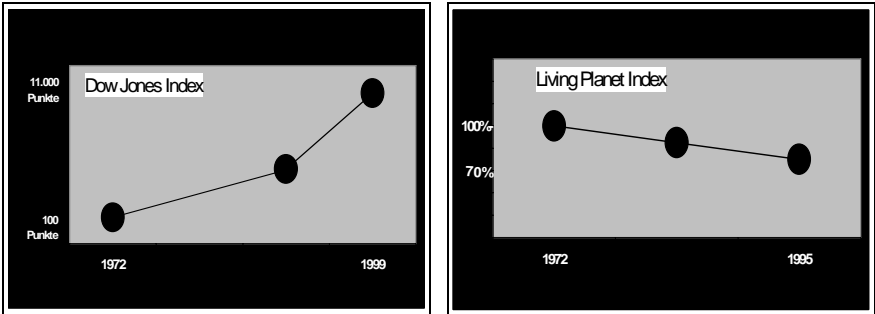


Abb. 4. Aus: WWF - Journal 4/1999: 16.

- Der im Rahmen des United Nations Development Programs entwickelte *Human Development Index* verweist auf einen drastischen Unterschied in den Lebensstandards der einzelnen Staaten unserer Erde. Sollen die Postulate der Agenda 21 realisiert werden, so bedeutet dies, dass der Lebensstandard von mehr als der Hälfte aller Staaten im Vergleich zu den Industrieländern um 400-800 Prozent angehoben werden müsste. Darunter befinden sich auch die bevölkerungsreichsten wie Indien und China.

| <i>Staat</i> | <i>HDI-Index</i> | <i>Staat</i> | <i>HDI-Index</i> |
|--------------|------------------|--------------|------------------|
| Japan | 0,983 | Peru | 0,592 |
| Schweiz | 0,978 | China | 0,566 |
| USA | 0,976 | Ägypten | 0,389 |
| Frankreich | 0,971 | Indien | 0,309 |
| Deutschland | 0,957 | Nigeria | 0,246 |
| Ungarn | 0,887 | Bangladesch | 0,189 |
| Rußland | 0,862 | Nepal | 0,170 |
| Polen | 0,831 | Mosambik | 0,154 |
| Türkei | 0,717 | Sudan | 0,152 |
| Tunesien | 0,600 | Angola | 0,143 |

Human Development Index – exemplarische Staaten

Abb. 5. Nach Nentwig 1995: 11 ff.

Grenzen des Wachstums finden sich naturgegeben aufgrund des begrenzten Vorkommens bei den nicht erneuerbaren Rohstoffen. Selbst das Süßwasservolumen unserer Erde gehört dazu. Während in anderen Regionen der Erde (z. B. in Afrika, in Mexiko, im sog. Nahen Osten) der zunehmende Bedarf an Süßwasser heute schon zu Konflikten führt, gehen wir Mitteleuropäer damit um als wären die Vorkommen unerschöpflich. Aber wen wundert dies in Anbetracht unseres leichtfertigen Umgangs mit Erdöl? Mehr Produktion bedeutet auch mehr Wasserverbrauch. Auch wenn wir den Rohstoff- und Energiebedarf reduzieren können, werden wir an Wachstumsgrenzen stoßen. Die technologische Entwicklung kann bei unserer allgemeinen Wachstumseuphorie aber nur den Zeitpunkt des Erreichens dieser Grenzen verzögern.

In Anbetracht dieses ungebremsten Wachstumsideals erscheint irgendeine auf Schonung und materielle Bescheidenheit, im Sinne von mehr Sein statt Haben (Fromm 1981), als umweltpädagogische Leitlinie ausgerichtete Umweltethik eher wenig erfolgversprechend. Sehr alte und tief in unserer Tradition verwurzelte moralische Vorgaben fanden enttäuschend wenig Eingang in das wirkliche Leben (vgl. Heiland 1992: 107; Roth 1971: 295). Die von den antiken Philosophen bis zu den zeitgenössischen Pädagogen und auch Naturwissenschaftlern immer wieder beschworene menschliche Vernunft befindet sich doch offensichtlich in einem ständigen Spannungsverhältnis mit archaischen Antrieben, die uns häufig instinktiv, emotional und wenig rational handeln lassen. Letztendlich reduziert sich dieser Konflikt längst nicht mehr auf das Individuum, sondern ist ein gesamtgesellschaftliches Problem. Das Spannungsverhältnis von instinkthaftem und rationalem Verhalten wird durch ambivalente bzw. gegensätzliche gesell-

schaftliche Leitbilder eher verstärkt. Dies lässt sich am Beispiel des Konsumverhaltens sehr schön veranschaulichen. Während auf der einen Seite die traditionellen Kulturideale wie Vernunft, Bescheidenheit, Rücksicht usw. in unseren Köpfen abgespeichert sind, forcieren die Kräfte des Wirtschaftswachstums z. B. durch geschickte Werbefeldzüge genau das gegenteilige Verhalten. Wir agieren beim Konsumieren häufig äußerst unvernünftig. Nicht selten, weil es gelungen ist, irgendwelche Instinkte in uns zu wecken. Warum sonst wohl würde man sogar die Werbung für Spülmittel mit erotischen Signalen versetzen?

Außerdem ist es pädagogisches Alltagswissen, dass „Appelle mit dem erhobenen Zeigefinger“ nicht nur von Kindern und Jugendlichen häufig entweder ignoriert werden oder gar Gegenreaktionen hervorrufen. „Aus der Erwachsenenbildung wissen wir, dass eine moralisierende appellative Postulatspädagogik zum Beispiel bei ökologischen Themen kontraproduktiv wirkt“ (Siebert 1999: 43). Vielleicht sollten wir eher auf eine Vernunft setzen, die von ganz vitalen Erkenntnissen geleitet wird. Der Einsicht, dass nicht nur die uns umgebende Natur, sondern wir Menschen selbst von der Umweltzerstörung bedroht sind, kommt in diesem Zusammenhang möglicherweise eine Schlüsselfunktion zu (vgl. v. Cube 1988). Vernunft muß viabel sein, d. h. gangbar, funktional und lebensdienlich (vgl. Siebert 1999). Nach diesem – hier auf die menschliche Kognition übertragenen – evolutionären Prinzip erhalten sich autopoietische Systeme. Wenn der Mensch als solches funktioniert, sind damit gute Voraussetzungen gegeben, die Umweltkrise zu überwinden.

Erkenntnisse sind nicht kollektiv vermittelbar, sondern ergeben sich aus individuellen biographischen Erfahrungen, die im Sinne des Konstruktivismus unsere Lernprozesse determinieren und unsere Vorstellungen prägen (vgl. de Haan/Kuckartz 1996: 214). Siebert schildert in diesem Zusammenhang ein typisches Beispiel.

„In einem Seminar über globale Umweltprobleme beteiligt sich eine junge, ansonsten eher zurückhaltende Frau auffällig engagiert und kenntnisreich an Diskussionen über den tropischen Regenwald. Als sie in einer Pause auf ihr Engagement angesprochen wird, erzählt sie, dass sie vor einigen Jahren von einer lebensbedrohlichen Krankheit nur durch ein Medikament geheilt wurde, in dem Medizinalpflanzen aus dem Amazonasgebiet verarbeitet wurden. Seitdem beteiligt sie sich an vielen Aktionen zur Rettung der

Regenwälder. Das Thema ist für sie gleichsam 'biografisch synthetisiert', es ist ein 'generatives Thema' geworden" (Siebert 1999: 30).

Die Aussage dieses Beispiels wird besonders eindrücklich, wenn man die Schwierigkeiten kennt, ökologisch wenig kompetenten oder sensiblen Personen die Bedeutung vermeintlich unwesentlicher Elemente (z.B. sog. Unkräuter) des biologischen Systems unseres Planeten bewusst zu machen. Diesbezügliche Erläuterungen, Modelle, Spielsituationen oder was auch immer in der Umweltbildung zum Zwecke der Begründung des Naturschutzes an methodischem Repertoire zur Verfügung steht, wird in meist erst dann im Sinne einer Bewusstseinsänderung wirksam, wenn in den Lerninhalten enthaltene Symbole in einem biographischen Bedeutungszusammenhang für den Lernenden stehen. Daraus läßt sich erklären, warum manche Menschen mehr, andere weniger und manche überhaupt nicht für die Umweltthematik zu interessieren sind. Dies bedeutet aber auch, dass sich eine bessere Umweltmoral nicht beliebig und pauschal vermitteln lässt, es sei denn kleinere oder größere unmittelbar erlebte Katastrophen führen sozusagen rekursiv zu kollektiver Betroffenheit. In kleinerem Rahmen erleben wir dies zur Zeit durch die Verteuerung des Erdöls. Noch viel deutlicher war eine solche kollektive Betroffenheit und damit verbundene eine große allgemeine Handlungsbereitschaft während der Ölkrise 1973/74 festzustellen. Autofreie Sonntage wurden plötzlich praktikabel und über Geschwindigkeitsbegrenzungen auf den Autobahnen wurde in allen politischen Lagern ernsthaft diskutiert. Leider wird heute wieder durch die Protagonisten der Wachstumseuphorie eher der Eindruck suggeriert, unsere Rohstoffe seien unerschöpflich.

In seinem Buch „Die Zukunft in unserer Hand“ beschreibt Aurelio Peccei, der Begründer des Club of Rome, die unterschiedliche Bedeutung des Zukunftsbegriffs in der Vergangenheit und heute. Während sich ursprünglich die Zukunft unseres Planeten v.a. durch zufällige Konstellationen aus der Gegenwart entwickelte, entwirft und bestimmt der moderne Mensch immer mehr nicht nur seine eigene individuelle Zukunft, sondern die des ganzen Megasystems Erde. Damit maßt sich der Mensch eine gottähnliche Rolle an. Ob er dieser Verantwortung gewachsen ist, erscheint zumindest gegenwärtig sehr fragwürdig, denn viele „Menschen haben (noch) nicht gelernt, ihr Denken und Handeln daran anzupassen, dass sie längst den Mesokosmos der unmittelbaren Umgebung verlassen haben und global agieren“ (Scheunpflug

1997: 190). Deshalb ist es vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben im Umweltschutz, die zukünftigen Generationen auf diese Verantwortung durch Lernen vorzubereiten.

Die Zukunft der Menschheit ist nicht einfach deshalb unbegrenzt, weil wir uns dies wünschen. Der moderne Mensch existiert gerade ca. 200.000 Jahre auf dieser Erde. In den Zeitdimensionen der Evolution bedeutet dies, dass wir uns noch im Entstehungsstadium befinden. Eine Vielzahl von Lebensformen existiert schon viel länger als der Mensch und eine ganze Menge ist nach Jahrtausenden doch wieder von unserem Planeten verschwunden, weil sich ihre Überlebensstrategien offenbar nicht bewährt haben. Dass wir Menschen hier keine Sonderstellung innehaben, sollte uns die Tragödie des Neandertalers bewusst machen. Der Neandertaler war physisch stärker als wir und hatte ein mindestens genauso großes Hirnvolumen. Trotzdem verschwand er vor ca. 30.000 Jahren von der Erdoberfläche. Lange gab es keine überzeugende Erklärung dafür. Eine heute vertretene Hypothese ist, dass er als Großwildjäger den durch klimatische Veränderungen bedingten Rückgang bestimmter Tierarten forcierte und sich damit selbst die Nahrungsgrundlage entzog (vgl. Reichholf 1998). Der Mensch ist also nicht nur in der Lage andere Lebensformen auszulöschen. Der berühmte Physiker und Philosoph Georg Christoph Lichtenberg hat einmal gesagt: „Das Talent der Menschen sich einen Lebensraum zu schaffen, wird nur durch ihr Talent übertroffen, ihn zu zerstören.“

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Umweltschutz: Abfallwirtschaft. Hausmüll in Bayern. Bilanzen 1998. Augsburg 1999.
- Bodenstein, G./Elbers, H./Spiller, A./Zülsdorf, A.: Umweltschützer als Zielgruppe des ökologischen Innovationsmarketing - Ergebnisse einer Befragung von BUND - Mitgliedern. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Gerhard - Mercator - Universität/Gesamthochschule Duisburg 1998.
- Crosby, A.: Die Früchte des weißen Mannes. Frankfurt/M. - New York 1991.
- Cube, F. v. : Selbstbeschränkung durch Einsicht - Umwelterziehung auf der Basis der Verhaltensökologie. In: Cube, F. v./Storch, V. (Hrsg.): Umweltpädagogik. Ansätze, Analysen, Ausblicke. Heidelberg 1988.
- Dawkins, R. Das egoistische Gen. Reinbek b. Hamburg 1996.
- Diekmann, A./Preisendörfer, P.: Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie, 44. Jg., 1992, S. 226 - 251.

- Diekmann, A./Franzen, A.: Einsicht in ökologische Zusammenhänge und Umweltverhalten. In: Kaufmann - Hayoz, R./Di Giulio, A. (Hrsg.): Umweltproblem Mensch. Bern - Stuttgart - Wien 1996.
- Dollase, R. Von der Sachkompetenz zum Handeln - Oder: Warum, Wissen, Betroffenheit und Aufklärung nicht reicht. Unveröffentl. Manuskript, Bielefeld 2001.
- Eibl - Eibesfeldt, I: Warum wir die Natur lieben und dennoch zerstören. In: Spektrum der Wissenschaft. Dossier: Klima und Energie, 1996, S125 - 130
- Engel, E.: Blackfoot, Cree, Mohawks...Zur Geschichte der Indianer im Norden Amerikas. Göttingen 1997.
- Ernst, A.: Ökologisch-soziale Dilemmata. Psychologische Wirkmechanismen des Umweltverhaltens. Weinheim 1997.
- Fagan, B. M.: Die ersten Indianer. Das Abenteuer der Besiedlung Amerikas. München 1990.
- Frank, Nikolaus: Nach uns nicht die Sintflut. Die Evolution unseres Umweltverhaltens als pädagogische Herausforderung. Frankfurt/M. 1998.
- Frank, Nikolaus (Hrsg.): Umweltkompetenz als neue Kulturtechnik. Donauwörth 2002.
- Fromm, E.: Haben oder Sein. München 1981.
- Haan, G. de/Kuckartz, U.: Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen 1996.
- Hardin, G.: Die Tragik der Allmende. In: Lohmann, M. (Hrsg.): Gefährdete Zukunft. Prognosen angloamerikanischer Wissenschaftler. München 1970.
- Heiland, S. Naturverständnis. Darmstadt 1992.
- Liedtke, M.: Technik - Erlösung oder Sündenfall des Menschen. Zum Problem der Humanität in der technischen Entwicklung. Wien 1985.
- Lötsch, B.: Der Mensch, seine Umwelt und seine Ressourcen. In: Schiefenhövel, W./Vogel, Ch./Vollmer, G./Opolka, U: (Hrsg.): Vom Affen zum Halbgott. Der Weg des Menschen aus der Natur. Stuttgart 1994.
- Meadows, D./Meadows, D./Randers, J: Die neuen Grenzen des Wachstums. Reinbek b. Hamburg 1998.
- Nentwig, W.: Humanökologie. Berlin - Heidelberg u. a. 1995.
- Peccei, A.: Die Zukunft in unserer Hand. München 1981.
- Reichholf, J. H: Das Rätsel der Menschwerdung. München 1998.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1. Hannover 1971.
- Scheunpflug, A.: ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ – eine verpasste Lernchance? Anmerkungen aus evolutionstheoretischer sicht. In: Noormann, H./Lang – Wojtasik, G.: Die eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Frankfurt/M. 1997.
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied - Kriftel 1999.
- Teilhard de Chardin, P.: Der Mensch im Kosmos. München 1959.
- Weizsäcker, E. U. v./Lovins, A. B./Lovins, L. H.: Faktor vier. Doppelter Wohlstand - halbiertes Verbrauch. München 1997.
- Wilson, E. O.: Der Wer der Vielfalt. München - Zürich 1997.

Unterrichtsergänzende Software – ein neuer Stern am Medienhimmel?

Clemens M. Schlegel

Das Schulbuch – traditionell das zentralste Unterrichtsmedium – erfährt gerade einen Bedeutungswandel: Zwar wird es auch in näherer Zukunft noch eine wichtige Rolle im Unterricht spielen, es wird aber seine Vorrangstellung verlieren und statt dessen verstärkt Pilotfunktion im Medienverbund übernehmen (vg. Bamberger, Olechowski). Unterrichtsergänzende Software erlangt zunehmende Bedeutung: Ob für den Einsatz in Freiarbeitsphasen, beim Stationentraining, im Werkstattunterricht, zur inneren Differenzierung als Förder- oder Zusatzangebot für einzelne Schüler, als Präsentations- und Demonstrationsmedium im Klassenunterricht oder als ergänzendes Material für Übungsphasen (in der Schule und zu Hause): Software kann in Verbindung mit der nötigen Hardware eine echte didaktische Innovation darstellen, die dazu beiträgt, Unterricht effektiver und ansprechender zu gestalten. Kann – wohlgemerkt – denn leider ist es im mittlerweile recht unübersichtlichen Softwaremarkt schwierig geworden, die Spreu von Weizen zu unterscheiden. Neben Programmen, die direkt für den Schulunterricht konzipiert wurden und meist von Schulbuchverlagen – oft im Paket mit einem Schulbuch (wie z. B. das weiter unten besprochene Programm “Nussknacker“ von Tivola) – angeboten werden, gibt es vor allem im sogenannten “Edutainment-Sektor“ eine Fülle von spielerischen Lernprogrammen, die ratsuchenden Eltern Hilfe bei der Lernmotivation ihrer Sprösslinge versprechen. Ob sie dazu geeignet sind, weiß man meist erst zu spät: Wenn das teure Programm gekauft ist. Um Misserfolge zu vermeiden, ist es sinnvoll, sich mittels einer kostenlosen Demo-Version einen Einblick in Aufbau und Funktionsweise des Programms zu verschaffen. Die aufgezeigten Kriterien sollen bei der Auswahl und Beurteilung von Software helfen. Die daran anschließenden Rezensionen der Programme “Lernwerkstatt Grundschule“ (Deutsch, Mathematik, Logik), “Nussknacker“ (Mathematik 1. Kl.) und “Alfons Abenteuer“ (als Vertreter des Edutainment-Sektors) zeigen exemplarisch die Anwendung der Qualitätskriterien auf und sind zugleich als Empfehlung für drei sehr gelungene und im Unterricht gut einsetzbare Programme zu verstehen.

Didaktische Grundfragen

Die Faszination des Mediums birgt die Gefahr, es um seiner selbst willen einzusetzen. Grundlegenden Bestimmungsmerkmale des Unterrichts geraten dabei leicht aus den Augen. Deshalb sollte man sich vor dem Einsatz jeglicher Lernsoftware folgende Fragen stellen:

- Welchen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule leistet das Programm?
- Kann dieser Beitrag durch unmittelbares Schülerhandeln oder durch den Einsatz anderer Medien besser geleistet werden?
- Altersangemessenheit: Entspricht die Lernsoftware in ihrem sprachlichen, ikonischen, sachlichen, strukturellen, methodischen und technischen Anspruchsniveau den Erfahrungen und Vorkenntnissen des Schülers?
- Intentionale Angemessenheit: Werden durch die Lernsoftware die im Unterricht angestrebten Lernziele verfolgt?
- Inhaltliche Angemessenheit: Werden die gewünschten Inhalte vermittelt?
- Methodische Angemessenheit: Initiiert, optimiert oder begleitet der vorgegebene oder selbst gewählte Lernweg die gewünschten Lernprozesse? Motivieren spielerische Elemente sowie grafische und akustische Gestaltung zum Lernen oder lenken sie eher ab? Kann das Lerntempo, der Schwierigkeitsgrad und die Bearbeitungsart selbst gewählt werden?
- Ökonomische Angemessenheit: Rechtfertigt der erwartete Lerneffekt den notwendigen Aufwand (Beschaffungskosten, Aufbau der Geräte, Raumwechsel etc.)?

Beurteilungskriterien

Basisdaten

| | |
|-------------------------------|---|
| <i>Name</i> | des Programms |
| <i>Version</i> | <p>Welches ist die aktuellste Version des Programms? Informationen dazu sind am besten auf der Homepage des Herstellers zu beziehen. Dort gibt es eventuell auch Updates zum Downloaden, also Aktualisierungen zu älteren Programmversionen. Häufig sind diese kostenlos oder kostengünstig zu beziehen, wenn man als User (Benutzer) registriert ist.</p> <p>Handelt es sich um eine Vollversion, eine Demoversion mit beschränktem Funktionsumfang oder um eine Demoversion mit vollem Funktionsumfang und beschränkter zeitlicher Verwendbarkeit?</p> <p>Gibt es (außer der meist teureren Einzelplatzlizenz für die Verwendung an einem einzelnen PC) auch Klassenlizenzen?</p> <p>Gibt es eine netzwerkfähige Programmversion?</p> |
| <i>Schulart / Altersstufe</i> | Für welche Schulart / Altersstufe ist das Programm gedacht? Ist es dieser Altersstufe angemessen? |
| <i>Unterrichtsfach</i> | Nimmt das Programm auf ein bestimmtes Unterrichtsfach Bezug oder ist es fächerübergreifend konzipiert? Wenn ja, welche Fachgebiete werden angesprochen? |
| <i>Lehrplanbezug</i> | Besteht ein erkennbarer intentionaler und inhaltlicher Lehrplanbezug? |

| | |
|------------------------------------|---|
| <i>Art</i> | <p>Um welche Art von Programm handelt es sich: Spiel, Edu-tainment, Lernprogramm zur selbständigen Erar-beitung neuer Inhalte, Trainings- bzw. Übungs-programm, Teil eines Medienpakets (z. B. Integrierte Lernsoftware als Ergänzung zu Schulbuch), Demonst-rationsprogramm, Sammlung, Archiv, Lexikon, Toolprogramm (Arbeitshilfe, z. B. bei Unterrichts-planung, Evaluation, Dokumentation, Textverar-beitung, Präsentation etc.), Autorensystem zur Erstel-lung eigener Arbeitsumgebungen?</p> <p>Ist das Programm für die Hand des Schülers oder des Lehrers (oder für beide) gedacht?</p> <p>Ist es hauptsächlich für den schulischen Markt (educational software) oder den Heimmarkt (edutainment, enter-tainment) bestimmt?</p> |
| <i>Verlag / Bezugsquelle</i> | <p>Wer ist der Hersteller? Zwar die Tatsache, dass eine Software von einem renommierten pädagogischen Verlag hergestellt oder vertrieben wird, per se keine Qualitätsgarantie (und umgekehrt), eine gewisse Grundorientierung ist jedoch in der Regel möglich.</p> <p>Wo kann das Programm bezogen werden (Buchhandel, Lehrmittelvertrieb, elektronische Bestellung, Down-load via Internet)?</p> <p>Findet sich auf der Verpackung oder im Programm selbst (Hilfefunktion) ein Verweis auf eventuelle Internet-seiten, E-Mail-Adressen, eine Hotline oder sonstige Möglichkeiten, den Hersteller (z. B. bei Problemen) zu kontaktieren?</p> |
| <i>Preis</i> | <p>Gibt es bei Sammelbestellungen oder bei Direktbestel-lungen über Internet Preisermäßigungen?</p> |
| <i>Systemvor- aussetzungen</i> | <p>Entspricht die zur Verfügung stehende technische Aus-rüstung den Herstellerangaben zu den technischen Grundvoraussetzungen (Rechnerleistung, Speicher-kapazität, Laufwerksgeschwindigkeit, Kapazität der</p> |

Grafikkarte, benötigte Bildschirmauflösung, Soundkarte und Lautsprecher).

Werden Maus und / oder Tastatur benötigt?

Technische

Ist eine Installation erforderlich?

Realisierung

Funktioniert das Programm fehlerfrei?

Gibt es lange Lade- oder sonstige Wartezeiten?

Didaktische Beurteilung

Beschreibung

Um welche Lerninhalte und -ziele geht es?

/ Aufbau

Wie sind sie gegliedert?

Welche Stationen oder Übungs- bzw. Spielsituationen durchläuft der Lernende?

Sind die Lernwege offen oder vorgegeben?

Können vom Schüler verschiedene Schwierigkeitsstufen gewählt werden?

Wird strukturiertes, situiertes und vernetztes Wissen vermittelt oder isolierte Einzelfakten?

Handhabung

Ist die Navigation einfach?

/ Intuitivität

Gibt es eine Navigationsleiste, mit der jederzeit alle Funktionen aufrufbar sind?

Kann man das Programm jederzeit beenden?

Ist ein Ausdruck der Übungen möglich?

Kann man Stufen oder Aufgaben überspringen?

Gibt es eine Hilfefunktion?

Wenn ja, ist sie jederzeit aufrufbar?

Ist sie hilfreich, d. h. auch für Kinder verständlich?

Gestaltung

Ist die grafische und akustische Gestaltung ansprechend, altersgemäß, übersichtlich?

Werden Animationen, Videos, Musik oder Geräusche eingesetzt?

Wenn ja, fördern diese den Lernprozess oder lenken sie eher ab?

Ist die grafische Gestaltung eher aufwändig oder einfach?

*Evaluation /
Feedback*

a) für den *Schüler*:

Erhält der Schüler Rückmeldung über Fehler?

Wenn ja, wie (akustisch, optisch)?

Hat er die Möglichkeit, Fehler auszubessern?

Wie viele Lösungsversuche hat der Schüler?

Findet eine Fehleranalyse statt (Art der Fehler, Erklärung dazu)?

Werden bei Fehlern Inhalte nochmals erklärt?

Bezieht sich diese Erklärung explizit auf die gemachten Fehler?

Werden richtige Antworten belohnt (Durch Lob, akustische oder optische Signale, gesammelte Punkte, Sterne etc.)?

Sind die Ergebnisse speicherbar?

Wird der Lernweg dokumentiert?

Sind darin neben gelösten Aufgaben und erreichten Punkten auch Fehlversuche und Bearbeitungszeit festgehalten?

Erfolgt aufgrund des Lernweges eine individuelle Lernberatung (Vorschläge für bestimmte Übungen)?

Können der Lernstand /Level /Punktezahl gespeichert werden, um einen späteren Neueinstig an der selben Stelle zu ermöglichen?

b) für den *Lehrer*:

Kann der Lernweg des Schülers von Lehrer / Erzieher eingesehen und dauerhaft gespeichert werden?

Sind darin neben den gelösten Aufgaben und gesammelten Punkten auch Fehlversuche und Bearbeitungszeit fest-

| | |
|---------------------------------------|---|
| | gehalten? |
| <i>Didaktische Einsatzmöglichkeit</i> | Für welche unterrichtliche Phase oder Aktivität eignet sich das Programm? Kann der Lehrer eine Vorauswahl der zu bearbeitenden Aufgaben, Schwierigkeitsstufen oder zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeiträume treffen? Wären gleiche Lernprozesse auch oder besser mit anderen, konventionellen Medien erreichbar? Werden die spezifischen Möglichkeiten computergestützten, multimedialen Lernens genützt? |
| <i>Sonstiges</i> | Welchen subjektiven Eindruck macht das Programm auf mich? |
| <i>Gesamtbeurteilung</i> | Beurteilt wird die Einsetzbarkeit in schulischem Zusammenhang! Stufen: Für den unterrichtlichen (bzw. unterrichtsbegleitenden, unterrichtsergänzenden) Einsatz sehr gut geeignet, gut geeignet, geeignet, bedingt geeignet, wenig geeignet, ungeeignet. |

Lernwerkstatt Grundschule - Medienwerkstatt Mühlacker



Name / Version

Lernwerkstatt Grundschule, Version 4.1 (Februar 2001) (Vollversion)

Fach / Altersstufe

Deutsch, Mathematik, Wahrnehmung / Logik 1. - 4. Kl. Grundschule;

Art

Lern-, Trainings- und Übungsprogramm mit spielerischen Elementen

Verlag / Bezugsquelle

Medienwerkstatt Mühlacker

Pappelweg 3

75417 Mühlacker

Tel: 07041-83343, Fax: 07041-860768

E-mail: vertrieb@medienwerkstatt-online.de

Internetseite (Produktinfo, Bestellung, Besprechungen):

<http://www.medienwerkstatt-online.de>

Preis

39 € Einzelplatzlizenz (36 € als Download)

99 € Schullizenz

Systemvoraussetzungen

IBM-compatibel oder Apple

Windows 95, 98, ME, NT, 2000, XP

RAM 16 MB

Festplatte 30 MB frei

Bildschirm VGA 256 Farben

Sound (für einige Übungen), CD 2x

Technische Realisierung

Eine Vollinstallation ist notwendig, dann läuft das Programm ohne CD.

Nach dem Einloggen mit Name, Institution und Lizenznummer arbeitet das Programm überwiegend fehlerfrei und ohne längere Warte- oder Ladezeiten. Fallweise (z. B. beim Aufrufen der Ergebniskonten) treten Programmfehler auf (runtime error 50003), die zu einem Totalabsturz des Computers führen können. Bei einigen Übungen (z. B. Anlautübung, Melodien merken) war bei unserer Version die Bildschirmdarstellung fehlerhaft (Maske gegen Inhalt verschoben). Ein Notausstieg mit Alt+F4 oder mit Esc. ist leider nicht möglich. Die grafisch Darstellung ist für eine Bildschirm-Auflösung von 800x600 dpi ausgelegt. Bei höher auflösenden Bildschirmen – wie den meisten modernen Geräten – führt dies zu Leseschwierigkeiten, da die Darstellung winzig wird, ein Maximieren der Fenster ist leider nicht möglich. Die Demoversion (Einloggen ohne Lizenznummer) ist mit der Vollversion identisch, allerdings wird jede Sitzung nach ca. 20 Min. abgebrochen, Ergebnisse können nicht gespeichert werden.

Beschreibung / Aufbau

Das Programm bietet insgesamt 55 Übungsarten in vier wählbaren Schwierigkeitsgraden aus den Bereichen Mathematik (Kopfrechnen, schriftliche Grundrechenarten, Orientierung im Zahlenraum, Geometrie, Uhrzeit, Rechnen mit Geld – Euro oder DM), Sprache (Rechtschreibung, Grammatik, Grundwortschatz, freies Schreiben, Wörterbuch- und ABC-Übungen, Blitzlesen, auditive Unterscheidung von Lauten) und Logik / Wahrnehmung (Einzel- und Partnerspiele). Besonders in Mathematik ist die höchste (vierte) Schwierigkeitsstufe auch für gut geübte Erwachsene teilweise eine ziemliche Herausforderung.

Zunächst muss im (durch Passwort geschützten) Lehrkraft-Modus für jeden Schüler ein Konto eingerichtet werden.

Der Lehrer kann den Schwierigkeitsgrad für die meisten Aufgabenarten eingeben (z. B. Kopfrechnen ohne, mit und mit mehrfachem Zehnerübergang, Zahlenraum 20, 100, 1000 etc.), Wörterbücher und Texte bearbeiten, eigene Übungen (im Bereich Sprache) erstellen sowie die Übungskonten der einzelnen Kinder (bearbeitete Übungen, Schwierigkeitsgrad, Erfolg, Zeitraum) einsehen.

Konten der Kinder

ANGELIKA.
HEINZ_

| Mathematik | | Sprache | | Logik | |
|------------|---------------------|---------|---|-------|---|
| | | | | | |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | | |
| 0 | ZR20 42 ZR100 61 | 51 | 0 | 0 | 0 |
| | < | | | | |
| 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 1957.. | | | |
| 0 | 5 | 0 | 2 | 0 | 0 |

Sterne:

20

Letzte Wochenplan-Nullung
am 04.07.02

Konto auf 0 Sterne setzen

Neues Kind Kind löschen




Zurück

Sie befinden sich im Lehrkraft-Modus!
Sie nehmen Einstellungen für die Klasse **4d** vor.

Der Schüler wählt über das Klassenmenü (Klassen 1a - 4e) seinen Namen. Leider ist der Schüler-Zugang nicht mit einem Passwort geschützt, so dass die einzelnen Schülerkonten prinzipiell von jedem eingesehen und bearbeitet werden können.

Wähle deine Klasse.

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 1a | 1b | 1c | 1d | 1e |
| 2a | 2b | 2c | 2d | 2e |
| 3a | 3b | 3c | 3d | 3e |
| 4a | 4b | 4c | 4d | 4e |

| | | |
|---|--|---|
|  Handbuch |  Lehrkraft |  Info |
|---|--|---|

Er kann aus *Mathematik* zwischen 24 verschiedenen Übungsarten, aus *Sprache* zwischen 18 und aus *Logik / Wahrnehmung* zwischen 13 verschiedenen Übungen wählen.

Für jede gewählte Übung gibt es eine Hilfe-Funktion, in der die Aufgabe erklärt wird. Allerdings ist das sprachliche Niveau der Erklärung hoch und richtet sich eher an den Lehrer, der dann die Übung dem Schüler erklären soll – falls dieser nicht ohnehin durch Versuch und Irrtum selbst herausfindet, worum es geht.

Bei den Mathematik-Aufgaben stehen als weitere Hilfsmittel ein Zahlenstrahl, ein Abakus (Perlen-Rechenmaschine) und ein Tausenderbuch zur Verfügung, in Deutsch bei einigen Übungen ein (vom Lehrer bearbeitbares) Wörterbuch. Bei manchen Deutsch-Übungen kann der Schüler die richtige Lösung durch Drücken einer Hilfsfunktion kurz aufblinker lassen.

Bei den meisten Übungen wählt der Schüler selbst den gewünschten Schwierigkeitsgrad (1-4), bei einigen Aufgaben auch den Aufgabentypus

(z. B.: Anzahl der Würfel eines Würfelgebäudes bestimmen oder das Gebäude nach Plan bauen). Außerdem kann bei Mathematik-Aufgaben auch der gewünschte Zahlenraum gewählt werden (sofern der Lehrer diese Funktion im Lehrkraft-Modus aktiviert hat).

0

Typ

10

25

125

Kontrolle

AUFGABE:

Übertrage das Gebäude in den Bauplan.

5
4
3
2
1

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Name: **ANGELIKA**

Klasse: **4d**

Übung: **Würfelgebäude**

Info

Abakus

Strahl

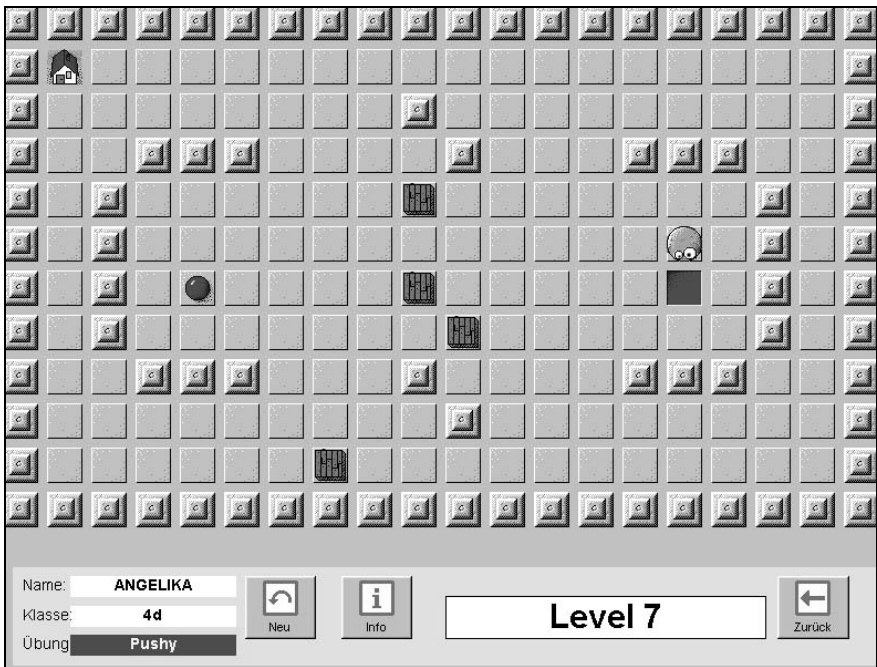
1000er-Buch

Zurück

Prinzipiell kann jede Übung beliebig oft wiederholt werden. Bei Fehlversuchen zwinkert ein Auge aufmunternd zu, es nochmals zu versuchen. Man kann aber die Übungen jederzeit verlassen.

Unter den Logik- und Wahrnehmungsspielen (entweder Einzel- oder Partnerspiele) gibt es eine Reihe sehr abwechslungsreicher und unterhaltsamer Spiele. Besonders "Pushy" macht wirklich Spaß und fördert kombinatorisches und vorausschauendes Denken in zunehmendem Schwierigkeitsgrad (Bei Level 35 ist der Autor gescheitert).

234



Handhabung / Intuitivität

Die Bedienung ist sehr einfach und auch für Computer-Neulinge kaum ein Problem. Die Navigationsleiste bietet jederzeit alle gewünschten Funktionen an. Da die Programmstruktur sehr übersichtlich ist (Mathematik / Sprache / Logik /Punktekonto), weiß der Schüler stets, wo er sich gerade befindet. Es steht außerdem jederzeit eine Hilfe-Funktion zur Verfügung. Darüber hinaus kann das Handbuch (auf CD-ROM) zu Rate gezogen werden. Will der Schüler eine neue Übungsart wählen, muss er sich allerdings recht umständlich über das Klassenmenü neu einloggen. Einfacher wäre ein Back-Button, der direkt zur Übungsauswahl zurückführt.

Gestaltung

Lernwerkstatt Grundschule ist grafisch sehr einfach und übersichtlich

gestaltet, es gibt keine Animationen, die vom Lernen ablenken würden, ebenso keine musikalische Untermalung. Bei einigen Übungen aus dem Bereich Sprache werden Wörter über eine Audio-Spur diktiert, in einer Logik- bzw. Gedächtnisübung erklingt ein virtuelles Glockenspiel (die länger werdende Tonreihenfolge soll gemerkt werden). "Pushy" gibt im gleichnamigen Spiel recht lustige und locker-flockige Erfolgsmeldungen. Abgesehen von der bereits erwähnten geringen Bildschirm-Auflösung eine sehr gelungene Gestaltung, die sich auf das Wesentliche konzentriert und überflüssige Spielereien vermeidet, ohne dabei langweilig zu wirken.

Evaluation / Feedback

Schüler:

0 1 2 0

Zahlenraum 20 100 1000

Kontrolle

26 25 1 24

50 26 24 2

51 50 1 49

Name: **ANGELIKA**

Klasse: **4d**

Übung **Zahlen ziehen um**

Info Abakus Strahl 1000er-Buch Zurück

Ist eine Aufgabe bearbeitet, klickt der Schüler auf den Kontroll-Button. Richtige Lösungen werden durch ein freundliches akustisches Signal und einen sich drehenden Stern angezeigt. Bei falschen Lösungen summt es

unschön, außerdem werden die falsch bearbeiteten Teile farblich gekennzeichnet. Allerdings sind die Fehleranalysen nicht immer richtig: So meldet das Programm etwa: "Dieses Wort steht nicht im Wörterbuch", wenn ein anderes als das gewünschte Wort eingegeben wird, auch wenn das Wort sehr wohl im Wörterbuch steht.

Jede Aufgabe kann so lange bearbeitet werden, bis sie richtig ist. Leider wird der Lernweg (Bearbeitungszeit, Fehlversuche) nicht dokumentiert.

Im Punktekonto kann der Schüler jederzeit sehen, wie viele Punkte er bei welcher Aufgabe und in welchem Schwierigkeitsgrad bereits erarbeitet hat, und natürlich wird auch die Gesamtanzahl der Punkte angegeben.

Konto von ANGELIKA, 4d

| | Mathematik | Sprache | Logik |
|----|------------|---------|-------|
| 12 | 0 | 0 | 0 |
| | 0 | 51 | 0 |
| | 0 | 4 | 0 |
| 2 | 0 | 5 | 2 |

Sterne insgesamt:
20

Lehrer:

Im Lehrkraft-Modus kann die von jedem Kind innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichte Punktezahl pro Übung eingesehen werden. Leider fehlt eine genauere Angabe zum Lernweg (z. B. Bearbeitungszeit, Fehlversuche). Der Lehrer kann die Punktezahl der Schüler auf Null zurücksetzen (wenn etwa neue Aufgaben eingegeben werden).

Didaktische Einsatzmöglichkeit

Da viele Übungen vom Lehrer bearbeitet oder selbst erstellt werden können und der Schwierigkeitsgrad an den individuellen Lernstand der Schüler angepasst werden kann, lässt sich das Programm sehr gut in die aktuelle Unterrichtsarbeit einbeziehen. Somit eignet es sich sowohl zur inneren Differenzierung (Zusatz- Vertiefungs- und Ergänzungsaufgaben) als auch zum Einsatz in Freiarbeits- und Stationenbetrieb. Im Unterschied zu vielen Konkurrenzprodukten ist die "Lernwerkstatt" ein speziell für den schulischen Einsatz konzipiertes Programm.

Gegenüber traditionellen Medien hat die Software folgende Vorteile:

- Variable Aufgabenanforderungen
- Motivation durch Sammeln von Sternen
- Selbstkontrolle erfolgt sofort
- Dokumentation der Gesamtergebnisse
- Interaktivität
- Spielerischer Charakter

Sonstiges

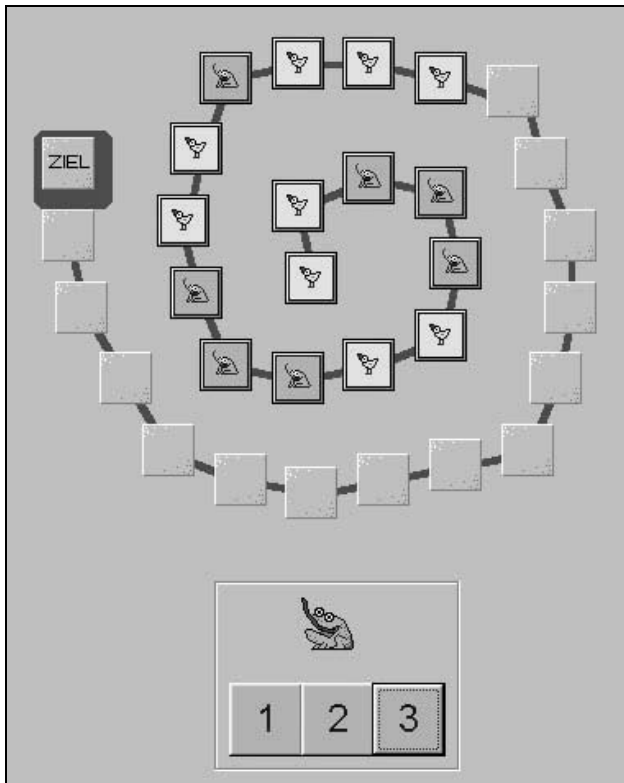
Auf der CD-ROM ist auch ein Benutzerhandbuch enthalten.

Gesamtbeurteilung

Durch seine Variabilität hat das Programm der Medienwerkstatt Mühlacker tatsächlich Werkstattcharakter und ist für den unterrichtlichen Einsatz sehr gut geeignet. Eine echte Bereicherung für den Unterricht in der Grundschule!

Wünschenswert wäre eine Verbesserung in folgenden Punkten:

- Fenster maximierbar, größere Darstellung bei hoher Bildschirmauflösung
- Back-Button zum Aufgabenmenü
- Kennwortschutz der Schülerkonten
- Dokumentation des Lernwegs mit Angabe der Bearbeitungszeit und der Fehlversuche
- Behebung einiger Programmfehler (Laufzeitfehler, Bildschirmdarstellung nicht kongruent)

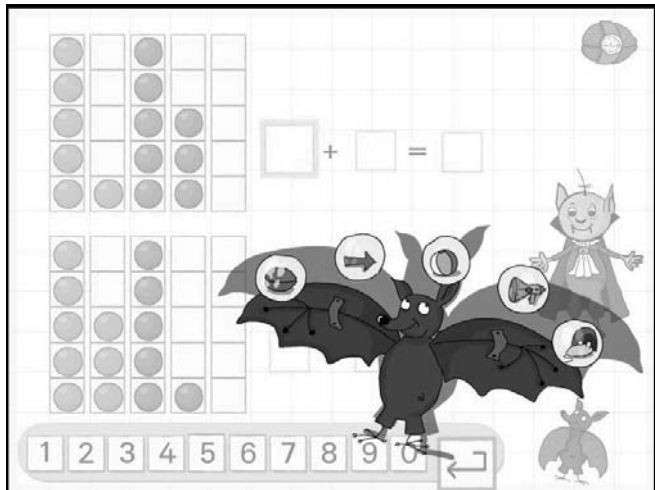


KLETT - TIVOLA - Nussknacker



| | |
|-----------------------|---|
| Name / Version | Tivola - Nussknacker 1. Auflage (Vollversion) |
| Fach / Altersstufe | Mathematik, 1. und 2. Klasse (Angaben des Verlags) |
| Art | Übungsprogramm als Ergänzung zum Arbeitsheft |
| Verlag / Bezugsquelle | Klett-Verlag: Tel: 0711 - 66 72 11 63 E-mail: Klett-Hotline@klett-mail.de ISBN: 3-12-221516-0 Internetportal mit Produktübersicht und Kopiervorlagen: http://www.klett-verlag.de/index_gs.html#/grundschule/gs_math_nukna.html |
| Preis | Arbeitsheft mit CD-ROM 12,80 €; ohne CD-Rom 7,10 € |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>Lehrerband 21 € (Schülerbuch 13,90 €)</p> |
| System- voraussetzungen | <p>Microsoft oder Apple Soundkarte Mindestens: Pentium 166 MHz Win 95 / 98 / NT / 2000 / XP Mindestens: 32 MB RAM SVGA - Grafikkarte (16 Bit) Mindestens: 6 fach CD - Rom - Laufwerk Maus und Tastatur</p> |
| Technische Realisierung | <p>Eine Basisinstallation ist notwendig, dann läuft das Programm von CD. Ruft man allerdings "Nussknacker" auf, bevor die CD eingelegt wurde, kann es zum Absturz kommen. Nach erfolgreichen Start läuft das Programm fehlerfrei und ohne längere Warte- oder Ladezeiten.</p> |
| Beschreibung / Aufbau | <p>In einer Einführungssequenz stellt der kleine Vampir Freddy sich und das Programm vor und gibt zu jeder gewählten Aufgabe eine Erklärung. Registrierte Spieler (die schon einmal mit dem Programm gearbeitet haben) melden sich mit ihrem Namen an und können die Einführungssequenzen überspringen (linke Maustaste). Das Programm stellt Rechenaufgaben zu Arbeitsheften von Klett für die 1. bzw. 2. Klasse.</p> |



In "Nüssen" befinden sich Übungsaufgaben zu den Grundrechenarten und Orientierungsübungen im Zahlenraum 100. Die "Nüsse" können in beliebiger Reihenfolge "geknackt" werden. Manche Aufgaben im Programm beziehen sich auf Seiten im Heft, dabei wird die jeweilige Seitenzahl auf den "Nüssen" angegeben. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Aufgaben, die nur auf der CD-Rom gestellt werden ("Extranüsse").

Alle Aufgaben können mit der Maus durch Ziehen von Zahlen oder Gegenständen gelöst werden, die Eingabe der Zahlen kann aber auch über Tastatur erfolgen.

Zu jedem Übungstypus werden mehrere Aufgaben gestellt. Sie können entweder der Reihe nach gelöst oder auch übersprungen werden. Man hat insgesamt drei Versuche, um die richtige Lösung zu finden. Bei dennoch falscher Lösung wird das richtige Ergebnis gezeigt. Freddy kommentiert richtige und falsche Lösungen. ("Fantastisch!")

Zur Belohnung gibt es maximal drei Sterne pro Aufgabenart. Ist mindestens eine "Nuss geknackt", hat der Schüler Zugang zu Spielen, die logisches Denken und Grundrechenarten trainieren. Es können leider unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade gewählt werden, auch Voreinstellungen (z. B. bezüglich Zahlenraum, Rechenoperationen etc.) durch den Lehrer sind nicht möglich.

Handhabung /
Intuitivität

Die Menüführung ist intuitiv und auch für Kinder leicht verständlich. Da es nur drei verschiedene Bereiche, nämlich die

Aufgabenübersicht, die einzelnen Aufgaben und die Spielebene gibt, behält der Lernende leicht den Überblick, wo im Programm er sich gerade befindet

Die einzelnen Aufgaben können übersprungen werden und sind jederzeit beendbar.

Eine Erklärung bzw. Hilfe erhält man jederzeit, indem man auf Freddy klickt. Er erklärt dann nochmals die Aufgabenstellung. Die Fledermaus Bodo zeigt bei Anklicken eine Navigationsleiste (Lautstärke, Spiele, Weiter, Ausgang, Aufgabenübersicht).

Gestaltung

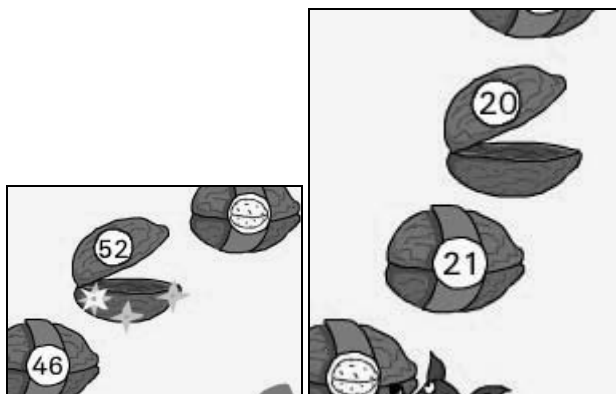
Die Einleitungssequenz ist animiert und musikalisch unterlegt. Innerhalb der Aufgabenstellungen gibt es nur die notwendigen Animationseffekte und akustische Rückmeldungen über Fehler und Erfolge.

Die Graphik ist überschaubar, kindgerecht und übersichtlich und ist an die grafische Gestaltung des Arbeitsheftes angelehnt.

Es gibt kaum ablenkende Animationen am Bildschirm.

Evaluation / Feedback Schüler:

Einzelne Ergebnisse und Gesamterfolg sind nachweisbar (Anzahl der Sterne an den "Nüssen", "geknackte Nüsse" sind offen).



Eine Fehleranalyse (z. B. Markierung der falschen Zahl) erfolgt beim zweiten Fehlversuch. Beim dritten Fehlversuch wird die richtige Lösung angegeben.

Leider fehlt ein Kennwortschutz, so dass fremder Zugriff auf die Lerndokumentation möglich ist. Eine genaue

Lernwegsdokumentation mit Angabe von Fehlversuchen und benötigter Bearbeitungszeit gibt es ebenfalls nicht.

Lehrer:

Eine eigene Lehrerseite mit einer Klassenübersicht gibt es nicht.

Didaktische
Einsatzmöglichkeit

Für die Schüler als Übungsergänzung in Einzelarbeit (z.B. im Rahmen der Freiarbeit, Wochenplan, als Übung zu Hause, ...) geeignet.

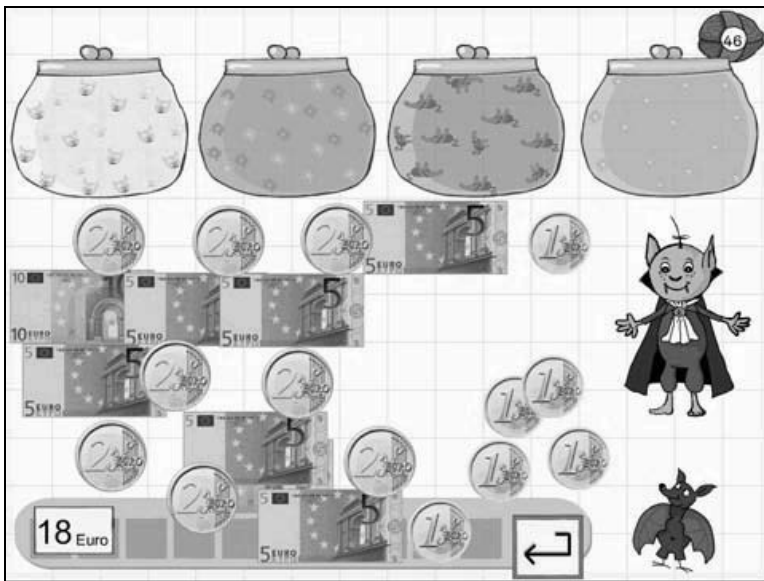
Vom Lehrer können keine Voreinstellung zur Differenzierung vorgenommen werden.

Gegenüber traditionellen Medien (z. B. dem zum Medienpaket gehörigen Arbeitsheft) hat die Software folgende Vorteile:

- Selbstkontrolle erfolgt sofort
- Dokumentation der Gesamtergebnisse
- Interaktivität
- Mehrere Lernkanäle werden angesprochen

Gesamtbeurteilung

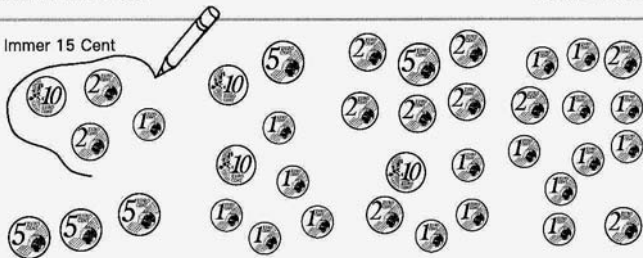
Die Software ist als Übungsprogramm für den Einzelnen gedacht und als solche unterrichtsbegleitend (z.B. im Stationenbetrieb) sehr gut einsetzbar.



Ein konkretes Anwendungsbeispiel zum Abschluss: Die obenstehende Grafik zeigt eine Übungsseite aus der Lernsoftware (Rechnen mit Geld). Es sollen immer 18 Euro in die Geldbörsen gelegt werden. Dazu werden die Münzen mit der Maus angefasst und in die Börsen gezogen. Dort "verschwinden" sie zunächst, d. h. sie werden unsichtbar. Der Schüler muss sich also merken, wie viel Geld er bereits in die Börse gelegt hat. Durch Doppelklick auf die Börse kann er aber hineinschauen und eventuell auch Geld wieder herausnehmen. Neben der Verwendung von Bewegung werden Klänge (Münzen klingeln, wenn sie in die Börse fallen) als Animation eingesetzt. Auf der entsprechenden Seite aus dem Arbeitsheft sind 1 und 4 die analogen Aufgaben. Hier muss der Schüler eine bestimmte Summe durch Einkreisen zusammenfassen. Vorteile der Lernsoftware: Die Aufgabe kann beliebig oft wiederholt werden, die zu bildenden Summen werden jedes Mal verändert. Farbiges Bild, Bewegungsanimation, Erklärung durch Freddy und Klang werden zur Veranschaulichung eingesetzt und erlauben einen realitätsnäheren Nachvollzug des Rechenvorganges: "Geld in die Börse legen" ist ein tatsächlich existenter, alltäglicher Vorgang, der aber vom Medium Buch nicht entsprechend nachvollzogen werden kann; einkreisen von Geld kommt nirgendwo sonst als in Schulbüchern vor. Hier leistet die Software also einen Schritt in Richtung Realität, der lernfördernd wirkt.

1

Immer 15 Cent



2

8 Cent + 4 Cent = Cent 7 Cent + 7 Cent = Cent 5 Cent + 9 Cent = Cent

8 Cent + 6 Cent = Cent 8 Cent + 8 Cent = Cent 9 Cent + 5 Cent = Cent

8 Cent + 3 Cent = Cent 6 Cent + 6 Cent = Cent 7 Cent + 8 Cent = Cent

3

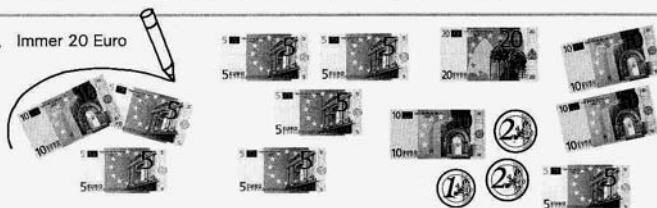
14 Cent - 6 Cent = Cent 16 Cent - 8 Cent = Cent 12 Cent - 5 Cent = Cent

14 Cent - 8 Cent = Cent 12 Cent - 6 Cent = Cent 12 Cent - 7 Cent = Cent

14 Cent - 5 Cent = Cent 18 Cent - 9 Cent = Cent 13 Cent - 4 Cent = Cent

4

Immer 20 Euro



5

7 Euro + 4 Euro = Euro 7 Euro + 7 Euro = Euro 6 Euro + 9 Euro = Euro

7 Euro + 6 Euro = Euro 6 Euro + 6 Euro = Euro 9 Euro + 6 Euro = Euro

7 Euro + 5 Euro = Euro 9 Euro + 9 Euro = Euro 6 Euro + 8 Euro = Euro

6

12 Euro - 5 Euro = Euro 14 Euro - 7 Euro = Euro 13 Euro - 5 Euro = Euro

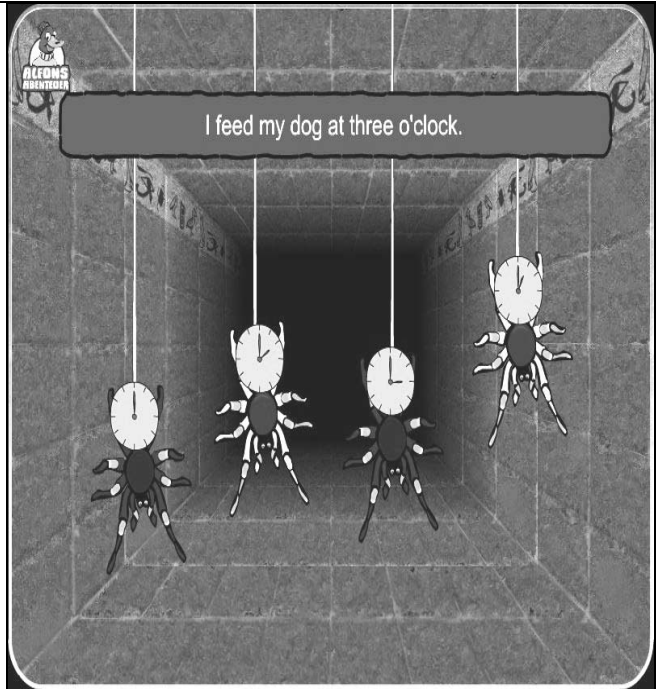
12 Euro - 7 Euro = Euro 16 Euro - 8 Euro = Euro 13 Euro - 8 Euro = Euro

12 Euro - 6 Euro = Euro 18 Euro - 9 Euro = Euro 15 Euro - 6 Euro = Euro



| | |
|------------------------------|--|
| | Alfons Abenteuer - Demoversion |
| <i>Fach / Altersstufe</i> | Deutsch 1. bis 6. Klasse Mathematik 1. bis 6. Klasse Englisch 3. bis 6. Klasse |
| <i>Art</i> | Alfons Abenteuer ist ein Edutainment-Programm, bei dem Lerninhalte in den Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch in Form von Spielen wiederholt und vertieft werden sollen. |
| <i>Verlag / Bezugsquelle</i> | Schroedel Verlag GmbH 30517 Hannover Tel.: 01805/21310 Fax.: 0511/838828 E-Mail: scp@schroedel.de http://www.schroedel.de |
| <i>Preis</i> | In der Vollversion gibt es für jede Klassenstufe und jedes Fach jeweils eine CD-ROM zu einem Preis von 19,90 €. |
| <i>Systemvoraus-</i> | - PC Betriebssystem ab Windows 95 |

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>setzungen</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Prozessorleistung empf. Ab 300 MHz (Kl. 1 & 2) bzw. 450 MHz (Kl.3 & 4) - 32 MB RAM oder höher - 50 MB freier Speicherplatz auf der Festplatte - Grafikauflösung 800 x 600 Pixel bei 16-Bit - Soundkarte - CD-ROM-Laufwerk - Maus <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - Macintosh System 8.1 oder höher - 32 MB RAM - 50 MB freier Speicherplatz auf der Festplatte - Grafikauflösung 800 x 600 Pixel - CD-ROM-Laufwerk - Soundkarte - Maus |
| <i>Technische Realisierung</i> | Das Programm muss installiert werden und funktioniert nur mit eingelegter CD-Rom. |
| <i>Beschreibung / Aufbau</i> | <p>Alfons Abenteuer ist ein Edutainment-Programm, das eine Mischung aus Üben, Lernen und Spielen bietet.</p> <p>Ziel ist es, mit der Ente Alfons verschiedenen Aufgaben zu lösen, um das jeweilige Abenteuer zu bestehen und den Stoff der einzelnen Fächer zu trainieren.</p> |



In der Software für die

- 1. Klasse (auf der Demo-CD am Beispiel Mathematik) muss Alfons am Nordpol Hitzemonster vertreiben, indem er Zählaufgaben verrichtet. Werden Schneebälle und Hitzemonster (glühende Bügeleisen) richtig gezählt, müssen sie zähneknirschend verschwinden. Bei einer anderen Aufgabe werden Pfeile auf die richtige Zielscheibe geschossen.



- 2. Klasse muss er (in den Bereichen Mathematik und Deutsch) in einem Zauberkaufhaus eine Prinzessin befreien, indem er Ordnungsaufgaben löst,
- 3. Klasse muss er auf einem Inselparadies durch ein Dschungellabyrinth irren und dabei Aufgaben aus verschiedenen Lernbereichen lösen. Sein Ziel ist es letztlich, den Wal Waldemar zu finden.



— 4. Klasse Muss er in einer dunklen Pyramide im alten Ägypten einen Schatz finden, indem er Aufgaben aus den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch löst. Dabei darf es sich nicht von den wandelnden Mumien erwischen lassen.


Die einzelnen Übungsteile enthalten immer wieder neue Komponenten, sodass Übungswiederholungen nicht zu langweilig sind.


*Handhabung /
Intuitivität*

In den Programmen für die ersten beiden Klassenstufen benötigt man nur die Maus, um Alfons zu steuern und die verschiedenen Aufgaben zu lösen. Um den Punktestand und eine Übersicht über die einzelnen Leistungen zu erhalten, kann man eine Statusleiste aufrufen.

In den Programmen ab der 3. Klassenstufe benötigt man Maus und Tastatur. Dabei ist die Steuerung einfach gehalten, allerdings oft nicht sehr exakt. Alfons bewegt man mit Hilfe der Pfeiltasten bzw. der Leertaste (Sprung), beim Umkehren und bei den Spielen ist die Maus gefragt.

| | |
|--------------------------|--|
| | <div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Benutze die Pfeiltasten, um Alfons zu bewegen.</p> <p>Lehrkarte (zu den Aufgaben)</p> </div> <div style="width: 50%; padding: 5px;"> <h3>Im Rucksack</h3> <p>Links siehst du, wieviele Lernkarten du schon gesammelt hast. Hast du von einer Aufgabe die nötige Anzahl gesammelt, vorfährt sich die entsprechende Tasche grün. Sind alle Taschen grün, erhältst du bald dein Diplom und darfst die nächste Ebene betreten.</p> <p>Rechts siehst du die Gegenstände, die du schon gesammelt hast.</p> </div> </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; margin-top: 10px;"> <div style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Benutze die Leertaste, um zu springen und die Maus, um abzubiegen:</p> <p>links abbiegen springen rechts abbiegen</p> </div> <div style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Folgende Tasten sind überaus nützlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> F1 Hilfe aufrufen <input type="checkbox"/> F3 Aufgabe überspringen (keine Punkte!) <input type="checkbox"/> F4 Labyrinth-Karte aufrufen <input type="checkbox"/> F6 Infoleiste an/aus <input type="checkbox"/> F12 Spiel beenden </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">An jeder Stelle kann der "Rucksack" aufgerufen werden, der eine Übersicht über die bisherigen Leistungen, nämlich die gelösten Aufgaben und den Punktestand liefert.</p> |
| <p><i>Gestaltung</i></p> | <p>Die Grafik und die Animationen sind kindgerecht, durchgängig animiert und ansprechend gestaltet.</p> <p>Die Spiele sind mit größtenteils angenehmer (und glücklicherweise auch abschaltbarer) Musik hinterlegt und die einzelnen Aufgaben werden hauptsächlich mit Sprachausgabe erläutert.</p> |

| | | |
|-------------------------------------|------------------------|--|
| <p><i>Evaluation / Feedback</i></p> | <p><i>Schüler:</i></p> | <p>Das Lernprotokoll, das in der Demoversion leider nicht zur Verfügung steht, soll es dem Schüler ermöglichen zu prüfen, welches Aufgabengebiet schon wie oft und mit welchem Gesamterfolg bewältigt wurde. In der Demoversion steht nur der schon erwähnte "Rucksack" zur Verfügung, der den erreichten Punktestand und die noch zu bearbeitenden Aufgaben angibt.</p> <p>Alfons Abenteuer bietet eine Hilfefunktion, die statt allgemeiner Merksätzen differenzierte, auf den Wissensstand des Kindes abgestimmte Hilfen bietet.</p>  |
|-------------------------------------|------------------------|--|

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| | <p><i>Lehrer:</i></p> | <p>Durch das Lernprotokoll können Lehrer und Eltern den Lernerfolg des Schülers überprüfen.</p>  |
| <p><i>Did. Einsatzmöglichkeit</i></p> | <p>Das Programm ist nicht in erster Linie für den Schulgebrauch, sondern hauptsächlich für das selbständige Spielen und Arbeiten des Schülers in seiner Freizeit gedacht.</p> | |
| <p><i>Sonstiges</i></p> | <p>Auf einem Pentium II mit 300 MHz lief das Spiel recht langsam. Ein leistungsfähiges System ist also schon von Nöten, um das Programm ohne lange Wartezeiten zu benutzen.</p> | |
| <p><i>Gesamtbeurteilung</i></p> | <p>Alfons Abenteuer ist ein nettes Programm, das den Schüler durch Spiele motiviert, sich freiwillig mit den Lerninhalten der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch auseinander zu setzen. Allerdings sollte das Programm nicht verwendet werden, um sich neue Lerninhalte anzueignen, sondern um schon Gelerntes zu wiederholen und zu vertiefen.</p> | |

Literatur:

- Aufenanger, S. (1999): *Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien*. In: Medien praktisch 4: 4-8.
- Bamberger, R. (u. a.) (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. Wien.
- Bergmann, W. (2000): *Computer machen Kinder schlau. Was Kinder beim Computerspielen sehen und fühlen, denken und lernen*. München.
- Feibl, T. (1999): *Kinder Software-Ratgeber 2000*. München.
- Fischer, F.- Mandl, H. (2000): *Lehren und Lernen mit neuen Medien*. Forschungsbericht 125 der LMU München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München.
- Frank, N. (1990): *Gute Lernsoftware? Analyse und Bewertung von Lernsoftware*. In: Pädagogische Welt, 8: 376 - 377.
- Fritsche, K. P. (Hrsg.) (1992): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institutes, Braunschweig Bd. 75.) Frankfurt am Main.
- Hohenstein, A.- Wilbers, K. (Hrsg.) (2002): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln.
- Köck, P. (2000): *Handbuch der Schulpädagogik*. Donauwörth. S. 271-292.
- Michel, G. (1995): *Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik – Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien*. In.: Olechowski, R. (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main. S. 95-115.
- Mooser, B. (1996): *Kinder Software Lernen, Wissen, Spiel und Spaß. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. München.
- Olechowski, R. (Hrsg.) (1995): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main.
- Pingel, F. (1999): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hannover* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 103 Herausgegeben von U. A. J. Becher)
- Tulodziecki, G. (1999): *Multimediale Angebote – verbessern sie Lehren und Lernen?* In: Medien praktisch, 4: 10-13.
- Wieser, R.: *Lernen mit neuen Medien. Erfolgreicher Einsatz durch systematisches Vorgehen*. In: [http://www.qis.at/qn/userfile/Lernen mit Neuen Medien.pdf](http://www.qis.at/qn/userfile/Lernen_mit_Neuen_Medien.pdf) (Stand: Juli 2002)
- <http://www.sodis.de> (Datenbank Neue Medien, Stand: August 2002)
- <http://www.bs-atlas.de> (Bildungssoftware-Atlas; Stand August 2002)
- <http://www.feibel.de/> (Ratgeber für Kindermedien, Stand August 2002)

Der veränderte Charakter der DDR-Kinder- und Jugendliteratur in den siebziger und achtziger Jahren

Unter besonderer Berücksichtigung des Schaffens von
Christa Kozik

Stoyan Hajna

Der Anfang der siebziger Jahre wird in der Literaturgeschichte der DDR als Tendenzwende betrachtet. In der Literatur wurde sie aber nur von einem Teil der Autoren getragen, z.B. von Christa Wolf schon ab Ende der sechziger Jahre, u.a. im Roman *Nachdenken über Christa T.*¹⁶

In der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) – wie auch in der Erwachsenenliteratur – werden der suchende Mensch, die enttäuschte Abkehr vom neuen Leben, die Angst vor einer Fernsteuerung, der Orientierungsverlust und anderes dargestellt. In dieser Hinsicht ist in der KJL *Der Riese im Paradies* von Joachim Nowotny repräsentativ.

Man setzt sich wie in einen Autobus, bezahlt den Fahrschein und läßt sich die Gegend erklären. Da gibt es freilich immer mal welche, die mucken auf, doch der Bus fährt stur in seine Richtung. Und schließlich gewöhnen sich die Leute daran. Sie reden nicht mehr darüber, sie tun so, als wäre die eingeschlagene Richtung diejenige, in die sie wollten.¹⁷

Die KJL stand weniger im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussionen in der DDR als die Werke der Erwachsenenliteratur, darum wurden "Grenzerweiterungen" mit Erfolg erprobt.

Die in der erwähnten Periode erschienene phantastische Kinder- und Jugendliteratur markierte einen Höhepunkt der mit Strittmatters *Tinko*¹⁸ einsetzenden und in den sechziger Jahren von Franz Fühmann, Karl Neumann, Benno Pludra und Alfred Wellm u.a. fortgesetzten binnenliterarischen Entwicklung.

In der Figuren-Gestaltung dieser Literatur vollzieht sich ein enormer Wandel. Das Kind erscheint nicht mehr als Mitglied eines Kollektivs, sondern einerseits als Opfer der gesellschaftlichen Zustände und andererseits als

¹⁶ Christa Wolf: *Nachdenken über Christa T.* Halle: Mitteldeutscher Verlag 1968.

¹⁷ Joachim Nowotny: *Der Riese im Paradies.* Berlin: Kinderbuchverlag 1969: 294.

¹⁸ Erwin Strittmatter: *Tinko.* Berlin: Kinderbuchverlag 1954.

Hoffnungsträger einer besseren Welt. Die phantastischen Figuren und Ebenen zeigen Defizite in der Gesellschaft und auf der sozialen Ebene auf.

In den zahlreichen phantastischen Erzählungen der erwähnten Periode bedienen sich die Kinderbuchautoren unterschiedlicher Erzählstrukturen, um die 'reale' Welt der DDR mit dem Phantastischen zu verflechten. Diese phantastischen Erzählungen gehören m.E. zu den interessantesten und innovativsten Erscheinungen der DDR-KJL.

Die wichtigste Fragestellung dieses Artikels ist, wie sich das Kindheitsbild veränderte, welche Funktion das Phantastische in der zweiten Hälfte der siebziger und in den achtziger Jahren in der KJL besaß, welche Wirkungsabsichten die Autoren durch die phantastischen Erzählungen in dieser Zeit hatten.

Ich werde zunächst einige der populärsten phantastischen Erzählungen vorstellen mit dem Ziel, die Vielfalt der phantastischen Erzählweise und Themenwahl zu zeigen.

In Peter Hacks' *Meta Morfoß*¹⁹ verwandelt sich die gleichnamige Kinderheldin ständig. Ihre Verwandlung ist nicht nur ein vergnügliches Spiel, sie bewahrt und betont dabei ihre Identität heftig. Die kurze Erzählung läßt unterschiedliche Lesarten zu, als heiteres Spiel für Kinder, sie spricht auch die Problematik der kindlichen Individualität für erwachsene Leser und die gesellschaftliche Situation des Kindes an. Das Problem der kurzen Erzählung wird dadurch verschärft, daß die "Metamorphose" scheinbar ohne Logik erfolgt, aber auf die inneren Gesetzmäßigkeiten einer kindlichen Gestalt zeigt und in eine soziale Umgebung eingebettet ist. Die Forderung der Toleranz der Individualität des Kindes gegenüber drücken die Worte von Metas Tante aus:

Aber im übrigen glaube ich nicht, daß man viel an ihr ändern kann. Und wenn ich es zum Beispiel könnte, wüßte ich gar nicht, wo ich das Recht dazu hernehmen sollte. (Hacks 1974: 22)

Der letzte Satz der Erzählung ist "Denn möglich ist ja mehr, als wir oft denken." (Hacks 1974: 22) In dieser einfachen Form wird ausgedrückt, daß ein Kind mehr als eine brave Meta ist. Außerdem enthält dieser Schlußsatz einen gesellschaftskritischen Impetus.

¹⁹ Peter Hacks: *Meta Morfoß*. Berlin: Kinderbuchverlag 1974.

Zu den frühen zeitkritischen Büchern gehört Gerhard Holtz-Baumerts Bilderbuch *Hasenjunge Dreiläufer*,²⁰ das die traditionelle Form der Tiergeschichte wählt, diese aber inhaltlich erneuert und verändert. In diesem Bilderbuch für kleine Kinder wird eine starke Kritik am schulischen Erziehungskonzept geäußert. Der Autor stellt sich gegen die autoritäre, die Individualität einschränkende Erziehung.

Eine beliebte Form der Phantastik ist die Verbindung der realen Alltagswelt mit den Sagen- und Märchenstoffen durch die Traumvisionen des kleinen Protagonisten, in denen seine Sehnsüchte formuliert werden. Dieses Erzählmodell nützt z.B. Gerti Tetzner in der Erzählung *Maxi*.²¹ Durch Schweben zwischen dem Traum und der realen Welt von Maxi wird die Sehnsucht der kindlichen Heldin dargestellt, aus ihrer Rolle in der 'realen' Welt herauszutreten. In dem Wandel der Visionen Maxis wird ihre innere Zerrissenheit gezeigt. Die Autorin nutzt die Mittel der Phantastik, um Probleme in der gesellschaftlichen und sozialen Wirklichkeit erahnen zu lassen.

Ein ähnliches Erzählmodell nützt Benno Pludra in seinem Buch *Das Herz des Piraten*.²² Die Entfremdungstendenzen dieses Jahrhunderts erreichen nun ab den siebziger Jahren auch die Kinder- und Jugendliteratur. Das Phantastische wird in die kindliche Psyche verlagert, "statt einen Ausbruch von Außen, eine Transzendenz zu bedeuten".²³ Die Autoren der neueren Kinder- und Jugendbücher interessieren sich zunehmend für die psychischen und intellektuellen Prozesse, die im Inneren der jungen Protagonisten vorgehen. Das häufige Erscheinen des Phantastischen in der neueren Erzählliteratur spricht gegen Todorovs aufschlußreiche Studie, in der er das Phantastische nur auf die Literatur des 19. Jahrhunderts einschränkt. Durch die Entwicklung der Psychoanalyse wird die psychoanalytische Literatur nicht überflüssig, wie Todorov meint,²⁴ sondern eher vertieft, und auch für Kinder werden psychoanalytische Themen problematisiert. Kinder werden in man-

²⁰ Gerhard Holtz-Baumert: *Hasenjunge Dreiläufer*. Berlin: Kinderbuchverlag 1976.

²¹ Tetzner: *Maxi*. Berlin: Kinderbuchverlag 1979.

²² Benno Pludra: *Das Herz des Piraten*. Berlin: Kinderbuchverlag 1985.

²³ Gertrud Lehnert: *Die phantastische Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen Tradition und (Post-)Moderne*. In: Günter Lange, Wilhelm Steffens: *Literarische und didaktische Aspekte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1993: 82.

²⁴ Tzvetan Todorov: *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Edition de Seuil. 1970. Übers. von Karin Kersten, Senta Metz und Caroline Neubaur: Einführung in die phantastische Literatur und Kunst. München: Hanser 1972: 140-156.

chen Werken der modernen phantastischen KJL als von ihrer sozialen Umgebung entfremdete Individuen dargestellt, z.B. Jessica in Benno Pludras *Herz des Piraten*. Sie hatte eine warme Beziehung zum nur für sie leuchtenden, zu ihr sprechenden Stein – zum Herzen des seit Jahrhunderten ertrunkenen Piraten. Der Stein fungierte für Jessica als Kommunikationsersatz. Für alle anderen war dieser Stein grau und leblos. Die Schlüsselwörter "Wärme" und "Leuchten" des Buches werden den Ausdrücken "leer" und "Dunkelheit" kontrastiv gegenübergestellt. Jessica betrachtete ihre Einbildung als Wirklichkeit. Von anderen wurde sie deswegen als nicht normal betrachtet. Der Autor zeigt deutlich die Gefahr der Versenkung der jungen Heldin in eine imaginäre Welt. Der Schwebezustand der Heldin zwischen der realen und phantastischen Welt erleuchtet die realen sozialen Verhältnisse Jessicas. Pludra stellt die innere soziale Isolation von Jessica dar, die jedoch zum Schluß des Buches ihren Egoismus überwindet, aus ihrer Resignation wieder heraus und in die Menschenwelt zurückfindet. Sie akzeptiert, daß sie ihr Leben ohne ihren Vater, den der Stein für Jessica symbolisierte, leben muß.

Eine andere Form der Phantastik in der DDR war die Aufnahme des "Mythos vom Kinde". In der Erzählung *Das Mädchen mit der Katze*²⁵ stellt Alfred Wellm ein taubes Mädchen mit einer reichen Innenwelt als Gegenentwurf der sinnlosen und kommunikationslosen Welt der Urlauber gegenüber. Die Kinderfigur ist als Hoffnungsträger der positiven Werte angelegt. In dem vom tauben Mädchen imaginierten Siebenland sind die Menschen hilfsbereit zueinander, haben Zeit füreinander, wie in Michael Endes utopischer Welt in *Momo*.²⁶ Das Kind verkörpert in dieser Erzählung humanistische Ideale, und das imaginäre Land des tauben Kindes bildet einen Gegenpol zur Erwachsenenwelt. Die Bestrebung des Autors, das erstarrte Verhalten der Erwachsenen durch die wunderbare Welt des Kindes aufzubrechen, hatte in der DDR einen großen Publikumserfolg.

Zu den ambivalenten Kinderbüchern der DDR gehört *Das Wildpferd unterm Kachelofen*²⁷ von Christoph Hein, das bisher einzige Kinderbuch des von

²⁵ Alfred Wellm: *Das Mädchen mit der Katze*. Berlin: Kinderbuchverlag 1983.

²⁶ Michael Endes *Momo* (Stuttgart: Thienemanns 1973) erschien in der DDR erst 1984. Durch Alfred Wellm wurde der Kindheitsmythos der Goethe-Zeit noch vor dem Erscheinen von Endes Buch neu aufgenommen.

²⁷ Christoph Hein: *Das Wildpferd unterm Kachelofen*. Schöne Geschichten von Jakob Borg und seinen Freunden. 2. Auflage (1. Aufl. 1984). Berlin: Altberliner Verlag 1988.

seinen Erzählungen und dramatischen Werken her bekannten Autors – das hier etwas ausführlicher betrachtet wird. Das Buch ist ein liebevolles, mit vielen Illustrationen von Manfred Bofinger gestaltetes, von Phantasie sprühendes, echtes Kinderbuch. In der DDR-Presse wurde es für Kinder von acht Jahren an empfohlen.²⁸

Man kann zwischen dem Kinderbuch des Autors und seinen für Erwachsene geschriebenen Erzählungen einen engen Zusammenhang herstellen. Heins Kinderbuch erschien 1984, zwei Jahre nach seiner bekannten Novelle *Der fremde Freund*.²⁹ In der Novelle wird die emanzipierte, selbstbewußte Ärztin Claudia dargestellt. Unter der Oberfläche der scheinbar emotionslosen Ich-Erzählerin wird durch ihren Traum ihre Einsamkeit und Entfremdung sichtbar. Die inneren Widersprüche der Protagonisten werden auch im Kinderbuch dargestellt, in dem die etwa zehnjährige kindliche Hauptfigur Jakob Borg und einen Erwachsenen ihre Einsamkeit verbindet. Der Erwachsene sehnt sich nach dem Kind. In Heins Kinderbuch gibt es eine positive menschliche Beziehung – die in seinen Werken für Erwachsene immer wieder zerstört wird – zwischen Jakob und dem Erwachsenen, der als Erzähler in der Rahmengeschichte fungiert.

Das Buch zeigt eine enge intertextuelle Verbindung zu A. A. Milnes *Pu der Bär*.³⁰ Die Bezugnahme auf den bis zum Erscheinen von Heins Kinderbuch in der DDR nicht veröffentlichten Kinderroman Milnes bleibt vom Autor unmarkiert. Hein aktualisiert in seinem einzigen Kinderbuch Milnes *Pu der Bär* auf die DDR-Verhältnisse.³¹ Eine intertextuelle Beziehung zeigt der ähnliche Aufbau: In beiden Kinderbüchern gibt es lange Titel, die die Handlung der einzelnen Kapitel andeuten, und eine Rahmenhandlung, in der Heins erwachsener Erzähler über sein erstes Treffen mit Jakob berichtet. In beiden Kinderbüchern tritt der Autor selbst als Ich-Erzähler auf, der sich mit dem Kind identifiziert und aus der Sichtweise des Kindes erzählt. In Heins

²⁸ Siehe dazu Siegfried Rönisch: *DDR-Literatur '84 im Gespräch*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag 1985: 321.

²⁹ Christoph Hein: *Der fremde Freund*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag 1982. Diese Novelle ist in der BRD unter dem Titel *Drachenblut* (1982) bekannt.

³⁰ Alan Alexander Milne: *Pu der Bär*. Gesamtausgabe. Aus dem Englischen (1926) von Harry Rowohlts. Hamburg: Dressler 1989.

³¹ Der von Hein gewählte Prätext ist um so interessanter, als Milnes *Pu der Bär* erst 1987 in der DDR erschien. Siehe dazu Emer O'Sullivan: *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 2000: 83.

Buch wird die Unterhaltung des Erwachsenen mit dem Kind von den durch Jakob Borg erlebten und von dem Erzähler adaptierten und in der Binnengeschichte wiedergegebenen Erzählungen durch die Druckart des Textes deutlich unterschieden. In die auktoriale Erzählform werden zahlreiche Dialoge und Gedanken Robins (Pu der Bär) bzw. Jakobs und ihrer "Freunde" – lebendig gewordener Spielzeuge – eingebaut.³² Auf diese Weise wird der auktoriale Erzählstil mit personaler Erzählform ergänzt, die zu einem unmittelbaren, freundlichen Ton führt. Bei Hein erzählt eigentlich das Kind dem Erwachsenen und nicht der Erwachsene dem Kind, wie in *Pu der Bär* von Milne. Diesen Unterschied markiert Hein vor jeder Erzählung sorgsam, die er dann in dritter Person wiedergibt: "Jakob steckte die Hände in die Taschen seines Regencapes und überlegte. Und dann begann er die Geschichte zu erzählen." (Hein 1988: 25)

Jakobs wunderbare Geschichten sind nicht einfach lustvoller Natur, wie bei Milne, sondern entspringen der Enttäuschung und Einsamkeit des Kindes.

Neben Aufbau und Erzählstruktur gibt es sowohl auf der Figuren- als auch auf der Handlungsebene intertextuelle Beziehungen zu Milnes *Pu der Bär*, vor allem die gemeinsame Figur des naiven, melancholischen Esels, der immer wieder seufzt: "Ach ja, die Welt steckt voller Wunder." Und gelegentlich fügte er hinzu: Und ein guter Imbiß ist eines der schönsten. Ach ja." (Hein 1988: 24)

Jakob und seine Freunde – der Esel Schnauz, der Clochard Panadel, Kleine Adlerfeder, der Falsche Prinz, und Katinka – sprechen ebenfalls mit im naivisierenden Stil formulierten einfachen Sätzen, wie auch Milnes Figuren. Die Figurenwahl Heins unterscheidet sich jedoch wesentlich von Milnes lustiger Tierwelt. Ganz besonders der Esel und Clochard verstoßen immer wieder gegen Normen und karikieren die Schule und ganz besonders die akademische Welt der Erwachsenen.

Auf der Handlungsebene werden mehrere Motive aus *Pu der Bär* aufgenommen wie z.B. die Schatzsuche, die ebenso mit einem ausführlich dargestelltem Picknick endet wie die Expedition zum Nordpol bei Milne, der Wald als ähnlich gestalteter Spielort, der Luftballon als Transportmittel; in beiden

³² Die lebendig gewordenen Spielzeuge haben seit E.T.A. Hoffmanns *Nußknacker und Mausekönig* (1816) eine lange Tradition, siehe z.B. H. Ch. Andersens *Der standfeste Zinnsoldat* (1838), Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960).

Büchern bekommen die Figuren Angst vor einem Furcht erregenden Tier Heffalump bei Milne, Wildpferd bei Hein usw.

Es gibt auch wesentliche Unterschiede, vor allem "durch die Verwendung von Kindheit als vieldeutiger Metapher" (Emer O'Sullivan 2000: 82-83). Milnes Geschichte ist von der Sehnsucht des Erwachsenen nach der Kindheit – als einem verlorenen Paradies – geprägt. In Milnes Buch haben die Erwachsenen noch Zugang zu der wunderbaren Welt der Kinder. Für Jakob sind seine Spielzeugfiguren die einzigen von ihm als "wirklich" angenommenen Kontaktpersonen. Seine negativen Schulerlebnisse und seine Einsamkeit bedingen die Imagination Jakobs. Die Phantasiewelt hat bei Hein eine kompensatorische Funktion. Milnes Kinderfigur Christopher Robin ist noch im Vorschulalter, nur am Ende des Kinderromans werden in die märchenhaft-phantastische Welt des Kindes Bilder aus dem Schulleben eingebaut. Die Umkehrung des Erzähler / Zuhörer-Verhältnisses bei Hein zeigt, daß Kinder Bewohner einer wunderbaren Welt sind. Der Erwachsene wird bei Hein, wie ebenfalls bei Wellm, dadurch, daß er dem Kind zuhört, zum Teilhaber des Wunders. In der Schlußszene des Buches drücken die Worte des Erwachsenen die Sehnsucht nach dem Wunder deutlich aus: "Und vielleicht finde ich auch eines Tages einen Zauberhut." (Hein 1988: 207)

Das Schweben zwischen zwei Bedeutungsebenen und das abwechselnde Spiel mit der eigentlichen und übertragenen Bedeutung machen Heins Erzählweise besonders reizvoll und sowohl für Kinder als auch für Erwachsene zu einer beliebten Lektüre.

Die wichtigsten Schlüsselwörter des Buches sind Phantasie und Freundschaft, wie bei Milne. Mit Freunden kann man die Wunder der Welt entdecken. Der phantastische Traum der Figuren erscheint bei Hein als 'real' gestaltete Handlung: Durch seine Einbildung fliegt der Falsche Prinz nach dem Klavierspielen durch die Lüfte. Katinka bekommt von ihrer imaginären Freundin Julia Antwortbriefe mit genauer Textgestaltung im Buch. (Hein 1988: 116-121) Heins Kinderbuch enthält zwei Ebenen für kindliche und erwachsene Leser, die die 'wahren' Erzählungen unterschiedlich verstehen können. Die Wunder erscheinen bei Hein als doppelsinnige Metaphern mit einem 'realen' und einem übertragenen Sinn, worauf die Worte Jakob Borgs hinweisen:

Ich fürchte, Erwachsene haben es schwer. Sie verstehen sowenig. Wenn ihnen ein Wunder passiert, suchen sie immerfort nach einer Erklärung. Aber Wunder kann man nicht erklären, sonst wären es ja keine Wunder. (Hein 1988: 123)

Christoph Hein plädiert in diesem Buch so ähnlich wie Michael Ende in der westdeutschen KJL etwa in der selben Zeit für eine Weltbetrachtung, die neben dem Rationalismus auch das Wunderbare, als Produkt der menschlichen Phantasie, zuläßt.

Auch die Intertextualität, die auf ein mauerübergreifendes Quellenstudium hinweist, stellt dieses Kinderbuch in die Reihe der modernen, doppelsinnigen Kinderbücher der achtziger Jahre.

Die hier erwähnten phantastischen Erzählungen zeigen verschiedene Figuren- und Handlungsmodelle, gemeinsam ist aber eine **starke gesellschaftskritische Tendenz**. Es wird in unterschiedlicher Weise die Widersprüchlichkeit des menschlichen Lebens in der DDR gezeigt. Durch das phantastische Spiel wird dem Leser ein Anstoß zum Nachdenken gegeben. An den phantastischen Texten der KJL ist das Bemühen der Autoren spürbar, den Text so gestalten zu können, daß er trotz Zensur veröffentlicht wird, aber den Rezipienten seine gesellschaftliche Brisanz doch enthüllt. Dieses Problem formuliert Günter de Bruyn in folgender Weise:

Es ging mir immer um die Frage, inwieweit man ehrlich sein kann innerhalb einer Gesellschaft, die das Individuum daran hindert, ehrlich zu sein.³³

Ein typischer Charakterzug der phantastischen KJL in der DDR ist das kommunikative Zusammenspiel des Autors und des Rezipienten, Gedanken verständlich mitzuteilen, ohne das Gemeinte direkt anzusprechen. Die Autoren der KJL – genauso wie die der Erwachsenenliteratur – sprachen sich oft nicht voll aus, verwendeten Parabeln, Metaphern, legten die Handlung in die Vergangenheit oder in ein Phantasieland.

Rolf Schneider äußerte sich in folgender Weise:

Es gab drei Möglichkeiten: Man konnte sie [die Freiheitsgrenze – Anm. H. S.] bewußt akzeptieren als den gegebenen schönggeistigen Spielraum und daraus sogar eine Tugend machen; man konnte versuchen, sie mit Macht zu durchbrechen, dann endete man außerhalb der geographischen Grenzen des Landes

³³ Regina General : *Stimme einer Stimmung: Gespräch mit Günter de Bruyn*. In: *Die Zeit* 1990. Nr. 11: 10.

oder innerhalb der Grenzen einer Strafanstalt; man konnte aber versuchen, mit ihnen **provokativ** und **listig** umzugehen.³⁴

Als Ort für das "provokative" und "listige" Umgehen mit der Zensur bot sich die weniger kontrollierte Kinder- und Jugendliteratur an. Ein Teil der Autoren wählte dafür sehr bewußt die real-phantastische Erzählweise, wie z.B. Christa Kozik. Die phantastischen Kinderbücher weisen in der DDR besonders häufig eine Mehrfachadressierung auf, da sie als "Schlupfloch im DDR-Literatursystem" fungierten, "weil die an Erwachsene adressierten, kritischen Botschaften in Kinderbuchverpackung nicht zum Opfer fallen mußten."³⁵

Christa Kozik äußerte sich dazu in folgender Weise:

Die phantastische Ebene in meinen Büchern habe ich bewußt als Freiraum benutzt, um harte, bittere Wahrheiten aussprechen zu können, auf verfremdete Weise und mit der Realität gemischt.³⁶

Christa Kozik – Autorin von kritisch-phantastischen Kinderbüchern und Drehbüchern für Kinderfilme

Christa Kozik gehört zu der schreibenden Frauen-Generation der siebziger und achtziger Jahre, wie Gerti Tetzner, Elke Elb, Jutta Schlott und andere in der DDR. Sie ist 1941 in Liegnitz (heute Legnica) in Polen geboren. Ihre Familie wurde 1945 von Polen nach Thüringen verschlagen. Das gehört zu den ersten "recht bewußt erlebten Erinnerungen"³⁷ ihres Lebens. Sie begann, für von der FDJ organisierte öffentliche Lesungen zu schreiben: "Diese Welle hat mich sozusagen mitgetragen, und das war dann so eine Art Anfang." (Siegel 1985: 46) Sie wurde zuerst kartographische Zeichnerin. Später wollte sie ihre literarische Grundlage zum Schreiben nachholen und

³⁴ Siegfried Stadler: *Das intellektuelle Spiel mit Grenzen – im Gespräch mit Rolf Schneider*. In: *Sächsisches Tageblatt* 27. – 28. Januar 1990, S. 3. Zitiert nach Heinz Kuhnert: *Kinderliteratur der DDR: Was bleibt?* In: Hermann Havekost, Sandra Langenhahn, Anne Wicklein. (Hrsg.): *Helden nach Plan? Kinder- und Jugendliteratur der DDR zwischen Wagnis und Zensur*. Oldenburg: Verlag Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1993: 129. – Hervorhebung H. S.

³⁵ Silke Fokken: *Phantastik und Gesellschaftskritik im DDR-Kinderbuch*. In: *Inklings Jahrbuch für Literatur und Ästhetik*. Hrsg. von Dieter Petzold. Moers: Brendow 1999. Bd. 17: 138.

³⁶ Steffen Peltsch: *Was sieht "das dritte Auge" heute?* Fragen an Christa Kozik. In: *Grundschule* 1992. H. 4. *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur* (Sonderenteil) 1: 1. – Hervorhebung H. S.

³⁷ Eva-Maria Siegel: *Eine Flaschenpost ins Meer geworfen ... Gespräch mit Christa Kozik*. In: *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur* 1985. H. 75: 47.

studierte 1970-1976 Dramaturgie an der Hochschule für Film und Fernsehen in Babelsberg, ohne die Absicht, als Dramaturgin tätig zu werden. Während ihres Studiums wurde ihre Geschichte *Schneemann für Afrika* im Spielfilmstudio angenommen, der acht andere Filme für Kinder folgten. (s. Anhang 2.) 1978 absolvierte sie auch das Leipziger Literaturinstitut. Sie arbeitete bis 1991 als Drehbuchautorin im Defa-Spielfilmstudio in Potsdam-Babelsberg. Sie lebt auch heute als freie Schriftstellerin im selben Ort.

Ihr erstes Kinderbuch *Moritz in der Litfaßsäule* erschien 1980, dem in der DDR noch zwei weitere folgten: *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart* (1983) und *Kicki und der König* (1990). Ihre schriftstellerische Tätigkeit ist mit Erfolg gekrönt worden. In der DDR bekam sie den Nationalpreis für Kunst und Literatur, 1991 den Kinderbuchpreis der Akademie der Künste und 1997 den Hauptpreis für den Kinofilm "Der verzauberte Einbrecher" beim Kinderfestival in Gera.

Zu sehr tragischen Erinnerungen der Autorin gehört, daß 1990 die gesamte Auflage (20000 Exemplare) des frisch erschienenen Kinderbuches *Kicki und der König* "auf die Mühlhalde geworfen wurde, zusammen mit hunderttausenden anderer Bücher aus DDR-Verlagen."³⁸ Ihre in der DDR geschriebenen Kinderbücher erschienen in den neunziger Jahren, von westlichen Verlagen herausgegeben, wieder. (s. Anhang 2.)

Sie betrachtet es als Aufgabe einer Schriftstellerin für Kinder, neben der schulischen Ausbildung, die vor allem rationale Werte vermittelt, die Kinder mit Gefühlswerten zu bereichern. Nach ihrem Erachten ist vielleicht die wichtigste Eigenschaft, die man haben muß, um für Kinder zu schreiben, daß sie sich ernst genommen fühlen. Sie spricht den Leser direkt an und fordert ihn auf, sich mit den dargestellten Konflikten auseinanderzusetzen. Sie hält oft Lesungen, um ihre "leisen Botschaften zu den Kindern zu bringen".³⁹

Christa Kozik veränderte ihren Stil seit der Wende nicht, "real-phantastische, bzw. leise poetisch-humanistische Erzählungen zu schreiben".⁴⁰

Christa Kozik: *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*

³⁸ Persönliche Mitteilung der Autorin vom 28. 1. 2002, Anhang 1. Antwort 3.

³⁹ Fortsetzung der persönlichen Mitteilung der Autorin vom 28.1. 2002: 4.

⁴⁰ Steffen Peltsch: *Wendepunkt* [Zwölf Fragen an DDR-Kinder- und Jugendbuchautoren und Antworten darauf]. In: *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und Medien* 2001. Beiheft 12: 66.

Zu einer überraschenden Erscheinung der DDR Kinder- und Jugendliteratur gehört Kožiks phantastische Erzählung *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*. Das Buch erschien 1983 im Kinderbuchverlag.

Der Engel erscheint in diesem Buch nicht auf der kindlichen Trauebene, sondern hält sichtbaren Einzug direkt aus dem Himmel in ein Neubauviertel Ostberlins. Der Autorin gelingt es, die phantastische Figur so in die Alltagswelt einzufügen, daß sie vom Leser als eine 'reale' Erscheinung begriffen wird. Diese Erzählform war in der DDR-KJL am Anfang der achtziger Jahre absolut neu.

Das plötzliche Erscheinen eines Engels in der atheistisch ausgerichteten DDR, in einer Welt, in der "man das Geheimnisvolle für immer verbannt geglaubt hatte",⁴¹ war schon eine Provokation.

Der Engel erscheint als Opposition zum fiktiv 'realen' Alltag Lillis, der etwa zehnjährigen Hauptheldin, die am Fenster im 21. Stockwerk eines Hochhauses sitzt, sich langweilt, da sie krank ist und auf etwas Außergewöhnliches hofft. Die äußere Gestaltung des Engels birgt Ironie in sich.

Mit Erstaunen entdeckte Lilli: Das Nachthemd hatte Hände und Füße und einen Kopf. Der Kopf hatte lange schwarze Haare, die sich regennaß kringelten. Unter der Nase blitzte es golden. Das war ein goldener Schnurrbart.

Moment, dachte Lilli und wischte sich über die Augen. Vielleicht habe ich vom vielen Quarkessen schon Sehstörungen.

Aber da klopfte es an die Fensterscheibe, und Lilli sah zwei nackte Füße auf ihrem schmalen Fensterbrett stehen.⁴²

Der erste reizvolle Dialog zwischen Lilli und dem etwa gleichaltrigen Engel, der sich Ambrosius nennt, macht einiges über die Welt der DDR sichtbar:

"Ich bin ein Engel", antwortete es artig und faltete die Hände.

"Wohnst du in Engeland?" fragte Lilli mit zittriger Stimme.

Der Engel seufzte tief. "Nein, ich wohne etwas weiter." [...]

"Ich dachte, Engel sind ausgestorben", sagte Lilli sachlich. Bei uns gibt es sie nur noch in Weihnachtsliedern. (Kožik 1994: 12 f.)

Die Opposition des 'Realen' und Wunderbaren bietet zahlreiche Möglichkeiten für Kritik und Ironie, die die Autorin bis zum Schmerzhaften treibt.

⁴¹ Roger Caillois: *Das Bild des Phantastischen*. Vom Märchen bis zur Science Fiction. In: Rein A. Zondergeld, (Hrsg.): *Phaicon*. Almanach der phantastischen Literatur: Hamburg: Insel 1974-1982. Bd. 1: 50.

⁴² Christa Kožik: *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*. 5. Überarbeitete Neuausgabe. (1. Ausg. 1983.) Berlin: Kinderbuchverlag 1994: 11 f.

Die festgefahrenen DDR-Verhältnisse und -Wertmuster erscheinen durch die Beziehungen der unterschiedlichen Figuren zu Ambrosius in scharfen Konturen. Der Engel wirkt als Katalysator, der die versteckten Probleme erhellt. Er hat eine andere Weltanschauung als Lilli, betet und kann fliegen. Zwei Welten und Weltanschauungen treffen aufeinander.

Es ist eine Liebesgeschichte für Kinder, in der ich versuchte, zwei verschiedene Weltanschauungen wertfrei nebeneinander zu stellen – auf sinnlich-konkrete Weise. Das Buch ist ein Aufschrei zur Toleranz, zum Akzeptieren des Andersseins, des Andersdenkens. Der Engel Ambrosius verkörpert die christliche, das Mädchen Lilli die materialistische Weltanschauung. Unterdrückung des Andersseins heißt in jedem Falle Deformierung.⁴³

Ambrosius durchschreitet verschiedene Räume der Handlungsebene, die sich von der privaten Sphäre zur Öffentlichkeit weiten. Die Konfliktsituation ist von Anfang an vorgegeben. Die Autorin umgeht sie aber auf der Familienebene. Die Mutter von Lilli und Papa Fünf (der fünfte Vater von Lilli) nehmen, nach dem ersten Erschrecken, Ambrosius, der in der Menschenwelt bleiben will, freundlich auf, und die Mutter adoptiert ihn sogar und wird zu einer "Engelsmama". Der Familienalltag verläuft seit der Anwesenheit Ambrosius' harmonischer, die Mama wird weniger streitsüchtig, Papa Fünf trinkt nicht mehr soviel. Ohne langatmige Beschreibungen, durch kurze Dialoge, lustige Mißverständnisse und eine abwechslungsreiche Handlung werden die Denkweise der Mitglieder der Familie und die engere Umgebung (Nachbarn und Freundinnen von Lilli) charakterisiert. Die erste Frage des Vaters nach dem Erblicken des Engels ist z.B., ob die "Engel eigentlich Verbündete der Arbeiterklasse" (Kožik 1994: 37) seien. Die Engel sind – nach der Erzählung von Ambrosius – Unterdrückte des Himmels. Kožik zeigt Parallelen zwischen den himmlischen und den DDR-Machtstrukturen und -Sicherheitssystemen: "Wir haben Gottes Lichtschein nur von ferne gesehen, [...] da waren doch die Sicherheitsengel". (Kožik 1994: 44) Im Himmel herrschte eine Hierarchie, z.B. Engelharfe durften nur die "Oberengel" (Kožik 1994: 79) spielen.

Gleich am Anfang des Buches werden zahlreiche Tabus der früheren KJL angesprochen. Zu den Tabus gehörte u.a. die Grenze nach dem Mauerbau.

"Nach links darfst du nicht fliegen, da liegt Westberlin."

"Warum dürfen wir dorthin nicht fliegen?" fragte Ambrosius.

⁴³ Die Worte der Autorin sind zitiert nach Steffen Peltsch 1992: 1.

"Es ist die Grenze, die Mauer, verstehst du? Es ist ganz streng verboten", rief Lilli lauter, denn ein Wind kam auf. (Kožik 1994: 48)

Durch das Fliegen, das als Symbol der Freiheit dargestellt wird, und durch die interessanten Erzählungen des phantastischen Geschöpfes, aus denen auch eine versteckte Bibelkunde⁴⁴ zu entnehmen ist, wird Lillis Leben trotz der langweiligen Krankheit Gelbsucht interessant und erfüllt. Pointierte Dialoge und komische Situationen folgen aufeinander, weil keiner im Umgang mit Engeln Erfahrungen hat, nicht mal der Pfarrer. Durch den Humor und die Komik kann der Leser am Anfang des Buches seine erste Verblüffung über das eigenartige Wesen schnell ablegen und Freude an den zahlreichen komischen Situationen haben.

Der Konflikt wird erst im öffentlichen Leben entfaltet. Die Hauptproblemlösungen des Kinderbuches sind, ob ein andersartiges Wesen sich den DDR Verhältnissen anpassen kann, wie sich die Menschen gegenüber einer ungewöhnlichen Person verhalten.

Der Schuldirektor, Herr Doktor König, verbietet Lilli zuerst das Umgehen mit einem Engel wegen seiner "ganz anderen Weltanschauung" (Kožik 1994: 74). Auch der zu den Kindern sehr freundlich eingestellte Klassenlehrer Becher sagt zu Lilli: "Wir wissen nicht, wie wir mit Engel umzugehen haben, **sie entziehen sich all unseren wissenschaftlichen Erfahrungen und Methoden.**" (Kožik 1994: 95. – Hervorhebung H. S.)

Später diktiert der Direktor einen Plan aus fünf Punkten, nach dem Ambrosius zum Menschen umerzogen werden soll. Lilli, die ja ihren Engel nicht verlieren will, bestätigt ihre aktive Mitwirkung daran.

Also erstens darf Ambrosius nicht mehr fliegen. Er muß sich den Bedingungen auf der Erde anpassen. Fliegen ist für einen Schüler zu gefährlich.

Zweitens soll er sich die Haare kürzer schneiden. [...]

Ja, drittens, meint Doktor König, kann er ja, statt zu fliegen, in eine Sportgemeinschaft eintreten.

Und viertens soll er nicht beten, zumindest nicht in der Schule; das kann er zu Hause.

Und fünftens unterliegt er der Schulpflicht, das heißt, er muß regelmäßig kommen und pünktlich. (Kožik 1994: 108)

⁴⁴ Die Autorin beschäftigte sich intensiv mit Angelogie und der Bibel, woraus sie schöne Geschichten entnahm, die sie in ihr Buch einbaute. Siehe dazu das Gespräch der Autorin mit der Korrespondentin der Zeitschrift *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur* (Siegel 1985: 51).

Andererseits ruft der Direktor König die Kinder zur Toleranz und Partnerschaft im Unterricht auf. Ohne erzählerische Einmischung stellt Kožik dem Schuldirektor den wirklich toleranten Klassenlehrer Becher gegenüber. Die Autorin interpretiert das Verhalten und die Worte des Direktors und des Lehrers selbst nicht, sondern eröffnet dem Leser einen Freiraum für eigenes Empfinden und Überlegen.

Das Leben bei Lillis Oma im Dorf Alt-Blumenthal ist als Modell für Toleranz und Freiheit gestaltet. Mit dem Tod der Oma endet aber diese Glücksutopie.

Ambrosius Flügel werden unterm Pullover versteckt. Er muß Hose und Schuhe tragen. Die wunderbaren Fähigkeiten von Ambrosius dürfen nicht mehr verwendet werden. Die schulischen Maßnahmen tragen zur seelischen und körperlichen Deformation des Engels bei. Er leidet unter der Anpassung. Das wird am Haarausfall und am Grau-Werden seiner Haare und durch das Verlieren des Leuchters seiner Augen dargestellt. Der Gipfel des Zwangs zur Anpassung ist der Drachenflug an der Leine, die Lilli beim Drachenfest in der Schule festhält. Das Buch endet mit keinem Happy End, Lilli versucht durch das Stutzen der Flügel des Engels im Schlaf, Ambrosius bei sich zu halten. Der Engel merkt das aber und fliegt "in die kalte Ferne" (Kožik 1994: 202). Die Autorin zeigt, daß Lilli die Liebe und Partnerschaft aus egozentrischen Gründen verletzt.

Kožiks Held Ambrosius ist nicht bereit, seine Individualität aufzugeben, obwohl er die Menschen liebt. In diesem heiteren Kinderbuch voller phantastischer Einfälle formuliert die Autorin eine starke Kritik: **Jede Anpassung muß Grenzen haben, die Disziplinierung in der Gesellschaft darf nicht zur Zerstörung der Persönlichkeit führen.**

Der Engel erscheint bei Kožik durch seine Andersartigkeit als eine Bereicherung der DDR-Verhältnisse. Diese Bereicherung wird aber verschenkt.

Im Kinderbuch gibt es einen auktorialen Erzähler, der das Erzählen organisiert, die himmlischen und irdischen Geschichten wechselt, einander gegenüberstellt und hin und wieder seine eigene Meinung einfügt und den Leser direkt anredet. In einem kleinen Nachsatz wendet sich Kožik mit der Bitte an den Leser, um die traurige Lilli, die mit ihrem Schmerz "ganz allein fertig werden muß" (Kožik 1994: 202), zu unterstützen.

Der Text ist stark gegliedert, besteht aus zwanzig Kapiteln und einem kurzen Nachsatz. Die übersichtliche und logische Textorganisation trägt dazu wesentlich bei, daß die alltägliche Wirklichkeit vielseitig beleuchtet wird, festgewordene Verhaltensweisen und Vorschriften in Frage gestellt werden.

Das erste Erscheinen dieses Buches 1983 kostete Christa Kožík einen beharrlichen Kampf, wie sie darüber selbst Aufschluß gab. (Peltsch 1992: 1) Das Buch wurde viermal in der DDR in einer Auflage von je 20 000 Exemplaren herausgegeben, sechzehn Rezensionen erschienen darüber "fast einhellig sehr positiv"⁴⁵.

Den bis jetzt analysierten phantastischen Erzählungen der DDR-KJL ist gemeinsam, daß die Widersprüche und die inneren Enttäuschungen der Figuren nicht aufgehoben werden. Der kindliche Held erreicht durch phantastische Mittel das von ihm ersehnte Glück nicht. Am Ende der Erzählung bleibt jedoch immer etwas Hoffnung, "wenigstens ein Lichtschein" (Siegel 1985: 50).

Christa Kožík: *Kiki und der König - "Maienland" als Parabel der ehemaligen DDR*

Kicki und der König unterscheidet sich gattungsmäßig wesentlich von den bis jetzt besprochenen phantastischen Kinderbüchern. Es ist eine Parabel der ehemaligen DDR mit einer phantastischen Milieurealistik und eine Utopie einer geträumten Zukunft mit grundlegenden Reformen.

Das Manuskript des Buches war 1987 fertiggestellt, beim Kinderbuchverlag vorgelegt, aber das Erscheinen des Buches wurde erst im August 1989 genehmigt. Die Originalausgabe erschien 1990 im Kinderbuchverlag Berlin, im selben Jahr wurde das Buch auch im Hoch-Verlag in Stuttgart-Wien veröffentlicht. Das Buch war damit also von der gesellschaftlichen Realität eingeholt worden. Die Autorin erinnert sich daran 1992 in einem Gespräch mit Steffen Peltsch in folgender Weise:

Das Buch – ich habe es ja schon 1986/87 gedacht und geschrieben – ist leider in ein großes schwarzes Loch gefallen. Das Vorgedachte und Erhoffte wurde ganz plötzlich in die Vergangenheit geschleudert, denn die Zeit in den letzten zwei

⁴⁵ Persönliche Mitteilung der Autorin vom 28. 1. 2002, Anhang 1. Antwort 3.

Jahren hatte sehr schnelle Füße. [...] Hab' sehr lange kämpfen müssen – beim Verlag. **Das Buch war zu rebellisch. Dann gab es doch vor der Wende grünes Licht.** Aber da war es auch bald zu spät, und das Buch landete wie Millionen DDR-Bücher auf den Müllhalden. (Peltsch 1992: 2)

Kicki und der König ist ein doppelsinniges Kinderbuch, das nach dem vergnüglichen phantastischen Inhalt und nach den kritischen politischen Aussagen an kindliche und an erwachsene Leser adressiert ist. Kožik drückt diese doppelbödige Funktion des Buches durch die Widmung auf der ersten Seite des Buches aus:

*Für alle, die Kinder, Katzen
und die Wahrheit lieben.*

Der Titel *Kicki und der König* weckt das Interesse des Lesers durch die Alliteration, die auch zum Namen der Autorin besteht. Zur Zeit des Erscheinens des Buches sollte der Name der sprechenden Katze "Kicki" dem DDR-Publikum bekannt sein, da sie auch schon im Erfolgsbuch *Moritz in der Litfaßsäule*⁴⁶ vorkommt.

Das Buch besteht aus einer kurzen Rahmengeschichte und einer Binnengeschichte.

In der Rahmengeschichte mitwirkende Personen sind die Autorin selbst, die nach Maien-Land (ein Phantasieland) fliegt, um eine Lesung für Kinder zu halten, und Kicki – ein 13jähriges Mädchen – die wie eine Katze schnurren kann und die der Autorin ihre Lebensgeschichte als Katze und deren Verwandlung zum Mädchen erzählt.

Das Buch endet ebenso wie Kožiks andere Kinderbücher *Moritz in der Litfaßsäule* und *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart* mit einem kleinen Nachsatz, in dem der Leser von der Autorin sehr persönlich angesprochen wird.

Die Binnengeschichte besteht aus fünfzehn Kapiteln. Kickis Lebensgeschichte wird auf Grund ihrer eigenen mündlichen Erzählung von der Autorin aufgeschrieben. Kožik weist schon in dem vorderen Rahmen auf die für die KJL besonders wichtige orale Erzählform hin. Aus sprachlich-stilistischer Sicht spielen die Dialoge in den Kožik-Büchern eine dominierende Rolle. In ihren Büchern unterhält sich meistens eine 'real'

⁴⁶ Christa Kožik: *Moritz in der Litfaßsäule*. Berlin: Kinderbuchverlag 1980.

dargestellte phantastische Figur – Engel Ambrosius oder die Katze Kicki – mit einer 'realen' Figur.

Bei Christa Kožik gibt es zahlreiche **Formen der selbst- und fremdreferierenden Intertextualität**. Die Neuaufnahme der beliebten Katzenfigur Kicki ist eine selbstreferierende intertextuelle Anspielung auf die lustige Kicki-Figur im Buch *Moritz in der Litfaßsäule*, die dort die kindliche Hauptfigur unterstützt. Außerdem ist sie ein literarisches Produkt der fremdreferierenden Intertextualität der reichen "Katzenliteratur". Die kluge Katze ist eine häufige Figur sowohl in der deutschen als in der Weltliteratur. Kožik bedient sich der Rollenkonstellationen Frau als Katze auf Grund ihrer "Putzsucht", ihrer "Liebe zur Harmonie und zur Reinlichkeit"⁴⁷ und Katze als kluge Beraterin.

Kožik baut in ihr Buch zahlreiche nette Katzengeschichten, Wissenswertes über die Katze ein, z.B. über die Katze als heiliges Tier im alten Ägypten oder über das Schicksal der schwarzen Katzen in der Zeit der Hexenverbrennungen, als sie mitverbrannt wurden. Die Leser erfahren kluge Sprüche über die Katze, z.B.: "Wenn die Katze nicht da ist, tanzen die Mäuse auf dem Tisch." (Kožik 1990: 127) Auch Aberglaube, der mit der schwarzen Katze noch heute verbunden ist, weiterhin einiges über die Rolle der Katze in der Kunst sind in das Buch eingebaut.

Die Autorin benutzt zum Schluß ihres Buches das Verwandlungsmotiv einer klugen Katze in ein Mädchen. Dieses beliebte Motiv der Volksdichtung habe ich in keinem deutschen Volksmärchen auf eine Katze bezogen angetroffen, sondern in einem burmanischen Märchen, dem *Katzenprinzen*.⁴⁸

Kicki und der König ist ein vergnügliches Kinderbuch. Kožik hatte noch eine zweite Absicht mit ihrer phantastischen Parabel: Sie formulierte ihr literarisches Funktionsverständnis auf den Konferenzen 1988 und im Mai 1989 anlässlich der Tage der Kinderliteratur:

Literatur ist nicht die Medizin, sondern der Schmerz [Alexander-Herzen- Zitat. – Anm. von Heinz Kuhnert]. Sie bietet Diagnose und Signalwirkung, **soll rechtzeitig und frühzeitig vor krankhaften Entwicklungen warnen**.⁴⁹

⁴⁷ Christa Kožik: *Kicki und der König*. Stuttgart, Wien: Hoch -Verlag 1990: 126.

⁴⁸ *Der Katzenprinz*. Wie sich ein Prinz in eine Katze verliebte und eine Katze in den Prinzen, wie sie König und Königin wurden. Ein Märchen aus Burma. In: Nick Barkow (Hrsg.): *Katzenmärchen aus aller Welt*. Herrsching: Manfred Pawlak Verlagsgesellschaft mbH 1987: 11-15.

⁴⁹ Worte von Christa Kožik. Zitiert nach Kuhnert 1993: 130.

Das Buch *Kicki und der König* spielt in **Maien-Land**, das ein **ironisches Abbild der DDR** ist, eine Art Warnung "vor krankhaften Entwicklungen".

Die Schlüsselfiguren der Binnengeschichte sind der König des Landes und die die Wahrheit riechende Katze, die Widersprüche in diesem Land entdeckt und zur Beraterin des Königs wird. Der König nennt sich selbst Karl der Siebente. Der gewählte Königsname und die Anredeformen, "Eure Königliche Majestät" (Kožik 1990: 136), geben der Geschichte nicht nur einen märchenhaften, sondern auch archaischen Charakter.⁵⁰ Weitere an der Handlung mitwirkende wichtige Personen sind die Minister und ausländische Gäste, z.B. der König von "Oktober-Land" (ehemalige Sowjetunion). Unter dem positiv geschilderten König des "Oktober-Landes" kann Michail Gorbatschow erkannt werden. "Für mich ist das Buch auch ein bißchen eine Hommage für Michail Gorbatschow"⁵¹ – äußert sich die Autorin in einem Interview.

Entsprechend der Doppelfunktion dieses Werkes verwendet die Autorin einen sehr unterschiedlichen Wortschatz, der Variationen vom poetischen über den umgangssprachlichen bis zum vulgären aufzeigt. Der Text selbst besitzt eine konnotative Bedeutung, sowohl durch die semantisch-expressive, wie auch durch die funktionale Stilfärbung des Wortschatzes. Die Autorin verwendet auch zahlreiche eigene Wortbildungen, die eine sehr expressive Stilwirkung haben.⁵²

Dieses Werk unterscheidet sich von traditionellen Kinderbüchern grundlegend dadurch, daß es sowohl die **"Einfachheit als Kategorie der Kinderli-**

⁵⁰ Karl der VII. (1697-1745) war König von Böhmen und seit 1742 deutscher Kaiser. Er war einer der wenigen deutschen Kaiser, die nicht aus der Habsburg-Dynastie abstammten.

⁵¹ Thomas Flemming: *Die Kinderbuchautorin Christa Kožik: Wieviel Augen hat der Mensch?* In: *Deutsche Lehrerzeitung* vom 5. Januar 1991: 2.

⁵² Für ihre eigene Wortbildungen gebe ich hier einige Beispiele an:

"Honigpelz, Zimtschnecke" (S. 170): eigene Metapherbildungen, die die bräunliche Farbe der Katze wiedergeben und auf die fehlende Geborgenheit und Wärme hinweisen.

"Herzkätzchen" (S. 170): eigene Wortbildung in Analogie zu Herzkindchen.

"Bei meinem Katzenschwanz" (S.168): eigene Ausdrucksform, die das Erstaunen der Katze ausdrückt, etwa in der Bedeutung und Analogie zu "beim Barte des Propheten".

"Blöde Katzenkuh" (S. 168): selbst gebildetes Schimpfwort in Analogie zu "blöde Kuh", alltägliche Metapher.

"Wahrheits-Trottel" (S. 168): eigene Wortbildung für von der 'Wahrheit' schwachsinnig gewordenen Menschen.

teratur"⁵³ als auch **die ästhetischen Mittel der Erwachsenenliteratur** (z.B. innerer Monolog, verschiedene Tropen), in sich vereint. Die Autorin verwendet einerseits einen einfachen, kindgemäßen Stil mit kurzen Sätzen, andererseits einen ironischen, mit Polysemie, Hyperbeln, Euphemismus, u.a. Das Thema und die stilistische Anlage dieses Buches ermöglichten zwei unterschiedliche Rezeptionsebenen für Kinder und Erwachsene.

Die bestimmende Erzählhaltung des Buches "Kicki und der König" ist ironisch. Viele Anspielungen mit scharfen gesellschaftskritischen Aussagen verstehen die kindlichen Leser nicht. Das Buch sensibilisiert jedoch die Kinder auf witzige Art auch für gesellschaftliche Fragen. Die Autorin schreibt über ihren eigenen Stil in folgender Weise:

Es machte mir Spaß, so kritisch-phantastisch zu schreiben. Es zwang mich, besonders künstlerische Mittel zu benutzen, zu verfremden und zu stilisieren und somit an Tiefe zu gewinnen.⁵⁴

Der Anfang der Binnenerzählung spielt in einem "Flohkino", wo sich der verkleidete junge König und Kicki kennenlernen. Kožík schafft eine scherzhafte Situationskomik.

Der König ging gern ins Kino, um sich von seinen schweren Regierungssorgen abzulenken. Als er sich im Dunklen auf die Katze setzte, quietschte sie erschrocken auf und schlug mit der Tatze nach ihm. Denn sie konnte nicht wissen, Welch ein königlicher Hintern sich auf sie gesetzt hatte. Er entschuldigte sich flüsternd und nahm sie auf den Schoß. (Kožík 1990: 10 f.)

Die Autorin stellt die beiden Hauptfiguren in einem Flohkino, in einem niveaulosen Ort, wo die Platzanweiserin "schnauzte" und der König "pampig" antwortete, vor. So führt sie das phantastische Wesen Kicki gleich auf der ersten Seite der Binnengeschichte in den DDR-Alltag ein. Sie mischt dabei umgangssprachliche Ausdrücke, wie z.B. Flohkino, pampig, mit Ausdrücken scherzhafter Stilfärbung (Schlapphut, königlicher Hintern) und mit vulgärsprachlichen Ausdrücke wie z.B. schnauzen.⁵⁵

Kicki, die die Wahrheit riechende "politische Katze" (Kožík 1990: 22), kennt den König aus den königlichen Landesblättern: "Ja doch, ich kenne dich. Dein Bild ist ja jeden Tag auf der ersten Seite im Landesblatt." (Kožík 1990: 13) Später warnt Kicki sogar den König: **"Dein Bild muß nicht jeden Tag**

⁵³ Siehe Maria Lypp: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag 1984. (= Jugend und Medien. Bd. 9.)

⁵⁴ Persönliche Mitteilung der Autorin vom 28. 1. 2002, Anhang 1. Antwort 4.

⁵⁵ Die erwähnten Ausdrücke sind Kožík 1990: 10 -11. entnommen.

auf der ersten Seite sein, sonst nutzt sich dein Gesicht ab." (Kožik 1990: 18 – Hervorhebung H. S.) In diesen Äußerungen ist eine ironische Anspielung auf den Personenkult in der DDR versteckt.

Die erwähnten königlichen **Landesblätter von Maien-Land entsprechen genau den wichtigsten Tageszeitungen in der ehemaligen DDR:**

Das neue Maien-Land

Neues Deutschland

Maienländer Zeitung

Berliner Zeitung

Maien-Morgen

Der Morgen

Neue Maien-Zeit

Die Neue Zeit

Das Leseverhalten der täglich Tagesblätter lesenden Kicki zeigt die Unzufriedenheit Kožiks mit der DDR-Presse. Die häufig beschriebene Körpersprache der Zeitung lesenden Katze ist ein wichtiges Mittel der Komik und drückt oft das Mitgemeinte aus. "Bei manchen Blättern schloß Kicki einfach die Augen. Das hieß: zum Einschlafen langweilig." (Kožik 1990: 26) "Dann hob sie den Katzenkopf, sah den König an und wackelte mit dem rechten Ohr. Zuviel Schönfärberei." (Kožik 1990: 26)

Das Leitmotiv der Parabel ist die **Wahrheit**. Kicki wird als "Hüterin der Wahrheit" (Kožik 1990: 27) im königlichen Hof vorgestellt. Die Landesblätter werden von ihr nach dem Wahrheitsgrad untersucht:

"Zuviele Halbwahrheiten", murmelte sie. [...]

Das Schnurren war Musik in den Ohren des Königs. Wenn Kicki so schnurrte, lag der Wahrheitsgehalt zwischen 80 und 90%. Mehr konnte man nicht verlangen. Denn die totale Wahrheit, die gibt es ja nicht. (Kožik 1990: 26)

Kicki überlegt immer wieder das Wesen der Wahrheit:

Vielleicht erstet die Wahrheit jeden Tag neu. Sie brennt wie ein Feuer, erlischt, wird Asche und aus der Glut der Asche erhebt sie sich wieder. **Manche Wahrheit erstickt im Schweigen und kommt erst in zwanzig Jahren ans Licht.**

Auf jeden Fall wohnt die Wahrheit im Volke. (Kožik 1990: 114. – Hervorhebung H. S.)

Der Vergleich am Anfang des Zitats hat eine konnotative Nebenbedeutung und eine expressive Stilmäßigung. Die aktuelle Bedeutung der drei nachfolgenden Symbole wird durch den letzten kurzen Satz besonders erleuchtet.

Die Unterhaltung Kickis mit dem König kreist immer wieder um dieses Thema. Die Wahrheit wird durch eine Hyperbel übertrieben, dann in ihrer Zwiespältigkeit fragwürdig gemacht.

"Die Wahrheit ist nackt am schönsten." Was hältst du davon? fragte er. Kicki blickte nachdenklich. Dann sagte sie:

"Es ist eine Sache der Auffassung. Wenn man manche Wahrheit nackt und schonungslos erfährt, kann sie einen wie eine Axt erschlagen. [...] Die meisten Menschen vertragen das nicht. Sie hätten lieber, wenn man sie ganz sanft belügt, um sich vor dieser grausamen Wahrheit zu schützen." (Kozik 1990: 115)

Die Zwiespältigkeit der Wahrheit formuliert Kicki in unterschiedlichen dichterischen Bildern, z.B. durch die Synästhesie: "**Die Wahrheit riecht bitter-süß.**" (Kozik 1990: 119. – Hervorhebung H. S.)

Die ins Buch eingebauten Zeitungsbeispiele beinhalten mehrere Hyperbeln, die mit Leerformeln der Presse-Sprache kombiniert sind.

"Erstes Beispiel – Innenpolitik. Also hier steht: Maien-Land ist ein Land, in welchem die friedlichste, die höchste und zugleich tiefste Bewegung der leeren Luft zugleich stattfindet. Die Strömungen aller Welt-Lüfte überfließen die Höhe, Breite und Tiefe von Maien-Land. Schon im ersten halben Jahr ist die größte Größe und tiefste Tiefe erreicht. Die Dimensionen in der Breite, Länge und Tiefe sind ewighaltig ..." (Kozik 1990: 27 f.)

Die hyperbolische Wirkung wird durch die Formen der *Figura etymologica* (größte Größe und tiefste Tiefe) besonders zugespitzt. Zum Schluß werden die lokalen Dimensionen durch zeitliche ergänzt und die ewigen Ergebnisse "der Entwicklung" gesichert. Die sinnlose Mischung von Übertreibungen und Leerformeln wirkt trotz des scheinbar sachlichen Themas sehr ironisch und scherzhaft. Die Parabel auf die DDR-Zeitungen wird durch die umgangssprachliche, aufgeregte Redeart der Katze und durch die semantisch-expressive Stilfärbung noch weiter getrieben: "Was is'n das für ein hohles Gequatsche?" (Kozik 1990: 28) fauchte sie. Ihre Aufregung wird auch durch das Verschlucken der Partikel "denn" ausgedrückt.

Die ironische Wirkung des Textes wird durch die **Namenskomik** weiter gesteigert. "Das hat unser königlicher Oberschreiber Otto Vollmund geschrieben." (Kozik 1990: 28)

Zur Bezeichnung der "endlosen Folge" der Minister nützt der König den umgangssprachlichen Ausdruck "Rattenschwanz von Leibwächtern und Kammerdienern" (Kozik 1990: 20). Die Autorin bedient sich eigener Wortzusammensetzungen und Namenskomik. Der "Presseminister Kampfhenkel, mit dem Gesicht eines Mäuserichs" (Kozik 1990: 26) ist ein symbolischer Name, mit einer Genitiv-Metapher verbunden, die eine literarische Ans-

pielung auf das Märchen "Nußknacker und Mausekönig" von E.T.A. Hoffmann sein kann.

Im Namen "Werbeminister Wettengel" (Kožik 1990: 23) sind die Wörter "wetten" und "Engel" versteckt, die Alliteration trägt zur Namenskomik bei. Der "Zeremonien-Minister" (Kožik 1990: 24) ist ein tief ironischer Ausdruck, mit dem der Verantwortliche für Festzüge und Feierlichkeiten – der Zeremonien-Meister – gemeint wird.

Zu der Namenskomik gehören die lustigen Länderbezeichnungen, wie Oktober-Land oder das feindliche "Juni-Land" (Kožik 1990: 20) in der direkten Nachbarschaft.

Im Buch werden die obligatorischen staatlichen Feste mit viel Ironie beschrieben: **"Es wird viel gefeiert und wenig gelächelt. Stifte einen Orden und nenne ihn Schleife der Freundlichkeit."** (Kožik 1990: 18 – Hervorhebung H. S.) Diese Worte Kickis enthalten eine deutliche Anspielung auf die obligatorischen staatlichen Feste und auf die schlechte Stimmung dabei. Die "ketzerische" (Kožik 1990: 19) Kicki macht dem König viele kluge Vorschläge: **"Schaff die vielen Schilder im Lande ab.** Die gute Sache wächst in den Herzen der Menschen und nicht auf dem Papier." (Kožik 1990: 18 – Hervorhebung H. S.) Mit der Metonymie meint Kožik, daß die positiven Ergebnisse nicht überall ausgedrückt werden sollen, sondern an inneren menschlichen Qualitäten sichtbar werden. Die Autorin gibt den kurzen reimenden Nominalstil der "Schildersprache" genau wieder, z.B. durch die Ellipse **"Glück und Kohle zu des Volkes Wohle."** (Kožik 1990: 23. – Hervorhebung H. S.)

Das Epitheton "Königlich" kommt im Buch sehr häufig vor, z.B. "Königliche Jubel-und-Wink-Ordnung" (Kožik 1990: 24) oder "Königliche Eisenbahn" (Kožik 1990: 70). **Das feste Attribut ist eine ironische Anspielung auf den Personenkult in der DDR.**

Gleich am Anfang des Buches werden Probleme und Widersprüche angesprochen: **"Eine Krone, das ist ein Hut, in den es hineinregnet."** (Kožik 1990: 14. – Hervorhebung H. S.) Dieser ironische Satz ist eine Anspielung auf die aufgezeigten Probleme und Widersprüche im Lande.

"Also, ich bin am Ende mit meiner Staatskunst". (Kožik 1990: 14. – Hervorhebung H. S.) Der emotional beladene umgangssprachliche Ausdruck

"ich bin am Ende" widerspricht der stilistisch gehobenen, ironischen Wortwahl "Staatskunst".

In einzelnen Episoden werden die Machtausübungsweisen, der Personenkult, der geheime Staatssicherheitsdienst, die angegriffene Wirtschaft und vieles anderes dargestellt.

Es werden z.B. "königliche" Besuche von ausgewählten Institutionen und Betrieben, so vom Kindergarten für Wunderkinder beschrieben. Der Leser erkennt dabei die mit ironischen Übertreibungen geschilderten **Erziehungsstätten für zukünftige Spitzensportler und Künstler der DDR**. Es werden auch überraschende Besuche von König Karl und Kicki im Lande beschrieben: eine Fahrt mit der dreckigen Königlichen Eisenbahn (= Deutsche Reichsbahn), Baustellen mit betrunkenen oder schwänzenden Arbeitern, Gasthöfe, die meistens geschlossen waren.

Im Buch kommen mehrere versteckte Hinweise auf den für die DDR-Verhältnisse wichtigen Begriff "geheime Staatssicherheit", ebenso wie auch im Buch *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*, vor, so z.B. der Ausdruck "**geheime Staatssachen**" (Kozik 1990: 14. – Hervorhebung H. S.), der für den DDR-Leser eine konnotative Zusatzbedeutung hat. Im Kontext bekommt er einen stark ironischen Ton, der die Atmosphäre des Mißtrauens widerspiegelt: "wem kann ein König schon sein Herz ausschütten, wo doch alle seine Probleme geheime Staatssachen sind." (Kozik 1990: 14)

Auch die eigenartige Zusammensetzung "goldener Königspaß" (Kozik 1990: 53) ist eine deutliche Anspielung auf die Welt der Staatssicherheit, in der jeder unbedingt einen Paß mithaben mußte, sogar der "König".

Im Lande wurden nach dem Vorschlag von Kicki **sichtbare Reformen** durchgeführt. Der König zieht um, damit er sein Auge, sein Ohr und sein Herz "recht dicht am Volke" (Kozik 1990: 15) hat. Die Hofschranzen, von denen der König belogen wird, werden entlassen. Bei Kozik wird der König selbst als ein "Edel-Mann" (Kozik 1990: 162) dargestellt. Die Hoffnung auf radikale Veränderungen wird durch die von Kicki vorgeschlagenen praktisch durchführbaren Reformen verkörpert. Die Worte des Königs "eine Auserwählte unter uns zu wissen" (Kozik 1990: 27) enthalten eine biblische Anspielung, das Mitbedeutende ist die Hoffnung auf radikale Veränderungen im Lande.

In der zweiten Hälfte des Buches wird ein in Folge der Reformen verändertes utopisches Maien-Land beschrieben. Die veränderte Stimmung spiegelt die positiv geschilderte Feier des fünfzigjährigen Jahrestages des Landes wider.

König Karl trug heute **eine besonders schöne Krone**, eine, die zwischen den goldenen Zacken mit Samt ausgelegt war, damit es nicht hineinregnen konnte. (Kožik 1990: 92. – Hervorhebung H. S)

"Die besonders schöne Krone" ist hier Symbol für die veränderten Verhältnisse im Lande.⁵⁶

Statt der negativen Schilderung des Festumzuges lesen wir eine Anspielung auf den traditionellen Paradeschritt der deutschen Soldaten: "Die Soldaten streckten ihre Stiefelspitzen zackig zum Himmel. Aus den Kanonen schoß man mit Konfetti." (Kožik 1990: 93)

Positiv sind im ganzen Buch die Kinder geschildert. Die Verwandlung Kickis in ein dreizehnjähriges Mädchen gibt dem Leser den Lösungsschlüssel in die Hand. Das Kind ist in *Kicki und der König* Träger der Hoffnung auf die gesellschaftlichen Veränderungen.

Die Autorin deutet am Ende des Buches eine **utopische Zukunft** an: Der König wartete darauf, daß Kicki erwachsen wird, und Kicki gab sich große Mühe, erwachsen zu werden. Es bleibt ein Geheimnis, wie Kicki es geschafft hat, sich zu verwandeln. "Aber es gibt eben Dinge zwischen Himmel und Erde, die wir nicht in der Schule lernen." (Kožik 1990: 190) Dieses wörtlich übernommene Zitat ist eine selbstreferierende intertextuelle Anspielung auf das Buch *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*.⁵⁷

Der Leser in den jetzigen veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen stellt sich die Frage, ob man in den Jahren 1986/87, als Kožik dieses Buch schrieb, an positive Veränderungen in der DDR glaubte. Die Autorin beantwortet selbst diese Frage in der persönlichen Mitteilung an die Verfasserin dieses Artikels:

Ja, ich und viele andere meiner Kollegen glaubten wirklich daran, durch unsere Bücher an gewünschten Veränderungen und Reformen mitzuwirken. Das Schreiben hatte somit einen höheren Sinn. Und noch eines : Kinderliteratur und ihre Literaten wurden in der DDR sehr ernst genommen.⁵⁸

⁵⁶ Vergl. mit der Krone, in die es hineinregnet (Kožik 1990: 14).

⁵⁷ Kožik 1994: 107. Es stammt letzten Endes freilich aus Shakespeares *Hamlet* I. 5.

⁵⁸ Siehe Anhang 1. Antwort 5.

Zusammenfassung und Vergleich mit der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur

Die hier analysierten Beispiele zeigen, daß die KJL in der DDR ein wichtiges Mittel war, **gleichzeitig Kinder und Erwachsene anzusprechen**, wie auch früher in Hitler-Deutschland in der Zeit der "inneren" und "äußeren" Emigration. Die Autoren versuchten in den siebziger und zunehmend in den achtziger Jahren, gesellschaftlich wichtige Probleme durch das wunderbare Gewand in für Kinder zugänglicher und in für Erwachsene verständlicher Weise in der KJL zu gestalten. Dabei wurden eingebürgerte Denk- und Verhaltensweisen beleuchtet, die die Aktivität und Handlungsmöglichkeit des jungen Menschen bestimmten und eingrenzten, wie z.B. in *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart* von Kožik. Durch das Wunderbare wird der Blick des Lesers eher auf das Reale gelenkt als verstellt. Die phantastischen Kinderbücher öffneten für Kinder unbekannte Welten, zeigten den kleinen Rezipienten, daß das menschliche Dasein mit Problemen einhergeht und erfüllten eine wichtige gesellschaftspolitische Funktion.

Damit verbunden veränderte sich in der Kinderliteratur die Vermittlerrolle des Erwachsenen. Die **implizite Leserrolle des Erwachsenen** unter den gesellschaftlichen Umständen der DDR war ein für die KJL bestimmender Faktor.

Ein wichtiger gemeinsamer Charakterzug der phantastischen KJL war in der behandelten Zeit der DDR die für die Kinderliteratur **ungewöhnlich scharfe Konfliktstellung**.

Die Vergangenheit spielt eher eine archaische Deckungsfunktion vor der Zensur (z.B. die Figur Karls des Siebenten in Kožiks *Kicki und der König*); der scharf angelegte Konflikt entsteht zwischen den bestehenden realen Verhältnissen und den von den Autoren gewünschten gesellschaftlichen Wandlungen. Damit kann erklärt werden, daß die phantastische KJL sehr stark in der konkret angelegten sozialen Wirklichkeit des DDR-Alltags wurzelt.

Die Mythen und Sagenstoffe, die in den Nach- und Neuerzählungen der DDR eine wichtige Rolle spielten, kommen verhältnismäßig selten in phantastischen Erzählungen der KJL und meistens in "verfremdeter" Form vor.

In der DDR-KJL zogen die Kinderfiguren sich nie in gesellschaftsferne Phantasie-Welten zurück. Die phantastischen Werke der DDR sind "real-

phantastische" Werke, die im Milieu der realen Welt der DDR spielen. Literatur und Gesellschaft waren in der DDR miteinander eng verknüpft.

Hat diese Literatur die Wende auf ihre Weise vorbereitet? – wird heute immer wieder die Frage gestellt. Ich bin überzeugt davon, daß auch diese Kinder- und Jugendliteratur an der Vorbereitung der gesellschaftlichen Veränderungen teilnahm.

In beiden deutschen Staaten und in ihrer Literatur begannen in den sechziger Jahren Wandlungen, die das Kindheitsbild in der KJL vollkommen veränderten. Diese Wandlungen waren von vollkommen unterschiedlichen Entwicklungen und gesellschaftlichen Bedingungen getragen, führten aber in beiden Kinderliteraturen ab der zweiten Hälfte der siebziger Jahre zur Aufnahme solcher Themen, die früher tabuisiert waren, wie z.B. Einsamkeit, Ich-Spaltung, Zerrissenheit des Kindes.

Die veränderte Stellung des Kindes im Kinderbuch ist ein wesentlicher Charakterzug der KJL der achtziger Jahre. Das Kind wird als "Opfer" der gesellschaftlichen und menschlichen Defizite und (oder) durch seine andere Sichtweise als Hoffnungsträger der gewünschten Veränderungen dargestellt. Christa Kozik verwendet für die andere Sichtweise des Kindes die Metapher "das dritte Auge".

Das "dritte Auge" ist das Auge der Phantasie, das den bunten Blick ermöglicht. Das kann man üben. Deshalb möchte ich die Kinder mit meinen Büchern immer wieder ermuntern, nicht dieses "dritte Auge" der eigenen Phantasie zu verlieren. (Peltsch 1992: 1)

Ein weiterer auffälliger Charakterzug der KJL der achtziger Jahre ist **die Vergrößerung des Raumes für die Spiegelung innerer Vorgänge**, wie z.B. in Pludras *Herz des Piraten* oder in *Wildpferd unterm Kachelofen* von Christoph Hein. In der westdeutschen KJL war das erste Musterbeispiel *Die unendliche Geschichte*⁵⁹ von Michael Ende. Ein wesentlicher Gestaltungsunterschied zwischen den Kinderbüchern in der DDR und Endes phantastischen Romanen besteht darin, daß im ersten Fall die ausführlich dargestellten Träume und inneren Wandlungen des jungen Helden durch das ganze Buch in einem sozialen Milieu der realen DDR-Welt gestaltet blieben, siehe z.B. den Traum von Jessica bei Pludra oder von Maxi bei Gerti Tetzner. In Endes *Unendlicher Geschichte* gibt es nur einen engen realistisch angelegten Rahmen, sonst findet die Identitätssuche Bastians in einem

⁵⁹ Michael Ende: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemanns 1979.

Phantasieland statt. Jessica konzentriert sich in ihrer "phantastischen Reise" nicht darauf, neue Gegenden zu entdecken, wie Bastian in der *Unendlichen Geschichte*, eher werden ihre mangelnden sozialen Beziehungen und die Reaktionen anderer auf ihr soziales Verhalten dargestellt.

Die westdeutsche phantastische KJL schöpft vieles aus dem romantischen Kunstmärchen⁶⁰ und aus der Welt der Mythen, ausgehend von Michael Ende, aber sie ist auch eine Form der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit des Kindes, wie die *Unendliche Geschichte* von Ende das deutlich zeigt, da eine Realitätsbezugnahme auch in der phantastischen Welt hergestellt werden kann. Die phantastische Literatur vermittelt grundlegende Erfahrungen und Probleme der menschlichen Existenz in für Kinder durchschaubarer Form.

Häufig wird in den erwähnten Büchern die Gefahr der Versenkung des jungen Helden in eine imaginäre Welt thematisiert. Die Autoren führten aber den kleinen Helden durch den phantastischen Traum gestärkt in die wirkliche Welt zurück, wie z.B. Bastian bei Ende und Jessica bei Pludra.

Gemeinsam ist den Büchern, daß eine belastete soziale Lage, z.B. das Fehlen der Mutter für Bastian, die Einsamkeit des Kindes im *Wildpferd unterm Kachelofen* von Christoph Hein oder die plötzliche Konfrontation mit einer anderen Erziehungsform eines Erwachsenen bei Paul Maar in *Lippels Traum*⁶¹ als Ausgangspunkt für den phantastischen Traum gewählt wird. Die Aufmerksamkeit des Lesers wird dadurch stark auf das Kind als Individuum, in einer entfremdeten Welt, gelenkt. Das Kind erscheint in den DDR-Büchern nicht mehr erstrangig als ein angebundenes Mitglied des Kollektivs und in der Gemeinschaft der Erwachsenen, wie in den fünfziger und sechziger Jahren. Höchstens einer wird zum Partner des Kindes, wie z.B. in Heins erwähntem Buch der Erzähler selbst.

In den achtziger Jahren gibt es in beiden Teilen Deutschlands eine **stark problematisierte, auf individuelle Besonderheiten des Kindes orientierte KJL**, die den Eigenraum des Kindes darstellt, der in der KJL auch die "problematischen Aspekte" der modernen Subjektivität⁶² – Vereinsamung,

⁶⁰ Z.B. ist im phantastischen Kinderbuch *Lippels Traum* von Paul Maar der intertextuelle Einfluß der Hauff-Märchen offensichtlich.

⁶¹ Paul Maar : *Lippels Traum*. Hamburg: Oetinger 1984.

⁶² Vgl. Hans-Heino Ewers: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß*. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: Günter Lange – Wilhelm Steffens (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der*

Zerrissenheit, Orientierungsverlust, Ängste des Kindes – offenbart. Diese Entwicklung scheint m. E. in beiden Teilen Deutschlands zu erfolgen als eine typische Erscheinung der modernen KJL und kann als Querseite der gesellschaftlichen Gleichberechtigung und Aufklärung des Kindes betrachtet werden. Die Innenweltdarstellung des Kindes erfolgte in der DDR-KJL vor allem in "real-phantastischen" Büchern. In der westdeutschen KJL kommt in den achtziger Jahren neben dem phantastischen Kinderbuch der "psychologische Kinderroman" der realistischen Richtung der Kinderliteratur als neue Ausprägung der modernen Subjektivität (P. Härtling, G. Mebs, E. Donnelly, K. Boie u.a.) zur Geltung. Der radikale Individualisierungsschub ist ein wichtiges Kennzeichen der "anderen Moderne"⁶³. Unter "anderer Moderne" versteht Beck ein qualitativ neues Stadium der Moderne seit den 1960/70er Jahren. Ewers übernimmt diesen Ausdruck auf die KJL bezogen, da der Umbruch einer neuen KJL ab Ende der sechziger Jahre mit der hier angegebenen Zäsur zusammenfällt.⁶⁴ Auch die veränderte Erzähltechnik: die Ich-Erzählung, erlebte Rede, innerer Monolog, begleiteten diese Veränderung der KJL.

Für das phantastische Kinderbuch der 80er Jahre ist **das rezeptionsorientierte Verhalten der Autoren** weiterhin charakteristisch.

Dem Leser wird Freiheit im phantastischen Spiel gegeben, um ein tieferes Nachdenken über die Dichtung und die in ihr vermittelte Wirklichkeitserfahrung anzuregen.⁶⁵

Die hier analysierten Werke zeigen, daß die kinderliterarische Phantastik durch ihren Wahrheitsanspruch, Realitätsbezug, ihre poetische Leichtigkeit und ihren Ideenreichtum die Widersprüche des gegebenen Zeitraums entlarven, die verborgenen Wunschträume der Leser formulieren kann. Dadurch wirkt sie "horizontenerweiternd", manchmal auch aufwühlend, und durch ihren rezeptionsorientierten Charakter für die Leser aktivierend.

Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995 : 18.

⁶³ Diesen Ausdruck verwendet ursprünglich Ulrich Beck in seinem Buch *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986.

⁶⁴ Siehe Hans-Heino Ewers: *Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre.* In: *Zeitschrift für Germanistik* 1995. H. 2: 257-278.

⁶⁵ Karin Richter: *Erzählen für Kinder.* Zum Struktur- und Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der DDR. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder.* Weinheim und Basel: Beltz 1991: 148.

Der hohe Wert der DDR-KJL wird ab den siebziger Jahren auch von der BRD-Literaturkritik anerkannt, z.B. schrieb der Hamburger Professor und Kinderliteraturwissenschaftler, Malte Dahrendorf:

Es kann nicht bezweifelt werden, daß die Kinder- und Jugendliteratur in der DDR nicht nur eine "eigene", sondern im Schnitt auch eine hohe literarisch-ästhetische Qualität erreicht und eine Reihe vorzüglicher Autoren hervorgebracht hat, es seien nur Benno Pludra, Horst Beseler, Horst Bastian, Uwe Kant, Alfred Wellm, Liselotte Welskopf-Heinrich, Götz R. Richter, Joachim Nowotny, Günter Görlich und Dieter Schubert genannt. Verglichen mit der Bundesrepublik, hält sie aber vor allem deshalb ein hohes, wenn nicht überlegenes Niveau, da sie auf ihrem Markt nicht – wie hier – von einer auch nur annähernd breiten, niveaulosen, rein kommerziell motivierten, trivialen Kinder- und Jugendliteratur erdrückt wird. Sie hat daher auch eine erheblich größere "soziale" Reichweite als die entsprechende "authentische" Kinder- und Jugendliteratur der BRD (was freilich noch andere Gründe hat). Die abweichenden Literaturverhältnisse haben offenbar, wenn nicht alle Anzeichen trügen, zu einem verglichen mit der Bundesrepublik höherem Niveau im Leseverhalten (Bereitschaft zu höherer Leseanstrengung und zur Teilnahme an der authentischen Literatur) der Kinder und Jugendlichen geführt.⁶⁶

Die hier analysierten Bücher, wie auch andere der phantastischen KJL, unterscheiden sich von der trivialen Unterhaltungsliteratur durch Tiefsinn, eine psychologisch vertiefte Betrachtungsweise des Kindes als Individuum, durch die Orientierung auf reale Probleme und durch die Bemühung ihrer Autoren, Maßstäbe für ein sinnvolles Leben zu setzen.

Primärliteratur

- Barkow, Nick (Hrsg. – 1987): *Katzenmärchen aus aller Welt*. Herrsching: Manfred Pawlak Verlagsgesellschaft mbH.
- Ende, Michael (1973): *Momo*. Stuttgart: Thienemanns.
- Ende, Michael (1979): *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemanns.
- Hacks, Peter (1974): *Meta Morfoß*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Hein, Christoph (1982): *Der fremde Freund*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.

⁶⁶ Malte Dahrendorf: *Die Kinder- und Jugendliteratur in der DDR*. In: *Praxis Deutsch* 1978. H. 29: 8.

- Hein, Christoph (1984): *Das Wildpferd unterm Kachelofen*. Schöne Geschichten von Jakob Borg und seinen Freunden. Berlin: Altberliner Verlag.
- Holtz-Baumert, Gerhard (1976): *Hasenjunge Dreiläufer*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Kozik, Christa (1980): *Moritz in der Litfaßsäule*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Kozik, Christa (1994): *Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart*. 5. Überarbeitete Neuauflage. (1. Ausg. 1983.) Berlin: Kinderbuchverlag.
- Kozik, Christa (1990): *Kicki und der König*. Stuttgart, Wien: Hoch-Verlag.
- Maar, Paul (1984): *Lippels Traum*. Hamburg: Oetinger.
- Milne, Alan Alexander (1989): *Pu der Bär*. Gesamtausgabe. Aus dem Englischen (1926) von Harry Rowohlt. Hamburg: Dressler.
- Nowotny, Joachim (1969): *Der Riese im Paradies*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Pludra, Benno (1985): *Das Herz des Piraten*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Tetzner, Gerti (1979): *Maxi*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Wellm, Alfred (1983): *Das Mädchen mit der Katze*. Berlin: Kinderbuchverlag.
- Wolf, Christa (1968): *Nachdenken über Christa T*. Halle: Mitteldeutscher Verlag.

Sekundärliteratur

- Beck, Ulrich (1986) : *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cailliois, Roger (1974): *Das Bild des Phantastischen*. Vom Märchen bis zur Science Fiction. In: Rein A. Zondergeld, (Hrsg.): *Phaicon*. Almanach der phantastischen Literatur: Hamburg: Insel 1974-1982. Bd. 1.
- Dahrendorf, Malte (1978): *Die Kinder- und Jugendliteratur in der DDR*. In: *Praxis Deutsch* 29: 8-9.
- Ewers, Hans-Heino (1995): *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß*. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: Günter Lange – Wilhelm Steffens (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen u. Neumann 1995. (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e. V. Band 15) S. 11-24.
- Ewers, Hans-Heino (1995): *Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre*. In: *Zeitschrift für Germanistik* 2: 257-278.
- Flemming, Thomas (1991): *Die Kinderbuchautorin Christa Kozik*: Wieviel Augen hat der Mensch? In: *Deutsche Lehrerzeitung* vom 5. Januar 1991: 1-2.
- Fokken, Silke (1999): *Phantastik und Gesellschaftskritik im DDR-Kinderbuch*. In: *Inklings Jahrbuch für Literatur und Ästhetik*. Hrsg. von Dieter Petzold. Moers: Brendow. Bd. 17: 138-155.
- General, Regina (1990). : *Stimme einer Stimmung: Gespräch mit Günter de Bruyn*. In: *Die Zeit* 11: 10.
- Kuhnert, Heinz (1993): *Kinderliteratur der DDR: Was bleibt?* In: Hermann Havekost, Sandra Langenhahn, Anne Wicklein. (Hrsg.): *Helden nach Plan?* Kinder- und

- Jugendliteratur der DDR zwischen Wagnis und Zensur. Oldenburg: Verlag Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Lange, Günter- Steffens, Wilhelm (Hrsg. – 1993): *Literarische und didaktische Aspekte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lehnert, Gertrud (1993): Die phantastische Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen Tradition und (Post-) Moderne. In: Lange – Steffens: 1993: 81-95.
- Lypp, Maria (1984): *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag 1984. (= Jugend und Medien. Bd. 9.)
- Peltsch, Steffen (1992) : *Was sieht "das dritte Auge" heute? Fragen an Christa Kozik. In: Grundschule. H. 4. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur (Sonderteil) 1: 1-2.*
- Peltsch, Steffen (2001): *Wendepunkt [Zwölf Fragen an DDR-Kinder- und Jugendbuchautoren und Antworten darauf]. In: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und Medien. 12. Beiheft.*
- O'Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Richter, Karin (1991) : *Erzählen für Kinder. Zum Struktur- und Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der DDR*. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder*. Weinheim und Basel: Beltz: 134-153.
- Rönisch, Siegfried (1985): *DDR-Literatur '84 im Gespräch*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Stadler, Siegfried (1990): *Das intellektuelle Spiel mit Grenzen – im Gespräch mit Rolf Schneider*. In: *Sächsisches Tageblatt* 27.-28. Januar 1990. S. 3. Zitiert nach Heinz Kuhnert 1993: 129.
- Siegel, Eva-Maria (1985): *Eine Flaschenpost ins Meer geworfen ... Gespräch mit Christa Kozik*. In: *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur* 75: 46-52.
- Todorov, Tzvetan (1972): *Introduction á la littérature fantastique*. Paris: Edition de Seuil. 1970. Übers. von Karin Kersten, Senta Metz und Caroline Neubaur: Einführung in die phantastische Literatur und Kunst. München: Hanser.

Anhang 1.

Fragen an Christa Kozik

(gestellt von Hajna Stoyan am 26. 10. 2001)

- Wie kamen Sie darauf, phantastische Bücher zu schreiben?
- Entstanden Ihre phantastische Figuren, z.B. die lustige Kicki oder der Engel Ambrosius, als Ergebnisse freier Fiktion oder hatten Sie konkret nennbare literarische Vorbilder (Vorfahren) dafür?
- Ich habe gelesen, daß ihr Buch *Kicki und der König* schon 1987 fertig war, aber erst 1990 veröffentlicht wurde. Was war der Grund dafür? Hatten Sie Schwierigkeiten, Ihre Bücher in der DDR zu veröffentlichen?
- Wie fühlten Sie sich als Autorin von kritisch-phantastischen Kinderbüchern in der DDR?
- Glaubten Sie in den achtziger Jahren daran, daß man die Verhältnisse in der DDR durch Wahrheitssuche, Kritik oder durch konkrete Maßnahmen verändern kann? Drückt die ideenreiche Verwandlung am Schluß des Buches *Kicki und der König* eher Hoffnung, Utopie oder vielleicht beides aus?

Hier wird die erste Hälfte des Antwortbriefes beigelegt, die Antworten auf die obigen Fragen enthält.

Christa Kozik
Stahnsdorfer Str.73
14482 Potsdam

Potsdam
28.1.02,
dem Tag, an welchem Astrid
Lindgren starb

Liebe Frau Stoyan!

Danke für Ihre freundliche Post. Verzeihen Sie mir bitte mein verspätetes Reagieren. Aber mein Postberg war mir, bedingt durch monatelange Baumaßnahmen im Haus, durcheinandergeraten.

Gern will ich versuchen,Ihnen für Ihre schöne Arbeit ein wenig Hilfe zu geben. Es freut mich über alle Maßen, daß mein „Engel“ und auch die wahrheitsriechende Katze „Kicki...“ durch Sie und ihre Studenten in Ungarn so liebevoll rezipiert werden. Dies ist zuweilen ein großer Trost, daß man nicht ganz ins Vergessen gefallen ist.

Nun zu Ihrer **ersten** Frage:

Meine Art, für Kinder Geschichten zu **erzählen**, habe ich selbst immer eine **real**-phantastische Erzählweise genannt. Ich wollte mich schon damals abgrenzen gegen die Schwemme der „Fantasy“- Bücher und Filme mit recht simpler Botschaft.

Meine Geschichten spielen in der Gegenwart, behandeln die Probleme von Kindern und gleiten **nahtlos** in eine phantastische Ebene über, weil ich denke, daß man „im Mantel des Wunders“ komplizierte Zusammenhänge für Kinder durchschaubarer machen kann.

Es war auch zu DDR Zeiten für mich ein Mittel, Kritisches durch die **Verfremdung** (ein Engel landet in einem Hochhaus in Ostberlin, eine Katze kann die Wahrheit riechen und klärt den König auf, was wirklich los ist in seinem Lande, der Junge Moritz zieht in eine Litfaßsäule, weil ihm die Welt der Erwachsenen nicht gefällt u.s.w.) so auszudrücken, daß es gedruckt und so verstanden wurde.

Als Studentin an der Filmhochschule war ich auf den schönen Satz von Marx gestoßen: " Die Phantasie erhebt über die Wirklichkeit, um tiefer in sie einzudringen." Das war mir zum Leitsatz geworden und ich habe es in vielen meiner Kinderbuch- und Filmgeschichten realisiert.

Ein weiteres Zitat von mir, was wichtig ist, wäre: „Kinder sind glücklich. Sie sehen die Welt noch mit drei Augen. Das dritte Auge gibt ihnen den bunten Blick.“ Diesen Satz lasse ich den Straßenfeger im „Moritz in der Litfaßsäule“, sagen. Und er fügt hinzu: „Leider verlieren es die meisten später, weil sie zuviel rechnen müssen...“

Ein weiteres Selbstzitat dazu: „ Kinder sind die Ureinwohner des Landes Phantasie. Dort sieht man mit drei Augen und hat den bunten Blick. Dieses Land kennt keine Grenzen und dort haben Kinder Erfolgserlebnisse, die ihnen der Alltag oft nicht bieten. In diesem Land wird das Unsichtbare sichtbar und zeigt das wundersame innere Wesen aller Dinge.“

2. Frage

Ja, der „Engel“ und „Katze Kicki“ u. andere meiner Figuren sind Ergebnisse **meiner** freien Fiktion und transportieren durch ihr Wesen immer eine bestimmte Botschaft. Sie werden das anhand des Materials, was ich Ihnen beilege, genauer erkennen.

Als meine literarischen Vorbilder würde ich A. Lindgren, E. Kästner und Fred Rodrian benennen.

3. Frage

Ja, das Buch „Kicki und der König“ kam verzögert zur Druckgenehmigung, weil die kritische Tendenz zu offensichtlich war. Es war Mitte/ Ende der 80- er Jahre und Perestroika lag in der Luft. Das ermutigte ja viele Schriftsteller in der DDR. Die Druckgenehmigung kam im Sommer 1989. Dann geriet, durch die politischen Ereignisse im Herbst 1989 das Buch in die Wende. Druckereien brachen zusammen. Als das Buch dann 1990 erschien, wurde die gesamte Auflage (20.000 Ex.) von der „neuen Herrlichkeit“ auf die Müllhalde geworfen, zusammen mit hundertausenden anderer Bücher aus DDR Verlagen. Ausdruck der neuen Zensur. Denn es mußte Platz geschaffen werden für die „Alfs“, die „Pumuckls“, ja eben für die Lawine des westdeutschen Buchmarktes, der überwiegend Gefälliges bevorzugt. Die Volksbuchhandlungen der DDR wurden ja 1990 alle privatisiert und es waren mehr als 90 Prozent westdeutsche Käufer, die die DDR-Literatur für wegwerfenswert hielten. So war die Lage.

Ansonsten hatte ich mit der Veröffentlichung meiner Bücher keine nennenswerten Schwierigkeiten ^{in der DDR}.

Der „Engel“ erschien 1983 mit 20.000 Ex. Auflage und es folgten drei weitere Auflagen in dieser Höhe. Erstaunlich für ein so kritisches Kinderbuch. Und die Literaturkritik beschäftigte sich in ca. 16 Rezensionen damit, fast einhellig sehr positiv. Die Botschaft : ein Plädoyer , ein Aufschrei für die Toleranz der Weltanschauungen wurde sehr genau verstanden. Ein Engel, dem das Fliegen verboten wird und wegen Nichtbefolgen ein blauer Pullover über den Flügeln vom Schuldirektor verordnet wird, ein Engel mit Buckel ,das verstand man sehr gut.

4. Frage

Es machte mir Spaß, so kritisch-phantastisch zu schreiben. Es zwang ^{mir das} besondere künstlerische Mittel zu benutzen, zu verfremden und zu stilisieren und somit an Tiefe zu gewinnen.

5. Frage

Ja, ich und viele andere meiner Kollegen glaubten wirklich daran, durch unsere Bücher an gewünschten Veränderungen und Reformen mitzuwirken. Das Schreiben hatte somit einen höheren Sinn. Und noch eines: Kinderliteratur und ihre Literaten wurden in der DDR sehr ernst genommen . Ich habe ja auch zahlreiche Kinderfilme geschrieben. Da war es ähnlich. Und ich wurde für meine Arbeiten mit dem Nationalpreis geehrt. Das war in der DDR die höchste staatliche Auszeichnung für Künstler. Ich muß mich dafür nicht schämen. Im Gegenteil. Die DDR war ein Kulturland, ein Leseland, das auch kritische Kunst auszeichnete. Man war also nicht so kleingeistig, wie es jetzt allzuoft dargestellt wird.

Ich habe proletarische Wurzeln und glaubte daran, daß der Sozialismus gut ist für die einfachen Menschen. Da ich den 2. Weltkrieg als Kind noch erlebt habe, empfand ich die Nachkriegszeit als Hoffnung ,als Neubeginn. Und wir wurden in der Schule ja im Sinne von Humanität, Frieden ,Freundschaft und Solidarität mit anderen Völkern erzogen, auch im Glauben an ein geeintes Deutschland. Das heißt aber nicht, daß ich die Mauer oder die durch den Kalten Krieg erzeugte Enge in der DDR gut fand. Meine Bücher beweisen es ja, wie ich damit umging.

Anhang 2.

Publikationen von Christa Közik

(nach ihrer Mitteilung vom 28.1.2002)

Bücher

Der verzauberte Einbrecher
1994, LeiV Verlag Leipzig
Ein Schneemann für Afrika
1995, LeiV Verlag Leipzig
Moritz in der Litfaßsäule
7. Aufl. 1994, Kinderbuchverlag Berlin
Der Engel mit dem goldenen Schnurrbart
1994, Kinderbuchverlag Berlin
Kicki und der König. Ein Katzenroman
1991, Hochverlag Stuttgart
Gritta von Rattenbeiuszuhaus
1994, Altberliner Verlag Berlin-München
Kindheit in der DDR
1994, Hitzeroth-Verlag Marburg
Philip und der Katzentiger
2001, LeiV Verlag Leipzig
Tausendundritte Nacht. Gedichte
2001, Märkischer Verlag Wilhelmshorst

Spielfilme

Philipp, der Kleine (1976)
Ein Schneemann für Afrika (1977)
Sieben Sommersprossen (1978)
Trompetenanton (1980)
Moritz in in der Litfaßsäule (1983)
Hälfte des Lebens (1985)
Gritta vom Rattenschloß (1985)
Grüne Hochzeit (1989)
Der verzauberte Einbrecher (1997)

A Brief Literary Survey of James Baldwin's Novel 'Go Tell It on the Mountain'

Kunyák Károlyné

James Baldwin's family was greatly affected by the Great Migration in that his parents migrated to the North. James, the eldest boy of nine children, was born in Harlem in 1924. His father, who was a factory worker and a priest, came from New Orleans and his mother from Maryland. Baldwin grew up under the influences of poverty and of the storefront church, and for three years when he was fourteen he also preached in a storefront church. The crises of his life ensued after he had broken with his religion as well as his social milieu. He was disappointed by the failure of his literary attempts and in 1948 he went into voluntary exile in Paris with the intention of never returning home. His first literary works *Go Tell It on the Mountain* and *The Amen Corner* reflect his search for his roots and the acceptance of the Negro past. In his novel, *Giovanni's Room* he investigates the sexual problems of individuals. In 1957 he returned to America where he published a collection of essays that reflected his first impressions, dragging himself along the questions of forming an individual. In his further works like *Another Country*, *The Fire Next Time* and *Blues for Mr. Charlie* his protest voice became authoritative.

Baldwin's literary career can be divided into two main parts. His first works reflect his shame, search for his personality, and acceptance of his slur of 'blackness'. His feelings of anger and hatred against the racial and sexual oppression nourish his later works. He considered Richard Wright to be his 'spiritual father'. Baldwin's own father died in 1943, and a year later he met Wright whom he grew respect to like his father, for the first time. However, Baldwin transplanted his aversion to his blood father into the new relationship. Richard Wright committed himself to protest literature but Baldwin sharply criticised him in his essay *Everybody's Protest Novel*. While Wright was alive Baldwin never used a fervent voice, but when his 'spiritual father' passed away in 1960 he followed his ideas. Baldwin the writer and the public figure are inseparable.

Go Tell It on the Mountain (1953) is basically an autobiography in which he elucidates the main factors that influenced his youth, as well as his ties with

his family and his religion. He dedicated this novel to his parents, in which he described the religious conversion of a fourteen-year-old black boy. With the help of retrospection we can follow the events happening to Johnny during two days and a night. Not only do we learn about the boy's life but also we make ourselves familiar with the equally interesting lives of the adults in his family.

The novel consists of three parts, of which the first (*The Seventh Day*) and the last (*The Threshing Floor*) chapters are set in the present and in the second chapter (*The Prayers of the Saints*) we get an insight into the lives of three adults, Florence, John's aunt, Gabriel, John's stepfather and Elizabeth, John's mother. The central figure of the novel is Gabriel, the stepfather, around whom the problems are gathering. His relationship with the other figures is characterised by fear and hatred. Baldwin based this figure on his own father about whom he says: 'He was righteous in the pulpit and a monster in the house. Maybe he saved all kinds of souls, but he lost all his children, every single one of them, and it wasn't so much a matter of punishment with him – he was trying to kill me – I've hated a few people but actually I've hated only one person and that was my father.'⁶⁷ Gabriel is obsessed with religion. His motto is 'Set thine house in order', however chaos rules over the characters' state of mind and their relationships with each other. They hate the white society as well as the members of their family: '...all white people are wicked and that God was going to bring them low. Gabriel said that white people were never to be trusted and that they told nothing but lies and that not one of them had ever loved a nigger.' Gabriel's first wife is Deborah, whom he married only to curb his own bodily desire, was unable to give birth to a child, and caused Gabriel abhorred all women. There was only one woman, he loved: Esther who gave birth to an illegitimate child named Roy. Gabriel felt tender affection for Roy but he never disclosed his feeling and Roy did not know anything about the tie of blood either. Roy even made fun of Gabriel in church by putting his sexuality in the pillory unaware of being living evidence: 'Gabriel, wishing to smile down into the boy's face to pause and touch him in the forehead, did none of these things but walked on. Behind him he heard Royal's explosive whisper, I bet he got a mighty big one – and all the children laughed.'⁶⁸ Unfortunately,

⁶⁷ Eckman, F.M. (1965): *The Furious Passage of J.B. M. Evans and Company Inc.* New York.

⁶⁸ *Ibid.* p. 120.

this son of Gabriel's was killed and Deborah also died: 'He had been begotten in sin, and he had perished in sin; it was God's punishment and it was just.'⁶⁹ It was then that he invited Elisabeth and her illegitimate child John to his place. He thought this would expiate his sin. He never acknowledged John as his own son and never forgave Elisabeth.

His second son, who is also christened Roy, is his legitimate heir, but Roy refuses his father and calls him a crook: 'Don't you slap my mother. That's my mother. You slap her again, you black bastard, and I swear to God I'll kill you.'⁷⁰ Ironically, Gabriel also calls John a crook. Gabriel christened both his legitimate and illegitimate children Royal to emphasize their royal origin: '...because the line of the faithful was a royal line – his son would be a royal child.'⁷¹ Gabriel can be identified with the biblical Abraham as Johnny with Ishmael, Hagar's illegitimate child. In Florence's opinion Gabriel is God's choke though he is worse than a murderer: 'He ain't got no right to be a preacher. He ain't no better'n nobody else. In fact, he ain't no better than a murderer.'⁷² To fear him and hate him means to challenge God Gabriel loathed John most, whose family name is Grimes, which symbolises his constant feeling of shame. The young boy hated as well as feared God. For him his stepfather was the symbol of the avenging God on Earth. John's birth was preceded by his sin because he was an illegitimate child and so he was not able to do anything against his fate. He was aware of his sin from the very first day and his fear of being damned reached its climax on his fourteenth birthday when he masturbated in the toilet of the school: 'In the school lavatory, alone, thinking of the boys, older, bigger, braver, who made bets with each other as to whose urine could arch higher, he had watched in himself a transformation of which he would never dare to speak.'⁷³ His sin was not only being human but also trying to oppose God/his stepfather: 'for he had made his decision. He would have another life.'⁷⁴ He was dreaming of financial success and he wanted neither to be the leader of his race nor a priest: 'He would not eat good food, wear fine clothes, and go to the movies

⁶⁹ Ibid. p. 99.

⁷⁰ Ibid. p. 45.

⁷¹ Ibid. p. 121.

⁷² Ibid. p. 121.

⁷³ Ibid. p. 76.

⁷⁴ Ibid. 17.

as often as he wished.⁷⁵ Notwithstanding his revolt he remained the victim of his fear. In spite of his scepticism he was never able to get rid of the supposition that he would burn in hell for a thousand years as punishment for his rebellion, and as he cannot deny this he hates the avenging God even more than before because it was he who sent him to hell. John's sin was multiplied by wanting to flee from his slavery. For him there is no difference between God, Gabriel and the racial society: 'All niggers had been cursed, the ironic voice reminded him, and all niggers had come from this most undutiful of Noah's sons.'⁷⁶ As R. Bone says for a child, who grew up in the Harlem ghetto, suffering eternal damnation as the consequence of sin it was obvious danger: 'For the wages of sin were visible everywhere, in every urine-stained and urine-splashed hall way, in every clanging ambulance hall, in every scar on the faces of the pimps and their whores, in every helpless, newborn baby being brought to this danger, in every knife and pistol fight on the avenue.'⁷⁷ John dreams of his punishment by castration: 'His father raised his hand and the knife came down. The knife joins Gabriel's three sons together and he is not a true son and the knife will not score him.'⁷⁸ John's only weapon against the white society and his father, for whom he was only the son of a slave woman, was his revolting idea. He dreamt about the day when he would have enough power to exterminate white America and when he would be able to tell his father how much he hated him: 'It was his hatred and his intelligence that he cherished. He lived for the day when his father would be dying and he, John, would curse him on his deathbed.'⁷⁹

John discovered magic power – a way of escaping – that was attainable by others. It is homosexual love which he feels for Elisha, a young priest who is three years older than him: 'Perhaps with this power he might one day win that love which he so longed for.' This homosexual love, which is an undisguised provocation against God and the generally accepted moral norms, is the celebration of freedom. The same is seen in the church when John is wrestling. This is the best form of revolting heresy: 'John committed crime even when he tries to replace the Lord with Elisha, and when they are making love – without sexual intercourse – their love is equal with

⁷⁵ Ibid. p. 18.

⁷⁶ Ibid. p. 17.

⁷⁷ Ibid. p. 17.

⁷⁸ Ibid. p. 173.

⁷⁹ Ibid. p. 19.

worshipping God'; says S. Macebuh.⁸⁰ According to G.E. Kent⁸¹ sexuality for Baldwin is a metaphor for breaking out. To break out from isolation means to get into the complexity of a fellow creature. Here Baldwin gave voice to his belief in homosexual love. For him the participation of women in love made love repulsive. It is not surprising that he described his heterosexual relationships in such a brutal way; for example, Deborah was raped and John was eyewitness to his parents' distasteful love making. The love between Elisha and John is beautiful because the real sexual intercourse is missing from it. John, who searches for his identity, is converted to God during his night prayer in church, which Elisha witnesses. Though John obtained his identity, he did not become John Grimes, 'only' a 'saint'. From his crisis expressed by the metaphor of plunging headlong into the depths, rising into the light meant the way out, which also meant the formation of John's personality: 'Yet on the evening of the seventh day, when raging, he had walked out of his father's house, this avenue had been filled with shouting people. The light of the day had begun to fail – the wind was high, and the tall lights, one by one, and then altogether, had lifted up their heads against the darkness while he hurried to the temple. He had been walking in a storm.'⁸² Religious conversion made John clean: 'The avenue like any landscape that has endured a storm lay changed under heaven exhausted, in clean and new.'⁸³ On his way home the March wind blew through his body and John's experience was dramatic but in fact, nothing changed: 'He turned his face to his father – he found himself smiling. But his father did not smile.'⁸⁴ According to Robert Bone⁸⁵ Baldwin sees the Negro like the outcast child of the American civilisation and he touches on the essence of the Negro experience; they are outcast and this fact has a destructive consequence, which is shame. God, the Almighty Father did not refuse the Negro completely. He cast him off in order to raise him again. That is the spiritual drama behind John's conversion. Stanley Macebuh⁸⁶ has a different opinion of John's conversion. According to him John's escape is misleading, because

⁸⁰ Macebuh, Stanley. (1975): *Baldwin*. Michael Joseph, London. p. 131.

⁸¹ Kent, George E. (1974): *Baldwin and the Problem of Being*. A Collection of Critical Essays. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs. New York.

⁸² Baldwin, James. (1965): *Go Tell It on the Mountain*. The Dial Press, New York. p. 186.

⁸³ *Ibid.* p. 193.

⁸⁴ *Ibid.* p. 191.

⁸⁵ Bone, Robert. (1973): *The Negro Novel in America*. New Haven. Yale University Press. p. 222.

⁸⁶ Macebuh, Stanley. (1975): *Baldwin*. Michael Joseph, London. p. 89.

what the reader experiences is not John's atonement with his father's God, but that of a theoretical opportunity to stay away from God. His new religion is love.

Elisha stands between John and his father both theoretically and physically. He is with John when he is converted, and he is witness to the fact that Gabriel does not show any sign of being defeated and does not smile. He hates John not only because John is illegitimate, but also because he, Gabriel did not 'create' him: 'Praise the Lord' said his father. He did not move to touch him, did not kiss him, and did not smile. They stood before each other in silence, while the saints rejoiced, and John struggled to speak the authoritative, the living word that would conquer the great division between his father and himself. But it did not come, the living word; in the silence something died in John, and something came alive.'⁸⁷ The Oedipus complex is present everywhere: 'Yes he had sinned, one morning, alone, in the dirty bathroom, in the square, dirt-grey cupboard room that was filled with the stink of his father. He scrubbed his father's back, and looked at the accursed son of Noah had looked on the father's hideous nakedness. It was secret, like sin, and slimy like the serpent and heavy like the rod. Then he hated his father and longed for the power to cut his father down.'⁸⁸

Florence, John's aunt, who also hated Gabriel, decided in desperation to show Deborah's previous letter to reveal Gabriel's sin: '...to complete her brother's destruction when he was completely cast down she would prevent him from ever rising again by holding before him the evidence of his blood-guilt.'⁸⁹ 'It'll make Elisabeth to know...that she ain't the only sinner...in your holy house and little Johnny, there – he'll know he ain't the only bastard.'⁹⁰ Florence also harboured revenge against Gabriel because it was only she who knew the truth and wanted to save John. She herself sinned in her youth when she left her dying mother and husband for the sake of a better life. She is one of the characters who equate black skin with evil.

John's mother's, (Elisabeth's) love keeps the family together. She is also guilty like everyone else in the novel where the measure of guilt changes from little sin to capital crime. Her lover in her youth was the proud Richard

⁸⁷ Baldwin, James. (1965): *Go Tell It on the Mountain*. The Dial Press, New York. p. 179.

⁸⁸ *Ibid.* p. 170.

⁸⁹ *Ibid.* p. 78.

⁹⁰ *Ibid.* p. 185.

whom she was to have married, but he was imprisoned on the grounds of false accusation and later committed suicide. Elisabeth equally loved both her sons, Richard and John. It was she who did not forget about John's birthday unlike everyone else. For her previous sin Gabriel always humiliated her though he himself also sinned.

The hero of the novel is the 'homo theologicus' who is in the limelight as a religious and not as a political person.

References

- Eckman, F.M. (1965): *The Furious Passage of J.B.* M. Evans and Company Inc. New York.
- Baldwin, James. (1965): *Go Tell It on the Mountain.* The Dial Press, New York.
- Macebuh, Stanley. (1975): *Baldwin.* Michael Joseph, London.
- Kent, George E. (1974): *Baldwin and the Problem of Being.* A Collection of Critical Essays. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs. New York.
- Bone, Robert. (1973): *The Negro Novel in America.* New Haven. Yale University Press.

An Introduction to Hugh Walpole

G. Epres Erika

“The phrase Edwardian literature is not often heard, and when it is, it is generally in a note of Bloomsbury disparagement” as Richard Ellmann¹ says. When Queen Victoria, the very image of Britain died in 1901, Edward VII succeeded her, and the “Edwardian Era”, Britain’s brief “belle époque” began. This period has never been held notable by critics or literary historians, nevertheless it was important for the modern movement in fiction and poetry – Henry James’ late phase, Conrad’s best fiction, the founding work of James Joyce, Virginia Woolf and D. H. Lawrence, the growth of Imagism in poetry – all this was started in the Edwardian age. A great deal was stirring in this short period, even though some of the most significant works were not actually published then. The liberal politician C. F. Mastermann in his *The Condition of England* (1909) suggested that the condition of England and the condition of the English novel were related. The newness of the period did not seem obvious, what seemed instead typical for the new writers of the age was that many of them revolted against Victorian moralism, the formal social conventions and hypocrisies, the culture of commercialism and the literature of profit. These were imperial, material, and commercial times but, on the other hand these were also reforming times, times of political upheaval and sharp satire. The most obvious examples, H. G. Wells, Arnold Bennett, G. K. Chesterton and Rudyard Kipling, just to mention a few, reflect those two attitudes in their fiction. It was the time, when bookish people were fond of writers like Chesterton, W. H. Hudson, Walter de la Mare, John Masefield, Hugh Walpole, John Galsworthy, Hilaire Belloc, while Henry James and Joseph Conrad struggled for an audience. In Edwardian times there was no shortage of writers or writers called “modern”. Although the term “modern” was not explained, Conrad and James, who wrote from within, indirectly and aesthetically, did not seem very modern at the time as opposed to Wells, Bennett or Galsworthy, who wrote from without for a materialist society, in which business, commerce, socialism and free love were modern.

⁹¹ Richard Ellmann: *Two Faces of Edward* in R. Ellmann: *Edwardians and Late Victorians* (New York, 1960)

This, said Virginia Woolf, was the time when everyone behaved differently, thought differently, voted differently, felt differently and – very importantly – loved differently.

More importantly for us, this was a time when people read differently as well. Popular and high-brow fiction became separated, a modern fictional scene was being created and there was a double or multiple standard for fiction dividing the audience as well. There was much popular commercial writing but also much more talk about matters of technique and purpose in a novel, terms like “design”, “pattern”, “revelation”, “consciousness” occupied an author’s mind. The “art of fiction” was in the air when in 1910 Edward VII died and the Georgian age began.

The leading British novelists of the time were Arnold Bennett, H. G. Wells and John Galsworthy, for all of whom the novel was a material thing made of realities, characters seen exteriorly, plots obviously plain and social history broadly depicted. E. M. Forster’s moral comedy, *Howards End* of 1910 is still considered to belong to the end of Victorian liberalism – but it is already interwoven with symbolism. Forster seems to represent the link between Edwardian preparation and Georgian fulfilment of the modern novel.

Nevertheless, while the new writers were experimenting with forms of fiction in which consciousness and psychology created complicated plots and no simple endings, Conrad complained about the stupidity of the reading public that could understand simple plots and endings only. In the second half of the 19th century the convention of the three-volume novel was abandoned. This made possible the commercialisation of fiction on a large scale creating a new reading public with the help of the Education Act of 1870. At the same time, it enabled publishers to publish aesthetically more “advanced” novels which would not have found a publisher before. All this meant the rise of the best-seller in England, especially the middle-brow best-seller which, in many ways, is a special genre. The roots of this kind of best-seller can be found in sentimental fiction, in the use of the wonderful and the pathetic and in the return to the past. Novels of this kind depend on nostalgia, the feeling that past things are significant just because they are past.

Hugh Seymour Walpole’s life (1884-1941), education, occupation and literary career all seem to add up to something Victorian, Edwardian and Georgian, expressing the literary spirit of the period. He was very English in his habits, occupations, relationships, in his love for rural England and in his

attempt to belong to it. His life and character could be revealing for the reader from several different aspects: he was an English gentleman who happened to be the eyewitness of the first Russian revolution and who gave an interesting and lively account of it; he was the chronicler of Cumberland and the Lake District, where he accomplished his great romantic chronicles of the Herries family. He was a passionate collector of objects of art and books, especially Walter Scott first editions. For us, however, he first of all remains a collector of people. Very often during his stay at home the only interruptions were the daily visits of the postman, always eagerly awaited. Even when in later years his correspondence reached tremendous proportions, he enjoyed opening his post. He wrote about thirty letters a day, all in his own hand. He also kept a daily diary from 1904 until his death. He knew many of the leading and a lot of the minor English writers during more than thirty years and kept all the letters he received. Seventy-eight letters from Henry James survived, sixty from Virginia Woolf, fifty from John Galsworthy, thirty-two from Joseph Conrad etc.

Owing to his struggle to write more and more perfect fiction and to his longing to find the “ideal friend”, the reader can amuse himself with some remarkable fiction; also, he can get acquainted with the greatest representatives of the literary world of the period through the eyes of a strange but gifted and very sensitive man.

It was in his Cambridge years that he began what was to be his lifelong habit of keeping a diary. One of the first entries reads:

“At work, at games, I am mediocre and almost worse, no looking glass can flatter my self-esteem, and I have a wonderful liking for the wrong thing. But I have been imagining universal popularity.”⁹²

And:

“Meanwhile I still wait for the ideal friend ... I'd give a lot for the real right man.”⁹³

All his life this “mediocre” man searched and waited and often fancied that he had found the right person. He often frightened off new acquaintances by the vehemence of his immediate insistence on their friendship. But this insistence enabled him “to collect” the most outstanding people of his time.

⁹² R. Hart-Davis: *Hugh Walpole*, p. 31 (Hamish Hamilton, 1985)

⁹³ *ibid.* p.32

In 1905 he discovered A. C. Benson, an unusual man who, after a long career as a schoolmaster at Eton, was a Fellow and later Master of Magdalene. Benson was the author of a large number of books both prose and verse which had a great contemporary vogue. He was also an encourager of youthful talent and Walpole fell under his spell immediately. He told Benson all about his hopes and fears, difficulties and doubts. Benson wrote the following in his diary on 5 May 1905:

“H.W. paid me a call: a nice boy, full of anxiety and good feeling: in the midst of Sturm und Drang, finding what he calls his ‘dearest convictions’ failing him: very pathetic in one way and rather sadly amusing in the other. His admiration and confidence in my literary powers and oracularity of speech rather embarrassing. we had a long mixed vague talk, but I knocked a few nails in, I think. I cannot help feeling that if this boy finds the art of expression he may be a good writer, at least he seems to me to have ten times the fire I ever possessed. When I realise the intense vehemence and impulsiveness of a boy like this, his ‘exultations, agonies’ I feel what a very mild person I was.”⁹⁴

Though later Walpole liked to suggest that as a writer he was unrecognised by anyone for years, it was Benson who spotted his talents immediately. In 1924, in the *Crystal Box* he described his revelation like this:

“I went out and down to the Mersey, and there, looking at the river, I had one of the most important hours of my life ...

At that moment I knew. The ferry arrived from the other side; people pushed out and past me. The life and bustle and beauty of the world was everywhere about me. I loved it; I adored it, not for me to try and change it.

Looking out to sea where a great liner slowly took the sun like a queen, I vowed that I would be a novelist, good or bad, for the remainder of my earthly days.”⁹⁵

So in 1907– although he was to become a clergyman – he gave up all thoughts of ordination and started to think about taking up a profession, perhaps schoolmastering, which could keep him while he tried to write. His father agreed to allow him to spend a year abroad learning French and German, which would do him no harm. It was also around this time that he started to write letters, which today would be called “fan-letters”. Two of the early recipients of these letters played important parts in his later life. One addressee was Charles Marriott, who, during the coming years, wrote to him a series of letters full of wisdom, encouragement and good advice. The other was the interesting figure of Gräfin Arnim, known as the author of *Elizabeth*

⁹⁴ *The Diary of Arthur Christopher Benson* (1926)

⁹⁵ R. Hart-Davis: *Hugh Walpole*, p. 44

and her German Garden. Until her death she appears as Elizabeth in Walpole's correspondence. It may seem interesting that after a brief meeting with Walpole she asked him to teach her children (three daughters) English. The reason why the Gräfin should engage an unknown young man will probably be found among his qualities – his enthusiasm for life and literature, his ambition, his excitement about everything, his naivety – qualities which were later to charm Henry James and many others. Their relationship began with difficulties but gradually it developed into the firmest and longest of all his relationships with women. She was forty-one when they first met, Walpole twenty-three; she died in 1941, only a few months before he himself. In the only letter found among her papers he wrote that he had just been to a christening and added that he would like to be her godson. To which Elizabeth replied:

“Indeed I wish too that you were my godson, or any other sort of son. You are one of the few people who are more often happy than unhappy, and say out loud that they are.”⁹⁶

The following years (1909-10) saw him to be introduced to the literary world. He got a post with the “Standard” and he was determined to rely on his writing and reviewing for his livelihood. After the beginning ups and downs, the young literary reviewer was accepted and he reviewed novels for the “Standard” for the next four years. But the greatest excitement of all was the first meeting with the Old Master, Henry James. They had already exchanged several letters, and Henry James must have been prepared for Hugh's enthusiasm, worship and ambition, a mixture of which always characterised Walpole. It was Henry James who had already advised him to dive into the “deep sea of journalism” but counselled him “to keep as tight hold as you can of the temper and the faith of your almost unbearably enviable youth”.⁹⁷

Their first meeting is recorded only by Walpole's brief diary note:

“Dined with Henry James alone at the Reform Club. He was perfectly wonderful. By far the greatest man I have ever met – yet amazingly humble and affectionate – absolutely delightful. He talked about himself and his books a good deal and said some very interesting things. It was a wonderful evening.”⁹⁸

⁹⁶ *ibid.* p. 53

⁹⁷ *ibid.* p. 67

⁹⁸ *ibid.* p. 68

And more pleasures were waiting for him. He got an invitation from James to spend an April week-end at Rye though

“... you’ll have with me in every way much shorter commons, much sterner fare, much less purple and fine linen, and in short a much more constant reminder of your mortality than while you loll in A. C. B.’s chariot of fire ... I am tenderhearted enough to be capable of shedding tears of pity and sympathy over young Hugh on the threshold of fictive art – and with the long and awful vista of large production in a largely producing world before him. Ah, dear young Hugh, it will be very grim for you with your faithful and dismal friend Henry James.”⁹⁹

In his diary for April 26 Walpole wrote the following:

“Spent a wonderful week-end with Henry James, much more wonderful than I had expected. I am very lucky in my friends. The house and garden are exactly suited to him. He is beyond words. I cannot speak about him.”¹⁰⁰

Henry James sent an affectionate note to him in which he suggested that Walpole should address him as “Très-cher Maître” or “My very dear Master”. His instruction was always very strictly obeyed, though in the privacy of his diary or in his letters to his family, Walpole mentioned him bravely as “Henry”.

When in 1909 his first work, *The Wooden Horse*, was published, Henry James apparently expressed his favourable opinion although all evidence of this has disappeared. In James Hugh Walpole found a true friend and mentor. On 5 July Henry James wrote to Arthur Benson:

“It isn’t only that I owe you a letter, but that I have exceedingly wanted to write it – ever since I began ... to feel the value of the gift that you lately made me in the form of the acquaintance of delightful and interesting young Hugh Walpole. He has been down to see me in the country, and I have had renewed opportunities of him in town – the result of which is that, touched as I am with his beautiful candour of appreciation of my ‘feeble efforts,’ etc., I feel for him the tenderest sympathy and an absolute affection. I am in general almost – or very often – sorry for the intensely young, intensely confident and intensely ingenuous and generous – but I somehow don’t pity *him*, for I think he has some gift to conciliate the Fates. I feel him at any rate an admirable young friend, of the openest mind and most attaching nature, and anything I can ever do to help or enlighten, to guard or guide or comfort him, I shall do with

⁹⁹ *ibid.* p. 68

¹⁰⁰ *ibid.* p. 68

particular satisfaction, and with a lively sense of being indebted to you for the interesting occasion of it.”¹⁰¹

On 24 July James again wrote to Benson about Walpole:

“We have become fast friends; I am infinitely touched by his sympathy and charmed by his gifts (not the least marked of his merits being his affection for you); and I wish him no end of ardent existence – feeling as I do that he can handsomely and gallantly carry it.”¹⁰²

Henry James joined Hugh’s amusements: parties, promenade concerts etc. He was introduced to Walpole’s earlier benefactors and even accompanied him to his frequent theatre-going. It also happened that James lasted to the end of the play, although he would often leave at the end of the second act, loudly calling the play some “imbecile rot”. It was Hugh Walpole and Maurice Maeterlinck with whom Henry James saw the first performance of *The Blue Bird* in England.

Walpole often visited the Master at Lamb House, Rye and spent whole weeks there. In his letters to his family his enchantment is obvious and he often declares that the great man has altered his life. He can hear about Thackeray, Stevenson, Dickens and Carlyle intimately from first hand, but he also seems to have more influence on Henry James than anybody else. He became a sort of diplomat for him, he was supposed to give him messages which others did not dare to convey.

Although in the summer of 1910 Henry James returned to America, where the death of his beloved brother William upset him very much, it did not prevent him from following Hugh’s career. He congratulated, observed, criticised in long letters when Walpole’s third novel *Mr Perrin and Mr Traill* was published.

But congratulations were at least mutual when Henry James’ last completed novel *The Outcry* appeared. Hugh Walpole reviewed it in the “Standard”, naturally to the author’s delight.

“I am touched, I am melted, by the charming gallantry and magnanimity of it – my notices of your compositions having been so comparatively tepid. Tit not for Tat! ... I seem to myself to swim in a blaze of glory – I shall wear my thrifty old hat when I next go out like a wreath of the bay imitated in fine gold. ... had I known you meant to crown me I should have liked to say a thing or two for your

¹⁰¹ *ibid.* p. 70

¹⁰² *ibid.* p. 70

guidance – however incorrect such a proceeding would have been as from author to reviewer ... Never mind – you will sell the edition for me: and no edition of mine has ever sold yet.”¹⁰³

Henry James was always among the first who, besides Arnold Bennett, John Galsworthy or May Sinclair, commented on Walpole’s new works e.g. *Fortitude* or *The Duchess of Wrexhe*. But Hugh’s reviewing work was also encouraged by the high-brow intelligentsia. He admired and envied them, was afraid of their ridicule but, at the same time, he had some deep affection for some of them, especially later for Virginia Woolf. It was certainly great excitement for him when John Middleton Murry asked him to review novels for a periodical called “Rhythm”, run by himself and Katherine Mansfield.

The great event of the year 1913 was Henry James’ seventieth birthday. Hugh wrote to his mother about it on the same day that he moved in his cottage, The Cobbles:

“There’s been a lot of commotion in London over Henry James’s seventieth birthday celebration next month. Gosse first started it. ... Henry is to be given a present, and his portrait is to be painted by Sargent for the National Portrait Gallery. A huge sum has been collected, people subscribing from all over the world.”¹⁰⁴

The birthday was a success, James accepted the golden bowl and agreed to sit for Sargent for his portrait. Perhaps as a kind of return to all his kindness, Henry James sent Walpole a desk to write more books and letters, as a matter of fact longer letters, to himself. Walpole very often wrote to him but James did not find the letters long enough. The only letters by Walpole kept by James were those written from Russia. They were the longest and perhaps best letters he ever wrote, compelled by homesickness and isolation. His letters from Russia deserve much more research, space and time. How is it possible that somebody who did not know the language or anything about the country and was far less competent a journalist than the other English ones present, could give such an interesting and truthful description of the events taking place around him.

The best example of Hugh’s keen, observant and critical approach to fiction was shown by his remarks to a friend about Henry James’ article on the contemporary novel. It was entitled *The Younger Generation* and was

¹⁰³ *ibid.* p. 86.

¹⁰⁴ *ibid.* p. 99

published in “The Times Literary Supplement”¹⁰⁵. The first part of the article dealt with Wells, Bennett, and Gilbert Cannan and it absolutely dismissed D. H. Lawrence. The second part analysed Conrad, Mrs Wharton, Compton Mackenzie and Walpole. As Walpole put it,

“those named by him would have been triumphant indeed had they only been certain as to whether they were praised or blamed.”¹⁰⁶ And: “Quite between you and me I thought H. J.’s Times thing all wrong. Anyone who prefers Edith Wharton to Chance and Sinister Street to Sons and Lovers! Also no mention of E. M. Forster, who can put the rest of us in his pocket.”¹⁰⁷

In 1916 Walpole visited Russia four times. He planned to celebrate his thirty-second birthday with a party in Russia but on the very morning of the day, he received news of the death of Henry James. James had died two weeks earlier. Walpole was inconsolable not to be able to hear his old friend’s long, affectionate sentences any more. All James’ friends felt the same. Percy Lubbock spoke for all of them when he described the effect of his death on Edith Wharton:

“He was, in her life, a wide region of inexhaustible abundance, larger and richer than any other, from which there was ever more and yet more to be harvested. He was nonsuch, and while he lived there was always that big liberal genius to feast upon – a banquet spread, with laughter perpetually with him, over him, at him, all magnified by his own.”¹⁰⁸

The other most outstanding figure of fiction who accompanied Walpole throughout his life was Joseph Conrad. While at Cambridge, he started to read him and, together with Meredith, Conrad seemed to be his new literary favourite. Some years later he intended to write a critical study on him, but war intervened. He published his book on Conrad in 1916 but they never met till 1918 when Sidney Colvin arranged a meeting for them at the Carlton Hotel. This is what Walpole wrote in his diary:

“Jan. 23. Conrad even better than I had expected – looking older, very nervous, rather fantastic and dramatic somehow – his eyes I think – ‘an intellectual corsair.’ He talked eagerly, telling me all kinds of things about his early life. Delighted when I said I liked *Nostramo* best, although he said *The Nigger* was the book! Cursed the public for not distinguishing between creation and photography. His final quarrel with Wells was: ‘The difference between us,

¹⁰⁵ *ibid.* 19 March 14

¹⁰⁶ *ibid.* p. 111

¹⁰⁷ *ibid.* p. 111

¹⁰⁸ *Portrait of Edith Wharton*

Wells, is fundamental. You don't care for humanity but think they are to be improved. I love humanity but know they are not!"¹⁰⁹

After this meeting Conrad invited him several times to the country near Ashford in Kent for a week-end. Hugh's hero, Henry James had died but, with Conrad, his worship for a new one seemed to be renewed. The following is from his diary:

"June 2. Great and glorious day. Conrad simply superb. a child, nervous, excitable, affectionate, confidential, doesn't give you the idea anywhere of a strong man, but *real* genius that is absolutely *sui generis*. Said *Green Mirror* fine – no holes to be picked – but I need more resonance. Said only thing was to be a 'glorious story-teller'. Said all 'isms were rot. Said end of *Secret Agent* an inspiration. Wrote nearly all *Romance*. Doesn't think end of *Victory* anything but inevitable. wanted to put *everything* into *Lord Jim*."¹¹⁰

Besides starting very serious book-collecting and buying (e.g. Walter Scott's, Trollope's, Robert Browning's, Coleridge's works) in these years, he continued writing. *The Secret City* (1919) got very favourable criticism, in fact, it was a success. Conrad replaced Henry James in his life absolutely. When Walpole visited him at a week-end, Conrad praised the novel as well.

"Conrad said many wonderful things about the book: that he was astonished at its art, that it was wonderfully level, that it had true style, etc. I listened as in a dream. I was with him all day. He gave me a wonderful account about his time with the drunken captain on the *Riversdale*. He said he got only £250 for *Under Western Eyes*, £750 apiece for the next three novels by Dent. Spoke of Harold Frederic as a 'gross man who lived grossly and died abominably.' Said Verloc's shop [in *The Secret Agent*] was where Leicester Galleries now are; said 'easier to have an intellectual friendship with a Chinaman than with an American'."¹¹¹

The Secret City was awarded The James Tait Black Memorial Prize for the best work of fiction published in 1919. He even got a cheque of £112 for it. In this glorious mood he wrote a letter of affection to Conrad, who was very pleased with it. Unlike his fellow-countrymen, Walpole was always ready to express his (very often) sentimental feelings. His enthusiasm and homage had won Henry James and later the ageing Conrad as well. Conrad replied to him thus:

¹⁰⁹ R. Hart-Davis: *Hugh Walpole* p. 168

¹¹⁰ *ibid.* p. 168

¹¹¹ *ibid.* p. 179

“I was very deeply touched by your letter and I am grateful to you for the impulse which prompted you to put your feelings (which are infinitely precious to me) into words so simple and so direct.

Your friendship is of course part of my reward for some years of honest toil which sought not the favour of men and yet without it would have been a waste of barren effort. And in so far I have perhaps deserved it. But for the warmth of your personal, for that genuine friendship which you have extended to all belonging to me thanks are due to a higher Power which having made us what we are has allowed us to come together. And this my dear Hugh I feel profoundly.”¹¹²

Conrad also agreed to write a foreword for an anthology of Hugh’s work. It was meant to be one of a series for schools. Walpole dedicated his new book *The Cathedral* to Conrad and during the permanent social turmoil of his life he remained a faithful disciple of the great man, till Conrad’s death in 1924.

It remains the mystery of this strange character how he could adore his current master and criticise him at the same time. In his diary for September 23 1927 he wrote:

“I certainly find Priestley an enchanting companion, I’ve never had a writing man for a friend before who has been so close a companion. Henry James was too old, Conrad too mysterious, Swinnerton too untrustworthy, Bennett too egoistic – all good friends, but none of them with this humour and sweetness that Priestley has.”¹¹³

As far as their skill of talking is concerned, he was very critical as well.

“Of all the literary men I’ve known Jack Priestley is by far the best talker – and he only when he’s in the mood. Henry James took too long to say everything, although there were splendid things when they came ... Conrad never said anything very interesting in his last years; he was too preoccupied with money and gout. He was only thrilling when he lost his temper and chattered and screamed like a monkey ... I overheard Aldous Huxley talking to Beresford once about why he wrote the novels he did, and it was like a schoolgirl enthusing about her pet rabbit. Arthur Benson used to be good when he was thoroughly malicious ... But why is it that good things are always the shabby mean ones? An old question with no answer.”¹¹⁴

Hugh Walpole was always to some extent afraid of women. It happened only once that he advanced as far as a proposal of marriage. He accepted the kind refusal rather happily. She and her husband visited him later in Cumberland

¹¹² *ibid.* p. 203

¹¹³ *ibid.* p. 282

¹¹⁴ *ibid.* p. 286

and on one occasion Hugh was asked what he would have done if the woman had said yes to his proposal. He answered that he should have rearranged his life accordingly, but they were too much alike, so he never really felt himself in real danger. Nevertheless, he had long and devoted friendships with women who were very different in age and social circumstance, like Lady Colvin, Ethel Mckenna, Elizabeth Russel, Athene Seyler, Virginia Woolf, Sylvia Lynd, Vita-Sackville-West, Clemence Dane and Marguerita Steen. About women in general he did not have a very favourable opinion and he was always easier in the company of his own sex.

His devotion towards Virginia Woolf started when he attended a very high-brow lunch, at which the company included Desmond MacCarthy, Virginia Woolf and Lytton Strachey. When Virginia Woolf declared that the greatest English novelist was Walter Scott, it meant the beginning of his attachment to her. Besides, the company dealt with him in a kind manner, which eased his tension about the “intelligentsia”.

In 1928, he was asked to give the Femina Prize to Virginia Woolf. He was horrified by the old female novelists gazing at him and thought he delivered a “rotten” speech. But after the ceremony, Virginia Woolf asked him to dinner at her house in Tavistock Square. The event turned out to be successful for him. Woolf encouraged Walpole and according to his diary she talked to him about writing as if they had been on the same level. When later the same year *Orlando* was published, Walpole declared that it proved English literature to be still alive. In his diary he wrote:

“This marks the difference between genius and talent. *Orlando* is all genius. I have only a good talent.”¹¹⁵

He regarded the woman in her with deep affection and reverence. He was overwhelmed with excitement whenever he was invited to tea with her. He took great pains with his appearance and was extremely flattered by being accepted by the Bloomsbury group. Woolf, just like Henry James and Conrad, obviously felt affection for him. She also enjoyed Hugh’s descriptive talent in depicting every detail of his life. She accepted him as he was a real “abnormal” romantic. He said about one of her exciting tea-parties the following:

¹¹⁵ *ibid.* p. 290

“Elizabeth Bowen dressed very smartly with a hat like an inverted coal-scuttle. She and Virginia Woolf sat together like two goddesses from a frightfully intellectual Olympus. Thank God I’m no longer frightened of them. In fact I even pull Virginia’s leg. But she is very like my mother and my aunts only she observes more sharply.”¹¹⁶

He met her for the last time in 1940. It was a happy tea party in Hugh’s elegant flat, sitting on either side of the fire place talking, laughing, telling stories, not even mentioning the war. His brief account about it:

“Virginia Woolf had tea alone with me yesterday. She looked like a beautiful Victorian lady of fifty years ago. She had been lecturing at Brighton on the novel and had said that I and my contemporaries with our roots in the old pre-1914 world had been like men on a tower firmly placed. Since 1920 the younger novelists had been parched on a leaning tower, and their proletarian novels had been very wobbly! I said that I had loved her always. She asked why. I gave her my reasons and she seemed pleased.”¹¹⁷

Within a year both of them were dead. When Walpole heard about her suicide he was disconsolate. He wrote two articles about the death of her friend but her death haunted him till his own end.

“I shall miss her all my life. There never has been, there never will be, anyone in the least like her. She was so distinguished that you felt she was made of some precious, shining, rare metal. She had immense dignity, reserve, aloofness, and yet was human, living, inquisitive ... I told her incidents of my life I have never told to anybody, not even Harold. Odd how I feel, with all my regret and indeed anger at her going, a faint relief because now I am safe again. No one shall ever know the things I told Virginia. I wonder how many others of her friends are in the same lot? She had a genius for making one tell her things!”¹¹⁸

This outline of fragments was meant to show what a veritable treasure trove can be found in the journals and letters of a very human, moderately talented but most loveable person like Hugh Walpole, who happened to live during one of England’s most interesting periods of history and who, during this time happened to meet and know every outstanding literary and social figure not only in Britain but in the USA as well.

¹¹⁶ *ibid.* p. 398

¹¹⁷ *ibid.* p. 422

¹¹⁸ *ibid.* p. 290

Author’s note: Rupert Hart-Davis used Hugh Walpole’s daily diary, the volumes of his journals and his letters to his friends and family – all unavailable to the general public.

References

- Allen, W. (1954): *The English Novel: a Short Critical History*. London.
- Bradbury, M. (1994): *The Modern British Novel*. Penguin.
- Chevalley, A. (1921): *The Modern English Novel*. Oxford.
- Daiches, D. (1960): *The Novel and the Modern World*. Cambridge.
- Forster, E. M. (1962): *Aspects of the Novel*. Penguin.
- Hart-Davis, R. (1982): *Hugh Walpole*. Hamish Hamilton, London.
- Henry, J. (1914): 'The New Novel' in *Notes on Novelists*. London.
- Kettle, A. (1953): *An Introduction to the English Novel*. London.
- Lodge, D. (1992): *The Art of Fiction*. Penguin.

Comparison of S. T. Coleridge's A Letter to – with Dejection: An Ode

Vincze Emőke

This essay is intending to point out the differences existing between the two versions of S. T. Coleridge's *Dejection: An Ode*. There is half a year having passed between the earliest version and the last one and comparing them reveals essential differences in several aspects. The change of addressees, the few additions, the reduction, the structural alteration, the consequences of the omissions and of the rearrangement of the stanzas and the change in tone result in quite a 'new' poem, mirroring the nature of Coleridge's poetic process, expressing the difficulty of artistic composition. This analysis is focusing on the structural alteration and consequences of the omissions and of the rearrangement of the stanzas.

1. Versions of *Dejection: An Ode*

A very creative period in Coleridge's life concludes *Dejection: An Ode*. It belongs to 1802, to a series of poems which Coleridge wrote under Sara Hutchinson's influence. Sara Hutchinson was a friend of Dorothy Wordsworth's and later William Wordsworth's sister-in-law, whom Coleridge met in October, 1799. Having met her Coleridge frequently visited Sara and he was seized with a passion for her significantly shaped ten years of her life.

The early version of the poem as an actual letter to Sara (*A Letter to –*) was dated Sunday evening, 4 April, 1802. The immediate source of the *Letter* was Sara Hutchinson's illness which Coleridge felt he had brought on by his depressing letters. (This came to light in 1937.)

An intermediate, shortened version – with considerable revisions – and this time addressed to Wordsworth, appears in a letter sent to a friend, William Sotheby, on 19 July, 1802.

The revision of *A Letter to –* went on between the end of July and the beginning of October. The letter with the title *Dejection: An Ode* was first published in the *Morning Post* on October 4, 1802, as an occasional verse. The date was doubly significant: it was the day of Wordsworth's marriage to Mary Hutchinson and also the seventh wedding anniversary of his own

marriage to Sara Fricker. The verse can be considered as a kind of epithalamium, a public literary dialogue with William Wordsworth.

The final version included in *Sibylline Leaves* in 1817 and the version in the *Morning Post* is the same, except that the version in the *Morning Post* is addressed to Edmund¹¹⁹, the lofty poet, who is obviously Wordsworth, while the former invokes a lady.

Since the difference between the versions in the *Morning Post* and in *Sibylline Leaves* is negligible, the comparison of the earliest version and the last one can reveal the differences that fundamentally exist between *A Letter to –* and *Dejection: An Ode*.

2. The essential differences between the earliest version and the last one

2.1. The structure of *A Letter to –*

The *Letter* is the series of fragments about the desiccation of the poet's inner self which destroys his capacity to love and to create artistic word and which spreads a baleful influence around him and isolates the poet himself. These recurring themes are capable of being moved and put into new relationship with one another.

The *Letter* opens with a picture of nature in stanza 1. Strophe 2 describes the poet's emotional state and brings the delights of spring as a contradiction of the splendid nature to the poet's "unpassion'd grief".¹²⁰ Stanza 3 states the conclusion of the poet's desiccation. When the source of joyance cannot be found within the mind, even nature cannot help. In the following stanzas (4–10) Coleridge investigates the causes of his situation, escaping to Sara and to his happy past for help. In these autobiographical passages the poet's feelings and thoughts ramble freely from the gentle thoughts about Sara and his youth in stanza 4, through the evocation of Sara's favourite haunts in stanza 5, which cheers up the poet's distressful mood and directs him to blessing Sara in stanza 6 and to the recollection of the idyllic pictures of the poet's happy past with Sara and Mary in stanza 7. The picture darkens again and the unhappiness of the present time governs the following passage. In stanza 8 the poet accuses himself of having made Sara ill and he suffers a guilty

¹¹⁹ A. Grant: A preface to Coleridge, London, 1962. p.34, ll. 7-8. (Here he states that the version in the *Morning Post* is addressed to Coleridge's wife)

¹²⁰ Coleridge: *A Letter to –* 1. 18. in A. Grant: A Preface to Coleridge, London, 1962. pp.190-197.

conscience. After Coleridge's gesture of renunciation stanza 9 indulges the other causes of his own unhappiness, his bitterness because of the separation from Wordsworth's circle and of having been excluded from it, and because of the lack of equivalent in his house-hold life. The first third of stanza 10 expresses again his anxiety for Sara (if she is ill and he cannot comfort her). These are the dark thoughts from which he turns to the wind in the remaining part of stanza 10. But the wind

"Which long has rav'd unnotic'd!"¹²¹

now produces a scream of agony. The Wind, the Mad Lutanist, the Perfect Actor are the various appearances of the soul's fury of the poet. The image of the host in rout and the little child lost upon a lonesome wild can be equal to the poet's failure and his sense of loss. After nightmare thoughts of the "child-poet" screaming in grief and fear the tone of the *Letter* drops to a lower register, as Coleridge invokes the gentle sleep to cover Sara "with wings of Healing".¹²² So stanza 11, again as a counterpoint to the preceding strophe shows a more tranquil state of feelings. The poet calms down and in his prayer he would like Sara to be blessed and he remembers, for a moment again, his youth. In stanza 12 he assures Sara that there was a time when he was capable of joy but he now realizes that the hopes and dreams of that earlier time merely seemed to be elusive because Ill Tidings about Sara bow his soul down to earth and suspend his

"shaping spirit of Imagination!"¹²³

So he lacks blessing and the situation is strengthened by

"those habitual Ills
That wear out Life"¹²⁴

in stanza 13. In contrast with his domestic life Sara appears again as the embodiment of happiness, hope and solace. The deadness of his own family life leads Coleridge to a kind of speechlessness to which the only alternative can be metaphysical research where imaginative activity is less dependent on the feeling of emotional wholeness.

¹²¹ Ibid:l. 187.

¹²² Ibid:l. 216.

¹²³ Ibid:l. 242.

¹²⁴ Ibid:ll. 243-244.

"But the effect of his impersonal speculations, in turn, is to cut him off even more permanently from the moments of emotional stress, and from the dream, almost fantasy, of harmony that his love for Sara might sustain."¹²⁵

He is unable to give – that is to feel sympathy or sorrow or joy spontaneously – he is thus unable to receive the benefits of and consolations for such emotions. This fact is confirmed by the next passages. In stanza 14 the poet turns to his children, because they are the possible sources of joy, too, but this possibility cannot change into a self-forgetting realization but remains only a possibility. Children turn the poet's

"Error to Necessity,"¹²⁶

The same idea is given in stanza 15 about the father's love which makes

"the Love the greater, and the Joy far less."¹²⁷

The scene of poet's life, the beauty and loftiness also offer some solace but they cannot help as the poet earlier had hoped. Stanza 16 is a long strain of forty-four lines, including the images of wedding garment, the shroud, the luminous cloud, the light, the glory, the fair luminous mist; and these images focus on Sara and her possession of joy. It is thus a paean to her happiness. The poet speaks to and about Sara in superlatives, praising her innocence, genial warmth, and her capacity of being full of love and 'free'd'

"from Cares and human Dread".¹²⁸

This long strain contains the images mentioned above about the union of the physical and emotional and about the poet's monumentally grave renunciation and hope. Though the poet is completely aware of his own desiccation, yet he is able to look out of himself, from his own despair, and to pray for Sara, bless her and part with her and to express the conviction that there must be a human who is worthy of joy. In his own misery Coleridge can rejoice that Sara will possess joy.

If we had a fictitious curve of the *Letter* it would follow the pattern here. The poem starts with a statement about the poet's misery. An ambiguous picture of nature initiates into the poet's emotional state. Trying to find the causes of his situation the poet's mind begins to free itself from 'prison', moving outward and back in time, while his thoughts shift to feelings and inversely.

¹²⁵ W. Heath: Wordsworth and Coleridge..., Oxford 1970. p. 79.

¹²⁶ Coleridge: A Letter to... -, l. 281.

¹²⁷ Ibid:ll. 288-289.

¹²⁸ Ibid:ll. 331.

The feeling for Sara – first beginning to dispel the dreary torpor – provides a new focus for ideas and his imagination begins to range more widely by vivid, recent associations but centering on Sara all the time. The poet's imaginative activity works either conscious or unconscious. Flashing the picture of past and present, throughout the rambling of feelings and thoughts between hope and despair, between the past idyll and the gloomy, dreary reality the poem reaches its climax at its end along a permanently surging, gradually tightening and flinging open curve. The culmination of this process is the last stanza with its moving and sublime celebration of Sara's happiness with its highly-tense confession of love and of the poet's ars poetica within the framework of Sara's glorification.

2.2. The structure of *Dejection: An Ode*, the rearrangement of the stanzas

Dejection: An Ode is a swan-song of Coleridge's poetic carrier. It is a profoundly melancholic account of the state of utter hopelessness, an authentic expression of Coleridge's own struggle and sufferings, his search for the source of mystical experience.

"Dejection enacts a drama of that intellectual discovery that the poet lost the sense of an insight into the unity of things and an imaginable identification with them. The absence of it is the occasion of his deepest depression, profound sadness."¹²⁹

Stanza II, after the opening strophe with the ambiguous picture of nature in it continues to show Coleridge's capacity for detailed observation, his unceasing mental curiosity;

"peculiar tint of yellow green:"¹³⁰
 "those thin clouds above in flakes and bars,
 That give away their notion to the stars;"¹³¹

In stanza III Coleridge has moved from the world around him to the heart of personal loss. It is a crisis at its acutest form, because he has lost his sense of that very world around him.

"Though I should gaze for ever
 On that green light that lingers in the west:
 I may not hope from outward forms to win

¹²⁹ W. J. Bate: Coleridge, Weidenfeld and Nicolson, 1969, p. 124, ll. 8-10.

¹³⁰ Coleridge: *Dejection: An Ode*, pp. 94-97. l. 29. in S.T. Coleridge's Selected Poetry and Prose, Penguin Books, 1957.

¹³¹ *Ibid.*: ll. 31-32.

The passion and life,"¹³²

The paradox is that he is capable of rendering his impressions so precisely, that they are more apparent than real ones. He describes how his genial spirit fails within. Coleridge's whole outlook on life is threatened by his failure of the fountains within. Stanza IV brings the poet's 'nature-philosophy' which supposes a living spirit in nature and according to which it is the human soul of the watcher which fills the world of life. There is a transcendent or divine element within nature which finds a living response within the heart of every man.

"O Lady! we receive but what we give
And in our life alone does Nature live"¹³³

In these lines Coleridge stresses that nature demands activity on our part rather than mere receptivity. Moreover – as stanza V says – the receptivity is not by itself sufficient. Man must also be wise and pure, morally as well as emotionally integrated to get into the state when mind and nature answer each other and in that continuous living interchange usually below the threshold of consciousness is born, which Coleridge called joy. Here the poet reveals his *ars poetica* defining the joy as the elementary condition of artistic creation.

"Joy that ne'er was given,
Save to the pure, and in their purest hour,"¹³⁴

has its origin in the soul itself and it is a generative power that makes the earth a kind of paradise. Coleridge speaks here about the deep power of joy, wherewith we can see into the life of things. What is given in this mood is the possibility of entering into a deep rapport with something in the world beyond us. In this stanza the poet moves away from self-pity more outside the central *I* and even states the possibility of optimism. The famous meditative stanza – that is stanza VI – brings lament for the loss of joy. It describes a state of youthful inexperience, when the poet was too sure of his own importance and had little grasp of the mysterious process of creation.

"Fancy made me dreams of happiness:"¹³⁵

¹³² Ibid:ll. 43-46.

¹³³ Ibid:ll. 47-48.

¹³⁴ Ibid:ll. 64-65.

¹³⁵ Ibid:l. 77.

His affections now suspend his shaping spirit of imagination but in using "suspends" we may be assured of the hope that he had not entirely lost that sense of joy, necessary to animate his soul. Escaping from the joylessness of the present, Coleridge turns to abstruse research. Stanza VII opens with a sudden twist of thoughts against viper thoughts of the preceding stanza. The wind forces itself upon Coleridge's attention and he proceeds to read into the sound of an eolian harp. There is a wildness here and a whole series of fantasies not immediately related to the main development of the poem but which projects schema to the undercurrents of his mind and appropriate to the mood of acute depression with which the poet has to deal. The images being defeated in the battle of life or being a little child lost – that is the two aspects of the wind's creation, its dramatic hysteria and its quieter pathos – are both peculiarly expressive formulation of Coleridge's certain side. Here the imagination turns out to be far from dead or suspended, on the contrary, it is too active. At this point the poem exemplifies that, if joy is creative, dejection can be equally so. Stanza VIII includes Coleridge's leave-taking or prayer from and for his fellow-creatures. The poem ends with a wish that this storm which brings misery, destruction, and loss to him, will endow his friends "wings of healing"¹³⁶ and that they-she will enjoy the tranquillity, he once knew. The poet wishes that she may learn joy and that she may "ever, evermore rejoice."¹³⁷

"One of the great permanent generousities of Coleridge's work and thought is his acceptance, that if he could not achieve this state of blessed certainty and joy for himself he would strive to achieve it for the others. It is this, that gives the poem its curious quality of human warmth."¹³⁸

Having again a fictitious line of the *Ode*, its curve shows a different picture. The first three of the original stanzas are carried over almost intact to *Dejection: An Ode*. After the statement about the poet's misery in stanza III, the *Ode* conveys the sense of stifling imprisonment, the poet's personal "life-in-death" experience. Here the poet does not want to find the causes of his situation, rambling free in time and place, recalling long autobiographical passages. He releases himself from his private prison only three times. First in stanzas IV, V – both of them are in the final stanza of the *Letter* –, when the poet speaks about the thing that he misses a lot at the moment and that

¹³⁶ Ibid.:l. 128.

¹³⁷ Ibid.:l. 139.

¹³⁸ M.H. Abrams: *Natural Supernaturalism*, p. 38. ll. 8-9.

would be the most important for him. The notional content culminates here at the structural centre of the composition drawing Coleridge's *ars poetica*. It cannot also be accidental that the word *joy*, the antithesis of dejection as the key-word first appears here, too, at the symmetrical axis of the poem. It suggests that the two word-statements have the same importance, they can be different approaches of the very same thing, the two contrasted sources of mystical experience. The second time Coleridge escapes from the dark reality in stanza VI, when he goes back to his happy youth and finally at the end of the poem, when he would like his fellow creatures to possess joy. Taking only a few bypasses the poem has a less undulating curve. It gradually rises from stanza I to stanza IV, V, where expressing the poet's *ars poetica* it gains great tension or opens like a wide gate and in stanza VI goes back again to the poet's present situation, to the loss of his imagination that finds the tragic sounds in the wind in stanza VII. As W. Heath says

"the true end of the poem is stanza VII, because what follows is not a development, but only an exit bow in the habitual gesture of the conversational poem."¹³⁹

In fact, according to the cyclical form of the conversational poem the *Ode* rounds itself and ends where it began, with the calm of both nature and of mind. But the poet moved from the calm of apathy to one of peace after passion. The return is not the same self with which the poet had started, it has been enriched, heightened by the various inner and outer experiences with which the poet gained deeper and more accurate knowledge of the universe and of his place in it. The final stanza is a grievous but magnificent and altruistic prayer. The poet returns once again to the concept of joy – this time to pray for a vicarious joy, for the eddying of the soul which is a conspicuous example of a balance of forces.

Tightening the form of the *Letter*, transforming the references into a coherent syntax in the *Ode*, Coleridge created a poem that is especially impressive and that reflects his mastery of art. In the metaphoric fusion of nature and the sensibility of the poet *Dejection* approaches the ideal of organic form which shapes as it develops itself from within, and the fullness of its development is one and the same with the perfection of outward form. The stanzaic form implicit in the *Ode* changes drastically the relationship between reader and poem.

¹³⁹ W. Heath: Wordsworth and Coleridge..., Oxford, 1970. p. 66.

"The reader, confronting the complex and demanding formality, the carefully constructed and numbered stanza of the Ode is reassured by form at least, that he is in the presence of something, a work of art not an event in life"¹⁴⁰

2.3. Consequences of the omissions and rearrangement of the stanzas

The cutting out of the personal details and the altered sequence of the poem result in further differences between the two versions.

After stanza 3 in the *Letter* the statement about giving and receiving life follows a long series of analysis, complaint, memories, introspection and dreams. As W. Heath says

"it is there a conclusion. In the Ode, however, it is a postulate, an assumption for which the reader does not get a dramatized explanation. We are asked to read the rest of the Ode having first guaranteed the existence of the One Life. The assertion about the One Life is really an introduction to its more familiar name of Joy and when Coleridge uses the word in stanza V, he states the subject of the poem by completing the antithesis set up by having used Dejection as its title. The word Dejection never appears in the Letter and Joy does not appear in this weighted sense until line 314. In the Letter Joy acquires meaning gradually, as it used in a variety of contexts. *The Joy within me dallied with Distress*¹⁴¹ or *My little Children are a Joy, a Love*¹⁴² and the sudden insistence on the word at the end is a matter of discovery and resolution. But in the Ode the word is introduced early as a significant concept, and its subsequent appearance in a less insistent context reminds the reader of the fact that this is not a simple noun about a state of feeling, but a spirit, a power, a voice, a luminous cloud, the source of the One Life"¹⁴³

There are other changes connected with joy. In the published *Ode* the praise and description of joy is divided between stanza V and the end of stanza VIII. In the original version these two parts are undivided. The joy intended to give Sara comforting reassurance in the *Letter* is transformed from Sara to anybody in the *Ode*.

Further differences. In the original version it was the strength of feeling associated with Sara, and not the wind which freed Coleridge's imagination. While Coleridge recollects his memories, reviving his heart, all this time the wind in the background has lain dormant. Originally the storm-wind stanza

¹⁴⁰ W. Heath: Wordsworth and Coleridge..., Oxford UP 1970. p. 104.

¹⁴¹ Coleridge: A Letter to —, l. 233.

¹⁴² Ibid:l.272.

¹⁴³ W. Heath: Wordsworth and Coleridge..., Oxford, 1970. p. 66.

came immediately after the long autobiographical section, the imagined scene of Sara's sick bed. In the *Letter* the wind represents the distempered imaginative activity and it generates all the poet's guilty feelings. The wind comes not as a fusing but as a disintegrating force. It was Sara who had in fact stimulated feeling and imagination.

In the *Ode* statements about the past (as in stanza VII) are made within the context of a general proposition about life and are not stages in a process of intellectual discovery. Thus the sole resource of abstruse research is an antidote of the loss of imagination's shaping spirit. In the received version the line

"My shaping spirit of Imagination"¹⁴⁴

is followed by

"For not to think of what I needs must feel,
But to be still and patient, all I can;
And haply by abstruse research to steal
From my own nature all the natural man —
This was my sole resource, my only plan:
Till that which suits a part infects the hole,
And now is almost grown the habit of my soul."¹⁴⁵

This implies that Coleridge has undergone a deterioration of creative power as a result of having turned to abstruse studies in order to inure himself to mental suffering. The published version thus supports such interpretations as that of Professor Abrams, who finds the poem to be a record of the "utter loss of reciprocating power of the mind, and of the dependence of nature's life on the inner life of man."¹⁴⁶ Thus the infection of the soul is caused not by intense speculation, but rather by the poet's inability to summon the joy.

Reality's dark dream in stanza VII of the *Ode* has no clarifying antecedent. In the *Letter* its antecedent was the poet's dark distressful dream of Sara's sickness. It was not afflictions, but Ill Tidings that had suspended Coleridge's shaping spirit of imagination. Ill Tidings he meant bad news concerning Sara. Originally therefore it was his realization of the injury he had done to Sara which had temporarily dislocated Coleridge's powers of activity. In the

¹⁴⁴ Coleridge: *Dejection An Ode*, l. 86.

¹⁴⁵ *Ibid.*:ll. 87-94.

¹⁴⁶ M. H. Abrams: *Natural Supernaturalism*, p. 38. ll. 8-9.

Ode the afflictions which bow him down to earth are transformed from Sara to himself and mean a permanent condition.

In the original version the passage about the loss of the shaping spirit, though substantially the same in wording, follows, instead of preceding, the vital change in the weather. It follows the groans, and smarting wounds and the scream of the lost child. The course of the weather is only important to the argument and they move parallel. The act of paying attention to the wind's mad lutanist in the *Letter* is not the forcible replacing of one fantasy with another, but in the *Ode* it is an act of literary composition to counter the more abstract philosophical analysis that has preceded it. The eolian harp in the long version is less prominent. The lines given to it are in length and substance virtually the same as in the shorter poem and its function is rather to declare the character of the wind, than to poise the doubtful question of the possibility or activity of the wind.

In consequences of changes – including the ones mentioned in the introduction but not analyzed here – the difference between the first version and the final one is very great. "It reveals the split between Coleridge's inner world of tempestuous emotions and the outer persona of the public philosopher poet."¹⁴⁷ It suggests the difficulty of Coleridge's situation as a poet increasingly evident through the summer in 1802 and reflects Coleridge's capacity for unsparing and honest self-scrutiny. It also demonstrates that the creation of poetry for Coleridge was a highly introspective process that forced him to look deeply into himself, in self-contemplation. According to R. Holmes

"to censor and deny the *Letter* was for Coleridge an act of terrible self-discipline and self-deprivation."¹⁴⁸

The differences between the two versions show a drift toward abstraction that was only partly voluntary. His Notebooks of that time describe situations in which immediate perceptions vanish and are replaced by involuntary images or sensations from inside: "abstract Ideas - & unconscious Links!". He speculates about the relations between observing objects and observing himself.

The difficulties of artistic composition are set out in both versions. They lie behind the lines in *A Letter to –*. Here Coleridge expresses his sense that a

¹⁴⁷ Ibid:ll. 64-65.

¹⁴⁸ R. Holmes: Coleridge, Oxford UP 1982. p.13.11.7-9.

punishment of dryness and dereliction took possession of him, but the recurring theme of this first version is not so much the poet's loss of imaginative and creative power, but his sense that the desiccation of his inner self is destroying his capacity to love. Coleridge contrasts here his own unhappiness with the happiness of Sara and Wordsworth, but the burden of the poem in this version is carried by his love for Sara and his happiness in celebrating her joy.

After the suppression of personal references *Dejection: An Ode* is celebrated for the subtlety and intensity of Coleridge's self-analysis for his despair and for his comments on the relation between the mind and the world of nature. The poem on the whole is an answer to the question: where is the visionary gleam now, where has it fled?

"One of the theme of the published poem is Coleridge's rejection of the belief in efficacy of imaginative recreation and a despairing affirmation of the subjectivity of the creative imagination."¹⁴⁹

The other theme is Coleridge's intense occupation with workings of his own mind. In *Dejection* Coleridge translated into poetic form his passionate interest in intricacies of the mind. He confessed "with all mankind his yearning for love and his fear of having abused the gift of life".¹⁵⁰

In *Dejection* Coleridge explored the nature of his poetic process by means of symbolic action. Wind, as it has been mentioned, is the symbol of the creation of poetry. The fountain belongs to the wind in so far as it is the metaphor of creativity too, in Wordsworth's definition the spontaneous overflow of powerful feelings. As regards the moon, it was expounded earlier as the other basic symbol of the poem. Yet it can be mentioned here: the common symbol of the wind and the moon since the new moon is usually a delicate comforting thing for Coleridge, while the storm conversely carries overtones of rushing mighty thing.

The poem, as it was published, forms part of a continuing romantic tradition of spiritual self-examination and crisis. In *Dejection* Coleridge describes the apparent loss of creativity in the most brilliant way, and he "celebrates" the paradox that the subject of failure, of lost imaginative power could produce great poetry, vividly imagined and metaphorically argued.

¹⁴⁹ W.Heath: Wordworth and Coleridge, Oxford,1970. p.53.1.19.

¹⁵⁰ M. F. Schulz: The poetic voice of Coleridge, Detroit, 1963. p.28.II.4-5.

Literature:

- Abrams, M. H. (1912): *The Correspondent Breeze...* New York, London.
- Bate, W. J. (1969): *Coleridge*. Weidenfeld and Nicolson.
- Coleridge, S. T. (1906): *The Golden Book of Coleridge*. Dent.
- Coleridge S. T. (1957): *Selected Poetry and Prose*. Penguin Books. London.
- Grant, A. (1972): *A preface to Coleridge*. Longman. London.
- Heath, W. (1970): *Wordsworth and Coleridge...* Oxford UP.
- Holmes, R. (1982): *Coleridge*. Oxford UP.
- Prickett, S. (1970): *Coleridge and Wordsworth: the poetry of growth*. Cambridge UP.
- Richards, I. A. (1962): *Coleridge on imagination*. Routledge & K. P.
- Schulz, M. (1963): *The poetic voices of Coleridge...* Wayne State UP.
- Suther, M. (1965): *Vision to Xanadu*. New York, London.

Schnitzler gerät in die Nähe zur Freudschen Psychoanalyse

Jobban József

Unter Traumdeutern

Sein Lebtage lang hat sich Arthur Schnitzler für seine Träume interessiert, sie bei Tage zu fixieren und oft zu deuten versucht. Nicht zuletzt diese Neigung beeinflusste seine Einstellung zur Psychoanalyse, zu Sigmund Freud und dessen Jüngern, die wiederum Schnitzlers literarischer Produktion ungewöhnliche Aufmerksamkeit widmeten, und das mit gutem Grund: Traumelemente und die Gewalt des Unbewußten spielen in seinen Dramen und erzählenden Schriften eine tragende Rolle. Es war ein – nicht immer einträchtiges – Gespräch unter Pionieren der höheren und tieferen Menschenkunde, in dem sich Nähe und Distanz, wahlverwandte Geistigkeit und Abgrenzungstendenzen seltsam mischten.

1919, mitten in der Agonie seiner Ehe, gedachte Schnitzler des peinigen Schmerzes von damals, als Marie Reinhard gestorben war. Und in sein Journal trug er damals die kostbare, im ersten Moment rätselhafte Formulierung ein:

„Auf den Tod ist man nicht eifersüchtig. Er ist ein zu großer Herr“. (1)

Schnitzler galt und gilt als Spezialist für das Ineinander von erotischer Leidenschaft und Trauer. Keinesfalls sind die Schwerpunkte „Lieben – Träumen – Sterben“ als streng getrennte Bereiche zu verstehen, die Grenzlinien verschwimmen unter den Augen des Betrachters. Den Rang von Schnitzlers Wortkunst dürfen wir wohl auch auf die Intensität seiner Erfahrungen zurückführen, sie erst gibt seiner Literatur Überzeugungskraft und beglückende Evidenz des Stimmigen. Im Almanach der Psychoanalyse 1934 schloß Theodor Reik, einer der klügsten Interpreten Schnitzlers, seinen Gedenkessay mit dem Satz: dieser Autor „wußte wie wenige andere in unserer Zeit, daß alles Denken und Tun der Menschen von jenen zwei mächtigen Urregungen bestimmt ist: von der Sehnsucht, geliebt zu werden, und von der Angst, zu sterben“. (2) Von beidem, von der Liebe und vom

Tod, hat Arthur Schnitzler geträumt und uns seine Kunstträume als Vermächtnis hinterlassen.

Kein Schriftsteller, weder in Österreich noch im Ausland wurde und wird in so engem Zusammenhang mit Sigmund Freud gesehen wie Arthur Schnitzler – die „Doppelgänger“-Methapher begleitet und verfolgt ihn als postumer Schatten. Unterschiedlich interpretiert die Forschung den eventuellen wechselseitigen Einfluß – sei es, daß Schnitzler von Freud gelernt, sei es, daß jener dessen Erkenntnisse vorweggenommen habe – oder man „akzeptiert im Gegensatz zu den anderen beiden Ansätzen die Möglichkeit einer gleichzeitigen und unabhängigen Entdeckung psychologischer Phänomene“ (3), wie es bereits 1917 ein vehementer Kritiker der Psychoanalyse, der Prager Germanist und Schnitzler-Monograph Joseph Körner, tat. Mit Jean Améry kann man sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einigen: „Es war kein Zufall, daß ihn und nur ihn unter den Österreichern Sigmund Freud, der mit ihm dies und das zu tun hatte, als seinen Pair anerkannte“. (4)

Allerdings hatte Arthur Schnitzler mit Sigmund Freud weniger zu tun, als man aufgrund der geistigen und räumlichen Nähe vermuten würde. Aber die Familie befließigte sich regeren Kontakts: Bruder Julius spielte mit Freud allsamstaglich Tarock (5), und Schwager Markus Hajek war es, der im April 1923 – als er Leukoplakie am Gaumen Freuds diagnostizierte, die Vorboten des schließlich letalen Karzinoms – dem Patienten gegenüber eine „unheilvolle Bemerkung“ machte:

„Niemand kann erwarten, ewig zu leben“. (6)

Friedrich Hacker muss 1982 divinatorische Fähigkeiten besessen haben – sämtliche Briefe Schnitzlers an Freud galten bis Herbst 1992 als verschollen, erst seit damals kennen wir aufgrund der Recherchen Luigi Reitanis einen einzigen, den ersten. Er stammt vom 6. Mai 1906. (7) Damit gewinnt nun auch Freuds Antwort schäferere Konturen. Einleitend erwähnte er darin die weitreichende Übereinstimmung, die er zwischen Schnitzlers und seinen Auffassungen mancher psychologischer und erotischer Probleme festgestellt und kurz zuvor öffentlich gewürdigt habe. Freud zitierte gerade den Paracelsus, da er am 19. März 1899 nach Besuch einer Aufführung des Einakters im Burgtheater Wilhelm Fließ mitgeteilt hatte:

„Unlängst war ich in Schnitzlers Paracelsus erstaunt, wieviel von den Dingen so ein Dichter weiß“. (8)

Um so erstaunter wäre Freud wohl gewesen, hätte er, der die Arbeit an seiner Traumdeutung im September 1899 beendete, Schnitzlers in eben jenen Tagen abgeschlossenes Schauspiel *Der Schleier der Beatrice* gekannt. Dort findet sich die Zentralthese seiner revolutionären Untersuchung, der Traum sei die verkleidete Erfüllung eines unterdrückten, verdrängten Wunsches. Unübersehbar sollte Freud in einem Zusatz aus dem Jahre 1914 – vielleicht verunsichert durch die allzu große, auch zeitliche Parallelität-als poetischen Kronzeugen statt Schnitzler den ihm fernstehenden Carl Spitteler aufrufen.

Nach dem schriftlichen Kontakt im Frühling 1906 herrscht für weitere sechs Jahre Schweigen. Freuds nächster Brief vom 14. Mai 1912 – zu Schnitzlers 50. Geburtstag – klingt wie ein Echo auf dessen erstes Schreiben: seine Glückwunschsbotschaft, so Freud, sei mehr als ein Akt der Revanche.

Am meisten Bekenntnischarakter zeigt jedoch Freuds Brief anlässlich von Schnitzlers 60. Geburtstag 1922 – von einem Glückwunsch Schnitzlers zu Freuds Sechzigstem 1916 ist nichts bekannt.

Was die von Freud betonten „nämlichen Voraussetzungen“ betrifft, die ihn mit Schnitzler verbanden, läßt sich mancherlei vorbringen: die jüdische Herkunft, dasselbe Studium bei denselben Professoren, die anfängliche Gebanntheit durch Hypnose und Suggestion und nicht zuletzt eine für die seelische Struktur wesentliche biographische Parallele, von der beide gewiß nichts ahnten.

Als letztes fällt an Freuds „Geständnis“ – Brief auf, daß er den Dichter Arthur Schnitzler tatsächlich zu seinem „Collegen“ macht, zu einem psychologischen Tiefenforscher – so, wie einst Schnitzler in Freud vor allem den Sprachkünstler zu sehen und zu rühmen entschlossen war.

Von der psychologischen Studie zur Monolognovelle

Psychologische Tiefenschärfe gehört zu jenen Merkmalen, die für Schnitzlers Oeuvre überhaupt uns speziell für sien Prosawerk zutreffen. Psychologische Schattierungen bewirken dort, wo sie breiteren Raum einnehmen, daß die erzählte Geschichte weniger klar im Gedächtnis des Lesers haften bleibt, das Storyhafte und damit ihre Nacherzählbarkeit nimmt ab. Dies geschieht in der erlebten Rede oder im inneren Monolog. In der, den gesamten Text durchgehaltenen Form der Monolognovelle hat Schnitzler diese Form in die deutschsprachige Literatur eingeführt. In Edouard Dujardins Roman „Les

lauriers sont coupés” (1888) hatte er dasselbe Stilmittel auf ein wenig geeignetes Thema angewendet vorgefunden. (9)

Während in Texten wie „Sterben” die formenden Eingriffe einer Erzählinstanz durch die Einleitung in Abschnitte die kontrapunktische Technik und die Zuspitzung auf eine Peripetie hin noch spürbar sind, scheint diese gezielte Lenkung in den Monolognovellen auf den ersten Blick zugunsten einer unmittelbaren Vergegenwärtigung des Gedankenmonologs einer Figur abhandengekommen zu sein.

Im Gegensatz zur erlebten Rede, wo der Erzähler passagenweise hinter der Figur verschwindet, um mit Hilfe der Verben des Denkens, Fühlens und Empfindens innere Abläufe zur Darstellung zu bringen, senkt sich der Erzähler im inneren Monolog in die Figur und suggeriert dramatische Unmittelbarkeit.(10)

Im Gegensatz zum Bewußtseinsstrom, wie er später bei James Joyce auftritt, läuft der innere Monolog keineswegs völlig ungeordnet ab. Freilich treten bereits häufig unvollständige, eingliedrige, parataktische Sätze auf. Leitmotive, besonders das in seiner Wiederholung spannungssteigernde Einblenden der Uhrzeit und die Technik der Vorausdeutungen, spielen eine entscheidende strukturierende Rolle.

Um die Jahrhundertwende verlangte die mit Hilfe der Psychoanalyse gewonnene Einsicht in die Tiefenstruktur des psychischen Apparats zusammen mit der von Ernst Mach proklamierten Kernlosigkeit des Ichs nach neuen Ausdrucksformen.

Das zentrale Thema, dem sich Schnitzlers psychologisches Interesse zuwandte, ist das der Krankheit und ihrer Bewältigung im Bereich des Psychischen und Sozialen. Gerade im Interesse für das Pathologische wird die Modernität dieses Autors spürbar. Ins Blickfeld treten sowohl Formen des körperlichen Verfalls, wie die Lungentuberkulose in „Sterben”, als auch Formen psychischer Abweichung, wie in „Die Fremde” und der späten Novelle „Flucht in die Finsternis”. Die Krankheit wird darüber hinaus zur Metapher, mit der ein Arzt-Schriftsteller sich gesellschaftlichen Verhältnissen zu nähern sucht. Sie ist Symbol der Fin-de-siècle-Stimmung.

Die tödliche Krankheit ist neben dem Duell die einzige Gefahr, die den in sozialer Sicherheit und fortdauernder Friedenszeit lebenden Schnitzlerschen Helden bedroht. Diese Gefahr zu beschwichtigen, wie es der vielgelesene

Realist Paul Heyse in seiner Novelle „Unheilbar“ (1862) unternimmt, indem er die im Titel gegebene fatale Vorausdeutung in Verlauf der Erzählung widerlegt, liegt Schnitzler fern. Auch der zeitypischen Verklärung von Krankheit und Tod, wie sie sich in Alexandre Dumas Bestseller „La dame aux camelias“ (1848), Wagners „Tristan und Isolde“ (1865), L. Tolstojs „Der Tod von Iwan Iljitsch“ (1886), Hofmannsthals „Der Tor und der Tod“ (1893) und Thomas Manns „Zauberberg“ (1924) findet, setzte Schnitzler energisch einen Kontrapunkt entgegen, wenn er in „Sterben“ (1894) den Prozeß des langsamen körperlichen Verfalls zum Thema einer literarischen Schilderung macht.

Urerlebnis Eros

Auf der Suche nach dem ursprünglichen, unverstellten Menschen entdeckt die Literatur um die Jahrhundertwende den Eros als den geheimsten und zugleich vitalsten Antrieb des Lebens. Weitgehend verdrängt aus dem bürgerlich-prüden Alltag, kehrt er in einigen bedeutenden Werken als äußerste Erfüllung, aber auch als tragische Erfahrung zurück.

Arthur Schnitzler betont die tragische Dimension des Eros. Sein 1920 uraufgeführtes Stück „Reigen“ stellt in zehn Szenen, in denen jedoch jeweils nur ein Partner gewechselt wird, bis sich der Reigen schließt, den Sexualakt in den einzelnen gesellschaftlichen Schichten dar. Eros ist, fern von bloßem Konsum, eine den ganzen Menschen erfassende und formende Kraft.

In die Nähe zur Freudschen Psychoanalyse gerät Schnitzlers „Traumnovelle“ (1925/26). Die Eheleute Albertine und Fridolin erleben jeder für sich in einer Reihe abenteuerlich erregender Situationen plötzlich hervorbrechende, latente Triebwünsche. Aber erst, indem sich beide zu ihrem anarchisch Unbewußten bekennen, sind sie imstande, der latenten Bedrohung Herr zu werden und ihre Liebe tiefer zu verstehen. Der einzelne wird nur dann seiner unkontrollierten Triebwelt gegenüber souverän, wenn er sie nicht weiterhin verdrängt, sondern sie ins Bewußtsein hebt. Gerade die erotische Literatur der Zeit zeigt die Besinnung auf das zutiefst Menschliche, das, durch die bürgerliche Moral unterdrückt, den Menschen zu beschädigen und zu entstellen droht.

Literatur:

- (1) Arthur Schnitzler: Tagebuch 1917-1919. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Obmann: Werner Welzig. Wien 1985. S. 282.
- (2) Theodor Reik: Der Tod und die Liebe. In: Almanach der Psychoanalyse 1934. Wien 1934, S. 78-84. S. 84.
- (3) Michaela L. Perlmann: Der Traum in der literarischen Moderne. (1987). Untersuchungen zum Werk A. S.s. München Arthur Schnitzlers. S. 16.
- (4) Jean Améry: Inmitten des alten Österreich - Arthur Schnitzler. In: Literatur und Kritik. Österreichische Monatsschrift, Nr. 151, Februar 1981, S. 37-45.
- (5) Michael Worbs: Nervenkunst. Literatur und Psychoanalyse in Wien der Jahrhundertwende. Frankfurt am Main 1983, S. 206.
- (6) Ernest Jones: Sigmund Freud. Leben und Werk. Hg. und gekürzt von Lionel Trilling und Steven Marcus. Mit einer Einführung von Lionel Trilling. Frankfurt am Main 1969, S. 571.
- (7) Luigi Reitani: Besser sublimiert als verdrängt. In Cambridge entdeckt: Ein unbekannter Brief von Arthur Schnitzler an Sigmund Freud. In: Die Presse (Wien), 3.10. 1992. Wiener Zeitung, Nr. 62, April 1993, S. 7.
- (8) Sigmund Freud: Briefe an Wilhelm Fließ 1887-1904. Frankfurt am Main 1985, S. 381.
- (9) Barbara Surowska: Schnitzlers Innerer Weg im Verhältnis zu Dujardin und Dostojewski. In: Theatrum europaeum, München 1982, S. 549-558.
- (10) Helene Bissinger: Die erlebte Rede, der erlebte innere Monolog und der innere Monolog in den Werken Hermann Bahrs, Richard Beer-Hofmanns und Arthur Schnitzlers, Köln 1953.

Osterweiterung der Europäischen Union (EU) und die ethnischen Probleme

Bodó Edit

Als Ausbilderin an der Fakultät für Grundschullehrerbildung der Eötvös Loránd Universität war und ist man in der glücklichen Lage über Traditionen der Lehrerbildung für die Schulen der ungarndeutschen Minderheit Kenntnisse zu haben. Nicht im selben Gebäude zwar, aber das heutige Institut bildete vor dem Weltkrieg LehrerInnen für die ungarndeutsche Minderheit aus. Vor der gesellschaftlich-politischen Wende war die Möglichkeit, d.h. mit der deutschsprachigen Lehrerbildung wieder zu beginnen, kaum gegeben. Aber mit den Vorbereitungsarbeiten wurde schon 1988 angefangen. So bildet unsere Hochschulfakultät seit 1990 LehrerInnen für die Schulen der ungarndeutschen Minderheit aus, aber nur für die ersten 4 Klassen, in denen Deutsch als Muttersprache (bis zur letzten Zeit lieber als Fremdsprache), Heimat-/Sachkunde, Musik und Sport auf Deutsch unterrichtet werden. Als eine der Ausbilder interessiere ich mich für die Geschichte, das Leben, die Traditionen der ungarndeutschen Minderheit und habe die diesbezügliche Literatur durchgelesen. Auf Grund deren möchte ich Ihnen über die Lage unserer deutschsprachigen Minderheit sprechen.¹⁵¹

Ich möchte vorausschicken, dass ich aus einem Land komme, in dem mehrere Nationalitäten seit Jahrhunderten zusammen leben. Ist in Ungarn von den Minderheiten die Rede, werden im allgemeinen die Zigeuner, die Deutschen, die Slowaken, die Rumänen, die Kroaten, die Serben und die Slowenen erwähnt. Ausser ihnen leben in Ungarn noch Bulgaren, Griechen, Polen und Armenier.

Laut Angaben der Volkszählung vom Jahre 1990 beträgt die Einwohnerzahl Ungarns 10 Millionen 375.000. Die bisher veröffentlichten Minderheitenangaben der Volkszählung sind – infolge der territorialen Revisionspolitik, des Hitlerschen Genocidiums, der kollektiven Entrechtung des Deutschtums, der Retorsionen der südslawischen Volksgruppen und der Assimilierungspolitik – unzuverlässig. Laut Schätzungen der Minderheitenorganisationen leben in

¹⁵¹ Der Vortrag wurde an der Diözesantagung der Ackermann-Gemeinde, Diözese Augsburg am 26. September 1998 in Augsburg gehalten.

Ungarn etwa 200.000 – 220.000 Ungarndeutsche (etwa die Hälfte die vor der Entrechtung).

Die wirtschaftliche Integration der ungarischen Minderheiten ist – mit Ausnahme der Zigeuner – als abgeschlossener Prozess zu betrachten. Die nationalen Minderheiten leben zerstreut in 18 Komitaten des Landes. Die in den vergangenen Jahrzehnten vor sich gegangenen Urbanisationsprozesse haben die traditionellen Gemeinschaften der Minderheiten aufgelöst. In den 40er und 50er Jahren waren einzelne Minderheiten (Deutsche, Kroaten, Serben, Slowenen) politischen Diskriminationen ausgesetzt, so war ihre Umsiedlung in die – größeren Schutz bietenden – Städte von vielleicht größerem Ausmaß. In der Gesamtheit gesehen verblieb jedoch der bedeutendere Teil der ungarischen Minderheiten in den Dörfern und beschäftigt sich hauptsächlich mit Landwirtschaft.¹⁵²

Was bedeutet Minderheit?

Nach dem in Ungarn 1993 verabschiedeten Minderheitengesetz heißt es:

"...Im Sinne des vorliegenden Gesetzes ist jede auf dem Territorium Ungarns seit mindestens einem Jahrhundert beheimatete Volksgruppe als eine nationale und ethnische Minderheit zu betrachten, die sich im Kreise der Bevölkerung des Staates in einer zahlenmässigen Minderheit befindet, deren Mitglieder ungarische Staatsbürger sind und die sich vom übrigen Teil der Bevölkerung durch ihre eigene Sprache, Kultur und Traditionen unterscheiden, die gleichzeitig von einem Bewusstsein der Zusammenhörigkeit Zeugnis ablegen, das sich auf die Wahrung all dieser sowie den Ausdruck und Schutz der Interessen ihrer historisch entstandenen Gemeinschaften richtet".¹⁵³

Im Gesetz wird kein rechtlicher Unterschied zwischen ethnischen und nationalen Minderheiten gemacht, d.h. ihnen stehen die gleichen Rechte zu. (Als ethnische Minderheit werden in Ungarn die Zigeuner (die Roma) genannt. Das ist die grösste Minderheit, die sich auch in einer schwierigen sozialen Situation befindet).¹⁵⁴

Die Grundprinzipien der sich auf die nationalen und ethnischen Minderheiten beziehenden Rechtsregelung sind in der Verfassung verankert. Die Verfassung stellt fest, dass "die in der Republik Ungarn lebenden nationalen

¹⁵² Minderheiten in Ungarn. o. J.

¹⁵³ Bulletin für die Nationalen und Ethnischen Minderheiten Ungarns I. V. o. J.

¹⁵⁴ Bulletin für die Nationalen und Ethnischen Minderheiten Ungarns I. VI. o. J.

und sprachlichen Minderheiten Teile der Volksmacht sind: Sie sind staatsbildende Faktoren".¹⁵⁵

Flüchtig und nicht tiefgreifend die Geschichte des ungarischen Deutschtums. Die Ansiedlung von Deutschen außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums begann im Mittelalter mit einer Fülle oft unauffälliger Einzelgeschehnisse, meist im Gefolge christlicher Missionstätigkeit.

Bereits im ausgehenden 6. Jahrhundert waren bayrische Mönche und Siedler bis zum Neusiedler See und an die Raab vorgedrungen. Intensivere Mission und Kolonisation wurden aber erst möglich, als Karl der Große den Westpannonischen Raum nach der Unterwerfung der Avaren (796) in sein Reich mit einbezog und in Grenzmarken (Pannonische Mark, Mark Karantanien) organisierte.

Eine Urkunde aus dem Jahre 860 nennt 35 deutsche Siedlungen am Plattensee und in der Gegend von Fünfkirchen.

Günstig wirkte sich der Umstand aus, dass Stephan I. (997-1038) die bayrische Herzogstochter Gisela, eine Schwester Kaiser Heinrichs II., geheiratet hat. In ihrem Gefolge kamen deutsche Ritter, Mönche, Bauern ins Land, deren Erfahrungen am Hofe, in der Verwaltung und Wirtschaft des Landes genutzt wurden.

Die Ungarn erkannten bald, dass einwandernde Gäste verschiedene Sprachen und Sitten, verschiedene Lehren und Waffen mit sich bringen, die alle Reiche und den königlichen Hof schmücken und erhöhen.¹⁵⁶ Sie ins Land zu holen und im Lande zu halten, sei – so soll schon der Staatsgründer Stephan I. seinen Nachfolger ermahnt haben – eine wichtige Aufgabe des Monarchen.

Während der Regierungszeit Geisa II. (1141-1161) wurden Siedler aus dem Rheinland und aus Moselfranken, aus Flandern und aus Luxemburg, aus Thüringen und aus Niedersachsen, aber auch aus anderen Gebieten des Deutschen Reiches angeworben und am Fuße der Hohen Tatra, bzw. im

¹⁵⁵ Minderheiten in Ungarn. o. J. 8.

¹⁵⁶ vgl.: "... hospites... diversas linguas et consuetudines divesaque documenta et arma secum ducunt, que omnia regiam ornant et magnificant aulam..." Endlicher, S. L. 1849. 305.; neuestens ediert von Györffy, G. 1983. 253-262. Zur Verfärserschaft des "Libellus de institutione morum" vgl. Zimmermann, H. 1966. 70. Anm. 9.

Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa. Ausstellungskatalog herausgegeben vom Innenministerium Baden-Württemberg; Jan Thorbecke Verlag Sigmaringen; 1989.

Karpatenbogen angesiedelt. Es entstanden die beiden bedeutendsten südost-deutschen Siedlergruppen des Mittelalters: die der Zipser und die der Siebenbürger Sachsen.

Unter Andreas II. (1204-1235) erstarkte der Einfluss der Deutschen im Lande: Der König war mit Gertrud von Andechs-Meran verheiratet, hatte deren Bruder Berthold zum Erzbischof von Kalocsa erhoben, dem Bamberger Bischof Ekbert, einem anderen Bruder der Königin, Besitzungen in der Zips verliehen und seine Tochter, die später heiliggesprochene Elisabeth, dem Landgrafen Ludwig IV. von Thüringen zur Frau gegeben. Gerade aus Thüringen stammt Hermann von Salza, der als Hochmeister (1209-1239) den Deutschen Ritterorden geleitet hat, als der ungarische König ihn ins siebenbürgische Burzenland berief (1211), um den Grenzschutz im Karpatenbogen zu sichern.

Die niederungarischen Bergstädte wurden im Jahre 1405 von König Sigismund zu einer Gemeinschaft zusammengefasst und zum Witwengut der ungarischen Königinnen bestimmt.

1486 findet dieser Prozess damit seinen Abschluss, dass König Mathias Corvinus den Freibrief für alle unsere Sachsen in Siebenbürgen feierlich bestätigt.

Gegen Mitte des 14. Jahrhunderts geht der deutsche Landesausbau in Südosteuropa allmählich zurück. Hunger, Seuchen (ab 1348 der "Schwarze Tod") und das Abwandern der ländlichen Bevölkerung in die Städte, vor allem aber die wachsende Bedrohung durch die osmanischen Türken, wirken sich siedlungshemmend aus.

Die Siebenbürger Sachsen, die seit dem Ausgang des 14. Jahrhunderts türkischen Angriffen ausgesetzt sind, ummauern ihre Städte und bauen auf den Gemeinden ihre Kirchen zu Fluchtburgen aus. Es entsteht das in seiner Dichte einmalige System der Wehrkirchen.

Die mittelalterlichen deutschen Siedlungen in Innerungarn, das zum türkischen Paschalik gehörte, sind noch im 16. Jahrhundert untergegangen.

Im Habsburger Reich wurde die Kolonialisierung vom Staat zunächst aus militärischen Überlegungen bewerkstelligt. Zur Sicherung des Landes und zum Schutz der neuen Grenzen sah der Hofkriegsrat schon im Jahr 1686 die Wiederbevölkerung der ungarischen Festungen mit deutschen Soldaten, entlassenen Militärhandwerkern und Veteranen vor. Allmählich bildete sich

dort eine städtisch-bürgerliche Gesellschaft deutscher Siedler heraus. Entlang der Grenzen wurden Wehrsiedlungen angelegt, deren Bewohner frei, jedoch zum Militärdienst an Ort und Stelle verpflichtet waren.

Die Ansiedlung deutscher Bauern in den neugewonnenen, menschenleeren Gebieten, den Neoaquistica, hatte schon das von Kardinal Leopold Graf Kollonich (1613-1707) geleitete "Hungarische Einrichtungs-Werk" empfohlen.

Der Staat stand als Kolonisator zunächst im Hintergrund. Die Initiative ergriffen noch während des Krieges die geistlichen und weltlichen Grundherren. Diese Grundbesitzer haben sich auch für den Landtagsbeschluss von Preßburg (1723) ausgesprochen, in dem der Kaiser von den ungarischen Ständen gebeten wurde, Bauern und Handwerker aus dem Deutschen Reich zur Übersiedlung nach Ungarn zu bewegen.

Auf dieser Rechtsgrundlage setzte dann, neben der Privatkolonisation, die planmäßige Besiedlung ausgedehnter Gebiete durch den Staat ein. Sie erfolgte in drei großen Etappen,

- in der Regierungszeit des Kaisers Karl VI. (1711-1740),
- Maria Theresia (1740-1780) und
- Joseph II. (1780-1790),

und brachte Auswanderer aus dem gesamten deutschen Reichsgebiet, vorwiegend aber aus Südwestdeutschland, in den Südosten Europas. Ein erster "Schwabenzug" (1723-1726) erfasste vor allem das Banat.

Kaiserin Maria Theresia hat die Siedlungsgebiete Banat und Siebenbürgen zunächst als Deportationsländer in Verruf gebracht, da sie unliebsame Personen aus den österreichischen Kernlanden zwangsweise dorthin verbannte. (Landstreichern und Dirnen aus Wien; Protestanten, und auch einige Hundert evangelische Familien, und auch preußische Kriegsgefangene und Deserteure).

Erst nach Beendigung des Siebenjährigen Krieges wurde die Impopulation der Batschka und der Banater Heide aufgrund eines Ansiedlungspatentes der Kaiserin (1763) wieder aufgenommen. (der "Zweite Schwabenzug")

Der "Dritte Schwabenzug" (1782-1787) zur Zeit Josefs II. war erstmals nicht von konfessionellen Einschränkungen bestimmt.

Im 19. Jahrhundert ebte die Siedlungstätigkeit im Habsburgerreich ab. 1828 lassen sich noch Deutschböhmen im Banater Bergland nieder. Am Vorabend der 48er Revolution gelingt es Stephan Ludwig Roth, etwa 2000 Württemberger zur Umsiedlung nach Siebenbürgen zu bewegen, um das dortige Deutschtum zu stärken. Bosnien und die Herzegowina, die 1878 von Österreich-Ungarn annektiert werden, erleben wohl als letzte den Zuzug deutscher Siedler in den südosteuropäischen Raum.

Im 19. Jahrhundert gerieten die deutschen Siedler Südosteuropas zunehmend unter den Druck des Nationalismus, der sich in den Vielvölkerstaaten Österreich und Russland auf unterschiedliche Weise, aber gleichermaßen vehement äußerte. In Österreich siegte der magyarische Nationalismus mit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich (1867) über die übernationale Staatsidee der Monarchie.

Den Donauschwaben war eine politische Eigenständigkeit von Anfang an versagt; seit der Zeit der Ansiedlung durften sie sich nur auf lokaler Ebene selbst verwalten; dadurch fehlten ihnen die Organisationen und Institutionen nationaler Selbsthilfe. Ihre Kirche war staatstragend und übernational, sie verfügten kaum über eine führende Mittelschicht und hatten keine ausgeprägten geschichtlichen Überlieferungen. Sozialer Aufstieg ging bei ihnen oft mit der Magyarisierung einher. Unzufriedenheit äußerte sich vielfach in Abwanderungen nach Russland und, besonders um die Jahrhundertwende, in die Vereinigten Staaten. Ihr Zusammengehörigkeitsgefühl beschränkte sich auf die kleine Ortsgemeinschaft, ein Stammesbewußtsein hat sich erst allmählich, unter dem Eindruck der ungarischen Revolution von 1848-1849 und des österreichisch-ungarischen Ausgleichs, deutlicher aber erst in der Zwischenkriegszeit herausgebildet.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bemühten sich dann Persönlichkeiten wie Eduard Glatz (1812-1889), Edmund Steinacker (1839-1929), Adam Müller-Guttenbrunn (1852-1923), oder Jakob Bleyer (1874-1933) um einen Zusammenschluss der "Ungarländischen Deutschen". Der Czernowitzer Historiker Raimund Friedrich Kaindl (1866-1930) versuchte noch kurz vor Ausbruch des Weltkrieges, auf jährlich veranstalteten Tagungen das Selbstverständnis der "Karpattendeutschen" (wie er sie treffend nannte) zu nähren.

Die Ungarndeutschen organisierten sich unter dem Donauschwaben Jakob Bleyer und dem Zipser Gustav Gratz (1875-1946) im "Ungarländischen Deutschen Volksbildungsverein" (1924).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde ein Teil der Donauschwaben aufgrund des Potsdamer Abkommens der drei Siegermächte (2. August 1945) vertrieben. Die Vertreibung beschränkte sich aber fast nur auf die westlichen Grenzgebiete Ungarns, wodurch in einem zwischen Österreich und Ungarn umstrittenen Territorium endgültige Tatsachen geschaffen wurden.

Die Lage der Deutschen, die die Kriegs- und Nachkriegsereignisse in Südosteuropa überstanden haben, hat sich bis zur Mitte der fünfziger Jahre allmählich entspannt.

Ungarn und die Sowjetunion erließen im Jahre 1952 bzw. 1956 "Amnestien", in denen die Deutschen vom Vorwurf der Kollaboration mit dem Feind freigesprochen wurden.

In den sechziger Jahren werden staatlich gelenkte Verbände der deutschen Werktätigen gegründet, die sich besonders um die Pflege des Brauchtums bemühen, aber auch an der Publikation deutscher Zeitungen und Zeitschriften und im allgemeinen an der Entfaltung eines kulturellen Lebens beteiligt sind. Von Diskriminierung ist nur noch selten und eher unterschwellig etwas zu merken. Von kultureller Autonomie allerdings noch weniger.

Durch Umsiedlung, Flucht, Vertreibung und, in den letzten Jahren zunehmend, durch Aussiedlung sind Hunderttausende Deutsche aus dem Südosten Europas in die Bundesrepublik Deutschland gekommen. In der frühen Nachkriegszeit wurden die meisten süddeutschen Flüchtlinge und Vertriebenen in die damaligen amerikanischen Besatzungsgebiete Nord-Baden, Nord-Württemberg und West-Bayern eingewiesen. So kamen viele in den südwestdeutschen Raum zurück, aus dem ihre Väter vor Jahrhunderten ausgewandert sind.¹⁵⁷

Am 27. September 1996 wurde eine wissenschaftliche Tagung über die Aussiedlung der Ungarndeutschen in Anwesenheit von ungarischen und ausländischen Staatsmännern und Diplomaten veranstaltet. Die Tagung wurde von dem Präsidenten der Ungarischen Republik Árpád Göncz und von dem Präsidenten der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen Minderheit begrüßt.

¹⁵⁷ Die Donauschwaben. 1989. 12-22.

Der Präsident der Ungarischen Akademie der Wissenschaften Ferenc Glatz – bekannter Historiker – hat unter anderem auch einen Vortrag über das Thema gehalten, unter dem Titel: "Kollektive Verantwortung – kollektiver Selbstmord" – "Zusammenleben von Mehrheiten und Minderheiten".

1987 ist schon eine Konferenz über die Rolle des ungarndeutschen und über die des mitteleuropäischen Deutschtums gehalten worden. Im März 1987 war die Organisation einer solchen Konferenz nicht einfach. Damals wurde in den Lehrbüchern über die Rolle des deutschen Volkes im Territorium entweder überhaupt nicht gesprochen, oder wurde das Deutschtum und nicht der Faschismus – nach dem Niederschlag Deutschlands im 2. Weltkrieg – mit den bekannten Slogans überschüttet. Schon 1987 sollte bewiesen werden, dass die Deutschen, Mähren, Tschechen, Juden, die nach 1867 (Ausgleich) auf dieses Gebiet kamen, hier nicht als Vertreter der Verwirklichung eines nationalen Reichsgrundprinzips erschienen, sondern als Arbeitnehmer.

1996 – als über die Verwirklichung eines Gemeinsamen Europas gesprochen wird, war es sehr aktuell über dieses Problem zu diskutieren. Die Frage taucht folgenderweise auf:

Ist Mitteleuropa mit den alten Staatsformen, mit der sg. nationalstaatlichen Einrichtung geeignet Mitglied der Europäischen Gemeinschaft (EU) zu sein? Ob die historische Lehre in Kauf genommen wird, dass die Grenzen des nationalen Wohnsitzes (Wohngebietes) und die der Staatsgrenzen in diesem Territorium nie übereinstimmten. Und es war auch ein törichter Gedanke, sich um die Veränderung der Grenzen zu bemühen sowohl in den Jahren 1919-20 als auch in den 1938-41. Nach 1945 war es auch ein Irrtum zu denken, dass ein Nationalstaat auch mit anderen Mitteln, als früher zu schaffen ist: diesmal wollte man dieses Prinzip nicht mit dem Zurechtrücken der Grenzen lösen, sondern Hunderttausende Bürger wurden über die Grenzen übersiedelt. Heute muss in Kauf genommen werden, dass in den verschiedenen Staaten nationale Minderheiten immer leben werden. Ihre Existenz kann nur die Bürokratie der Mehrheit verhindern, in dem sie die Minderheit von der Möglichkeit der Ausübung ihrer Identität entrechtet. In dem sich der EU anschliessenden Mitteleuropa müssen die Rechte der nationalen Minderheiten gesichert werden. Das Recht auf ein Minderheitenleben ist ein allgemeines menschliches Recht. Ohne dessen Garantie gibt es keinen Frieden. Es kann zwischen den Staaten Friede sein,

aber nicht zwischen den Nationen; oder bei den Verhandlungen der Diplomaten, aber nicht in den Gemeinden, Städten, Schulen.¹⁵⁸

In der Tagung wurde auch über die kollektive Verantwortung gesprochen, ob es eine gibt oder nicht.

Es wurde erklärt, dass die Verantwortung sowohl historisch als auch politisch festzustellen ist, aber die Verantwortung muss immer das Individuum tragen. Es ist eigentlich ein Widerspruch, und mit dessen Lösung sind die Politiker immer noch schuldig.

Die Aussiedlung war nicht einfach ein – für das Deutschtum – ethnischer Schlag. Die Aussiedlung hatte sowohl einen sozialen als auch einen wirtschaftlichen Einfluss auf die Entwicklung des Territoriums.

Nach 1945 wurden 15 Millionen Deutsche aus dem Gebiet ausgetrieben, die bäuerliche, industrielle Arbeit geleistet haben und auch im öffentlichen Dienst tätig waren. Nur in Ungarn sind während des Krieges eine Million Bürger gestorben, die im besten Alter waren. Man könnte also über eine gesellschaftliche Selbstmordserie unter der Gültigmachung der kollektiven Verantwortung sprechen.

Wenn man heute den Grund unseres Zurückbleibens sucht, dann muss er nicht nur in der industriellen Entwicklung, in den technischen und wirtschaftlichen Gründen, sondern auch in der gesellschaftlichen Selbstmordserie der vergangenen 7 Jahrzehnte gesucht werden. Das ist der Faktor, der die mitteleuropäischen Gesellschaften auch noch heute lahm legt. Es ist ein Irrtum zu denken, dass die Integration in die EU in erster Linie oder ausschließlich nur Frage der Wirtschaft bzw. die der Vereinheitlichung der politischen Institutionen ist. Marktwirtschaft und Mehrparteiensystem sowohl im Westen als auch bei uns! Bei den Verhandlungen mit den Westeuropäern wurde und wird aber kaum auf die Bedeutung der Integration dieser östlichen Periferie in den westeuropäischen Kulturkreis geachtet. Nicht einmal darauf, wie weit die menschlichen Faktoren, die Köpfe, die Denkweise zu verändern sind. Wie viele Vorurteile unsere Integration erschweren.

Die europäische Einheit ist nicht nur Frage der Wirtschaft oder international einheitlicher Institutionen. Solche menschlichen Gesellschaften würden gebraucht, deren Mitglieder als Europäer denken können, d.h.:

¹⁵⁸ Glatz, Ferenc 1997. 10.

- sie können ihr eigenes ethnisches, soziales Verhältnissystem in ihrer kleineren Gemeinde kultiviert erleben und dasselbe von den anderen erwarten;
- sie verlangen sowohl von sich selber als auch von den anderen Geduld und Toleranz.

Es wäre auch nötig zu klären

- welche Vorstellungen die EU-Länder von den Nachbarn haben;
- welche Vorurteile sie gegen andere haben, was sind deren historische Gründe, die abgebaut werden müssen.

Es ist um so mehr wichtig, weil unsere Nachbarn im gemeinsamen Europa die Österreicher und die Deutschen sind und wir mit ihnen in der Wirtschaft und Kultur zusammen arbeiten müssen.

Es darf auch nicht vergessen werden, dass die EU ohne die Aussöhnung der Deutschen und Franzosen zwischen 1963-70 nicht zustande gekommen wäre. Zu der Integration sind gegenseitige Selbstkritik und das Verständnis der Gesichtspunkte des anderen unerlässlich.

Wenn die interessierten Völker – Deutsche-Polen; Deutsche-Tschechen; Deutsche-Ungarn; Deutsche-Rumänen; – die nationalen Verhältnisse nicht revidieren, dann bleibt ihre Integration in die EU entweder nur eine politische Parole oder eine Serie wirtschaftlicher Aktionen. Das Wichtigste wäre, auch die Wissenschaftler miteinzubeziehen um über die gemeinsame Geschichte zu sprechen und über die Probleme zu diskutieren und sie zu lösen.¹⁵⁹

Martonyi János, der frühere Aussenminister hat schon 1993 über die Frage der Integration und der Minderheiten geschrieben. Er vertritt die Ansicht dass in Mittel- und Osteuropa zahlreiche falsche Auffassungen und gefährlich vereinfachte Ansichten existieren, die die Klarsicht verhindern. Nach Arnold Toynbee ist klar, dass die Tendenz der Integration und die der Desintegration im Laufe der Geschichte parallel und einander ergänzend wirken. Es ist auch wahr, dass sich in den letzten Jahren mehrere mittel- und osteuropäische Länder – sozusagen – "desintegrierten". Es geschah aber nichts Anderes, als dass künstlich und unnatürlich zusammengehaltene Staaten der Notwendigkeit der Geschichte folgten und in einzelne,

¹⁵⁹ Glatz, Ferenc 1997. 8-10.

selbständige Staaten zerfielen. (z.B.: die ehemalige Sowjetunion oder das ehemalige Jugoslawien). Gleichzeitig sind auch Integrationsprozesse in Mittel- und Osteuropa im Gange, da vor der überwiegenden Mehrheit der mittel- und osteuropäischen Staaten das einzig funktionierende Mythos, das Europa-Mythos schwebt. Die mittel- und osteuropäischen Länder suchen aber gleichzeitig den Weg der Verstärkung der Zusammenarbeit. Die Tendenz der Integration kann aber nur auf der Ebene des ganzen Europas einen Weg erfolgreich finden.

Heute sind die Minderheitenprobleme keine menschenrechtlichen Probleme, sie haben viel mehr eine sicherheitspolitische Dimension. Es erschienen solche Ansichten, die die Existenz der Minderheiten als Grund der Konflikte sehen, sogar auch als Kriegsfaktor, und dadurch die Minderheiten für die Gefahr verantwortlich machen. Es ist besonders der Fall, wenn eine Minderheit ihre Rechte ausüben will. Wenn es wirklich der Fall ist, dann wirft sich die Frage auf, was ist dann zu machen?

Die Frage der mittel- und osteuropäischen Minderheit muss auf vollkommen neuen Gründen beurteilt werden. Man muss von den historisch entstandenen Realitäten ausgehen. Der grösste Fehler liegt in der Idee des zentralisierten Nationalstaates.

In Europa und besonders in Mittel- und Osteuropa sind weder die Nation mit dem Staat, noch das Ethnikum mit der Nation identisch. Die nationale Zugehörigkeit ist im Prinzip die Frage der Identität und deswegen muss das Individuum selber freie Wahl haben. Die Nation ist nicht mit dem Ethnikum identisch, wie es die Anhänger des auf der Ethnizität aufbauenden Nationsbegriffes behaupten. Entscheidend ist die Identität, die vor allem in der Sprache, Kultur und den Traditionen liegt.¹⁶⁰

Wenn die Nation mit dem Ethnikum nicht identisch ist, dann ist auch die nationale Minderheit mit der ethnischen Minderheit nicht. Es ist aber oft sehr schwierig, eine konkrete Grenze zwischen der nationalen, der ethnischen und der religiösen Minderheit zu ziehen.

Zur Lösung der Minderheitenprobleme führt ein auf einander folgender und miteinander zusammenhängender Weg. In der ersten Etappe dieses Weges muss eine internationale Rechtsregelung der Minderheitenfrage geschaffen werden; eine echte Rechtsregelung.

¹⁶⁰ vgl.: Rókusfalvy, Pál 1993. 30. Martonyi, János 1993.

Diese grundlegende, regional bezogene Regelung muss auf den folgenden Grundprinzipien ruhen: Hier zählt Martonyi etwa 6 Grundprinzipien auf, die alle wichtig sind, ich erlaube mir aber ohne den Anspruch auf Vollständigkeit nur einige wichtige zu erwähnen, wie z. B.

- die Anwesenheit der Minderheiten muss zur Kenntnis genommen werden – ihre Existenz ist nicht nur allgemein-menschlichen Rechtes, sondern grundsätzlichen europäischen Interesses;
- die politischen, rechtlichen und psychischen Voraussetzungen müssen zur wirtschaftlichen und politischen Integration geschaffen werden;
- die individuellen und die gemeinsamen Rechte müssen anerkannt und kodifiziert werden;
- persönliche, kulturelle und regionale Autonomie muss für die Minderheit gesichert werden;
- es muss ein Rechtssystem geschaffen werden...

Diese Grundprinzipien würden die 1. Stufe bilden und auf dieser ersten baute die zweite auf, die nichts anderes ist, als das von der EU geschaffene vereinigte Europa; eine neue Strategie, ein neuer Gedanke auf Grund einer neuen Verfassung.

Das Ziel des ganzen Prozesses ist das Inkraftsetzen der menschlichen- und Minderheitenrechte, aufgrund des europäischen Wertes; die Abschaffung der mittel- und osteuropäischen Spannungen und die Durchführung des Modernisierungs- und Adaptationsprozesses.¹⁶¹

Interessanterweise reimen sich die Worte von András Balogh – Historiker – mit den bisher gesagten: In seiner Studie unter dem Titel: "Das Mythos der mit den nationalen Minderheiten zusammenhängenden Konflikte – mittel-europäische Lehre" schreibt er über dieses Problem Folgendes:

- der Begriff der mit den nationalen Minderheiten zusammenhängenden Konflikte ist eine leere Phrase. Er ist gefährlich, weil er die demokratischen Bestrebungen ausgesprochen oder unausgesprochen als potentielle Spannungsquelle betrachtet. Diese Ansicht will die Auslösungsgründe, die historischen und gesellschaftlichen Wurzeln, die kulturellen Traditionen, die Gefühle und die Verantwortung nicht kennen lernen;

¹⁶¹ Martonyi, János 1993. 25-31.

- beim Umgang der Minderheitenfrage muss der traditionelle Nationalstaat eine viel geringere Rolle spielen, Entscheidungen müssen auf Europa- oder regionaler Ebene getroffen werden;
- die Minderheitenkonflikte haben bisher die gesamteuropäische Sicherheit nicht gefährdet, aber sie können die euroatlantische Integration des ganzen Territoriums hindern.
- die Staatsbürgerschaft und die Nationalität sind zwei wichtige aber verschiedene Kategorien;
- die Ausbreitung der europäischen und nordatlantischen politischen und wirtschaftlichen Sicherheitssysteme kann auf die Sicherheit beider Seiten Europas wirken.¹⁶²

Ziemlich skeptisch äußert sich Robert Hamerton-Kelly in seiner Schrift. Er gab seinem Schreiben den Titel: "Die nationalen Minderheiten und die europäische Integration: eine Theoretische Perspektive".

Der Autor stellt eine "Dreiecktheorie" auf. In diesem Dreieck sind Ungarn, Rumänien und die Slowakei. Im Zusammenhang mit den schon von den drei Staatsmännern unterzeichneten Grundverträgen (Ungarn- die Slowakei, Ungarn-Rumänien) schreibt er seine Gedanken über die ethnischen Konflikte, über Hypernationalismus als Hindernisse der Integration.

Seine Gedanken sind sehr interessant und er ist in der Lage, über diese Probleme als outsider schreiben zu können. Seiner Meinung nach, könnte nicht nur über eine Dreiecktheorie gesprochen werden, sondern auch über ein "Nachahmung-Dreieck" und über das "mittel-europäische Dreieck". D.h. es sind drei Phänomene, die wichtig zu analysieren sind: die Dreiecke, die Opferkrisen und die Sündenböcke. Es sind eigentlich zwei pyramidenförmige Verhältnisse innerhalb der Dreiecke. Die eine Pyramide ist das Dreieck zwischen den schon erwähnten drei Ländern, das andere ist das Verhältnis zwischen Ungarn und den existierenden Minderheiten und zwischen Ungarn und dem anderen Land.

Es lohnt sich nicht in die Analyse dieser sehr interessanten Theorie hineinzugehen, weil Hamerton-Kelly viel mehr über die ungarische Minderheit in den beiden erwähnten Ländern (in Rumänien und in der Slowakei) schreibt, als über die ungarländischen Minderheiten.

¹⁶² Balogh, András 1997. 4-9.

Die Schlussfolgerung seiner Gedanken ist: Die Zukunft sei das integrierte Europa, aber das Europa, in das sich diese mittel-europäische Dreieck integriert, das weniger attraktiv sein wird, als das heutige. Die Zeichen einer wenig optimistischen Zukunft sind schon an der Grenze zwischen Österreich und Ungarn zu merken. Der Druck der ethnischen Migration auf die Grenzen Europas wird einer großen Völkerwanderung ähnlich sein und er verändert das politische und gesellschaftliche "Landschaftsbild" in den nächsten 50 Jahren. Als die Mitteleuropäer endlich an den Tisch gelassen werden, finden sie wahrscheinlich, dass die Stärkeren die Gerichte schon aufgegessen oder mit nach Hause genommen haben.¹⁶³

Integration und Minderheitenproblem hängen eng zusammen. So viele Studien auch zu lesen sind, ob in wissenschaftlichen Veröffentlichungen oder Artikel der Tagesblätter, sie klingen alle gleich, und zwar, dass die Integration nur mit den im gegebenen Land lebenden nationalen Minderheiten möglich ist. Und diese Möglichkeit erfordert, nach allen Meinungen, das Verständnis dem anderen gegenüber. Besonders betont erscheint dieser Gedanke bei Claus Carsten Pedersen, in seiner Studie unter dem Titel: "Minderheitenfragen und die internationale Integration: das dänische Modell".

Er meint unter anderem:

Das dänisch-deutsche Problem ist ein Einzelproblem und so ist auch seine Lösung. Da aber diese Lösung funktionsfähig ist, lohnt es sich die dänischen Erfahrungen bei der Untersuchung der Minderheitenprobleme in Betracht zu ziehen. Nach Pedersen spielten bei der Problemlösung folgende Schlüsselfaktoren eine bedeutende Rolle:

- eine demokratische, politische Kultur, die die Rechte des Individuums respektiert (auch die freie Nation- und Kulturwahl miteinbegriffen);
- gute Kontakte zwischen den beiden Heimatländern – auch die gerechte Grenzbestimmung miteinbegriffen, wenn die Minderheit eine Heimat jenseits der Grenze hat; dies kann bei der Lösung verschiedener Detailprobleme sehr behilflich sein;
- Zuckerbrot und Peitsche, d.h. wenn die Entente 1918 Deutschland nicht besiegt hätte, wäre es sehr unwahrscheinlich, dass sich das Volk von Schlesvig an der Grenzfrage beteiligt hätte. Und wenn die Alliierten 1945

¹⁶³ Hamerton-Kelly, Robert 1997. 42-50.

Nazi-Deutschland nicht besiegt hätten, hätte diese Tatsache eine tragische Folge, nicht nur für die dänische Minderheit, sondern auch für Dänemark, sogar für ganz Europa gehabt.

Auch der Marshall-Plan, die NATO und die Europäischen Gemeinschaften waren notwendig. Nach der Integration haben die Regierungen beider Völker immer enger zusammen gearbeitet. Auch die besiegten, demoralisierten, mürrischen Deutschen wurden demokratische und fruchtbare Partner, die fähig waren, zu den Dänen Vertrauen zu haben und umgekehrt.

Pedersen will damit beweisen, dass ein positives Verhalten den Minderheiten gegenüber den Integrationsprozess leichter macht.

Was war der gemeinsame Faktor?

Eine entscheidende Rolle bei der Lösung der Frage bekam die politische Kultur, die die zwei Nationen miteinander verband. Die Eigenschaft dieser Kultur ist, das Volk zu fragen, was es will, und ihm bei der Wahl zu helfen. Die Lösungen dürfen aber nicht mit Gewalt durchgeführt werden. Eine aggressive Lösung enthält den Keim der Selbstvernichtung und die Möglichkeit gegenseitiger Schädigungen, auch dann, wenn sie langfristig zu sein scheint.

Das dänische Modell ist ein Beispiel, dass die haltbaren Lösungen der Minderheitenprobleme die gegenseitigen Vergünstigungen sein können und dem Grund einer haltbaren Vereinbarung, einer des Vertrauens und der Gefügigkeit dienen können.

Kehren wir zum Schluss noch zur Gegenwart in unserem Land zurück:

Vor dem Staatsfeiertag, dem 20. August, erschien ein Interview mit dem Vorsitzenden der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Lörinc Kerner, unter dem Titel: "Die zweimal vom Nichts ausgegangen sind". Unter anderem sagt er:

Da wir (die Ungarndeutschen) in den letzten Jahrzehnten unseren Kindern weder Landgut, noch andere Vermögen, wie z. B. Unternehmen nachlassen konnten, haben wir sie studieren lassen. In unseren Tagen haben wir zahlreiche Experten universitärer- oder Hochschulausbildung. Wir blieben unserem Deutschtum, unseren Traditionen treu. Infolge der Verschleppung (Entrechtung) gibt es kein einheitliches Deutschtum mehr. Wir leben im Lande zerstreut. Unsere Muttersprache wurde gefährdet, und wir haben auch mit unserer Identität Probleme. In der letzten Zeit aber ist das Interesse an

deutschsprachigen Kindergärten, Grund- und Mittelschulen, in denen die verschiedenen Fächer zweisprachig unterrichtet werden, immer grösser. Noch immer ist die Zahl der Pädagogen niedrig, die die verschiedenen Fächer Deutsch unterrichten können, aber die Verhältnisse haben sich auch in dieser Hinsicht verbessert.

Im Land funktionieren auch zahlreiche deutsche Bürgerinitiativen.

1995 löste sich der Verein der Ungarndeutschen auf und es wurde die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen gewählt. Im Lande sind 164 regionale Selbstverwaltungen der Minderheit tätig. Vor den Wahlen der Selbstverwaltungen im Herbst 1998 müssen am Minderheitengesetz Veränderungen durchgeführt werden, d.h. die Selbstverwaltungen auf Komitatsebene müssen etabliert werden, da sie bis heute nur auf Gemeindeebene und auf Landesebene funktionieren. In der Modifizierung des Gesetzes muss auch festgelegt werden, welche Rolle und welche Stelle die Minderheitenselbstverwaltung hat, und wie die finanzielle Unterstützung in Zukunft beschaffen sein wird, bzw. auch die Verteilung der Gelder. Vor den Wahlen im Oktober 1998 möchte die Leitung statt der 164, 200-300 Selbstverwaltungen gründen und wählen lassen. So z. B.: in den Komitaten Tolna, Veszprém, Baranya, Pest, Somogy und sogar auch noch im Komitat Szabolcs-Szatmár-Bereg, da es dort noch keine gibt.¹⁶⁴

Vor den Wahlen 2002 konnte das Gesetz noch immer nicht verabschiedet werden. Die Arbeit an Gesetz für die Rechte der Minderheiten in Ungarn wird fortgesetzt, um die Nießnutzer des „Ethnobisniss“ zu verhindern, in die Selbstverwaltungen einschleichen zu können.

An der Schwelle des neuen Jahrtausends ist es zu hoffen, dass für die Regelung der Minderheitenprobleme eine positive Entscheidung getroffen wird. Diese Hoffnung soll Politikern, Ausbildern und den Minderheitengruppen Kraft zum Weiterarbeiten geben.

¹⁶⁴ Botlik, József 1998. 3.

Literatur

- Balogh, A. (1997): *A nemzeti kisebbségekkel összefüggő konfliktusok mítosza – középeurópai tanulmányok*. In: Külpolitika, Új folyam: 2.
- Botlik, J. (1998): *Nem csak önmagukon segítenek a magyarországi németek – Akik kétszer indultak semmiről*. In: Magyar Nemzet: 13. 08.: 3.
- Bulletin für die Nationalen und Ethnischen Minderheiten Ungarns 1* – Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal. V. Budapest, o. J.
- Bulletin für die Nationalen und Ethnischen Minderheiten Ungarns 1* – Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal VI. Budapest, o. J.
- Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*. In: Ausstellungskatalog. Herausgegeben vom Innenministerium Baden-Württemberg. Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen. 1989.
- Endlicher, S. L. (1983): *Wirtschaft und Gesellschaft der Ungarn um die Jahrtausendwende*. In: *Rerum Hungaricum monumenta Arpadiana, Sangli 1849* – neustens ediert von G. Györffy. Wien-Köln-Graz.
- Glatz, F. (1997): *Kollektív felelősség – kollektív öngyilkosság – „Többségek” – „kisebbségek” együttélése*. In: *História*: 2.
- Györffy, G. (1983): *Wirtschaft und Gesellschaft der Ungarn um die Jahrtausendwende*. Wien-Köln-Graz.
- Hamerton-Kelly, R. (1997): *Nemzeti kisebbségek és az európai integráció: egy elméleti perspektíva*. In: *Külpolitika; Új folyam: 2*.
- Martonyi, J. (1993): *Integráció és kisebbségek. Az európai integráció és a kisebbségek*. – In: *Európai szemmel: 2*. OCIFE. Balassi Kiadó. Budapest.
- Minderheiten in Ungarn* – In: *Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ*. Herausgegeben vom Amt für Nationale und Ethnische Minderheiten. Budapest, o. J.
- Pedersen, K. C. (1997): *Kisebbségi kérdések és a nemzetközi integráció: a dán példa*. In: *Külpolitika, Új folyam: 2*.
- Rókusfalvy, P. (1993): *Az európai identitás tényezői, avagy a magyarság egyetemessége*. *Világszövetség*: 30. 03.
- Zimmermann, H. (1966): *Hospites Theutonici. Rechtsprobleme der deutschen Südosiedlung*. In: *Gedenkschrift für Harold Steinacker (1875-1965)*. Buchreihe der Südostdeutschen Historischen Kommission: 16. München.

Der Volksliedbestand einer ungarndeutschen Bäuerin aus Edeck/Etyek Márkus Éva – Malmos-Katona Edit

Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir den Volksliedschatz einer alten ungarndeutschen Frau aus Edeck/Etyek (im Ofner Bergland), Frau Schenek. Das Material wurde von Éva Márkus 1993 in Edeck, im Haus der Gewährsperson, in einem alten schwäbischen Bauernhaus, in drei Sitzungen gesammelt. Frau Schenek begleitete beim Singen ihre Tochter, Frau Schmid. Die Gewährsperson hat die Autorin selbst gebeten, die Lieder singen zu dürfen, damit die schönen Lieder nicht verloren gehen und auch für die nachfolgenden Generationen erhalten bleiben. Die beiden Frauen hatten – wie sie mir mitteilten –, mehrere Lieder nur noch fragmentär in Erinnerung, sie sangen einfach so viel auf Tonband, wieviel sie noch wachrufen konnten. Die Lieder sind auf Tonband aufgenommen (zwei Kassetten), sie sind im Besitz der Autorin. Die Notenschrift stammt von Frau Edit Malmos-Katona, wie sie auch die Melodien nach ihrer Charakteristik analysiert hat.

Zur Definition des Volksliedes

Die ungarndeutschen Volkslieder kann man nicht einfach als deutsche Volkslieder abstempeln. Sie haben sich in Ungarn durch das häufige Singen verändert, ‚weiterentwickelt‘, deswegen finden wir keine perfekte Übereinstimmung zwischen den Liedern, die in den verschiedenen Liedersammlungen zitiert werden (Kramer 1933: 3, 4, 8). Viele Volkslieder sind durch österreichische Vermittlung nach Ungarn gekommen. Soldaten, wandernde Zunftgesellen, städtische Dienstmädchen verbreiteten sie in den Dörfern weiter, weswegen viele Lieder eine breite Verbreitung in Ungarn fanden. Die Lieder dürften mehrheitlich Ende des 18. Jh., Anfang des 19. Jh. entstanden sein, die Monarchie und die Flugblatt-Lieder haben bedeutenden Einfluss auf den Volksliedschatz ausgeübt. Texte und Melodien wurden vom Volk beliebig verändert und miteinander variiert. Einige in Mundart gesungene Lieder sind nur in einem Dorf bzw. in einer Region bekannt, die in vielen Fällen die Schöpfung ungarndeutscher Gemeinschaften sind (Manherz 1995: 252-253) (Kramer 1933: 9, 27). In diesem Aufsatz wird eine liberale Auffassung der Volkslied-Definition vertreten, wie sie etwa E. Hermann

definiert: jedes Lied, das vom Volk ohne Noten gesungen wird (zit. nach Kramer 1933: 19), oder wie es Pachnicke formuliert:

Volkslied ist alles, was bei bestimmten Gelegenheiten vom Volk [...] zumeist nach dem Gedächtnis [...] gesungen wird. Es ist unabhängig davon, ob das Gesungene alt oder neu, ästhetisch schön oder trivial, nach gültigen professionellen Kunstauffassungen scheinbar wertvoll oder weniger wertvoll ist (Pachnicke 1981: 250).

Die thematische Charakterisierung der Lieder

Die Mehrheit der vorliegenden 42 Lieder sind Balladen und Liebeslieder, letztere oft mit tragischem Schluß. Es finden sich unter ihnen auch viele nachdenkliche Lieder und einige lustige Lieder, zwei Ehstandslieder, einige Lieder zum Thema Wandern und Heimat, ‚Berufslieder‘ über Fahrende und Soldaten sowie sieben Kirchenlieder bzw. geistliche Lieder.

Über die Sprache

In Edeck spricht man eine mittelbairische ua-Mundart (Näheres zur Mundart s. in Márkus [1997: 78f]). Unsere Gewährsperson, die den Dialekt noch als Muttersprache beherrschte, sang die meisten Lieder in keiner reinen Mundart, sie strebte beim Singen meistens die deutsche Hochsprache an, die aber hie und da auch dialektale Färbungen zeigt, wie z.B. mundartliches *ower* statt hochdeutschem *oder*, oder die Zeilen: *Sei sagn, ich suj* (= soll) *dich lassen; Ohne dir kann ich nicht sein* usw.

Wir haben bei der Notierung der Liedtexte eine vereinfachte Transkription verwendet, wegen der besseren Lesbarkeit, die auch für nicht Sprachwissenschaftler leicht verständlich ist; umso mehr als die Ungarndeutschen, die in der Nähe der Hauptstadt leben, immer mehr ihre Muttersprache, den deutschen Dialekt aufgeben und seit längerer Zeit auf den Weg der Assimilation getreten sind. Ihre Identität müssen sie aber nicht unbedingt aufgeben, sie kann in der Kultur und den Bräuchen weiterleben, wozu die folgende Liedersammlung auch ihren Beitrag leisten möchte.

Über die Melodien

Die Mehrheit der untersuchten Lieder ist zweistimmig, die Melodien begleitet ein für die deutsche Volksmusik charakteristischer Terzgang. In einigen Liedern sind auch die Spuren weiterer Begleitstimmen z.B. Horn-

gang zu entdecken. Es war schwer, die Unterstimme präzise zu notieren, denn die ältere Gewährsperson singt – wegen ihres hohen Alters – etwas unsicher.

Die Tonreihe der Lieder ist diatonisch, alle sind ohne Ausnahme Dur-Melodien. Der Schlußton endet oft auf der Terz der Tonreihe. Im Lied „*Dort oben auf dem Ölberg*“ ist eine Modulation zu entdecken, das Lied endet dann in der ursprünglichen Grundtonart. Der Beginn mit unbetontem Anfang (Auftakt), der wegen der Eigenart der deutschen Sprache auch für die deutschen Volkslieder typisch ist, kommt von einigen Ausnahmen abgesehen in allen untersuchten Liedern vor. (Die Ausnahmen sind: *Wenn die Soldaten*; *O Heimat, Heimat*; *Auf, ower auf*.)

Die Liederstruktur ist oft gut bemerkbar 4reihig (z.B. ABCD, AABA), die Periodenkonstruktion ist auch häufig zu entdecken. Für die Melodien sind die Dur-Dreiklang-Auflösungen (Grund- oder umgekehrt) charakteristisch sowie das in der ungarischen Volksmusik seltene Sext- oder Septim-Intervall und der Tritonus. Die Tonreihen sind im allgemeinen isopodisch bzw. isometrisch, es gibt sogar auch isorhythmische Lieder. Die Symmetrie der Takte innerhalb der Volksliedfolgen ist ebenfalls häufig.

Bei der Notierung der Melodien haben wir jeweils die erste Strophe der Lieder zugrunde genommen, ausgenommen, wenn beim Singen der weiteren Strophen Korrekturen vorgenommen wurden, z.B. was den Beginn der Melodien betrifft (d.h. der tatsächliche Melodienanfang ist den Sängerinnen erst später eingefallen.)

Alphabetisches Verzeichnis der Liedanfänge

A

1. Ach Gott im Himmel, ich muß scheiden
2. Am Samstag auf die Nocht (= Nacht)
3. Auf einem Flusse
4. Auf, ower (= aber) auf, owe Dirndel steh auf

B

5. Bei einem schweren kranken Kinde

D

6. Das allerschönste auf der Welt für Menschen groß und klein
7. Der das Scheiden hat erfunden
8. Der den Ehstand will fröhlich genießen

9. Der Himmel ist so trübe
10. Der Kuku hat zwöü(f) (= zwölf) Weiblein, Kuku
11. Der schönsten Tage, die schönste Stunden
12. Dort oben in den Himmelsgarten
13. Duo drom (= Dort oben) auf deim (= dem) Ölberg

E

14. Ein Bild ist mir ins Herz begraben
15. Einst lag ein Weib Gott wollte es so haben
16. Einst stand ich auf, einst stand ich auf hohen Felsen
17. Es fällt ein Abschied schwer
18. Es ging ein Mädchen am Rhein
19. Es kam ein Honved zerrissen, zerlumpt er her
20. Es stehen (= leuchten) zwei Sternlein am hohen Himmel
21. Es waren einmal drei oarmi Söön (= Seelen)

H

22. Höret an, ihr Christen, was ich euch erklär

I

23. I hob' kan Vode (= Ich habe keinen Vater) mehr
24. Ich möchte so gern a Rauber sein
25. Ich zieh' hinaus bei Morgengrau

K

26. Könnte ich das Leben kennen (= gönnen)

L

27. Leise sinkt der Abend nieder
28. Liebster Schatz, jetzt muß ich wandern

M

29. Maria wie schön
30. Mensch, betracht die Welt
31. Müde kehrt ein Wandersmann zurück

O

32. O, Heimat, Heimat, warum bist du so schön?
33. O, Kaiser Fraunz Joseph

P

34. Paulus sprach, und ich muß sterben

S

35. Schön, schön ist die Jugend bei frohen Zeiten
36. Schwewelhelzlein (= Schwefelhölzlein), Schwewelhelzlein

37. Stehr i (= ich) vor dem Feinstilein
 T
 38. Treue Liebe hast du mirs geschworen
 V
 39. Von da' Wanderschaft da geht der Bua (= Bursche)
 W
 40. Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren
 41. Wer steht do drauß, wer glopfet (= klopfet) an
 42. Wie scheint der Mond so hell

Einteilung der Lieder nach Themen

I. Weltliche Lieder:

1. Heimat und Wandern: *O Heimat, Heimat, warum bist du so schön?
 Ich zieh hinaus bei Morgengrau
 Liebster Schatz, jetzt muß ich wandern*
2. Liebe (Lust und Leid): *Stehr i vor dem Feinstilein
 Am Samstag auf die Nocht (= Nacht)
 Ach Gott im Himmel, ich muß scheiden
 Könnte ich das Leben kennen
 Treue Liebe hast du mirs geschworen
 Es stehen (= leuchten) zwei Sternlein am hohen
 Himmel
 Der das Scheiden hat erfunden
 Ich möchte so gern a Rauber sein
 Wie scheint der Mond so hell
 Wer steht do drauß, wer glopfet (= klopfet) an*
3. Ehe: *Der den Ehstand will fröhlich genießen
 Der schönsten Tage, die schönste Stunden*
4. Lustig: *Auf, ower (= aber) auf, owe Dirndel steh auf!
 Der Kuku hat zwöü(f) (= zwölf) Weibilein, Kuku
 Schwewelhelzlein (= Schwefelhölzlein),
 Schwewelhelzlein*
5. Nachdenklich: *Das allerschönste auf der Welt
 Mensch, betracht die Welt
 Einst lag ein Weib, Gott wollte es so haben*

*I hob' kan Vode (= Ich habe keinen Vater) mehr
Es fällt ein Abschied schwer
Bei einem schweren kranken Kinde
Paulus sprach, und ich muß sterben
Schön, schön ist die Jugend bei frohen Zeiten*

6. Fahrende – Soldaten:

*O, Kaiser Fraunz Joseph
Müde kehrt ein Wandersmann zurück
Es kam ein Honved zerrissen, zerlumpt er her
Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren*

7. Balladen:

*Auf einem Flusse
Einst stand ich auf, einst stand ich auf hohen
Felsen
Es ging ein Mädchen am Rhein
Von da' Wanderschaft da geht der Bua (= Bursche)
Der Himmel ist so trübe*

II. Geistliche Lieder:

*Höret an, ihr Christen, was ich euch erklär
Leise sinkt der Abend nieder
Dort oben in den Himmelsgarten
Ein Bild ist mir ins Herz begraben
Duo drom (= Dort oben) auf deim (= dem)
Ölberg
Es waren einmal drei oarmi Söön
Maria wie schön*

In der Mundart gesungene Lieder:

*O, Kaiser Fraunz Joseph
Auf, ower (= aber) auf, owe Dirndel steh auf
Am Samstog auf die Nocht
Der Kuku hat zwöüf Weibilein, Kuku
Es kam ein Honved zerrissen, zerlumpt er her
I hob' kan Vode (= Ich habe keinen Vater) mehr
Ich möchte' so gern a Raube (= Räuber) sei(n)
Wer steht do drauß, wer glopfet an*

*Duo drom auf dein Ölberg
Es woen amoi drei oa'mi Söön*

Auf mehrheitlich Hochdeutsch gesungene Lieder:

*Mensch, betracht die Welt
Ach Gott im Himmel, ich muß scheiden
Auf einem Flusse
Steht i vor dem Feinstlein
O Heimat, Heimat, warum bist du so schön?
Einst stand ich auf, einst stand ich auf hohen Felsen
Müde kehrt ein Wandersmann zurück
Höret an, ihr Christen, was ich euch erklär
Der den Ehstand will fröhlich genießen
Könnte ich das Leben kennen
Treue Liebe hast du mir's geschworen
Einst lag ein Weib, Gott wollte es so haben
Der Himmel ist so trübe
Es stehen zwei Sternlein am hohen Himmel
Der das Scheiden hat erfunden
Es fällt ein Abschied schwer
Paulus sprach, und ich muß sterben
Leise sinkt der Abend nieder
Dort oben in den Himmelsgarten
Ich zieh hinaus bei Morgengrau
Schön, schön ist die Jugend bei frohen Zeiten
Es ging ein Mädchen am Rhein
Liebster Schatz, jetzt muß ich wandern
Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren
Ein Bild ist mir ins Herz begraben*

Gemischtsprachige Lieder:

*Das allerschönste auf der Welt für Menschen groß und klein
Von da' Wanderschaft da geht der Bua
Bei einem schweren kranken Kinde
Wie scheint der Mond so hell
Schwewelhelzlein, Schwewelhelzlein*

1. Auf einem Flusse

1. Auf einem Flusse, der rauschend schoß, ein armes Mädchen saß;
aus ihren blauen Eglein (= Äuglein) floß manch Tränchen in das Gras.

2. Ein reicher Herr gegangen kam und sah des Mädchens Schmerz,
Sah ihre Träne, ihren Gram, und dies brach ihm sein Herz.

3. Ach lieber Herr, sprach sie und sah mit trüben Augen an,
Sie sehn ein armes Mädchen dar, dem Gott nur helfen kann.

4. Und sehn Sie jenen Rosenbank, das ist meiner Mutter Grab,
Und auch vor wenig Tagn sank mein Vater hier hinab.

5. Der wilde Strom riß ihn dahin, mein Bruder sah es und sprang ihm nach,
da faßt' der Strom auch ihn und ach, auch er ertrank.

6. Und wenn ich in Waisenhaus bin, wenn ich Rasttag hab',
dann schlüpf' ich zu diesm Flusse hin und weine mich recht ab.

7. Du sollst nicht mehr weinen, liebes Kind, ich will dein Vater sein.
Du hast ein Herz, das es verdient, du bist so fromm, so fein.

8. Er nahm und tat sich in sein Haus, der gute reiche Mann,
Zog ihr die Trauerkleider aus und zog ihr schönere an.

9. Sie aß aus seinem Tisch und trank aus seinem Becher satt.
O guter Reicher, ich habe Dank für deine edle Tat!

Unsere ältere Gewährsperson kannte die Melodie des Liedes nicht, sie trug es als Gedicht vor.

Das Lied ist in der ungarndeutschen Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ zu finden (Vargha 1988: 12-13), aufgezeichnet in Ismin/Izmény (Kom. Tolnau). Dort wird das Lied mit 11 Strophen gesungen, also um 2 Strophen länger als in Edeck. In Edeck fehlen die 2. und 4. Tolnauer Strophen:

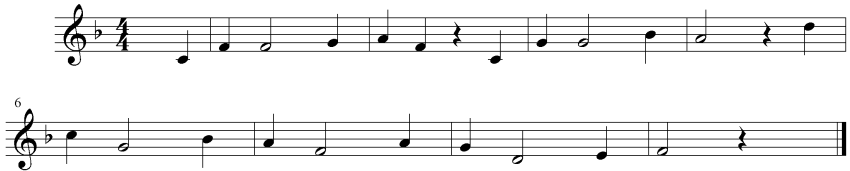
2. Sie wand aus Blümchen einen Strauß und warf ihn in den Strom. „Ach, guter Vater“, rief sie aus, „Ach, lieber Bruder komm!“

4. „Was fehlet, liebes Mädchen, dir? Was weinst du so früh? Sag' deiner Tränen Ursach' mir, kann ich, so heb' ich sie.“

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Varianten ist, dass das Mädchen den Herrn in unserer Variante in der 3. und 4. Strophe siezt, während sie ihn in der Tolnauer Variante (5., 6. Strophe) duzt. Sonst zeigen beide Varianten weitestgehende Übereinstimmungen. Jekel-Tschida bringen in ihrem Volksliederbuch eine ebenfalls 11strophige Variante des Liedes

(Jekel-Tschida 1928: 44). Als Verfasser geben sowohl Vargha als auch Jekel-Tschida (1928: 44) K. F. Lossius (1781) an.

2. O, Kaiser Fraunz Joseph



1. O, Kaiser Fraunz Joseph,
O, tur mir's mein Gfojn (= Gefallen),
Schickst du mir's mei Birschel (= Bürschel),
i' werd di (= dich) bezojn (= bezahlen).
2. Du schworz (= schwarz)-braunes Madel,
Geh ham (= heim) mit dein' Gödj (=Geld),
Dein Birschel, das muß sterben,
in Franz-Joseph-Feld.
3. Ich möchte' ja gern wissen,
Wos mein Birschel mocht (= macht),
Ob er reiet (= reitet) ode' fohret (= fahret),
Owe (= Oder) steht'r auf der Wocht (= Wacht).
4. Er reit' net, ea (=er) fohrt (= fährt) net,
Ea putzt a (= auch) ka (= kein) Gwehr (= Gewehr),
Er steht bei sein' Dirndel
Und vertreibt ihr die Zeit.

3. Stehr i (= ich) vor dem Feinstlein (= Fensterlein)



1. Stehr i vor dem Feinstlein,
Schaur ich in die Welt hinein.
Einen Jüngling hob' i gern,
Der ist so weit, so fern.
2. Er ist so weit, den ich geliebt,
Der mir Freud' und Leiden gibt,
Leiden gab er mir gar viel,
Mein armes Herz, schweig still!
3. Schweig nur still, du armes Herz,
Du wirst getröst aus deinem Schmerz,
Ausgelitten hast du bald,
Du bist stumm und kalt.
4. Stumm und kalt ist doch der Tod,
der erlöst aus aller Not.
Wein (= Wenn) die erschte Liebe stirbt,
Keine zweite wird.
5. Meine erschte Liebe war
Blaue Augen, blonde Haar',
Den hab' ich so treu geliebt,
Er hat mich betrübt.
6. Denn du willst mich nicht mehr sehen,
So will ich jetzt weitergehen,
Solang bis mir mein Herz zerspringt,
Lieb', vergiß mi (= mich) nicht!

7. Wenn die Schwalben heimwärts ziehn,
Und die Rosen nicht mehr blühn,
So denk' ich oft an dir zurück,
An mein verlorenen Glück.

Die ältere Gewährsperson sang nur die ersten 6 Strophen, mit der 7. Strophe hat ihre Tochter das Lied nachträglich ergänzt.

Die ungarndeutsche Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ kennt das Lied mit 8 Strophen und derselben Melodie (Vargha 1988: 203), aufgezeichnet in Großmanock/Nagymányok (Kom. Tolnau). Die Reihenfolge der 6. und 7. Strophen ist in der Tolnauer Variante umgetauscht, und dort wird das Lied um eine weitere Strophe verlängert:

8. Wenn ich einst gestorben bin,
traget mich zum Friedhof hin,
leget mich ins kühle Grab!
Keiner weint mir nach!

Ebenfalls 8 Strophen lang ist die Turwaller Entsprechung des Liedes, und es wird mit derselben Melodie gesungen (Bruckner 1990: 128). Turwall/Torbágy liegt in nächster Nähe zu unserem Untersuchungsort, die Gemeinde gehört spachlich ebenfalls zum Ofner Bergland.

Kramer (1933: 85) zitiert das Lied in einer Variante aus Bátaszék mit 5 Strophen und mit der mit unserer übereinstimmenden Melodie. Die ersten drei Strophen stimmen mit denen unserer Variante überein, dann folgt als 4. Strophe unsere letzte, 7. Strophe, zum Schluß begegnen wir einer Abschlussstrophe, die durch Kontamination zustande kam, sie setzt sich aus den ersten zwei Zeilen unserer 6. Strophe und aus den letzten beiden Zeilen der Großmanocker Variante zusammen (zit. oben).

Das Lied ist auch in der Sammlung von Wudersch (Szakály 1989: 173) zu finden, allerdings in einer sehr abweichenden Textform und mit einer anderen Melodie. Wudersch/Budaörs liegt auch nah zu unserem Untersuchungsort, die Gemeinde gehört spachlich ebenfalls zum Ofner Bergland. In Szár wird das Lied in einer fast identischen Textform und Melodie, aber ohne die 6. Strophe gesungen (Metzger 2000: 114).

4. O Heimat, Heimat, warum bist du so schön?

The image shows a musical score for a song in G minor, 3/4 time. The score consists of six staves of music. The first staff starts with a treble clef, a key signature of two flats (B-flat and E-flat), and a 3/4 time signature. The melody is written in a simple, folk-like style with a mix of quarter, eighth, and half notes, and rests. The second staff begins with a measure rest labeled '7'. The third staff begins with a measure rest labeled '13'. The fourth staff begins with a measure rest labeled '20'. The fifth staff begins with a measure rest labeled '27'. The sixth staff begins with a measure rest labeled '34'. The piece concludes with a double bar line and repeat dots at the end of the sixth staff.

O Heimat, Heimat, warum bist du so schön?
Ach könnt' ich, ach könnt' ich, ach könnt' ich dich nochmals sehen!
Ich kann bei dir nicht sein, ich muß in die Welt hinein.
Schifflein, o Schifflein, Schifflein am hohen See,
Schau, ich schau, ich schau der Heimat zu.
Ich schau, schau, schau der Heimat zu.

Das Lied „Heimat, o Heimat...“ findet sich auch in der Liedersammlung von Szár mit einer mit unserer Variante viele Ähnlichkeiten aufweisenden Melodie (Metzger 2000: 98), sowie auch in der Sammlung von Schambek (Hajdú-Ullmann 1982: 207), dort wird das Lied aber um zwei weitere Strophen länger gesungen, wodurch sich eine Liebesgeschichte ausformt:

2. Matrose, Matrose, spanne dein Segilein ein!

Führ' mich, ach führ' mich, führ' mich ins Heimatland ein!

Refr.

3. Eendlich, ach endlich, endlich nach einem Jahr,
steh'n wir, ach steh'n wir, steh'n wir beim Traualtar.

Refr.

Die Melodie zeigt nur in Fragmenten Gemeinsamkeiten. Schambek/Zsámbék liegt auch in nächster Nähe zu unserem Untersuchungsort, die Gemeinde gehört spachlich ebenfalls zum Ofner Bergland.

In Turwall kannte man sogar 5 Strophen, die Melodie ist eine andere, obwohl sie in einigen Melodienteilen Ähnlichkeiten zu unserer Melodienvariante zeigt. Die Geschichte endet dort mit dem Tod der Hauptfigur (Bruckner 1990: 73):

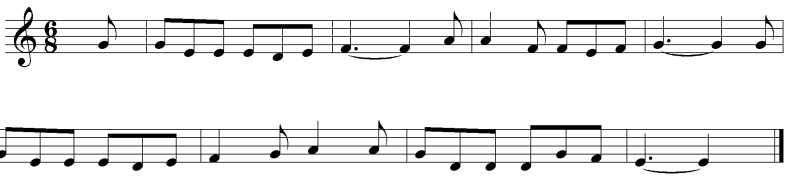
Und sterbe ich, und sterbe ich, und sterb' vor Kummer und Schmerz,
da drücke ich, da drücke ich, da drück' ich mein Liebling ans Herz.

Refr.

Interessanterweise wird in Edeck in der ersten Strophe *Schaue, ich schaue* statt *Schaukle, schaukle* (wie im Refrain in Schambek, Turwall und Szár) gesungen.

Jekel-Tschida kennen das Lied in ihrem ungarndeutschen Volksliederbuch unter dem Titel „Ach Heimat, ach Heimat...“. Diese Variante hat 5 Strophen, und es sei eine „Volksweise aus der Pfalz“ (Jekel-Tschida 1928: 5).

4. Einst stand ich auf, einst stand ich auf hohen Felsen



1. Einst stand ich auf, einst stand ich auf hohen (sic!) Felsen,
Schau hinunder ins dierfi (= tiefe) Toj (= Tal),
Duort sieg is (= sehe ich) das Schifflein schwimmen,
Wo sie drinne drei Grofen (= Grafen) warn.
2. Der Jüngste von diesen drei Grofen,
Der in dem Schifflein sah (saß?),

- gab mir ein' Wein zu trinken,
Aus einem geschliffenen Glas.
3. Dann zog er von seinen Finger
Ein' Ring aus feinstem Gold,
Nimm hin, du Holde, du Schöne,
Das soll dein Denkmal sein.
4. Was tur ich mit diesen Ringe?
Was tur ich mit diesem Gold?
Ich bin ein armes Mädchen,
Hab' weder Geld noch Gut.
5. Bist du's ein armes Mädchen,
Hast weder Geld noch Gut,
Dann denke an unsere Liebe,
Die zwischen uns zwei ruht.
6. Ich denke an keine Liebe,
Ich denke an keinen Mann,
In Kloster will ich eingehen,
Will werden eine Nonn'.
7. Willst du's ins Kloster eingehen,
Willst werden eine Nonn'?
So will ich die Welt durchreisen,
Bis ich ans Kloster ankomm'.
8. Ans Kloster bin ich ankommen,
Ganz leise glopf' (= klopf) ich an,
Gebt heraus die Jüngste der Nonne,
Die zuletzt gekommen ist an.
9. Es ist noch keine gekommen,
Wir geben auch keine heraus.
So will ich das Kloster zerstören,
das schöne Nonnenhaus.

10. Dann kam sie ganz leise geschlichen,
mit ihr' schneeweißen Kleid (= Kleid),
Ihre Haare warn abgeschnitten,
Zur Nonne war sie geweiht.

11. Was zog sie von ihren Schirzken (= Schürzchen)?
Ein' Flasch' Champagner-Wein.
Gebt sie hin mein' Herzollerliebsten,
Das soll der Abschied sein.

In der deutschen Volksliedsammlung von Erk-Böhme wird das Lied unter dem Titel „Die Nonne“ erwähnt. Das Lied hat viele verschiedene Varianten, es sei in ganz Deutschland verbreitet. Die längste in der Sammlung zitierte Variante hat 19 Strophen, sie endet mit dem Tod des Grafen, der vor Gram stirbt. Die Strophen 1-7 sind mit unseren Strophen im Klang identisch, im Text finden sich allerdings kleine Abweichungen. Die 8-9. Strophe von Erk-Böhme fehlt bei uns, unsere 8-10. Strophen fallen mit den 10-12. Strophen von Erk-Böhme überein. Das bei uns fehlende Endteil zitiere ich aus Erk-Böhme (Erk-Böhme I. 1893: 316f):

15. Sie bot dem Herrn zu trinken
Aus ihrem Becherlein;
In zwei, drei Viertelstunden
Brach ihm sein Herz entzwei.

16. Mit seinem blanken Degen
Grub sie dem Grafen ein Grab,
Aus ihren schwarzbraunen Augen
Sie ihm das Weihwasser gab.

17. Mit ihren zarten Händen
Zog sie den Glockenstrang,
Mit ihrem rothen Munde
Sang sie den Grabgesang.

18. „So liege nun und ruhe
Bis an den jüngsten Tag!
Und ich will um dich trauern
So lang ichs Leben hab.

19. Ein Kirchlein will ich bauen
Auf meines Liebsten Grab,
Darin will ich verbleiben
Bis Gott mich rufet ab.“

Die Ballade ist in der ungarndeutschen Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ unter dem Titel „Ich steig auf einen hohen Berg“ mit nur 8 Strophen und einer anderen Melodie zu finden (Vargha 1988: 143-144), aufgezeichnet in Mutsching/Mucsi (Kom. Tolnau). Neben den hauptsächlich gemeinsamen Motiven finden sich auch zahlreiche Textabweichungen zwischen den beiden Varianten, u.a. in der letzten Strophe, die lautet in der Tolnau:

8. Er lehnte sich an die Mauer und weint' dort bitterlich: „Ei, Schätzchen, kehre zurücke, rücke, denn g'wiß ich heirate dich!“

In der Bátorzékéer Liedersammlung finden wir diese Ballade unter dem Titel „Es welken alle Blätter“ in einer verkürzten, 4 Strophen langen Variante und mit einer anderen Melodie (Hermann 1929: 64). Die dortige 1. Strophe fehlt bei uns, die restlichen drei Bátorzékéer Strophen entsprechen etwa unseren 7., 10. und 11. Strophen. Die Bátorzékéer 1. Strophe lautet folgendermaßen:

1. Es welken alle Blätter,
 Sie fallen alle ab, fallen ab
 [:Und mein Schatz hat mich verlassen:]
 Und das kränket mich so sehr.

Laut Hermann ist diese Ballade im ganzen deutschen Sprachgebiet bekannt, in 150 Textvarianten und mit 10 verschiedenen Melodien. Die älteste Variante sei auf ein Fragment von Schmelzl aus 1540 zurückzuführen, und das Lied hätten die deutschen Siedler in der Ansiedlungszeit mitbringen können.

5. Das allerschönste auf der Welt für Menschen groß und klein



1. Das allerschönste auf der Welt für Menschen groß und glein (= klein),
das Muodaheaz (= Mutterherz), das ist mehr Wert wie Gold und Edelstein.
Das Kind hängt schon von Innigkeit ans Muodeherzn voller Freid (= Freud).

Wie traurig ist, wenn das Kind ka (= kein) Mutter kennt,
als Waserl in der Welt so umherrennt (= herumrennt).
Muß si' (= sich) bei fremde' Leit' (= Leut') so ummaschlon,
(= umherschlagen)

Geduldig jeden Schmerz und Leid ertron (= ertragen).
Es hot ka Muode, der's ka (= kann) Kummer glon (= klagen).
Verlossn von de Wötj (= Welt) oft ganz verzogt (= verzagt),
Wie traurig ist, wann as Kind so allast (= allein) da steht:
Jo, wann i nur a Muode hätt'!

2. Die Glocke läutet, alles zieht in Friedhofs-dorf hinaus.
Es ist der Allerseelentag, da bleibt ka Meinsch net z' Haus'.

A Granzel (= Kranzel) wird dem Totn geweiht,
das ist der Brauch seit alter Zeit.

Der Jüngling steht ja in Friedhof drin,
möchte' gern a Granzel auf 're Grob (= Grab) hileign (= hinlegen).

Wenn er nur wisset, wo sein' Muode ruht.

So demütig wird's ihm ja gleich net guot,

Er gniet (= kniet) sich nieder in die Kapelle hinein,

O, Liewer (= Lieber) Gott, erlös mich von der Pein!

Leigt niede das Granzel am Altar und bet':

Ja, wann i nur a Muode hätt'!

3. Der Jüngling kommt zu Militär, wird's lustig aufmarschiert.
Er geht doch stolz im Reih und Glied, doch traurig war sein Gemüt.

Ein Jeder nimmt Abschied von die Sein',
der Jüngling steht ja ganz allein,
Ihn druckt (= drückt) ka Muode zum Abschied (die) Händ',
Kein Vode, Geschwiste hot er a net kennt (= gekannt).
Zieht er hinaus beim größten Kugelweg (Kugelregn?),
so kann man gwiß den armen Jüngling sehn.
Trifft ihm a Kugel in die Brust hinein,
Das soll ja gwiß der letzte Seufzer sein,
das letzte Wort, wo er auf der Lippe steht:
Jo, wann i nur a Muode hätt' !

In der Schaumarer Liedersammlung ist das Lied 4strophig, bei uns fehlt die 2. Schaumarer Strophe. Text und Melodie der beiden Varianten sind sonst fast vollkommen identisch (Kelemen 1995: 458-460). Schaumar/Solymár gehört spachlich ebenfalls zum Ofner Bergland wie unser Untersuchungsort.

In der Wuderscher Liedersammlung findet sich ein Lied mit dem Titel „A recht an armer Findalbua“ (Szakály 1989: 97), das ähnliche Motive (Waisenkind, Militärdienst) wie unser Lied aufweist, es wird aber mit einer ganz anderen Melodie gesungen. Der Findling stirbt in der Wuderscher Variante nicht. Der Refrain stimmt auch in beiden Varianten überein, in Wuderscher lautet er: *o wan i nua a Muadal hätt!* Sonst gibt es keine Übereinstimmungen im Text.

7. Von da' Wanderschaft da geht der Bua (= Bursche)



1. Von da' Wanderschaft da geht der Bua,
 Er geht sein Dörflein fleißig zua.
 Und sei(n) erschter Weg, der ist gwiß,
 Wo sein Dirndel zum Finden ist.
2. Der Bursch, der schaut beim Feinsterl 'nei(n),
 Dort soj (= soll) sei(n) Dirndel drinne sein.
 Do (= Da) schaut der Bursch beim Stieweltirl (= Stübleintür) hinein,
 Do soll sein Dirndl zum Finden sein.
3. Und als der Bursch sein Dirndel net find',
 Do weint der Bursch, als wär' er Kind.
 Er frogt (= fragt) den Donnerbaum (= Tannenbaum) wohl in dem Wojd
 (= Wald),
 Um sei(n) Dirndel ihre Aufnthojdj (= Aufenthalt).
4. Er frogt die Vögilein wunderschön,
 Sie sollen helfen, suchen gehen.
 Sogar die Blümilein, die gehen mit,
 Aber das Dirndel, das finden's nicht.
5. Einst mal Omd (= Abend) beim Mondenschein,
 do schaut der Bursch beim Friedhof 'nein.
 Do sieht der Bursch beim Mondenglanz
 Auf einem Grabstein ein' frischen Granz (= Kranz).
6. Der Granz der war von Rosmarin,
 dort steht sein Dirndel ihre Name drin,
 Und jetzt weiß der Bursch schon ganz gewiß,
 Wo sein Dirndel zum Finden ist.
7. Der Bursch, der fangt zum Graben an,
 Er will sein Dirndel nochmal hom (= haben).
 Denn das Grab ist dirfer (= tiefer) als wie das Meer,
 Wos amoj (= einmal) woa (= war), das kommt nimmer mehr.

Eine im Text und in der Melodie sehr ähnliche Variante dieser Ballade findet sich in der Turwaller Liedersammlung (Bruckner 1990: 132-133).

Die ungarndeutsche Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ zitiert die Ballade einmal aus Gieck/Kéty (Kom. Tolnau) mit einer ähnlichen Melodie wie unsere, d.h. die Melodienrichtungen stimmen überein (Vargha 1988: 25). Der Ausgang der beiden Varianten zeigt deutliche Abweichungen: in der

Tolnauer Variante kauft sich der Bursche einen Stutzen, erschießt sich, und wird selber ins kühle Grab gelegt. Ein zweites Mal in demselben Band wird das Lied aus Baderseck/Bátaszék (Kom. Tolnau) zitiert (Vargha 1988: 216). Diese zweite Variante ist beinahe identisch mit unserer, bis auf die letzte Strophe, die in der Tolnau fehlt. Die Melodie ist aber eine ganz andere als unsere.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Wudersch (Szakály 1989: 177) zu finden, aber die Reihenfolge der Zeilen ist nicht identisch, und unsere letzte Strophe fehlt in Wudersch. Die Melodie ähnelt unserer stark.

In der Bátaszéker Volksliedsammlung hat die Ballade auch nur 6 Strophen, (Hermann 1929: 77-78), unsere letzte Strophe fehlt dort, die Melodie ist auch ganz anders. Der Verfasser der Ballade sei A. v. Klesheim (1850)

(Grosimund 1911: 240), sie sei in mehreren Varianten in ganz Süddeutschland verbreitet, in Ungarn kenne man sie in Güns/Köszeg und in Grossturwall/Törökbálint, in letzterem Dorf mit einer Schlußstrophe, die unserer äußerst ähnlich klingt (Hermann 1929: 78). Die beiden Dörfer – Grossturwall und Edeck – liegen in nächster Nähe zueinander.

In Szár wird das Lied mit nur drei Strophen gesungen (etwa unsere 1., 3., 4. Strophe), ohne die Gewissheit des tragischen Ausgangs, die Melodie zeigt nicht viele, aber einige Ähnlichkeiten zu unserer Variante (Metzger 2000: 82).

8. Müde kehrt ein Wandersmann zurück

5

11

1. Müde kehrt ein Wandersmann zurück,
Zu seiner Heimat, zu seinen Liebchen Glück.
Owe (= Aber) doch bevor er kam vors Liebchens Haus,
Kauft der ihr (für sie?) den schönsten Blumenstrauß.
2. Eine Gärtnersfrau, die ist so schön, so blau,
Sie geht mit ihm in ihren Garten gleich.
Owe doch bei jeder Rose, die so blüht,
Einst rollen die Tränen aus ihren Angesicht.
3. Was weinst du, du schöne Gärtnersfrau?
Weinst du's um die Veigel (= Veilchen) dunkelblau?
Ower um die Rose, die dein Finger bricht?
Ach nein, ach nein, um die Blumen wein' ich nicht.
4. Ich weine nur um mein' Geliebsten allein,
Der gezogen ist in die Welt hinein,
Der mir's die ewge Treu' geschworen hat,
Und mich als Gärtnersfrau gesprochen hat.
5. Warum hast du mir die Treue nie geglaubt,
Und die Liebe nur im Sand gebaut?
Drum gibst du mir, du schöne Gärtnersfrau,
Den Blumenstrauß in meine rechte Hand.
6. Ich hab' den Blumenstrauß in meine rechte Hand,
Da will ich wandern duach das ganze Land,
Da will ich wandern, bis mein Herz zerbricht,
Leb wohl, leb wohl, Liebchen, vergiß mi' nicht!

Die Ballade ist auch in der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Heimatklänge 1.“ zu finden (Vargha 1984: 175-176), in einer Variante aus Wemend/Véménd (Kom. Branau). Die sechs Strophen zeigen im Text große Ähnlichkeiten mit unserer Variante, die Melodie ist aber ganz anders.

In der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Schönster Schatz“ ist das Lied mit dem Titel „Müde kehrt ein Soldat zurück“ in einer Variante aus Zirc (Komitat Veszprém) zu finden (Hollós-Schweighoffer 1989: 91-92). Dort kennt man das Lied mit nur 5 Strophen, statt ‚Wandersmann-Gärtnersfrau‘ spielt dort das Paar ‚Soldat-Mädchen‘ die Hauptrolle, und der Ausgang der Geschichten sowie die Melodie stimmen auch nicht überein.

Die Ballade ist auch in der Sammlung von Turwall (Bruckner 1990: 105-106), Schambek (Hajdú-Ullmann 1982: 214) und Szár (Metzger 2000: 86) zu finden, wo aber das Lied ohne die vorletzte Strophe gesungen wird. Die Turwall-Melodie ähnelt unserer sehr, die Schambeker haben eine andere Melodie, während die Szärer zwar einen anderen Rhythmus haben, aber doch eine ähnliche Melodie. Das Lied über das Wiedererkennen der einstigen Geliebten ist in dem ganzen deutschen Sprachraum bekannt (Hajdú-Ullmann 1982: 215).

In der Báticaszer Liedersammlung trägt die Ballade den Titel „Müd ging einst ein Wanderer zurück“, und sie hat ebenfalls 6 Strophen (Hermann 1929: 73), wie unsere Variante. Die beiden Varianten sind einander im Text sehr ähnlich, lediglich die letzten beiden Zeilen der 5. Strophe weichen ab. Die lauten in Báticaszer folgendermaßen:

5. ...
 Warum fiel nicht auf den Ring dein Blick
 Und dachtest an unsere Liebe nicht zurück?

Die Melodie ist aber eine andere. Laut Hermann und Grosimund ist der Verfasser des Liedes Lebrecht Dreves, und es stammt aus dem Jahre 1836 (Grosimund 1911: 240). Das Kunstlied habe eine schnelle Verbreitung gefunden und ist zum echten Volkslied geworden. In Ungarn ist das Lied auch weit verbreitet – von der Zips bis zur Batschka (Hermann 1929: 73-74). Erk-Böhme vermerken bei dem Lied: „aus dem Dillkreis mehrfach“ (Erk-Böhme II. 1893: 469).

9. Höret an, ihr Christen, was ich euch erklär

1. Höret an, ihr Christen, was ich euch erklär,
 wo kommt der Ehstand her.
 Er kommt von keinen Menschen nicht,
 Gott selbst hat es so eingericht'
 Im Paradies, im Paradies.
2. Als Gott den Adam erschaffen hat,
 Nahm er im Schlaf, im Schlaf tut ihm nichts weh,
 Er nahm eine Rippe aus Adam(s) Leib,
 Und macht daraus für ihm ein Weib,
 Setzt ein die Eh', setzt ein die Eh'.
3. Griefß (= Grüß) Gott, Griefß Gott, ihr Hochzeitgäst',
 Auf Gott nur nicht vergesst und lebets wohl!
 Der dieses tut, vertraut auf Gott,
 Und halten tut auf sein Gebot,
 Der lebet wohl, der lebet wohl.
4. In Gottes Namen gratulier' ich euch,
 Den Frieden wünsch' ich euch bis in den Tod.
 Er gibt euch alle Glück und Segn,
 Und nach dem Tod das ewge Lebn,
 Das gib euch Gott, das gib euch Gott.

Bei Erk-Böhme (II. 1893: 661) hat das Lied „aus Wendelsheim in Schwaben“ 6 Strophen, und es wird „am Hochzeitsabend vor dem Hause gesungen“. Die ersten beiden Strophen sind im Text identisch, unsere 3. und 4. Strophen sind dort unbekannt. Bei Erk-Böhme (II. 1893: 660) heißt das Lied „Merk auf, o Christ!“, ebenfalls die ersten zwei Strophen sind identisch, die 5. und letzte Strophe weist noch manche Ähnlichkeiten mit unserer Variante auf. Diese zweite Variante stamme aus Becheln (Unterlahnkreis) und Welterod (Kr. St. Goarshausen), aus der Rheingegend.

Das Lied ist auch in der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Heimatklänge 1.“ zu finden (Vargha 1984: 167-168), unter dem Titel „Merket auf, Ihr... (Ehstandslied)“, aufgezeichnet in Petschwar/Pécsvárad (Kom. Branau). Die ersten beiden Strophen stimmen größtenteils überein, die letzten beiden sind ganz verschieden. Die Melodie ist auch eine ganz andere.

10. Der den Ehstand will fröhlich genießen



1. Der den Ehstand will fröhlich genießen,
Der muß sich ganz zu der Liebe entschließen,
Denn wo Liebe und Freundschaft im Hause wohnt,
Wird der Ehstand mit Segen belohnt.

2. Doch soll die Liebe die Armut nicht stören,
Da wird man auch keine Klage net hören.
Ein jeder traget seine Last mit Geduld,
Gibt nicht einen den anderen die Schuld.

3. Doch soll der Tod dies Band nicht zertrennen,
Ein jeder soll die Liebe erkennen,
Was ich heute geschworen am Altar,
Soll auch bleiben in spätere Jahr.

4. ...

Selbst der Bettler, der lebet so vergnügt,
Wenn gleich Armut zu Boden ihn drückt.

An die letzte Strophe konnten sich Frau Schenek und ihre Tochter nur noch fragmentär erinnern. Aus dem Turwaller Liederbuch lässt sie sich allerdings leicht ergänzen, denn dort finden wir eine nahverwandte sechsstrophige Variante unseres Liedes mit beinahe identischer Melodie (Bruckner 1990:

35). Unsere letzte Strophe entspricht der Turwaller 4. Strophe, die lautet so:

Auch ohne Reichtum lebt man oft zufrieden,
wenn das Glück ist und beschieden.
: Selbst der Bettler, der lebet oft vergnügt,
wenn auch Armut zu Boden ihn drückt. :

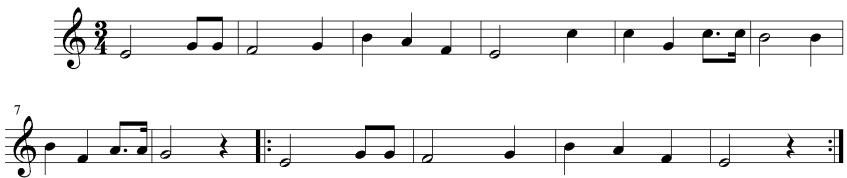
Unsere erste Strophe entspricht der Turwaller 1. Strophe, unsere 2. und 3. Strophe entsprechen mit einigen Abweichungen den Turwaller 5. und 6. Strophen: die 1. Zeile der Turwaller 5. Strophe lautet in Turwall z.B.: *Doch soll die Armut die Liebe nicht stören* (vgl. unsere 2. Strophe).

Das Lied ist auch in der Sammlung von Wudersch (Szakály 1989: 108) in einer um zwei Strophen längeren Variante und mit einer ähnlichen Melodie zu finden.

Das Lied war auch in Szár bekannt (Metzger 2000: 127), dort hat das Ehstandslied 5 Strophen, Teile dieser Variante stimmen mit unserer im Text überein, die Melodie ist auch ähnlich wie unsere.

In der Bátaszéker Liedersammlung führt Hermann das Ehstandslied ohne Melodie auf. Das Lied sei unter den Ungarndeutschen sehr beliebt, u.a. in Atschau/Vértesacsza und in Grossturwall/Törökbálint, die zu unserem Untersuchungsort sehr nahe liegen. In großdeutschen Liedersammlungen habe Hermann keine Spuren des Liedes gefunden (Hermann 1929: 100). Bloß die 1. Strophe der Bátaszéker Variante stimmt mit unserer 1. Strophe ungefähr überein.

11. Auf, ower (= aber) auf, owe Dirndel steh auf!



1. Auf, ower (= aber) auf, owe Dirndel steh auf!

Steh auf und loß (= laß) mi 'nei(n)!

Wannst wirst mei' Dirndel sein?

Auf, ower auf, owe Dirndel steh auf!

2. Nein, owe nein, das kann ja net sein.

Der Hund liegt vor der Tie (= Tür),

die Muode schloft (= schläft) ba (= bei) mir.

Nein, owe nein, das kann ja net sein.

Bei Erk-Böhme (II. 1893: 627) heißt das Lied „Auf, auf, Schätzle steh auf“. Es ist 7strophig, ist also noch um weitere 5 Strophen länger als unsere Variante. Es stamme aus dem Ende des 18. Jh. Die ersten beiden Strophen sind bis auf Kleinigkeiten (z.B. *Schätzle* statt *Dirndel*, oder die umgekehrte Reihenfolge der 2. und 3. Zeile in der zweiten Strophe) identisch.

Am engsten ist unsere Variante mit der aus dem Turwallner Liederbuch verwandt (Bruckner 1990: 14-15). Die Melodie fängt zwar anders an, aber im Späteren (ab der zweiten Zeile) stimmen die zwei Melodien fast vollständig überein. Dort sind 7 Strophen angeführt, unsere Gewährspersonen haben manche Strophen zusammengezogen, so ist das Lied auf 5 Strophen zusammengeschrumpft. Nachträglich hat mir Frau Schmid noch einige fehlende Zeilen ergänzen können, die ich aber in der obigen Abschrift ausgespart habe.

Das Lied ist auch in der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Heimatklänge 1.“ zu finden (Vargha 1984: 184), unter dem Titel „Samstag in der Nacht“, aufgezeichnet in Sawer/Székelyszabar (Kom. Branau). Diese Variante hat drei Strophen, unsere zweite Strophe fehlt dort, dafür wird unsere dritte Strophe in Sawer zwei Strophen lang variiert. Die Melodie ist unserer ähnlich.

In der Sammlung „Schönster Schatz“ ist das Lied „Am Samstag auf di Nocht“ aus Lókút (Komitat Veszprém) zitiert worden (Hollós-Schweighoffer 1989: 55-56). Die Melodie ist eine andere. Dort kennt man 6 Strophen, von denen die ersten vier weitgehend identisch mit den ersten drei Strophen unserer Variante sind. Die 5. und 6. Strophen in Lókút entsprechen etwa unseren 4. und 5. Strophen:

5. Und wonn meiⁿ Schotz stia^bt,
So los i si pegro^bm,
So los i beim Tischla^f
Drei Lädlein zomschlogn.

6. Drei Lädlein zomschlogn,
Drei Reslein drauf moiln
Und do bin i varlossn,
Wia da^f Stan auf da^f Stroß.

Ein Lied mit der Anfangszeile *Am Samstag auf die Nocht...* ist auch im Liederbuch von Szár (Metzger 2000: 120) zu finden, aber der Text zeigt im weiteren erhebliche Abweichungen von unserer Variante. Das Motiv in der zweiten Strophe von Szár: ... *Dea Hund, dea liegt vor dea Tür, / Meine Muada schloft bei mia'* ...kehrt in einem anderen Lied in unserer Sammlung zurück, und zwar im Lied „Auf, ower (=aber) auf, owe Dirndel steh auf!“

13. Der schönsten Tage, die schönste Stunden



1. Der schönsten Tage, die schönste Stunden,
Habt ihr erlebt, ihr Kinder mein,
Ihr werdet durch ein Granz (= Kranz) verbinden
Durch eure ganze Lebenszeit.
2. Ihr müßt verlassen eure Eltern,
Die euch geliebt, gepflegt hier,
Die euch allhier viel Guts erwiesen,
O danket ihnen heut' dafür.
3. Du Braut, verlassest deine Eltern,
Und folgest immer deinen Mann,
Du findest heute neue Eltern,
Sei ihnen treu bis in das Grab!
4. Sei ihres Alters Trost und Sorgen.
All hier in diesem Jammertal.
Seid fröhlich Kinder, liebt euch immer,
Bis in das kühle stiele (= stille) Grab!
5. Nun geht vor Gottes Aug', ihr Kinder,
Laßt segnen euren schönen Bund,
Gott mög' euch schützen, mög' euch segnen,
Und liebet von dem Herzengrund!
6. Dann bald wird Strauß und Granz verwelken,
Die Blumen werden fallen ab.
Seid fröhlich Kinder, liebt euch immer,
Bis in das kühle, stiele Grab!

14. O, Mensch, betracht die Welt



1. O, Mensch, betracht die Welt
samt ihren Gut und Geld,
Wie alles gschwind verschwind',
So wie der Rauch im Wind.
2. Nimm auf, o Mutter groß,
Nimm auf in deiner Schoß,
Meine arm' verlaßne Seel',
Die ich dir anempfehl'.
3. Noch eins zum letzten Mal,
Bitt' ich von Herzen all,
Verzeih mir jedermann,
Den' ich was leidgetan.

15. Ach Gott im Himmel, ich muß scheiden



1. Ach Gott im Himmel, ich muß scheiden,
Ich muß sagen, lebet wohl,
Was ich lieb', das muß ich meiden,
Was mein Herz vergnügen soll.
2. Alle Leute, die mich kennen,
Sagen dies und jenes mir,
Sei sagn, ich suj (= soll) dich lassen,
Und mein Herz nicht schenken dir.

3. Ach nein, ich hab's geschworen,
Dir auf ewig treu zu sein,
Denn du bist mir's auserkoren,
Ohne dir kann ich nicht sein.

4. Hätt' ich Tinte, hätt' ich Feder,
Hätt' ich nur ein Bund Papier,
Tät' is mir's die Zeit aufschreiben,
Die ich zugebracht bei dir.

5. Du schöne Tulepana,
Du schöne Muschkaplie (= Muschkablüh),
Einst maj g'liebt und jetzt hojd (= halt) nimmer mehr,
Weil ich schon die Foischheit (= Falschheit) gspier (= spüre).

Bloß die letzten zwei Strophen dieses Liedes sind identisch mit den letzten zwei Strophen des Liedes „Ist das nicht die edle Straße“ aus der Schambeker Sammlung – allerdings in der umgekehrten Reihenfolge – (Hajdú-Ullmann 1982: 212).

In der St. Iwaner Sammlung stimmt lediglich die 4. Strophe des Liedes „Blaue Augen...“ mit der 4. Strophe unseres Liedes überein (Osztheimer 1981: 183) (Árkossy 1997: 59).

In der Bátaszéker Sammlung stimmt die 3. Strophe der Ballade „Oh wie dunkel sind die Mauern“ mit der 4. Strophe unseres Liedes überein (Hermann 1929: 74).

Unsere 4. Strophe scheint demnach eine Wanderstrophe zu sein.

Die Melodien aller drei erwähnten Liedervarianten weichen von unserer ab.

16. Könnte ich das Leben kennen (= gönnen)



ü1. Könnte ich das Leben kennen
Ower nur auf eine kurze Zeit.
Das Schicksal tut wo wir uns trennen
Vielleicht bis in der Ewigkeit.

Refr.: Ja, ja ich fühle mich für dich,
Wie glücklich war i doch bei dir.

2. Falsche Leute, böse Zungen,
Die haben unsre Lieb' zerstört.
Sie ist zerstört, sie ist zerronnen.
Unsere Liebe hat sich aufgelöst.

Refr.

3. Wie oft gehst du von mir vorüber,
Wie oft hast du mir leid getan,
Wie oft hast du aus falsche Liebe
Einen Kuß auf meinen Mund gedrückt.

Refr.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Szár mit dem Titel „Wie könnte ich das Leben gönnen“ mit derselben Melodie zu finden (Metzger 2000: 132). Die zweite Strophe zeigt weitgehende Ähnlichkeiten mit der 3. Strophe des Liedes „Wer das Scheiden hat erfunden“ in Szár (Metzger 2000: 116).

In der Schaumarer Liedersammlung heißt das Lied „Wie könnte ich das Lieben lernen“, es hat dieselbe Melodie wie unser Lied, der Text ist auch gleich, lediglich die Reihenfolge der 2. und 3. Strophe ist umgetauscht (Kelemen 1995: 188-189).

17. Treue Liebe hast du mirs geschworen



1. Treue Liebe hast du mir's geschworen,
Da ruf ich Gott zu meinen Zeugen an,
Doch ging deine Liebe schon verloren,
So wie sich der Mensch verändern kann.
2. In der Blüte meiner schönste Jugend,
Da gab ich mich als Opfer für dich hin.
Du raubest mir die Unschuld samt der Tugend,
Spott und Haß wor niemals dir bewusst.
3. Nimmer mehr wer' ich an dir gedenken,
Weil's die Liebe nicht mehr möglich ist.
Ja, so lang wirst du an mir gedenken,
Bis der Tod dein eises Auge schließt.

Das Lied ist in der Sammlung von Szár – mit einer ganz anderen Melodie – zu finden (Metzger 2000: 135), nur die letzte Strophe zeigt im Text bedeutende Abweichungen:

3. Warum hast du mich denn ganz verlassen?
Warum schlägt dein Herz nicht mehr für mich?
Warum tuest du mich im Stillen hassen?
Meine Lieb' war Seligkeit für dich!

Eine ähnliche Variante wird in der ungarndeutschen Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ aus Ismin/Izmény (Kom. Tolnau) – mit einer anderen Melodie – (Vargha 1988: 211) zitiert.

In der Turwaller Liedersammlung ist eine neunstrophige Variante dieses Liedes über den gebrochenen Schwur zu finden. Unsere drei Strophen entsprechen im Text grob gesehen den Turwaller 1., 4. und 7. Strophen (Bruckner 1990: 130-131). Die Melodie ist sehr ähnlich: mit Ausnahme von 1-2 Tönen sogar identisch.

Im Volksliederbuch von Jekel-Tschida kommt das Lied auch dreistrophig vor, aber im Text zeigt diese Variante große Abweichungen im Vergleich zu unserer (Jekel-Tschida 1928: 74).

18. Einst lag ein Weib, Gott wollte es so haben



1. Einst lag ein Weib, Gott wollte es so haben,
Am Krankenlager durch ein volles Jahr.
Die Kinder bitten Gott, er soll sie nehmen,
Weil ihr Leiden war so bitterschwer.
2. Kommt nur her, ihr alle meine Lieben,
Ich will euch meinen Muttersegen gem (= geben).
Der Muttersegen baut den Kindern Häuser,
Der Mutter Fluch verdammt dem Kind das Herz.
3. Seid nicht stolz im euren hohn Stande,
Ihr müßt auch sterben, seid ihr noch so reich.
Steht ihr einst auf euren Grabesrande,
Dort seid ihr jedem armen Bettler gleich.

Meine beiden Gewährspersonen erinnerten sich nur noch teilweise an das alte Lied.

Das belehrende Lied ist in der Báticaszék Liedersammlung in einer deutlich längeren Variante zu finden: acht achtzeilige Strophen hat diese Variante (Hermann 1929: 134). Einzelne Zeilen stimmen in beiden Varianten überein: so ist z.B. unsere 3. Strophe der zweite Teil (5-8. Zeile) der Báticaszék 4. Strophe. Hermann habe das Lied in einem alten Manuskript gefunden, die Melodie konnte er nicht mehr aufzeichnen, die Báticaszék hatten sie nicht mehr in Erinnerung. In keiner anderen Liedersammlung sei er auf die Spuren dieses Liedes gestoßen. Er vermutet, das Lied kam als Schundliteratur mit dem Markt nach Báticaszék (Hermann 1929: 136).

19. Der Kuku hat zwöü(f) (= zwölf) Weibilein, Kuku



1. Der Kuku hat zwöüf Weibilein, Kuku,
2. Die Erschti kehrt das Stiewel (= Stübel) aus,
Die Zweite trogt (= trägt) den Mist hinaus, Kuku,
3. Die Dritti putzt dem Kuku die Schuhe,
Die Vierti schleilt's ihm auf und zua, Kuku,
4. Die Fimfti zünd' das Feuer (= Feuer) an,
Die Se'chsti le'gt das Scheiel (= Scheitel) drauf, Kuku,
5. Die Simti pocht (= bäckt) dem Kuku di Fisch,
Die Ochti trogt's ihm auf den Tisch, Kuku,
6. Die Neiti (= Neunte) mocht dem Kuku das Beⁱtt,
Die Zeiti (= Zehnte) legt ihn in das Beⁱtt, Kuku,
7. Die Eilfti fojt (= fällt) dem Kuku in Oam (= Arm),
Die Zwöüfti schreit, er ist scho(n) gstoam (= gestorben), Kuku.

Das heitere Lied kommt auch in der Sammlung „Schönster Schatz“, in einer Variante aus Nemesnádudvar (Komitat Bács-Kiskun) vor (Hollós-Schweighoffer 1989: 36-37). Zwischen den beiden Varianten bestehen einige Unterschiede, z.B. fehlt in Nemesnádudvar die letzte Zeile, der Kuckuck stirbt nicht. Auch die Melodie ist eine andere.

Bei Erk-Böhme ist ein ähnliches Lied unter dem Titel „Kuckuks Harem“ (II. 1893: 675). Es ist dreistrophig, und es stamme aus Hattengesäß (Kr. Hanau). Zum Textvergleich zitiere ich diese Variante:

1. Der Kuckuk ist ein kluger Mann
Er schaffte sich zehn Weiber an
...
Die erste Frau, die fegt das Haus,
...
Die zweite trägt den Dreck hinaus

...

2. Die dritte kocht den Haferbrei,
Die vierte trägt die Butter herbei,
Der fünften schmeckt es gar zu gut,
Die sechste kriegt den Zuckerhut.

3. Die siebent' macht das Bette warm,
Die achte schläft in Kuckuks Arm.
Die neunte deckt das Bettchen zu,
Die zehnte wünscht ihm gute Ruh.

20. Es kam ein Honved zerrissen, zerlumpt er her

1. Es kam ein Honved zerrissen, zerlumpt er her,
Ei Honved, wo kummst du's daher? Kuku.

2. Der Honved kehrt in Wirtshaus 'nei(n) Kuku,
Frau Wirtin, ham Se (= haben Sie) guods Glos (= Glas) Bier oda (= oder)
Wein, Kuku.

3. Frau Wirtin, warum weinen Sie?
Sei (= Sie) glaubm, Sei griegn (= kriegen) ka (= kein) Göd (= Geld) dafie
(= dafür), Kuku.

4. Ich weine nicht nur um das Bier, Kuku,
Ich weine um mein' verlorenen Mann,
Der mirs jetzt vor die Augen kam, Kuku.

5. Jetzt wier i fuort (= wie ich fort war), da wor' (= waren) nur zwei,
Und wier i sieg (= wie ich sehe), das sind schon drei, Kuku.

6. Jetzt werden wir Kindilein teilen, Kuku,
Die älter' zwei nimm ich mit mir,
Die Dritti, die bleibt bei dir, Kuku.

7. In Hamburg steign wir den Schifflein 'nein,
Adjee mein Weib und Kindilein, Kuku.

3. Zeile: *Der Honved, der kommt vom Krieg, Kuku.* – nachträglich von Frau Schmid angegeben.

Ung. *Honved* ist der Soldat.

Die Melodie ist wegen der unsicheren Präsentation der Gewährsperson unnotierbar.

Die Ballade findet sich in der Sammlung „Holzapfels Bäumelein... Aus der Folklore der Ungarndeutschen“ mit dem Liedanfang *Soldat zog aus dem Kriege – Kukuck*, insg. 8 Strophen lang (Manherz 1995: 122,124). Die beiden Varianten zeigen bloß geringe Abweichungen im Text.

Aus Turwall ist eine 8 Strophen lange Variante bekannt, mit dem Titel „Ein Honvéd kehrt wohl aus dem Krieg, ku-ku“. Einzelne Strophen stimmen mit Strophen unserer Variante im Grunde überein, so z.B. die 2., 4., 5., 6. und 7. Strophen sind den 2., 5., 6., 7. und 8. Turwaller Strophen sehr ähnlich (Bruckner 1990: 38). Die Melodie ist ganz anders, mit Ausnahme des Melodienschlusses, der ist identisch.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Schambek (Hajdú-Ullmann 1982: 198) zu finden, allerdings mit einigen Abweichungen im Text und mit einer anderen Melodie. Dort lautet die Anfangszeile: *Es kommt ein Soldat wohl aus dem Krieg, adjee...* In Edeck wird der ‚altmodische‘ ‚Kuku‘, in Schambek dagegen ‚adje‘ gesungen (Hajdú-Ullmann 1982: 200).

In der Bátaszéker Liedersammlung heißt die Ballade „Soldat kehrt aus dem Krieg zurück. Hurrah“ (Hermann 1929: 76). Die Melodie ist ganz anders. Die sieben Strophen zeigen deutliche Abweichungen, wobei die Geschichte aber im Großen und Ganzen die gleiche bleibt. Die letzte Strophe in Bátaszék lautet z.B. so:

7. Wie ich weg bin von dir, hast eins g'habt von mir. Hurrah.
Als ich kommen bin, jetzt hast du schon vier. Hurraho.

Laut Hermann ist die Ballade in ganz Westungarn bekannt (Hermann 1929: 77). Sie sei ursprünglich die Übersetzung eines französischen Liedes (Grosimund 1911: 239).

Bei Erk-Böhme (I. 1893: 585f) trägt das Lied den Titel „Des Soldaten Heimkehr“. Der Liedanfang lautet: *Soldat kam aus dem Kriege, hurrah!*. Aus den dortigen 11 Strophen fehlen in unserer Variante die folgenden: 2., 4., 5., 9. Strophe. In der Variante „aus dem Oldenburgischen“ besteigt der Soldat das Schiff ebenfalls in Hamburg, wie in unserer Variante. Die Kinderzahl weicht aber ab: inzwischen sind es vier geworden. In einer anderen Variante heißt es: „*11. Bei Wesel marschieren wir über den Rhein...*“. Laut Erk-Böhme (I. 1893: 586) ist dieses Lied in Deutschland sehr verbreitet.

21. Der Himmel ist so trübe

The image shows a musical score for the song 'Der Himmel ist so trübe'. It consists of four staves of music in G major, 6/8 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a simple, folk-like style. The second staff begins at measure 7 and includes two first endings (marked '1.' and '2.') that lead to different parts of the song. The third staff starts at measure 12, and the fourth staff starts at measure 17. The music ends with a double bar line.

1. Der Himmel ist so trübe,
scheint weder Mond noch Stern,
Das Madel, die ich liebe,
Die ist so weit entfernt.
2. Hätt ich mit meinen Augen
Das Mädchen nie gesehen,
da könnt' ich ruhig schlafen,
Und still durchs Leben gehn.
3. Warum bist denn du so traurig,
Warum bist du so blaß?
Ich seh' an deine Augen,
Daß du geweinet hast.
4. Warum soll ich nicht weinen,
Warum auch nicht traurig sein?
Ich trag' under meinen Herzel
Ein gleines (= kleines) Kindilein.
5. Wein dein (= wegen dem) brauchst du net weinen,
Brauchst auch nicht traurig sein,
Ich will das Kind ernähren,
Ich will auch der Vater sein.
Ich will das Kind ernähren,

Will auch der Vater sein.

6. Wie kannst du das Kind ernähren,
Wenn's du die Ehre nicht hast,
Ich wollt', ich wär gestorben,
Und leg' in kühlen Grab.

7. Spielt auf, ihr Musikanten,
Spielt auf zum letzten Mal.
Das ist die letzte Musi (= Musik),
Den ich begleitet hab'.
Das ist die letzte Musi,
Den ich begleitet hab'.

Mit der 6. Strophe hat die Tochter von Frau Schenek das Lied nachträglich ergänzt.

In der Daager Liedersammlung wird das Lied mit einer abweichenden Melodie gesungen. Es ist auch 7strophig, trotzdem nicht identisch im Text mit unserem Lied, denn unsere 2. Strophe fehlt dort, und die Daager 6. Strophe fehlt bei uns. Auch im Text sind manche Abweichungen, z.B. die vierte Zeile der 7. Strophe heißt in Daag: „*der mich begleitet zum Grab*“ (Wieszt 1999: 46). Die größten Abweichungen zeigt unsere 6. Strophe:

5. Wirst dus das Kindlein ehrein
und auch sein Vater sein
das Kindlein wird noch leben
und ich wird nie mehr sein.

Bei Erk-Böhme finden wir zwei Lieder mit dem Liedanfang *Der Himmel ist so trübe*. Lediglich die ersten Strophen stimmen mit unserer Variante überein, der Rest der Lieder zeigt gar keine Gemeinsamkeiten. Die zwei Lieder stammen aus dem Lahnkreis 1880 (Erk-Böhme II. 1893: 512) und aus Bettenhausen in d. Wetterau (Erk-Böhme II. 1893: 513).

22. Es stehen (leuchten?) zwei Sternlein am hohen Himmel



1. Es stehen zwei Sternlein am hohen (sic!) Himmel,
Leuchten heller als der Mond,
Leuchten so hell, leuchten so hell,
Leuchten heller wie/als der Mond.

2. Ach, was wird mein Schätzchen denken,
Weil ich bin so weit von ihr,
weil ich bin, weil ich bin,
Weil ich bin so weit von ihr.

3. Gold und Silber, Edelsteine,
Schönster Schatz, jetzt bist ganz mein.
Ich bin dein, du bist mein,
Ach was kann noch schöner sein?

23. Der das Scheiden hat erfunden



1. Der das Scheiden hat erfunden,
Und die Liebe nie gedacht,
Der hat so manche frohe Stunden
Bei der Liebe zugebracht.
2. Stehst du draußt mit einen Aundern,
Der dich herzlich liebt und küsst,
Wenn jemand fragt nach uns^{re} Liebe,
Sage nur, du kennst mi' net.
3. Und hast du von mir genossen,
Schweig nur still und denk daran,
Unsre Liebe ist verflossen,
Sage, wer ist schuld daran.

Das Lied findet sich in der Sammlung „Holzapfels Bäumelein... Aus der Folklore der Ungarndeutschen“. Es ist dort insg. 4 Strophen lang (Manherz 1995: 178). Die beiden Varianten zeigen bedeutende Abweichungen im Text beim Beibehalten des Betrug-Motivs.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Szár zu finden (Metzger 2000: 116), dort kennt man das Lied mit 4 Strophen, aber nur zwei Strophen sind in Edeck und Szár gleich (unsere 1. und 2. Strophe). Auch die Melodie ist eine andere. In Szár scheint man die Antwort auf die Frage, die in unserer Variante in Strophe 3 formuliert wird, zu wissen: *Böse Herzen, schlechte Menschen Haben unser Lieb' zerstört. / Unser Glück, das ist zerronnen, Und die Lieb' hat aufgehört* (3. Strophe in Szár).

In der Turwaller Liedersammlung heißt das Lied „Blaue Augen, blonde Haare“ (Bruckner 1990: 22). Es hat dort 6 Strophen; unsere 1. Strophe entspricht der Turwaller 2. Strophe, unsere 2. Strophe entspricht der Turwaller 4. Strophe, und unsere 3. Strophe entspricht der Turwaller 5. Strophe. Es sind allerdings keine vollständigen Entsprechungen im Text, auch die Melodie ist eine ganz andere.

In der Bátaszéker Liedersammlung scheint die 4. Strophe des Liedes „Ich bin verliebt und auch so glücklich“ unserer 2. Strophe ähnlich, bes. die letzte Zeile (Hermann 1929: 87):

4. Wenn du einst zur andren gehest,
Die du lieber hast als mich,
So sage nichts von meiner Liebe,
Sage nur, du kennst mich nicht.

24. I hob' kan (= keinen) Vode (= Vater) mehr



1. I hob' kan Vode mehr,
Und a ka' Muode (= auch keine Mutter) mehr,
Ka' Schweiste und kan Bruode mehr,
I bin a(n) verloßnes (= verlassenes) Kind,
So wie der Heu im Wind,
Mit mir hot die Wöt (= Welt) ka' Freid (= Freude) und a ka' Leid.

Refr.: I geh' in Himmi (= Himmel) 'nauf,
Sog (= sage) Petrus, moch (= mach) mar (= mir) auf,
I hob Obschied Abschied) vo da (= von der) ganzi Wötj (= Welt),
I geh' ins Paradies, dort, wo mei(n) Vode is (= ist).
Dort ist das Gotteshaus, dort bin ich z' Haus.

Das Lied ist auch in der Sammlung von St. Iwan (Osztheimer 1981: 185-186) zu finden. Dort kennt man 3 Strophen, die mittlere Strophe über das irdische Elend kannte unsere Gewährsperson nicht bzw. hatte sie eventuell nicht mehr in Erinnerung. Die Melodie ist ganz anders.

25. Es fällt ein Abschied schwer



1. Es fällt ein Abschied schwer
Von einen Weib und Kind.

Refr.: Die Kinder, die schrien: Ei, Gott,
Unser Vater ist schon tot.

2. Es dauert kaum ein Jahr,
Die Mutter will ein' Mann.

3. Sie saget, ei, Kinder mein',
Jetzt lass ich euch allein.

4. Die Kinder weinen sehr,
Sie gingen aufs Friedhof gleich.

5. Sie gingen aufs Voders (= Vaters) Grob (= Grab),
Und weinen die hoiwedi (= halbe) Nocht (= Nacht).

6. Ach Vater, lieber mein,
Nimm uns zu dir hinein!

Refr.: Wir haben kein' Vater nimmer mehr,
Und auch kein Muotterherz.

26. Bei einem schweren kranken Kinde



1. Bei einem schweren kranken Kinde,
Da sitzt die Mutter still und weint,
Weil für sie in diesem Leben (Variante: Weil ihres treues Herzl Anna)
Noch nie die Sonne hat gescheint.

2. Sie sitzt gebeint (= gebeugt) vor Schmerz und Kummer,
So daß ihr bald das Herz zerspringt.

Auf einmal wird das klane (= kleine) Kinderl munter,
Und leise sie in Fieber spricht: (Variante: Und leise sieht in Firmament)

3. (Nu,) waßt (= weißt) du, Mutter, wos (= was) mir tramt (= geträumt) hot?
I hob' in Himmi einigsehn.
Dort sind so schöne Engelein,
Bei denen möcht ich gerne sein.

4. Dort brauche mia (= brauchen wir) kan Hunger leiden.
I wer's dem liebm Gott schon sogn (= sagen),
Er suj (= soll) mir auch zwei Flügel schenken,
Dann wer i' di' in Himmel trouen (= tragen).

Die Melodie ist wegen der unsicheren Präsentation der Gewährsperson unnotierbar.

Die Ballade ist auch in der Sammlung von Turwall (Bruckner 1990: 20-21), Wudersch (Szakály 1989: 103-105), St. Iwan (Osztheimer 1981: 185) und Schambek (Hajdú-Ullmann 1982: 169) mit abweichenden Melodien zu finden. In St. Iwan und Schambek kennt man nur die letzten zwei Strophen, in Turwall und Wudersch dagegen ist eine noch längere Variante (als in Edeck) bekannt: nach dem Kindesalter wird noch im Erwachsenenalter und im Greisenalter das Todesthema besungen. In einer ähnlich langen Variante wird das Lied aus Baderseck/Bátaszék (Kom. Tolnau) in der ungarndeutschen Liedersammlung „Heimatklänge 2.“ zitiert (Vargha 1988: 30-31), sowie in der Bátaszéker Liedersammlung (Hermann 1929: 45), wo die Melodie ebenfalls abweicht, wobei diese Variante vielleicht doch eine winzige Ähnlichkeit mit unserer Melodienvariante aufweist. Laut Hermann kannte man das Lied auch in Grossturwall/Törökbálint, welche Gemeinde sich in der Nähe unseres Untersuchungsortes befindet.

27. Ich möcht' so gern a Raube (= Räuber) sei(n)



Ich möcht' so gern a Raube sei(n),
Und breche dir ins Kammerl 'nei(n),
Von deinen Gödj (= Geld) suj (= soll) dir nichts fönj (= fehlen),
Owe (= Aber) nur dei(n) Heaz (= Herz), tei will i dir stönj (= stehlen).

28. Paulus sprach, und ich muß sterben



Paulus sprach, und ich muß sterben,
Denn ich hab' noch keine Erbe,
Darum mach' ich Testament.
Meines Bruders, Wilhelms Sohne,
Der soll erben meine Grone (= Krone)
und do (= da) hot (= hat) da Streit an Eind' (= ein Ende).
Und der Nußbaum wer i (?) Schaden,
Legets mich auf einen Laden,
der aus Tannenholz besteht.
Keine Frau soll mich begleiten,
denn ich habe meiner Zeiten
keine Frau nicht hab' geehrt,
Keine Musi sull si(ch)'s rühren,
Und kein Tanz polkoltieren,
Wenn mein Leib zum Grabe wird gehn.

Melodie nur in Fragmenten vorhanden.

29. Wie scheint der Mond so hell

The image shows a musical score for the song 'Wie scheint der Mond so hell'. It consists of four staves of music in 3/4 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is written in a simple, folk-like style. The second staff begins at measure 10, the third at measure 19, and the fourth at measure 28. The fourth staff includes two first endings, labeled '1.' and '2.', which lead to different conclusions of the piece.

1. Wie scheint der Mond so hell,
Wenn ich zu Lujza geh'.
2. Ei, Lujza, schlafest du,
Owe (= Oder) druckst (= drückst) deine Eiglein (= Äuglein) zu?
3. Ach nein, ich schlafe nicht,
Ich bin zum Sterben grank (= krank),
4. Holts mia's (= mir) den Doktor hea (= her),
Daß i (= ich) jo (= ja) beissa (= besser) wea' (= werde).
5. Der Doktor hat gesagt,
Ich muß ins kühle Grab.
Der Doktor hat gesagt,
Ich muß ins kühle Grab.
6. Meine Eiglein sind kugelrund
Ich muß in kühlen Grund.
7. Meine Heinde (= Hände) sind kreideweiß,
Das ist der Todes Schweiß.
8. Meine Füße sind kohlenschwarz,
Adjee, mein teurer Schatz!
9. Wo ist denn der Soldat, den ich geliebet hat?
Er ist erschossen warn, er liegt im kühlen Grab.

Variante: 9. Wo ist denn der Soldat, der nicht geliebet hat?

Er ist erschossen warn, er liegt im kühlen Grab.

Ung. Lujza (sprich: Luisa) in der 2. und 3. Zeile entspricht dt. Luise.

In der ungarndeutschen Liedersammlung „Heimatklänge 1.“ ist dieses Lied mit einer sehr ähnlichen Melodie zu finden (Vargha 1984: 91-92), aufgezeichnet in Senglasl/Szentlászló (Kom. Somogy). Dort hat das Lied nur 6 Strophen, die ersten fünf sind mit unserer Variante identisch, die letzte, 6. Strophe der Somogyer Variante lautet: *Setzt mir ein Blümlein an, das heißt: Vergißnichtmein* (= Vergißmeinnicht).

In der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Schönster Schatz“ findet sich auch ein Lied mit dem Titel „Wie scheint der Mond so hell“, aber außer dem Titel haben die beiden Lieder - weder im Text noch in der Melodie - nichts gemeinsam (Hollós-Schweighoffer 1989: 78).

In der Wuderscher Liedersammlung findet sich die Mundartvariante dieses Liedes: „Heiat is schei maundscheinhö“ (Szakály 1989: 140). Dort hat das Lied ebenfalls 9 Strophen, unsere letzte Strophe fehlt in Wudersch, dafür hat es eine bei uns fehlende 2. Strophe: *Wia i vor's Feinsta kumm, / Klaupf i ganz leise au, ...* Die Melodie ist ähnlich, nur im Liedanfang gibt es bedeutendere Abweichungen.

30. Schwewelhelzlein (= Schwefelhölzlein), Schwewelhelzlein

Schwewelhelzlein, Schwewelhelzlein,
Schwewelhelzlein muß man hom (= haben),
daß man alle Augenblicke
a (= ein) Feir (= Feuer) anmachen kann.

Unser Hans, der arme Trottl,
stoß sich fest a Loch in Kopf;
Um nicht wieder anzurennen,
muß er jetzt a Licht a'brennen,
und muß Schwewel hom.

Die Melodie ist wegen der unsicheren Präsentation der Gewährsperson unnotierbar.

Das Lied ist in der deutschen Volksliedsammlung (Pachnicke 1981: 196-197) unter dem Titel „Schwäfelhelzle“ zu finden, dort mit insgesamt 6 Strophen. Unsere Gewährsperson kannte lediglich die zweite Strophe dieses Liedes. Laut Pachnicke entstand das lustige Lied vermutlich im dritten Jahrzehnt des 19. Jh., als die Schwefelhölzer erfunden wurden.

31. Leise sinkt der Abend nieder



1. Leise sinkt der Abend nieder,
Und das Tagwerk ist vollbracht.
Ich will Jesus nochmals grüßen,
Und will sagen gute Nacht.
2. Freulich stillt vom Tabernakel,
Hör, die ewge Lampe wacht,
Und die Englein singen leise:
Lieber Heiland, gute Nacht!
3. Heiland, darf ich länger weilen,
Will so gern noch bei dir sein (weiln?),
Doch ich grüße doch (dich?) von Herzen,
Lieber Heiland, gute Nacht!
4. Heiland, gib uns deinen Segen,
Schirme mit der Gottesmacht,
Mich und alle unsre Lieben,
Schenk uns eine gute Nacht!

In der Schaumarer Volksliedsammlung finden wir eine 6strophige Variante des Liedes unter den ‚Legenden, geistlichen Liedern‘ (Kelemen 1995: 471). Die letzten zwei Strophen fehlen bei uns, und die Reihenfolge der 3. und 4. Strophen ist umgetauscht. Im Text gibt es im Übrigen kleinere Abweichungen. Die Melodie ist eine andere.

32. Dort oben in den Himmelsgarten
 Dort oben in den Himmelsgarten,
 Dort blüht ein Blümlein, wunderschön.
 Von Gott, dem höchsten Herrn geliebet,
 Bewundert von der Engelschar.
 Es ist Maria, voll der Gnade,
 Die dort als Blumen ewig blüht,
 Weil sie den Gottessohn (Variante: Höchsten Herrn) getragen,
 Mit keuschen, kindlichen Gemüt.
 Maria dort, im Himmelslicht,
 Sei Mutter mir, ich fleh zu dir.
 Maria, o vergiß mein nicht!

In der geistlichen Liedersammlung von Galambos-Göller (1995: 404-405) findet sich dieses Lied, dort gibt es aber noch eine weitere Strophe. Die Melodie ist fast die gleiche wie unsere mit einigen kleinen Melodienabweichungen.

33. Ich zieh hinaus bei Morgengrau
 1. Ich zieh hinaus bei Morgengrau,
 ich muß das Dorf verlassen.
 Ich wandre müde, Sternen schau
 lieber auf die Straße.
 Ich trag kein Bündel,
 ich wandre leer,
 doch mi' drückt's wie Eisen.
Refr.: Wenn das Herz so tränenschwer,
 dann ist so schwer das Reisen.
 2. Einst schließ ich
 meine Augen zu,
 und die müden Händen,
 Dann will ich dich
 von Himmel dich segnen,
 brauchst nicht Tränen mir zu weinen,
 ich kann vergessen werden.

Refr.: Mögest du nur glücklich sein
immer hier auf Erden.

Die Melodie ist wegen der unsicheren Präsentation der Gewährsperson unnotierbar.

34. Schön, schön ist die Jugend bei frohen Zeiten



1. Schön, schön ist die Jugend bei frohen Zeiten.

Schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr.

Refr.: Drum sag' ich noch einmal: schön sind die Jugendjahr',

Schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr.

2. Vergangene Zeiten kommt niemals wieder.

Verschwunden ist das junge Blut.

Refr.

In der deutschen Volksliedsammlung von Erk-Böhme (II. 1893: 367-368) finden wir dieselbe Textvariante, dort ist das Lied aber 7 Strophen lang. Es sei ein sehr verbreitetes Lied, seit 1830-90 am Rhein, im Elsaß, Nassau, Hessen, Thüringen, Sachsen.

In dem ungarndeutschen Volksliederbuch von Jekel-Tschida (1928: 139) stimmt nur die erste Strophe mit unserer Variante überein, der Text der zweiten Strophe ist ganz anders.

Ein ähnliches Lied mit einer sehr ähnlichen Melodie ist auch in der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Heimatklänge 1.“ zu finden (Vargha 1984: 189-190), aufgezeichnet in Petschwar/Pécsvárad (Kom. Branau). Das ist eine deutlich längere Variante, es hat 4 Strophen, und auch die einzelnen Strophen sind länger. Der Text der ersten Strophe stimmt mit unserer Variante – bis auf zwei Zeilen, die bei uns fehlen – überein.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Schambek (Hajdú-Ullmann 1982: 218) als Liebeslied zu finden, aber lediglich der Text der ersten Strophe der beiden Liedvarianten stimmt überein. Die Melodie dagegen ist vollkommen identisch.

In der Bátaszéker Liedersammlung findet sich ein Lied „Es blüht ein Blümlein“, das im Text teilweise mit unserem übereinstimmt, in der Melodie gibt es eine fast totale Übereinstimmung (Hermann 1929: 82). Das Lied sei seit 1797 belegt (Hermann 1929: 83).

In Turwall ist eine dreistrophige Variante mit einer sehr ähnlichen Melodie bekannt, unsere erste Strophe scheint im Text im Vergleich dazu verstümmelt zu sein, die 2. Strophe zeigt keinerlei Gemeinsamkeiten mehr (Bruckner 1990: 121).

35. Es ging ein Mädchen am Rhein



1. Es ging ein Mädchen am Rhein
spazieren ganz allein.
Ei, Mädchen, warum deinn (= denn) allein, allein?
Komm mit in mein Kämmerl hinein!
2. Die Mutter, die öffnet die Tier (= Tür),
Der Geliebti pam (= beim) Feinster springt 'naus.
Er springt auf ein spitzigen Stein, auf a Stein,
Er bricht ihm Arm und Bein.
3. Ei, Mutter, was hast du getan?
Jetzt hab'ich ein Kind und kein' Mann.
Jetzt hast du's ein Kind und kein' Mann, kein' Mann,
Die Liebe, die war schuld daran.
4. Die Liebe, die geht durch die Welt,
Ei(n) jeder liebt, was ihm gefällt.

Die Liebe, die geht durch die Welt, durch die Welt,
Ei(n) jeder liebt, was ihm gefällt.

5. Do (= Da) drunden (= unten) auf den gri (= grün) Au,
Dort blühen zwei Blümlein blau,
Die eine, die brocht ich mir ab, wohl ab,
Und trog's (= trag') meinen Geliebten sein Grob (= Grab).

In dem Turwaller Volksliederbuch findet sich diese Ballade unter dem Titel „Ein Maderl geht am Rhein“ (Bruckner 1990: 40-41). Die zwei Varianten zeigen neben den überwiegenden Gemeinsamkeiten auch manche Unterschiede: die Turwaller Variante ist etwas länger, und sie endet folgendermaßen:

Die eine, die brock' ich mir ab, die nehm'ich mit mir in das Grab,
...
Im Grabe, dort hab' ich eine Ruh', die Erde, die decket mich zu,
...

Lediglich die vierte Strophe und die letzte Zeile der 3. Strophe dieses Liedes haben ihre Entsprechung in der Wuderscher Sammlung (Szakály 1989: 114). Das Wuderscher Lied heißt „Die Liebe, die reist durch die Wöt“. Die Melodie ist aber vollkommen dieselbe.

36. Liebster Schatz, jetzt muß ich wandern



1. Liebster Schatz, jetzt muß ich wandern,
Liebe mich und keinen Andern.
Sage mir's die gewisse Stund',
Schönster Schotz (= Schatz), wann'st du wieder kommst.

2. Die gewisse Stund' kann ich dir net sagen,
Weil ich hör' keine Uhr nicht schlagen,
Ich hör' auch kein Glockengeleit (= Glockengeläut),
Schönster Schotz, der Weig (= Weg) ist weit.

3. Der Weg, der war mir a net z'weit,
 Ob's jetzt reigne tuet (= regnet) ode (= oder) schneit,
 Mei(n) Fuoß (= Fuß), der tat mir a net weh,
 Weil ich zu meiner Herzolleliebsti (= Herzallerliebste) geh'.
4. Herzolleliebsti, wie lange schlofst (= schläfst) denn,
 Eine Kugel hat mich getroffen.
 Um das eine, um das bitt' i dich,
 Wenn ich gestorben bin, begrabets mich.
5. Auf mein' Grabstein kannst du's lesen,
 Daß ich dir bin treu gewesen.
 Treu zu sein, das woar (= war) ja meine Pflicht,
 Drum lebe wohl, und vergiß mi' nicht.

In Turwall ist eine fast vollkommen übereinstimmende Variante zu finden. Die erste Zeile der 4. Strophe zeigt eine größere Abweichung: *Herzallerliebste, ich bin angeschossen*, sowie einzelne Wörter (*genaue Stund* statt *gewisse Stund* oder *Glockenklang* statt *Glockengeläut*) hie und da verstreut im Lied werden in Edeck anders gesungen (Bruckner 1990: 122). Die Melodie ist leicht verwandt mit unserer.

Mit dem Titel „Schenste^r Schotz, und i muiß wande^rn“ findet sich das Lied in einer Variante aus Zirc (Komitat Veszprém) in der ungarndeutschen Volksliedsammlung in einer kürzeren Fassung, ohne unsere letzten beiden Strophen, in denen der Todesfall besungen wird (Hollós-Schweighoffer 1989: 135-136). Die Melodie ist sehr ähnlich.

Das Lied ist auch in der Sammlung von Wudersch mit einer leicht ähnlichen Melodie (Szakály 1989: 174) und St. Iwan mit einer mehr ähnlichen Melodie (Osztheimer 1981: 174) zu finden, wo aber das Lied mit der Anfangszeile *Scheinsta Schotz / Schönster Schatz ...* gesungen wird. In Wudersch wird das Lied im Dialekt gesungen, in Edeck und St. Iwan wird eher die Schriftsprache angestrebt. In Wudersch kennt man nur die ersten drei Strophen. In St. Iwan zeigt die vorletzte Strophe bedeutende Abweichungen:

4. Schönster Schotz, ich bin geschoßein,
 Der böse Fein hat mich's getroffein.
 [:Ower nur um eins das bitt ich dich,
 Wenn i's verwundet bin verbindets mich.:]

In der Báticaszeker Liedersammlung findet sich ein Soldatenlied „Kameraden, mich haben sie getroffen“, das mit unserem weit verwandt ist (Hermann 1929: 122). Die Melodie ist eine andere. Der Dialog in unserer 1. und 2. Strophe erinnert an den Dialog des Liebespaares in der 5. und 6. Strophe in Báticaszék:

5. Schönster Schatz, wann wirst du wiederkommen?
 Kommst du im Winter oder im Sommer?
 Sag mir den Tag und die Stund,
 Wenn du wieder zu mir kommst.

6. Den Tag und die Stund kann ich dir nicht sagen,
 Denn ich höre keine Stunde schlagen,
 Denn ich steh im weiten Feld
 Und muß streiten um das Kaisergeld.

37. Wer steht do (= da) drauß, wer glopfet (= klopfet) an



1. Wer steht do drauß, wer glopfet an,
 Der mich so schön aufwecken kann?
2. I steh net auf, moch (= mach) dir net auf,
 Mei(n) Vode und Muode san (= sind) no(ch) auf.
3. Geh du's dawei', in griene Glee (= Klee),
 Bis Vodr und Muode schlofe geh'.
4. In griene Glee wüll (= will) ich net gehn,
 Duort sieg (= seh') i schon drei Liechtlein steh'.
5. Drei Liechtlein stehn, ein Morgenstern,

Pa (= Bei) meinem Dirndel wor (= wär) i gean (= gern).

In der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Heimatklänge 1.“ entdecken wir auch das 5strophige Lied, aufgezeichnet in Kleinharschat/Kishárságy (Komitat Somogy) (Vargha 1984: 230). Der Rahmen (1. und 5. Strophe) stimmt im Großen und Ganzen überein, aber die drei Strophen in der Mitte zeigen größere Abweichungen im Text.

In der ungarndeutschen Volksliedsammlung „Schönster Schatz“ kommen gleich zwei Lieder mit ähnlichen Motiven vor: „Wie scheint der Mond so hell“ (2. Strophe) aus Szulok (Komitat Somogy) und „Ich seh ein Licht im Wald aufgehen“ (3., 5. Strophe) aus Deutschewel (Komitat Veszprém) (Hollós-Schweighoffer 1989: 78-79).

Keines der drei Lieder hat dieselbe Melodie wie unsere Liedvariante.

38. Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren



Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren,
Öffnen die Mädchen Fenster und die Tiren (= Türen),
Soldaten müssen die Mädél küssen,
sie sollen immer glücklich sein.

...

Das Lied ist in Edeck in einer sehr fragmentären Form erhalten geblieben, aber es ist auch in der Sammlung von Turwall (Bruckner 1990: 170), Wudersch (Szakály 1989: 184-185) und in der von Vargha aus der Tolnau (1988: 226-227) – in umfangreicherer Form – anzutreffen. Es muß bemerkt werden, dass nur die ersten beiden Zeilen unserer und der drei anderen Varianten übereinstimmen. Die Wuderscher Melodie stimmt in den ersten beiden Zeilen überein, die Tolnauer Variante hat eine ähnliche Melodie.

In Bátaszék heißt das Soldatenlied „Und die Offizieren Durch die Stadt maschieren“ (Hermann 1929: 124). Außer dem Anfang stimmt noch unsere zweite Zeile mit der Bátaszéker Variante überein. Die Melodie ist unserer ähnlich. Hermann gibt auch den Verfasser und den Komponisten des ur-

sprünglichen Liedes an: A. Cosmar und Kugler. Der Text habe aber deutliche Deformierungen erfahren (Hermann 1929: 125).

In Schambek ist auch die volle Variante belegt, mit Anpassung an die konkreten Umstände, mit dem Text: *Als die Soldaten nach Schambeg marschieren, / da öffnen die Mädchen Fenster und die Türen*. Im Weiteren gibt es keine Übereinstimmungen im Text (Hajdú-Ullmann 1982: 181). Die Melodie zeigt auch die wenigsten Gemeinsamkeiten mit unserer Variante. Das Soldatenlied sei wahrscheinlich zur Zeit des ersten Weltkrieges entstanden (Hajdú-Ullmann 1982: 182).

39. Ein Bild ist mir ins Herz begraben

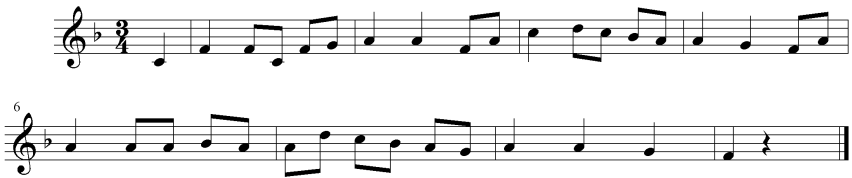


1. Ein Bild ist mir ins Herz begraben,
Das ist so schön, so wundermild,
Ein Sinnbild aller guten Gaben
Das ist das Mutter Gottes Bild.
Refr.: In guten und in bösen Tagen,
Will ich das Bild im Herzen tragen.

An die weiteren Strophen konnte sich die Gewährsperson nicht mehr erinnern.

In der geistlichen Liedersammlung von Galambos-Göller (1995: 427) hat das Lied 3 Strophen. Die Melodie der ersten Zeile ist gleich, in weiterer Folge lautet sie ganz anders.

40. Duo(rt) drom (= droben) auf deim (= dem) Ölberg



1. Duo drom auf deim Ölberg, duort geht der Sternlein auf,
Duort sitzt unser liewi Frau mit ihrem Jesu darauf.

2. Und wie sie a Stickel (= Stückchen) vieri (= vorn) tritt, so tritt sie vor
hochem Haus,

Dort schaut der Heilige Johann beim Feinste (= Fenster) heraus.

3. Oh, Heiliger Johannes, du getreuester Mann,
Hast du nicht gesehen meinen Jesus, mein' Sohn?

4. Ja, ja, ich hab' ihn gesehen, geⁱstern obeⁱnd (= abend) ganz spot (= spät),
Mit der dörnische Krone ham's ihn gekrönt, das schwere Greuz (= Kreuz)
mu^oß er trong (= tragen).

5. Und der, teis Lie(d)lein singen kann, der soll singe olli (= alle) Tog
(= Tag') amol (= einmal).

Dein wird schon Gott belohnen mit der himmlische Zol(?).

In Schaumar ist das Lied 7strophig, vor unserer letzten Strophe gibt es in Schaumar noch zwei weitere Strophen (Kelemen 1995: 476-477). Die letzte Strophe lautet in Schaumar: *7. Und der das Liedlein singen kann olli Freitog amoi, den wird Gott belohnen in dem himmlischen Sooj (= Saal).* Die Melodie ist fast dieselbe wie unsere. In Schaumar habe man das Lied jeweils freitags gesungen.

41. Es woen (= waren) amoi (= einmal) drei oa^rmi (= arme) Söön (= Seelen)

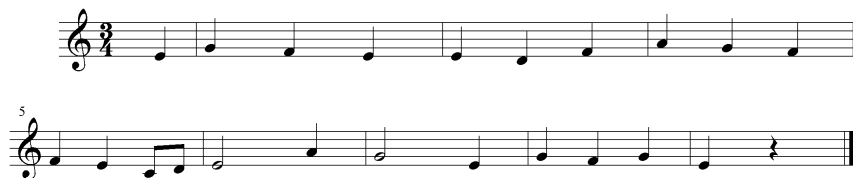


1. Es woen amoi drei oa^rmi Söön,
Tei (= Die) wollen olli (= alle) drei bei Gott ei(n)kehrn.
2. Und wie sie sin (= sind) kumma (= gekommen) vor die himmlischi Tia
(= Tür),
Refr.: Sankt Petrus sprach: Wer ist da hier?
3. Da hier, da hier sind drei oa^rmi Söönj,
Refr.: Tei wollen olli drei bei Gott ei'kehrn (= einkehren).
4. Die erschti, die zweiti suj (= soll) einegeh',
Und die dritti, tei suj drauß bleim (= bleiben) steh'.
5. Sie suj nur geh zu de höllischi Pei(n),
Refr.: Durt werd heut Nocht (= Nacht) ihre Schlofbett sei(n).
6. Und wie sie's kumma, fasst kühli Tau,
Refr.: Begegnet er unsa liewi Frau.
7. Wohin, wo aus du oa^rmi Söö (= Seele)?
Refr.: Warum host du net bei Gott ei'kehrt (= eingekehrt)?
8. Ich hob ja wöün (= wollen) bei Gott ei'kehrn,
Sankt Petrus hot mich auserwählt.
9. Zurück, zurück, du oa^rmi Söö!
Refr.: Wir werden olli zwei bei Gott ei'kehrn.
10. Und wie sie sind kumma vor die himmlische Tia,
Sankt Petrus sprach: Wer ist da hier?
11. Unser liewi Frau und an oa^rmi Söö.
Tei wollen olli zwei bei Gott ei'kehrn.
12. Die liewi Frau suj einegeh',
Die oa^rmi Söö suj drauß bleim steh'.
13. Die oa^rmi Söö suj ainageh' (= hineingehen).

Refr.: Und i wer' (= werde) vor (= für) sie drauß bleiben steh'.

In Schaumar ist dieses Lied 17strophig, es ist unter den ‚Legenden, geistlichen Liedern‘ aufgeführt (Kelemen 1995: 468-470). Die Melodie ist ganz anders als bei uns, im Text gibt es auch einige Abweichungen.

42. ... Maria wie schön



1. ... Maria wie schön,
So schön wie deine Dugend (= Tugend), so schön ist auf Erd',
Und ich hab' in der Jugend geliebt schon der Herr,
Geliebt, geliebt, geliebt schon der Herr.

2. Bestimmt hat Gott Vater dich dazu mal schon
Als Mutter für seinen geliebtesten Sohn,
Geliebt, geliebt, geliebtesten Sohn.

3. Beschütze die Jugend, die den Blumen gleich,
Damit ihre Dugend von innen nicht weicht.
O, gib deinen Segen herab über sich,
Auf all ihren Wegen verlasse sie nicht.

4. Du, Zuflucht der Sünde, verlasse uns nicht.
Wenn Gott uns wird fordern zum strengen Gericht.
Und laß uns nicht in Sünden hinfallen in Tod,

Refr.: Damit wir dort finden Gnjade (= Gnade) bei Gott.

Danksagung:

Die Autoren der vorliegenden Arbeit bedanken sich bei Herrn János Döbrössy für seine wertvolle Hilfe bei der Notierung der Melodien der untersuchten Volkslieder.

Literatur

- Árkossy, K. (1997): *Sprache und Gesellschaft eines ungarndeutschen Bergmannsdorfes im Spiegel seines Liedergutes*. In: Ungarndeutsches Archiv 1: 11-96. Budapest.
- Bruckner, F. (1990): *Turwallter Volksliederbuch. Biatorbágy. Lieder einer deutschen Gemeinde und ihrer Umgebung im Ofener Bergland*. Herbrechtingen.
- Erk, L.-Böhme, F. (1893): *Deutscher Liederhort I-II. Auswahl der vorzüglicheren Deutschen Volkslieder...* Leipzig.
- Erk, L.-Böhme, F. (1894): *Deutscher Liederhort III. Auswahl der vorzüglicheren Deutschen Volkslieder...* Leipzig.
- Galambos-Göller, F. (1995): *Volk vor Gott. Rosengarten der ewigen Liebe. Eine Sammlung von Gebeten und Kirchengesängen für katholische Christen*. Pécs.
- Grosimund, S. (1911): *Volkslieder aus dem Kanton Aargau*. Basel. (= Schriften der Schweizerischen Gesellschaft für Volkskunde 8)
- Hajdú, E.-Ullmann, P. (1982): *Der Volksliedbestand einer ungarndeutschen Bäuerin aus Schambeck/Zsámbék*. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 4: 130-230. Budapest.
- Hermann, E. (1929): *A bítaszéki németek és népdalaik*. Budapest. (= Német Philologiai Dolgozatok XXXVIII.)
- Hollós, L.-Schweighoffer, J. G. (Hrsg.) (1989): „*Schönster Schatz...*“. *Ungarndeutsche Volkslieder*. Budapest.
- Jekel, P.-Tschida, P. (1928): *Volksliederbuch für die Deutschen in Ungarn*. Budapest. (= Volksschriften des Ungarländischen Deutschen Volksbildungsvereins 4)
- Kelemen, M. (1995): *Liedgut des ungarndeutschen Dorfes Schaumar/Solymár*. Schaumar.
- Kerényi, Cs. (1993): *Deutsche Volkslieder aus Ungarn, 200 Jahre nach Goethe, Nicolai und Herder (1976-77)*. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 10: 131-176. Budapest.
- Knorr, von, E.-L. (Hrsg.) (1990): *Deutsche Volkslieder. 168 Volkslieder und volkstümliche Lieder*. Stuttgart.
- Kramer, I. (1933): *A magyarországi német népdal*. Budapest. (= Német Philologiai Dolgozatok LVIII.)
- Manherz, K. (1995): *Holzapfels Bäumelein, wie bitter ist dein Kern. Aus der Folklore der Ungarndeutschen*. Budapest.
- Manherz, K. (1972): *Zur Frage der Transkription ungarndeutscher Mundarten*. In: Acta Linguistica A. S. H. 22: 191-196.
- Márkus É. (1997): *Sprache und Gesellschaft in Edeck/Etyek*. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 14: 75-152. Budapest.
- Metzger, J. (2000): *Régi német nyelvű egyházi és világi énekek*. Szár. Szár.
- Pachnicke, B. (1981): *Deutsche Volkslieder*. Leipzig.
- Osztheimer, K. (1981): *Lieder eines Bergmannsdorfes (St. Iwan bei Ofen/Pilisszentiván)*. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 3: 155-197. Budapest.

- Szakály, M. (1989): *Lieder aus Wudersch/Budaörs*. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 8: 85-189. Budapest.
- Vargha, K. (Hrsg.) (1984): *Heimatklänge. Ungarndeutsche Liedersammlung 1. Rotes Röslein. Aus dem Liederschatz der Deutschen in der Branau/Baranya*. Budapest.
- Vargha, K. (Hrsg.) (1988?): *Heimatklänge. Ungarndeutsche Liedersammlung 2. Rosmarin. Aus dem Liederschatz der Deutschen in der Tolnau/Tolna*. Budapest.
- Wiesz, K. (1999): *Ungarndeutsche Volkslieder aus Daaga mit einer kurzen Darstellung der Gemeinde. Dág*.

Memories of a Native Lecturer in Hungary

Irene Loewen

I spent four years teaching English in Hungary. The time passed by so quickly that it is difficult to believe that I taught there for four years. I have some wonderful memories of those four years.

The first year I was in Cegled, teaching in a high school. I have many fond memories of the people in that town: the girls at the post office who flapped their arms to ask if the letters I was sending were to go 'legiposta', the students who brought their dictionaries along whenever we went to the café so that we could have an English conversation, and the teachers at school who tried their best to communicate with me.

Eating at school was always an adventure, because there were so few dishes that I recognized. I must say, I enjoyed everything but one meal (something made with spinach). Trying out my very few Hungarian words was always interesting, especially when I would order 6 eggs and come home with 7! For a long time I could order either one kilo of sliced ham or 300 grams, because those were the only Hungarian words I knew.

Teaching in Budapest at the teachers' college was also a great experience. The students were a lot more proficient in English, so it was much easier to communicate with them. They were eager to learn as much as they could and were always asking questions. They were interested in learning about Canada and about life there. Their humour and friendliness was a great encouragement to me. I found the students at the teachers' college to be very hard-working.

The English teachers on staff were always very helpful. They seemed to understand how difficult it was for me to do my business transactions without the knowledge of Hungarian. I always found someone who was willing to take time out of a busy schedule to help me.

I wish it could have been easier for me to learn Hungarian. I found it a very difficult language to learn. This made it difficult to ask for directions. It was also difficult to ask for help in a shop. I had to spend a lot of time just looking for the things I wanted, because I could not ask for help.

Eating in a restaurant was always an adventure. If I went with friends whose grasp of the Hungarian language was similar to mine, we would often point at something on the menu and hope for the best. I don't ever remember getting something I didn't like. Soup was always something that was safe to order, because I found all the Hungarian soups I tried to be very delicious. After a while we knew enough of the language to know if we were ordering chicken or pork, but not how it was prepared.

I found the pace of life in Hungary to be much more relaxed than it was in North America. People on the street and in the shops always greet you with a friendly smile and a 'jo napot kivanok'.

Talking about my experiences in Hungary would not be complete without mentioning the many towns and villages which I visited.

Sarospatok, with its vineyards, where a tour of a wine cellar and a taste of some excellent wines was a delight. The majestic castle on the Bodorog River is a good place to wander. And who can forget the pottery factory with its interesting pottery.

Sopron, where an interesting woman offered to be our tour guide and insisted on showing us the "church within a church." The Esterhazy castle and grounds at Fertod showed us glimpses of its former glory.

Eger with its beautiful town square, its minaret and of course its castle with the dungeons.

Sunny Szeged where our annual cukraszda crawl had us convinced that the best ice cream in Hungary was to be had in Szeged. I would be remiss if I failed to mention the "Boci", a restaurant where university students and others enjoyed delicious meals, Hungarian style.

In Bugac we saw a marvelous horse show, giving us an idea of what life used to be like living on the puszta.

The university town of Pecs, where you can still see evidence of the Turks with the mosques and minarets, was unique.

Szentendre, a beautiful artist's town where we all spent many hours shopping and enjoying the small cafes with their great cappuccinos.

Budapest is a constantly changing metropolis. The many shopping malls that have sprung up everywhere since I've been there (1999) are astounding. I think Budapest has more beautiful buildings than any other European city

I've visited (and I have visited most major cities). Other cities have as beautiful buildings, but not nearly as many of them. And I think Budapest's parliament the most beautiful I've seen anywhere. They are truly magnificent. The view of Budapest from Gellart Hill is spectacular, especially at night.

I enjoyed many peaceful interludes at Lake Balaton. The view from Tihany of the lake is beautiful.

I found my time in Hungary to be a very positive experience. I think the best way to learn about a country is to try and get to know the people. When you understand how people in a country think and feel, it makes the experience much richer and more rewarding. My four years in Hungary were well spent. I think living there and learning about the Hungarian culture has enriched my life.

A kötet szerzői

Batári Ilona főiskolai tanársegéd, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Bodó Edit főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

G. Epres Erika főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Frank, Nikolaus egyetemi főtanácsos, Augsburgi Egyetem, Iskolapedagógiai Tanszék

Jobban József főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Kovács Judit főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Kunyák Károlyné főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Köppert Christine, Augsburgi Egyetem, a Német Irodalom és Tanításának Módszertana Tanszék

Loewen, Irene vendégtanár (Kanada)

Maisch, Josef tanácsos és tudományos munkatárs, Augsburgi Egyetem, Iskolapedagógiai Tanszék

Malmos-Katona Edit főiskolai adjunktus, Ének-zene Tanszék

Márkus Éva főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Radvai Teréz főiskolai adjunktus, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Sárosdy Judit egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol Nyelvi Tanszék

Schuester, Katrin tudományos munkatárs, Augsburgi Egyetem, Iskolapedagógiai Tanszék

Schulz, Sabine tudományos munkatárs, Augsburgi Egyetem, Iskolapedagógiai Tanszék

Stoyan Hajna főiskolai docens, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Trentinné Benkő Éva főiskolai adjunktus, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Vincze Emőke főiskolai adjunktus, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Wiater, Werner tanszékvezető egyetemi tanár, kari dékán, Augsburgi Egyetem, Iskolapedagógiai Tanszék

ISBN 963 9088 81 1



9 789639 088818