

AUF DER SUCHE NACH DER FREUNDLICHKEIT DER SCHULE: ENTFALTUNG EINER NEUEN UNTERRICHTSKULTUR

Ivica Kolečáni Lenčová

Pädagogische Fakultät, Comenius-Universität in Bratislava

KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica. 2021. „In search of friendliness at school: Unfolding a new teaching culture.“ *Philologia* 31 (1): 189–205.

Abstrakt: Skúsenosti zo školského prostredia na Slovensku ukazujú, že informatívno-vzdelávacia paradigma bez formatívno-rozvíjajúcej sféry a emócií učiaceho sa už zrejme nespĺňa nové požiadavky. Na hodinách nemčiny sa však zriedka používajú postupy, ktoré sú založené na empatickom správaní pedagógov a ktoré by viac podporovali individualitu učiaceho sa. Ako môžeme vytvoriť školu priateľskú pre učiacich sa a učiteľov ako miesto spolupatričnosti, všímavosti a tvorivosti, ako môžeme nájsť cestu k radosti z učenia a cestu k školskému šťastiu? Vďaka svojej širokej škále inovatívnych metód sú nové pedagogické koncepty a modely veľmi vhodné na rozvoj novej kultúry vyučovania.

Kľúčové slová: Zmena paradigmy, nová kultúra vyučovania, školské šťastie, flow, kontaktný proces, príklady z praxe

Abstract: Experience from the school environment in Slovakia shows that the information processing paradigm without emotions and physicality of the learner no longer seems to meet the new requirements. However, in the German lessons, procedures based on the emphatic approach of the teachers and promoting the individuality of the learner are rarely used. How can you develop a student and teacher friendly school as a place of good togetherness, mindfulness and creativity, how can you find the way to joy in learning and school happiness? Due to their wide range of innovative procedures, new educational concepts and models are very suitable for developing a new teaching culture.

Keywords: paradigm shift, new teaching culture, school happiness, flow, contact process, practical examples

1 EINFÜHRUNG

Die neuen sozioökonomischen Herausforderungen haben auch die Bedürfnisse an den Unterricht im Bereich des Fremdspracherwerbs in der Slowakei verändert. Es wurden die Bedingungen für eine neue „Schulphilosophie“ geschaffen, in der die traditionelle, an Leistung orientierte Zielsetzung durch eine humanistische ersetzt werden kann (Petlák, 2000; Zelina, 1993, 1999). Auch Erfahrungen aus der Praxis belegen, dass das informationsverarbeitende Paradigma, bei dem Emotionen und Körperlichkeit der Lernenden außer Acht gelassen werden, nicht mehr den neuen Anforderungen entspricht. Dennoch kommen im Fremdsprachenunterricht nur selten Verfahren zum Einsatz, die auf dem zugewandten und einführenden Umgang der Lehrkräfte mit den Lernenden basieren und die ihre Individualität, ihre persönlichen Lernstile, -techniken etc. fördern. Aktivität, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und Kreativität der Lernenden spielen immer noch die „zweite Geige“, d.h., dass das kognitive Gedächtnisparadigma immer noch sehr stark verankert ist, und ein neues Paradigma, das eher die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden betont, kaum zum Tragen kommt (Mikulášová 2011a, 59; Mikulášová – Mikuláš 2011b, 40; Mikulášová – Mikuláš 2019, 256).

Was sind Gründe dafür, dass wir uns im Bildungswesen im Allgemeinen und in der Schule im Besonderen so weit vom Glück der Lernenden und Lehrenden entfernt haben? Wie kann man eine schüler- und lehrerfreundliche Schule als Ort des guten Miteinanders, der Achtsamkeit und Kreativitätsförderung entwickeln? Wie kann man den Weg zu Lernfreude und Schulglück finden? Diese und ähnliche Fragen aus der schulischen Praxis werden im Beitrag aufgegriffen.

2 ENTFALTUNG EINER NEUEN UNTERRICHTSKULTUR

Kann das Bildungssystem den gordischen Knoten durchschlagen und zumindest in beispielgebenden Modellprojekten zeigen, wie zukunftsweisende Schulen aussehen und funktionieren? Können wir Schulen schaffen, die den Fokus auf Lernfreude und das Glück ihrer Lernenden und Lehrenden setzen und sich der einseitigen Fremdbestimmung widersetzen? Die Voraussetzungen dafür liegen in einer realistischen Analyse (der Merkmale) unseres gegenwärtigen Schulwesens: Inwiefern schränkt dieses die Möglichkeiten schulischen Lehrens und Lernens ein? Wo gibt es Spielräume? Und wie können wir Lehrende diese erweitern? Wir müssen den Weg von einem traditionellen, transmissiven und meistens lehrerorientierten Modell zu einem interaktiven und kommunikativen Modell gehen (Homolová 2003; Kolečáni Lenčová 2012; Lojová 2019).

Die Situation soll am Beispiel des DaF-Unterrichts näher betrachtet werden: Immer noch werden von den Lernenden schriftliche Arbeiten gefordert, ohne ihnen den vielschichtigen Schreibprozess näherzubringen. Die Lernenden schreiben, ohne zu wissen, was beim Niederschreiben eines kontinuierlichen Textes beachtet werden sollte – vorbereitenden Übungen (z.B. die Erarbeitung eines Schreibplans, erste Formulierungen etc.), und potenziellen Stolpersteinen wird kein Raum gegeben (vgl. Storch 1999, 253). Wir Lehrende erwarten komplexe Schreibprodukte von den Lernenden, wobei für viele schriftliche Arbeiten einfach nur das Ergebnis des Auswendiglernens der Lernenden darstellen. Oft werden isolierte Wörter anstatt Kollokationen, oder zwar allgemein geltende, doch unpersönliche Sätze ohne innere Verbindungen zu den Lernenden gefordert, die kaum motivierend wirken. Die Persönlichkeit der Lernenden wird hinter unpersönlichen Aussagen und leeren Sätzen versteckt, und mit denen sie sich kaum identifizieren können. Infolgedessen sind beide Akteure – die Lehrenden wie auch die Lernenden unzufrieden: Erwartungen und Forderungen der Lehrenden werden nicht erfüllt und Bemühungen der Lernenden scheitern, weil die Schreibhandlung traditionell transmissiv vermittelt und rein produktorientiert statt als prozessorientierte Tätigkeit wahrgenommen und geübt wird.

Es wäre effektiver, die Einzelteile des didaktischen Schreibmodells zu üben, um den Lernenden zu helfen, ihre eigene Ausdrucksweise zu finden: Der Schreibprozess sollte mit der Situierung der Aufgabe (Schreibintention, Autor, Rezipient, kommunikatives Ziel und Thema) und der Erstellung eines Plans auf der funktional-pragmatischen und inhaltlich-thematischen Ebene beginnen. Nachdem ein Schreibplan erarbeitet wurde, sollte den Lernenden beigebracht werden, wie man Satzteile, bzw. kürzere Sätze formuliert (in gedanklich-logischer Anordnung). Erst nach diesen vorausgehenden Schritten sind die Lernenden in der Lage, ihre Texte so zu gestalten, dass Kohäsionselemente und die Kohärenz des Ganzen beachtet werden (vgl. Storch 1999, 250–254). Bei solch einer Herangehensweise sind die Lernenden ständig auf der Suche nach Ausdrücken, die ihrem Inneren am besten entsprechen. Wir Lehrende können den Schreibprozess beratend, bzw. helfend oder ermöglichend koordinieren und begleiten. Auf diese Weise können das Überbewerten formalisierten Unterrichts und abfragbaren Wissens sowie das Unterschätzen selbständiger Schülertätigkeit eliminiert werden. Das oben geschilderte Schreibmodell hat im Vergleich zu dem vorherigen Schreibmodell mehrere Vorteile, u.a. ermöglicht es den Lehrenden ihre Lernenden besser kennenzulernen sowie zu erfahren, wie sie denken und fühlen, was sie interessiert.

Eine wichtige Rolle bei der Interaktion in der Klasse spielt die Gruppendynamik. Laut Burow sind ... *„Heranwachsende bei günstigen Umfeldbedingungen weitgehend autonom in der Lage, ‚kreative Felder‘ zu bilden, in denen sie*

über ihre individuellen Begrenzungen hinauswachsen und gemeinsam schöpferisch tätig sind“ (2011, 49). Er entwickelt die Idee „Ich bin gut – wir sind besser“ und beschäftigt sich intensiv mit der Frage des Gruppenerfolgs. In diesem Zusammenhang spricht er über die sog. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Seine Theorie des kreativen Feldes könnte zu einer neuen Form der Schule beitragen, indem wir den bislang unterschätzten informellen Lernprozessen sowie selbstorganisierten Peergroups und Kreativteams mehr Beachtung schenken. Sie betont die Synergiekreativität. Nicht selten verfügen gerade vermeintliche Schulversager und Widerständler über Fähigkeiten, die die Schule unterschätzt, die ihnen aber im realen Leben helfen, sich durchzusetzen. Csikszentmihalyi schreibt, „...positive Erfahrungen in der Familie, eine emotional unterstützende Umwelt, ein reiches kulturelles Erbe, ein vielfältiges Angebot an Möglichkeiten und hohe Erwartungen stimulieren die Neugier und das Interesse“ (2018, 465).

Welche Konsequenzen kann man daraus für das schulische Umfeld ziehen? M.E. muss eine neue Unterrichtskultur aufgebaut werden, die sich von den bisherigen formalen Modellen der Ausbildung abwendet und das Augenmerk verstärkt auf die Prinzipien zur Förderung des Schulglücks und der Kreativität legt. Mit diesem Ziel schlage ich in diesem Beitrag ausgewählte gestaltpädagogische Methoden vor, die einen stärkeren Wert auf sinnliche Wahrnehmung und Emotionen legen und dadurch den Lernenden ermöglichen, den intuitiven und kreativen Bereich zu entfalten, bewusst mit sich selbst umzugehen und autonom zu agieren.

2.1 Pädagogisches Prinzip zur Förderung des Schulglücks

Es ist ein anspruchsvoller Prozess, das alte, über Jahre hinweg funktionierende Gedächtnisparadigma durch ein neues Paradigma des kreativen Denkens und des verantwortlichen Handelns zu ersetzen, das die emotionale und ethische Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden stärker betont. Die vorherigen Modelle und die dazugehörige Lehrerausbildung hinterließen einen Fundus an Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen, aus dem sich die Lehrenden bedienen, ohne ihre jahrelang angewandten Verfahren ändern zu wollen. Warum ist es erforderlich, die geltenden Unterrichtsprinzipien, um neue, den Forderungen entsprechende zu ergänzen? Der Beitrag versucht sich in den folgenden Zeilen dem pädagogischen Prinzip zur Förderung des Schulglücks zu nähern. Das Prinzip besteht darin (*sich von diesem versteinerten und Weg loszumachen (wenn er auch für manche von uns bequemer zu sein scheint)*), sich von der Fixierung auf die Bewertung von Einzelleistungen zumindest zeitwei-

se zu verabschieden, den Unterricht so interaktiv wie möglich zu gestalten und den Lernenden Freiräume, was Methoden, Sozial- und Arbeitsformen angeht, zu eröffnen. Dadurch entsteht auch Raum für vielseitige Formen synergischer, kollektiver Kreativität. Burow betont gerade diese Aufgabe der Schule, kooperative Beziehungen, soziale Netzwerke zu bilden, ohne Lernende zu isolieren und individuell abzu prüfen. Er richtet folgende Worte an die Lehrenden: *„Was wir können, inwieweit wir in der Lage sind, unser Potential zu entfalten, ist zum großen Teil Ausdruck der Beziehungsarchitekturen, die wir entwickeln, und der sozialen und kulturellen Umgebungen, in denen wir uns bewegen, das Miteinander ist entscheidend“* (Burow 2011, 51).

Daraus resultiert, dass in unserer heutigen, globalisierten und interkulturellen Wissensgesellschaft es auf die Entwicklung von Teamfähigkeiten ankommt. Ebenso müssen Räume geschaffen werden, die die Potentialentfaltung aller Lernenden ermöglichen, *„in denen Neues durch die Kombination von Unterschieden entsteht“* (ebd. 51), ohne Diskriminierung oder Hervorhebung von Einzelpersönlichkeiten. Mit anderen Worten muss sich unsere moderne Schule stärker für den Reichtum kreativer Zusammenarbeit öffnen. Diese entsteht während der interaktiven, kommunikativen Unterrichtsstunde als Ergebnis der Kooperation der einzelnen Lernenden als Synergiepartner: *„...überragende Leistungen und Kreativität entstehen nicht nur dann, wenn jemand seine spezifische Befähigung erkennt und durch gezieltes Training weiterentwickelt, sondern auch dann, wenn er seine Schwächen erkennt und sich passende Synergiepartner zur Erreichung eines gemeinsam vereinbarten Zieles sucht“*, so Burow (ebd. 53). In einer so organisierten Unterrichtsstunde müssen Lehrende die messbaren, eindeutig beschreibbaren und überprüfbaren Leistungen der Einzelpersonen reduzieren und diese nicht verengt betonen. Sie sollten gegenüber den Lernenden offener sein und sich ihnen nähern. Es kommt darauf an, für Lernende mit ihren Stärken und Schwächen eine passende Umgebung, ihr „kreatives Feld“ zu schaffen. Eine stärkere Förderung der kreativen Zusammenarbeit im Unterricht allgemein hat neue Lehr-Lern-Verfahren und ein im Sinne von Burows positiver Pädagogik neues, verändertes Schülerbild zur Folge (ebd. 53–54). Kreative Kollaboration wird zu einer Kompetenz, in der sich die sozialen Fähigkeiten (Toleranz, Akzeptanz, Empathie etc.) der Lernenden, ihre individuellen Begabungen und Schwächen und ihr Entgegenkommen verbinden. Diese gilt es durch kreatives Lernen und in der Gestaltung der Unterrichtseinheiten zu fördern und entsprechende Freiräume zur Verfügung zu stellen.

2.2 Flow und Lernen

Wenn es zutrifft, dass wir auf dem Weg zur Humanisierung des Schulwesens und zu einer Gesellschaft sind, in der die Entwicklung unserer eigenen Potenziale zum wichtigsten Faktor wird, dann brauchen wir engagierte Lehrkräfte, die parallel zur Stoffvermittlung begeistert und leidenschaftlich ihre Lernenden anregen und viele Gelegenheiten schaffen, um die kreative Zusammenarbeit der Lernenden in Gruppen zu fördern, verschiedene Formen des offenen Unterrichts zu initiieren und so innovative Formen und Inhalte des Lernens voranzutreiben.

In der modernen Psychologie hat Csikszentmihályi (2017), ein amerikanischer Wissenschaftler ungarischer Herkunft, auf der Suche nach neuen Formen des effektiven und beglückenden Lernens den Begriff „Flow“ geprägt und ein Flow-Konzept erarbeitet. Flow umschreibt eine Lernerfahrung, die Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden, Geborgenheit und Lebensfreude miteinander verbindet¹. In der Psychologie wird das Flow-Erlebnis als ein starkes Glücksgefühl definiert, das Menschen in intensiven Momenten ihres Lebens empfinden (Kolečáni Lenčová – Svobodová 2020, 17). Dieses Gefühl kann in unterschiedlichen Aktivitäten erlebt werden – im schulischen Umfeld, wenn die Lernenden spielen, kreativ und gestalterisch wirken und darin aufgehen, ihren freien Ausdruck finden, sich mit ihrer Tätigkeit identifizieren, dann sind sie im sog. Flow-Kanal.

Flow als Lernglück verbindet in sich Sinn, Vergnügen und Können und entsteht, wenn die Lernenden vor Anforderungen stehen, die in Relation zu ihren eigenen Fähigkeiten so liegen, dass sie für sie Herausforderungen darstellen: Die Bedingung, den Flow zu erreichen, ist das richtige Verhältnis zwischen eigenen Fähigkeiten und Anforderungen. Es entsteht irgendwo zwischen Überforderung (Stress) und Unterforderung (Langeweile). Die Lernenden können nur dann Flow-Erfahrungen gewinnen, wenn sie sich eigene Ziele setzen, während der Arbeit regelmäßige Rückmeldungen über den Erfolg erhalten und wenn sie mithilfe ihrer Erfahrungen die an sie gestellten Herausforderungen lösen können. Csikszentmihályi (2017) spricht von vier Voraussetzungen, unter denen man leichter zum Flow-Erleben kommen kann, und die an dieser Stelle zusammengefasst werden sollen:

¹ Flow (deutsch „Fließen, Rinnen, Strömen“) bezeichnet das als beglückend erlebte Gefühl eines mentalen Zustandes völliger Vertiefung („Konzentration“) und restlosen Aufgehens in einer Tätigkeit („Absorption“), die wie von selbst vor sich geht – auf Deutsch in etwa Schaffens- bzw. Tätigkeitsrausch oder auch Funktionslust.
[https://de.wikipedia.org/wiki/Flow_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Flow_(Psychologie)) (2.2.2021)

1. Ziele müssen klar gesetzt werden: Was genau wollen wir tun? Worauf kommt es an? Wenn wir uns zu sehr auf das Ergebnis konzentrieren, bewirkt es oft Stress statt Fluss.
Es ist sehr wichtig, sich nicht zu sehr auf das Ergebnis zu versteifen und die Erwartungen vom Erfolg loszumachen. Dagegen wird empfohlen, eine Aufgabe spielerisch anzugehen und sich keine Gedanken über Ergebnisse zu machen.
2. Herausforderungen müssen machbar sein: die Lernenden sollen gefordert, doch nicht überfordert sein.
Wenn die Aufgabe das Können der Lernenden übersteigt, verursacht dies Reaktionen wie Stress, Sorge, Angst oder Resignation. Die Aufgabe sollte deshalb weder zu schwer noch zu leicht sein. Die Herausforderung bedeutet dann das Rausgehen aus der Komfortzone, ohne gleichzeitig eine Panikzone darzustellen. Diese Voraussetzung hängt einerseits von der konkreten Aufgabe ab, andererseits davon, welche Fähigkeiten die Lernenden haben, diese Aufgabe anzugehen.
3. Intrinsische Motivation: Die Lernenden können in den Flow kommen, wenn sie die Aufgabe mit Begeisterung und freiwillig tun, wenn ihr Handeln mit ihren Fähigkeiten übereinstimmt.
Am leichtesten sind Lernende im Flow, wenn sie von innen heraus motiviert sind, wenn die Aufgabe ihren Interessen, Neigungen und ihren Begabungen entspricht, bzw. ihre tieferen Bedürfnisse erfüllt. Dann fühlen sie sich wohl und zufrieden, unabhängig davon, ob man dafür belohnt wird. Die innere Einstellung jeder einzelnen Persönlichkeit spielt dabei eine wichtige Rolle.
4. Konzentration: Im Flow-Zustand geht es um eine natürliche Art der Konzentration, eine entspannte Aufmerksamkeit. Diese muss bei der Sache und nicht beim Endergebnis sein. Man führt keinen inneren Dialog, man hat keine Zweifel oder blockierende Gedanken.
Es ist anstrengend und ermüdend, sich auf Dauer zu konzentrieren, deshalb ist es sinnvoll, sich erstmal bewusst zu konzentrieren, damit dieser Zustand der vollen Präsenz und Konzentration leichter eintreten kann (die willentliche Konzentration ist kein Flow-Merkmal). Gerade Interesse und Motivation, die als die dritte Voraussetzung beschrieben wurden, können die Konzentration in großem Maße erhöhen.

Was passiert, wenn sich Lernende im Flow-Zustand befinden? Sie sind fokussiert, vollkommen präsent und wach, ganz im *Hier* und *Jetzt* (siehe Kap. 2.3). Alles läuft harmonisch, mühelos, reibungslos, mit einer natürlichen Leichtigkeit. Dies hat einen positiven Effekt – Lernende bringen Leistungen, ohne müde zu werden, weil sie im Flow-Zustand eine enorme Kraft entwickeln und

nachdem sie ihre Aufgabe erledigt haben, oft noch mehr Energie als vorher haben. Subjektiv fühlen sie sich sicher, frei von Sorgen und Zweifel, ohne daran zu denken, dass etwas misslingen könnte. Sehr wichtig dabei ist es zu wissen, dass die typische Kopfkontrolle als Bremse wirkt. Man sollte diese loslassen, nur dann tritt die Mühelosigkeit zutage und auch das Gefühl von innerer Sicherheit. Noch eine Bemerkung: Im Flow-Zustand vergessen wir die Zeit. Dies belegen oft auch Lernende, wenn sie merken: „Oh, die Stunde ist schon aus!“ Es stimmt, im Flow verlieren wir uns und sind vollkommen eins mit unserem Tun, wenn sich alle Gedanken über uns selbst, über unser Handeln, Ängste und Sorgen auflösen. Der Flow-Zustand kann natürlich tiefer oder weniger tief sein, aber Präsenz, Mühelosigkeit und Konzentration kann man in Unterrichtsstunden mit passenden Methoden und Arbeitsformen verbinden, um das Potential der Lernenden zu aktivieren.

Flow-Lernen nutzt den Flow-Zustand, holt die Lernenden in dem Moment ab, in dem sie sich gerade befinden, unterstützt das Interesse und die Aktivität und bringt sie durch gezielte Aufmerksamkeit und tiefere Erlebnisse zu neuen Erkenntnissen, die mit Freude verbunden sind.

Beim Flow-Lernen werden folgende Schritte unterschieden:

Anstoßphase – das Interesse durch einen persönlichen Bezug wecken (eine positive Atmosphäre schaffen, einen Suchprozess starten);

die Aufmerksamkeit erhöhen (die Lernenden konzentrieren sich mit allen Sinnen auf das Thema, dieses wird gemeinsam erarbeitet);

Aha-Erlebnisse und Erfahrungen (die Lernenden übernehmen Verantwortung und schaffen „fruchtbare Momente“);

die Erfahrungen mit den anderen teilen (die Ergebnisse werden in der Gruppe nachbearbeitet).

Das Flow-Konzept ist nicht neu. Anfangs 20. Jh. entdeckte Maria Montessori das Phänomen selbstvergessenen Aufgehens beim freien Spiel kleiner Kinder und nannte es „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“ – und meint damit nichts anderes als den Zustand, wenn das Kind im „Flow-Kanal“ ist.

2.3 Gestaltpädagogischer Unterricht

Modelle für ein gelingendes, beglückendes Lernen bietet die Gestaltpädagogik als eines der humanistischen reformpädagogischen Konzepte mit ihrem Fokus auf den Lehrenden, ihrer persönlichen Entwicklung und beruflichen Identität sowie auf ihrer Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Sie ermöglicht den Lehrenden und den Lernenden, die Begegnung mit Lerninhalten als Prozess „persönlich bedeutsamen Lernens“ zu erfahren, außerschulische individuelle

Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte in den Unterricht einzubeziehen, möglichst vielfältige Sinnesebenen zu berücksichtigen und das aktive Zuhören, Kritik und Selbstkritik einzuüben. Durch die Verwendung von Spielen, Identifikationsübungen, „gelenkten Erinnerungen“ (Fantasiereisen) und kreativem Experimentieren wird eine positive, lernanregende Atmosphäre aufgebaut. Darüber hinaus wird das Nonverbale eng mit dem Verbalen verbunden (vgl. Burow 2011; Bürmann 2015; Lenčová – Daňová 2010). Im Mittelpunkt des Geschehens steht der Kontakt vom *Ich* zum *Du* bzw. vom *Ich* zum *Thema*. Dieser Zugang unterstützt vor allem das Selbstbewusstsein der Lernenden – ihre aufmerksame Wahrnehmung, die Fähigkeit Kontakte zu knüpfen, Beziehungen zu bilden und einen persönlichen Raum zu begrenzen werden stimuliert. Darüber hinaus wird die Fähigkeit sich zu äußern, die Freude am Experimentieren, das selbstregulierte Lernen und das individualisierte Unterrichten gefördert.

Gestaltungspädagogik umfasst eine Reihe von Prinzipien, die auch bei der Sprachförderung mit dem Fokus auf Emotionen einsetzbar sind. An dieser Stelle sollen nur einige genannt werden: Das Prinzip der Konzentration auf den Kontakt meint das aufmerksame Wahrnehmen des Kontaktprozesses. Das Prinzip des *Hier* und *Jetzt* fordert die Konzentration auf die Gegenwart). Das Prinzip der Konzentration auf die Persönlichkeit rückt interpersonelle Begegnungen in den Vordergrund und verwandelt die Unterrichtsstunde in einen Begegnungsort. Das Prinzip vom Selbstbewusstsein (awareness) als Selbstkenntnis, als genaue Wahrnehmung des Zeitgeschehens, spielt im gestaltungspädagogisch gestalteten Unterricht eine wichtige Rolle, da die Lernenden in Kontakt mit den Menschen, Inhalten und Erlebnissen stehen. Nach dem Integrationsprinzip werden das Denken, die Empfindung und das Agieren zusammengeführt, d.h., es kommt zur Integration von Körper, Geist und Seele. Das Verantwortungsprinzip erklärt die gegenseitige Verantwortung der Lehrenden und Lernenden zu sich selbst, zu anderen Akteuren der Unterrichtsstunde und zum gemeinsamen Planen des Unterrichts. Zu betonen ist auch das Prinzip des dialogischen Lehrens und Lernens, bei dem durch die Anwendung offener Arbeitsformen die intersubjektiven Kontakte gefördert und so der Blick auf Lernende als Unterrichtsobjekte gelenkt wird. Offener Unterricht kann dazu beitragen, die subjektive Welt der anderen zu tolerieren. Die Basis, bzw. Grundlage von Unterrichtsprozessen bildet die Freiwilligkeit, die Achtsamkeit und das Interesse an den anderen Lernenden, die Akzeptanz ihrer Integrität, sowie das Gefühl des Vertrauens in die Anderen und ihre Fähigkeit, ihren eigenen Weg zu gehen. Von großer Relevanz sind auch das Prinzip der geschlossenen Figur und das Prinzip der Synergie, der gegenseitigen synergischen Wirkung.

2.3.1 *Phasen des Kontakts*

Der Kontakt wird als Prozess verstanden, den man in einzelne Phasen zerlegen kann. Es handelt sich dabei natürlich um ein Konstrukt, weil das reale Leben viel komplexer und undurchsichtiger ist als die Unterteilung des Zyklus in vier Phasen und ihre Unterphasen (vgl. Burow 1988, 58; Reichel – Scala 2005, 31, 45). Im Kontaktzyklus sind folgende vier Phasen zu unterscheiden:

1. Phase: In dieser Phase wird die Umgebung wahrgenommen, in der latente Bedürfnisse und Empfindungen (z. B. Hunger) oder das Gefühl, dass wir handeln möchten, hervortreten. Diese Wahrnehmung ist am Anfang diffus. Anschließend werden wir uns der Notwendigkeit einer Figur bewusst. Dadurch beginnt sich der Mensch (Ich) als ein Anderer in Beziehung zur Umgebung wahrzunehmen.
2. Phase: Es kommt zur Kontakthanbindung. Die Figur der ersten Phase bildet die Grundlage für die folgenden Figuren, von denen sich das Ich eine auswählt und in die Handlung überführt.
3. Phase: Der Organismus und die Umgebung sind in Kontakt. Der Organismus konzentriert sich auf eine Figur, die anderen treten in den Hintergrund.
4. Phase: Der Kontakt wird dadurch abgeschlossen, dass dem Erlebnis eine Bedeutung gegeben wird, es wird verinnerlicht und in unserem Inneren integriert. Der Kontakt geht zu Ende.

Die Unterteilung des Kontaktprozesses in Phasen stellt für die Lehrenden eine Stütze, eine konzeptuelle Grundlage für die Unterrichtsstunde dar. Im gestaltpädagogisch aufgebauten Unterricht soll man immer mit Zeitverschiebungen, der flexiblen Anpassung von Methoden und Arbeitsformen sowie Improvisationen rechnen. Die Lehrenden müssen sich sorgfältig auf die Stunde vorbereiten und mit alternativen Möglichkeiten im Unterrichtsverlauf rechnen. Es geht hier um die Balance zwischen der geplanten und der konkreten edukativen Realität. Mit anderen Worten müssen die Lehrenden während der Stunde ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen.

Aus dem oben geschilderten Kontaktprozess wurden die folgenden vier Grundphasen des gestaltpädagogischen Unterrichts abgeleitet:

1. Initialphase: Annäherung an ein Thema;
2. Aktionsphase: Differenziertes Arbeiten zum Thema mit Medien und Materialien;
3. Integrationsphase: Material und Erfahrungen werden bearbeitet;
4. Neuorientierungsphase: Transfer auf andere Situationen.

In der Initialphase nähern wir uns einem Thema. In dieser Phase geht es um den ersten Kontakt zu einem Thema – das Thema ansteuern, Erwartungen und Fragen zum Thema formulieren. In dieser Phase sind Konzentration, der Kontakt zu den anderen Mitgliedern der Gruppe und die gemeinsame Einstellung zum Weitermachen wichtig. Die Konzentration der Lernenden auf die einzelnen Ebenen des Kontakts ermöglicht, die konkrete Situation wahrzunehmen und das Thema der Unterrichtsstunde richtig zu formulieren. Zu den wichtigsten Momenten gehört das »Nichtübertragen« der nicht geschlossenen Gestalten und die Fähigkeit, die eigene momentane Seelenlage auszudrücken. Die Lehrenden und die Lernenden werden sich ihrer Beziehung zum Thema bewusst (positiv/negativ, Erfahrungen und Vorkenntnisse), um so auf die Arbeit am Thema vorbereitet zu werden.

In der Aktionsphase werden verschiedene Zugänge zur Bearbeitung des Themas gewählt und kreative Medien verwendet. Bei den Sozialformen überwiegen Einzelarbeit und Gruppenarbeit. In dieser Phase muss jeder die ersten Hindernisse auf dem Weg zum Thema überwinden, es werden Erfahrungen und Kenntnisse gesammelt und es wird experimentiert. Die neuen Informationen, bzw. Aspekte der eigenen Biografie werden in die Erfahrungen mit dem Thema integriert.

In der Integrationsphase werden Material und Erfahrungen gebündelt, gesichtet, geordnet und bewertet. In dieser Phase werden alle Aktivitäten der vorherigen Phasen reflektiert. Nach dem „Erlebten“ erlangt man „Ergebnisse“. Erfahrungen und das gesamte Material werden sortiert, kombiniert und kritisch bewertet. Präsentationen in Form von Zeichnungen etc. bilden ein Hilfsmittel, um die individuellen Ergebnisse in das gemeinsame Ganze einzugliedern und sich so in eine neue Gestalt mit einer neuen Bedeutung und einer neuen Information zu verwandeln. Mit anderen Worten werden die erworbenen Erfahrungen benannt, sorgfältig bewertet und kognitiv in die vorherigen Erfahrungen und Kenntnisse integriert (die Lernenden bilden eigene Stellungnahmen).

Die Neuorientierungsphase umfasst den Transfer auf andere Situationen, die Anwendung des Erprobten und Gelernten im täglichen Leben und unter neuen Bedingungen (Rollenspiele, Planspiele). Die Schule wird mit dem realen Leben verbunden (vgl. Reichel – Scala 2005, 49–50). Die erworbenen Erfahrungen und Gedankenprozesse zu dem jeweiligen Thema bilden die Grundlage einer neuen Orientierung, einer neuen Stellungnahme, wodurch der Transfer auf andere Lebenssituationen gefördert wird. Im Laufe der vier Phasen kommt es zu qualitativen Veränderungen.

2.4 Zwischenfazit

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Gestaltpädagogik keine Methode, sondern eine Haltung darstellt. Es ist die Haltung der Lehrenden, also kein im Voraus vorbereiteter Verfahrensplan für die Unterrichtsstunde. Im Unterrichtsprozess geht es also nicht um den Einsatz gewisser Verfahren, sondern um die synchrone Suche nach Inhalten, Themen und Methoden aufgrund der Wahrnehmung und Bearbeitung der konkreten Situation. Die Basis des gestaltpädagogischen Unterrichts ist die Lehrerpersönlichkeit, und ihre Dimensionen in der Interaktion mit den Lernenden.

Man kann viele Schnittstellen zwischen dem Flow-Lernen und dem gestaltpädagogischen Unterricht finden, eine enge Verbindung, „Verschmelzung“ des Prinzips des Schulglücks mit den gestaltpädagogischen Prinzipien. Zusammenfassend kann man feststellen: Nur das, was für uns persönlich von Bedeutung ist, nehmen wir auf und machen es zu einem integrativen Bestandteil unseres Denkens, Fühlens und Handelns (bei Montessori Polarisation der Aufmerksamkeit, bei Csikszentmihalyi Flow-Erleben, in der Gestaltpädagogik Kontaktvortrag).

3 BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Gestaltpädagogische Methoden legen einen stärkeren Wert auf sinnliche Wahrnehmung und Emotionen und dadurch ermöglichen sie, den intuitiven und kreativen Bereich zu entfalten, bewusst mit sich selbst umzugehen und autonom zu agieren. An dieser Stelle werden nur einige Methoden genannt, die eingesetzt werden können: Entspannungsübungen, Bewegungsübungen, Phantasieübungen und Meditationsübungen, Rollenspiel, Identifikation, Feedbackübungen, symbolische Darstellung z.B. von Gefühlen wie Angst, Aggressivität (Visualisierung von Abstraktem).

Basierend auf den angeführten vier Phasen des gestaltpädagogischen Unterrichts, den theoretischen Grundlagen sowie der eigenen Erfahrungen aus der Praxis wird in diesem Kapitel die Methode der Identifikation mit verschiedenen Einsatzmöglichkeiten vorgestellt.

3.1 Identifikation

Bei dieser Methode identifizieren sich die Lernenden mit den Gestalten aus narrativen Texten, unterschiedlichen Geschichten, bzw. historischen Ereignis-

sen. Sie können sich genauso gut mit mehreren Gestalten oder mit anderen Lebewesen, mit Teilen der Natur, konkreten Dingen oder abstrakten Begriffen identifizieren. Dadurch gewinnen sie ein direktes Verhältnis zu dem anfangs abstrakten Lehrstoff, es entsteht eine persönliche Verbindung und das persönliche Interesse für das Thema, d. h., es bildet sich das Verhältnis zwischen den Lernenden, also dem *Ich* und dem Lehrstoff aus, der in der gestaltpädagogischen Literatur als *Es* bezeichnet wird. Die Fähigkeit der Identifikation bietet Abenteuer, vor allem aber Freude und innere Zufriedenheit durch den Identifizierungsprozess, sei es eine Gestalt, Sache, Eigenschaft, Sozialgruppe oder ein Tier. Die Methode geht von der Schlüsselverbindung des kognitiven und emotionalen Bestandteils des Lehrstoffes aus. Sie stützt sich auf die These, dass jeder sachliche Inhalt, jede Information, jedes Problem eine affektive emotionale Füllung in sich tragen. Der affektive inhärente Bestandteil wirkt auf die Lernenden faszinierend. Er trägt zur Erhöhung der persönlichen Relevanz des Lehrstoffes bei. Die Lernende können sich den Lehrstoff besser merken. Emotionales Engagement hilft ihnen, sich zu erinnern, sich frei zu fühlen und sich besser zu konzentrieren. Die affektive Füllung als Bestandteil der Methode erhöht die persönliche Bedeutung und die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses und bietet mehrere Möglichkeiten der Nutzung an (Kolečáni Lenčová 2012).

Im Zusammenspiel mit den eigenen inneren Bildern hilft Identifikation den Lernenden, sich originelle mündliche, bzw. schriftliche Äußerungen auszudenken (vgl. Hüther 2015). Geeignet für die Methode der Identifikation sind Fotos oder andere Bilder (vgl. Grätz 2000; Gretsche – Hozäpfel 2016), auf denen Personen zu sehen sind und die durch eine Dynamik gekennzeichnet sind (Bild 1, 2). Die Lernenden können gruppenweise arbeiten, sich für ein Foto entscheiden und vermeintliche Dialoge der abgebildeten Personen erstellen. Sie besprechen in der Gruppe ihre Vermutungen: welche Personen auf dem Foto zu sehen sind, in welcher Beziehung diese zueinanderstehen, was sie sich anschauen, worüber sie lachen etc. Dann versuchen sie, sich mit den Personen zu identifizieren und die dargestellte Situation möglichst getreu nachzuspielen. Dabei müssen sie darauf achten, wie sich die abgebildete Person benimmt, was ihr Gesichtsausdruck, ihre Bewegungen und Mimik über ihre Innenwelt verraten und aussagen könnten. Durch diese Methode werden die Lernenden zum konzentrierten Beobachten angespornt, dabei zeigen sie sich in ihrem verbalen und nonverbalen Ausdruck und denken sich neue originelle Gespräche aus. Wenn die Lernenden Hilfe brauchen, stehen ihnen die Lehrenden in der Rolle als Berater und Helfer zur Verfügung.

Durch die Identifikation wird die Arbeit mit Bildern dynamisiert und zugleich werden Spannung und Erwartungen hervorgerufen. Dazu zwei Beispiele als Modellverfahren, wie man mit Bildern 1 und 2 arbeiten kann:



Bild 1:
Ernst Ludwig Kirchner (1927)
Zwei Damen im Café



Bild 2:
Geburtstag
(private Sammlung)

Beispiel 1

1. Das Bild wird in zwei Teile zerschnitten – eine Gruppe bekommt die linke und eine andere die rechte Hälfte des Bildes. Zuerst wird jede Gruppe mit ihrer Sequenz arbeiten. Mithilfe der Brainstorming-Methode werden erste Ideen gesammelt. Danach können Hypothesen aufgestellt werden, z. B.:
Was für eine Person ist/ Personen sind das? Was macht/ machen sie? Wo ist/ sind sie? Warum ist/ sind sie dort?
Was sagt die Körperhaltung über die Situation? Wie sieht das ganze Bild aus? usw.
In den Gruppen werden alle Vorschläge diskutiert und die vermutliche zweite Hälfte des Bildes beschrieben, bzw. gezeichnet.
2. In diesem Schritt werden die Vorschläge und die visuellen Darstellungen beider Gruppen verglichen und diskutiert.
3. Jetzt wird jeder Gruppe die zweite Hälfte des Bildes gezeigt. Der Vergleich mit ihren Vorschlägen kann für sie überraschend sein. Danach wird das Original in Gruppen bzw. in Paaren diskutiert, anschließend werden Fragen beantwortet, wie z. B.:
Wo spielt sich die Szene ab? Welche Beziehung vermuten Sie zwischen den abgebildeten Personen? Ist vorher etwas passiert? Was kann man der Haltung der einzelnen Personen entnehmen? Wie kommunizieren sie miteinander? Worüber sprechen sie? Welche Gefühle löst die Szene aus? Was kann Ihrer Meinung nach in fünf Minuten passieren? Haben Sie diese oder ähnliche Erfahrungen gemacht?
4. Anschließend oder als Hausaufgabe lassen wir die Lernenden einen Aufsatz schreiben, in dem sie sich mit einer der Personen identifizieren und in einem

inneren Monolog über die Begegnung im Café oder auf der Geburtstagfeier erzählen.

Beispiel 2

1. Die Lernenden bekommen das Bild ohne Titel. In Paaren betrachten sie das Bild und denken sich das Thema des Bildes und einen passenden Titel aus.
2. Identifikationsübung: Jetzt wird paar- oder gruppenweise weitergearbeitet. Die Lernenden setzen das Gespräch über das Bild fort. Durch das Zwiegespräch wird der Wahrnehmungsprozess verstärkt sowie die Konzentration auf Details intensiviert.
3. Die Lernenden bilden ein Standbild, eine statische Darstellung der Situation am Tisch im Café oder bei der Familienfeier. Sie versetzen sich in die einzelnen Personen und versuchen die Situation möglichst getreu nachzustellen. Alle Standbilder werden präsentiert.
4. In diesem Schritt verwandeln sich die Standbilder in „Filmsequenzen“, in denen die Lernenden mit verteilten Rollen agieren. Während der Präsentation hören die anderen zu, folgen den Gesprächen, machen sich Notizen. Der Meinungsaustausch nach allen Präsentationen zeigt deutlich, wie unterschiedlich die individuellen Wahrnehmungen des Bildes sind, welche Eindrücke und Stimmungen bei ihnen angeregt werden. In den Darstellungen konzentrierten sich die Lernenden auf verschiedene Aspekte, ihre Vermutungen unterschieden sich voneinander, da sie sich durch andere Details im Bild angesprochen fühlten. Den letzten Schritt kann man auch in Form eines Wettbewerbs gestalten. Beim konzentrierten Zuhören der anderen machen sich die Lernenden Notizen zu ihren Präsentationen. Anschließend erstellen sie ihre »Hitliste« und begründen ihre Wahl.
5. Kreatives Schreiben: In diesem Schritt arbeiten die Lernenden individuell. Sie haben noch einmal das Bild vor sich. Nach einer intensiven längeren Betrachtung entscheiden sich die Lernenden für eine Person und aus ihrer Perspektive beschreiben sie die ganze Situation: wer wem, warum, wo begegnet ist, welche Beziehung sie zu den anderen hat, worüber sie gesprochen haben, was ihr durch den Kopf gegangen ist. Man kann ihnen auch den inneren Monolog näherbringen.
6. Präsentation: Die schriftlichen Arbeiten werden im Plenum freiwillig präsentiert und diskutiert.
7. Diskussion im Plenum, Feedback: Alle Schritte werden im Plenum diskutiert, besonders die persönlich bedeutenden Momente während der Arbeit, v. a. die Gefühle während der Identifikation mit einer der dargestellten Personen (vgl. Kolečáni Lenčová 2017, 123–124).

FAZIT

Anstatt traditioneller Methoden werden weniger übliche, wie z.B. die Identifikation, die Fantasiereise, Feedback- oder Entspannungsübungen empfohlen, die den Unterrichtszielen entsprechend eingesetzt und untereinander kombiniert, bzw. variiert werden können. Dies entspricht dem ganzheitlichen Lernen, denn alle Domänen (kognitive, emotionale, affektive) werden gleichermaßen gefördert und entwickelt: „*Der Lernende wird ganzheitlich in seiner vielseitigen und vielgestaltigen Bezogenheit als ein Wesen aus Körper, Seele und Geist ernst genommen und gefördert*“ (Kolečáni Lenčová 2016, 126). Den Lernenden wird dadurch ermöglicht, mit ihren eigenen Erlebnissen und vorherigen Erfahrungen in den Unterrichtsprozess einzutreten und dabei aktiv zu sein. Wenn man sie Freude am Unbekannten im Zusammenspiel mit ihren inneren Bildern erfahren lässt, dann erleben die Lernenden Lernglück und Lernfreude. Aspekte wie Kreativität, Selbstinitiative und -reflexion, Imaginationskraft, eigene Gefühle und nonverbale Ausdruckformen spielen in dem so aufgebauten Unterricht eine wichtige Rolle. Die oben genannten Methoden legen einen stärkeren Wert auf die sinnliche Wahrnehmung und die Emotionen der Lernenden und gestatten ihnen, autonom zu agieren und das Gesehene mit dem eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont zu verbinden (Kolečáni Lenčová – Kováčová – Tomášková 2018). Diese neue Haltung im Unterrichtsprozess gewährleistet einen effektiven und lebendigen Deutschunterricht, der die Lernenden motiviert und ihre komplexe Entwicklung fördert. Ich bin überzeugt, dass Leistungs- und Konkurrenzdenken nur dann zurücktreten können, wenn die Lehrenden Wege aus der Berufsroutine finden und nicht nur gute Manager sind, sondern auch ihren menschlichen Qualitäten beim Unterrichten freien Lauf lassen.

Literaturverzeichnis

- Burow, Olaf-Axel. 1988. *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Burow, Olaf-Axel. 2011. *Positive Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bührmann, Jörg. 2015. „Was ist eigentlich Gestaltpädagogik?“. In *Was ist eigentlich Gestaltpädagogik?*, Jürgen Heinel (Hg.), 98–123. Bergisch Gladbach: Verlag Andreas Kohlhaage.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2017. *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2018. *Flow und Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grätz, Ronald. 2000. „Bildende Kunst im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 37 (1): 37–40.

- Gretsch, Petra und Lars Holzäpfel. 2016. *Lernen mit Visualisierungen*. Münster u. New York: Waxmann Verlag.
- Homolová, Eva. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiaka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Hüther, Gerald. 2015. *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB v Banskej Bystrici.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2016. „Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern.“ *Crossing boundaries in culture and communication* 7 (1): 124–136.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2017. „Bilder im Fremdsprachenunterricht: Fotografie.“ *Crossing Boundaries in Culture and Communication* 8 (2): 111–127.
- Kolečáni Lenčová, Ivica, Michaela Kováčová und Simona Tomášková. 2018. *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – Digitale Medien*. Nürnberg: Kirsch Verlag.
- Kolečáni Lenčová, Ivica und Gabriela Slobodová. 2020. *Sprostredkovanie jazyka suseda v spojení s emóciami (v sociálnom kontexte) = Nachbarsprachenvermittlung in Verbindung mit Emotionen (im sozialen Kontext)*. Bratislava: Bratislava – Nové Mesto.
- Lenčová, Ivica und Mária Daňová. 2010. *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Lojová, Gabriela. 2019. *Učme sa cudzí jazyk efektívnejšie. Prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mikulášová, Andrea und Roman Mikuláš. 2011a. *Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- Mikulášová, Andrea und Roman Mikuláš. 2011b. *Grundfragen der Literaturwissenschaft I*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- Mikulášová, Andrea und Roman Mikuláš. 2019. „Diskursanalyse.“ In *Literaturwissenschaft in internationaler Perspektive*, Roman Mikuláš et al., 240–258. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- Petlák, Erich. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Reichel, René und Eva Scala. 2005. *Das ist Gestaltpädagogik*. Münster: Okotopia Verlag.
- Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Zelina, Miron. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Zelina, Miron. 1999. *Stratégia a metódy rozvoja dieťaťa*. Bratislava: Iris.

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.
 Katedra nemeckého jazyka a literatúry
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
 Račianska 59
 813 34 Bratislava
 Slowakei
 kolecani@fedu.uniba.sk