

Prijevod s njemačkog na hrvatski. Prijevod s hrvatskog na njemački.

Krajnović, Hrvoje

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:598196>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU

DIPLOMSKI STUDIJ GERMANISTIKE
PREVODITELJSKI SMJER
MODUL A: DIPLOMIRANI PREVODITELJ

Hrvoje Krajnović

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Prijevod s hrvatskog na njemački

Diplomski rad



Mentorica: Tamara Crnko Gmaz, viša lektorica
Zagreb, 2021.

Sadržaj

Inhalt

Prijevod s njemačkog na hrvatski.....	3
Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische	
Precht, R. D. (2010): <i>Liebe – ein unordentliches Gefühl</i> . München: Wilhelm Goldmann Verlag.	
Njemački izvornik.....	21
Deutscher Ausgangstext	
Prijevod s hrvatskog na njemački.....	47
Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche	
Bakota, K.; Bošnjak, K. (2014): <i>Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora</i> . Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka.	
Hrvatski izvornik.....	76
Kroatischer Ausgangstext	
Popis literature.....	98
Literaturverzeichnis	

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Precht, R. D. (2010): *Liebe – ein unordentliches Gefühl*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.



1. POGLAVLJE

Mračna baština

Kakve veze ima ljubav s biologijom

Skoro dobra ideja

Biolozi dobro znaju: žene vole imućne, zdrave, visoke, simetrično građene muškarce sa širokim ramenima i gustim obrvama; muškarci vole mlade, vitke žene s velikim grudima, zdjelicom spremnom za rađanje i mekanom kožom. Dakle, cijela Galija je zauzeta, izuzevši jedno malo hrabro selo, koje do dan danas pruža otpor nepozvanomu gostu.

Ako su naše seksualne preferencije toliko jednostavne, zašto je onda stvarnost toliko komplicirana? Zašto i muškarci i žene traže partnere koji ne zadovoljavaju ove kriterije iz snova? Zašto se odrasli ljudi ne zaljubljuju uvijek u onu najljepšu ili onog najljepšeg, a brak da i ne spominjemo? Zašto postoje muškarci koji vole krupne žene i žene sa sklonošću prema filigranskim, senzibilnim muškarcima? Zašto ustvari već ne postoje samo lijepi ljudi ako je ta osobina toliko omiljena da nam je pribavila veliku evolucijsku prednost? I zašto, na kraju krajeva, lijepi i bogati nemaju najviše djece?

Biolozi nam već mnogo godina objašnjavaju naše seksualne preferencije i njihove dalekosežne posljedice. I poznaju njihovu evolucijsko-biološku funkciju. Koga smatramo lijepim, za kime žudimo, s kime se parimo i za koga se vežemo stvar je jednoznačnih zakona prirode, objašnjivima trima biološkim disciplinama koje se isprepliću: biokemijom, genetikom i evolucijskom biologijom.

Zavodnička moć tih bioloških objašnjenja je golema. Bezdušne sile prirode nas pokreću. Konačno se možemo riješiti kaosa ljubavi, pronaći skrivenu logiku u vječno iracionalnome i otkriti objektivne razloge svog čudnog ponašanja. Nisu samo istraživači oduševljeni. Cijela vojska znanstvenih novinara lansira na tržište knjige koje se dobro prodaju. Naslovni članci za ozbiljne časopise otkrivaju „ljubavni kod“ ili „formulu za ljubav“. „Sputan svojim evolucijskim nasljeđem, upravljani diktiranjem svojih gena i hormona, čovjek luta u svom spolnom životu“, zaključuje *der SPIEGEL* 2005 u svom naslovnom članku o „zaljubljenom majmunu“.¹ Tema „ljubav“ već odavno nije floskularna stvar feljtona, nego teška tema za znanstvene rubrike dnevnih i tjednih novina. Danas oni preuzimaju interpretativni suverenitet nad ovim ranije nezamislivim znanstvenim područjem. Kao podloga za svakodnevne nove vijesti služe im

evolucijska biologija te istraživanje mozga i hormona. I uza sve tri discipline tisuće prirodoslovnih studija. Je li ljubavni kod time dešifriran?

Znanost koja sve to pokriva zove se „evolucijska psihologija“. Ona nam želi objasniti kako su se razvile mnogobrojne fasete ljudske prirode i kulture iz zahtjeva naše evolucijske povijesti. Kada nam bestseleri govore zašto muškarci ne znaju slušati, a žene parkirati, onda u njima čitamo šaljive verzije spoznaja evolucijske psihologije. Malo ozbiljnije nam govore američki, ali u međuvremenu i njemački znanstveni novinari, zašto smo lovci na mamute u podzemnoj željeznici i zašto se ispod našeg odijela krije sobovo krzno. Ljubav i požuda su prema toj ideji funkcionalna kemija u službi ljudskoga razmnožavanja. A iza svega krije se mračna strana naše nemoći – tajno djelovanje gena.

Ova najava je fascinantna. Nije li prelijepo pronaći uvjerljivo objašnjenje za sve ljudsko ponašanje ili barem odgovarajući okvir? Možda da, ali možda i ne. Jedni žele uvid u recepturu naše duše, a za druge je to naprotiv strahota! Jer ako se sve može napraviti tako da odgovara prirodnim znanostima, što je onda s humanističkim i kulturnim znanostima? Smijemo li poslati na praznike filozofiju, psihologiju i sociologiju ljubavi s minus dva ili barem rastaliti njihovo bogatstvo oblika u novo zlato evolucijske psihologije?

Ako pitamo američkog istraživača parova i ljubavi Davida Bussa, evolucijska je psihologija „vrhunac znanstvene revolucije“ i stvara „temelje za psihologiju novoga tisućljeća.“² Što god smo poimali kao pitanja ljudske kulture, privlačnost, ljubomora, seksualnost, strast, vezivanje i tako dalje, ne bi bilo ništa drugo doli jednog posebnog slučaja među mnogim posebnim slučajevima u životinjskom carstvu. Bilo da se radi o ritualu parenja riba slonova u rijeci Niger ili o prosidbi u njemačkim velegradovima – rječnik za opisivanje i instancije mjerodavne za njihovo objašnjavanje bile bi iste. I gdje antropolozi posvuda vide etničke posebnosti naroda i kultura, evolucijska psihologija s Davidom Bussom oduzima čar „mitu beskrajne kulturne raznolikosti“ nauštrb globalne „jednakosti spolnog čina i ljubavnog ponašanja“.³

Čovjek koji je izmislio pojam „evolucijska psihologija“ danas je razmjerno slabo poznat istraživač na California Academy of Sciences. Michael T. Ghiselin je 1973. godine, kada je po prvi put upotrijebio ovaj izraz u stručnom članku za znanstveni časopis *Science*, bio profesor na Kalifornijskom sveučilištu u Berkeleyu. Ghiselin je bio čvrsto uvjeren da je ideja da se cjelokupna ljudska psihologija može razjasniti sredstvima i metodama evolucijske psihologije bila Darwinova ideja.

Otac moderne teorije evolucije u svom drugom glavnom djelu *Podrijetlo čovjeka* (1871.) nije samo biološki objasnio čovjekov postanak, nego i početke njegove kulture. Moral, estetika, religija i ljubav imali su prema tome prirodno ishodište i jasan smisao. Darwinovi suvremenici i nasljednici pohlepno su se prihvatili te teme i prenijeli pojmove nove teorije evolucije o preživljavanju najsposobnijih u borbi s okolinom na društvo i politiku. „Socijalni darvinizam“ krenuo je u osvajački pohod, ponajviše u Engleskoj i Njemačkoj. Od „preživljavanja najsposobnijih“ do „prava jačega“ bio je samo jedan mali korak. Njegov razvitak je poznat. Ideologija je došla do punog izražaja u navodnom „prirodnom pravu naroda“ u Prvom svjetskom ratu i, kao da to nije bilo dovoljno, u rasnoj teoriji, Holokaustu i nacističkim eugeničkim programima uništenja takozvanog „života koji nije vrijedan življenja“.

Ta katastrofa imala je svoje posljedice. Više od dvadeset godina vladao je mir na fronti. Biološko objašnjenje ljudske kulture utonulo je u san Trnoružice. Međutim, sredinom 60-ih godina 20. stoljeća evolucijski biolog Julian Huxley uzdrmao je i probudio mase u Engleskoj, a u Njemačkoj i Austriji prijašnji rasni teoretičar i nacionalsocijalist Konrad Lorenz bez straha se ponovno javio za riječ. Kraj 60-ih godina bilo je razdoblje zrelo za novi početak. Odjednom su se svuda našli biolozi koji su staru biologiju društvenoga smatrali skoro dobrom idejom. Sumnjivo istraživanje bilo je oslobođeno od cijele rasne teorije, a i o politici se nakon kršenja tabua nije htjelo puno izjašnjavati. Ghiselin je skovao pojam „evolucijska psihologija“, a evolucijski biolog Edward O. Wilson „sociobiologiju“. Wilsonov je pojam bio prihvaćen 70-ih i 80-ih godina, ali od 90-ih godina prihvaćen je manje sumnjivi i moderniji Ghiselinov pojam.

Tijek misli sociobiologa i evolucijskih psihologa otprilike je ovakav: Ako se želi razumjeti kako se odvijala konkurentska borba svih živih bića u evoluciji, onda je maksima o „preživljavanju najsposobnijih“ do dan danas najbolje objašnjenje. Sposobna su prije svega ona živa bića koja su se posebno dobro mogla i mogu se prilagoditi na promijenjene uvjete okoline. Najbolje prilagođene vrste prenijele su svoje vrijedne nasljedne osobine i izborile se za sebe naspram mnogih drugih, manje sposobnih vrsta.

Ovo se mišljenje u njegovim osnovnim crtama danas skoro uopće ne osporava. Ono je prevladavajuće objašnjenje evolucije. Evolucijski psiholozi iz toga izvode zaključak da su najvažnije značajke ljudskoga tijela morale imati neku prednost u evoluciji. Ali tipično ne samo tjelesne značajke. I naša psiha dobra je upravo takva kakva jest zato što nam je bila od koristi. Naša percepcija, naše pamćenje, naše strategije rješavanja problema i naše ponašanje u učenju sigurno su se pozitivno odrazili na naše šanse za preživljavanje. Kada to ne bi bio slučaj, bili bi sasvim drugačiji ili bi čovjek bio izumro. Budući da to nije tako, može se slobodno pretpostaviti

da su opstale najbolje od naših mentalnih značajki. Naša psiha vrlo je istančano prilagođena okolini. Međutim ta okolina – a to je presudno – nije naše današnje vrijeme, već ona epoha u kojoj je moderni čovjek nastao u biološkom smislu: kameno doba!

Naše današnje vrijeme sa svojom modernom okolinom naprotiv postoji tek toliko kratko da u biološkom razvoju naše psihe nije moglo igrati nikakvu ulogu. „Moduli“ u našem mozgu koji upravljaju našim ponašanjem su prema tome prilično stari, ali svejedno nas određuju. Kada se muškarci i žene u određenim situacijama većinom jako razlikuju, sociolozi i psiholozi obično smatraju da se radi o procesima učenja, kulturnim obilježjima i socijalizaciji. S druge strane, prema mišljenju evolucijskih psihologa, takvi različiti načini razmišljanja ne potječu ni od čega drugoga nego od povijesnorazvojne ostavštine naših ranih ljudskih predaka. Načelne razlike, primjerice u stavu prema seksualnosti, mogu se prema tome samo shvatiti ako se prouče mehanizmi razmišljanja koji su nastali u evoluciji. Sa spolovima je, prema mišljenju Williama Allmana, stoga otprilike kao s vozilima jer „razliku između taksija i trkaćeg automobila“ može se „shvatiti samo ako se već otprije poznaju osnovni dijelovi obaju tipova vozila, kao na primjer motor i amortizer“.⁴

Jasno je da danas poznajemo tipove automobila, sve moderne žene i muškarce u svojoj okolini. Ali koliko dobro poznajemo zapravo svoj motor i amortizer iz kamenog doba?

Ljudska zoologija

Malta je lijep, ponešto neobrastao otok u Sredozemnome moru. Onome tko luta po slikovitoj strmoj obali Dingli klifova, može se dogoditi da na brežuljcima sretne osamdesetgodišnjeg gospodina sa smeđim šešikom na čeli. To bi mogao biti čovjek koji je kao nitko drugi u 20. stoljeću širio ideju da je cjelokupno ljudsko ponašanje ništa drugo nego biologija.

Desmond John Morris rođen je 1928. godine u Engleskoj. Studirao je zoologiju u Birminghamu i Oxfordu, ali dugo vremena nije mu bilo jasno što zapravo želi postati: zoolog ili umjetnik. Na određeni način postat će oboje ili točnije: oboje pomalo. Doktorski je rad pisao o ritualima parenja koljuški, tamošnjih slatkododnih riba. Kada je imao trideset godina, dao je čimpanzama da oslikavaju platna i izložio ih u londonskom Institutu za suvremenu umjetnost. Otada je radio za televiziju emisije o ponašanju životinja. Morris je 1959. godine postao kurator

za sisavce u londonskom zoološkom vrtu. Tamo je radio na svojoj knjizi, koja će od njega napraviti zvijezdu njegova zanata.

Goli majmun pojavio se točno u pravo vrijeme. Slika na koricama engleskog originalnog izdanja već je preduhitrila slavnu fotografiju iz berlinske Komune 2: troje golih ljudi fotografiranih odostraga, muškarac, žena i dijete. Na njemačkim koricama pojavljuje se još i čovjekoliki majmun. Za takve ilustracije se 1967. još uvijek sumnjalo da su pornografija. Nije iznenađujuće da je *Goli majmun* postao kulturna knjiga, posebice među mlađim generacijama. Već tekst na koricama knjige otkriva zašto: „Ova doista revolucionarna knjiga mijenja naše razmišljanje iz temelja. Tko ju je pročitao, sve će vidjeti potpuno drugim očima: susjede i prijatelje, ženu i djecu te samoga sebe. I sada će razumjeti puno toga svakodnevnoga, kao i puno toga dosad neshvatljivoga, s onim uviđavnim smiješkom kojemu ga uči ova knjiga.“

Morris i njegova zgodna supruga Ramona skoro su preko noći postali pop-zvijezde rock-kulture. Umjetnik koji je koketirao sa zoologijom ili zoolog s umjetničkim ambicijama prodao je svoju knjigu u više od deset milijuna primjeraka – jedna od najvećih svjetskih uspješnica svih vremena. I trezveno provokativni vrhovni svećenik seksualne revolucije odmah je objavio još jednu knjigu. 1969. uslijedio je *Ljudski zoološki vrt*. Prema Morrisu, čovjek je danas samog sebe zatočio svojom kulturom, nazadovao do životinje iz zoološkog vrta poremećena ponašanja i samo buntovni kreativni povratak njegovoj biologiji može spriječiti potpuni kolaps naše civilizacije.

Na prvi pogled Morris se činio kao revolucionar. *Golim majmunom* oduzeo je čar konzervativnome seksualnom moralu 60-ih godina 20. stoljeća. A *Ljudskim zoološkim vrtom* uvelike je preduhitrio pokret zelenih. Ali na drugi se pogled iza velike slobode ponašanja i pohvale kreativnosti krije prastara ideologija: predodžba o čovjekovoj biološkoj predodređenosti. Morrisovim knjigama moglo se s velikim užitkom natrljati nos crkvenim čuvarima čudoređa i malograđanskim moralistima. Ali misao da je čovjek u potpunosti biološki predodređen nije bila nimalo optimistična ni progresivna: upravo suprotno, on je čovjekovu „narav“ proglasio pohlepnom, pohotnom, opsjednutom moći, brutalnom, sebičnom i vođenom nagonima.

Svojim mišljenjem da je sve bitno ljudsko ponašanje kao prvo urođeno, a kao drugo relikat iz kamenoga doba, Morris je postao genijalni megafon fundamentalno biološkog poimanja svijeta. 1973. godine vratio se na oksfordsko sveučilište kako bi istraživao o urođenim osnovama čovjekova ponašanja. Njegov mentor, Nizozemac Nikolaas Tinbergen, jedan je od

najznačajnijih istraživača ponašanja svoga vremena, a „etologija“ doživljava u to vrijeme neviđen procvat. Tinbergen iste godine dobiva Nobelovu nagradu, inače zajedno s Konradom Lorenzom, koji je upravo tada bio objavio svoj filozofski pregled. Kao i Morrisove knjige, tako je i *Stražnja strana zrcala* ambiciozan pokušaj da se ljudska kultura biološki protumači i objasni. Ako je Lorenz u pravu, onda za kulturu vrijede isti zakoni kao i za biologiju i sve ljudsko ponašanje moglo bi se objasniti instinktima i biološkim ponašanjem u učenju. Da se Lorenz na kraju čak usuđuje predvidjeti daljnju kulturnu evoluciju – i to vrlo pesimistično – ipak ne povećava nužno povjerenje čitatelja u hrabre i odvažne teze. Jer gdje Morris ustvari odiše povjerenjem u sudbinu svojega golog majmuna, Lorenz vidi osvit propasti civilizacije, osobito zbog besramnosti mini suknje.

Navodno su sjevremenske i trezvene analize čovjekove prirode često zaprepašujuće kratkog vijeka. Razlog tome lako je navesti. Da bi se moglo odrediti kakav je čovjek „po svojoj prirodi“, njegova se priroda mora dobro poznavati. A ta je spoznaja veoma otežana time što ni Lorenz ni Morris ne smještaju oblikovanje čovjekove prirode u sadašnjost, već samo u prošlost. Čovjek je navodno ono što je bio u kamenome dobu, i to kako u seksualnom, tako i u društvenom smislu, u našim agresijama i sklonostima, u našoj stvaralačkoj znatiželji, u navikama jedenja i njezi tijela, pa čak i u našim vjerskim predodžbama. Ali s obzirom da nam kameno doba nije baš najbolje poznato, umjetničke fantazije i divlje improvizacije nemaju granica. I ovdje se Desmond Morris pokazuje upravo kao majstor paleolitičkog nadrealizma.

Velika zagonetka evolucijske biologije čovjeka su ženske grudi. U usporedbi s drugim sisavcima i također s čovjekolikim majmunima, grudi mnogih žena upadljivo su velike. Za proizvodnju mlijeka, to je znao i Morris, takva veličina nije niti potrebna niti je u ikakvom odnosu s time. Odvažnim potezima kista Morris oslikava sljedeću predodžbu: ženske grudi i usne projicirani su seksualni signali na prednjoj strani žene! Kao majmun u prašumi, pračovjek je reagirao ponajprije na seksualne signale odostraga. „Mesnata polukuglasta stražnjica i jarkocrvene stidne usne“ kod ženki navele bi mužjake da ih uzjašu. Međutim, uspravnim hodom u stepi došlo je, prema Morrisu, do frontalnog parenja te su se izazivajući podražaji premjestili od odostraga prema naprijed. Zato bi „čvrsto poput grudi“ stajalo da žene „imaju duplikate stražnjice i stidnih usana u obliku dojki i usta“. Frontalno parenje kao posljedica zavodljivih zavaravajućih signala, nastavlja Morris, otada je i duševno zbližila muškarca i ženu. Gledali su se u oči, intenzivirali „sparivanje“ i odlučili se na monogamiju.⁵

Ova zabavna priča iz kamenog doba je naravno čista besmislica. Ne mora se uopće ni pitati zašto i poneki muškarci imaju pune usne da bi se imalo najveće sumnje u Morrisovu

nepobitnu zoologiju. Može se započeti time da jedini monogamni čovjekoliki majmun, gibbon i njegovih petnaest vrsta, imaju izrazito male grudi. Bonobi pak, koji se zabavljaju u svim zamislivim pozama, među kojima i rado u „misionarskoj pozi“, izrazito su poligamni i ne upuštaju se ni u kakva ozbiljna sparivanja. A ni ženke bonoba nemaju velike grudi.

Morrisova teorija o grudima je, dakle, jedva nešto više od smiješne fusnote iz pelena evolucijske psihologije. Međutim još se i danas tamo često događa nešto smiješno. U nepoznavanju davnih vremena stvaralačke fantazije evolucijskih biologa često nemaju granica. Američki znanstveni novinar William Allman, kojega Morrisova teorija veoma zabavlja, izmišlja nato odmah vlastitu fantaziju: „Velike su grudi puno vjerojatnije nastale kao dio ženske taktike da 'potaknu' svoje seksualne partnere.“ Budući da su natečene grudi simptom trudnoće, one signaliziraju muškarcu da njegova partnerica više nije spremna za začecje; stoga je sad mogao poći u potragu za drugim ženama, dok je žena koju je on „oplodio“ ostajala nezaštićena i prepuštena samoj sebi. Grudima povećanim tijekom cijele godine žene su stalno signalizirale 'Trudna sam', čak i onda kada to nije bio slučaj, tako da je taj signal za muškarca izgubio svoju vrijednost. Kao posljedica toga, muškarci se pridržavaju svoga dijela „reproduktivnog sporazuma“, ostaju sa svojim ženama i pomažu im u odgajanju djece.“⁶ Kako se neka „taktika“ može povijesnorazvojno odraziti kao tjelesna značajka, ostaje vjerojatno zauvijek Allmanovom tajnom jer se „taktike“ prema sadašnjem stanju genetike ne mogu niti prenijeti na potomke niti se nekako tjelesno odraziti. I ideja da velike grudi potiču na vjernost i motiviraju za odgoj djece prilično je smiješna.

Svuda postavljati kamenodopske prometne znakove i tumačiti ih već je postalo čudnovatim sportom evolucijskih psihologa. Treba samo pitati kao malu primjedbu: Tko zapravo kaže da svaka značajka živih bića mora imati *funkciju*? Nije li dovoljno da određene, katkad slučajne značajke, jednostavno nisu smetale svojim nositeljima i nisu se nepovoljno odrazile na njihovo preživljavanje pa su se do danas očuvale? Ovom mišlju još ćemo se baviti u nastavku. Što se tiče ženskih grudi, isto tako je primjerice posve vjerojatno da je u tome ulogu igrala konzumacija mesa veća nego u ranoj prapovijesti. Poznato je da konzumacija mesa potiče proizvodnju hormona. Prema tome, sasvim je moguće da postoji povezanost između prosječno većih grudi žena u društvima koja jedu jako puno mesa (kao na primjer u SAD-u) naspram prosječno manjih grudi u kulturama koje su sklonije vegetarijanstvu (kao na primjer u južnoj Aziji). To sa seksualnim pozama, monogamijom i drugim evolucijsko-biološkim funkcijama ne bi imalo apsolutno nikakve veze.

Tko želi objasniti današnjeg čovjeka tako da ga svodi na „jednostavnije“ forme, na fiksne točke u prošlosti, generalno se suočava s četirima teškoćama: mora se pitati može li se zaista sve što stvara priroda, a time i čovjek, *biološki* objasniti. Biolozi, prirodoslovci općenito, svuda u prirodi traže logiku. Ali logika sama po sebi nije značajka prirode, već sposobnost ljudskoga uma. Stoga se smije pitati: je li zapravo logično iza svega u prirodi pretpostavljati neko logično objašnjenje?

Druga se teškoća odnosi na točno poznavanje uvjeta čovjekove okoline u kamenom dobu. Jesu li oni svugdje bili jednaki? Jesu li se praljudi u džungli suočavali s istim izazovima kao u stepi ili na moru?

Treća je točka enormna teškoća da se uopće odvoji biološko od kulturnog ponašanja, i to još u razdoblju prije bezbroj tisuća godina, o kojemu ne znamo baš mnogo.

Na kraju, četvrta je teškoća dokazati da su one značajke i načini ponašanja koje smatramo urođenima, doista nastali kao posljedica prilagodbi na okolinu kamenoga doba, kao što to misle evolucijski psiholozi. Moramo, dakle, u okviru naše teme odgovoriti na pitanje: A što je bilo s ljubavi u kamenom dobu?

Ljubav i pleistocen

Vrijeme kojim se bavimo kada govorimo o biološkom postanku čovjeka je pleistocen, predzadnji dio kenozoika. Misli se na razdoblje od prije otprilike 1,8 milijuna godina pa do prije 11 500 godina. Poznatije je ime ledeno doba jer se u pleistocenu ujedno dogodilo i nekoliko ledenih doba.

U ranome pleistocenu u istočnoj i južnoj Africi pojavila su se dva rana pračovjeka, *Homo habilis* i *Homo rudolfensis*. Sudeći po svemu, razvili su se od australopitecina, premda je njihova srodnost nejasna. Kasnije je u savanama stupio na scenu *Homo erectus*, koji se iz Afrike rasprostranio do Europe i Azije. Njegov navodni nasljednik u Europi bio je poznati neandertalac, robusan, ali nipošto naivan momak. Izumro je prije otprilike 30 000 do 40 000 godina iz dosad još uvijek nerazjašnjenih okolnosti. Za sve se vrste iz roda *Homo* zna da su polako sve više koristili oruđa, kao na primjer kamene klinove. A u nekom trenutku naučili su se koristiti i vatrom.

Prazninu između izumiranja *Homo erectusa* u Africi prije otprilike 300 000 godina i prve pojave modernoga čovjeka *Homo sapiensa* prije otprilike 100 000 godina od 1997. popunjava otkriće *Homo sapiensa idaltua* u Etiopiji, našega najstarijeg poznatog izravnog pretka. Još u njegovo vrijeme ukupno je živjelo vjerojatno tek nekoliko desetaka tisuća praljudi. Malo-pomalo *Homo sapiensi* su se iz Afrike sve dalje i dalje rasprostranjivali po Zemlji. Kao što je to već prije njih učinio *Homo erectus*, malo-pomalo otkrivali su sasvim druga, uglavnom hladnija staništa. Bili su lovci i sakupljači te su se hranili biljkama, plodovima, sjemenjem, korijenjem, gljivama, jajima, kukcima, ribom i strvinama. Tek u posljednjoj fazi svoga razvoja pretvorili su se na više područja svoje rasprostranjenosti u prave lovce na krupnu divljač. Kao i neandertalci, proganjali su u srednjoj Europi europske bizona, mamute i vunaste nosoroge.

Naši preci su se naselili u srednjoj Europi vjerojatno nakon izumiranja obiju zadnje navedenih vrsta. Posljednje ledeno doba je jenjavalo, a ljudi kamenoga doba polako su prelazili na poljodjelstvo i stočarstvo. U drugim područjima njihove rasprostranjenosti vrijedila su pak drugačija pravila igre. Lovina je bila različita, a i klima. Neki od naših predaka su primjerice tisućama godina živjeli od ribolova, a drugi su ostali lovci i sakupljači.

Koliko su se razlikovali njihovi načini života, tako su se različito razvile i njihove kulture. Jedni su živjeli u spiljama, a drugi u kolibama i zemunicama. Nastanjivali su stepe i pustinje, doline i planine, obale i otoke. Ako bivanje određuje svijest, kao što to misle evolucijski psiholozi, onda su izazovi bivanja za svijest bili vrlo različiti. Sakupljati plodove u džungli ili loviti ribe iz planinskog potoka nije sasvim isto kao na primjer loviti mamute u snijegu. Za jedne hladnoća je bila najveća prijetnja, a drugi se naprotiv skoro nikada nisu smrzavali. Neki su se morali braniti od divljih životinja, a drugi jedva da su imali neprijatelje u svojoj okolini. (Treba pomisliti primjerice na orangutane na Borneu koji se rado spuštaju na prašumsko tlo, što se njihove kolege na Sumatri nikada ne bi usudile – na Sumatri naime ima tigrova, a na Borneu pak ne.) Neki praljudi možda su uvijek živjeli na istom području, a drugi su lutali tisućama kilometara za krdima životinja. Neki su možda bili kanibali, a drugi su u raskošnim ritualima pokapali svoje pokojnike. I dok su se mozgovi jednih specijalizirali za orijentaciju u gustoj šumi, drugi su gledali u beskrajnu stepu.

Ukratko rečeno: pleistocen je nevjerojatno veliko i potpuno raznoliko razdoblje. Više različitih vrsta ljudi živjelo je u to vrijeme uvijek u novim i vrlo različitim staništima. Vjerojatno su kao i većina majmuna živjeli u malim skupinama ili obiteljskim zajednicama. O točnijim pravilima igre ovih zajednica znamo doduše vrlo malo. Ako je točno da, kao što misle Leda Cosmides i John Tooby s Kalifornijskog sveučilišta u Santa Barbari, „naše moderne lubanje

kriju kamenodopski duh“, onda se doista nalazimo pred jednom jedva rješivom zagonetkom jer, kao što kaže poznati kenijski paleoantropolog Richard Leakey: „Surova je stvarnost s kojom se suočavaju antropolozi da na takva pitanja možda nema odgovora. Ako je već dovoljno teško dokazati da neki drugi čovjek raspolaže istom razinom svijesti kao ja i ako se većina biologa plaši pokušati odrediti stupanj svijesti životinja, kako bismo onda mi trebali otkriti naznake refleksivne svijesti kod bića koja su već odavno mrtva? Svijest je u arheološkim predajama čak još manje vidljiva nego jezik.“⁷

To je s gledišta evolucijske psihologije zapravo deprimirajuća vijest. Time je još više začuđujuće da to naizgled skoro uopće ne umanjuje njihov elan za objašnjavanje našega kamenodopskog ponašanja. Kod pitanja o muškarcima i ženama, o seksu i privrženičkom ponašanju polaze s najvećom ležernošću od različitih „misaonih organa“. „U vrijeme praljudi obje su strane bile suočene s potpuno različitim problemima u pogledu seksualnosti. Iz tog su se razloga mozgovi muškarca i žene razvili drukčije tako da su kriteriji za izbor partnera, reakcije na nevjeru i seksualna požuda isto tako različiti kod obaju spolova“, piše William Allman.⁸ Kada bi to bilo točno, onda bi i mozgovi mužjaka i ženki životinja bili veoma različiti. Lavica, koja se od jutra do mraka brine za svoju mladunčad, imala bi drugačiji mozak od lava, koji predvodi čopor i o svome se podmlatku brine samo u rijetkim prilikama. Međutim, upadljive razlike između mozgova mužjaka i ženki u životinjskome carstvu nisu poznate. Dakle, „spolni organi u mozgu“, kako ih Allman naziva, nešto su sumnjivo. A da osim našeg nagona za razmnožavanjem i „ljubav i libido“ potječu iz kamenog doba, i dalje je smjela tvrdnja.

Čini se da se evolucijski psiholozi nevoljko bave ljubavlju. Allmanova knjiga o „lovcima na mamute u podzemnoj željeznici“ doduše sadrži poglavlje o „evoluciji ljubavi“, ali u njemu ne govori o ljubavi – radi se samo o seksu, zato što je seks, prema Allmanu, u kamenome dobu bio važniji od svega: „Oni koji nisu tako postupali – i koji su primjerice koristili sve svoje vrijeme i energiju za smišljanje recepata za jelo od mamuta ili davali oduška svome spolnome nagonu na drveću – nisu ostavljali za sobom potomke.“⁹

Dok si evolucijski psiholog seksualnost naših predaka može predočiti vrlo jednostavno, vrlo rado zaobilazi temu ljubavi. Ali ako je točno da danas vrtimo program iz kamenog doba i imamo prastare „module“ u glavi, nije li onda i ljubav jedan takav „program“? Postoji li „ljubavni modul“ u našem mozgu? I ako da – u koju svrhu?

Sasvim sigurno, jamči ovaj evolucijski psiholog, postoji „ljubavni modul“ za ophođenje s podmlatkom, kao i za ophođenje među spolovima. Ali što se o tome želi reći i znati? Na kraju krajeva, do danas nismo pronašli nikakve ljubavne pjesme iz doba neandertalaca, a ni okamenjene ljubavne parove.

Ali imamo li s druge strane doista informativna svjedočanstva o seksualnim predodžbama i sklonostima naših predaka? Nekoliko nezgrapnih debelih žena iz neolitika, isklesanih od kamena ili oblikovanih od gline, imaju uglavnom velike grudi i široke bokove. Nose slikovita imena poput „Vilendorfska Venera“, ali o njihovoj funkciji možemo samo nagađati. Za razliku od mnogih odličnih i začuđujuće preciznih figura životinja toga vremena, umjetnici ovdje pokazuju upadljivo malo vještine. A čini se da o sličnostima sa ženama koje su stvarno postojale u kamenom dobu nisu niti razmišljali niti ih namjeravali postići. K tomu, nastale su tek u holocenu, razdoblju zadnjih deset tisuća godina; dakle u razdoblju koje prema evolucijskim psiholozima više nije baš zanimljivo za oblikovanje naše biologije.

Preko pronalazaka iz kamenog doba teško se možemo približiti seksualnosti, ponašanju u paru i ljubavnim osjećajima svojih predaka. Jedino što preostaje evolucijskim psiholozima pogled je na današnje kulture čiji bi životni stil mogao sličiti životnome stilu ranijih lovačkih i sakupljačkih zajednica. Međutim i netaknute „narode usko vezane uz prirodu“ danas je izrazito teško naći i istraživati zato što životni uvjeti današnjih lovačkih i sakupljačkih kultura vjerojatno već jedva sliče onima od prije više od 10 000 godina. Kolonijalizam kasnoga 19. stoljeća vjerojatno je otkrio svaki dotad još zabačeni kutak, razorio sve plemenske kulture, donio bolesti, porobio narode ili uništio njihove prvotne životne uvjete. Skoro svaki takozvani narod usko vezan uz prirodu danas živi u rezervatu, turističkom zoološkom vrtu ili ovisi o pomoći humanitarnih organizacija.

Koliko god da danas preostale lovačke i sakupljačke kulture nisu baš autentične u paleoantropološkom smislu, evolucijskim psiholozima ipak daju neke informacije. Tako primjerice antropologinja Helen Fisher sa Sveučilišta Rutgers u New Brunswicku u New Jerseyu izvještava o serijskoj monogamiji u lovačkim i sakupljačkim zajednicama. U narodima usko vezanim uz prirodu parovi se uvijek udružuju na samo četiri ili pet godina, naime toliko dugo, koliko je potrebno za podizanje malog djeteta. Nakon toga im se putevi razilaze u potrazi za novim zajedništvom u određenu svrhu. Helen Fisher to zvuči toliko uvjerljivo da vjeruje da su naši preci sigurno pokazivali iste načine ponašanja. Čovjek je stoga po prirodi samo „serijski monogaman“. Prema tome, pravo je ljudsko ponašanje privremena vjernost, a nevjera dok su djeca mala bila bi jednako tako abnormalna kao i doživotna monogamija. Umjesto „nezgodne

sedme godine“ u stvarnosti postoji nezgodna četvrta godina – i gle: statistika razvoda u SAD-u doista pokazuje da se većina parova rastane nakon otprilike četiri godine. Ako to nije rudiment iz kamenoga doba! Prema tome tek je zajedničko posjedovanje njiva i stoke povezalo muškarca i ženu do kraja života i također dovelo do toga da spolovi međusobno „posjeduju“ jedno drugo u obliku braka. Doduše, budući da se taj proces odvio tek u holocenu, prema mišljenju evolucionističkih psihologa nije imao posljedice na naš „ljubavni modul“ u mozgu jer su naše kamenodopske glave tada već odavno bile završene. Dakle, nije ni čudo što naša prava priroda ima više veze s čovjekolikim majmunima nego s monogamnim zahtjevima naše neolitsko-zapadnjačke kulture. U čovjekolikome majmunu prepoznamo naime pravoga čovjeka. Pitanje je samo – u kojemu od njih pet?

Most u maglu

Duh naših predaka ne leži okamenjen u tlu, a jedini živeći svjedoci našeg evolucionističkog procesa ne mogu s nama razgovarati. Odvojili su se od nas prije mnogo milijuna godina i razvili se na svoj način: giboni, orangutani, gorile, čimpanze i bonobi. Međutim, čak i ako je naš zajednički posljednji predak prije otprilike sedam milijuna godina ostao u prašumi, umjesto da se polako uputi na otvorene travnjake upravo tada rastvarajuće Velike rasjedne doline, možemo od njih, misle i biolozi i psiholozi, još uvijek mnogo toga naučiti. Istražujući njihovo smisao za obitelj i uzajamno pomaganje, raspoznamo podrijetlo našega morala. „Ako ti meni pomogneš, onda ću i ja tebi jednom pomoći“ – ova misao, čini se, ima svoje životinjsko ishodište kod čovjekolikih majmuna. Ono što je Robert Trivers 70-ih godina 20. stoljeća nazvao „recipročnim altruizmom“, potvrđuje nizozemski istraživač primata Frans de Waal u bezbrojnim studijama i knjigama.

Učiti o čovjekolikim majmunima znači naučiti nešto o podrijetlu našega ponašanja. To nije upitno. Ali koliko nam otkrivaju naši dlakavi daljnji rođaci o jednom tako složenom pojmu kao što je naša ljudska seksualnost i – još složenije – o ljubavnim osjećajima između muškarca i žene?

Odgovor je: zastrašujuće malo! Ne samo da seksualna ponašanja orangutana i gibona te čimpanza, bonoba i gorila nisu slična ljudskome, nisu si ni međusobno slična! Kod seksa prestaju zajednička obilježja i svaki je čovjekoliki majmun drukčiji. Giboni su na primjer strogo

monogamni, do kraja života žive u paru na zaokruženom teritoriju. Potraga za prikladnim partnerom može se trajati godinama.

Druga četiri čovjekolika majmuna ne pokazuju se otvorenima za takvu neolitsku vjernost. Orangutani se čine zaprepašujuće fleksibilnima. Dok su ženke sklone tražiti si područja, mužjaci putuju ili lutaju naokolo po većim prostorima. Pritom ženke orangutana mogu jednako dobro samotnjački živjeti sa svojom mladunčadi kao i u malim labavim skupinama. Pravila igre tu izgledaju toliko opušteno da društveno ponašanje orangutana do danas ostaje velikom zagonetkom.

Gorile naprotiv imaju čvrstu strukturu. Žive u takozvanim haremskim obiteljima sa samo jednim dominantnim mužjakom koji se jedini razmnožava. Veličina ovih skupina doduše znatno varira od četiri do otprilike četrdeset životinja. Ako je mladunčad odrasla, skoro uvijek napušta skupinu, i to i mužjaci i ženke.

Kod čimpanzi pravila su pak labavija. Doduše, i ovdje postoji dominantni mužjak, ali i drugi mužjaci svakako mogu dobiti priliku i pariti se s više ženki. Ponekad mužjak pazi na ženku koju je oplodio. Ponekad se čak na neko vrijeme izoliraju od drugih u šikari. Čvrstog pravila, čini se, za to nema. Grupe su u prosjeku nešto veće nego kod gorila i sastoje se od otprilike dvadeset do osamdeset članova.

Sasvim drugačiji stav prema seksu pokazuju bonobi. Zajedno žive relativno društvenije i u većem broju nego njihovi rođaci. Seks je za njih naprosto omiljena zanimacija. Spolno opće dan za danom u svim zamislivim pozama. Svatko smije raditi što god želi, bez obzira na to koji položaj zauzima u skupini. Po svoj prilici bonobi na ovaj način razbijaju napetost; u svakom su slučaju u usporedbi s čimpanzama izrazito miroljubivi.

Genetski gledano čimpanze i bonobi otprilike su jednako udaljeni od nas. Odstupanje od naših nasljednih osobina iznosi – ovisno o istraživanju – između 1,6 i 1,1 posto. Otprilike jednak stupanj različitosti postoji i između čimpanzi i bonoba. Ako je točno da su geni najbolji ključ za razumijevanje naše loze, onda se mora reći da su si sve tri vrste, čimpanza, bonobo i čovjek, jednako bliske ili udaljene. Koga, dakle, trebamo pobliže uzeti u obzir kao model našeg seksualnog ponašanja? Istraživač primata Frans de Waal vidi čovjeka negdje između čimpanzi koje „sile na hijerarhiju“ i bonoba koji „ublažuju hijerarhiju“. Čovjek, prema de Waalu, ima sreću „imati dva unutarinja majmuna“.¹⁰

Na mnogo jednoznačniji odgovor usuđuje se pak William Allman u svojoj već spomenutoj knjizi o lovcima na mamute u podzemnoj željeznici. Njemu je jasno da linija do čovjeka vodi od gorile preko čimpanzi. Kao dokaz za to vidi „Lucy“, dotad najcjelovitije otkriće *Australopithecusa afrarensisa*. Lucy je živjela prije otprilike tri milijuna godina u Etiopiji. S devedeset centimetara visine Lucy je bila izrazito sitna, a možda nije niti težila više od trideset kilograma. Muških pripadnika Lucyine vrste ima samo u fragmentima, ali sigurno su bili nešto viši. Allman je čak čvrsto uvjeren da su bili „dvostruko viši“. I ta „razlika u visini između mužjaka i ženki navodi na zaključak da su Lucy i pripadnici njezine vrste živjeli u sličnim društvenim skupinama kao današnje gorile.“ I njihov „seksualni život“ prema tome odgovara „vrsti današnjih gorila“.¹¹

Može li se to zaključiti? Vjerojatno radije ne. Kao prvo, dvostruka razlika u visini kod australopitecina nije sa sigurnošću potvrđena, a kao drugo, jednaka razlika u visini postoji i kod gorila i orangutana uz njihovo sasvim drugačije grupno ponašanje. I kod gorila i kod orangutana mužjaci su prosječno dvostruko teži od ženki, a izravne linije podrijetla nema uostalom ni s jednom ni s drugom vrstom.

Allmanu se naprotiv stvari čine jasne. Prvo smo bili kvazigorile, a onda smo postali kvazičimpanze. Pritom je zapanjujuće umijeće kojim Allman istovremeno uvlači monogamiju u povijest našega razvoja. Što se visina spolova više izjednačavala, to su oni postajali monogamniji. To se ni najmanje ne poklapa s ponašanjem bonoba i čimpanzi! A da je čovjek zbog slične visine spolova po prirodi monogaman, vjerojatno ne proizlazi iz prirode nego iz puritanske fantazije oca jedne američke obitelji. Po prirodi čovjek bi bio monogaman, to je već prepoznao Friedrich Engels, samo kada bi potjecao od ptica: „A ako je stroga monogamija najveća od svih vrlina, onda pobjedničku palmu zaslužuje trakavica koja u svakome od svojih pedeset do dvjesto članaka ili dijelova tijela posjeduje kompletni ženski i muški spolni sustav i provodi cijeli svoj život oplodjujući samu sebe u svakome od tih dijelova.“¹²

Zaključiti o seksualnom i privrženičkom ponašanju čovjeka promatrajući čovjekolike majmune često, dakle, nalikuje zoološkom gatanju iz taloga kave. Izgleda da je trik u tome da se uvijek promatra upravo onog majmuna koji se najbolje uklapa u sliku čovjeka koju ima određeni prirodoslovac. Dugo vremena su ponajprije čimpanze bile u modi. Konzervativnim biolozima poput Konrada Lorenza one su bile dokaz da je čovjek po prirodi brutalan, podmukao i opsjednut moći. Nakon što je 80-ih godina 20. stoljeća bonobo bio bolje istražen, iza malenog majmuna hipija okupili su se oni koji su zagovarali *sex and peace* kao navodno istinsku ljudsku prirodu.

Čačkati po našem seksualnom i ljubavnom ponašanju u kamenodopskoj pramagli pomoću današnjih stanovnika džungli je, dakle, prilično klimava stvar. Da evolucijska psihologija na ovaj način uspijeva „objasniti mentalne mehanizme“ koji definiraju „što znači biti čovjek“, kao što to želi David Buss, dosta je nevjerovatno.¹³ Jer „budući da ne postoje ljudi bez kulture, nije moguće znati kako bi naša seksualnost izgledala bez takvih utjecaja“, piše nizozemski istraživač primata Frans de Waal. „Iskonska ljudska priroda nešto je poput Svetoga Grala: oduvijek tražena, nikada nađena.“¹⁴

Poseban je problem u okviru naše teme, čini se, skoro pa nerazdvojiva isprepletenost ljubavi i seksualnosti. Naime, zaprepašujuće je da Bussovo standardno djelo i pregled od šesto stranica, *Evolucijska psihologija*, ljudskoj seksualnosti posvećuje 180 stranica, a ljubavi pak samo dvije stranice! „Ljubav“, piše tamo, „je možda najvažniji znak istinske želje za privrženošću.“¹⁵

To je zaista preopćenita definicija. Objasnjava li „mentalne mehanizme“ koje ljudi zovu „ljubav“? Sigurno je točno da se ljubav često javlja istodobno sa željom za privrženošću. Onaj tko nekoga voli, često će htjeti biti s njim. Ali vjerojatno se može voljeti pa ipak smatrati da je bliža povezanost bezizgledna. Na primjer, zato što netko sluti ili zna da si on i druga osoba unatoč osjećajima ne odgovaraju. Ili se netko ne želi vezati zato što je već vezan uz nekoga drugoga i čeka da osjećaj ponovno prođe i tako dalje. Sljedeća je rečenica stoga prije labava tvrdnja, koja može, ali i ne mora biti točna: „Aktivnosti koje se smatra temeljnim sastavnicama ljubavi signaliziraju vezanje seksualnih, ekonomskih, emocionalnih i genetičkih resursa uz jednog partnera.“¹⁶

Ono što u ovom objašnjenju nije rečeno je zašto uopće postoji ovaj osjećaj spolne ljubavi. Ne bi li znanost koja nastoji „objasniti mentalne mehanizme koji definiraju što znači biti čovjek“ barem trebala pokušati objasniti što je zapravo ljubav? Međutim, takav pokušaj kod Bussa ne postoji, u skladu s motom: „O ljubavi se ne govori, nju se pretpostavlja.“ I to iako ona zauzima silan prostor u ljudskoj psihi kao rijetko još koji osjećaji i predodžbe!

Mogući razlog za to mogao bi biti što se ljubav između spolova ne može shvatiti odabranim metodama evolucijske psiholoije. A ono što ne mogu uhvatiti svojom mrežom, jednostavno nije riba! Čini se da je ljudska ljubav između spolova toliko povezana s evolucijom kulture da svi pokušaji objašnjenja prirodnog postanka ljubavi moraju propasti.

Vjerojatno je točno da se najveći dio evolucije našega mozga odvio u pradaavno doba, dugo prije nego što je uopće postojalo nešto poput ljudskog bića. Ali bez razumijevanja kulturne

evolucije čovjeka puno toga bitnoga ostaje u magli jer, kao što je idejni začetnik „humanističke“ evolucijske psihologije, zoolog i znanstveni političar Julian Huxley, već početkom 60-ih godina 20. stoljeća ponešto patetično napisao: „Psihosocijalni proces – drugim riječima evoluirajući čovjek – novi je *stadij* evolucije... koji se od predljudske biološke faze jednako toliko razlikuje iz temelja koliko i ona od one anorganske, predbiološke faze.“¹⁷

Čak i ako je nesporno da je evolucija našega uma nastala tako da su se naši preci prilagođavali na svoju fizičku i psihičku okolinu, fenomeni poput ljubomore ili izbora partnera u današnje vrijeme nisu nepromjenjive konstante čovjekova bivanja, već kulturne varijable. Seksualni moral Inuita u polarnome krugu razlikuje se od seksualnog morala Bantua u prašumi rijeke Ituri, kao što već ni dogovori o izboru partnera u spiljama iz doline Neandertal koje su bile pod snažnim udarom snijega nisu mogli biti sasvim isti kao oni od prije 30 000 godina u pustinji Kalahari. Što je u ljubavi i seksu prihvatljivo ili neprihvatljivo prema tome ne odlučuje samo pojedinac, već i zajednica u kojoj živi. Ona je dio njegove „okoline“, kojoj se on prilagođuje, kako nekada, tako i danas.

Iz tog razloga ne smije čuditi što mostovi koje evolucijski psiholozi grade do pramagle nisu ništa drugo doli ponekad više, a ponekad manje uvjerljivih priča. Nije iznenađujuće da većina psihologa koji žele objasniti čovjeka uz pomoć biologije ne vole osobito riječ „kultura“ jer kultura sve usložnjava. Kultura je nejasna, biologija je jasna. Postoji sumnja, doduše, da bi, kao što ćemo vidjeti u sljedećem poglavlju, možda moglo biti i obrnuto. Prema tome kultura bi bila relativno jasna, a biologija pak više nejasna.

Ako se pita evolucijske psihologe, na početku uzajamnoga odnosa spolova najprije je bio seks – ali sudeći po svemu, u evolucijskoj psihologiji uvijek sve ostaje na početku. Ljubav ostaje ograničena na majke i djecu, a ono što spolove drži jedno uz drugo zapravo je samo „želja za privrženosti“; inače relativno slabo ljepilo, u usporedbi sa silom našega spolnog nagona koja nas uvijek tjera jedno od drugoga.

Ali odakle dolazi zapravo taj spolni nagon koji navodno određuje toliko toga? I zašto je – kao što evolucijski psiholozi čvrsto vjeruju – kod muškarca i žene toliko različito izražen? Tko želi razumjeti čovjeka i njegovo seksualno ponašanje, misle evolucijski psiholozi, mora najprije naučiti razumjeti tajni zadatak naših gena jer nas njihov „program“ pokreće i govori nam što trebamo činiti.

Je li to točno? Koje je objašnjenje skrivenoga djelovanja gena? Da bismo odgovorili na to pitanje, moramo se spustiti u dubine teorije evolucije, u svijet gena i njihove funkcije. Riječ

je o prilično teorijskom poglavlju u kojem se o velikom pitanju ove knjige o ljubavi jedva govori. Nestrpljiva čitatelja ovo bi možda moglo ponešto razočarati. Ali ipak se radi ni o čemu manjemu nego o nepisanoj zadaći pravilnika našega postojanja, a pitanje kako tumačimo tu zadaću otkriva nam bitne stvari o čovjeku i njegovoj psihologiji. Potrebno je otkloniti jedan nesporazum s teškim posljedicama. Onome tko će se pritom pomalo dosađivati predlažem da sada radije prelista dvadeset stranica do sljedećega poglavlja. U njemu će se govoriti sasvim praktično i konkretno o našem seksualnom ponašanju i izboru partnera. Svi ostali srdačno su pozvani.

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext



1. KAPITEL

Ein dunkles Vermächtnis Was Liebe mit Biologie zu tun hat

Eine fast gute Idee

Die Biologen kennen sich aus: Frauen lieben vermögende, gesunde, große, symmetrisch gebaute Männer mit breiten Schultern und dichten Brauen; Männer lieben junge, schlanke Frauen mit großen Brüsten, gebärfreudigen Becken und zarter Haut. Ganz Gallien also ist besetzt mit Ausnahme eines kleinen tapferen Dorfes, das dem Eindringling bis heute Widerstand leistet.

Wenn alles so einfach ist mit unserem sexuellen Geschmack, warum ist die Wirklichkeit dann so kompliziert? Warum suchen sich Männer wie Frauen Partner, die diesen Traumkriterien nicht entsprechen? Warum verlieben sich erwachsene Menschen nicht immer nur in die Schönste und den Schönsten, vom Heiraten ganz zu schweigen? Warum gibt es Männer, die korpulente Damen lieben, und Frauen mit einem Hang zu filigranen, feinnervigen Männern? Warum gibt es eigentlich nicht nur noch schöne Menschen, wenn diese Eigenschaft so beliebt ist, dass sie uns einen großen evolutionären Vorteil verschafft? Und warum, zu guter Letzt, kriegen die Schönen und Reichen nicht die meisten Kinder?

Seit vielen Jahren schon erklären uns die Biologen unseren sexuellen Geschmack und seine weitreichenden Folgen. Und sie kennen seine evolutionsbiologische Funktion. Wen wir schön finden, wen wir begehren, mit wem wir uns paaren und an wen

wir uns binden ist eine Sache eindeutiger Naturgesetze, erklärbar durch drei ineinandergreifende Disziplinen der Biologie: die Biochemie, die Genetik und die Evolutionsbiologie.

Die Verführungskraft dieser biologischen Erklärungen ist immens. Die seelenlosen Kräfte der Evolution treiben uns an. Endlich räumen wir das Chaos der Liebe auf, finden die versteckte Logik im ewig Irrationalen und entdecken objektive Gründe für unser seltsames Verhalten. Nicht nur die Forscher geraten ins Schwärmen. Eine ganze Armada von Wissenschaftsjournalisten wirft ihre gut verkäuflichen Bücher auf den Markt. Titelgeschichten für seriöse Magazine verraten den »Liebes-Code« oder die »Liebesformel«. »Gefesselt an sein evolutionäres Erbe, gesteuert vom Diktat der Gene und Hormone, irrt der Mensch in seinem Triebleben umher«, bilanziert der SPIEGEL 2005 in seiner Titelgeschichte vom »liebenden Affen«.¹ Längst ist das Thema »Liebe« keine blumige Angelegenheit des Feuilletons mehr, sondern knallharter Stoff für die Wissenschafts-Ressorts der Tages- und Wochenzeitungen. Sie übernehmen heute die Deutungshoheit auf naturwissenschaftlich früher eher abwegigem Gebiet. Als Grundlage täglich neuer Meldungen dienen ihnen die Evolutionsbiologie, die Hirn- und die Hormonforschung. Und mit allen drei Disziplinen Tausende naturwissenschaftlicher Studien. Ist der Code der Liebe damit geknackt?

Die Wissenschaft, die all dies zusammendenkt, nennt sich »evolutionäre Psychologie«. Sie möchte uns erklären, wie sich die vielen Facetten der menschlichen Natur und Kultur aus den Erfordernissen unserer evolutionären Geschichte entwickelt haben. Wenn Bestseller uns erzählen, warum Männer nicht zuhören können und Frauen nicht einparken, dann lesen wir darin die lustige Aufbereitung von Erkenntnissen der evolutionären Psychologie. Eine Stufe ernsthafter erzählen uns US-amerikanische, aber inzwischen auch deutsche Wissenschaftsjournalisten, warum wir Mammutjäger in der Metro sind und unter unserem Anzug ein Rentierfell steckt. Lust und Liebe, so die Idee, sind

funktionale Chemie im Dienste der menschlichen Fortpflanzung. Und hinter allem verbirgt sich die dunkle Seite unserer Ohnmacht – das geheime Wirken der Gene.

Die Ankündigung ist faszinierend. Ist es nicht zu schön, für alles menschliche Verhalten eine plausible Erklärung oder doch zumindest einen passenden Rahmen zu finden? Vielleicht ja, vielleicht aber auch nicht. Die einen wünschen sich einen Blick in die Rezeptur unserer Seele, für die anderen hingegen ist dies ein Gräuel! Denn wenn alles naturwissenschaftlich passend gemacht werden kann, wo bleiben da die Geistes- und Kulturwissenschaften? Dürfen wir die Philosophie, die Psychologie und die Soziologie der Liebe mit vier minus in die Ferien verabschieden, oder dürfen wir ihren Formenschatz doch zumindest einschmelzen zum neuen Gold der evolutionären Psychologie?

Geht es nach dem US-amerikanischen Liebes- und Paarforscher David Buss, dann ist die evolutionäre Psychologie die »Vollendung der wissenschaftlichen Revolution« und bildet »die Grundlage für die Psychologie des neuen Jahrtausends.«² Was immer wir als Fragen der menschlichen Kultur verstanden haben, Attraktion, Eifersucht, Sexualität, Leidenschaft, Bindung und so weiter, wäre nichts anderes als ein spezieller Fall unter vielen speziellen Fällen im Tierreich. Ob es um das Paarungsspiel von Elefantenrüsselfischen im Niger geht oder um die Brautwerbung in deutschen Großstädten – das Beschreibungs-Vokabular und die Erklärungsinstanzen wären die gleichen. Und wo Anthropologen überall ethnische Besonderheiten von Völkern und Kulturen sehen, entzaubert die evolutionäre Psychologie mit David Buss den »Mythos unendlicher kultureller Vielfalt« zugunsten einer globalen »Gleichheit von Sex und Liebesverhalten«.³

Der Mann, der das Wort »evolutionäre Psychologie« erfand, ist heute ein vergleichsweise wenig bekannter Forscher an der California Academy of Sciences. Im Jahr 1973, als Michael T. Ghiselin den Begriff das erste Mal in einem Fachaufsatz für das Wissenschaftsmagazin *Science* verwendete, war er Professor an

der University of California in Berkeley. Ghiselin war der festen Meinung, dass die Idee, die gesamte menschliche Psychologie mit den Mitteln und Methoden der Evolutionsbiologie zu durchleuchten, eine Idee Darwins war.

In seinem zweiten Hauptwerk *Die Abstammung des Menschen* (1871) hatte der Vater der modernen Evolutionstheorie nicht nur die Entstehung des Menschen, sondern auch die Ursprünge seiner Kultur biologisch erklärt. Moral, Ästhetik, Religion und Liebe hatten demnach einen natürlichen Ursprung und einen klaren Sinn. Darwins Zeitgenossen und Nachfolger griffen den Ball begierig auf und übertrugen die Begriffe der neuen Evolutionstheorie vom Überleben der Fittesten im Kampf mit der Umwelt auf die Gesellschaft und die Politik. Der »Sozialdarwinismus« trat seinen Siegeszug an, vor allem in England und in Deutschland. Vom »Überleben der Fittesten« bis zum »Recht des Stärkeren« war es nur ein kleiner Schritt. Sein Werdegang ist bekannt. Die Ideologie überschlug sich im angeblichen »Naturrecht der Völker« im Ersten Weltkrieg und, als wäre dies noch nicht genug gewesen, in der Rassentheorie, dem Holocaust und in den Eugenik-Programmen der Nazis zur Tötung sogenannten »lebensunwerten Lebens«.

Die Katastrophe hatte Folgen. Mehr als zwanzig Jahre lang herrschte Ruhe an der Front. Die biologische Erklärung der menschlichen Kultur versank in den Dornröschenschlaf. Doch in der Mitte der 1960er Jahre rüttelte der Evolutionsbiologe Julian Huxley die Massen in England wach. Und in Deutschland und Österreich meldete sich der frühere Rassentheoretiker und Nationalsozialist Konrad Lorenz unerschrocken wieder zu Wort. Ende der 1960er Jahre war die Zeit reif für einen Neuanfang. Überall fanden sich mit einem Mal Biologen, die die alte Biologie des Sozialen für eine fast gute Idee hielten. Man befreite die verdächtige Forschung von aller Rassentheorie. Und auch über Politik wollte man sich nach dem Sündenfall fortan nur noch bescheiden äußern. Ghiselin prägte das Wort »evolutionäre

Psychologie« und der Evolutionsbiologe Edward O. Wilson die »Soziobiologie«. In den 1970er und 1980er Jahren setzte sich Wilsons Begriff durch, seit den 1990er Jahren aber das unverdächtigere und modernere Wort von Ghiselin.

Der Gedankengang der Soziobiologen und evolutionären Psychologen ist in etwa wie folgt: Wenn man verstehen will, wie sich der Konkurrenzkampf aller Lebewesen in der Evolution zugetragen hat, dann ist die Maxime vom »Überleben der Fittesten« die bis heute beste Erklärung. Fit sind vor allem jene Lebewesen, die sich besonders gut an veränderte Umweltbedingungen anpassen konnten und können. Die am besten angepassten Arten gaben ihr wertvolles Erbgut weiter und setzten sich gegenüber vielen anderen, weniger fiten Arten durch.

Diese Ansicht wird heute in ihren wesentlichen Grundzügen kaum bestritten. Sie ist die vorherrschende Erklärung der Evolution. Evolutionäre Psychologen folgern daraus, dass die wichtigsten Merkmale des menschlichen Körpers einen Vorteil in der Evolution gebracht haben müssen. Aber bezeichnenderweise nicht nur die Merkmale des Körpers. Auch unsere Psyche soll so sein, wie sie ist, weil sie uns Vorteile verschaffte. Unsere Wahrnehmung, unser Gedächtnis, unsere Problemlösungsstrategien und unser Lernverhalten müssen sich positiv ausgewirkt haben auf unsere Überlebenschancen. Wäre das nicht der Fall, wären sie wahrscheinlich ganz anders beschaffen oder der Mensch wäre ausgestorben. Da dies aber nicht zutrifft, könne man getrost davon ausgehen, dass sich die besten unserer geistigen Eigenschaften durchgesetzt haben. Unsere Psyche sei sehr fein auf die Umwelt abgestimmt. Diese Umwelt aber – und dies ist der springende Punkt – ist nicht unsere heutige Zeit, sondern jene Epoche, in der der moderne Mensch biologisch entstand: die Steinzeit!

Unsere heutige Zeit mit ihrer modernen Umwelt dagegen besteht erst so kurz, dass sie in der biologischen Entwicklung unserer Psyche keine Rolle gespielt haben kann. Die »Module« im

Gehirn, die unser Verhalten steuern, sind demnach ziemlich alt. Aber sie bestimmen uns gleichwohl. Wenn Männer und Frauen sich in bestimmten Situationen mehrheitlich stark unterscheiden, halten Soziologen und Psychologen dies gemeinhin für Lernprozesse, kulturelle Prägung und Sozialisierung. Nach Ansicht von evolutionären Psychologen aber stammen solche unterschiedlichen Denkweisen bei den Geschlechtern aus nichts anderem als dem entwicklungsgeschichtlichen Vermächtnis unserer frühmenschlichen Vorfahren. Grundsätzliche Unterschiede, etwa in der Einstellung zur Sexualität, ließen sich demnach nur begreifen, wenn man sich mit den in der Evolution entstandenen »Denkmechanismen« auseinandersetzt. Mit den Geschlechtern, meint William Allman, ist es deshalb in etwa wie mit Fahrzeugen. Denn »den Unterschied zwischen einem Taxi und einem Rennauto« kann man »nur dann begreifen, wenn man zuvor die Grundelemente beider Wagentypen kennt, wie etwa Motor und Federung«.4

Dass wir die Wagentypen heute kennen, all die modernen Frauen und Männer in unserer Umwelt, ist klar. Aber wie gut kennen wir eigentlich unseren steinzeitlichen Motor und die Federung?

Menschliche Zoologie

Malta ist eine schöne, etwas karge Insel im Mittelmeer. Wer dort an der malerischen Steilküste der Dingli Cliffs wandert, dem kann es passieren, dass er in den Hügeln einen 80-jährigen Herrn trifft mit einem braunen Hut auf der Stirnglatze. Es könnte der Mensch sein, der wie kein zweiter im 20. Jahrhundert die Idee verbreitete, alles menschliche Verhalten sei nichts als Biologie.

Desmond John Morris wurde 1928 in England geboren. Er studierte Zoologie in Birmingham und in Oxford, aber lange

blieb ihm unklar, was er eigentlich werden wollte: Zoologe oder Künstler. In gewisser Weise sollte er beides werden oder genauer: beides ein bisschen. Seine Doktorarbeit schrieb er über die Fortpflanzungsrituale von Stichlingen, einem heimischen Süßwasserfisch. Als 30-jähriger ließ er Schimpansen Leinwände bemalen und stellte sie im Londoner Institut für zeitgenössische Kunst aus. Für das Fernsehen entwickelte er fortan Sendungen über das Verhalten der Tiere. 1959 wurde Morris Kurator für Säugetiere am Londoner Zoo. Hier schrieb er an seinem Buch, das ihn zu einem Star seiner Zunft machen sollte.

Der nackte Affe erschien genau zur richtigen Zeit. Das Umschlagbild der englischen Originalausgabe nahm bereits das berühmte Foto aus der Berliner Kommune 2 vorweg: drei nackte Menschen von hinten fotografiert, ein Mann, eine Frau und ein Kind. Auf dem deutschen Umschlag kommt noch ein Menschenaffe hinzu. Abbildungen dieser Art standen 1967 noch unter dem Verdacht der Pornografie. Kein Wunder, dass *Der nackte Affe* zu einem Kultbuch wurde, vor allem in der jüngeren Generation. Bereits der Klappentext verrät, warum: »Dieses wahrhaft revolutionäre Buch verwandelt unser Denken von Grund auf. Wer es gelesen hat, wird alles rundum mit neuen Augen sehen: Nachbarn und Freunde, Frau und Kinder und sich selbst. Und er wird vieles Alltägliche ebenso wie vieles bisher Unbegreifliche nun mit jener lächelnden Nachsicht verstehen, die ihn dieses Buch lehrt.«

Fast über Nacht wurden Morris und seine flotte Frau Ramona zu Popstars der Rock'n'Roll-Kultur. Der durch die Zoologie flanierende Künstler oder künstlerisch ambitionierte Zoologe verkaufte sein Buch über 10 Millionen Mal – einer der größten Weltbestseller aller Zeiten. Und der nüchtern provozierende Hohepriester der sexuellen Revolution legte gleich noch einmal nach. 1969 folgte *Der Menschen-Zoo*. Der Mensch, so Morris, habe sich durch seine Kultur heute selbst eingesperrt, er sei degeneriert zu einem verhaltensgestörten Zootier. Und nur ein re-

bellierendes kreatives Zurück zu seiner Biologie verhindere den totalen Kollaps unserer Zivilisation.

Auf den ersten Blick betrachtet erschien Morris als ein Revolutionär. Mit *Der nackte Affe* entzauberte er die konservative Sexualmoral der 1960er Jahre. Und mit *Der Menschen-Zoo* nahm er lange zuvor die Bewegung der Grünen vorweg. Doch auf den zweiten Blick steckt hinter der großen Freizügigkeit und dem Lob der Kreativität eine uralte Ideologie: die Vorstellung von der biologischen Vorherbestimmtheit des Menschen. Man konnte Morris' Bücher mit feuriger Lust den kirchlichen Sittenwächtern und bürgerlichen Moralaposteln unter die Nase reiben. Aber der Gedanke, dass der Mensch ganz und gar biologisch vorherbestimmt sei, war kein optimistischer oder gar progressiver: Ganz im Gegenteil erklärte er den Menschen seinem »Wesen« nach als gierig, geil, machtbesessen, brutal, egoistisch und triebgesteuert.

Mit seiner Ansicht, dass alles wesentliche Verhalten des Menschen erstens angeboren und zweitens ein Relikt aus der Steinzeit sei, wurde Morris zum genialen Sprachrohr einer fundamental biologischen Weltauffassung. 1973 kehrt er an die Universität Oxford zurück, um über die angeborenen Grundlagen des Verhaltens der Menschen zu forschen. Sein Mentor, der Niederländer Nikolaas Tinbergen, ist einer der seinerzeit bedeutendsten Verhaltensforscher. Und die »Ethologie« erlebt zu dieser Zeit einen beispiellosen Boom. Tinbergen erhält im gleichen Jahr den Nobelpreis, gemeinsam übrigens mit Konrad Lorenz, der soeben seine philosophische Bilanz veröffentlicht hat. Wie Morris' Bücher, so ist auch *Die Rückseite des Spiegels* ein ehrgeiziger Versuch, die menschliche Kultur biologisch auszudeuten und zu erklären. Hat Lorenz recht, so gelten für die Kultur die gleichen Gesetze wie für die Biologie, und alles menschliche Verhalten ließe sich durch Instinkte und biologisches Lernverhalten erklären. Dass Lorenz es am Ende sogar wagt, die weitere kulturelle Evolution – und zwar zutiefst pessimistisch – vorherzusagen, er-

höht freilich nicht unbedingt das Zutrauen des Lesers zu den vielen kühnen und unerschrockenen Thesen. Denn wo Morris letztlich vor Vertrauen in das Schicksal seines nackten Affen strotzt, sieht Lorenz den Untergang der Zivilisation heraufdämmern, nicht zuletzt durch die Schamlosigkeit des Minirocks.

Vermeintlich überzeitliche und nüchterne Analysen der menschlichen Natur haben oft nur eine erstaunlich kurze Halbwertszeit. Der Grund dafür ist leicht benannt. Um bestimmen zu können, wie der Mensch »von Natur« aus ist, muss man seine Natur sehr gut kennen. Und diese Kenntnis wird dadurch stark erschwert, dass sowohl Lorenz wie Morris die Ausbildung der menschlichen Natur nicht in der Gegenwart, sondern allein in der Vergangenheit ansiedeln. Der Mensch soll sein, was er in der Steinzeit war, und zwar im Sexuellen wie im Sozialen, in unseren Aggressionen und Neigungen, in unserer schöpferischen Neugier, in den Gewohnheiten des Essens und der Körperpflege, ja selbst in unseren Glaubensvorstellungen. Da uns die Steinzeit aber nicht gerade bestens bekannt ist, sind künstlerischen Phantasien und wilden Improvisationen keine Grenzen gesetzt. Und hier zeigt sich Desmond Morris geradezu als ein Meister des paläolithischen Surrealismus.

Ein großes Rätsel in der Evolutionsbiologie des Menschen ist die weibliche Brust. Im Vergleich mit anderen Säugetieren und auch mit Menschenaffen sind die Brüste vieler Menschenfrauen auffallend groß. Für die Milchproduktion, das wusste auch Morris, ist diese Größe weder notwendig, noch steht sie zu ihr überhaupt in einem Verhältnis. Mit kühnem Pinselstrich entwirft Morris dazu folgende Vision: Busen und Lippen der Frau sind auf die Vorderseite der Frau projizierte Sexuelsignale! Als Affe im Urwald reagierte der frühe Mensch vor allem auf Sexuelsignale von hinten. »Fleischig halbkugelige Hinterbacken und ein Paar hochroter Schamlippen« beim Weibchen verführten das Männchen zum Aufsitzen. Mit dem aufrechten Gang in der Steppe aber kam es – nach Morris – zur frontalen Begattung,

und die auslösenden Reize wanderten von hinten nach vorne. Deshalb stünde es »so fest wie der Busen«, dass Frauen »Duplikate von Hinterbacken und Schamlippen in Form von Brüsten und Mund« haben. Die frontale Begattung als Folge verführerischer Irreführungssignale, so Morris weiter, brachte Mann und Frau nun auch seelisch näher. Man schaute sich in die Augen, intensivierte die »Paarbildung« und entschied sich für die Monogamie.⁵

Diese amüsante Geschichte aus der Steinzeit ist natürlich blanker Unsinn. Man muss nicht erst fragen, warum auch Männer mitunter volle Lippen haben, um stärkste Zweifel an Morris' unumstößlicher Zoologie zu haben. Man kann damit anfangen, dass der einzige monogame Menschenaffe, der Gibbon mit seinen fünfzehn Arten, ausgesprochen zierliche Brüste hat. Bonobos dagegen, die sich in allen erdenklichen Stellungen, darunter auch gerne in der »Missionarsstellung«, vergnügen, sind ausgesprochen polygam und gehen keinerlei ernsthafte Paarbindung ein. Und auch Bonobo-Weibchen haben keine großen Brüste.

Morris' Theorie des Busens ist also kaum mehr als eine lustige Fußnote aus den Kindertagen der evolutionären Psychologie. Doch auch heute noch geht es dort oft genug lustig zu. In Unkenntnis der Vorzeit sind der schöpferischen Phantasie von Evolutionsbiologen oft wenige Grenzen gesetzt. Der US-amerikanische Wissenschaftsjournalist William Allman, der sich über Morris' Theorie herzlich amüsiert, tischt gleich darauf seine eigene Phantasie auf: »Große Brüste entstanden viel wahrscheinlicher als Teil einer weiblichen Taktik, um ihre Sexualpartner ›bei der Stange zu halten‹. Da angeschwollene Brüste Symptome einer Schwangerschaft sind, signalisieren sie dem Mann, dass seine Partnerin nicht mehr empfängnisbereit war; daher konnte er sich nun auf die Suche nach anderen Frauen machen, während die von ihm ›begattete‹ Frau ungeschützt und auf sich selbst gestellt zurückblieb. Mit ganzjährig vergrößerten Brüsten signalisieren Frauen ständig ›Ich bin schwanger‹, selbst wenn das nicht

zutrifft, so dass dieses Signal seinen Wert für den Mann verliert. Als Folge halten die Männer ihren Teil des ›Reproduktionsabkommens‹ ein, bleiben bei ihren Frauen und helfen ihnen bei der Aufzucht.«⁶ Wie eine »Taktik« sich entwicklungsgeschichtlich zu einem körperlichen Merkmal ausprägen soll, bleibt wohl auf immer Allmans Geheimnis, denn »Taktiken« können sich nach gegenwärtigem Stand der Genetik weder vererben noch irgendwie körperlich niederschlagen. Auch dass große Brüste die Treue fördern und zur Aufzucht von Kindern motivieren, ist eine ziemlich drollige Idee.

Es ist schon ein kurioser Sport der evolutionären Psychologen, überall steinzeitliche Verkehrsschilder aufzustellen und zu interpretieren. Als kleiner Einwand sei nur gefragt: Wer sagt eigentlich, dass jedes Merkmal von Lebewesen eine *Funktion* haben muss? Reicht es denn nicht aus, dass bestimmte, mitunter zufällige Merkmale ihre Träger einfach nur nicht gestört und ihr Überleben nicht beeinträchtigt haben, so dass sie bis heute erhalten geblieben sind? Dieser Gedanke wird uns im Folgenden noch beschäftigen. Was die weibliche Brust anbelangt, so könnte zum Beispiel der gegenüber der frühen Vorzeit erhöhte Fleischverzehr durchaus eine Rolle gespielt haben. Fleischessen regt bekanntlich die Hormonproduktion an. Durchaus möglich also, dass es eine Verbindung gibt zwischen den im Durchschnitt größeren Brüsten von Frauen in regen Fleischfresser-Gesellschaften (wie beispielsweise in den USA) gegenüber durchschnittlich weniger Busen in stärker vegetarisch ausgerichteten Kulturen (wie beispielsweise in Südasien). Mit Sexstellungen, Monogamie und anderen evolutionsbiologischen Funktionen hätte das absolut gar nichts zu tun.

Wer den heutigen Menschen erklären will, indem er ihn auf »einfachere« Formen reduziert, auf Fixpunkte in der Vergangenheit, steht allgemein vor vier großen Schwierigkeiten: Er muss sich fragen, ob alles, was die Natur hervorbringt, und damit auch der Mensch, tatsächlich bio-logisch erklärt werden kann.

Biologen, Naturwissenschaftler allgemein, suchen überall in der Natur nach Logik. Aber Logik selbst ist keine Eigenschaft der Natur, sondern eine Fähigkeit des menschlichen Denkens. Man darf also fragen: Ist es eigentlich logisch, hinter allem in der Natur eine logische Erklärung zu vermuten?

Die zweite Schwierigkeit betrifft die genaue Kenntnis der Umweltbedingungen des Menschen in der Steinzeit. Waren diese überall gleich? Standen Vormenschen im Regenwald vor den gleichen Herausforderungen wie in der Steppe oder am Meer?

Der dritte Punkt ist die enorme Schwierigkeit, biologisches von kulturellem Verhalten überhaupt trennen zu können, und das auch noch bei einem Zeitraum vor zigtausend Jahren, von dem wir nicht allzu viel wissen.

Die vierte Schwierigkeit schließlich besteht darin zu zeigen, dass jene Merkmale und Verhaltensweisen, die wir für angeboren halten, tatsächlich als Folge von Anpassungen an die Umwelt der Steinzeit entstanden sind, wie die evolutionären Psychologen meinen. Wir müssen also im Rahmen unseres Themas die Frage beantworten: Wie war's denn so mit der Liebe in der Steinzeit?

Die Liebe und das Pleistozän

Die Zeit, mit der wir es bei der biologischen Entstehung des Menschen zu tun haben, ist das Pleistozän, der vorletzte Abschnitt der Erdneuzeit. Gemeint ist die Zeit von vor etwa 1,8 Millionen Jahren bis vor 11 500 Jahren. Bekannter ist der Name Eiszeitalter, denn im Pleistozän ereigneten sich gleich mehrere Eiszeiten.

In der Frühzeit des Pleistozäns erschienen in Ost- und in Südafrika zwei frühe Vormenschen, *Homo habilis* und *Homo rudolfensis*. Allem Anschein nach hatten sie sich aus den Australo-

pithecinen entwickelt, auch wenn die Verwandtschaft unklar ist. Zu einem späteren Zeitpunkt trat in den Savannen *Homo erectus* auf den Plan, der sich von Afrika aus nach Europa und Asien ausbreitete. Sein mutmaßlicher Nachfolger in Europa war der bekannte Neandertaler, ein robuster, aber durchaus nicht tumber Geselle. Er starb vor etwa 30 000 bis 40 000 Jahren aus bislang noch immer ungeklärten Umständen aus. Von allen Homo-Arten weiß man, dass sie in langsam aufsteigender Linie Werkzeuge, wie etwa Faustkeile, benutzten. Und irgendwann lernten sie auch mit dem Feuer umzugehen.

Die Lücke zwischen dem Aussterben des *Homo erectus* in Afrika vor etwa 300 000 Jahren und dem ersten Erscheinen des modernen Menschen *Homo sapiens* vor etwa 100 000 Jahren schließt seit 1997 der Fund des *Homo sapiens idaltu* in Äthiopien, unser ältester bekannter direkter Vorfahr. Noch zu seiner Zeit lebten insgesamt wohl nur wenige zehntausend Vormenschen. Nach und nach breiteten sich die *Homo sapiens* von Afrika immer weiter über die Erde aus. Wie lange vor ihnen schon *Homo erectus*, erschlossen sie nach und nach völlig andere, zumeist kältere Lebensräume. Sie waren Jäger und Sammler und ernährten sich von Pflanzen, Früchten, Samen, Wurzeln, Pilzen, Eiern, Insekten, Fisch und Aas. Erst in der letzten Phase ihrer Entwicklung mauserten sie sich in mehreren Regionen ihres Verbreitungsgebiets zu echten Großwildjägern. Wie die Neandertaler machten sie in Mitteleuropa Hatz auf das Wisent, auf Mammut und Wollnashörner.

Vermutlich mit dem Aussterben der beiden letztgenannten Arten wurden unsere Vorfahren in Mitteleuropa sesshaft. Die letzte Eiszeit ging zurück, und die Steinzeitmenschen sattelten nach und nach um auf Ackerbau und Viehzucht. In anderen Regionen ihres Verbreitungsgebiets dagegen galten andere Spielregeln. Die Beutetiere waren andere und auch das Klima. Manche unserer Vorfahren zum Beispiel lebten jahrtausendlang vom Fischfang, andere blieben Jäger und Sammler.

So unterschiedlich ihre Lebensweise war, so verschieden entwickelte sich auch ihre Kultur. Manche lebten in Höhlen, andere in Hütten oder Wohngruben. Sie besiedelten Steppen und Wüsten, Täler und Gebirge, Küsten und Inseln. Wenn das Sein das Bewusstsein bestimmt, wie die evolutionären Psychologen meinen, dann waren die Herausforderungen des Seins an das Bewusstsein sehr verschieden. Früchte im Regenwald zu sammeln oder Fische aus einem Gebirgsbach zu fangen ist nicht ganz das Gleiche, wie etwa Mammuts im Schnee zu jagen. Für die einen war die Kälte die größte Bedrohung, die anderen dagegen froren fast nie. Manche mussten sich vor wilden Tieren schützen, andere hatten in ihrer Umgebung kaum Feinde. (Man denke etwa an die Orang-Utans auf Borneo, die gerne auf den Urwaldboden hinabsteigen, was ihre Kollegen auf Sumatra niemals wagen – denn auf Sumatra gibt es Tiger, auf Borneo dagegen nicht.) Manche Urmenschen lebten möglicherweise immer im selben Umkreis, andere wanderten Tausende von Kilometern hinter den Tierherden her. Manche mochten Kannibalen gewesen sein, und andere begruben in aufwändigen Ritualen ihre Toten. Und während sich die Gehirne der einen auf die Orientierung im dichten Wald spezialisierten, blickten andere hinaus in die unendliche Steppe.

Kurz gesagt: Das Pleistozän ist ein unglaublich großer und völlig uneinheitlicher Zeitraum. Mehrere verschiedene Menschenarten lebten in dieser Zeit in immer neuen und sehr verschiedenen Lebensräumen. Wahrscheinlich lebten sie wie die meisten Affen in kleinen Trupps oder Familienverbänden. Über die genaueren Spielregeln dieser Gemeinschaften wissen wir allerdings sehr wenig. Wenn es richtig sein sollte, dass, wie Leda Cosmides und John Tooby von der University of California in Santa Barbara meinen, »unsere modernen Schädel einen steinzeitlichen Geist« beherbergen, dann stehen wir in der Tat vor einem kaum lösbaren Rätsel. Denn wie der berühmte kenianische Paläoanthropologe Richard Leakey sagt: »Die harte Wirklich-

keit, vor der die Anthropologen stehen, ist die, dass es auf solche Fragen möglicherweise keine Antwort gibt. Wenn es schon schwer genug ist zu beweisen, dass ein anderer Mensch über dieselbe Bewusstseinssebene verfügt wie ich, und wenn die meisten Biologen den Versuch scheuen, den Grad des Bewusstseins bei Tieren zu bestimmen, wie sollen wir dann die Anzeichen eines reflexiven Bewusstseins bei Kreaturen aufspüren, die seit langem tot sind? Das Bewusstsein ist in der archäologischen Überlieferung sogar noch weniger sichtbar als die Sprache.«⁷

Das ist aus Sicht der evolutionären Psychologen eigentlich eine deprimierende Nachricht. Umso erstaunlicher ist es, dass es ihren Elan bei der Erklärung unseres steinzeitlichen Verhaltens kaum zu bremsen scheint. In Fragen von Mann und Frau, von Sex und Bindungsverhalten gehen sie mit größter Selbstverständlichkeit von unterschiedlichen »Denkorganen« aus. »Zu Zeiten der Urmenschen sahen sich beide Seiten in Sachen Sexualität grundverschiedenen Problemen ausgesetzt. Daher entwickelte sich das Gehirn bei Männern und Frauen anders, so dass die Kriterien für Partnerwahl, Reaktionen auf Untreue und sexuelles Begehren ebenfalls bei beiden Geschlechtern verschieden sind«, schreibt William Allman.⁸ Wäre das richtig, so wären auch die Gehirne von Männchen und Weibchen bei Tieren sehr unterschiedlich. Eine Löwin, die sich von morgens bis abends um ihre Jungen sorgt, hätte ein anderes Gehirn als ein Löwe, der das Rudel anführt und sich um seinen Nachwuchs nur sehr gelegentlich kümmert. Auffallende Unterschiede zwischen den Gehirnen der Geschlechter im Tierreich sind aber nicht bekannt. Mit den »Geschlechtsorganen im Gehirn«, wie Allman sie nennt, ist das also so eine Sache. Und dass neben dem Fortpflanzungstrieb auch unsere »Liebe und Libido« aus der Steinzeit stammen, bleibt eine mutige Behauptung.

Mit Liebe, so scheint es, befasst sich ein evolutionärer Psychologe auch nur ungern. Allmans Buch über die »Mammutjäger in der Metro« enthält zwar ein Kapitel über die »Evolution

der Liebe«, aber von Liebe redet er darin nicht – es geht nur um Sex. Denn Sex, so Allman, war in der Steinzeit das Allerwichtigste: »Diejenigen, die nicht so handelten – und beispielsweise ihre gesamte Zeit und Energie dafür verwandten, Rezepte für Mammuteintopf zu entwickeln oder ihren Sexualtrieb an Bäumen abreagierten – , hinterließen keine Nachkommen.«⁹

Während sich ein evolutionärer Psychologe die Sexualität unserer Vorfahren recht einfach vorstellen kann, macht er um die Liebe gern einen Bogen. Doch wenn es richtig ist, dass wir heute ein steinzeitliches Programm abspulen und uralte »Module« im Kopf tragen, ist dann nicht auch die Liebe ein solches »Programm«? Gibt es ein »Liebesmodul« in unserem Gehirn? Und wenn ja – zu welchem Zweck?

Ganz gewiss, versichert der evolutionäre Psychologe, gibt es ein »Liebesmodul« für den Umgang mit dem Nachwuchs ebenso wie zwischen den Geschlechtern. Aber was will man schon darüber sagen und wissen? Immerhin haben wir bis heute keine Liebesgedichte aus dem Neandertal und auch keine versteinerten Liebespaare gefunden.

Doch haben wir denn andererseits tatsächlich aussagekräftige Zeugnisse von den sexuellen Vorstellungen und Neigungen unserer Ahnen? Ein paar grobschlächtige dicke Damen aus der Jungsteinzeit, aus Stein gemeißelt oder aus Ton geformt, haben große Brüste und breite Becken. Sie tragen malerische Namen wie die »Venus von Willendorf«, aber über ihre Funktion können wir nur spekulieren. Im Gegensatz zu den vielen tollen und erstaunlich präzisen Tierfiguren aus dieser Zeit verraten die Künstler hier auffallend wenig Geschick. Und Ähnlichkeiten mit real existierenden Steinzeitfrauen scheinen weder gemeint noch beabsichtigt. Überdies entstanden sie erst im Holozän, dem Abschnitt der letzten zehntausend Jahre; einer Zeit also, die gemäß evolutionärer Psychologie für die Ausprägung unserer Biologie nicht mehr wirklich interessant ist.

Über Funde aus der Steinzeit kommen wir an die Sexuali-

tät, das Paarverhalten und die Liebesgefühle unserer Vorfahren kaum heran. Das Einzige, was den evolutionären Psychologen bleibt, ist deshalb der Blick auf zeitgenössische Kulturen, deren Lebensstil früheren Jäger- und Sammlergemeinschaften gleichen könnte. Doch auch unberührte »Naturvölker« sind heute ausgesprochen schwer zu finden und zu erforschen. Denn die Lebensbedingungen heutiger Jäger- und Sammlerkulturen sind mutmaßlich kaum noch die gleichen wie vor mehr als 10 000 Jahren. Der Kolonialismus des späten 19. Jahrhunderts erspähte wohl jeden bislang noch abgelegenen Winkel, zerstörte alle Stammeskulturen, schleppte Krankheiten ein, versklavte Völker oder verwüstete ihre ursprünglichen Lebensbedingungen. Fast jedes so genannte Naturvolk lebt heute in einem Reservat, einem Touristen-Zoo oder hängt am Tropf wohltätiger Organisationen.

So wenig authentisch im paläoanthropologischen Sinne die verbliebenen Jäger- und Sammlerkulturen heute auch sein mögen, den evolutionären Psychologen geben sie dennoch Aufschluss. So etwa berichtet die US-amerikanische Anthropologin Helen Fisher von der Rutgers University in New Brunswick, New Jersey, von der Teilzeit-Monogamie in Jäger- und Sammlergemeinschaften. Bei Naturvölkern schlössen sich Paare immer nur vier bis fünf Jahre zusammen, nämlich so lange, wie zur Aufzucht eines Kleinkindes notwendig sei. Danach trennen sich die Wege auf der Suche nach einer neuen Zweckgemeinschaft. Für Helen Fisher klingt das so plausibel, dass sie annimmt, unsere Vorfahren hätten gewiss die gleiche Verhaltensweise an den Tag gelegt. Von Natur aus sei der Mensch deshalb lediglich »seriell monogam«. Die eigentlich menschliche Verhaltensweise ist demnach Treue auf Zeit, und Untreue, während die Kinder klein sind, wäre ebenso abartig wie lebenslange Monogamie. Statt dem »verflixten 7. Jahr« gäbe es in Wahrheit ein verflixtes 4. Jahr – und siehe da: die Scheidungsstatistik in den USA weist tatsächlich aus, dass sich die meisten Paare ungefähr nach vier Jahren trennen. Wenn das nicht ein Rudiment

aus der Steinzeit ist! Erst der gemeinsame Besitz von Acker und Vieh brachte Mann und Frau demnach lebenslang zusammen und führte auch zum wechselseitigen sich »Besitzen« der Geschlechter in Form der Ehe. Da dieser Prozess allerdings erst im Holozän vonstattenging, blieb er nach Ansicht von evolutionären Psychologen folgenlos für unser »Liebesmodul« im Gehirn. Denn unsere Steinzeitköpfe waren damals schon längst fertig. Kein Wunder also, dass unsere wahre Natur mehr mit Menschenaffen zu tun hat als mit den Monogamie-Forderungen unserer jungsteinzeitlich-abendländischen Kultur. Im Menschenaffen nämlich erkennen wir den wahren Menschen. Fragt sich nur – in welchem der fünf?

Eine Brücke in den Nebel

Der Geist unserer Vorfahren liegt nicht versteinert im Boden. Und die einzigen lebenden Zeitzeugen unseres Evolutionsprozesses können nicht mit uns reden. Sie haben sich vor vielen Millionen Jahren von uns getrennt und ihre eigene Entwicklung gemacht: Gibbons, Orang-Utans, Gorillas, Schimpansen und Bonobos. Doch selbst wenn ihr gemeinsamer letzter Vorfahr mit uns vor etwa sieben Millionen Jahren im Urwald blieb, statt sich nach und nach ins offene Grasland des gerade aufreißenden großen Rift Valleys zu begeben, können wir durch sie, so meinen Biologen wie Psychologen, noch immer eine Menge lernen. Bei der Erforschung ihres Familiensinns und ihrer wechselseitigen Hilfe erkennen wir die Ursprünge unserer Moral. »Wenn du mir hilfst, so helfe ich dir irgendwann auch« – der Gedanke, so scheint es, hat einen tierischen Ursprung bei den Menschenaffen. Was Robert Trivers in den 1970er Jahren »reziproken Altruismus« nannte, bestätigt der niederländische Primatenforscher Frans de Waal in ungezählten Studien und Büchern.

Von Menschenaffen lernen, heißt etwas über die Ursprünge unseres Verhaltens zu lernen. Keine Frage. Doch wie viel verraten uns unsere haarigen Vettern über eine so komplizierte Sache wie unsere menschliche Sexualität und – noch komplexer – die Liebesgefühle zwischen Mann und Frau?

Die Antwort ist: erschreckend wenig! Nicht nur gleicht das Sexualverhalten von Orangs und Gibbons, Schimpansen, Bonobos und Gorillas nicht dem des Menschen. Es gleicht sich noch nicht einmal untereinander! Beim Sex hören die Gemeinsamkeiten auf. Und jeder Menschenaffe ist anders. Gibbons zum Beispiel sind streng monogam, sie leben in lebenslangen Paarbeziehungen in einem abgezielten Territorium. Die Suche nach einem geeigneten Partner kann sich über Jahre hinziehen.

Für solch eine jungsteinzeitliche Treue zeigen sich die vier anderen Menschenaffen nicht empfänglich. Orang-Utans scheinen auf erstaunliche Art und Weise flexibel. Während die Weibchen dazu neigen, sich Reviere zu suchen, pendeln oder wandern die Männchen in größeren Gebieten umher. Orang-Weibchen können dabei mit ihren Jungtieren ebenso gut einzeltierisch leben wie in kleineren losen Gruppen. Die Spielregeln erscheinen dabei so locker, dass das Sozialverhalten von Orangs bis heute viele Rätsel aufgibt.

Gorillas dagegen haben eine feste Struktur. Sie leben in so genannten Haremsfamilien mit einem einzigen dominanten Männchen, das sich als einziges fortpflanzt. Die Größe dieser Gruppen schwankt allerdings beträchtlich von vier bis etwa vierzig Tieren. Sind die Jungtiere erwachsen, verlassen sie fast immer die Gruppe, und zwar Männchen wie Weibchen.

Bei Schimpansen sind die Regeln dagegen lockerer. Zwar gibt es auch hier ein dominantes Männchen, aber die anderen Männchen können durchaus auch zum Schuss kommen und sich mit mehreren Weibchen paaren. Manchmal bewacht ein Männchen ein Weibchen, das es begattet hat. Manchmal ziehen sie sogar eine Zeitlang isoliert von den anderen durch die Büsche. Eine

feste Regel, so scheint es, gibt es dafür nicht. Die Gruppen sind im Durchschnitt etwas größer als bei Gorillas und umfassen etwa 20 bis 80 Mitglieder.

Eine völlig andere Einstellung zum Sex verraten die Bonobos. Sie leben vergleichsweise geselliger und zahlreicher zusammen als ihre Verwandten. Sex ist für sie geradezu eine Lieblingsbeschäftigung. Sie kopulieren Tag für Tag in allen erdenklichen Stellungen. Jeder darf, wie er will, ganz gleich, welchen Rang er in der Gruppe bekleidet. Allem Anschein nach bauen die Bonobos auf diese Weise Spannungen ab; jedenfalls sind sie, im Vergleich mit Schimpansen, ausgesprochen friedlich.

Genetisch betrachtet sind Schimpansen und Bonobos etwa gleich weit von uns entfernt. Die Abweichung zu unserem Erbgut beträgt – je nach Studie – zwischen 1,6 und 1,1 Prozent. Etwa den gleichen Unterscheidungsgrad haben Schimpansen und Bonobos auch untereinander. Sollte es richtig sein, dass die Gene der beste Schlüssel sind, um unsere Abstammungslinie zu verstehen, so muss man sagen, dass alle drei Arten, Schimpanse, Bonobo und Mensch, sich untereinander gleich nahe oder fern stehen. Wen also sollen wir als Vorlage für unser Sexualverhalten näher in Betracht ziehen? Der Primatenforscher Frans de Waal sieht den Menschen irgendwo in der Mitte zwischen den »Hierarchien erzwingenden« Schimpansen und den »Hierarchien abschwächenden« Bonobos. Der Mensch, so de Waal, habe das Glück, »zwei innere Affen zu haben«.¹⁰

Eine viel eindeutigeren Antwort dagegen wagt William Allman in seinem bereits erwähnten Buch über die Mammutjäger in der Metro. Für ihn ist klar, dass die Linie zum Menschen vom Gorilla über den Schimpansen führt. Als Beleg dafür sieht er »Lucy«, den bislang vollständigsten Fund eines *Australopithecus afarensis*. Lucy lebte vor rund 3 Millionen Jahren in Äthiopien. Mit 90 Zentimetern Höhe war Lucy ausgesprochen zierlich, möglicherweise wog sie nicht mehr als 30 Kilogramm. Männliche Artgenossen von Lucy gibt es nur in Bruchstücken, aber ge-

wiss waren sie ein Stück größer. Für Allman steht sogar fest, dass sie »doppelt so groß« waren. Und dieser »Größenunterschied zwischen Männchen und Weibchen lässt darauf schließen, dass Lucy und ihre Artgenossen in ähnlichen sozialen Gruppen lebten wie heutige Gorillas«. Und auch ihr »Sexualleben« entspreche demnach der »Art heutiger Gorillas«. ¹¹

Kann man das folgern? Wohl eher nicht. Zum einen ist die doppelte Größe bei Australopithicenen nicht sicher belegt, zum anderen gibt es den gleichen Größenunterschied wie bei Gorillas auch bei Orang-Utans mit ihrem ganz anderen Gruppenverhalten. Sowohl bei Gorillas wie bei Orangs sind die Männchen im Durchschnitt etwa doppelt so schwer wie die Weibchen. Und eine direkte Abstammungslinie gibt es im Übrigen weder mit der einen noch mit der anderen Art.

Für Allman dagegen scheint die Sache klar. Erst waren wir Quasi-Gorillas, und dann wurden wir Quasi-Schimpanzen. Erstaunlich dabei ist die Kunst, mit der Allman zugleich die Monogamie in unsere Stammesgeschichte hineinmögelt. Je mehr sich die Größe der Geschlechter angeglichen habe, umso monogamer seien sie geworden. Das nun deckt sich nicht im Geringsten mit dem Verhalten von Bonobos und Schimpanzen! Und dass der Mensch qua ähnlicher Größe der Geschlechter von Natur aus monogam sei, ist wohl weniger der Natur abgelauscht als der puritanischen Phantasie eines US-amerikanischen Familienvaters. Von Natur aus monogam, so erkannte bereits Friedrich Engels, wäre der Mensch nur, wenn er von den Vögeln abstammte: »Und wenn strenge Monogamie der Gipfel aller Tugend ist, so gebührt die Palme dem Bandwurm, der in jedem seiner 50 bis 200 Proglottiden oder Leibesabschnitte einen vollständigen weiblichen und männlichen Geschlechtsapparat besitzt und seine ganze Lebenszeit damit zubringt, in jedem dieser Abschnitte sich mit sich selbst zu begatten.« ¹²

Das Sexual- und Bindungsverhalten des Menschen aus der Beobachtung von Menschenaffen abzuleiten gleicht also oftmals

einer zoologischen Kaffeesatzleserei. Der Trick dabei scheint darin zu bestehen, sich immer gerade den Affen herauszusuchen, der am besten in das Menschenbild des Naturforschers passt. Lange Zeit waren vor allem Schimpansen in Mode. Konservativen Biologen wie Konrad Lorenz waren sie der Beweis dafür, dass der Mensch von Natur aus brutal, hinterlistig und machtbesessen ist. Als in den 1980er Jahren der Bonobo besser erforscht wurde, sammelten sich hinter dem kleinen Hippie-Affen die Verfechter von *sex and peace* als der angeblich wahren menschlichen Natur.

Mithilfe von heutigen Regenwaldbewohnern im steinzeitlichen Urnebel unseres Sexual- und Liebesverhaltens zu stochern, ist also eine ziemlich wackelige Angelegenheit. Dass die evolutionäre Psychologie es auf diese Weise schafft, »die geistigen Mechanismen zu erklären«, die definieren, »was es bedeutet, Mensch zu sein«, wie David Buss es sich wünscht, ist eher unwahrscheinlich.¹³ Denn »da es keine Menschen ohne Kultur gibt, kann man unmöglich wissen, wie unsere Sexualität ohne solche Einflüsse aussehen würde«, schreibt der niederländische Primatenforscher Frans de Waal. »Die ursprüngliche menschliche Natur ist so etwas wie der Heilige Gral: seit Ewigkeiten gesucht, niemals gefunden.«¹⁴

Eine besondere Crux im Rahmen unseres Themas, so scheint es, ist die nahezu untrennbare Vermischung von Liebe mit Sexualität. Bestürzend nämlich ist, dass Buss' 600 Seiten starkes Standard- und Überblickswerk *Evolutionäre Psychologie* der menschlichen Sexualität 180 Seiten widmet, der Liebe hingegen gerade einmal zwei Seiten! »Die Liebe«, heißt es dort, »ist vielleicht der wichtigste Hinweis auf den tatsächlichen Bindungswillen.«¹⁵

Das ist in der Tat eine schmale Definition. Ob sie die »geistigen Mechanismen« erklärt, die man unter Menschen »Liebe« nennt? Es ist sicher richtig, dass Liebe oft mit einem Bindungswillen einhergeht. Wer jemanden liebt, wird sich häufig auch

mit ihm zusammen tun wollen. Aber man kann wohl auch lieben und die nähere Bindung gleichwohl für aussichtslos halten. Zum Beispiel, weil man ahnt oder weiß, dass man trotz der Gefühle füreinander nicht gut zusammenpasst. Oder man möchte sich nicht binden, weil man anderweitig gebunden ist und wartet ab, bis das Gefühl wieder verfliegt und so weiter. Der folgende Satz ist deshalb eher eine lose Behauptung, die zutreffen kann oder auch nicht: »Die Aktivitäten, die als grundlegende Bestandteile der Liebe angesehen werden, signalisieren die Bindung sexueller, wirtschaftlicher, emotionaler und genetischer Ressourcen an einen Partner.«¹⁶

Was bei dieser Erklärung fehlt, ist ein Wort darüber, warum es dieses Gefühl der geschlechtlichen Liebe überhaupt gibt. Sollte eine Wissenschaft, die »die geistigen Mechanismen erklären« will, »die definieren, was es bedeutet, Mensch zu sein«, nicht zumindest den Versuch wagen zu erklären, was die Liebe eigentlich ist? Einen solchen Versuch aber gibt es bei Buss nicht. Frei nach dem Motto: »Über die Liebe redet man nicht, man setzt sie voraus.« Und das, obwohl sie in der menschlichen Psyche einen so gewaltigen Raum einnimmt wie nur wenige andere Gefühle und Vorstellungen!

Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass sich die Liebe zwischen den Geschlechtern mit den gewählten Methoden der evolutionären Psychologie gar nicht erfassen lässt. Und was ich mit meinem Netz nicht fangen kann, ist eben kein Fisch! Der Verdacht könnte sein, dass die menschliche Liebe zwischen den Geschlechtern so viel mit der Evolution von Kultur zu tun hat, dass alle Versuche einer Naturgeschichte der Liebe fehlschlagen müssen.

Es mag wohl richtig sein, dass der Großteil der Evolution unseres Gehirns sich in grauer Vorzeit entwickelte, lange bevor es überhaupt so etwas wie menschliche Wesen gab. Aber ohne ein Verständnis der kulturellen Evolution des Menschen bleibt sehr viel Wesentliches im Nebel. Denn, wie der Vordenker einer

»humanistischen« evolutionären Psychologie, der Zoologe und Wissenschaftspolitiker Julian Huxley, bereits in den 1960er Jahren etwas pathetisch schrieb: »Der psychosoziale Prozess – mit anderen Worten der evolutionierende Mensch – ist ein neues Evolutionsstadium, ... das sich von der vormenschlichen biologischen Phase ebenso grundlegend unterscheidet wie diese von der anorganischen, präbiologischen.«¹⁷

Selbst wenn die Evolution unseres Geistes unstrittig dadurch entstand, dass sich unsere Vorfahren an ihre physische und psychische Umwelt anpassten, so sind etwa Phänomene wie Eifersucht oder Partnerwahl in der heutigen Zeit nicht unveränderliche Konstanten des Menschseins, sondern kulturelle Variablen. Die Sexualmoral von Inuits am Polarkreis unterscheidet sich von jener der Bantus im Ituri-Urwald, so wie bereits die Partnerschaftsabkommen in schneeumtosten Höhlen im Neandertal nicht ganz die gleichen gewesen sein müssen wie vor 30 000 Jahren in der Kalahari. Was in der Liebe und beim Sex akzeptabel oder inakzeptabel ist, entscheidet mithin nicht nur der Einzelne, sondern auch die Gemeinschaft, in der er lebt. Sie ist Teil jener »Umwelt«, an die er sich anpasst, früher wie heute.

Aus diesem Grund darf es nicht verwundern, dass die Brücken, die evolutionäre Psychologen in den Urnebel schlagen, nichts anderes als mal mehr und mal weniger plausible Geschichten sind. Es ist nicht überraschend, dass die meisten Psychologen, die den Menschen aus der Biologie erklären wollen, das Wort »Kultur« nicht besonders mögen. Denn Kultur macht alles nur kompliziert. Kultur ist diffus, Biologie ist klar. Der Verdacht allerdings ist, dass, wie wir im nächsten Kapitel sehen werden, es vielleicht auch andersherum sein könnte. Danach wäre Kultur vergleichsweise klar, Biologie dagegen eher diffus.

Geht es nach den evolutionären Psychologen, so stand am Anfang des Verhältnisses der Geschlechter zueinander der Sex – aber allem Anschein nach bleibt es in der evolutionären Psychologie immer beim Anfang. Die Liebe bleibt auf Mütter und Kin-

der beschränkt, und was die Geschlechter beieinanderhält, ist eigentlich nur ein »Bindungswille«; ein relativ schwacher Klebstoff übrigens, verglichen mit der stets auseinandertreibenden Kraft unseres Sexualtriebs.

Aber wo kommt dieser Sexualtrieb, der so vieles bestimmen soll, eigentlich her? Und warum ist er – wie evolutionäre Psychologen fest glauben – bei Mann und Frau so ganz verschieden ausgeprägt? Wer den Menschen und sein Sexualverhalten verstehen will, so meinen evolutionäre Psychologen, der muss zunächst einmal den geheimen Auftrag unserer Gene verstehen lernen. Denn ihr »Programm« treibe uns an und sage uns, was wir tun sollen.

Stimmt das? Was hat es mit dem versteckten Wirken der Gene auf sich? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir in die Tiefen der Evolutionstheorie hinabsteigen, in die Welt der Gene und ihrer Funktion. Es ist ein ziemlich theoretisches Kapitel, in dem von der großen Frage des Buches nach der Liebe kaum die Rede sein wird. Den ungeduldigen Leser mag dies vielleicht etwas enttäuschen. Aber es geht immerhin um nichts weniger als um den ungeschriebenen Verfassungsauftrag unseres Daseins. Und die Frage danach, wie wir diesen Auftrag interpretieren, verrät uns sehr wesentliche Dinge über den Menschen und seine Psychologie. Es gilt ein sehr folgenschweres Missverständnis zu beheben. Wer sich dabei ein wenig langweilt, dem schlage ich vor, jetzt lieber 20 Seiten vorzublättern zum nächsten Kapitel. Hier werden unser Sexualverhalten und unsere Partnerwahl ganz praktisch und konkret. Alle anderen sind herzlich eingeladen.

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Bakota, K.; Bošnjak, K. (2014): *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka.



4. ANPASSUNGEN IM SPRACHBEREICH FÜR SCHÜLER MIT SPRACH- UND SPRECHSCHWIERIGKEITEN

KAROLINA BOŠNJAK

Der Unterrichtsstoff des Faches Kroatische Sprache ist sehr umfangreich und umfasst einen breiten Bereich von Sprache, Literatur, Sprachausdruck und Medienkultur. Zahlreiche mit diesem Fach verbundene sprachliche Sprech- und Interpretationsaktivitäten stellen für viele Schüler eine Schwierigkeit dar, was besonders sichtbar ist bei den Schülern mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten, neben denen auch Schreibschwierigkeiten oft vorkommen. Da es um ein Fach geht, das Schüler in ihrem Stundenplan fast jeden Tag haben (fünf oder vier Stunden in der Woche), ist der Stoffaneignungsprozess sehr überfordert und wird oft zu einer Frustrationsquelle, nur wegen der Unmöglichkeit, zahlreiche Sprach- und Sprechanforderungen zu erfüllen, die mit dem Prozess von Stoffaneignung und –verständnis einhergehen.

Es ist erforderlich, den Stoff zu entlasten, aber das bedeutet nicht inhaltlich viel weniger, sondern inhaltlich konziser, klarer und anschaulicher. Um das erfolgreich durchführen zu können, ist es notwendig, den Schüler gut kennen zu lernen, zu sehen, wobei er Schwierigkeiten hat und wie sie sich offenbaren, und die Arbeitsweise danach anzupassen. Dem Schüler soll man ermöglichen, sich in den Unterrichtsprozess in dem Maße einzuschalten, wie er in einem bestimmten Moment vermag. Es ist wichtig zu betonen, dass die sprachlichen Sprech- und Interpretationsfähigkeiten des Schülers mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten zwar niedriger sind, aber sie existieren dennoch, und es geht nicht um eine Unfähigkeit, sondern um eine verminderte Verständnisfähigkeit und deswegen auch eine verminderte Stoffaneignungsfähigkeit.

Die Zusatzunterrichtsstunden sind ein idealer Ort und eine ideale Zeit, damit der Lehrer beim individuellen Kontakt die Gründe kennenlernt, warum sich der Schüler die Inhalte schwer aneignet, und ihm hilft, indem er sie ihm erläutert. Bei einem solchen unmittelbaren Kontakt lässt sich die Lage klarer sehen und das gibt dem Lehrer eine bessere Einsicht und eine vollständigere Vorstellung von den Lernmöglichkeiten des Schülers. Diese Einsicht bietet ihm die Möglichkeit einer guten Intervention und eines richtigen Zuganges, was folglich mit dem Erfolg des Schülers direkt zusammenhängt.

Da der Bereich des Unterrichtsfaches Kroatische Sprache sehr breit ist, sind die zahlreichen Bestandteile dieses Faches gerade eine Gelegenheit dafür, dass der Schüler mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten zeigt, was er in dem Bereich, der für ihn leichter ist, weiß und kann. Zum Beispiel fließendes Lesen, Kennen eines Bereiches der Sprache (Wortartenbestimmung), Rezitieren von Gedichten, gelerntes Nacherzählen eines Abschnitts aus dem Lesebuch, lautes Vorlesen einer gut geschriebenen Lektüre oder eines Teiles der Lektüre, gelernte Personencharakterisierung, Finden von Motiven in einem Gedicht u. ä., oder lediglich ordentliches Schreiben. Es ist wichtig, etwas zu finden, worin der Schüler gut ist, und ihn dafür vor den anderen Schülern zu loben. Das wird eine große Motivation bewirken.

Für eine möglichst erfolgreiche Arbeit ist es erwünscht, einige der folgenden Anleitungen zu verwenden:

- das Problem von Sprachschwierigkeiten begreifen beziehungsweise verstehen
- Schwierigkeiten möglichst früh wahrnehmen und hilfsbereit sein
- dem Schüler Bescheid geben, dass Sie ihm helfen möchten und dass er sich an Sie wenden kann, wann immer er es braucht
- Verständnis und Geduld zeigen und nicht Bedauern
- bei der Arbeit kritisch sein, aber auch vorsichtig und taktvoll
- den Schüler ermutigen, fördern und auch für kleine Erfolge loben
- sein Kenntnissniveau und seine Beherrschung von Fertigkeiten feststellen
- ihm Inhalte anpassen, auf ihn öfter zugehen
- ihm ermöglichen, sich gut vor der Wissensprüfung vorzubereiten – den Termin gemeinsam festlegen
- öfter die Prüfungsweise benutzen, die für ihn passend ist
- mit ihm zusätzlich an dem Inhalt arbeiten, bei dem die Schwierigkeiten am meisten zum Ausdruck kommen
- auf den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgabe achten, nicht über seine Möglichkeiten hinausgehen
- Aufgaben in kleinere Informationsabschnitte teilen
- „unnötiges“ Abschreiben von der Tafel vermindern – das markieren, was der Schüler abschreiben soll
- ihm ermöglichen, Notizen vom Nachbarschüler abzuschreiben, wenn der Lehrer sie diktiert, weil er nicht erfolgreich zuhören und Notizen schreiben kann
- die Buchstabengröße von Prüfungsmaterialien vergrößern
- auf die Qualität des Prüfungsmaterials achten (entsprechend angepasster Inhalt, kurze und klare Fragen, Großdruck, genug Raum, um Antworten zu schreiben, zusätzliche Zeit), (Bjelica et al. 2007: 117-127).

4.1. SPRACHBEREICH – BEISPIELE UND AKTIVITÄTEN

Der Sprachstoff ist ziemlich komplex und umfangreich. Wegen Sprachschwierigkeiten erwerben manchmal Schüler ihre eigene Muttersprache schrittweise, wie eine Fremdsprache.

Das Lehren von Sprachphänomenen beginnt immer mit Beobachten konkreter Phänomene und richtet sich auf deren Verallgemeinerung. Für Schüler ist es ein leichter und einfacher Weg. Schüler mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten erwerben, wahrnehmen und verstehen Sprachphänomene schwerer, also kann der Zugang verändert werden, wenn der Lehrer einschätzt, dass es nötig ist. Der Lehrer kann dann eine einfachere Lehrmethode anwenden, d. h. von einer Definition ausgehen und zu Beispielen kommen. Es ist wichtig, den Schüler zu führen, für ihn das herauszuziehen und ihm genau das zu betonen, was er sich aneignen soll und ihm genug Beispiele zu geben, auf die er sich beim Aufgabenlösen stützen kann.

MORPHOLOGIE (FÄLLE UND FALLFORMEN)

Eine große Schwierigkeit stellt für Schüler mit Sprachschwierigkeiten der Bereich der Morphologie dar – Flexionsendungen, die für sie nicht informativ sind, deswegen gibt es in ihrem sprachlichen Ausdruck viele Grammatikfehler. Man braucht viel grammatisches Üben und Anwendung bei der alltäglichen Sprechpraxis, um sich die richtigen Sprachmuster anzueignen.

An einigen konkreten Beispielen aus der Praxis kann man Behandlungsweisen von Unterrichtseinheiten beobachten, die auf keinen Fall für Schüler mit Sprachschwierigkeiten geeignet sind. Es sind einige mögliche Anpassungen angeboten, die der Lehrer immer nachbessern und so verändern kann, wie er denkt, dass es am besten für den Schüler ist, dessen Schwierigkeiten und Möglichkeiten er gut kennt.

----- Beispiel – angepasste Aufgabe, die zur Kasussystematisierung dienen kann.

Das Ziel der Aktivität ist, dass Schüler das Substantiv in den Sätzen erkennen und seinen Kasus bestimmen.

Ivo angelt.

Am Ufer ist es schön.

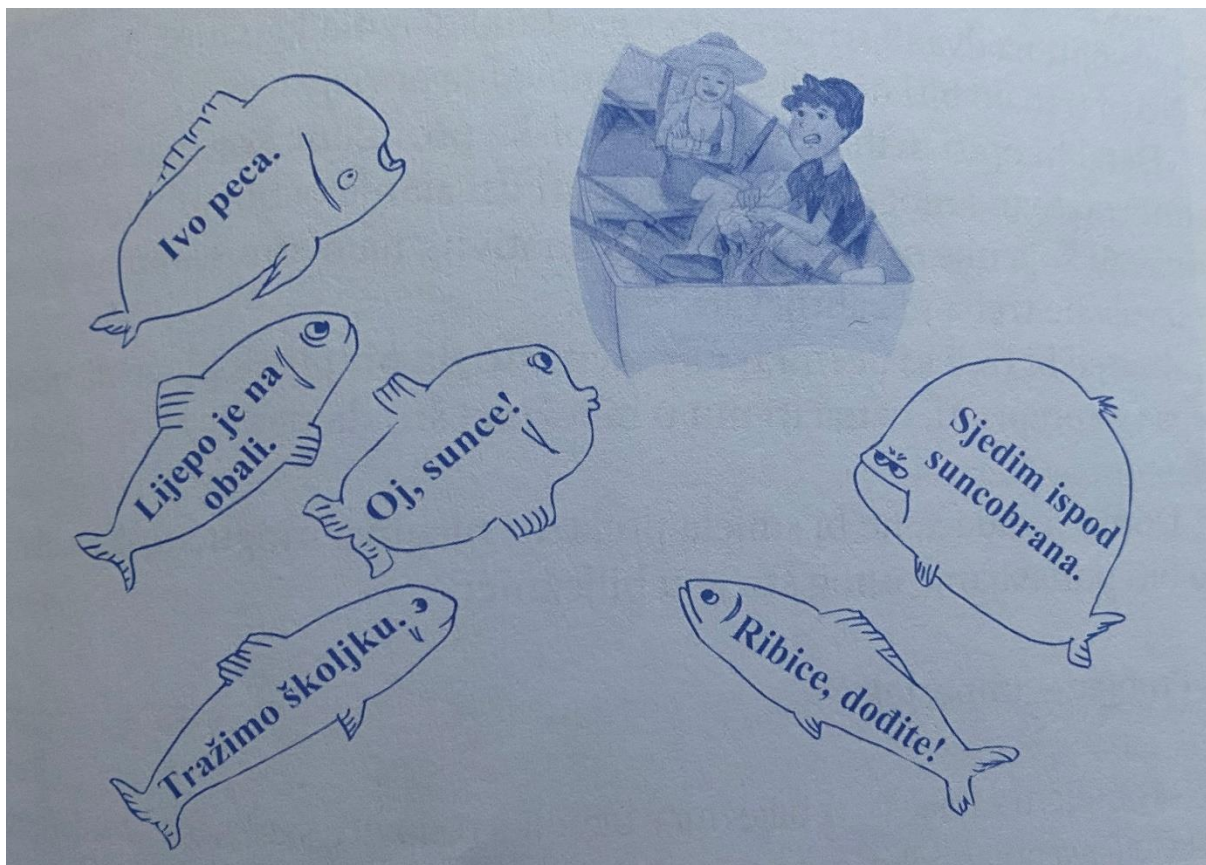
Hey, Sonne!

Wir suchen eine Muschel.

Fischlein, kommt!

Ich sitze unter dem Sonnenschirm.

Bild 8 Angelspiel



Aktivitätsbeschreibung:

- Der Lehrer hängt an die Tafel ein Bild von einem Boot, in dem sich ein Junge und ein Mädchen befinden.
- Es gibt sieben Angelruten und das Mädchen und der Junge angeln Fische.
- Die Fische befinden sich in einem Kasten oder in einem Eimerchen.
- Der Schüler nimmt einen Fisch und hakt ihn auf die Angelrute ein.
- Auf jedem Fisch ist ein Satz geschrieben.
- Der Schüler liest Sätze vor und die Aufgabe ist, das Substantiv zu erkennen und seinen Fall zu bestimmen.

Obwohl der Lehrer im Voraus bestimmt, in welche Richtung die Aufgabe geht, sollte er die Schüler ihre Meinung äußern lassen, die Aufgabe steuern, Regeln ersinnen und zeigen, wie kreativ und fantasievoll sie sind.

MORPHOLOGIE (VERBFORMEN)

Die Verbformen und ihre Konjugation sind ein spezifisches Sprachparadigma, mit dem Schüler mit Sprachschwierigkeiten schwerer zurechtkommen. Besonders schwierig für sie sind die Präteritum-, Aorist und Plusquamperfektformen. Diese Formen hört man eigentlich nicht in der gesprochenen Sprache (außer dem Aorist vom Verb sein) und stellen für Schüler mit Sprachschwierigkeiten völlig neue Wörter dar, oft auch sehr schwer aussprechbar.

Schüler mit Sprachschwierigkeiten sollen diese Formen erkennen können, aber es ist genug, dass sie sie nur in der ersten Person Singular kennen. Das gilt auch für die Hilfsverben

sein und wollen¹. Da das Präteritum vom Hilfsverb sein oft in Texten älterer Schriftsteller vorkommt und auch der Bestandteil des Plusquamperfekts ist, ist es erforderlich, das Präteritum vom Verb sein in allen Personen zu kennen.

Der Aorist ist eine leichtere Form für Schüler mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten, und sie können ihn sich an Beispielen von zwei oder drei (häufigen) Verben aneignen (z. B. fallen, sagen, sein), was reichen sollte, um den Aorist zu kennen.

Ausführliche Beschreibungen dieser Formen und beim Konjugieren entstehende Änderungen sind nicht informativ und können ihnen die Aneignung von Grundinformationen nur erschweren, deshalb soll man eine Information, die auf dieser Stufe ihrer Sprachentwicklung weder elementar noch informativ ist, auch nicht verlangen.

Der Lehrer sollte dem Schüler markieren, was von der Tafel abzuschreiben ist oder, falls er denkt, dass der Schüler alles abschreiben soll, ihm im Heft markieren, was zu lernen, d. h. was für ihn wichtig ist.

Die Hausaufgabe dürfte nicht über seine Möglichkeiten hinausgehen, die Aufgabe sollte eine Wiederholung dessen sein, was im Heft steht.

-----Beispiel – Präteritum

Am Beispiel der Notizen aus dem Heft eines Schülers einer regulären Schule, sechste Klasse, lässt sich die Anpassung des Lehrers sehen – Markieren dessen, was wichtig ist und was der Schüler unbedingt wissen sollte.

Präteritum von Hilfsverben

- Das Präteritum bildet man, indem man dem Infinitiv- oder Präsensstamm die Endungen hinzufügt: -ah, -jah, -ijah – erste Person Singular.
- Bei einigen Verben wird Assibilierung oder Jotierung durchgeführt.

biti (sein)		htjeti (wollen)	
1. bijah (war)	1. bjeh	1. hot + jah = hoćah (wollte)	hotijah
2. bijaše	2. bjaše	2. hoćaše	hotijaše
3. bijaše	3. bjaše	3. hoćaše	hotijaše
*	oder		oder
1. bijasmo	1. bjasmo	1. hoćasmo	hotijasmo
2. bijaste	2. bjaste	2. hoćaste	hotijaste
3. bijahu	3. bjahu	3. hoćahu	hotijahu

¹ Htjeti (wollen) ist ein Hilfsverb im Kroatischen.

Übung (+)

Schreibe den Aorist oder das Präteritum gegebener Verben:

Aspekt:

Imprf.² provoditi – provodijah: provođah Prät³. (verbringen)

Prf.⁴ reći – rekoh Aor⁵. (sagen)

Imprf. živjeti – živijah Prät. (leben)

Prf. spremiti – spremih Aor. (aufräumen)

Bild 9: Behandlung des Präteritums mit Markierungen wichtiger Informationen durch den Lehrer

Imperfekt pomoćnih glagola:

*Imperfekt se koristi tako da se infinitivnoj ili presentnoj osobi dodaju nastavci: ah, jah, ijah - pro lice jednine.

*Kod nekih se glagola provodi silabizacija ili jotacija.

<u>Biti</u>		<u>Hjti</u>	
1. <i>lijah</i>	} ili *	1. <i>hoćah</i> = <i>hoćah</i>	} ili
2. <i>lijah</i>		2. <i>hoćah</i>	
3. <i>lijah</i>		3. <i>hoćah</i>	
* 1. <i>lijahno</i>		1. <i>hoćahno</i>	
2. <i>lijahno</i>		2. <i>hoćahno</i>	
3. <i>lijahno</i>		3. <i>hoćahno</i>	

Vježba (+)

Napiši aorist ili imperfekt zadanih glagola

nd

N provoditi - provođah I
S reći - rekoh A
N živjeti - živijah I
S spremiti - spremih A

Anpassungsweisen für den Schüler mit Sprachschwierigkeiten:

- überprüfen, ob der Schüler es gut geschrieben hat

² Imperfektiv.

³ Präteritum.

⁴ Perfektiv.

⁵ Aorist.

- dem Schüler markieren, was er unbedingt wissen muss (was nicht bedeutet, dass die restlichen Notizen überflüssig sind, im Gegenteil, sie werden für ihn beim Hausaufgabenschreiben nützlich sein, aber der Schüler muss wissen, was wichtig ist)
- ihm eine Hausaufgabe geben, die er mithilfe seiner Notizen machen kann (oder vielleicht nur mündlich die Präteritumformen von den Verben lernen und sein lernen)
- in der schriftlichen Wissensprüfung dem Wissen des Schülers entsprechende Aufgaben formulieren.

----- Beispiel – Futur

Wegen erwähnter Schwierigkeiten können wir Texte manchmal durch Fotografien, Zeichnungen oder Comics ersetzen. Dies ist ein Beispiel einer Aufgabe, in der statt eines Textes ein Bildmaterial in Form eines Comics benutzt wird. Das Ziel dieser Aufgabe ist, dass Schüler beim Sprechen möglichst viele Verben im Futur benutzen.

Bei solchen Aufgabentypen kann der Lehrer mehr Zeit für Motivation nehmen, als es üblich ist. Gute Motivation ist manchmal für das Verständnis von Sprachphänomenen bei Schülern mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten entscheidend und erbringt gute Leistungen im weiteren Inhaltsaneignung.

Aktivitätsbeschreibung:

- Der Lehrer stellt vier Bilder auf.
- Die Schüler betrachten die Bilder und dann beschreiben sie sie und äußern ihre Beobachtungen.
- Den Bildern werden Texte beigefügt.
- Der Lehrer liest den Text vor und achtet dabei auf die Werte der gesprochenen Sprache.
- Das Verständnis des vorgelesenen Textes wird geprüft.
- Die Schüler lesen den Text.
- Die Schüler werden gefördert, Verben im Futur zu benutzen.
- Die Schüler dramatisieren die dargestellten Situationen.

IVAN, HAST DU DIE LEKTÜRE „DAS GEHEIME LEXIKON“ GELESEN?

FRAU LEHRERIN, ICH **WERDE** ES **LESEN**, WENN ICH ZEIT HABE. ES IST HERBST. JETZT IST ERNTEZEIT.

IVAN, ALLE HABEN „DAS GEHEIME LEXIKON“ SCHON GELESEN. UND DU?

ICH MUSS RODELN! WER WEISS, WANN ES WIEDER **SCHNEIEN WIRD**. SOBALD DER SCHNEE SCHMILZT, **WERDE** ICH DAS BUCH **NEHMEN**.

IVAN, IVAN!!! BEI DIR KOMMT DIE LEKTÜRE GAR NICHT DRAN!

WEGEN MEINER GESUNDHEIT MUSS ICH MÖGLICHST VIEL IN DER SONNE SEIN. DER FRÜHLING IST WUNDERSCHÖN. ICH **WERDE LESEN**, WENN ES BEWÖLKT WIRD.

ES IST DAS ENDE DES SCHULJAHRES UND DU, IVAN, HAST DEINE LEKTÜRE NICHT GELESEN!

ABER FRAU LEHRERIN! NÄCHSTES SCHULJAHR **WIRD** ES BESTIMMT VIEL ZEIT **GEBEN**, ICH **WERDE** DIE LEKTÜRE SICHER **LESEN**!

Bild 10: Beispiel einer Motivationsaufgabe zum Futur



SYNTAX (SATZANALYSE)

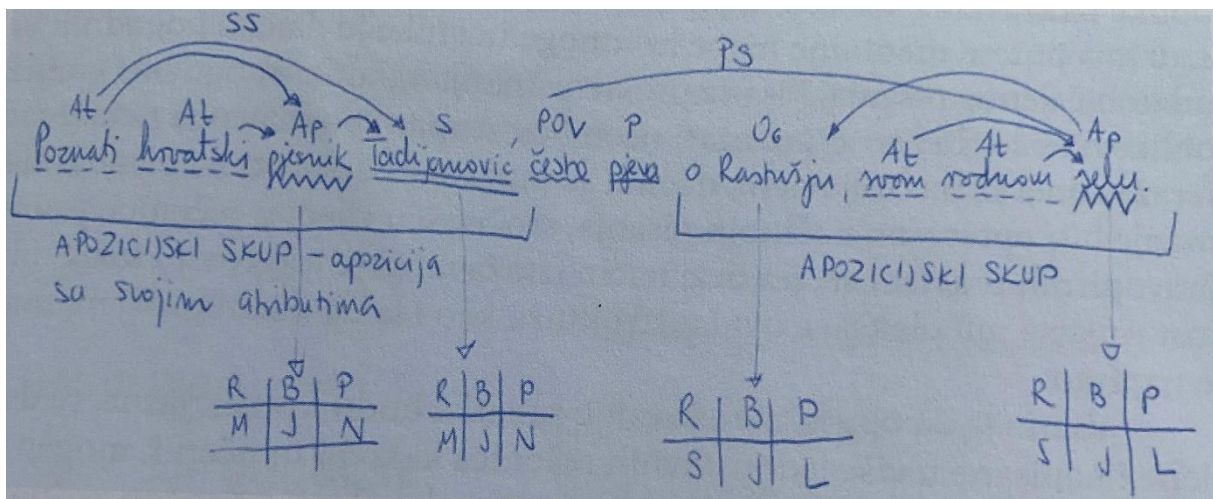
Die auf dem Bild 11 dargestellte grafische Satzanalyse ist unübersichtlich, deshalb werden Schüler mit Sprachschwierigkeiten mit ihr schwer zurecht kommen. Es gibt viele Linien

unterschiedlicher Arten: wellige, gestrichelte, doppelte und abgerundete. Außer unterschiedlichen Linienarten gibt es hier auch eine Tabelle mit Buchstabensymbolen, die sich auf Genus, Numerus und Kasus des Substantivs beziehen, unter dem sie stehen.

Außer Sprachschwierigkeiten können bei Schülern auch visuelle Schwierigkeiten vorkommen wie: Linienüberlappungen, Richtungsänderungen rechts-links und oben-unten. Wegen erschwerter visueller Bearbeitung von Symbolen nehmen Schüler anders bzw. auf eine andere Weise eine solche Darstellung einer Satzanalyse wahr. Also sollte man eine solche Darstellungsweise vermeiden oder möglichst viel vereinfachen.

SG				PG				
Attr.	Attr.	Appos.	Subj.	Präd. TB	Obj.	Attr.	Attr.	Appos.
Der bekannte kroatische Dichter Tadijanović schreibt oft über Rastušje, sein gebürtiges Dorf.								
Appositionsgruppe – Apposition mit ihren Attributen				Appositionsgruppe				
		R B P	R B P		R B P			R P B
		M J N	M J N		S J L			S J L

Bild 11 Beispiel einer Satzanalyse aus dem Heft eines Schülers einer regulären Schule, sechste Klasse



Anpassungsweisen:

- die Darstellung vereinfachen (die Pfeile über den Wörtern weglassen)
- statt Tabellen unter den Substantiven senkrechte Reihen schreiben
- einfachere Sätze anbieten

- die Subjekt- oder Prädikatsergänzung allmählich erweitern bis zu der Stufe, bis zu der es sich herausstellt, dass der Schüler es verstehen kann – den Satz aus dem Heft des Schülers kann man verkürzen (*Der Dichter Tadijanović schreibt oft über Rastušje.*) und Attribute schrittweise hinzufügen
- das Prinzip der Allmählichkeit wird den Lehrer bis zum Grad der Möglichkeiten des Schülers führen.

Appos.

Attr. Subj. Präd. Attr. A Obj. Attr. D Obj.

Mein Nachbar verkauft sein Haus seinem Bruder Ivan.

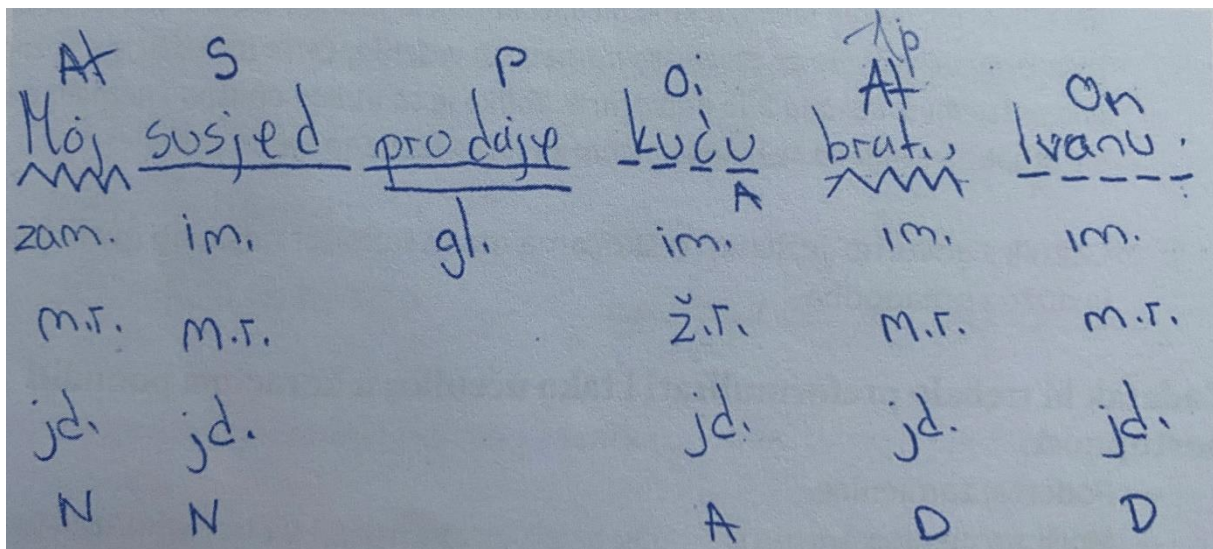
Pron. Subst. Verb Pron. Subst. Pron. Subst. Subst.

M M N N M M M

Sg. Sg. Sg. Sg. Sg. Sg. Sg.

N N A A D D D

Bild 12 Vereinfachte Satzanalyse mit senkrechten Reihen



4.2. SCHRIFTLICHE WISSENSPRÜFUNG

Wegen schwächer entwickelter verbaler Fähigkeiten und oft anwesender Schwierigkeiten beim Schreiben ist es nötig, Schülern mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten einige günstigere Ausdrucksformen anzubieten, besonders bei schriftlichen Wissensprüfungen. Die Darstellungsweise eines Inhalts mithilfe einer Mindmap ist für viele Schüler eine weit günstigere Weise als das übliche Schreiben. Schriftliche Wissensprüfungen können auch

grafisch gestaltet werden und den Kenntnisgrad eines Lehrstoffes vom Schüler sehr bildhaft zeigen. Wenn der Schüler sich auf diese Weise ausdrückt, kann er sich auf wichtige Fakten fokussieren und weniger mit Schreibweise, Kongruenz der Wörter im Satz, Anwendung von Rechtschreibregeln u. ä. belastet sein, weil diese Ausdrucksweise prägnant und zusammengefasst ist. Die Bildhaftigkeit der Darstellung erleichtert ihm die Einsicht in die Struktur und auch eine leichtere Prüfungsweise dessen, was er geschrieben hat.

Es ist wichtig, dass die Anweisungen zum Lösen von Aufgaben kurz, klar, eindeutig und in mehreren einfachen Sätzen geschrieben werden, damit der Schüler ihnen folgen und sie verstehen kann. Es ist auch gut, die Anweisungen mit einem Verb zu beginnen beziehungsweise damit, was wir vom Schüler verlangen zu tun (unterstreiche, lies, finde, verbinde, ordne zu).

Während schriftlicher Prüfungen sollte der Lehrer auf jeden Schüler zukommen und überprüfen, wie er vorankommt, ihn zusätzlich fördern und motivieren.

BEISPIELE VON ANPASSUNGEN SCHRIFTLICHER WISSENSPRÜFUNGEN

-----Beispiel – Pronomen

Unterstreiche die Pronomen im Text, schreibe sie aus und bestimme ihren Fall.

Diese Liebe ist eine merkwürdige Erscheinung. Sie hat mir das Leben völlig verändert und nichts ist wie früher. Wenn mich Oliver ins Kino zu einem Kampfkunstfilm einlädt, sage ich: „Nein, danke.“ Was mich früher freute, freut mich halt nicht mehr und nichts davon, was früher für mich am wichtigsten war, ist für mich mehr wichtig. So gefährlich ist diese Liebe, dass ich hundertmal glücklicher wäre, wenn ich mich nie verliebt hätte und zu ihrem Sklaven geworden wäre.

Der Schüler mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten kann auch diese Aufgabe lösen, aber eine Anpassung ist notwendig.

Die Aufgabe sollte man umformulieren und dem Schüler so Allmählichkeit anbieten:

- Unterstreiche die Pronomen.
- Schreibe die Pronomen aus.
- Bestimme ihren Fall.

Man sollte auch auf die Länge des aufgegebenen Textes achten, weil der Schüler mit Sprachschwierigkeiten mehr Zeit sowohl für das Lesen als auch für das Lösen der Aufgabe braucht. Der Lehrer selbst wird in Hinsicht darauf, wie gut er den Schüler kennt, am besten den Umfang des Textes bzw. des Prüfungsmaterials bestimmen können.

----- **Beispiel – Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung**

Im nächsten Beispiel einer Sprachaufgabe – Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung – kann man die Komplexität der sprachlichen Funktionen sehen, die bei Kindern mit Sprachschwierigkeiten nicht übereinstimmend sind.

Der Junge ist froh .	<u>Der Junge ist traurig</u>
Der Garten ist hinter dem Haus.	<u>Der Garten ist vor dem Haus⁶</u>
Der Strick ist lang .	<u>Der Strick ist kurz</u>
Der Park ist weit .	<u>der Park ist nah</u>
Ich trage die volle Tasche.	<u>ich trage die leere Tasche</u>
Die Blumen blühen .	<u>die Blumen welken</u>
Jetzt ist Morgen .	<u>jetzt ist Naht⁷</u>
Das Buch ist dick .	<u>das Buch ist dünn</u>
Mein Mantel ist alt .	<u>mein Mantel ist neu</u>
Marko ist groß .	<u>Marko ist klein</u>
Ich verkaufe Äpfel.	<u>wir verkaufen keine Äpfel</u>
Die Hausaufgabe ist schwierig .	<u>die Hausaufgabe ist leicht</u>
Petra ist faul .	<u>petra ist hässlich</u>
Die Lehrerin ist mild .	<u>die Lehrerin ist streng</u>

Bild 13 Beispiel des komplexen Lösens einer Sprachaufgabe

⁶ Im Original: Vrt je ispred kuće - der Schüler hätte „kuće“ schreiben sollen

⁷ Im Original: sad je noć – der Schüler hätte „noć“ schreiben sollen

Dječak je **veseo**.

Vrt je **iza** kuće.

Konop je **dugačak**.

Park je **daleko**.

Nosim **punu** torbu.

Cvijeće **cvate**.

Sada je **jutro**.

Knjiga je **debela**.

Moj kaput je **star**.

Marko je **visok**.

Prodajem jabuke.

Zadaća je **teška**.

Petra je **lijena**.

Učiteljica je **blaga**.

Dječak je tužan

Vrt je ispred kuće

Konop je kratak

park je blizu

nosim praznu torbu

cvijeće vene

sad je noc

knjiga je tanka

moj kaput je nov

Marko je nizak

ne prodajemo jabuke

zadaca je lagana

petra je ružna

uciteljica je stroga

Das ist ein Beispiel einer Schularbeit, in der man sieht, dass der Schüler sich völlig auf das Lösen der Aufgabe fokussiert – das Finden von Antonymen – und die Großschreibung und den Punkt am Ende des Satzes vergessen hat.

Da das Schreiben für sie anstrengend ist, können manche Schüler wegen ihrer Sprachschwäche mehrere Sprachaktivitäten (richtiges Schreiben, Lösen von Sprachaufgaben, Anwendung von Regeln der Rechtschreibung und Gesetzen der Syntax) schwer aufeinander abstimmen.

- Schüler mit Sprachschwierigkeiten unterscheiden schwer die Laute č/ć sowie die Lautgruppen ije/je (das sollte man ihnen nicht als einen großen Schreibfehler ansehen). Der Schüler hat eigentlich sehr gut die Antonyme der angebotenen Wörter bestimmt (zwei Fehler).
- Der Lehrer sollte während der Prüfung, oder gegen Ende, sehen, wie der Schüler schreibt und ihn auf die Satzzeichen hinweisen.

- Es ist offensichtlich, dass der Schüler es nicht geschafft hat, alle Sprachaktivitäten aufeinander abzustimmen (Beispiel der Schwierigkeiten bei der sprachlichen Strukturierung), aber er hat gezeigt, dass er Antonyme finden kann, was man gesondert bewerten sollte.

-----Beispiel – Lautveränderungen

Bestimme die Art der Lautveränderung.

(Für den Schüler markiert man im Voraus die Stelle im Wort, an der zu einer Lautveränderung gekommen ist.)

brz – **brži** (schnell – schneller) Jotierung

vrabac – **vrapca** (der Spatz – des Spatzes) _____

bog – **bože** (Gott – oh, Gott) _____

pjesnik – **pjesniče** (Dichter – oh, Dichter) _____

pjesnik – **pjesnici** (der Dichter – die Dichter) _____

list – **lišće** (Blatt – Blätter) _____ und _____

glas – **glazba** (Stimme – Musik) _____

pisati – **pišem** (schreiben – ich schreibe) _____

grozd – **grožđe** (Weintraube, Trauben) _____

cvijet – **cvijeće** (Blume, Blumen) _____

voziti – **vožnja** (fahren, Fahrt) _____

Bild 14 Lautveränderung (Beispiel einer angepassten schriftlichen Wissensprüfung)

Odredi vrstu glasovne promjene.

(učeniku se unaprijed naznači mjesto u riječi na kojoj se dogodila glasovna promjena).

brz — brži jotacija

vra**b**ac — vrap**p**ca _____

bo**g** — bo**ž**e _____

pjes**n**ik — pjesni**č**e _____

pjes**n**ik — pjesni**c**i _____

li**s**t — liš**ć**e _____ i _____

gl**a**s — gl**a**zba _____

pi**s**ati — pi**š**em _____

groz**d** — gro**ž**đe _____ i _____

cvij**e**t — cvije**ć**e _____

voz**i**ti — voz**ñ**nja _____

-----Beispiel – Verbalaspekt

1. Der Verbalaspekt bezeichnet _____

2. Nenne drei Aspektpaare. _____

3. Verben können nach dem Verhältnis zum Objekt _____ sein.

4. Bei transitiven Verben erhält _____ die Handlung des Verbes.

5. Mamma **kocht** _____ (kochen – transitives Verb)

6. Oma **geht** _____ (gehen – intransitives Verb)

7. Ich **kämme mich** jeden _____ (sich kämmen – reflexives Verb).
8. Bestimme, ob die Verben transitiv, intransitiv oder reflexiv sind.
- liegen – intransitives Verb
- trinken _____
- lesen _____
- sich das Gesicht waschen _____
- wachsen _____
- waschen _____

Bild 15 Verben nach dem Aspekt und nach dem Verhältnis zum Objekt (Beispiel einer angepassten schriftlichen Wissensprüfung)

1. Glagolski vid označava _____

2. Navedi 3 vidska para. _____

3. Glagoli po predmetu radnje mogu biti _____

4. Kod prijelaznih glagola radnja prelazi na _____

5. Mama **kuha** _____ (kuhati - prijelazni gl.)

6. Baka **hoda** _____ (hodati - neprijelazni gl.)

7. **Češljam se** svako _____ (češljati se - povratni gl.)

8. Odredi jesu li glagoli prijelazni, neprijelazni ili povratni.

ležati - neprijelazni gl.

piti _____

čitati _____

umiti se _____

rasti _____

oprati _____

Jeder Schüler, und so auch derjenige mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten, ist ein Individuum für sich, dessen Meinung, Fähigkeiten und Möglichkeiten wir respektieren und ihm ermöglichen müssen, ungeachtet seiner Schwierigkeiten sich wohlfühlen. Der Lehrer sollte jeden Tag die Entwicklung der Selbstachtung und des Selbstvertrauens des Schülers fördern, ihm den Weg zum Wissen und Lernen erleichtern und ihn im richtigen Moment auch entsprechend belohnen.

5. ANPASSUNGEN IM LITERATURBEREICH FÜR SCHÜLER MIT SPRECH- UND SPRACHSCHWIERIGKEITEN

ZRINKA ŠIMUNOVIĆ

5.1. LESEN

Schüler mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten haben oft Probleme beim Lesen; sie lesen langsamer, sie verwechseln ähnliche Laute, sie fügen einige Silben hinzu oder lassen sie aus, sie machen Inversionen (es kann nur eine dieser Erscheinungen vorkommen) und aus all diesen Gründen lesen sie falsch. Da die ganze Aufmerksamkeit auf die Lesetechnik gerichtet ist, sind Verstehen und Verbindung gelesener Informationen schwächer, besonders wenn es um längere Sätze geht. Deswegen ist es erwünscht, einige der nächsten Anweisungen zu verwenden:

- Es ist nicht gut, den unvorbereiteten Schüler vor der Klasse zum Lesen aufzurufen. Er ist sich dessen bewusst, dass er schlecht liest, und man sollte seine Schwierigkeit nicht öffentlich aussetzen.
- Dem Schüler kann man als Hausaufgabe aufgeben, die Lektüre eines Abschnittes oder eines ganzen Textes (nach der Einschätzung des Lehrers) fließend einzuüben oder mit ihm die Lektüre im Zusatzunterricht zu üben. Nach der eingeübten Lektüre soll man auf jeden Fall sein besseres Lesen loben.
- Man soll anspruchsvollere Texte mit vielen neuen Wörtern und Begriffen vermeiden, sowie dialektale Texte, die für diese Kinder besonders schwierig sind.
- Ihre Intonationsmuster sind etwa zerrüttet, also haben alle Sätze mehr oder weniger eine fallende Intonation; deswegen soll man keine große Ausdruckskraft beim Lesen erwarten.
- Manche Schüler lesen sehr fließend und richtig, aber sie verstehen nicht oder verstehen sehr wenig den gelesenen Text (weil sie völlig auf die Lesetechnik fokussiert sind); den Text soll man mehrmals lesen und zwar schrittweise, Satz für Satz, und die Satzinformation hervorheben.

ÜBERPRÜFUNG DES LESEVERSTEHENS

Da der Wortschatz von Kindern mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten geringer ist, ist es zu erwarten, dass es eine gewisse Anzahl von Wörtern und Ausdrücken gibt, deren Bedeutung sie nicht wissen oder sich darin nicht sicher sind. Der Kontext hilft ihnen nicht viel gerade wegen der ungenügend entwickelten Sprachfähigkeiten. Deswegen ist es nötig, das Leseverstehen durch kurze Fragen stetig zu überprüfen, weil es leicht passieren kann, dass der Schüler wegen ein paar unbekannter Wörter vollkommen falsch den Text interpretiert. Manchmal sind manche für uns ganz übliche Wörter ihnen unbekannt oder sie verbinden sie mit einem völlig anderen Kontext, der sie zu einer falschen Schlussfolgerung führt (z. B. die Schüler dachten, dass das

Wort /proplanak⁸/ Folgendes bedeutet: Loch in einem Baum, ein gesunkenes Schiff, etwas Verfallenes⁹, Öde; den Satz /Nastao je muk¹⁰./ haben sie verstanden als: Svima je bila muka¹¹).

Aus allen genannten Gründen ist es nützlich, die folgenden Anweisungen einzuhalten:

- Während ein Text vorgelesen wird, egal ob vom Lehrer oder vom Schüler, ist es nötig, die Lektüre durch kurze Fragen zu unterbrechen und das Leseverstehen zu überprüfen.
- Nach jedem Abschnitt soll man den Text in kurzen Worten wiedergeben (der Lehrer oder der Schüler), um alle möglichen Unklarheiten zu vermeiden.
- Falls ein älterer literarischer Text vorgelesen wird, neben anwesenden archaischen Wörtern, stellen eine zusätzliche Schwierigkeit Verben im Präteritum, Aorist und Plusquamperfekt dar, die man übersetzen bzw. durch Perfekt ersetzen soll (obwohl die Schüler diese Verbformen in der sechsten Klasse kennengelernt haben, sind ihre Kenntnisse dieser Formen meistens lediglich gut genug, um sie erkennen zu können, und die Form des Präteritums „deformiert“ das Verb völlig, folglich wird es für sie zu einem unbekanntem Wort).
- Beim Lesen dialektaler Texte ist es wegen zahlreicher unbekannter Wörter und Ausdrücke vor der Lektüre eines Textes nötig, den Abschnitt kurz wiederzugeben, damit der Schüler ihn in den Kontext einordnen und dann die Bedeutungen der (zuseiten geschriebenen) dialektalen Wörter erfahren kann.
- Alle neuen Ausdrücke und Wörter sollen mehrmals wiederholt werden, weil Schüler mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten sie sich nicht gleich merken werden (gerade die Speicherung neuer Wörter ist ihre Schwäche).
- Beim kurzen Nacherzählen eines Abschnittes sollte man diese neuen Wörter und Ausdrücke möglichst viel benutzen.
- Bei der schriftlichen Prüfung einer Textinterpretation ist es notwendig, dass die gestellten Fragen kurz und klar sind und sich auf die wichtigen mit dem Inhalt verbundenen Dinge beziehen. Es ist auch nötig, den Schüler zu fragen, ob er die Fragen versteht, und, während er die Antworten schreibt, die Schreibweise ab und zu zu überprüfen; wenn der Schüler die Antwort nicht weiß, sollte man ihn daran mit einer Unterfrage erinnern. Solche schriftlichen Prüfungen sind im weiteren Sinne auch eine Art des Lernens und dem Schüler mit einer Unterfrage zu helfen sollte akzeptabel sein, sowohl den Schülern mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten als auch den anderen.
- Den Schüler sollte man auf jeden Fall daran erinnern, dass er überprüft, was er geschrieben hat.

⁸ Lichtung.

⁹ Verfallen heißt propalo auf Kroatisch, deswegen haben die Schüler es mit „proplanak“ verbunden.

¹⁰ Es entstand ein Schweigen.

¹¹ Allen war übel.

5.2. NACHERZÄHLEN

Diese Form des Sprachausdruckes ist für Schüler mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten am schwierigsten, weil sie alle Kompetenzen der Sprachkomponenten mit einbezieht, was eine Schwäche dieser Schüler ist, und beim Nacherzählen werden Fehler im Bereich der Morphologie (Inkongruenz von Genus, Numerus und Kasus, Inkongruenz von Verbpersonen und -formen), Fehler im Bereich der Semantik (Wortverwechslungen innerhalb derselben Kategorie), Auslassen oder falsche Benutzung von Präpositionen usw. vorkommen. Fehler können stärker oder schwächer zum Ausdruck kommen, aber am meisten sind sie gerade beim Nacherzählen sichtbar.

Nacherzählen kann ihnen auf mehrere Weisen erleichtert werden:

- Mithilfe von Fragen, die man mit ein paar Sätzen beantworten soll, kann man den Stoff allmählich durch die Kompositionsfolge bearbeiten; ein paar Fragen zu Einleitung, Verwicklung, Höhepunkt und Auflösung stellen (am Anfang stellt der Lehrer die Fragen).
- Man soll keine Ausführlichkeit verlangen, indem man viele Fragen stellt, sondern man soll durch wichtige Fragen die Struktur der Geschichte festigen.
- Erst nach einer kurzen, aber kompositorisch gut organisierten schriftlichen Schularbeit kann der Schüler durch ein paar zusätzliche Fragen (nach der Einschätzung des Lehrers) gefördert werden. Erst nachdem der Schüler gelernt hat, den gegebenen Text nach den mit den gestellten Fragen verbundenen Antworten nachzuerzählen, ist es erwünscht, ihn vor der Klasse abzufragen. Während des Nacherzählens soll man ihm erlauben, im Text nachzuschlagen, wenn es nötig ist.
- Dieses Modell des Nacherzählens (mit Unterfragen) soll öfter verwendet werden; es wird auch beim Schreiben eines Aufsatzes, beim zusammengefassten Nacherzählen einer Lektüre, beim Schreiben eines Kommentars u. ä. helfen.
- Wenn der Schüler ungern mündlich nacherzählt (es bereitet ihm Unbehagen, öffentlich zu sprechen, er wird leicht verwirrt und *bleibt stecken*), soll man nicht darauf bestehen, aber man kann ihn im Zusatzunterricht in Anwesenheit eines anderen Schülers oder Lehrers abfragen.
- Es ist erwünscht, einen Termin auszumachen, wenn der Schüler ohne Hilfe anderer abgefragt wird.

5.3. LEKTÜRE

Die Lektüre zu lesen ist eine sehr nützliche Aktivität für Kinder mit Sprachschwierigkeiten aus etlichen Gründen:

- das stille Lesen ist auch eine Art des Lesens, durch die man eine bessere Lesetechnik erreicht (dieselbe mentale Aktivität des Kodierens von Buchstaben und semantischer Komponente des Wortes)
- richtige Satzkonstruktionen werden angeeignet
- inneres Sprechen wird gefördert – folglich die Sprache der alltäglichen Kommunikation
- es werden alle Satzformen der verbalen und sprachlichen Kommunikation entwickelt
- einige Sprachmuster, die sich der Schüler mühelos passiv aneignet, werden wiederholt
- während des Lesens wickeln sich zahlreiche kognitive Aktivitäten ab.

All das oben Genannte ist nützlich, erwünscht und motivierend für alle Schüler im Allgemeinen, aber für Schüler mit Sprachschwierigkeiten kann das Lesen der Lektüre einen hohen Nutzeffekt haben und zur Entwicklung aller Sprachkomponenten beitragen, aber nur wenn es den Möglichkeiten des Schülers angemessen durchgeführt wird. Anderenfalls bekommt das Wort Lektüre für den Schüler alle negativen Konnotationen. Ohne die Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Schülers gut zu kennen, kann man schwer das richtige Maß beim Lesen der Lektüre finden.

Es ist nötig, die Leselust möglichst früh zu fördern und den Schüler auf eine der folgenden Weisen zu motivieren:

- Einen Teil eines Buches bis zu einer spannenden Situation auf eine interessante Weise nacherzählen und den Schüler bitten, dass er selbst weitermacht und z. B. in den nächsten ein paar Tagen nur das fünfte Kapitel liest (und sich meldet, nachdem er es gelesen hat). Danach kann man mit dem Schüler das gelesene Kapitel kommentieren, ihn für ein weiteres Ereignis interessieren und wieder ein kürzeres Kapitel gezielt auswählen.
- Der Lehrer selbst soll die Lesedynamik bestimmen, d. h., die gezielten Abschnitte in Hinsicht darauf auswählen, wie gut er den Schüler kennt.
- Wenn der Lehrer sieht, dass der Schüler Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen hat, ist es nötig, das Kapitel oder den Schlüsselabschnitt, der ihn in Verwirrung gebracht hat, gemeinsam zu lesen, was im Zusatzunterricht realisiert werden kann.
- Wenn der Schüler kein Interesse am Weiterlesen zeigt, soll man ihm den Rest des Buches bis zum Ende selbst nacherzählen und den Schüler lassen, das letzte Kapitel zu

lesen. Das Buch soll man auf keinen Fall unbeendet lassen! Am Ende soll die Botschaft des Werkes gemeinsam formuliert werden. Auf jeden Fall soll man den Einsatz des Schülers hervorheben und betonen, dass er es doch geschafft hat, die Lektüre zu beherrschen.

All die oben genannten Schritte beziehen sich auf Schüler, für die das Lesen der Lektüre eine schwierige Aktivität darstellt und deren Sprach- und Sprechschwierigkeiten stärker zum Ausdruck kommen. Deswegen ist es genug, dass man durch gewählte Abschnitte, die für ein Buch wesentlich sind, die Lektüre „nur liest“, ohne das klassische Schreiben aller Elemente einer Lektüre. Eine zusätzliche Schreibaktivität wäre zu schwierig für den Schüler und würde ihn vom Weiterlesen abbringen. Das Wichtigste ist, dass das Werk mehr oder weniger (teilweise) gelesen wird und dass der Schüler sieht, dass es nicht unmöglich ist. Das ist ein sehr wichtiger Schritt, weil er den Schüler dauerhaft zum Lesen anregen oder leider ihn völlig davon abbringen kann.

Vom Schüler kann man verlangen, zusammengefasst einen Abschnitt nach seiner Wahl schriftlich nachzuerzählen.

Das Buch sollte vorsichtig ausgewählt werden; erwünscht sind kürzere Werke, in denen Dialoge vorherrschen (lange Beschreibungen sind für sie nicht informativ), die in der Gegenwartssprache geschrieben wurden (Werke älterer Schriftsteller sind für sie schwer verständlich wegen veralteter Wörter und Ausdrücke).

Beispiele leichter lesbarer Werke: Stjepan Tomaš – *Mali ratni dnevnik*; Ivona Šajatović – *Tajna ogrlice sa sedam rubina*; Šime Storić – *Poljubit ću je uskoro, možda*; Nikola Pulić – *Maksimirci*; Nada Iveljić – *Želiš li vidjeti bijele labudove*; Ferenc Molnar – *Junaci Pavlove ulice*; Ivan Kušans Werke.

Werke wie die Romane *Divlji konj*, *Die Möwe Jonathan*, *Bajka o vratima*, *Bijeli klaun* u. ä. sind zu anspruchsvoll wegen der allegorischen Vielschichtigkeiten, die höhere Sprachkenntnisse verlangen, was bei diesen Schülern noch nicht genug entwickelt ist, und diese Werke können nur informativ bearbeitet werden.

Für Schüler, die selbst (und mithilfe ihrer Eltern) die Lektüre lesen, ist es sehr nötig, ein Lesetagebuch zu schreiben. Man schreibt Notizen als kurze Stichpunkte zu jedem Kapitel. Das ist für Schüler eine Schreibübung und zugleich ein Gedächtnistraining. Für ein ordentlich (soweit es für den Schüler möglich ist) geschriebenes Lesetagebuch kann der Lehrer eine Note für die Lektüre geben, weil das vollständige Schreiben einer Lektüre mit allen verlangten Elementen noch zu anspruchsvoll ist. Wenn der Lehrer einschätzt, dass der Schüler die Lektüre vollständig schreiben kann, kann er ihm sagen, dass das Lesetagebuch als „kurzer Inhalt“ reicht und ihm so den Übergang zum Schreiben erleichtern.

Einige Schüler mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten lesen viel und wirklich Bücher „verschlingen“ (Angabe aus der Praxis der Autorin). Das sind normalerweise neugierige Kinder, die eine reiche empirisch-kognitive innere Welt und ein sehr gutes Gedächtnis haben (sie merken sich zahlreiche Einzelheiten und interessante Fakten). Sie können den Inhalt des

Buches mündlich nacherzählen, wobei man ihnen nachhelfen soll, wenn sie zu viele weniger wichtige Einzelheiten angeben, (sie unterdrücken unwichtige Assoziationen schwerer – Schwierigkeiten in der Pragmatik) und sich vielleicht in der Handlungsfolge verlieren.

Sie können die Lektüre selbstständig schreiben, so wie die anderen Schüler in der Klasse. Redundanz (Hinzufügen von Elementen, die selbstverständlich sind) und ungewöhnliche syntaktische Konstruktionen sind möglich. Der Lehrer soll berücksichtigen, dass der Schüler sich große Mühe gegeben hat, um die Lektüre zu schreiben, und dass die meisten begleitenden Fehler aus dem Wunsch heraus entstanden sind, mehr und besser zu schreiben, was beim Benoten in Betracht gezogen werden soll.

Das Lesetempo der Lektüre ist für Kinder mit Sprachschwierigkeiten erheblich langsamer im Vergleich mit den anderen Schülern. Sie können nicht ein Buch monatlich lesen und von ihnen soll man das auch nicht verlangen. Drei oder vier Bücher in einem Schuljahr sind ihr Maximum, aber natürlich sind individuelle Abweichungen in beiden Richtungen möglich. Man soll sie nicht drängen, sondern ihnen angemessene Zeit geben, damit sie sich ohne Belastung vorbereiten. Am Ende des Schuljahres ist es nützlich, drei oder vier ausgewählte Werke für das nächste Schuljahr zu empfehlen, die sie während der Sommerferien lesen können.

Aus all dem Genannten lässt sich sehen, dass die Lektüre nicht vermieden, sondern den Möglichkeiten jedes Schülers durch kleine Schritte angepasst werden soll, die sich selbst eindrängen, weil der Nutzen wirklich vielfach ist. Es reicht schon, dass der Schüler Leselust entwickelt. Allein damit ist ein großes Ziel erreicht!

5.4. GEDICHTINTERPRETATION

Die Dichtersprache ist sehr vielschichtig und mehrdeutig und ist allein damit für viele Schüler „unklar“, d. h., sie fühlen sich unsicher, wenn sie sie interpretieren, was gleich am Anfang mehr Aufmerksamkeit verlangt – unmittelbar nachdem das Gedicht interpretativ gelesen worden ist. Deswegen ist es erwünscht, das Gedicht nach den nächsten Schritten zu interpretieren, d. h. einige der folgenden Anweisungen einzuhalten:

- Bei der Ankündigung eines Gedichtes soll man den Kontext des Gedichtes und das primäre poetische Bild in ein paar Sätzen beschreiben. Das erleichtert erheblich das Verständnis des Gedichtes, das dann mit poetischen Bildern vervollständigt wird.
- Jede Strophe kann man auch mit einem Satz wiedergeben und so das Gedicht völlig erläutern (man soll die Schlüsselwörter finden und sie unterstreichen – das hilft dem Verständnis), denn nur wenn der Schüler „den Inhalt des Gedichtes“ kennt, kann er es interpretieren.
- Einige Gedichte braucht man nicht zusätzlich zu „erläutern“ (z. B. Gedichte von D. Tadijanović), aber man soll sicher sein, dass die Schüler „die Geschichte des Gedichtes“ wirklich verstehen. Man soll das ganze Gedicht in ein paar Sätzen nacherzählen können, indem man einige poetische Ausdrücke verwendet.

- Durch eine solche Methode lernen die Schüler eigentlich, wie man die Dichtersprache „decodiert“ und deutet, und diese Methode ist deswegen nur eine Übergangsphase zu einem individuellen Erleben und einem freieren Deuten des Gedichtes. Andernfalls läuft die Gedichtinterpretation ohne Verständnis von poetischen Bildern nur auf passives Ab- und Zuschreiben anderer Meinungen hinaus, was auf jeden Fall vermieden werden soll.
- Wenn man ein Ereignis versteht, dann kann man sich auch darüber unterhalten. Nachdem man eine Zeit lang solche Modelle bei der Gedichtinterpretation angeboten hat, kann es eine selbstständige Aufgabe sein, das Thema, die Art des Gedichtes, die Motive und poetischen Bilder zu bestimmen, und danach werden die verlangten Stichwörter gemeinsam mündlich bestätigt.
- Das besonders Schwierige für diese Schüler ist, poetische Ausdrucksmittel zu erkennen und zu benennen. Sie erkennen sie im Text als „ungewöhnliche Ausdrücke“, aber sie unterscheiden und benennen sie schwer. Sie erkennen Vergleiche (an der Konjunktion *wie*) und auch einige Epitheta, und für andere brauchen sie Hilfe. Das ist für sie eine Symbolsprache, die man zusätzlich deuten muss. Es ist gut, immer anschauliche Modelle zu Metapher, Personifikation, Onomatopoesie, Hyperbel, Kontrast u. ä. zu geben und immer zu erklären, dass etwas eine Onomatopoesie ist, weil es ein Geräusch imitiert, eine Personifikation, weil es aus etwas eine lebende Person macht usw. So wiederholt man ständig das Erkennen und das Benennen und erleichtert dem Schüler allmählich selbstständiges Lösen solcher Aufgaben. (Die Beispiele, die wir am Anfang bieten, sollen mit realen Lebenssituationen verbunden sein, sodass der Schüler die Gegenstände, die verglichen werden, visualisieren kann – Beispiel einer Vergleichung). So führt man die Schüler schrittweise von Gedicht zu Gedicht, die erarbeitet werden, in die abstrakte Denkweise ein.)
- Die Botschaft des Gedichtes ist für sie nicht immer leicht zu formulieren, weil das Abstrahierungsfähigkeit verlangt – Fähigkeit des Entnehmens und der Verallgemeinerung auf der verbalen Ebene, was keine leichte selbstständige Aufgabe ist, und man soll ihnen helfen.
- Ein kleines Gedicht auswendig zu lernen ist für einige Kinder mit Sprachschwierigkeiten unmöglich. Gerade diese sehr reduzierte Fähigkeit der Memorisierung der Wortfolge ist eines der Symptome, die darauf hinweisen, dass der Schüler Sprachschwierigkeiten hat, was nicht bedeutet, dass er eine Strophe nicht auswendig lernen soll (vielleicht die für das Verständnis des Gedichtes entscheidende oder eine Strophe nach seiner Wahl). Es gibt jedoch Schüler, die sich kleine Gedichte ausgezeichnet merken und sie leicht lernen, sehr schnell und richtig. Es ist also wieder notwendig, den Schüler und seine Schwierigkeiten und Möglichkeiten gut kennenzulernen.
- Bei der mündlichen Prüfung der Gedichtinterpretation soll man kurze und klare Fragen stellen. Falls der Schüler stammelt und innehält, wenn er Sätze formuliert, soll man ihm helfen, indem man das Wort hinzufügt, das ihm in diesem Moment fehlt oder an das er sich nicht gleich erinnern kann.

- Hausaufgabe nach den Fragen zu schreiben, die im Lesebuch nach dem Gedicht stehen (Gespräch zum Werk), kann zu anspruchsvoll sein; viele Fragen sind zu lang und inhaltlich kompliziert, viele überlappen sich und verwirren die Schüler. Deshalb ist es nötig, für diese Schüler die Schlüsselfragen und diejenigen, die einfach formuliert sind, auszuwählen (anzukreuzen).

5.5. SCHRIFTLICHER UND MÜNDLICHER AUSDRUCK

Sowohl der schriftliche als auch der mündliche Ausdruck ist für diese Schüler eine sehr schwierige Aktivität, weil sie zahlreiche komplexe psychophysiologische Prozesse einbezieht, die durch die Zusammenwirkung unterschiedlicher Fähigkeiten realisiert werden.

Spontanem Erzählen von einem Thema soll durch Fragen aufgeholfen werden, die den Schüler auf alles hinweisen werden, was mit dem Thema verbunden ist. Mögliche Agrammatismen im Sprechen deuten auf die erschwerte Möglichkeit der Kontrolle aller sprachlichen Verbindungen innerhalb eines Satzes hin, und man soll keine komplexen Satzkonstruktionen erwarten, sondern einen mündlichen Ausdruck, der dem Verständnis des Schülers entspricht. Falls die Sätze des Schülers beim spontanen Sprechen unklar sind und es schwierig ist, sie zu verstehen, sollte man ihn nicht mündlich abfragen, sondern man sollte ihm als Hausaufgabe geben, einen kurzen Aufsatz zu schreiben, neben Anweisungen mit Hilfsfragen.

Für Schüler, die sich leichter ausdrücken und deren Sprachschwierigkeiten weniger zum Ausdruck kommen, ist Erzählen zu einem bestimmten Thema mithilfe des Lehrers möglich.

Das größte Problem für alle ist jedoch, einen Aufsatz zu schreiben. Es ist notwendig, ihnen ein Modell anzubieten, wie man die Struktur eines Aufsatzes „baut“:

- Es ist am besten, ein „Familienthema“ auszuwählen, zu dem der Schüler mehr sagen kann. Durch Hilfsfragen, die der Lehrer stellt und die der Schüler mit ein paar Sätzen beantworten soll, kann man den Schüler dazu anleiten, wie man einen Aufsatz zu einem Thema schreibt.
- Verbundene abgeschriebene Antworten machen einen Aufsatz aus.
- Die Fragen dienen hier als Hilfe zur Entwicklung des Themas und es ist nötig, sie so zu stellen, dass dem Schüler die Allmählichkeit im Aufbau seiner Geschichte klar wird (er soll die Fragen bemerken, durch die die Aufbauteile entwickelt werden: Einleitung, Verwicklung, Höhepunkt und Auflösung).
- Es sollte öfter praktiziert werden, Aufsätze mithilfe von Fragen zu schreiben. Das Wesentliche ist, dass der Schüler die Fragen plant und selbst die Fragen zur Einleitung, Fragen zur Verwicklung usw. bestimmt. Der Lehrer soll seine Arbeit beobachten und ihm dort helfen, wo er innehält. Die Sätze sollen dem mündlichen Ausdruck des Schülers

entsprechen, ohne dass man von ihm verlangt, dass der Aufsatz umfangreich und voll mit Beschreibungen ist.

- Die Versuche des Schülers, Aufsätze zu schreiben, sollen gefördert und gelobt werden!
- Später, mit der Zeit, wenn der Schüler geschickter im Schreiben wird, kann man ihm vorschlagen, dass er versucht, Aufsätze zu schreiben, indem er sich auf ausgedachte Fragen stützt, die ihn bei der Bearbeitung des Themas führen werden.
- Es ist erwünscht, dass der Schüler lernt, seinen Aufsatz fließend und ausdrucksvoll zu lesen.

5.6. SCHULAUFsätze

Was die Schulaufsätze betrifft, kann nur ein Lehrer, der den Schüler gut kennt, einschätzen, ob der Schüler einen Schulaufsatz schreiben kann. Der Lehrer kann mit dem Schüler das Thema im Voraus bearbeiten und ihm helfen, die Hilfsfragen zu formulieren, und so dem Schüler ermöglichen, sich aufs Schreiben vorzubereiten. Während des Schreibens sollte man überprüfen, wie der Schüler schreibt, und ihm mit einer Frage helfen, wenn es nötig ist, und ihn am Ende darauf aufmerksam zu machen, dass er seinen Aufsatz liest und überprüft, was er geschrieben hat. Alle grammatischen, syntaktischen und orthografischen Fehler, die im Aufsatz vorkommen können, soll man in den Kontext der Schwierigkeiten des Schülers setzen und den Aufsatz mit den erreichten Kompetenzen bewerten, die dem Gesamtbild des Schülers entsprechen.

5.7. DIKTATSCHREIBEN

Das Diktatschreiben vereint die guten Kenntnisse der Sprachprinzipien und die praktische Anwendung der angeeigneten Rechtschreibungsregeln.

Schüler mit Dysgraphie haben oft eine ungenügend entwickelte Schreibfertigkeit und deswegen sind ihre Buchstaben schlecht geformt und nicht genug differenziert, manchmal völlig deformiert, und aus diesem Grund ist ihre Handschrift unlesbar. Weil der Schüler ständig die Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen überprüft, schreibt er langsamer und korrigiert Buchstaben oft, weshalb sein Schreiben unordentlich und schwer lesbar ist.

Wenn der Schüler nur die motorische Dysgraphie hat, dann geht es nur um eine schlechte Handschrift, ohne Sprachfehler. Solche isolierten Dysgraphien sind selten. Man soll sich dessen bewusst sein, dass diese Kinder große Anstrengungen machen, um Buchstaben richtig zu formen (sie machen Fehler beim Schreiben von Buchstaben, die eine ähnliche Form haben).

Schreiben mit zahlreichen Fehlern weist auf Sprachschwierigkeiten hin. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Schüler sich sehr schwer Rechtschreibungsregeln aneignen.

FEHLERARTEN:

- sie lassen diakritische Zeichen oft aus – Häkchen auf Buchstaben sowie auch die Bestandteile bestimmter Buchstaben, z. B. den Punkt auf dem i und j, den Strich auf dem t oder đ (Lenček und Peretić 2010);
- sie fügen hinzu oder lassen Buchstaben und Silben aus, und Laut- und/oder Silbenumstellungen innerhalb von Wörtern sowie Vertauschungen von Buchstaben, die eine ähnliche Aussprache (stimmhafte/stimmlose Paare) oder eine ähnliche Schreibweise haben (n/m, v/r, d/b, s/z, o/a), kommen auch häufig vor
- Zusammenschreiben einiger, meistens nebeneinanderstehender Wörter oder Auseinanderschreiben der Teile eines Wortes
- die Buchstaben sind ungleich in Bezug auf Neigung und Größe und die Schreiblinien werden nicht immer gleich eingehalten.
- schlechteres Memorieren des diktierten Textes, sodass der Schüler die Satzteile auslässt.

Aus all dem Genannten ist es klar, dass Schüler mit Sprachschwierigkeiten Diktate nicht erfolgreich schreiben können. Die Grapheme č/ć sowie ije/je in Wörtern zu unterscheiden ist für sie so gut wie unmöglich und man soll nicht darauf insistieren.

Bestimmte Begünstigungen, die ihnen ein bisschen solche Schreibprüfungen erleichtern würden, sind möglich:

- langsames Lesen, Wiederholen von Satzteilen, der Lehrer kann versuchen abzuwarten, dass der Schüler das Schreiben des diktierten Teiles beendet
- Lesen mit kleinen Pausen zwischen Wörtern (besonders unbetonten Pronominalformen)
- den Schüler milde auf die Rechtschreibregel aufmerksam machen (Pass darauf auf, mit welchem Buchstaben du dieses Wort schreibst!).

Diese Anpassungen würden sicher zu einem richtigeren Schreiben beitragen. Wenn der Schüler viele Fehler hat, wird empfohlen, das Diktat nicht zu benoten, sondern, dass der Schüler die Korrektur aus jemandes ordentlichem Heft richtig abschreibt.

Statt ein Diktat zu schreiben, können Schüler Rechtschreibregeln an einem geschriebenen und ausgedruckten Text üben, wobei sie sich mehr auf ihre Anwendung fokussieren können.

-----Beispiel eines Textes zum Üben von Rechtschreibungsregeln – 5. Klasse

Korrigiere die Rechtschreibungsfehler.

Das ist die zeit des feierlichen dezembers. Bald kommt bei uns der heilige nikolaus an, der an kinder geschenke verteilt. Warum verteilt er geschenke. Weil er gut ist. Die legende besagt, dass er in kleinasien lebte, in der stadt myra an der mittelmeerküste. Nach dem heiligen nikolaus kommt die heilige lucia, die patronin der augen und der sehkraft. Sie wird besonders in italien und dalmatien gefeiert. Am luciafest pflanzt man normalerweise weihnachtsweizen.

Wir alle freuen uns auf den heiligen abend, wenn wir den weihnachtsbaum beschmücken und uns auf weihnachten und geburt christi vorbereiten. Er wurde im staat israel in der stadt bethlehem geboren. Nach weihnachten bereiten wir uns auf die silvesterfeier vor. Am tag der heiligen drei könige werden wir den weihnachtsbaum abschmücken. Und das ist das ende der weihnachts- und neujahrferien.

Auf diese Weise kann der Schüler die Regeln der Großschreibung unbelastet anwenden und so seine Rechtschreibungskenntnisse zeigen. Einen solchen Typ von Übungen zur Rechtschreibung sollte man öfter praktizieren, sowohl in der Schule als auch zu Hause.

Aus all dem Genannten ist es klar, dass diese Kinder alle Aufgaben der Unterrichtsstunde realisieren können (Bildungs-, Erziehungs-, Kommunikationsaufgaben und auch funktionale Aufgaben), aber der Stufe ihrer Sprachentwicklung und ihres sprachlichen Ausdrucks angemessen. Die Angemessenheit in der Auswahl des methodischen Systems, der Unterrichtsmethode und der Unterrichtsform wird mit Sicherheit Leistungen in Kenntnissen und in der Fähigkeitsentwicklung erbringen. Die Bildungs- und Erziehungsergebnisse dieser Schüler sind zu erwarten und zu messen, und vielleicht hängen sie am meisten gerade vom Lehrer ab – von seiner Arbeit, die durch dem Schüler mit Sprachschwierigkeiten entsprechende gezielte Techniken, Methoden und Strategien geleistet wird.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext



4 PRILAGODBE U PODRUČJU JEZIKA ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

KAROLINA BOŠNJAK

Nastavno gradivo predmeta Hrvatski jezik jako je opširno i obuhvaća široko područje jezika, književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture. Brojne jezično-govorno-interpretacijske aktivnosti vezane uz ovaj predmet mnogim učenicima predstavljaju teškoću, što je osobito vidljivo u populaciji učenika koji imaju govorno-jezične teškoće uz koje su često prisutne i teškoće u pisanju. Budući da se radi o predmetu koji učenici u svom rasporedu imaju skoro svaki dan (pet ili četiri sata tjedno), proces usvajanja gradiva je vrlo opterećen i često postaje izvor frustracija, a sve zbog nemogućnosti da se udovolji brojnim govorno-jezičnim zahtjevima i zadaćama koje se nameću u samom procesu razumijevanja i usvajanja nastavnog gradiva.

Nužno je rasteretiti gradivo, ali to ne znači sadržajno puno manje, već sadržajno konciznije, jasnije i zornije. Da bi se ovo moglo uspješno provesti, nužno je dobro upoznati učenika, vidjeti u čemu se nalaze i kako se očituju njegove teškoće te prema toj slici prilagoditi način rada. Učeniku treba omogućiti da se uključi u nastavni proces u onoj mjeri u kojoj on to u tom trenutku može. Važno je naglasiti da i pored toga što su jezično-govorno-interpretacijske mogućnosti učenika s govorno-jezičnim teškoćama manje, one ipak postoje te se ne radi o nemogućnosti, već o smanjenoj mogućnosti razumijevanja te zbog toga i usvajanja nastavnih sadržaja.

Satovi dopunske nastave su idealno mjesto i vrijeme da učitelj u individualnom kontaktu upozna razloge zbog kojih učenik otežano usvaja sadržaje i

da mu odmah tumačenjem pomogne. U ovakvom neposrednom kontaktu stvari se vide jasnije i omogućavaju učitelju bolji uvid i potpuniju sliku o mogućnostima učenika. Pružaju mu mogućnost dobre intervencije i pravog pristupa, što je posljedično u izravnoj vezi s uspjehom učenika.

Budući da je područje nastavnog predmeta Hrvatskoga jezika vrlo široko, brojne sastavnice ovoga predmeta su upravo prilika da učenik s govorno-jezičnim teškoćama pokaže ono što može i zna u području koje mu je lakše. Primjere, tečno čitanje, poznavanje nekog područja iz jezika (određivanje vrsta riječi), recitiranje pjesama, naučeno prepričavanje ulomka iz čitanke, glasno čitanje dobro napisane lektire ili dijela lektire, naučena karakterizacija likova, pronalazjenje motiva u pjesmi i sl., ili samo uredno pisanje. Važno je pronaći nešto u čemu je učenik dobar i to pohvaliti pred ostalim učenicima. To će proizvesti veliki motivacijski učinak.

Da bi rad bio što uspješniji, poželjno je primijeniti neke od sljedećih uputa:

- shvatiti odnosno razumjeti problem jezičnih teškoća
- što prije uočiti teškoće i biti spreman za pomoć
- dati učeniku do znanja da mu želite pomoći i da vam se obrati kad god treba
- pokazivati razumijevanje i strpljivost, ne žaljenje
- u radu biti kritičan, ali oprezan i taktičan
- hrabriti ga, poticati i hvaliti i za male uspjehe
- utvrditi njegovu razinu znanja i usvojenost vještina
- prilagoditi mu sadržaje, češće mu prilaziti
- dati mu mogućnost da se dobro pripremi prije provjere znanja – zajedno odrediti termin
- češće se koristiti načinom provjere koji njemu odgovara
- dodatno raditi s njim na sadržaju u kojem su teškoće najizraženije
- paziti na zahtjevnost domaće zadaće, ne prelaziti njegove mogućnosti
- dijeliti zadatke u manje skupine informacija
- smanjiti „nepotrebno” prepisivanje s ploče – označiti što učenik treba prepisati
- omogućiti mu da prepisuje bilješke od susjednog učenika ukoliko ih učitelj diktira jer ne može uspješno slušati i pisati zabilješke
- povećati veličinu slova ispitnih materijala
- paziti na kvalitetu ispitnog materijala (primjereno prilagođen sadržaj, kratka i jasna pitanja, veći font slova, dovoljno prostora za pisanje odgovora, dodatno vrijeme), (Bjelica i dr. 2007: 117–127).

4.1. PODRUČJE JEZIKA-PRIMJERI I AKTIVNOSTI

Jezično gradivo izrazito je složeno i opširno. Zbog jezičnih teškoća učenici ponekad svoj vlastiti, materinski jezik usvajaju postupno, poput stranog jezika.

Podučavanje jezičnih pojava uvijek počinje od promatranja konkretnih pojava, a usmjerava se ka uopćavanju istih. Za učenike je to lakši i jednostavniji put. Učenici s govorno-jezičnim teškoćama otežano usvajaju, percipiraju i razumiju jezične pojave, stoga se može promijeniti pristup ukoliko učitelj procijeni da je to potrebno. Učitelj tada može pristupiti jednostavnijem načinu poučavanja, tj. od definicije prema primjerima. Važno je uvijek voditi učenika, izdvojiti mu i istaknuti točno ono što očekujemo da usvoji te mu dati dovoljno primjera na koje se može osloniti pri rješavanju zadataka.

MORFOLOGIJA (PADEŽI I PADEŽNI OBLICI)

Veliku teškoću učenicima s jezičnim teškoćama predstavlja područje morfologije – obličnih nastavaka riječi koji za njih nisu informativni, stoga su prisutne brojne gramatičke pogreške u njihovom jezičnom izrazu. Potrebno je puno gramatičkog uvježbavanja i primjene u svakodnevnoj govornoj praksi da bi se usvojili pravilni jezični obrasci.

Na nekim konkretnim primjerima iz prakse mogu se uočiti načini obrade nastavnih jedinica koji nikako ne pogoduju učenicima s jezičnim teškoćama. Ponuđene su moguće prilagodbe koje učitelj uvijek može doraditi i preinačiti onako kako misli da je najbolje za učenika čije teškoće i mogućnosti dobro poznaje.

— **Primjer — Prilagođeni zadatak koji može poslužiti za usustavljanje padeža.**
Cilj aktivnosti je da učenici prepoznaju imenicu u rečenicama te imenuju i odrede njezin padež.



Sl. 8 Igra pecanja

Opis aktivnosti:

- Učitelj stavlja na ploču sliku čamca u kojem su dječak i djevojčica.
- Postoji sedam štapova za pecanje, a djevojčica i dječak pecaju ribe.
- RIBE se nalaze u kutiji ili kantici.
- Učenik uzima ribu te je prikvači na štap za pecanje.
- Na svakoj ribi je zapisana rečenica.
- Učenik čita rečenice, a zadatak je da prepozna imenicu i odredi joj padež.

Iako učitelj unaprijed određuje u kojem će se smjeru kretati zadatak, trebao bi pustiti učenike da kažu svoje mišljenje, da vode zadatak, smišljaju pravila i pokažu koliko su kreativni i maštoviti.

MORFOLOGIJA (GLAGOLSKI OBLICI)

Glagolski oblici i njihovo sprezanje specifična su jezična paradigma u kojoj se učenici s jezičnim teškoćama teže snalaze. Osobito su im teški oblici imperfekta, aorista i pluskvamperfekta. Ovi oblici se zapravo ne čuju u razgovornom jeziku (izuzev aorista glagola biti) te za učenike s jezičnim teškoćama predstavljaju potpuno nove riječi, često vrlo teško i izgovorljive.

Učenici s jezičnim teškoćama trebaju znati prepoznati ove oblike, ali je dovoljno njihovo poznavanje samo u prvoj osobi jednine. Također se to odnosi i na pomoćne glagole biti i htjeti. S obzirom da je imperfekt pomoćnog glagola biti često prisutan u tekstovima starijih pisaca, kao i sastavni dio pluskvamperfekta, potrebno je znati imperfekt glagola biti kroz sva glagolska lica.

Aorist je lakši oblik učenicima s govorno-jezičnim teškoćama te ga oni mogu usvojiti na dva ili tri poznata (učestala) glagola kao model (npr. pasti, reći, biti), što bi trebalo biti dovoljno za poznavanje aorista.

Detaljni opisi ovih oblika te glagolske promjene koje nastaju u sprezanju nisu informativni i mogu im samo otežati usvajanje osnovnih informacija, stoga informaciju koja nije osnovna niti informativna na ovom stupnju njihovog jezičnog razvoja ne treba ni zahtijevati.

Učitelj bi trebao učeniku naznačiti što da prepíše s ploče ili, ukoliko misli da treba sve prepisati, označiti mu u bilježnici što da nauči, tj. što je za njega važno.

Domaća zadaća ne bi smjela prelaziti njegove mogućnosti; zadatak bi trebao biti ponavljanje onog što je u bilježnici.

— Primjer — Imperfekt

Na primjeru zabilješki iz bilježnice učenika redovite škole, 6. razred, može se vidjeti učiteljeva prilagodba – obilježavanje onoga što je važno i što bi učenik trebao svakako znati.

Imperfekt pomoćnih glagola

- *Imperfekt se koristi tako da se infinitivnoj ili prezentnoj osnovi dodaju nastavci: ah, jah, jax - prvo lice jednine.
- *Kod nekih se glagola privedi sibilizacija ili jotacija.

<p>Biti</p> <p>1. ljalj 2. ljaše 3. ljaše</p> <p>* 1. ljašmo 2. ljašte 3. ljašu</p>	<p>ili *</p>	<p>ljah ljaše ljaše</p> <p>ljamo ljašte ljašu</p>	<p>Hijti</p> <p>1. hot + jah = hoćah 2. hoćax 3. hoćax</p> <p>1. hoćammo 2. hoćaste 3. hoćalju</p>	<p>ili</p>	<p>hotjah hotjaxe hotjaxe</p> <p>hotjamm hotjaste hotjalju</p>
---	--------------	---	--	------------	--

Vrsta (t)

Napisi aorist ili imperfekt zadanih glagola

rod

- N poroditi - porodjah - porodah I
- S reći - rekoh A
- N zanjiti - zanjah I
- S sprenuti - sprenih A

SI. 9 Obrada imperfekta uz učiteljeve oznake bitnih informacija

Načini prilagodbe za učenika s jezičnim teškoćama:

- provjeriti je li učenik dobro napisao
- naznačiti učeniku što svakako mora znati (što ne znači da su ostale zabilješke suvišne, naprotiv, koristit će mu u rješavanju zadaće, ali učenik mora znati što je bitno)
- dati mu zadaću koju će moći riješiti uz pomoć svojih zabilješki (ili možda samo usmeno naučiti oblike imperfekta za glagole učiti i biti)
- u pisanoj provjeri znanja oblikovati jezične zadatke primjerene znanju učenika.

— **Primjer — Futur**

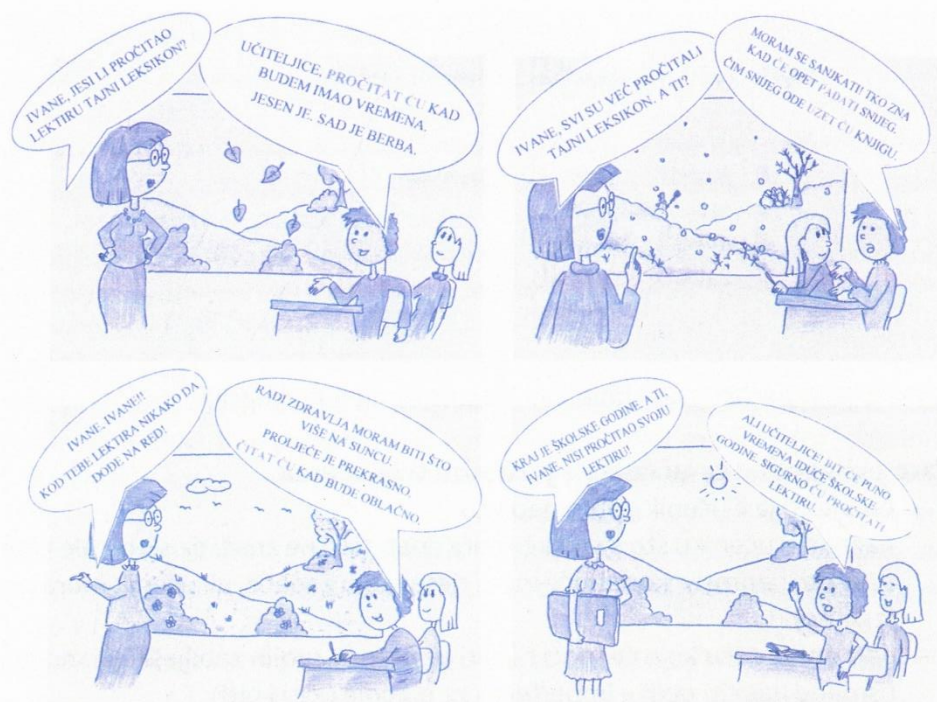
Zbog spomenutih teškoća tekstove možemo ponekad zamijeniti fotografijama, crtežima i stripovima. Ovo je primjer zadatka u kojem se umjesto teksta koristi slikovni materijal u obliku stripa. Cilj ovog zadatka je da učenici u svom govoru upotrebljavaju što više glagola u futuru.

Kod ovakvih tipova zadataka učitelj može odvojiti više vremena za motivaciju

nego što je to uobičajeno. Dobra motivacija ponekad je ključna za razumijevanje jezičnih pojava kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama te donosi vrlo dobre učinke u daljnjem usvajanju sadržaja.

Opis aktivnosti:

- Učitelj postavlja četiri slike.
- Učenici promatraju slike, a potom opisuju slike i iznose svoja zapažanja.
- Slikama se pridružuje tekst.
- Učitelj čita tekst pazeći na vrednote govornog jezika.
- Provjerava se razumijevanje pročitano g teksta.
- Učenici čitaju tekst.
- Učenici se potiču na uporabu glagola u futuru.
- Učenici dramatiziraju prikazane situacije.



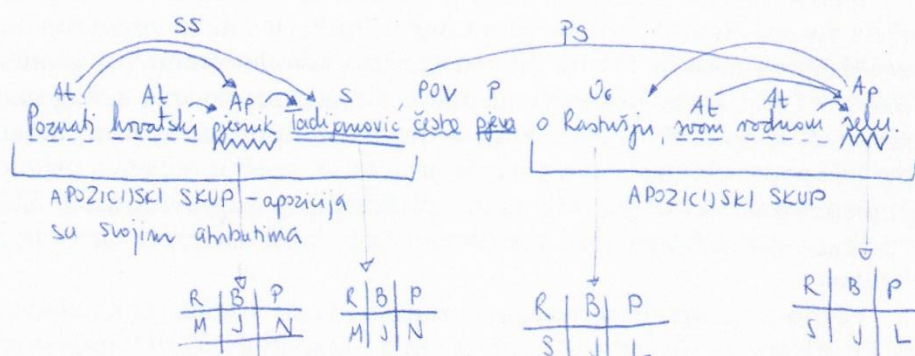
Sl. 10 Primjer motivacijskog zadatka za futur

SINTAKSA (ANALIZA REČENICE)

Grafička analiza rečenice prikazana na sl.11 nepregledna je pa će se učenici s jezičnim teškoćama u njoj teško snaći. Ima puno linija različitih vrsta: valovitih, isprekidanih, dvostrukih i zaobljenih. Osim različitih vrsta linija tu je i tablica sa slovnim simbolima koji se odnose na rod, broj i padež imenice ispod koje su napisani.

PRILAGODBE U PODRUČJU JEZIKA

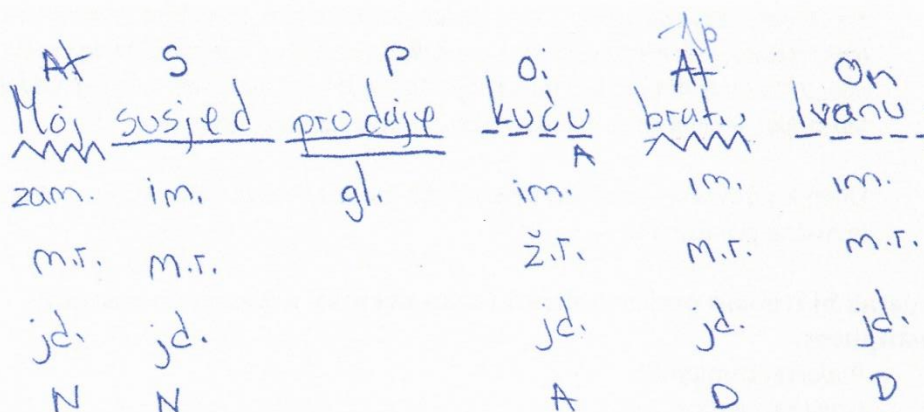
Osim jezičnih teškoća kod učenika se mogu pojaviti i vizualne teškoće kao što su: preklapanje crta, mijenjanje smjerova desno-lijevo i gore-dolje. Zbog otežane vizualne obrade simbola učenici drugačije, izmijenjeno, percipiraju ovakav prikaz analize rečenice. Dakle, ovakav način prikazivanja trebao bi se izbjegavati ili bi ga se trebalo što više pojednostavniti.



Sl. 11 Primjer analize rečenice iz bilježnice učenika redovite škole, 6.razred

Načini prilagodbe:

- pojednostaviti prikaz (izostaviti strelice iznad riječi)
- umjesto tablica, ispod imenica, pisati okomite nizove
- ponuditi jednostavnije rečenice
- postupno širiti dopunu subjektu ili predikatu do onog stupnja do kojeg se pokaže da to učenik razumije – rečenica iz učenikove bilježnice se može sažeti (Pjesnik Tadijanović često pjeva o Rastušu.) te postupno dodavati atribute
- načelo postupnosti će voditi učitelja do stupnja učenikovih mogućnosti.



Sl. 12 Pojednostavljena analiza rečenice s okomitim nizovima

4.2. PISANA PROVJERA ZNANJA

Zbog slabije razvijenih verbalnih vještina te često prisutnih teškoća u pisanju učenicima s govorno-jezičnim teškoćama potrebno je ponuditi neke pogodnije oblike izražavanja, osobito u pisanim provjerama. Način prikazivanja nekog sadržaja putem mentalne mape za mnoge učenike je daleko pogodniji način od uobičajenog pisanja. Pisane provjere znanja također mogu biti grafički oblikovane i vrlo zorno pokazati učenikov stupanj poznavanja nekog sadržaja. Izražavajući se na ovaj način, učenik se može usredotočiti na bitne činjenice, a manje biti opterećen načinom pisanja, sročnošću riječi u rečenici, primjenom pravopisnih pravila i sl., jer ovaj način izražavanja je jezgrovit i sažet. Slikovitost prikaza mu olakšava uvid u strukturu kao i lakši način provjere onoga što je napisao.

Važno je da upute za rješavanje zadatka budu kratke, jasne, nedvosmislene i napisane u više jednostavnih rečenica kako bi ih učenik mogao pratiti i razumjeti. Također, upute je dobro započeti glagolom, odnosno radnjom koju tražimo da učenik napravi (podcrtaj, pročitaj, pronađi, poveži, razvrstaj).

Za vrijeme trajanja pisanih provjera učitelj bi trebao pričati svakom učeniku i provjeriti kako napreduje, dodatno ga potaknuti i motivirati.

PRIMJERI PRILAGODBE PISANIH PROVJERA ZNANJA

— Primjer — Zamjenice

Podcrtaj zamjenice u tekstu, ispiši ih i odredi im padež.

Ta ljubav je čudna pojava. Posve mi je izmijenila život i više ništa nije kao prije. Kad me Oliver pozove da idemo u kino gledati borilački film, ja kažem: „Neću, hvala.“. Jednostavno, više me ne veseli što me nekada veselilo, i više mi ništa nije važno od onoga što mi je nekada bilo najvažnije. Toliko je ta ljubav opasna i nezdgodna da bih bio stoput sretniji da se nikada nisam zaljubio i postao njezin rob.

Učenik s govorno-jezičnim teškoćama može također rješavati ovaj zadatak, ali je nužna prilagodba.

Zadatak bi trebalo preformulirati i tako učeniku u koracima ponuditi postupnost:

- Podcrtaj zamjenice.
- Ispiši zamjenice.
- Odredi im padež.

Trebalo bi voditi računa o duljini zadanog teksta jer učenik s jezičnim teškoćama treba više vremena i za čitanje i za rješavanje zadatka. Sam učitelj će, s obzirom na poznavanje učenika, najbolje znati odrediti količinu teksta, tj. ispitnog materijala.

— Primjer — Riječi suprotnog značenja

U sljedećem primjeru rješavanja jezičnog zadatka – riječi suprotnog značenja – može se vidjeti slojevitost jezičnih funkcija koje kod djece s jezičnim teškoćama nisu usklađene.

Dječak je **veseo**.

Dječak je tužan

Vrt je **iza** kuće.

Vrt je ispred kuće

Konop je **dugačak**.

konop je kratak

Park je **daleko**.

park je blizu

Nosim **punu** torbu.

nosim praznu torbu

Cvijeće **cvate**.

cvijeće vene

Sada je **jutro**.

sad je noć

Knjiga je **debela**.

knjiga je tanka

Moj kaput je **star**.

moj kaput je nov

Marko je **visok**.

Marko je nizak

Prodajem jabuke.

ne prodajemo jabuke

Zadaća je **teška**.

zadaca je lagana

Petra je **lijena**.

petra je radna

Učiteljica je **blaga**.

učiteljica je stroga

Sl. 13 Primjer slojevitog rješavanja jezičnog zadatka

Ovo je primjer rada u kojem se vidi da se učenik u potpunosti usredotočio na rješavanje zadataka – pronalaženje suprotnica – te je zaboravio na veliko početno slovo i točku na kraju rečenice.

Budući da im je pisanje napor, neki učenici zbog jezične slabosti teško mogu uskladiti više jezičnih aktivnosti (pravilno pisanje, rješavanje jezičnih zadataka, primjena pravopisnih pravila i zakona sintakse).

- Učenici s jezičnim teškoćama teško razlikuju glasove č/ć kao i glasovne skupove ije/je (to im ne bi trebalo uzimati za veliku pravopisnu pogrešku). Učenik je zapravo dobro odredio suprotnice od ponuđenih riječi (dvije pogreške).
- Učitelj bi trebao za vrijeme pisanja ispita, ili pri kraju, pogledati kako učenik piše i upozoriti ga na rečenične znakove.
- Očito je da učenik nije uspio uskladiti sve jezične aktivnosti (primjer teškoća jezičnog strukturiranja), ali je pokazao znanje u pronalaženju suprotnih riječi, što bi trebalo zasebno vrednovati.

— **Primjer — Glasovne promjene**

Odredi vrstu glasovne promjene.

(učeniku se unaprijed naznači mjesto u riječi na kojoj se dogodila glasovna promjena).

brz — brži jotacija

vrabac — vrapca _____

bog — bože _____

pjesnik — pjesniče _____

pjesnik — pjesnici _____

list — lišće _____ i _____

glas — glazba _____

pisati — pišem _____

grozd — grožđe _____ i _____

cvijet — cvijeće _____

voziti — vožnja _____

Sl. 14 Glasovne promjene (primjer prilagođene pisane provjere znanja)

— Primjer — Glagoli po vidu

1. Glagolski vid označava _____
2. Navedi 3 vidska para. _____

3. Glagoli po predmetu radnje mogu biti _____

4. Kod prijelaznih glagola radnja prelazi na _____
5. Mama **kuha** _____ (kuhati - prijelazni gl.)
6. Baka **hoda** _____ (hodati - neprijelazni gl.)
7. **Češljam se** svako _____ (češljati se - povratni gl.)
8. Odredi jesu li glagoli prijelazni, neprijelazni ili povratni.
ležati - neprijelazni gl.
piti _____
čitati _____
umiti se _____
rasti _____
oprati _____

Sl. 15 Glagoli po vidu i predmetu radnje (primjer prilagođene pisane provjere znanja)

Svaki učenik pa tako i onaj s govorno-jezičnim teškoćama osobnost je za sebe čije mišljenje, sposobnosti i mogućnosti moramo poštovati te mu omogućiti da se bez obzira na svoje teškoće osjeća dobro. Učitelj bi svakodnevno trebao poticati razvijanje učenikovog samopoštovanja i samopouzdanja, olakšati mu put k znanju i učenju te ga u pravom trenutku i adekvatno nagraditi.

5 PRILAGODBE U PODRUČJU KNJIŽEVNOSTI ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

ZRINKA ŠIMUNOVIĆ

5.1. ČITANJE

Učenici s govorno-jezičnim teškoćama veoma često otežano čitaju; sporije čitaju, zamjenjuju slične glasove, dodaju ili izostavljaju slogove, prave inverzije (može biti prisutna samo neka od ovih pojava), te zbog svega toga netočno čitaju. Budući da je sva pozornost usmjerena na tehniku čitanja, razumijevanje i povezivanje pročitanih informacija je slabije, osobito ako se radi o duljim rečenicama. Stoga je poželjno primijeniti neke od sljedećih uputa:

- Nije dobro učenika pred razredom, nepripremljenog, prozivati da čita. On je svjestan da loše čita te ne treba javno izlagati njegovu teškoću.
- Učeniku se može zadati za zadaću da ulomak ili cijeli tekst (prema procjeni učitelja) uvježba tečno čitati ili s njime provježbat čitanje na dopunskoj nastavi. Nakon uvježbanog čitanja svakako treba pohvaliti njegovo bolje čitanje.
- Treba izbjegavati zahtjevnije tekstove s puno novih riječi i termina kao i dijalektne tekstove koji su ovoj djeci posebno teški.
- Intonacijski obrasci blago su im narušeni pa su rečenice manje-više sve silazne intonacije; stoga ne treba očekivati veliku izražajnost u čitanju.
- Neki učenici veoma tečno i točno čitaju, ali ne razumiju ili veoma slabo razumiju pročitani tekst (jer su potpuno usmjereni na tehniku čitanja); tekst je potrebno više puta pročitati i to postupno, rečenicu po rečenicu, te istaknuti rečeničnu informaciju.

PROVJERA RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA

Budući da je rječnik djece s govorno-jezičnim teškoćama oskudniji, za očekivati je da postoji izvjestan broj riječi i izraza čije značenje ne znaju ili su u njega nesigurni. Kontekst im puno ne pomaže upravo zbog nedovoljno razvijenih jezičnih sposobnosti. Stoga je nužno stalno propitivati i provjeravati kratkim pitanjima razumijevanje pročitane teksta jer se lako dogodi da učenik, zbog nekoliko nepoznatih riječi, sasvim pogrešno protumači tekst. Ponekad su neke, nama sasvim uobičajene riječi, njima nepoznate ili ih vežu uz neki sasvim drugi kontekst koji ih navede na krivi zaključak (npr. za riječ /proplanak/ učenici su mislili da znači: rupa u drvetu, potonuli brod, nešto propalo, pustoš; rečenicu /Nastao je muk./ razumjeli su kao: Svima je bila muka.).

Zbog svega navedenog korisno je držati se sljedećih uputa:

- Prilikom čitanja teksta, bilo da čita učitelj ili učenik, potrebno je kratkim pitanjima prekidati čitanje i provjeriti razumijevanje.
- Nakon svakog ulomka treba ukratko prepričati tekst (učitelj ili učenik) da bi se izbjegle sve moguće nejasnoće.
- Ukoliko se čita stariji književni tekst, pored prisutnih arhaičnih riječi, dodatnu teškoću predstavljaju glagoli u imperfektu, aoristu i pluskvamperfektu koje treba prevesti, tj. preoblikovati perfektom (bez obzira što su se učenici upoznali s ovim glagolskim oblicima u 6. r., njihovo znanje ovih oblika najčešće je samo na razini prepoznavanja, a oblik imperfekta potpuno „izobličuje“ glagol te on za njih postaje nepoznata riječ).
- Kod čitanja dijalektnih tekstova, zbog brojnih nepoznatih riječi i izraza, potrebno je prije čitanja teksta ukratko prepričati ulomak da bi ga učenik mogao smjestiti u kontekst te se onda upoznati sa značenjem dijalektnih riječi (napisanih sa strane).
- Sve nove izraze i riječi treba više puta ponoviti jer ih učenici s govorno-jezičnim teškoćama neće odmah zapamtiti (upravo je skladištenje novih riječi njihova slabost).
- Prilikom kratkog prepričavanja ulomka trebalo bi što više upotrebljavati te nove riječi i izraze.
- Prilikom pisane provjere interpretacije teksta nužno je da postavljena pitanja budu kratka i jasna i da se odnose na bitne stvari vezane uz sadržaj. Također je potrebno pitati učenika razumije li pitanja te za vrijeme pisanja odgovora povremeno provjeriti način pisanja; ako učenik ne zna odgovor, trebalo bi ga podsjetiti potpitanjem. Ovakav tip pisanih provjera je u širem kontekstu također način učenja te bi pomaganje učeniku potpitanjem trebalo biti prihvatljivo, kako prema učenicima s govorno-jezičnim teškoćama tako i prema ostalima.
- Učenika svakako treba podsjetiti da provjeri što je napisao.

5.2. PREPRIČAVANJE

Ovaj je oblik jezičnog izražavanja učenicima s govorno-jezičnim teškoćama najteži jer uključuje sve kompetencije jezičnih sastavnica, što je slabost ovih učenika, te će se prilikom prepričavanja javljati pogreške na razini morfologije (neslaganje u rodu broju i padežu, neslaganje gl. osoba i gl. oblika), pogreške na razini semantike (zamjena riječi unutar iste kategorije), izostavljanje ili pogrešna uporaba prijedloga i sl. Pogreške mogu biti jače ili slabije izražene, ali se najviše očituju baš u prepričavanju.

Prepričavanje im se može olakšati na više načina:

- Pomoću pitanja na koja treba odgovoriti s nekoliko rečenica može se postupno obraditi sadržaj kompozicijskim slijedom; postaviti nekoliko pitanja za uvod, zaplet, vrhunac i rasplet (u početku pitanja postavlja učitelj).
- Ne treba tražiti opširnost postavljajući puno pitanja, već bitnim pitanjima učvrstiti strukturu priče.
- Tek nakon kratkog, ali kompozicijski dobro organiziranog pisanog rada učenika se može potaknuti još pokojim dodatnim pitanjem (prema procjeni učitelja). Tek nakon što učenik nauči prepričavati zadani tekst prema povezanim odgovorima na zadana pitanja, poželjno ga je propitati pred razredom. Za vrijeme prepričavanja treba mu dopustiti da pogleda u tekst ako mu je to potrebno.
- Ovaj model prepričavanja (uz pomoćna pitanja) treba češće upotrebljavati; pomoći će i kod pisanja sastavaka, sažetog prepričavanja lektire, pisanja nekog osvrta i sl.
- Ako učenik nerado usmeno prepričava (neugoda zbog javnog govorenja, lako se smete, zbuni i *zablokira*), ne treba inzistirati, ali ga se može ispitati na satu dopunske nastave uz prisutnost drugog učenika ili učitelja.
- Poželjno je dogovoriti termin kada bi učenik samostalno odgovarao.

5.3. LEKTIRA

Čitanje lektire veoma je korisna aktivnost za djecu s jezičnim teškoćama zbog nekoliko razloga:

- unutarne čitanje također je čitanje kojim se postiže bolja tehnika čitanja (ista mentalna aktivnost kodiranja slova i semantičke komponente riječi)
- usvajaju se pravilne rečenične konstrukcije
- potiče se unutarnji govor – posljedično govor svakodnevne komunikacije
- razvijaju se svi rečenični oblici govorno-jezične komunikacije
- ponavljaju se neki jezični obrasci koje učenik bez napora pasivno usvaja
- tijekom čitanja simultano se odvijaju brojne kognitivne aktivnosti.

Sve navedeno je korisno, poželjno i poticajno za sve učenike općenito, ali za učenike s jezičnim teškoćama čitanje lektire može polučiti veliki učinak i pri-pomoći razvoju svih jezičnih sastavnica, ali samo kad se provodi s mjerom koja odgovara mogućnostima učenika. U protivnom, riječ lektira za učenika poprima sve negativne konotacije. Bez dobrog poznavanja učenikovih teškoća i njegovih mogućnosti teško se može naći dobra mjera u pristupu čitanju lektire.

Potrebno je što ranije poticati želju za čitanjem i motivirati učenika na jedan od sljedećih načina:

- Ispričati na zanimljiv način dio knjige do neke napete situacije i zamoliti učenika da dalje nastavi sam i pročita samo npr. V. poglavlje u sljedećih nekoliko dana (i sam se javi kad ga pročita). Nakon toga može se prokomentirati s učenikom pročitano poglavlje i zainteresirati ga za novu zgodu te ciljano odabrati opet neko kraće poglavlje.
- Sam učitelj treba odabrati dinamiku čitanja, tj. odabrati ciljane ulomke s obzirom na poznavanje učenika.
- Ako učitelj vidi da učenik ima teškoća u razumijevanju pročitano, potrebno je zajednički pročitati poglavlje ili ključni ulomak koji je unio zabunu u razumijevanje, što se može ostvariti unutar dopunske nastave.
- Ako učenik ne pokazuje zainteresiranost za daljnje čitanje, treba mu ispričati ostatak knjige do samog završetka i ostaviti učeniku da pročita posljednje poglavlje. Knjigu nikako ne treba ostaviti nedovršenu i nedorečenu! Na kraju treba zajednički oblikovati poruku djela. Svakako treba istaknuti učenikovo zalaganje i naglasiti da je ipak uspio savladati lektiru.

Svi se gore navedeni koraci odnose na učenike kojima je čitanje lektire teška aktivnost i čije su govorno-jezične teškoće izražene u jačem stupnju. Stoga je dovoljno da se putem odabranih ulomaka ključnih za knjigu lektira „samo pročita”, bez klasičnog pisanja svih elemenata lektire. Dodatna aktivnost pisanja bila bi preteška za učenika te bi ga demotivirala za daljnje čitanje. Najvažnije je da se djelo pročita (uvjetno rečeno – djelomično pročita) i da učenik vidi da to nije nemoguće. Ovo je veoma važan korak jer može učenika trajno privući čitanju ili ga, nažalost, potpuno odbiti.

Učeniku se može zadati da sažeto pisano prepriča jedan ulomak po svom izboru.

Knjige treba pažljivo odabrati; poželjna su kraća djela u kojima prevladava dijaloški oblik (dugi opisi za njih nisu informativni), pisana suvremenim jezikom (djela starijih pisaca teško su im razumljiva zbog zastarjelih izraza i riječi).

Primjeri lakše čitljivih djela: Stjepan Tomaš – Mali ratni dnevnik; Ivona Šajatović – Tajna ogrlice sa sedam rubina; Šime Storić – Poljubiti ću je uskoro, možda; Nikola Pulić – Maksimirci; Nada Iveljić – Želiš li vidjeti bijele labudove; Ferenc Molnar – Junaci Pavlove ulice; djela Ivana Kušana.

Djela poput romana *Divlji konj*, *Galeb Jonathan Livingston*, *Bajka o vratima*, *Bijeli klaun* i sl. prezahtjevna su zbog alegorijskih slojevitosti koje zahtijevaju višu razinu poznavanja jezika, što kod ovih učenika još nije dovoljno razvijeno, te se ova djela mogu obraditi samo informativno.

Učenicima koji samostalno (i uz pomoć roditelja) čitaju lektiru veoma je potrebno pisanje dnevnika čitanja. Zabilješke se pišu kao kratke natuknice za svako poglavlje. Ovo je za učenike vježba pisanja i istodobno vježba memoriranja. Za uredno (koliko je to učeniku moguće) napisan dnevnik čitanja učitelj može dati ocjenu jer je cjelovito pisanje lektire sa svim traženim elementima još prezahtjevno. Kada učitelj procijeni da učenik može pokušati cjelovito napisati lektiru, može mu napomenuti da je dnevnik čitanja dovoljan kao „kratak sadržaj” te mu tako olakšati prijelaz na pisanje.

Neki od učenika s govorno-jezičnim teškoćama puno čitaju i doslovno „gutaju” knjige (podatak iz autoričine prakse). To su obično znatiželjna djeca koja imaju bogat doživljajno-spoznajni unutarnji svijet i veoma dobru memoriju (pamte brojne pojedinosti i zanimljivosti). Oni će moći usmeno prepričati sadržaj knjige, s time da im je potrebno pripomoći kada počnu navoditi previše manje važnih pojedinosti (teže potiskuju nevažne asocijacije – teškoće pragmatike) te se možda zbog toga izgube u slijedu fabule.

Oni mogu samostalno napisati lektiru kao i ostali učenici u razredu. Moguća je preopširnost (ubacivanje elemenata koji su sami po sebi razumljivi) i neobične sintaktičke konstrukcije. Učitelj treba uzeti u obzir da je učenik uložio veliki trud da bi napisao lektiru i da je većina popratnih pogrešaka nastala u želji da se napiše više i bolje, što treba uzeti u obzir prilikom vrednovanja.

Tempo čitanja lektire za djecu s jezičnim teškoćama je znatno usporeniji u odnosu na ostale učenike. Oni ne mogu čitati jednu knjigu mjesečno i od njih to ne treba ni zahtijevati. Najviše 3–4 knjige u školskoj godini njihov su maksimum, ali naravno da su individualna odstupanja moguća u oba smjera. Ne treba ih požurivati, već im dati razumno vrijeme da se pripreme bez opterećenja. Na kraju školske godine korisno je preporučiti 3–4 odabrana djela za sljedeću školsku godinu koja se mogu pročitati tijekom ljetnih praznika.

Iz svega navedenog vidi se da lektiru ne treba izbjegavati već je prilagođavati mogućnostima svakog učenika (malim koracima koji se sami nameću) jer je korist doista mnogostruka. Dovoljno je samo da učenik razvije potrebu za čitanjem. Već samim time ostvaren je veliki cilj!

5.4. INTERPRETACIJA PJESAMA

Pjesnički jezik slojevit je i višeznačan, pa je samim time mnogim učenicima „nejasan”, tj. osjećaju se nesigurno pri njegovom tumačenju, što zahtijeva više pozornosti odmah na samom početku – neposredno nakon što je pjesma inter-

pretativno pročitana. Stoga je poželjno pjesmu obraditi u sljedećim koracima, tj. pridržavati se nekih od navedenih uputa:

- Prilikom najave pjesme u nekoliko rečenica treba opisati kontekst pjesme i ključnu pjesničku sliku. Ovo znatno olakšava razumijevanje pjesme koje se onda popunjava pjesničkim slikama.
- Svaku se strofu, također, može prepričati jednom rečenicom i tako potpuno razjasniti pjesmu (treba pronaći ključne riječi i podcrtati ih – to pridonosi razumijevanju), jer tek kada je učenik upoznat sa „sadržajem pjesme“, može sudjelovati u njezinoj interpretaciji.
- Neke pjesme nije potrebno dodatno „pojašnjavati“ (npr. pjesme D. Tadijanovića), ali treba biti siguran da učenici doista razumiju „priču pjesme“. Cijelu pjesmu treba znati prepričati u nekoliko rečenica rabeći neke od pjesničkih izraza.
- Ovakav pristup zapravo podučava učenike kako „dekodirati“ i tumačiti pjesnički jezik te je stoga samo prijelazna faza k samostalnom doživljaju i slobodnijem tumačenju pjesme. Inače, interpretacija pjesme bez prethodnog razumijevanja pjesničkih slika svodi se samo na pasivno prepisivanje i zapisivanje tuđeg mišljenja, što svakako treba izbjegavati.
- Kada se neki događaj ili zbivanje razumije, onda se o njemu može i razgovarati. Određivanje teme, vrste pjesme, motiva i pjesničkih slika može biti, nakon izvjesnog vremena pružanja takvih modela pri interpretaciji pjesama, zadatak za samostalan rad, nakon čega se zajednički usmeno potvrde tražene odrednice.
- Ono što je ovim učenicima posebno teško je prepoznavanje i imenovanje pjesničkih izražajnih sredstava. Oni ih u tekstu prepoznaju kao „neobične izraze“, ali ih teško razlikuju i imenuju. Usporedbe prepoznaju (po vezniku kao/ poput) i neke epitete također, a za ostale im je potrebna pomoć. To je za njih jezik simbola koje treba dodatno tumačiti. Dobro je uvijek davati zorne modele za metaforu, personifikaciju, onomatopeju, hiperbolu, kontrast i sl. i uvijek pojasniti da je to npr. onomatopeja jer oponaša zvuk nečega, personifikacija jer čini nešto živom osobom itd. Tako se način prepoznavanja i imenovanja stalno ponavlja te se učeniku postupno olakšava samostalno rješavanje ovakvih zadataka. (Primjeri koje nudimo u početku trebaju biti povezani sa stvarnim životnim situacijama tako da učenik može vizualizirati predmete koji se uspoređuju – primjer usporedbe. Tako ih postupno, iz pjesme u pjesmu koje se obrađuju, uvodimo u apstraktan način mišljenja.)
- Poruku pjesme nije im uvijek lako oblikovati jer to zahtijeva sposobnost apstrahiranja – izlučivanja i uopćavanja na verbalnoj razini, što im nije lak zadatak za samostalni rad te im treba pomoći.
- Naučiti pjesmicu napamet za neku je djecu s jezičnim teškoćama nemoguće. Upravo ta veoma smanjena mogućnost memoriranja redosljeda riječi jedan je od simptoma koji ukazuju da učenik ima jezične teškoće, što ne znači da on ne treba naučiti jednu strofu napamet (možda ključnu za razumijevanje pjesme ili strofu po svojem izboru). Međutim, ima učenika koji izvrsno memoriraju

pjesmice i uče ih s lakoćom, veoma brzo i točno. Dakle, opet je nužno dobro upoznati učenika i njegove teškoće i mogućnosti.

- Prilikom usmenog ispitivanja interpretacije pjesme treba postavljati kratka i jasna pitanja. Ukoliko učenik zamuckuje i zastajkuje prilikom oblikovanja rečenica, treba mu pomoći (dodajući riječ koja mu u tom trenutku nedostaje ili je se ne može odmah dosjetiti).
- Pisanje zadaća prema pitanjima koja se nalaze u čitanci iza pjesme (razgovor o djelu) može biti prezahtjevno; mnoga pitanja su preduga i sadržajno komplicirana, mnoga se i preklapaju te ih zbunjuju. Stoga je za ove učenike potrebno odabrati (zaokružiti) ključna pitanja te ona koja su jednostavno oblikovana.

5.5. PISANO I USMENO IZRAŽAVANJE

I pisano i usmeno izražavanje za ove učenike veoma je teška aktivnost jer uključuje brojne složene psihofiziološke procese koji se realiziraju međudjelovanjem različitih sposobnosti.

Spontano pripovijedanje o nekoj temi treba biti potpomognuto pitanjima koja će učenika upućivati na sve ono što je povezano s temom. Mogući agramatizmi u govoru ukazuju na otežanu mogućnost kontrole svih jezičnih veza unutar rečenice te ne treba očekivati složene rečenične konstrukcije, već govorni izričaj koji prati učenikovo razumijevanje. Ukoliko su učenikove rečenice u spontanom govoru nejasne i njihovo razumijevanje otežano, ne bi ga ni trebalo usmeno ispitivati, već mu zadati pisanje kratkog sastavka za zadaću uz prethodne upute s pomoćnim pitanjima.

Za učenike koji se lakše izražavaju i čije su jezične teškoće blaže izražene, moguće je pripovijedanje o određenoj temi uz pomoć učitelja.

Ipak je svima najveći problem pisanje sastavaka. Potrebno im je ponuditi model kako „graditi” strukturu sastavka:

- Najbolje je odabrati neku „obiteljsku” temu o kojoj učenik može više reći. Metodom pomoćnih pitanja (koja postavlja učitelj) na koja učenik treba odgovoriti s nekoliko rečenica, može se učenika navoditi kako napisati sastavak o nekoj temi.
- Povezani prepisani odgovori čine sastavak.
- Pitanja su ovdje kao pomoć u razvijanju teme i potrebno ih je postaviti tako da učeniku bude jasna postupnost u kompoziciji njegove priče (treba uočiti pitanja kojima se razvijaju kompozicijski dijelovi: uvod, zaplet, vrhunac i rasplet).
- Pisanje sastavaka pomoću pitanja trebalo bi češće prakticirati. Osnovno je da učenik planira pitanja te sam određuje pitanja za uvod, pitanja za zaplet itd. Učitelj treba pratiti njegov rad i pomagati mu tamo gdje zastane. Rečenice

trebaju biti primjerene učenikovom govornom izrazu, bez opterećenja da sastavak treba biti opširan i pun opisa.

- Učenikove pokušaje da piše sastavke treba ohrabrivati i pohvaliti!
- Kasnije, s vremenom, kada učenik postane vještiji u pisanju, može mu se predložiti da pokuša pisati sastavke oslanjajući se na zamišljena pitanja koja će ga voditi u obradi teme.
- Poželjno je da učenik svoj sastavak nauči tečno i izražajno čitati.

5.6. ŠKOLSKE ZADAĆE

Što se tiče pisanja školskih zadaća, jedino učitelj koji dobro poznaje učenika može procijeniti može li učenik pisati školsku zadaću. Učitelj može s učenikom temu prethodno obraditi i pomoći mu da oblikuje pomoćna pitanja te tako dopustiti učeniku da se pripremi za pisanje. Tijekom pisanja trebalo bi provjeriti kako učenik piše i pomoći mu pitanjem, ako je to potrebno, te ga na kraju upozoriti da pročita svoj sastavak i provjeri što je napisao. Sve gramatičke, sintaktičke i pravopisne pogreške, koje mogu biti prisutne u sastavku, treba staviti u kontekst učenikovih teškoća, te vrednovati sastavak postignutim kompetencijama primjerenim cjelokupnoj slici učenika.

5.7. PISANJE DIKTATA

Pisanje diktata objedinjuje dobro poznavanje jezičnih zakonitosti i praktičnu primjenu usvojenih pravopisnih pravila.

Učenici s disgrafijom često imaju nedovoljno usvojenu vještinu pisanja, pa su im slova loše oblikovana i nedovoljno izdiferencirana, ponekad sasvim izobličena, te im je zbog toga rukopis nečitak. Zbog stalnog provjeravanja veze grafem-fonem učenik piše sporije i često ispravlja slova pa je zbog toga njihovo pisanje neuredno i teško čitljivo.

Ako učenik ima samo motoričku disgrafiju, onda se radi samo o lošem rukopisu, bez jezičnih pogrešaka. Ovakve izolirane disgrafije su rijetke. Treba imati na umu da ova djeca ulažu veliki napor da pravilno oblikuju slova (rade pogreške u pisanju slova koja imaju sličnu izvedbu).

Pisanje s brojnim pogreškama ukazuje na jezične teškoće. Važno je istaknuti da ovi učenici veoma teško usvajaju pravopisna pravila.

VRSTE POGREŠAKA:

- često izostavljaju dijakritičke znakove – kvačice na slovima kao i sastavne dijelove određenih slova, npr. točka na i ili j, crtica na t ili đ (Lenček i Peretić 2010);
- dodaju ili izostavljaju slova i slogove, a česte su i inverzije glasova i/ili slogova

PRILAGODBE U PODRUČJU KNJIŽEVNOSTI

- unutar riječi te zamjene slova sličnih po izgovoru (zvučni/bezvučni parovi) ili sličnih po načinu pisanja (n/m, v/r, d/b, s/z, o/a)
- sastavljeno pisanje nekih, uglavnom susjednih riječi, ili rastavljeno pisanje dijelova iste riječi
 - slova su nejednaka s obzirom na nagib i veličinu, napisana s različitim odstupanjima od crte
 - slabije zapamćivanje diktiranog teksta pa učenik izostavlja dijelove rečenice.

Iz svega navedenog jasno je da učenici s jezičnim teškoćama ne mogu uspješno pisati diktate. Razlikovanje grafema č/ć, kao i pisanje ije/je u riječima je za njih gotovo nemoguće te se na tome ne treba inzistirati.

Moguće su određene pogodnosti koje bi im malo olakšale ovakve provjere pisanja:

- sporije čitanje, ponavljanje dijelova rečenice, nastojanje učitelja da pričeka učenika da završi pisanje izdiktiranog dijela
- čitanje s malim pauzama između riječi (osobito nenaglašenih oblika zamjenica)
- blago upozorenje na pravopisno pravilo (Pazi kojim slovom češ napisati ovu riječ!).

Ove prilagodbe sigurno bi pridonijele točnijem pisanju. Ako učenik ima puno pogrešaka, preporuča se da se diktat ne ocjenjuje, već da učenik točno prepíše ispravak iz nečije uredne bilježnice.

Umjesto pisanja diktata, učenici mogu vježbati pravopisna pravila na gotovom tiskanom tekstu gdje se više mogu usredotočiti na njihovu primjenu.

— **Primjer teksta za uvježbavanje pravopisnih pravila – 5. razred**

Ispravi pravopisne pogreške.

Ovo je vrijeme svečanog prosinca. Uskoro nam stiže dobri sveti nikola koji djeci dijeli darove. Zašto dijeli darove. Jer je dobar. Legenda kaže da je živio u maloj aziji u gradu mira na obali sredozemnoga mora. Nakon svetog nikole stiže sveta lucija, zaštitnica očiju i vida. Ona se osobito slavi u italiji i dalmaciji. Na dan svete lucije obično se sadi pšenica za božić.

Svi se veselimo badnjaku kada kitimo božićno drvce i spremamo za božić i rođenje isusa. On se rodio u državi izrael u gradu betlehemu. Nakon božića se spremamo za doček nove godine. Na blagdan sveta tri kralja raskitit ćemo bor. I to je kraj božićnih i novogodišnjih praznika.

Na ovaj način učenik može neopterećeno primijeniti pravila o pisanju velikog slova i tako pokazati svoje pravopisno znanje. Ovakav tip pravopisnih vježbi trebalo bi češće prakticirati, i kao školske vježbe, i kao domaće zadaće.

ZRINKA ŠIMUNOVIĆ

Iz svega je jasno da ova populacija djece može ostvariti sve zadaće nastavnog sata (obrazovne, odgojne, funkcionalne, komunikacijske), ali primjereno stupnju svoga jezičnog razvoja i govorne ekspresije. Primjerenost u odabiru metodičkog sustava, nastavne metode i nastavnog oblika rada sigurno će proizvesti postignuća u znanju i razvoju vještina. Odgojno-obrazovni ishodi ovih učenika očekivani su i mjerljivi, a možda najviše ovise upravo o učitelju – njegovom radu vođenom ciljanim tehnikama, metodama i strategijama rada primjerenim učniku s jezičnim teškoćama.

Popis literature

Literaturverzeichnis

1. Alerić, Marko; Gazdić-Alerić, Tamara (2013): Hrvatski u upotrebi: 121 lekcija za bolje ovladavanje hrvatskim jezikom. Zagreb: Profil knjiga.
2. Bakota, Koraljka, Bošnjak; Karolina et al. (2014): Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka.
3. Hansen-Kokoruš, Renate, Matešić, Josip et al. (2015): Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch. Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik, 2. Ausgabe. Zagreb: Nakladni zavod Globus/Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
4. Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin und München: Langenscheidt KG.
5. Precht, David Richard (2010): Liebe – ein unordentliches Gefühl. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Elektronički izvori:

1. CROSBİ – Hrvatska znanstvena bibliografija. URL: <https://www.bib.irb.hr/> (21.6.2021.)
2. Deutsche Enzyklopädie. URL: <https://www.enzyklo.de/> (15.5.2021.)
3. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/> (17.6.2021.)
4. Duden. URL: <https://www.duden.de/> (21.6.2021.)
5. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/> (17.6.2021.)
6. Goethe Institut. URL: <https://bfu.goethe.de/> (10.5.2021.)
7. Grundbildung.de. URL: <https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Workshop-Reader.pdf> (10.5.2021.)
8. Hannover Logopädie. URL: <https://hannover-logopaedie.de/lexikon/agrammatismus/> (20.5.2021.)
9. Hrčak – Portal hrvatskih stručnih i znanstvenih časopisa. URL: <https://hrcak.srce.hr/> (21.6.2021.)
10. Hrvatska enciklopedija. URL: <https://www.enciklopedija.hr/> (21.6.2021.)
11. Hrvatski jezični portal. URL: <https://hjp.znanje.hr/> (21.6.2021.)
12. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. URL: <https://www.lzmk.hr/> (21.6.2021.)
13. Lernhelfer.de. URL: <https://www.lernhelfer.de/> (25.5.2021.)
14. Mondo Travel. URL: <https://www.mondotravel.hr/> (19.6.2021.)
15. Narodni zdravstveni list. URL: <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/> (20.6.2021.)
16. Neuro Life Balance. URL: <https://www.neurolifebalance.de/> (29.5.2021.)
17. Pliva zdravlje. URL: <https://www.plivazdravlje.hr/> (20.6.2021.)
18. Struna – Hrvatsko strukovno nazivlje. URL: <http://struna.ihjj.hr/> (21.6.2021.)
19. Studienkreis.de. URL: <https://www.studienkreis.de/> (27.5.2021.)
20. Školska knjiga. URL: <https://shop.skolskaknjiga.hr/> (21.6.2021.)
21. Woxikon.de. URL: <https://abkuerzungen.woxikon.de/> (31.5.2021.)

22. Zajednica športsko-ribolovnih društava i udruga Bjelovar. URL: <https://zsrub.hr/>
(19.6.2021.)
23. Zoo Zagreb. URL: <https://zoo.hr/>