

Ulf Abraham

## **Bilden müssen wir uns doch selber. Sprachliche und literarische Bildung als**

### **Herausforderung für selbst-bewusste Lehrende und Lernende**

(Eröffnungsvortrag zum Deutschlehrertag am Freitag, 11. Sept. 2009, 10.00 Uhr)

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wir haben uns für zwei Tage hier zusammengefunden, um gemeinsam darüber nachzudenken, zu sprechen und zu streiten, wie man im Deutschunterricht *Lernende fördern* und für den Deutschunterricht *Lehrende stärken* kann. Beides ist, wie Sie besser wissen als ich, so nötig wie nie. Das Programm dieses Deutschlehrtages ist von beeindruckender Dichte; von Effizienz ist da die Rede, aber auch von Kreativität, Achtsamkeit und Präsenz.

Die Textsorte „Eröffnungsvortrag“ verbietet mir zwar, auf die in den Sektionen anstehenden einzelne Lern- und Arbeitsbereiche allzu detailliert einzugehen, erlaubt mir aber eben deshalb eine Zusammenschau dessen, worum es im Augenblick geht. An praktischen Beispielen werden Ihnen dabei ein kleiner Text von Bert Brecht begegnen, ein Kinofilm vom Hans Weingartner und ein Juryspiel für die Auseinandersetzung mit Gedichten.

Die Arbeit von Deutsch-Lehrenden an Schulen und Hochschulen ist aus meiner Sicht so spannend wie selten zuvor. Dass sie auch *spannungsreich* ist, wird ein Blick auf Beispiele aus meiner eigenen Lehrpraxis zeigen. Ich habe diese Beispiele, einigen der neun Thesen zugeordnet, die Sie in der Ankündigung gesehen haben. Die Frage, um die es mir insgesamt geht, ist vorgreifend die:

Einerseits - wie können wir verhindern, dass in der aktuellen Debatte um Kompetenzen für Schüler/-innen und für die Lehrerbildung fachliche Vorstellungen von sprachlichem und literarischem Lernen verkürzt, simplifiziert und womöglich der Standardisierung geopfert werden?

Andererseits – wie können wir pädagogische Einsichten in die Eigenart von individuellem Bildungsprozess und Lernzuwachs zusammenbringen mit fachlichen Herausforderungen, und zwar in Theorie und Praxis? Die Sektionen werden das für einzelne Felder zu tun, auf denen wir im Deutschunterricht Erträge erwirtschaften wollen – vom Lesen und Schreiben über die Arbeit mit Nichtprintmedien bis zur Frage nach fachbezogenen Lernstrategien.

## **Die neun Thesen**

## ***1. Fremdbildung und Selbstbildung bedingen einander; Belehrung über Sprache und Literatur ist nutzlos, wenn nicht gar schädlich.***

Ich gebe zu, dies ist eine starke These. Seit Jahrhunderten lebt Schule, und damit auch Deutschunterricht, seit es ihn gibt, von der Belehrung. Wie z.B. das System der deutschen Sprache funktioniert, welche Normen und Regeln es gibt; was das Mittelalter unter einem Minnelied verstand; in welcher Situation Büchner den *Hessischen Landboten* schrieb; inwiefern der Naturalismus in der Literatur sowohl eine Radikalisierung als eine Überwindung des „Poetischen Realismus“ ist, usw. – darüber soll man Schüler/-innen nicht belehren können? Natürlich kann man das. Das Fach Deutsch, wie alle anderen Schulfächer, vermittelt Wissen über einen Gegenstandsbereich, den ich zusammenfassend die kulturellen Praxen des Gebrauchs von Sprache, Literatur und Medien nennen möchte. Deutschlehrer/-innen sind Fachleute für die verschiedenen kulturellen Praxen, vom sprachlichen Alltagshandeln über die Normen und Textsorten der Schriftlichkeit bis hin zur Literatur in allen, auch medialen, Erscheinungsformen. Fachleute können Zusammenhänge erklären, historische Entwicklungen beschreiben und Beobachtungen an Texten in Begriffe fassen. Fachliche Expertise ist, nicht nur in der Schule, notwendig. Das scheint so trivial, dass man sich fast schämt, es hier zu sagen. In einer Zeit, in der die Lehrerbildungsstandards der KMK zur Umsetzung anstehen, wird diese scheinbare Trivialität allerdings Gegenstand erneuten Nachdenkens sein – *wie viel und welches* Fachwissen braucht es in der Schule, in diesem Fall für Sprach- und Literaturunterricht? In genau einem Jahr, Anfang September 2010, wird das 18. Symposium Deutschdidaktik in Bremen sich mit dieser Frage beschäftigen. Fachwissen tendiert leider dazu, sich selbst fortzuschreiben und dabei immer umfangreicher zu werden. Die an der Universität nötige Spezialisierung und Ausdifferenzierung z.B. der germanistischen Teilfächer, hat man mit Recht gesagt, ist für Lehrerausbildung und Schule zum Problem geworden. An der Hochschule belehrte (Jung-)Lehrer geben in der Schule weiter, was sie gelernt haben, und zwar – *wenn* sie nichts anderes erfahren – weithin auf dieselbe Weise. Fragt man ehemalige Schüler/-innen später, woran sie sich aus ihrem Sprach- und Literaturunterricht erinnern, so ist oft nicht viel übrig geblieben. Und das, obwohl die Belehrung längst durch Methodenwechsel aufgelockert und durch Handlungs- und Produktionsorientierung schülerorientierter wird.

Im fachdidaktischen Teil ihrer Ausbildung lernen unsere Studierenden heute, Unterricht nicht als wie auch immer arrangierte Belehrung zu veranstalten, sondern als Lehr-/Lernsituation zu verstehen, in der die Schüler/-innen Gelegenheit bekommen zu entdecken und miteinander zu verhandeln, was ihnen an Sprache und Literatur interessant, persönlich bedeutsam und (be-

)*merkwürdig* ist. Das setzt aber voraus, dass sie nicht nur etwas wissen (über die Grammatik der deutschen Sprache, über den Minnesang, über Büchner usw.), sondern auch etwas *können* – z.B. Texte zu einem Thema selbst finden oder auswählen, sie eigenständig erschließen und bewerten, zur Präsentation oder zum Vortrag vorbereiten.

Auf Beispiele dafür komme ich noch zu sprechen. Einstweilen will ich betonen, dass das, was ich in meiner ersten These etwas despektierlich „Belehrung“ genannt habe, neutraler gesagt eine für die Geschichte unseres Bildungswesens charakteristische Form von Fremdbildung ist: Lehrer/-innen, aber auch Lehrwerke, geben Antworten auf Fragen, die die Lernenden meistens nicht gestellt haben. Meine persönliche Lehrerfahrung (Gymnasium und Universität) spricht dafür, dass solche Fremdbildung, als Weitergabe von Fachwissen, das nicht kontextuiert ist und unverbunden bleibt mit der Alltagserfahrung der Lernenden, auf lange Sicht tatsächlich nutzlos ist – wenn nicht gar schädlich, weil es keine lebenslange Beziehung zum Gegenstandsbereich stiftet, also keine Liebe zur Literatur erzeugt, keine Freude am eigenen Schreiben und kein Interesse am eigenständigen Nachdenken über Sprache.

Was aber sollte Deutschunterricht Besseres zu tun haben als eben das?

Er kann es allerdings nur, wenn er der *Selbstbildung* Raum gibt, die das Entdecken und eigene Gestalten auf dem Feld der Sprache und Literatur auszeichnet, sei ihr Ergebnis auch nicht kurzfristig messbar.

## ***2. Bildungsstandards (sprach- und literaturbezogene Kompetenzen) dürfen nur Outcome-Erwartungen standardisieren, nicht Lernprozesse!***

Der Begriff der Selbstbildung, den ich im Titel meines Vortrags programmatisch gebraucht habe, ist nicht neu. Hartmut v. Hentig, der den Abschlussvortrag halten wird, hat hierzu über Jahrzehnte hinweg Perspektiven entwickelt. Lassen Sie mich aber etwas sagen zu dem Missverständnis, dass die sich aktuell ereignende Standardisierung von Kompetenzen für Schulabschlüsse den Bildungsbegriff obsolet mache, weil es jetzt nur noch um „Qualifikationen“ gehe. Glauben Sie das nicht, meine Damen und Herren. Widersprechen Sie dem, wo es Ihnen begegnet! So wenig sich Kompetenz aus dem Belehrtwerden entwickeln kann, weil sie *Vorbilder* für das Können braucht und Freiräume für *trial and error*, so viel hat Kompetenzentwicklung eben auch mit Selbstbildung zu tun. Sie ereignet sich, wenn Schüler/-innen entdecken, dass sie (sie!) imstande sind, z.B. eine grammatische „Regel“ selbst zu formulieren oder mit einem literarischen Text produktiv umzugehen, und zwar in Anwesenheit eines Experten, aber nicht auf seine Anweisung oder kleinschrittige Anleitung hin. Kompetenz zeigt sich nicht im Abarbeiten von Fragenkatalogen, sondern in der selbständigen

Entscheidung für geeignete Leseweisen, Lesestrategien und Formen der Anschlusshandlung, z.B. Inszenieren. Ein Beispiel entnehme ich einem Buch von Clemens Kammler (2006); genauer gesagt greife ich auf das zurück, was ich im Rahmen dieser Publikation an Hand eines Prosagedichts von Bert Brecht entwickelt habe:

### **Der Steinfischer**

Der große Fischer ist wieder erschienen. Er sitzt in seinem morschen Boot und fischt, wenn früh die erste Lampe aufflammt und wenn die letzte am Abend gelöscht wird.

Die Dorfbewohner sitzen auf dem Kies der Böschung und sehen ihm grinsend zu. Er fischt nach Heringen, aber er zieht nur Steine hoch.

Alles lacht. Die Männer schlagen sich auf die Schenkel, die Weiber halten sich die Bäuche, die Kinder springen hoch in die Luft vor Lachen.

Wenn der große Fischer sein brüchiges Netz hochzieht und die Steine drin findet, verbirgt er sie nicht, sondern langt weit aus mit dem braunen starken Arm, greift den Stein, hält ihn hoch und zeigt ihn den Unglücklichen.

Auf den ersten Blick scheint dieser zwischen 1938 und 1941 im dänischen Exil entstandene Text einfach zu deuten: Der „braune starke Arm“ (Z. 12) könnte der Arm eines Faschisten sein, wenn nicht gar („der große Fischer“) Hitlers Arm. Dass der Steinfischer ein „brüchiges“ Netz und ein „morsches Boot“ zum Fischen benutzt (vgl. Z. 10), wäre dann als implizite Kritik des Sprechers an dem zu lesen, womit die NS-Herrschaft dem Volk („Dorfbewohner“, Z. 4) Existenzsicherung schaffen wollte: Es trägt nicht, wird nicht lange halten. Dass nicht Fische, sondern Steine im Netz sind, von denen man sich nicht nähren kann, wäre dann die Fortsetzung dieser Kritik an den „brüchigen“ Heilsversprechungen des „Tausendjährigen Reiches“.

Aber eine solche Schnellinterpretation verfehlt den Text und wäre kein Ausweis von Kompetenz. Die ausdrücklich erwähnte Belustigung (vgl. Z. 5, 7-9) der Dorfbewohner bliebe unerklärt. Worüber grinsen und lachen die? Als bloßer Ausdruck der Schadenfreude wirkt das merkwürdig übertrieben. Angemessen wäre solche Heiterkeit angesichts einer zur Volksbelustigung auf clowneske Weise dargebotenen Vorführung; aber nichts deutet darauf hin, dass der Steinfischer sich als Alleinunterhalter versteht. Sein demonstrativer Gestus („greift den Stein, hält ihn hoch und zeigt ihn den Unglücklichen“) ist eher derjenige eines mürrischen Mahners als der eines Dorfclowns. Im Übrigen ist er der einzige, der irgend etwas tut. Alle anderen „Männer, Weiber und Kinder“ sitzen nur herum, tun gar nichts, gaffen, lassen sich unterhalten, freilich mit anscheinend untauglichen Mitteln. Der Textschluss nennt sie die „Unglücklichen“. Das ist die einzige Stelle, an der der Sprecher seine beschreibende

bzw. mit kargen Mitteln schildernde Haltung auf- und ein Urteil abgibt. Über den Steinfischer findet sich dagegen kein Urteil, auch keine Erklärung seines Verhaltens. Warum fischt er denn immer weiter „nach Heringen“ (Z. 5), wenn er doch „nur Steine“ hochzieht? Wer sagt überhaupt, dass er eigentlich Fische – und nicht Steine – hochziehen *will*? Er selbst sagt nichts. Vielleicht behaupten nur andere, er fische vergeblich, während er einfach tut, was er sich vorgenommen hat? Vielleicht ist sein Tun nicht so lächerlich, wie jene Tagediebe glauben, die ihm zusehen? Er hat keine Angst davor, sich lächerlich zu machen: Er „verbirgt“ den Stein nicht (vgl. Z. 11), sondern macht ihn so sichtbar wie möglich. Dass seine Zuschauer das lachhaft finden, kümmert ihn anscheinend nicht. Was geht in ihm vor?

Je länger man diese Vision – Brecht gab der kleinen Gruppe prosaähnlich wirkender Gedicht, zu dem er gehört, diesen Titel - also ansieht, desto verwirrender ist er in seiner scheinbaren Klarheit. Verbale Äußerungen des Personals fehlen; es gibt nur nonverbale Signale und diesen stummen Gestus des Steinezeigens. Mögliche Paraphrasen dafür könnten sein:

- *Seht her, mein Tun ist sinnlos; es sind nur Steine da. (resignativer Gestus)*
- *Seht her, von mir könnt ihr nichts Essbares erwarten; da müsst ihr euch schon selber anstrengen. (appellative Gestus)*
- *Seht mir ruhig weiter zu; ihr werdet schon sehen, was ihr davon habt. (zynischer Gestus)*

„Versteh mich nicht so schnell“, hieß vor Jahren ein Buch zum Umgang mit Gedichten auf der Primarstufe (Andresen 1992). Die Mahnung, vorschnelle Festlegungen eher zu vermeiden, sich Zeit mit Gedichten zu lassen, sie nicht eilig zuzuordnen und zügig zu „erledigen“, gilt aber nicht nur für die Grundschule, sondern weit darüber hinaus; und sie gewinnt neue Aktualität in einer Situation, in der die Konzentration auf Standards die Besinnung auf das „Exemplarische“ nahe legt. Über das genaue Lesen hinaus ist aber auch das Gedicht als Partitur für die Vorstellungsbildung in Erwägung zu ziehen (vgl. Abraham 2001): Sprechgestaltendes Lesen und „szenisches Interpretieren“ sind Ansätze, mit denen die in der Praxis oft zu beobachtende Oberflächlichkeit des „Darüber(hinweg)redens“ vermieden werden kann. Das setzt aber Methodenkompetenz bei den Lehrenden und Lernenden voraus. Wie man der Polyvalenz eines Textes auf die Spur kommt, wie man verschiedene Lesarten unterscheidet und damit auch zu vergleichen und zu bewerten erlaubt, das sollten Lernende nicht der Lehrkraft überlassen müssen, weil sie selbst keine Verfahren kennen, die das leisten. „Verzögertes Lesen“ hilft hier ebenso weiter wie pantomimische, sprecherische, dialogische oder ggf. auch musikalische Umsetzung. Es geht dabei um zweierlei: dem Text als einem in

besonderer Weise verdichteten Stück Literatur gerecht zu werden und im Literaturunterricht mehr Lernende zu erreichen und zu beteiligen.

Erst nach Phasen der genauen Lektüre und der eigentätigen Annäherung durch das Herausarbeiten von Lesarten sollten eher philologische Fragestellungen, die selbstverständlich auch in den Standards ihren Platz haben, behandelt werden: *Gattungszuordnung* (Was spricht hier für einen epischen, was für einen lyrischen Text?), *Symbolik* und andere Formen der „uneigentlichen Rede“ (wie weit trägt eine Lektüre des Textes als Parabel?), Einordnung in das *Werk* eines Autors, das Selbst- und Weltverständnis einer *Epoche*, usw.

Wissenserwerb über Brecht und sein Werk ist aber aus der Perspektive der Bildungsstandards nicht selbst der Zweck. Vielmehr sehe ich den Text als Herausforderung für Lese- und Interpretationskompetenz: Ohne Überforderung der 15jährigen „standard-fähig“ wäre für mich das Folgende

- (1) einen literarischen Text mit Hilfe szenischer Verfahren sich und Anderen erschließen können
  - (2) zu offenen Fragen, die die erste Textlektüre aufwirft (Weltwissen, Sprachwissen, Handlungswissen) selbst recherchieren und die Resultate in einem kurzen Redebeitrag vorstellen können
  - (3) Informationen über Autor, Gesamtwerk, Epoche bzw. Entstehungskontext mit einem Text in Beziehung setzen können, ohne diesen auf einen bloßen Beleg zu reduzieren
  - (4) ästhetische Sprachverwendung von pragmatischer unterscheiden können und die Art und Weise zu würdigen, wie Literatur zur Wirklichkeit Stellung beziehen kann
  - (5) literarische „Anschlusskommunikation“ (mit möglichst wenig Lehrerlenkung) organisieren und aktiv mitgestalten können
  - (6) die mögliche Bedeutung eines Textes für das eigene Leben reflektieren wollen und können
- Nicht alle diese probenhalber definierten Standards sind allerdings der Überprüfung auf dem „Klausurweg“ zugänglich. Die Beherrschung szenischer Verfahren, einschließlich der Fähigkeit ihren Einsatz und ihre Ergebnisse zu begründen (Standard 1), wären (nur) anders zu prüfen. Auch die Fähigkeit zu (Mit-)Gestaltung literarischer Kommunikation (Standard 5) ist offensichtlich auf diesem Weg nicht zu erheben. „Zu offenen Fragen selbst recherchieren und die Resultate in einem kurzen Redebeitrag vorstellen können“ schließlich (Standard 2) wäre in einem nicht auf Schriftlichkeit als Medium des Prüfens fixierten Unterricht prinzipiell zu prüfen, allerdings mit recht hohem Aufwand. Die Standards 3,4 und 6 können leichter durch Aufgaben überprüft werden, die ich jetzt hier nicht ausführe. Das Entscheidende ist, dass Standardisierung (nicht nur) im Deutschunterricht *Outcome*-Erwartungen an das Gekonte

beschreiben kann, also diese betrifft, aber *nicht* Lernwege und konkrete Lernergebnisse festlegen sollte. Diese betrifft Standardisierung gerade nicht. *Verschiedene Wege*, sich dem „Steinfischer“-Text zu nähern, und *verschiedene Verstehensweisen* am Ende wird es nicht nur weiterhin geben, sondern sie sind gerade in den Zeiten der Kompetenzorientierung den Lernenden zu eröffnen und für die Unterrichtsplanung offen zu halten.

### ***3. Deutschunterricht dient dem Erwerb und der Reflexion kultureller Praxen, die sich an und mit Medien herausgebildet haben.***

Mein Beispiel ist der Umgang mit Film im Deutschunterricht. Spätestens seit dem SDD 2002 in Jena wird die Frage, wie viel „AV-Medien-Rezeption“ eigentlich in unser Fach gehört und warum das, lebhaft und z.T. kontrovers diskutiert. Wie das fächerübergreifende Freiburger „Film-Curriculum“ trotz aller im Einzelnen noch zu lösenden Probleme zeigt, bildet sich langsam ein Konsens heraus, den ich an einem Filmbeispiel kurz skizzieren möchte: *Die fetten Jahre sind vorbei*. Hauptthemen dieses Films von Hans Weingartner (2004) sind, wie Ingrid Arnold in ihrem für die Bundeszentrale für politische Bildung geschriebenen Filmheft sagt, „die Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens und der damit verbundene Prozess der persönlichen und politischen Selbstfindung sowie der Wert von Freundschaft.“ Die ebenfalls wichtige Auseinandersetzung „mit den so genannten 68ern, ihrem ideellen Erbe und ihrer heutigen gesellschaftlichen Stellung“ (Filmheft, S. 8), ordne sich dem unter, denn die verrückten Aktionen der selbsternannten ‚Erziehungsberechtigten‘, die in Villen einbrechen und alles ver-rücken, ohne etwas zu stehlen, „drücken eher den Protest gegen das Bestehende aus, als dass sie konkrete Alternativen zur Veränderung aufzeigen.“ (Filmheft, S. 9) Der direkte Vergleich mit APO und RAF gehe am Kern der Sache vorbei; dass aber der Film in die Wirklichkeit hinein wirkt, zeigt z.B. eine reale Protestaktion Jugendlicher in einem Hamburger Nobelrestaurant am 1. Mai 2005)

Der Film lebt vom Genremix; er ist Dreiecks-Liebesgeschichte ebenso wie Komödie, Adoleszenzfilm und sozialkritische Milieustudie, Krimi und Grotteske. Das Arbeiten mit digitalen Handkameras ist dabei viel mehr als ein Kosten- oder Zeitfaktor bei der Produktion, sondern ästhetische Entscheidung: Die mit der Technik verbundene Mobilität und Flexibilität ermöglicht beim Dreh zu improvisieren, die Handkamera erzeugt ein Gefühl des Authentischen. Wenn ich vorschlage, einen solchen Film nicht (nur) sozialkundlich oder (zeit-)geschichtlich im Unterricht zum Thema zu machen, sondern in *Deutsch* zu behandeln, so mag das auf den ersten Blick befremden – sowohl thematisch als medienästhetisch könnte man ihn gut den Fächern zuweisen, die dafür zuständig sind. Aber wo könnte man besser als

im Lernbereich „Sprechen und Gespräche führen“ über die Legitimität dieser Aktionen streiten, über die Arm-Reich-Schere der postindustriellen Gesellschaft, über Formen des Protests in der 68er-Revolution und heute, und natürlich über die ethische Bedenklichkeit der aus der Not geborenen Entführung des Villenbesitzers, der sich als Alt-68er herausstellt? Und wo ließe sich der *eigene Standpunkt* zu solchen Fragen besser entwickeln und darstellen als in einem Schreibunterricht, dem es um differenzierte Inhaltswiedergabe, um Argumentationskompetenz und nicht zuletzt um fachsprachliche Begriffsbildung geht? Nicht alle Aspekte eines solchen Films gehören in den Deutschunterricht; die Entwicklung von (Spiel-)Filmkompetenz geht nur langfristig, fächerübergreifend und schrittweise, und nicht selten gegen die 45-Minuten-Häppchenstruktur der Sekundarstufen. Aber sie geht, und sie ist – wie Matthis Kepsers empirische Online-Befragung zum Wissen und der Einstellung deutscher Abiturient/-innen zum Thema Spielfilm (2008) eindrucksvoll gezeigt hat – ein vitales Interesse der Lernenden, die aufs Ganze gesehen wenig wissen, aber das bedauern und mehr Kompetenzvermittlung einklagen. Für den Deutschunterricht leite ich daraus den Auftrag ab, kompetenzorientiertes *Sprechen, Schreiben* und (ja, auch!) *Lesen* mehr als bisher nach dem zu modellieren, was uns in der kulturellen Praxis mit Filmen vorliegt: Offene Gespräche nach der Filmrezeption (im Kino oder in der Schule) führen, über so spannende Fragen wie Regiekonzept, Wirklichkeitsdarstellung, Altersbeschränkung und kulturelle/politische Wirksamkeit eines Films streiten; filmsprachliche Kategorien nutzen, um die individuelle Wirkung einzelner Szenen und Sequenzen zu beschreiben, Symbolik interpretieren und damit Filme „uneigentlich“ lesen; Kritiken schreiben und die Begründungen von Juries für die Vergabe von Filmpreisen studieren. Und zwar im Deutschunterricht: Es geht ja vorwiegend um *Texte*, und die Verarbeitung von Filmen ebenso wie der Aufbau von Spielfilmwissen und Interpretationskompetenz geht nur sprachlich, und besser noch: sprachbewusst.

#### ***4. Metakognition ist der Schlüssel zu erfolgreichem Lernen und Lehren.***

Aus der Schreibforschung wissen wir, dass die Weiterentwicklung der Fähigkeit, eigene Texte zu planen sowie eigene Entwürfe zu beurteilen und zu verbessern ganz wesentlich davon abhängt, ob und wie man sich in einem Arbeitsprozess selbst beobachtet: Was mache ich, immer wenn ...? Wie habe ich dieses Problem (z.B. eine Einleitung oder Überleitung finden) schon einmal gelöst? Was kann ich schon gut, was noch nicht? Was lerne ich aus dem Feedback, das ich von andern bekomme?) *Schreiben als reflexive Praxis*, nannte Gerd Bräuer (2000) seine Darstellung neuerer Ansätze wie etwa Portfolio im Schreibunterricht. Darüber spreche ich hier jetzt nicht, nur das Prinzip ist mir wichtig, weil es übertragbar ist: das



Nachdenken des/der Lernenden darüber, wie sich ein Arbeitsprozess, ein Lernfortschritt vollzieht. Gute Leser, das war eine der Lehren aus der ersten PISA-Studie, unterscheiden sich von schwachen Lesern nicht dadurch, dass sie keine Verstehensprobleme haben, sondern dass sie *erkennen*, wo sie welche haben, und nach Strategien suchen, sie zu lösen.

Auch in anderen Lernbereichen, nicht nur im Lesen und Schreiben, spielt die Metakognition in unseren didaktischen Überlegungen eine größere Rolle als früher, wo es vor allem um „Methoden“ ging. Heute wissen wir – z.B. durch die DESI-Studie –, dass nicht der Einsatz bestimmter oder möglichst vieler Methoden Deutschunterricht effektiv macht, sondern die Bewusstheit, mit der sprachliche Kompetenzen angezielt werden:

„Die bloße *Vielfalt* an verwendeten Methoden und Textsorten hat keinen Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe. [...] Bedeutsam hingegen ist, ob die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben, dass ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer sprachliche Kompetenzen wichtig sind. Klassen, deren Schüler berichten, Rechtschreibung, grammatisch richtiges Schreiben und andere sprachbezogene Fähigkeiten seien im Unterricht sehr wichtig, haben schon zu Beginn des Schuljahres im DESI-Test bessere Ergebnisse und steigern ihre Kompetenzen – auch im Lesen – im Verlauf des Jahres stärker als andere Klassen.“

(DESI – Schülerleistungen Deutsch-Englisch International:

<http://www2.dipf.de/desi/DESI%20Ausgew%E4hlte%20Ergebnisse.pdf>, S. 5)

Obwohl im Bereich der Mündlichkeit entsprechende Erkenntnisse nicht vorliegen, glaube ich, dass auch dort Metakognition der Schlüssel ist: Sprechen im Unterricht, sollte ebenfalls *reflexive Praxis* sein (Abraham 2008) – in dem Sinn, dass Lehrende und Lernende Sprache nicht nur als Informationscontainer und Kommunikationsvehikel betrachten, sondern ihr sprachliches Handeln reflektieren und die Wahl von Formulierungen, Stilebenen usw. als bewusste Wahl begreifen und ggf. kommentieren können. Diese alte Forderung gewinnt neue Aktualität im Zeitalter der *Outcome*-Orientierung. Was heute als „Informations- und Präsentationskompetenz“ so hoch geschätzt wird, ist auf die Dauer nur wirklich zu entwickeln, wenn es sich eben nicht in Übungen zum Textzusammenfassen erschöpft und der Fertigkeit, Powerpointfolien zu beschriften.

Nebenbei sei angemerkt, dass diese Erkenntnis auch für die Lehrerausbildung wichtig ist:

Auch in Praktikum und Referendariat unterscheiden sich die Besseren von den Schlechteren nicht dadurch, dass sie keine Probleme haben, sondern in der Qualität ihrer Bewusstheit und ihres Nachdenkens darüber.

### ***5. Sprachbewusstsein und Selbstbewusstsein hängen vermutlich bei den Lernenden nicht weniger zusammen als Fachwissen und Selbstbewusstsein bei den Lehrenden.***

Diese These ist, ich gebe es zu, durch keine Studie, die mir bekannt wäre, gedeckt: Weder gibt es zum Zusammenhang zwischen Sprachbewusstsein und Selbstbewusstsein bei Schüler/-innen nennenswerte Forschung noch zur eben behaupteten Interdependenz von Fachwissen und Selbstbewusstsein bei Lehrer/-innen, die wir freilich täglich in Klassenzimmern beobachten können, soweit wir Studierende oder Referendar/-innen bei ihren ersten Schritten in die Praxis hinein begleiten.

Ich will jetzt nicht darüber spekulieren, warum es dazu kaum Forschung gibt. Ich will nur sagen, dass gerade die multiethnischen Klassenzimmer, in denen viele von Ihnen heute arbeiten, meines Erachtens ein sehr gutes Forschungsfeld wären. Heranwachsende, die die Erfahrung machen, dass ihr sprachliches Wissen und Können geschätzt wird, obwohl es in der Zweitsprache Deutsch begrenzt ist, hätten es leichter, Selbstbewusstsein zu entwickeln und müssten sich die Anerkennung, die das deutsche Schulsystem ihnen nicht selten versagt, nicht in *peer groups* holen, in denen künftige Hartz-IV-Empfänger in der Mehrheit sind.

Sprachliches Wissen ist zwar nun noch kein Sprachbewusstsein, aber doch eben eine gute Voraussetzung dafür. Analog gilt für das fachliche Wissen und Können der Lehrer/-innen, dass es allein noch kein selbstbewusstes Berufsrollenhandeln garantiert, aber doch eben eine gute Grundlage dafür darstellt. Die Erfahrung, dass Fachkompetenz, die ja nicht in allen Bereichen gleich gut ausgebaut sein kann, souveräner auch im Umgang mit schwierigen Situationen macht, haben Sie wohl alle schon gemacht. Und deshalb sollte es uns Lehrer/-innen leicht fallen uns klarzumachen, dass gerade für Heranwachsende die Bestätigung wichtig ist, die daraus kommt, dass man etwas weiß und etwas kann und etwas beiträgt. Der Deutschunterricht ist der Ort, wo sprachliches Wissen (jeder Art) bedeutsam wird, und das ist mehr und auch noch anderes als die Kenntnis grammatischer Begriffe.

### ***6. Literatur kann keine Probleme lösen, aber sie kann beim Aufwachsen helfen.***

Mein Beispiel ist das offene Gespräch im Umgang mit Literatur, wie es die Kolleg/-innen der PH Heidelberg entwickelt und dokumentiert haben – das „literarische Gespräch“ im Unterschied zum fragend-entwickelnden Literaturunterricht. Aus dem Kontext dieser Entwicklungsarbeit stammt eine bemerkenswerte Dissertation, eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und –schülern, von Maja Wiprächtiger-Geppert. Die literaturdidaktische Forschung hat die literarische Rezeptionskompetenz von Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung ja lange

vernachlässigt. Auf der Folie des aktuellen Forschungsstandes, der literarische Rezeptionskompetenz nicht prinzipiell an Schriftlichkeit bindet, untersucht die Verfasserin, welche Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz sich über Literarische Unterrichtsgespräche entwickeln und erheben lassen. Sie stellt zahlreiche relevante Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz, des erforderlichen Wissens und des kommunikativen Verlaufs dar und wertet die empirischen Daten anhand dieser Aspekte aus. Die Forschungshypothese, dass der Literaturunterricht auch oder gerade benachteiligten Schüler/-innen Möglichkeiten des Textverstehens eröffnen kann, die durch die an Förderschulen vorherrschende eingeschränkte und einschränkende Sicht auf Literaturunterricht nicht genutzt werden, ist fachdidaktisch relevant: Sie kann nachweisen,

„dass auch Förderschülerinnen und Förderschüler zwischen 11 und 14 Jahren über literarische Rezeptionskompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, in einen Verstehensprozess mit einem anspruchsvollen (kinder-)literarischen Text einzutreten. Die häufig anzutreffende Einschätzung von Lehrpersonen, dass ihre schriftfern aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler zunächst eine ausreichende Lesekompetenz erwerben müssen, bevor an die Lektüre literarischer Texte zu denken ist [...], kann mit dieser Untersuchung eindeutig widerlegt werden.“ (S. 277).

Konkret haben die Schüler/-innen gelernt,

- eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen und zwischen außerliterarischer Wirklichkeit und literarischer Fiktion zu unterscheiden
- Texte für interpretierbar zu halten, Text(teil)e auch zu bewerten und Bewertungen, Urteile, Lesarten zu begründen
- ästhetische Sprache wahrzunehmen und zu schätzen
- intertextuelle oder intermediale Bezüge zu sehen,
- auf Grund eines Textes selbst Reflexionen anzustellen, z.B. über eigene Erfahrungen und Gefühle und diejenigen anderer Menschen („Fremdverstehen“)
- und schließlich sich miteinander über all das „intersubjektiv“ zu verständigen.

Dass solche Verständigung über Literatur nicht notwendig zu einem im philologischen oder hermeneutischen Sinn zureichenden „Textverständnis“ führt, würde die Autorin sicherlich einräumen; aber sie ist poetisches Verstehen, erzeugt Gemeinsamkeit und stärkt die Lernenden und die Lehrenden (vgl. dazu auch These 8). Zwar realisieren nur wenige Lernende Übertragungsleistungen wie z. B. die Fähigkeit, mit indirektem oder uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen, aber fast alle *können eine individuelle Verbindung zum Text herstellen*. Und wenn wir, meine Damen und Herren, aus der Lektüre eines literarischen Textes gestärkt hervorgehen, dann tun wir das aus demselben Grund. Die Erfahrung, sich

darüber mit andern austauschen zu können, sollte der Deutschunterricht *allen* Lernenden ermöglichen - ebenso wie die Entdeckung, dass literarische Lektüre beim Aufwachsen helfen kann, indem sie einen Raum des Probehandelns und Selbstreflexion eröffnet.

***7. Sprachliches Wissen erzeugt nicht unbedingt mehr kommunikative Kompetenz, aber mehr Achtsamkeit.***

Gemeint ist jetzt, im Unterschied zu These 5, sprachliches Wissen speziell in der Erstsprache („Muttersprache“). Es geht mir jetzt um Sinn und Funktion von Sprachunterricht und Wissensvermittlung im Bereich „Grammatik“. Unbeweisbar bleibt meines Wissens, dass grammatische Kenntnisse an sich kommunikativ kompetenter machen. Wohl aber haben wir Hinweise – etwa aus der DESI-Untersuchung -, dass derjenige Deutschunterricht, der mehr Wert auf sprachliches Können und Sprachbewusstsein legt, auch mehr Lese- und Schreibkompetenz bei den Lernenden entwickeln kann. Achtsamkeit, im Sinn von Hinhören auf Wortwahl und Formulierung, lohnt sich also, meine Damen und Herren, auch und gerade in den Zeiten der Kompetenzmessung. Ich habe nichts gegen kompetenzorientierten Deutschunterricht, versuche im Gegenteil immer wieder um Verständnis dafür zu werben, warum wir ihn dringend brauchen und wie man ihn voranbringen kann. Aber lassen Sie mich doch, ohne dass ich mich bei dieser These lange aufhalten kann, sagen. Sprachliches – ebenso wie literarisches - Wissen bleibt auch in einem solchen Unterricht Bedingung seiner Fachlichkeit. Auch, was nicht augenblicklich und messbar zu mehr Kompetenz bei den Lernenden führt, hat eine Berechtigung. Es geht auch um Achtsamkeit gegenüber Sprache und Literatur. Mein Beispiel zur 8. These mag das nun illustrieren, soweit es hier möglich ist.

***8. Verständigung über Sprachliches und Literarisches führt nicht notwendig zu Verständnis, aber sie erzeugt Gemeinsamkeit und stärkt die Lernenden und die Lehrenden.***

Auch diese These könnte ich unter Bezug auf die Arbeit von Wiprächtiger-Geppert ausführen, wähle aber ein Beispiel aus meiner eigenen Arbeit mit Schüler/-innen, Studierenden und Lehrer/-innen in der 3. Ausbildungsphase: das Juryspiel. Ziel dieses Spiels ist die Vergabe eines fiktiven Preises für das „beste Gedicht“. Dazu wird ein Textkorpus von – vorzugsweise weniger bekannten, guten und schlechten – Gedichten der Gegenwartsliteratur (ohne Autorangaben) angelegt; die Anzahl richtet sich nach der Klassenstärke (pro Teilnehmer ein Text). Für die erste Runde wird die Klasse in Fünfergruppen eingeteilt, von denen jede fünf

der Texte erhält und die Aufgabe, den ihrer Ansicht nach besten auszuwählen und die Wahl zu begründen. Das geschieht in einer kurzen schriftlichen „Empfehlung“, die anschließend zusammen mit dem Siegedicht dem Plenum vorzutragen ist. Alle Siegertexte gehen dann in eine zweite Runde mit neu zusammengesetzten Gruppen. Die nun ausgewählten „Sieger“ werden auf einem Podium vorgestellt, für den jede Gruppe einen Teilnehmer auswählt, der nicht nur den Text vorstellt, sondern den Auftrag hat, für diesen als Siegertext zu argumentieren.

Er soll dabei möglichst nicht *gegen* anderen Gedichte sprechen, sondern die Vorzüge seines Textkandidaten herausstellen; dabei kann er formale und sprachliche Beobachtungen machen, Interpretationsvermutungen anstellen und die subjektive Wirkung beschreiben. Erlaubt ist alles, was zum Erfolg führen kann. Auch ein gut vorbereiteter Gedichtvortrag gehört selbstverständlich dazu.

Der Siegertext und eine Laudatio für ihn, die die Klasse im Unterricht erarbeitet, können dann in geeigneter Form publiziert werden, etwa in Schüler- oder Klassenzeitung oder auf einer Stellwand, die im Lauf des Schuljahres ergänzt wird. Gut denkbar ist auch, dass eine ganze Schule sich – mindestens im Rahmen der Fachschaft Deutsch, darüber hinaus vielleicht auch in fremdsprachlichen Fachschaften – vornimmt, jede Woche einen „Text der Woche“ auszustellen und zu diesem Zweck für jede (Arbeits-)Woche des Schuljahres eine Klasse bestimmt, die vorher den Text auf die beschriebene Weise auswählt. Der Reiz eines solchen Arrangements läge im Aufeinandertreffen von „Siegertexten“ aus verschiedenen Altersgruppen und ggf. Sprachen. Einmal im Schuljahr sind drei Unterrichtsstunden dafür ein durchaus vertretbarer Aufwand. Im Sinn meiner vorletzten These möchte ich das knapp so kommentieren: Um Form, Gestalt, Bedeutung und Qualität von Literatur geht es im Deutschunterricht. Zunächst in der Kleingruppe und dann im Plenum aushandeln zu lernen, mit welchen Kriterien und Argumenten man die Qualität eines Textes einschätzen und verteidigen kann, das muss nicht bei allen zu (mehr) Verständnis für Literatur und besserem Verstehen des konkreten Textes führen, aber es erzeugt eine literarische Gemeinschaft und stärkt die Lernenden und die Lehrenden: Sie entwickeln das Gefühl, begründete eigene Urteile fällen zu können und sich nicht allein auf die Sekundärliteratur oder das Feuilleton verlassen zu müssen. Nebenbei lernen sie ausgewählte Gedichte aus der Gegenwartsliteratur kennen, bekommen einen Blick für die riesige Bandbreite des formal, sprachlich und thematisch Möglichen und schätzen vielleicht auch das Unaufdringliche besser. Wiederholt wurde beispielsweise das folgende Gedicht von Anne MacLeod ausgewählt (dt. v. Anna

Mitgutsch, in: Görtschacher/ Laher Hrsg. 2002, S. 135). Ich kommentiere die Wahl jetzt bewusst nicht.

Anne MacLeod

### **Bei den Disteln**

Nicht die Schönheit des Hügels  
fesselt uns an den Weg  
zwischen Schilfgras und Disteln, ein schmaler Pfad  
ein harter steiniger Ort  
für flüchtige Begegnungen, wir aber stehen  
und stehen  
atemlos im Sommerregen

### ***9. Lehrer und Schüler bilden einander – nicht nur, aber besonders im Deutschunterricht.***

Da diese letzte These resümierenden Charakter hat, kommt sie ohne ein weiteres Beispiel aus; das letztgenannte kann aber gut illustrieren, was ich mit Bildung auf Gegenseitigkeit meine: Der Wissensvorsprung der Lehrkraft in diesem Juryspiel - Kenntnis der Autornamen – kommt bewusst zunächst nicht zum Tragen; alle Texte haben die gleiche Chance gewählt zu werden. Lehrerin und Schüler/-innen lernen voneinander, welche Kriterien sie wichtig finden und welche Texte schön. Sie können die von den Gruppen getroffene Auswahl vergleichen und vor allem die unterschiedlichen Begründungen für die gar nicht selten gleichen Siegertexte. Dass es weder die eine richtige Deutung gibt noch unumstößliche objektive Kriterien für das literarisch Wertvolle, sondern beides ausgehandelt werden muss (und das ja im literarischen Leben auch ständig geschieht!), erfahren Lernende hier nicht durch Belehrung (die wie gesagt ziemlich nutzlos wäre, jedenfalls nicht nachhaltig), sondern gleichsam im Selbstversuch. Und auch Lehrende erfahren dabei immer wieder neu, dass Heranwachsende teilweise andere Themen und Formen von Literatur spannend finden als sie, aber dass Verständigung über diese Verschiedenheit gelingen kann. Lehrer/-innen und Schüler/-innen bilden *einander* in Auseinandersetzung mit Gedichten.

### **Ich komme zum Schluss.**

Meine neun Thesen, die ich nicht alle mit der wünschenswerten Konkretion ausführen konnte, haben das Aufgabenfeld eines Deutschunterrichts abgesteckt, der sich wie so vieles im

deutschen Bildungswesen in einem tiefgreifenden Wandel befindet. Ich weiß, meine Damen und Herren, wie schwer es manchmal fällt, angesichts immer neuer Planungs- und Prüfungsaufgaben diesen Wandel positiv als eine Chance zu sehen. Aber das „Bilden müssen wir uns doch selber“ im Titel meines Vortrags ist auch aus der Perspektive der Lehrer/-innen zu lesen, ist nicht nur Plädoyer für einen konstruktivistisch aufgeklärtes Bild vom „Lerner“, sondern auch für ein Bild von der Lehrperson, die ihr Fachwissen klug nutzt, ohne durch sogenannte „Stoffvermittlung“ die Freude der Lernenden am Machen, Entdecken, Experimentieren und Streiten zu ersticken. Insofern gilt diese Satz, ich gebe es zu, aus meiner Sicht auch für die Lehrerbildung: Aus- und Fortbildung sind zwar meine Aufgabe, aber allererst ist damit eine Aufgabe der Selbstbildung beschrieben.

Heute individuelle Förderung und Leistungsmessung im Sprach- und Literaturunterricht ebenso zusammenbringen zu müssen wie überfachliche Kompetenzentwicklung und fachliches Lernen, ist keine leichte Aufgabe. Mit internationalen Kompetenzmessungen beschäftigte Forscher, die uns ihre Ergebnisse zeigen, kommen mir manchmal vor wie Brechts Steinfischer; nur ist uns das Lachen längst vergangen. Messergebnisse sind wichtig, auch und gerade wenn sie bescheidener ausfallen, als unsere pädagogischen Ideale es gern hätten. Auf diese kommt es aber jetzt an; „die besten Ideen überleben“, wie es in Weingartners Film heißt, und wenn wir uns nicht entmutigen lassen, dann fangen die fetten Jahre des sprachlichen und literarischen Lernens, meine Damen und Herren, gerade erst an. Ich danke Ihnen.

#### Literatur

- Abraham, Ulf: Sprechen als reflexive Praxis. „Mündlicher Sprachgebrauch“ in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach 2008.
- -: Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel. Strategien in einer Inszenierung von Literaturunterricht. In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 30, H. 1/2006, S. 64-70.  
-: Thema Film: "Die fetten Jahre sind vorbei." In: Deutschunterricht-Westermann 1/2009, 44-49.
- Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim: Beltz 1992.
- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg i.Br.: Fillibach 2000.
- Kaltwasser, Vera: Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht.
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer 2006.
- Kepser, Matthis: Spielfilmbildung an deutschen Schulen. Fehlanzeige? Spielfilmmutzung - Spielfilmwissen - Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: Didaktik Deutsch 24 (2008), S. 24-47.
- Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz 2008.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen: Diss. Heidelberg 2008