

Impressum

Diskussion Deutsch

*Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
in Ausbildung und Praxis*

Begründet von Hubert Ivo und Hans Thiel

*Herausgegeben von Albert Bremerich-Vos,
Hannelore Christ, Karlheinz Fingerhut, Jörn Stückrath*

24. Jahrgang, Heft 134 (Dezember 1993/Januar 1994)

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint sechsmal im Jahr: 15. Februar,
15. April, 15. Juni, 15. August, 15. Oktober, 15. Dezember

Bezugsbedingungen:

Der Abonnementspreis für Bezieher im Inland beträgt
DM 54,- jährlich, für Studenten und Referendare DM 40,-;
Einzelheft DM 9,80; jeweils incl. MWST und zzgl. Versandkosten.

Der Abonnementspreis für Bezieher in EG-Binnenmarkt-
ländern beträgt DM 54,- jährlich, für Studenten und Refe-
rendare DM 40,-; Einzelheft DM 9,80; jeweils zzgl. MWST
und Versandkosten.

Abbestellungen müssen 6 Wochen vor Jahresende erfolgen.

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.,
Wächtersbacher Str. 89, D-60386 Frankfurt am Main
Postfach 63 01 80, D-60351 Frankfurt am Main
Zur Zeit ist der Anzeigentarif vom 1. 6. 1993 gültig

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Purweider Weg 28,
52070 Aachen

Dr. Hannelore Christ, Lersnerstr. 27,
60322 Frankfurt am Main

Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut, Schwabstr. 121,
71672 Marbach

Dr. Jörn Stückrath, Stennerstr. 44 c, 33613 Bielefeld

Redaktion:

Christiane Boelke, Peter Kaiser
Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
Wächtersbacher Str. 89, D-60386 Frankfurt am Main
Postfach 63 01 80, D-60351 Frankfurt am Main

Umschlaggestaltung:

Reckels, Schneider-Reckels & Weber, Wiesbaden

Gesamtherstellung:

Druckerei Appl, 86650 Wemding

Der Verlag liefert den Mitarbeitern 5 Hefte kostenlos. Alle
weiteren Exemplare werden mit dem Honorar verrechnet.
Manuskripte bitten wir an den Verlag, Redaktion Diskus-
sion Deutsch, zu senden. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Eine Ver-
pflichtung zur Besprechung oder Rücksendung unverlangt
eingesandter Rezensionsexemplare besteht nicht.

Gedruckt auf umweltschonend hergestelltem Papier aus
chlorfrei gebleichtem Zellstoff mit 30 % Altpapieranteil.

Beilagenhinweis: Diesem Heft liegt das Jahresregister 1993 bei.

SCHULALLTAG

Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht*

Im vergangenen Jahr habe ich an vielen Schulen Unterrichtsstunden mit produktiven Verfahren gehalten und anschließend mit den Deutschlehrerinnen und -lehrern, die dem Unterricht beiwohnten, über Leistung und Grenzen der demonstrierten Vorgehensweisen diskutiert. Ich ließ in meinen Stunden die Schülerinnen und Schüler innere Monologe literarischer Figuren verfassen, Fortsetzungen von Kurzgeschichten schreiben, aus Wortmaterial von Texten Gedichte erstellen, erzählte Situationen szenisch darstellen usw. Für mich waren die Gespräche über diese Stunden eine Gelegenheit, die konkreten Fragen kennenzulernen, die sich den Unterrichtenden bei den neuen Methoden stellen. Es sind drei Problemkreise, die immer wieder angesprochen wurden und die ich hier zum Ausgangspunkt meiner Ausführungen machen möchte:

1. Viele LehrerInnen fanden die vorgeführten Methoden interessant, weil sie eine schöne Abwechslung für den Schulalltag darstellen würden. Sie meinten aber, für den normalen Unterricht seien die Verfahren nicht geeignet.
2. Irritierend fanden viele, daß meine Unterrichtsstunden nicht in ein klares Ergebnis mündeten, z. B. einen Tafelanschrieb, den die SchülerInnen in ihr Heft eintragen konnten.
3. Viele empfanden darüber hinaus die Stunden als sehr subjektivistisch und sahen eine Tendenz zum Psychotherapeutischen, die ihnen für die Schule unangemessen schien.

Mit solchen Bedenken gegenüber den produktiven Verfahren sind m. E. wichtige Probleme angesprochen, die es zu klären gilt. Ich sage zunächst nur thesenhaft, daß ich

1. die produktiven Verfahren keineswegs nur als eine hübsche Zutat zum Normalunterricht, sondern als grundlegendes Erfordernis für einen zeitgemäßen Deutschunterricht betrachte,
2. der vorherrschenden Ergebnisorientierung von Unterricht ganz bewußt eine Prozeßorientierung entgegensetze,
3. meine, daß wir viel von psychotherapeutischen Verfahren für den Unterricht lernen können, daß aber eine deutliche Trennung zwischen Psychotherapie und Schulunterricht notwendig ist.

Für die Erörterung dieser Thesen gehe ich im folgenden so vor, daß ich anhand von vier Leitbegriffen die

Notwendigkeit produktiver Verfahren im Deutschunterricht aufzeige, nämlich anhand der Begriffe Identität, Fremdverstehen, Imagination und Gestalten.

Identität

Seit etwa gut 20 Jahren gehört der Begriff der Identitätsfindung zu den wichtigen Leitbegriffen der Deutschdidaktik. Einem Unterricht, der nur auf die Vermittlung von Stoff oder von Fertigkeiten zielt, ist mit der Identitätsfindung eine Zielsetzung entgegengesetzt worden, die einen schülerorientierten Unterricht erlaubt. Dieser soll den Heranwachsenden Hilfen geben, sich ihrer selbst bewußt und gewiß zu werden und eine selbstverantwortete Lebensorientierung zu finden. Die Literatur wird in diesem Zusammenhang als exemplarisches Medium einer Auseinandersetzung mit sich selbst betrachtet, weil sie psychische Prozesse und Interaktionen des einzelnen mit anderen zum Thema macht und den Lesenden dazu einlädt, sich selbst mit seinen Wünschen, seinen Enttäuschungen, seinen Konflikten in den Texten wiederzufinden. Im Literaturunterricht hat die neue Orientierung zunächst dazu geführt, daß die persönlichen Verstehensweisen von Texten im Unterricht ernster genommen wurden, und zwar sowohl als Ausgangspunkt für Interpretationsgespräche wie als Applikation oder Übertragung auf die eigene Lebenswelt am Ende der Beschäftigung mit einem Text. Mit dem Aufkommen der produktiven Verfahren in den achtziger Jahren ist zusätzlich das eigene literarische Schreiben der SchülerInnen ins Spiel gebracht worden: Im Produzieren sollen sie Gelegenheit erhalten, der Bedeutung, die ein Text für sie selbst hat, Ausdruck zu geben. Ich nenne für ein solches Verfahren ein Beispiel aus der eigenen Unterrichtspraxis:

In einer Grundschulklasse habe ich mit meinen PraktikantInnen das Kinderbuch „Vernagelte Fenster, da wohnen Gespenster“ von Guus Kuijer gelesen. Dieses Buch handelt unter anderem von dem Jungen Robbie, der sich von seiner turbulenten Familie absondert. „Ich will auf einer Insel wohnen“, sagt er einmal und malt sich aus, wie es auf seiner Insel sein könnte. Wir forderten nun die Kinder auf, ihre eigene Wunschinsel in kleinen schriftlichen Texten zu beschreiben und dann auch noch ein Bild dazu zu malen. Auf diese Weise wird ein persönlicher Bezug zum Text hergestellt und zugleich ein Motiv aus dem Text für die Entfaltung eigener Wunschvorstellungen fruchtbar gemacht. Die Insel ist zweifellos ein fast archetypisches Symbol, das sich für ein solches Vorgehen besonders eignet. In der Gestalttherapie z. B.

wird mit ähnlichen Bildern gearbeitet. Trotzdem ist unser Deutschunterricht nicht zur Therapiesitzung geworden. Denn die Inselvorstellungen der Kinder wurden nicht zum Anlaß genommen, den psychischen Problemen der Schreibenden auf die Spur zu kommen und sie im Gespräch zu entfalten. Das Schreiben und Malen ist im Unterricht nicht Mittel für therapeutische Bearbeitung, vielmehr liegt der Sinn des Vorgehens im Gestalten selbst. Der Ausdruck von Wünschen im Malen und Schreiben und ebenso im szenischen Spiel hat als solcher eine wichtige Funktion für die Selbstfindung: Das Ich tritt seiner eigenen Innenwelt gegenüber und ist damit nicht mehr seinen Wünschen, seinen Ängsten, seiner Trauer unterworfen; dadurch, daß es Leser für seinen Text, Betrachter für sein Bild, Mitspielende im Spiel findet, ist es mit seinem Inneren auch nicht mehr allein.

Oftmals muß das Innenleben überhaupt erst geweckt werden, wie mir eine andere Unterrichtserfahrung sehr nachdrücklich verdeutlicht hat. Ich las mit einer Klasse einen kürzeren Text, in dem es ebenfalls um das Wünschen ging; ich forderte die Kinder auf, aufzuschreiben, was sie sich wünschen würden, wenn sie danach gefragt würden. Ich nahm an, daß jedem Kind dazu etwas einfallen würde. Ein Junge jedoch, der es mit seinen Mitschülern und seiner Familie nicht leicht hatte, saß vor seinem leeren Blatt. Auf meine Frage, ob er denn nicht etwas hätte, was er sich wünsche, antwortete er, er wüßte nichts, er wünsche sich nichts. Diese Äußerung eines Jungen, der gerade nicht in glücklichen Lebensverhältnissen lebte, zeigt, wie sogar die Kraft des Wünschens verlorengehen kann, wenn sich ein Kind in seiner Umwelt nicht entfalten kann. Es kommt zu einem dumpfen Hinnehmen der gegebenen Verhältnisse, das erst recht die Lebensperspektiven verbaut. Produktive Formen des Unterrichts sind gegen das passive Hinnehmen gerichtet, sie verfolgen das Ziel, den Kindern und Jugendlichen Selbstbewußtsein im doppelten Sinne, nämlich Bewußtsein ihrer selbst und Selbstsicherheit, zu vermitteln. Das geschieht nicht nur im Interesse eines jeden einzelnen, sondern auch im Interesse der Gesellschaft, die darauf angewiesen ist, daß ihre Mitglieder Verantwortung übernehmen und nicht nur darauf warten, daß ihnen die Lebensverhältnisse irgendwie gerichtet werden. Produktive Verfahren sollen deshalb mehr als nur eine angenehme Verschönerung an den Rändern des Unterrichts sein, sie sollten den Kern von Lernprozessen bestimmen.

Nun könnte man allerdings einwenden, ich würde hier ein überholtes Bild von Identität entwerfen, ein Bild, das eine Einheit des selbstverantwortlichen Subjekts zeichne, wo doch die gegenwärtigen Debatten um Systemtheorie, Poststrukturalismus und Postmoderne längst gezeigt hätten, daß solche Subjektvorstellungen heute nicht mehr tragfähig seien. Und als

Didaktiker müsse man doch wissen, daß sich gerade SchülerInnen zusehends einem solchen Subjektbegriff verweigerten; sie hätten längst begriffen, daß sie Spielball in unkontrollierbaren Mechanismen seien, hätten sich darauf eingestellt, sich durch das Leben hindurchzuschlängeln, sich anpassend und zugleich mit ständiger innerer Reserve, den Unterricht z. B. als notwendiges Übel mitspielend, aber nicht bereit, sich als Person und mit Engagement einzubringen, weil höchstens in Verweigerungen der eigene Standpunkt realisierbar ist. Und funktioniert nicht in der Tat Unterricht dort noch am besten, wo ein unausgesprochener Pakt zwischen Lehrenden und SchülerInnen besteht: *Wir tun das Notwendige, von der Schule Geforderte und versuchen, uns darüber hinaus möglichst wenig zu belästigen?*

Ich kann mich mit einer solchen Konsequenz nicht abfinden, ich empfinde die träge Gleichgültigkeit, die mir in vielen Schulklassen begegnet und von der mir LehrerInnen berichten, als quälend. Aber ich meine, daß wir bei vielen Jugendlichen – noch nicht unbedingt bei Kindern – mit neuen Formen des Selbstverständnisses konfrontiert sind und daß wir darauf Rücksicht nehmen müssen, wenn wir nicht an ihnen vorbeiu Unterrichten wollen. Es ist die Erfahrung des multiplen Selbst, der widersprüchlichen Vielfalt des eigenen Ich, des Fehlens einer dominierenden inneren Ich-Instanz, um die es hier geht und die wir in den Unterricht hineinnehmen müssen. Dafür bieten sich nun wiederum, wie ich meine, die produktiven Verfahren in besonderer Weise an.

Ich argumentiere erneut mit einem Unterrichtsbeispiel, diesmal aus der gymnasialen Oberstufe, 13. Jahrgangsstufe: Herbst 1992. Hesses „Steppenwolf“ stand, auf Wunsch eines Schülers, auf dem Programm. Ich hielt eine Stunde zur Identitätsproblematik. Statt analysierend oder interpretierend das Thema zu erörtern, inszenierte ich eine Schreibsituation: Ich las auszugsweise die Stelle vor, in der der Erzähler seine „erste persönlichere Begegnung“ mit der Hauptfigur, dem Steppenwolf (= Harry Haller), schildert (S. 18 ff. in der Suhrkamp-Taschenbuch-Ausgabe). Er sieht ihn, wie er im Treppenhaus sitzt und den Mahagonischrank und die Topfpflanzen auf dem Treppenabsatz anschaut. Es ist die heimliche Sehnsucht des Steppenwolfes nach der bürgerlichen Welt, die hier zum Ausdruck kommt. Die SchülerInnen sollten nun die Gedanken aufschreiben, die dem Steppenwolf in diesem Augenblick durch den Kopf gegangen sein mögen. Nachdem sie einige Sätze aufgeschrieben hatten, gaben sie ihr Blatt an ihren Nachbarn weiter. Es folgte nun ein zweiter Schreibauftrag, wieder ausgehend von einer Textstelle. Ich las den Abschnitt vor, in dem der Steppenwolf in seiner Doppelnatur charakterisiert wird, nämlich einerseits als Mensch, andererseits als Wolf, der höhnisch auf den Menschen Harry Haller blickt (S. 48). Die SchülerInnen

nen sollten sich nun in die Perspektive der wölfischen Seite Hallers hineinversetzen und das, was ihr Vorschreiber auf das Blatt geschrieben hatte, aus dieser Sicht kommentieren. Anschließend wurde das Blatt wieder weitergereicht; ich las nun die Stelle vor, wo dieses Modell der Zweiteilung hinterfragt wird mit dem Hinweis, daß hinter dem Wolf in Harry Haller noch vieles andere lebe, nämlich „Fuchs, Drache, Tiger, Affe und Paradiesvogel“ (S. 72 f.). Die SchülerInnen sollten nun die Rolle irgendeines Tieres einnehmen und aus dieser Sicht wiederum das bereits Geschriebene kommentieren. Anschließend wurden die Blätter an die Schreiber der vorangehenden Texte zur Lektüre zurückgegeben und einige Beispiele für die ganze Gruppe vorgelesen. Das abschließende Unterrichtsgespräch bezog sich vor allem auf die Frage, wie die SchülerInnen selbst zu dem von Hesse aufgeworfenen Problem der Identität stehen.

Mit dieser Schreibinszenierung habe ich das Problem der multiplen Identität des Menschen zum Thema gemacht und damit ins Bewußtsein der SchülerInnen gehoben. Wichtiger noch war, daß mit Möglichkeiten des Identitätsverständnisses experimentiert wurde. Nicht um Selbstoffenbarung ging es, auch nicht um Beziehen einer bestimmten Position. Ob SchülerInnen, die zynisch als Wolf über den Bürger Harry Haller schreiben, selbst Zyniker sind, hat im Unterricht nicht zu interessieren, es ist vielmehr gerade die Aufgabe der Unterrichtenden, den Schutz der Masken zu gewährleisten. Das hat nichts mit Oberflächlichkeit zu tun – gerade durch die Maske können Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden, die man sonst mit Verdrängung belegt. Das szenische Spiel, die wichtigste produktive Arbeitsform neben dem Schreiben, gewinnt ja auch dadurch seine Intensität. Ich habe mit den SchülerInnen ein literarisches Spiel gespielt, weil ich davon ausgehe, daß der experimentelle Charakter, der der Literatur als dem Spiel mit Möglichkeiten grundsätzlich eignet, dem Umgang mit dem eigenen Ich in der postmodernen Welt besonders entgegenkommt. Insofern ist es gerade der fiktionale, literarische Charakter der produktiven Verfahren, der mir für einen zeitgemäßen Literaturunterricht wichtig erscheint. Ob der Mensch eine Einheit, eine Zweiheit, z. B. Bürger und Wolf, oder eine Vielheit ist, läßt sich kaum entscheiden. Die Antwort, die die produktive Literaturdidaktik auf das Problem des prekär gewordenen Subjektbegriffs gibt, sollte nicht darin bestehen, daß sie emphatisch authentische Subjektivität im Unterricht einfordert, sondern daß sie ein Spiel mit Verfremdungen, Fiktionalisierungen, Phantasien entwickelt, das die SchülerInnen zu Beteiligten macht, ihnen aber freiläßt, in welchem Maß sie eigene Erfahrungen einbringen, ob sie sich parodierend oder ernst, distanzierend oder identifizierend verhalten. Ob man, wie es der Begriff der Selbstfindung suggeriert, sein Selbst je finden

kann, ist ungewiß, aber im experimentellen Spiel erfährt das Ich, daß es nicht nur Objekt äußerer Einflüsse ist, sondern selbst die Spielsteine setzen kann.

Fremdverstehen

Ich bin, fast unversehens, mit dem multiplen Subjekt auch schon bei meinem zweiten Hauptpunkt, dem Fremdverstehen, angelangt. Literarische Figuren sind für den Leser nicht nur Projektionsfläche für eigene Probleme und Wunschvorstellungen, sondern sie halten immer auch zum Verstehen von Fremdem an. Kein anderes Medium läßt so wie die Literatur den Menschen an anderen Gedanken, Wahrnehmungen, Empfindungen teilhaben; bis hinein in die Erzähltechniken, z. B. erlebte Rede oder innerer Monolog, kann man zeigen, daß literarische Sprache darauf angelegt ist, Fremdes nachvollziehbar zu machen. Aber es geht hier nicht nur um literarisches Verstehen, sondern um ein grundlegendes anthropologisches Phänomen. In der Fähigkeit zum Fremdverstehen sehe ich das notwendige Korrelat zum Selbstverstehen in einer Gesellschaft, die das Recht des Individuums hochhält. Wenn, wie das in entwickelten westlichen Gesellschaften der Fall ist, die individuelle Selbstverwirklichung jedem Menschen zugestanden werden soll und nicht mehr gesellschaftliche Normen dem einzelnen zuweisen, was er zu fühlen, zu denken, zu sein hat, dann kann der gesellschaftliche Zusammenhalt nur aufrechterhalten werden, wenn sich parallel zum Individualismus auch das Fremdverstehen entwickelt. Es liegt insofern eine innere Logik darin, daß die großen Epochen, in denen der moderne Individualismus sich entfaltet hat, auch Epochen des Interesses fürs Fremde sind – ich denke an die Epochen der Renaissance und der Aufklärung. Für letztere, in der der Individualismusbegriff kulminiert, erinnere ich an den Lessingschen Begriff des Mitleidens. Förderung der Empathiefähigkeit: so könnten wir in moderner Terminologie die Lessingsche Bestimmung der Wirkung von Literatur bezeichnen.

Heute leben wir in Deutschland in einer Zeit, in der der Individualismus aufgrund des Reizüberangebots eine ganz besondere Ausprägung erhalten hat und in der wegen der stärkeren Verflechtung verschiedener Kulturen die Ansprüche an das Fremdverstehen größer geworden sind. Angesichts der uns bedrängenden jüngsten Erfahrungen mit Fremdenhaß und Rassismus frage ich mich, ob der Literaturunterricht diese seine zentrale Aufgabe, das Fremdverstehen zu entfalten, denn wirklich mit der nötigen Intensität betreibe. Manchmal gewinne ich den Eindruck, man verzettele sich (ich formuliere etwas polemisch überspitzt) in lauter formalistischen Nebensächlichkeiten wie der Bestimmung von Merkmalen einer Kurzgeschichte oder der Erarbeitung des Aufbaus einer Fabel oder der Unterscheidung von offener und

geschlossener Form des Dramas und verpasse diejenigen Aufgaben, die für eine menschliche Zukunft notwendig sind und die in keinem anderen Unterrichtsfach so zentral sind wie im Literaturunterricht. Die produktiven Verfahren zielen in besonderem Maße auf dieses Zentrum literarischen Unterrichts, weil sie zu einem intensiven Aneignen des Fremden anhalten und doch nicht in reflexionsloser Identifikation enden. Jedes eigene Gestalten ist, bei aller Inanspruchnahme affektiver Prozesse, immer auch eine kognitiv kontrollierte Selbsttätigkeit. Wenn z. B. die Grundschulkinder bei der schon angesprochenen Behandlung des Buches von Guus Kuijer einen Brief von Maslief (der Hauptfigur der Erzählung) schreiben und darin zum Ausdruck bringen, wie Maslief nach ihrem Umzug die neue Umwelt erfährt, dann üben sie sich darin, die Empfindungen und Gedanken eines Menschen in einer bestimmten Lebenssituation nachzuvollziehen. Die Fähigkeit, die sie hier erwerben, ist ein grundlegender Aspekt des literarischen Verstehens, aber sie reicht zugleich weit darüber hinaus und betrifft das, was für das Miteinander der Menschen in unserer Welt unerlässlich ist.

Imagination

Und damit bin ich bei meinem dritten Punkt. Es geht, wie gerade dieses Beispiel zeigen mag, nicht nur um Kognition und Emotion, sondern auch um Imagination, nämlich um die Fähigkeit, sich Situationen, Menschen, Konstellationen vorzustellen. Da die didaktische Diskussion der letzten 25 Jahre immer wieder mit dem Gegensatzpaar Kognition und Emotion gearbeitet hat, ist m. E. der für den Deutschunterricht ebenfalls zentrale Aspekt der Imagination zu sehr in den Hintergrund gerückt. Dabei geht es hier um eine elementare Voraussetzung des Lesens. Lesen verlangt vom Rezipienten, daß er sich vom Geschriebenen eine Vorstellung macht. Man kann dieses Erfordernis mit einer bekannten Produktionsregel für erzählende Literatur in Beziehung setzen: Literatur entsteht (Lektoren belletristischer Verlage wissen ein Lied davon zu singen) nicht dadurch, daß ein Mädchen „entzückend“ oder ein dunkler Gang „unheimlich“ genannt wird, sondern dadurch, daß ein Mädchen so geschildert wird, daß es der Leser entzückend findet, und ein Gang so, daß er dem Leser unheimlich erscheint. Literarische Wirkung geht nicht von den Informationen aus, die ein Text gibt, sondern vom Vorstellungsbild, das sich der Leser/die Leserin mit Hilfe der Textinformationen macht. Man kann also sagen, daß das Schaffen eines Vorstellungsbildes Voraussetzung für jeden literarischen Verstehensprozeß ist.

Gerade bei heutigen Heranwachsenden ist dieser erste Schritt keineswegs mehr als selbstverständlich vorauszusetzen. Durch die audiovisuellen Medien haben sich veränderte Rezeptionsweisen entwickelt,

denn Fernsehen und Video bieten selbst Bilder und nehmen dem Leser die Vorstellungsbildung – zumindest teilweise – ab. Viele Heranwachsende dürften in der Schule beim Lesen schon deshalb scheitern, weil sie die Imaginationsfähigkeit nicht haben, die für das Interpretieren notwendig ist. Ihre Ausbildung muß heute deshalb als ein Grundanliegen des Literaturunterrichts betrachtet werden. Oft wird sie im Unterricht aber einfach vorausgesetzt, indem man z. B. gleich zu abstrahierenden Fragestellungen schreitet, die dann im leeren Raum schweben. Eine der zentralen Leistungen produktiver Verfahren besteht nun gerade darin, die Imaginationsfähigkeit als Voraussetzung zum literarischen Verstehen zu fördern. Das ist übrigens die Erklärung dafür, daß man heute die produktiven Verfahren nicht nur im Anschluß an Textanalyse als Anwendung eines zuvor erarbeiteten Musters einsetzt (wie das bei ähnlichen Vorgehensweisen in den 50er und 60er Jahren der Fall war), sondern auch vor der Analyse und Interpretation: Vor aller abstrahierenden Reduktion soll der Text imaginiert werden. Man kann die didaktische Forderung nach *Imagination* auch so charakterisieren, daß es als erstes immer darauf ankommen sollte, in einen Text und seine Welt hineinzukommen, also nicht gleich in Distanz zu ihr zu treten, was normalerweise im Literaturunterricht sogleich bewerkstelligt wird. Statt eine Außenperspektive einzunehmen, läßt man sich zunächst auf die Perspektiven des Textes ein.

Aber die Bedeutung der Imagination erschöpft sich nicht im lesetechnischen Aspekt. Auch das Fremdverstehen ist auf sie angewiesen. Fremdverstehen heißt nicht nur, fremde Gefühle und Gedanken nachvollziehen zu können, sondern heißt auch, sich andere Situationen vorstellen zu können, z. B. wie es ist, wenn man als Fremder in einem fremden Land leben muß. Den Lessingschen Begriff nochmals aufgreifend, könnte man sagen, es gehe nicht nur um Mitleid, sondern um Mitleiden, und das heißt eben, ein Mitfühlen unter Vergegenwärtigung der Situation. Dadurch wird Mitleid konkret.

Imagination ist nicht auf das Schreiben und Spielen angewiesen; aber die produktiven Formen können helfen, die Imagination zu entfalten. Jedes literarische Schreiben und szenische Spielen ist ein Imaginieren. Umgekehrt befruchtet das imaginierende Sich-Hineinversetzen in eine Situation den Schreibprozeß. Ich habe mehrfach erlebt, daß LehrerInnen der Klassen, in denen ich unterrichtete, ganz erstaunt waren, welche Texte ihren SchülerInnen im produktiven Literaturunterricht gelangen. Einmal vermutete eine Lehrerin sogar, ich hätte beim (anonymen) Vorlesen der Texte manipuliert und einen mitgebrachten Text vorgelesen; sie traute den vorgelesenen Text ihrer eigenen Klasse nicht zu. Das Schreiben aus einer literarischen Perspektive eröffnet vielen SchülerInnen Schreibmöglichkeiten, die ihnen beim

distanzierenden Schreiben verschlossen sind. Wer sich selbst auf das kreative Schreiben einläßt, weiß, daß im Textproduktionsprozeß nicht einfach etwas vorweg Gedachtes niedergeschrieben wird, sondern daß während des Schreibens eine eigene Dynamik entsteht, daß sich das Vorstellungsbild schreibend entfaltet. Diese Wechselwirkung von Schreiben und Vorstellungsbildung ist es, die wir mit den neuen Verfahren fruchtbar machen. Nicht anders ist es bei den neuen Formen des szenischen Spiels, bei denen es nicht um die treue Wiedergabe eines vorweg interpretierten Textes, sondern um die szenische Annäherung und Aneignung geht.

Gestalten

Noch bleibt mir, mein letztes Stichwort anzusprechen, das zugleich das grundsätzlichs-te ist. Produktive Formen des Umgangs mit Texten können auch als gestaltender Umgang bezeichnet werden. Das mag etwas veraltet klingen, aber der Begriff des Gestaltens ermöglicht mir eine argumentative Brücke. Im Gestalten sehe ich eine Grundform des menschlichen Verhaltens zur Umwelt. Um dies zu erläutern, muß ich etwas weiter ausholen.

Ich habe im Zusammenhang mit der Imagination die Mediensozialisation unserer Heranwachsenden, im Zusammenhang mit dem Fremdverstehen den Individualismus moderner Gesellschaften, im Zusammenhang mit dem Selbstverstehen die Entfremdungstendenzen angesprochen. Ein weiteres Stichwort, das mir in diesem Zusammenhang wichtig erscheint und das als übergreifende Klammer dienen kann, ist das der „Erlebnisgesellschaft“, wie es Gerhard Schulze in seiner großen kultursoziologischen Untersuchung mit eben diesem Titel ausgeführt hat (Frankfurt a. M. 1992). Schulze zeigt, daß in unserer Gesellschaft der Wunsch nach Befriedigung ohne Zeitverzögerung das vorherrschende Verhaltensmuster ist und daß eine ständige Erlebnis-erwartung das hergebrachte Arbeitsethos abgelöst hat, das auf eine Erfüllung in der Zukunft ausgerichtet ist. Schule ist von diesem Wandel fundamental betroffen, weil sie auf dem Arbeitsethos fußt und, kulminierend im lernzielorientierten Unterricht, auf Zukunft hinorientiert ist. Und nun sieht sie sich mit SchülerInnen konfrontiert, denen Lernen kein Bedürfnis mehr ist, sondern die Erlebnisqualitäten suchen, für die Disco, Kleidung, Musikhören, Flanieren wichtiger ist als das, was Schule anzubieten hat, und die nicht recht verstehen wollen, warum sie zugunsten irgend eines künftigen Nutzens auf Erlebnisqualitäten in der Gegenwart verzichten sollen. Die Schule reagiert bereits auf den Einstellungswandel, Stichworte wie „Schule als Lebensraum“, „Erfahrungsorientierter Unterricht“, „Kulturelle Praxis in der Schule“ können als entsprechende Ansätze verstanden werden: man versucht, so

könnte man etwas überspitzt formulieren, nun auch den Unterricht zum Erlebnis zu gestalten.

Vor dem Hintergrund des kultursoziologischen Befundes mag man sich allerdings fragen, ob hier nicht eine unkritische Anpassung an eine Zeitströmung erfolge und die Schule sich nun ihrerseits den Gesetzen des Konsums unterwerfe. Denn in diesem scheint die Erlebnisorientierung ihre Erfüllung zu finden: das Hier und Jetzt konsumierend zu genießen, das wäre die leitende Devise. Die schon fast stereotype Formulierung, die ich von PraktikantInnen nach Unterrichtsstunden immer wieder höre, ist für mich ein Beispiel für eine solche Erwartung an Unterricht: „Es ist ganz gut gelaufen, ich habe mich wohlgefühlt“, sagen sie. Eine Institution zum Sich-Wohlfühlen – ist das die Schule, wie sie heute sein sollte?

Eine solche Folgerung kann nicht befriedigen, und sie wird auch nur scheinbar dem Erlebnisbegriff gerecht. Ihn mit Konsum gleichzusetzen, ist eine Vereinfachung. Erlebnisse stellen sich nicht einfach ein, wenn ein Konsumartikel zur Verfügung steht. Das mag zwar die Erwartungshaltung sein, aber daß für den einen die Ägyptenreise zum Erlebnis wird, für den anderen zum Programm, das er absolviert, ist damit nicht erklärt. Erlebnisse werden nämlich immer vom erlebenden Subjekt mitgestaltet, dieses ist nicht nur passiver Empfänger. Für die Schule ergibt sich von daher die Aufgabe, die Fähigkeit zur Erlebnisgestaltung zu vermitteln. Eben dies geschieht mit produktiven Verfahren, die ebenfalls mehr sind als konsumierendes Aufnehmen. Es geht bei ihnen nicht nur darum, den SchülerInnen durch spielerischen Umgang mit Texten ein paar schöne Stunden zu verschaffen, sondern darum, sie modellhaft erfahren zu lassen, wie man gestaltend mit sich, den Beziehungen zu anderen und Problemen unserer Welt umgehen kann. Und das heißt dann auch, ein Stück Verantwortung für das eigene Leben und für die Umwelt zu übernehmen.

Man kann diesen Begriff des Gestaltens dem der Arbeit gegenüberstellen und das Gestalten als die zentrale Aufgabe in der modernen zivilisatorischen Welt, im ökologischen Zeitalter auffassen. Das Gestalten ist Gegenprinzip zur Maxime „Machet euch die Erde untertan“. Arbeitsethos wird dabei durch Verantwortungsgefühl, Schaffen durch schöpferisches Gestalten abgelöst. Im gestaltenden Umgang erwerben die Schülerinnen und Schüler die Grundqualifikation, die für sie, für unsere Gesellschaft und für unsere Welt notwendig ist. Wer gestaltenden Umgang sich zu eigen gemacht hat, der wird sich immer neu zu sich selbst in Beziehung setzen, er wird im Verhalten zu anderen Menschen davon ausgehen, daß menschliche Beziehungen immer von den Betroffenen gestaltet sind, und er wird gegenüber der Umwelt die Einstellung haben, daß – von der Einrichtung des eigenen Zimmers bis zur Planung von Städten und Pflege von

Landschaft – ein gestaltendes Wirken nötig ist. Gestalten allerdings ist nicht eine Schöpfung ex nihilo, nicht Projektion irgendeiner Idee, sondern ist Gestaltung dessen, was immer schon da ist: das eigene Ich mit seinen Chancen und Grenzen, die anderen, die Umwelt.

Ich schließe mit einem Schülertext, der noch einmal die Aspekte Selbstverstehen und Fremdverstehen in den Mittelpunkt rückt. In der gymnasialen Oberstufe arbeitete ich mit dem Text „Die Prüfung“ von Franz Kafka. Eine von drei Produktionsaufgaben, die ich stellte, lautete, man solle sich in einen Besucher des Wirtshauses versetzen, der die Hauptfigur, den arbeitslosen Diener, beobachtet, und aus dieser Sicht die Situation schildern. Ein Schülertext lautet:

„Ich beobachte Menschen, ich sitze nur da und beobachte. Beobachte Menschen, wie den Mann am Fenster. Auch er sitzt nur da, sitzt stumm da und sieht hinaus. Auch er beobachtet, jedoch blickt er auf die Fensterreihe gegenüber. Auf die Fenster, die so leer sind wie seine Augen. Leer wie meine?“

Eines Tages saß ein Fremder auf seinem Platz, als mein Mensch hereinkam, stutzte er und wollte wieder gehen, doch der Fremde rief ihn und er kam. Kam und setzte sich zu dem Fremden. Der fragte ihn, ich konnte nichts hören, doch der Fremde fragte ihn und erhielt keine Antwort. Da wollte mein Mensch fliehen und wurde zurückgehalten. Warum wolltest du fliehen? Bleib, es gibt keine Antwort.“

Der Text stellt eine Verbindung von Fremdverstehen und Selbstverstehen her. Der Ich-Erzähler beobachtet einen anderen und sieht zugleich im anderen sich selbst gespiegelt: Er vergleicht die Fenster des gegen-

überliegenden Hauses mit den leeren Augen des anderen und fügt an: „Leer wie meine?“ In der Auseinandersetzung mit dem Fremden denkt das Ich über sich selber nach. Und umgekehrt nähert es sich dem anderen an, der Mann am Fenster wird im zweiten Teil des Textes als „mein Mensch“ bezeichnet. In diesem Wechselspiel von Selbstverstehen und Fremdverstehen zeigt sich in exemplarischer Weise ein Grundprozeß der produktiven Aneignung. Ob der Schüler oder die Schülerin sich selbst im Text gesehen hat oder ob es für sie oder ihn mehr die Auseinandersetzung mit Fremdem war, wissen wir nicht und brauchen wir auch nicht zu wissen. Solche produktiven Verfahren haben auch dort eine Funktion, wo es keine sicheren Antworten gibt – z. B. keine Antwort auf die Frage, wie denn der Kafkatext zu interpretieren sei, keine Antwort vielleicht auch auf die Frage, wie uns und unserer Welt zu helfen sei. „Bleib, es gibt keine Antwort“, heißt es im Schülertext. Aber die gestaltende Vergegenwärtigung, die produktive Entfaltung ist selbst in solcher Situation der Weg aus der Passivität, der stumpfen Gleichgültigkeit. Und diese zu überwinden in einer Zeit, in der der Überfluß im eigenen Land, Angst vor dem Zusammenbrechen des Wohlfahrtsstaates, Gewaltbereitschaft, Entsetzen über Hunger, Haß und Bestialität die Menschen zu lähmen drohen, dürfte heute eine zentrale Aufgabe von Schule sein.

Kaspar H. Spinner

* Vortrag am 2. Göttinger Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertag 13.2.1993.