

Identität und Deutschunterricht

Mit Beiträgen von

H. Herwig, R. Messner, G. Neuner,
P. Rusterholz, G. Schachtschabel,
B. Schiltz, K. H. Spinner

Herausgegeben von

KASPAR H. SPINNER



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Identität und Deutschunterricht / mit Beitr. von H. Herwig... Hrsg. von
Kaspar H. Spinner. – Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1980.
(Kleine Vandenhoeck-Reihe ; 1465)

ISBN 3-525-33450-8

NE: Spinner, Kaspar H. [Hrsg.]; Herwig, Henriette [Mitverf.]

Kleine Vandenhoeck-Reihe 1465

Umschlag: Hans-Dieter Ullrich. – © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
1980. – Alle Rechte vorbehalten. – Ohne ausdrückliche Genehmigung des
Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf photo-oder
akustomechanischem Wege zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei E. Rieder, Schrobenuhausen

KASPAR H. SPINNER

ICH UND WELT IM UNTERRICHT. SCHÜLERTEXTE ALS PARADIGMA

Eine erste Annäherung an Identitätsprobleme im Unterricht kann durch die Beobachtung, wie Schüler ihre Subjektivität in Lern- und Arbeitsprozesse einbringen, geleistet werden. Deshalb soll in diesem ersten Beitrag an Aufsätzchen gezeigt werden, wie – selbst ausgesprochen sachorientierte – Schülertexte als Produkt von Unterrichtsarbeit Dokumente individuell unterschiedlicher Verarbeitungsprozesse sind und deshalb als Vermittlung von Ich und Welt begriffen werden können. Die Beobachtungen an den Beispielen sollen zu ersten grundsätzlichen Klärungen und didaktischen Perspektiven führen, die in den weiteren Beiträgen ihre Vertiefung erfahren.

Beobachtungen an Schülerarbeiten

Ausgangsbeispiel für die folgenden Ausführungen sind Texte, die von Schweizer Schülern eines 7. Schuljahres verfaßt worden sind. Nach einer einführenden Biologiestunde legte der Lehrer einen blühenden Kirschbaumzweig vor und stellte die Aufgabe, diesen schriftlich zu beschreiben. Die Arbeit stand sowohl unter biologischer als sprachdidaktischer Zielsetzung entsprechend der unverzichtbaren, heute (vor allem in Deutschland) meist nicht mehr ernst genommenen Forderung, daß jeder Unterricht auch Sprachunterricht zu sein habe. Im folgenden ist ein Schülertext vollständig, von zwei weiteren je ein Abschnitt abgedruckt:

Die Kirschblüte

Der Stengel ist braun. Die Blütenbüschel haben so einen Abstand von 4–5 cm. Die Knospen haben einen Abschnitt von ungefähr 2–3 cm. Die Knospen sind bräunlich. Manchmal sind Knospen auch ganz nahe zusammen.

Die Blütenbüschel haben so ungefähr 2–3 Blüten manchmal auch 4. Die Blüten wachsen aus den Knospen.

Wenn man eine Blüte näher betrachtet sieht man, daß die Blüte 5 Kelchblätter hat. Die Blüte hat 5 Blütenblätter. Es hat noch unzählige Staubblätter. In der Mitte von diesen Staubblättern sieht man den Stempel, der grün ist.

[...]

Die Blüte selber hat etwa fünf Blütenblätter. Die Blüte besteht aus Blütenblättern, Staubblättern, dem Stempel und den Kelchblättern. Der Stempel hat zuoberst die Narbe dann den Griffel und zuunterst den Fruchtknoten, worin die Samenanlage ist. Von der Wurzel bis zu den Keimblättern dem sagt man Wurzel, und vom Stengel bis zu der Blüte sagt man Spross.

Der Stengel besteht aus Blütenbüschel. Die wachsen etwa in einem Abstand von 3–5 cm. Zwischen diesen Büscheln wächst je eine Knospe. Aus einer Knospe wachsen dann Blätter. Zuoberst am Stengel wachsen meistens Blätter. Ein Blütenbusch besteht aus mehreren Blüten und Blättern. Die Blüten entspringen in diesem Busch. Dieser Busch hat ein etwa einen cm langen Stengel. [...]

Was mag einem Lehrer bei der Durchsicht solcher Aufsätzchen wichtig sein? Man kann annehmen, daß zwei Faktoren in erster Linie für seine Leseweise ausschlaggebend sind: Er wird einerseits feststellen wollen, ob die inhaltlichen Aussagen richtig sind und auf einer differenzierten Beobachtung beruhen, andererseits wird er auf die Ausdrucksfähigkeit der Schüler achten (wobei die beiden Faktoren nicht gänzlich voneinander zu trennen sind). Im Hinblick auf die inhaltlichen Aspekte wird er prüfen, ob die Beschreibungen zutreffend sind, ob das Wesentliche herausgearbeitet und die einzelnen Teile in ihrer Eigenart erkannt sind; bezogen auf die Ausdrucksfähigkeit wird er sich dafür interessieren, ob die Texte orthographisch und grammatikalisch fehlerfrei, die Formulierungen klar und verständlich, Stil und Aufbau angemessen sind. Wenn die Arbeiten benotet werden sollen, werden inhaltliche Richtigkeit und Differenziertheit und sprachliche Ausdrucksfähigkeit auch quantifiziert, weil das Leseergebnis in eine Zahl gefaßt werden muß.

Die Gefahr solcher – vor allem durch institutionelle Zwänge hervorgerufener — Leseweise¹ besteht im Verkennen der individuellen Eigenart der verschiedenen Arbeiten; daß jeder Text Dokument einer je anderen Bearbeitung von Wirklichkeit ist, bleibt leicht übersehen. Freilich könnte man meinen, bei der Beschreibung eines vorgelegten Gegenstandes sei auch kein Raum für individuelle Gestaltung gege-

ben. Bei genauerem Vergleichen der Texte entdeckt man jedoch deutliche Unterschiede:

Beim ersten Text zeigt sich, daß der Schüler vor allem bestrebt ist, die Kirschblüte *zählend und messend* zu erfassen: Er gibt den Abstand zwischen den Blütenbüscheln (4–5 cm) und den zwischen den Knospen (2–3 cm) an, er zählt die Blüten an den Blütenbüscheln, die Kelchblätter, die Blütenblätter und spricht von den »unzähligen« Staubblättern. Zu diesem zählenden und messenden Verfahren kommt die Feststellung von Farben: Der Stengel sei »braun«, die Knospen »bräunlich«, der Stempel »grün«.

Beim zweiten Text ist das Interesse anders gerichtet; zwar zählt der Schüler auch, jedoch scheint es ihm mehr darauf anzukommen, die einzelnen Teile des Kirschzweiges zu *benennen*: »die Blüte besteht aus Blütenblättern, Staubblättern, dem Stempel und den Kelchblättern.« Im weiteren führt er die Begriffe »Narbe«, »Griffel«, »Fruchtknoten«, »Samenanlage«, »Wurzel« und »Spross« an. – Die beiden Texte verraten also zwei grundsätzlich unterschiedliche Modelle der Welterfassung, ein messend zählendes Modell und ein benennendes, auf begriffliche Erfassung ausgerichtetes Modell.

Der Ausschnitt aus der dritten Schülerarbeit zeigt – zumindest tendenziell – noch eine dritte Form von Welterfassung: Nicht das Zählen und Messen und auch nicht das begriffliche Benennen stehen hier im Vordergrund, sondern vielmehr das Bestreben, den *organischen Zusammenhang* des Kirschblütenzweiges wiederzugeben. Während beim zweiten Text der Kirschblütenzweig sozusagen zusammengesetzt erscheint aus verschiedenen Einzelelementen, entsteht hier das Bild einer gewachsen-wachsenden Ganzheit. Deshalb kann der Schüler auch von etwas schreiben, was er noch gar nicht sieht, nämlich von den Blättern, die »dann« aus der Knospe wachsen werden. Dieses Modell verläßt also die Statik der reinen Beschreibung, was freilich zum Teil auf Kosten der Exaktheit geht.

Beschreibungen, so könnte man zusammenfassend sagen, sind also nicht einfach eine mehr oder weniger korrekte sprachliche Wiedergabe eines objektiv gegebenen Phänomens, sondern Ergebnis eines je unterschiedlichen Zugriffs auf die Welt. Die Schüler nehmen den Kirschblütenzweig so und nicht anders wahr aufgrund bestimmter Wahrnehmungsmuster. Diese Muster sind individuell geprägt – deshalb sind die Texte unterschiedlich –, aber darin zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Gewohnheiten: In den Texten ist fast penetrant

spürbar, daß die Schüler mit dem Zählen und Messen oder mit dem begrifflichen Benennen einer – in diesem Falle vor allem durch die Schule – vermittelten Norm im Umgang mit Naturphänomenen genügen wollen. Das Angeeignete wird zum Eigenen, das man in die Bewältigung neuer Probleme einbringt; auf diese Weise bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Identität: Wenn die Art und Weise, wie der Schüler mit Phänomenen umzugehen weiß, Anerkennung findet, sieht er sich in dem, was er sich angeeignet hat und was damit zu einem Teil von ihm selbst geworden ist, bestätigt. Gerade weil die Wahrnehmungsmodelle nicht willkürlich sind, sondern ihre Legitimation durch eine gesellschaftliche Tradition haben und gleichsam treuhänderisch vom einzelnen übernommen worden sind², gilt es, sie zu respektieren und als Teil der notwendigen Ichfindung zu begreifen. Erst ausgehend von solcher Anerkennung sollten den Schülern weitere Möglichkeiten des Weltverstehens erschlossen werden. Wenn ein Lehrer (oder Lehrbuchautor) aber sein eigenes Weltmodell zum gültigen Maßstab erklärt und abweichende Verarbeitungen unbeachtet läßt oder für unzutreffend deklariert, muß sich der Schüler übergangen vorkommen. Bei der Beschreibung eines vorliegenden Gegenstandes wie des Kirschblütenzweiges sind die Probleme noch überschaubar und vergleichsweise harmlos – aber man kann sich leicht ausmalen, wie viel gravierender und unfaßbarer sie überall dort werden, wo die bearbeiteten Sachverhalte abstrakter sind.

Grundsätzliche Folgerungen für die Didaktik

Was an Schüleraufsätzen zu beobachten ist, verweist auf grundsätzliche Aspekte aller didaktischen Vermittlungsprozesse. So wie die Beschreibung des Kirschblütenzweiges ein Phänomen in den subjektiv verantworteten Horizont eines Weltverstehens einbringt und nicht bloß sprachliches Abbild von objektiv Gegebenem ist, sind alle Unterrichtsinhalte jeweils geprägt von Verstehensmodellen.³ Im Schulalltag droht sich immer wieder die verkürzte Auffassung durchzusetzen, daß über Texte, Bilder, Formeln usw. Welt objektiv wiedergeben werde – die Beschreibung im Geschichtsbuch also für den historischen Sachverhalt, die chemische Formel für die tatsächliche chemische Struktur stehe. Wenn der Schüler das Gelernte so wiedergeben kann, wie man

es ihm beigebracht hat, scheint das Lernziel erreicht, als ob die Inhalte im Verarbeitungsprozeß die gleichen bleiben sollten, gleichsam unbefleckt von der Subjektivität des Lernenden. Das Prinzip einer um den subjektiven Verarbeitungsprozeß verkürzten didaktischen Vermittlung erweist sich als funktional in einem Schulsystem, das auf meßbare Leistung zielt und Objektivität zum alleinigen Kriterium macht. Die Beschreibungen des Kirschblütenzweiges haben jedoch gezeigt, daß Sachverhalte in der Vermittlung einer Interpretation unterliegen und damit im didaktischen Prozeß nicht einfach Gegenstand eines Transports von Wissen, sondern Aspekt eines Sinnbildungsprozesses sind. Die didaktischen Konsequenzen, die sich aus dieser Tatsache ergeben, lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. Faßt man Unterricht als einen Prozeß von Sinnbildung auf, so gewinnt die Individualität oder Subjektivität des Schülers einen neuen Stellenwert. Nicht so sehr die Frage, ob Schüler das ihnen Vermittelte getreu wiedergeben können, ist dann wichtig, sondern vielmehr das Bestreben, den Schülern die Möglichkeit zu verschaffen, neue Sachverhalte mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Interpretationsstrategien in einen Bezug zu bringen. Das Resultat wird bei jedem Schüler wieder ein anderes sein, weil der Ausgangspunkt, die schon vorfindbare Sinnwelt des Schülers, je unterschiedlich ist. Von einem solchen didaktischen Standpunkt aus erscheinen etwa viele der Tests, die heute am Ende von Unterrichtseinheiten eingesetzt werden, als widersinnig: der Test schneidet meist eben jene Möglichkeit, das eigene Sinnverstehen zu aktivieren und mit dem gegebenen Sachverhalt zu vermitteln, ab, weil die Interpretationsrichtung schon vorgegeben ist. Der Möglichkeit einer subjektiv verantworteten Leistung sehen sich die Schüler damit beraubt. Oft müssen ihnen die Fragen schlechterdings unsinnig vorkommen, weil sie von ihrem Sinnverstehen her ganz anders an die Phänomene herantreten würden. Der Lehrer macht die gleiche Erfahrung immer wieder bei Schulbuchfragen, die er selbst nicht versteht, weil sie seiner Sichtweise widersprechen. – Ein Ernstnehmen der dem Schüler jeweils verfügbaren Sinnwelt heißt allerdings nicht, daß Unterricht immer nur eine Bestätigung der Art und Weise sein soll, wie der Betreffende Welt schon versteht. Das Anliegen, dem Schüler neue Formen von Welterschließung zu eröffnen, gelingt aber nur dann, wenn diese zu den schon vertrauten Formen in Bezug gesetzt und nicht einfach als völlig fremde herangetragen werden.

2. Nicht erst der Schüler trägt seinen subjektiven Horizont an die

Sachverhalte heran, sie werden ihm vielmehr schon als interpretierte Weltausschnitte präsentiert. Jede Äußerung des Lehrers, jede Ausführung in einem Schulbuch legt über die objektiven Phänomene ein bestimmtes Ordnungsmuster. Unterrichtsgeschehen ist deshalb eine Konfrontation der von den Bildungsinstanzen vertretenen Ordnungsmuster mit dem Sinnverstehen der Schüler. Im Unterrichtsalltag wird dem Wechselspiel, das sich daraus ergeben muß, oft wenig Rechnung getragen, weil der Lehrer den ihm vertrauten Wahrnehmungsmustern objektive Gültigkeit zuschreibt. Wenn man Unterricht daraufhin beobachtet, entdeckt man, daß immer wieder Schüleräußerungen als sachlich unrichtig oder als unverständlich zurückgewiesen werden oder unbeachtet bleiben, obschon die Schüler, wie man landläufig sagt, aus ihrer Sicht recht haben. Didaktisches Denken müßte dazu anhalten, sowohl bei Lehrer- und Schulbuchäußerungen sich der prägenden Deutungsmuster bewußt zu sein als auch Schüleräußerungen auf die in ihnen zum Ausdruck kommenden Sinnentwürfe zu befragen.

3. Wird Unterricht als ein Sinnbildungsprozeß aufgefaßt, dann geht es nicht bloß um die Übermittlung von etwas schon Bestehendem, sondern um die Gestaltung neuer Sinngehalte. Der Kirschblütenzweig im Schülertext ist nicht der Zweig, den der Lehrer in die Schule gebracht hat, sondern ein vom Schüler geschaffenes Bild der Kirschblüte. So unzeitgemäß das klingen mag, Unterrichten ist in diesem Sinne eine künstlerische, schöpferische Tätigkeit, durch die weniger Fakten vermittelt als Weltentwürfe geschaffen werden. Deshalb zerstört eine lernziel- und lehrplangläubige Didaktik das Unterrichten, denn sie mißt den Unterrichtserfolg an dem, was als Ziel vorher schon feststeht, statt das Augenmerk darauf zu richten, wie Unterricht zum Raum für die Entstehung von Neuem werden kann. Wir haben inzwischen erfahren, welche entmotivierende Wirkung die neue Unterrichtstechnologie auf Schüler und Lehrer ausübt: Wenn immer schon festgelegt ist, was als Lernresultat herauskommen soll, dann kann Unterrichten nur noch Lustlosigkeit auslösen. Spannend ist Unterricht hingegen, wenn er vom Interesse geleitet ist, zu erfahren, was dann geschieht, wenn ein neues Phänomen in einen bestehenden Sinnhorizont von Schülern eingebracht wird. Dann plötzlich sieht man nicht mehr nur die sprachlichen Fehler und Ungeschicklichkeiten in den Aufsätzchen über die Kirschblüte und die Unvollständigkeit oder Unkorrektheit der Beschreibung, sondern entdeckt, daß der gleiche Kirschzweig in der Beschreibung der Schüler zu etwas je anderem, Individuellem wird.

Die untersuchten Schülertexte entstanden in Verbindung mit dem Biologieunterricht. In den Sachfächern ist die Dominanz des vermeintlich objektiv gegebenen und curricular festgelegten Unterrichtsstoffes besonders stark und der individuelle Beitrag der Schüler im Unterrichtsprozeß deshalb oft schwer auszumachen. Der Deutschunterricht gilt dagegen traditionell als das Fach, in welchem es um mehr als um Wissen und Beherrschen von Fertigkeiten geht, nämlich um »umfassende Menschenbildung«, wie es etwa in Lehrplänen heißt. Wenn allerdings, wie in den letzten Jahren z. T. geschehen, auch der Deutschunterricht einer objektivistisch ausgerichteten Didaktik folgt, so hat die Förderung von Selbstfindung im Unterricht bald keinen Ort mehr. Freilich ist Selbstfindung nicht, wie das früher oft geschah, einfach als Entfaltung der im Kind schon schlummernden subjektiven Kräfte und Anlagen zu begreifen, sondern als ein Prozeß der Identitätsbildung, der in der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt. In den Texten über die Kirschblüte kann nicht geschieden werden zwischen einem gesellschaftsunabhängigen subjektiven Substrat und zusätzlichen, von außen angenommenen Elementen, wohl aber zeigt der Vergleich, daß jeder Schüler mit Hilfe der erworbenen Verstehensmodelle einen Gegenstand sich auf je andere Weise begreifbar macht. Auch wenn die Modelle angeeignet sind, so sind sie im Akt des Begreifens und Beschreibens doch das, was der Schüler selbst heranträgt an das Phänomen, womit er sich ihm gegenüber behauptet und sich zugleich den Zugang zu ihm verschafft. Der Identitätsprozeß ist so zu verstehen als die Fähigkeit, in die Arbeits- und Kommunikationsprozesse das angeeignete Weltverstehen einzubringen und damit dem Fremden eine begreifbare Gestalt zu geben. Beim Aufsatzschreiben ist dies in exemplarischer Form zu beobachten: in der schriftlich-sprachlichen Bewältigung von Welt wird anschaulich und gleichsam materiell erfahrbar, daß durch den Einsatz von Sprache, dem Hauptmedium des Bewußtseins, eine selbständige Gestaltung verschiedenster Problembereiche möglich wird. Über stilistische Schulung und Erlernen von Kommaregeln und syntaktischen Strukturen hinaus ist das Schreiben deshalb immer zu sehen in seiner sinnvermittelnden Funktion, durch die das Individuum sich als gestaltendes Subjekt erfahren kann. Im Deutschunterricht müssen diese Bemühungen um eine Identitätsförderung durch Schreiben ihr Zentrum haben, ungeachtet der

Forderung, daß die Entwicklung der Schreibfähigkeit und der damit verbundenen Welt- und Ichfindung Anliegen aller Fächer ist bzw. sein müßte.

Komplexer, aber nicht weniger bedeutsam gestaltet sich das Spannungsverhältnis von Ich und Welt im Literaturunterricht. Der literarische Text lädt den Leser dazu ein, das subjektive Erfahrungspotential in besonders umfassender Weise einzubringen, so daß der Leseprozeß geradezu als eine Verschmelzung und gegenseitige Verfremdung von Leserbewußtsein und Textstruktur begriffen werden kann. Deshalb fühlen sich Schüler immer wieder durch den Literaturunterricht in besonderem Maße persönlich angesprochen, freilich nur dann, wenn der Lehrer unter Literaturunterricht nicht, wie das häufig geschieht, das Herausfinden dogmatisch festgelegter Textbedeutungen versteht, sondern tatsächlich die subjektiv verantworteten Sinnbildungsprozesse der Schüler sich entfalten läßt. Nachdem über Jahre hin von einer Krise des Literaturunterrichts gesprochen worden ist, gewinnt heute unter den neuen Perspektiven einer stärker identitätsorientierten Didaktik der Literaturunterricht wieder eine zentrale Bedeutung. Auf ihn wird deshalb in den folgenden Beiträgen besonders gründlich eingegangen.

Anmerkungen

1 Zum Problem der Leseweisen von Lehrern vgl. Ernst Nündel/Werner Schlotthaus, Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen, München 1978.

2 Zur Treuhänderverantwortung für die eigene Identität vergleiche Odo Marquard, Identität – Autobiographie – Verantwortung (ein Annäherungsversuch), in: ders./Karlheinz Stierle (Hrsg.), Identität. München 1979 (Poetik und Hermeneutik VIII), S. 690–699.

3 Es sei hier nur summarisch darauf hingewiesen, daß die hier entwickelte Argumentation im Horizont der Wissenssoziologie geschieht. Vgl. dazu z. B. Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 1970.