

Autorinnen und Autoren

Margarete Agather-Rößler,
Lehrerin am Schulzentrum an der
Drebberstraße in Bremen,
Harzburger Str. 6, 28205 Bremen

Marianne Beucke-Galm,
Pädagogische Mitarbeiterin im Hessi-
schen Institut für Lehrerfortbildung –
Außenstelle Wiesbaden,
Otto Reuter-Str. 5, 65201 Wiesbaden

Susanne Blüthgen,
Lehrerin am Schulzentrum an der
Drebberstraße in Bremen,
Drakenburger Str. 23, 28207 Bremen

Ingrid Böhm,
Diplom-Pädagogin am Institut für
Produktives Lernen in Europa in Berlin,
Habsburger Str. 6, 10781 Berlin

Dr. Gisela von Bradke,
Studienrätin am Schulzentrum Waller
Ring in Bremen, Kleinmoorer
Dorstr. 52, 28865 Lilienthal

Dieter Brodtmann,
Professor für Sportdidaktik am
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Universität Hannover,
An der Kirche 3A, 30457 Hannover

Claus G. Bühren,
Lehrer an der Gesamtschule Dorsfeld,
Kronprinzenstr. 101, 44135 Dortmund

Dr. Jürgen Diederich,
Professor am Institut für
Schulpädagogik der
Humboldt-Universität Berlin,
Kapellenweg 23, 35287 Amönburg

Franz Dwertmann,
Studiennrat an der Gesamtschule Mitte in
Bremen, Verdener Str. 12, 28205 Bremen

Uwe Ebert,
Gymnasiallehrer, Lehrbeauftragter am
Wissenschaftlichen Institut für
Schulpraxis in Bremen,
Deichstr. 34 A, 26931 Elsfleth

Dr. Klaus-Dieter Eubel,
Wissenschaftlicher Angestellter an der
Fernuniversität Hagen,
Fleyer Str. 86 A, 58097 Hagen

Dr. Wolff Fleischer-Bickmann,
Referent für Grundsatzfragen beim
Senator für Bildung und
Wissenschaft Bremen,
Rembertiring 8-12, 28195 Bremen

Karlheinz Goetsch
Lehrer an der Max-Brauer-
Gesamtschule in Hamburg,
Bahrenfelder Str. 89, 22765 Hamburg

Annemarie von der Groeben,
Didaktische Leiterin der Laborschule
Bielefeld, Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld

Ilka Gropengießer,
Fachdirektorin für Biologie am
Wissenschaftlichen Institut für
Schulpraxis in Bremen,
Schierker Str. 19, 28205 Bremen

Dr. Jürgen Hasse,
Hochschullehrer für Geographie und
ihre Didaktik an der Universität
Frankfurt, Mühle, 26831 Bunderhee

Dr. Bernd Hauck,
Lehrer an der IGS Franzisches Feld in
Braunschweig, Trift 13, 38268 Lengede

Dr. Hans-Georg Herrlitz,
Professor am Pädagogischen Seminar
der Universität Göttingen,
Am Kreuze 53, 37075 Göttingen

Dr. Heinz Günther Holtappels,
Erziehungswissenschaftler
an der Universität Essen,
Allensteinweg 45, 59755 Arnsberg

Dr. Marianne Horstkemper,
Wissenschaftliche Begleiterin des
Schulversuchs „Jungen und Mädchen in
der Schule“ an der Universität Koblenz,
Werther Str. 109 B, 33615 Bielefeld

Claudia von Ilsemann,
Leiterin der Sek. II an der Max-Brauer-
Gesamtschule in Hamburg,
Fischersallee 87, 22763 Hamburg

Erwin Jürgensen,
Fachdirektor für Erziehungswissensch-
aft am Wissenschaftlichen Institut
für Schulpraxis in Bremen,
Buchtstr. 43, 27570 Bremerhaven

Ursula Klages,
Diplom-Pädagogin am Institut für Schul-
pädagogik der Universität Hamburg,
Großer Trampgang 17, 20355 Hamburg

Dr. Armin Kremer,
Lehrbeauftragter am Fachbereich
Naturwissenschaften der Universität
Marburg, Simmestr. 36, 35043 Marburg

Angelika Krüger,
Leiterin des Community Education
Centrums Berlin,
Münchner Str. 26/27, 10825 Berlin

Wolfgang Krummrich,
Mitarbeiter am Wissenschaftlichen
Institut für Schulpraxis in Bremen,
Ernst-Erhardt-Str. 4, 28277 Bremen

Dr. Hans-Jürgen Lambrich,
Erziehungswissenschaftler am Pädago-
gischen Landesinstitut Brandenburg,
Brümmer Str. 46, 14195 Berlin

Dr. Klaus-Dieter Lenzen,
Wissenschaftlicher Angestellter und
Lehrer an der Laborschule Bielefeld,
Max-Habermann-Str. 2, 33615 Bielefeld

Dr. Angelika Linke,
Lehrerin an der Kantonsschule Zürcher
Oberland in Wetzikon, Oberassistentin
am Deutschen Seminar der Universität
Zürich, Freiestr. 131, CH-8032 Zürich

Dr. Will Lütgert,
Professor der Pädagogik und
Wissenschaftlicher Leiter der
Laborschule Bielefeld,
Höhenweg 28, 33617 Bielefeld

Dr. Patricia Nevers,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Institut für Gesellschaft und Wissen-
schaft an der Universität Erlangen-
Nürnberg, Hof 3, 24306 Wittmoldt

Reni Maltschew,
Schülerin der 8. Gesamtschule Cottbus,
Am Nordrand 44 C, 03044 Cottbus

Rainer Opitz,
Referatsleiter der Curriculumabteilung
für Mathematik, Naturwissenschaften,
Informatik und Neue Technologien des
Landesinstituts für Schule und Weiterbil-
dung des Landes Nordrhein-Westfalen
in Soest, Reckerdingstr. 1, 44319
Dortmund

Dr. h.c. Gunter Otto,
Professor für Erziehungswissenschaft
an der Universität Hamburg,
Hochallee 27, 20149 Hamburg

Sigrid Radetzky,
Studienrätin an der KGS Stuh-
rbrinkum, Brokstr. 49, 28203 Bremen

Helga Rathjen,
Museumspädagogin am Übersee-
Museum Bremen,
Alexanderstr. 11, 28202 Bremen

Maria-Anna Reinartz,
Sonderschullehrerin, Mitarbeiterin an
der Ide(e)fix-Arbeitsstelle für pädago-
gische Förderung der Universität Bremen,
Am Rennplatz 6 A, 28865 Lilienthal

Klaus Reinhardt,
Mitarbeiter der Forschungsgruppe
Gesellschaft und Religion e.V.,
Kissingstr. 14, 12157 Berlin

Erika Risse,
Schulleiterin des Elsa-Brandström-
Gymnasiums in Oberhausen, Freiherr-
vom-Stein-Str. 6, 46405 Oberhausen

Dr. Hans-Günther Rolff,
Professor am Institut für
Schulentwicklungsforschung der
Universität Dortmund,
Rheinlanddamm 199, 44227 Dortmund

Anna Lisbeth Roven,
freie Journalistin, c/o Waas-Frey,
Frauenhopfstr. 44, 70184 Stuttgart

Willi Scherhag,
Rektor an der Städtischen Schule für
Lernbehinderte in Duisburg, Pastor-
Hahnen-Str. 49, 47638 Straelen

Dr. Wilfried Schley,
Professor am Institut für
Behindertenpädagogik, Arbeitsstelle
Integration der Universität Hamburg,
Heilwigstr. 46, 20249 Hamburg

Barbara Schlotmann,
Lehrerin, Leiterin der Pädagogischen
Beratung im Schulamt Düsseldorf,
Stockkampstr. 14, 40477 Düsseldorf

Dr. Jens Schneider,
Leiter des Instituts für Produktives
Lernen in Europa in Berlin,
Teutonenstr. 6, 14129 Berlin

Jens Schnepel,
Lehrer an der Humboldtschule in
Bremerhaven, Schiffdorfer Grenzweg 4,
27574 Bremerhaven

Günter Schreiber,
Abteilungsleiter am
Wissenschaftlichen Institut für
Schulpraxis in Bremen,
Vorkampsweg 2, 27283 Verden

Dr. Wolfgang Schulz,
(verstorben am 17. 6. 1993) war als
Professor für Schulpädagogik und
Allgemeine Didaktik an der Universität
Hamburg tätig

Dr. Kaspar H. Spinner,
Professor für Deutsche Sprache und
Literatur und ihre Didaktik an der
Universität Augsburg,
Leonhardstr. 78, 86415 Mering

Thomas Sylvester,
Seminarleiter bei der
Senatsverwaltung für Schule,
Berufsbildung und Sport, Berlin,
Steinadlerweg 15 E, 13505 Berlin

Jürgen Thal,
Fachleiter für Gesundheitserziehung
am Wissenschaftlichen Institut für
Schulpraxis in Bremen,
Heimstr. 23, 27721 Ritterhude

Klaus-Jürgen Tillmann,
Professor für Pädagogik an der
Universität Bielefeld,
Werther Str. 109B, 33615 Bielefeld

Carmen Treppte,
Diplom-Pädagogin,
Marschallstr. 13, 45889 Gelsenkirchen

Dr. Hans Josef Tymister,
Professor am Institut für
Schulpädagogik der
Universität Hamburg,
Hasselkamp 31, 22927 Großhansdorf

Wulf Wallrabenstein,
Professor am Fachbereich
Erziehungswissenschaft der
Universität Hamburg,
Bredenbekhorn 29, 22397 Hamburg

Jutta Wiesemann,
Grundschullehrerin an der Freien
Schule Untertaunus,
Adelheidstr. 1, 65185 Wiesbaden

Dr. Wolfgang Zacharias,
Kulturrat im Kulturreferat München,
Mitarbeiter der Pädagogischen
Aktion/Spielkultur e.V.,
Werneckstr. 9, 80802 München

Impressum

SCHULE Zwischen Routine und Reform

Jahresheft XII/1994 aller pädagogischen
Zeitschriften des Friedrich Verlages,
herausgegeben vom Friedrich Verlag in
Zusammenarbeit mit Klett.

Mitherausgeber:
Ilka Gropengießer,
Professor Dr. Klaus-Jürgen Tillmann,
Professor Dr. Gunter Otto

Redaktion:
Hubertus Rollfing;
unter Mitarbeit von Kerstin Wohne

Verlagsleitung:
Uwe Brinkmann (V. i. S. d. P.)

Gestaltung/Herstellung/Titel:
Beate Franck-Gabay

Verkaufs- und Anzeigenleitung:
Bernd Schrader

Anzeigenabwicklung: Tel. 0511/40004-23
Anzeigenpreisliste Nr. 7 v. 1.10.1993

Vertrieb und Abonnement:
Tel. 0511/40004-52 und -53

Verlag:
Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co.
KG, PF 10 01 50, 30917 Seelze,
Tel. 0511/40004-0, Telefax 0511/40004-19

Druck: Möller Druck und Verlag GmbH,
Oraniendamm 48, 13469 Berlin

Preis für Abonnenten DM 19,80,
im Einzelverkauf DM 27,30;
jeweils zzgl. Versandkosten

Das Jahresheft ist zu beziehen durch den
Buch- und Zeitschriftenhandel oder direkt
vom Verlag. Auslieferung in Österreich
durch ÖBV Klett-Cotta, Hohenstauffen-
gasse 5, A-1010 Wien. Auslieferung in der
Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse
12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf
Nachfrage.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich ge-
schützt, alle Rechte sind vorbehalten.
Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit
Genehmigung vom Verlag bzw. Redakti-
on. Für unverlangt eingesandte Manu-
skripte kann keine Haftung übernommen
werden.

Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschri-
ften im VDZ

Best.-Nr.: 00012

Für die Unterstützung bei der Konzipie-
rung des Kapitels V „Von der Schule und
anderen Lernorten“ bedanken sich Verlag
und Herausgeber bei Otto Herz.

Titelfotos:
Veit Mette (rechts),
Michael Seifert (links)

Bildnachweis der Kapitelaufaktseiten:
Bert Butzke (S. 75 unten, S. 145 rechts),
Franz Deckert (S. 55 oben),
Gisela Lau (S. 75 oben),
Anna Lingscheid (S. 145 links),
Julius Nicolas (S. 123 oben),
Michael Seifert (S. 31 unten, S. 55 unten,
S. 95 rechts, S. 123 unten),
Manfred Vollmer (S.7, S.31 oben, S.95 links)

Beilagen:
Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung,
Seelze;
Weka Verlag, Kissing;
Friedrich Verlag, Belber
(Hersteller- und Lieferantenverzeichnis
Unterrichtsmedien)

Schule sollte Jugendlichen den Raum für ihre Erfahrungen öffnen. Das setzt Neugierde voraus. Schule, die, statt Erfahrungen zu ermöglichen, Merkmale der literarischen Gattungen, der Epochen etc. lehrt, macht nicht neugierig. Im Unterricht muß mehr verursacht, als auf den Begriff gebracht werden.

KASPAR H. SPINNER

Literatur lebendig werden lassen

Der Lernbereich Sprachen

Erstes Bild: Zweifel, polemisch

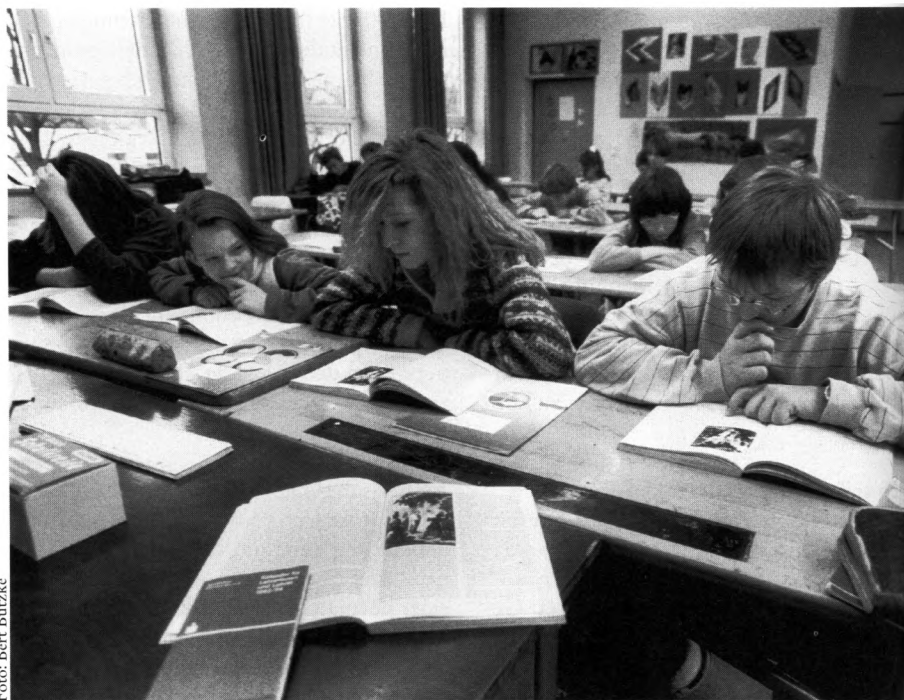
„In der Schule hat mir das Lesen keinen Spaß gemacht, ich möchte sogar behaupten, daß viele Kinder und Jugendliche durch die Schule vom Lesen weggebracht werden.“⁽¹⁾

Solche Äußerungen über den Erfolg von Literaturunterricht hört man immer wieder, wenn man ehemalige SchülerInnen nach ihrer Lektürebiographie fragt. Literatur in der Schule – das ist (so scheint es) die blaue Blume im Herbarium, gepreßt und getrocknet, analysiert und bestimmt und eingeordnet, duftlos und verblaßt, zubereitet fürs Bildungsgepäck.

Worauf es der Schule ankommt, ist die abprüfbare Leistung, das Erreichen eines Lern-Ergebnisses. Wie gestaltet man den Unterricht, um diesem Ziel gerecht zu werden? Indem man Merkmale vermittelt! Merkmale können sich die Schüler merken; sie lassen sich abfragen, ihre Erarbeitung kann einer klaren Unterrichtsplanung folgen. Merkmale einer Kurzgeschichte, Merkmale der Romantik, aber auch, im Aufsatzunterricht, Merkmale des Berichts, der Erzählung, der Gegenstandsbeschreibung: Mit ihnen weiß man, woran man ist. Es gibt schon Publikationen für Lehrkräfte, in denen seitenweise Tafelbilder mit Merkmalen zu allen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts zusammengestellt sind.

Natürlich werden die Merkmale den SchülerInnen nicht einfach ins Heft diktiert. Man erarbeitet sie, meist im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch. Die SchülerInnen sollen selbst entdecken – aber bitte nur das, was nach der vorbereiteten Merkmalsliste herauskommen soll. Sonst klappt es mit dem Tafelbild nicht.

Die SchülerInnen begreifen bald: Nicht daß sie etwas bewegt oder irritiert, daß ihnen etwas Spaß macht oder sie in fiebrige Spannung versetzt, zählt im Deutschunterricht. Nein, sie sollen etwas erkennen (so lautet die häufigste Lernzielformulierung) und zur Kenntnis nehmen – und sie danken es ihren Lehrkräften, wenn sie etwas in die Hand bekommen, was sie für die benotete Arbeit lernen können. So wissen sie, woran



Sinnliches Texterleben ist nur möglich, wenn die Rezeptionssituation ...

sie sind. „Die Merkmale der Fabel sind ... Die Erlebniszählung muß eine Einleitung, einen Höhepunkt und einen Schluß haben ... Die offene Form des Dramas unterscheidet sich von der geschlossenen durch ...“ In den Merkmalen ist die Literatur befreit von allem Beunruhigenden, Aufwühlenden, Verführerischen. Die Merkmale sagen einem nicht viel, aber sie haben einen hohen Tauschwert. Man tauscht sie gegen gute Noten ein.

So schafft der Literaturunterricht ein einfaches Bild von der Welt. Acht Merkmale, und ich weiß, was die Romantik war:

- Sehnsucht nach der Ferne (Wandern, Reisen)
- Verherrlichung der Natur
- Gefühle, Träume, Phantasien
- Hinwendung zu alten deutschen Sagen, Märchen und Volksliedern
- schauerliche Ereignisse
- Volks- und Kunstlieder, Naturgedichte, Balladen, Novellen

- einfache, musikalisch klingende Strophen
- bildhafte Sprache: z. B. Wald, Ruinen, Dämmerung“.

(Zitat aus einer Lehrerhandreichung)

Auf diese Weise hofft man, den Sinn für die höhere Literatur fördern zu können. Ehrlicher wäre freilich, zuzugeben, daß dieser Literaturunterricht Trivialisierung betreibt (passen die aufgelisteten Merkmale nicht in der Tat besonders gut zur Trivilliteratur?).

Die Merkmale sind aber nicht das einzige Mittel, mit dem die Schule die Literatur trivialisiert und domestiziert. Ebenso gefragt ist die „Intention des Autors“. Sie eignet sich vorzüglich dafür, anzugeben, worauf es bei der Interpretation eines Textes hinauslaufen soll. Denn es muß verhindert werden, daß die SchülerInnen beim wörtlich Gesagten verharren und sich im Zaubergarten der beschriebenen fiktionalen Welt verlieren. Sie sollen entschlüsseln und hinterfragen. Wenn sie die Intention herausgefunden haben, ist das Ziel erreicht, und beruhigt können sie

das Ergebnis verbuchen. Die vielen, oft widersprüchlichen Imaginationen und Empfindungen, die ein Text beim Lesen auslöst, sind auf ein klares Fazit reduziert. Das ästhetische, sinnliche Texterleben ist einer gedanklichen und distanzierten Erfassung gewichen.

Man sagt, durch das Herausarbeiten der Intention des Autors werde ein kritisches Lesen erreicht. Zutreffender ist es, von einem vereinfachenden Lesen zu sprechen. Es wird z. B. Brecht reduziert auf seine marxistische Aussage – als wenn nicht die Dynamik seiner Stücke dem Marxisten Brecht ständig einen Streich spielen würde. Daß die

nicht hierher – der Schule geht es um Literatur und Bildungsgut und nicht um die Leseerfahrung.

Trivialisierung ist auch ein Prinzip des Schreibunterrichts. Jede Erzählung hat einen Höhepunkt – das wird immer noch vielen SchülerInnen eingetrichtert. Als wenn die Möglichkeiten des Erzählens nicht viel reicher wären, es z. B. mehr als einen Höhepunkt geben kann oder auch gar keinen. Aber der Aufsatzunterricht schottet sich ab gegen die Vielfalt der Erzählweisen, insbesondere der zeitgenössischen. Schon die Tatsache, daß die Dichter keineswegs nur im Präteritum erzählen, stört in einer Instituti-

Denken hineinwachsen, aber sie halten die Stange hoch und setzen noch immer die alte Logik durch.

Die trivialisierende Vereinfachung reicht bis in den Rechtschreibunterricht hinein. Auch hier vertrauen die Unterrichtshilfen auf die einfachen Merksätze. Daß sie wenig helfen, bringt manche Lehrkraft fast zur Verzweiflung. Aber warum sich wundern? 121 Regeln vermerkt der Duden für die Rechtschreibung. So viel lernt niemand. Also bleibt nur die Vereinfachung, die zu Fehlern führen muß, weil nicht alle Fälle erfaßt sind. Und wenn man sich klar macht, daß viele Regeln wissenschaftlich heftig umstritten sind, weil sie die geltende Rechtschreibung nicht adäquat erklären, dann wird man von solchen Regeln und erst recht von ihren Vereinfachungen in den Lehrbüchern nicht erwarten dürfen, daß sie zur sicheren Rechtschreibung führen.

Im übrigen schreibt kein kompetenter Schreiber in der Weise, daß er sich nach auswendig gelernten Regeln richtet. Diese Illusion ist der Schule vorbehalten. Unser Rechtschreibwissen ist vernetzt, nicht eine Aneinanderreihung einzelner Regeln – man frage doch nur einen kompetenten Schreiber, warum er „zu Hause“ und nicht „zu Hause“ geschrieben habe, er wird kaum eine Regel zitieren!

Zwischenbemerkung

Meine Polemik ist einseitig; sie ist ungerecht gegenüber denjenigen, die sich als Lehrerin oder Lehrer Tag für Tag dafür einsetzen, daß sich die Heranwachsenden in allen ihren Fähigkeiten entfalten können. Ich meine mit meiner Polemik auch nicht die Unterrichtenden, sondern die Schule als System, von der ich personifizierend gesprochen habe. Die Institution übt Zwang aus, und nur gegen diesen Zwang können viele Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht so gestalten, daß er ihnen sinnvoll erscheint.

Man muß sich immer wieder vor Augen führen, wie sehr das Schulsystem die Tendenz hat, Bildung zum Tauschwert zu machen; nur dann bewahrt man die Aufmerksamkeit, die man braucht, um nicht in der Routine zu erstarren und nicht an die Stelle der aufregenden Erfahrungen, die uns Literatur vermittelt, den Erwerb dürftiger Wissensselemente zu setzen bzw. die schöpferische Sprache zum Regelapparat verkümmern zu lassen.

Weil Schule nicht nur ein System ist, sondern auch ein Ort, in dem – lernende und lehrende – Subjekte tätig sind, die ihren Anspruch gegen das System durchzusetzen versuchen, haben meine Ausführungen einen zweiten Teil; er handelt von dem, was uns Lehrenden wichtig ist, wenn wir uns unseren Blick nicht durch die institutionellen Zwänge verstellen lassen.



... in einem angemessenen äußeren Rahmen angesiedelt ist

literarische Qualität seiner Texte gerade darin besteht, daß sie die klare weltanschauliche Intention ständig unterlaufen, sie in Bewegung bringen, paßt nicht in die Schule. Solche Grenzverwischungen, solche Lebendigkeit befriedigt ihr Bedürfnis nach klaren Erkenntnissen nicht.

Aber ist das nicht ein Widerspruch: Der Umgang mit Literatur in der Schule wird hier trivialisierend genannt, dabei ist es doch das erklärte Ziel des Deutschunterrichts, Schülerinnen und Schüler über die triviale Lektüre hinauszuführen. Deshalb favorisiert er ja auch andere Texte als diejenigen, die zum Lesefutter der Freizeit gehören. Aber wie ist es, wenn man sich der eigenen Lektürebiographie vergewissert? Hat nicht manches triviale Buch, im Bett heimlich gelesen, ein viel intensiveres, aspektreicheres, die Vorstellungskraft und das Nachdenken stärker aktivierendes Leseerlebnis verschafft als die Behandlung von Kanontexten in der Schule? Aber dieser Gedanke gehört ja wohl

on, die schließlich verbindliche Orientierung anstrebt. Deshalb verlangt diese Institution bei der Aufsatzgattung Erörterung auch, daß eine Schlußfolgerung gezogen, eine eigene Meinung vertreten wird. Die Welt ist offenbar so einfach, daß man zu allen Erörterungsthemen eine eigene Meinung haben kann. Ratlosigkeit, Unsicherheit, Unentscheidbarkeit des Für und Wider – das paßt nicht in die Schule, auch wenn die Diagnose der Moderne solches als zeitgemäß erweist.

Bei der Behandlung von Werken Kafkas darf man zwar eine solche Zeitdiagnose stellen, aber in den eigenen Erörterungen sollen Gründe und Ergebnisse gefunden werden. Sie repräsentieren noch eine heile Welt. Da werden Ober- und Unterbegriffe gebildet, da vertraut man auf kausale Logik, auch wenn die moderne Philosophie ein solches Denken in Frage stellt. LehrerInnen spüren zwar immer wieder, daß ihre SchülerInnen in ein anderes, ein vernetztes, nicht-lineares

Zweites Bild: Jugendliche Entwicklung: Sprache und Literatur als Chance

„So richtig begeistert haben mich einige Bücher ab der 11. Klasse (...); denn ich hatte ‚plötzlich‘ das Gefühl, Wirklichkeiten, Denkmodelle und Einstellungen kennenzulernen, die mich zum Teil faszinierten und die ich für meine eigenen Erfahrungen nutzen oder sie damit vergleichen konnte.“²⁾

Schule als Institution tendiert dazu, den jungen Menschen das Denken, Wissen und Empfinden der Erwachsenen einzupropfen; sie vergißt, daß die Kindheit und Jugend eine Lebensphase der Aufbrüche und Anfänge, der Entdeckungen und Erkundungen ist – so wie das in diesem zweiten Zitat aus einer anderen Lesebiographie belegt ist. Wer kennt sie nicht, die lustvollen und bedrückenden, erregenden und verstörenden Erfahrungen des Kindes- und Jugendalters, die für das ganze Leben bestimmend bleiben? Wir alle tragen sie mit uns, diese ersten Erlebnisse mitsamt den Wunsch- und Angstwelten, die mit ihnen verknüpft waren.

Und besteht für uns Lehrende das Faszinierende unseres Berufes nicht gerade darin, daß wir die Heranwachsenden auf ihrem Weg, der für sie und für uns voller Überraschungen ist, begleiten dürfen? Zwar wissen wir, daß das, was sich in den Jugendlichen ereignet, unserer Macht entzogen ist, aber wir haben die Möglichkeit, Anregungen, Anstöße und Unterstützung zu geben.

Als DeutschlehrerInnen, als Pädagogen und literarisch Interessierte, wissen wir von der Affinität zwischen Literatur und Jugend: Sie entsprechen sich, weil Suchbewegung, Vorstoß ins Neue, Ungefestigte sie charakterisiert. Sich-Hineinbegeben in ungekannte Gefühlswelten, Neugier fürs Fremde (auch im eigenen Ich), Ausphantasieren möglicher Existenzformen, in diesen Bestrebungen sind sich Heranwachsende und Dichter verwandt.

Als DeutschlehrerInnen wissen wir auch, daß Sprache nicht nur ein Werkzeug ist und nicht nur ein Zeichensystem, sondern daß durch sie die Welt immer wieder neu wahrgenommen wird und daß sich die Heranwachsenden ihre Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache erschaffen. Wir wissen, daß Jugendliche Sprache und Literatur in einer Intensität erfahren können, von der uns Erwachsenen nur ein Abglanz bleibt.

Deshalb machen wir es zu unserem Anliegen, den Heranwachsenden den Raum für solche Erfahrungen zu öffnen, und wir halten uns zurück damit, ihnen unser abgeklärtes Verstehen aufzudrängen oder die Welt der Begriffe als Abbild fester Tatsachen zu vermitteln. Wir kennen die Gefahr, daß unsere Sicherheiten die Neugier der Jugendlichen abtötet. Wir wissen, daß im Unterricht immer mehr und anderes geschieht als das, was zur Sprache kommen kann, weil ge-

rade dort, wo Neues aufbricht, die benennende Sprache nur zögernd auftritt.

Wir erwarten bei Jugendlichen nicht das Abgerundete, Ausgewogene, Korrekte, denn das wäre ja Zeichen eines Anhaltens der Entwicklung. Wir wissen, daß jeder Jugendliche seinen eigenen Weg geht, daß er mal schneller, mal langsamer voranschreitet, und wir erwarten nicht, daß im Unterricht alle im Gleichschritt marschieren. Deshalb schaffen wir den Raum für die individuellen Entfaltungen, unterstützen das Experimentieren mit verschiedenen Stilhaltungen beim Schreiben, die unterschiedlichen Interessen bei der literarischen Lektüre und sind selbst immer wieder fasziniert von der Vielfalt, die uns in einer Klasse entgegentritt.

Wir wissen, daß das Fehlermachen zu jedem Entwicklungsprozeß gehört; wir helfen den Heranwachsenden, daß sie an den Fehlern nicht Schaden nehmen, aber wir sehen in Fehlern und Irrtümern Zeichen einer lebendigen Entwicklung, Zeichen der Selbsttätigkeit (das ist schon beim Kleinkind so: Wir lassen ihm den Spielraum, mit Gegenständen herumzuxperimentieren, aber wir schützen es vor Verletzungen). Selbst in den Rechtschreibfehlern der Kinder sehen wir den Ausdruck des geistigen Bemühens, sich eine Ordnung der Zeichen zu schaffen.

Und unser Sinn für den ästhetischen Reiz von Kindertexten, die einer anderen Logik, einer anderen Darstellungsweise als die Erwachsenentexte folgen (ganz ähnlich wie die Kinderzeichnungen), verschafft uns immer neu Freude an den sprachlichen Produkten der Heranwachsenden.

Durch unser Interesse für Literatur sind wir offen für den Reiz des Individuellen und Überraschenden. Wir wissen, daß die Deutungsmöglichkeiten bei literarischen Texten nie erschöpft sind, und erfahren das Gespräch über Literatur in der Schule als einen Ort vielfältiger Interpretationen, die auch uns die Texte immer wieder neu sehen lassen.

Von den grammatischen Kategorien wissen wir, daß sie immer nur Annäherungen an die sich wandelnde und sich in unendlichen individuellen Varianten manifestierende Sprache sind, und wir beobachten mit Spannung, welches Bild sich Heranwachsende von sprachlichen Strukturen machen, wenn sie über Wörter und Sätze nachdenken.

Wir leben in unserem Beruf in Widersprüchen, weil wir in einer Institution arbeiten, die Selektion betreibt und zugleich fördern soll. Wir brauchen viel Energie, diesen Widerspruch auszuhalten. Aber wir wissen um die Chance, die unser Beruf auch uns selbst gibt: Die Kinder und Jugendlichen lehren uns, das Vertraute immer wieder neu zu sehen, weil sie noch weniger in Schablonen

denken und wahrnehmen als wir. Wo die germanistische Deutung eines Textes oder die grammatische Kategorie unsere Wahrnehmung von Sprache und Text programmiert, eröffnen uns die Äußerungen der Kinder und Jugendlichen einen unverstellten Blick.

Wir wissen, daß wir aus unserer Erfahrung, unserem Wissen, unserem Können den Heranwachsenden viel bieten können, was ihnen den Zugang zu neuen Weltaspekten eröffnet; zugleich ist uns bewußt, daß unsere Verstehensmodelle von den Jugendlichen neu interpretiert werden und wir unsererseits davon wiederum lernen. Dieser dialogische Charakter von Erziehung und Unterricht macht es aus, daß wir selbst lebendig und aufgeschlossen bleiben – und nur so können wir wiederum mit unserem Tun den Heranwachsenden Anregungen geben.

Schluß

Habe ich mit meinem zweiten Bild eine pädagogische Wunschvorstellung entworfen oder unsere tatsächlichen Einstellungen beschrieben? Ich glaube: beides. Ich erfahre mein eigenes Verhalten vor Schulklassen und das von Lehrerinnen und Lehrern immer wieder als widersprüchlich. Ich schwanke und denke oft, der Literaturunterricht gehöre abgeschafft, weil er so viel von der Lust am Lesen abtötet und den Schülerinnen und Schülern öde und verquälte Stunden beschert.

Aber dann denke ich trotz allem und immer wieder an jene Unterrichtssituationen, in denen literarische Texte lebendig werden und den SchülerInnen intensive Erfahrungen vermitteln, und ich empfinde den Gedanken eines Verzichts auf Literatur als Kapitulation vor einem Schulsystem, das Abprüfbarkeit und Verwertbarkeit zu seiner Maxime macht. Was letztlich an Hoffnungen und Resignation berechtigt ist – das kann und mag ich nicht abschließend beurteilen ...

Anmerkungen

- 1) Nach: H. Eggert/W. Graf: Lektürebographie als Gegenstand und Methode in der Lehrerbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40. Jg. (1993), H. 2, S. 40-50.
- 2) ebenda

Anzeige

Antipädagogik (Unterstützen statt erziehen). Erfolg im Klassenzimmer durch Innovation Ihres pädagogischen Bezugs. Infos, Literatur, U-Material, Seminare: Freundschaft mit Kindern, Hammer Str. 268, 48153 Münster.