

Diskussion

Hans Kroeger, Hartmut Wille

Stellungnahme zum Heft „Berichte aus der Praxis“ (DD 50, 1979)

Das 50. Heft von Diskussion Deutsch in neuem Gewand – die Zange auf dem Titelblatt soll nun offensichtlich nicht mehr nach oben, in den Himmel überkommener Ideale des Deutschunterrichts kneifen, sondern soll den Leser, den Praktiker und Didaktiker an der eigenen Nase packen.

Die drei Grußworte zum 10jährigen Bestehen (S. 555 ff.) sprechen viel von Zangen, vom Kneifen und Beißen – uns haben sie eher Bauchkneifen bereitet. Der wenig bissigen Laudatio von *M. Dahrendorf* folgt das sinnierende „Ich weiß, ich weiß“ von *H. Rumpf*, der neben dem ‚etwas zerstörerischen‘ Analysebesteck der Zange ein Zeichen als Gegengewicht sucht, „das auf *Berührung*, auf *Einswerden*, auf *Vertrautwerden* geht“ (S. 559) – uns scheinen diese Ausführungen weder das Problem der kritischen Analyse noch das der affektiven Identifikation noch deren Verhältnis zueinander angemessen und hilfreich anzusprechen. *R. Ulshöfer* belegt mit Zitaten aus der Gründerzeit die damals tiefgreifenden Differenzen in der didaktischen Diskussion des Deutschunterrichts, um abschließend zu fragen: „Wen beißt heute die Beißzange?“ Die Frage bleibt unbeantwortet. (Die Forderung Ulshöfers nach Männern und Frauen, „die den Mut haben, gegen den Fanatismus von links und die Torheit von rechts gleichzeitig sich zur Wehr zu setzen“ [S. 562], halten wir in dieser undifferenzierten und unbegründeten Form eher für schädlich, weil Vorurteile verstärkend, als nützlich.)

Hilfreicher als diese Grußworte wären im Jubiläumsheft vermutlich eine Zwischenbilanz sowie heutige Standortbestimmung und Zielsetzung der Herausgeber gewesen – aber dies kann ja noch nachgeholt werden.

Wie bissig ist nun die stählern blaue Beißzange des 50. Heftes von Diskussion Deutsch?

Offensichtlich haben die in der Fachdidaktik Deutsch immer größer werdende Befürchtung, daß man die Schulpraxis nicht mehr erreiche, und das daraus resultierende schlechte Gewissen dazu geführt, das Jubiläumsheft 50 von Diskussion Deutsch speziell dem Thema Praxis zu widmen. Ob diese Schulpraxis als ein exotisches, „unerforschtes Gebiet“ anzusehen ist, wie *Fritz Winterling* in seinen *Erwartungen* an dieses Heft (S. 563) formuliert, also als terra incognita, die noch topographisch aufzuschließen sei, soll dahingestellt bleiben. Die Erwartungen der Rezensenten gingen jedenfalls in Richtung einer „Theorie der Praxis“ (S. 564) und das heißt: Berichte aus der Praxis in einer Form, die Verallgemeinerungen erlaubt.

Deshalb wäre es sinnvoll gewesen, diese Praxisberichte – wenn man nicht nur Individuelles mitteilen wollte – als *strukturierte Darstellung von Erfahrungen* zu verfassen. Wenn die Kluft zwischen fachdidaktischer Theorie und fachdidaktischem Handeln durch eine Vergewisserung in der Praxis überwunden werden soll, ist das wohl sinnvollerweise nur über *Fallstudien* zu leisten. D. h.: solche Praxisberichte sollten so genau wie möglich über die äußeren Bedingungen des jeweiligen Unterrichts informieren (Klassensituation, Lernniveau der Schüler, Stellung der Unterrichtseinheit zum übrigen Unterricht, Verhältnis der Unterrichtseinheit zu Maßnahmen der Leistungsmessung u. a.). Wesentlicher Bestandteil solchermaßen strukturierter Erfahrungsberichte müßten Hypothesen über den geplanten Lernprozeß – besonders über Transferleistungen – sein. Die Planung selber sollte sich an der Relation von Ziel, Inhalt und Methode orientieren, die jedem Unterricht zugrunde liegt. Die Beschreibung des Unterrichtsverlaufs sollte Angaben über die jeweiligen Impulse, Fragen und das Verhalten der Schüler enthalten, am besten in Form eines mindestens kurzgefaßten Verlaufsprotokolls.

Praktiker werden diese Forderungen evtl. als übertrieben zurückweisen. Aber wenn Berichte aus der Praxis mehr sein wollen als individuelle Erfahrungsberichte von Unterricht und zur Hypothesenbildung bzw. -korrektur von fachdidaktischer Theorie beitragen wollen, dann müssen sie die oben genannten Elemente als *Darstellungsprinzipien* enthalten.

Unter diesen Kriterien sollen die Beiträge des 50. Heftes von Diskussion Deutsch betrachtet werden.

L. Hofmannsthals „*Erzählen über Schule*“ (S. 565 ff.) enthält wohlthuend viel Betroffenheit, Ehrlichkeit und Konkretes; die geschickte Mischung von Erzählung und Reflexion macht den Beitrag lesbar und spannend. Viele Lehrer werden sich an vergleichbare Situationen erinnern, sie noch einmal durchdacht und vielleicht diskutiert haben.

Zu hoffen ist, daß die meisten Leser sehr genau im theoretischen und politischen „Hinterkopf“ einzuordnen wissen, daß die geschilderten Erfahrungen und Zwänge nicht so sehr an der zufälligen Person eines Schulleiters hängen, sondern zu einem beträchtlichen Teil typische Erscheinungsformen auch unseres heutigen „reformierten“ Bildungssystems sind. Der intendierte Erfahrungsaustausch, die aufrichtige Kommunikation von Betroffenheit, Hoffnung und Angst, ist ein notwendiger (Neu-)Anfang; verbunden mit theoretischer Erkenntnis und politischer Willensbildung kann sich daraus eine erneute Reformkraft entwickeln, die in hoffentlich absehbarer Zeit auch ein positiveres ‚Erzählen über Schule‘ ermöglicht.

Anregend fanden wir insbesondere – trotz des negativen Ausgangs – die Idee der ‚Freß- und Tauschstunden‘. Solche konkreten, oft zunächst harmlos wirkenden Erfindungen sollten viel häufiger ausgetauscht werden.

Einige Zitate aus den Besinnungsaufsätzen im Beitrag „*Außerhalb der Schule habe ich nie Schwierigkeiten, mich mündlich zu beteiligen*“ (S. 576 ff.) können tatsächlich erschrecken; gleichwohl erscheint uns die Gesamtinterpretation der Autoren A. Garbrecht und E. Hübner stark überzogen und einseitig negativ.

Ganz im Gegensatz zu U. Maas, der im selben Heft Schule bestimmt als „Institution, die gesellschaftlich notwendiges Wissen vermittelt“ und deswegen „in der Regel so von Anfang an von den Schülern akzeptiert“ wird (S. 661), werten Garbrecht/Hübner selbst positive Selbsteinschätzungen der Schüler über erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten fast durchgehend als zwanghafte Anpassung, als Ausgeliefertsein an das sich selbst genügende System Schule, als Verarmung der Phantasie und Vertreibung alles Subjektiven. So notwendig der fast schon modische Trend gegen die „Verkopfung“ und Verwissenschaftlichung des Schulunterrichts zweifellos ist, so gefährlich wird er andererseits, wenn er Schüler und Lehrer erneut grundlegend verunsichert, was denn nun in der Schule überhaupt Nützliches gelernt werden könne, und wenn er die Illusion weckt, Schule könne in unserem heutigen Gesellschafts- und Bildungssystem grundlegend anders verfaßt werden.

Die beiden ersten Praxisberichte dieses Hefts reihen sich damit für den Praktiker in die lange Reihe ähnlicher Berichte ein, die, wenn sie schon endlich praktisch und konkret werden, meist sehr viel mehr Negatives als Positives zu berichten haben. Berichte über negative Unterrichtserfahrungen können zwar durchaus hilfreich sein, wenn sie keine bloße abstrakte Negation beinhalten, d. h. wenn sie mindestens die Erkenntnis der Bedingungen für gelungenen Unterricht erlauben. Es müßte aber doch – nach den jahrelangen theoretischen Diskussionen, Planungen und Projekten – auch einmal Berichte über gelungene Unterrichtseinheiten oder auch nur Einzelstunden geben!

H. R. Spielmanns Beitrag zur „*Werbung*“ (S. 587 ff.) versteht sich offensichtlich als Schilderung einer erfolgreichen Unterrichtseinheit. Leider verbraucht der Autor mehr als die Hälfte seines Beitrags für einen Forschungsbericht, dessen Nutzen für die nachfolgende Lernzielbestimmung kaum einsichtig wird. Die Darstellung des Unterrichtsverlaufs muß sich dann auf eine Skizze beschränken, die an vielen Stellen nicht nachvollziehen läßt, wie Schüler und Lehrer zu den festgehaltenen Ergebnissen gelangt sind. So wird z. B. mitgeteilt, daß Schüler zu drei Begriffen in Stillarbeit sprachliche Assoziationsketten gebildet haben, die an der Tafel festgehalten wurden. Mit keinem Wort wird nun aber

berichtet, wie Lehrer und Schüler in dieser Stunde zu den folgenden theoretischen Erkenntnissen gekommen sind: „Oft verbindet man mit einem Begriff oder Zeichen andere Begriffe oder Zeichen oder sogar Gefühle. Zu der eigentlichen Bedeutung können noch andere Bedeutungen hinzutreten. Die Werbung nutzt dies aus.“ (S. 597) Die eigentliche Pointe von Praxisberichten läge doch aber gerade darin aufzuzeigen, welche Vermittlungsschritte auf dem Weg von der Vielfalt konkreter Erfahrungen zur Erkenntnis theoretischer Zusammenhänge notwendig und erfolgreich waren.

Beim Aufsatz von K.-U. Fischer: „*Kleine Lektion in Exilliteratur*“ (S. 603 ff.), der auf eine früher vom gleichen Autor veröffentlichte Skizze zum gleichen Thema bezogen ist, bleibt unklar, ob es sich um eine Begründung von Lernzielen durch eine Sachanalyse, eine Begründung der Textauswahl oder um einen Erfahrungsbericht über tatsächlich abgelaufenen Unterricht handeln soll; diese Aspekte sind in der Darstellung nicht zu unterscheiden.

Daß der Unterricht selber bestimmte Positionen der Diskussion im Exil über die sprachliche Darstellung des Faschismus ausklammert und deshalb in bestimmte Vermittlungsschwierigkeiten kommt (vgl. S. 607), wird nur dem Kenner dieser Diskussion bewußt. Warum der zentrale Text über die literarische Darstellung und Bekämpfung des Faschismus (Brechts „Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit“) nicht verwendet wird, begründet der Verfasser nicht. Die implizite Gleichsetzung des Faschismus mit dem Kommunismus in der DDR in den abschließenden Bemerkungen über die aktuelle Bedeutung des Textes von Ödön von Horvath lassen eine historisch überholte Position des Antifaschismus erkennen.

Der Beitrag von P. Bürgel: „*Die Buchrezension als Unterrichtsgegenstand*“ (S. 608 ff.) kommt von der Darstellungsform den vorher genannten Erwartungen näher. Bei einiger Interpretationsbemühung kann man in den Lernzielen und ihrer Begründung eine Transferhypothese erkennen: Erziehung zu kritischem Konsumverhalten. Sie findet sich vor allem bei den „affektiven Lernzielen“. Bei der Darstellung des eigentlichen Unterrichtsverlaufs wäre eine Trennung von Planung und Durchführung sehr hilfreich gewesen. Die Vermengung dieser Aspekte in der Darstellung macht den Nachvollzug des realen Unterrichtsablaufs fast unmöglich.

Sachlich vermögen wir der Beschreibung der Intention des Rezensenten als einer, die allein auf „ästhetische Mündigkeit und Orientierungshilfe“ aus sei (S. 609), nicht zu folgen, weil sie uns zu idealistisch erscheint.

Interessant und typisch für solche Unterrichtsvorhaben ist, daß die implizite Transferhypothese (Immunsierung der Schüler gegen Konsummanipulation) auch hier unterstellt, aber nicht überprüft wird. Das wird an der Hausaufgabenstellung deutlich und daran, daß der Autor nicht darüber reflektiert, warum er nur die kognitiven Lernziele erreicht (das ist nicht als Vorwurf gemeint; aber ein Eingeständnis dieser Beschränkung wäre hilfreicher, weil ehrlicher).

Der umfangreichste Praxisbericht in diesem Heft über den „*Leistungskurs Literatur: Kafkas ‚Prozeß‘ – Werk, Wirkung, Wertung*“ von G. Borcharding u. a. (S. 617 ff.) kann ebenfalls in der Darstellung von geplantem und tatsächlich abgelaufenem Unterricht nicht befriedigen. Die Angaben über die Unterrichtsplanung und besonders über den Unterrichtsverlauf sind zu verkürzt. So möchte man z. B. gerne wissen, wie die in der Teilphase IV,2 „vom Lehrer im Plenum zu stützende Gruppenarbeit“ mit welchen Arbeitsaufträgen genau geplant ist (S. 627), welche „Grenzen“ beim Vergleich der Romananfänge von Kafka und Schneider deutlich wurden (S. 644) und wie die „lockere Führung“ aussah, mit deren Hilfe die Lernziele erreicht wurden. (S. 643)

Zweifelhaft erscheint uns die Grundidee des Kurses, daß sich die Romane von Kafka und Schneider in bezug auf in ihren Ursachen nicht historisch konkret analysierte Aspekte (unverständliche Welt, soziale Entwurzelung, Ohnmacht des einzelnen gegenüber dem Staat) gegenseitig erhellen. Das setzt nämlich einen unhistorisch gedachten Begriff von „Entfremdung“ voraus.

Neu und grundsätzlich begrüßenswert ist die Mitveröffentlichung ausführlichen Textmaterials für den Unterricht. Allerdings werden damit die Grenzen einer Zeitschrift schnell erreicht: Wenn der Abdruck solch ausführlichen Textmaterials zu Lasten der sorgfältigen Darstellung und nachvollzieh-

baren Interpretation konkreter Unterrichtsabläufe geht, ziehen wir eine separate Veröffentlichung solcher Unterrichtsprojekte in entsprechenden Reihen vor.

Vom Titel „*Kafka für Maurer?*“ (S. 647 ff.) hatten wir einen weiteren Bericht über ein Projekt im Literaturunterricht erwartet. Stattdessen liefert er eine kritische Analyse von Unterrichtsmaterialien und didaktischen Konzeptionen für den Deutschunterricht in der Teilzeitberufsschule und paßt daher nicht zum Heftthema. Problematisch erscheint die direkte Übertragung der „Rahmenrichtlinien Deutsch. Sekundarstufe I“ von 1972 auf den Deutschunterricht in der Berufsschule, weil in diesem Zusammenhang nicht die allgemeinbildende Qualifizierungsfunktion des Deutschunterrichts geklärt wird.

Spannend und verblüffend der Aufsatz von U. Maas „*Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens*“ (S. 659 ff.). Ein erbitterter Kritiker des herkömmlichen Sprachunterrichts gibt offen zu, durch die genauere Kenntnisnahme von Schule einiges gelernt zu haben. Maas will den Lehrern Mut machen: An Stelle eines aufgrund mangelnder Qualifikation schlecht vorbereiteten, mit halbem Herzen und schlechtem Gewissen betriebenen, gleichwohl aber notwendigen Grammatikunterrichts skizziert Maas einen Sprachunterricht, der die bei den Schülern schon vorhandene Bereitschaft zum ‚Tüfteln‘ und Reflektieren aufgreift, um zur rationalen Behandlung und Erkenntnis sprachlicher Probleme zu gelangen. „Die zentrale Forderung ist hier keine Sprachwissenschaft im Unterricht, aber sprachwissenschaftliche Qualifikation bei den Lehrern.“ (S. 665) Der sprachwissenschaftlich mangelhaft oder falsch ausgebildete Lehrer läuft Gefahr, durch seine Unsicherheit zu einem normativ-autoritären Unterricht zurückzukehren – eine Feststellung, die sicher durch die Praxis vieler Grammatikstunden belegt werden kann.

Es sollte schnellstens überlegt werden, wie nicht nur die in der Ausbildung befindliche nachfolgende Generation von Deutschlehrern, sondern auch die schon jetzt tätigen Deutschlehrer für einen rationalen Grammatikunterricht sprachwissenschaftlich angemessen qualifiziert werden können.

Die Lektüre des gesamten Jubiläumshäftes verschaffte uns einige Betroffenheit aus vergleichbarer Praxis, ein paar gute Ideen und einige theoretische Erkenntnisse, erweckte aber auch viel Widerspruch und Unzufriedenheit. Die größten Probleme hatten wir mit der Beschreibung von konkreten Unterrichtsabläufen und deren verallgemeinerbarer Interpretation; die Darstellungsform solcher Berichte aus der Praxis sollte vielleicht mit den jeweiligen Heftautoren stärker diskutiert und erarbeitet werden. Nicht befriedigt haben uns ebenso die unstrukturierte Vielfalt der Beiträge und deren z. T. widersprüchliche – und als solche nicht explizierte – Intentionen. Auch hier könnten die frühzeitige Bekanntgabe der Heftplanung und Redaktionssitzungen gemeinsam mit den Autoren Abhilfe schaffen.

Nur wenn klar ist, wen, mit welcher Zielrichtung und mit welcher Schärfe die Zange kneifen soll, kann Diskussion Deutsch so bissig bleiben, wie es die Praxis des Deutschunterrichts und seine didaktische Reflexion sicher weiterhin erfordern.