

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Hartmut Jonas

**ALTE PROBLEME – NEU
INTERPRETIERT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 17-19.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Hartmut Jonas

ALTE PROBLEME – NEU INTERPRETIERT

Liest man die Konklusion als krönenden Abschluss des Textes, wird die Intention Spinners erst bewusst. Bis zu diesem Punkt reibt man sich ob einiger Passagen verwundert die Augen und fragt sich, warum der Verfasser diesen Aufwand für bereits bekannte und schon längst diskutierte, was nicht heißt gelöste Probleme betreibe. Dass Ziele in Orientierungsmaterialien komplexer sind als ihre Umsetzung in Aufgabenstellungen für Anwendungssituationen, dass unter den pädagogischen Bedingungen einer Schulklasse das Subjektive der Rezeption eines Textes in einem Objektiven, Verallgemeinerten (im Hegelschen Sinne) „aufgehoben“ wird und dass man bei aller Wichtigkeit von Methoden, Strategien, Arbeitstechniken usw. nicht sein „(Leit-)Bild“ vom Schüler aus den Augen verlieren darf, sind hinlänglich bekannte Probleme, wenn auch in vielerlei Hinsicht nach wie vor ungelöste oder nur zum Teil gelöste.

Das Erstaunen erwächst aus dem von Spinner eingangs formulierten Anspruch und dem Ergebnis der Rede. Spinner will die „Auswirkungen in Didaktik, Methodik, Lehrmaterial und Unterrichtspraxis (!)“ beschreiben, die sich aus den programmatischen Ankündigungen einer notwendigen Neuorientierung in der Didaktik ergeben hätten. Er steigert die Erwartungen mit seiner vorangesellten (von mir als euphemistisch aufgefassten) These, „dass sich *neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen* entwickeln, die von vielen (!) Lehrerinnen und Lehrern bereits als eine massive (!) Veränderung ihres Handelns im Unterricht und ihrer Einstellung gegenüber dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler empfunden werden.“ (S. 5) Und Spinner setzt fort, dass er „drei Mechanismen aufzeigen (werde, – d. Verf.) die [...] für das neue Bildungsdenken und seine Auswirkung auf Deutschdidaktik und Deutschunterricht charakteristisch erscheinen“ (S. 5). Man ist auf Programmatisches aus, ist begierig, das neue Bildungsdenken zur Kenntnis nehmen zu können.

Schnell stellt sich aber Ernüchterung ein, wenn man den Einsichten Spinners folgt, „welche Veränderungen sich unterhalb der Ebene der Postulate und Konzeptionen in unserem Fach auszuwirken beginnen.“ (S. 5) Denn im Kern geht es um „alte“ didaktische Fragen, die in der Vergangenheit bei verschiedenen Anlässen auf die Tagesordnung gesetzt worden waren, allerdings durch die PISA-Ergebnisse und die entsprechende Resonanz innerhalb der Didaktik eine erneute Aktualität gewonnen haben.

Am einleuchtendsten sind Spinners Gedanken über die Bildungsstandards. Seiner Problematisierung des Umfangs und Inhalts der Standards kann man durchaus zustimmen, und auch seiner Position über die „*wechselseitige Reduktion*“ (S. 7) ihrer Anwendung auf Aufgabenbeispiele. Bei aller Berechtigung dieser Einschränkungen sollten aber zwei Aspekte hervorgehoben werden: 1. Die Erarbeitung von Bildungsstandards kann wieder eine Zielbewusstheit unterrichtlichen Handelns unterstützen, die offensichtlich in der Praxis zum beträchtlichen Teil verloren gegangen ist. Wie

wichtig das ist, wird immer wieder durch Beobachtungen der Unterrichtspraxis deutlich. Zielbezogenheit des unterrichtlichen Handelns ergibt sich höchstens auf Stundenebene, meist fehlt sie und ist ersetzt durch Stoffbezogenheit. Man kann das leicht überprüfen, wenn man mit LehrerInnen darüber spricht, was sie im gegenwärtigen und zukünftigen Unterricht eines bestimmten Zeitraums erreichen wollen. Zu oft argumentiert man mit Stoffangaben, nicht mit Zielen, etwa bestimmten Kompetenzen. Aber diese Einschränkungen sprechen nicht gegen Spinner, sondern bestätigen die Wichtigkeit vergleichbarer Zielvorgaben und ihrer Berücksichtigung in der Praxis. Aber gerade hier müsste die Didaktik eingreifen und theoretisch begründete und praktikable Hilfen vermitteln. 2. Die von Spinner beklagte Differenz zwischen komplexen Zielkompetenzen und Aufgaben ist doch „normal“. Kompetenzen sind in einem längerfristigen Prozess systematisch zu entwickeln. Insofern ist es doch „logisch“, dass die jeweiligen einzelnen Aufgaben immer enger als die zu erwerbenden Kompetenzen sind. Dass Kompetenzen weiter und enger sind als die tatsächlich umgesetzten Ziele und Ergebnisse einer Unterrichtseinheit, lernen die Studierenden schon während ihrer didaktischen Exerzitien. Es gäbe allerdings auch didaktische Möglichkeiten, nach denen die individuellen Textverständnisse, um nur ein Beispiel zu nennen, erhalten, bestenfalls qualifiziert werden können. Hier meine ich nicht bekannte Formen des literarischen Gesprächs, das gerade zur Äußerung und zum Erläutern des individuellen Textverständnisses auffordert, sondern vor allem eine Prozessgestaltung nach dem Differenzierungsprinzip. Differenzierung des Unterrichts wird in der Praxis oft nur äußerlich verstanden, etwa verschiedene Arbeitsgruppen zu bilden, verschiedene Aufgaben zu verteilen. Wichtig wäre aber auch eine Differenzierung der Unterrichtsarbeit danach, wie z.B. bestimmte Texte verstanden oder verfasst worden sind, um auf dieser Grundlage Aufgaben zu stellen, die diese Differenziertheit nicht beseitigten, sondern auf einem höheren, d. h. qualifizierterem Niveau erhalten und weiter entwickeln – entsprechend den Kompetenzzielen und dem differenziertem Ausgangsniveau und den Fähigkeiten der Schüler. Allerdings fehlt es an überzeugenden didaktischen Konzepten, die dieses Differenzierungsprinzip umsetzen helfen.

Problematisch im guten Sinne des Wortes sind auch die Positionen Spinners zum dritten Aspekt, der sich auf die Kritik an Strategien, Arbeitstechniken usw. bezieht, die in den Bildungsstandards und in Veröffentlichung nach der PISA-Studien besonders verstärkt veröffentlicht worden sind. Spinner nimmt an, dass sich ein „neues Bild vom intendierten Schüler“ (etabliert habe – d. Verf.): „Es ist der *planende, seine Verhaltensweisen kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch*“ (S. 10). Offensichtlich reagieren aber diese Unterrichtsmaterialien auf einen Mangel innerhalb der Unterrichtspraxis und der Deutschdidaktik: Es werden zu wenig Methoden- bzw. – begrifflich mitunter anders, nicht immer identisch formuliert – Verfahrenskennnisse vermittelt. Wenn man aber Fähigkeiten, ja Kompetenzen im Umgang mit Texten entwickeln will, die nicht nur für den Einzelfall, sondern auch für andere Fälle eines Aufgabenbereichs übertragbar sein sollen, dann muss die Didaktik in der Lage sein, sie theoretisch zu begründen und praktikabel zu vermitteln. Aber gerade

darin liegt ein wesentliches Problem: Eine Methodentheorie gibt es nur in Ansätzen. Insofern „bastelt“ jeder das zusammen, was er als Methode versteht, oder meidet diesen Begriff und greift auf Bezeichnungen wie etwa Arbeitstechniken, Strategien zurück, die das Methodische oftmals verkürzen. Diese Reduktion des Methodischen auf das unmittelbar Plan- und Trainierbare hat Spinner wohl nur im Blick. Es ist aber ein alter, von Spinner sicher auch nicht bezweifelter pädagogischer Grundsatz, dass der Unterrichtsprozess nicht durchgängig planbar ist und er auch Züge eines stochastischen Prozesses hat. Wenn man (Lehr- oder Lern-)Methoden nicht nur auf das formal Planbare reduziert, sondern auch die von Spinner angeführten wichtigen Dimensionen, etwa des Staunenkönnens oder des selbstvergessenen Lesens (vgl. S. 12) in das Methodenkonzept einbezieht, dann lässt sich die von Spinner beklagte Verkürzung des Methodischen auch vermeiden.

Der Beitrag über den „standardisierten Schüler“ diskutiert drei durchaus wichtige, wenn auch bereits seit langem bekannte „Mechanismen, die [...] die didaktischen Trends formatieren“ (S. 13). Warnend erhebt Spinner seine Stimme: „Wenn wir solche Mechanismen nicht genau beachten, drohen die positiven Effekte, die wir uns von den Reformen erwarten, hinterrücks die guten Absichten zu konterkarieren.“ (S. 13) In diesem warnenden Hinweis liegt wohl der Gewinn des Beitrags.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hartmut Jonas, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Institut für Deutsche Philologie, Rubenowstr. 3, 17487 Greifswald, jonash@uni-greifswald.de
