

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

Jakob Ossner

**DIE WAHRHEIT IST KONKRET UND
BEDARF ACHTSAMER
FORMULIERUNGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 20-22.

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.

Jakob Ossner

DIE WAHRHEIT IST KONKRET UND BEDARF ACHTSAMER FORMULIERUNGEN

1. Bekanntlich ist die Wahrheit konkret und den Überbau zur Konkretion der Wahrheit nennt man vernünftigerweise Ideologie.

In der von Kaspar Spinner beschriebenen Trias *Kompetenzen – Standards – Aufgaben* sind die Aufgaben konkret und man könnte sagen, dass sie die Wahrheit der Standards sind, wie diese die Wahrheit der Kompetenzen. Wenn man das so sieht, dann versteht man erst bei der konkreten Aufgabenformulierung, was durch sehr unpräzise Sätze wie den, dass epische, lyrische und dramatische Texte unterschieden können werden sollen, gemeint sein könnte. In diesem Sinne reduzieren die Aufgaben nicht Komplexität, sondern konkretisieren, was wenig präzise und spezifisch in den Standards und noch weniger präzise und spezifisch in den Kompetenzen ausgedrückt ist. Und da sehen wir nun an der Aufgabenstellung, dass von einem Hauptschüler gerade erwartet wird, dass er bei der Verfertigung einer Szene kein Gedicht schreibt. Der eigentliche Skandal – wenn man von einem solchen sprechen möchte – liegt nicht darin, dass hier Komplexität reduziert worden wäre, sondern darin, dass ganz offensichtlich das Bildungsziel für einen Hauptschüler sehr tief gehängt wurde und auch darin, dass dies nicht offen gesagt wird. Woher kommen die Bildungsziele? Klieme spricht davon, dass sie gesellschaftlich vorgegeben seien und stellt damit die Bildungsziele gewissermaßen außerhalb des wissenschaftlichen Geschäftes. Ebenso aber betont er: „Gleichwohl bilden die Bildungsziele und die tatsächlich erreichten Lernergebnisse den Kern der Qualitätsdebatte.“ Vielleicht sollte man besser sagen: sie bilden in gewisser Weise Anfang und Ende der Qualitätsdebatte, die durch die Formulierung von Bildungszielen, Kompetenzen, Standards und Aufgaben ihre Darstellungsform gewinnt. Diese Betrachtung verdammt nun nicht die Komponenten und ihr Zusammenwirken sowie eine mögliche oder tatsächliche Komplexitätsreduktion, sondern wirft ein Licht auf die für einen Bereich zuständige Disziplin. In welchem Bereich müsste sich die Antwort bewegen? Man müsste drei Faktoren miteinander verrechnen: Was erfordert das Sachfeld? Was kann ein/e Schüler/in in welcher Schulstufe/Schulform und in welchem Alter davon leisten? Schließlich: Was kann die Institution als Ort der Vermittlung ermöglichen? In diesem Dreieck bewegt sich notwendigerweise jede didaktische Betrachtung. In ihr kommen konzeptionelle Überlegungen (Sachfeld und Institution) mit empirischen Untersuchungen (Schüler/in und Institution) als Antworten auf bildungsrelevante Fragen zusammen.

Die Antworten auf diese Fragen sind einzeln und zusammen ausgesprochen schwierig, da jedes Ergebnis relativ zu den andern ist. Das Können der Schüler hängt auch am Selbstverständnis der Institution und an der Sachanalyse. Die Sachanalyse ist nicht ohne den Blick auf ein mögliches Können durchzuführen usw.

Das bedeutet, dass jede Antwort nur in ein Gefüge von anderen Antworten eingebettet werden kann und sich dadurch selbst verändert, also vorläufig ist. Diese Sichtweise verhindert einen weit verbreiteten Naturalismus (dabei reicht die Spannbreite von naivem Naturalismus bis zu einem „Rasch-skalierten“), innerhalb dessen eine isolierte empirische Untersuchung als feste Antwort angesehen wird, wie Schüler/innen lesen, schreiben, revidieren etc. Dabei wird aber nur „gemessen“, was sie bei diesem Unterricht geschrieben, gelesen und revidiert haben, so dass man aus der Untersuchung weniger über die Schülerfähigkeiten erfährt als vielmehr etwas über Unterricht und die Institution, die aber gar nicht Gegenstand der Untersuchung war.

Kaspar Spinner hat eine wichtige Problemlage aufgezeigt, die aber wir, die Didaktiker, lösen können und müssen. Es sind nicht fremde Mächte, die Komplexität reduzieren, vielmehr haben wir diesen Prozess in der Hand und sollten ihn nicht aus der Hand geben.

2. Wer Literatur liebt, der braucht Antworten auf das Subjektive, die Gefühle, selbst das Irrationale. Aber damit ist keinem Schwelgen im Gefühl das Wort geredet, vielmehr sollte das Ziel sein, eine Gefühlskultur aufzubauen und auch dem „Herzen eine Vernunft“ abzufordern, auch wenn diese „der Verstand nicht kennt“ (Blaise Pascal). Es ist eine große Aufgabe, dem Gefühl eine kommunizierbare Sprache zu geben. Spinner legt durch die Verbindung von Subjektivität und Heterogenität nahe, dass es doch so etwas wie eine Privatsprache gebe, einen letzten unhintergehbaren Rest, der nur beim Subjekt selbst sei. Selbst wenn es das gäbe (was ich bestreiten würde), würde die Pflege dieser Art von Privatheit nicht zu den Aufgaben der Schule gehören. Ihre Aufgabe ist gerade das Gegenteil.

Die Befürchtung Spinners ist damit aber nicht abgetan - und sie ist überall dort angebracht, wo eine Didaktik zu vordergründig, ja hemdsärmelig wird, wenn sie zum Beispiel auf die Sprache nicht mehr achtet. Die Aufgabenstellung – nicht erst der Erwartungshorizont - macht schon in der Konkretisierung („*Verwende ein Adjektiv...*“) deutlich, dass es gar nicht um ein subjektives Urteil geht, wenn im ersten Satz („*Wie findest du die Sage?*“) so getan wird, als würde danach gefragt. Die Aufgabe hätte daher so formuliert werden müssen: *Nimm eines der folgenden Attribute (lehrreich, grausam, spannend...) und charakterisiere damit die Fabel. Begründe deine Bewertung am Text.* Im Gegensatz dazu würde eine Aufgabe stehen, die lautete: *Welche Gefühle rief bei dir der Text hervor? Benenne die Textstellen.* Eine solche Aufgabe eignet sich für Evaluationen aller Art natürlich nur eingeschränkt, nicht, weil sie keine Begründungen enthalten könnte, sondern weil jede Begründung akzeptiert werden müsste, selbst dann, wenn sie dem Beurteiler unplausibel erschiene.¹ Man sollte also fordern, dass die Formulierer der Standards und Aufgaben selbst über die Kompetenzen und Standards verfügen, die sie von den Schülern abfordern.

¹ Zur Logik subjektiver Urteile vgl. Ossner, Jakob (1984): *Konvention und Strategie: die Interpretation von Äußerungen im Rahmen einer Sprechakththeorie.* Tübingen: Niemeyer, S. 111 ff.

3. Die Geschichte des Unterrichts kann man als Geschichte falscher Frontstellungen darstellen. Zu den unproduktivsten Frontstellungen gehört die zwischen selbständigem und angeleitetem Lernen. Diese Rhetorik eignet sich zwar für die Pointierung eines Gedankens, gefährlich aber ist sie, wenn man sie jenseits aller Rhetorik wirklich meint.

Die Empirie zeigt deutlich, was der gesunde Menschenverstand schon immer wusste. Es geht in der Schule gar nicht um diesen oder jenen Lehr- und Lernstil, sondern vielmehr um die Passung der Lehr- und Lernstile an den Gegenstand, das Lehrer wie das Schülersubjekt, den Lernprozess, die Institution, um nur die wichtigsten Parameter zu nennen. Selbstständiges Lernen kann Schüler/innen überfordern (manchmal auch langweilen), Instruktion verpufft, wenn sie ohne jede Orientierung erfolgt usw. Im Übrigen hätten wir schon viel gewonnen, wenn wir hier, wie vorgeschlagen, von Lehr- und Lernstilen und nicht von Methoden sprechen würden. Methoden des Sachfeldes sind selbst Lerngegenstände, die man selbständig und angeleitet, in Trainingsformen und frei entdeckend lernen kann und muss. Es wäre auch viel gewonnen, wenn es auch hier mehr Achtsamkeit auf die Sprache gäbe und weniger falsche Versprechungen. Es wäre ja schön, wenn Schüler/innen wirklich Strategien und nicht nur Techniken lernen würden, wenn sie wirklich ein tragfähiges Training erhielten und nicht nur Stumpfsinn. Aber die Didaktik war schon immer besonders erfolgsorientiert. Sie beginnt in der Neuzeit mit dem Versprechen "auffs kürzist lesen zu lernen" (Ickelsamer, 1527) und sie endet mit dem, dass man dies mit dem neuesten Lesestrategietraining auf alle Fälle schaffe. 500 Jahre Versprechungen machen sie nicht glaubwürdiger.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Jakob Ossner, Rektor der PH Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, jossner@ph-weingarten.de