

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

Kaspar H. Spinner

**DER STANDARDISIERTE
SCHÜLER**

**Rede bei der Entgegennahme des
Erhard-Friedrich-Preises für
Deutschdidaktik am 27.Sept. 2004**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 18. S. 4-14.

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.

Kaspar H. Spinner

DER STANDARDISIERTE SCHÜLER

Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für
Deutschdidaktik am 27.Sept. 2004

Bei der letzten Preisverleihung, vor zwei Jahren in Jena, hat mein Vorgänger Peter Sieber von der Notwendigkeit einer Neuorientierung in der Sprachdidaktik gesprochen. Das Neue hat er in der Orientierung am Output bzw. Outcome des Unterrichtens gesehen und sich damit auf einen Paradigmenwechsel bezogen, der generell die gegenwärtige Bildungspolitik charakterisiere. Die zwei Jahre seit Siebers Rede haben gezeigt, dass seine Diagnose und sein Postulat in überraschendem Maße aktuell geworden sind. Bildungsfragen erscheinen auf Titelseiten von Zeitungen und Zeitschriften, bewegen Gesellschaft und Politik, Qualitätssicherung, Bildungsreform, Schulentwicklung sind geläufige Stichworte. Dabei steht durchgehend die Leistung des Schulsystems, eben das Outcome im Mittelpunkt des Interesses. Bis in die einzelnen Fächer und Fachdidaktiken hinein ist die Frage, was beim Unterricht herauskommt, leitendes Kriterium für Schulorganisation und didaktische Konzeptionen geworden. Auch das Thema des jetzigen Symposions steht unverkennbar unter einem solchen Vorzeichen, und die Tatsache, dass die beiden ersten Plenarvorträge von zwei Erziehungswissenschaftlern gehalten worden sind, die für Deutschland die leitende Funktion in den wichtigsten internationalen Evaluationsstudien innehaben, ist ebenso symptomatisch.

Für die Deutschdidaktik sind die Auswirkungen der Neuorientierung besonders stark; unser Fach hat sich etwa im Vergleich mit dem Fremdsprachenunterricht, der Mathematik und den Naturwissenschaften, in der Vergangenheit besonders wenig um die tatsächlichen Effekte von Unterrichtskonzeptionen gekümmert und die Fragen einer tragfähigen Überprüfung der Leistung von Unterrichtsmethoden eher vernachlässigt. So ist es auch kein Zufall, dass die Deutschdidaktik im Gegensatz zu anderen Fächern in den Konsortien von PISA und IGLU nicht vertreten ist. Dass das bei DESI (der Studie zu den Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) nun anders ist, zeigt, dass sich inzwischen etwas getan hat.

Wenn vor zwei Jahren Peter Sieber noch eher programmatisch von der notwendigen Neuorientierung in der Didaktik gesprochen hat, so ist es heute möglich, die Auswirkungen in Didaktik, Methodik, Lehrmaterial und Unterrichtspraxis zu beobachten. Darauf möchte ich mit meinen heutigen Ausführungen den Blick richten. Dabei interessiert mich weniger, was an Schulentwicklung propagiert wird; ich werde auch nicht auf die z.T. heftige grundsätzliche Diskussion über Standards, wie sie z.B. in der Zeitschrift "Die Deutsche Schule" von Wolfgang Böttcher (dem Erziehungswissenschaftler), Horst Bartnitzky, Hans Brügelmann und anderen geführt worden ist, eingehen; vielmehr möchte ich Beobachtungen darüber anstellen, welche Verände-

rungen sich unterhalb der Ebene der Postulate und Konzeptionen in unserem Fach auszuwirken beginnen. Meine These ist, 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. Ich werde drei Mechanismen aufzeigen, die mir für das neue Bildungsdenken und seine Auswirkung auf Deutschdidaktik und Deutschunterricht charakteristisch erscheinen. Dabei soll auch deutlich werden, dass gerade unser Fach von den Veränderungen besonders betroffen ist.

I.

Die auffälligste und sicher mittel- und langfristig wirkungsmächtigste schulpolitische Konsequenz der neuen Bildungsdiskussion ist zweifellos die Erstellung von bundesweit verbindlichen *Standards*. In einem Rekordtempo sind sie erarbeitet worden, und viele von uns sind in der einen oder anderen Form in den letzten Monaten daran beteiligt gewesen. Die Mitglieder des Symposiums Deutschdidaktik haben z.B. die Möglichkeit gehabt, an der Stellungnahme des Vereins mitzuwirken. Viele werden sich bei der Lektüre der Standards etwas verwundert gefragt haben, warum diese Ansammlung von Lernzielformulierungen als Standards ausgegeben wird. Was Standards als Kompetenzbeschreibungen im Fach Deutsch sein können und sollen, scheint jedenfalls noch ziemlich unklar zu sein. Laut KMK-Beschluss sollen sich die Standards auf den *Kernbereich* des jeweiligen Faches beziehen und den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit geben. Von "maximaler Freiheit", die den Schulen und Lehrkräften für die Gestaltung von Unterricht gegeben werden soll, hat Eckhard Klieme in seinem Symposiums-Vortrag gesprochen.

Was ist nun der Kernbereich im Fach Deutsch? Für den Hauptschulabschluss im Fach Deutsch besteht er laut Beschluss der KMK in 112 Standards. Das ist irritierend - man fragt sich bei einer solchen Zahl, wo noch der geforderte und versprochene Freiraum bestehen soll. Darüber hinaus sind die einzelnen Standards wiederum in sich ausgesprochen komplex. Einer von den 112 Standards lautet z.B. "sich in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten: Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Bitte, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung, Dank." Wie gesagt, das ist ein Standard von 112 für den Hauptschulabschluss. Ein weiterer, nun aus dem Lernbereich "Lesen - mit Texten und Medien umgehen", lautet: "epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte". Auch dies ist ein Standard von 112, die nur als Kern vorgesehen sind und die sich laut Beschluss der KMK durch Verzicht auf Detailfülle auszeichnen sollen, damit die Lehrkräfte mehr inhaltliche und methodische Freiräume erhalten: Idee und Realisierung von Standards scheinen einander in geradezu absurder Weise zu widersprechen.

Aber Vorsicht! So leicht darf man es sich mit der Kritik doch nicht machen. Es gehört zu den Verdiensten der Standarderstellung, dass es nicht bei einer aufzählenden Nennung bleibt, sondern dass an konkreten Aufgabenbeispielen die Möglichkeit der Überprüfung gezeigt wird. Und siehe da: Mit einer einzigen Aufgabe können in der Regel gleich etwa ein Dutzend Standards abgedeckt werden. Sind die Standards also doch ein praktikables Instrumentarium? Genau hier jedoch, im Verhältnis von Standardformulierung und Umsetzung in Aufgaben, liegt m.E. das eigentliche Problem. Ich wähle, um dies zu zeigen, ein Beispiel aus den Standards des mittleren Schulabschlusses, und zwar die Aufgabe "Gestaltung einer Szene auf der Grundlage eines literarischen Textes". Es geht hier darum, dass die Schülerinnen und Schüler von Frischs Tagebucheintrag "Vorkommnis" eine Szene gestalten (der Text handelt von Menschen, die für mehrere Stunden in einem Aufzug eingesperrt sind); zusätzlich ist eine Inhaltszusammenfassung gefordert und fakultativ eine Begründung für Wahl und Gestaltung der Figuren in der selbst verfassten Szene. Diese Aufgabe bezieht sich, so liest man, auf zwölf Standards; ich nenne drei davon:

- " - epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen anwenden
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen."

Man staunt, was da alles aus den Schülerarbeiten zur gestellten Aufgabe herausgelesen werden soll - schließlich verfassen die Schüler nur eine Inhaltsangabe und eine Szene, evtl. mit Begründung der Figurengestaltung. Was durch die Aufgabenkonstruktion hier geschieht, ist eine massive Reduktion, wenn nicht Trivialisierung dessen, was in den Standards formuliert ist. Man wird ja nicht ernsthaft behaupten können, dass mit der gestellten Aufgabe die Fähigkeit, "sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit" zu erkennen, ernsthaft beurteilt werden kann.

Nun mag man darauf hinweisen, dass unter dem Zeitdruck, unter dem die Standards erstellt worden sind, die Aufgabenbeispiele noch nicht optimal sein können. Aber was sich hier zeigt, ist auch in anderen Zusammenhängen heute festzustellen. Bei PISA oder IGLU ist man auch immer wieder erstaunt, wie reduziert die Testaufgaben im Vergleich zu den Kompetenzbeschreibungen sind. Neu ist das Problem übrigens nicht; schon zu Zeiten der lernzielorientierten Unterrichtsplanung fand man bescheidenen Unterrichtsmodellen mächtig ausgreifende Lernzielbeschreibungen vorangestellt. Der Mechanismus der Reduktion und Trivialisierung erhält allerdings bei den Standards neue Brisanz. Mit ihnen wird der Anspruch einer verlässlichen Überprüfung des Leistungsstandes erhoben; es geht nicht nur um die Ergebniskontrolle zu einer lernzielorientiert geplanten einzelnen Unterrichtseinheit.

Noch ein zweiter Aspekt ist bei dem angeführten Beispiel interessant. Die Aufgabe, die gestellt wird, ist für sich genommen ja keineswegs trivial und einfach, sondern durchaus voller Tücken: Der Text von Frisch handelt, wie gesagt, von Menschen, die mehr als drei Stunden ohne Licht in einem Lift eingesperrt sind, eine Situation, in der es nach einer Viertelstunde, wie es im Text heißt, "zum Verzagen langweilig"

wird. So etwas in Szene zu setzen, erfordert nun schon eine ziemlich elaborierte Fähigkeit dramatischen Gestaltens. Diese spezifischen Schwierigkeiten spiegeln sich aber in den Standardbeschreibungen nicht. Dafür steht da "epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden"; das wird wohl erfüllt, wenn die Schüler tatsächlich eine Szene und kein Gedicht schreiben und wenn sich ihre Szene durch Merkmale des Dramatischen vom Tagebucheintrag unterscheidet. Auch hier erfolgt also eine Trivialisierung, und zwar in umgekehrter Richtung. Der Bezug auf die Standards blendet die Komplexität der Aufgabe aus. Das verschärft sich noch dadurch, dass die Standardbeschreibung mit dem Bezug auf epische, lyrische und dramatische Texte hier nicht wirklich passt: Ein Tagebuchttext von Frisch lässt sich so kaum verorten. Ihn gattungsmäßig angemessen zu beschreiben, ginge weit über die Fähigkeit, "epische, lyrische und dramatische Texte zu unterscheiden", hinaus.

Es zeigt sich also, dass in der Anwendung der Standards auf Aufgabenbeispiele ein doppelter Reduktionsprozess stattfindet: Nicht nur werden die Standards im Beispiel auf eine Schwundform gebracht, auch die Komplexität der Aufgabenstellung schnurrt, wenn sie durch den Filter der Standards interpretiert wird, zusammen. Ich spreche deshalb von einer *wechselseitigen Reduktion*.

Im Grunde kennen wir diesen Mechanismus aus dem lernzielorientierten Unterricht um 1970, den die Deutschdidaktik zu Recht hinter sich gelassen hat. Unter dem Namen der Standardisierung erfährt, ich habe das schon angedeutet, die Lernzielorientierung heute eine machtvolle Renaissance. Das - etwas überspitzt formuliert - hinterhältig Teuflische an dem Mechanismus der Reduktion von Komplexität besteht darin, dass die Betrachtung von Standards auf der einen und von konkreten Aufgabenbeispielen auf der anderen Seite je für sich den Reduktions- und Trivialisierungsprozess noch nicht erkennbar werden lässt. Die Standards sind durchaus anspruchsvoll (und fachkompetent erstellt) und die Aufgaben sind aspektreich. Erst in ihrem Zusammenwirken, das dann bei der Beurteilung durchschlägt, ergibt sich der problematische Effekt - oft ohne dass man ihn wahrnimmt.

Für das Verhalten von Schülerinnen und Schülern kann sich der beschriebene Mechanismus dahingehend auswirken, dass nur noch das bei der Beschäftigung mit einem Text interessiert, was sich als Kompetenzbeschreibung in den Standards wiederfindet. Deshalb kann man sagen, dass auch der Schüler standardisiert wird. Und bei Lehrkräften droht entsprechend die Gefahr, dass sie einen Text in seiner Widerständigkeit und ambigen Mehrdeutigkeit (als solchen kann man den Frisch-Text durchaus betrachten) nur noch durch die Brille der Kompetenzen, die an ihm erworben werden können, wahrnehmen und dass sie umgekehrt die Kompetenzen auf das in einer Aufgabenstellung Nachweisbare zurechtstutzen.

II.

Zur Erläuterung meines zweiten Punktes greife ich ein Beispiel aus den Standards für die Grundschule auf. Es geht um das Verstehen einer vorgelegten Sage; ich zitiere dazu Frage 8:

"Wie findest du die Sage? Verwende ein Adjektiv (z.B. lehrreich, spannend, grausam, lustig, unterhaltsam, unheimlich usw.). Begründe deine Meinung.
Ich finde die Sage _____,
weil _____"

Das ist eine Aufgabe, die unseren geläufigen Vorstellungen von Arbeit mit einem Text durchaus entspricht. Interessant erscheint mir nun aber der Hinweis zu den Lösungsmöglichkeiten (auch in dieser Hinsicht drückt sich der Entwurf zu den Standards - verdienstvollerweise - nicht um Konkretisierung). Es heißt da:

"Die Aufgabe erfordert zunächst eine allgemeine Einschätzung des Charakters des Sagentextes und verlangt in der Begründung ein Eingehen auf wesentliche Merkmale der wiedergegebenen Ereignisse."

Es geht mir hier wieder um den Mechanismus in einer wechselseitigen Beziehung, diesmal zwischen Frage und Antworterwartung. Gefragt ist in der Aufgabe, wie das Kind die Fabel findet. Es soll also, um mit Kant zu sprechen, ein Geschmacksurteil abgegeben werden, das bekanntlich nicht einfach am Gegenstand festgemacht werden kann. Genau dies wird laut Lösungsangabe jedoch erwartet, denn nach ihr soll auf wesentliche Merkmale der wiedergegebenen Ereignisse eingegangen werden. In der Frage wird so getan, als interessiere die subjektive Rezeption, tatsächlich will man aber eine Erkenntnis am Objekt. Ich nenne das das *Umkippen von Subjektivität in Objektivität*.

Was hier geschieht, spiegelt ein grundlegendes Problem von Literaturunterricht, so wie wir ihn heute verstehen. Literarisches Verstehen gelingt dann auf angemessene Weise, wenn subjektives Angesprochensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance sind. Immer wieder wird solche Balance verfehlt, etwa im beliebigen subjektiven Assoziieren oder in der trockenen Analyse, die den Bezug zum ästhetischen Erleben verliert, oder eben in Form des Umkippens, wie wir es im Verhältnis von Aufgabe und Antworterwartung finden. Ein solches Umkippen stellt sich bei Verfahren der Leistungsmessung besonders leicht ein, weil man dem Anspruch auf Objektivität gerecht werden will. Ein Unterricht, der sich zunehmend einer Überprüfung des Outputs stellen soll, wird immer mehr mit diesem Problem zu tun haben. Auch hier ist wichtig zu sehen, dass nicht die Frage für sich problematisch ist und auch nicht die Antworterwartung (auf eine anders gestellte Frage könnte sie angemessen sein), sondern ihr Zusammenspiel, durch das dem Schüler und der Schülerin einerseits suggeriert wird, persönliches Empfinden sei gefragt, andererseits aber nur der objektbezogene Teil der Antwort akzeptiert wird. Hier bleibt Subjektivität nicht einfach ausgeschlossen (das wäre weniger problematisch), sie wird vielmehr aufgerufen und dann dem Diktat von Objektivität unterworfen.

In diesem Sinne verstehe ich den Titel meines Vortrages "Der standardisierte Schüler": Der Schüler wird im standardisierten Unterrichtsprozess zurechtgestutzt. Entfaltung von Individualität und das Ernstnehmen von Subjektivität werden - z.T. ohne dass man das will und sich dessen bewusst ist - durch die Standardisierungsprozesse zurückgedrängt. Deshalb habe ich den Singular und auch nur die männliche Form

verwendet. Es geht nicht um Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Vielfalt, sondern es interessieren die einheitlichen Standards.

Nun mag man einwenden, dass im neuen Bildungsdiskurs doch die Heterogenität der Schülerpopulation ein zentrales Thema sei. Und in der Tat gehört es zu den ganz wesentlichen Impulsen, die jetzt unsere Unterrichtspraxis verändern, dass wir Wege suchen, wie man der Heterogenität Rechnung tragen kann. Aber hier gilt es aufzupassen: Der Begriff der Heterogenität ist doppelgesichtig. Er wird im gegenwärtigen Bildungsdiskurs vor allem als etwas gesehen, was es zu überwinden gilt: Alle Schüler sollen die gleichen Standards erreichen. Förderprogramme, z.B. Sprachlernklassen für Kinder mit fremder Erstsprache, dienen dazu, die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen auszugleichen. Heterogenität wird also nicht gesehen als etwas, das erwünscht ist. Zunehmend gerät aus dem Blick, dass Vielfalt auch positiv gesehen werden kann, dass es auch ein Recht auf Heterogenität geben könnte, dass es auch Aufgabe von Schule sein könnte, Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Leistungsprofilen zu unterstützen, und dass auch die Gesellschaft durchaus nicht den Einheitsmenschen braucht, sondern angesichts der komplexen modernen Welt gerade unterschiedlich gewichtete Kompetenzen.

Es sei in diesem Zusammenhang mit Nachdruck darauf hingewiesen - man muss das immer wieder tun - dass Leistungsstudien wie PISA, IGLU, DESI nicht dafür gemacht sind, Leistungsdiagnosen für einzelne Schüler zu erstellen. Eckhard Klieme hat das in seinem Symposions-Vortrag ebenso nachdrücklich betont wie in seinen Publikationen ("für den einzelnen Schüler sind die Messungen [bei PISA, DESI und anderen Studien] zu schmal und zu ungenau angelegt, um verlässlich individuelle Profile ermitteln und Prognosen stellen zu können" (Klieme 2003, S. 13). Vergleichsstudien müssen, um wissenschaftlich haltbar zu sein, alles eliminieren, was abhängig ist von speziellen individuellen Voraussetzungen. Fragen, die z.B. nur aufgrund spezifischer kultureller Voraussetzungen, über die die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht verfügt, gut beantwortet werden können, fallen, wenn sie überhaupt konzipiert werden, bei der Erprobung durch (das können z.B. Fragen sein, bei denen ausländische Schüler und Schülerinnen aufgrund ihres Vorwissens einen besonderen Vorteil haben). Schulleistungstests wollen nur überprüfen, was man bei allen erwarten kann oder sollte. Die fragwürdigen Effekte, von denen ich spreche, entstehen dann, wenn die Verfahren der Vergleichsstudien unreflektiert auf die Beurteilung einzelner Schülerinnen und Schüler angewendet werden. Genau dies geschieht jedoch in unseren Schulen zusehends.

III

Ein weiterer problematischer Effekt der gegenwärtigen Entwicklungen zeigt sich in den Unterrichtsmaterialien, die in der Folge von PISA und der Kompetenzdiskussion publiziert werden. Hier hat eine neue Terminologie überhand genommen; das zeigt sich schon in den Titeln. Einige Beispiele:

- "Arbeitstechniken Deutsch"
- "Lesetraining"
- "Lern dich fit!-Lesetraining"
- "Lesetraining Sinnentnahme"
- "Strategisches Lesetraining"
- "Wir werden Textdetektive"
- "Die Leselernmaschine"

Mit solchen Angeboten reagiert der Schulbuchmarkt auf die neuen Bedürfnisse, die durch die Diskussion der vergangenen drei Jahre entstanden sind. In unseren Fachpublikationen ist insbesondere das Wort der Lesestrategien und der Rechtschreibstrategien zu einem neuen Lieblingswort avanciert (ich kann das an meinen eigenen Aufsätzen feststellen). Buchmarkt und Deutschdidaktik reagieren damit auf die Vernachlässigung basaler Lesefähigkeiten, die durch die PISA-Studie zu Tage getreten ist. Interessant ist, dass sich in kurzer Zeit die Begriffsoppositionen, in denen die Fachdiskussion verläuft, verschoben haben. Lange Zeit hat der Gegensatz von lehrerzentriertem, kopflastigem Unterricht auf der einen, Öffnung hin zum Schüler im Sinne eines ganzheitlichen, erlebnisorientierten Lernbegriffs auf der anderen Seite die Kontroversen geprägt. Jetzt etabliert sich ein neues Bild vom intendierten Schüler, das sich weder dem einen noch dem anderen Pol zuordnen lässt: Es ist der *planende, seine Verhaltensweise kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch*. Dass ein solches Menschenbild zunehmend die Bildungsvorstellungen bestimmt, wird kaum diskutiert, ja, es hat sich sozusagen unauffällig eingeschlichen. Denn unsere Bildungsdiskussion bezieht sich ja nicht auf eine explizite, einheitliche Vorstellung des gebildeten oder emanzipierten Menschen. Heute steht die pragmatische Effektivität einzelner Kompetenzen im Vordergrund. Da braucht man kein ausdrückliches Leitbild. In sehr unterschiedlichen Teilbereichen des erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskurses hat sich, z.T. seit Jahren vorbereitet, die neue, unausgesprochene Vorstellung vom intendierten Schüler herausgebildet. Wir finden das Ideal des planenden, sich kontrollierenden Menschen z.B. in der prozessorientierten Schreibdidaktik, für die Prozesse des Planens, des Niederschreibens und des Überarbeitens (als der verbessernden Kontrolle des Geschriebenen) wichtig sind. Wir finden es im neuen Aufschwung der Rhetorik in der Schule, mit dem Schwerpunkt des Präsentierens, wo es darum geht, die eigene Körpersprache, die Stimme, die Medien gezielt und wirkungsvoll einzusetzen. Wir finden es in einem Rechtschreib- und Leseunterricht, in dem es um die Anwendung von Strategien geht, wir finden es in der Rolle, die das Recherchieren in der Schule gewonnen hat, also das gezielte Suchen von Information. Das sind neue Akzentuierungen in Teilbereichen der Fachdidaktik, teilweise unabhängig voneinander entstanden und doch in einer neuen Vorstellung des intendierten Schülers konvergierend. Dass man Entsprechendes im erziehungswissenschaftlichen Diskurs findet, zeigt sich in der Konjunktur des Begriffs der Lernstrategien, die näher als Elaborationsstrategien, Wiederholungsstrategien und Kontrollstrategien spezifiziert werden.

Das neue Leitbild ist eine Antwort auf gesellschaftliche Entwicklung, auf die Technifizierung, die Pluralisierung der Lebensverhältnisse, die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, die Zunahme von Berufsfeldern mit Kontroll- und Steuerungsfunktion (das gilt ja inzwischen bereits für den Landwirt, der computergesteuert das Melken der Kühe überwacht). Es leuchtet ein, dass die Neuorientierung des Bildungsbegriffs als notwendige Antwort auf solche Entwicklungen gerechtfertigt ist. Dennoch wird man nachdenklich, wenn man sieht, wie sich das Leitbild des planenden und sich kontrollierenden Menschen immer mehr in technizistisch, polizeilich und militärisch konnotierten Wörtern wie Lernmaschinen, Textdetektive, Recherche, Strategien usw. ausdrückt.

Wie sich das neue Bild vom Schüler konkret auf Lernsituationen auswirkt, lässt sich an den Übungsmaterialien zu Lesestrategien zeigen. Es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Lernbüchern, die systematisch die wichtigen Lesestrategien vermitteln und einüben, also z.B. das Gliedern von Texten, das Klären unbekannter Wörter, das Stellen von W-Fragen. Das sieht dann so aus, dass ein Text abgedruckt und von den Schülerinnen und Schülern zum alleinigen Zweck der Einübung einer bestimmten Strategie gelesen wird, z.B. zum Unterstreichen und Klären unbekannter Wörter. Sich auf einen Inhalt einzulassen, sich zu neuen Gedanken anregen zu lassen spielt keine Rolle mehr, sondern wirkt sich eher hindernd auf den Erwerb der Strategie aus, die im konkreten Fall geübt werden soll.

Es ist unverkennbar, dass solche Unterrichtskonzepte mit der Standardisierung zusammenhängen: Weil bestimmte abprüfbare Lesestrategien erworben werden müssen, ist es am besten, diese auch isoliert zu trainieren. Das führt zu einer Abrichtung der Texte und der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte, geplante Umgangsweisen. In entsprechenden Arbeitsmaterialien, aber auch in neuen Lese- und Sprachbüchern werden die Arbeitswege der Schülerinnen und Schüler entsprechend kleinschrittig vorgegeben - es muss etwas in vorbereitete Kästchen hineingeschrieben werden, es müssen Auswahlantworten angekreuzt werden, es müssen die wichtigen Begriffe unterstrichen werden, es müssen Sprechblasen ausgefüllt werden, es müssen inhaltszusammenfassende Sätze in die richtige Reihenfolge gebracht werden, es müssen Lücken in einem Lückentext ausgefüllt werden. Das ist einfallsreich, abwechslungsreich von den Verfassern gemacht und oft ansprechend bebildert, aber es entsteht eine Gängelung der Schülerinnen und Schüler, die z.T. sogar in Schatten stellt, was in dieser Hinsicht traditionell im lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch geschah. Das Lernen wird, wie Fingerhut das in einem Aufsatz kritisch genannt hat, zu einem "Nach-Denken von Vorgedachtem" (Fingerhut 2004, S. 89).

Dabei ist es durchaus verbreitet, einen solchen Unterricht als Einlösung des Postulats selbständigen Arbeitens auszugeben. Man kann entsprechende Arbeitsmaterialien ja in der Tat gut in Freiarbeit und im Lernzirkel einsetzen oder mit der Moderationsmethode anreichern. Dann hat man eine geschäftige Klasse vor sich, Kästchen füllend, Listen erstellend, Kreuzchen machend. Mit eigenständiger geistiger Arbeit hat das jedoch oft wenig zu tun.

Wenn man das Leitbild des planenden und sich kontrollierenden Menschen und die Praxis des Strategietrainings daraufhin befragt, wie sie zusammenwirken, dann wird wieder ein Mechanismus deutlich, der die gegenwärtige Entwicklung in der Schule steuert. Niemand zweifelt daran, dass der Erwerb bestimmter Strategien sinnvoll und unverzichtbar ist; sie machen in einer konkreten Lebenssituation aber immer nur einen Teil der ablaufenden und notwendigen Prozesse aus. Intuitives Erspüren, Imagination, emotionale Ansprechbarkeit spielen beim Reden mit anderen Menschen, beim Schreiben, beim Lesen ebenso eine Rolle. Diese Dimensionen sind allerdings schwer trainierbar; deshalb konzentriert sich ein Unterricht, der an einem überprüfbar Output von Kompetenzen ausgerichtet ist, auf das strategieorientierte Lernen. Da man dies möglichst effektiv bewerkstelligen will, schafft man Unterrichtsaufgaben, die die anderen Dimensionen wegblenden. Das geht nur durch rigide Beschränkung, wie es eben z.B. Arbeitsblätter bewerkstelligen, die nur eine bestimmte Strategie einüben wollen. So wird eine Zielsetzung, die der selbständigen Problembewältigung dienen soll, nämlich das Vermitteln von Problemlösestrategien, unversehens zum regulierenden, einengenden, Dimensionen der eigenständigen Auseinandersetzung unterdrückenden Arrangement.

Wichtige Dimensionen, die bislang in der Schule ihren Platz hatten, drohen in einem Unterricht, der nur noch das standardisierte Problemlösen vermittelt, vergessen zu werden. Dazu gehören z.B.

- Situationen des Staunens, in denen man einem Gegenstand gerade nicht mit Arbeitstechniken zu Leibe rücken will;
- Situationen des selbstvergessenen Lesens (das entspricht einer Formulierung in dem sehr bedenkenswerten Vorschlag für Standards, die der Grundschulverband vorgelegt hat, vgl. Grundschulverband 2003, S. 10);
- Situationen intuitiven, kreativen Schreibens.

Die Vorstellung, dass alles in einem planbaren Zusammenhang funktionieren soll, durchdringt von der Idee der Kompetenzstufenmodelle, in denen man von Stufe zu Stufe hinaufklettern soll, unsere Bildungsvorstellung bis hin zur Lernsituation des einzelnen Schülers, in der das Widerständige, das Überraschende, das Unbequeme nur noch als Anlass für die Anwendung einer Problemlösestrategie gesehen wird. Es zählt, was erfolgreich trainierbar ist. Angeleitetes Training ersetzt geistig selbständiges Lernen.

Schluss

Ich schließe meine Überlegungen mit einem kleinen illustrierenden Text ab:

"Von offenen Standards und widerspenstigen Schrauben

Bis 1864 passte eine Schraube, die in einer bestimmten Werkstatt gefertigt war, nicht zu einer Mutter aus einer anderen Werkstatt. Jeder arbeitete nach eigenen Patenten. Es entstand ein einziges Durcheinander. Dann schlug William Sellers ein einheitliches standardisiertes Gewinde vor. Damit

konnte man ein Teil hier, ein anderes dort herstellen und das Ganze dann wiederum woanders montieren. Alles passte zusammen."

(Zwischenfrage: Was ist das für ein Text? Er geht folgendermaßen weiter:)

"Die gleiche Logik, angewandt auf die IT, führt direkt zu offenen Standards wie z.B. Linux."

Es handelt sich um eine Werbeanzeige von IBM. Die Leistung von Linux wird dann weiter charakterisiert, mündend in die Schlussfolgerung für den Kunden:

"Sie sind jederzeit bereit, schnell und flexibel auf Veränderungen zu reagieren."

Werbung, schon immer ein guter Indikator für die tatsächlichen Werte, die eine Gesellschaft leiten, zeigt hier sehr prägnant, was das Ziel von Standardisierung ist: Schnell und flexibel auf Veränderungen reagieren. Da haben widerspenstige Schrauben, die nicht funktionieren, nichts mehr zu suchen. Mit den Kompetenzmodellen, den Standards, den Arbeitstechniken hofft auch die Bildungsreform, den universell im "neuen flexiblen Kapitalismus" (Sennet 1998, S. 12) einsetzbaren Menschen zu schaffen.

Drei Mechanismen, die - den Beteiligten oft kaum bewusst - die didaktischen Trends formatieren, habe ich herausgestellt: Die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training. Diese Mechanismen sind in der Regel gar nicht gewollt, aber sie schleichen sich ein. Nicht die Erstellung von Standards, nicht die Vermittlung von Strategien, nicht der Kompetenzbegriff sind je für sich problematisch. Sie sind Teil der wichtigen Neuerungen, die in unserem Bildungssystem überfällig sind. Es ist die einseitige, oft unreflektierte Umsetzung, die zu den problematischen Effekten führt. Wenn wir solche Mechanismen nicht genau beachten, drohen die positiven Effekte, die wir uns von den Reformen erwarten, hinterrücks die guten Absichten zu konterkarieren. Eine solche Aufmerksamkeit zu stärken, dafür sollten meine Ausführungen ein kleiner Beitrag sein.

Literatur:

- Karlheinz Fingerhut: Thematisch, integrativ, fächerübergreifend, kompetenzorientiert - Märchen, Sage, Fabel im neuen Deutschunterricht der Klassen 5 und 6. In: G.Härle/B.Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider 2004, S.81-103
- Grundschulverband: Bildungsansprüche von Grundschulkindern - Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Grundschulverband aktuell 81 (2003)
- Eckhard Klieme: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 95 (2003), S. 10-16
- Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag 1998

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, kaspar-h.spinner@phil.uni-augsburg.de*

Michael Baum

EIN-BILDUNGEN. ÜBER BILDHAFTE PARATEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT

1. Literatur- und Mediendidaktik im Gespräch

Eine Annäherung von Literatur- und Mediendidaktik galt bis vor einigen Jahren als dringendes Forschungsdesiderat. So konstatierte Elisabeth Paefgen, dass „die mediendidaktischen Initiativen der letzten fünfundzwanzig Jahre bisher zu keiner tiefgreifenden Veränderung des Literaturunterrichts führen konnten“ (Paefgen 1999, S. 155f.). Hans-Dieter Kübler bemängelte die fehlende Integration der Medien Schrift, Bild und Ton in der fachdidaktischen Forschung (Kübler 1999, S. 135). Und Werner Ziesenis forderte eine nicht nur quantitative, sondern qualitative Zusammenarbeit der beiden Disziplinen mit dem anzustrebenden Ziel einer „Literaturdidaktik als Mediendidaktik“. Eine mediale Betrachtungsweise sei auch „für die Texte der ‚alten‘ Medien, für Buch und Theater“ wünschenswert (Ziesenis 2001, S. 391).¹

Die jüngsten Überlegungen zur fachdidaktischen Relevanz des Begriffs der „Intermedialität“ (Lecke 2004, Bönnighausen/Rösch 2004) haben diese Diskussion neuerlich entfacht und zugleich um eine theoretische Perspektive erweitert. Intermedialität scheint als integratives Konzept tauglich zu sein, weil es die Beschaffenheit des Gegenstands sowie dessen Wechselwirkung mit anderen Medien erfasst und gleichzeitig die Rezeptionsbedingungen in einer Medienkultur in den Blick rückt.

Ich möchte hier anknüpfen, indem ich das Zusammenspiel von Text und Bild² im literarischen Paratext didaktisch analysiere. Dabei kommt es mir auf die insbesondere von Ziesenis und Kübler geforderte qualitative Zusammenarbeit von Literatur- und Mediendidaktik an, mithin geht es um eine „Literaturdidaktik als Mediendidaktik“.

Im Weiteren soll zunächst der Begriff des Paratextes genauer bestimmt sowie in seiner Rolle für den fachdidaktischen Diskurs reflektiert werden (2.). Anschließend wird auf einige wichtige Forschungsergebnisse zu Text-Bild-Beziehungen einge-

¹ Der Grund für die bisherige Trennung von Literatur- und Mediendidaktik lag wohl darin, dass zwar die technischen bzw. apparativen Massenmedien als Gegenstand einer Mediendidaktik sich gleichsam aufdrängten, dass aber die Schrift gar nicht als Medium gesehen wurde und so die begriffliche Grundlage für eine integrative Betrachtung fehlte. An Grundlagenforschung mangelt es weiterhin.

² Rajewsky (2004, S. 14f. et passim) spricht präzisierend von einer Medienkombination. Davon unterscheidet sie den Medienwechsel (z.B. vom Buch zum Hörbuch) und die intermedialen Bezüge (der Bezug eines Mediums auf ein anderes, z.B. die Thematisierung eines Bildes in einem Roman); vgl. ebd. S. 15-17 et passim. Intermedialität ist der Oberbegriff für diese drei Phänomene.