

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 7-8: Deutschdidaktik

Artikel: Konzepte des Lernens : Bilder von Lernenden
Autor: Sieber, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530825>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden

Veränderte Konzepte des Lernens und neue Bilder von Lernenden sind nötig, wenn die Schule ihren Auftrag zur Ausbildung und Förderung von Fähigkeiten ernst nimmt. Gerade in der Deutschdidaktik – und speziell in der Deutschschweiz – lassen sich vielfältige Überlegungen und Erfahrungen dazu finden, wie Peter Sieber in seinem Eröffnungsvortrag zum «Symposium Deutschdidaktik Zürich 1994» erläuterte.

Wer Lernprozesse plant, arbeitet – implizit oder explizit – mit Konzepten und Bildern von denen, die lernen – oder lernen sollen. Mit welchen Konzepten vom Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden arbeiten wir im Deutschunterricht? Was prägt oder prägte unsere Bilder? Was wissen wir davon, wie Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht lernen? In welche Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden?

Was wissen wir davon, wie Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht lernen?

Mit diesen Fragen haben wir bei der Ankündigung des Rahmenthemas in den Fachzeitschriften die Perspektiven für unser Symposium vorgegeben, und die grundsätzliche Frage nach Konzepten des Lernens – nach Bildern von Lernenden im Deutschunterricht – haben wir als Tagungsthema für unser Symposium hier in Zürich gewählt. Das ist nicht ohne Absicht geschehen. Und damit Sie am Ende der Tagung nicht etwa verstimmt sind, sollen Sie die Absicht jetzt schon merken. Um dies zu fördern, werde ich im folgenden unser Rahmenthema skizzieren. Dazu angeregt worden bin ich nicht zuletzt von dem, was wir uns im Vorbereitungsausschuss, in den Gesprächen der Organisatorinnen und Organisatoren überlegt haben.

Deutschunterricht in der Deutschschweiz

Viele unter Ihnen haben sich eingelassen auf ein Symposium in einem fremden Land, von dem Sie wohl eher wenig wissen, zumindest was die Welt der Schule und was den hiesigen Deutschunterricht betrifft. Wir hoffen, dazu beitragen zu können, dass Sie am Ende dieses Symposiums mehr und auch qualitativ anderes wissen. Insbesondere dann, wenn Sie mit dem geläufigen Vorurteil hergekommen sein sollten, dass «Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zwar Angehörige des deutschen Kulturraums sind, sich aber dadurch von den anderen abheben, dass ihnen die deutsche Gewitztheit und leider auch der österreichische Charme fehlen»¹. Kein Zweifel, es gibt Besonderheiten hier. Wer will, kann sie in Zusammenhang damit bringen, dass man uns am Rande des deutschsprachigen Kulturraums sieht – freilich: Wer bestimmt denn schon, was Rand und was Zentrum ist. Kurz und gut: Von dem, was in der Schweiz, in der Deutschschweiz zumal, im Literatur- und Sprachunterricht geschieht, möchten wir Ihnen einen Eindruck vermitteln. Mit dieser Absicht hängt unsere Entscheidung für das Tagungsthema auch zusammen.

Es ist zwar nicht so, dass man in der Schweiz ganz anders lernen würde als an anderen Orten, doch gibt es hier eine besondere Affinität zu Fragen, die das Tagungsthema ins Visier nimmt. Diese Affinität hat sicher zu tun mit spezifischen Formen der Lehrerbildung, denn Lehrerbildung in der Schweiz zeichnet sich durch eine sehr enge Zusammenarbeit mit den Schulen aus. So beginnt beispielsweise die Lehrerbildung hier in Zürich mit einem zweiwöchigen Praktikum in der Volksschule, bevor überhaupt Fachwissenschaftliches und Fachdidaktisches zum Thema wird. Das macht möglich, dass Lehrerstudentinnen und -Studenten von Anfang an sehr konkret Lernprozesse der Schüler erleben, beobachten, begleiten und reflektieren können.

*Die Unterrichts-
tradition im Gefolge
der Reformpädagogik
erleichtert heute die
Realisierung neuer
Vorschläge.*

Unser Tagungsthema liegt aber auch deshalb nahe, weil wir in der Schweiz, insbesondere in der Primarschule, eine lebendige und recht ungebrochene Unterrichtstradition im Gefolge der Reformpädagogik kennen, geprägt durch Elemente, die selbsttätiges Lernen unterstützen. Mit Stichworten sei lediglich an ganzheitlichen Unterricht, an Werkstattunterricht oder an den Arbeitsschulgedanken erinnert. Solche Traditionen erleichtern heute die Aufnahme und Realisierung neuer Vorschläge, wie sie – nicht nur für den Anfängerunterricht – aus lerner-orientierter Sicht entwickelt werden. Ich hoffe, unser Symposium biete Ihnen viele Gelegenheiten für den Austausch entsprechender Erfahrungen.

Und schliesslich liegt dieses Thema auch nahe in dem Land, in dem Jean Piaget seine Forschungen zur Entwicklung der Erkenntnis unternommen hat, die in seiner Überzeugung zusammenlaufen, dass «menschliches Erkennen wesentlich aktiv ist»². Piaget hat Grundlegendes dazu beigetragen, jenen Prozess in der Wissenschaftsgeschichte einzuleiten, den wir heute mit der Bezeichnung «kognitive Wende» versehen.

Sie merken es: Nicht zufällig haben wir in Zürich gerade dieses Tagungsthema gewählt.

Drei Perspektiven

Die genannten – beinahe lokalpatriotischen – Gründe wären freilich noch entschieden zu dürftig, um allein die Wahl unseres Themas zu rechtfertigen. Ich möchte deshalb im folgenden den Bogen weiter spannen. Zum einen werde ich – in gebotener Kürze – das Rahmenthema etwas ausleuchten; Spezifischeres können Sie aus den Plenarvorträgen des Symposiums erfahren. Diese thematisieren jeweils eine der drei Perspektiven, unter denen wir die inhaltliche Arbeit in den Sektionen geplant haben.

- Die erste Perspektive nimmt die Lernenden in den Blick: «Neue und alte Bilder von Lernenden» (Kaspar Spinner)³.
- Die zweite Perspektive rückt den Kontext der Lernenden ins Zentrum: «Veränderte Lernsituation in der multikulturellen Gesellschaft» (Ingelore Oomen-Welke, in diesem Heft).

- Und die dritte Perspektive schliesslich erörtert die Frage, wie eine Lernerorientierung in der *Lehrerbildung* aussehen kann und welche Schritte in diese Richtung unternommen oder mindestens gefordert werden: «An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen – einige Streiflichter» (Albert Bremerich-Vos)⁴.

Ich kann mich hier also darauf beschränken, unser Tagungsthema lediglich skizzenhaft zu erläutern und gewinne damit Raum, um drei Impulse zu formulieren, die sich meines Erachtens aus unserem Rahmenthema ergeben, und von denen ich hoffe, dass sie für die weiteren Diskussionen hilfreich sind.

Ins Zentrum gerückt: die oder der Lernende

Dass Lernen und Lernende im Zentrum eines Symposiums stehen, wirkt möglicherweise auf den ersten Blick nicht sehr originell: Lernen ist ja seit langem ein etablierter Gegenstand der etablierten Forschung – deutlicher innerhalb der Psychologie, eher implizit in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Man muss also pointierter formulieren, damit deutlich wird, warum wir Lernen und Lernende ausdrücklich nennen. Lange Zeit nämlich stand *das Lernen* im Mittelpunkt, während der oder die Lernende – wie es Franz E. Weinert charakterisiert hat – «als eine zu vernachlässigende oder zu neutralisierende Fehlerquelle für die Gültigkeit der auf den «mittleren Menschen» bezogenen Gesetzmässigkeiten angesehen wurde»⁵.

Die Lernenden galten als vernachlässigbare Grösse, als Fehlerquelle gar, die möglichst auszuschalten war für valide Aussagen über das Lernen. Im Zusammenhang damit hatte jenes Bild vom Lernen Konjunktur, das in der Tradition des Behaviorismus modelliert worden ist, wo der Mensch – wir können hier ergänzen: der «mittlere Mensch», was immer wir uns darunter vorzustellen vermögen – verstanden wird als grundsätzlich passiver Organismus, der nur von externen Reizen oder physiologisch bedingten Triebreizen in Bewegung gebracht werden kann.

Lernen: ein passives Reagieren auf vorgegebene Reize? ein Imitieren von vorgegebenen Haltungen?

Vor dem Hintergrund solcher Vorstellungen wird Lernen zu einem passiven Reagieren auf vorgegebene Reize, zum Imitieren von vorgegebenen Haltungen. Skinner – auf ihn geht dieses behavioristische Modell massgeblich zurück – hatte aber mit seinem den Tauben und Plattwürmern nachempfundenen Modell des Lernens lediglich Vorstellungen von Lernen erstmals empirisch-wissenschaftlich zu fassen versucht, die weit älter waren als der Behaviorismus.

Ich denke in unserem Fach z.B. an eine – auch heute noch keineswegs überwundene – Übungspraxis im Grammatik- oder im Rechtschreibunterricht, wo Beispielsätze mechanisch ergänzt oder abgeschrieben werden müssen, nach dem Motto: Je mehr gleiche oder ähnliche Beispiele angeboten werden, umso eher stellt sich die richtige Lösung ein. Hier zeigen sich fatale Ähnlichkeiten mit dem Reiz-Reaktions-Schema, wie es Skinner und Watson in die Lernpsychologie eingeführt haben. Doch gerade sprachliche

Lernprozesse lassen sich mit diesem einfachen Schema nicht erklären, geschweige denn fördern.

Abkehr vom behavioristischem Denken

Wohl nicht ohne Grund kam deshalb eine der schärfsten Kritiken an diesem Lernmodell von einem Grossen aus der linguistischen Zunft. Chomsky hat in seiner berühmten Skinner-Kritik von 1959 jene Vorstellung von Lernen kritisiert, die sich an einfachen reaktiven Mustern orientiert – «wissenschaftliches Theater»⁶ hat er den Versuch genannt, komplexe sprachliche Reaktionen auf Verstärkungsprozesse zurückzuführen. Das ist jetzt schon einige Zeit her, aber es dauert ja allemal, bis Erkenntnisse aus der dünnen Luft der Wissenschaften in relevanten Praxisfeldern wie der Schule Fuss fassen können.

Immerhin gelangen rund 30 Jahre später Heinz Mandl und Helmut Friedrich in ihrem Sammelband von 1992 «Lern- und Denkstrategien» zur Einschätzung, dass die Analyse und Förderung von Lern- und Denkstrategien zu einem zentralen und aktuellen Thema geworden seien – und zwar gerade in Abkehr vom behavioristischem Denken, was zu einer Befreiung des Individuums geführt habe: Zu einer Befreiung von der Bindestrichposition zwischen Stimulus und Response – mit der Konsequenz, dass den Menschen grundsätzlich die Kompetenz zu Selbstregulation und Selbststeuerung zugesprochen wird⁷.

*Was kann mehr zum
Lernerfolg beitragen:
Instruktion oder
Selbsttätigkeit?*

Es gab einen langen Streit – und es gibt ihn noch heute: Der Streit dreht sich darum, wie menschliches und insbesondere schulisches Lernen gesehen werden soll: Als ein vor allem repetitives Geschehen in unmündigen, bloss reagierenden Menschen oder als aktive Tätigkeit mündiger und selbstverantwortlicher Menschen. Beide Auffassungen sind in dieser Gegenüberstellung plakativ überzeichnet. Joachim Lompscher hat diese beiden Pole einmal als «Übermittlungsstrategie» und «Strategie der freien Persönlichkeitsentfaltung» gekennzeichnet⁸. Und der Erziehungswissenschaftler Jörg Ramseger fasst die Unterscheidung mit den Etiketten «eher instruktionsorientiert» einerseits und «eher subjektorientiert» auf der andern Seite – mit dem ausdrücklichen Hinweis, «dass im Grunde genommen beide Ansätze – wenn auch mit jeweils ganz unterschiedlichen Fragestellungen und ganz unterschiedlichen Ergebnissen – durchgängig *das Verhalten von Subjekt und Unterricht* zum Thema haben»⁹.

Ich möchte mich hier nicht auf den Streit einlassen, der danach fragt, was mehr zum Lernerfolg beitragen kann: Instruktion oder Eigenerfahrung und Selbsttätigkeit. Dieser Streit setzt nämlich auf einer falschen Ebene an. Unsere Modelle und Vorstellungen darüber, *wie* sprachliches Lernen erfolgt, prägen die Organisation von Lernprozessen in jedem Fall – gleichviel, ob es sich um instruktionsorientierte oder subjektorientierte Ansätze handelt. Eine Modellierung von Lernprozessen, die die Tätigkeiten des Subjekts unberücksichtigt lässt – oder sie lediglich über Interventionen der Lehrpersonen steuert –, missachtet eine grundlegende Voraussetzung des Lernens:

Lernen findet immer in einem sozialen und ökologischen Kontext statt, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird. In diesem Sinn wirken Kontexte zwar auf die Lernenden, zugleich aber – und das ist gerade in der Didaktik häufig unberücksichtigt geblieben –, zugleich werden diese Kontexte von den Lernenden mit-beeinflusst, mit-gestaltet und verändert.

Diese Aspekte des Lernens – die eigenen, individuellen Verarbeitungsweisen von Realität – erhalten in aktuellen fachdidaktischen Konzepten ihren berechtigten Stellenwert: Konzepte und Vorschläge des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts z. B. gehen von der Einsicht der Rezeptionsästhetik aus, dass der Sinn eines literarischen Textes immer vom Lesenden mitgeschaffen wird. Ein tätiger – und nicht nur rezeptiver – Umgang mit literarischen Vorlagen eröffnet dabei Möglichkeiten, die auch die individuellen Verarbeitungsweisen sichtbar und thematisierbar machen.

Erinnerung an Pestalozzi

Gleichsam in Klammern sei dazu eine schweizerische Reminiszenz angemerkt: Wenn sich die Fachdiskussion um die Entfaltung eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vor dem Hintergrund einer zeitgenössischen Strömung bewegt, die – mit guten Gründen – praktisches Lernen favorisiert und sich dabei auf die Maxime des Lernens mit Kopf, Herz und Hand beruft, so ist diese Thematik hier gut aufgehoben, geht doch jene Maxime von Kopf, Herz und Hand auf den wohl bekanntesten Schweizer Pädagogen zurück: Johann Heinrich Pestalozzi – in Zürich 1746 geboren. Sein Denkmal hat an der Zürcher Bahnhofstrasse einen etwas eigentümlichen Ort gefunden. Die dazugehörige Pestalozzi-Wiese allerdings ist in jüngster Zeit zu einem beliebten Treffpunkt der Jugendlichen geworden. Das hängt aber weniger mit pädagogischen Langzeitwirkungen zusammen als vielmehr mit der Anziehungskraft von Mac Donalds...

Wer einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht favorisiert, kann sich mit guten Gründen auf Pestalozzi berufen!

Pestalozzi hat sich mit seiner Idee der Elementarbildung nachhaltig für eine Ausbildung der Kräfte des Kopfes, des Herzens und der Hand eingesetzt – in seiner praktischen Tätigkeit als Waisenvater und Schulleiter wie in seinem pädagogischen Werk. In seinem «Fragment über die Grundlagen der Bildung» (1803) schreibt er:

«Der Mensch kommt Körpers, Geistes und Herzens halber entwicklungsfähig, aber *unentwickelt* zur Welt. Er kann *unentwickelt bleiben*, er kann *verwahrloset* werden; er kann *unrichtig* entwickelt, er kann *missbildet* werden; aber er soll weder verwahrloset noch missbildet, er soll *richtig* entwickelt, er soll Körpers halber *stark* und *gewandt*, Geistes halber *einsichtsvoll* und Herzens halber *sittlich* werden. Die Natur hat den dreifachen Punkt der richtigen Entwicklung des Menschen allgemein mit ihrem Flammengriffel in uns selber bezeichnet. Sie gab uns *Körpers halber* Anlagen zu vielseitiger Kraft und Gewandtheit, Geistes halber Anlagen zur aussern und innern Anschauung und Herzens halber Anlagen zum Frohsinn, zur Liebe, zum Vertrauen, zur Schamröthe und zur Kraft über uns selbst.»¹⁰

Soweit Pestalozzi. – Unser Tagungsthema ist hier also sozusagen an seinem Ort.

Das Postulat der Eigentätigkeit wirkt sich gegenwärtig aber nicht nur in der literaturdidaktischen Diskussion fruchtbar aus. Auch in der Textlinguistik und in der Schreibdidaktik gewinnt die eigentätige Rolle von Produzent und Rezipient neue Bedeutung. Sei es, dass durch neue Schreibformen und Schreibenregungen überhaupt Raum für eigentätige Schreibprozesse geschaffen wird, sei es – wie in unserem Zürcher Sprachfähigkeitenprojekt –, dass für die Beurteilung der Qualität von Texten das Zusammenspiel von Textproduzent und -rezipient stärker berücksichtigt wird.

Und im Grammatikunterricht beginnen wir erst allmählich, genauer zu beobachten und zu untersuchen, was Lernende wie aufbauen, wenn sie mit grammatischen Inhalten konfrontiert werden.

Selbsttätiges Lernen entsteht nicht einfach aus dem Nichts

Zusammengefasst: Man mag zur «kognitiven Wende» und zu den daraus entstandenen Forschungen im Rahmen der Kognitionswissenschaften stehen, wie man will. Eines hat uns die «kognitive Wende» deutlich gemacht, hinter das wir nicht mehr so leicht zurückkönnen: Der Aufbau von Erfahrungen und damit auch das Lernen ist ein aktiver, ein konstruktiver Prozess des Aus- und Umbaus bereits vorhandener Muster, Strategien und Fähigkeiten. Die Anteile der Eigenaktivität und der Konstruktion an diesen Prozessen zu leugnen, wäre unredlich – auch noch angesichts von desinteressierten und abweisenden Lernenden.

Dass mit Eigenaktivität und Konstruktion aber nicht alle Anteile an Lernprozessen benannt sind, steht ebenso ausser Frage. Und gerade in aktuellen Forschungen zum Lernen wird die Frage nach hilfreichen Lehr- und Vermittlungsstrategien keineswegs ausgeblendet, hat sich doch auch gezeigt, dass selbsttätiges Lernen nicht einfach aus dem Nichts entsteht. Ebenso sind unter einer Lerndefinition, die selbsttätiges Lernen in den Vordergrund stellt, Fragen der Gegenstandskonstitution und der Inhalte weder einfach ausgeblendet noch gelöst.

*Perspektivenwechsel
in der Deutsch-
didaktik: von den
Inhalten des Faches
zu den Konzepten des
Lernens.*

Es ist also keineswegs Geringschätzung anderer Perspektiven, die uns dazu geführt hat, mit unserem Rahmenthema eine Lernerperspektive zu favorisieren. Aber mir scheint, unser Fach habe sich über lange Zeit vorwiegend um Fragen der Gegenstandskonstitution, der Inhalte und der adäquaten Vermittlung dieser Inhalte gekümmert. Was ist das *Ziel*? Was soll gelehrt werden? Wie ist es zu *lehren*? Das waren die zentralen Fragen unseres Faches. Kaum im Zentrum unserer Bemühungen standen demgegenüber Fragen wie: Was wird eigentlich *gelernt*? Wie wird es *gelernt*? Welche *Erfahrungen* machen verschiedene Lernende bei ihrem Lernen?

Fragen wie diese haben wir eher den Erziehungswissenschaften und der Psychologie überlassen. Zu Unrecht: Es sind zentrale Fragen *unseres* Faches, wir können sie nicht ausblenden, wenn wir uns als Sprach- und Lite-

raturdidaktiker ernst nehmen. Eine Fokussierung auf Konzepte des Lernens, auf unsere eigenen und auf fremde Bilder von Lernenden, kann unserem Fach *Impulse* vermitteln, die ihren Wert nicht allein in der theoretischen Diskussion entfalten – hier zwar auch, mehr aber noch in unseren praktischen Tätigkeiten – im Unterricht, auch im Unterricht an der Hochschule, in der Lehrerbildung und genauso in Schulbüchern und Lehrplänen.

Was können solche Impulse sein? Ich möchte hier drei nennen – in der Hoffnung, unser Symposium ergänze und erweitere sie.

Den Blick für Lernprozesse schärfen!

Die Herausstellung von Eigenaktivität und Konstruktion schärft unseren Blick für die tatsächlichen Lernprozesse, für die Lernprozesse, wie sie sich entfalten. Sie macht aufmerksam auf die Vielfalt und Verschiedenheit, mit der Lernende mit schulischen Angeboten umgehen. Sie verdeutlicht, dass die Beschäftigung mit gleichen Problemen bei verschiedenen Lernern zu ganz unterschiedlichen Erfahrungen und Ergebnissen führen kann. Und dies ist – angesichts von multikulturellen Klassen – heute in besonderem Masse wichtig.

In unseren schulischen Konzepten tun wir oft so, als ob Schülerinnen und Schüler die Welt tatsächlich so wahrnehmen und deuteten, wie wir es in der schulischen Planung annehmen. Wir gehen – wie es Howard Gardner formuliert – von der «höchst optimistische(n) Annahme einer prästabilisierten Harmonie zwischen dem Denken des Schülers und dem Lehrplan der Schule»¹¹ aus. Das ist zwar unprofessionell, aber nicht unüblich: In unserem Alltag neigen wir etwa zu der Annahme, der andere sehe die Welt so, wie wir selbst sie wahrnehmen. Wissenssoziologische Ergebnisse haben uns auch gelehrt, wie viel Praktisches und Sinnvolles an diesen vortheoretischen Deutungen dran ist. Und Helmut Feilke hat mit seiner Theorie der common sense-Kompetenz plausibel herausgearbeitet, wie grundlegend sozial-kognitive Orientierungen und kollektives Wissen für das Gelingen von Kommunikationsprozessen sind¹².

Was nun aber unsere Vorstellungen vom Lernen betrifft, so dünkt mich die von Gardner herausgestellte Harmonie-Annahme sehr gefährlich. Wir glauben nur zu gern – und unhinterfragt –, Schülerinnen und Schüler lernen so, wie wir es von ihnen annehmen. Dabei wissen wir noch kaum Genaueres darüber, wie im Unterricht sprachlich gelernt wird. Aber: Wenn wir es noch nicht wissen, verbietet uns dies ja nicht, danach zu fragen. Und hier scheint es mir gegenwärtig äusserst fruchtbar zu sein, sprachliche Lernprozesse genau zu beobachten und zu begleiten, und dann zu schauen, was diese Lernerorientierung zum Verständnis von Lernprozessen der einzelnen beiträgt.

Wir glauben nur zu gern, Schülerinnen und Schüler lernten so, wie wir es von ihnen annehmen.

Wenn wir davon ausgehen, dass Lernen aktive Konstruktionsprozesse beinhaltet, so werden Fragen interessant wie: Was macht diese Schülerin, jener Schüler mit einer vorgegebenen Lektüre oder mit der Kategorie

«Verb» oder mit dem Problem der Beschreibung eines Chemieexperiments? Wie organisiere ich einen Unterricht, der Raum bietet für verschiedene Verarbeitungsweisen, für verschiedene Spielarten des Austauschs von äusserer und innerer Realität?

Für diese Arten des Fragens und Beobachtens hat uns zuallererst die Grundschuldidaktik die Augen geöffnet – z. B. was den Aufbau der Lese- und Schreibfähigkeiten betrifft. Dort haben genaue Beobachtungen und Begleitungen gezeigt, wie vielfältig und oftmals kreativ Anfänger mit Schrift umgehen, aber ebenso auch, wie bei aller Vielfalt diese Wege nicht einfach beliebig oder unstrukturiert sind. Das hat zu einer eigentlichen Revolution in der Didaktik des Anfängerunterrichts geführt. Spontanschreibungen, eigene Geschichten und Briefe in der ersten Klasse verfassen – das wäre zu meiner Zeit in der ersten Klasse undenkbar gewesen und für meinen Lehrer wohl ein Sakrileg gegen das didaktische Prinzip der Fehlervermeidung.

Die Schreibforschung hat deutlich gemacht, wie unterschiedlich die Vorgehensweisen und Problemlösungen bei verschiedenen Schreibern sind.

Zugegeben: Die Vielfalt der Lernwege und der daraus resultierenden Konstruktionen zeigt sich in der Grundschule offensichtlicher als in den weiterführenden Stufen. Wer schon einmal die ersten Schultage in einer ersten Klasse miterlebt hat, der kennt die Buntheit und das rege Treiben, das sich da in einem Zimmer zusammenfindet. Aber jene Tendenzen der Angleichung und Vereinheitlichung, die eine Klasse nach zwei, drei Jahren meist viel homogener erscheinen lassen, verdecken oftmals mehr die Unterschiede im Stand, im Interesse und in den Zugangsweisen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler, als dass sie diese Unterschiede auszugleichen vermöchten. Und hat nicht – um nur ein Beispiel zu nennen – die Schreibforschung gerade in den letzten Jahren deutlich gemacht, wie unterschiedlich auch in den späteren Schuljahren die Vorgehensweisen und Problemlösungen bei verschiedenen Schreibern sind und wie viele Schreibstrategien – solche der Textintegration oder der Textrevision beispielsweise – erst spät aufgebaut werden?

Eine Schärfung unseres Blicks hilft auch, wahrzunehmen, wo Unterstützung in welcher Weise gebraucht wird. Dass dies nur in einem Unterricht möglich ist, der auch individualisierende Phasen enthält, müsste sich eigentlich von selbst verstehen. Aber das hat die Institution Schule keineswegs überall realisiert. Dass wir gerade in Zeiten der Finanzknappheit, in einer Zeit, wo die Klassengrößen diskussionslos erhöht und Lehrerstellen gestrichen werden, mit unserem Tagungsthema auf diese Zusammenhänge hinweisen, scheint mir dringend notwendig zu sein. Und wenn jene, die darüber bestimmen, auch noch etwas von ihrem eigenaktiven Lernen bewahrt haben, so werden unsere Forderungen vielleicht auch gehört.

Eigenaktives und selbstbestimmtes Lernen fördern!

Die Herausstellung von Eigenaktivität und Konstruktion konturiert ein spezifisch abendländisches Bild vom Lernen, wie es sich in dieser Form vor allem in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts herausgebildet hat: selbstbestimmtes und vor allem selbsttätiges Lernen als eine besonders

kultivierte Form des Lernens, welche Voraussetzung ist für Teilnahme und Teilhabe an einer komplexen demokratischen Gesellschaft.

Man kann dies problematisch finden zu einer Zeit, in der wir an unseren Schulen auch mit ganz anderen Lernvorstellungen und Lernumwelten in Kontakt kommen – seien dies die stärker repetitiven Traditionen ausländischer Kinder oder die unterhaltenden Anreize einer konsumistischen Medienwelt.

Unbestritten aber dürfte sein, dass wir – als Fachleute für die Förderung der Sprachfähigkeiten – den Auftrag haben, eigene Vorstellungen von (sprachlichem) Lernen zu entwickeln, für sie einzutreten und ihnen im schulischen und hochschulischen Kontext zum Durchbruch zu verhelfen.

Notwendig ist dies gegenwärtig in besonderem Masse, denn die Anforderungen, die heute an das sprachliche Können unserer Schüler und Studenten gestellt werden, haben sich ausgeweitet und gewandelt. Noch nie waren sie so vielfältig und so differenziert. Es genügt heute nicht mehr, Buchstaben lesen und schreiben zu können. Sprachverständnis ist gefragt – ein sprachliches Verständnis von zunehmend komplexeren Sachverhalten und Situationen sowie adäquate Reaktionen darauf. Auch wenn – gemessen am Können in der Vergangenheit und entgegen den häufig zu hörenden Verfallsklagen – überhaupt keine besorgniserregende Abnahme der Sprachfähigkeiten zu diagnostizieren ist, so heisst das doch keineswegs, dass das Sprachvermögen als hoch oder auch nur als ausreichend anzusehen ist, wenn man es an den Erfordernissen unserer Zeit misst. Denn mehr junge Menschen müssen heute über höhere Sprachfähigkeiten verfügen als je zuvor. Sprachförderung ist also so nötig wie noch nie!

Die Anforderungen an das sprachliche Können haben sich verändert. Noch nie waren sie so vielfältig und so differenziert.

Damit wir unseren Auftrag zur Sprachförderung wahrnehmen können, braucht es vieles. Dazu ist die Orientierung an den Lernenden nur eine notwendige, nicht eine hinreichende Voraussetzung. Notwendig ist aber, den Lernsubjekten jene Autonomie des Lernens zu ermöglichen, ohne die ein wirksames Lernen, auch ein verantwortungsvolles Lernen nicht stattfinden kann. Natürlich könnten wir in Literatur- und Sprachdidaktik jene Art von Lernprozessen favorisieren, die auf Konditionierung und Instruktion, letztlich auch auf eine Ideologisierung hinauslaufen würden. Aber das ist keine Alternative. Wir sehen die Aufgabe eines aufgeklärten Deutschunterrichts gerade darin, die eigentätige und selbst-bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen anzuregen und zu begleiten.

Hier muss sich die Vorstellung vom eigenaktiven Lernen natürlich fragen lassen, was sie denn so auszeichne, dass sie gegenüber andern Vorstellungen so vorrangig behandelt werde. Ja, sie muss sich fragen lassen, ob sich dahinter nicht lediglich eine verfeinerte Form der Kolonialisierung verstecke, indem sie Fähigkeiten fordere und fördere, die vor allem Kinder aus den tragenden Schichten der Gesellschaft mitbringen, aus jenen Schichten also, die schon immer das Wirtschaftsmonopol mit dem Bil-

dungsmonopol zu koppeln wussten. Aus welchen Gründen wird ihr Geltungsanspruch herausgestellt?

Lassen Sie mich zur Suche nach einer Antwort etwas ausgreifen. Friedrich Daniel Schleiermacher hat in seinem Entwurf einer Begründung der Erziehung und ihrer Theorie die Notwendigkeit von Erziehung aus dem Generationenwechsel hergeleitet. In seiner berühmt gewordenen Vorlesung von 1826 entwickelt er das so:

«Ein grosser Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist umso unvollkommener, je weniger gewusst wird, was man tut und warum man es tut. Es muss also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des *Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation*, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.»¹³

Mit Schleiermacher sehe ich Gründe für eine Rechtfertigung von Bildungs- oder Erziehungsmassnahmen in der Tatsache, dass die ältere Generation der Jüngeren etwas mitgeben will, wovon sie Grund hat anzunehmen, dass es für ein menschliches Leben sinnvoll, notwendig und hilfreich ist.

Die genannten Bedingungen treffen auf die Förderung eigenaktiven Lernens in hohem Masse zu. Diesen Umstand erläutern im Basisartikel der Januarnummer von «Praxis Deutsch» Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar Spinner in folgender Weise:

«Das Postulat der Eigentätigkeit ist heute aktueller denn je: Die moderne Konsumwelt fördert bei den Heranwachsenden eine passive Haltung, über die sich Lehrerinnen und Lehrer zunehmend beklagen. Andererseits braucht unsere Zeit kritische, einfallsreiche, engagierte Menschen, denn weder das Zusammenleben in unserer Gesellschaft noch die Bewahrung einer lebenswerten Umwelt können gelingen, wenn sich die Menschen nur nach vorgegebenen Normen verhalten. Jeder einzelne muss auf immer neue Anforderungen eingehen können. Neben der Bereitschaft zur Selbsttätigkeit ist dafür Voraussetzung, dass sich Sensibilität mit Reflexion, Phantasie mit Gestaltungsfähigkeit, Wahrnehmung des Fremden mit der Bewusstwerdung einer eigenen Position verbinden.»¹⁴

Die Vorstellung vom eigentätigen Lernen verlangt nach dem Bild von einem aktiv gestaltenden und selbst erkennenden Schüler.

Die Favorisierung der Vorstellung vom eigentätigen Lernen impliziert auch eine positive philosophische Unterstellung. Die Unterstellung nämlich, dass Individuen – also auch Schülerinnen und Lehrer, Studenten und Dozentinnen – nicht passiv und stetiger äusserer Motivation bedürftig sind, sondern auch aktiv Gestaltende, selbst Erkennende, bei denen grundsätzlich Reflexivität und Rationalität vorausgesetzt und weiterentwickelt werden kann.

Weg von der Defizitorientierung und hin zu einer Entwicklungsperspektive!

Die Betonung der eigenaktiven Aspekte des Lernens unterstützt einen notwendigen Wechsel der Perspektiven, unter denen wir Lernen wahrnehmen. Sie führt weg von einer Defizitperspektive – hin zu einer Entwicklungsorientierung.

Unsere Schule – und insbesondere der Deutschunterricht – ist geprägt von einer langen und verhängnisvollen Defizit- und Fehlerorientierung. Fehlervermeidung war während Jahrhunderten z.B. das oberste Gebot im Schreibunterricht für Anfänger. Erst der genauere Blick auf das, was Fehler auch über das Können eines Lernenden aussagen, hat zur Einsicht geführt, dass Fehler entwicklungsnotwendig sind und oft – als Fenster auf den Lernprozess – Wichtiges über die Wege und Stationen der Lernenden aussagen. Hier liegen einerseits enorme Chancen, es lauern aber auch erhebliche Gefahren. Denn mit dieser Einsicht kann das traditionelle Interesse an Fehlern gleichsam wieder salonfähig gemacht werden – und es ist erneut vor einer Fehlerfixierung zu warnen, obschon sie unter anderen Vorzeichen erfolgt, wenn nun am Fehler das Gekonnte interessant wird. Was nämlich bleibt, ist die Ausrichtung auf den Fehler. Und so werden unsere angehenden Lehrerinnen und Lehrer oftmals noch immer weit mehr in der Wahrnehmung von Fehlern und Defiziten geschult als im Aufmerksamwerden auf Entwicklungen und Fähigkeiten.

*Wir sind zu sehr im
Wahrnehmen von
Fehlern und Defiziten
als im Aufmerksam-
werden auf
Entwicklungen und
Fähigkeiten geschult.*

Allemaal fruchtbarer und wertvoller ist jedoch eine Schulung der Aufmerksamkeit für das, was schon gekonnt wird. Statt einer Defizitorientierung ist eine Orientierung am Können, an den Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten notwendig.

Sprachförderung als zentrales Ziel des Deutschunterrichts hat – wie jede Förderung – dort anzusetzen, wo schon ein gewisses Können vorhanden ist: Wir lernen dort, und wir lernen dort weiter, wo wir die Erfahrung gemacht haben, dass wir schon etwas können. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Den Lernenden die Gewissheit zu vermitteln, dass sie bereits etwas können, ist deshalb für die Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten wichtiger als die Arbeit an Fehlern und die Orientierung an Defiziten.

Was sie schon können, muss in erster Linie für Lernende selbst erfahrbar sein. Um ihnen dies aber zeigen zu können, muss unsere eigene Wahrnehmung als Lehrende auf das ausgerichtet werden, was sich an Können, an Entwicklungsfähigkeit zeigt. An die Stelle einer Defizitorientierung soll eine Entwicklungsperspektive treten. Und hier – denke ich – stehen wir erst am Anfang¹⁵.

In unseren eigenen Arbeiten sind auch wir selbst sehr heftig mit der vorherrschenden Defizitperspektive konfrontiert worden, als wir es uns zur Aufgabe machten, die Sprachfähigkeiten von Maturanden und Studienan-

fängern zu untersuchen¹⁶. Uns wurde – bis in unsere Textanalysen hinein – immer wieder deutlich bewusst, dass wir wie viele andere auch (und zwar zunächst ohne uns Rechenschaft darüber abgelegt zu haben) in unserer Art zu fragen und wahrzunehmen sehr stark von Defizitvermutungen bestimmt waren. Noch kaum haben wir systematisch gefragt, was junge Menschen heute in weiten Bereichen des Sprachlichen an Mehr und eventuell an Anderem können und mitbringen, als es den Erwartungen jener entspricht, die darüber ein Urteil fällen.

Wir müssen genauer schauen, was junge Leute bereits können und wie das, was sie können, weiterentwickelt werden kann.

Hier hat unsere Forschung ein weites und wichtiges Feld. Statt dem Vorwurf nachzugehen, die Leute könnten sprachlich immer weniger, ist es notwendig, genauer zu schauen und zu untersuchen, was denn junge Leute in verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung bereits können und wie das, was sie können, weiterentwickelt werden kann. Das kann helfen, die Distanz zu verringern zwischen den Theorien darüber, wie sich Kinder und Jugendliche Sprachkompetenzen aufbauen, und dem, was wir im tätigen Umgang mit ihnen wahrnehmen können.

Aus dem, was Schüler können und wie sie es können, zu erfahren, was sie tun, wenn sie sprachlich handeln: Das muss nicht nur eine Leitidee für unsere Forschung sein, sondern seinen Platz auch in der Ausbildung der Lehrenden finden.

Zusammenfassung

Wir haben unser Tagungsthema so gewählt, weil uns das Sich-Einlassen auf eine Perspektive, welche die Lernenden ins Zentrum rückt, diskussionsfähig und diskussionswürdig erscheint. Und: Wir erhoffen uns aus dieser Beschäftigung Impulse, die über ein Symposium hinauswirken. Drei solcher Impulse habe ich umrissen:

- die Schärfung unserer Aufmerksamkeit für das, was bei den Lernenden tatsächlich vorgeht,
- die Betonung der Förderung von Eigenaktivität gerade in einer Zeit, in der sich vieles einem selbstaktiven und selbstbestimmten Lernen in den Weg stellt, sowie
- die Notwendigkeit eines Wechsels der Perspektiven: von der Wahrnehmung von Defiziten weg zu einer Aufmerksamkeit auf das, was gekonnt wird.

Ich lade Sie dazu ein, diese Impulse in die Diskussionen aufzunehmen, sie zu kritisieren und zu ergänzen. Dann können wir vielleicht gemeinsam einige Schritte weiterkommen – mit neuen und alten Bildern von Lernenden und mit einem geschärften Blick dafür, was bei jungen Menschen geschieht, wenn sie sich lernend mit Sprache und Literatur beschäftigen, und einem geschärften Blick dafür, was wir in der Art und Weise unseres Lehrens verändern müssen, wenn wir die Lernerorientierung ernst nehmen wollen.

Und doch möchte ich schliessen mit einer Strophe aus einem Lied von Wolf Biermann: *Mag sein, dass ich irre und dich nur verwirre...* Er be-

singt darin seinen Traum von einer gerechten Welt und von der Arbeit an diesem Traum. Seine letzte Strophe lautet:

«Mag sein, dass ich einmal, wenn alles erreicht ist, erreicht habe nichts als ein Anfang von vorn.»

Anmerkungen

- 1 Armin Hollenstein, in: Beiträge zur Lehrerbildung (BzL) 2/93, S. 218.
- 2 Jean Piaget (1973 [1970]): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie (=stw 6). Frankfurt/M. S. 22.
- 3 Der Plenarvortrag ist abgedruckt in: Beiträge zur Lehrerbildung 2/1994.
- 4 Auch dieser Plenarvortrag ist abgedruckt in: Beiträge zur Lehrerbildung 2/1994.
- 5 Franz E. Weinert (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 9–21, hier S. 10.
- 6 Noam Chomsky (1974 [1959]): Rezension von Skinners «Verbal Behavior» in: Bühler, Hans/Mühle, Günther (Hrsg.): Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz. S. 77–99, hier: S. 89. [Engl. Original: Review of Skinner's Verbal Behavior. In: Language, 1959, 35, p. 26–58.]
- 7 Helmut F. Friedrich/Heinz Mandl (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problem-aufriß. In: Heinz Mandl/Helmut F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 3–54, hier S. 3.
- 8 Joachim Lompscher (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Günther Nold (Hrsg.) (1992): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? (= Tübinger Beiträge zur Linguistik (TBL); 366). Tübingen: Narr. S. 95–104, hier: S. 96.
- 9 Jörg Ramseger (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: ZfPäd 39 (1993) Heft 5, S. 825–836, hier: S. 827.
- 10 Johann Heinrich Pestalozzi [1803]: Fragment über die Grundlagen der Bildung. In: ders.: Sämtliche Werke. Hrsg. von Arthur Buchenau, Ed. Spranger, Hans Stettbacher. Bd. 1ff. Berlin 1927ff. Band 16, S. 5ff. Zit. nach Theodor Ballauff/Klaus Schaller (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band II. Freiburg/München: Alber. S. 480.
- 11 Howard Gardner (1993 [1991]): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta. Hier: S. 183.
- 12 Vgl. Helmut Feilke (1994): Common-sense-Kompetenz. Frankfurt/M. u. a.: Suhrkamp.
- 13 Friedrich Schleiermacher (1957 [1826]): Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger, Band 1. Düsseldorf/München: Küpper. S. 9.
- 14 Gerhard Haas/Wolfgang Menzel/Kaspar Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (= Basisartikel). In: Praxis Deutsch 123 (1994). S. 17–25. Hier S. 19.
- 15 Eine interessante Auseinandersetzung um diese Fragen ist zu finden in «Der Deutschunterricht» 2/94. Unter dem Titel «Fehler: Defizite oder Lernschritte?» sind dort ganz verschiedene Deutungen eines Schülertextes zusammengetragen.
- 16 Vgl. dazu: Peter Sieber (Hrsg.) (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. (= Sprachlandschaft Band 12). Aarau u. a.: Sauerländer.