

Ulf Abraham

Autoren und Studenten lernen voneinander

Ein Seminar über Gegenwartslyrik für künftige Deutschlehrer, skizziert im Rahmen einiger Überlegungen zur praktischen Hochschuldidaktik

Vorbemerkung

Vom einzigen 'hauptberuflichen' Fachdidaktiker unter den Beiträgern dieses Buches erwartet man zu Recht eine didaktische Prinzipien reflektierende und anwendende Stellungnahme zum Thema. Gleichzeitig mögen sich Leser, die selbst mit Lehrer(aus)bildung zu tun haben, von meinem Beitrag erhoffen, daß er deren spezifisches Dilemma analysiert. Aber die Probleme einer Fachdidaktik, die *Theorie*konzepte in *praktischer* Absicht schafft und vermittelt und stets in Gefahr ist, entweder den Anspruch der Wissenschaftlichkeit oder den Anspruch der Berufsausbildung zu verfehlen (vgl. hierzu Bayer 1991), bedürften anderer Überlegungen, als eine hochschuldidaktische Publikation sie anzustellen hat. Reflektiert und auf ein Beispiel bezogen werden sollen in diesem Aufsatz

1. das prinzipielle didaktische Dilemma, "Autonomie durch Lenkung und Beeinflussung hervorbringen zu wollen" (Huber 1983, 122)
2. das aktuelle hochschuldidaktische Dilemma, die 'Lehre' zu einem Zeitpunkt verbessern zu wollen, wo man allenthalben nur nach einer Steigerung ihrer *Effizienz* ruft und damit die eigentlich didaktische Frage ausklammert: Was soll warum gelernt werden?
3. die hochschuldidaktische Herausforderung in der aktuellen Debatte um die Qualität der Lehre: Wie können zu Recht kritisierte institutionelle Strukturen genutzt und zugleich 'überlistet' werden?

Wer dagegen nur fragt, wie man fertig vorgefundenes Wissen den Studierenden lediglich besser und schneller *beibringen* könne, verfehlt meines Erachtens die Natur des didaktischen Problems. An einem Beispiel aus meinem Arbeitsgebiet will ich darstellen, wie ein Didaktiker die Doppelaufgabe wahrnimmt und bearbeitet, die auch seinen Kolleginnen und Kollegen der Fachwissenschaften gestellt ist: nämlich zugleich Wissen - als 'fertig' Zuhandenes - vermitteln als auch die Fähigkeit ausbilden zu sollen, jedwedes Wissen als vorläufiges, in individuellem Erkenntnisinteresse erforschtes und damit fragwürdiges zu sehen und zu verstehen.

I. Erste Annäherung: der hier gebrauchte Begriff von 'Hochschuldidaktik'

Didaktik, definierte Hartmut v. Hentig, komme nicht als Vermittlungsinstanz *hinzu*, sondern schließe Ökonomie der Darstellung (1964, 291) und der Erkenntnis (1965, 297) immer schon ein. Gilt dies nicht nur für eine Didaktik des Lehrens und Lernens an unseren Schulen, sondern auch an unseren Hochschulen, so ist diese zu unterscheiden von *Methodik*: "strenggenommen ist jede Methodik eine amputierte, unvollständige Didaktik ..." (v. Hentig 1964, 292). Auf der anderen Seite ist eine Hochschuldidaktik - wie jede Didaktik - abzugrenzen gegen *Bildungstheorie*, die ich mit v. Hentig (1964, 291) "nach oben" aussondere. Im vorliegenden Fall ist das eine *Lehrerbildungstheorie*, wie die einschlägigen Lehramtsstudien- und Prüfungsordnungen sie implizieren aufgrund gesellschaftspolitischer Vorentscheidungen. (Daß auch diese Theorie, schon von Bronsema 1979 kritisch gemustert, gegenwärtig wieder einer Revision bedarf, sei hier nur festgestellt: Das Problem gehört zu dem in der Vorbemerkung ausgegrenzten spezifischen Problemkomplex der Fachdidaktiken heute und muß andernorts verhandelt werden.)

Zwischen *Bildungstheorie(n)* einerseits und *Methodik(en) des Unterrichtens* andererseits also siedle ich eine Didaktik an, die sich nicht nur als Ökonomie der Darstellung begreift, sondern auch als Ökonomie der Erkenntnis; die also nicht nur nach den jeweils angemessenen Vermittlungswegen und -weisen fragt, sondern auch und vor allem nach den Möglichkeiten, im Rahmen einer Institution (hier: der Hochschule) Lernsituationen so zu organisieren, daß

- alle Beteiligten (*auch* der Hochschullehrer als 'Seminar- oder Übungsleiter') dabei lernen;
- alle der Didaktik bekannten Dimensionen des Lernens - also neben der kognitiven auch eine affektive, eine soziale und eine handelnd-instrumentelle - dabei zu ihrem Recht kommen;
- 'Erkenntnis' - polemisch gesagt - wirklich stattfindet und nicht nur im Seminar *simuliert* und dann durch Wissensrezeption aus Lehrbüchern nachträglich substituiert werden muß oder müßte.

Der hier gebrauchte Begriff von 'Hochschuldidaktik' ist - nach der Übersicht in Konrad Zillobers *Einführung* (1984, 187-190) damit derjenige einer interaktions- und kommunikationstheoretisch orientierten Didaktik, wie sie schon seit Ende der 60er Jahre fordert, "daß die Praxis der akademischen Lehre als Experimentierzusammenhang begriffen wird" (Mollenhauer 1969, 63). Der Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis mache

"Formen und Inhalte der Vermittlung von Wissenschaft nötig, die von den Idolen zweckfreier Wissenschaft und der Einübung in bestimmte Berufsrollen gleich kritisch distanziert bleiben bzw. solche kritische Distanzen schaffen." (Ebd., 64)

Aus heutiger Sicht ist diese durch die 68er Revolte inspirierte Rede von der kritischen Distanz(ierung) freilich zu präzisieren: Damit kann *nicht* gemeint sein (und war nie gemeint), daß sich die Studierenden jeder emotionalen Selbstbeteiligung enthalten sollen und erst recht nicht, daß der für jede Wissenschaft letztlich benennbare Praxisbezug mit seinen alltagsrationalen Implikationen im Zeichen kritischer Erkenntnis auszublenken wäre. Er ist im Gegenteil stärker einzubeziehen, als das die traditionelle Bildungsuniversität lange Zeit getan hat. Aber auch hier gilt das Wort vom Experimentierzusammenhang. Denn wo sonst als an der Hochschule, noch diesseits eines die Praxis vielfach bestimmenden täglichen Entscheidungs- und Handlungsdrucks, sollten Lernende denn erproben dürfen, wie Praxis *sein könnte*?

Nun zeichnet sich unser gegenwärtiger Bewußtseinsstand gegenüber der seit 1968 vorgenommenen ideologiekritischen Überprüfung didaktischer Ziele durch eine wohlbegründete Vorsicht aus: Jene emanzipatorisch gedachten Lehrzielkataloge, die in den 70er Jahren erstellt wurden, blendeten alle nicht-absichtlichen 'Lernerfolge' aus. Heute wissen wir, daß nicht nur die jeweils offiziell genannten Ziele erreicht werden, sondern auch andere, die damit Teile eines heimlichen Lehrplans sind. So weist Zillober (1984, 24) darauf hin,

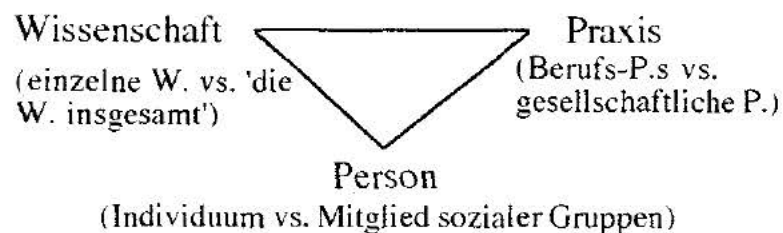
"daß aufgrund einer offiziellen Lehrabfolge und ihrer speziellen Organisation (z.B. Prüfungen!) im Vollzug des Erlernens der Fach-Inhalte auch Formen sozialen Verhaltens gelernt werden."

Über eine Formulierung wie "Vollzug des Erlernens" hätte der Sprachdidaktiker manches zu sagen, was hier ungesagt bleiben muß; problematisiert werden soll dagegen im Folgenden die Rede von den "Fach-Inhalten" (als seien diese immer schon da, wenn Studierende mit Lehrenden zusammentreffen!). Zunächst aber: Wenn ungewollte Lerneffekte (falsches Sozialverhalten, falsche Methodenpraxis) nicht vernachlässigbar sind, so müssen sie aus der 'Heimlichkeit' eines *hidden curriculums* herausgeholt und damit bearbeitbar gemacht werden. Wie? Ich sage im Vorgriff auf mein praktisches Beispiel ein wenig 'brechtisch': *Es geht um eine Haltung* - gegenüber dem 'Stoff', gegenüber dem Hochschullehrer, gegenüber den anderen Seminarteilnehmern und schließlich gegenüber Dritten, die ich summarisch 'Experten' nennen will (hier: Autoren von Gedichten). Diese Haltung ist oft wichtiger als jeder 'Inhalt'.

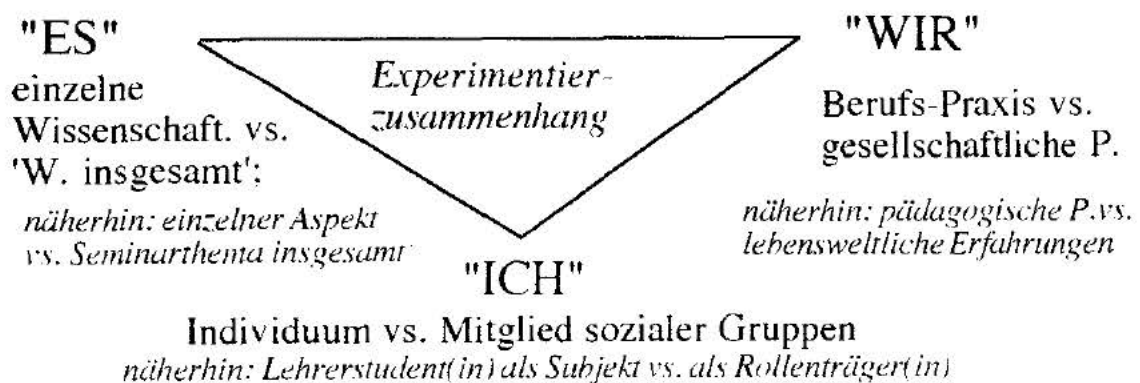
Ein Bewußtsein davon, daß nicht nur "Fach-Inhalte" zur Debatte stehen, finde ich durchaus in der neueren Hochschuldidaktik - etwa bei Ludwig Huber, der sie definiert

"als die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht. [...] Ihr Gegenstand und Anliegen ist *die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im ganzen*." (Huber 1983, 116; Kursivdruck von U.A.)

Mit Huber (ebd., 128) sehe ich meine hochschuldidaktische Aufgabe (die ich nicht *neben* meinen wissenschaftlichen und ausbildungspraktischen Aufgaben habe, sondern als deren *Teil!*) eingespannt zwischen drei Pole:



Ich halte es nicht nur für Zufall, daß dieses Beziehungsdreieck sich auf dasjenige abbilden läßt, das von der "Themenzentrierten Interaktion" nach Ruth Cohn (vgl. 1983) benutzt wird: Die hochschuldidaktische Problemlage, die Huber skizziert, hat manches gemeinsam mit der pädagogischen Problemlage, die durch TZI bearbeitbar ist (vgl. schon Kielholz 1976). Ich arbeite deshalb im Folgenden mit der Vorstellung eines Spannungsfeldes, das die TZI auf die hochschuldidaktische Situation überträgt:



In der Seminarsituation - ich meine damit Konkretisationen jeder hochschulischen Veranstaltungsart außer der Vorlesung - sind Handlungsziele zwar nicht therapeutischer, sondern didaktischer Natur; dennoch ist sie beschreibbar als experimentelle und themenzentrierte Interaktion, die neben dem wissenschaftlichen Gegenstand (Seminarthema, Forschungsproblem, usw.) auch die gegebene gesellschaftliche und die intendierte Berufs-Praxis der Interagierenden insgesamt sowie Verständnis- und Erkenntnisinteressen jedes einzelnen Teilnehmers berücksichtigen muß.

II. Zweite Annäherung: kurze Bestandsaufnahme real existierender Hochschuldidaktik

Jeder an der Hochschule Lehrende ist kraft "Betroffenheit" (Zillober 1984, 11) faktisch auch Hochschuldidaktiker; Hochschuldidaktik ist "soziale Tat-Sache" (ebd.), noch bevor

und im Extremfall *ohne daß* sie wissenschaftlich oder auch nur alltagsrational reflektiert wäre. Davon ist auszugehen. Nun ist die Lehre aus Gründen, die hier nicht wiederholt werden müssen, vielerorts zum Stiefkind des akademischen Betriebs geworden. Wissenschaftliche Qualifikationen werden bei Hochschullehrern beinahe im Übermaß, didaktische kaum oder gar nicht gefordert. Wer welche hat, ist aus einem autodidaktischen *trial-and-error*-Prozeß eben halbwegs siegreich hervorgegangen - oder aus der zweiten Phase einer Lehrerausbildung (deren Absolvierung jedoch der wissenschaftlichen Karriere häufiger ab- als zuträglich ist). "Forschung und Lehre" sind schon lange nicht mehr die vielbeschworene "Einheit", sondern profitieren selbst dort, wo sie in Personalunion vorkommen, nur im Ausnahmefall voneinander. "Vielleicht hülfe es schon, wenn es nicht 'Einheit von Forschung und Lehre', sondern 'Einheit von Forschung und Studium' hieße", rief v. Hentig (1965, 302) schon seinerzeit verzweifelt. Aber tatsächliche oder *angebliche* Erfordernisse der "Berufsausbildung" (ebd., 303) verhindern oft, daß Dozierende aus der eigenen Forschung heraus lehren oder Studierende im eigenen Studium forschen. Stattdessen verkommt 'das Studieren' häufig zur mehr oder weniger effizienten Massenrezeption wissenschaftlicher Daten und Konzepte, deren *Gewordensein* der/die Lehrende allenfalls am Rande erwähnt, jedoch aus Notwehr (Universität ist hierzulande fast durchweg Massenuniversität) nicht zum Thema macht. Den Studierenden kommt - nun sehr im Unterschied zu ihren Vorgängern der späten 60er Jahre - dergleichen allzu oft auch entbehrlich vor: "Lehrer, Lehrbücher, Quellentexte wissen ja immer schon alles." (Ebd., 304) Es scheint ausschließlich um Wissen zu gehen; schließlich heißt die Wissenschaft *Wissenschaft*, nicht *Könnenschaft* oder, nun gar zu irreführend, *Machenschaft*. Polemik beiseite: Unsere Studienbetriebe zeichnen sich derzeit durch einige von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen beobachtete und beklagte, offenbar über viele Fächergrenzen hinweg (mindestens für den Gesamtbereich der Geistes- und Sozialwissenschaften) gültige Eigenschaften aus:

- (1) *Einsinnigkeit der akademischen Kommunikation:* Die Studierenden sind die Empfangenden und die Dozent(inn)en die Gebenden. Letztere teilen (sich) mit und brauchen dabei selber nichts dazuzulernen - das tun sie als Forschende.
- (2) *Zweckentfremdung vorgesehener Alternativformen der Lehre:* Immer häufiger mutieren Einführungs-, Pro- und schließlich Hauptseminare zu Pseudovorlesungen, in denen lediglich die Person des Monologisierenden gelegentlich - aber nicht unbedingt häufig - wechselt.
- (3) *Mangelnde Innovationsbereitschaft in der Lehre:* Wir halten - mit rühmlichen Ausnahmen - unsere Lehre eher für ein Nebenprodukt der eigenen Wissenschaftlerexistenz

("Forschung") und benehmen uns, als sei uns ständig bewußt, daß Versagen in der Forschung negative Konsequenzen nach sich zieht, Versagen in der Lehre aber keine.

- (4) *Mangelnde Ökonomie des Lernens*: In vielen Seminaren wird kontinuierliche Arbeit dadurch erschwert, daß Teilnehmer falsche Erwartungen an das Seminar nicht korrigieren können oder wollen und weg bleiben.
- (5) *Überhandnehmende Verschulung auch in den Köpfen*: Viele Studierende sind so vorwiegend mit dem Erwerb ihrer 'Pflichtscheine' beschäftigt, daß die Frage nach dem subjektiv Studierens- und Wissenswerten entweder gar nie in ihr Blickfeld tritt oder sehr bald nach Beginn des Studiums daraus verschwindet.

Natürlich sind die Gründe für diese Misere nur zu einem kleinen Teil der Lehre selbst immanent (1); sie liegen weiterhin in der Überlastung (besser: Fehlbelastung) der Hochschulen in der Folge falscher Bildungspolitik (2), in der Struktur unseres Wissenschaftsbetriebs (3), in unzureichender individueller Studienplanung und/oder -beratung (4) oder im außeruniversitären Berechtigungswesen (5). Aber ein Dilemma teilt die Hochschuldidaktik mit der Schuldidaktik: Auch die Schule hat nur einen Teil der Probleme - wie groß der ist, darüber streiten die Experten heftig - *hausgemacht*, mit denen sie gegenwärtig kämpft, und bekommt den Rest von der Gesellschaft in die Schuhe geschoben, wird jedoch mit *all* ihren Problemen von dieser alleingelassen.

Angesichts dessen erscheint es als fruchtlos, die Klärung solcher Schuldfragen zur vorrangigen Aufgabe der Hochschuldidaktik auszurufen. So wenig wie für die Lehrenden an den Schulen gibt es für diejenigen an den Hochschulen ein Moratorium: Wir können nicht warten, bis bessere Rahmenbedingungen geschaffen wird, ja: bis erforscht ist, welche Rahmenbedingungen denn *besser wären* und wer oder was warum an eine Hochschule gehört und wer oder was nicht. Wir müssen in der Zwischenzeit - solange noch wenig geklärt ist und nichts verändert - Seminare abhalten, Studierende beraten und begleiten, Themen und Aufgaben für die weitere Lehr- und Forschungstätigkeit abwägen ... und dies alles so, *als wäre es ohne weiteres möglich, an einer deutschen Hochschule nicht nur wissenschaftlich zu arbeiten, sondern solches Arbeiten die Studierenden der eigenen Wissenschaft auch zu lehren*.

III. Dritte Annäherung: *Haltungswechsel* im Studium (hier: der deutschen Sprache und Literatur)

Immerhin eines gibt es, dessen Veränderung wir sofort in Angriff nehmen können. Gunter Otto (1975, 58) hat es "didaktische Sozialisation" genannt: Wenn die Mittel und Wege, mit und auf denen wir Studierende mit Konzepten, Methoden und Problemen unserer Disziplin

vertraut machen, eben nicht als bloße Vermittlungskunst "hinzu" kommen (v. Hentig), sondern unweigerlich selbst den Charakter faktisch erlernter Verhaltensweisen annehmen, so muß es möglich sein, das ins Positive zu wenden. Um das allerdings zu erklären, muß ich jetzt von der Ebene allgemeinen Redens über 'die Lehre' heruntersteigen auf diejenige fachlicher Konkretion - und damit das im vierten Abschnitt skizzierte Seminarbeispiel vorbereiten. (Ich will damit *keine* Hochschulfachdidaktik postulieren; zu dieser problematischen Forderung vgl. Zillober 1984, 23.)

Wie funktioniert "didaktische Sozialisation" gegenwärtig in meinem Fach? Ich bitte meine unmittelbaren Fachkollegen um Nachsicht für die Verkürzung und Vergröberung, die in der folgenden Diagnose steckt, schreibe aber hier weder speziell für Philologen noch speziell für Deutschdidaktiker. Durch die Art, wie wir gewöhnlich in Vorlesungen, Seminaren und Übungen Wissensvermittlung über Texte betreiben, sozialisieren wir die Studierenden - unbeschadet der mehr oder weniger großen 'Effektivität' dieser Vermittlung - vielleicht kontraproduktiv, was ihre Haltung gegenüber Wissenschaft generell, gegenüber Sprache und Literatur im besonderen und nicht zuletzt gegeneinander betrifft. Immer wieder bringen wir *einen Text* mit ins Seminar, teilen wir ihn aus, beugen sich pflichtschuldig alle Köpfe über ihn, lesen wir ihn womöglich, da er doch 'zu Hause' nicht gründlich studiert (!) worden ist, lieber nochmals an Ort und Stelle, lassen wir Meinungen zu Wort kommen und tragen wir die philologisch und didaktisch angezeigten Überlegungen dazu vor. Immer wieder werden mehr oder weniger geistreiche Bemerkungen dazu gemacht. Aber je größer unsere Seminare werden, desto weniger führt das zu individueller Auseinandersetzung mit dem Text; desto deutlicher tritt der Belehrungs- und schließlich Erledigungscharakter dieser Textarbeit zutage. Fragt man in einer Prüfung nach Textbeispielen, so ist erstaunlich wenig noch präsent.

Sehr viel gründlicher als die sogenannten Inhalte eignen sich, nach meiner Beobachtung, viele Studierende eine *Haltung* an, und die ist falsch: *Ich will die Bedeutung wissen, die ein Gegenstand 'hat' - und zwar sofort und von denen, die sie kennen müssen, weil sie ja die Experten sind. Ich erwerbe und habe dann 'ein Wissen' (über einen Lyriker, über einen Roman, über eine sprachliche Erscheinung, usw.) und gebe dieses Wissen später weiter, sofern Gelegenheit besteht. Die Herkunft des Wissens ist mir dunkel und unwichtig. Es wird von 'Forschern' verantwortet, zu denen ich weder gehöre noch gehören will; mich interessiert nur das praktisch sofort Weitergebbare daran. Es sollte handlich portioniert und attraktiv verpackt sein.*

Wer in dieser freilich pointierten Selbstbeschreibung eines fiktiven Philologiestudenten (für andere Disziplinen mag Entsprechendes gelten) *nicht* einen real existierenden Typus wiedererkennt, der melde sich zu Wort. Hochschuldidaktik wäre, gäbe man der darin stecken-

den impliziten Erwartung nach, immer schon reduziert auf Methodik: *Wählt aus dem, was Ihr wißt, das für mich Relevante aus und vermittelt es so, daß mir Umwege des Verstehens und die Mühen eigenen Forschens möglichst weitgehend erspart bleiben. Auch von anderen Studierenden erwarte ich keine Beiträge zur Forschung (nichts 'Neues')*. In dieser Haltung wird ein examinierter Philologe dann aber auch vor seine Schüler treten; er wird 'Wissen' als verdinglichtes, unhinterfragbar Zuhandenes weitergeben. (Er wird sozusagen mit fremden Bedeutungen handeln.) Ohne etwa zu thematisieren, wie der Literaturwissenschaftler oder die Linguistin zu einer Einteilung in Epochen *kommt*, kann ein solcher Lehrer die Produkte einer Forschung lehren und abprüfen, die er selber weder gelernt noch ernstlich betrieben hat. Zu eigenständigem Urteil in Fragen der sprachlichen Norm oder der ästhetischen Wertung erziehen will er dann Schüler ausgerechnet mithilfe der Vermittlung durchweg fremder Urteile, die während des eigenen Studiums kaum je Gegenstand wirklich kontroverser Diskussion oder Debatte waren, obwohl Seminare ja eigentlich genau dieser Diskussion und Debatte dienen sollen.

Man mag - auch in Erinnerung an eigene, bessere Deutschlehrer - einwenden, so müsse es doch nicht ausgehen. Aber daß es überhaupt so ausgehen *kann*, ist hochschuldidaktisch eine Bankrotterklärung: Unter einem wissenschaftlichen Studium stellen wir uns 'eigentlich' etwas anderes vor. Die es absolviert haben, sollen selber wissenschaftlich arbeiten, zu eigenen Urteilen kommen, Ergebnisse und Methoden solchen Arbeitens in Zukunft selbständig anwenden können, so daß ihre Berufsausübung - nicht nur im Fall des Lehrers! - davon profitiert. Aber ein solches Studium findet weithin "nicht wirklich statt", wie Klaus Bayer (1991, 542) zwar für mein Fach, jedoch durchaus verallgemeinerbar feststellt. In der Massenuniversität - die freilich auch zur billigen Entschuldigung werden kann - "findet sich das Individuum nur noch als Objekt oder bestenfalls als Kunde behandelt" (Huber 1983, 129), und die Folgen gehen über die oft beschworene Gefahr des Einzelgängertums und der Orientierungslosigkeit (vgl. ebd.) weit hinaus, reichen vielmehr mitten in die Haltung hinein, in der studiert wird: Die Haltung eines *Kunden*, der mehr oder weniger falsch bedient worden ist oder dem die Verpackung nicht zusagt, treffe ich bei Studierenden immer wieder an. Sie unterscheidet sich kaum von der Haltung, wie sie die Lehrer der Sekundarstufen zunehmend an Schülern beklagen. Die falsche didaktische Sozialisation beginnt in der Schule und endet, indem die Ausgebildeten ihre eigene Berufspraxis aufnehmen, wieder dortselbst.

Wenn ich hier von *Haltungswechsel* spreche, dann meine ich: Eine Reform der Studieninhalte ist je nach Fach und Studiengang im Sinn einer Straffung mehr oder weniger dringend erforderlich, wird aber für sich genommen nicht viel bewirken. Nötig ist allererst - naiv gesagt - mehr wissenschaftliche Neugier, mehr Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung über die Gegenstände, Methoden und Ergebnisse einer Wissenschaft. Nötig

ist ein Bewußtsein davon, daß eine wirkliche Lernsituation nicht nur Wissen sozusagen an den Endverbraucher weiterleitet, sondern selber *Wissen schafft*.

Wie aber können Studierende ein Seminar als Lernsituation für alle Beteiligten erleben - so, daß sie sich nicht als Objekte einer Wissensvermittlung, gar als Opfer hochschulmethodischer Verpackungskunst erfahren, sondern als Subjekte und Agenten ihres eigenen Lernprozesses? Nicht passiv rezipierendes, sondern *aktiv entdeckendes* Lernen müßte in Seminaren praktiziert und geübt werden oder werden können.

Die Rede vom Seminar als einer themenzentrierten Interaktion, die oben eingeführt wurde, bekommt hier ihren hochschuldidaktischen Sinn: *Interaktion* statt Abhalten sogenannter Referate, die "ES" als anderswo hervorgebrachtes 'Wissen' darbieten; *Themenzentrierung* durch und im Namen einer Lerngruppe ("WIR"), der auch der Dozent, die Dozentin angehört mit einem eigenen Anspruch auf Lernen (auf Fehlbarkeit und Begrenztheit eigenen Wissens). Und schließlich: Ernstgenommen werden muß jedes "ICH", das nicht oder abweichend verstanden hat und dessen Erkenntnisinteresse "WIR" verfehlen, wenn wir es darauf verweisen, daß "ES" nicht zum Thema gehört. Dieses "ICH" verursacht eine "Störung", und *Störungen haben Vorrang* (vgl. Cohn 1983, 126). Zum Thema gehört, was im "Experimentierzusammenhang" (s.o.) sich als thematisch herausstellt, nicht was der Seminarleiter vorab eingegrenzt hat. *You are meaning makers*, schärften schon in den späten 60er Jahren Neil Postman und Charles Weingartner (1969, 86 ff.) ihren Studenten ein. Daß Bedeutungen (z.B. die von Texten) *gemacht werden*, das halte ich für eine der wichtigsten Einsichten, die Studierende gleich welcher Disziplin gewinnen können und sollen. Sie zu gewinnen, bedeutet für mich *den subjektiven Zugang zu dem, was man "Forschung" nennt*.

Haltungswechsel heißt für mich: Bedeutungen schaffen und selbst verantworten statt Bedeutungen entgegennehmen, memorieren, wiedergeben. Studierende sollen sich als *meaning makers* erfahren - in einem "Experimentierzusammenhang", den "WIR" als zukünftige (bzw., was den Dozenten betrifft, *ehemalige*) Deutschlehrer schaffen. "ES" sei in diesem Fall die Lyrikproduktion der Gegenwart sowie das, was unsere Lehrpläne "literarisches Leben" nennen.

Von diesen Überlegungen ausgehend, beschloß "ICH" vorzuschlagen, daß "WIR" "ES" so versuchen:

IV. Studenten und Autoren lernen voneinander: Konzept eines Seminars über Gegenwartsliteratur als "Experimentierzusammenhang"

Der Umgang mit Gedichten in der Schule ist häufig auf eine unfruchtbare Weise formalisiert: Es gibt einschlägige Interpretationsrituale, auf deren Darstellung ich hier verzichte (vgl. aber Abraham 1991a). Die fachdidaktische Kritik daran ist nicht mehr ganz neu; so formulierte der Deutschdidaktiker und Schriftsteller Gerhard Köpf schon vor Jahren polemisch "Über Lyrik und ihre Didaktik": "Gedichte sollten nicht behandelt werden. Nicht sie sind krank, sondern der Unterricht, der solches praktiziert." (Köpf 1984, 214)

"Bedroht die Textanalyse das Leseerlebnis?" - fragten sich die Herausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch* 98 (1989) und kamen zu Antworten, die eine Überprüfung textanalytischer Arbeitsweisen im Deutschunterricht als nötig erscheinen lassen. Einer von ihnen (Kaspar H. Spinner) gab 1991 ein Themaheft "Gedicht-Vergleich" heraus, in dessen Basisartikel er formulierte:

"Wenn z.B. Gedichte nur als Beleg für textübergreifende Merkmale (z.B. epochen- oder gattungsspezifischer Art) gewählt und bearbeitet werden, haben die Schüler schnell [und zu Recht - U.A.] den Eindruck, es ginge gar nicht mehr um eine persönlich verantwortete Begegnung mit den Texten, sondern nur um das abstrakte Vergleichsergebnis, das die Lehrkraft schon vorgedacht hat." (Spinner 1991, 15)

Dergleichen nun hätte - oder hat - mit entdeckendem Lernen nichts zu tun. Was "persönlich verantwortete Begegnung" sein sollte, erstarrt sozusagen zum formalisierten Händeschütteln. Das Resultat ist nicht selten "Bescheidwissen und Gleichgültigkeit" (Abraham 1991b).

Immer wieder neu müßte also didaktisch und methodisch darüber nachgedacht werden, in welcher Weise eine "Begegnung" zwischen dem Text und seinen jungen Lesern vorbereitet, angebahnt und ausgewertet werden könnte. Die Praxis freilich, so wie ich sie als Deutschlehrer und dann wieder als Beobachter und 'Ausbilder' kennengelernt habe, ist von solcher Nachdenklichkeit oft weit entfernt: Da werden nach wie vor Reimpaare bestimmt, Versfüße gezählt und sogenannte Stilmittel aufgelistet, und dann wird irgendwann die unsägliche, oft von niemandem beantwortbare Frage gestellt: *Und was wollte uns der Dichter damit sagen?* Diese Art von Literaturunterricht an der Hochschule polemisch zu entlarven, ist durchaus üblich, nützt aber nach meiner Erfahrung recht wenig: Wer ein Lehramtsstudium beginnt, ist ja bereits "didaktisch sozialisiert", ist 13 Schuljahre lang geprägt worden durch das, was Hilbert Meyer (1987) "Handlungs- und Inszenierungsmuster" nennt. Studierende, die selbst als Schüler bestimmte routinisierte Inszenierungsmuster für 'Deutschunterricht' erfahren haben, neigen aller theoretischen Aufklärung und 'akademischen' Reflexion zum Trotz im praktischen Versuch dazu, diese Muster im Umgang mit Texten zu reproduzieren.

Deshalb habe ich oben gerade solche hochschuldidaktischen Überlegungen zitiert, die betonen, es gehe um die Erforschung und Gestaltung des *gesamten* Lernumfelds Studierender, und deshalb klage ich die didaktischen Zieldimensionen des Affektiven, des Sozialen und des Handelnd-Instrumentellen ein. Wenn nur 'kognitive Aufklärung' nichts hilft, dann hat philologische und didaktische (Aus-)Bildung die Aufgabe, jenen Komplex von Einstellungen, Gewohnheiten und Prägungen zu verändern, den ich mit Gunter Otto zusammenfassend "didaktische Sozialisation" genannt habe. Es sind Lernsituationen zu organisieren, die weniger ein Erstlernen als ein *Umlernen* ermöglichen: Wie kann ich einem Gedicht prinzipiell so gegenüber treten, als habe es mir tatsächlich etwas Neues zu sagen (und nicht nur als Merkmalbündel für "den Expressionsismus" oder "die neue Sachlichkeit" gegenüberzutreten)? Und wie komme ich dann an die neue Erfahrung oder Wahrnehmung *heran*, die es mir vielleicht ermöglicht? Wie komme ich weg von der alten Gewohnheit, nach der "Intention" des Autors zu fragen und damit so zu tun, als wäre, was er im Text gesagt hat, auch anders zu sagen gewesen? Kann ich die Fiktion aufgeben, im Umgang mit Lyrik sozusagen immer alles unter Kontrolle zu haben und (jetzt mir selbst, später den Schülern gegenüber) so zu tun, als gebe es *eine* wissenschaftlich stringente, sicher zum Erfolg führende Entschlüsselungsprozedur? "Beim Lesen von Gedichten darf es keinerlei Sicherheit geben." (Köpf 1984, 216 f.)

Wenn im Folgenden ein Proseminar über Gedichte der Gegenwart als "Experimentierzusammenhang" beschrieben wird, so galt das Experimentieren den eben aufgelisteten Fragen.

Das Konzept sah folgendermaßen aus:

- (1) Statt häufig traktierte und in Schulbüchern bereits abgedruckte Textbeispiele - die womöglich schon der didaktischen Sozialisation der Studierenden gedient haben, als sie noch Schüler waren! - noch einmal zum Gegenstand hermeneutischer, fachdidaktischer und unterrichtsmethodischer Überlegungen zu machen, wollen wir uns mit solchen Texten befassen, die nach Möglichkeit noch nie und nirgends in den Verwendungszusammenhang von Schule und Unterricht eingeführt worden, vielleicht sogar *unveröffentlicht* sind.
- (2) Statt mit Autoren, die nur als Namen in Handbüchern und Quellennachweisen auftreten ("Gegenwartsliteratur" ist ein inzwischen recht weiter Begriff), wollen wir uns mit tatsächlich *gegenwärtigen* Autoren befassen in dem Sinn, daß sie räumlich und zeitlich präsent sind: Wer schreibt und veröffentlicht in der Region (hier: Franken) und gibt uns Auskunft, stellt uns Texte zur Verfügung, die er/sie selbst Schülern zugänglich machen würde?

- (3) Die Suche nach Sekundärliteratur, die sonst der Planung von Literaturunterricht vorausgeht, entfällt hier weitgehend; wir werden gezwungen sein (d.h. auch: die Chance haben!), uns eine je eigene 'Theorie' über den Autor und sein Werk zurechtzulegen. Fertige 'Bedeutungen', die wir nur übernehmen und für Schüler zurichten könnten, gibt es hier nicht - wir müssen also *meaning makers* sein.
- (4) Gegenüber den vom Autor selbst seinen Texten zugeschriebenen Bedeutungen werden wir neugierig, aber zugleich mißtrauisch sein: Wir wissen, daß literarische Texte autonome Gebilde sind, deren Sinnpotentiale nur sehr bedingt mit den 'Intentionen' ihrer Hersteller zu tun haben. Uns interessiert, was wir selbst mit den Gedichten *anfangen* können - welchen Sinn sie für uns machen, für welche Art von Lernsituation im Deutschunterricht sie brauchbar scheinen, was Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters mit ihnen *tun könnten*. (Das Konzept in den "produktionsorientierten Literaturunterricht" einzuordnen, ist möglich, aber in diesem Rahmen verzichtbar.)
- (5) Wir wollen von den Autoren lernen - wie sie schreiben, welche Beziehung zu ihren Texten sie haben, was sie mit diesen Texten tun, ob und wie sie ihr Publikum erreichen -, aber wir wollen gleichzeitig, daß sie von uns lernen: Wie reagieren 'anwendungsorientierte Leser' auf die Texte, welche Sinnpotentiale entdecken sie, welche Erfahrungen und Wahrnehmungen glauben sie mit ihrer Hilfe als künftige Literaturlehrer auslösen zu können?
- (6) Wir erbitten also Texte bzw. Textvorschläge von den Autoren, hoffen aber, indem wir das tun, daß die Gefragten darüber hinaus zu einem Dialog zur Verfügung stehen. Optimal wäre, wenn sie zu uns ins Seminar kämen - nicht um eine "Lesung" abzuhalten, sondern um ihrerseits eine "Begegnung" mit den *meaning makers* zu erleben. Sie erführen dann ihren eigenen Text als etwas ganz Neues, nämlich als Gegenstand von geplantem und begründetem Deutschunterricht.
- (7) Das übliche Abhalten von 'Referaten' entfällt. Stattdessen sollen Gruppen von Studierenden je einen Autor "adoptieren", d.h. eine Akte über ihn zusammenstellen, mit ihm sprechen und didaktische Überlegungen dazu anstellen, wie eine Seminarsitzung über ihn und seine Texte (bzw. einer Auswahl aus diesen) zu gestalten wäre.
- (8) Die Autoren sind in diesem Konzept zweierlei: zum einen 'Experten' in dem Sinn, daß sie über das Schreiben von Lyrik und den Umgang mit geschriebenen Texten Auskunft geben können; zum andern aber auch selbst *Gegenstände* der Lehre und Forschung: Sie bilden und gestalten ja "literarisches Leben". Auch wenn sie nicht 'etabliert' sind, können sie es doch jederzeit werden. (Seither hat einer von ihnen - Helmut Haberkamm - den bayerischen Förderpreis für junge Schriftsteller [1993] erhalten.)

- (9) Die *Verantwortung* für das Gelingen einer Seminarsitzung oder des Seminars im Ganzen trägt nicht allein der Dozent, auch nicht im Verein mit den 'Referenten', die eine Sitzung vorbereitet haben, sondern "WIR" alle tragen sie, ggf. einschließlich des Gastes: Jeder kann zum Lernerfolg der anderen beitragen, so wie er umgekehrt von jedem anderen etwas lernen kann.
- (10) Kontroversen sind in diesem "Experimentierzusammenhang" zu erwarten und erwünscht, mit Überraschungen muß - so paradox es klingt - immer gerechnet werden. Keiner - auch nicht der Dozent - weiß *im Voraus*, was sich an Erkenntniszuwachs ergeben wird und wie brauchbar die Resultate für die Praxis (des Unterrichtens von Schülern) werden können.

Ob dieses Konzept ein Seminar tragen würde - widrigenfalls wären "WIR" dazu zurückgekehrt, in hergebrachter Weise die Köpfe über Texte zu beugen und Referate über ihre Autoren usw. zu hören -, war zunächst offen. Um zu Beginn des Semesters das Konzept vorstellen zu können, verschickte ich vorab (beim nächsten Mal wäre ich mutiger und würde das an die Teilnehmer delegieren) zehn gleichlautende Briefe an Autoren der Region, die ich entweder persönlich kennengelernt oder doch in Lesungen erlebt hatte. Der Brief enthielt nicht nur die Bitte, uns Texte zu nennen oder zu übersenden, die sich für Schüler eignen, sondern auch eine geraffte Darstellung des oben erläuterten Konzepts.

Das Ergebnis: Sieben der zehn Angeschriebenen antworteten, davon sechs uneingeschränkt positiv. Sie schickten nicht nur Gedichte - zum Teil noch unveröffentlichte -, sondern boten auch weitere Zusammenarbeit an. Sie wollten auch ohne Honorar und Spesenerstattung zu uns ins Seminar kommen, wenn es uns gelänge, den Terminplan entsprechend zu koordinieren. Dieses Ergebnis ermutigte mich, diese sechs nun 'zur Adoption freizugeben' und den Seminarteilnehmern in der ersten Sitzung zu erklären, wie wörtlich "*Gegenwartslyrik*" hier gemeint sein würde: Gedichte gegenwärtiger Autoren, ohne jede "Sicherheit" (G. Köpf) und ohne die Möglichkeit, sozusagen literarhistorisch Abstand zu nehmen, wie man das inzwischen ja schon bei Gedichten Hans Magnus Enzensbergers - auch ein "Gegenwartslyriker" - sehr gut kann. Dafür: Unmittelbare "Begegnungen" mit Texten und ihren Verfassern; Kennenlernen möglicher Unterrichtstexte, die noch niemand didaktisch und methodisch routiniert 'behandelt' hat; und nicht zuletzt: Einblick in die persönlichen Lebensumstände von einigen unter den neun Zehntel heute lebender Schriftsteller, die in der BRD zum Teil seit Jahrzehnten Literatur machen, *ohne* von den Medien hofiert zu werden und auf Bestsellerlisten zu erscheinen.

Die beteiligten Autoren werden auf der folgenden Doppelseite kurz vorgestellt mit je einem der Gedichte, die sie uns geschickt hatten. Der Leser betrachte das als Anregung zum näheren Kennenlernen; weder Interpretationen noch - häufig wäre dies dringlicher - literarisch-

ästhetische Wertungen werde ich hier vortragen, sie tun nichts zur Sache. Auch die von uns angestellten schuldidaktischen und unterrichtsmethodischen Überlegungen werden hier nicht wiedergegeben.

V. Erfahrungsbericht über das Seminar

Meine Angaben über die *Realisation* des im vorigen Abschnitt skizzierten Konzepts werden nicht nur aus Raumgründen knapp sein; da seinerzeit (Sommersemester 1991) an eine Dokumentation nicht gedacht war, sondern nur an die wenigstens im Einzelfall vielleicht gelingende Behebung einer hochschuldidaktischen Misere, habe ich keinerlei *systematische* Aufzeichnungen über den Verlauf der einzelnen Sitzungen. Ich will aber einen groben Überblick geben und dann auf einige Prozesse eingehen, die ich beobachtet und seinerzeit stichpunkthaft notiert hatte.

Ablauf

Die ersten zwei Sitzungen - vor Pfingsten - brauchten wir, um uns über einige Grundlagen einer "produktionsorientierten" Didaktik der Lyrik zu verständigen; das, was ich oben "kognitive Aufklärung" genannt habe, firmierte darin unter dem Seminartitel "Gegenwartsgedichte als Gebrauchsgegenstände" und interessiert hier nicht im einzelnen.

Nach Pfingsten befaßten wir uns zunächst - in Abwesenheit - mit dem einen Autor, der zwar geantwortet, jedoch eine Zusammenarbeit abgelehnt hatte. (Das durften wir tun, denn veröffentlichte Texte sind jedermann zugänglich; vorstellen werde ich den Autor, der ja ausdrücklich nicht in didaktischen Verwendungszusammenhänge gebracht werden wollte, aus diesem Grund hier nicht.)

In jeder der folgenden Sitzungen hatten wir einen der sechs Autoren zu Gast. Dessen 'Adoptoren' stellten ihn vor und begründeten eine Auswahl aus seinen Texten, die sie im Seminar besprochen sehen wollten. Diese Auswahl konfrontierten wir mit dem, was der Autor selbst ausgesucht hatte, woraus in der Regel eine Diskussion über implizite Auswahlkriterien entstand sowie über das, was man Schülern und Schülerinnen würde 'zumuten' dürfen. (Insbesondere die Frage der Altersangemessenheit war mehrfach Anlaß zur Kontroverse. Oft wollten die Autoren sehr viel 'höher oben' einsteigen als die Teilnehmer, mich eingeschlossen.) Für das weitere Vorgehen entwickelten wir im Lauf des Semesters eine Art Ritual: Einer der Teilnehmer las den in Rede stehenden Text, dann las ihn der Autor selbst, und dieser akustische Zugang stieß mehrfach ein Interpretationsgespräch an, ohne daß zusätzlich steuernd eingegriffen werden mußte. Der Autor wurde dabei gebeten, sich mit sinnzuschreibenden Äußerungen zunächst zurückzuhalten und erst zu reagieren, wenn unsere Sinnkonstruktion erkennbar war oder eine Kontroverse zwischen mehreren Interpreta-

Michael Knopf:

jüdischer friedhof, erste lesart

als ob das gras
auch wüchse über
den geduckten gang.
als ob der vögel
wegen, weil sie wieder
singen, alles schweigen
unhörbar wär -

als ob unter
alten bäumen die erinnerung
entschliefe, zu stein
erstarrt mit fremden
zeichen -

als ob's ein gestern
gäbe, hinter dem das tor
sich lautlos schließt.

(als Anthologiebeitrag veröff. 1991)

Ingo Cesaro:

Nach Hause

Junge
schrieb die Mutter
dem Sohn

komme wieder mal
wenigstens für
ein zwei Tage

und wenn
du dich nicht
mit uns unterhalten
willst

kannst du ja
fernsehen.

(aus: *Verdauungsschwierigkeiten*,
Trier: edition treves 1975)

Ingo Cesaro, *1941 in
Kronach, lebt dort als
Betriebswirt.

Veröffentlichungen
(Auswahl):
Weißer Raben, Bergen:
van der Wal 1976
Annäherungen, Hanau:
Riethausen 1981
*Der einbeinig schwim-
mende Nichtschwimmer*,
Hersbrucker Bücher-
werkstätte 1984
Mitarbeiter und Heraus-
geber zahlreicher Antho-
logien; Schöpfer biblio-
philer Unikate

Michael Knopf, *1961, arbeitet als Redakteur in München
Veröffentlichung (zus. mit Oliver Fehn u. Thomas Kropp):
Am Ende der Flüsse, hrsg. v. Ingo Cesaro, Hanau: edition
7 & 70 1983

Wolf Peter Schnetz:

Einen Stein aufheben
täglich, nur einen
einzigsten Stein, bis
ein Berg daraus wächst,
365 Steine im Jahr,
fünfmal zehn Jahre lang
Steine sammeln:
so viele Steine,
die Arbeit des alten,
uralten Sisyphus,
leicht gemacht,
täglich nur
einen einzigen Stein

(aus: *Feuertage*, Erlangen:
Privatdruck 1987)

Marianne Kreft:

Liebe Aygün!

Schenk mir deine Wörter,
schenk sie mir bald,
Wörter für Himmel,
Wörter für Wiesen
mit Blumen bestreut,
Wörter für Flüsse,
für unendlich weit.

Wörter für Schafe,
mit Fellen ganz dicht,
Wörter für Türme,
wie Glas so licht.
Wörter für Freundschaft,
für Frieden und Liebe
sind Wörter für Kinder,
für unsere Spiele.

(aus: H.-J. Gelberg (Hrsg.):
*Überall und neben dir. Gedichte
für Kinder in 7 Abteilungen*,
Weinheim: Beltz 1986)

Wolf Peter Schnetz, *1939 in
Regensburg, lebt als Kultur-
referent in Erlangen.

Veröffentlichungen (Auswahl):
Der Läufer, Frankfurt/M.:
Euphorion 1972
*Leguane in Bayern. Satirische
Prosa*, Nürnberg: Plakaterie
1981
*und Gott wurde sterblich.
Gedichte zum Nordatlantischen
Bündnis*, München: Renner
1981
*UNN. Mit einem Schimmel-
bogen von Josua Reichert*,
München: Renner 1989
Ein fränkisches Brevier, Fürth:
Tolling 1990

Marianne Kreft, *1939,
lebt als Konrektorin einer Grundschule in Mannheim.
Veröffentlichungen in Anthologien

Helmut Haberkamm: *In der Friei auf un düffoo (nooch Goethe)*

Mei Herz hadd bumberd, widdä Blitz
 Binni aufs Mobbed un fodd mid Karacho.
 Indi Welder woor nu di Nachd gleeng
 Obber es hadd scho dämmerd drundn im grund:
 In Neebl woor is Dransfermooderhaisla gstaana
 Unnin Nachbern sei Miesdraader derneem:
 katzn sin gloffn, di zeidung hems ausdroong
 Unnan Himml hemm hunnerd Sternle gleichd.

Dä Mond hadd gschaud wia rahmiä Schepfer
 Hinder di Wolgn, di zoong sinwiddi haiballn:
 A gschaidä daamischer Wind isdä ganga
 Daß pfiffn un kaald hadd under meim Helm:
 Di Nachd hadd dausnd Strasserpfosdn brachd
 Gruusli glenzd hems daßmi kuscherd hadd:
 Immeim Kopf woor nu a gscheida Hitzn
 Mei Herz hadd bumberd un brennd wi laaferds
 Waggs.

Iech hobb di widder vormä steh sehng
 Wia Achhernla hobbermi gfreid un zerlusdierd:
 ganzergoor binni an deinä Seidn gweesn
 Jeedä Schnaufä, jeedä Zuggä woor ganz fier diech:
 Wia Reesla, wia Heesla, so linni, so greemi
 Grood so woor heidnachd dei ganz Gsichd:
 Zammgleeng woorma, warm un zabblerd
 Koffd hemmer, driggd un gschnaufd un drungn.

Un nacherd indä Friei Addee gsochd un ganga
 Die Leid sin grood fodd auf di Doochschichd zum Bus.
 Schee gschmeggd hadd dei Kuß, waach widdä Glee.
 Gschaud hammer, grinsd un vo weid wech nu gwungn.
 Is Mobbed hobbi foddgschoom und na oogschmissn
 in helm drierer geechern Wind un geecherdi Neßn.
 Es is scho schee wemmer middan Maadla geh dudd
 Bloß is Mobbed hadd sei Muggn, wenna a Nachd lang
 stehd.

Helmut Haberkamm, *1961 in Dachs-
 bach (Mfr.), lebt als Gymnasiallehrer in
 Erlangen.

Veröffentlichungen:

Frankn lichd nedd am meer, Cadolz-
 burg: ars vivendi 1992

Wie die erschn Menschn, ebd. 1993

Inge Obermayer:

Nachts hat der Kasperl einen Buckel

Heute hat der Kasperl ein Herz.
 heute hat er die Puppen gefüttert
 mit Sand und mit Steinen,
 heute hat er verwelkte Blumen
 verteilt als Spielzeug für
 alle Leute.

Er kichert:
 Der König
 verschenkt
 das Drachengehirn,
 die Prinzessin
 verschenkt
 das Drachenaugen,
 die Hexe
 kommt mitten
 durch die Tür
 und küßt dir die Stirn.

Heute hat der Kasperl ein Herz,
 eins, zwei, drei.
 ihr seid frei.
 Der Kasperl schneidet die Fäden durch.
 Die Puppen fallen, fallen ...

(aus: *Der verschenkte Traum*, Wien:
 Ueberreuter 1990; dann auch selbständig als
 Anthologiebeitrag 1991)

Inge Obermayer, *1928 in
 Berlin, lebt als Schriftstellerin
 (auch Kinderbuchautorin) in
 Erlangen.

Veröffentlichungen (Auswahl):
Wortschatten. Lyrik,
 Darmstadt: Bläschke 1976
*Eine Brennessel auf deiner
 Haut*, St. Michael: Bläschke
 1980
Georgie (Jugendroman), Wien:
 Ueberreuter 1989

Gerhard C. Krischker:

deutsch gesprochen

kriegen
 heißt hier soviel wie
 bekommen

bombe
 soviel wie
 großer erfolg

kanone soviel wie
 meister in seinem fach

zum totlachen

(aus: *deutsch gesprochen. epigram-
 me*, Bamberg: L. Feuerbach 1974)

Gerhard C. Krischker, *1947 in Bamberg, lebt dort
 als Verlagslektor.

Veröffentlichungen (Auswahl):

*Geschichten vom Herrn K.: Bamberger Altstadt-
 gespräche*, Selbstverlag 1981

Rollafüssla, Selbstverlag 1984

fai obbochd. Gesammelte Dialektgedichte,
 Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt 1988

tionen entstand. (Ihm ganz kategorisch das Wort zu verbieten, hatten wir anfangs versucht, d.h. bei Gerhard C. Kriskker, jedoch schon bald gemerkt, daß diese Gruppe-47-Strategie kontraproduktiv ist: Vieles von dem, was "WIR" über den Autor wissen wollten, floß zwanglos in die Unterhaltung ein, wenn dieser von Anfang an reden 'durfte', mußte aber in einem eigenen Anlauf am Ende künstlich noch herausgefragt werden, wenn nicht.) Schließlich hatten die 'Adoptoren' die Aufgabe, zu einem von ihnen ausgewählten Text ein Unterrichtskonzept vorzutragen - in dieser letzten Phase waren nicht mehr die Autoren die Experten, sondern "WIR", und nicht selten hatten wir dem Autor oder der Autorin zunächst einige didaktische Grundprinzipien und Arbeitsweisen zu erläutern. ("WIR" stießen, wenn wir "ES" klarmachen wollten, in der Regel auf erheblich mehr Interesse, als "ICH" angenommen hatte.)

In der letzten Sitzung vor der Abschlußdiskussion hatten wir eine siebte Autorin in Abwesenheit 'zu Gast': Im Bemühen, noch eine speziell für die Primarstufe interessante Autorin zu finden, wählte eine Teilnehmerin lyrische Texte aus H.-J. Gelbergs Anthologie *Überall und neben dir* (Weinheim: Beltz 1986) aus, fand selbständig die Adresse der Autorin heraus und führte ein Interview am Telefon. Daraufhin konnte sie uns vorstellen: Marianne Kreft, Jahrgang 1939, Konrektorin einer Grundschule in Mannheim, begann "zum didaktischen Eigenbedarf" (Selbstauskunft) zu schreiben. Das empfand ich als Resultat einer über meine Vorbereitung und Anbahnung hinausreichenden Eigendynamik des Konzepts: Die Teilnehmerin hatte genau die Kompetenz demonstriert, um deren Aneignung es mir ging; sie hatte sich selbst einen Gegenstand ihres *Studiums* "adoptiert" und nach Mitteln gesucht, etwas über ihn in Erfahrung zu bringen. Der *Haltungswechsel* hatte sich vollzogen: hier war jemand jedenfalls ansatzweise zur Agentin des eigenen Lernprozesses geworden und verstand sich nicht mehr als passive Kundin des Dienstleistungsunternehmens Lehrerausbildung.

Dynamik der Lehr-Lern-Interaktion im Seminar

Wie habe ich - die anderen Teilnehmer kann ich leider nicht mehr um Stellungnahmen bitten - Arbeitsatmosphäre, Diskussionsstil und Erkenntnisgewinn dieses Proseminars im Unterschied zu konventionellen Seminaren wahrgenommen? Ich verallgemeinere jetzt *Tendenzen*; daß jede einzelne Sitzung ihren eigenen Charakter hatte, weil sie von der (leisen und vorsichtigen oder lauten und grellen, offensiven oder defensiven, engagierten oder 'lyrischen') Art des anwesenden Autors geprägt wurde, stelle ich hier nur fest, ohne es näher ausführen zu können.

- Je weiter das Semester gedieh, desto stärker unterschied sich nach meiner Wahrnehmung der Arbeitsstil, den "WIR" entwickelten, von dem, was sonst - auch in meinem Seminaren - die Regel ist: Eine anfängliche Scheu, den 'Gast' direkt anzugehen oder auch nur anzuschauen, gepaart mit einer Flucht in den üblichen akademischen Redestil,

wich bald einer verbalen Interaktion, die offener und freier - auch 'wissenschaftlich' ungesicherter - war als gewohnt. Die Präsenz eines Nicht-Germanisten - im Einzelfall auch: eines Nichtakademikers! - wirkte als Katalysator: "WIR" sprachen immer öfter nicht "per man", sondern "per ICH" (Ruth Cohn: 1983, 124).

- Inhaltlich und thematisch waren die Redebeiträge der Anwesenden immer stärker verschoben: *weg* von einer textwissenschaftlich abgesicherten Struktur- und ihr folgenden Lernzielanalyse und *hin* zu assoziativ-spontanen Überlegungen und Ideen. Der Redestil, in dem diese oft vorgetragen wurden, war von den Autoren in die Interaktion eingeführt worden. Mut zur 'eigenen Deutung' kam gerade bei solchen Teilnehmern auf, die sich sonst mit Redebeiträgen eher zurückgehalten hätten oder haben. Das "ICH" meldete sich öfter und emotionaler zu Wort, als das in Interpretations- und den ihr folgenden Unterrichtsplanungsgesprächen sonst geschieht. (Wer aber gelernt hat, sich selbst 'privat' und 'emotional' zu Gedichten zu äußern, wird das später auch bei seinen Schülern zulassen und fördern.)
- Die Bereitschaft zum Zuhören wuchs - nicht zuletzt aufgrund der "Vorlesungen" einzelner Gedichte durch ihre jeweiligen Autoren, die dafür ihre Erfahrung mit öffentlichen Auftritten zu beeindruckenden sprachlichen Leistungen nutzten. Studierende und künftige Deutschlehrer konnten hier lernen, sich mehr zu trauen, und entwickelten mindestens den *Wunsch*, selbst solche Fertigkeiten zu haben, wenn schon nicht diese selbst. (Wer diese Erfahrung gemacht hat, wird das optisch-analytische Durchmustern eines Gedichts nicht mehr schon für Interpretation halten, sondern oft auf akustischer Realisation auch und gerade *in Varianten* bestehen, und er wird auch sonst der Stimme und ihrem Klang im Unterricht vielleicht mehr Beachtung schenken: Auch darin steckt 'das Affektive', das dem 'Kognitiven' zur Seite treten sollte.)
- Die Ergebnisfixiertheit vieler fachdidaktischer Seminardiskussionen - das alleinige Interesse an methodischen Rezepten, die man in die Klasse tragen kann - wich einem Interesse am *Prozeß* der Verständigung über den Text, sein Thema, seine Sprache, seine didaktischen Perspektiven und methodischen Möglichkeiten. Nicht mehr wollte "man" nur etwas möglichst Einsatzfähiges mit nach Hause nehmen, sondern "ICH" habe etwas davon gehabt, mit diesem Autor hier und heute über sein Schreiben - im Einzelfall auch: sein Leben - zu sprechen und ihm zu erklären, was ich mit seinem Text im Unterricht tun würde/werde. (Wer diese Erfahrung gemacht hat, wird später nicht das schöne Tafelbild mit dem faktischen Erfolg einer Unterrichtsstunde verwechseln, sondern sich fragen, was in den Köpfen der Lernenden vorgegangen ist.)
- Die Chance, einen außenstehenden Beobachter und Kommentator mit den Ergebnissen eigenen und/oder kollektiven Nachdenkens im Seminar konfrontieren zu können - auch:

die gerade für den Dozenten heilsame Notwendigkeit, sich so auszudrücken, daß ein Nicht-Fachmann folgen kann! - führte zu 'Rückmeldungseffekten', aus denen "WIR" über die Schlüssigkeit einer Deutung oder die Plausibilität eines didaktischen Konzepts viel lernten. (Ich vermute und hoffe, daß die Teilnehmer später auf gerade diese Gedichte zurückgreifen werden, wenn sie eine Stunde über Lyrik halten wollen, und daß die *didaktische Gegensozialisation*, als die ich das Seminar auch sehe, zumindest in vielen Fällen einen offeneren, dialogbereiteren und kreativeren Unterricht hervorbringen wird.)

- Immer deutlicher bildete sich ein "WIR"-Gefühl heraus, das den anwesenden Gast *ein-schloß* und eine Atmosphäre schuf, in der jeder bereit war, auf jeden zu hören. Das gilt selbst für einen 'nicht-studierten' Autor, dem zunächst Vorbehalte gegen 'die Germanisten' deutlich anzumerken waren. (Daß zum Semesterabschluß alle Autoren auf spontane Anfrage hin sofort bereit waren, *noch einmal* nach Bamberg zu fahren, um mit uns zu feiern, sei hier nur staunend und dankbar vermerkt. Meine Anregung, jeder von ihnen möge jetzt ein Gedicht mitbringen, das sich für Schüler gerade nicht eigne, wurde dabei fast durchweg aufgegriffen. Über *diese* Texte schweige ich hier, obwohl auch sie in jenes gesamte "Lernumfeld" Studierender gehören, das mit Ludwig Huber Gegenstand jeder Hochschuldidaktik ist.)

Insgesamt: Es wäre voreilig, hier bereits den kollektiven *Haltungswechsel* zu feiern; jedenfalls aber habe ich in diesem Proseminar erheblich mehr als üblich spontane Neugier, Bereitschaft zum Sich-Einlassen auf Text und Thema sowie Lust, Mut und Fertigkeit zur Verteidigung eigener Deutungen und Konzepte erlebt. Aus *meaning receivers* waren - wie Postman/Weingartner sagen würden - *meaning makers* geworden, die sich zunehmend dessen bewußt wurden, daß sie allein - keine literaturwissenschaftliche, keine fachdidaktische Autorität - über Sinn und Brauchbarkeit eines Gedichts zu entscheiden hatten. Die leidige Frage nach dem, was der Dichter mit seinem Gedicht habe sagen wollen, verstummte schnell angesichts ratloser oder ironischer Reaktionen der gegenwärtigen "Dichter": Die "Autorintention" war *gerade wegen* der Präsenz des Autors bald kein Thema mehr. Dieser war den Studierenden vielmehr immer Gesprächspartner und manchmal Diskussionsgegner; und sie lernten, notfalls auch gegen seinen Einspruch (auch er ist keine letzte Instanz!) auf der Gültigkeit noch anderer Lesarten zu bestehen. Andererseits ließen "WIR" uns gelegentlich auch vom Autor sehr viel weiter führen, als wir selbst gekommen wären: Die Sitzung über Wolf Peter Schnetz handelte, für mich überraschend, lange von *Steinen*, über deren subjektive Bedeutung der Autor erst sinnlich-konkret sprechen mußte, bis wir merkten, daß es sich um ein Leitmotiv etlicher seiner Gedichte handelte. Das eigentliche Thema einer Sitzung ergab sich mehrfach erst im Verlauf der Lehr-Lern-Interaktion; "ES" mußte und konnte nicht vorab festgelegt werden. (Die didaktischen Fertigkeiten, die die 'Adoptoren'

jeweils an sich entdeckten und/oder entwickelten, indem sie einen unerwartet verlaufenden 'Unterricht' zu steuern hatten, sind nun aber genau die, welche man bei 'guten Lehrer(in-ne)n' findet: genaue Planung, aber dann äußerste Flexibilität ihrer Realisation.)

VI. Glücklicher Sonderfall oder verallgemeinerbares Konzept? Einige Einwände und ihre Entkräftung zum Schluß

Abschließend formuliere ich einige mögliche Einwände.

- *"Diese Art von Praxisbezug mag gut und richtig sein für eine Fachhochschul-Lehrer-ausbildung, aber Universitätsniveau hat das nicht."*

Ebenso wie ein produktionsorientierter Literaturunterricht philologische Analysebegriffe keineswegs einfach über Bord wirft, Vermittlung und Gebrauch aber an praktisches und kreatives Handeln bindet, kommt ein solcher Gesprächsunterricht auf akademischem Niveau nicht ohne wissenschaftliche Begriffe aus (hier: textanalytischer und fachdidaktischer Art), bindet Vermittlung und Gebrauch jedoch in eine Interaktionssituation ein. Die Bereitschaft, in wissenschaftlichen Begriffen zu denken und reden, wird nach meiner Beobachtung nicht sinken, sondern eher wachsen (Selbstdarstellung gegenüber dem 'Gast').

- *"Für den notwendigen Kontakt mit der außeruniversitären 'Lebenswelt' (hier: 'literarisches Leben' in der Region) gibt es doch in jedem Fach Lehrbeauftragte, die ihn viel besser herstellen können als die hauptberuflichen Dozenten."*

Das halte ich, so wichtig die Arbeit von Lehrbeauftragten ist, für ein gefährliches Argument, wenn es in die falschen Hände gerät - in die Hände solcher Kollegen nämlich, die sich mit seiner Hilfe von jedem professionellen Kontakt mit der Außenwelt verabschieden: "Das ist sehr interessant, aber dafür haben wir doch Herrn X oder Frau Dr. Y." Wenn Lehre durch Einbeziehen lebensweltlicher Experten zu verbessern ist, dann gilt das *für uns alle*. (Für mein Fach wären solche Experten, außer Schriftstellern, etwa: Lektoren von Verlagen; Redakteure von Zeitungen und Zeitschriften; Mitarbeiter an ein- und zweisprachigen Lexika; literarische und nicht-literarische Übersetzer... Analoge Listen müßten Dozierende und Studierende anderer Fächer erstellen.)

- *"Experten einzuladen, ist immer nützlich und lockert ja auch den Unterricht auf; aber in der Regel ist es nicht, wie hier, 'kostenneutral': Wer soll denn solche Leute, gerade wenn sie gut sind, bezahlen?"*

Die beteiligten Autoren bestätigten mir ausnahmslos und ungefragt, daß dies - anders als manche Routinelesung - auch für sie eine interessante Lernsituation war; nicht nur 'die Uni'

profitiert von den Gästen, sondern auch diese profitieren von deren Einladung und verzichten vielleicht auf Honorarforderungen. Es käme, wie man sieht, auf den Versuch an.

- *"Und wofür stellen Sie Seminarscheine aus, wie benoten Sie sie?"*

Auf diesen Einwand würde ich am liebsten gar nicht eingehen, er ist unter dem Niveau dieser Publikation. Nur so viel: Das leidige Referatehalten - von vielen meiner Kollegen hinter gar nicht mehr vorgehaltener Hand als Zeitverschwendung bezeichnet - führt nur scheinbar zur Gerechtigkeit der Bewertung und Benotung; und die Arbeit der Studierenden, die sich über einen (noch) nicht handbuchnotorischen Autor selbständig informieren, Kontakt mit ihm aufnehmen, aus seinen Texten auswählen, literarische Wertungsentscheidungen verantworten und eine Sitzung mit ihm vorbereiten, verlangt Einsatz, Geduld, didaktische Kompetenz und - je nach Temperament - anfangs auch Nerven, denn zunächst wirkte die Präsenz des Dichters durchaus einschüchternd. Warum soll ich nach getaner Arbeit dafür keine Seminarscheine ausstellen?

- *"Das kann man nun zufällig in Ihrem Fach so interessant machen. Aber in anderen Fächern hat man keine solch wirkungsgewandten Kreativlinge als Experten!"*

Das vielleicht nicht, aber Experten gibt es für jede Wissenschaft, weil jede auf irgendeine Lebens- und/oder Berufspraxis bezogen ist. Im übrigen läßt sich, selbst wenn keine Außenstehenden eingeladen werden können oder sollen, immer noch einiges von dem, was ich hier skizziert habe, so verallgemeinern, daß es auch für Kollegen anderer Disziplinen interessant wird. Ich will abschließend vier Maximen formulieren.

1. Die Verantwortung für das Gelingen eines Seminars trägt nicht allein der Dozent oder die Dozentin, auch nicht der/die Referierende. Alle Anwesenden sind gefordert, "ES" zu einem Erfolg zu machen. *Belehrung ist nicht das Ziel eines Seminars*, und gegen das Belehrtwerden sollten sich alle Beteiligten wehren mit der Forderung: *Zeig(t) uns, was wir tun können, damit wir (besser) verstehen!*
2. Daraus folgt: Wer eine Sitzung vorbereitet, ist nicht gehalten, einen wissenschaftlichen Vortrag mit oft unzureichenden Mitteln auszuarbeiten und ihn zudem dann dort abzuliefern, wo er nicht hingehört, sondern *er ist gehalten, eine Lernsituation zu strukturieren und in diesem Sinn Unterricht vorzubereiten* - als didaktische Interaktion, die möglichst alle Teilnehmer einbezieht und die neben der kognitiven auch eine affektive, eine soziale und eine praktisch-handelnde Komponente enthält.
3. 'Wissenschaft' ist nichts, was andere gemacht haben und was im Seminar nur rezipiert werden muß; wir machen - d.h. bekräftigen und/oder modifizieren - die Bedeutungen, die den Gegenständen unserer Disziplin von anderen [sic!] Forschern zugeschrieben

werden. Wenigstens gelegentlich sollten "WIR" auch an Gegenständen forschen, die nicht bereits beschrieben, erklärt und im Index des Standardlehrbuchs aufgeführt sind.

4. Auch der/die Lehrende hat (je nach Perspektive) das Recht oder die Pflicht, im Seminar hinzuzulernen. Auch als (noch) Lernender eine akademische Veranstaltung leiten zu können, darin beweist sich didaktische Kompetenz; aus der Fülle eigenen Wissens heraus zu dozieren, darin zeigt sich keine Könnenschaft, sondern eben 'nur' eine Wissenschaft. Dafür aber gibt es die ehrwürdige Institution der Vorlesung.

Bamberg, im September 1993.

Ich danke den Teilnehmern des Proseminars "Gegenwartsgedichte als Gebrauchsgegenstände" sowie den beteiligten Schriftstellern.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (1991a): Täglicher Textmord? Eine betrübliche Bestandsaufnahme zur Praxis stilanalytischer Aufgaben im Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 43, H. 3, S. 6-19.
- ders. (1991b): Bescheidwissen und Gleichgültigkeit im heimlichen Lehrplan des Literaturunterrichts. In: *Stil - Stilistik - Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*, Hrsg. E. Neuland/H. Bleckwenn. Frankfurt/M; Bern; N.Y.; Paris 1991, S. 179-193.
- Bayer, Klaus (1991): Das Elend des Deutschlehrerstudiums. Eine Streitschrift. In: *Neue Sammlung, Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft* 31, S. 527-543.
- Bronsema, Gerhard (1979): Lehrerausbildung im Wandel. Das Beispiel Deutschlehrerstudium. Baltmannsweiler.
- Cohn, Ruth (1983): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Hentig, Hartmut v. (1964): Was ist Didaktik? Zit. nach ders.: *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zur Pädagogik der Selbstbestimmung*. Stuttgart, S. 289-294.
- ders. (1965): Das Lehren der Wissenschaft. Zit. nach ders.: *Spielraum und Ernstfall*, a.a.O., S. 295-309.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: D. Lenzen (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart 1983, S. 114-138.
- Kielholz, Jürg (1976): Themenzentrierte Interaktion - Ein pädagogisches Modell für lebendiges Lernen. In: *gymnasium helveticum* 2/1976, S. 70-84.
- Köpf, Gerhard (1984): Über Lyrik und ihre Didaktik. In: ders. (Hrsg.): *Neun Kapitel Lyrik*. München, Wien, Zürich 1984, S. 213-217.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden*. 2 Bde., Königstein/Ts.
- Mollenhauer, Klaus (1969): Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 8. Beiheft; zit. nach Zillober 1984.
- Otto, Gunter (1975): Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. Zit. nach: W. Klafki/G. Otto/W. Schulz: *Didaktik und Praxis*. Weinheim u. Basel 1977, S. 41-80.
- Postman, Neil/Charles Weingartner (1969): *Teaching as a Subversive Activity*; zit. nach d. britischen Ausg. Harmondsworth 1971.
- Spinner, Kaspar H. (1991): Gedichtvergleich im Unterricht. Basisartikel zu: *Praxis Deutsch* 105, S. 11-15.
- Zillober, Konrad (1984): *Einführung in die Hochschuldidaktik*. Darmstadt.