

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Identitäten

Herausgegeben von
Andrea Moser-Pacher und Hajnalka Nagy

Heft 3-2013
37. Jahrgang

Editorial

ANDREA MOSER-PACHER,
HAJNALKA NAGY:
Spieglein, Spieglein an der Wand ... 5

Magazin

Debatte 120
ide empfiehlt 124
Neu im Regal 126

Identitäten konzipieren ...

STEFAN KRAMMER: Ich bin ich bin ich ... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften ...	9
WERNER WINTERSTEINER: Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen	18
KASPAR H. SPINNER: Identitätsorientierter Deutschunterricht heute	29
PAULUS HOCHGATTERER: Zäune streichen und andere mittelwichtige Sachen. Ein Versuch über Identität	38

Identitäten reflektieren ...

DANIELA GRONOLD: Zwischen Nationalstaat und Einwanderungsland. Der Deutschunterricht als Ort der Verhandlung von Identitäten.....	46
MATTHIAS PAULDRACH: »Fragmente der Anderen in uns«. Identität im Medienzeitalter und Medienunterricht	55
HAJNALKA NAGY: »Wer hat bloß in meinem Gehirn genächtigt?« Identität und Sprache in der österreichischen Literatur.....	65
KATHRIN WEXBERG: Identität im Bilderbuch. Shaun Tan: <i>Die Fundsache</i>	73

Identitäten entwickeln ...

CARMEN MERTLITSCH: Die eigene Stimme finden	80
UTE ANDRESEN: »In der Maschinschrift sehen alle Menschen gleich aus.«.....	88
ELISABETH KOSSMEIER: Die kreative Aufgabenstellung als wertvolle Möglichkeit, Sprach-, Schreib- und Selbstkompetenzen gleichermaßen zu fördern	97
WALTRAUD WINKLER: Identitätsorientierte Mikroimpulse im Deutschunterricht	106

Service

STEFANIE PETELIN: IDENTITÄT(EN). Bibliographische Notizen	114
---	-----

»Identität« in anderen ide-Heften

- ide 3-2007 Gender
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit
- ide 3-2008 Individualisierung
- ide 3-2011 Erzählen
- ide 3-2012 Pubertät
- ide 1-2013 Literale Praxis

Das nächste ide-Heft

- ide 4-2013 Textkompetenz
erscheint im Dezember 2013

Vorschau

- ide 1-2014 Berge
- ide 2-2014 Projekt und Deutschunterricht

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Spieglein, Spieglein an der Wand ...

Der Blick der verzweifelt Fragenden

Ich »beobachte« eine Spiegelgeschichte: Ein Mädchen steht vor dem Spiegel und betrachtet ängstlich-neugierig das ihm gegenüberstehende Kind. Die ersten verstohlenen Blicke, die ersten zögernden Schritte, der erste Annäherungsversuch ... und plötzlich der Durchbruch, die »jubulatorische« Entdeckung des eigenen Spiegelbildes, die als Fest gefeiert wird. Ein unbekümmertes Aufeinander-Zugehen, ein lustvolles Beisammensein, ein Ich, vorher noch zusammengekauert in einer einsamen Ecke, mit einem Spiegel-Ich, fest und keck, im spielerischen Dialog. Und es wirbelt und es grinst und es schneidet Grimassen und tanzt und springt hoch ... und hopp! – es verschwindet spurlos. Ein Satz aus einer ganz anderen Welt kommt mir in den Sinn: »Ich bin in den Spiegel getreten, ich war im Spiegel verschwunden [...]. Einen Augenblick lang war ich unsterblich und ich [...]« – so die Ich-Figur in Ingeborg Bachmanns *Malina* (Bachmann 1978, S. 136). Und in diesem Moment, wo die zwei Mädchen miteinander im imaginär-verborgenen Raum des Spiegels verschmelzen und auf ihre Geschichte sich eine andere

legt, weiß ich, es wird wieder schiefgehen, es wird aus dem Spiegel ein ganz anderes Mädchen heraustreten, ich sehe sie schon kommen: diszipliniert wie eine Ballerina, die mit argwöhnischen Blicken das andere, ungezähmte verfolgt. Keine Frage, Ordnung muss her, eine neue Ordnung, unerbittlich und unveränderlich. Bald runzelt es die Stirn, stemmt die Arme in die Hüfte und tobt ... und schon liegt der Spiegel in tausenden Splittern am Boden. Nur noch die Frage bleibt: Welches der Mädchen ging eigentlich auf so tragische Weise verloren?

Spiegelgeschichten wie die von Suzy Lee (*Mirror*) gibt es seit eh und je. Eine Erinnerung trägt mir Caravaggios *Narziss* zu, eine andere eine Spiegelgeschichte im Krebsgang (Ilse Aichinger). Am liebsten habe ich aber Magritte, der dem Verbot der Reproduktion entgentritt und noch einmal den Schritt durch den Spiegel wagt (*Die verbotene Reproduktion*). Alles Versuche, den quälenden Prozess der Selbsterkenntnis zu begreifen. Alles Splitter, von dem eben zerstörten Spiegelglas. Alle die immer gleiche Frage wiederholend ...

HAJNALKA NAGY

... Wer sind wir, im Strudel der Zeit? – Der Blick der verzweifelt Antwort Suchenden

»Wie war ich?«, fragen Schülerinnen und Schüler gewöhnlich nach Rückgabe einer Deutschschularbeit. Dahinter steckt die Frage: »Wer bin ich?« Genau darauf hat eine kluge Lehrperson zu antworten, denn Lernen, Leistung, Identität sind in schulischen Kontexten zutiefst miteinander verquickt.

Die Frage nach der Identität ist nicht nur im Schulhaus allorts präsent, im Lehrerzimmer im Zuge der Debatte um Professionalisierung und authentischen Unterricht, in den Klassen bilden die vielfältigen Stromlinien der »Coming-of-Age«-Thematik den Subtext zu gelungenen Lernprozessen oder evozieren ein Scheitern auf vielen Ebenen. Auch im Getöse des Alltags klingt die Frage nach der Identität immer wieder an. Es liegt nahe, dass sich gerade in der Moderne verschiedenste wissenschaftliche Diskurse um die Frage ranken: »*Wer bin ich?*«. Die Antwort darauf fällt schwer, vor allem wenn man bedenkt, dass Identität ein heterogener Begriff ist, der von jeder Wissenschaftsdisziplin anders definiert und verortet wird. Sind beispielsweise Geschlecht, Nationalität, Alter, sozio-kultureller Hintergrund identitätsstiftende Kategorien? Traditionelle Wertesysteme sind im Auflösen begriffen, soziale Umbrüche sowie vielfache räumliche und virtuelle Mobilitäten werfen ein neues Licht auf den Identitätsbegriff. Das Ich ist nichts Beständiges, Festes und Konstantes mehr, sondern eine in sich brüchige, sich stets im Unterwegs befindende Entität. Und gerade diese Kontinuitätslosigkeit, die paradoxerweise mit einer Vielzahl von Optionen gepaart ist, macht das Aufwachsen für die Jugendlichen von heute zu einem Orientierungslauf der besonderen Art. Verlaufen vorprogrammiert? Da Schule als Mikrokosmos gesellschaftlicher Realität(en) immer im Spannungsfeld von Prozessen der Globalisierung, Modernisierung und des Zusammentreffens von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen steht, muss sie sich sowohl mit dem sozialen

Wandel als auch mit den theoretischen Fragen um die Identitätsbildung kritisch auseinandersetzen.

ANDREA MOSER-PACHER

Einige, die die Antwort wagen, ...

In diesem Heft möchten wir das Konzept der Identitätsorientierung, das in den 1980er- und 1990er-Jahren pädagogisches Denken und Handeln belebte (vgl. Spinner 1980), wieder stärker in den Vordergrund der Deutschdidaktik rücken und neue Aspekte für den Unterricht ausloten. Dies erscheint in einer Zeit, in der die Bildungslandschaft in erster Linie von der Debatte um Standardisierung und Kompetenzorientierung geprägt ist, umso notwendiger. In diesem Sinne sollen erstens neue theoretische und didaktische Grundlagen für identitätsorientierte Modelle geschaffen werden – diese Fundierung leisten die Beiträge im ersten Teil des Heftes. Zweitens soll diskutiert werden, wie der Unterricht der durch Migration bereicherten Vielfalt der (österreichischen) Klassenzimmer und der veränderten Lebenswelt der Jugendlichen Rechnung tragen kann – diese Frage reflektieren die Beitragenden im zweiten Teil. Nicht zuletzt soll der Akzent auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Suche nach Identität gelegt werden, damit ihre je »eigene Stimme« in ihrer Andersheit und Eigenartigkeit zur Sprache kommen kann. Wie das konkret im Deutschunterricht möglich wird, davon berichten die Beiträge im letzten Teil dieser *ide*.

Stefan Krammer gibt in seinem einführenden Beitrag nicht nur einen Überblick über den heute sehr kontrovers diskutierten Begriff der »Identität« und über verschiedene Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften, sondern macht auf die Notwendigkeit »einer kritischen Auseinandersetzung mit Identitätskonventionen« im deutschdidaktischen Feld aufmerksam. Während Krammer aktuelle Entwicklungen wie Individualisierung, Globalisierung und Medialisierung beim Neudenken des Konzepts der Identitätsorientierung benennt, beleuchtet *Werner Wintersteiner* die Problematik der Identität im Spannungsfeld von Bildung und Herrschaft, indem er die Gefahren neuerer bildungspolitischer Tendenzen aufzeigt. Der Instrumentalisierung der Bildung als Ware hält er aber nicht die Rückbesinnung auf das humanistische Bildungsideal entgegen, sondern ein neues Konzept, das die Befreiung des Individuums durch Bildung als selbstverantwortliches Tun im Auge hat: Bildung als Widerstand! *Kaspar H. Spinner* präsentiert mit Blick auf die konkrete pädagogische Arbeit und im Lichte des Wandels im Identitätsbewusstsein der Jugendlichen einige grundlegende Prinzipien für einen zeitgemäßen identitätsorientierten Deutschunterricht, darunter das Eingehen auf individuelle und vorhandene Potentiale der SchülerInnen, die Unterstützung der »narrativen Selbstvergewisserung«, die Ermöglichung der Identitätsarbeit durch »Rollen-Spiele« und durch »Alteritätserfahrungen«. *Paulus Hochgatterer* nimmt wiederum die kindliche Identitätsentwicklung in den Blick, wobei er auf zwei

zentrale Aspekte – die Metapher und das Paradoxon – eingeht. Demgemäß sollte man, wenn man als Psychologe oder Pädagoge junge Menschen in ihrer Identitätsarbeit unterstützen will, Kontexte schaffen, in denen die Entdeckung existentiell bedeutsamer »now-moments« für sie möglich wird.

Identität, vor allem wenn es um kollektive Identitätsbildungen geht, ist nicht nur ein heterogenes, sondern auch ein umkämpftes Feld, geleitet unter anderem von Prozessen der Ausgrenzung, Normierung und Hierarchisierung. Welche Auswirkungen die Identitätsverhandlungen auf das Fach Deutsch haben und wie man sich kritisch mit diesen auseinandersetzen kann, untersucht *Daniela Gronold* am Beispiel des Verhältnisses zwischen Sprache(n) und Identität(en). Die Entwicklung der neuen und neuesten Medien hat zur radikalen Veränderung der zwischenmenschlichen Beziehungen und zur Vervielfältigung möglicher Identitätsformen geführt. Dass gerade Jugendliche gerne Identitäten und Rollen im virtuellen Raum erproben, liegt auf der Hand. Welche Lernarrangements Lehrende in diesem Bereich anbieten können, zeigt *Matthias Pauldrach*. Aber nicht nur die Auseinandersetzung mit medialen Identitätsentwürfen kann im Deutschunterricht gewinnbringend sein, sondern auch die Behandlung fiktiver Identitäten, so wie sie in der Literatur konstruiert werden. *Hajnalka Nagy* verfolgt in ihrem Beitrag literarische Figuren und ihre Identitäts- und Sprachkrise aus drei Epochen der österreichischen Literatur und hebt das besondere Potential dieser Texte für die Reflexion der SchülerInnen über Identität in gesellschaft-

lichen und historischen Umbruchsituationen hervor. Schließlich zeigt *Kathrin Wexberg*, wie anhand der Geschichte zweier Sonderlinge (im Bilderbuch *Die Fundsache* von Shaun Tan) unter anderem Fragen des Fremdseins im Unterricht behandelt werden können.

Die Beiträge aus der Praxis werden von *Carmen Mertlitsch* eröffnet, die sich Konzepten des »freewriting« zuwendet und zeigt, wie Lernende durchs Schreiben zu ihrer eigenen Stimme – der »voice« – kommen. Daran anknüpfend thematisiert *Ute Andresen* die Bedeutsamkeit der eigenen Handschrift für eine schreibgeleitete Identitätsarbeit. *Elisabeth Kossmeier* macht am Beispiel kreativer Aufgabenstellungen zum »Inneren Team« deutlich, wie die multiple Identität der SchülerInnen sicht- und erfahrbar gemacht werden kann. *Waltraud Winkler* gewährt Einblicke in die Arbeit mit »identitätsfördernden« Mikro-Impulsen, in denen auch die Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt. Diese zahlreichen praxisorientierten Anregungen ersetzen in diesem Heft das »Gedicht im Unterricht«.

In der Bibliographie bietet *Stefanie Petelin* eine Auswahl aus dem breiten Spektrum weiterführender Literatur zum Thema des Heftes.

In unserem Magazinteil laden wir dieses Mal zur »Debatte«: Neben dem bewährten Kommentar (in diesem Heft von *Bernhard Heinzlmaier*) finden Sie auch zwei Antworten von Studierenden darauf.

Einige wichtige Aspekte konnten in unserem Rahmen nicht thematisiert werden – weitere *ide*-Hefte u. a. zum Thema Gender & Identität; Erzählen & Identität oder zu jugendlichen Lebens-

welten wie Musik & Film finden Sie auf S. 4. Zusatzmaterialien zu den Beiträgen, die wir in diesem Heft aus Platzgründen nicht abdrucken konnten, finden sich auf der *ide*-Homepage unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-3.html>.

ANDREA MOSER-PACHER
HAJNALKA NAGY

Literatur

- AICHINGER, ILSE (1991): Spiegelgeschichte. In: Dies.: *Der Gefesselte. Erzählungen I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Werke. Taschenbuchausgabe in acht Bänden. Hg. von Richard Reichensperger).
- BACHMANN, INGEBORG (1978): Malina. In: Dies.: *Werke 1–4*. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. München-Zürich: Piper.
- LEE, SUZY (2010): *Mirror*. New York: Seven Footer Press.
- SPINNER, KASPAR H. (Hg., 1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck.

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz.

E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik (AECC Deutsch) und Lehrbeauftragte (Schwerpunkt: Literaturdidaktik) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

Stefan Krammer

Ich bin ich bin ich ...

Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften

Der Begriff der Identität nimmt in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft eine bedeutende Rolle ein, eignet er sich doch in besonderer Weise, anthropologische, soziale und kulturelle Fragen zu reflektieren. Die Vorstellungen, die damit verbunden sind, erweisen sich allerdings als recht divergent und geradezu widersprüchlich: Für die einen ist Identität ein Signum für Eindeutigkeit, Stabilität und Kohärenz, gleichsam ein Versprechen für Zuverlässigkeit und Kontinuität; für die anderen stellt sie eine offene Größe dar, die sich im Spannungsfeld zwischen Sein und Schein, Einheit und Differenz, Statik und Bewegung konstituiert. Die einen binden Identität an biologische Determinanten; die anderen beschreiben sie als ein Konstrukt, das soziokulturell geformt ist und historischen Veränderungen unterliegt. Die einen sehen Identität bedroht, etwa durch das Fehlen überindividuell gültiger Orientierungen und Normen; die anderen sehen in gesellschaftlichen Umbrüchen und globalen Veränderungen die Chance, institutionell vorgeprägte und sozial konditionierte Rollenschemata aufzubrechen.

Was unter Identität genau zu verstehen ist, lässt sich terminologisch keineswegs festlegen, wird der Begriff doch in den verschiedenen Forschungsdisziplinen recht unterschiedlich verwendet: als kognitives Selbstbild oder als soziale Rolle, als Manifestation sozialer Interaktion oder als Konstrukt diskursiver Praxis, als habituelle

STEFAN KRAMMER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Wien und dort mit der Leitung des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch betraut.

E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

Prägung oder als performative Leistung. Von der Heterogenität des Begriffs zeugen auch die verschiedenen Zusammenhänge, in denen Identität genannt wird. Da ist die Rede von individueller und kollektiver Identität, von Ich-Identität, Rollen- und Gruppenidentität, ja nationaler, kultureller und globaler Identität. Hinzu kommen die vielfältigen Kategorien, durch die sich Identität beschreiben lässt: u. a. Klasse, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, Sexualität, Alter. Identitätsangebote im Sinne von objektiver wie subjektiver Gruppenzugehörigkeit liefern aber auch Berufe, Qualifikationen, Hobbys, Lektürevorlieben oder Kleidungsstile.

Im Folgenden möchte ich einen Überblick über unterschiedliche Identitätskonzepte liefern, wie sie in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften verhandelt werden. In Abgrenzung zu den aktuellen Entwicklungen stelle ich zunächst Positionen der »klassischen« Identitätstheorien vor, um darzulegen, wie sehr diese nach wie vor unsere Alltagsvorstellungen und pädagogisch-didaktischen Praktiken prägen. Fokussiert wird in meinem Beitrag allerdings auf jene Theorien, die von einer offenen Konzeption von Identität ausgehen und Heterogenität wie auch Differenz in den Blick nehmen. Damit möchte ich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Identitätskonventionen anregen. Anstatt diese einfach als Normen vorauszusetzen, die existieren und in einer deterministischen Weise nur verinnerlicht werden müssen, ist es wichtig, Entstehung und Tradierung von identitären Zu- und Festschreibungen zu reflektieren.

1. Rollenbild und Normvorstellung: »Klassische« Identitätskonzepte

Wiewohl Fragen nach dem Ich, dem Wesen, der Person, dem Charakter philosophische Grundthemen ansprechen, die seit der Antike verhandelt werden, hat sich der Begriff der Identität in der Wissenschaft erst seit etwa einem Jahrhundert etabliert und wurde wesentlich durch die Psychologie, die Psychoanalyse und die Soziologie geprägt.¹ Im Zentrum der Überlegungen stehen dabei die Wechselwirkungen zwischen individuellen Selbstkonzepten und sozialen Erwartungen bzw. Erfordernissen. Maßgeblichen Einfluss entfalteten die Schriften von George Herbert Mead, der in seiner Interaktionstheorie auf den Zusammenhang zwischen dem Bedürfnis des Einzelnen auf Einmaligkeit und den gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen wie auch Normvorgaben fokussiert. In seinem Modell des in der sozialen Interaktion entstehenden Selbst (Self) teilt sich Identität in zwei Teilaspekte: das Ich (I) als subjektive Instanz und das ICH (Me) als objektiver, von der Gesellschaft gespiegelter Bereich. Während das ICH »die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt« verkörpert, gleichsam die Interpretationen und Normen der Gesellschaft als das »generalisierte Andere« reflektiert, kann das Ich als mehr oder minder spontane »Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer« gesehen

1 Einen systematischen, auch begriffsgeschichtlichen Überblick liefert Jörissen 2000. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Schlüsselwerken zur Identitätsforschung bietet Jörissen/Zirfas 2010, mit Beiträgen etwa zu Mead, Erikson und Habermas.

werden (Mead 1998, S. 218). Für den Aufbau von Identität erweist es sich dann als zentral, sich in die Rolle einer anderen Person hineinversetzen und so Empathiefähigkeit entwickeln zu können.

Lothar Krappmann, der an Meads Identitätskonzept anschließt, geht davon aus, dass Identität über Sprache vermittelt wird, und zwar durch die Kommunikation mit anderen in jeder Situation neu. Dabei hat das Individuum die Aufgabe, einen Balanceakt zu vollführen, zwischen den normierten Erwartungen einer vermeintlich gelungenen Identität und der Erkenntnis, diesen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Krappmann hat dafür den Begriff der »balancierenden Identität« eingeführt und spricht damit die permanente Integrationsleistung des Individuums an, die notwendig ist, um an Interaktionsprozessen teilnehmen zu können (Krappmann 2000, S. 70 ff.). Von ähnlichen Prämissen geht auch Erving Goffman (2009) aus, dessen Konzept von Identität auf Aspekten der Selbstdarstellung von Individuen basiert: Die soziale Welt wird dabei zur Bühne, auf der jede Person seine Rolle einnimmt, sich selbst inszeniert. Indem Goffman sich der Metaphorik aus dem Bereich des Theaters bedient, unterstreicht er den performativen Charakter von Identität, die sich als vorgespülte Schein-Normalität immer wieder von Neuem aufführt.

Dem gegenüber steht eine Konzeption von Identität, wie sie Erik H. Erikson – aufbauend auf Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung – darlegt. Identität ist bei ihm eine mit dem Abschluss der Adoleszenz erreichte, weitgehend stabile Größe. Sie entsteht durch den Zuwachs an Persönlichkeit, den das Individuum »der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein« (Erikson 1997, S. 123).² Ähnlich normativ bestimmt ist auch Jürgen Habermas' Konzeption von Identität. Verstanden als Ergebnis einer autobiografischen Selbstreflexion bzw. als subjektive Synthese, stiftet Identität die Kontinuität des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs in der Mannigfaltigkeit erlebter Ereignisse (Habermas 1968, S. 194). Das Ich bildet seine Identität aus, »indem sich die innere Natur auf dem Weg über eine Integration in die stufenweise entwickelten Strukturen des kognitiven, sprachlichen und interaktiven Austauschs mit der Umwelt reflektieren lernt. Sie lernt damit zugleich, ihre Einheit zu wahren.« (Habermas 1974, S. 192 f.)

2. (Un)Doing Identity: postmoderne Zugänge

Während die »klassischen« Identitätstheorien vornehmlich von normativen Vorstellungen einer gelingenden Identitätsbildung geleitet werden und dabei Identität an das Postulat der Stabilität und Kontinuität binden, setzen neuere Ansätze in der Identitätsforschung bei dezentrierten, prozessual-unabgeschlossenen Modellen von Identität an. Die Fülle an heterogenen Selbst- und Fremderfahrungen lässt Identität als kontingent und plural erscheinen, sodass von »Patchwork-Identitäten«

2 Ausführlich dazu Pauldrach in diesem Heft.

(Keupp u. a. 2008), von »Bindestrich-Identitäten« (Trinh 1995, S. 217), von multip- len Persönlichkeiten ausgegangen werden muss, für die es »keine integrierende Ge- samtvorstellung und kein transzendierendes Telos mehr für die Vielzahl der oftmals minimierten Egos gibt« (Zirfas/Jörissen 2007, S. 18). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf Brüche und Inkonsistenzen von Identitäten wie auch auf asymmetri- sche Verhältnisse zwischen den Identitätskategorien, die als »Achsen der Differenz« (Knapp/Wetterer 2003) intersektional verwoben sind und damit Fragen sozialer Ungleichheit aufwerfen. Es sind vor allem kultur- und literaturwissenschaftliche Theorien (allen voran aus dem Bereich der Diskursanalyse, den Gender Studies, der Queer Theory und der Postcolonial Theory), die Identität als ein Konstrukt entlarven, das zwar Beständigkeit und Kontinuität verspricht, dieses Versprechen aber keineswegs einlöst. Wenn in diesen Ansätzen Identität als Teil sozialer Praxis bzw. als kultureller Text über diskursive Formationen und Symbole beschrieben wird, offenbart sich die Vielfalt an Bildern, Vorstellungen und Diskursen, die in Zusammen- hang mit Identitäten generiert und aktiviert werden.

Dass Identitäten etwas Gemachtes, gleichsam Produkte performativer und inter- aktiver Handlungen sind, verdeutlicht das Konzept des *Doing Identity*.³ Dieses betont die aktive Her- und Darstellung von Identität im Alltag und orientiert sich an dem Wissen, wie sich Individuen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten verhalten können und sollen. In den Blick geraten dabei institutionelle Arrange- ments, Handlungserwartungen und Interaktionsskripte, die für die Individuen zu mehr oder weniger verbindlichen Vorlagen ihres Handelns werden. *Undoing Identity* versteht sich hingegen als Konzept der Identitätsaufweichung.⁴ Es setzt bei der Dekonstruktion verschiedenster Identitäten an, reflektiert identitäre Zu- und Fest- schreibungen hinsichtlich intersektionaler Zusammenhänge und praktiziert deren Loslösung als Ermächtigung. Dazu ist es notwendig, auf Ungleichheitslagen zu achten, um die Machtstrukturen, die diese bedingen, entlarven zu können. Zentral ist in diesem Zusammenhang allerdings ebenso, dass gewisse Identitätskategorien für Individuen in bestimmten Lebenssituationen auch nur eine nachgeordnete Rolle spielen können. Das schließt die Möglichkeit der Aktualisierung bzw. Neutralisie- rung von Identitätskategorien ein.

Inwiefern (Un)Doing Identity zur Konstruktionsaufgabe bzw. -leistung wird, unterstreichen Eickelpasch und Rademacher (2004) mit dem Begriff der *Identitäts- arbeit*, dem ein Handlungsmoment eingeschrieben ist. Der konstruktive Charakter von Identitäten wird metaphorisiert, wenn diese als »lebenslange Baustellen« be- zeichnet werden, auf denen sich Individuen »ohne festgelegten Bauplan und unter Verwendung vorhandener Bausätze und Sinnangebote« eine Unterkunft schaffen und je nach situativen und biografischen Erfordernissen »An- und Umbauarbeiten« durchführen. Insofern gleichen Identitäten auch keineswegs »fertigen Behau-

3 Das Konzept ist in Übertragung des Verständnisses von *Doing Gender* zu verstehen, wie es West und Zimmerman 1987 dargelegt haben.

4 Undoing Identity ist als Erweiterung des Konzepts von *Undoing Gender* zu sehen, wie es Hirschauer 1994 und Butler 2009 entwickelt haben.

sungen mit einem dauerhaften Fundament und einem schützenden Sinn-Dach« (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 14). Die Vorstellung von stabilen Identitäten kann aufgrund von Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung (post-)moderner Gesellschaften nicht mehr aufrechterhalten werden. Die Identitätsangebote, die aus der globalen Zirkulation von Waren, Bildern, Symbolen, Ideen und Lebensstilen resultieren, erweisen sich als zu umfassend, die sinnstiftenden »Heimaten«, Traditionen und Sinnwelten als zu fragmentarisch und hybride, als dass sich Identitäten homogenisieren ließen. Stuart Hall spricht in diesem Zusammenhang von »frei flottierenden« Identitäten, die sich durch die globale Vermarktung von Waren und Stilen, durch internationale Reisen und global vernetzte Medienbilder und Kommunikationssysteme von besonderen Zeiten, Orten und Traditionen lösen (Hall 1999, S. 428).

Eine Zuspitzung des Verständnisses von globaler Identität verdankt sich den postkolonialen Theorien, allen voran den Arbeiten von Homi K. Bhabha. Er fasst die Grenze, die das Innerste der hybriden Identität bestimmt, als Ort, »von woher etwas sein Wesen beginne« (Bhabha 2000, S. 7). Im Spannungsfeld zwischen Identität und Differenz eröffnet er einen »dritten Raum«, der als Grundvoraussetzung jeglicher Hybridisierung ohne Hierarchisierung auskommt. Es ist dies ein Raum an der Grenze zwischen den Kulturen, ein Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen. So betrachtet hat Identität keine logische und kontinuierliche Struktur mehr, sondern erweist sich als eine fragmentarisierte und hybride Gegebenheit. Sie ist ein unfassbares Produkt von Effekten, das sich nicht endgültig fixieren lässt und zwischen Globalisierung und Lokalisierung, Machtzentren und Machtvakuen, den Chancen der Wahlmöglichkeiten und der Angst des Relativismus oszilliert (Zirfas/Jörissen 2007, S. 159f.). Mit einer derartigen Vorstellung von Identität soll aber keineswegs neoliberalen Ansichten Vorschub geleistet werden, wonach Flexibilität auch in der identitären Ausgestaltung von Lebensentwürfen für notwendig erachtet wird, um im Spannungsfeld von Angebot und Nachfrage überhaupt bestehen zu können. (Un)Doing Identity würde so genommen zum Pflichtprogramm, sich stets an die von Markt und Gesellschaft aufoktroierten wechselnden Rollenvorgaben anpassen zu müssen. Demgegenüber wird von mir ein Konzept von Identität favorisiert, das in seiner Offenheit und Beweglichkeit immer auch Möglichkeiten der Selbstbestimmung lässt und in der entlarvenden Darlegung gesellschaftlicher Zurichtungen eine Chance zur Ermächtigung sieht.

3. Wie man/frau sich aufführt: Identität als Performanz

Die Annahme, dass Identitäten als dynamische Prozesse zu verstehen sind, die ständigen Veränderungen unterliegen, permanent neu erstellt und aktualisiert werden müssen, wird durch Theorien des Performativen bekräftigt. Von besonderer Bedeutung sind dabei sprach- und kulturphilosophische Überlegungen zu Sprechakten und körperlichen Handlungen, diskursanalytische Fragen zu Körper, Ritual und Macht, theaterwissenschaftliche Performance- und Aufführungstheorien und – nicht zuletzt – literaturwissenschaftliche Ansätze, welche sich auf das materiale

Verkörpern von Botschaften im Akt des Schreibens oder auf die Konstitution von Imaginationen im Akt des Lesens beziehen. Allen diesen Zugängen ist gemein, dass sie davon ausgehen, dass kulturelle Phänomene und Prozesse neue Wirklichkeiten hervorbringen und nicht lediglich als Zusammenhänge von Zeichen zu begreifen sind, die es zu dechiffrieren gilt und die mit Bedeutung auszufüllen sind. In Zusammenhang damit werden auch Fragen der Identität, insbesondere in Bezug auf ihre performative Hervorbringung, neu perspektiviert.

Bei Judith Butler (1991) wird das Performative auf sprachliche und körperliche Handlungen angewendet, womit neben einzelnen Sprechakten und Diskursen ebenso symbolische Praktiken des Verhaltens in den Blick geraten. Butler interessiert in diesem Zusammenhang vor allem Phänomene der Identitätskonstitution und die damit verbundenen Zuschreibungen. Identität – allen voran die Geschlechtsidentität – wird als ein nicht abschließbarer und für Umdeutungen immer schon offener Prozess aufgefasst. Handlungen von Individuen werden nicht auf einen der Identität zugrunde liegenden Wesenskern zurückgeführt, sondern in ihrer Eingebundenheit in kulturelle und ideologische Bedeutungssysteme betrachtet. Denn diese generieren so etwas wie Identität überhaupt erst. Butler betont damit, dass Identitäten keineswegs an einen naturgegebenen Zustand gebunden sind, sondern vielmehr erst durch kulturelle Prozesse hervorgebracht werden. Demnach erweisen sich Identitäten als performative Effekte gesellschaftlicher Bezeichnungs-, Regulierungs- und Normierungsverfahren und erscheinen – auch in Bezug auf den Körper als Oberfläche kultureller Einschreibungen – als Variablen diskursiver Praktiken und komplexer Inszenierungsstrategien.⁵

Nun sind diesem Konzept von Identität auch Möglichkeiten der Subversion eingeschrieben. Diese sieht Butler dort, wo Geschlechtsidentität spielerisch oder auch parodistisch aufgeführt wird, zum Beispiel bei sexuellen Stilisierungen wie Butch/Femme, der Travestie oder dem Kleidertausch. Geschlechtliche Zuschreibungen müssen dabei nicht als Repression oder aufgezwungene Rollenmuster erlebt werden, sondern können zitathaft angeeignet, ironisch gebrochen und dadurch kritisch in Frage gestellt werden. Es handelt sich dann um Performances, die die Wiederholung der Normen unterbrechen, indem sie offenlegen, dass die »ursprüngliche« Identität nur eine »Imitation ohne Original« ist (Butler 1991, S. 203). Damit werden auch Konzepte der Mimikry angesprochen, denen ein Potenzial der Veränderung zugewiesen wird. Denn mimetische Aufführungen beinhalten sowohl Momente der Identifikation als auch ihrer Aussetzung. Identität wird so als soziale Zuschreibung erfahrbar, zugleich aber auch in ihrer hybriden Formation sichtbar. In diesem Sinn kann Identität auch zum theatralen Bildungsprojekt werden, in dem Identitätsangebote und Rollenmuster aufgegriffen und vor anderen zur Schau gestellt werden, mit Lust an der Persiflage und Subversion bei einer Identitätskonzeption, die als Ergebnis einer sozialen und mimetisch-kreativen Resonanz verstanden werden kann (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 31; Krammer 2010, S. 46 ff.).

5 Vgl. dazu *ide* 3/2007 zum Thema »Gender«.

4. Dekonstruktive Lektüren: Identität und Fiktion

In den Literaturwissenschaften werden Aspekte der Identität insbesondere in Zusammenhang mit poststrukturalistischen, genderorientierten und/oder postkolonialen Konzepten verhandelt. Inwiefern sich dabei Identitäten als Fiktionen erweisen, wird in zweierlei Hinsicht thematisiert: Sie sind einerseits fiktiv, weil sie keinen natürlichen oder epistemologischen Bedingungen folgen, sondern historisch gewachsen und soziokulturell geformt sind. Andererseits unterstreichen literarische Texte die Vorstellung von fiktiven Identitäten: In der Konstruktion der Figuren – erdacht und erdichtet, wie sie nun einmal sind – wird das in besonderer Weise deutlich. Literatur schreibt Identitäten auf und liefert die entsprechenden Erzählungen, Mythen und sprachlichen Bilder, mit denen sich Identitäten begründen lassen. Wesentlich ist dabei, dass literarische Texte gesellschaftlich vorherrschende Vorstellungen von Identitäten nicht nur repräsentieren, sondern auch selbst aktiv hervorbringen, indem sie sie mit narrativen, dramatischen und poetischen Mitteln inszenieren. Die Texte stellen aber auch ein Experimentierfeld dar, in dem unterschiedliche Variationen und alternative Möglichkeiten von Identitäten durchgespielt werden können. Dabei wird spezifisches Wissen über Identitäten reproduziert und auch in performativer Weise generiert. Paul Ricœur spricht von einem »weiträumige[n] Laboratorium für Gedankenexperimente« (Ricœur 1996, S. 182), das Literatur eröffnet, um Variationsmöglichkeiten von Identitäten durchzuspielen und auf den Prüfstand zu stellen. Das bedeutet aber auch, dass die Versuchsanordnungen qua Literatur so gestaltet sein können, dass sie das Überschreiten von Rollen und die Aufhebung von Identitätsgrenzen ermöglichen. Darin liegt das subversive Potenzial von Literatur: Identitäten erscheinen sprachlich maskiert, werden ironisch gebrochen, erweisen sich als Parodien. Als Paradebeispiel dafür ließe sich etwa Virginia Woolfs Roman *Orlando* (1928) anführen, in dem die Hauptfigur über Raum und Zeit unterschiedliche Identitäten annimmt. Aber auch die Theatertexte von Thomas Bernhard wie *Ein Fest für Boris* (1970) oder *Der Ignorant und der Wahnsinnige* (1972) machen deutlich, wie sehr sich die Figuren hinter ihren Sprachmasken verstecken. Identität per se wird etwa auch bei Robert Musil in Frage gestellt, wenn er einen *Mann ohne Eigenschaften* (1930/1933/1943) entwirft, oder in Max Frischs *Stiller* (1954), der stets behauptet: »Ich bin nicht Stiller«. Und auch in Becketts *Der Namenlose* (1953) spricht ein vermeintlich subjektloses Ich in einem zusammenhanglosen Monolog.

Bei der Rezeption solcher Texte stellt sich nun die Frage, welche Informationen diese tatsächlich bereithalten und welche eigenen Vorstellungen mit einfließen. Dazu ist es notwendig, nach Markierungen in den Texten zu suchen, welche die Figuren in Hinblick auf ihr Geschlecht, ihr Alter, ihren kulturellen Hintergrund, ihren Habitus etc. beschreiben. Zu fragen ist, welche Kategorien aufgerufen werden, welche dominant erscheinen bzw. welche verschwiegen werden, wiewohl sie im Akt des Lesens konkretisiert werden können. In Zusammenhang damit erweisen sich literarische Texte als spannend, in denen aus der Ich-Perspektive erzählt oder gesprochen wird. Woran lässt sich etwa erkennen, dass Annette von Droste-Hülshoffs

Gedicht *Am Turme* (1842) die Ansichten einer Frau wiedergibt? Wird erst in dem Wunsch des lyrischen Ich, ein Mann zu sein, deutlich, dass hier eine Frau spricht? Oder könnte es sich auch um einen Jüngling handeln, der endlich erwachsen sein möchte? Erfahren wir auch etwas über das Alter, die Hautfarbe usw. des Ich? Mit derartigen Fragen kann auf jene Prozesse fokussiert werden, mit denen die Texte Modelle identitärer Repräsentation unterlaufen und damit hierarchische Konstellationen modifizieren und alternative Identitätskonzepte produzieren.

Um den subtilen Effekten von Differenzen nachspüren zu können, die in den Texten in Zusammenhang mit Identitäten wirksam werden, erweisen sich insbesondere dekonstruktiven Lektüren als nützlich. Augenmerk wird dabei auf die sprachlich-diskursiven Formationen gerichtet, durch die unterschiedliche Repräsentationen und Konstruktionen von Identität sichtbar werden. Hierarchische Oppositionen und die ihnen vermeintlich zugrunde liegenden Identitäten werden so als Wechselspiel von figurativer Konstruktion und Defiguration lesbar. Besonders eignen sich dafür Texte, die sich mit kultureller und/oder geschlechtlicher Alterität auseinandersetzen und diese literarisch reinszenieren: etwa Christa Wolfs Roman *Medea. Stimmen* (1996), in dem auf vielstimmige Weise die Titelfigur als die Andere markiert wird, oder auch Julia Rabinowichs *Spaltkopf* (2008), der die Hybridität der Figuren metaphorisch beschreibt.

In Zusammenhang mit der Konstruktivität und Diskursivität von Identitäten in literarischen Texten ist darauf zu achten, auf welche Weise die Informationen vermittelt werden und wie diese poetisch gestaltet sind. Mit Hilfe narratologischer, semiotischer und rhetorischer Verfahren kann das Wissen, dass Literatur über Identitäten verfügt, erfasst werden. Die Analyse von rhetorischen Mitteln des »uneigentlichen« Sprechens, zum Beispiel von Tropen wie Metaphern und Metonymien, ist dabei besonders ergiebig, wenn gezeigt werden soll, dass nicht nur der Text mehrdeutig ist, sondern auch die Identitäten, die in ihm verhandelt werden.

5. Fazit

Meine Ausführungen enden mit einem Plädoyer für einen identitätsorientierten Deutschunterricht, der aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie Individualisierung, Globalisierung und Medialisierung berücksichtigt sowie neuere Ansätze der Identitätsforschung zur didaktischen Modellierung heranzieht. Gerade ein Konzept wie jenes des (Un)Doing Identity eignet sich in besonderer Weise dazu, sich mit Identitätskonventionen auch in der Schule kritisch auseinanderzusetzen. Dabei kommt es einerseits zu einer Dramatisierung von Identität, die als Wahrnehmungsschulung und Einübung strategischer Handlungsmuster zu verstehen ist. Die Reflexion über identitäre Zu- und Festschreibungen führt andererseits zu einer Entdramatisierung, in der Prozesse der Identifizierung entsprechend spezifischer Kategorien in Zweifel gezogen werden. Zu achten ist darauf, dass die Loslösung von Rollenzuweisungen als Empowerment praktiziert wird. Ein identitätsorientierter Deutschunterricht kann insbesondere auch das subversive Potenzial von Literatur nutzen. Literarische Texte eröffnen ein Spiel zwischen Fiktion und Wirklichkeit,

liefern utopische Entwürfe und führen Identitäten als Maskeraden vor. In parodistischer Verfremdung können sie Herrschaftsverhältnisse und symbolische Ordnungen unterlaufen. Die Irritationen, die dadurch hervorgerufen werden, können als Einspruch gegen traditionelle Rollenmuster, als Unterbrechung normativer Identitätsvorstellungen genutzt werden.

Literatur

- BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- BUTLER, JUDITH (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DIES. (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EICKELPASCH, ROLF; RADEMACHER, CLAUDIA (2004): *Identität*. Bielefeld: Transcript.
- ERIKSON, ERIK H. (1997): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GOFFMAN, ERVING (2009): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- HABERMAS, JÜRGEN (1974): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: Ders.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 187–225.
- HALL, STUART (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 393–441.
- HIRSCHAUER, STEFAN (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 4, S. 668–692.
- JÖRISSEN, BENJAMIN (2000): *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin: Logos.
- JÖRISSEN, BENJAMIN; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEUPP, HEINER; AHBE, THOMAS; GMÜR, WOLFGANG; HÖFER, RENATE; MITZSCHERLICH, BEATE; KRAUS, WOLFGANG; SRAUS, FLORIAN (⁴2008): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- KNAPP, GUDRUN-AXELI; WETTERER, ANGELIKA (Hg., 2003): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik 2*. Münster: Westfälisches Dampfboot (= Forum Frauenforschung, Bd. 16).
- KRAMMER, STEFAN (2010): Forschung in/durch Aktion: Action Research. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas, S. 43–49.
- KRAPPMANN, LOTHAR (2000): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1998): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MENKE, BETTINE (1995): Dekonstruktion der Geschlechteropposition. In: Haas, Erika (Hg.): *Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus*. München: Profil, S. 35–68.
- RICCEUR, PAUL (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- TRINH, MINH-HA T. (1995): No Matter Territories. In: Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (Hg.): *The Post-Colonial Studies Reader*. London-New York: Routledge, S. 215–218.
- WEST, CANDACE; ZIMMERMAN, DON H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, H. 2/1, S. 125–151.
- WULF, CHRISTOPH; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim-Basel: Beltz.
- ZIRFAS, JÖRG; JÖRISSEN, BENJAMIN (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Werner Wintersteiner

Lernen – Identität – Widerstand

Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen

1. Identität oder Individualisierung?

Identitätsentwicklung im Deutschunterricht ist ein altes Thema, aber explizit als Aufgabe gestellt hat es Kaspar Spinner (1980) in seinem richtungsweisenden Band *Identität und Deutschunterricht*. Ihm kommt das Verdienst zu, erstmals systematisch entwickelt zu haben, wie die Beschäftigung mit den Gegenständen Sprache und Literatur die Ich-Identität der SchülerInnen fördern kann. Es ist im Wesentlichen die Anwendung des klassischen humanistischen Bildungsideals auf den Deutschunterricht in der Terminologie der Identitätsentwicklung. Das hat mehr Brisanz, als es auf den ersten Blick scheint, gerade heute. Spinner kritisiert nämlich eine didaktische Philosophie, der zufolge das Unterrichtsziel darin besteht, dass die SchülerInnen den Unterrichtsstoff, wie er ist, aufnehmen, »als ob die Inhalte im Verarbeitungsprozess die gleichen bleiben sollten, gleichsam unbefleckt von der Subjektivität des Lernenden. Das Prinzip der um den subjektiven Verarbeitungsprozess verkürzten didaktischen Vermittlung erweist sich als funktional in einem Schulsystem, das auf meßbare Leistung zielt und Objektivität zum alleinigen Kriterium macht« (Spinner 1980, S. 11).

Spinner hingegen sieht den didaktischen Prozess als einen Akt der Sinnbildung, bei dem die Individualität und Subjektivität der SchülerInnen gefordert werde und somit das Ergebnis ganz verschiedene Sinngebungen seien. Mit diesem Zugang

gelingt es ihm, didaktische Wege aufzuzeigen, die Unterricht für die SchülerInnen persönlich bedeutsam machen. Das wirkt wie eine Resonanz auf Horst Rumpfs *Unterricht und Identität* (1976) und knüpft auf seine Weise an Krefts literaturdidaktisches Konzept an, das dieser wenige Jahre zuvor mit beachtlichem theoretischem Aufwand veröffentlicht hatte (Kreft 1977). Kreft spricht ausdrücklich von der Bedeutung von Literatur »für die Ich-Entwicklung der Heranwachsenden« (ebd., S. 11), und das Kreft'sche Vierphasen-Modell des Literaturunterrichts kann zweifelsohne für Spinners identitätsorientierten Ansatz genutzt werden. In der Betonung der Eigenleistung bei der *Identitätsarbeit durch Lernen* geht Spinner aber über Kreft hinaus. Im Verhältnis Subjekt – Lernstoff verschiebt Spinner deutlich die Balance in Richtung Subjekt. Und außerdem ist sein Konzept als Programm für den gesamten, integrierten Deutschunterricht gedacht, besonders für Schreiben und (literarisches) Lesen, nicht bloß für die Literaturdidaktik alleine. (Das unterscheidet ihn auch von späteren Ansätzen wie Fuhrmann 2007 oder Frederking 2010.)

Eine weniger beachtete Grundlage dieses Ansatzes ist, dass das zu bildende bzw. sich bildende Subjekt konzeptionell als Einzelwesen betrachtet wird, während die gesellschaftliche Dimension über den Bildungsgegenstand – Sprache und Literatur – hereinkommt, aber nicht eigens diskutiert wird. Auch die methodischen Ansätze, die in Spinners Publikation (1980) vorgestellt werden, zielen auf individuelle SchülerInnen ab und diskutieren nicht, was die Gruppe als Gruppe lernen kann. Dennoch: Der Wert dieses Ansatzes besteht jedenfalls darin, die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers oder der Schülerin als das eigentliche Bildungsziel herauszustreichen und die Bildungsgegenstände dazu in Beziehung zu setzen.

Ab den 1990er-Jahren kam – im Zuge der »interkulturellen Welle« – ein anderer Identitätsbegriff zur Geltung, der stärker die gesellschaftliche Dimension betonte – und zwar als ethnische, nationale oder kulturelle Identität. Auch die Auseinandersetzung mit dieser (kollektiven) Identität sollte mithilfe von Sprache und Literatur gefördert werden. Dabei kam allerdings schnell die Kritik auf, dass kollektive Identitäten individuellen SchülerInnen nicht übergestülpt werden dürfen. Ansätze der Diversität versuchten dieser Kritik gerecht zu werden – eine Debatte, die in dieser Form stärker in der Pädagogik als in der Deutschdidaktik geführt wurde (vgl. Yildiz 2009). Ausgehend vom Begriff der kollektiven Identität wurde daraus jedenfalls nicht – wie bei Spinner – ein eigener methodischer Ansatz für die Deutschdidaktik entwickelt. Dennoch hat die Debatte über inter- und transkulturelle Deutschdidaktik nicht nur die Methoden des Sprach- und Literaturunterrichts bereichert (*Language Awareness*, Umgang mit Fremdheit in der Literatur, Mehrsprachigkeit als Thema und Methode des Unterrichts), sondern sie hat auch die Diskussion über die politische Dimension des Deutschunterrichts angeregt.

Inzwischen hat die Ökonomisierung von Bildung große Fortschritte gemacht. Die Kompetenzorientierung wurde zur operativen Umsetzung einer immer stärkeren Standardisierung des Unterrichts eingesetzt. Damit wurden die zunächst vielfältigen Zweige einer Debatte über den Kompetenzbegriff gekappt und ein funktionaler Kompetenzbegriff setzte sich in der pädagogischen Praxis (nicht unbedingt in der deutschdidaktischen Theoriediskussion) durch. Noch 1999 stellten die Heraus-

geberInnen eines repräsentativen Sammelbandes die Frage so: »Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung« (Witte/Garbe/Holle 2000). Mittlerweile hat jedoch der Kompetenzbegriff eine Eigendynamik entwickelt. Von Persönlichkeitsentwicklung ist nicht mehr viel die Rede, soweit sich nicht auch diese als Kompetenz fassen lässt. Man könnte es so formulieren: Die Kompetenzentwicklung hat die Persönlichkeitsentwicklung als didaktische Leitidee abgelöst. Das ist – vom Standpunkt der akademischen Erfinder dieses Konzepts – durchaus klug gedacht: Statt einer schwer zu fassenden und manchmal auf das Moralische verkürzten Persönlichkeitsbildung soll die Befähigung der Lernenden, bestimmte Dinge zu tun, in den Mittelpunkt gerückt werden. Gerade die Stärkung der (sprachlichen, intellektuellen, ästhetischen) Fähigkeiten komme ja letztlich auch der Persönlichkeit zugute, so das Argument. Doch erweist sich der Verzicht auf eine weitergehende Perspektive letztlich als ungeeignet, dem Trend, Bildung bloß als Produktion von Humankapital aufzufassen, auf fachdidaktischer Ebene etwas entgegenzusetzen und findet innerhalb der Deutschdidaktik auch immer mehr KritikerInnen.

Auch in diesem neuen Zusammenhang wird viel von Individualisierung und Differenzierung gesprochen. Dies ist aber keineswegs als Rückkehr zur Spinner'schen Identitätsarbeit zu sehen. Vielmehr ist die gegenwärtig diskutierte Individualisierung ein siamesischer Zwilling der Standardisierung von Unterricht, wie sie durch vorgegebene Bildungsstandards und ihre Überprüfung sowie durch zentrale Abschlussprüfungen erreicht werden soll. Die messbare, objektivierte Unterrichtsleistung braucht und duldet, wie Spinner schon vor 30 Jahren feststellte, keine subjektive Aneignung des Lehrstoffs. Vielmehr geht es darum, dass alle – wenn auch auf individuellen Lernwegen – zum gleichen Lernziel kommen. Das Ergebnis des Lernprozesses steht im Vorhinein fest und kann daher auch als Maßstab für die objektivierte Leistungsmessung dienen. Beim identitätsorientierten Ansatz Spinners wird hingegen, wie gezeigt, die subjektive Seite des Lernprozesses, der »Eigensinn« der Lernenden, als Lernressource in einem ergebnisoffenen Lernprozess genutzt. Die Lernenden eignen sich die Lerngegenstände an und verändern sie im Prozess dieser Aneignung.

Im heutigen – auf Standardisierung ausgerichteten – Unterricht dient das Eingehen auf die Individualität der Lernenden also bloß dazu, sie besser und gezielter an die Standards heranzuführen. Ironischerweise ist gerade in einer Zeit, die den Wertpluralismus und Subjektivität auf ihre Fahnen schreibt, die wirklich subjektive Zugangsweise der SchülerInnen von einem Wert zu einem Hindernis geworden, das überwunden werden soll. Damit tut sich allerdings ein Widerspruch auf: Denn der Kompetenzbegriff, richtig verstanden, ist nicht so borniert wie seine Verwendung im standardisierten Unterricht. Die Kapazität, einmal in bestimmten Situationen erworbene Fähigkeiten auch in unbekanntenen Situationen und auf neue Bereiche anzuwenden, macht die eigentliche Qualität des Kompetenzbegriffs aus. Das ist zunächst keineswegs unvereinbar mit einer Unterrichtsphilosophie, die die persönliche Entwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Es steht allerdings in Widerspruch zu einem Bildungsbegriff – wie er heute in der Praxis vorherrscht –, der sich auf das Überprüfen von im Voraus festgelegten und genormten Leistungen

reduziert. Ich plädiere in diesem Sinne für ein kritisch-konstruktives Neuanknüpfen an Spinners Identitätskonzept, das heißt für seine Erweiterung um eine politische Dimension unter Beibehaltung seiner engen Verbindung von Schreib- und Literaturunterricht als zweier miteinander korrespondierender Medien der Erkenntnis.

Um dahin zu gelangen, müssen wir aber zuerst in der heutigen komplexen Situation wieder einen Überblick gewinnen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit den heutigen Kontroversen von Bildung.

2. Bildung: Verteidigung einer Idee gegen ihre Förderer

Auf den ersten Blick stehen sich gegenwärtig zwei große konkurrierende Lager gegenüber: die *ReformerInnen*, die ihre Gegner als Kulturkonservative bezeichnen; und die *HumanistInnen*, die wiederum die Gegenseite als Ökonomen kritisieren.

Die einen möchten mit der alten bildungsbürgerlichen Schlacke aufräumen: eine – meist nicht so genannte – Gesamtschule bis zum Ende der Schulpflicht (in Österreich: wenigstens Neue Mittelschule), Ganztagschule (in Österreich: wenigstens als Option), Bildungsstandards (in Österreich: zumindest für die 14-Jährigen), Zentralmatura (in Österreich: wenigstens ein bisschen zentral), Kompetenzorientierung und Outputkontrolle sowie die Professionalisierung der LehrerInnenbildung (in Österreich: unter Beibehaltung der alten Strukturen). *Erhöhung der Effizienz* – so lautet ihr Wahlspruch, und sie beeilen sich hinzuzufügen, dass es ihnen auch um mehr Gerechtigkeit gehe. Gerechtigkeit durch Effizienz. Natürlich gäbe es, wie gegen alles Neue, auch hier Widerstand aus kulturkonservativen Kreisen, die ihre elitären Privilegien verteidigten. Diese Gruppe möchte ich als *liberale Reformer* bezeichnen, und sie tritt mit der Parole *Grundkompetenzen für alle!* an.

Eine zweite Richtung, die jedenfalls den Vorwurf, kulturkonservativ zu sein, keineswegs auf sich sitzen lassen möchte, stimmt zwar mit einem Teil der Ideen der Reformer überein, kritisiert aber ihrerseits als deren blinden Fleck die massive Ökonomisierung der Bildung, die Uniformierung durch Standardisierung und den schleichenden Verlust kultureller Bildung, die im technokratisch verstandenen Lehrbetrieb als schöner Luxus, aber nicht mehr als elementares Bildungsgut für alle angesehen wird. Diese Kritik ist durchaus differenziert: Es wird nicht bestritten, dass kulturelle Bildung weiterhin ihren Platz im Bildungssystem hat, aber sie werde tendenziell zu einem Spezialzweig für Eliten, also an Gymnasien, und sei nicht mehr Allgemeingut. Ich würde dieses Lager die Gruppe der *humanistischen Bildung* nennen. Ihr »Schlachtruf« lautet *Fachwissen!*

Wir haben es hier mit zwei Strömungen zu tun, die jeweils gute Gründe für ihre Positionen anführen: Es ist nicht zu bestreiten, dass das derzeitige Bildungssystem reformbedürftig ist – nicht nur in der Struktur, sondern auch was Unterricht und Fachdidaktik betrifft. Selbst wenn die österreichische Variante dieser Reformbemühungen aufgrund ihrer (politisch bedingten) Halbherzigkeit nicht sehr attraktiv wirkt, ist ihr Reformanspruch schwer zu bestreiten. Gegenüber einem Bildungsprogramm, das die Schulung von Kompetenzen verspricht, die helfen, sich in der

heutigen Welt zurechtzufinden und auch beruflich erfolgreich zu sein, macht sich die traditionelle humanistische Bildung nicht sehr attraktiv aus. Das gilt nicht zuletzt für den Deutschunterricht, wie der Soziologe Richard Münch konstatiert:

Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto die Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten. (Münch 2009, S. 42)

Andrerseits ist der Widerstand der humanistischen Fraktion aber nicht einfach mit der Verteidigung überkommener Inhalte gleichzusetzen. Das Beharren auf Wissen gegenüber Kompetenzen macht die blinden Flecken des Kompetenzbegriffs sichtbar. Vor allem aber versteht sich die humanistische Fraktion als Widerstand gegen die Idee, dass Bildung einfach auf Humankapital reduziert wird. Damit gerät das gesamte Reformunternehmen in den Geruch, nichts anderes zu sein als die Ersetzung von Bildung durch Ausbildung, die Zurichtung der SchülerInnen zu stromlinienförmigen ArbeitnehmerInnen.

Es geht nun darum, einen Weg aus diesem unproduktiven Patt, der Gegenüberstellung der beiden unvereinbaren Positionen zu suchen. Das bedeutet, zwar den Denkraum der Reform, die Reduktion von Bildung auf die Produktion von Humankapital, zurückzuweisen, Neues und Richtungsweisendes an den gegenwärtigen Reformen jedoch anzuerkennen; und umgekehrt, sich von einem veralteten Bildungsideal zu verabschieden, ohne jedoch pauschal alles Bestehende als veraltet anzusehen. Anders gesagt, es geht darum, den Begriff der Bildung nicht nur gegen seine KritikerInnen, sondern gerade auch gegen seine vermeintlichen FörderInnen zu verteidigen.

3. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft

Bildung als emanzipatorisches Konzept bedeutet, nach Immanuel Kants berühmtem Diktum, *Aufklärung*, und

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *sapere aude!* habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! (Kant 1784, S. 35.)

Wohlgemerkt, Kant hat vom *Ausgang* aus der Unmündigkeit gesprochen. Nicht davon, dass man hinausgetragen werde oder sich hinausquetschen lassen könne. Uns aus dem Elend (der Unwissenheit und Unmündigkeit) zu erlösen, können wir nur selber tun, wie es in einem alten Lied heißt. Bildung ist Selbstbildung, oder sie

ist nicht Bildung. Als diese reflexive Selbst-Bildung haben die Aufklärer Bildung verstanden, oder besser: neu erfunden. Bildung wird hier, von den DenkerInnen der Aufklärung, als individuell, aber nicht als individualistisch verstanden. Es ist ein gesamtgesellschaftliches Programm, zu dem alle Individuen einen Beitrag leisten sollen. Dazu ein programmatisches Zitat von Moses Mendelssohn:

Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk. (Mendelssohn 1784, S. 194)

Bildung wird nicht als etwas Individuelles betrachtet, sondern als Eigenschaft eines Volkes, als gesellschaftliche Kapazität, oder pathetischer und moderner ausgedrückt: als Grad der Zivilisierung. Bildung heißt demnach für Moses Mendelssohn, in Harmonie mit der »Bestimmung des Menschen« zu leben. Diese Bestimmung des Menschen als Mensch ist die Freiheit. Er unterscheidet davon die Bestimmung des Menschen als Bürger einer Gesellschaft, die in Konflikt mit seiner menschlichen Bestimmung kommen kann:

Unglücklich ist der Staat, der sich gestehen muß, daß in ihm die wesentliche Bestimmung des Menschen mit der wesentlichen des Bürgers nicht harmoniren, daß die Aufklärung, die der Menschheit unentbehrlich ist, sich nicht über alle Stände des Reichs ausbreiten könne. (Ebd., S. 195)

Bereits bei diesem Denker der Aufklärung ist Bildung als Widerstand gegen eine ungerechte Gesellschaftsordnung angelegt. Seit ihrer »Erfindung« in der Aufklärung ist der Bildung also der Gestus des Widerstands eingeschrieben, sie zielt auf Befreiung und eine gerechte Gesellschaft. Ihrem Inhalt nach ist Bildung somit ein gesellschaftliches Projekt, ihrer Form nach ist sie individuell, was auf die persönliche Verantwortung verweist. Denn das Engagement des Individuums wird von den Aufklärern als Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung gedacht.

Wenn dieses Grundsatzprogramm der Aufklärung in die heutige Zeit hinübergerettet werden soll, dann müssen wir uns zunächst die doppelte Ernüchterung vor Augen halten, die inzwischen eingetreten ist. Zum einen läuft die Praxis dieser Bildung Gefahr, die Idee der Bildung zu desavouieren. Zum anderen müssen wir heute auch an die Idee selbst einige kritische Fragen stellen.

Zum ersten Punkt: Sobald die hehre Bildungsidee praktisch wurde, sich also in Programmen für Schulen und Universitäten niederschlug, wie etwa den berühmten Humboldt'schen Reformen, veränderte sie sich bereits gründlich. Jede Bildung, so allgemein sie auch daherkommt, muss schließlich auch dazu dienen, dass die Lernenden ein berufliches Fortkommen haben. Bildung und Ausbildung sind nicht zu trennen. Sobald das Bildungsideal umgesetzt, also in konkrete bildungspolitische Schritte übersetzt wird, wird ein scheinbarer oder wirklicher Gegensatz von Bildung und Ausbildung sichtbar. Zwischen der Vorstellung der selbstbestimmten freien Persönlichkeitsbildung und den von oben gelenkten, nach einem starren Programm organisierten Ausbildungseinrichtungen klafft ein riesiger Abstand. Und der ist offenbar immer größer geworden. Was im 19. Jahrhundert noch »der

Glaube an eine unvermeidliche Allianz von wirtschaftlicher und humaner Expansion« (Heydorn 1970, S. 280) war, was noch bei John Dewey zu Beginn des 20. Jahrhunderts als versöhnbar galt, ist heutzutage allerdings längst fragwürdig geworden. »Bildung als Prozess der Formung versagt, wo die Formung des Menschen zunehmend der Ökonomie unterworfen wird« (Behrens 2010, S. 11).

Nun zum zweiten Punkt: Besser als frühere Generationen sehen wir heute, dass das Licht der Aufklärung seinen Schatten unweigerlich gleich mitproduziert hat. Der Gestus der Befreiung hat, sobald es um die Befreiung nach einem vorgegebenen Programm und damit auch um die Befreiung der anderen geht, immer auch etwas Bevormundendes. Das angestrebte *bessere Leben* wird problematisch, wenn die einen den anderen vorschreiben wollen, wie ihr besseres Leben auszusehen hat. Die Emphase, die in der deutschen Tradition dem Begriff *Bildung* zugeschrieben wird, der als unübersetzbar gilt, verdeckt, dass der Gedanke dahinter – auch nicht anders als in anderen Sprachen – die Formung des Menschen durch erzieherische Autoritäten und Instanzen ist. Die Idee, jemanden zu bilden, nach seinem Ebenbilde zu formen, also nach einem Muster zu gestalten, ist auch dem Kant'schen Bildungsbegriff durchaus nicht fremd, sobald die lichten Höhen der philosophischen Abstraktion verlassen werden und es die Idee praktisch umzusetzen gilt. Jemanden nach einem oder seinem Bilde gestalten, heißt unvermeidlich, ihn oder sie zurechtzubiegen und zu verändern. In diesem Sinne ist Bildung ein Akt der Gewalt, tiefgreifender als der zu Unrecht oft denunzierte Begriff der Erziehung, der sich von der Züchtung herleitet, also der Beeinflussung des Wachstums von Lebewesen. Ziehen, erziehen denkt immerhin den Gedanken mit, dass die jeweiligen Lebewesen ein autonomes Wachstum haben, das man nicht willkürlich verändern, sondern nur innerhalb bestimmter »natürlicher« Grenzen fördern oder hemmen kann. Die *Dialektik der Aufklärung* wird gerade im Bildungswesen sichtbar.

Wenn man nun beide Punkte zusammennimmt – eine staatlich organisierte und in sich selbst auch teilweise zweifelhafte Bildung – dann muss ein problematisches Ergebnis herauskommen. Bildung ist dann nicht mehr Widerstand gegen eine alte und ungerechte Herrschaft – Bildung als System wird selbst Herrschaft und ruft Widerstand hervor. Das ist genau die Entwicklung, die eingetreten ist. Bildung hat – und das sollte nach 1945 der stärkste Vorwurf werden – weder Auschwitz noch Hiroshima verhindert. Das hat Autoren wie Adorno und Horkheimer, und nicht nur sie, am Wert des Bildungsbegriffs zweifeln lassen. Adorno hat die These aufgestellt, dass die traditionelle, ideal gedachte Bildung längst einer »Halbbildung« gewichen ist: Es gibt noch die Versatzstücke der großen humanistischen Bildungstradition, aber sie werden nicht mehr für kritisches Denken verwendet, sondern höchstens, um seinen Platz im System zu behaupten. Wenn man Konrad Paul Liessmann (2006) glaubt, müssen wir heute bereits von einer Phase der »Unbildung« sprechen – das heißt einer Situation, wo frühere humanistische Bildungsideale nicht einmal mehr als Versatzstücke fungieren, sondern einfach ad acta gelegt worden sind, weil eine rein zweckrationale Bildung an ihre Stelle getreten ist. Das heißt nun keineswegs, dass deswegen der Bildungsbegriff als solcher fallen gelassen wird. Im Gegenteil.

Die gegenwärtige Phase der Durchkapitalisierung von Bildung, die gerade auch auf die Deutschdidaktik setzt (PISA und die Folgen!), ist keineswegs bildungsfeindlich, sondern sehr um Bildung bemüht. Der kompetenzorientierte Bildungszugang setzt den Fokus gerade auf basale Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben. Damit wird ein weites und gewiss nützliches Betätigungsfeld eröffnet. Wer könnte das Programm ablehnen, unsere Kinder und Jugendliche effizienter und gezielter in diesen Grundkompetenzen auszubilden? Müssen da nicht andere (weitergehende, aber schwer fassliche Ziele wie Mündigkeit) zurückstehen? Oder, »versöhnlicher« gefragt: Ist das beim Kompetenzerwerb notwendige Eingehen auf die Individualität der SchülerInnen nicht ohnehin ein Beitrag zur Förderung ihrer Ich-Identität?

4. Ich-Identität durch Widerstand, Ich-Identität als Widerstand

Der Pädagoge Heinz Joachim Heydorn hat in den 1970er-Jahren den Bildungsbegriff dadurch zu retten versucht, dass er die These von der Ambivalenz der Bildung aufgestellt hat – eine Ambivalenz, die die Chance einer Dialektik in sich trägt: Er ist von der unkritischen Glorifizierung der Bildung abgerückt, aber nur, um ihre emanzipatorischen Chancen umso nüchterner ins Auge zu fassen. Bildung ist, so Heydorn, einerseits ein Initiationsritus zur möglichst reibungslosen Einfügung in die bestehende Gesellschaft und in die bestehende Gesellschaftsordnung. Doch gerade dadurch ermögliche sie auch die Infragestellung alles Bestehenden, und damit die Chance auf Mündigkeit. »Mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis, das die Institution (Bildung) erzeugt«, meint er, »wird ihre Verneinung möglich. Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln« (Heydorn 1972, S. 15). Oder, mit anderen Worten, und noch pathetischer: »Indem Bildung ihrer selbst habhaft wird, gewinnt sie ihre eigene Qualität, ihre Bestimmung als geschichtliche Kraft eigenen Antriebs; sie kehrt das gesellschaftliche Verhältnis um. Als Instrument gedacht, mittels dessen die Gesellschaft ihren Interessen wirksamer dienen kann, sich zu verewigen glaubt, gewinnt sie über diese ihre Determination ihre Freiheit« (Heydorn 1970, S. 12 f.).

Weniger programmatisch, aber stärker auf ein deutschdidaktisch relevantes Gebiet bezogen, hat Karl-Markus Gauß unlängst eine ähnliche Argumentation vorgebracht. Er setzt auf den emanzipatorischen Wert des literarischen Lesens:

Und doch hat Lesen immer gerade auch das bedeutet: dass sich der Einzelne lesend eine eigene Welt erschafft, die mit der seinen vielfältig zu tun hat und auf diese auch zurückwirkt, die aber eben doch eine andere, eine Gegen-Welt darstellt, die ihm in seinem Denken und Empfinden einen weiten Raum der Erfahrung wie der Vorstellung öffnet; dass er lesend in einen anderen Zustand gerät, in dem er, mit fremden Schicksalen befasst, sein eigenes neu sehen lernt. (Gauß 2013)

Das ist fein gedacht und schön ausgedrückt, aber geht diese Rechnung auch auf? Heydorn wie Gauß setzen ja auf eine jugendliche Kraft des Widerstands. Ihre Idee ist, dass die Lernenden sich das Wissen oder die Kompetenzen aneignen, die ihnen

beigebracht werden, dass sie aber diese Fähigkeiten eigensinnig und emanzipatorisch nutzen.

Nun ist aber das Bildungswesen keineswegs darauf ausgerichtet, diesen produktiven Widerstand zu erzeugen. Vielmehr wird Anpassung gefordert, um Erfolg auf der Bildungsleiter zu haben. Der Schriftsteller und Jugendpsychiater Paulus Hochgatterer (2009) ist mit seinem Befund sehr eindeutig:

Vorstellung, Lust und Normenübertretung, also Ungehorsam, als Grundlagen des neugierigen, forschenden, buchstäblich »eigensinnigen« Lernens, das ist in unserem primär selektionsorientierten Erziehungssystem nicht vorgesehen. Die Menschen tun es trotzdem, soweit die gute Nachricht vorneweg, und merken sich letztlich, worauf sie Lust haben und was ihnen nützt, und nicht den Müll, den sie eh nie brauchen können. Unser primär selektionsorientiertes Erziehungssystem, das wir alle durchlaufen haben, kann, wenn man will, als die Ausgeburt einer Primitivvariante christlicher Jenseitslehre begriffen werden: gut oder böse, links oder rechts, Himmel oder Hölle. [...] Originalität ist verdächtig und Ungehorsam führt zum Rauswurf.

So ein System führt notwendig zur Anpassung oder zum offenen Widerstand gegen das Bildungssystem selbst. Dabei ist die Anpassung meist selbst eine versteckte Form des Widerstands: Es werden zwar die formalen Prinzipien eingehalten (der Lehrstoff wird stur gelernt, um Erfolg zu haben), aber es wird nicht darauf Wert gelegt, sich den Stoff tatsächlich anzueignen. Das ist das, was Fromm und Freire das »Bankierskonzept von Bildung« genannt haben (Freire 1973): die Übertragung des Modells der Konsumgesellschaft auf die Bildung. Eine weitere Quelle des Widerstands gegen die staatlich vermittelte und verordnete Bildung mag in der Gleichsetzung von Bildung mit medialen Unterhaltungsangeboten liegen, die man mühelos konsumieren kann. Bildungserwerb ist hingegen etwas Mühsames, man kann sie nicht bekommen, man muss sie sich holen. Wenn *Eigensinn* – und das ist ja vielleicht der Kern der Bildungsidee – in der Bildung nicht mehr zählt, sich weder ökonomisch auszahlt, noch durch Anerkennung belohnt wird, dann richtet sich der Eigensinn eben gegen die Bildung. Dieser kann in vollkommener Verweigerung seinen Ausdruck finden, kann aber auch durchaus mit Fleiß und Strebsamkeit Hand in Hand gehen.

Ich bin der Meinung, dass wir diesen offenen oder indirekten Widerstand gegen Unterricht und gegen Schule nicht ausschließlich als negatives Symptom sehen sollten. Ich plädiere dafür, Widerstand, auch geäußert als Widerstand gegen Bildung, nicht bloß als Hindernis, sondern vielmehr als Ressource zu betrachten, die es – paradoxerweise – gerade *für* die Bildung zu mobilisieren gilt.

Meine These ist nämlich, dass die Ausbildung einer Ich-Identität ohne Widerstand der Lernenden gar nicht auskommen kann.

Den Widerstand *gegen* Bildung in einen Widerstand *in der* Bildung zu verwandeln, ist zweifelsohne eine schwierige Aufgabe. Wenn wir den Eigensinn der Lernenden als wichtige Lern-Ressource entdecken und fördern wollen, müssen wir ihm in der einen oder anderen Form Raum geben. Und das in einem doppelten Sinne: Ganz pragmatisch muss im Unterricht Platz sein dafür, dass SchülerInnen ihre eigenen Ziele verfolgen, ihren eigenen Gedanken nachhängen, in unerwarteter

Weise zum Verlauf des Unterrichts beitragen und somit die Lehrstunde zu ihrer Lernstunde machen. Das ist nicht immer leicht zu akzeptieren. Zugleich muss den SchülerInnen auch ausdrücklich vermittelt werden, dass das Ziel der Schule sich nicht in der Erfüllung von abzurufenden Leistungs-Standards erschöpft, sondern dass ihre eigentliche Aufgabe darin besteht, ein *Gestaltungsspielraum* der Lernenden zu sein.

Die Konfrontation zwischen der Schülerin/dem Schüler und dem Lernstoff, zum Beispiel einem literarischen Text, kann man auch in den Kategorien des Widerstands betrachten. Der Text bietet der gewohnten Sichtweise des Lesers oder der Leserin Widerstand, er fordert eine Neuorientierung ein. Umgekehrt kann auch die Lesende dem Text gegenüber Widerstand leisten, dessen Weltsicht oder die nahegelegte Interpretation verweigern. Lernen heißt immer Widerstand leisten gegen neue Phänomene, bis man sie einordnen, »verdauen«, akzeptieren und in den Wissenskanon integrieren kann. Dieses Abarbeiten am Stoff, am Text, an der neuen Erfahrung – das ist es, was eigentlich den Lernprozess ausmacht. Dieser Lernprozess ist zugleich ein sozialer Prozess – in der unabweisbaren Auseinandersetzung mit den Interpretationen der anderen, die der eigenen widersprechen oder sie ergänzen. So vollzieht sich nicht nur die Aneignung des Textes, sondern die Herausbildung der sozialen Persönlichkeit. Und gleichsam als Nebenprodukt ein neues Wissen über den Text, seine Facetten, seine Interpretationsmöglichkeiten.

»Lehren heißt nicht«, wie Paulo Freire nicht müde wurde zu betonen, »Kenntnisse weiterzugeben, sondern Möglichkeiten für ein eigenständiges Erarbeiten oder die Weiterentwicklung der Kenntnisse zu schaffen«, wörtlich spricht er von »construção«, als von Konstruktion, von Produktion von Wissen (Freire 2008, S. 45). Ich-Identität entsteht gerade durch den Austausch mit anderen über die Gegenstände der »Welt«. Gerade Freires Alphabetisierungsansatz könnte doch mit Erfolg auch für heutige Leseprogramme genutzt werden. Dennoch wird sein Zugang – trotz des allgemeinen Booms der Leseforschung – nur in den seltensten Fällen deutschdidaktisch aufgegriffen (eine Ausnahme wäre Peters 2006). Und damit sind wir wieder bei Kaspar Spinner: »Unterrichten ist in diesem Sinne eine künstlerische, schöpferische Tätigkeit, durch die weniger Fakten vermittelt als Weltentwürfe geschaffen werden« (Spinner 1980, S. 12). Der radikale Subjektivismus *ist* heute bereits ein emanzipatorisches politisches Statement. Soweit sind wir gekommen. Oder war es immer schon so?

Literatur

- BEHRENS, ROGER (2010): *Bildungskrise und Bildungskritik. Bemerkungen, Überlegungen, Hinweise*.
Online: <http://www.rogerbehrens.net/texte/artikel/bildungskrise-und-bildungskritik/> [Zugriff: 29.6.2013].
- FREDERKING, VOLKER (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 414–451.
- FREIRE, PAULO (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.

- DERS. (2008) *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Hg. von Peter Schreiner u. a. Münster: Waxmann.
- FUHRMANN, HELMUT (2007): *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- GAUSS, KARL-MARKUS (2013): Befreiung durch Lesen. In: *Der Standard* (Album), 22./23. Juni 2013. Online.: <http://derstandard.at/1371170248539/Befreiung-durch-Lesen>[Zugriff: 29.6.2013].
- HEYDORN, HEINZ-JOACHIM (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- DERS. (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HOCHGATTERER, PAULUS (2009): *Hogwarts oder was?* Rede zum 11. Radiopreis für Erwachsenenbildung 19/01/2009, Radiokulturhaus Wien. Online: <http://files.adulteducation.at/medienpreis/Hogwarts%20oder%20was.pdf> [Zugriff: 29.6.2013].
- KANT, IMMANUEL (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Immanuel Kant: *Abhandlungen nach 1781*. Akademie-Ausgabe, Bd. VIII, S. 33-42. Online: <http://www.korpora.org/kant/aa08/035.html> [Zugriff: 29.6.2013].
- KREFT, JÜRGEN (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- MENDELSSOHN, MOSES (1784): Ueber die Frage: was heißt aufklären? In: *Berlinische Monatsschrift*, Bd. 4, S. 193-200. In: http://de.wikisource.org/wiki/Ueber_die_Frage:_was_hei%C3%9Ft_aufkl%C3%A4ren%3F [Zugriff: 29.6.2013].
- MÜNCH, RICHARD (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- PETERS, MANFRED (2006): Lesen lernen, leben lernen, von Paulo Freire lernen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 30. Jg., H. 1 (»Kultur des Lesens«), S. 28-37.
- RUMPE, HORST (1976): *Unterricht und Identität*. Weinheim: Juventa.
- SPINNER, KASPAR H. (Hg., 1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck.
- WITTE, HANSJÖRG; GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL (Hg., 2000): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- YILDIZ, SAFIYE (2009): *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaspar H. Spinner

Identitätsorientierter Deutschunterricht heute

In Tamara Bachs Roman *Marsmädchen* charakterisiert sich die Ich-Erzählerin mit den folgenden Worten: »Ich bin unsportlich. Ich bin faul, sagt Mama. Ich bin nicht blöd, sagt der Mathelehrer. Manchmal bin ich so. Und manchmal bin ich doch anders.« (Bach 2005, S. 10) In Jerry Spinellis Roman *Stargirl* sagt der Ich-Erzähler von der Titelfigur: »Ich sah sie nie in einen Spiegel schauen, hörte sie nie klagen. All ihr Fühlen, all ihre Aufmerksamkeit waren nach außen gerichtet. Sie besaß kein Ich.« (Spinelli ³2008, S. 62) Diese Zitate aus zwei postmodernen Jugendromanen stellen traditionelle Vorstellungen von Identität in Frage; diese gehen davon aus, dass der Mensch nach einem Identitätsbewusstsein strebt, durch das er sich trotz vielfältiger Rollen, die er im sozialen Leben ausübt, als Einheit, als unverwechselbares Individuum erfährt und damit ein Bewusstsein vom eigenen Ich erlangt. Ein solches Ich-Bewusstsein ist nicht möglich, wenn die Aufmerksamkeit nur nach außen gerichtet ist und die Selbstreflexion, auf die das Spiegelmotiv bei Spinelli verweist, ausbleibt. Ebenso verflüchtigt sich die Vorstellung einer kohärenten Identität, wenn der Blick aufs eigene Ich zur Erkenntnis führt: »Manchmal bin ich so. Und manchmal bin ich doch anders.« Entsprechen solche postmodernen Vorstellungen, die man in der Adoleszenzliteratur findet, dem Selbstverständnis heutiger Jugendlicher?

Die Infragestellung traditioneller Identitätsvorstellungen findet man auch in der gegenwärtigen Identitätstheorie und -forschung, zum Beispiel bei Helga Bilden, die schreibt: »Identität« ist eine Zumutung, unerreichbar, nicht wünschenswert, meine ich.« (Bilden 1997, S. 229) Der Titel des vorliegenden *ide*-Heftes greift mit dem Plural »Identitäten« solche Entwicklungen der Identitätsdiskussion auf. Welche theoretischen Konzepte von Identität in den vergangenen 50 Jahren für die Deutschdidaktik wichtig gewesen sind, sei im folgenden Abschnitt kurz skizziert.

1. Identitätskonzepte in der didaktischen Diskussion

Seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts üben die Identitätskonzeptionen von George Herbert Mead, Jürgen Habermas und Lothar Krappmann großen Einfluss auf Pädagogik und Didaktik aus (vgl. die zusammenfassende Darstellung von Frederking²2013). Kennzeichnend für diese Tradition ist die Betonung des interaktiven Charakters der Identitätsbildung: Identität besteht nicht nur im Verhältnis des Ichs zu sich selbst, wie das in der älteren Diskussion meist gesehen wurde, sondern beruht auf einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Das hat zu einer Dynamisierung des Identitätsbegriffs geführt; so wird zum Beispiel davon gesprochen, dass Identität der ständigen Aufgabe einer Ausbalancierung von sozialen Erwartungen und subjektiven Ansprüchen unterliege. In der Deutschdidaktik war es insbesondere Jürgen Kreft, der diese interaktionistische Identitätskonzeption zu einem zentralen Thema der Deutschdidaktik gemacht hat (Kreft 1977). Wichtig wurde auch das Stufenmodell der Identitätsentwicklung, das der Psychoanalytiker Erik H. Erikson entwickelt hatte (Erikson 1966). In den vergangenen 25 Jahren haben dann immer mehr die Forschungen des Sozialpsychologen Heiner Keupp die didaktische Diskussion zum Identitätsbegriff beeinflusst. Durch ihn sind insbesondere die Begriffe der »Patchworkidentität« (Keupp³2006) und der »Identitätsarbeit« (Keupp 1997) in die Diskussion eingeführt worden. Auch wenn mit dem Begriff der »Patchworkidentität« begrifflich erfasst wird, dass die Menschen in der modernen Welt nicht mehr eine einheitliche, feste Identität entwickeln, verwirft Keupp nicht den Gedanken der Kohärenz; diese ist allerdings nicht durch eine geschlossene Struktur der Identität gegeben, sondern durch einen ständigen Prozess der Verknüpfung von Teilidentitäten, die das Subjekt leistet. Für Keupp ist dies »ein kreativer Prozeß der Selbstorganisation« (ebd., S. 18, vgl. auch Keupp³2006, S. 243 ff.). In der Deutschdidaktik wird diese Identitätskonzeption insbesondere von Volker Frederking vertreten, der in vielen Publikationen die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Deutschdidaktik erörtert hat.

Es hat, wenn man die in den Wissenschaften diskutierten Konzepte der vergangenen hundert Jahre überblickt, eine zunehmende Dynamisierung des Identitätsbegriffs stattgefunden, von der Idee einer stabilen Identität bis zur Patchworkidentität und ständig zu erbringender Identitätsarbeit und zu Auffassungen, die an die Stelle von »Kohärenz und Kontinuität«, die die hergebrachten Identitätsvorstellungen charakterisieren, die »Vielstimmigkeit im eigenen Innern« (Rabelhofer 2011, S. 23) setzen und zur Identitätsdefinition von Heinz Abels führen: »Für das

Individuum ist seine Identität das, was es gerade von sich annimmt.« (Abels ²2010, S. 439) Ob diese Entwicklung weitergeht, ob mit Helga Bilden der Begriff der Identität überhaupt in der postmodernen Welt seine Bedeutung verliert, ist die Frage, der man sich heute stellen muss.

2. Befunde der Jugendforschung

Für die Frage nach dem Selbstverständnis heutiger Jugendlicher sind Ergebnisse der empirischen Jugendforschung aufschlussreich. Die SINUS-Studie, in der deutsche Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren untersucht worden sind, stellt als vorherrschende allgemeine Befindlichkeit »eine Zunahme pragmatischer Haltungen« fest mit »Wertekonfigurationen, die nicht mehr der Logik des ›Entweder-oder‹, sondern dem Anspruch auf das ›Sowohl-als-auch‹ verpflichtet sind« (Calmbach u. a. 2011, S. 40). Den Jugendlichen ist bewusst, dass sie ihre Lebensentwürfe in der modernen Gesellschaft immer mehr in Eigenregie leisten müssen; dabei finden sie »in den Medien zahlreiche Angebote und Vorbilder für zum Teil sehr unterschiedliche Entwicklungsaufgaben« (ebd., S. 58). Für den Wandel im Identitätsbewusstsein der Jugendlichen, wie ihn solche empirischen Forschungen feststellen, werden in der Soziologie viele Gründe genannt, so die Vergrößerung der individuellen Spielräume bei der Berufswahl, die verbunden ist mit zunehmender Unsicherheit der Berufsperspektive, das vielfältige Medienangebot, das von Kindern und Jugendlichen intensiv genutzt wird, und der Rückgang verbindlich erscheinender weltanschaulicher und religiöser Bindungen. Die neue Unübersichtlichkeit, die die Lebenswelt der Heranwachsenden charakterisiert, wirkt sich dahingehend aus, dass es bei ihnen verschiedene Selbstkonzepte und Haltungen zur Erfahrungswelt gibt. So unterscheidet die SINUS-Studie die Konservativ-Bürgerlichen, die Adaptiv-Pragmatischen, die Prekären, die materialistischen Hedonisten, die experimentalistischen Hedonisten, die Sozialökologischen und die Exeditiven. Dabei bilden die Exeditiven (»erfolgs- und lifestyle-orientierte Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen«), die experimentalistischen Hedonisten (»spaß- und szeneorientierte Nonkonformisten mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt«) und die adaptiv Pragmatischen (»leistungs- und familienorientierter moderner M.stream mit hoher Anpassungsbereitschaft«) die größten Gruppen (ebd., S. 39). Eine wichtige Rolle spielt für heutige Jugendliche das Internet als »kreativer Marktplatz und Bühne für das Austesten von Rollen und Selbstbildern« (ebd., S. 18). Dabei geht es sowohl um »authentische« Selbstdarstellungen als auch um das Ausprobieren »fiktiver Identitäten« (Rhein 2013, S. 188 f.).

Wie kann angesichts solcher Befunde der Jugendforschung und ausgehend von der gegenwärtigen Identitätsdiskussion Deutschunterricht heute einen Beitrag zur Identitätsbildung der Heranwachsenden leisten? Ich gehe im Folgenden auf vier Anforderungen an einen identitätsorientierten Deutschunterricht ein; es handelt sich nicht unbedingt um neue Perspektiven, sondern eher um Akzentuierungen, die mir heute besonders angebracht erscheinen, weil sie durch die gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen Gefahr laufen, marginalisiert zu werden.

3. Vorhandene Potenziale unterstützen

Die um sich greifende Kompetenzorientierung mit der damit verbundenen Output-Orientierung verleitet dazu, den Blick einseitig auf zu erreichende Leistung zu richten; es zählt, was sich als Kompetenz messen und sich vergleichen lässt. Ein »learning to the test« bestimmt immer mehr den Schulalltag. Das kommt einerseits durchaus einer Haltung entgegen, die viele Schülerinnen und Schüler heute gegenüber Unterricht einnehmen: »Man lernt konkret von einer Klassenarbeit zur nächsten«, heißt es in der SINUS-Studie (Calmbach u. a. 2011, S. 63); die Jugendlichen akzeptieren, dass das sein muss. Ein recht verstandener kompetenzorientierter Unterricht müsste jedoch von einem anderen Blick auf Leistung getragen sein. Kompetenzen sind nicht punktuell erreichbare Leistungen, sondern unterliegen einem lebenslangen Entwicklungsprozess; für den Deutschunterricht gilt das ganz besonders: Sprache eignen sich Kinder schon im Kindesalter an, Schule knüpft an bestehende Fähigkeiten an und entwickelt sie weiter, und auch nach der Schule geht der sprachliche Kompetenzerwerb weiter. Den Schülerinnen und Schülern muss im Unterricht bewusst gemacht werden, dass sie etwas können und dass das Lernen auf diesem Können aufbaut. Das gilt schon für die Mikroebene des Unterrichts. Wenn zum Beispiel ein Kind *Bruder* als <Bruda> schreibt, dann zeigt der Blick auf sein Können, dass es genau gehört und das Gehörte genau in Buchstaben umgesetzt hat. Ein wirksamer und zugleich identitätsorientierter Unterricht verdeutlicht das dem Kind; ausgehend davon erklärt man ihm dann, warum man das Wort trotzdem anders schreibt (umgangssprachlich wird das auslautende »r« heute in der Regel nicht mehr gesprochen). Ebenso kann man, wenn ein türkisches Kind *Vase* als <Vaze> schreibt, ihm deutlich machen, dass es genau gehört hat, nämlich einen stimmhaften bzw. schwachen s-Laut, dann allerdings die türkische Verschriftung dieses Lautes angewendet hat. Ein solches Eingehen auf vorhandene Kompetenzen unterstützt das Selbstwertgefühl von Lernenden und ist damit eine Grundvoraussetzung für einen identitätsorientierten Deutschunterricht.

Der Blick für vorhandene Fähigkeiten bedeutet auch, dass individuelle Potenziale gefördert werden. Das ist in Anbetracht der Individualisierungstendenzen in unserer Gesellschaft wichtig geworden. Bildungsstandards sollen, recht verstanden, nicht zu Gleichmacherei führen, sondern als Basisqualifikationen betrachtet werden, über die hinaus die Schule einen Beitrag für die Unterstützung individueller Fähigkeiten leistet. Im Schulalltag beginnt auch dies im Kleinen. Wenn Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Referate halten, sollte nicht nur schematisch nach festgelegten Kriterien beurteilt werden, sondern auch die Rückmeldung gegeben werden, welche individuellen Potenziale erkennbar sind und eine Weiterentwicklung lohnen, zum Beispiel die Fähigkeit, humorvoll einen Sachverhalt nahezubringen. Das muss nicht jeder können, aber wer diese Fähigkeit hat, sollte sich ihrer bewusst werden und sie ausbauen. Beim Sprechen vor einer Gruppe ist in besonderer Weise Sensibilität hinsichtlich unterstützender Rückmeldung notwendig, weil das Selbstwertgefühl auf dem Prüfstand steht; es kann verletzt, aber ebenso gestärkt werden. Annegret Lösener hat in ihrem Band *Gedichte sprechen* in diesem Sinne

das »Sprechen von Gedichten als Beitrag zur Identitätsbildung« erörtert (Lösener 2007, S. 132 ff.).

Ein lern- und selbstwertförderndes Vorgehen besteht ferner darin, Lernfortschritte wahrnehmbar zu machen. Das gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Immer nur zu erfahren, dass man wieder bei einer Schularbeit zu den Schlechtesten gehört, untergräbt die Lernbereitschaft und das Selbstwertgefühl. Den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen als Fortschritt erfahren, ist im Fach Deutsch wegen der Komplexität sprachlicher und literarischer Kompetenz nicht leicht zu realisieren. Manchmal müssen sehr gezielt kleine Lernschritte konzipiert werden, weil sonst ein »Ja, ich kann mich verbessern« nicht erfahrbar wird. Die Bedeutung einer positiven Grundeinstellung zum eigenen Lernen wird auch durch die moderne Identitätsforschung unterstützt; sie spricht von adaptiver Identität, von der Notwendigkeit, sich auf neue Situationen und ihre Ansprüche einlassen zu können; das setzt voraus, dass im Selbstkonzept ein Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit verankert ist. Dafür hat Unterricht einen Beitrag zu leisten.

4. Narrative Selbstvergewisserung unterstützen

Eine Schlüsselrolle für die Persönlichkeitsentwicklung schreibt die Narrationsforschung, die in den letzten Jahren disziplinübergreifend einen großen Aufschwung erfahren hat, dem Erzählen zu. Keupp u. a. sprechen zum Beispiel von »Identität als Narration(sarbeit)« (Keupp u. a. ³2006, S. 207). Durch Narration – beim mündlichen Erzählen im Alltag, beim Briefeschreiben, beim erinnernden Nachdenken über Erlebtes – schafft man einen kohärenten lebensgeschichtlichen Zusammenhang, der allerdings von der jeweiligen Erzählsituation beeinflusst ist (vgl. Straus/Höfer 1997, S. 297 f.) und so zu jeweils unterschiedlichen Identitätskonstruktionen führen kann. Für einen identitätsorientierten Deutschunterricht ist die Verbindung von psychologischen und literaturtheoretischen Forschungsansätzen besonders interessant: Beim Erzählen – ob mündlich im Alltag oder in literarischen Texten – werden einzelne Situationen und Geschehnisse in einen zeitlichen Zusammenhang gebracht. Das ist – so die kognitionswissenschaftliche Narrationsforschung – die Art und Weise, wie überhaupt Erfahrungen vom menschlichen Bewusstsein verarbeitet werden (vgl. z. B. Herman 2009). Geschichten geben so schon von der frühen Kindheit an das Modell vor, wie die disparaten Umweltwahrnehmungen und das eigene Erleben strukturiert werden können. In diesem Sinne haben erzählte Geschichten, seien es fantastische oder realistische fiktionale Texte, Biographien oder erzählende Sachbücher über Abenteuer, auch im Schulalter ihre Bedeutung. In der Regel handeln Erzählungen nicht einfach von störungsfreier Entwicklung der Figuren, sondern enthalten, wie die Narrationsforschung sagt, als wesentliches Strukturelement einen Bruch oder eine Komplikation, durch die sie spannend werden und die emotionale Beteiligung und das Mitdenken der RezipientInnen anregen. Daher kann ein Angebot an Erzählungen im Unterricht ein Beitrag zur Identitätsarbeit sein. Dafür kommen neben Lesetexten auch Hörbücher, von der Lehrerin oder dem Lehrer

vorgelesene erzählende Texte, Spielfilme und mündliches Erzählen durch die Lehrerin oder den Lehrer (z. B. zu Lebensläufen von AutorInnen) in Frage.

Wichtig für einen identitätsorientierten Deutschunterricht ist ferner das mündliche und schriftliche Erzählen der Schülerinnen und Schüler selbst. In der Grundschule ist das mündliche Erzählen der Kinder, zum Beispiel im Morgenkreis, weit verbreitet, in den höheren Klassen aber seltener; wie wichtig es auch da sein kann, haben Andrea Moser-Pacher und Reiner Steinweg kürzlich im *ide*-Heft »Erzählen« verdeutlicht (Moser-Pacher/Steinweg 2011). Im Schreibunterricht sind die Erlebniserzählung und die Fantasiegeschichte seit Langem eingeführte Textsorten; im Hinblick auf die Identitätsorientierung ist wichtig festzuhalten, dass auch die Fantasiegeschichten einen Beitrag zur Identitätsarbeit leisten können, zum Beispiel durch Gestaltung von Entwicklungsproblemen.

5. Rollen-Spiele ermöglichen

Während in früheren Zeiten der Bildungswert von erzählender Literatur vor allem darin gesehen wurde, dass die Heranwachsenden Belehrung für vorbildliche Haltungen und Verhaltensweisen gewinnen konnten, ist für die Identitätsentwicklung heutiger Heranwachsender, die mehr als früher ihren Lebensweg selbst finden müssen, das Nachvollziehen vielfältiger Identitätsmuster und Lebensentwürfe, wie sie in der Literatur dargestellt werden, wichtig. Ein Roman wie *Trotzkopf*, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts erschien, zeigte den Leserinnen Ilses Weg zur Rolle als Ehegattin und Mutter; heutige Adoleszenzromane für Mädchen spielen vielfältige Rollenmuster durch – und wenn heute *Trotzkopf* gelesen wird, ist es meist gerade der aufmüpfige Charakter der Hauptfigur und nicht ihre Bekehrung zum vorgegebenen Rollenmuster, der das Identifikationsangebot bildet.

Das Erproben von Rollen kann im Unterricht methodisch unterstützt werden mit Rollen-Spielen – hier mit Bindestrich geschrieben, denn es geht nicht nur um das sprachdidaktische Rollenspiel. Zu den Rollen-Spielen gehören die mittlerweile gut eingeführten, unter dem Druck der Bildungsstandards aber wieder eher zurückgehenden textproduktiven Verfahren wie das Verfassen eines inneren Monologes, eines Tagebuches oder eines Briefes einer Figur; damit versetzen sich die Schülerinnen und Schüler in die Perspektive einer Figur, imaginieren deren Gefühle und Gedanken. Ferner sind die Verfahren der szenischen Interpretation vom Standbild bis zum Spiel einer Gerichtsverhandlung über eine literarische Figur zu nennen. Alle diese Verfahren dienen nicht nur einem vertieften Textverständnis, sondern sind Erprobungen von Haltungen und Sichtweisen, die für die Persönlichkeitsentwicklung hilfreich sein können.

Rollen-Spiele finden auch beim kreativen Schreiben statt. Hier gibt es eine große Bandbreite von Texten, vom direkten Ausdruck eigener Erlebnisse bis zum Spiel mit anderen Sichtweisen. Ein Beispiel zu Letzterem soll den Identitätsbezug verdeutlichen. Im kürzlich erschienenen Band *HEAVEN HELL & PARADISE* mit Texten von Hauptschülerinnen und -schülern finden sich u. a. Texte zu Wunschvorstellungen, geschrieben zum vorgegebenen Anfang »Wenn ich ein Tier wäre«. Es sind sehr

unterschiedliche Fantasien, die in diesen Texten zum Ausdruck kommen, zum Beispiel zum Faultier, weil man dann faul sein kann, oder zum Adler, der stark ist und schnell fliegen kann. Zitiert seien hier zwei Texte zum Leopard bzw. zum Gepard; Siddharta (ein indisch-österreichischer Schüler) schreibt: »... dann wäre ich gerne ein Leopard. Dann würde ich alle nervigen Leute auffressen.« (Brosche 2010, S. 95)

Und von Anton (einem Russland-Aussiedler) stammt der Text: »... wäre ich ein Gepard, weil er mein Lieblingstier ist wegen seiner Schnelligkeit und seiner Beweglichkeit. Seine maximale Geschwindigkeit ist ca. 120km/h. Wenn ich ein Gepard wäre, würde ich Tiere jagen und sie dann auffressen.« (Ebd.)

Vielleicht gibt es Erwachsene, die es bedenklieh finden, dass in der Schule Gelegenheit zu solchen Macht- und Aggressionsfantasien gegeben wird. Aber auch sie gehören zu den Identitäten eines Heranwachsenden. Dass die gleichen Jugendlichen auch ganz andere subjektive Vorstellungen formulieren, zeigen die folgenden Zitate. Von Anton gibt es im gleichen Band einen Text zur Vorgabe »Mein persönliches Paradies«; darin findet sich der Satz: »In meinem Paradies herrscht nur Frieden, es gibt keinen Streit mehr zwischen den Menschen, keinen Krieg mehr und keine Unzufriedenheiten.« (Ebd., S. 81)

Von Siddhartha steht im Kapitel mit Selbstreflexionen der kurze Text: »Ich wäre in manchen Situationen gerne höflicher. Zum Beispiel unter Freunden, wenn es zum Streit kommt.« (Ebd., S. 158)

Die Texte zeigen, wie Schülerinnen und Schüler beim kreativen Schreiben unterschiedlichen Seiten ihres eigenen Identitätsbewusstseins Ausdruck geben. Das ist ein Beitrag zu reflektierter und flexibler Persönlichkeitsentwicklung, die nicht unter dem Druck steht, eine Hauptidentität festschreiben zu müssen.

Neue Dimensionen des Rollen-Spielens ergeben sich durch die Medialisierung der Lebenswelt der Heranwachsenden, insbesondere durch die Netzwerke im Internet, die virtuelle Selbstinszenierungen ermöglichen. Im Deutschunterricht können entsprechende Möglichkeiten aufgegriffen werden; zugleich besteht hier die »Notwendigkeit einer verantwortungsvollen reflexiven Aufarbeitung und Bewusstmachung der problematischen Facetten virtueller Identitäten« (Frederking 2004, S. 157).

6. Alteritätserfahrungen ermöglichen

Der Begriff der Alterität bezieht sich in der Identitätsdiskussion auf zwei Aspekte, zunächst darauf, dass Identitätsbewusstsein auf einem Zusammenwirken von Selbstbezogenheit und Bezug zu anderen Menschen beruht (vgl. Keupp u. a. ³2006, S. 67). Eine gesteigerte Bedeutung hat der Begriff der Alterität, wenn man damit das Fremde meint, das das gewohnte Weltverständnis herausfordert. In letzterem Sinn wird Alterität meist in der literaturdidaktischen Diskussion verstanden. Alteritätserfahrung beim Lesen steht in einem Spannungsverhältnis zum identifikatorischen Lesen, an das man beim Stichwort Identitätsorientierung im Literaturunterricht zunächst denken mag. Aber nur beides zusammen macht die Wirkung von Literatur für die Identitätsentwicklung aus. Alteritätserfahrungen können eigene Einstellun-

gen bewusster machen, weil man sich vom Fremden abgrenzt, sie können zur Entdeckung verdrängter Aspekte der eigenen Identität führen oder neue Perspektiven für das eigene Selbstverständnis eröffnen. Als Leitlinie für die Textauswahl wird in der Literaturdidaktik die Maxime vertreten, dass Texte ausgewählt werden sollten, bei denen die Schülerinnen und Schüler ein Angebot zur Identifikation und zugleich eine Alteritätserfahrung finden können.

Im Zuge der Kompetenzorientierung rücken heute allerdings Aspekte wie subjektive Involviertheit und Alteritätserfahrung zunehmend in den Hintergrund. Das wird zum Beispiel in den österreichischen Bildungsstandards für die Volksschuloberstufe, Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule sichtbar. Der »Kompetenzbereich: Lesen« ist in die folgenden Unterbereiche gegliedert: »Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln«, »Explizite Informationen ermitteln«, »Eine textbezogene Interpretation entwickeln« und »Den Inhalt des Textes reflektieren«. Zu »Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln« ist für den Umgang mit literarischen Texten der folgende Standard formuliert: »epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen« (BMUKK 2009, S. 8). Das »allgemeine Verständnis« eines literarischen Textes wird hier auf die formalistische Gattungsfrage reduziert. Eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt sucht man auch beim Aspekt »Eine textbezogene Interpretation entwickeln« vergeblich. Da findet man (neben zwei Standards zum Vergleich von Texten und Medien) als Standard: »durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten« (ebd., S. 9). Das ist zwar eine elementare Lesestrategie für alle, insbesondere auch literarische Texte, aber wenn das textbezogene Interpretieren beim Verstehen von »Wörtern und Phrasen« endet, fragt man sich, wie Literatur für Schülerinnen und Schüler noch bedeutsam werden kann. Erst beim allerletzten Standard zum Kompetenzbereich Lesen findet man eine Formulierung, die auf eine zentrale Aufgabe von Literaturunterricht verweist: »Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren.« (Ebd.) Dies kann ein Beitrag zur Identitätsarbeit sein, vorausgesetzt, dass »reflektieren« auch mit empathischem Nachvollziehen und, zumindest unausgesprochen, Bezug auf eigene Erfahrungen und Vorstellungen erfolgt.

7. Schluss

In einem Beitrag zu einem Heft mit dem Thema »Identitäten« sollte ein Wort zur Identität der Lehrerin oder des Lehrers nicht fehlen. Nach Aussage der SINUS-Studie sind für alle Schülerinnen und Schüler »Kompetenz, Empathie und Ausstrahlung der Lehrerschaft« ein wichtiges Kriterium bei der Schulbewertung und fast alle betonen, »wie wichtig die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft ist bzw. die Persönlichkeit der Lehrkraft selbst« (Calmbach u. a. 2011, S. 61). Ein solcher Befund zeigt, dass das Eingehen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und das Sichtbarwerden der Lehrerpersönlichkeit keine Gegensätze sind.

Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bedeutet dies, dass ein Interesse für Sprache, eine Begeisterung für Literatur und eine verstehende Neugier für die Sprachentwicklung und das Weltverstehen der Heranwachsenden Teil ihres Selbstkonzeptes und für Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar sein sollten.

Literatur

- ABELS, HEINZ (²2010): *Identität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BACH, TAMARA (2005): *Marsmädchen*. München: dtv.
- BILDEN, HELGA (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 227–249.
- BMUKK (2009): *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. BGBl. II Nr. 1/2009 vom 2.1.2009. Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.xml [Zugriff: 31.3.2013].
- BROSCHKE, HEIDEMARIE (Hg., 2010): *HEAVEN HELL & PARADISE*. Augsburg: Wißner.
- CALMBACH, MARC; THOMAS, PETER MARTIN; BORCHARD, INGA; FLAIG, BODO (2011): *Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- ERIKSON, ERIK H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FREDERKING, VOLKER (2004): Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, S. 141–162.
- DERS. (²2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 414–451.
- HERMAN, DAVID (2009): *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- KEUPP, HEINER (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–39.
- KEUPP, HEINER; AHBE, THOMAS; GMÜR, WOLFGANG; HÖFER, RENATE; MITZSCHERLICH, BEATE; KRAUS, WOLFGANG; SRAUS, FLORIAN (³2006): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KREFT, JÜRGEN (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- LÖSENER, ANNEGRET (2007): *Gedichte sprechen. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MOSER-PACHER, ANDREA; STEINWEG, REINER (2011): Die »dritte Sache« in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 35. Jg, H. 3 »Erzählen«, S. 8–18.
- RABELHOFER, BETTINA (2011): Geschichten vom Ankommen und Vagabundieren. Erzählen und Identität. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 35. Jg, H. 3 »Erzählen«, S. 19–26.
- RHEIN, STEFANIE (2013): Jugendliche im Netz. In: Thomas, Peter Martin; Calmbach, Marc: *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Heidelberg: Springer, S. 175–198.
- SPINELLI, JERRY (³2008): *Stargirl*. Roman. München: dtv.
- STRAUS, FLORIAN; HÖFER, RENATE (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 270–307.

Paulus Hochgatterer

Zäune streichen und andere mittelwichtige Sachen

Ein Versuch über Identität

Die Geschichte, von der hier die Rede sein soll, beginnt an einem Freitagabend und sie beginnt damit, dass Tom Sawyer die Schule schwänzt. Das macht weder Pädagogen noch Kinderpsychiater froh, aber genau genommen ist das wiederum unnötig, denn rein rechtlich sprach 1876, im Jahr des Erscheinens von *Tom Sawyers Abenteuer* nichts gegen das Fernbleiben vom Unterricht, gab es doch damals im Bundesstaat Missouri, in dem die Geschichte spielt, noch keine Schulpflicht. Die kam erst 1905 (131 Jahre nach Österreich, für alle, die jetzt soeben beginnen wollten, nachzurechnen). Tante Polly, die Schwester von Toms verstorbener Mutter und jetzt Toms Pflegemutter, befragt ihn peinlich und Tom muss ganz viel Geschick und Energie aufwenden, um nicht überführt zu werden; mit anderen Worten, er lügt auf Teufel komm raus. Am Ende läuft er jedenfalls einerseits ziemlich erleichtert, andererseits mit einer beträchtlichen affektiven Restaufladung hinein in den sonnigen Abend; das mit der Restaufladung ist ein Pech, denn plötzlich »stand ein Fremder vor ihm – ein Junge, ein wenig größer als er selbst. Ein Neuankömmling [...] war immer eine enorme Sehenswürdigkeit in dem armen schäbigen Nest St. Petersburg. Außerdem war dieser Junge gut angezogen – gut angezogen an einem Werktag!« (Mark Twain 1965)

PAULUS HOCHGATTERER ist Psychiater und Schriftsteller, seit 2007 Primar in der Abteilung der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Tulln. Ausgezeichnet mit diversen Preisen, u. a. mit dem Österreichischen Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur. E-Mail: paulus.hochgatterer@tulln.lknoe.at

Eine schicke Kappe, ein zugeknöpftes blaues Jäckchen, eine blaue, blitzend neue Hose, Schuhe an den Füßen – an einem Werktag! –, das geht alles gar nicht.

Leider hat der Neue nicht nur keine Ahnung, wie man sich als Neunjähriger in St. Petersburg/Missouri zu kleiden hat, es geht ihm auch jeder Sinn für die naturgegebene Hierarchie in der Peergroup ab, und es kommt daher, wie es kommen muss: So sehr sich Tom auch bemüht, die Eskalation zu vermeiden (und er bemüht sich volle drei Seiten lang), der Neue will es wirklich wissen und Tom muss am Ende leider ein wenig brachial werden. Wenn Buben in diesem Alter gezwungen sind, brachial zu werden, pflegt das, ob sie nun, wie Tom, den Sieg davontragen oder nicht, ihren Erziehungsberechtigten früher oder später zur Kenntnis gebracht zu werden. Bei Tante Polly passiert es früher, der Verräter ist Sid, Toms Halbbruder, eine notorische Petze, Strafe muss sein, die Schuld ist manuell abzarbeiten, Streichen ist das Gebot, und schon sind wir dort, wo wir in Wahrheit hin wollten: am Samstagvormittag und am Zaun.

Tom trat mit einem Eimer Kalkfarbe und einem langstieligen Malerpinsel auf den Gehweg. [...] Seufzend tunkte er den Pinsel in seine Farbe und strich damit über das oberste Brett, [...] tat es noch einmal, verglich den unbedeutenden Farbstreifen mit dem riesigen Kontinent noch ungestrichenen Zauns und setzte sich entmutigt auf seine Holzkiste. (Mark Twain 1965)

Alle Fröhlichkeit wich von ihm. Schwermut. Entmutigung. – Glatt könnte man Sorge kriegen. Glücklicherweise kennt man inzwischen Toms Selbstfürsorgekompetenz; den Rest der Geschichte kennt man ebenso: Tom betätigt sich als Marketingstrategie in eigener Sache und verkauft Freunden und Passanten das Zäunestreichen als den allerletzten Schrei. Am Ende hat Tom nicht nur keinen Finger mehr rühren müssen und Tante Polly beeindruckt wie noch nie, er hat obendrein seine Taschen gefüllt mit höchst wertvollen Dingen:

Zwölf Murmeln, das Stück einer Maultrommel, eine blaue Glasscherbe zum Durchgucken, eine kleine Schleuder, einen Schlüssel, der in kein Schloss passte, ein Stück Kreide, den Glasstöpsel einer Karaffe, einen Zinnsoldaten, ein paar Kaulquappen, sechs Knallfrösche, ein einäugiges Kätzchen, einen Türknauf aus Messing, ein Hundehalsband ohne Hund, einen Messergriff, fünf Stück Orangenschale, einen morschen Fensterrahmen, sowie eine tote Ratte nebst einer Schnur, an der man sie kreisen lassen konnte. (Mark Twain 1965)

Tote Ratten an Schnüren, – wir nähern uns dem zentralen Desiderat, dem wir uns gegenübersehen, wenn wir in Pädagogik oder Kinder- und Jugendpsychiatrie reüssieren wollen, dem Umgang mit Widersprüchlichkeit, mit Ambiguität und Ambivalenz, mit Spiralen und Mäandern, dem Umgang mit der Metapher und dem Paradoxon.

In Zeiten des beschleunigten Wirklichkeitswandels; in Zeiten, in denen immer schneller alles anders wird und man zunehmend, wie Peter Sloterdijk es in seiner kleinen Schrift *Streß und Freiheit* (2011) so glänzend formuliert hat, »den Eindruck bekommt, die Basis des gesellschaftlichen Zusammenhaltes sei heute vor allem das unausgesprochene Übereinkommen, ein gewisses Niveau an Unruhe und Spannung aufrecht zu erhalten«; in Zeiten, in denen man augenblicklich unter Recht-

fertigungsdruck gerät, wenn man nicht immer den direkten Weg als den besten sieht; in Zeiten, in denen im Taumel eines erstaunlich naiven Ikonozentrismus die Innenwelt verloren geht zugunsten bunter Bildchen vom Gehirn; in Zeiten, in denen kaum mehr gedacht, sondern nur noch zitiert wird, in denen die Rede ist vom Produktionsfaktor Intellekt und diejenigen, die so sprechen, Niklas Luhmann nie gelesen haben und seine unhübsche Vision von der seelenlosen, binär codierten Trivialmaschine Kind nicht kennen, in solchen Zeiten sollte man ... durchatmen und die Idee der Apokalypse ein wenig zur Seite schieben. In der Biologie gibt es auch Menschen, die sich ausschließlich den bedrohten Arten widmen, und diese Leute machen ausnahmslos einen recht glücklichen Eindruck.

Also: Bedrohte Arten. Metaphorik und das Paradoxon. Damit möchte ich mich kurz befassen, außerdem mit einigen Subspezies, offenbar ebenfalls bedroht: mit dem Spiel, der Erzählung und dem Moment.

Was tun Kinder in ihrer Entwicklung? Kinder entfernen sich, das war immer so und erscheint banal. Sie hören Musik, die unseres Erachtens diese Bezeichnung nicht verdient, sie tragen Kleidung, auf die das Gleiche zutrifft, sie verwenden Vokabeln, die uns vor die Notwendigkeit stellen, ein Wörterbuch zu benützen, um sie zu verstehen. Wenn man gerade einen guten Moment hat und die Ehrlichkeit aufzubringen in der Lage ist, die wir Großen manchmal aufbringen sollten, haben sie, die Kinder, deutlich mehr Ahnung von elektronischem Zeug als wir selbst, reagieren auf Veränderungen in der Welt wesentlich rascher, betreiben selbstverständlich Multitasking, und den schnelleren SMS-Finger haben sie sowieso schon immer gehabt.

Kinder entfernen sich, und in Wahrheit beginnt das Ganze, kaum dass sie bei uns gelandet sind. Vielleicht am griffigsten in eine Figur gebracht hat das René Spitz, der amerikanisch-österreichische Psychoanalytiker, den in den Neunzehnhundertfünfzigern vor allem die Ursprünge der menschlichen Kommunikation interessiert haben, dem wir die Begriffe des Drei-Monats-Lächelns und des Fremdels verdanken. Er hat in überzeugender Stringenz die Entstehung des Nein, der begrifflichen Grundlage des Sich-Entfernens, aus der Bewegung des Säuglings, der satt ist und die mütterliche Brust ablehnt, hergeleitet. Kaum sind sie da, die Kinder, wollen sie schon weg; sie wollen die Brust nicht, und sobald sie laufen können, fangen sie an, verloren zu gehen. Wir alle kennen die Urszene der Entstehung dessen, was in der Psychoanalyse ein wenig großspurig »konstantes inneres Objekt« heißt (nachzulesen immer noch vor allem bei Margret Mahler): Das Kind, noch nicht ganz zwei Jahre alt, läuft rüber ins andere Zimmer, wieder einmal, realisiert die Abwesenheit der Mutter und hat, im Gegensatz zu den Versuchen davor, zum ersten Mal die Gewissheit, dass die Mutter nicht verschwunden und vernichtet ist, sondern nur durch eine Tür verdeckt und es selbst daher überleben wird. Die Anforderungen an die Eltern sind in dieser Situation noch vergleichsweise gering; – man hat den Überblick, fängt den Ausreißer wieder ein und freut sich über die Erweiterung seines Aktionsradius' gleich wie über den Triumph in seinem Gesicht. Sorge, Einfangen. Festhalten wollen, Freude über das Weglaufen. Dass es sich dabei um die

Bewältigung eines Paradoxons handelt, ist einem in der Regel zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst.

Das Paradoxon – in einer Kurzfassung könnte man es so formulieren: Der Job von Kindern ist es, die Eltern zum Teufel zu schicken, der Job von Eltern ist es, sich – zumindest ein wenig – darüber zu freuen, und der Job von Pädagogen oder Kinderpsychiatern ist es, den Eltern, denen das nicht gelingt, zu sagen, dass es nicht so schlimm ist, weil es sich doch um ein Paradoxon handelt und das ist ein schwieriges Wort.

Paradoxon, die Widersprüchlichkeit, die immer da ist, wenn Kinder da sind. Der andere Begriff war Metaphorik.

Was tun Kleinkinder, wenn sie von der Mutter weglaufen? Sie »tun, als ob«, sie übertragen auf eine bestimmte Situation eine Bedeutung, die sie in der Realität ihres Lebens nicht, noch nicht oder noch nicht ganz besitzt. Übertragen heißt auf Griechisch »meta pherein« (hinüber tragen), und folgerichtig heißt die Übertragung von Bedeutung immer schon Metaphorik.

Die dargestellte Art der angewandten Metaphorik nennt man im Allgemeinen Spiel. Das Spiel ist also das Agieren in einem Als-ob-Modus; Spiel ist das Durch-imaginieren einer möglichen Realität in der Handlung; Spiel ist, noch einmal, angewandte Metaphorik. Kinder übertragen Bedeutung, von der Realität auf ein Schachbrett oder ein Fußballfeld, auf einen Bildschirm oder in eine Rolle, die sie einnehmen. Kinder tun damit, wozu das Spiel da ist, sie etablieren das, was wir Identität nennen, die Idee von einem einigermaßen ebenen und festen Platz in diese Welt.

Spielen hat mit Lust zu tun, das erscheint banal. Wenn ich mich erinnere – damit behellige ich Sie mit meiner eigenen Kindheit und nehme in Kauf, dass Sie mich des Hanges zur Idylle bezichtigen – wenn ich mich also erinnere, weiß ich ganz genau, woraus diese Lust am Spiel gemacht war – aus unendlich viel Zeit, aus Räumen, vor allem Naturräumen, die uns uneingeschränkt zur Verfügung standen, aus der Möglichkeit zu grenzenlosem Phantasieren und aus dem völligen Fehlen von Angst, Rechtfertigungsdruck und der Frage, wofür denn das alles gut sei. Will man es in ein Bild fassen, so ziehen wir Kinder durch die Wiesen und die Bäche entlang, fangen Fische und braten sie, fechten Bandenkriege aus, bei denen manchmal auch Blut fließt, und langweilen uns durch heiße Sommertage, bis die Uhr sechs schlägt und klar ist, dass es in absehbarer Zeit Abendessen geben wird. Ja, es war ein wenig wie bei Tom Sawyer, nur hatten wir alle keine Tante Polly zu Hause, sondern Väter, die ihre Zäune glücklicherweise selbst gestrichen haben. In einer pointierten Kurzzusammenfassung waren wir grob, laut und dreckig, genauer, manchmal grob, oft laut und immer dreckig, und keiner hat versucht, das zu verhindern, auch mein Lehrervater nicht; keiner hat also unser Spiel mit Realität verwechselt, das ist entscheidend. Wenn ich uns, die wir damals auf diese Weise gespielt haben, heute betrachte, so sind aus uns ausnahmslos friedfertige, einigermaßen kluge und sozial halbwegs kompetente Menschen geworden, die alle gern arbeiten. Ist doch seltsam. Vielleicht hat es damit zu tun, dass es noch keine bösen Computerspiele gab und im Fernsehen weder vom »Kasperl« am Mittwochnachmittag noch von »Wer bastelt

mit?« oder dem »Knallroten Autobus« eine nennenswerte Gefahr ausging. Vielleicht wären wir allerdings noch friedfertiger, klüger, sozial kompetenter und vor allem arbeitsfreudiger geworden, hätte man uns damals schon mit PISA-Studien, der Einheitsmatura und verpflichtenden Kindergartenjahren so richtig angespornt.

Darf einem da noch einmal Peter Sloterdijk (2011) einfallen: Die Basis des gesellschaftlichen Zusammenhaltes sei heute das unausgesprochene Übereinkommen, ein bestimmtes Niveau an Unruhe und Spannung aufrechtzuerhalten? Ich denke, schon.

Wer übrigens in einer nicht zu überbietenden Stringenz erklärt haben möchte, was Spiel ist, der befrage die Fachliteratur, Mark Twain: *Huckleberry Finns Abenteuer*. Im letzten Abschnitt des Fortsetzungsromans von *Tom Sawyer* sitzt Huckleberry Finns farbiger Freund Jim ziemlich elend in einem Holzverschlag – ein eingefangener entfloherer Sklave, der er aber in Wahrheit gar nicht mehr ist, weil ihn Miss Watson, seine Besitzerin, per Testament längst aus der Sklaverei entlassen hat. Trotzdem tun Tom Sawyer und Huck so, als wäre er einer, graben unter allergrößten Anstrengungen einen Fluchtweg aus der Hütte, ja, sie sägen sogar mühsam den Bettpfosten durch, an dem Jims Kette hängt, obwohl es viel logischer gewesen wäre, das Bett einfach hochzuheben und dann durch die Tür hinauszugehen. Sie machen das, weil es so gehört, weil man einen Freund nur unter Schweiß und Tränen befreit. Sie gehen den Weg des Spieles und der ist eben nicht immer jener des geringsten Widerstandes.

Tom Sawyer und Huckleberry Finn. Wir sind nicht nur beim Titel, sondern beim Thema.

Erzählung. Zurück zu den Kleinen.

Kinder bevorzugen, wenn man sich mit ihnen unterhält, Gestalten, die einen erzählungsähnlichen Bogen aufweisen: Einleitung, Höhepunkt, Spannungsabfall. Daniel Stern, ein weiterer der Säulenheiligen unseres Faches, nennt diese Gestalten protonarrativ, und das wirklich Spannende ist, dass sie sich bereits sehr früh, im Säuglingsalter, als bevorzugte Interaktionsmuster abrufen lassen. Philippe Rochat, aus Genf stammender, in Atlanta lehrender Entwicklungspsychologe, und Tricia Striano, damals Leiterin der Forschungsgruppe für Kognitionswissenschaften und Entwicklung an der Universität Leipzig, wurden in der einschlägigen Szene mit folgendem Experiment bekannt: Sie konfrontierten drei bis vier Monate alte Säuglinge mit einem Interaktionsspiel, das eine protonarrative Struktur besitzt: Der Versuchsleiter wendet sich dem Säugling zu, nimmt Augenkontakt auf und sagt auffordernd: »Da schau her!« Dann neigt er sich nach vorn, hebt die Hände vor sein Gesicht, nimmt sie nach kurzer Zeit wieder weg und sagt: »Guckuck!« Am Ende lehnt er sich mit einem langgezogenen, abschwellenden: »Jaaa!« zurück. Dieses Spiel kommt Ihnen bekannt vor und Sie wundern sich gar nicht, dass die Kleinen es mochten; – »Guckuck«, das spielen die Mütter vermutlich schon seit Jahrhunderten mit ihren Kindern. Verwundern sollte einen ja auch in erster Linie die Tatsache, dass Veränderungen der Crescendo-Decrescendo-Kontur, Vertauschungen der Elemente (»Jaaa« vor »Da schau her«, zum Beispiel, und am Ende erst »Guckuck«)

von den Säuglingen gar nicht gemocht wurden und ein augenblickliches Absinken ihrer Aufmerksamkeit und Zugewandtheit zur Folge hatten. Säuglinge mögen Spannungsbögen. Die Empfänglichkeit für protonarrative Interaktionsstrukturen ist bereits in einem Alter nachweisbar, in dem das Kind noch längst keine Sprache besitzt. Mit anderen Worten: metaphorisch, durch Mimik, Gestik und Aufmerksamkeitsverhalten, also körperlich, stellen uns Kinder schon sehr früh jene Frage, die aus meiner Sicht eine Zentralfrage der kindlichen Identitätsentwicklung ist:

Erzählst du mir etwas?

Für manche mag es kränkend sein, dass die Sache mit dem Erzählen im Grunde nichts Reingeistig-Hochgestochenes ist, sondern offenbar ähnlich funktioniert wie das Laufen, das Sex haben oder das Sprechen: Auf Basis physisch, also cerebral angelegter Strukturen will der Mensch laufen, Sex haben und sprechen; und er will sowohl erzählen als auch erzählt bekommen. Rein einkommenstechnisch ist das für die Sparte der Berufserzähler übrigens eine absolut beruhigende Perspektive, würde ich meinen, und wenn die Lobby der Literaturapokalyptiker wieder einmal den Niedergang der schriftgebundenen Künste ausruft, sollte man vielleicht jemanden reden lassen, der mit kleinen Kindern zu tun hat.

Erzählen als Vorgang, der Identität stiftet. Erzählen als Antwort auf die Frage: Wie weiß ich, wer ich bin? – Erzählen schafft, so der deutsche Philosoph Odo Marquard (2003), Kontinuität unter Diskontinuitätsbedingungen. Oder, für diejenigen, die ab und zu ein lateinisches Zitat noch lustig finden können: *Narrare necesse est*. Eine Welt, die danach strebt, sich selbst in immer vielfältigeren Fragmenten zu erklären, bleibt eine Welt von Fragmenten; kontinuierlich wird sie erst durch die Erzählung. Odo Marquard: »Die Geschichten, die wir zu erzählen haben, sind unser Personalausweis. Wer auf das Erzählen verzichtet, verzichtet auf seine Geschichten; wer auf seine Geschichten verzichtet, verzichtet auf sich selbst.«

Kinder haben in einer teilfragmentierten Welt ein Bedürfnis nach Kontinuität, nach Menschen, die bereit sind, die Geschichten, die ihnen zur Verfügung stehen, auch zu erzählen. Und was sollen wir erzählen? Von uns selbst. Neben der Sicherheit von Erfahrung scheint im Beschleunigungstaumel ja vor allem eine literarische Gattung verloren zu gehen – die Lebensgeschichte. Ist uns selbst noch auf die Nerven gegangen, zum hundertsten Mal zu hören, auf welche Weise die russischen Besatzungssoldaten die Fahrräder unserer Eltern zu Schrott fuhren oder wie das war mit dem Rohrstab in den Händen der Frau Volksschullehrerin, so scheinen die Kinder heute die Namen ihrer Großeltern nicht mehr zu kennen und keine Ahnung davon zu haben, wo ihre Eltern zur Schule gegangen sind. Zukunft braucht Herkunft. Kinder sollen wissen, wer ihre Eltern sind und waren, welche Lieblings Speisen sie hatten und welche großen Gefühle, welche Ideale und welche seelischen Schmerzen. Kinder wollen all das auch wissen, und daher soll man es ihnen auch erzählen, selbst wenn daneben die wirklich wichtige Frage nach dem endgültigen Erscheinungsdatum des neuen iPhones gestellt wird.

Laufen, Sex haben, sprechen. All dies lernt man leichter und schneller, wenn einem jemand dabei hilft. Gleiches gilt fürs Erzählen. Im Dialog ist es einfacher und macht mehr Spaß. Ein Kind, dem regelmäßig die Frage: Soll ich dir etwas erzählen?

gestellt wird, buchstäblich oder metaphorisch, wird sowohl lernen, in selbstverständlicher Weise die komplementäre Frage zu stellen: Erzählst du mir etwas?, als auch selbst zu erzählen beginnen. In der Kinderpsychiatrie dauert das oft länger. Wir haben es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, denen entweder die erste der beiden Zentralfragen: Soll ich dir etwas erzählen? nie gestellt wurde oder mit solchen, deren eigenes Erzählen sich nicht bewährt hat, – weil es missverstanden, lächerlich gemacht oder einfach nicht gehört wurde. Daher schweigen diese Kinder; oder sie schreien bloß. Unsere Aufgabe ist es, aus diesem Schweigen und Schreien die zweite Frage herauszuhören: Erzählst du mir etwas? Und dann sollten wir erzählen, von Tom Sawyer und Huckleberry Finn oder von uns, – bis die Kinder selbst zu erzählen beginnen, auf die eine oder andere Art. Manche Kinder erzählen dann verbal, ganz konventionell, manche, indem sie zum Pinsel greifen oder zum Stift, manche, indem sie Musik machen, manche, indem sie in ein Kostüm schlüpfen. Wir haben in erster Linie die – eigentlich gar nicht schwierige – Aufgabe, all diese Erzählungen ernst zu nehmen.

Am Ende für einen Moment noch zum Moment. Ein zweites Mal Daniel Stern. Von ihm stammt nicht nur das Konzept des protonarrativen Schemas, sondern auch die Beschreibung der »now-moments«. Er meint damit Augenblicke in der therapeutischen Arbeit mit Kindern, blitzlichtartige Ereignisse, in denen sich, ohne dass man eigentlich sagen kann, warum, die Dinge verdichten und zugleich klären, als hätte ein Windstoß die Wolken verblasen; der Blick ist plötzlich frei, zwischen dem Klienten und Therapeuten entsteht eine Gewissheit des Verstehens und zugleich ein Gefühl der Verbundenheit mit der Welt, wenn man so will, eine Kristallisation von Identität. Neben vielen anderen Privilegien, die wir als mit Kindern und Jugendlichen Befasste genießen, etwa, dass das geringe Einkommen durch eine hohe Lebenserwartung kompensiert wird, haben wir ständig die Chance, derartige »now-moments« zu erfahren, Szenen von Nähe, Affekt und Erkenntnis zugleich, die die Dinge auf den Punkt bringen. Neben dem persönlichen Profit, den man daraus zieht, bin ich, wie Daniel Stern, überzeugt davon, dass diese Momente vor allem eins sind, nämlich heilsam und entwicklungsfördernd. Dies innerhalb einer professionellen Kultur zu sagen, die uns beigebracht hat, hauptsächlich auf die eher bodenschweren k.o.-Begriffe zu setzen: Konstanz, Kongruenz und Kontinuität, ist heikel, das ist mir klar; andererseits haben wir doch gehört, dass eine unserer zentralen Aufgaben der Umgang mit dem Widerspruch ist.

Huckleberry Finn ist ein Meister des »now-moment«, der Kristallisation von Erkenntnis und Weltverbundenheit. Mein Lieblingsmoment spielt auf dem Mississippi. Es ist Nacht, Huck und sein Freund Jim liegen auf dem Floß und schauen in den Himmel. Huck:

Wir lagen auf dem Rücken und sahen zu den Sternen hinauf und redeten darüber, ob sie gemacht worden oder einfach entstanden waren. Jim meinte, sie seien gemacht worden, aber ich fand, sie waren entstanden. Es hätte doch viel zu lange gedauert, sie alle zu machen. Da meinte Jim, der Mond könnte die Sterne gelegt haben. Das klang vernünftig, denn ich hatte einmal einen Frosch gesehen, der fast so viele Eier gelegt hatte. (Mark Twain 1965)

Der Mond legt die Sterne wie ein Frosch seine Eier. Ein entlaufener Sklave erzählt einem Knaben, dessen Mutter tot und dessen prügelnder Säufervater hinter ihm her ist, von der Reproduktion, wie der Himmel sie vorgesehen hat. Wenn das kein »now-moment« ist.

Wir haben es in unseren Disziplinen immer wieder mit Kindern und Jugendlichen zu tun, denen nicht nur das Spiel und die eigene Erzählung abgewöhnt, sondern auch derartige »now-moments« verunmöglicht wurden. Daher sollten wir, denke ich, neben den konstanten Beziehungen, innerhalb derer wir uns bemühen, kongruent zu sein, die wir nach Möglichkeit kontinuierlich über Jahre hinweg halten, auf den Moment als heilsames und Identität stiftendes Instrument nicht verzichten, auf das Erlebnis, das auf Emotion zielt, auf das Abenteuer und auf den kreativen Akt.

Am Schluss ein Zitat, dessen Beherzigung sich für uns alle, die wir beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, empfiehlt. Mit ihm schließt sich der Kreis dieses Aufsatzes, denn es stammt aus Mark Twains Vorwort zu *Tom Sawyers Abenteuer*:

Zwar ist mein Buch hauptsächlich zur Unterhaltung von Jungen und Mädchen geschrieben, aber ich hoffe, dass es deshalb von Männern und Frauen nicht gemieden wird, denn ich beabsichtige mit diesem Buch unter anderem, Erwachsene freundlich daran zu erinnern, was sie selbst einmal waren, wie sie fühlten und dachten und redeten und welche seltsame Dinge sie manchmal unternahmen. (Mark Twain 1965)

Literatur

MARQUARD, ODO (2003): »Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie«. In: Ders.: *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam, S. 46–71.

SLOTERDIJK, PETER (2011): *Streß und Freiheit*. Berlin: Suhrkamp.

TWAIN, MARK (1965): *Tom Sawyers Abenteuer*. Übersetzt von Lore Krüger. München: Hanser.

Daniela Gronold

Zwischen Nationalstaat und Einwanderungsland

Der Deutschunterricht als Ort der Verhandlung von Identitäten

Die Problematik der »kollektiven Identität/en« in Bezug auf das Fach Deutsch kritisch zu beleuchten, führte mich zu einer Auseinandersetzung mit der »Identität« des österreichischen Deutschunterrichts und dessen Beteiligung an der Herstellung von Identitäten und Identitätskonflikten. Dies ist im Kontext eines Schulsystems zu verstehen, dessen Geschichte eng mit der Entstehung des Nationalstaates verbunden ist und dessen Funktion vom französischen Theoretiker Louis Althusser (1977) als »Ideologischer Staatsapparat« bezeichnet wurde. Ideologisch deshalb, da die Schule die Aufgabe hat, die Schüler/innen auf ihrem Weg zu Mitgliedern der nationalen Gemeinschaft zu unterstützen. Dies passiert über die Vermittlung von »Wahrheit« über die Nation in Form von Literatur, Geschichte oder Geografie und von Verhaltensweisen, Arbeitshaltungen und Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, die die Schüler/innen dazu befähigen sollen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Schule funktioniert dabei selektierend und hierarchisch. Diskussionen rund um Studien wie PISA, PIRLS oder TIMSS werfen die Frage auf, ob Buben, Mädchen, Kinder aus »bildungsfernen« Familien, Kin-

DANIELA GRONOLD beschäftigt sich als Kommunikationswissenschaftlerin mit feministischer Forschung und postkolonialer Theorie und lehrt dazu an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Im Zuge einer bmukk-Beauftragung ist sie derzeit am Aufbau eines Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beteiligt.

E-Mail: daniela.gronold@gmail.com

der mit anderen Erstsprachen als Deutsch, migrantische Quereinsteiger/innen, Begabte oder Kinder mit sonderpädagogischen Bedarfslagen in Österreichs Schulen die für sie optimalen Bedingungen einer »individualisierenden« Ausbildung erfahren oder ob diese zugeschriebenen Gruppenidentitäten hinderlich wirken. In meinen Ausführungen gehe ich dieser Frage weiter nach. Im Mittelpunkt stehen die »Identität« des Gegenstands Deutsch und dessen Einfluss auf Schüler/innen und Lehrer/innen, die mittels dieses Faches etwas über ihre eigene Identität und Zugehörigkeit erfahren. In der Verbindung mit dem gesellschaftspolitischen Kontext Österreichs zeige ich an einigen Beispielen, wie Lehrer/innen in ihrem Unterricht eine kritische Auseinandersetzung mit (kollektiven) Identitäten aufgreifen oder für den Lernerfolg der Schüler/innen kontraproduktive Wahrnehmungen von Gruppenzugehörigkeit entschärfen können.

1. Identitätskonzepte und ihr Einfluss auf kollektive und persönliche Verortung

Das Alltagsverständnis von Individuen ist oft von einem essentialistischen Zugang zu Identität geprägt. Das heißt, Menschen nehmen sich meist unhinterfragt, und ohne große Widersprüche zu bemerken, als stabiles, sich selbst erkennendes Selbst wahr. Das theoretische Konzept dazu geht auf die moderne Philosophie des 17. Jahrhunderts zurück und erlangte spätestens mit der Durchsetzung von Nationalstaaten im Europa des 19. Jahrhunderts große Bedeutung. Auch Nationen gehen von einem gemeinsamen »Kern« des Volkes aus und begründen sich in »Ursprungs-« oder »Gründungsmythen«, die ihre Entstehung angeblich determinieren (vgl. Hall 1999). Selbst wenn keiner dieser Aspekte schlussendlich ausschlaggebend für die Entstehung eines Nationalstaates ist, werden Sprache, Territorium, Religion, auch in Kombination, oft als identitätsstiftende Merkmale einer Nation wahrgenommen (vgl. Wodak u. a. 1998, S. 22). Daraus abgeleitete »Gemeinsamkeiten« der Einwohner/innen sind folglich als Konstruktion bzw. als »Vorstellung« zu verstehen, denn die wenigsten Menschen einer Nation lernen sich irgendwann kennen (vgl. Anderson 1988).¹

Essentialistische Identitätsvorstellungen haben die Kraft, den Blick auf gesellschaftliche Vielfalt zu verzerren und zu reduzieren. Sind diese Vorstellungen in einer Gesellschaft allgemein anerkannt, wirken sie ideologisch. Althusser (1977, S. 135) spricht in dem Zusammenhang von dem imaginären Charakter eines gesellschaftlichen Verhältnisses, das nicht auf die realen Existenzbedingungen zurückgeht, sondern das Verhältnis der Sichtweise auf diese Existenzbedingungen ausdrückt. Darin und in der Normalisierung von Hierarchien innerhalb des Kollektivs

1 Für die Tatsache, dass sich Menschen unabhängig von regionaler Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Ausbildung, Status etc. als Angehörige einer Nation wahrnehmen, prägte Anderson den Begriff »imagined communities«.

liegt ein großes Krisenpotenzial.² Westliche Gesellschaften sind, wie der französische Denker Michel Foucault (1971/2003, S. 98–99) feststellt, seit der Moderne von einem binären, also einem von Gegensätzen bestimmten Denken geprägt. Diese Gegensätze sind unterschiedlich bewertet. Zygmunt Bauman (1998) zeigt am Gegensatzpaar »Freunde« und Feinde« die Funktion der Stabilisierung oder Destabilisierung. »Freunde« stehen für vermeintliche Sicherheit, das »Fremde« oder »Unbekannte« sorgt hingegen für Unruhe und Bedrohung. Um die Illusion der Ordnung und damit Sicherheit aufrechtzuerhalten, werden sie häufig mit stereotypischen Eigenschaften bekannter Feinde versehen. Jede Nation hat dabei eigene Darstellungsweisen für solche Gegensätze gefunden. In demokratischen Gesellschaften ist das Individuum nie nur einer dominanten Vorstellung von Wirklichkeit ausgesetzt, sondern konstituiert sich in einem diskursiven Feld als Subjekt, das verschiedene Subjektpositionen zur Verfügung stellt. Die Vermittlung gesellschaftlicher Diskurse passiert also nicht abstrakt, sondern über viele Individuen und Institutionen (wie Familie, Schule, Peers). Die Aneignung ist individuell und nie vollständig.

Ein nationalstaatlich und essentialistisch geprägtes Verständnis garantiert aber nicht nur für Sicherheit. Personen und Personengruppen, die nicht eindeutig einer Nation oder einer »Kultur« zugeordnet werden können, trifft dieses Konzept sogar besonders negativ. Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund werden von dieser Sichtweise in ihrer Identitätsentwicklung als gefährdet betrachtet, da sie »zwischen« zwei Kulturen stehend wahrgenommen werden, die unterschiedliche Werte und Normen bzw. Gruppensolidarität von ihnen verlangen (Dirim/Eder/Springsits 2013, S. 122 f.). Dabei wird ausgeblendet, dass ein solcher Identitätskonflikt von der Gesellschaft hervorgerufen wird, die eine Zuordnung in die eine oder andere Richtung für »normal« hält. Louis Althusser (1977, S. 142) bezeichnet dieses Phänomen als »Anrufung« oder »Interpellation«. Über die Anrufung erfahren Individuen etwas über ihre soziale Rolle und nehmen eine Subjektposition im Verhältnis zu den von der Gesellschaft gestellten Normalitätsvorstellungen ein. Im für das Individuum positiven Fall erhält es eine Bestätigung seiner als angemessen definierten Identität, im negativen bekommt es Informationen über seine Abweichung von der »Norm«. Medien spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie im Sinne der Nation mit ihren (sprachlichen und visuellen) Bildern die realen Existenzbedingungen in eine hierarchische »Ordnung« stellen und den Menschen etwas über die eigene Position in der Gesellschaft und die der anderen vermitteln. Mark Terkessidis

2 Dies kommt etwa in sozialen Bewegungen, wie in den 1960er-Jahren in den USA, zum Ausdruck. Frauen, Homosexuelle, »Schwarze« protestierten gegen ihre Diskriminierung und forderten ihre Rechte als gleichgestellte Bürger/innen ein. Diese Bewegungen sind ebenfalls als »identitär« zu verstehen, da sie die Aufnahme ihrer Lebensweisen in die »Vorstellung« von Nation verlangten, aber das Konzept selbst vorerst nicht infrage stellten (vgl. Woodward 1997, S. 25). Erst als die Protestbewegungen zeigten, dass sich auch Frauen, Homosexuelle oder »Schwarze« nicht als einheitliche Gruppen mit gemeinsamen Bedürfnissen konstruieren ließen, und die Bewegungen genau aus solchen Gründen zerbrachen, kam die Kritik an essentialistischen Identitätsvorstellungen vonseiten der feministischen und postkolonialen Theorie (vgl. Hall 2004, S. 171).

(2010), ein in Deutschland aufgewachsener und lebender Journalist und Autor mit einem Elternteil aus Griechenland, verdeutlicht dieses Phänomen, indem er davon berichtet, wie er in seiner Schulzeit von Lehrer/innen/n als Experte für griechische Klimaverhältnisse oder sogar für antike Geschichte angesprochen wurde. Das erste Erlebnis war zu einem Zeitpunkt, als er selbst noch nie Griechenland besucht hatte und daher genauso wenig aus eigener Erfahrung über das Klima berichten konnte wie seine Mitschüler/inn/en. Das zeigt, wie es über national geprägte Vorurteilsstrukturen dazu kommt, dass Migrant/inn/en und Menschen »mit Migrationshintergrund« Ausgrenzung erfahren und über die Zuschreibung von Wissen, aber auch von Verhaltensweisen, Intelligenz oder Leistungsfähigkeit einen bestimmten Platz in der Gesellschaft zugewiesen bekommen.

Der Deutschunterricht hat die Möglichkeit, zur kritischen Auseinandersetzung mit Identität anzuregen. Um nicht ungewollt essentialistische Sichtweisen aufzugreifen, eignet sich ein Thema, das vorerst alle Schüler/innen betrifft. Ausgangspunkt könnten regionale Tageszeitungen oder aktuelle Schulbücher sein, in denen Schüler/innen Berichte für und über Jugendliche auf deren Darstellungen – Interessen, Probleme, Verhaltensweisen, Eigenschaften – hin untersuchen. Diese können mit Darstellungen aus Zeitschriften und anderen Printmedien verglichen werden, die von Jugendlichen bzw. für Jugendliche geschrieben wurden. Wichtig ist, dass weder die Jugendlichen noch die erwachsenen Lehrer/innen dabei als Expert/inn/en für die »Jugend« fungieren, sondern die Wahrnehmung von Sichtweisen und Bezüge zu eigenen Lebenslagen im Mittelpunkt stehen, von denen aus mediale Darstellungen kritisch untersucht werden können. Eine innere Differenzierung der verschiedenen Gruppen von Jugendlichen (je nach Ausbildung/Ausbildungsabschluss, sozialem Hintergrund, ethnischer Herkunft, Geschlecht etc.) könnte eine Reflexion anregen, wie aussagekräftig Bilder und wie verlässlich eigenes Wissen über verschiedene Gruppen sind. Diese Beobachtungen sind wichtige Voraussetzungen, um mediale Berichterstattung auf verschiedene Aspekte und Funktionen der Inszenierung (von Identitäten) zu untersuchen.

Das Gratis-Magazin *Das Biber* eignet sich weiterführend als Untersuchungsgegenstand. Die Zeitschrift erscheint in zweimonatigen Abständen und reflektiert – nach eigenen Aussagen – »aus der multiethnischen Community heraus« »das Lebensgefühl einer neuen Generation« (vgl. www.dasbiber.at/ueberuns), das sich auch im Gebrauch einer migrantischen Jugendsprache ausdrückt. *Das Biber* greift die Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund auf, thematisiert Fragen der Zugehörigkeit und spielt dafür mit Stereotypen und mit einem subversiven Humor (vgl. Ratković 2011, ab S. 32)³, wie das zum Beispiel in der April-Ausgabe »Mischlinge – Erkennst du den Mix?« (April 2013) der

3 Viktorija Ratković beschreibt den Stil der Darstellungen in einem der *Biber*-Artikel als ironisch und damit als subversiven Humor, der Vorurteile parodiert. Gleichzeitig befürchtet sie, die Mehrheitsgesellschaft könnte die Ironie wortwörtlich nehmen, weil ihr in ihrer nationalen Verortung möglicherweise Wissensbestände fehlen, um Subversion zu entschlüsseln (vgl. Ratković 2011, ab S. 32).

Fall ist. Ein solcher ironischer Umgang kann aber auch irreführend sein, wenn dies von der Mehrheitsgesellschaft nicht als Parodie auf nationalen Zuschreibungen, sondern als Verfestigung bestehender Verhältnisse angesehen wird.⁴

2. Verhältnisse zwischen Identität und Sprache

Wie machtvoll nationale Normalitätsvorstellungen eines Schulsystems in einer globalisierten und von Mobilität geprägten Gesellschaft sind, zeigt sich unter anderem am Status der deutschen Sprache im österreichischen Bildungssystem und damit in den Erwartungen an den Deutschunterricht. Die Vorstellung, dass Angehörige einer Nation dieselbe Sprache sprechen, ist eine Erfindung der jüngeren Geschichte Europas. Dahinter stehen Machtansprüche auf territoriale Gebiete, die u. a. über die gemeinsame Sprache ihre Einwohner/innen in einer gemeinsamen Identität vereinen wollten (vgl. Anderson 1988, Busch 2013, S. 18 ff.).

Das heutige Verständnis von Nationalsprache besteht seit dem 19. Jahrhundert, zumindest in einigen europäischen Staaten. Monolinguale Gesellschaften, in denen Sprache, Staat und Nation deckungsgleich sind, gibt es aber bis heute de facto nicht (vgl. de Cillia 1998, S. 21). Die Konzeption von »Nationalsprache« stärkt die Gemeinschaft derjenigen, die Deutsch als »Muttersprache« sprechen und denen Deutsch als Unterrichtssprache in ihrem Selbstverständnis entgegenkommt. Deutsch als Nationalsprache fungiert jedoch als Ausschlussystem gegenüber denjenigen, die eine andere Erstsprache als Deutsch gelernt haben und trotzdem in Österreich leben (ohne oder mit österreichische/r Staatsbürger/innen/schaft). Die Ausschließung funktioniert über die von Ingrid Gogolin (2001, S. 2) als »monolingualen Habitus« bezeichneten Normalitätsannahmen und die davon abgeleiteten gesetzlichen Regelungen, offiziellen wie inoffiziellen Vorschriften und Haltungen. Sie zeigt damit auf, wie der Mythos der einsprachigen Nation dazu führt, »Sprachkönnen und Sprachpraxis von Menschen zu beurteilen sowie den ›Marktwert‹ eines sprachlichen Vermögens zu bestimmen« (ebd., S. 2).

Die Diskurse »Deutsch als Nationalsprache« bzw. »Muttersprache« sind Rahmenbedingungen, aus denen sich das Fach Deutsch in Österreich entwickelt hat. Es geht von der Idee einer homogenen Schüler/innen/schaft aus, die Deutsch als Erstsprache sprechen und setzt dementsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache voraus. Trotz Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache am Schulstandort oder durch die/den einzelne/n Lehrer/in im Deutschunterricht und die wertschätzende Einbeziehung der Sprachen der Schüler/innen, wirken die gesellschaftlichen Diskurse über Medien und Politik auf das Selbstverständnis des Fachs und auf die Performanz der Schüler/innen. Dies zeigt, dass der monolinguale Habitus zwar nach wie vor dominant ist, aber eine zunehmend differenziertere Diskussion um

4 In ihrem Kommentar stellt die *daStandard*-Chef-Redakteurin Olivera Stajic gerade aufgrund der erwähnten *Biber*-Ausgabe zur Debatte, ob *Das Biber* durch »selbstextotisierende« Darstellungen von Migrant/inn/en in eine Falle tappen und damit deren Glaubwürdigkeit in der Mehrheitsgesellschaft eher mindern würde (vgl. Stajic 2013).

die Notwendigkeit einer Deutschdidaktik in mehrsprachigen Klassenverbänden und das Einbeziehen der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik in den Regelunterricht existieren (vgl. z. B. Wintersteiner 2012, S. 160 ff.).

Ein weiterer Aspekt der »sprachlichen Identität« in Österreich, der im Unterricht kaum thematisiert wird, ist die Plurizentrik der deutschen Sprache. Es gibt also mehrere Standardvarietäten innerhalb des Deutschen, die sich eng im Zusammenhang der österreichischen, deutschen und Schweizer Nation entwickelt haben, aber auch in anderen Ländern und Regionen gesprochen werden (vgl. de Cillia 1998, S. 67 f.). Die Bedeutung der österreichischen Varietät für österreichische Identitätsvorstellungen bewegt sich, wie Rudolf de Cillia (ebd., S. 72 ff.) aufzeigt, im Spannungsfeld zwischen dem Festhalten an der Zugehörigkeit zur deutschen Sprach- und Kultur und der österreichischen Varietät als identitätsstiftend für die österreichische Nation. Trotzdem wird im österreichischen Kontext das Unterrichtsfach »Deutsch« nicht als »Österreichisches Deutsch« gelehrt. Selbst wenn Rudolf Muhr (2000) in einer Publikation des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch die drei Varietäten trotz unterschiedlicher Sprecher/innen/zahl als gleichwertig beschreibt, ist die Einschätzung der österreichischen Standardvariante vor allem gegenüber der deutschen gespalten. Einerseits empfinden Sprecher/innen des Österreichischen gegenüber jenen des Teutonischen ein Minderwertigkeitsgefühl, andererseits wird die österreichische Standardvarietät von den Österreicher/inne/n als »weicher« und »liebenswürdiger«, also positiver bewertet (de Cillia 1998, S. 71 f.).

Die Erhebung eines »Dialekts« zur Nationalsprache erzeugte eine hierarchische Überlegenheit dieser nunmehrigen »Standardvariation« zu regionalen Dialekten. Dies wirkt nicht nur auf der Ebene der Sprachen, sondern auch auf der Ebene der Sprecher/innen. Daran zeigt sich der enge Bezug von Sprache und Identität. Während Sprecher/innen einer dialektal gefärbten »Muttersprache« vom nationalen Standard abweichen und damit einer bestimmten Region oder sozialen Gruppe zugeordnet werden, kommt bei Sprecher/inne/n anderer Erstsprachen, das gilt auch für Sprecher/innen von Minderheitensprachen, oft die Zuordnung zu einem anderen »Herkunftsland« als Österreich hinzu. Im österreichischen Schulsystem wird die Bedeutung der deutschen Sprache zusätzlich mit dem Status als Unterrichtssprache und als Bildungssprache unterstrichen und setzt für den Eintritt ins Schulsystem Deutschkenntnisse auf einem bestimmten Niveau voraus. Unabhängig von den realen Sprachkompetenzen werden aber Schüler/inne/n oft je nach Erstsprache(n), regionaler oder nationaler Herkunft (der Eltern), dem sozialen bzw. Bildungshintergrund der Eltern, ihrem Geschlecht etc. gewisse Kompetenzen bzw. die Fähigkeiten, diese zu erwerben, zugeschrieben (vgl. Brzić 2009, S. 136 ff.).

3. Sich durch Sprache(n) sichtbar machen

Laut Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm/Reich 2011) erlaubt der gültige Lehrplan für das Fach Deutsch an einigen Stellen, die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen in den Deutschunterricht einzubeziehen und damit als Ressource sichtbar zu machen. In der Grundschule geht es um das Ermutigen und das Aufgreifen

von Äußerungen in den Erstsprachen sowie den spielerischen Umgang mit Sprache und dem Symbolcharakter der Schrift (Curriculum Mehrsprachigkeit 1-2, S. 2). Um das zu gewährleisten, müssen Lehrer/innen nicht unbedingt die Erstsprachen der Kinder sprechen, sondern können Wörter – wie Begrüßungen – in den Erstsprachen der Kinder aufgreifen oder mehrsprachige Kinderbücher sowie Zeitschriften⁵ einsetzen und die Muttersprachelehrer/innen zu Rate ziehen. Wenn es um Identität geht, ist es wichtig, dass mehrsprachige Kinder, die oft einsprachig in der deutschen Sprache alphabetisiert werden, nicht einfach als Expert/inn/en für »ihre« Sprache behandelt werden. Wichtig ist die Einbeziehung der Sprachenvielfalt in Klassen, die es erlaubt, dass alle Kinder mit den verschiedenen Sprachen ihrer Mitschüler/innen Erfahrungen machen können und damit allen Sprachen und ihren Sprecher/innen/n Wertschätzung entgegengebracht werden kann.

Ausgangspunkt für die Reflexion oben genannter Problemstellungen könnte, wie Krumm/Jenkins (2001) vorschlagen, die Ausarbeitung von Sprachenporträts⁶ oder Sprachbiographien sein. Daran anschließend ist je nach Schwerpunktsetzung und zeitlichem Rahmen eine vertiefende Auseinandersetzung mit Dialekten (innerhalb der von den Schüler/innen/n gesprochenen Sprachen), Soziolekten (Jugendsprache, Erwachsenensprache, Berufsgruppen etc.) oder allgemein mit der Plurizentrik möglich. Mit der Frage des »Code-Switching« (vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit 7-8, S. 1) wird die Angemessenheit von Sprache in den verschiedenen Kontexten reflektiert. In der Analyse des Verhältnisses dieser Sprachen zueinander, werden persönliche Erfahrungen und Beobachtungen zur Bewertung von Sprachen einbezogen und damit die Funktion bezüglich Identität in den Blick gebracht.

Eine abstraktere Auseinandersetzung mit Funktionen der Ein- und Ausschließung auf Strukturebene der deutschen Sprache bietet sich in der Oberstufe mit der gendersensiblen bzw. gendergerechten Sprache an. Hierzu könnten Schüler/innen angeregt werden, den Umgang mit gendersensibler Sprachverwendung in verschiedenen Textsorten (Werbungen, Tageszeitungen, Stellenausschreibungen, Webseite mit feministischer oder queerer Herausgeber/innen/schaft) zu unterschiedlichen Zeiten zu reflektieren (vgl. dazu z. B. Ayaß 2008).

4. Schlussfolgerungen

Das Unterrichtsfach Deutsch ist durch seine Entstehungsgeschichte, dem Naheverhältnis zu National-, Bildungs- und Unterrichtssprache und dem Selbstverständnis einer Didaktik, die sich ausgehend von einsprachig mit Deutsch aufgewachsenen

5 Die halbjährlich erscheinende Zeitschrift *TRIO – Lesen in drei Sprachen* ist für ein- und mehrsprachige Kinder von der zweiten bis zur sechsten Schulstufe entwickelt worden und beinhaltet neben Deutsch, B/K/S und Türkisch in jeder Ausgabe eine andere Gastsprache. Die Zeitschrift kann kostenlos über die Webseite www.schule-mehrsprachig.at bestellt werden, wo für jedes Heft Didaktisierungsvorschläge zu finden sind.

6 Vgl. didaktische Anleitung unter http://app.gwv-fachverlage.de/ds/resources/w_41_4715.pdf [Zugriff: 22.4.2013].

Kindern entwickelt hat, eng an die Problematik der Essentialisierung von Identitäten geknüpft. Nicht-identitäre, die Vielfalt der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen wahrnehmende Unterrichtsmethoden, die einer sich in Änderung begriffenen Gesellschaft gerecht werden würden, sind erst im Entstehen und gehen mit einer veränderten Selbstwahrnehmung von Individuen einher. Wie eingangs beschrieben, nehmen sich auch Einzelpersonen wie Gruppen als einheitlich und bezogen auf ihre soziale Rolle wahr, selbst wenn sich damit ihre Diskriminierung begründet oder sie in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Identität bewegt sich daher im Spannungsfeld zwischen Selbstidentifikation und Identifizierung des Selbst durch andere und zwischen den unterschiedlichen Botschaften und Bewertungen von Identität. Im Deutschunterricht ist es somit von Bedeutung, die Effekte des Fachs zu besprechen und die damit verbundenen Identitätskonflikte, die sich aus der essentialisierten Vorstellung ergeben, aufzugreifen. Selbst wenn es in der Auseinandersetzung möglich ist, die Konstruiertheit von Identitäten aufzuspüren, ist die Anerkennung und wertschätzende Einbeziehung der verschiedenen materialisierten Identitäten der zentrale Ausgangspunkt dafür.

Literatur

- ALTHUSSER, LOUIS (1977): *Ideologie und Ideologische Staatsapparate*. Hamburg-Westberlin: VSA.
- ANDERSON, BENEDICT (1988): *Die Erfindung der Nation – Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt-New York: Reihe Campus.
- AYASS, RUTH (2008): *Kommunikation und Geschlecht – Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- BAUMAN, ZYGMUNT (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, S. 23–49.
- BRIZIĆ, KATHARINA (2009): Familiensprache als Kapital. In: Plutzar, Verena; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.): *Nachhaltige Sprachförderung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 136–151.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- DE CILLIA, RUDOLF (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- DIRIM, İNCI; EDER, ULRIKE; SPRINGSITS, BIRGIT (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina; Gawlitzek, Ira (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 121–142.
- FOUCAULT, MICHEL (1971/2003): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- GOGOLIN, INGRID (2001): *Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?* Online: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/core-base/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gogolin_2001_Sprachenvielfalt_durch_Zuwanderung.pdf [Zugriff: 2.4.2013].
- HALL, STUART (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörmig, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch, S. 393–441.
- DERS. (2004): *Ideologie, Identität, Repräsentation – Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; JENKINS, EVA-MARIA (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: eviva.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 22.4.2013].

- MUHR, RUDOLF (2000): Die linguistischen Merkmale der nationalen Varietäten des Deutschen im Überblick. In: Die ÖSD-CD-ROM 1: *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge und Grundlagen des Österreichischen Sprachdiploms – Hörtexte zu Szenarien usw.* Wien: Öbv&hpt.
- RATKOVIĆ, VIKTORIJA (2011): »Wenn sich der Mensch in die Ironie stellt, kann er seine Bedingung überblicken.« Zur Frage des kritischen Potentials von Ironie in Medien von MigrantInnen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 35. Jg., H. 2 (»Humor«), S. 28-38.
- STAJIC, OLIVERA (2013): *Die Falle der Selbstexotisierung*, am 17. Mai 2013. Online: derstandard.at/13637114793910/Die-Falle-der-Selbstexotisierung [Zugriff: 9.6.2013].
- TERKESSIDIS, MARK (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- WINTERSTEINER, WERNER (2012): 3.1 Deutschdidaktik. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 160-162.
- WODAK, RUTH, DE CILLIA, RUDOLF; REISIGL, MARTIN (1998): *Zur diskursiven Konstruktion von nationaler Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- WOJNESITZ, ALEXANDRA (2010): *Drei Sprachen sind mehr als zwei – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.
- WOODWARD, KATHRYN (1997): *Identity and Difference*. London: Sage Publication.

Internet

- www.dasbiber.at/ueberuns [Zugriff: 9.6.2013].
- <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/OESDCD/01INTRO/Gesamt-PDF/A04-Nationale%20Varietaeten%20d.Dt.pdf> [Zugriff: 20.4.2013].

Matthias Pauldrach

»Fragmente der Anderen in uns«¹

Identität im Medienzeitalter und Medienunterricht

1. Theoretische und begriffliche Grundlagen

Identität ist ein paradoxes Phänomen, bezeichnet sie doch Gleichheit *und* Verschiedenheit in einem. Bezogen auf die individuelle Identität einer Person steht Gleichheit für Kontinuität. Dies geht auf den Psychoanalytiker Erik H. Erikson zurück, der 1959 den Begriff der *selfsameness* prägte, welcher das Bewusstsein des Individuums bezeichnet, sich innerhalb eines zeitlichen Kontinuums als dasselbe wahrzunehmen, auch wenn es starken Veränderungen unterworfen ist (vgl. Erikson 1997). Verschiedenheit dagegen steht im Bereich der *individuellen* oder auch *personalen* Identität für die Einzigartigkeit des Individuums im Gegensatz zu anderen einzigartigen Individuen. Bezüglich der Gruppenidentität oder *kollektiven* Identität meint Gleichheit die Übereinstimmung und das Zusammengehörigkeitsgefühl von Personen innerhalb einer Gruppe. Verschiedenheit bedeutet demnach die (Selbst-) Abgrenzung einer sozialen Gruppe von anderen Gruppen. Dass die Konstruktion von Differenz, die notwendig mit der Konstruktion von Identität verbunden ist, zu Schwierigkeiten in einer Gesellschaft führt und somit Identität insgesamt zum problematischen Phänomen macht, zeigt sich am deutlichsten an interkulturellen oder zwischengeschlechtlichen Konflikten.

MATTHIAS PAULDRACH ist Assistenzprofessor für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen: Medien- und Literaturdidaktik, Neuere deutsche Literaturwissenschaft (insbesondere Gegenwartsliteratur).
E-Mail: matthias.pauldrach@sbg.ac.at

1 Spence 1998, S. 206.

Eriksons Konzept der *selfsameness* impliziert außerdem, dass Identität keineswegs substantialistisch oder essentialistisch verstanden werden darf, sondern immer als Prozess, als narratives Konstrukt, das ständig weitergesponnen und überarbeitet wird. Diese »Identitätsarbeit« (Straub 1998, S. 87) setzt die Fähigkeit zur Metareflexion des Selbst voraus. Die so entstehende Identitätserzählung muss sowohl dem Betreffenden selbst als auch Außenstehenden als ein kohärentes, stimmiges Ganzes erscheinen, muss »Sinn machen«. Zu diesem Zweck gilt es, Brüche in der eigenen Biographie zu glätten, scheinbar Gegensätzliches sowohl auf synchroner wie auch auf diachroner Ebene in Einklang zu bringen. Die Kriterien, die eine möglichst »vollkommene« Identitätserzählung erfüllen muss, sind insbesondere: Intersubjektivität, Empirie, Kausalität und bestimmte ethische Rahmensetzungen. Mit zunehmender Dominanz des technischen und ökonomischen Diskurses in der Moderne wird der Druck auf das Individuum, eine Identität, die diesen Kriterien genügt, auszubilden, immer höher. Nur eine Person, die sich ihrer Einheit und Ganzheit versichert hat, kann autonom, zielgerichtet und konsequent handeln.

Das Individuum ist dem »Zwang zur Wahl« (vgl. Beck 1986, S. 220 ff.) einer stimmigen Identität ausgesetzt und läuft damit Gefahr, im Dschungel des Überangebots an zum Teil konfligierenden Identitätsmodellen die Orientierung zu verlieren. Die dauernde Beeinflussung durch Medien, aber auch die zunehmende kommunikative Vernetzung in Zeiten des Internets führen, so Spence, zu einem wachsenden Anteil von »Fragmenten der Anderen in uns« (Spence 1998, S. 206), die jeweils auch sich widersprechende Werte beinhalten und es immer schwieriger machen, eine kohärente und stabile Einheit, einen Sinnzusammenhang herzustellen.

Eine Mediendidaktik, die sich mit Identität befasst, hat es also mit einem hochproblematischen und sehr komplexen Konzept zu tun, bei dem sehr unterschiedliche Aspekte sowohl auf der personalen als auch auf der kollektiven Ebene ineinander greifen und dies sehr umstrittene gesellschaftliche Problemfelder berührt.

2. Bin ich einer oder viele? Mediale Teilidentitäten und »Patchwork-Identität«²

Wenn Jugendliche ein Profil in einem sozialen Netzwerk oder einen Avatar in einem Online-Rollenspiel bzw. Chat benutzen oder selbst entwerfen, dann hat diese virtuelle Identität keineswegs einen weniger realen Status als die »wahre« Identität im Alltag. Sie ist vielmehr als Teil eines Gesamtkonstrukts zu begreifen. »Sind Virtualität und Lebenswelt Gegensätze, eindeutig unterschieden durch das Kriterium der körperlichen Präsenz?«, fragen Helga Theunert und Susanne Eggert in ihrem Aufsatz »Virtuelle Lebenswelten – Annäherungen an neue Dimensionen des Medienhandelns« (vgl. Eggert/Theunert 2003). Diese Frage ist meiner Ansicht nach mit »Nein« zu beantworten, denn auch das »Leben im Netz« (Turkle 1999) ist ein Bestandteil des Lebens und auch die Bedienung eines PCs erfordert körperliche Präsenz.

2 Vgl. Keupp 1999.

Das Internet ist wie die Literatur oder andere zur Identifikation einladende Medienangebote nicht nur eine »Probephühne« für das »wirkliche Leben«, sondern auch gleichberechtigter Teil desselben. Der Begriff »Patchworkidentität« (Keupp 1999) ist spätestens in Zeiten des Internets nicht mehr nur diachron, sondern auch synchron zu verstehen: Teilidentitäten, auf den ersten Blick unabhängig scheinende narrative Versatzstücke, werden miteinander verbunden. Es geht in unserer hochkomplexen, postmodernen Mediengesellschaft um die schwierige Integration und Ausbalancierung dieser Teilidentitäten. Diesen Konstruktionsprozess zu unterstützen, muss das Rahmenziel einer modernen identitätsorientierten Medien-didaktik sein.

Die Gestaltung virtueller Teilidentitäten ermöglicht einen freien Ausdruck von Wünschen und Bedürfnissen, die im Alltag unterdrückt werden (müssen). Hier können also auch jene anderen Seiten der Persönlichkeit ausgelebt werden, die im Alltag zu kurz kommen und mit der »Alltagsidentität« unvereinbar scheinen. So kann sich eine im Alltag zurückhaltende und schüchterne Schülerin im Chatroom unter Umständen frei und ungezwungen äußern.

Virtuelle Identitäten haben aber nicht nur Kompensationsfunktion. Tanja Witting und Heike Esser weisen in ihrer Studie »Wie Spieler sich zu virtuellen Spielwelten in Beziehung setzen« nach, dass in PC-Spielen – genauso wie in themenbezogenen Chats – oft realweltliche Interessen ausgelebt und vertieft werden (vgl. Esser/Witting 2003). Die Konstruktion von virtuellen Teilidentitäten steht also durchaus in Wechselwirkung mit der »Alltags-« bzw. »Gesamtidentität«.

Die Selektivität der Selbstdarstellung in virtuellen Teilidentitäten ermöglicht zum Beispiel auch eine themenbezogene Vernetzung mit anderen Internetnutzern. Daher werden virtuelle Teilidentitäten auch gezielt kontextbezogen »designed« und funktionalisiert, um im Alltag bestimmte Ziele zu erreichen. Beispiele sind das Karrierenetzwerk Xing oder Themenforen, die sich auf bestimmte Freizeitaktivitäten oder Interessen beziehen.

Das Entwerfen und die Handhabung virtueller Teilidentitäten erfordert eine Vielfalt von Kompetenzen, die der Deutschunterricht einerseits fördern sollte, die er sich aber auch zunutze machen kann, da die Schülerinnen und Schüler, die bereits im Umgang mit neuen Medien Erfahrung haben, sie zum Teil schon mitbringen: Empathie, soziale und kommunikative Fähigkeiten sowie Planungs- und Erzählkompetenz. Allerdings besteht hier noch enormer Forschungsbedarf. Wie soziale Netzwerke, Online-Rollenspiele und Chatangebote Identitätsbildungsprozesse genau beeinflussen, ist kaum bekannt. Beispiele sind das Karrierenetzwerk Xing oder Themenforen, die sich auf bestimmte Freizeitaktivitäten oder Interessen beziehen.

»Netzwerke« in interaktiven Medien – seien es *social media*, Chats oder MUDs (*multi user dungeons*) – ist jedenfalls als Kulturtechnik zu betrachten, denn es ist mittlerweile für die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben, aber auch zur individuellen Lebensgestaltung sehr wichtig. Allerdings sollte es im Deutschunterricht nicht primär um die Vermittlung dieser Kulturtechnik gehen – die Technik an sich beherrschen zumindest die meisten Jugendlichen ziemlich gut –, sondern eher

um die Reflexion ihrer Anwendung. Wie agiere ich in einem bestimmten sozialen Netzwerk, wie nutze ich dessen Potential im Hinblick auf bestimmte Ziele (z. B. Information, Kommunikation, Lustgewinn)? Nach welchen Gesichtspunkten konzipiere ich virtuelle Teilidentitäten, sogenannte Avatare, in PC-Rollenspielen oder Chatforen? Analytische und reflexive Zugänge sollten hier mit produktionsorientierten kombiniert werden: Die Analyse, das Entwerfen und das Handling virtueller Identitäten in sozialen Netzwerken oder PC-Rollenspielen sollten dezidiert als Unterrichtsziele definiert werden.³

3. Narrative und kommunikative Kompetenz

Bei der Reflexion fremder und/oder eigener Identitätsentwürfe sollte es insgesamt vor allem um das Verhältnis und die Verknüpfung alltagskommunikativer und medialer Konstruktionsmöglichkeiten von Identität gehen. Die Vermittlung zwischen »Alltagsidentität(en)« von SchülerInnen – auch hier wird es mehrere Facetten geben, zum Beispiel eine Identität als Schüler/in, eine als Tochter/Sohn, eine als Schulkamerad/in und Freund/in etc. – und medialen Identitäten geschieht im Modus des Erzählens und der sprachlichen Kommunikation. Im Medienunterricht sollte daher zuallererst die Frage gestellt werden: Was haben die Teilaspekte meiner Identität miteinander zu tun? Lassen sie sich in eine stimmige Identitätserzählung integrieren? Wo liegen Brüche, Ungereimtheiten? Wie sind diese zu erklären (vgl. dazu den Beitrag von Elisabeth Kossmeier in diesem Heft)?

Ein solches Vorgehen lässt sich auf der Mikroebene am Beispiel eines Facebook-Profiles (vgl. zu Chat: Berghoff/Frederking 1999; vgl. zu Facebook: Frederking 2000) exemplifizieren: Die sprachliche Verknüpfung und Synthetisierung medial unterschiedlich codierter Texte, wie sie zum Beispiel auf einem Facebook-Profil verbunden bzw. lediglich durch Links verknüpft nebeneinander stehen (Bilder, Fotos, Videoclips, Kurztexpte, Angaben zur Person etc.), leistet einen wichtigen Beitrag zur Identitätsarbeit. Denn das Prinzip der hypertextuellen Verlinkung erweist sich in diesem Zusammenhang als zu simpel und defizitär. Sprache mit ihren Möglichkeiten differenzierter und kausaler Bezugnahme kann hier wichtige Leerstellen zwischen den einzelnen Versatzstücken jener virtuellen Teilidentität ausfüllen und zwischen diesen nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen oder gegebenenfalls negieren.

Die Verschiedenheit des multimedialen Codes eines Facebook-Profiles vom sprachlichen Code erweist sich in diesem Zusammenhang als ein für ein vertieftes Verstehen fruchtbares Moment, weil nach Lotman die partielle Unübersetzbarkeit

3 Vgl. neuer Medienerlass: »Im Sinne einer Stärkung der Meinungs- und Wertevielfalt sollte Medienkompetenz umfassend gefördert werden, um analytische Fähigkeiten zu entwickeln, die ein besseres Verständnis von Demokratie und Meinungsfreiheit sowie die aktive Teilhabe an netzwerkbasierter, medial vermittelter Kommunikation ermöglichen.« (http://www.bmukk.gu.at/m Medienpool/21812/2012_04.pdf; Zugriff: 23.7.2013)

eines Textes in ein anderes Medium dafür verantwortlich ist, dass beide Texte immer neu aufeinander bezogen werden können. (vgl. Lotman 1990, S. 290–296).

Leider fehlt bislang eine umfassende Narratologie multi- bzw. symmedialen Erzählens in sozialen Netzwerken. Erzählen wird derzeit lediglich trans- und intermedial verstanden (vgl. z. B. Leubner/Saupe 2009, S. 259–295). Dass jedoch mit dem Symmedium Computer (vgl. Frederking 2010) Bilder, Texte, Filme, Tondokumente, Hyperlinks etc. ein und dieselbe Identitätserzählung zum Beispiel in einer *social community* bilden, wurde bisher von der Erzählforschung zwar konstatiert, aber nicht differenziert beschrieben. Reichert zum Beispiel konzentriert sich in seinen Ausführungen zur »Biographiearbeit« und »Selbstonnarration« in den Sozialen Medien des Web 2.0« (Reichert 2013, S. 511) auf die sozioökonomischen Hintergründe der Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken und nennt nur ein paar wichtige Techniken jenes dort praktizierten »Mixed-Media«-Erzählstil[s]« (ebd., S. 515), zum Beispiel Slot- und Filler-Funktionen, Content-Sharing, Voting- und Rating-Tools etc. und deren textuelle Funktionen. In der übrigen (deutschsprachigen) Forschung wird symmediales Erzählen am Computer vorwiegend mit interaktivem Erzählen gleichgesetzt und beschränkt sich auf die Analyse von Computerspielen und literarischer Hyperfiction (vgl. Leubner/Saupe 2009, S. 259–295; vgl. Mahne 2007, S. 110–125).

Ein zweites Beispiel für den didaktischen Nutzen einer diskursiven Annäherung an Medienformate, die Identitätsangebote machen, ist die Beschäftigung mit Daily Soaps im Unterricht, deren Figuren Heranwachsenden oft als Projektionsfläche eigener Identitätswürfe dienen. Der kommunikative Austausch über solche Projektionsfiguren kann Identitätsbildungsprozesse initiieren (Wie stehe ich zu dieser Figur? Will ich so sein?) und so metareflexive Prozesse bezüglich eigener Identitätskonstruktionen in Gang setzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Identitätsbildungsprozesse dem (literarischen) Erzählen nicht unähnlich sind: Sie implizieren die Auswahl von Stoffen, deren Bearbeitung, Gewichtung, die Verknüpfung einzelner Handlungsstränge und nicht zuletzt ethische Entscheidungen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

4. Ethische Herausforderungen eines identitätsorientierten Medienunterrichts

Postmoderne Identität, so der Soziologe Peter Wagner, präsentiert sich oftmals auf spielerisch-ironische Weise als »theatralische Darstellung des Selbst, in der man sich relativ unbesorgt über Verschiebungen, Transformationen und dramatische Wechsel in einer Vielfalt von Rollen, Bildern und Tätigkeiten präsentieren kann« (Wagner 1998, S. 54).

Die Anonymität des Internets und Selektivität der Selbstdarstellung eröffnen in dieser Hinsicht große Handlungsspielräume, ohne dass Sanktionen drohen. So ist Cyber-Mobbing in sozialen Netzwerken, Chats, Kommunikations- und Präsentationsforen besonders bei Mädchen ein ernst zu nehmendes Problem geworden (vgl. Grimm 2009). Die besondere Verantwortung, die der anonyme Kontakt mit anderen Menschen im Internet mit sich bringt, sollte deshalb im Unterricht Thema

sein. Ein weiteres Problem gerät im Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen im medialen Zeitalter zunehmend in den Blick: Rollenspiel-, Chat- und Internetsucht. Neue Medien ermöglichen eine größere Kontrollierbarkeit virtueller Teilidentitäten im Vergleich zur »Alltagsidentität«. Gegebenenfalls werden durch virtuelle Identitäten auch alltagsweltliche Defizite an Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit kompensiert, denn Letztere sind in virtuellen Universen oft leichter zu haben als im täglichen Leben. Soziales, kulturelles und materielles Kapital ist dort meist schneller zugänglich und muss nicht erst in mühevoller Identitätsarbeit in Identitätsressourcen transformiert werden. So ist es zum Beispiel in einem Online-Rollenspiel relativ einfach, durch die Bewältigung und Übernahme bestimmter Aufgaben einen höheren Status zu erreichen (vgl. Döring 1999, S. 92 f.).

Primäres Ziel der pädagogischen Bemühungen muss es hierbei sein, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welchen Stellenwert eine bestimmte virtuelle Teilidentität im Verhältnis zur eigenen »Alltags-« und »Gesamtidentität« einnimmt.⁴ Gefahrenprävention im Rahmen einer identitätsorientierten Mediendidaktik ist stets mit einem Dilemma konfrontiert: Sie sollte den Schülerinnen und Schülern die Lust am spielerischen Umgang mit virtuellen Identitäten nicht nehmen, sie sogar anleiten, diese Teilidentitäten lust- und gewinnbringend zu entwickeln, gleichzeitig aber auch dazu beitragen, dass dieses Spiel nicht außer Kontrolle gerät.

5. Schule im Film – ein exemplarischer Zugang zu einem identitätsorientierten Filmunterricht

Ein Bewusstsein für die vielen Facetten von Identität zu schaffen, ist Voraussetzung, um diese selbstbestimmt und absichtsvoll in ein sinnvolles Ganzes zu integrieren.

Eine Teil- oder Rollenidentität, die Jugendliche häufig als schwer vereinbar mit anderen Teilidentitäten ansehen, ist die der Schülerin/des Schülers. Gerade deshalb ist es naheliegend, dieses Problem im Unterricht aufzugreifen. Sich selbst und das eigene Rollenhandeln unter schulischen Rahmenbedingungen aus einer Metaperspektive zu betrachten, ist jedoch nicht einfach, da es eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit den institutionellen Bedingungen als auch mit den Ritualen des täglichen Umgangs miteinander einschließt, die zu hinterfragen, LehrerInnen sich oft scheuen und SchülerInnen für vergeblich halten.

Anstatt direkt über eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf die eigene Rolle als Schüler(in)/Lehrer(in) ins Gespräch zu kommen, kann ein »Umweg« über mediale Vorbilder gewählt werden. Besonders Spielfilme und Filmdokumentationen, die die Schulsysteme anderer Länder oder früherer Epochen thematisieren, können dabei als Impuls für die Auseinandersetzung mit eigenen Identitätsentwürfen dienen. Gemäß Frederkings Entwurf eines identitätsbildenden

4 Vgl. Fromm/Werner 2006: Die Vereinbarkeit virtueller Teilidentitäten mit der »Alltagsidentität« muss bestehen, Letztere muss dominant bleiben. Außerschulische Projekte, die Suchtprävention in diesem Bereich betreiben, führen daher z. B. Gruppen von Online-RollenspielerInnen, die sich nur über das Internet kennen, in der »Realität« zu gemeinsamen Aktivitäten zusammen.

Literaturunterrichts, kann auch im Medium Film durch die Beschäftigung mit dem Fremden, das Bewusstsein für das Eigene geschärft werden (vgl. z. B. Frederking 2000). Dass dabei Entwicklungsperspektiven für das eigene Handeln im schulischen Feld, für Formen der schulischen Interaktion und auch für die Veränderungen schulischer Rahmenbedingungen entstehen, ist anzunehmen.

In der Dokumentation *Eiki* (Susanne Mi-Son Quester 2010) geht es um einen gleichnamigen Schüler, der die japanische Schule in Düsseldorf besucht. Vorher war er auf einer deutschen Schule, bald soll Eiki mit seinen Eltern nach Japan zurückkehren. Der Film schildert die Verschiedenheit der beiden Schulsysteme und Kulturen sowie Eikis Suche nach Identität. Eiki benennt im Film klar, was ihm an den beiden Kulturen, in denen er gelebt hat, (nicht) gefällt. In diesem Zusammenhang könnten die SchülerInnen eigene Hypothesen und Vorstellungen über Japan formulieren und gegebenenfalls durch Recherchen im Internet oder in anderen Informationsquellen überprüfen. Möglicherweise könnte man auch einen Japaner/eine Japanerin in den Unterricht einladen. Dasselbe ist selbstverständlich auch mit anderen Ländern und Kulturkreisen möglich, vorzugsweise mit solchen, aus denen SchülerInnen der Klasse mit Migrationshintergrund stammen, auf deren Expertise man dann zurückgreifen könnte. Dem Film *Eiki* ist ein sogenannter »Wissenspool« bereitgestellt, der Zusatzmaterialien (z. B. Arbeitsblätter) enthält, zum Beispiel zum Thema Drehortsuche. Drehorte werden in Dokumentarfilmen auch danach ausgewählt, welche Facetten eines Protagonisten gezeigt werden sollen. Für Eiki sind dies die japanische Schule, die er besucht, oder das Schachbrett, an dem er gerne und oft sitzt. Am Ende des Films schildert Eiki seinen inneren Zwiespalt kurz vor seiner Rückkehr nach Japan. Die Szene wird am Düsseldorfer Flughafen gedreht, an dem Flugzeuge nach Japan starten. Beim Thema Drehortsuche können sich die SchülerInnen auch überlegen, welche Orte in einem Dokumentarfilm über sie selbst eine zentrale Rolle spielen würden.

6. Medien als Steuerungselemente kollektiver Identitätsbildungsprozesse

Die Kenntnis bestimmter Medienangebote ist ein wichtiges Zugangs- bzw. Abschlusskriterium von Peer-Groups Jugendlicher. Dasselbe gilt für den Besitz entsprechender technischer Geräte, die die Nutzung solcher Medienangebote ermöglichen, zum Beispiel PCs oder Handys. Daraus ergeben sich unter Umständen Sozialisations- und Kommunikationsprobleme junger Leute, die beides nicht besitzen. Solche gruppendynamischen Prozesse innerhalb der Klasse, die bis zum Mobbing führen, sollten genau wie das eigene Mediennutzungsverhalten sowohl im Unterricht als auch im Elternkreis diskutiert werden.

Ein Aspekt kollektiver Identität scheint im Zusammenhang mit Medien von Bedeutung: Kollektive Identität wird maßgeblich über Medientexte konstruiert, die mit der eigenen Identitätserzählung verwoben werden. Das gilt nicht nur für Gruppenbildungsprozesse unter Gleichaltrigen, sondern auch innerhalb eines Kulturkreises, in dessen kollektives Gedächtnis, welches bei der Konstruktion von Identität eine maßgebliche Rolle spielt, auch zunehmend nicht-printmediale Texte

eingehen. Der schulische Lektürekanon, der jene Texte, die das kollektive Gedächtnis konstituieren, enthalten sollte, müsste deshalb um nicht-printmediale Texte ergänzt werden. Für einen schulischen Filmkanon wurden in der jüngeren Vergangenheit bereits Vorschläge gemacht⁵, im Bereich *Comic/graphic novel*, Fotografie, Fernsehen oder neue Medien gibt es dazu bislang kaum Überlegungen. Der Grund dafür ist, dass diese Medien noch verhältnismäßig jung und schnellen Veränderungen unterworfen sind. Das scheint auf den ersten Blick der Theorie des kulturellen Gedächtnisses zu widersprechen, das zwischen kommunikativem Gedächtnis (Kurzzeitgedächtnis einer Kultur) und kulturellem Gedächtnis (Langzeitgedächtnis) unterscheidet (vgl. Assmann/Assmann 1994, S. 131). Viele Medientexte sind jedoch über den kommunikativen Rahmen einzelner Subjekte hinaus längst tief im kollektiven Gedächtnis verankert und repräsentieren kollektive Identität im regionalen, nationalen oder globalen Sinne: Man denke an das Foto von Willi Brands Kniefall im Warschauer Ghetto, die Unterzeichnung des Staatsvertrags im Schloss Belvedere, die Filmaufnahmen der ersten Mondlandung.

Ob es sich dabei um Mythen im Sinne Roland Barthes handelt, die entstehen, wenn Bilder/Fotographien historiographische Konstrukte »naturalisieren« und ihnen eine privilegierte Referentialität/Indexikalität zusprechen, wäre dabei sicher (ideologiekritisch) zu prüfen (vgl. Barthes 1964). Besonders im Fokus müsste dabei der heimliche schulische Bild- und Medienkanon stehen, der sich ähnlich wie im Bereich der Literatur in Lehrwerken und Unterrichtshilfen manifestiert. Um einen offiziellen Schulkanon, den es im Bereich neuer/visueller Medien bisher noch nicht gibt, zu konzipieren, müssten Medientexte im Hinblick auf ihre enkulturierende Bedeutung analysiert werden. Aufgrund der medialen »Text- und Bilderflut« stellt dies eine gewisse Herausforderung dar, sollten doch die auszuwählenden Texte möglichst exemplarisch und charakteristisch für bestimmte (trans)mediale Darstellungs-, Konstruktions- und Narrationsmuster sein und sich darüber hinaus an bestimmten kulturell prägenden Strömungen, Genres und Themen orientieren.

7. Schluss

Heutzutage von einer einzigen kohärenten Identität auszugehen ist, wie gezeigt, illusorisch. Die Identität des modernen Menschen spaltet sich in immer mehr – zum Teil mediale – Teilidentitäten auf, deren Integration in eine stimmige Identitätserzählung eine immer größere Herausforderung mit sich bringt.

Dennoch sollte ungeachtet jener oben genannten »postmodernen« Krise und der Ambivalenz des Identitätskonzepts der »klassische« Identitätsgedanke, das ernsthafte Bemühen, »eine stabile und gehaltvolle Identität – wiewohl selbstreflexiv und frei gewählt« – auszubilden, das Wagner als »[d]as normative Ziel des

5 Vgl. z. B. Kepser 2008, Holighaus 2005: Fachwissenschaftliche Erläuterungen zum Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung. Praktisch keine didaktisch-methodischen Hinweise; Pfeiffer/Staiger 2010: Reflexion der Kanonisierung, Filmströmungen im Überblick, 50 Filme in Kurzinterpretationen. Jeweils mit ein paar kurzen Leitfragen und »Anregungen zur Produktion«.

modernen Selbst« (Wagner 1998, S. 54) bezeichnet, die *Hintergrundfolie* unseres didaktischen Bemühens als Deutschlehrer/innen bilden, nicht mehr und nicht weniger.

Der kanadische Philosoph Charles Taylor beschreibt Identität als ethische Kategorie. In seinem Hauptwerk *Quellen des Selbst* postuliert er für eine stabile Identität ein Set »starker Wertungen«, einen »Rahmen« ethischer Grundsatzentscheidungen (vgl. Taylor 1996, S. 52 ff.). Die Aufgabe des Identitätskonzepts würde nach Taylor in ethischer Beliebigkeit enden. Dies kann jedoch nicht das Ziel eines Literatur- und Medienunterrichts sein, der nicht nur Wissen, sondern auch Werte vermitteln will.⁶

Literatur

- ASSMANN, ALEIDA; ASSMANN, JAN (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J.; Weischenberger, Siegfried (Hg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 114–140.
- BARTHES, ROLAND (1964): *Mythen des Alltags*. Deutsch von Helmut Scheffel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BECK, ULRICH (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Edition Suhrkamp, 1365).
- BERGHOF, MATTHIAS; FREDERKING, VOLKER (1999): Virtuelle Rollenspiele. In: *Deutschunterricht*, H. 2, S. 100–108.
- DÖRING, NICOLA (1999): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- EGGERT, SUSANNE; THEUNERT, HELGA (2003): Virtuelle Lebenswelten – Annäherungen an neue Dimensionen des Medienhandelns. In: *merz. medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, H. 5, S. 3–14.
- Eiki – vielleicht nach Japan* (2010). Deutschland. Dokumentarfilm. 10 Min. WDR. Buch und Regie: Susanne Mi-Son Quester.
- ERIKSON, ERIK H. (¹⁶1997): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Übersetzt von Käte Hügel. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 16).
- ESSER, HEIKE; WITTING, TANJA (2003): Wie Spieler sich zu virtuellen Spielwelten in Beziehung setzen. In: *merz. medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, H. 5, S. 52–64.
- FREDERKING, VOLKER (2000): Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs *Andorra*. In: Blattmann, Ekkehard; Frederking, Volker (Hg.): *Deutschunterricht konkret*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43–101.
- DERS. (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 515–545.
- FROMM, RAINER; WERNER, MATTHIAS (2006): Beitrag über die Suchtgefahren des Computerspiels *World of Warcraft*. In: *Frontal 21* im ZDF, Erstsendung am 4.11.2006.
- GRIMM, PETRA (2009): Bloßstellung und Diffamierung Jugendlicher im Internet (Interview). In: *merz. medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, H. 2, S. 28–31.
- HOLIGHAUS, ALFRED (Hg., 2005): *Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

6 Einige Grundgedanken und Passagen dieses Artikels finden sich auch in Pauldrach 2010.

- KEPSEK, MATTHIAS (2008): Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 20–32.
- KEUPP, HEINER (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag (= Rowohlts Enzyklopädie, 55634).
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LOTMAN, YURI M. (1990): Über die Semiosphäre. In: *Zeitschrift für Semiotik*, Jg. 12, H. 4, S. 287–305.
- MAHNE, NICOLE (2007): *Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- PAULDRACH, MATTHIAS (2010): »Ich bin viele« – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan; Frickel, Daniela (Hg.): *Aspekte literarischen Lernens: Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Berlin: LIT (= Leseforschung, Bd. 2), S. 13–28.
- PFEIFFER, JOACHIM; STAIGER, MICHAEL (2010): *Grundkurs Film 2: Filmkanon, Filmklassiker, Filmgeschichte: Materialien für die Sek I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- REICHERT, RAMÓN (2013): »Biographiearbeit« und »Selbstnarration« in den Sozialen Medien des Web 2.0. In: Strohmeier, Alexandra (Hg.): *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, S. 511–536.
- SPENCE, DONALD P. (1998): Das Leben rekonstruieren. Geschichte eines unzuverlässigen Erzählers. In: Straub, Jürgen (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Erinnerung, Geschichte und Identität, Bd. 1), S. 203–225.
- STRAUB, JÜRGEN (1998): Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: Assmann, Aleida; Friese, Heidrun (Hg.): *Identitäten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Erinnerung, Geschichte, Identität, Bd. 3), S. 73–105.
- TAYLOR, CHARLES (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1233).
- TURKLE, SHERRY (1999): *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- WAGNER, PETER (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. In: Assmann Aleida; Friese, Heidrun (Hg.): *Identitäten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Erinnerung, Geschichte, Identität, Bd. 3), S. 44–72. Online: http://www.planet-schule.de/sf/php/02_sen01.php?reihe=1135 [Zugriff: 12.6.2013].

Hajnalka Nagy

»Wer hat bloß in meinem Gehirn genächtigt?«¹

Identität und Sprache in der österreichischen Literatur

1. Das Ich als Thema der Literatur und des Literaturunterrichts

Die Erfahrung, dass im Ich, also dort, wo wir unseren ureigenen, unauslöschlichen Identitätskern vermuten, auch etwas Fremdes steckt, ungreifbar und unbegreifbar, hat nicht Rimbaud zum ersten Mal artikuliert. Dennoch ist sein berühmter Satz im zweiten Seher-Brief (»Ich ist ein anderer«) einer der wirkmächtigsten der Literatur, der heute noch (in uns?) nachhallt. Was ist denn sonst die Literatur, wenn nicht auch dieses Ringen um die immer gleiche Frage nach unserem Selbst und nach dem Verhältnis dieses Selbst zu/m A/anderen? Und wenn es Problemkonstanten in der österreichischen Literatur gibt, dann sind diese u. a. in der Thematisierung der Identitätsfrage festzumachen, die ihrerseits wiederum mit einem anderen Problem, mit dem der Sprachkrise, eng zusammenhängt.

Die österreichische Tradition der Sprachreflexion und die Entwicklungslinie der Identitätsproblematik durch verschiedene Epochen hindurch zu untersuchen, ist eine spannende Aufgabe, der im Literaturunterricht in den seltensten Fällen systematisch nachgegangen wird. Im Folgenden wird deswegen der Versuch unternommen, Anregungen für eine solche Arbeit zu geben. Der Beitrag möchte anhand exemplarischer Beispiele der österreichischen Literatur aus drei Epochen (Jahr-

HAJNALKA NAGY siehe S. 8.

¹ Bachmann 1978b, S. 252.

hundertwende um 1900; 1960er- und 70er-Jahre; Jahrtausendwende um 2000) zeigen, welche Potentiale die vorgeschlagenen Texte für einen identitätsorientierten Literaturunterricht bereithalten, der SchülerInnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchte, indem er ihnen erlaubt, Identitätskrisen »fiktiver Handlungsträger zu verfolgen und im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Bewältigung von Konfliktsituationen zu untersuchen und zu beurteilen« (Schacht-schabel 1980, S. 135).

2. Das »unrettbare Ich«. Die Verunsicherung des Ichs in der Wiener Moderne

Wie Magdolna Orosz und Peter Plener bemerken, wird das Problem der Identität »[n]ach einer bedeutenden Umakzentuierung der Problematik der Welt- und Selbsterkenntnis in der Goethezeit« um die Jahrhundertwende um 1900 mit veränderten Akzentsetzungen wieder zum zentralen Thema der Literatur, Philosophie und Psychologie (Orosz/Plener 2002, S. 355). Den Anstoß für diese Neukzentuierung gab Ernst Mach, der in seiner *Analyse der Empfindungen* (1886) das Ich als »Zugrundeliegendes« (d. h. als »Quellgrund aller Wirklichkeit und Wahrheit«; vgl. Zima 2000, S. 3) endgültig verabschiedete, indem er dieses auf die Wahrnehmung von Sinnesempfindungen reduzierte. Das Ich ist mit Mach »keine unveränderliche, bestimmte, scharf begrenzte Einheit« (Mach 1918, S. 18) mehr, sondern ein »funktionaler Zusammenhang von Elementen«, bestehend aus Gruppen von Empfindungen, Vorstellungen, Erinnerungen und Gedanken. Weil jedoch unsere Sinne und Empfindungen stetigem Wandel und ständiger Täuschung unterliegen, kann die Erkenntnis der Welt und unseres Selbst auch nur fragmentarisch sein.

Das Problem der Identität geht um die Jahrhundertwende nicht nur mit der Krise der Weltwahrnehmung und -erkenntnis, sondern auch mit einer grundsätzlichen Krise der Sprache einher. Eines der grundlegenden Dokumente hierfür stellt Fritz Mauthners dreibändiges Werk *Beiträge zu einer Kritik der Sprache* (1901–1902) dar, in welchem er die Unmöglichkeit der Welterkenntnis mit der Unzulänglichkeit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verbindet. Die Sprache verstellt – so Mauthner – den Zugang zur objektiven Wirklichkeit, zum Wesen der Dinge, weil die Wirklichkeit, die wir in unserer Sprache darstellen, mit der wahren Wirklichkeit der Außenwelt nicht identisch ist. Sprache kann also nur eine »Scheinerkenntnis« liefern.

Diese Sprachkrise und die damit einhergehenden Ichstörungen greifen viele Autoren der Wiener Moderne auf (z. B. Hugo von Hofmannsthal: *Ein Brief*, Leopold Andrian: *Der Garten der Erkenntnis*, Hermann Bahr: *Das unrettbare Ich*). Auch Arthur Schnitzlers Fragment gebliebene Novelette *Ich* zeichnet in verschiedenen Stationen nach, wie der sichere, in sich ruhende Herr Huber aufgrund der Sprachkrise aus der Bahn seines gewohnten Lebens geworfen wird, um zu einem zutiefst verunsicherten, kranken Ich zu werden. Auslöser dieses Ich-Zerfalls ist eine harmlose Tafel mit der Überschrift »Park«, die er während eines Spaziergangs entdeckt. Diese scheinbar überflüssige Bezeichnung provoziert ihn dazu, über den Sinn und die Funktionsweise der Sprache nachzudenken. Die Sprachreflexion führt die Figur zur Erkenntnis, dass die Namen von der jeweiligen Perspektive des Betrachters

abhängen und keineswegs als »konstant« und »stabil« vorausgesetzt werden können. Durch die Einnahme der Perspektive einer Eintagsfliege, für die nicht nur eine andere Raumdimension, sondern auch eine andere Zeitrechnung gilt, wird Herrn Huber die Relativität der Benennungen und der Raum-Zeit-Koordinaten bewusst. Der Perspektivenwechsel führt also nicht nur zur Infragestellung seines Ichs, sondern zur Verunsicherung seiner Wahrnehmung und seiner Verortung in Raum und Zeit. Um dieser Verunsicherung Herr zu werden, versucht er die Welt durch Benennung wieder in Besitz zu nehmen, indem er »auf ein Blatt ›Kredenz‹, auf ein anderes ›Schrank‹, auf ein anderes ›Bett‹, auf ein anderes ›Sessel‹« (Schnitzler 1977, S. 446) schreibt. Diese bedeutungszuweisende Geste kann jedoch die Kluft zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem nicht mehr überwinden: »All das Gedruckte, das er vor sich sah, erschien ihm verwirrend [...].« (Ebd.) Die Unfassbarkeit der Welt durch Sprache und die Einsicht in die Relativität des sprachlichen Zeichens führt schließlich zum Verlust der Identität, der nicht einmal durch den Akt der Selbstbenennung überwindbar wird: »Indessen hat die Frau den Arzt verständigt. Wie der hereintritt, tritt ihm der Kranke entgegen mit einem Zettel auf der Brust, auf dem mit großen Buchstaben steht: ›Ich.←-.« (Ebd., S. 448) Die Novelette endet also mit der Reduktion des Ichs auf die bloße Funktion einer Etikette, somit entpuppt sich das Ich als ein Wort, das bedeutungsleer geworden ist.

Dieser kurze Text eignet sich gut, SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe einerseits deutlich zu machen, wie eng Identität und Sprache miteinander zusammenhängen, und vor allem wie Sprache Identität zu konstruieren vermag. Andererseits kann die dargestellte Sprachkrise als Ausgangspunkt für Gespräche über das Funktionieren von Sprache (u. a. Sprache und Konvention, Sprache und Norm) und deren gesellschaftliche Rolle dienen, also im engeren Sinne für die Schulung von Language Awareness und Critical Language Awareness herangezogen werden.

3. »nicht wie ihr mich wollt / ich will ich sein«. ² Die Identitätsfrage in der österreichischen Literatur nach 1945

Ein erneuter Paradigmenwechsel in der Theorie des Subjekts erfolgt in den 1960er-Jahren, in der Postmoderne. Die Unmöglichkeit der Selbstbestimmung eines Ichs, das bereits bei Freud als eine »fremdbestimmte Einheit« (Zima 2000, S. 56) erscheint, wird von postmodernen Theoretikern weiter intensiviert: Lacan definiert das Subjekt als eine von der symbolischen Ordnung des Vaters und der Sprache abhängige Entität, das sich nur in der Spiegelung in anderen und durch das Sich-Einfügen in das System der Sprache konstruieren kann. Bei Derrida wiederum zerfällt das Ich aufgrund der Iterabilität und des endlosen Spiels der sprachlichen Differenzen (ebd., S. 235 ff.).

Auch österreichische AutorInnen reflektieren die postmoderne Verabschiedung des Ichs, dies aber auch im Sinne der sprachskeptischen Tradition der Wiener

² Jandl 1997 ff., S. 223.

Moderne. Anders als die Jung-Wiener Autoren setzen österreichische SchriftstellerInnen in den 1960er- und 1970er-Jahren jedoch den Akzent auf die Unmöglichkeit der Herausbildung einer genuinen Identität unter dem Zwang der alten logozentrischen Welt- und Sprachordnung. Das wohl anschaulichste Beispiel für eine solche »Sprechfolterung«, die mit dem Verlust der eigenständigen Identität einhergeht, liefert Peter Handke in seinem Stück *Kaspar* (1968), in dem er zu zeigen versucht, »wie jemand durch Sprechen zum Sprechen gebracht werden kann« (Handke 1968, S. 7) und dadurch zur »identitätslosen Marionette« einer vorgegebenen, fremden Ordnung wird (Schmitz-Emans 2007, S. 124). Das Stück fragt nach den Möglichkeiten des Widerstands gegenüber der sprachlichen Gewalt der Gesellschaft – ein Thema, das Ingeborg Bachmann bereits in ihren *Entwürfen zur politischen Sprachkritik* behandelt:

Mann und Frau sind die Knechte einer Sprache, es ist unwahr, daß sie sich, selbst in den spontansten Zusammentreffen etc., spontan äußern. Alle Begriffe sind ihnen vorgekaut von der Gesellschaft, sie finden nur innerhalb dieser Sprache statt, und es gibt nur wenige, die überhaupt eine Möglichkeit in sich fühlen, gegen diesen Kodex zu verstoßen und etwas zu äußern, das nicht bestimmt ist. (Bachmann 2005, S. 370)

Das Problem eines »zum Schweigen gebrachte[n] Ich aus Schweigen« (Bachmann 1978a, S. 102), das stets zwischen »Selbstsetzung« und »Selbstauflösung« oszilliert, zieht sich durch Bachmanns gesamtes Werk, von den frühesten Gedichten (*Ich, Ich frage*) über die Erzählungen des ersten Erzählbandes *Das dreißigste Jahr* (1961) bis hin zum Roman *Malina* (1971), der im allegorischen Verschwinden des weiblichen Ichs in der Wand der traditionellen Subjektposition eine endgültige Absage zu erteilen scheint. Die Erzählungen des Bandes *Das dreißigste Jahr* machen die Unsicherheit der Ich-Figuren zum zentralen Thema. Die titelgebende Erzählung führt die von Mauthner, Mach, Hofmannsthal und Bahr erkannte Krise der menschlichen Erkenntnis weiter, indem sie die unmögliche Wahrheitsuche via Vernunft mit der Auflösung der Identität der dreißigjährigen Hauptfigur verbindet. Im Mittelpunkt der Erzählung steht aber nicht nur die Suche nach einer »wahrhaftigen«, »authentischen« Identität, sondern auch der Versuch, aus der alten Ordnung herauszutreten und eine neue Weltordnung, einen neuen Menschentyp mittels einer neuen Sprache zu verwirklichen. Während dieser Suche, die sich metaphorisch als Reise zwischen verschiedenen Städten (Wien, Rom) manifestiert, legt die Hauptfigur Rechenschaft über das gelebte Leben ab. Die »Abrechnung« beginnt mit einem Schwellenerlebnis – mit einem konkreten und symbolischen Erwachen, das eine existentielle Krise auslöst, die die versäumten Möglichkeiten und das große »gesellschaftliche Spiel«, in welchem das Ich gefangen ist, gleichsam bewusst macht: »Er kann nicht mehr unter Menschen leben. Sie lähmen ihn, haben ihn sich zurechtgelegt nach eigenem Gutdünken. Man geht, sowie man eine Zeitlang an einem Ort ist, in zu vielen Gestalten, Gerüchtegestalten, um und hat immer weniger Recht, sich auf sich selbst zu berufen.« (Bachmann 1978a, S. 97 f.)

Aber nicht einmal der Aufbruch nach Rom macht die Befreiung von der »alten Identität«, die der namenlosen Hauptfigur »wie eine Zwangsjacke« aufgezungen

wird (Bachmann 1978a, S. 98), möglich, weil die Gesellschaft – verkörpert durch die vielen modellhaften männlichen (Moll) und weiblichen (Elena, Lena, Leni) Figuren – den Austritt aus der bestehenden Ordnung nicht zulässt. Das Aufbegehren des Protagonisten gegen die »vorgefundenen Spielregeln«, das Denken in »Kategorien« (ebd. S. 102), die schlechte Sprache, die normativ vorgeschriebenen und durch Sozialisation erworbenen, aufoktroierten Ansichten führen ihn zum Entschluss, die »alte schimpfliche Ordnung« einzureißen und die Richtung zu ändern (vgl. ebd., S. 114) – also zur Notwendigkeit einer fundamentalen Änderung, die sich am Ende in einem ebenfalls symbolischen Autounfall und im darauffolgenden »Erwachen« ankündigt.

Während Handkes *Kaspar* und Bachmanns *Das dreißigste Jahr* die Schwierigkeiten der Identitätsfindung innerhalb der bestehenden sprachlichen Ordnung aufzeigen, geht Ernst Jandl in seinem Gedicht *my own song* dezidiert andere Wege: In der vielfachen Variation der Sätze »Ich will nicht sein...« und »Ich will sein« und in deren nuancenreichen Bedeutungsverschiebungen wird deutlich, wie sich ein selbstbewusstes Ich im und durch das Spiel mit sprachlichen Differenzen der uniformierten Masse gegenüber behaupten kann. Liest man im Unterricht Jandls Gedich zusammen mit Bachmanns genannten Jugendgedichten, wird SchülerInnen nicht nur dieses mit extremen Polaritäten der Selbstsetzung und der Selbstvernichtung geprägte Feld des modernen Subjekts mit seinen sprachlichen Artikulationen schlagartig bewusst, sondern auch die (Un)Möglichkeiten der eigenen Selbstverortung in diesem paradoxen Kontext.

4. »Ich bin viele«³. Identität in der transkulturellen Literatur

Die Frage der Identität stellt sich in der Zeit der Globalisierung wiederum unter neuen Aspekten. »Identität [ist] heute nichts Vorgegebenes mehr. [...] Der/Die Einzelne sieht sich einer Vielzahl von Normen und Identitätsmustern gegenüber« (Grobbaauer 2007, S. 13), und dieses Mehr an Identitätsangeboten führt zur gänzlichen Dezentrierung des Ichs. Vor allem Personen, die sich an der Schnittstelle von verschiedenen Kulturen, nationalen Territorien und Sprachen befinden, fällt es schwer, ihre Identität anhand einer einzigen kulturellen Zugehörigkeit zu bestimmen. Inzwischen kennt die Theorie viele Bezeichnungen für »Patchwork-Identitäten« (vgl. Stefan Krammers Beitrag in diesem Heft), Beispiele dafür finden sich auch in der so genannten transkulturellen Literatur, also in Texten von AutorInnen mit Migrations- oder Kolonialhintergrund und von SchriftstellerInnen, die einer ethnischen Minderheit angehören. Literarische Stimmen, die die Fragen der Identität unter den veränderten Bedingungen weltweiter Mobilität thematisieren, sind auch in Österreich immer stärker zu hören. Die Debütromane von Vladimir Vertlib (*Zwischenstationen*, 1999), Dimitré Dinev (*Engelszungen*, 2003), Anna Kim (*Die Bilderspur*, 2004) und Julya Rabinowich (*Spaltkopf*, 2008) zeugen aber nicht nur von

3 Turkle 1999.

ihrer intensiven Auseinandersetzung mit der problematisch gewordenen Zugehörigkeit des Einzelnen und dessen schwindender Identität, sondern stellen den individuellen Konflikt der Selbstsuche in größere Zusammenhänge, indem sie, sich des Genres des Familienromans bedienend, identitäre Krisensituationen in ihrem generationellen Kontext behandeln – und diese somit als eine im kollektiven Gedächtnis einer Gemeinschaft verankerte und weitertradierte Konstante aufscheinen lassen.

Wie politisch bedingte Umbruchsituationen gewohnte Sicherheiten im Eigenen ins Wanken bringen, schildert die Erzählung *Wechselbäder* (2005) von Dimitré Dinev. Wie der Titel schon andeutet, geht es in der Erzählung um die Identitätswechsel eines gewissen Stojan Wetrev (in Wirklichkeit Vassil Gelev), der in den Zeiten der »wechselnden« Fahnen, Wappen, Uniformen und Namen in Bulgarien eine ähnliche Relativität menschlicher Existenz erfährt, wie sie bereits Herrn Huber in Schnitzlers *Novelette* zuteil wurde – mit dem Unterschied, dass hier die wechselnden politischen Machtverhältnisse der Grund für die Störungen im Ich sind:

Es geschah an einem Frühlingstag. Er [Stojan Wetrev, H. N.] saß auf einer Bank, rauchte und beobachtete, wie zwei Arbeiter die Straßenschilder auswechselten und wie aus Boulevard Lenin Boulevard König Boris III. wurde. Er beobachtete, wie die Vögel sich auf dem Boulevard niederließen und die Straßenköter sich hinlegten. Vögel und Hunde kümmerte es nicht, ob sie sich auf einem Boulevard namens Lenin oder König Boris eine Ruhepause gönnten. Ihn schon. Da begriff er zum ersten Mal, daß er weder wie die Vögel noch wie ein Hund leben wollte. Er begriff, daß man jeden Tag arbeitete und trotzdem am nächsten Tag ärmer als zuvor erwachte. So waren die Zeiten. Er hatte sie erkannt. Nichts war mehr so wie zuvor. Und wahrscheinlich war es auch nie anders gewesen. Von da an liebte er die Abwechslung. (Dinev 2005, S. 8)

Hier, wie bei Schnitzler, ist es der Vergleich mit anderen Lebewesen (Vögel, Hunde vs. Eintagsfliege), der die Hauptfigur zum Nachdenken über das eigene Dasein veranlasst; und hier wie dort sind es die Namen, die zur Hinterfragung des Ichs führen. Während aber Herr Huber in der Sprachkrise sich selbst verliert, vermag Stojan sich durch die Anpassung an die ständige Veränderung der Zeit zu retten. Durch mehrmalige Namens-, Orts- und Nationalitätenwechsel versucht er die Wirklichkeit und seine Identität immer wieder neu zu erfinden. Ein fehlgeschlagenes Geschäft mit dem »unsichtbaren Gas«, das ihm selber die perfekte Tarnung zu verleihen schien, und der plötzliche Tod seines Freundes führen ihn schließlich doch zum Identitätsverlust. Um seine »alte Seele« zurückzugewinnen, kehrt Stojan in seine Heimat zurück, wo er jedoch – und hier wieder eine Parallele zu Schnitzlers Herrn Huber – als psychisch Kranker definiert und in eine psychiatrische Klinik eingeliefert wird, wo man ihn mit Wechselbädern vergeblich zu kurieren versucht: Die »alte Seele« »wollte und wollte nicht mehr zu ihm zurückkehren« (ebd., S. 15). Dinevs Erzählung liest sich somit als endgültige Verabschiedung der Idee eines essentialistisch gedachten Subjekts. Es gibt kein »Zuhause« mehr, zu dem man zurückkehren kann, genauso wenig gibt es ein stabiles Zentrum, von dem aus eine homogene Identität gedacht werden kann. Das Ich der Post-Postmoderne ist ein Ich, das sich – wie Dinevs Figur – durch das Gitter eines Hofes in die Welt hinausspähend stets nach seinem unwiederbringlich verlorenen Ich sehnt.

5. Fazit

Die hier vorgestellten Texte mögen auf SchülerInnen im doppelten Sinne befremdend und/oder irritierend wirken. Einerseits weil die in ihnen geschilderte Problematik mit der Lebenswelt der SchülerInnen vorerst nichts zu tun zu haben scheint, andererseits weil ihre Ästhetik junge LeserInnen vor richtige Herausforderungen stellt. Aber gerade in dieser »doppelten Fremdheit« (vgl. dazu Wintersteiner 2006, S. 137f.) stecken die Potentiale für einen identitätsorientierten Literaturunterricht, der, wie Kaspar Spinner bemerkt, SchülerInnen sowohl Identifikationsmöglichkeiten wie auch Alteritätserfahrungen – auch auf der Ebene der literarischen Form – anbieten soll (vgl. Spinner in diesem Heft, S. 35f.).

Bei näherer Betrachtung weisen die Texte viele Parallelen zu unserer Gegenwart auf, vor allem wenn man die rasante Entwicklung unseres globalen und medialen Zeitalters mit bedenkt, die die Rahmenbedingungen menschlicher Kommunikation, unsere Beziehung zur Sprache und zu uns selbst radikal verändert. Die behandelten Texte präsentieren Schwellerlebnisse, in denen das bisherige Leben der Figuren kippt – und diese Erlebnisse machen die eigenen Krisenerfahrungen der SchülerInnen sicht- und artikulierbar. Am Beispiel der in den Texten entworfenen Lebensmodelle werden junge LeserInnen sowohl angehalten, Umbrüche im Eigenen festzumachen, als auch angeregt, sich probierend in die Situation anderer zu versetzen und literarische Texte als »Projektionsfläche für eigene Probleme und Wunschvorstellungen« zu nutzen (Spinner 2006, S. 101). Deswegen ist es sinnvoll, bei der Behandlung der genannten Texte im Unterricht neben dem analytischen Zugang auch produktions- und handlungsorientierte Methoden zu wählen, die SchülerInnen individuelle Zugänge zu den Texten erlauben. Dabei könnte sich der analytische Teil an den von Stefan Kramer vorgeschlagenen Aspekten dekonstruktiver Lektüren (vgl. Kramer in diesem Heft, S. 15f.) orientieren, während die anschließenden kreativen Schreibaufgaben den SchülerInnen u. a die Identifikation mit den literarischen Figuren durch diverse Rollen-Spiele (vgl. dazu Spinner 2006 und in diesem Heft) erleichtern sollten. In einem weiterführenden Unterrichtsgespräch könnte ebenfalls darüber nachgedacht werden, welche Ereignisse/wissenschaftlichen Konzepte/literarischen Werke es heute sind, die an den Grundfesten unserer Identität zu rütteln vermögen. Eine solche Diskussion, die Erfahrungen des Einzelnen im Kontext historischer Umbrüche und kultureller Paradigmenwechsel thematisiert, würde nicht nur zu einer vertieften Selbstreflexion verhelfen, sondern auch das Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen und somit ihre Fähigkeit, sich selbst und andere in größeren kulturellen und historischen Zusammenhängen wahrzunehmen, fördern.⁴

4 Einige theoretische Grundlagen zu Identität und literarischem Subjekt finden sich auch in Nagy 2010.

Literatur

- BACHMANN, INGEBORG (1978a): Das dreißigste Jahr. In: Dies.: *Werke 1–4*, Bd. 2. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. München-Zürich: Piper, S. 94–137.
- DIES. (1978b): Ein Wildermuth. In: Bachmann, Ingeborg: *Werke 1–4*, Bd. 2. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. München-Zürich: Piper, S. 214–252.
- DIES. (2005): *Kritische Schriften*. Hg. von Monika Albrecht und Dirk Götttsche. München-Zürich: Piper.
- DINEV, DIMITRÉ (2005): *Ein Licht über dem Kopf: Erzählungen*. Wien: Deuticke.
- GROBBAUER, HEIDI (2007): »Ich bin ich« und die Vielfalt der Welt. Identität und Globalisierung. In: BMUKK/Baobab (Hg.): *Gemeinsam entdecken wir die Welt. Globales Lernen in der Volksschule*. Wien: BMUKK/Baobab, S. 12–16.
- HANDKE, PETER (1968): *Kaspar*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- JANDL, ERNST (1997 ff.): my own song. In: *Poetische Werke in 10 Bänden*. Bd. 8. Hg. von Klaus Siblewski. München: Luchterhand Literaturverlag, S. 223.
- MACH, ERNST (⁷1918): *Analyse der Empfindungen und das Verhältnis vom Physischen zum Psychischen*. Jena: Gustav Fischer.
- MAUTHNER, FRITZ (1901): *Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. 1. Sprache und Psychologie*. Stuttgart: J. G. Gotta'sche Buchhandlung.
- NAGY, HAJNALKA (2010): *Ein anderes Wort und ein anderes Land. Das Verhältnis von Wort, Welt und Ich in Ingeborg Bachmanns Werk*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- OROSZ, MAGDOLNA; PLENER, PETER (2002): Das belletristische Ich. In: Kerekes, Amália; Orosz, Magdolna; Teller, Katalin (Hg.): »...und die Worte rollen von ihren Fäden fort ...«. *Sprache, Sprachlichkeit, Sprachprobleme in der österreichischen und ungarischen Kultur und Literatur der Jahrhundertwende*. Zweisprachiger Reader. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= ELTE-Chrestomathie, Bd. 13), S. 355–368.
- SCHACHTSCHABEL, GABY (1980): Literaturunterricht unter identitätsförderndem Aspekt. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 132–147.
- SCHMITZ-EMANS, MONIKA (2007): *Fragen nach Kaspar Hauser. Entwürfe des Menschen, der Sprache und der Dichtung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- SCHNITZLER, ARTHUR (1977): Ich. In: Ders.: *Gesammelte Werke. Entworfenes und Verworfenes*. Aus dem Nachlaß. Hg. von Reinhard Urbach. Frankfurt/M.: S. Fischer, S. 442–448.
- SPINNER, KASPAR H. (²2006): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Ders.: *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 96–107.
- TURKLE, SHERRY (1999): *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- ZIMA, PETER V. (2000): *Theorie des Subjektes: Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen/Basel: Francke.

Kathrin Wexberg

Identität im Bilderbuch

Shaun Tan: *Die Fundsache*

Ein namenloses Ich erzählt eine Geschichte von einem gefundenen, rätselhaften Ding. So könnte man die Eigenheiten von Shaun Tans Buch *Die Fundsache* auf den Punkt bringen, und es mag nicht unbedingt naheliegend erscheinen, dass die Auseinandersetzung mit einem solchen Buch das Nachdenken über das eigene Ich stimulieren kann. Aber gerade bei einem so komplexen und gleichzeitig so individuellen Thema wie Identität hat das Nicht-Naheliegende großes Potential – von der auf Bild- und Textebene komplex und doch einfach vermittelten Geschichte einmal ganz abgesehen, gibt es einige Aspekte, die das Buch für einen Einsatz im Deutschunterricht geeignet machen: Der namenlose Ich-Erzähler scheint eher bereits ein Jugendlicher als ein Kind zu sein und bietet damit durchaus Identifikationspotential für SchülerInnen in der Sekundarstufe I.

Shaun Tan ist ein Autor bzw. Illustrator, von dem bereits einige Titel auf Deutsch zugänglich sind, das übersetzte Gesamtwerk ist gleichzeitig überschaubar und kompakt, wenn die Beschäftigung also Lust auf eine weitere Lektüre macht, ist für Nachschub gesorgt. *Die Fundsache* liegt in verschiedenen medialen Varianten vor bzw. es gibt ergänzende mediale Angebote wie die Homepage zum Film, die ebenfalls für den Unterricht nutzbar gemacht werden können. Und nicht zuletzt ist Shaun Tan ein Künstler, der über seine eigene Arbeitsweise reflektiert und dies auch, etwa im Skizzenbuch *Der Vogelkönig* (Näheres dazu gibt es im *ide*-Heft »Kultur des Sehens« zu lesen) oder auf seiner Homepage, zugänglich macht und damit

den SchülerInnen Einblicke in die künstlerische Arbeit an einem Bilderbuch ermöglicht.

1. Das Potential von Bilderbüchern im Deutschunterricht

Die meisten SchülerInnen kennen das Medium Bilderbuch wohl aus der eigenen Kleinkindzeit, sozusagen als »Ersatzmedium«, bevor die Kompetenz des Lesen- und Schreiben-Lernens erworben wurde. Diese Vorerfahrung ist wohl die größte Hürde, die es zu überwinden gilt, wenn Bilderbücher im Unterricht eingesetzt werden. Eine genauere Gegenstandsbestimmung des modernen Bilderbuchs würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, in aller Kürze sei nur bemerkt, dass das Wesen des Bilderbuchs in der konstitutiven Wechselwirkung zwischen Bild und Text liegt (vgl. dazu unter anderem Thiele 2003, S. 36). Es wird also nicht zunächst eine Geschichte erzählt, die anschließend bebildert wird: Neben der sprachlichen Erzählebene (so vorhanden, es gibt auch gänzlich textlose Bilderbücher) gibt es stets auch visuelle Narration. Das mag banal erscheinen, ist jedoch nicht unwesentlich, wenn man das alltägliche defizitorientierte Verständnis von Bilderbüchern als überbrückendes Angebot für noch nicht lesefähige Kinder mitbedenkt. Das Ineinanderspielen von Bild- und Textebene zeigt ein interaktives, reziprokes Beziehungsgflecht, dabei spielen sowohl rein formalästhetische Aspekte (etwa wie Text und Bild auf einer Seite positioniert werden) als auch strukturelle Merkmale (etwa die zeitliche oder räumliche Gliederung des Erzählten) eine Rolle (vgl. dazu Thiele 2005, S. 27). Das Existieren dieser zusätzlichen Bildebene korrespondiert auch mit dem Anliegen, im Deutschunterricht nicht nur »klassische Textangebote« zu machen, sondern vielfältige mediale Formen zu vermitteln. So werden neben den weiterhin wichtigen »traditionellen« Kompetenzen wie Texterfassung etc. auch Fähigkeiten und Fertigkeiten wie zum Beispiel die *visual literacy* gefördert (einige Überlegungen dazu finden sich im *ide*-Heft zum Thema »Kultur des Sehens«). Die Fähigkeit, Bilder differenziert und kritisch wahrzunehmen, nicht nur als flüchtigen Reiz zu registrieren, sondern genau wie Texte einer genaueren Betrachtung und Interpretation zu unterziehen, spielt in Zeiten des kontinuierlichen medialen Wandels eine große Rolle. Es gibt also überzeugende Gründe, im Deutschunterricht mit dem Bilderbuch zu arbeiten.

Ganz wesentlich für das Gelingen des Einsatzes von Bilderbüchern im Deutschunterricht erscheint aber die entsprechende Haltung der Lehrerin, des Lehrers: Wenn es einem selbst eigentlich ein bisschen peinlich ist, etwas mit Bildern in den Unterricht einzubringen, werden auch die SchülerInnen von vornherein skeptisch bis ablehnend sein. Wenn es gelingt, authentisch Begeisterung und Faszination zu vermitteln, springt dieser Funke vielleicht auch auf die SchülerInnen über. Und wenn die Ablehnung trotzdem groß ist, bleibt immer noch das besonders für wenig lesebegeisterte SchülerInnen schlüssige Argument, dass zumindest weniger Leseaufwand erforderlich ist als bei einem seitenstarken Roman ... Von diesem pragmatischen Aspekt abgesehen kann das Erzählen auf der Bildebene auch wenig literaturaffine SchülerInnen auf einer weniger kognitiven und mehr intuitiven

Ebene ansprechen und Assoziationen auslösen, die in weiterer Folge für den Unterricht produktiv genutzt werden können.

2. Shaun Tan – Autor, Illustrator, Filmemacher ...

Shaun Tan wurde 1974 im australischen Perth als Sohn malaysischer Einwanderer geboren und studierte Kunst und englische Literatur. Er ist als freier Künstler, Autor, Zeichner und Regisseur im Bereich Animationsfilm tätig und wurde dafür bereits mit zahlreichen internationalen Auszeichnungen gewürdigt, darunter der Deutsche Jugendliteraturpreis, der Astrid Lindgren Memorial Award (die weltweit höchstdotierte Auszeichnung für Kinder- und Jugendliteratur) und der Oscar 2011 in der Kategorie Best Animated Short Film für die Verfilmung von *Die Fundsache* (im englischen Original *The Lost Thing*). Thematische Aspekte rund um Fragen von Identität und Fremdheit finden sich in vielen seiner Bücher: Für sein bekanntestes Werk, die gänzlich textlos gestaltete Graphic Novel *Ein neues Land* (Original *The Arrival*) ließ er sich von der Einwanderungsgeschichte seiner Eltern inspirieren und erzählt mit den Stilmitteln des Comics die Geschichte eines Mannes, der seine Heimat verlassen und in einem neuen und gänzlich fremden Land heimisch werden muss. In den *Geschichten aus der Vorstadt des Universums* (Original: *Tales from Outer Suburbia*) ist von einigen sonderbaren Wesen die Rede, darunter etwa der rätselhafte Austauschschüler »Eric«, dessen Geschichte später auch als eigenes Bilderbuch erschien. Einblicke in seine eigene Identität als Künstler ermöglicht schließlich das Buch *Der Vogelkönig und andere Skizzen*, in dem er Hintergrundinformationen zum Entstehungs- und Entwicklungsprozess seiner Arbeiten gibt (unter anderem auch einige Vorstudien und Entwürfe zu *Die Fundsache*). Die Einzigartigkeit seiner Werke entsteht wohl auch aus dem besonderen Zusammenspiel von realen Ausgangsszenarien und fantastischen Elementen:

»Fantasy« lässt Shaun Tan als Oberbegriff für seine Werke nicht gelten, denn Fantasy sei Flucht aus der Wirklichkeit, sagt er. Seine Arbeiten aber gehen von etwas Realem aus und kommen darauf auch immer wieder zurück. Krieg, Umweltzerstörung, Einsamkeit – diese einzelnen Motive sind meist leicht zu entschlüsseln, aber das Zusammenspiel von Formen und Farben verrätstelt die Dinge, sorgt für Vielschichtigkeit und stellt Fragen, für die es dann oft keine Worte braucht. (Schmitt 2011)

3. *Die Fundsache* – Buch und Film

Einiges wurde bereits vorweggenommen: Worum also geht es im Buch? Die Story ließe sich wie folgt zusammenfassen: Der Ich-Erzähler, im Bild als skurriles Männchen mit länglichem Kopf dargestellt, ist eigentlich gerade mit seinem Hobby, einer Kronkorkensammlung beschäftigt. Plötzlich sieht er »das Ding« zum ersten Mal: ein großes rotes Wesen, dessen Gestalt ein wenig an eine überdimensionale Teekanne erinnert. Weil es ganz allein zu sein scheint, nimmt er es mit nach Hause. Nach längerem Suchen bringt er es schließlich an einen Ort, an dem es sich, umgeben von anderen merkwürdigen Wesen, wohlfühlen scheint – er selber kehrt nach Hause

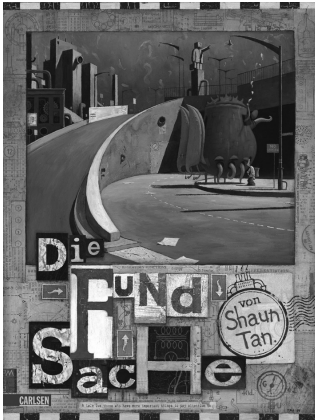


Abb.: Cover – Shaun Tan:
Die Fundsache (2009)

zurück, um sich wieder seiner Kronkorkensammlung zu widmen.

Mindestens so rätselhaft, vielschichtig und skurril wie die Handlung ist auch die Bild- bzw. Buchgestaltung: Die surrealen Bilder sind mit unterschiedlich getönten Textcollagen voller Formeln, Abbildungen und Ziffern unterlegt, der Text wiederum ist in Handschrift (für das Lettering der deutschen Ausgabe zeichnet Dirk Rehm verantwortlich) auf kleine Ausschnitte aus liniertem Papier geschrieben. Das »Ding« selbst erhält seiner enormen Größe entsprechend viel Bildraum: Sein leuchtendes Rot lässt es in einer recht farblos und technisiert gezeichneten Welt noch exotischer und damit auch noch fremder wirken. Das Thema Identität wird unterschiedlich in verschiedenen Facetten angesprochen: Das Ding wirkt durch die

Zuschreibung von außen fremd und eigenartig, es kann sich offenbar nicht selbst zu seiner Identität äußern. Es gibt einen enormen Kontrast zwischen der Eigenartigkeit des Dings und seiner Umwelt. Shaun Tan selbst formuliert dazu auf seiner Homepage (<http://www.shauntan.net/books.html>; Zugriff: 4.5.2013):

The creature exists in contrast to the world it inhabits, being whimsical, purposeless, out-of-scale and apparently meaningless – all things that the bureaucracy cannot comprehend, and so it is not worthy of any attention. Being a curiosity is only effective if the populace is curious, and they aren't, being always »too busy« doing more important things.

Das Gefühl, in seiner Besonderheit gar nicht die Neugier der anderen zu wecken, weil diese zu sehr mit sich selbst, mit »wichtigeren« Dingen beschäftigt sind, kennen die SchülerInnen möglicherweise aus ihrem eigenen Leben. Ein weiterer möglicher Anknüpfungspunkt ist das Thema »Verloren-Sein« (nicht umsonst lautet der Originaltitel *The Lost Thing*, also das verlorene Ding), von der Umgebung nicht verstanden werden. Neben diesen Überlegungen mit Blick auf das Ding bietet sich aber auch die Frage nach der Identität des Erzählers für weitere Auseinandersetzungen an: Diese bleibt, anders als in gängigen Geschichten, seltsam unbestimmt, es bleibt offen, wie seine Geschichte vor und nach Einsetzen der Handlung verläuft. Die Welt, in der der Erzähler lebt, scheint durch technisierte Gleichförmigkeit und wenig Individualität geprägt zu sein. Diese Unbestimmtheit und Offenheit mag jugendliche LeserInnen zunächst durchaus verunsichern oder irritieren. Gleichzeitig kann diese scheinbare Sinnlosigkeit aber auch Anreiz sein, die Leerstellen durch eigene Interpretationen, eigene Lesarten zu füllen – möglicherweise bei jeder Lektüre, jedem Betrachten mit anderen Akzenten. Gleichzeitig kann dies auch als Impuls dienen, über Fragen rund um Bedeutungszuweisungen und die unendliche Bedeutungskonstitution der Bilder nachzudenken bzw. miteinander ins Gespräch zu kommen.

4. Anknüpfungspunkte für den Unterricht

4.1 Arbeit an Text-Bild-Beziehungen, Bilderwelt & Aspekten von *visual literacy*

Das Wesen des Bilderbuches ist das Ineinanderspielen von Bild und Text. An *Die Fundsache* lässt sich wunderbar zeigen, wie eines ohne das andere ganz anders wirken würde: Zunächst kann den SchülerInnen lediglich der Beginn des Textes vorgelesen und anschließend überlegt werden: Wer könnte dieser Ich-Erzähler sein? Wo lebt er? Und was hat es mit dem im Text nur als »Ding« bezeichneten Wesen auf sich? Wie könnte dieses aussehen? Wenn anschließend die Bilder gezeigt werden, wird deutlich, wie sehr die bildnerische Gestaltung das Buch prägt. Auch die Interpretation des Autors und Illustrators dazu kann spannend sein: Nachdem die SchülerInnen sich die Bilder der »Fundsache« genauer angeschaut und ihre Eindrücke dazu formuliert haben, wird Shaun Tans Erklärung, wie er diese ungewöhnliche Figur visuell gestaltet hat, gemeinsam gelesen:

Its design was based on a pebble crab, a small round crustacean with claws that hinge vertically, and I combined this with the look of an old-fashioned pot-bellied stove, with a big lid on top instead of a mouth. I did not want the creature to have any anthropomorphic features, especially no face, so its eyes are reduced to small dots which emerge from a hole. The M. thing was that it looked strange and unrecognisable – which is not always easy. (Shaun Tan, Homepage)

Ebenso ist es möglich, den SchülerInnen nur den Titel und einige wenige Aspekte aus der Handlung des Buches zu verraten, und sie anschließend aufzufordern, eine solche »Fundsache« zu zeichnen. Die surrealen Bildwelten von Shaun Tan erinnern teilweise an andere Kunstwerke, etwa von Hieronymus Bosch oder Salvador Dalí, aber auch an Filme wie zum Beispiel *Metropolis*. Solchen bildlichen Assoziationen sollte, möglicherweise auch fächerübergreifend mit bildnerischer Erziehung, nachgegangen werden.

4.2 Arbeit an der Erzählform

Bereits in den ersten Sätzen wird eine sehr spezielle Erzählform deutlich: Der Ich-Erzähler richtet sich in einem mündlichen Erzählgestus direkt an ein Publikum (»Eine Geschichte wollt ihr hören?«). Um die Wirkung dieser Erzählform auszuloten, kann die Handlung in einer anderen Textform nacherzählt werden, zum Beispiel als nüchterner Nachrichtenbericht, als melodramatische Liebesgeschichte ...

Die Ich-Erzählung bewirkt eine sehr klare Perspektivierung der Geschichte. Wie könnte die Geschichte klingen, wenn sie aus der Perspektive der Fundsache erzählt werden würde?

Reizvoll kann auch ein Weiterspinnen bzw. -schreiben der Geschichte sein: Wie geht es später mit der Fundsache weiter? Auch andere Handlungsvarianten können angedacht werden. Wie wäre die Geschichte verlaufen, wenn das Ding doch am Fundamt abgegeben worden wäre ...

Shaun Tan erschafft in Bild und Text eine eigene, sehr spezielle Welt. Im kreativen Schreiben, aber auch mit kreativer Arbeit im bildnerischen Bereich kann ausprobiert werden, wie diese Welt auch ganz anders gestaltet werden könnte bzw. wie sich die Geschichte verändern würde, wenn andere Bilder dazu gemalt werden (z. B. in einer ganz anderen Farbgestaltung, ausschließlich mit tierischen Figuren etc.). Ebenso kann auch zu den Bildern eine Geschichte erfunden werden, die ganz anders verläuft (z. B. das Ding kann sprechen und definiert sich als Außerirdischer, bedroht den Ich-Erzähler ...).

4.3 Figurenkonstellation

Der Ich-Erzähler liefert sozusagen den Rahmen für die Geschichte. Um sich dieser Figur zu nähern, kann anhand verschiedener methodischer Hilfen versucht werden, der Sicht der LeserInnen auf ihn nachzugehen – etwa im Rahmen einer Personenbeschreibung oder eines Steckbriefes, indem zusätzliche Informationen auch kreativ erfunden werden können (der Name, weitere Hobbies neben dem Kronenkorkensammeln etc.) Ähnliches kann auch mit der zweiten Hauptfigur, dem »Ding« unternommen werden – wo könnte es vorher gelebt haben? Fühlt es sich in der neuen Welt fremd oder ist diese Fremdheitserfahrung die Normalität für ihn? Anhand der Positionierung des Ich-Erzählers in seiner Welt können auch Fragen rund um gesellschaftliche Normen, Einzigartigkeit, Anpasstheit versus Ausbrechen angesprochen werden – zum Beispiel indem schriftlich weitergesponnen wird, wie die Geschichte verlaufen würde, wenn der Erzähler seine Eltern deutlicher auf die Existenz der Fundsache hinweist oder aus der ihm zugeschriebenen Rolle radikaler ausbricht.

Der Kontakt zwischen Ich-Erzähler und Fundsache, der ganz unbefangen und offenbar unkompliziert entsteht, könnte den Anstoß geben, über eigene Erfahrung mit langsamer Annäherung an andere, gelungene Freundschaften oder misslungene Begegnungen nachzudenken. Dabei können die SchülerInnen von eigenen Begegnungen mit dem zunächst Fremden berichten.

5. Anregungen zur Selbstreflexion

Nicht zuletzt können die beschriebenen Erfahrungen des Dings, aber auch des Ich-Erzählers als Ausgangspunkt für Selbstreflexion und Austausch darüber dienen. Im Buch werden ganz unterschiedliche Aspekte von Fremdheit bzw. Identität dargestellt – das Gefühl, nicht wahrgenommen zu werden, nicht interessant zu sein, das Gefühl, nicht miteinander kommunizieren zu können, aber auch die Unfähigkeit der Gesellschaft, etwas zu integrieren, das vom Gewohnten abweicht. Mögliche Leitfragen für einen Auseinandersetzung mit solchen Themen wären zum Beispiel: die Einnahme der Perspektive der Fundsache: Wo habe ich mich schon einmal wie die Fundsache gefühlt? Wann kommt man sich ganz fremd, ganz am falschen Platz vor? Aus der Perspektive der Hauptperson können die Unterschiede in der Wahrnehmung von Kindern und Erwachsenen (und eventuell auch die Position der

SchülerInnen, die gerade am Übergang zwischen diesen beiden Lebensphasen stehen) angesprochen werden: Wann geschieht es, dass Erwachsene gar nicht mitbekommen, dass etwas Ungewöhnliches passiert? Wo unterscheidet sich die Weltwahrnehmung von Kindern und von Erwachsenen? Welchen »Weg«, damit umzugehen, wählt der Ich-Erzähler? Was würdest Du an seiner Stelle am Ende tun?

Um den Bogen von der Lektüre hin zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zu spannen, kann auch für die nächste Stunde die Anregung gegeben werden, einen Gegenstand mitzubringen (auch das Ding ist ja letztlich ein Gegenstand), der die eigene Identität widerspiegelt.

Literatur

SCHMITT, MICHAEL (2011): *Neue Welten der Fantasie. Der Autor und Zeichner Shaun Tan*. 3sat/Kulturzeit. Online: <http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/tips/154863/index.html> [Zugriff: 4.5.2013].

TAN, SHAUN (2009): *Die Fundsache*. Aus dem Englischen von Eike Schönfeldt. Hamburg: Carlsen.

THIELE, JENS (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Oldenburg 2003.

DERS. (2005): Im Bild sein ... zwischen den Zeilen lesen. Zur Interdependenz von Bild und Text in der Kinderliteratur. In: Oetken, Mareile (Hg.): *Texte lesen Bilder sehen. Beiträge zur Rezeption von Bilderbüchern*. Oldenburg 2005, S. 11-30.

Internet

<http://thelostthing.com/> - Website zu Buch und Film.

Carmen Mertlitsch

Die eigene Stimme finden

Die zweifache Oscar®-Gewinnerin Hilary Swank prägt als Lehrerin im filmästhetisch nicht aufregenden, aber pädagogisch anregenden Film *Freedom Writers* (2007) das Leben zahlreicher Jugendlicher, die bis dahin in ihrem Umfeld von Schießereien und harter Straßenmentalität geprägt waren. Sie verkörpert Erin Gruwell, die diesen Jugendlichen das gibt, was sie dringend brauchen: eine eigene Stimme. Mit Hilfe von Tagebuchaufzeichnungen beginnen die Teenager, ihre chaotische Umwelt schreibend zu ordnen, sie sich anzueignen, sich als aktiven und bedeutsamen Teil der Welt zu erleben. Dabei begreifen sie auch, dass ihre Sicht der Dinge bedeutsam ist und sie als Individuen einen einzigartigen Wert besitzen. Sie lernen durch das Schreiben, dass sie etwas zu sagen haben, und durch das Vorlesen und das spätere Publizieren der Texte, dass ihnen zugehört wird. Gleichzeitig entwickeln sie ihre literarischen und analytischen Kompetenzen weiter, sodass viele von ihnen schließlich in der Lage sind, ein weiterführendes Studium zu beginnen. Diese *Freedom Writers* schreiben sich mündig.

Der Film beruht auf einer wahren Begebenheit: Erin Gruwell hat in der Woodrow-Wilson Classical High School in Long Beach, Kalifornien, durch autobiographisches Schreiben 150 Schüler und Schülerinnen zum High-School-Abschluss

CARMEN MERTLITSCH ist die operative und stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Schreib-Centers der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und leitet die Ausbildung zur Schreibberaterin/zum Schreibberater sowie das Projekt »Wissenschaftliche Schreibwerkstatt« zur didaktischen Vorbereitung von LehrerInnen auf das vorwissenschaftliche Arbeiten mit SchülerInnen.

E-Mail: Carmen.Mertlitsch@aau.at

geführt, von denen die meisten ihn ohne diese identitätsstiftende Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen Wirklichkeit nicht geschafft hätten. Die Texte sind 1999 unter dem Titel *The Freedom Writers diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them* auf Englisch und 2007 auf Deutsch erschienen. Im Film kann man eindrucksvoll mitverfolgen, wie SchülerInnen durch den sinnvollen Gebrauch der Schrift zu politisch mündigen Menschen werden. Der dahinterstehende theoretische Begriff der »Voice« stammt aus den US-amerikanischen Schreibwissenschaften, genauer gesagt aus der »*expressionistic rhetoric*«. Peter Elbow (1981) bezeichnet damit die individuelle Stimme der Schreibenden, das Selbst des Autors oder der Autorin. Für ihn, so fasst es Gerd Bräuer (1996) zusammen, ist Schreiben ein Instrument, das das Erspüren, Anerkennen und aktive Aufnehmen der Identifikation mit dem Geschriebenen durch die LeserInnen ermöglicht: »Unter *voice* versteht Elbow eine innere (Überzeugungs) Kraft des Textes, die aus der Übereinstimmung zwischen der Autorin (Sprecherin) und dem, was gesagt wird, zum Leser emporsteigt.« (Bräuer 1996, S. 115; Hervorhebung G. B.)

1. Schreiben muss persönlich bedeutsam sein – für Schreibende und für die Texte

Elbows Ansatz geht davon aus, dass Schreiben immer persönlich bedeutsam sein muss, damit ein guter Text entstehen kann. Es gilt als oberstes Ziel der US-amerikanischen Schreibdidaktik, diese Stimme zu entwickeln und damit die Identität der Schreibenden zu stärken – und das nicht nur beim autobiographischen, literarischen oder kreativen Schreiben, sondern ebenso beim Schreiben expositorischer Texte, ja sogar beim Schreiben vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Texte (vgl. u. a. Elbow 1973, Bolker 1998, Girgensohn 2007). Girgensohn resümiert die Idee Elbows folgendermaßen:

Für Peter Elbow ist es ein Ziel der Schreibpädagogik, diese Stimme hervorzubringen und sie so zu entwickeln, dass sie in allen Texten spürbar ist – einerseits um der AutorInnen willen, andererseits aber auch, um das Endprodukt Text zu verbessern. Der expressive Ansatz hat also sowohl die Schreibprozesse als auch die Produkte im Blick. (Girgensohn 2007, S. 210)

Oder mit Gerd Bräuer gesagt: »Elbow zufolge wird beim Betrachten von Texten ohne *voice* besonders klar, was Schreiben als Prozess bedeutet. Solche Texte klingen oft gestelzt, seelenlos, leer, obwohl sie oft inhaltlich viel zu sagen haben.« (Bräuer 1996, S. 116; Hervorhebung G. B.).

Im Folgenden werden nun diese Überlegungen zur Entwicklung einer eigenen Stimme anhand praktischer Beispiele konkretisiert und dabei theoretisch vertieft.

2. Freewriting – sich frei schreiben

Die Idee des *freewriting* hat Elbow von Ken Macrorie übernommen, der seinerseits beim *automatischen Schreiben* der französischen Surrealisten um André Breton Anleihe nahm. *Freewriting* (vgl. Elbow 1981; u. a. auch Bräuer 1996, Girgensohn 2007

und 2008) gilt als die Methode, die es den Schreibenden ermöglicht, die persönliche Stimme beim Schreiben zu entwickeln. Es bezeichnet ein vorher nicht durchdachtes Losschreiben – zum Selbstzweck oder als Vorstufe für expositorische Texte. Es geht dabei um ein schnelles, unkontrolliertes und planloses Notieren von Gedanken und Gefühlen. Beim *freewriting* wird eine vorab bestimmte Zeit lang frei, ohne innere oder äußere Zensur (z. B. in Hinblick auf Stil, Lesbarkeit, Rechtschreibung oder Grammatik) drauflosgeschrieben und der Schreibprozess dabei nicht unterbrochen.

Nach Elbow (1981) ist *freewriting* eine Möglichkeit, verschiedene Starthemmungen erfolgreich zu überwinden, aber auch um andere Blockierungen, die im Schreibprozess auftreten, abzubauen – weil ja auch gerade darüber geschrieben werden kann; *freewriting* unterstützt die Selbstbeobachtung, ist kreativitätsfördernd und gilt als ein Mittel, das die sprachliche Genauigkeit fördern kann. *Freewriting* ist eine Technik, die darauf abzielt, Eindrücke, Gedanken, Ideen und Gefühle bewusst zu machen. Damit können neue oder zusätzliche Einfälle generiert bzw. Ideen geschärft werden. Nicht zuletzt trägt es zur Schreibmotivation bei, denn es ist, wie der Name sagt, ein befreiendes, weil von Normen befreites Schreiben. Es sollte der Beginn jedes tiefergehenden Schreibprozesses sein.

Darüber hinaus kann *freewriting* für eine stille und konzentrierte Arbeitsatmosphäre in den Klassenzimmern sorgen. Wichtig ist jedenfalls, dass der so verfasste Text *kein lesewirksamer* Text ist, sondern ein *privater* Text bleibt.

»Freewriting ist das Gespräch des Schreibenden mit sich selbst über einen zu verfassenden Text«, formuliert es Bräuer (2006, S. 14). Das bedeutet im schulischen Kontext, *Freewriting-Texte* werden nicht abgesammelt und vorgelesen. Damit Schreibende im Schreibunterricht diese Methode dann aber auch ausprobieren und anwenden, ist es sinnvoll, sie als Ausgangspunkt für weiterführende Texte und als Basis für Schreibarrangements (vgl. Bräuer/Schindler 2011) zu verwenden.

3. Beim Schreiben Selbstbewusstsein erfahren: reflektieren in einem lebendigen Deutschunterricht

Ab Anfang der 1980er-Jahre stellt Kaspar H. Spinner auch im deutschsprachigen Raum ähnliche Überlegungen an. Für ihn ist die Entwicklung der Sprache grundlegend für die Gewinnung der persönlichen Identität, in diesem Sinne ist der Deutschunterricht dafür verantwortlich, dass Heranwachsende in der Aneignung des sprachlichen Rollenverhaltens unterstützt werden:

Bewußtheit (als Voraussetzung für die Selbstbewußtwerdung) kann verstanden werden als eine an das eigene Ich gerichtete Kommunikation, wie das in den sprachlichen Formulierungen »Ich werde/mache mir bewußt«, »Ich erinnere mich«, »Ich frage mich« usw. zum Ausdruck kommt. Mit solchen Bewußtseinsakten wird das unmittelbare, fortwährende Reagieren auf die Umweltreize unterbrochen, in denen wird der Mensch zum bewußt fühlenden, denkenden und wollenden Wesen. [...] Der Schritt zur Selbstbewußtheit erfolgt, wenn im sprechenden Reflektionsakt das eigene Ich thematisch wird, das Ich also seiner selbst bewusst wird. (Spinner 1980, S. 70 f.; Hervorhebung K. H. S.)

Spinner unterscheidet bei der Selbstbewusstwerdung drei Formen des thematisierten Ichs, nämlich Bewusstheit in Bezug auf

- a) das eigene Rollenverhalten, die soziale Identität – sie begründet die Fähigkeit zur Rollendistanz und ist grundlegend für die Gewinnung persönlicher Identität,
- b) das Einbringen von Bedürfnissen, Wünschen, Gefühlsausdrücken, Erwartungen und Befürchtungen – diese affektiv begründete Ich-Instanz gilt als eigentlicher Identitätskern, und
- c) den Umgang mit den eigenen, rollenunspezifischen Werteinstellungen – überlegt werden Verantwortlichkeiten und Selbstverantwortlichkeit, soziale Zugehörigkeit und Orientierung. Ausgehend von der Position, Schreiben als gesteigerte Form der Selbstvergewisserung zu sehen, fordert Spinner, dass der Deutschunterricht in dreierlei Form dem Rechnung tragen solle, nämlich hinsichtlich der Schreibanlässe, der Austauschformen sowie der Beurteilung (vgl. Spinner 1980, S. 70f.).

Ob nun die eben zitierten Überlegungen Spinners, Ansätze der US-amerikanischen »*expressionistic rhetoric*« oder neuere Strömungen zum prozessorientierten Schreiblernen in der Schule (bzw. an der Hochschule) – Einigkeit herrscht jedenfalls darüber, dass es zu Lernzwecken keine Beschränkung auf zweckgerichtete, formal definierte Textsorten geben sollte. Dazu Spinner:

Unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften sollten die Schüler immer wieder Gelegenheit erhalten, von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten. Nicht ein literarisierender Erlebnis-aufsatz ist damit beabsichtigt, der wie gehabt vor stilistischen Manierismen strotzt, sondern das Angebot an die Schüler, in schriftlicher Reflexion sich des eigenen Bedürfnis-Ichs, des Rollenverhaltens und der Wertvorstellungen bewußt zu werden. (Ebd.)

Konkret schlägt Spinner Beschreibungen von Wunschwelten vor – Schilderungen des Tagesablaufs, wenn man sich in eine andere Person verwandeln könnte – Umschreiben einer gelesenen Erzählung, indem man sich selbst als Figur hineindichtet – sich selbst schildern, wie man sich von jemand anderem gesehen glaubt – in einer Entscheidungssituation einen Brief an sich selber schreiben.

In aktuellen Fachbüchern zum Deutschunterricht findet sich eine Reihe von Vorschlägen für persönlichkeitsfördernde, spielerische und/oder reflexive Methoden, die die Entwicklung der inneren Sprache fördern. Eine Auswahl zum Nachlesen sei an dieser Stelle kurz angeführt: Vorschläge für das »Freie Schreiben« (nicht zu verwechseln mit dem *freewriting*) in der Unterrichtspraxis gibt Braukmann (2003), Baurmann (2006), Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald (2005) sowie Böttcher/Becker-Mrotzek (2003) und Becker-Mrotzek/Böttcher (2006) liefern theoretische Grundlagen und viele praktische Beispiele zum Schreiben, Bewerten und Benoten von kreativen und kooperativen Texten jenseits des traditionellen Aufsatzunterrichts. Darüber hinaus finden sich assoziative Verfahren, Schreibspiele, Aufgaben zum Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, zu und nach literarischen Texten, zu Stimuli sowie zum Weiterschreiben von Texten bei Böttcher (2010).

4. ... fördernde LehrerInnenkommentare sind die Grundvoraussetzung dafür

Wie sollen sich LehrerInnen verhalten, damit sie die »Voice« nicht zum Verstummen bringen? Peer-Feedbacks, also Textrückmeldungen der Schüler und Schülerinnen untereinander, sind eine Möglichkeit, die individuelle Stimme der Schreibenden zu fördern und weiterzuentwickeln. SchülerInnen untersuchen gegenseitig ihre Texte und stellen aus LeserInnenperspektive Fragen dazu oder geben Kommentare ab. Eine in diesem Zusammenhang häufig vorgestellte Technik ist die Schreibkonferenz, die von Spitta (1992) entwickelt wurde (vgl. u. a. auch Fix 2004, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Baurmann 2006). Auch andere offene Verfahren wie die Textlupe (Böttcher/Wagner 1993, 24 ff.) oder (textsortenspezifische) Kriterienkataloge (z. B. Fix 2006, S. 199; Baurmann 2006, S. 127–144; Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, S. 50–75 und S. 161) können hilfreich für die Textarbeit in der Gruppe sein und außerdem als Schreibhilfen und Orientierungsrahmen für Schreibaufgaben genutzt werden. Die Peer-Feedbacks sind eine von SchülerInnen gut angenommene Ergänzung zu fördernden LehrerInnenkommentaren.

Fördernde oder lernerInnensensitive LehrerInnenkommentare haben das Ziel, aus einem noch nicht gelungenen Text einen gelungenen, einen besseren zu machen, was nach Jürgen Baurmann (1996) der Kern aller Beurteilungen ist. Baurmann (2006, S. 94) unterscheidet in diesem Zusammenhang die Überarbeitungen an der Textoberfläche, die die Bedeutung nicht verändern (z. B. Überarbeitungen in Hinblick auf Orthographie, Interpunktion, Grammatik oder Formales) von Revisionen, die tiefer in den Text hineinreichen und die mit einer Veränderung der Bedeutung einhergehen (partiell oder grundsätzlich). Nur die tiefer in den Text hineinreichenden Revisionen stehen in Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der »Voice«. Um tiefere Textrevisionen zu erwirken, sind auch lernerInnensensitive LehrerInnenkommentare notwendig, die mit einer Haltungsänderung der Lehrer und Lehrerinnen einhergehen sollten (vgl. u. a. Dehn 1996).

Markus Nussbaumer (1996) nennt Grundbausteine für lernerInnenorientierte Textanalysen, die mithilfe des von ihm und Peter Sieber entwickelten *Züricher Textanalyserasters* (1994) als eine »umfassende und detaillierte Such- und Findeanleitung für alle sprachlich-textuellen Aspekte von Texten« gelingen können: »Texte sind nicht einfach gegeben, sondern dem Leser aufgegeben« (Nussbaumer 1996, S. 98).

Damit meint Nussbaumer unter anderem, dass Lehrerinnen und Lehrer als LeserInnen einen wichtigen Beitrag zum Textverstehen liefern können: Das Verstehen selbst bleibt zwar per se ein subjektiver Akt, gleichzeitig kann den Schreibenden mitgeteilt werden, was von den LeserInnen (re)konstruktiv verstanden wird und was nicht. Nur in einer solchen Zusammenarbeit kann die Kommunikation zwischen Lesenden (LehrerInnen) und Schreibenden (SchülerInnen) gelingen. Daher sind LeserInnen auch mitverantwortlich für die Textualität, die Kohärenz eines Textes. So lange als möglich, so Nussbaumer, soll die Frage nach den Eigenheiten, nach dem »wie« eines Textes gestellt werden, bevor die Frage in Richtung Beurteilung, nämlich »wie gut« oder »wie schlecht« geht und der Blick der

lesenden LehrerInnen auf Qualitäten oder vorschnell auf Mängel gerichtet wird. Nussbaumer schlägt vor:

Die Haltung ist grundsätzlich eine fragende, suchende. Es werden möglichst keine absoluten Gütenormen an die Texte herangetragen, und es wird versucht, offen zu bleiben für das Unerwartete, das zunächst vielleicht Widerborstige oder Repulsive, ganz in der Erwartung, auch dahinter die gute Absicht, den Sinn zu finden. (Nussbaumer 1996, S. 98)

Wichtig ist Nussbaumer dabei die Befreiung der Textanalyse vom Korsett von richtig und falsch. Im Züricher Textanalyseraster ist diese Kategorie nur unter der Dimension »Sprachrichtigkeit« abgebildet. In den anderen Bereichen, so Nussbaumer, können Schreibende es nicht »richtig« oder »falsch« machen, sondern »mehr oder minder angemessen«. Er plädiert mit Nachdruck für eine Textanalyse, die nicht die Ebene der sprachlich-textuellen Machart und die Ebene des inhaltlichen Gehalts miteinander vermengt (vgl. Nussbaumer 1996, S. 98 ff.). Böttcher/Becker-Mrotzek (2003, S. 50–75 und S. 161) zeigen, wie sich das *Züricher Textanalyseraster* für schulische Textsorten adaptieren lässt.

Förderorientierte LehrerInnenkommentare werden von Esterl/Saxalber (2010, S. 190 ff.) typisiert durch

- persönlich formulierte Rückmeldungen der Lehrperson zum Text (LehrerIn als LeserIn)
- gezielte Fördervorschläge zu ausgewählten Phänomenen
- Rückmeldung zu Inhalt und sprachlicher Gestaltung des Textes
- Bezug zwischen Aufgabenstellung und Umsetzung im Text
- Begründung der Notengebung (Bezug auf Stärken und Schwächen des Textes)
- dialogische Formulierungen (auf Augenhöhe)
- offene Fragestellungen und persönliche Aussagen
- weiterführende Fragen und Vorschläge und
- dialogischen, kommunikativen, motivierenden Stil.

Die LehrerInnen befinden sich dabei in der Rolle von SchreibberaterInnen und orientieren sich an transparenten Kriterien, die dem Alter und Lernstand der SchülerInnen entsprechen sowie den individuellen Entwicklungsstand und die biographischen Voraussetzungen der SchülerInnen bewusst berücksichtigen. ExpertInnen-Wissen kann zur Verfügung gestellt werden, Lernwege und Alternativen werden aufgezeigt (vgl. ebd.).

SuS sollen in Hinblick auf die Entwicklung ihrer inneren Stimme ihre Texte über einen gewissen Zeitraum hinweg bearbeiten können. Ein konstruktiver Kommentar wird dann als Zwischenschritt nach dem Schreiben verstanden, bevor der Text überarbeitet, dann bewertet und benotet wird (vgl. Abraham/Launer 1999). In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf die Sinnhaftigkeit von Selbstbewertung der SchülerInnen hingewiesen (vg. Baumann/Dehn 2004, Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006). Zu den pädagogischen Gründen zählen das Lernen von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie der Beitrag zu einer gerechten Note.

5. Last but not least: die Texte der Schüler und Schülerinnen sichtbar machen

Bräuer (2004, S. 23 ff.) schlägt vor, dass es an jeder Schule einen Ort geben sollte, an dem die Textarbeit sichtbar gemacht wird. Derartige Plätze können sein: in der Klasse, im Schulhaus, auf der Schul-Homepage, bei Lesungen oder Präsentationen, an Schulveranstaltungen oder in einem Schreib- und Lesezentrum. Er fordert eine neue Lehr- und Lernkultur, in der erbrachte Leistungen präsentiert, gewürdigt und reflektiert werden: »Leistung wird erst dann sinnvoll unter dem Aspekt erlebter Nachhaltigkeit, wenn sie einen persönlich bedeutsamen Zweck erfüllt und über diesen Zweck mit einer real existierenden Zielgruppe im Kontext eines Fachdiskurses diskutiert werden kann.« (Ebd.)

Das betrifft nun nicht nur das Fach Deutsch, sondern alle Ausbildungsbereiche der Schule, die auch als Ganzes Verantwortung dafür trägt, ob und wie die Stimme der SuS sichtbar gemacht wird.

Zum Ende soll nochmals Erin Gruwell zitiert werden, die die individuelle Stimme in den Mittelpunkt gerückt sehen will, damit die Identitätsfindung der SchülerInnen gelingen kann: »This really gives us a chance for the students to tell their own stories, their experiences and how they hope to make their lives better.«

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- ABRAHAM, ULF; LAUNER, CHRISTOPH (1999): Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: *Praxis Deutsch*, 155, S. 43–46.
- BAURMANN, JÜRGEN (1996): Geschriebenes beurteilen. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft Schreiben, S. 154–155.
- DERS. (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- BAURMANN, JÜRGEN; DEHN, MECHTHILD (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 184, S. 6–13.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BOLKER, JOAN (1998): *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: a guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. New York: Holt.
- BÖTTCHER, INGRID (Hg., 2010): *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele, Vorschläge, Projekte; ab Jahrgangsstufe 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 6. überarb. Aufl.
- BÖTTCHER, INGRID; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BÖTTCHER, INGRID; WAGNER, MONIKA (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*, 119, S. 24–35.
- BRÄUER, GERD (1996): *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/M.-Wien u. a.: Lang.
- DERS. (2004): Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten. In: Bräuer, Gerd (Hg.): *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 20–26.

- DERS. (Hg. 2006): Peter Elbows Konzept des freewriting als Paradigmenwechsel in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: Berning, Johannes; Keßler, Nicola; Koch, Helmut H. (Hg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin u. a.: LIT, S. 11–28.
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (Hg., 2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Br.: Fillibach.
- BRUKMANN, WERNER (2003): *Freies Schreiben. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DEHN, MECHTHILD (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Zur Praxis und didaktischen Reflexion schulischen Schreibens*. Stuttgart: Klett, S. 157–172.
- ELBOW, PETER (1973): *Writing Without Teachers*. New York: Oxford UP.
- DERS. (1981): *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York u. a.: Oxford University Press.
- ESTERL, URSULA; SAXALBER, ANNEMARIE (2010): »Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...«. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten: vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 181–214.
- FIX, MARTIN (2004): Textfeedback in der Sekundarstufe 1. In: Bräuer, Gerd (Hg.): *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 120–132.
- DERS. (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh (= UTB 2809).
- GIRGENSOHN, KATRIN (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research, Dissertation.
- DIES. (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias (Hg.): *Stil, Stilbruch, Tabu: Stilerfahrung nach der Rhetorik. Eine Bilanz*. Münster u. a.: LIT, S. 195–211.
- GRUWELL, ERIN (Hg., 1999): *The Freedom Writers diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them*. New York: Broadway.
- DIES. (Hg., 2007): *The Freedom Writers Diary: Wie eine junge Lehrerin und 150 gefährdete Jugendliche sich und ihre Umwelt durch Schreiben verändert haben*. Deutsch von Kerstin Winter. Berlin: Autorenhaus-Verlag.
- NUSSBAUMER, MARKUS (1996): Lernerorientierte Textanalyse. Eine Hilfe zum Textverfassen. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart u. a.: Ernst-Klett, S. 96–113.
- NUSSBAUMER, MARKUS; SIEBER, PETER (1994): Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hg.): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau-Salzburg u. a.: Sauerländer, S. 141–186.
- SPINNER, KASPAR H. (1980): Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Ders. (Hg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 67–80.
- SPITTA, GUDRUN (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Ute Andresen

»In der Maschinenschrift sehen alle Menschen gleich aus.«¹

Die Schrift, die wir in der Schule zu schreiben gelernt und durch unsere Schulzeit mit wachsender Geläufigkeit benutzt haben, bleibt uns treu als unsere ganz eigene Handschrift. Sie entwickelt sich mit uns, erstarrt oder wandelt sich, wird vernachlässigt oder gepflegt, wird bewusst umgestaltet oder verändert sich beiläufig. Sie dient uns in Ausbildung, Studium, Beruf, alltäglichen Beziehungen und privatem Leben mehr oder weniger gut. Wir spiegeln und zeigen uns gerne in ihr oder sie ist uns peinlich. Das Handschreiben ist eine Fertigkeit, die das Leben prägt – ob es nun ständig ausgeübt oder möglichst vermieden wird. In der Schule beginnt und entwickelt es sich. In der Schule unterstützt oder behindert es das Lernen. Dort entscheidet sich, was daraus werden kann.

Im Folgenden versuche ich, Einzelaspekte des Handschreibens so darzustellen und mit Zitaten auszustatten, dass daraus Vorhaben für den Unterricht von Menschen verschiedenen Alters abgeleitet werden können. Was hier keinen Platz hat, findet sich im Netz unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide/>.

UTE ANDRESEN war Grundschullehrerin in München und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt. Neben Kinderbüchern schreibt sie auch Ratgeber zum Thema Kinder in der Schule. Homepage: <http://www.atelier-fuer-unterricht.de>. E-Mail: Andresen-Ute@web.de.

1 Martin Heidegger zit. nach Kammer 2008, S. 77.

1. Eine eigene Spur

Wenn in den Medien erörtert wird, welche Bedeutung die Handschrift heute noch haben sollte, ist viel vom emsigen SMS- und Mail-Verkehr jüngerer Menschen die Rede. Und dann heißt es oft, der persönliche Brief, besonders der Liebesbrief, mache immer noch Handschrift erforderlich. Eine, die für die/den Schreibende/n einnimmt.

Die Konkurrenz zwischen Handschrift und Maschinenschrift ist ein altes Thema. Schon im Wintersemester 1942/43 sagte Martin Heidegger in einer Vorlesung:

In der Zeit der ersten Herrschaft der Schreibmaschine galt noch ein mit der Maschine geschriebener Brief als Verletzung des Anstandes. Heute ist ein handgeschriebener Brief eine das eilige Lesen störende und deshalb altmodische und unerwünschte Sache. Das maschinelle Schreiben nimmt der Hand im Bereich des geschriebenen Wortes den Rang und degradiert das Wort zu einem Verkehrsmittel. Außerdem bietet die Maschinenschrift den Vorteil, dass sie die Handschrift und damit den Charakter verbirgt. In der Maschinenschrift sehen alle Menschen gleich aus. (Heidegger, zit. nach Kammer 2008, S.77)

Inzwischen ist die digital erzeugte Maschinenschrift allgegenwärtig und drängt mit überwältigender Werbemacht auch in die Schulen. Und die persönliche Handschrift wird eine Art Luxus, die eitle Begüterte mit teuren Schreibgeräten zelebrieren sollen. Übersehen wird, dass die Handschrift selbst nicht käuflich ist, dass man sie von klein auf erlernen und über lange Zeit üben und benutzen muss, damit sie dann eines Tages zum Prachtfüllfederhalter und zur Inszenierung der Person in einer exklusiven Schreibszene passt.

Kinder und Jugendliche müssen in der Schule Tag für Tag schreiben, verfügen aber häufig über keine Handschrift, mit der das mühelos möglich wäre. Sie schreiben zu langsam, kommen nicht mit und werden nicht fertig. Sie schreiben unleserlich, können aus ihren Mitschriften nichts lernen und ihren LehrerInnen nicht verständlich zeigen, was sie wissen. Sie schreiben so unbeholfen, dass sie mit den Anstrengungen, die die eigentliche Textproduktion verlangt, vollkommen überfordert sind. Sie schreiben unschön, schämen sich für ihre Schrift, müssen sie aber täglich herzeigen. Sie kränken ihre LehrerInnen mit ihrer unhöflichen Schrift, ohne zu wissen, wie sie sich besser benehmen könnten. Sie werden gemahnt, sich mit ihrer Handschrift mehr Mühe zu geben, ohne zu wissen, wie sie das bewerkstelligen könnten. Sie erleben ihre Handschrift auch als eigene Spur, aber als einen Makel ihrer Person, den sie nicht loswerden können. Kein Wunder, dass sie auf Schreibaufgaben mit diffuser Abwehr reagieren und sich so bald wie möglich in der Anonymität digitaler Schriften verstecken.

Mit älteren SchülerInnen lässt sich vielleicht über das obige Zitat reden und dann erkunden, ob sie selbst mit der eigenen Handschrift im Reinen sind und wer sie verbessern möchte. Jenseits der Grundschule ist so eine Verbesserung nur möglich, wenn der/die Schreibende sie ernsthaft will. Wer für seine SchülerInnen Tipps zur Verbesserung der Handschriften sucht, kann sich an meine Adresse wenden.

2. Erosion des Unterrichts

Warum sind klare, flüssige Handschriften so selten geworden? Das Handschreiben ist für die Erwachsenen, die es beherrschen, so wesentlich wie selbstverständlich. Die Mühen des Schreibenanfangs sind aus ihrem Bewusstsein verschwunden. Das hindert sie, den ihnen nachfolgenden AnfängerInnen ausreichend Zeit, Aufmerksamkeit und Anleitung zu gewähren. Dafür müssten kluge Lehrpläne und eine praxisnahe Schrifterwerbsdidaktik als bindende Maßgaben sorgen. Daran fehlt es lange schon. Verbreitung und Attraktivität zuerst der Schreibmaschine, dann der digitalen Schreibgeräte haben dazu beigetragen, dass es immer nebensächlicher geworden ist, in der Schule eine sichere, geläufige Handschrift zu erwerben und gründlich auszubilden. Diese Nachlässigkeit wird durch die VertreterInnen sich »konstruktivistisch« nennender Schriftspracherwerbskonzepte legitimiert, die das Handschreibenlernen weitgehend der Autodidaktik der Kinder überlassen möchten und ihr Konzept als kinderfreundliche Methode verkaufen. Sie sehen sich gerechtfertigt, weil sie den Kleinen große Fähigkeiten zutrauen und ihnen unendlich viel Selbstständigkeit, Freiheit und Entwicklungszeit zubilligen. Ob Kinder bzw. wie viele und welche Kinder dem Idealkind dieser »Konstruktivisten« tatsächlich entsprechen und dass viele Kinder methodisch allein gelassen werden und mit mehr verpflichtender Anleitung und planmäßiger Übung besser und sicherer lernen könnten, kümmert sie nicht.

Verantwortlich für den Schriftverfall ist aber auch die wissenschaftliche Deutschdidaktik, die sich seit Langem von linguistischen Konzepten und Fragestellungen nicht nur inspirieren, sondern auch dominieren lässt und darüber vergessen hat, dass man das Schreiben als Verfertigen von unverwechselbaren Buchstaben und ihre Verbindung in Wörtern erst einmal zuverlässig gelernt haben muss, um souverän schriftlich kommunizieren oder Textkompetenz entwickeln zu können. Sie ignoriert, wie viel didaktische und pädagogische Weisheit immer noch im traditionellen Verfahren steckt, Kinder im Handschreiben gründlich zu unterweisen, ihnen reichlich Übung zu verordnen und auch mit ermutigender Kritik nicht zu sparen. Auf allen Schulstufen muss man realisieren, dass die Entwicklung der funktionalen Handschrift, die im Deutschunterricht grundsätzlich vorausgesetzt wird, nicht mit dem zweiten, dritten oder vierten Schuljahr abgeschlossen ist. Sie braucht auch nachher noch Unterweisung und Übung, zunächst aber die kritische und auch wertschätzende Aufmerksamkeit der Lehrenden in allen Fächern. Und im Notfall auch einen verbindlichen Schriftkurs, in dem Versäumtes nachgeholt und Verwildertes durchforstet werden kann. Einen Überblick über den langen und anspruchsvollen Schriftlernprozess und seine pädagogisch-didaktischen Schlüsselstellen findet man unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide/>.

3. Geheimschrift

Jan Myrdal, reisender Autor aus Schweden und scharfer Kritiker ungerechter Politik weltweit, erzählt in *Kindheit in Schweden* die Geschichte seiner Handschrift vorder-

gründig amüsant. Aber man spürt in seinem Sarkasmus die Einsamkeit des Kindes, das im Namen von Freiheit und Selbstentfaltung seiner Autodidaktik überlassen blieb, wo es Anleitung, Anteilnahme und freundliche Kritik gebraucht hätte. Am Ende hat er sich eine Geheimschrift angeeignet, die nur er selbst lesen kann.²

Meine Buchstaben waren nämlich hoffnungslos krakelig. Meistens schrieb ich in Spiegelschrift. Innerhalb von zwei Jahren auf der Olofsschule verwirklichte ich mich dann selbst, indem ich so das Alphabet und die Kunst zu schreiben lernte. Danach hat niemand mehr, weder in der Schule noch später im Leben das Lesen können, was ich mit der Hand geschrieben habe. Keiner, außer mir selbst. Ich kann meine Aufzeichnungen lesen. Heute ist das ein Vorteil. Ich mache auf Reisen viele Notizen. Fülle ein Buch nach dem anderen. Aber Polizisten, Zöllner und andere, die Reisetaschen öffnen, in Papieren herumschnüffeln und in den Notizbüchern blättern, können nichts lesen. Nicht ein Wort. Man sagt, daß es aussieht wie eine merkwürdige Keilschrift oder Reihen von Strichmännchen. Ich weiß es nicht. Ich kann es ja lesen. Ich habe es ja selbst geschrieben. Aber Gun kann nicht lesen, was ich mit der Hand geschrieben habe, obwohl sie es länger als ein Vierteljahrhundert versucht hat, und meine Kinder können auch nichts von dem Lesen, was ich geschrieben habe, wenn ich keine Schreibmaschine zur Hand hatte. Ich habe mich in der Kunst des Schreibens selbst verwickelt. (Myrdal 1990, S. 50f.)

In diesem ausführlichen Zitat ist manches zu entdecken, was die Beziehung zur eigenen Handschrift beleuchten und aus dem Schatten holen kann. Genaue Selbstbeobachtungen sind gebündelt in einem Schicksal, einer autobiographischen Erzählung, mit deren Ich man sich identifizieren kann. Kinder und Jugendliche lassen sich von der Idee, in einer Geheimschrift zu schreiben, sicher faszinieren. Irgendwann werden sie sich aber auch fragen müssen, ob eine Handschrift, die nur der/die Schreibende selbst entziffern kann, vielleicht nur eingeschränkt funktional ist. Ist sie womöglich zu geheim? Wie sehr behindert sie die Kommunikation – auch über die Zeiten hinweg – verglichen mit einer allgemein lesbaren Schrift?

4. Schön schreiben

Menschen, die beruflich viel tippen, sagen mir immer wieder, sie könnten die eigenen Notizen manchmal nur mit Mühe oder auch gar nicht enträtseln. Und schön sei ihre Handschrift ganz und gar nicht. Wahrscheinlich schreiben sie zu oft allzu hastig und gönnen ihrer Handschrift nicht die gelegentliche Muße und Aufmerksamkeit, die sie braucht, um nicht zu verwildern. Wenn die Verwilderung schon in der Schule einsetzt, müssten die LehrerInnen dafür sorgen, dass die Handschrift nicht nur hastig und nachlässig benutzt, sondern immer wieder als wertvoller Lerngegenstand und Ausdruck der Person ernst genommen wird.

Die früheren Schönschreibstunden, über die heute vielfach gelästert wird, dienen der langfristigen Schriftpflege: Im beiläufigen Gebrauch schlampig gewordene Buchstaben und Verbindungen wurden wieder aufmerksam und genau verfertigt,

2 Ein Leseblatt mit dem entsprechenden Text von Myrdal findet man unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide/>

oft geradezu gemalt und den ursprünglich gelernten Formen wieder ähnlicher gemacht. Wenn man heute so etwas für sich selbst oder für Schulkinder einführt, sollte es aber nicht nur um das Schriftprodukt gehen, sondern auch um das Schreiben selbst als achtsames Tun. Jeder ist ganz bei sich selbst und nimmt sich in der Schreibszene wahr: ich, mein Atem, mein Stift, das Papier, die Bewegung, die Reibung, die entstehenden Formen ... in geteilter Ruhe und Stille. Das kann eine kleine Meditation im Schulalltag sein. Aber bitte ohne Musik! Und ohne das Kommando: »Jetzt konzentriert euch!« Das erhöht den Muskeltonus und damit die Spannung im Raum. Wenn der Platz vorbereitet und die Aufgabe klar ist, sage man besser leise: »Nun lasst alles andere los!« Wenn ich das richtig gesagt habe, mit Vertrauen, habe ich selbst gleich darauf unwillkürlich ganz tief durchgeatmet.

Solchen Übungen könnte die Lektüre des mehrseitigen Briefes von Wolfgang Büscher vorausgehen, den er 2008 an die LeserInnen des *ZEIT*-Magazins gerichtet hat. Im Original mit der Hand mit Füller und blauer Tinte geschrieben, im Magazin als Fotoreihe abgebildet. Büscher erzählt da, dass ihm seine krakelige Schulschrift nicht für seine künftigen Reisetagebücher passend erschien. Darum hat er sich nach der Schulzeit eine schöne Schrift neu erarbeitet. Ich hab mir diesen auch in der Reproduktion wunderbar lebendigen Brief aufgehoben und zeige ihn Menschen, die ich für ein etwas gründlicheres Nachdenken über das Handschreiben in unserer Zeit gewinnen möchte. Hier ist leider nur Platz für einen abgetippten Auszug aus dem Handgeschriebenen. Wer für seinen Unterricht mehr braucht, mag sich an mich wenden.

Pakete nach drüben, in nachkriegsbraunes Packpapier geschlagen, adressiert in akkurater, schöner Handschrift, wie sie in meiner Schulzeit nicht mehr gelehrt wurde. Ich hatte das Abitur und konnte nur krakeln. [...]

Später, auf meinen Reisen, schrieb ich Notizen von Hand in kleine, gebundene Hefte. Ich achtete nun darauf, so schön zu schreiben, wie es mir möglich war. Von diesen Reisen wollte ich nicht mit Krakelkladden heimkehren, dafür hatte ich zuviel erlebt. Ich musste das Schreiben neu lernen. Nun habe ich kleine Erinnerungsknolote. Namen und Orte sind in die Notizen gestreut, dilettantische Zeichnungen, Reiserelikte. Nicht dass ich groß darin läse. Aber es ist gut, dass sie da sind.

Dieses Plädoyer für das von Hand Geschriebene kommt nicht von einem Technikfeind. [...]

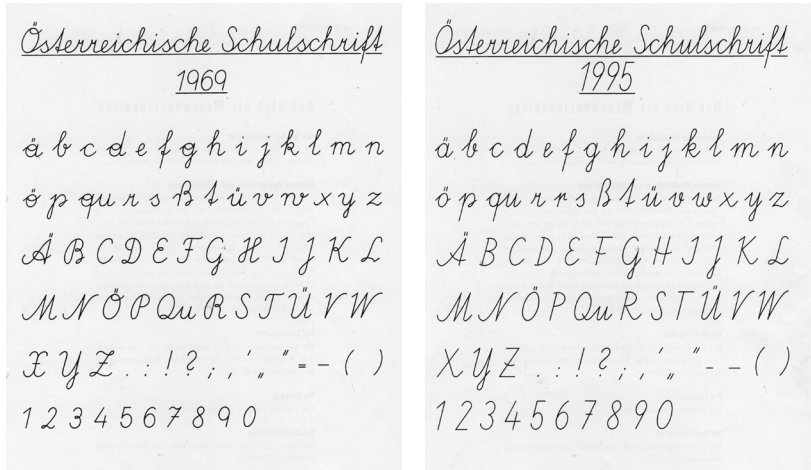
Der Computer hat das Schreiben verändert.

Es ist leichter geworden, verspielter, alles ist ja löscher, veränderbar, recycelbar. Und leider dadurch auch plappernder und nachlässiger. Wenn ich meine Tochter ihre A-Reihen malen sehe, so ernst, so hingebungsvoll, dann sehe ich sie selbst in einer jahrtausendlangen Reihe von Üben. Schreiben ist, pardon, ich kann es unpathetischer nicht sagen, der Weg und das Wunder des Menschen. Er schreibt und schreibt an einer großen Skulptur aus Text. Erst ist da nichts, ein Universum aus Nichttext. Er geht hin und füllt es mit seinen Zeichen. Es werde Text.

Wir Bewohner des Digitalzeitalters sind die ersten Menschen, die nicht mehr an dieser Skulptur arbeiten. (Büscher 2008)

Wenn ich Kindern Blätter mit schönen Handschriften zeige, werden sie ganz still und wünschen sich, auch ähnlich schreiben zu können. In diesem Moment lassen sie sich erklären, wie viel Sorgfalt und Geduld das braucht.

Abb. 1a & b: Österreichische Schulschrift



Die Handschriften sollen eine Anregung sein, im eigenen Umfeld nach schönen Handschriften zu fahnden, sie miteinander zu betrachten, sie nachzuahmen oder sich Details für die eigene Handschrift herauszupflücken.

5. Vorbilder, Vorschriften, Varianten

Welche Rolle spielt die Lehrerhandschrift? Alle Methodiker des Schrifterwerbs betonen traditionell, dass sie das motivierendste Vorbild für eine gute Handschrift der SchülerInnen ist. Das gilt nach wie vor, und zwar für alle Schulstufen. In den unteren muss die Lehrerhandschrift die jeweilige Ausgangsschrift zuerst sehr genau wiedergeben, wenn auch in einer persönlichen Ausprägung, in der man die Wertschätzung derer spürt, die diese Schrift lesen und sich aneignen sollen. Die technisch hergestellten Ausgangsschriften der gedruckten Schreiblernhefte können das nicht leisten. Sie bieten ein totes Gegenüber, wo förderlicher Dialog nötig wäre. Und sie versperren geradezu den vorbildgeleiteten Weg in eine eigene Handschrift, weil sie nicht zeigen können, wie die Ausgangsschrift sich durch die Hand der Schreibenden wandeln kann, ohne ihre Leitfunktion einzubüßen. Ausgangsschriften sollen keine zwingenden Normschriften sein, aber durch die Ausbildung mit ihnen erhalten die individuellen Handschriften ihre allgemeine Lesbarkeit.

In Österreich sind zwei Ausgangsschriften in Geltung, die zwar beide Lateinschriften sind, sich aber deutlich voneinander unterscheiden (Abb. 1a und b).

In jeder Schulstufe jenseits der ersten zwei Schuljahre kann es interessant sein, zuerst einmal diese beiden Schriften zu vergleichen, die verschiedenen Buchstaben schreibend auszuprobieren – zuerst nachmalend, dann beschleunigt und auch im Wortzusammenhang geschrieben – und sie dann mit denen der eigenen Handschrift zu vergleichen. Man könnte fragen: Wie unterscheiden sich die beiden

Schriftmodelle? Wie hat die eigene Handschrift begonnen? Wie hat sie sich entwickelt? Ist sie noch so lesbar wie am Anfang oder ist sie verschlampt? Kann die Rückbesinnung auf ihre Ausgangsschrift ihr nützen?

In Handschriften Erwachsener, im eigenen Umfeld gesammelt, kann nach Hinweisen auf die eine oder andere Ausgangsschrift gefahndet werden. Es könnte auch reizvoll sein, von sich selbst oder von Menschen aus dem persönlichen Umfeld kleine Schriftbiographien zusammenzustellen. Wenn man aus verschiedenen Handschriften Schreibvarianten sammelt – etwa zum kleinen »a« oder »r« – mag man Buchstaben finden, die man gerne in die eigene Handschrift übernimmt.

6. Gerne schreiben

Es kommt immer auch darauf an, ob man gerne schreibt. Tucholsky, der wegen seiner unleserlichen Handschrift sogar Liebesbriefe tippte, beschreibt 1931 sein Vergnügen am Umgang mit seinem Schreibgerät so lebendig, dass man die eigene Schreibmaschine, deren letztes Farbband längst ausgeblasst ist, sofort reaktivieren möchte:

Eine Maschine kann einem so vertraut werden wie ein Federhalter. Das Glöckchen zirpt; wir kennen jeden Hebel! Wir wissen Bescheid, und wenn die Typenhebel rauschen, so ist das süße Musik zur Arbeit der Gedanken. Und wir wären sehr erstaunt, wenn uns jemand sagte: Wie unpersönlich – ! Unpersönlich? Es ist doch unsere, unsere alte und treue Maschine. Und man kann alles lesen. (Tucholsky, zit. nach Bohnenkamp 2008, S. 35)

Gibt es schon eine ähnlich liebevolle, von sinnlichen Erfahrungen zeugende Schwärmerei über das Schreiben mit dem Computer? Ich kenne noch keine und könnte auch keine verfassen, obwohl ich mir kaum noch vorstellen kann, einen Artikel wie diesen ohne meinen Laptop zustande zu bringen.

Für Sarah Kirsch, unlängst verstorbene Lyrikerin unserer Tage, war das Handschreiben eine große Lust. Sie erklärt:

Der Weg vom Hirn über die Hand durch das Schreibgerät hin aufs Papier erfreut mich maßlos, ist eine alltägliche Übung, die einen rituellen Anflug besitzt. So brauche ich herrliche Papiere, edle Schreibgeräte. Am liebsten Sepiatinte aus dem Tintenfass für altmodische Füller ... (Kirsch, zit. nach Bohnenkamp 2008, S. 30)

Tucholsky und Kirsch sind beide Vielschreiber und als solche mit umfangreichen Schreiberfahrungen und längst einer entwickelten, automatisierten Schreibtechnik ausgerüstet. Sie schreiben so selbstverständlich wie wir sprechen. Und das sollte das Ziel jeder Schreibausbildung sein: dass man schließlich sein Schreibgerät – Stift oder später auch Maschine – so geläufig zu benutzen versteht wie die eigene Stimme. Wie gelingt das? Mit Übung, Übung, Übung! Und die muss zunächst in der Schule bindend verordnet werden, täglich, in zusammenhängenden Texten und im Zusammenhang der Lernaufgaben in allen Fächern. Aus Arbeitsblättern und kopierten Skripten lernt es sich schlecht. Sie sind nur bequem, etwas für Faule, nichts für gründliche LernerInnen.

Auch für AnfängerInnen, die sich um das Verfertigen der Schrift mühen müssen, kann diese Anstrengung lustvoll werden. Für Luis in der dritten Klasse wurde das Schreiben sinnlich interessant und tief befriedigend, als seine ungebärdige, kaum lesbare Handschrift es nötig machte, ihm eine »Schreibkur« auf der Schiefertafel zu verordnen. Die Tafel sollte ihm helfen, seine Bewegungen besser zu kontrollieren, weil der harte Griffel auf der leicht rauen Schreibfläche mehr Widerstand erfährt als der gewohnte Tintenroller auf dem glatten Papier der Schulhefte. Die Tafel macht die Schreibe Bewegung spürbar und verlangsamt sie. Luis ließ sich auf die Kur ein, weil die zweierlei Schiefer – Griffelschiefer auf Tafelschiefer – und ihre Herkunft irgendwie urtümlich auf ihn wirkten. Er blieb bei der Kur, weil er bald merkte, wie er beim Üben seine Handschrift in den Griff bekam, die gespürte Bewegung immer klarer und schlanker wurde und seine Schrift dem ähnlicher, was er sich wünschte. – Oliver kämpfte im zweiten Schuljahr vergeblich um die Ebenmäßigkeit seiner Handschrift, bis er den Rat bekam, immer mal wieder »in Zeitlupe« zu schreiben und dann allmählich zu beschleunigen, bis er das Schreibtempo gefunden hätte, das ihm gemäß sei. »Dass Du es gefunden hast, merkst Du daran, dass Du gar nicht mehr aufhören magst zu schreiben«, sagte seine Lehrerin. Er fand es und lernte, sich auf dieses Tempo einzulassen.

Dass nicht alle Kinder von der Schule so unterwiesen und zu Übungen veranlasst werden, dass man viele mit einer vollkommen unbeholfenen Handschrift aus der Grundschule in eine Schulzukunft voll alltäglicher Überforderung und Scham stolpern lässt, betrachte ich als unterlassene Grundbildung. Dass man aufgrund dieser Formulierung an unterlassene Hilfeleistung denken muss, ist durchaus beabsichtigt. Das Elend der Kinder, die jahrelang alles Schreiben hassen und trotzdem täglich schreiben müssen, ist eine große Wunde.

7. Meine Hand, mein Werk, ich

Will man Handschreiben lernen, und zwar nicht nur Druckschrift, sondern auch flüssige Schreifschrift, muss man einen anspruchsvollen Lernprozess durchlaufen, an dessen Ende man mehr erworben hat als das, worum man sich bewusst bemühen musste. Das sollte uns ähnlich selbstverständlich sein wie beim Instrumentenspiel. Und hier wie dort ist der Ausdruck der Person angewiesen auf die reichen Möglichkeiten und Freiheiten der Bewegungssteuerung und -verbindung, die man sich geduldig mit pflichtgemäßen, verordneten »Fingerübungen« erarbeitet hat. Die »persönliche Handschrift von Anfang an«, mit der der deutsche Grundschulverband sein Grundschriftkonzept bewirbt, ist dagegen nur eine mit falschem Etikett geadelte Falle. Das Kind, das nur Druckschrift und wenig dazu hat lernen müssen, bleibt in seiner eigenen Unbeholfenheit kleben.

Das Kind, das Buchstaben mit der Hand verfertigt, erlebt sein Tun und dessen Ergebnis anders als das tippende Kind. »Ich bin ganz und gar dein Werk, ohne dich wäre ich nicht«, sagt ihm jeder Strich, jeder Punkt, jeder Buchstabe. Wenn dieses Werk noch zu wenig den Schreibkonventionen entspricht und schwer lesbar ist, muss der Erwachsene zeigen, wo es etwas dazulernen gibt und darauf drängen,

dass es gelernt werde. Und das, ohne den jungen Werkeifer einzuschüchtern. An dieser ambivalenten Aufgabe scheitert eine Pädagogik, die Angst davor hat, Kinder mit ihrem Ungenügen zu konfrontieren, einseitig auf deren Willen zur Selbstvervollkommnung setzt und eigenaktives Lernen nur als autodidaktisch begreifen kann.

Literatur

- ANDRESEN, UTE (2011): Schreiben lernt man mit der Hand. In: *Berliner Type, Jahrbuch*, S. 12-16.
- BOHNENKAMP, ANNE (2008): Schreibgeräte. In: Bohnenkamp Anne; Wiethölter, Waltraud (Hg.): *Der Brief – Ereignis und Objekt*. Frankfurt/M.: Stroemfeld, S. 19-72.
- BÜSCHER, WOLFGANG (2008): Die Schönheit der Schrift. In: *ZEIT-Magazin*, 4. Dezember 2008.
- KAMMER, STEPHAN (2008): Handschrift. In: Bohnenkamp Anne; Wiethölter, Waltraud (Hg.): *Der Brief – Ereignis und Objekt*. Frankfurt/M.: Stroemfeld, S. 73-98.
- MYRDAL, JAN (1990): *Kindheit in Schweden*. Übersetzt von Rikke Petersson zusammen mit Studenten des Nordischen Seminars der Universität Münster. Marburg-Lahn: Hitzeroth.

Internet

www.atelier-fuer-unterricht.de
www.achtsam-schreiben-lernen

Elisabeth Kossmeier

Die kreative Aufgabenstellung als wertvolle Möglichkeit, Sprach-, Schreib- und Selbstkompetenzen gleichermaßen zu fördern

Lernen ist ein höchst individueller Prozess und bedarf eines persönlichen Zugangs zu einer Thematik, damit Wissen mit bereits vorhandenen Erfahrungen, Erkenntnissen, Erlebnissen verknüpft und damit »anverwandelt« (Urs Ruf¹) werden kann. Nur so kann sich Kompetenz entwickeln und erweitern. Nach Ziener (2006) geben Kompetenzen Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, *zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung* einzugehen.² Die kreative Aufgabe ist ein probates Mittel für viele Lernende, einen individuellen

ELISABETH KOSSMEIER war AHS-Lehrerin für Deutsch und Musik, Gestaltpädagogin, Schul- und Unterrichtsentwicklungsberaterin und freie Mitarbeiterin an einigen österreichischen PHs. Seit 2012 ist sie Lehrbeauftragte im Schulpraktikum an der Universität Salzburg.

E-Mmail: elisabeth.kossmeier@ph-ooe.at

1 <http://www.gallin.ch/DokuKernideenLernjournal.pdf> [Zugriff: 3.7.2013]. Ruf/Gallin betonen drei Basiskompetenzen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Lernen: 1: Singuläre Standortbestimmung: Die eigenen Ressourcen mobilisieren und nutzen. 2: Kontrolliertes Problemlösen: Das eigene Vorgehen beim Problemlösen dokumentieren und reflektieren. 3: Sich Wissen »anverwandeln«: Das Wissen und Können anderer als Quelle des Lernens erschließen und nutzen.

2 http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/RS-kompet-or_Unterrichten_02.pdf; <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/seminarGSbayern2011.pdf> [Zugriff: 3.7.2013]. Im Sinne der persönlichen Beziehung jedes/jeder Lernenden zum Thema fordert Ziener für jeden Unterricht vier Operatorenbereiche: 1: Wahrnehmen, denken, verstehen 2: Sprechen und Auskunft geben 3: Arbeiten und gestalten 4: Planen und zusammenarbeiten.

Zugang zu einer Thematik zu finden. Sie fordert Lernende dazu heraus, etwas Eigenständiges und Persönliches zu schaffen und etwas Neues, Individuelles zu gestalten.

Was bringt die Förderung von Kreativität den einzelnen Schülern und Schülerinnen? Zahlt es sich aus, im Deutschunterricht Zeit und Energie für eine meist aufwändige Arbeit mit kreativen Medien zu investieren?

- Förderung von Kreativität ist Förderung von Selbstverantwortung, also mündigem und authentischem Handeln.
- Der junge Mensch erhält die Chance, selbst Probleme zu entdecken und Lösungen zu versuchen.
- Das Ausprobieren verschiedener Wege verhilft zu einem mehrperspektivischen Denken.
- Je kreativer ein Mensch ist, umso mehr neue Wege möchte er gehen.
- Erkenntnisgewinn über kreative Medien gibt dem Menschen die Freiheit, persönliche Erkenntnisse zu machen im selbst bestimmten und selbst gestaltbaren Rahmen und Ausmaß.
- Im kreativen Tun und Gestalten erlebt sich der Mensch unabhängig und eigenständig, als »Schöpfer/in« und Handelnde/r.
- Kreative Auseinandersetzung mit einem Thema ist eine große Chance auf ein hohes Ausmaß an persönlicher Motivation und Involviertheit – »task commitment«.
- In der Lösung kreativer Aufgaben kann der Mensch seine Individualität und Originative Übungen in Gruppen machen gleichzeitig das Individuum und die Gruppe und den speziellen Bezug zu einem Thema sichtbar und reflektierbar (Themenzentrierte Interaktion [TZI], Ruth Cohn).
- Ergebnisse kreativer Arbeit sind Eigenprodukte (Recht auf Urheberrecht und Autorenschaft) und können nicht richtig oder falsch sein. Sie können lediglich in gemeinsamer respektvoller Arbeit nachgefragt, vertieft, besser verstanden usw. werden. Es liegt im Ermessen des Feedbacknehmers/der Feedbacknehmerin selbst, ob in der eigenen Arbeit auf die Feedbacks eingegangen wird oder nicht.
- Ausdauer und Sorgfalt beim Arbeiten können am ehesten geweckt werden, wenn ein hohes Maß an Eigeninteresse vorhanden ist – kreative Aufgaben sorgen für dieses Eigeninteresse.
- Bei der Präsentation wird klar, dass jeder Mensch anders denkt und arbeitet. Dass es Andersdenkende und Andersfühlende gibt, wird selbstverständlich.
- Je reizvoller die Aufgabenstellung ist, umso mehr Scharfsinn und Offenheit für Ungewöhnliches wird geweckt.

Für welche Ziele eignen sich kreative Aufgaben besonders?

- Als *sinnlicher Einstieg, der einen Lernanlass initiiert oder auch als Additum*: Ein persönliches Erleben und Fühlen steigert das Interesse für ein Thema, macht ein Thema be-greif-bar.

- *Zentrierung auf die eigene Person:* Phantasiereisen führen Kinder und Jugendliche in die eigene Innenwelt und schaffen so einen persönlichen Zugang zu einem Thema, was das Spüren bzw. Formulieren des eigenen Standpunktes fördert.
- *Persönliche Betroffenheit und Relevanz:* Es sind oft gerade die medial stark präsenten Themen, die erst in irgendeiner Form erlebbar gemacht werden müssen, damit sie für einen jungen Menschen tatsächlich relevant werden. Zum Beispiel könnte zum Problem von MitschülerInnen mit Migrationshintergrund eine kreative Aufgabe sein: »Geh mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler zusammen, die/der eine andere Muttersprache hat als du. Erzählt einander fünf wichtige Stationen in eurem Leben. Gestalte eine 5-Bilder-Serie über das Leben deiner Partnerin/deines Partners.
- Das eigene *Fähigkeitsselbstkonzept* erweitern: Kreative Arbeiten sind eine Möglichkeit für junge Menschen, ihre Begabungen auf anderen Kanälen als den üblichen kognitiven zu zeigen. Unzählige Feedbacks beweisen das.
- Dazu kommt, dass, wie bereits erwähnt, Schüler/innen und Lehrer/innen unter Umständen unterschiedliche »Schaltpläne« im Gehirn haben – kreative Aufgaben können bisher unbemerkte Denkmuster und Fähigkeiten ans Licht bringen.

Theresa, 14, nach einer kreativen Arbeit zum Thema »Ich im Spiegel der Gruppe« (Deutsch-Talentförderkurs)

Als Abschlussarbeit malte ich noch einmal das Portrait von mir, weil mir das und das Gruppenbild am besten gefallen hat. In texten kann ich mich nicht so gut ausdrücken. Deshalb ist das Bild sehr wichtig für mich.

Während des Kurses entdeckte ich meine »belebtere Seite«. Mich kennt fast jeder als die brave stille, die nie etwas sagt und sich nicht wehrt.

Deshalb glauben viele, dass sie mich einfach ignorieren können.

Ich will das nicht, und ich weiß jetzt, dass ich mich wehren kann.

Ich weiß, dass etwas in mir steckt, das mich stark macht.

Im Gruppenbild sah man ganz deutlich, dass ich unterdrückt werde und nicht »herauskomme«, dass ich mich nicht durchsetzen kann.

Ohne den Kurs hätte ich nicht meine Kraft gefunden.

Ich bin froh in den Kurs gegangen zu sein. Ich habe viel gelernt und es war ein wichtiger Schritt für mich.

1. Ein praktisches Beispiel aus dem Deutschunterricht in einer zehnten Schulstufe

»*Mein Inneres Team*«:

Virgina Satirs Idee von mehreren unterschiedlichen Persönlichkeitsanteilen, die in jedem von uns leben und auf Welt und Menschen unterschiedlich reagieren (2001) bzw. Schulz von Thun »Das Innere Team« (1998) stehen Pate für die kreative Arbeit mit dem eigenen »inneren Team«. Aus der Lektüre unterschiedlicher Kurzgeschichten entsteht bei den Schülerinnen und Schülern die Frage: »Warum handeln

Menschen so oft scheinbar widersprüchlich?« Die Frage wird als spannende Kernidee³ für eine persönliche Auseinandersetzung aufgegriffen.

Die These:

Jede/r von uns hat für das eigene Handeln in der eigenen Person immer ein ganzes Team zur Verfügung. Es kommt darauf an, wer wann und wie oft das Sagen hat und wer welche Rolle spielt. Und wer vielleicht »von hinten sticht«, weil er nie an die Reihe kommen darf.

Lernziele:

In dieser Übung setzen sich die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeitsteilen auseinander. Das eigene Handeln wird reflektiert, scheinbar Widersprüchliches ins Bewusstsein gerückt und damit verstehbar gemacht. Schreiben wird spannend, weil aus persönlicher Motivation heraus Texte entstehen.

Persönliche Erfahrung der Lehrerin:

Es ist immer wieder berührend und überraschend, welche gehaltvollen und qualitätsvollen authentischen Texte im Deutschunterricht bei solchen Übungen entstehen. Gerade auch ansonsten leistungsschwächere Lernende blühen bei diesen Übungen förmlich auf und schreiben gerne! Menschen beschäftigen sich gerne mit sich selbst – und sie fühlen das Heilsame dieser Beschäftigung. Die Aufmerksamkeit in der Klasse, die Intensität der Auseinandersetzung mit den Aufgaben sind erstaunlich hoch. Natürlich müssen die Jugendlichen wissen, dass es ausschließlich um Auseinandersetzung geht und es die Dimension richtig/falsch hier nicht gibt. Es wird ausschließlich kommentiert, nicht korrigiert.

3 <http://www.lerndialog.uzh.ch/model/instruments/core.html> [Zugriff: 3.7.2013]:

»Eine Kernidee eröffnet einem Lernenden eine Vorschau auf ein noch unbekanntes Handlungsfeld und lenkt seinen Blick auf den Witz der Sache, die Pointe, ohne ihn mit Informationen zu überschütten und sein Gedächtnis unnötig zu belasten.

Biografischer Aspekt: Ich:

Eine Kernidee ist eine persönlich gefärbte und pointiert formulierte Aussage über einen komplexen Sachverhalt, die meinem Gesprächspartner ohne Umschweife klar macht, was für mich der Witz der Sache ist.

Wirkungsaspekt: Du:

Kernideen fordern das Gegenüber heraus, sein eigenes Verhältnis zum Stoff zu klären und die persönlichen Triebkräfte zu aktivieren. Sie offerieren Sicherheit und Orientierung, ohne die Eigenständigkeit einzuschränken.

Sachaspekt: Wir:

Kernideen sind der Auftakt zum Lernen auf eigenen Wegen. Sie fangen ganze Stoffgebiete in vagen Umrissen ein, rücken eine provozierende Eigenheit in den Vordergrund und laden zu einem partnerschaftlichen Dialog ein.«

Beispiele für die Arbeit mit Kernideen finden Sie in *ide 4-2012*: Elisabeth Kossmeier: *Über die Arbeit mit Kernideen im Literaturunterricht* und im digitalen Anhang zur vorliegenden Zeitschrift.

2. Die Methode »Das Innere Team« als ein Beispiel

1. Schritt

Fantasiereise:

In jeder und jedem von uns lebt

- a) das kleine Kind, die kleine Eva, der kleine Felix ...
- b) die Kriegerin/die Kämpferin – der Krieger/der Kämpfer/der Ritter
- c) die Prinzessin/die Schöne/die Verführerische – der Prinz/der Frauenheld/der Königssohn/der Herzensbrecher
- d) die Priesterin/die Weise – der Priester/der Zauberer/der Magier
- e) die Mütterliche/die Umsorgende/die Soziale – der Umsorgende/der Fürsorgliche/der Väterliche/der Mitfühlende und der Soziale

Setz dich ruhig hin, lege die Hände in den Schoß, schließe die Augen und befasse dich nun für zehn Minuten nur mit dir selbst – ich werde dich mit meinen Worten führen durch fünf Personen, die als Archetypen in dir leben

- a) Das kleine Kind: In dir ist das kleine Kind, die kleine Gabi, der kleine Leo ... Ihm ist es völlig egal, welche Konsequenzen sein Tun hat, es will einfach ... Das Kind denkt nicht nach. Es will, es tut ... Überlege: Was will das Kind in dir am liebsten tun? Wie reagiert es, wenn es lustig ist? Wie, wenn es traurig ist? Wie, wenn es wütend ist? Was braucht das kleine Kind in dir am allermeisten? Und was tut es, damit es das auch erhält? Wann steht heute das Kind in dir in der ersten Reihe? Wann bestimmt es dein Handeln? Und wie schaut das dann aus?
- b) Der/die Krieger/in, der/die Kämpfer/in: Krieger tragen in sich den kräftigen Wunsch, für ihre Anliegen zu kämpfen und die Anliegen, notfalls auch mit Gewalt, durchzusetzen. Überlege: Wo ist die Kriegerin in dir? Wo ist der Krieger? Wofür kämpft er/sie? Was macht ihn/sie wütend? Wann sagt er/sie laut »NEIN!« und erhebt sich gegen Mächtige, gegen Menschen, die etwas tun, was man nicht will? Welche Gelegenheiten aktivieren heute die Kriegerin/den Krieger in dir? Wie oft und wie viel und in welchen Situationen wird der/die Krieger/in gebraucht? Und was tut sie/er dann?
- c) Die Prinzessin/der Prinz weiß, dass sie/er Thronfolger/in ist und das Reich erben wird! Sie/er ist schön und begehrt von vielen, vielen Männern und Frauen des Reiches! Sie/er weiß, dass sie/er etwas ganz Besonderes ist, etwas ganz Einmaliges! Überlege: Wann und wo fühlst du in deinem Leben diese Prinzessin/diesen Prinzen? Wann bist du stolz auf dich? Wann weißt du wirklich, dass du etwas ganz Besonderes bist? Wie oft und wie viel darf diese Prinzessin/dieser Prinz in die ersten Reihe treten? Und wie äußert sich das dann?
- d) Der/die Weise: Auch ein/e Weise/r ist in dir. Eine/r, die/der eigentlich immer weiß, was zu tun ist. Eine/r, die/den man auch Priester/in, Magier/in nennen kann, weil er/sie Zugang hat zu dem Höheren, zu dem, was das »Richtige« ist sozusagen. Man muss schon sehr still werden, um diese Figur in sich sprechen zu hören! Kannst du sie manchmal wahrnehmen? Wann hast du die/den Weise/n

schon erlebt? Und wie sehr hörst du zu, was er/sie zu dir sagt? Verdrängen sie/ ihn etwa andere Personen deiner Persönlichkeit?

- e) Die Mütterliche/der Väterliche: In dir ist auch eine fürsorgliche Person. Eine, die Mitleid hat mit Menschen, die sich selber nicht helfen können, die ein Problem haben, die Hilfe brauchen. Diese Person denkt an andere und stellt sogar das eigene Bedürfnis an 2. Stelle! Wie äußert sich in deinem Leben diese fürsorgliche Person? Wo kommt sie vor? Wo tritt sie auf?

2. Schritt

Arbeitsauftrag:

- Versuche diese fünf Personen als dein »Inneres Team« auf ein Blatt Papier zu bannen und irgendwie anzuordnen – in Farbe und Form.



- Gib jeder Person deine Stimme und lass sie zu dir in der Ich-Form sprechen: Die Person sagt dir, was sie (für dich) tut oder tun könnte, wenn du sie liebst. Was ist ihr wichtig? Ob sie mit ihrem Platz, den du ihr gibst, zufrieden ist oder ob sie mehr Raum möchte? Was sie sich wünscht? Was sie dir wünscht?

Als Beispiel seien die Texte einer sprachlich durchschnittlichen Schülerin (8. Schulstufe, AHS) angeführt, die in dieser Arbeit erstaunliche Reflexionsfähigkeit beweist und ohne Vorgabe der Lehrerin auch die jeweilige Sprache den handelnden Personen anpasst. Die Arbeit enthält viele sprachliche Fehler. Nur auf ausdrücklichen Wunsch der Schülerin werden sie korrigiert. Ansonsten bleiben diese Texte unkorrigiert, werden aber wohl kommentiert. So wird auch der Schülerin bewusst, was sie kann – Selbstwirksamkeitserleben wird möglich!

Mein inneres Team

Liebe Eva,

Wie geht es dir? Ich hoffe gut. Das Schuljahr geht nun zu ende und ich habe gehört, dass du vor hast in den Ferien wieder etwas mehr Babysitten zu gehen. Es freut mich sehr das zu hören. Schließlich bin ich die Mutter in dir.

Ich sehe mich in dir, wenn du mit deinen Babysitterkindern Moritz und Florian spielst unde wie du mit ihnen redest.

Auch wenn du mit den Tageskindern deiner Mutter spielst oder dich mit ihnen unterhältst, kann ich sehen, wie groß ich in dir, dann in diesem Augenblick bin.

Ich habe das Gefühl, von dir sehr gut behandelt zu werden, auch wenn ich manchmal aufpassen muss, dass das kleine Kind in dir dann nicht die Oberhand gewinnt.

Servas Evi,

Erkennst mi? I bins, des klani Kind in dir! Jojo, du und i, wir sand hoit wirkli a tam! Zur Zeit bin i zwor ned so a großer Teil in dir, ober i was das des wieder kema wird mit da Zeit.

I siag di in mir wonst mit deine freind irgendwos unternimmst. Don siag i mi wirkli oft, weist don wie a klans kind umanaundspringst und vielleicht a bissal zlaut lochst monch mol.

Ober wonst so drauf bist, don bist immer fröhlich und host immer an guaden witz auf loger. I hob des gfü, dass i von dir sehr guad behandelt werd, da du zu mir stehst und di ned für mi schämst.

Liebes Evilein,

Erkennst du mich? Vielleicht an der Art wie ich gestylt bin, wie ich mich bewege oder wie ich mit dir rede? Egal, ich werde dir auf die Sprünge helfen. Ich bin es, die kleine Prinzessin in dir.

Ich bin eigentlich selten die Große in dir, diejenige die sich in den Vordergrund drängt und sagt, das ich jetzt das Sagen habe. Doch das ist auch nicht sehr leicht bei dir.

Als du im April auf Firmlager warst, habe ich gemerkt, dass ich jetzt im Vordergrund stehe. Schließlich bist du da morgens immer viel länger vor dem Spiegel gestanden und hast vieles ausprobiert, um deine kleinen Makel an dir zu verstecken.

Auch hastg du mehr darauf geachtet, was du jeden Morgen anziehen könntest.

Aber sonst, bin ich ein sehr kleiner Teil in deinem inneren Team.

Hui ja Evi,

»Und schwing das Lasso hoch, wir spielen Cowboy und Indianer. Wir reiten um die Wette, ohne Last und ohne Ziel, ...«

Ich glaube, dass du nach dieser Einleitung weißt, wer ich bin. Sollte dies nicht der Fall sein, dann sage ich es noch einmal. Ich bin die Kämpferin in dir, diejenige die in jeder noch so kleinen Ecke mit Pfeil und Bogen auf dein Kommando wartet.

Meiner Meinung nach, bin ich der größte Teil in dir. Schließlich hast du bis jetzt nicht aufgehört zu kämpfen. Ich erinnere mich, dass du bereits in der Volksschule damit angefangen hast.

Deine Lehrerin war der Meinung, dass es besser für dich wäre in die HS zu gehen, doch du hast das ignoriert, weil du damals schon gewusst hast, dass du in ein Gymnasium gehörst. Sie dich doch an. Du bist jetzt 14 Jahre alt und befindest dich in der vierten Klasse AHS, Auch wenn es in diesen vier Jahren oft drunter und drüber ging und dir oft danach war aufzugeben, hast du dich immer daran erinnert, wer du bist. Nämlich Eva-Maria Lang. Ein Mädchen, die erst ans aufgeben denkt, wenn sie wirklich nicht mehr kann und schon dreiviertel am Boden liegt.

Liebe Eva-Maria,

»Träume nicht dein Leben, sondern lebe deinen Traum!«

»Menschen sind nicht faul, ihnen fehlen lediglich kraftvolle, anspornende Ziele, die ihre Inspiration und Begeisterung wecken!«

»Für die Welt bist du vielleicht irgendjemand, doch für irgendjemand bist du die Welt!«

»Der Weg ist das Ziel!«

Liebe Eva-Maria, ich glaube, dass du nach dieser Einleitung weißt, wer ich bin. Ich bin die Weiße in dir.

Vielen Menschen fallen Sprüche ein. Manche davon habe ich in meiner Einleitung erwähnt. Jeder einzelne von ihnen hat seine eigene Bedeutung. Die Menschen lesen diese Sprüche, doch was sie eigentlich bedeuten, ist denn Menschen egal.

Ich weiß, dass du oft das Gefühl hast, dass ich in dir nicht vorhanden bin. Doch da irrst du dich.

Nur weil viele deiner Mitschülerinnen wissen, wie sie sich durchs Schuljahr schummeln und dadurch auch bessere Noten als du bekommst, heißt das noch lange nicht, dass sie weißer sind als du.

Du schummelst nicht. Deine Noten sind dafür zwar nicht die besten, aber dafür machen sie dich zu einem ehrlichen Menschen.

3. Die Alternative/der Zusatz/die Variation

Wer mehr Freiheiten bei der Auswahl der inneren Personen geben möchte, könnte mit einer »*Prominentenliste*« arbeiten. Es empfiehlt sich, diese Liste von Schülerinnen und Schülern zumindest ergänzen zu lassen, damit auch im Moment aktuelle Stars vorkommen. Das Beispiel kann lediglich zur Orientierung dienen:

Dalai Lama	Naomi Campbell	Alanis Morissette
Madame Curie	Stefan Raab	Sophie Scholl
Ingrid Thurnher	Mahatma Gandhi	Roland Düringer
Armin Wolf	Angela Merkel	Martin Luther King
usw.		

Who is who for me?

45 bekannte Persönlichkeiten stehen zur Auswahl.

- Lies die Liste mit den bekannten Personen durch und wähle für dich – aus welchen Gründen auch immer – drei bis vier Personen aus, die dich gerade im Moment »anspringen« ...
- Finde zu jeder Person eine typische Eigenschaft: Welche »Qualität« stellt diese Person für dich dar? (egal ob geliebt, gehasst, bewundert, verehrt, verachtet usw.)
- Bedenke jede einzelne Eigenschaft in Bezug auf DICH und mach dir Notizen:
 - Wie stehst du zu dieser Eigenschaft?
 - In welcher Situation lebst du diese Eigenschaft (am ehesten) oder ihr Gegenteil?
 - Was ist der Vorteil, den du durch diese Eigenschaft gewinnst (gewinnen könntest)?
- Such dir zwei oder drei Personen, mit denen du dich gut verstehst. Hör zu, was dir die anderen sagen zu der ausgewählten Eigenschaft in dir. Wie sehen dich andere? Bestätigen sie dich oder ergänzen sie dich oder sehen sie etwas gar nicht, was du siehst? – Mach dir Notizen.
- Schreib drei Texte: »Deine« drei berühmten Persönlichkeiten sprechen zu dir, indem sie sich als verborgener oder offensichtlicher Teil von dir selber vorstellen: »Ich bin Barack Obama/Britney Spears ... in dir. Ich ...:«

4. Zusammenfassung

Die dargestellte Methode für die Arbeit mit den unterschiedlichen Persönlichkeits- teilen im Menschen ist nur ein Beispiel für kreative Arbeit im Unterricht. Jeder Text, in dem sich Lernende mit handelnden Personen oder Dingen identifizieren, diese zu sich sprechen lassen, bringt einen spannenden Perspektivenwechsel, der den Geist, das eigene Bewusstsein, erweitert und daher Selbstverantwortung und Selbsterkenntnis fördert. Texte, die bei dieser Arbeit entstehen, folgen zwar keiner speziellen Textsorte, entwickeln aber wertvolle Grundkompetenzen eines engagierten, authentischen, denkenden Schreibens.

Texte, die mit wenig persönlichem Interesse nach einem vorgegebenen Schema geschrieben werden, sollten nicht das Ziel eines Deutschunterrichtes sein und sind auch sicherlich nicht das Ziel einer zukünftigen Zentralmatura.

Literatur

- JUUL, JESPER; JENSEN, HELLE (2002): *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim: Beltz.
- KOSSMEIER, ELISABETH (2011): *Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen eines Unterrichts in heterogenen Klassen*. Linz: Trauner.
- REICHEL, RENÉ; SCALA, EVA (1996): *Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen*. Münster: Ökoptia.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (32005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- DIES. (32005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SATIR, VIRGINIA (52001): *Meine vielen Gesichter*. München: Kösel.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1998): *Miteinander reden 3. Das »Innere Team« und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ZIENER, GERHARD (2006): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Velber: Kallmeyer.

Waltraud Winkler

Identitätsorientierte Mikroimpulse im Deutschunterricht

»Das größere Ganze besteht nicht aus vielen gleichen, sondern aus vielen ungleichen Teilen.« (Joanna Macy) Mit diesem Satz als Motto möchte ich im folgenden Beitrag eine kleine Sammlung von identitätsorientierten Unterrichtseinstiegen vorstellen, mit deren Hilfe ich es im Deutschunterricht immer wieder versucht (und oft geschafft) habe, in gleicher Weise der Forderung nach Individualisierung im Unterricht, aber auch nach kooperativem Lernen nachzukommen.

Das größere Ganze ist der gemeinsame Deutschunterricht in der Klasse, mit der Zielsetzung, jede einzelne Schülerin und jeden Schüler in ihrer/seiner Persönlichkeitsentwicklung mit und über Sprache fördernd zu begleiten und durch gelungene Kompetenzorientierung für das Leben handlungsfähig zu machen. Die vielen ungleichen Teile, das sind die einzelnen SchülerInnen in ihrer jeweils unverwechselbaren Identität, mit ihren individuellen Fähigkeiten und Stärken, die es zu fördern, und auch mit ihren Schwächen, die es auszugleichen gilt. Um das zu erreichen, ist es wichtig, dass die Jugendlichen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, dass sie in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen werden und der Bezug zu ihrer Lebenswelt und ihrem Entwicklungsstand bei der Themen- und Methodenwahl stets berücksichtigt wird.

Die Forderung nach Individualisierung im schulischen Unterricht ist keineswegs neu¹, aber in der Unterrichtspraxis leider noch immer zu wenig nachhaltig umgesetzt. Aufgrund der ständigen, immer rascheren Veränderung der jugendlichen Lebenswelten ist die Antwort, wie diese Individualisierung im Unterricht praktiziert werden kann, immer wieder neu zu definieren (und somit für viele DeutschlehrerInnen eine nicht leicht bewältigbare Herausforderung). Die bereits vorhandenen Modelle sind für uns wichtige Impulse, von denen wir lernen und die wir individuell für unseren Unterricht adaptieren können.

Eines der aktuellen Vorzeigeprojekte für individualisierten und kompetenzorientierten Deutschunterricht ist das *net-1-Projekt KL:IBO*², (= Kompetenzlernen durch Individualisierung und Berufsorientierung). Ersetzt man den Buchstaben B (für Berufsorientierung) durch den Buchstaben L (für Lebenswelt der Jugendlichen), so eignet sich diese leicht abgewandelte Kurzformel KL:ILO (Kompetenzlernen durch Individualisierung und Lebenswelt-Orientierung) sehr gut als Motto für jede Form des individualisierten und somit identitätsorientierten Deutschunterrichts.

Diese Forderung nach Individualisierung steht nicht, wie oft fälschlicherweise angenommen, im Widerspruch zum gemeinsamen Lernen und zur Gemeinschaftsbildung in der Klasse, sondern ist vielmehr eine Voraussetzung und die Basis für einen ganzheitlichen Unterricht (vgl. Brühlmeier o. J.).

Im Artikel »Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten« fordern Meinert A. Meyer und Dietlinde H. Heckt als Voraussetzung für zukunftsverantwortliches Lernen in der Schule, dass »individuelle und kooperative Settings [...] als sich gegenseitig ergänzend eingesetzt« werden, gesteuert durch notwendige Strukturvorgaben der Lehrenden, denn Unterricht müsse nach wie vor »inszeniert« werden (Meyer/Heckt 2008, S. 7).

Hubert Mitter spricht in diesem Zusammenhang von gestalteten Lernumgebungen, in denen Lernen besser gelinge, »wenn komplexe, differenzierte Lernumgebungen Lust auf Anstrengung machen und intrinsisch motivieren« (Mitter 2010, S. 14). Neben der äußeren gestalteten Umwelt (»vorbereitete Umgebung«) seien dazu bestimmte »Lern-Arrangements im Sinne eines strukturierten inneren didaktischen Aufbaus« erforderlich, welche »durch den Wechsel von kürzeren Vermittlungsphasen und darauf folgenden längeren Phasen der Auseinandersetzung« charakterisiert seien (ebd., S. 15).

Ob es gelingt, gleich zu Beginn einer Unterrichtssequenz die Eigenmotivation und Eigenverantwortung der SchülerInnen für ihr Lernen zu wecken, hängt von

1 Ausgehend von Pestalozzis humanistischem Ansatz findet sich diese Forderung speziell in verschiedenen reformpädagogischen Konzepten wie etwa der Montessori-Pädagogik und in daran anknüpfenden Modellen wie zum Beispiel dem Dialogischen Lernen nach Ruf/Gallin wieder. Wichtige fachdidaktische Impulse und Modelle für einen identitätsorientierten Deutschunterricht liefern seit Jahren vor allem Kaspar H. Spinner, Werner Wintersteiner, Günter Lange, Volker Frederking u. a.

2 <http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/default.aspx> [Zugriff: 13.5.2013].

einem geeigneten Unterrichtseinstieg³ ab, der beim Zugang zum Thema stets an der Lebenswelt der SchülerInnen, an ihren jeweiligen Interessen, Neigungen, Wünschen und Gedanken »andockt«, sei es auch durch provozierende oder Stereotype durchbrechende Konfrontationen, die das Ich zum Widerspruch herausfordern.

Solche Unterrichts-Einstiege in einfachster Form aus meiner langjährigen praktischen Arbeit im Deutschunterricht möchte ich hier als MIKROIMPULSE⁴ vorstellen. Sie können ohne viel Vorarbeit direkt und rasch in einer Unterrichtseinheit umgesetzt und danach vielseitig – in verschiedene Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts weiterführend – ausgewertet werden.

Ein wichtiger Aspekt für eine gelungene Umsetzung dieser Mikroimpulse als Einstiege in einen identitätsorientierten Deutschunterricht besteht im handlungs- und produktionsorientierten Zugang. Von LehrerInnen-Seite erfolgt nur eine kurze Erklärung des offenen Arbeitsauftrages, mit der klaren Bedingung einer gestaltend-produktiven Ausarbeitung. Die individuellen kognitiven und kreativen Einfälle, Gedanken und Assoziationen der SchülerInnen müssen entweder graphisch-visuell, textproduktiv oder auch körperlich-szenisch dargestellt werden. In dieser kreativ-gestaltenden Umsetzung kommt die Identität der SchülerInnen besonders zum Ausdruck. Kaspar H. Spinner und seine KollegInnen (Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006, S. 11) weisen in *Ästhetische Bildung und Identität* auf die besondere Bedeutung des Zusammenhangs von ästhetischer Bildung und Identitätsentwicklung hin und fordern für den Deutschunterricht bzw. für fächerübergreifenden Unterricht ein »selbstbestimmtes, erfahrungsoffenes [...] und interdisziplinäres Arbeiten«, in dem der »anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit« ausgebildet wird. Zusammenfassend ergibt sich aus diesen Vorüberlegungen eine Reihe möglicher fachdidaktischer Begründungen für den Einsatz solcher identitätsorientierter Mikroimpulse.

WAS sind und WOZU dienen individualisierende Mikroimpulse?

Mikroimpulse

- sind kurze, SchülerInnen aktivierende Einstiegsimpulse, die neugierig machen und das Interesse am Thema/Problem wecken sollen
- bieten ein handlungs- und produktionsorientierten Zugang
- haben offene Aufgabenstellungen, die eine individuelle Ausführung zulassen bzw. erfordern
- ermöglichen Binnendifferenzierung
- haben wenige klare Strukturvorgaben (Materialien, graphische und Textelemente mischen, begrenzte Arbeitszeit)
- unterstützen das Lernen mit allen Sinnen: Aktivierung unterschiedlicher Lernkanäle (z. B. gestaltend-sinnliche Visualisierungsmethoden, körperlich Stellung nehmen im Raum etc.)
- ermöglichen ein »Andocken« an der individuellen Erfahrungswelt, am Ich (Gedanken, Assoziationen, Wahrnehmungen und Einstellungen) der SchülerInnen

3 Weiterführend zum Thema Unterrichtseinstiege siehe Greving/Paradies 1996.

4 Der Begriff und einige Beispiele sind übernommen von Gerhard Falschlehner (2000, S. 53), der damit rasch umsetzbare spielerische Einstiegsmethoden als »Fingerübungen für konstruktives Lesen« bezeichnet, die er von verschiedenen AutorInnen »abgeschaut« hat.

- wecken die Eigenmotivation zum Mitmachen (»Das hat was mit mir/mit meiner Lebenswelt zu tun!«, »Ich, meine Ideen und Gedanken sind gefragt!«)
- haben einen Einstiegsauftrag zum selben Thema, der für alle gilt; gleichzeitiges Arbeiten an individuellen Umsetzungen fördert eine konzentrierte Lernatmosphäre in der Klasse
- initiieren individuell erarbeitete Produkte, die in der Gruppe zum Betrachten/Lesen aufgelegt werden und somit in den MitschülerInnen ihre »RezipientInnen« finden
- unterstützen soziales Lernen und das Erkennen der Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven durch Vergleichen und eventuell Feedback im Plenum oder in Gruppen
- akzeptieren die Heterogenität der Leistungen, Reduktion des Konkurrenzdenkens
- fördern Individualisierung und Heterogenität – Mehrwert der Gruppe zur Erweiterung der individuellen Perspektive wird genützt
- bieten Einstiegsimpulse, die, je nach Bedarf, zur Weiterverarbeitung und Vertiefung in verschiedene Kompetenzbereiche genützt werden können
- ermöglichen integrativen Deutschunterricht: kognitive, sozial-kommunikative und ästhetische Lernziele werden gleichzeitig angestrebt zur Förderung der Persönlichkeitsbildung

Beispiele für Mikroimpulse als Unterrichts-Einstiege in verschiedene Kompetenzbereiche

Beispiel 1: 10-Wörter-Übung

Nachdenken, schreiben und sprechen über sich bzw. andere, ausgehend von zehn für eine Person typischen Wörtern. Der individuelle Sprachgebrauch der Jugendlichen wird zum Ausgangspunkt für Sprachaufmerksamkeit und intensive Sprachreflexion in der Klasse. Der Zusammenhang zwischen der eigenen Rolle/Sprache und Identität wird deutlich und schafft »auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens«. ⁵ Die Funktion und Wirkung von verschiedenen Sprachschichten und Sprachebenen kann thematisiert werden.



Arbeitsauftrag:

Individuelle Gestaltung einer A4-Seite, auf der sich SchülerInnen anhand von zehn für sie bzw. ihre Sprechweise charakteristischen Wörtern vorstellen. (Schriften, Farbe, Form und mögliche Illustrationen sind ebenso wichtig wie die gewählten Wörter!) Arbeiten auflegen – im Kreis rundum betrachten und lesen. Was fällt auf? Sammeln der spontanen Eindrücke.

Verschiedene Möglichkeiten der Auswertung und Weiterführung:

- **Mündliche Kompetenz:** Vorstellen der Person, ausgehend vom eigenen Blatt bzw. von der Interpretation fremder Blätter (»Ich vermute, die Person ist ...«). Feedback der Gruppe, monologisches Sprechen vor anderen. Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdbild.

⁵ AHS-Lehrplan für Deutsch, Oberstufe (BMUKK 2004).

- *Kreativ-gestaltendes Sprechen*: Zehn Wörter als Rap präsentieren.
- *Sprachreflexion*: Auflistungstabelle der Wortarten und ihrer Funktionen. (Welche Wortarten kommen am häufigsten vor? Welche sind schwer einzuordnen? Warum?⁶)
- *Textlinguistik*: Wodurch können zehn Wörter zu einem Text werden? Mögliche Kohärenzfaktoren? (Formale Gruppierung, Schriftgröße und -art, Unterstützung durch Symbole, Zeichen, Farbgestaltung, situativer Kontext etc.) Ausgehend vom theoretischen Modell des Semiotischen Dreiecks: Untersuchung der Zehn-Wörter-«Texte» auf semantischer, grammatikalischer und pragmatischer Ebene. Welchen Sprachebenen/Sprachschichten können die Wörter zugeordnet werden? (Ideolekt, Umgangssprache, Modewörter, Jugendjargon, gesprochene Sprache, Standardsprache ...)
- *Literaturdidaktik*: Beispiele von zehn Wörtern von Autoren/innen. Handelt es sich um Literatur?
→ Vergleiche dazu Herbert Staud, der in *Viel.Fach.Deutsch* (2001, S. 89 ff.) eine Anwendung dieser Übung im Bereich der Literaturbetrachtung vorschlägt.

Beispiel 2: Dreizeiler

Schreiben nach literarischem Muster, gute Stilübung für pointierte, zugespitzt kreative sprachliche Formulierung, »Verdichtung«.

Arbeitsauftrag:

Verfasse selbst einige Dreizeiler nach dem Muster. Die Strukturvorgabe kann frei nachgestaltet bzw. verändert werden. Nachbearbeitung durch graphische Gestaltung und Illustration der Texte. Danach Ausstellung der Produkte in der Klasse, MitschülerInnen als Publikum, reihum lesen, genießen oder auch vortragend präsentieren – Wertschätzung der individuellen Produkte.

→ Anregung aus Gerhard Falschlehner *Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen*« (2000, S. 56), Gedicht aus Heinz Janisch *Ich schenk dir einen Ton aus meinem Saxophon* (1999, S. 33).

Beispiel 3: Tabu

Kreativer, sprachspielerischer Schreibauftrag mit anschließendem Austausch über die verwendeten Strategien und deren Effizienz in der Gruppe. Dieser Impuls eignet sich auch gut als Einstieg in das Thema »Mehrsprachigkeit«.

Arbeitsauftrag:

Gestalte mit Hilfe graphischer Elemente und Text ein A4-Blatt, auf dem du dich selbst in origineller Weise vorstellst. Allerdings dürfen dabei die Buchstaben T A B U

6 Intensiv und interessant wird das Unterrichtsgespräch speziell bei nicht immer eindeutig zordenbaren Wörtern des mündlichen Sprachgebrauchs (z. B. Abtönungspartikeln), der Umgangssprache oder des Dialekts, des aktuellen Jugendjargons, die von SchülerInnen – besonders der Mittelstufe – oft eingebaut werden (z. B.: eh, ächz, echt geil, seufz, büdde-büdde!! Gusch! Na! check it out, Mädls, Oida, Schaf, fuck!, maah ...).

nicht verwendet werden. Danach Auflegen, gemeinsames Betrachten, Lesen und Vergleichen der Produkte. Welche Strategien wurden eingesetzt? (z. B.: Ausweichen in Zeichen, in phonetische oder fehlerhafte Umschreibungen, Jargon, Dialekt, Verwendung von Fremdwörtern etc.)

→ Anregung aus Joachim Fritzsche *Schreibwerkstatt* (1993, S. 99).

Beispiel 4: Koffer-Bild

Visueller Input («Kofferhaufen«): genaues Betrachten des Bildes, bis sich ein Kernwort einstellt, Assoziationen dazu als Cluster niederschreiben.⁷ Danach zum Cluster – ohne langes Innehalten – in max. acht Minuten eine »Miniatur« schreiben. Diese Miniatur kann Ausgangspunkt für einen weiteren eigenen Text (ohne Textsortenvorgabe) zum Thema sein. Austauschen, Lesen und persönlich kommentierendes Feedback zu den Texten in Kleingruppen. (Zu diesem inhaltlich und formal ganz offenen Impuls sind im Unterricht sehr authentische und zum Teil berührende Texte zu den Themenbereichen Fremde/Heimatlosigkeit/in die Welt hinausgehen entstanden, ausgehend von den jeweils persönlichen Lebenserfahrungen der Jugendlichen.)



Quelle: [http://www.migrosmuseum.ch/en/exhibitions/works-in-exhibitions/?tx_museumplus\[artist\]=6031](http://www.migrosmuseum.ch/en/exhibitions/works-in-exhibitions/?tx_museumplus[artist]=6031) [Zugriff: 13.7.2013]

Beispiel 5: Positionslinie⁸

Körperlich Stellung beziehen, einen Standpunkt durch konkrete Position im Raum zum Ausdruck bringen als Einstieg in mündliches und schriftliches Argumentieren.

Arbeitsauftrag:

Zu einem aktuellen Thema wird die Einstellung der SchülerInnen, ihr Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber einer zugespitzten These erfragt. Sie werden aufgefordert, auf einer erdachten diagonalen Linie im Raum (eine Ecke = absolute Zustimmung/Gegenecke = Punkt der absoluten Ablehnung) Stellung zu beziehen und ihre Position zu begründen. So wird, ausgehend von den individuellen Einstellungen, ein erstes Stimmungsbild der Meinungen in der Klasse sichtbar. Nach Anhörung der Stellungnahmen einiger SchülerInnen in unterschiedlichen Positionen kann die Frage gestellt werden, ob sich die »Ein-Stellung« geändert hat (Perspektivenwechsel möglich). Erst danach Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten in

⁷ Cluster-Methode nach Gabriele L. Rico aus *Garantiert schreiben lernen* (1984).

⁸ Zur genaueren Beschreibung der Methode der Positionslinie siehe: <http://kreativaktivimunterricht.wordpress.com/2012/12/09/positionsliniemeinungsbarometer/> [Zugriff: 13.5.2013].

Gruppen und Auflistung bzw. Ordnung der in den Gruppen erarbeiteten Argumente, die als Stoffsammlung für die Disposition einer schriftlichen Problembehandlung dienen können.

Beispiel 6: Mehr. Sprachig

Szenisches Interpretieren eines Textes. Der Impulstext eignet sich gut als spontaner Zugang zu den Themenbereichen Sprachaufmerksamkeit und Mehrsprachigkeit.

Arbeitsauftrag:

Individuelles Lesen und Festhalten der ersten Assoziationen zum Text.⁹ Danach in Kleingruppen Erarbeitung einer »szenischen Interpretation« für eine Stegreifpräsentation. (Überlegt, wie ihr diesen Text »in Szene« setzen wollt, entweder für eine in erster Linie akustische oder eine szenische Präsentation! Erlaubt sind dabei alle Ausdrucksmittel der Sprache – einzeln oder chorisches – Gestik, Mimik, zusätzliche Materialien wie Plakat, Tafel etc.)

Es gibt die	Zwiesprache
Muttersprache	Notsprache
Vatersprache	Geldsprache
Kindersprache	Machtsprache
Männersprache	Befehlssprache
Frauensprache	Besitzsprache
Erwachsenensprache	Bildsprache
Familiensprache	Schriftsprache
Alltagssprache	Zeitsprache
Geheimsprache	Spielsprache
Liebessprache	Rätselsprache
Haßsprache	Scherzsprache
Denksprache	Verkehrssprache
Streitsprache	Blödelsprache
Falschsprache	Wunschsprache

Mögliche Weiterführung:

Besonders gut eignet sich im Anschluss an diese Übung der Auftrag zur Gestaltung eines »Sprachenporträts« nach der bekannten Methode von Hans-Jürgen Krumm und Eva-Maria Jenkins (2001).

Beispiel 7: Drumherumschreiben

Produktionsorientierter Zugang zu einem lyrischen Text, Interpretation durch spontane individuelle Reaktion auf die inhaltlich eher abstrakte Textvorlage durch »Drumherumschreiben«. Austausch und Vergleich der Produkte in der Klasse, eventuell mündliches Feedback (kooperatives Lernen).

Arbeitsauftrag:

Das Gedicht *Appell* (Ganglbauer 1984) – ohne Titel – wird in der Mitte eines leeren Blattes aufgeklebt. Die SchülerInnen halten darauf ihre spontanen Reaktionen und Assoziationen durch »Drumherumschreiben« fest (Fragen, Paraphrase, Gegentext, Symbole und graphische Illustration, alles erlaubt). Die SchülerInnen können auch einen eigenen Titel für das Gedicht finden und diesen danach mit dem Original vergleichen.

⁹ Die Quelle konnte trotz intensiver Recherche leider nicht ermittelt werden.

Mögliche Weiterführungen:

Auftrag zu »chorischem Lesen«: Die SchülerInnen bereiten eine akustische Präsentation des Textes in der Klasse vor und überlegen, welche Sprechweise und Betonung, welcher Rhythmus sich für den Vortrag eignen und welche Zeilen von einzelnen Sprechern, welche von allen SchülerInnen im Chor gesprochen werden sollen.

Kreativer Schreibauftrag: Nach dem literarischen Muster einen eigenen verdichteten Text zum Thema »Appell« (Was ist mir wichtig?) mündlich und/oder schriftlich entwerfen und präsentieren.

→ Anregung zur Methode des »Drumherumschreibens« aus Heiderose Lange *Texterschliessung durch Schreiben zu Texten* (1984); Gedicht von Petra Ganglbauer aus dem Lyrikband *Feindlich vor der Zeit* (1984).

Literatur

- BLÜML, KARL (1992): *Textgrammatik für die Schule. Zu einem umstrittenen Kapitel der neuen Deutschlehrpläne*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (= Unterricht konkret, Bd. 17).
- BMUKK (2004): AHS-Lehrplan für Deutsch, Obestufe. In: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Jg. 2004, ausgegeben am 8. Juli 2004, Teil II, 277. Verordnung, S. 16 (Bildungs- und Lehraufgaben). Online: www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 13.5.2013].
- BRÜHLMEIER, ARTHUR (o. J.): *Individualisieren*. Online: <http://www.arthur@bruehlmeier.info/individualisieren.htm> [Zugriff: 13.5.2013].
- FALSCHLEHNER, GERHARD (2000): Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Lesen«), S. 49–59.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1993): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übung, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- GANGLBAUER, PETRA (1984): *Feindlich vor der Zeit*. Gedichte. Graz-Wien: Gangan.
- GREVING, JOHANNES; PARADIES, LIANE (1996): *Unterrichts-Einstiege*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- JANISCH, HEINZ (1999): *Ich schenk dir einen Ton aus meinem Saxophon*. Wien: Jungbrunnen.
- KIRCHNER, CONSTANZE; SCHIEFER FERRARI, MARKUS; SPINNER, KASPAR H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed (= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 8).
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; JENKINS, EVA-MARIA (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: eviva.
- LANGE, HEIDEROSE (1984): Texterschliessung durch Schreiben zu Texten. In: *Praxis Deutsch*, H. 65, S. 64–68.
- MEYER, MEINERT A.; HECKT, DIELINDE H. (2008): Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. In: *Friedrich Jahresheft*, 26. Jg. (»Individuell lernen – kooperativ arbeiten«), S. 7–10.
- MITTER, HUBERT (2010): Lernräume und Lernumgebungen. Bedeutung für den schulischen Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (»Lernräume«), S. 9–24.
- RICO, GABRIELE L. (1984): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Hamburg: rowohlt.
- STAUD, HERBERT (2001): *Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorie – Modelle – Themen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 9).
- THEISSL, EVA (2011): Persönliche Potenziale entwickeln. In: Stockhammer, Richard (Hg.): *Niemand lernt so wie ich. Eine Reise durch österreichische Lernlandschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 79–100.
- VUCSINA, SONJA (2008): *Blattformen im Lese-Con-Text. Beitrag für den net-1-Jahresbericht*. Online: http://net-1-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Ausz%C3%BCge%20aus%20dem%20net-1-Jahresbericht/lesen_fuer_jahresbericht_korr.pdf [Zugriff: 13.5.2013].

Stefanie Petelin

IDENTITÄT(EN)

Bibliographische Notizen

Identität – auf den ersten Blick vielleicht noch von Einzigartigkeit und Eindeutigkeit bestimmt, im Alltagsgebrauch etwas von Natur Gegebenes, Essentialistisches, doch bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die konstruktive, performative Dimension von Identität(en) und deren Vielgestalt nicht zu unterschätzen ist, sodass der Identitätsbegriff in den Kultur- und Sozialwissenschaften zu einem Dauerbrenner geworden ist.

Personale, soziale, kollektive, kulturelle, regionale, nationale, geschlechtliche Identität(en)? Ein so vielschichtiges Gebilde fördert auch in der Identitätsforschung – an der sich nicht nur Philosophie, Soziologie, Psychologie, Semiotik, Anthropologie, Gender Studies, Cultural Studies, Kognitionswissenschaften, Kommunikations- und Medienwissenschaften, Sprachwissenschaften oder Kulturwissenschaften beteiligen – zahlreiche Publikationen zutage, mosaikartig und inkonsistent wie die Identität selbst, von denen ein Teil im Rahmen dieser Bibliographie vorgestellt wird, mit bewusstem Augenmerk auf die aktuellste Literatur und jene mit didaktischem Anspruch.

1. IDENTITÄT(EN).Klassiker.

Bauman, Zygmunt (2008): *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.

Beck, Ulrich (2008): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach verlorenen Sicherheiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg., 1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (⁶1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (⁶2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (⁷1991): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (²⁶2013): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (¹¹2012): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg: Argument.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Krappmann, Lothar (¹¹2010): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krauss, Wolfgang (²2000): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus (= Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie, Bd. 8).
- Lacan, Jacques (1991): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Ders.: Schriften I. Bd. 1. Ausgew. und hg. von Nobert Haas. Weinheim-Berlin: Quadriga, (= Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949), S. 61–70.
- Mead, George H. (¹⁷2013): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Straub, Jürgen (Hg., 1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Straub, Jürgen; Renn, Joachim (Hg., 2002): Transitorische Identität: Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/M.: Campus.
- Taylor, Charles (²1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

2. IDENTITÄT(EN).Vielgestalt.

- Abels, Heinz (⁵2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, Heinz (²2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Akhtar, Salman (2007): Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Altnöder, Sonja; Lüthe, Martin (2011): Identität in den Kulturwissenschaften. Perspektiven und Fallstudien zu Identitäts- und Alteritätsdiskursen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (= Giessen contributions to the study of culture, Bd. 5).
- Alvarado Leyton, Cristian; Erchinger, Philipp (Hg., 2010): Identität und Unterschied. Zur Theorie von Kultur, Differenz und Transdifferenz. Bielefeld: transcript.

- Anderson, Benedict (1988): Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Aus dem Englischen von Benedikt Burkard. Frankfurt/M. u. a.: Campus.
- Anderson, Walter Truett (1997): The Future of the Self. Inventing the Post-Modern Person. Exploring the Post-Identity Society. York: Tarcher.
- Assmann, Aleida; Friese, Heidrun (Hg., ²1999): Identitäten. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Erinnerung, Geschichte und Identität, Bd. 3).
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Tonio Hölscher (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–19.
- Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Deeg, Alexander; Heuser, Stefan; Manzeschke, Arne (2007): Identität. Biblische und theologische Erkundungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 30).
- Descombes, Vincent (2013): Die Rätsel der Identität. Berlin: Suhrkamp.
- Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (³2010): Identität. Bielefeld: transcript.
- Emrich, Hinderk M. (2007): Identität als Prozeß. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Engelmann, Jan (1999): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt/M.: Campus.
- Frank, Manfred; Raulet, Gérard; Willen, Reien van (1998): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Glissant, Edouard (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg: Wunderhorn.
- Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hg., 2008): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junge, Matthias (2002): Individualisierung. Frankfurt/M.: Campus.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: UVK.
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg., 2009): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lash, Scott; Friedman, Jonathan. (Hg., 1998): Modernity & Identity. Oxford: Blackwell.
- Mikos, Lothar; Hoffmann, Dagmar; Winter, Rainer (Hg., 2007): Mediennutzung, Identität und Identifikation: Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim-München: Juventa.
- Mitscherlich, Margarete (1992): Identität. Geschlecht und Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Christian; Nelles, Jürgen (Hg., 2006): AutoBioFiktion. Konstruierte Identitäten in Kunst, Literatur und Philosophie. Bielefeld: Aisthesis.
- Peltzer, Anja (2011): Identität und Spektakel. Der Hollywood-Blockbuster als global erfolgreicher Identitätsanbieter. Konstanz: UVK.
- Prinz, Wolfgang (2013): Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität. Berlin: Suhrkamp.
- Raible, Wolfgang (Hg., 1991): Symbolische Formen – Medien – Identität. Tübingen: Narr (= SkriptOralia, Bd. 37).
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Rüffert, Christine (2003): Wo/Man. Kino und Identität. Berlin: Bertz.
- Veith, Herrmann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Campus.
- Weidenfeld, Nathalie (2012): Das Drama der Identität im Film. Marburg: Schüren (= Marburger Schriften zur Medienforschung, Bd. 33).
- Welsch, Wolfgang (⁵1998): Identität im Übergang. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Bd. 5. Stuttgart: Reclam, S. 168–200.

- Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg., 2013): Sprachen und Identitäten. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 20).
- Willems, Herbert; Hahn, Alois (Hg., 1999): Identität und Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zima, Peter V. (2007): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: Francke.
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

3. IDENTITÄT(EN).Literarisch.Narrativ.

- Eichenberg, Ariane (2009): Familie – Ich – Nation. Narrative Analysen zeitgenössischer Generationenromane. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Michael von (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Hartung, Olaf; Steininger, Ivo; Fuchs, Thorsten (Hg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Freeman, Mark Philip (1993): Rewriting the self. History, memory, narrative. London: Routledge.
- Hofmann, Ute (2003): Lektüre als Beitrag zur Identitätsentwicklung im Jugendalter. München: GRIN.
- Kraft, Andreas; Weisshaupt, Mark (Hg., 2009): Generationen. Erfahrung, Erzählung, Identität. Konstanz: UVK (= Historische Kulturwissenschaft, Bd. 14).
- Kresić, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
- Neuhaus, Stefan (2009): Literatur und Identität. Zur Relevanz der Literaturwissenschaft. In: Magerski, Christine; Vidulić, Svjetlan Lacko (Hg.): Literaturwissenschaft im Wandel. Aspekte theoretischer und fachlicher Neuorganisation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–95.
- Nünning, Vera (2013): Erzählen und Identität: Die Bedeutung des Erzählens im Schnittfeld zwischen kulturwissenschaftlicher Narratologie und Psychologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript, S. 145–170.
- Rabelhofer, Bettina (2011): Geschichten vom Ankommen und Vagabundieren. Erzählen und Identität. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 35. Jg., H. 3 (»Erzählen), S. 19–26.
- Roeder, Caroline (2009): Ich! Identität(en) in der Kinder- und Jugendliteratur. München: kopaed (= Kjl & m extra 2009).
- Schweiger, Hannes (2012): Sprechen »Spaltköpfe« mit »Engelszungen«? Identitätsverhandlungen in transnationalen Familiengeschichten. In: Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): Immer wieder Familie. Familien- und Generationenromane in der neueren Literatur. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Wilke, Sabine (1993): Ausgraben und Erinnern. Zur Funktion von Geschichte, Subjekt und geschlechtlicher Identität in den Texten Christa Wolfs. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Epistemata Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 110).

4. IDENTITÄT(EN).Deutschunterricht.Pädagogisch.

- Akseki, Vefa (2001): Sprache und Identität und ihre Rolle im DaZ-Unterricht sowie im Kontext der sprachlichen Bildung in der Schule. In: Hummelsberger, Siegfried (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 3), S. 176–187.

- Dirim, İnci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina; Gawlitzeck, Ira (Hg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 121–142.
- Frederking, Volker (2000): Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs »Andorra«. In: Blattmann, Ekkehard; Frederking, Volker (Hg.): Deutschunterricht konkret. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43–101.
- Frederking, Volker (2001): Peter Härtlings »Ben liebt Anna« – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In: Köppert, Christine; Metzger, Klaus (Hg.): »Entfaltung innerer Kräfte«. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich, S. 92–109.
- Frederking, Volker (2004): Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed, S. 141–162.
- Frederking, Volker (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 414–451.
- Gerner, Volker (2007): Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts. Marburg: Tectum.
- Gerner, Volker (2010): Orientierung an Gattungen versus/und Förderung von Identität. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 615–632.
- Günther, Silke (2008): »Es kommt Matrix sehr nah« – Von Serienheldinnen ausgehende Identitätsangebote in Content-Universen. In: Lecke, Bodo (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/M.: Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 15), S. 447–461.
- Kaulen, Heinrich (1997): Patchwork-Familie und Bastel-Identität. Zur Identitätssuche im neuen Adoleszenzroman. In: Der Deutschunterricht, Nr. 6, S. 84–90.
- Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed.
- Ladenthin, Volker; Schulp-Hirsch, Gabriele (1998): Identitätsprobleme. Pädagogische Schwierigkeiten mit einem Begriff. In: Schulmagazin – 5 bis 10, Nr. 12, S. 51–54.
- Mattenklott, Gundel (1995): Spiegelpassage: Entwicklungs- und Identitätskrisen im phantastischen Kinderbuch. In: Raecke, Renate (Hg.): Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, S. 165–176.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008): Genderorientierung und Identitätskonstruktion: Christa Wolfs »Medea. Stimmen« in der Oberstufe. In: Josting, Petra; Kammler, Clemens; Schubert-Felmy, Barbara (Hg.): Literatur zur Wende: Grundlagen und Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 27), S. 211–232.
- Pauldrach, Matthias (2010): »Ich bin viele« – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan; Frickel, Daniela (Hg.): Aspekte literarischen Lernens: Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin: LIT (= Leseforschung, Bd. 2), S. 12–28.
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (2011): Identität und ästhetisches Handeln. Didaktik, Methodik und Praxis ästhetisch-künstlerischer Prozesse. Münster: Daedalus.

- Roberg, Thomas (2003): Was wußten sie, wer er war. Denkbilder der Identität in Rainer Maria Rilkes Roman »Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge«. In: Knoche, Susanne; Koch, Lennart; Köhnen, Ralph (Hg.): Lust am Kanon: Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt/M.: Lang. S. 183–194.
- Schuth, Johann (Hg., 2004): Literatur, Literaturvermittlung, Identität. Budapest: VudAK.
- Spinner, Kaspar H. (2002): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Theissl, Eva (2011): Persönliche Potenziale entwickeln. In: Stockhammer, Richard (Hg.): Niemand lernt so wie ich. Eine Reise durch österreichische Lernlandschaften. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 79–100.
- Theunert, Helga (2009): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed (=Reihe Medienpädagogik, Bd. 16).
- Wangerin, Wolfgang (Hg., 1983): Jugend, Literatur und Identität. Anregungen für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Braunschweig: Hahner.
- Weinkauff, Gina (2006): Konzepte kultureller Identität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, Nr. 2, S. 83–93.

5. IDENTITÄT(EN).Zeitschriften.

- Der Deutschunterricht: Literatur und Lebenswelt: Familie, Nr. 1/1994.
- Der Deutschunterricht: Männerbilder, Nr. 2/1995.
- Der Deutschunterricht: Biographie, Nr. 2/2012.
- Der Deutschunterricht: Sprache und Generation, Nr. 2/2013.
- Deutschunterricht: Bekenntnisse, Nr. 4/2002.
- Deutschunterricht: Erinnern und erzählen, Nr. 3/2007.
- Deutschunterricht: Person und Figur, Nr. 4/2008.
- Deutschunterricht: Das mehrsprachige Klassenzimmer, Nr. 6/2010.
- Deutschunterricht: Die Jugend!? Generationenbilder, Nr. 5/2012.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Gender, H. 3/2007.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Individualisierung, H. 3/2008.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Pubertät. Identitäten – Inszenierungen, H. 3/2012.
- Praxis Deutsch: Mädchen-Junge, Nr. 73/1985.
- Praxis Deutsch: Personennamen, Nr. 122/1993.
- Praxis Deutsch: Differenzen: weiblich-männlich, Nr. 143/1997.
- Praxis Deutsch: Autobiographisches Erzählen, Nr. 152/1998.
- Praxis Deutsch: Literarische Figuren, Nr. 177/2003.
- Praxis Englisch: Identity – me, myself, I, Nr. 02/2013.
- Praxis Schule 5-10: Diagnostizieren und individuell fördern, Nr. 01/2009.
- Praxis Schule 5-10: Differenziert unterrichten – Umgang mit Heterogenität, Nr. 02/2009.

6. IDENTITÄT(EN).Außer Konkurrenz.

Als kleines »Zuckerl« die Identität im Titel aktueller Romane und Filme:

- Kundera, Milan (2000): Die Identität. Roman. Frankfurt/M.: Fischer.
- Ludlum, Robert (2011): Die Bourne-Identität. Roman. München: Heyne.
- Identität* (2003). DVD. Regie: James Mangold
- Unknown Identity* (2010). DVD. Regie: Jaume Collet-Serra
- ID.A – Identität anonym* (2011). DVD. Regie: Christian E. Christiansen

Debatte

Bernhard Heinzlmaier Jugend zwischen Pop, Rock und Politik

Der Titel vermittelt den Eindruck, als gäbe es heute noch einen Bedeutungsunterschied zwischen den Begriffen Pop und Rock. Das war vielleicht früher einmal so, in einer Zeit, in der der Begriff Pop für den angepassten Mainstream stand und Rockmusik als das Ausdrucksmedium unangepasster Rebellen galt. In meiner Jugend waren die Beatles Pop, ihre Musik war die Musik der Weicheier. Die Rebellen standen auf die Rolling Stones, später auf die Punks der ersten Stunde wie The Clash, The Sex Pistols oder The Damned.

Der Rebell will die Erwachsenen-gesellschaft herausfordern, er ist kein stiller, intellektuell distanzierter Kritiker, er tritt in keinen geordneten Diskurs ein, er diskutiert nicht, im Gegenteil, er handelt, indem er das System und seine Kultur herausfordert, er produziert und präsentiert sich selbst als Gegenbild zum bürgerlichen Lebensstil.

Aber der Rebell ist keineswegs der gedankenlose Spontanist, als der er oft gesehen und beschrieben wurde, nur weil er sich in den 1970er und 1980er Jahren weigerte, sich den dogmatischen Lehrgebäuden einer ideologisch erstarrten Linken zu unterwerfen.

Wie Christoph Schlingensief in seinem Vorwort zur Textanthologie *Rebell Yell* ausführt, beginnt jede Rebellion im Kopf. Bevor sich jemand als Rebell sichtbar macht, geht dem ein innerer Disput, ein innerer Kampf voraus, im Zuge dessen der Rebell sich selbst, seine eigene gesellschaftliche Rolle und seine persönlichen Gewissheiten und Überzeugungen in Frage stellt. Nun erst beginnt der Rebell zu agieren, entwirft sich selbst als täglicher Herausforderer der bürgerlichen Normalität.

Um es ganz deutlich zu sagen. Rebellen sind äußerst selten geworden. Sowohl in der populären Musikkultur als auch unter der Jugend selbst. Der Mainstream von Pop und Rock ist zu einem einzigen kommerziellen Einheitsbrei zusammengeronnen, eine bunte, immer gut riechende, wohl gestylte Soße, die die Kulturindustrie zum Wohle des eigenen Profits über den postmodernen jungen Massenmenschen ausgießt. Die musikindustrielle Produktion ist rebellenfrei. Anstelle der Rebellen sind moralisierende Prediger à la Campino von den Toten Hosen getreten, die ihr popkulturelles Sein in den Dienst der gesellschaftlichen Verantwortung stellen. Wie der Mainstream auch, sind diese Leitfiguren des Verantwortung-Pop-Rock völlig unpolitisch. Sie sind moralisch, aber wie so oft ist diese unpolitische Moral nicht mehr und nicht weniger als tatenloses Wollen, das am Ende in melancholischer Jämmerlichkeit oder im Kloster endet.

Wie ihre Stars hat die Jugend nichts mehr mit Rebellion am Hut. Sie ist angepasst oder bestenfalls moralisch, aber tatenlos moralisch, wie ihre Vorbilder aus dem Popgeschäft. Und sie ist gefangen in einer Kultur des Spekta-

kels, die alles zur Unterhaltung macht und jede Unterhaltung zum Geschäft. Was nicht spannend, fröhlich oder lustig daherkommt, darf nicht sein, auch wenn es Politik ist. Und alles Abstrakte muss konkret gemacht werden, d. h. anstelle von Inhalten und Programmen tritt die Person, die Familien-Person, die gut gekleidete Person, die charmannte Person, die sportliche Person usw. Der Jugend ist es nicht mehr gestattet, nach ihren Interessen und Bedürfnissen, an Inhalten orientiert, zu wählen, sie muss sich auch in der Politik an spannenden Personen begeistern.

Die Jugend ist nicht desinteressiert an der Politik, weil dazu müsste es die Politik noch geben – die Politik hat sich selbst abgeschafft, ist zu einem inhaltslosen Spektakel mutiert. Die Regisseure der Boulevardkomödie Politik kommen aus der Marktforschung und aus PR-Agenturen. Der einzige Wert dieser Art von Politik ist ein medialer Tauschwert, der in einer Ökonomie der Aufmerksamkeit prägend und bestimmend ist.

Das permanente kulturindustrielle Spektakel und die über Bildungsinstitutionen und Bildungsforschung vermittelten Diskurse von der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft verwandelten die jugendlichen Massen in Schwärme. Der Schwarm ist eine Ansammlung von unverbundenen Egos. Er hat keine Stabilität, kann keinen gemeinsamen Willen artikulieren. Er bildet sich mal da, mal dort, mal online

oder offline. Die jungen Menschen in diesen Schwärmen haben nichts gemein außer die Lust am spontanen Spektakel, am flüchtigen Event. Der Schwarm ist keine Masse. Denn in der Masse verschmelzen die Egos. Der Einzelne geht in ihr auf, verliert seine eigenen Konturen, wie Byung-Chul Han scharfsinnig feststellt. Politisch handlungsfähig ist die Masse, nicht der Schwarm. Eine Vereinigung von Egos zur Verwirklichung von individuellen Zielen ist politisch bedeutungslos. Der flüchtige Schwarm kann die Macht nicht erschüttern.

Und so ist die Jugend, die durch die digitalen Online-Welten schwärmt, politisch machtlos, weil zerstreut in Ego-Wesen mit kleinen Ego-Leben. Bei völliger Abwesenheit des selbstlosen heroischen Rebellen, der mit anderen Rebellen zu einer rebellischen Masse verschmilzt, kann es kein lebendiges demokratisches Gemeinwesen geben. Mit herumschwärmenden angepassten Ego-Hosenscheißern wird kein Staat zu machen sein.

Literatur

- BYUNG-CHUL, HAN (2013): *Digitale Rationalität und das Ende des kommunikativen Handelns*. Berlin: Matthes & Seitz.
- MÜLLER, ULF; ZÖLLNER, MICHAEL; SCHLINGENSIEF, CHRISTOPH (2004): *Rebell Yell. Ein literarisches Rebellen-camp. Polemiken und Geschichten*. Stuttgart: Tropen.



Bernhard Heinzlmaier

ist ehrenamtlicher Vorsitzender des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien und Hamburg. Hauptberuflich leitet er die tfactory-Trendagentur in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Jugendpolitik, Freizeitforschung, jugendkulturelle Trends, Zielgruppenkommunikation, Lifestyleforschung.

E-Mail: bheinzlmaier@jugendkultur.at

Bernhard Heinzlmaier zeichnet ein wenig erbauliches Bild der heutigen Jugend. Wir wollten auch den von ihm Angesprochenen die Möglichkeit bieten, ihre Sicht der Dinge darzulegen, und haben zu diesem Zweck zwei Studierende gebeten, eine kurze Replik zu verfassen.

Jasmina Deljanin-Hudelist

Große Vision, große Revolution!

Der Jugendforscher Bernhard Heinzlmaier vertritt die These, dass im Gegensatz zu den 1970ern in der heutigen Musikkultur und unter den Jugendlichen keine Rebellen mehr existieren würden, Pop und Rock zu einem »Einheitsbrei« zusammengewachsen wären. Dabei sehnt sich der Autor nach etwas »politisch Großem«, das nicht entstehen kann, da die Jugend in der Welt des Spektakels und der Online-Welten politisch machtlos sei. Indem der Autor die Rebellion in der Musikkultur und unter Jugendlichen mit der Entstehung von etwas »politisch Großem« verbindet, setzt er voraus, dass Rebellion unausweichlich Teil des Politischen sein sollte. Ohne sie könne das jugendliche Subjekt kein politisches Subjekt sein. »Ist das so, ich meine, muss das so?« (Wir sind Helden)

Rebellen sind nicht ausgestorben, es gibt sie heute nach wie vor. Sie treten in die geordneten Diskurse, weil sie diese nur dekonstruieren können, indem sie sie aufgreifen. Schaut man sich in der Rockszene Marilyn Manson an, erkennt man, dass er nicht nur mit seiner Musik gegen die »bürgerliche Normalität« rebelliert, sondern auch mit seiner Performance, mit der er versucht, gleichzeitig Schön und Hässlich, Gut und Böse zu verkörpern. Auf diese

Weise irritiert er die in der Gesellschaft verfestigten Gender- und Schönheitsdiskurse. In der Pop-Szene thematisiert, hinterfragt und stellt Lady Gaga eingefahrene Genderstereotypen auf die Probe. Ist das nicht rebellisch und politisch genug?

So vielseitig wie die Musikkultur mit ihren Subkulturen und die Jugendlichen untereinander sind, so ist auch das Verständnis des Politik-Begriffs divers. Betrachtet man Politik als die Gestaltung des gemeinsamen Lebens und Lebensraumes, dann sind die Jugendlichen sehr wohl politisch engagiert. Veränderungen können auch im Kleinen stattfinden. Das Desinteresse an Politik (vgl. Shell-Studie 2010) könnte man auch als Symptom dafür sehen, dass das Parteiensystem in der bisherigen Form ausgedient hat. Im Gegensatz zum Engagement in den Parteien setzen sich die Jugendlichen heute in Vereinen und Organisationen für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Umwelt ein (vgl. Schlieben 2010). Viele Vereine wie »Ute Brock«, »Amnesty International« und »Greenpeace« leben vom Engagement junger Menschen. Die Arbeit und Motivation dieser Jugendlichen ist großartig, sie leben die Demokratie und verdienen es nicht, als »eigensinnige Ego-Hosenscheißer« bezeichnet zu werden.

Literatur

SCHLIEBEN, MICHAEL (2010): Die Jugend wird wieder politischer. Ein Interview mit Klaus Hurrelmann. In: *Zeit online*, 17. März 2010, <http://www.zeit.de/gesellschaft/generationen/009-12/interview-hurrelmann-shellstudie-2010> [Zugriff: 29.7.2013].

JASMINA DELJANIN-HUDELIST studiert Germanistik, arbeitet als Sprachtrainerin am Mädchenzentrum Klagenfurt und engagiert sich im Arbeitskreis Menschenrechte & Universität.

E-Mail: jdj@uni-klu.ac.at

Georg Karner

Die unpolitische Jugend ist ein Klischee

Bernhard Heinzlmaier zeichnet das Bild einer politisch machtlosen Jugend, die – im Gegensatz zu früheren Generationen – in ihrer kommerzialisierten Oberflächlichkeit keinerlei rebellisches Potenzial besitze und daher auch unfähig zur politischen Handlung, zur Agitation im positiven Sinne sei. Fern der Fähigkeit und des Willens zur Abstraktion verliere sie sich in der Konkretisierung des Individuums und verblasse vor der demokratischen Macht einer rebellischen Masse, deren politischer Handlungsfähigkeit sie nicht das Wasser reichen könne. Steht es wirklich so schlecht um unsere Jugend?

Global vom Ende der Rebellion der Masse zu sprechen, scheint angesichts der Entwicklungen im arabischen Raum – um nur ein Beispiel zu nennen – nicht wirklich angebracht. Bezogen auf die Jugend in westlich-kapitalistischen Staaten ist hingegen fraglich, ob die Rebellion der Masse hier überhaupt noch politisch sinn- und wirkungsvoll ist und ob sie nicht einfach durch andere Strategien der politischen Einflussnahme ersetzt wurde. Ich möchte nicht abstreiten, dass die Musikindustrie – vielleicht sogar die gesamte Kulturindustrie – ihr rebellisch-politisches Potenzial weitgehend verloren hat und dass die Politik zu einem werbe(r)orientierten, »inhaltslosen Spektakel mutiert« ist, das kaum noch das Interesse der Jugend auf sich ziehen kann. Aber davon auf die politische Passivität und Desinteressiertheit der Jugend zu schließen, ist gar zu vereinfachend und reflektiert die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen seit den 1970er Jahren nur bedingt.

Gerade in diesen Veränderungen sehe ich die Ursache für die Abkehr von der Rebellion im Sinne der täglichen Herausforderung der bürgerlichen Normalität, die Heinzlmaier vermisst. Was nützt es, in Kontrast zur Mainstreamgesellschaft zu treten, wenn diese Kontrastierung binnen kürzester Zeit von der Werbung vereinnahmt und dem Mainstream als frische Brise beigemischt wird? Politische Agitation braucht somit andere Wege – und diese Wege führen viel eher in das System hinein, als aus ihm hinaus oder neben ihm her. Die jungen Rebellen von heute gehen in die Gerichtssäle und setzen sich dort, ganz im Sinne des Wortes, für ihr Recht ein. Sie formieren sich in Institutionen und versuchen der Sub- und Randkultur mit Hilfe von kommunalen und staatlichen Strukturen und Förderungen Raum zu schaffen, sie gesellschaftlich einzubinden, ohne sie dabei der Gesellschaft zu unterwerfen. Sie schaffen mittels neuer Medien ihre eigenen Sprachrohre, emanzipieren sich vom medialen Diktat des Mainstreams und erlangen dadurch ihre Souveränität zurück. Die politische Jugend von heute mag nicht mehr so sichtbar sein wie die Hausbesetzer, Rocker und Punker von damals, aber es gibt sie noch. Anstatt aus der Gesellschaft auszubrechen, nutzt sie die Mittel, die ihnen die Gesellschaft zur Verfügung stellt, um von innen heraus Einfluss auf ihre Struktur, ihre Verfasstheit zu nehmen und sie nach ihren Idealen zu formen. Nur weil die heutige Jugend von der Politik enttäuscht ist, ist sie noch lange nicht unpolitisch.

GEORG KARNER ist freischaffender Künstler und studiert an der Alpen-Adria-Universität Kulturwissenschaften.

E-Mail: mail@georgkarner.com

ide empfiehlt



Gabriele Fenkart Sachorientiertes Lesen und Geschlecht

Transdifferenz - Geschlechtersensibilität -
Identitätsorientierung.
Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2012.
258 Seiten.
ISBN 978-3779924326 • EUR 39,95

In der vorliegenden Arbeit greift Gabriele Fenkart zwei Themen auf, die bislang in der Deutschdidaktik eher stiefmütterlich behandelt wurden: Das Thema *Sachbücher und Sachtex*te, die die Autorin unter dem Oberbegriff »Sachliteratur« zusammenfasst (S. 55), und das Thema Gender. Zwar werden Sachtex

te seit dem PISA-Schock im Deutschunterricht wieder vermehrt gelesen, dies aber vor allem im Rahmen sprachdidaktischer Zielsetzungen, zum Beispiel zur Einübung von Lese- und Schreibkompetenzen. Demgegenüber spielen sie in Literaturunterricht und Leseförderung kaum eine Rolle, obwohl insbesondere *Sachbücher* im Lesealltag von Kindern und Jugendlichen eine große Bedeutung haben. Es geht also zum einen um die

Einführung von Sachliteratur in den klar belletristisch dominierten schulischen Lesekanon des Deutschunterrichts (vgl. Kapitel 3: »Sachliteratur und Deutschunterricht«, S. 39–112), und dieses Anliegen verdient nachdrückliche Unterstützung, denn das Angebot an attraktiven Sachbüchern im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur birgt ein großes Potential für die schulische Leseförderung insbesondere bei lesefernen SchülerInnen.

Das Thema Sachliteratur ist zweitens eng mit dem Thema »*Geschlecht*« verbunden: Traditionellerweise lesen Mädchen und Frauen eher Belletristik, Jungen und Männer eher Sachbücher und Sachtex

Gender(selbst)konstruktionen zu eröffnen. Und auch dieses zweite große Anliegen der vorliegenden Arbeit kann man nur nachdrücklich unterstützen!

Zur Erreichung dieses Ziels setzt Fenkart vor allem auf die LehrerInnen, die die Reproduktion von Genderstereotypen im Prozess der Lesesozialisation aufbrechen können, wenn sie durch eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung für die Zusammenhänge zwischen Geschlechtersozialisation und Lesesozialisation sensibilisiert wurden. Dem konstruktivistischen Ansatz entsprechend greift die Autorin auf das Modell der *Lesesozialisation als Ko-Konstruktion* von Groeben und Hurrelmann zurück. Fenkart erweitert in sehr inspirierender Weise das »Mehrebenen-Modell familialer Lesesozialisation« von B. Hurrelmann et al. (2006) zu dem Modell »Ko-konstruktive Interaktion auf inter-institutioneller Ebene« (S. 131). Hierzu führt sie die Lehrkräfte als Teil der Schulkultur ein, die in der Produktion, Auswahl und dem Einsatz von Lehr- und Lernmitteln die schulische Lesekultur verändern und dabei gendertypische Festlegungen *dekonstruieren* können. An dieses Modell schließt der empirische Teil der Arbeit an (S. 132–198), in dem österreichische Sachliteratur-Angebote verschiedener Institutionen und Initiativen der Leseförderung im Hinblick auf ihre Gender-Ausrichtungen eingehend untersucht werden. Im 5. Kapitel schließlich werden »didaktische Perspektiven« eines »transdiffernten« Leseunterrichts skizziert, der sich dem Gender Mainstreaming in der Einbindung von Sachliteratur in verschiedene didaktische »Leseszenarios« verpflichtet weiß.

Alles in allem enthält die vorliegende Arbeit in der Zusammenschau von Sachliteratur und Genderfrage viel Innovatives und Zukunftsweisendes für die Gestaltung einer gendersensiblen und identitätsorientierten Lesekultur in Schulen – aber sie weist eine bedauerliche Schwäche auf: Durch eine Überfrachtung mit Theorien, Konzepten und Fachbegriffen aus sehr heterogenen Theoriekontexten ist sie schwer lesbar. Den Druck der wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit (Dissertation) merkt man diesem Buch nur allzu deutlich an. Das könnte dazu führen, dass dieses Buch seine intendierte Leserschaft nicht erreichen wird. Kaum ein/e Lehrer/in oder Lehramtsstudent/in wird sich diesen »overkill« an Theorien und Fachbegriffen einverleiben wollen (oder können), und dabei sollte das wichtige Anliegen dieses Buches doch vor allem bei den PraktikerInnen ankommen! Darum empfehle ich, eine begrifflich stark »abgespeckte« und gut lesbare Zweitversion dieser Dissertation zu erstellen und in einem bei Praktikern etablierten deutschdidaktischen Verlag zu veröffentlichen. Die Kurzversionen der Qualifikationsarbeiten von Klaus Maiwald (*Literatur lesen lernen*) und Dieter Wrobel (*Individuell lesen lernen*) sind dafür gute Beispiele. Und Fenkarts Dissertation verdient es, in diese Reihe aufgenommen zu werden.

CHRISTINE GARBE ist Inhaberin eines Lehrstuhls für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Schwerpunkt Lese- und Mediensozialisation an der Universität zu Köln.

E-Mail: christine.garbe@uni-koeln.de

Neu im Regal

Sabine Anselm, Miriam Geldmacher,
Nazli Hodaie, Margit Riedel (Hg.)

Werte – Worte – Welten

Werteerziehung im Deutschunterricht.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2012. 282 Seiten.
ISBN 978-3-8340-1080-3 ● EUR 19,80

Es gehört zu den grundlegenden Aufgaben von Schule und Unterricht, junge Menschen beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten zu unterstützen. Mit Letzterem setzt sich der hier vorliegende Sammelband auseinander und präsentiert Zugänge zur Werteerziehung im Deutschunterricht anhand von vier wesentlichen Themenfeldern: dem Wert des Lesens, dem Wert der Sprache, dem Wert der Vielfalt und dem Wert des Wahrnehmens. Der Deutschunterricht erscheint aufgrund seiner zentralen Position im Fächerkanon und seiner kulturwissenschaftlichen Ausrichtung besonders geeignet, Werteerziehung zu leisten, doch gehören gerade die hier ausgewählten Aspekte zu den Bildungsaufgaben jedes Faches. Anleitung zu selbständigem Denken und kritische Reflexion der in Schule, Gesellschaft und Medien vorherrschenden Wertvorstellungen bietet so manchen Anlass zu kontroversen Diskussionen, deren Ziel nicht die Einigung auf bestimmte, institutionell-gesellschaftlich vorgegebene Werte sein soll, sondern die Befähigung der Schü-

lerInnen, sich mit unterschiedlichen Werten einer von Pluralität geprägten Gesellschaft auseinandersetzen. Dies gelingt den Herausgeberinnen zufolge durch die Kraft der Worte, und so steht die Sprache im Zentrum von Vermittlung und Reflexion. Im Kapitel »Wert des Lesens« ist es die geschriebene Sprache, die – insbesondere in Form von literarischen Texten – auf die Teilhabe am philosophischen Wertebildungsdiskurs vorbereitet und durch individuelle Annäherung zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beiträgt. Der Abschnitt »Wert der Sprache« lädt einerseits zur produktiv-ästhetischen Auseinandersetzung mit Wörtern und Texten, andererseits zur kritischen Sprachreflexion ein und spürt dem Sprachwandel mit Interesse und ohne Sorge um Verfall von Sprache, Gesellschaft und Werten nach. Den »Wert der Vielfalt« einer pluralen, multikulturellen Gesellschaft enthüllt das nächste Kapitel, wobei es individuelle Schicksale ebenso in den Blick nimmt wie gesellschaftspolitische Aspekte. Das Kapitel »Wert des Wahrnehmens« führt auch an außerschulische Lernorte und bezieht die Welt der Medien mit ein, deren Wertevermittlung SchülerInnen zu entschlüsseln lernen sollen.

Ein Sammelband wie dieser kann das große Themenfeld der Werteerziehung nur abstecken, eine vertiefte Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Bereich wäre wünschenswert. Besonders positiv ist, dass nach einer Konzentration auf Standardisierung und Kompetenzorientierung nun auch wieder die ganzheitliche (Aus)Bildung der SchülerInnen in den Blick genommen wird. Ein Ansatz, dem größtmögliche Aufmerksamkeit zu wünschen ist.

Peter Bekes

Lernen fördern: Deutsch

Unterricht in der Sekundarstufe I.

(= Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Praxisband).

Seelze: Klett-Kallmeyer, 2012. 240 Seiten.

ISBN 978-3-7800-1088-9 ● EUR 22,95

Gerhard Ziener, Mathias Kessler

Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode

Methoden entdecken, verändern, erfinden.

(= Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Praxisband).

Seelze: Klett-Kallmeyer, 2012. 160 Seiten.

ISBN 978-3-7800-1089-6 ● EUR 23,95

Das schlechte Abschneiden der SchülerInnen bei TIMSS und PISA, die deutlich erkennbaren Defizite insbesondere der SchülerInnen der Sekundarstufe I haben nicht nur in Deutschland zu umfassenden Bildungsreformen geführt. Die Einführung von Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung des Unterrichts lenkten die Aufmerksamkeit auf die Heterogenität von Lerngruppen und die somit erforderliche Individualisierung, auf die Notwendigkeit pädagogischer Diagnostik und einer veränderten Aufgabenkultur. Um Lehrkräfte bei ihren neuen Herausforderungen zu unterstützen, wurde die Reihe »Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern« mit Fokus auf den Unterricht in der Sekundarstufe I konzipiert, aus der nun zwei Praxisbände vorgestellt werden sollen.

Peter Bekes geht – basierend auf neue Forschungsansätze – den Fragen nach, welche didaktischen und methodischen Möglichkeiten sich nach dem schulischen Paradigmenwechsel insbesondere für LehrerInnen des Faches Deutsch ergeben, inwiefern sich die Outcome-Orientierung auf Lehr- und

Lernprozesse ausgewirkt hat und wie sich das in der Unterrichtspraxis zeigt. Den Hauptteil bildet die Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern des Deutschunterrichts, den Kompetenzbereichen Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen, mit Sprachreflexion sowie dem Umgang mit Medien; reflektiert werden auch Kriterien für die Auswahl von Lehrmaterial sowie die Evaluation von Lernprozessen und -ergebnissen; darüber hinaus gibt es einen vertiefenden Blick auf eine veränderte Aufgabenkultur sowie neue Zugänge zur Leistungsmessung und -beurteilung. Abgerundet wird der Praxisband durch ein Literaturverzeichnis sowie für den Einsatz im Unterricht konzipiertes Download-Material.

Ziener & Kessler bieten methodische Anregungen zur Entwicklung von kompetenzorientierten Lern- und Lehrmethoden, indem sie der Frage nachgehen, wie Lernen und Kompetenzerwerb der SchülerInnen erleichtert und die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften erweitern werden können. Die hier vorgestellten methodischen Anregungen sind nicht auf einzelne Fächer beschränkt, sondern sollen SchülerInnen in allen Lernsituationen dabei unterstützen, Wissen und Kenntnisse zu erwerben und dabei Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu entwickeln und nachhaltig zu nutzen.

Beide Publikationen bieten eine übersichtliche Zusammenschau für Studierende und BerufseinsteigerInnen, aber auch für erfahrene Lehrpersonen, die sich mit den neuen Herausforderungen eines zeitgemäßen, kompetenzorientierten, lernseits gedachten Unterrichts vertraut machen möchten.

Sara Fürstenau, Mechtild Gomolla (Hg.)
**Migration und schulischer Wandel:
 Unterricht – Lehrbuch**

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
 2009. 176 Seiten.

ISBN 978-3531153766 ● EUR 19,99

Sara Fürstenau, Mechtild Gomolla (Hg.)
**Migration und schulischer Wandel:
 Mehrsprachigkeit – Lehrbuch**

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
 2011. 216 Seiten.

ISBN 978-3531153810 ● EUR 19,99

Sara Fürstenau, Mechtild Gomolla (Hg.)
**Migration und schulischer Wandel:
 Leistungsbeurteilung – Lehrbuch**

Wiesbaden: Springer VS, 2012. 180 Seiten.

ISBN 978-3531153803 ● EUR 16,95

Die hier vorgestellten Publikationen sind Teil der sechsteiligen Lehrbuchreihe »Migration und schulischer Wandel«, deren Ziel es ist, Erkenntnisse der Schul(qualitäts)forschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis zu verbinden. In den Blick genommen wird die Bedeutung von Bildung für die Integration der Menschen mit Migrationsgeschichte und ihrer Nachkommen, im Fokus stehen insbesondere Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Identitäten, Bildungsvoraussetzungen sowie Sprach- und sozialen Biographien. In Hinblick auf eine optimale Förderung der Potenziale aller Heranwachsenden und den Abbau von Bildungsbenachteiligung sowie des bestehenden Gefälles in Leistungen und Abschlüssen sollen Lehrkräfte und andere mit Schule befasste LehrerInnen befähigt werden, den dafür erforderlichen Wandel in Schule und Unterricht aktiv zu gestalten. Neben theoretischem Grundlagen-

wissen und Forschungsergebnissen enthält jeder Band Strategien und Praxisbeispiele, lesefreundlich zumeist in sogenannten »Kästen« hervorgehoben, zu einem zentralen Feld der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Die drei hier vorgestellten Bände thematisieren erstens *Unterricht*, mit einer Einführung in Fragen der Unterrichtsgestaltung, der Rahmenbedingungen des Unterrichtens und Lernens in sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Schulumwelten; zweitens *Mehrsprachigkeit*, fokussiert auf eine umfassende sprachliche Bildung, die sowohl Deutsch als Bildungs- und Schulsprache als auch die Sprache(n) der MigrantInnen berücksichtigt und in Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung einbindet; und drittens Fragen der *Leistungsbeurteilung* im Kontext der Unterrichts- und Schulentwicklung, insbesondere mit Blick auf Zusammenhänge von Bildungsorganisation, Leistungsbeurteilung und sozialer Selektivität.

Die in dieser Lehrbuchreihe bearbeiteten Schwerpunkte werden als zentrale Qualifizierungsbereiche im Rahmen der pädagogischen Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, aber auch in Fort- und Weiterbildung gesehen, mit dem Ziel, einer heterogenen, multikulturellen Gesellschaft offen gegenüberzustehen, Potenziale fördernd zu entdecken und die nötige Sensibilität, aber auch Handlungsbereitschaft in Fragen der Differenz und Ungleichheit zu entwickeln. Eine solche Neuorientierung von Schule und Unterricht würde letztlich allen zugutekommen.

Rezensionen: URSULA ESTERL