



Leseprobe aus Bismarck und Beisbart, Resonanzpädagogischer
Deutschunterricht, ISBN 978-3-407-25837-3

© 2020 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25837-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25837-3)

Inhalt

<i>Hartmut Rosa</i> Lesen ist Leben – Was man von <i>Fack ju Göhte</i> lernen kann	7
<i>Kristina Bismarck/Ortwin Beisbart</i> Was dieses Buch will.	10
<i>Kristina Bismarck/Ortwin Beisbart</i> Deutsch unterrichten – resonanzbasiert	12
<i>Beate Leßmann</i> »Ich wäre nichts ohne Schreiben« – Anverwandlung durch Schreiben und Gespräche über eigene Texte in Autorenrunden	38
<i>Katrin Geneuss</i> Erzeugung von Resonanzen in Live-Rollenspielen.	56
<i>Sabine Anselm/Anke Werani</i> Kommunikation und Resonanz – Über die Macht der Worte im Klassenzimmer	74
<i>Klaus Maiwald</i> »Textsortenwissen in metakognitiver Ausführung« – Deutschunterricht zwischen Fachlichkeit und kompetenzorientierter Lehr-Lern-Technologie	87
<i>Michael Rödel</i> Weltzugänge durch Grammatik	101
<i>Ortwin Beisbart</i> Metaphern als Herausforderung für einen resonanten Deutschunterricht	118
<i>Kristina Bismarck</i> Kontakt – Kunst und Sprache erfahren	135

6 Inhalt

Christian Hojß

**Deutschunterricht als Resonanzraum für den Klimawandel –
Sprachliche Welterschließung im 21. Jahrhundert..... 148**

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 169

Hartmut Rosa

Lesen ist Leben – Was man von *Fack ju Göhte* lernen kann

Vorwort zu »Resonanzpädagogischer Deutschunterricht«

Wenn es zutrifft, dass man in der Schule für das Leben lernt, ja vielleicht sogar mehr noch: dass man in manchen Hinsichten *das Leben selbst* dort lernt, dann geschieht das vermutlich im Deutschunterricht. Dort jedenfalls am Häufigsten. Leben und Lesen sind nur durch einen Buchstaben unterschieden: Beides sind zuallererst Resonanzphänomene. Ihr Kern besteht in einem lebendigen, dynamischen Wechselspiel aus Hören und Antworten. Oder Vernehmen und Entgegengehen. Vielleicht ist alles Leben so: Ob etwas lebendig ist, zeigt sich in seiner Berührbarkeit. Man testet, ob ein Objekt lebt, dadurch, dass man es berührt – wenn es mit einer Bewegung antwortet, lebt es. Welche Bewegung es zeigt, ist dabei allerdings oft kaum vorhersagbar und nicht kontrollierbar; sie ist *unverfügbar*. Es gibt nicht die richtige und die falsche Bewegung. Ein solches Wechselspiel aus Berührtwerden und darauf Antworten in einem ergebnisoffenen Prozess, der die Beteiligten verwandelt: Das nennen wir Resonanz.

Für menschliches Leben ist Sprache ein, vielleicht *das* entscheidende Resonanzmedium. Wir lassen uns durch sie zutiefst und zuinnerst berühren, und wir lernen und vermögen es dann, uns in ihr und durch sie auszudrücken, zu antworten; uns als selbstwirksam zu erfahren und uns zu verwandeln. Solche Berührung und solches Entgegengehen findet in der Begegnung zwischen Lehrenden und Schülern statt, und ebenso auch im Pausenhofgespräch und in der Unterrichtsdiskussion zwischen Schülerinnen und Schülern; aber es ereignet sich auch und oft am nachhaltigsten im Lesen, in der Begegnung mit Literatur. Menschen sind nicht einfach nur Sprachwesen, sondern sie sind ihrem ganzen Wesen, ihrer Identität nach auch durch das Wunder der narrativen Resonanz gekennzeichnet. Wir lassen uns durch Geschichten, die wir hören oder lesen oder auch im Film oder Theater verfolgen, im Innersten berühren; wir verwandeln uns diese Geschichten an, nicht selten unter Tränen, wir machen sie uns zu eigen, und dabei verändern wir die Geschichten ebenso sehr wie uns selbst: Das einverleibte Buch, das anverwandelte Gedicht oder die erinnerte Geschichte sind immer mehr als die Buchstaben, und sie sind für jeden und jede anders.

Solche prägenden, manchmal lebensverändernden und sogar lebenspendenden Resonanzen stellen sich nicht beim »Einpacken« ein, sie lassen sich nicht in Zahlen fassen, messen und vergleichen, sie lassen sich auch nicht systematisch herstellen durch das Drehen an ein paar methodischen, technischen oder didaktischen Stellschrauben.

Deshalb liefert dieses wunderbare Buch auch keine Blaupausen für resonanten Unterricht. Aber es weckt den Sinn für das, um was es jenseits vermittelbarer und abrufbarer Sprach-, Schreib-, Verstehens- und Interpretationskompetenzen im Deutschunterricht noch gehen kann: um nichts weniger als das Leben selbst, um das Kernelement gelingenden Lebens, nämlich um die Entwicklung menschlicher Resonanzfähigkeit. Viel ist dem gewonnen, der sich einmal von einem Gedicht, einem Roman, einer Novelle wirklich berühren, ergreifen und verwandeln lässt. Er oder sie lernt dabei, mit einem Anderen, einem Fremden, Irritierenden, vielleicht zuerst sogar Störenden so in Verbindung zu treten, dass dieses Neue keine Angst und keine Abwehr produziert, sondern eigene Selbstwirksamkeit erfahren lässt: *Da spricht etwas zu mir, das mir neu ist, das anders ist als ich, und ich vermag, es zu hören, darauf zu antworten, damit etwas anzufangen*. So entsteht das Neue, im eigenen Leben und in der Welt. So entsteht Lebendigkeit. So lernen junge Menschen, durch Sprache und Literatur mit dem anderen in sich selbst, in der Geschichte, in der Kunst, vielleicht sogar in der Religion und in der Natur in Resonanz zu treten. So entwickeln sie tragfähige Beziehungen zur Welt: Angstfrei, neugierig, selbstwirksam, lebendig.

Die Voraussetzung dafür ist – neben der Fähigkeit und der Bereitschaft, sich berühren zu lassen – Sprachfähigkeit: Die Kenntnis und die Beherrschung grammatischer Phänomene etwa erlaubt ein Verständnis und eine Verfeinerung des sprachlichen Resonanzspiels ganz eigener Art, und die Kraft von Metaphern liegt gerade darin, dass sie feine und untergründige Resonanzen oft sogar sinnlicher und leiblicher Art hervorruft – *Der müde, traurige Dezemberhimmel; die Wärme und der Glanz der Weihnacht; etwas, das uns auf den Magen schlägt; eine Mauer des Schweigens; an einer Sache Feuer fangen*: das kann man *spüren*. Und wie jeder und jede weiß, der oder die Tagebücher oder Briefe verfasst, eröffnet gerade auch das Schreiben Resonanzachsen zum eigenen Inneren ebenso wie zum Anderen – und erlaubt die Erfahrung einer spezifischen, expressiven Selbstwirksamkeit, die durch nichts zu ersetzen ist.

Die Erforschung solcher in der Sprache und durch die Sprache ausgelöster und vermittelter Resonanzen bietet durchaus noch viel Raum für die germanistische und linguistische und auch für die psychologische und pädagogische Forschung; wir wissen längst nicht alles, längst nicht genug darüber. Hier zeigt sich, dass Kompetenz durchaus hilfreich ist für die Erzeugung und Verfeinerung von Resonanz. Wer einmal ›Feuer gefangen‹ hat an einer Sache, will unausweichlich mehr über sie wissen, will tiefer in sie eindringen, sein Antwortrepertoire verfeinern, das Wechselspiel aus Hören und (auch *schreibendem*) Antworten immer weiter vorantreiben. Wer aber Kompetenz und Problemlösung für die Endzwecke des Lehrens und Lernens hält, hat nichts begriffen – nichts vom Leben und nichts vom Lesen.

Wo im Deutschunterricht das Leben oder die Welt selbst lebendig wird, sind die behandelten Texte oft nur die ›Auslöser‹ für vibrierende Resonanzdrähte: Sie öffnen die Türen dafür, dass die je eigenen Stimmen der Lehrerin oder der Schüler vernehmbar werden, wenn es gelungen ist, den Unterricht zum Resonanzraum werden zu lassen, zum Resonanzraum auch für eigene Geschichten. Die Voraussetzung dafür ist eine

Atmosphäre des Entgegenkommens, der Angstfreiheit, der Berührbarkeit, die immer auch Verletzbarkeit impliziert. Ja, den Deutschunterricht zur Resonanzzone zu machen (oder besser: *werden zu lassen*) ist auch methodisch und didaktisch voraussetzungsvoll, vor allem aber erfordert es, dass die Lehrenden bereit sind, *sich selbst aufs Spiel zu setzen*, ihre eigene Stimme nicht hinter Texten und Kompetenzen zu verstecken und zu verbergen. Kinder und Jugendliche wollen die eigene Stimme der Lehrkraft hören, die etwa mit einem literarischen Text in Resonanz tritt, die Berührbarkeit und Antwortfähigkeit exemplarisch vorführt und gerade dadurch die Resonanzachsen auch zwischen Schülern und Text zu öffnen vermag. Der unvergleichliche *Robin Williams* im *Club der toten Dichter* ist das beste – narrative! – Anschauungsbeispiel dafür; aber dieser Prozess der Verwandlung des Deutschunterrichts aus einer Entfremdungszone in einen Resonanzraum bildet sogar noch den tieferen Kern des karikaturhaften Erfolgsfilms *Fack ju Göhte*.

Solche Zusammenhänge zu verstehen, sie im Lehrerhandeln zu berücksichtigen und sich im Unterricht daran zu orientieren, ist das Ziel der Resonanzpädagogik, die im vorliegenden Band auf sehr vielfältige und höchst gewinnbringende und instruktive Weise aus den unterschiedlichen Perspektiven für den Deutschunterricht in den Blick genommen wird. Ich bin sicher, dass er große Resonanzen auslösen wird und vielleicht sogar manche Deutschstunde zu einer lebendigen, lebenspendenden Erfahrung werden zu lassen vermag!

Kristina Bismarck/Ortwin Beisbart

Was dieses Buch will

Was sind die Ursachen, dass Hartmut Rosas höchst komplexer Begriff »Resonanz«, gar als Leitbegriff für »Weltbeziehungen« bezeichnet, in erstaunlich kurzer Zeit auf ein öffentliches Interesse stößt, ja als Maßstab für gesellschaftliches Handeln diskutiert wird? Und das in eine äußerst rege Bildungsdiskussion und Bildungsforschung hinein, die für sich leichtfertig in Anspruch nimmt, auf bestem Weg zur Optimierung zu sein; höchstens noch gehemmt von technischen Defiziten, einer zu geringen Digitalisierung oder unterlaufen von zu vielen unwilligen älteren Lehrern (vgl. ZEIT, 1/2020, S. 67).

Es scheint andere Gründe zu geben als fehlende Technik, zu wenig Geld, zu wenige Lehrer oder unbrauchbares Unterrichtsmaterial.

Es bleibt ein Unbehagen gegen die normierten Test- und Prüfungsaufgaben, samt der Art und Weise, wie sie nach Normmaßen vorbereitet und durchgeführt werden, unbeschadet des berechtigten Anspruchs, mehr zu leisten als früheren Generationen vermittelt wurde. Doch woran sollte das »Mehr« erkennbar sein? Zumal wenn – wie nicht nur bei Rosa nachzulesen – über »Verdinglichung« auf der einen und über »Entfremdung« auf der anderen Seite geklagt wird. Rosa nimmt diese Erfahrung auf und bezeichnet Entfremdung als stummes »Selbst-, Ding- und Sozialverhältnis« des Subjekts (2016, S. 306).

Die Herausgeber dieses Buches und ihre Autorenkolleginnen und -kollegen, Lehrer und Wissenschaftler in den Bereichen Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie der Bildungsforschung, haben sich mit der Aufgabe auseinandergesetzt, wie der weite Begriff »Resonanz« soweit »klein gearbeitet« werden kann, dass er gewissermaßen wie ein Treibmittel das Lehr-Lerngeschehen im Arbeitsfeld von Lehrenden und Lernenden mit den Weltthemen über Sprache, Texte, andere mediale Formen und den oft unreflektiert tradierten Weltbildern der Gesellschaft durchformt.

Hartmut Rosa hat von seinem Leitbegriff »Resonanz« aus Ziele für eine »andere« Gesellschaft benannt, die man mit Selbstverantwortung und sozialer Offenheit jedes Subjekts für Mensch, Natur, Kultur und Gesellschaft in einer vernetzten Welt zusammenfassen kann.

Die Konzeption eines resonanzpädagogischen Deutschunterrichts ist im Beitrag »Deutsch unterrichten – resonanzbasiert« dargestellt. Die weiteren Beiträge konkretisieren diesen theoretischen Denkraum anhand verschiedener deutschdidaktischer Themen in erweiterten praktischen Kontexten.

Zwei Forschungsbeiträge für Unterricht zum Schreiben (Beate Lessmann) und zum Rollenspiel (Katrin Geneuß) mit Kindern stehen am Anfang. Es folgt ein Aufsatz, der

Kommunikationsfähigkeit als die zentrale Aufgabe gemeinschaftlich und gesellschaftlich resonanter Zusammenarbeit entwickelt (Sabine Anselm und Anke Werani). Die Bedeutung von Resonanz als hohen Anspruch auch an Lehrende zu verstehen, wird an einem Gedicht und dessen didaktischem Potential (Klaus Maiwald), an Beispielen der systematischen Sprachbetrachtung (Michael Rödel) und an der Metaphorik der Sprache (Ortwin Beisbart) erkennbar. Verbindungen von Deutschunterricht und ästhetischer Wahrnehmung (Kristina Bismarck) und mit naturwissenschaftlichen Themen und ihrer medialen, zugleich kritischen und verantwortlichen Darstellbarkeit schließen sich an (Christian Hoiß).

Offener Zugang und leitender, reflexiver Anspruch an Schülerinnen und Schüler und – als Haltung und Kompetenz der Planung – an Lehrerinnen und Lehrer wollen zeigen, wie wichtig eine resonante und kommunikative, narrative und körpernahe Reflexion und kognitiv-empathische Verarbeitung ist, die in einem Algorithmen unterworfenen Bildungsmodell fehlt. In diesem Buch finden sich zahlreiche Anregungen, die helfen, auch vorhandenes »Material« in neuer Perspektive »resonant« zu prüfen, auf weitere Bereiche und konkrete Themenfelder des Deutschunterrichts anzuwenden und weiterzuentwickeln.

Bamberg, Juli 2020

Kristina Bismarck/Ortwin Beisbart

Deutsch unterrichten – resonanzbasiert

Ausgangssituation

Seit dem sogenannten Pisa-Schock wird Unterricht und Lernen im deutschen Bildungssystem nahezu ausschließlich mit dem Erwerb von Kompetenzen gleichgesetzt. Der ursprünglich dem Begriff »Kompetenz« zugeschriebene Anspruch, den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie in variablen Situationen Probleme erfolgreich und verantwortungsbewusst lösen können, wird dabei in der Praxis häufig verfehlt. Ein Blick in Unterrichtshandreichungen, Schülerarbeitshefte, Tests und auch in konkrete Unterrichtssituationen macht deutlich, dass der Erwerb von Kompetenzen als Vermittlung abfragbaren, begrifflichen oder standardisierten, d.h. auch prüfungsrelevanten Wissens verstanden wird, das in Tests bestätigt werden kann.

Verschiedene Theorien über Schule und Deutschunterricht

Schule und Unterricht waren seit ihrer Einrichtung immer ein Produkt der jeweiligen Gesellschaft oder bestimmter Gruppen, sie waren abhängig von deren Erwartungen und Interessen. So entstanden im Laufe der Zeit die unterschiedlichsten Theorien von Bildung, es wurden zahlreiche Lehrpläne ent- und wieder verworfen, die Phänomene »Kindheit« und »Adoleszenz« wurden immer wieder neu definiert und auch der Stellenwert von Sprache und Kommunikation innerhalb von Bildungsprozessen wurde immer wieder neu ausgelotet.

Der Unterricht selbst wurde von diesen verschiedenen Überlegungen und Strömungen jedoch kaum tangiert, die lange Tradition unterrichtlichen Handelns sowie die Überzeugungen der einzelnen Lehrkräfte in Bezug auf Bildung und Lernprozesse bildeten ein nahezu unerschütterliches Bollwerk.

Betrachtet man jedoch nur die kurze Epoche seit PISA, so haben die Zugriffe auf Schule und Unterricht ein bislang nicht bekanntes Ausmaß und Gewicht bekommen: Der enorme Erfolgsdruck, der das schlechte Ranking-Ergebnis Deutschlands im internationalen Vergleich auslöste, sowie die Erwartung schneller Veränderungen und Erfolge, haben bewirkt, dass von vielen Seiten in Schule und Unterricht eingegriffen wird.

Es gibt Ansprüche aus *Wirtschaft und Arbeitswelt*, schulische Leistung müsse deutlicher berufsbezogen, messbar und international anschlussfähig sein. Die Politik folgt

diesen Ansprüchen mit entsprechenden Maßnahmen in der *Schulorganisation* und durch die veränderten Vorgaben neuer Lehrpläne. Die aktuellen (kompetenzorientierten) Lehrpläne wie auch die nationalen Bildungsstandards geben keinerlei Unterrichtsinhalte mehr vor. In fachdidaktischen Diskursen wird gar die Behauptung aufgestellt, für den Erwerb von bestimmten Kompetenzen seien die »Stoffe« beliebig; es gehe ja nur um notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten (Schilcher 2018, S. 38). Zwar wird in Standards der Lehrerbildung ein »Verfügungswissen« der Lehrer vorausgesetzt. Doch in der Praxis verlassen sich viele auf tradierte Unterrichtshandreichungen, die eine zufällige und zugerichtete Auswahl an Inhalten bieten. So werden vielfach Inhalte vermittelt, die nur im Kontext Schule als Kompetenzschmiede Bedeutung haben und Schülerinnen und Schüler nicht auf ein verantwortungsvolles Handeln in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen vorbereiten.

In der langen Tradition von Schule und Deutschunterricht hat man immer wieder Versuche unternommen, kognitive Fähigkeiten mit affektiven, emotionalen, sozialen und imaginativen Erfahrungen zu verbinden und sowohl Informationswissen als auch Orientierungswissen als notwendige Bedingungen von »Bildung« angemessen auszuartieren. Mit der Wende zur Kompetenzorientierung sind solche pädagogisch-didaktischen Leitlinien deutlich aus dem Gleichgewicht geraten: Bildung wird reduziert auf den Erwerb kognitiver, messbarer Kompetenzen, Lernen wird zu einer Anpassung an vorgegebene Normen – Entwicklungen, die Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen treffen.

Die *Bildungsforschung*, inzwischen hoch subventioniert, liefert *Gesellschafts- und Leistungsanalysen* und entwickelt Maßeinheiten, um Niveaus festzuschreiben. Sowohl Schüler/innen wie Lehrer/innen werden nur mehr an diesen Parametern gemessen. In der *Lehrerbildung* dominiert die Idee einer funktionalen Ausbildung und auch der *deutsch-didaktische Diskurs* folgt der Forderung, Instrumente zur Vermittlung zu entwickeln, die vielfältig routiniert einsetzbare Kompetenzen zum Ziel haben. Deren Routinierung bestimmt über die Leistung des Einzelnen. Konkrete, historische und erfahrungsbedeutsame Weltinhalte bleiben beliebig und werden als neutraler »Stoff« angesehen. Traditionen von Wissen wurden aus ihren realen Kontexten von Natur, Umwelt, Geschichte und Kultur gelöst und entweder frei verfügbar gemacht oder gestrichen.

Kritische Stimmen zur aktuellen Situation

Die hier geschilderten Entwicklungen werden auch im öffentlichen Diskurs wahrgenommen und deutlich kritisiert – diese zahlreichen und lauten Stimmen dürfen im fachdidaktischen Diskurs nicht überhört werden. Die Diskussion um den Begriff »Bildung« wurde in einer Reihe von Publikationen neu entfacht. Die Reduzierung des Unterrichts auf den Erwerb von Kompetenzen wurde als »teaching to the test« kritisiert, die Orientierung am »Outcome« als behavioristischer Drill, als Versuch »in industri-

eller Weise allen das Gleiche einzubläuen« (DIE ZEIT, 26.4.18) bezeichnet. Folge sei »Entfremdung«, sowohl der Schüler/innen wie der Lehrer/innen, ja der gesamten künftigen Generation.

Deutschunterricht als das gemeinsame Aufbauen von Weltbeziehungen

Andererseits: Es kann weder sinnvoll sein, ein nostalgisches Bildungsideal wiederzubeleben, noch kann alleine die »Lehrerpersönlichkeit« für gelungene Lernprozesse verantwortlich gemacht werden. Zwar wird für eine Stärkung des Unterrichts plädiert – ohne jedoch die Frage zu beantworten, welche Aufgaben schulischer Unterricht überhaupt übernehmen soll und kann, und wer für ihn verantwortlich ist.

Genau an dieser Frage setzt ein Deutschunterricht an, der auf Resonanzen und Resonanzfähigkeiten stützend aufbauen will. Als Basis für ein sinnvolles Lehren und Lernen müssen die Schüler/innen und Lehrer/innen als soziale und kulturelle Wesen sichtbar werden und gemeinsam einen Weg beschreiten können, der zwischen dem Streben nach Individualität und der Orientierung in einer sie betreffenden und zu gestaltenden Welt zu verorten ist.

Der weite Kontext von Unterricht

Wir rücken deshalb zunächst den Unterricht in seiner freilich nie völlig darstellbaren Komplexität in den Blick. Unterricht wird als ein weit gefasster Beziehungsraum verstanden, in dem Schüler/innen, Lehrer/innen, Weltphänomene, Symbolformen und Formen der wechselseitigen Erschließung und Vermittlung gleichwertig zueinander in Beziehung treten und Weltbeziehungen gestaltet werden können. Alle »Akteure« im Beziehungsgefüge Unterricht haben einen eigenen Anspruch auf Wahrnehmung und Identität, und sind zugleich Teil eines Prozesses wechselseitiger Einwirkung und Transformierung.

Der Deutschunterricht nimmt im Rahmen des Fächerkanons bei dieser Aufgabe, gemeinsam »Weltbeziehungen aufzubauen«, eine wichtige Rolle ein: Hier sind zentrale Symbolformen, die den Aufbau von Weltbeziehungen wesentlich tragen und entwickeln, beheimatet, nämlich Sprache und Literatur.

Dieses »ideale« Grundmodell ist auf den ersten Blick nichts umstürzend Neues. Es wird in der Praxis in seinen Gewichtungen jedoch häufig missverstanden. Aufgabe jeder unterrichtlichen Planung muss es jedoch sein, die einzelnen Aspekte des Beziehungsraums »Unterricht« zu berücksichtigen und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

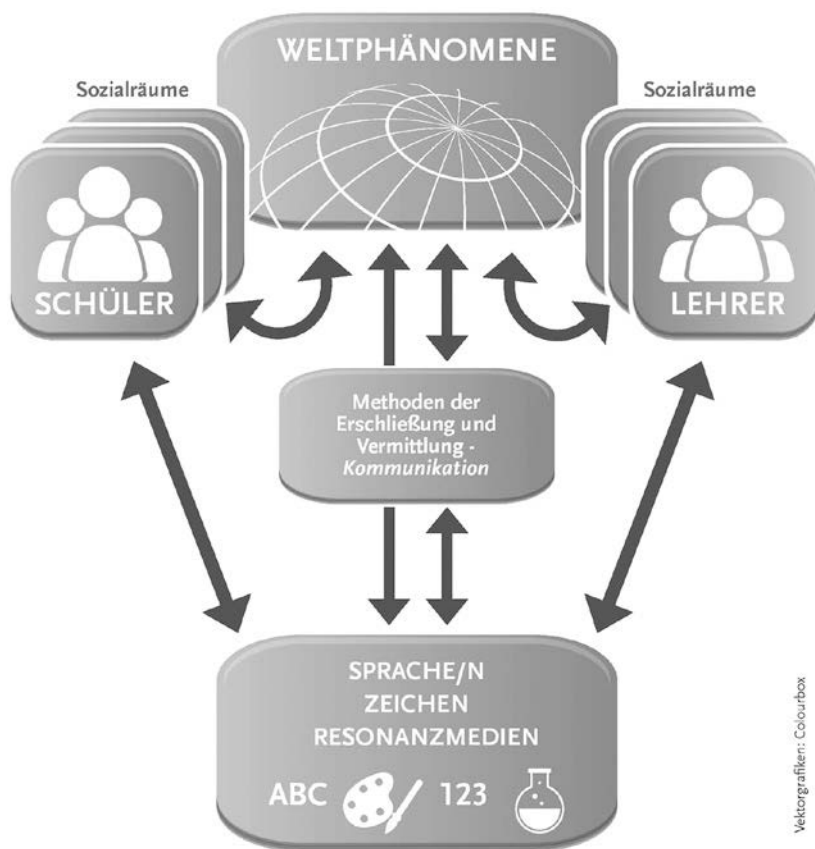


Abb. 1: Modell 1a: Der weite Kontext von Unterricht

Hier soll es zum einen deutlich machen, dass die Beteiligten – also Lehrer/innen wie Schüler/innen – sich in einem System befinden, das größer ist als Unterricht. Zwar sind die Sozialräume, in denen sich sowohl die Handelnden bewegen, hier nur benannt. Dennoch spielen sie eine bedeutsame Rolle für Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht. Denn alle Beteiligten handeln mit Vorwissen, Vorerwartungen, Einstellungen und – besonders die Lehrenden – mit sedimentierten Routinen und Erfahrungen, die direkt oder auch kryptisch auf das Unterrichtsgeschehen einwirken. Sie müssen folglich immer mitbedacht werden. Im Innenraum aber wirken weitere Akteure mit eigenem Anspruch mit. So ist von verschiedenartigen Beziehungsverhältnissen auszugehen, die sehr unterschiedlich verlaufen und unterschiedlich wirken können. Aufgabe jeder unterrichtlichen Planung muss es demnach sein, die Aspekte des Beziehungsraums »Unterricht« zu berücksichtigen. Einwirkungen gehen nie nur von einer Seite aus. Auch wenn Lernende und Lehrende den »Zugriff« zu den »Sachen« und den Instrumenten zu haben scheinen, ist generell nur von einer Berücksichtigung aller Subjekte im Miteinander – »Subjekte« in *einem weiten Sinne* ver-

standen – zu sprechen: im Sinne eines Aufbaus von Weltbeziehungen. Sowohl die *Welt-Dinge* und die *Probleme*, die *Texte* und die *Sprache*, und die Schüler/innen mit ihren Lehrer/innen haben einen je eigenen Anspruch auf Wahrnehmung, auf eine eigene Stimme, ja auf eine »Identität«.

Problematische Reduzierungen vermeiden

Definiert man Unterricht als einen von der Welt ablösbaren Raum (eine Prämisse, die nahezu allen Konzeptionen eines kompetenzorientierten Unterrichts zugrunde liegt), hat dies problematische Folgen: Sowohl in den Sozialräumen als auch innerhalb des »Systems Unterricht« werden an wichtigen Stellen Verkürzungen und Reduktionen vorgenommen. Dies trifft, genau besehen, nicht nur die Auswahl und die Gewichtung und Bewertung der »Weltphänomene«, nicht nur bestimmte Zielsetzungen, hat nicht nur Auswirkungen auf die Art und Weise des Umgangs mit Sprache und Medien. Die Reduktionen betreffen auch die Lehrer/innen und die Schüler/innen: ein problematisches Menschenbild.

Der Zugriff seitens der Bildungsforschung zwingt Lehrer/innen nahezu durchgehend, mit ihrem unterrichtlichen Planen und Handeln den Maßstäben der Messbarkeit gerecht zu werden. Es gibt jedoch keine zwingenden Gründe, diesen Maßstab der Funktionalität unbesehen zu akzeptieren. Unterricht wird nicht ohne Verkürzungen auskommen, doch selbst Prinzipien wie etwa »vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten« sind nicht unbesehen zielführend. Aber die aktuellste Forderung, Unterricht sei ein Labor, in dem Lehrer zugemutet werden soll, selbst Forschungssituationen zu inszenieren, ist resonanzdidaktisch höchst problematisch (Pieper 2018). Verkürzungen hinsichtlich der Sozialräume, aus denen Schüler/innen und Lehrer/innen kommen, sind dabei noch gar nicht thematisiert, obgleich Einstellungen und bereits verfügbare »Kompetenzen« eine wichtige Ausgangsbasis allen Weiterlernens sind, ebenso wie Sinnerwartungen als »richtungsgelitetes und selektives Verstehen« (Birkmeyer 2014, S. 764).

Reduktionen – dargestellt durch die Querbalken im Modell 1b – finden an zentralen Stellen des Beziehungsraumes Unterricht statt. So, wenn das Vorwissen der Schüler/innen nicht zureichend einbezogen ist und nicht ihr eigener Denkhorizont; oder ihr Sprachstand, wenn Sprache ausschließlich als starres Normsystem vermittelt wird, wenn literaturwissenschaftliche Begriffe sich über Verstehenszugänge von Literatur und deren Weltbilder legen, wenn Lehrer sich bei Auswahlentscheidungen blind an Testangebot und Lehrbuchwissen orientieren, die dann als »Kompetenzziel« bezeichnet werden.