

Ganzheitliche Ansätze

in der Fachdidaktik Deutsch

„Ganzheitlichkeit“ ist ein schillernder Begriff und bedarf der Konkretisierung. Wie diese im Falle der Fachdidaktik Deutsch aussehen könnte, sollen die folgenden Beispiele und Reflexionen veranschaulichen.

Die erste Fachsitzung:

Ein flüchtiges Kennenlernen hat bereits an den Kompakttagen stattgefunden, also Einstieg in die Arbeit und die Frage an die Gruppe: Was stellen Sie sich unter gutem Deutschunterricht vor? Die Antworten sind schnell auf Karten notiert und an die Moderationswand gepinnt: Spaß soll er machen, Lebensweltbezug besitzen, abwechslungsreich sein, auf alle Schülerinnen und Schüler eingehen, die einzelnen Begabungen erfassen und fördern und natürlich auch Leistung fordern und Wissen vermitteln. Daneben finden sich Erwartungen an die Person des Lehrers: Er soll sich durch Fachwissen auszeichnen, aber auch durch Begeisterungsfähigkeit, Aufgeschlossenheit und Fairness – eine ganze Palette an Erwartungen und Wünschen. Wir kennen sie aus der Diskussion um die Anforderungen an schulisches Lernen und den guten Lehrer. Ein großer Teil der Referendare bringt sie eher als Negativerfahrungen mit aus der eigenen Schulzeit oder vereinzelt auch aus Praktika während des Lehramtsstudiums.

**Vorstellungen von
„gutem
Deutschunterricht“**

Das Plenum wird in zwei Untergruppen geteilt. Die eine erhält eine Fabel mit dem Auftrag, mit diesem Text eine Stunde zu entwerfen, die die Fabel als didaktische Gattung einführt. Die zweite Gruppe erhält nur den Beginn der Fabel. Der Auftrag an diese Gruppe: Den Text in Einzelarbeit zu Ende zu schreiben und sich dann die Ergebnisse mitzuteilen und auszuwerten. Interessanter ist jedoch die Nebenaufgabe für diese Gruppe: „Beobachten Sie sich, während Sie an dieser Aufgabe arbeiten: Was denken Sie? Was fühlen Sie? Welche Vorstellungen stellen sich ein ...“

Die erste Gruppe legt gleich los, aus dem Gespräch zwischen den Gruppenmitgliedern dringen Wortfetzen wie 'Tafelbild', 'Ergebnissicherung', 'Medieneinsatz' ... In der zweiten Gruppe ist – aufgabengemäß – zuerst jeder mit sich selbst beschäftigt: Der eine schreibt drauflos ohne abzusetzen, ein anderer sitzt da, denkt nach, kaut versonnen am Ende seines Kugelschreibers ... und notiert hin und wieder ein paar Worte auf dem Beiblatt, das die Ergebnisse der Zusatzaufgabe aufnehmen soll. Der Austausch in dieser Gruppe geht zuerst zögerlich vonstatten, dann scheint sich aber doch ein Knoten zu lösen. Die Gesichter verraten Heiterkeit, Spannung, auch Bedenken ... Zumindest scheint hier in verschiedener Hinsicht doch mehr „abzulaufen“ als in der ersten Gruppe, der „Planungsgruppe“.

Diese erste Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse zielstrebig und sicher: Es ist eine Stunde entstanden, die aufgrund der Kenntnisse aus dem Praxissemester eine klare Struktur aufweist: Eine Illustration als Einstieg stellt sofort den Begriff der Fabel in den Raum, dann Arbeitsauftrag, Ergebnispräsentation, Tafelbild – eine gute Stunde, in der der

Lehrer das Geschehen steuert und die Schüler zielstrebig ihre Aufgaben lösen.

Die zweite Gruppe ziert sich ein bisschen: Die „Geschichten“, die entstanden sind, zeigen ganz unterschiedliche Lösungswege. Wie man eben die Situation, die durch den Fabelbeginn vorgegeben wurde, selbst auflösen würde. Deshalb auch das anfängliche Zögern, das noch erklärbarer wird, als die Gruppe vorstellt, was sie auf dem Beiblatt gesammelt hat. Hier werden Ängste erkennbar („Muss ich das auch noch vorlesen ... was werden die anderen dazu sagen ... was wird der 'Lehrer' dazu sagen ...“), Zweifel („Versteht man, worauf ich mit meinem Text hinaus will ... Ist das, was ich geschrieben habe, auch wirklich eine Fabel ...“), aber auch die Lust am Fabulieren ...

In den Mitgliedern dieser Gruppe ist ein Prozess vor sich gegangen, der viele der Fähigkeiten, die die pädagogische Ganzheit umfasst, abgerufen hat und jetzt zutage treten lässt: Das Erinnern hat sich hier nicht nur darauf bezogen, was man noch über die Fabel weiß, es hat sich vielleicht auch vermischt mit der Fähigkeit, Stimmungen zu empfinden und diese mit erinnerten Situationen aus der eigenen Schulzeit zu verknüpfen – und diese Stimmungen waren vielleicht in der Rückschau gar nicht mal so positiv. Die Imagination hat sich verknüpft mit dem Denken und einen Handlungsgang erschaffen, der im Hinblick auf seine Handlungslogik überprüft und verbalisiert wurde ... und vielleicht stellte sich sogar so etwas wie Freude an der gefundenen Lösung ein.

Die Diskussion im Plenum zeigt sehr schnell, dass die zweite Gruppe viel umfassendere Aspekte des Arbeitens in den Gesamtprozess eingebracht hat als die erste: Die Teilnehmer

**Beobachtungen
und Folgerungen**

haben sich in die Schülerrolle begeben und an sich selbst erfahren, was in ihnen vorgeht, wenn sie sich auf eine kreative Aufgabe einlassen. Ganzheitlichkeit scheint in dem engen Zusammenhang der unterschiedlichen Fähigkeiten zu liegen, die hier in einem Wechselspiel Ergebnisse hervor gebracht haben, die auf rein kognitiv orientiertem Wege so nicht entstanden wären. Sie scheint die Person umfassender in Anspruch genommen zu haben, auch im Austausch mit den anderen Mitgliedern der Gruppe.

Der Blick auf die Moderationstafel ruft in Erinnerung, welche „Erwartungen an guten Deutschunterricht“ zu Beginn der Sitzung notiert wurden. Der Schlüssel dafür scheint in dem Weg zu liegen, den die zweite Gruppe gegangen ist. Ganzheitliche Zugänge zu den Inhalten scheinen mehr von dem zu beinhalten, was wir im Zusammenhang mit Lernen als wünschenswert anstreben.

Die greifbare Erkenntnis im Hinblick auf den Sinn ganzheitlicher Ansätze in Lernprozessen bringt jedoch auch Fragen mit sich: „Gebe ich bei dieser Art des Unterrichts nicht zu viel an die Schüler ab? Wie muss ich meine Rolle als Lehrer definieren? Wie kann ich diese Art des Unterrichts überhaupt *'planen'*?“ Es sind die Fragen, die notwendigerweise auftauchen, wenn man – aus konstruktivistischer Sicht – den Fokus vom Lehren auf das Lernen richtet. Es sind Fragen, die eine gewisse Verunsicherung erkennen lassen, in denen aber auch die Bereitschaft erkennbar wird, sich auf diesen Weg einzulassen.

Unsicherheiten

Die Situation, die hier so ausführlich dargestellt wurde, ergibt – aus einer ganzheitlichen Sicht heraus betrachtet – einen der zentralen Ausgangspunkte für eine gewinnbringenden Ausbildung. Sie öffnet den Blick auf eine Art des Unterrichtens, die das *Lernen* in den Vordergrund stellt. Zu verstehen, was das bedeutet, heißt auch, sich von Zeit zu Zeit in die Rolle des Lernenden zu begeben, für den man Unterricht konzipiert. Dieser Zugang übersteigt bei Weitem das, was man als „Ausbildung“ fasst, er öffnet ein Stück weit die Tür zu dem, was man unter „Bildung“ versteht: Es wird eine Facette der individuellen Verarbeitung und Aneignung von Welt erfahrbar.

**„Lernen“ statt
„Lehren“ - ein
Perspektiven-
wechsel**

Die Ausbildung muss daher plausibel machen, dass es sinnvoll ist, von der vertrauten Rolle des den Lernprozess prospektiv lenkenden Lehrers ein Stück weit abzuweichen und den Lernenden mit seinen Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Das ist kein leichtes Unterfangen, denn es erfordert ein Umdenken, einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen, vom Lehrer zum Schüler, ohne Ziele und Wege aus den Augen zu verlieren und in der „Unplanbarkeit“ zu enden. Es erfordert die Bereitschaft, sich selbst dem Experiment zu unterwerfen um herauszufinden, welche Chancen in Methoden liegen, die eher sensorisch-perzeptuelle oder imaginative oder affektive Fähigkeiten beanspruchen als kognitive. Eine weitere Herausforderung liegt darin, diesen Methoden zwar ihren Eigenwert zu belassen, sie aber dennoch teilweise zu instrumentalisieren, damit das Ergebnis kognitiv erfasst und verbalisiert werden kann.

**Forderungen und
Herausforderun-
gen in der
Ausbildung**

Die Ausbildung im Fachseminar hat auch die Aufgabe, solche Experimentiersituationen zu schaffen, die Möglichkeit zu Reflexion und Metareflexion zu geben und Methoden zu

vermitteln, die es den Auszubildenden schließlich erlauben, sich von einer engen Unterrichtsplanung zu lösen und das Lernen mit seinen Facetten in den Blick zu rücken. Ganzheitlichkeit wird hier zur Metaebene, unter der die Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und unterrichtlicher Konkretisierung stattfindet. Sie schließt diejenigen Aspekte des Lernens ein, die von den Referendaren zu Beginn der ersten Sitzung als Kriterien guten Deutschunterrichts genannt worden sind.

Die Vermittlung dieses Konzepts stößt jedoch auf nicht wenige Hindernisse. Zum einen kann man sich auf die Position zurückziehen, dass es ja eigentlich genüge, wenn der Deutschunterricht sich auf die Schulung der verbalen Fähigkeiten beschränke, ergänzt um das domänenspezifische Wissen von Sprache und Literatur. Unterstützt wird diese Auffassung durch einen eng gefassten Begriff von „Kompetenz“, der suggeriert, dass es im Wesentlichen um die Vermittlung von prozessbezogenen Kompetenzen wie Sprechen, Lesen und Schreiben gehe, die dann in einer Prüfung „standardbasiert“ relativ objektiv abgerufen werden können. Die Folge ist eine Auffassung von Deutschunterricht, der, auf dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Kenntnisse, erlernbar sei durch die Aneignung von handwerklichen Regeln, die das Gelingen des Unterrichts garantieren. Dieser Einwand ist natürlich nicht von der Hand zu weisen. Nur: Er geht von einem anderen Verständnis aus, was Lernen und Bildung angeht.

Eine weitere Position ist in der Meinung zu erkennen, dass die Förderung imaginativer, affektiver oder sensorisch-

Hemmnisse

perzeptueller Fähigkeiten letztlich ein überflüssiger Zusatz sei, der von der Kernarbeit ablenke und damit Zeit von der notwendigen Prüfungsvorbereitung abziehe. Diese Position verkennt jedoch nicht nur den Eigenwert dieser Zugänge, sondern übersieht auch, dass die damit verbundenen Methoden sehr wohl für wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse im Deutschunterricht funktionalisiert werden können. Diese Position fokussiert das Lernen auf den Erwerb von Kompetenzen zum Bestehen von Prüfungen. Imaginieren und Spintisieren, ja sogar Träumen haben hierin keinen Platz mehr, obwohl diese einen Zugang in die wichtige Welt des „Als ob...“ verschaffen, die einerseits entlastet und kompensiert, andererseits die Grundlage für Kreativität bildet. Imaginieren und Spintisieren können nicht als Kompetenz gefördert werden, sie brauchen Raum.

Nicht alle Referendarinnen und Referendare sind bereit, sich auf ein ganzheitliches Konzept einzulassen. Es gab und gibt vereinzelt Stimmen, die explizit äußern: „Ich bin jetzt Lehrer, ich stehe jetzt auf der anderen Seite. Auf Experimente lasse ich mich in den Fachsitzungen nicht mehr ein.“ – Schade. Und es gab und gibt Stimmen, die folgendes zum Ausdruck bringen: „Ich bin jetzt 26, meine Persönlichkeit ändert sich nicht mehr, und ich kann mich nicht auf etwas einlassen, was meiner Persönlichkeit nicht entspricht.“ – Ebenfalls schade. Denn Ganzheitlichkeit als Bildungskonzept sieht nicht nur Professionalisierung, sondern eben auch Persönlichkeitsbildung vor. Damit ist nicht nur die Person des Schülers gemeint, sondern auch die Person des Lehrers.

Hier gewinnt die Beratung Bedeutung, die – neben der Plenumsarbeit in den Fachsitzungen – die Person des Referendars mit ihren unterschiedlichen Facetten in den Blick nimmt. Sinnvolle Beratung geht davon aus, dass die Potenziale der Lehrperson mit den gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrberuf in Einklang zu bringen sind. Diese Anforderungen verlangen, dass der Lehrer dem Schüler Kompetenzen bereitstellt, die es diesem erlauben, sich in einer zukünftigen Welt zurechtzufinden und einen Platz darin einzunehmen. In dieser Hinsicht lässt sich die Ausbildung der Referendare professionalisieren.

Die Bedeutsamkeit konstruktiver Beratung

Ein „guter Lehrer“ ist nicht darauf beschränkt, Fachwissen zu besitzen und aufgrund seiner fachdidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten Unterricht planen und durchführen zu können. Aus den Augen der Schüler betrachtet, bringt er auch Begeisterung für sein Fach mit, besitzt unter anderem auch Geduld, Dialog- und Kritikfähigkeit. Dies sind Fähigkeiten, die es ihm erlauben Beziehungen aufzubauen und zum Lernen zu motivieren. Auch diesen Anforderungen muss sich der Referendar stellen und seine Person reflektieren und verändern im Hinblick darauf, was man als einen „guten Lehrer“ begreift. Die Balance zwischen den professionellen Anforderungen, den Erwartungen der Schüler und den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten kann ein Fundament für eine erfolgreiche und befriedigende Arbeit sein.

Anforderungen an Lehrpersonen

Dies bedeutet für die Ausbildung eine Gratwanderung zwischen den legitimen, aber sich wandelnden Anforderungen der Gesellschaft und den Potenzialen, aber auch Grenzen der Person des Auszubildenden. Im Unterricht, dem Handlungsfeld des Lehrers, treffen diese beiden Komponenten aufeinander.

Dieses Handlungsfeld ist aber nur zu einem gewissen Grade standardisierbar und aus diesem Grunde lässt sich auch Ausbildung nur bis zu einem gewissen Grade standardisieren. Und obwohl Aspekte der Lehrerpersönlichkeit institutionell eingefordert werden dürfen, darf die Person als solche nicht in Frage gestellt werden. Der Habitus des Lehrers und Pädagogen bildet sich vorrangig erst in der Unterrichtspraxis heraus, die in der Ausbildung noch als Versuchsfeld angesehen wird. In diesem Versuchsfeld spielt die Beratung nach den Lehrvorführungen und bei den Unterrichtsbesuchen eine zentrale Rolle. Sie hat zu vermitteln zwischen den unabdingbaren Anforderungen an den Lehrerberuf, dem Wunsch nach einem ganzheitlichen Unterricht und den Potenzialen, die der künftige Lehrer in die Ausbildung einbringt. Die Beratung bildet deshalb neben den Fachsitzungen ein zweites Standbein, das dafür verantwortlich sein kann, ob der Referendar das Konzept von Ganzheitlichkeit in sein persönliches Skript von Lehren und Lernen übernimmt.

Eine wesentliche Handlungskompetenz des Lehrers ist die Fähigkeit, sich und den Unterricht zu reflektieren unter dem Horizont eines Konsenses, was guten Unterricht ausmacht. Nur dadurch kann der Lehrer aktiv den sich ständig ändernden Prozess der Bildung mitgestalten – und sich in diesem Prozess immer wieder neu positionieren.

Beratung muss, wenn wir eine tiefgreifende und nachhaltige Veränderung oder Stabilisierung bewirken wollen, so beschaffen sein, dass sie dem Gegenüber einen Weg zeigt, sein Handeln und dessen Folgen zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln. Der Bezugspunkt der Beratung kann daher nicht das individuelle

Die Würdigung der Lehrperson

Konzept des Beraters sein, sondern das optimale Funktionieren des Systems, in dem der zu Beratende sich bewegt, konkret: die Unterrichtssituation, die unter dem Horizont der Ganzheitlichkeit steht.

Das bewusste Strukturieren eines Beratungsgesprächs, das Einnehmen spezifischer Haltungen und das geschickte Wählen von Formulierungen können darüber entscheiden, ob Beratung angenommen oder abgelehnt wird. Erfolgreiche Beratung ist dann zu verstehen als professionelle Begleitung eines Prozesses, in dem der zu Beratende im Rahmen seiner Möglichkeiten Wege findet, Konzepte umzusetzen. Beratung in der Ausbildung ist dann nicht die Versicherung: „Wenn du das so machst, dann ist das richtig!“, sondern eine Hilfe, die eigene Person in einem System erfolgreich agieren zu lassen – mit Gewinn für das System und die Person.

**Beratung als
professionelle
Begleitung eines
Prozesses**

Ganzheitlichkeit erfährt hier ihre zweite Säule: Neben der Konzeptualisierung in den Fachseminaren wird sie Teil der persönlichen Haltung in der Beziehungsgestaltung und damit zum Fundament der pädagogischen Arbeit.