

H. Spinner, Kaspar

Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 146-158



Quellenangabe/ Reference:

H. Spinner, Kaspar: Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 146-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132804 - DOI: 10.25656/01:13280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132804>

<https://doi.org/10.25656/01:13280>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue und alte Bilder von Lernenden

Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende

Kaspar H. Spinner

Im Gegensatz zum lange Zeit vorherrschenden Behaviorismus richtet die heutige kognitivistische Lernpsychologie den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden. Aus dieser Sichtweise ergeben sich Konsequenzen für Zielsetzungen und Methoden im Deutschunterricht. Perspektivenübernahme und Metakognition erweisen sich als grundlegende Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden. Lehrenden ist die Aufgabe gestellt, die innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren, also nicht einfach Regeln, Merkmale und Kategorisierungen vorzusetzen. Individuelle Lernwege müssen gestützt, kognitive und emotionale Prozesse aufeinander bezogen und Lernergebnisse auch da getachtet werden, wo sie sich der direkten Beobachtung entziehen.

1. Zwei Bilder von Lernenden

Uns allen ist geläufig, was von Schülerinnen und Schülern im Unterricht erwartet wird: Sie sollen *lernen*; lernen, was die Öffentlichkeit, der Lehrplan, die Schule und wir Unterrichtenden als Zielsetzungen festgelegt haben. Sie sollen - zum Beispiel - das Komma vor dem erweiterten Infinitiv setzen, sie sollen die Intention des Autors in der Kurzgeschichte erkennen, sie sollen veranschaulichende Adjektive in der Erlebniszählung verwenden... In unzähligen Unterrichtsmodellen und -vorbereitungen wird dieses Rollenbild von Lernenden festgeschrieben: Listenmäßig aneinandergereiht erscheinen die Lernziele und modellieren unsere Vorstellung von Schülerinnen und Schülern. Die Lernzieltheorie gibt den legitimierenden Hintergrund; sie verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer darauf, Unterricht als planbares Geschehen zu konzipieren und durchzuführen. Die klaren Zielangaben, mit denen beobachtbare Äußerungen oder Tätigkeiten der Lernenden beschrieben werden, sollen helfen, das erstrebte Endverhalten schrittweise zu erreichen. Und im Gleichschritt gehen - so sollte es jedenfalls sein - die Lernenden den Weg, der ihnen vorgezeichnet ist, bis sie in der Lernzielkontrolle zeigen, daß sie sich angeeignet haben, was man ihnen vermitteln wollte.

Bis in die ständig zunehmenden Verrechtlichungstendenzen im Beurteilungswesen wirkt sich dieses Bild von Lernenden aus: Nur was gelehrt wird, darf geprüft werden; nur was belegbar ist, darf benotet werden. So entsteht ein Druck, die Lernprozesse zu reinigen von den Einflüssen, die von außerhalb der Schule kommen. Es soll ja bewertet werden, was in der Schule beigebracht wird, nicht, was Kinder und Jugendliche sich anderswo aneignen, was sie mitbringen von zu Hause. Es ist ein *entindividualisiertes* Bild von Lernenden, das so entsteht, ein Bild, das sich gut einpaßt in die bürokratischen Strukturen moderner Institutionen. Es vertritt, das sei nicht vergessen, freilich auch einen demokratischen Anspruch auf Chancengleichheit und verkörpert so die Dialektik emanzipatorischer Konzepte, in denen das Postulat der gleichen Rechte für alle in Gleichmacherei umschlagen kann.

Viele von uns haben die Lernzieltheorie, als sie um 1970 ihren Siegeszug antrat, begrüßt, weil sie uns ein Instrumentarium gegeben hat, Lernprozesse durchschaubar zu machen, weil sie unseren Blick gelenkt hat auf das, was die Schülerinnen und Schüler tun sollen. Wir richteten unsere Aufmerksamkeit nun nicht mehr nur auf die Sache,

sondern auf die Tätigkeiten und Verhaltensweisen: Das Erzählen, das Beschreiben, das Erörtern, nicht die Erzählung, die Beschreibung, die Erörterung waren nun Thema unserer didaktischen Reflexion. Diese *Verhaltensorientierung* hat uns die Heranwachsenden als Lernende ins Bild gerückt.

Aber in unseren Köpfen ist noch ein anderes Bild von Lernenden. Wir sehen sie auch als Personen, die mit ihren je eigenen Lebensproblemen in die Schule kommen, und wir wissen, daß ausgetüftelte Lernzielformulierungen den Kindern und Jugendlichen als Individuen nicht gerecht werden können. Deshalb ist gerade die Deutschdidaktik den gleichmacherischen Tendenzen der Lernzieltheorie gegenüber von Anfang an auch kritisch eingestellt gewesen. Und diese Kritik ist mit den Jahren immer allgemeiner geworden. Inzwischen ist unser didaktisches Vokabular wesentlich von Ausdrücken geprägt, die den *personalen* Aspekt im Unterricht betonen. Identitätswicklung, Schülerorientierung, erfahrungsorientierter Unterricht sind gängige Hochwertwörter in unseren Publikationen; "personales Schreiben", "kreatives Schreiben", "handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht" sind Strömungen, die den individuellen Ausdruck, die Subjektivität aller Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einfließen lassen möchten. Immer stärker dringen zudem Anregungen aus psychotherapeutischen Ansätzen in den Unterricht ein: Meditation, Phantasiereisen, psychodramatisches Rollenspiel sind besonders auffällige Beispiele.

Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich heute in die Enge gedrängt durch die widerstreitenden Anforderungen, die sich aus dem Lernanspruch und aus der Schülerorientierung ergeben: Ist der Erfolg von Unterricht am Erreichen der gesetzten Lernziele zu messen, oder ist es wichtiger, daß Sonja etwas von ihren Ängsten im Gespräch thematisiert hat, Uwe im Aufsatz seine Fluchtphantasien hat entfalten können und Petra, die dem Unterricht stumm folgt, in der Geschichte den Konflikt mit ihrem Vater wiedergefunden hat? Manchmal geht es wie ein Riß durch die Lehrerin, den Lehrer: Worauf kommt es an, wofür lasse ich den Schülerinnen und Schülern Zeit, wie werde ich ihnen gerecht: Durch planvolles Lehren oder durch Schaffen eines Raums für persönliche Entfaltung? Schule als Lebensraum oder als Lehranstalt, das erscheint als die Alternative. Manchmal hat man den Eindruck, es gebe nur noch diese unüberwindbare Kluft, die Situation sei aporetisch festgefahren und Schule nur noch als *Widerspruch* erfahrbar.

2. Neuorientierung durch die kognitive Wende

Man könnte die beiden Bilder von Lernenden, die ich - pointierend und vereinfachend - gezeichnet habe, als Erbe einerseits der siebziger Jahre, des Jahrzehnts der Lernzielorientierung, und andererseits der achtziger Jahre mit ihren Subjektivierungstendenzen bezeichnen. Unser jetziges Jahrzehnt zeigt sich in der Deutschdidaktik zunehmend bestimmt von einer dritten Tendenz, die in gewisser Weise eine Auflösung der herausgestellten Antinomie verspricht: Ich meine die Auswirkungen der *kognitiven Wende* in der Lernpsychologie (vgl. *Groeben & Scheele 1977*).

Die kognitive Lernpsychologie, die den lange herrschenden Behaviorismus zu Grabe getragen hat, richtet ihren Blick nicht in erster Linie auf das, was beim Lernen herauskommen soll, auf das beobachtbare Endergebnis, sondern auf die Lernprozesse, wie sie sich in unserem Gehirn abspielen. Sie begreift dabei das Lernen als *selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit*. Schon Piaget hat in diesem Sinne die Intelligenz als "erfinderisches Denken" charakterisiert, das Strukturen konstruiert und damit Wirklichkeit "organisiert" (und nicht etwa nur "nachahmt") (*Piaget 1974, 30f.*).

Um mich jetzt aber nicht in abstrakter Terminologie zu verlieren - das tut man bei kognitivistischer Argumentation schnell - greife ich eine Erfahrung auf, die viele von Ihnen in diesen Tagen machen. Sie sind in eine fremde Stadt gekommen und müssen sich zurechtfinden. Sie haben wahrscheinlich das Plänchen benutzt, das dem Programm beigeheftet ist, und sich vielleicht auch einen Stadtplan beschafft. Mit solcher Hilfe haben Sie die Wege zum Hotel, zu den Tagungsstätten gesucht. Bald werden Sie nicht mehr für jeden Schritt in dieser Stadt einen Plan brauchen, denn Sie machen sich, indem Sie die Wege suchen, in ihrem Kopf selbst einen Plan. Dieser ist nicht einfach ein Abbild der Straßen, die Sie gegangen sind, und auch nicht ein Abbild des Stadtplanes. Er ist Ihr eigener Plan, Ihre individuelle *kognitive Karte* (vgl. z.B. *Downs & Stea 1982*), Ihre "mental map", wie es in der amerikanischen Forschung heißt, die es Ihnen ermöglicht, sich in Zürich zu bewegen. Auch wenn Sie sich den Weg mündlich haben erklären lassen, merken Sie sich nicht einfach die Worte, sondern bauen die Information in Ihre eigene Vorstellung ein, in der Sie das Gehörte verbinden mit dem, was Sie wahrnehmen. Deshalb dürfte die kognitive Karte eines jeden von Ihnen wieder etwas anders gestaltet sein.

So wie Sie, aktiv sich eine eigene Vorstellung bildend, lernen, sich in Zürich zurechtzufinden, müssen wir uns alle Lernprozesse vorstellen. Wenn ein Kind lernt, Doppelkonsonanten zu schreiben, dann speichert es nicht einfach ein Abbild der gesehenen Wörter in seinem Kopf ab, und es merkt sich auch nicht einfach eine Regel. Es schafft sich selbst ein inneres Modell, unterstützt durch die Beobachtung des Geschriebenen und die Anweisungen der Lehrperson. Dieses Modell ist weder verbaler noch visueller Natur, sondern am ehesten als operationale Verknüpfung kognitiver Elemente, als selbst hergestellte *neuronale Vernetzung* zu beschreiben.

Im Sinne der kognitiven Lernpsychologie ist es die Aufgabe von uns Unterrichtenden, diese *innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren*. Fast täglich können wir im Unterricht beobachten, daß wir diesem Grundprinzip nicht gerecht werden - z.B. wenn wir versuchen, im Rechtschreibunterricht eine Regel ohne Berücksichtigung des Vorwissens zu vermitteln und dann feststellen, daß die Schülerinnen und Schüler anschließend nicht weniger, sondern u.U. sogar mehr Fehler als vorher machen. Ein Unterricht, der nicht die innere konstruktive Aktivität stützt, sondern etwas aufpflöpft, stört und verunsichert die inneren Prozesse, z.B. die eigene Regelbildung der Lernenden.

Wir überschütten die Lernenden mit zu vielen Regeln, Merkmalslisten und Kategorisierungen und stellen zu wenig Material für eigene Beobachtungen zur Verfügung, ermuntern zu wenig die *individuellen Lernwege* und opfern die geistige Vielfalt, die in einer Klasse durch die vielen Schülerköpfe vorhanden ist, einer vermeintlich lerneffizienten Monokultur.

Aus der Antinomie zwischen Lernziel- und Schülerorientierung kann die kognitive Lernpsychologie herausführen, weil sie eine Reihe von Gegensätzen, die die Vorstellung von Unterricht prägen, auflöst. Das läßt sich am besten am Unbehagen zeigen, das viele gegenüber den subjektivistischen Tendenzen der jüngeren Deutschdidaktik empfinden. Sie sehen das Lernen einer "Anregungs- und Anmutungsdidaktik" (Friedrich 1993,95) geopfert, die ihr Ziel erreicht sieht, wenn die Heranwachsenden "sich einbringen" und "aus sich herausgehen" (wie die zeitypischen Modewörter heißen). In kognitivistischer Sicht jedoch ist jedes Lernen *aktive Konstruktion*, nicht bloße Übernahme von Information oder Aneignung einer Verfahrensweise, und schließt deshalb die Inanspruchnahme des Subjekts ein. Am Beispiel gezeigt: Die in der Literaturdidaktik verbreitete Vorstellung, man könne und solle in spontane, subjektive Erstrezeption und objektivierende Analyse trennen, ist fragwürdig, weil die Erstrezeption ebenso wie die Interpretation Konstruktion des Verstehenden ist, d.h. zugleich subjektiv und durch den Gegenstand bestimmt. Im Grunde wissen wir ja alle, daß bei

gelingendem Unterricht in die erarbeitete Interpretation oftmals wesentlich mehr subjektive Betroffenheit eingeht als in die Erstrezeption, die viel eher klischeegesteuert ist, d.h. sich auf den Abruf medienvermittelter Assoziationen beschränkt und sich dadurch als außengesteuert erweist.

Der neue Blick, den uns die kognitive Wende verschafft, läßt sich besonders prägnant an der Schreibforschung zeigen, und zwar am Begriff des *kommunikativen Schreibens*. Ich gehe darauf im Sinne eines veranschaulichenden Beispiels ein. Wir wissen, daß die kommunikative Aufsatzdidaktik der 70er Jahre den Sender-Empfänger-Bezug in den Mittelpunkt des Interesses gerückt hat. Sich an einen bestimmten, realen Adressaten zu richten oder sich zumindest einen solchen vorzustellen ist als entscheidende Hilfe für das Schreiben erkannt worden. Der kommunikativen Situation kam damit eine Schlüsselrolle zu. Wenn heute jedoch jemand wie Thomas Jechle (1992) eine Untersuchung über das kommunikative Schreiben verfaßt, dann interessiert er sich nicht so sehr für den (realen oder vorstellbaren) Adressaten und die möglichen Schreibsituationen, sondern für die kognitive Fähigkeit der Schreibenden, die Perspektive des Adressaten beim Schreiben zu berücksichtigen. Der Blick hat sich von der äußeren Determination des Schreibprozesses auf die inneren Bedingungen verlagert. Dadurch erfolgt ein Anschluß an die Forschungen zur sozialen Kognition, wie sie *Flavell (1975)*, *Selman (1984)* und andere entwickelt haben. Verallgemeinernd könnte man damit sagen: Von einem an den Aufsatzgattungen orientierten Unterricht über die Didaktik des kommunikativen Handelns sind wir heute beim Schreiben als kognitivem Prozeß angelangt, oder, im Hinblick auf das Vortragsthema formuliert: Die Gegenstandsorientierung ist abgelöst worden von einem Bild des Lernenden als eines kommunikativ Handelnden, und dieses Bild hat seinerseits einem Blick ins Innere der Lernenden Platz gemacht.

Ähnliche Akzentverschiebungen können wir in der gegenwärtigen Deutschdidaktik allenthalben beobachten, man denke an die Forschungen zur Ontogenese der *Sprachbewußtheit*, der linguistic awareness, die für die nächsten Jahre einen wesentlichen Schub in der Grammatikdidaktik erwarten lassen (vgl. z.B. *Eisenberg & Klotz 1993*); man denke an die überaus spannenden Forschungen zum *Schriftspracherwerb*, die uns die geistige Aktivität der "Kinder auf dem Weg zur Schrift" (Brügelmann 1989) ganz neu sehen gelehrt haben; man denke an die *Erzählforschung*, die uns zeigt, daß sich das Kind im Erzählen Welt und Biographie erschafft...

Bei diesen Entwicklungen ist es allerdings nicht so wie bei der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren, daß programmatisch ein neues Konzept durchgesetzt würde. Es handelt sich um eine viel stillere Entwicklung, die bei einigen, die zu ihr beitragen, sogar ohne ausdrücklichen Bezug auf den Kognitivismus erfolgt. Zum Teil dringt das neue Denken auch gar nicht über die Kognitionspsychologie ein, sondern über Theorieansätze wie die *Systemtheorie* (Luhmann 1984) oder den radikalen *Konstruktivismus* (*Schmidt 1987*, *Watzlawick 1985*), die ihrerseits von der Kognitionspsychologie beeinflusst sind. Und dann ist es wohl auch eine innere Logik, die unser didaktisches Denken von der Gegenstandsorientierung über die Verhaltensorientierung zum Blick auf das Innere der Lernenden hintreibt. Man könnte, an der Literaturdidaktik exemplifiziert, die Entwicklung an den folgenden drei chronologisch geordneten Fragestellungen veranschaulichen: Was ist der *Bildungswert* eines Werkes? Wie sollen die Schülerinnen und Schüler mit einem Text *umgehen*? Was spielt sich *im Kopf* der Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit einem Text ab (vgl. *Grzesik 1990*)?

Uns Deutschdidaktikern erscheint im übrigen manches an der kognitiven Wende gar nicht so neu; wir mochten dem in der Lernpsychologie lange Zeit herrschenden behavioristischen Ansatz nie so recht folgen, weil er uns die Lernprozesse im sprachlichen und literarischen Bereich keineswegs überzeugend erklären konnte. Traditionen der

Bewußtseinsphilosophie und der *Gestalttheorie*, die heute unter kognitivistischem Vorzeichen neu aktiviert werden, sind für uns immer lebendig geblieben. Wie sich das kognitivistische Interesse bei uns gerade auch mit klassisch-humanistischen Traditionen verbinden kann, zeigt sich etwa am neuen Interesse, das heute Wilhelm von Humboldts dynamische Auffassung von Sprache als *energeia* und nicht als *ergon* findet.

3. Folgerungen für die Deutschdidaktik in 7 Thesen

Ich will nun nicht den mannigfachen Einflüssen nachgehen, die das neue Bild der Lernenden bestimmen, sondern auf einige Folgerungen hinweisen, die für die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts zu ziehen sind. Dabei soll deutlich werden, daß die kognitive Wende nicht einfach nur die Antinomie zwischen lernzielorientiertem und subjektorientiertem Ansatz zu überwinden vermag, sondern daß sie neue *Herausforderungen für die Unterrichtspraxis* mit sich bringt. Ich gliedere meine Überlegungen in 7 Punkte, die nicht eine systematische Abfolge darstellen, sondern als Schlaglichter auf Problemaspekte zu verstehen sind, die mir besonders interessant erscheinen.

3.1 Perspektivenübernahme als kognitive Grundfähigkeit

Der Blick auf die inneren geistigen Prozesse der Lernenden läßt uns in neuer Weise kognitive Grundfähigkeiten erkennen. Ich habe oben im Zusammenhang mit den Hinweisen auf die Schreibdidaktik schon den Bezug zur sozialen Kognition angesprochen: Um dem kommunikativen Anspruch des Schreibens gerecht zu werden, muß sich der Schreibende die Perspektive des anderen vergegenwärtigen können. In der Sozialpsychologie spricht man in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit der *Perspektivenübernahme*. Sie erweist sich nun nicht nur in der Schreibdidaktik, sondern auch in den anderen Arbeitsbereichen immer mehr als eine der zentralen Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden. Sie ist unverzichtbarer Bestandteil auch in der mündlichen Kommunikation, denn auch da sind wir darauf angewiesen, die Verstehensperspektive des Angesprochenen zu berücksichtigen. In der Literaturdidaktik wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ebenfalls immer mehr als grundlegendes Ziel gesehen, weil Literatur wie kein anderes Medium den Menschen dazu anhält, andere Erfahrungsweisen nachzuvollziehen - emotional und gedanklich. Bis in die spezifischen Ausdrucksmittel literarischer Sprache hinein - ich denke z.B. an erlebte Rede, (inneren) Monolog, Bewußtseinsstrom - zeigt sich, daß Literatur perspektivisches Verstehen erfordert und ausbildet.

Die Perspektivenübernahme ist, um mit Piaget, dem wichtigsten Ahnherrn der Kognitionspsychologie, zu sprechen, Teil der Dezentrierung, der Überwindung von Egozentrik, die dem Menschen von Geburt an als Grundaufgabe in der je eigenen Schaffung von Welt und Identität gestellt ist. Der kognitive Blick auf Lernprozesse ermöglicht es uns, die fachspezifischen Lernprozesse in ihrem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Menschen zu sehen. Die Perspektivenübernahme gehört zu unseren fachspezifischen Inhalten, zur Kommunikation und zur Literatur, aber sie ist zugleich eine *Entwicklungsaufgabe* des Menschen überhaupt. Worauf es im Deutschunterricht ankommt, läßt sich in solchem Horizont wesentlich stringenter und für die Öffentlichkeit einleuchtender darlegen, als wenn man gegenstandsbezogen fragt: "Wieviel Grammatik braucht der Mensch", oder: "Brauchen wir einen Kanon literarischer Werke?". Es geht nicht um Quantitäten, sondern um die Entfaltung der inneren Verarbeitungsprozesse. Die Perspektivenübernahme ist eine Fähigkeit, für die der Deutschunterricht in besonderem Maße zuständig ist.

3.2 Metakognition

Eine zweite kognitive Grundfähigkeit, die seit einigen Jahren immer mehr Berücksichtigung findet, ist die *Metakognition* (vgl. z.B. Winter 1992). Der Begriff, erst in den 70er Jahren aufgekommen, hat in der Forschung der 80er Jahre seinen Siegeszug angetreten. Der Begriff läßt sich mit dem der Metakommunikation vergleichen, der uns aus der kommunikativen Didaktik vertraut ist; er bezeichnet sozusagen die kognitive Voraussetzung der Metakommunikation: Über Kommunikation, also veräußlichte Gedanken, zu sprechen impliziert, daß man über Gedankliches nachzudenken vermag. Es zeigt sich hier einmal mehr, wie durch die kognitive Wende kommunikative Begriffe einer Verinnerlichung unterliegen: Das Interesse verlagert sich von der Metakommunikation auf die Metakognition (wobei übrigens als Bindeglied in neueren Publikationen oft der Begriff der Metasprache auftaucht).

Lernpsychologisch wichtig ist die Einsicht, daß erfolgreiches Lernen Metakognition voraussetzt; denn Lernen als konstruktive Tätigkeit des Subjekts besteht wesentlich darin, daß das Subjekt an seinen eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gedanken arbeitet, und das schließt ein, daß es über sie nachdenkt. In diesem Sinne kann man von *Selbststeuerung* beim Lernen sprechen und damit von der Fähigkeit, eigene Gedanken zu überprüfen - z.B. grammatische Annahmen durch operationale Verfahren. Wenn wir Schülerinnen und Schülern helfen wollen, Selbststeuerung beim Lernen zu realisieren, dann müssen wir sie sehr viel mehr, als dies in der Regel geschieht, dazu anhalten, Analyse- und Interpretationsstrategien auf eigene Gedanken, Assoziationen, Ideen anzuwenden. Z.B. muß das Nachdenken über Sprache, das den Schriffterwerb begleitet und über das, u.a. von Mechthild Dehn (1985), so viel Interessantes zu Tage gefördert worden ist, gezielt unterstützt werden.

Ebenso sollte, um einen ganz anderen Arbeitsbereich anzusprechen, Interpretation im Literaturunterricht nicht nur heißen, aus dem Text immer mehr herauszuholen, sondern, *am eigenen Verstehen zu arbeiten*, also sich zum Beispiel Rechenschaft darüber abzulegen, warum man von einem Text befremdet ist. Man mag hier vielleicht einwenden, das habe die Rezeptionsästhetik schon lange gelehrt. Das ist zum Teil richtig. Aber allzu oft stehen sich in der Unterrichtspraxis subjektive Konkretisierung und objektivierende Interpretation unvermittelt gegenüber, und erst in jüngerer Zeit mehrten sich die Unterrichtsmodelle, in denen - z.B. durch produktive Aufgaben als Einstieg in die Beschäftigung mit einem Textproblem - das Nachdenken über die eigenen Empfindungen und Gedanken, die man zu einem Text entwickelt, zu einem Hauptbestandteil des Unterrichts wird.

In ähnlicher Weise halten wir in der neueren Rechtschreibdidaktik die Schülerinnen und Schüler dazu an, *über ihre eigenen Rechtschreibstrategien nachzudenken*, z.B. über Analogieschlüsse, die sie ziehen. Bei sog. "intelligenten" Fehlern, wie wir heute gerne sagen, also z.B. bei Übergeneralisationen, erkennen sie dann, daß sie etwas Richtiges gedacht haben, und begreifen die eigene Strategie und die erwartete Norm, statt nur ein Versagen bestätigt zu bekommen. Fehler können so zur Lernchance werden.

Diese metakognitiven Strategien, die wir immer stärker in unseren Unterricht einbringen, zeigen, wie einseitig der oft gegenüber der neueren Deutschdidaktik erhobene Subjektivitätsvorwurf ist. Das Ernstnehmen des Lernenden als Subjekt meint in kognitivistischer Sicht nicht, daß man sich mit Gefühlsausdruck und beliebigen Phantasien begnügt; es meint vielmehr, daß sich das Denken der Lernenden nicht nur auf Sachverhalte, die außerhalb des Subjekts liegen, beziehen soll, sondern *reflexiv* auf die eigenen Imaginationen, Emotionen und Gedanken.

Daß Metakognition im Unterricht und besonders auch im Deutschunterricht eine so große Rolle spielt, hat nicht zuletzt mit dem Phänomen der *Schriftlichkeit* zu tun. Schrift fordert Metakognition heraus, weil man im Schreiben seine Gedanken und Gefühle vergegenständlicht, zu ihnen in Distanz tritt und über sie nachdenken kann. Wir erkennen heute immer deutlicher, daß Schule, die ja nach wie vor eine schriftorientierte Institution ist, mit der Schrift nicht nur einen Code vermittelt, der Gesagtes verschlüsselt, sondern daß Schriftlichkeit ein eigenes Modell des Zugangs zur Welt darstellt. So schauen sich Kinder, die viel lesen, auch Fernsehsendungen anders, reflektierter an; beim Lesen lernt man eben nicht nur das Entziffern und Verarbeiten schriftlicher Information, sondern das Nachdenken über Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken (vgl. Hurrelmann 1994).

Wie die Perspektivenübernahme erweist sich so die Metakognition als eine der grundlegenden Entwicklungsaufgaben des Menschen und zugleich als fachspezifisches Anliegen des Deutschunterrichts, der Sprache als Medium der Reflexion zum Gegenstand hat.

Man kann, weil das Beispiel aktuell ist, in diesem Zusammenhang auf den sensationellen Erfolg von Jostein Gaarders Jugendroman *"Sofies Welt"* (Gaarder 1993) verweisen. Die schlichte Frage "Wer bist Du?" löst in diesem Buch das philosophische Nachdenken aus - und eine der Raffinessen von Gaarders "Roman über die Geschichte der Philosophie" liegt darin, daß der Leser oder die Leserin sich bei der Darstellung einer philosophischen Position jeweils überzeugt sieht, aber dann durch das Nachdenken zur nächsten Stufe der Philosophie gelangt und so das eigene Denken immer neu korrigiert. Das Buch ist nicht nur eine Darstellung der Geschichte der Philosophie, sondern es setzt Nachdenken über Ich und Welt und auf immer neuer Stufe ein Nachdenken über das eben Gedachte in Gang. Die Hauptfigur, die vierzehnjährige philosophische, das Denken liebende Sofie ist so etwas wie die Verkörperung jenes Bildes von Lernenden, das uns der Kognitivismus nahelegt. Der Erfolg des Buches hängt vielleicht nicht zuletzt damit zusammen, daß diese Vorstellung von Lernen heute in der Luft liegt.

3.3 Lehren als Begleiten von Lernprozessen

Meine dritte These bezieht sich, wie die folgenden, stärker auf unterrichtsmethodische Aspekte.

Wenn wir in kognitionspsychologischer Sicht das Lernen als selbstgesteuerte innere Tätigkeit auffassen, dann können wir die Schülerinnen und Schüler nicht einfach als diejenigen betrachten, denen wir etwas beizubringen haben. Maria Montessori, deren Pädagogik nicht zufällig in den letzten Jahren wieder so viel Aufmerksamkeit findet, formuliert den Kerngedanken ihrer Pädagogik mit den Worten der Kinder, nämlich mit dem Satz: "Hilf mir, es allein zu tun." (Montessori 1980, 274). Wir sollten von Instruktoressen zu *Begleitern von Lernprozessen* werden.

Ich nehme zur Veranschaulichung ein Beispiel, das ich bei Ute Andresen (1986, 114) gefunden habe. Sie berichtet von Jan, der gerade schreiben gelernt hat und die folgende Geschichte verfaßt:

Mama ging mit Kindchen spazieren. Kindchen sah eine Blumenvase und schmiß sie um. Mutter schimpfte. Ende

Ute Andresen als Lehrerin wies Jan darauf hin, daß hier einmal "Mama" und einmal "Mutter" stehe. Aber Jan bestand auf seiner Version - und so ließ Ute Andresen ihn - zum Glück. Beim Nachdenken über den Text, so wie Jan ihn haben wollte, fällt mir auf, daß der Wechsel von "Mama" zu "Mutter" in der Tat eine Funktion hat: Mama

spaziert mit dem Kind, Mutter schimpft - Nähe und Distanz ist mit der Wortwahl ausgedrückt.

Allzuoft oktroyieren wir den Kindern unbedacht, was unserer eigenen Vorstellung entspricht, und bemühen uns nicht, zu verstehen, was Kinder und Jugendliche zum Ausdruck bringen. Hier in der Schweiz und inzwischen schon über sie hinaus ist in den letzten Jahren ein Begriff gebräuchlich geworden, der sehr treffend sagt, worauf es im Aufsatzunterricht ankommt: Man spricht hier von *Schreibberatung* (Ruf 1985). Unterrichten als Beratung - das ist eine Vorstellung, die in kognitivistischer Sicht zu einem Grundmodell werden sollte: Wir beraten die Heranwachsenden in ihrem Lernen und schaffen Situationen, in denen sie sich gegenseitig beraten können, und halten sie damit zugleich dazu an, metakognitiv den eigenen Lernprozeß zu verfolgen, also sozusagen sich selbst zu beraten. Vor allem die Grundschuldidaktikerinnen haben auch methodische Modelle dazu entwickelt, ich denke zum Beispiel an die Schreibkonferenzen (z.B. Spitta 1992) - wir können für alle Klassenstufen daraus lernen.

3.4 Individuelle Lernwege

Die vielleicht größte Herausforderung der kognitiven Lernpsychologie sehe ich darin, daß sie - konsequent umgesetzt - den Schülerinnen und Schülern individuelle, *je unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse* zugesteht. Denn wenn Lernen eigenaktives Konstruieren ist, dann kann nicht bei allen das gleiche Resultat herauskommen. Eben dies wird in gängigen Unterrichtsplanungen mit den gleichen Lernzielen für alle jedoch vorgetäuscht. In Wirklichkeit ist es so, daß selbst da, wo das äußere Ergebnis einheitlich zu sein scheint, bei den Schülerinnen und Schülern ganz Unterschiedliches abgelaufen sein kann.

Ich nehme ein einfaches Beispiel, das bei Lehrerinnen und Lehrern des dritten bis sechsten Schuljahres so überaus beliebte Erzählenlassen von *Bildergeschichten*: Es scheint ganz klar, was es hier zu lernen gibt, und deshalb tut man sich bei der Benotung auch weniger schwer als zum Beispiel bei freien Aufsätzen. Der kognitivistische Blick (also wenn wir nicht nur auf das Äußere schauen) kann uns aber zeigen, daß ganz Unterschiedliches gelernt wird. Da gibt es das phantasiebegabte Kind, das lernt, seine Phantasie zu zügeln, weil es sich ja an die Bilder zu halten hat (so wird es in der Regel verlangt). Dann gibt es das andere Kind, das noch kaum in der Lage ist, eine Erzählung als Text mit fortlaufender Zeitstruktur zu gestalten. Für dieses Kind ist die Bildergeschichte ein Hilfe, einen Erzählfortgang sprachlich herzustellen. Dann gibt es das Kind, das zwar Erlebnis Erzählungen schreiben kann, aber noch Schwierigkeiten hat, sich von der eigenen Perspektive zu lösen; dieses Kind lernt bei der Bildergeschichte, von eigener Erfahrung abzusehen. Und schließlich hat vielleicht selbst dasjenige Kind, dem wegen bloßer Aneinanderreihung von Bildbeschreibungen ein Mißerfolg bestätigt wird, etwas gelernt, weil es sich nämlich in der genauen Beobachtung geübt hat... Ich brauche die Reihe nicht fortzusetzen, Sie erkennen das Prinzip: Der kognitivistische Blick ist nicht auf das äußere Resultat, sondern auf die inneren Prozesse gerichtet und erkennt dort eine Vielfalt, angesichts deren die Auffassung, alle Kinder sollten in der gleichen Stunde das gleiche lernen, illusionär erscheint.

In diesem Licht wird selbst eine mit so guten Absichten verknüpfte Konzeption wie die des zielerreichenden Lernens fragwürdig: Wir sollten nicht die Forderung aufstellen, der Unterricht müsse so gestaltet werden, daß alle Schülerinnen und Schüler das gesetzte Lernziel erreichen; wir sollten Situationen schaffen, die vielfältige *Lernmöglichkeiten* eröffnen und so den Lernenden die Gelegenheit bieten, ihren eigenen Weg zu gehen. Wir brauchen eine Unterrichtsplanung, bei der einkalkuliert wird, daß, um es mit dem kognitivistischen Modell von Selektion und Konstruktion auszudrücken, die

Schülerinnen und Schüler aus unserem Angebot je Unterschiedliches selektieren und sich ihre eigenen Vorstellungen konstruieren.

Vielleicht denken Sie, bei einer solchen Konzeption würde Ihnen als Lehrenden der Boden unter den Füßen weggezogen. Artet ein solches Vorgehen nicht in willkürlichen Individualismus aus, der jede unterrichtliche Verständigung unmöglich macht? Aber denken wir wieder an unsere eigenen Erfahrungen, zum Beispiel an unser Kennenlernen der Stadt Zürich. Jede(r) von uns hat ein irgendwie anderes Bild von Zürich, aber trotzdem könnten wir uns über diese Stadt unterhalten, ja gerade weil unsere Bilder sich unterscheiden, ist eine Unterhaltung lohnend. Dies müßte auch für den Unterricht gelten: Er wird als kommunikative Situation, die er ja ist, gerade dort lohnend, wo man nicht davon ausgeht, daß in allen Köpfen das gleiche sein soll. Man kann also sagen: Das Ernstnehmen der je individuellen Lernwege - oder noch allgemeiner formuliert: der je individuellen Konstruktion von Wirklichkeit endet nicht im Subjektivismus; denn gerade wegen der Unterschiedlichkeit ergibt sich das Erfordernis der *intersubjektiven Verständigung*. In kognitionsorientierter Sicht ist Unterricht in besonderem Maße ein verständigungsorientierter Unterricht. - Das zeigt sich bei der Schreibberatung z.B. darin, daß Fragen im Vordergrund stehen wie: Wie hast du das gemeint? - Was verstehst du, wenn ich so schreibe? - Wie wirkt es, wenn ich dieses Wort verwende? - Es wird also Bezug genommen auf das, was der Schreiber sich denkt, bzw. gefragt, wie ein Leser oder Hörer einen Text versteht.

Man kann auch sagen, daß mit der neuen didaktischen Orientierung die *Wege* wichtiger werden als die Ziele. Ich drücke es mit einem Bild aus, das hier in der Schweiz besonders paßt. Viele Gipfel der Alpen lassen sich heute bequem in der Gondel erreichen. Sie sind uns als Ziel näher gerückt. Aber die Fahrt mit der Gondel kann nicht das Erlebnis ersetzen, das eine vielstündige Besteigung zu Fuß vermittelt. Im Weg selbst steckt das, was eine Erfahrung prägend macht, nicht das Ziel macht es aus. Beim Unterrichten übersehen wir oft diese Wegqualität.

Die didaktisch-methodische Kunst besteht nicht darin, möglichst effizient zum Ziel zu gelangen, sondern den Weg so zu gestalten, daß die geistigen Kräfte der Schülerinnen und Schüler aktiv werden können. Manchmal sind gerade die Umwege wichtig - beim Sprachlernprozeß zum Beispiel die *Lernersprachen*, wie der Begriff der Fremdsprachendidaktik lautet, der jetzt auch in die Muttersprachdidaktik eindringt (z.B. Sieber 1990), also jene Übergangssprachen, die noch nicht der endgültigen Norm entsprechen, aber doch ihre eigene Logik haben. Wer sich bemüht, keinen falschen Satz in der Fremdsprache zu äußern, tut sich mit dem Lernen schwerer als derjenige, der sich erlaubt, seine eigene Lernerntax und -flexion probeweise zu verwenden. Uns fehlt, außer vielleicht in der Didaktik des Erstschreibens, noch viel an Verständnis für entsprechende Lernersprachen im Muttersprachunterricht, kognitivistisch gesprochen: für die Konstruktionen, die sich Lernende auf dem Weg der Problembewältigung machen.

3.5 Grenzen der Beobachtbarkeit

Lernwege sind bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht nur unterschiedlich, sie sind auch nur *teilweise beobachtbar*. Als Deutschlehrende wissen wir das - denn wer wollte schon annehmen, daß alles, was bei einer gelingenden Vermittlung eines literarischen Werkes an Erfahrung und ästhetischem Erleben in den Lernenden entsteht, sichtbar würde. Ja, wir wissen, daß es geradezu widersinnig ist, Betroffenheit, um die es bei der Beschäftigung mit literarischen Texten doch auch geht, zum beobachtbaren Ziel zu deklarieren. Aber die Lernzieltheorie hat uns ein schlechtes Gewissen eingeredet bei einem Unterricht, der nicht auf beobachtbare Ergebnisse zielt.

In kognitivistischer Sicht jedoch ist es selbstverständlich, daß das, was Lernen ausmacht, zunächst eine Angelegenheit der geistigen Verarbeitung ist. Als Unterrichtende tun wir notwendigerweise etwas, was im Unsichtbaren wirkt. Natürlich bemühen wir uns, uns ein Bild zu machen von dem, was aus unseren Lernangeboten in der Verarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler entsteht. Wir beobachten, wir schließen aus Anzeichen, wir vermuten, wir fragen nach - aber wir wissen, daß wir nie genau wissen können, welche Lernprozesse ablaufen. Weil wir die Schülerinnen und Schüler ernstnehmen als Menschen, die sich ihre Welt selbsttätig konstruieren, haben wir einen Respekt von der *irreduziblen Andersheit* des anderen Menschen.

Die Sprache täuscht uns immer wieder, weil die Schülerinnen und Schüler die Worte verwenden, die wir ihnen sagen, und wir dann meinen, sie würden damit auch die Bedeutungen verbinden, die wir den Wörtern zulegen. Ohne Anstrengung unsererseits, verstehen zu wollen, was *hinter* den gesprochenen Worten steht, entnehmen wir ihnen nur das Nachgeplapperte - und dann kommt es schnell so weit, daß die Schülerinnen und Schüler tatsächlich nur noch nachplappern, weil sie die Erfahrung machen, daß in der Schule nichts anderes erwartet wird.

Ich erinnere noch einmal an das Aufsätzchen von Jan; daß hinter dem Wechsel von "Mama" zu "Mutter" ein tieferer Sinn stecken kann, wird uns in der alltäglichen Unterrichtssituation kaum sofort auffallen, und vielleicht ist meine Interpretation sogar eine Überinterpretation. Ich weiß es nicht. Mit solchem Nicht-Wissen muß ich leben; es macht mich vorsichtig gegenüber allzu schnellem Urteilen, und es macht zugleich den Umgang mit jungen Menschen für mich spannend.

3.6 Modellierung der Wirklichkeit durch Sprache

Mit meiner sechsten These möchte ich die *Leistung von Sprache* noch näher ins Auge fassen. Sprache garantiert nicht Bedeutung und ist nicht Abbild, aber sie ist ein wesentliches Medium, mit dessen Hilfe sich die Menschen ihre Welt geistig modellieren. Davon ist in der Unterrichtswirklichkeit oft wenig zu spüren, obschon es doch gerade Aufgabe des Deutschunterrichts sein müßte, diese modellierende Kraft von Sprache zum Bewußtsein zu bringen. Es werden z.B. literarische Epochenbegriffe vermittelt, als wenn die Epochen in der Wirklichkeit einfach aufzufinden wären, statt zu verdeutlichen, daß diese Begriffe ein Mittel sind, sich die Literaturgeschichte zu strukturieren. Oder wir tun so, als sei eine Gegenstandsbeschreibung ein Abbild, statt zu zeigen, daß wir beschreibend etwas statisch Gegebenes in Sukzession auflösen und daß wir dabei abstrahieren und generalisieren.

Oder, um es noch einfacher zu sagen: Es ist ein Unterschied, ob ich behaupte, die Sprache bestehe aus Sätzen, oder ob ich deutlich mache, daß man den Fluß der Sprache (z.B. beim Schreiben) in Sätze zu unterteilen pflegt. Ebenso ist es ein Unterschied, ob ich sage, ein Text müsse kohärent sein, oder ob ich, wie Markus Nussbaumer kürzlich verdeutlicht hat (in Eisenberg & Klotz 1993, 72), darauf hinweise, daß der Text im Leser eine kohärente Vorstellung ermöglichen soll.

Wir ontologisieren ständig, wo wir das Bewußtsein für den *konstruktiven Charakter von Begriffen und von Sprache* vermitteln könnten. Gewiß kommen wir nicht darum herum, im tagtäglichen sprachlichen Umgang Formulierungen mit ontologischen Fehlschlüssen zu verwenden. Das ist rationell und insofern sinnvoll. Aber der Deutschunterricht sollte immer wieder ein Bewußtsein dafür schaffen, daß Sprache nicht Abbild von Wirklichkeit ist. Gelegenheiten gibt es dafür genügend, sie müssen nur wahrgenommen werden.

3.7 Überwindung der Antinomie von Emotion und Kognition

Es könnte scheinen, daß ich mit der kognitivistischen Argumentation die Schülerinnen und Schüler nur als denkende Wesen im Auge habe. Das liegt daran, daß der Begriff Kognition traditionell meist als Gegensatz zum Begriff der Emotion gesehen wird. Von der Bloomischen Lernzieltaxonomie kennen wir z.B. die Unterteilung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele. Der Kognitionsbegriff ist in den letzten Jahren jedoch *erweitert* worden, weil eine Zwei- oder Dreiteilung der Komplexität psychischer Prozesse nicht gerecht wird. Selbst in der Gehirnhemisphärenforschung, die die gedanklichen Prozesse der linken und die emotionalen der rechten Gehirnhälfte zugeschrieben hat, betont man heute immer mehr die Wechselwirkungen oder, wie die Neurophysiologie sagt, die *Vernetzungen* (vgl. Neumann 1992). Wir können heute nicht mehr davon ausgehen, daß zum Beispiel bei der Lösung eines grammatischen Problems die emotionale Ebene keine Rolle spielt; auch sie ist betroffen, und sei es, daß sie unterdrückt wird. Das gleiche gilt für die Körperempfindungen oder die Vorstellungskraft.

Ich erlaube mir, dazu ein persönliches Lernerlebnis zu erzählen. Es bezieht sich auf den Mathematikunterricht, an dem nicht gerade mein Herz hing und von dem ich viel, wohl das meiste vergessen habe. Aber unvergessen ist mir ein Ahaerlebnis, das beim Lösen einer komplexen Aufgabe plötzlich eintrat. Mir ging unvermutet auf, daß das Lösen einer solchen Aufgabe eigentlich der Wanderung durch eine Landschaft gleiche: Man sucht sich den Weg in dem Gelände, das oft unübersichtlich ist, und es geht gar nicht nur um das Ziel, sondern eben um dieses Erlebnis, sich einen Weg zu bahnen. - Ist das ein emotionaler Zugang zur Mathematik gewesen, weil die gedankliche Arbeit zum gefühlsmäßigen Erlebnis wurde? Oder ein imaginativer Zugang, weil ich mir das abstrakte mathematische Problemlösen als Weg durch die Landschaft vorstellte, oder ein körperlicher, weil ich die geistige Tätigkeit wie ein Wandern empfand? Die Frage ist nicht beantwortbar, aber sicher kann man sagen, daß hier - augenblickhaft und zugleich als dauerhafte bleibende Erkenntnis - eine Vernetzung von Erfahrungsbereichen stattgefunden hat.

Solche vernetzenden Lernerfahrungen sind kaum planbar, aber wir sollten Unterricht mehr darauf anlegen, daß sie eintreten können. Sie werden heute immer wichtiger, weil die *Reizüberangebote in der modernen Medienwelt* einerseits den Heranwachsenden ein überreiches Erfahrungspotential zur Vernetzung anbieten, andererseits das Gehirn sich vor der Überfülle abschottet und, zum Schutz vor Überforderung, die Vernetzung verweigert. Die verschiedenen Wahrnehmungskanäle enden dann sozusagen in lauter von einander getrennten Sackbahnhöfen. Uns wird als Lehrenden manchmal fast erschreckend bewußt, daß uns unsere Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Subjekte faßbar sind: Sie sind nicht nur in ihrer Aufmerksamkeit zerstreut, sogar ihre Identität scheint sich zerstreut zu haben. Nun gibt es wohl nicht den festen Ort des Ich im Menschen, aber es gibt die synthetisierende Tätigkeit des menschlichen Geistes oder, neurophysiologisch ausgedrückt, es gibt die neuronale Vernetzung im Gehirn; wo diese aufhört, ist kein Subjekt mehr wahrnehmbar.

Nicht Gefühl gegen Verstand oder umgekehrt, nicht Phantasie gegen Logik oder umgekehrt sind die Alternativen, die zu diskutieren sind, sondern die Vernetzung ist das Erfordernis, das sich uns stellt. Lineare Unterrichtsmodelle, die zum Beispiel von der Anschauung zur Abstraktion oder von der Assoziation zur Analyse fortschreiten, reichen dafür nicht aus; die didaktische Kunst besteht in der Inszenierung eines *vielseitigen Wechselspiels*, in dem begriffliche Klassifizierung und anschauliche Vorstellung, Empfindung und gedankliche Strukturierung, mechanisches Üben und verweilendes Nachsinnen mannigfach aufeinander bezogen werden.

4. Gefahren der kognitiven Wende

Ich bin am Ende meiner 7 Thesen angelangt, aber noch nicht am Ende meines Ausführungen. Es bleibt mir, einen kritischen Rückblick auf meine Ausführungen zu werfen.

Durchaus etwas einseitig und pointiert habe ich auf die kognitive Wende und damit implizit an vielen Stellen auch auf konstruktivistische Auffassungen Bezug genommen. Manches ließe sich auch in anderer Terminologie ausdrücken - und in der Tat ist vieles, was in neuem Gewand erscheint, gar nicht so neu. Wer sich z.B. in der Literaturdidaktik schon längere Zeit mit wissenssoziologischen oder Rezeptionsästhetischen Annahmen beschäftigt hat, findet viel Bekanntes in der kognitivistischen Argumentation wieder. Es ist jedoch durchaus auch eine Aufgabe von Wissenschaft, die alten Fragen und Antworten aus neuer Perspektive zu überprüfen und damit Bekanntes zu revidieren, aber auch zu präzisieren und ggf. zu bestätigen. Ich meine, dem kognitivistischen Paradigma kommt diese Funktion durchaus zu.

Hinweisen möchte ich abschließend auf die *Gefahren*, die mit dem neuen Paradigma verbunden sein können. Der Behaviorismus hatte die Seele des Menschen als black box behandelt. Der Kognitivismus dagegen interessiert sich genau für das, was sich in dieser black box abspielt; er versucht sozusagen, mit Scheinwerfern hineinzuleuchten. Er erobert (dieses Verb verwende ich mit Absicht) ein neues Gebiet und erweist sich damit als Teil des fortschreitenden Zivilisationsprozesses, der immer weitere Bereiche aufklärt (wie die Biologie zur Zeit der Gene). Jede Erkundung eines Terrains bringt es mit sich, daß dieses Terrain besetzt, organisiert, verwaltet, kolonialisiert und ausgebeutet wird. Das ist der Prozeß der *Dialektik der Aufklärung*.

So müssen wir uns fragen, ob nicht auch wir dabei sind, das Innere unserer Schülerinnen und Schüler zum Zwecke der Beherrschung in den Griff zu nehmen. Der Kognitivismus wirkt oft schon durch seine Sprache verräterisch; da ist von "Strategien" die Rede, von "Operationen", von "Taktiken": ein fast kriegerisches Vokabular zur Erkundung der psychischen Prozesse - ich habe mich bemüht, möglichst wenig von dieser Terminologie in meine Ausführungen aufzunehmen. Ist es nicht so: Wir möchten eine terra incognita besetzen, wir versuchen, mit immer feineren Unterscheidungen das, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Inneren tun, in Einzeloperationen aufzuschlüsseln. Der kognitivistische Zugriff droht dadurch unversehens in eine neue *Verwaltung des Geistes* unserer Heranwachsenden umzukippen, eine Verwaltung, die das Bisherige weit hinter sich lassen könnte.

Diese Gefahr ist nur zu bannen, wenn man nicht vergißt, daß sich der Geist des anderen Menschen nie ganz erfassen läßt, weil er nichts Bestehendes ist, sondern Aktivität. Es gibt die *irreduzible Andersheit*, die wir respektieren müssen. Das muß bis in die Alltagspraxis der Schule hinein Maxime sein. Wo wir die Andersheit nicht mehr gelten lassen, z.B. vergessen, daß wir nie genau wissen können, was eine Schülerin, ein Schüler mit einer Aussage meint, machen wir den anderen Menschen zu unserem Bild. Der kognitivistische Blick vermittelt uns beides: Ein besseres Verständnis für das, was die konstruktiven Verarbeitungsprozesse im Inneren von Lernenden sind, aber auch das Bewußtsein, daß der andere ein anderer bleibt.

Bilder von Lernenden - ja, es sind Bilder, nur Bilder, *hinter* denen erst die wirklichen Menschen sind. *Die Bilder können wir analysieren, über sie können wir debattieren*, mit den *Menschen* aber, also auch mit den Schülerinnen und Schülern, haben wir uns zu *verständigen*.

Literatur:

- Andresen, U. (1986²) *So dumm sind sie nicht: von der Würde der Kinder in der Schule*. Weinheim: Quadriga. - Brügelmann, H. (1992⁴) *Kinder auf dem Weg zur Schrift - eine Fibel für Lehrer und Laien*. Bottigkofen: Libelle. - Dehn, M. (1985) Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. *Diskussion Deutsch*, 81, 25-51. - Downs, R.M. & Stea, D. (1982) *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row. - Eisenberg, P. & Klotz, P. (Hrsg.) (1993) *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett. - Flavell, J.H. u.a. (1975) *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz. - Friedrich, B. (1993) Die "kommunikative Wende" in der DDR. Vorhaben und Verwirklichungen. In E.K. Paefgen & G. Wolff (Hrsg.), *Pragmatik in Sprache und Literatur*. Tübingen: Narr. - Gaarder, J. (1993) *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. München: Hanser. - Groeben, N. & Scheele, B. (1977) *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff. - Grzesik, J. (1990) *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett. - Hurrelmann, B. (1994) Leseförderung. In *Praxis Deutsch*, 127 (im Druck). - Jechle, Th. (1992) *Kommunikatives Schreiben: Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr. - Luhmann, N. (1984) *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Montessori, M. (1980) *Kinder sind anders. Il Segreto dell'Infanzia*. Frankfurt: Ullstein. - Neumann, O. (1992) Zum gegenwärtigen theoretischen Umbruch in der Kognitionspsychologie. In *Merkur* 46, 514-525. - Piaget, J. (1974) *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Fischer. - Ruf, U. (1985) Vom Umgang mit Schülertexten. Schreibberatung aus Lesersicht. In *Texte schreiben. Beiträge zum Deutschunterricht (II)*. Zürich: Schweizerische Lehrerzeitung. - Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1987) *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Selman, R.L. (1984) *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Sieber, P. (1990) *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Aarau: Sauerländer 1990. - Spitta, G. (1992) *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor. - Watzlawick, P. (Hrsg.) (Neuauf. 1985) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben*. München: Piper. - Winter, A. (1992) *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr.