

IV. Didaktik-Methodik des Deutschunterrichts

Katalin Árkossy

1. Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts

Der Deutschunterricht als Teil der schulischen Bildung und Erziehung leistet einen eigenständigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der heranwachsenden Lernenden, der für ihre Suche nach eigener Identität und nach ihrem Platz in der Gesellschaft von großer Wichtigkeit ist.

Die Bedeutung des Deutschunterrichts besteht darin, dass er den Lernenden eine Wirklichkeit erschließen hilft, die außerhalb ihres eigensprachlichen Erfahrungsbereiches liegt. Durch den Erwerb der Fremdsprache werden der Horizont der Lernenden erweitert, der Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschärft, Vorurteile abgebaut und Grundlagen für den Austausch zwischen den Kulturen geschaffen. Er trägt dazu bei, Motivation und Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu entwickeln und den Weg zu einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu ebnet.

Als spezielles Ziel für den Unterricht der deutschen Sprache bei den Nationalitätenschulen soll beachtet werden, dass er die Motivation und Bereitschaft der Schüler dahingehend weckt und stärkt, dass dieser Deutschunterricht zugleich die Sprache und Kultur ihrer Vorfahren verkörperlicht und als kulturelles Erbe einer nationalen Minderheit zu betrachten ist. Dadurch wird den Schülern mit ungarndeutscher Abstammung die Chance gegeben, ihre sprachliche und kulturelle Tradition kennenzulernen, diese in ihrer vorhandenen Form zu pflegen.. Aufgrund der Einsichten in Strukturen und Funktionen der deutschen Sprache, aufgrund des Vergleichs sprachlicher Ausdrucksformen soll der Schüler einen möglichst großen Bestand an sprachlichen Ausdrucksmitteln in der deutschen Sprache erwerben und dadurch zu einem bewussten und differenzierten Sprachgebrauch gelangen.

Dabei geht es um die Weiterentwicklung von Lernstrategien und deren Anwendung sowie um die Förderung des kognitiven, sozial-affektiven und praktischen Lernens. Die Befähigung des Schülers zur Bewältigung komplexer Probleme ist ein weiteres Ziel, das die besondere Beachtung der Prozesshaftigkeit des Unterrichts erfordert.

2. Konsequenzen für die Praxis

Betrachtet man diese Zielsetzungen kann festgestellt werden, dass Unterricht der deutschen Sprache in den Nationalitätenschulen bis auf spezielle Aufgaben des muttersprachlichen Deutschunterrichts sehr viele Ähnlichkeiten mit dem fremdsprachlichen Deutschunterricht aufweist. Die Bereiche, wo zusätzliche Kompetenzen entwickelt werden müssen, sind hauptsächlich Projektunterricht, Problematik des Literaturunterrichts und fächerübergreifendes Arbeiten. In diesem Band sollen diese drei Teilbereiche durch Fokussierung auf die speziellen Aufgaben der Nationalitätenschulen mit Hilfe von allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Grundlagen der Realisierung bzw. mit Hilfe von exemplarischen Beispielen und Durchführungen untersucht werden.

3. Projektunterricht

Projektunterricht ist eine offene Unterrichtsform, die das selbstständige Arbeiten fördert und dabei den Teilnehmern viel Freiraum gewährleistet sowohl bei der Planung, als auch bei der Durchführung der Arbeit. Projektunterricht hat immer ein konkretes Ziel, ein präsentables Ergebnis und bedeutet die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht. Er ist gekennzeichnet durch gemeinsame Planung und Ausführung von Lehrern und Schülern und die selbstständige Recherche und Aktion der Schüler.

Seine Bedeutung ist noch größer in den Nationalitätenschulen, wo Projektunterricht im Fach Nationalitätenkunde eine grundlegende Arbeitsform darstellt, da für die Abiturienten in diesem Fach die selbstständig angefertigte Projektarbeit Voraussetzung und Teil des Abiturs bedeutet.

Eine Methode muss aber kleinschrittig gelernt werden, damit man sie mit Hilfe der dabei gelernten Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten demnächst selbstständig einsetzen kann um eigene Projekte durchzuführen. Aus dieser Überlegung heraus soll als Hilfe zur effizienten Projektarbeit die Planung und Realisierung eines bereits durchgeführten Projekts methodisch dargestellt werden.

4. Die Vertreibung der Ungarndeutschen in Folge des zweiten Weltkrieges. Ein Schulprojekt

Das Projekt über die Vertreibung der Ungarndeutschen nach dem zweiten Weltkrieg wurde im Rahmen eines internationalen Geschichtsprojekts „Für Geschichtsbewusstsein“ geplant. Für die Durchführung haben wir zwei Gymnasien und zwei Grundschulen in Südungarn, in einer geschlossenen ungarndeutschen Region ausgewählt. Die Grundschulen haben erweiterten Kunstunterricht, so wurden von den Schülern als Feedback nach dem Zeitzeugengespräch Zeichnungen angefertigt und im Klassenzimmer ausgestellt.

In diesem Bericht sollen die Gymnasialprojekte vorgestellt werden. Sie wurden in Abiturklassen zweier deutschen Nationalitätengymnasien durchgeführt: im Ungarndeutschen Schulzentrum in Baja und im Valeria Koch Gymnasium in Pécs

4.1. Einleitende Gedanken

Geschichte hat nicht nur mit Vergangenheit und mit den Menschen, die in der Vergangenheit lebten zu tun, sondern auch mit den Menschen, die sich mit Geschichte befassen und deren Gegenwart. Aus dieser Sicht ist es ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen sich und ihre Welt besser zu verstehen, sie sollen lernen mit Geschichte umzugehen. Dieses Lernen ist ein Prozess, der nur schrittweise, durch Kennen lernen und Ausprobieren von Strategien, Reflektieren über Arbeitsmethoden anzubahnen ist. Deshalb bietet sich an, am Anfang den reflektierten Umgang mit Geschichte an ausgewählten Themenblöcken vor allem in Projekten zu praktizieren, d.h. mit den Schülern gemeinsam den Weg gehen um Vergangenes zu rekonstruieren oder fertige Geschichte zu dekonstruieren. Aus dieser Überlegung heraus wurde das Projekt „Die Vertreibung der Ungarndeutschen in Folge des zweiten Weltkrieges“ geplant und durchgeführt.

Zuerst ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Themenwahl und zu den Methoden der Erarbeitung, die für den Projektunterricht von Bedeutung sind.

4.2. Zur Themenwahl

Es gibt Themen, die den Schülern den reflektierten Umgang mit Geschichte erleichtern und solche, die ihn erschweren. Das Rahmenthema des Projekts ist „Ungarn und die ethnischen Minderheiten“, wobei die deutsche Minderheit besonders berücksichtigt wird. Es gibt mehrere Gründe für diese Entscheidung.

Ungarn ist traditionell ein ethnisch vielfältiges Land. Das ist also ein Thema, das sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart Bedeutung hat und dadurch besonders geeignet ist, den reflektierten Umgang mit Geschichte zu fördern. Das Projekt wurde in deutschen Nationalitätenschulen durchgeführt, wo die meisten Schüler bzw. ihre Familien der deutschen Minderheit angehören. Das heißt, es ist für sie ein wichtiges Thema, um ihre eigene Gegenwart besser zu verstehen.

Für diese Themenwahl spricht auch die Tatsache, dass „Flucht und Vertreibung nach 1945“ zur Zeit des Sozialismus ein Tabuthema war und dadurch die Quellen noch schwer zugänglich sind. Man ist also gezwungen, sehr viel selber zu forschen. Themen, über die man als Lehrer selber nicht in allen Einzelheiten Bescheid weiß, sind am besten geeignet, um sowohl bei sich selber als auch bei den Schülern das Nachdenken über reflektierten Umgang mit Geschichte zu aktivieren.

4.3. Methodische Überlegungen

Für jedes Thema gibt es bestimmte Gattungen von Materialien und Quellen, die das reflektierte Nachforschen besonders fördern. Für das Thema Minderheiten im 20. Jahrhundert – fokussiert auf die Vertreibung der Ungarndeutschen – bietet sich die Arbeitsmethode der Zeitzeugenbefragung an. Zur Einordnung bzw. Objektivierung der „Quellengattung Zeitzeuge“ wurden Bildquellen, Archivmaterial aus dem Sektor Gesetze, überregionale und regionale Verwaltung und Presse eingesetzt, aber auch Geschichtsdarstellungen.

4.4. Zur Arbeit mit Zeitzeugen:

Die Tatsache, dass die Vertreibung der Ungarndeutschen fast bis zur Wende ein Tabuthema war, hat mehrere Konsequenzen. Die Zeitzeugen, die noch leben, können wichtige Informationen und Darstellungen in den Bereichen liefern, über die wir sonst kaum etwas oder gar nichts wüssten, weil es totgeschwiegen wurde und niemand den Mut hatte etwas darüber aufzuzeichnen.

Aus den oben dargestellten Gründen haben weder Lehrer, noch Schüler, noch Zeitzeugen bislang weitreichende Erfahrungen mit dieser Methode.

Eine ganz besondere Möglichkeit liegt darin, dass bei den Befragungen die Schüler aktiv werden und auch selbstständig Interviews durchführen können, da meistens in ihrer eigenen Familie oder im Dorf noch Betroffene leben, die berichten können. Das waren die Gründe dafür, dass bei diesem Projekt als „Hauptquelle“ Zeitzeugengespräche im Mittelpunkt stehen.

4.5. Durchführung des Projektes

Bei der Durchführung des Projektes war das Hauptanliegen, bei den Schülern die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein zu fördern, damit sie Lust bekommen sich mit Geschichte zu befassen, um dadurch die Welt besser zu verstehen. Außerdem sollten sie während der Arbeit am Projekt Strategien lernen, die es ihnen ermöglichen sich später auch selbst mit Geschichte kritisch auseinanderzusetzen und selbstständig Projekte durchzuführen.

Zum Gelingen dieser Zielsetzungen haben vor allem die Interviews beigetragen, die von den Schülern selbst durchgeführt wurden. Dazu äußert sich eine Schülerin im Nachgespräch folgendermaßen: *„Es gab viele Überraschungen während dieser 2-3 Monate... Wir haben vieles von unseren Lehrerinnen, „Begleiterinnen“ erfahren, aber ich glaube, sehr viel mehr haben wir in den Interviews erfahren, die wir zu Hause mit Verwandten oder Bekannten gemacht haben. Wie sie es erzählt haben und wie es in den Menschen immer noch lebt, diese Vertreibung. Es war einfach ein Erlebnis es zu machen und dabei so viel über unsere Vergangenheit, über meine Vergangenheit zu erfahren, denn ich war ... , meine Familie war betroffen von diesem Schicksal. „*

Die meisten Zeitzeugen, die die Schüler interviewt haben, wurden bis jetzt nicht nach ihren „Erlebnissen“ gefragt. Sie haben nicht einmal in der Familie darüber gesprochen. Sehr oft kommen während des Gesprächs verborgene Erinnerungen assoziativ zum Vorschein, was dem Interview Lebendigkeit, emotionale Tiefe, Echtheit, Glaubwürdigkeit verleiht und bei dem Interviewer zur Betroffenheit führt. Auch unsere Schüler erlebten diese Betroffenheit, wodurch sie verstanden haben, dass Geschichte nicht etwas längst Vergangenes ist, das keine Bedeutung für das Heute hat. Dazu wieder die Äußerung derselben Schülerin: *„Bis jetzt habe*

ich es gar nicht so richtig begriffen, was das eigentlich bedeutet hat, und was damals passiert ist. Das interessierte mich auch nicht. Ich wusste, dass mein Opa 7 Jahre lang in Russland in Gefangenschaft war und 2 Jahre lang in Ungarn. Ich wusste auch, dass meine anderen Großeltern vertrieben worden sind nach Deutschland. Aber die sind ja auch zurückgekommen. Aber jetzt wo unsere Lehrerin gesagt hat, wir sollen nachfragen und forschen, da habe ich meine Oma gefragt. Zuerst ohne Kassettenrekorder, ohne alles, und dann hat sie erzählt. Ich saß bloß da und musste mit den Tränen kämpfen. Ich wusste gar nicht, dass es so schwer war für sie, und dann wieder zurückzukommen, und dann wieder von Anfang anzufangen.“

Dass diese Betroffenheit kein Einzelfall ist, zeigt uns die Präsentation der Ergebnisse, bei der die Schüler ihre in der Familie oder im Dorf durchgeführten Interviews in der Klasse vorgestellt haben.

Die Präsentation der Ergebnisse war eine sehr wichtige Phase innerhalb des Projekts. Hier haben die Schüler in einer Form von Brainstorming einander ergänzt und bestätigt. Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt. Sie haben eine Atmosphäre der Zusammengehörigkeit erlebt.

Die Präsentation sagt uns sehr viel aus über die Schüler, über ihre Gedanken, Gefühle, Betroffenheit, denn in jeder Geschichtsdarstellung steckt auch der drin, der sie präsentiert. So funktioniert nämlich jede Wahrnehmung: Die wahrgenommene Wirklichkeit ist immer schon von uns interpretierte Wirklichkeit. Deshalb ist diese Phase sehr wichtig für die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein.

Die Rezipienten – in unserem Fall die Schüler – lernen von einander, indem ihre Sichtweise durch die der anderen gestärkt bzw. relativiert werden kann. Sie lernen nachzufragen, zu belegen, noch einmal genauer hinzuhören bzw. zu erkennen, dass an bestimmten Stellen Informationen notwendig sind, die Zeitzeugen gar nicht geben können.

Sie erkennen und erleben, dass die Geschichten, die über ein und dieselbe Vergangenheit geschrieben oder erzählt werden, sich zum Teil unterscheiden. Das Ziel war, dass den Schülern klar werden sollte, die unterschiedlichen „Geschichten“, die in der Präsentationsphase vorgestellt wurden, hängen einmal davon ab, auf welche Zeitzeugen, und damit Erfahrungen für die Re-Konstruktion zurückgegriffen wurde. Die Unterschiedlichkeit hängt aber auch davon ab, welcher Gruppe der Rekonstruierende angehört, ob er emotional oder familiär betroffen ist oder distanziert, ob er sich wissenschaftlich oder lebensweltlich mit dem Thema befasst.

Die einzig wahre Geschichte, die identisch ist mit der Vergangenheit, kann es gar nicht geben. Reflektiert mit Geschichte umgehen heißt, sich dessen bewusst sein, dass es zwar eine Vergangenheit, aber viele Geschichten über diese Vergangenheit gibt. Dadurch sollen Schüler lernen, dass es wichtig ist, hinter die Kulissen zu schauen, dass man nachforschen muss, um sich der Vergangenheit anzunähern, dass Rekonstruieren manchmal ein schwieriger Prozess ist.

Reflektiert mit Geschichte umgehen heißt aber auch zu sehen, dass ein und dasselbe historische Phänomen sich schon in der damaligen Zeit für die unterschiedlichen Beteiligten verschieden dargestellt hat. In unserem Fall war es besonders wichtig, dass Schüler diese Multiperspektivität erleben, weil schon bei der Präsentation klar wurde, dass sie – dadurch, dass sie während der Interviews das Schicksal jener Vertriebenen kennen gelernt haben, die verschleppt und nach Ungarn zurückgekehrt sind – die Aussiedlung und Vertreibung nur aus dieser einen Perspektive zu sehen begannen.

Um zu erkennen, dass auch die Erfahrungen der Opfer „multiperspektivisch“ und nicht einheitlich sind, wurde auch ein Zeitzeuge in die Klasse eingeladen, der heute in Deutschland lebt. Er wurde in die verschiedensten Arbeitslager in Ungarn, Rumänien und in der damaligen Sowjetunion deportiert und nach 9 Jahren Zwangsarbeit nach Deutschland ausgesiedelt, wo er auch heute noch lebt (zur Zeit des Projekts war er nur zu Besuch in Ungarn).

An diesem Beispiel haben die Schüler sehr viele Anregungen zum De-Konstruieren bekommen: Er hatte nämlich einen anderen Lebensweg beschritten als die Zeitzeugen, die

von den Schülern interviewt wurden. Auch seine Eltern waren aus Ungarn nach Deutschland ausgesiedelt worden, wo sie in der Zwischenzeit bereits Fuß gefasst haben. Dadurch hatte er in Deutschland ein Zuhause und konnte bald sein Studium beginnen. Er hat dort Jura studiert, hat sich aber immer sehr intensiv mit Geschichte beschäftigt und sich dadurch auch mit seinem Schicksal auseinandergesetzt. Er hatte bei der Vergangenheitsbewältigung eine ungeheuer große Freiheit im Vergleich zu den nach Ungarn zurückgekehrten Vertriebenen. Er konnte sowohl die „große Geschichte“ als auch sein persönliches Schicksal bzw. den Zusammenhang zwischen beiden aus mehreren Quellen und Perspektiven rekonstruieren und sich bewusst machen; er konnten die Meinung anderer, wissenschaftliche und lebensweltliche einbeziehen.

Diese Tatsache der jahrzehntelangen Auseinandersetzung beeinflusste auch seinen Bericht. Er re-konstruierte an vielen Stellen nicht nur erlebte Vergangenheit, sondern war öfters bestrebt, das Erlebte zu interpretieren, nach Ursachen und Zusammenhängen zu suchen oder Werturteile auszusprechen über die damaligen Geschehnisse, Volksgruppen, über menschliches Verhalten.

Um bei den Schülern reflektiertes Geschichtsbewusstsein anzubahnen, ist es sehr wichtig, sie dabei zu unterstützen, diese verschiedenen Ebenen auseinanderzuhalten, das selbst Erlebte von den Interpretationen und Orientierungshinweisen für die Jugendlichen zu trennen. Besonders an diesem Beispiel lernten die Schüler das kritische Umgehen mit Zeitzeugengesprächen, d.h. nach dem synthetisierenden Re-Konstruieren auch das analysierende De-Konstruieren. Diese zwei Operationen, das Re-Konstruieren mit Hilfe von Quellen und das De-konstruieren von Erinnerungen, können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Sie ergänzen und stützen sich gegenseitig. Schüler lernten während der Arbeit am Projekt das kritische Hinterfragen und Analysieren der Zeitzeugengespräche.

Vom „fremderen“ Beispiel angeregt, könnte man versuchen, noch einmal auf die Interviews mit den eigenen Verwandten rückzugreifen und auch hier zu unterscheiden, wo erinnernde Beschreibung und Interpretation, wo Orientierungsangebote für die Enkel vorlagen.

Es ist ganz wichtig, dass man beim Rekonstruieren der damaligen Vergangenheit auf multiperspektivische Quellen zurückgreift.

Es reicht aber nicht aus, Zeitzeugen aus unterschiedlichen Hintergründen, mit unterschiedlichen Erfahrungen einzuladen. Für das Rekonstruieren ist es auch notwendig, neben Zeitzeugen noch andere Quellen zu untersuchen und auch andere Geschichtsdarstellungen einzubeziehen. Das hilft, die von den Zeitzeugen erzählten „Geschichten“ zu hinterfragen und die Multiperspektivität der Beteiligten zu erkennen.

In unserem Fall wählten wir als Geschichtsdarstellung einen Dokumentarfilm, - „Együttélés“ von Lívia Gyarmati-, den sich die Schüler zusammen angesehen haben. Der Film zeigt das Zusammenleben der beiden Gruppen in einem Dorf anhand einer Hochzeit zweier Jugendlicher aus den verschiedenen Völkergruppen und schildert dadurch wie schwierig, aber gleichzeitig wie wichtig es ist, die Andersartigkeit zu verstehen. Es war faszinierend zu sehen, wie Schüler in einem solchen Prozess durch Perspektivenwechsel zu Toleranz angeregt wurden.

4.6. Entdeckendes Lernen

Die Arbeit am Projekt, vor allem die von den Schülern selbst durchgeführten Interviews brachten einen weiteren Gewinn. Es war für sie ein entdeckendes Lernen. Dadurch, dass ihnen keine fertigen Geschichten vorgelegt wurden, waren sie gezwungen, selber zu forschen, d.h. „Vergangenes aus Quellen zu rekonstruieren“, das Gefundene in Kontexte einzubinden und darzustellen, es in Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart zu bringen.

Wir waren bestrebt sie gut ausgerüstet auf Entdeckungsreisen zu schicken, wobei sie die Möglichkeit hatten zu experimentieren, neue Strategien, verschiedene Fragetechniken

auszuprobieren, aus den eigenen Fehlern zu lernen. Sie sollen dadurch Strategien entwickeln, die sie auch bei anderen Projekten anwenden, und dadurch eine Kompetenz der Rekonstruktion und Dekonstruktion erwerben, was ihnen das reflektierte Umgehen mit Geschichte ermöglicht. Entdeckendes Lernen heißt auch, Erfolgserlebnisse zu haben, was die Arbeit für die Schüler reizvoll machen kann, außerdem werden sie dabei aktiv, anstatt immer nur zu reagieren.

Sie können endlich mehr selber agieren und tauschen dadurch die passive Empfängerrolle gegen eine aktive Senderrolle ein. Wie selbstbewusst Schüler ihre eigene Tätigkeit betrachtet haben, zeigt die Aussage einer Schülerin aus der Projektgruppe, die der Meinung ist, sie könnten demnächst dasselbe Projekt mit einer anderen Gruppe selbständig durchführen und damit die Arbeit der Lehrer erleichtern.

Diese Bereitschaft auch demnächst mit dieser Methode zu arbeiten, ist ein Gewinn, von dem in neuen Projekten unbedingt Gebrauch gemacht werden soll. Es ist sinnvoll die zum Schwerpunkt gewählte fachspezifische Arbeitsweise von „Oral History“ mehrfach in dieser Gruppe einzusetzen bzw. mit Hilfe der erworbenen Kompetenzen neue Projekte zu starten.

Die Betroffenheit, die die Schüler in diesem Projekt immer wieder erlebten und zeigten, verstehen wir als Chance und Herausforderung. Es erfordert, als Lehrer sensibel zu reagieren. Das setzt voraus, beobachten und reagieren zu können. Das aber kann nur der, der sich selber zu reflektiertem und (selbst-) reflexivem Umgang mit Geschichte anhält und anregen lässt. Die Autorität besteht nicht im Wissen, sondern auch im Können und im Wissen-wollen.

Der Weg, der hier beschrieben wurde, ist kein statischer, wo alles detailliert vorgeplant und unverändert durchgeführt werden kann, er verlangt sowohl von den Lehrern aber auch von den Schülern Flexibilität, ein ständiges Reflektieren über den Verlauf und die Durchführung des Projekts, ein Umstrukturieren der Aufgaben. Öfters müssen auch die Arbeitsmethoden geändert oder neue Quellen eingesetzt werden. Dieses Reflektieren und die Flexibilität sind bei jedem schülerorientierten Unterricht sehr wichtig, bei einem Projekt zur Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein sind sie unerlässlich. Aus dieser Überlegung heraus ist es vorteilhaft, wenn an der Arbeit mehrere Lehrer teilnehmen, eine unbeteiligte, distanzierte Beobachtungsposition, „ein Auge von außen“, hilft viel bei dem Weiterplanen, fördert das Reflektieren und sorgt für die Flexibilität. Diese kooperative Arbeitsweise bringt Höhepunkte mit sich, die Lust machen zum nächsten Projekt.

5. Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts

Literaturunterricht soll Bildung vermitteln, literarische und sprachliche Bildung, wobei die beiden Aspekte sichtbar ineinander übergreifen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten leistet viel mehr als sprachliche und literarische Kenntnisse, sie hat eine allgemeinere und grundsätzlichere Bedeutung. Über die Kenntnisse hinaus sollen die Schüler nicht zuletzt durch Literaturunterricht befähigt werden, das Gelernte kritisch beurteilen und selbstständig verwenden bzw. mit komplexen Sachverhalten frei umgehen zu können. Letztendlich geht es also um Persönlichkeitsbildung: das Wissen darf nicht Selbstzweck werden, es muss eher zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Sachverhalten befähigen.

5.1. Zur Kanonproblematik

Die Tatsache der Vielfalt und z. T. Unsystematisierbarkeit der Inhalte führt zur Einsicht, dass der Literaturunterricht nicht auf der Grundlage eines - immer fragwürdigen - Lektürenkanons basieren darf. Da die "Kanonproblematik" sowohl im deutschen Schul- und akademischen Bereich als auch im Literaturunterricht der ungarndeutschen Nationalitätenschulen heftig diskutiert wird, folgen hier einige Überlegungen zur Problematik, die zugleich unumgängliche Fragen der Unterrichtsgestaltung bilden. Wohl gibt es in jeder Epoche Kulminationspunkte, die beachtet werden müssen, diese jedoch als einzig strukturierende Elemente des Literaturunterrichts zu betrachten führt unter mehreren Gesichtspunkten zu falschen

Ergebnissen. Im Labyrinth der Literaturgeschichte kann man, trotz der vielen kanonisierten Werke, immer nur eine notwendig exemplarische und zugleich fragwürdige Auswahl treffen.

Die in der Literatur sehr wichtige affektive Komponente, die Probleme der Literaturgeschichtsschreibung und der literarischen Bewertung, die Komplexität eines literarischen Werks und seiner Rezeption sind Phänomene, die in der Art und Weise, wie man mit Literatur umgeht, bewusst gemacht werden sollten. Das Angebot an wertvollen literarischen Texten ist viel breiter, als es sich in einem so begrenzten Kanon fassen lässt. Eine Pflichtlektürenliste, die keine Wahl zulässt, ist keine gute Voraussetzung zu einer Leseerziehung, die sich nicht bloß das Kennen von bestimmten literarischen Werken zum Ziel setzt, sondern zur selbstständigen, schöpferischen Auseinandersetzung mit Texten bzw. allgemeiner mit der Wirklichkeit, um die es letztendlich in allen Texten geht, anregen und befähigen will. Statt eines Kanons wird vorgeschlagen, ein reiches Angebot an literarischen Texten zusammenzustellen, von dem Lehrer und Schüler je nach ihren Präferenzen und Bedürfnissen wählen können.

Auch die Auffassung, dass in einer Lektürenliste alle Epochen zahlenmäßig ungefähr gleich stark vertreten werden müssen, hält nicht stand: es müssen notwendigerweise Schwerpunkte gesetzt werden und der gesamte Unterricht wird effektiver, wenn nicht alle Sequenzen gleichartig und mit gleicher Intensität bearbeitet werden. Es sollen mutig Akzente gesetzt werden, nicht zuletzt auch entsprechenden Schülerinitiativen Raum gelassen werden.

5.2. Zu den Anforderungsbereichen

Versucht man eine Hierarchie der verschiedenen Anforderungsbereiche aufzustellen, kommt man zum Ergebnis, dass die Kenntnis von Fakten, das sog. lexikalische Wissen den ersten Anforderungsbereich bildet, der keinesfalls als der höchste Bereich angesehen werden darf. Die *Wiedergabe von Wissen* stellt einen Bereich dar, der als Ausgangspunkt betrachtet wird, als Grundlage, auf der man aufbauen kann. In den höheren Anforderungsbereichen geht es nicht um Rekonstruktion, sondern um Konstruktion: auf die selbstständigen Darstellungen folgen selbstständige Deutungen und Wertungen.

Traditionsgemäß konzentrieren sich ungarische Schulen stärker auf die Wiedergabe von Wissen im gelernten Zusammenhang als auf Selbstständigkeit der Schüler. Damit in engem Zusammenhang werden Unterrichtsmethoden präferiert, die die Schüler nur wenig aktivieren. Bei der Bestimmung der Aufgaben des Literaturunterrichts müssen also inhaltliche und methodologische Überlegungen Hand in Hand erfolgen. Bei der Planung der einzelnen Unterrichtssequenzen muss darauf geachtet werden, dass verschiedene Methoden für die verschiedenen Sequenzen verwendet werden.

Als Ausgleich zu dem in Ungarn traditionsmäßigen Übergewicht der rezeptiven Phasen sollen mehr produktive Arbeitsphasen eingesetzt werden. Sogar in der methodischen Planung ist die aktive Mitwirkung von Schülern wünschenswert: durch die Mitbestimmung bei der Akzentsetzung können die betreffenden Inhalte erfolgreicher erarbeitet werden. Man sollte die fertige Darbietung von Fakten und Tatsachen vermeiden. Zu tieferem Verständnis und komplexerer Aneignung führen selbstentdeckte Schlüsse und selbsterarbeitete Ergebnisse. Auch wenn diese Methode des hohen Zeitaufwands wegen oft vernachlässigt wird, sollte man sie bei der Erarbeitung der Schwerpunkt-Themen bevorzugen, auch wenn dadurch für andere Lerninhalte weniger Zeit bleibt. Das Prinzip der Akzentsetzung bewährt sich im gesamten Unterrichtsprozess. Die monotone Aufeinanderfolge von gleichgewichtigen Inhalten und Formen leistet im Endeffekt mit Sicherheit weniger als die intensive, komplexe, abwechslungsreiche Erarbeitung einzelner Teile, die Schüler auch befähigt, selbstständig und effektiver mit anderen Lerninhalten zurechtzukommen. Die Auseinandersetzung mit literarischen Werken und nicht-literarischen Texten sollte auch die Herausbildung der

Fähigkeit ermöglichen, selbstständig mit Texten bzw. allgemeiner formuliert mit Kulturphänomenen umgehen zu können.

Es soll aber betont werden, dass zwar grundsätzlich ein höherer Grad von Selbstständigkeit der Schüler angestrebt werden soll, dieser jedoch ohne ein Minimum an Kenntnissen und Fertigkeiten nicht zu erreichen ist. Um selbstständig darstellen, deuten und werten zu können, muss man all diese Fertigkeiten zuerst einmal durch das Kennenlernen von Modellen und Fachbegriffen entwickelt haben.

5.3. Auf Schüler bezogene Kategorien der Planung

Der Einbezug der auf Schüler bezogenen Kategorien in die Unterrichtsplanung sorgt für die nötige Vielfalt und gesunde Abwechslung der Themen und Methoden und bürgt für die Motivierung der Schüler. Motivation und Interesse der Schüler sollten nicht erst bei den methodischen Überlegungen eine Rolle spielen, sondern auch bei anderen planerischen Überlegungen. Die in der folgenden Auflistung angegebenen Stichworte sind Beispiele für schülerbezogene Kategorien, die in der Planung des Literaturunterrichts berücksichtigt werden sollten.

- * Aktualität und Zeitgeist

- * Kulturtraditionen in der Vergangenheit und in der Gegenwart

- * Schülerische Ansatzmöglichkeiten

Die Vielfalt der methodischen Zugänge trägt sowohl den inhaltlichen Anforderungen als auch der Motivation der Schüler Rechnung. So wie eine jede Stoffsequenz ein eigenes Herangehen erfordert, sollte man auch das unterschiedliche Anliegen und Interesse der Schüler berücksichtigen. Schülerinitiativen erhalten auch in diesem Zusammenhang Relevanz: Statt generelle Forderungen und Einheitsmethoden sollte man Ansätze der Schüler beachten und Eigentätigkeiten genügend Raum lassen. Literarische Werke sollten daher nicht nur als Fertigprodukte abgetan werden, sondern auch mit den Augen der Schüler behandelt werden und auch als Veranlassung zu kreativen Schreibversuchen angesehen werden. Durch einen kreativen schülerischen Schreibversuch läßt sich für manche Schüler das gesamte Werk auch in seinen Einzelheiten besser erfassen.

Die gleichzeitige Betrachtung der verschiedenen Kategorien und deren abwechslungsreiche Verwendung bürgt für die notwendige Vielfalt und Effektivität des Unterrichts.

Als exemplarisches Beispiel für die Realisierung der angeführten theoretischen Grundlagen soll ein am Germanistischen Institut der Universität ELTE bereits durchgeführtes Projekt gezeigt werden.

6. Fächerübergreifendes und themenzentriertes Arbeiten

Die ungarischen Lehrpläne machen für alle Schularten des Landes fächerübergreifendes und themenzentriertes Arbeiten verbindlich.

Eine besondere Akzentuierung erfährt dieser Auftrag in den Nationalitätenschulen durch die Fächer Literatur, Geschichte und Nationalitätenkunde

Der Bezug zur Lebenswelt der Schüler, ohne den bestenfalls totes Wissen angehäuft würde, lässt sich durch fächerübergreifendes Lernen integriert in diesen drei Bereichen viel leichter herstellen.

Lebensweltbezug und reflektierte Arbeitsweisen helfen den Schülern die umgebende Wirklichkeit besser zu verstehen, sich in der Gesellschaft mit ihren historisch gewachsenen Strukturen und ihren Brüchen zu orientieren und sich handelnd zur Zukunft zu verhalten.

6.1. Wolfgang Borchert: Draußen vor der Tür - Ein fächerübergreifendes Projekt

Das Ziel dieses Projekts ist den besonderen Verdienst der Literatur bei der Förderung des Geschichtsbewusstseins und Identitätsbewusstseins aufzuzeigen.

Karlheinz Fingerhut schildert in seinem Aufsatz „Didaktik der Literaturgeschichte“ die besonderen Verdienste der Literatur bei der Förderung des Geschichtsbewusstseins, wonach Literatur herkömmlichen Darstellungen im Bereich der Geschichte, und seien es Dokumentationen von ‚Alltagsgeschichte‘ überlegen ist.

6.1.1. Themenwahl

Bei der Themenwahl wird anhand des Dramas von W. Borchert „Draußen vor der Tür“ die Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg in den Mittelpunkt gestellt. Die Erfahrungen vergangener Generationen mit dem zweiten Weltkrieg bieten den Schülern die Möglichkeit Kriegsgeschehnisse aus der Perspektive von Personen zu thematisieren, die denken, handeln, empfinden und gelegentlich auch scheitern. So bietet Literatur ihren Lesern an, sich selbst in fiktive Welten zu begeben und dadurch Nähe zu subjektiven Zeiterfahrungen herzustellen.

Lebensweltliche Erfahrungen der Schüler sollen dabei die wichtigsten Kriterien sein sowohl bei der Textauswahl als auch bei den Arbeitsweisen. So wird die Wissenschaftsorientierung durch Schülerorientierung ergänzt und intellektuell-kognitive Zugriffsweisen mit emotionalen verbunden, wodurch mit Sicherheit größere Effektivität zu erreichen ist. Man erlebt auch wie Geschichte ins Leben der Menschen eingreift, wie sich Familiengeschichten und die große Geschichte treffen.

6.1.2. Überlegungen zur Methodik

Um beim fächerübergreifenden Arbeiten der Schülerorientierung gerecht zu werden, ist es mit Sicherheit vorteilhaft reformpädagogische und Rezeptionsästhetische Ansätze zu nutzen. In der Literaturwissenschaft ist die Rezeptionsästhetik seit Ende der siebziger Jahre in den Hintergrund getreten, aber desto produktiver erwies sie sich in der Literaturdidaktik.

Die Rezeptionsästhetik verlagert den Schwerpunkt der Betrachtung von der Überlieferung kodifizierter Bedeutungsgehalte auf die Rezeption. Es geht dabei nicht um die einzig richtige Interpretation des literarischen Werkes, sondern vielmehr um die Entdeckungen, die der Leser macht, wenn er den Text liest. Literatur bildet bei dieser Lesart Wirklichkeit nicht ab, sondern gibt dem Leser Wirklichkeitsangebote, die sich erst dann entfalten, wenn er sie wahrnimmt.

Der Interaktionsprozess zwischen Text und Leser wird sowohl von dem Text als auch von den Erfahrungen und Werthaltungen des Lesers geprägt.

6.1.3. Forschendes Lernen

Ziel eines solchen Herangehens ist die Förderung des forschenden Lernens sowie ein eigenständiger Umgang mit unterschiedlichen Deutungen. An die Stelle festgelegter

Interpretationen tritt dadurch deren Dekonstruktion. Dadurch sollen Schüler lernen mit den Widersprüchen von Deutungsangeboten umzugehen.

Eine besondere Bedeutung kommen dabei den Unbestimmtheitsstellen zu, die ein besonderes Wirkungspotenzial des Textes ausmachen. Aus pädagogischer Sicht besteht eine wichtige Qualität der Literatur gerade in dieser Lesart, wo Unbestimmtheitsstellen, die Reflexion und Diskussion auslösen, genutzt werden.

Unbestimmtheitsstellen müssen allerdings unter Einbeziehung des Kontextes überprüft werden. Andererseits kann ihre Plausibilität mit Hilfe nichtliterarischer Texte und Dokumente untersucht werden. So kann historisches Wissen zur Korrektur literarischer Texte beitragen.

6.1.4. Rezeptionsästhetik und Rollenspiel

Es gibt viele pädagogische Methoden zur Verwirklichung der rezeptionsästhetischen Ansätze im Literaturunterricht. Ich möchte hier nur ein Beispiel aus unserem Experimentieren mit Germanistikstudenten zeigen.

Das pädagogische Rollenspiel

Angeleitetes Rollenspiel, das nicht für ein Publikum, sondern nur für die spielende Gruppe bestimmt ist, erwies sich als effektive Methode bei der Dekonstruktion verschiedener Lesarten literarischer Texte.

Den Weg zu einer reflektierten Auseinandersetzung bildet hier eine simulierende, probierende Teilnahme am im Text vorstrukturierten Handlungsprozess. Damit öffnen wir den Schülern den Weg zur kritischen Reflexion, die auf dem gesamten Erleben und Erfahren basiert, nicht nur auf Kognition.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde am Germanistischen Institut der Universität ELTE in Budapest ein Rollenspiel ausprobiert. Ziel der Arbeit war eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg anhand des Dramas „Draußen vor der Tür“ von Wolfgang Borchert.

Dem Band wird eine DVD mit Auszügen der videographierten Aufnahme des Rollenspiels sowie der Nachbesprechung mit den Projektteilnehmern beigelegt.

Die Nachbesprechung soll anhand der Äußerungen der beteiligten Studenten die besonderen Verdienste dieses Herangehens aufzeigen.