

Christine Köppert
Klaus Metzger
(Hrsg.)

„Entfaltung innerer Kräfte“

Blickpunkte der Deutschdidaktik

**Festschrift für Kaspar H. Spinner
anlässlich seiner 60. Geburtstages**

Nota:

Die Paginierung entspricht der gedruckten Version, ausgewählte Textstellen können somit zitiert werden.

Um eine handhabbare Dateigröße zu erhalten wurden die Grafiken weggelassen, die nur illustrierenden Charakter haben.

Inhalt

Vorwort	5
Vita Kaspar H. Spinner	8
Ulf Abraham	
Hochschullehre und Fachdidaktik – ein Verhältnis und seine Formen, Störungen, Paradoxien	10
Heiner Willenberg	
Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht	21
Harro Müller-Michaels	
Familiendesaster in der Literatur – zur anthropologischen Grundlegung des Literaturunterrichts	34
Gerhard Rupp	
Fontanes „Vor dem Sturm“ und „Der Stechlin“ – Formen und Funktionen des historischen Erzählens	45
Hans Vilmar Geppert	
Das Spiel der Zeichen gegen die Geschichte. Semiotisch-didaktische Überlegungen zu C. Ransmayers „Die letzte Welt“ und anderen Romanen der Postmoderne	58
Gerhard Haas	
Figurative Strukturen und analogisches Verstehen – Märchen im Unterricht.....	69
Cornelia Rosebrock	
Lektüre und Alteritätserfahrung – Rezeptionästhetische Überlegungen	80
Volker Frederking	
Härtlings „Ben liebt Anna“ – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung.....	92
Jutta Wermke	
Biographie zwischen Lebenslauf und Biofiktion.....	110
Helmut Koopmann	
„Jetzt wohin?“ Zur Datierung und Deutung eines Gedichtes von Heinrich Heine	121
Franz Josef Knappe	
Der Dichter als Lehrer – Rolf Dieter Brinkmanns Briefe an Hartmut Schnell.....	130
Thomas Scheerer	
Intellektuelles Rumoren – Jorge Luis Borges: „Arte poética“	139
Albert Bremerich-Vos	
Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen	149
Gabriele Gien	
Lyrik im Café – Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten.....	163

Juliane Köster	
Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht.....	175
Wolfgang Menzel	
Annäherung an eine Ballade: „Von des Cortez Leuten“ (Bertolt Brecht).....	186
Otto Schober	
„Sprachkunde“ oder kulturethologisch fundiertes Betrachten von Relikten in Kommunikation und Sprache?	196
Jürgen Baumann	
Die Schreibforschung – ein Glücksfall für die Deutschdidaktik	207
Petra Wieler	
Neue alte Formen des Narrativen in Texten von Kindern.....	217
Bettina Hurrelmann	
Medien im veränderten Familienalltag.....	233
Christine Köppert	
„Ich hab auf dich gewartet, ’ne halbe Ewigkeit.“ Filmzeit, verfilmte Zeit – Eine Skizze zum Dechiffrierangebot in der Ausgangsstory von „Lola rennt“	247
Klaus Metzger	
Zwischen linearem Text und visuellem Erzählen – Grundschulkindern schreiben am Computer.....	261
Agnès und Fritz Abel	
Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern: die französische Grundschule als Lernschule.....	269
Konrad Schröder	
Das Schulfach Deutsch und der Fremdsprachenunterricht – Ideen zur Weiterentwicklung einer nicht immer ungestörten Beziehung.....	286
Verzeichnis der Schriften von Kaspar H. Spinner	294
Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern	303

Peter Härtlings „Ben liebt Anna“

Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung

Die von Kaspar H. Spinner Anfang der achtziger Jahre entwickelte Konzeption des identitätsorientierten Deutschunterrichts zielt keinesfalls auf eine psychologisch-therapeutische Intervention, wie Kritiker jüngst fälschlicherweise behauptet haben, sondern ausschließlich auf die pädagogisch gebotene Unterstützung kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklungsprozesse hin zu einem individuell tragfähigen Selbst- und Weltverhältnis. Dabei haben sich die Begründungszusammenhänge für eine identitätsorientierte Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht in den letzten beiden Jahrzehnten sogar noch einmal radikalisiert, wie in dem Artikel mit Bezug auf die Zeitsignaturen „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Medialisierung“ herausgearbeitet und am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in seinen unterrichtspraktischen Konsequenzen verdeutlicht wird.

Keine Frage – Kaspar H. Spinner ist neben Jürgen Kreft der Spiritus rector identitätsorientierten Deutschunterrichts. Mit seiner 1980 veröffentlichten Studie „Identität und Deutschunterricht“ hat er Möglichkeiten eines identitätsorientierten Umgangs mit Sprache und Literatur aufgezeigt und dadurch einen besonderen Akzent innerhalb des fachdidaktischen Diskurses der achtziger und neunziger Jahre gesetzt, dem meine eigene Genese als Lehrer und Hochschullehrer zentrale Impulse verdankt. Umso befremdlicher erscheint mir jene Kritik, die Arnold Hinz, ein Ludwigsburger Psychologe, an dem von Spinner entwickelten Prinzip identitätsorientierten Lehrens und Lernens geübt hat, weil damit in seinem Urteil eine Therapeutisierung der Schule verbunden sei. Seine Forderung: „Schreibübungen, die Identitätsbildung [...], Selbstreflexion [...] oder gar Selbstanalyse [...] zum Ziel haben, sollten sowohl im Schulunterricht als auch in der Erwachsenenbildung gemieden werden“ (Hinz 1996, S. 111 f.). Noch erstaunlicher als dieser fachexterne Eliminierungsversuch ist seine partiell positive Resonanz im fachdidaktischen Diskurs. Immerhin gelangen mit Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk nämlich zwei renommierte Deutschdidaktiker mit Bezug auf Hinz zu der nicht minder problematischen Einschätzung: „Deutschlehrer, die glauben, durch das freie Schreiben die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler zu fördern, verhalten sich wie Zauberlehrlinge. Der psychische Effekt ist meist ein ganz anderer, als die gutwilligen, aber stümperhaft arbeitenden Amateurpsychologen ihn sich vorstellen“ (Melenk/Belgrad 1996, S. 5 f.).

Nun besteht sicherlich bei jedem Ansatz die Gefahr des Missbrauchs bzw. der dilettierenden Umsetzung. Besonders gilt dies natürlich für Praxisanwendungen ohne theoretische Fundierung bzw. Rückversicherung. Der seit einigen Jahren innerhalb unseres Faches zu beobachtende Verlust der didaktischen Fragestellung und die damit einhergehende Verengung auf verselbständigte methodische Handreichungen ist auch in meinem Urteil problematisch. Doch diese Aussagen markieren kein spezifisches Problem identitätsorientierten Deutschunterrichts, sondern sind Ausdruck eines viel umfassenderen Dilemmas, nämlich einer falsch verstandenen Fachdidaktik, die zwar ständig behauptet Wissenschaft zu sein, ohne wissenschaftliche Standards in ausreichendem Maße einzuhalten.

Damit aber sind wir auch schon beim Kern des Problems der von Hinz markierten Position. Sie scheint mir wissenschaftlich nicht fundiert und nicht haltbar. Denn weder erfasst sie die theoretischen Fundamente identitätsorientierter Deutschdidaktik in zutreffender Weise, wie im Fortgang noch zu zeigen sein wird, noch trägt sie den umfassenderen Implikationen des Identitätsdiskurses der Gegenwart in hinreichendem Maße Rechnung. Nicht das Ende identitätsorientierter Deutschdidaktik ist deshalb durch den Ludwigsburger Kreis begründet worden, sondern einzig und allein die Notwendigkeit ihrer vertieften theoretischen Fundierung, Systematisierung und Präzisierung. Diese ist durch die Dokumentation, Illustration und Reflexion ihrer unterrichtspraktischen Realisierung sinnvoll zu ergänzen. Ersteres wird im Rahmen einer umfangreicheren Studie geschehen, letzteres soll nachfolgend am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in Grundzügen versucht werden. Ein Blick auf die curricularen, theoriegeschichtlichen und aktuellen Implikationen identitätsorientierten Deutschunterrichts bildet dazu den geeigneten Ausgangspunkt.

1 Identitätsförderung als Aufgabe des Deutschunterrichts

1.1 Curriculare Aspekte

Dass die Berücksichtigung des Identitätsproblems keine Therapeutisierung der Schule im Allgemeinen oder des Deutschunterrichts im Besonderen darstellt, wie Hinz impliziert, sondern dem Erziehungsauftrag der Schule entspricht, macht schon ein Blick auf die Richtlinien bzw. Lehrpläne der meisten Bundesländer deutlich. So heißt es im Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg, dass der „ganzheitliche, auf die Persönlichkeit des Kindes ausgerichtete Unterricht der Grundschule“ auch und gerade zum Ziele haben müsse, „daß Mädchen und Jungen ihre geschlechtliche Identität finden“ (MKUSBW, 1994, S. 10). In den Richtlinien für Gymnasien und Gesamtschulen der Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen wird wiederholt neben der wissenschaftspropädeutischen Funktion „die persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortung“ als Kernziel aller Lehr-Lern-Prozesse ausgewiesen (MSWWF 1999, XI), in denen für die Sekundarstufe I ist analog von der „identitätsfördernden“ Aufgabe des Sekundarstufenunterrichts die Rede (KMNRW 1993, S. 20).

Auch über die besondere Aufgabe des Deutschunterrichts herrscht landesübergreifend Einigkeit. Im Lehrplan für die bayerische Grundschule lautet gleich der erste Satz: „Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen“ (BSfUuK 2000, S. 7). Dass der Deutschunterricht dabei einen spezifischen Beitrag leisten kann, zeigen die fachbezogenen Präzisierungen: „Der Sprache kommt eine fundamentale Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung sowie für die Hand-

lungsfähigkeit der Schüler zu“ (BSfUuK 2000, S. 26). Die Richtlinien des Landes Hessen betonen, dass der Deutschunterricht der Sekundarstufe I „entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung“ beitragen könne; denn er „erweitert den Horizont, trägt zur Sensibilität bei und bietet Hilfen zur Sinn- und Wertorientierung“ (HK 1995, S. 5). Auch in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium der Klassen 7-10 wird Literatur als „Möglichkeit der Welt- und Selbsterfahrung“ (1993, S. 7) verstanden; der Deutschunterricht kann eo ipso „einen wesentlichen Beitrag zur Ich-Entwicklung der Heranwachsenden“ (NK 1993, S. 6) leisten.

1.2 *Prinzipien identitätsorientierten Deutschunterrichts nach K. H. Spinner*

Verdeutlichen schon diese wenigen Beispiele, dass die Richtlinien die Identitätsförderung als eine zentrale Aufgabe der Schule im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen verstehen, erschließen sich im theoriegeschichtlichen Rückblick die deutschdidaktischen Fundamente dieser curricularen Empfehlungen. So hat Kaspar H. Spinner der Förderung von Selbstfindung und Identitätsbildung im Deutschunterricht schon früh eine herausragende Bedeutung zugesprochen – und zwar, ganz im Sinne der Richtlinien, nicht in therapeutischer, sondern in pädagogischer Hinsicht (vgl. Spinner 1980c, S.12 f.). Bezugspunkt ist dabei die interaktionistische Identitätstheorie George Herbert Meads und ihre grundlegende Unterscheidung zwischen zwei Polen und Phasen der Identität – dem „Me“ und dem „I“. Das „Me“ entspricht der Haltung des „verallgemeinerten Anderen“ (1927/30, S.194 ff.), d.h. „der organisierten Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“ (1927/30, S. 218), das „I“ bezeichnet die „Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber“ (1927/30, 221). Vereinfacht kann man auch von der sozialen und der personalen Seite der Identität sprechen respektive von verinnerlichten Fremderwartungen und spontan-reaktivem Selbstaussdruck. Zwischen diesen beiden Identitätsmodi vollzieht sich nach Mead Identitätsbildung in einem stetigen, dialogisch, d.h. sprachlich vermittelten Wechselspiel.

Hier setzt das besondere Interesse des Deutschunterrichts an. Denn wenn Sprache tatsächlich ein Hauptmedium für die Entwicklung von Ich-Identität ist, kann diese durch spezifische sprachliche Arrangements gefördert werden. Dem schriftsprachlichen Selbstaussdruck kommt dabei besondere Bedeutung zu, wie Spinner verdeutlicht. Denn Schreiben ermöglicht Selbstobjektivation und stärkt so Selbstgewissheit, das Ich erlebt sich als Subjekt seiner Erlebnisse, Gedanken und Gefühle; durch Einbeziehung der biographischen Dimension vergewissert sich der Schreibende der eigenen Vergangenheit und macht sie so zum bewussten Teil seiner Identität; der Schreibprozess initiiert einen Selbstreflexionsprozess; der Schreibende wird als Leser zum Adressaten seiner eigenen Äußerungen und gelangt so zu einem zumindest perspektivisch veränderten Selbstverhältnis (vgl. Spinner 1980e, S. 74 f.). Vor diesem Hintergrund ergibt sich für Spinner die Forderung, den Schüler(inne)n in einem identitätsorientierten Deutschunterricht immer wieder Gelegenheit zu geben, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten“ und sich auf diese Weise „des eigenen Bedürfnis-Ich, des Rollenverhaltens und der Wertvorstellungen bewußt zu werden“ (1980e, S. 75). Dies gilt sowohl für sprach- als auch für literaturdidaktisch ausgerichtete Unterrichtskonzepte mit identitätsorientierter Zielsetzung. Letztere hat Spinner in den neunziger Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit produktiver Verfahren thematisiert (vgl. 1993a). Denn für ihn steht fest: „Gerade literarische Texte stellen eine Herausforderung dar, Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und so an der eigenen Identität zu arbeiten“ (Spinner 1993b, S. 30).

Damit wird aber weder der Deutschunterricht zum Therapieersatz noch der „Anspruch der Sachinhalte“ zugunsten „subjektiver Beliebigkeit“ (Spinner 1995, S. 7) aufgegeben. Vielmehr werden lediglich den rational-distanziert-objektivierten Zugängen zur Literatur emotionale, imaginative und subjektive Verarbeitungsprozesse an die Seite gestellt, wie Spinner unter Bezugnahme auf kognitionspsychologische und konstruktivistische Forschungsansätze wiederholt betont hat (vgl. z.B. 1995, S. 7 ff.). Auf diese Weise finden Sach- und Schüler(innen)-Orientierung eine spezifische Synthese.

1.3 *Identitätsorientierter Deutschunterricht im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung*

Sowohl der curriculare als auch der theoriegeschichtliche Rückblick haben im Grundansatz deutlich gemacht: Identitätsorientierter Deutschunterricht zielt keinesfalls auf eine psychologisch-therapeutische Intervention, wie Hinz, Belgrad und Melenk implizieren, sondern ausschließlich auf die pädagogisch gebotene Unterstützung kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklungsprozesse hin zu einem individuell tragfähigen Selbst- und Weltverständnis. Dabei haben sich die Begründungszusammenhänge für eine identitätsorientierte Schwerpunktsetzung im Kontext unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse in den letzten beiden Jahrzehnten in meinem Urteil sogar noch einmal radikalisiert, wie ich nachfolgend mit Bezug auf die Zeitsignaturen „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Medialisierung“ verdeutlichen möchte.

1. *These*: Der Prozess der Individualisierung hat eine signifikante Veränderung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses zur Folge, die auch und gerade die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen betrifft, weil traditionelle Norm- und Rollensysteme in Frage gestellt sind und den einzelnen herausfordern, individuelle Sinn-, Norm- und Rollenmuster zu entwickeln. Dazu kann und muss der Deutschunterricht einen Beitrag leisten.

Erläuterung: Zwar ist „Individualisierung“ im Urteil Ulrich Becks „keine Erscheinung, keine Erfindung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (1986, S. 206), sondern muss als Grundkonstituente der Geschichte der Neuzeit verstanden werden. Gleichwohl hat sich die Dynamik der Individualisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten parallel zur fortschreitenden Enttraditionalisierung aller Lebenszusammenhänge gesteigert. Heranwachsende sind davon in besonderer Weise betroffen. Denn die Jugendlichen „werden nicht nur individualisiert. Sie individualisieren sich selbst. [...] Das eigene Leben wird zum alltäglichen Handlungs-, Inszenierungs-, Selbstdarstellungsproblem“ (Beck 1997, S. 212). Hinzu kommt die Notwendigkeit zur Entwicklung individuell tragfähiger Rolleninterpretationen, Beziehungen, Sinnkonstruktionen und Wertorientierungen. Schulischer Deutschunterricht kann und sollte einen Beitrag leisten, um Schüler(inne)n bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu helfen und ihnen Raum zu geben für den Aufbau eines individuell tragfähigen Selbst- und Weltverhältnisses in einer individualisierten und enttraditionalisierten Lebenswirklichkeit.

Was bedeutet das konkret? Aus der Fülle möglicher Ansatzpunkte greife ich einen spezifischen Aspekt heraus, der im Rahmen identitätsorientierter Deutschdidaktik bislang noch zu wenig Beachtung gefunden hat – die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität. Diese war für Kinder und Jugendliche sicherlich noch nie leicht, im Zeichen individualisierter Lebenswirklichkeit aber ist sie zweifelsfrei erschwert. Denn die Auflösung traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenmuster zwingt Kinder und Jugendliche zunehmend

zu individualisierten Selbstkonstruktionen geschlechtlicher Identität in Auseinandersetzung mit denen ihrer Altersgenossinnen und Altersgenossen (vgl. Rusch 1998; Krappmann/Oswald 1988; Chodorow 1978, Butler 1990; Benjamin 1988, 1993). Ziel eines identitätsorientierten Deutschunterrichts, der geschlechterspezifische Fragen berücksichtigt, muss es vor diesem Hintergrund sein,

- Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion geschlechtsspezifischer Rollenmuster und für Fragen der Geschlechteridentität und Geschlechterdifferenz;
- den Blick für die historisch-kulturelle Geprägtheit von Geschlechterrollen zu schärfen;
- das Bewusstsein der Differenz und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern.

2. *These*: Eine zweite signifikante Veränderung der kindlichen bzw. jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelt, die im Horizont einer identitätsorientierten Deutschdidaktik eine zentrale Rolle spielen muss, ergibt sich aus dem die Individualisierungstendenzen begleitenden Prozess der Pluralisierung und den damit verbundenen Veränderungen traditioneller Identitätsmuster.

Erläuterung: Die Pluralisierung aller Lebensbereiche ist erstmals von postmodernen Theoretikern wie Francois Lyotard (1982) oder Wolfgang Iser (1986, S. 5) diagnostiziert worden. Postmoderne Identitätskonstrukte rücken die identitätstheoretischen Konsequenzen dieser pluralisierten Lebensverhältnisse ins Blickfeld. Nicht ohne Emphase verkündet Iser (1989, S. 180 ff.) beispielsweise das Ende substantialistischer Identitätsvorstellungen und das Aufkommen „multipler Identitätsmuster“. Kenneth Gergen spricht vom „gemischten Persönlichkeitstyp“, der sich wie ein „soziales Chamäleon [...] fortwährend Teile von Identitäten [...] für die jeweilige Situation konstruiert“ (1991, S. 247).

Wie tiefgreifend die damit verbundenen Schwierigkeiten jedoch sein können, zeigt sich am Beispiel eines leider unvermindert sehr aktuellen Problemfeldes. Die Jugendforschung hat auf den essentiellen Zusammenhang zwischen pluralisierter Lebenswirklichkeit, Identitätsstörungen und jugendlichem Rechtsextremismus wiederholt hingewiesen (vgl. z.B. Baacke 1987, Baacke/Heitmeyer 1985, Helsper 1991; Deutsche Shell 2000). Je statischer und unsicherer das eigene Selbst- und Weltverhältnis, desto geringer die Fähigkeit, plurale, andersartige, d.h. fremde Wirklichkeiten zu ertragen. Der positive, tolerante Umgang mit Fremdem und Fremden hat ein pluralisiertes, Widersprüche akzeptierendes und ausbalancierendes Selbst- und Weltverhältnis zur Voraussetzung.

Zu deren Stützung bzw. Erprobung muss auch und gerade der Deutschunterricht Angebote machen, indem er

- Raum gibt für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen pluralisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Bewältigung im eigenen Selbst- und Weltverhältnis;
- die Fähigkeit fördert, Pluralität und Verschiedenartigkeit zu akzeptieren und Wege zu einem toleranten, vorurteilsfreien Umgang mit Fremdem zu finden.

3. *These*: Eine dritte, im Horizont einer identitätsorientierten Deutschdidaktik zu berücksichtigende Veränderung in der Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen ergibt sich aus dem Prozess der Medialisierung und dem damit verbundenen Entstehen virtueller Erlebnis- und Handlungsräume.

Erläuterung: Die Medialisierung der gesamten Lebenswirklichkeit hat Marshall McLuhan (1964) schon vor fast vier Jahrzehnten prognostiziert. In der Mediengesellschaft unserer Tage ist sie Realität geworden. Die daraus resultierenden Veränderungen im

kindlichen und jugendlichen Selbst- und Weltverhältnis sind signifikant. Dies zeigt sich schon beim Fernsehen. Bekannt ist Neil Postmans (1982) These vom Verschwinden der Kindheit. Baacke (1989) diagnostiziert einen Sog des Mediums. Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun (1992, S. 102 ff.) sehen die gesamte Identitätsbildung als medialisiert. Joshua Meyrowitz (1985, S.103 ff. und 117 ff.) diagnostiziert das Entstehen neuer Gruppen-Identitäten und Persönlichkeitsmuster. Ähnlich grundlegend sind die Auswirkungen der verstärkten Computer- und Internet-Nutzung. Nach Sherry Turkle ist das Internet bereits zu einem Sozillabor für Experimente mit Ich-Konstruktionen aller Art geworden (1995, 289). Horst W. Opaschowski (1999) spricht plakativ von der „Generation @“. Wolfgang Bergmann (1996) fragt nach den langfristigen Auswirkungen der virtuellen Erlebniswelten für die Psyche der Heranwachsenden.

Schule darf vor diesen Entwicklungen die Augen nicht verschließen, sondern muss zu einer reflexiven Aufarbeitung und Bewältigung dieser virtuellen Erfahrungswelten beitragen. Was heißt das konkret? Die von Jutta Wermke (1997) u.a. betonte Notwendigkeit eines medienintegrativen Deutschunterrichts scheint mir auch und gerade im Horizont einer identitätsorientierten Zielsetzung wegweisend. Ziel eines identitätsorientierten Deutschunterrichts mit medienintegrativer und medienkompetenzfördernder Ausrichtung ist es in diesem Sinne,

- Schüler(innen) unmittelbare fachspezifische Erfahrungen mit elektronischen Medien (Radio, Film, Fernsehen, Computer, Internet) sammeln, aufarbeiten und reflektieren zu lassen;
- Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Auswirkungen für das eigene Selbst- und Weltverhältnis.

2 Zur Praxis identitätsorientierten Deutschunterrichts am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“

Begriffe ohne Anschauungen sind leer – dieses berühmte Diktum Immanuel Kants hat natürlich auch Gültigkeit im Zusammenhang mit den oben in Grundzügen erläuterten Prinzipien identitätsorientierten Deutschunterrichts im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. Wie könnte solch ein Unterricht in der Praxis aussehen? Am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ sollen nachfolgend Kernphasen einer identitätsorientiert angelegten Unterrichtsreihe vorgestellt werden.

Dass Kinder- und Jugendliteratur einen spezifischen Beitrag zur Förderung der Identitätsentwicklung von Heranwachsenden leisten kann, hat Kaspar H. Spinner schon 1984 hervorgehoben: „Die hauptsächliche Leistung der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht besteht darin, daß ihr Textangebot altersadäquate Formen der Ichfindung und Wertorientierung repräsentiert“ (1984, S. 362 f.). An „Ben liebt Anna“ lässt sich dies in besonderer Weise exemplifizieren. Das in die Kategorie der modernen problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur gehörende Buch (vgl. dazu auch Daubert 1990; 1996; Höppner/Spinner, 1985; Rank, 1999; Südhoff, 1992; Südhoff/Rolfes, 1994; Vogt, 1981) entstand 1979. Im Mittelpunkt der Geschichte steht Ben, ein deutscher Junge, der seine erste Liebe erlebt – und dies mit Anna, einem Aussiedlermädchen aus Polen. Zwei Problemkomplexe sind mit anderen Worten literarisch verarbeitet – das Problemfeld „Liebe und Freundschaft zwischen den Geschlechtern“ und das Problem „Umgang mit dem Fremden“ – beides Themenkomplexe, die im Zeichen der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse für Kinder und Jugendliche erhebliche Herausforderungen gerade auch im Zusammenhang mit der eigenen Identität darstellen, wie bereits verdeutlicht wurde.

Im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes werde ich mich auf einige Kernsequenzen einer insgesamt 20-22stündigen Unterrichtsreihe zu dem Buch beschränken. Diese oszilliert zwischen linear- und aspektanalytischer Zugangsweise, d.h. zwischen sukzessiver Texterschließung und Orientierung an übergeordneten Fragestellungen. Ein in Auseinandersetzung mit Jürgen Kreft (1977, S. 379 ff.) entwickelter Didaktischer Dreischritt fungiert dabei als Strukturierungsschema – und zwar im Rahmen der Gesamtreihe wie auf der Ebene der Stundensequenzen. Folgende Kernphasen und Funktionen werden unterschieden:

Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Deutschunterrichts	
1. Phase: Subjektiven Annäherung	<p>Funktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses zu einem Text bzw. einem Grundproblem vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes der Schüler(innen). • Individuelle Präzisierung der Interessenschwerpunkte und Fragehorizonte und gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.
2. Phase: Objektivierende Texterschließung und -analyse	<p>Funktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung inhaltlicher und formaler Grundmomente bzw. Spezifika des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Problemkomplexe in Auseinandersetzung mit den zuvor erkennbar gewordenen Interessenschwerpunkten und Fragehorizonten der Schüler(innen). • Klärung biographischer, werkgeschichtlicher, historischer, gesellschaftlicher, kontextueller, geistes-, diskurs-, motiv-, mentalitäts- bzw. rezeptionsgeschichtlicher Hintergründe des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Grundprobleme.
3. Phase: Personalen und soziale Applikation	<p>Funktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Reflexion und Anwendung der Arbeitsergebnisse und ihrer allgemeineren Implikationen im Horizont des persönlichen Selbst- und Weltverhältnisses der Schüler(innen); • Gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse und ihrer persönlichen Einschätzung im Horizont ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung. • Gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

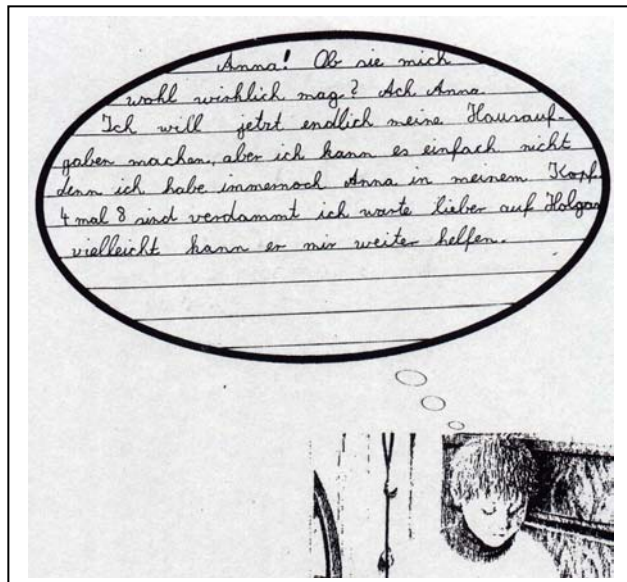
2.1 „Ben liebt Anna“ – Phase der subjektiven Annäherung

Die Phase der „subjektiven Annäherung“ umfasste drei Stunden. Der schematische Überblick zeigt Inhalte und Abfolge der einzelnen Stunden sowie ihren phasenspezifischen Aufbau im Sinne des Didaktischen Dreischrittes auf der Mikroebene des Stundenverlaufs:

Ganz im Sinne der didaktischen Funktion der ersten Phase des Didaktischen Dreischrittes sollte den Schüler(inne)n zu Beginn der Reihe Raum gegeben werden für die Artikulation ihres ersten, ganz unmittelbaren Vorverständnisses zum Kernthema des Buches, der Liebe, und zur Bewusstwerdung möglicher geschlechterspezifischer Sicht-, Erfahrungs- und Zugangs-

gelesene Text, der als Hörkassette erhältlich ist (1997), zum Einsatz kommen.

Dieses erste Kapitel (BlA, S. 7 ff.) führt bereits in das Zentrum des in Titel und Vorwort angesprochenen Problems. Ben sitzt zu Hause, er ist verwirrt. Ein bislang noch unbekanntes Gefühl erfüllt ihn – er ist verliebt. Mutter und Bruder können ihn und sein Verhalten nicht recht verstehen. Nachdenklich und ratlos zieht er sich in sein Zimmer zurück. Die letzte Szene des ersten Kapitels zeigt ihn in innerer Meditation mit seinem Meerschweinchen Trudi. Nachdem Verständnisfragen geklärt, inhaltliche Besonderheiten benannt und diskutiert worden waren, bekamen die Schüler(innen) im Anschluss an diese analytisch-diskursive Herangehensweise eine produktiv-handelnde Schreibaufgabe – in eine Denkblase zu schreiben, was Ben wohl durch den Kopf gehen mag, welche Gefühle ihn bewegen etc. Didaktisch gesprochen sollte eine Leerstelle des Textes im Sinne der Leerstellentheorie Wolfgang Iers (1972) individuell ausgefüllt werden, um den Schüler(inne)n in Form eines literarischen Rollenspiels aus der Perspektive Bens Raum für eine eigenaktive Auseinandersetzung mit der Erfahrung der ersten Liebe zu eröffnen und sie dabei Momente von Geschlechteridentität, Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen probierend erkunden zu lassen.



Die Vorstellung dieser individuellen Textkonkretisationen im Klassenplenum bildete den Abschluss dieser ersten Annäherung an den Themenkomplex „Liebe“. Je nach Klassensituation bzw. Lernziel hätte sich auch eine Aufarbeitung in kleinen geschlechtshomogenen Gesprächskreisen angeboten.

Die Hinführung zum zweiten im Buch zentralen Problembereich, den Umgang mit Fremdheit, schloss sich folgerichtig an. Hier hat sich der Einsatz einer Phantasiereise zur

imaginativen Erschließung der Tiefendimension des Themas, zur Erleichterung der Identifikationsmöglichkeiten mit Anna, zur Förderung der Empathiefähigkeit und zur spielerisch-probierenden Vorbereitung auf eine für die Viertklässler(innen) selbst schon sehr bald eintretende Situation bewährt. Bei geschlossenen Augen wurden die Schüler(innen) aufgefordert, sich ihren ersten Tag in einer neuen Schule vorzustellen – ein Szenario, das in Anbetracht des bevorstehenden Endes ihrer Grundschulzeit eine durchaus existentielle Bedeutung besaß. Der Hinführungstext endete genau an der Stelle, als die Kinder in ihrer Vorstellung ihr neues Klassenzimmer betreten und mit ihren neuen Klassenkamerad(innen) zusammentreffen. Beides sollte in einem an die Phantasiereise anschließenden freien Schreibarrangement ganz individuell ausgefüllt werden. Die Vorstellung und Besprechung dieser Texte im Stuhlkreis verdeutlichte das breite Spektrum der problemspezifischen Zugangs- und Verarbeitungsweisen und eröffnete Raum für das gemeinsame Gespräch über die mit dem nahenden Schulwechsel verbundenen persönlichen Hoffnungen und Ängste.

Vor diesem Hintergrund waren die Kinder in besonderer Weise für die Auseinandersetzung mit Annas erstem Tag in ihrer neuen Klasse sensibilisiert, den Härtling im zweiten

Kapitel seines Buches ausführlich schildert (BIA, S. 11 ff.). Der Einsatz des Hörspiels (Härtling 1982) ermöglichte dabei eine besondere Erlebnisintensität, die sich im anschließenden Gespräch in ihren medienpezifischen Besonderheiten reflektieren ließ. Allerdings standen das Verhalten von Anna, Herrn Seibmann, Ben und der Klasse im Mittelpunkt des Interesses. Die häusliche Lektüre der folgenden drei Kapitel (BIA, S. 17 ff.) vermittelte auf dieser Grundlage vertiefende Einblicke in den von Härtling einfühlsam beschriebenen Problemkomplex.

2.2 *Personenkonstellation, Liebe und Fremdheit - Phase der Objektivierung und Reflexion*

Nachdem den Schüler(inne)n in der ersten Phase der Reihe subjektive Annäherungen an die beiden Schwerpunktthemen „Liebe“ und „Fremdheit“ und ein Einstieg in die Beschäftigung mit den ersten Kapiteln des Buches ermöglicht worden war, schloss sich die zweite Phase des Didaktischen Dreischrittes auf der Ebene der Gesamtreihe an. Der schematische Überblick dokumentiert Inhalte und Abfolge (s. Kasten S. 102):

Die zweite Hauptphase der Reihe umfasste insgesamt zehn Stunden. Diese ordnen sich drei thematischen Komplexen zu: „Personenkonstellation“, „Liebe“ und „Fremdheit“. Ihre Behandlung im Unterricht wiederholte in miniature den Didaktischen Dreischritt auf der Ebene der Themenkomplexe wie der Stundensequenzen. Die Verbindung von linear- und aspektanalytischer Textarbeit und handelnd-produktiven bzw. kreativen Schreib- und Gestaltungsarrangements garantierte eine große Bandbreite an Zugangs- und Verarbeitungsweisen mit identitätsorientierter Zielsetzung.

Den Ausgangspunkt bildete die vertiefende Aufarbeitung der während der häuslichen Lektüre der Kapitel 3-5 gewonnenen Leseindrücke der Schüler(innen) in Form eines Schreibgespräches. Jeweils vier bis fünf Schüler(innen) erhielten Stifte in einer je eigenen Farbe und eine Papierbahn, auf der in Karoform die Begriffe „Ben“, „Anna“, „Herr Seibmann“ und „die Klasse“ geschrieben standen. Zunächst sollte jede(r) Schüler(in) für sich bei absolutem Schweigen Assoziationen, Gedanken, Gefühle etc. zu den vier Personen bzw. Personengruppen auf der Papierbahn notieren, dann wurden die Schüler(innen) aufgefordert, mit den anderen über ihre individuellen Sichtweisen in einen schweigend-schreibenden Dialog einzutreten.



Die gruppeninterne mündliche Reflexion der Schreibprozesse beendete nach etwa dreißig Minuten die gemeinsame Stillarbeitsphase. Diese wurde durch die Diskussion der Personenprofile, Beziehungsmuster und Verhaltensweisen auf der Grundlage der gruppeninternen Diskussionsschwerpunkte im Plenum abgelöst. Die Erstellung von Personenplakaten auf der Grundlage einer erneuten, selektiven Textrezeption leitete in der Folgestunde eine Systematisierung und kritisch-objektivierende Überprüfung der im Schreib- und im Plenumsgespräch diskutierten Einschätzungen der Schüler(innen) ein.

2. Phase		Objektivierende Texterschließung und -analyse Integrierte Teilphasen: Subjektives Vorverständnis, Objektivierung und personale Applikation (1., 2. und 3. Phase im Wechsel)
		<i>1. Systematische Textbegegnung - die Personen des Buches</i>
[1/2]	3. Sequenz (4./5. Stunde)	Die Hauptfiguren des Buches und ihre Beziehung untereinander in den ersten fünf Kapiteln – ein erster individueller und gemeinschaftlicher Zugriff auf der Grundlage einer Schreibmeditation (EA/GA).
[2]	4. Sequenz (6. Stunde)	Erstellung von Personen-Plakaten zur vertiefenden Erarbeitung der Personenprofile (LV/GA); Vorstellung und Diskussion (UG); HA: Verfassen von individuellen Texten zu einer Hauptperson im Buch.
[2/3]	5. Sequenz (7. Stunde)	Vorstellung und Diskussion der Schüler(innen)-Texte im Vorlesekreis im Sinne literarischer Geselligkeit (UG/SK).
		<i>2. Systematische Textbegegnung - thematischer Schwerpunkt „Liebe“</i>
[2, 3]	6. Sequenz (8. Stunde)	Lese-, Erzähl- und Gesprächskreis zur ersten Annäherung an den thematischen Schwerpunkt „Liebe“ durch die Rezeption, Reflexion und Diskussion des 6. Kapitels („Ben schreibt an Anna“) (UG/SK); Rollenspiel zum Kapitel (GA/SK); HA: personal-kreative Schreibarrangements (3 Themen zur Wahl).
[2, 3]	7. Sequenz (9./10. Stunde)	Vorstellung und Diskussion der Schüler(innen)-Texte im Vorlesekreis im Sinne literarischer Geselligkeit (EA/UG/SK); Hörkassette zum 8. Kapitel („Anna antwortet“) als Grundlage für die intensive analytisch-diskursive und handelnd-
		produktive Auseinandersetzung mit der Schulhofszene (Schulhofbild mit Denkblasen) (EA/UG); HA: Lesen der Kap. 9-11.
		<i>3. Systematische Textbegegnung - thematischer Schwerpunkt „Fremdheit“</i>
[(1), 2]	8. Sequenz (11./12. Stunde)	Vertiefung der Fremdheitsproblematik auf der Grundlage eines Clusters zum Begriff „fremd“ (EA/UG) und einer Erarbeitung des Problemkomplexes im Buch in Form themendifferenzierter Gruppenarbeit (Kap. 2,5,10,11) (GA); Vorstellung und Diskussion (GA/UG).
[2, 3]	9. Sequenz (13. Stunde)	Die Hütte als utopischer Ort zwischen Eigenem und Fremdem – Textarbeit und personale Applikation mittels einer individuellen Bild-Text-Collage (LV/EA); Ausstellung in Form einer Klassengalerie (EA/UG).



In der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum fand diese analytisch-diskursive Phase ihren Abschluss. Ein persönlicher Brief an einen der bislang im Buch in Erscheinung getretenen und im Unterricht behandelten Protagonisten eröffnete den Schüler(inne)n vor diesem Hintergrund Raum für eine personale Applikation der bisherigen Arbeitsergebnisse im Sinne der dritten Phase des Didaktischen Dreischrittes.

Mit der 8. Stunde der Reihe rückte die systematische Auseinandersetzung mit der literarischen Verarbeitung des Themenkomplexes „Liebe“ in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Im Lese- und Gesprächskreis wurde das 6. Kapitel des Buches („Ben schreibt an Anna“, BIA, S. 33 ff.) zunächst gemeinsam rezeptiv-diskursiv erschlossen, ehe ein Rollenspiel zu dem im Kapitel erkennbar gewordenen Konflikt eine erfahrungsorientierte Vertiefung der Verstehensprozesse durch unmittelbare probierhandelnde Perspektivübernahme ermöglichte. Personal-produktive Schreibarrangements – persönliche Briefe an Ben oder Anna, Briefe zwischen den beiden oder Tagebucheinträge von einem der beiden – gaben den Schüler(inne)n anschließend Raum zu einer individuellen Verarbeitung. Die Vorstellung und Diskussion der entstandenen Texte schloss sich in der Folgestunde im Vorlesekreis an. Auf diese Weise konnten erneut unmittelbare Erfahrungen mit literarischer Geselligkeit gesammelt werden. Die Beschäftigung mit dem 8. Kapitel („Anna antwortet“, BIA, S. 43 ff.) wurde durch eine gemeinsame Lesestunde eingeleitet. Alternativ hätte sich die Rezeption der entsprechenden Passage auf der Hörkassette (Härtling 1982) angeboten. Eine intensive Reflexion und die handelnd-produktive Auseinandersetzung mit der Schulhofszene schlossen sich an. Um die Empathiefähigkeit der Schüler(innen) und ihr Verständnis für das Handlungsgeschehen zu vertiefen, wurde die Klasse aufgefordert, auf einem Arbeitsblatt in verschiedene Denkblasen Gedanken, Gefühle etc. von Anna, Ben und umstehenden Klassenkamerad(inn)en zu schreiben. Die Vorstellung der Ergebnisse in Form einer kleinen Vernissage zeigte die Vielschichtigkeit der Textrezeptionen und -konkretisationen. Dabei wurden durchaus auch geschlechtsspezifische Reaktionen auf Annas Umarmung erkennbar (BIA, S. 46), insofern gerade einige Jungen Scheu, Angst oder Unsicherheit mehr oder weniger offen zum Ausdruck brachten („Jetzt wird’s gefährlich“). Auch das Gelächter bzw. Getuschel der anderen, das im Buch nur angedeutet ist, bildete in den Textkonkretisationen der Schüler(innen) einen Schwerpunkt.

Die häusliche Lektüre der Kapitel 9-11 (BIA, S. 48 ff.) leitete zum letzten Erarbeitungs-komplex der zweiten Phase der Reihe über. Diese hatte das Thema „Fremdheit“ zum Gegenstand, auch wenn dieses im Kontext des Handlungsgeschehens natürlich untrennbar mit der Liebesgeschichte zwischen Anna und Ben verbunden ist. Der Einstieg erfolgte in der 11. Stunde über ein Cluster zum Begriff „fremd“. Die Vorstellung einzelner Assoziationsketten zeigte die ganze Bandbreite des mit dem Wort verbundenen Konnotations- bzw. Assoziationsfeldes. Auf dieser Grundlage wurde die Verarbeitung des Problemkomplexes im Buch aspektanalytisch in themendifferenzierter Gruppenarbeit untersucht. Die Kapitel 2, 5, 10 und 11 standen dabei im Mittelpunkt. Die Vorstellung und Diskussion

der Arbeitsergebnisse machte die Genese des Problems und seine sukzessive Auflösung transparent. Denn die Fremdheit zwischen Anna und Ben nahm in dem Maße ab, so das Fazit der Lerngruppe, wie die Liebe bzw. Freundschaft zwischen beiden wuchs. Die von Härtling differenziert geschilderte Fremd- bzw. Andersartigkeit der kulturell geprägten Lebenskontexte von Anna und Ben

(BIA, S. 52ff und 57 ff.) und das Motiv der Hütte als utopischem Ort zwischen Eigenem und Fremdem (BIA, S. 54 ff.) bildeten weitere Schwerpunkte des Unterrichtsgespräches. Auf der Grundlage dieses analytisch-diskursiven Zugangs eröffnete ein spezifisches personal-kreatives Gestaltungsarrangement den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu einer personalen Applikation des von Härtling literarisch ins Bild gesetzten Problemkomplexes. Denn vor dem Hintergrund des Schlussbildes von Bens Besuch bei Anna, wo beide in Annas Hütte aneinandergeschmiegt liegen und gemeinsam einen Moment höchster Vertrautheit und stillen Glückes erleben (BIA, S. 55 f.), wurden die Schüler(innen) aufgefordert, individuell ihren eigenen, ganz persönli-

chen, entweder realen oder gewünschten Ort des Rückzuges bzw. der selbstbestimmten Entfaltung in Wort und Bild zur Darstellung zu bringen. Die Präsentation der entstandenen Bild-Text-Collagen in Form einer Klassengalerie führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Inhalt und Bedeutung solch individueller Traumorte.

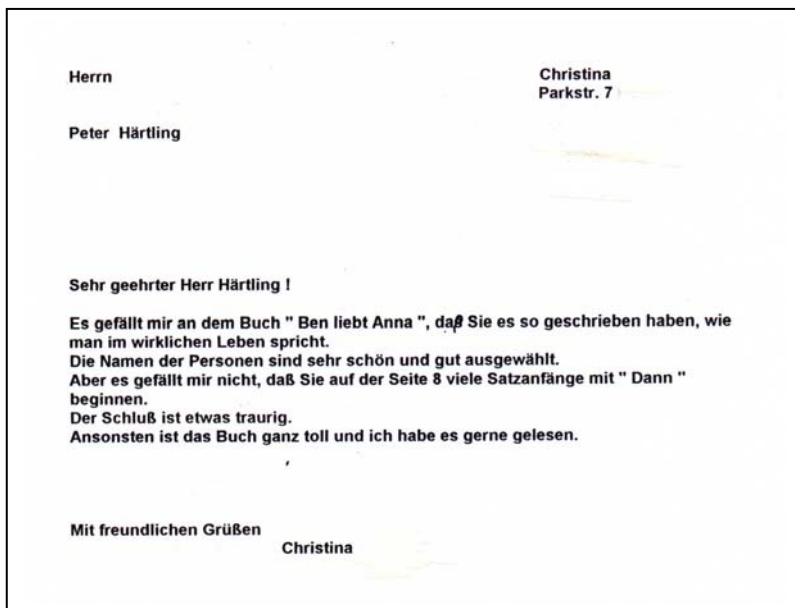
2.3 „Lieber Peter Härtling“ – Phase der personalen und sozialen Applikation

Die 3. Phase der Unterrichtsreihe suchte die Arbeitsergebnisse insgesamt zu bündeln und den Schüler(inne)n Raum für eine individuelle Anwendung auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu eröffnen. Der nachfolgende Überblick zeigt Inhalte und Abfolgen.

Im Anschluss an die bereits in der Endsequenz der zweiten Phase ermöglichte persönliche Auseinandersetzung mit dem durchaus archetypalen literarischen Motiv des utopischen Ortes folgte in der vierzehnten Stunde der Einstieg in die dritte Phase der Reihe in Form eines Lese- und Gesprächskreises zu den Kapiteln 12-14. Die Nacktbadeszene wurde dabei natürlich besonders kontrovers diskutiert. Aber auch das Ende der Geschichte bildete einen Schwerpunkt des Gespräches. Dass die Liebe zwischen den beiden Protagonisten durch Annas Wegzug auf eine harte Probe gestellt wurde, widersprach ganz offenkundig der Erwartungshaltung vieler Kinder. Die Hausaufgabe stellte aus diesem Grunde drei Schreibarrangements zur Auswahl, die den unterschiedlichen Rezeptions- und Reaktionsmustern zu entsprechen suchte: 1. das Weiterschreiben der Geschichte; 2. Briefe zwischen Anna und Ben; 3. ein persönlicher Brief an Ben, Anna oder Peter Härtling. Die Präsentation der entstandenen Geschichten im Stuhlkreis zeigte nicht nur eine ganze Reihe von sehr interessanten Fortsetzungsarrangements, sondern auch sehr einfühlsame Briefe zwischen den beiden Liebenden. Größter Beliebtheit erfreuten sich die Briefe an Ben, Anna und vor allem an Peter Härtling. Diese waren in ihrem Resümee ebenso eigenständig wie reflektiert und erfüllten damit in paradigmatischer Weise, was diese Schlussphase der Reihe im Sinne personaler Applikation leisten

3. Phase		Personale und soziale Applikation
[2/3]	10. Sequenz (14. Stunde)	Liebe auf der Probe - Lese-, Erzähl- und Gesprächskreis zu den Kap. 12-14 (UG); HA: Auswahl aus drei Schreibarrangements: Weiterschreiben der Geschichte; Brief an Anna bzw. Ben; persönlicher Brief an Peter Härtling.
[3]	10. Sequenz (15. Stunde)	Das Buch „Ben liebt Anna“ - Ein persönliches und gemeinsames Fazit in Form handelnd-produktiver und personal-kreativer Schreibarrangements - Präsentation und Diskussion der Texte (EA/UG).
[2/3]	11. Sequenz (16.-18./20. Stunde)	Literatur in den Medien. Autorenlesung auf Hörkassette; Produktion eines Hörspiels oder eines Videofilms zu „Ben liebt Anna“.
[2-3]	12. Sequenz (19.-20./22. Stunde)	Sichtung von Dokumentationen zu Projekten über Härtlings „Ben liebt Anna“ anderer Schulklassen im Internet (EA/GA/UG). Erstellen einer eigenen Homepage zu „Ben liebt Anna“ mit allen im Verlauf der Reihe entstandenen Arbeitsergebnissen (EA/GA).

sollte: den subjektiven Rückbezug des Erlesenen und Diskutierten, die persönliche Verarbeitung einer literarisch dargestellten fremden Lebens- und Erfahrungswelt im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverständnisses.



Die erfahrungsorientierte Behandlung medien-spezifischer Fragen könnte diese Mitte der neunziger Jahre an einer nordrhein-westfälischen Grundschule realisierte Unterrichtsreihe sinnvoll ergänzen und damit der medialisierten Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen in noch stärkerem Maße Rechnung tragen (vgl. 11. und 12. Sequenz). Eine naheliegende Möglichkeit ist der systematische Vergleich zwischen Buchmedium und Hörspiel (Härtling

1982), der ja bereits im Kontext der oben beschriebenen Reihe partiell integriert worden war, oder die Einbeziehung der 1997 erschienenen Autorenlesung auf Cassette (Härtling 1997). Die Anfertigung eines eigenen Hörspiels zum Buch bietet eine handlungsorientierte Erweiterung. Noch spannender könnte für die Kinder die Produktion eines eigenen Videofilmes über die Liebesgeschichte zwischen Ben und Anna sein. Damit eröffnen sich sinnvolle Möglichkeiten für eine fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung (16.-18./20. Stunde: das Schreiben eines eigenen Drehbuchs, die Ausgestaltung der Figuren mit Requisiten, das Unterlegen mit Musik etc.

Interessante multimediale und kommunikative Optionen zur Behandlung des Buches im Rahmen eines medienintegrativen Deutschunterrichts sind mit der Einbeziehung des Internet verbunden (19.-20./22. Stunde). Denn seit Ende der neunziger Jahre gibt es eine ganze Reihe von Internetseiten, auf denen Schulklassen Ergebnisse ihrer Behandlung von „Ben liebt Anna“ veröffentlicht haben (z.B. <http://home.rhein-zeitung.de/~kbalduin/bla.htm>; <http://www.weiherrs.fr.bw.schule.de/Literaturwerkstatt.htm>).

Der Besuch dieser Internetseiten und die Kontaktaufnahme mit ihren Verfasser(inne)n bietet sich ebenso an wie die Dokumentation der mit der eigenen Lerngruppe erarbeiteten Unterrichtsergebnisse im Rahmen einer eigenen Homepage.

Als reizvoll könnte sich überdies natürlich die virtuelle Kooperation mit einer anderen Klasse erweisen. Dazu könnten beide Lerngruppen zunächst unabhängig von einander das Buch behandeln. Anschließend könnten sie ihre Ergebnisse in einem gemeinsamen Arbeitsbereich auf einer eigens für Lernkontexte entwickelten netzbasierten Plattform für kooperatives Arbeiten, dem von der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung (GMD) konzipierten BSCW, ablegen, um diese dann gegenseitig zu sichten, zu vergleichen und zu diskutieren (vgl. Frederking/Berghoff/Krommer 2000; Berghoff/Frederking 1999). Mit einer solchen virtuellen Kooperation würde nicht nur der medialisierten Lebenswirklichkeit der Kinder in spezifischer Weise entsprochen und ein wichtiger Beitrag zum Aufbau von Medienkompetenz geleistet, sondern darüber hinaus auch das Spektrum fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse in signifikanter Form erweitert. Denn die vergleichende Aufarbeitung von Rezeptions-, Interpretations- und Produktionsergebnissen im Zusammenhang mit einem literarischen Werk zwischen zwei Lern- bzw. Rezeptionsgruppen realisiert, was seit Hans Robert Jauss' (1967) Provokation der Literaturwissenschaft zum originären Bestandteil des Deutschunterrichts gehört bzw. gehören sollte – die Einbeziehung und Reflexion von Rezeptionsprozessen und unterschiedlichen Rezeptionsperspektiven. Virtuelle Kooperationen eröffnen dazu neue Möglichkeiten, die auch und gerade in einem identitätsorientierten Deutschunterricht genutzt werden sollten. Denn die Kommunikation und Diskussion mit anderen ist ein wichtiger Beitrag zum Aufbau eines reflektierten und Verschiedenartigkeit verarbeitenden Selbst- und Weltverhältnisses im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. Identitätsorientierter Deutschunterricht sollte sich nicht zuletzt aus diesem Grunde immer auch als medienintegrativer Deutschunterricht verstehen und den Schüler(inne)n entsprechende multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Die Zahlen in den eckigen Klammern verweisen auf die realisierten Phasen im Sinne des Didaktischen Dreischrittes auf der Ebene der Stundensequenzen. Diese können im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes allerdings im Kontext der ausführlichen textlichen Erläuterung nicht explizit aufgegriffen und kommentiert werden. Die fettgedruckten Phasen in den Überschriften beziehen sich auf die Kernphasen im Rahmen der Gesamtreihe. Diese werden jeweils im Anschluss an den schematischen Überblick en detail aufgegriffen und erläutert.
- 2 Zu den verwendeten Abkürzungen: EA = Einzelarbeit; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; UG = Unterrichtsgespräch; HA = Hausaufgabe; SK = Stuhlkreis; LV = Lehrervortrag

Literatur

- Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim-München: Juventa 1987.
- Baacke, Dieter/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim-München: Juventa 1985.
- Baacke, Dieter/Frank, Günter/Radde, Martin: Jugendliche im Sog der Medien. Opladen: Leske+Budrich 1989.
- Bayerisches Staatministerium für Unterricht und Kultus. Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. Amtsblatt vom 9. August 2000. München: 2000.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.
- Beck, Ulrich: Demokratisierung der Familie. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 195-216.
- Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main: Fischer 1998.
- Benjamin, Jessica: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Frankfurt am Main: Fischer 1996.
- Berghoff, Matthias/Frederking, Volker: Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperation zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz. In: Ide 2/1999, S. 121-133.
- Bergmann, Wolfgang: Computerkids. Die neue Generation verstehen lernen. Zürich: Kreuz 1996.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.
- Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz 1992.
- Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive 1994.
- Deutsche Schell (Hrsg.): Jugend 2000. 2 Bände. Opladen: Leske+Budrich 2000.
- Daubert, Hannelore: Lehrerbegleitheft. Peter Härtling „Ben liebt Anna“. Weinheim: Beltz ⁴1994.
- Daubert, Hannelore: Peter Härtling im Unterricht. Klassen 3-6. Weinheim: Beltz 1996.
- Frederking, Volker/Berghoff, Matthias/Krommer, Axel: Virtueller Deutschunterricht. „Umgang mit dem Fremden“ – eine Internet-Kooperation zwischen zwei achten Klassen. In: Deutschunterricht 3/2000, S. 207-216.
- Gergen, Kenneth J.: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl-Auer 1996.
- Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz 1979 [Abk. im Text: BIA] (1979a).
- Härtling, Peter: Vorwort zu „Ben liebt Anna“. In: Peter Härtling: Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz 1979, S. 5 (1979b).
- Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Hörspiel. Hamburg: Polygram 1982.
- Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Autorenlesung. Schwäbisch Hall: Steinbach 1997.
- Helsper, Werner (Hrsg.): (1991) Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske+Budrich 1991.

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch. Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Diesterweg 1995. [Abkürzung im Text: HK]
- Hinz, Arnold: (1996) Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 99-113.
- Höppner, Martina/Spinner, Kaspar H.: „Ben liebt Anna“. Vorschläge zur Lektüre von Peter Härtlings Buch. In: Praxis Deutsch 73/1985, S. 22-23.
- Internetseiten zu „Ben liebt Anna“:
- <http://home.rhein-zeitung.de/~kbalduin/bla.htm>
 - <http://www.weiherrs.fr.bw.schule.de/Literaturwerkstatt.htm>
- Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. In: Rainer Warning (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink 1988, S. 228-252.
- Jaub, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Ebd.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970, S. 144-207.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Gymnasium: Sekundarstufe I. Deutsch. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach 1993. [Abkürzung im Text: KMNRW]
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/ München: Juventa 1995.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg 1982.
- Leonhardt, Claus-Peter: Medienanthropologie. In: McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn: Junfermann 1995, S. 227ff.
- Liotard, J. Francois: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Tumult 4/1982, S. 131-142.
- McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Dresden-Basel: Verlag der Kunst 1995 (1964).
- McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen und mit einem Beitrag versehen von Claus-Peter Leonhardt. Mit einer Einleitung von Dieter Baacke. Paderborn: Junfermann 1995 (1989).
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1968 (1927/30).
- Melenk, Hartmut/Belgrad, Jürgen: (1996) Einleitung: De- und Rekonstruktion der Literaturdidaktik. In: Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996, S. 5-8.
- Meyrowitz, Joshua: Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim-Basel: Beltz 1987.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag 1994. [Abkürzung im Text: MKUSBW]
- Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach 1999. [Abkürzung im Text: MSWWF]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Deutsch. Hannover: Schroedel 1993. [Abkürzung im Text: NK]
- Opaschowski, Horst W.: „Generation @“ – Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder. Hamburg: Mairs 1999.
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer 1986 (1982).
- Rank, Bernhard: „Ihr könnt doch noch gar nicht wissen, was Liebe ist“: Ben liebt Anna von Peter Härtling. In: Bernhard Rank (Hrsg.): Erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher: Was macht Lust auf Lesen? Baltmannsweiler: Schneider 1999, S. 189-209.
- Rusch, Heike: Suchen nach Identität. Kinder zwischen Acht und Zwölf. Baltmannsweiler: Schneider 1998.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980 (1980a).

- Spinner, Kaspar H.: Vorwort zu Identität und Deutschunterricht. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 5-6 (1980b).
- Spinner, Kaspar H.: Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 7-14 (1980c).
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 33-50 (1980d).
- Spinner, Kaspar H.: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 67-80 (1980e).
- Spinner, Elisabeth/Spinner, Kaspar H.: Kinder- und Jugendliteratur. In: Jürgen Baurmann/Otfried Hoppe (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer 1984, S. 362ff.
- Spinner, Kaspar H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 133/1993, S. 1-6 (1993a).
- Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Albert Bremerich-Vos: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, S. 23-36 (1993b).
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang 1995.
- Südhoff, Sigrid: Literaturwerkstatt. Freiarbeit mit Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in einer 4. Klasse. In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Weinheim 1992, S. 69-76.
- Südhoff, Sigrid/Rolfes, Markus (1994): Literaturkartei: Ben liebt Anna. Zu Peter Härtlings Erzählung „Ben liebt Anna“. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1994.
- Turkle, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt 1998 (1995).
- Vogt, Gabriele: Peter Härtling: „Ben liebt Anna“. In: Materialien zum Unterricht – Heft 28. Deutsch 5. Hrsg. vom Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1981.
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: Akademie Verlag 1987.
- Welsch, Wolfgang: Identität im Übergang. Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1993, S. 168-200 (1989).
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997.