Wertevermittlung im muttersprachlichen Literaturunterricht: Neue Ansätze auch mit Blick auf DaF

Gerhard Rupp, Bochum

ISSN 1470 – 9570

Wertevermittlung im muttersprachlichen Literaturunterricht: Neue Ansätze auch mit Blick auf DaF

Gerhard Rupp, Bochum

Werte, Werteerziehung und Wertevermittlung sind im Literaturunterricht bisher nur im Kontext von Literaturfunktionen bzw. der ontogenetischen Reifung des Individuums diskutiert worden. Ein genauerer Blick auf die fundierenden Rahmungen von Erzählungen in der Bildenden Kunst sowie die Reflexion unserer gegenwärtigen soziokulturellen und medialen Situation lassen neben der Vermittlung von Wertereflexionskompetenz die Ausformulierung einzelner Wertkomplexe angeraten erscheinen. Diese können mit literarischen Texten und literarischem Lernen im mutter- und im fremdsprachlichen Literaturunterricht verbunden werden.

1. Ausgangspunkt: ästhetische Erfahrung der Giotto-Fresken in Padua

In der Cappella degli Scrovegni (auch Arenakapelle genannt) im norditalienischen Padua kann man heute nach den umfangreichen Restaurierungen und den aktuellen Vorsichtsmaßnahmen (nur 15‘ Besuchszeit) die Freskengemälde Giottos bestaunen, mit denen der Maler die durch Enrico Scrovegni im Jahr 1305 gestiftete Kirche in neuartiger expressionistischer, auch heute noch faszinierender Weise ausgeschmückt hat. In jeweils drei übereinander gelagerten Bildfolgen erzählt Giotto das Leben des Hl. Joachim und der Hl. Anna, der Jungfrau Maria und Jesu Christi. Das vierte ganz unten in Augenhöhe der Kirchenbesucher positionierte Freskenband ist auf beiden Seiten der allegorischen Darstellung der vier Kardinal- und der drei christlichen Tugenden bzw. Laster gewidmet, wobei die Tugenden auf der südlichen Wand dem Himmelsabschnitt des Jüngsten Gerichts über dem Eingangsportal der Kirche zugewandt sind, die Laster auf der nördlichen Wand dem Höllenabschnitt.[1] Der nach mittelalterlicher Vorstellung ständig zwischen Gut und Böse schwankende Mensch ‚sieht‘ bei seinem Kirchenbesuch diese biblischen Geschichten und er erfährt in pointierter Form den Seelenkampf (die „Psychomachia“ (vgl. Zuffi 2012: 61) zwischen dem Guten zu seiner Rechten und dem Bösen zu seiner Linken,

[1] Vgl. Abb. 1: Nordwand der Arenakirche in Padua.

wenn er auf Gottvater in der Wölbung der Altarkuppel voranschreitet. Im Idealfall dreht er sich nach Betrachtung des letzten Lasters der Dummheit um und wendet sich der Tugend der Klugheit sowie dem Himmelsabschnitt des Jüngsten Gerichtes zu:

Abb 1: Nordwand der Arenakirche in Padua[2]

Die bildlichen Darstellungen des Giotto dienen der christlichen Läuterung des Menschen und seiner Rückführung auf den rechten Weg und auf die ‚richtige Seite' der direkt verbildlichten Tugendideale. Der Kirchenbesucher lernt aber auch noch etwas anderes: dass nämlich alle biblischen Erzählungen der Fresken auf dem Tugendstreit und letztlich (Jüngstes Gericht) auf der Geltung der Tugendnormen aufruhen. Die Tugenden sind die tragenden Säulen, zwischen denen die einzelnen Erzählstationen ihren Platz finden – ohne diese Fundierung würden sie haltlos im Universum umherschwirren. Es gibt keine Möglichkeiten der direkten Zuordnung der einzelnen Tugenden oder Laster zu den Erzählstationen auf den einzelnen Freskenbildern. Es steht aber völlig außer Frage, dass es eine existenzielle Geltung der Tugendinstanzen ‚jenseits' der narrativen Abfolge oder auch der bedeutungslogischen Funktion gibt. So erzählt Giotto nicht die biblischen Geschichten, sondern er preist die Tugendallegorien in ihrer immer wiederkehrenden normativen Strahlkraft.

[2] Zu finden unter: http://commons.wikimedia.org/wiki/Cappella_degli_Scrovegni [03.04.2014].

2. Reflexion: Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für die literaturdidaktische Praxis heute

Die Geltung der Kardinaltugenden der Klugheit, der Tapferkeit, der Mäßigung und der Gerechtigkeit oder gar der christlichen Tugenden Glaube, Liebe und Hoffnung ist durch die Aufklärung und durch Kants Reduzierung des Tugendkatalogs auf den alleinigen ‚guten Willen' reduziert worden.[3] Damit entfällt der selbstverständliche Bezug des Freskenbandes der Tugenden als Begründung großer Erzählungen und als Orientierung ihrer Rezeption. Fortan werden die Produktion und die Rezeption von Literatur außerhalb solcher klar umrissenen Rahmenbezüge formalisiert oder funktionalisiert. Literaturproduktion und -rezeption können nicht mehr als essentielles Existenzial, als Form der Rückkehr auf den rechten Weg aufgefasst werden. So ist nicht nur das Altarbild des Giotto aufgrund der Zerstörungen in der Vergangenheit unwiederbringlich verloren gegangen, sondern auch das noch erhaltene Jüngste Gericht: Es hat den Status einer Fremderfahrung.

Neben dieser Fremderfahrung oder sogar ausgelöst durch sie kann der Besuch der Arenakirche – auch ausgelöst durch die ästhetische Erfahrung der Malkunst des Giotto - Anlass zur Reflexion sein. Die Vergegenwärtigung des Nachlassens moralischer Verbindlichkeiten kann zum Versuch ihrer Kompensation führen. Ähnlich wie bei Kant geschieht dies durch die Säkularisierung des Tugendkatalogs.

Der Auslöser für die Aktualisierung übergreifender Tugendideale und Wertvorstellungen liegt bei diesem Beispiel in der ästhetischen Erfahrung der Giotto-Fresken.[4] Anknüpfungspunkt für diese Aktualisierung sind heute kulturökologische Orientierungen, Zweifel an der westlichen Wachstumsideologie sowie die zunehmende Akzeptanz fernöstlicher Selbstpraktiken. Die hier sich zeigende Abkehr von zweckrationalem und bildungsökonomischem Räsonnement schlägt sich auch in manchem skeptischen Rückblick auf das in der Literaturdidaktik vorherrschende Kompetenzparadigma nieder und im Ungenügen an seiner begrenzten Reichweite.

---

[3] „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille* […] Eigenschaften des *Temperaments*, sind ohne Zweifel in mancher Absicht gut und wünschenswert; aber sie können auch äußerst böse und schädlich werden, wenn der Wille […] nicht gut ist." (Kant 2013 [1788]: 10).

[4] Damit können sie übrigens selbst als Modell der Wertevermittlung gelten, nicht mehr religiös, sondern ästhetisch fundiert.

Wenn man somit eine Säkularisierung des antiken und des christlichen Tugendkatalogs vornimmt und einen modernen Wertekatalog aufstellt, ‚entfällt' allein die christliche Tugend des *Glaubens – Liebe* als Humanitas, als menschliche Solidarität mit Armen, Kranken und Leidenden ist ein heute mehr denn je aktueller Wert ebenso wie die *Hoffnung*, die uns vor Verzweiflung und Melancholie bewahrt. *Liebe* und *Hoffnung* sind beides Einstellungen oder Grundhaltungen, in ähnlicher Weise wie *Klugheit* und *Tapferkeit* Grundeigenschaften der Person darstellen, die das eigene Handeln steuern. Diese vier Werte bilden den Rahmen für die ‚handlungsnahen' Tugenden des *Maßes* (der Mäßigung und der Selbstbeherrschung) und der *Gerechtigkeit*, die beide in unserer Gegenwart und in der Zukunft geboten sind, um nach Jahrhunderten oft unbedachter individualistischen Expansion und Ausbeutung gegenzusteuern.

In der Nachkriegszeit und in der Reformära der jungen Bundesrepublik wurden solche säkularisierten Tugendideale als Lebenshilfekonzepte zu Recht abgelehnt, da man mit der Indienstnahme von Literatur und von Literaturunterricht in allen Epochen im 19. und 20. Jahrhunderts, in denen diese praktiziert wurde, sehr schlechte Erfahrungen gemacht hatte. Deswegen sind bei der Propagierung säkularisierter Tugendideale Vorsicht, pädagogischer Takt und Mäßigung geboten. Säkularisierte Tugendideale sollten lediglich als Angebote formuliert werden, allerdings nicht als leere Formeln, sondern durchaus inhaltlich ausgestaltet. Dies kann durch die Kombination der beiden gegenwärtig vorherrschenden Ansätze der Wertevermittlung geschehen: des (*technokratischen) materialen Werteerziehungsmodells,* durch das bestimmte Werte angenommen werden sollen, und des (*entwicklungsfördernden) formalen Werteerziehungsmodells* (vgl. Multrus 2008: 37).

Beim entwicklungsfördernden formalen Werteerziehungsmodell kommt es darauf an, dass die Schüler Werte selber finden und für sich annehmen. D. h. die Lehrperson schafft z. B. im Deutschunterricht Situationen, innerhalb derer die Schüler zur Wertereflexion veranlasst werden, die als oberster Wert aufgestellt wird:

> Statt einer ‚Wertevermittlung' werden Begründungen für Werte thematisiert und reflektiert. Die Schüler sollen lernen, die Maßstäbe, die angelegt werden, zu bewerten. Daraus resultiert zum einen ein Paradoxon der Werteerziehung, das darin besteht, dass man zum Wert der ‚Problematisierung von Werten' erziehen will. Zum anderen gilt es, ein grundsätzliches Dilemma zu reflektieren, damit Werteerziehung nicht als Remedium gegen Pluralismus verstanden wird. (Anselm 2012: 407)

Im neuartigen Kombinationsansatz werden Werte kritisch hinterfragt, gleichwohl aber bestimmte Wertvorstellungen wie z. B. die Menschenrechte und weitere davon abzuleitende wünschenswerte Grundhaltungen fokussiert (vgl. Multrus 2008: 22f.). Dadurch

werden Elemente des materialen Werteerziehungsmodells wieder mit einbezogen. Dabei reflektiert man, dass die Entscheidung für solche Werte einen „Akt der Dezision" (Anselm 2012: 409) darstellt, der wissenschaftlich nicht begründet werden kann. Die Aktualisierung ausdrücklich benannter Wertvorstellungen konkretisiert jedoch bestimmte Handlungsmaximen, die die Schüler neben der kritischen Werteprüfung für sich annehmen können. Dabei geht es wie gesagt nicht darum, die Annahme bestimmter Werte (außer den Menschenrechten) aufzuzwingen. Diese Zurückhaltung gebietet die Wahrung der individuellen Freiheit jedes Schülers und auch der Eltern und ihres Erziehungsrechts. Trotzdem können Lehrpersonen bestimmte Werte anbieten und durch das eigene Verhalten auch vorleben:

> Werte sind […] wünschenswerte Grundhaltungen, die ein erstrebenswertes Ziel charakterisieren und den Menschen Orientierung verleihen, aber noch nicht zu aktuellen und konkreten Verhaltensweisen ausgeprägt sind. Man unterscheidet *moralische* (Aufrichtigkeit/Wahrheit, Gerechtigkeit, Treue), *religiöse* (Gottesfurcht, Nächstenliebe), *politische* (Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Gemeinwohl, Frieden, Würde, Schutz des Lebens, Verantwortung), *ästhetische* (Kunst, Schönheit) und *materielle Werte* (Wohlstand). (Multrus 2008: 23)

Ausgehend von dieser Systematik sind es vor allem *moralische* und *politische* Werte, die für die Orientierung von Schülern heute und in der Zukunft von Bedeutung sein dürften. Da diese Werte in der Person verankert sein sollten, sind *persönliche Eigenschaften* und *Verhaltensweisen* von besonderer, herausragender Bedeutung. Sie sollen hier als Säkularisierung und als Aktualisierung der *vier Rahmentugenden* verstanden werden, insbes. der *Klugheit* und der *Tapferkeit* als Grundeigenschaften der Person. Heute spricht man eher von *moralischer Urteilsfähigkeit* und vom *Beharrungsvermögen*.[5] Als erster konkreter und realitätsnaher Schritt bietet es sich an, behutsam zunächst handlungsnahe, zukunftsfähige Werte aus den Kardinaltugenden des *Maßes* (der Mäßigung bzw. der Selbstbeherrschung) und der *Gerechtigkeit* abzuleiten. Diese Werte beruhen auf der *Klugheit*, das richtige Handeln zu erkennen, und auf der *Tapferkeit*, es durchzuhalten und durchzustehen. Diese Werte erleichtern es, das rechte Handeln näher zu beschreiben. Dies soll im Folgenden durch literarische Beispiele und mit literaturdidaktischen Unterrichtsvorschlägen illustriert werden. Im Vordergrund stehen *persönliche Wertkomplexe*, die auf

[5] Es ist wichtig, diese Primärtugenden mit den Sekundärtugenden als deren Umsetzung direkt zu verbinden, also die verständige Einschätzung einer Situation oder eines moralischen Dilemmas mit dem Mut, eine Handlungsmaxime auch dann zu verfolgen, wenn Strafe oder anderes Ungemach drohen. Zur unterrichtspraktischen Umsetzung von Dilemma-Situationen vgl. Lind (2003).

der Tugend der *Mäßigung*, und *moralisch-politische Wertkomplexe*, die auf der Tugend der *Gerechtigkeit* aufruhen. In der Übersicht ergibt sich die folgende Systematik, die im Weiteren erläutert wird:

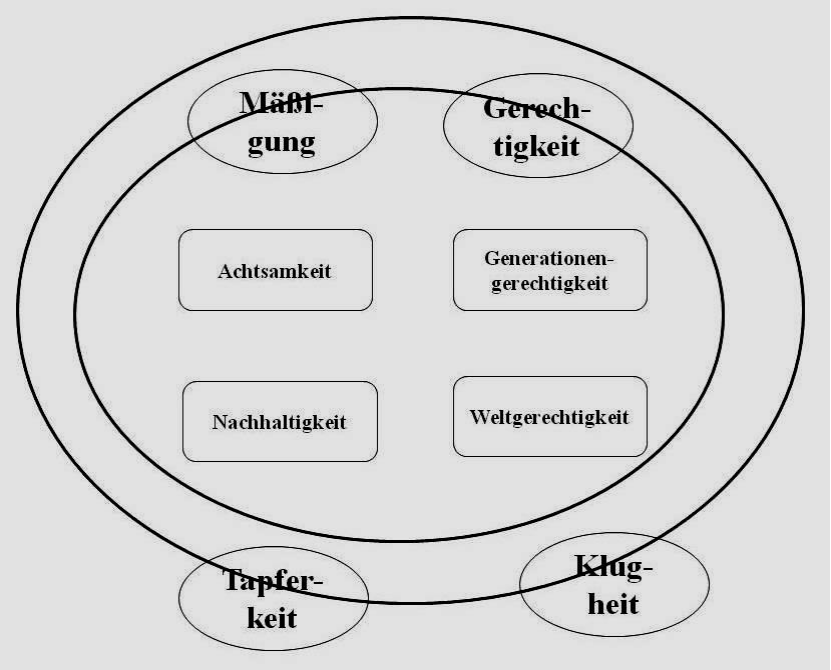

Abb. 2: Wertekreis im Literaturunterricht

Tapferkeit und Klugheit als Grundeigenschaften der Person bilden auf dem äußeren Kreis den Rahmen für alle übrigen und weiteren Werte. Mäßigung und Gerechtigkeit sind auf dem inneren Kreis Wertkonzepte, die zu vier handlungsnahen Orientierungen weiter ausdifferenziert werden können: dabei sind Achtsamkeit und Nachhaltigkeit der Mäßigung (und im weiteren Sinn der Tapferkeit), Generationengerechtigkeit und Weltgerechtigkeit der Gerechtigkeit (und im weiteren Sinn der Klugheit) zugeordnet.

Im Kontext des fremdsprachlichen und des zweitsprachlichen Literaturunterrichts wird sowohl der hier aufgestellte Wertekanon wie auch die Vermittlung selbst noch einmal perspektivisch differenziert. Denn die hier im (nationalen) Kontext des muttersprachlichen Deutschunterrichts entworfenen Wertvorstellungen werden unter den Vorzeichen des interkulturellen Dialogs Gegenstand der diskursiven Verständigung. Auf normativer Ebene erschließt sich in dieser Konstellation ein neuer Zentralbegriff: es ist derjenige der Diversität:

> Diversität wird in diesem Kontext als Gegenkonzept zur Differenz verstanden. Sieht Differenz die kulturellen Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen als gegeben und z. T. auch unveränderlich an, so betont Diversität hingegen, dass das Leben in einer multi-

kulturellen Gesellschaft multiple Identitäten umfasst und kulturellen Vielfalt sich nicht nur auf gesellschaftlicher, sondern auch auf individueller Ebene ausdrückt. (Dohm 2007: 250)

3. Zielpunkt: Vermittlung säkularisierter und aktualisierter Werte im muttersprachlichen und DaF-Unterricht

3.1. Orientierung an Maß, Mäßigung und Selbstbeherrschung

Die Vielfältigkeit der Begriffe, die hier ins Spiel gebracht werden, um das lateinische *temperantia* (Maß, Mäßigung) zu übersetzen, zeigt die Schwierigkeit, angemessen sprachlich zu repräsentieren, was mit diesem Wertkomplex heute gemeint sein kann. Der Wertkomplex kann positiv als *Besonnenheit* und Selbstbeherrschung oder negativ als *Einschränkung, Verneinung, Zügelung* oder gar *Zucht* ausgedrückt werden. *Mäßigung* kann sich auf die eigene Person oder auf die Umwelt beziehen. Einzelne Handlungsnormen lassen sich beispielhaft unterscheiden und positiv ausformulieren, und zwar mit Bezug auf die eigene Person als

- *Achtsamkeit* und mit Bezug auf die Umwelt als
- *Nachhaltigkeit*.

3.1.1. Achtsamkeit

Mit Achtsamkeit ist gemeint, Zeit und Aufmerksamkeit aufzubringen für das gegenwärtige eigene Handeln, für das Hier und Jetzt, nicht für die Vergangenheit und nicht für die Zukunft, für den gegebenen Ort und Raum und nicht für digital vermittelbare Orte (Internet, Smartphone-Kommunikation). Man könnte es als Gegenwärtigkeit bezeichnen, als Achten auf die Zeit zwischen zwei Gedanken.

Haltungen wie die Achtsamkeit werden durch Rituale vermittelt und gesichert. Rituale rekurrieren in religiösen Kontexten auf Heilsvorstellungen und Sendungsinhalte. In einem Gedicht des syrisch-libanesischen Dichters Fuad Rifka aus seinem Lyrikband *Gedichte eines Indianers* lässt sich das am Beispiel des Sufismus – einem frühislamischen asketischen Mystizismus – nachempfinden. Der hier geschilderte *Sufi* (Lehrmeister des Sufismus) wird inmitten einer archaischen kargen Landschaft zur ‚Ruine', zum Stein:

RUINE DES SUFIS

In diesen Bergen
seit dreißig Herbsten,
mit Sperbern und Adlern.

> Sein Hut Sonne und Wind,
> seine Haare Wolken
> sein Schoß Treffpunkt wilder Tiere.
>
> Auf einem bemoosten Platz
> sitzt er reglos;
> des Sitzens nicht müde,
> schweigt er.
>
> Zwei Steine: er und der Stein. (Rifka 1994: 49)

Die lexematisch („sein“, „seine“ und „sein“) und semantisch markierten Wiederholungsstrukturen („dreißig Herbsten“) sowie die Aussparungen des Verbes in der ersten und in der dritten Strophe drücken die rituelle Beschwörung und zugleich das Verschwinden (Reglosigkeit, Schweigen, Stein werden) des Sufis aus. Die Aufmerksamkeit und die Lebensvollzüge sind auf Rücknahme, auf die Ruine und den Stein ausgerichtet.

Kurze Achtsamkeitsübungen im Klassenraum verhelfen dazu, den Gedichtinhalt und z. B. das stille Dasitzen nachzuempfinden (vgl. dazu Kaltwasser & Hurrelmann 2008). Die für deutsche SchülerInnen fremdartigen Aspekte der Landschaft und auch der Selbstrücknahme können im interkulturellen Gespräch ausgesprochen und reflektiert werden. Die Umsetzung nach der Textanalyse sollten die SchülerInnen durch Parallelgestaltungen nach diesem Muster vornehmen. Dies ist ein Beispiel der Praktizierung des „interkulturellen Diskurses“ nach Rösch (2000: 42).

3.1.2. Nachhaltigkeit

Der Begriff der Nachhaltigkeit stammt ursprünglich aus der Holzwirtschaft und bedeutet, nur so viel Holz abzuschlagen, wie das der Wald verträgt. Dieses Konzept wird in der Erziehung gegen die Naturausbeutung und gegen einen grenzenlosen Konsum eingesetzt. Es wird den jungen Generationen vermittelt, die nicht die Fehler der älteren Generationen wiederholen sollen. Zahlreiche Initiativen und Projekte streben deswegen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) an und setzen damit den Leitbegriff des Unesco- Programms einer Weltdekade ‚Nachhaltigkeit lernen‘ um:

> Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln. Sie versetzt Menschen in die Lage, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt.
>
> Der einzelne erfährt durch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Mein Handeln hat Konsequenzen. Nicht nur für mich und mein Umfeld, sondern auch für andere. Ich kann etwas tun, um die Welt ein Stück zu verbessern. Ein solches Denken ist dringend notwendig, um Veränderungen anzustoßen und drängende globale Probleme wie den

> Raubbau an der Natur oder die ungleiche Verteilung von Reichtum anzugehen. Regierungen, Organisationen und Unternehmen müssen Nachhaltigkeit lernen und umsetzen.[6]

Während die mit der Nachhaltigkeit verwandte Achtsamkeit auch persönlichkeitsbezogene Aspekte der Zurückhaltung und der Mäßigung aufweist, sind die für die Umsetzung wichtigen Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit auf einzelne Bereiche der Gesellschaft wie die Ökologie, die Ökonomie, die Institutionen und das soziale Miteinander ausgerichtet. Im nun folgenden Anwendungsbeispiel werden diese vier Bereiche von Nachhaltigkeit mit einem Schwerpunkt auf nachhaltigem Lernen angesprochen. Nachhaltiges Lernen sichert die fortwährende Nutzung und Sicherung unserer Ressourcen, hat also einen ökologischen Aspekt, der im folgenden Beispiel auch thematisch entfaltet wird. Auf der anderen Seite soll es dauerhafte Wirkung entfalten und nachhaltiges Lernverhalten z. B. durch den Aufbau von Selbstlernkompetenz initiieren (vgl. Ameln-Haffke 2011). Der hier zugrunde liegende Lernprozess wird durch die Abfolge einschlägiger Lehr-Lerntätigkeiten strukturiert, die „Aebli zufolge […] mit dem ‚problemlösenden Aufbauen' eines Inhalts beginnen und über das ‚Durcharbeiten' sowie das ‚Üben und Wiederholen' schließlich zum ‚Anwenden' des Gelernten führen" (Hasselhorn & Gold 2009: 230) mit Bezug auf Aebli (1983):

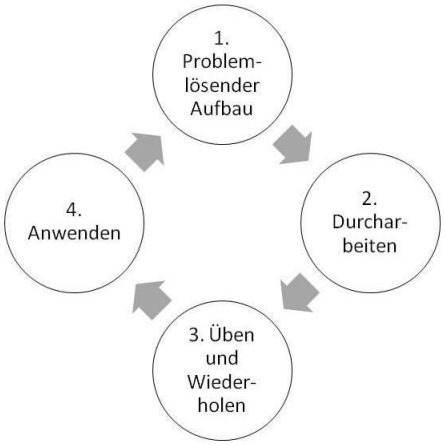

Abb. 3: Die vier Elemente des Lehr-Lernprozesses nach Aebli (1983)

[6] Zu finden unter: www.bne-portal.de/was-ist-bne/grundlagen/ [02.06.2014]; aus dem Bereich der universitären Deutschdidaktik wird z. B. die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik der Universität Siegen unter der Leitung von Berbeli Wanning aus dem Unesco-Programm gefördert (URL: www.uni-siegen.de/phil/kulturoekologie [15.04.2014]).

Dieser nachhaltige Lernprozess soll beispielhaft am Verstehen eines Umweltgedichts von Fridolin Tschudi illustriert werden:

> Fridolin Tschudi: Das alte Lied
>
> Ich ging im Walde
> so für mich hin,
> und nichts zu suchen,
> das war mein Sinn.
> Jedoch – o weh! – das was ich fand,
> ist meiner Klage Gegenstand:
> ich fand im dunklen Waldrevier
> Konservenbüchsen und Papier […][7]

Der *problemlösende Aufbau* besteht in der Bildung „einer neuen Wissensstruktur am Anfang eines Lehrprozesses" (Hasselhorn & Gold 2009: 230). Das durch den Lehrenden bereitgestellte Problem ist die Erschließung des literarischen Textes und seine Konkretisierung als „Umweltgedicht". Durch entsprechende Aufgabenstellungen bzw. Lernhilfen werden die SchülerInnen u. a. auf die Klärung des Doppelsinns Das alte Lied hingewiesen (‚immer das alte Lied', ein bestimmtes altes Lied, auf das intertextuell und zitierend angespielt wird). Durch das Durcharbeiten bilden die Schüler dann Deutungsbegriffe wie die Umweltverschmutzung und die Klage über den Verlust der Idylle und der dahinter stehenden Lebenshaltung (‚nichts suchen': Muße, frei schwebende Aufmerksamkeit und Freiheit). Üben und Wiederholen dienen der Festigung des Gelernten. Somit werden weitere Umweltgedichte analysiert, aber auch das alte Lied von Goethe (1966 [1813]: 254) einbezogen:

> Johann Wolfgang von Goethe: Gefunden
>
> [….]
> Ich wollt es brechen,
> Da sagt' es fein:
> Soll ich zum Welken
> Gebrochen sein?
>
> Mit allen Wurzeln
> Hob ich es aus,
> Und trugs zum Garten
> Am hübschen Haus.
>
> Ich pflanzt es wieder
> Am kühlen Ort;
> Nun zweigt und blüht es
> Mir immer fort.

[7] Zu finden unter: www.deanita.de/waldgedichte4.htm [2.06.2014].

Durch den Vergleich des neuen mit dem alten Umweltgedicht wird „den Gesetzmäßigkeiten des verknüpfenden Lernens Rechnung getragen“ (Hasselhorn & Gold 2009: 230). Die SchülerInnen erschließen aber auch die intentionale Begrifflichkeit, die beide Gedichte anleiten. Während Leitbegriffe für Tschudi die *Kritik an der Umweltzerstörung* und das *Plädoyer für Nachhaltigkeit* sind, geht es bei Goethe um die *Kultivierung der Natur* im wörtlichen Sinn. Als *(kreative praktische) Anwendung* könnten sich Klassen und Schulen international über ihre Umweltprojekte und über ökologische Leitlinien in ihren Schulprogrammen austauschen. Weiterhin könnten sie Umweltgedichte sammeln, die Entdeckung von Umweltsünden im eigenen kreativen Schreiben thematisieren etc.

Sowohl der Text von Tschudi wie natürlich auch der von Goethe enthalten erhebliche sprachliche Schwierigkeiten. Die Texte sind daher „mit zusätzlichen Worterklärungen und ergänzendem Bildmaterial zu versehen [und es sind] Aufgaben bereitzustellen, die ergänzende Fragen initiieren.“ (Dohm 2007: 184 f.). Auch lassen sich Umwelterfahrungen kulturkontrastiv differenzieren, so dass sich eine vorherige thematische Verständigung über diesen Begriff anbietet. Möglicherweise zeigt sich dann, dass selbst bei größerer Umweltzerstörung in der Dritten Welt dem Thema weit weniger Bedeutung zugemessen wird als in der Ersten Welt.

3.2. Orientierung an Gerechtigkeit

> Dass der Mensch dem Menschen das ihm Zustehende gebe – hierauf ist alle gerechte Ordnung in der Welt gegründet. Und alles Unrecht, anderseits, bedeutet, dass dem Menschen das Seine vorenthalten oder genommen wird, und, wiederum, nicht durch Unglück, Missernte, Feuer, Erdbeben, sondern durch den Menschen. (Pieper 1966: 68)

Gerechtigkeit ist die „Haltung, die den Menschen einem Jedem das Seine geben lässt“ (Pieper 1966: 69). Da sie auf der *Klugheit* aufruht, setzt sie die klare Erkenntnis des jeweiligen Anspruchs voraus. Während *Achtsamkeit* und *Nachhaltigkeit* als Ausprägungen von Maß und Mäßigung relativ junge Werthaltungen darstellen, hat die *Gerechtigkeit* eine lange Tradition seit der Antike und ist in der Literatur entsprechend breit repräsentiert von Sophokles' *Antigone* über Kleists *Michael Kohlhaas* zu Brechts *Kaukasischem Kreidekreis* (vgl. dazu u. a. Ritzer 2010). Für den wirksamen Aufbau handlungsnaher Maximen empfehlen sich Ausprägungen, die das gerechte Zusammenleben der Generationen im eigenen Land und das der Menschen in der ersten, zweiten und der dritten Welt im globalen Maßstab anzielen: die *Generationen-* und die *Weltgerechtigkeit*.

3.2.1. Generationengerechtigkeit

Als Spielart von Gerechtigkeit ist mit *Generationengerechtigkeit* der angemessene Interessenausgleich zwischen Generationen und ihr auskömmliches Zusammenleben gemeint. Generationen werden in 30 Lebensjahren zusammengefasst, so dass

- eine Kinder-, Jugendliche- junge Erwachsenen-Generation (0-30 Lebensjahre),
- eine Erwachsenengeneration (30-60 Lebensjahre) und
- eine Seniorengeneration (60-90 Lebensjahre)

zusammenleben. Der Interessenausgleich zwischen diesen drei Generationen bezieht sich auf die Umweltausbeutung, die Staatsverschuldung oder auch die Rentengerechtigkeit.

Das Stichwort *Generationengerechtigkeit* kann und soll im Deutschunterricht Anlass dazu sein, die Jugendlichen-Generation zu Wort kommen zu lassen. In den letzten Jahren sind in der Poetry Slammer- und der Blogger-Szene zahlreiche Produktionen zur Gattung ‚Generationengedicht' entstanden, die im Unterricht behandelt werden können. Man kann diese Produktionen auch als Ausgangspunkt oder als Anregung zu eigenen Poetry Slams, Blogs oder zum freien Schreiben nutzen und die so entstandenen Produkte wiederum als Ausgangspunkt der reflexiven Bewusstwerdung.[8] Im Anschluss daran bietet sich die Behandlung des Lehrbuchkapitels *Von Generation zu Generation – Gedichte interpretieren* aus dem 9. Jahrgangsband von *deutsch.punkt* an[9]. Dieses Kapitel enthält zahlreiche einschlägige Gedichttexte, Musterinterpretationen und Arbeitsaufgaben zur Vertiefung des Konzepts der *Generationengerechtigkeit* im Klassenzimmer und in der späteren Lebenspraxis.

3.2.2. Weltgerechtigkeit

Mit *Weltgerechtigkeit* ist in Analogie zur *Generationengerechtigkeit* der Interessenausgleich zwischen der Ersten und der Dritten Welt gemeint. Es geht um *Verteilungsgerechtigkeit*, u. a. um Fair Trade und um *ökologische Gerechtigkeit*, die durch die Kompensation von Umweltschädigungen in der Dritten Welt geleistet werden kann. Denn ebenso wie bei der Generationengerechtigkeit stehen sich bei der Weltgerechtigkeit ungleiche Partner in einem asymmetrischen Kommunikationsverhältnis gegenüber. Und:

[8] Vgl. u. a. das auch formal anspruchsvolle, weil auch von unten nach oben lesbare Gedicht von Jordan Nichols *Our Generation*.

[9] Vgl. *deutsch.punkt*: 53-64 und http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/generation.pdf.

Nicht zuletzt geht es um *Friedenserziehung*, denn die globalen Konflikte, die durch die bestehende Weltungerechtigkeit ausgelöst werden, sind meist kriegerischer Natur.

Ansatzpunkt für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II sind Texte von deutschen Autoren zum Thema Weltgerechtigkeit, aber auch Texte von migrierten Autoren, die im Rückblick auf ihre koloniale Vergangenheit das Thema aus ihrer Perspektive bearbeiten.[10] Damit wird einer Forderung an den modernen interkulturellen Deutschunterricht Rechnung getragen, den nationalen Kanon durch die Einbeziehung von Weltliteratur auszuweiten (vgl. Dohm 2007: 187). Neben dem Wiederfinden der Thematik der Weltgerechtigkeit geht es in dieser postkolonialen Literatur um neue Aspekte, die in solche Beispieltexte einfließen, so z. B. um die Stärke von Frauen, die Marie NDiaye ihre Protagonistin, eine aus Afrika flüchtende Frau, im extremen Moment ihres Todes auf dem Sperrzaun um Europa erleben lässt:

> Und sie [Khady] hörte um sich herum die Kugeln knallen und Schreie vor Schmerz und Schrecken, ohne zu wissen, ob sie ebenfalls schrie oder ob es das Hämmern des Blutes in ihrem Schädel war, was sie in diese anhaltende Klage einhüllte, und sie wollte noch höher klettern und erinnerte sich, dass ein Junge ihr gesagt hatte, man dürfe niemals, niemals aufhören höher zu steigen, ehe man ganz oben am Zaun angelangt war, doch der Stacheldraht zerfetzte die Haut ihrer Hände und Füße, und sie konnte sich jetzt schreien hören und das Blut über ihre Arme, ihre Schultern laufen fühlen, während sie sich weiter sagte, niemals aufhören höher zu steigen, niemals, sie sagte sich die Worte weiter vor, ohne sie zu verstehen, und dann gab sie auf, ließ los, fiel sanft nach hinten und dachte dabei, es sei sicher das Wesen von Khady Demba, weniger als ein Hauch, eine winzige Luftbewegung, nicht auf der Erde zu landen, sondern in der Schwebe zu bleiben, ewig, kostbar, zu flüchtig, um je zu zerschellen in der blendenden, eisigen Helle der Scheinwerfer.
>
> Das bin ich, Khady Demba, dachte sie noch in dem Augenblick, da ihr Schädel auf dem Boden aufschlug und sie mit weit geöffneten Augen hoch über dem Zaun einen Vogel mit langen, grauen Flügeln ruhig kreisen sah – das bin ich, Khady Demba, dachte sie im Schwindel dieser Offenbarung, wissend, dass sie dieser Vogel war und dass der Vogel es wusste. (NDiaye 2010: 340f.)[11]

4. Fazit

Eine solchermaßen aufgeklärte und reflektierte Wertevermittlung hat heutzutage einen legitimen Platz im mutter- und im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Sie ist effizienter als die formale Wertereflexion, die nicht zu handlungsnahen Maximen vorzudringen vermag. Eine solche Konkretion zeigt sich auch jeweils in den literarischen Beispieltexten

[10] Eine aktuelle Übersicht über das Thema und die Literaturbeispiele bietet Lützeler (2010).

[11] Für weitere Beispiele im Kontext von Menschenrechtserziehung vgl. Hodaie (2012).

aus der dritten Welt und aus der postkolonialen Literatur. Wichtig ist dabei, den Blick nicht auf die erwartete Wertevermittlung zu verengen, sondern offen zu bleiben für weitere Aspekte. Die Wertevermittlung sollte sich mit einem methodisch abwechslungsreichen Literaturunterricht verbinden, der Textanalysen, Handlungs- und Produktionsorientierung und das interkulturelle Gespräch miteinander verbindet. Ziel ist die die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit konkreten Werten und die Ausprägung handlungsnaher Maximen.

Bibliographie

Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf Psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ameln-Haffke, Hildegard (2011) Nachhaltigkeit aus Sicht der Museumspsychologie: Was können Museen als Lern- und Bildungsorte leisten? In: Burckhard Dücker; Thomas Schmidt (Hrsg.) *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Göttingen: Wallstein, 72–87.

Anselm, Sabine (2012) Ethische Bildung durch Wertereflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59/4, 401–415.

Anselm, Sabine (Hrsg.) (2012) *Werte - Worte - Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Arenakirche (Cappella degli Scrovegni). Wikipedia-Eintrag: http://commons.wikimedia.org/wiki/Cappella_degli_Scrovegni [03.04.2014].

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Weltdekade der Vereinten Nationen 2005-2014. www.bne-portal.de/was-ist-bne/grundlagen/ [02.06.2014].

deutsch.punkt. Allgemeine Ausgabe für Realschule/mittleres Niveau. (2007) Band 5: 9. Schuljahr. Stuttgart, Leipzig: Klett-Schulbuchverlag. Online-Beigabe unter http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/generation.pdf [26.06.2014].

Dohm, Antje (2007) *Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Dücker, Burckhard; Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2011) *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Göttingen: Wallstein.

Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik der Universität Siegen. www.uni-siegen.de/phil/kulturoekologie [15.04.2014].

Goethe, Johann Wolfgang von (1966 [1813]) Gefunden. In: *Goethes Werke: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. Gedichte und Epen. 8. Aufl. hrsg. v. Erich Trunz. Hamburg: Christian Wegner, 254.

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2009) *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 2., durchges. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Standards Psychologie).

Hodaie, Nazli (2012) Vom Umgang mit dem Anderen - Flucht und Asylsuche als Anlass zur Menschenrechtserziehung: Materialien und Möglichkeiten. In: Sabine Anselm

(Hrsg.): *Werte - Worte - Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 173–190.

Kaltwasser, Vera; Hurrelmann, Klaus (2008) *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.

Kant, Immanuel (2013) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Berliner Ausgabe [1788]. Berlin: Edition Holzinger.

Lind, Georg (2003) *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.

Lützeler, Paul Michael (2009) *Bürgerkrieg global. Menschenrechtsethos und deutschsprachiger Gegenwartsroman.* München: Fink.

Multrus, Ute (2008) Werteerziehung in der Schule - Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In: *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*. 1. Aufl. Augsburg: Brigg Pädagogik, 22–37.

Nichols, Jordan (2014) *Our Generation.* www.focus.de/familie/schule/our-generation-achtklaessler-wird-mit-gedicht-zum-star_id_3659140.html [16.04.2014].

NDiaye, Marie (2010) *Drei starke Frauen*. Berlin: Suhrkamp.

Pieper, Josef (1964) *Das Viergespann. Klugheit - Gerechtigkeit - Tapferkeit - Maß*. München: Kösel.

Rifka, Fuad (1994) *Gedichte eines Indianers. Arabisch und deutsch.* Eisingen: Heiderhoff.

Ritzer, Monika (2010) Damit jeder erhalte, was ihm zusteht: Gerechtigkeit und Literatur. In: *KultuPoetik* 10 (1), 128–134.

Rösch, Heidi (2000) Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Norbert Griesmayer; Werner Wintersteiner (Hrsg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studien, 35–48.

Tschudi, Fridolin (o. J.) Das alte Lied. www.deanita.de/waldgedichte4.htm [02.06.2014].

Zuffi, Stefano (2012) *Giotto - Die Cappella degli Scrovegni*. Mailand: Skira.

Biografische Angaben

Prof. em. für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Empirische Literaturdidaktik und Leseforschung. *Deutschunterricht lehren weltweit – Ein Lehrwerk für Master-of-Education-Studierende* (erscheint 2014).

Schlagworte

Wertevermittlung – aktuelle persönliche und moralisch-politische Werte – muttersprachlicher Literaturunterricht – klassische Lyrik – ökologische Literatur – postkoloniale Literatur