

ide

Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

SONDERHEFT ONLINE 2016

Orientierungen für den Deutschunterricht



Herausgegeben von
Ursula Esterl und Werner Wintersteiner

StudienVerlag

Editorial

URSULA ESTERL,
WERNER WINTERSTEINER:
Editorial 5

Nachweise der Quellen 107

Wissen, Lernen, Identität

MARTIN G. WEISS & WERNER WINTERSTEINER (2015): Wissen und Macht, Wissen und Widerstand. Welches Wissen und für wen?	9
GEORG GOMBOS (2015): Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen	19
STEFAN KRAMMER (2013): Ich bin ich bin ich ... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften	28

Partizipatives, fächerübergreifendes, ästhetisches Lernen

MARLIES BREUSS (2014): Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten. Einige Begriffe und ihre Geschichte	37
URSULA ESTERL & STEFANIE PETELIN (2013): »Es wird so viel über Musik gesprochen ...«. Musik im Deutschunterricht	50
HAJNALKA NAGY (2015): ErinnerungsORT Schule. Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel.	63

Literale Praxis von Jugendlichen

GERD BRÄUER (2013): Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen.	74
GUNTHER KRESS (2013): Texte als Spiegel sozialer Beziehungen. Ein sozialsemiotischer Zugang	84
MADELEINE STRAUSS (2016): Der Sachtext im fächerübergreifenden Unterricht. Eine verkannte Textsorte.	97

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

diese besondere online-Ausgabe der Zeitschrift *ide. informationen zur deutschdidaktik* soll zum Kennenlernen unserer Zeitschrift und der vielfältigen Themenbereiche rund um Deutschdidaktik und Deutschunterricht, mit denen sie sich beschäftigt, einladen. Die *ide* versteht sich als Fachmedium für DeutschlehrerInnen und FachdidaktikerInnen, wobei die einzelnen Themenhefte (erscheinen vier Mal im Jahr) ein breites Spektrum umfassen, aber vor allem relevant für die Praxis des Deutschunterrichts sein sollen.¹ Erklärtes Ziel der Zeitschrift ist es, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Wissenschaft und Schule herzustellen. Denn »die Praxis braucht die kritische Reflexion der Wissenschaft, und die Wissenschaft muss sich an der Praxis bewähren« (Wintersteiner 2007, S. 173f.) – und so machen wir es uns zur Aufgabe, diesen »Dialog unter Gleichberechtigten« (ebd., S. 174) kritisch und reflexiv in unterschiedlichen Kontexten zu führen.

Für die vorliegende online-Ausgabe wurden nun – dem Grundprinzip der Zeitschrift folgend – einführende und

grundlegende theoretische, aber auch praktische Texte aus unterschiedlichen Themenheften der Jahre 2013 bis 2016 ausgewählt, die die Vielfalt der Zeitschrift aufzeigen und zum Weiterlesen im jeweiligen Heft einladen sollen.²

Die Texte wurden thematisch geordnet und möchten ein breites Spektrum von innovativen und orientierenden Zugängen zum Deutschunterricht heute abdecken. Wir haben uns dabei bemüht, vor allem auf die vielfältigen Möglichkeiten des Deutschunterrichts und auf das (neue) Potential der Unterrichtsgestaltung aufmerksam zu machen. Bewusst haben wir auf die Fragen der normativen Rahmenbedingungen wie Bildungsstandards oder Neue Reifeprüfung verzichtet, obwohl die *ide* sich auch damit permanent auseinandersetzt. So wollen wir der Tendenz entgegenwirken, dass die deutschdidaktische Diskussion allzu sehr auf diese, zweifelsohne wichtigen Fragen eingeschränkt wird, und stattdessen neue oder wieder neu zu belebende Ansätze für einen Deutschunterricht heute vorstellen. Vor allem aber geht es uns darum, für einen Deutschunterricht einzutreten, der die Emanzipation und Entfaltung der SchülerInnen durch sprachliche Bildung zum Ziel hat.

Im ersten Abschnitt – *Wissen, Lernen, Identität* – werden die Veränderungen diskutiert, die das heutige Aufwachsen in einer multinationalen, mehrsprachigen Mediengesellschaft wie auch die Bedingungen des Lernens und spe-

1 Nähere Informationen zur Zeitschrift finden Sie auf unserer Webseite:
www.uni-klu.ac.at/ide.

2 Editorial und Inhaltsverzeichnis zu jedem *ide*-Heft können Sie auf unserer Webseite nachlesen: www.uni-klu.ac.at/ide.

ziell des Deutschunterrichts nachhaltig beeinflussen.

Dazu setzen sich einleitend *Martin G. Weiß* und *Werner Wintersteiner* mit dem Begriff des Wissens auseinander. Wissen, also die traditionelle Beschreibung schulischen Lehrens und Lernens, hat durch den Kompetenzbegriff eine starke Konkurrenz erhalten, wodurch nach Ansicht der Autoren jedoch wesentliche Perspektiven verloren gehen. In ihrem das »Theoriekapitel« eröffnende Beitrag beleuchten die beiden Autoren zunächst das Verhältnis der Begriffe Wissen und Kompetenz. Dabei orten sie eine spürbare Wandlung des Kompetenzbegriffes. Während dieser ursprünglich eine kritische Stoßrichtung hatte, indem er die kreative Anwendung erworbenen Wissens einforderte, führte die Forderung nach psychometrisch messbaren Lernergebnissen paradoxerweise zu einer »gewaltige[n] Einschränkung dessen, was als für Bildung notwendiges und unverzichtbares Wissen zu gelten hat.« Deswegen stellt sich die Frage nach den Leistungen und Grenzen des Wissensbegriffs, um die Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts begrifflich zu fassen.

Mit einem sprachdidaktisch, aber auch gesellschaftlich äußerst aktuellen Thema beschäftigt sich das *ide*-Themenheft *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. *Georg Gombos* diskutiert in seinem einleitenden Beitrag die Herausforderungen, die Mehrsprachigkeit für Gesellschaft, Institutionen und Individuen mit sich bringt. Dabei ortet er auf allen drei Ebenen noch einiges an Entwicklungspotential: Erst wenn Österreich sich zu seiner Rolle als Einwanderungsland

bekannt und die nötigen Integrationsmaßnahmen für ein Miteinander in gegenseitigem Respekt setzt, wenn in der Institution Schule entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, um eine soziale und sprachliche Integration aller Kinder zu gewährleisten, und wenn individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungschance gesehen wird und mehrsprachige SprecherInnen in ihrem Selbstbild gestärkt werden, können die Ressourcen, die eine multikulturelle mehrsprachige Gesellschaft in sich trägt, auch optimal genutzt werden.

Die Mehrsprachigkeit ist nur eine der Komponenten, die das Aufwachsen heutiger Jugendlicher beeinflusst. Für Schule und Deutschunterricht gilt es auch, Phänomene wie Individualisierung, Globalisierung und Medialisierung zu berücksichtigen. Damit stellt sich die – nicht nur, aber besonders für Jugendliche relevante – Frage nach der (oder den) eigenen Identität(en). *Stefan Krammer* greift diese Impulse auf und gibt in seinem Beitrag (zur Einführung in das *ide*-Heft *Identitäten*) nicht nur einen Überblick über den heute sehr kontrovers diskutierten Begriff der »Identität« und über verschiedene Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften, sondern macht auf die Notwendigkeit »einer kritischen Auseinandersetzung mit Identitätskonventionen« im deutschdidaktischen Feld aufmerksam.

Der zweite Abschnitt – *Partizipatives, fächerübergreifendes, ästhetisches Lernen* – zieht aus den obigen Befunden Konsequenzen für den Unterricht. Angesichts der aktuellen Veränderungen

in der Schullandschaft erschien es uns angebracht, Projektunterricht – oder: projektorientierten Unterricht – unter den neuen Bedingungen der schulischen Wirklichkeit wieder zu thematisieren. *Marlies Breuss* nähert sich dem Thema aus historischer und didaktischer Perspektive und holt dabei etwas weiter aus. Sie macht sich auf eine »begriffliche Spurensuche«, um ausgehend von John Dewey WegbereiterInnen der Projektidee – egal ob als Projekt, als Projektorientierter Unterricht, als Projektmethode oder als Projektunterricht – bis ins Hier und Jetzt zu folgen und die Bedeutung des Projektlernens erfahrbar zu machen.

Die Reflexion der Bedeutung von Musik und die Frage, welche Rolle Musik im Deutschunterricht spielen kann und soll, steht im Fokus des *ide*-Themenheftes *Musik*. Beachtung finden ästhetische, philosophische, soziologische und pädagogische Faktoren, wobei besondere Aufmerksamkeit der (nicht nur lyrischen) Sprache und ihrer Musikalität gilt. Neben der »SprachMusik« soll allerdings auch eine intensive Auseinandersetzung mit der »MusikSprache« erfolgen und somit die ästhetische Bedeutung der Symbiose zwischen dieser Sprache und Musik aufgezeigt werden. Um dies zu illustrieren, geben *Ursula Esterl* und *Stefanie Petelin* in ihrem Basisartikel einen Überblick über die interdisziplinären Beziehungen der Musik – und zwar sowohl aus der Perspektive einer intermedial ausgerichteten Kulturwissenschaft, als auch aus didaktisch-pädagogischer Sicht.

Die für die eigene, aber auch für die kollektive Identität so bedeutsamen Erinnerungen sowie die Auswahl und

Reflexion der für den Unterricht ausgewählten Erinnerungsorte prägen die *Kulturen des Erinnerns*. *Hajnalka Nagy* beleuchtet in ihrem Text die Rolle der Schule und speziell die des Deutschunterrichts in der »Konstruktion, Reproduktion und Hierarchisierung von offiziellen Narrativen« über Identität und Geschichte. Hierzu beschreibt sie jene Spannungsfelder, die die Erinnerungsarbeit im Deutschunterricht maßgeblich mitbestimmen und gestalten.

Im abschließenden, stärker praxisorientierten Kapitel – Literale Praxis von Jugendlichen – stehen die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben und ihre Vermittlung im Fokus. Wie man mit Hilfe von authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz ineinandergreifend entwickeln und dabei sowohl auf aktuelle Anforderungen im schulischen und beruflichen Alltag als auch auf institutionalisierte Prüfungen vorbereiten kann, legt *Gerd Bräuer* in seinem Text im Themenheft *Textkompetenz* dar. Darüber hinaus zeigt er auf, wie Schreibende »Literacy Management« in Schule, Studium und Berufsausbildung aufbauen können. Der nächste Beitrag blickt auf das zunehmend an Bedeutung gewinnende Thema Schrift in multimodalen Textensembles, auf die Beziehung von Bild und Text und die sich wandelnde Literale Praxis von Jugendlichen, mit der sich dieses Themenheft auseinandersetzt. *Gunther Kress* beschreibt Texte als »Spiegel sozialer Beziehungen« und nähert sich ihnen aus sozialsemiotischer Sicht. Dabei plädiert er dafür, das Soziale in den Mittelpunkt zu rücken, wenn wir über Literalität als

kulturelle Ressource sprechen. Anhand von Textauszügen wird erläutert, wie zum Beispiel »Autorität« in Linearität und Modalität von Texten zum Ausdruck kommt. Der abschließende Text ist dem höchst aktuellen, für alle Fächer und das Lernen allgemein so bedeutenden Themenheft *Sachtexte* entnommen. Die Praktikerin *Madeleine Strauss* plädiert ambitioniert für den Einsatz von Sachtexten auch im Deutschunterricht. Sie zeigt Möglichkeiten auf, wie SchülerInnen, »ausgehend von der Alltagssprache zu einer ihnen eigenen Bildungs- und Fachsprache finden können«. Dabei will auch sie die Grenzen des Faches gesprengt wissen, sodass SchülerInnen »Strategien zum Textverständnis in allen Fächern« trainieren.

Wir hoffen, mit dieser Auswahl anregende Einblicke in das vielfältige, weite Feld der Deutschdidaktik geboten und Ihr Interesse an unserer Zeitschrift geweckt zu haben.³

URSULA ESTERL &
WERNER WINTERSTEINER

Literatur

WINTERSTEINER, WERNER (2007): 30 Jahre ide. Ein subjektiver Rückblick. In: Glaboniat, Manuela; Rastner, Eva Maria; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 13), S. 173–178.

3 Alle Artikel können als vollständige Printausgabe in den jeweiligen Themenheften direkt beim Verlag erworben werden: StudienVerlag, Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck, www.studienverlag.at

Martin G. Weiß, Werner Wintersteiner

Wissen und Macht, Wissen und Widerstand Welches Wissen und für wen?

Die Enteignung des Wissens,
sehr unzureichend kompensiert durch die mediale Vulgarisierung,
stellt ein historisches Schlüsselproblem der kognitiven Demokratie dar.
(Edgar Morin)

1. Wissen – Leistungen eines Begriffs

Wissen ist Macht, gesichertes Wissen, Wissensgesellschaft, Wissenstransfer, Wissenserwerb, Wissensvermittlung, Herrschaftswissen, totes Wissen, aber auch das Wissen der *Wissenschaft* und der etymologische Zusammenhang zwischen Wissen und *Weisheit* – all diese Formulierungen umreißen bereits die Spannweite des Wissensbegriffs, wie er heute verwendet wird:

- Wissen gilt zunächst als etwas, worüber wir *verfügen* können: Die SchülerInnen beherrschen den Stoff. Wissen ist dabei nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel, um die Welt zu verstehen und handeln zu können. Im engeren Sinne ist es ein praktisch verwertbares Wissen, das Wissen der *Wissensgesellschaft* wird als Motor ökonomischer Entwicklung in modernen Gesellschaften verstanden.
- Wissen muss, in harter Arbeit, erworben werden, es kann vermittelt werden, wenn die, die über das Wissen bereits verfügen, es denen weitergeben, denen es noch fehlt. Die Wissenden verfügen nicht nur über Wissen, sondern auch über Wissen darüber, welches Wissen (wem) vermittelt werden soll. Zur Wissenselite zu gehören, verschafft Status und Prestige. Was man wissen muss, welchen *Kanon des Wissens* man kennen sollte, das ist allerdings umkämpftes Terrain, Kritiker werfen den VertreterInnen gegensätzlicher Kanones vor, nur *totes Wissen* zu vermitteln.

MARTIN G. WEISS ist Assistenzprofessor und Studienprogrammleiter am Institut für Philosophie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: martin.weiss@aau.at

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik. E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

- Wissen ist *kulturspezifisch*, im doppelten Sinne: Auf der einen Seite werden in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Erfahrungen gemacht bzw. unterschiedliches Wissen produziert. Auf der anderen Seite werden auch unterschiedliche Arten des Wissens als besonders wertvoll und prestigeträchtig betrachtet, zum Beispiel ein literarischer Kanon im Vergleich zu naturwissenschaftlichem Wissen. Die Globalisierung bringt die Tendenz, diese Unterschiede einzuebnen. Diese Kulturspezifität ist auch eine Form der *Dominanz*: Noch immer wird ein Großteil des wissenschaftlichen Wissens *in* den Ländern des globalen Nordens und *über* die Länder des Nordens produziert.
- Wissen ist uns zugleich immer nur *beschränkt* zugänglich – und paradoxerweise umso beschränkter, je mehr das Wissen wächst. Das Wissen der Menschheit erhöht sich ständig, durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch durch neue Erfahrungen und durch neue Kommunikationsmittel, die uns den *Zugang zu Wissen* erleichtern. Dennoch bedeutet diese rasante Zunahme, die *Wissens-explosion*, dass der oder die Einzelne relativ immer weniger Anteil am Gesamtwissen der Menschheit haben kann. Allerdings gibt es eine Wissenshierarchie, und man kann nützliches von unnützem (aber oft vielleicht amüsantem und daher begehrt) Wissen unterscheiden.
- Die Beschränkung hat aber nicht nur sachliche, sondern auch gesellschaftliche Gründe: Wenn Wissen *Macht* ist, so kann der Erwerb von Wissen entweder bestehende Hierarchien bestätigen oder eine Strategie des Machtausgleichs sein. Das heißt, dass auch der Prozess der Wissensvermittlung ein Akt ist, bei dem diese Macht zum Ausdruck kommt. Die verschiedenen Regelungen, wer Zugang zu welchem Wissen hat, zeugen davon. Das gesamte Bildungswesen ist so ein Regelmechanismus, der festlegt, wer welches Wissen erhalten darf, soll oder muss bzw. eben nicht erhält.
- Wissen ist zugleich ein Zentralbegriff jeder *Aufklärung*: Die Fähigkeit zu kritischem Urteil über Gegenstände, Meinungen und über sich selbst bedarf eines fundierten Wissens. Dieses Wissen wird nicht einfach *vermittelt*, sondern eher *angeeignet*. Es ist ein selbsttätiger mühevoller und langsamer Prozess des Wissenserwerbs, der zugleich Persönlichkeitsbildung ist. In diesem Prozess wird nicht nur bestehendes Wissen konsumiert, sondern es wird neues Wissen produziert. Dieses Verständnis setzt Wissen und Bildung (im emphatischen Sinne) in eins.
- Wissen ist in diesem Sinne nicht einfach gesichert und verfügbar, sondern zweifelhaft und unzugänglich. Jeder Prozess der Erkenntnissuche schließt die Möglichkeit des *Irrtums* ein, das Risiko, nicht alles Wissen erlangen zu können. Wissen ist grundsätzlich etwas Unfertiges, und Wissenserwerb ist ein nicht enden könnender Prozess sowohl für die oder den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt.

Schon diese erste Orientierung zeigt: Der Begriff des Wissens ist äußerst leistungsfähig. Er beinhaltet nicht nur ein Konzept, die Summe der menschlichen Erfahrungen begrifflich zu erfassen, er stellt auch einen Zusammenhang her zwischen Erfahrungen und Handeln. Er postuliert ferner die Möglichkeit, diese Erfahrungen,

abgelöst von der Person, die sie macht, in allgemeiner Form zu beschreiben, als eine Art Artefakt zu verstehen und zu speichern. Das wiederum erlaubt erst eine systematische Weitergabe des Wissens an andere bzw. deren selbständigen Wissenserwerb. Somit enthält der Wissensbegriff auch eine eigene Pädagogik und Didaktik der Wissensvermittlung. Wissen als einen Gegenstand zu betrachten, der nicht an die wissende Person gebunden, sondern von ihr ablösbar ist, hat erst zu der Möglichkeit geführt, aufbauend auf bestehendem Wissen neues Wissen in dieser Quantität und Geschwindigkeit zu produzieren, wie es seit der Erfindung von Speichermedien wie der Schrift der Fall ist. Diese Art der Weitergabe von Wissen – in mündlicher Form wie auch über Speichermedien wie Bücher, Filme usw. – unterscheidet sich grundlegend von der Vermittlung von Fertigkeiten, wie sie in früheren Zeiten idealtypisch etwa ein Meister seinem Lehrling weitergab, indem er ihn zur Beobachtung und Nachahmung anhielt, also ein Lernen durch praktische Erkenntnis gegenüber einem Lernen als Aneignung von externalisierten Wissensinhalten. Innerhalb des Konzepts des Wissens wird diese, auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung heute als *explizites* und *implizites* Wissen bzw. *deklaratives* und *prozedurales* Wissen bezeichnet. Während explizites Wissen in der beschriebenen Form wie ein Gegenstand weitergereicht und *vermittelt* werden kann, ist implizites Wissen nicht so leicht intentional transferierbar, was nicht heißt, dass es nicht erworben werden kann, wie das Beispiel der Meisterlehre zeigt. Für unseren Zusammenhang ist hier aber lediglich wichtig, dass damit eine Grenze der Leistungsfähigkeit des Wissensbegriffs aufgezeigt wird.

2. Kritik am Konzept des Wissens

Zugleich hat es am Konzept des Wissens wie auch an der Praxis der »Wissensmacht« immer wieder Kritik gegeben. Vor allem wurde sein Wert für Konzepte von Bildung und Theorien von Lehren und Lernen infrage gestellt. Drei Kritikpunkte spielen dabei für den pädagogisch-didaktischen Kontext eine besonders wichtige Rolle:

- Zunächst wurde der Herrschaftscharakter des Wissens angeprangert: Welches Wissen wer erhält, welches Wissen wem vorenthalten wird, besonders über den Zugang zum Bildungssystem, sei eine *Machtfrage*, die von (Wissens)Eliten entschieden wird.
- Zweitens wird auch der *Warencharakter* des Wissens kritisiert, wie etwa in Paulo Freires Kritik am »Bankierskonzept« des Lernens und Wissens (Freire 1973). Wissen werde auf diese Weise funktionalisiert, führe aber nicht zu *Bewusstseinsbildung* (*conscientização*), zur (allseitigen) Bildung der Persönlichkeit.
- Schließlich wurde auch die dem Bankierskonzept entsprechende Art der *Wissensvermittlung* als eine hierarchische pädagogische Strategie kritisiert, die unhinterfragte (eben kanonisierte) Wissensinhalte dogmatisch verkünde und deren gedankenlose Reproduktion erwarte – nicht nur in didaktischer, sondern vor allem in politischer Hinsicht bedenklich.

Es wurde kritisiert, dass der Wissensbegriff allzuhäufig auf *Faktenwissen* reduziert werde, dem aber noch kein Verstehen entspricht (auch in der Bloom'schen Taxono-

mie der Lernziele wird das Faktenwissen als unterste Stufe gewertet, als bloße Grundlage des Verstehens). Dieses Faktenwissen wird manchmal auch mit dem Begriff *Information* gleichgesetzt, womit sich die Unterscheidung zwischen *Sach-* und *Orientierungswissen* auftut. Auch wenn diese Reduktion auf Faktenwissen abgelehnt wird, bleibt der Wissensbegriff doch einer »materialen Bildungsvorstellung« (Schües 2010, S. 20) verhaftet, die auf die selbsttätige Kraft der Bildungs- oder Wissensgüter vertraut und die Rolle des lernenden Individuums unterschätzt. Die materiale Bildungsvorstellung setzt demnach auf den Kanon der Wissensgüter und erhofft sich von ihm, von seiner Erhaltung und seinem Ausbau alleine die nötige Wirkung.

Aufgrund all dieser Einschränkungen und Reduktionen ist der Wissensbegriff als Element eines Bildungskonzepts selbst stark in Misskredit geraten. Ihm wurde als progressive Alternative die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen gegenübergestellt, die es den Lernenden erlaube, Neues sinnvoll aufzunehmen und es für ihre (als praktische gedachten) Zwecke zu nutzen. Statt einer materialen Bildungsvorstellung steht hier also eine »formale Bildungsvorstellung« (ebd.) dahinter, die Entfaltung der geistigen Kräfte der Lernenden bildet den Mittelpunkt. Diese *Lernerzentrierung* wurde als emanzipatorische und befreiende Bildung verstanden, im Gegensatz zur traditionellen *Gegenstandszentrierung*, die das »Wissen« gegenüber denen, die das Wissen erwerben wollen, privilegiere. Kompetenzen werden in diesem Sinne verstanden »als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen« (Zürcher 2010, S. 3). Das ist der Grund, warum (etwa im Bereich der Politischen Bildung) die Kompetenzorientierung zunächst mit großem Enthusiasmus aufgenommen wurde – versprach sie doch eine Ablösung der alten Faktenhuberei, die keineswegs Verständnis gefördert hat. Gegenüber dieser Polarisierung hatten es andere Positionen schwer, die Wissen und Fähigkeiten (Kompetenzen) nicht als konkurrierende, sondern als komplementäre Konzepte verstehen wollten.¹

3. Wissen und/versus Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz hat tatsächlich seit Beginn des neuen Jahrhunderts einen unerhörten Siegeszug angetreten. Er wird nicht nur als lernerorientierte Alternative zum gegenstandsorientierten Wissensbegriff angeboten, sondern auch als Voraussetzung empirischer Bildungs- und Unterrichtsforschung, ja als Grundlage eines leistungsfähigen Bildungssystems überhaupt. Dieses Konzept geht von der Annahme aus, dass das Problem der heutigen Bildung die Frage der Effizienz sei. Effizienz in der Bildung setze eben ein empirisch fundiertes (»evidence based«) Vorgehen voraus.

1 Dazu passt, dass nicht selten der Wissensbegriff so weit gefasst wird, dass er auch die Fähigkeiten und Kompetenzen einschließt (deklaratives und prozedurales Wissen), bzw. umgekehrt, dass »Kenntnis« (also Wissen) als konstituierendes Merkmal des Kompetenzbegriffs verstanden wird (vgl. Zürcher 2010, S. 3).

Der Begriff des Wissens findet sich allerdings nicht im Diskurs der Effizienz. Denn dafür ist der Begriff der psychometrisch messbaren *Kompetenz* wesentlich brauchbarer. Unter Kompetenzen werden jene im Bildungsprozess erworbenen Fähigkeiten verstanden, die es erlauben, auch in neuen oder unvorhergesehenen Situationen das erworbene Wissen sinnvoll zu aktivieren und anzuwenden. Sie sind ein theoretisches Konstrukt, um Lernprozesse zu modellieren und deren Ergebnisse zu beurteilen. Somit scheint der Kompetenzbegriff zunächst, wie oben ausgeführt, dem Wissensbegriff überlegen zu sein.

Es geht also vordergründig nicht um eine Infragestellung der Inhalte, sondern »bloß« um die Art der »effizienten« Vermittlung, letztlich um die Frage, ob – im Verhältnis zu den eingesetzten (personellen und finanziellen) Mitteln – auch genug gelernt wurde. Unter der Hand aber, und ohne dass dies offen argumentiert wird, werden auf diese Weise auch bestehende Inhalte infrage gestellt, abgewertet oder durch andere ersetzt. Denn eine *effiziente* Ausbildung ist am besten durch eine strikte Kontrolle von vorausbestimmten Ergebnissen der Lernprozesse zu erreichen. Das bedeutet aber, dass letztlich nur mehr diejenigen Lerninhalte, die auf diese Weise messbar sind, als das eigentliche Wissen gelten. Zu Ende gedacht bzw. konsequent praktiziert bedeutet dies eine gewaltige Einschränkung dessen, was als für Bildung notwendiges und unverzichtbares Wissen zu gelten hat.²

Damit werden der problematische Kontext der Einführung des Kompetenzbegriffs und vor allem der damit verbundene Totalitätsanspruch sichtbar. Er erfordert nämlich eine meist nicht explizit gemachte Einschränkung des Wissens auf *verwertbares* Wissen, nämlich jenes, das für den als *homo faber* oder *homo oeconomicus* verstandenen Menschen als die Voraussetzung für sein berufliches Fortkommen verstanden wird. Nur dieses Wissen – und auch davon wieder nur der Anwendungsbereich – kann einigermaßen praktikabel in die Sprache der Kompetenz übersetzt und somit überprüft werden.

Das Resultat ist die Ironie, dass die neoliberale Orientierung des Bildungswesens den Gegensatz von Wissen und Kompetenzen nochmals auf den Kopf gestellt hat. Indem sich eine – von ökonomischen Verwertungszwängen motivierte – Bildungspolitik seiner bemächtigt hat, hat sich der Kompetenzbegriff, der angetreten war, die Schwächen des Wissensbegriffs zu kompensieren, in sein Gegenteil verkehrt. Die psychometrische Verengung des Konzepts von Kompetenz – was nicht gemessen werden kann, ist keine Kompetenz, so der »monotheistische« Anspruch der Psychometrie – hat den »alten« Wissensbegriff de facto wieder rehabilitiert. Angesichts des »monomanischen« Versuchs, alles Lernen in der Sprache der Kompetenz auszudrücken, ist der Wissensbegriff unerwartet in die Rolle des Herolds emanzipatorischer Bildung, und damit von Bildung als solcher, aufgerückt. Das ist »systemtheoretisch« verständlich, tut aber der Sache nicht gut, da damit die bereits sichtbaren Schwächen und blinden Flecken des Wissensbegriffs wieder zugedeckt

2 Vgl. dazu Laval 2004, Liessmann 2006 und 2014, *schulheft* 133/2009, Münch 2009 und 2011, Bruno u. a. 2010.

werden. Immerhin hat der Wissensbegriff aber auch den Vorteil, dass Wissen sich rechtfertigen muss, während die Notwendigkeit der jeweiligen Kompetenzen durch ihre (vorgebliche oder tatsächliche) praktische Qualität scheinbar unmittelbar einleuchtet und diese daher einer kritischen Prüfung meist entgeht.

Nun steht außer Zweifel, dass auch der psychometrisch enge Kompetenzbegriff gerade für Prüfungen, und besonders für Abschlussprüfungen, ein sinnvolles Konstrukt ist, um Leistungen zu vergleichen und somit zu möglichst objektiven Ergebnissen zu kommen. Wenn jedoch nicht nur die Bewertung spezieller schulischer Leistungen bei Abschlussprüfungen in die Sprache der Kompetenz umgeschrieben wird, sondern das Konzept der Kompetenz den Anspruch stellt, den gesamten Bildungsprozess abbilden zu können, entsteht eine neue Situation. Ein hypertropher »monokultureller« Kompetenzbegriff droht alle inhaltlichen Bemühungen um eine Neuausrichtung von Bildung zunichte zu machen. Aus der Sicht des Kompetenzbegriffs stellt sich gar nicht mehr die Aufgabe, die Inhalte der Bildung zu konzipieren und zu legitimieren.

Die Anstrengung, das Bildungswesen in Richtung einer solchen Kompetenzorientierung umzugestalten, hat zusätzlich dazu beigetragen, dass dem Wie der Kompetenzmodellierung, der Testung usw. größte Aufmerksamkeit zugewandt wurde, während die Inhalte der jeweiligen Kompetenzen – also die eigentliche Domäne des Wissensbegriffs – in den Schatten der Aufmerksamkeit getreten sind.

Erschwert wird die Situation dadurch, dass die Ablösung des Wissensbegriffs durch den Kompetenzbegriff in den Lehrplänen, den Unterrichtsmaterialien, in der Öffentlichkeit, aber eben auch bereits in Pädagogik und Didaktik, nicht dank der diskursiven Überlegenheit des Kompetenzbegriffs zustande gekommen ist, sondern durch bildungspolitische Weichenstellungen, die nur notdürftig legitimiert wurden und die auch nicht im nationalen, sondern im internationalen Rahmen entschieden worden sind, und dies nicht einmal von Bildungspolitikern und ihrer Bürokratie, sondern von VertreterInnen der Wirtschaft, wie der OECD. Internationale Vergleichsstudien (PISA, PIRLS ...) haben sich als besonders effiziente Methoden herausgestellt, solche Neuorientierungen ohne allzu große Reibungsverluste durchzusetzen.

Diesen Studien liegt der *Literacy*-Begriff zugrunde, wie er im angelsächsischen Raum Verwendung findet. Seine ursprüngliche Bedeutung ist die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben. Heute wird er allerdings allgemein als die Kompetenz verstanden, Symbolsysteme zu entschlüsseln und selbst zu gebrauchen, sei es die Mathematik, seien es Bilder, der Umgang mit dem Computer und anderes. Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass der *Literacy*-Begriff nicht nur die technischen Fähigkeiten beschreibt, um die es beim Lesen und Schreiben geht, sondern dass ein tieferes Verstehen, das auf vielerlei Arten des Wissens beruht, mit eingeschlossen ist. Zumindest nach diesem, von der UNESCO forcierten Verständnis ist *Literacy* also die explizite Verbindung von Wissen und Kompetenzen. Es ist unschwer zu sehen, dass die UNESCO-Definition wesentlich weiter ist als das abstrakte, von allen kulturellen Spezifika »gereinigte« Kompetenzverständnis, wie es etwa den PISA-Lesetests zugrunde liegt:

The plurality of literacy refers to the many ways in which literacy is employed and the many things with which it is associated in a community or society and throughout the life of an individual. People acquire and apply literacy for different purposes in different situations, all of which are shaped by culture, history, language, religion and socio-economic conditions. The plural notion of literacy latches upon these different purposes and situations. Rather than seeing literacy as only a generic set of technical skills, it looks at the social dimensions of acquiring and applying literacy. It emphasizes that literacy is not uniform, but is instead culturally and linguistically and even temporally diverse. It is shaped by social as well as educational institutions: the family, community, workplace, religious establishments and the state. Constraints on its acquisition and application lie not simply in the individual, but also in relations and patterns of communication structured by society. (UNESCO 2004, S. 13)

Mit anderen Worten: Auch die UNESCO-Definition von *Literacy* kann zu einem Argument gemacht werden, einen verengten Kompetenzbegriff zurückzuweisen und die Bedeutung der Kategorie Wissen wieder neu zu schätzen.

4. Kehrt sich der internationale Trend um?

Diese Entwicklung trifft im besonderen Maße jene Fächer, die – wie der Deutschunterricht – ihrem Selbstverständnis nach mehr bieten als die Entwicklung von (praktischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten, nämlich wissensbasierte Reflexionsfähigkeit über die *condition humaine*, die Ästhetik und die menschliche Gesellschaft. Zusammengefasst:

Die herrschende technisch-ökonomische Vulgata ist der Ansicht, dass die Humanwissenschaften ohne Interesse oder reiner Luxus sind, und sie drängt darauf, den Unterricht in Geschichte und Literatur zu reduzieren und die Philosophie als Schwätzerei abzuschaffen. Der Imperialismus der quantitativen und Rechen-Kenntnisse entwickelt sich auf Kosten der reflexiven und qualitativen Kenntnisse. Es gibt nicht nur einen Mangel an Kommunikation zwischen der Kultur der Naturwissenschaften und der Kultur der Humanwissenschaften, es gibt nicht nur gegenseitige Verachtung, sondern es besteht Gefahr für die Kultur. (Morin 2014, S. 45; Übersetzung W.W.)

Gegenüber einer solchen Orientierung des Bildungswesens gibt es auf verschiedenen Ebenen Kritik und Widerstand. Diesem Widerstand gelingt es derzeit wohl nicht, den Trend umzukehren, aber immerhin gibt es Anzeichen für eine Gegenströmung.

So ist es bemerkenswert, dass die im Mai 2015 verabschiedete *Incheon Declaration*³ der UNESCO ausdrücklich festhält, dass Bildung ein *öffentliches Gut* ist und dass ihr Ziel nicht nur die berufliche Qualifizierung, sondern die Entfaltung der Persönlichkeit und die Fähigkeit der verantwortlichen politischen Teilhabe an der Weltgesellschaft ist. Diese Deklaration, beschlossen auf einer sehr großen und sehr prominent besetzten internationalen Konferenz, ist zugleich eine Vorbereitung auf die so genannten *Sustainable Development Goals*, die – als Nachfolge der *Millennium Development Goals* – im September 2015 von der Generalversammlung der UNO beschlossen wurden und die auch entsprechende Ziele für den Bildungs-

3 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf> [Zugriff:1.7.2015].

bereich vorsehen. Man wird sich also, in der Kritik an neoliberalen Trends im Bildungswesen, immer konkreter auch auf internationale Dokumente berufen können, die Staaten wie Österreich oder Deutschland mit unterzeichnet haben.

Zugleich erleben wir, dass Kreativität, Kunst (und Literatur) nun auf neue Weise wertgeschätzt werden. Das »unnütze« Wissen wird in seiner Bedeutung entdeckt – allerdings lediglich in seiner Bedeutung für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Diese Wertschätzung erfolgt also bei gleichzeitiger Einschränkung der Perspektive. »The words ›creativity‹ and ›innovation‹ are at the centre of the discourse on the knowledge economy, [...] culture becomes transformed into a consumable good«, bemerkt dazu kritisch ein irisches Forscherteam (Boulos u. a. o. J.).

Bezeichnend dafür ist die US-amerikanische STEAM-Bildungsinitiative. Traditionell galt STEM (science, technology, engineering and mathematics) als bildungspolitisches Erfolgsrezept für die Qualifizierung für hochwertige Arbeitsplätze. Inzwischen hat ein Umdenken eingesetzt, arts wurde hinzugefügt – aus STEM wurde STEAM ... Denn: »Our contemporary world craves empathy and understanding in the face of an intensified onset of technological advances and a decline in direct interpersonal communication. Art and design can offer just that«, wie es in einem Kommentar heißt (Brady 2014). Auch wenn die Motive für diese neue Wertschätzung des Künstlerischen im Bildungswesen sehr problematisch sind, ist die Tatsache selbst erfreulich. Wir gehen davon aus, dass Kunst (und damit auch Literatur), wenn sie (wieder) stärker verankert wird, entsprechend ihrer eigenen Dynamik den Rahmen sprengen und sich über die ihr auferlegten Grenzen hinaus entwickeln wird.

5. Welches Wissen für wen? Für eine »kognitive Demokratie«

Wir verstehen die genannten Defizite nicht einfach als Schwächen der Didaktik oder Versäumnisse der LehrerInnenbildung, sondern darüber hinaus als strukturelle und paradigmatische Probleme der Wissenschaft – als Ausdruck von Reduktion und Disjunktion als wissenschaftliche Methode. Edgar Morin bemerkt dazu:

Da uns unsere Erziehung gelehrt hat, die Erkenntnisse zu trennen, abzuteilen, zu isolieren und nicht, sie zu verbinden, bildet deren Gesamtheit ein unverständliches Puzzle. Die Wechsel- und Rückwirkungen, die Kontexte, die Komplexitäten, die sich im *Niemandsländ* zwischen den Disziplinen befinden, werden unsichtbar. Die großen menschlichen Probleme verschwinden zu Gunsten einzelner technischer Probleme. Die Unfähigkeit, das verstreute und abgeteilte Wissen zu organisieren, führt zum Schwund der natürlichen mentalen Disposition, zu kontextualisieren und zu globalisieren. (Morin 2001, S. 52; Hervorhebung im Original)

Das ist weit mehr als ein fachdidaktisches oder auch pädagogisches Problem. Das ist, wenn man sich den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Ethik und Politik vor Augen führt, letztlich ein politisches Problem. Eine Demokratie, in der die Menschen nicht befähigt werden, in großen Zusammenhängen zu denken und die ohnehin komplexen und unübersichtlichen Fakten nach Möglichkeit miteinander zu einem Gesamtbild zu verbinden, ist nur bedingt demokratisch. Denn Wissen ist eben tatsächlich Macht.

Wissen ist Macht – dieser Satz bedeutet nicht bloß, dass Wissen ein Instrument der Macht und der Herrschaft sein kann. Es bedeutet – nach Michel Foucault – vor allem, dass die Macht bestimmt, was wahr und falsch ist, oder zumindest die Spielregeln dafür festlegt, wie diese Fragen entschieden werden. Denn »Wahrheit« ist »nicht das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder zu akzeptieren sind, sondern das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird« (Foucault 1978, S. 53). Auch die Schule ist somit letztlich »eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten und zu verändern« (Foucault 1991, S. 30). Um dieser Macht nicht vollkommen ausgeliefert zu sein, um ihr Widerstand leisten zu können, braucht es eben – Wissen, ein Wissen, das um seine eigene Beschränktheit Bescheid weiß, ein Wissen, das die Spielregeln der Wissensproduktion zu durchschauen hilft, ein Wissen, das hilft, neues Wissen zu generieren, dort, wo die eigenen Interessen danach verlangen.

Somit zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Macht auch einer zwischen Wissen und Widerstand ist. Widerstand ist nötig, um das Wissen und die Art der Wissensproduktion und –vermittlung infrage zu stellen, die als normal gilt. Die US-amerikanische pädagogische Richtung der *Radical Pedagogy* (wie Henry Giroux, Maxine Greene oder David Couzens Hoy) hat deswegen auch »resistance as a component of educator professionalism« bezeichnet (Gunzenhauser 2007, S. 23). Denn nur wenn die VermittlerInnen von Wissen selbst kritisch gegenüber der Wissensproduktion sind, wird es ihnen möglich sein, diese Widerstandsfähigkeit auch bei ihren SchülerInnen zu entwickeln. Eine Voraussetzung für diesen Widerstand ist ein Wissen über Zusammenhänge, wie auch die Entwicklung des »Möglichkeitssinns«, der erlaubt, in Alternativen zu denken: »Look at things as if they could be otherwise«, wie die klassische Formulierung von Maxine Greene (2010) lautet. Das wiederum ist eine Fähigkeit, wie sie im Kunst- und gerade auch im Literaturunterricht vermittelt werden kann. All diese Formen des Wissens sind Voraussetzungen für das, was Edgar Morin eine »kognitive Demokratie« (Morin 2012, S. 174) nennt, eine Bildung, die es tatsächlich allen Menschen erlaubt, im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten, ganzheitliches Wissen und relevante Erkenntnisse zu erlangen, um am gesellschaftlichen Leben im vollen Sinne des Wortes »teilzuhaben«: »Eine wahre ›Informationsgesellschaft‹ beruht auf ihrer Fähigkeit, die Informationen in eine umfassende Erkenntnis zu integrieren. Eine wahrhafte Erkenntnisgesellschaft beruht auf der Fähigkeit, die getrennten Erkenntnisse in einer komplexen Erkenntnis zu vereinen.« (Ebd., S. 176)

*

Um zu dieser Entwicklung in Richtung kognitive Demokratie beizutragen, genügt es freilich nicht, die ökonomischen Motive hinter der derzeitigen bildungspolitischen Entwicklung aufzudecken oder in allgemeiner Form auf die Widersprüche zu verweisen, in die sich ein Bildungssystem, das diesem neoliberalen Trend folgt, verwickelt. Auch eine pauschale Ablehnung des Kompetenzbegriffs erscheint uns nicht zielführend. Vielmehr gilt es, auch auf der konkreten Ebene der Konzeption

von Bildungsprozessen – mit Begriffen wie Wissen, Kompetenz oder auch *Literacy* – anzusetzen und einerseits nach den Defiziten zu fragen, die uns der derzeitige Trend beschert, andererseits aber auch positiv zu bestimmen, um welche Konzepte und welche Inhalte von Bildung – speziell im Deutschunterricht – es heute gehen soll. Zu dieser, zweifelsohne kontrovers zu führenden Debatte möchte diese Publikation beitragen.

Literatur

- BOULOS, AURÉLIE; MACLAREN, IAIN; COATE, KELLY (o.J.): *Creativity in Higher Education – Reality and Ideals*. Online: <http://www.oecd.org/site/eduimhe10/45926689.pdf> [Zugriff: 1.7.2015].
- BRADY, JUSTIN (2014): STEM is incredibly valuable, but if we want the best innovators we must teach the arts. *Blog Washington Post*, 5. September 2014. Online: <http://www.washingtonpost.com/blogs/innovations/wp/2014/09/05/stem-is-incredibly-valuable-but-if-we-want-the-best-innovators-we-must-teach-the-arts/> [Zugriff: 1.7.2015].
- BRUNO, ISABELLE; CLÉMENT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN (2010): *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Syllepse.
- FOUCAULT, MICHEL (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- DERS. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer.
- FREIRE, PAULO (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz.
- GREENE, MAXINE (2010): Prologue to Art, Social Imagination and Action. In: *Journal of Educational Controversy*, Vol. 5, No. 1, Article 2. Online: <http://cedar.www.edu/jec/vol5/iss1/2> [Zugriff: 1.7.2015].
- GUNZENHAUSER, MICHAEL G. (2007): Resistance as a Component of Educator Professionalism. In: *Philosophical Studies in Education*, Vol. 38, P. 23–36. Online: <https://ovpes.files.wordpress.com/2012/01/gunzenhauser2007.pdf> [Zugriff: 1.7.2015].
- LAVAL, CHRISTIAN (2004): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La découverte.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- DERS. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- MORIN, EDGAR (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Hamburg: Krämer.
- DERS. (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.
- DERS. (2014): *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud | Play bac.
- MÜNCH, RICHARD (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHÜES, CHRISTINA (2010): Sapere aude: Bildung und Wissen im Widerstreit ? In: Laer, Hermann von (Hg.): *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien*. Berlin: LIT, S. 11–26.
- Schulheft* 133 (2009): Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- UNESCO (2004): *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: UNESCO Publishing.
- ZÜRCHER, REINHARD (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 9.

Georg Gombos

Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch!

Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen

Zunächst zwei Vorbemerkungen:

Von meinen Studentinnen und Studenten höre ich manchmal folgende Formulierung: »Mehrsprachigkeit, also zum Beispiel Englisch ...«, wenn sie von Chancen sprechen, und »Mehrsprachigkeit, also Türkisch ...«, wenn sie von Problemen sprechen wollen. Hier manifestieren sich gesellschaftliche Sichtweisen. Im folgenden Beitrag beziehe ich mich mit dem Begriff »Mehrsprachigkeit« tatsächlich in erster Linie auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten, auf ihre mitgebrachten Sprachen sowie auf Deutsch. Das ist eine eingeschränkte Sichtweise, vernachlässigt sie doch den Aspekt des (schulischen) Fremdsprachenlernens ebenso wie das zweisprachige Heranwachsen als Mitglied einer autochthonen Minderheit (»Zweisprachigkeit, also zum Beispiel Slowenisch ...« sagen da meine Kärntner Studentinnen und Studenten gerne). Diese Vorgangsweise mag zwar berechtigt erscheinen, birgt aber die Gefahr in sich, dass der Begriff »Mehrsprachigkeit« immer mehr nur als Problemzuschreibung an die Migrantinnen und Migranten verstanden wird.

Es herrscht ein Druck, dass Nicht-Deutschsprachige möglichst schnell möglichst perfekt Deutsch lernen. Das ist als Ziel durchaus sinnvoll, der Weg dorthin will aber genau reflektiert sein und Druck ist selten das probate pädagogische Mittel. Mehrsprachigkeit stellt eine besondere Herausforderung dar: auf gesellschaftlicher Ebene, weil sie einen nachhaltigen demographischen Wandel anzeigt und weil der

GEORG GOMBOS ist ao.Universitätsprofessor an der AAU Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Interkulturelle Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit. Nebenberuflich Psychotherapeut und Coach.

E-Mail: georg.gombos@aau.at

Umgang mit Differenz einen wechselseitigen Lernprozess aller erfordert, auf institutioneller Ebene, weil man sich fragen muss, ob die Schule von heute geeignet ist mit Differenz umzugehen, und auf individueller Ebene, wo die genannten Faktoren Einfluss auf die interpersonelle Interaktion ausüben und damit wesentlich das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler, ihr Lernpotenzial und den Lernertrag bestimmen.

1. Mehrsprachigkeit und Gesellschaft

Seitdem diese Welt besteht, wandern die Menschen. Manche wandern ab, manche zu, manche ab und zu. (Dinev 2006)

Moderne Gesellschaften sind von Migration geprägt. Den Umgang miteinander zu lernen stellt eine der zentralen Herausforderungen dar. Dass dies möglich ist, zeigen viele Beispiele – dass dies aber nicht immer einfach ist und dass es zu gefährlichen Entwicklungen kommen kann, auch (Rassismus und Fremdenfeindlichkeit einerseits, Radikalismus und Fundamentalismus andererseits). Hinter der (berechtigten) Forderung, dass (speziell die Kinder der) MigrantInnen die Staatssprache Deutsch erlernen sollten, kann eine sich abschottende, assimilatorische, exkludierende, die Herkunftssprache und -kultur abwertende Haltung stecken oder eine, die ihr mit Respekt und Wertschätzung (aber nicht unkritisch) begegnet und die Kooperation sucht. Die SchülerInnen, die vordergründig Deutsch lernen sollen, spüren die Haltung der LehrerInnen, der Institution Schule, der Gesellschaft und der MitschülerInnen und fühlen sich motiviert (»Hin zu-Bewegung«) oder demotiviert (»Weg von-Bewegung«), sich die deutsche Sprache anzueignen. Dieser Beitrag plädiert für eine offene, inklusive, das Individuum respektierende Haltung allen SchülerInnen gleichermaßen gegenüber, um ein Klima des friedlichen gemeinsamen Zusammenlebens, Zusammenstehens, Zusammenarbeitens herzustellen. Derartige Erfahrungen von konstruktiver Kooperation können für die Zukunft des Zusammenlebens eine sehr wichtige Rolle spielen.

Österreich ist ein Einwanderungsland, hat mit Überalterung und Geburtenrückgang zu kämpfen. Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache: Die Bevölkerung insgesamt ist im Zeitraum 1990–2014 um rund 866.000 Personen gestiegen. Der Anteil der 0- bis 19-Jährigen ist von 24,2 auf 19,7 Prozent gesunken (Tendenz weiter fallend), während der Anteil der über 65-Jährigen von 14,9 auf 18,4 Prozent gestiegen ist (Tendenz weiter steigend). 13,3 Prozent der Bevölkerung sind nicht österreichische Staatsangehörige (Stichtag 1.1.2015; zum Vergleich: 2001 waren es 8,9 %). Personen mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) gab es 2014 20,4 Prozent – das heißt, dass jede/r fünfte in Österreich lebende Mitbürger bzw. Mitbürgerin entweder nicht in Österreich geboren wurde oder jemand ist, dessen beide Elternteile nicht in Österreich geboren wurden (vgl. Statistik Austria). Da sich – europaweit, nicht nur in Österreich – die Personen mit Migrationshintergrund aus Arbeitsplatzgründen vornehmlich in urbanen Ballungszentren ansiedeln, sind sie ebendort wesentlich stärker vertreten als in ländlichen Gebieten. Zur Erhaltung des Sozialsystems braucht Österreich aufgrund von Überalterung und

Geburtenrückgang – wie auch andere Länder – Zuwanderung. Wenn man sich die politische und mediale Debatte über Integration, Migration, Flüchtlinge ansieht, so entsteht ein anderes Bild, in dem Österreich viel besser ohne Zuwanderung auskäme. Dies ist nicht nur falsch, sondern auch historisch unrichtig, da es seit unzähligen Jahrzehnten Zuwanderung nach Österreich gibt (man lese nur einmal das Wiener Telefonbuch!). Die Politik kann sich (anders als etwa in Deutschland) nicht dazu durchringen, Österreich als Einwanderungsland zu deklarieren, denn das würde wohl veränderte politische Programme zur verbesserten Integration bedeuten. Integration wird hier verstanden als wechselseitiger Prozess und nicht als einseitige Anpassungsleistung (vgl. Bauböck 2001, S. 14) – wie das die öffentliche Debatte oft suggeriert. Ein anderer Aspekt der Integration, der öffentlich kaum zur Sprache kommt, ist, dass Österreich, was Integrationsmaßnahmen im internationalen Vergleich angeht, mäßig abschneidet: Laut dem »Index Integration und Migration III« (MIPEX 2011) wurden im Politikbereich bei Arbeitsmarktmaßnahmen und dauerhaftem Aufenthalt zwar Fortschritte erzielt, in den Bereichen Familienzusammenführung (die Kriterien gehören zu den strengsten überhaupt), Bildungspolitik (»schwach«), demokratische Partizipation (wenig Möglichkeiten) und Einbürgerungsverfahren (»gehören zu den riskantesten und teuersten«) wurden jedoch keine Fortschritte verzeichnet (MIPEX 2011, S. 129). Diese Ergebnisse bringen Österreich auf Platz 24 von insgesamt 31 untersuchten Ländern (siehe ebd.). Im neuen MIPEX 2015 verbessert sich Österreich auf Rang 20 von nunmehr 38 Staaten. Insbesondere an den Möglichkeiten politischer Partizipation übt der MIPEX 2015 harsche Kritik: Es wird sogar von einem Rückschritt im Vergleich zu anderen untersuchten Ländern gesprochen. Österreich wird als eines der am stärksten politisch ausschließenden Länder mit einer der strengsten Einbürgerungsgesetzgebungen und mit sehr niedrigen Einbürgerungsraten bezeichnet. Auch wenn es erhebliche Kritik an der Erhebungsmethode des MIPEX gibt (vgl. Biffi/Faustmann 2013), so muss man sehen, dass es in vielen Politikbereichen Handlungsbedarf gibt – und dass Integration nicht ein einseitiger, sondern ein wechselseitiger Prozess ist. Und man muss sehen, dass die Familien, aus denen die Kinder mit Migrationshintergrund kommen, vor andere Herausforderungen gestellt sind als jene von Kindern ohne Migrationshintergrund (und so gut wie alle Lehrerinnen und Lehrer).

2. Mehrsprachigkeit und Bildungsinstitutionen

Die österreichischen Bildungsinstitutionen sind reformbedürftig, da erhebliche Zweifel bestehen, dass die institutionellen Strukturen, die Unterrichtsorganisation und die Unterrichtsqualität den modernen Anforderungen entsprechen. Für das Thema Mehrsprachigkeit spitzen sich so manche Probleme zu:

- *Monolingualer Habitus*: Wie schon von Ingrid Gogolin (1994) für Deutschland herausgearbeitet, herrscht auch im österreichischen Schulsystem der »monolinguale Habitus« vor, das heißt, dass erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen in die Schule kommen und man auf etwaige andere Herkunftssprachen keine Rücksicht nehmen muss.

- *Defizitorientierung statt Ressourcenorientierung:* Als pädagogische Maxime scheint noch immer mehrheitlich zu gelten, dass Schülerinnen und Schüler dann am meisten profitieren, sich dann am motiviertesten fühlen, wenn man ihnen nur oft genug ihre Fehler vorhält. Es weiß zwar jeder vernünftige Mensch, dass dies nicht der Fall sein kann – nur an der Schule scheint das (mehrheitlich) vorüberzugehen.
- *Frühe Selektion und Vererbung von Bildung:* Die Zersplitterung des österreichischen Schulsystems steht einer langfristigen und kontinuierlichen Bildung diametral entgegen. Es beginnt damit, dass der Kindergartenbereich organisatorisch vom Schulbereich getrennt konzipiert ist (Länder- und Gemeindesache) und dass es wenig Kooperation mit der fortführenden Volksschule gibt (wenn, dann beruht diese meist auf dem Engagement von Einzelnen). Der Austausch von personenrelevanten Daten ist sogar verboten. Die Tatsache, dass nach vier Jahren Volksschule eine erste Selektion stattfindet, führt dazu, dass die ehemaligen Hauptschulen, jetzt Neue Mittelschulen, und die Gymnasien unterschiedliche Schülerpopulationen zugewiesen bekommen. Die langfristigen Auswirkungen sind, dass die Aufstiegschancen von Kindern aus schwächeren sozialen Schichten geringer sind als jene von Akademikereltern (»Bildung wird vererbt.«). Für das Thema der Mehrsprachigkeit ist das ein dramatischer Befund, da wir wissen, dass die Schülerinnen und Schüler mehrere Jahre Zeit brauchen, um gut Deutsch zu lernen. Viele von ihnen erleben Rückstufungen aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse, obwohl sie sehr wohl das Potenzial hätten, eine anspruchsvolle Schullaufbahn zu bewältigen. Die TIES-Studie (»The Integration of the Second Generation«) hat gezeigt, dass die Schulwahlbedingungen in den untersuchten 15 Städten in acht Ländern (Frankreich, Deutschland, Niederlande, Österreich, Schweden, Spanien, Belgien, Schweiz) die Ergebnisse, was die Schulleistungen betrifft, in einem erheblichen Maße bestimmen. Die von TürkInnen in Österreich und Deutschland gehaltenen Plätze am unteren Ende der Vergleichstabelle werden hauptsächlich durch einen späten Start (Kindergarten) und eine frühe Selektion bestimmt. Dies ist eine Situation, bei der die Eltern viel helfen müssten, damit ihre Kinder in der Schule erfolgreich sind – wozu sie aber oft nicht imstande sind. Es fällt auf, dass in den untersuchten Städten Paris und Stockholm eine schnelle Aufwärtsmobilität, die für die meisten TürkInnen in Paris und Stockholm typisch ist, durch ein wesentlich offeneres Schulsystem (späte Selektion) bestimmt wird, das nicht von praktischer Hilfe der Eltern abhängt (vgl. Crul u. a. 2012, S. 138).

Die These lautet also, dass die neuen Schülerpopulationen mit ganz unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund derzeit mit der Schule nicht wirklich eine förderliche Institution vorfinden (selbstverständlich gibt es zahlreiche löbliche Ausnahmen, aber in der Tendenz spricht vieles für diese These). Angesichts des hohen Anteils von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – insbesondere im urbanen Bereich, und da insbesondere in Wien – muss eine Schulreform stärker auf die vorhandenen Zielgruppen eingehen und Möglichkeiten schaffen, damit

eine soziale und sprachliche Integration in der Schule möglich wird. Während es in Österreich im Schuljahr 2013/14 im Durchschnitt in der Volksschule 26,6 Prozent Kinder mit anderer Erstsprache gibt, sind es in Wien 55,7 Prozent, in der Neuen Mittelschule sind es österreichweit 28,2 Prozent, in Wien 65,8 Prozent (vgl. BMBF 2014, S. 23 f.). Das heißt in manchen Wiener Bezirken, dass die Zahlen gegen 100 Prozent gehen. Unter diesen Umständen muss man standortspezifische Lösungen ebenso suchen wie neue Modelle entwickeln. Ein möglicher Beitrag wären zweisprachige Klassen bzw. Schulen für die größten Populationen (also etwa für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch). Andere Modelle müssen ebenso der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung begegnen, um ein sinnvolles Kooperationsklima zwischen Schule, Eltern und Kindern zu schaffen. Was die Sonderschulen angeht, so besteht der Verdacht, dass oft Schülerinnen und Schüler mit schwachen Deutschkenntnissen dorthin abgeschoben werden – das wäre aber, bei aller Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Sonderschullehrerinnen und -lehrer, ein Skandal. In diesem Falle müsste von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen werden, also Praktiken, die sich aus der Logik des Schulsystems ergeben, die aber bestimmte Zielgruppen systematisch benachteiligen (vgl. Gomolla 2003). Dass in Zukunft die Sonderschulen abgeschafft werden sollen und Inklusion als Grundprinzip gelten soll, ist jedenfalls zu begrüßen.

3. Mehrsprachigkeit und individuelle (emotionale, kognitive und sprachliche) Entwicklung

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass (1) das gesellschaftliche Klima – u. a. wesentlich geformt durch Politik und Medien – einen Einfluss auf alle im Bildungssystem Tätigen hat (ob dies allen bewusst ist oder nicht, ist eine andere Frage). Die Schule müsste sich insgesamt mehr als bisher als eine inklusions- und integrationsfördernde Institution verstehen, die wesentlich zur Kooperation und Kohäsion der Gesellschaft der Zukunft beiträgt. Die erwähnte Zersplitterung der Schularten stellt da sicherlich ein schweres Hindernis dar. Ferner (2) ist zu beachten, dass kooperative, Kommunikation fördernde Unterrichtsformen vorherrschen müssten (dass dies zu wenig der Fall ist, ersieht man an der noch immer vorherrschenden frontalen Sitzordnung in den Klassen praktisch aller Schularten). Dabei wird es wichtig sein, Lernformen verstärkt zu fördern, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und interaktiv Wissen und Kompetenzen aneignen. Lehren und Lernen müssten (3) vor dem Hintergrund einer wertschätzenden Haltung und Kommunikation stattfinden (»Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen« – Günter Funke o. J.), die an den von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten – auch mehrsprachigen – Ressourcen anknüpfen, ganz nach dem Motto »Stärken stärken, Schwächen abbauen« (ein finnischer Kollege soll einmal gesagt haben: »Ihr nährt Eure Kinder nicht«, womit er nicht die fehlende Mensa meinte). Lehrerinnen und Lehrer *aller* Fächer (4) sollten sich als Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer verstehen und sich für eine kontinuierliche sprachliche Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen. Der Zeitraum (5) für die sprachliche Entwicklung der Schü-

lerinnen und Schüler sollte verlängert werden: Dass sie bis zu zwei Jahre als außerordentlich geführt werden können, ist sicherlich eine Hilfestellung, aber nicht genug. Eine sprachensible Beurteilung auch nach dieser Zeit ist notwendig, damit nachhaltige Kenntnisse und Kompetenzen in der deutschen Sprache erworben werden können und die Schülerinnen und Schüler nicht durch negative Beurteilungen aus dem System zu fallen drohen.

Vor diesem Hintergrund kann Mehrsprachigkeit aber auch als Bildungschance gesehen werden: Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Personen, die über einen längeren Zeitraum zwei oder mehr Sprachen auf hohem Niveau erwerben (inklusive Lesen und Schreiben), Vorteile gegenüber einsprachigen haben: Sie sind besser im Problemlösen, kreativer, sie haben bessere metalinguistische Fähigkeiten, sind im Lernen allgemein besser und besser in der interpersonalen Kommunikation (vgl. Marsh/Hill 2009, S. 6 f.).

4. »Deutsch lernen!« – eine Sprachnebelwand

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen mitentscheidend für die Integration in der Gesellschaft und Schule und damit für die Deutschkenntnisse sind. Die einseitige Betonung des Deutschlernens (»Wien setzt jetzt härtere Maßnahmen durch: Deutschpflicht für alle Erstklassler« titelte die *Kronen Zeitung* am 7.1.2013) vernebelt diese Tatsache ebenso wie fremdenfeindliche und rassistische Tendenzen in der österreichischen Gesellschaft. Betrachtet man die Aufforderung »Deutsch lernen«, so kann man verschiedene weitere Facetten entdecken: Zum einen unterstellt die wiederholte Aufforderung allen, die noch die Sprache lernen, dass sie die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die gesellschaftliche Teilhabe nicht erkennen würden. Das mag in manchen Fällen zutreffen, die pauschale, verallgemeinernde Unterstellung ist aber abzulehnen. Zum anderen schwingt ein »Ihr sollt lernen, nicht wir«, also eine Herstellung von Distanz mit. Ferner suggeriert die Botschaft, dass alle Probleme geregelt seien, wenn die Angesprochenen gut Deutsch können. Da nicht alle akzentfrei Deutsch sprechen werden (Warum sollte das auch notwendig sein?), wird diese Differenz weiterhin als Diskriminierungsmittel nutzbar bleiben. Aber auch bei akzent- und fehlerfreiem Beherrschen der Sprache bleiben andere, in der Gesellschaft vorhandene Diskriminierungsformen aufgrund von Namen, Hautfarbe, Sprache und Religion bestehen.

5. Mehrsprachigkeit im Unterricht

Mehrsprachigkeit im Unterricht meint, dass bewusst und sensibel mit den mitgebrachten Sprachen umgegangen wird. Bewusst und sensibel bedeutet, dass nicht alle Kinder immer auf ihre Familiensprache angesprochen werden wollen (u. a. oft, weil sie diese fern vom Herkunftsland gar nicht so gut beherrschen und weil sie eventuell nicht als Vorzeige-Mitglied ihrer Herkunftsgruppe fungieren wollen), dass sie sich aber mit ihrer Mehrsprachigkeit gesehen und willkommen fühlen und

sie frei einbringen können.¹ Das heißt, es geht um die kreative und konstruktive Einbeziehung der Herkunftssprachen, um das gemeinsame Lernen auf Deutsch zu unterstützen (das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, Reich/Krumm 2013, bietet hier eine Reihe von ausgezeichneten Anregungen – siehe den Beitrag von Krumm, aber auch den Beitrag von Ulrike Lange in diesem Heft). Umgekehrt ist es völlig inakzeptabel, den Kindern den Gebrauch ihrer Herkunftssprachen zu verbieten («Hier wird nur Deutsch gesprochen!«). Diese stellen eine wichtige Ressource für die SchülerInnen, aber auch für alle MitschülerInnen dar – und können auf verschiedene Art und Weise fruchtbar gemacht werden. Es wird darüber hinaus oft übersehen, dass gerade Deutsch die *Verbindungssprache* zwischen den Kindern aus den verschiedenen Herkunftsländern ist. Das heißt, dass der Austausch über die Ergebnisse, Erfahrungen, Meinungen, die in der Herkunftssprache gemacht wurden, ohnedies auf Deutsch stattfindet. Die Sprachen brauchen – metaphorisch gesprochen – Raum, um sich zwischen den Menschen entfalten zu können. Natürlich braucht es auch sprachlichen Input, aber die Kunst besteht darin, dass alle Kinder eine Lust auf die deutsche Sprache entwickeln können. Dies geht aber nur über die Wertschätzung der Kinder und ihrer Erfahrungen – also auch über die Wertschätzung ihrer mitgebrachten Sprachen. Man kann einem Kind nicht bedeuten, dass seine Sprache als wertlos betrachtet wird, denn dann stört man die Beziehung, die das Kind zu dieser Sprache aufbaut. Wie will man dann jedoch erreichen, dass das Kind eine gute Beziehung zu Deutsch aufbaut? Die Wertschätzung der Sprachen muss ungeteilt sein – und bedeutet für das Kind immer, dass es als Ganzes wertgeschätzt wird.

Ein anderer herausfordernder Aspekt ist die Frage des Umgangs mit Differenz. Dieser muss bewusst und sensibel gestaltet werden. »The first thing you must do is to forget that I am black/Second you must never forget that I am black« schrieb Pat Parker² in einem berühmt gewordenen Gedicht und brachte dabei die Ambivalenz auf den Punkt: Zum einen braucht es Gleichbehandlung, wenn es um Zuwendung, um Rechte und Pflichten geht, zum anderen braucht es eine Rücksichtnahme auf die besonderen Erfahrungen der Menschen, mit denen man es zu tun hat – manchmal in Situationen, in denen eine Gleichbehandlung der Ungleichheiten zu Ungerechtigkeit führen würde. Eine Lehrerin erzählte folgende Geschichte: Ein Volksschüler hatte sich sehr bemüht, in Deutsch eine gute Arbeit zu schreiben, eine gute Note zu bekommen, und war sehr enttäuscht, dass es nur ein Dreier wurde. Seine Lehrerin versuchte ihn mit den Worten »Ein Dreier ist doch eine gute Note für einen Ausländer!« zu trösten. Der Junge kommt aus einer türkischen Familie, ist in Österreich

1 Dazu eine Anekdote von Ulrich Pichler (Lehrer an einer österreichischen AHS): Er hat in einer fünften Klasse Oberstufe (9. Schulstufe) den Schülerinnen und Schülern eine Aufgabe gestellt, bei der sie auch ihre Herkunftssprachen einbringen konnten. Ein Schüler mit Migrationshintergrund bedankte sich anschließend mit Tränen in den Augen bei ihm mit der Aussage, dass er bis dahin noch nie auf seine Herkunftssprache angesprochen worden sei und sie auch nie einbringen konnte.

2 Pat Parker: For the White Person Who Wants to Know How to Be My friend. Online: <http://condor.depaul.edu/mwilson/multicult/patparker.htm> [Zugriff: 25.9.2015].

geboren – und sieht sich wahrscheinlich nicht als Ausländer. Mit derartigen (in diesem Falle sogar gut gemeinten) Aussagen wird ein Kind zum Ausländer gemacht, es wird eine Differenz in einer Situation hergestellt, die unpassend und falsch ist: Er ist ein Inländer, kein Ausländer. Er kann aber sprachlich zum Ausländer gemacht werden. Es ist sicherlich eine heikle Frage, wie man mit Diversität umgeht: Lässt man sie außer Acht, macht man sie sichtbar oder – wie im letzten Beispiel – konstruiert man sie? Hier gibt es keine endgültigen Antworten, nur den Rat, genau hinzuschauen und hinzuhören und sich einige Fragen zu stellen: Wie kann ich alle Kinder gleich behandeln (obwohl jede/r weiß, dass man diesen Vorsatz nur völlig unzureichend umsetzt) und auf welche Kinder muss ich speziell eingehen? Würde ich zum Beispiel alle Kinder fragen, wo sie herkommen – oder nur die, die mir »ausländisch« erscheinen (vgl. dazu die interessanten Aussagen von migrantischen Jugendlichen bei Cennamo 2014)? Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind, sich mal als Gleiches, mal als Verschiedenes zu präsentieren, ohne auf etwas festgeschrieben zu werden? Wie ist die Macht in der Klasse zwischen den Schülerinnen und Schülern verteilt, wie zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits und Lehrerinnen und Lehrern andererseits? Welche sprachlich-kulturellen Kategorien habe ich im Kopf und bin ich in der Lage, mehrsprachige, mehrkulturelle Identitätsentwürfe zu merken bzw. zuzulassen, oder ver falle ich zurück in monoethnische Beschreibungsmuster. (»Das Türkenkind« sagte eine Lehrerin zu mir und meinte eine Jugendliche, die in Österreich geboren wurde, deren Eltern aus der Türkei stammen und die bei weitem besser – und völlig akzentfrei – Deutsch spricht als Türkisch.) Welchen Diskurs pflege ich in der Klasse und wie wirke ich auf die SchülerInnen ein, einen nicht-diskriminierenden, respektvollen und wertschätzenden Diskurs untereinander zu pflegen?

6. Einer mehrsprachigen Entwicklung Raum geben

Kinder und Jugendliche bilden über die Jahre ein eigenes Verhältnis zu Personen, Dingen, Sachverhalten aus. Sie tun das mit Sprache, viele von ihnen gleich in zwei oder mehreren Sprachen – allerdings nicht immer auf gleich hohem Niveau. Lernen geschieht über Beziehungen, und Emotionen spielen dabei eine große Rolle (siehe dazu den Beitrag von Reva Akkuş in diesem Heft). Eine Sprache des Kindes abzuwerten heißt nicht nur, das Kind und seine Familie abzuwerten, sondern stellt auch eine Behinderung des Lernprozesses der anderen Sprachen – also in unserem Fall Deutsch und Englisch – dar. Im schlimmsten Fall kann es zu regelrechten Sprachblockaden kommen, die das Sprachenlernen erschweren oder gar behindern. Umgekehrt kann die ausdrückliche Wertschätzung für die Kompetenzen des Kindes ein starker Motivator für die sprachliche Entwicklung des Kindes werden. Ein gemeinsames Lernen unter wechselseitiger Wertschätzung kann eine bedeutende Erfahrung friedlichen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens sein. Die heutige Gesellschaft und die von morgen ist bzw. wird von Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt sein – es macht Sinn, früh auf Gemeinsamkeit zu setzen. Die Institution Schule – und mit ihr die Lehrerinnen und Lehrer – spielt dabei eine nicht zu

unterschätzende Rolle. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dieser Rolle bewusst sein und sie sollten für ihre Aufgaben und Tätigkeiten Respekt und Anerkennung erfahren.

Literatur

- BAUBÖCK, RAINER (2001): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Volf, Patrik; Bauböck, Rainer (Hg.): *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt: Drava, S. 11–41.
- BIFFL, GUDRUN; FAUSTMANN, ANNA (2013): Österreichische Integrationspolitik im EU-Vergleich. Zur Aussagekraft von MIPEX. Im Auftrag des BMI, Schriftenreihe zu Migration und Globalisierung, Donau Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung. Online: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/mipex_biffl_endbericht.pdf [Zugriff: 9.8.2015].
- BMBF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2013/14. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule* 2/2014–15. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf [Zugriff: 6.8.2015].
- CENNAMO, IRENE (2014): Doing Difference. Über die Möglichkeit, an einsprachigen Sekundarschulen mehrsprachig und natio-ethno-kulturell mehrfachzugehörig zu sein. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann, S. 138–169.
- CRUL, MAURICE; SCHNELL, PHILIPP; HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; WILMES, MAREN; SLOOTMAN, MARIEKE; GÓMEZ, ROSA APARICIO (2012): School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, Maurice; Schneider, Jens; Lelie, Frans (Hg.): *The European Second Generation Compared (TIES). Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: IMISCOE Research, Amsterdam University Press, S. 101–164. Online: <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=426534> [Zugriff: 25.7.2015].
- DINEV, DIMITRE (2006): *Festrede anlässlich des Kulturherbstes 2006*. Online: <http://bglv1.orf.at/stories/138553> [Zugriff: 6.8.2015].
- FUNKE, GÜNTER (o. J.): *Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen*. Vortrag. Online: <http://www.edugroup.at/medien/detail/wer-bildung-will-muss-beziehung-schaffen.html> [Zugriff 9.8.2015].
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GOMOLLA, MECHTILD (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S. 97–112.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 7.4.2014].
- MARSH, DAVID; HILL, RICHARD (2009): *Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität*. Abschlussbericht. Zusammengestellt im Auftrag der Europäischen Union und im Namen des Core Scientific Research Teams und des Core Field Research Teams. Brüssel. Online: http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf [Zugriff: 10.8.2015].
- MIPEX (2011): *Migrant Integration Policy Index (deutsch: Index Integration und Migration III)*. Online: www.mipex.eu [Zugriff: 6.8.2015].
- MIPEX (2015): *Migrant Integration Policy Index, Austria*. Online: <http://www.mipex.eu/austria> [Zugriff: 10.8.2015].
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster.
- STATISTIK AUSTRIA: *Bevölkerung nach Migrationshintergrund*. file:///C:/Users/ggombos/Downloads/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_seit_2008%20(2).pdf [Zugriff: 6.8.2015].

Stefan Krammer

Ich bin ich bin ich ...

Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften

Der Begriff der Identität nimmt in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft eine bedeutende Rolle ein, eignet er sich doch in besonderer Weise, anthropologische, soziale und kulturelle Fragen zu reflektieren. Die Vorstellungen, die damit verbunden sind, erweisen sich allerdings als recht divergent und geradezu widersprüchlich: Für die einen ist Identität ein Signum für Eindeutigkeit, Stabilität und Kohärenz, gleichsam ein Versprechen für Zuverlässigkeit und Kontinuität; für die anderen stellt sie eine offene Größe dar, die sich im Spannungsfeld zwischen Sein und Schein, Einheit und Differenz, Statik und Bewegung konstituiert. Die einen binden Identität an biologische Determinanten; die anderen beschreiben sie als ein Konstrukt, das soziokulturell geformt ist und historischen Veränderungen unterliegt. Die einen sehen Identität bedroht, etwa durch das Fehlen überindividuell gültiger Orientierungen und Normen; die anderen sehen in gesellschaftlichen Umbrüchen und globalen Veränderungen die Chance, institutionell vorgeprägte und sozial konditionierte Rollenschemata aufzubrechen.

Was unter Identität genau zu verstehen ist, lässt sich terminologisch keineswegs festlegen, wird der Begriff doch in den verschiedenen Forschungsdisziplinen recht unterschiedlich verwendet: als kognitives Selbstbild oder als soziale Rolle, als Manifestation sozialer Interaktion oder als Konstrukt diskursiver Praxis, als habituelle

Prägung oder als performative Leistung. Von der Heterogenität des Begriffs zeugen auch die verschiedenen Zusammenhänge, in denen Identität genannt wird. Da ist die Rede von individueller und kollektiver Identität, von Ich-Identität, Rollen- und Gruppenidentität, ja nationaler, kultureller und globaler Identität. Hinzu kommen die vielfältigen Kategorien, durch die sich Identität beschreiben lässt: u. a. Klasse, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, Sexualität, Alter. Identitätsangebote im Sinne von objektiver wie subjektiver Gruppenzugehörigkeit liefern aber auch Berufe, Qualifikationen, Hobbys, Lektürevorlieben oder Kleidungsstile.

Im Folgenden möchte ich einen Überblick über unterschiedliche Identitätskonzepte liefern, wie sie in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften verhandelt werden. In Abgrenzung zu den aktuellen Entwicklungen stelle ich zunächst Positionen der »klassischen« Identitätstheorien vor, um darzulegen, wie sehr diese nach wie vor unsere Alltagsvorstellungen und pädagogisch-didaktischen Praktiken prägen. Fokussiert wird in meinem Beitrag allerdings auf jene Theorien, die von einer offenen Konzeption von Identität ausgehen und Heterogenität wie auch Differenz in den Blick nehmen. Damit möchte ich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Identitätskonventionen anregen. Anstatt diese einfach als Normen vorzusetzen, die existieren und in einer deterministischen Weise nur verinnerlicht werden müssen, ist es wichtig, Entstehung und Tradierung von identitären Zu- und Festschreibungen zu reflektieren.

1. Rollenbild und Normvorstellung: »Klassische« Identitätskonzepte

Wiewohl Fragen nach dem Ich, dem Wesen, der Person, dem Charakter philosophische Grundthemen ansprechen, die seit der Antike verhandelt werden, hat sich der Begriff der Identität in der Wissenschaft erst seit etwa einem Jahrhundert etabliert und wurde wesentlich durch die Psychologie, die Psychoanalyse und die Soziologie geprägt.¹ Im Zentrum der Überlegungen stehen dabei die Wechselwirkungen zwischen individuellen Selbstkonzepten und sozialen Erwartungen bzw. Erfordernissen. Maßgeblichen Einfluss entfalteten die Schriften von George Herbert Mead, der in seiner Interaktionstheorie auf den Zusammenhang zwischen dem Bedürfnis des Einzelnen auf Einmaligkeit und den gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen wie auch Normvorgaben fokussiert. In seinem Modell des in der sozialen Interaktion entstehenden Selbst (Self) teilt sich Identität in zwei Teilaspekte: das Ich (I) als subjektive Instanz und das ICH (Me) als objektiver, von der Gesellschaft gespiegelter Bereich. Während das ICH »die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt« verkörpert, gleichsam die Interpretationen und Normen der Gesellschaft als das »generalisierte Andere« reflektiert, kann das Ich als mehr oder minder spontane »Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer« gesehen

1 Einen systematischen, auch begriffsgeschichtlichen Überblick liefert Jörissen 2000. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Schlüsselwerken zur Identitätsforschung bietet Jörissen/Zirfas 2010, mit Beiträgen etwa zu Mead, Erikson und Habermas.

werden (Mead 1998, S. 218). Für den Aufbau von Identität erweist es sich dann als zentral, sich in die Rolle einer anderen Person hineinversetzen und so Empathiefähigkeit entwickeln zu können.

Lothar Krappmann, der an Meads Identitätskonzept anschließt, geht davon aus, dass Identität über Sprache vermittelt wird, und zwar durch die Kommunikation mit anderen in jeder Situation neu. Dabei hat das Individuum die Aufgabe, einen Balanceakt zu vollführen, zwischen den normierten Erwartungen einer vermeintlich gelungenen Identität und der Erkenntnis, diesen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Krappmann hat dafür den Begriff der »balancierenden Identität« eingeführt und spricht damit die permanente Integrationsleistung des Individuums an, die notwendig ist, um an Interaktionsprozessen teilnehmen zu können (Krappmann 2000, S. 70 ff.). Von ähnlichen Prämissen geht auch Erving Goffman (2009) aus, dessen Konzept von Identität auf Aspekten der Selbstdarstellung von Individuen basiert: Die soziale Welt wird dabei zur Bühne, auf der jede Person seine Rolle einnimmt, sich selbst inszeniert. Indem Goffman sich der Metaphorik aus dem Bereich des Theaters bedient, unterstreicht er den performativen Charakter von Identität, die sich als vorgespülte Schein-Normalität immer wieder von Neuem aufführt.

Dem gegenüber steht eine Konzeption von Identität, wie sie Erik H. Erikson – aufbauend auf Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung – darlegt. Identität ist bei ihm eine mit dem Abschluss der Adoleszenz erreichte, weitgehend stabile Größe. Sie entsteht durch den Zuwachs an Persönlichkeit, den das Individuum »der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein« (Erikson 1997, S. 123).² Ähnlich normativ bestimmt ist auch Jürgen Habermas' Konzeption von Identität. Verstanden als Ergebnis einer autobiografischen Selbstreflexion bzw. als subjektive Synthese, stiftet Identität die Kontinuität des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs in der Mannigfaltigkeit erlebter Ereignisse (Habermas 1968, S. 194). Das Ich bildet seine Identität aus, »indem sich die innere Natur auf dem Weg über eine Integration in die stufenweise entwickelten Strukturen des kognitiven, sprachlichen und interaktiven Austauschs mit der Umwelt reflektieren lernt. Sie lernt damit zugleich, ihre Einheit zu wahren.« (Habermas 1974, S. 192 f.)

2. (Un)Doing Identity: postmoderne Zugänge

Während die »klassischen« Identitätstheorien vornehmlich von normativen Vorstellungen einer gelingenden Identitätsbildung geleitet werden und dabei Identität an das Postulat der Stabilität und Kontinuität binden, setzen neuere Ansätze in der Identitätsforschung bei dezentrierten, prozessual-unabgeschlossenen Modellen von Identität an. Die Fülle an heterogenen Selbst- und Fremderfahrungen lässt Identität als kontingent und plural erscheinen, sodass von »Patchwork-Identitäten«

2 Ausführlich dazu Pauldrach in diesem Heft.

(Keupp u. a. 2008), von »Bindestrich-Identitäten« (Trinh 1995, S. 217), von multiplen Persönlichkeiten ausgegangen werden muss, für die es »keine integrierende Gesamtvorstellung und kein transzendierendes Telos mehr für die Vielzahl der oftmals minimierten Egos gibt« (Zirfas/Jörissen 2007, S. 18). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf Brüche und Inkonsistenzen von Identitäten wie auch auf asymmetrische Verhältnisse zwischen den Identitätskategorien, die als »Achsen der Differenz« (Knapp/Wetterer 2003) intersektional verwoben sind und damit Fragen sozialer Ungleichheit aufwerfen. Es sind vor allem kultur- und literaturwissenschaftliche Theorien (allen voran aus dem Bereich der Diskursanalyse, den Gender Studies, der Queer Theory und der Postcolonial Theory), die Identität als ein Konstrukt entlarven, das zwar Beständigkeit und Kontinuität verspricht, dieses Versprechen aber keineswegs einlöst. Wenn in diesen Ansätzen Identität als Teil sozialer Praxis bzw. als kultureller Text über diskursive Formationen und Symbole beschrieben wird, offenbart sich die Vielfalt an Bildern, Vorstellungen und Diskursen, die in Zusammenhang mit Identitäten generiert und aktiviert werden.

Dass Identitäten etwas Gemachtes, gleichsam Produkte performativer und interaktiver Handlungen sind, verdeutlicht das Konzept des *Doing Identity*.³ Dieses betont die aktive Her- und Darstellung von Identität im Alltag und orientiert sich an dem Wissen, wie sich Individuen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten verhalten können und sollen. In den Blick geraten dabei institutionelle Arrangements, Handlungserwartungen und Interaktionsskripte, die für die Individuen zu mehr oder weniger verbindlichen Vorlagen ihres Handelns werden. *Undoing Identity* versteht sich hingegen als Konzept der Identitätsaufweichung.⁴ Es setzt bei der Dekonstruktion verschiedenster Identitäten an, reflektiert identitäre Zu- und Fest-schreibungen hinsichtlich intersektionaler Zusammenhänge und praktiziert deren Loslösung als Ermächtigung. Dazu ist es notwendig, auf Ungleichheitslagen zu achten, um die Machtstrukturen, die diese bedingen, entlarven zu können. Zentral ist in diesem Zusammenhang allerdings ebenso, dass gewisse Identitätskategorien für Individuen in bestimmten Lebenssituationen auch nur eine nachgeordnete Rolle spielen können. Das schließt die Möglichkeit der Aktualisierung bzw. Neutralisierung von Identitätskategorien ein.

Inwiefern (Un)Doing Identity zur Konstruktionsaufgabe bzw. -leistung wird, unterstreichen Eickelpasch und Rademacher (2004) mit dem Begriff der *Identitätsarbeit*, dem ein Handlungsmoment eingeschrieben ist. Der konstruktive Charakter von Identitäten wird metaphorisiert, wenn diese als »lebenslange Baustellen« bezeichnet werden, auf denen sich Individuen »ohne festgelegten Bauplan und unter Verwendung vorhandener Bausätze und Sinnangebote« eine Unterkunft schaffen und je nach situativen und biografischen Erfordernissen »An- und Umbauarbeiten« durchführen. Insofern gleichen Identitäten auch keineswegs »fertigen Behau-

3 Das Konzept ist in Übertragung des Verständnisses von *Doing Gender* zu verstehen, wie es West und Zimmerman 1987 dargelegt haben.

4 *Undoing Identity* ist als Erweiterung des Konzepts von *Undoing Gender* zu sehen, wie es Hirschauer 1994 und Butler 2009 entwickelt haben.

sungen mit einem dauerhaften Fundament und einem schützenden Sinn-Dach« (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 14). Die Vorstellung von stabilen Identitäten kann aufgrund von Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung (post-) moderner Gesellschaften nicht mehr aufrechterhalten werden. Die Identitätsangebote, die aus der globalen Zirkulation von Waren, Bildern, Symbolen, Ideen und Lebensstilen resultieren, erweisen sich als zu umfassend, die sinnstiftenden »Heimaten«, Traditionen und Sinnwelten als zu fragmentarisch und hybride, als dass sich Identitäten homogenisieren ließen. Stuart Hall spricht in diesem Zusammenhang von »frei flottierenden« Identitäten, die sich durch die globale Vermarktung von Waren und Stilen, durch internationale Reisen und global vernetzte Medienbilder und Kommunikationssysteme von besonderen Zeiten, Orten und Traditionen lösen (Hall 1999, S. 428).

Eine Zuspitzung des Verständnisses von globaler Identität verdankt sich den postkolonialen Theorien, allen voran den Arbeiten von Homi K. Bhabha. Er fasst die Grenze, die das Innerste der hybriden Identität bestimmt, als Ort, »von woher etwas sein Wesen beginne« (Bhabha 2000, S. 7). Im Spannungsfeld zwischen Identität und Differenz eröffnet er einen »dritten Raum«, der als Grundvoraussetzung jeglicher Hybridisierung ohne Hierarchisierung auskommt. Es ist dies ein Raum an der Grenze zwischen den Kulturen, ein Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen. So betrachtet hat Identität keine logische und kontinuierliche Struktur mehr, sondern erweist sich als eine fragmentarisierte und hybride Gegebenheit. Sie ist ein unfassbares Produkt von Effekten, das sich nicht endgültig fixieren lässt und zwischen Globalisierung und Lokalisierung, Machtzentren und Machtvakuen, den Chancen der Wahlmöglichkeiten und der Angst des Relativismus oszilliert (Zirfas/Jörissen 2007, S. 159f.). Mit einer derartigen Vorstellung von Identität soll aber keineswegs neoliberalen Ansichten Vorschub geleistet werden, wonach Flexibilität auch in der identitären Ausgestaltung von Lebensentwürfen für notwendig erachtet wird, um im Spannungsfeld von Angebot und Nachfrage überhaupt bestehen zu können. (Un)Doing Identity würde so genommen zum Pflichtprogramm, sich stets an die von Markt und Gesellschaft aufoktroierten wechselnden Rollenvorgaben anpassen zu müssen. Demgegenüber wird von mir ein Konzept von Identität favorisiert, das in seiner Offenheit und Beweglichkeit immer auch Möglichkeiten der Selbstbestimmung lässt und in der entlarvenden Darlegung gesellschaftlicher Zurichtungen eine Chance zur Ermächtigung sieht.

3. Wie man/frau sich aufführt: Identität als Performanz

Die Annahme, dass Identitäten als dynamische Prozesse zu verstehen sind, die ständigen Veränderungen unterliegen, permanent neu erstellt und aktualisiert werden müssen, wird durch Theorien des Performativen bekräftigt. Von besonderer Bedeutung sind dabei sprach- und kulturphilosophische Überlegungen zu Sprechakten und körperlichen Handlungen, diskursanalytische Fragen zu Körper, Ritual und Macht, theaterwissenschaftliche Performance- und Aufführungstheorien und – nicht zuletzt – literaturwissenschaftliche Ansätze, welche sich auf das materiale

Verkörpern von Botschaften im Akt des Schreibens oder auf die Konstitution von Imaginationen im Akt des Lesens beziehen. Allen diesen Zugängen ist gemein, dass sie davon ausgehen, dass kulturelle Phänomene und Prozesse neue Wirklichkeiten hervorbringen und nicht lediglich als Zusammenhänge von Zeichen zu begreifen sind, die es zu dechiffrieren gilt und die mit Bedeutung auszufüllen sind. In Zusammenhang damit werden auch Fragen der Identität, insbesondere in Bezug auf ihre performative Hervorbringung, neu perspektiviert.

Bei Judith Butler (1991) wird das Performative auf sprachliche und körperliche Handlungen angewendet, womit neben einzelnen Sprechakten und Diskursen ebenso symbolische Praktiken des Verhaltens in den Blick geraten. Butler interessiert in diesem Zusammenhang vor allem Phänomene der Identitätskonstitution und die damit verbundenen Zuschreibungen. Identität – allen voran die Geschlechtsidentität – wird als ein nicht abschließbarer und für Umdeutungen immer schon offener Prozess aufgefasst. Handlungen von Individuen werden nicht auf einen der Identität zugrunde liegenden Wesenskern zurückgeführt, sondern in ihrer Eingebundenheit in kulturelle und ideologische Bedeutungssysteme betrachtet. Denn diese generieren so etwas wie Identität überhaupt erst. Butler betont damit, dass Identitäten keineswegs an einen naturgegebenen Zustand gebunden sind, sondern vielmehr erst durch kulturelle Prozesse hervorgebracht werden. Demnach erweisen sich Identitäten als performative Effekte gesellschaftlicher Bezeichnungs-, Regulierungs- und Normierungsverfahren und erscheinen – auch in Bezug auf den Körper als Oberfläche kultureller Einschreibungen – als Variablen diskursiver Praktiken und komplexer Inszenierungsstrategien.⁵

Nun sind diesem Konzept von Identität auch Möglichkeiten der Subversion eingeschrieben. Diese sieht Butler dort, wo Geschlechtsidentität spielerisch oder auch parodistisch aufgeführt wird, zum Beispiel bei sexuellen Stilisierungen wie Butch/Femme, der Travestie oder dem Kleidertausch. Geschlechtliche Zuschreibungen müssen dabei nicht als Repression oder aufgezwungene Rollenmuster erlebt werden, sondern können zitathaft angeeignet, ironisch gebrochen und dadurch kritisch in Frage gestellt werden. Es handelt sich dann um Performances, die die Wiederholung der Normen unterbrechen, indem sie offenlegen, dass die »ursprüngliche« Identität nur eine »Imitation ohne Original« ist (Butler 1991, S. 203). Damit werden auch Konzepte der Mimikry angesprochen, denen ein Potenzial der Veränderung zugewiesen wird. Denn mimetische Aufführungen beinhalten sowohl Momente der Identifikation als auch ihrer Aussetzung. Identität wird so als soziale Zuschreibung erfahrbar, zugleich aber auch in ihrer hybriden Formation sichtbar. In diesem Sinn kann Identität auch zum theatralen Bildungsprojekt werden, in dem Identitätsangebote und Rollenmuster aufgegriffen und vor anderen zur Schau gestellt werden, mit Lust an der Persiflage und Subversion bei einer Identitätskonzeption, die als Ergebnis einer sozialen und mimetisch-kreativen Resonanz verstanden werden kann (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 31; Krammer 2010, S. 46 ff.).

5 Vgl. dazu *ide* 3/2007 zum Thema »Gender«.

4. Dekonstruktive Lektüren: Identität und Fiktion

In den Literaturwissenschaften werden Aspekte der Identität insbesondere in Zusammenhang mit poststrukturalistischen, genderorientierten und/oder postkolonialen Konzepten verhandelt. Inwiefern sich dabei Identitäten als Fiktionen erweisen, wird in zweierlei Hinsicht thematisiert: Sie sind einerseits fiktiv, weil sie keinen natürlichen oder epistemologischen Bedingungen folgen, sondern historisch gewachsen und soziokulturell geformt sind. Andererseits unterstreichen literarische Texte die Vorstellung von fiktiven Identitäten: In der Konstruktion der Figuren – erdacht und erdichtet, wie sie nun einmal sind – wird das in besonderer Weise deutlich. Literatur schreibt Identitäten auf und liefert die entsprechenden Erzählungen, Mythen und sprachlichen Bilder, mit denen sich Identitäten begründen lassen. Wesentlich ist dabei, dass literarische Texte gesellschaftlich vorherrschende Vorstellungen von Identitäten nicht nur repräsentieren, sondern auch selbst aktiv hervorbringen, indem sie sie mit narrativen, dramatischen und poetischen Mitteln inszenieren. Die Texte stellen aber auch ein Experimentierfeld dar, in dem unterschiedliche Variationen und alternative Möglichkeiten von Identitäten durchgespielt werden können. Dabei wird spezifisches Wissen über Identitäten reproduziert und auch in performativer Weise generiert. Paul Ricœur spricht von einem »weiträumige[n] Laboratorium für Gedankenexperimente« (Ricœur 1996, S. 182), das Literatur eröffnet, um Variationsmöglichkeiten von Identitäten durchzuspielen und auf den Prüfstand zu stellen. Das bedeutet aber auch, dass die Versuchsanordnungen qua Literatur so gestaltet sein können, dass sie das Überschreiten von Rollen und die Aufhebung von Identitätsgrenzen ermöglichen. Darin liegt das subversive Potenzial von Literatur: Identitäten erscheinen sprachlich maskiert, werden ironisch gebrochen, erweisen sich als Parodien. Als Paradebeispiel dafür ließe sich etwa Virginia Woolfs Roman *Orlando* (1928) anführen, in dem die Hauptfigur über Raum und Zeit unterschiedliche Identitäten annimmt. Aber auch die Theater Texte von Thomas Bernhard wie *Ein Fest für Boris* (1970) oder *Der Ignorant und der Wahnsinnige* (1972) machen deutlich, wie sehr sich die Figuren hinter ihren Sprachmasken verstecken. Identität per se wird etwa auch bei Robert Musil in Frage gestellt, wenn er einen *Mann ohne Eigenschaften* (1930/1933/1943) entwirft, oder in Max Frischs *Stiller* (1954), der stets behauptet: »Ich bin nicht Stiller«. Und auch in Becketts *Der Namenlose* (1953) spricht ein vermeintlich subjektloses Ich in einem zusammenhanglosen Monolog.

Bei der Rezeption solcher Texte stellt sich nun die Frage, welche Informationen diese tatsächlich bereithalten und welche eigenen Vorstellungen mit einfließen. Dazu ist es notwendig, nach Markierungen in den Texten zu suchen, welche die Figuren in Hinblick auf ihr Geschlecht, ihr Alter, ihren kulturellen Hintergrund, ihren Habitus etc. beschreiben. Zu fragen ist, welche Kategorien aufgerufen werden, welche dominant erscheinen bzw. welche verschwiegen werden, wiewohl sie im Akt des Lesens konkretisiert werden können. In Zusammenhang damit erweisen sich literarische Texte als spannend, in denen aus der Ich-Perspektive erzählt oder gesprochen wird. Woran lässt sich etwa erkennen, dass Annette von Droste-Hülshoffs

Gedicht *Am Turme* (1842) die Ansichten einer Frau wiedergibt? Wird erst in dem Wunsch des lyrischen Ich, ein Mann zu sein, deutlich, dass hier eine Frau spricht? Oder könnte es sich auch um einen Jüngling handeln, der endlich erwachsen sein möchte? Erfahren wir auch etwas über das Alter, die Hautfarbe usw. des Ich? Mit derartigen Fragen kann auf jene Prozesse fokussiert werden, mit denen die Texte Modelle identitärer Repräsentation unterlaufen und damit hierarchische Konstellationen modifizieren und alternative Identitätskonzepte produzieren.

Um den subtilen Effekten von Differenzen nachspüren zu können, die in den Texten in Zusammenhang mit Identitäten wirksam werden, erweisen sich insbesondere dekonstruktiven Lektüren als nützlich. Augenmerk wird dabei auf die sprachlich-diskursiven Formationen gerichtet, durch die unterschiedliche Repräsentationen und Konstruktionen von Identität sichtbar werden. Hierarchische Oppositionen und die ihnen vermeintlich zugrunde liegenden Identitäten werden so als Wechselspiel von figurativer Konstruktion und Defiguration lesbar. Besonders eignen sich dafür Texte, die sich mit kultureller und/oder geschlechtlicher Alterität auseinandersetzen und diese literarisch reinszenieren: etwa Christa Wolfs Roman *Medea. Stimmen* (1996), in dem auf vielstimmige Weise die Titelfigur als die Andere markiert wird, oder auch Julia Rabinowichs *Spaltkopf* (2008), der die Hybridität der Figuren metaphorisch beschreibt.

In Zusammenhang mit der Konstruktivität und Diskursivität von Identitäten in literarischen Texten ist darauf zu achten, auf welche Weise die Informationen vermittelt werden und wie diese poetisch gestaltet sind. Mit Hilfe narratologischer, semiotischer und rhetorischer Verfahren kann das Wissen, dass Literatur über Identitäten verfügt, erfasst werden. Die Analyse von rhetorischen Mitteln des »uneigentlichen« Sprechens, zum Beispiel von Tropen wie Metaphern und Metonymien, ist dabei besonders ergiebig, wenn gezeigt werden soll, dass nicht nur der Text mehrdeutig ist, sondern auch die Identitäten, die in ihm verhandelt werden.

5. Fazit

Meine Ausführungen enden mit einem Plädoyer für einen identitätsorientierten Deutschunterricht, der aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie Individualisierung, Globalisierung und Medialisierung berücksichtigt sowie neuere Ansätze der Identitätsforschung zur didaktischen Modellierung heranzieht. Gerade ein Konzept wie jenes des (Un)Doing Identity eignet sich in besonderer Weise dazu, sich mit Identitätskonventionen auch in der Schule kritisch auseinanderzusetzen. Dabei kommt es einerseits zu einer Dramatisierung von Identität, die als Wahrnehmungsschulung und Einübung strategischer Handlungsmuster zu verstehen ist. Die Reflexion über identitäre Zu- und Festschreibungen führt andererseits zu einer Entdramatisierung, in der Prozesse der Identifizierung entsprechend spezifischer Kategorien in Zweifel gezogen werden. Zu achten ist darauf, dass die Loslösung von Rollenzuweisungen als Empowerment praktiziert wird. Ein identitätsorientierter Deutschunterricht kann insbesondere auch das subversive Potenzial von Literatur nutzen. Literarische Texte eröffnen ein Spiel zwischen Fiktion und Wirklichkeit,

liefern utopische Entwürfe und führen Identitäten als Maskeraden vor. In parodistischer Verfremdung können sie Herrschaftsverhältnisse und symbolische Ordnungen unterlaufen. Die Irritationen, die dadurch hervorgerufen werden, können als Einspruch gegen traditionelle Rollenmuster, als Unterbrechung normativer Identitätsvorstellungen genutzt werden.

Literatur

- BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- BUTLER, JUDITH (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DIES. (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EICKELPASCH, ROLF; RADEMACHER, CLAUDIA (2004): *Identität*. Bielefeld: Transcript.
- ERIKSON, ERIK H. (1997): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GOFFMAN, ERVING (2009): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- HABERMAS, JÜRGEN (1974): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: Ders.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 187–225.
- HALL, STUART (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 393–441.
- HIRSCHAUER, STEFAN (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 4, S. 668–692.
- JÖRISSEN, BENJAMIN (2000): *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin: Logos.
- JÖRISSEN, BENJAMIN; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEUPP, HEINER; AHBE, THOMAS; GMÜR, WOLFGANG; HÖFER, RENATE; MITZSCHERLICH, BEATE; KRAUS, WOLFGANG; SRAUS, FLORIAN (2008): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- KNAPP, GUDRUN-AXELI; WETTERER, ANGELIKA (Hg., 2003): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik 2*. Münster: Westfälisches Dampfboot (= Forum Frauenforschung, Bd. 16).
- KRAMMER, STEFAN (2010): Forschung in/durch Aktion: Action Research. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas, S. 43–49.
- KRAPPMANN, LOTHAR (2000): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1998): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MENKE, BETTINE (1995): Dekonstruktion der Geschlechteropposition. In: Haas, Erika (Hg.): *Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus*. München: Profil, S. 35–68.
- RICŒUR, PAUL (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- TRINH, MINH-HA T. (1995): No Matter Territories. In: Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (Hg.): *The Post-Colonial Studies Reader*. London-New York: Routledge, S. 215–218.
- WEST, CANDACE; ZIMMERMAN, DON H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, H. 2/1, S. 125–151.
- WULF, CHRISTOPH; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim-Basel: Beltz.
- ZIRFAS, JÖRG; JÖRISSEN, BENJAMIN (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marlies Breuss

Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten

Einige Begriffe und ihre Geschichte

Das sprachliche Bild vom *alten Hut* wirkte als Anreiz, *Projekt* als altvertrautes, aber im Zusammenhang mit aktuellen bildungspolitischen Vorgaben von manchen (Deutsch)LehrerInnen nicht selten als fragwürdig¹ empfundenen Element im Schulleben in seiner historischen Bedingtheit zu betrachten. Im Folgenden werden deshalb die Begriffe *Projekt*, *projektorientierter Unterricht*, *Projektmethode*, *Projektunterricht* und *Projektlernen* aus historischem Blickwinkel gesehen. In diesem Text geht es daher auch um den »Streit um den Projektbegriff, der ja auch und vor allem ein Streit um die Freiheit des Schülers und die Rolle des Lehrers im Unterricht ist« (Knoll 2011, S. 19).

Als Deutschlehrerin mit langer Berufs- und Projektpraxis stelle ich mir derzeit Fragen wie: Ist der *alte Hut* – *alt aber gut* – über hundert Jahre der gleiche geblieben? Ist er überhaupt noch der alte – oder wurde er den neuen Zeiten und ihren Anforderungen so angepasst, dass er dabei seinen ursprünglichen Charakter verloren hat? Und *last but not least*: Kann und darf eine Deutschlehrerin diesen Hut überhaupt noch aufsetzen in Zeiten von Outputorientierung, Standardüberprüfungen und

MARLIES BREUSS ist Lehrerin (D/F) an der HLW Mureck und am Kolleg für Sozialpädagogik und erfüllt Lehraufträge an der PH Steiermark und am Institut für Germanistik der KFU Graz (Deutschdidaktik); Mitarbeiterin im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen«.

E-Mail: mm.breuss@schule.at

1 Dass Projekte im Deutschunterricht auch derzeit im Schulalltag selbstverständlich Platz haben, und was darunter in unterschiedlichen Schularten und auf allen Schulstufen verstanden wird, kann z.B. bei KulturKontakt Austria (http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=6130&rn=113607; Zugriff: 17.3.2014) oder – mit Kompetenz-Fokus – in den Endberichten zu den IMST-Projekten im Pilotprojekt Deutsch bzw. im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« sichtbar werden. Beispiele sind in diesem Heft zu finden.

»Zentralmatura«? Gute oder schlechte Zeiten also für das Projekt im (Deutsch-) Unterricht?

Den Bezugspunkt für die begriffliche Spurensuche bildet der für den Projektunterricht in österreichischen Schulen maßgebliche *Grundsatzterlass zum Projektunterricht* (BMUKK 2001).² Er wurde zuletzt (im Wortlaut unverändert) im Jahr 2008 neu verlautbart und stellt nach wie vor die gesetzliche Grundlage für Projekte im Unterricht dar. Herausgeberin Doris Kölbl bezieht sich in ihrer Einleitung zu den *Tipps zur Umsetzung*³ auf eine erste Fassung, die »vor beinahe zehn Jahren herausgegeben« wurde (nämlich 1992). Diese Erstfassung habe einer »Aktualisierung der gesetzlichen Rahmenbedingungen« bedurft (Kölbl 2001, S. 7). Als »Vorläufer« kann der *Erlaß zum Projektunterricht in Österreich* aus dem Jahr 1983 gelten, woraus geschlossen werden darf, dass Projektunterricht in österreichischen Schulen seit etwa dreißig Jahren sicher verankert ist. »Keine Schule, die auf sich hält, kommt ohne diese Unterrichtsform aus«, konstatiert Michael Knoll (2011, S. 11) lapidar.

Die oben genannten Begriffe, die in Schule, Öffentlichkeit und Wissenschaft im Zusammenhang mit *Projekt* in Verwendung sind, werden also ausgehend vom *Grundsatzterlass* mit historischen Kurzausflügen zu John Dewey, Ernst Nündel und Karl Frey betrachtet, um der Deutschlehrerin Antworten auf ihre Fragen zu ermöglichen.

1. Projekt

Hilbert Meyer verwahrt sich in seiner Definition – »Ein *Projekt* stellt den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann« – ausdrücklich dagegen, die Arbeit in Projekten »auf manuelle ›Handwerkelei‹ oder auf eine technisch nutzbare Methodik zu reduzieren«, er warnt davor, »Projekte *nur* unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass sie u. a. die Hülle für eine methodische Großform abgeben« (Meyer 2011, S.143 f.).

Hier wird ein Aspekt sichtbar, der im Schulalltag weitreichende Konsequenzen hat. Es gibt in der Schule *pädagogische Projekte*, sie werden im *Grundsatzterlass* als *Unterrichtsprojekte* bezeichnet. In ihnen ist »der Arbeitsprozess von großer Bedeutung« (Kölbl 2001, S. 15). Und es gibt *Wirtschaftsprojekte*, bei denen »vor allem das Ergebnis, also die Erreichung und Umsetzung der gesteckten Ziele« (Kölbl 2001, S. 15) zählt. Pointiert könnte man formulieren: Während im *Unterrichtsprojekt* der

2 Der *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*, in der Folge zitiert als *Grundsatzterlass*, ist verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [Zugriff: 17.3.2014].

3 Die Broschüre mit dem Titel *Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext*, in der Folge zitiert als Kölbl 2001, ist digital verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf [Zugriff: 17.3.2014].

Mensch mit seiner Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt steht, muss er seine Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzerweiterung im *Wirtschaftsprojekt* dem Produkt unterordnen. Hilbert Meyer sieht die beiden Aspekte *Prozess-* und *Produkt-*orientierung in seiner Definition gleich gewichtet: »Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist dabei ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder *Produkt*, das am Ende des Projektes stehen soll« (Meyer 2011, S. 144). Jedenfalls ist auch in seiner Definition keine Dominanz der Produktorientierung erkennbar.

Im *Grundsatzerlass* (BMUKK 2001) fehlt eine Definition von *Projekt*, in den *Tipps zur Umsetzung* verweisen die AutorInnen unter dem Titel »Begriffsdefinition« auf Johann Heinrich Pestalozzis »Lernen mit Kopf, Herz und Hand« (Kölbl 2001, S. 15) und wählen in Anlehnung an Herbert Gudjons die inhaltliche Beschreibung von *Projektunterricht* mit Hilfe eines Merkmalkatalogs. Die einzige Festlegung lautet: »Auf ein Projekt treffen möglichst viele der angeführten Merkmale zu« (ebd.). Im Folgenden wird versucht, einzelne Elemente aus diesem Merkmalskatalog auch aus historischer Perspektive zu beleuchten.

An dieser Stelle sei ein Blick in die Projekt-Geschichte gestattet:

Exkurs: John Dewey

Die Texte des amerikanischen Pragmatisten *John Dewey*⁴ und ihre Rezeption durch die deutsche Reformpädagogik sowie die Auseinandersetzung damit bei Bernhard Suin de Boutemard (1975), in der *Theorie des Projektunterrichts* (Bastian u. a. 2009) und bei Michael Knoll (2011) dienen als Trittsteine in einem Zeitfluss von beinahe hundert Jahren, in deren Verlauf *Projekt* im Zusammenhang mit schulisch organisiertem Lernen für PädagogInnen, DidaktikerInnen und Lehrpersonen immer wieder im Mittelpunkt des Interesses stand.⁵

Martin Speth bezeichnet John Dewey noch als »Vater des Projektgedankens« (Speth 2009, S. 19), er sieht dessen Texte als Ausgangspunkt für eine Entwicklung, die über die deutsche Reformschulpädagogik, vermittelt über Georg Kerschensteiner und Peter Petersen (vgl. Suin de Boutemard 1975, S. 236–242) bis zu Karl Freys »Projektmethode« geht. Frey nennt John Dewey in einer Reihe mit acht Reformpädagogen – Berthold Otto (1859–1933), Hugo Gaudig (1860–1923), Hermann Lietz (1868–1919), Peter Petersen (1884–1952), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Fritz Karsen (1885–1951), Otto Haase (1893–1961) und Adolf Reichwein (1898–1944) – als historisches Vorbild für seine *Projektmethode* und widmet den Aussagen des Pragmatisten zum Projekt in einem Vergleich breiten Raum (vgl. Frey 2007, S. 32).

4 *Democracy and Education* (1916), *The School and Society* (1900), *The Child and the Curriculum* (1902), *Experience and Education* (1938).

5 Eine ausführliche Darstellung von historischen Entwicklungslinien betreffend das Konzept von Projektunterricht findet sich bei Emer/Lenzen (2009, S. 5–31), Frey (2012, S. 27–44) oder unter dem Titel »Historische Begründungen« in Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (2009, S. 19–110).

- *Die soziale Umwelt der SchülerInnen als Auslöser und Ziel des Lernens*

Dewey's pragmatische Erziehungs- und Schultheorie muss »soziohistorisch auf dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Anforderungen an Integrationsleistungen in einer heterogenen Einwanderergesellschaft gesehen werden, die mit dem Entstehen einer industriellen Klassengesellschaft zeitlich zusammenfällt« (Suin de Boutemard 1975, S. 249). Dewey geht es daher nicht um reinen Erkenntnisgewinn oder endgültige Lösungen, sondern »um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufenden Prozesses der Weiterentwicklung sein sollen« (Speth 2009, S. 20 f.). Philosophie erwächst laut Dewey aus Problemen des menschlichen Zusammenlebens; ihre Aufgabe bestehe darin, »zur Lösung von Problemen der Menschheit beizutragen« (ebd., S. 20), Mensch und Welt sind »in der pragmatistischen Sichtweise grundlegend aufeinander bezogen und ohne einander nicht denkbar; sie konstituieren einander in einem gemeinsamen Prozess« (ebd., S. 21). Die »Bewegung des Lernens« muss daher »aus dem sozialen Leben in der alltäglichen Lebenspraxis des Schülers erwachsen und wieder in sie zurückführen« (Suin de Boutemard 1975, S. 258).

- *Problemlösung durch Erfahrungen*

Daraus folgt für Dewey die zentrale Bedeutung von Erfahrung (*experience*). Er schließt sein Buch *Experience and Education* (1938) mit der Forderung: »Education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience – which is always the actual life-experience of some individual« (Dewey 1938, S. 89). Zur Definition von *Projekt* lassen sich somit zwei Elemente gewinnen: Die Kinder/Jugendlichen identifizieren ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung ein Problem in ihrer sozialen Umwelt, das sie lösen wollen. Und sie lösen das Problem, indem sie selbst Erfahrungen machen. Dem entspricht eines der vorrangigen Ziele des Projektunterrichts im *Grundsatzrlass*: »Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln« (BMUKK 2001, S. 9); im Merkmalkatalog finden sich die Punkte »Selbstorganisation und Selbstverantwortung« (Kölbl 2001, S. 10) sowie »Orientierung an den Interessen der Beteiligten« (ebd., S. 9). »Orientierung« bedeutet allerdings eine deutliche Abschwächung gegenüber Dewey's Forderung nach Lebens-Erfahrung eines Individuums als Auslöser und Lösungsweg im Zusammenhang mit Projekt.

- *Individuelles Lernen*

Suin de Boutemard weist darauf hin, es sei »das Verdienst von DEWEY, besonders im Blick auf die Lerntheorie, herausgearbeitet zu haben, daß Lernen [...] ein individueller Vorgang ist.« Darum kritisiere er jede »Uniformität der Methode und des Curriculums« (Suin de Boutemard 1975, S. 258) und setze ihr das Projekt entgegen. Dass die geplanten Vorhaben »von den Schüler/innen in unterschiedlichen Sozialformen möglichst selbständig durchgeführt« werden (Kölbl 2001, S. 11) weist jedenfalls auf Möglichkeiten für die einzelne Schülerin, den Schüler hin, im eigenen Tempo, lerntypengerecht und nach eigenem Interesse zu lernen.

- *Sozialkompetenzen*

Mit dem Begriff *social efficiency* meint John Dewey »cultivation of power to join freely und fully in shared or common activities« (Dewey 2008, S. 111). Im *Grundsatzerlass* wird der »Erwerb sozialer Kompetenzen« als ein Merkmal von Projekt genannt (Kölbl 2001, S. 10), ebenso unter der Überschrift »Wirkung nach außen« der Versuch, »innerschulische und außerschulische Realitäten zu beeinflussen«, Schülerinnen und Schüler beteiligen sich im Projekt »aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Umfelds« (ebd., S. 9).

Dewey nennt als Ziel von Erziehung und Unterricht eine gesellschaftliche Veränderung, nach deren Verwirklichung das Individuum aus dem sicheren Wissen um die eigenen Fähigkeiten heraus sich gesellschaftlich engagiert. Auch dieses Element findet sich in den *Tipps zur Umsetzung*: Schüler/innen »lernen im Sinne des Unterrichtsprinzips *Politische Bildung* öffentlich zu handeln und zu wirken« (Kölbl 2001, S. 16).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass John Deweys Projektbegriff im *Grundsatzerlass* Spuren hinterlassen hat. Es zeigt sich aber auch, dass der Merkmalkatalog die fremdbestimmte Produktorientierung nicht ausschließt und sich damit streng genommen von Deweys Grundsatz entfernt, ein Problem solle aus dem Umfeld und der Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen kommen und somit den hohen motivationalen Aspekt des persönlichen Lösungsinteresses sowie den sozialen Wert der Nützlichkeit besitzen.

Immerhin hält das Stichwortverzeichnis in den *Tipps zur Umsetzung fest*: »In den meisten Projekten sind die Motivation und die emotionale Beteiligung der Schüler/-innen größer als im herkömmlichen Unterricht. Dazu tragen der verstärkte Lebensbezug, die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen und Fragestellungen, die Betonung der Selbstständigkeit der Schüler/innen und die Tatsache, dass es sich um Ergebnisse mit ›Gebrauchswert‹ handelt, bei« (Kölbl 2001, S. 45).

2. Projektorientierter Unterricht

Dieser Begriff löste in einer der Hoch-Zeiten von Projekt im Unterricht, den späten 1970er- und 1980er-Jahren, das Problem, dass sich »das ›reine Projekt‹ unter den gegebenen Schulbedingungen kaum verwirklichen lässt« - so Ernst Nündel 1981 in seinem *Lexikon zum Deutschunterricht*. Als Projekt-Probleme nennt Nündel die Selbstbestimmung der SchülerInnen und den Anstoß zum Projekt durch eine »Ernstsituation«.

Für den projektorientierten Deutschunterricht »gibt das Modell des Projekts den theoretischen Rahmen für die didaktische Reflexion bei Planung, Durchführung und Beurteilung von Deutschunterricht ab« (Nündel 1981, S. 337) und »stellt zweitens den Versuch dar, im Widerspruch zwischen *Projektziel* und *Lehrziel* zu vermitteln in der Weise, daß fremdbestimmte Lehrziele, wie sie alle geschlossenen curricularen Entwürfe enthalten, durch Einsicht (in) Projekterfordernisse zu selbstbestimmten Lernzielen werden« (ebd., S. 338 f.).

Günther Lange wählt diesen Begriff, um nicht in den »ins Unüberschaubare angewachsenen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Konzepte zum Projektlernen« eintreten zu müssen (Lange 1999, S. IX). »Als vor etwa dreißig Jahren die Bildungsreformbewegung sich anschickte, die Schule demokratisch umzugestalten, dienten Projekte auch im Deutschunterricht dazu, starre, autoritäre Lernformen aufzubrechen und Erkundungs- und Gestaltungssituationen zu finden, die aus der Schule ›ins Leben‹ hinauswiesen« (ebd., S. X). Lange sieht nun an der Schwelle zum 21. Jahrhundert eine »zweite Modernisierung«, die das individuelle Lernen als wesentliches Element ins Zentrum stellt:

Projekte stellten ursprünglich Antithesen zum übrigen Unterricht dar. Inzwischen läßt sich ein wirkmächtiger Entwicklungsstrang ausmachen, der zu einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel zu führen scheint. Er setzt darauf, daß Lernen in seiner Gesamtheit – und nicht mehr in bestimmten Spielarten und bestimmten Inhalten – Entscheidungs- und Handlungsspielräume für autonome Individuen besitzen muß. So verliert der Begriff Projekt seine historische Trennschärfe; gemeint sei damit nun »ein spezifischer Modus des Unterrichtens. (Lange 1999, S. X)

Diese Umdeutung des Projektbegriffs (»Projekt« wird bedeutungsgleich mit »projektorientiert« gesetzt und als Begriff damit eigentlich obsolet) wird auch im *Grundsatzterlass* in der sehr weiten Definition sichtbar: »Wenn Unterricht nur einzelne dieser Merkmale trägt, spricht man von »projektorientiertem Unterricht.«« (Kölbl 2001, S. 48) Eine ausführliche Darstellung des gegenwärtigen Diskussionsstands zum Projektbegriff findet sich bei Knoll (2011, S. 257 ff.), der auch auf Johann Amos Comenius als eigentlichen Ahnherrn der Projektmethode hinweist.

3. Projektmethode

Der Grundsatzterlass nennt die *Projektmethode* den »Weg zur Erreichung der Bildungsziele« (Kölbl 2001, S. 9) und überlässt damit ihre Beschreibung Karl Frey. Dessen gleichnamige Publikation *Die Projektmethode*, 2012 in zwölfter Auflage erschienen, hatte neben Herbert Gudjons (1997) und Dagmar Hänsel (1999) erkennbaren Einfluss auf Inhalt und Formulierungen im *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*; sie ist damit für die schulrechtlich relevante Definition von Projektunterricht in der österreichischen Schule seit etwa drei Jahrzehnten wirksam. Es scheint daher nützlich, sich auch mit diesem Begriff etwas ausführlicher zu beschäftigen.

Frey weist zwar nach einer ersten Auflistung von »Merkmale der Projektmethode« darauf hin, dass ein »vollständiges, lebendiges Bild [...] durch derartige Merkmale nicht erreicht werden« und man sich ihr am besten »durch Mittun oder Nachvollziehen und durch gleichzeitiges Herausarbeiten von Merkmalen« nähern könne (Frey 2012, S. 16), und löst das Definitionsproblem pragmatisch, indem er der Projekt-Gruppe selbst die Deutungshoheit überlässt: »Der Begriff meint den Weg, den Lehrende und Lernende gehen, wenn sie sich bilden wollen. Die Projektgruppe führt ein *Projekt* durch. Das ist das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, anpackt, durchhält oder auch abbricht. [...] Das ist schon alles, was an Festlegungen anfällt.« (Frey 2012, S. 17) Mit der unmittelbar darauf folgenden Liste

von Projekt-Merkmalen wird der Versuch unternommen, die *Projektmethode* zu charakterisieren:

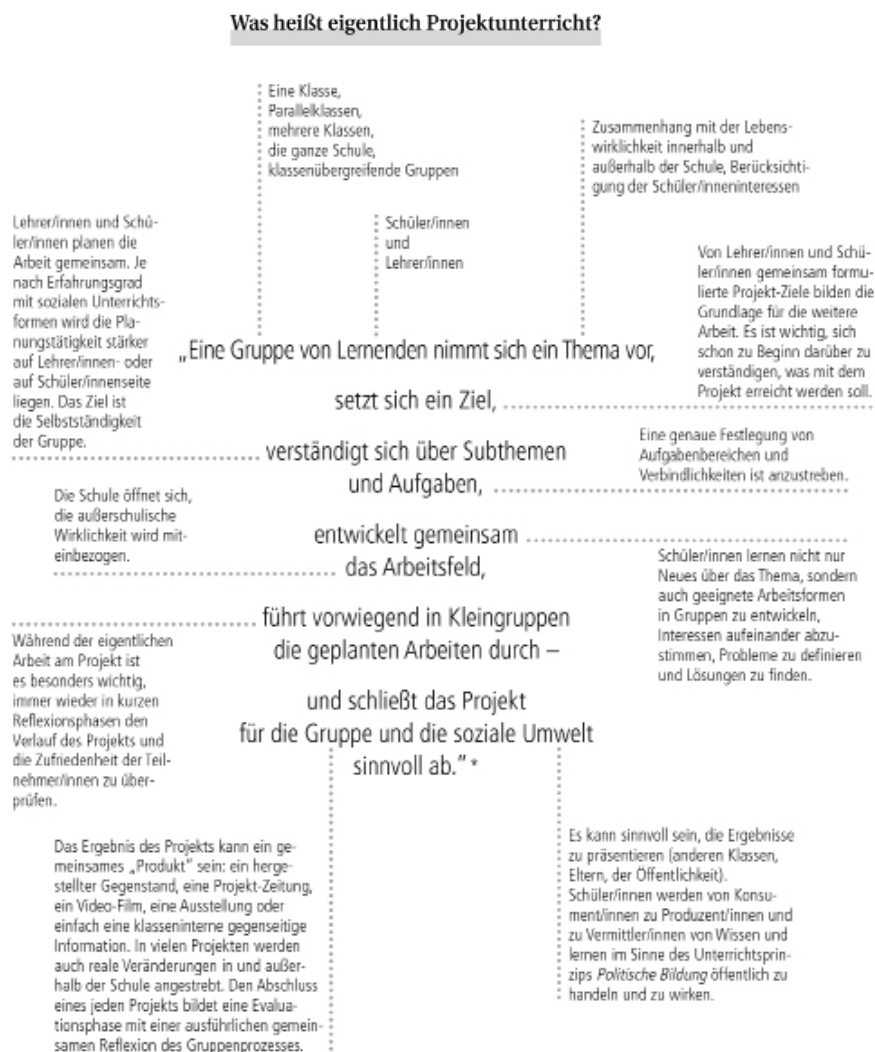
»Die Teilnehmer/innen an einem Projekt ...
... greifen eine Projektinitiative von jemandem auf (z. B. ein Thema, Erlebnis, Tagesereignis, Faktum, Problem);
... verständigen sich auf gewisse Umgangsformen miteinander (Interaktionsformen);
... entwickeln die Projektinitiative zu einem sinnvollen Betätigungsgebiet für die Beteiligten;
... organisieren sich in einem begrenzten zeitlichen Rahmen selbst;
... nutzen die veranschlagte Zeit, z. B. durch Planen und Einteilen für die verschiedenen Tätigkeiten;
... informieren sich gegenseitig in gewissen Abständen. Die gegenseitige Information bezieht sich auf Aktivitäten, Arbeitsbedingungen und eventuell auf -ergebnisse;
... beschäftigen sich mit einem relativ offenen Betätigungsgebiet. Dieses ist nicht im Voraus in kleine Lernaufgaben und -schritte aufbereitet;
... arbeiten soziale oder individuelle Prozesse und Konstellationen auf, die während des Projektablaufs auftreten;
... setzen gewisse Arbeitsziele oder vereinbaren einen Arbeitsrahmen;
... entwickeln selbst Methoden für die Auseinandersetzung mit Aufgaben, eigenen Betätigungswünschen und Problemen;
... versuchen in der Regel, die gesetzten Ziele im Betätigungsgebiet zu erreichen;
... decken zu Beginn und im Verlauf des Projektes eigene persönliche und gruppenmäßige Interessen unter Berücksichtigung des Ausgleichs zwischen beiden auf und entwickeln diese kritisch weiter;
... verstehen ihr Tun als Probehandeln unter pädagogischen Bedingungen;
... Spüren auftretende Spannungen und Konflikte auf, um sie zu lösen;
... helfen in verschiedenen Situationen aus, auch wenn das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht;
... befassen sich mit realen Situationen und Gegenständen, die ähnlich auch außerhalb der momentanen Lebenssituation vorkommen;
... setzen sich auch mit aktuellen und sie selbst betreffenden Fragen auseinander.«
(Frey 2012, S. 15f.)

Frey weist ausdrücklich darauf hin, dass die Projektmethode keine Methode zum rationalen Erlernen von Wissen und Fertigkeiten sei, sondern eine »zur allseitigen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten« (ebd., S. 106). Diese Liste lässt sich mit der häufig zitierten Antwort auf die Frage »Was heißt eigentlich Projektunterricht?« in den *Tipps zur Umsetzung* vergleichen: »Eine Gruppe von Lernenden nimmt sich ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam ein Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplanten Arbeiten durch – und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab.« (Kölbl 2001, S. 16)

4. Projektunterricht

Projektunterricht wird im *Grundsatzerlass* durch ein Merkmalbündel charakterisiert, das weitgehend Freys oben zitierter Merkmalliste entspricht: Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, ziel-

Abb. 1: Definition von Projektunterricht (Kölbl 2001, S. 16)



gerichtete Planung, Erwerb sozialer Kompetenzen (Kölbl 2001, S. 9f.). Genauer ausgeführt wird die Rolle der Lehrer/innen, zusätzlich finden sich die Aspekte *Einbeziehung vieler Sinne, Interdisziplinarität* und *Wirkung nach außen*.

Während jedoch Frey eine klare Grenze zieht: »Oft entspricht das Tun nicht voll der Projektmethode oder stützt sich nur auf zwei oder drei ihrer Komponenten. Dies ist *projektartiges Lernen*« (Frey 2012, S. 15), wird im *Grundsatzerlass* nicht zwischen Projekt und projektartigem Lernen unterschieden. Projektunterricht wird als

»Zusammenwirken möglichst vieler nachstehender Merkmale verstanden«. Als »unabdingbar« wird lediglich »eine gemeinsame Festlegung von Lern- und Handlungszielen« bezeichnet (Kölbl 2001, S. 10). Damit wird die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Unterrichtssettings unter dem Begriff *Projektunterricht* zu versammeln.

5. Projektorientierter Deutschunterricht

Unter welchen Prämissen steht projektorientierter Deutschunterricht in den letzten vierzig Jahren, seit Heinz Ide 1970 mit *Bestandsaufnahme Deutschunterricht* Deutsch ein »Fach in der Krise« genannt und mit der von ihm begründeten Reihe *projekt deutschunterricht* den Weg aus der Krise gesucht hat?

5.1 Demokratisches Handeln

Für die späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre gibt Nündel eine gesellschaftspolitische Begründung für den Einsatz von »Projektpädagogik«, nämlich die »Qualifikationsanforderungen, die eine demokratisch verfaßte Gesellschaft und die vorhersehbaren zukünftigen gesellschaftlichen Aufgaben stellen« (Nündel 1981, S. 336), also »Fähigkeit zur Mitbestimmung, zu verantwortlichem, sozialem Handeln, zur Einschätzung von Situationen, zum Austragen von Konflikten, zur Rollenflexibilität, zu sinnvoller Planung, zur Selbstbeurteilung, insbesondere zu permanentem Lernen« (ebd.). Als wichtigstes Merkmal wird »Selbstbestimmung aller am Projekt Beteiligten« genannt; die lehrerzentrierte Kommunikationsstruktur wird von der schülerzentrierten abgelöst.

Nündel zählt auch »Gefahren eines [ausschließlich] in Projekten organisierten Unterrichts« auf: die »einseitige Spezialisierung einzelner Schüler«, die »Schwierigkeit der Messung und des Vergleichs des individuellen Lernzuwachses«, die »Unmöglichkeit detaillierter curricularer Vorausbestimmungen« sowie den »Widerspruch zwischen denkbaren Schülerbedürfnissen und gesellschaftlichen Interessen, vor allem dann, wenn sich die subjektiven Bedürfnisse der Schüler gegen ihre eigenen langfristigen (»objektiven«) Interessen kehren« (ebd., S. 337).

Zur Vermeidung dieser Gefahren empfiehlt der Autor den »projektorientierten Deutschunterricht«, für den das »Modell des Projekts den theoretischen Rahmen für die didaktische Reflexion bei Planung, Durchführung und Beurteilung von Deutschunterricht« abgibt (ebd.).

5.2 Kulturelles Lernen

Zehn Jahre später stellt Franz Derdak im Heft 3/1991 der Zeitschrift *ide* die Frage: »Was heißt eigentlich Projektunterricht?« und beantwortet sie mit den bekannten Stichworten: »Situationsbezug und Lebensorientierung, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Einbeziehung vieler Sinne,

soziales Lernen, Interdisziplinarität« (Derdak 1991, S. 92). Derdak stellt Projekte jedoch zusätzlich in den Zusammenhang von »ganzheitlich-kreativer Erziehung in den Schulen«, zu der im Jahr 1990 ebenfalls ein Grundsatzterlass österreichweit in Kraft getreten war.

Die Beispiele für Projekte im Deutschunterricht, die im genannten *ide*-Heft mit dem Titel *Kultur-Projekte* vorgestellt werden, zeugen daher von einer eher weit gefassten Projekt-Definition. Zwei Beobachtungen könnten interessant sein: (1) In den Projektberichten wird ein besonderes Interesse an kindlicher und jugendlicher Persönlichkeitsentwicklung dokumentiert (Wilhelmer: Psychotherapie, Scala: Gestaltpädagogik). (2) Die Bedeutung des Österreichischen Kultur-Service (ÖKS, heute KulturKontakt Austria) in den 1990er-Jahren als anleitende, unterstützende und (teil)finanzierende Institution für Projekte im und ausgehend vom Deutschunterricht wird deutlich.

Das Problem, dass »Projekt« als Thema den Erziehungswissenschaften zuzuordnen ist, wird einige Jahre später in *Lust am Projekt*⁶ (Lange 1999) so gelöst, dass man sich dem »neuen Projektunterricht« verpflichtet sieht, der »Berührungspunkte mit anderen Fächern, vor allem mit dem Kunstunterricht« aufweist und sich als prozessorientiert, offen und erfahrungsbezogen definiert (Lange 1999, S. VIII). Deshalb steht im Mittelpunkt der *projektorientierte Deutschunterricht* als »Teil eines in Bewegung befindlichen Faches, das sich anschickt, innerhalb einer sich wandelnden Schule eine neue Identität zu finden als Zentrum kulturellen Lernens« (ebd., S. X). Ziel seines Buches sei, »exemplarisch und nachvollziehbar aufzuzeigen, was an identitätsstiftenden Möglichkeiten dieser Unterrichtsmodus freisetzt, der sich heute durchaus unspektakulär in den Rahmen und in die übrigen Spielarten fachbezogenen Lernens einzufügen vermag« (ebd., S. XI). Bis heute sind Deutschlehrerinnen und -lehrer in allen Schultypen jedenfalls auch als »Kulturagenten«⁷ tätig.

6. Projektlernen

Dieser Begriff erscheint im Grundsatzterlass als »Lernen im Projektunterricht« und wird über den Kompetenzerwerb genauer gefasst. Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen, methodische und organisatorische Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang ausdrücklich genannt (Kölbl 2001, S. 43 f.). Hier lässt sich der Bogen zur aktuellen Forderung nach Kompetenzorientierung spannen, die in diesem Heft an anderer Stelle ausführlicher besprochen wird.⁸

Und mit diesem Zentralbegriff der aktuellen Schulentwicklung bin ich jedenfalls wieder in der Gegenwart angelangt.

6 Lange nennt es ein »narratives Praxisbuch«, das sich auch als »neue Art von Theoriebuch, in dem der Praktiker sich in ein offenes Gespräch mit den Erziehungs- und Kulturwissenschaften begibt, denen sich ja auch die Fachdidaktik zurechnet«, versteht (Lange 1999, S. IX).

7 Vgl. Stockinger 1995 und zum Thema *Projekt*: Wildner 1995.

8 Zur Kompetenzorientierung siehe Pichler, Latschen und Struger in diesem Heft.

Kann die Deutschlehrerin davon ausgehen, dass Projektunterricht und projektorientierte Unterrichtsformen auch im eingangs geschilderten Umfeld ihre Wirkung entfalten?

Nachhaltige Wirksamkeit wird vom Deutschunterricht freilich immer erwartet, besonders aber dann, wenn vom möglichst erfolgreichen Ende her gedacht, wenn also etwa das gute Absolvieren der zentralen standardisierten Reife- und Diplomprüfung den SchülerInnen und Eltern als wichtigstes Ziel vor Augen steht. Da müssen doch einfach Formate vorgestellt werden, streng nach Vorschrift, und dann wird geübt – für Projekte ist keine Zeit!

Laut Karl Frey scheint projektähnlicher Unterricht

ungeeignet zu sein oder zu versagen,

- wenn durch Stoffvorgabe, Lernschrittanordnung (bzw. Algorithmen) oder vorab genau festgelegten Fertigkeitserwerb stark vorstrukturierte (und folglich intellektuell einfache) Lernprozesse ablaufen sollen,
- wenn diese unter Zeitdruck ablaufen müssen [...],
- wenn Lernleistungen kurz nach Abschluss des Lernprozesses vorhanden sein sollen bzw. gemessen werden (und nicht längere Zeit später).

Fazit: [...] In der Projektmethode entwickeln die Teilnehmer/innen ihr Betätigungsgebiet. Bei eng gefassten Lernaufgaben mit unverrückbaren Lerngegenständen in reduzierter Zeit ist die Projektmethode fehl am Platz. (Frey 2012, S. 177)

Frey hebt den hohen Anteil an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit aller, die am Projekt mitwirken, hervor. Im Projektzusammenhang werde daher ein »anderer Leistungsbegriff« sichtbar, der sich nicht auf das Reproduzieren von Vorgegebenem unter Wettbewerbsbedingungen zum Zweck der Auslese reduzieren ließe.

Schlechte Zeiten also für Projekte?

»Auf eine knappe Formel gebracht, kann man die Projektmethode als eine Methode des praktischen Problemlösens definieren, die den Schülern im größeren Umfang eigenständiges und konstruktives Arbeiten abverlangt«. Sie gilt daher »als ein hervorragendes Mittel, um intrinsische Motivation zu fördern, selbständiges Denken zu entwickeln, erworbenes Wissen anzuwenden, Selbstbewusstsein zu erzeugen und soziale Verantwortung einzüben« (Knoll 2011, S. 11).

John Hattie merkt an, dass es bei der Deutung von Ergebnissen problembasierten Lernens⁹ wichtig sei, »die Effekte auf das Oberflächenwissen von denen auf das tiefe Wissen und Verstehen getrennt zu betrachten. Für Oberflächenwissen kann

9 Hattie beruft sich hier auf Gijbels 2005, der sechs Merkmale des problembasierten Lernens beschreibt: »1. das Lernen ist schülerzentriert, 2. das Lernen erfolgt in kleinen Gruppen, 3. ein Tutor ist anwesend, der moderiert oder anleitet, 4. zu Beginn der Lernsequenz werden echte Probleme präsentiert, 5. die auftretenden Probleme werden als Mittel genutzt, um das erforderliche Wissen und die notwendige Problemlösefähigkeiten für die abschließende Lösung des Problems zu erwerben, und 6. neue Informationen werden durch selbstgesteuertes Lernen erworben.« (Zit. nach Hattie 2013, S. 249 f.).

problembasiertes Lernen begrenzte oder sogar negative Effekte haben. Hingegen kann problembasiertes Lernen bei tieferem Lernen, wenn die Lernenden bereits über Oberflächenwissen verfügen, positive Effekte haben. Das überrascht auch nicht, da problembasiertes Lernen mehr auf Bedeutung und das Verstehen hinleitet als auf die Reproduktion, den Erwerb oder die Oberflächenebene des Wissens« (Hattie 2013, S. 250).

Wird Kompetenzorientierung ernst genommen, dann kann, ja muss die Deutschlehrerin diesen Hut aufsetzen¹⁰, selbst wenn ihre Umgebung *Teaching to the Test* als Gebot der Stunde zu erkennen meint und Projekte »unter ›ferner liefen‹ für die Sonntage« (Frey 2012, S. 178) oder als Spielwiese für Hochbegabte zum Zweck der besseren Positionierung im Wettbewerb um den besseren Platz im Schulranking reservieren will.

Gute Zeiten also jedenfalls für *Wirtschaftsprojekte* – aber wohl auch für projektorientierten, fächerverbindenden, ein Bündel von Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Zuhören, Sprechen, Argumentieren, Analysieren, Interpretieren usw.) fördernden Unterricht im Kulturfach Deutsch – und dann und wann auch für ein ECHTES Projekt.

Literatur

- BASTIAN, JOHANNES; GUDJONS, HERBERT; SCHNACK, JOCHEN; SPETH, MARTIN (2009): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann+Helbig (= PB Buch, 29).
- BMUKK (2001): *Grundsatzerlass zum Projektunterricht*. Rundschreiben: 2001–44; GZ 10.077/5-1/4a/2001. Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung, geändert am 13.10.2008. Wien: BMUKK. Online: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [Zugriff: 17.3.2014].
- DEWEY, JOHN (2008 [1916]): *Democracy and Education*. New York: Wilder Publications.
- DERDAK, FRANZ (1991): Die Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 15. Jg., H. 3 (»Kultur-Projekte«), S. 91–105.
- EMER, WOLFGANG; LENZEN, KLAUS-DIETER (2009): *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3., kort. Aufl.
- FREY, KARL (2007): *Die Projektmethode. »Der Weg zum bildenden Tun«*. Unter Mitarbeit von Ulrich Schäfer, Michael Knoll, Angela Frey-Eiling, Ulrich Heimlich und Klaus Mie. Weinheim-Basel: Beltz.
- FRITZ, URSULA (Hg., 2012): *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*. Stand: Juli 2012. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- GUDJONS, HERBERT (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HÄNSEL, DAGMAR (Hg., 1999): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz.
- HATTIE, JOHN (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

10 Zur Rolle der intrinsischen Motivation und zu förderlichen Unterrichtssettings für Kompetenzaufbau vgl. z. B. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf, S. 15f. [Zugriff: 17.3.2014].

- IDE, HEINZ (Hg., 1970): *Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- KNOLL, MICHAEL (2011): *Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KÖLBL, DORIS (Hg., 2001): *Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung*. Mit Erlasstext. Wien: BMBWK. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- LANGE, GÜNTHER (1999): *Lust am Projekt. Chancen kulturellen Lernens im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 5).
- MEYER, HILBERT (2011): *Unterrichts-Methoden I Theorieband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NÜNDEL, ERNST (Hg., 1981): *Lexikon zum Deutschunterricht mit einem Glossar*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 2., durchges. Aufl.
- SPETH, MARTIN (2009): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian u. a. 2009, S. 19–37.
- STOCKINGER, REINHARD (1995): Vom »Hilfswissenschaftler« zum »Kulturagenten« – Zur Rolle der Deutschlehrer an Handelsakademien und Handelsschulen. In: Wildner 1995, S. 136–138.
- SUIN DE BOUTEMARD, BERNHARD (1975): *Schule – Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung mit einem Vorwort von Joachim Matthes*. München: Fink.
- WILDNER, CHRISTINE (1995): Der Beitrag des Deutschunterrichts zu projektorientiertem / fächerübergreifendem Lernen. In: Wildner, Peter Paul (Hg.): *Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 14), S. 320–330.

Ursula Esterl, Stefanie Petelin

»Es wird so viel über Musik gesprochen ...« Musik im Deutschunterricht

Es wird so viel über Musik gesprochen, und so wenig gesagt.
Ich glaube überhaupt, die Worte reichen nicht hin dazu,
und fände ich, daß sie hinreichen,
so würde ich am Ende gar keine Musik mehr machen.
(Felix Mendelssohn-Bartholdy an Marc André Souchay,
15. Oktober 1842)

Mit diesen Worten umreißt Mendelssohn-Bartholdy die beiden Pole dieser *ide*: Musik und Sprache. Der vorliegende Beitrag möchte darum versuchen, mit Worten möglichst viel über beide zu sagen – aus der Perspektive einer intermedial ausgerichteten Kulturwissenschaft, aber auch durch die Brille der Didaktik und Pädagogik.

1. Akt

Im Sinne eines intermedialen Zuganges zielt diese *ide* auf eine »wechselseitige Erhellung der Künste« (Walzel 1917) ab und dieser Prämisse folgend werden im 1. Akt in kurzen Impulsen die Verbindungen zwischen Musik und den anderen Künsten präsentiert, denn: »Wo Worte nicht mehr hinreichen, sprechen die Töne. Was Gestalten nicht auszudrücken vermögen, malt ein Laut.« (Grillparzer 1821, S. 887)

URSULA ESTERL ist Redakteurin der Zeitschrift *ide*, Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik sowie Lehrbeauftragte der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Schreibforschung und Schreibdidaktik. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

STEFANIE PETELIN, Studium der Angewandten Kulturwissenschaften und Regionalstudien; Dissertantin und Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; leidenschaftliche Chorsängerin. Arbeitsschwerpunkt: kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. E-Mail: stefanie.petelin@aau.at

1. Bild: Musik und Literatur

Die Diskussion um das Verhältnis von Musik als/und Sprache (rund um Adornos *Fragment über Musik und Sprache*, Adorno 1963) soll im Rahmen dieses Beitrags nicht begonnen werden, da es reichlich (Überblicks)Darstellungen hierzu gibt (zumal der Gedanke an eine Einheit von Musik und Sprache bis in die Antike zurückreicht, lediglich gebrochen durch den Versuch der Geisteswissenschaften, Einzeldisziplinen zu etablieren; seit einigen Jahren ist wieder ein vermehrtes Interesse an der Verknüpfung beider zu bemerken). Stattdessen rückt das Verhältnis von Musik und Literatur in den Fokus der Betrachtung – die vielfältigen Wechselbeziehungen der beiden Künste können aufgrund des umfassenden Themas allerdings nur in Grundzügen dargelegt werden.

In seinem Kompendium über Literatur und Musik als komparatistisches Grenzgebiet unterscheidet Steven Paul Scher zwischen »Musik und Literatur«, »Literatur in der Musik« und »Musik in der Literatur« (vgl. Scher 1984, S. 10f.). In den ersten Bereich – ein primär musikalisches Genre – fallen dabei jene Werke, in denen Musik und Literatur in Wort-Ton-Kombination auftreten (z. B. Lied, Motette, Madrigal, Oratorium, Oper), der zweite Bereich umfasst durch Literatur inspirierte Musikwerke bzw. Werke, in denen Musik über außermusikalische Bezüge literarisiert wird (z. B. Programmmusik), lediglich der dritte Bereich befasst sich allein mit dem Text, in dem nur eine Annäherung an das genuin Musikalische erfolgen kann: Neben »verbal music« (verbale Wiedergabe von Musik und deren Wirkung) sowie »Wortmusik« (Nachahmungsversuche der akustischen Qualität der Musik) durch Klangfiguren und Rhythmisierungen existieren auch »Dichtungsexperimente mit musikalischen Form- und Strukturparallelen« (vgl. Scher 1984, S. 12f. und Petri 1964), d. h. zum Beispiel die an eine Orchesterpartitur angelehnte Textanordnung (z. B. Ludwig Tiecks *Die verkehrte Welt*, 1798), eine literarische Fuge (z. B. James Joyce' Sirenen-Kapitel aus *Ulysses*, 1922) oder ein Thema mit Variationen (z. B. Michel Butors *Dialogue avec 33 variations de Ludwig van Beethoven sur une valse de Diabelli*, 1971).

Einige erzählende AutorInnen – interessanterweise scheinen besonders die österreichischen AutorInnen eine Affinität dazu entwickelt zu haben – lassen sich mit diesen »musikalischen« Zugängen besonders in Verbindung bringen, mehr als nur mit der Thematisierung von Musik oder der Darstellung von Komponisten, es sind auch formale und strukturelle Analogien, intermediale Referenzen, die sich aufzeigen lassen: unter anderen sind es Thomas Mann (u. a. *Der Zauberberg*, 1924; *Doktor Faustus*, 1943–47), Arthur Schnitzler (*Fräulein Else* mit einer Referenz auf Schumanns *Carnaval*, 1924), Franz Werfel (z. B. *Verdi. Roman der Oper*, 1924), Hans Lebert (z. B. *Die Wolfshaut*, 1960), Heimito von Doderer (z. B. *Die Merowinger*, 1962), Ingeborg Bachmann (u. a. die Referenz auf Schönbergs *Pierrot lunaire* in *Malina*, 1971, zu verweisen ist auch auf ihre musikalischen Schriften), Thomas Bernhard (u. a. *Der Untergeher*, 1983; *Alte Meister*, 1985), Elfriede Jelinek (z. B. *Die Klavierspielerin*, 1983; *Neid*, 2008), Robert Schneider (u. a. *Schlafes Bruder*, 1992; *Die Offenbarung*, 2007) oder Rudolf Hrabinger (*Island-Passion*, 2008), die zu einer Beschäftigung einladen, durch die im Bereich Literatur und Musik neue Interpretations- und

Konnotationshorizonte eröffnet werden. Es besteht also noch genügend Bedarf, sich Schers Hinweis auf »a sustained preoccupation with the question of music and narrative« (Scher 2004, S. 477) zu widmen – gerade auch im Bereich der Gegenwartsliteratur, sogar im popliterarischen Bereich (z. B. Nick Hornbys *High Fidelity*, 1995).

Auch der Bereich der Lautdichtung (erwähnt seien Hugo Ball, Kurt Schwitters und die Wiener Gruppe) ist für die befruchtende Verbindung beider Künste von besonderer Bedeutung – wie die Lyrik im Allgemeinen, denn beide rufen »klangbezogene Sinnesempfindungen im Leser, die Musikähnlichkeit erstreben« (Scher 1984, S. 12), hervor: Begegnen sich Musik und Lyrik, entsteht eine dritte Kunstgattung, das Lied (vgl. dazu Eggebrecht 1979).

2. Bild: Musik und Bildende Kunst

In der Kulturgeschichte gibt es unzählige Referenzen auf die jeweils andere Kunstgattung: ob es sich um Darstellungen musikalischer Sujets in der Malerei (bis hin zur Weiterentwicklung der »musikalischen Malerei« mit Bezug zur Entwicklung des Künstlerromans) oder um die Wahl musikbezogener Titel für (abstrakte) Gemälde handelt (z. B. Wassily Kandinskys *Improvisation* und *Komposition* oder Piet Mondrians *Broadway Boogie Woogie*, 1942/43). Umgekehrt finden sich in der Musik Tonmalereien u. a. als Nachbildung von Natur- und Kulturerscheinungen durch musikalische Mittel, zum Beispiel in Bedřich Smetanas *Vltava* (*Die Moldau*, 1874), und Augenmusik (Schwärzungen von Noten bei Signalworten wie zum Beispiel Tod, dunkel, Nacht), bevor im 19. Jahrhundert mit Franz Liszts von Raffael und Michelangelo inspirierten Klavierstücken aus den *Années de pèlerinage* (1848–1854) visuelle Kunst (Gemälde, Statue) erstmals im engeren Sinne zur Inspirationsquelle, zur Vorlage für Kompositionen wurde.

Dieser Musik-Bild-Bezug in der Programmmusik bedeutet eine bewusste Lenkung des Hörerlebnisses, sodass die Transformation von Kunstwerken in Musik von mehreren Komponisten wie Modest Mussorgsky (*Bilder einer Ausstellung*, 1874), Gustav Mahler (*Symphonie Nr. 1 – Der Titan*, 1888) oder Gabriel Fauré (*Claire de lune* aus der *Suite bergamasque*, 1890) angestrebt wurde, wenngleich sich der Bezug zur Vorlage aus der Bildenden Kunst nicht immer gänzlich erschließt bzw. nur über Assoziationsketten deuten lässt (vgl. Kienscherf o. J.).¹

Hugo von Hofmannsthal spricht davon, dass die »Malerei den Raum in Zeit [verwandelt], Musik die Zeit in Raum« (Steiner 1959, S. 61) – analog zu der historischen Zuordnung der Kategorien Raum, Statik und Ratio zum Auge sowie Zeit, Dynamik und Emotion zum Ohr –, doch verlagerte sich im 20. Jahrhundert schließlich der Fokus auf strukturelle Analogien zwischen beiden Künsten. So befasste sich Paul Klee, zunächst übrigens Berufsmusiker, bevor er in die Bildende Kunst wechselte,

1 Eine sehr gelungene Datenbank von Kompositionen, die sich auf Werke der Bildenden Kunst beziehen: <http://www.musiknachbildern.at/> – analog dazu existiert unter <http://www.klingende-texte.at> auch eine Seite zu Instrumentalwerken, die sich auf literarische Werke beziehen [Zugriff: 27.4.2013].

mit den Parallelen zwischen beiden ihm nahestehenden Künsten und kam zu dem Schluss, dass es Rhythmus und polyphone Struktur (Fugen!) sind, die Bindeglieder zwischen beiden darstellen (vgl. Jewanski o. J.). Eine solche Umsetzung versuchte er schließlich in seiner auf Bach bezogenen *Fuge in Rot* (1912), die er selbst einer »polyphonen Malerei« zuordnete, in der sich Bildelemente wie musikalische Fugenköpfe überlagern.

3. Bild: Musik und Theater

Den Ansatz aus der Bildenden Kunst weiterentwickelnd, versuchten einige auf diese Weise, die Grenzen zwischen den Künsten verschwimmen zu lassen und ein Gesamtkunstwerk zu schaffen, der russische Komponist Alexander Skrjabin mit *Prométhée – Le Poème du feu* (1910/11) sogar als synästhetisches, multimediales Projekt, besonders beeinflusst von Farb-Klang-Beziehungen. Auch Arnold Schönbergs einaktige Oper *Die glückliche Hand* (1910–13) versucht an eine Theaterkonzeption des Bildenden Künstlers Wassily Kandinsky anzuschließen, indem er auf die visuelle Ausgestaltung für Regie und Lichtgestaltung der Oper großes Augenmerk legte (vgl. Kienscherf o. J. sowie Haken o. J.).

Damit präsentiert sich die Oper bereits als hybride, intermediale Gattung, in der neben Literatur und Musik auch visuelle Aspekte (u. a. Bühnen-, Kostüm- und Maskenbild, Lichtgestaltung, Projektion, Mimik, Gestik) eine wesentliche Rolle spielen, sodass die Oper(ette) ein Paradebeispiel in der wechselseitigen Bezugnahme von Text und Musik darstellt. In einer Darstellung zu Libretto, Musik und Inszenierung weist Günter Schnitzler daher folgerichtig darauf hin, dass besondere Opern nur dann entstehen können, »[...] wenn das Libretto und die Musik nicht nur gleichrangig sind, sondern auch, die je anderen Vorzüge und Vermögen von Dichtung und Musik berücksichtigend, aufeinander eingehen und überdies Wechselwirkungen bedenken« (Schnitzler 1990, S. 373). – Kongeniale Partnerschaften wie Lorenzo da Ponte und Wolfgang Amadeus Mozart, Hugo von Hofmannsthal und Richard Strauss, Jean Cocteau und Igor Strawinsky oder Bert Brecht und Kurt Weill bezeugen diese gegenseitige Bezugnahme, die stets »[...] zugleich eine Stellungnahme zur anderen Kunst, Interpretation von Kunst durch Kunst [ist] [...]: Die Dichtung bestimmt die Musik in der Weise, wie sie den Komponisten herausfordert, und umgekehrt verändert jede Vertonung den Text: sie vermag hervorzuheben, was angedeutet ist, Gegensätze zu vertiefen, die nur angelegt sind, oder abzublenden, was in der Textvorlage erhöhte Aufmerksamkeit beansprucht.« (Ebd. S. 374)

Aber auch der Bereich der (eng eingegrenzten) Dramatik ist ergiebig und zeigt auf, inwieweit musikalische Strukturen auf literarische Texte übertragbar sind. Besonders hervorgehoben sei in diesem Kontext das Werk Gert Jonkes, der zwar im Rahmen eines Interviews zu seiner *Chorphantasie* (2003) erklärte, dass er »[...] eigentlich nichts mehr über Musik machen [wollte], weil [er] von der Abstempe- lung, dauernd über Musik zu schreiben, wegkommen will« (Haider/Jonke 2003), aber dennoch ein gutes Beispiel für Musiktheater im anderen Sinne ist. So handelt es sich bei Jonkes *Sanftwut* oder *Der Ohrenmaschinist* (1990) um eine »Theater-

sonate«, seine *Chorphantasie* (2003) ist ein »Konzert für Dirigent auf der Suche nach dem Orchester« als Teil des Projekts »Sprachmusik«, *Die versunkene Kathedrale* (2005) entstand nach Debussys Orchesterstück. Von den Prosatexten *Schule der Geläufigkeit* (1977), *Der ferne Klang* (1979), *Der Kopf des Georg Friedrich Händel* (1988) ganz zu schweigen, doch Jonkes Musikalität beschränkt sich nicht auf die Titel, er musikalisiert seine (Theater-)Texte, seine Sprache, denn er »[...] möchte mit der Sprache nicht nur erzählen, sondern auch Musik machen« (Lachinger/Jonke 1994, S. 37).

4. Bild: Musik und Film

Eine weitere Kunstsymbiose ermöglicht die Welt des Films: Bei Filmmusik handelt es sich per se ja um funktionale Musik, die schnell erfassbar, assoziativ, emotionalisierend und bildgestaltend sein muss – und das schon zur Zeit des Stummfilms, für den Musik weit mehr war als nur ergänzender Stimmungs Ausdruck. So unterscheidet Kracauer beispielsweise drei Bild-Musik-Zuordnungen: kommentierende Musik (parallele oder kontrapunktische Musik, Beziehung zur Handlung), aktuelle Musik (als Zufallsmusik, Originalton) und »Musik als Kristallisationskern des Films«, als verbildlichte Musik bzw. in Form von Opernfilmen (vgl. Kracauer 1996, S. 193–210).

Eine Analyse der musikalisch-filmischen Großformen und Detailstrukturen könnte gerade im unter anderem für die Filmmusik mit einem Oscar ausgezeichneten Film *The Artist* (2011; Regie: M. Hazanavicius) lohnend sein – so beschreibt der Film die Zeit des Übergangs von Stumm- auf Tonfilm, arbeitet mit ästhetischen Mitteln, die dies verdeutlichen (Konzeption in 4:3, Schwarzweißbilder mit Zwischentiteln und kaum gesprochenem Text). Zudem lässt sich anhand von *The Artist* verdeutlichen, welche Bedeutung intermediale Referenzen in der Filmmusik aufweisen (in diesem Falle u. a. auf Alfred Hitchcocks *Vertigo* oder die Titelmelodie aus *Pennies from Heaven*). Aber auch Filme wie *Tod in Venedig* (1971), *Mission* (1986) oder *Abbitte* (2007) lassen eine spannende Betrachtung im Unterricht zu, im Kontext von Literaturverfilmungen und Filmmusik.

Zwischenfinale

Fragen wir uns also schließlich mit Ingeborg Bachmann »Was aber ist Musik? Was ist dieser Klang, der dir Heimweh macht? [...] Was aber ist diese Musik, die dich freundlich und stark macht an allen Tagen? [...] Was ist dieser Akkord, mit dem die wunderliche Musik Ernst macht und dich in die tragische Welt entführt, und was ist seine Auflösung, mit der sie dich zurückholt in die Welt heiterer Genüsse? Was ist diese Kadenz, die ins Freie führt?!« (Bachmann 1964, S. 282)

Und weiter: Wie kann Musik mit ihren vielen Deutungen und VerDICHTUNGEN, mit ihren Verknüpfungen, Verbindungen und Symbiosen zu den anderen Kunstformen, mit ihren Stimulans- und Movensfunktionen, aber auch ihrer Bedeutung im Alltag der Jugendlichen im Unterricht fruchtbar eingesetzt werden?

2. Akt

Tatsächlich sind die Einsatzmöglichkeiten von Musik im (Deutsch)Unterricht vielfältig. Diesen nachzuspüren und weitere Zugänge anzubahnen, ist das Ziel des 2. Aktes. Mit Blick auf den ästhetisch-emotionalen Mehrwert, den der Einsatz von Musik mit sich bringt, sollen im Folgenden didaktisch-methodische Bilder entwickelt werden, die zum Lernen und Fühlen anregen, denn »die Musik [...] ist der wichtigste Teil der Erziehung: Rhythmen und Töne dringen am tiefsten in die Seele und erschüttern sie am gewaltigsten« (Platon, *Politeia* 398c).

1. Bild: Musik im (Deutsch)Unterricht: Pädagogisch-didaktische Annäherung

Wie soll es angesichts von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und zentralisierter Reifeprüfung im Deutschunterricht noch Platz für die Beschäftigung mit Themen wie Musik geben und wie lässt sich noch etwas im ohnedies dicht gedrängten Zeitplan unterbringen?

Diese Fragen eröffnen keine neuen Aufgabenfelder für den (Deutsch)Unterricht, denn der Einsatz von Musik bietet sich immer schon an. Vor allem pädagogische Argumente unterstützen musikalische Zugänge, denn Musik repräsentiert »eine Möglichkeit, den Menschen ganzheitlich in seinen körperlich-seelisch-geistigen Anteilen anzusprechen und ihn umfassend zu bilden« (Bacher 2009, S. 217). Musik trägt zur Entwicklung der Persönlichkeit bei, indem kognitive, emotionale und kreative Potenziale gleichermaßen genutzt und erweitert werden. Sie kann Verständnis für die eigene, aber auch für fremde Kulturen schaffen sowie – insbesondere über die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsmitteln – Zugang zu anderen Denk- und Ausdrucksformen eröffnen. Durch den Bezug zur eigenen Lebenswelt, der durch den Einsatz aktueller, auch populärkultureller Musikstücke gegeben ist, kann eine Reflexion der eigenen Identität und Rolle erfolgen. Somit lassen sich zahlreiche der in den Lehrplänen für Deutsch formulierten Bildungsziele mit dem Einsatz von Musik sehr gut erreichen², darüber hinaus stehen vielfältige Möglichkeiten zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten offen. Eine Zusammenarbeit würde sich in erster Linie mit dem Fach Musik sowie mit Bildnerischer Erziehung/Kunst anbieten, aber auch mit Religion/Ethik, Philosophie und Psychologie, Geschichte und Sozialkunde sowie mit den Fremdsprachen gibt es Anknüpfungspunkte; außerdem ermöglicht das Thema Musik die Berücksichtigung der ohnedies in allen Fächern verankerten Unterrichtsprinzipien, insbesondere von Medienbildung.

2 Anregungen für den Unterricht finden Sie auf unserer Homepage <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html> [Zugriff: 13.5.2013].

2. Bild: Musik und Literatur: Ästhetische Annäherung

Die offensichtlichste Begründung für den Einsatz von Musik im Deutschunterricht liegt in der engen Verbindung zwischen den Künsten, wie im ersten Akt bereits ausführlich dargelegt wurde. Wie Literatur ist auch Musik untrennbar mit ihrer Rezeption verbunden, »erst im Rezeptionsprozess werden Wörter und Töne zu Literatur und Musik« (Wangerin 2006, S. 14), bei beiden erschließt sich der Sinn nicht immer unmittelbar, LeserInnen und ZuhörerInnen müssen sich den gelesenen und gehörten Inhalten oft erst schrittweise, sinnvollerweise über eigene, subjektive Zugänge oder/und im Austausch mit anderen annähern. Neben den analytisch-diskursiven Zugangsweisen bieten sich für das Verstehen von Musik, aber auch von literarischen Texten, »symbolisch-gestaltende« Tätigkeiten an, wobei sich laut Wangerin kreative Aktivitäten wie z. B. Malen, Schreiben, Rezitieren, Vertonen, in Bewegung Umsetzen eignen würden, bevor man sich weiter mit Text oder Musikstück auseinandersetzt.

Das Thema »Musik in der Literatur« zeigt sich besonders in der Lyrik, die »[k]langliche Elemente wie rhythmische Sprache, Reim, Klang der Vokale, Lautmalerei [...]« (Wangerin 2006, S. 24) aufweist, vor allem in Lautgedichten, die man als »gesprochene Musik bezeichnen [könnte]. Sie leben von der Vielfalt ihres Klanges, von der Auflösung der Sprache in Musik.« (Ebd.) Neben der Auseinandersetzung mit den Texten lohnt es sich auch, die/den Vortragende/n (zumeist der/die AutorIn selbst) inklusive Vortragsweise näher zu betrachten und somit auch ästhetische Hörerziehung in den Unterricht aufzunehmen (vgl. Nagy in diesem Heft). Neben den Autoren-Vorträgen gibt es aber auch zahlreiche Gedicht-Interpretationen von Laien oder professionellen SprecherInnen, die ebenfalls Gegenstand des Unterrichts werden könnten.³

Eine Möglichkeit, vor allem SchülerInnen der Sekundarstufe I Lyrik näherzubringen, ist der Einsatz von Rock- und Popmusik: Aktuelle Songs können für sich stehend oder im Vergleich zu thematisch ähnlichen Gedichten (vgl. Pichottky ²2013), aber auch zu Bildern oder Filmen eingesetzt werden. Ein weiteres interessantes Projekt ist der vom Hip-Hop-Musiker Thomas D. (»Die Fantastischen Vier«) initiierte Wettbewerb »Rap trifft Klassiker«, im Zuge dessen Kinder und Jugendliche Gedichte und Balladen von Goethe und Schiller rappen (vgl. Junge Dichter und Denker 2006). Die Instrumentalisierung des Rap kann allerdings auch kritisch gesehen werden (vgl. Anders 2013, S. 39). Dennoch bietet es sich an, im Unterricht gezielt mit Rap und Hip-Hop zu arbeiten und zur sprachlichen und stilistischen Entschlüsselung der mehrdeutigen, zumeist provokanten Textstellen das häufig vorhandene Genrewissen der SchülerInnen zu nutzen. Die Methode der Texterkundung ließe sich durchaus auch bei »klassischen« lyrischen Texten anwenden (vgl. ebd., S. 38). Ein populäres Format der Performancelyrik ist die Slam Poetry, die

3 Bekannte Beispiele sind »Das Rilke-Projekt« sowie das »Hesse-Projekt«, die von bekannten SchauspielerInnen und MusikerInnen interpretierte und musikalisch gerahmte Gedichte-Sammlungen präsentieren.

durch ihre bildhafte Sprache, den Gebrauch von Metaphern sowie den Einsatz klanglicher Elemente dem Rap sehr nahekommend und liedartig wirkt. Darüber hinaus spielt die Präsentation auf der Bühne eine große Rolle. Viele KünstlerInnen gestalten auch aufwändige Poetry Clips, die sich zur Analyse und für Talentierte auch zum Nachahmen eignen.

3. Bild: Musik und Schreiben: Literale Annäherung

Bekannt und beliebt ist es, Musik als Impuls für kreatives Schreiben zu nutzen. Der Einsatz von Musik versetzt die SchülerInnen in entspannte Stimmung, sie können die Gedanken fließen lassen und je nach Arbeitsauftrag spontane Ideen festhalten oder thematisch zusammenhängende Phantasien entwickeln, was sich auch positiv auf die Leistungen sonst schreibschwacher SchülerInnen auswirken kann.

Mit Musikimpulsen lassen sich zahlreiche Schreibhandlungen verbinden (vgl. Holoubek 1998, S. 37–50). Zu erwähnen wäre unter anderem das assoziative Schreiben, das »die Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Ich und die Außenwelt fördern« und das genaue Hinhören schulen soll (Mattenklott 1979, S. 219). Beim personal-kreativen Schreiben nach Karl Schuster (1995) sollen auch andere Sinne, Emotionen und Erfahrungen mit einbezogen und ein ganzheitlicher Blick auf die Person geworfen werden (vgl. Holoubek 1998, S. 40–42). Musikimpulse können aber auch als Schreibanlass für traditionelle Aufsätze gewählt werden.

Eine viel genutzte Möglichkeit – besonders im Zweit- und Fremdsprachenunterricht – ist das Schreiben zu Liedern, Schlagern und Songs. Für den Einsatz in multilingualen Lerngruppen hat sich die Methode des Generativen Schreibens bzw. der Generativen Textproduktion bewährt (vgl. Belke 2012, S. 150–168), dabei werden »auf der Basis einprägsamer Texte eigene Texte generier[t]: Elemente des Originaltextes werden übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt« (ebd. S. 151), geeignete Impulstexte sind u. a. Gedichte, Abzählreime, Kinderlieder und Sprachspiele.

Ein bislang wenig beachteter Bereich sind pragmatische Texte (vgl. auch Holoubek 1998, S. 69–71), zum Beispiel Fachtexte in Print- und digitalen Medien, wie Interviews, Berichte, Beschreibungen, Umfragen und Statistiken, Künstler-Porträts, Rezensionen, Kritiken zu Konzerten, Filmen, Operaufführungen, Werbetexte in Radio und Fernsehen mit Musikunterlegung, Leserbriefe, Kommentare und Glosse u.v.m. So ließen sich viele der für die neue Reifeprüfung vorgeschlagenen Textsorten mit musikbezogenen Themen erarbeiten.

4. Bild: Musik und Sprache: Semiotische und sprachdidaktische Annäherung

Das aus der griechischen Antike übernommene »mousiké« bezeichnete ursprünglich eine Einheit von Poesie, Tanz und Tonkunst, die sich erst in späteren Zeiten getrennt entwickelten. Die enge Verbindung von Wort und Ton – insbesondere die Bedeutung akustischer Merkmale wie Tempo, Lautstärke, Tonhöhe, aber auch von Rhythmus (Reim), Metrik/Takt, Versen und Strophen in Wort- und Tonsprache (vgl.

Holoubek 1998, S. 181) – lassen uns geschriebene, vor allem lyrische Texte als »musikalisch«, und Stücke der Tonsprache mitunter als erzählend wahrnehmen. Da es nicht möglich ist, im Rahmen dieses Textes das komplexe Verhältnis zwischen Sprache und Musik zufriedenstellend auszuloten (ausführlich Holoubek 1998), wird der Blick auf einige ausgewählte Aspekte gelenkt.

Auf die Wechselbeziehung zwischen der Verbalsprache und der Sprache der Künste geht Ursula Brandstätter (2011) in ihren Überlegungen zum »Reden über Kunst« differenziert ein. Zentral ist dabei die Frage nach der Rolle der Sprache beim Erfassen ästhetischer Phänomene bzw. sinnlicher Eindrücke. Das sinnliche, auf den »ästhetischen Sinn« abzielende Musikhören bedarf nicht unbedingt der Verbalsprache, man kann dem Verlauf eines Musikstücks folgen, ohne die Eindrücke in Worte fassen zu müssen. Im Laufe der »musikalischen Sozialisation« wird jedoch die Fähigkeit erworben, »innermusikalische Sprachspiele zu verstehen«, wenn auch zumeist, ohne dabei Kunstwerke in ihrer »sinnlichen Ganzheit« zu erfassen (vgl. Brandstätter 2011, S. 37). Das begriffliche Verstehen hingegen konzentriert sich auf die »Bedeutung« eines Kunstwerks (die z. B. durch Interpretation, Analyse der Stilmerkmale sowie wissenschaftliche Erforschung sprachlich herausgearbeitet werden kann) (vgl. ebd.).

Wenn nun SchülerInnen über ästhetische Eindrücke und ihre individuellen sinnlichen Erfahrungen sprechen sollen, muss eine Sprache gefunden werden, derer sie sich bedienen können und die von ihren GesprächspartnerInnen auch verstanden werden kann, die sich aber dabei nicht in bedeutungsleeren Floskeln erschöpft. Wenn man beim Reden über Musik an sprachliche Grenzen stößt, so greift man zumeist auf Vergleiche (»so wie«, »als ob«) und bildhafte Ausdrücke zurück, man bedient sich einer Metapher als »Werkzeug des Erkennens«, das ermöglicht den SchülerInnen eine individuelle Annäherung an das sinnlich Erlebte mit vertrauten sprachlichen Mitteln (vgl. dazu auch Oberschmidt in diesem Heft). Im Unterricht sollten demgemäß Situationen geschaffen werden, in denen SchülerInnen ihre subjektive Erfahrungswelt einbringen können, in denen alle Sinne einbezogen werden und in der Konfrontation mit dem ästhetischen Erfahrungsangebot des Kunstwerkes neue Zugänge geschaffen werden. Dass das Sprechen über Kunst auch immer wieder sprachlich nicht artikulierbare Irritationen auslöst, ist dabei zu akzeptieren (vgl. Brandstätter 2011, S. 39).

Der zweite Blick richtet sich nun auf die Bedeutung der Musik für den (Schrift-)Spracherwerb in Erst-, Zweit- und Fremdsprache.

Vergleichbare Strukturmerkmale von Musik und Sprache wie Rhythmus, Melodie und Phrasierung, also prosodische Merkmale, können herangezogen werden, um bestimmte sprachliche Elemente sichtbar und somit besser erfassbar zu machen. Anhand von Liedern und rhythmischen Texten können SchülerInnen orthographisches und grammatisches Wissen erwerben, ihre Aussprache und auch die (Laut)Leseleistung verbessern (vgl. Rautenberger 2012 und Röber in diesem Heft).

Seit langem spielen Musik und Bildkunst eine wichtige Rolle im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, zumeist jedoch »als fakultatives ›Lernvehikel‹, als Mittel zum Zweck, das den Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne lustvoller und

effektiver macht, nur selten allerdings obligatorischer ›Lerninhalt‹ fremdkultureller Bildung« ist (Badstübner-Kizik 2007, S. 11). Musik wird dabei zur Schulung des Hörverstehens, zur Bewusstmachung des individuellen musikalischen Wahrnehmungsprozesses, als schriftlicher und mündlicher Erzählanlass, zur Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre, zur Schulung der Aussprache und zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte eingesetzt (vgl. ebd., S. 15–17). Darüber hinaus spielt Musik auch für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz eine wichtige Rolle. Viele der Anregungen für den Fremdsprachenunterricht⁴ lassen sich auch im mehrsprachigen Unterricht einsetzen und mit den bereits vorgestellten Zugängen verbinden.

5. Bild: Musik und jugendliche Lebenswelt: (Sozio)Kulturelle Annäherung

Die Bedeutung der Musik im Alltag von Jugendlichen ist unbestritten. Rund um die Uhr können sie via MP3-Player, Smartphone und Ähnlichem mit Musik versorgt werden, auch andere beliebte Freizeitbeschäftigungen (DVDs und Kinofilme anschauen, ausgehen) sind musikalisch untermalt. Musikalische Castingshows wie *Starmania* oder *Deutschland sucht den Superstar*, Tanz- und Musikfilme wie *High School Musical* oder die TV-Serie *Glee* erfreuen sich großer Beliebtheit beim jungen Publikum, Musikkkanäle in Fernsehen und Internet werden intensiv genutzt. Einen anderen Zugang bietet das aktive Musizieren, im privaten oder (halb)öffentlichen Raum – zum Beispiel als Mitglied einer Band. Häufig werden bei Musikkonsum und -produktion die neuen Medien einbezogen, wodurch Jugendliche vielfältige Fertigkeiten entwickeln, die auch im Unterricht fruchtbar gemacht werden können.

Die Auseinandersetzung mit Liedern, InterpretInnen, Musikrichtungen führt zur Entwicklung kultureller Kompetenzen im Umgang mit Musik und zur Ausbildung eines individuellen Musikgeschmacks (vgl. Chaker in diesem Heft). In diesem Spannungsfeld zwischen Kultur und Gesellschaft bietet sich auch für die Schule ein interessanter Anknüpfungspunkt. Ziel der Beschäftigung mit Musik im Unterricht sind weder Vereinnahmung noch ein anbietendes, unerwünschtes Eindringen in jugendliche Welten, auch keine Bekehrungsversuche zu einem möglicherweise höher eingestuften Musikkonsum (was ohnedies nicht Aufgabe des Deutschunterrichts wäre), sondern die Chance, jugendrelevante Themen aufzugreifen und sich auf verschiedenen Ebenen damit auseinanderzusetzen.

Lohnend ist dabei ein Blick auf die Bedeutung von Pop und Rock als kulturelles Ausdrucksmedium der Jugend (hier wäre sowohl ein Längs- als auch ein Querschnitt durch gesellschaftliche Entwicklungen und Gegebenheiten denkbar). Der Blick über den Tellerrand des Deutschunterrichts bietet Hintergrundwissen zu den einzelnen Musikströmungen und mögliche Anknüpfungspunkte.

Für den Unterricht interessant ist der Folk- und Politrock, der ab den 1960er-Jah-

4 Zahlreiche Vorschläge in Badstübner-Kizik (1997, S. 33–130) sowie Badstübner-Kizik 2008, als Download abrufbar: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html> [Zugriff: 13.5.2013].

ren in den USA Texte mit politischen Reaktionen auf gesellschaftliche Verhältnisse ins Zentrum rückte. Dadurch wurde er ein »wichtiges Medium zum Transport und zur Verbreitung von verbalen gesellschaftskritischen, zunehmend aktuell politischen Botschaften« (Jerrentrup 1997, S. 68) – man denke u. a. an Joan Baez und Bob Dylan oder für den deutschen Sprachraum an Konstantin Wecker, Reinhard Mey, Wolf Biermann, Ludwig Hirsch, die EAV und viele andere. Lieder und Texte kritischer LiedermacherInnen von den 1960er-Jahren bis heute bieten sich als Gegenstand des Deutschunterrichts ebenso an wie die lautereren, schrilleren, aber gleichfalls gesellschaftskritischen Auftritte diverser Punk-Rock-Bands und ihrer – mitunter zu hinterfragenden – Botschaften.

Seit den 1980er-Jahren werden politische, gesellschaftskritische, aber auch persönliche Botschaften getragen von neuen Hip-Hop-Kulturen als Rap-Musik, also in Form von »prägnant rhythmische[m] und dichte[m] Sprechen« in der Regel gebunden an ein Versmaß und einen Reim (ebd., S. 82), ausgedrückt. Vielfach werden Rap (als Musik) und Hip-Hop (als Ausdruck der Jugendkultur, in Verbindung mit tänzerischer »Breakdance« und gestalterischer »Graffiti« Ausdrucksweise) genutzt, um soziale und gesellschaftliche Missstände zu thematisieren. Die vorwiegend männlich dominierte Rap- und Hip-Hop-Szene könnte insbesondere auch für männliche Jugendliche Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Anknüpfend daran könnten SchülerInnen auch eigene, für sie wichtige Themen in einen Rap verpackt präsentieren und medial verwerthen.

Darüber hinaus bietet sich in allen Bereichen die Arbeit mit dialektalen oder anderssprachigen, vorwiegend englischen Texten an, die im Original oder in Übersetzung berücksichtigt werden können.

Aus dem oben Dargelegten lässt sich ablesen, dass der Einfluss der Populärkultur zu einer Veränderung der (Alltags)Kultur geführt hat und immer noch führt. Dieter Baacke spricht von einer »Enthierarchisierung der Kultur« (Baacke 1997, S. 51) und einer »Neuordnung des kulturellen Territoriums«, da sich die Gegenwartskultur durch den Einfluss des Pop verändere, wodurch der Gegensatz von Kunst und Leben zunehmend aufgehoben werde (ebd., S. 49), denn »Kultur behält nur ihre Authentizität und Lebensnotwendigkeit, wenn sie sich wandelt« (ebd., S. 53). Dieser Entwicklung wird sich ein moderner, zeitgemäßer Unterricht nicht verschließen.

Finale

Musik im (Deutsch)Unterricht einzusetzen bedeutet einen Mehrwert, ein Öffnen der Fenster zu neuen, ungewohnten, vielleicht widerständigen Sichtweisen, aber auch ein Anknüpfen an Vertrautem, das durch die kritische Auseinandersetzung mitunter bislang Unerhörtes zu Tage bringen kann. In diskursiven, kreativen, kognitiven und emotionalen Annäherungen soll der künstlerische Zugang fremd und vertraut, beruhigend und aufwühlend, bestärkend und provokant zugleich sein – auf der Suche nach neuer Erkenntnis soll Musik nur eines nicht: die ZuhörerInnen unberührt lassen. »Deshalb darf Kunst provozieren, darf die Forschung unsere Grenzen neu ausloten, dürfen wir gesellschaftliche Vereinbarungen infrage stellen.

[...] Wir tun gut daran, immer wieder unsere Fenster und Türen zu öffnen, um neue Zusammenhänge herstellen, Unerhörtes hereinzulassen [...].«⁵

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1963): Fragment über Musik und Sprache. In: Ders.: *Quasi una Fantasia. Musikalische Schriften II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–16.
- ANDERS, PETRA (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- BAACKE, DIETER (1997): Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: Ders. (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–57.
- BACHER, ANGELIKA (2009): *Pädagogische Potenziale der Musik. Historisch-systematische und empirische Positionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Aspekte Pädagogischer Intervention, 27).
- BACHMANN, INGEBORG (1964): Die wunderliche Musik. In: Dies. (⁶1981): *Gedichte, Erzählungen, Hörspiele, Essays*. München: Piper, S. 270–283.
- BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 12).
- DIES. (2008): »Fremde und eigene Kultur(en) hören«. Methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining im DaF-/DaZ- und DaM-Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 32/2008, H. 1. (»Kultur des Hörens«), S. 103–105.
- BELKE, GERLIND (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2011): »In jeder Sprache sitzen andere Augen« – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum »Reden über Kunst«. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed (= Kontext Kunstpädagogik, 28), S. 29–43.
- EGGEBRECHT, HANS HEINRICH (1979): Vertontes Gedicht. Über das Verstehen von Kunst durch Kunst. In: Schnitzler, Günter (Hg.): *Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 36–69.
- GRILLPARZER, FRANZ (1964): »Der Freischütz. Oper von Maria Weber« (1821). In: Frank, Peter; Pörnbacher, Karl (Hg.): *Franz Grillparzer. Sämtliche Werke in vier Bänden*. Bd. 3. München: Carl Hanser, S. 885–888.
- HAIDER, HANS; JONKE, GERT (2003): Der Mund reicht in jedem Fall. In: *Die Presse*, 17. Mai 2003.
- HAKEN, BORIS VON (o. J.): *Musiktheater*. Online: <http://www.see-this-sound.at/kompendium/abstract/49> [Zugriff: 27.4.2013].
- HOLOUBEK, HELMUT (1998): *Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 36).
- JERRENTROP, ANSGAR (1997): Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59–91.
- JEWANSKI, JÖRG (o. J.): *Fuge in Rot*. Online: <http://www.see-this-sound.at/werke/133> [Zugriff: 27.4.2013].
- JUNGE DICHTER UND DENKER (2006): *Texte.Medien. Rap trifft Klassiker. Balladen einmal ganz anders*. 2 Musik-CDs. Braunschweig: Schroedel.
- KIENSCHERF, BARBARA (o. J.): *Visuelles in der Musik*. Online: <http://www.see-this-sound.at/kompendium/abstract/32> [Zugriff: 27.4.2013].
- KRACAUER, SIEGFRIED (³1996): *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

5 Hubert von Goisern (24. März 2013): *Ohne Anstand gibt es kein Zusammenleben*. Online: <http://www.hubertvongoisern.com/hvg/anstand.html> [Zugriff: 8.5.2013].

- LACHINGER, JOHANN; JONKE, GERT (1994): Interview. In: Kannonier, Reinhard; Liedl, Charlotte (Hg.): *Verflechtungen. Literatur und Musik*. Linz: Grosser, S. 37.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler.
- MAYER, JOHANNES LEOPOLD (Red.): »Wutmarsch und Höllenregister B« – Die Musik in Heimito von Doderers Roman »Die Merowinger«. In: *Ö1, Apropos Musik*, 8. April 2013.
- MENDELSSOHN-BARTHOLDY, PAUL; MENDELSSOHN-BARTHOLDY, CARL (Hg., 1870): *Felix Mendelssohn-Bartholdy. Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847*. Band II. Leipzig: Hermann Mendelssohn.
- PETRI, HORST (1964): *Literatur und Musik. Form- und Strukturparallelen*. Göttingen: Sachse & Pohl.
- PICHOTTKY, SUSANNE (2013): *Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 20).
- RAUTENBERG, IRIS (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHER, STEVEN PAUL (Hg., 1984): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt.
- DERS. (2004): Melopoetics Revisited: Reflections on Theorizing Word and Music Studies. In: Bernhart, Walter; Wolf, Werner (Hg.): *Word and Music Studies: Essays on Literature and Music (1967–2004) by Steven Paul Scher*. Amsterdam-New York: Rodopi, S. 471–488.
- SCHNITZLER, GÜNTER (1990): Libretto, Musik und Inszenierung. In: Albrecht, Michael von; Schubert, Werner (Hg.): *Musik und Dichtung. Neue Forschungsbeiträge*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Quellen und Studien zur Musikgeschichte von der Antike bis in die Gegenwart, 23), S. 373–408.
- SCHUSTER, KARL (1995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STEINER, HERBERT (Hg., 1959): *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in Einzelausgaben: Aufzeichnungen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- WALZEL, OSKAR (1917): *Wechselseitige Erhellung der Künste. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
- WANGERIN, WOLFGANG (2006): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, 21), S. 2–54.

Hajnalka Nagy

ErinnerungsORT Schule

Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel

Szene 1

In einer Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule am Rande der Stadt Wien führt die Lehrerin mit ihren SchülerInnen ein Projekt zu Mohieddin Ellabbads *Notizbuch des Zeichners* durch. Es sind vorwiegend Kinder mit Migrationshintergrund, denen immer wieder Sprach- und Identitätsverlust zugeschrieben werden, weil sie sich – so das allgemeine Credo – in einem kulturellen, sprachlichen und identitären »Dazwischen« oder schlimmer noch, in einem Weder-noch-Zustand befinden. Um das Thema »Identität« und »Erinnerung« zu behandeln, lesen sie ein autobiographisch angelegtes Notizbuch aus Ägypten, das in seinen Bildcollagen, Kalligraphien und Zeichnungen die Spuren der Erinnerung verfolgt. Bevor das Buch eingehender betrachtet wird, werfen die Kinder einen Blick in die Tiefe ihres eigenen Gedächtnisses: Sie sitzen im Kreis und diskutieren über Erinnerungsstücke, die mit ihrem Leben etwas zu tun haben. Was am Ende des Projekts als Produkt steht, ist ein von Kindern gemaltes Notizbuch, mit ihren eigenen Erlebnissen aus der Vergangenheit, das ihnen sogar zur Versprachlichung traumatischer Erlebnisse, zum Beispiel des Todes des Großvaters, verhilft. Dabei ist Versprachlichung im wörtlichen Sinn gemeint: ein in deutscher Sprache und Schrift artikuliert- und greifbar gewordenes Stück Erinnerung.

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der AAU Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit.
E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

Szene 2

2014 entzündet sich in den österreichischen Medien angesichts der neuen zentralisierten Deutschmatura und eines vermeintlich die NS-Ideologie vermittelnden Textes Manfred Hausmanns eine heftige Debatte (vgl. Nagy/Wintersteiner 2014).¹ LehrerInnen, AutorInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen warnen vor dem drohenden Verschwinden literarischer Bildung – und damit einhergehend vor dem Verlust der als genuin österreichisch definierten Identität einer Kulturnation. Zum ersten Mal wird die Frage der kollektiven Identität der ÖsterreicherInnen in der Verbindung einer bildungspolitischen Reform mit einem als längst bewältigt geglaubten erinnerungspolitischen Konflikt in der breiten Öffentlichkeit behandelt. Die Debatte lässt sich an zwei Ideologemen festmachen: an der Verteidigung eines traditionellen literarischen Kanons als angeblichen Garanten für die Weitergabe kultureller Werte einerseits, und an dem Glauben, die Geister der braunen Vergangenheit bekämpft zu haben bzw. die GegnerInnen dieser so mühsam wieder erlangten Mündigkeit (durch Bildung) bekämpfen zu können andererseits. Die Personen, die in diversen Medien ihre Meinung kundtun, machen eine, übrigens für jede Identitätsbildung notwendige Grenzziehung zwischen dem, was »wir« sind, nämlich eine ihren literarischen und kulturellen Wurzeln und Zugehörigkeiten bewusste Nation, und dem, was »wir« nicht sind, nämlich jene, die sich dem Imperativ des Erinnerns an die NS-Zeit entgegenstellen. Was aber haben diese zwei Beispiele miteinander zu tun?

1. Schule – Bildung – Erinnerung

»Die einen raus – die anderen rein« – in dieser Formulierung brachten Wendelin Schmidt-Dengler und Klaus Zeyringer (1994) die Problematik der Kanonbildung in der österreichischen Literatur treffend auf den Punkt, die gleichsam ein Grunddilemma jedweder Debatte um Identität und kulturelles Gedächtnis berührt: Was wird und welche Identitäten werden ausgeschlossen aus dem großen gesellschaftlichen Narrativ und welche/wessen Geschichten werden als identitäts- und sinnstiftend akzeptiert? An den zwei zitierten Beispielen lassen sich jedoch noch weitere Problemkomplexe erkennen: Erstens, dass heute Erinnerungspolitik zumindest in westeuropäischen Ländern nicht ohne die intensive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der Shoah auskommt und auch von der Erinnerungsarbeit in der Schule erwartet wird, bei diesem »negativen Gedächtnis«² zu beginnen. Zweitens,

1 Die im Rahmen von Schulversuchen freiwillig erprobte zentralisierte Deutschmatura 2014 verlangte von den KandidatInnen eine Textinterpretation zu Manfred Hausmanns Text *Die Schnecke*. Wegen Hausmanns Rolle in der NS-Zeit wurde der Text in den Medien öfter als Nazi-Text bezeichnet. Der Text handelt von einem Gärtner, der beim Jäten eine Schnecke tötet, um seine Salatkultur zu retten. Unter anderen hat die IG-AutorInnen in der Geschichte »eine Parabel zur Rechtfertigung des Holocausts« gesehen (vgl. Nagy/Wintersteiner 2014, S. 125).

2 »Das Schuldgedächtnis richtet sich auf die im Namen des eigenen Kollektivs begangenen Verbrechen, auf die Frage individueller und kollektiver Mitverantwortung« (Uhl 2010, S. 8).

dass die von Jan Assmann als kulturelles Gedächtnis definierte »Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewusstsein, unser Selbst- und Weltbild prägen« (J. Assmann 2006, S. 70), ein Bildungsgut darstellt, in dessen Besitz wir u. a. durch die Schule kommen können. Und drittens, dass dieses kulturelle Gedächtnis und die damit transportierte kollektive Identität eine Teilhabe an diesem gemeinsamen Imaginären auch, und gerade von jenen abverlangt, die von ebendiesem kollektiven Gedächtnis weitgehend ausgeschlossen sind (u. a. minorisierte und marginalisierte Personen wie MigrantInnen, Minderheiten, Bildungsbenachteiligte). Die Aufgabe, diese Kluft zu überbrücken, kommt abermals der Schule als »moderner Ordnungsinstitution« zu, die SchülerInnen in die Gesellschaft einzuführen und zu integrieren hat, während sie ihre Bildungschancen zugleich durch verschiedene Auswahlprinzipien »verknappt« (vgl. dazu Geister 2008, S. 31).

Schule stellt einen der wichtigsten und widersprüchlichsten Sozialisationskontexte dar, der die in der jeweiligen Gesellschaft herrschenden und gültigen Werthaltungen, Identitätsvorstellungen sowie Deutungsmuster systematisch weitertradiert. Zugleich verständigt sich eine Gesellschaft über ihre eigenen Grundlagen, Normen und (Geschichts)Narrative, indem sie festlegt, was ihr als tradierenswert gilt. Schule trägt auf diese Weise zur Konstruktion, Reproduktion und Hierarchisierung von offiziellen Narrativen über Identität, Geschichte usw. durch die Pflege des kollektiven Gedächtnisses sowie die Weitergabe identitäts- und sinnstiftender Erinnerungen/Erzählungen wesentlich bei. In diesem Sinne wäre Bildungsarbeit *per se* als Erinnerungsarbeit zu definieren,³ zumal von einer gelingenden schulischen Bildung letztlich zweierlei abhängt: Zum einen, inwieweit Schule SchülerInnen zur Teilhabe am kollektiven Gedächtnis befähigen kann, dessen bestimmende Narrative sie nicht nur kennen, sondern sie dessen Konfliktlinien im Idealfall durchschauen und an dessen (De)Konstruktion sie mitarbeiten sollten (vgl. dazu Birkmeyer 2008a, S. 11). Zum anderen, inwieweit es Schule gelingt, zur Herausbildung und Stabilisierung der »imagined community« der Nation (vgl. Benedict Anderson) beizutragen, d. h. SchülerInnen eine weitgehend homogenisierte Meistererzählung über die »Wir«-Gemeinschaft bereitzustellen (vgl. dazu Uhl 2010, S. 3), die sie schließlich als subjektiv bedeutsame erkennen. Solche Erzählungen sind besonders für die Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften grundlegend, nicht einfach deshalb, weil sie Elemente des kulturellen Gedächtnisses explizit behandeln, sondern weil sie ihr Selbstverständnis als Fach unter anderem aus diesen kulturellen Narrativen gewinnen. Im Kampf um Deutungshoheit sind Fächer wie Deutsch oder Geschichte immer wieder herausgefordert, im erinnerungskultu-

3 In den Bildungswissenschaften wird das Verhältnis zwischen Bildung und Erinnerung neu definiert, indem »Erinnerungsarbeit« nicht als ein »Teilgebiet bildenden Unterrichts«, sondern als eine in seiner Struktur radikal veränderte Form des Unterrichts, d. h. des gemeinsamen Aushandelns von Erinnerung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen angesehen wird (vgl. Reittemeyer 2008, S. 44; Geister 2008, S. 33).

rellen Feld ihre Erzählungen als für die Gesamtgesellschaft wichtige hochzuhalten und sich gegenüber anderen zu behaupten. Das offizielle Gedächtnis eines Staates soll maßgeblich in der Schule implementiert werden – zumindest trägt eine breite Öffentlichkeit, wie das Beispiel über die Debatte um die teilzentralisierte Reifeprüfung im Fach Deutsch zeigt, diesen Bildungsauftrag der Schule zu. Dies heißt aber noch lange nicht, dass sich dieses Gedächtnis ohne Widerstände durchzusetzen vermag. Das erste Beispiel zeigt nämlich, dass Gegengedächtnisse, getragen von verschiedenen Erinnerungsgemeinschaften und -subjekten, die Legitimität der dominanten Erinnerungsnarrative hinterfragen können. Schule und somit der Deutschunterricht schreiben sich insofern immer in ein konfliktreiches, dynamisches Feld der Erinnerungskultur ein, die einander entgegengesetzte Gebote des politisch Erwünschten (= Einführung ins nationale Gedächtnis), des sozial Realen (= Vielfalt der Erinnerungskulturen) sowie pädagogisch Angestrebten (= Erziehung zur Mündigkeit, Infragestellung des Vorgefundenen) zu erfüllen trachtet.

Im Folgenden soll nun das Spannungsfeld der Erinnerungskultur charakterisiert werden.

2. Das Spannungsfeld der Erinnerungskultur

2.1 Das Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis

Wie individuelles und kollektives Gedächtnis einander wechselseitig bedingen, kann man am Beispiel eines Klassenzimmers gut beobachten, in dem Erinnerungssubjekte (d. h. LehrerInnen und SchülerInnen) mit unterschiedlichster Herkunft, generationeller Zugehörigkeit und familiärem Gedächtnis über verschiedene Deutungen der Vergangenheit verhandeln. Haltungen und Denkmuster sind also nie rein individueller Natur, sondern von kollektiven Rahmungen (Familie, Schule, Gesellschaft) geprägt.

Auf diese wechselseitige Bedingtheit von privaten Erinnerungen von Individuen und dem Gedächtnis eines Kollektivs hat erstmals Maurice Halbwachs (1925) in seiner Theorie über das kollektive Gedächtnis aufmerksam gemacht. Demnach können individuelle Erinnerungen nicht unabhängig von dem sozialen Umfeld, in dem Individuen und ihre Erfahrungen eingebettet sind, gedacht werden. Das, woran sich der/die Einzelne erinnert, ist immer schon von kollektiven Deutungsmustern und Denkschemata geprägt. Durch Interaktion und Kommunikation mit unseren Mitmenschen entsteht darüber hinaus ein »Wissen über Daten und Fakten, kollektive Zeit- und Raumvorstellungen sowie Denk- und Erfahrungsströmungen« (Erl 2011, S. 17) – dieses Wissen nennt Halbwachs kollektives Gedächtnis. Dies ist für die Konstruierung einer Gruppenidentität notwendig, weil erst die gemeinsame Praxis des Erinnerns, das heißt das Sprechen über relevante Geschichten, Erinnerungen und Traditionen, die Gemeinschaft als solche konstruiert, wobei immer »gruppenspezifische Sinnbedürfnisse« darüber bestimmen, »welche Vergangenheitsreferenzen Eingang in das jeweilige Kollektivgedächtnis finden«

(Neumann 2003, S. 52). Soziale und kulturelle Entwicklungen beeinflussen das kollektive Gedächtnis, so kommt es immer wieder zu Umstrukturierungen und Verlagerungen, weil sich aus der Perspektive der Gegenwart immer neue Sinnhorizonte, neue Werthaltungen usw. entwickeln (vgl. ebd.). Das kollektive Gedächtnis beruht auf der Auswahl der Erinnerungen, wobei einige für die Identitätsbildung als wichtig erscheinen, während andere vergessen werden. Individuelles Erinnern ist zwar vom kollektiven Gedächtnis geprägt, es heißt aber nicht, dass sich alle für das Gedächtnis eines Kollektivs wichtigen Ereignisse mit den privaten Erinnerungen der Einzelnen decken müssen.

2.2 Das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis

Halbwachs' Konzept liefert erste Überlegungen dazu, wie Individuen ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe durch die Praxis gemeinsamen Erinnerns herstellen. Wie dieses kollektiv geteilte Wissen weitergegeben wird, interessiert Jan Assmann, der eine Differenzierung des kollektiven Gedächtnisses einführt, indem er es in kommunikatives und kulturelles Gedächtnis aufteilt (vgl. Assmann 1988). Die Weitergabe von Erinnerungen kann einerseits im Familien- und Bekanntenkreis, in Alltagsinteraktionen und informellen privaten und halböffentlichen Kontexten erfolgen – eine solche Praxis des Erinnerns bezeichnet Jan Assmann als kommunikatives Gedächtnis. Die Erinnerungsinhalte dieses Gedächtnisses beziehen sich auf die rezente Vergangenheit (ca. drei bis vier Generationen) und sind wenig organisiert und geformt. Dass eine Erinnerung einen dauerhaften Status im kollektiven Gedächtnis bekommt, »ist nur durch ›kulturelle Formung‹ zu erreichen, d. h. durch organisierte und zeremonialisierte Kommunikation über die Vergangenheit« (Welzer 2001, S. 13). Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis besteht das kulturelle Gedächtnis aus einem mehr oder weniger festen Bestand an »erinnerungswürdigen« kulturellen Artefakten und Traditionen. Das kulturelle Gedächtnis wird durch verschiedene Medien (z. B. Schrift vs. mündliche Erzählungen) und spezifische Erinnerungsträger (Foto, Denkmal, Film) weitertradiert, in verschiedenen Ritualen »gepflegt« (Feiertage), um somit die Einzigartigkeit, Identität und Kohärenz einer Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Assmann 1988, S. 15). In der kontinuierlichen Pflege und Tradierung kommt bestimmten Erinnerungen und ihren kulturellen Repräsentationen ein besonderer Stellenwert in der Hierarchie der Erinnerungen zu, während andere Erinnerungen aus dem aktiven kulturellen Gedächtnis herausfallen.

Diese Unterscheidung ist im Kontext des Deutschunterrichts deswegen von großer Bedeutung, weil er zwischen diesen beiden Gedächtnisformen vermittelt: Er ermöglicht einerseits Erinnerung, indem er SchülerInnen gewisse literarische Werke und die dadurch transportierten Erinnerungsnarrative zur Verfügung stellt, die sonst dem Vergessen anheimfallen würden. Somit kann er zur Pflege und Weitergabe des kulturellen Gedächtnisses wesentlich beitragen. Er ist andererseits aber auch Teil einer Erinnerungskultur, in der sowohl Erzählungen über die Vergangen-

heit und deren Deutungen als auch ein bestimmter Umgang mit Gedächtnis und Erinnerung (in Form einer Anschlusskommunikation zu einem Werk oder während eines KZ-Besuchs etc.) behandelt und praktiziert werden. In diesem Sinne ist der Deutschunterricht ein wichtiger Teil des kommunikativen Gedächtnisses, »in dem ausgewählte Formen historischen Erinnerns artikuliert, eingeübt, kultiviert und reflektiert werden, in spezifischer Art und Weise« (Kölbl 2010). In diesem Sinne sind die in den Medien in der letzten Zeit geführten Diskussionen darüber, was in der Schule gelesen werden sollte (vgl. zuletzt *Der Standard* 2015), einseitig, weil sie den Deutschunterricht auf die Funktion reduzieren, das in Österreich immer noch national gedachte kulturelle Gedächtnis aufrechtzuerhalten. In der Zukunft sollte jedoch eher diskutiert werden, wie der Deutschunterricht alle SchülerInnen dazu befähigen kann, an der Konstruktion, Dekonstruktion und Neukonstruktion des kollektiven Gedächtnisses teilzuhaben.

2.3 Das Spannungsverhältnis zwischen offiziellem Gedächtnis eines Staates und partikularen Gedächtnissen diverser Erinnerungsgemeinschaften

Gerade an der medialen Inszenierung der erwähnten Matura-Debatte wird schnell ersichtlich, wie sehr die Schule an einem »double bind« leidet: Durch schulische Sozialisation soll das offizielle nationale Gedächtnis von oben implementiert werden, während der Unterricht selbst zum Ort des Widerstreits zwischen individuellen und kollektiven Partikulargedächtnissen wird. Mit der Frage, wie dieses offizielle nationale Gedächtnis entsteht, befassen sich Pierre Nora und Aleida Assmann. In seinem mehrbändigen Werk über die französischen »Erinnerungs-orte« (»lieux de mémoire«) legt Nora jene kulturhistorischen Bezugspunkte fest, »in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreichs in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat« (Nora, zit. nach Uhl 2010, S. 9). Mit Erinnerungsorten sind dabei konkrete geographische Orte, Personen oder zu Ritualen avancierte symbolische Akte bzw. kulturelle Repräsentationen gemeint. Mit der Festlegung des nationalen Gedächtnisses durch einen scheinbar stabilen Kanon macht Noras Konzept auch den Kampf zwischen dem offiziellen nationalen Gedächtnis eines Staates und den verschiedenen partikularen Gegengedächtnissen von dessen Erinnerungsgemeinschaften sichtbar. Das offizielle Gedächtnis der Nation deckt keineswegs alle partikularen Erinnerungen ab, im Gegenteil, es repräsentiert jene Geschichtsversion »eines dominanten Bevölkerungsteils, die mittels institutioneller, normativer Vergangenheitsbezüge [...] erzeugt und aufrechterhalten wird« und »sich durch Engführungen und Homogenisierungstendenzen aus[zeichnet]« (Neumann 2003, S. 65). In diesem Sinne grenzt Aleida Assmann das »einheitlichere« politische bzw. nationale Gedächtnis, das »»von oben« auf die Gesellschaft einwirkt«, vom »vieltimmigen«, sozialen Gedächtnis ab, »das ein Gedächtnis »von unten« ist und sich im Wechsel der Generationen immer wieder auflöst« (A. Assmann 2006, S. 37).

So hat das Gedächtnis nicht nur *soziale Bedingungen*, sondern auch *politische Folgen und Funktionen*, indem die glorreiche und leidvolle Vergangenheit gleich-

sam für die Legitimierung einer politischen und gesellschaftlichen Ordnung und für die Konstruktion einer einheitlichen nationalen Identität instrumentalisiert wird (vgl. König 2008, S. 14).

In heterogenen, multikulturellen Gesellschaften haben es Subkulturen und minorisierte Gruppen besonders schwer, ihre marginalisierten »Erzählungen« zu behaupten, »weil sie sich innerhalb von symbolischen Ordnungen äußern [müssen], die entscheidend vom Diskurs der dominanten Kulturen und der jeweiligen *mainstreams* geprägt sind« (Bronfen/Marius 1997, S. 12). Dass Erinnerungskulturen keineswegs frei von Hierarchien sind, zeigt auch die bereits angedeutete Debatte um die Deutsch-Matura und die Möglichkeiten einer verbindlichen Leseliste für die Wiener Schulen (vgl. *Der Standard* 2015). Es wird nämlich ersichtlich, dass das in diesen Debatten lancierte Bild vom Deutschunterricht ein restriktives und hegemoniales ist, weil es auf dem Ausschluss des nicht Dazugehörigen – das heißt der partikularen Gegengedächtnisse – basiert und interne Differenzen der österreichischen Kultur für die Identitäts- und Gedächtnisarbeit keineswegs als produktiv ansieht – anders als es zum Beispiel Bronfen und Marius mit Bezugnahme auf Bhabha und Said für die »Umkonzipierung der Idee der kollektiven Identität« und für die Überwindung des »Nationenmodells« vorschlagen (Bronfen/Marius 1997, S. 3).

2.4 Das Spannungsverhältnis zwischen nationaler und transkultureller Erinnerung

Das von den TheoretikerInnen der Postcolonial Studies angeregte Neudenken des nationalen und kulturellen Gedächtnisses wird aufgrund sozialer und kultureller Veränderungen sowie zunehmender Transkulturalisierung des Alltags immer notwendiger. Das am Anfang des Beitrags zitierte Beispiel eines Unterrichtsprojektes beleuchtet diese Problematik, indem es in die Welt einer mehrsprachigen Klasse führt, in der die meisten SchülerInnen über eine so genannte Patchwork-Identität verfügen und sich gegenüber einer sich monolingual und monokulturell begreifenden Mehrheit, die ihr Identitätsbild und ihre Vergangenheitsdiskurse stets universalisiert, schwer behaupten können. Das Projekt hatte in diesem Sinne zum Ziel, SchülerInnen in ihrer multiplen Identität zu bestärken, indem es ihnen erlaubte, sich mit relevanten Erinnerungen aus ihrer eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen und eigene Erfahrungen mit denen von ihren MitschülerInnen in Beziehung zu setzen. Die Bejahung einer multikulturellen Vielfalt, bei der verschiedene Kulturen friedlich nebeneinanderstehen, entspricht jedoch nicht dem, was ich im Folgenden als *transkulturelle Erinnerungsarbeit* definieren möchte: Diese wendet sich explizit den Fragen nach Macht-Asymmetrien in der Erinnerungskultur sowie nach den Unterschieden zwischen den Erinnerungen der SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund und denen der so genannten Mehrheitsgesellschaft zu, als sie sich auch für die Auflösung der Dichotomien zwischen vermeintlich »eigenen« und »fremden« Gedächtnissen interessiert. In der didaktischen Diskussion der letzten Jahre drängt sich vor allem angesichts der Holocaust-Education in multikulturellen Gesellschaften die Frage auf, wie man mit diesen Unter-

schieden umgehen kann und soll, ohne eine Opferkonkurrenz zu provozieren, Schuldaufrechnungen zu begünstigen oder Leid- und Diskriminierungserfahrungen unterschiedlicher Provenienz gleichzusetzten oder gegeneinander auszuspielen (vgl. Wetzel 2008).

Für die Deutschdidaktik liefert in letzter Zeit die Gedächtnisforschung neue Beschreibungsmodelle, die den vielfältigen Vernetzungen der kulturellen Bezüge, der »Verknottetheit« unserer Identität (vgl. den Begriff bei Bronfen/Marius 1997, S. 3) gerecht werden und den nationalen Rahmen der Geschichtsschreibung wie der Erinnerungsforschung zu sprengen vermögen. Die Akzeptanz transkultureller Erinnerungskulturen geht einerseits mit einer notwendigen »Ausweitung der Erinnerungsgeschichte [eines Landes] hin auf eine transnationale Ebene« einher (Buchinger/Gantet/Vogel 2009, S. 11), wobei auch Tendenzen der »Kosmopolitisierung« (Levy/Sznaider 2001) mancher Erinnerungen in Betracht gezogen werden, wie dies Daniel Levy und Nathan Schnaider für die globalisierte Moderne am Beispiel der Shoah beobachten (vgl. kritisch dazu Nagy 2015a). Andererseits ist es aber auch notwendig, den pluriversellen Charakter der Erinnerungskultur innerhalb eines Landes anzuerkennen, zumal der immer wieder formulierte Anspruch auf eine homogene, monokulturelle kollektive Identität angesichts der transkulturellen Verfasstheit jeglicher Erinnerung nicht länger aufrechterhalten werden kann.

Der Begriff »transkulturelle Erinnerung« bezeichnet folglich unterschiedliche mnemonische Konstellationen: Erstens kann man diese nach Astrid Erll im Sinne von »travelling memories« konzipieren: »Hier geht es um die translokale, transnationale und globale Zirkulation von Inhalten, Medien und Praktiken kultureller Erinnerung« (Erll 2011, S. 58). Dies bedeutet eine Akzentverschiebung vom statischen Konzept der in einem soziokulturellen Raum »lokalisierbaren« »Erinnerungsorte« hin zu einem dynamischen Modell, das den ständigen Bewegungen und Reisen von Menschen und Medien gerecht wird.

Ferner sind mit der Transkulturalität der Erinnerung jene transversalen Beziehungen gemeint, die zwischen einzelnen Gesellschaften und Staaten bestehen. Die Diskussion um Europas Gedächtnis versucht beispielsweise das Zusammentreffen von Erinnerungsnarrativen in einem gemeinsamen europäischen Erinnerungsraum zu beschreiben, wobei das Verhältnis der Erinnerungen und der Erinnerungsgemeinschaften zueinander oft als miteinander konkurrierend dargestellt wird (vgl. dazu Nagy 2015a). Die Thematisierung europäischer Erinnerungskulturen ist gerade für das Unterrichtsprinzip »europapolitische Bildung« relevant, deren Ziel es ist, das europäische Bewusstsein von SchülerInnen durch die Auseinandersetzung mit europäischen Themenkomplexen zu fördern (vgl. Nagy 2015b).

Neuere Konzepte wie von Michael Rothberg versuchen die Wechselseitigkeit und die dialogische Natur der Erinnerungen zu beleuchten. Rothberg bezeichnet Erinnerungen, die »quer durch nationale Kontexte, Epochen und kulturelle Traditionen« verlaufen (Rothberg 2009, S. 18), als »multidirektional«, die erinnernden Subjekten erlauben, das Verhältnis von vermeintlich »fremden« und »eigenen« Erinnerungen als kooperativ und nicht als kompetitiv zu erkennen. Auf diese Weise wird es ihnen möglich, leidvolle Geschichten und Erfahrungen, die bisher nicht Teil des kollekti-

ven Gedächtnisses waren, in Analogie zu einer mächtigeren, nicht als eigene angesehenen Erinnerung zu artikulieren und zu positionieren. In Folge solcher Entlehnungen, Bezugnahmen und Dialoge zwischen den Erinnerungsgemeinschaften können neue kollektive und politische Identitäten entstehen, die auch neue Formen von Solidarität hervorzubringen vermögen (vgl. ebd., S. 5 und S. 11).

Gerade die Anerkennung der Multidirektionalität der Erinnerungen würde in erster Linie SchülerInnen der »Mehrheitsgesellschaft« und Lehrkräften helfen, andere, das heißt als fremd eingestufte Identitäts- und Vergangenheitsnarrative der MitschülerInnen mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund anzuerkennen. Die genuine Transkulturalität der Erinnerungskultur im schulischen Kontext zu beachten heißt aber noch lange nicht, die Untersuchung des »Eigenen« zugunsten des Globalen aufzugeben. Vielmehr geht es darum, das kulturelle Gedächtnis als »Gewordenes« in seiner spezifischen historischen, sozialen, politischen und kulturellen Konstellation auszuleuchten, das wechselseitige Verhältnis zwischen Lokalem/Regionalem/Nationalem und Globalem zu betrachten und den eigenen Blick auf die Geschichte durch die Mitberücksichtigung weiterer, bisher ignorierte Sichtweisen zu relativieren.

3. Für eine transkulturelle Erinnerungsarbeit im Deutschunterricht

Die Herausforderung schulischer Erinnerungsarbeit liegt – wie wir sehen – darin, dass im Unterricht SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlichen Identitätsnarrativen, Geschichtsbewusstsein und historischem Wissen aufeinander treffen, die angehalten sind, auf die Ansprüche eines von oben angeordneten Gedächtnisimperativs zu antworten. Angesichts der Vielfalt der Vergangenheitsauffassungen kann der Unterricht nicht länger mit homogenisierenden Erinnerungsnarrativen eines monokulturell und statisch aufgefassten kollektiven und kulturellen Gedächtnisses arbeiten und damit Universalitätsanspruch erheben. In multikulturellen Gesellschaften kann der Unterricht SchülerInnen erst dann zur aktiven Teilhabe am kulturellen Gedächtnis befähigen, wenn er ihnen neben der Beschäftigung mit kanonisierten AutorInnen auch erlaubt, sich mit Prozessen der Traditions- und Kanonbildung auseinanderzusetzen und somit die Gegenwart als eine »geschichtlich gewordene« zu verstehen (vgl. Bogdal 2005, S. 2). Die Einsicht in die Konstruiertheit von Kanon, Tradition und Geschichte ermöglicht SchülerInnen, vorherrschende und vorgefundene Bilder von der Vergangenheit in Frage zu stellen (vgl. Reitemeyer 2008, S. 39 f.). Dazu würde man jedoch andere Rahmenbedingungen benötigen, die sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in Kanonbildungsprozesse aktiv miteinbeziehen.

Darüber hinaus sollen SchülerInnen – durch die Beschäftigung mit diversen literarästhetischen und medialen Formen des Gedächtnisses – das Erzählen sowohl als für die Identitätskonstruktion und Sinngebung relevante ethische Handlung als auch als eine spezifisch ästhetische Möglichkeit der kritischen Selbst- und Gesellschaftsanalyse erkennen, durch die u. a. individuelle und kollektive Erinnerungsprozesse und erinnerungspolitische Diskurse beobachtbar werden (vgl. dazu Birk-

meyer in diesem Heft). Literarische Werke bieten ein breites Spektrum an Narrativen an, in denen ein kollektiv erinnertes Ereignis in seiner (Be)deutungsvielfalt erfahrbar und durch die ästhetische Verfremdung sichtbar wird. Diese Mehrdeutigkeit lehrt SchülerInnen, dass es nicht nur eine (nämlich die offizielle) Sicht auf die Vergangenheit gibt, und verhilft ihnen auch zur aktiven Partizipation.

Nicht zuletzt sollte der Unterricht – auch wenn es momentan weder die institutionellen noch die sozialen Rahmenbedingungen ermöglichen – als ein offener, weitgehend hierarchiefreier Handlungs- und Erinnerungsraum (vgl. auch Birkmeyer 2008b, S. 67 und S. 76) neu gestaltet werden, wo SchülerInnen und LehrerInnen ihre Konzepte von Identität und Gedächtnis im gemeinsamen Dialog aushandeln und als mündige Subjekte im erinnerungskulturellen Feld Deutungsmacht erlangen. In einem so konzipierten Unterricht gelingt die Mitberücksichtigung einer breiten SchülerInnenschaft, deren Selbstverständnis, Wissen und Werthaltungen bislang immer als defizitär wahrgenommen wurden, nicht dadurch, dass sie in die »Hochkultur« eingeführt wird, oder etwa dadurch, dass die »große« Geschichte additiv mit ihren »kleinen« Geschichten ergänzt wird. Sie gelingt vielmehr dadurch, dass der Unterricht selbst als ein Heterotopos reflektiert wird, in dem Traditionen und Werthaltungen nicht nur wiederholt und eingeübt, sondern auch gewendet und zum Gegenstand kritischer Reflexion werden. Wäre schulische Erinnerungsarbeit in diesem Sinne konzipiert, wäre auch die von den Medien forcierte Frage nach dem Stellenwert von Kanon und Literaturgeschichte, die immer wieder Goethes *Faust* gegen Werke wie das *Notizbuch des Zeichners* ausspielt, längst obsolet.

Literatur

- ASSMANN, ALEIDA (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- ASSMANN, JAN (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–19.
- DERS. (2006): Das kulturelle Gedächtnis. In: Assmann, Jan: *Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen*. München: C. H. Beck, S. 67–75.
- BIRKMEYER, JENS (2008a): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–14.
- DERS. (2008b): Erinnerung als didaktische Kategorie. In: Birkmeyer 2008a, S. 61–78.
- BOGDAL, KLAUS MICHAEL (2005): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Der Deutschunterricht*, H. 6 (»Sprachen der Erinnerung«), S. 2–5.
- BRONFEN, ELISABETH; MARIUS, BENJAMIN (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, S. 1–29 (= Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur).
- BUCHINGER, KIRSTIN; GANTET, CLAIRE; VOGEL, JAKOB (Hg., 2009): *Europäische Erinnerungsräume*. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Der Standard (2015): *Stadtschulrat schickt Literatur-Empfehlungen an Schulen*. 26. Februar 2015. Online: <http://derstandard.at/2000012190647/Wiener-Stadtschulrat-schickt-Literatur-Empfehlungsliste-an-Schulen> [Zugriff: 18.3.2015].

- ERLL, ASTRID (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- GEISTER, OLIVER (2008): »Erziehung nach Auschwitz« in der Institution Schule. Zur Problematisierung eines aporetischen Verhältnisses. In: Birkmeyer 2008a, S. 26–35.
- HALBWACHS, MAURICE (1985 [1925]): *Das kollektive Gedächtnis*. Mit einem Geleitwort zur deutschen Ausgabe von Heinz Maus. Aus dem Französischen von Holde Lhoest-Offermann. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- KÖLBL, CARLOS (2010): *Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung*. Online: <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung?p=all> [Zugriff: 14.7.2014].
- KÖNIG, HELMUT (2008): Statt einer Einleitung: Europas Gedächtnis. Sondierungen in einem unübersichtlichen Gelände. In: Ders. (Hg.): *Europas Gedächtnis: das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität*. Bielefeld: transcript, S. 9–37.
- LEVY, DANIEL; SZNAIDER, NATAN (2001): *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2008): Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung. Zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation. In: Birkmeyer 2008a, S. 94–105.
- NAGY, HAJNALKA (2015a): Einübung ins Grenz(ge)denken. Deterritorialisierungen im europäischen Erinnerungsraum. In: Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 271–293.
- DIES. (2015b): Schule des Erinnerns. Wege zu einer transnationalen Erinnerungskultur am Beispiel des 1956er Ungarn-Aufstandes. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): *Literatur & Politik. Theorie, Didaktik, Praxis*. Wien: Wochenschau Verlag (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung) [im Druck].
- NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (2014): Zentralmatura Deutsch 2014. Welche Lehre wir aus dem Fall »Die Schnecke« ziehen können. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 38. Jg., H. 3 (»Österreichisches Deutsch und Plurizentrik«), S. 123–146.
- NEUMANN, BIRGIT (2003): Literatur als Medium (der Inszenierung) kollektiver Erinnerungen und Identitäten. In: Erll, Astrid; Gymnich, Marion; Nünning, Ansgar (Hg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 49–78.
- REITEMEYER, URSULA (2011): Erinnerungsarbeit als Aufgabe (allgemein)bildenden Unterrichts. In: Birkmeyer 2008a, S. 36–46.
- ROTHBERG, MICHAEL (2009): *Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN; SONNLEITNER, JOHANN; ZEYRINGER, KLAUS (Hg., 1994): Die einen raus – die anderen rein. Kanon und Literatur: Vorüberlegungen zu einer Literaturgeschichte Österreichs. Berlin: Erich Schmidt.
- UHL, HEIDEMARIE (2010): Warum Gesellschaften sich erinnern. In: *Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung*. Bd. 32, S. 5–14.
- WELZER, HARALD (2001): Das soziale Gedächtnis. In: Ders. (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Hamburgtger Edition, S. 9–24.
- WETZEL, JULIA (2008): *Erinnern unter Migranten. Die Rolle des Holocaust für Schüler mit Migrationshintergrund*. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39851/erinnern-unter-migranten?p=all> [Zugriff: 18.3.2015].
- WROBEL, DIETER; BRAND, TILMAN VON (2012): Nationalsozialismus. In: *Praxis Deutsch*, H. 236 (»Nationalsozialismus«), S. 4–11.

Gerd Bräuer

Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen¹

1. Gebrauchswert von Aufgaben durch die Einbettung in Lernarrangements erhöhen

Die konsequente Umsetzung der mit diversen Schulreformen der vergangenen Jahre verbundenen Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht wird in Zukunft wohl immer stärker von allen an Bildung Beteiligten lautstark eingefordert werden. Am vehementesten wird diese Forderung wahrscheinlich von den Eltern unserer SchülerInnen vorgetragen werden, nämlich dann, wenn sie bemerken, dass traditionelle, an einem Lektüre- und Wissenskanon ausgerichtete Schulausbildung ihre Kinder beim Zugang zum Arbeitsmarkt zunehmend behindert. Dass Schule und realer Bildungsbedarf weit auseinanderklaffen, demonstrieren unsere SchülerInnen in einem Bereich sehr deutlich: Im Umgang mit den digitalen Medien lernen diese längst kompetenzorientiert, bedingt durch einen individuell erlebten Handlungsdruck, der sich durch die sich ständig verändernde digitale Landschaft (z. B. neue mobile Geräte und Anwendungsprogramme) ergibt.

GERD BRÄUER ist Leiter von Ausbildung, Forschung und Entwicklung am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Er begleitet Schulen, Hochschulen, Firmen und Organisationen bei der Optimierung von innerbetrieblichen Schreibkulturen und bietet die Weiterbildungszertifikate »Schreibberatung« und »Literacy Management« im blended learning-Format an (<http://international-literacy-management.org>). E-Mail: braeuer@ph-freiburg.de

1 Der Beitrag ist eine überarbeitete und gekürzte Version der Online-Publikation des Autors für das BMUKK (2012). Mit freundlicher Genehmigung des Verlags. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_braeuer_lernarrangements_2012-02-23.pdf [Zugriff: 18.11.2013].

Angesichts der Erfordernisse für Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung und nicht zuletzt für die Lehrerbildung wäre es meines Erachtens allerdings wenig erfolgversprechend, auf eine »neue Schule« zu hoffen oder zu versuchen, diese durch weitere Reformen top-down zu erzwingen. Was ich in diesem Beitrag als Brückenschlag zwischen Schule und realer Lebenswelt vorschlagen möchte, sind Aufgaben, die beides vereinen: institutionell *und* individuell konstruierten Gebrauchswert.

Der Gebrauchswert einer Aufgabe drückt sich grundsätzlich im Gebraucht-Werden der Ergebnisse einer Aufgabenbearbeitung aus (Bräuer/Schindler 2011, S. 12). Dieses Gebraucht-Werden existiert im Idealfall auf zwei Ebene: der institutionellen (z. B. im Zusammenhang mit dem Erfüllen eines curricular erforderlichen Leistungsnachweises: zum Beispiel das Schreiben einer Lektürezusammenfassung) und der persönlichen Ebene, die über die Anerkennung der institutionellen Anforderung (»Ich brauche diesen Leistungsnachweis für meine Deutschnote.«) hinausgeht und weiterführende individuelle Bedürfnisse erfüllen hilft (»Ich werde diese Lektürezusammenfassung als Arbeitsgrundlage für mein Referat verwenden.«/»Ich möchte meine MitschülerInnen über diese spannende Lektüre informieren.«).

Die Erfahrungen im Praxisfeld der Freiburger Schreibberatung, in dem ich tätig bin, lassen vermuten, dass in der Fähigkeit der SchülerInnen, den Gebrauchswert einer Aufgabe individuell zu prägen – also aus der Aufgabe einen »persönlich bedeutsamen Auftrag« zu machen (vgl. Baumann 2002, S. 53) – eine Grundvoraussetzung dafür liegt, das in der Schule Gelernte dann auch erfolgreich im Rahmen neuer bzw. veränderter Bedingungen in einer höheren Klassenstufe, im Studium oder im Berufsleben anzuwenden bzw. zu adaptieren. An der Ausprägung dieser Fähigkeit – in der Neurobiologie spricht man vom positiv besetzten, subjektiven Bewerten des Lernstoffes als Voraussetzung für Lernerfolg (vgl. u. a. Gebauer/Hüther 2004) – gemeinsam mit den SchülerInnen zu arbeiten, darin sehe ich einen der wichtigsten Beiträge der Schule für die Vorbereitung auf Studium und Beruf.

Aufgabenbeschreibungen, die eine über den schulischen Leistungsnachweis hinausreichende Verwendung erkennen lassen, regen persönliche In-Besitznahme an, weil sie von der Wertschätzung eines persönlichen Gebrauchswertes durch die Lehrperson ausgehen: Die Verhaltensforschung (u. a. Rafferty/Griffin 2006) spricht von »supportive leadership« und die Lernforschung (Perkins/Salomon 1989) von »mental grippers«, mentale Greifwerkzeuge, um das bereits Gelernte sukzessiv verallgemeinern und auf neue Zusammenhänge anwenden zu können. Daraus entsteht für mich *Nachhaltigkeit* als Qualität von Unterricht und Schule.

Einen in dieselbe Richtung wirkenden Effekt sehe ich ebenfalls von der Lehr-Lernkultur einer ganzen Institution (z. B. Schule) ausgehen, in deren Kontext eine Aufgabe auf bestimmte Weise geprägt wird. In einer Ausbildungsumgebung, die mich als Lernende/n wertschätzt, weil sie mir Gelegenheit gibt, das im Zusammenhang mit einer Aufgabe Gelernte sinnvoll anzuwenden und meine Stärken zu präsentieren, fällt es mir leicht, auch für neu gestellte Aufgaben einen individuellen Gebrauchswert zu sehen bzw. individuell zu konstruieren.

Im Folgenden möchte ich mich dieser speziellen methodischen und didaktischen Formung von Aufgaben als Teil von Aufgabenarrangements widmen, die institutionell (z. B. Prüfungsvorbereitung) und individuell konstruierten Gebrauchswert (z. B. sich auf die Anforderung eines digitalisierten Alltags vorbereiten) schaffen helfen können.

2. Analyse von Leistungsaufgaben als Grundlage für authentische Lernarrangements

Ich gehe davon aus, dass es *die* perfekte Leistungsaufgabe nicht gibt, da eine echte Situierung vor allem der in einer Prüfung anstehenden Aufgaben aus verschiedenen Gründen nicht gelingen kann, schon gar nicht bei einer zentral organisierten Prüfung wie der des Deutschabiturs. Deshalb muss ein Teil der Vorbereitung auf Überprüfungssituationen zwangsläufig darin bestehen zu lernen, Aufgaben kritisch zu lesen, Unklarheiten im Aufgabentext zu erkennen und damit adäquat umgehen zu können. Diese Strategie unterscheidet sich also deutlich vom so genannten *teaching to the test* und sollte vor allem als Vorbereitung auf das Leben nach der Prüfungsteilnahme verstanden werden.

In der unten genannten Liste referiere ich einige nötige Teilaufgaben, die wir in der Freiburger Schreibberatung im Zusammenhang mit der Begleitung von AbiturientInnen örtlicher Schulen in der Prüfungsvorbereitung gesammelt haben. Später werde ich dann Aufgaben zu den hier genannten Zwischenschritten vorschlagen:

- das Aufgabenblatt lesen und verstehen
- die im Aufgabenblatt beschriebene Gesamtsituation nachvollziehen
- sich in die Rolle des schreibenden Subjekts begeben
- sich in die vorhandene kommunikative Situation hineinversetzen
- sich in die Position der angezielten AdressatInnen begeben
- eventuell vorliegende Begleittexte lesen und verstehen
- die wichtigsten Informationen der Begleittexte zusammenfassen
- themenrelevante Textbausteine in den Begleittexten identifizieren und markieren
- diese Textbausteine aus der Begleitliteratur quasi-akademisch (aus einer neutralen Betrachterposition heraus) erörtern
- sich zum vorliegenden Thema einen persönlichen, subjektiven Bezug schaffen
- zum vorhandenen Problem Stellung nehmen und diese Position begründen
- den Zieltext entwerfen
- den Textentwurf so überarbeiten, dass er im vorgegebenen Umfang liegt
- den Text nach sprachlich-formalen Kriterien korrigieren.

Auch wenn diese umfangreiche Liste von Teilaufgaben natürlich nicht auf alle Leistungsaufgaben zutrifft, so muss damit gerechnet werden, dass es sich um sehr komplexe Aufgaben handelt, die eine hohe Herausforderung an die Schüler/innen darstellen und dies nicht nur an die Schreibkompetenz, sondern ebenso an die Lesekompetenz. Diese Liste ist ein eindrucksvolles Beispiel für das Hineinragen des

Lesens in das Schreiben, wie es Ulf Abraham im *ide*-Heft zum Thema »Schreiben in der Sekundarstufe II«, beschreibt und in Abbildung 1 (2010, S. 12) auf anschauliche Weise grafisch darstellt.

Diese Verzahnung sollte den Schülerinnen und Schülern lange vor der Prüfungsvorbereitung explizit bewusst gemacht werden, sodass verzahntes Lese-Schreibhandeln im Umgang mit Leistungsaufgaben vielfach erlebt und dann in der Prüfung bereits als Routine abgerufen werden kann. Für die erste Teilanforderung meiner oben genannte Liste könnte die Aufgabe für die Prüfungsvorbereitung zum Beispiel wie folgt ergänzt werden:

Nachdem Sie sich für ein Prüfungsthema entschieden haben, lesen Sie die Arbeitsanleitung für dieses Thema. Markieren Sie die Informationen, die Sie beim ersten Lesen nicht umfassend verstanden haben. Versuchen Sie auf einem extra Blatt, sich auf diese Fragen schriftlich eine Antwort zu geben. Denken Sie daran, dass das genaue Verstehen der Aufgaben die wichtigste Grundlage für Ihre weitere Arbeit darstellt.

Dieses explizite Benennen der einzelnen Arbeitsschritte hat den Vorteil, dass auf diese Weise bei den SchülerInnen Wiedererkennungseffekte ausgelöst werden, durch die der Transfer des formell und informell Gelernten für die Prüfungssituation unterstützt wird. Gerade bei weniger erfahrenen Lernenden kommt es vor allem bei extremen Wechseln des psychischen und physischen Handlungsraumes (z. B. Unterricht im Klassenzimmer vs. Prüfungstag in der Aula) zu Transferstaus, die dazu führen können, dass das vorhandene Leistungspotenzial der Schüler/innen im Moment der Prüfung nicht abgerufen werden kann. Ich möchte also bereits an dieser Stelle empfehlen, das Durchleuchten und Zerlegen von Prüfungsaufgaben in Teilhandlungsschritte zum Gegenstand der Prüfungsvorbereitung zu machen und an dieser Stelle gleichzeitig individuelle, vom Lerner-/Schreibertyp geprägte Unterschiede im strategischen Umgang mit dem Aufgabenarrangement ins Kalkül zu ziehen.

Einige Anmerkungen aus schreibdidaktischer und lerntheoretischer Sicht zu einzelnen Teilaufgaben aus der oben genannten Liste:

- a) *Sich in die Rolle eines in der Prüfungsaufgabe vorgegebenen schreibenden Subjekts begeben bzw. sich in die vorgegebene kommunikative Situation hineinversetzen (z. B. »Schreiben Sie aus der Sicht eines Mitschülers ...«):*

Die Schreibforschung (u. a. Kellogg/Olive/Piolat 2007) vermutet, dass der Aufbau einer konkreten Adressatenvorstellung die größte Herausforderung in der gesamten Textproduktion darstellt. Man geht davon aus, dass erst Erwachsene über genügend entwicklungsbedingte Kapazität des so genannten kognitiven Arbeitsspeichers verfügen, dass sie sich die Erwartungen der angezielten LeserInnen eines Textes umfassend vorstellen können. Wenn nun diese Art der mentalen Anforderung in der oben genannten Prüfungsaufgabe verdoppelt wird, indem ebenso die Vorstellung des schreibenden Subjekts antizipiert werden soll, so muss zwangsläufig mit einer mentalen Überforderung gerechnet werden. Eine Möglichkeit der Prüfungsvorbereitung besteht, wie auch bei der Erarbeitung von Adressatenvorstellungen, darin, durch das Schreiben von Steckbriefen bzw.

persönlichen Profilen, die oft pauschalen Erwartungen von Prüfungsaufgaben zu konkretisieren.

Da in schriftlichen Leistungsaufgaben oft nicht genau angegeben wird, wer wann was zu wem, verbunden mit welcher Intention, sagen soll, müssen diese Bausteine für die mentale Vorstellung des angezielten Wirkungsraumes eines Textes in der Prüfungsvorbereitung imitiert und geübt werden.

b) *Der Leistungsaufgabe beigelegte Begleittexte lesen und verstehen:*

Für komplexe Leistungsaufgaben ist es durchaus typisch, dass sie Brüche im antizipierten Handlungsvollzug der zu überprüfenden Schüler/innen aufweisen. Das passiert nicht zuletzt deswegen, weil unterschiedliche Lernertypen die in einer Leistungsaufgabe implizierten Handlungsverläufe unterschiedlich erleben. Besonders schwierig wird es für die Schüler/innen, wenn durch die vorliegende Aufgabe ein Handlungszusammenhang aufgebaut und das Einfühlen in das erwartete Schreibhandeln angeregt, aber dann doch erst noch ein Zwischenschritt eingeschoben wird, der den abrupten Wechsel zum Lesen und das Eintauchen in einen fremden Diskurs erfordert (z. B.: »Schreiben Sie eine Argumentation für bzw. gegen das Rauchverbot, aber lesen Sie vorher den beiliegenden Presstext.«). Da junge Lernende, vor allem in der Prüfungssituation, nur über gering reflektierte Selbststeuerung verfügen, sollte auch hierfür im Unterricht gezielt Routine durch Üben derartiger Handlungswechsel aufgebaut werden. Die gewonnene Routine kann dann beim Handeln unter Druck unreflektiert abgerufen werden.

c) *Zusammenfassen, Erörtern, Begründen:*

Oft wird in komplexen Leistungsaufgaben das Einsetzen von unterschiedlichen rhetorischen Mitteln abverlangt. Dieser schnelle Wechsel ist eine komplexe Anforderung, die durch zusätzliche handlungsführende Hinweise im Aufgabentext für die Prüfungsvorbereitung entlastet werden sollte. Aus der Leistungsaufgabe wird auf diese Weise eine Lernaufgabe. Zum Beispiel:

Fassen Sie die wichtigsten Informationen des beigelegten Presstextes in einigen Sätzen zusammen. Lesen Sie danach den Presstext noch einmal und zwar diesmal nur mit Blick auf die folgende Frage: Welche Pro-/Kontra-Argumente werden im Text zum Thema Rauchverbot genannt? Markieren Sie diese Informationen im Text und erörtern Sie diese kurz schriftlich: Wie interpretieren Sie die markierten Informationen? Welche Position nehmen Sie persönlich zum Thema Rauchverbot ein? Begründen Sie Ihre Meinung, zum Beispiel, indem Sie bestimmte Aussagen aus der Lektüre aufgreifen und paraphrasieren.

3. Optimierung des individuellen Literacy Managements als nachhaltig wirkende Vorbereitung auf Leistungsüberprüfung

Die literale Biografie, das aktuelle Schreib- und Lesehandeln und die persönliche Lernumgebung bilden die Eckpfeiler eines komplexen Kompetenzbereiches, den ich *Literacy Management* nenne und wie folgt definiere: Literacy Management beschreibt die Instrumente, Methoden und Strategien, mit denen einzelne Menschen bzw. Institutionen den Umgang mit (sprachlichen) Informationen organisieren, um in schriftlicher Form zu kommunizieren und sich aktiv an Diskursen zu

beteiligen (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 292). Literacy Management geschieht auf der Grundlage von Informationsmanagement (Umgang mit Informationen) und ist Teil von Wissensmanagement, das den Umgang mit Lernprozessen und Erkenntnissen beschreibt. Literacy Management bezeichnet das Aufspüren (Recherche), In-Besitz-Nehmen (Auswerten, Verstehen, Verwalten), Zustande-Kommen (Produktion) und Mitteilen (Distribution) von Texten und die Steuerung des Zusammenspiels der soeben aufgelisteten Handlungsbereiche. Im Zentrum von Literacy Management steht der *kommunikative Aspekt* im Umgang mit der Information auf dem Weg zu einem neuen Text, egal ob es sich dabei um den Austausch mit dem persönlichen Informationssystem handelt (z. B. im *cloud computing*), mit Peers oder einer Institution. Der Erfolg von individuellem Literacy Management ist am Grad der Verfügbarkeit und Kommunizierbarkeit der für eine bestimmte Textproduktion benötigten Informationen ablesbar. Das Literacy Management einer Institution (z. B. einer Schule) ist gleichzeitig Ausdruck der bestehenden Schreib- und Lesekultur(en). Literacy Management beschreibt, analysiert und optimiert diese literalen Kulturen von Institutionen, u. a. mit dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Schreibenden und Lesenden innerhalb einer Schule.

Im Folgenden werde ich die drei Eckpfeiler des Literacy Managements kurz vorstellen, mit deren Hilfe nicht nur Prüfungsvorbereitung betrieben werden kann, sondern vor allem die längerfristige Entwicklung von Kompetenzen für Schule, Studium und Berufsausbildung. Dabei möchte ich an den Hinweis aus der neurobiologischen Forschung (u. a. Gebauer/Hüther 2004) erinnern, dass Lernprozesse sich offensichtlich am besten entfalten, wenn die Lernenden eine echte Gestaltungschance für ihr Lernen erhalten. Wenn SchülerInnen also lernen, ihren eigenen Schreibertyp als Ausdruck eines bestimmten Lernertyps – und damit Stärken und Schwächen – zu erkennen, dann werden sie, unter Umständen bewusster als bisher, ihre individuelle Lernumgebung wahrnehmen und diese nicht zuletzt auch auf ein Handeln unter Druck – zum Beispiel in Prüfungssituationen – ausrichten können. Da diese Standortbestimmung kein einmaliger Akt ist, sondern längerfristiges Lernen in sich ständig verändernden Lernumständen und -kontexten bedeutet, gilt es, mithilfe reflexiver Praxis – verstanden als Navigator für nachhaltiges Lernen – Überblick zu wahren und aktuell praktiziertes Literacy Management im Spannungsfeld vergangener und zukünftiger (antizipierter) Handlungen zu deuten. Im Folgenden skizziere ich einige Aufgabenarrangements, ohne jedoch konkrete Aufgabenbeschreibungen zu präsentieren, da diese meines Erachtens nur am jeweiligen Ort des Lernens erstellt werden können.

Aufgabenarrangement (1): Schreibertypen – Lernertypen bestimmen

Der Begriff des Schreibertyps ist ein theoretisches Konstrukt zur Kategorisierung individuellen Schreibhandelns. Es besteht hier die Absicht, die Haupttendenz im Schreibhandeln zu erkennen und dadurch die strategischen Vor- und Nachteile in der individuellen Textproduktion als Grundlage für Schreibberatung oder -coaching zu erfassen. Die Ermittlung, ob jemand mit seinem Schreibhandeln zum

Strukturschaffer bzw. -folger tendiert, kann u. a. durch das Schreibspiel »Ich bin der Schreibtisch von (eigener Name)« erfolgen, indem aus der Perspektive des Schreibtisches (oder eines anderen Bezugspunktes aus dem persönlichen Arbeitsumfeld) von einer kürzlich absolvierten Textproduktion berichtet wird. In einem zweiten Arbeitsschritt werden im Text die wesentlichen Phasen des Schreibprozesses identifiziert, um zu erkennen, zu welchem Schreibertyp eine Person tendenziell zugeordnet werden kann.

Als *Strukturschaffer* können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so schnell wie möglich Text zu produzieren, und bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert. Dieser Schreibertyp neigt dazu, schon frühzeitig im Arbeitsprozess drauflos zu schreiben, viel Text zu produzieren, um damit die angeeigneten Informationen zu verarbeiten. Dieser Arbeitsprozess wirkt sehr flexibel und inspirierend, aber es besteht auch die Gefahr, sich im Prozess der sich nur langsam herauskristallisierenden Struktur zu verlieren, zu viele Ideen und Materialien anzuhäufen und schließlich den Überblick zu verlieren. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturschaffer/innen verfassen die Einleitung oder die Überschrift oft erst nach der Fertigstellung des Haupttextes (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 18 f.).

Als *Strukturfolger* können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur (z. B. in Form einer Gliederung) anzulegen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen. Dieser Schreibertyp ist tendenziell auf planvolles, kontrolliertes Handeln bedacht. Er übernimmt gern Ideen und Textstrukturen aus der Lektüre bzw. entwickelt Strukturadaptionen durch Cluster, Mindmap oder Inhaltsverzeichnis, nicht zuletzt, um damit die ermittelten Informationen zuzuordnen. Anhand der früh im Arbeitsprozess etablierten Struktur wirkt das Handeln dieses Schreibertyps organisiert und effizient. Die früh fixierten strukturellen Vorstellungen können jedoch auch den Blick auf den Gegenstand der Arbeit einengen und die Entwicklung von Ideen im weiteren Verlauf der Textproduktion behindern bzw. grundsätzlich verhindern. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturfolger/innen sind in der Lage, Einleitung und/oder Schluss eines Textes, auch dessen Titel, noch vor dem Erstentwurf des Haupttextes zu verfassen (vgl. ebd.).

Auf der Basis der im Schreibzentrum der PH Freiburg gesammelten Erfahrungen in der schulischen und studentischen Schreibberatung können zwischen den oben genannten Schreibertypen und den Lernertypen nach Kolb (1984) folgende Zuordnungen angenommen werden (Opdenacker u. a. 2009, S. 59, übersetzt aus dem Englischen G. B.):

	Schreibertyp Strukturschaffer	Schreibertyp Strukturfolger
Lernertyp	<i>Akkomodierer:</i> Erfahren, Experimentieren	<i>Assimilierer:</i> Abstrahieren, Reflektieren
Lernertyp	<i>Divergierer:</i> Erfahren, Reflektieren	<i>Konvergierer:</i> Abstrahieren, Experimentieren

In der Workshop-Praxis des Freiburger Schreibzentrums wurden die folgenden schreibertypenspezifischen Beobachtungen im Umgang mit Fachbegriffen (z. B. beim Schreiben eines Glossars) gesammelt: *Strukturschaffend Schreibende* scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Beispiel- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind ihre Erklärungstexte tendenziell Selbsterklärungstexte, in denen Vorkenntnisse und Lektüreerkenntnisse individuell gedeutet werden. *Strukturfolgend Schreibende* scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Definitions- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind die Erklärungstexte tendenziell eine Zusammenfassung der in der Lektüre kennen gelernten Argumentationsstrukturen, in die die eigenen Vorstellungen, soweit vorhanden, eingebunden werden.

Aufgabenarrangement (2): Die eigene Lernumgebung analysieren

Die Schüler/innen sollen sich die Situation eines Schüleraustauschs vorstellen, bei dem der Platz im Schul- und Familienalltag (ihr Schreibtisch zu Hause, ihr Laptop, die Bücher und Materialien), also alles getauscht wird, was sie zur erfolgreichen Prüfungsvorbereitung zu benötigen meinen. Die Schüler/innen werden beauftragt, dem Gast eine möglichst genaue Beschreibung ihrer Lernumgebung und einen Arbeitsplan für ihre Prüfungsvorbereitung zu hinterlassen. Die Darstellung ihres individuellen Literacy Managements – wie sie mit den für die Prüfungsvorbereitung nötigen Informationen umgehen – kann durch ein Flussdiagramm unterstützt werden, um die verschiedenen Prozeduren im Umgang mit Informationen aus digitalen Medien und Printquellen, dem mündlichen Austausch mit Peers und den Lehrpersonen (etc.) grafisch zu verdeutlichen.

Ein bis zwei ausgewählte Arbeitsmittel oder -methoden (z. B. papierbasierter Zettelkasten oder digitales Mindmap) sollten in ihrer Funktionalität und Wirksamkeit detailliert vorgestellt werden.

Ein weiterer Baustein dieses Aufgabenarrangements wäre eine kritische Selbsteinschätzung der Stärken und Schwächen der eigenen Lernumgebung und Vorschläge, wie der Austauschpartner/die -partnerin mit zu erwartenden Schwierigkeiten umgehen könnte.

Der Austausch der Arbeitsergebnisse könnte mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler in der Rolle des fiktiven Austausch-Schülers/der -Schülerin vorgenommen werden. In dem Szenario könnten auch Verständnisfragen und Fremdeinschätzungen zur Effizienz der individuellen Lernsysteme ausgetauscht werden.

Aufgabenarrangement (3): Die eigene Prüfungsvorbereitung im ePortfolio reflektieren

Mit einem so genannten Lernportfolio soll die eigene Prüfungsvorbereitung über einen vorab vereinbarten Zeitraum hinweg dokumentiert und reflektiert werden. Ganz im Sinne dieser Form der Portfolioarbeit (vgl. Häcker 2006) wird das Lernportfolio als Monitor zur Steuerung der eigenen Prüfungsvorbereitung genutzt. Das

Portfolio verbleibt im Besitz der Schüler/innen und wird nicht bewertet. Somit werden die laut Hascher (2011, S. 2) im schulischen Alltag anscheinend oft vorhandenen diffusen Lern-Leistungs-Situationen vermieden. Das Lernportfolio kann jedoch jederzeit als Ganzes oder in Teilen zwecks Feedback den Peers oder der Lehrperson vorgelegt werden. Bei Bedarf können Meilensteine für ein bis zwei obligatorische Rückmeldungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden festgelegt werden. Im Sinne der Schaffung eines speziellen Gebrauchswertes für das Portfolio wäre es konsequent, wenn die Prüfungsrichtlinien die Verwendung des eigenen Portfolios während der Prüfung zulassen würden.

Für das Lernportfolio werden eingangs Ziele formuliert, die die wesentlichen Anforderungen der angezielten Prüfung abbilden (z. B. Textsortenwissen). Hinzu kommt eine persönliche Zielsetzung zur angestrebten Qualität der zu erbringenden Prüfungsleistung. Dafür könnten das Stärken-Schwächen-Profil und die damit zusammenhängenden Ressourcen und Grenzen des vorhandenen Lerner-/Schreibertyps und der analysierten persönlichen Lernumgebung genutzt werden. Im Dossier des Portfolios werden sukzessive Belegstücke für die Auseinandersetzung mit den festgelegten Prüfungsschwerpunkten gesammelt und es wird die jeweils erreichte Qualität eingeschätzt. Zu jeder kritischen Einschätzung gehören Überlegungen, wie das Lernhandeln (z. B. spezielle Aspekte des individuellen Literacy Managements) optimiert werden könnten. Idealerweise sollte dieses Lernportfolio digital angelegt werden, da es erfahrungsgemäß in dieser Form die Lernenden motiviert, das Portfolio auch über den Zeitpunkt der Prüfung hinaus (z.B. in der Studieneingangsphase) weiterzuführen. Natürlich braucht es auch dafür wieder einen konkreten Impuls von der Schule bzw. den Lehrpersonen.

4. Resümee

Natürlich ist der Einfluss von Aufgabenarrangements erst einmal auf die Lernkultur in dem Unterricht beschränkt, in dem diese Aufgaben zum Einsatz kommen. Gelingt es jedoch, die Unterrichtsentwicklung mit den Gegebenheiten und Zielen der Schulentwicklung zu verbinden, so kann die Wirkung von Aufgabenarrangements auf ein nachhaltiges Lernen der Schüler/innen wesentlich verstärkt werden. Abschließend liste ich einige Aspekte der Schulentwicklung auf, die ich als grundlegend für eine solche Potenzierung von authentischen Aufgabenarrangements halte:

1. In der wachsenden Komplexität einer Wissensgesellschaft werden eigenverantwortliches Lernen und reflexive Praxis zu zentralen Aspekten einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und an das eigene bzw. zusätzlich zur Verfügung stehende Potenzial für die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen. Dieser Glaube an die eigenen Möglichkeiten und die der unmittelbaren Lerngemeinschaft wird durch die Lernkultur der Schule auf vielfältige Weise immer wieder gestärkt.
2. Das Lernen ist in der Schule auf verschiedenen, individuell gestaltbaren Wegen möglich. Es ist in seiner Organisation nicht auf Endpunkte (Prüfung) fixiert, son-

dern es inszeniert und zelebriert Übergänge als Zäsuren in einem lebenslangen Arbeitsprozess.

3. Für die Gestaltung ihrer individuellen Lernwege brauchen die Schüler/innen Landkarten mit den wichtigsten Standards und Kompetenzen der Schule als Orientierungshilfe. Diese Standards und Kompetenzen stecken den Erwartungshorizont der Bildungseinrichtung ab und bilden den Bezugspunkt für die Motivation der Schüler/innen und Selbst- bzw. Fremdevaluation.
4. Im Schulhaus und -alltag werden Lernräume und Zeitfenster geschaffen, durch die Begegnungen zwischen den SchülerInnen über den Rahmen traditioneller Unterrichtsfächer und Klassenstufen angeregt, kooperatives Arbeiten organisiert und individuelle Förderung durch Peers und Coaches ermöglicht werden.
5. Durch die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion der Arbeitsprozesse und -ergebnisse in elektronischen Portfolios entstehen Stärken-Schwächen-Profile als Grundlage für ein sich schärfendes Wahrnehmen und das konstruktive Präsentieren individueller Entwicklungsschritte.
6. Die systematische Ausprägung eines persönlichen Lernhandelns und einer adäquaten Lernumgebung (Informations- und Wissensmanagement, Literacy Management) ist entscheidend für erfolgreiches Vorankommen auf den eigenen Lernwegen. Dafür kommen verschiedene Portfolio-Formen zur Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen zum Einsatz. Diese Einblicke in die Lernpraxis sind gleichzeitig die Basis für eine kritische (Selbst-)Evaluation der Schule und die fortlaufende Revision vorhandener Standards und Bewertungskriterien.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2010): Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 34, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe II«), S. 8–18.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- BRÄUER, Gerd; SCHINDLER, KIRSTEN (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- GEBAUER, KARL; HÜTHER, GERALD (2004): *Kinder brauchen Vertrauen*. Düsseldorf: Patmos.
- HÄCKER, THOMAS (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Friedrich, S. 33–39.
- HASCHER, TINA (2011): Lernen dokumentieren und verstehen. In BIFIE. <https://www.bifie.at/srdp> [Zugriff: 5.1.2012].
- KELLOGG, RONALD T.; OLIVE, THIERRY; PIOLAT, ANNIE (2007): Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. In: *Acta Psychologica* 124. S. 382–397.
- KOLB, DAVID A. (1984): *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- OPDENACKER, LIESBETH; STRASSEN, INGRID; VAES, SARAH; VAN WAES, LUUK; JACOBS GEERT (Hg., 2009): *QuADEM – Manual for the Assessment of Digital Educational Material*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- PERKINS, D. N.; SALOMON, GAVRIEL (1989): Teaching for Transfer. In: *Educational Leadership* 46 (1), S. 22–32.
- RAFFERTY, ALANNAH E., GRIFFIN, MARK A. (2006): Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. In: *Journal of Applied Psychology*, 91, S. 1154–1162.

Gunther Kress

Texte als Spiegel sozialer Beziehungen

Ein sozialsemiotischer Zugang

In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit der Frage, wie sich Faktoren des sozialen Wandels in der Veränderung von Texten, ihrer Produktion und Verwendung ausdrücken. Den theoretischen Hintergrund dafür bildet ein sozialsemiotischer Zugang zu Kommunikation, zu der auch Schrift als Modus und Lesen und Schreiben als soziale Praxis der Verwendung von Schrift zählen. Ausführliche Auseinandersetzungen mit diesen Fragen finden sich zum Beispiel in meinen Büchern *Literacy in the new media age* (2003) und *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* (2010).

1. Der Rahmen

Die gegenwärtige Kommunikationslandschaft zeichnet sich durch einen profunden Wandel von Schrift in ihren Erscheinungsformen, ihrer Verwendung und ihren Funktionen aus. In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit der Frage, welche Faktoren diese Veränderungen von Schrift und Schriftlichkeit, von Schreiben und Lesen sowie von Texten selbst begründen. Dabei möchte ich nicht bei der Erklärung stehen bleiben, die auf den ersten Blick offensichtlich erscheint, dass der kommunikationstechnologische Wandel hauptverantwortlich für den literalen Wandel wäre.

GUNTHER KRESS ist Professor of Semiotics and Education am Institute of Education, University of London. Im Mittelpunkt seines Forschungsinteresses stehen Prinzipien von Repräsentation, »meaning-making« und Kommunikation in kontemporären sozialen Umgebungen. Dazu zählen u. a. die Weiterentwicklung einer sozialsemiotischen Theorie von Repräsentation sowie die Auseinandersetzung mit Prozessen und Formen von Kommunikation in all ihren Modi inklusive gesprochener Sprache und Schrift. E-Mail: g.kress@ioe.ac.uk

Für mich ist es vielmehr die Ebene *des Sozialen* als die gesellschaftlichen Strukturen und (Rahmen)Bedingungen, die sowohl ermöglichen als auch beschränken, wie wir uns als Subjekte schaffen bzw. schaffen *können*, wie wir die Ressourcen unserer Kultur gestalten und mit diesen wiederum unsere Identitäten und Lebenswelten. Ausgehend von dieser Annahme können alle Formen der Kommunikation, zu denen auch Sprache und Schrift zählen, als kulturelle Ressourcen verstanden werden. Aspekte des Sozialen akzentuieren und intensivieren Prozesse der Veränderung von Kommunikation und (inter)agieren dabei gemeinsam mit weiteren Ressourcen, zu denen auch Medientechnologien zählen. Für die Analyse und Erklärung von daraus resultierenden Effekten – im vorliegenden Fall der Veränderungen von Schriftlichkeit – sind verschiedene Ebenen zu differenzieren und einzubeziehen.

Im Folgenden thematisiere ich einige Merkmale dieser komplexen Gemengelage aus sozialen, technologischen, ökonomischen und generationsbezogenen Aspekten. Ausgehend von konkreten Beispielen mache ich einige Vorschläge dahingehend, wie im Zusammenhang mit Schriftlichkeit nachgedacht werden könnte über die zunehmend schwierigen Beziehungen zwischen Gesellschaft, Schule und jungen Menschen, die die Sprachdidaktik im Besonderen betreffen.

2. Ressourcen für »meaning-making« als das Produzieren von Äußerungen

Die Schrift ist eine sozial geschaffene Kulturtechnik, die soziale Zwecke erfüllt und ermöglicht, soziale Bedürfnisse zu erfüllen. In der Interaktion mit anderen wird Schrift ununterbrochen neu geschaffen: Wir passen sie an Situationen, Anforderungen und Zwecke an, die sich laufend verändern. In diesem Prozess des Neumachens wird Schreiben zu einem Spiegel des Sozialen – der Anforderungen und Bedürfnisse, der Strukturen und Praktiken, im Rahmen derer Schrift produziert und reproduziert wird. Die Analyse der Veränderungen von Literalität erfordert einen detaillierten Blick auf die Verwendung von Schrift in konkreten sozialen Kontexten. Neben der jeweiligen Textsorte, dem Genre, und dem Inhalt betrifft dies auch die Art der »Materialisierung« von Schrift und Texten, die im Folgenden im Mittelpunkt des Interesses steht.

Wenn wir schriftliche Äußerungen produzieren, binden wir immer auch andere Ressourcen der Produktion von Zeichen ein. Bei maschinell verfassten Texten sind das zum Beispiel Schrifttyp, -größe, -schnitt, -farbe oder Absatzformatierungen usw. Je nach Vermittlungsmedium sind schriftliche Texte bzw. Textelemente vernetzt mit Stand- und bewegten Bildern, mit gesprochener Sprache, Musik und Geräuschen, mit dreidimensionalen Objekten usw. Besonders im Bereich digitaler Medien wird Schrift zunehmend Teil von *Texten als multimodalen Ensembles*. Um die spezifischen Funktionen und Verwendungsweisen von Schrift in diesen multimodalen Ensembles und bei der Produktion von Äußerungen zu verstehen, sind die dabei jeweils verwendeten Ressourcen in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen. Dabei sind folgende Ebenen zu unterscheiden:

Formen der Repräsentation, wie zum Beispiel Schrift und Sprache, Visualisierungen, Musik und Geräusche etc., werden als *Modi der Kommunikation* bezeichnet.

net. Sie sind Ressourcen, um Inhalte zu äußern und für andere und uns selbst in materialisierter Form wahrnehmbar zu machen. In der Sozialesemiotik wird dieser Prozess als *meaning-making*, als *Schaffen von Bedeutung* bezeichnet.

Modi der Kommunikation machen Inhalte als Äußerungen wahrnehmbar. Neben den Modi der Kommunikation sind die Technologien zu berücksichtigen, mit denen wir Äußerungen verbreiten: die *Medien*. Das wichtigste Medium der letzten drei, vier Jahrhunderte war das Buch. Andere Medien, die den Modus Schrift verwenden, sind in dieser Zeit neben dem Buch entstanden: Zeitungen, Zeitschriften, Flugblätter. Sie nutzen die Technologie des Drucks als *Produktionstechnik* und die Seite als ihren *Erscheinungsraum*. So wie wir zwischen *Modi* (als Mittel, um Bedeutungsgehalt darzustellen) und *Medien* (als Mittel, um Äußerungen zu verbreiten) unterscheiden, sind auch auf die (materiellen) *Mittel der Produktion* von Äußerungen zu berücksichtigen sowie ihre *Darstellungsorte* bzw. *-räume*, wo bzw. wie sie erscheinen.

Besonders die Unterscheidung zwischen Modus und Medium erlaubt sowohl für theoretische Fragen als auch für die Kommunikationspraxis, zu der auch der Deutschunterricht zählt, relevante Differenzierungen von verschiedenen Ebenen von *Kommunikation*. Ein Beispiel dafür wäre eine Diskussion über das Buch in seiner gedruckten Form und als eBook.

Auf allen genannten Ebenen von Kommunikation werden ältere, traditionelle »Ordnungen« zunehmend durch neue Phänomene ergänzt, in Frage gestellt und bedrängt: Der *Modus* der Schrift gerät durch andere Modi, speziell Visualisierungen, unter Druck. Auf der Papierseite beruhende *Medien*, wie das Buch oder die Zeitung, konkurrieren mit verschiedenen Bildschirmmedien. Die vormals enge Beziehung zwischen *Schrift* und *Seite* wird gelöst. *Produktionsweisen*, wie der Druck, werden durch digitale Produktions- und *Ausgabeformen* von Schrift und anderen Modi der Kommunikation verdrängt. In diesen Veränderungsprozessen werden Formen von Texten und Prinzipien der Textkomposition zum Teil radikal neu geschaffen. Da digitale Bildschirme sowohl in beruflichen als auch in außerberuflichen Kontexten immer wichtiger und selbstverständlicher werden, gewinnt speziell die Frage der *Generation*, des Alters von AkteurInnen an Evidenz: Zurzeit kann man davon ausgehen, dass für Menschen, die jünger als etwa 35 Jahre sind, die *Seite* zunehmend dem *Bildschirm* und digitalen *Displays* Platz macht bzw. sie zum Teil bereits ersetzt wurde. Dies führt dazu, dass in Schulen unterschiedliche *Schrift-Generationen* aufeinandertreffen. Während viele Lehrerinnen und Lehrer (noch) wesentlich vertrauter mit herkömmlichen schriftbezogenen Texten und Medien sind und diese erst im Laufe ihres Lebens mit neuen, digitalen Texten ergänzt haben, wachsen Schülerinnen und Schüler überwiegend sehr selbstverständlich mit einer Vielfalt an papiergebundenen und digitalen Texten auf, wenngleich sozio-ökonomischer Status und Bildungsorientierung nach wie vor zentrale Einflussfaktoren auf die literale Sozialisation sind.

Die Analyse der Veränderungen von schriftlichen oder multimodalen Äußerungen, ihrer Produktion und Erscheinungsweisen sowie ihrer Nutzung bzw. Rezeption ermöglicht durch die Differenzierung von Modi, Medien, Produktionsbedingungen und Erscheinungsorten einen detaillierten Blick auf Einflüsse des Sozia-

Abb. 1a: PoetryArchive – About Us (Screenshot – Auszug).

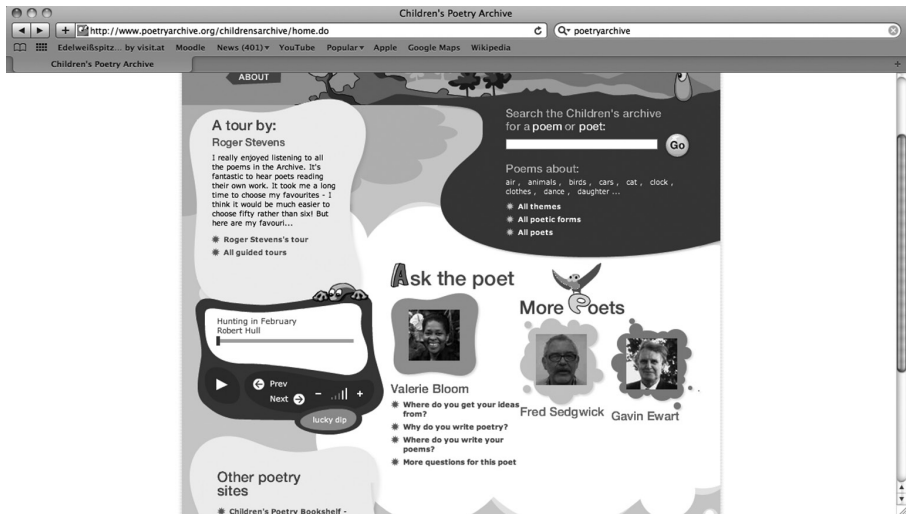


len. Dies möchte ich am Beispiel von Screenshots der Webseite *PoetryArchive* (Abb. 1a und 1b), zeigen. Beide Seiten (als Bildschirmausgaben – hier zeigt sich, wie alte Begriffe auf neue Phänomene übertragen werden) adressieren – und konstruieren – als Zielgruppen Personen, die sich für Lyrik interessieren, junge und alte, Fachleute wie Laien. Abbildung 1a zeigt einen Ausschnitt von der Seite »About Us«, die über die Hintergründe, Ziele und Entstehung des *PoetryArchive* informiert. Abbildung 1b ist ein Ausschnitt der Startseite des *Children's PoetryArchive*.

Beide Beispiele zeigen für Webseiten übliche Merkmale, wie Menü oder Navigationsknöpfe – und bemerkenswerte Unterschiede: Das Arrangement auf Abbildung 1b unterscheidet sich deutlich von dem von Abbildung 1a, in der zumindest zum Teil Schrift auf eine »traditionelle« Weise verwendet wird, eine Weise, die für eine Generation charakteristisch ist, die einerseits im Umfeld einer traditionellen gesellschaftlichen Ordnung groß geworden ist und andererseits noch nicht selbstverständlich mit den technologischen Potenzialen des Personal Computers aufgewachsen ist, geschweige denn mit den heute üblichen portablen digitalen Bildschirmgeräten. In Abbildung 1a überwiegt als Gestaltungselement ein linear angeordneter, geschriebener Text. Abbildung 1b unterscheidet sich hier grundlegend: Es gibt weder ein geschriebenes Element, das den Bildschirm dominiert, noch eines, das durch Linearität charakterisiert ist. In linearer Form verwendete Schrift ist Teil von Elementen in modularer Form.

Die semiotische Eigenschaft der *Linearität* korreliert mit dem sozialen Merkmal der *Autorität*: Sie »materialisiert« diese. Das Textarrangement sagt mir, wie der Text zu lesen ist: Wo man zu lesen beginnt, wie man weiterliest, wie man Zugang zu den Äußerungen-als-Bedeutungen des Autors, der Autorin bekommt. *Autorität* und

Abb. 1b: Children's PoetryArchive – Startseite (Screenshot – Auszug)



Autorschaft sind gänzlich ineinander verwoben. Ein »akkuratere Zugang« hängt davon ab, dass die LeserInnen den (impliziten) Anleitungen, wie der Text zu lesen ist, folgen: der Anleitung, einem bestimmten *Lese*pfad zu folgen. Aus sozialer Autorität folgen formal-semiotische Merkmale eines Textes: *Linearität* ist ein Zeichen von sozialer Macht.

In Abbildung 1b wird *Linearität* durch *Modularität* ersetzt. Auch *Modularität* hat als semiotisches Merkmal einen sozialen Ursprung mit sozialer Bedeutung. *Modularität* realisiert eine Äußerung, die in zwei Richtungen ihrer Produktion weist. Einerseits wird sie in einem Design-Prozess durch einen Designer/eine Designerin bzw. häufig ein Design-Team geschaffen bzw. gestaltet. Andererseits verweist sie auch auf eine Erwartung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Text, wie er *gelesen* wird, nämlich entsprechend dem *Interesse* der Person, die sich mit dem Text beschäftigt. Das Team setzt sich damit auseinander, *wer die Seite besuchen sollte* bzw. könnte; es formuliert Annahmen über die Ästhetik der Zielgruppen (die z. B. in der Farbpalette, im Stil der Zeichnungen und Bilder reflektiert werden) und Erwartungen dahingehend, wie die Zielgruppe mit Möglichkeiten der Auswahl umgeht – d. h. wie eine Gruppe entsprechend der eigenen Interessen auf der Seite »navigiert«.

Im Vergleich zum linear angeordneten Text kehrt Modularität das soziale (und Macht)Verhältnis von ProduzentIn und BesucherIn/LeserIn um. Während Linearität zumindest nahelegt, dass die Ordnung des Autors/der Autorin zu befolgen ist, stellt Modularität keine Forderungen in dieser Art. Sie signalisiert, dass das *Interesse der BesucherInnen* der Seite absolut im Vordergrund steht. Modularität basiert auf einer anderen Verteilung der *Zuständigkeiten*: Die Aufgabe der DesignerInnen/des

Design-Teams ist es, *Material*, Inhalte zusammenzustellen, die für die BesucherInnen/die LeserInnen von Interesse sind, die dann ihre Auswahl treffen, wo sie einsteigen, und sich so dafür entscheiden, wie sie sich auf der bzw. durch die Webseite bewegen. Dieses Arrangement verweist auf und *realisiert* grundlegend andere soziale Beziehungen als jene, die dem Gestaltungsarrangement von Abbildung 1a zugrunde liegen. Die meisten SchülerInnen werden heute das Arrangement von Abbildung 1b als »normal«, als nichts Besonderes betrachten. Gleichzeitig sind sie mit Arrangements vertraut, für die Abbildung 1a stellvertretend steht.

Indikatoren für die Beziehung zwischen der sozialen und der semiotischen Ebene finden sich in allen Texten. Ein weiteres Beispiel ist das für die Sprachdidaktik wichtige Thema der Kohärenz und Kohäsion. *Kohärenz* beschreibt den Effekt einer semiotischen Einheit, in der alles, was da ist, dazugehört; wo alles so zusammenpasst, wie es ist. *Kohäsion* bezeichnet die Mittel, die angewendet werden, um diesen Effekt zu erzielen. In dem langen schriftlichen Element von Abbildung 1a wird Kohärenz durch linguistische und textuelle Mittel hergestellt. Hier der Einleitungsabsatz als Beispiel (vgl. Abb. 1a):

The Poetry Archive exists to help make poetry accessible, relevant and enjoyable to a wide audience. It came into being as a result of a meeting, in a recording studio, between Andrew Motion, soon after he became U.K. Poet Laureate in 1999, and the recording producer, Richard Carrington. They agreed about how enjoyable and illuminating it is to hear poets reading their work and about how regrettable it was that, even in the recent past, many important poets had not been properly recorded.

Ein zentrales Mittel der Kohäsion ist das Prinzip der Wiederaufnahme (vgl. z. B. Brinker 2010): Im zweiten Satz des Beispielabsatzes verweist das *it* auf das zusammengesetzte Substantiv/den Namen *PoetryArchive* im vorangehenden Satz. Das *he* innerhalb des zweiten Satzes steht für den Namen *Andrew Motion*. *They* am Beginn des dritten Satzes verweist auf die zwei Substantive/Namen *Andrew Motion* und *Richard Carrington* im zweiten Satz, *that* im dritten Satz ist ein Vorwärtsverweis usw. Es finden sich eine Reihe von direkten Verknüpfungen – in Form von expliziter Wiederaufnahme als Wiederholung, Umformulierung etc. – sowie subtile Verbindungen als Formen der impliziten Wiederaufnahme, die Teile des Absatzes verbinden.

Ein weiteres Mittel zur Herstellung von Kohärenz ist die Reihenfolge. Ein Umordnen der Sätze des oben zitierten Absatzes würde zum einen zeigen, wie sehr die interne Organisation des Absatzes von der Reihenfolge abhängt und zum anderen, dass jeder Satz entsprechend der Anforderung, an eine spezifische Stelle eines Absatzes oder gesamten Textes zu passen, geformt ist.

Texte sind Entwürfe von Ausschnitten unserer Welt, die mit diesen geschaffen und (re)produziert werden. In diesem Prozess wird auch eine Vorstellung davon entworfen, wie diese geschaffene Welt »geordnet« ist. Die hier angesprochenen, auf Kohäsion und Kohärenz bezogenen Merkmale finden sich nicht im in Abbildung 1b gezeigten Screenshot: Es gibt keine »Reihenfolge«, Mittel der Wiederaufnahme, um interne Verbindungen herzustellen, fehlen. Im (schriftlichen) Text sind weder sprachliche noch auf Sequenz bezogene Ressourcen zur Herstellung von Kohärenz vorhanden.

Im *formalen* Unterschied der sozial-semiotischen Organisation der beiden Texte wird die Andersartigkeit der sozialen Beziehungen, die im Hintergrund dieser Beispiele stehen, ersichtlich. Als Besucher der *Children's PoetryArchive*-Startseite erwarte ich nicht, von vornherein damit vertraut zu sein, wie die verschiedenen Module, die hier zusammengestellt sind, von sich aus miteinander zusammenhängen – auch wird eine solche Erwartung von Seiten der TextproduzentInnen nicht vorausgesetzt. Diese semiotische Struktur steht stellvertretend für eine soziale Struktur, nämlich eine gewisse »Interesselosigkeit« gegenüber bestimmten »sozialen anderen«. Im Englischen würde das durch den Begriff »whatever« (vor allem, aber nicht nur von 12- bis 17-Jährigen verwendet) ausgedrückt oder das »eh« im Österreichischen im Sinne von »wen kümmerts?«. Umgekehrt lässt sich aus dieser Struktur ableiten, wie der »traditionelle« Absatz Annahmen über die Welt, in der ich lebe, ausdrückt: nämlich dass *ich erwarte*, dass ich mit den Elementen dieser Welt und ihren Zusammenhängen vertraut bin, dass ich mich Sorge, dass *es mir nicht egal ist*, zumindest bis zu einem gewissen Grad und auf eine bestimmte Art und Weise.

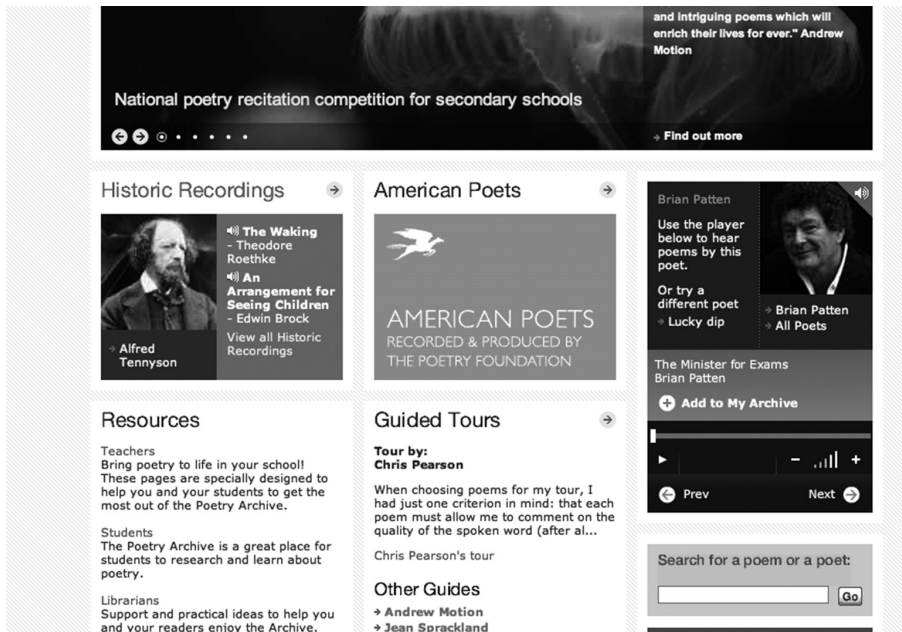
Das bedeutet nicht, dass Beispiel 1b keine Merkmale von Kohärenz aufweist oder inkohärent wäre. Die sozialen Hintergründe, die verwendeten Formen und ihre Bedeutungen sind grundlegend andere. Es geht nicht um klare, enge Integration von und Verbindung(en) zwischen spezifischen Einheiten und Elementen, sondern um einen *Eindruck* davon, *Teil eines größeren Ganzen zu sein*. Die formalen und semiotischen Mittel, die dafür eingesetzt werden, sind zum Beispiel die Farbpalette oder die Anordnung der einzelnen Elemente des gesamten Arrangements innerhalb des Raums des Bildschirms. Wenn wir verstehen, mit welcher Form von Kohärenz Texte arbeiten, erhalten wir gleichzeitig einen Einblick in die als *ganz normal* angesehenen Überlegungen dieser Gruppe, die den Text produziert hat.

Abbildung 1a und 1b stehen stellvertretend für grundlegend unterschiedliche Texte: In Abbildung 1a wird Kohärenz von jemandem (für mich) geschaffen; Abbildung 1b überlässt die *semiotische Arbeit*, Kohärenz herzustellen, (offensichtlich) mir. Diese zwei Orientierungen spiegeln eine fundamentale generationelle Veränderung von Texten und ihrer Produktion als Teil des allgemeinen sozialen Wandels wider.

Für die Ebene *Generation* leitet sich aus diesen beiden Beispielen ab: Junge Menschen fühlen sich mit *Bildschirmen als Displays* auf eine Art und Weise *zu Hause*, was für VertreterInnen älterer Generationen (noch) für die (gedruckte) *Seite* gilt. Der Bildschirm ermöglicht andere semiotische Arrangements und mit diesen andere Vorstellungen darüber, was *das Vertraute* ist und bedeutet und wie es aussieht. Abbildung 1b zeigt die Generation, die sich mit Bildschirmen zu Hause fühlt und offensichtlich mit Bildern mindestens so vertraut oder vertrauter ist als mit Schrift – auf alle Fälle in einem höheren Ausmaß als jemand, der/die sich durch Abbildung 1a angesprochen fühlt. Die »Kanonizität« speziell von Schrift, war – und ist vielleicht noch – für Menschen, die jetzt über 40 Jahre alt sind, etwas Gegebenes.

Die Fragen, die sich auf Basis der gravierenden Veränderungsprozesse in vielen Bereichen des sozialen Zusammenlebens und meines Erachtens auch für den Deutschunterricht in Bezug auf die Produktion von Texten stellen, lauten nicht

Abb. 2: PoetryArchive – Startseite (Screenshot – Auszug)



mehr, welcher Modus verwendet werden *sollte* oder was *aus Gründen der Konvention erwartet* wird. Es stellen sich vielmehr die Fragen, was aufgrund der angestrebten Ziele und Interessen am effektivsten ist bzw.: Was ist in einer spezifischen Situation mit ihren Rahmenbedingungen und Anforderungen am besten, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen und Ziele zu erreichen? Mit den digitalen Texten wird *Lesen* zum Beispiel immer stärker zu einer Frage des *Designs* der BesucherInnen bzw. LeserInnen, das aus ihren Interessen heraus entsteht.

Die in Abbildung 1a und 1b gezeigten Texte können als Beispiele für *traditionelle* und *neue* Formen der Komposition bzw. Gestaltung von Texten betrachtet werden. Abbildung 2 zeigt den Screenshot eines Ausschnitts der Startseite des *PoetryArchive*.

Ziel der Startseite ist, alle potenziellen InteressentInnen des *PoetryArchive* anzusprechen. Gestalterisch und semiotisch drückt sich das in einer Art »Übergangswohnheim« aus: Die Gestaltung ist im Wesentlichen auf drei Spalten aufgebaut, die in sich und in ihren einzelnen Elementen modular gestaltet sind. Innerhalb der Spalten sind die Elemente nach einem *sequenziellen* und *nicht linearen* Prinzip angeordnet. Die soziale Relevanz von Modularität ist in diesem Beispiel evident: Die BesucherInnen wählen den Einstieg selbst; Autorität-als-Handeln liegt sowohl bei den AutorInnen (als GestalterInnen/Design-Team) als auch den LeserInnen (als BesucherInnen). Die Struktur der Module umfasst Bild und Schrift. Insgesamt dominiert weitgehend der schriftliche Modus. In Bezug auf die Prinzipien der Gestal-

tung bzw. Komposition steht Modularität innerhalb einer klaren, dreispaltigen sequenziellen Struktur im Vordergrund.

Das *PoetryArchive* als Webseite steht beispielhaft für unterschiedliche Sets von Prinzipien von *jung* und *alt* einerseits und eine *Transition* vom *Traditionellen* zum *Neuen*, was die Verwendung von Modi und die Organisation der Seite, des Displays betrifft, andererseits. Zum Teil bewahrt die Webseite den Modus der Schrift, mit traditionellen Elementen schriftlicher Texte in Form von Absätzen, Sätzen und Einheiten unterhalb der Satzebene. In einigen Teilen der Webseite ist die Schrift der zentrale Modus der Kommunikation; dort sind die angepeilten (und vorgestellten) BesucherInnen deutlich älter. Wo sie nachrangig ist, werden junge Zielgruppen angesprochen und im Text konstruiert. Die Webseite als Ganzes verkörpert die instabilen, sich im Fluss befindlichen Merkmale der Kommunikationslandschaft, innerhalb derer sie verortet ist – und den Stellenwert der Schrift in dieser Landschaft.

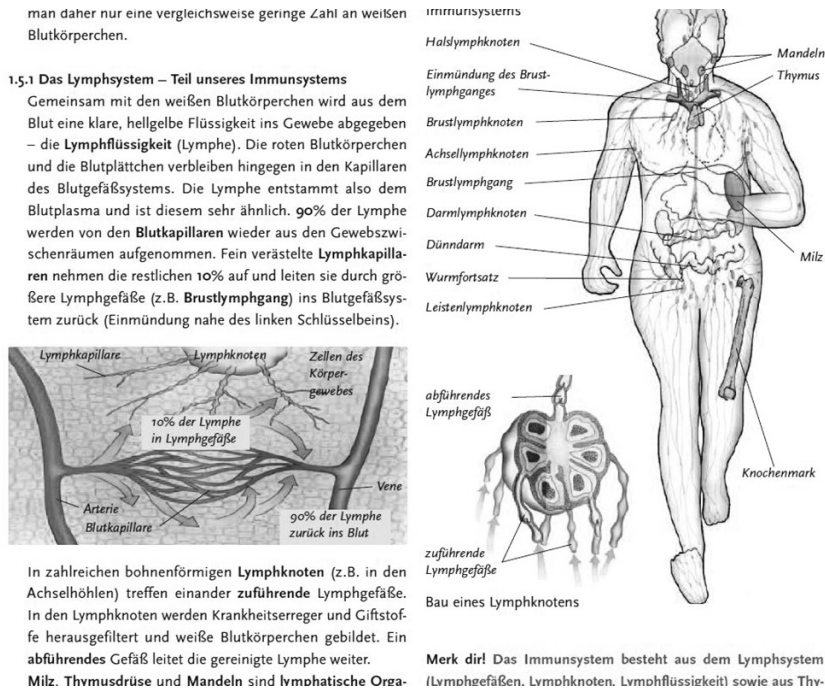
3. *Design und Komposition* von Texten für die Welt der Schule und die Welt außerhalb der Schule

Abbildung 2 ist ein Beispiel für einen Text, in dem traditionelle und neue Formen der Komposition in einer spezifischen Kombination verwendet werden. Wir können für jeden Text versuchen, diesen Mix an Merkmalen zu beschreiben und herauszulesen, wer das angepeilte bzw. vorgestellte Publikum ist; und wir können versuchen zu analysieren, inwieweit die Merkmale des semiotischen Gebildes den hypothetischen Erwartungen, die dem Zielpublikum zugeschrieben werden, entsprechen.

Auf Basis der vorgestellten Überlegungen können zum Beispiel für die Schule produzierte Texte mit Textbeispielen verglichen werden, die im außerschulischen Kontext für die in etwa gleiche Altersgruppe hergestellt wurden. Jugendliche begegnen Texten aus beiden Sphären, allerdings unter unterschiedlichen Bedingungen und auf andere Art und Weise: im einen Fall als SchülerInnen, im anderen als junge Erwachsene.

Zwei Beispiele aus Schulbüchern für das Fach Biologie machen Charakteristika der sozialen Umwelten und der sozialen Beziehungen, die durch diese konstituiert werden, evident. *Macht* – in unterschiedlicher Form – ist eines der sozialen Merkmale, das hier in den Fokus rückt. In beiden Beispielen wird Schrift in ihrer traditioneller Form und Funktionen verwendet. Schrift ist der zentrale Kommunikationsmodus im ersten Beispiel, das hier nur beschrieben wird. Thema ist die Evolution und ein Vergleich der Theorien von Lamarck und von Darwin. Ein Bild zeigt eine »Urgiraffe« mit einem Hals, der zu kurz ist, um an die Blätter der höheren Äste eines Baumes zu gelangen. Der geschriebene Text beschreibt, dass in der Lamarck'schen Theorie Evolution durch den konstanten Versuch dieser Urgiraffe, ihren Hals zu strecken, vorangetrieben wird. Bilder werden als *Illustration* verwendet. Wir können uns durch den schriftlichen Text eine einigermaßen gute Vorstellung von Lamarcks Evolutionskonzept machen. Das Bild hat eine wichtige kommunikative Funktion: Die GestalterInnen des Buches könnten sich gedacht haben, dass durch das Bild das Geschriebene klarer wird, dass die Seite für die angestreb-

Abb. 3: Ausschnitt A aus einem Biologiebuch für die achte Schulstufe (Kugler 2005, S. 26)



ten LeserInnen attraktiver wird, vielleicht auch, dass der Inhalt besser zu merken ist. Der *Kern* der Botschaft wird allerdings im schriftlichen Text bereitgestellt.

Das Layout dieser Seite orientiert sich nach wie vor an der Struktur des geschriebenen Teils des Textes bzw. der (gedruckten) Seite und wird dadurch determiniert: Die Platzierung des Bildes muss nicht sehr präzise sein; ein Hinweis der AutorInnen für das Layout, wie »Hier wo Abb. X«, wäre adäquat. Die Logik des geschriebenen Teils des Textes bestimmt die Platzierung des Bildes.

Anders in Abbildung 3: Hier ist die Platzierung des Bildes in der linken Spalte direkt im geschriebenen Text essenziell; Schrift und Bild ergänzen einander. In der Grafik finden sich Informationen, die im schriftlichen Text nicht gegeben werden, und im schriftlichen Text ist Information enthalten, die auf die visuelle Darstellung als Erläuterung und Erweiterung angewiesen ist. Das Bild *zeigt* zum Beispiel, wie ein Lymphknoten und wie Lymphkapillaren aussehen und wie sie miteinander verbunden sind. Die Platzierung *innerhalb* der schriftlichen Darstellung zeigt allerdings, dass nach wie vor die Logik des »Flusses« der schriftlich-verbalen Darstellung bestimmt, wo das Bild hinkommt.

Die Seite in diesem Schulbuch ist in zwei Spalten geteilt (vgl. Abb. 3). Diese Teilung scheint dazu verwendet zu werden, um einen Unterschied zu machen zwischen dem, was schriftlich, und dem, was visuell kommuniziert wird. Die Seite ist

Abb. 4: Ausschnitt B aus einem Biologiebuch für die achte Schulstufe (Kugler 2005, S. 31)

1.6.3 Kehlkopf – „Weiche“ zwischen Nahrung und Luft

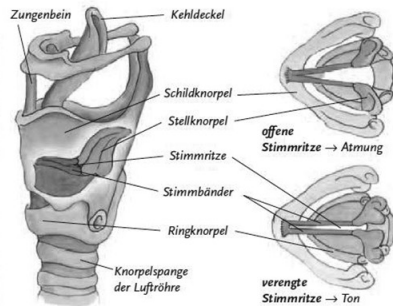
Der Kehlkopf liegt am oberen Ende der Luftröhre und besteht aus 9 verschiedenen Knorpelstücken, die von Bändern und Muskeln zusammen gehalten werden. Der Kehlideckel verschließt beim Schlucken die Luftröhre und verhindert dadurch das Eindringen von Nahrungsteilchen. Während des Atmens ist der Kehlideckel hingegen senkrecht gestellt und gibt den Zugang zur Luftröhre frei.

Stimmblätter dienen der Tonerzeugung

Der Schildknorpel und die beiden Stellknorpel bilden ein Gerüst, an dem die Stimmblätter befestigt sind. Die Öffnung zwischen den beiden Stimmblättern wird als **Stimmritze** bezeichnet und kann durch Bewegung der Stellknorpel vergrößert und verkleinert werden. Beim Sprechen verengt sich die Stimmritze und hindurchgepresste Luft bringt die Stimmblätter zum Schwingen. Es entsteht ein Ton, der durch mitschwingende Luft in Mund, Rachen und Nasenhöhle verstärkt wird. Im Laufe der Pubertät verlängern sich die Stimmblätter und die Stimme klingt dadurch tiefer. Diese Entwicklung nennt man **Stimmbruch**. Er ist bei Burschen viel deutlicher ausgeprägt als bei Mädchen.

Husten – eine wichtige Abwehrreaktion

Beim Husten verschließt sich die Stimmritze für kurze Zeit vollständig. Beim Ausatmen durchbricht die angestaute Luft diese Sperre und wird in einem kräftigen Stoß ausgeblasen. Das kann Schleim und Fremdkörper aus den Bronchien und der Luftröhre mitreißen und aus dem Atmungssystem hinaus befördern.



Bau und Funktion des menschlichen Kehlkopfs

Merk dir! Unser Atmungssystem besteht aus Nase, Rachen, Kehlkopf, Luftröhre, Bronchien, Bronchiolen und den Lungenbläschen, in denen der Gasaustausch stattfindet. O_2 wird vom Blut aufgenommen, CO_2 aus dem Blut abgegeben. Mithilfe des O_2 werden in den Zellen Nährstoffe in CO_2 und Wasser zerlegt (Oxidation). Dabei wird Energie freigesetzt, die in den Zellen benötigt wird. Dieser Vorgang heißt Zellatmung.

Der Kehlkopf hat 2 wichtige Funktionen: Verschließen der Luftröhre beim Schlucken von Nahrung (Kehlideckel) und Erzeugen von Tönen (Stimmblätter).



Atemübungen

1) Atemfrequenz (Atemzüge pro Minute)



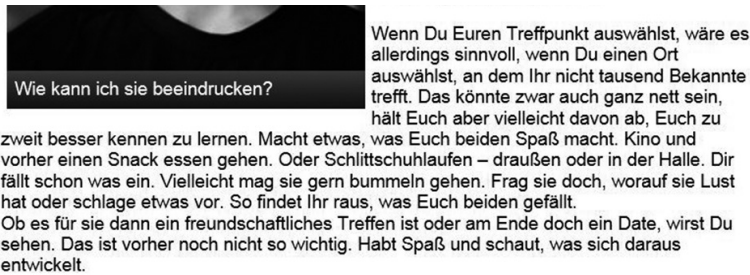
Diskussion ums Rauchen

1) Bildet in eurer Klasse 2 Gruppen. Die eine

hier (noch) nicht zum *visuellen Raum* geworden, in dem *Material* in visueller Form behandelt wird. Wäre das der Fall, würden Inhalte, die *beschrieben* und die *gezeigt* werden, aufeinander abgeglichen, sodass zum Beispiel das Unterkapitel »1.5.1 Der Weg des Sauerstoffs« in der linken Spalte mit einer Visualisierung in der rechten Spalte kombiniert wäre, die den verbal gegebenen Inhalt erläutert und/oder erweitert. Es geht hier um die Frage, wie die unterschiedlichen Potenziale von verbalen und von visuellen Modi der Kommunikation eingesetzt werden, um Inhalte darzustellen.

Abbildung 4 zeigt ein solches Arrangement. Die beiden Modi werden in ihrem Potenzial komplementär eingesetzt und visuell so präsentiert, dass die Komplementarität der unterschiedlichen und verknüpften Informationen durch die Ausnutzung der Möglichkeiten¹ des Raums der Seite als semiotische Ressource evident wird. Schrift und Bild sind Elemente einer multimodalen Kommunikationslandschaft: In diesem Beispiel stellen sie gemeinsam den gesamten Inhalt/die volle Bedeutung der Aussage zur Verfügung. Bezogen auf Wissen leistet jeder Modus einen essenziellen Beitrag dazu, was gewusst werden soll.

1 Im sozialsemiotischen Ansatz von Multimodalität wird für die Potenziale von Kommunikationsmodi der Begriff *affordances* verwendet.

Abb. 5: Ausschnitt der Webseite von *Bravo* (www.bravo.de)

4. Schrift in der gegenwärtigen Kommunikationslandschaft: multimodale Texte

Die »LeserInnen« der soeben behandelten Texte sind SchülerInnen der achten Schulstufe, sie sind 13, 14 Jahre alt. Sie machen mit diesen Texten die Erfahrung, dass jeder Modus ermöglicht, bestimmte Ebenen von Inhalten als Bedeutung wahrnehmbar zu machen. Anstelle einer hochkomplexen schriftlichen Syntax erlaubt die Verbindung von Bild und Schrift zum Beispiel, komplexe Inhalte in einer vergleichsweise einfacheren Form zu präsentieren. Durch multimodale Texte lernen die Jugendlichen, dass Inhalte meistens mit verschiedenen Modi dargestellt werden. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der Webseite von *Bravo* (www.bravo.de). Modularität gibt nicht nur auf Webseiten, die sich an Jugendliche richten, den Ton an; Bild ist der dominierende Modus – was nicht bedeutet, dass es nicht viel Schrift auf diesen Webseiten gibt, auch längere Texte.

Die ersten beiden Sätze dieses Textes lauten zum Beispiel: »Wenn Du Euren Treffpunkt auswählst, wäre es allerdings sinnvoll, wenn Du einen Ort auswählst, an dem Ihr nicht tausend Bekannte trefft. Das könnte zwar auch ganz nett sein, hält Euch aber vielleicht davon ab, Euch zu zweit besser kennen zu lernen.« Die Syntax in diesem Text ist nicht einfach: Der erste Satz besteht aus vier Teilsätzen, in einer relativ komplexen, kombinierten Verwendung von Tempus und Modus: »Wenn ..., wäre es ..., wenn ..., an dem Ihr nicht ...«. Der nächste Satz ist ähnlich komplex in Bezug auf Syntax und Modus. Der Stil ist »leicht«, stark angelehnt an die Kadenz der gesprochenen Sprache, mit einem Hauch von Humor und Ironie.

Das *Lesen* der Webseite entspricht dem Lesen eines visuell konzipierten Textes, in dem Schrift als sekundäres Element vorkommt. Schrift ist der *Logik des Bildes* und der *Logik der visuellen Organisation* der Seite untergeordnet. Die modulare Struktur sagt den *LeserInnen*: »Du weißt, was du willst, also such' dir aus, wohin du gehen möchtest.«

Die hier vorgestellten Überlegungen finden im Kontext der Vielfalt aller Medien statt. Die tragbaren Bildschirmmedien werden wichtiger und zunehmend allgegenwärtig. Ihre *Genres* sind die Seiten der Social Media. Die dringende Frage für alle, die sich mit Lesen und Schreiben beschäftigen, lautet aus einer semiotischen

Perspektive: Was kann eigentlich auf diesen Displays gemacht werden? Was ist zulässig? Was ist nicht möglich? Welche Modi dominieren hier: Schrift oder Bild oder andere, wie audiovisuelle Formen, Musik etc.? Aus diesen Überlegungen leitet sich wiederum die für Lernen und unser In-der-Welt-Sein relevante Frage ab, welche Inhalte möglicherweise an den Rand rücken, weil sie durch jene Modi, die typisch sind für die Kommunikationsformen, die den Alltag von (jungen) Menschen dominieren, nicht so einfach repräsentiert werden können. Die Rolle des so genannten »epistemologischen Committent«, dass *Sprache* zum Beispiel *erzählt* und *Bild zeigt*, rückt zentrale Fragen des Zusammenhangs zwischen Inhalt und Modus, mit dem aufgrund seiner jeweiligen Charakteristika spezifische Inhalte mehr oder weniger gut dargestellt werden können, in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Diese Fragen sind nicht nur für die Erforschung von Lese- und Schreibgewohnheiten und der Veränderung von Gestaltungsprinzipien von Texten relevant, sondern vor allem auch für den Deutschunterricht, wenn es darum geht zu erarbeiten, wo und wie Schrift (allein oder in Kombination mit anderen Modi der Kommunikation) eingesetzt wird, um Inhalte so darzustellen, dass die angestrebten Kommunikationsziele mit dem produzierten Text erreicht werden. Dass Schrift sowie Lesen und Schreiben weiterhin zentrale Mittel der Produktion und Re-Produktion von Inhalten und Bedeutung bleiben werden – in vielen Bereichen neu und anders, in anderen Bereichen ganz in ihrer traditionellen Form – stellt besondere Anforderungen an die Sprachdidaktik im Kontext einer multimodalen Kommunikationslandschaft. Gerade ein sozialsemiotischer Zugang zu Texten als multimodalen Ensembles, in denen die Potenziale und Grenzen der verschiedenen Modi der Kommunikation gemeinsam mit den SchülerInnen explizit und auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert werden, kann hier neue Chancen für die Schreib- und Lesedidaktik eröffnen.

Literatur

- BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- KRESS, GUNTHER R. (2003): *Literacy in the new media age*. London: RoutledgeFalmer.
- DERS. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: RoutledgeFalmer.

Verwendete Beispiele

- Bravo: <http://www.bravo.de/dr-sommer/liebe-freundschaft/wie-kann-ich-sie-beeindrucken> [Zugriff: 25.02.2013].
- KUGLER, ROBERT (2005): *BioBuch 4*. Wien: Ed. Hölzel. Probeseiten online: http://94.247.146.63/bg1h/biobuch4/bb4_26-31.pdf [Zugriff: 25.2.2013].
- PoetryArchive: <http://www.poetryarchive.org> [Zugriff: 25.2.2013].

Madeleine Strauss

Der Sachtext im fächerübergreifenden Unterricht

Eine verkannte Textsorte

Während Schüler/innen Sachtexte oft als schwierig empfinden, weil ihnen die Sprache aufgrund der Informationsdichte und des Fachvokabulars fremd und unzugänglich erscheint, fehlt Nicht-Germanist/inn/en oft das Bewusstsein dafür, dass Sachtexte die Basis ihres Unterrichts bilden. Bei Deutsch-Lehrer/inne/n hingegen ist die Arbeit an und mit Sachtexten im Allgemeinen wenig beliebt, weil die Beschäftigung mit anderen Textsorten bzw. mit Literatur oft als vorrangiges Ziel des Deutschunterrichts gesehen wird. Das steht allerdings so weder im Lehrplan (vgl. BMBF 2004) noch in den Bildungsstandards (vgl. BIFIE 2011).

Dennoch – Sachtexte sind überall zu finden: in Lehrbüchern (auch Deutsch-Büchern), im Internet, in Zeitungen, in Film und Fernsehen. Wer diese Medien kompetent nutzen will, muss lernen, mit ihnen umzugehen – und zwar sowohl rezipierend als auch produzierend.

Aktuell bietet die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Chance und Notwendigkeit zum Umdenken. Das sollte allerdings nicht erst in der Sekundarstufe II, sondern schon ab der fünften Schulstufe geschehen. Die Klagen vieler Kolleg/inn/en anlässlich der Betreuung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), dass Schülerinnen und Schüler nicht schreiben können, müssen in einem geänderten Bewusstsein der Verantwortung der Lehrer/innen aller Fächer für die Entwicklung von Schreibkompetenz münden.

Auch um den Anforderungen einer kompetenzorientierten Fragestellung, wie sie im Rahmen der mündlichen SRDP für alle Fächer gefordert wird, genügen zu können, müssen Schüler/innen in allen Fächern lernen, ihre eigene, sachliche Sprache zu entwickeln. Reproduktion, Transfer und Reflexion benötigen Sprachkompetenz. Der Weg dorthin führt über die Beschäftigung mit Sachtexten in allen Fächern. Dafür ist es nötig, Ängste und Bedenken abzubauen und dem Argument entgegenzutreten, dass man zum Beispiel im naturwissenschaftlichen Unterricht einfach keine Zeit habe, sich auch noch mit Sprache auseinanderzusetzen. Lehrpersonen müssen erkennen, wie positiv sich die Beschäftigung mit der Sprache auf den Fachunterricht auswirkt.

Es geht also darum, in allen Fächern sowohl Textverständnis als auch die Fähigkeit des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler müssen dabei unterstützt werden, ihre eigene *Sachsprache* zu entwickeln. Diese unterscheidet sich grundlegend von den verwendeten Textvorlagen. Nur wenn es Schülerinnen und Schülern gelingt, fremde Texte in die eigene Sprache quasi zu *übersetzen*, ist nachhaltiges Lernen überhaupt möglich, nur dann können Quellen auch für die eigene Textproduktion bzw. für die mündliche Auseinandersetzung mit einem Thema sinnvoll genutzt werden.

Für Hilbert Meyer ist »intelligentes Üben« eines der Merkmale guten Unterrichts. Um Schülerinnen und Schülern das Üben komplexerer Kompetenzen zu ermöglichen, müssen sie Lernstrategien beherrschen. Sie können mit neuem Wissen umgehen, »indem sie den Sachverhalt in eigenen Worten formulieren« (Meyer 2004, S. 108 f.). Urs Ruf und Peter Gallin unterscheiden in Anlehnung an Martin Wagenschein zwei wesentliche Schritte auf dem Weg zum Verständnis:

Überall, wo Menschen sich aufmachen, um mit einer Sache Kontakt aufzunehmen und sie in der Vorschau zu erforschen und zu begreifen, ist die Sprache des Verstehens am Werk. Und überall, wo Menschen zurückschauen, um das Erforschte zu sichten, zu ordnen, zu integrieren und für die Zukunft verfügbar zu machen, bewegen sie sich erklärend und definierend in der Sprache des Verstandenen. (Ruf/Gallin 1998, S. 26)

Ausgehend von diesen Überlegungen möchte ich im Folgenden sowohl Möglichkeiten der Arbeit mit Sachtexten im Rahmen des Deutschunterrichts anführen als auch Anregungen für den Fächer übergreifenden Unterricht geben.

2. Rezeption

Von den zahlreichen Möglichkeiten des Umgangs mit Sachtexten, die vor allem im Deutschunterricht angewendet werden können, seien hier nur einige genannt:

2.1 Textaufbereitung, um anderen den Inhalt zu erklären

- *reziprokes Lehren* (vgl. Scharnhorst 2003): Vier Schüler/innen arbeiten gemeinsam an einem Text, den sie absatzweise lesen. Für jeden Absatz übernimmt abwechselnd eine/r die Rolle der Lehrerin/des Lehrers. Diese/r stellt Fragen zum Text, gibt den Auftrag, den Inhalt zusammenzufassen, möchte wissen, wie es weitergehen könnte.
- *Lerntempoduett* (vgl. Wahl 2004, S. 57–67): Jeweils die Hälfte der Klasse erhält denselben Text auf einem farbigen Blatt, die andere Hälfte bekommt einen anderen Text auf anders farbigem Papier. Alle haben die Anweisung, den Text so aufzubereiten, dass der Inhalt erzählt werden kann (Stichworte, Mindmap, Skizze ...). An einer Stelle der Klasse ist die »Haltestelle«. Wer seinen Arbeitsauftrag erledigt hat, geht dorthin und wartet, bis ein Kind mit einem anders farbigen Text kommt. Die beiden, die im selben Tempo gearbeitet haben, sind jetzt Partner. Sie erzählen einander den Inhalt ihres Texts. Wie dann weiter gearbeitet werden soll, ob der »fremde« Text schriftlich festgehalten wird, ob Fragen dazu gefunden werden sollen, ob gemeinsam Zusammenfassungen verfasst werden etc. bleibt der Intention der Lehrkraft überlassen. Wichtig ist, für die schnell arbeitenden Schüler/innen eine zusätzliche Aufgabe vorbereitet zu haben.
- *Kugellager* (vgl. BMUKK 2011): Die Schüler/innen stellen sich in zwei konzentrischen Kreisen auf und sehen einander an. Innenkreis und Außenkreis haben jeweils die gleichen Texte erhalten. Nach entsprechender Vorbereitung (Notizen, Mindmap, Skizze ...) erzählen die Schüler/innen ihrem Gegenüber den Inhalt ihres Texts, diese/r macht sich Notizen. Nun rückt zum Beispiel der Innenkreis um eine Person nach rechts und erzählt den Inhalt des fremden Texts seinem Gegenüber. Diese/r kennt den Text und kann korrigieren und ergänzen. Wenn auch der Außenkreis um eins weiter rückt, ergeben sich neue Paare und die »Nacherzählung« kann wieder von einem Schüler/einer Schülerin, der/die diesen Text als Ausgangsbasis hatte, ergänzt und korrigiert werden.

2.2 Möglichkeiten, Informationen aus Texten zu entnehmen

- *Gruppenpuzzle – Expertenmethode* (vgl. BMUKK 2011): Jede Gruppe erhält denselben Ausgangstext, mit dem sie sich so lange intensiv beschäftigt, bis alle zu »Experten« geworden sind. Es kann auch ein Plakat gestaltet werden. Im zweiten Schritt werden Mischgruppen gebildet, in denen sich ein Vertreter/eine Vertreterin aus jeder Expertengruppe befindet. Jeder Experte/jede Expertin berichtet nun von seinem/ihrer Text. Wenn Plakate gestaltet wurden, kann ein »Museumsrundgang« stattfinden. Die Mischgruppen wandern von einem Plakat zum anderen und erhalten Erklärungen dazu vom jeweiligen Experten/der Expertin.
- *Informationssuche mit Bewegung* (vgl. BMUKK 2011): Verschiedene Texte zu einem bestimmten Thema werden groß ausgedruckt in der Klasse verteilt aufgehängt (je nach Klassengröße mehrere Exemplare von jedem Text). Die Schüler/innen erhalten einen Fragebogen zum Thema, dieser muss am Platz liegen blei-

ben, während sie zu den verschiedenen Texten gehen, um sich dort die nötigen Informationen zu holen. Es darf nicht gesprochen werden! Korrektur der Antworten im Plenum.

- *Textteile (nummeriert) zusammenfassen:* Die Absätze eines Texts hängen mit durchgehenden Nummern versehen verteilt in der Klasse. Die Schüler/innen schreiben die Nummern in ihr Heft und lassen bei jeder Nummer einige Zeilen frei. Sie gehen in beliebiger Reihenfolge (aus Platzmangel können nicht alle mit 1 beginnen) zu den einzelnen Absätzen, lesen sie und fassen sie in ihren Heften unter der passenden Nummer zusammen. Wenn das Puzzle fertig ist, sollte eine sinnvolle Zusammenfassung entstanden sein.

2.3 Texte strukturieren/in eine andere Darstellungsform bringen

- *Textpuzzle:* Der Text wurde in einzelne Abschnitte zerlegt, die durcheinander gemischt wurden und nun in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. (Vorsicht, beim Zerschneiden ist darauf zu achten, dass Zusammengehöriges nicht an der Form zu erkennen ist!)
- *Zwischenüberschriften finden:* Eine Überschrift über jedem Absatz informiert wie eine Schlagzeile über den Inhalt. Das ist eine recht komplexe Aufgabe, denn wer das schafft, hat eigentlich schon viel verstanden.
- *eine Mindmap erstellen:* Die Methode erfordert die Fähigkeit, Zusammengehöriges zu erkennen, Oberbegriffe zu finden, Struktur zu schaffen.
- *einen Stichwortzettel/einen Schwindelzettel anfertigen:* Für beides ist notwendig, zu erkennen, was für das Textverständnis wesentlich ist.
- *Flussdiagramm, Tabelle erstellen:* Manchen Schüler/inne/n fällt es leichter, Inhalte zu verstehen, wenn sie diese in eine übersichtliche, klar strukturierte Form bringen.

Wie bereits erwähnt, kann es jedoch im Deutschunterricht allein nicht gelingen, dass Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Sach- und Fachsprache finden. An diesem Prozess müssen alle Fächer beteiligt sein.

3. Fächerübergreifende Textarbeit

Natürlich stellt die Entwicklung von – nicht nur literarischem – Textverständnis eine der Hauptaufgaben des Fachs dar. Doch gerade hier drängt sich die Zusammenarbeit mit anderen Fächern auf. Es ist mehr als naheliegend, mit Sachtexten zu arbeiten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler ohnehin im Unterricht beschäftigen müssen (vgl. BIFIE 2011).

Als Beispiel möchte ich eine fächerübergreifende Unterrichtssequenz anführen, die in einer neunten Schulstufe in Deutsch und Geschichte durchgeführt wurde. Im Geschichtsunterricht wurden die Perserkriege behandelt. Basierend auf den Lehrbuchtexten wurde ein Aufgabenarrangement für den Deutschunterricht erstellt.

Aufgaben zu Geschichte: *Das Reich der Perser*

- *Einstieg:* Zu Bildern von der Türkenbelagerung Wiens und einem Angriff der Hunnen wird im Geschichtsunterricht die Frage gestellt, vor welcher Bedrohung aus dem Osten man sich früher gefürchtet hat und wovor man sich heute fürchtet? Die Diskussion in der Klasse bietet die Gelegenheit zur Wiederholung wichtiger historischer Ereignisse und ermöglicht so ein Anknüpfen an Vorwissen.
- *Aufgaben:* In Einzelarbeit überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie böse Menschen in Büchern, im Film bzw. in Comics dargestellt werden. Sie halten schriftlich in Stichworten fest, was ihnen gemeinsam ist. Dann notieren sie, ebenfalls in Stichworten, welche Eigenschaften ihrer Meinung nach einen bösen Menschen kennzeichnen.

Die Ergebnisse werden in Partnerarbeit verglichen, anschließend verfassen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine kurze Personenbeschreibung eines Bösewichts. Die Kriterien für die Personenbeschreibung werden an die Wand projiziert. Schließlich geben einander unterschiedliche Schreibpaare anhand der Kriterien Rückmeldung auf die jeweiligen Texte.

Im Geschichtsunterricht lesen die Schülerinnen und Schüler, wie Herodot den Unterschied im Charakter von Europäern und Asiaten erklärt. In Partnerarbeit wird nun eine Tabelle erstellt, in die jeweils die Merkmale, die Herodot den beiden Völkern zuschreibt, eingetragen werden (vgl. Melichar u. a. 2013, S. 19).

Als Hausübung für den Deutschunterricht verfassen die Schülerinnen und Schüler eine Mail an einen Freund/eine Freundin, in der sie sich kritisch zur Theorie Herodots äußern. Der Text soll mindestens zwei Argumente enthalten. Im Unterricht werden die Meinungen gesammelt und geordnet, eventuell in Form einer Mindmap, die an die Tafel gezeichnet wird. Hier bietet sich die Möglichkeit, die Überlegungen als Ausgangspunkt für eine Erörterung zu nutzen.

Als weitere Textsorte kann in Partnerarbeit ein fiktives Interview verfasst werden, das ein kritischer Journalist mit dem Perserkönig Kyros führt (vgl. ebd., S. 16). Hierbei handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, da über das reine Textverständnis hinausgehend auch durch geeignete Fragestellung auf die Charakteristika der Textsorte eingegangen werden muss und der Blickwinkel eines modernen, kritischen Menschen einzunehmen ist.

Im Geschichtsunterricht wird auf für das persische Reich wichtige punktuelle Ereignisse (vgl. ebd., S.16 f.) eingegangen. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren in Partnerarbeit nähere Details zu zwei Geschehen. Als Hausübung erhalten sie den Auftrag, sich einige Nachrichtensendungen in Radio oder Fernsehen anzusehen und dabei besonders auf die Sprache zu achten. Im Unterricht wird thematisiert, dass die gesprochene Sprache eines Informationsmediums eine eigene Syntax und einen typischen Wortschatz hat. Sie unterscheidet sich grundlegend von der Sprache des Lehrbuchs. Die unterschiedlichen Merkmale werden als Tafelbild dokumentiert. Davon ausgehend schreiben die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit und unter Einbeziehung ihrer Rechercheergebnisse zwei Texte für eine Nachrichtensendung im Radio. Schließlich nehmen sie die gesprochenen Nachrichten auf und gestalten so eine Informationssendung.

Beispiel:

»Griechenland, 480 v. Chr.: Die Konflikte zwischen Griechen und Persern scheinen kein Ende zu nehmen. Gerade erst ist es König Xerxes gelungen, die Schlacht bei den Thermopylen für sich zu entscheiden und damit große Teile Griechenlands unter persische Herrschaft zu bringen. Jetzt droht der Angriff auf Athen. Aus Sicherheitsgründen wurde der Großteil der Bevölkerung bereits auf die Insel Salamis evakuiert.« (Julia, 9. Schulstufe)

Als letzte Arbeit mit Informationen aus dem Geschichtsunterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, unter Einbezug einer Informationsgrafik den Dialog eines Telefongesprächs zwischen Wladimir Putin und Dareios zu schreiben und anschließend vor der Klasse zu spielen. Putin möchte wissen, wie es Dareios gelingt, sein riesiges Reich zu regieren (vgl. Melichar u. a. 2013, S. 17)

Die Textproduktion fand bei diesem Aufgabenarrangement immer in Partnerarbeit statt. Dabei diskutierten die Schülerinnen und Schüler sowohl über Inhalte als auch über Wortwahl und Stil in der Sprache des Verstehens, die sie dann gemeinsam in die Sprache des Verstandenen, die Bildungs- bzw. Fachsprache umwandelten. Ich gab den Schülerinnen und Schülern viel Zeit, alle Aufgaben zu erledigen, und es wurden auch alle bewertet. Dabei hatte ich nie das Gefühl, mich vom Deutschunterricht zu entfernen, denn neben der Förderung verschiedener Kompetenzen der Informationsentnahme fand auch das Training unterschiedlicher Textsorten statt. Sozusagen als *Nebeneffekt* setzten sich die Schülerinnen und Schüler auch mit Inhalten des Geschichtsunterrichts intensiv auseinander. Dieses Beispiel zeigt darüber hinaus, dass die Arbeit mit Sachtexten durchaus kreativ sein kann.

4. Sprechen

In vielen Fällen, vor allem bei komplexen Texten mit hoher Informationsdichte und schwierigem (Fach-)Vokabular, kann der Weg zum Textverständnis auch über die gesprochene Sprache führen. Schülerinnen und Schülern fällt es oft leichter, ihre Gedanken ihren Mitschüler/innen gegenüber mündlich zu äußern. Sie können im Dialekt sprechen, Sprachrichtigkeit spielt keine Rolle. Wichtig ist nur, dass ihr Gegenüber versteht, was sie meinen. Es besteht auch die Möglichkeit der Rückfrage, sodass viele Fragen sofort geklärt werden können, denn »Verstehen ereignet sich im Gespräch« (Ruf/Gallin 1998, S. 25). Hier eröffnen sich dem Fachunterricht unterschiedliche Möglichkeiten, etwa durch folgende Arbeitsanweisungen:

- *Erzähle deiner Partnerin, was du verstanden hast.* Dabei können Schülerinnen und Schüler ihre Rezeption des Texts vergleichen und gegebenenfalls ergänzen. Das bietet die Chance auf Austausch in der gleichen Sprache – der *Sprache des Verstehens*.
- *Erkläre Fachbegriffe!* Unklarheiten können geklärt werden.
- *Wiederhole/Erläutere den Arbeitsauftrag.* Diese Aufforderung stellt einen besonders wichtigen Schritt dar, um klarzustellen, ob Arbeitsanweisungen genau gelesen bzw. verstanden wurden. Durch die Übersetzung von der Lehrer- in die Schülersprache können Missverständnisse vermieden werden.

Es ist jedoch wichtig, dass von der Mündlichkeit ausgehend auch der Schritt zur Verschriftlichung getan wird. Wie das gelingen kann, zeigt das Beispiel einer Lernsequenz in der siebenten Schulstufe in den Fächern Deutsch und Physik.

Lernziel ist, das im Deutschunterricht erworbene Wissen über Beschreibungen und das Abfassen eines Protokolls in Physik anzuwenden und den Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache/Sachsprache herauszuarbeiten.

- *Einstieg:* Eine Hälfte der Klasse sieht einen Film ohne Ton über einen Versuch mit Mineralwasser. Die Schülerinnen und Schüler notieren, was sie sehen. Die andere Hälfte der Klasse dreht sich einfach um. Danach werden die Rollen getauscht, die andere Hälfte sieht einen anderen Kurzfilm über einen physikalischen Versuch und macht Notizen. Der fehlende Ton zwingt zu genauer Beobachtung.¹
- *Aufgaben:* Die Schülerinnen und Schüler beschreiben nun einem Partner/einer Partnerin, was sie beobachtet haben. Diese können Fragen stellen. Sie verwenden die Umgangssprache, meist ohne Fachvokabular, mit Unterstützung durch Gestik, es gibt keine Vorgaben. Trotzdem wird klar, wo die Probleme bei Beschreibungen liegen könnten (fehlendes Fachvokabular, Unklarheit, kein roter Faden usw.). Gemeinsam werden Kriterien für gelungene Beschreibungen notiert. Die erarbeiteten Kriterien werden in der Klasse besprochen und verglichen – ein einheitlicher, provisorischer Kriterienraster entsteht.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten dann eine allgemeine Information über den Aufbau eines Versuchsprotokolls.² Sie lesen den Text und vergleichen ihn mit dem Kriterienraster, wenn nötig, wird der Raster ergänzt. Anschließend lesen die Schülerinnen und Schüler ein Beispiel für ein Schülerprotokoll und vergleichen es mit dem Raster. Sie diskutieren es und geben im Plenum mündlich Feedback.

In Physik wird nun ein Versuch mit Gummibärchen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Notizen. In der nächsten Deutschstunde erzählen sie, wieder in der Umgangssprache, wie der Versuch abgelaufen ist. Dann fasst jede/r ein Versuchsprotokoll. Anschließend gehen die Schülerinnen und Schüler zu einem anderen Platz, damit Freundschafts-Feedback nach Möglichkeit vermieden wird, geben anhand des Kriterienrasters schriftlich Rückmeldung und unter schreiben ihr Feedback. Die Texte werden nach dem Feedback überarbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler versuchen nun, ihre Protokolle ins Englische zu übersetzen, sie notieren Begriffe, die sie nicht kennen. Bei der anschließenden Diskussion im Plenum stellen sie fest, dass viele der nicht übersetzten Begriffe Fachausdrücke sind. Daraus resultiert die Notwendigkeit der Arbeit mit dem Fachvokabular. Die Schülerinnen und Schüler erstellen mit dem Fachvokabular aus dem Versuchsprotokoll ein Kreuzworträtsel.³

1 Der Kurzfilm *Pfefferkörner in Mineralwasser* von »kids and science«: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=104> [Zugriff: 28.2.2016].

2 vgl. <http://herr-kalt.de/nwt/versuchsprotokoll> [Zugriff: 28.2.2016].

3 <https://www.xwords-generator.de/de> [Zugriff: 2.3.2016].

Als Hausübung verfassen die Schülerinnen und Schüler eine Erlebniserzählung: *Das (gescheiterte) Experiment*. Die Lehrkraft gibt ihnen Rückmeldung anhand des bekannten Kriterienrasters. Im Deutschunterricht vergleichen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ihre Protokolle und die Erzählungen. Sie fassen die Kennzeichen von sachlicher/erzählender Sprache in einer Tabelle zusammen. Das Ergebnis wird im Plenum vorgestellt, diskutiert und ergänzt.

Bei der Durchführung des Aufgabenarrangements wurde sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Qualität der Protokolle beurteilt. Noten darauf gab es in beiden Fächern. Die Physik-Kollegin war erstaunt über das hohe inhaltliche und sprachliche Niveau der Texte und für den Deutschunterricht wurden zahlreiche sprachliche Kompetenzen geübt.

Diese Lernsequenz hat gezeigt, wie wichtig es ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit dem Fachvokabular, das für einen Gegenstand spezifisch ist, kompetent umzugehen. Auch hier kann der Weg nur über ihre eigene Sprache führen. Es ist notwendig, dass es gelingt, die Fachsprache in die für Schülerinnen und Schüler individuelle Sprache des Verstehens und davon ausgehend in die Sprache des Verstandenen zu übersetzen. Im Folgenden werden weitere Übungsmöglichkeiten vorgestellt:

- *Vokabelheft oder Karteikarten*

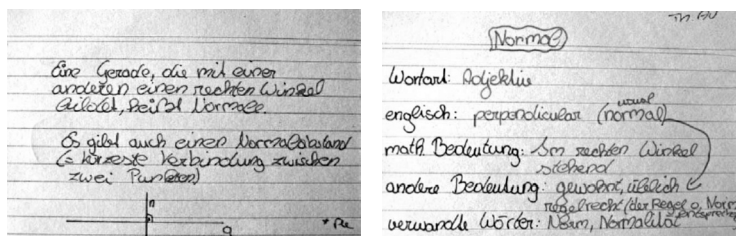


Abb. 1: Beispiel für Vorder- und Rückseite einer Karteikarte aus einer mathematischen Begriffssammlung⁴

- *Wiki*: Ein Wiki bietet den Vorteil, dass alle Schülerinnen und Schüler an derselben Datei arbeiten und dort Ergänzungen und Veränderungen vornehmen können.
- *Karteikasten*: Er kann besonders mit jüngeren Schülerinnen und Schülern auch durch bildliche Darstellungen ergänzt werden.
- *Was bin ich?* Alle Schülerinnen und Schüler erhalten einen Fachterminus zugeteilt, sie wissen jedoch nicht, welchen (zum Beispiel auf den Rücken kleben). Durch Entscheidungsfragen (Ja/Nein) müssen sie herausfinden, was sie sind (z. B.: Flyszzone – Bestehe ich aus Granit? Bilde ich ein Hochgebirge? Findet man in mir Fossilien?).

⁴ Die Anregung stammt von <http://mb.bmukk.gv.at/mathe-und-sprache-schulstufe-5.html> [Zugriff: 2.3.2016].

- *Kreuzworträtsel*: Damit die Begriffe erraten werden können, müssen sie genau und eindeutig beschrieben werden.

Auch wenn Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt bzw. den Inhalt eines Sachtextes anderen erklären und dabei Fachvokabular verwenden können, bleibt der letzte und schwierigste Schritt zum Verstehen die Verschriftlichung. Lernergebnisse können in unterschiedlicher schriftlicher Form festgehalten werden, durch die Gestaltung von Plakaten ebenso wie durch Präsentationsunterlagen in Form von Powerpointfolien, Stichwortzetteln, Mindmaps etc. Im folgenden Abschnitt werde ich mich vor allem auf das Verfassen und Nutzen von Schülertexten beschränken.

4. Produktion

Im Fachunterricht werden den Schülerinnen und Schülern einerseits wenig Schreibanlässe geboten, andererseits werden die Schülertexte nicht genutzt. Das mag zum Teil daran liegen, dass Textarbeit als Zeitverschwendung empfunden wird, zum Teil fühlen sich Lehrkräfte auch sprachlich nicht ausreichend kompetent.

Oft werden Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht aufgefordert, Exzerpte oder Zusammenfassungen zu verfassen. Das ist meist gar nicht möglich, da Lehrbuchtexte bereits eine Fülle an komprimierten Informationen in Form von Texten, Grafiken und Bildern enthalten. In modernen Büchern sind diese gut strukturiert und mit Zwischenüberschriften versehen, sodass viele der traditionellen Strategien zum Umgang mit Sachtexten gar nicht mehr anwendbar sind.

Als Hilfestellung für das Verfassen einer Zusammenfassung fungiert darüber hinaus häufig die Aufforderung: *Unterstreiche das Wichtigste – die Schlüsselbegriffe!* Dies stellt jedoch für Schülerinnen und Schüler eine schwer lösbare Aufgabe dar, da sie nicht abschätzen können, was an einem Inhalt, den sie nicht ganz verstehen, wichtig ist. Günstiger wäre es, sie überlegen zu lassen, welche Begriffe sie brauchen, wenn sie jemandem erklären wollen, worum es in dem Text geht. Stichwortzettel, Mindmap oder so genannte »Schwindelzettel« können helfen, Informationen zu strukturieren. Sie sind die Basis einer mündlichen Präsentation, Wiederholung oder Erläuterung. Statt Lehrbuchtexte zusammenzufassen, erscheint es sinnvoller, sie zu expandieren, also durch zusätzliche Informationen, Erklärungen, Rechercheergebnisse, Definitionen etc. zu erweitern.

Egal ob schriftlich oder mündlich, es empfiehlt sich immer, zunächst nur einzelne Abschnitte zu behandeln. Ein ganzes Kapitel in eigenen Worten wiedergeben zu lassen, muss die letzte Stufe beim Erklimmen einer Pyramide sein. Manche werden die Spitze als Einzelne vielleicht gar nicht erreichen, ihnen kann die Arbeit in der Gruppe helfen.

Eine vielfach ungenützte Gelegenheit zur Beschäftigung mit Texten im Fachunterricht ist die Mitschrift. Dabei stellt sie eine hervorragende Möglichkeit dar, ausgehend von Schülertexten an fachlichen Inhalten zu arbeiten. Mitschriften sind

oft bruchstückhaft, verwirrend und unverstanden. Wenn die Texte jedoch verglichen werden – in Partner- oder Gruppenarbeit – geschieht viel Positives: Die Schülerinnen und Schüler sprechen in der Sprache des Verstehens miteinander, sie können einander Fragen stellen, Fehlendes ergänzen und Unverstandenes klären, sodass sie sich schließlich in der Sprache des Verstandenen bewegen. Meist gelingt es den Peers nämlich wesentlich besser als den Unterrichtenden, Sachverhalte verständlich darzustellen. Die Zeit, die sie dazu benötigen, ist nicht »vergeudet«, denn sie haben sich in ihrer Sprache mit dem Thema auseinandergesetzt, sie haben verstanden, sie haben gelernt.

Grundsätzlich empfiehlt sich also ein bewussterer Umgang mit Texten im Fachunterricht. Da der Weg zum inhaltlichen Verständnis im Fach immer über die Alltagssprache führt, ist es notwendig, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu bieten, sich komplexen Texten in dieser Sprache zu nähern und sich mit anderen darüber auszutauschen. Damit sie davon ausgehend ihre eigene Sach- und Fachsprache entwickeln können, muss intensiv am Wortschatz gearbeitet und es müssen ihnen möglichst viele Schreibgelegenheiten geboten werden, zum Beispiel durch die Aufforderung, Notizen zu machen bzw. mitzuschreiben. Die Ausbildung einer individuellen *Sprache des Verstandenen* anhand der häufigen und intensiven Beschäftigung mit Sachtexten in allen Fächern ist Voraussetzung für nachhaltiges Lernen und bildet die Vorstufe für die Entwicklung der Fähigkeit wissenschaftlichen Schreibens.

Literatur

- BIFIE (2011): *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zugriff: 18.2.2016]
- BMBF (2004): *Lehrplan neu Deutsch*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4 [Zugriff: 18.2.2016].
- BMUKK (2011): *Methodenpool*. Online: <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html> [Zugriff: 18.2.2016].
- MELICHAR, F.; PLATTNER, I.; RAUCHEGGER-FISCHER, C. (2013): *GO! Geschichte Oberstufe 5*. Wien: Dörner.
- MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHARNHORST, URSULA (2003): *Reziprokes Lehren*. Online: http://www.hrkl.ch/PFM/Unterlagen/Sprachfoerderung/Reziprokes_Lehren_US/textverstehen_foerdern.pdf [Zugriff: 16.2.2016].
- WAHL, DIETHELM (2004): Das Lerntempoduett. In: Huber, Anne (Hg.): *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Leipzig: Klett, S. 57–67. Online: https://ilias.uni-konstanz.de/ilias/data/ilias_uni/mobs/mm_314578/Anhang.pdf [Zugriff: 16.2.2016].

Quellennachweis

MARTIN G. WEISS & WERNER WINTERSTEINER (2015): Wissen und Macht, Wissen und Widerstand. Welches Wissen und für wen? In: *Wissen*, hg. von Martin G. Weiß & Werner Wintersteiner. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 3-2015, S. 10–19.

GEORG GOMBOS (2015): Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen. In: *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit*, hg. von Ursula Esterl & Georg Gombos. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 4-2015, S. 10–18.

STEFAN KRAMMER (2013): Ich bin ich bin ich ... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: *Identitäten*, hg. von Andrea Moser-Pacher & Hajnalka Nagy. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 3-2013, S. 9–17.

MARLIES BREUSS (2014): Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten. Einige Begriffe und ihre Geschichte. In: *Projekt und Deutschunterricht*, hg. von Marlies Breuss, Ursula Esterl & Gabriele Fenkart. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 2-2014, S. 18–30.

URSULA ESTERL & STEFANIE PETELIN (2013): »Es wird so viel über Musik gesprochen ...« Musik im Deutschunterricht, In: *Musik*, hg. von Ursula Esterl & Stefanie Petelin. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 2-2013, S. 8–20.

HAJNALKA NAGY (2015): ErinnerungsORT Schule. Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel. In: *Kulturen des Erinnerns*, hg. von Hajnalka Nagy & Jörg Meier. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 2-2015, S. 18–28.

GERD BRÄUER (2013): Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen. In: *Textkompetenz*, hg. von Jürgen Struger & Elfriede Witschel. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 4-2013, S. 72–81.

GUNTHER KRESS (2013): Texte als Spiegel sozialer Beziehungen. Ein sozialsemiotischer Zugang. In: *Literale Praxis von Jugendlichen*, hg. von Margit Böck & Gabriele Fenkart. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 1-2013, S. 52–64.

MADELEINE STRAUSS (2016): Der Sachtext im fächerübergreifenden Unterricht. Eine verkannte Textsorte. In: *Sachtexte. Prozesse und Produkte*, hg. von Jürgen Struger & Elfriede Witschel. ide. informationen zur deutschdidaktik, Heft 2-2016, S. 59–68.