INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

13. Jahrgang, Heft 1/1989 (neue Folge)

IMPRESSUM

Informationen zur Deutschdidaktik

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt Redaktion: Robert Saxer und Werner Wintersteiner Graphik: Claudia Haßler und Christine Tschiggerl

Anschrift der Redaktion: Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt Verlag: VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften

Österreichs, Lindengasse 37, A-1070 Wien

Druck: Kärntner Universitätsdruckerei, Klagenfurt Erscheinungsweise: 4 Nummern in 2-4 Heften Bezugsbedingungen: Bestellungen beim Verlag Abbestellungen nur zum Ende des Kalenderjahres

Abonnement Österreich ÖS 294,--Abonnement Ausland DM 49,-jeweils einschließlich Versandspesen

Einzelheft: ÖS 90,--/DM 15,-- zuzüglich Porto

Gefördert durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien, durch die Kärntner Landesregierung in Klagenfurt und durch den Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs auf Antrag der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik

Bestellungen an den Verlag VWGÖ, Lindengasse 37, A-1070 Wien

Beiträge an die Redaktion c/o Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, UBW Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt

ISSN 0721-9954



Inhalt

EDITORIAL	3
I MAGAZIN	
Willi Sickinger: MEHR MIT MENSCHLICHKEIT. Auch in der Schule	4
Arbeitstagung Deutschdidaktik	7
Neue Bücher	9
II ZWISCHEN ALLGEMEINBILDUNG UND BERUFSORIENTIER	UNG
Werner Wintersteiner: Die unpädagogische Provinz. (Deutsch-)Unterricht zwischen Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung.	13
Anton Peternel: Anforderungen an den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen	19
Martha Eckl: "Aber nicht auf unsere Kosten." Anmerkungen aus der Sicht der Arbeitnehmervertretung zur aktuellen Auseinandersetzung um eine Verbesserung des österreichischen Berufsschulwesens, das noch immer keinen Pflichtgegenstand "Deutsch" vorsieht.	24
III PROBLEME EINZELNER SCHULTYPEN	
Rudolf Keller: Plädoyer für eine eigenständige Fachdidaktik für berufsbildende höhere Schulen	29
Dietrich Kasprian: Wie in schlechten Romanen. Abschaffung der Deutschmatura an den HAK?	43
Klemens Betz: Soll es spezifische Deutschdidaktiken für spezifische Schultypen geben? (Deutschunterricht an der HTL)	47

Werner Wintersteiner: Der große Bluff und kleinere Ungereimt- heiten. Deutschunterricht an den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe	57
Evelyn Wernitznig/Hermann Wilhelmer: Schriftliche Projektar- beit an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe - Ein Erfahrungsbericht	68
Hermann Greschonig: Deutsch an Berufsschulen - Das gab's einmal	80
IV ZUM VERGLEICH: NEUE ENTWICKLUNGEN IN DER AHS	
Heidemarie Schrodt/Konrad Liessmann: Zeitgemäß veraltet. Anmerkungen zum neuen Deutschlehrplan der Oberstufe	89
Magda Krön: Erfahrungen mit der Fachbereichsarbeit	98
V ARBEITSBEREICHE DES DEUTSCHUNTERRICHTS	
Roland Fischer: Es muß nicht immer das Fach sein Zur Fachsprachenvermittlung im Muttersprachenunterricht aus der Sicht eines Fremdsprachendidaktikers	102
Rudolf Keller: Zum Problem der Wirtschaftssprache im Deutsch- unterricht der Handelsakademie	110
Rudolf Muhr: Methoden der Verwirrung: Zur Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" in österreichischen Deutschbüchern	119
Wolfgang Fitzinger: "Literarische Bildung" an berufsbil- denden Schulen oder: von der Schwierigkeit beim Kanon- singen	132
Veronika Rieder: Arbeit mit Schulbibliotheken in berufs- bildenden Schulen	139
VI BIBLIOGRAPHIE	143

Editorial

Diese Ausgabe der INFORMATIONEN ist einem sehr wichtigen Thema gewidmet: dem Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Obwohl zahlenmäßig viel mehr Schüler betroffen sind als von der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)-Oberstufe, werden die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS und BHS) weder von der Didaktik noch von der Öffentlichkeit sonderlich beachtet. Eine Aufarbeitung steht also schon längst an. Dazu kommt noch ein aktueller Grund: In verschiedenen Teilen des berufsbildenden Schulwesens wird gegenwärtig eine Diskussion über die Zukunft der Allgemeinbildung und auch speziell über den Stellenwert des Deutschunterrichts geführt. Wir wollen für diese notwendige Auseinandersetzung Informationen und Argumente liefern.

Es ist unmöglich, über den Deutschunterricht an B(H)S zu sprechen, ohne die Begriffe Allgemeinbildung und Berufsbildung zu erörtern und ohne die Meinung der maßgeblichen Praxisbereiche einzuholen. Deshalb kommen im ersten Abschnitt auch Experten der Wirtschaft und der Arbeiterkammer zu Wort.

Der Schwerpunkt dieser Nummer liegt auf einer Bestandsaufnahme des heutigen Deutschunterrichts an berufbildenden Schulen in Österreich. Angesichts der Vielfalt von Schultypen haben wir uns auf die wichtigsten beschränkt. In diesem Abschnitt beziehen vor allem aktive Lehrer kritisch Position. Mag sein, daß der eine oder andere Beitrag Anstoß erregen wird. Wir würden uns über eine offene Debatte freuen.

In einem weiteren Abschnitt soll zum Vergleich die neue Entwicklung in den AHS dokumentiert werden. Es geht vor allem um die Einschätzung des neuen Oberstufenlehrplans.

Unterrichtsvorschläge und Anregungen zu einzelnen Arbeitsbereichen des Sprach- und Literaturunterrichts sollen der Forderung nach einer spezifischen Pädagogik für das berufsbildende Schulwesen Rechnung tragen.

Wir hoffen, daß Ihnen die neue Aufmachung der "ide" gefällt und bitten Sie auch im heurigen Jahr um Ihre Mitarbeit und Ihre Kritik.

Werner Wintersteiner

Magazin

Willi Sickinger

MEHR MIT MENSCHLICHKEIT! Auch in der Schule

Es ist heute müßig, auf das Waldsterben aufmerksam zu machen: die unheilvolle Botschaft dringt durch der Medien Allgegenwart bis ins letzte Dorf. - Die Antwort: verschärfter Smog-Alarm!

Es ist heute müßig, auf die psychosozialen Störungen vieler Menschen hinzuweisen. - Die Antwort: Hochkonjunktur der Pharmaindustrie!

Es ist heute müßig, zu bedenken, daß man schätzungsweise 17 Milliarden Dollar im Jahr benötigt, um alle Menschen mit Nahrung, Wasser, Wohnraum zu versorgen und ihnen Gesundheitsfürsorge und Erziehung zukommen zu lassen. Das ist eine riesige Summe. Genausoviel, wie innerhalb von 14 Tagen auf der Erde für Waffen ausgegeben wird. - Die Antwort: Krieg!

Es ist heute müßig, Gedichte wie das folgende zu verbreiten:
"Wenn ich leben will muß ich atmen - atembare Luft
Wenn ich leben will muß ich essen - eßbares Essen
Wenn ich leben will muß ich trinken - trinkbares Wasser
Wenn ich leben will muß ich schlafen und wachen - nicht nur schlafen
Wenn ich leben will muß ich mich selbst und andere lieben
und gegen Krieg sein" Die Antwort: Erich Fried ist tot!

Es ist heute müßig, darauf hinzuweisen, daß es allerhöchste Zeit ist, die einlullende, telegene Beobachtertauchstation zu verlassen und aktiv zu werden: Greenpeace ist kein Sportverein, der mit Chemiekonzernen um Meisterschaftspunkte kämpft; es geht um uns, es geht um die 3rde, es geht heute um alles!

Es geht vor allem auch darum, daß jeder Einzelne an der Stelle mit der Veränderung beginnt, an der er selbst am jetzigen System teil hat. Das ist auch ein wichtiges Ziel des Vereines Humane Schule.

Der Verein "Humane Schule Österreich" ist ein Zusammenschluß von Schülerinnen, Schülern, ehrerinnen und Lehrern, Müttern und Vätern, von Menschen, die sich aus persönlicher Betrof-

fenheit und gesellschaftlichem Verantwortungsbewußtsein heraus für mehr Menschlichkeit in der Schule einsetzen. Der Verein ist überparteilich, unabhängig und überkonfessionell und will

- jenen Lernbegriff weiterentwickeln, bei dem der Mensch und unsere gefährdete Erde im Mittelpunkt stehen.
- Veränderungen bei uns und im öffentlichen Schulsystem anregen.
- jene moralisch, rechtlich und politisch unterstützen, denen das herrschende Schulsystem Leid und Gewalt zufügt.
 und kann
- Diskussionsveranstaltungen, Vorträge, Seminare und Aktionen anbieten.
- helfen, Schulprobleme durch Publikationen, Pressekonferenzen und Presseaussendungen an die Öffentlichkeit zu bringen.
- bei Schulbehörden, Ämtern, Institutionen und Entscheidungsträgern vorsprechen.
- Informations- und Koordinationsstelle sein.
- demokratische Aktivitäten (z.B. Eltern-, Lehrer-, Schülerinitiativen) auf dem Weg zu einer Humanen Schule unterstützen.
- Arbeitskreise zu bestimmten Themen oder in bestimmten Regionen bilden.

Der Verein "Humane Schule" möchte mithelfen, Menschen stark und sachverständig zu machen, damit wir uns gegen inhumane Zustände wehren und sie mit Zivilcourage und durch demokratisches Handeln verändern können. Diese Veränderung ist nur durch gesellschaftliche und politische Einsatzbereitschaft zu erreichen.

Das Schulwesen in Österreich ist noch immer auf einem einseitigen Leistungsbegriff, auf menschlicher und sozialer Auslese sowie auf Gehorsam und Unterordnung aufgebaut. Gestützt wird dieses Schulwesen durch starke zentralistische Strukturen und eine lange Tradition des Parteienproporzes bei der Postenbesetzung, der kleinlichen Gängelung reformerischer Initiativen und der Entwicklung halbherziger Kompromisse. Unser Schulwesen produziert noch viel zu oft mit Methoden von gestern unzureichende Qualifikationen für die Welt von heute und keine Voraussetzungen zur Bewältigung der Welt von morgen. Lernen unter Druck und Zwang ist immer noch die Regel, und wird als "natürlich" angesehen.

Was sich bei vielen Schülern und Lehrern als Hilferuf des Körpers durch Kopf- oder Bauchweh äußert oder in quälenden Alpträumen aufsteigt und durch massenhaftes Tablettenschlucken zu dämpfen versucht wird, oder sich in aggressiven Handlungen zeigt, drücken andere durch Aussteigen aus dem Schulsystem oder Flucht von zuhause - vor allem in Zeugniszeitenaus. Schülerselbstmorde sind der traurigste Ausdruck dieser Fehlentwicklung.

Der Verein "Humane Schule" kann ein Forum und eine Anlaufstelle sein,

- eine Art "Freyung" (ein geschützter Ort), wo angstfrei und offen Gedanken und Erfahrungen aller am Bildungsprozeß Beteiligten ausgetauscht werden können,
- eine andere Form von Kolleginnen/ensolidarität, als dies parteipolitische Standesvertretungen einlösen können,
- eine Austauschbörse verschiedener Unterrichtspraktiken und -materialien,
- strebt eine Auflösung der Ghettosituation von Schülern, Lehrern und Eltern an, nach dem Motto: "Kooperation statt Konkurrenz", "Lebendig statt brav",

 eine verstärkte Öffnung und Transparenz aller schul- und bildungspolitischen Anliegen durch den Aufbau von regionalen Zweigstellen und der Herausgabe einer überregionalen Zeitung ...

Eine humane Schule ist möglich, und an vielen Orten, in vielen kleinen Oasen, innerhalb und außerhalb der öffentlichen Schule, verwirklichen Schüler, Lehrer und Eltern jeden Tag ein kleines Stückchen mehr davon.

"Humane Zukunftsbilder sind notwendig. Sind Visionen von Angst und Zweifel geprägt, dann schaffen sie in der Tat als "sich selbst erfüllende Prophezeiungen" gerade jenes Unheil, das sie an die Wand gemalt haben! Gelingt es einer Generation aber, positive Zukunftsbilder zu entwickeln, mit deren Inhalt sich viele identifizieren können, dann steigt die Chance ihrer Verwirklichung."

(aus den "Zukunftswerkstätten" von Prof. R. Jungk)

Am 4. Dezember 1988 wurde der Verein "Humane Schule Österreich" in Frauenberg bei Admont in der Steiermark gegründet.

Willi Sickinger ist Lehrer für Deutsch und Leibeserziehung an der Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik in Ried.

INSTITUT FÜR SCHULBUCHFORSCHUNG GEGRÜNDET

Im Dezember des Vorjahres nahm in Wien das neugegründete Institut für Schulbuchforschung seine Arbeit auf. Präsident dieser in Österreich einmaligen Institution ist Dr. Richard Bamberger (Buchklub der Jugend). Er will eine wissenschaftliche Arbeit betreiben, die unmittelbar praktische Auswirkungen hat: die Verbesserung und den besseren Einsatz der Schulbücher.

Nähere Informationen:

Institut für Schulbuchforschung Strozzigasse 2, 5. Stock 1080 Wien Tel. 43 15 61/294

Vorprogramm

ARBEITSTAGUNG DEUTSCHDIDAKTIK

Kommunikation und Konzepte

28. - 30. 9. 89

Universität Klagenfurt

Ziel:

- Deutschlehrer unterschiedlicher Schultypen, Deutschdidaktiker von Universitäten und Pädagogischen Akademien in Kontakt zu bringen
- eine Bestandsaufnahme des heutigen Deutschunterrichts zu versuchen
- Konzepte für eine gemeinsame Arbeit in der Zukunft zu entwickeln

Programm:

Donnerstag, 28. 9.

vormittags:

Anreise

14.30

Tagungsbeginn

Referat I. Die schwierige Kommunikation. Über die Zer-

splitterung der Deutschdidaktik in Österreich.

Referat II. Nach der Lehrplanreform - wie weiter?

Vorbesprechung der Arbeitskreise

Freitag, 29. 9.

vormittags: Arbeitskreise (Impulsreferat, Diskussion, Arbeitspapier)

- Kommunikation zwischen den Schultypen (Nahtstellen zwischen VS und HS/AHS, zwischen Unterstufe und Oberstufe, ...)
- Probleme der Lehrerfortbildung (Organisation, Themenwahl, Einstellung auf neue Lehrpläne und Anforderungen, z.B. Computer ...)
- Unterrichtsmaterialien (Sprach- und Lesebücher, Literaturgeschichten, Rechtschreibhilfen und nicht approbiertes Material) Erfahrungsaustausch, Verbesserungsvorschläge

 Wissenschaftliche Deutschdidaktik im Dienste der Praxis (Zusammenarbeit Uni/Pädak/Schule) Fortbildung und Ausbildung, Unterrichtsforschung, Zeitschrift INFOR-MATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK ...

nachmittags: Fortsetzung und Abschluß der Arbeitskreise

Referat III. Universitätsdidaktik und Lehrerausbildung (Schulpraktikum, Unterrichtspraktikum)

Samstag, 30. 9.

vormittags: Plenum - Berichte der Arbeitskreise

Abschlußdiskussion: Möglichkeiten der weiteren Zusammen-

arbeit

nachmittags: Ausflug

- Die Veranstaltung ist als Arbeitstagung konzipiert, was eine zahlenmäßige Beschränkung auf ca. 30 TeilnehmerInnen bedeutet.
- Es ist daran gedacht, die Referate und Diskussionsergebnisse in den INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK zu publizieren.

DAS VORLIEGENDE PROGRAMM IST EIN VORSCHLAG, DER AUFGRUND DER ERSTEN REAKTIONEN AUF DIE IDEE DER TAGUNG ZUSAMMEN-GESTELLT WORDEN IST. VORSCHLÄGE FÜR ANDERE PROGRAMM-PUNKTE UND SCHWERPUNKTE SIND GERNE WILLKOMMEN.

Kontaktadresse:

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

Werner Wintersteiner Institut für Germanistik Universität Klagenfurt Universitätsstraße 65-67 A-9022 Klagenfurt Telefon: 0463/5317/458

Neue Bücher

Hilbert Meyer

Unterrichtsmethoden

Band I: Theorieband, 2. Aufl. 1988

Band II: Praxisband, 1987

Scriptor, Frankfurt/Main

Unterrichtsmethoden werden hier in einem sehr breiten Ansatz dargestellt, der das Wissen um Zusammenhänge mit der Frage nach dem Können in Verbindung zu bringen sucht. Unterrichtsmethodische Handlungskompetenz wird als Fähigkeit definiert, "in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen Lernprozesse der Schüler zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren" (S. 21, Bd. I).

Wie schon der "Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung" (1980) sind auch diese Bände in Lektionen gegliedert, in sich gut strukturiert und einzeln bearbeitbar. Im Theorieband geht es dabei in den Lektionen 1-5 um Fragen der Begriffsbestimmung, des Bezugs zu Inhalten und Zielen, um die Darstellung verschiedener Ebenen des methodischen Handelns, um in Vergangenheit und Gegenwart gebräuchliche Modelle der Gliederung des Unterrichtsprozesses; schließlich um den Versuch, "die Fülle verschiedener unterrichtsmethodischer Erscheinungsformen in eine sinnvolle Ordnung zu bringen" (S. 207, Bd. I).

Der Praxisband enthält die Lektionen 6-15 mit ausführlichen Benützerhinweisen, die das Auffinden gesuchter Problemstellungen erleichtern, die Verbindungslinien zum Theorieband aufzeigen und auch auf die erwünschte Umgangsweise hindeuten: "Der Text ist durch viele Beispiele, Übungsaufgaben und Illustrationen aufgelockert worden. Cartoons, verfremdete Zitate und kleine Provokationen sollen Sie dazu verleiten, nicht alle Thesen als bare Münze zu nehmen, sondern sie als das zu verstehen, was sie bestenfalls sein können: Provokationen zur eigenen Hypothesenbildung!" (S. 14, Bd. II).

Es geht in der Folge um 'praktische Orientierungen' von Lehrern und Schülern, um die verinnerlichten Unterrichtsbilder, wie sie entstehen und weiterentwickelt werden können; weiters um eine Bestandsaufnahme der gängigen und weniger gängigen Unterrichtsmethoden. Die Lektionen 8 und 9 sind dem Unterrichtsverlauf im allgemeinen und im speziellen (Einstieg, Erarbeitung, Erfolgssicherung) gewidmet. Es folgen Darstellungen zu Frontal- und Gruppenunterricht, anschließend wird in Lektion 12 versucht, verschiedene Handlungsmuster (wie Gesprächs-, Vortragsformen und 'Vermischtes') vorzustellen. In den anschließenden Kapiteln geht es um Spielen im Unterricht und um Körpersprache. Den Abschluß schließlich bildet in der 15. Lektion ein "Plädoyer für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung", in dem der Autor seine Vorstellungen von gutem

Unterricht und idealer Schule noch einmal konkretisiert.

Insgesamt ist anzumerken, daß H. Meyer mit diesem Werk nicht nur einen gut lesbaren Überblick über die fast unüberschaubare Methodenlandschaft bietet, sondern auch - die Möglichkeiten des Mediums voll ausschöpfend - seine Ideen und Vorstellungen zu realisieren versucht, z.B. durch die Beilage von vier "didaktischen Landkarten" (die ein wahres Meisterwerk an angenehm nachvollziehbarer Strukturierungsarbeit darstellen), zahlreiche Abbildungen von bekannten (Erziehungs-)Wissenschaftlern (mit in Erzählform eingeflochtenen Hinweisen auf ihr Wirken, ihre wichtigen Werke bzw. Forschungsfragen), Querverweise auf andere Lektionen, verschiedenartigste Übersichten, Schemata und ausführliche Sachregister in jedem Band.

Inhaltlich läßt sich über manches diskutieren - ein guter Ausgangspunkt für jene Auseinandersetzungen, die bei einem engagierten Einstieg in die Problematik sicherlich vonnöten sind.

Hildegard Enzinger

Die Rolle der Universität in der Lehrerbildung

Herausgeg. von W. Tietze/H. Enzinger/G. Havranek/E. Polte. Verlag Böhlau 1988. (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 6)

Vom 16.-18. Mai 1988 fand im Rahmen der Bildungswissenschaftlichen Fortbildungstagungen der Universität Klagenfurt eine Veranstaltung statt, die sich mit der Rolle der Universität in der Lehrerbildung beschäftigte. Ziel dieser Tagung war es, VertreterInnen all jener Gruppen, die an der universitären Lehrerbildung beteiligt sind, zu einem Gedanken- und Erfahrungsaustausch zusammenzubringen. Eingeladen wurden Fachvertreter, PädagogInnen, Fachdidaktiker, BetreuungslehrerInnen, StudentInnen und Vertreter der Schulbehörden.

Das vorliegende Buch gibt die Plenarvorträge, Teilnehmerstatements und Ergebnisse der vier Arbeitsgruppen dieser Tagung wieder.

Plenare Vorträge

W. Schmidt-Dengler setzt sich in seinem Beitrag mit dem "gespannten Verhältnis von Literatur, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik" auseinander. Er repräsentiert die Position des "Fachwissenschaftlers" und zwar die der Germanistik aus der Perspektive der Literaturwissenschaft, der v. a. die Qualität universitärer Ausbildung sichern will.

<u>D. Larcher</u> kritisiert aus der Sicht eines Pädagogen und Lehrerbildners die herkömmliche Lehrersozialisation. Sein Ziel ist es v.a. die Lehrerbildung von Gängelung und Anpassung an die Zwänge des "Bestehenden" freizuhalten. Er fordert die Ausrichtung des Blicks auf den Bereich des Kindes in und vor uns, auf den "Heimlichen Lehrplan" der Schule, die Aktivierung bestimmter Blickme-

thoden zur Sprengung alltäglicher Wahrnehmungsgewohnheiten (z.B. Balintgruppen, Anlehnung an theatralische Inszenierungen im Sinne Brechts oder Boals).

Sektionschef <u>Leo Leitner</u> erläutert in seinem Beitrag die ab 1.8.1988 in Form des Unterrichtspraktikums in Kraft getretene nachuniversitäre Lehrerbildung und unterscheidet drei Phasen der Lehrerbildung, die Lehrerausbildung an Universitäten und Hochschulen, das Unterrichtspraktikum und die Lehrerfortbildung.

Hierbei stellt er fest, daß die beiden ersten Phasen in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen, da sie jeweils anderen Ministerien unterstehen und voneinander völlig abgekoppelt sind. Diese beiden getrennten Stränge sollten sich schließlich wiedertreffen - und zwar in der Lehrerfortbildung.

2. Fachwissenschaft und Fachdidaktik

In diesem Themenkomplex werden v.a. die Stellung der Fachdidaktik innerhalb der Wissenschaften oder das Verhältnis der Fachwissenschaften zu ihren Fachdidaktiken behandelt. So wehrt sich der "Fachwissenschaftler" F. Kuna gegen den Vorwurf, die Fachwissenschaft selbst könne keinen Beitrag zur Erfüllung der Erziehungsziele leisten und lehnt eine Fachdidaktik ab, die ihre Ziele und Methoden nicht nur aus dem Fach ableitet.

J. Thonhausers Beitrag ist eine Antwort auf die Position Kunas. Er sieht in den Fachwissenschaften nur eine der Bezugsdisziplinen der Fachdidaktik. Diese müßten durch die Bildungswissenschaften ergänzt werden. Als Ziel fachdidaktischer Forschung sieht er "neue Erkenntnisse über Lernen unter den Bedingungen des Faches".

E. Mayr erörtert das "Dilemma" des Fachdidaktikers, der einerseits ein guter Fachwissenschaftler sein sollte, andererseits aber weniger hoch eingeschätzt wird als der reine Fachwissenschaftler.

In weiteren Beiträgen werden verschiedenste Berichte über die erfolgreich durchgeführte Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaftlern, Erziehungswissenschaftlern und AHS-Lehrern einerseits (FD-LV für Geschichte), zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern (FD-LV Englisch) andererseits vorgestellt.

3. Aspekte der allgemeinen pädagogischen Ausbildung

Mit Aspekten der Lehrerausbildung beschäftigt sich dieser Block. So betont <u>G. Iberer</u> das "erfahrungsorientierte Lernen", während <u>M. Bergk</u> das Modell der themenzentrierten Interaktion von R. Cohn auf Lehrerausbildung und schulisches Lernen übertragen will. Im Mittelpunkt zahlreicher weiterer Tagungsbeiträge steht die Organisationsform der allgemeinpädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten.

4. Die Gruppenberichte

Die Hauptarbeit der Tagung wurde in vier parallel tagenden Arbeitsgruppen geleistet. Diese Gruppenberichte dokumentieren die unterschiedlichen Prozesse und Ergebnisse. Ihre sehr persönliche Darstellungsweise zeigt, daß die Angst der Herausgeber, mit "allzu trockenen Protokollen universitären Stils" konfrontiert zu werden, unbegründet war.

Sonja Steuerer

"Killed by Killinger":

Engelbert Obernosterer

Der Zaun der Welt

Klagenfurt (Heyn) 1988

Wenn ein Lehrer seinen Horizont nicht durch das Schultor einschränken läßt, ist das schon was Erfreuliches; wenn er es auch noch nach Jahren schafft, der Schule und seiner eigenen Tätigkeit mit einer kritischen Distanz gegenüberzustehen, dann ist das schon was Seltenes; wenn dieser Jemand aber darüber hinaus noch über eine literarische Ader verfügt und es schafft, seine Beobachtungen vom Alltag in der Schule und im Ort präzise und pointiert zu beschreiben, dann liegt ein ausgesprochener Glücksfall vor. Dieser Glücksfall heißt hier Engelbert Obernosterer, und das Buch "Der Zaun der Welt", eine Sammlung von fünf Texten, deren Themen die Provinz, die Schule und die Kinder sind.

Die Beschreibung, die Benennung, der Vergleich und die Ironie werden bei Obernosterer zu scharfen Waffen der Kritik; einer Kritik, die oft auf leisen Pfoten daherkommt, mit einer sanften Ironie, die man nicht mit Gemütlichkeit verwechseln sollte, die dann plötzlich umschlägt in eine harte offene Verurteilung. Obernosterer ist sich seiner Waffen wohl bewußt, er weiß, daß in einer Gesellschaft wie eben der schulischen, wo so viel ungesagt bleibt und sich so viele Ungerechtigkeiten dadurch halten, daß niemand darüber spricht, daß es dafür keine Sprache gibt, daß in so einer Gesellschaft schon die Beschreibung eine revolutionierende Rolle spielen kann: "Die Hauptbeleidigung, die ein Schriftsteller seinem beruflich Vorgesetzten dadurch antut, daß er ihn bechreibt, ... diese Beleidigung mag darin bestehen, daß ... der Herr Direktor nicht als ein nach außen hin ins Unendlich gehende Machtgewirk aufscheint ..." (S. 60)

Obernosterer ergreift Partei für die Schwachen, und das heißt in der Schule: für die Kinder, deren Verformung durch Erziehung er beklagt. Aber auch der Lehrer wird in seinen Abhängigkeiten, menschlichen Schwächen und der drückenden provinziellen Enge beschrieben: killed by Killinger. Die Industrialisierung der Landwirtschaft, die Probleme des Fremdenverkehrs verfolgt er in ihren Auswirkungen auf die einzelnen Menschen ("Die Digitalisierung des Landlebens").

Dabei betont er im Vorwort: "Ich hasse die hier auseinandergenommenen Personen und Institutionen nicht; ich habe nur viel Energie gebraucht, um sie sauber auseinandernehmen zu können". Sein Ziel sei es, "das über die Person hinausgehende, das in den Anlaßfall eingeflossen war, zu formulieren und den Anlaß zu vergessen".

Deshalb haben seine Texte, die man nicht einfach als Erzählungen bezeichnen kann - oft löst sich die Erzählung auf in Epigramme und Einzelbeobachtungen - auch nichts Provinzielles an sich. Es sind Gedanken, die sich jeder von uns aus der Lehrerzunft zu Gemüte führen sollte.

Werner Wintersteiner

Zwischen Allgemeinbildung und Berufsorientierung

Werner Wintersteiner

Die unpädagogische Provinz

(Deutsch-)Unterricht zwischen Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung

Wenn man von den Höheren Schulen spricht, denken alle automatisch ans Gymnasium. Pädagogik und Didaktik schenken ihm ihre ungeteilte Aufmerksamkeit. Politische Debatten und das Interesse der öffentlichen Meinung konzentrieren sich völlig auf diesen Schultyp, in dem vermeintlich die Elite des Landes großgezogen wird. Die Wirklichkeit schaut freilich anders aus. In den letzten 20 Jahren waren es die berufsbildenden Schulen, die einen gewaltigen Aufschwung erlebten. "Die wahre Bildungsexplosion fand im Zeitraum ab 1969/70 an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen statt."1 Heute gibt es doppelt so viele Schüler in diesem Bereich wie in den AHS, und auch bei der Zahl der Maturanten haben die BHS inzwischen gleichgezogen, mit 13,8 Prozent des Geburtsjahrganges.² Die berufsbildenden Schulen sind die einzigen, die trotz sinkender Geburtenraten im letzten Jahrzehnt absolute Zuwächse von Schülern verzeichnen konnten. Es besteht also ein seltsames Mißverhältnis zwischen der tatsächlichen Bedeutung und der öffentlichen Aufmerksamkeit, die diesem Schultyp zuteil wird. Das liegt vielleicht auch daran, daß die beiden Bereiche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in der Verwaltung strikt voneinander getrennt sind und der Informationsfluß zwischen diesen "unabhängigen Königreichen" sehr zu wünschen übrig läßt. Diese anachronistische Trennung ist für beide von Nachteil. Wenn aber die B(H)S weiter ihr Mauerblümchendasein fristen und man bei den AHS eine Sinnkrise konstatiert, so wird es Zeit, die Voraussetzungen und Konzepte beider Richtungen zu überprüfen. Die folgenden Überlegungen wollen einen Anstoß für diese notwendige Debatte liefern.

1. Die Krise des Bildungsbegriffs

Die geistige, man ist versucht zu sagen: ideologische, Basis dieser Schultrennung ist die Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wobei dieser berufsbildende Anspruch in der Diskussion schnell eingeschränkt wird. Man müßte also von einer Opposition von Allgemeinbildung und Berufsvorbildung sprechen. Die heutige Zeit mit ihren grundsätzlichen (ökologischen) Problemen und einer sich schnell wandelnden Technologie stellt aber für die Bildung insgesamt neue Herausforderungen, die mit dieser alten Zweiteilung nicht mehr zu bewältigen sind.

Die Sinnkrise der humanistischen Allgemeinbildung ist augenfällig. Seit den 70er Jahren wurde unzählige Male nachgewiesen, daß der ursprünglich emanzipatorische Anspruch dieses aus der Aufklärung stammenden Konzepts sich zu einer neuen Bildungsbarriere verwandelt hat und daß diese Bildungsideale folgenlos für die pädagogische Praxis bleiben. Man hat sich in der Praxis damit geholfen, daß man die alten, überholten Ansprüche nicht mehr voll aufrecht erhält und heute in den Gymnasien ein verdünntes Konzept anbietet - eine echt österreichische Lösung also.

Was fehlt, ist ein Bildungskonzept, das auf den ganzen Menschen zielt, wie es z.B. in der Bundesrepublik jetzt wieder diskutiert wird: "Die Diskussion um eine polytechnisch-ökonomisch-ökologische Bildung verstummt mit Recht nicht", meint etwa der Hamburger Pädagogik-Professor Wolfgang Schulz.³

Er stellt sechs Aspekte einer so verstandenen Bildung heraus:

- Bildung für alle: Es darf keine Zwei-Klassenbildung geben.
- Allseitige Bildung: integrierte Pflege der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernfähigkeit des Menschen;
- Bildung als Auseinandersetzung mit dem "objektiv Allgemeinen", mit den historischen Herausforderungen, wobei Schulz den Begriff der Arbeit als zentral herausstreicht;
- reflexive Bildung als Chance zur Autonomie: für Schulz ist dieser emanzipatorische Aspekt der Kern des Bildungsbegriffs.
- Bildung als Solidarität mit allen "Erniedrigten und Beleidigten" und schließlich
- Bildung als Dialog, dh. die Erziehung muß den zu Erziehenden als Subjekt begreifen; "sich selbst bilden/jemanden bilden" formen eine Einheit.

Sicher ist auch dieser Ansatz noch ergänzungswürdig (Stichworte: Ökologie, interkulturelles Lernen, Neufassung des Begriffs Arbeit, Thema Freizeit). Zumindest muß festgehalten werden: "Zu den Bereichen, denen sich neue Allgemeinbildung zuwendet, gehört unbedingt auch Politik und Wirtschaft, ferner Technik und Beruf. Die Bereiche, die zur Tradition der Allgemeinbildung gehören, nämlich Wissenschaft und Kultur, Kunst und Religion, bekommen in der neuen Allgemeinbildung auch politische und ökonomische Perspektiven, die früher nicht beachtet wurden."

Mißt man unsere heutige "Allgemeinbildung" an diesem Konzept, so lassen sich unschwer die Defizite feststellen.

2. Berufsbildende Schulen als unpädagogische Provinz?

Im berufsbildenden Schulwesen gibt es umgekehrt die Tendenz, die Allgeeinbildung gering zu schätzen und den Vorrang der Berufs(vor)bildung zu betonen.

Und der Erfolg, sprich die rasant gestiegenen Schülerzahlen, scheinen dem recht zu geben. Jetzt, wo auch für BHS-Absolventen Arbeitsplätze schwieriger zu bekommen sind, taucht überall der Gedanke auf, die Allgemeinbildung noch weiter einzuschränken, um sich den (vermeint-

lichen) Erfordernissen der Wirtschaft besser anpassen zu können.

Übersehen wird dabei, daß auch dieses Konzept ganzheitlichen Ansprüchen nicht Genüge leistet. Wo bleibt etwa "die Chance zur Autonomie", wenn die "reflexive Bildung", wie sie im Literaturunterricht, in Geschichte oder Philosophie am Programm steht, keine Rolle mehr spielt? Es kann ja nicht Sinn der Sache sein, hier zwei Klassen von Maturanten zu schaffen, böse formuliert, die einen, die denken, aber nicht arbeiten können und die anderen, die arbeiten, aber nicht denken können. Es wird also nichts anderes übrig bleiben, als sich zu fragen, "wie wir gesellschaftliche Arbeit als Erfahrungsunterlage in die gymnasialen Lehrpläne hineinbekommen können und die Rückfrage auf die Bedingungen dieser Arbeit im Interessen- und Machthorizont der Gesellschaft für Haupt-, Real-, Sonderschüler (man müßte ergänzen; Schüler in berufsbildenden Schulen, WW) sichtbar machen können." Das heißt also: Eine neue Allgemeinbildung an den AHS, die auch berufliche Aspekte einschließt und eine Bildung an B(H)S, die Allgemeinbildung und Berufsbildung integriert. Außerdem wäre zu fordern, die oranisatorische Trennung in AHS und BHS aufzugeben und einfach verschiedene unterschiedlich orientierte (Oberstufen-)Formen anzubieten. Was diese Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung aber für die berufsbildenden Schulen bedeuten könnte, möchte ich nun näher ausführen.

3. Was heißt Allgemeinbildung in B(H)S?

Es ist für die B(H)S also nicht möglichst wenig, sondern eine spezifische Allgemeinbildung zu fordern. Ihre berufsvorbildende Aufgabe erfüllen diese Schulen durch drei Ausbildungsziele: die allgemeinbildenden Fächer, die fachlich-theoretische Ausbildung und die fachlich praktische Ausbildung.⁶ Allgemeinbildung in B(H)S müßte gerade im Zusammenspiel und der Durchdringung von allgemein-theoretischer und fachlich-theoretischer Ausbildung bestehen. Sie müßte die SchülerInnnen befähigen, die gesellschaftlichen Auswirkungen der eigenen Berufstätigkeit abzuschätzen. Der blinde ökologische Fleck zahlreicher Techniker ist auch ein Ausbildungsproblem. Es macht z.B. einen großen Unterschied, ob man Umweltschutz nur als technische Frage begreift, oder ob man die Problematik auch historisch-soziologisch aufrollt und unter philosophischen Gesichtspunkten betrachtet. Nur in dieser Verbindung der verschiedenen Bildungsbereiche könnten die BHS ihrem Anspruch, spezifische Aufgaben zu

erfüllen, voll gerecht werden.

4. Berufsvorbildung ist mehr als berufiche Vorbildung.

Die Ausbildung darf sich doch nicht darauf beschränken, die SchülerInnen den jeweiligen Bedürfnissen der Wirtschaft nach Arbeitskräften optimal anzupassen. Schulische Vorbereitung muß sie auch auf ihre Rolle als Lohn-Abhängige vorbereiten. Und das bedeutet sozusagen "gewerkschaftliche" Qualifikationen: neben elementaren Kenntnissen von gesellschaftlichen Mechanismen gehört dazu vor allem die Fähigkeit, seine eigenen Interessen zu formulieren, sich mit anderen zu verständigen, zusammenzuarbeiten usw. Hier klingt schon an, daß der Deutschunterricht dabei eine wesentliche Rolle spielen kann.

Daß es auch auf diesem Gebiet noch gewaltige Bewußtseinsdefizite in der Schulpolitik gibt, beklagt z.B. ein führender Gewerkschafter: "Eine Grundsatzdiskussion darüber, inwieweit das berufsbildende Schulwesen eine aktive Rolle im Wechselspiel zwischen Lehre und Anwendung übernehmen und damit auch gesellschaftliche Tendenzen beeinflussen könnte, fand noch nicht statt."

5. Was will eigentlich die Wirtschaft?

Immer wieder werden in der schulpolitischen Diskussion die Interessen der Wirtschaft als Maßstab hervorgestrichen. "Trotzdem ist diese Diskussion pauschal und dient eher der Rechtfertigung (notwendiger?) Disziplinarmaßnahmen", meint Christian Dorninger völlig zurecht. Es ist nämlich gar nicht so klar und so eindeutig, was die Wirtschaft eigentlich will. Auf jeden Fall kann man aber feststellen, daß die technologischen Veränderungen am Arbeitsplatz wieder wesentlich mehr die allgemeineren Qualifikationen wie geistige Wendigkeit, Fähigkeit zur Teamarbeit und sprachliche Ausdrucksfähigkeit aufwerten.

Der Deutschunterricht ist in berufsbildenden Schulen besonders wichtig.

Das ist teilweise schon angeklungen. Als wesentlich sehe ich die Integrationsfunktion des Deutschunterrichts: Er darf sich nicht darauf beschränken, Rechtschreibung und kaufmännische Textsorten zu vermitteln, auch wenn das eine notwendige Aufgabe bleibt. Diese Beschränkung wäre nicht im Interesse der Schüler, aber auch nicht, und das ist besonders zu unterstreichen, im Interesse "der Wirtschaft". (Vgl. dazu z.B. den Artikel von Anton Peternel).

Die Notwendigkeit des SPRACHUNTERRICHTS auch an BHS und BMS ist ja unbestritten, er wird praktisch nur den Berufsschülern vorenthalten. Die Frage ist allerdings, was man unter Sprachunterricht versteht, wie eng oder wie weit der Begriff gefaßt wird.

Dieter Wunderlich hat im Gespräch mit Peter Conrady sprachliche Bildung als Bewußtseinsbildung und Kommunizierenkönnen beschrieben:

"Bewußtseinsbildung meint: Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen in verständiger Form auf den Partner bezogen unternehmen, und meint auch: seine eigene Identität und die Identität anderer in der Kommunikation finden und anerkennen können. Kommunizierenkönnen meint eher das Instrument: über die notwendigen Erfahrungen und Fähigkeiten verfügen, um neue Kommunikationssituationen gemäß den verschiedenen Rollen, Standpunkten, Interessen aktiv gestalten zu können." (Conrady 1978, S. 305)

In die Bestimmung sprachlicher Bildung gehen Wissen, Handeln und Reflexionen mit ein, die in einem Prozeß miteinander verwoben werden. Sprachliche Bildung meint zwar ein Fundament an erworbenem Wissen und an Handlungsfähigkeiten, zeigt sich aber und erweist sich nur im Vollzug von Verständigungshandlungen, zu denen bestimmte Einstellungen und Selbstgewißheiten veranlassen. Erst in diesem Rahmenbezug können einzelne technische bzw. formale Fertigkeiten wie Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen sinnvoll eingebettet werden. 10

Meiner Meinung nach müßte dieser weite Begriff die Leitlinie für Lehrpläne und Unterricht auch an den B(H)S abgeben.

Die Notwendigkeit des LITERATURUNTERRICHTS in den berufsbildenden Schulen wird freilich nicht immer eingesehen. Wieweit das an der Art liegt, in der er betrieben wird, kann hier nicht behandelt werden.

Wie wichtig Literatur in einer Gesellschaft sein kann, zeigt gerade die Kritik, auf die die zeitgenössische österreichische Literatur stößt. Und wie wichtig Literatur, die sich den realen Problemen stellt, für die Entwicklung und Identitätsfindung gerade von Jugendlichen sein kann, weiß jede(r), dem (der) die Chance hatte, in einer literatur-freundlichen Umgebung aufzuwachsen. Literaturunterricht wird natürlich nicht zu ähnlich abprüfbaren Kenntnissen und sichtbaren Qualifikationen führen wie in anderen Fächern. Er liegt in gewissem Sinn quer zum übrigen Unterricht; aber gerade dadurch kann er einen unverzichtbaren Beitrag zu einer allseitigen Bildung leisten. Auch aus diesem Grund sollte der Deutschunterricht in allen berufsbildenden Schulen eine wichtige Rolle spielen. Er muß allerdings in der Praxis beweisen, daß er den eigenen Anforderungen überhaupt entspricht.

ANMERKUNGEN

1. PLANK, F.H.: Die Entwicklung der österreichischen Schule seit den 70er Jahren dokumentiert und illustriert anhand ausgewählter Bildungsindikatoren . Wien (BMUKS) 1988, S. 1. 2. ebda, S. 2.

- SCHULZ, Wolfgang: Die Perspektive heißt Bildung. In: Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären. Jahresheft VI/1988 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlags in Zusammenarbeit mit Klett Seelze 1988, S. 7/8.
- 4. Franz Pöggeler. Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Feizeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft, Weinheim/Basel, S. 132.
- 5. ebda, S. 8.
- Vgl. dazu Christian DORNINGER. Reformhoffnungen im berufsbildenden Schulwesen. In: DORNINGER, Christian/RIESS, Werner: Das berufsbildende Schulwesen. Entwicklungen und Perspektiven. Schriftenreihe zu Schulversuchen im berufsbildenden Schulwesen. Heft 14, Wien 1985, S. 93-106.
- 7. Zit. nach DORNINGER, S. 98. (Herausgegeben vom PI des Bundes)
- 8. ebda S. 98.
- 9. Vgl. dazu z.B. Gerhard RIEMER. Bildungsoffensive 2000. Acht Anliegen der Industrie. Z.B. in: Furche, 18.11.1988, S. 5.
- 10. RUPP, Gerhard: Bildung in der eigenen und in der fremden Sprache. In: Bildung ... S. 30.

Weitere verwendete Literatur:

BERAUER, H./GRAUSGRUBER, A. u.a.: Perspektiven eines Schultyps. Absolventinnenbefragung an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe. Linz-Auhof-Linz 1987. HECKLE, Gerold/WIMMER, Josef (Hg.): 4. Berufspädagogische Tagung. Allgemeinbildung an berufsbildenden Schulen. Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien 1987. (Hgg. vom PI des Bundes)

KOSCHITZ, Josef: Berufs- und Studienwege der Absolventinnen der Höheren Lehranstalt und der Fachschule für wirtschaftliche Berufe, der Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik und der Meisterklasse für Damenkleidermacher in Villach. In: J.K.: Festschrift zum 100jährigen Jubiläum der HBLA für wirtschaftliche Berufe und höhere gewerbliche Bundeslehranstalt (Fachrichtung Mode und Bekleidungstechnik). Villach 1988, S. 126-174.

ÖIBF = Österr. Institut für Berufsbildungsforschung (Hg.): Maturanten. Berufsvorstellungen, Berufswünsche von Maturanten: Anforderungen der Betriebe an Maturanten. Wien 1986. SEEL, H. u.a.: "Wissenschaft und Forschung. In der Sicht von Maturanten und Berufsschülern. Ein Beitrag zum Thema "Wissenschaftsorientierung und Wissenschafts..." in der AHS-Oberstufe. Ludwig Boltzmann-Institut für Wissenschaftsforschung. Graz 1986.

THURNREITER, Toni (Hg.): Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in berufsbildenden Schulen. (Schriftenreihe des ILF Mainz, Heft 49). Grünstadt/Mainz (Sommer) 1984.

Anton Peternel

Anforderungen an den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen

Die Wirtschaft ist sich der Tatsache bewußt, daß die Qualität des jeweiligen Bildungswesens entscheidend ihre eigene Leistungsfähigkeit bestimmt und sie weiß andererseits auch, daß sie dafür zu sorgen hat, dem Bildungswesen die entsprechenden materiellen Voraussetzungen zu einem optimalen Arbeiten zu verschaffen. Aus dieser Situation ergibt sich naturgemäß, daß die Wirtschaft ein ganz entscheidendes Interesse am Funktionieren des Bildungswesens und damit der Bildungspolitik hat. Es ist somit eine ihrer wesentlichen Aufgaben, am Ausbau und an der Verbesserung des Bildungswesens mitzuwirken und mitzugestalten.

Derzeit ist die Situation am Arbeitsmarkt dadurch geprägt, daß einer steigenden Zahl von Schulabsolventen ein Arbeitsplatzangebot gegenübersteht, das insbesondere an den Berufsanfänger hohe Anforderungen stellt und viel Flexibilität verlangt. Demzufolge kommt es zu einem starken Verdrängungswettbewerb, wobei Hochschulabsolventen, Mittelschulabsolventen und Mittelschulabsolventen Fachschüler aus ihren angestammten Berufspositionen verdrängen. Darüber hinaus ist das Phänomen zu beobachten, daß mangels einer geeigneten Berufstätigkeit ein Studium begonnen wird, meist allerdings schon mit der Absicht, dieses nur solange fortzusetzen, bis sich ein entsprechender Arbeitsplatz findet. Da immer mehr Schulabsolventen Probleme haben, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden, wobei die Probleme sehr oft auch mit ihren Fähigkeiten und Qualifikationen zusammenhängen, stellt sich zu Recht die Frage, ob die Schule richtig ausbildet, oder ob sie - um im wirtschaftlichen Sprachgebrauch zu bleiben - zum Teil "am Markt vorbeiproduziert".

Eine solche Situation ist unbefriedigend in zweierlei Hinsicht. Einerseits wird volkswirtschaftlich gesehen durch eine falsche Ausbildung viel Geld verschwendet, andererseits gibt es erhebliche persönliche Probleme bei all jenen Schulabsolventen, die keine geeignete Beschäftigung gefunden haben. Den Wurzeln dieser Entwicklungen nachzugehen und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten ist somit Absicht der folgenden Ausführungen.

Diese sind zwar nicht empirisch belegt, sie stützen sich jedoch auf Erfahrungen einer beinahe zwanzigjährigen Berufstätigkeit als Personalchef in einem großen Industrieunternehmen. Außerdem sind sie nicht als Einzelaussage zu werten, sondern finden vielmehr Bestätigung in zahlreichen Gesprächen mit Fachkollegen.

Bevor man auf einzelne Schwerpunkte hinsichtlich der Anforderungen an den Deutschunterricht eingeht, sollte vorerst unterstrichen werden, daß viele dieser Anforderungen natürlich nicht nur für den Deutschunterricht gelten, sondern in wesentlichen Bereichen auch für die Unterrichtsgestaltung in anderen Gegenständen Bedeutung haben.

Die einzelnen Schwerpunkte der Anforderungen sind die folgenden:

1. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit

Schon im Einstellungsgespräch ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg die verbale Intelligenz. Selbst bei großer fachlicher Qualifikation wird im Wettbewerb mit anderen Kandidaten sehr oft die sprachliche Ausdrucksfähigkeit letztendlich ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bewerbung sein. In vielen Gesprächen gewinnt man jedoch den Eindruck, daß es heute vielen Schulabsolventen erhebliche Schwierigkeiten bereitet, sich klar und auch grammatikalisch richtig auszudrücken. Die Fähigkeit, einen Satz korrekt zu Ende zu sprechen, ist leider nicht wenigen Maturanten abhanden gekommen. Es fällt überdies auf, daß es vielen Schulabsolventen Schwierigkeiten bereitet, in Gesprächen oder Diskussionen den eigenen Standpunkt mit erforderlicher Eloquenz zu formulieren und nötigenfalls auch zu verteidigen. Daß der Erwerb dieser Qualifikation nicht nur Aufgabe der Deutschlehrer ist, versteht sich von selbst.

Ohne Patentrezepte anbieten zu können, scheint doch offenkundig, daß eine stärkere Förderung der freien Rede und der Diskussion in den Schulen notwendig wäre. Die mündliche Prüfung darf nicht durch die reinen Fachtests abgelöst werden, weil ja neben dem fachlichen Wissen auch die Fähigkeit zu formulieren geprüft und beurteilt werden sollte. Dabei kommt es jedoch auch sehr wesentlich darauf an, daß Lehrer in allen Unterrichtsgegenständen dieser Frage entsprechendes Augenmerk schenken und auch selbst bemüht sind, ihren Unterricht dementsprechend zu gestalten.

Sowohl von Lehrern als auch von Schulabsolventen muß verlangt werden, daß sie in der Lage sind, die deutsche Hochsprache korrekt zu gebrauchen. Diese Forderung richtet sich natürlich nicht nur an den Deutschunterricht, sondern an alle Lehrfächer.

Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist aber auch in einem anderen Bereich, nämlich

2. der Fähigkeit, im Team zu arbeiten, von entscheidender Bedeutung. Die Arbeitsplätze im modernen Wirtschaftsleben sind heute weitestgehend vernetzt, d.h. daß Arbeitstechniken und Arbeitserfolg eines Mitarbeiters sehr entscheidend die Arbeitsfortschritte und Arbeitserfolge vieler ande-

rer beeinflussen. Das erfordert eine ausgeprägte Fähigkeit, Probleme arbeitsplatzübergreifend zu sehen und im Team Lösungen zu erarbeiten. Schnittstellen der Arbeitsgebiete zu erkennen, Querverbindungen zu berücksichtigen und dabei das Gesamtziel der Tätigkeit im Auge zu behalten, sind von einer immer größeren Bedeutung im Wirtschaftsleben. Durch das Arbeiten im Team werden hierarchische Strukturen innerbetrieblicher Art immer bedeutungsloser, da Mitarbeiter unbeschadet ihrer betrieblichen Position als Experten in einem entsprechenden Fachgebiet geschätzt und anerkannt werden.

Meines Erachtens ist sowohl in der Unterrichtsgestaltung zwischen den einzelnen Lehrfächern noch viel zu wenig Durchgängigkeit vorhanden, um den Schülern begreiflich zu machen, daß auch Lehrstoffinhalte fächerübergreifend sind und das Gelernte in einem Fach sehr wohl auch in einem anderen Fach anwendbar und Voraussetzung zum Erfolg ist. Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, wird durch das heutige Leistungsund Beurteilungssystem im Schulwesen nicht gefördert, da auch heute noch im wesentlichen die Einzelleistung beurteilt und qualifiziert wird. Das Arbeiten in Projektgruppen, wo eben nicht nur einer für seine, sondern mehrere für die Arbeit des gesamten Teams verantwortlich sind und Erfolge gleich wie Mißerfolge nicht einen, sondern eine ganze Gruppe treffen, müßte im Ausbildungswesen viel stärker verankert werden.

3. Die Frage der Orthographie ist in den letzten Jahren oft und manchmal vielleicht auch überspitzt als Problem angsprochen worden. Dennoch bleibt unbestritten, daß ein systematisches Erarbeiten der Rechtschreibung, d.h. das Beherrschen einer wesentlichen Kulturtechnik, Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufstätigkeit ist und bleibt.

Ohne übertriebene Forderungen an das Beherrschen aller grammatikalischen Regeln zu stellen, muß jedoch verlangt werden, daß die wesentlichen Grundsätze der Rechtschreibung und der Beistrichsetzung beherrscht werden. Hinsichtlich der Fremdwörterschreibung sollte der Schulabsolvent zumindest wissen, wo er entsprechend nachschlagen kann, um auch in diesem Bereich sattelfest zu sein. Daß solche Fähigkeiten nicht spielerisch, sondern im Drill erarbeitet werden müssen, ist ein Faktum und sollte auch nicht verheimlicht werden.

Im Zusammenhang mit der Orthographie sind auch Mängel in der Fähigkeit zu formulieren zu erwähnen. Sehr oft macht es den Schulabsolventen Probleme, einen Sachverhalt klar und deutlich zu schildern, die innere Logik eines Ablaufes transparent zu machen und in der gebotenen Knappheit und Kürze das auszudrücken, was wichtig und wesentlich ist. Diese Fähigkeiten sind später im Bereich des Berichtswesens und der Geschäftskorrespondenz unerläßliches Handwerkszeug.

Daß ein ordnungsgemäßes Beherrschen der deutschen Sprache in weiterer Folge natürlich erst die Voraussetzungen schafft, um auch eine Fremdsprache entsprechend zu erlernen, sollte besonders betont werden, da ja gerade das Beherrschen von Fremdsprachen im Lichte einer immer stärkeren Integration der europäischen Wirtschaft besonders wichtig ist.

4. Obzwar das Wirtschaftswissen der Schulabsolventen berufsbildender Schulen sich zugegebenermaßen stark gebessert hat, werden aber hier noch weitere Anstrengungen notwendig sein.

Die Diskussion mit angehenden Maturanten in berufsbildenden Schulen, bspw. über das Thema "EWG", zeigt einen eklatanten Mangel an Basiswissen.

Daß dieses nicht nur in der Schule vermittelt werden kann, ist klar, doch sollten zumindest Anregungen gegeben werden, aus welchen Zeitungen und Zeitschriften und aus welchen Informationssendungen solches Wissen entnommen werden kann. Die wesentliche Bedeutung der Wirtschaft für das Funktionieren einer Gesellschaft, auch in ihren sozialen und kulturellen Aspekten, muß besonders herausgearbeitet werden. Das verlangt aber auch, daß neben den Schülern auch die Lehrer in berufsbildenden Schulen über ein Minimum an Wirtschaftskenntnissen verfügen müssen, um die Zusammenhänge aufzuzeigen und zu erklären. Auch - und besonders im Deutschunterricht - wird der wirtschaftliche Hintergrund gesellschaftlicher Tätigkeit noch stärker dargestellt und vermittelt werden müssen.

In diesem Zusammenhang wäre eine weitere Aufnahme zusätzlicher wirtschafts- und sozialkundlicher Inhalte bei der Gestaltung von Schulbüchern und bei Lehreraus- und -weiterbildung anzustreben. Eine Untersuchung des "Institutes für Bildungsforschung der Wirtschaft" über die Darstellung wirtschaftlicher und sozialkundlicher Themen in Schulbüchern bspw. der AHS hat zum Teil ein wenig überzeugendes Ergebnis gebracht. So hat die Untersuchung gezeigt, daß in Deutschbüchern zwar häufig diverse Berufsnennungen aufscheinen, es sich allerdings durchwegs um Berufe handelt, die durch den technischen Fortschritt stark vermindert wurden, und somit eine recht antiquierte Berufsvorstellung vermitteln. Weiters hat die vorerwähnte Untersuchung ergeben, daß bei der Auseinandersetzung der Arbeitswelt in der Praxis in vielen Lesebüchern noch immer Standardwerke strapaziert werden, wie Chamissos "Alte Waschfrau", Hauptmanns "Weber" und Heines "Schlesische Weber", während Texte, die die moderne Arbeitswelt schildern, eher fehlen. Wenn jedoch solche Texte vorhanden sind, so beinhalten sie zumeist Beschreibungen von Arbeitsstätten. Fließbandarbeiten oder Arbeitsunfällen und vermitteln nahezu immer das gleiche Bild, nämlich: Arbeit zermürbt, macht schmutzig, bringt Elend, zerstört Ehen und verbittert die Menschen. So hat die

Untersuchung einer Reihe von österreichischen Lesebüchern gezeigt, daß nur in einer einzigen Geschichte der Begriff Arbeitsfreude vorkommt, wobei es sich um ein Kind handelt, das mit Begeisterung auf einem Bauernhof arbeitet.

Am Ende dieser Ausführungen sollte zunächst anerkennend festgestellt werden, daß das berufsbildende Schulwesen in Österreich in der Vergangenheit und auch heute viel geleistet hat und auch noch leistet. Ganze Generationen von Führungskräften der österreichischen Wirtschaft haben diese Schulausbildung durchlaufen und ihr Rüstzeug für ihre spätere Berufstätigkeit dabei erhalten. Da jedoch die Anforderungen im heutigen Wirtschaftsleben ständigen Wandlungen und neuen Herausforderungen unterworfen sind, müssen sie auch im Schulalltag ihren Niederschlag finden. Daß eine Reihe von Forderungen nur zu verwirklichen sein werden, wenn man die Lehrstoffinhalte sichtet und lichtet, sollte betont werden.

Auch die Wirtschaft wird lernen müssen, daß die Schule vor allem Grundkenntnisse, das Beherrschen von wesentlichen Kulturtechniken und Basiswissen, nicht jedoch eine Fülle von Detailwissen vermitteln kann.

Der Sinn und Zweck dieses Artikels war es, aus der Berufspraxis auf Probleme hinzuweisen und Ansätze für eine mögliche Verbesserung hinsichtlich der Lehrinhalte und der Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen. Der Zweck dieser Übung liegt vor allem darin, auch in Zukunft den Absolventen von berufsbildenden Schulen ein Maximum an Berufschancen zu bieten.

the state of the s

Dr. Anton Peternel ist Personalchef in einem Industriebetrieb in Klagenfurt.

Martha Eckl

"Aber nicht auf unsere Kosten."

Anmerkungen aus Sicht der Arbeitnehmervertretung zur aktuellen Auseinandersetzung um eine Verbesserung des österreichischen Berufsschulwesens, das noch immer keinen Pflichtgegenstand "Deutsch" vorsieht.

Durch die Festlegung im Arbeitsübereinkommen der Koalitionsparteien sind die jahrzehntelangen Verhandlungen um die von Arbeitnehmerseite geforderte Berufsschulzeitverlängerung wieder in Gang gekommen. Demnach sind nämlich "die Bemühungen um eine branchen- und stufenweise, flexible Ausweitung der Berufsschulzeit innerhalb der vorgesehenen Gesamtausbildungszeit" im Einvernehmen mit den Sozialpartnern intensiv fortzusetzen.

Diese Berufsschulerweiterung soll nach den Vorstellungen der Arbeitnehmerinteressenvertretung unter anderem dazu dienen, eine stärkere Verankerung der "Allgemeinbildung", der auch Sprach- und Literaturunterricht gemeinhin zugerechnet werden, zu erreichen.

"Aber nicht auf unsere Kosten" lautet hingegen die Antwort der Wirtschaft zur Frage der Berufsschulzeiterweiterung. Derzeit ist man von Unternehmerseite nur bereit, über ein "berufsbezogenes integriertes Fachenglisch", nicht jedoch über einen allgemeinen Pflichtgegenstand "Deutsch" zu verhandeln. Obwohl die Vermittlung von "Allgemeinbildung" im gesamten berufsbildenden Schulwesen noch immer zu wünschen übrig läßt, soll im folgenden auf die spezielle Situation an den Berufsschulen eingegangen werden, da bei dieser Schulform, die zur Zeit rund 160.000 Jugendliche besuchen, der Gegenstand "Deutsch" - wie bereits erwähnt - im allgemeinen Fächerkanon gar nicht aufscheint.

Rund die Hälfte aller sechzehnjährigen Jugendlichen in Östereich absolviert eine duale Ausbildung, d.h. sie erlernen durch die Arbeit in einem Betrieb sowie den Besuch einer facheinschlägigen Berufsschule einen Lehrberuf. Dieser Schulbesuch erfolgt entweder in ganzjähriger (in der Regel einmal pro Woche) oder lehrgangsmäßiger Organisationsform (in der Regel achtwöchig geblockt).

Obwohl also von dieser Ausbildung ein großer Bevölkerungsanteil betroffen ist, führte diese in den bildungspolitischen Diskussionen der Öffentlichkeit eher ein Schattendasein. Es muß W.D. Winterhager zweifellos rechtgegeben werden, wenn er die Lehrlinge als "vergessene Majorität" bezeichnet.

Seitens der Arbeitnehmervertretungen gab es zwar immer wieder Bemühungen, eine Verbesserung der Lehrlingsausbildung voranzutreiben, einschneidende Reformen scheiterten - wie bereits angesprochen - jedoch bisher am konsequenten Widerstand der Wirtschaft.

Eine Thematik, die - neben vielen anderen - von den Arbeitnehmervertretungen im genannten Zusammenhang immer wieder vorgebracht wurde bzw. wird, ist die mangelhafte bis fehlende "Allgemeinbildung" in den Lehrplänen der Berufsschule. Das Postulat der Verschränkung von sogenannter "Allgemeinbildung" und Berufsausbildung bleibt für Arbeitnehmervertretungen weiterhin aktuell bzw. gewinnt an Bedeutung. Das Verhältnis der beiden kann - insbesondere angesichts des Vergleichs der realen Lebens- und Arbeitsbedingungen von Maturanten und Lehrabsolventen - nach wie vor mit der Formel "Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten" umschrieben werden.

Zur "Allgemeinbildung" sei - ohne hier auf die historische Entwicklung näher einzugehen - nur so viel angemerkt: Während "Berufsbildung" weniger Definitionsprobleme verursacht, wird es heute immer schwieriger, einen Kanon für eine "Allgemeinbildung" zu fixieren, da die Bildungsideologie des Neuhumanismus, die sich bewußt von sozioökonomischen Erfordernissen absetzte, obsolet geworden ist. "Allgemeinbildung" kann im weitesten Sinne als "Denken in Zusammenhängen und der Fähigkeit, sich an Auseinandersetzungen zu beteiligen" beschrieben werden, ist also auch "Politische Bildung". Sprach- und Literaturunterricht sind ebenso unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

Im Lehrlingsbereich stellt sich nun das Problem einer "Allgemeinbildung" im obigen Sinne verschärft dar. Ein angehender Facharbeiter verbringt den Großteil seiner Ausbildungszeit im Betrieb, der jedoch nicht Bildungseinrichtung, sondern "ein auf Gewinnerzielung orientierter Wirtschaftskörper"5 ist, "Nur wenn die Verwirklichung dieses primären Zieles soviel Ertrag abwirft, daß alle übrigen Funktionen, zu denen eben auch der Bildungsbereich zählt, finanziert werden können, ist ein Engagement des Betriebes in Bildung und Ausbildung denkbar und möglich." Dies bedeutet im Klartext, daß Unternehmer in erster Linie daran interessiert sind, "billige" Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben, die auf die aktuellen Erfordernisse des Betriebes ausgerichtete Qualifikationen innehaben. Abgesehen von der Problematik einer qualifizierten Berufsausbildung aufgrund der Orientierung an ganz unterschiedlichen betrieblichen Erfordernissen, stellt sich jedoch diesbezüglich die Frage, wo denn die Jugendlichen die vielfach von der Wirtschaft urgierten besseren Kenntnisse der "Kulturtechniken" erwerben sollen. In der Berufsschule ist zwar laut Schulorganisationsgesetz die "Allgemeinbildung" der Jugendlichen zu "erweitern", die Lehrpläne bieten dazu jedoch nur im Fach "Politische Bildung", das insgesamt achtzig Unterrichtseinheiten umfaßt, Gelegenheit.

Seitens der Arbeitnehmerinteressenvertretungen wird deshalb - wie bereits angeführt - als wichtiger Reformschnitt eine Verlängerung der

Berufsschulzeit gefordert, um in diesem Rahmen auch für Lehrlinge einen Deutschunterricht zu ermöglichen. Daß die Jugendlichen dabei jene Kenntnisse, die sie später im Berufsleben brauchen, erhalten sollen, ist selbstverständlich. Hier kann es jedoch nicht nur um verbesserte Rechtschreibkenntnisse oder kaufmännischen Schriftverkehr, der notwendig und bei einigen Lehrberufen bereits jetzt als Pflichtfach vorgesehen ist, oder das Erlernen von Fachausdrücken gehen, sondern dieser Unterricht sollte darüber hinaus das "Umgehenkönnen mit dem Wort und mit Texten, die Fähigkeit zur Auswahl der treffendsten Bezeichnungen oder wirkungsvollsten Ausdrucksvarianten" umfassen und "die Fähigkeit, eigene Textentwürfe sowie fremde Texte hinsichtlich ihrer Absichten und Wirkungen einschätzen zu können und Strategien kommunikativen Handelns bewußt zu machen."

Auch die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen unserer "Informationsgesellschaft" und den "Neuen Technologien" darf in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden.

Weiters müßte die Leseerziehung in der Berufsschule besondere Berücksichtigung finden, da nach wie vor "die soziale Umgebung der Lehrlinge nicht gerade das Interesse an Literatur und überhaupt an 'Geschriebenem' fördert."

In diesem Kontext muß jedoch erwähnt werden, daß diesen Kriterien eines emanzipatorischen Deutschunterrichts auch in anderen Schulformen in der Realität bedauerlicherweise oft genug nicht entsprochen wird. Auf die Anführung von Gründen sowie die Darstellung weiterer und detaillierterer Aspekte des Deutschunterrichts muß im Rahmen dieses Artikels allerdings verzichtet werden.

Von den Arbeitgebern wird in bezug auf die Berufsschule aber weiterhin die Auffassung vertreten, daß eine bessere "Allgemeinbildung" der Lehrlinge zwar erwünscht sei, doch da diese "nicht unmittelbar der Berufsausbildung im engeren Sinne dienend" ist, soll sie in der "persönlichen Bildungszeit" des Lehrlings erfolgen. Parallel dazu wird jedoch zugegeben, daß "eine hohe Allgemeinbildung gerade für Führungspositionen, für unternehmerische Tätigkeiten von besonderer Bedeutung sein kann" Damit wird übrigens auch klar, warum Kinder von Unternehmern vorwiegend in höhere Schulen geschickt werden!

Ähnlich läuft die Argumentation in puncto "Weiterbildung": Die Wichtigkeit der Förderung einer breiten "Weiterbildungsgesinnung" wird zwar betont, gleichzeitig aber auf die "Eigenverantwortung des einzelnen für eine Investition in die eigene Persönlichkeit und die eigene berufliche Zukunft" verwiesen.

Angesichts des üblicherweise von Unternehmerseite konstatierten "Facharbeitermangels" wird von dieser nun jedoch nicht eine qualifizierte Ausbildung der "normalen" Lehrlinge gefordert, sondern der Versuch gestartet, Maturanten, deren Ausbildungskosten von der "öffentlichen Hand" getragen werden, für eine verkürzte Lehre zu gewinnen. Ein dementsprechender Ausbildungsversuch wurde ohne Zustimmung der Arbeitnehmervertreter durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten kürzlich in Kraft gesetzt, wobei hinzuzufügen ist, daß diese Vorgangsweise der jahrzehntelangen Tradition, ein Einvernehmen der Sozialpartner herzustellen, widerspricht, Somit werden allerdings de facto zwei "Gütekategorien" von Lehrlingen geschaffen. Daß dieser Versuch bei Maturanten bislang wenig Anklang fand, ist weiter nicht verwunderlich, wenn man sich die konkreten Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Lehrlingen vor Augen hält. Auch wenn AHS-Absolventen nunmehr mit dem Slogan "kommende Hilfsarbeiter der Nation" 15 bedacht werden, ist es nach wie vor Tatsache, daß - unabhängig von einer zusätzlichen Lehre - die Chancen von Maturanten auf einen entsprechenden Arbeitsplatz gegenwärtig noch immer weit besser sind als die von vielen Facharbeitern. Die Stellenandrangsziffern bei AHS-Abgängern sind zwar relativ hoch, insgesamt ist jedoch ihr Anteil an den Arbeitslosen weit geringer als jener der Jugendlichen mit Lehrabschluß.

Ausgehend davon, daß durch die Vermittlung von Wissen auch die Möglichkeit, über seine eigene gesellschaftliche Position im Produktionsprozeß zu reflektieren und somit Veränderungen herbeizuführen, steigt, sind Arbeitnehmerinteressenvertretungen gegenwärtig primär daran interessiert, das bestehende duale Ausbildungssystem - welches immerhin, wie bereits erwähnt, 160.000 Jugendliche betrifft - zu verbessern. Das alte Motto "Bildung für alle" hat auch in Zeiten steigender Probleme am Arbeitsmarkt seine Gültigkeit keineswegs verloren. Das Problem der Arbeitslosigkeit wird übrigens durch einen Veränderungsprozeß "von oben nach unten" ohnehin nur verschärft. Eine Forcierung in diese Richtung kann deshalb aus Arbeitnehmersicht keine Lösung darstellen.

Zusammenfassend ist also festzustellen, daß vor allem in Zusammenhang mit der seitens der Arbeitnehmerinteressenvertretungen intendierten Berufsschulzeitverlängerungen Fragen rund um eine bessere Verankerung der "Allgemeinbildung", insbesondere des Deutschunterrichts, neben der Diskussion um eine den Arbeitnehmerinteressen entsprechende berufliche Bildung (Forderung nach Grund- und Flächenberufen etc.) weiterhin Gegenstand der Verhandlungen sind bzw. bleiben.

Abschließend sei noch angemerkt, daß seitens der Unternehmer - vermutlich gegen besseres Wissen - auch das Argument der "Überschätzung von Allgemeinbildung". Verwendung findet. Dies trifft sicherlich dann zu, wenn man darunter lediglich den bereits kritisierten althergebrachten Begriff von "Allgemeinbildung" versteht und nicht die Fähigkeit, über seine unmittelbare Lebens- und Arbeitssituation hinaus denken und reflektieren zu können. - Wie sagte schon Karl Kraus: "Man soll nicht mehr lernen, als man unbedingt gegen das Leben braucht!" 17

ANMERKUNGEN

- 1. Aussage von G. Piskaty, Bildungsexperte der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, zit. n. K. Folkmann: Europa-Lehrlinge gesucht. In: ibf-spektrum (Wien, 1. Juni 1988), S. 3.
- 2. W.D. Winterhager: Lehrlinge die vergessene Majorität (Weinheim 1972).
- 3. Zit. n. Knapp, I./Verzetnitsch, F. (Hrsg.): Lehrling '81 (Wien 1981), S. 19.
- 4. Wilhelmi, J.: Zurück aus den luftigen Höhen der Allgemeinbildung. In: Süddeutsche Zeitung (8.12.1988).
- 5. Piskaty, G.: Anforderungen an das Bildungssystem aus Sicht der Wirtschaft. In: Braun, H./Knapp, I.: Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum (Wien 1986), S. 150.
- 6. Ebd.
- 7. Erben, J.: Wer kann heute noch angemessen reden? In: Rheinischer Merkur/Christ und Welt Nr. 48 (25.11.1988), S. 23.
- 8. Ebd.
- 9. Knapp, I./Verzetnitsch, F.: S. 122.
- 10. Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft: Wirtschaft bildet. 35 Vorschläge zur beruflichen Bildung (Wien 1988).
- 11. Ebd.
- 12. Piskaty, G.: S. 150.
- 13. Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft: Wirtschaft bildet.
- 14. Ebd.
- 15. Aussage von I. Knapp, zit. n. K. Horak: Schrei der Forschung. In: Arbeit und Wirtschaft Nr. 12 (Wien 1988), S. 46.
- 16. Piskaty, G.: S. 152.
- 17. Zit. in: D. Axmacher: "Nicht mehr lernen, als man unbedingt braucht". In: Frankfurter Rundschau (20.11.1988).

Mag. Martha Eckl betreut das Referat Schule-Hochschule der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

Probleme einzelner Schultypen

Rudolf Keller

Plädoyer für eine eigenständige Fachdidaktik für berufsbildende höhere Schulen

Betrachtet man die Situation der Fachdidaktik, ihr Ansehen und ihre Stellung im Vergleich zu den Fachwissenschaften, dann erscheint es nahezu als Anmaßung, zusätzlich eine eigene Fachdidaktik für berufsbil-

dende höhere Schulen (BHS) zu verlangen.

Fachdidaktik als reine Technik der Übermittlung fachlicher Inhalte war jahrelang Stiefkind der Lehrerausbildung an den Universitäten. Und das, obwohl der weitaus größere Teil der Studenten als Studienziel das Lehramt anstrebte. Daß eine Neuordnung der Lehrerausbildung erst zu einem Zeitpunkt zur Durchführung gelangte, als einem immer geringer werdenden Stellenangebot eine immer größer werdende Anzahl von Universitätsabgängern gegenüberstand, gehört zu den Eigenarten des österreichischen

Bildungswesens.

Aber selbst als sich im Zusammenhang mit dieser Neuordnung auch ein anderer, erweiterter Begriff von Fachdidaktik durchsetzte, der einer "Berufswissenschaft für Lehrer,... deren theoretische und praktische Interessen sich auf Situationen des Lehrens und Lernens in einem Fach und auf deren Zielsetzungen und Bedingungen richten"¹, änderte sich die Situation nicht wesentlich. Und trotzdem sich diese Auffassung von Fachdidaktik nun langsam durchzusetzen scheint - sie war möglicherweise auf Dauer auch nur nicht zu verhindern - wird sie "von der Fachwissenschaft bestenfalls als zweitrangig angesehen."² Das zeigt sich deutlich an der personellen Situation und den Arbeitsbedingungen.³

Diese von allen damit Befaßten als unbefriedigend erkannte Situation der Fachdidaktik hat natürlich Auswirkungen auf die Praxis. Da die Fachdidaktik auch stundenmäßig unzureichend dotiert ist, kann von einer optimalen Berufsvorbereitung für die angehenden Lehrer nicht gesprochen werden. Außerdem ist das didaktische Konzept auf die allgemeinbildende höhere Schule (AHS) ausgerichtet, über die BHS wird in den meisten Fällen nicht einmal informiert. Eine vorwiegend von Lehrern der AHS

behandelte Fachdidaktik, die auf die Bedürfnisse der AHS ausgerichtet ist, nimmt daher auch keinerlei Rücksicht auf die Unterschiede zwischen dieser und der BHS.

Diese Unterschiede jedoch sind eindeutig vorhanden; sie sind erkennbar:

1. im Lehrplan, und zwar,

1.1. im allgemeinen Bildungsziel

Das allgemeine Bildungsziel der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) nimmt wie alle anderen österreichischen Schulen Bezug auf den § 2 des Schulorganisationsgesetzes. Darin ist auch die Aufgabe enthalten, die Jugend nicht nur mit dem für das Leben, sondern auch "für den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten".

Als besondere Aufgabe ist die Vermittlung einer "umfassenden und vertieften Allgemeinbildung" und die zu erreichende "Hochschulreife" angeführt. Unter Allgemeinbildung ist weder "der Erwerb einer bestimmten Menge von Einzelwissen", noch die "bloße Übernahme fertiger Erkenntnisse", noch die "besondere Berufsqualifikation" zu verstehen. Ziel der AHS ist es, Allgemeinbildung als "eine aufgeschlossene und verstehende Gesamteinstellung der Persönlichkeit" zu vermitteln, die "die Schulung des Denkens, Sachwissen und Werterleben voraussetzt". Es ist für den jungen Menschen notwendig, "große Zusammenhänge zu überblicken, sein Wissen und Können selbständig zu vervollkommnen, in kritischer Prüfung Probleme zu klären und innerhalb der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen.

Eine so verstandene Allgemeinbildung bedeutet nicht die Vorbereitung auf bestimmte Fachstudien, sondern eine allgemeine Hochschulreife, die es dem jungen Menschen ermöglicht, im Streben nach der Wahrheit Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, sachlich und logisch zu denken und sich sprachlich genau und klar auszudrücken, und ihn zur Wissenschaft hinführt. Diese mit der höheren Allgemeinbildung gegebene Hochschulreife soll als Grundlage einer entsprechenden Ausbildung den jungen Menschen befähigen, einen Beruf in verantwortungsvollen und auch in führenden Stellungen auszuüben."⁶

Planvolles Zusammenwirken aller Unterrichtsgegenstände ausgehend vom Gedanken der Einheit der Bildung wird für alle Oberstufenformen gefordert. Die Differenzierung der Formen "bedeutet aber keine Spezialisierung der Bildung."

Die Handelsakademie (HAK) dient unter anderem dem Erwerb höherer Bildung unter besonderer Berücksichtigung kaufmännischer Bildungsinhalte.

Es sind insbesondere Denkmethoden sowie Arbeits- und Entscheidungshaltungen zu vermitteln, die den Absolventen sowohl zur unmittelbaren Ausübung eines gehobenen Berufes in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung als auch zur Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums befähigen."

Die Einsicht in die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung aufgrund erworbener "fachlicher Vorkenntnisse" und des Wissens um geeignete Fortbildungsquellen, wobei Fachliteratur besonders erwähnt ist, sind ebenfalls angeführt. 9

Die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) wiederum "dient ... der Erwerbung einer umfassenden Allgemeinbildung als Voraussetzung für den Besuch wissenschaftlicher Hochschulen und Akademien und einer höheren betriebs-, ernährungs- und hauswirtschaftlichen Bildung, die zur Führung von einschlägigen Wirtschaftsbetrieben und zur Ausübung gehobener Berufe in den Bereichen der Wirtschaft, des Sozial- und Gesundheitswesens sowie der Verwaltung befähigt.¹⁰

Die Höhere technische Lehranstalt (HTL) hat die "Erwerbung höherer Bildung auf ihrem Fachgebiet" neben der "Hochschulreife" zum Ziel. Speziell die Verfügung über "die zur Ausübung von Ingenieurberufen der Fachrichtung nach dem Stande der Technik erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten." Daneben soll der Absolvent die "Erfordernisse der Berufspraxis kennen und beachten, sowie die in der Berufspraxis verwendeten Maschinen und Geräte bedienen können". 11 "Sachverhalte in gesprochenem und geschriebenem Deutsch und in mindestens einer Fremdsprache" ausdrücken zu können, ist in der HTL bereits im allgemeinen Bildungsziel verankert; ebenso die Mitwirkung unter anderem "am österreichischen Kulturleben", die Kenntnis und Bejahung der "demokratischen Prinzipien" und auch "seines Berufsstandes." Befähigung und Bereitschaft zur "Zusammenarbeit bei Problemlösungen" und neben der Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung die "Weiterbildung auch von Mitarbeitern planen und fördern" sind weitere Vorgaben. 12

1.2. in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen

Für die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) wird in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen nochmals das Ziel einer "umfassenden und vertieften Allgemeinbildung" genannt. Den Abschluß bildet die Reifeprüfung, "durch die die Hochschulreife des Schülers festgestellt wird." 13

Besonders hingewiesen wird auf die musische Bildung," die nicht nur von den künstlerisch-literarischen Fächern und den Leibesübungen vertreten (wird), vielmehr haben alle Unterrichtsgegenstände die Aufgabe, auf Aspekte der musischen Bildung Bezug zu nehmen."¹⁴

Steht in der AHS die Allgemeinbildung im Vordergrund der allgemeinen didaktischen Grundsätze, so sind diese in der Handelsakademie (HAK) auf das "Leitfach Betriebswirtschaftslehre" ausgerichtet, und zwar nicht nur im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen, sondern im Rahmen aller Unterrichtsgegenstände. Dadurch "soll jene gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände erreicht werden, die dem Bildungsauftrag der Handelsakademie im Sinne des Schulorganisationsgesetzes und des Schulunterrichtsgesetzes entspricht." 16

Weiters wird auf die "ständige Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Praxis" hingewiesen, zu denen die "Veränderungen des Wirtschaftslebens zwingen". ¹⁷ Ein entscheidendes Zugeständnis wird durch die Notwendigkeit der Einbeziehung aktuellen Wissensgutes, "gegebenenfalls auch außerhalb des Lehrplanes, im Hinblick auf die Ergänzung des Lehrstoffes" ¹⁸ gemacht.

Selbst für den Lehrplan der HAK neu ist die Forderung, "auf die Verwendung der Kurzschrift und des Maschinschreibens (...) in allen Unterrichtsgegenständen großen Wert zu legen". ¹⁹ Besonderer Wert wird im neuen Lehrplan auf die "Teamarbeit" (früher Gruppenarbeit) gelegt. "Im Sinne einer Vorbereitung für den unmittelbaren Eintritt in das Berufsleben ²⁰ ist die Teamarbeit, die in der Praxis immer wieder zur Problemaufbereitung und -bewältigung angewandt wird, in den Unterricht der Handelsakademie einzubauen. Die Teamarbeit ist darüber hinaus ein geeignetes Mittel zur Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation und zur Kooperation." ²¹

Ebenfalls für diesen Schultyp spezifisch ist die Forderung: "Der Unterricht hat in jedem Wis-

sensgebiet die Wirtschaft als kulturelle und gesellschaftliche Funktion aufzufassen und den Wert der Arbeit als wesentliches persönlichkeitsbildendes Element zu betonen. Die Verantwortung des Menschen in der Wirtschaft gegenüber der Gemeinschaft ist bewußtzumachen."²²
Zusätzlich verankert ist der Hinweis auf den Wert einer "Betriebspraxis in den Ferien als Vorbereitung für den Eintritt in das Berufsleben".²³

Für die Höhere technische Lehranstalt (HIL) sind die Vorbildung des Schülers, die Praxisnähe und das Typische des Fachbereichs für das Erreichen des allgemeinen Bildungsziels bestimmend. Wenn im Lehrplan der HAK auf die "ständige Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Praxis" hingewiesen wird, zu denen die "Veränderungen des Wirtschaftslebens zwingen", und auf die Notwendigkeit der Einbeziehung aktuellen Wissensgutes, "gegebenenfalls auch außerhalb des Lehrplanes, im Hinblick auf die Ergänzung des Lehrstoffes", 24 so findet diese Forderung ihre Entsprechung in den HTL-Lehrplänen: "Die vom allgemeinen Bildungsziel geforderte Einarbeitung und Umsetzung des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts erfordert, daß der Lehrer die Entwicklungen, die sein Fachgebiet und dessen Umfeld betreffen, ständig beobachtet und aufnimmt und den Lehrstoff und die Unterrichtsmethoden dem zeitgemäßen Stand anpaßt." 25

Auf die Nützlichkeit von "Projekten in Gruppenarbeit" als "Vorbereitung auf die berufliche Situation, zu der auch die Kommunikationsfähigkeit gehört" 26 und in diesem Zusammenhang auf die Kritikfähigkeit der Schüler im Hinblick auf Problemlösung und Selbstdiagnose wird hingewiesen. 27

1.3. im Fächerkanon und in den Stundentafeln

Der unterschiedliche Fächerkanon und die unterschiedlichen Stundentafeln der verschiedenen Schultypen sind hauptsächlich auf die typenbildenden Unterrichtsgegenstände der einzelnen Schulformen zurückzuführen. Daneben gibt es nur eine verhältnismäßig kleine Anzahl von allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen, die noch dazu manchmal schon in der Bezeichnung erkennbar, unterschiedliches zu leisten haben.

Was bedeutet das speziell für den Deutschunterricht? Neben den Aufgaben, die er auch in der AHS zu bewältigen hat, und die sind ja ohnehin nicht gering, soll er vieles aus den allgemeinbildenden Fächern der AHS, die in der BHS nicht unterrichtet werden, zumindest streifen. Und außerdem ist ihm die Behandlung schultypenspezifischer Themen aufgetragen; nicht zu vergessen, daß auch immer die Forderung nach einer Hilfsfunktion für die Fremdsprachen erhoben wird. Für diese vielfältigen Aufgaben steht dem Deutschunterrricht in der BHS im Verhältnis zur AHS jedoch ein geringeres Stundenausmaß zur Verfügung. Am größten noch in der HAK (seit der Lehrplanreform durch die vier Wochenstunden im ersten Jahrgang), am geringsten in der HTL.

1.4. in den Bildungs- und Lehraufgaben des Deutschunterrichts in den einzelnen Schultypen

Die Bildungs- und Lehraufgaben in den einzelnen Schultypen sind nicht nur deshalb schwer zu vergleichen, weil ihre Lehrpläne unterschiedlich alt sind und sich daher unterschiedliche wissenschaftliche Standpunkte manifestieren, sondern auch deshalb, weil offensichtlich unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, was denn eigentlich unter dieses Kapitel zu subsumieren sei.

In der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) werden grundsätzlich drei Teilbereiche unterschieden: "Sprachliches Gestalten", das "mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch unter Beachtung der Faktoren des kommunikativen Handlungsfeldes" umfaßt. "Sprachbetrachtung" soll Einsichten in Struktur und Funktion der Sprache vermitteln und Grundfragen der Kommunikation wie Handlungszusammenhang und gesellschaftliche Bedeutung sprachlicher Äußerungen erörtern. "Literaturbetrachtung" schließlich hat "Lektüre und reflektierenden Umgang ... mit gedruckten und durch andere Medien vermittelten Texten" verschiedenster Art zum Gegenstand.

Einer der Schwerpunkte der Handelsakademie (HAK) ist der "gewandte und richtige Gebrauch der deutschen Sprache unter Beachtung wirtschaftlicher Bereiche."

Auf die sichere Beherrschung der Grammatik, der Rechtschreibung und Aussprache wird besonders verwiesen. Als Kompensationsfunktion für das Nichtvorhandensein entsprechender allgemeinbildender Unterrichtsgegenstände dürfte wohl ein "vertieftes Kultur- und Geschichtsbewußtsein durch Verständnis für die Ausdrucksformen der Kunst" zu werten sein.²⁹

Die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) stellt "sprachliche Gestaltungsfähigkeit" und "klares Denken, Sprechen und Schreiben" in den Vordergrund, weiters "Pflege des Sprachgefühls" und die "Entwicklung der Fähigkeit zu kritischer Sprachbetrachtung". Auf die Anforderungen des Schultyps ausgerichtet ist die "Befähigung, sachliche Darstellungen zu erfassen und zu verarbeiten sowie sachgemäß und folgerichtig zu argumentieren und zu diskutieren." 30

Mündliche und schriftliche Beherrschung der Verkehrssprache und unmißverständliche Ausdrucksweise stehen am Anfang der Bildungs- und Lehraufgaben der Höheren technischen Lehranstalt (HTL)³1. Der Schüler "soll Zustände, Vorgänge und Systeme zweckorientiert, auch unter Verwendung graphischer Hilfsmittel, beschreiben und das nach einem gegebenen Kriterium Wesentliche eines Textes hervorheben oder exzerpieren können". Ferner soll er "Referate und Schriftstücke der Berufspraxis abfassen können; dabei soll er seine Arbeit ökonomisch planen und den Stil dem Kommunikationszweck anpassen. Er soll zweckmäßige Lernmethoden anwenden und Informationen zielorientiert beschaffen können."

Der Schüler soll aber auch "zur sprachlichen und kulturellen Weiterbildung bereit sein", und am kulturellen und öffentlichen Leben teilnehmen. Fähigkeit und Bereitschaft zur Gruppenarbeit werden gefordert.³³

1.5. im Lehrstoff

In der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) wird, entsprechend dem allgemeinen Bildungsziel und den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, der Allgemeinbildung der Vorrang vor fachlich-sachlicher Ausbildung gegeben. Zwar ist in der 5. Klasse im Kapitel "Textbeschreibung" das Lesen und Besprechen auch von nichtdichterischen Texten angeführt, in der "Literaturbetrachtung" steht dennoch vor allem das dichterische Werk im Vordergrund. In der 6. Klasse ist im "Sprechen" im Zusammenhang mit Diskussionen, zum Teil im "Schreiben", beim "Argumentieren und Appellieren" und bei den "Übungen zur Textgestaltung" auch die sachliche Auseinandersetzung mit Themen erwähnt, als Schwerpunkt kann diese Forderung jedoch nicht angesehen werden, ebensowenig wie die Forderung, die verschiedenen Verwendungsweisen von Lektüre, auch die informierende, sollen von den Schülern erkannt werden. Ähnlich sind in der 7. Klasse beim "Sprechen mit anderen" die Hinweise auch auf die Durchführung von Interviews und das Abhalten von Debatten zu sehen, oder beim "Schreiben" (7. und 8. Klasse) die Beschreibung und Deutung auch nichtdichterischer Texte, die Planspiele in der 8. Klasse im

"Sprechen" und im "Schreiben" unter "Argumentieren und Appellieren" der Bezug auf die Arbeitsund Berufswelt.

Dementsprechend zu sehen ist im Bereich der "Literarischen Wertung" in der 8. Klasse die Formulierung: "Die Arbeitsbedingungen der Autoren im kommerzialisierten Literatur- und Medienbetrieb untersuchen; Strukturen literarischen Managements beschreiben (zB Buchmarkt, Buchmessen, Literaturtagungen, Preise),³⁴ nämlich als zur Allgemeinbildung gehörend.

In der Handelsakademie (HAK) ist im "mündlichen Ausdruck" das Telefonat angeführt. Ob es heute noch eine schulartspezifische Fähigkeit darstellt, bleibe dahingestellt. Im "Lesen und Textverstehen" im I. Jahrgang findet sich der Hinweis auf Sach- und Gebrauchstexte.

Neu ist die Forderung nach "sicherer orthographischer Beherrschung des Wortschatzes" in Verbindung mit dem Hinweis auf die "Wirtschaftssprache" im I. Jahrgang in der "Rechtschreibung" sowie die (richtige) Schreibung und Erklärung von Fremdwörtern, im II. Jahrgang "besonders der Wirtschaftssprache". Die Wirtschaftssprache wird auch im IV. Jahrgang angeführt, und zwar im Zusammenhang mit der Erweiterung des Wortschatzes.

Die Beschäftigung mit der Wirtschaftssprache im Zusammenhang mit Erklärung, Schreibung und Erweiterung des Wortschatzes ist ein weiterer Hinweis auf die sachliche Orientierung des Lehrplans in der HAK.

Andrerseits wird dem Mangel an Aufsatzformen, in denen Schüler ihre gestalterischen Kräfte entfalten können, mit der Forderung nach dem "kreativen Aufsatz" im II. und III. Jahrgang zu begegnen versucht.

Daß der Deutschunterricht in der BHS auch Aufgaben zu übernehmen hat, die in der AHS durch andere Unterrichtsfächer abgedeckt werden, ist an der vom II. bis zum V. Jahrgang durchgehenden Forderung im Bereich "Literatur" sichtbar, wo neben dem "kulturellen Hintergrund der Zeit" auch die "Wechselbeziehungen zur bildenden Kunst und zur Musik" dargestellt werden sollen.

Die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) unterteilt den Lehrstoff eigentlich nur in zwei Lehraufgaben: "Sprachpflege und Sprachkunde" und "Leseerziehung und Literaturkunde". Auch hier dominiert zunehmend der fachliche Aspekt, das "Fachwissen" zB bei Diskussionen (II. Jahrgang).

"Fachsprachen (Sprache der Politik, des Rechtes, der Wirtschaft, der Naturwissenschaft usw.)" sowie "Interpretationsübungen" auch an "fachsprachlichen Texten" sind Gegenstand des Unterrichts im IV. Jahrgang. Auf "neue literarische Formen" (Sachbuch, Feature usw.) wird im V. Jahrgang hingewiesen. 36

Die Höhere technische Lehranstalt (HTL) wiederum gliedert den Lehrstoff in "Sprachnormen" (bis zum III. Jahrgang), "Sprachgestaltung", "Auseinandersetzung mit Texten", "Arbeitstechniken" und ab dem III. Jahrgang zusätzlich in "Kulturelle Entwicklungen und Zusammenhänge". 37 Die "Sprachnormen" im III. Jahrgang weisen auf die "Fachsprache der Berufspraxis, Synonymik (insbesondere bei Fachbegriffen)" hin. 38

Bereits im I. Jahrgang fallen in der "Sprachgestaltung" unter den schriftlichen Formen "Stellenbewerbung; Lebenslauf. Gesuch. ... Telegramm" oder "Strukturierung einfacher Sachverhalte (Ober- und Unterbegriffe, Definition)" auf. Im II. Jahrgang wird die "Strukturierung von Sachzusammenhängen in freier Rede und schriftlichen und graphischen Formen" verlangt, im III. Jahrgang die Texterörterung auch von Gebrauchstexten, ebenso die Beschäftigung mit Inseraten. "Analysen einfacher Alltags- und Berufsprobleme in freier Rede, in der Diskussion und in

schriftlichen Formen" sind geboten. Im IV. Jahrgang sind unter anderem erwähnt: Interview. Statement. Fachreferat. Arbeitszeugnis. Brief an Institutionen; im V. Jahrgang: Einstellungsgespräch, Verhandlung; Gelegenheitsrede. 40

Die "Auseinandersetzung mit Texten" sieht ausdrücklich auch eine solche mit Sach- und Gebrauchstexten schon im I. Jahrgang vor. 41 Dazu kommen im II. Jahrgang journalistische Textsorten, im III. Gebrauchstexte wie Werbetexte, Fachtexte. 42

Unter den "Arbeitstechniken" finden sich Hinweise auf Nachschlagewerke ebenso wie auf Stoffsammeln, Exzerpieren oder Lerntechnik im I. Jahrgang; auf "Informationsbeschaffung, Informationsauswertung, Benutzung von Bibliotheken, Arbeitsplanung" im II. Jahrgang; auf "arbeitsteiliges Verhalten zur Informationsbeschaffung und -auswertung, Grundsätze der Gruppenarbeit" im III. Jahrgang; "Verhandlungstechnik, Planung der Weiterbildung" im V. Jahrgang.

1.6. in den didaktischen Grundsätzen

Die didaktischen Grundsätze der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) sehen auch eine Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt durch die im Lehrplan geforderten Arbeitstechniken vor. Die Möglichkeit einer "angemessenen Mitbestimmung" soll durch "den Einblick in die Ziele und Lehraufgaben der jeweiligen Klasse geboten werden". Die Forderung: "Die Verwendung des Österreichischen Wörterbuchs (auch bei Schularbeiten) soll eine an der außerschulischen Wirklichkeit orientierte Arbeitshaltung fördern," kann man sich für die BHS nur wünschen. Unter den Lerninhalten fällt auf, daß das Lesen auch dazu beiträgt, "Sachliteratur aller Unterrichtsgegenstände besser zu verstehen."

Andrerseits ist zu finden, daß sprachliches Gestalten auch zur Verbalisierung von Emotionen dient und Sprache als kreatives Ausdrucksmittel dient.

Die didaktischen Grundsätze des Lehrplans der Handelsakademie (HAK) weisen auf die mögliche Zusammenarbeit zwischen Deutsch und Textverarbeitung hin. Besondere Bedeutung wird im neuen Lehrplan dem Erreichen einer "sicheren Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit" beigemessen.

Andrerseits ist - neu - auch die Kreativität der Schüler zu fördern.

Bei der Behandlung der Literatur sind "die Texte ... aus ihrer Entstehungszeit heraus verständlich zu machen", der kulturelle Hintergrund und die Wechselbeziehungen zur bildenden Kunst und zur Musik sowie die Bezüge zur Gegenwart sind herzustellen. 45

Die didaktischen Grundsätze der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) weisen auf die Binheit der Lehraufgaben hin. Besonderes Augenmerk ist der Sprecherziehung zu widmen. Selbständige Vorbereitung, Verwendung audiovisueller Hilfsmittel, Textproben und Tafelbild sind von den Schülern bei mündlichen Übungen zu verwenden. Besonders erwähnt werden szenische Darstellung und Feierstunde.

Für die Rezeption literarischer Werke ist der soziokulturelle Zusammenhang von großer Bedeutung.

In den didaktischen Grundsätzen der Höheren technischen Lehranstalt (HTL) wird im Zusammenhang mit der Auswahl nichtliterarischer Texte auch die Anwendbarkeit im Alltag oder Beruf genannt.

Angestrebt wird "soziale Handlungskompetenz auf allen Gebieten der Lebenswirklichkeit, insbesondere im Beruf."46

2. in der Herkunft der Schüler

Die im Gegensatz zu den meisten Formen der AHS unterschiedliche Herkunft der Schüler hat ebenfalls Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts. In die BHS kommen Schüler aus der Unterstufe der AHS, aus Haupt- und Gesamtschulen und bilden eine in dieser Weise in der Oberstufe einer Langform nicht auftretende heterogene Gruppe. Zusätzlich wirkt sich bei vielen Schulen, besonders bei den technischen, noch aus, daß die Schüler häufig aus vielen Teilen des Bundesgebiets zusammenkommen.

Es bedarf daher eines hohen didaktischen Geschicks, um die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler für den Unterricht nutzbar zu machen. In vielen Fällen muß auch kompensatorisch gearbeitet werden.

3. in der Unterrichtssituation im allgemeinen

Die Unterrichtssituation in der BHS ist gekennzeichnet durch die in diesem Schultyp gegebene Ausrichtung auf die Praxis. Die Schüler haben in den meisten Fällen bereits gewisse Berufsvorstellungen. Für den Unterricht bedeutet das, daß die Schüler entweder von vornherein bereits motivierter sind oder leichter zu motivieren sind.

Daß der Deutschunterricht neben den typenbildenden Unterrichtsgegenständen durchaus bestehen kann, zeigt seine gute Plazierung bei Befragungen von Absolventen der Handelsakademie nach den interessantesten Fächern.⁴⁷

4. in den Anforderungen bei der Reifeprüfung

Ähnlich wie während der gesamten Ausbildung sind auch die Anforderungen bei der Reifeprüfung unterschiedlich, und zwar nicht nur, was die typenspezifischen Unterrichtsgegenstände betrifft, sondern auch im Bereich Deutsch.

Die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) stellt im Gegenstand Deutsch folgende Anforderungen an Umfang und Inhalt der schriftlichen Klausurprüfungen:

Die schriftliche Klausurarbeit in Deutsch hat einen Aufsatz nach freier Wahl zwischen drei verschiedenen Themen zu umfassen, wobei eines der gestellten Themen eine Textinterpretation sein kann; ⁴⁸

In der Handelsakademie (HAK) hat die wahlweise Bearbeitung eines Themas aus folgenden Thenengruppen zu erfolgen:

- 1. ein Thema aus dem Bereich der Literatur oder Kunst,
- ein Thema aus dem wirtschaftlichen oder aus dem staatsbürgerlich-politischen Bereich,
- 3. ein freies Thema. 49

Die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) hat jeweils eine Reihe von Pflichtgegenständen zu einem Prüfungsgebiet vereinigt, so z.B. im Prüfungsgebiet "Kulturelle und politische Bildung", Religion, Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Staatsbürgerkunde und Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre, Musikerziehung, Psychologie und Erziehungslehre. Daher gibt es auch keine schriftliche Klausurarbeit in Deutsch, sondern eine in "Kultureller und politischer Bildung". Zur Wahl steht einer der folgenden Themenbereiche:

- a) ein Thema aus dem Bereich der Literatur oder Kunst,
- b) ein Thema über ein Problem aus dem Bereich der politischen (staatsbürgerlichen) Bildung,
- c) ein Thema aus dem Bereich allgemein-lebenskundlicher Probleme.⁵¹

Die Höhere technische Lehranstalt (HTL) hat bei der schriftlichen Klausurarbeit in Deutsch folgende Themenbereiche zur Wahl:

- a) ein Thema über ein literarisches oder künstlerisches Problem,
- b) ein Thema aus dem Bereich der Geschichte, der Kultur, der Technik, der Wirtschaft oder aus dem staatlichpolitischen Bereich,
- c) ein freies Thema. 52

Schon diese Gegenüberstellung zeigt die unterschiedlichen didaktischen Bemühungen, die zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung notwendig sind. Der in den Lehrplänen so oft geäußerten Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht muß unter diesen Bedingungen nachgekommen werden. Es ergeben sich aber auch hohe Anforderungen auf verschiedensten Gebieten an die Lehrer der BHS.

5. in den Chancen der Abgänger

Von den Medien werden über die Chancen der Abgänger der BHS, einen ihrer Ausbildung angemessenen Beruf zu ergreifen, zu verschiedenen Anlässen unterschiedliche Durchschnittszahlen genannt, wobei Durchschnittszahlen gerade bei der Vielzahl der Formen der BHS keine Aussagekraft besitzen. Im Vergleich zur AHS sind die Berufschancen jedoch um vieles besser, sollen sich doch um eine angebotene Stelle, laut Aussage der Österreichischen Industriellenvereinigung, 112 AHS-Maturanten bewerben. Dazu kommt noch die Zahl der Studenten an den Universitäten, die möglicherweise auch deshalb inskribiert haben, weil sie noch keinen ihnen entsprechenden Arbeitsplatz gefunden haben, aber auch nicht untätig sein wollen und meinen, ihre Chancen mit zusätzlichen Qualifikationen zu verbessern.

Die ungleich besseren Voraussetzungen für Absolventen der BHS dürfen jedoch nicht dazu verleiten, die didaktischen Anstrengungen zu verringern, sie müssen sogar intensiviert werden, zeichnen sich doch auch hier für die Zukunft Schwierigkeiten in manchen Bereichen ab. Gerade aus diesem Grund sollte die Forderung nach einer schulartspezifischen Didaktik nach Kräften unterstützt werden.

Zusätzlich zu den oben genannten Unterschieden sind spezifische Einflüsse feststellbar, wie z.B.:

1. die Schulsituation, dazu gehören:

1.1. das Schulimage;

1.2. das Schulklima;

Beides sind Faktoren, die im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden müssen. So gesehen müßte auch im Zusammenhang mit allen genannten spezifischen Einflüssen von einer Microdidaktik⁵⁴ der einzelnen Schule gesprochen werden.

- 2. die Situation der einzelnen Lehrer, ihre Stellung in der Hierarchie, ihr Alter, ihre Lebenserfahrung, ihre persönliche Einstellung, ihre Stellung innerhalb des Lehrerekollegiums, ihr Verhältnis zu den Schülern, zu den Eltern, zu den Vorgestzten u.a.m.;
- 3. die Klassensituation, die räumlichen Gegebenheiten, die Schülerzahl, die technische Ausrüstung der Schule usw.

Die unterschiedliche Herkunft der Schüler erhöht die didaktischen Probleme. Ein besonders erschwerender Faktor ist die Tatsache, daß in der BHS die gesetzlich vorgeschriebene Klassenschülerhöchstzahl dennoch nicht niedriger, sondern sogar höher war und teilweise auch noch ist als in der AHS. Die räumlichen Gegebenheiten haben sich dank des großzügigen Ausbaus der BHS in der jüngsten Vergangenheit zwar gebessert, allerdings ist auch der Andrang von Schülern immer gestiegen. Der großzügige Ausbau hatte auch zur Folge, daß nicht nur das Raumangebot, sondern auch die technische Ausstattung der BHS einen hohen Standard hat.

Nun könnte man doch meinen, es wäre sinnvoller, die vorhandenen Ansätze einer fachdidaktischen Ausbildung, die ohnehin als zu gering angesehen wird, zu unterstützen und zu intensivieren? Weshalb kommt es gerade jetzt dazu, daß eine eigenständige Fachdidaktik Deutsch für das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen gefordert wird?

Die Begründung liegt in der sich verschärfenden Situation auf dem Arbeitsmarkt auch schon für die Abgänger mancher BHS. Dadurch entsteht ein größerer Druck auf die allgemeinbildenden Fächer. Der Vorwurf einer zu geringen Ausrichtung auf die Praxis wird erhoben, eine Schuldzuweisung von mehreren Seiten erfolgt (durch die Wirtschaft, die die Absolventen abnehmen soll, durch die Eltern, die ihren Kindern manchmal nur unter Entbehrungen eine weiterführende Schulausbildung ermöglicht haben, aber auch durch die Schüler selbst, die oft längere Zeit auf einen Arbeitsplatz warten müssen). So wird besonders der Unterrichtsgegenstand Deutsch für vieles verantwortlich gemacht und der Versuch unternommen, ihn vermehrt in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände zu stellen (z.B. der Fremdsprachen, der typenspezifischen Unterrichtsgegenstände). Vor allem wird jedoch auf die Selektionsfunktion der Rechtschreibung und auch der Grammatik verwiesen. (Allerdings wird damit die Tatsache verschleiert, daß selbst bei einwandfreier Rechtschreibung und umfassender Kenntnis der Grammatik aller Absolventen das Problem der mangelnden Arbeitsplätze nicht gelöst wäre).

Aber auch eine Reihe weiterer Gründe rechtfertigen die eigene Fachdidaktik für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen:

1. Die Stellung der Fachdidaktik an den Universitäten:

Wie bereits oben erwähnt, ist die Fachdidaktik als Wissenschaft nicht besonders hoch angesehen, sie könnte allerdings durch eine Differenzierung bzw. eine zusätzliche Ausrichtung auch auf die BHS ihre Stellung festigen und in allen an diesem Schultyp Interessierten entsprechende Bündnispartner finden. Gerade dieser Umstand sollte jedoch aufgrund der größeren Breitenwirkung die Notwendigkeit der Fachdidaktik unterstreichen und eine umfangreiche Forschungstätigkeit aus der Praxis für die Praxis initiieren helfen.

2. Die Ausbildung der Lehramtskandidaten:

Sie erfolgt für die allgemeinbildenden Fächer an den Universitäten mit dem Ziel einer Beschäftigung an einer AHS und war bisher ausgerichtet auf den Lehrplan und die Unterrichtssituation an diesem Schultyp. Die Beschäftigung an einer BHS galt und gilt vielfach auch heute noch als ein Abstieg.

3. Die Herkunft der Studenten:

Sie kommen fast alle ausschließlich aus der AHS und gehen fast alle direkt an die Universität, um dann nach Beendigung ihres Studiums, wieder fast alle direkt, in diesen Schultyp zurückzukehren. Die Fälle, daß Absolventen einer BHS Germanistik studieren, sind eher selten. Es wurde daher bisher auch nicht für notwendig erachtet, während der Lehramtsausbildung auf die spezielle Situation der BHS einzugehen. Es war bisher für die aus der AHS kommenden Lehramtskandidaten darüber hinaus lange Zeit selbstverständlich, wieder an eine AHS als Lehrer zurückzukehren. Prestigeüberlegungen spielten dabei nicht selten eine entscheidende Rolle.

4. Die fachdidaktische Ausbildung und Betreuung an den Universitäten:

Die erst spät einsetzende fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten setzt als Vortragende neben Universitätsassistenten hauptsächlich AHS-Lehrer im Hochschuldienst bzw. Lektoren aus dem Bereich der AHS ein. Damit wurde eine zusätzliche Ausrichtung auch auf den Bereich der BHS nicht nur verhindert, es entfiel auch jede Information über die besonderen Gegebenheiten dieses Schultyps, was andrerseits die Bereitschaft zu einer Tätigkeit an diesen Schulen nicht erhöhte. Zur Beseitigung dieser einseitigen Information und Ausbildung könnten und sollten die Universitäten einiges beitragen. Vor allem aber erscheint eine wissenschaftliche Beschäftigung mit fachdidaktischen Problemen der BHS äußerst dringlich zu sein, sollen die verbalen Beteuerungen über eine "moderne und zielführende Ausbildung unserer Schüler" 55 tatsächlich auch ernstgenommen werden.

5. Didaktische Weiterbildung an den Universitäten:

Da es bisher kaum Kontakte der an der BHS unterrichtenden Lehrer zur Universität gab - zumindest was den Raum Wien und Umgebung betrifft - gab es auch kaum die Möglichkeit einer entsprechenden universitären Weiterbildung auf didaktischem Gebiet. So wurde in Wien bei der Ausbildung zu Betreuungslehrern auf die ohnehin nicht sehr zahlreichen Meldungen aus der BHS einfach vergessen. Die nachträgliche Aufnahme in die Teilnehmerlisten führte noch längere Zeit nachher zu Schwierigkeiten im Informationsfluß.

Zur Wiener Deutschdidaktik-Tagung 1987 waren keine Deutschlehrer aus der BHS eingeladen, sie wurden nicht einmal darüber informiert.

Am Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer" des IFF-Klagenfurt nehmen nur wenige Lehrer aus der BHS teil, wobei hier unterschiedliche Gründe vorliegen dürften: Es wurde nur unzureichend darüber informiert, aber auch von der Seite der Schulverwaltung wurde einer Teilnahme von mehr Lehrern zunächst wenig Verständnis entgegengebracht. Aus diesem Grund ist derzeit auch kaum festzustellen, wie groß das Interesse an Fortbildungsveranstaltungen der Universitäten tatsächlich ist.

Die Darstellung der gegenwärtigen Situation, wobei in der letzten Zeit Bemühungen festzustellen sind, dieses Ungleichgewicht zwischen AHS und BHS zu verringern - wie sehr diese Bemühungen ernstzunehmen sind und welcher Erfolg ihnen beschieden ist, kann derzeit noch nicht gesagt werden - sollte zur Konsequenz haben, daß den Unterschieden zwischen den einzelnen Schultypen mehr Interesse auch von der Unterrichtsforschung entgegengebracht wird. Unterricht in der BHS bedeutet eine engere Verbindung zwischen Schule und Berufswelt als in der AHS. Damit ist aber auch die Verpflichtung für die Schule, die Lehrerfortbildung und die Universitäten gegeben, "theoretische Erkenntnisse aus der Praxis für die Praxis zu gewinnen." Untersuchungen über den Ist-Zustand der BHS fehlen weitgehend. Sie wären aber die Voraussetzung für die versprochenen "umfangreichen Arbeiten für eine grundlegende Reform der Lehrpläne" und für ein sinnvolles Konzept einer eigenständigen Didaktik der BHS.

ANMERKUNGEN

- 1. Posch, P.: Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Fachdidaktik in der Lehrerbildung, Wien; Köln; Graz; 1983
- 2. Saxer, R.: Die Wiener Deutschdidaktik-Tagung vom 2. und 3. Juni 1987. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 11 (1987), S. 19
- 3. Vgl.: Posch, P.: a.a.O., S. 29
- 4. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Allgemeines Bildungsziel. In: II. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport/Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1985, 3 b. Stück, Wien, am 15. März 1985, S. 255
- 5. Vgl.: ebenda
- 6. Ebenda
- 7. Ebenda
- 8. Lehrplan der Handelsakademie. Allgemeines Bildungsziel. In: Die neuen Lehrpläne 1988, Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport. Wien 1988, S. 3-5
- 9. Ebenda
- 10. Lehrpläne für die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (seit 1. September 1987 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe). Allgemeines Bildungsziel. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1979, 123. Stück, Wien, 21. August 1979, S. 1914 11. Lehrpläne für Höhere technische Lehranstalten. Allgemeines Bildungsziel. In: V. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport/Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1986, 10 b.Stück, Wien, am 1. Oktober 1986, S. 586
- 12. Ebenda
- 13.Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: II. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport/Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1985, 3b. Stück, Wien, am 15. März 1985, S. 258
- 14. a.a.O.: S. 260
- Lehrplan der Handelsakademie. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: Die neuen Lehrpläne
 Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988 S. 3-5
- 16. Ebenda
- 17. Ebenda
- 18. Ebenda

- 19. a.a.O.: S.6
- 20. Die Möglichkeit eines solchen unmittelbaren Eintritts in das Berufsleben ist von den Lehrplangestaltern der AHS offensichtlich nie in Erwägung gezogen worden (Anm. d. Autors)
- 21. Lehrplan der Handelsakademie. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988 S. 6
- 22. Ebenda
- 23. Ebenda
- 24. a.a.O.: S.3-5
- 25. Lehrpläne für Höhere technische Lehranstalten. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: V. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport / Wissenschaft und Forschung, Jahrgang 1986, 10 b.Stück, Wien, am 1. Oktober 1986, S. 586
- 26. Ebenda
- 27. Vgl: ebenda
- 28. Vgl.: Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Deutsch. Bildungs-und Lehraufgabe. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988 S. 14 29. Vgl.: Lehrplan der Handelsakademie. Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Die neuen Lehr-
- pläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 11
- 30. Lehrpläne für die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (seit 1. September
- 1987 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe). Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1982, 206. Stück, Wien, 29. Oktober
- 31. Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Elektrotechnik. Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1986, 170. Stück, Nr. 412, S. 2395
- 32. Ebenda
- 33. Vgl.: ebenda
- 34. Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule. Deutsch. Lehrstoff. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988 S. 25ff
- 35. Vgl.: Lehrpläne für die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (seit 1. September 1987 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe). Deutsch. Lehrstoff. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1982, 206. Stück, Wien, 29. Oktober 1982, S. 2263 36. a.a.O.: S. 2364
- 37. Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Elektrotechnik. Deutsch. Lehrstoff. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1986, 170. Stück, Nr. 412, S. 2395
- 38. Vgl.: a.a.O. S. 2396
- 39. a.a.O.: 2395
- 40. Vgl.: a.a.O. S. 2396
- 41. Vgl.: a.a.O. S. 2395
- 42. Vgl.: a.a.O. S. 2396
- 43. Vgl.: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule. Deutsch. Didaktische Grundsätze. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988 S. 25ff 44. a.a.O.: S. 28f
- 45. Vgl.: Lehrplan der Handelsakademie. Deutsch. Didaktische Grundsätze. In: Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, S. 13f

- 46. Vgl.: Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Elektrotechnik. Deutsch. Didaktische Grundsätze. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1986, 170. Stück, Nr. 412, S. 2397 Daß diese soziale Kompetenz auch und vor allem über soziales Lernen erreicht werden kann, dafür gibt es im Bereich der BHS entsprechende Ansätze. Vgl.: Rudolf Keller et.al.: Emotional-soziale Lehrziele. In: Lehrzielbank für das berufsbildende Schulwesen. Leibesübungen für berufsbildende Schulen. Experimentalfassung Teil 23 A u. 2 B, Wien 1987
- 47. Vgl.: Kirk, R.: Unterricht und Wirtschaftspraxis. In: Schriftenreihe zur berufspädagogischen Tatsachenforschung, Wien 1977, S. 58
- 48. Verordnung über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen § 7, Abs.1. In: Schulunterrichtsgesetz
- 49. Verordnung über die Reifeprüfung in den Handelsakademien, § 7 In: Schulunterrichtsgesetz
- 50. Vgl.: Verordnung: Reifeprüfung in den Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe (seit 1. September 1987 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) 4. In: Kövesi, L. Jonak, F. (Hrsg.): Das österreichische Schulrecht, Wien 1983.2, S. 864
- 51. a.a.O.: § 7 S. 865
- 52. Verordnung: Reifeprüfung in den Höheren technischen Lehranstalten 6. In: Kövesi, L. Jonak, F. (Hrsg.): a.a.O.: S. 780
- 53. Vgl.: Überqualifiziert in die Arbeitslosigkeit? 112 Maturanten bewerben sich um eine Stelle.
- In: Die Presse, 3./4. Dezember 1988, S. 15
- 54. Vgl.: Fiederle, X.: Studienbrief EB-Didaktik, Freiburg im Breisgau, 1985
- 55. Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 7
- 56. Hahn, G.: Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung, Wien 1986, S.9
- 57. Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 1

Rudolf Keller ist Lehrer an einer Handelsakademie in Wien.

Dietrich Kasprian

Wie in schlechten Romanen Abschaffung der Deutschmatura an den HAK?

Dem Deutschlehrer an Handelsakademien scheint es in mancher Hinsicht so zu ergehen wie dem Ich-Erzähler in Heinrich Bölls Kurzgeschichte obigen Titels. Diesem werden mit größerem und geringerem Einfühlungsvermögen kleinere und größere Portionen verabreicht, in denen ihm erklärt, eingegeben, beigebracht, eingebleut wird, wie er sich in der großen, weiten (auch korrumpierenden und korrupten) Welt der Wirtschaft zu verhalten hat. Nur ist es nicht eine große, weite Welt, an die der Deutschlehrer "herangeführt" wird, sondern erstaunlicherweise die sehr kleine Welt des Deutschunterrichts an Handelsakademien!

Dabei ist die Luft, die die (Heran-)Führer und Portionsverabreicher atmen, für den gemeinen Deutschlehrer existenzbedrohend dünn, oder anders gesagt: Rolle, Stellenwert und Inhalte des Deutschunterrichts an Handelsakademien werden nur am äußersten Rand vo Deutschlehrern mitbestimmt. Selbstverständlich war für diese die Stundentafel stets ehernes und unbeeinflußbares Gesetz; aber selbst Wünsche nach bestimmten Stundenzahlen in den einzelnen Jahrgängen (natürlich ohne Überschreitung des Gesamtstundenrahmens) gerieten meist zu Forderungen von "Fachegoisten".

Drei Schritte in der Lehrplan- und Stundentafelentwicklung der letzten fünfzehn Jahre mögen verdeutlichen, was die Zuständigen (= Verantwortlichen) für die berufsbildenden Schulen den für den Deutschunterricht verantwortlichen Lehrern in Dosen und durch die Blume der Stundentafel beibringen, klarmachen, einbleuen wollen:

Phase 1 (1978 wird der seit 1963 geltende Lehrplan durch einen neuen ersetzt): Verringerung der Stundenzahl im fünften Jahrgang von 3 auf 2; die Tatsache, daß Deutsch schriftliches Pflicht- und mündliches Wahlfach ist, bleibt dabei unberücksichtigt. Die Gesamtstundenzahl bleibt bundesweit gleich; das Eliminieren von "Landesschulratsstunden" (das waren Stunden, die zur "Stützung" einzelner Gegenstände von den Landesschulräten verteilt werden durften) reduziert in Kärnten die Gesamtstundenzahl um eine Stufe auf dreizehn.

Phase 2 (1988, also zehn Jahre nach Beginn der "Phase 1", wird eine "Lehrplananpassung" mit einer massiven Veränderung der Stundentafel Schulrealität): Die Anhebung der Gesamtstundenzahl um eine Stunde bedeutet für Kärnten die Rückkehr zum Stand von 1978. Nach dem

fünften wird nun auch aus dem vierten Jahrgang eine Stunde abgezogen; demgemäß verteilen sich die Stunden auf die Jahrgänge 1-5 im Schema 4/3/3/2/2.

Phase 3 (n o c h nicht realisiert, aber ernsthaft "in Erwägung gezogen" - die Entscheidung ist nach Drucklegung dieser Zeilen vielleicht schon gefallen): Eliminierung von Deutsch als Wahlfach der mündlichen Reifeprüfung.

Manch kreuzbraver Deutschlehrer an der Handelsakademie hört die in diesen "Phasen" versteckte Botschaft wohl so:

Wir haben extra für Dich, lieber Deutschlehrer, die Stundenzahl in den ersten beiden Jahrgängen deutlich angehoben, damit Du Deiner eigentlichen Aufgabe endlich wirklich nachkommen kannst, nämlich wieder ins Lot zu bringen, was sich in den vorangegangenen acht Schuljahren bei den Junghandelsakademikern so an Defiziten angesammelt hat. Daß Dein Germanistikstudium Dich für eine solche Aufgabe nur recht unvollständig ausgebildet hat, ist nur eine Deiner üblichen Ausflüchte. Wir bauen auf Deine, im Stahlbad der akademischen Ausbildung gewonnene Eigeninitiative und erinnern Dich mit Nachdruck daran, daß in unserem Schultyp Unternehmer und Unternehmen im Mittelpunkt des Interesses stehen, also: Mut zum Risiko!

Es soll Dich auch nicht stören, daß sich zumindest im städtischen Bereich die Klassenschülerzahlen in den ersten beiden Jahrgängen zwischen 32 und 36 bewegen, im Gegenteil! Hier liegt eine Deiner schönsten und verantwortungsvollsten Aufgaben, nämlich eben entscheidend daran mitzuarbeiten, daß sich diese unverantwortlich hohen Zahlen bis zum dritten, vierten Jahrgang so auf 23, 24 einpendeln: das wird dann eine schöne Maturaklasse. Sag nicht, das ginge über Deine Kräfte, oder mußt Du auch noch an Deine schärfste Waffe - pardon - Deinen wichtigsten pädagogischen Auftrag, die Orthographie, erinnert werden?

Ja, und das mit der Abschaffung der mündlichen Deutschmatura, das ist doch nur logisch, das ist doch nur folgerichtig, oder? Wie willst Du es denn mit den beiden Wochenstunden in den letzten Jahrgängen schaffen, die Schüler zu einer schriftlichen Reifeprüfung, die wir natürlich wegen der Hochschulberechtigung nicht abschaffen können, zu führen und sie darüber hinaus auch noch auf eine mündliche Reifeprüfung vorzubereiten? Und dazu noch politische Bildung, Schulung im mündlichen Ausdruck, Medienkunde - und vielleicht auch noch ein bißchen Literaturunterricht - das alles kann Dir doch nur gelingen, wenn wir Dir dabei helfen, wenn wir Dich ein bißchen entlasten, und - im Vertrauen gesagt - brauch en denn unsere Absolventen von all diesen - Sachen - wirklich so viel? Na also, das begreifst Du doch ...

Spätestens jetzt wird es Zeit, zu Heinrich Böll zurückzukehren, dessen eingangs erwähnte Kurzgeschichte mit den Sätzen endet: "... sie dachte: 'Er muß darüber hinwegkommen, und ich muß ihn alleinlassen! Er muß das begreifen' - aber ich begriff das nie, und es war auch unbegreiflich."

Da härtere Tage kommen, muß nun der werte Leser - vor allem, wenn es sich um einen Deutschlehrer an einer Handelsakademie handelt - mit der Interpretation Böllscher Kurzgeschichten alleingelassen und auf sein Kämmerchen verwiesen werden. Ehe er aber die Tür hinter sich zuschlägt, sei er gebeten, seine Aufmerksamkeit auch noch den kommenden Zeilen zu schenken. Sie sind Träger einer höchst interessanten Textsorte, die sich hier "Stellungnahme" nennt, sehr häufig aber auch an ieweils letzten Seminartagen von Seminarteilnehmern, die endlich in Schwung gekommen sind, als "Resolution" abgefeuert wird. Da es sich dabei um äußerst weittragende Waffen handelt und ihren Bedienungsmannschaften kaum Zielbeobachter zur Verfügung stehen, ist es bisher nur selten gelungen, ihre Wirkung und Zielgenauigkeit festzustellen; es erübrigt sich wohl, darauf hinzuweisen, daß es sich um reine Defensivwaffen handelt ... Sollte der geschätzte Leser dieses militärische Bild in Zeiten von Abrüstung und Entspannung abgeschmackt finden, könnte für ihn diese Kärntner Stellungnahme nach dem Erscheinen der neuen Reifeprüfungsordnung für Handelsakademien immerhin auch zu einem Studienobjekt im Themenbereich "Tragische Ironie" werden:

Die Absicht, Deutsch als mündliches Wahlfach aus der Reifeprüfung herauszulösen, veranlaßt die ARGE Deutsch an Handelsakademien in Kärnten zu folgender Stellungnahme:

Wir lehnen die beabsichtigte Änderung der Reifeprüfungsordnung aus folgenden Gründen einhellig ab:

1. Die bisher gültige Reifeprüfungsordnung trug der Tatsache Rechnung, daß der Deutschunterricht den Ansprüchen z w e i e r Ebenen gerecht werden muß, nämlich jener des Literaturunterrichts (gemeint ist selbstverständlich nicht ein platter, den bloßen literaturgeschichtlichen Daten und Fakten ausgelieferter Literaturgeschichteunterricht, sondern eine lebensund zeitnahe Auseinandersetzung mit Literatur und Kunst) und der des Vermittelns der grundlegenden Kulturtechniken (Sprechen, Schreiben, Lesen). Die Lehrplanänderung bzw. Lehrplananpassung des letzten Jahres hat daran nichts geändert, im Gegenteil: der kommunikative Aspekt vor allem im Bereich des mündlichen Gestaltens hat sich mit Recht außerordentlich verstärkt. Es ist daher nicht einzusehen, warum ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt dem Schüler die Möglichkeit genommen wird, sich diesem so praxisorientierten Bereich des Deutschunterrichts näher zu widmen, wie dies eben in Vorbereitung und Durchführung einer mündlichen Matura besonders eingehend geschehen kann.

- 2. Die Arbeitsgemeinschaften aller Bundesländer haben in den letzten Jahren verstärkt Modelle und Vorschläge entwickelt und verwirklicht, die das praxisferne Übergewicht der bloßen "Textproduktion" (es dominieren im Deutschunterricht noch vielfach die herkömmlichen, von der Praxis manchmal weit entfernten Aufsatzformen) zugunsten des verstärkten "Textverstehens", und zwar in a 11 e n Textsortenbereichen (also nicht "nur" in der "hohen" Literatur) verändern sollen. Diese Bemühungen führten zu Ergebnissen, die in mündlichen Reifeprüfungen aus Deutsch bewiesen, daß man längst über die mancherorts übliche üble literaturgeschichtliche Stoffhuberei hinausgelangt ist. Es ist längst klar, daß eine unter diesem kommunikativen Aspekt verstandene und alle Lebensbereiche erfassende Deutschmatura weder durch die bloße schriftliche Textproduktion noch durch irgend einen anderen Unterrichtsgegenstand, der an der Handelsakademie angeboten wird, ersetzt werden kann.
- 3. Der Deutschunterricht an Handelsakademien ist gemäß seinem Lehrplanauftrag das letzte Rückzugsgebiet, auf dem die Auseinandersetzung des Schülers mit der Kunst (außerhalb des Begriffes Umwegrentabilität) und mit musischen Lebensbereichen erfolgen kann. Die Wegnahme der Wahlmöglichkeit dieses Gegenstandes zur mündlichen Matura muß im Schüler noch stärker als bisher und stärker vielleicht noch, als dies in der heutigen Erwachsenenwelt ohnehin der Fall ist, den Eindruck der völligen Lebensferne des g e s am t en Deutschunterrichts erwecken. Die durchaus schwierige Stellung des Deutschunterrichts an Handelsakademien wird sich verstärken, vor allem aber das im letzten Jahr immer wieder bewiesene, allgemein eskalierende Unverständnis gegenüber Rolle und Funktion der Kunst wird durch die geplante Maßnahme eine weitere Stützung erfahren.
- 4. Eine im Sinne von Punkt 2 verstandene mündliche Reifeprüfung aus Deutsch, die das "Textverstehen" in den Mittelpunkt ihrer Absichten stellt, fordert vom Schüler in jedem Fall (abgesehen also davon, ob es sich um einen literarischen oder nichtliterarischen Text handelt) vor allem die Fähigkeit zu "vernetztem" Denken, da stets mehrere Lebens-und Wissenschaftsbereiche anzusprechen sind; damit bietet der Deutschunterricht ein Gegengewicht zum sicher notwendigen fachspezifisch orientierten Weg der Handelsakademie.
- 5. Die schriftliche Reifeprüfung aus Deusch bietet lediglich die Möglichkeit der Überprüfung im Hinblick auf den Erwerb der Kulturtechnik "Schreiben". Viele Schüler müssen es nun sehr berechtigt als ungerecht empfinden, wenn ausschließlich diese Teilleistung im Gegenstandsbereich Deutsch ihre gesamte Deutschnote bestimmt und sie keine Möglichkeit haben, ihre Leistungsfähigkeit in den wichtigen anderen Teilbereichen (siehe vor allem "Mündliches Gestalten") unter Beweis zu stellen.

Skurril und für die Schüler vollends uneinsehbar wird diese Situation erst dann, wenn die Möglichkeit der mündlichen Prüfung dem schriftlichen "Versager" sehr wohl eingeräumt werden muß.

Dietrich Kasprian ist HAK-Lehrer in Klagenfurt.

Klemens Betz

Soll es spezifische Deutschdidaktiken für spezifische Schultypen geben?

(Deutschunterricht an der HTL)

1. Der Deutschunterricht an der HTL

Wer sich anschickt, über den Deutschunterricht an der HTL zu schreiben, muß sich darüber klar sein, daß die Schulform, die so schlicht und einfach mit diesen drei Buchstaben bezeichnet wird, ein sehr differenziertes und vielfältiges Gebilde ist. Deutlich wird dies, wenn man sich vor Augen hält, daß allein im Landesschulratsbereich Tirol und Vorarlberg an diesem Schultyp derzeit nach etwa 60 verschiedenen Lehrplänen unterrichtet wird. Auch wenn dies klarerweise nicht bedeutet, daß im Bereich der allgemeinbildenden Gegenstände die Variationsbreite ebenso groß wäre, wird der Unterricht durch die jeweils andere Zielgruppe beeinflußt.

2. Methodisch didaktische Forderungen

2.1 Berufsbezogenheit

Die Aufgabe des Deutschunterrichts an der HTL ist nicht nur die Vermittlung einer allgemeinen Bildung im Sinne des SchOG sondern auch, wie es die gesamte Ausbildung an dieser Schule anstrebt, eine Vorbereitung auf den unmittelbaren Eintritt in das Berufsleben nach deren Abschluß. Das heißt, der Deutschlehrer an der HTL hat sich nicht nur an dem für seinen Bereich gültigen Lehrplan zu orientieren, sondern sich auch dafür zu interessieren, was von seinem Schüler im späteren Leben erwartet und verlangt wird und welche Aufgaben und Funktionen er dort zu übernehmen hat. Schon allein aus den Gründen der Anschaulichkeit und der Lebensnähe ist der Lehrer gezwungen, sich einen Einblick in die Geistes- und Interessenwelt seiner Schüler zu verschaffen. Und so ist es eben nicht gleichgültig, ob er seinen Unterricht in einer Höheren Abteilung für Bautechnik oder in einer Höheren Abteilung für Elektrotechnik hält, selbst wenn der Lehrplan für den Gegenstand Deutsch in diesem Fall für beide Zielgruppen gleich wäre.

2.2 Schülerbezogenheit

Eine weitere Schwierigkeit für den Lehrer - zumindest beim Unterricht in den ersten Klassen und Jahrgängen - kommt noch hinzu:

Seine Schüler haben nicht alle die gleiche Ausgangsbasis. Ein Teil der Schüler kommt aus einer Unterstufe einer AHS, ein anderer Teil aus den Hauptschulen, und hier sowohl aus dem Ersten wie aus dem Zweiten Klassenzug bzw. in Zukunft aus verschiedenen Leistungsgruppen. Manche haben bereits ihre Schulpflicht erfüllt und den Polytechnischen Lehrgang besucht, andere wurden schon nach der achten Schulstufe aufgenommen, einzelne haben bereits eine Berufsschule hinter sich gebracht und eine Lehre abgeschlossen. Diese Tatsache deutet bereits an, daß es trotz eines einheitlichen Bildungsziels in einer solch inhomogenen Klasse vom Lehrer viel Geschick und Einfühlungsvermögen verlangt, einen Unterricht zu gestalten, der den einen Schüler nicht langweilt und den anderen nicht überfordert.

3. Der Stellenwert des Deutschunterrichts an verschiedenen Schulformen der HTL

Darüber hinaus hat der Deutschlehrer unter Umständen nach ganz verschiedenen Lehrplänen in mehreren Schulformen, die es an der HTL gibt, zu unterrichten. Der Lehrplan an einer höheren Abteilung hat ganz andere Inhalte als der an einer Fachschule, und die Lehrpläne für eine Abendschule für Berufstätige sind wieder ganz anders konzipiert als der Lehrplan für einen Aufbaulehrgang. In der Bauhandwerkerschule wiederum hat es der Lehrer nicht nur mit einem weiteren Lehrplan und damit anderen Bildungsinhalten zu tun, sondern er steht auch noch vor der Tatsache, daß es für diese Schulform nicht einmal adäquate und geeignete Schulbücher gibt.

Darauf, daß die Lehrpläne derzeit reformiert werden, kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden, es soll damit nur angedeutet sein, daß auch die Lehrplanreform für den Lehrer eine neuerliche Herausforderung bedeutet, sich mit seinem Unterricht und den Bildungszielen auseinanderzusetzen.

Um den Stellenwert des Deutschunterrichts an der HTL zu beleuchten, mag es genügen, beispielhaft einen Blick auf einige derzeit gültige Lehrpläne zu werfen und drei charakteristische HTL-Formen herauszugreifen.

3.1 Höhere Abteilung (für Bautechnik Hochbau)

In der Stundentafel mit einer Gesamtstundenzahl von 205 Unterrichtsstunden scheint Deutsch mit 11 Stunden auf, das heißt, daß bei einer jährlichen Wochenstundenzahl von 41 Unterrichtseinheiten dem Deutschlehrer im ersten Jahrgang drei, in den übrigen vier Jahrgängen je zwei Wochenstunden bleiben, um das Lehrziel zu erreichen. Stellt man dem gegenüber die Anzahl der 96 fachtheoretischen und der 24 fachpraktischen (wenn Baulabor und Modellbau in diese Gruppe gerechnet werden

können) Unterrichtsstunden, so ergibt sich daraus ein numerisches Übergewicht der fachlichen Ausbildung, das den Eindruck erwecken muß, daß der Deutschunterricht an der HTL nur eine Randerscheinung sei.

Noch dazu hat der Gegenstand Deutsch von seiner Bildungs- und Lehraufgabe her auch andere kulturelle Bereiche, wie jene der Musik und der
darstellenden Kunst abzudecken, da diese an der HTL nicht in eigenen
Gegenständen unterrichtet werden. Deshalb enthält die Umschreibung des
Lehrstoffs ab dem zweiten Jahrgang regelmäßig die Feststellung: "Exemplarische Beispiele aus der bildenden Kunst und Musik dieser Epochen"
oder "Charakteristische Beispiele aus der Literatur (auch aus der bildenden Kunst und Musik) ..."

Wenn man dann jedoch berücksichtigt, daß die Gegenstände Geschichte und Geographie in den fünf Jahrgängen zusammen jeweils nur mit einer Summe von vier Stunden im Lehrplan aufscheinen, also nicht einmal in jedem Jahrgang unterrichtet werden, so wird deutlich, daß der Deutschlehrer fast die ganze Allgemeinbildung zu vermitteln hat. Diese Tatsache gibt ihm allerdings auf der anderen Seite ein großes Gewicht, denn es ist heute auch jedem Techniker vollkommen klar, daß sprachliche Qualität und die Beherrschung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation nicht ein Hobby oder ein Freizeitvergnügen sind, sondern unabdingbare Notwendigkeit für einen späteren beruflichen Erfolg in einer mittleren Führungsposition, für die die Schüler einer höheren Abteilung ausgebildet werden. Und je mehr ein Absolvent im Laufe seines Lebens Verantwortung und Einfluß erringt, umso mehr wird

Ein Schulsystem, das einen so engen Kontakt mit der Wirtschaft pflegt, gibt die von dort immer wieder erhobene Forderung nach guter Allgemeinbildung auch an die Lehrer und Schüler weiter, auch wenn es letztere vielleicht nicht immer wahrhaben wollen.

er auch teilhaben am gesellschaftlichen und politischen Leben und damit auch das Bedürfnis haben, am kulturellen Geschehen zu partizipieren. Das

sind jedenfalls die Rückmeldungen, die wir immer wieder bekommen.

Jedenfalls hat ein guter Deutschlehrer an einer HTL ein beträchtliches Ansehen. Er darf nur eines nicht: vom Schüler zu wenig fordern.
Techniker sind Leistung fordernde Lehrer und verlangen von ihren
Schülern sehr viel. Der Deutschlehrer, der sich in ihre Reihen stellt und
dem Schüler begreiflich machen kann, daß auch das, was er ihm abverlangt, für das spätere Leben notwendig ist, wird Anerkennung finden.
Auch die Tatsache, daß Deutsch vom ersten bis zum letzten Jahrgang
unterrichtet wird und ein Maturagegenstand ist, um den kein Schüler
herumkommt, gibt dem Deutschunterricht an der HTL eine entsprechende
Bedeutung.

3.2 Fachschule (für Tischlerei und Raumgestaltung)

Auch wenn sich an der Fachschule aufgrund der hohen Werkstättenstundenzahl für den Deutschunterricht innerhalb der Theoriegegenstände ein numerisch sogar besseres Verhältnis als in der höheren Abteilung ergibt, ist die Situation doch ganz anders. Der Schüler erhält eine qualifizierte Facharbeiterausbildung, schließt nicht mit einer Reifeprüfung ab und erhebt in der Regel nicht den Bildungsanspruch wie ein Maturant. Seine Interessen liegen schwergewichtig im fachpraktischen und handwerklichen Bereich, auch wenn er vielleicht dort als späteres Ziel die Meisterprüfung und die Führung eines eigenen Betriebs vor Augen hat. Dem trägt auch der Lehrplan für den Gegenstand Deutsch Rechnung. Als Bildungs- und Lehraufgabe erscheint im ersten Satz: "Vermittlung von Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache in Wort und Schrift, besonders im Hinblick auf die Bedürfnisse des späteren Berufslebens." Mit dieser Aufgabe hat sich der Deutschlehrer zum größten Teil in den vier Jahren der Fachschule zu befassen. Der Lehrstoff umfaßt in allen Klassen die Bereiche der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation, das Erlernen und Festigen der Sprachnormen, die Wiedergabe und das Verfassen von einfachen Texten, vor allem aus den Fachbereichen, dem Alltag und dem Beruf. "Rechtschreibübungen, Wortschatzübungen, Stilübungen; Wort- und Satzlehre; Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Beschreibungen, Schilderungen von Arbeitsvorgängen, Briefe und Gesuche und Protokolle" sind die Inhalte, mit denen sich der Deutschunterricht an einer Fachschule vorrangig zu befassen hat. Auch wenn dem Schüler "Wesentliches über die Dichtungsgattungen" bekanntgemacht und "Proben zur Veranschaulichung von Höhepunkten in der Literatur" vermittelt werden sollen, kann der akademisch gebildete Deutschlehrer hier eine gewisse Frustration erleben, wenn er nicht darauf vorbereitet ist, weil er mehr oder weniger im rein Handwerklichen steckenbleibt und ihm die eingehende Beschäftigung mit anspruchsvolleren kulturellen Erscheinungen versagt bleibt. Die Universität hat ihn für einen solchen Schultyp auch nicht ausgebildet, und seine eigene Erfahrung aus der Schulzeit kann ihm dabei wenig helfen, denn er hat ja eine höhere Schule besucht, die als Bildungsziel die Reifeprüfung hatte.

Trotz der Gefahr, sich selbst als unterqualifiziert eingesetzt zu empfinden, ist die Stellung des Deutschlehrers an der Fachschule recht gut. Er unterrichtet eines der theoretischen Fächer, ohne die ein Aufsteigen, auch bei gutem handwerklichem Geschick in der Werkstätte, nicht möglich ist. Das heißt, es ist dem Schüler klar, daß er ohne ein gewisses Maß an sprachlicher Fertigkeit und richtigem Gebrauch seiner Muttersprache in Wort und Schrift keinen positiven Abschluß erreichen kann.

Anders ist die Situation im Kollegenkreis. Auch wenn man den Deutschlehrer als Fachmann auf seinem Gebiet vielleicht schätzt, ist die

Gefahr, daß sein Gegenstand - vor allem, wenn es sich um einen handwerklich tüchtigen und fleißigen Schüler handelt, der mit seiner Deutschnote Schwierigkeiten hat - hinterfragt wird, sehr groß. Hier kann es dann schon einmal bei einer Notenkonferenz heißen: "Sag einmal, ist das wirklich so wichtig? Kann der nicht auch so ein guter Handwerker werden? Braucht der das so unbedingt? Kann man da nicht Nachsicht üben?" Von solcherlei Fragen bedrängt, hat der Deutschlehrer zwei Möglichkeiten. Entweder bleibt er hart und geht in Verteidigungsposition, oder er gibt nach und erlebt damit ein resignatives Gefühl. In beiden Fällen wird seine Stellung dadurch nachteilig beeinträchtigt. Entweder wird man ihn hinter seinem Rücken als stur und komisch bezeichnen oder sein Unterrichtsfach wird als eben weniger bedeutsam erscheinen als andere Bereiche. Zum Glück sind solche Fälle nicht sehr häufig, doch daß sie vorkommen, beweist, daß es der Deutschlehrer an einer Fachschule viel schwerer hat, die Wichtigkeit seines Gegenstandes zu verteidigen als an einer höheren Abteilung.

3.3 Bauhandwerkerschule

In einer Bauhandwerkerschule ist der Deutschlehrer mit erwachsenen Männern konfrontiert, die eine handwerkliche Lehre abgeschlossen haben, meist verheiratet sind, vielleicht schon selber Kinder in einer Schule haben und bereits auf berufliche Erfolge zurückblicken können. Bauhandwerker, die sich durch ein gewisses Maß an Tüchtigkeit hervortun, werden nämlich häufig von ihren Arbeitgebern dazu angeregt, in den Wintermonaten diese Schulform zu besuchen, damit sie dann für Führungsaufgaben (konkret als Partieführer oder Poliere) eingesetzt werden können.

Die Bauhandwerkerschule gehört also in den Bereich der Erwachsenenbildung, und es kann jungen Deutschlehrern oder -lehrerinnen, die nie über eine Schule hinausgesehen haben (Pflichtschule - Gymnasium - Universität - Schuldienst), passieren, daß sie vor Schülern stehen, die älter sind als sie und von den Problemen der Arbeitswelt geprägt sind. Sollte jemand unvorbereitet vor so eine Aufgabe gestellt werden, ist die Angst, dabei zu scheitern, nicht unbegründet.

Bauhandwerker sind in der Regel strebsame, fleißige und dankbare Schüler, nur liegt die Zeit, in der sie zuletzt eine Schule besucht haben, oft eine Spanne von Jahren zurück, und damals hat ihnen der Unterricht meist nicht sehr viel bedeutet. Umso intensiver versuchen sie jetzt nachzuholen, was sie damals versäumt haben und wovon sie inzwischen erfahren haben, daß es ihnen fehlt. Voraussetzung ist allerdings, daß das, was ihnen geboten wird, brauchbar und konkret anwendbar ist und einen "Sitz in ihrem Leben" hat. Hier muß der Deutschlehrer sich ganz besonders um die Anforderungen der Arbeitswelt und des Alltagslebens eines

schlichten Berufstätigen bemühen und seine Erwartungen an die Eingangsvoraussetzungen sehr weit zurückschrauben. Der Lehrplan im Gegenstand Deutsch (1. Klasse 3 Std., 2. Klasse 2 Std., 3. Klasse 1 Std.), bei einer Wochenstundenzahl von 46 Unterrichtsstunden in jedem Jahr, steckt nur einen sehr breiten Rahmen ab. "Erzielung einer weitgehenden Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache in Wort und Schrift, besonders im Hinblick auf die Bedürfnisse des späteren Berufslebens", ist die Bildungs- und Lehraufgabe.

Konkret jedoch bleibt es dem Lehrer überlassen, die Bedürfnisse seiner Schüler zu eruieren und abzudecken. Es sind die einfachsten Dinge der Rechtschreibung und der Grammatik zu üben, man muß den Brauchwortschatz der Schüler kennen, man muß besprechen, wie ein Bautagebuch zu führen ist, ein Bericht, ein Ansuchen, eine Zeugenaussage oder ein gewöhnlicher Brief zu schreiben sind, sie wollen lernen, wie man klar und überzeugend argumentieren und sachlich ein Problem erörtern und diskutieren kann, uns sie sind erstaunt, wenn sie feststellen müssen, daß es gar nicht so einfach ist, einen Arbeitsvorgang unmißverständlich zu erklären.

Wenn das dem Lehrer gelingt, wird er ein hohes Ansehen genießen. Bauhandwerkerschüler äußern immer wieder die Meinung, daß der Gegenstand Deutsch viel mehr Raum in ihrer Ausbildung haben sollte. Es ist klar, daß solche Schülerreaktionen auch den Stellenwert des Unterrichtsgegenstandes in der Einschätzung der Kollegenschaft erhöhen. Selbstverständlich darf die Note kein unüberwindbares Hindernis für das Aufsteigen in die nächste Klasse oder für den Abschluß bedeuten. Doch dies steht allein schon aufgrund der Mitarbeit und des Leistungsfortschritts der Schüler eigentlich außer Diskussion. Ein Schüler, der diesen Leistungswillen nicht aufbringt, verläßt die Schule von selbst, weil es ihm in den anderen Gegenständen genauso unmöglich wäre zu bestehen.

4. Notwendigkeit spezifischer Deutschdidaktik

Aus den bisherigen Feststellungen läßt sich leicht ableiten, daß es für den Bereich der HTL aufgrund ihres speziellen Bildungsziels auch eine spezielle Didaktik für den Deutschunterricht geben muß, soll der Lehrer nicht wie bisher als Autodidakt und nach dem Prinzip "trial and error" seine Aufgabe erfüllen.

Die drei exemplarisch herausgegriffenen Schulformen einer einzigen HTL - und es gibt deren noch mehrere - machen aber deutlich, daß es sogar innerhalb dieses Schultyps so gravierende Verschiedenheiten gibt, daß es notwendig ist, darüber hinaus für jeden dieser Bereiche dem Deutschlehrer entsprechende methodische und didaktische Hilfen anzubieten. Ich bin sogar der Meinung, daß es viel notwendiger ist, für die verschiedenen Ausbildungsebenen einer bestimmten Schulart eine spezielle Didaktik

anzubieten als für eine gleiche Ausbildungsebene verschiedener Schultypen wie z.B. HTL und HAK.

Dies ist eine Aufgabe, die von universitären Einrichtungen durchaus unterstützt, wahrscheinlich aber nicht für alle Bereiche selbst geleistet werden kann. Es wird also Pflicht der Pädagogischen Institute sein, im Rahmen der Lehrerfortbildung auf regionaler oder überregionaler Basis diese Aufgaben vermehrt anzunehmen. Dem wurde bereits Rechnung getragen, als im vergangenen Jahr von den Leitern der Landesarbeitsgemeinschaften ein Programm ausgearbeitet wurde, das vom BMUKS den Pädagogischen Instituten als verbindliches Fortbildungsprogramm für einen Fünfjahreszyklus vorgeschrieben wurde.

5. Fortbildungsprogramm für Lehrer des Unterrichtsgegenstandes Deutsch

1. Zielsetzungen:

1.1 Grundsätzlich: Beherrschen von notwendigen Lehrinhalten in Ergänzung zur universitären Ausbildung sowie methodisch-didaktische Umsetzung der durch den Lehrplan geforderten Inhalte.

1.2 Teilziele:

Berufsbezogene Anforderungen an die Absolventen
Arbeitsbedingungen für Schüler und Lehrer
Unterrichtsplanung und Arbeitsmittel für den Unterricht
Leistungsbeurteilung und Prüfungsvorschriften
Methodik und Didaktik des Rechtschreib- und des Grammatikunterrichts
Methodik und Didaktik der Ausdrucksfähigkeit in schriftlicher und mündlicher Kommunikation
Formen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation im Hinblick auf das Bildungsziel der betreffenden Schulart

Methodik und Didaktik der Auseinandersetzung mit Texten (literarische und nichtliterarische) im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der Schule und der Interessen Jugendlicher Herausarbeitung der Unterschiede zwischen der Fachschule und der Höheren Schule

2. Inhalte; Organisationshinweise:

A: Grundlagen

- Lehrplan und Zeitfaktor: Unterrichtsplanung
- Berufsbezogene Anforderungen an den Absolventen, Arbeitswelt
- Arbeitsmittel und Schülersituation (Eingangsvoraussetzungen)

 Lehrplanbereiche an Fallbeispielen: mündliche und schriftliche Kommunikation Sprachnormen Kulturelle Beziehungen

- Grundlagen der Leistungsbeurteilung im UG Deutsch

- Diskussion mit Schulaufsicht

Dauer: 10 Halbtage

Teilnehmer: mindestens 10, höchstens 25

Zielgruppe: schulartspezifisch

B: Normative Sprachkenntnisse

- Training Rechtschreibung:

Bedingungsanalysen der Rechtschreibung
Fehlerquellenanalyse
Möglichkeit der Fehlerbekämpfung und ihre Sinnhaftigkeit
Trainingsprogramme für selbständige Arbeit des Schülers
Diktate: Aufbau und Formen
Verwendung von Rechtschreibhilfen

- Grammatik und Sprachrichtigkeit
Grammatik im kommunikativen Zusammenhang
Grammatik als Unterstützung beabsichtigter stillstischer Wirkungen
Umfang, Methodik und Schwerpunkte des Grammatikunterrichtes laut Lehrplan

 Leistungsbeurteilung zu Sprachnormen im Zusammenhang mit der Bildungsaufgabe laut Lehrplan

Dauer: 6 Halbtage

Zielgruppe: schulartenübergreifend innerhalb der berufsbildenden Schulen

C: Schriftliche Kommunikation

- Formen schriftlicher Kommunikation: berufs-, alltags- und personenbezogen
- methodisch-didaktische Umsetzung
- Leistungsbeurteilung zur schriftlichen Kommunikation im Zusammenhang mit der Bildungsaufgabe laut Lehrplan

Dauer: 6 Halbtage

Zielgruppe: schulartspezifisch

D: Mündliche Kommunikation

 Formen mündlicher Kommunikation: berufs- und alltagsbezogen (z.B. Gesprächsführung, Verhandlungstechnik, Fachreferat, Gelegenheitsrede)

- methodisch-didaktische Umsetzung
- Hilfsmittel der Darbietung
- Leistungsbeurteilung zur mündlichen Kommunikation im Zusammenhang mit der Bildungsaufgabe laut Lehrplan

Dauer: 6 Halbtage

Zielgruppe: schulartenübergreifend innerhalb der berufsbildenden Schulen

E: Literarische Texte und kulturelle Bezüge

- methodisch-didaktische Umsetzung hinsichtlich literarischer Texte
- Fallbeispiele zur Herstellung kultureller Bezüge im Deutschunterricht, Nützen fächerübergreifender Möglichkeiten
- Leistungsbeurteilung hinsichtlich Auseinandersetzung mit literarischen Texten und kulturellen Bezügen entsprechend der Bildungsaufgabe laut Lehrplan

Dauer: 6 Halbtage

Zielgruppe: schulartspezifisch

F: Sachtexte und Medien

- methodisch-didaktische Umsetzung hinsichtlich Sachtexten
- methodisch-didaktische Umsetzung hinsichtlich Auseinandersetzung mit Wirkungsweise der Medien und von Medientexten
- Leistungsbeurteilung hinsichtlich Auseinandersetzung mit Sachtexten und der Auseinandersetzung mit Medien entsprechend der Bildungsaufgabe laut Lehrplan

Dauer: 6 Halbtage

Zielgruppe: schulartübergreifend innerhalb der berufsbildenden Schulen

G: Zusatzangebote

Reife- und Abschlußprüfung

Fächerübergreifender Unterricht im allgemeinbildenden Bereich sowie Zusammenarbeit mit dem fachtheoretischen und dem fachpraktischen Bereich

Leseerziehung

Aktualisierung von Lehrinhalten, Erfahrungsaustausch, Schwerpunktsetzung im Unterricht

Medien im Unterricht

6. Forderung an die universitäre Lehrerausbildung

Die Tatsache, daß dem Unterrichtsgegenstand Deutsch in einer Zeit allgemeiner Sparmaßnahmen so großer Raum in der Lehrerfortbildung eingeräumt wird, unterstreicht die Bedeutung, die diesem Gegenstand an den berufsbildenden Schulen beigemessen wird. Den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Tatsachenforschung steht hier aber noch ein weites Feld offen, und jeder Lehrer ist dankbar, wenn ihm eine für seine Schulform spezifische Didaktik oder eine entsprechende Lehrzielbank zur Verfügung steht.

Es ist Aufgabe aller Einrichtungen der Lehrerbildung, den Studierenden ihres Bereiches die notwendigen Voraussetzungen für ihre spätere Berufstätigkeit zu vermitteln. Deutschlehrer an der HTL, ob sie an einer höheren Abteilung, einer Fachschule oder einer Bauhandwerkerschule unterrichten, werden an der Universität ausgebildet. Es ist daher auch notwendig, daß die Universität sich mit diesen Bereichen, die bisher sehr vernachlässigt wurden, auseinandersetzt.

Klemens Betz unterrichtet an der HTL Innsbruck und hält Vorlesungen an der BPA für Berufschullehrer.

Werner Wintersteiner

Der große Bluff und kleinere Ungereimtheiten

Deutschunterricht an den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe

I Das Stigma der Knödelakademie

Die sogenannten Höheren Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe sind vielleicht der berufsbildende Schultyp, der am wenigsten von einem bestimmten Berufsbild geprägt ist und auf einen konkreten Beruf vorbereitet. Gleichzeitig spielt die Allgemeinbildung sowohl von Fächerkanon und Stundentafel als auch vom "Schulklima" her eine ziemlich große Rolle. Die Ursachen dafür liegen auf der Hand: Der Schultyp trägt erst seit 1987 die Bezeichnung "für wirtschaftliche Berufe", früher waren es die Frauen-Berufe, die der Schule den Namen und die Ausrichtung gaben. Diese traditionelle Aufgabe war eine Ausbildung der "Höheren Töchter" in hauswirtschaftlichen Tugenden und Fremdsprachen und allgemeinem Wissen, das diese dann als Heiratsgut in die bürgerliche Ehe einbringen konnten.

Doch die Zeiten haben sich gewandelt, die "Vermassung" dieses einst elitären Schultyps war unaufhaltsam. Immer häufiger strömten auch die niederen Töchter in die "Knödelakademien" und strebten eine Matura ohne den Angstgegner Mathematik, dafür aber mit "Putzkunde" an. Wenn in den 70er Jahren ein richtiger Boom der Frauenberufsschulen ausbrach, so deshalb, weil diese einer ganzen Schicht von Mädchen, vor allem aus ländlichen Gebieten, ermöglichten, die Matura zu absolvieren. Die Berufsziele dieser Absolventinnen waren damals z.B. Volksschullehrerin oder Medizin.-Techn. Assistentin, aber nur die wenigsten begannen ein Universitätsstudium. Diese "Bildungsexplosion" (welch friedliches Wort) unter dem Schlagwort der Chancengleichheit brachte vor allem für Mädchen eine verbesserte Ausbildung, die zuerst die Hauptschulen besuchten und sich dann doch für eine Höhere Schule entschieden. Ohne Frauenberufsschule hätten sie wahrscheinlich nie die Matura gemacht, schon allein deshalb, weil gesellschaftliche Vorurteile (für Mädchen ist die Schule nicht so wichtig, und wenn sie schon so lange studieren, dann sollen sie wenigstens auch etwas für Frauen Nützliches wie Kochen, Putzen und Nähen lernen) einen anderen als diesen Schultyp ausscheiden ließen.

Neuerlicher Wandel. Inzwischen hat die Idee der Gleichstellung der Frauen doch allgemeine Akzeptanz gefunden, zumindest läßt sich schwer dagegen argumentieren. Und die Angriffe gegen die "Frauenberufsschulen" in der Öffentlichkeit nahmen zu. Man wirft den Schulen vor, die Mäd-

chen nur in Kochlöffel-Fertigkeiten zu unterweisen, während die "niveauvolle" Ausbildung auf der Strecke bleibe. Ein empörter Aufschrei nicht nur der Lehrkräfte und Direktionen, sondern auch der Schülerinnen ist jedes Mal die Folge. Denn diese Kritik ist im wesentlichen falsch und geht an der Realität vorbei. Erstens trifft sie vor allem Schülerinnen und schmälert ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz, was in Zeiten wie diesen natürlich immer verheerende Auswirkungen hat; zweitens stimmt es nicht, daß die Ausbildung in den HBLAs das Hauptgewicht auf Kochen und Nähen legt. Im Gegenteil, die kaufmännische Ausbildung und die Allgemeinbildung nehmen einen sehr großen Platz ein, auch Mathematik ist inzwischen Pflicht wie die Bedienung eines PCs, die Reifeprüfung ist (zumindest theoretisch) sehr anspruchsvoll. Drittens übersieht die Kritik das eigentliche Problem: daß weniger durch die konkreten Lehrinhalte als durch den Schultyp und den Geist, der ihn nun einmal prägt, eine klassisch-weibliche Sozialisation erfolgt. Um dieser inhaltlichen Veränderung des Schultyps Rechnung zu tragen und wohl auch, um den alten Geist zurückzudrängen, hat man nun den Namen auf "wirtschaftliche Berufe" geändert. Die Zahl der Buben in den neuen HBLAs ist freilich nach wie vor verschwindend gering, aber vielleicht wird sich das noch ändern ...

II Ein völlig veralteter Lehrplan

Der Deutschunterricht spielt jedenfalls (trotz Stundenkürzung durch die Lehrplanreform 1979) eine große Rolle und nimmt - u.a. auch durch die fächerübergreifende Reifeprüfung - eine Schlüsselstellung ein, auch im Bewußtsein der Lehrplangestalter. So heißt es in den "Didaktischen Grundsätzen" des Deutschlehrplans von 1982 (Stück 12b Nr. 130, S. 38).

Der Deutschunterricht eignet sich im besonderen Maße, Querverbindungen zu fast allen anderen Unterrichtsgegenständen herzustellen. Die sprachliche Bewältigung von Problemen verschiedener Sachbereiche muß daher im Deutschunterricht erarbeitet und geübt werden. Diese erfordert vom Deutschlehrer die ständige Kontaktnahme mit den Lehrem der anderen Unterrichtsgegenstände, um Materialien für Sprachübungen und Sprachanalysen zu gewinnen und die Ausdrucksschwierigkeiten der Schüler in allen Bereichen des Unterrichtes kennenzulernen und zu beheben.

Umso wichtiger scheint es zu sein, sich mit dem Lehrplan für Deutsch auseinanderzusetzen. Drei Merkmale springen dabei ins Auge:

- Trotz ständiger Lehrplanreformen hat sich für Deutsch nichts wesentliches geändert. Schärfer formuliert: Man hat jede Gelegenheit verstreichen lassen, einen modernen Lehrplan zu erstellen.
- Der Deutschunterricht ist nicht ein bißchen auf den berufsbildenden Aspekt dieses Schultyps zugeschnitten. Er könnte genausogut ein (freilich sehr veralteter) AHS-Lehrplan sein.

- Der Lehrplan weist alle traditionellen Schwächen traditioneller Lehrpläne auf.

Ich möchte diese Schwächen in zwei Punkten präzisieren:
Der gesamte Lehrplan zerfällt in die Bereiche Sprachpflege/Sprachkunde
und Leseerziehung/Literaturkunde. Es heißt zwar in den "Didaktischen
Grundsätzen": "Der Deutschunterricht soll eine erlebbare Einheit bilden
und nicht in Spracherziehung und Literaturkunde zerfallen." Aber mangels einer gemeinsamen Sichtweise dieser Bereiche wird wohl die Praxis
auf Basis dieses Lehrplans anders aussehen. Am ehesten ist noch die
Tendenz zu erkennen, alles, also den geamten Sprachunterricht, einem
klassischen Literaturunterricht unterzuordnen.

1. Sprachunterricht

Der Ansatz stammt scheinbar aus den 50er Jahren, vor der Beschäftigung mit Linguistik und Kommunikationstheorie, und wurde offensichtlich ohne klare Linie ab und zu einmal modifiziert.

Schon die Begrifflichkeit "Sprachpflege", "Pflege des Sprachgefühls", "Erziehung zu klarem Denken, Sprechen und Schreiben" läßt erkennen, daß diesem Lehrplan offensichtlich die Vorstellung vom richtigen Deutsch zugrunde liegt. Keine Überlegung über Sprechsituation, Intention, Adressat oder Gegenstand der Kommunikation trübt das Ideal vom guten Deutsch. Daher finden wir in diesem Lehrplan:

 den traditionellen Grammatikunterricht: Wort und Satzlehre, Zeichensetzung, Satzbaupläne ... aber keinerlei Hinweise z.B. auf die für das "sprachliche Gestalten" entscheidende Textgrammatik;

 eine Aufzählung aller traditionellen Aufsatzgattungen, ferner "Protokolle und Sprachberichte", aber ohne jede Einbettung in konkrete Kommunikationssituationen;

- es finden sich <u>nicht</u>: sprachliche Formen, mit denen man es im täglichen Leben zu tun hat: z.B. Briefe, journalistische Formen, elementare Textsorten für die Berufswelt;

 statt einer Kommunikationsorientierung bloß ein bißchen Stilistik, und das gerade in den ersten (!) Jahren ausschließlich an dichterischen Texten:

 plötzlich aber modische Neuheiten, z.B. der befremdende Hinweis, daß im II. Jahrgang "Stilbetrachtung im Zusammenhang mit struktureller Grammatik" zu betreiben sei.

2. Literaturkunde

- Der Literaturbegriff wird ganz eng gefaßt; es geht ausschießlich um das "sprachliche Kunstwerk", um "repräsentative Werke der Weltliteratur". Andere Bereiche werden entweder nicht erwähnt oder gleich lehrplanmäßig abgewertet. Sie sind dadurch zu erkennen, daß es bei ihnen - im Gegensatz zur "hohen Literatur" - nicht um die "Förderung des Verständnisses geht", sondern um die "kritische Betrachtung"; also: kritische Betrachtung der Massenmedien (es geht fast ausschließlich um die Printmedien), kritische Betrachtung der Unterhaltungsliteratur, kritische Betrachtung der Trivialliteratur, kritische Betrachtung der Jugendliteratur, die bezeichnenderweise nur in diesem Zusammenhang genannt wird.

- Obwohl es in den didaktischen Grundsätzen heißt: "In den Mittelpunkt ist das persönliche Erlebnis der Dichtung zu stellen", wird dieses Prinzip durch den Lehrplan ständig verletzt. Denn welchen Sinn soll es z.B. haben, daß in der 2. Klasse die Lektüre von Dramen der Klassik vorgeschrieben wird, die Beschäftigung mit Jugendliteratur aber erst für die Maturaklasse vorgesehen ist?
- Die Literaturgeschichte dominiert den gesamten Literaturunterricht. Den Lehrplan durchzieht eine vage Vorstellung von "klassischer" Literatur, die offenbar das Wichtigste für die (ehemaligen) Frauenberufsschülerinnen ist, weil die Beschäftigung mit ihr in mehreren Jahrgängen gefordert wird. Dafür ist die Gegenwartsliteratur nur in der 5. Klasse angesetzt ...
- Man kann sich auch des Eindrucks nicht erwehren, daß bestimmte Epochen der Literatur einfach ausgeklammert werden, während andere überbetont sind: Es fällt auf, daß Klassik und Romantik je dreimal genannt werden, dann noch je einmal poetischer Realismus und Naturalismus. Das 20. Jahrhundert wird in die Zeit vor und nach dem Beginn des Zweiten Weltkriegs eingeteilt. Wenn man auch verstehen kann, daß die Literatur bis zum 16. Jahrhundert nur knapp dargestellt werden soll, so ist die übrige Auswahl problematisch. Die Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts bleibt nicht ungenannt, wird aber in den III. Jahrgang (nur 2 Wochenstunden) hineingestopft, in dem Klassik und Romantik durch Mehrfachnennung deutlich stärker akzentuiert werden. Es fehlen: Renaissance, Aufklärung, Sturm und Drang, Junges Deutschland usw. also alle Epochen, in denen gesellschaftskritische Literatur eine besondere Rolle gespielt hat. Zum Vergleich: Der neue AHS-Oberstufenlehrplan hebt ausdrücklich die Epoche der Aufklärung hervor, weil sie (wie es zumindest noch in den Entwürfen hieß) von besonderer Bedeutung für unsere Gegenwart ist. Der Lehrplan der HLA (gleichzeitig mit den Oberstufen-Entwürfen entstanden) setzt hier deutlich andere Akzente.
- Garniert ist das Ganze noch mit offensichtlichen Absurditäten: Wieso soll man sich gerade mit dem "österreichischen Theater im Längsschnitt" bis Grillparzer und Raimund beschäftigen, wie der Lehrplan ausdrücklich fordert? Oder wie ist der Satz zu verstehen, man solle "neue literarische Formen" behandeln, wenn als Beispiel das <u>Sachbuch</u> angeführt wird?

Natürlich darf man nicht vergessen, daß die meisten Deutschlehrer viel besser unterrichten, als der Lehrplan von ihnen erwartet. Dadurch, daß er ja nur den Rahmen der Unterrichtstätigkeit darstellt, ist es durchaus möglich, einzelne Bereiche gründlicher zu behandeln und neue Schwerpunkte zu setzen. Trotzdem bleibt festzuhalten, daß die hoffnungslos veraltete Konzeption dieses Lehrplans ein Handicap darstellt. Und dieses Handicap erschwert natürlich auch die Vorbereitung der fächerübergreifenden Reifeprüfung, die einmalig im österreichischen Schulwesen ist.

III Der große Bluff - die fächerübergreifende Reifeprüfung

Die schriftliche und mündliche Reifeprüfung erfolgt nicht in einzelnen Gegenständen, sondern in Fächergruppen, die zu "Prüfungsgebieten" zusammengefaßt werden (ausgenommen sind die Fremdsprachen). Die drei Fächergruppen sind:

- 1. Kulturelle und politische Bildung
- 2. Realbildung
- 3. Wirtschaftliche Bildung

In allen drei Gebieten ist eine schriftliche Prüfung abzulegen, während sich die Kandidatin für die mündliche Prüfung eines dieser Gebiete aussuchen kann.

Zur schriftlichen Prüfung:

Sie wirft mehr Probleme auf, als im allgemeinen bemerkt wird. Es ist eine gewaltige Umstellung, wenn in Gegenständen, in denen keine schriftlichen (Schul-)Arbeiten vorgesehen sind, auf einmal eine schriftliche Arbeit bei der Reifeprüfung verlangt wird. Das stellt Schülerinnen und Lehrer z.B. in den Fächern Biologie, Ernährungslehre, Geografie, Physik usw. vor ganz ungewohnte (sprachliche) Anforderungen. Eine enge Kooperation mit Deutschlehrern, auch gemeinsame Seminare (z.B. über Textproduktion und Textbewertung) wären sehr wünschenswert, gehören aber noch nicht zur Praxis.

Die Aufgaben für die "Kulturelle und politische Bildung" werden vom Deutschlehrer gestellt, wobei er Themen aus drei Bereichen zur Auswahl stellen muß:

- "1. ein Thema aus dem Bereich der Literatur oder Kunst,
- ein Thema aus dem wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen oder staatsbürgerlichen Bereich,
- ein Thema aus dem allgemein-lebenskundlichen Bereich." (Verordnung über die Reifeprüfung in den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe § 7).

Bieten diese allgemeinen Formulierungen für den Deutschlehrer keine Schwierigkeit und ermöglichen schlimmstenfalls die Flucht in die "Wischi-Waschi-Themen", so stellt sich die Sache bei der mündlichen Reifeprüfung schon komplizierter dar.

Die mündliche Reifeprüfung:

Hier werden drei Prüfungsgebiete genauer aufgeschlüsselt. Dem Bereich "Kulturelle und politische Bildung" werden folgende Fächer zugeordnet:

Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Psychologie und Erziehungslehre, Staatsbürgerkunde, katholische oder evangelische Religion, Musikerziehung oder Bildnerische Erziehung (ab dem II. Jahrgang alternativ) als "Ausgangsfächer" sowie außerdem Philosophie, Geografie und Wirtschaftskunde und Volkswirtschaftslehre.

Die Kandidatin muß sich, wenn sie in dieser Fächergruppe maturieren will, einen Ausgangsgegenstand und zwei weitere Pflichtgegenstände wählen. Die Prüfung läuft nun so ab, daß die Kandidatin im Ausgangsfach eine fächerübergreifende Frage erhält und sie unter expliziter Bezugnahme auf alle drei Gegenstände beantwortet. Oder, mit den Worten der Maturaverordnung:

"Die Prüfung ... hat dem Prüfungskandidaten (es ist immer von männlichen Schülern die Rede, was wohl ein wenig an der Realität vorbeigeht, W.W.) Gelegenheit zu bieten, seine Bildung und Reife zu demonstrieren, indem er konkretes Wissen und Können ... in größere Zusammenhänge stellen und Sachverhalte sachlich richtig darstellen und kritisch beurteilen kann. Der Prüfungskandidat hat zu Beginn der mündlichen Prüfung einen Überblick (Disposition) über die von ihm geplante Abhandlung der Aufgabe ... zu geben." (Verordnung § 14.9)

"Die Prüfung wird dann also auch von den drei Fachlehrkräften abgenommen, wobei natürlich der Vorsitzende das Recht hat, mitzuprüfen. "Die Prüfung ist anfangs von jenem Prüfer abzunehmen, der den Ausgangsgegenstand im betreffenden Jahrgang zuletzt unterrichtet hat. Die übrigen Prüfer des betreffenden Prüfungsgebietes (heute nur mehr die zwei übrigen Prüfer) haben sich an der Prüfung zu beteiligen. Dem Prüfungskandidaten sind zwei umfassende problemorientierte fächerüber-

Die konkrete Handhabung dieser Bestimmung wurde des öfteren verordnungsmäßig geändert. Gegenwärtig ist die Regelung in Kraft, daß die Kandidatin drei Pflichtgegenstände zusätzlich zum Ausgangsfach nominiert und die Lehrerkonferenz einen dieser Gegenstände wieder streicht. Sie muß das nicht begründen, aber rechtzeitig der Maturantin mitteilen. (Verordnung § 8.4)

greifende Aufgaben schriftlich zur Wahl vorzulegen. Die Aufgaben sind vom Prüfer des Ausgangsgegenstandes in Zusammenarbeit mit den beiden übrigen Prüfern des betreffenden Prüfungsgebiets zu erstellen." (Verordnung § 14.10)

Von Gesetz wegen und in der Theorie haben also die HBLA für wirtschaftliche Berufe die anspruchsvollste Reifeprüfung in Österreich. Die zwei Prinzipien, die in allen Lehrplänen verschiedener Schultypen zu finden sind, erhalten hier eine besondere Bedeutung:

- das Prinzip der Selbständigkeit, der selbständigen Verarbeitung und Präsentation von Wissensgebieten,
- das f\u00e4cher\u00fcbergreifende Prinzip, das eine Integration des Lehrstoffs verschiedener F\u00e4cher erfordert.

Wenn trotzdem viele Lehrer und Schüler mit dieser Maturaform nicht so recht glücklich sind, so liegt das wohl daran, daß in der Praxis viele Schwierigkeiten auftreten, die in den Lehrplänen und Reifeprüfungsverordnungen nicht vorgesehen sind. Ich bezweifle, daß diese Probleme auf Basis der heutigen gesetzlichen Bestimmungen überhaupt lösbar sind.

Betrachten wir also näher die Widersprüche, die zwischen den hehren juridischen Anforderungen und den trivialen Möglichkeiten des Schulalltags bestehen:

Der erste Widerspruch: Das Pferd ist vom Schwanz aufgezäumt worden. Selbständigkeit und fachübergreifendes Arbeiten werden zwar bei der Matura eingefordert, aber vorher nicht gelehrt.

- Ein Vergleich mit den Lehrplänen der einzelnen Fächer (im Bereich "Kulturell-politische Bildung") zeigt zwar, daß zahlreiche Querverbindungen möglich sind. Da es sich um einen Rahmenlehrplan handelt, ist damit aber noch lange nicht gesagt, daß die einzelnen Klassenlehrer vergleichbare Schwerpunkte setzen und somit ein ganzheitliches Bild z.B. einer historischen Epoche zeichnen.
- Selbst wenn die Lehrer sich (was selten systematisch geschieht) genau absprechen und zumindest in den letzten beiden Jahren konzentriert vorgehen (etwa wenn ein literarischer Text vom Psychologielehrer interpretiert und vom Geschichtslehrer in den historischen Zusammenhang gestellt wird), so sind damit noch lange nicht alle Probleme gelöst. Denn diese Zusammenarbeit bedeutet ja zunächst nur, daß die Lehrer gemeinsam vorgehen. Und es fällt den SchülerInnen erfahrungsgemäß ziemlich schwer, diese unterschiedlichen Eindrücke in ihrem Kopf zu einem aussagekräftigen Puzzle zu arrangieren.
- Im ganzen Lehrplan gibt es keinerlei Hinweise auf Vorformen, mit denen f\u00e4cher\u00fcbergreifendes Arbeiten und eigenst\u00e4ndiges Lernen ge\u00fcbt werden k\u00f6nnten. Unterrichtsprojekte sind im Lehrplan nicht explizit

vorgesehen, und jeder Lehrer weiß, was das heißt: In der Praxis bleibt Projektunterricht die Ausnahme, die nicht einmal immer gerne gesehen wird, weil sie organisatorische Probleme bringt. Die Matura ist aber die Regel.

Der zweite Widerspruch: Die Lehrer müssen etwas unterrichten, was sie selbst nicht können.

Oder will jemand behaupten, daß er/sie als Deutschlehrer über solide volkswirtschaftliche Kenntnisse verfügt; bzw. als Psychologielehrer die wichtigsten Werke der Weltliteratur präsent hat? Natürlich gibt es Musiklehrer, die etwas von Religion verstehen und staatsbürgerlich gebildete Geografen. Aber im großen und ganzen überschauen nur die wenigsten Lehrer die wesentlichen Bereiche der entsprechenden Nachbarfächer. Wenn sie nicht permanent in Kontakt mit den Kolleg(inn)en stehen und zumindest einigermaßen deren Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien kennen, dann darf man sich nicht wundern, daß ihnen immer dieselben Querverbindungen einfallen, die nach einiger Zeit zum "Kanon" der Prüfungsfragen passen. Ein Schematismus und eine Oberflächlichkeit, die den Intentionen der Prüfungsverordnung widersprechen, sind die notwendige Folge.

Der dritte Widerspruch: Die Maturaverordnung verhindert, daß die Ziele erreicht werden, die die Maturaverordnung verlangt.

Wie soll man wirklich in 20-30 Minuten überprüfen, ob eine Kandidatin den Stoff dreier Fächer beherrscht und problembezogen kombinieren kann?

In diesen Anforderungen ist ein Widerspruch angelegt: Soll in den paar Minuten vor allem darauf geachtet werden, wieweit die Kandidatin Stoff reproduziert und auch einem Nachbohren im Kreuzverhör standhalten kann? Aber wo bleibt dann die Selbständigkeit und "kritische Beurteilung" des gestellten Problems?

Oder soll man vor allem darauf achten, wieweit die Kandidatin selbst Bezüge zu den anderen Fächern findet? Wenn man diese Bezüge als nicht besonders passend findet, ist das dann die Eigenständigkeit, die man gelten lassen sollte, oder soll man darin ein billiges Ausweichen auf besser vorbereitete Themen erblicken? Wenn ja, wo bleiben dann "konkretes Wissen und Können"?

Und außerdem sind die prüfenden Lehrer (falls die drei überhaupt konform gehen) auch nicht ganz souverän in ihrem Verhalten. Sie müssen sich auf den jeweiligen Vorsitzenden einstellen. Es kann ihnen passieren, daß sie bei einer guten Schülerin durch zusätzliche Fragen ihr Wissen überprüfen wollen, und der Vorsitzende, der ausnahmsweise von der "Nichtinterventionsfraktion" ist, das als mangelndes Zutrauen in die Selbständigkeit der Schülerin auslegt. Oder umgekehrt, die Lehrer halten sich vornehm zurück und lassen die Schülerin ihre Gedanken entwickeln.

Dem Vorsitzenden, diesmal ein Interventionist, ist nach der Prüfung zu wenig Substanz da. ("Hätten Sie halt mehr dazwischen gefragt, lieber Kollege!") und er plädiert für die schlechtere Note. (Keine ausgedachten Beispiele, alles erlebt, aber, ich weiß es ohnehin, nicht zu verallgemeinern).

Natürlich tauchen noch eine Reihe anderer Schwierigkeiten auf, die ich

aber nur in Frageform andeuten kann:

- Wieso gibt es überhaupt starre Fächergruppen wie z.B. "Kulturelle und politische Bildung"? Führt das nicht dazu, daß Naturwissenschaft und Technik im Deutschunterricht gänzlich ausgeklammert werden? Trägt das nicht zur oft kritisierten Technikfeindlichkeit und Weltfremdheit des Deutschunterrichts bei? Es zahlt sich ja nicht aus, hier einen Schwerpunkt zu setzen, weil man das bei der Matura nicht brauchen kann! Und führt diese strikte Trennung nicht umgekehrt dazu, daß die wirtschaftliche Bildung nie durch "humanistische" Fächer einen neuen Akzent erhalten kann?
- Bedeutet die Maturaform nicht überhaupt einen sehr schwerwiegenden Eingriff in die Unterrichtstätigkeit zumindest der letzten Jahre? In jedem Gegenstand wird tendenziell nicht das unterrichtet, was am wichtigsten, relevantesten ist, sondern das, was am besten als Überleitung zu den Nachbarfächern paßt.
- Bedeutet das nicht konkret für den Deutschunterricht, daß der Zusammenhang zu anderen Fächern nur im Bereich des Literatur- bzw. Medienunterrichts gesucht wird, weil das etwas für den "Topf" Kulturelle und Politische Bildung hergibt? Und daß der so wesentliche Bereich der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten (Fachsprache, Schreiben, mündlicher Ausdruck) vernachlässigt wird?

IV. Trotziger Optimismus

Vorschläge zur Verbesserung

Das fächerübergreifende Prinzip und die Forderung nach mehr selbständigem Lernen sind sicher gut. Aber durch das Dilemma, daß so viele Voraussetzungen zu ihrer Erfüllung fehlen, besteht die Gefahr, daß diese Prinzipien selbst bei vielen KollegInnen in einen schlechten Ruf geraten und sich die Lehrer nach "bewährten Rezepten" (also Büffeln und Abfragen) umsehen.

Dabei ist der Weg zur Durchsetzung dieser Prinzipien einfach:

Man braucht bloß die Lehrpläne und die Maturaverordnung ändern. (Als Lehrer hat man den Eindruck, daß solche Bestimmungen ohnehin gerne und ohne klaren Anlaß von anonymen Mächten verändert werden, im Bereich der HBLA für wirtschaftliche Berufe ist ohnehin noch kein Jahr

im letzten Jahrzehnt vergangen, das nicht die eine oder die andere Reform gebracht hätte.)

In welche Richtung der <u>Lehrplan</u> zu reformieren wäre, wurde in der Kritik bereits angedeutet. Die folgenden Vorschläge zielen auf eine verbesserte Durchsetzung des fächerübergreifenden Prinzips, wobei die Möglichkeiten des Deutschunterrichts besonders berücksichtigt werden. Grundgedanke ist immer, die Voraussetzungen zu schaffen, daß die Eigenständigkeit und das ganzheitliche Denken der SchülerInnen optimal gefördert werden können.

- * Die Lehrpläne der einzelnen Fächer sind besser aufeinander abzustimmen, wobei diese Maßnahme bei Rahmenlehrplänen notwendigerweise nicht ausreichen kann.
- * Gerade im berufsbildenden Schulbreich scheint es unbedingt notwendig zu sein, Projektunterricht als eigenes "Fach" mit fixen Wochenstunden einzuführen. Die Projekte müßten ziemlich frei von den Schülerinnen und den Lehrern der einzelnen Fächer einer Fächergruppe (wie z.B. Kulturelle und Politische Bildung) bestimmt werden. Diesbezügliche Schulversuche gibt es schon in Oberösterreich.
- * Je mehr der fächerübergreifende Unterricht zunimmt, desto wichtiger wird Deutsch als integratives Fach. Schließlich ist in Deutsch ja nicht bloß ein spezifischer Stoff beizusteuern, sondern es müssen auch die sprachlichen Fähigkeiten entwickelt werden, die man für Gruppenarbeit, Referieren, Interviewen, Lesen und Exzerpieren von Fachliteratur braucht. Das wird aber nur möglich sein, wenn ein entprechendes Stundenkontingent zur Verfügung steht. Die letzte Lehrplanreform hat eine Senkung der Anzahl der Deutschstunden auf 13 gebracht. Ich schlage vor, diese Zahl wieder auf mindestens 15 zu erhöhen, also 3 Wochenstunden pro Jahrgang. Aus nix wird nix.
- * In der Lehrerfortbildung müßte viel mehr Wert auf fächerübergreifendes Arbeiten, auf Projektunterricht und auf Teamteaching gelegt werden. Sehr entscheidend scheint mir auch zu sein, alle entsprechenden Lehrer einer Schule gemeinsam fortzubilden. Sehr wünschenswert erschiene es mir ferner, daß von diesen Lehrergruppen (in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern) auf diesen Schultyp zugeschnittene Unterrichtsmaterialien entwickelt werden.
- * Es wäre zu überlegen, wie die ständige Koordination der Lehrkräfte verschiedener Fächer sichergestellt werden kann. Mit Appellen und Erlässen ist es nicht getan. Denkbar wären eigene Koordinationssitzungen, zumindest in der V. Klasse, die in das Stundenkontigent der Lehrer eingerechnet werden müßten. Die Lehrverpflichtungszeit müßte um diese Stunden gekürzt werden.

* Die Reifeprüfung selbst müßte reformiert werden. Dabei scheint es mir fraglich, das fächerübergreifende Prinzip gerade in einer mündlichen Prüfung zu verlangen. Vielmehr glaube ich, daß eine schriftliche Arbeit dafür geeignet wäre. Die gegenwärtigen Experimente mit der AHS-Matura (die in dieser Nummer der Zeitschrift dokumentiert sind) geben dabei die Richtung an, in die eine Veränderung denkbar wäre: gründliche Auseinandersetzung der Kandidatin mit einem selbst gewählten Aufgabengebiet in Form einer schriftlichen Projektarbeit. Die mündliche Reifeprüfung könnte ein Gespräch über diese Arbeit sein. (Andere Bereiche, wie z.B. Fremdsprachen, müßten natürlich weiterhin extra geprüft werden.)

Werner Wintersteiner hat 11 Jahre in einer HLA für wirtschaftliche Frauenberufe unterrichtet.

Evelyn Wernitznig/Hermann Wilhelmer

Schriftliche Projektarbeit an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe

Ein Erfahrungsbericht

1. Einleitung

Der Beitrag "Der große Bluff und kleinere Ungereimtheiten" von Werner WINTERSTEINER (S. 57 in diesem Band) analysiert die aktuellen Probleme des Deutschunterrichts und jene der "fächerübergreifenden" Matura an den HLAs. Im Blick auf unsere Schwierigkeiten als Deutschlehrer mit der Vorbereitung und Durchführung der mündlichen, fächerübergreifenden Matura aus dem Bereich "Kulturelle und Politische Bildung" schlägt WINTERSTEINER in Anlehnung an die Experimente mit der AHS-Matura ein praktikables Lösungsmodell vor, nämlich die "gründliche Auseinandersetzung der Kandidatin mit einem selbst gewählten Aufgabengebiet in Form einer schriftlichen Projektarbeit. Die mündliche Reifeprüfung könnte ein Gespräch über diese Arbeit sein." (S. 67) Jedoch müßte, so glauben wir, eine solche Arbeit fächerübergreifend sein und eine Qualität aufweisen, die es der Prüfungskommission ermöglicht, im fächerübergreifenden Prüfungsgespräch einen klaren Eindruck auch von jenen Fachkenntnissen der/des Kandidatin/en zu erhalten, die sie/er sich in ihren Ausbildungsjahren an der HBLA angeeignet hat.

Daß ein solches Modell gerade an unserer Schule mit fächerübergreifendem Prinzip sinnvoll wäre, haben wir vor nunmehr drei Jahren erkannt. Seither betreuen wir in einem "innoffiziellen" Schulversuch Projektarbeiten in unseren Maturaklassen an der HBLA-Klagenfurt, freilich auf der Grundlage des HLA-Lehrplans und eingeschränkt durch die geltenden Maturabestimmungen. Es ging uns bisher darum, in einem ersten Schritt Erfahrungen mit solchen Projektarbeiten zu sammeln, um auf dieser Basis in einem zweiten, zukünftigen Schritt ein mögliches Reformmodell der mündlichen Matura als Schulversuch anzubieten. Die bisherigen Erfahrungen in unseren Bemühungen um ein "Klagenfurter

Reformmodell" für die HLA möchten wir in der Folge darlegen.

2. Wie wir auf die Idee kamen, mit Projektarbeiten zu experimentieren

Die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe ist eine Kombination aus Fremdenverkehrsschule, Handelsakademie und AHS-Oberstufe, lso eine berufsbildende höhere Schule, die sich zum Ziel setzt, Absolvent/inn/en zu "produzieren", die ihre erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten möglichst flexibel, also in vielen unterschiedlichen Berufsfeldern (mit Ausnahme technischer Berufe) am stark umkämpften Arbeitsmarkt erfolgreich "verkaufen" können. Sämtliche Berufsgruppen benötigen eine sichere Handhabung unserer Sprache z.B. für geschäftliche Besprechungen und um betriebsinterne Studien, Berichte u.ä. ansprechend formulieren zu können. Selbständiges Arbeiten ist eine Hauptforderung jedes Arbeitgebers. Die Befähigung dazu wird vorausgesetzt, das Rüstzeug dafür muß also schon in der Schule vermittelt werden. Wir Lehrer sehen uns aufgefordert, das selbständige, termingebundene, konzentrierte, quantitative und qualitative Arbeiten der Schüler/innen zu unterstützen, zu fördern und beratend zu begleiten, damit sie Erfahrungen sammeln und Einsichten gewinnen können, die sie bei ihrer späteren Berufsausübung brauchen.

Zugleich zeigt unsere Erhebung aus dem Jahre 1988, daß 52 Prozent unserer Absolventinnen eine Weiterbildung nach derMatura anstreben und 25 Prozent überhaupt ein Universitätsstudium beginnen wollen. Auf der Suche nach berufs- und studienvorbereitenden Arbeitsformen und Inhalten entdeckten wir für uns die Idee der Projektarbeit als eine Art "erweiterte" Facharbeit, wie sie vom HLA-Lehrplan "Deutsch" (1982) für die vierten und fünften Jahrgänge ohnehin vorgeschlagen ist. Gleichzeitig war uns klar, daß solche Arbeiten fächerübergreifend sein müßten, also nicht "bloß" Inhalte aus Deutsch (Literatur, Medienkunde, Linguistik etc.) zu vertiefen hätten, sondern, nach Wahl der Schülerin, historische, psychologische, philosophische, wirtschaftliche ... Aspekte einfließen sollten. Die entsprechenden Fachkollegen würden wir für die Mitbetreuung dieser Projektarbeiten leicht gewinnen können, dachten wir. Drei Jahre später, nach der Betreuung von 103 Projektarbeiten, können wir eine konkrete Modellbeschreibung und Analyse anbieten.

3. Was leisten Projektarbeiten?

3.1 Selbständiges Arbeiten der Schüler/innen

Mit unserer beratenden Hilfestellung haben die Schüler/innen die Möglichkeit, sich das Thema im Hinblick auf die Matura und ihren weitern Berufs- und Studienweg zu stellen und daran ein Semester lang selbständig zu arbeiten: Auswahl und Lektüre von Primär- und Sekundärliteratur, Arbeit in Bibliotheken, besonders der Universiätsbibliothek, Durchführung von Interviews und Befragungen etc., schließlich das Verfassen einer formal korrekten, ca. 20 Maschinschreibseiten langen Arbeit. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, sind sehr wertvoll für eine anspruchsvollere, berufliche Tätigkeit, bei der man ständig mit Problemen der Informationsbeschaffung, ihrer Verarbeitung und Präsentation konfrontiert wird.

3.2 Fächerübergreifendes Prinzip

Die Schüler/innen lernen, die von ihnen gewählten Themen fächerübergreifend zu betrachten und sich Informationen von entsprechenden
Fachkollegen oder/und Institutionen außerhalb der Schule zu beschaffen.
Der Blick für die Vernetzung von historischen, geographischen, rechtlichen, ökonomischen, psychologischen etc. Aspekten unseres modernen
Wirtschaftslebens und unserer Kultur wird geschult.

3.3 Vertiefung und Anwendung von Inhalten

Ausgangspunkt für die selbständige, "forschende" Tätigkeit der Schüler/innen sind meist Inhalte aus dem Deutschunterricht: ein Thema, das
besonders interessiert, ein Buch, eine persönliche Fragestellung. Im Zuge
ihrer "forschenden" Tätigkeit üben die Schüler/innen, gedruckte Texte
aller Art zu analysieren und ihre eigene Arbeit selbstkritisch zu betrachten. Wir sehen darin einen wesentlichen pädagogischen Beitrag zur
Erziehung mündiger Staatsbürger.

Im Laufe ihrer Arbeit wurden manche Schülerinnen zu Expertinnen auf ihrem Gebiet, was bisweilen Kompetenzprobleme bei uns Betreuern erzeugte.

3.4 Soziales Lernen

Solches "Expertenwissen" wird nicht nur von dem/der betreffenden Schüler/in für die Matura, für seine/ihre zukünftige Berufs- oder Studienlaufbahn "gebraucht", sondern auch im sozialen Umfeld der Klasse: Austausch von Informationsmaterial, Lektüretips, Feedbacks und gegenseitiges Korrekturlesen der Arbeiten konnten wir beobachten.

3.5 Zeitfaktor

Viele Schüler/innen machten die für sie wichtige Erfahrung, daß sie sich bei ihrem Projekt die Arbeitszeit über ein Semester hinweg bewußt einteilen müssen, um den Abgabetermin der Arbeit Ende Februar einhalten zu können.

3.6 Ausbau formaler Kompetenzen

Die Schülerinnen lernen das korrekte Exzerpieren und Zitieren von Informationsquellen, die inhaltliche Organisation des "erforschten" Materials in einer längeren Arbeit und das wissenschaftsförmige Abfassen ihrer Studie mit Hilfe ihrer Maschinschreibkenntnisse. Zunehmend verfassen die Schülerinnen ihre Studien mit Hilfe von Computern an der Schule selbst oder zuhause.

3.7 Erweiterung der Sprachkompetenz

Ein erfreuliches Resultat solcher Projektarbeit ist besonders bei jenen Schülerinnen, die mit sprachlichen Problemen (Ausdruck, Stil, Rechtschreibung) kämpfen, zu beobachten: ihre schriftlichen Leistungen werden im 5. Jahrgang signifikant besser, sodaß wir seit Einführung der Projektarbeiten keine negativen Leistungen bei der schriftlichen Matura aus

Deutsch (schriftliches Prüfungsfach aus Kultureller und Politischer Bildung) mehr haben.

3.8 Reflexion des Arbeitsprozesses

Auf unseren Wunsch hin beschreiben die Schülerinnen im Einleitungsund Schlußkapitel ihrer Studie einerseits den Prozeß der Themenfindung,
andererseits schildern sie, wie es ihnen in all den Monaten bei der
Erarbeitung ihres Themas ergangen ist. Im Idealfall zitieren sie ihre
Gefühle und Gedanken bei der Lektüre und beim Schreiben ihrer Arbeit
aus einem Tagebuch, dessen Führung wir, angeregt durch unsere eigenen
Erfahrungen aus der Handlungsforschung (Action Research), vorschlagen.
Der Ertrag dieser Projektarbeiten für den Beruf und natürlich auch für
ein mögliches Studium ist also in jeder Hinsicht groß.

4. Vom Regen in die Traufe

Es darf an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, daß alle von solchen Projekten Betroffenen mit großen Problemen zu kämpfen hatten und haben.

4.1 Probleme der Schüler/innen

Die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Vorteile von Projektarbeiten stellen für die Schüler/innen natürlich zugleich Problemfelder dar, die aber mit geduldiger und stützender Betreuungsarbeit der Lehrer von allen bewältigt werden. Das größte Problem ist zweifelsohne der Zeitfaktor. Gerade in der Maturaklasse werden die Schüler/innen von allen Gegenständen her maximal gefordert, sodaß sich schwächere Schüler/innen angesichts einer Projektarbeit vor schier unlösbare Probleme gestellt sehen. Für sie müssen wir besonders viel Zeit für Gespräche und fachliche Hilfestellung aufwenden, wobei freilich die Freude am mehr oder weniger gelungenen Werk bei allen sehr groß ist. Von den bisher 104 betreuten Schülerinnen hat eine einzige (!) ihr Projekt nicht geschafft, weil sie massive Schwierigkeiten in anderen Fächern hatte und schließlich gar nicht zur Matura zugelassen wurde.

Wir konnten beobachten, daß "schwache" Schülerinnen dazu tendieren, aus Zeitmangel eine "Abschreibarbeit" zu liefern, d.h. Quellenmaterial wörtlich zu montieren und als eigenständige Arbeit ohne Quellenverweise zu liefern, was wir natürlich nicht akzeptierten.

Ein anderes Problem entsteht bei jenen Schülerinnen, die eine oft auch sie selbst überraschende Begeisterung für ihr Projekt entwickeln und darüber die Anforderungen anderer Fächer einfach "vergessen". Bei diesen Schülerinnen müssen wir strukturierend eingreifen, ohne ihnen die Freude an der Arbeit zu nehmen: Wir helfen ihnen, ihr Thema und ihr Material stark einzugrenzen, und vertrösten ihren "Forscherdrang" auf ein meist geplantes Studium nach der Matura. Dennoch erhielten wir von

solchen Schülerinnen vereinzelt Arbeiten zwischen 50 und 280 (!!) Maschinschreibseiten (vgl. 6. Kapitel), was uns als begutachtende Leser fast verzweifeln ließ.

4.2 Probleme auf Lehrerseite

Die Schülerinnen von der Sinnhaftigkeit einer Projektarbeit zu überzeugen, machte uns überraschend wenig Schwierigkeiten. Der Zeitaufwand für die Betreuung der Projekte war besonders im Schuljahr 1988/89 gewaltig, weil die Verfasser je zwei Maturaklassen unterrichteten. Zu unserem Glück erhielten und erhalten wir Unterstützung seitens unserer Studenten des Schulpraktikums und besonders durch unsere Probelehrer (jetzt: Unterrichtspraktikanten). Sie leisten den Schülerinnen Hilfe bei ihrer Bibliotheksarbeit und lesen die ersten Entwürfe ihrer Studien. Die Unterrichtspraktikanten unterstützen uns durch ihre Argumente bei der Abschlußbeurteilung der Projektarbeiten im 2. Semester. Auch jene Kollegen, die von den Schülerinnen für ihre Überleitungen angesprochen werden, lesen die entsprechenden Projektarbeiten, geben den Schülerinnen ein mündliches oder/und schriftliches Feedback und übergeben uns Hauptbetreuern einen Beurteilungsvorschlag aus ihrer fachbezogenen Sicht. Im letzten Schuljahr akzeptierten wir in einer Klasse versuchsweise Projekte mit naturwissenschaftlicher oder wirtschaftlicher Themenstellung. Die Hauptlast der inhaltlichen Betreuung der Projekte lag natürlich bei den entsprechenden Fachkollegen, während wir als Deutschlehrer die sprachlichen und formalen Aspekte abdeckten.

Daß für die Begleitung von Projekten natürlich Deutschstunden verwendet werden, liegt auf der Hand. Darüberhinaus müssen wir viel Freizeit für beratende Einzelgespräche aufwenden. In einem Schulversuch sollte eine Projektbetreuung jedenfalls in die Lehrverpflichtung aller betreuenden Lehrer eingerechnet werden.

Die Vielfalt der gewünschten Projektthemen stellt an unsere Fachkompetenz große Anforderungen. Da wir schon in unserem Fach keine Universalgenies sein können, geraten wir bei jenen wenigen Schülerinnen in erhebliche Schwierigkeiten, die während ihres Projektes sich ein Expertenwissen aneignen. Es ist für uns und jene Schülerinnen jedesmal ein spannendes persönliches Erlebnis, wenn sie die Grenzen unserer fachlichen Kompetenz überschreiten.

5. Projektphasen

Unserer Erfahrung nach läßt sich die Arbeit der Schülerinnen und der betreuenden Begleitung durch uns Lehrer in mehrere Phasen gliedern.

5.1 Orientierungsphase: Schulbeginn bis Mitte Oktober

5.1.1 Die Schüler/innen suchen sich ein Projektthema, formulieren ihre Themenstellung und schreiben eine vorläufige Disposition (eine Seite

maschinschriftl.) zu ihrem Projekt. In der Disposition formulieren die Schülerinnen a) eine Begründung ihrer Themenwahl und geben b) eine vorläufige, inhaltliche Grobstruktur des Projektes unter besonderer Bedachtnahme auf fächerübergreifende Ansatzpunkte. Diese inhaltliche Grobstruktur muß keinesfalls als Inhaltsangabe der schriftlichen Projektarbeit aufscheinen, sondern dient der Schülerin als heuristisches Grundkonzept für ihre Recherchen. Die Schülerinnen stellen einen ersten Kontakt mit den Lehrern der erwünschten Überleitungsfächer her.

5.1.2 Als betreuende Lehrer erläutern wir am Semesterbeginn die Grundzüge unserer Projektanforderungen und verteilen Arbeiten aus den vorhergehenden Jahren als praktische Orientierungshilfe. Wir diskutieren mit den Schülerinnen über ihre Projektideen im Klassenverband sowie in Einzelgesprächen und helfen ihnen bei ihrer Disposition. Der Termin zur Abgabe der Disposition wird einvernehmlich festgesetzt. Desgleichen helfen wir bei der Erstellung von Arbeitsplänen und legen den Abgabezeitpunkt der schriftlichen Projektarbeit mit Ende Februar fest. Wir klären die Beurteilungskriterien für die schriftliche Arbeit, die sich an den §§ 14-16 der "Verordnung über die Leistungsbeurteilung" (BGBI. Nr. 439/1977) orientieren. Es wird darauf hingewiesen, daß dieser Beurteilung ein wichtiger Stellenwert in der Jahresbeurteilung aus Deutsch im Abschlußzeugnis zukommt. Weiters legen wir dar, daß diese Projektarbeit für jene Schülerinnen, die das Fachgebiet "Kulturelle und Politische Bildung" mit dem Ausgangs- oder Überleitungsgegenstand "Deutsch" bei der mündlichen Matura wählen wollen, ein wesentlicher Aspekt in ihrer Maturavorbereitung ist. Unsere Erfahrung zeigt, daß die Maturakandidatinnen sich bemühen, anhand ihrer Projektarbeiten nachzuweisen, daß sie

1. über ein selbsterarbeitetes "Expertenwissen" verfügen,

2. Querverbindungen innerhalb des Faches "Deutsch" und darüber hinaus auch zu anderen Gegenständen herstellen können.

In einem weiteren Schritt geben wir eine Einführung in die von uns als brauchbar erachteten Aspekte wissenschaftlichen Zitierens anhand konkreter Beispiele und stellen die äußere Form wissenschaftsförmiger Arbeiten dar, soferne diese nicht ohnehin vom Fach "Stenotypie und Textverarbeitung" her bekannt sind.

Falls den Schülerinnen noch nicht geläufig, weisen wir sie in Gruppen in die Handhabung der Universitätsbibliothek ein. Hier erhalten wir Unterstützung durch Probelehrer und Studenten.

Den Abschluß der Orientierungsphase bildet unser schriftliches und mündliches Feedback auf die Dispositionen der Schülerinnen, wobei wir hier erste fachliche Hilfestellungen (z.B. Lektürevorschläge) geben.

Aus den Ausführungen zur Orientierungsphase ist abzuleiten, daß der Deutschunterricht im ersten Monat des Abschlußjahrganges vom Thema "Projektarbeit" geprägt ist.

5.2 Phase der Materialbeschaffung: Oktober bis Weihnachten

Unterstützung bei der Materialbeschaffung erhalten unsere Schülerinnen von allen betreuenden Lehrern, also auch von jenen der Überleitungsfächer, z.B. in Form von Literaturhinweisen. Studenten des Schulpraktikums und Unterrichtspraktikanten bieten ebenfalls ihre Hilfe an, sodaß den Schülerinnen bisher ein Netz von Beratern zur Verfügung stand. Folgende Arbeitsschritte konnten wir beobachten und begleiten:

- a) Auswahl und Studium des Quellenmaterials (z.B. Primär- und Sekundärliteratur)
- b) Materialsammlung (Exzerpieren, Zitieren, Kopieren, Markieren)
- c) Organisation des Materials anhand der Disposition, gegebenenfalls Umarbeitung der ursprünglichen Disposition. Die entscheidende Fragestellung für die Schülerinnen ist hier: Welches Material ist für mein Thema wichtig, welches weniger, welches ist überflüssig?

Die fleißigeren Schülerinnen konnten unserer Erfahrung nach knapp vor den Weihnachtsferien einen ersten, mündlichen Zwischenbericht über den Fortgang ihrer Projektarbeit liefern. Sie erhalten von uns weitere fachliche Hinweise und emotionale Stützung (Lob, Anerkennung für die bisher geleistete Arbeit). Damit treten sie in die nächste Projektphase ein.

5.3 Formulierungsphase: Jänner bis Februar/März

5.3.1 Erste Niederschrift. Nach der Materialauswertung erstellen die Schülerinnen in der Regel eine Gliederung für ihre Verschriftlichung des Projektes (Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Kapiteleinteilung, Vorbzw. Nachwort, Bibliographie) und legen uns im Idealfall eine erste Niederschrift bei Semesterende vor.

Diese erste Niederschrift, die durchaus auch handschriftlich erfolgen kann, wenn die Arbeit nicht ohnehin am Computer geschrieben wird, korrigieren wir nach sprachlichen, inhaltlichen und formalen Kriterien. Größere Probleme haben unsere Schülerinnen meist mit dem formal richtigen Zitieren und Bibliographieren der Quellen. Wichtige Unterstützung können uns hier die Probelehrer (Unterrichtspraktikanten) geben: Sie lesen/korrigieren ebenfalls das Rohmanuskript und geben ein schriftliches Feedback. Dem Wunsch, daß die Kollegen der Überleitungsfächer ebenfalls das Rohmanuskript lesen und mit den Schülerinnen besprechen mögen, kann aus zeitlichen Gründen nicht immer entsprochen werden.

Aufgrund unserer schriftlichen und mündlichen Rückmeldung schreiben die Schülerinnen die

5.3.2 Reinschrift. Bisweilen müssen die Schülerinnen ihre erste Niederschrift stilistisch und formal überarbeiten. Wir legen auch Wert darauf, daß die Endfassung der Projektarbeit möglichst keine Fehler im Bereich

der Rechtschreibung, der Grammatik und der Interpunktion aufweist. Es wird kein genauer Zeitpunkt mehr für die Abgabe der schriftlichen Projektarbeiten vereinbart, weil wir uns unter den gegebenen Arbeitsbedingungen nicht in der Lage sehen, innerhalb kürzester Zeit ca. 30 Studien, im Vorjahr waren es sogar über 44 solcher Arbeiten, sinnvoll zu evaluieren und zu beurteilen. Die ersten Arbeiten werden uns nun erfahrungsgemäß Ende Februar, die letzten, vielleicht neuerlich überarbeiteten Studien, vor oder knapp nach den Osterferien abgegeben.

5.4 Evaluationsphase: März/April

Wir wollen nicht verschweigen, daß diese Phase für uns Betreuer zu den aufwendigsten im ganzen Projekt gehört.

- 5.4.1 In einem ersten Schritt überprüfen wir die äußere Form und die inhaltliche Organisation der Arbeit, dann stichprobenartig, bei "Abschreibverdacht" jedoch absatzweise die Zitate (oder nicht als solche ausgewiesene Passagen) und Quellenangaben. Wir korrigieren sprachliche Mängel, Rechtschreibfehler, Grammatikfehler und machen uns ein Bild von der inhaltlichen Qualität der Arbeit.
- 5.4.2 Nun schreiben wir ein Feedback für die Verfasserin und ermitteln einen Beurteilungsvorschlag gemäß der einschlägigen Richtlinien aus der "Verordnung über die Leistungsbeurteilung". Schließlich wird die Arbeit an die Unterrichtspraktikanten weitergegeben, die in ähnlicher Weise vorgehen und ihrerseits ein schriftliches Feedback und einen Notenvorschlag erarbeiten.
- 5.4.3 Die Kollegen der Überleitungsfächer geben nach ihrer Lektüre einen Beurteilungsvorschlag und in der Regel eine mündliche Rückmeldung an uns Hauptbetreuer und die Schülerin.
- 5.4.4 Abschließend diskutieren wir mit unseren Unterrichtspraktikanten nochmals die verschiedenen Rückmeldungen und Beurteilungsvorschläge durch. Dann setzen wir eine Gesamtbeurteilung der Arbeit fest und legen diese, ähnlich detailliert wie bei den schriftlichen Maturaarbeiten, den Schülerinnen offen, d.h. sie wird auf das Deckblatt der Arbeit geschrieben und liegt auch in einer Korrekturübersicht für alle Projektarbeiten der Klasse auf. Wenn eine Gesamtbeurteilung schlechter als "Befriedigend" erfolgen müßte, schlagen wir den Verfasserinnen vor, die Arbeit aufgrund unserer Kritik nochmals zu überarbeiten. Dieses Angebot wurde bisher von den meisten erfolgreich wahrgenommen.
- 5.4.5 Die Rückgabe der Arbeiten wird gruppenweise in den Deutschstunden vorgenommen, sodaß genügend Zeit für Gespräche und Anfragen der Schülerinnen vorhanden ist. Wollen einzelne sich mit uns als Hauptbetreuer und den Unterrichtspraktikanten länger über ihre Arbeit unterhal-

ten, organisieren wir nach Bedarf auch nachmittags Gesprächstermine. Nach der Rücknahme der korrigierten und evaluierten Projektarbeiten geben uns die Schülerinnen eine xeroxkopierte Version ihrer Arbeiten (inclusive unseres Feedbacks und der Beurteilung) ab. Diese stellen wir mit Wissen der Verfasserinnen im nächsten Schuljahr den Abschlußklassen als Orientierungshilfe zur Verfügung. Interessierte Kollegen können ebenfalls jederzeit Einsicht in diese Arbeiten nehmen.

6. Themen von Projektarbeiten und Schülerfeedback

Wir möchten nun Beispiele einiger erprobter Themen von Projektarbeiten der letzten drei Jahre anführen, können diese aber aus Platzgründen nicht näher erläutern. Jedoch bieten wir prägnante Zitatausschnitte aus Vor- und Nachworten solcher Arbeiten, in denen unsere
Schülerinnen über ihre persönlichen Erfahrungen mit und in ihren Projekten schreiben. Die Zitate bestätigen eindrucksvoll unsere Thesen aus
dem 3. Kapitel. Dieser Abschnitt soll unseren Kolleg/inn/en im berufsbildenden Schulwesen auch Mut machen, mit ihren Schülern/innen solche
Projekte zu versuchen.

6.1 F\u00e4cher\u00fcbergreifende L\u00e4ngsschnittarbeiten mit dem Ausgangsgegenstand "Deutsch" in "Kultureller und Politischer Bildung"

Eva R.: "Träume, Weissagungen und Prophezeiungen im Wandel der Zeiten anhand der Literatur vom Mittelalter bis zur Neuzeit." (HBLA Klagenfurt 1988, 234 Seiten).

Überleitungen: Psychologie, Religion.

Zitat: "Ich wollte schon immer mehr über den Traum erfahren. Durch diese Arbeit bin ich mir selbst einen Schritt nähergekommen, da ich meine Träume aufmerksamer betrachte. Ich habe mich oft gefragt, warum unsere Träume uns nicht loslassen können, welche Bedeutung Träume für unser Leben haben. Durch diese Arbeit konnte ich mir viele Fragen beantworten!"

Claudia O.: "Die Entwicklung der Sprache - Hin Längsschnitt durch die Jahrhunderte (HBLA Klagenfurt 1988, 270 Seiten).

Überleitungen: Psychologie, Philosophie.

Zitat: "Ich habe schon in vielen Situationen Menschen beobachtet und festgestellt, daß die Sprache bei den meisten überhaupt keinen Stellenwert hat, daß nur wenige wirklich ausdrücken können, was sie empfinden. Daraufhin habe ich mich entschlossen, meine Projektarbeit der Sprache zu widmen, - und ich muß sagen, ich habe sehr viel daraus gelernt und war mit Freude bei der Arbeit."

Carmen St.: "Die Soziale Frage im Spiegel der Zeit." (HBLA Klagenfurt 1988, 248 Seiten) Überleitungen: Geschichte, Geographie.

Zitat: "Vielleicht sind es die Erfahrungen, die ich in meiner Kindheit gemacht habe, und die Tatsache, daß ich selbst aus einer Bauern- und Arbeiterfamilie stamme, entscheidend dafür, daß mich die Probleme der sozial Schwächeren und die Konfrontation mit den besser Situierten interessieren ... Ich habe die Auseinandersetzung mit diesen Problemen, die ich in dieser Projektarbeit festhalten mußte, als sehr positiv empfunden."

6.2 Fächerübergreifende Querschnittarbeiten mit dem Ausgangsgegenstand "Deutsch"

Jutta Sch.: "Günter Grass: Katz und Maus." (HBLA Klagenfurt 1988, 17 Seiten). Überleitungen: Geschichte.

Zitat: "Der Grund, warum ich das Buch gelesen habe, ist eigentlich recht simpel - ich mußte. Natürlich hätte ich auch schreiben können, daß ich mich sehr für moderne Literatur interessiere, aber das entspräche nicht ganz der Wahrheit. Das Lesen habe ich darum noch recht lange hinausgeschoben, was ich jetzt eigentlich nicht mehr verstehe, denn das Buch ist sehr interessant. Am Anfang habe ich mir beim Lesen zwar recht schwer getan, weil Grass einen für mich ungewohnten Stil schreibt, aber mit der Zeit bewältigte ich auch dieses Hindernis und las voller Spannung eine Seite nach der anderen. Das Schicksal der handelnden Personen fesselte mich derart, daß ich mich schon auf die Projektarbeit freute, die mir dann trotzdem einige Schwierigkeiten bereitete. Ich muß aber gestehen, daß ich durch diese Arbeit im großen und ganzen viel gelernt habe, d.h. gelernt, ein Buch richtig zu lesen und zu verstehen. Ich glaube, daß ich - durch dieses Werk ermutigt - auch noch in Zukunft ähnliche Literatur lesen werde!"

Johanna L.: "Franz Kafka: Der Prozeß." (HBLA Klagenfurt. 1988, 29 Seiten).
Überleitungen: Geschichte, Psychologie.

Zitat: "Ich muß ehrlich gestehen, daß mich das Lesen dieses Romans sehr angestrengt hat. Der Inhalt ist nämlich gar nicht so einfach zu verstehen. Mit der Zeit bin ich aber "reingekommen", und es hat mir sehr viel Spaß gemacht, ein Werk bis ins kleinste Detail zu "zerlegen" und zu analysieren. Zum Schluß war ich sogar ziemlich stolz auf mein Produkt."

Christine K.: "Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder." (HBLA Klagenfurt 1988, 20 Seiten).

Überleitung: Geschichte.

Zitat: "Hätte ich dieses Buch als freiwillige Heimlektüre gelesen, wäre es wahrscheinlich nach Beendigung der letzten Seite irgendwo im Bücherregal verschwunden. Dem war aber nicht so, denn es war Pflicht, das Werk zu "zerstückeln". Und ich bin froh darüber, denn dadurch erst wurden mir einige wichtige Dinge bewußt: Literatur, von der ich bis jetzt eigentlich nicht sehr viel gehalten habe, muß nicht unbedingt uninteressant sein. Außerdem habe ich selbst viel dabei gelernt, wie z.B. die Zusammenhänge zwischen Autor, Werk, literar-historischem Hintergrund usw. herzustellen."

Andrea K.: "Wolfram von Eschenbach: Parzival." (HBLA Klagenfurt 1988).
Überleitungen: Geschichte, Religion.

Zitat: "Mein erstes Ziel war nun, genügend Arbeitsmaterial zu finden und dieses auch zu verwerten. Die erste Kontaktaufnahme mit dem Werk erfolgte dann durch die Reclam-Ausgabe des Werkes. Aber erst nach einiger Zeit, nach dem Studieren verschiedener anderer Literatur zu diesem Thema, erschienen mir die Zusammenhänge klarer und eindeutiger. Und ich merkte dadurch, daß man den Gesamtsinn eines Werkes nicht nur durch einfaches Durchlesen erfassen kann; man muß sich unbedingt genauer mit dem Werk auseinandersetzen, d.h. die Biographie des Autors studieren und auch den historischen Hintergrund beobachten. Diese Erkenntnis war für mich sehr wichtig. Ich bin froh, daß wir eine Projektarbeit schreiben mußten und finde, daß die vielen Stunden, die ich dabei verbracht habe, auf keinen Fall vergeudet waren!"

Andrea S.: "Die Verwirrungen des Zöglings Törleß." (HBLA Klagenfurt 1988, 31 Seiten). Überleitungen: Psychologie, Geschichte.

Zitate: a) Vorwort: "Vorweg möchte ich einen von mir verfaßten Text stellen, welchen ich vor Beginn meiner Projektarbeit geschrieben habe. Ich beziehe ihn deshalb mit in die Gesamtarbeit, weil die Worte bzw. Wortreihe für mich persönlich Ausdrucksform dessen sind, mit welchen gemischten und unsicheren Gefühlen ich an diese Arbeit heranging.

FLUCHTVERSUCH motivationsleere HERUMBASTELN modellieren SATZ GEFÜGIG MA-CHEN satzgefüge WORTZWÄNGE ausdrucksängste GRENZENLOSES FALLEN INS UN-ÜBERSCHAUBARE engpässe RUHELOSIGKEIT kommunikationswahl MISSVERSTÄNDNIS-SE selbsteinschätzung DISZIPLIN zuordnungswirrwarr*

b) Persönliche Stellungnahme: "Beim Lesen, beim Be- und Verarbeiten dieses Textes wurden in mir Reaktionen von einer mir vorher nicht vorstellbaren Heftigkeit ausgelöst. Diese tragen auch dazu bei, daß dieser Text mit seinen Themen mich bannt-anspannt-fördert. ... Dadurch, daß ich eigentlich erstmals die Gelegenheit hatte, dieses Thema "so" aufzuarbeiten, kam es auch zur Veräußerung in Form von Worten und Diskussionen bei mir zuhause. Vielleicht war dies ein Mitauslöser dafür, daß meine Eltern mit mir über ihre Erziehung, ihre Vorstellungen und Fehler zu sprechen begannen ... Es war nicht nur ein Schritt des gegenseitigen Näherkommens zuhause ... Manchmal geht es sogar so weit, daß ich feststelle, erst in diesem, meinem letzten Schuljahr meine Einstellung erkannt, erfahren, erlebt zu haben, was man unter "zur Schule gehen", "sich produktiv schulen lassen", "umsetzen lernen für die späteren Lebensabschnitte" verstehen könnte."

6.3 Fächerübergreifende Projektarbeiten: Wirtschaft

Daniela L: "Schitourismus: Fluch oder Segen für Österreich und die Umwelt." (HBLA Klgft. 1988)

Ulrike Sch.: "Die Grenzen des Wachstums" (HBLA Klgft. 1988)

Doris G.: "Geld und Währung" (HBLA Klgft. 1988)

Hanne M.: "Lateinamerika" (HBLA Klgft. 1988)

Monika K.: "Die Meere - der 7. Kontinent" (HBLA Klgft. 1988)

6.4 Fächerübergreifende Projektarbeiten: Naturwissenschaften

Ursula W.: "Nervensystem - Streß - Nervenerkrankungen" (HBLA Klgft. 1988)

Barbara D.: "Leben ohne Krebs" (HBLA Klgft. 1988)

Annemarie P.: "Das Licht als Lebensgrundlage" (HBLA Klgft. 1988)

Marion T.: "Das menschliche Gehör" (HBLA Klgft. 1988)

7. Ausblick

Natürlich könnten wir die Liste solcher Projektarbeiten fortsetzen. Wir glauben aber, daß die angeführten Beispiele ausreichen, den Kolleg/inn/en an den berufsbildenden höheren Schulen unsere Idee schriftlicher Projektarbeiten nahezubringen. Das im 5. Kapitel vorgelegte, aus unseren Erfahrungen entwickelte Phasenmodell solcher Projekte versteht sich als Orientierungshilfe für Kolleg/inn/en, die selbst mit ihren Klassen Versuche in dieser Richtung unternehmen wollen. Zum Beispiel können wir uns auch gut vorstellen, daß einzelne Schülergruppen an verschiedenen Projekten arbeiten und ihre entsprechend umfangreicheren Gruppenpapiere liefern.

In einem weiteren Schritt, und hier schließt sich der Kreis unseres Beitrages, geht es um eine Reform zumindest der mündlichen, fächerübergreifenden Matura an den HLAs für wirtschaftliche Berufe. Wir wollen auf der Basis von Projektarbeiten wegkommen von einer "Reifeprüfung", die nur Wissen und Fertigkeiten überprüft, welche ohnehin in den letzten fünf Schuljahren erarbeitet und gefordert wurden. Wir denken an eine "Reifeprüfung", die anhand einer fächerübergreifenden Projektarbeit tatsächlich die "Reife" der Kandidat/inn/en öffentlich unter Beweis stellt: ihre Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, ihre fachlichen Kompetenzen und ihr Geschick, eine kritische Prüfungskommission von ihren Fähigkeiten zu überzeugen.

Wir werden also auf der Basis unserer bisherigen Erfahrungen und jenen aus dem AHS-Bereich in Kürze einen entsprechenden Schulversuch für die HBLA für wirtschaftliche Berufe vorlegen und, so es die Schulbehörde gestattet, auch durchführen.

Evelyn Wernitznig und Hermann Wilhelmer sind an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Fromillerstr. 15, A-9020 Klagenfurt, Tel. (0463) 57 4 79, zu erreichen.

Deutsch an Berufsschulen - Das gab's einmal

Johann Amos Comenius (1592-1670) lehrte, daß "der Mensch ein schulbares Geschöpf sei, das nur Mensch werden könne, wenn es unterrichtet werde" (Didactica magna - Große Unterrichtslehre; 6. Kapitel). Mit seinem Lehr- und Lesebuch "Janua linguarum reserata" begründete er seinen Ruf als Pädagoge. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) betont im dritten Buch seines fünfbändigen Erziehungsromanes "Emil", daß dieser "arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph" muß.

Unter der Regentschaft von Kaiserin Maria Theresia (1740-1780) und ihres Sohnes Joseph II. (1765-1790) kam es zur Gründung von Schulen, in denen der gewerbliche Nachwuchs unterrichtet werden sollte.

Nach dem Jahre 1848 wurden die "Sonntagsschulen für Handwerker" eingerichtet. Mit den Jugendlichen sollte bis zum 18. Lebensjahr das aus der Volksschule mitgebrachte Wissen wiederholt und notfalls ergänzt werden.

Gemäß "der allgemeinen Schulordnung für sämtliche k.k. Erbländer" wurde angeordnet, daß in den vierten Klassen der Normalschulen "diejenigen Schüler, die sich dem bürgerlichen Erwerbe widmen wollten, in den für das Leben wichtigen Fächern" einen theoretischen Unterricht zu bekommen hätten. U.a. wurde damals schon das Schreiben von Geschäftsbriefen gelehrt.

Im Sinne von Georg Kerschensteiner (1845-1932) und Eduard Spranger (1882-1963) stellte Aloys Fischer (1880-1937) fest, daß die Berufsschule die Allgemeinbildung fortsetzen muß, da die jungen Menschen nach der Entlassung aus der Volksschule weder berufsreif noch berufswahlreif sind (Fischer, A.: Die Humanisierung der Berufsschule. In: Leben und Werk, München 1924/26).

Im Jahre 1946 erließ das Bundesministerium für Unterricht eine Prüfungsvorschrift für das Lehramt an kaufmännischen Fortbildungsschulen (Erlaß vom 13.2.1946). Jeder Prüfungswerber mußte u.a. eine schriftliche und mündliche Prüfung aus "Deutsch als Unterrichtssprache" ablegen.

Im Jahre 1951 wurde versuchsweise eine eigene Form der Erziehung eingeführt; Alexej Stachowitz und Matthias Laireiter waren die geistigen Väter des "Werkschulheimes Felbertal". Nach ihrer Idee sollten in dieser Schule die höhere Bildung (Allgemeinbildung) und die Berufsbildung gemeinsam erlernt werden.

Für die Geistesbildung waren der Lehrplan des Realgymnasiums und für

die Handwerksbildung die Ausbildungsrichtlinien des Gewerbes zuständig.

Für viele Bereiche scheint eine Allgemeinbildung auf Maturaniveau in Verbindung mit einer beruflichen Ausbildung bis zur Lehrabschlußprüfung eine ideale Verbindung zu sein.

In der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht 1963 (BGBLNr. 142 ex 1963) wird in den Lehrplänen für gewerbliche Berufsschulen in der Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes "Schriftverkehr mit Gewerbekunde" festgelegt:

Vertrautheit mit dem für die berufliche Tätigkeit notwendigen schriftlichen Verkehr mit Einzelpersonen, Unternehmen, Behörden und Körperschaften in möglichst klarer, bündiger, sprachlich und sachlich richtiger

Darstellung und gefälliger Form.

In den Lehrplänen der kaufmännischen Lehrberufe war in der ersten Klasse im Unterrichtsgegenstand "Deutsch" je eine Wochenstunde, d.s. insgesamt 40 Jahresstunden verordnet. In der Bildungs- und Lehraufgabe wird u.a. "eine gewisse Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck im Hinblick auf die beruflichen Erfordernisse und Sicherheit in der Rechtschreibung" verlangt. Der Lehrstoff ist in Sprachlehre und Rechtschreibung sowie mündlichen und schriftlichen Ausdruck unterteilt. Gemäß den didaktischen Grundsätzen soll der Schüler die für den Beruf notwendige Sicherheit in Schreiben und Sprechen erlangen.

Gemäß der Verordnung des BMUK (BGBINr. 430 vom 26.4.1976) wurden für die Berufsschulen neue Lehrpläne erlassen. In diesen Lehrplänen war der Unterrichtsgegenstand "Deutsch" nur mehr in einigen Lehrberufen enthalten. Die Schüler des Lehrberufes "Hochdrucker" erhielten in den ersten zwei Schulstufen je eine Wochenstunde, das sind gesamt 80 Stunden, die "Setzer" in allen drei Schulstufen je eine Wochenstunde, das sind insgesamt 120 Stunden im Unterrichtsgegenstand "Sprache".

In den Lehrberufen "Büro- und Industriekaufmann" waren in der dritten Schulstufe je eine Wochenstunde im Unterrichtsgegenstand

"Sprachpflege" im Lehrplan enthalten.

Es war erfreulich, daß für einige Lehrberufe "Englisch" als Pflichtgegenstand, und für alle Lehrberufe, die "Lebende Fremdsprache" im Rahmen der "Unverbindlichen Übungen" in den Stundentafeln der Lehrpläne enthalten waren. Durch Verordnung des BMUK (BGBl. Nr. 148/1984) wurden die Lehrpläne für Berufsschulen geändert. In diesen neuen Lehrplänen sind nun für die Lehrberufe "Drucker, Flachdrucker und Setzer" in allen drei Schulstufen je eine Wochenstunde, das sind insgesamt 120 Stunden für den Unterrichtsgegenstand "Sprache" enthalten. In den Lehrberufen "Büro- und Industriekaufmann" wird der Unterrichtsgegenstand "Sprachpflege" in der ersten Schulstufe mit einer Wochenstunde, das sind insgesamt 40 Stunden unterrichtet. Die "Lebende Fremdsprache" kann nun in allen Berufen als Freigegenstand unterrichtet werden. Die

Notwendigkeit der Festigung des Lernstoffes einer Fremdsprache wurde erkannt und berücksichtigt.

Die anschließend angeführten Beispiele aus Schularbeiten der ersten und dritten Klasse einer Berufsschule zeigen deutlich auf, daß die Kenntnisse in Deutsch und in der Rechtschreibung so mangelhaft sind, daß man sich der Forderung Felbigers, die dieser vor 140 Jahren gestellt hat, auch heute noch ohne Abstriche anschließen kann.

Die Wirtschaft klagt in vielen Situationen, daß die Lehrlinge zwar eine ausreichende berufliche Ausbildung genießen, im Allgemeinwissen aber anderen Gleichaltrigen unterlegen sind. Eine Erweiterung der Allgemeinbildung könnte aber nur im Zusammenhang mit einer Verlängerung der Berufsschulzeit erfolgen.

Nach Erfüllung der neunjährigen allgemeinen Schulpflicht können Mädchen und Burschen ein Lehrverhältnis abschließen und werden dadurch Schüler der Berufsschule. Der Besuch der ersten Klasse der Berufsschule ist für diese Schüler die zehnte Schulstufe.

Im Pflichtgegenstand "Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr" können die Kenntnisse aus Deutsch und die Rechtsschreibung am ehesten beurteilt werden.

Die Schularbeiten von 201 Schülern der ersten Klassen einer Berufsschule wurden zur Untersuchung herangezogen. 23 Schüler sollten in der ersten Schularbeit im Teilbereich Schriftverkehr an die Lehrlingstelle der Kammer der gewerblichen Wirtschaft einen Brief schreiben, in dem sie um Protokollierung ihres Lehrvertrages ersuchen.

Auszüge aus diesen Briefen:

"Protokolierung (7 mal); Protokolirung; Prottkollierung; Lehrverhältniss; Ich ersuche sie um Bestättigung meines Lerverhältniss. ...als Gaß Instalateur.

... meines Lehrverhältniss als heitzungs Instalatär.

Bitte Protollieren Sie ...; ... ersuche Sie höfflichst ...;

... rasche erledigung (3 mal); ... diese Vorzeigen muß (2 mal)

Ich ersuche sie ...; ..., Den ich will bei ...;

Zusätzlich zu diesem Schreiben waren Fragen über Bildschirmtext, Nachrichtenübermittlung und Beglaubigung zu beantworten. Beispiele aus den Antworten:

BIX ist ein anschluß mit dem man eine bestellung machen und nachrichten übermitteln kann. ... ein anschlus ...; ... eine verbindung ...;

- ... eine Ferbindung für Übermitlungen; Combuter mit Tellefonleitung.
- ... verwandelt die Nachrichin signale und schikt sie zum Ämpfänger.
- ... wenn man ein Dokument Kobiert und diesrechtmessig ist;

Die vorteile, ... eines Schriftliche Bestätigung; ... keine änderung; ... mit dem original, gleichheit vorhanden; fom Notar unnterzeichnet.

62 Schüler mußten eine Benachrichtigung an den Klassenvorstand wegen ihrer Abwesenheit vom Unterricht, bzw. an den Lehrberechtigten wegen Fernbleibens vom Betrieb schreiben: Auszüge aus diesen Beispielen:

Sehr geerter Herr Ingenjör! Sergeerter hehr Lerher! Sehr geerter Herr! Ich muß ihnen ...; ... teile ich ihnen ... (2 mal) Ich muß ihnen Mitteilen, das ich laufe nächster Woche nicht Arbeiten komme. ... konnte ich nicht die Arbeit besuchen. ... mit einer Nachricht begrüßen. Ich besuche das Unfallkrankenhaus. Ich entsulige mich ...; Sie wissen, das ...; Ich hoffe, das ...; ... sagte man Mir, das Ich ...; ... bitte um Verständniß. Krankmeltung, Mopped ... enen unfahll mit meinem Mobet. ... die hant gebrochen; eine Leuchte Gehirnerschütterung; verordnette; vorraussichtlich; Ich habe betten 14 Tage betruhe begonnen. Ich werte inen eine ... zuschigen. Ich schicke In diesen Schreiben ...; ... mir dacher verordnet. In laufe der Woche bei ihnen ...; Leider könnte ich in der Vorigen Woche nicht ..., den ich ...; ... hat mir Voraussichtlich ...; Voraussichtlicher...; Sollde ich ...; Die Ärztliche Bestätigung ... die Beständigung; die Bestättigung; ... habe Ich mir ...; ... geht es Mir gut. Ärzte (2 mal); ... hatte es au mich erwischt. Ich bitte um verständnis. Betrift das fernbleiben der Schule. ... 3 Wochen Arbeitsunfähig (3 mal); Mein Arzt verbitet mir ...; Ich bitte sie ...; akute anstekungsgefahr. ... wegen einer Ansteckenden Krankheit nicht Besuchen kann. ... wieder Arbeitsfähig bin. ... inerhalb ...; Der Arzt stellte fest, das er ...; Ich bitte disen Vorfall zu Entschuldigen. ... fuhr ich mit mein Moped zur meiner Freundin. Nachher wieder nach hause. ... machte ich einen Moped Unfall. ... das Linke Bein. Hochachtungsfoll. ... da ich mich das ... gebrochen habe. ... bin ich Schiefahren gewesen. Beim herunterfahren beim Schiefahren das dinke Bein ... Sehr geärter Müller ich hatte einen umvall. Wegen einer Gehiernerschütterung ... im Bett Liegen. Sehr geährter Herr! Sehr geerter Herr! Ich läge eine entschuldigung bei. Ich ersuche sie ...; Ich möchte sie ... setzen, das ich ...; bestätigung liegt bei. acht Tage bettruhe; am letztem Urlaubstag ...; Ich muß ihnen ...; Ich möchte ihnen (2 mal) ... hiermitt Mitteilen, das ich Voraussichtlich ...

39 Schüler mußten zusätzlich eine Postkarte schreiben, mit der sie um Zusendung eines Prospektes bzw. von Unterlagen zu einer ORF-Sendung ersuchten.

Auszüge aus diesen Postkarten:

Ich ersuche Sie Innformationen über sämmtliche Schiegebiete zu senden. ... für das Angesprochene Thema Interesiere. Ich hinterlege ihnen ... bei; ... Sie bitten, das Sie ...; Durch ihr Reisebüro wurde Ich durch ein Prospekt mit meiner Famellie bei ihnen ...; Mich interesieren ...; ... baltige Zusendung ...; einen kostenvoranschlag. Ich Bitte Sie um ... mir an die folgend von angegebenen Adresse zuzustellen. ... auf baldige zustellung (2 mal); ... um mit ihren Unternehmen ...; Ich bitte dafür, das sie mir ... zuschicken. Libes ORF! Ich möchte, das sich die Sendung beser Geschtalten und gönen sich mit der Sendung Früher anfangen. Die Sendung ist ein bisen zu guhrz sich göntte ein bisen langer tauern. Ich tätt mich freuen, ...; ... senden sie mir ...; Falls Umkosten enstehen, Legen Sie wegen diesen ...; Schigebitt; ... die Erwähnten Unterlagen; ... könnten sie mir resovieren ...; Es wäre sehr liebenevoll, wenn ...; Ich danke ihm voraus und Recht herzliche Grüße. Hohahtungsvoll; Wir schicken ihnen ...; ... möchte, das sie mir ... Schicken Sie mir Bitte die ...; vorausichtlich; Wir wünschen ihnen, fals sie ...

105 Schüler der ersten Klasse sollten im Teilbereich Schriftverkehr in der zweiten Schularbeit eine Reklamation schreiben. Beispiele aus diesen Schreiben:

Reperatur (10 mal); Reperierung; repararieren; reperieren (2 mal); reperrieren, reparatur (3 mal); reperatur; Reperaturkossten; Reparatur binend 14 Tagen. Reberatur Gratis durchführen; repartatur oder erneuerung; Mengelrüge; Auserdem (7 mal); Reklammation; Recklamation; reclamire ich ...; Betrieft: Reclamation; Ich reclamiere das Gerät. ... bei ihnen gekauft (6 mal); ersuche ich sie ... (2 mal); Ich sende ihnen ...; ich schicke ihnen ... (3 mal) Ich Schicke Inen das gerät. Ich fordere sie auf ...; Ich bitte sie; Dacher schicke Ich ihnen ...; Ich habe von ihnen ...; Sher geehrte Firma! Sehr gehrte Damen! Preisnachlass; Preisnachlas; Preißnachlaß; ... um den Preiß feststellen, das ... (4 mal); ich hoffe, das ... (3 mal) Mir fiel auf, das ... (2 mal); Ich wünsche, das ... (3 mal) ... bemerkte ich, das ... (4 mal); ... von Ihnen, das ... beanstanden, das ...; sehe nicht ein, das ...; ... kann sein, das ...; bemerkte ich, das ...; und wünsche, das Sie ...; Ich wünsche, das daß Gerät reperiert wird. Entweder umtausch oder kostenlose reperatur.

```
... das Funktionsfähige oder Neue Gerät. ..., da dieser Steckt.
... eine Kostenlosse reberatur zu ersetzen. kostenloß;
... und hoffe, das sie das Gäret kostenloß ...; das Geräth;
... Schaden aufweißt. ... und verlange, das daß Gerät ...;
Beim Imbetriebnahme ...; Bei benützung ...; zu meinem bedauern ...;
Das einstellen des Senders ...; ... einen serienfehler ...; einen ersatz ...;
einen schriftlichen hinweis; daß Speichern der ...;
baldigste behebung; eines ersatzgerätes; von eurem Versandhandel ...;
Ich möchte ihnen mitteilen, das ...; ... ihres Verkäufers;
Ich stelle fest, das ...; For zwei Tagen ...;
... nicht mehr Einstellen lassen. ... oder Bekomme ich ...;
... kam korekt ...; ... bis zum 1. Abrill Schicken.
... zugesant, den ich Bar bezahlt habe. ... und Fordere ...;
Nach überprüfung feststellen, das ...; ... denn Brief lege ich pei.
Darum Ersuche ich ihre Firma ...; Sie müssen führ den Schaden ...;
... im voraus vier ihr verständnis.
... in Anspruch nehmen; ... zur Kenntnis nehmen ...; aufendhalt;
... mein Fernbleiben der Lehrstelle ...; Endschuldigung
... wie Ich Schiefahren wahre ...; ... um Verstäntnis.
Ich muß Ihnen Mitteilen, das ich ... (3 mal); Da ich ...;
Laut Ärztlicher auskunft ... mitteilen, das ich ...;
```

21 Schüler sollten bei einer Bank um Stundung einer Ratenzahlung bitten. Beispiele aus diesen Schreiben:

```
... bei ihrer Bank ...; bei ihnen ... (2 mal); ... in nechster zeit;

Darum Bitte ich sie um Stundung der nidrigen Ratten für 6 Monatte.

... in der höhe von ... (2 mal) ... wenn ..., Teilen sie mir mit ...;

... mir bescheid geben ...; Mein vorschlag wäre ...;

Sehr geärter Direktor, die Rückzalung; die Gesäfte; Tariefe;

Die höchst einzahlungsrate ...; ... bitte um verständnis, das ich (2 mal)
```

Zusätzlich gab es Fragen zu Währung, Bankgeschäften, Bausparen und Realkrediten.
Beispiele aus den Antworten:

Lombartkredit; Kontokorentkredit; Hybothekarkredit; Lifferantenkredit; Lieferrantenkredit; in Ausländischer Währung; Kobie; keine ahnung; beim Bundesher.

Im Teilbereich Wirtschaftskunde hatten die 105 Schüler Fragen über Kreditarten, Rendite bei Pfandbriefen, Sicherstellung bei Krediten und Vorteile des Bausparens zu beantworten. Beispiele aus diesen Antworten:

Zinsen zur verfügung; Günstigste form; durch eine brämie; Diffiedente; Zerfinikate; Genusscheine;

Kentnisnahme; Dahrlehen; Bremiensparen (3 mal); Premiensparen (2 mal); Werdpapiere; Aktzien;

Von 195 Schülern der 3. Klassen wurden die Schularbeiten, die im Unterrichtsgegenstand "Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr" geschrieben wurden, durchgesehen.

82 Schüler sollten in der 1. Schularbeit im Teilbereich Schriftverkehr an den Magistrat eine "Berufung gegen einen Bescheid" schreiben. Auszüge aus diesen Schreiben:

Ich Berufe hiermit ... (2 mal); ... in ihrem Bescheid, ... erhebe ich einspruch; ... gegen die ... zu wiederrufen Ich möchte ihnen mitteilen ...; Ich erhebe einspruch ... Einschpruch gegen Strafvervügung; Bescheid von ihnen bei der Straverforfung um einen Irtum Handeln, da zu dieser zeitpungt bewand ich mich ...; Nun will ich Einberufen. Die Rechtvertigung ... Meine Rechtfertigung bestät darin, das meine mich Freuen, wen Sie nachschauen, ob es nicht um einen Irdumm handelt. Meinen Einspruch Begringe ich hiermiet, das ich in die Intesivstation war ich unterbrochen Bei der Firma in Völkermark hoffe, das sie das Strafverfügen ...; Irrtum bei der ablesung ... Um dieser Zeit war ich ...; aus Beruflichen Gründen; ... das Strafferfahren; ... beantrage ich Sie das Strafverfahren eizustellen. Ich bezweifle, das das ...; in besitze bin; das Beweismateriall ... Ich war bei Kommbllierarbeiten ...; bei der Ablessung ... Kleitung ...; Ich besieze den PKW mit dem Ablichene Kenzeichen, bin Aber nich den PKW einen Freut gelihen. ... bin arbeitstätig gewesen. Bitte dies zu Behandeln. PKW mit den Polizeilichen Kennzeichen ... Ich habe diesen Wagen nicht Gelenkt. ... das verfahren Einzustellen. ... ohne Zweifel, das ...; ... nicht fil verdiene. ... ein Arbeitskolege habe ich in der eile ...; ... hoffe ich auf Urteils erlaß. ... der Werkstatt, die Bestätigt, daß ...; ... mit dem Amtlichen Kennzeichen. Da ich mich unmöglich in der ... straße laufgefahren bin, hoffe ich um eine richtigstellung dieser verfügung ... Beruflich in Wien war. Ich klage mit diesem Schreiben gegen Ihrem Bescheid Berufung ein.

Bite richten sie ihre forderung an meinen bruder. Adrese ligt Bei.

- ... auf geschäftsreise war, meinen Bruder gelihen. ... positive erledigung.
- ... nicht über Finanzielle Mittel ... meine Entschuldigung zu Rechtvertigen.
- ... nein Auto zum General über holen ablieferte. ... in der Autowerkstat ...
- ... dieses mistgeschiek entschuldigen. ... die Geldschrafe mindern ...
- ... um eine milderung bitten. ... ein Monatliches Einkommen ...

Ich hate um dise zeit eine Konferentz. Hochachtungsfol.

Es wäre eine erleichterung, ... weil neu Möbliert wierd.

... in ärztlicher behandlung war. ... im Vorraus auf Ihr Verständniss.

Reperatur (3 mal)

Zusätzlich waren im Teilbereich Wirtschaftskunde Fragen über Preisentwicklung bei Deflation, Preisbildung, Währung, Kaufkraft und Verbrauchsgüter zu beantworten. Auszüge aus den Antworten:

... aufbau des Geldwesens in einem Stadt. ... die Ware wird Kleiner. Der Breis hoche Arbeitslosekeit. Breistseigerung.

113 Schüler sollten in der 2. (und letzten) Schularbeit im Teilbereich Schriftverkehr sich aufgrund einer Stellenanzeige um diese freie Stelle bewerben. Ein Lebenslauf war beizulegen.
Auszüge aus diesen Bewerbungsschreiben:

Ich nehme Bezug auf Ihrer ... von ...; ... um die Ausgeschriebene Stelle. ... um die Stellung eines ... Bewerben. Ich habe erfaren ... Da Ich mich Beruflich ... möchte ich mich ... Im Bezug auf ihr (10 mal) Aufgrund der Anonse ... in Der Tageszeitung ...; Ich nehme bezug auf ihr (6 mal) Auf grund Ihres ...; ... ich interesiert bin. ... mich dafür Interessiert. ... ihre Anzeige gelesen ... möchte ich bei ihren Stellenangebot bewerben. ... strebe Ich einer Arbeitsplatzänderung an. Bezug nehmend auf ihre Anzeige, möchte ich mich ihnen als richtigen Mann empfehlen. Meine Bisherige Berufslaufbahn ... (5 mal); ... bisherige berufslaufbahn (3 mal) Meine Berufliche Laufbahn umfast (4 mal); ... Berufliche laufbahn (2 mal) Meine Beruflichen kenntnisse ...; ... kentnisse; gute kentnisse; ... in ... erlehrnt, überdies habe ich dieverse Fachkurse bei der Wifi belegt. Fachkentnisse und absolbierte ...; ... bei der Firma gelehrnt. ... mich Technische Verbesserungen ...; ... beendete Ich; ... meldete Ich; ... mich Beruflich weiterbilden (2 mal); Ich habe mich weitergebieltet und abgeschossen. Weiters absolbierte ich begang ich mit der ...; ... durch Kurse bei Wifi; Kurse in der WIFI ...; ... durch kurse beim WIFI; Dreiha Kurs im WIFI; einen 2 Monatigen Kurs; Meine Kentnisse bei der Wievi vertieft. Nach beendigung (18 mal); ... arbeittette ich ...; nun Arbeite ich ...; 2 Monatigen Behaltepflicht ... Nach beendigung Kam ich ...; ... und beendette dieses ...; ... und Beendete ...; Auf berücksichtigung ...; Nach ablegen ...; ... lägte ich ... ab. Lehrabschlußbrüfung (5 mal), Geselenprüfung, ... mit guten Erfolg ... mit ausgezeichneten erfolg (2 mal) ... mit auszeichnung ab. Lehrabschlusbrüfung, Gesellenbrüfung, Gesselenprüfung. Nach abschluß legte den Gesselenbrief mit erfolg ab. Berufsschuhlzeugnis. ... bin ich derzeit Arbeitslos (4 mal); ... im Einverständnis aufgelößt. ... sehr Intresieren würden, ...; ... ein Dinstverhältnis; Da ich von Schreibtischarbeiten nicht vil halte, Möchte ich mir die Arbeit gut gefiehl, ...; gute Arbeitskonzebte; dechnische Verbesserungen; ... auf den Neuesten Stand zu halten. ... in Wien zu Arbeiten. Am 1. Aprill 19..; Baustellen größeres ausmaßes ...; Ein Ablichtung der Kursbestetigung ligt bei. ... freuen, wenn Ich bei ihnen ...;

- ... freuen, wenn Ich ...; ... mich sehr Freuen; ... mich sehr Interessieren.
- ... ich, ihrer Anforderungen ... (2 mal); Ich währ sofort bereit ...;
- ... und Bitte Sie ...; ... der Posten viel Freude Bereiten.

Aus Familiären Gründen ...; ... mir gelegenheit geben ...;

Da ich sehr gerne Selbständig Arbeite, würde mir der Verantwortliche Posten Berufliche Freide bringen. Da die Firma konkurs ging ...

- ... momentan Beschäftigungslos ...; ... als Zukunfsorientiertes Unternehmen (2 mal);
- ... und Mir selbständig Arbeiten ligt, glaube Ich, ...;
- ... positiv entsprochen Wird. ... meine Arbeit Interesiert ...
- ... diente Ich den Präsensdienst (2 mal) Präsänsdinst, Presänzdienst (2 mal)

Ich apsulbirte den Präsensdienst. Presändzdienst,

Untauglich, zwegs Waffen abneigung. ... acht monate Presenzdienst (2 mal)

Für ein Vorstellungsgeschräch ...; ... Termin zur persönlichen vorsprachen;

- ... um Persönliche Vorsprache. ... persönlich Vorstellen.
- ... einen Thermien zur persönlichen Aussprache. ... forstellen darf.
- ... zur persönlichen vorsprache. ... mir einen Termien zu schieken.

Bitte geben Sie mir einen thermin bekannt. ... eine Persönliche Vorstellung.

... bersönlich vorstellen könnte (2 mal). ... persöhnlich vorstellen (2 mal).

Ich bitte Sie, das sie mir gelegenheit auf ein Persönliches ... geben.

... mich Persönlich vorstellen (2 mal);

Falls Sie mich Aufnehmen, ... Ihren Anforderungen zu entsprechen.

- ... den Präsenzdinst abgeschlossen, glaube ich, das ich ...
- ... in Ihrer Firma zu arbeit, möchte ich mich Vorstellen.
- ... um eine Persönliche vorstellen zu dürfen. Hochatungsfoll.

Mit freundlichen grüßen und Dank im Voraus ...; ... auf positive erledigung. Ich hoffe auf eine possitive Nachricht. Auf ein beidseitige Einverkommnis.

- ... -instalateur (3 mal); ... bin gebriefter Elektroniker.
- ... als Betribselektriker. ... zahlreiche fähigkeiten. Instalateur (3 mal)
- ... derzeit bin ich Arbeitslos (2 mal); Maschienenbauer.

Ich danke im Vorraus. Nach ablegen ...;

Religion: Kein Bekenis; Unterschrieft. ... römisch katolisch;

Zusätzlich waren im Teilbereich Wirtschaftskunde Fragen über Zahlungsbilanz, Ursachen der Arbeitslosigkeit und Markenschutz zu beantworten.

Auszüge aus den Antworten:

Arbeitslosekeit in dieser gegend;

Billanz; Handlspilanz; Supventionspolitik; Subvestionspolitik;

... auf andere Produgte; den Rechtlichen schutz; Nächtigung im Imland;

Hermann Greschonig ist Leiter der Abteilung für Berufsschulen am Pädagogischen Institut in Klagenfurt.

Zum Vergleich: Neue Entwicklungen in den AHS

Heidemarie Schrodt/Konrad Liessmann

Zeitgemäß veraltet

Anmerkungen zum neuen Deutschlehrplan der Oberstufe

Konturen des Lehrplans

Der neue Oberstufenlehrplan, der mit dem Schuljahr 1989/90 in Kraft tritt, hat eine lange Entstehungsgeschichte hinter sich: Schon 1971 begann die Projektgruppe Deutsch mit den ersten Arbeiten, seit Ende 1988 liegt uns die endgültige Fassung vor. Daß sich diese außergewöhnlich lange Arbeitszeit auch auf das Endprodukt auswirkt, liegt auf der Hand - doch davon soll hier nicht die Rede sein. Die Projektgruppen hatten sich erstmals an allgemeine Richtlinien zu halten, die von Unterrichtswissenschaftlern entwickelt wurden und für alle Fächer verbindlich waren. Von da an (1978/79) wurde der Lehrplan in drei Abschnitte gegliedert:

- fachspezifische und fächerübergreifende Ziele des Faches
- fachspezifische didaktische Grundsätze
- Stoffangaben.

Ursprünglich sollte der Lehrstoff in ein Fundamentum (für alle Schüler/-innen verpflichtend) und in einen Erweiterungsstoff (aus dem man auswählen sollte) gegliedert sein. Diese Vorgabe ließ sich jedoch nicht realisieren, sodaß sich der Lehrplan immer mehr zu einem Rahmenlehrplan entwickelte. In den letzten Jahren der Arbeit am neuen Lehrplan wurden immer stärker die neuen Unterstufenlehrpläne berücksichtigt, mit dem Ziel, den Oberstufenlehrplan an den Unterstufenlehrplan anzuschließen.¹

Ein solcher Rahmenlehrplan liegt uns jetzt vor: Verpflichtend sind die Bildungs- und Lehraufgabe sowie die sogenannten "Teilbereiche des Deutschunterrichts". Hingegen bleiben Auswahl und Gewichtung der Unterrichtsinhalte und die Auswahl der Methoden den einzelnen Lehrer/innen überlassen. In diesem Rahmencharakter unterscheidet sich der neue Lehrplan grundlegend vom jetzt gültigen - letzterer ist in allen

Teilen verbindlich, er enthält auch einen verbindlichen Lektürekanon (davon ist man im neuen Lehrplan völlig abgegangen). Allerdings fällt schon bei oberflächlicher Betrachtung auf, daß der Rahmencharakter in den einzelnen Teilbereichen unterschiedlich stark zum Tragen kommt: Im Bereich der "Literaturgeschichtlichen Orientierung" können sehr individuelle Schwerpunkte gesetzt werden, während die Bereiche "Sprachliches Gestalten" oder "Sprachbetrachtung" weitaus verpflichtenderen Charakter haben.

Formal gliedert sich der Lehrplan in folgende Teile:

- Bildungs- und Lehraufgabe
- Lehrstoff der einzelnen Klassen
- didaktische Grundsätze
- Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen

Bildungs- und Lehraufgabe

Der neue Lehrplan gliedert den Deutschunterricht an der Oberstufe in drei Teilbereiche: Sprachliches Gestalten, Sprachbetrachtung und Literaturbetrachtung. Diese ersetzen die im alten Lehrplan aufgeführten Stoffbereiche Sprech- und Leseerziehung, Aufsatzkunde, Sprach- und Stilkunde und Lektüre- und Literaturkunde. Schon in der Terminologie kommt eine veränderte Sicht von Wesen und Aufgabe des Deutschunterrichts an der Oberstufe zum Ausdruck. Sprechen und Schreiben werden nicht mehr als zwei getrennte Bereiche aufgeführt, sondern unter dem Aspekt "Sprachliches Gestalten" zusammengefaßt. Der herkömmliche Aufsatzunterricht, der im wesentlichen die planmäßige Erarbeitung verschiedener Aufsatzgattungen vorsieht, soll durch einen textsortenorientierten Schreibunterricht ersetzt werden. Sowohl Sprechen als auch Schreiben sollen die "Faktoren des kommunikativen Handlungsfeldes" berücksichtigen.

Kommunikation/Sprachhandeln steht auch im Mittelpunkt der "Sprachbetrachtung", wobei auffällt, daß die Sprachgeschichte in der Bildungs- und Lehraufgabe nicht mehr erwähnt wird. Die "Literaturbetrachtung" geht von einem erweiterten Literaturbegriff aus (dichterische/nichtdichterische Texte), keine Rede ist mehr von den "bedeutendsten Werken des deutschsprachigen Schrifttums" von "bleibendem Wert", oder "Beispielen von hohem dichterischem Rang" aus der Weltliteratur (alter Lehrplan), mit denen die Schüler/-innen vertraut gemacht werden sollen - doch die Ziele, zu denen der Literaturunterricht jetzt führen soll, sind, wenn auch unter veränderten Vorzeichen, nicht weniger anspruchsvoll: Kritischer und selbständiger Umgang mit Literatur ist ebenso gefragt wie das Hinführen zur Freude am Lesen. Den ästhetischen Qualitäten eines dichterischen Werkes soll man gerecht werden, und das individuelle Leseverhalten sowie die Relativität der eigenen Wertung soll erkannt werden.

Didaktische Grundsätze

In den didaktischen Grundsätzen zeigt sich noch deutlicher, daß uns mit dem neuen Lehrplan ein verändertes Konzept vom Deutschunterricht vorliegt. Der Deutschunterricht soll jetzt verstärkt die gesellschaftliche Realität berücksichtigen und somit einen Beitrag zum Unterrichtsprinzip "Politische Bildung" leisten. Durch den erweiterten Literaturbegriff sollen die Medien verstärkt im Unterricht berücksichtigt werden, und auch Berufs- und Arbeitswelt sowie Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten sollen einbezogen werden.

Teilbereich sprachliches Gestalten

Der derzeit gültige Lehrplan sieht vor, daß die Schüler/-innen im Lauf der Oberstufe ihre Vortragskunst so perfektionieren, daß sie sich dem "künstlerischen Vortrag nähert". Durch die Diskussion sollen sie nicht nur zu "geistiger Wendigkeit", sondern auch zur "Selbstzucht" [!] erzogen werden. Daß solche Zielsetzungen im neuen Lehrplan fehlen, wird wohl nur ganz Unverbesserliche traurig stimmen, "Sprech- und Leseerziehung" und "Aufsatzkunde" sind jetzt unter dem Teillernbereich "Sprachliches Gestalten" zusammengefaßt - mündliches und schriftliches Gestalten sind stark handlungsorientiert ausgerichtet, sie dienen der Verbesserung von aktiver und passiver sprachlicher Kompetenz, Das Schreiben soll, soweit das möglich ist, die verschiedenen Textsorten berücksichtigen. Die Form der Texte wird also in erster Linie von der Schreibabsicht bestimmt. Der Aufsatzunterricht wird sich nach den Vorstellungen des neuen Lehrplans wohl gründlich ändern müssen. Die eigenartige Textsorte "Besinnungsaufsatz" wird es in Zukunft nicht mehr geben.

Ebenfalls neu: Die Verwendung des österreichischen Wörterbuchs ist auch bei Schularbeiten in allen Klassen vorgesehen!

Teilbereich Sprachbetrachtung

Die Vorstellung, daß sich durch systematischen Grammatikunterricht die sprachliche Ausdrucksfähigkeit verbessern läßt, ist zum Glück endgültig verabschiedet worden; wieweit sie sich aber im Bewußtsein vieler Deutschlehrer/-innen noch halten wird, ist leider eine andere Frage. Der Sprachbetrachtung, wie sie im neuen Lehrplan verwirklicht werden soll, liegen im wesentlichen - wenn auch nicht konsequent - folgende grammatische Modelle zugrunde: Kommunikationstheorie, Semiotik, Sprachpragmatik (Sprachhandlungstheorie) und Textlinguistik. Die Textbetrachtung erstreckt sich sowohl auf geschriebene wie auch auf gesprochene Texte. Dadurch ergibt sich eine ständige Verknüpfung der verschiedenen Teillernbereiche. Grammatik soll nach Möglichkeit nicht isoliert gelernt werden - eine Vorstellung, die auch im Unterstufenlehrplan enthalten ist. Auf diese Weise könnte etwa die Textlinguistik dazu

beitragen, die logische Verknüpfung von Gedanken in geschriebenen Texten (Aufsätzen) zu fördern und einsichtiger zu machen. Sprachpragmatik und Kommunikationstheorie können etwa in Medienanalysen angewendet werden. Zahlreiche weitere Beispiele finden sich in den Lehrstoffangaben zu den einzelnen Klassen. Keinesfalls heißt Grammatikunterricht in der Oberstufe systematische Unterweisung in der Regelgrammatik.

Teilbereich Literaturbetrachtung

In diesem Bereich hat sich besonders viel im Vergleich zum alten Lehrplan geändert. Im Mittelpunkt steht die Arbeit an Texten, wobei unter einem erweiterten Literaturbegriff poetische und nicht-poetische Texte herangezogen werden sollen. "Literaturbetrachtung" gliedert sich jetzt in vier Teilaspekte, die nach Möglichkeit ständig zu verbinden sind:

- Textbeschreibung
- Literaturgeschichtliche Orientierung
- Interpretation
- Literarische Wertung

Diese Reihenfolge scheint als eine Art notwendige Abfolge in der Auseinandersetzung mit Texten gedacht zu sein, denn die "Textbeschreibung" soll eine "empirisch faßbare und begründbare" Grundlage für die Interpretation und die literarische Wertung sein. Die Interpretation wiederum setzt nicht nur die Textbeschreibung, sondern auch die literaturgeschichtliche Orientierung voraus. Ebenfalls berücksichtigt wurde in Ansätzen die Rezeptionsästhetik, vermutlich in den letzten Phasen der Arbeit am Lehrplan. Das "spontane Texterlebnis und Interesse" der Schüler/-innen soll bei der Interpretation miteinbezogen werden. Einen unvergleichlich geringeren Stellenwert nimmt jetzt der Bereich der Literaturgeschichte ein - das kommt schon in der Terminologie zum Ausdruck: Literaturgeschichte soll "Orientierung" sein, sie soll dazu dienen, Texte in einem soziokulturellen Zusammenhang zu sehen sowie in einem literarischen Kontext, etwa im Rahmen der Gattungsgeschichte. So sind in der 7. Klasse die verschiedenen literarischen Epochen nicht mehr verpflichtend zu behandeln, sondern sie stellen ein Angebot für "mögliche Aspekte der Textauswahl" dar. Dieses Prinzip ist allerdings nicht konsequent durchgezogen, denn während z.B. in der 6. Klasse die Aufklärung "modellhaft" behandelt werden soll, kann in der 7. Klasse frei ausgewählt werden. Eines aber steht fest: Der herkömmliche Literaturgeschichtsunterricht, wie er vielfach noch praktiziert wird, ist nach diesem Lehrplan nicht mehr möglich. Der alte Lehrplan enthält ja bekanntlich noch einen ziemlich detaillierten Lektürekanon, an den sich in dieser Ausführlichkeit wohl ohnehin kaum mehr jemand halten dürfte. Goethes "Faust" in der 7. Klasse wird wahrscheinlich von den meisten behandelt werden; ob aber auch eine Novelle von Kleist, eine Novelle von Stifter, ein spätes Drama

von Grillparzer mit der gleichen Häufigkeit gelesen werden, ist sehr fraglich. Diesen Lektürekanon gibt es jetzt jedenfalls nicht mehr - auch der "Faust" scheint nirgends mehr auf!

Querverbindungen

Die Idee der Querverbindungen durchzieht den ganzen Lehrplan, und zwar auf zweifache Weise: Einerseits sollen innerhalb der einzelnen Teilbereiche möglichst viele Querverbindungen hergestellt werden, andererseits ist an einen fächerübergreifenden Unterricht gedacht, wenn von Querverbindungen die Rede ist. Im Anschluß an die Lehrstoffangaben für die jeweiligen Klassen werden Möglichkeiten für solche Querverbindungen aufgelistet, allerdings teilweise auf recht kursorische Weise. Denn daß sich z.B. in der 6. Klasse im Fach Geschichte und Sozialkunde zum Deutschunterricht eine Verbindung herstellen läßt, bedarf wohl keiner ausdrücklichen Erwähnung, doch beschränkt sich der Hinweis genau darauf. Von ähnlicher Ausführlichkeit sind die meisten Anregungen für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip.

Kritische Anmerkungen zur Grammatik

Eines der Ziele des sprachlichen Gestaltens ist die "standardsprachliche Kompetenz". Dabei wird nicht recht deutlich, was unter "Standardsprache" verstanden werden soll. Ist es die in der neuen Auflage der Duden-Grammatik beschriebene Sprachform? Ist es eine Art von "Hochsprache"? Ist es nicht doch im wesentlichen die Literatursprache? Die Duden-Standardsprache kann es nicht sein, denn als Maß gilt das österreichische Wörterbuch, und dort sind eben auch nicht-standardsprachliche Eigenheiten verzeichnet. Hier hat man die Problematik einer österreichischen Variante der Standardsprache bzw. eines österreichischen Deutsch elegant umgangen. Doch das rächt sich: Ein weiteres Ziel ist das "korrekte Reden", und gerade hier gibt es österreichische Besonderheiten (stimmloses s im Anlaut, Verlust der konsonantischen Stimmhaftigkeit usw.). Die im wesentlichen nach dem Norddeutschen orientierte standardsprachliche Aussprachenorm gilt bei uns als unnatürlich und auffällig. Das betrifft auch manche grammatische Bereiche (Problematik von Perfekt/Präteritum). Die "Gebrauchssprache der Gegenwart" gehört zum Lehrstoff der 5. Klasse - doch was ist diese "Gebrauchssprache"? Auch in neueren linguistischen Wörterbüchern findet sich dieser Terminus nicht, und eine Sprache bzw. Sprachform, die einfach "gebraucht" wird, kann es auch nicht sein - sonst wäre ja alles gemeint außer etwa Latein oder Mittelhochdeutsch. Die der "Gebrauchssprache" eigentümlich sein sollenden Nominalisierungen deuten auf Umgangssprache, Fachsprache und Gebrauchstexte (typisch: Gebrauchsanleitungen). Zu diesen letztgenannten Begriffen schweigt sich der Lehrplan freilich aus. Gerade hier hätte man manches aus dem Bereich der funktionalen Stilistik anbringen können. Das wäre sehr sinnvoll, denn auf diese Weise könnte man zeigen, daß es textsortenspezifische Stil- und Sprachmerkmale gibt und daß die durchgehende Orientierung an einer literatursprachlichen Norm der heutigen Sprachwirklichkeit widerspricht. Hier hat die DDR-Germanistik viele Neuerungen gebracht, die sich auch in einer sinnvollen praktischen Stillehre (Möller, Seibicke) niedergeschlagen haben. Doch auch den zugegeben heiklen Bereich der Stilistik umgeht der Lehrplan elegant. Ein Vorteil ist zweifellos die Hinwendung zur Sprechakttheorie in der 8. Klasse, besonders geschickt die

Anknüpfung an den "Grad der Verbindlichkeit von Sprechhandlungen". Es bleibt aber unentschieden, wie man dieses auch von den philosophischen Grundlagen aus gesehen schwierige Gebiet sinnvoll didaktisieren kann. Zumindest die bekannten Gesprächsmaximen und Konversationspostulate hätten hier erwähnt werden müssen. Hier bietet sich natürlich etwas aus der Rhetorik an, und auch im fächerübergreifenden Unterricht könnte man an manche zusammengehörenden Gebiete denken (z.B. Habermas).

Alles in allem: Viele neue Ansätze, viele gute Ideen - zu viele, das drängt sich hier geradezu auf. So enthält die Sprachbetrachtung in der 6. Klasse bei insgesamt drei Wochenstunden nicht weniger als sieben unterschiedliche Themenkreise (Entstehensbedingungen eines Textes, Sprachgeschichte, Kommunikationsformen, Bedeutungsbeziehungen, sprachliche Bilder, Stilfiguren, transphrastische Beziehungen), und die Sprachbetrachtung ist nur ein Teilbereich neben sprachlichem Gestalten und Literaturbetrachtung. Die Kreativität des Lehrers/der Lehrerin wird sich daran zeigen, alle diese Themenbereiche sinnvoll und maßvoll im Unterricht unterzubringen; sie ist aber auch durch den Lehrplan selbst gefordert, der an manchen Stellen dunkel und interpretationsbedürftig formuliert ist. So sollen in der 5. Klasse als Querverbindungen zu Fremdsprachen "Grundbegriffe der Sprachbetrachtung (Grammatik) in ihrer Funktion" durchgenommen werden. Was kann das wohl sein? Die Sapir-Whorf-Theorie? Die Kategorialgrammatik? Die verbale Valenz? Ein weites Feld, um mit Fontane zu sprechen ...

Polemischer Appendix

So weit, so gut. Daß der neue Lehrplan gegenüber dem alten einen Fortschritt darstellt, soll und darf gar nicht bezweifelt werden - schon allein aus dem Grund nicht, weil es zumindest unhöflich wäre, mehr als zehn Jahre Lehrplanarbeit für gegenstandslos zu erklären. In der Tat: Der neue Lehrplan stellt einen gewaltigen Modernisierungsschub dar: Von den 50er Jahren springt er geradewegs in die frühen 70er. Gelten soll er allerdings für die 90er Jahre dieses Jahrhundert, und wenn es gut geht, für das erste Jahrzehnt des nächsten Jahrtausends. Ob dafür die eher weltabgewandte Curriculum-Forschung und die verzweifelt um ihre Emanzipation als Wissenschaft kämpfende Fachdidaktik des vergangenen Jahrzehnts, auf denen der Lehrplan beruht, die geeignete Basis darstellen, bleibe dahingestellt. Kurz: Der Lehrplan ist ein Fortschritt und dennoch zum Zeitspunkt seines Inkrafttretens schon wieder in manchen Punkten veraltet:

Das hat natürlich seine Gründe. Wer sich tatsächlich mit seinem Lehrplan am neuesten Stand der Wissenschaften bewegen will, müßte so lebendig wie die Wissenschaften selbst sein. An sich kein leichtes Unterfangen, schon gar nicht in einer Zeit, die Zyniker gerne postmodem nennen, und die Tendenzen in der Wissenschaft zu Moden degenerieren läßt, die mitunter schon wieder verschwinden, ehe sie so recht dagewesen sind. Der Lehrplan ist voll von Voraussetzungen, die Produkt solcher Moden waren. Der Vorrang des Soziologischen, die Kommunikations- und Handlungstheorie, die Rezeptionsästhetik, die generative Transformationsgrammatik, der Primat des Politischen, die kompensatorische Spracher-

ziehung, die Glorifizierung der pubertären Kreativität, ja sogar der Strukturalismus - eigentlich fast alles Schnee von gestern. Die Zeiten haben sich geändert: Germanisten, die sich vor Jahren noch über die Frage "Das Kunstwerk als Ware" ereifern konnten, schreiben, zugegebenermaßen wunderbare, Abhandlungen über Faust II und Wilhelm Meisters Wanderjahre; Rezeptionsästhetiker aus vergangenen Tagen vergraben sich wieder mit Lust sehr immanent in die Texte selbst - am liebsten gleich in die Mythe vom Sündenfall; und die neue Literatur ist alles andere als engagiert oder experimentell: An den stilistischen Idealen des Klassischen selbst ausgerichtet reifen inzwischen die wundersamen Paraphrasen Ovidischer Erzählkunst.

Natürlich könnte man dies alles als Signata der bösen Trendwende sehen und auf bessere Zeiten für die Realisierung des emanzipatorischen Gehalts des Lehrplans hoffen. Aber das wäre eine Strategie höchstens für Nostalgiker und vielleicht für Lehrer, die in der Schule das Substitut für iene Revolution sehen, die sie selbst in ihrer Jugend versäumt hatten. Es ist, und dies muß klargestellt werden, dem Lehrplan auch gar nicht vorzuwerfen, daß er es nicht geschafft hat, auch noch die Entwicklungen der letzten fünf oder zehn Jahre mitzuverarbeiten. Was ihm vorzuwerfen ist, ist einzig, daß er sich in manchen Bereichen gleichsam auf einen Status der literatur- und sprachwissenschaftlichen Moden eingefroren hat, und es ihm nicht geglückt ist, ein Rahmenkonzept zu bieten, das die Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache auch unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und veränderten wissenschaftlichen Moden sinnvoll ermöglicht. Die nachträgliche Verordnung des Computers auch für den Deutschunterricht ist - nebenbei - genau die falsche, aber absolut falsche Form, diesen Wandlungen gerecht zu werden.

Doch nun zur Sache. Der Lehrplan hält sich - das ist ihm gar nicht vorzuwerfen - strikt an jene Vorgaben, die nur eine Lemzielbeschreibung zulassen, die wiederum in der Weise operationalisierbar sein muß, daß sie an eine überprüßbare Tätigkeit des Schülers gebunden ist. Was kompliziert klingt, ist so einfach wie abwegig. Es geht nicht an zu sagen, Thema der Stunde oder Einheit wäre dieses oder jenes Gedicht zum Beispiel Hölderlins Hälfte des Lebens - sondern es muß angegeben werden, welches Verhalten des Schülers in Bezug auf dieses Gedicht angestrebt werden soll. Also: Lesen, Beschreiben, Vergleichen, Umformen, Nachdichten, Auswendiglemen, in Hinblick auf verwendete syntaktische Formen untersuchen, den kommunikativen Gehalt feststellen, den sozialen und politischen Entstehungskontext miteinbeziehen und weiß der Kuckuck was sonst noch. Daß solche Zielvorgaben, die ständig das Verhalten des Schülers evozieren und kontrollieren wollen, nicht nur dem Gegenstand inadäquat sein können, sondern auch den hehren Zielen des Lehrplans selbst, der sich an den "Anforderungen einer freien demokratischen Gesellschaft" orientieren möchte, muß besonders bedenklich stimmen. Abgesehen davon gewinnt die verzweifelte Suche nach Tätigkeiten oft

genug den Charakter des Komischen. Was, um Himmels willen, ist denn darunter zu verstehen, wenn es etwa heißt: "Strukturen des literarischen Managements beschreiben". Nachdem es Strukturen an sich haben, daß sie abstrakt sind, lassen sie sich auch nicht beschreiben. Wo sollte denn der Schüler hingeschickt werden, um dieser Strukturen ansichtig zu werden? Auf die Frankfurter Buchmesse? Und wenn er dort war, oder auf der örtlichen Buchwoche, weiß er dann, was literarisches Management ist? Oder wird es so sein, daß der Lehrer erzählt, wie er glaubt, daß der Literaturbetrieb funktioniert? Und was soll der Schüler dann beschreiben? Aber natürlich: Einige Kenntnisse vermitteln, über den Buchmarkt zum Beispiel, und es den Beteiligten überlassen, wie und ob sie diese in ihren Lebenszusammenhang integrieren wollen oder können, ist zu viel oder zu wenig verlangt. Daß ein Unterricht, der seinen Gegenstand und seinen Adressaten ernst nähme, nicht Verhaltensweisen verlangte, sondern die Sache, um die es geht, so angemessen als möglich vorstellte, und den weiteren Umgang tatsächlich der Freiheit des einzelnen überließe, scheint ein zu einfacher Gedanke, als daß er einer Didaktik genügte, der die Sache wenig, das Verfügen über das Verhalten und die Emotionen des Schülers aber alles bedeutet.

Bedenklich stimmen auch manche terminologische Neuregelungen. Ob die Substitution der Gattungsbegriffe durch den unverbindlichen Ausdruck Text wirklich ein Vorteil ist, scheint fraglich. Auch wenn die ältere Reduktion der Poetik auf Metrik und Gattungslehre wenig sinnvoll war, dürfte die Beschränkung auf die ungenaue Aufforderung, Texte nach "charakteristischen Merkmalen" zusammenzufassen, nicht unbedingt das Textverständnis fördern. Das Trennende zwischen einem lyrischen Gebilde wie Mörikes Septembermorgen und einer Gebrauchsanweisung dürfte das Gemeinsame, daß beides aus Worten zusammengesetzt ist, allemal noch überwiegen - nicht zuletzt in der Leseerfahrung der Schüler selbst. Zu befürchten ist, daß mit dieser Nomenklatur auch ein Stück literarische Sensibilität verloren gehen wird.

Nicht unbedenklich auch der lehrplanmäßige Umgang mit Literatur überhaupt. Die radikale Absage an jede Form einer von den Werken getrennten Literaturgeschichte ist zweifellos zu begrüßen. Die Reduktion aufs Exemplarische allerdings ist so wenig theoretisch abgesichert wie schwierig in der Durchführung. Das verschämte Umschreiben der traditionellen Epochenbezeichnungen ist hanebüchen: Gerade wer Termini wie "Klassik" oder "Romantik" kritisch reflektieren will, auch in Hinblick auf die Wirkungsgeschichte dieser Begriffe, wird schlecht beraten sein, wenn er sich dabei auf Formulierungen stützen muß wie: "Zuwendung zur Vergangenheit (Antike, Mittelalter)". Das ist Augenauswischerei, wie überhaupt die "möglichen Aspekte" der Textauswahl, die einen Kanon vorgegebener Werke ersetzen sollen, oft seltsam konstruiert erscheinen und mehr präjudizieren als der schlichte Hinweis auf ein für wichtig gehaltenes Werk. Warum ist in der 7. Klasse etwa die "Sozialkritisch-

oppositionelle Literatur im Gegensatz zu apolitisch-ästhetischer" zu thematisieren? Glauben die Autoren des Lehrplans ernstlich an diesen "Gegensatz"? Ist Heine nur dies und Platen nur das andere? Und was soll etwa eine Angabe für die 8. Klasse wie "Auseinandersetzung mit Literatur und Krieg"? Was heißt hier das und? Ist damit Kriegsliteratur gemeint oder Friedensliteratur oder die Haltung der Schriftsteller zum Krieg oder ihr Verhalten im Krieg oder soll sich der Schüler mit Literatur (z.B. Der Tod in Venedig) und Krieg (z.B. dem Krieg in Afghanistan) irgendwie auseinandersetzen?

Zu vermuten bleibt, daß der Verzicht auf die Erwähnung von Werken, die man für lesenswert hält - was ja keine bindende Vorschrift hätte sein müssen - auch ein Ausdruck der Legitimationskrise des Faches Deutsch ist: Im Grunde gibt es nichts, was es tatsächlich wert wäre, gelesen zu werden - nur Gesichtspunkte, unter denen Literatur betrachtet, eingeordnet, verarbeitet werden kann. Man vergißt, daß bei aller Aspektierung der Literatur nach den verschiedensten Gesichtspunkten die Literatur selbst nicht aus dem Politischen, Ästhetischen, Gesellschaftskritischen oder Ideologischen besteht, sondern eben aus den Werken, denen solches dann mit mehr oder weniger guten Gründen bescheinigt werden kann. Unnötig wäre in diesem Zusammenhang auch der Hinweis auf die zu verteidigende Freiheit des Lehrers: Die flehende Grundfrage bei Unterrichtspraktikanten und Lehrerfortbildungen ist allemal die, was denn in welcher Klasse eigentlich am besten zu lesen sei. Die Konzentration auf Aspekte der Werkauswahl, nicht auf die Werke selbst, rächt sich dann nicht zuletzt in den geheimen und dubiosen Literaturkanons, die an den Schulen grassieren und verbindlicher wirken als alle amtlichen Empfehlungen es je könnten. Aber auch hier offenbart die Ratlosigkeit des Lehrplans nur eine tiefere Krise - das Verschwinden der Literatur aus dem Leben.

ANMERKUNG

1. Näheres zur Entstehungsgeschichte des neuen Oberstufenlehrplans bei Paul Wildner: Deutsch an der Oberstufe der AHS. In: Entwicklungsarbeit zur Fachdidaktik Deutsch. Wien 1987

Heidemarie Schrodt ist AHS-Lehrerin in Wien.

Konrad Liessmann ist AHS-Lehrer und Assistent an der Universität Wien.

Erfahrungen mit der Fachbereichsarbeit

Vorausschicken möchte ich, daß ich in diesem Schuljahr erstmals eine Fachbereichsarbeit betreue, d.h. daß ich zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Artikels noch mitten in der Arbeit stehe und vor allem noch keine Erfahrungen mit der Einbeziehung der Fachbereichsarbeit in die eigentliche Matura habe.

Zuerst zur bisher üblichen Matura, speziell vom Fach Deutsch her gesehen: Jahrelang habe ich versucht, Schüler zu selbständiger Beschäftigung mit verschiedensten Themen anzuleiten, ließ sie dazu Referatsthemen suchen und ausarbeiten. Im Unterricht der Oberstufe förderte ich ebenso die eigene Arbeit mit Texten, meine Schüler schrieben jedes Jahr eine schriftliche Arbeit über ein literarisches Werk, später über einen Autor oder hielten ein Referat. Der Literaturunterricht war keine Vorlesung über Epochen und Autoren, sondern sollte in gemeinsamer Arbeit an Texten Strukturen der Literaturgeschichte deutlich machen, literarisches Verständnis wecken und Spaß am Lesen vermitteln. (Wie nahe ich diesen hehren Zielen gekommen bin, kann ich selbst nicht wirklich beurteilen). Aber am Ende jedenfalls stand die mündliche Matura, die noch immer nach dem gleichen Konzept ablief wie zu der Zeit, als ich selbst, nach drei Jahren Literaturvorlesungsunterricht, Matura machte. Da war gerade eine Viertelstunde Zeit, über einen Text zu sprechen, den der Schüler erst eine halbe Stunde vorher erstmals zu Gesicht bekommen hatte, und eine zweite, oft sehr umfassende, Frage zu beantworten. Keine Möglichkeit zum Nachschlagen, keine Zeit zu intensiver Arbeit am Text. Dazu die Atmosphäre im Prüfungsraum, gleichzeitig wird ein Kollege geprüft, womöglich im selben Fach, also eine denkbar ungünstige Arbeitssituation. Was konnte ich da erwarten, was fiel alles weg von dem, was ich jahrelang zu vermitteln versucht hatte? Wegfallen mußte jeder Text, der intensive Beschäftigung verlangte, Neuland war. Zu erwarten war mehr oder weniger geschicktes Anwenden von Gelerntem, mehr oder weniger schnelles Erkennen von Merkmalen, die an ähnlichen Testen schon einmal erarbeitet worden waren. Die zweite Frage, die keinen Text einschloß, mußte eine reine Wissensfrage sein, hier konnte der Kandidat zeigen, was er gelernt, eher, sich angelernt hatte.

Das Unbehagen an dieser Form der Matura war unvermeidlich. Wie paßt ein Unterrichtsstil, der Texte erarbeitet, der persönliche Zugänge sucht, der ganzheitlich arbeiten möchte und kreative Prozesse einschließt, der nicht auf lexikalisches Wissen und Abprüfbarkeit aus ist, zu dieser Matura?

Als neue Möglichkeit tauchte bereits 1987/88 die Fachbereichsarbeit auf, und seit Sommer '88 betreue ich eine Schülerin dabei. Welche Chance bietet die Fachbereichsarbeit? In vielerlei Hinsicht kann sie die bisherigen Mängel der Matura aufwiegen. Zuallererst fordert sie das persönliche Interesse heraus, denn das Thema sollte ja weitgehend vom Schüler selbst entwickelt werden, während diese Interessen bisher wenig beachtet wurden.

Sie erfordert und ermöglicht Bibliotheksarbeit und eigenständige Quellensuche, beides war bisher nur am Rande möglich. Sie erfordert eingehende Vertiefung in das gewählte Thema im Gegensatz zu der auf der AHS üblichen, oft oberflächlichen Verbreitung auf alle möglichen Themen.

Sie erfordert eigenständiges Formulieren, Zusammenfassen, Ausarbeiten der Ergebnisse dieser Arbeit und auch die Beachtung äußerer Formen bei der endgültigen Abfassung, was bisher nur bei den Schularbeiten und unter großem Zeitdruck möglich war.

An sich sind das alles Dinge, die an der AHS bisher deutlich zu kurz gekommen sind, obwohl sie von der Zielsetzung unserer Schule her eigentlich eine zentrale Stelle einnehmen sollten. Ich zitiere aus dem allgemeinen Bildungsziel der AHS: "Die besondere Aufgabe der allgemeinbildenden höheren Schule ist es ... den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zur Hochschulreife zu führen ... Der junge Mensch soll befähigt werden, große Zusammenhänge zu überblicken, sein Wissen und Können selbständig zu vervollkommnen, in kritischer Prüfung Probleme zu klären und innerhalb der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen."

Nun zu der von mir betreuten Fachbereichsarbeit. Meine Schülerin, die sich immer schon durch große Aktivität in verschiedenen Bereichen auszeichnete, wählte einerseits aus psychologischem Interesse, andererseits aus Interesse am Jugendbuch überhaupt das Thema: "MÄDCHEN-LITERATUR UND REALITÄT DER JUNGEN FRAU - Das Frauenbild in ausgewählten, allgemein beliebten, trivialen Mädchenbüchern der letzten 30 Jahre". Mein Beitrag zur Themenwahl war gering, ich versuchte vor allem zur Klärung der Vorstellung beizutragen, die sich die Schülerin vom Thema machte und zur Eingrenzung der gesteckten Ziele beizutragen.

Das gewählte Thema erschien und erscheint mir aus folgenden Gründen sehr geeignet: Erstens betrifft es einen Bereich, den die Schülerin aus eigener Erfahrung kennt und zweitens kann sie vorwiegend an Primärtexten arbeiten.

Beide Punkte würde ich als Kriterien zur Auswahl von Themen für Fachbereichsarbeiten heranziehen. Themen, die rein historisch gelagert sind, zur Lebenswirklichkeit und zum Entwicklungsstand des Verfassers keinen Bezug haben und/oder vorwiegend aus Sekundärliteratur erarbeitet

werden müssen, halte ich nicht für so günstig, auch wenn die Ergebnisse vielleicht spektakulärer ausfallen mögen.

Dieses Thema stand also vor den Sommerferien bereits fest, und auch das erscheint mir sehr wichtig, da der Schüler nur in den Ferien die Muße finden wird, sich in der nötigen Breite in die Materie einzulesen, speziell da ihm die Erfahrung im Umgang mit Bibliotheken und Sekundärliteratur fehlt.

Im Herbst mußte eine Disposition mit einem Gliederungskonzept abgegeben werden und dafür war es nötig, eine kleine Gruppe von Mädchenbüchern endgültig auszuwählen und die Zielsetzung der Arbeit zu umschreiben. In den folgenden Monaten führte meine Schülerin eine Befragung in Büchereien und Buchhandlungen durch, ließ einen Fragebogen in einigen Unterstufenklassen unserer Schule beantworten und arbeitete ansonsten an den von ihr ausgewählten Büchern sowie an der nötigen Sekundärliteratur. Sowohl die zeitaufwendige Befragung und die Schülerfragebögen wurden nur sehr am Rande in die Arbeit hereingenommen, da sie wenig neue Erkenntnisse brachten bzw. die Ergebnisse wenig signifikant waren. Trotzdem trug beides zur Klärung der Sachverhalte bei.

Zu Weihnachten war ein Teil der Arbeit bereits fertig und konnte gemeinsam überarbeitet werden. Dabei handelte es sich einerseits darum, auf klare Aussagen zu den einzelnen Themenbereichen zu dringen, andererseits um Hinweise zur Sprachrichtigkeit. Zum Stilistischen ergab sich eine für mich wichtige Debatte. Freunde meiner Schülerin, Studenten, hatten ihr empfohlen, eine "wissenschaftlichere" Ausdrucksweise anzunehmen und mehr Fremdworte zu verwenden, da nur dies auf der Universität geschätzt würde. Es entstanden Formulierungen wie: "Die Importanz familiärer Probleme in diesem Buch ist nicht außer Frage zu stellen, da vor allem nach einer zureichenden Solution der familiären Probleme gesucht wird." Meine Reaktion darauf war klar, und ich hoffe, daß mein Rat, jedes überflüssige Fremdwort zu vermeiden und eine ehrliche Sprache zu verwenden, nicht von der Realität auf der Universität widerlegt wird. Bis zum Abgabetermin Ende des Wintersemesters steht noch die endgültige Ausarbeitung an.

Wie ich oben bereits ausgeführt habe, scheint mir die Fachbereichsarbeit eine sehr positive Ergänzung der Matura zu sein, die auch sicher Rückwirkungen auf den Unterricht der höheren Klassen haben wird. Ebenso wie die bisherige Matura dazu zwang, mehr lexikalisches Wissen als oft vom Lehrer selbst gewünscht, anzubieten, genauso kann und wird die Fachbereichsarbeit zu einer auf sie vorbereitenden Unterrichtsarbeit führen. Denkbar wären schriftliche Referatsausarbeitungen, intensivere Bibliotheksarbeit im Rahmen des Unterrichts als bisher und überhaupt eine stärkere Betonung von Aufgabenstellungen, die den selb-

ständigen Bildungserwerb fördern. Diese Auswirkungen wären also sehr zu begrüßen.

Ich fürchte jedoch, daß die Fachbereichsarbeit aus verschiedenen Gründen wohl nicht zur Regel werden wird, so wünschenswert dies auch wäre. Erstens ist sie nur von einem guten Schüler zu bewältigen, nur ein solcher hat die nötige Selbständigkeit und kann vor allem die Zeit während der 8. Klasse erübrigen, denn der Zeitaufwand ist sehr hoch. Nach Angaben meiner Schülerin arbeitete sich bis Mitte Jänner bereits über 50 Stunden daran.

Hier stellt sich natürlich auch die Frage, wieviele Schüler die Chance der Fachbereichsarbeit ergreifen werden, wenn sich einmal herumgesprochen hat, welche Mehrbelastung sie mit sich bringt. Wollte man, wie es in den Zwanziger-Jahren üblich war, von allen Schülern eine Fachbereichsarbeit verlangen, müßte man dafür einige Wochen ausschließlich zur Verfügung stellen, also den regulären Unterricht unterbrechen und auch dann wäre der Erfolg zweifelhaft. Dazu kommt der Zeitaufwand des betreuenden Lehrers. Bis Mitte Jänner, also ohne die Endkorrektur und Beurteilung mußten ca. 20 Stunden aufgewendet werden, obwohl es sich in meinem Fall um eine äußerst reife Schülerin handelte. Kollegen wandten bis zu 60 Stunden für die Gesamtarbeit auf. Hier stellt sich nun die Frage, ob das Ministerium bereit sein wird, diesen Arbeitsaufwand angemessen abzugelten. In den letzten Jahren war eher die Tendenz erkennbar, budgetäre Mittel für Hochtechnologie zu verwenden, im Bereich der Abgeltung der Lehrerleistung jedoch außerordentlich zu knausern.

Abschließend möchte ich aber betonen, daß die freiwillig gewählte Fachbereichsarbeit eine große Chance wäre, Begabtenförderung im Rahmen des Schulbetriebs zu etablieren, damit die Frustration der nach Selbständigkeit strebenden Jugendlichen zu verringern und nicht zuletzt endlich einen ersten Schritt zu einer den Zielen der AHS gemäßen Maturaform, die die Hochschulreife ermöglicht, zu setzen.

and from the second of the court of the service of

Magda Krön unterrichtet an einem Gymnasium in Salzburg.

Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts

Roland Fischer

Es muß nicht immer das Fach sein ...

Zur Fachsprachenvermittlung im Muttersprachenunterricht aus der Sicht eines Fremdsprachendidaktikers

"Wenn Fachleute sich über Fachprobleme unterhalten ..." - so und ähnlich wird Fachsprache definiert. Den bestehenden Definitionen noch weitere hinzuzufügen soll nicht Anliegen des vorliegenden Beitrages sein. Zu fließend ist der Übergang zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache, zu leicht gerät man hier auf terminologisches "Glatteis". - Es soll vielmehr hier der Versuch gemacht werden, die Frage zu untersuchen, inwieweit die authentische Verwendung von Fachsprache didaktisch nachvollziehbar ist und verschiedene Varietäten fachsprachlicher Äußerungsformen in einem plausiblen Zusammenhang dargestellt werden können.

Daß hier keine Kochrezepte präsentiert werden können, versteht sich von selbst, - sondern Gedanken, vielleicht Anregungen eines teilweise Außenstehenden, der Sprache, auch Fachsprache, nicht-Muttersprachlern zu vermitteln versucht und sich dabei einem funktionalen, praxis- und anwendungsorientierten Ansatz verschrieben hat.

Ein Blick in ein aktuelles, an HTLs häufig verwendetes Deutsch-Lehrbuch (KREIML/SCHWARZER: Deutsch für berufsbildende Schulen, Sprachbuch, Wien 1987) zeigt deutlich das Bemühen der Autoren, fachsprachliche Fertigkeiten den Schülern zu vermitteln, um so den im Lehrplan gestellten Forderungen nach "Vermittlung der für Beruf und Leben unerläßlichen Beherrschung der Schriftsprache und der gehobenen Umgangssprache" nachzukommen. (138. Stück, ausgegeben am 30. September 1977, Nr. 492):

Die "Stilmittel der sachlichen und wissenschaftlichen Darstellung" (Lehrplan, III. Jahrgang) werden in didaktischen Einheiten mit den Untertiteln: "Argumente beurteilen", "Streitgespräche führen", Problemund Facharbeiten verfassen unter Bedachtnahme des Umstandes, daß "Argumentationen" auch "abgesichert" sind, u.ä. umgesetzt.

Die Vorgangsweisen bzw. Arbeitsanleitungen für die Lehrer sind in den meisten Fällen ähnlich und gehen von einer Analyse bestehender, vorgefertigter Modelle aus, also etwa in der Art:

"Welche Antworten läßt die Art der Themenformulierung der obenstehenden Arbeit zu?" (KREIML etc., S. 87)

"Geben Sie an, welcher der beiden folgenden Tätigkeitsberichte für die vorgegebene Aufgabenstellung besser geeignet ist." (Ebenda, S. 68 - "Zielbezogen berichten")

"Formen Sie ... das folgende Verlaufsprotokoll in ein Ergebnisprotokoll um." (Ebenda, S. 55 - "Protokollieren")

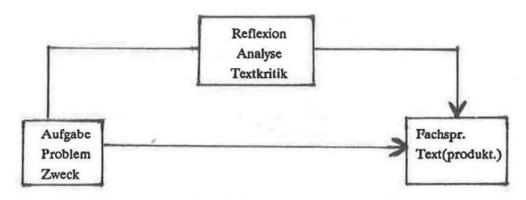
Durch Textkritik zur Erstellung eines Kriterienkatalogs für die Produktion eigener, relevanter, adäquater, fachsprachlicher Textsorten. - Sicherlich legitim, wenn ausschließlich betrieben besteht allerdings die Gefahr, daß Form über Inhalt gestellt wird und darüber der eigentliche Zweck, die Mitteilungsabsicht, Kontext und Adressaten in den Hintergrund geraten.

Spätestens seit der "Kommunikativen Wende" des Fremdsprachenunterrichts Mitte der 70er Jahre nehmen die Parameter für jede kommunikative sprachliche Tätigkeit (Wer mit wem worüber und in welcher Situation in welcher Rolle zu welchem Zweck wann und wo kommuniziert) einen prominenten Platz in den didaktischen Ansätzen und Konzepten ein.

Die Zielgruppe, der Zweck und die Funktion der Aussage bedingen die (optimale) formale Umsetzung. Die formalen Anforderungen an eine Textsorte müßten daher vom Verwendungszweck abgeleitet werden. Auch für den Bereich der Fachsprache trifft dies zu: die rhetorischen Eigenarten eines Fachtextes, zu denen ich auch die formalen zähle, ergeben sich ausschließlich aus seinem Verwendungszweck, um die Botschaft differenziert und adäquat dem entsprechenden Kommunikationspartner übermitteln zu können - zu welchem Ziel man sich bestimmter, existierender formaler Konventionen bedient. Das WAS wird vor das WIE gestellt.

Die für eine Unterrichtsgestaltung im funktionalen Sprachunterricht zu stellende Frage sollte im Gegensatz zu den oben erwähnten Aufgabenstellungen daher lauten: Welchen (formalen) Instrumentariums bediene ich mich (Wie sieht es aus? Welcher Regelapparat ist zu beachten? etc.), um mein Fachproblem darstellen, präsentieren, protokollieren usw. zu können? Und nicht umgekehrt: Was kann ich nun mittels des zur Verfügung gestellten Instrumentariums formal definierter Fachtextsorten alles ausdrücken?

Suche nach Inhalten vs. Suche nach Formen.



Textkritik, Textsortenvergleich u.ä. werden - wenn nötig - als formaler Input zwischengeschaltet und nicht außerhalb eines übergeordneten Bedeutungszusammenhangs als reine formale Übung im Unterricht angesiedelt.

Die Aufgabe für den Didaktiker liegt nun darin, zu überlegen, in welcher Art und Weise fachsprachliche Repräsentationen in Übungskomplexen/Unterrichtsaktivitäten zum logischen, weil z.B. für die Lösung einer Aufgabe benötigten Instrument werden können. Als m.E. geeignetes didaktisches Mittel bietet sich hier im Gegensatz zu isolierten Einzelaufgaben die Entwicklung von Fallstudien, Szenarios, komplexen Aktivitäten mit Problemlösungscharakter an.

Und es muß nicht immer das "Fach" sein, das Anlaß zu Produktion und Rezeption fachsprachlicher Texte liefert.

Beispiel

Das folgende Fallbeispiel ist die Rekonstruktion eines authentischen Falles aus einer Gemeinde in Oberösterreich, in der sich eine heftige Polemik um die Aufnahme eines HIV-positiven Kindes in den Kindergarten entzündete.

Die verwendeten Materialien stammen aus den Zeitungen "Krone" und "Oberösterreichische Nachrichten" im Zeitraum November 1988 bis Jänner 1989.

Neben der Analyse des authentischen Falles beinhaltet das Unterrichtsbeispiel auch Elemente des Rollenspiels und der Simulation.

Mit		werden	fachsprachenbezogene	Lerneraktivitäten	gekennzeichnet.
Der	Unterrichtsablau	f wird s	tichwortartig skizziert.		

Ausgangspunkt:

ASCHACH/Donau (OÖN-hw). Der Fall eines vierjährigen, aidsinfizierten Mäderls sorgt zurzeit in Aschach an der Donau für
eine Zerreißprobe. Der Sturm brach los, nachdem die Großmutter der Kleinen erklärt hatte, sie möchte das Mädchen in
den Kindergarten geben. Etliche Eltern reagierten daraufhin
mit der Drohung, sie würden ihren Nachwuchs aus dem Gemeindekindergarten herausnehmen, sollte die Vierjährige
aufgenommen werden. Und in diesem angeheizten Klima sollAschachs Bürgermeister Adolf Putz am Freitag entscheiden,
ob das Mädchen in die Gesellschaft integriert oder von ihr ausgestoßen wird. Niemals zuvor wurde in Österreich ein Gemeindepolitiker zu einer solchen Entscheidung gezwungen.

Klassendiskussion: - Auflistung der Gründe für/gegen eine Aufnahme in den Kindergarten

Abstimmung in der Klasse

Eingabe an Bürgermeister

Leserbrief an Zeitung

Zitate von betroffenen Personen- und Berufsgruppen als Anlaß für Recherchen durch die Lerner:

Mit dem Hinweis auf die notwendige Integration berufen sich Mediziner zugleich auf Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation, in denen es unmißverständlich heißt, ein HIV-positives-Kind stelle kein Risiko für andere Kinder dar.

reagieren auch Politiker: "Jede in Aschach und in Oberösterreich diskutierte Lösung, die auf eine Ghettoislerung hinausläuft, kann nur abgelehnt werden", schimpfen die Grünen. Und: "Gesellschaftspolitisch sind das für die Demokratie unerträgliche Zustände." Der Fall des

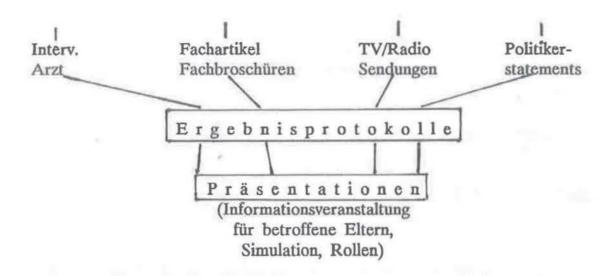
"Von den Landespolitikern höre ich sehr wenig", fühlt sich der Aschacher Ortschef allein gelassen. Außer einigen Merkblättern und diversen Stellungnahmen der kompetenten Landesbehörden hat er noch keine Hilfe bekommen: "Und die besagen immer nur, daß unter den üblichen Gegebenheiten, also bei normalen sozialen Kontakten, keine Anstekkungsgefahr besteht."

Dr. Tulzer: "Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ist eine Infektion auszuschließen." Zweifel

Wie arm sind jene Kinder, die aus dem Kindergarten herausgenommen werden, wenn wir dafür ein anderes Kind aufnehmen? Doch was den Bürgermeister verunsichert, steht ebenfalls auf Merkblättern und wurde von Fachleuten wiederholt: "Da heißt es dann zumeist im nächsten Satz: Wenn keine aggressiven Handlungen mit Verletzungen gesetzt werden. Aber wer sagt denn, daß so etwas im Kindergarten nicht passiert?"

Und Aschacher Eltern fragen, ob denn jene nicht wüßten, die für die Aufnahme plädieren, daß Kinder einander auch einmal kratzen oder aufeinander einschlagen. sind der Meinung, daß es ein verhångnisvoller Fehler wäre, Kinder,
die ohnehin durch problematische
Lebensumstände in ihrer kindlichen
Entwicklung nicht gerade gefördert
werden, aus für Kinder wichtigen
Gemeinschaften auszuschließen.
Ganz im Gegenteil brauchen Hivpositiv-Kinder alle Unterstützung.
Förderung und Liebe unserer Gesellschaft, erkärt Dr. Judith Hutterer, Chefärztin und eine der Präsi-

Diese sehen im Versuch, dem Mädchen die Kindergarten-Gemeinschaft vorzuenthalten, eine Tragodie und einen unhalten, eine Akt ohnegleichen.



2. simulierte Elternversammlung mit Abstimmung/Diskussion.

Verlaufsprotokoll/Ergebnisprotokoll für bei Versammlung abwesenden Bürgermeister als Unterlage und Vorbereitung für eine öffentliche Erklärung/Presseaussendung/Gemeinderatssitzung

Textinput: Wer sollte Entscheidungen treffen?
Wie sollte sie getroffen werden?
Rolle des Bürgermeisters?

LOKALES

Seite 15

Briefe aus dem ganzen Land machen Schirin und ihrer Oma Mut

Nun kommt eine offene Abstimmung über das AIDS-infizierte Mädchen

Die AIDS-infizierte Schirin und Oma Erika schöpfen wieder Hoffnung: In zahlreichen Briefen und Telefonaten wird der bedauernswerten Familie in Aschach an der Donau Mut für ihren Kampf gegen die Diskri-

Die geheime Abstimmung endete, wie berichtet, 32:18 gegen die Aufnahme Schirins. Nun sollen die 56 Eltern der Kindergartensprößlinge noch einmal offen um ihre Meinung gefragt werden. Und zwar unter der Voraussetzung, daß eine dritte Kindergartentante eingestellt wird. Gesundheits-Landesrat Fritz Hochmair: "So lernen Schirin und die an-

VON MANFRED RADMAYR

deren Kinder, mit der Krankheit richtig umzugehen." Die Ansteckungsgefahr für die Spielgefährten bezeichnen alle AIDS-Experten als gleich Null. Sogar Kratzwunden sind ungefährlich. minierung zugesprochen. Die Aufnahme Schirins in den Kindergarten soll In einer zweiten, offenen Abstimmung entschieden werden. In einer geheimen Befragung war gegen das Kind entschieden worden.



OBERÓSTERREICHISCHE

MIT · TAGES · POST · GEGRÜNDET 1865 · UNABHÄNGIG

Nr. 11**

Samutag, 14. Jänner 1989

4010 Linz, Promenade 23

T 0732/2805-0

Aidsinfiziertes Mäderl soll eigene Kindergärtnerin kriegen

ASCHACH/Donau, Für das vierjährige, aidsinfizierte Måderl aus Aschach, gegen dessen Aufnahme in den Kindergarten sich zahlreiche Eltern des Ortes sträuben, bahnt sich nun doch eine Lösung an, die allerdings auch groteske Züge hat: Des Land bot für das Kind eine eigene Kindergartnerin an, die sich ständig um die Kleine kümmert.

Mit diesem Kompromiß, so hofft man zumindest, soll die unliebsame Angelegenheit doch noch in eine menschenwürdige Richtung ge-lenkt werden. Wie berichtet, sollte gestern in Aschach eine Entscheidung fallen. Bürgermeister Adolf Putz, der sie hatte fallen sollen: "Wir stehen jetzt vor einer neuen Situation. Ich werde aber trotzdem noch einmal die Eltern fragen, ob sie mit dieser Lösung einverstanden sind.*
Inzwischen hat der Fall

des Kindes, des wegen seiner Infektion aus der Gesellschaft ausgestoßen zu werden drohte, österreichweit für Aufsehen und auch für Kritik gesorgt. Vor allem kompetente Mediziner halten mit ihrer Meinung nicht hinter dem Berg. So heißt es etwa, nicht der Bürgermeister, sondern ausschließlich der behandeinde Arzt habe die Entscheidung über den Kinder gartenbesuch zu treffen. Und im Gesundheitsministerium wird verwundert gefragt, warum die Eltern der anderen Kinder überhaupt von der Infektion wissen konnten.

(Lesen Sie weiter auf Seite 5)

Lösungsvorschläge

Damit stellt sich die österreichische Aids-Hilfe auf einen Ahnlichen Standpunkt wie das Gesundheitsmi-

nisterium. Auch dori wird den Eltern der anderen Kinder keine Mitsprache eingeräumt. Allerdings: Wäh-

rend Minister Löschnak die letzte Entecheidung dem Bürgermeister zubilligt, reklamieren die Ärzte ein

solches Urteil für sich. Wobei dies so

zu verstehen ist, daß sich die Ent-

scheidung des Bürgermeisters am

fachlichen Urteil des behandelnden

Arztes zu orientieren habe.

Vergleich mit Realsituation (Textinput):

ürgermeister sprach Machtwort: IDS-Kind darf in Kindergarter

Nach sechs Wochen fiel in bezug auf die AIDS-infizierte Schirin aus Aschach an der Donau (OÖ) endlich die Entscheidung: Bürgermeister Putz sprach ein Machtwort - "Das Kind darf kommen" – und ließ kein zweites Mal abstimmen. Falls Auflagen - wie sanitäre Einrichtungen - erfüllt sind, wird das Mädchen in den Kindergarten aufgenommen.

Die erste Abstimmung der betroffenen Eltern endete negativ für Schirin - 32 dagegen, 18 dafür. Eine zweite Abstimmung sollte klären, ob die El-

Schirin Bogner (4)

Foto: Koller

tern bei Einstellung einer dritten Kindergärtnerin mit Schi-Bogner einverstanden sind. Jetzt ist alles anders. Hygienische, sanitäre und pädagogische Voraussetzungen im Kindergarten müssen

VON WOLFGANG ASCHAUER

erfüllt sein, dann darf Schirin kommen: "Ich sage sogar, das Kind muß kommen - falls alle Auflagen klappen. In den nächsten Tagen sollen die Eltern bei einem Informationsabend aufgeklärt werden, und ich hoffe, daß ich sie überzeugen kann und möglichst weni-

ge ihre Kinder zu Hause lassen", so Bürgermeister Adolf Putz.

Diese Lösung hatte sich bereits angekündigt: Politiker sicherten spontan zu, daß eine dritte Kindergärtnerin unter allen Umständen finanziert würde. Die überglückliche Großmutter Erika Bogner (50): "Fast alle Leute sind uns wohlgesinnt. 50 Briefe hab' ich schon bekommen." Eine der wenigen negativen Elternstimmen, die darin ein Problem sehen, daß ein weiterer Kindergartenraum Mein Kind bleibt ab jetzt zu Hause." Die quicklebendige Schirin mit den schwarzen Kulleraugen freut sich jedenfalls. Bald wird ihr Traum in Erfüllung gehen. Doch ob dieser Traum auch in Wirklichkeit so schön sein wird, muß noch abgewartet werden ...

Medienkritik: Wie steht die Zeitung zum "Aids-Fall"?

Absichten, Qualität der Zeitung, Sprache

Nach "Krone"-Reportage Welle der Hilfsbereitschaft für Schirin und ihre kranke Oma:

AIDS-Kind auf Urlaub eingeladen

Frohbotschaft für die AIDS-Infizierte Schirin in Aschach an der Donau (OÖ) zu ihrem heutigen vierten Geburtstag: Nach einer ergreifenden "Krone"-Reportage wurden das Mädchen und seine Oma von einer Hotelbesitzerin im steirischen Kurort Aflenz zu einem Urlaub eingeladen. In den Kindergarten darf das Kind aber noch immer nicht gehen.

"Das ist traumhaft. Herzlichen Dank für diese Geburtstagsüberraschungt" Mit vor Freude zitternder Stimme nahm Erika Bogner, die 50jährige Oma Schirins, die Urlaubseinladung entgegen. Die Besitzerineiner Hotelpenaion im steirischen Aflenz hat-

VON MANFRED RADMAYR

te sich Sonntag spontan entschlossen, das AIDS-infizierte Mädehen und seine kranke Großmutter in ihrem Haus aufzunehmen. "Die beiden sollen einmal eine Woche lang von ihren Problemen abschalten können und sich richtigerholen", erklärt die Hotel-Chefin ihre Entscheidung. Ihre Tochter ist im selben Alter wie Schirin und besucht den Kindergarten. Das AIDS-infizierte Mädchen hat damit im Urlaub eine ideale Spielpartnerin.

Seit einigen Tagen spüren

Fährt auf Urlaub: Schirin

Erika Bogner und ihr Enkerl das, was ihnen jahrelang von Behörden vorenthalten wurde: Hilfsbereitschaft. "Am Wochenende stand plötzlich ein behinderter Mann vor unserem Haus und steckte Schririn 1000 Schilling zu", erzählt die Großmutter gerührt. Anrufer fragen, was sie der vierjährigen Schirin zum heutigen Geburtstag schenken sol-



Oma Erika: "Danke schön!

len. Mit Hilfe des "Krone". Sonderkontos wurde der bedauernswerten Familie über die ärgste finanzielle Not geholfen. Erika Bogner: "Das tut gut. Meine Nerven werden ohnehin immer dünner. Danke allen Spendern."

Scharf protestiert die öster. reichische AIDS-Hilfe gegen den Ausschluß Schirins aus Kindergarten. Große Studien hätten ergeben, daß ein HIV-positives Kind kein Risiko für andere Kinder darstelle. Chefärztin Dr. Judith Hutterer: "Die Entscheidung über den Kindergartenbesuch haben nach dem Gesetz ausschließlich der behandelnde Arzt und die Eltern mit Rücksicht auf den Gesundheitszustand des Kindes zu treffen." Adolf Putz, Aschachs Bürgermeister, will aber kommende Woche noch einmal die Eltern der Kindergartenkinder offen über Schirin abstimmen lassen. Unter der Voraussetzung, daß im Hort eine dritte Betreuerin eingestellt wird.

Produktion eines "Features" für TV/Radio unter Einschluß von Befragungen, Statistiken, Fachkommentaren, etc.

Prinzipien/Didaktische Überlegungen:

- Durch die Einbettung in einen aktuellen, realen Bezug sind in den jeweiligen Unterrichtsschritten die Situation, die Kommunikationspartner und ihre Rollen eindeutig definiert. Identifikationsprobleme mit den zugeteilten Funktionen müßten aufgrund der schrittweisen Strukturierung minimiert sein.
- 2. Die mit bezeichneten Aktivitäten sind integrierter Bestandteil des gesamten Unterrichtsprojekts und notwendig, um das gestellte Problem zu lösen. Ist die Produktion der geforderten Textsorten nicht bekannt, so muß hier sachlogisch der entsprechende "Eingriff" des Lehrers auf formaler Ebene erfolgen: Vergleiche, Modelle, Textkritik, Textsortenvergleich, etc.

Das Verfassen der Texte und auch deren Qualität kann entscheidend auf den Verlauf der Simulation - z.B. das Abstimmungsverhalten - Einfluß nehmen.

- 3. Die Lerner sind für Inhalt und Form ihrer fachsprachlichen Texte selbst verantwortlich. Einerseits durch die offene Gestaltung der Materialien, durch freie Reaktions-/Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrer zum gestellten Problem, durch die von den Lernern außerhalb des Klassenzimmers zu tätigende Recherche, andererseits aber auch dadurch, daß die Lerner in Gruppenarbeit z.B. formale Kriterien für ihre Textproduktionen gemeinsam erarbeiten. Das trifft auch auf die Aktivität "Präsentationen" zu. In diesem Zusammenhang wäre auch der Einsatz von visuellen (ev. audiovisuellen) Hilfsmitteln zu diskutieren, wenn nötig auch erst in einem follow-up zu trainieren. Gerade Präsentationen fachlicher Inhalte verschiedenen Auditorien gegenüber zählen mit zu den häufigsten "fachsprachlichen Tätigkeiten" im Berufsleben des mittleren Managements (BHS-Absolventen).
- 4. Fachsprache bleibt im vorliegenden Beispiel vor allem ein Mittel der Information und Kommunikation, das weder von fachlichen noch sozialen Kontexten isoliert ist. Die Frage der formalen und medialen "Verpackung" ist für den Gang der Unterrichtsereignisse relevant, ihre Wirkung kann durch die Reaktionen während der Simulation unmittelbar überprüft werden.
- Fachtexte entstehen in Gruppen in einer gemeinsamen Anstrengung im gegenseitigen (auch gegenseitig abhängigen) Bemühen um eine Lösung. Die verschiedenen Expertisen der Gruppenmitglieder und Aufgabenteilung begünstigen zeitsparende und effiziente Arbeit.
- 6. Die Lerner agieren in hohem Maß auch als "Materialentwickler", treten aus der Rolle von nur Materialempfängern und Verarbeitern heraus. Auf manche der von den Lernern erstellten Fachtexte wird im Verlauf der Simulation zurückgegriffen, oder werden für spätere Schritte benötigt.
- 7. "ES MUSS NICHT IMMER DAS FACH SEIN" Fachtexte, Fachsprache sind Teil der alltäglichen Kommunikation. In ihnen manifestiert der Verwender ein inhaltliches, fachliches Anliegen und betreibt im Regelfall keine Stilübungen zum Selbstzweck. Der Unterricht, der muttersprachliche Deutschunterricht sollte es auch nicht.

Roland Fischer ist Leiter des Fremdsprachenzentrums der Johannes-Kepler-Universität Linz.

Rudolf Keller

Zum Problem der Wirtschaftssprache im Deutschunterricht der Handelsakademie

In den neuen Lehrplänen für die Handelsakademie, die bereits für das Schuljahr 1988/89 für die I. Jahrgänge Gültigkeit erhielten, fällt der Begriff Wirtschaftssprache im Deutschunterricht als neu auf. Und obwohl es sich bei den Lehrplänen, wie in den Erläuterungen extra betont wird, "nicht - wie oft fälschlich behauptet wurde - um eine Reform, sondern um eine Anpassung an die geänderten Anforderungen an die Absolventen vor allem in den Bereichen Sprachausbildung ... sowie um die Herstellung eines noch größeren Praxisbezuges" handelt, muß offensichtlich der Druck, wessen auch immer, sehr groß gewesen sein, diesen Begriff in die

Lehrpläne aufzunehmen.

Es ist zunächst müßig, sich zu fragen, was denn die Motive für die Einführung dieser Lehrplanforderungen gewesen sein mögen. Ein Grund könnten die in regelmäßigen Abständen durchgeführten Umfragen sein, die unter den Schulabgängern auch der höheren Schulen eine erschreckende Unkenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge orten. Ein anderer Grund vielleicht der in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen formulierte Hinweis: "Die Veränderungen des Wirtschaftslebens zwingen zur ständigen Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Praxis" 2 (Wobei sofort die Frage auftaucht, weshalb es immerhin zehn Jahre gedauert hat, bis - nicht vielleicht eine umfassende Reform, nein, nur eine Anpassung der Lehrpläne stattgefunden hat und Lehrer und Schüler mit dieser, sogar weitgehend abgelehnten Anpassung, wohl weitere zehn Jahre werden leben müssen). Es könnte natürlich auch die simple Erklärung stimmen, daß es einfach um die Frage der Schreibrichtigkeit von Fremdwörtern der Wirtschaftssprache geht³ oder um die "Erweiterung des Wortschatzes, besonders in der Wirtschaftssprache⁴. Die Formulierungen im Lehrplan ließen darauf schließen.

Wo nun taucht dieser Begriff in den neuen Lehrplänen auf? In der Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstands Deutsch als "gewandter und richtiger Gebrauch der deutschen Sprache unter Beachtung wirtschaftlicher Bereiche"⁵, gleichsam als Erklärung dessen, was mit "Wirtschaftssprache" gemeint sein könnte. Im Lehrstoff ist unter der Lehraufgabe "Sprachkunde und Rechtschreibung" im II. Jahrgang die Formulierung "Schreibung und Erklärung von Fremdwörtern, besonders der Wirtschaftssprache"⁶ zu finden. Im IV. Jahrgang beinhaltet die Lehraufgabe "Sprachkunde und Rechtschreibung" den Hinweis auf die "Erwei-

terung des Wortschatzes, besonders in der Wirtschaftssprache."7 So direkt mit diesem Begriff konfrontiert, sucht man nach einer Begriffsdefinition von Wirtschaftssprache. Und glaubt, sie im entsprechenden Fachlexikon zu finden. In Gablers "Wirtschaftslexikon"8 allerdings nicht. Auch in den gängigen Lexika und Wörterbüchern fehlt eine solche. Wie soll nun aber einer Lehrplanforderung nachgekommen werden, für die es keine Definition gibt, wertet man den bereits oben zitierten Hinweis vom "gewandten und richtiger Gebrauch der deutschen Sprache unter Beachtung wirtschaftlicher Bereiche" nicht als solche. Der Verdacht, daß eine Klärung dieser Frage erst durch nimmermüde Schulbuchautoren bei der Neuauflage ihrer Werke geklärt werden würde, erhärtete sich nach Erhalt einer Aussendung eines Schulbuchverlags: Eine Zusammenstellung der wichtigsten Ausdrücke der Wirtschaftssprache, zum Auswendiglernen und zwecks orthographisch richtigen Sprachgebrauchs, ist bereits geplant und wird im kommenden Schuljahr zur Verfügung stehen. Aber was bis dahin tun?

So muß in dieser Situation und nach der vergeblichen Suche nach einer Definition der gesunde Menschenverstand herhalten. Unter "Wirtschaftssprache" versteht man offensichtlich die in der Wirtschaft gebräuchliche und gebrauchte Art der Sprache. Und "Wirtschaft" ist die "Gesamtheit der Einrichtungen und Maßnahmen zur planvollen Deckung des menschlichen Bedarfs nach Gütern". Sie ist verwandt mit der "Gebrauchssprache" und wie diese wohl kaum streng zu definieren.

Es gehören zB die Werbesprache, die Börsensprache u.v.a. dazu, die untereinander nicht nur Gemeinsamkeiten aufweisen.

Gerade für die kommerziellen Schulen ist die Behandlung der Wirtschaftssprache im Deutschunterricht von großer Bedeutung, in erster Linie natürlich deshalb, weil eine der wesentlichen Forderungen in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans für die Handelsakademie die Ausrichtung aller Unterrichtsgegenstände auf das Leitfach Betriebswirtschaftslehre ist. 12

Andrerseits auch deswegen, weil gerade von Germanisten, auch oder vielleicht sogar besonders in der BHS, "den Schülern immer wieder die Sprache zuerst als künstlerisches Ausdrucksmittel und dann erst als Informationsmedium nahegebracht wird." Hier sollte vom Lehrplan vielleicht ein gewisser Ausgleich geschaffen werden. Noch dazu, wo eigentlich Wildner zugestimmt werden muß, "daß der Schüler sowohl während seiner Schulzeit - was oft übersehen wird - als auch nach Absolvierung seiner Schullaufbahn weit mehr mit Gebrauchstexten (der HAK-Schüler speziell mit Wirtschaftssprache, Anm. d. Autors) als mit Werken der Dichtung zu tun hat." 14

Allerdings: so einfach ist die Sache nicht. Gerade die Art und Weise, wie Wirtschaftssprache im Lehrplan Aufnahme gefunden hat (es sei nochmals darauf hingewiesen) - allein im Bereich der Sprachkunde und Rechtschreibung, ohne einen einzigen Hinweis auf die inhaltliche Seite, auf die Möglichkeit einer kritischen Betrachtung dessen, was mit Wirtschaftssprache transportiert wird oder werden kann - sollte zumindest bedenklich stimmen. Hier ist ein bedeutender Bildungsfaktor, nämlich der der Erziehung zur Kritikfähigkeit, ausgeblendet.

Und während in früheren Zeiten häufig der Vorwurf des "Fachidiotentums" erhoben wurde - eine Bezeichnung, die übrigens schärfstens abzulehnen ist, denn fachliche Kompetenz und erstklassige Qualifikation können zu keiner Zeit ein Nachteil sein - geraten heute kritische Geister sehr leicht in den Verdacht der Technologiefeindlichkeit, was ebenso abzulehnen ist.

Widersprüche ohne Ende. Aber sie bieten hoffentlich Anlaß zu einer Diskussion, denn vorgesehen sind ja bereits "nach Inkrafttreten dieser Lehrplannovelle ... umfangreiche Arbeiten für eine grundlegende Reform." 15

Eine Befragung der Schüler unterschiedlicher Jahrgänge im Deutschunterricht, was sie denn unter "Wirtschaftssprache" verstünden, sollte Klarheit über den Ist-Stand bringen. Konfrontiert wurden mit dieser Frage ein I. Jahrgang, ein II. Jahrgang, ein IV. Jahrgang; ein I. Jahrgang und ein II. Jahrgang Aufbaulehrgang für Berufstätige und ein II. Jahrgang Tagesaufbaulehrgang.

Daß die Schüler im I. und II. Jahrgang noch nicht viel mit diesem Begriff anfangen konnten, war eigentlich zu erwarten. Die Antworten gingen über:

- * viele Fremdwörter,
- * lange Sätze,
- * viele Absätze,
- * Englisch,
- * viele Fachausdrücke

nicht hinaus.

Die Schüler der höheren Jahrgänge, also des IV. Jahrgangs und der Aufbaulehrgänge (diese haben bereits eine abgeschlossene Handelsschulausbildung hinter sich), antworteten auf diese Frage spontan mit einer Fülle von Überlegungen:

- * vor allem in Fachzeitschriften,
- * bestimmte Leserschicht angesprochen,
- * Die Presse,
- * Der Standard.
- * unverständliche Fremdwörter,
- · Wortungetüme,
- * Voraussetzung: Interesse an Wirtschaftslage,
- * bestimmte Zielgruppe,
- * Wirtschaftsmagazine,
- * an speziellen Informationen interessiert,
- * bestimmte rhetorische Fähigkeiten,
- * mit bestimmtem Auftreten verbunden,

- * sachliche Grundkenntnisse,
- * Grundinteresse muß vorhanden sein,
- * präzise Auskunft,
- * Austausch auf gleicher Ebene
- ein Großteil der Leute versteht den Inhalt nicht,
- * Gefahr des Mißbrauchs,
- * Wirtschaftsexperten,
- * Fachsprache,
 - * Tatsachen.
- kontrollierbar,
- * Information teuer,
- * wenn ich nicht will, daß mich alle verstehen,
- * Nichtfachleute werden von den Informationen ausgeschlossen,
 - * wer sie nicht versteht, erfährt nichts,
 - * Sprache als Möglichkeit des Ausschlusses von Kommunikation,
- * man muß sehr viel wissen.

Obwohl eine differenziertere Beantwortung dieser Frage vorauszusehen war, war der Umfang der Ergebnisse in sehr kurzer Zeit - es handelte sich jeweils nur um wenige Minuten, die den Schülern zur Verfügung standen - doch überraschend. Vor allem auch die Zahl der kritischen Äußerungen hatte ich nicht erwartet.

Natürlich waren die Schüler von mir im Lauf der Jahre bereits mit Kommunikationsschema, Kommunikationsbedingungen, förderlichen und hemmenden Umständen von Kommunikation konfrontiert worden. Natürlich waren sie mit der Gebrauchssprache und deren Merkmalen anhand vieler Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften vertraut. Natürlich ist ihr Wissensstand, was Fachausdrücke aus den kommerziellen Unterrichtsgegenständen betrifft, sehr hoch, dennoch halte ich die Transferleistung für nicht gering. Interessant vor allem, daß auch im I. Jahrgang des Aufbaulehrgangs für Berufstätige, von den Schülern, die zum Teil gar nicht aus unserer Schule kommen, sondern die Handelsschule anderswobesucht haben und von denen ich keinen einzigen Schüler vorher gekannt habe, ähnliche Überlegungen getroffen wurden.

Jedenfalls bot diese Frage die Gelegenheit, auf die Verwandtschaft zwischen Wirtschaftssprache und Gebrauchssprache - und auf die Unterschiede - hinzuweisen, die Merkmale der Gebrauchssprache zu wiederholen, 16 und auch die grammatischen Besonderheiten wieder in Erinnerung zu rufen.

Im Anschluß daran stand der Versuch, einen Zeitungsartikel, den die Schüler zuhause hatten lesen sollen, zu besprechen. Dieser Artikel war von mir deshalb ausgesucht worden, weil er keine besonderen Schwierigkeiten beinhaltet und ich nochmals sowohl die niedrigen als auch die höheren Jahrgänge damit konfrontieren wollte. Und es stellte sich tatsächlich heraus, daß letztere keinerlei Schwierigkeiten mit dem

Text hatten, während er speziell für den I. Jahrgang einige Probleme mit sich brachte.

Kurz vor Weihnachten hatte einer meiner Kommerzialistenkollegen, Prof. Dr. Robert Schwarz, die Idee, mit seinen Jahrgängen den Band "Obelix GmbH & CO.KG" zu lesen, und er fragte mich, ob ich mich an der Besprechung dieses Comics beteiligen wollte. Das war ein willkommener Anlaß, die Frage der Wirtschaftssprache auf humorvolle Weise nochmals - und zwar fächerübergreifend - zu behandeln, wobei wir uns die Aufgaben so teilten, daß Kollege Schwarz mehr den betriebswirtschaftlichen Aspekt behandelte, ich mehr den sprachlichen. Zwei Stellen dieses meiner Meinung nach sehr gescheiten Hefts, das eine Fülle von Gegenwartsbezügen aufweist und manche wirtschaftlichen und politischen Vorgänge auf einen verblüffend einfachen Nenner bringt, sollen hier kurz erwähnt werden:

Obelix, der keine Ahnung von wirtschaftlichen Vorgängen hat und natürlich auch nicht weiß, weshalb ihm Technokratus seine Hinkelsteine zu immer höheren Preisen abkauft, versteht natürlich auch Technokratus' Erklärungsversuche wirtschaftlicher Vorgänge nicht, nimmt aber die Art, mit der Technokratus mit ihm letztlich spricht, nämlich so, wie zB ein Wiener mit einem Fremdarbeiter, an. Auf die Frage von Magnix: "Sagwarum-du-so-reden?" antwortet Obelix: "Hmmm...tja, das ist eben die Sprache der Geschäftsleute." Damit wird an dieser Sprache mehrfach Kritik geäußert:

- 1. Sie ist eine Sprache für Insider.
- 2. Jeder, der sie versteht, hat Macht über die anderen.
- Jeder, der sie nicht versteht, ist auch seiner Handlungsmöglichkeiten beraubt.
 - 4. Keiner, der sie nicht versteht, gibt zu, daß er sie nicht versteht.

Die zweite Stelle ist die, wo Technokratus Cäsar seinen Plan für einen Werbefeldzug zum Absatz von Hinkelsteinen auseinandersetzt. Er tut dies mit der Sprache der Werbung, was zur Folge hat, daß Cäsar, der nichts versteht, mit einem "Hä?" antwortet. Darauf Technokratus: "Ich-glauben-du-können-verkaufen-leicht-viele-Hinkelsteine."

Mir wurde bei der Besprechung in den einzelnen Jahrgängen einiges von dem klar, was in diesen Beitrag eingegangen ist. Ob es gelungen ist, einen Teil zumindest der Problematik von Wirtschaftssprache im Unterricht in der Handelsakademie deutlichzumachen, können nur die Leser entscheiden. Zumindest der letzte Teil der Beschäftigung mit diesem Thema hat aber den Schülern Spaß gemacht, und ich glaube, das ist auch ein gewisser Erfolg.

ANMERKUNGEN

- Die neuen Lehrpläne 1988, Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 1
- 2. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: Die neuen Lehrpläne 1988, Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 3-5
- Vgl.: Deutsch. Lehrstoff. II. Jahrgang. In: Die neuen Lehrpläne 1988, Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 12
- 4. Ebenda
- 5. Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe, a.a.O.: S. 11
- 6. Deutsch. Lehrstoff, a.a.O.: S. 12
- 7. a.a.O.: S. 13
- 8. Gablers Wirtschaftslexikon, Taschenbuchausgabe, Wiesbaden 1979-3
- 9. Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe. In: Die neuen Lehrpläne 1988, Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 11
- v. Stackelberg, nach Gablers Wirtschaftslexikon, Taschenbuchausgabe, Wiesbaden 1979-3, Bd 6,
 Spalte 2207
- 11. Vgl.: Wildner, P. P.: Die Interpretationsarbeit über Gebrauchstexte im Deutschunterricht der
- 11. und 12. Schulstufe. In: Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht. 3.Heft: Gebrauchstexte im Unterricht: Zeitungen, Wien 1978, S. 26
- Vgl.: Lehrplan der Handelsakademie. Allgemeine didaktische Grundsätze. In: Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S.
 3-5
- 13. Kößler, W.: Analyse von Gebrauchstexten aus österreichischen Tageszeitungen im Deutschunterricht der 9. Schulstufe. In: Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht 3. Heft: Gebrauchstexte im Unterricht: Zeitungen, Wien 1978
- 14. Wildner, P. P.: a.a.O.: S. 26f
- 15. Die neuen Lehrpläne 1988. Ablichtung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Wien 1988, S. 1
- 16. Vgl.: Killinger, R. et al.: Sprachbuch für berufsbildende Schulen, Bd. 2, S. 85ff
- 17. Fabrik der Zukunft: Wirtschaftlichkeit und soziale Akzeptanz am wichtigsten. In: Der Standard, 18.11.1988
- 18. "Obelix GmbH & CO.KG". Großer Asterix-Band XXIII, S. 20
- 19. a.a.O.: S. 36

Rudolf Keller ist Lehrer an einer Handelsakademie in Wien.

Anhang: Siehe S. 116 - 118

Anhang:

Aus: Obelix GmbH & Co.KG.



Das nun folgende ist für einen, der mit den Praktiken des antiken Geschäftslebens nicht vertraut ist, sicher nur schwer zu verstehen. Und das um so mehr, da heutzutage ja niemand auf den Gedanken kame, etwas völlig Nutzloses zu verkaufen...









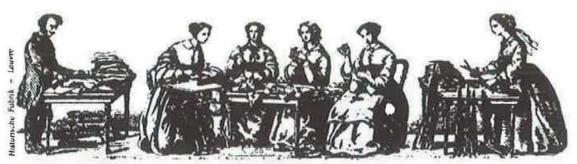












Fabrik der Zukunft: Wirtschaftlichkeit und soziale Akzeptanz am wichtigsten

Deutsche Experten halten technische Durchführbarkeit allein für zu wenig

Aachen (ww) - Der compu-Fabrikbetrieb tergestulzte kommt naher. Zweihundert Experten wurden zu den Problemen und Erfahrungen vom Forschungsinstitut für Rationalisierung an der Technischen Hochschule in Aachen (BRD) befragt. Das Ergebnis der vorläufigen Auswertung: Die künftigen Kernprobleme liegen weniger in der technischen Machbarkeit, sondern in tiefgreifenden gesellschaftsverandernden Wirkungen, die notwendig werden, um den technischen Fortschritt fortzuführen.

Hauptprobleme

Die wesentlichen Probleme sehen die Experten in drei Bereichen:

- Qualifikation und Belastung der Mitarbeiter.
- Aufhebung von Abteilungsgrenzen und Abbau der bisherigen Arbeitsteilung.
- Ubergang zu Mehrschichtbetrieb und Wochenendarbeit.

Mitarbeiter

Bei Einfuhrung des computergestützten Fabrikbetriebes (CIM) wird die Qualifikation der Mitarbeiter zum Schlüsselproblem. Der Anteil von Ingenicuren wird stark zunehmen - 98 Prozent der Experten aus Wissenschaft, Industrie. Forschung und Dienstleistungsgewerben sind der Meinung, daß die Gruppe der un- und angelernten Arbeiter dramatisch abnehmen wird. Besonderes Augenmerk verdient die Beachtung der ständigen "psy-chischen Belastbarkeit" der Mitarbeiter in Zukunstsfabriken. Es werden Grenzen sichtbar, welche Konzentrationsleistung und Belastbarkeit von

Menschen in hochtechnisierten Fabriken vertragen werden können.

Besondere Probleme am Horizont: 40 Prozent der Befragten sieht größere Kontroll- und Überwachungsmöglichkeiten. 36 Prozent höhere Leistungsanforderungen und 31 Prozent wesentliche "Einengung der Handlungsspielräume".

Insgesamt ¼ aller Experten sind der Meinung, daß die computergestützte Fabrik zwar die Mitarbeiter "von Routinearbeit zugunsten kreativer Tätigkeit" entlasten wird, doch werden schwerwiegende Akzeptanzprobleme bei Mitarbeitern vorausgesehen.

Arbeitsteilung

Art der Zusammenarbeit und Hierarchien werden sich deutlich ändern: Zunächst werden klassische Abteilungsgrenzen fallen, weil viele Arbeiten mit Computerhilfe bereits in "vorgelagerten Abteilungen" durchgeführt werden.

Die Arbeit selbst wird komplexer und weniger arbeitsteilig. Während je nach Automatisierung ein Drittel der Abteilungen wegfällt rechnet die Mehrheit der Experten mit neuen Dienstleistungsabteilungen in der Fabrik, die ihre Kollegen "beraten".

Wochenendarbeit

Besonders umstritten werden in Zukunft computergestützte Fabriken durch den vor allem in den Bereichen Fertigung und Montage erforderlichen Mehrschichtbetrieb werden: 84 Prozent der Experten geht davon aus, daß eine Änderung der Arbeitszeitregelung erforderlich wird. Grund: Die hohen Initialinvestitionen

in Maschinen, Computer und Software können nur bei wesentlich längeren "Betriebszeiten" ökonomisch genützt werden.

Kleine und mittlere Fabrikationsbetriebe haben es schwerer: Für sie sind die hohen
Investitionen und lange Amortisationszeit ein starkes Handicap, das nur durch Kreativität
und Wendigkeit ausgeglichen
werden kann.

Weitgehende Übereinstimmung der Experten besteht, daß gesamthaft die Automatisierung der Fabrik nur ein Hilfsmittel, nicht das wirkliche Ziel für die Fabrik von morgen darstellt. Rudolf Muhr

Methoden der Verwirrung: Zur Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" in österreichischen Deutschlehrbüchern¹

1. Einleitung

Es mag auf den ersten Blick seltsam erscheinen, daß in einem Themenheft zur Vermittlung von Fachsprachen ein Beitrag zur Fachsprache der Grammatik vorkommt. Denn üblicherweise denkt man beim Begriff "Grammatik" nicht daran, daß es sich dabei um eine "Fachsprache" handelt. Tatsächlich ist es jedoch eine Fachsprache, wenn auch eine besondere: eine Metasprache, die das Objekt "Sprache" in bestimmten Bereichen des Sprachsystems beschreibt. Sie unterscheidet sich damit in gewisser Weise von anderen Fachsprachen, da sie eine "Sprache über Sprache" und nicht eine "Sprache über Sachen" ist.

Es wird anschließend im Überblick zu zeigen sein, was die Merkmale von Fachsprachen sind und worin die Schwierigkeit ihrer Vermittlung besteht. Den Hauptteil meiner Ausführungen möchte ich jedoch der Grammatik und ihrer Didaktik widmen, wie sie in bestimmten Sprachlehrbüchern dargeboten wird. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, daß es sich hier um einen didaktischen Kontext handelt und eine solche Arbeit für Lehrer verwendbar sein sollte, was wohl nur dann der Fall ist, wenn möglichst viel Konkretes und auf die Schulpraxis Bezogenes dargestellt wird. Vorweg gesagt sei, daß ich dieses Thema u.a. auch deshalb gewählt habe, da ich bei der Durchsicht der österreichischen Deutschlehrbücher im Bereich "Grammatik" so viele krasse Fehler in fachlicher und didaktischer Hinsicht gefunden habe, daß es einfach notwendig wurde, dagegen etwas zu tun.

2. Zur Theorie der Fachsprachen und ihrer Vermittlung

Bevor man an die Vermittlung von "Fachsprachen" geht, muß man sich jedoch zuerst fragen, wodurch "Fachsprachen" überhaupt gekennzeichnet sind, d.h., wodurch sie sich von der sogenannten "Allgemeinsprache" unterscheiden.² Hoffmann (1984, S. 53) definiert "Fachsprache" folgendermaßen:

"Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten."

Diese auf den ersten Blick sehr allgemeine Definition enthält drei Punkte, die, genauer ausgeführt, auch für den vorliegenden Zweck aussagekräftig sind. Es sind das die Aussagen, daß Fachsprache a) die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel ist, die b) innerhalb eines fachlich begrenzten Kommunikationsbereichs und c) zum Zwecke der Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen verwendet werden. Bezüglich der sprachlichen Mittel sind Fremdsprachen vor allem durch eine besondere Lexik (oft mit spezifischer und anderer Bedeutung), durch eine gehäufte Verwendung bestimmter Wortbildungsmittel, typischer Syntagmen und phraseologischen Einheiten sowie syntaktischen Strukturen und grammatischer Kategorien gekennzeichnet. Darüber hinaus lassen sich auch Spezifika auf der Textebene feststellen. Entscheidend und quasi "Kern" jeder Fachsprache ist ein bestimmtes Inventar an Termini, mit dessen Hilfe das jeweilige Fach operiert und seinen Gegenstandsbereich kognitiv greifbar macht.

Bezogen auf unseren Gegenstand, der Grammatik im Schulunterricht, handelt es sich, zusammen mit der didaktisch motivierten Sprache der Schulbücher in Form von Definitionen, Merksätzen und Hinweisen. vor allem um ein bestimmtes Inventar an Begriffen zur Beschreibung von Sprache. Die Fachsprache der "Schulgrammatik" ist damit eine Teilmenge der Fachsprache des Deutschunterrichts und diese wiederum Teil der allgemeinen pädagogischen Fachsprache. Damit ist auch der fachlich begrenzte Kommunikationsbereich genannt. Es handelt sich um den Kommunikationsbereich des erstsprachlichen Deutschunterrichts (hier im sekundären Bildungsbereich: Hauptschulen und AHS) österreichischer Schulen. Zum Unterschied von anderen Fachsprachen, dient die Fachsprache der "Schulgrammatik" nur in eingeschränkter Weise zur "Verständigung der im Fachbereich tätigen Menschen". Dies deshalb, da sie Mittel zur Vermittlung von "Wissen über Sprache" ist und daher keine über das Reden über Sprache hinausgehende Funktion hat.³ Der Verständigungsbereich ist daher sowohl in funktionaler als auch in inhaltlicher Hinsicht äußerst eingeschränkt, da er faktisch auf den Kommunikationsort Klassenzimmer und den Vermittlungsfachbereich "Sprachstrukturen" beschränkt ist. Während natürliche Fachkommunikation in der Regel durch den freien Willen zur Verständigung gekennzeichnet ist, ist schulische Kommunikation außerdem auch durch den institutionellen Kontext nicht frei vom Zwang zur Kommunikation, da die Schüler der Schulpflicht unterliegen und daher nicht von vornherein freiwillig an der Kommunikation über Grammatik teilnehmen. Es ist Instruktion mit komplementärer Rollenverteilung und asymetrischer Beziehung der Kommunikationspartner. Nach dem Willen des Lehrplans⁴ ist das Ziel dieser Kommunikation Wissensvermittlung und Wissenserwerb als Vorbereitung auf das übergeordnete Lehrziel "Kommunikationsfähigkeit". Die Frage, inwieweit die

vermittelten grammatikalischen Inhalte dazu beitragen, wird mich nur am Rande beschäftigen und ist einer eigenen Arbeit vorbehalten. Ich werde die Fachsprache "österreichische Schulgrammatik" hingegen auf ihre kennzeichnenden Merkmale und ihre Güte hin untersuchen und mir dabei die Frage stellen, ob sie fachlichen und didaktischen Kriterien genügt.

Für die Untersuchung ist wesentlich, daß die Fachsprache "Schulgrammatik" in ihrem Kern ein System von in Zusammenhang stehenden Begriffen, auf der Grundlage einer Grammatiktheorie ist. Es wird daher festzustellen sein, a) welche Termini verwendet und b) wie sie definiert werden. Der zweite Teil dieser Fachsprache ist pädagogischer Natur und betrifft den Ablauf der Grammatikvermittlung, d.h., wie und in welcher Reihenfolge die einzelnen Elemente der Grammatik angeboten werden und wie eine Fachsprache überhaupt zu vermitteln ist. Buhlmann (1983, S. 63) hat, bezogen auf den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht (FSU), drei allgemeine Prinzipien genannt, die (teilweise) auch für den erstsprachlichen FSU von Interesse sind. Die Prinzipien sind:

- 1) Der FSU muß die im Fach gängigen Denk- und Mitteilungsstrukturen bewußt und/oder nachvollziehbar machen;
- 2) Der FSU muß die nötigen lexikalischen und syntaktischen Mittel vermitteln;
- Der FSU muß die im Fach gängigen Textbaupläne bewußt und/oder verfügbar machen.

Von diesen drei Prinzipien gilt 3) im erstsprachlichen Sprachunterricht nicht, da keine zusammenhängenden grammatischen Texte vermittelt oder erworben werden sollen. Prinzip 1) ist in eingeschränktem Ausmaß wirksam, da es ja nicht darum geht, die Schüler zu Grammatikern auszubilden, sondern ihnen Wissen über Sprache zu vermitteln bzw. sie zum Nachdenken über Sprache anzuregen. Unerläßlich ist jedoch, sie in die Denk- und Mitteilungsstrukturen des Faches "Grammatik" (d.h. der Prinzipien der Sprachbeschreibung) einzuführen, wenn Sinn und Funktionsweise grammatischer Analyse klar werden soll. Gänzlich gültig ist daher Prinzip 2), da ein Sprechen über Sprache ohne entsprechende Terminologie einfach nicht möglich ist.

Anzumerken wäre noch, daß die Autoren österreichischer Lehrbücher in ihren Gestaltungsmöglichkeiten durch die umfangreichen Vorgaben des Lehrplans ziemlich eingeschränkt sind. Das gilt für den Bereich der Grammatik im besonderen Maße, da sowohl die Terminologie als auch das jeweilige Jahrespensum vorgeschrieben sind.⁶ So findet man in jedem der Lehrbücher vom Inhalt her fast dasselbe, die Lehrwerke unterscheiden sich jedoch, wie sich zeigen wird, ganz wesentlich in der didaktischen Aufbereitung des jeweiligen Sachbereichs und in der Präsentation der Inhalte. Folgende Lehrbücher wurden von mir untersucht:

- 1. Killinger, Robert u.a.: Sprachbuch 1, 2
- 2. Söllinger, Peter u.a.: Erlebte Sprache 1, 2
- 3. Ebner, Jakob u.a.: Sprechen und Schreiben 1, 2
- 4. Neuwirth, Erich u.a.: Deutsch 1, 2

3. Die östereichische Schulgrammatik

3.1 Die Vorgaben des Lehrplans im Bereich Wort-, Satz- und Textgrammatik für die 5. und 6. Schulstufe:⁷

Faßt man die Vorgaben des Lehrplans (1985) zusammen, ergeben sich folgende Lerninhalte:

5. Schulstufe:

- 1. Satzarten (Aussagesatz, Aufforderungssatz, Fragesatz) und die damit verbundenen Redeabsichten;
- 2. Erkennen von Sätzen und Satzgliedern sowie der Grundbauteile des Satzes (Subjektsteil/Prädikatsteil);
- 3. Kongruenz der Satzglieder in Kasus, Numerus und Genus sowie Dativ und Akkusativ erkennen;
- 4. Wortarten erkennen: Substantiv, Pronomen, Verb, Adjektiv, bestimmter/unbestimmter Artikel; finite und infinite Verbformen;
- 5. Zeitformen und Zeitstufen unterscheiden, Präsens, Präteritum und Perfekt erkennen.

6. Schulstufe:

- Satzglieder durch Verschiebe- und Ersatzprobe abgrenzen und erkennen;
- Funktion von Subjekt und Prädikat erkennen sowie "Ergänzungen (mit und ohne Vorwort) und fallfremde Satzglieder feststellen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden (z.B. Personen-, Sach- und Umstandsergänzungen)";8
- 3. Attribute
- 4. Tempusformen und Tempusbedeutungen von Präsens, Präterium, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur; Aktiv- und Passivbildung;
- 5. Textverknüpfende Wortarten (Konjunktionen, "Verweiswörter", Pronomen) sowie Präposition und Adverb erkennen;
- 6. Kasusformen von Substantiv, Adjektiv und Pronomen; Kongruenz zwischen adjektivischem Pronomen und Substantiv.

Im Kern handelt es sich hier um die traditionelle Wort- und Satzgrammatik, die um einige satzübergreifende Aspekte erweitert wurde. Neben Wissen über Grundstrukturen des Satzes und Wortartenerkennung wird auch sehr viel Wert auf die Morphosyntax - korrekte Bildung der Kasusformen - gelegt, die auf Forderungen im Bereich Rechtschreiben zurückgehen.

3.2 Die Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" in den österreichsichen Deutschlehrbüchern - Eine Mängelliste

Vorweg sei gesagt, daß eine genauere Analyse der Praxis des Grammatikunterrichts so viele Mängel zutage fördert, daß die Aversion vieler Schüler gegen diesen Bereich des Deutschunterrichts verständlich wird. Die folgenden Ausführungen sind ein kritischer Bericht über derzeit bestehende Mängel der Fachsprachenvermittlung "Grammatik" im österreichischen Deutschunterricht, da solche "Schnitzer" meines Erachtens ganz einfach nicht vorkommen dürften. Damit sei nicht gesagt, daß es nicht auch positive Ansätze und didaktisch gute Vermittlungsformen gibt.

Ich werde nun im folgenden darzustellen versuchen, wie die einzelnen Autoren einige ganz zentrale grammatische Termini definieren und welche didaktische Abfolge dabei gewählt wurde. Die gefundenen Probleme habe ich zu einzelnen Punkten zusammengefaßt.

3.2.1 Die vermittelte Begrifflichkeit vermischt die Ebenen Form und Inhalt von Sprache und verhindert damit den Einblick in den Bau von Sprache bzw. die Funktionsweise ihrer Analyse:

Als typisch für diese Vorgangsweise ist die Terminologie im Bereich des Syntaxmodells anzusehen. Der LP schreibt vor, daß der Satz aus einem "Subjektteil" und einem "Prädikatsteil" besteht. Zugleich wird mit den Begriffen "Wortgruppe", "Satzglied", "Satzglied im Akkusativ/Dativ", "Ergänzung", "Vorwortergänzung", "Sachergänzung", "Personenergänzung" operiert.

Dazu wäre zu sagen, daß "Wortgruppe" ein formbezogener Analysebegriff ist, während "Satzglied" Einheiten auf der Inhaltsebene bezeichnet. "Subjekt" ist damit eine Funktion einer Substantivgruppe im Nominativ im Kontext eines Verbs, das als "engere Verbgruppe" den Kern des "Prädikats" darstellt. Mit den Begriffen "Subjektsteil" und "Subjekt", "Prädikatsteil" und "Prädikat" werden die funktionale und formale Ebene des Satzes vermischt. Auch in anderer Hinsicht wird Verwirrung gestiftet. Denn normalerweise ist ein "Teil" eine Einheit von etwas Größerem. "Prädikat" ist nach dem schulgrammatischen Syntaxmodell aber eine Unterkategorie von "Prädikatsteil", wodurch sich die paradoxe Situation ergibt, daß ein Element (Prädikat) einer übergeordneten Einheit (Prädikatsteil) den Namen gibt, die sich selbst wieder als "Teil" dieses Elements bezeichnet. Denn: Löst man das Kompositum "Prädikatsteil" auf, ergibt sich als Paraphrase eindeutig "Teil des Prädikats" und nicht "Teil des Satzes". Zugleich werden diese beiden Satzteile als "Wortgruppen" bezeichnet (Söll.1), was die Abgrenzung formaler Einheiten erschwert, da die Verschiebbarkeit der Grundeinheiten des Satzes (NP, VP) begrenzt ist.

Darüber hinaus werden neben "Subjekt" und "Prädikat" auch die Begriffe "Ergänzung", "Vorwortergänzung", "Ergänzung im Akkusativ/Dativ" oder einfach nur "Dativ/Akkusativ" neben "Personenergänzung/Sachergänzung" verwendet. Dazu wäre zu sagen, daß ein Ausdruck wie "Vorwortergänzung" völlig irreführend ist, da die damit gemeinte "Präpositionalgruppe" bei gleicher Form, aber anderer verbaler Umgebung kein "Präpositionalobjekt" sein kann, das mit dem Begriff "Vorwortergänzung" gemeint ist, sondern eine Adverbialbestimmung oder ein Prädikativ. Beispiel: Er begnügte sich mit dem Messer. (Präpositionalobjekt). Er mordete mit einem Messer. (Adverbialbestimmung/Instrumental).

Mit solchen Begriffen wird Begriffsverwirrung erzeugt. Das gilt auch für die Begriffe "Personenergänzung/Sachergänzung". Naiv gesprochen könnte man meinen, es handle sich hier um "die Ergänzung einer Person/Sache". Gemeint ist aber ein synonymer Begriff für "Akkusativobjekt" bzw. "Dativobjekt", wobei auf die (vermeintliche) semantische Füllung des Akkusativ- bzw. Dativobjekts bezug genommen wird. Da darüber hinaus auch noch von "Ergänzung im Akkusativ/Dativ" die Rede ist, werden in diesem Begriffskonglomerat nicht weniger als fünf (!) Ebenen der Sprache vermischt, nämlich "Wortgruppe" (z.B. Präpositionalgruppe ...), "Satzglied" (Präpositionalobjekt), "Kategorie von Satzglied" (Ergänzung vs. Angabe), "semantische Rolle" (Agens, Patiens etc.) und die "morphologische Ebene" (z.B. Satzglied im Dativ).

3.2.2 Die verwendeten Analyseverfahren sind fast ausschließlich semantisch begründet und führen in den wenigsten Fällen zu den gewünschten bzw. behaupteten Ergebnissen.

Die Lehrwerke verwenden als Analyseverfahren fast ausschließlich die sogenannte "Fragemethode", die auf die paradigmatische Ebene der Sprache (Inhaltsebene) referiert. Lediglich zur formalen Feststellung der Satzteile (Satzglieder) wird die Verschiebeprobe eingesetzt. Die Einsetzprobe wird zwar auch vorgestellt, sie bleibt aber im Ganzen eine Randerscheinung.¹¹

Beispiele:

 Die Unterscheidung von Präpositionalobjekt (PO) und Adverbialbestimmung (AB):

Bei Söll. 2:114 werden zur Feststellung der PO die Fragen "Worauf?", "Womit?", "An wem?", "Um wem?" und "Woran" angeführt (Killinger verzichtet auf eine Definition). Im Merksatz heißt es außerdem: "Wenn man eine Vorwortergänzung erfragt, dann taucht in der Frage das Vorwort wieder auf." Das Problem dabei ist, daß diese Art der Ersatzprobe einer Präpositionalgruppe durch ein Pronominaladverb (dar-, wor-) nicht ausreicht, um ein PO von einer AB zu unterscheiden, da sowohl PO als auch AB durch Pronominaladverbien vertreten werden und ihre syntaktische Funktion somit nicht ablesbar ist. Die einzig sichere Methode ist,

daß nach der Einsetzprobe mit dem Pronominaladverb noch versucht wird, ein reines Adverb einzusetzen. Gelingt dies, handelt es sich um eine AB, sonst um ein PO.

Sie verzichtet auf den Erfolg. Worauf? Auf Erfolg

Kein Adverb einsetzbar.

Sie steht auf dem Tisch. Worauf? Auf dem Tisch. Dort.

Die Ersatzprobe hingegen liefert ein eindeutiges Ergebnis, da im zweiten Satz "dort" einsetzbar ist, im ersten jedoch nicht und somit feststeht, daß es sich um ein PO handelt.

2. Die Feststelltung des prädikativen Adjektivs als Satzglied:

Bei Kill. 2:157 wird unter der Überschrift "Das Adjektiv" ausgeführt, daß das Adjektiv "... als selbständiges Satzglied verwendet werden (kann). Es kennzeichnet dann, wie etwas ist oder geschieht. Frage: Wie?. Das Adjektiv als Satzglied hat keine Beugungssendung."

Wendet man nun wirklich diese Frage an, dann stellt man damit nicht die Wortart "Adjektiv" fest, sondern seine Funktion als Prädikativ oder als Modalbestimmung im jeweils konkreten Satz. Damit wird nicht nur grammatischer Etikettenschwindel betrieben, sondern auch eine Abgrenzung zwischen Adjektiv und Adverb unmöglich, da beide dieselbe syntaktische Position einnehmen können.

Beispiele (Kill. 2:157):

Alle Bewohner des Dorfes waren blind. Adjektiv

Alle Bewohner des Dorfes waren genauso/anders. Adverb

Beide Elemente lassen sich mit "Wie?" erfragen, da sie dieselbe Funktion eines Subjektprädikativs haben. Der vorgeschlagene Weg ist daher zur Differenzierung und Feststellung von Adjektiven ungeeignet. Der einzige sichere Test ist auch da wieder, ob das in Frage stehende Wort als attributives Adjektiv fungieren kann. Wenn ja, ist es ein Adjektiv, sonst ist es als Adverb zu werten.

Die Unbrauchbarkeit und Inadäquatheit der von der österreichischen Schulgrammatik favorisierten Fragemethode ließe sich auch noch an der Abgrenzung von Subjekt und Akkusativobjekt und anderen Beispielen zeigen, doch muß dies hier aus Platzgründen unterbleiben.

3.2.3 Eine Reihe von Definitionen sind ungenau bis zur Unbrauchbarkeit und zum Teil sogar falsch. 13

Dazu wieder einige Beispiele in Auswahl, die sich noch beliebig fortführen ließe.

1. "Die Form, in der ein Verb angegeben ist, heißt Infinitiv (Nennform)." (Söll. 1:125) Gemeint ist wohl: "Die Form, in der ein Verb im Wörterbuch angegeben ist" bzw. "Die Grundform eines Verbs ist ..."

- 2. "... sind Wörter, die angeben, wie etwas ist oder wie es vor sich geht. Man nennt sie Eigenschaftswörter." (Söll. 1:128) Eine solche Aussage, die Adjektive semantisch-syntaktisch als Element der Verbalgruppe zu definieren versucht, trifft neben den Adjektiven auch auf Verben (Der Grobian tobt.), Adverbien (Das Haus steht abseits.) und Substantive (Das Werk ist im Entstehen.) zu. Das zeigt, daß der Lehrbuchautor entweder das grammatische Einmaleins nicht beherrscht oder seine Schlampigkeit anderen zumutet.
- 3. "Sätze sind sinnvolle Einheiten." (Ebner 1985, S. 34) Hier läßt sich nur mehr die Frage stellen: "Was heißt "sinnvoll"?" bzw. "Welche sprachliche Einheit ist nicht "sinnvoll" und sind nur Sätze "sinnvoll"?" Wenn man schon eine bedeutungsbezogene Definition versucht, müßte es heißen: "Ein Satz ist eine zusammengesetzte Einheit der Sprache, die Bedeutung trägt." Sonst ist die Aussage wegen ihrer Oberflächlichkeit unbrauchbar.
- 4. "Ergänzungen im Akkusativ kennzeichnen meist Gegenstände, die von der Tätigkeit des Subjekts unmittelbar betroffen sind." (Söll. 2:112) Problematisch ist, daß von der "Tätigkeit des Subjekts" die Rede ist, denn üblicherweise "tun" Subjekte nichts. Der dynamische Aspekt ist ja dem Prädikat vorbehalten. Die Definition zielt wiederum auf die Ebene der semantischen Kasus, wobei sich an Sätzen wie "Der Mann besitzt ein Auto." bzw. "Das Auto hat ein Schiebedach." zeigen läßt, daß sie diese Beispiele nicht erfaßt und nur für Sätze mit Tätigkeitsverben (Er zerbrach das Bild) Gültigkeit hat und somit in der präsentierten Weise falsch ist.
- 5. "Nomen binden Begleiter an sich. Die Begleiter zeigen den Fall an. Sie sind eine Form der Beifügung." (Kill. 1:149)

Unter "Beifügung" versteht Killinger an dieser Stelle dann aber nicht nur Adjektive und Substantive, sondern auch (adjektivische) Pronomina und (gegenüberliegend Bd.1:148) auch Präpositionen, was schon sehr ungewöhnlich und nach allen Regeln der deutschen Grammatikschreibung einfach falsch ist. Killinger versteht es aber, die Verwirrung noch dadurch zu steigern, daß er den Begriff "Begleiter des Nomens" an anderer Stelle (Bd.1:6) nur mit "Artikel" gleichgesetzt hat, jetzt aber darunter Artikel und adjektivische Pronomina (im Sinne der Wortklasse "Artikelwörter") subsummiert. Zwar kann man "Attribut" weit definieren und jedes Element meinen, das mit einem anderen in Beziehung tritt und dieses modifiziert, doch ist ein solcher Attributbegriff für didaktische Zwecke unbrauchbar und anscheinend auch gar nicht gemeint, denn im 2. Band (S. 25) wird dann der übliche Attributbegriff als adnominale Einheit eingeführt.

Was soll da ein Kind wirklich lernen? Die Botschaft des Lehrbuchs an das Kind kann in einem solchen Fall wohl nur sein, daß es zu dumm ist, um zu verstehen.

3.2.4 Didaktische Mängel bei der Einführung der Inhalte und der Übungsgestaltung

Dazu einige Beispiele.

1. Einführung des grammatischen Inhalts anhand ungeeigneter Beispielsätze und Einführungstexte:

Bei Söll. 1:138 wird das Perfekt anhand von Beispielsätzen im Passiv Präteritum bzw. Passiv Perfekt eingeführt:

"Im vergangenen Jahrhundert <u>wurden</u> viele Städte stark <u>erweitert</u>. Dabei entstanden ..." Gegenüber: "Die Bauweise <u>hat</u> ... viele Probleme <u>hinterlassen</u>." Weiter unten aber: Im vergangenen Jahrhundert <u>sind</u> viele Städte stark erweitert worden. Dabei sind ... entstanden."

Da es sich beim Perfekt, ebenso wie beim Passiv um eine zeitweilige Form handelt, muß es verwirren, wenn diese sehr ähnliche Erscheinung, noch dazu in einem anderen Tempus, zugleich präsentiert wird, aber nicht Lerngegenstand ist. Das ist völlig inadäquat und verletzt den didaktischen Grundsatz, daß die Modellsätze, anhand derer eine sprachliche Erscheinung präsentiert wird, widerspruchsfrei zum vermittelten Inhalt sein müssen.

Bei Ebner 2:62 wird das Genitivobjekt eingeführt anhand des Nebensatzes "Wo der Boden seines natürlichen Schutzes durch Bäume und Gras beraubt wird, ...". Das ist insofern problematisch, als das Genetivobjekt neben dem Substantiv "Boden" steht und damit den Anschein erweckt, es handle sich um ein Genitivattribut. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen dem Verb und dem Objekt auch durch die Passivform des Satzes, die Endstellung der Verbgruppe im Nebensatz, die Zweiteiligkeit des Prädikats sowie durch die Koordination verwischt. Das im Lehrwerk als ersetzendes Element unter dem Genitivobjekt stehende "seiner" ist außerdem falsch, da es "seines" heißen müßte, da bei der Ersatzprobe das Genus der ersetzten Wortgruppe und ersetzendem Element konstant bleiben muß.

2. Es wird oft mit Begriffen operiert, die erst viel später eingeführt werden oder überhaupt undefiniert bleiben

- Nicht definiert werden z.B. bei Kill. 1/2 die Begriffe "Satz", "Text", "Frage-, Aussage- und Aufforderungssatz", "Trägersatz", "Vorwortergänzung".
- 2) Das finite Verb wird bei Söll. 1 erst auf S. 123 eingeführt und ausführlich besprochen, obwohl es zuvor bereits ab S. 108 für die Feststellung der Satzarten, Redeabsichten, die Feststellung von Subjektteil und Prädikatsteil, die Satzglieder usw. gebraucht wird. Zusätzlich dazu wird schon auf S. 107 das Perfekt eingeführt, ohne daß der Prädikatsbegriff zuvor erläutert worden wäre. Im Gegenteil, es ist dort gleich von "Hilfsverb" und "2. Mittelwort" die Rede, die ja zur Bildung des Perfekts

notwendig sind. Die Erarbeitung der Personalform erfolgt dann anhand des Verbs "anschauen" und der komplexen Verbgruppe "aussteigen müssen". Beide sind als Einführungsbeispiel ungeeignet, da "müssen" ein unregelmäßiges Paradigma (3.P.Sg. ohne -t) hat und "anschauen" ein trennbares Verb ist. Der Verbzusatz und die Zweiteiligkeit der Verbgruppe müssen bei der Einübung der Konjugation nur irritierend wirken.

In Kill. 1:144 soll die Satzart von "Nach drei Jahren erreichten sie endlich ihren Picknickplatz" festgestellt werden, obwohl dazu eine explizite Vorstellung von "Subjekt" notwendig ist, die aber bis dahin nicht vermittelt wurde. Der zu analysierende Satz ist durch Inversion des Subjekts gekennzeichnet, was die Analyse unnötig erschwert. Außerdem geht es in diesem Kapitel laut Überschrift um "Satzglieder", sodaß man sich fragen muß, warum das hier geübt wird usw.

3. Didaktische Fallen für Lehrer und Schüler

Dazu einige Beispiele aus Kill. 1. In den anderen Lehrwerken fänden sich weitere, doch fehlt dafür wieder der Platz. Wenn der Lehrer z.B. dem Lehrerhinweis in Kill. 1:145 folgt und aus dem Text "Schildkröten haben viel Zeit" weitere Übungssätze zum Üben der Verschiebeprobe entnehmen will, wird er feststellen, daß darin nur ein einziger einfacher Aussagesatz enthalten ist. Alle anderen sind entweder direkte Rede oder komplexe Sätze. Das kann peinlich werden, wenn sich der Lehrer den Text zuvor nicht so genau angeschaut hat und dann durch die darunter stehende Tabelle mit der Überschrift "Verschiebeprobe" auf die Idee kommt, daraus Sätze zu entnehmen!

Auch im Text 3) auf S. 146 mit der Überschrift "Satzglieder verschieben" befindet sich nur ein Satz, der unmittelbar verwendbar ist, da es sich um einen einfachen Aussagesatz handelt. Nirgendwo wird erklärt, daß sich die Verschiebeprobe nur im einfachen Aussagesatz anwenden läßt. Stattdessen wird Verschleierungsdidaktik dadurch betrieben, daß in Übung A 146 6 Übungssätze angeboten werden, die alle die Form einfacher Aussagesätze haben. An ihnen sollen dann die Satzglieder durch die Verschiebeprobe festgestellt und anschließend eingerahmt werden. Warum nur an diesen Sätzen und nicht am vorhergehenden Text geübt werden soll, bleibt unklar und ungesagt.

Wenn Lehrer und Schüler der Anweisung des Lehrbuchs Kill. 1:149 folgen und in Übung A 150 die Substantive (pardon, Nomen) des davor stehenden Basistextes "Märchen" den dort angeführten Kategorien ("Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge, Abstraktes - was keine räumliche Auswirkung hat") zuordnen wollen, wird es Schwierigkeiten geben. Es kommen darin nämlich die Substantive "Märchenlande" und "Nachfolger" vor. Nimmt man die Kategorien und die Erläuterung unter der Rubrik "Abstraktes" ernst, daß Abstrakta "keine räumliche Ausdehnung haben", dann

frage ich mich, wie man "Märchenland" und "Nachfolger" zuordnen wird. Hier ist die angebotene Definition wieder einmal unzureichend. 14

4. Zusammenfassung

Ich glaube, daß meine Ausführungen gezeigt haben, daß es um die Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" im Deutschunterricht an österreichischen Schulen schlecht bestellt ist. Die Gründe dafür sind vor allem in der diffusen Art des Umgangs mit Begriffen, Definitionen und grammatischen Modellen zu suchen. Aber auch der Ablauf der Vermittlung ist vielfach fragwürdig, doch konnte dies hier nicht näher ausgeführt werden. Wenn man grammatisches Wissen schon zum Lerngegenstand macht, dann sollte seine Vermittlung auch wirklich in pädagogisch und sprachdidaktisch vertretbarer Weise erfolgen. Obwohl das Lernziel nicht sein kann, die Schüler zu Grammatikern auszubilden, muß die Beschäftigung mit dieser Metasprache doch so erfolgen, daß wenigstens die Eindeutigkeit, Diskretheit und Widerspruchsfreiheit der Termini gegeben ist. Etwas lernen heißt doch, sich über die Merkmale und Konturen des Lerngegenstandes bzw. seines Stellenwerts in Relation zu anderen Elementen klar zu werden. Zur Zeit ist dies in bezug auf die Fremdsprache "Grammatik im Deutschunterricht" jedoch in keiner Weise möglich. Die angebotenen Übungen, Definitionen und Merksätze führen eher zur Verwirrung und Verunsicherung der Schüler als zum Verstehen von Zusammenhängen. Ein solcher Grammatikunterricht ist nicht nur kontraproduktiv, sondern aufgrund der damit verbundenen Mißerfolgserlebnisse sogar schädlich.

Abschließend sei noch gesagt, daß die gewählte Vorgangsweise nicht durch den Hinweis auf das schrittweise Vorgehen und altersgemäße Aufbereitung der Lerninhalte legitimiert werden kann, da es nicht akzeptabel ist, daß Lehrwerke primär verwirren, anstatt aufzuklären.

ANMERKUNGEN

1. Bezüglich des Titels ließ ich mich von Klaus Hoffers Grazer Vorlesung "Methoden der Verwirrung" inspirieren. Ich habe den Verdacht, daß einige der Lehrbücher unwillkürlich als Vorlage gedient haben.

2. Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Positionen zur Wesensbestimmung von Fachsprachen muß hier nicht zuletzt aus Platzgründen unterbleiben. Stattdessen stütze ich mich auf das Standardwerk von Hoffmann (1987) und lasse andere Positionen vorläufig außer acht.

3. Dies sei trotz der Versuche von Boettcher/Sitta (1978) und anderer Didaktiker, der Grammatik im DU noch andere Funktionen zuzuweisen, hier einmal behauptet. Dies gilt selbst dann, wenn Grammatik kommuni-

kativ eingebettet vermittelt wird.

4. Lehrplan aus Deutsch für Hauptschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen (1985).

5. Leider enthält der Lehrplan keine eindeutigen Zielsetzungen, da nur folgendes ausgeführt wird: "Die Schüler sollen Einblicke in den Bau der Sprache gewinnen und in enger Bindung an sprachliches Handeln sowie an Texten Funktionen und Leistung der Sprache erkennen, um über Sprache sprechen zu können."

6. Im Lehrplan heißt es dazu unter dem Stichwort 'Didaktische Grundsätze': "Die im Lehrplan verwendeten Fachausdrücke gelten als verbind-

liche Terminologie."

7. Die 5. Schulstufe ist die 1. Klasse der Hauptschule oder Allgemeinbildenden Höheren Schule.

8. Lehrplan (1985): Schon die Terminologie des Lehrplans ist ein Kapitel für sich: Was ist unter einer "Personenergänzung" bzw. einer "Sachergänzung" zu verstehen? Dasselbe gilt für "Ergänzung mit oder ohne Vorwort". Obwohl ich meine, die grammatische Terminologie der germanistischen Linguistik zu kennen, ist mir derartiges bisher noch in keiner Grammatik untergekommen.

9. Im übrigen gibt es zwischen den einzelnen Lehrwerken ziemliche Qualitätsunterschiede, wobei "Deutsch" von Neuwirth et al. die geringsten

bzw. kaum Mängel aufweist.

10. Da hilft auch nicht, daß der Begriff des "Präpositionalobjekts" im darauffolgenden Schuljahr eingeführt wird. Wozu lernt man etwas, noch dazu Unrichtiges, wenn im Schuljahr darauf wieder alles anders ist?

11. So heißt es bei Killinger: 2:156 dazu: "Mit Hilfe der Ersatzprobe kann man den Fall eines Satzgliedes feststellen. Außerdem zeigt die Ersatzprobe, wie weit ein Satzglied reicht." Daß die primäre Funktion der Ersatzprobe darin besteht, die Satzgliedkategorie festzustellen, wird nicht erwähnt.

12. Auch die Formulierung "taucht wieder auf" halte ich für einen Merksatz wenig geeignet, da der Ausdruck stark konnotiert ist und

metaphorisch geladen.

13. Nach Lewandowski (1984, S. 196) sollte eine Definition "1) die konstitutiven Merkmale eines Begriffs angeben, 2) eindeutig sein und keine bildhaften Wendungen bzw. Metaphern enthalten, 3) im Hinblick auf Definiendum und Definiens umfangsgleich sein, 4) nicht nur negative Bestimmungen enthalten, 5) zirkelfrei sein, 6) widerspruchsfrei sein."

14. Wenn hier hauptsächlich Beispiele aus Söllinger und Killinger angeführt wurden, sollte dies andere LehrbuchautorInnen nicht zu Frohlocken veranlassen, da das Anführen weiteren Materials nur aus Platzmangel unterblieben ist. Allerdings sei auch gesagt, daß im Lehrbuch "Deutsch"

von Neuwirth et al. am wenigsten Mängel enthalten sind.

BIBLIOGRAPHIE

BOETTCHER, Wolfgang/SITTA, Horst (1978): Der andere Grammatikunterricht. Urban & Schwarzenberg: München.

BUHLMANN, Rosemarie (1983): Die Problematik des Fachsprachenunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Kielikeskusuutisia-Language Centre News 4/1983. Univ. Jyväskylä (Finnland).

EBNER, Jakob u.a. (1985): Sprachbuch zu "lesen und verstehen". Hölder-Pichler-Tempsky: Wien.

HOFFMANN, Lothar (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. durchges. Auflage Akademie Verlag: Berlin.

KILLINGER, Robert u.a. (1985f): Sprachbuch 1, 2. Wien/Graz.

LEWANDOWSKI, Theodor (1984): Linguistisches Wörterbuch Bd. 1-3. Ouelle & Meyer: Heidelberg.

NEUWIRTH, Erich u.a. (1985): Deutsch Bd. 1, Bd. 2. Veritas Verlag: Linz/Passau.

OOMEN WELKE, Ingeborg (1982): Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5 - 10. Niemeyer: Tübingen. (Germanistische Arbeitshefte Bd. 25).

RIEHME, Joachim (1986): Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Volk und Wissen - Volkseigener Verlag: Berlin. SCHRÖDER, Hartmut (1988): Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main u.a. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 20).

SÖLLINGER, Peter u.a. (1985ff): Erlebte Sprache Bd. 1, Bd. 2. Höder-Pichler-Tempsky: Wien.

Rudolf Muhr ist Assistent am Institut für Germanistik an der Universität Graz.

Wolfgang Fitzinger

"Literarische Bildung" an berufsbildenden Schulen. Oder: Von den Schwierigkeiten beim Kanonsingen

1. Eigentlich geht's mir besser: habe ich mich an der AHS als Lehrer noch geplagt, den Schülern die Notwendigkeit literarischer Bildung - so, wie sie im Lehrplan mehrweniger festgelegt ist - einsichtig zu machen (lebensfern aber Prüfungsstoff), so kann ich heute im Bereich der Erwachsenenbildung und des Büchereiwesens akzeptieren, daß die Lesestoffe, die hauptsächlich "konsumiert" werden, nur mehr zum geringen Teil mit jenem Stoff zu tun haben, den ich zu vermitteln hatte. Trotzdem spielt diese sanktionierte Literatur und deren Geschichte im Gespräch und in der Auseinandersetzung zwischen Bibliothekaren eine nicht unbedeutende Rolle: wird doch das tatsächliche Leseverhalten immer wieder an der "hohen Latte" dieser "Literatur-Literatur" gemessen. Fragt man nach dem jeweiligen konkreten Leseverhalten, so bekommt man häufig als Antwort: schlechtes Gewissen. Dieses schlechte Gewissen zu beruhigen, diente häufig die Diskussion um die sogenannte "untere Grenze": Simmel ja, Konsalik nein - je nach persönlichen Vorurteilen und Ansprüchen. Und als Trost für bildungsbeflissene Literaturvermittler firmierte die Hoffnung, daß Leser sich "hinauflesen" könnten, und Beispiele wußten zu berichten, daß jemand mit Hans Ernst anfing und bei Turrini landete.

Weil schlechtes Gewissen ob dem Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit in der Literaturvermittlung keine geeignete Ausgangsbasis sind, versuchen wir in der Ausbildung von Bibliothekaren, reales (Nicht)Leseverhalten ernst zu nehmen und uns mit jener Literatur auseinanderzusetzen, die massenhaft konsumiert wird. Dabei sind wir auch gezwungen, die Literatur als zunehmend kleineren Teil einer Bewußtseinsindustrie zu bearbeiten, was auch in etwas widersprüchlicher Form in den Lehrplänen für BBS berücksichtigt ist und Lehrern nicht fremd sein dürfte.

Einige Erfahrungen, die ich in meiner Literaturvermittlung gemacht habe, sind auch für Lehrer an BBS von Relevanz.

2. Warum lesen?

2.1 Lehrpläne haben's leichter: sie schreiben fort, was gesichert oder bildungspolitisch als Kompromiß formulierbar bleibt. Die Bildungs-

und Lehraufgaben sind wesentlich bürgerliche und haben zum Teil auch den angestaubten, vergilbten Flair klassizistischer Pädagogik, und obwohl Ergebnisse der Rezeptionsästhetik und der Literatursoziologie durchaus Berücksichtigung finden und von einer Erweiterung des Literaturbegriffs zumindest in Lese- und Sprachbüchern ausgegangen wird, so bleibt angesichts von realem Leseverhalten zu bezweifeln, was mit solcher literarischer Bildung gewonnen sei.

Die Auseinandersetzung mit Literatur scheint mir im wesentlichen "germanistisch" und auf "Hochliteratur" bezogen zu erfolgen: im Zentrum stehen Werke, Autoren, Epochen, Gattungen. Und wenn auch "das Allgemein-Menschliche (...) Vorrang vor dem Literarischen" zu haben hat, so bleibt der Bezugsrahmen stark "hochliterarisch" ausgerichtet, auch dort, wo die Auswahl von Texten "nach problemorientierten Aspekten erfolgen kann".

Selbstverständlich hat eine solche literarische Bildung auch ihre Argumente für sich, man sollte sich nur klar sein, daß sie angesichts realer Lesegewohnheiten eine stark ausgrenzende Funktion hat und vor allem eines kaum zu leisten imstande ist: Leselust zu fördern in der Auseinandersetzung mit den jeweils konkreten Interessen und Bedürfnissen von Schülern, die "medial" befriedigt werden können.

2.2 Nimmt man die eigene Person zum Ausgangspunkt, so erkennt man sehr schnell, daß jeder eine eigene Lesebiographie hat, die eng mit seiner sozialen und kulturellen Entwicklung zusammenhängt. Ein überwiegender Teil empirischer Untersuchungen zum Leseverhalten belegt, wie entscheidend Einflußfaktoren wie Familie, Einkommen und Beruf, Schulbildung u.v.m. für Leselust und -frust sind. Wer sich daher auf den Bereich überwiegend "hochkultureller" Literatur als Bildungsinhalt fixiert, sollte sich zumindestens klar darüber sein, daß er nicht nur literarische Ausgrenzung betreibt, sondern auch soziale. Gerade auch dann, wenn jene, die sich ihre Bedürfnisse "trivial" erfüllen, in den "literarischen Analysen" darüber belehrt werden, daß das, was ihnen Spaß macht, banal und unzureichend sei. Solche Analyse hat zwar rekursiv in ihrem Interpretationszusammenhang recht, bietet aber kaum verhaltensändernde Strategien, weil sie von den Zeichensystemen her argumentiert und nicht von einer wie auch immer strukturierten Wirklichkeit

Daraus folgt in schulischem Zusammenhang meist das Verschweigen tatsächlichen Leseverhaltens bzw. die oberflächliche Rezeption von als schulisch qualifizierten Analyseverfahren, die für eigenes Verhalten nicht berücksichtigt werden und daher auch keine Aufklärung über eigene Befindlichkeit verstatten.

Ich möchte hier nicht auf die sozialen Einflußfaktoren eingehen, die Leseverhalten bestimmen. Jedenfalls lohnt hinwieder das Studium von empirischen Untersuchungen, die zumindest allzu große Illusionen in Hinblick auf so betriebliche literarische Bildung abbauen helfen (z.B.: 11% von jenen rund 50%, die einmal im Jahr ein Buch lesen, beschäftigen sich mit zeitgenössischer Literatur, 3% mit Lyrik).

2.3 Die Untersuchungen über Motive des Lesens sagen häufig mehr über die theoretischen Vor-Urteile ihrer Autoren aus als über tatsächlich überprüfbare Daten: meist bleiben als Grundraster Lesen zur Information und zur Unterhaltung übrig. (So unterscheidet z.B. Giehrl zwischen informatorischem, evasorischem, kognitivem und literarästehtischem Lesen und ordnet diesen Begriffen Grundmotivationen zu.)

"Aus den Voraussetzungen der menschlichen Natur und aus den Notwendigkeiten des Lebens ergeben sich allgemeine menschliche Basisbedürfnisse. Den allgemeinen Rahmen als fundamentale Grundbedürfnisse bilden dabei das Bedürfnis nach Glück - sich in seiner Umwelt wohlfühlen -, nach Freiheit - frei zu sein von Bedrohungen und Zwängen - und das Bedürfnis nach Erkenntnis - die Welt, in der man lebt, mit eigenem Geist erfassen und durchschauen können.

In diesem Rahmen stehen eine Reihe konkreter Basisbedürfnisse.

(...) Alle diese Bedürfnisse stoßen immer wieder auf die Schranken der Realität und damit auf ihr eigenes Unbehagen in dieser Realität; sie suchen sich daher immer wieder einen Freiraum, wo sie sich ohne Beschränkungen und Zwänge der Realität verwirklichen können. Hier liegt eine wesentliche Wurzel des Lesebedürfnisses, und dafür werden die Medienprodukte hergestellt. (...)

Aber diese Bedürfnisse stoßen nicht nur auf die Schranken der Realität, sie sind selbst von dieser Realität vielfach deformiert. (...) Diese Machtstrukturen bewirken gleichzeitig fundamentale Entfremdungsprozesse.

- Entfremdung der Menschen von der Natur. (...)

- Entfremdung der menschlichen Arbeitsverhältnisse durch Arbeitsteilung (...)

- Entfremdung der Menschen von sich selbst (...) (Robert Saxer)

Folgt man dieser Beschreibung, kann man die aus dem Umkreis der Frankfurter Schule kommende Unterscheidung von instrumentellem und komplementären Lesen als möglichen Ansatz verwenden:

- Instrumentelles Lesen: bezieht sich nicht nur auf berufsfördernde Literatur; ist tendentiell auf gesellschaftliche Position und Situation gerichtet
- Komplementäres Lesen: Lesen zur Erregung, zur Unterstützung und Weiterführung von Tagträumen - Habermas differenziert hier nochmals
 in
- kompensatorisches Lesen: sucht Erfahrungen, die der Arbeitsalltag nicht bietet, aufrechte menschliche Beziehungen u.v.m. Das Fremde, Nichtalltägliche der Traumwelt besteht darin und dient dazu, daß das unvergessene Versprechen - Glück - wahr wird.

 Suspensives Lesen: Die dargestellte Taumwelt setzt Grundzüge der erlebten Alltagswelt fort, z.B. Gewalt, Konkurrenz, Machismo. Die alltäglichen Handlungsbeschränkungen aber sind "suspendiert", verlieren ihre Gültigkeit (z.B. Ausleben von Gewaltphantasien).

Der entscheidende Unterschied der beiden letztgenannten Formen sei aber der, daß erstere Handlungshilfe biete, die andere dagegen Handlungsersatz.

Nimmt man die hier angedeuteten Felder von sozialen Einflußfaktoren und Motivationen ernst, verschiebt sich der Zugang zur Literatur: Reden über und Analyse von Literatur wäre dann zuerst einmal ein Reden über sich.

3. Literatur als Medium

Auch für Literatur gilt, daß sie von den Gesetzmäßigkeiten des Marktes der Massenkommunikation konditioniert ist.

Funktionale Zusammenhänge im Medienmarkt zeigen sehr deutlich den "Verkaufscharakter" der Medienprodukte - auch dann, wenn Gruppen versuchen, dem Mechanismus des Bewußtseinsmarktes entgegenzusteuern.

Literatur ist Teil einer Verwertungsmaschinerie von Zeichen, die nicht primär Individuen und deren Bedürfnisse im Auge hat, sondern den Marktmechanismen entsprechend am schnellsten Umsatz, Wiederverwertung und Gewinn orientiert ist.

"Die meisten Produkte der Unterhaltungsliteratur sind in diesem Sinne bewußt kalkuliert und rational konstruiert, treten jedoch dem Rezipienten einfach als Unterhaltung gegenüber, sodaß er die dahinterliegenden Gestaltungsmechanismen und die mit dem Prozeß der Unterhaltung simultan laufenden Wirkungsmechanismen nicht erkennt und mit der Unterhaltung gleichzeitig wie selbstverständlich bestimmte Bilder der Welt, von der Gesellschaft, vom "richtigen" Verhalten aufnimmt." (Saxer)

Aber auch die Werke der sogenannten Hochliteratur werden zunehmend von Moden und Verwertungschancen gesteuert - man denke nur
an das Auftauchen von Mustern des Kriminalromans in der Folge von
Eco, an die Väterbücher u.v.m. Beobachtet man die Konzentrationstendenzen am Medienmarkt, so liegt der Schluß nahe, daß die Literatur, die
sich um radikale Erkenntnis bemüht, zunehmend an den Rand gedrängt
wird. Erst vor diesem Hintergrund, der naturgemäß viel genauer beschrieben werden muß, hat die Frage nach literarischer Bildung Sinn: im
Zentrum der Analyse der Aufklärung stünden tatsächliche Wirkungszusammenhänge eines massenmedialen Marktes, in der soziale Zuteilung und
gesellschaftliche Moral ständig reproduziert werden und in dem die
Bedürfnisse der Individuen scheinbar befriedigt werden und genau darum
wieder betrogen werden.

Nun neigen Pädagogen dazu, auf solche Sachverhalte moralisch idealisierend zu reagieren, und ein Großteil der Wertdiskussion von Literatur ist davon geprägt. Das Dilemma zeigt sich dann so, daß Inhalte in Texten, Filmen u.a. verteufelt werden, dabei aber reale Sachverhalte gemeint sind. (Man ist z.B. gegen Gewaltdarstellung in Medien, und verdrängt, daß mit der Zensur des Dargestellten die real vorhandene Gewalt unangetastet bleibt.)

Wie also damit umgehen, daß der Markt kaum moralinsauer in Kategorien von Schmutz-und-Schund oder ähnlichem funktioniert?

Ein Rückblick auf die Geschichte dessen, was massenhaft an Literatur produziert und gelesen wurde, kann hier helfen. Bei Rudolf Schenda findet man immens viel Material über die populären Lesestoffe. Für unseren Zusammenhang wichtig und daher schlußfolgernd im Überblick zusammengefaßt:

Schena beschreibt allgemeine "Exigenzen" (= Bedürfnisse, Anspruch und Anforderung an das literarische Faktum).

- Der Leser verlangt primär billige Lesestoffe.

 Der Leser sucht primär Bekanntes, erst sekundär Neues. In der Literatur sucht der Leser "weitgehende Reproduktion der individuellen Realität, möglichst hohe Rekognitionschancen und Identifikationsmöglichkeiten."

- Der Leser wünscht von den Lesestoffen nicht primär Unterhaltung, sondern primär Information. Gesucht sind vor allem extreme Situationen des Lebens, Elend, Krankheit, Tod, aber auch "Liebe" oder metaphysische Erlebnisbereiche. Selbst wenn dieses Interesse an Information im Bereich der Unterhaltung abgedeckt wird, treibt den Leser "Unwissenheit in bezug auf das sozial Gültige, Hilflosigkeit gegenüber der noch nicht erfahrenen aber drohenden und deshalb explorierenden sozialen Realität".

- Der Leser fordert Varietät, Abwechslung und deutliche Unterteilung der Lesestoffe (Dosierbarkeit).

- Der Leser fordert Konzentration, Direktheit und Konkretheit (Ökonomie der Aussagen). Der Leser weist "Weitschweifigkeit" zurück, er haßt das weit Epische ebenso wie Reflexionen, wünscht konkrete Aktion. "Der unliterarische Leser sucht Ereignisse, nicht Ideen, und diese Ereignisse müssen in einer Häufung von Aktion rasch aufeinander folgen."

In einer fortgeschrittenen Phase des Lesevermögens kommen weitere Exigenzen dazu:

- Forderung nach Fluchthilfe aus den Grenzen der erfahrenen sozialen Realität u.a. (Eskapismus ist Indiz für die Nichtbewältigung der Realität). "Die Traditionsrelevanz der populären Lesestoffe ist ein Beweis für diese ständige Suche nach der pastoralen Ruhe ohne soziale Konflikte."
- Flucht in das Fremde und das Geheimnisvolle.

- Überhöhung der Wirklichkeit.

"Da die reale Umwelt ihre wahren Gefühle verbirgt, soll sich wenigstens die fiktive Welt exibitionistisch gebärden. (...) Überhöhung heißt: Ausbrechen aus der faden Mittelmäßigkeit. (Der Leser) möchte entweder die ganze Welt veradelt sehen oder kapitalisiert, in seidene Gewänder gehüllt oder in Salons sich tummelnd. (...) Der einfache Leser konsumiert folglich ein und denselben Lesestoff mehrfach, oder er sucht nach ähnlichen Lesestoffen."

Dieser anhand von historischem Material getroffene Befund hat auch für unsere Arbeit Bedeutung, viele der beschriebenen Exigenzen wirken auch heute. Gerade sich mit ihnen auseinanderzusetzen, hieße für mich literarische Bildung betreiben.

"Wenn je die populären Lesestoffe gefährlich waren, dann nicht weil sie zu Müßiggang verleiteten, weil sie die Phantasie erregten, weil sie sexuell aufreizten oder sie Aggressionen freimachten - der Beweis müßte erst erbracht werden, daß diese Folgen des Lesens von "Schundliteratur" der Nation in nennenswertem Maß geschadet haben. Wenn sie gefährlich waren, dann nur deshalb, weil sie reaktionäre Haltungen und Meinungen förderten und zementierten, weil sie eine ständige Inzucht betrieben, weil ihr geschlossenes System sich abkapselte von den Aufgaben der Gegenwart, weil sie nicht zum Denken anregten, sondern zur politischen Interesselosigkeit, weil sie geistig nicht Akte vollzogen, sondern nur onanierten. (...) Es schickt sich nicht, (die Leser und Autoren) dumm, träge oder spießerhaft zu heißen, es lohnt sich nicht, ihren Geschmack als "kitschig" abzutun; es nützt nichts, ihnen das Recht auf Schund abzusprechen. Vielmehr geht es darum, einzusehen, daß den potentiellen Lesern die wirtschaftlichen Grundlagen für die Anschaffungen von Lesestoffen weitgehend fehlten, daß reaktionäre Kräfte ihnen den Spaß am Lesen vergällten, daß ihnen größere Bildungsmöglichkeiten und Denkanleitungen in besseren Schulen abgingen und daß nur wenige mutige Produzenten und Politiker sich bemühten, in ihnen neue und differenzierte Informationsinteressen zu wecken."

Die Schlußfolgerungen Schendas scheinen insofern noch immer gültig, als die Ablehnungsmuster von "Trivialem" noch immer ähnlich "gestrickt" sind. Waren in den Fünfziger-Jahren die Schmutz- und Schundkampagnen gegen die Comics von ähnlichem "Kaliber", so erinnern viele Diskussionen wegen Videos u.ä. heute daran, daß anstelle sachlicher Aufklärung, die es den Beteiligten ermöglicht, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen, noch immer der moralische Rundumschlag funktioniert. Und der ändert keine Wirklichkeit.

4. Literarische Bildung an BBS versuchen hieße demnach:

- Ausgehend von den je konkreten Lesebiographien zu untersuchen, was tatsächlich Lesestoff bzw. insgesamt Stoff von Rezeption der Schüler ist.
- Die Bedürfnisse ernst nehmen, die mit Hilfe dieses Rezipierten befriedigt werden sollen.
- Analysieren, wie auf diese Bedürfnisse von dem Markt der Massenkommunikation eingegangen wird.
- Literatur als spezifisches Zeichensystem innerhalb des Medienmarktes behandeln.
- Erarbeiten, welche Literatur jemand für sich braucht: sei es, um an der "Kultur" teilzunehmen, sei es um lustvoll sein Leben gestalten zu können.

Voraussetzung dafür ist nicht nur Einfühlungsvermögen von Pädagogen, die sich auch auf die tatsächlich gelesene Literatur selber einlassen, sondern auch organisatorischerseits dafür Vorsorge zu treffen, daß die Medien, von denen geredet und mit denen gearbeitet werden soll, im Rahmen einer Schulbibliothek zur Verfügung stehen. Und zwar nicht nur zum Nachweis der Bildungsbeflissenheit der Pädagogik, sondern als Ort des Gespräches über sich selbst, als Ort, an dem man sich Anregungen und Lust holt, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen.

LITERATUR

KREIML/SCHWARZER: Deutsch für berufsbildende Schulen. Bd. 2. Sprachbuch. Ueberreuter 1986.

LESEN. Ein Handbuch. Hrsg. von BAUMGÄRTNER, A.Cl., Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung, 1974.

SAXER, R.: Skriptum zur Büchereileiterausbildung IV: Literarische Analyse. Klagenfurt 1988. Lehrpläne für Handelsakademien und Handelsschulen, 146. Stück, ausgegeben am 21. Juli 1988. SCHENDA, R.: Die Lesestoffe der Kleinen Leute. Studien zur populären Literatur im 19. u. 20. Jhdt. München: Beck, 1976 (Beck'sche Schwarze Reihe: Bd. 146).

Ders.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. München: dtv-wissenschaftliche Reihe, 1977.

SPIEGELUNGEN. Ein Lesebuch für die 3. Klasse der Handelsschulen und für den 3. Lehrgang der HAK, hg. von KILLINGER, R./BUCHMANN, D./PIRNATH, W. ÖBV u.a., 1980.

Zur weiteren Lektüre möchte ich empfehlen:

HOHENDAHL, P.U. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730-1980). Stuttgart: Metzler, 1985.

Zur Dichotomisierung von hoher und niederer Literatur. Hg. von BÜRGER, v.C./BÜRGER, P./SCHULTE-SASSE, J., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

KITTLER, Friedrich: Grammophon Film Typewriter. Berlin: Brinkmann und Bose, 1986.

Wolfgang Fitzinger ist in der Büchereistelle der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland beschäftigt.

Arbeit mit Schulbibliotheken in berufsbildenden Schulen

"Schulbibliotheken sind vor allem an allgemeinbildenden Schulen wichtig! Aufgabe des Unterrichts an berufsbildenden Schulen ist eine praxisorientierte Ausbildung, die die Anforderungen im späteren Berufsleben berücksichtigt, konkrete Fertigkeiten sollen gelernt werden, moderne Sprachen, Umgang mit PC, Informatik ... na ja, ein bißchen lesen schadet den Schülern sicherlich nicht, für Deutsch und so ..."

Das sind, etwas salopp formuliert, oft gehörte Stellungnahmen zu diesem Thema. Dahinter steht eine völlig veraltete Auffassung von Bibliothek als "Buchtankstelle", "Bücherbewahranstalt" - zugänglich einmal wöchentlich oder wenn sich die Lehrkraft den Schlüssel holt.

Die Aufgaben j e d e r Schulbibliothek reichen aber auch weit über die Schaffung einer Leseumwelt hinaus: sie stellen ein Informationsund Arbeitszentrum für Lehrer und Schüler dar. Bei berufsbildenden
Schulen tritt m.E. noch eine weitere wichtige Forderung hinzu: Kenntnisse und Fertigkeiten, die in vorwiegend praktisch oder gänzlich auf
den Beruf ausgerichteten Fächern gelehrt werden, unterliegen einem
raschen Wandel, bedingt durch Umstellungen am Arbeitsplatz, veränderte
Anforderungen, neue Bestimmungen und dgl. Flexibilität, Umlernen,
Weiterbilden, am laufenden bleiben sind daher wichtiger denn je. Das
notwendige Rüstzeug hierfür muß die berufsbildende Schule möglichst in
jedem Fach liefern. Von daher leitet die Schulbibliothek ihr Selbstverständnis, ihre Aufgaben sowie ihren Stellenwert im Unterricht ab.

Ehe ich diese durchaus als programmatisch zu verstehenden Äußerungen an Beispielen erläutere, möchte ich die Voraussetzungen darlegen, die eine Schulbibliothek erfüllen muß und von denen ich bei meiner Arbeit auch ausgehen kann. Eine solche Situation zu schaffen, müßte allerdings Ziel jeder Schule sein!

Die Bibliothek an der Fachlehranstalt für kaufmännische Berufe (in Südtirol), an der ich unterrichte, stellt den etwa 500 Benützern (Lehrer, Schüler von der 9. bis zur 13. Schulstufe) knapp 7500 Bücher, 50 Zeitungen und Zeitschriften, 550 AV-Medien zur Verfügung. Sie befindet sich in einem 110 m² großen Raum mit 42 Arbeitsplätzen. Da eine Sekretariatskraft hauptamtlich die Bibliothek betreut, ist sie 38 Stunden geöffnet. Die Schulleitung konnte sich bei der Errichtung unserer Bibliothek auf das Landesgesetz von 1983 stützen, welches genaue Richtlinien über Bestand, Einrichtung, Größe und Öffnungszeiten beinhaltet. Betreuung

durch eine Fachkraft und deren Ausbildung werden im sogenannten Schulbibliotheksgesetz geregelt, das voraussichtlich noch heuer in Kraft tritt.

Welche Möglichkeiten bieten sich nun für den Einsatz der Schulbibliothek?

Prinzipiell unterscheide ich zwischen zwei Arten, nämlich dem fachbezogenen Einsatz (inhaltlich) und der bibliotheks-, bzw. lern- und arbeitstechnischen Seite. Lerninhalte zahlreicher Fächer können nicht nur im herkömmlichen Unterricht in der Klasse - den ich hier keineswegs abwerten möchte - sondern mindestens ebenso gut in der Bibliothek selbst oder mit Hilfe der Bücher aus der Bibliothek vermittelt werden.

Einige konkrete Beispiele sollen das veranschaulichen. In Form von Arbeitsaufträgen an einzelne Schüler, Gruppenarbeiten oder Hausaufgaben, Übungen auch während des Unterrichts können Schüler selbständig Inhalte erarbeiten, Unterrichtsstoffe ergänzen und vertiefen.

Entsprechende Übungen lauten etwa¹:

- Verschafft euch einen Überblick über die Wirkungsgeschichte des Romans C.
- Erarbeite mit Hilfe der in der Bibliothek vorhandenen Sekundärliteratur eine Besprechung des Werkes V.
- Suche in der Bibliothek drei Literaturgeschichten (z.B. Ende 19. Jh., Anfang 20. Jh., Mitte 20. Jh., oder 50er, 60er, 70er Jahre)! Kopiere das Vorwort, überlege:
- a) Was für eine politische Haltung äußert sich im Vorwort?
- b) Welche Aufgabe hat nach Ansicht des Verfassers die Literaturgeschichtsschreibung?
- c) Wozu dient der Text?
- d) Welche Wirkung auf den Leser erstrebt der Verfasser?
- Lektüre eines Auszuges aus der Biographie P. Jakirs "Kindheit in der Gefangenschaft": Sucht ergänzende Informationen zu den historischen Ereignissen, Personen, Behörden, Städtenamen usw., die dort erwähnt werden.
- Lektüre zum Thema Verlagsgründungen, einprägsamen Leseerlebnissen u.ä.: Gruppe I informiert sich über die technische Herstellung eines Buches; Gruppe II stellt an ausgewählten Texten fest, wie Autoren Bücher schreiben, welche Erlebnisse sie dazu anspornen, welche Arbeitsweise sie bevorzugen; Gruppe III befaßt sich mit Art, Aufbau, Inhalt von Rezensionen (Zeitschriftenartikel); Gruppe IV sichtet die Buchbestände der Bibliothek hinsichtlich der am häufigsten vertretenen Verlage (Signet) bzw. auf welche Buchtypen, Inhalte sich diese spezialisiert

haben.

Diese Aufträge können, vielleicht ein wenig anders gestellt, auch als Vorbereitung zur Besichtigung einer Druckerei oder als Einstimmung auf eine Autorenlesung dienen.

- Lektüre je eines Textes der Gattung Satire, Groteske, Parodie, Trivialliteratur, Kalendergeschichte: Jede Gruppe wählt eine Textart, sucht die Begriffserklärung, die in eigenen Worten wiederzugeben ist und noch andere Textbeispiele. Mit Hilfe des Lehrers einigt sie sich auf einen kurzen Abschnitt, der auf charakteristische Stilmerkmale hin untersucht wird. Dazu werden Leitfragen formuliert, welche die Gruppe gemeinsam mit einer Kopie des Ausschnittes der Klasse vorlegt. Diese muß ihrerseits unter der Leitung der Gruppe die stilistischen Eigenheiten finden sowie eventuell deren Funktion erklären.

Diese Beispiele ließen sich fortsetzen und bei entsprechender Formulierung der Arbeitsaufträge zu größeren Projekten ausbauen. Selbstverständlich kann Unterricht in und mit der Bibliothek in fast allen Fächern, nicht nur in Deutsch erfolgen. Meine Kolleginnen und Kollegen haben interessante Übungen durchgeführt, besonders auch unter Einbeziehung der Zeitschriften und AV-Medien.

Anstatt daß also die Lehrkraft vorträgt, erklärt, Unterlagen auswählt und zusammenstellt, überläßt sie das weitgehend den Schülern. Je nach Schulstufe bzw. Vertrautheit mit solchen Aufgabenstellungen benötigen sie natürlich mehr oder weniger Unterstützung.

Durch die Einbeziehung der Schulbibliothek in den Unterricht verändert sich die Rolle der Lehrkraft: aus jemandem, der vorwiegend Wissen vermittelt, wird mehr und mehr ein Lernberater, der sich selbst auch nicht ausschließlich auf die Lehrbücher stützt, sondern Unterlagen aus der Bibliothek benützt.

Die Vorteile einer solchen Unterrichtsform liegen auf der Hand. Sie gestattet Abwechslung (auch räumlich!) und zahlreiche Variationsmöglichkeiten. Durch sie wird die Eigeninitiative des Schülers gefördert, das selbständige Lernen geübt. Die Wahl des Themas durch den Schüler bietet Raum für seine Interessen. Lern- und Arbeitstempo kann er individuell gestalten, Formen der Zusammenarbeit, der Arbeitsteilung, des sozialen Lebens werden geübt. Die Eigenverantwortlichkeit motiviert die Schüler in der Regel besser, Erfolgserlebnisse stellen sich eher, weil sichtbarer, ein. Die vielleicht notgedrungen einseitige Betrachtungsweise eines Themas, die Schwerpunktsetzung, die Auswahl der Texte durch die Lehrkraft erfahren vielfältige Ergänzung.

Der zweite Aspekt, der für den Einsatz der Bibliothek spricht, scheint mir noch mehr als der erste gerade für berufsbildende Schulen wichtig zu sein, nämlich der lerntechnische. Um Aufgaben der oben erwähnten Art bewältigen zu können, benötigen die Schüler ein bestimmtes bibliothekstechnisches Wissen, gewisse Fertigkeiten im Umgang mit Büchern und anderen Medien. Darunter fallen Nachschlagen, Gebrauch von Inhaltsverzeichnis und Register, Orientierung im Buch durch Vorwort und Klappentext, die Techniken des überfliegenden, verstehenden und kritischen Lesens, Tabellen lesen und erklären können, Exzerpieren, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können, Zusammenfassen, Gelesenes mit eigenen Worten formulieren und wiedergeben, Stichwortzettel schreiben, Gliederung erstellen, einen Vortrag zusammenstellen, Redeübungen, Anschauungsmaterial gezielt auswählen und bei Erklärungen richtig einbauen, selbst Skizzen oder Diagramme entwerfen, richtiges Zitieren u.a.m.

Auch wie man überhaupt Literatur-Unterlagen zu einem Thema findet, muß gelernt werden. Kenntnisse der Systematik (Freihandbibliothek), der Bucharten (Merkmale eines Sachbuches), über die Funktion und den Aufbau der Kataloge - Stichworte finden - Ober-/Unterbegriffe - bilden die Voraussetzung.

Diese Such- und Arbeitstechniken nur in Bibliotheksstunden zu erklären oder entsprechende Übungen von der Bibliothekarin durchführen zu lassen, ist ausschließlich dann sinnvoll, wenn sie gleichzeitig oder unmittelbar anschließend in den Unterricht eingebaut und dort immer wieder aufgegriffen und vertieft werden.

Einsatzmöglichkeiten bieten sich in fast jedem Fach genügend, ohne daß dies auf Kosten von durch den Lehrplan vorgeschriebenen Inhalten geschieht. Eine solche Argumentation ist im übrigen schon deswegen nicht stichhaltig, da eines der obersten Ziele gerade berufsbildender Schulen sein muß, Schülern die Voraussetzungen mitzugeben, selbständig zu lernen, umzulernen, sich weiterbilden zu können. Wo aber ist dies besser möglich als mit und durch die Arbeit in der Schulbibliothek?

ANMERKUNG

1. Die Beispiele sind im Unterricht bereits erprobt worden. Ich entnehme sie der Materialsammlung "Die Bibliothek im Unterricht", die ich 1988 mit einer Kollegin zusammengestellt habe und die vom Bibliotheksverband Südtirol und dem Amt für Bibliothekswesen und Landesfilmstelle herausgegeben worden ist.

Veronika Rieder ist Lehrerin in Meran und Leiterin des Bibliotheksverbandes Südtirol.

Bibliographie

I. Zum berufsbildenden Schulwesen in Österreich:

DORNINGER, Ch./RIESS, Werner: Das berufsbildende Schulwesen. Entwicklungen und Perspektiven. Schriftenreihe zu Schulversuchen im berufsbildenden Schulwesen. Heft 14, Wien 1985.

GRÜNER, Gustav: Alternative zum Gymnasium: Die berufsbildenden Schulen Österreichs. Weinheim, Basel: Beltz, 1980 (= Studien zur Arbeits-

und Berufspädagogik 16). (UB 75 850/16)

HECKLE, Gerold/WIMMER, Josef (Hg.): 4. Berufspädagogische Tagung. Allgemeinbildung an berufsbildenden Schulen. Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen. Wien 1987 (Hgg. vom PI des Bundes)

PLANK, F.H.: Die Entwicklung der österreichischen Schule seit den 70er Jahren dokumentiert und illustriert anhand ausgewählter Bildindikato-

ren. Wien (BMUKS) 1988.

SKALA, Helmut/SCHWARZER, Herbert (Hg.): Den Herausforderungen gewachsen. Das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen der Republik Österreich. 40 Jahre Bundessektion der Lehrer an berufsbildenden mittleren und höheren Lehranstalten. Wien: GÖD, 1986.

II. Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen:

Zeitschriften:

HEBEL, Franz/HOBERG, Rudolf (Hg.): Sprache und Beruf. Frankfurt am Main, seit 1980.

Pädagogisches Institut des Bundes in Wien (Hg.) <u>abstracts-neue folge</u>. (Bibliographische Kurzinformationen über die wichtigsten Beiträge der einschlägigen Fachzeitschriften und allgemeinpädagogischer sowie fachdidaktischer Literatur für Lehrer berufsbildender Schulen). Wien, seit 1980.

Bücher:

HEBEL, Franz: Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag, 1983.

HEBEL, Franz/HOBERG, Rudolf: Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Anforderungen an seine Lehrer. Frankfurt am Main: Scriptor, 1985.

- HEBEL, Franz: Deutschunterricht im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Spezialbildung Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Frankfurt am Main: Scriptor 1987.
- GRUNDMANN, Hilmar (Hg.): Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bestandsaufnahme - Perspektiven-Unterrichtsvorschläge. Paderborn/München/Wien/Zürich 1980.
- GRUNDMANN, Hilmar (Hg.): Aspekte des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Rinteln 1981.
- GRUNDMANN, Hilmar: Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Beispiele. Darmstadt (Winkles Verlag) 1985.
- GRUNDMANN, Hilmar: Neue Anforderungen an den Deutschunterricht berufsbildender Schulen.Darmstadt 1987.
- MITTMANN, Horst: Leseinteressen der Schüler an berufsbildenden Schulen. Frankfurt am Main 1981.