

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Deutsch in der Oberstufe

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4/02
26. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München-Bozen

INHALT

EDITORIAL

WERNER WINTERSTEINER
Ganz Ich, ganz Welt 4

MAGAZIN

Termine 6
Links 6
Wortwörtlich 8
KJL- Aktuell 9
ide empfiehlt 11
Neu im Regal 13



MODELLE FÜR DEN UNTERRICHT

Unterrichtspraxis:
Kreatives Schreiben für AnfängerInnen 17

ORIENTIERUNGEN

WERNER WINTERSTEINER, HEIDI SCHRODT, CHRISTIAN SCHACHERREITER
Sprachliche Bildung
Über die Kernaufgaben des Deutschunterrichts 20

KARL BLÜML
Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA!
Konsequenzen aus der Studie 28

KOMPETENZEN

CHRISTIAN SCHACHERREITER
Lernziel „Sprachästhetische Kompetenz“
Einiges über literarisch-kulturelle Bildung heute und morgen 34

WERNER WINTERSTEINER
Kulturelle Bildung heute ist interkulturelle Bildung
Anmerkungen zu Christian Schacherreiter 41

JUTTA WERMKE
Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung 45

HERBERT STAUD Lernziel „Sprachreflexion und Sprachkritik“	53
EVA MARIA RASTNER Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz	67
KARL-WILHELM SCHMIDT Facharbeit in der Diskussion Ein Bericht aus der Praxis	73
DORIS MOSER Als ich zum ersten Mal eine Online-Lehrveranstaltung unterrichtete Ein Erlebnisbericht	85
SCHULTYPEN	
CHRISTIAN SCHACHERREITER Elitär!? – Ja, warum denn nicht? Der Beitrag des Deutschunterrichts zu einem AHS-Profil in der Oberstufe	92
REINHARD STOCKINGER Das kleine Fenster in eine andere Welt Deutsch an Handelsakademien	96
LISA PARDY Berufsbildende Schulen: Bildung für einen freien Markt	107
 WOLFGANG WENGER Deutsch an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe	115
BIBLIOGRAPHIE	
FRIEDRICH JANSHOFF Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht in der Oberstufe	123

Im Anhang befindet sich das Registerheft 2002.

Ganz Ich, ganz Welt

Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Österreich steht vor der Türe, und auch die Lehrpläne der Berufsbildenden Höheren Schulen werden laufend geändert. Wie immer diese Reformen im Detail ausfallen mögen, der Trend geht in Richtung größere Selbstverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts. Dies erfordert umso mehr die Verständigung über die Grundziele – gerade bei einem so facettenreichen Fach wie Deutsch. Zu dieser notwendigen Diskussion will dieses Heft beitragen.

In der Oberstufe (der Sekundarstufe II) stellen sich spezifische Aufgaben im Deutschunterricht. Trotz unterschiedlicher Stundenzahlen und Rahmenbedingungen in den einzelnen Schultypen lässt sich ein gemeinsames (wenn auch vages) Ziel ausmachen, das auch den Deutschunterricht prägt: die Vorbereitung auf die Hochschulreife. Damit stellt sich die Frage, wie dieses Bildungsziel definiert werden kann und welche Kompetenzen der Deutschunterricht vorrangig vermitteln soll.

Es geht in diesem Heft um die Grundlinien und Hauptaufgaben des Deutschunterrichts, nicht bloß um einzelne Methoden. Wie bereits die Ergebnisse der PISA-Studie für die Unterstufe (Sekundarstufe I) zeigen, müssen – auch in Österreich – vor allem die Kompetenzen im Lesen, im sinngemäßen Erfassen und der kritischen Auswertung von Texten verbessert werden. Dies führt KARL BLÜML in seinem Einführungsbeitrag aus. Doch darf die Diskussion über PISA – also die Messung bestimmter Qualifikationen – nicht verabsolutiert werden. So wichtig einzelne Kulturtechniken sind, vorrangig muss es um bildungspolitische Grundfragen, um die Ziele des Deutschunterrichts gehen. Der einleitende Artikel von WINTERSTEINER, SCHRODT UND SCHACHERREITER beschäftigt sich mit diesen GRUNDZIELEN.

Im nächsten Abschnitt werden diese Ziele in einzelne KOMPETENZEN weiter aufgefächert. Es ist dies zunächst die Frage, was heute literarische Bildung bedeutet. CHRISTIAN SCHACHERREITER verteidigt den literarischen Kanon und das Prinzip einer „klassischen“ Bildung. In seinen kritischen Anmerkungen dazu mahnt WERNER WINTERSTEINER die interkulturelle Komponente als notwendigen Bestandteil einer zeitgemäßen (literarischen) Bildung ein. – Im Zentrum der Diskussion steht meist das Verhältnis von (traditioneller)

Bisherige ide-Hefte zum Thema:

Fast alle ide-Hefte bieten dazu Aspekte.

Insbesondere:

1/1989	Deutsch an berufsbildenden Schulen
1/1995	Über Sprache nachdenken
2/1995	Klassiker ÖSTERREICH Miniaturen
4/1996	Texte interpretieren
4/1997	Schreiben: Argumentieren
3/1999	Kommunikation
3/2002	Sprachaufmerksamkeit

literarischer Bildung und Medienkompetenz. JUTTA WERMKE trägt durch ihre Unterscheidung zwischen Mediennutzungs- und Medienkulturkompetenz einiges zur Klärung bei. HERBERT STAUD geht sowohl grundsätzlich wie anhand von praktischen Beispielen auf die oft unterschätzte Sprachreflexion ein. Er sieht Nachdenken über Sprache nicht so sehr als Beitrag zum

formalen Grammatikunterricht, sondern zur politischen Bildung. EVA RASTNER betont die Wichtigkeit von interkulturellen und mehrsprachigen Prozessen – auch im Deutschunterricht. Die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten durch Fachbereichsarbeiten (Facharbeiten) wird von KARL-WILHELM SCHMIDT am Beispiel einer deutschen Schule modellhaft dargestellt. DORIS MOSER steuert einen Erfahrungsbericht über eine Online-Lehrveranstaltung bei, der auch für den schulischen Unterricht aufschlussreich und anregend ist.

Schließlich gehen wir den BESONDERHEITEN des Deutschunterrichts in den verschiedenen SCHULTYPEN nach. In den vier Beiträgen von CHRISTIAN SCHACHERREITER, REINHARD STOCKINGER, LISA PARDY und WOLFGANG WENGER werden die Spezifika des Deutschunterrichts an Gymnasien, Handelsakademien, Technischen Lehranstalten sowie an Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe herausgearbeitet. Der Konsens über die Notwendigkeit einer allgemeinen literarisch-kulturellen Bildung ist der gemeinsame Faden der sonst recht unterschiedlichen Aufsätze.

Denn es zeichnet das Fach Deutsch aus, dass die Vermittlung von Fertigkeiten (“Kulturtechniken”) untrennbar verbunden ist mit Bildung im vollen Sinn des Wortes. Die Beschäftigung mit Sprache und Literatur qualifiziert nicht nur für das Berufsleben, sondern erlaubt auch persönliche Emanzipation und bewusste Solidarität mit anderen. Ein bisschen pathetisch formuliert: Literatur lesen, über Sprache nachdenken und eigenes Schreiben ermöglichen, gleichzeitig ganz bei sich und ganz in der Welt zu sein.

Werner Wintersteiner

Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule = Gymnasium (Langform: Sekundarstufe I und II: 8 Jahre)
APS	Allgemeinbildende Pflichtschule: Polytechnikum (9. Schuljahr)
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen: ohne Matura
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen: HAK, HLA, HTL (Sekundarstufe II: 5 Jahre)
BS	Berufsschulen (parallel zur betrieblichen Ausbildung)
HAK	Handelsakademie
HLA	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HS	Hauptschule (Sekundarstufe I), parallel zur gymnasialen Unterstufe
HTL	Höhere Technische Lehranstalten (viele verschiedene Zweige)
Oberstufe	Sekundarstufe II
Unterstufe	Sekundarstufe I



SPRECHWISSENSCHAFT UND SCHULE: SPRECHERZIEHUNG – LEHRERBILDUNG – UNTERRICHT

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft
für Sprechwissenschaft und Sprecherzie-
hung (DGSS) an der Universität Saarlandes
9.-12. Oktober 2003

Die Bedeutung der Medien jeder Art im
Kommunikationsalltag nimmt zu. Dies
zweifach: Die audiovisuellen Konsummedi-
en bieten eine immer größere Vielfalt, die
immer stärker genutzt wird. Die Bedeutung
interkultureller Kommunikation nimmt so-
wohl international als auch innerstaatlich
zu, wirtschaftlich, politisch, lebensweltlich.
Auf Schule, Hochschule und Erwachse-
nenbildung warten große Aufgaben.

Anmeldung
Prof. Dr. Norbert Gutenberg
Universität Saarlandes
Fachrichtung 4.1 Germanistik
Im Stadtwald
D-66123 Saarbrücken
n.gutenberg@mx.uni-saarland.de



Online-Fachlektüre

http://www.hbi-stuttgart.de/ifak/pdf/ff_buecher.pdf

Ein Artikel (8 Seiten) aus der Zeitschrift
„Buch und Bibliothek“, Heft 6, 2002 mit
dem Titel „...man hat schon Bilder im Kopf“
FILM- UND FERNSEHBÜCHER IN KINDER- UND JU-
GENDBIBLIOTHEKEN – Ergebnisse einer Umfrage
von Ulrike Bischof und Horst Heidtmann.

<http://www.hbi-stuttgart.de/ifak/pdf/Kinderzeitschriften.pdf>

Eine interessante aktuelle DIPLOMARBEIT
(2000) im Fach Kinder- und Jugendmedien
zum THEMA KINDERZEITSCHRIFTEN an der FH
Stuttgart – Hochschule für Bibliotheks- und
Informationswesen betreut vom Kinderme-
dienspezialisten Horst Heidtmann.

http://www.ifak-kindermedien.de/pdf/jugend_werbesprache.pdf

Eine Diplomarbeit (2001) im Lehrgang Wer-
bewirtschaft und Werbetechnik mit dem Titel
„Jugend und Werbesprache – Erforschung
des werbesprachlichen Beitrags zur sozialen
Differenzierung in der Jugendkultur“ von
Robert von Keller zeigt interessante Befunde
– besonders aufschlussreich auch die Grund-
lagen-Kapitel „Jugend und ihre Sprache“ und
„Werbesprache als Sprachstil“.

Hörproben

<http://www.hr-online.de/hf/hr2/hoerbuchbestenliste/index.html>

Jeden Monat stellt der Hessische Rundfunk auf dieser Web-Site eine Hörbuch-Bestenliste mit akustisch einwandfreien Hörproben zusammen. Das Archiv ist reichhaltig und reicht schon bis 1999 zurück. Eine wahre Fundgrube für auditive Literaturvermittlung!

Netzliteratur, Netzroman

<http://netzwerke.textbox.de/inhalt.htm>

Ein Online-Schreibprojekt mit dem Netzroman »Die Säulen von Llaaan« mit über 150 Einträgen!, und einer Vielzahl netter Betthupferlgeschichten zum Lesen aber auch zum Selberschreiben – gestartet 1997 (!) als einer DER ERSTEN INTERAKTIVEN NETZROMANE. Leider seit 09.01 nicht mehr weitergeführt. Aber ein Schwesterprojekt »Die Perlen von Caala~Elen«, 1999 begonnen, wird heute noch weitergeschrieben. Zu finden: <http://www.zauberfee.de/zauberbuch/caala%7Eelen/>

<http://www.berlinerzimmer.de/eliteratur/links.htm>

Das so gen. „Berliner Zimmer“ ist eine der ältesten und umfangreichsten PLATTFORMEN IM BEREICH NETZLITERATUR – eine Literatursalon im Internet – mit einer Fülle ausgewählter weiterführender Links zu den Themen Schreiben, Autoren, Theorie, Literatur-Foren, Webringe, Online-Literaturmagazinen.

Unterrichtsmaterialien/-projekte

<http://www.educeth.ch/>

In der Abteilung Deutsch der EducETH-Homepage teaching and learning – Homepage finden sich MATERIALIEN ZU DEN THEMEN LESEN, SCHREIBEN, REDEN, SPRACHE, MEDIENKUNDE, FACHDIDAKTIK. Z. B. findet man einen Grammatiklehrgang mit einer Fülle von Arbeitsaufgaben und Lösungen für die Unterrichtsergänzung zum Downloaden.

Grundschule

<http://www.dagmarwilde.de/ingang.html>

Dagmar Wildes reichhaltige Homepage zu Themen rund ums LEHREN UND LERNEN IN DER GRUNDSCHULE, vor allem Literaturunterricht, Rechtschreiben, szenisches Spiel, neue Medien, Didaktisches, Texanalyse zu Kinderbüchern, Texte verfassen u. a.

<http://www.uebungsblatt.de/>

Gut strukturierte Plattform für kostenlose Übungsblätter zum Download für den Volksschulunterricht (Sprachlehre, Rechtschreiben, Mathematik).

Weiterführende strukturierte Linklisten

<http://www.grass-gjs.de/bibliotheken/buecher.html>

Das kleine VERZEICHNIS ONLINE-KOPIERBARER BÜCHER enthält ein paar weiterführende Links zu kopierbaren Texten in Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Latein, Griechisch – natürlich vorwiegend 19. Jahrhundert und davor.

Ebenfalls Links zu Texten und Lyrik enthält die Adresse: <http://www.litlinks.it/litlinks.htm>

http://www.biblint.de/literaturrecherche_inh.html

Eine ausgezeichnete Ausgangsplattform für LITERATURSUCHE IM INTERNET. Umfangreiches Angebot an Nachschlagewerken, Zeitungsarchiven, Rezensionenrecherchen, Buchhandlungen, Bibliotheken.

✉ Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden, Schloßgasse 46, A-2500 Baden.

E-Mail: erich.perschon@aon.at



KINDER UND HUNDE

Oft sind Aufschriften, Schilder oder Hinweistafeln linguistisch besonders interessant. Es geht mir dabei aber nicht um Sprachpolizei-Anliegen wie die Kritik am fehlenden Dativ („Schnitzel mit Eierschwammerl“). Mein Interesse gilt dem pragmatischen Aspekt, der Frage, wie wir verstehen, was die oft kryptischen Inschriften meinen.

Wenn sich etwa eine Aufschrift HEUTE BRUSTSPITZENTAG! findet, so ist das keine neue perverse Anzeige eines Swinger-Clubs, sondern eine kulinarische Verlockung der Sommergäste! Sie findet sich, unmissverständlich, auf einer Tafel vor einem Gasthaus und erleichtert auch jemandem, der nicht in allen Küchegeheimnissen bewandert ist, die Orientierung.

Schon ein bisschen schwerer tut man sich, wenn man die folgende Aufschrift, ebenfalls an einem Kärntner Gasthof, in ihrer Bedeutung ausloten möchte: ACHTUNG KINDER UND HUNDE! Erste mögliche Antwort: „Achtung, liebe Kinder und liebe Hunde! Euch droht Gefahr!“ Scheidet aus, wegen Analphabetismus der Zielgruppen. Zweiter Versuch: „Achtung vor Kindern und Hunden!“ Frage: Sind dies zwei gleich gefährliche Gruppen (etwa wie: Achtung bissiger Hund!) Oder ist gerade diese Mischung vielleicht so gefährlich? Oder vielleicht doch: „Achtung, passt auf die Kinder und Hunde auf!“ Wir alle haben wohl genug Verkehrserziehung, Tier- und Kinderfreundlichkeit in uns, um uns für diese Variante zu entscheiden. Womit wieder einmal gezeigt ist, dass der Kontext (in dem Fall

die zu erwartenden Leser-Voraussetzungen) erst über den Sinn einer Botschaft entscheidet.

Ziemlich viel Kontextwissen wird man freilich aufbringen müssen, wenn man etwa mit folgender Plakat-Werbung für das Produkt „Latella“ konfrontiert wird: DAS GUTE DRAN IST, WAS NICHT DRIN IST! Gottseidank wissen wir, dass „Latella“ ein Molke-Getränk ist, und dass Plakate dazu da sind, Produkte möglichst positiv darzustellen. Sonst hätte man den Satz wohl eher als eine Warnung verstehen müssen: Wenn das Gute nicht drin ist, was ist dann drinnen?

Manchmal allerdings ist die Pragmatik so eindeutig, dass wir die verwirrenden Aufschriften einfach müde belächeln. Wenn auf einem Säckchen Chips steht: SIE KÖNNTEN SCHON GEWONNEN HABEN! KEIN KAUF NÖTIG! DETAILS INNENLIEGEND!, müsste man annehmen, dass dies ein Spezialangebot für Ladendiebe darstellt. Wer allerdings auf einer Packung Tiramisu (auf die Unterseite aufgedruckt) NICHT UMDREHEN liest, sollte das unbedingt ignorieren. Rein pragmatisch gesehen (und „pragmatisch“ jetzt einmal nicht nur im linguistischen Sinne) ist nämlich SOFORT UMDREHEN eindeutig der bessere Rat.

Sie meinen, ich nehme die Aufschriften zu ernst? Wie ernst sie genommen werden, sieht man in Kärnten, wo es einen Riesenwirbel wegen der Forderung gibt, doch endlich – wie gesetzlich vorgeschrieben – im ganzen gemischt-sprachigen Gebiet zweisprachigen Ortstafeln anzubringen. Hier ist also sogar das, was in vielen Gemeinden nicht auf den Tafeln steht, umstritten. Immer noch haben einige Angst, ihre Identität zu verlieren, wenn sich das Land zweisprachig präsentiert. So muss ich heute meinen Schlusssatz variieren: AN IHREN – AUF TAFELN GESCHRIEBENEN UND NICHT GESCHRIEBENEN – WORTEN SOLLT IHR SIE ERKENNEN!

W. Wintersteiner



STIEFKIND SACHBUCHKRITIK

JULIT 2/02 - Den Schwerpunkt dieses Heftes bilden BEITRÄGE ZUM KINDER- UND JUGENDSACHBUCH. In ihrem Artikel „Zur Sache bitte! – Ein Streifzug durch den deutschsprachigen Kinder- und Jugendsachbuchmarkt – ein Blick auf Produzenten, Kritiker und Käufer“ (S. 3 - 14) gibt RENATE GRUBERT einen kurzen aktuellen Einblick in Probleme dieses KJL-Genre, das seit jeher einen „Wissenszusammenhang unverschult und popularisierend vermitteln“ möchte – aber immer schon auch ein Stiefkind der Forschung und Kritik geblieben ist. Grubert referiert kurz ein paar Stationen der Entwicklung des Sachbuchs, weist auf die Lücken in der Forschungstätigkeit in den letzten vierzig Jahren hin und stellt die Frage nach den Gründen dieser Vernachlässigung. Doch nur wenige zugängliche statistische Daten machen eine Beantwortung schwer. Sie durchforstet aber altbewährte Reihen des Sachbuchmarktes – ihre Auflagen und Verkaufszahlen – und zeigt somit die gewachsene Bedeutung des Sachbuchs. Marketingstrategien legen das Augenmerk auf das Alter der Zielgruppe, die Reihenstruktur, neue Darstellungsverfahren, Detail-Thematik, Kompakt-Wissen (z. B. die Visuellen Lexika bei Gerstenberg-Vlg.) u. a. Grubert beobachtet beim Sachbuch in den letzten Jahre ein Aufbrechen klassischer Grenzen und ein vielschichtiges gestalterisches Angebot. Warum das Sachbuch so wenig rezensiert wird, begründet Grubert mit der immanenten Schwierigkeit, fach- und themenkompetente Rezensenten zu bekommen, die den grundlegenden Anspruch der sachlichen Richtigkeit überprüfen könn-

ten und auch mit dem fehlenden Prestige des Sachbuches bei Forschern und Lehrern. Vor allem lassen sich keine verbindlich definierten Orientierungsraster für Rezensenten zur Bewertung von Sachbüchern finden.

Die weiteren Beiträge zum Fokus dieses Heftes befassen sich mit konkreten Beispielen und Möglichkeiten der Text-Bewertung von anspruchsvollen Sachbüchern (hier besonders hervorgehoben »Sonnenfresser. Wie Pflanzen leben« von S. Paulsen), mit der Gestaltung aktueller Kunstbücher für Kinder und Jugendliche und mit einer Trenderhebung von Jugendsachbüchern in der Bibliothek, wobei sich ein eindeutiger Schwerpunkt zugunsten des Sachbuches und ein Rückgang im Bereich Belletristik zugunsten der audiovisuellen Medien zeigt.

MODERNES KINDERTHEATER – NARRATIVE STRUKTUREN IM VORMARSCH

1000 UND 1 BUCH, NR. 2, MAI 2002, S. 4 - 9. In seinem Artikel mit dem Titel „Vom Kinderbuch zum Kinderstück – Literarische Vorlagen für das Kindertheater“ konstatiert MANFRED JAHNKE zunächst den bedeutenden Anteil von Bearbeitungen von Kinder- und Bilderbüchern im deutschsprachigen Kindertheater, wobei er gerade die Überprüfung eines gelungenen Transfers von einem Medium in das andere an der Gestaltung der Dramaturgie aufhängt. Dabei spiele die Frage der Umsetzung der Erzählperspektive in Dialog, Handlung und Bild eine entscheidende Rolle. Auch die Reduzierung der Handlungsstränge und die Dynamisierung des Handlungsfortschritts seien von Bedeutung. Dann wirft Jahnke einen kurzen Blick in die Geschichte des Kindertheaters und stellt das so gen. „Weihnachtsmärchen“ ab 1869 als Prototyp der Umsetzung literari-

scher Vorlagen vor (z. B. ein Klassiker »Peterchens Mondfahrt«). Als eigene Institution entsteht das Kindertheater erst 1918 in der Sowjetunion und 1946 in Leipzig. Aber auch im institutionellen Kindertheater stehen zunächst berühmte Kinderromane wie z. B. »Tom Sawyer« und »Emil und die Detektive« auf den Spielplänen. Nach 1968 entsteht zwar eine eigene Dramatik für Kinder, aber dennoch gibt es heute eine Vielzahl an dramatisierten Kinderbüchern. Jahnke analysiert deren Grundstrukturen und unterscheidet in der Art der Umsetzung zwischen Übertragung, Bearbeitung und Adaption.

Die konventionellen Stücke, von den Autoren oft selbst bearbeitet, folgen eher einer Stationendramaturgie mit geschlossenen Handlungsepisoden. Hier nennt Jahnke z. B. »Räuber Hotzenplotz« oder »Pippi Langstrumpf«.

Eine andere Entwicklung zeigt sich in der Episierung, in der Einführung einer Erzählerfigur bzw. einer revuehaften Struktur. Bei »Ronja Räubertochter« bearbeitet von Barbara Haas werde dies durch den rückblickenden Erzähler Glatzen-Per geleistet. Dadurch ließe sich auch eine höhere Komplexität aus der literarischen Vorlage in die dramaturgische Fassung übernehmen. Weitere Beispiele dieser Art der Dramatisierung sind »Oma« von Härtling und »Eine Woche voller Samstage« von Paul Maar.

Aber auch institutionelle Bedingungen haben natürlich Einfluss auf die Wahl der Spielform, auf die Art des literarischen Transfers. Vor allem die meist kleinen Ensemble haben immer mehr Ein- und Zweipersonenstücke zur Folge und die Bündelung auf eine Haupthandlung. Gerade in der freien Theaterszene sei der Text eben nur ein Teil einer Gesamtkonzeption.

In den vielfältigen Adaptionenmöglichkeiten von Bilderbüchern zeige sich auch eine weitere Besonderheit in der Entwicklung

des Kindertheaters. Hier verbinden sich die Medien Bild, Figurentheater, Materialtheater, Tanz, Musik und Schauspiel je nach Interpretation der Geschichte und Inszenierungsart zu jeweils neuen Fassungen. Als prominentes Beispiel nennt Jahnke »Die Königin der Farben« von Jutta Bauer.

Eine Mischung des so gen. Erzähltheaters, bei dem sich narrative Strukturen (Erzähler und seine Geschichte) und theatralische Strukturen (Rolle des Erzählers im Stück) treffen, sieht Jahnke in der Fassung einer »Findus«-Geschichte von Sven Nordqvist am Theater Nürnberger Pfütze.

Jahnke meint abschließend, dass sich in den letzten beiden Jahrzehnten eine Rückbesinnung auf den literarischen Kern der Geschichten entwickelt habe, wobei immer mehr „die originären narrativen Strukturen beibehalten, aber durch das neue Medium Theater als Spiel gesetzt“ werden.

ARBEITSWELT IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR

BEITRÄGE JUGENDLITERATUR UND MEDIEN, HEFT 2, 2002, S. 116 – 122. GUDRUN STENZEL gibt in ihrem Artikel „Arbeiten und Leben – Arbeitswelt als Thema von Kinder- und Jugendliteratur“ Einblick in die Buchproduktion des Juryzeitraums für den Heinrich-Wolgast-Preis 2002, der herausragende Kinder- und Jugendliteratur zur Arbeitswelt auszeichnet. Neben der traditionellen Thematisierung arbeitsweltlicher Fragen sei besonders die Darstellung und die Auswirkungen der großen Umbrüche wichtig (wie z. B. Globalisierung, Flexibilisierung, Auflösung von Berufsbildern, Dauerarbeitslosigkeit, verlängerte Adoleszenz, Job statt Schulbesuch, neue Medien und Arbeitswelt). Der frühzeitige „Job“ wird vor allem auch als erster Schritt zur Eigenverantwortlichkeit gesehen (z. B. in C. Kurth:

»Ein Jahr mit 90 Tagen«). Im diesjährigen Wolgast-Preis-Buch »Wenn dir das Leben eine Zitrone gibt, mach Limonade draus« von Virginia E. Wolff nimmt die 14-jährige Protagonistin ihr Leben eigenständig in die Hand und verdient sich das nötige Geld für den Collegebesuch (Bildung!) mit einem nicht gerade einfachen Babysitterjob.

Diesen Ausbruch und Aufstieg aus perspektivearmen Lebensumständen vor allem durch Bildung schildert z. B. auch das Jugendbuch »Spidertown« von A. Rodriguez jr. Hier geht es einerseits um Ausstieg aus dem Job als Drogenkurier und um die Überwindung eines lähmenden Arbeitslosendaseins.

Über die dargestellten Berufsbilder urteilt Stenzel, dass sie „häufig inhaltlich und literarisch nicht überzeugend“ sind. Bei Titeln, in denen vorrangig eine Geschichte erzählt wird und nicht so sehr ein Berufsbild skizziert wird, sei dies aber besser gelungen. Hier erwähnt sie »Eine Liebe in Schwarz-Weiß« von Myron Levoy.

Jugendliche, die nach Ende der Schulpflicht mit der Schule aufhören und einen Beruf wählen, seien in der Kinder- und Jugendliteratur praktisch nicht präsent (Ausnahme: In Mankells »Reise ans Ende der Welt« wird die Hauptfigur Seemann, eine Lebensplanung, die allerdings für heutige LeserInnen nicht immer nachzuvollziehen ist.)

Aus dem für das Thema Arbeitswelt wichtigen Sachbuchbereich nennt Stanzel für die kleineren Kinder die Titel »Spannende Berufe« von Bartos/Rubel und »Felix auf der Baustelle« von Röhrig/Schubert. Für Kinder ab 10 Jahren führt sie »Wir machen Schlagzeilen« von Göder/Söhr an, in dem es fundiert und humorvoll um Aspekte des Zeitungsmachens geht.

Sachbücher für Jugendliche sollten naturgemäß Hilfen bei der Berufswahl geben. Einen Überblick über Berufe und Hinweise zu Bewerbungsstrategien bekommt man in »Und was dann?« von M. Böhm und »Be-

werbungsguide für deinen Traumjob« von S. Schneider. Letzterer Titel geht vor allem auf Berufsfelder für junge Frauen ein. Die Arbeitswelt der Werbebranche schildert R. Baginski in »Wir trinken so viel wir können, den Rest verkaufen wir« und hinter die Kulissen der populären TV- und Filmwelt speziell von Soaps schauen die LeserInnen in »Vorsicht Dreharbeiten« von I. Fischer.

Zuletzt verweist Stenzel auf weitere Aspekte und Bücher, die einer genaueren Betrachtung wert seien und nennt z. B. Geldwirtschaft, Arbeitslosigkeit, Frauenarbeit-Männerarbeit.

Dem Artikel ist eine Liste mit aktueller (1999-2001) Primärliteratur angeschlossen.

Erich Perschon



ULF ABRAHAM, CHRISTOPH LAUNER
(HRSG.): WELTWISSEN ERLESEN

Literatur weiß zu viel, als daß die Beschäftigung mit ihr auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben sollte. Dies ist die zentrale These, die die beiden Herausgeber ULF ABRAHAM und CHRISTOPH LAUNER im vorliegenden Buch für den fächerverbindenden Unterricht auf höchst anregende Weise fruchtbar machen. Ihre Überlegungen setzen einmal nicht bei den Lernenden und deren Interessen und Handlungsmöglichkeiten an, sondern beim Gegenstand selbst. Literatur wird hier als Medium verstanden, das „Weltwissen“ transportiert, oder anders gesagt, als „Medium der Reflexion und der Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt.“ (S. 2) Li-

terarische Texte, in diesem Sinne betrachtet, tragen also zum Sachlernen bei, nicht weil sie etwa die Lebensbedingungen in der Dritten Welt besser erklären als das Geographiebuch, sondern weil sie Weltwissen bereits voraussetzen oder es in Frage stellen. Literatur vermittelt oft „beiläufig“ und darum oft nachhaltiger als ein Lehrbuch auch geographisches, biologisches, psychologisches, philosophisches, historisches Wissen, um nur eine Auswahl zu nennen. (S. 3) Dieses literarische Lernen schließt natürlich auch den Wissenserwerb über das ‚System Literatur‘ selbst mit ein, allerdings ohne sich darauf zu beschränken.

Im theoretischen Grundlagenteil gehen die beiden Herausgeber auf diese zentralen Aspekte genauer ein. Sie analysieren zunächst anschaulich, was Literatur im Bezug auf Wissensvermittlung leistet, wie literarisches Lesen funktioniert und inwiefern Literatur zur „Selbst-Bildung“ beiträgt. Darauf aufbauend plädieren Abraham und Launer dafür, Literatur nicht nur als spezifischen Gegenstand eines Faches zu betrachten, sondern als Lernmedium, das in vielen Fächern zu nutzen ist. Dieses Aufbrechen von Fächergrenzen wird nicht zuletzt durch die Tatsache motiviert, daß Literatur immer schon in Verbindung zu anderen wissenschaftlichen Diskursen getreten ist. Im anschließenden Kapitel wird der fächerverbindende Unterricht genauer in den Blick genommen. Nicht einem Abschaffen der Fächer wird das Wort geredet oder einer Vermischung fachlicher Ziele und Inhalte bis zur Ununterscheidbarkeit, sondern einem „Lernen über Fächergrenzen“ hinweg. (S. 34) Dies bedeutet hier vor allem eine genaue Abstimmung zweier Unterrichtssequenzen verschiedener Fächer bereits während der Planungsphase, was selbstverständlich die Möglichkeiten des Team-Teachings und Projektphasen nicht ausschließt.

Drei erwünschte Wirkungen des fächerverbindenden Umgangs mit Literatur sind es,

die aufgelistet werden: Synergieeffekte, Denken in Zusammenhängen und begrenzte Entfächerung. Es wird aber auch nicht vergessen, auf „Spannungen“ zwischen Lese- und Literaturunterricht einerseits und Sach- und Sprachunterricht andererseits aufmerksam zu machen. (S. 44)

Der praktische Teil wird von einem Abschnitt eingeleitet, wiederum umsichtig besorgt von den beiden Herausgebern, der Fächerverbindungen benennt und ihre Möglichkeiten, mit literarischen Texten zu arbeiten. Der Bogen reicht hier von der Kombination Deutsch und Religionslehre/Ethik/Philosophie über Deutsch und eine Fremdsprache bis zu Verbindungsmöglichkeiten mit naturwissenschaftlichen Fächern.

Neun fächerverbindende Unterrichtskonzepte werden schließlich genauer skizziert, und zwar erprobt und vorgestellt von Lehrern und Lehrerinnen der unterschiedlichsten Schultypen. Die Beiträge sind durchwegs benutzerfreundlich gestaltet und enthalten viele Anregungen und weiterführende Literaturhinweise. (Eine kritische Randbemerkung sei hier allerdings dennoch angefügt: Es ist schade, daß die vorgestellten Texte fast ausschließlich nur aus dem Bereich der Gegenwartsliteratur genommen wurden.)

Insgesamt eine sehr empfehlenswerte Lektüre, nicht nur für Lehrer/innen des Faches Deutsch!

Ulf Abraham, Christoph Launer (Hrsg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2002 (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 7). ISBN : 3-89676-513-2, 214 Seiten . EUR 18,50.

✉ Ulrike Tanzer
E-Mail: ulrike.tanzer@sbg.ac.at



Literaturunterricht

Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik

Wer dieses Buch als Rezeptsammlung lesen will, „wie man Literatur am besten unterrichtet“, wird es bald enttäuscht weglegen. Wer hingegen endlich einmal ein Buch lesen möchte, in dem über die Grundlagen und Voraussetzungen der Literaturdidaktik nachgedacht wird, der wird begeistert sein. Schon der Einleitungsartikel von Klaus-Michael Bogdal gibt den Anspruch vor, Literaturdidaktik als wissenschaftliche Teildisziplin der Germanistik zu betrachten. Er zeichnet die Entstehung dieser jungen Disziplin nach und grenzt sie von den Nachbarfeldern ab. Dies alles geschieht mit einer Klarheit, die großen Überblick verrät. Der Autor zeigt die Probleme und Dilemmata der Literaturdidaktik präzise auf und stellt ihr somit eine Aufgabe: die Notwendigkeit des Literaturunterrichts zeitgemäß zu begründen.

„Heutigen Schülern erscheinen die literarischen Werke der Vergangenheit und der Gegenwart zunehmend als sprachlich und historisch unhintergehbare Phänomene. Sie (wieder) lesbar zu machen, gehört zu den zentralen und zugleich schwierigsten Aufgaben des Deutschunterrichts, der Literaturdidaktik und der Literaturwissenschaft. – Die entscheidende Frage, die sich der Literaturdidaktik stellt, ist, was die Vermittlung von Literatur heute für die Lebenswürde der Individuen erbringt und worin Literatur weiterhin unersetzbar ist.“

Dieser Aufgabe stellen sich die BeiträgerInnen der weiteren Kapitel: Grundlagen, Basiskonzepte, Literaturgeschichte und Gattungen, Methodenfragen. Erfreulich ist auch zu vermerken, dass der Thematik von „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht“ wohl erstmals in einem Überblickswerk zur Literaturdidaktik ein eigener Aufsatz gewidmet ist.

Als einzige Kritik möchte ich anmerken, dass die histo-

risch-politischen Bedingungen der Entstehung des Literaturunterrichts m.E. nicht scharf genug herausgearbeitet werden, nämlich die zentrale Funktion der Literatur für die Nationalbildung im 19. Jahrhundert. Seit dieses Konzept nicht mehr gültig ist, ist der Literaturunterricht in einer Krise, aus der er noch nicht herausgefunden hat. Und man greift zu kurz, so meine Überzeugung, wenn man „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit“ bloß als „Lernbedingungen“ fasst, und nicht auch als Lernziele, die einen neu bestimmten Literaturunterricht als Teil einer „globalen Bildung“ ausweisen. Dann taucht freilich die Frage auf, ob Literaturdidaktik tatsächlich noch Bestandteil einer (kulturwissenschaftlichen) Germanistik bleiben kann, und sich nicht vielmehr (auch) als Teildisziplin der Komparatistik verstehen müsste.

Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002. ISBN 3-423-30798-6, 336 Seiten. EUR 11,80/SFR 20,90.

WW

Ekkehart Mittelberg (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Schrecken



Genau ein Jahr nach den Terrorangriffen auf die USA erschien dieser Materialband, der sich gut für die Arbeit im Unterricht, nicht nur im Literaturunterricht, eignet. Das Phänomen „Terror“ wird durch knappe literarische und essayistische Texte erschlossen. Ergänzend sind Sachtexte (Definitionen) und Zeitungsartikel abgedruckt. In einem eigenen Kapitel werden der Bedeutungswandel des Begriffs Terrorismus von seinem ersten Auftauchen im 18. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Französischen Revolution bis heute, die Herkunft des modernen Terrorismus als destruktive Opposition sowie eben seine Strukturmerkmale beleuchtet. Als Motto dient ein Zitat des deutschen Soziologen Wolfgang Sofsky: „Terror dient

als Kampfbegriff im Streit um die Legitimität der Gewalt. Den Terror ist immer die Gewalt der anderen, niemals der eigenen Seite.“

Ekkehart Mittelberg (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Schrecken. Literarische Texte und Materialien zum Terrorismus. Berlin: Cornelsen Verlag, 2002. ISBN 3-464-60141-2, 144 Seiten. EUR 7,50/SFR 13,50.

Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler, Erich Schön: Handbuch LESEN

Das monumentale Handbuch liegt in der Paperback Ausgabe des Schneider Verlags nun kompakt und preisgünstig für ein breiteres Publikum vor. Die 18 Kapitel ergeben ein umfassendes Panorama von Fragestellungen, die alle das Lesen im Medienzeitalter bestimmen. Sie sind jedoch so konzipiert, dass sie auch einzeln mit Gewinn zu lesen sind. Wer sich etwa über die Geschichte des Lesens informieren möchte, ist mit Erich Schöns Überblick ausgezeichnet bedient. Breiter Raum ist den materiellen und institutionellen Bedingungen – Druckmedien, elektronischen Medien, Buchhandel, Bibliotheken usw. – gewidmet. Für die Deutschdidaktik besonders

interessant sind die Kapitel Lesenlernen, Lesesozialisation und Leseförderung. Wer immer gediegene Hintergrundinformation rund ums Lesen braucht, wird zu diesem Handbuch greifen.

Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler, Erich Schön: Handbuch LESEN. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2001. ISBN 3-8976495-0, 687 Seiten. EUR 40,00/SFR 67,50.

KJL

Heidi Lexe (Hrsg.): „Alohomora!“



Der zweite Band der neuen Schriftenreihe zur KJL-Forschung in Österreich befasst sich mit dem Phänomen „Harry Potter“, einem modernen Mythos. Der Sammelband ist bemüht, unterschiedlichen Perspektiven gerecht zu werden: der

literaturwissenschaftlichen, der komparatistischen und didaktischen Perspektive ebenso wie der Wahrnehmung des Textes aus Sicht eines literarischen Laien, der sich in seiner psychotherapeutischen Praxis der Märchen und Mythen bedient; der theologischen Perspektive ebenso wie der Wahrnehmung des Textes aus der Sicht eines Kulturredakteurs und Filmkritikers.

Heidi Lexe (Hrsg.): "Alohomora!". Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposiums. Wien: Edition Praesens, 2002. ISBN 3-7069-0141-2, 126 Seiten. EUR 24,00.

*

... und plötzlich ist alles ganz anders

Scheidung – Alleinerziehen – neue Partnerschaften als Themen der Kinder- und Jugendliteratur.

Diese Zusammenstellung von 72 Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern ist eine Fundgrube für den Unterricht und für private Lektüreempfehlungen.

STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, Bräunerstraße 3/8, A-1010 Wien. Fax: ++43/(0)1/51552-3787. E-Mail: stube@stube.at Internet: www.stube.at EUR 5,00.

Sprachdidaktik

Harald Haarmann:
Sprachenalmanach



Die 6400 Sprachen unserer Welt verteilen sich auf nicht einmal 200 Staaten. Ein Land wie Island mit nur einer gesprochenen Sprache ist die Ausnahme. In den meisten Ländern ist Mehrsprachigkeit selbstverständlich – allein in Papua-Neuguinea gibt es mehr als 800 Sprachen. Der Sprachenalmanach dokumentiert die Verteilung der Sprachen in den Staaten der Erde. Er bietet einen einzigartigen Überblick über die Sprachenvielfalt und damit verbundene Zusammenhänge – von sprachpolitischen Regelungen bis zu daraus erwachsenden Konflikten.

Harald Haarmann: Sprachenalmanach. Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 2002. ISBN 3-593-36572-3, 460 Seiten. EUR 58,00/SFR 95,70.

DAZ

Siegfried Hummelsberger (Hrsg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung



Interkulturelle Erziehung und Zweitsprachendidaktik haben zahlreiche Berührungspunkte. Beide sind nur in einem interdisziplinären Kontext zu verstehen. Die Notwendigkeit eines expliziten Unterrichts in der Zweitsprache Deutsch betrifft inzwischen viele Schulen, nicht mehr nur die Ballungsräume. Die Interkulturelle Erziehung wird von den meisten neueren Lehrplänen ausdrücklich als Unterrichtsprinzip gefordert. Der vorliegende Band stellt den Gegenstandsbericht in seiner interdisziplinären Breite (und teilweise auch Heterogenität) exemplarisch dar.

Siegfried Hummelsberger (Hrsg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und

Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-477-2, 246 Seiten. EUR 18,50/SFR 33,00.

Deutschdidaktik

Clemens Kammler, Werner Knapp (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik



Empirische Unterrichtsforschung ist immer noch ein Desiderat der Deutschdidaktik. Ihr Gegenstand ist zum einen das Unterrichtsgeschehen, das beobachtet und gedeutet wird. Zum anderen geht es um konkrete Unterrichtsverfahren, um die Voraussetzungen, die Schüler/innen in den Unterricht mitbringen und um die Resultate des Unterrichtsgeschehens. Das vorliegende Buch konzentriert sich auf die Aspekte Unter-

richtskommunikation, Literarische Sozialisation und Erfassung sprachlicher und literarisch-medialer Kompetenzen. Behandelt werden außerdem interdisziplinäre Aspekte der Unterrichtsforschung sowie deren Bedeutung für die Lehreraus- und -fortbildung.

Clemens Kammler, Werner Knapp (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002. ISBN 3-89676-479-9, 239 Seiten. EUR 18,50/SFR 33,00.

Cornelia Rosebrock, Martin Fix (Hrsg.): Tumulte



Wo im Feld der Wissenschaften die Normierungen des Diskurses nicht mehr oder noch nicht disziplinär stabilisiert sind, entstehen

Tumulte. Die traditionelle Position der Fachdidaktik Deutsch als „Mittlerin“ zwischen den Bezugsdisziplinen Pädagogik und Philologie einerseits, zwischen sprachlich/literarischer Praxis und den Wissenschaften andererseits hat an Selbstverständlichkeit rapid verloren. Die disziplinäre Identität der Deutschdidaktik wird im vorliegenden Band anhand konkreter Arbeitsfelder der Sprach- und Literaturdidaktik (Leistungsbeurteilung, Fehlerinterpretation, Literaturgeschichte, Interkulturalität, Wertorientierung) diskutiert und in neue Horizonte gestellt. Die Vielstimmigkeit, mit der eine Identität der Fachdidaktik Deutsch konstruiert wird, erweist sich dabei als Chance: Der Tumult ist eben auch historisch uns systematisch der Schauplatz der Paradigmenwechsels, also der Ausgangspunkt der Neukonstitution eines disziplinären Selbstverständnisses.

Cornelia Rosebrock, Martin Fix (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002. ISBN 3-89676-487-X, 170 Seiten. Eur 17,00/SFR 29,50.

THEMA

Modelle für den Unterricht



Kreatives Schreiben für AnfängerInnen

Die Grundidee

Es geht darum, durch sehr einfache und strukturierte Übungen, die Spaß machen, Kinder und Jugendliche zum Schreiben zu ermutigen und ihnen den Übergang zu komplexeren Texten zu ermöglichen. (Unterstufe wie Oberstufe, auch im Fremdsprachenunterricht)

Das Unterrichtsziel

Diese Unterrichtseinheit soll einem ersten Einstieg in den Bereich des kreativen Schreibens dienen. Sie ist auch als „Aufwärmübung“ für größere Schreibprojekte geeignet.

Durch die Vorgabe eines gewissen formalen Rahmens soll den Lernenden das Umgehen mit der eigenen literarischen Freiheit erleichtert werden, ganz nach dem Motto: Freiheit braucht Struktur.

Beide Originaltexte räumen große inhaltliche Freiheit ein, was das Verfassen eigener Alternativen betrifft. Während bei der ersten Teilaktivität die formale Struktur noch relativ eng vorgegeben ist (in Form des Alphabets), ist sie bei der zweiten Teilaktivität weiter gespannt (lediglich das Briefformat ist vorgegeben). Damit soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, sich schrittweise an ihre kreative Autonomie zu gewöhnen.

Das Material

Vorlage für die erste Teilaktivität bildet eine »Abc-Geschichte (etwas verblödet)«, zu finden im Buch »Ein und Alles. Ein Jahresbuch mit Geschichten, Bildern, Texten, Sprüchen, Märchen und einem Tagebuch-Roman« von Christine Nöstlinger und Jutta Bauer (Seite 99). Diese Sammlung von Geschichten, Gedichten und Denkanstößen bietet in ihrer Vielfalt eine Reihe von unterschiedlichen Anregungen für den Unterricht (es werden darin u. a. Themen wie Ausländerfeindlichkeit und Gewalt in der Familie behandelt).

Georg Bydlinskis »Briefwechsel« bildet die Vorlage für die zweite Teilaktivität, zu finden in seinem Buch »Der neue Wunschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen« (Seite 47).

Eine ABC-Geschichte könnte etwa so beginnen:
Alle Blauäugigen Chauffeure Danken Eleganten Fahrgästen Gut gelaunt.

Vorgangsweise, Arbeitsmöglichkeiten

1. Präsentation des Originaltextes »Abc-Geschichte (etwas verblödet)«:
 - Die Geschichte laut vorlesen (vorzugsweise mit Overheadfolie zur Visualisierung)
 - Keine vertiefende Besprechung der Originalgeschichte (Diese soll lediglich als Impulsgeber für die Aktivität dienen, den Lernenden jedoch nicht als Ideal oder Musterbeispiel vorgestellt werden).
2. Verfassen einer eigenen Abc-Geschichte:
 - Austeilen eines Handouts mit dem Abc-Geschichte Grundgerüst
 - Aufgabenstellung: Versucht eine eigene ABC-Geschichte zu verfassen
 - Das Verfassen der Geschichte kann in Einzelarbeit oder in Paararbeit erfolgen. Paararbeit hat eventuell den Vorteil, dass es zu verstärkter Impulsgebung und kreativer Interaktion innerhalb der Kleingruppen kommt (vor allem bei einem ersten Einstieg in den Bereich des kreativen Schreibens).
3. Präsentation der eigenen Abc-Geschichten:
 - Vorlesen der selbstverfassten Geschichten im Plenum
4. Präsentation des Originaltextes »Briefwechsel«:
 - Die Geschichte laut vorlesen (erneut mit Overheadfolie)
5. Briefwechsel in Paararbeit verfassen:
 - Austeilen eines Handouts in Briefpapierform (jeweils zwei Briefvordrucke pro Handout)
 - Aufgabenstellung: Verfasst einen Briefwechsel in Paararbeit (Briefimpuls – Austausch der Handouts – Briefantwort auf den erhaltenen Impuls)!
 - Die Lernenden haben völlige Freiheit, was Briefinhalt und Schreibperspektive betrifft (z. B. aus Sicht einer phantastischen Gestalt, einer Berühmtheit, einer Person aus dem Alltag oder aus der Perspektive eines Gegenstandes).
6. Präsentation der selbstverfassten Briefwechsel:
 - Die einzelnen Paare lesen ihre Briefwechsel im Plenum vor.

Quellen

Bydlinski, Georg (Hrsg.): Der neue Wunschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen. Wien 1999.

Nöstlinger, Christine und Jutta Bauer: Ein und Alles. Ein Jahresbuch mit Geschichten, Bildern, Texten, Sprüchen, Märchen und einem Tagebuch-Roman. Weinheim, Basel 1992.

✉ Brigitte Kaplenig studiert Lehramt Deutsch und Englisch an der Universität Klagenfurt. Bacher Weg 3. A-9546 Bad Kleinkirchheim. E-Mail: bkapleni@edu.uni-klu.ac.at

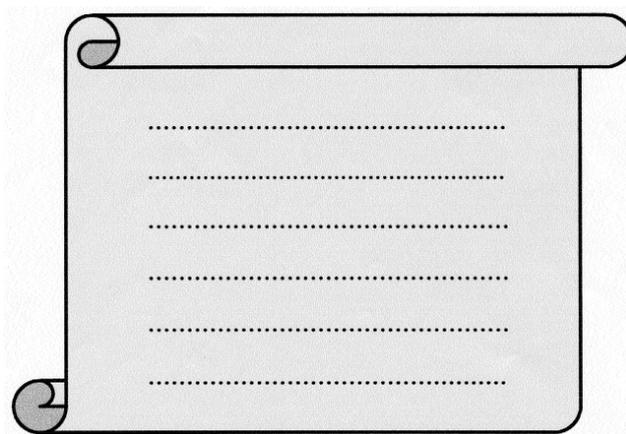
Kopiervorlage

Abc Geschichte

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

Zyx-Geschichte

Z
Y
X
W
V
U
T
S
R
Q
P
O
N
M
L
K
J
I
H
G
F
E
D
C
B
A



THEMA

Orientierungen

WERNER WINTERSTEINER, HEIDI SCHRODT, CHRISTIAN SCHACHERREITER

Sprachliche Bildung

Über die Kernaufgaben des Deutschunterrichts

Diskussionen über die Grundziele des Deutschunterrichts leiden meist darunter, dass die Beteiligten all das reklamieren, was ihnen persönlich wichtig und gut erscheint. So viele Lehrkräfte, so viele Schwerpunkte des Deutschunterrichts, könnte man sagen. Auch die österreichischen Lehrpläne (traditionell als Rahmenlehrpläne konzipiert) erlauben (oder erlaubten) die sehr persönliche Auslegung durch jede Lehrerin und jeden Lehrer. Dies wird sicher von den meisten als persönliche Freiheit geschätzt. Nun besteht aber zugleich auch die Notwendigkeit, dass alle SchülerInnen, die eine Oberstufe absolvieren und die Matura machen (von den SchülerInnen, die eine weitergehende Schule besuchen, ohne die Matura anzustreben, einmal abgesehen) über ein bestimmtes Mindestmaß an Wissen, Fähigkeiten und Erkenntnisstand verfügen. Deswegen ist es wichtig, zu unterscheiden, was alle SchülerInnen können müssen – unabhängig davon, welche Form der Höheren Schule sie wählen und welche LehrerInnen sie haben – und was sie darüber hinaus – je nach Schultyp, Schwerpunkten der Lehrkraft und eigenen Neigungen – noch lernen sollten und könnten. Denn Deutschunterricht an der Oberstufe (in Österreich) findet in den einzelnen Schultypen unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt: Das betrifft nicht nur das Stundenkontingent, sondern auch das Umfeld, das heißt die anderen kulturell bildenden Fächer, das Bildungsziel des Schultyps, das Ansehen des Deutschunterrichts und das Klima, in dem er stattfindet. Wir plädieren deshalb für eine klare Definition der Mindeststandards, die für den Deutschunterricht an den Höheren Schulen gelten müssen – für ein „Fundamentum“. Im Folgenden wird dies begründet und es werden die Kernbereiche des Deutschunterrichts argumentiert. Sie können freilich in dem kurzen Beitrag nicht ausreichend vorgestellt werden. Dies ist den weiteren Beiträgen im Abschnitt „Kompetenzen“ dieses Heftes vorbehalten.

I. Warum es nötig ist, über ein „Fundamentum“ für alle SchülerInnen nachzudenken

Es ist aus verschiedenen Gründen unumgänglich, eine klare Definition eines „Fundamentums“ mit Mindeststandards für den Deutschunterricht für alle zu entwickeln, auf dem dann auch Vorschläge für Spezialisierungen, Modullösungen usw. aufbauen können:

Der wichtigste Grund ist wohl, dass sichergestellt werden muss, dass gewisse Standards im Deutschunterrichts von allen SchülerInnen erreicht werden. Die Pisa-Studie zeigt, dass dies nicht selbstverständlich ist (vgl. dazu den Beitrag von Karl Blüml in diesem Heft). Gründe dafür gibt es genug:

- die erhöhten und teilweise verwirrend vielen neue Anforderungen an den Deutschunterricht machen eine Orientierung nötig
- der breitere Zugang von SchülerInnenpopulationen (v.a. in BHS), die früher nicht die Matura gemacht hätten, verlangt die Sicherstellung der Standards
- die Tatsache, dass viele SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache die BHS (und zunehmend wohl auch die AHS) besuchen, erfordert zusätzliche Hilfen für diejenigen, die Deutsch nicht in allen Aspekten so gut beherrschen

Die Deutsch-Standards können aber nicht bloß weniger als früher vorausgesetzt werden, sondern sie gewinnen heute auch an zusätzlicher Bedeutung bzw. es kommen neue Standards wie „computer literacy“ hinzu. Stichworte wären:

- Veränderungen im Arbeitsleben: Verwissenschaftlichung der Berufswelt
- komplexere Gesellschaft: neue Anforderungen an politische Bildung
- zunehmender Einfluss der Massenmedien: verstärkte Notwendigkeit von Medienerziehung

Hinzu tritt noch ein schulpolitischer Grund: Heutige Schul- und Lehrplanreformen, bedeuten – unabhängig davon, wie sie im Detail aussehen – auf jeden Fall eine erhöhte pädagogische Autonomie der einzelnen Schule. Auch deshalb ist Klarheit über Mindeststandards (eine Unterscheidung zwischen dem Pflicht- und „Kür“-Bereich) so wichtig:

- um sicherzustellen, dass staatlicher Rückzug nicht zu Orientierungslosigkeit führt
- um sicherzustellen, dass Schulen nicht vollkommen der Einflussnahme von (wirtschaftlichen) Lobbies ausgesetzt werden
- um sinnvolle Profilbildungen zu ermöglichen, bei denen auch Deutsch eine wichtige Rolle spielen kann.

Ein „Fundamentum“ wäre auch die Basis für weitergehende schulpolitische Reformen, in Richtung einer flexiblen Oberstufe, die sich nicht mehr durch die Opposition AHS-BHS auszeichnet. Nach der Schulpflicht (über deren Verlängerung auf internationale Standards zu diskutieren wäre) stünden den SchülerInnen, so wie bisher, verschiedene Wege offen. Diejenigen, die bis zur Maturareife kommen wollen, würden unter verschiedenen Formen der Oberstufe wählen können. Diese Oberstufenformen wären aber nicht starr institutionell von einander getrennt, sondern durch die Kombination verschiedener Module differenziert. Dies kommt dem gegenwärtigen Trend zum Experiment mit neuen Schulformen innerhalb der BHS recht nahe.

Die modulartigen Oberstufenformen könnten großteils berufsbildend ausgerichtet sein. Allerdings müsste ein allgemeinbildendes Fundamentum für alle Oberstufenformen gleich sein. Nur so kann auch Allgemeinbildung als Voraussetzung für ein Hochschulstudium, aber nicht nur dafür, weiter gewährleistet werden. Diese Allgemeinbildung darf sich aber keinesfalls in lexikalischem Wissen erschöpfen, sondern muss Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten umfassen, die genau zu definieren wären. Je größer die Spezialisierungsmöglichkeiten, je größer die Autonomie in einer modularen Oberstufe (und dafür lassen sich gute Argumente vorbringen), desto größer ist auch die Notwendigkeit, einen für alle gemeinsamen verpflichtenden Teil zu definieren.

Innerhalb dieser neuen Oberstufe könnte – durch Spezialisierung – dem Deutschunterricht sogar ein größeres Gewicht als in den heutigen Gymnasien bekommen. Es könnten nämlich verschiedene Module zur „literarisch-kulturellen Bildung“ angeboten werden, die Bereiche vertiefen, die gegenwärtig nur gestreift werden können: „Synästhetisch-kulturelle Bildung“, „Kreatives Schreiben“ oder „Drama, Bühnenspiel, Regie, Drehbuch“ ebenso wie „Linguistik“ oder „Medienwissenschaftliche Bildung“ oder „Journalistisches Schreiben“ ...

Das alles ist freilich Zukunftsmusik. Hier soll es aber darum gehen, dieses Fundamentum wenigsten anzudiskutieren. Dazu zunächst ein paar Vorüberlegungen.

II. Prinzipien eines Fundamentums für den Deutschunterricht

In diesem Artikel kann kein endgültiger Kanon deutschdidaktischer Grundbildung entwickelt werden. Das würde eine breitere Diskussion voraussetzen. Wir wollen jedoch mit den folgenden Vorschlägen für diese Diskussion den Anstoß liefern und zumindest die Notwendigkeit des Fundamentums deutlich vor Augen führen.

Im Grunde bietet die Pflichtschule, die in Österreich in verschiedenen Schultypen absolviert werden kann, die aber die gleichen Lehrpläne für Hauptschule und gymnasiale Unterstufe vorsieht, so ein Fundament. Zumindest im Prinzip soll damit sichergestellt sein, dass alle SchülerInnen die obligatorische Schulzeit mit bestimmten Mindeststandards – auch in Deutsch – abschließen. Es wäre nur logisch, darauf ein weiteres „Fundamentum“ aufzubauen, in dem gemeinsame Mindeststandards für alle MaturantInnen festgelegt werden, unabhängig davon, welchen Schultyp der AHS oder BHS sie besuchen. Das ist gegenwärtig nicht der Fall, ja in einem Schultyp – den HTLs – ist nicht einmal mehr garantiert, dass die SchülerInnen eine schriftliche Deutschmatura absolvieren (vgl. „ide“ 2/2000, 8 und 4/2000, 9). Diese bildungspolitische Verirrung war nur möglich, weil keine einheitlichen Mindeststandards festgelegt sind.

Dazu ein paar Vorüberlegungen:

- 1) Das Fundamentum und die Spezialbereiche müssen DIESELBE SUBSTANZ haben, d.h. im Fundamentum müssen alle wichtigen Bereiche bereits enthalten sein, die durch die Spezialisierung weiter entfaltet werden können. Bereiche wie „Sprachreflexion“ oder „Literaturgeschichte“, um nur zwei Beispiele zu nennen, dürfen nicht der Spezial-

sierung vorbehalten sein, sondern müssen in allen Oberstufenformen, auch an den Handelsakademien und technischen Schulen, unterrichtet werden.

- 2) Grundlegend ist es, den Deutschunterricht nicht isoliert, sondern im FÄCHERVERBUND zu sehen. Nur in Kooperation mit anderen Fächern wird es möglich sein, die hier formulierten Bildungsziele zu erreichen. Insbesondere heißt dies:
 - Integrierte Sprachdidaktik durch Kooperation mit anderen Sprachfächern
 - Mediendidaktik durch Kooperation mit Geschichte, Philosophie, Bildnerischer Erziehung und – nicht zu vergessen! – den Wirtschaftsfächern
 - Politische Bildung durch Kooperation mit Geschichte, Sozialkunde, Politischer Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde und (falls vorhanden) Politischer Bildung und Philosophie
 - Musische Bildung durch Kooperation mit den Sprachfächern, Musik und Bildnerischer Erziehung
- 3) Die Einheit des Fundamentums: Die Bildungsziele des Fundamentum bilden eine Einheit, die nur gemeinsam zu erreichen ist. Es macht keinen Sinn, bestimmte Fertigkeiten als TECHNIKEN aus dem Bildungszusammenhang zu isolieren. Die konkrete Vermittlung der Techniken ist nicht unabhängig von den übergeordneten Bildungszielen denkbar und gestaltbar. Zum Beispiel sind die heute so favorisierten Techniken der „Präsentation“ und „Kommunikation“ nicht viel wert ohne allgemeine Bildung und Fachwissen. Wissen und Darstellen von Wissen dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden – eine Gefahr, die heute vor allem bei bestimmten Maturavorschriften unserer Meinung nach durchaus gegeben ist.

III. Sprachliche Bildung: die Kernbereiche des Deutschunterrichts

Was sind nun eigentlich die Kernbereiche des Deutschunterrichts? Diese stehen ja nicht ein für alle mal fest, sondern sind immer neu abzuleiten aus den konkreten Bedingungen und Anforderungen einer Gesellschaft und aus dem Umfeld der anderen Fächer. Zu unterscheiden sind daher folgende Ebenen:

- Das allgemeine Bildungsziel (Höherer) Schulen und die Bildungsziele des jeweiligen Schultyps: Sie beschreiben, welches Persönlichkeitsbild insgesamt angestrebt werden soll und um welche hauptsächlichen Kompetenzen es geht.
- Das spezielle Bildungsziel des Faches Deutsch: Es beschreibt, welchen spezifischen Beitrag „Deutsch“ zum allgemeinen und spezifischen Bildungsziel leistet, und was noch darüber hinaus seine Ziele sind.
- Einzelne Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse: die Auffächerung des notwendig allgemein gehaltenen Bildungsziels in Teilkompetenzen, die konkreter, aber auch uneinheitlicher und disparater sind.

Auf diese spezifischen Ziele des Deutschunterrichts wollen wir etwas genauer eingehen. Wir stellen daher zunächst die Grundziele und nicht die einzelnen Teilbereiche des Deutsch-

unterrichts dar. Denn das Grundproblem ist – unserer Meinung nach – , dass die einzelnen Bereiche des Deutschunterrichts viel zu oft als getrennte Wissens- oder Lernbereiche gelehrt und von den SchülerInnen aufgenommen werden, dass der Zusammenhang, die Einheit des Faches nicht empfunden wird. Deswegen muss vor jeder Aufgliederung in Arbeitsfelder die Beschäftigung mit dem Gesamtziel stehen.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, allgemein gesprochen, sprachliche Bildung zu vermitteln. Da das Ideal der Bildung seit der Aufklärung in der Selbstständigkeit des Individuums liegt, wäre es sogar richtiger zu sagen, dass der Unterricht dazu beizutragen soll, dass sich Jugendliche selbst bilden.

Der Unterschied zwischen dem Deutschunterricht und anderen Fächern besteht darin, dass Sprache nicht bloß MEDIUM von Bildung ist, sondern auch ihr GEGENSTAND. Sprache ist das Thema, der Fokus des Deutschunterrichts, und zugleich das Prisma, durch das gesellschaftliche Fragen betrachtet werden. Wichtige Arbeitsfelder wie „soziale Auseinandersetzungen im Spiegel der Literatur“, „sprachliche Aspekte von Werbung“, „Sprache und Politik“, „Kommunikation“ machen dies deutlich.

Sprachliche Bildung ist der weiteste Begriff für die im Deutschunterricht vermittelten Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen. Diese Bildung vereinigt Elemente von sozialer, ästhetischer und politischer Bildung zu einer Einheit. Diese Einheit ist die Herausbildung einer selbstständigen und selbstbewussten Persönlichkeit. Die so beliebte Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und beruflicher (Grund-)bildung macht hier keinen Sinn. Denn diese Aspekte sind, was sprachliche Bildung betrifft, überhaupt nicht von einander zu trennen. Die sogenannten Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen stehen im Dienst einer umfassenden Bildung. Berufliche Bildung im Deutschunterricht ist nichts anderes als die besondere Akzentuierung bestimmter Bildungsbereiche (vgl. die Beiträge von Lisa Parody, Wolfgang Wenger und Reinhard Stockinger). Pointiert formuliert: EINE GUTE SPRACHLICHE BILDUNG FORMT NICHT NUR DIE PERSÖNLICHKEIT, SIE IST AUCH DIE BESTE BERUFLICHE BASIS, DIE SICH DENKEN LÄSST.

Unter Bildung selbst verstehen wir eine Persönlichkeitsbildung, die die drei Komponenten SOZIALE KOMPETENZ (Umgang mit anderen), POLITISCHE BILDUNG (Teilhabe am politischen Leben) und ÄSTHETISCHE BILDUNG vereint. Die ästhetische Bildung ist eine eigene Dimension und zugleich ein Zwischenglied zwischen Persönlichem und Gesellschaftlichem. In einem literarischen Text – zum Beispiel einem Roman von Balzac, einem Drama von Bert Brecht oder den Gedichten der Ingeborg Bachmann – finden sich ganzheitliche „Modelle“ der Wirklichkeit, die die Aufspaltung in Gesellschaft und Individuum überwinden. Die genannten drei Komponenten der Persönlichkeitsbildung stehen wiederum in einer Wechselwirkung zu einander. Lesen von literarischen Essays, Spielen von dramatischen Szenen, Diskussionen über TV-Sendungen, schriftliche Fassung eigener Reflexionen und Phantasien bilden im Deutschunterricht idealerweise eine Einheit, die dem Ziel jeder Bildung, geistige Selbstständigkeit, verpflichtet ist (siehe Schaubild 1).

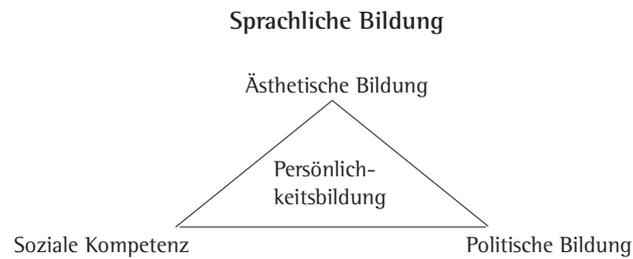


Schaubild 1

Das obige Schaubild zeigt außerdem, dass die allgemeinen Ziele ästhetische Bildung, soziale Kompetenz und politische Bildung für den Deutschunterricht von besonderer Bedeutung sind, ohne für ihn alleine spezifisch zu sein. Spezifisch ist vielmehr der sprachliche Zugang. Auf die wichtigsten Teilbereiche, die sich daraus ergeben, soll abschließend genauer eingegangen werden.

Sechs spezifische sprachlich-kulturelle Fähigkeiten

Ausgehend von diesen Überlegungen definieren wir sechs spezifische sprachlich-kulturelle Fähigkeiten, bei denen in der Oberstufe auf jeden Fall ein gewisses Niveau erreicht werden muss. Wir unterscheiden neben „mündlicher“ und „schriftliche Kommunikation“ sowie „Sprachreflexion“ und „literarisch-kultureller Bildung“ noch extra „Lesefähigkeit und Textkompetenz“ sowie „Medienkompetenz“. Es erscheint uns sinnvoll, diese Differenzierung vorzunehmen, da damit beide Aspekte eine Aufwertung erfahren. Textkompetenz ist die Fähigkeit des Umgangs mit Texten aller Art, wobei ästhetische Texte nur einen Sonderfall darstellen. Medienkompetenz verbindet, ähnlich wie literarische Bildung, Sach- und Reflexionswissen sowie bestimmte praktische Fähigkeiten.

Kompetenzen im Deutschunterricht

- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kompetenz
- Lesefähigkeit, Textkompetenz
- Sprachreflexion
- Medienkompetenz
- Literarische Bildung

Schaubild 2

Dabei sind folgende Veränderungen zu beachten, die sich schon länger abzeichnen, aber von der Lehrplangestaltung in Österreich bisher ziemlich vernachlässigt wurden:

1. SPRACHLICHE BILDUNG erfolgt nicht mehr nur in der als Muttersprache vorausgesetzten deutschen Sprache, sondern – wenn auch Deutsch die Arbeits- und Hauptsprache bleibt – unter Berücksichtigung der anderen Herkunftssprachen der SchülerInnen sowie des internationalen Kontextes, in dem auch die deutsche Sprache steht (z.B. der Einfluss des Englischen in seinen verschiedenen Varianten). Was das für den Deutschunterricht konkret bedeutet, hat Eva Maria Rastner in diesem Heft und vor allem in „ide“ 3/2002 (Language Awareness – Sprachaufmerksamkeit) genauer ausgeführt.
2. Früher waren Bildung und LITERARISCHE BILDUNG identisch, und zwar in einem doppelten Sinne:
 - literarische Bildung (= Literatur) im Sinne von Bildung durch das Medium Schriftlichkeit
 - literarische Bildung (= Nationalliteratur) als nationale Bildung

Von beiden Voraussetzungen kann heute nicht mehr ausgegangen werden:

Zum einen haben die audiovisuellen Medien das Monopol von Buch und Zeitung im gesellschaftlichen Leben längst erschüttert. Für gesellschaftliche Meinungsbildung, aber auch für die Vermittlung von Sachwissen sind Institutionen wie das Fernsehen und Medien wie der Film längst entscheidend geworden. MEDIENKOMPETENZ ist inzwischen ein notwendiger Inhalt des Deutschunterrichts, wenn auch dieser nicht allein dafür verantwortlich ist. Diese Problematik und ihre Konsequenzen für den Deutschunterricht behandelt Jutta Wermke in diesem Heft (vgl. dazu auch die ide-Hefte 2/1999 „neue Medien“ und 3/1999 „Lesen in der Medienwelt“).

Zum anderen ist nationale Bildung fragwürdig geworden. Die Nation ist zunehmend weniger der politische und kulturelle Bezugspunkt. In Zeiten der Europäischen Integration und der fortschreitenden Globalisierung sind EUROPÄISCHE BILDUNG und GLOBALES LERNEN auf der Tagesordnung. Was das für den Sprach- und Literaturunterricht bedeutet, wird – durchaus kontrovers – von Eva Rastner bzw. Christian Schacherreiter und Werner Wintersteiner in diesem Heft diskutiert.

3. Die genannten Veränderungen bedeuten nicht, dass die „alten“ Ziele des Deutschunterrichts wie Schreiben und Lesen obsolet geworden sind, im Gegenteil, doch sie stehen in anderen Kontexten. Zum Beispiel das LESEN: Die Pisa-Studie zeigt (vgl. Karl Blüml in diesem Heft) auch für Österreich Defizite im Bereich sinnerfassendes Lesen und Wiedergabe von Texten. Dies bedeutet nicht nur, andere Leseformen als die des literarischen Lesens stärker zu forcieren, sondern auch eine Betonung von Sachtexten wie auch von literarischen „Sachformen“ wie Essays.
4. Auch SCHREIBEN findet heute unter anderen Bedingungen statt. Zum einen bietet der Computer neue Möglichkeiten der Textrevision und „Textverarbeitung“, zum anderen ist das Verfassen von „wissenschaftlichen“ Arbeiten in immer mehr Berufen immer wichtiger (vgl. Karl-Wilhelm Schmidt). Auch Schreiben im Netz (vgl. Doris Mo-

ser) gewinnt an Bedeutung. Die Beherrschung argumentativer Ausdrucksformen (vgl. ide-Heft 4/97) ist dadurch noch wichtiger geworden.

5. SPRACHLICHE REFLEXION ist ein Bereich, der unbedingt aufzuwerten ist. Im Lehrplan '99 wird, wie vielfach kritisiert, Sprachreflexion auf Grammatikunterricht reduziert. Wie wichtig für die persönliche und politische Bildung dieser Bereich jedoch ist, zeigt Herbert Staud sehr anschaulich in diesem Heft. Er nimmt dabei nicht nur zahlreiche Beispiele aus den Massenmedien, er macht auch die Sprache der Medien zum Gegenstand der Reflexion.

Womit wir wieder bei unserem Ausgangspunkt angelangt sind, der Einheit der einzelnen Teilbereiche. Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke haben dies an einem Beispiel sehr schön aufgezeigt (Steinig/Huneke 2002, 9):

Kompetenter Umgang mit Schriftlichkeit bedeutet weit mehr, als die „Kulturtechniken“ des Lesens und Schreibens zu beherrschen: Er setzt vor allem eine für Schriftlichkeit spezifische Art konzeptionellen Denkens voraus, das auf Planung, Vertextung, Verdauerung und Intersubjektivität abzielt.

Diese Zielsetzungen des Deutschunterrichts sind sicher nicht veraltet. Ihnen gilt das Bemühen der AutorInnen dieses Heftes.

Literatur:

Steinig, Wolfgang/H. W. Huneke. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2002.

✉ Heidemarie Schrodts ist Deutschprofessorin und Direktorin des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums, Rahlg. 4, A-1060 Wien.

E-Mail: dion1.grg6rahl@906036.ssr-wien.gv.at

Christian Schacherreiter ist Direktor am BG und BRG Peuerbachstraße und unterrichtet Literatur an der Pädagogischen Akademie der Diözese, er ist Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts und des Adalbert-Stifter-Instituts in Linz. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz.

E-Mail: schacherreiter@bg-peuerbach.eduhi.at

Werner Wintersteiner, Herausgeber der „ide“.

E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

KARL BLÜML

Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA!

Konsequenzen aus der Studie

Die Ergebnisse der PISA-Studie für Österreich besagen kurz gefasst, dass es zwar keinen Grund zum Jammern für uns gibt, dass aber übermäßiger Jubel auch absolut unpassend wäre. (Vgl. dazu meinen Artikel in *ide* 1/2002, S. 7-8). In diesem Artikel beschäftige ich mich ausschließlich mit Fragestellungen, die unser Fach betreffen – Ausblicke auf die Schul- und Lernsituationen in Österreich im Allgemeinen erfolgen nur gelegentlich und nicht systematisch.

I. Motivation

Im Zuge der Lesetests wurden auch Erinnerungen an die Unterstufe abgefragt, die sich hauptsächlich mit der Frage der möglichen Motivation zum Lesen beschäftigen:

- a) Wir haben im Deutschunterricht viel mit Büchern gemacht, z. B. Teile von Geschichten nachgespielt
- b) Manchmal haben uns AutorInnen in der Schule aus ihren Büchern vorgelesen
- c) Meine Deutschlehrer/innen haben den Eindruck vermittelt, dass sie auch selbst gerne Bücher lesen
- d) Wir waren mit der Klasse manchmal in einer öffentlichen Bücherei (Gemeinde-, Stadt- oder Pfarrbibliothek)
- e) Wir haben uns oft selbst Bücher oder Geschichten zum Lesen aussuchen dürfen
- f) Ich habe oft von meinen Lehrer/innen Hinweise und Tipps zu interessanten Büchern erhalten
- g) Wir hatten in der Schule oft „freie Lesestunden“, also Stunden, in denen wir lesen durften, was wir wollten

Von all den genannten Punkten spielt in Bezug auf Leseleistung praktisch nur der Punkt c) eine erkennbare Rolle. Der Mittelwert der Leseleistung liegt bei jenen Schülerinnen und Schülern deutlich höher, die angeben, der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin (in der AHS-Unterstufe und in der HS) habe den Eindruck vermittelt, selbst gerne zu lesen. Das ist extrem bemerkenswert: Offenbar sind die oben angeführten übrigen Aspekte, die durchwegs zum „Katalog“ der didaktischen Empfehlungen gehören, weniger wirksam als das gute Vorbild der Lehrer/in. Nun gibt es aber eine ganze Reihe von Unwägbarkeiten zu beachten: Vielleicht fällt das gute Lehrer/innenvorbild von Haus aus nur bei guten Lesern und Leserinnen auf fruchtbaren Boden? Vielleicht ist es nur den guten Leserinnen und Lesern überhaupt aufgefallen, dass ihre Deutschlehrer/innen immer wieder zeigen, dass sie auch selbst gern und viel lesen?

Bemerkenswert ist jedoch auf jeden Fall, dass all die anderen Aspekte und Methoden praktisch keine Beziehung zur Leseleistung zeigen, d. h. es ist im Hinblick auf das gute Erfassen von Texten ziemlich gleichgültig, ob gelesene Geschichten nachgespielt werden, ob öffentliche Bibliotheken besucht werden, ob die Schüler selbst die Bücher zum Lesen im Unterricht aussuchen dürfen, ob es „freie Lesestunden“ gibt – oder nicht. Keiner dieser Aspekte trägt nach dieser Umfrage entscheidend zur Leseleistung der Schüler/innen bei.

Das ist ein unerwartetes, verblüffendes Ergebnis, doppelt überraschend deshalb, weil eine Beziehung absolut gesichert erscheint: Wer gern liest, wer viel liest, der liest auch gut und umgekehrt. Nun wäre es schon verständlich, dass Bibliotheksbesuche, Nachspielen von Gelesenem, freie Lesestunden etc. nicht unmittelbar zur Verbesserung der Lesetechnik beitragen – zur Erhöhung der Lesemotivation, zur Freude am Lesen sollten sie jedoch auf jeden Fall beitragen. Hier bedarf es einer genaueren Untersuchung – und eventuell auch einer Überprüfung der Lesedidaktik. Damit leistet PISA eine wichtige Aufgabe: Tradierte „Wahrheiten“ der Didaktik, die sich u. a. auch in den didaktischen Hinweisen der Lehrpläne niederschlagen, sind nicht unbedingt Wahrheiten mit ewigem Gültigkeitswert. Interessant scheint auch das Ergebnis, dass sich offenbar nur gute Leser/innen daran erinnern, in der Unterstufe der AHS bzw. in der HS Hinweise und Tipps zu Büchern bekommen zu haben.

Eine mögliche Schlussfolgerung in Richtung Lesedidaktik: Methoden, didaktische Grundsätze, die zur Förderung der Lesefreude und zur Verbesserung der Leseleistung dienen sollen – und dies offensichtlich empirisch erfassbar nicht tun –, müssen überprüft werden.

II. Die Rolle der Schulbibliothek

Noch erstaunlicher als die oben angeführten „Nullfaktoren“ ist die empirisch erfasste Bedeutung der Schulbibliothek für die Leseleistung: „Die Leseleistung wird nicht von der Bibliotheksbenützung beeinflusst!“ PISA kommt zu diesem Ergebnis auf Grund folgender Faktoren: Weder die Tatsache, dass es eine Schulbibliothek gibt noch im positiven Fall die Häufigkeit der Bibliotheksnutzung (Entlehnung von Büchern) steht in einem direkten Zusammenhang mit der Leseleistung. Anders gesagt, jene Schüler/innen, die angaben, dass es an ihrer Schule eine Bibliothek gibt und jene, die angaben, dass sie häufig Bücher aus dieser Bibliothek entleihen, zeigen im Schnitt kaum bessere Leseleistungen als jene, an deren Schule es keine Bibliothek gibt bzw. die nie oder selten Bücher entleihen. Und wieder muss die Frage gestellt werden, ob die Benützung der Schulbibliothek von der Didaktik (und der Schulbehörde, denn es ist eine bildungspolitische Entscheidung, ob in Bibliotheken Geld investiert wird oder nicht) als wichtiges Mittel zur Hebung der Leseleistung betrachtet wird.

Zweifellos wird man sich oberflächlich der Hoffnung hingeben, dass eine Bibliothek im Hause die Schüler/innen „zum Lesen verlocken“ könnte/sollte. Das Vorhandensein der Einrichtung im Schulhaus mindert die Schwellenangst der Kinder vor öffentlichen Büchereien, es unterstützt die Bequemlichkeit, es beruhigt das Gewissen der Lehrer/innen, weil Chancen auf Grund sozialer Bedingungen ausgeglichen werden.

Dennoch bleibt die Frage offen, ob in Gebieten, in denen öffentliche Büchereien leicht erreichbar sind, die Ausstattung einer Schulbibliothek nicht inhaltlich überdacht werden sollte: Ist es angesichts der angesprochenen „Nullwirkung“ auf die Leseleistung sinnvoll, „Lektüre“, „Belletristik“ einzustellen? Wenn ja, wie begründet man dies dennoch? Es ist umgekehrt auch nicht beweisbar, ob nicht die Leseleistung schlechter schwächer wäre, wenn es keine leicht im Hause zugängliche Bibliothek gäbe. Es ist weiters fraglich, ob nicht ein gewisser Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern noch weniger, noch seltener – und damit nachweislich schlechter lesen würde, wenn solche Einrichtungen nicht zur Verfügung stünden. Schulpolitisch muss die Frage nach der Schulbibliothek heute wohl anders gesehen werden als noch vor 20 Jahren: Der entscheidende Sinn der Schulbibliothek ist der des Arbeitens mit Büchern und anderen Medien (CD-ROM, Internet), anfänglich unter Mitwirkung und Anleitung der Lehrer/innen, später selbstständig. Gerade in der gezielten Hinführung zum selbstständigen Arbeiten liegt der eigentliche Wert der Schulbibliothek. Die Schulbibliothek soll das multimediale Lernzentrum der Schule sein bzw. werden. Ganz offensichtlich gehen die neuen Entwicklungen genau in diese Richtung!

III. Spielt die Art der Lektüre eine Rolle?

Die Frage ist schwer zu beantworten. Bis vor kurzer Zeit hätte ich selbst mit ziemlicher Überzeugung behauptet, es sei völlig egal, was gelesen wird, solange nur gelesen wird. Einige Daten im PISA deuten jedoch darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen schlechter Leseleistung und der (häufigen und/oder ausschließlichen) Lektüre von Comics gibt. Die entsprechenden Daten lassen aber auch die Interpretation zu, dass die starken Comics-Leser/innen gleichzeitig die schwächeren Leser/innen sind. Ob es einen KAUSSALEN Zusammenhang in der einen und der anderen Richtung gibt, ist schwer zu sagen. Der Zusammenhang besteht jedoch.

Kann man daraus didaktische Schlüsse ziehen? Ich denke, ja. Der Schluss müsste sein, wenn einer Lehrer/in auffällt, dass ein Kind nahezu ausschließlich textarme Comics liest (denn Comic ist ja nicht Comic, wie wir alle wissen) und gleichzeitig eher schwach im Textverstehen ist, ist ein Programmwechsel anzuraten. Es kann aber sicher nicht gesagt werden, die Lektüre von Comics sei grundsätzlich abzulehnen. Die alte Vorstellung, dass Comics durchaus eine „Einstiegsdroge“ sein können und auch später noch immer „daneben“ gelesen werden können, ist damit nicht außer Kraft gesetzt. Gefährlich ist es offenbar, wenn es bei den Comics bleibt. Und wenn ich hier sage „gefährlich“, dann meine ich das auch so. Es ist gefährlich für die Chancen im Leben, wenn das Textverstehen nicht sehr gut ausgebildet ist.

IV. Über den Zusammenhang zwischen der Muttersprache der Schüler/innen, die am Test teilnahmen, und deren Leseleistung

Natürlich ist die Frage hinsichtlich des nationalen Prestiges im internationalen Vergleich von großer Bedeutung. Erste Vermutungen lauten dann schnell: Ja, aber man muss bedenken, dass es bei uns in Österreich so viele Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gibt. Da muss das Ergebnis ja schlechter sein. Hiezu gleich eine Klarstellung: Die folgende Übersicht zeigt genau, zu welchem Prozentsatz die getesteten Schüler/innen in allen teilnehmenden Ländern die Testsprache als Muttersprache hatten (also bei uns natürlich Deutsch).

	Testsprache	andere offizielle Sprache	nationaler Dialekt	andere Sprachen
Total	93,80%	0,50%	0,90%	4,80%
LUX	71,20%	9,40%	1,20%	18,30%
LIC	73,10%	6,00%	0,30%	20,60%
BEL	77,10%	1,40%	16,70%	4,80%
CHE	80,60%	4,00%	1,70%	13,60%
NLD	81,70%		12,00%	6,30%
ITA	82,00%	0,20%	17,00%	0,70%
AUS	82,80%		0,20%	17,00%
ESP	85,40%	13,40%		1,20%
CAN	88,50%	2,10%		9,40%
USA	89,20%			10,80%
NZL	89,70%	0,70%		9,60%
DEU	92,10%			7,90%
SWE	92,60%		0,70%	6,70%
RUS	92,70%			7,30%
LET	93,00%	6,50%	0,40%	0,00%
AUT	93,30%			6,70%
DNK	93,30%			6,70%
NOR	93,70%	1,00%		5,30%
FIN	94,20%	4,40%	0,10%	1,30%
FRA	94,90%		1,10%	4,00%
UKM	95,90%			4,10%
GRC	97,20%			2,80%
IRL	98,00%	1,00%		0,90%
ISL	98,10%			1,90%
MEX	98,30%		1,50%	0,20%
POR	98,50%			1,50%
POL	99,00%	0,00%	0,50%	0,50%
CZE	99,20%			0,80%
BRAI	99,20%			0,80%
JPN	99,70%			0,30%

Aus der Übersicht wird klar, dass die Situation in Österreich keineswegs schwieriger ist als in anderen Ländern, die vergleichbar abschneiden wie Österreich. Wir liegen ziemlich genau im Schnitt.

Dazu kann man nun auch feststellen, dass von den Ländern mit einer höheren Rate an nicht-muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern nur Australien, Kanada, Neuseeland und Schweden bessere Ergebnisse als Österreich erreichen. Finnland hat eine geringfügig geringere Rate an nicht-muttersprachlichen Kindern – aber deutlich bessere Ergebnisse.

In diesem Zusammenhang sind von den Testergebnissen her weder der Mittelwert noch die Spitzenleistung interessant – wichtig ist, wie gering die Gruppe der Schüler/innen gehalten werden kann, die in die untersten Fertigungsstufen (1 und darunter) fallen, also 335 – 408 (= Stufe 1) bzw. weniger als 335 (= unter Stufe 1) Testpunkte erreichen.

Die folgende Tabelle stellt zunächst den Durchschnitt der Leseleistung bei Kindern mit deutscher Muttersprache und solchen mit nichtdeutscher Muttersprache gegenüber:

Schüler/innen, die zuhause Deutsch sprechen und jene, die nicht Deutsch sprechen

	Durchschnitt	Information herausuchen	Interpretieren	Reflektieren
zuhause Deutsch	515,28	510,11	516,24	521,21
zuhause nicht Deutsch	433,83	430,39	434,84	436,26

Der Unterschied ist beträchtlich. Man könnte nun sagen: Ist ja selbstverständlich, das war zu erwarten. Zweifellos ist es so, das kann aber nicht zur Konsequenz haben, dass man sich zufrieden zurücklehnt. Es bedeutet nämlich, dass es uns in Österreich nicht gelungen ist, den Lesestandard der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache so zu heben, dass er problemlos den durchschnittlichen Lebensanforderungen entspricht. Man muss nämlich bedenken, dass im Alter von 15 nur ganz wenige Schüler/innen verbleiben, die nicht schon die gesamte Volks- und Hauptschule in Österreich absolviert haben. Die Zahl der Quereinsteiger

ist nämlich seit den Tagen der Kriege in Jugoslawien stark zurückgegangen. Die allermeisten Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache absolvieren schon die Volksschule bei uns und gehen dann in Sekundarschulen. Dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass im Elternhaus und zu einem großen Teil auch im Freundeskreis (Peer group) nicht Deutsch die Verkehrssprache ist. Das stellt sich zumeist erst bei den Kindern der zweiten Generation von Einwanderern ein.

Die in der Tabelle dargestellten Werte würden nun zunächst kaum Anlass zur Sorge geben: Kein einziger Bereich fällt unter die Grenze von 408 Testpunkten (das heißt in den PISA-Kompetenzstufen: Stufe 2 oder höher)! Wir könnten also wieder sehr zufrieden sein. Warum also der Konjunktiv? Diese Werte sind Mittelwerte! Das heißt, es gibt eine große Zahl von Kindern, die sich in den untersten Lesefertigkeitsstufen befinden. Dabei ist ganz besonders auffällig, dass die Unterschiede keineswegs gleich sind in den Schularten: Sie sind gewaltig an den Berufsschulen, sehr groß an der APS (Polytechnische Schule) und werden deutlich geringer an den übrigen Schularten, wobei sie an den BMS am geringsten sind, wenngleich noch immer deutlich. (Das kann nur so im Sinne der Schulwahl interpretiert werden: schwache Schüler wählen die Polytechnische Schule oder die Berufsschule eher als eine AHS oder BHS).

Schüler/innen, die angeben, zuhause nicht Deutsch zu sprechen

	Durchschnitt	Informationen heraussuchen	Interpretieren	Reflektieren
APS	352,30	344,62	354,53	346,81
AHS	529,02	518,75	529,12	534,46
BS	377,77	368,99	372,97	375,64
BMS	457,71	441,32	441,47	452,33
BHS	506,23	510,07	502,81	510,71

Die Schüler/innen haben 8 Jahre Schule hinter sich, sie haben die Volksschule und eine Form der Sekundarstufe I absolviert und somit bleibt als Tatsache erhalten: In Österreich besteht eine große Herausforderung hinsichtlich der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache.

Schüler/innen, die angeben, zuhause Deutsch zu sprechen

	Durchschnitt	Informationen heraussuchen	Interpretieren	Reflektieren
APS	415,50	405,62	419,90	415,22
AHS	566,10	558,96	568,20	576,74
BS	448,72	447,05	448,91	447,25
BMS	485,71	479,91	483,84	488,60
BHS	549,62	546,49	550,13	558,26

Ihre Lesefertigkeiten sind noch ziemlich weit von einer halbwegs zufrieden stellenden Leseleistung entfernt. Das österreichische Schulwesen wird hier entscheidende Maßnahmen in diese Richtung setzen müssen. Wir können es uns nicht leisten, einen so großen Teil der Population (hier gemessen in einem Jahrgang – und es ist kaum anzunehmen, dass gerade dieser Jahrgang entscheidend anders strukturiert ist als andere Jahrgänge) mit einer absolut unzufriedenstellenden Fähigkeit, altersadäquate Texte verstehen zu können, ins Leben zu entlassen.

Die Berufsschule und der Polytechnische Lehrgang werden nur geringe Chancen haben, entscheidend zu einer Verbesserung beizutragen, das muss definitiv wesentlich früher geschehen. Aus diversen Studien (vgl. u. a. Klicpera 1993) wissen wir seit längerer Zeit, dass Versäumnisse der ersten Unterrichtsjahre bis zum Ende der Pflichtschulzeit kaum mehr wett gemacht werden können. Gezielte Leseförderung muss in den ersten Lesejahren geschehen!

Welche Schlüsse kann man aus der Betrachtung dieser Ergebnisse ziehen? Wesentliches Kriterium, an welcher Stelle ein Land in diesem internationalen Vergleich steht, ist die Frage, wie es mit seinen „schwächsten“ Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die angesprochene Lesefertigkeit umzugehen in der Lage ist. Genau in diesem Bereich gibt es jedoch bei uns ausgesprochenen Handlungsbedarf!

Es muss vordringliches Anliegen der österreichischen Bildungspolitik werden, die Lesekompetenz aller Schüler/innen auf ein Niveau zu bringen, das es ihnen ermöglicht, die entscheidenden beruflichen Anforderungen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens problemlos zu meistern. Darüber hinaus muss die Kulturtechnik LESEN in dem Ausmaß zur Verfügung stehen, dass die Schülerinnen und Schüler an der Kultur des deutschen Sprachraumes Anteil haben können, d. h. dass sie so gut und so gern lesen sollen, dass sie die Literatur zur Bereicherung ihres Lebens aufnehmen können.

PISA hat wieder eindeutig bestätigt: Nur wer gut liest, der liest viel und gern!
(Und umgekehrt – wer viel liest, der liest auch gut!)

Literatur

Günter Haider, Claudia Reiter (Hrsg.): PISA 2000. Thematischer Bericht. StudienVerlag, Innsbruck 2002.

Klicpera, Christian / Barbara Gasteiger-Klicpera: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Verlag Hans Huber, Bern 1993.

✉ Karl Blüml ist Landesschulinspektor (Abteilungsleiter) in Wien. Stadtschulrat für Wien, Wipplinger Str. 28, A-1010 Wien. E-Mail: karl.blueml@aon.at

THEMA

Kompetenzen

CHRISTIAN SCHACHERREITER

Lernziel „Sprachästhetische Kompetenz“

Einiges über literarisch-kulturelle Bildung heute und morgen

Vorbemerkung: Zu diesem Text hat Werner Wintersteiner eine kritische Stellungnahme verfasst, welche im Anschluss an Schacherreiters Artikel abgedruckt ist.

Braucht der Mensch „literarische Bildung“? Ist so etwas überhaupt noch „lebensnah“? Haben wir es da nicht mit einem Restposten aus den Tagen bürgerlicher Pseudobildung zu tun, der seiner „Entrümpelung“ entgegenstaubt? Verstünden wir unter literarischer Bildung jene Wissensschablonen, die hochnäsige Maturanten vergangener Tage dazu befähigten, durch drei Goethe- und zwei Stifter-Zitate ihre Überlegenheit über den „Pöbel“ zu demonstrieren, dann würde ich selbst beim Entrümpeln tatkräftig mithelfen. Auch das kreuzworträtselartige Aufsagen von Dichternamen, Werktiteln und angeblichen Epochenmerkmalen halte ich für eine verzichtbare, tendenziell affenartige Übung, die sinnlos dressierte Schülerinnen und Schüler keinen Millimeter näher an das heranbringt, um das es gehen sollte: an den literarischen Text.

Literatur ist Text, Literatur ist Sprache. Die Voraussetzung der literarischen Bildung ist daher Sprachkompetenz, und umgekehrt wird die allgemeine Sprachkompetenz durch guten Literaturunterricht gefördert. Wer verstehend »Faust I« erschlossen hat, liest vieles andere – insbesondere die meisten österreichischen Tageszeitungen und Journale – ganz mühelos.

Literatur ist ein sprachästhetisches Medium, in dem ungewöhnliche Männer und Frauen über Jahrtausende ihre Sichtweisen des Menschseins veranschaulicht haben. Wer sich einmal auf dieses Phänomen eingelassen hat, weiß, welchen Wert Literatur – so wie auch Musik und bildende Kunst – für das Leben haben kann. Die AHS hat sich bis heute als Schule verstanden, in der den künstlerischen Medien Raum und Zeit gegeben wird.

Dabei sollte sie auch in Zukunft bleiben. Und sie sollte auch dabei bleiben, insbesondere jene Literatur zum Thema des Unterrichts zu machen, die an das Wahrnehmen und Denken gewisse Anforderungen stellt. »Jerry Cotton« liest der des Lesens grundsätzliche mächtige Mensch auch alleine ganz gut, bei Arno Schmidt habe ich in dieser Hinsicht Bedenken. Und das sollte doch kein Grund sein, auf Arno Schmidt zu verzichten. Wenn sich junge Leserinnen und Leser erstmals an die Klassiker heranwagen – sowohl die der bürgerlichen Tradition als auch die der Moderne! – können sie die hilfreiche Begleitung durch kompetente Fachleute ganz gut brauchen. Das hat nichts damit zu tun, dass der Meister am Katheder das einzig wahre Verständnis der »Maria Stuart« doziert. Vielmehr geht es um eine anregende, um eine fordernde und fördernde Schule des verständigen Lesens, es geht um Hinweise, Hilfestellungen, Korrekturen, Ergänzungen, Arbeitsangebote. Wer beim Lehren immer wieder an Sokrates denkt, der sein Lehren als Hebammenkunst verstanden wissen wollte, der ist auch im Literaturunterricht auf einem brauchbaren Weg. Ästhetische Bildung befähigt Menschen dazu, künstlerischen Werken und Ausdrucksformen nicht rein reflexhaft-subjektiv zu begegnen, sondern auf der Grundlage erworbener Wahrnehmungs- und im besten Fall Urteilskompetenzen.

I. Pädagogik und Ästhetik – eine notwendige Klärung

Musikerziehung, Kunsterziehung und Literaturunterricht werden heute meist auf eine Art Lustprinzip verpflichtet. Lesen muss „Freude“ machen. Für Musik muss man die Jugend „begeistern“ etc. Die Primärsetzung dieser Anforderung geht ursprünglich auf den Jugendmythos der Achtundsechziger zurück und folgt heute der neoliberalen Vorstellung, dass auch Kunst eine Dienstleistung sei, die Konsumentenwünsche zu bedienen habe. Sie beruhte in den Jahren nach 1968 auf der illusionären Annahme, Kinder und Jugendliche seien per se offen für künstlerische Ausdrucksformen und man müsse eben als Lehrer nur ihrem natürlichen sinnlichen Bedürfnis nachkommen. Dann käme die Jugend in Scharen freiwillig zur Kunst gelaufen. Die Folge war, dass Pädagogik im Zusammenhang mit Kunstvermittlung generell zum negativ besetzten Begriff wurde. Im Extremfall wurde die Tatsache, dass viele Menschen von Goethe nur das Götz-Zitat kennen, weder Goethe noch dem lesefaulen Publikum angelastet, sondern den schrecklichen Deutschlehrern. „Die Klassiker sind mir in der Schule vermiest worden“, so lautete eine geläufige Formel, mit der man den Eindruck erweckte, in Österreich gäbe es schon längst ein Volk leidenschaftlicher Leserinnen und Leser, wenn nicht die Deutschlehrer diese naturgewollte Bildungsexplosion durch ihren inferioren Unterricht verhindert hätten. Bei der Musik war es wohl nicht wesentlich anders. Und so ging die Tendenz gerade bei pädagogisch engagierten LehrerInnen nicht selten dahin, „bedürfnisorientiert“ zu arbeiten. Man hörte eben vorwiegend die Musik, die Jugendliche gern hören wollen, las Texte, die nicht allzu alt und allzu schwierig sind etc. Nur kein „trockener Akademismus“! Nur keine rationale Interpretation! Nur nichts „Verstaubtes“ und „Konservatives“! – (Natürlich vereinfache und überzeichne ich ein wenig.)

Was wir Achtundsechziger als Emanzipationsakt angelegt hatten, der sowohl den Menschen als auch der Kunst frommen sollte, ging von falschen Voraussetzungen aus. Un-

ter den Bedingungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung ist diese Position längst zum Konsumismus verkommen. Eine Gesellschaft, die den Schulen den Bildungsauftrag erteilt, sie habe ästhetische Bildung rein auf der Basis des Lustprinzips und der Jugendbedürfnisse zu befördern, verlangt nichts anderes als die Verdoppelung jener Ästhetik, die nicht aus den kreativen Seelen der Jugend hervorgewachsen ist, sondern aus dem Kommerz der Kulturindustrie. Kulturelle Bildung ist auf diese Weise nicht zu erreichen.

Wir müssen mit gebotener Deutlichkeit sagen – und dazu brauchen wir auch die Unterstützung kulturbewusster Medien, Politiker etc. –, dass ästhetisch-kulturelle Bildung zwar den Kunst-Genuss ermöglicht, dass aber der Erwerb dieser Bildung nicht rein genussorientiert vor sich gehen kann. Das Verständnis für eine Symphonie von Mahler, für einen Roman von Musil etc. eröffnet sich nicht für den geistig trägen, passiven Konsumenten, der bei Kartoffelchips und Dosenbier nur mit sinnlichen Reizen bedient werden will. Fächer, deren Aufgabe die Kunsterziehung ist, unterscheiden sich darin nicht maßgeblich von anderen. Englisch können ist lustig, Englisch lernen wahrscheinlich nicht immer. Eine hohe Lesekompetenz bereitet Vergnügen, die erste Begegnung mit einem dicken Klassiker ist aber gewiss mühsam und erfolgt nicht ohne Geduldsproben und Frustrationen. So leid es mir für die pädagogischen Propheten des Hedonismus („Edutainment“) tut, Kunstverständnis erwirbt nur, wer die Mühen der Auseinandersetzung mit dem Ungewohnten, Schwierigen, Irritierenden nicht scheut. Nimmt er oder sie diese Herausforderung an, kann er oder sie daran wachsen. Wer sich freilich immer nur verwöhnen und erheitern lassen will, bleibt auf dem Status des mehr oder weniger glücklichen Idioten stehen.

II. Kanon oder nicht Kanon? – Und andere Gretchenfragen zu den Inhalten des Literaturunterrichts

Der literarische Bildungskanon ist als unerwünschtes bürgerliches Erbe schon vor Jahrzehnten totgesagt worden. Aber je heftiger die Verzichtbarkeit, ja Schädlichkeit eines Kanons propagiert wird, umso öfter gibt es Diskussionen, was nach dem Ende des Kanons eventuell doch Kanon sein könnte, wenn es den Kanon noch gäbe. Offensichtlich ist dieses Problem doch nicht ganz erledigt und genauso aktuell wie die Frage, was man unter einem naturwissenschaftlichen oder mathematischen Basiswissen zu verstehen habe. Daher stellt sich wohl auch für einen künftigen AHS-Lehrplan (wie auf für die BHS) zumindest die Grundsatzfrage, ob er verbindliche Literatur enthalten soll oder nicht. Ich meine, dass wir einen geschlossenen Maximalkanon auf alle Fälle vermeiden müssen. Wofür ich aber plädiere, ist ein schlanker Minimalkanon, der etwa 50 % des Literaturunterrichts in der Oberstufe umfassen sollte. Der geringe Umfang verlangt Bescheidenheit und Selbstbeschränkung. Ich spreche mich in der AHS-Oberstufe für einen kleinen Kanon einer vorwiegend deutschsprachigen und insbesondere österreichischen Literatur aus, für einige Autoren und Werke, die in unserem kulturellen Raum in anspruchsvollen Diskursfeldern (gutes Feuilleton, universitäre Literaturwissenschaft) immer wieder Thema sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Mir ist durchaus

bewusst, dass ich mir damit den Vorwurf nationalstaatlichen Denkens oder sogar eines gewissen Germano- und Austrozentrismus einhandle. Ich entgegne freilich, dass es mir weder darum geht, nicht deutschsprachige Literatur aus dem Literaturunterricht zu verbannen beziehungsweise weniger bekannte Autoren oder die jüngste Gegenwartsliteratur zu vernachlässigen. Ich behaupte lediglich, dass diese Bereiche des Literarischen nicht kanonisierbar sind, wenn ich nicht mindestens fünf Deutschstunden wöchentlich zur Verfügung habe. Natürlich soll Weltliteratur Beachtung finden, natürlich auch das aktuelle regionale Literaturleben, aber nicht als Teil des Kanons, sondern als Teil des freien Bereichs, wählbar nach den Kriterien außerliterarisches Bildungsziel (z. B. Friedenserziehung), Schülerinteresse, Aktualität, Lehrerschulle etc.

III. Literaturgeschichtlicher Überblick und Chronologie

Zu den häufig diskutierten Fragen gehört auch immer wieder die nach der Sinnhaftigkeit der chronologisch strukturierten Literaturgeschichte. Ich habe dazu mehrere Meinungen. Es ist nach wie vor kein Fehler, wenn AHS-SchülerInnen im Laufe der Oberstufe nach und nach einen „Überblick“ über die Literaturgeschichte erhalten. Ich würde allerdings eher von fragmentarischen Einblicken in die Literaturgeschichte sprechen. Vor allem sollte nicht geschriebene Literaturgeschichte als Primärerfahrung im Vordergrund stehen. Die Literaturgeschichte gibt es nämlich nicht. Was es gibt, sind viele, viele Texte, von denen einige aufgrund ihrer inhaltlichen und/oder sprachlich-formalen Eigenart und aufgrund von Rezeptionsbedingungen den Weg in die geschriebenen Literaturgeschichten gefunden haben. Am Ende ihres literarischen Bildungsprozesses müsste für die herangereiften Schüler eines klar geworden sein: Literaturgeschichte, das ist ein Konstrukt, ein Sekundärsystem, das unserer Orientierung dienen kann, das aber nicht identisch ist mit Literatur. Ein „Überblick“ kann mir helfen, aber er ersetzt nicht das Wesentliche, die Beschäftigung mit dem literarischen Text. Das Ziel heißt nämlich nicht Literaturgeschichtswissen, das Ziel heißt Lese-, Hör- und Sehkompetenz.

IV. Lernziel „sprachästhetische Kompetenz“ oder: Die Praxis des Lesens, Hörens und Schauens

Das Ziel des Literaturunterrichts ist nicht Konsumentenzufriedenheit im marktwirtschaftlichen Sinn des Wortes, aber auch nicht die germanistische wissenschaftliche Fachkompetenz. Das Bildungsziel des Literaturunterrichts ist ein Mensch, der verständig mit literarischen Kunstwerken umgehen kann. Daher sollten wir im Unterricht auch einen besonderen Wert auf den methodischen Zugang zur Literatur legen. Dabei geht es gewiss nicht darum einen universitären Methodendiskurs zu führen, sondern um die Adaption wissenschaftlicher Interpretationsmethodik für die bescheideneren und „praxisorientierten“ Ansprüche der Schule. Die Praxis, die für unsere Bildungsziele bestimmend ist, das ist schlicht und einfach die Praxis des Lesers, der in eine Buchhandlung geht und nach dem jüngsten Roman von Marlene Streeruwitz fragt, das ist auch die Praxis der Theaterbesucherin, die sich mit einem Klassiker oder einer Uraufführung konfrontiert sieht. Weder ihm noch ihr ist damit geholfen, sieben „Merkmale der Romantik“ herun-

terzubeten oder die Lebensdaten von Kleist gelernt und vergessen zu haben. Wie sind literarische Werke gemacht? Das ist hilfreich! Wie hält es Frau Streeruwitz mit den Erzählperspektiven? Warum gibt es Theaterstücke ohne Handlung und psychologisch konstruierte Hauptfigur? Was unterscheidet eine Komödie von Nestroy von einem Drama des Euripides? – Das sind hilfreiche Kenntnisse, die den praktischen Umgang mit Literatur erleichtern und spannend machen. Nicht für alle natürlich! Literatur im anspruchsvolleren Sinn des Wortes wird immer – auch unter AHS-Absolventen – ein Minderheitenprogramm bleiben. Aber einmal in ihrer Bildungslaufbahn sollten AHS-SchülerInnen wenigstens Hinweise und Anregungen dafür bekommen haben. Indem die AHS diesen ehrenhaften Auftrag ernst nimmt, gewinnt sie einen Teil ihres Profils und kann – ökonomisch betrachtet – durchaus auch eine „Marktnische“ besetzen. Genützt wird sie gewiss von Eltern, denen daran liegt, dass ihre Kinder in der Schule nicht nur berufstauglich gemacht werden, sondern dass sie dort auch andere Dimensionen des Menschseins – die spirituelle, künstlerische, intellektuelle – kennen und schätzen lernen. – Aber werden wir konkret:

Mein Fundamentum „literarisch-kulturelle Bildung“ in der Oberstufe:

Vorbemerkung: Wenn ein Werktitel aufscheint, muss nicht das ganze Werk gelesen werden. Es genügen auch Textauszüge und Darstellungen. Das Zeichen → verweist auf sprachhistorische und medienkundliche Inhalte, die im Zusammenhang mit literaturkundlichen Themen vermittelt werden können.

5. KLASSE

EINFÜHRUNG IN DIE METHODIK DES INTERPRETIERENS

LITERATUR DES MITTELALTERS

Heldenlied und Heldenepos

Artus- und Gralsmythos (z. B. »Parzival«)

Mittelalterliche Liebeslyrik und Spruchdichtung (obligatorisch: Walther von der Vogelweide)

→ Die deutsche Sprache im Mittelalter, Latein als Sprache der Kirche, Handschrift und mündliche Überlieferung

RENAISSANCE, HUMANISMUS UND REFORMATION (KULTURWISSENSCHAFTLICH-INTERDISZIPLINÄR)

Neues Denken in den Schriften des europäischen Humanismus (z. B. Erasmus, Montaigne)

Martin Luthers Bibelübersetzung

Shakespeares Theater und seine Wirkung bis heute

→ Erfindung des Buchdrucks, das Frühneuhochdeutsche, Latein und Griechisch als Gelehrtensprachen, Anfänge einer überregionalen Gemeinsprache

BAROCK

Der Schelmenroman

Lyrik der Barockzeit

→ Latein-Französisch-Deutsch im deutschen Sprachraum, Sprachgesellschaften, Rhetorik, Nationalsprachen

6. KLASSE

DAS 18. JAHRHUNDERT

- Texte zum Verständnis der europäischen Aufklärung (z. B. Kant, Voltaire, Montesquieu)
- Gotthold Ephraim Lessing als repräsentativer Autor der deutschen Aufklärung
- Empfindsamkeit, Sturm und Drang (obligatorisch Lyrik des jungen Goethe oder »Die Leiden des jungen Werthers«)
- Versuche einer Sprachnormierung durch Aufklärer (Gottsched, Adelung) versus Sprache und Emotion

DIE DEUTSCHE KUNSTEPOCHE (KLASSIK UND ROMANTIK)

Goethe: »Faust I«

- Die „Nobilitierung“ des Romans (Goethe)
- Schiller (ein klassisches Drama)
- Klassik als Rezeptionsphänomen, Vorbildcharakter der klassischen Literatursprache für die deutsche Nationalsprache
- Heinrich von Kleist (eine Novelle oder ein Drama)
- Texte der Frühromantik (z.B. Friedrich Schlegel, Novalis, Wackenroder)
- Die kulturelle Bedeutung der schreibenden Frauen in der Romantik
- Die „Nachtseite“ der Romantik (z. B. »Nachtwachen des Bonaventura« oder E.T.A. Hoffmann: »Der Sandmann«)
- Romantische Lyrik
- Die Brüder Grimm und die historische Sprachwissenschaft; zur kulturellen Rolle von Literatur- und Kunstzeitschriften (z. B. Horen, Athenäum, Phöbus)

7. KLASSE

VORMÄRZ, REALISMUS UND GRÜNDERZEIT

- Büchner und Heine als Repräsentanten der gesellschaftskritischen Vormärz-Literatur
- Österreichische Literatur: Adalbert Stifter, J.N. Nestroy, Franz Grillparzer
- Autoren und Printmedien zur Zeit des Vormärz, die Zensur
- Realistische Erzählprosa in Europa (z. B. Flaubert, Fontane, Dickens, Keller, Saar)
- Deutsche „Massenmedien“ nach 1870 (u. a. Familienzeitschriften)

DIE ANFÄNGE DER „MODERNE“ DES 20. JHS.

- Der deutsche Naturalismus und seine europäischen Vorbilder (z. B. ein Drama von Ibsen)
- Nichtnaturalistische Ästhetik (z. B. Lyrik von Rilke, Hofmannsthal, George)
- Das expressionistische Jahrzehnt (z. B. Lyrik von Benn, Lasker-Schüler, Trakl; Epik von Kafka)
- Wiener Moderne im Querschnitt (kulturwissenschaftlich-interdisziplinär): Dichtung (obligatorisch Kraus, Schnitzler), Malerei, Musik, Philosophie, Wissenschaft
- Die Anfänge der modernen Sprachskepsis und Sprachphilosophie (Hofmannsthal: »Ein Brief«, L. Wittgenstein)

DIE LITERATUR DER ZWISCHENKRIEGSZEIT

Erzählliteratur (z. B. Musil, Döblin, Broch)

Horvath und die Tradition des kritischen Volksstücks

Dadaismus und Neue Sachlichkeit

→ Neue Medien, Kunst und Kommerz (interdisziplinär): Rundfunk, Schallplatte und Film

DIE LITERATUR ZUR ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS

AutorInnen im Exil

AutorInnen als Befürworter und Kritiker des Nationalsozialismus

→ Die Sprache des Nationalsozialismus

8. KLASSE

LITERATUR DER NACHKRIEGS- UND WIEDERAUFBAUZEIT (1945-1966)

„Trümmerliteratur“ und Gruppe 47

Drama: Dürrenmatts kritische Brecht-Rezeption, das absurde Drama

Deutschsprachige Erzählprosa (z. B. Frisch, Johnson, Bachmann, Grass)

Sprechweisen der Lyrik (hermetisches und sprachexperimentelles Gedicht)

DDR – Hoffungsland linker Autoren (z. B. Christa Wolf)

VON DEN SIEBZIGER JAHREN ZUR GEGENWART

1968: Kultureller Wandel und Literatur

Literatur als Mittel der politischen Aufklärung (z. B. Literatur der Arbeitswelt, Dokumentarstück)

Neue Subjektivität und autobiographisches Schreiben

Feminismus und Literatur

Postmoderne und Literatur

→ Literatur und Neue Medien, Literaturbetrieb heute

„KLASSIKER“ DER ÖSTERREICHISCHEN GEGENWARTSLITERATUR

Thomas Bernhard, Peter Handke, Ernst Jandl, Elfriede Jelinek

✉ Christian Schacherreiter ist Direktor am BG und BRG Peuerbachstraße und unterrichtet Literatur an der Pädagogischen Akademie der Diözese, er ist Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts und des Adalbert-Stifter-Instituts in Linz. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz.

E-Mail: schacherreiter@bg-peuerbach.eduhi.at

WERNER WINTERSTEINER

Kulturelle Bildung heute ist interkulturelle Bildung

Anmerkungen zu Christian Schacherreiter

Ich stimme mit Christian Schacherreiter in der Verteidigung der literarisch-ästhetischen Bildung als wichtigem Bildungsziel vollkommen überein. Wovon ich mich aber deutlich abgrenze, ist, dass er diese Bildung nach dem überholten Modell der nationalen Bildung aus dem 19. Jahrhundert konzipiert. Ich hingegen bin überzeugt, dass literarisch-ästhetische Bildung nur mehr als interkulturelles, kosmopolitisches Programm zu konzipieren ist. Ich fürchte außerdem, dass wir uns – wenn wir diese notwendige Modernisierung versäumen – uns selbst ins bildungspolitische Abseits manövrieren und all denen wenig entgegensetzen haben, die literarische Bildung als veraltet und unbrauchbar ablehnen. Ich stelle meine Position in vier Punkten dar:

I. Literarische Bildung ist als nationale Bildung entstanden. Nationale Bildung war von Anfang an ein inter-nationales Projekt.

Europäische Literatur ist seit der Renaissance im Dienst der Nationsbildung gestanden. Auch der Deutschunterricht verdankt seine Einführung im 19. Jahrhundert wie seine Bedeutung für den Fächerkanon der Tatsache, dass er als Kernfach der Nationalbildung galt. Zugleich sind Nation und Nationalbildung ein inter-nationales Projekt, denn die Nationen entwickelten sich in gegenseitiger Abgrenzung und Konkurrenz. Der Philosoph Peter Sloterdijk hat dies in spöttischer Form beschrieben:

Wo hingegen der Humanismus pragmatisch und programmatisch wurde, wie in den Gymnasialideologien der bürgerlichen Nationalstaaten im 19. und 20. Jahrhundert, dort weitete sich das Muster der literarischen Gesellschaft zur Norm der politischen Gesellschaft aus. Von da an organisierten sich die Völker als durchalphabetisierte Zwangsfreundschaftsverbände, die auf einen jeweils im Nationalraum verbindlichen Lektürekanon eingeschworen wurden. (...) Was sind die neuzeitlichen Nationen anderes als die wirkungsvollen Fiktionen von lesenden Öffentlichkeiten, die durch dieselben Schriften zu einem gleichgestimmten Bund von Freunden würden? Die allgemeine Wehrpflicht für die männliche Jugend und die allgemeine Klassiker-Lesepflicht für Jugendliche beider Geschlechter charakterisieren die klassische Bürgerzeit, sprich jenes Zeitalter der bewaffneten und belesenen Humanität, auf welche die neuen und alten Konservativen von heute zurückblicken, nostalgisch und hilflos zugleich und völlig unfähig, sich über den Sinn eines Lektüre-Kanons medientheoretisch Rechenschaft zu geben (...).(Sloterdijk 1999, 11-12)

Unsere Aufgabe ist es nicht, dieses Modell fortzuführen, sondern es kritisch zu beleuchten. Literarische Bildung heute muss daher die Kritik am nationalen Bildungsmodell enthalten. Wer jedoch Literatur de facto noch immer als nationale Literatur (mit einigen wenigen Verweisen auf gesamteuropäische Entwicklungen) lehrt, vermittelt implizit und unterschwellig zugleich die Botschaft, DASS LITERATUR ALS NATIONALLITERATUR ZU VERSTEHEN IST.

II. Literarische Bildung heute muss globale interkulturelle Bildung sein.

Das ist ein pädagogisches, aber auch direkt ein literaturdidaktisches Bildungsziel. Anders als unter globalen Prämissen ist nicht nur die Welt, sondern auch die Welt der Literatur heute nicht mehr zu begreifen.

Globale Bildung heißt nicht Standpunktlosigkeit oder Beschäftigung mit allen Literaturen der Welt nach dem Gießkannenprinzip, sondern Dezentrierung des „Eigenen“ und damit Öffnung für neue Sichtweisen. Ich bin also nicht gegen die Beibehaltung des Schwerpunkts deutschsprachige Literatur, doch macht es Sinn, sie in einen größeren Kontext zu stellen und durch die Sicht auf Literaturen aus anderen Räumen zu relativieren. Dann wird sich schnell zeigen, aus wie vielfältigen Quellen das „typisch Deutsche“ entstanden ist. Beispiele für „hybride“ Entwicklungen, Mischungen und Austausch bietet die Literaturgeschichte genug: Man könnte etwa Charles Adélaïde Chamisso de Boncourt ansprechen, den französischen Adligen, der als deutscher Dichter berühmt wurde (nach dem der heutige Chamisso Preis für deutsche Literatur von AutorInnen nicht-deutscher Muttersprache benannt ist), oder Ludwig Börne, der in seinem Pariser Exil Französisch zu schreiben begonnen hat. Man könnte auf die vielen Einflüsse der „kleinen Literaturen“ der ungarischen und slawischen Völker der Donaumonarchie auf das aufmerksam machen, was wir heute ÖSTERREICHISCHE LITERATUR nennen. Vor allem sollten wir auch im Literaturunterricht zur Kenntnis nehmen, dass die österreichische „Identität“ nicht nur aus der deutschsprachigen Kultur besteht.

Aber entscheidend ist, dass sich das literarische Feld tatsächlich weltweit erweitert hat. Ein Beispiel, dass auch der Westen dies langsam zur Kenntnis nimmt, sind die Literaturnobelpreise, seit 1945 mehr und mehr auch an AutorInnen aus Asien, Afrika, Lateinamerika vergeben werden, während vor 1945 (mit Ausnahme des Inders Rabindranath Tagore) nur Europäer und Nordamerikaner zum Zug kamen.

Diese „postkoloniale“ Literatur hat neue Themen und neue Formen ins Spiel gebracht: die Beschäftigung mit dem Nord-Süd-Konflikt, dem Identitätsverlust kolonisierter Kulturen, dem Massenphänomen Migration usw., aber auch den stärkeren Bezug zur Oralität, die Ausbildung hybrider literarischer Formen und Sprachmischungen – diese Charakteristika wirken nun auch auf die westliche Literatur zurück: „The Empire writes back to the centre“ (Salman Rushdie).

Erst teilweise und inkonsequent, aber erstmals überhaupt für den Unterricht berücksichtigt finden sich diese Gesichtspunkte in Donnerbergs Literaturkunde »Zugänge« (1995). Er nimmt zumindest im historischen Rückblick die bedeutenden Leistungen

nicht-europäischer Literatur wahr. Wir sollten nicht hinter den erreichten Stand der Schulbücher zurückfallen!

Das literarische Leben Österreichs – Buchmarkt, Lesungen, Theateraufführungen, Filme, Debatten in Zeitschriften – ist längst internationalisiert, mehrsprachig, bunt und vielfältig. Die schulische literarische Bildung sollte auf diese Vielfalt Bezug nehmen und die SchülerInnen auf sie vorbereiten, statt nur den einen Aspekt der deutschsprachigen Literatur wahrzunehmen. Wie Christian Schacherreiter zu Recht betont, ist der Deutschunterricht lebensweltlich ganzheitlich anzulegen, nicht wissenschaftlich spezialisiert. Das bedeutet auch, über die Sprachgrenzen der „Deutschen Philologie“ hinauszublicken.

Fazit: Einem am nationalen Kanon ausgerichteten Literaturunterricht entgehen wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur, die auch für die deutschsprachige Literatur relevant sind, oder noch deutlicher: Die ausschließliche Orientierung am nationalen Kanon übersieht auch wesentliche Trends innerhalb der deutschsprachigen Literatur.

III. Für den Literaturunterricht heißt das konkret, sich mit Gesichtspunkten, Gattungen und Texten zu beschäftigen, die bisher nicht üblich waren.

Entscheidend sind andere Texte als die des nationalen Kanons. Nur wer auch andere Texte liest, wird mit neuen Gesichtspunkten konfrontiert. In der folgenden Liste an „kanonwürdigen“ Literaturen nenne ich immer wieder konkrete Namen oder sogar Werktitel, um zu zeigen, dass alle diese Vorschläge machbar und realistisch sind:

- Literatur der ethnischen Minderheiten in Österreich: Florjan Lipuš »Der Zögling Tjaž«
- Exilliteratur: Sprachwechsel als politische Parteinahme, etwa bei Peter Weiss oder Klaus Mann, Thematik der Migration
- Migrationsliteratur: Rafik Schamis neue Märchen, Feridun Zaimoglus »Kanak Sprak« oder Vladimir Vertlib »Zwischenstationen« ...
- „Kleine Literaturen“ Mittel- und Osteuropas, vor allem der österreichischen Nachbarn: Slowenien, Ungarn, Slowakei, Tschechien ...
- Jüdische Literatur als Paradigma einer interkulturellen Literatur
- Lateinamerikanischer Magischer Realismus und andere Strömungen: Octavio Paz, Miguel Angel Asturias, Gabriel García Márquez ...
- Literarische Texte aus Afrika (Beispiele für verschiedene Positionen im post-kolonialen Diskurs): Léopold Sedar Senghor, Wole Soyinka, Chinua Achebe oder Ahmadou Kourouma ...
- Indien, Japan, China – Völker, die über besonders lange und reiche nicht-westliche literarische Traditionen verfügen
- Salman Rushdie als Prototyp literarischer Hybridität und der politischen Satire

Auf ein bekanntes Gegenargument möchte ich gleich eingehen: das der Unzulänglichkeit von literarischen Übersetzungen. Dazu mehrere Überlegungen: Der gesamte internationale Literaturbetrieb wird nur durch Übersetzungen aufrecht erhalten, sie sind al-

so ein integraler und konstitutiver Bestandteil der Literatur. Ferner ist es gerade bei der post-kolonialen Literatur häufig möglich, Ausschnitte in den Originalsprachen Englisch oder Französisch heranzuziehen. Und schließlich habe ich in obiger Liste bewusst sehr oft deutschsprachig schreibende LiteratInnen genannt, um die Arbeit zu erleichtern. Das gilt auch für Phänomene wie Sprachmischungen und Mehrsprachigkeit, wo man etwa Ernst Jandls Pioniertätigkeit studieren könnte.

IV. Wenn diese Neuerungen nicht kanonisiert werden, finden sie überhaupt nicht statt.

Mit Christian Schacherreiter bin ich von der Wichtigkeit eines Kanons überzeugt. Der Kanon ist selbst ein Teil und konzentrierter Ausdruck eines Machtkampfs um die Werte und Orientierungen, die in einer Gesellschaft vorherrschen sollen. Wenn man die Notwendigkeit eines Kanons leugnet oder glaubt, auf ihn verzichten zu können, so sagt man damit de facto, dass der Literaturunterricht für den gesellschaftlichen Diskurs obsolet und gleichgültig geworden ist. (Und in der Praxis setzt sich – wie wir sehen – ein veralteter und unreflektierter Kanon weiter fort.)

Der Kampf um Kanonisierung ist also Kampf um Anerkennung und Bedeutung. Wer der Meinung ist, Bildung müsse heute unter globalen Gesichtspunkten erfolgen, muss sich dafür einsetzen, dass dieser Standpunkt Gesetz und damit allgemein gültig wird. Er (oder sie) kann nicht gleichzeitig meinen, dass dies unter Stichworten wie „außerliterarisches Bildungsziel (z. B. Friedenserziehung), Schülerinteresse, Aktualität, Lehrerschulle“ (Schacherreiter) auf freiwilliger Basis geschehen soll. Gerade die Begrifflichkeit „Schulle“ oder „außerliterarisches Bildungsziel“ zeigt ja sehr deutlich, dass Schacherreiter interkulturelle Bildung nicht als literarische Bildung im eigentlich Sinne versteht. Deswegen erhebe ich den Anspruch, dass die von mir vertretenen Gesichtspunkte sich auch im schulischen Lektürekanon niederschlagen. Die obige Liste soll einen Diskussionsanstoß dazu liefern.

Literatur

Donnenberg, Josef u.a. Zugänge. Eine Literaturkunde. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995.

Holzner, Johann/Werner Wintersteiner. Die österreichische Literatur im Deutschunterricht. Anmerkungen zur Kanonfrage. In: informationen zur deutschdidaktik (ide), 19. Jg., Heft 2/1995, 17-26.

Sloterdijk, Peter. Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt: Sonderdruck edition suhrkamp 1999.

✉ Werner Wintersteiner, Herausgeber der „ide“. Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

JUTTA WERMKE

Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung

Medienkompetenz gehört heute zur Allgemeinbildung. Als medienkompetent bezeichne ich Menschen, die sich der gängigen Medien¹ zu bedienen wissen und die sich in einer von Medien stark bestimmten Kultur orientieren können. Dementsprechend differenziere ich zwischen Mediennutzungskompetenz und Medienkulturkompetenz. Im folgenden geht es um die Frage, was der Deutschunterricht der Sekundarstufe zur Vermittlung einer solchen Medienkompetenz beitragen kann.

I. Mediennutzungskompetenz

Ich halte es nicht für sinnvoll, Medienkompetenz an technischen Spezifika von Medien festzumachen, sondern gehe von FUNKTIONEN aus, die Medien für Menschen haben. Dafür spricht u. a. auch, dass Fernseh- und Radioangebote, ebenso wie Zeitung und Buch digitalisierbar sind und zunehmend im Internet zugänglich gemacht werden; oder anders formuliert: dass Neue Medien prinzipiell multimedial angelegt sind und die übliche Trennung nach Print-, Audio-, AV- und Neuen Medien daher nicht eindeutig ist. Ich ordne also die Frage der Technik der Frage des Gebrauchs nach.

Mit Blick auf den Deutschunterricht differenziere ich zwischen Programmfunktion, Kommunikationsfunktion und Speicherfunktion. PROGRAMMFUNKTION haben fiktionale und nicht-fiktionale Angebote zum Lesen, Sehen, Hören: von Belletristik bis TV-Serie und Spielfilm, von Sachbuch und Reportage bis zum Dokumentarfilm. Buchmarkt, Presse, Rundfunk, Kino und Theater werden so als Funktionsgruppe zusammengefasst.

Der KOMMUNIKATION dienen (bei weitem nicht nur) gesprochene und geschriebene Sprache: in Gespräch und Interview, Vortrag oder Kundgebung, auf dem 'Markt', im Salon oder Chatroom; als Brief oder Postkarte, Mail oder SMS, übermittelt per Zug, Flugzeug oder Internet. Face-to-face-Kommunikation, Tele-Kommunikation, die als Videokonferenz ebenfalls – jedoch „anders“ – Face-to-face stattfinden kann, und Radio-Talk mit Zuhörerbeteiligung betrachte ich unter diesem Aspekt als zusammengehörigen Komplex.

WISSENSPEICHER sind Lexika und Handbücher, Kataloge und Inventare, Dokumentationen, ob in Stein gehauen oder auf Pergament geschrieben, als Lochkarten oder elektronische Datenbank. Orte, an denen Wissen gespeichert wird, sind Bibliotheken, Magazine, Archive oder im übertragenen Sinne das Internet.

Die genannten Gruppen sind offen für weitere Beispiele. Sicher lassen sich auch andere Funktionen nennen. So spricht einiges dafür, die SPIELfunktion gesondert aufzuführen, um dort inszenierte Spiele von Zirkus bis Show, Geschicklichkeitsspiele und Gesellschaftsspiele – live oder medial – zu bündeln. Die genannten Funktionen scheinen mir jedoch zur Diskussion der Medienkompetenz im Deutschunterricht ausreichend zu sein.

Ziel dieser Übersicht war es, einerseits daran zu erinnern, dass das gleiche Medium mehrere Funktionen haben und dass die gleiche Funktion von unterschiedlichen Medien, wenn auch auf verschiedene Weise, übernommen werden kann. Andererseits wird deutlich, dass Kompetenzen in einem Medium den Kompetenzerwerb in einem anderen erleichtern können, wobei die didaktisch-aufbauende Richtung nicht dem Gang der Kulturgeschichte folgen muss, also vom Theater zum Film, von der Papier-Kommunikation zum Internet, sondern auch umgekehrt verlaufen kann. Das heißt, Mediennutzungskompetenz und mediendidaktische Kompetenz zeigen sich vor allem in Auswahlentscheidungen.

Mediennutzungskompetenz als die Fähigkeit, sich der Medien der Gegenwartskultur zielgerichtet und funktional zu bedienen und dementsprechend begründete Auswahlentscheidungen zu treffen, impliziert

- die Kenntnis der verschiedenartigen Effizienz von Medien
- die Kenntnis von nach Form und Inhalt verschiedenen Medienangeboten
- die Fähigkeit, die Dignität des Informationsgehaltes zu beurteilen
- die Fähigkeit, die Qualität der ästhetischen Realisierung einzuschätzen
- Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die den Zugang zu den Angeboten eröffnen
- Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die eigene Gestaltung oder Partizipation ermöglichen

Es ist weder didaktisch erforderlich noch wäre es realisierbar, diese TEILKOMPETENZEN pro Einzelmedium und Funktion zu erarbeiten. Stattdessen bietet sich eine synoptische Herangehensweise an, die sowohl gruppenübergreifende Lehr-/Lerninhalte zusammenfasst bzw. Transfermöglichkeiten ausschöpft als auch erklärungskräftige Vergleiche und Transformationen einsetzt. Die folgende Aufstellung geht vom Allgemeinen zum Besonderen. Sie bietet Elemente, nicht jedoch die Reihenfolge eines Curriculums zur Mediennutzungskompetenz. Themen, die FÜR ALLE FUNKTIONSGRUPPEN und MEDIEN relevant sind und als Informationseinheiten angeboten werden können, beziehen sich auf

- **Koevolution und Koexistenz**
Beispiele aus der Medienentwicklung für Prozesse der Funktionsverschiebung erleichtern die Einschätzung des gegenwärtigen „Medienwandels“.
- **Politische und ökonomische Faktoren**
Der Einblick in Organisationsstrukturen und Finanzierung von Medienbetrieben (Beispiel: öffentlich-rechtlicher und privater Rundfunk) macht aufmerksam auf mögliche Abhängigkeiten in der Programmgestaltung (übertragbar auf Zeitung, begrenzt auch auf Buchverlage). Ferner die offene Struktur des Internets und die „Wissensluftthese“.

– **Missbrauch und Risiken**

Erläuterungen zur Zielsetzung juristischer Regelungen wie Urheberrecht, Jugendschutz, Persönlichkeitsrechte können an Beispielen aus den verschiedenen Medien und Funktionsgruppen belegt werden. Außerdem: die Schwierigkeit, entsprechende Regelungen im Internet durchzusetzen.

Verallgemeinbare Aspekte der FUNKTIONSGRUPPEN gehören weitgehend zum Repertoire des Deutschunterrichts. Allerdings soll der Ausgangspunkt für Generalisierungen gerade nicht automatisch bei den Printmedien liegen. Gedacht ist an wechselnde Medienswerpunkte, jeweils verbunden mit Transferhilfen.

– **Programmfunktion**

Für fiktionale und nicht-fiktionale Angebote ist die Kenntnis unterschiedlicher Produktionsformen (vom Einzelautor bis zum mehr oder weniger hierarchischen Team) gleichermaßen wichtig. Ebenso Grundbegriffe der Ästhetik. Für fiktionale Angebote können z. B. Genres (Krimi, Arzt, Horror, Science-fiction usw.) und Fortsetzungstechniken/Serien an einem Medium exemplarisch besprochen werden. Im nicht-fiktionalen Bereich z. B. journalistische Formen.

– **Kommunikationsfunktion**

Auch hier gibt es allgemeine Regeln, die für schriftliche und mündliche Kommunikation gelten, wie die Beachtung des Adressatenbezugs z. B. bei der Einschätzung der Verständlichkeit, und solche, die speziell mündliche oder schriftliche Kommunikation betreffen (wie z. B. der Aufbau eines Streitgesprächs oder eines Geschäftsbriefs).

– **Speicherfunktion**

Verallgemeinerbare Ordnungsprinzipien (alphabetisch, nach Personen oder Sachen, historisch oder systematisch usw.) und Suchstrategien werden noch zu wenig medienübergreifend im Unterricht beachtet.

Wenn MEDIENSPEZIFIKA im Mittelpunkt stehen, scheint mir die Arbeit an und mit Transformationen (ggfs. unter Einbeziehung von theoretischen Texten) in besonderem Maße erklärungskräftig.

– Die medienästhetische Differenz zwischen Film und Buch kann im Deutschunterricht z. B. durch die Auseinandersetzung mit „Texten zum Film“ erarbeitet werden: Filmkritiken zeigen die Schwierigkeit, über Bilder zu schreiben; Drehbücher können Filme nur begrenzt antizipieren; wie macht sich die Orientierung am anderen Medium bemerkbar bei Bestsellern, die auf Verfilmung hin konzipiert sind, bei Büchern „zum Film“? Oder Hyperfiction im Internet und in Buchform: zum medienästhetischen Vergleich zwischen Hypertextstruktur und linearem Text.

– Auf ähnliche Weise lassen sich auch unter Kommunikationsfunktion bzw. Speicherfunktion Medienspezifika herausarbeiten. Wenn z. B. E-Mails, SMS-Botschaften oder Chat-Dialoge „der“ schriftlichen oder mündlichen Kommunikation zugeordnet werden sollen, werden Veränderungen des Sprachgebrauchs, die eine Zuordnung unter den veränderten Kommunikationsbedingungen der Neuen Medien erschweren, deutlich.

- Die gleichen Suchaufgaben in verschiedenen Mediensystemen durchzuführen und die Vorgehensweise samt der Ausbeute, die Schwierigkeiten der Recherche und der Nachbereitung zu vergleichen, ist aufschlussreich z. B. hinsichtlich der Selektionsmechanismen und Standards im „Buchwesen“ und der vergleichsweise offenen Struktur des Internet.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Zusammenstellung von curricularen Bausteinen zu beachten ist, ist die **VIELFALT** der Medienerfahrungen, die den Schülern vermittelt werden soll, damit sie ihre Auswahlentscheidungen kompetent treffen können. Es ist deshalb Aufgabe der Schule, in doppeltem Sinne schwer zugängliche Bereiche den Schülern zu erschließen.

Das sind vor allem:

- Lyrik als Sprachkunst, die außer in nahezu ausschließlich englischsprachigen Musikvideos keinen den Jugendlichen vertrauten Ort in der Medienlandschaft hat (im Unterschied zu narrativen Formen)
- Hörästhetik als radiophone Kunst, die neben der Bildästhetik und über Hörbücher hinaus nur von „Spezialisten“ beachtet wird und dennoch einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung unserer Wahrnehmung leisten kann
- Medienkunst, die gerade keinen „sachgerechten“ Umgang mit Medien vorführt, aber zur Reflexion anregt und ästhetische Konventionen relativiert
- Filme, die nicht der Handvoll didaktisch-kanonisierter Literaturverfilmungen oder den Lieblingsvorabendserien der Schüler zuzurechnen sind, sondern die filmästhetisch faszinieren

Es scheint mir wichtig, diese Vielfalt künstlerisch anspruchsvoller Werke einzufordern, da sich die Schule, wenn man aus Publikationen auf die Praxis schließen darf, zu sehr auf die Aufarbeitung dessen, was Schüler ohnehin mögen, fixiert oder an literarischen Vorlagen klebt, aber vor allem in der Programmfunktion die Alternativen schuldig bleibt.

Eine andere Frage drängt sich auf, wenn man nicht nur den autodidaktisch erworbenen Kenntnisstand der Jugendlichen auf seine Vielseitigkeit hin abklopft, sondern auch die bevorzugte Zuordnung von Funktionen zu Medien beobachtet und feststellt, dass (private) Kommunikationsfunktionen zunehmend von den Neuen Medien angezogen werden und Programmfunktionen weiterhin vorwiegend bei Radio und Fernsehen abgerufen und von Kommunikationsangeboten im Sinne der Zuschauer/Zuhörer-Beteiligung im Internet begleitet werden. Es darf dabei jedoch nicht übergangen werden, dass Mädchen unter beiden Gesichtspunkten Printmedien stärker nutzen als Jungen.

Man wird entscheiden müssen, wo man die offenkundige Funktionsverschiebung hinnimmt und wo man gegensteuert. Eine Position, die „auf breiter Front für Print“ wirbt, kann im gegenwärtigen kulturellen Kontext Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung sicherlich nicht angemessen fördern. Umakzentuierungen im Unterricht könnten z. B. so erfolgen, dass im fiktionalen Bereich Qualitätsstandards für Film, Fernsehen und Radio hochgesetzt werden bei quantitativer Reduzierung von Literatur und dass im nicht-fiktio-

nen Bereich – umgekehrt – das Lesen von Sachtexten deutlich mehr Gewicht erhält als bisher und durch die Aufwertung journalistischer Formen zusätzlich gestützt wird, usw. Die Entfaltung von Mediennutzungskompetenz setzt schließlich auch PRAXISANTEILE voraus.

– **„Gerätebedienung“ und Gestaltung**

Erfahrung im Umgang mit Video- bzw. Kassettenrekorder (jedoch ohne Bearbeitung/Schnitt) bringen Schüler häufig mit. Auch Grundkenntnisse in der Bedienung des PC werden überwiegend außerschulisch erworben. Die weitergehende (multimediale) Textgestaltung und Nutzung des Internet gehören zu den Daueraufgaben oder besser: Mitteln der Arbeit im Deutschunterricht. Demgegenüber kann die Erarbeitung von Audio- bzw. Videobeiträgen nur im Ausnahmefall eingeplant werden.

– **Projektorientiertes Vorgehen**

Vor allem bei der Thematisierung von Medienspezifika (s.o.) ist neben der Analyse das Experiment mit technischen Möglichkeiten als Methode unverzichtbar. So können neben den Transformationen „Texte zum Film“, die ebenfalls Analyse und Experiment verbinden, die „Herstellung von Öffentlichkeit“ stehen: Journalistische Beiträge (auf der Basis eigener Recherchen zu einem gemeinsamen Thema bzw. einem aktuellen Ereignis) werden für Zeitung, Radio, Fernsehen (und unterschiedliche Adressaten) gruppenweise erarbeitet. Wichtig erscheint mir bei solchen Unterrichtsvorhaben, dass die zeitliche Erstreckung die Motivation nicht überfordert, dass alle Schüler über die Dauer des Projekts sinnvoll mitarbeiten können und dass die Aufgabe so abgesteckt wird, dass im Ergebnis der Frust die Freude nicht überwiegt. Das Problem ist das gleiche wie bei Grundschulkindern (und nicht nur bei ihnen), so lange ihre Schreibkompetenz ihrer Erzählkompetenz nicht gewachsen ist.

– **Konzeptionelles Arbeiten**

Ich fasse darunter kreative Tätigkeiten, die der Realisierung vorausgehen. Aus der Verbindung von Medienkenntnis und Vorstellungsvermögen werden Werke oder Teile von Werken antizipiert. Dabei steht das Ergebnis im Mittelpunkt, nicht der Produktionsprozess. Konzeptionelles Arbeiten manifestiert sich in Skizzen und Beschreibungen: der Wirkung von Bildern, der Eigenart einer Geräuschkulisse, von Szenarios usw. Gerade der Deutschunterricht kann auf diese Weise zur Entwicklung von Medienkompetenz beitragen und dabei zugleich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit schulen.

Die Grundlagen einer Mediennutzungskompetenz, wie ich sie hier skizziert habe, sollten in der Sekundarstufe I bis zur 10. Klasse gelegt sein. Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung erfordert jedoch mehr.

II. Medienkulturkompetenz

Die folgenden Erläuterungen sind auf die Sekundarstufe II ausgerichtet, obgleich die Thematisierung von Medienentwicklung in größeren Zusammenhängen bereits früher beginnen muss. Ich halte dabei eine Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen – von Medienpolitik bis Medienökonomie, Medienpsychologie bis Mediensoziologie – nicht für

sinnvoll, sondern gehe von **ERFAHRUNGEN** aus, die die Schüler direkt tangieren und die sich zurückführen lassen auf Tendenzen der Medienentwicklung. Es sind dies Entgrenzung und Durchmischung, Bewegung und Beschleunigung, Veränderung und Verwandlung. Sie manifestieren sich jeweils im physischen, psychischen und im ästhetisch-fiktionalen Bereich.

Unter **ENTGRENZUNG UND DURCHMISCHUNG** fallen sowohl Globalisierung und Internationalisierung von Märkten und Kulturen als auch die Aufhebung der Trennung von privaten und öffentlichen Räumen. Vorstellungen von Weltraum und Cyberspace diffundieren und scheinen in den Alltag hineinzureichen durch Fernsehübertragungen aus dem All, durch Science-fiction-Serien oder -Literatur. Im AV-Bereich sorgen Inszenierungen dafür, dass Ereignisse zu Medienereignissen werden, noch bevor über sie berichtet wird. Grenzen zwischen Gattungen, Textsorten, Sparten werden zunehmend überspielt: zwischen Fiction und Nonfiction, Information und Unterhaltung, Werbung und Programm. Und es werden neue komplexere Einheiten gebildet: Fernsehprogramme präsentieren sich als Komposition über die Sendeplätze hinweg; computerbasierte Medien vereinen die Möglichkeiten des auditiven, audiovisuellen und des Printbereichs. Das fiktive Personal einer Serie ist bisweilen in einer anderen zu Besuch, und die Schauspieler sind Stammgäste in Talkshows. Dem entsprechen die Rezeptionsgewohnheiten vom Zapping, dessen zufällige Mixtur ihren besonderen ästhetischen Reiz hat bis zur medienintegrativen Rezeption von Soundtrack-Hörspielen, die die Kenntnis des Films zum Verständnis der Tonproduktion voraussetzt. Nicht zuletzt zu erwähnen ist die Faszination von Ton-Licht-Bewegungs-Ereignissen. Der Trend zum Gesamtkunstwerk ist unverkennbar.

BEWEGUNG UND BESCHLEUNIGUNG durch moderne Verkehrstechnologie ist eine der Ursachen für die Entgrenzung von Räumen. Als körperbezogene Wahrnehmung ist sie eng mit „Action“ verbunden. Vom freien Fall des Bungeejumping bis zum Trainspotting. Autorennen und Verfolgungsjagden in Serien und Spielfilmen stehen für sich und bedürfen nur einer geringen Verankerung im Handlungsablauf. Im Bereich der Musikvideos hat sich eine Schnitttechnik ausgebildet, die den Rezipienten vergleichbaren Wahrnehmungsreizen der Beschleunigung aussetzt und kinästhetisch durchschüttelt. Vorabendserien und Werbespots haben davon gelernt. Den Eindruck von Bewegung und der Überbrückung großer Distanzen vermittelt auch das Surfen im Internet. Mobilität und Flexibilität, die als persönliche Grundqualität nicht nur im Beruf, sondern auch in der Freizeit gelten – jedenfalls für die jüngere Generation –, werden signalisiert durch das Handy als Accessoire, die E-Mail-Adresse im Briefkopf, den Laptop im Handgepäck. Zeit wird als Kontinuum erlebt, Pausen sind „Auszeiten“. Rhythmen werden temporär durch Arbeitsbedingungen und Freizeitprogramme bestimmt und scheinen letztlich beliebig veränderbar zu sein.

Für die dritte Tendenz der Medienkultur – **VERÄNDERN UND VERWANDELN** – hat der Körperbezug ebenfalls besondere Bedeutung: Veränderung durch Piercing, Tätowierung, Schockfarben für Haare und Nägel sind über die Punker-Szene hinaus verbreitet und lassen sich als Körperkunst anderen modischen Extremformen zuordnen. Das gilt jedoch

nicht mehr für die Ausstattung von Science-fiction-Akteuren mit technischen Implantaten aller Art, die die Mutanten der Perry Rhodan Generation abgelöst zu haben scheinen. Der Körper wird hier selbst zum Artefakt. Die Schritte virtueller Verwandlung sind von Fahndungsfotos her bekannt, wenn die Physiognomie des Gesuchten mit den Mitteln digitaler Technik zusammengestellt wird. Auch Friseure bedienen sich dieses Instruments als Entscheidungshilfe. Die simulierten, fiktiven oder real vorgenommenen Veränderungen im ästhetischen bzw. kriminologischen Interesse sind heute nicht mehr von den großen, breit diskutierten Themen der Organtransplantation einerseits, der Genmanipulation andererseits zu trennen. Um Entgrenzung und Durchmischung geht es auch hier, verbunden mit Fragen der Identität.

Die Grenzen zwischen den drei Phänomenkomplexen sind fließend. Gemeinsam ist ihnen der Charakter des TRANSITORISCHEN: im Sinne der Durchreise, des Übergangsstadiums, des Vorübergehenden. Ziel dieser Darstellung ist es nicht nur, die Brücke zwischen der Erfahrung der Schüler und Tendenzen der kulturellen Entwicklung zu schlagen, sondern auch daran zu erinnern, dass (Neue) Medien nicht nur Programm-, Kommunikations- und Speicherfunktion haben, sondern das Berufsleben verändern, die Wahrnehmung von Welt beeinflussen und das Selbstverständnis des Menschen tangieren.

Medienkulturkompetenz als Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren, erfordert deshalb die Auseinandersetzung mit Fragen nach einer „MENSCHLICHEN EXISTENZ“. Folgende Stichwörter können der Themenfindung dienen:

- Lebensumstände: Flexibilität und Mobilität
- Wahrnehmung: Authentizität und Virtualität
- Körper: Medizinische Forschung und Therapie
- Geist: Künstliche Intelligenz
- Identität

Weder euphorische Zukunftserwartungen noch Katastrophenszenarios sollen evoziert werden. Allerdings wird über Träume und Ängste zu sprechen sein, über Ästhetik und Ethik.

Für den Deutschunterricht bietet sich die INTERMEDIALE REFLEXION an, die Verarbeitung von Medienerfahrungen in fiktionaler Literatur (auch mit Filmen kann gearbeitet werden). Sowohl in der Jugendliteratur wie auch in Sciencefiction und Cyberpunk häufen sich seit mehr als zehn Jahren auf dem deutschen Markt Titel, die sich mit den genannten Themen, zum Teil auf hohem Niveau, auseinandersetzen und als Textgrundlage neben philosophischen und historischen Schriften zum Verhältnis von Mensch und Maschine sehr gut für den Unterricht geeignet sind. Medienkulturkompetenz impliziert die Fähigkeit, in großen Zusammenhängen zu denken, zu argumentieren, sich zu informieren. Sie ist nicht gebunden an fertige Antworten und Konzepte.

III. Anmerkung zur medienerzieherischen Kompetenz

Nimmt man Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung ernst, dann müssen auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung gezogen werden, die über die Einführung eines „Medien-Pflichtscheins“ hinausgehen. Zu fordern ist ein Studium generale mit einem obligatorischen Schwerpunkt für alle Fächer in Philosophie (Ästhetik, Ethik, Anthropologie) und einem zusätzlichen Angebot für Naturwissenschaftler in Kulturgeschichte, für Geisteswissenschaftler in Technikgeschichte. Auch im Rahmen der Pädagogik kann eine separate Medienerziehung nicht genügen. Ich würde mir die Kombination mit einem Pflichtbereich Politische Bildung für alle Studierenden und einer zusätzlichen Wahlpflicht zwischen Ästhetischer Erziehung und Umwelterziehung wünschen. Zur Integration der Medien im Deutschunterricht liegen auch über das hier behandelte Thema hinausgehende Konzepte vor. (Wermke 1997) Hinsichtlich der Realisierbarkeit dieser Vorschläge zur Stärkung allgemeinbildender und fächerübergreifender Studienanteile ist ferner zu erwägen, ob man das Modell des Zwei-Fach-Lehrers zugunsten des Ein-Fach-Lehrers aufgeben sollte.

Was für die Schule gilt, gilt auch für das Studium: Die Medienerziehung darf sich nicht auf die Nutzung der Medien beschränken, auch nicht der Neuen Medien im Rahmen der Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen – und ihrer vielfältigen fachspezifischen Anwendungen u. a. in Recherche und Kommunikation. Sie muss die Verwendung der Neuen Medien in anderen Kontexten zur Kenntnis nehmen – zum Beispiel in der Medizin, der Architektur, der Kriegsführung – und die öffentliche Diskussion reflektieren. Sie muss sich darüber hinaus den Fragen der Jugendlichen nach menschlicher Existenz und ihren Zukunftserwartungen stellen. Dazu braucht es mehr als Medienkompetenz.

Literatur

Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal / Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2000, S. 91-104.
dies.: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

Anmerkung

1) Zum Medienverständnis, wie ich es hier voraussetze, s. Wermke 2002, 91 – 104.

✉ Jutta Wermke. Universität Osnabrück, Forschungsstelle Integrierte Medienerziehung,
Neuer Graben 40, D-49069 Osnabrück.
E-Mail: jwermke@uso.de

HERBERT STAUD

Lernziel „Sprachreflexion und Sprachkritik“

I. Sprachkritik

Die Entwicklung von Sprachkritik und wissenschaftlicher Sprachbetrachtung sowie ihrer beider didaktische Verarbeitung im Deutschunterricht scheinen von einer gewissen Ungleichzeitigkeit geprägt zu sein: Die Sprachkritik, die nach 1945 – mit „LTI“ (Klemperer 1946) und dem „Wörterbuch des Unmenschen“ (Sternberger / Storz / Süskind 1970) – einen hohen Stellenwert bei der (sprachlichen) Loslösung vom Nationalsozialismus einnahm, wurde letztendlich aus der Sprachwissenschaft hinausgedrängt. Der strukturalistische Sprachbegriff verhiess der Linguistik wissenschaftliche Objektivität, schließlich sollte Wissenschaft lediglich deskriptive „Seinsaussagen“ liefern und sich vor „Sollensaussagen“ hüten (Schiewe 1998, 25). In den 1960er- und 1970er-Jahren war Sprachkritik daher kein sprachwissenschaftliches Thema.

Im Deutschunterricht dagegen nahm Sprachkritik immer einen wichtigen Platz ein. Zuerst als Instrument zur Bewahrung einer sprachlichen Norm, zur Bewahrung der Kultursprache, zur Bewahrung bestimmter Identitäten (Kulturmutation, Elitebewusstsein, Wertegemeinschaft, ...). Deutschunterricht hatte zu diesem Zweck zur mündlichen und schriftlichen Beherrschung der „Hochsprache“ in Orthographie, Grammatik und Stil in Wort und Schrift auszubilden.

Weiters diente Sprachkritik unter dem Vorzeichen der Totalitarismustheorie der Immunisierung gegenüber ideologischem Sprachgebrauch, dem Aufzeigen von „Herrschaft durch Sprache“ (Schafarschik 1984) und vermehrt auch der (Manipulations-)Kritik des zunehmenden Einflusses medialer Sprachweisen (vgl. auch Enzensberger 1962), insbesondere der Werbesprache.

Sprachreflexion war hier in erster Linie Dienerin der Sprachkritik. Beim Thema „Sprache und Politik“ spielte weniger Sprachreflexion als vielmehr Rhetorik die Hauptrolle, bei der Werbanalyse kamen neben der Rhetorik aber auch zunehmend grammatische Muster zum Zug. Wobei der Endzweck nicht unbedingt in der Sprachreflexion liegen musste, sondern diese durchaus als Vehikel für den Grammatikunterricht dienen konnte. Der Sprachreflexion am ehesten förderlich war die Aufnahme der Kommunikationsanalyse, die funktionalen Grammatikunterricht beförderte und mit der Einbeziehung der Soziolinguistik auch in eine aufklärerisch-emanzipative Richtung tendierte.

Die sprachlichen Begleiterscheinungen beim Vordringen neuer Kommunikationsformen, die Diskussion um political correctness in der Sprache, die verstärkte Wahrnehmung des Projekts WÖRTER / UNWÖRTER DES JAHRES, die Rechtschreibreform, all das hat in der Öffentlichkeit zur Sensibilisierung gegenüber sprachlichen Phänomenen geführt und Sprachkritik auch in den Fokus der Sprachwissenschaft gerückt (Böke/Jung/Wengeler 1996; Gellhaus/Sitta 2000). So gibt es bereits Plädoyers für die Rehabilitierung ihres

wissenschaftlichen Stellenwerts im Rahmen der Sprachwissenschaft. Schiewe (1998, 25) führt gute Gründe dafür an:

Die Sprachkritik stützt sich nun in aller Regel auf eine vorgängige, methodisch abgesicherte Analyse des Sprachzustands, hat insofern eine wissenschaftliche Grundlage, sie läßt sich von der Linguistik beraten. Ihre Werturteile korrespondieren mit einer solchen Analyse. Sie sind reflektiert, also rational begründet, wägen ab, orientieren sich an der Leistungsfähigkeit der Sprache. Und das Wichtigste: Sie formulieren keine Vorschriften, sondern machen Angebote. Sie sagen den „Sprachbenutzern“ nicht, wie sie sprechen oder schreiben sollen, aber sie machen ihnen – soweit es jene zur Kenntnis nehmen – bewußt, wie sie sprechen und schreiben könnten. In dieser reflektierten Haltung hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Aussagen liegt eine neue Qualität der heutigen Sprachkritik.

Während die Sprachwissenschaft also zunehmend das Thema Sprachkritik zur Kenntnis nimmt, sollte umgekehrt die Schule das Thema Sprachreflexion ernster nehmen, um Sprachgebrauch kritisch reflektierend begleiten zu können.

II. Sprachreflexion

Seit Jahrzehnten finden sich in den diversen Deutschlehrplänen im Lernbereich SPRACHE die Termini NACHDENKEN ÜBER SPRACHE, SPRACHREFLEXION, SPRACHBETRACHTUNG u. Ä. Im schlimmsten Fall änderte sich dadurch fast nichts, sondern die genannten Termini ersetzten einfach den Grammatikbegriff: NACHDENKEN ÜBER SPRACHE bedeutete Nachdenken über den „Bau“ der Sprache unter Heranziehung linguistischer Verfahrensweisen. Der Terminus konnte hier eher durch methodische Erweiterungen in Form des integrativen, funktionalen und/oder situativen Grammatikunterrichts als durch Berufung auf Sprachreflexion gerechtfertigt werden. Sprachreflexive Einsichten ergaben sich dabei vielleicht als methodische Abfallprodukte.

Im besseren Fall wurden die neuen Termini zur Formulierung von Lehrzielen verwendet, die Einsichten in den Kommunikationsakt auch mittels grammatischer Kategorien vermitteln sollten. Das Konzept des praktischen, also Nutzen abwerfenden Grammatikunterrichts wurde hier insofern erweitert, als der Nützlichkeit der (schulischen) Grammatik zum Zwecke der Textproduktion – inklusive Rechtschreibung – und der Textrezeption mit der Kommunikationsorientierung ein weiteres Element brauchbaren Grammatikwissens hinzugefügt wurde. Insbesondere der Pragmatik und der Soziolinguistik wurde Aufmerksamkeit geschenkt.

III. Sprachreflexion und Grammatik

Der daraus resultierende Zustand scheint vielen nicht ideal: Sprachreflexion muss einerseits immer wieder auf grammatische Kategorien zurückgreifen, soll gleichzeitig aber auch dazu dienen, diese zu generieren. Wohl nicht nur in Einzelfällen hatten daher sprachreflexiv gestaltete Unterrichtssequenzen oft weniger die Sprachreflexion als letzt-

endlich doch (systematischen) Grammatikunterricht zum Endzweck. Auf der einen Seite wurde Sprachreflexion zuweilen für ein grammatisches Modell missbraucht, auf der anderen Seite herrschte das Gefühl des grammatischen Ungenügens, weil die Brechung manch grammatischen Phänomens über den sprachreflexiven Leisten ein in sich geschlossenes Grammatikmodell nicht möglich machte. Die SchülerInnen wiederum waren ob des Schwankens zwischen formaler und funktionaler Grammatik oft überfordert.

Sprachreflexion kam so im Unterricht zwar immer wieder zum Zug, aber nicht zu ihrem vollem Recht. Der „Verdacht, daß mit der Verwendung des Begriffsetiketts nur eine terminologische Modernisierung eines herkömmlichen systemorientierten Grammatikunterrichts mit einer pragmatischen Zusatzkomponente erfolgt sei“ (Neuland 1994, 30), muss aber m. E. mehr diversen didaktischen Konzepten als der immer wieder geübten, wenn auch unsystematischen Unterrichtspraxis gelten.

Ein Problem, mit dem sich Deutschdidaktikerinnen, LehrplangestalterInnen, LehrerInnen daher herumschlagen müssen, ist das Verhältnis von Grammatik und Sprachreflexion.

„Sprachreflexion statt Grammatik“ (Ingendahl) heißt hier ein Konzept, bei einem anderen wird die Grammatik bei aller Betonung der Wichtigkeit einer experimentell-entdeckenden Haltung zur Hilfe für die Sprachreflexion. Sie stützt sich auf „eine systematische Fundierung von Grammatik“ (Steinig/Huneke 2002, 152).

Nicht ideal ist es sicher, Sprachreflexion ausschließlich mit Grammatik in Verbindung zu bringen und als Bestandteil des Grammatikunterrichts, auch wenn er unter „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht“ firmiert, zu konzipieren, wie es im österreichischen Deutsch-Lehrplan '99 geschieht.

Sprachreflexion kommt hier nur indirekt in der Form von Sprachbewusstsein und als Erscheinungsform von grammatischem und orthographischem Wissen vor. Dies mag auch dem seltsamen Verfahren geschuldet sein, „Didaktische Grundsätze“ für das Unterrichtsfach Deutsch festzuschreiben, ohne konkrete Vorstellungen über einen Oberstufenlehrplan entwickelt zu haben. Der hermeneutische Zirkel wurde hier gründlich missachtet!

IV. Der Quantensprung von der Sprachkritik zur Sprachreflexion

Sprachkritik hat auf eine tragfähige didaktische Grundlage gestellt zu werden. Sie muss über Manipulationskritik hinausgehen und sich mit dem Phänomen sprachlicher Normen auseinandersetzen und letztlich zur Erkenntniskritik vorstoßen:

Sprachkritik braucht Leser, setzt Rezipienten voraus, die auf sie vorbereitet sind. Solche Leser müssen herangebildet werden, sie entstehen nicht naturwüchsig. Diese Bildungsaufgabe muss in erster Linie der Schule überbunden werden: Wie sie (unbestritten, wenngleich mit überschaubarem Erfolg) lektürefähig macht, so muss sie auch (wenigstens bis zu einem gewissen Grade) zu Kritikfähigkeit sprachlichen Erscheinungen gegenüber erziehen. Reflexion über Sprache heißt hier das Programm, zu dem sich die Schule zwar verbaliter bekennt, das sie aber nicht hinreichend einlöst. (Sitta 2000, 113)

Die Didaktik und der Deutschunterricht sollten hier keine fertigen Antworten vorgeben. Die Problematik der Sprachkritik, der politisch korrekten Sprache, der Normenkritik, das

Problem der politischen Kritik in Form der Sprachkritik, das Verhältnis zwischen Sprache und Denken sollten zur Unterrichtsarbeit erklärt werden, um den konstitutiven Elementen der Sprachkritik auf die Spur zu kommen. Beispiele dafür soll im Folgenden die sprachliche Analyse eines kurzen Leserbriefs liefern.

PHYSIK LERNEN

Betrifft: „Quantensprung im Recht“ von Jörg Wojahn

DER STANDARD, 29. 6. 2002

Das Wort Quantensprung wird auch hier wieder einmal wie so oft sinnwidrig verwendet. Quantensprünge finden in Atomen statt und sind energiemäßig extrem winzig. Der Artikelschreiber wollte aber damit etwas Großes, Gewaltiges zum Ausdruck bringen. In Abwandlung von Kreisky würde ich sagen: „Lernen Sie Physik, Herr Redakteur!“

Der in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ (10. 7. 2002) erschienene Leserbrief ist zweifelsfrei ein Dokument üblicher und weit verbreiteter Sprachkritik. Leserbriefe, in denen angeblich unrichtiger Wortgebrauch moniert wird, findet man in Zeitungen und Zeitschriften häufig. Besonders bekannt wurde jener Techniker, der mit seinen Briefen und Eingaben schließlich erreichen konnte, dass im Duden unter dem Stichwort aufschweißen der Beispielsatz einen Tresor „mit Hilfe des Schweißbrenners öffnen“ eliminiert wurde, da man einen solchen nur mittels eines Schneidbrenners knacken bzw. aufschneiden (SCHNEIDBRENNEN ist wohl nicht zulässig!?) kann (vgl. Müller 1994, 52f.).

In welcher Weise könnte dieses sprachkritische Dokument im Deutschunterricht eingesetzt werden? Was können Schülerinnen und Schüler daraus lernen?

1) Der richtige Wortgebrauch

Sprachpolizeilich orientierter Unterricht der alten Schule würde solche Beispiele sammeln und sie den SchülerInnen vorlegen, versehen mit dem Hinweis, auf den RICHTIGEN WORTGEBRAUCH zu achten. Damit wäre wohl auch jener Unterricht gegeben, den der Verfasser des Leserbriefes wohl unterstützenswert fände und von dem er sich erhofft, dass damit seine sprachpflegerischen Bemühungen eines Tages nicht mehr notwendig sein werden.

2) Deskription eines Sprachzustandes

Die Sprache des Leserbriefes könnte selbst einer Kritik unterzogen werden oder zumindest als deskriptives Beispiel für Sprachentwicklung bzw. für einen Sprachzustand herangezogen werden. Sprachmängelorientierte Sprachkritik würde sich eventuell noch immer am Suffixoid -MÄßIG in der Verbindung „energiemäßig“ (vgl. Müller 1994, 47) sowie eventuell auch am Funktionsverbgefüge („zum Ausdruck bringen“) stoßen. Schließlich galten Funktionsverben einmal als „typische Erscheinungsformen des Sprachzerfalls“ (Korn 1962, 26). Der Leserbrief ist somit u. a. ein Dokument dessen, wie auch ein Sprachkritiker schließlich auf einen Konvention gewordenen Sprachzustand zugreift.

3) Sprachkritik als Wortkritik

Wer die Printmedien aufmerksam verfolgt, wird immer wieder auf Beispiele von Sprachkritik auf der Wortebene treffen (eine detaillierte und mit Beispielen versehene Systeme-

matik findet sich in Wengeler 1996, 418). Eine ganze Reihe von Kritikpunkten wird dabei angeführt: Die Wortverwendung, entspreche nicht (ganz) der Realität, entspreche nicht der ursprünglichen Bedeutung, verschleierte einen Sachverhalt usw.

Trefflich um Begriffe gestritten wird vor allem auf den Gebieten Politik, Sexismus in der Sprache, Fremdwörter, Neologismen.

Auf dem politischen Terrain zeigen sprachreflexive Termini wie „Schlagwort“, „Hochwertwort“, „Fahnenwort“, „Stigmawort“, „Schlüsselwort“, wie wichtig die Begriffsebene für die sprachliche Analyse ist. Ebenso bemängelt Sprachkritik erst einmal das einzelne Wort. Dabei geht es immer wieder um die Kritik an Euphemismen („Minuswachstum“, „Steueranpassung“), an Schlagwörtern („kleiner Mann“), an politischen Einordnungen („rechtsextrem“, „populistisch“), an Übertreibungen („Wiederaufbau“ für die Beseitigung der Hochwasserschäden), an sprachlicher Verrohung („Filzläuse“), an der Besetzung politischer Begriffe („sozial“, „Sicherheit“), an politisch korrekter Sprache („Roma und Sinti“) und politisch unkorrektem Sprachgebrauch („Straflager“, „Neger“).

Die große Aufgabe des Deutschunterrichts liegt hier darin, das Grundproblem der Semantik herauszuarbeiten, indem deutlich gemacht wird, dass die Wortbedeutung alle Varianten mitschleppt, die historisch und ideologisch aktualisierbar sind.

Die Schwierigkeit der Semantik besteht darin, daß zwischen Zeichen und Wirklichkeit keine direkte Beziehung angenommen werden kann, denn das Zeichen steht nicht für eine Sache, sondern für die Vorstellung von einer Sache, wodurch erneut auf das Bewußtsein der Sprecher verwiesen wird. (Dieckmann 1969, 12)

Semantisch verfügbar wird ein Wort also nur, indem nicht einfach nur die Bedeutung, sondern auch die Meinung erarbeitet wird (vgl. Weinrich 1974, 21). Es genügt keinesfalls, sich auf eine ursprüngliche Referenz zu berufen, wie dies ein Leserbriefschreiber in der Tageszeitung „Die Presse“ (29. 6. 2002) tut: „Im amerikanischen Englisch gibt es neben dem wertfreien ‚negro‘ (offenbar von spanisch ‚schwarz‘), dem Äquivalent unseres Wortes ‚Neger‘, das Schimpfwort ‚Nigger‘ für das wir meines Wissens keine Entsprechung haben. ‚Neger‘ ist genauso wertfrei wie [...]“. Zu zeigen ist, dass ein – insbesondere politisch verwendeter – Begriff vorerst weitgespannt, abstrakt, kompliziert, unscharf, relativ, mehrsinnig, mehrdeutig ist (vgl. Wodak 1989, 82).

Sprachreflexion hat hier mittels Semantik eine eminent demokratiepolitische Aufgabe zu liefern und Geschichte und politische Bildung müssen dazu gesellschaftspolitische Kontexte erklären, wie z. B. die Entwicklung weg von Weltanschauungsparteien hin zu Wählerparteien der Mitte, zu „catch-all parties“ (so der Politologe Otto Kirchheimer; vgl. Die Zeit, 33/2002), die Stimmen aus allen Schichten und Gruppen der Bevölkerung gewinnen wollen und trotzdem eine gewisse Stammklientel halten möchten.

So kann vielleicht in Zukunft verhindert werden, dass ein niederösterreichischer Landespolitiker auf einer Parteiversammlung verdiente Kameraden mit dem SS-Spruch „Unsere Ehre heißt Treue“ belobigt. Selbst wenn man ihm die historische Wissenslücke, auf die er sich berufen hat, abnimmt, ist es kaum zu glauben, dass ein höherer Funktionär derart wenig Sprachgefühl zeigt und so gar kein Gespür für den Konnex von Begriffsverwendung und Situation hat.

Natürlich kann man nicht einfach andere gesellschaftliche Zustände herbeiführen, indem man Sprache ändert, denn auf die Idee, sprachliche Praxis in einem Bereich zu kritisieren und ändern zu wollen, kommt wohl erst ein geändertes Bewusstsein, das sich aber durchaus über und mit Sprache entwickeln kann. „Aber wenn es stimmt, daß die Sprache das Denken nicht weniger „verderben“ kann als das Denken die Sprache, so kann auch das Denken die Sprache erneuern und die Sprache das Denken. Und auch dies wird sich so vollziehen, daß wir die Ursache und Wirkung kaum unterscheiden können.“ (Eppler 1992, 242) Jedenfalls ist diese Frage im Unterricht zu behandeln und SchülerInnen können ihre eigene Sprache und einen eventuellen Sprachwandel an sich selber untersuchen.

Vor allem auf dem Gebiet des Fremdwörtergebrauchs lässt sich einiges ablesen, wie weit Realität, Bewusstsein und Sprache miteinander korrespondieren. Schließlich werden Fremdwörter nicht allein deswegen gebraucht, weil sie durch die Medien gepusht werden und weil sie einen touch von Progressivität haben, sondern weil sie auch für neue Phänomene stehen, einen Kulturwandel widerspiegeln etc. (vgl. Schrodt 2000) Ein Fest und ein event sind eben nicht dasselbe. Man teile einmal eine Klasse in zwei Gruppen und lege einer Gruppe beispielsweise die Wörter FEST, KINDER, SPIEL, SPASS und der anderen Gruppe die Wörter EVENT, KIDS, GAME, FUN usw. vor. Beide Gruppen sollen Assoziationen und Konnotationen notieren. Um Diskussionsstoff braucht man sich nicht zu sorgen.

Hier verlangt natürlich auch der Literaturunterricht sein Recht, im speziellen das Feld literarischer Sprachkritik. Gerade der österreichischen Literatur werden hohes Sprachbewusstsein, Sprachspiel, linguistische Sprachrituale, Sprachkritik und philosophische Sprachreflexion zugeschrieben.

4) Norm und Konvention

Liebe es der Leserbriefverfasser bei den ersten beiden Sätzen bewenden, so könnte man ihm attestieren, dass es ihm um die korrekte Verwendung eines Lexems geht und dass er darum bemüht ist, Sprache als das hochzuhalten, was sie seiner Meinung nach sein sollte, nämlich ein Instrument, um die Wirklichkeit korrekt wiedergeben zu können. In gewissen Situationen kann der falsche Gebrauch eines Wortes durchaus fatale Folgewirkungen zeitigen: Verwechsle ich bei der Führerscheinprüfung FAHRZEUGE mit KRAFTFAHRZEUGEN, so kann mich das teuer zu stehen kommen, weil ich noch einmal zur Prüfung antreten muss. Ich kann dem Prüfer auch schlecht weismachen, dass ich eigentlich ohnehin das Richtige gemeint hätte.

Wie sieht das in unserem Leserbrief-Fall aus? „Das Wort Quantensprung wird hier sinnwidrig verwendet“, könnte der erste Satz einfach lauten. Tatsächlich verwendet der Verfasser zusätzlich die Wörter und Phrasen „auch“, „wieder einmal“ und „wie so oft“. Die Betonung der Wiederholungstat dürfte ihm ein großes Anliegen gewesen sein, indem er selbst zum Stilmittel der Wiederholung greift und dies durch quantitative Steigerung verstärkt (ein Wort – Koppelung zweier Wörter – Koppelung mit drei Wörtern). Er prangert somit nicht einfach die EINMALIGE falsche Verwendung des Begriffes „Quantensprung“ an, sondern die KONVENTIONALISIERUNG des Begriffes, sohin einen Sprachzustand. Ein gewisses Paradoxon der Kritik besteht darin, dass der Kritiker nicht nur sehr wohl versteht, was der Journalist ausdrücken wollte, sondern darüber hinaus mittels seiner Wortwahl aufzeigt, dass die „falsche“ Bedeutung mehr oder minder allgemeiner Sprachgebrauch geworden ist.

Mit diesem Leserbrief liegt also jene typische Form von Sprachkritik vor, die sich in Form von Sprachnorm- und Sprachmängelbewusstsein äußert, im speziellen Fall im Einklagen der „richtigen“ Wortbedeutung. Weitere Ausdrucksformen dieser Mängelkritik bestehen im Aufzeigen von orthographischen (MILLENNIUM unter Berufung auf die Etymologie), grammatischen (WEIL als nebenordnende Konjunktion) und stilistischen (Anglizismen wie DAS MACHT SINN) Normverstößen und in der Abwehr von Fremdwörtern sowie Neologismen (WANDERBARES Österreich).

Für den Unterricht tut sich hier ein weites Betätigungsfeld auf: Sprachreflexion muss sich auseinandersetzen mit Normen und Konventionen von Sprache und dementsprechend muss sich sprachreflexiver Unterricht zur Diskussion und Reflexion dieser Normen verpflichten. Es muss im Unterricht immer wieder geklärt werden, inwieweit und bis zu welchem Maß Normen notwendig sind, inwieweit sie aber auch einem Wandel unterworfen sind: Jeder sieht es z. B. als vernünftig an, dass es bestimmte Umweltnormen oder eine Industrienorm gibt und jeder sieht es ein, dass diese immer wieder den Anforderungen angepasst werden müssen. Über den Grad, die Richtung und den Zeitpunkt der Anpassung entzünden sich jedoch je nach Interesse die Diskussionen. In der Sprache ist es nicht anders. Es wäre verfehlt, in einem Schulaufsatz die ursprüngliche Bedeutung des Wortes WITZ einfordern zu wollen. Und wenn „Quantensprung“ die Bedeutung von gewaltigem Fortschritt erhält, – so sah Bank Austria Creditanstalt-Chef Gerhard Randa im Zusammengehen mit der Hypo-Vereinsbank ebenfalls einen „Quantensprung“ (ORF, Zeit im Bild, 8. 8. 2002) – dann ist dies akzeptieren.

Spezielle Bedeutung erhält dieses Thema vor allem auf dem Gebiet der Korrektur schriftlicher Arbeiten. Oft fragen SchülerInnen sich bzw. die Unterrichtenden, wo denn bei einem bestimmten Ausdruck der Fehler liege, man könne doch schließlich (auch) so sagen. Und selbstverständlich ist es in gewisser Weise problematisch, in Erörterungen den Begriff ÖFFIS als UGS. (umgangssprachlich) zu unterwühlen und dann einige Tage später feststellen zu müssen, dass das auf Sprachpflege so bedachte Traditionsblatt „Die Presse“ in einem Artikel über die öffentlichen Verkehrsmittel genau diesen Terminus mit Genuss mehrere Male verwendet. Oder das Wort Klonung zu beeinspruchen – es scheint auch in der neuesten Ausgabe des ÖWB nicht auf – und es in der ZEIT wiederzufinden.

Deutsch-Sprachunterricht muss nicht nur selber damit umgehen, dass sprachliche Normen einem Wandel unterworfen sind, sondern den Umgang mit Normen und Normenwandel auch lehren.

5) Sprachkritik hat oft außersprachliche Motive

Man könnte die Besprechung des Leserbriefs hier beenden und in den großen Chor der SprachwissenschaftlerInnen einstimmen, die vorliegenden Text als weiteren Beleg für den Bewusstseinsstand sprachlicher Laien in Bezug auf Sprache anführen könnten, der sich im Festmachen von Sprachmängeln und der unreflektierten Orientierung an einer wie immer gearteten übergeordneten sprachlichen Norm manifestiert.

Doch selbst an einem so einfachen Beispiel wie dem vorliegenden Leserbrief lässt sich ablesen, dass sich Sprachkritik zwar an Sprache festmacht, aber nicht immer Sprachliches meint (vgl. Linke/Voigt 1995, 21). Kritik an sprachlichen Erscheinungsweisen ist immer mit dahinter liegenden Motiven, mit Kritik an den SprecherInnen bzw. deren Denkweisen verbunden.

Aufgabe der Sprachreflexion muss es sein, auf die Spur solcher Motive zu kommen und sie zu hinterfragen. „Denn für sprachkritische Diskussionen ist es wichtig, die Hintergrundüberzeugungen zu erkennen, die jemanden zur Sprachkritik veranlassen.“ (Ingendahl 1999, 236) In unserem Fall legt der Leserbrief schreibende Sprachkritiker seinen Antrieb relativ offen dar. Erstens aufgrund seiner Wortwahl: „Artikelschreiber“ klingt doch ein wenig abwertend und erinnert lautlich an Winkelschreiber und semantisch etwas an Schreiberling – damit sind auch Verbindungen zu den negativen Konnotationen in Zusammenhang mit dem Journalismus bzw. den JournalistInnen hergestellt. Zweitens mittels abgewandeltem Zitat. Der ehemalige österreichische Bundeskanzler Bruno Kreisky erwiderte einem Journalisten einst: „Lernen Sie Geschichte, Herr Redakteur!“ Indem der Leserbriefschreiber seine Sprachkritik dezidiert mit der Zeitung in Verbindung bringt, trägt er sein Scherflein zum Topos des halbgebildeten Zeitungsjournalismus und des Journalismus als Sprachzerstörer bei. Die Anrede „Herr Redakteur“, obgleich normalerweise eine Höflichkeitsformel, bekommt im Zusammenhang mit dem zuvor Gesagten eine herabsetzende Wirkung – ein Hinweis darauf, wie Situation und Kontext Wort-sinn prägen können. Und ein Hinweis darauf, dass die Analyse einer sprachlichen Äußerung unbedingt der Heranziehung von Kommunikationsanalyse und Pragmatik bedarf.

a) Sprachkritik und Medienkritik

An der Sprache zeige sich, welch Geistes Kind die Medien seien. An ihrem schlampigen Umgang mit DER Sprache offenbare sich auch ihr schlampiger Umgang mit der Wirklichkeit, ihr schlampiges Verhältnis zur Wahrheit. Und umgekehrt ist oft der wichtigste Kritikpunkt an den Medien ihr angeblich schludriger Umgang mit der Sprache. So, als gäbe es nur eine Sprache.

Jugendliche haben mit Mediensprache meist kein Problem. Neue Sprachformen fließen recht bald in ihre mündlichen wie schriftlichen Texte ein. Ursachen dafür sind einerseits der wachsende Medienkonsum durch die Jugendlichen, andererseits aber die verstärkte Rezeption von Jugendsprachen, Soziolekten etc. selbst durch die Medien, die hier also im wahrsten Sinn des Wortes Mittler sind. Neue Medienprodukte wie Fanzines, Jugendtrendmagazine, Chatrooms etc. sorgen für schriftliche Fixierung des neuen Sprachguts, und die Werbeindustrie ist es wohl in erster Linie, die für rasche Verbreitung in der Öffentlichkeit sorgt. So wie diverse Subkulturen immer rascher auf den Markt geleitet werden, werden die kleinen Sprachflüsse rasch dem allgemeinen Sprachstrom zugeführt. Abweichungen von der in vielen Köpfen sitzenden Sprachnorm erfahren so für die SchülerInnen eine Art offizieller Weihe: Kurzsatzstil, weitgespannte Assoziationen, Sprunghaftigkeit im Aufbau (DOCH ZURÜCK ZUM THEMA:...) bis hin zur „Degrammatikalisierung“ (Pansegrau 1997).

Schule und Deutschunterricht ist es hier kaum mehr möglich, auf DIE GELTENDEN NORMEN zu pochen, sondern sie müssen diesen Sprachprozess kritisch-reflexiv begleiten, ihn auf Tauglichkeit je nach Situation, Partner/in, Intention, Medium usw. abklopfen und die Motive hinterfragen.

Sprachreflexion ist schon deswegen notwendig, weil sich ein Diskurs über die Sprache der Unterrichtenden und der SchülerInnen aufbauen muss: DeutschlehrerInnen sollten zu den Arbeiten, die sie einer Korrektur unterziehen, mündlich wie schriftlich des öfteren einen sprachreflexiven Kommentar beisteuern, um so Diskussionen um sprachliche Normen und Restriktionen zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs anzuregen und

zur Sprachbewusstheit beizutragen. (Etliche hier anknüpfende Unterrichtsbeispiele zum Thema Mediensprache finden sich in Staud 2001, 14-30.)

Auf der anderen Seite kann die mediale Umgebung die sprachliche Beweglichkeit bei sprachaufmerksamen Jugendlichen durchaus fördern, indem sie vielfältige Gesprächsstile, verschiedene mediale Sprachmuster wahrnehmen und anwenden können. Hier tun sich in der sprachreflexiven Arbeit mit SchülerInnen Betätigungsfelder auf. So könnte man im Unterricht untersuchen (nach: Kurzrock/Peyer 2002):

- Welche Regularitäten des „normalen“ Schriftgebrauchs haben in der Verwendung von e-mail, chat, und SMS Bestand, welche sind obsolet?
- Welche Formen der schriftlichen Kommunikation werden von den Jugendlichen bevorzugt und warum?
- Welche Wechselwirkungen herrschen zwischen medialer Orientierung an „Jugendsprache“ und jugendlicher Orientierung an „Mediensprache“, insbesondere der Werbesprache?
- Bewegen sich die Jugendlichen in einer Welt von Sprachvarianten oder empfinden sie die Sprachwelt in verschiedene Sprachen geteilt, die nicht viel miteinander gemein haben?

Kurzrock/Peyer fragen zusammenfassend nach den Rahmenbedingungen für die Erfüllung dieser Aufgaben. Diese Fragen sind m.E. für die Didaktik einer praktischen Sprachreflexion von großer Wichtigkeit (Kurzrock/Peyer 2002):

Welche Rahmenbedingungen (Lernziele, didaktische Grundsätze, technische Ausstattung, Aus- und Fortbildung, Basiskenntnisse der SchülerInnen etc.) müssen gegeben sein, damit beim „Nachdenken über Sprache“ interessante Themen aus der Realität der SchülerInnen auch tatsächlich wahrgenommen werden? Welche Kinder und Jugendlichen können die Möglichkeiten so nutzen, dass sie ihre sprachliche Kompetenz insgesamt ausbauen, welche sind überfordert?

Verantwortungsvoller Sprachunterricht muss sich also überlegen: „Wie können wir als Individuen gegenüber dieser allgegenwärtigen sprachlichen Übermacht unsere Fähigkeit entwickeln, eigene Gedanken und Gefühle differenziert auszudrücken, sprachlich kreativ zu sein und einen individuellen sprachlichen Stil auszubilden?“ (Steinig 2002, 35f.)

b) Sprachkritik und Politik

Der Verfasser unseres Leserbriefes beruft sich auf die Aussage eines Politikers. Dies mutet gerade auf dem Feld der Sprachkritik seltsam an, wird die Sprache der PolitikerInnen doch unreflektiert gerne mit Phrasenhaftigkeit, Banalität, Inhaltsleere, Schönfärberei, Schuldzuweisungen und leeren Versprechungen in Verbindung gebracht.

Die Analyse politischer Sprache war schon bisher ein wichtiger Bestandteil der Sprachbetrachtung im Deutschunterricht. Im Mittelpunkt stand dabei vor allem die Sprache als Mittel der Beeinflussung, der Manipulation, ja Propaganda. Das Thema „politische Sprache“ bzw. „Sprache in der Politik“ oder korrekter „politischer Sprachgebrauch“ – denn politische Sprache meint ja nur den speziellen Gebrauch der Sprache für die Politik – umfasst aber in einem demokratischen Staatswesen viel mehr. So wie die

Politik nicht einfach nur „Manipulation“, nicht einfach nur Machtpolitik, nicht einfach nur Bekämpfung des politischen Gegners ist, sondern auch problemlösend und realitätsgestaltend wirkt, so erschöpft sich politische Sprache in der parlamentarischen Demokratie erst recht nicht einfach in der persuasiven Funktion, sondern kennt auch die informative Funktion (vgl. Holly 1990). Dieckmann (1969) nennt vier politische „Sprachstile“: Überredung, Verhandlung, Gesetzgebung, Verwaltung, In der Öffentlichkeit wahrgenommen wird aber vornehmlich die Sphäre der Überredung. Im Unterricht der Oberstufe sollte es durchaus möglich sein, konstitutive Bedingungen des politischen Sprachgebrauchs aufzuspüren. Fragen dazu könnten sein:

- Mit welchen Mitteln wird auf die Sprache der Politik eingewirkt? Untersucht werden können hier lexikalische Mittel, rhetorische Verfahren, stilistische Varianten, kommunikative Strategien, Sprachebenen; inwieweit „Grammatik als Instrument der Analyse politischer Sprache in der Demokratie“ betrachtet werden kann, zeigt beispielsweise Staud (2001, 31–41) anhand von PolitikerInnenaussagen zum Thema Gewalt im Fernsehen.
- Wie wird mittels Sprachkritik inhaltliche Kritik an der Position politischer Konkurrenten geübt? Aufgezeigt werden muss, „daß im Kleid der sprachlichen Kritik auch inhaltliche, also politische Kritik geübt wird.“ (Bergsdorf 1991, 20) So kritisierte kürzlich die Geschäftsführerin des Familienbundes die vom österreichischen Sozialministerium herausgegebene Aufklärungsbroschüre „Love, Sex und so...“. Ihre Sprache sei billig, sozusagen „Bravo-Niveau“ (Der Standard, 19. 8. 2002). Die KritikerInnen der Broschüre haben allerdings eine Grundregel politischer Sprachkritik beachtet, indem sie die Basis ihrer Kritik („Spaßgesellschaft“, Hedonismus, Überbetonung der Homosexualität...) offengelegt haben.
- Welche Prägungen erfährt politische Sprache durch (bestimmte) Medien? Sprache ist zu einem Gutteil an der Medienwirksamkeit und –präsenz von PolitikerInnen beteiligt. Verkürzung, das gewollte Auf-den-Punkt-Bringen, der Wunsch, möglichst viel unterbringen, aber niemanden ermüden zu wollen beeinflusst Interviewantworten, inszenierte Debatten etc. gehörig.
- Inwiefern wirkt die Inszenierung auf die politische Sprache ein? Kommunikation greift immer auf Inszenierung zurück. Politische Sprache wird in der Öffentlichkeit aber fast ausschließlich über Inszenierungssituationen zugänglich. Fernsehdiskussionen, Wahlduelle usw. taugen kaum zur Überzeugung politischer GegnerInnen, sondern zielen darauf ab, Aufmerksamkeit zu erregen, Meinungen zu provozieren und Entscheidungen zu legitimieren.
- Welche sprachlichen Mittel sind konfliktfördernd, welche konfliktthemmend? So führt einerseits ein wachsender Konflikt u. a. zu einer „Intensität des Stils“ (Lasswell nach Dieckmann 1969, 111), andererseits kann es zwischen Streitparteien zu einer Konsenslösung auf sprachlicher Ebene kommen, die Blockaden im politischen Handeln lösen kann:

Mit einem „rhetorischen Kunstgriff“ will die steirische Landeshauptfrau Waltraud Klasnic den schon Jahre währenden Streit um die Existenz steirischer Slowenen kalmieren. Nachdem sich die steirische Landesregierung stets geweigert hat, die Existenz steirischer Slowenen anzuerkennen, sprach Klasnic am Montag nun von „in der Steiermark lebenden österreichischen Slowenen“.

[...] Weil es nach Klasnics Interpretation „österreichische Slowenen“ sind, hat sie jetzt auch zugestimmt, dass die in der Steiermark lebenden „österreichischen Slowenen“ künftig im Minderheitenbeirat vertreten sein dürfen. (Standard, 9. 7. 2002)

- Welchen Einfluss hat die Politik auf die Sprache? Insbesondere die politische Berichterstattung steht in einem Wechselprozess mit politischer Sprache. Obwohl das Objektivitätsideal durch die konstruktivistische Medientheorie fraglich geworden ist, halten viele Medien am Anspruch der „Überparteilichkeit“ fest, was sich nicht nur in der Trennung zwischen Bericht und Kommentar beweisen soll, sondern auch in sprachlichen Mitteln wie dem Konjunktiv, „neutralen“ sprechaktbezeichnenden Verben, vorsichtiger Attribuierung, Ausgewogenheit in der Zitierung. Gleichzeitig bedingen Medien und Politik einander in ihren Mustern. Es herrscht der Drang zur Personalisierung (News-Cover: „Haiders Kampf gegen Kirche, Kanzler, Klestil“), zur Konflikt dramaturgie, zur Metaphorisierung („Wurden Sie vom Koalitionspartner über den Tisch gezogen?“) und zur Beurteilung nicht des Inhalts, sondern der Inszenierung („gelungene Parteitage“).

Politisches Verständnis und vernünftiges Eingreifen in den politischen Prozess sind ohne Wissen über „Sprache in der Politik“ nicht möglich. Die Behandlung politischer Sprache im Unterricht darf nicht beim manipulativen Sprachgebrauch stehen bleiben, sich nicht auf populistische Politikverdrossenheit und Kritik an einem technokratischen Politjargon beschränken, sondern muss auch zu den Spielregeln diskursiver Sprache in der Demokratie vorstoßen.

6) Selbstkritik fördern

Ein letztes Mal wollen wir auf unseren Leserbrief zurückgreifen. Mit dem Zitat „Lernen Sie Physik, Herr Redakteur!“ erhöht sich der Zitierende, indem er nicht nur auf seine vorher vorgetragenen Kenntnisse in Physik und auf seine sprachliche Überlegenheit gegenüber den Medien verweisen kann, sondern sich auch als Kenner der Geschichte und Politik ausweist und der (medialen) Halbbildung damit seine Allgemeinbildung gegenüberstellt. Sprachkritik hat hier den Zweck der Selbsterhöhung, ist hier Imponiergehabe. Sprachreflexion muss also auch auf die Psycholinguistik zurückgreifen, um möglichst weitgehend zu klären, aus welchen Gründen etwas an einer sprachlichen Äußerung kritisiert wird. Als Motive der Sprachkritik können u. a. genannt werden:

- Kritik am Absender
- Kritik an der Sprache des Absenders
- Kritik an der Meinung des Absenders
- Kritik an der Meinung des Absenders als Repräsentant einer Schicht, Gruppe, Institution, Partei, ...
- Ideologiekritik
- Gesellschaftskritik
- Kommunikationskritik
- Beziehungskritik
- Kritik zur Positionierung der eigenen Person, als Imponiergehabe

Es wird wohl der Normalfall sein, dass in einem sprachkritischen Akt mehrere Momente ineinanderfließen, wie auch unser kleiner Leserbrief gezeigt hat. Sprachanalyse muss bestrebt sein, zu klären, was kritisiert wird bzw. möglichst viele dieser Momente festzumachen.

Wenn man es erreicht, daß Schüler und Schülerinnen durch sprachkritische Erörterungen zu einem vertieften Verständnis der Gegenwartssprache gelangen, so befähigt man sie damit auch dazu, Sprachkritik bzw. sprachkritische Äußerungen anderer selbst wieder kritisch zu hinterfragen und so die Normen aufzudecken, die sich hinter Einstellungen zu Sprache und Sprachgebrauch verbergen. (Linke/Voigt 1995, 22)

Erst die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Identitätsfindung schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit.

7) Von der Sprachaufmerksamkeit zur Sprachbewusstheit

Situationen, in denen SchülerInnen auf Besonderheiten und Eigenheiten der Sprache stoßen, gibt es viele:

- Begegnung mit sprachlichen Auffälligkeiten (in Werbungen, Talk-shows, Kabarett-texten ...)
- Sprachliche Aufmerksamkeit in einem mehrsprachigen Umfeld erlangen
- Umgang mit einer Fremdsprache
- Anforderungen durch eine schriftliche Arbeit oder einen Redebeitrag
- Auszeichnung sprachlicher Fehler im Schularbeitsheft
- Umgang mit Sprache von Medien und Medienformaten
- Sprachliche Äußerungen mittels Medien tätigen (Chat, SMS, E-mail)
- Kritik an der Sprache anderer (eines Gesprächspartners, Lehrers, Politikers...) anbringen
- Mit Sprache kreativ und spielerisch umgehen
- Gefallen an einer Formulierung, an einem Ausdruck finden
- Metakommunikation betreiben
- Kritik der eigenen Sprache
- Begegnung mit Sprachkritik in der Öffentlichkeit (Wort/Unwort des Jahres ...)

Dem Deutschunterricht sollte es darum gehen, diese Situationen der Sprachaufmerksamkeit zu nützen, um mit Wissen über Sprache nicht nur sprachliche Handlungen, sondern seine eigenen und die der anderen besser verstehen und einordnen zu können. So wie die SchülerInnen lernen sollen, literarische Texte zu beschreiben, zu erklären und darauf aufbauend auch ein Urteil über sie zu entwickeln, so sollte angestrebt werden, dass sie sprachliche Äußerungen beschreiben (Grammatik, Pragmatik), analysieren (Sprachreflexion) und sie kritisieren (Sprachkritik) können.

*

In guter aufklärerischer Tradition wird zum Zwecke der Welt-, also Sprachverbesserung auch von jüngsten Sprachkritikern der Ruf nach der Schule laut: Empfehlungen für den Sprachgebrauch griffen am besten dort, wo der Sprachgebrauch noch nicht fest geworden sei – in den Schulen. Sprachkritische Themen sollten daher stärker als bisher in die Schulen getragen werden, wünscht sich Schiewe in einem „Schlußwort“ (Schiewe 1998, 285). Worum es uns im Deutschunterricht – aber nicht nur in diesem – allerdings gehen muss,

ist nicht so sehr die dezidierte Sprachkritik, sondern die Schaffung von Voraussetzungen zur Sprachreflexion. Damit bekommen die (schulischen) SprachbenutzerInnen ein Werkzeug in die Hand, Sprachnormen und -muster zu durchleuchten und damit auch Sprachkritik in ihrem Zusammenhang zu reflektieren und sie bewusst einzusetzen.

Jedenfalls muss ein neuer Deutsch-Lehrplan für die Oberstufe den Begriff der „Sprachreflexion“ unbedingt einführen und ihn gegenüber Grammatik und Sprachkritik positionieren. Dies wäre dann ein Quantensprung – nicht im physikalischen Sinn, sondern im sprachkonventionellen.

Literatur

- Bergsdorf, Wolfgang: Zur Entwicklung der Sprache der amtlichen Politik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Liedtke 1991. S. 19-33.
- Blüml, Karl / Ferschmann, Siegfried: Sprachbetrachtung und Sprachübung – Anspruch und Begründung. In: Lehrplanservice Deutsch AHS. Kommentarheft 1. Wien 1985.
- Böke, Karin / Jung, Matthias / Wengeler, Martin (Hg.): Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- Bünting, Karl-Dieter / Pospiech, Ulrike: Das Sprachtelefon: Beobachtungen von Unsicherheiten und Unzufriedenheiten von Sprachteilhabern – ein Werkstattbericht. In: Böke 1996, S. 121-127.
- Dieckmann, Walther: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg: Winter, 1969.
- Einecke, Günther: Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik 5.-10. Schuljahr. Stuttgart: Klett, 1995.
- Enzensberger, Hans Magnus: Die Sprache des „Spiegel“. In: Einzelheiten Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1962.
- Gellhaus, Hans Axel / Sitta, Horst (Hg.): Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Reihe germanistische Linguistik 218).
- Holly, W.: Politikersprache. Inszenierungen und Rollenkonflikte im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten. Berlin, New York: de Gruyter, 1990.
- Hotz, Karl (Hg.): Deutsche Sprache der Gegenwart. Entwicklungen und Tendenzen. Stuttgart: Reclam, 1977 (Arbeitstexte für den Unterricht).
- Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen 1999 (Reihe Germanistische Linguistik 211).
- Klemperer, Victor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig: Reclam, 1996.
- Korn, Karl: Sprache in der verwalteten Welt. München 1962. Zitiert nach: Hotz 1977, S. 122.
- Kurzrock, Tanja / Peyer, Ann: Sprachreflexion im medialen Umfeld. <http://www.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/sektion/sek5.htm> (gesehen am 1. 7. 2002).
- Liedtke, F. / Wengeler, M. / Böke, K. (Hg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991.
- Linke, Angelika / Voigt, Gerhard: Sprache kritisieren – Sprachkritik. In: Praxis Deutsch 132/1995, S.18-22.
- Muhr, Rudolf: Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 3/97, S. 32-46.
- Müller, Richard Matthias: Gibt es belastete Wörter? In: Gellhaus/Sitta 2000, S. 41-59.

- Müller, Wolfgang: Die Lust an der Worthinrichtung. Sprachkritisches Bewußtsein in der Öffentlichkeit. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4/94, S. 42-58.
- Neuland, Eva: Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“ In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4/94, S. 28-41.
- Neuland, Eva: Sprachkritiker sind wir doch alle! Formen öffentlichen Sprachbewußtseins. Perspektiven kritischer Deutung und einige Folgerungen. In: Böke 1996, S. 110-120.
- Pansegrau, P.: Dialogizität und Degrammatikalisierung. In: Rüdiger Weingarten (Hg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Praxis Deutsch 53/1982: Mit Sprache bewerten.
- Praxis Deutsch 132/1995: Sprachkritik.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger Sabine (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: StudienVerlag 2001 (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Serie B; Bd. 6).
- Schafarschik, Walter (Hg.): Herrschaft durch Sprache. Politische Reden. Stuttgart 1984 (Arbeitstexte für den Unterricht).
- Schaff, Adam: Essays über die Philosophie der Sprache. Frankfurt/Main: Europ. Verlag-Anst., 1968.
- Schicha, Christian: Inszenierte Berichterstattung und politische Bildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 39/2002, S. 14-24.
- Schiewe, Jürgen: Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck, 1998.
- Schlosser, Horst Dieter: Sprachkritik als Problemgeschichte der Gegenwart. In: Böke 1996, S. 99-109.
- Schrodt, Richard: Superärschn, ganz kuhl. In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung 4/2000; S. 4-6.
- Sitta, Horst: Was publizistische Sprachkritik sein könnte. In: Gellhaus/Sitta 2000, S. 95-114.
- Staud, Herbert: Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorien – Modelle – Themen. Innsbruck: StudienVerlag, 2001 (ide extra Bd. 9).
- Staud, Herbert: „...obgleich ich mir schon einen gewissen Zusammenhang vorstellen kann.“ Zur Grammatik politischer Sprache in der Demokratie. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 3/95, S. 102-110.
- Sternberger / Storz / Süskind: Aus dem Wörterbuch des Unmenschen. Neue erweiterte Ausgabe mit Zeugnissen des Streites über die Sprachkritik. München: dtv, 1970.
- Weinrich, Harald: Linguistik der Lüge. Kann Sprache die Gedanken verbergen? Heidelberg: Schneider, 1974.
- Wengeler, Martin: Sprachthematizierungen in argumentativer Funktion. Eine Typologie. In: Böke / Jung / Wengeler 1996, 413-430.
- Wodak, Ruth Wodak / de Cillia, Rudolf / Blüml, Karl / Andraschko, Elisabeth: Sprache und Macht – Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung Bd.5. Wien 1989 (Beiträge zur Lehrerfortbildung Bd. 31, hg. vom BMUKS).
- ✉ Herbert Staud ist AHS Lehrer für Deutsch und Geschichte am Sigmund Freud Gymnasium in Wien 2 und Lektor am Germanistischen Institut der Universität Wien. Obere Jungenberggasse 27, 1210 Wien.
E-Mail: herbert.staud@univie.ac.at

EVA MARIA RASTNER

Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz

I. Was bedeutet „Sprachliche Bildung“ heute?

Zu den Selbstverständlichkeiten menschlicher Existenz gehört die Erfahrung sprachlicher und kultureller Vielfalt (vgl. Haarmann, 2001, S. 15). Multikulturalismus und damit Vielsprachigkeit prägen das Bild unserer modernen Gesellschaft und bestimmen unser Leben auf vielen Ebenen: global, national, regional, in der Familie, im Urlaub, bei der Arbeit, in der Schule. Dementsprechend gilt mehrsprachig zu sein im Zeitalter der Globalisierung als unumgängliche Bildungs- und Kulturkompetenz (vgl. Rastner 2002, S. 53). Jungen Menschen (äußere wie innere) Mehrsprachigkeit als Wert und Reflexion über Sprache(n) als Fähigkeit zu vermitteln, muss daher zu den wichtigsten Aufgaben einer Schule von heute gehören, die längst zu einer multikulturellen und damit auch vielsprachigen geworden ist.¹ Diese Tatsache bringt Konsequenzen mit sich und erfordert eine Neuorientierung des Unterrichts in allen Fächern. Es geht darum, den Absolutheitsanspruch der eigenen Kultur und (Mutter-)Sprache in Frage zu stellen und einer Befähigung zu globaler Verantwortlichkeit das Wort zu reden (vgl. dazu Wintersteiner/Rastner, 1997, S. 4).

Ein Perspektivenwechsel ist gefragt. Einen solchen hat die – bis dahin vorwiegend an monolingualen deutschen SchülerInnen orientierte – Deutschdidaktik der letzten Jahre vollzogen, indem sie danach fragt, wie durch eine Öffnung gegenüber fremdkulturellen Aspekten das Unterrichtsfach Deutsch modifiziert werden könnte (vgl. Steinig/Huneke, 2002, S. 9 und Rösch, 2000). So wurde beispielsweise in mehreren Themenheften der „Informationen zur deutschdidaktik“² betont, dass nur ein interkultureller Sprach- und Literaturunterricht zur Wahrnehmung des „Anderen“ und damit zu globalem Lernen beizutragen vermag. Vor allem das immer stärker verfolgte Konzept einer interkulturellen Sprachdidaktik zielt darauf, an Stelle der alten (monolingualen) eine neue (multilinguale) Kultur zu etablieren, zu der die deutsche Sprache, ihre Varietäten, Dialekte und Soziolekte, die schulischen Fremdsprachen und die Sprachen der Minderheiten gehören (vgl. Rösch, 2000, S. 39).

Erst zögerlich finden diese Ansätze jedoch Berücksichtigung bei der Gestaltung von schulischen Lehrplänen und viel zu selten wird – sieht man von einigen innovativen Unterrichtsprojekten ab³ – bewusstes Zulassen und Fördern von Vielsprachigkeit in jedem Unterrichtsfach, besonders aber auch im Fach Deutsch, als wertvolle Chance interkulturellen Begegnens und Lernens genutzt.

Die gegenwärtig stattfindende Debatte um die Reform der AHS-Oberstufe gibt jedoch Anlass zu neuer Hoffnung, indem sie den Wert „Sprachlicher Bildung“ besonders

betont. Diese soll allerdings nicht mehr nur in der als Muttersprache vorausgesetzten deutschen Sprache, sondern – und das ist das Neue daran – auch unter Berücksichtigung der anderen Herkunftssprachen der SchülerInnen sowie des internationalen Kontextes, in dem auch die deutsche Sprache steht, erfolgen.

Damit rückt aber eine Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache stärker ins Zentrum einer Sprachdidaktik, in der Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu einem integrativen sprachdidaktischen Konzept gehören (vgl. Steinig/Huneke, 2002, S. 184).

Mögliche Wege einer interkulturellen sprachlichen Bildung wurden an anderer Stelle der „Informationen zur deutschdidaktik“ – zuletzt in dem Themenheft „Sprachaufmerksamkeit“ (3/2002) – aufzuzeigen versucht. Der vorliegende Beitrag versteht sich in gewissem Sinne als eine Wiederaufnahme der dort formulierten Positionen, in der Hoffnung darauf, dass die Bedeutung einer Kultur der Mehrsprachigkeit eine tiefere Verankerung in unserer Gesellschaft und an unseren Schulen findet. In letzteren sind vor allem Sprachfächer, allen voran das Unterrichtsfach Deutsch gefordert, die Grenzen zwischen Sprachen und Kulturen zu überwinden, um interkulturelle Begegnungen erlebbar werden zu lassen, denn:

In Wirklichkeit können nur Prozesse interkultureller Annäherung zu TRANSKULTURELLER Harmonie und dauerhaftem Frieden auf der Welt führen. Diese Prozesse fangen mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg an, und sie werden auch nur durch diese am Laufen gehalten. Der Sprache kommt somit eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie zu. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist daher eines der wichtigsten politischen Instrumente unserer Zeit, auch wenn diese Tatsache von Politikern weitgehend ignoriert und ihre Signifikanz selbst von Sprachenlehrerinnen und -lehrern häufig verkannt wird. (Roche, 2001, S. 4)

II. Interkulturalität und Sprachunterricht

II.1 Abenteuer Sprache(n) durch interkulturelle Begegnungen

Wenn heute vielerorts behauptet wird, dass das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprache(n) im Zeitalter der europäischen Integration eine wirtschaftliche Notwendigkeit sei und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffne, so mag ein derartiger pragmatischer Gesichtspunkt durchaus Fremdsprachenunterricht legitimieren, die unmittelbare Faszination fremder Sprachen ist damit aber Jugendlichen – so argumentiert beispielsweise Werner Wintersteiner (vgl. Wintersteiner, 2001, S. 106) – nicht vermittelbar, weil für diese nicht erlebbar. Genau darum sollte es aber gehen: neue Sprachen als Erleben neuer Welten zu sehen, durch Neues bereits Bekanntes besser verstehen lernen und Mehrsprachigkeit – fernab jeder Nutzen-Kosten-Rechnung – als inneren Reichtum zu sehen.

Dies setzt voraus, dass wir den Mythos von der Einsprachigkeit und der Überlegenheit unserer eigenen Sprache überwinden, ein Prozess, der dort in Gang kommt, wo sich „Muttersprache“ durch die Kenntnis anderer Sprachen relativiert.

Mit „Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness“ (vgl. „ide“ 3/2002) liegt ein sprachdidaktisches Konzept vor, das interkulturell-sprachliche Bildung im Unterricht entwickeln und fördern hilft, indem

- * die reale Sprachenvielfalt in der Klasse bewusst gemacht wird
- * Sprache ganzheitlich einbezogen und damit alle Phänomene von Lauten bis zu Texten berücksichtigt werden
- * Varietäten der deutschen Sprache genauso aufgegriffen werden wie andere in den Klassen gesprochene Sprachen
- * Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch deutschsprachige Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt werden
- * die enge Bindung von Sprache und Kultur am Beispiel von kulturell unterschiedlich besetzten Begriffen, idiomatischen Wendungen etc. thematisiert wird
- * Zwei- und Mehrsprachigkeit als menschliche Eigenschaft als private wie berufliche Chance vor dem Hintergrund von sprachlichem Ethnozentrismus reflektiert wird (vgl. Rösch, 2000, S. 39, und Rastner, 2002, S. 5).

Ein so verstandener Sprachenunterricht geht weit über traditionellen Sprachunterricht hinaus, weil er Erziehung zur Verständigung unter Menschen umfasst:

Die symbolische Begegnung mit anderen in der Sprache muss die wirkliche Begegnung vorbereiten, begleiten und reflektieren. (Wintersteiner, 2001, S. 106)

Sprachenlernen als Zugangsvermittler zu anderen Kulturen - der eigenen wie der fremden -, so sieht es auch Jörg Roche und ordnet der Sprache in interkulturellen Kommunikationsprozessen eine zentrale Rolle zu (vgl. Roche, 2001, S. 4), wobei jedoch

weder oberflächliche Toleranz noch rudimentäre sprachliche Fertigkeiten genügen (...), um interkulturelles Verstehen zu produzieren. Dieses Verstehen ist aber die Grundvoraussetzung für Harmonie zwischen den Kulturen. Geduld, Gutmütigkeit, und Nachsicht sind zwar wichtige Faktoren in jeder Art Kommunikation, aber ihre Ressourcen sind bekanntlich begrenzt. Häufig besteht die einzige Chance für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation tatsächlich in der Wahl des richtigen CODES von Anfang an. Aus diesem Grund wird sich die Sprach- und Sprachunterrichtsforschung auch zunehmend mit den kulturellen Aspekten der Sprache sowie mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen auseinandersetzen müssen, und zwar mit dem Ziel interkulturelle Vermittlungsverfahren zu entwickeln. (Roche, 2001, S. 8)

Ein rudimentäres Kulturverständnis aber, das Kultur als irrelevant für den Spracherwerb hält oder auf triviale Faktenvermittlung reduziert, verfehlt die Bedürfnisse des Sprachunterrichts in zweierlei Hinsicht:

... es übersieht, daß Sprache Teil eines in Kultur eingebetteten Kommunikationssystems ist und daß kulturorientierte Lehrensätze daher wesentlich effizienter und effektiver sein können als traditionelle Unterrichtsverfahren, die kulturelle Faktoren nur marginal behandeln. (Roche, 2001, S. 4)

II.II Interkulturelle Kommunikation – multikulturelles Verstehen?

Die Hoffnung, dass Sprache bereits Verständigung und Sprachenlernen automatisch zum besseren Verständnis der anderen führt, erweist sich damit als trügerisch. Vielmehr unterliegt kommunikatives Handeln immer wieder Missverständnissen, nicht zuletzt bedingt durch fehlendes kulturelles Einfühlungsvermögen (vgl. Roche, 2001, S. 7). Kommunikatives Agieren ist damit ein ständig vom Scheitern bedrohter Prozess, der aber umso mehr Chancen auf Erfolg hat, je bewusster mit Sprache(n), ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen umgegangen wird (vgl. Wintersteiner, 2001, S. 108).

Nachdenken über Sprache(n) wird somit zu einer wichtigen Vorbedingung für jede Verständigung, wobei sich das Konzept „Language Awareness“ sowohl zur Verbesserung sprachlicher als auch zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen für den Unterricht eignet (vgl. Wintersteiner, 2001, S. 108).

Geht man von einer engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur aus, wie dies beispielsweise auch Roche tut und an treffenden Beispielen illustriert⁴, dann ergibt sich daraus, dass kulturelle Aspekte alle Bereiche der Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Gestik, Mimik) tangieren (vgl. Roche, 2001, S. 16). Diese Tatsache

macht es ja so schwierig, miteinander zu kommunizieren, und zwar nicht nur über kulturelle Grenzen hinweg, sondern auch innerhalb einer Gemeinschaft mit dem gleichen kulturellen Hintergrund. Zu viele Konnotationen und Interpretationen erschweren das gegenseitige Verstehen. Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden oder wenigstens einzudämmen, gibt es verschiedene Versuche sprachlicher Standardisierung (...), auch wenn sie bei weitem nicht dazu ausreicht problemlose Kommunikation zu gewährleisten. (Roche, 2001, S.17)

Die Sprachfertigkeiten von Jugendlichen in der Weise zu schulen, dass sie – mündlich wie schriftlich – problemlos innerhalb ihrer eigenen Sprachkultur kommunizieren können, sich aber auch in anderen Sprachkulturen zuhause fühlen, ist sicher das anzustrebende Ziel in einem (interkulturellen) Sprachunterricht. Auf dem Weg dahin sollten wir aber meines Erachtens auch die kleinen Etappensiege nicht aus den Augen verlieren, die immer wieder dort erreicht werden, wo es gelingt, SchülerInnen für sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und auf eigene wie fremde Sprachkulturen aufmerksam werden zu lassen. Damit rede ich nicht einem perfektionistischen Streben hinsichtlich unserer kommunikativen Handlungen das Wort, sondern betone – in Anlehnung an Wintersteiner – das Spielen mit der Fremdheit, das dem Sprachunterricht wertvolle Perspektiven zu öffnen vermag:

Dazu sollten wir den Prozess des Sprachenlernens, so mühsam er auch ist, als ein Abenteuer betrachten, als eine Reise ins Ungewisse, einen „Erlebnisurlaub“. Man begegnet immer wieder Dingen, die man nicht erwartet, Unbekanntem, Lustigem, Spannendem, auch manchem, das einen ängstigt und verschreckt. Wir alle kennen die Situation, in der SchülerInnen ein Wort, eine Wendung aus der Fremdsprache ganz komisch vorkommt, und sie – zum Befremden der Muttersprachler – schallend zu lachen

beginnen. Wir sollten diese Befremdung nutzen, um die Faszination des Sprachunterrichts wieder bewusst zu machen, das Abenteuer Sprache auch als Abenteuer zu gestalten. (...) Als Vorbilder, die uns dabei ermutigen, und zugleich als Ausgangspunkt für dieses Abenteuer schlage ich Texte vor, die schon durch ihre Gestalt befremden, absichtlich oder nicht, und die uns eine Ahnung der realen Vielsprachigkeit vermitteln. (Wintersteiner, 2001, S. 99)

Inwieweit es in Gegenwart und Zukunft gelingt, den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Schule zu fördern, hängt nicht zuletzt vom didaktischen Geschick der SprachlehrerInnen, die sich als SprachenlehrerInnen begreifen sollten, aber auch ganz entscheidend vom Sprachwollen jeder/s einzelnen Sprecherin und Sprechers ab.

Bibliographie:

- Haarmann, Harald: Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 2001.
- Rastner, Eva Maria: Von Riesen und Zwergen. Wie prestigeträchtig sind Sprachen? In: informationen zur deutschdidaktik (ide) 26. Jg., Heft 3/2002, S. 47-54.
- Rastner, Eva Maria u. Wintersteiner, Werner: Lernen für das 21. Jahrhundert (Editorial). In: informationen zur deutschdidaktik (ide) 21. Jg., Heft 1/1997, S. 4-6.
- Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2001 (Narr Studienbücher).
- Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Ide extra; Bd. 7), S. 35-49.
- Steinig, Wolfgang u. Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2002 (= Grundlagen der Germanistik, 38). Dort Kapitel 9: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, S. 184-209.
- Wintersteiner, Werner: „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht“. Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag 2001 (ide extra; Bd. 10).

Anmerkungen:

- 1) Vgl. dazu beispielsweise die Erhebung des Zahlenmaterials von Rudolf de Cillia: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. In: Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (ide extra; Bd. 7), S. 74f.
- 2) In ide 3/1996 „Kleine Literaturen“ wurde die lange Zeit selbstverständliche Ausrichtung des Literaturunterrichts auf die deutschsprachige Literatur in Zweifel gezogen und auf den Reichtum der österreichischen Literatur in anderen Sprachen verwiesen. Sowohl in „Interkulturalität im Deutschunterricht“ (ide 1/1997) wie auch in „Fremde Muttersprachen Deutsch“ (ide 3/1997) wurde die Ausrichtung des Sprachunterrichts auf innere wie äußere Mehrsprachigkeit

gefordert und schließlich mit „Sprachaufmerksamkeit“ (3/2002) ein Konzept vorgestellt, das sich interkultureller sprachlicher Bildung verpflichtet fühlt.

- 3) Eine kleine Auswahl stellen jene Unterrichtsmodelle und -projekte dar, die sich in den unter Anmerkung 1 genannten ide-Themenheften finden.
- 4) Interessante Beispiele dazu finden sich im ersten Kapitel der Interkulturellen Sprachdidaktik Jörg Roches, besonders ab S. 16ff. Auf sie näher einzugehen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Weitere Beispiele liefert Wintersteiner (2001, S. 109-116), viele Anregungen dazu bietet auch das dritte ide-Themenheft dieses Jahres „Sprachaufmerksamkeit“.

✉ Eva Maria Rastner, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

KARL-WILHELM SCHMIDT

Facharbeit in der Diskussion

Ein Bericht aus der Praxis

I. Vorüberlegungen

PISA: Schock und Chance

Die viel diskutierte internationale PISA-Studie stellt dem deutschen Bildungssystem kein gutes Zeugnis aus. Im Gegenteil! Deutsche Schulen haben versagt, sie produzieren Mittelmaß und sind sozial ungerecht. Im Ländervergleich liegt Deutschland in den getesteten Bereichen (reading literacy¹, mathematisches Verstehen, naturwissenschaftliche Grundfähigkeiten) im unteren Drittel. Deutsche Schüler² rangieren im Bereich Lesekompetenz unter 31 Ländern auf Platz 21, wobei der Punkteabstand zu Finnland, dem „Klassenprimus“, alarmierend ist³. Schon geben sich deutsche Bildungspolitiker in Helsinki Schulen die Klinke in die Hand. Nach dem PISA-Schock stehen vor allem „Finnische Lektionen“⁴ auf ihren Stundenplänen. Die Ergebnisse der Schul-Vergleichsstudie mögen in Zweifel gezogen werden, ignorieren kann man sie nicht, ohne sich dem Vorwurf der Ignoranz auszusetzen, da PISA mehr war als eine Lese- und Matheolympiade. Die Tatsache, dass reading literacy „ein Lesekompetenzkonzept formuliert, das der deutschen Tradition des Lesens relativ fremd gegenübersteht, [...] schmälert nicht die Bedeutung der Ergebnisse der Studie“⁵.

Vielleicht kann PISA, so die Hoffnung allerorten, zu einem heilsamen Schock werden, erkennen deutsche Schulen die Chance zu einer tief greifenden Bildungsreform, bei der „Schulpolitiker und Pädagogen [...] an einem Strang ziehen“⁶. Glaubt man allerdings der nordrhein-westfälischen Kultusministerin Gabriele Behler, sind Zweifel angebracht. Laut Behler scheinen „Schulen [...] resistent gegenüber verordneten Veränderungen“⁷, lassen sich „Schule und Unterricht mit Richtlinien und Anweisungen nicht von oben verändern“⁸.

Facharbeit: Wissenschaftspropädeutisches Lernen und problemlösendes Denken

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass eine dieser unliebsamen „verordneten Veränderungen“, nämlich die seit einigen Jahren in der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufe 12) obligatorische Facharbeit, in den Schulen des Landes keineswegs auf ungeteilte Zustimmung traf und bereits Überlegungen angestellt wurden, sie wieder abzuschaffen. Einige der dabei ins Felde geführten Begründungen sind nachvollziehbar, geraten jedoch oft monoperspektivisch und verkürzen bei genauer Betrachtung den Untersuchungsgegenstand. Da ist die Rede von einer maßlosen Überforderung der Schüler, wird Unmut laut angesichts unzumutbarer Mehrbelastung der Lehrer oder unklarer Kri-

terien bei der Bewertung usw. Diese Debatte, so berechtigt sie aus Schüler- oder Lehrersicht sein mag, soll hier nicht fortgesetzt werden, wenngleich einige der angesprochenen Punkte zur Sprache kommen. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist vielmehr die Frage, ob die Facharbeit ihrer Aufgabe gerecht werden kann, wissenschaftspropädeutisches Lernen und problemlösendes Denken zu fördern. Mit anderen Worten: Die in der Diskussion um die Facharbeit oft eskamotierte Zieldimension sollte wieder verstärkt in den Fokus der Diskutanten rücken. Damit wäre ein zentrales Lernziel erreicht: eine Reflexion der Zieldimension. Diese Lern- bzw. Bildungsziel-Reflexion ist für die Facharbeit ebenso wichtig wie für das Konzept traditioneller literarischer Bildung, das „als Bildungshorizont des bundesdeutschen Literaturunterrichts so reformuliert werden [muss], dass es als anders geartete und weiterreichende Dimension des Umgangs mit (literarischen) Texten auch vor den Anforderungen von 'reading literacy' bestehen kann“⁹. Der vorliegende Beitrag stellt sich also dem „mit PISA konkret gewordene[n] Globalisierungsprozess im Bildungsbereich“¹⁰, von dem Effizienz verlangt wird.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Diskussionsangebot. Sie sind erwachsen aus der Praxis der Viktoriaschule in Aachen, eines privaten Gymnasiums, das als „Ersatzschule“ zwar der staatlichen Schulaufsicht unterliegt, jedoch einen größeren Frei- raum für sein pädagogisches Handeln hat als öffentliche Schulen und so vielleicht in An- sätzen dem von Behler propagierten Modell einer „Selbstständigen Schule“ entsprechen kann.

Am Beispiel Facharbeit kann also auch diskutiert werden, ob „die selbstständige Schule [...] die Konsequenz aus der Tatsache [zieht], dass man Schulen nicht von oben steuern kann, sondern dass sie die Freiheit brauchen, selbstverantwortlich zu handeln“¹¹. Gerade die Facharbeit, dies soll gezeigt werden, bedarf einer gründlichen Vor- und einer sorgfältigen Nachbereitung. Sie sollte eingebettet sein in ein pädagogisches Konzept und ein von der jeweiligen Schule erarbeitetes Spiralcurriculum.

Mein Beitrag erläutert zunächst in einem kurzen theoretischen Aufriss Ziele und Auf- gaben der Facharbeit. Im Folgenden skizziere ich die Umsetzung der Vorgaben in der Praxis, indem ich vor dem Hintergrund des Schulprogramms der Viktoriaschule die Fach- arbeit als Kulminationspunkt des Konzepts „Lernen lernen“ vorstelle. Abschließend wer- den im Kontext schulinterner Evaluation kursorisch mögliche Vor- und Nachteile der Facharbeit diskutiert.

II. Ziele und Aufgaben der Facharbeit

Nach den 1999 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung herausgegebenen „Empfehlungen und Hinweise[n] zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“¹² er- möglicht die Facharbeit in besonderer Weise, die Schüler „mit den Prinzipien und For- men selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen“ (EHF 5). Wissenschaftspropädeutisches Lernen wird in diesem Zusammenhang verstanden als „besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist“ (EHF 5). Die Facharbeit, definiert als selbstständig anzufertigende „umfangreichere schriftliche Haus- arbeit“ (EHF 5), verfolgt somit das Ziel, die Schüler damit vertraut zu machen, „was ei-

ne wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt“ (EHF 5). Sie strebt, im Gegensatz zur „besonderen Lernleistung“ (vgl. § 17 APO-GOST.), keine „wissenschaftliche Erarbeitung eines bestimmten Themas“ (EHF 5) an, unterscheidet sich jedoch vom „Referat“ „durch eine Vertiefung von Thematik und methodischer Reflexion sowie durch einen höheren Anspruch an die sprachliche und formale Verarbeitung“ (EHF 5). Die Facharbeit ersetzt in der Jahrgangsstufe 12 eine Klausur und „hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur“ (EHF 5) (vgl. § 14 Abs. 3 APO-GOST.).

Im Kontext der angesprochenen Wissenschaftspropädeutik ermöglicht die Facharbeit die selbstständige Auseinandersetzung mit einer Reihe von Arbeits- und Planungstechniken. Die Anfertigung einer Facharbeit beinhaltet nach den „Empfehlungen und Hinweise[n]“ aus Sicht der Schüler folgende Aufgaben:

- Themen suchen, eingrenzen und strukturieren
- ein komplexes Arbeits- und Darstellungsvorhaben planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen
- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen strukturieren und auswerten
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen
- Überarbeitungen vornehmen und Überarbeitungsprozesse aushalten
- die wissenschaftlichen Darstellungskonventionen (z. B. Zitation und Literaturangaben) beherrschen lernen (EHF 6)

III. Die Facharbeit im Schulprogramm der Viktoriaschule

Wissenschaftspropädeutisches Lernen in der Oberstufe

Ihre originäre Aufgabe, die Schüler „mit den Prinzipien und Formen selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen“ (EHF 5), verortet die Facharbeit in der Oberstufe (Jahrgangsstufe 12). Sie arbeitet auf besondere Weise dem Ziel zu, das die allgemeine Hochschulreife den Absolventen bescheinigt: Studierfähigkeit. Da während des Studiums eine Vielzahl von schriftlichen Arbeiten (Hausarbeiten, Diplom- und Staatsarbeiten etc.) erstellt werden muss, setzt die Universität voraus, dass die Studenten wissenschaftspropädeutisch ausgebildet wurden. Im Unterricht der Oberstufe erwerben die Schüler die von der Universität geforderten methodischen Kenntnisse, um später selbstständig eine wissenschaftliche Arbeit anfertigen zu können. Allerdings wird das Erlernen der Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und der Präsentation eines erarbeiteten Sachverhalts nicht nur an der Universität verlangt. In vielen Berufen, die ein Abiturient anstrebt, erwartet man selbstständiges Handeln und ein klares Zeit- und Informationsmanagement.

Die Facharbeit als Kulminationspunkt des Konzepts 'Lernen lernen' Programmatische Überlegungen zu einem Spiralcurriculum

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich ableiten, dass die Facharbeit die Chance bietet, die oben angesprochenen Fähigkeiten zu erproben und zu vertiefen. Allerdings ist zu betonen, dass die mit der Facharbeit verfolgten erzieherischen Ziele grundsätzlich für alle Formen des projektorientierten und fächerverbindenden Arbeitens gelten. Die Facharbeit stellt somit im Selbstverständnis schulprogrammatischer Überlegungen der Viktoriaschule den Kulminationspunkt eines Konzepts dar, das mit dem sprachspielerischen Etikett 'Lernen lernen' bezeichnet wird.

„Freie Arbeit“ in der Erprobungsstufe

Integraler Bestandteil des Konzepts „Lernen lernen“ in der Erprobungsstufe ist die „Freie Arbeit“, bei der die Schüler ihre Materialien und Aufgaben aus einem reichhaltigen Angebot eigenständig auswählen. Sie können hier in ihrem eigenen Lerntempo vorhandene Lernspiele benutzen, in Gruppen kooperativ komplexe Anforderungen künstlerisch-kreativ mit Mal- und Bastelutensilien sowie mit Hilfe des Kassettenrekorders lösen oder sich unter Nutzung diverser Nachschlagewerke aus der Bibliothek und des Internets Informationen beschaffen. So lernen die Schüler schon früh, eigene und fremde Produkte (selbst-)kritisch zu prüfen, Verantwortung für Arbeitsprozesse und -produkte zu übernehmen und methodische Schlüsselqualifikationen zu trainieren.

Projektarbeit in der Mittelstufe

Die Weiterentwicklung der Freien Arbeit in der Mittelstufe kann durch Arbeit an Projektthemen erfolgen, die einen Bearbeitungszeitraum von ca. sechs bis zehn Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Zu den angesprochenen Prinzipien der Freien Arbeit in der Unterstufe treten ein größerer Umfang und ein breiteres Angebot der Aufgabenstellung, eine weitergehende Herausforderung der Schüler hinsichtlich der Komplexität des Lerngegenstandes und der inhaltlichen wie formalen Gestaltung des Produkts. In den Projektthemen sind Ansätze der wissenschaftspropädeutischen Arbeit ebenso enthalten wie die des fächerverbindenden Arbeitens und der angemessenen Verwendung verschiedener Medien.

Fächerverbindendes Arbeiten in allen Jahrgangsstufen

Fächerverbindendes Arbeiten, das in der Viktoriaschule in allen Jahrgangsstufen von 5 bis 13 stattfindet, versteht sich als projektorientiertes und problemlösendes Lernen. Es kann im normalen Fachunterricht, wenn zwei oder drei Fächer ein gemeinsames Thema bearbeiten, oder im Rahmen von Projekttagen stattfinden. Zentrales Ziel des fächerverbindenden Arbeitens ist die Eigenständigkeit des Lernens. Diesem Ziel lassen sich mehrere Teilziele subsumieren:

- Methodenkompetenz in Planung und Erarbeitung
- Vernetzung des Wissens

- Überschreitung der Fächergrenzen
- offenes Arbeiten jenseits der Fächer- und Stundendifferenzierung.

Die – notwendig kursorischen – Ausführungen zur Freien Arbeit, zur Projektarbeit und zum Fächerverbindenden Arbeiten deuten an, dass die Facharbeit in der Oberstufe den Kulminationspunkt und Abschluss des Konzepts „Lernen lernen“ markiert. Die Facharbeit, so die aus der Praxis abzuleitende Erkenntnis, kann für die Schüler nur dann gewinnbringend und fruchtbar sein, wenn sie in der Unter- und Mittelstufe durch das Training methodischer Schlüsselqualifikationen vorbereitet wurde.

Nach dem im Schulprogramm fixierten Selbstverständnis der Viktoriaschule bietet die Facharbeit die Möglichkeit, erworbene Schlüsselqualifikationen anzuwenden bzw. zu vertiefen und fachbezogene, methodische sowie persönlichkeitsbildende Ziele zu realisieren.

Beteiligung der Schüler an der Themenfindung

Im Unterschied zu vielen anderen Formen des schulischen Lernens ist der Schüler an der Themenfindung der Facharbeit unmittelbar beteiligt. Im Regelfall sucht er sich eigenständig ein Fach aus, wählt den Gegenstand der Arbeit weitgehend selbstständig und formuliert gemeinsam mit dem betreuenden Lehrer ein Thema.

Fachbezogene und methodische Ziele

Die Schüler vertiefen bei der Erstellung einer Facharbeit in exemplarischer Weise ihr Wissen, da sie die Facetten eines speziellen Fachgebietes kennen lernen. Ein zentrales Ziel der Facharbeit besteht darin, tiefer in eine selbst gewählte Materie einzudringen, als dies in der Schule aus Zeitgründen ansonsten möglich ist. Dabei müssen sie im Rahmen der Problemerkennung, der Entwicklung einer Lösungsstrategie und der Auswahl einer geeigneten Methode zur Problemlösung Fach- wie Methodenwissen reflektieren.

Ein wichtiges Ziel stellt die Literaturrecherche dar. Im Gegensatz zum „normalen Unterricht“, bei dem Informationen zumeist vom Lehrer geliefert werden, beschaffen sich die Schüler ihre Informationen weitgehend selbst. Sie müssen aus einer Fülle von Literatur für ihr Thema geeignete auswählen und diese kritisch bewerten. Außerdem ist es notwendig, die Inhalte sinnvoll zu gliedern und zu gewichten. Da die einzelnen Arbeitsschritte zeitaufwändig sind, ist eine intensive Zeit- und Arbeitsplanung notwendig. Ein Nebeneffekt besteht in der Erweiterung der Medienkompetenz durch die Arbeit mit dem Computer. Da der Umgang mit Textverarbeitungs-, Grafik- und Tabellenkalkulationsprogrammen heutzutage in der Arbeitswelt vorausgesetzt wird, gewinnt dieser Aspekt zunehmend an Bedeutung. Des Weiteren erlernen die Schüler Präsentationstechniken. Sie können ihre Facharbeit in einem Kolloquium verteidigen oder im Kurs vorstellen.

Persönlichkeitsbildende Ziele

Das Erstellen einer Facharbeit fördert die Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Außerdem sind Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und Sorgfalt Grundbedin-

gungen für wissenschaftliches Arbeiten (Zitation, Literaturangaben etc.). Mit dem Verfassen einer Facharbeit beweist ein Schüler, dass er ein langfristig gestecktes Ziel verfolgen und zu einem präsentierbaren Abschluss bringen kann. Damit kommt der Facharbeit am Ende der Schulzeit ein ähnlicher Stellenwert zu wie einer größeren wissenschaftlichen Arbeit am Ende des Studiums.

IV. Praxis der Facharbeit

Procedere

Die an der Viktoriaschule in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen zeigen, dass die Facharbeit einer umfangreichen Vor- und Nachbereitung bedarf. Die „Logistik“ obliegt dem Stufenleiter, der einen Terminplan erstellt, über den die Schüler und die betreuenden Fachlehrer informiert werden. Facharbeiten können in allen klausurrelevanten Fächern geschrieben werden. Jeder – in der Stufe 12 unterrichtende – Lehrer betreut mindestens drei und höchstens fünf Arbeiten, um eine seriöse Betreuung zu gewährleisten. Vor den Weihnachtsferien finden die Wahl der Fächer und erste vorbereitende Gespräche mit den Fachlehrern statt. Kern der Vorbereitung ist der dreitägige Workshop „Wie erstelle und gestalte ich eine Facharbeit?“, der Anfang Februar durchgeführt wird. Im Anschluss daran erfolgt die Festlegung des Themas in Zusammenarbeit mit der betreuenden Lehrkraft. Damit beginnt die sechswöchige Bearbeitungszeit, während der drei weitere Beratungsgespräche mit dem Fachlehrer verbindlich vorgeschrieben sind. Ein „Ablaufprotokoll“ hält Termine und Inhalte der Gespräche in Kurzform fest. Den Schülern wird geraten, sich einen Zeitplan zur Erstellung der Facharbeit zurechtzulegen, der als Orientierung dient. Sie erhalten außerdem Merkblätter, auf denen die formalen Vorgaben, die im Laufe der Jahre modifiziert wurden, aufgelistet sind. Ebenfalls wird den Schülern ein Merkblatt ausgehändigt, das den Umgang mit neuen Medien erläutert.

Auch das Korrekturverfahren wurde standardisiert. Die betreuenden Kollegen erhalten ein Hand-out, das Empfehlungen zur Bewertung der Facharbeit gibt. Die Facharbeit wird wie eine Klausur korrigiert und die Note in einem Gutachten begründet, wobei die Note die erste Klausur ersetzt. Die korrigierte Arbeit wird nach den Osterferien zurückgegeben. Im Folgenden erstellen die Schüler eine Berichtigung der formalen und der sprachlichen Fehler und geben die von ihnen überarbeitete Fassung der Facharbeit zusammen mit der vom Lehrer korrigierten ersten Fassung an den betreuenden Kollegen zurück. Dieser überprüft die Berichtigung und gibt dafür eine Note, die in die zweite So(nstige)Mi(tarbeit)-Note eingeht. Besonders gelungene Arbeiten können auf freiwilliger Basis in den Kursen präsentiert werden. Während dieser Präsentationsphase werden alle Arbeiten in der korrigierten Fassung ausgelegt. Nach diesem Procedere erhalten die Schüler die erste Fassung der Facharbeit zurück, die zweite, überarbeitete Fassung bekommt der Beratungslehrer (bzw. die Schule). Am Ende des Schuljahres findet zudem eine Vorstellung der zweiten Fassung der Facharbeiten für die Schüler der Jahrgangsstufe 11 statt, die im nächsten Jahr Facharbeiten schreiben müssen.

Im Folgenden möchte ich vier – besonders wichtige – Bausteine genauer erläutern: Workshop, Zeitplan, Betreuung in Einzelgesprächen, Empfehlungen zur Bewertung.

Workshop

Als Kern der Vorbereitung fungiert der angesprochene dreitägige Workshop, der als Ergänzung der Qualifikation im Bereich fachlicher Bildung vor allem der Vermittlung von Methodenkenntnissen dient. Die Schüler sollen einerseits systematisch in die Grundlagen wissenschaftlich-methodischen Arbeitens und zum anderen in die Methodik des Lernens selbst („Lernen lernen“) eingeführt werden. Eine Benotung erfolgt nicht, da erwartet wird, dass das Konzept selbst hinreichend Anreiz für die Teilnehmenden bietet.

Themen des Workshops:

- Lesetechniken
- Markierungstechniken
- Umgang mit Texten
 - Texte richtig auffassen
 - Texte beschreiben
 - Texte erklären
 - Texte erörtern
- Erstellung von Referaten und Facharbeiten
 - Themenfindung
 - Gliedern eines Textes
 - Materialbeschaffung
 - Bibliographieren
 - Exzerpieren
 - Präsentation eines Referats
 - Einsatz non-verbaler Kommunikationsmittel
 - Referat und Facharbeit: Gemeinsamkeiten, Unterschiede
 - Formale Anforderungen an eine Facharbeit
- Arbeit mit dem Computer
 - Einführung in Microsoft Word, Excel, Power Point
 - Seitenlayout
 - Formatierung von Texten
 - Internetrecherche
 - Sinnvoller Gebrauch des Internets
- Besuch der Stadtbibliothek mit Literaturrecherche zu gewählten Themen
- Besuch der Universitätsbibliothek und von Institutsbibliotheken (mit Führung)

In den „Empfehlungen und Hinweise[n] zur Facharbeit“ wird darauf hingewiesen, dass die Schüler „die erforderlichen Fähigkeiten zur Bewältigung der genannten Aufgaben im Unterricht erwerben können [müssen]“ (EHF 9). Ein solche Vorbereitung kann z.B. im Fachunterricht Deutsch der Jahrgangsstufe 11 realisiert werden, aber auch in allen anderen Fächern. Die an der Viktoriaschule in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen zeigen jedoch, dass eine beiläufige Thematisierung nicht ausreicht.

Zeitplan als Orientierungshilfe für Schüler

Den Schülern wird geraten, die sechswöchige Erarbeitungsphase durch einen Zeitplan zu strukturieren, der Orientierung bieten soll. Ein Zeitplan ist zu empfehlen, weil selbst Oberstufenschüler die Arbeit über einen solch langen Zeitraum nicht gewohnt sind. Vorschlag für einen Zeitplan:

1. Phase (ca. 3 Wochen)
 - Vorbereitende Schritte
 - Stoffsammlung, Stoffsicherung, Stoffaufbereitung
2. Phase (ca. 1 Woche)
 - Eigene Stellungnahme zum Thema
 - Gliederung, Rohentwurf
3. Phase (ca. 1 Woche)
 - Modifikation der Gliederung, endgültige Gliederung
 - Erstellung des Manuskripts
4. Phase (ca. 1 Woche)
 - Erstellung der Reinschrift
 - Fehler-Kontrolle.

Betreuung der Facharbeit in Einzelgesprächen

Die Praxis zeigt, dass die Facharbeit einer kontinuierlichen Betreuung bedarf. So kann der oft beklagten Überforderung der Schüler entgegengewirkt werden. Neben dem angesprochenen Workshop sind in diesem Zusammenhang Einzelgespräche zwischen Schüler und betreuendem Lehrer besonders wichtig und effizient. Beratungsgespräche dienen der Problem-Fokussierung und der vertiefenden Reflexion. Sie entlasten den Schüler nicht von eigener Denkanstrengung.

1. Gespräch (nach der Themenfindung und während der Literatursuche)
 - Es sollten mitgebracht werden:
 - Literaturliste bzw. Bücher
 - Grobgliederung (falls bereits vorhanden), Fragenkatalog, Problemliste
 - Mögliche Ergebnisse des Gesprächs:
 - Informationen über die Brauchbarkeit der vorgelegten Literatur
 - Informationen zu weiterer Literatur
 - Einschränkung des Themas auf ausgewählte Gesichtspunkte
 - Schwerpunktverschiebung des Themas
2. Gespräch (gegen Ende der Literatursuche)
 - Es sollten mitgebracht werden:
 - Literaturliste
 - Gliederung
 - Zeitplan
 - Liste mit Fragen und Problemen
 - Mögliche Ergebnisse des Gesprächs:
 - Festlegung eines anderen Schwerpunktes der Arbeit
 - Absprache neuer Bearbeitungsaspekte

3. Gespräch (während der Schreibphase)

Hier bietet sich noch einmal die Gelegenheit, dem betreuenden Lehrer eine Probeseite oder problematisch erscheinende Passagen vorzulegen. Dies kann von Lehrerseite eingefordert werden, um den Fortgang der Arbeit beurteilen zu können.

Empfehlung zur Bewertung

Die vorliegenden Form-Inhalt-Kriterien, die den „Empfehlungen und Hinweise[n] zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“ folgen (EHF 14ff), verstehen sich als Empfehlungen. Sie dienen einerseits der Orientierung der betreuenden Fachlehrer und sollen zum anderen eine intersubjektiv vergleichbare Bewertung ermöglichen. Form und Inhalt werden im Verhältnis 50:50 bewertet.

Form

- Ist die Arbeit vollständig (Deckblatt, Gliederung, Literaturverzeichnis, Erklärung)?
- Wie ist der äußere Eindruck, das Schriftbild? Wurden die typographischen Vereinbarungen eingehalten?
- Stimmt die Darstellung mit der Gliederung überein?
- Wird korrekt zitiert (Zitation, Fußnoten etc.)?
- Ist ein sinnvolles Literaturverzeichnis vorhanden, das Angaben zu der in der Arbeit benutzten Sekundärliteratur macht?
- Wie steht es mit der sprachlichen Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik) und dem sprachlichen Ausdruck (Satzbau, Wortwahl)?

Inhalt

- Ist die Arbeit themengerecht und logisch gegliedert?
- Ist die Gesamtdarstellung in sich stringent?
- Ist ein durchgängiger Themenbezug gegeben?
- Wird das Material sinnvoll (Fragestellung) genutzt?
- Wird gewissenhaft unterschieden zwischen Faktendarstellung, Referat der Positionen anderer und der eigenen Meinung?
- Wird das Bemühen um Sachlichkeit und wissenschaftliche Distanz deutlich (auch in der Sprache)?
- Wie komplex ist die Arbeit gedanklich?
- In welchem Maße hat sich der Schüler um die Beschaffung von Informationen und Sekundärliteratur bemüht?
- Ist eine Eigenständigkeit in der Fragestellung und der Erarbeitung erkennbar?
- Kommt der Schüler zu einem Ergebnis bzw. zu einem sinnvollen Schluss?

V. Schulinterne Evaluation

Die Facharbeit – so das Ergebnis schulinterner Evaluation – wird von Lehrern und Schülern grundsätzlich bejaht. Dieser positive Befund schließt Kritik an Details des vorgestellten Konzepts nicht aus, wie Round-Table-Gespräche gezeigt haben. Das anspruchsvolle Ziel, Oberstufenschüler „mit den Prinzipien und Formen selbstständigen wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen“ (EHF 5), kann nur erreicht

werden, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Somit kommt dem vorgestellten Prozedere der Facharbeit besondere Bedeutung zu.

Als besonders diskussionswürdig erwies sich der Modus des Workshops. Bereits die Terminierung bedarf sorgfältiger Überlegung. Ein früher Termin hat den Nachteil, dass die Schüler nur vage Vorstellungen von ihren Facharbeits-Themen haben. Die angestrebte Vermittlung von Methodenkenntnissen kann im Rahmen des Workshops sinnvoll erfolgen, eine seriöse Arbeit an der Gliederung der Facharbeit jedoch ist nicht möglich. Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, die für den Workshop vorgesehenen drei Tage zu splitten und damit den Charakter einer Blockveranstaltung aufzuheben. Unter Umständen, dies bedarf frühzeitiger Absprache, könnte die Vermittlung der Techniken des Bibliographierens und der Zitation expliziter als bisher im Fachunterricht Deutsch erfolgen und damit die gängige Praxis der oft beiläufigen und impliziten Thematisierung ersetzen. So wäre es möglich, noch gezielter auf individuelle Wünsche der Schüler einzugehen bzw. unterschiedliche Arbeitstempi zu berücksichtigen. Binnendifferenzierung scheint auch deshalb ein Gebot der Stunde, weil die Schüler, wie die Praxis zeigt, über höchst unterschiedliche Computerkenntnisse verfügen. Die Computerschulung könnte fakultativ erfolgen und der dreitägige Workshop auf eine zweitägige Obligatorik reduziert werden. An diesen Tagen sollten vor allem Besuche der Stadt- und Universitätsbibliotheken erfolgen, wobei Führungen und eine möglichst konkrete Aufgabenstellung besonders wichtig sind, um die gewünschte Effizienz zu erzielen.

Themenauswahl der Jahrgänge 2001 und 2002 im Fach Deutsch

- Netzliteratur. Möglichkeiten – Formen – Perspektiven
- Umberto Eco's »Der Name der Rose«: Vergleich zwischen Buchtext und Verfilmung auf der Basis einer Sequenzanalyse
- PISA-Studie. Lesekompetenz unter Berücksichtigung von ausgesuchten Aufgaben
- »Mr. Vertigo« von Paul Auster. Schweben – Außenseitertum – Sozialkritik
- Das Romeo-und Julia-Motiv in Friedrich Schillers »Kabale und Liebe«
- Das Volksmärchen und seine literarische Rezeption am Beispiel »Der Froschkönig«
- Die nationalsozialistisch geprägte Presse als Werkzeug zur Förderung des Durchhaltenswillens 1942-1945
- Analyse des Verhaltens der Talk-Show-Teilnehmer aufgrund der Kommunikationstheorien von Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun
- Unterschiedliche Konzepte der Automobilwerbung (Print) in der Mittel- und Sportwagenklasse
- Mädchenliteratur des Minnesanges und aktuelle Schlagermusik – Brüche und Traditionen
- Das Frauenbild der Werbung im Wandel der Zeit
- Die Theatertheorie Brechts anhand des Stückes »Baal«
- Franz Kafka und die Tiere in seinen Erzählungen
- Psychoanalytische Interpretation von Schnitzlers »Traumnovelle«

Vorsichtige Kritik lässt sich auch an den Empfehlungen zur Bewertung der Facharbeit üben. Ist es tatsächlich sinnvoll, formalen Aspekten eine so hohe Wertigkeit beizumessen (Form-Inhalt-Relation 50:50), wie dies die Vorgaben fordern? Formale „Richtigkeit“, dies sei noch einmal betont, meint mehr als die „Einhaltung der vereinbarten Schreib-

formate“ (EHF 15) oder „Sauberkeit und Übersichtlichkeit von Graphiken und Schriftbild“ (EHF 14). Eine korrekte Zitation und ein vollständiges Literaturverzeichnis sind unverzichtbare Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens. Vergewenwärtigt man sich die zentrale Intention der Facharbeit, die darin besteht, dass die Schüler „beispielhaft lernen, was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt“ (EHF 5), so wird die hohe Wertigkeit formaler Aspekte nachvollziehbar. Die „Empfehlungen und Hinweise“ lassen zudem keinen Zweifel daran, dass „eine formal korrekte und im Layout aufwendig (sic!) gestaltete, aber inhaltlich mangelhafte Arbeit nicht bereits als ausreichend anzusehen [ist]“ (EHF 15).

Allerdings – und damit deutet sich ein weiterer Diskussionspunkt an – ist unübersehbar, dass die „Neuen Medien“ bei der Facharbeit eine wichtige Rolle spielen. Die Schüler sollen im Rahmen der Facharbeit „die Gestaltungsmöglichkeiten von Textverarbeitungs- und Graphikprogrammen mithilfe des Rechners kennenlernen (sic!) und nutzen“ (EHF 15). Die Facharbeit, daran kann kein Zweifel bestehen, implementiert die Nutzung des Computers als Arbeitsmittel. Sie liefert einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz der Schüler und thematisiert das Missverhältnis zwischen einer medienbestimmten Gesellschaft und der gelegentlich beklagten Medienignoranz der Institution Schule. Tatsächlich schwingt beim Thema Facharbeit Grundsätzliches mit – es geht um „Effekte der Medien schlechthin“.¹³ Medientheoretisch formuliert: Die Facharbeit führt allen Beteiligten vor Augen, dass „Medien nicht als neutrale Träger oder Überträger von Informationen gelten, sondern als Techniken, welche die Möglichkeiten der Kommunizierbarkeit von Informationen konstituieren“.¹⁴ Die „Gestalt der Mitteilung“, so die medientheoretische Erkenntnis, „[formt] auch ihren Inhalt“¹⁵ und generiert in unserem Fall gute Noten. Die Facharbeit verweist somit auf den „Zusammenhang zwischen Medien und Strukturen der Erkenntnis“¹⁶ – kein unbedeutender Nebeneffekt. Nostalgikern – und damit schließe ich meine Überlegungen – bleibt die Gewissheit, dass eine gute Facharbeit vor allem das Ergebnis der Gespräche zwischen Schüler und Lehrer ist. Denn immerhin: Das obligatorische Ablaufprotokoll, auf dem Bemerkungen zu den Beratungsgesprächen schriftlich fixiert werden müssen, schreibt computergestützte Notizen nicht zwingend vor.

Literatur und Medien

Facharbeit

CD-Rom Wissenschaftliches Arbeiten: Facharbeit und besondere Lernleistung. Mit einem Handbuch. Stuttgart: Klett 1999.

Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Kettler 1999.

Klösel, Horst und Lüthen, Reinhold: Planen. Schreiben. Präsentieren. Facharbeit. Schülerarbeitsheft Deutsch Sekundarstufe II. Leipzig: Klett 2000.

Medientheorie

Kloock, Daniela und Spahr, Angela: Medientheorien. Eine Einführung. München: Fink 1997.

PISA

- Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2001.
- Darnstädt, Thomas et al.: Mangelhaft. Setzen. In: Der Spiegel. 50/2001. S. 60-75.
- Fingerhut, Karl-Heinz: Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In: Deutschunterricht. Heft 3 / Juni 2002. S. 39-45.
- Kahl, Reinhard: Finnische Lektionen. In: Die Zeit v. 29. 05. 2002.
- Kerstan, Thomas: Ein lehrreiches Desaster. In: Die Zeit v. 06. 12. 2001.
- Organisierte Verantwortungslosigkeit. Was folgt nach dem Pisa-Schock? In: Die Zeit v. 13. 12. 2001.
- Rosebrock, Cornelia: Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. 174 / Juli 2002. S. 51-55.

Anmerkungen

- 1) Bei der Auswertung der Studie ist zu berücksichtigen, dass die Erhebungsdimension „reading literacy“ auf einem angloamerikanischen Konzept basiert. Nicht nur Rosebrock weist darauf hin, dass „Fähigkeiten erhoben wurden, die nicht allein Angelegenheit des Deutschunterrichts sind“ (Rosebrock 2002: 51). Die den Testaufgaben zugrunde liegende „operative Definition des Leseverstehens wird in den meisten Lehrplänen nicht vorgenommen“ (Fingerhut 2002: 39), ist also curriculum-fremd. Die Ergebnisse der Studie sollten dennoch Anlass zur Diskussion geben.
- 2) Die Wendung „Schüler“, „Lehrer“ etc. impliziert stets beide Geschlechter.
- 3) Interessant ist, dass Österreich (Platz 10) im Ranking deutlich besser abschneidet als Deutschland.
- 4) Vgl. Kahl 2002.
- 5) Rosebrock 2002:52.
- 6) Kerstan 2001.
- 7) Organisierte Verantwortungslosigkeit 2001.
- 8) Organisierte Verantwortungslosigkeit 2001.
- 9) Rosebrock 2002: 52.
- 10) Rosebrock 2002: 52.
- 11) Organisierte Verantwortungslosigkeit 2001.
- 12) Zitation im Folgenden unter der Sigle EHF.
- 13) Kloock/Spahr 1997: 8.
- 14) Kloock/Spahr 1997: 8.
- 15) Kloock/Spahr 1997: 8.
- 16) Kloock/Spahr 1997: 8.

✉ Dr. Karl-Wilhelm Schmidt unterrichtet Deutsch an der Viktoria-Schule in Aachen.
Borngasse 35, D-52064 Aachen.

DORIS MOSER

Als ich zum ersten Mal eine Online-Lehrveranstaltung unterrichtete

Ein Erlebnisbericht

Das Internet ist wie eine Schachtel Smarties: viele bunte Verheißungen, isst man zuviel davon, muss man kotzen. Aber Smarties sind was Feines, und das Internet auch. Irgendwie. Jetzt lese ich aber lieber Romane aus dem frühen 19. Jahrhundert, Romane in Frakturschrift, Romane mit langen Sätzen, Romane, in denen man nicht miteinander kommuniziert, sondern verkehrt. Aus unerfindlichen Gründen hat sich dabei der Eindruck festgesetzt, die Literatur des 19. Jahrhunderts hielte ein probates Mittel zur therapeutischen Linderung des WWW-Zwangs bereit, einer realen Unbill, die von virtuellem Überschwange rührt. Letzter ergab sich eines schönen Sommersemesters auf wundersame Weise...

Seit einigen Jahren fällt die Abhaltung einer Lehrveranstaltung zum journalistischen Schreiben (erster Studienabschnitt Publizistik, Germanistik) in mein „Ressort“. In diesem Proseminar wird die Lektüre grundlegender Medientheorien mit Aspekten praktischer Medienarbeit, vornehmlich dem Schreiben, kombiniert. Theorie und Praxis haben entgegen anders lautender Presseaussendungen sehr viel miteinander zu tun. Die Studierenden schätzen vor allem das Praktische, wenngleich die wöchentliche Schreibarbeit unter der Simulation realer Redaktionsbedingungen (Stress!) eine Herausforderung bedeutet, der nicht alle gewachsen sind. Was sich für mich zunehmend als störend erwiesen hat, war die fortwährende Simulation von Medienpraxis. Aber wie sollte im Rahmen einer wöchentlich zweistündigen Lehrveranstaltung für 30 Studierende Programm fürs Radio gemacht werden können (eine Nachrichtenleiste, eine Magazinsendung...)? Dermaßen bedeutende didaktische Fragen bespricht man bekanntlich in der Uni-Mensa, auch mit Expert/innen der „anderen“ Fakultät (Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Informatik). Und so kam mit der Nachspeis' der folgenschwere Vorschlag, es doch einmal mit einer Lernplattform zu versuchen. – Einer bitte was?! – Na, mit dem Internet...

Es begab sich also, dass ich mit klaren Vorstellungen von dem, was zu unterrichten ist und keiner Idee, wie das mit/via Internet umzusetzen sein sollte, an einer höchst löblichen Fortbildungsveranstaltung am Joanneum in Graz teilnahm und dort das Lernen und Lehren mittels Lernplattformen (didaktisches Programm, das HTML-Programmieren erspart) lernte.¹ Insgesamt alles höchst faszinierend und erfahrungsreich und motivierend genug, um einen Versuch in online-GESTÜTZTER Lehre zu unternehmen.

I. Spielen und nachdenken, konzipieren und anpassen

Die Lernplattform meines Vertrauens war rasch gefunden: WebCT². Weil 84% der User/innen sehr zufrieden damit sind? Weil sie sämtliche Evaluationen als Bestgeeignete bestanden hat? Weil die Universität WebCT abonniert hat? Mitnichten. Ich war durch den TTT-Kurs mit WebCT vertraut und hatte für Not- und andere Fälle eine WebCT-erfahrene Informatikerin vor Ort.³ Eine durch und durch pragmatische Entscheidung also, die ich nicht bereut habe.

Mag man Internet – irgendwie und jedenfalls als Prinzip – und spielt hin und wieder auch ganz gerne am häuslichen PC, wird es zu diesem Zeitpunkt gefährlich. Hinsetzen und Herumspielen ist zwangsläufig der erste Schritt, ganz zwanglos, versteht sich. Man muss ja erst ein bisschen ein Gefühl entwickeln fürs Neue im Leben... Drei Abende Gefühlstraining, sprich ausgiebigste Herumspielerei – in wohlmeinenderer Diktion hieße dies FACHBEZOGENE RECHERCHE, zumal die Testkurse auf der WebCT-Homepage frei zugänglich sind und man da von Dingen erfährt, deren Existenz man nie für möglich gehalten hätte (GENERAL INTRODUCTION TO ASTROPHYSICS) –, und dann übernimmt die Ratio und verfügt Vernünftigeres: die Erstellung eines Katalogs in Beantwortung einiger bedeutsamer Fragen zum Behufe begleitender Überprüfung der Kurserstellung: WAS soll WebCT für die konkrete LV leisten, und wie und in welchem Ausmaß soll die Plattform in die Lehrveranstaltung integriert werden?

II. Kommunikation und Organisation

Am Anfang stand die Absicht, im Rahmen einer Lehrveranstaltung unter realitätsnahen Produktionsbedingungen Radio zu machen, nicht nur zu simulieren. Die medialen Voraussetzungen waren gegeben: es bestand die Möglichkeit für die Sendungen von CampusRadio⁴ im laufenden Semester eine 3-5minütige Nachrichtenleiste zu universitären Belangen zu gestalten. Die Studierenden sollten die Themen recherchieren, in einer Redaktionssitzung vorschlagen, von der Redaktion CampusRadio genehmigen lassen, die Meldungstexte verfassen, vor der Aufnahme der Lehrveranstaltungs-Leiterin (LVL) vorlegen und dann im Studio aufnehmen, d. h. sprechen. Für Semesterende war eine gemeinschaftlich produzierte Magazins-



campusRadio⁴ im laufenden Semester eine 3-5minütige Nachrichtenleiste zu universitären Belangen zu gestalten. Die Studierenden sollten die Themen recherchieren, in einer Redaktionssitzung vorschlagen, von der Redaktion CampusRadio genehmigen lassen, die Meldungstexte verfassen, vor der Aufnahme der Lehrveranstaltungs-Leiterin (LVL) vorlegen und dann im Studio aufnehmen, d. h. sprechen. Für Semesterende war eine gemeinschaftlich produzierte Magazins-

derung geplant, wobei Themen und Arbeitsaufteilung nicht vorgegeben wurden, sondern sich im Laufe eines Diskussions- und Voting-Prozesses auf der Plattform herausbilden sollten. Organisation und Kommunikation erfolgte dann auf der Plattform (Abb. 1) unter TERMINE bzw. KOMMUNIKATION.

III. Redaktionsarbeit, Gruppenarbeit und Einzelarbeit

Sowohl die 14-tägigen Newslines als auch die Schlussendung konnten nur organisiert, koordiniert und umgesetzt werden, wenn flexible Kommunikation und Vernetzung der



Teilnehmer/innen, der CampusRadio-Redaktion und der LVL gegeben sein würden. Daraus leiteten sich die ersten Motive für die Verwendung einer Lernplattform her: praktikable, i.e. alltagstaugliche Vernetzung aller Beteiligten. Dafür wurde auf der Plattform die REDAKTION NEWSLINE eingerichtet (vgl. Ausschnitt in Abb. 2).

Nachrichten sind nicht nur zu recherchieren, sondern auch zu formulieren und das Proseminar vorwiegend ein Schreib-Proseminar. Für

ein gemeinsames Durcharbeiten der Texte während des Unterrichts bleibt in der Regel nur Zeit, wenn die Mängel gravierend sind und in der Mehrheit der eingereichten Aufgaben auftreten.⁵

Die elektronische Plattform sollte also Hausübungstexte (Word-Dokumente) und deren Korrekturen (im Korrekturkennungsmodus eingefügt) für alle sichtbar machen. Zusätzlich würde die Plattform mittels elektronischer Sperre⁶ die Einhaltung des Abgabetermins für die wöchentlichen Übungen garantieren. WebCT bietet dafür eine eigenes Feature (Assignments), auf der Plattform (Abb. 1) unter ÜBUNG zu finden.

IV. „Input“ der Studierenden und der LVL

Wie formulierte die Sponti-Fraktion so treffend: Kopieren geht über studieren. Vielleicht wäre eine Lernplattform auch dazu geeignet, damit ein Ende zu machen: Digitalisierung der eigenen Materialsammlung, Ergänzung um eine Linksammlung, Integration digitaler (im Netz vorhandener) Publikationen. Die Content-Seiten sollten auch Platz für die Präsentation der Theorietexte durch die Studierenden sein (neues Medium, frische Mo-

tivation.... warum soll die LV nicht wie eine einzige, große LAN-Party funktionieren?!). Auf der Plattform unter INHALT (Ausschnitt in Abb. 3) ist der wenig spektakuläre, sich inhaltlich kaum von den üblichen Kopiervorlagen unterscheidende, digitalisierte Rest. Auch die Party war letztlich bescheiden mit einem Höchstwert von 39 Zugriffen und dem geringsten Wert 2 für die beliebteste/unbeliebteste Seite.

CONTENT	
1.	• Theoretische Grundlagen
1.1.	• Journalismus und Medien
1.2.	• Sprache und Repräsentation
1.2.4.	Schemata und Gattungen
1.2.5.	Fiktionale und nicht-fiktionale Texte
1.2.6.	Sprache und Realität
1.2.7.	Realität und Journalismus
1.2.8.	Wissenschaftssprache
1.2.9.	Kommunikationsstörungen
1.3.	• Textfunktionen
2.	• Zur Gestaltung journalistischer Texte im Radio
2.1.	• Meldung/Nachricht
2.1.4.	Hard News/Soft News
2.1.5.	Radionachrichten
2.2.	• Bericht
2.3.	• Interview
2.4.	• Reportage
3.	• Nützliche Files und Links

Abbildung 3: Ausschnitt aus „Inhalt“; die Überschriften sind Links zu Texten.

V. Entlastung bzw. Fokussierung des Präsenzunterrichts

Im Präsenzunterricht bliebe dann endlich hinreichend Zeit für Hintergrundinformation, Kurzpräsentationen, die Diskussion des Theorie/Praxis-Verhältnisses und die eine oder andere Debatte mit einem echten Radio-Reporter des ORF Landesstudios Kärnten (Peter Matha) als Gastvortragenden. Dass die Einführung ins Programm, die zahlreichen technischen Tipps etc. ordentlich aufs Zeitbudget gehen würden, trotz tatkräftiger Hilfe äußerst versierter Studierender, habe ich unterschätzt, ebenso die Intensität der Vorbereitung.

VI. Vorbereitung

Wer mit WebCT eine Lehrveranstaltung plant, mutiert von einem/r Lehrveranstaltungsleiter/in zum/zur Course-Designer/in. Von GESTALTUNG sollte allerdings nicht die Rede sein, ANPASSUNG ist der Arbeitsschritt, der nach der Erstellung des didaktischen und inhaltlichen Konzepts vorzunehmen ist. WebCT hat alles, kann alles und das meiste braucht man nicht für einen Unterricht, der Online- und Präsenzarbeit gleichmäßig verteilt. WebCT ist ein US-amerikanisches Produkt im radikal-positivistischen Sinne, ausgerichtet auf Distance-Learning, also die klassische Fernlehre in neuem Gewande. Es erlaubt Zählen, Messen, Zugriffsstatistiken, automatische Prüfung, selbstständige Notenberechnung und allerlei Krimskrams, der für Fächer überflüssig ist, deren Selbstverständnis weniger auf einer standardisierten Reproduktion von Wissen basiert als auf der selbstständigen, kreativen und daher nicht standardisierbaren Verarbeitung von Wissen. Lässt man sich als Germanist/in (oder Deutschlehrer/in) trotzdem darauf ein, bleibt nach gut einer Woche intensivster Anpassungsarbeit⁷ ein virtuelles Klassenzimmer übrig, das den eigenen Bedürfnissen entspricht und hoffentlich so gestaltet sein würde, dass Studierende (Schüler/innen) damit zu Rande kommen.⁸

VII. Befürchtungen und Illusionen

Die diffuse Angst vor DER TECHNIK war unbegründet. Programmierleistungen beschränken sich auf Fertigkeiten, die man im Umgang mit Alltagselektronik von Home-PC, über Video bis Handy ohnehin erlernt hat. Programmierkenntnisse im informatischen Sinne sind nicht erforderlich, einige Sicherheit im Umgang mit Internet, eMail (evtl. auch Chat) und Textverarbeitungen ist allerdings Voraussetzung. Wer mehr einsetzen kann (Power-Point, HTML, hier: Soundverarbeitung), hat mehr Spaß an der Umsetzung.

Selbiges gilt auch für die Studierenden. Bei aller multimedialen Euphorie und polit-strategisch grundierter e-Missionierung gilt es zu bedenken, dass der Zugang zum Internet eben nicht allen Studierenden (Schüler/innen) jederzeit möglich ist, dass die Vertrautheit im Umgang mit eMail, Chat etc. keineswegs gegen 100% geht und dass daher Ressourcen für eine zweckorientierte Einschulung zur Verfügung stehen sollten (Zeit und Computerraum).⁹

Die meisten Studierenden hatten anfänglich vor der NEUEN TECHNIK gehörigen Respekt, wollten aber damit arbeiten, um ihre Mediaskills zu erweitern („braucht man sicher im Beruf“).¹⁰ Traten während des Semesters Probleme im Umgang mit der Plattform auf, dann vor allem in der Anfangsphase (Skills) bzw. aufgrund von Netzwerküberlastung, Serverproblemen oder Systemkonflikten (alte Internet-Browser etc.). Im Laufe des Semesters hat sich die Problemlage verschoben: die Anzahl der Studierenden, die keine gravierenden Schwierigkeiten mit WebCT hatten, ist gestiegen, ebenso die Anzahl derjenigen, die technische Probleme außerhalb der Plattform zu meistern hatten. Diejenigen, denen das Handling des Programms Probleme bereitete, sind weniger geworden. Auffallend ist, dass etliche Studierende ihren privaten PC/Onlinezugang aufgrund veralteter Hardware/Software nicht oder nur eingeschränkt nutzen konnten, die Öffnungszeiten der universitären Computerräume aber nicht den sich herausbildenden Kommunikationsgepflogenheiten der Klasse bzw. Gruppen entsprachen (Chats am Abend, Gruppenkoordination auch am Wochenende). Wer da nicht mitkonnte, war draußen.

Am häufigsten nutzten die Studierenden die Seiten ÜBUNGEN, KOMMUNIKATION und – man staune – INHALT. Bemerkenswert daran ist lediglich, dass sich entgegen des zu erwartenden Trends auch die Inhaltsseiten etablieren konnten.¹¹

VIII. Erfüllung und Erfolg – eine erste Bilanz

Die BRAVE NEW WWWORLD und WebCT haben uns ermöglicht auszuprobieren, wie „Nachrichten und Fiktionen“ wirklich funktionieren und welch erheblichen Aufwandes es bedarf, um sechsmal NewsLine und ein CampusRadio-Magazin (40 Minuten) auf Sendung zu bringen – mit tatkräftiger Unterstützung der CampusRadio-Redaktion (Elisabeth Frei, Laura Ippen). Die Studierenden haben tatsächlich mittels Internet-Voting aus den Beitragskonzepten aller die nach medialen Kriterien Besten ausgewählt, die dann produziert wurden. Allein das Auswahlverfahren hat die Identifikation mit dem gemeinsamen Pro-

dukt und die individuelle Arbeitsmotivation (zumindest bei den jeweiligen Produzent/innen-Teams) deutlich verstärkt. Ein ähnlicher Effekt war auch bei der Produktion der News-Lines festzustellen, die auf der Homepage anzuhören waren (da CampusRadio leider die Sendungen nicht im Netz hat).

Ernüchternde Studien zum Erfolg des Lernens im Internet schraubten diesbezügliche Erwartungen an Online-Lehre nicht besonders hoch. Was man heute mit einiger wissenschaftlicher Sicherheit über Online-LVn sagen kann ist, dass sie gleiche Leistungsergebnisse bringen wie traditionelle Lehrveranstaltungen, aber (noch) erheblich mehr kosten (Zeit, Ressourcen), dass der Lernerfolg unabhängig von Kurs, Fach oder Dauer ist und dass sich das Hauptproblem, die hohe Dropout-Rate, nicht so leicht wird online lösen lassen.¹²

Für die hier vorgestellte Lehrveranstaltung, die auf den Mix aus Online- und Präsenzunterricht ausgelegt war, ist zumindest eines dieser Ergebnisse zu relativieren: die Dropout-Rate war wesentlich geringer als in den Semestern zuvor. Die Leistungsergebnisse sind im Durchschnitt kaum verändert, allerdings trägt der Mittelwert. Eine größere Anzahl engagierter Teilnehmer/innen steht einer größeren Anzahl weniger aktiver Studierender gegenüber. Dafür sind keineswegs nur technische Troubles verantwortlich zu machen: „Durch die vermeintliche Anonymität scheint es leichter, eine Aufgabe über Internet nicht zu machen, als dem Prof. persönlich zu sagen, dass man etwas nicht gemacht hat.“¹³ Daher empfiehlt der/die Student/in, Netzaktivitäten und Aufgaben ganz exakt zu planen, vorzuschreiben bzw. zu überwachen. (So wie Mama das mit den Smarties gemacht hat?!) Vielleicht ein Einzelfall, aber ein/e Zweite/r forderte die Einführung einer strengen Teilnehmer/innen-Selektion. Damit die Programm-Einführungen wegfallen...

Insgesamt zeigte sich die Mehrheit der Studierenden dann aber doch eher zufrieden: Für 21 von 23 Befragten war die Onlinearbeit in dieser LV sinnvoll, und 18 von 23 würden wieder eine onlinegestützte LV besuchen.¹⁴ Was ich sehr hoffe, auch für die LVL sollte sich der doppelte Arbeitsaufwand gelohnt haben! Die studentischen Empfehlungen für zukünftige Online-Kurse enthielten mehrfach den Wunsch, Präsenzphasen „unbedingt“ beizubehalten und das Internet nur zusätzlich zu nutzen. Ob man dafür tatsächlich eine ausgefeilte Lernplattform wie WebCT benötigt oder mit eMail, einem Client-Server oder einer einfachen LV-Homepage (+ Programmierer/in!) sein Auslangen finden kann, davon mag nächstens jemand anderer berichten. Ich genehmige mir jetzt ein Schoko-Smartie und lese Romane aus dem frühen 19. Jahrhundert...

Anmerkungen

- 1) <http://train-the-trainer.fh-joanneum.at/> Ausbildung zur professionellen Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit Telelern-Elementen. Modul 1 (Christian Lang, Jutta Pauschenwein, Möglichkeiten des Telelearnings).
- 2) <http://www.webct.com/> Mit vielen nützlichen Links, Informationen und Kursen zum Testen.

- 3) Die Universität Klagenfurt hat das sündteure WebCT-Abo übrigens aufgegeben und die Ressourcen für einzelne LVen vom Joanneum Graz angemietet. Virtueller ist die Pack kein großes Hindernis, jedenfalls meistens nicht.
- 4) 14-tägiges Radiomagazin der Universität Klagenfurt im Sender Radio Agora, einem freien Radio mit Sendegebiet Kärnten.
- 5) Fehler und Mängel bedeutet in diesem Zusammenhang nicht/kaum orthographische Misswirtschaft. Die häufigsten „Fehler“ finden sich eher im Inhalt (schlampige Recherche, unkritische Übernahme von Informationen), bei der Semantik (mediale Phrasen, zweifelhafte Wortwahl) und Rhetorik (Dramaturgie, Aufbau).
- 6) WebCT ermöglicht die Definition eines bestimmten Zeitraums oder einer Deadline, innerhalb der Übungen hinaufgeladen werden können. Das ermöglicht eine höchst realistische Simulation von „Redaktionsschluss“, und wer den verpasst, handelt sich Zores ein.
- 7) Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Stunde Präsentation im Onlinebereich 8-10 Stunden Vorbereitung benötigen, dass Lehrmaterial/Links nach einem Jahr veraltet sind und der Wirkungsgrad nicht über eine lokale Lehrmaterialnutzung hinaus geht. Vgl. dazu die sehr erhellenden und ernüchternden Studien von Hermann Astleitner, zuletzt: „Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand“. Frankfurt: Lang, 2002. Weitere Publikationen von Astleitner unter: <http://www.sbg.ac.at/erz/people/astl.htm>.
- 8) Vor dem Start der LV habe ich zwei Personen (keine Experten!) gebeten, die Benutzbarkeit zu testen. Diese Erfahrungen sind in den Gestaltungsprozess eingeflossen und haben einfachere und logischere Abläufe ermöglicht (soweit dies im Rahmen von WebCT möglich war).
- 9) Voraussetzung für die Teilnahme an meiner LV war eingehende Erfahrung/Kenntnis im Umgang mit Internet, eMail, Textverarbeitung und ein Onlinezugang (privat oder an der Universität). Diese Voraussetzungen haben keineswegs alle Teilnehmer/innen erfüllt, was sie jedoch nicht abgehalten hat, die LV zu besuchen.
- 10) Die Angaben zu den Studierenden basieren auf einem die LV begleitenden Feedbackprozess. Die Studierenden wurden zu Beginn, nach zwei Monaten Onlinearbeit und am Ende mittels Feedbackbögen nach ihrer Erfahrung befragt.
- 11) Inhalt-Ordner bot in erster Linie Material zur Ergänzung der Klassen-Diskussionen bzw. zur Selbstinstruktion (Grundlagen der Interviewtechnik, Journalistische Ethik im Nachrichtenwesen, usw., vgl. Abb. 3). Übungen und Kommunikation waren durch regelmäßige Aufgabenstellungen in den Unterricht integriert. Wie die Zugriffsstatistik zeigt, werden die Inhaltsseiten auch nach Semesterschluss noch genutzt.
- 12) Hier sei noch einmal auf die Arbeiten von Hermann Astleitner hingewiesen (s. Anm. 7, hier auch: H. Astleitner, „Web-Based Instruction and Learning: What Do We Know from Experimental Research?“ Internet: <http://rilw.emp.paed.uni-muenchen.de/2001/papers/astleitner.html>) und auf die Forschungsprojekte an der Universität Salzburg: <http://elearn.sbg.ac.at>, sowie Journals of Asynchronous Learning Networks.
- 13) Bemerkung eines/einer Studierenden auf dem Feedback-Bogen am Ende des Semesters.
- 14) Darunter finden sich alle, die keinen privaten Internetzugang haben, und eine/r, der/die weder eMail noch Diskussionsforen genutzt hat.

✉ Doris Moser, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: doris.moser@uni-klu.ac.at

THEMA

Schultypen

CHRISTIAN SCHACHERREITER

Elitär!? – Ja, warum denn nicht?

Der Beitrag des Deutschunterrichts zu einem
AHS-Profil in der Oberstufe

Sie ist gegenwärtig Teil des real existierenden österreichischen Bildungswesens und wird dies wahrscheinlich auch in absehbarer Zukunft bleiben, die Trennung der Oberstufe in die AHS und in die BHS. Ob diese Trennung auf Dauer haltbar sein wird, wird von wirtschaftlichen Interessen, politischen Machtkonstellationen und trendigen Bildungsideologien abhängig sein. Ich will mich auch gar nicht auf die Analyse und Darstellung dieses sowohl pädagogisch wie auch politisch heiklen Problems einlassen. Nur wenige grundlegende Sätze will ich dazu sagen: Ich kann mich damit anfreunden, dass AHS und BHS durch eine einheitliche Oberstufenform ersetzt werden, wenn diese neue Form ein grundsätzlich allgemein bildendes Profil erhält und durch schulspezifische Module ergänzt wird, die spezialisierend oder berufsbildend gestaltet werden. So würde nämlich gewährleistet, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einem einigermaßen soliden natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Basiswissen konfrontiert werden. Da ich freilich beim gegebenen Stand der Ökonomisierung aller Bildung vermute, dass die Allgemeinbildung – abgesehen von ein paar Alibi-Werteinheiten – eher aus dem Bildungswesen verschwinden würde, beurteile ich den Weg zur gemeinsamen Oberstufe eher skeptisch. – Wie auch immer die Zukunft aussehen wird, wir gehen ohnehin vom Status quo aus, also von einer eigenständigen AHS, und fragen daher: Können wir für den Deutschunterricht AHS-spezifische Aufgaben, Inhalte und Methoden formulieren? Die grundsätzliche Antwort sei vorweggenommen: Ja, das können wir, aber nur teilweise.

I. Schreiben und sprechen für alle

Eine AHS-spezifische Didaktik des Schreibens und Sprechens kann es – abgesehen von Randbereichen – wohl nicht geben. Immerhin bescheinigt auch die BHS ihren Abgängern Studierfähigkeit. Das heißt, dass auch sie rationale, sachliche Diskursverfahren zu

ihrem Anliegen machen muss. Wie man etwas beschreibt, wie man argumentiert und an jemanden appelliert, die Einübung in diese Schreib- und Sprechakte lernen alle Schülerinnen und Schüler an einer höheren Schule. Auch die weitgehende Schreib- und Sprachrichtigkeit des Geschriebenen und der Umgang mit der Textverarbeitung sind Basiskompetenzen für alle. Schultypenspezifische Unterschiede mag es freilich in der Themenstellung geben.

Ähnliches gilt auch für die Mündlichkeit. Mündliche Präsentation scheint derzeit in der BHS einen etwas höheren Stellenwert zu haben. Die AHS wäre freilich schlecht beraten, würde sie sich darauf zurückziehen, dass sie für die Seriosität der Inhalte zuständig ist, nicht für deren konsumentengerechte Präsentation. Es gehört zu den verhängnisvollen Unarten des Bildungsdiskurses, die Präsentation gegen die Inhalte auszuspielen und die Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit des einen oder des anderen zu betonen. Tatsächlich ist das eine so wichtig wie das andere. Zweifellos ist die Haltbarkeit und Relevanz des Dargebotenen die Voraussetzung jedes seriösen Referats, jeder Rede, jedes Diskussionsbeitrags. Aber wir alle kennen das Elend von Wissenschaftlern, die nicht im Stande sind, ihr Wissen adressatengerecht weiterzugeben. Das Vorwissen des Publikums zu berücksichtigen, die Inhalte übersichtlich zu gliedern, die Standardsprache zu verwenden und mit Präsentationsmedien situationsgerecht umzugehen, das sind unverzichtbare Kompetenzen für alle AbsolventInnen höherer Schulen.

II. Sprachreflexion

AHS-spezifische Inhalte sind im Bereich der Sprachreflexion denkbar. Die Analyse von Sprache und Kommunikation nach einigermaßen anspruchsvollen linguistischen oder medienwissenschaftlichen Methoden ist ein Denkverfahren, das nicht nur eine gute Einübung in methodisches wissenschaftliches Arbeiten bietet, sondern auch praktische Kenntnisse zur täglichen Kommunikation vermittelt, sozusagen ein Sprachbewusstsein erzeugt, das den vorsichtigen, verantwortungs- und planvollen Umgang mit dem Medium Sprache ermöglicht. Soziale Tugenden wie Konfliktfähigkeit und Diskussionsdisziplin oder auch die Resistenz gegen sprachliche Manipulation könnten auf diese Weise von der AHS besonders gefördert werden (vgl. dazu den Beitrag von Herbert Staud in diesem Heft).

III. Sprachästhetik und literarisch-kulturelle Bildung

Wenn es eine AHS-spezifische Aufgabe des Deutschunterrichts geben kann, dann ist es zweifellos der Anspruch, literarisch-kulturelle Bildung zu vermitteln. Natürlich ist dieses Anliegen auch für DeutschlehrerInnen in der BHS wichtig, zumal in manchen Schultypen Deutsch das einzige kulturelle Fach darstellt, aber einen Schwerpunkt des sprachlichen Unterrichts wird es gewiss nicht in gleicher Weise einnehmen.

Meiner umstrittenen Ansicht zufolge sollte die AHS hier ruhig auf die konservative Tugend des Literatur- und Kulturkanons zurückgreifen. Die Oberstufe einer AHS garantiert eben ihren Schülerinnen und Schülern, dass sie mit einigen zentralen Texten der kulturellen Tradition und des aktuellen Diskurses vertraut gemacht werden. Weder den Einwand, dass der Kanon subjektiv sei, noch den Vorwurf eines elitären Habitus lasse ich unwidersprochen. Natürlich gibt es keinen ewigen Kanon, der in einer absoluten Transzendenz

sozusagen als *lex eterna* verankert ist. Natürlich ist der Kanon ein historisch bedingtes Konstrukt, aber niemand wird bestreiten, dass es einen informellen hochliterarischen Kanon gibt, der in anspruchsvollen Diskursfeldern wie in der universitären Philologie und in guten Feuilletons als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Diese Auswahl ist für die höheren Schulen eine brauchbare Orientierung. Und aus dieser Auswahl sollte dann eben unter pädagogisch-didaktischem Aspekt ein AHS-spezifischer Kanon konstruiert werden. Dass dieser Kanon nicht ein geschlossener Maximalkanon sein soll, sondern ein Minimalkanon, der noch genügend Zeit lässt für den freien Literaturunterricht, will ich ausdrücklich betonen. Den anderen Vorwurf, hochliterarische Bildung beruhe auf einem überheblichen sozialen Habitus, finde ich lächerlich. Niemand wirft einer Elektronik-HTL vor, sie vermittele ihren Schülern ein elitäres Elektronik-Wissen, von dem Otto Normalverbraucher ausgeschlossen wird. Warum sollten für kulturelle Inhalte hier andere Kriterien der sozialen Wertung gelten als für technologische?

Hohe sprachästhetische oder philosophische Ansprüche an die Textauswahl ziehen höhere Anforderungen an Reflexions- und Methodenkompetenz nach sich. »Faust« ist eben nicht „mit dem Bauch“ lesbar. Durch einen Literaturunterricht, der auf Sinnverständnis und Verstehen des ästhetischen Verfahrens angelegt ist, erwerben Schüler nicht nur mehr Sprachkompetenz, sondern auch ein Methodenbewusstsein im Umgang mit Sprache, das die allgemeine Kompetenz „Studierfähigkeit“ fördert. So gehört auch die methodisch fundierte schriftliche Interpretation literarischer Werke – zweifellos ein anspruchsvolles Denk- und Schreibverfahren – zu den noblen und intelligenzfördernden Aufgaben des Deutschunterrichts in der AHS.

IV. AHS-Fächerkanon und Interdisziplinarität

Weitere Möglichkeiten für einen AHS-spezifischen Deutschunterricht ergeben sich aus dem allgemein bildenden Fächerkanon der Schulform. Die Tatsache, dass in der AHS-Oberstufe auch andere philologische, kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichtet werden, eröffnet allerlei Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperation, die wir unbedingt nutzen sollten. Einige AHS-spezifische Möglichkeiten seien hier nur stichwortartig angedeutet (vgl. dazu: Günther Bärenthaler und Ulrike Tanzer (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. *ide-extra*: Innsbruck: StudienVerlag, 1995):

Deutsch – Geschichte

- Historische Quellen, die auch sprachreflektorisch analysiert werden
- Literatur als Quelle der Kultur- und Mentalitätsgeschichte
- Sprachgeschichte im erweiterten Rahmen der Kultur- und Sozialgeschichte
- Literarische Texte, die einer historischen Erläuterung bedürfen (z. B. Geschichtsdramen, historische Romane, politische Lyrik, aber auch Werke, deren Figurenkonstellation und Handlungsführung sozialhistorisch interpretierbar sind, z. B. bürgerliches Trauerspiel, höfische Literatur)

Deutsch – Psychologie

- Kommunikationspsychologie
- Psychoanalytisch-biographische Interpretation literarischer Texte

Deutsch – Philosophie

- Der Einfluss von Philosophen auf Schriftsteller (und umgekehrt), z. B. Kleists Kant-Krise, Schiller und Kant, Nietzsche und die Literatur der Jahrhundertwende, Marx und Brecht, Existentialismus und absurdes Theater usw.
- Ästhetische Theorie
- „Wahrheit“, „Glück“ etc. in philosophischen und literarischen Texten
- Sprachphilosophie des 20. Jhs. (Wittgenstein und die Folgen)

Deutsch – Fremdsprachen

- Sprachstrukturelle Vergleiche zwischen Deutsch und anderen Sprachen, z.B. im Hinblick auf die Tempusbildung des Verbs, auf syntaktische Regeln etc.
- Mediensprache im Vergleich (Tageszeitungen in unterschiedlichen Ländern), Probleme der Übersetzung
- Vergleich von Werken innerhalb einer Epoche, z.B. französische und deutsche Aufklärung
- Rezeptionsphänomene (Werther-Rezeption in Frankreich, Hesse-Rezeption in den USA etc.), Rezeption der Antike in der deutschsprachigen Literatur
- Probleme der literarischen Übersetzung

Deutsch – Musik

- Libretti, Lieder (mittelalterliche Lyrik, romantische Lyrik, Kleinkunst der Zwischenkriegszeit)
- Ist Musik beschreibbar? (Sprache der Konzertführer, der Musikkritik etc.)
- Bedeutung von Musik in literarischen Werken (Thomas Mann, E.T.A. Hoffmann u.a.)

Deutsch – Bildnerische Erziehung

- Wort und Bild (semiotische Interpretation als gemeinsame methodische Grundlage)
- Filmanalysen
- Buchillustrationen
- Das literarische Werk als Impuls für den Künstler, das Kunstwerk als Impuls für den Schriftsteller
- Comics

Deutsch – Naturwissenschaften

- Natur als Thema der Literatur
- Schriftsteller als Kritiker der naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer gesellschaftlichen Folgen, Schreiben und Sprechen über Gegenstände der Naturwissenschaften
- Fachsprachenproblem
- Geographie: Reise- und Abenteuerliteratur

Deutsch – Mathematik

- Natürliche Sprache – künstliches Zeichensystem
- Sprachlogik – mathematisch-rationale Logik
- Quantifizierende Darstellungsweisen (Graphik, Statistik) und ihre Verbalisierung

✉ Christian Schacherreiter ist Direktor am BG und BRG Peuerbachstraße und unterrichtet Literatur an der Pädagogischen Akademie der Diözese, er ist Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts und des Adalbert-Stifter-Instituts in Linz. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz.
E-Mail: schacherreiter@bg-peuerbach.eduhi.at

REINHARD STOCKINGER

Das kleine Fenster in eine andere Welt

Deutsch an Handelsakademien

Die Position des Faches Deutsch innerhalb des Gegenstandskataloges wie auch die Aufgaben des Deutschunterrichts an Handelsakademien haben sich meiner Meinung nach in den letzten zehn Jahren in vielen Bereichen nicht geändert, in einigen wenigen aber deutlich.

Nach wie vor sind die DeutschlehrerInnen die „KulturagentInnen“, so despektierlich bezeichnet im Lehrplanentwurf von 1994, verantwortlich für das Erwecken von Kulturbewusstsein, das Erwecken von Interesse für Literatur, aber auch für Kunst, Philosophie, Musik. Nach wie vor sind die DeutschlehrerInnen zuständig für Denkschulung, für Öffnung des Geistes, für Erziehung zu Kritikfähigkeit, nach wie vor bietet der Deutschunterricht für die SchülerInnen eine der wenigen Möglichkeiten, kreativ sein zu dürfen. Neben der Fülle kaufmännischer Gegenstände bietet der Deutschunterricht also ein kleines Fenster in eine (für die SchülerInnen) andere Welt.

Selbstverständlich bedeutet Deutschunterricht auch – oft intensives – Training im normativen Bereich, denn Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse sind oft der Maßstab für eine Anstellung, „ExpertInnen“ sind gefragt. In den letzten sehr umfangreichen und wissenschaftlich exakten Studien über die Anforderungen von Betrieben und Ämtern an AbsolventInnen berufsbildender höherer Schulen, durchgeführt von der „Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft“¹ und in einer Projektarbeit der berufspädagogischen Akademie in Linz², werden Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse von 92 % der befragten Betriebe als „sehr wichtig“ eingestuft. Interessanterweise gab es bezüglich der „Allgemeinbildung“ besonders viele Wünsche und Anregungen der UnternehmerInnen, 65 % halten Allgemeinbildung für äußerst wichtig! Auch die „Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich gewandt und klar auszudrücken“ wird mehrfach als sehr wichtig bezeichnet. Aus vorgegebenen neun Schlüsselqualifikationen, die die AbsolventInnen haben sollten, wurde „Kommunikationsfähigkeit“ an die erste Stelle gereiht. Auch an den vom Fach Deutsch geforderten „Zulieferaufgaben“ in Form von Grammatikkenntnissen für die Fremdsprachen oder von Schulung in der Technik wissenschaftlichen Schreibens für Projektarbeiten, Facharbeiten u. Ä. hat sich nichts geändert.

Was also ist neu, und was bewirkt dieses Neue?

Neu ist – neben einem wachsenden Anteil an Nicht-ÖsterreicherInnen und den daraus resultierenden Aufgaben – ohne Zweifel die Welt der neuen Medien, im Besonderen die Bedeutung, welche die Computerwelt mit Spielen, Internet und E-Mails gewonnen hat. An Handelsakademien haben alle SchülerInnen einen PC, bald wohl alle einen Internet-Anschluss. Die Auswirkungen dieser noch andauernden Entwicklung sind vielfältig.

Erstens beansprucht die Computerwelt ihr Stück am Kuchen aller Gegenstände, und dieses EDV-Stück wird zunehmend größer und verlangt Reduktionen bei den anderen Gegenständen, zumeist bei allgemeinbildenden. In nahezu allen Schultypen wurden in den Lehrplänen der letzten Jahre und den derzeit diskutierten Lehrplanentwürfen die allgemeinbildenden Gegenstände gekürzt, am stärksten die naturwissenschaftlichen Gegenstände (besonders Physik, Mathematik, Geographie), aber auch Geschichte und – nur in speziellen IT-Ausbildungszweigen – Deutsch. Dass Deutsch von diesen Verschiebungen in Richtung der IT- und E-Commerce-Bereiche großteils verschont geblieben ist, ist – so glaube ich – vor allem einem gezielten Lobbyismus der Deutsch-Bundes-Arbeitsgemeinschaft zu verdanken. Z. B. war in allen Entwürfen für neue Lehrpläne an Handelsakademien Deutsch ursprünglich gekürzt, wurde aber auf massive Interventionen hin wieder auf das alte Maß erhöht: Als FürsprecherInnen konnten dabei – vor allem auf Grund der diversen Studien über die Wichtigkeit des Faches Deutsch für die Berufswelt – auch Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer und höchste BeamtInnen im Ministerium gewonnen werden.

Zweitens hat meines Erachtens die neue Medienwelt auch die SchülerInnen verändert. Zunehmend mehr sind sie mit Computerspielen und Satellitenfernsehen aufgewachsen, Handys und PCs (Mailen, Chatten) sind neue und bevorzugte Kommunikationsmittel. Dies alles bringt mit sich, dass eine besondere Art des Lernens in raschen Trial-and-error-Ketten für sie die eigentliche Form von Lernen ist, dass sie fähig sind, auf eine Vielfalt medialer Impulse rasch und kreativ zu reagieren, dass sie ständig und gerne „aktiv“ sind, dass sie eigenständig und selbstorganisiert sind.

Anerkennt man diese (zugegeben verallgemeinernden) Thesen, so ist darauf zu reagieren. Für modernen Deutschunterricht bedeutet es meiner Meinung nach, diese neuen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu nützen, die neue Welt zum verstärkten Gegenstand der Reflexion zu machen und alte, zu verkümmern drohende Werte hoch zu halten. Um gleich auf Letzteres einzugehen: In einer Welt hektischer Reize müssen Kontemplation und Ruhe gelehrt werden (was oft mit überraschter Freude angenommen wird). Ich denke z. B. an Lesestunden in der Form, dass jede/r mit seinem Buch alleine gelassen wird, an AutorInnen-Lesungen, Theater, an Kunstbetrachtung, kreatives Schreiben. Vielfach ist auch grundsätzlich zu klären, dass Schule Arbeitsplatz ist und LehrerInnen sich nicht im „Unterhaltungswert“ mit Fernsehen oder Internet-Welt messen lassen.

Das Internet als Möglichkeit für Informationsbeschaffung zu nützen ist für SchülerInnen ohnehin klar, diese Informationen kritisch zu prüfen, schon weit weniger: Alles im Internet Gefundene hat hohe Autorität. Mit Amüsement habe ich in einer Grazer Tageszeitung die große Aufregung darüber verfolgt, dass ein böser Deutschlehrer seine SchülerInnen dadurch „erzogen“ hat, dass er zu einem bestimmten, eng begrenzten Thema eine Reihe „schwachsinniger“ Artikel selbst ins Internet gestellt hat, worauf diese von vielen brav abgeschrieben worden waren.

Ein weiterer wichtiger neuer Ansatz scheint mir in der Erfahrung zu liegen, dass ein und derselbe Lehrstoff (z. B. Normatives, Stilverbesserungen), das eine Mal „normal“ gelehrt,

das andere Mal über interaktive Übungen am PC, einen beträchtlichen Unterschied in Motivation und Ergebnis bringt. Ein Höchst-Score in der Computerübung wird mit der gleichen Verbissenheit wie bei einem Spiel angestrebt, Fehler müssen wie bei einem Spiel vermieden oder verbessert werden, um „auf ein höheres Level“ zu kommen. Einige Verlage haben auf diese Entwicklung bereits reagiert und errichten Internet-Portale, über die man diese interaktiven Übungen ausführen oder downloaden kann (Übungen zu Grammatik, Stil und normativen Teilbereichen werden z. B. als Ergänzung zu den „Sprachbausteinen“ bald angeboten werden). Voraussetzung zur Nutzung dieser Möglichkeiten im Unterricht selbst ist, in einen Computersaal zu kommen bzw. in einer Notebook-Klasse zu unterrichten. Dass in kaufmännischen Schulen Schularbeiten und die Reife- und Diplomprüfung am PC geschrieben werden, erfordert ebenso ein Überdenken alter Lehrmethoden wie das Faktum, dass bereits ab dem I. Jahrgang Hausübungen am PC geschrieben werden und die Nutzung der WORD-Auto-Korrektur bzw. von Rechtschreibkorrekturprogrammen oder des Thesaurus wichtige didaktische Linien sein müssten. Über alle Fächer hinweg erkennbar ist meiner Meinung nach auch der Trend zu „handlungsorientiertem“ und projektorientiertem Unterrichten, der dem neuen Schülertypus entgegenkommt.

Zum Abschluss sollen einige kleine praktische Beispiele aus dem im Jahr 2003 erscheinenden Band 4 der „Sprachbausteine“ veranschaulichen, wie wir (insgesamt zehn AutorInnen) versucht haben, unsere Lehren aus den letzten Entwicklungen zu ziehen und in einem Schulbuch umzusetzen. Leitlinien waren: Öffnung des Geistes, des kritischen Bewusstseins, Anbieten und Infragestellen von Werten, intensive Beschäftigung mit Sprache/Sprachtheorie – handlungsorientiert, zu Kreativität ermutigend, Angebote zu offenem Lernen, verstärkte Bezüge zur Welt der neuen Medien.

Beispiel 1: Stilschulung (von Johann Stangel):

(Gedacht für den IV. oder V. Jg. der Handelsakademien – eine interessante Form „Stilschulung“ zu betreiben; Anm. des Autors).

1947 erschien in Paris ein kleines Werk mit dem beiläufigen und literarisch wenig attraktiven Titel »Exercices de style« (»Stilübungen«). Der Autor Raymond Queneau beschreibt darin in 99 kurzen sprachlichen Variationen eine simple Szene in einem Pariser Autobus. Trotz des unspektakulären Titels und des auf den ersten Blick wenig aufregenden Inhalts wurde der schmale Band zu einem der beliebtesten Bücher der modernen französischen Literatur. Lassen Sie sich von Queneaus »Stilübungen« zu kreativem, einfallsreichem, produktivem, originellem, fantasievолlem, witzigem, kritischem, geistreichem ... Schreiben anregen. Falls Sie nach „getaner Arbeit“ Lust haben, den Originaltext zu lesen, um die von Ihnen kreierten Texte mit denen Queneaus zu vergleichen: Das Buch ist auf Deutsch in einer preisgünstigen Ausgabe erhältlich.
Queneau, Raymond: Stilübungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

1. Die Grundsituation

Die Situation, die Queneau variiert, ist einfach. Lesen Sie den Originaltext:

Angaben

Im Autobus der Linie S, zur Hauptverkehrszeit. Ein Kerl von etwa sechszwanzig Jahren, weicher Hut mit Kordel anstelle des Bandes, zu langer Hals, als hätte man daran gezogen. Leute steigen aus. Der in Frage stehende Kerl ist über seinen Nachbarn erbost. Er wirft ihm vor, ihn jedesmal, wenn jemand vorbeikommt, anzurempeln. Weinerlicher Ton, der böse klingen soll. Als er einen leeren Platz sieht, stürzt er sich drauf.

Zwei Stunden später sehe ich ihn an der Cour de Rome, vor der Gare Saint-Lazare, wieder. Er ist mit einem Kameraden zusammen, der zu ihm sagt: »Du solltest dir noch einen Knopf an deinen Überzieher nähen lassen.« Er zeigt ihm wo (am Ausschnitt) und warum.

2. Die Variationen

Aus dieser Situation formt der Autor seine Variationen. In der Folge finden Sie eine kleine Auswahl daraus, mit Ausnahme der ersten beiden sind allerdings nur der Titel und der Beginn abgedruckt.

- IMPULS 1: Setzen Sie einige (der im Folgenden angebotenen) Varianten fort, jeweils in der von Queneau vorgegebenen Perspektive und Schreibweise!

Überraschungen

Wie waren wir auf dieser Autobusplattform zusammengedrückt! Und wie albern und lächerlich dieser Junge aussah! Und was macht er? Setzt er sich doch auf einmal in den Kopf, mit einem gutmütigen Menschen zanken zu wollen, der – so behauptet er! Dieser Geck! – ihn anstieß! Und darauf weiß er nichts Besseres zu tun, als rasch einen freigelassenen Platz einzunehmen! Anstatt ihn einer Dame zu überlassen!

Zwei Stunden später, na, raten Sie mal, wem ich vor der Gare Saint-Lazare begegne? Dem selben Süßholzraspler! Im Begriff, sich modische Ratschläge geben zu lassen! Von einem Kameraden! Nicht zu glauben!

Zögern

Ich weiß nicht ganz genau, wo sich das abspielte ... in einer Kirche, einer Mülltonne, einem Beinhaus? Einem Autobus vielleicht? Es gab dort ... aber was gab es dort noch? Eier, Teppiche, Radieschen? Skelette? Ja, aber noch mit ihrem Fleisch dran und lebendig. Ich glaube, das wars. Leute in einem Autobus. Aber einer davon (oder zwei) fiel auf, ich weiß nicht mehr recht durch was. Durch seinen Größenwahn? Durch seine Dickleibigkeit? Durch seinen Trübsinn? Besser ... genauer ... durch seine Jugend, geschmückt mit einer langen ... Nase? Kinn? Daumen? nein: Hals, und einem seltsamen Hut, seltsam, seltsam. Er fing Streit an, ja, das ist es, mit einem anderen Fahrgast zweifellos (Mann oder Frau? Kind oder Greis?). Das ging so aus, also, das endete damit, auf irgendeine Art und Weise zu Ende zu gehen, wahrscheinlich durch die Flucht des einen der beiden Gegner. Ich glaube, es war dieselbe Person, der ich wiederbegegnete, aber wo? Vor einer Kirche? Vor einem Beinhaus? Vor einer Mülltonne? Mit einem Kameraden, der ihm wohl irgendetwas erzählte, aber was, aber was, aber was?

Genauigkeiten

In einem 10 m langen, 3 m breiten und 6 m hohen Autobus der Linie S rief um 12.17 Uhr, gerade als er 3 km 600 m von seinem Ausgangspunkt entfernt und mit 48 Personen beladen war, ein 27 Jahre, 3 Monate und 8 Tage altes, 1,72 m großes und 65 kg schweres Individuum männlichen Geschlechtes, das einen 35 cm langen Hut trug, dessen Kalotte von einem 60 cm langen Band umgeben war, einen 48 Jahre, 4 Monate und 3 Tage alten Mann, der 1,68 m maß und 72 kg wog, mit Hilfe von 14 Wörtern an. (...)

Wortkomposition

Ich autobusplattformte mit-mengenähnlicherweise in einem lutecio-meridionalen Zeitraum und nachbarlichte mit einem langhalslichen, rotznasigen Kordelumdenhutgetüm. Selbiges sagte zu einem Irgendanonym: (...)

Negativitäten

Es war weder ein Schiff noch ein Flugzeug, sondern ein Landtransportmittel. Es war weder am Morgen noch am Abend, sondern am Mittag. Es war weder ein Säugling noch ein Greis, sondern ein junger Mann. Es war weder ein Band noch eine Schnur, sondern eine geflochtene Kordel. Es war weder eine Prozession noch eine Schlägerei, sondern ein Gedränge. (...)

Amtlicher Brief

Ich habe die Ehre, Ihnen folgende Begebenheit mitzuteilen, deren ebenso unparteiischer wie entsetzter Zeuge ich sein durfte.

Um die Mittagszeit des heutigen Tages stand ich auf der Plattform eines Autobusses, der die Rue de Courcelles in Richtung Place Champerret hinauffuhr. Besagter Autobus war besetzt, ich wage sogar zu sagen, er war überbesetzt; der Schaffner hatte ohne triftigen Grund und befeuert von übertriebener Herzengüte, die ihn sich über die Dienstvorschrift hinwegsetzen ließ und folglich an Nachsicht grenzte, den Wagen mit mehreren Antragstellern überfüllt. (...)

Synkopen

Ich stg in'n Aubus vollr Fhrgäste. Ich bmerkte einen Jngmann mt graffenlnchmhals und geflkrdlhut. Er kam in zorgandern Fhrgast und bschldigte ihn, ihm aufde Füsztretn. Dann bsetzte er einen Pltz dr fri gwordn wr. (...)

Ausrufe

Sieh an! Mittag! Zeit, den Autobus zu nehmen! Was ne Menschenmenge! Was ne Menschenmenge! ist das ein Gedränge! doll! dieser Kerl da! was für ne Visage! und was fürn Hals! fünfundsiebzig Zentimeter! mindestens! und die Kordel! die Kordel! sowas hab ich noch nie gesehn! die Kordel! das ist das Dollste! das! die Kordel! rund um seinen Hut! ne Kordel! doll! unheimlich doll! jetzt fängt er auch noch zu quengeln an! der Kerl mit der Kordel! mit einem Nachbarn hat er's! was erzählt er ihm da! (...)

Dann

Dann ist der Autobus gekommen. Dann bin ich hineingestiegen. Dann habe ich einen Bürger gesehen, der mir ins Auge gefallen ist. Dann habe ich seinen langen Hals gesehen und die Kordel, die er um seinen Hut herum hatte. Dann (...)

Schwülstig

Zur Stunde, in der sich die Rosenfinger der Morgenröte zu spreizen beginnen, stieg ich, ein schneller Pfeil, in einen Autobus mit dem mächtigen Wuchs und den Kuhaugen der Linie S auf gewundener Strecke. Mit der Genauigkeit und Schärfe des Indianers auf dem Kriegspfade bemerkte ich die Gegenwart eines jungen Mannes, dessen Hals länger als der der leichtfüßigen Giraffe und dessen weicher, gekerbter Filzhut mit einer Kordel geschmückt war (...)

Verhör

Um welche Zeit fuhr der Autobus der Linie S, Richtung Porte Champerret, Abfahrtszeit 12 Uhr dreiundzwanzig, an jenem Tage vorbei?

Um 12 Uhr achtunddreißig.

Waren viele Menschen in dem oben bezeichneten Autobus der Linie S?

Ne ganze Menge.

Was fiel Ihnen dabei Besonderes auf?

Ein Sonderling, der einen sehr langen Hals hatte und eine Kordel um seinen Hut.

War sein Verhalten ebenso sonderbar wie seine Kleidung und seine Anatomie?

Anfangs nicht, es war normal, doch bald schon (...)

Geruchlich

In diesem mittägigen S gab es außer dem gewöhnlichen Geruch: Geruch nach Äbten, nach Gestorbenen, nach Eiern, nach Eichelhähern, nach Äxten, nach Verblichenen, nach Kot, nach Flügeln, nach Hassliebe mit Arschfürzen, nach abscheulichen Gasen, nach nackten Maden, nach doppelten WCs, (...)

Taktil

Die Autobusse fühlen sich sanft an, vor allem wenn man sie zwischen die Schenkel nimmt und sie mit beiden Händen liebkost, vom Kopf bis zum Schwanz, vom Motor bis zur Plattform. Doch wenn man sich dann auf dieser Plattform befindet, gewahrt man bald etwas Raueres und Holprigeres, das sich als Eisenblech oder Handgriff entpuppt, bald etwas Runderes und Elastischeres (...)

Visuell

Im Gesamten grün mit einem weißen, länglichen Dach, mit Scheiben. Scheiben, sowas könnte nicht der Erstbeste machen. Die Plattform ist farblos, halb grau, halb kastanienbraun, wenn man will. Vor allem voller Kurven, gewissermaßen Haufen von S. Aber so am Mittag, zur Hauptverkehrszeit, ein toller Wirrwarr. Um es genau zu machen, müsste man aus dem Magma ein ockriges, blasses Viereck herausziehen, ans Ende ein blass ockriges Oval setzen und darauf, in den dunklen Ocker, einen Hut kleben (...)

Geometrisch

In einem rechtwinkligen Parallelepiped, das sich längs einer geraden Linie der Gleichung $84x + S = y$ verschiebt, weist ein Homoid A, der oberhalb eines zylindrischen Teils der Länge $l > n$ einen kugelförmigen, von zwei Sinuskurven umgebenen Kugelabschnitt vorweist, einen Berührungspunkt mit einem trivialen Homoiden B auf. (...)

Interjektionen

Pst! he! ah! oh! hin! ah! uff! eh! nanu! oh! bah! puh! hul! uh! ei! na! he! pah! (...)

- IMPULS 2: Einige weitere Variationen, die Queneau vorstellt und die Sie als Schreibstimulus nehmen könnten: Vulgär, Telegrafisch, Beleidigend, Unfähig, Freie Verse, Komödie, Zoologisch, Lautmalereien, Gastronomisch.
- IMPULS 3: Denken Sie sich Ihre persönliche Variation aus oder gestalten Sie die Szene unter folgenden Aspekten: Steirisch, Wienerisch ...; Stadtführer Paris, Werbetext, Geschäftsbrief, Bewerbungsschreiben, Taxi Orange, Talkshow mit..., Universum, Politreport, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowenisch..., buchhalterisch, arithmetisch, geografisch, historisch, ökologisch, ökonomisch ...
- IMPULS 4: Schreiben Sie Variationen zu einer der folgenden Ausgangssituationen und erfinden Sie selbst einfache Szenen, die Sie variieren können
 - Pause am Schulbüfett: Ein Mitschüler drängt sich vor, kauft eine Käsesemmel und ein Joghurt. Als er sich aus der Menge der wartenden Schüler herauswinden will, fällt ihm das Joghurt zu Boden und zerplatzt.
 - Zu Mittag im Schwimmbad: Sie und ihr Freund sonnen sich auf der Liegewiese. Ihr Freund, kräftig und braun gebrannt, stürzt plötzlich auf, springt ins große Becken und ist verschwunden. Nach mehrminütiger Suche entdecken Sie ihn am Erfrischungskiosk mit einem Zitroneneis in der Hand.
 - Sie sitzen auf einer Parkbank: Ein Mann mit Hund schlendert vorbei, gleich darauf eine Dame mit Katze, dann ein Kind auf einem Roller. Eine Stimme aus dem Hintergrund: „Susi, pass doch auf!“ Sie blättern die Zeitung um; Schlagzeile: „Champions-League: Triumph von Real Madrid“.
 - Unterrichtsstunde: Es wird geprüft; dann wird diktiert, dann ein Text aus dem Buch gelesen, dann ist die Stunde vorbei.
 - Bahnhof: Aus dem Lautsprecher tönt es: „Bitte zurücktreten, der ICE 301 von Bregenz nach Graz fährt in Kürze Bahnsteig 3 ein.“ Eine Dame müht sich mit ihrem Koffer ab; ein junges Paar umarmt sich zum Abschied, sie sucht in der Manteltasche nach ihrer Fahrkarte. Es beginnt zu regnen.

Beispiel 2: Grenzen der Erkenntnis in der modernen Informationsgesellschaft (von Hannes Pointner)

(Gedacht für den IV. oder V. Jg. der Handelsakademien – das genannte Thema wird an Hand einiger Texte „angerissen“, anschließend wird darüber reflektiert. In weiterer Folge – hier aus Platzgründen nicht mehr abgedruckt – zeigen kabarettistische Texte, wie man auch mit dieser Thematik umgehen kann; Anm. des Autors).

Im Vorwort seines Buches »Wir amüsieren uns zu Tode« beruft sich der Medienkritiker Neil Postman auf Aldous Huxleys Roman »Schöne neue Welt« und stellt sinngemäß Folgendes fest: Wir sind umgeben von Technologien, die unsere Denkfähigkeit zunichte machen; es gibt heute keinen Grund mehr Bücher zu verbieten, weil ohnehin keiner mehr da ist, der sie lesen will; wir werden mit belanglosen Informationen überhäuft und die „Wahrheit“ geht in einem Meer von Belanglosigkeiten unter; die Menschen werden dadurch kontrolliert, dass man ihnen Vergnügungen zufügt.

Impuls 1:

- Stimmen Sie diesen pessimistischen Einschätzungen zu? Warum bzw. warum nicht?
- Ist es überhaupt möglich, über die wichtigsten Vorgänge in der Welt informiert zu sein?
- Über welche Länder wird in den Nachrichten ständig berichtet, über welche praktisch nie? – Warum?
- Was tun Sie, wenn Sie sich über ein bestimmtes Thema genauer informieren wollen? Welcher Art von Informationen begegnen Sie im Internet?

Impuls 2:

Lesen Sie die folgenden Texte/Zitate und beantworten Sie die angeschlossenen Arbeitsaufgaben!

- (1) Wir sind die informierteste und gleichzeitig ahnungsloseste Gesellschaft, die je existiert hat.
- (2) Ich wünsche mir die Abschaffung der Zeitungen, um wieder einmal etwas von der Welt zu erfahren. (...) Entscheidend ist, dass in jener Geschwindigkeit, in der Berichte erscheinen und wieder verschwinden, Wahrheit und Unwahrheit nicht voneinander zu trennen sind ... Die Geschwindigkeit ist der Feind der Tatsachen und des Tatsächlichen. Wie kann man begreifen, was eine Wiese ist, wenn man mit hundertfünfzig Stundenkilometern an ihr vorbeifährt? Man sieht sie, aber man riecht nur das Benzin. Man braucht eine Panne, eine Pause, eine Rast, um ihr näher zu kommen. Welche Wahrheit sollte sich im Durchblättern erschließen, welche Meinung sich im halben Hinschauen, welches die moderne Form des Wegschauens ist, bilden? Das Weltgeschehen wird täglich vollständig veröffentlicht, und man begreift gar nichts. (...)
- (3) Sehen Sie, ich habe meine Weltbilder und meine Menschenbilder in den fünfziger und sechziger Jahren empfangen, und damals gab es FS 1 und FS 2, und das reichte mir zum Weltverständnis. Heute kann ich an einem einzigen Abend zwanzig und mehr Weltbilder empfangen und verstehe überhaupt nichts mehr. (...) Heute schrei-

ben die [Zeitungen] zwischendurch glatt die Wahrheit. Maske und Gesicht wachsen ineinander, das Wahre und das Unwahre bilden einen Brei, das Wirkliche und das Fiktive sind nicht mehr auseinander zu halten, die Welt hat uns losgelassen, wir befinden uns im freien Fall, sind starr vor Angst und singen bei höchster Fallgeschwindigkeit neue Nationalhymnen. (...) Wir alle landen mit unseren Meinungen zwischen Fischstäbchen, bosnischen Leichen und Tschibo-Kaffee.

(Ausschnitte aus mehreren Texten und Interviews aus dem Buch von Peter Turrini: Liebe Mörder! München, Luchterhand 1996)

- (4) Die „Tagesnachrichten“ sind ein Produkt unserer technischen Phantasie; sie sind im wahrsten Sinne des Wortes ein Medienereignis. Wir beschäftigen uns mit Bruchstücken von Ereignissen aus der Welt, weil wir über eine Vielzahl von Medien verfügen, die sich ihrer Form nach zum Austausch bruchstückhafter Botschaften eignen.

(Neil Postman: Wir amüsieren uns zu Tode, Wien. Kremayr & Scheriau 1985)

- (5) Gerhard Friedrich (Medien- und Kommunikationscoach):
Jeder Mensch hat seine subjektive Wahrheit

Wir erleben es gerade in den politisch hektischen Zeiten der letzten Wochen immer wieder: Was gestern gesagt wurde, ist heute plötzlich anders zu verstehen. Was hier gesagt wird, kommt dort anders an und wird von diesem und jenem so oder so verstanden.

Die Politik liefert uns (leider) ein Schaubild für das, was als Zeichen unserer Zeit zu verstehen ist: Einzelne Informationen lösen sich in unserer Gesellschaft ständig auf. Sie ändern laufend ihr Erscheinungsbild und damit ihren Wahrheitsgehalt. Sie wechseln ihre Positionen von einem Augenblick zum anderen. Ihr Erscheinungsbild können wir nicht mehr genau beschreiben, sondern nur mehr in Form von Wahrscheinlichkeiten wie in der Quantenphysik Einsteins angeben.

Das machen sich eben manche Macher und Manipulatoren unserer Informationsgesellschaft zunutze. Tatsachen werden verfälscht, man kümmert sich nicht mehr um eine möglichst neutrale Information, sondern wählt jenen Blickwinkel, der die meisten Leser oder Seher befriedigt.

Nicht viel anders kann es uns aber in allen Situationen gehen, wo wir selbst als aktive Informationsgeber auftreten. Da es keine eindeutigen Wahrheiten mehr gibt, produzieren wir die Wahrheiten subjektiv. Viele Menschen „verkaufen“ sie allerdings nicht als Wahrscheinlichkeiten, sondern als objektiv richtige Tatsachen. Jeder Fernsehsender, jede Zeitung macht das. Tagtäglich, ununterbrochen liefern uns verschiedene Zeitungen über ein und dasselbe Thema unterschiedliche Berichte. Das heißt, dass wir in steigendem Maß andauernd in einer Fülle verschiedener Wahrheiten leben und nicht mehr sagen können, welche dieser Wahrheiten wahrer ist. Unsere Welt ist relativ subjektiv geworden.

Dazu kommt: Den „natürlichen Ruhezustand“, wie es Aristoteles einst bezeichnete, gibt es nicht mehr. Bewegung und Dynamik haben den Ruhezustand längst abgelöst.

Dieses Fehlen eines absoluten Zustands der Ruhe führt dazu, dass wir den Überblick längst verloren haben. Wir erinnern uns nur mehr an einzelne Schlaglichter, wir kön-

nen diese Spots aber nicht mehr zuordnen. Unser Kommunikationsverhalten leidet darunter, dass wir zu viele Informationen erhalten und auch geben müssen. Den Ausweg aus diesem Dilemma muss jeder für sich finden: subjektive Wahrheiten weder kritiklos anzunehmen noch ungeprüft weiterzugeben.

(Der Standard, 19./20. Februar 2000)

- Reagieren Sie in Form eines argumentativen Statements auf einen der obigen Texte!
- Wie würden Sie als Mediencoach einen Auftritt eines Politikers in einer Fernsehsendung vorbereiten?
- Sicher erinnern Sie sich noch an Reality-Shows wie „Big Brother“ oder „Taxi Orange“. Welche Möglichkeiten haben Sie als Regisseur/Regisseurin oder Cutter/Cutterin, die dargestellte „Wirklichkeit“ zu beeinflussen?
- Besorgen Sie sich ein Video des Films „Trueman Show“ und vergleichen Sie die Geschichte, die erzählt wird, mit unserer Medienwelt!

Quellen

- 1) „Job-fit“. Ein Projekt der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft in Zusammenarbeit mit ÖSB Unternehmensberatung GmbH. Ansprechpartner Peter Miklavcic. Graz, Mai 2002.
- 2) „Anforderungen der Wirtschaft an Absolventen von kaufmännischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Projektarbeit im Seminar „Betriebswirtschaftliche Fallstudien und Projektmanagement“ an der Berufspädagogischen Akademie in Linz, Betreuung Dr. Regina Führinger, Linz 2002.

Literatur:

Stockinger, Reinhard u. a.: Sprachbausteine für den Deutschunterricht. Wien: öbv & hpt, 2000 ff.

✉ Reinhard Stockinger ist Deutschprofessor und Direktor einer Handelsakademie. Sonnenhang 154, A-8786 Boder (Rottenmann).
E-Mail: stocki@bhak-liezen.stsnet.at

LISA PARDY

Berufsbildende Schulen: Bildung für einen freien Markt

Die grundlegende Konzeption berufsbildender mittlerer und höherer Schulen liegt in der Verbindung bzw. Vernetzung allgemeinbildender, berufsorientierter und persönlichkeitsorientierter Bildungsziele. In einem einzigen Bildungsgang werden berufliche Qualifikationen, eine breitgefächerte Allgemeinbildung und Schlüsselqualifikationen angeboten, die den Absolventen einen direkten Einstieg in das Berufsleben ebenso ermöglichen sollen wie den freien Zugang zu Universitäten.

Im Vordergrund dieser Bildungsinstitutionen stand und steht pragmatisch das Ziel, solide ausgebildete Facharbeiter mit höheren Qualifikationen für die Erfordernisse eines freien Marktes bereitzustellen, um die Kluft zwischen Facharbeitern und Akademikern durch eine spezifische Ausbildung überbrücken zu können. Im Verlauf dieser Ausbildung wird eine Verbindung von fachtheoretischen und fachpraktischen Qualifikationen sowie allgemeinen Bildungsinhalten angestrebt.

I. Die Anforderungen des Marktes

Aufgrund dieser bildungs- und wirtschaftspolitischen Ausrichtung unterliegen berufsbildende Schulen konkreten marktwirtschaftsorientierten Forderungen.

Sie haben sich einerseits den Erfordernissen eines sich verändernden Marktes anzupassen, wollen sie die Gefahren eines Beschäftigungsrisikos für ihre Absolventen vermeiden; andererseits waren die Prognosen zukünftiger gesellschaftlicher und marktwirtschaftlicher Entwicklungen immer schon fragwürdig. Will eine Ausbildung für den Arbeitsmarkt adäquat produzieren, sind zumindest Aktualität auf der Qualifikationsebene und Erkennen marktwirtschaftlicher Entwicklungen erforderlich.

In unserer Zeit der rapide fortschreitenden Technisierung und Globalisierung steht das Element der allgemeinen Bildung als Teil der Ausbildung besonders an technischen und gewerblichen Lehranstalten im Zentrum verschiedenster Diskussionen. Begriffe wie Wissensexplosion, Halbwertszeit von Wissen, Informationsüberflutung etc. zeigen, dass sich das Tempo des „Veraltens“ von Wissen enorm gesteigert hat und eine Auswahl immer schwerer fällt.

Im Feld der persönlichkeitsbezogenen Bildung scheint eine Lösung dieses Problems im Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ gefunden worden zu sein. Gleichsam als Patentrezept von verschiedensten Interessensgruppierungen angepriesen soll im Konzept der Schlüsselqualifikationen ein Weg aufgezeigt werden, berufliche Qualifikationen mit persönlichkeitsorientierter Bildung zu verbinden.

Die Geschichte dieses Begriffs der Schlüsselqualifikationen zeigt, dass diese bereits im Konzept der polytechnischen Bildung enthalten sind. Politisch und technologisch

handlungsfähige Menschen sollen herangebildet werden, die auf neue Anforderungen flexibel und kreativ reagieren und ihre Umwelt bewusst mitgestalten können.

Es erstaunt nicht, dass gerade in unseren Tagen der Daten- und Kommunikationsrevolution die Idee der Schlüsselqualifikationen eine Lösung zu bieten scheint, über die Schiene dieser Qualifikationen als Manager eigenen und fremden Wissens diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die wiederum den Erfordernissen eines freien Marktes entsprechen.

Neben den sich verändernden Anforderungen einer globalisierten Wirtschaft steht eine technische und gewerbliche Ausbildung heute im Spannungsfeld globaler Forderungen und vorhandener bildungspolitischer Möglichkeiten. Arbeitsmarkt und Qualifikationsbedarf haben sich in den letzten Jahren erheblich verändert, der Weg zum Beruf – in das Erwerbsleben – erfordert immer mehr Jahre. Nach abgeschlossener Schulausbildung durchlaufen immer mehr junge Menschen diverse Fort- und Weiterbildungseinrichtungen und verbringen immer längere Zeit in Bildungseinrichtungen, um einem risikoreichen Arbeitsmarkt gewachsen zu sein.

Gleichzeitig wird es für Bildungseinrichtungen immer schwieriger, ihren Aufgaben einer zukunftsorientierten beruflichen Qualifizierung nachzukommen. Immer neueres und spezielleres Fachwissen zu vermitteln kann in unserer Zeit keine Antwort auf die unsicheren Prognosen zukünftiger Entwicklung sein. Die Idee der Schlüsselqualifikationen setzt die Anpassung an nicht Prognostizierbares ins Zentrum und fordert damit Kompetenzen, die diese Fähigkeit der Anpassung und des Umgangs mit nicht vorhersehbaren Neuerungen ermöglichen sollen. Veränderungen sollen bewusst handelnd bewältigt werden. Berufliche Handlungsfähigkeit wird erweitert und schließt soziale, personale und methodische Kompetenzen mit ein. Von großer Bedeutung ist hierbei das exemplarische Lernen und das Lernen von und in Zusammenhängen. Bildung bedeutet Befähigung zur Problemerkennung und Problembewältigung, somit sollen einmal erworbene Qualifikationen langfristig gesichert werden.

II. Bildung des ganzen Menschen

In das Programm der Ausbildung an berufsbildenden Schulen finden neue, kreative Techniken und Methoden ebenso Eingang wie Sozialtechniken und Kommunikationstechniken und bereichern das Spektrum. Die Ausbildung von intellektuellen Fähigkeiten wird durch die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen erweitert.

Um die Bildungsziele der betreffenden Schularten im Sinne einer neuen, erweiterten Qualifizierung realisieren zu können, ist es vor allem notwendig, die Auszubildenden nicht primär in ihrer Funktion für den wirtschaftlichen Markt zu sehen, auch wenn der Arbeitsmarkt als wichtige Bezugsgröße von Bildungsprozessen fungiert. Wenn Bildungsziele vom technologischen oder wirtschaftlichen Wandel diktiert werden, zählt nur mehr einseitige Qualifikationsentwicklung. Es ist notwendig, den traditionellen Rahmen der Berufsbildung zu sprengen und den ganzen Menschen ins Zentrum zu stellen, wie es übrigens in der Weiterbildung von Führungskräften schon lange Praxis ist.

Eine neue, erweiterte Qualifizierung erfordert eine Abkehr von traditionellen Konzepten beruflichen Lernens, hin zu einem offenen, handlungsorientierten Curriculum, das vom Lernenden von Anfang an Selbstständigkeit fordert.

Solch ein neues Curriculum müsste problemorientierte Lerneinheiten und Situationsorientierung ermöglichen, Erfahrungslernen und Projektorientierung fördern, Zugriffswissen und die Verbindung von Theorie und Praxis ins Zentrum stellen.

Die Lehrpläne höherer und mittlerer technischer und gewerblicher Lehranstalten gehen einen Schritt in die Richtung solcher neuer Qualifizierungsstrategien: sie fordern problemorientiertes, exemplarisches Vorgehen, Interdisziplinarität und Herstellen von Praxisbezügen ebenso wie Kooperation der Unterrichtenden. Sie eröffnen (allerdings in einem vorgegebenen Rahmen) Freiräume in verschiedenen Bereichen durch eine Vielzahl schulautonomer Bestimmungen und Regelungen und empfehlen wiederholt Projektunterricht. Im Bereich der Unterrichtsorganisation ist Blockunterricht möglich, es können verschiedene Themenbereiche eines Unterrichtsgegenstandes von verschiedenen Lehrern unterrichtet werden etc. Der Lehrplan definiert sich selbst als richtungsweisender Rahmen, innerhalb dessen theoretisch zahlreiche inhaltliche, didaktische und methodische Konzepte möglich wären.

Die gängige Praxis der Realisierung der Lehrplanbestimmungen erweist sich leider immer wieder als unvollkommen.

III. Deutsch an HTLs

Das Profil des Deutschunterrichts an höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten ist geprägt von den differenzierten Forderungen, die bereits im „Allgemeinen Bildungsziel“ der geltenden Lehrpläne für HTLs vorangestellt werden.

Im Zentrum steht der Erwerb „höherer allgemeiner und fachlicher Bildung“ der Lernenden (Schulorganisationsgesetz § 2, §§ 65 und 72), die „zur Ausübung eines höheren Berufes auf technischem und gewerblichem Gebiet in der industriellen und gewerblichen Wirtschaft befähigt und zur Hochschulreife führt“ (Lehrplan, Allgemeines Bildungsziel).

Im Spannungsfeld des Erwerbs von fachlicher Bildung (Berufsqualifikation) sowie gleichermaßen von allgemeiner Bildung (Ziel: Hochschulreife) steht der Deutschunterricht im Fächerkanon mindestens 19 Pflichtgegenständen gegenüber, von denen wahrscheinlich nur 3 allgemeinbildenden Bildungszielen verpflichtet sind: Geschichte und politische Bildung (nur im 4. und 5. Jahrgang), Geographie und Wirtschaftskunde (nur 1. und 2. Jahrgang), Lebende Fremdsprache (Englisch), 1.-5. Jahrgang. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist nicht verpflichtend.

Das bedeutet auch, dass ein HTL-Schüler in 5 Bildungsjahren mit einer Gesamtwochenstundenzahl von 195 Stunden ganze 11 Wochenstunden Deutschunterricht konsumiert.

Die institutionellen sowie strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts an technischen und gewerblichen Lehranstalten erweisen sich für den Gegenstand Deutsch zumindest problematisch. Sie bedingen großen Zeit- und Leistungsdruck für die Lernenden, die hohen Wochenstundenzahlen (39) schränken die persönlichen Aktivitäten stark ein, erlauben geringe Übungsphasen außerhalb des Unterrichts.

Hinzu kommen Klassen mit hoher Schülerzahl, bis zu 36 Schüler drängen sich in kleinen Klassenräumen, und in den Großstädten erfordert ein hoher Prozentsatz von

Schülern nichtdeutscher Muttersprache die Praxis des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen.

Die wichtigste Forderung an den Deutschunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Lehranstalten ist sicherlich die, den besonderen Erfordernissen dieses Schultyps Rechnung zu tragen und den Aspekt der Berufsorientierung in den Unterricht einfließen zu lassen, ohne die eigenen, spezifischen Ziele des Faches Deutsch dem Überhang der fachtheoretischen und fachpraktischen Gegenstände unterzuordnen.

Weiters erfordert heute eine neue Form der Berufsqualifizierung neue Kompetenzen, die oben erwähnten Schlüsselqualifikationen, deren Realisierung im Unterrichtsalltag vermutlich nur von fachlich und didaktisch gut ausgebildeten Pädagogen gewagt werden kann.

Die Forderung lebenslangen Lernens betrifft Lehrer an berufsbildenden Schulen ausnehmend stark, da eine Vielzahl der zu unterrichtenden Inhalte in Form von persönlicher Weiterbildung erworben werden muss.

Deutschlehrer an technischen und gewerblichen Lehranstalten benötigen Zusatzqualifikationen im Bereich Kommunikationstraining, Medienkompetenz, Kenntnisse berufsspezifischer Entwicklungen, technisch-gewerbliche Grundkenntnisse der entsprechenden Fachrichtung, um fächerübergreifend arbeiten zu können... Und natürlich besteht auch die Forderung nach ständiger Weiterbildung auf fachlich-didaktischen Gebieten.

Die neuen Qualitäten beruflich-allgemeiner Bildung unter Einbeziehung der genannten Schlüsselqualifikationen werden im Lehrplan für technische und gewerbliche Lehranstalten im „Allgemeinen Bildungsziel“ u. a. als verschiedene Formen von Kompetenzen eingefordert:

Zur Erfüllung der im Alltag, im Berufsleben oder im Studium gestellten Aufgaben soll der Absolvent einer höheren technischen und gewerblichen Lehranstalt über Fachkompetenz (Kenntnis der mit dem Berufsfeld zusammenhängenden fachlichen Inhalte in Theorie und Praxis), Methodenkompetenz (Fähigkeit, Informationen zu beschaffen und Problemlösungen zu planen, geeignete Lösungsmethoden auszuwählen und durchzuführen), Sozialkompetenz (Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation, Teamfähigkeit) sowie Selbstkompetenz (Fähigkeit zu aktiver Lebens- und Berufsgestaltung, zu Selbstorganisation, Eigeninitiative und Weiterbildung) verfügen.

Die im „Allgemeinen Bildungsziel“ geforderten Kompetenzen, die theoretisch allen Unterrichtsgegenständen vorgelagert sind, werden in der Unterrichtsrealität nur in einem verschwindend kleinen Teil der Pflichtgegenstände thematisiert und erarbeitet.

Die entsprechende Fachkompetenz für die Berufspraxis bedient sich teilweise des Hinweises auf den Deutschunterricht, um grundlegende Fertigkeiten wie Arbeitsorganisation, freie Mitschrift, Referate und Präsentationen, Beherrschung berufsorientierter Textsorten und Formen der Wirtschaftskommunikation etc. zwar einzufordern, aber nicht zu vermitteln.

Im Bereich der Methodenkompetenz obliegt dem Deutschlehrer die Aufgabe, etwa anhand von Facharbeiten oder Diplomarbeiten die Grundlagen dieser Fähigkeiten zu erarbeiten.

Die Forderungen nach Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz bleiben im fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht meist Utopie, da einerseits die Menge des zu unterrichtenden Lehrstoffes kaum Freiräume lässt und andererseits die didaktisch-methodische Ausbildung der Unterrichtenden nur rudimentär vorhanden ist.

Somit verbleibt der Großteil der Arbeit zum Aufbau der erwähnten Kompetenzen bei den Lehrern der Unterrichtsgegenstände, die eine Realisierung dieser Kompetenzen in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren können: Dies betrifft vor allem das Fach Deutsch.

IV. Prioritäten im Deutschunterricht

Der Einfluss der berufs- und qualifikationsorientierten Forderungen findet zwar deutlichen Niederschlag in der Bildungs- und Lehraufgabe des Gegenstandes sowie in der Verteilung des Lehrstoffes, jedoch bieten die Kürze und der exemplarische Charakter des Lehrplans einen Weg, die verschiedenen Bildungsziele bzw. Kompetenzen zu integrieren, da ausreichende Freiräume für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden sind.

Nichtsdestoweniger lässt die Bildungs- und Lehraufgabe des Pflichtgegenstandes Deutsch erkennen, in welchen Bereichen von der Bildungsinstitution Prioritäten gesetzt werden:

Vorangestellt dominiert die Beherrschung der **Standardsprache** sowie das Umgehen mit „Informationsmitteln zur Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und zum Ausdruck im Deutschen“ sowie das Erschließen allgemeiner Informationen.

Es folgt der Bereich der mündlichen und schriftlichen **Kommunikation** im persönlichen und beruflichen Bereich, deren Dokumentation und Präsentation sowie die Forderung nach selbstständigem und kritischem Umgang mit Texten aus der Berufspraxis (!).

Anschließend finden **literarische Werke** Erwähnung, die in ihren Qualitäten erfasst und bewertet werden sollen, gefolgt vom Wunsche, dass die Absolventen am „öffentlichen, insbesondere am kulturellen Leben teilhaben und es in Wort und Schrift mitgestalten können“.

Abschließend erwähnt wird das Thema **Medien**, die als Institution und als Wirtschaftsfaktor mit ihren verschiedenen Möglichkeiten verstanden werden sollen, und die Fähigkeit zu bewusstem, kritischem und mitbestimmendem Umgang mit Medien.

Die Verteilung des Lehrstoffes erfolgt in ebenso knapper und exemplarischer Folge, Schwerpunkte bilden die vier Bereiche Sprachrichtigkeit und Sprachnorm, mündliche und schriftliche Kommunikation, Literatur, Kunst und Gesellschaft sowie Medien.

Das Curriculum des Faches Deutsch zeigt sich also weitgehend offen und ermöglicht gerade durch seine Knappheit und minimalisierte Forderungen einen weitgehend freien Umgang der Unterrichtenden mit dem Lehrstoff. Es gestattet Auswahl und Schwerpunktsetzung nach individuellen Kriterien und gestattet durchgängig eine Anpassung des Lehrstoffes an die entsprechende Lernergruppe.

Ein Curriculum, das dem Unterrichtenden ein so hohes Maß an selbstständiger Entscheidung und Eigenverantwortung bietet, ermöglicht auch die Realisierung der im „Allgemeinen Bildungsziel“ geforderten Kompetenzen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.

Den Forderungen der spezifischen Schulart entsprechend muss ein Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen dem Aspekt der Berufsorientierung Rechnung tragen und versuchen, neben dem übergeordneten Lehrziel der Erweiterung von Sprach- und Handlungskompetenz die im Lehrplan geforderten Teilkompetenzen zu realisieren.

Der Deutschunterricht integriert den Aspekt der Berufsorientierung im Wesentlichen in den drei hier genannten Bereichen:

- Umsetzung direkt qualifikationsorientierter Lehrziele
- Einsatz berufsorientierter Techniken auf verschiedensten Ebenen
- Persönlichkeitsorientierte (auch im Berufsleben realisierte) Lehrziele, Schlüsselqualifikationen

V. Praktische Beispiele

Ich versuche, einige Beispiele anzuführen, wie sich die Forderungen des Lehrplans in den Deutschunterricht mit dem übergeordneten Lehrziel einer erweiterten Sprach- und Handlungskompetenz integrieren lassen könnten:

1. Im DU erworbene Kenntnisse/Fertigkeiten, die im Beruf direkt umgesetzt werden können:

Informationsbeschaffung und -auswertung

- | | |
|--|---|
| – Informationen gezielt beschaffen | Quellenkenntnisse
Recherchetechniken (u. a. Internet)
Fragetechniken, Interview...
Sinnzusammenhänge erkennen
Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können... |
| – Lesetechniken gezielt einsetzen | Lesefertigkeit, Sinnerfassung
Lesetechniken beherrschen |
| – Informationen auswerten, verarbeiten | Textbearbeitungsstrategien
Exzerpt, Kurzfassung
Strukturieren |
| – Informationen präsentieren | Visualisierungstechniken
Facharbeit, Projektpräsentation
Referat, Präsentationstechniken
Medieneinsatz... |

Projektorientiertes Arbeiten

- | | |
|------------------|--|
| – Projektplanung | Visualisierungs- und Assoziationstechniken
(Clustering, Mind Mapping, PMI...)
Brainstorming, Diskussion... |
|------------------|--|

- Arbeiten im Team Absprache und Organisation
- Projektpräsentation Argumentation
- Projektbericht, Protokoll Techniken mündlicher
 Kommunikation...
- Berichten. Sachlich-objektive und
 emotionale Varianten
- Meinunglenkung

Berufsbezogene Kommunikation

- Bewerbung, Vorstellung. Personenbeschreibung. Charakterisierung
- Gesprächstechniken, Interview
- Verhandeln
- Bewerbungsunterlagen Normen und Strukturen
- E-Mail-Bewerbung
- Telefonieren Zielbezogen Informationen geben und
 erhalten
- Stellenmarkt analysieren Inserate auswerten, Verkehr mit
 Institutionen, elektronischer Stellenmarkt
- Schriftverkehr

Argumentation

- Rezeption und Produktion von Argumentationstexten
- Analyse- und Textbearbeitungsstrategien
- Statement, Erörterung, Analyse, Kommentar, Leserbrief.
 Facharbeit
- Gesprächs- und Diskussionsführung: Diskussion, Debatte, Verhandeln...

2. Einsatz berufsorientierter Techniken:

Berufsorientierte Arbeitstechniken können in allen Bereichen des Deutschunterrichts praktiziert und geübt werden, von der Textplanung bis zur Erschließung literaturhistorischer und literatursoziologischer Zusammenhänge oder literarischer Texte im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts.

Einige Beispiele aus dem Bereich „Kulturelle Beziehungen“ oder Medien:

- Der Einsatz von Visualisierungstechniken: z. B. Mind Mapping oder graphische Darstellungen, um Zeiträume zu erschließen, Soziogramme, ...
- Informationsbeschaffung und -auswertung: Textsammlungen zu Problemfeldern erstellen
- Arbeit mit statistischem Material: Umfragen und Auswertungen z. B. von Freizeitgewohnheiten einer Gruppe
- Präsentationstechnik auch als Hilfe bei der Erschließung literarischer Werke etc.

3. Persönlichkeitsorientierte Lehrziele:

Hier bietet sich einerseits die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz sowie der genannten Schlüsselqualifikationen über die Achse „Literatur“ oder mit Hilfe gezielt eingesetzter Methoden und Sozialformen:

Beispiele:

- Problemorientiertes Arbeiten – Querverbindungen ziehen
- Interdisziplinäres Arbeiten
- Arbeiten im Team
- Unterrichtsprojekte: Problemlösung und Diagnose
- Workshops
- Rollenspiele, szenisches Gestalten...
- Realisierung von Unterrichtsprinzipien

Es zeigt sich, dass die übergeordneten Lehr- und Bildungsziele berufsbildender Schulen im Deutschunterricht relativ einfach realisiert werden können, ohne die germanistisch-fachdidaktischen Forderungen an das Fach Deutsch zu verletzen oder den Aspekten eines berufsorientierten Unterrichts zu wenig Beachtung zu schenken.

Das weitgehend offene Curriculum ermöglicht eine Vielzahl von didaktischen Unterrichtskonzeptionen und methodischen Freiheiten. Es wäre jedoch meiner Meinung nach unseriös, die Ausrichtung berufsbildender Schulen nach berufsorientierten Kriterien zu leugnen oder zu vernachlässigen, da die Verantwortung des Lehrenden vor allem seinen Schülern gegenüber neben allgemeinbildenden und persönlichkeitsorientierten Kompetenzen auch qualifikationsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt.

Literatur

Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. 2. erg. Aufl., München, Wien: Profil 1997.

Lehrplan für höhere technische Lehranstalten. Seit 1996 in Kraft.

Ribolits, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. 2. erg. Aufl., München, Wien: Profil 1997.

✉ Lisa Pardy, unterrichtet Deutsch an einer HTL in Wien XXII, leitet die Arbeitsgemeinschaft der DeutschlehrerInnen an technischen und gewerblichen Lehranstalten Wiens. Viktor-Wittnergasse 36/14, A-1220 Wien.
E-Mail: Elisabeth.Pardy@univie.ac.at

WOLFGANG WENGER

Deutsch an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe

I. Vorbemerkung

„Die Schüler beruflicher Schulen sind zunächst einmal Jugendliche“, schreibt Franz Hebel in seiner „Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen“ (Hebel, 1983, S.69), ein Satz, denke ich, der allen Ausführungen über das Spezifische an den verschiedenen Typen berufsbildender Schulen vorangestellt werden kann und bedacht sein will. Gewiss mutet diese Aussage zunächst banal an, dennoch gerät gerade wegen der Konzentration auf das später im Beruf Verwertbare allzu leicht die konkrete Gegenwart der Schülerinnen und Schüler aus dem Blickfeld. Eine Gegenwart, in der der junge Mensch trotz aller Bemühungen um eine berufsnahe Ausbildung seitens der Schule (Praktikum, Übungsfirma, berufsbezogene Projekte) eben noch nicht Verantwortung tragender Mitarbeiter einer Firma ist und die Antizipation der beruflichen Zukunft eine Fiktion darstellt, die naturgemäß weit ab der täglichen Realität von Schülerinnen und Schülern stattfindet. Das immer wieder bemühte Klischee von der „lebenspraktischeren“ BHS im Gegensatz zur etwas „wirklichkeitsfremden“ AHS erweist sich vor diesem Hintergrund einmal mehr als unhaltbar. Für den Schüler/die Schülerin der HTL, z. B. Abteilung Hochbau, ist die statische Berechnung einer im Gebirge X zu errichtenden Aussichtsplattform ebenso realitätsfern oder –nahe wie für den Schüler/die Schülerin der AHS die ausführliche Interpretation von Goethes Faust oder die Kenntnis der Bedeutung von Platons Höhlengleichnis. Die Balance zu schaffen zwischen dem Jetzt des jungen Menschen und seinem zukünftigen Vielleicht war seit jeher eine der vornehmsten und zugleich schwierigsten Aufgaben der Schule. Gerade in der BHS kommt dem Deutschunterricht die Rolle der Konzentration auf die Gegenwart zu, schon deshalb, weil es in der Natur der Sprache liegt, sowohl Vergangenes als auch Zukünftiges zu vergegenwärtigen. Darüber hinaus aber kann gerade durch die Beschäftigung mit Literatur der Schülerin und dem Schüler eben das erhellt werden, was im Moment um sie/ihn herum und mit ihr/ihm geschieht. Ich behaupte also, dass gerade in der BHS dem Fach Deutsch eine ganz besonders realitäts- und momentbezogene Funktion zukommt. Im Folgenden versuche ich zu erläutern, was dies für die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe bedeutet. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel soll meine Überlegungen ergänzen.

II. Der Schultyp HLA für wirtschaftliche Berufe

Neben dem „Erwerb einer umfassenden Allgemeinbildung als Voraussetzung für ein Studium an Hochschulen, Universitäten und Akademien“ vermittelt diese Schule „Kennt-

nisse und Fertigkeiten, die zur Ausübung von gehobenen Berufen in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus und Ernährung befähigen“, heißt es im Lehrplan. Die beruflichen Möglichkeiten, welche die Absolventin/der Absolvent dieses Schultyps hat, sind also relativ breit gefächert und werden durch die schulautonom bestimmbaren Ausbildungsschwerpunkte ergänzt. Diese können sein: dritte lebende Fremdsprache, Fremdsprachen und Wirtschaft, Umweltökonomie, Ernährungs- und Betriebswirtschaft, Betriebsorganisation und Wirtschaftsleitung, Humanökologie, Sozialverwaltung, Kulturtouristik, Gesundheit und Soziales, Medieninformatik. Darüber hinaus gibt es einige als Schulversuche geführte Schwerpunkte wie beispielsweise Kultur- und Kongressmanagement, Kommunikations- und Mediendesign, Europa, Sozialmanagement.

Die Bezeichnung „Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe“ stammt aus dem Jahr 1987 (10. SCHOG Novelle) und ersetzt die ehemalige HLA für wirtschaftliche Frauenberufe. Obwohl nun auch Burschen diesen Schultyp besuchen können, überwiegen die Mädchen bei weitem. (Österreichweit waren es im Schuljahr 2000/01 21.611 Schülerinnen, aber nur 1.328 Schüler; siehe www.statistik.at.) Eine Reflexion dieser Tatsache in Bezug auf den Deutschunterricht wäre gewiss lohnenswert, würde aber den hier gesteckten Rahmen sprengen. In aller Kürze nur so viel: In der Mädchenklasse frauenspezifische Kommunikation und Argumentation oder feministische Aspekte zur Literatur- und Medienkunde einfließen zu lassen, scheint mir unverzichtbar zu sein, eine Überbetonung geschlechtsspezifischer Betrachtungsweisen würde aber das Klischee der HLAs als Schule für Mädchen nur verstärken. (Zur geschlechtsspezifischen Entwicklung von Burschen und Mädchen in der Adoleszenz vgl.: Mertens, 1996, S. 130 – 178.)

III. Schultypspezifischer Deutschunterricht an der HLA für wirtschaftliche Berufe

Das allgemeine Bildungsziel der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe bedeutet für den Deutschunterricht, Allgemeinbildung und berufsspezifische Bildung in Einklang zu bringen. Im ersten und fünften Jahrgang hat der Deutschunterricht drei Wochenstunden zur Verfügung, im dritten und vierten Jahrgang zwei. Nach dem neuen, im Jahr 2003 in Kraft tretenden Lehrplan wird die Stundenanzahl im zweiten Jahrgang voraussichtlich auf zwei gesenkt. Bei insgesamt ca. 37 bis 39 Wochenstunden wäre der Wunsch nach Erhöhung der Stundenanzahl für Deutsch unrealistisch. Daraus ergibt sich, dass im Deutschunterricht exemplarisch gearbeitet werden muss. Im allgemein bildenden Teil kann nur ein grober Überblick über die Literaturgeschichte gegeben werden, wobei der Umgang mit dem Text im Mittelpunkt steht. Motivierend ist dabei eine Textauswahl, bei der die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben der Schülerin/des Schülers berücksichtigt werden. Für Siebzehnjährige aktuelle Themen wie die Ambivalenz zwischen Emanzipation von den Eltern und familiäre Bindung oder die Suche nach der eigenen Unverwechselbarkeit könnten beispielsweise anhand von Ausschnitten aus Goethes »Wilhelm Meisters Lehrjahre« behandelt werden, wobei es möglich ist, auch Goethes Persönlichkeitsideal zu diskutieren. Z. B. entspricht Wilhelms Auseinandersetzung über den Theaterbesuch einer täglich erlebbaren Familienszene auch unserer Schüler/innen, wobei natürlich nicht mehr das Theater Stein des Anstoßes sein wird: „Als Wilhelm seine Mutter des andern Morgens begrüßte, eröffnete sie ihm, dass der Vater sehr verdrießlich

sei, und ihm den täglichen Besuch des Schauspiels nächstens untersagen werde.“ (Siehe Wilhelm Meister, erstes Buch, Anfang des zweiten Kapitels. Goethe, 1992, S. 361.)

Bei dem für Jugendliche immer aktuellen Kampf um die Identität der Persönlichkeit möchte ich auf ein Gedicht Rainer Maria Rilkes hinweisen (Rilke, 1982, S.101/102):

Ach wehe, meine Mutter reißt mich ein,
Da hab ich Stein auf Stein zu mir gelegt,
und stand schon wie ein kleines Haus, um das sich groß der Tag bewegt,
sogar allein.
Nun kommt die Mutter, kommt und reißt mich ein.

Sie reißt mich ein, indem sie kommt und schaut.
Sie sieht es nicht, dass einer baut.
Sie geht mir mitten durch die Wand von Stein.
Ach wehe, meine Mutter reißt mich ein.

Die Vögel fliegen leichter um mich her.
Die fremden Hunde wissen: das ist der.
Nur einzig meine Mutter kennt es nicht,
mein langsam mehr gewordenes Gesicht.

Von ihr zu mir war nie ein warmer Wind.
Sie lebt nicht dorten, wo die Lüfte sind.
Sie liegt in einem hohen Herz-Verschlag
und Christus kommt und wäscht sie jeden Tag.

Ausschlaggebend für die Wahl eines Textes einer Epoche ist meines Erachtens immer der konkrete Gegenwartsbezug zu Schüler und Schülerin. Als Lehrer lasse ich mich von der Frage leiten: Welche Texte brauchen meine Schüler/innen in einer bestimmten Entwicklungsphase? Schon aufgrund der geringen Wochenstundenanzahl in Deutsch kann in der BHS kein abstraktes Ideal der Allgemeinbildung angestrebt werden. Es geht, wie oben schon ausgeführt, um die Verarbeitung des Hier und Jetzt. Und was im Moment wichtig ist und die eigene Entwicklung vorantreibt, wird auch später nicht mehr so leicht vergessen. In den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans heißt es dazu: „Das persönliche Erlebnis der Dichtung hat Vorrang vor dem rein Literarischen; Bezüge zur Gegenwart sind herzustellen.“

Den berufsspezifischen und den allgemein bildenden Aspekt des Deutschunterrichts verbindet die Vertiefung der normativen Sprachrichtigkeit. Dabei soll meines Erachtens nur so viel Sprachreflexion und Grammatik unterrichtet werden wie für fehlerloses Schreiben nötig. Gerade im ersten Jahrgang ist die Behebung von Defiziten in Rechtschreibung und Syntax unerlässlich. In Verbindung mit Formen kreativen Schreibens wird dabei dem altersgemäßen Bedürfnis nach Selbstdarstellung Ausdruck verliehen.

Die argumentativen und analytischen Aufsatzformen sind sowohl Selbstzweck als auch Brücke zu den berufsbezogenen Formen schriftlicher Kommunikation. Dabei müs-

sen sich die zu übenden Gattungen aus Zeitgründen auf das sichere Erlernen folgerichtigen Argumentierens beschränken. Weniger ist hier wieder einmal mehr. „Nur“ die Erörterung und vielleicht den Leserbrief „geschafft“ zu haben, geht gewiss nicht am Ziel der Arbeit am folgerichtigen Denken und sprachlichen Ausdruck vorbei.

Der berufsbezogene Teil des Deutschunterrichts ist jeweils vom Ausbildungsschwerpunkt der Schule abhängig. Es ist zu überlegen, welche mündlichen und schriftlichen Kompetenzen im jeweiligen Berufsfeld verlangt werden. In einer HLA mit dem Schwerpunkt „Kulturtouristik“ wird man etwa Texte für Werbeträger verfassen und beim Ausbildungsschwerpunkt „Medieninformatik“ kann beispielsweise das Schreiben für eine Homepage geübt werden. Letzteres ist gewiss in allen HLAs wegen ihrer wirtschaftlichen Ausrichtung vonnöten. Um ein Beispiel aus eigener Praxis zu geben: Die Schule, an der ich unterrichte, hat den Ausbildungsschwerpunkt „Dritte lebende Fremdsprache“. Da sie im Salzburger Land in einer Tourismusregion liegt, findet eine gewisse Anzahl unserer Absolventinnen im Fremdenverkehrsbereich Arbeit. Im Rahmen eines Comenius-Projektes entwarfen wir zusammen mit einem Design-Studio Plakate für die Tourismuswerbung. Dabei wurden im Deutschunterricht nach einer Analyse der Werbesprache die Slogans erfunden.

Es erweist sich für die Schülerinnen und Schüler als realistisch und damit motivierender, wenn die Aufgaben, die den Deutschunterricht in einen wirtschaftlichen Zusammenhang stellen, aus der Lebenswirklichkeit der Schüler stammen und nicht aus einer konstruierten beruflichen Zukunft. In HLAs mit dem Schwerpunkt „Kulturtourismus“ können beispielsweise in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Tourismusverband, mit einem Hotel oder Kulturveranstalter Werbeträger für eine den Schülern und Schülerinnen bekannte Region entworfen werden, beim Schreiben von Texten fürs Internet wäre die Gestaltung einer eigenen Homepage oder der Website für einen Verein oder Club, bei dem man Mitglied ist, sinnvoll.

Für den Stellenwert des Faches Deutsch innerhalb der Schule erscheint mir zwar wichtig, dass es sich in die jeweilige Ausrichtung der HLA einbringt, dennoch darf sich der Deutschunterricht dabei nicht ausschließlich der beruflichen Ausbildung unterordnen. Sollte es sich beispielsweise an einer Schule etabliert haben, vor allem oder gar ausnahmslos berufsbezogene Maturathemen zu geben, so geht dies gewiss an der Gegenwart der Schüler/innen als Jugendliche vorbei, verfehlt den allgemein bildenden Aspekt und ist zudem nicht lehrplangemäß. Gerade der Deutschunterricht hat die Chance, auf der Grundlage des Zusammenhangs von Sprechen und Denken bewusstseinsbildend zu wirken. Textverständnisstraining und systematische Ausdrucksschulung erhöhen generell die geistige Flexibilität und fördern die Kritikfähigkeit. Für die Berufsausbildung werden somit im Fach Deutsch wichtige Schlüsselqualifikationen erworben. Schnelles Lesen, effizientes Verarbeiten einer Fülle von Informationen oder berufsspezifische Kommunikation sind Kompetenzen, die im Deutschunterricht jeder höheren Schule, ob BHS oder AHS, erworben werden müssen. Eine Funktionalisierung des Deutschunterrichts für die Wirtschaft wäre jedoch zu einseitig. Die berufliche Ausrichtung kann nur in die Persönlichkeitsbildung, die über die Arbeit an der Sprache stattfindet, integriert werden. Zwangsläufig ergeben sich dabei auch gesellschafts- und wirtschaftskritische Aspekte.

Die Festigung des eigenen, sich sprachlich konstituierenden Ich und das Kennenlernen verschiedener Weltzugänge und -sichten machen eine kritiklose Unterwerfung unter die Gesetze der Ökonomie unmöglich. Das Fach Deutsch hat somit auch die Aufgabe der Immunisierung gegen Tendenzen der Verzweckung des Menschen. Vor allem der Literaturunterricht ist aufgrund der Reichhaltigkeit der literarischen Daseinsbewältigungsmuster imstande, Schüler und Schülerinnen zu einem differenzierten Denken und Urteilen zu erziehen. Dass dies in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation besonders angebracht ist, begründet der an der Universität Stuttgart lehrende Germanist Thomas Rothschild folgendermaßen:

Der moderne Kapitalismus braucht Menschen, die stets erneut nach einer raschen Befriedigung von Bedürfnissen durch Konsum gieren. Deshalb müssen sie zurückversetzt werden in den Zustand von Kindern, die noch nicht gelernt haben, Frustrationen zu tolerieren. Studenten, die eine anderthalbstündige Seminarsitzung nicht mehr aushalten, ohne an der Milchtüte zu nuckeln, ohne ihre mitgebrachte Kindermilchschnitte oder ein Nutella-Brot zu verzehren, zu deren keineswegs ironisch gebrochenen Hauptinteressen solche Fernsehserien wie Alf, Sesamstraße und Die Simpsons gehören, mit denen sie weitaus mehr vertraut sind als mit irgendeinem Romanautor, Dramatiker oder gar Lyriker, sind nur ein äußerlicher Beleg dafür. (Rothschild, 1995, S. 13/14)

IV. Unterrichtsbeispiel: Brüder Grimm, »Der süße Brei«

Der Deutungsansatz

Im letzten Teil meiner Ausführungen gebe ich das Beispiel zweier Deutschstunden, die den Bezug zur gegenwärtigen Wirklichkeit der Schülerinnen an einer HLA für wirtschaftliche Berufe illustrieren sollen. Die Stunden wurden in einem vierten Jahrgang gehalten (18 bis 19-jährige junge Frauen.) Das Thema ergab sich einerseits aus dem Lehrplan („Behandlung von deutschsprachigen Werken von der Romantik bis einschließlich Naturalismus in Themenkreisen mit Bezug zur Gegenwart“), andererseits aus der aktuellen Klassensituation: Im vierten Jahrgang werden die praktischen Prüfungen aus Küchenführung und Servierkunde als Vorprüfung zur Reifeprüfung durchgeführt. Das Thema Essen, Ernährung stand also im Raum, in anderen Fächern wurde über Essstörungen diskutiert. Im Deutschunterricht arbeiteten wir anhand des Gedichtes von Novalis „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren“ an der für diese Altersstufe interessanten Frage über die Orientierung an Verstand und/oder Emotion. In diesem Zusammenhang habe ich auf das Interesse der Romantiker am Märchen hingewiesen. Die Schülerinnen wollten nun von sich aus über Märchen sprechen und diese interpretieren. Das Märchen »Der süße Brei« wählte ich aufgrund des aktuellen thematischen Bezuges im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Prüfungen in Küchenführung und Servierkunde.

Als Interpretationsgrundlage orientierte ich mich am Muster der tiefenpsychologischen Märcheninterpretation, wie sie beispielsweise bei Verena Kast beschrieben ist. Ein historischer oder formaler Deutungsansatz erschien mir wegen mangelnder Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen bei der knapp bemessenen Deutsch-

stundenanzahl vernachlässigbar. Verena Kast hebt hervor, dass die Symbolsprache des Märchens den Einzelnen in seiner individuellen Existenz anspricht und zugleich das Problem des Individuums als ein kollektives Problem sieht. „Im Symbol verdichten sich Erfahrungen, psychische Inhalte, vor allem auch Emotionen, die nicht anders darzustellen sind.“ (Kast, 1996, S. 10) Die tiefenpsychologische Märcheninterpretation versteht das Märchen als Spiegel menschlicher Entwicklungsprozesse. „Dabei hat sich die Deutung auf der Subjektstufe gut bewährt. Bei dieser Deutungsform sind Nebenfiguren Persönlichkeitszüge der Hauptfigur. Wenn also ein Mann einer Hexe begegnet, dann begegnet er einer seiner eigenen hexenhaften Seiten.“ (Kast, 1996, S.10/11)

Lernziele für zwei Unterrichtseinheiten

Die Schüler/innen können den Text ansatzweise tiefenpsychologisch deuten und auf die eigene Person sowie die Gesellschaft beziehen, wobei die Problematik sinnvoller Bedürfnisbefriedigung im Zentrum steht. Darüber hinaus erkennen sie die wichtigsten formalen Aspekte des Märchens, wissen über die Sammlertätigkeit der Brüder Grimm Bescheid und kennen den Unterschied zwischen Volks- und Kunstmärchen. Sie können das Spannungsverhältnis zwischen Mangel und Gier in Form einer Collage und eines eigenen Märchens kreativ bearbeiten.

Der süße Brei

Es war einmal ein armes frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald und begegnete ihm da eine alte Frau, die wusste seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt es sagen: „Töpfchen koche“, so kochte es guten süßen Hirsenbrei, und wenn es sagte: „Töpfchen steh“, so hörte es wieder auf zu kochen. Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, sooft sie wollten. Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: „Töpfchen, koche“, da kocht es, und sie isst sich satt; nun will sie, dass das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht. Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll, und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: „Töpfchen steh“, da steht es und hört auf zu kochen; und wer wieder in die Stadt wollte, der musste sich durchessen. (Grimm, 1997, S. 507)

Unterrichtsablauf

1. UNTERRICHTSEINHEIT:

- Lektüre des Textes
- Einzelarbeit: stichwortartige Bearbeitung von Leitfragen (20 Minuten)
- Diskussion über die Leitfragen (Rest der Stunde)
- Hausübung (siehe unten)

Leitfragen:

- Woran leiden Mutter und Tochter zunächst?
- Wie wendet sich das Leiden ins Positive?
- Was halten Sie von dieser unerwarteten Wendung?
- Welche Glücksfälle, mit denen Sie nicht gerechnet haben, kennen Sie aus eigener Erfahrung?
- Wofür könnte der süße Brei symbolisch stehen?
- Warum bringt Ihrer Ansicht nach die Mutter das Töpfchen zum Kochen, obwohl sie das Wort nicht weiß, mit dem es wieder aufhört? (Es heißt im Text nicht, dass sie das Wort vergessen hat!)
- Kennen Sie aus ihrem persönlichen Erleben anfänglich freudvolle Entwicklungen, die nicht mehr „beherrschbar“ waren und dadurch zur persönlichen „Not“ wurden?
- Kennen Sie ähnliche gesellschaftliche Entwicklungen?

Bei der Diskussion sprachen wir über den individualpsychologischen Aspekt des Märchens, wie aus dem Mangel leicht das Zuviel der Gier werden kann. Das Thema Süchte (auch Bulimie) wurde erwähnt, persönliche Erfahrungen mit unkontrollierbaren Entwicklungen wurden berichtet, die Frage tauchte auf, warum gerade die Mutter den Zauberspruch nicht kann, also nicht fähig ist, die Grenze zu setzen. Dabei ging es um die Notwendigkeit einer verinnerlichten, im positiven Sinne kontrollierenden Mutterinstanz. Beim kollektiven Aspekt des Märchens redeten wir über die Problematik eines ungebremsten Wirtschafts- und Technologiewachstums.

- Hausübung (kreatives Schreiben, Zeitraum eine Woche):

Verfassen Sie eine modernisierte Version des Märchens aus der Ich-Perspektive. Beschreiben Sie dabei eine zeitgemäße oder persönliche Mangelsituation, die Person(en), die Abhilfe schafft (schaffen), und die „Wunscherfüllungsmaschinerie“ (= das Töpfchen). Aufarbeitung in Form einer „Märchenmappe“, d.h. der Lehrer korrigiert alle Arbeiten sprachlich, die Schüler/innen verbessern und tippen die Texte, einzelne Freiwillige lesen vor, Gespräch darüber, die restlichen Texte liegen zur Lektüre durch die anderen Schüler/innen in einer Mappe auf.

2. UNTERRICHTSEINHEIT:

- Lehrer-Schüler/innen-Gespräch über das Gattungstypische am Märchen „Der süße Brei“ (5 Min.)
- Lehrervortrag über die generellen gattungsspezifischen Merkmale des Märchens (formal und inhaltlich), den Unterschied zwischen Volks- und Kunstmärchen und die Sammlertätigkeit der Gebrüder Grimm. (Möglich ist auch ein Hinweis auf die thematischen Ähnlichkeiten mit Goethes »Der Zauberlehrling«, falls die Schüler den Text schon kennen.) Die Schüler/innen schreiben mit. (15 Min.)
- Gruppenarbeit: Collage zum Thema Mangel-Gier (Rest der Stunde)

Der Lehrer bringt Zeitschriften mit, aus denen die Schüler/innen Ausschnitte auf ein Plakat aus Packpapier aufkleben. Dazu verfassen sie Schlagworttexte.

Aufarbeitung in der Unterrichtseinheit, in der die Hausübung besprochen wird; Aufhängen der Plakate in der Klasse.

Literatur

Hebel, Franz. Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1983.

Kast, Verena. Märchen als Therapie. (6. Aufl.) München: dtv, 1996.

Mertens, Wolfgang. Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 2: Kindheit und Adoleszenz. (2. Aufl.) Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 1996.

Rothschild, Thomas. Relax and Enjoy. Die totale Infantilisierung. Wien: Wespennest, 1995.

Literarische Texte

Goethe, Johann Wolfgang. Sämtliche Werke hrsg. von Apel, Friedmar u.a. I. Abteilung: Bd. 9. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1992.

Brüder Grimm. Kinder und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand. Stuttgart: Reclam, 1997.

Rilke, Rainer Maria. Werke in sechs Bänden. Band II, 1. (2. Aufl.) Frankfurt am Main: Insel, 1982.

✉ Wolfgang Wenger, Lehrer an der Privaten Höheren Lehranstalt und Fachschule für wirtschaftliche Berufe (Elisabethinum) in St. Johann im Pongau, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Salzburg. Schriftsteller, zuletzt: Die Zeitenmühle. Zwölf Märchen. Salzburg/Wien: Otto Müller, 2001. Alte Bundesstr. 12, A-5600 St. Johann im Pongau.
E-Mail: wolfgang.wenger@aon.at

FRIEDRICH JANSHOFF

Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht in der Oberstufe

Der Deutschunterricht sollte die Gestaltung und Formung der menschlichen Welt durch die Sprache reflektieren – das hieße in der gegenwärtigen Zeit, er sollte besonders die durch mediale Sprache vermittelte Weltsicht untersuchen.

Die Jugendlichen werden angeregt, die Deutungskategorien der Bezugswissenschaften kennen zu lernen, insofern sie für Literatur und Sprache im Unterricht hilfreich sind. Und die Lernenden müssen Kompetenzen entwickeln, mit denen sie sich auf viele künftige Situationen im Umgang mit Sprache, mit Kommunikation, mit Schreiben und mit Texten vorbereiten. (Willenberg 2001, 91)

Die Auswahl von rund zwei Dutzend Veröffentlichungen aus den Jahren 1998 bis 2002 bietet

- Hintergrundinformationen zu Positionen und Perspektiven der Deutschdidaktik allgemein in Handbüchern, Einführungen und Übersichtsdarstellungen
- Vorschläge und Expertisen zur Diskussion über ein Kerncurriculum für die Oberstufe und zu Fragen der Qualitätsentwicklung
- Darstellungen von Konzepten und Methoden sowie Sammlungen von Unterrichtsvorschlägen und -materialien zu wichtigen Lernbereichen und Themenfeldern und
- praxis- und reflexionsbezogene Lektüre-Anregungen aus den Bereichen Sprache, Literatur und Medien für Lehrende und Lernende.

Grundlagen – Positionen – Perspektiven

Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch-Verl., 2002. (dtv. 30798). ISBN 3-423-30798-6

Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. Genehmigte Lizenzausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-495-0

Heckt, Dietlinde H.; Neumann, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig: Westermann, 2001. ISBN 3-14-162049-0

Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 7. Aufl. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-457-8 (entspricht der 6., vollst. überarb. Aufl., 1998)

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler, 1999. (Sammlung Metzler. 317). ISBN 3-476-10317-X

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt, 2002. (Grundlagen der Germanistik. 38). ISBN 3-503-06114-2

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN 3-12-924408-5

In der Oberstufe und für den Deutschunterricht (gibt es) zwar keinen Konsens über einen Kanon traditioneller und obligatorischer Themen und Lektüren (...), aber doch einen Konsens über die strukturierenden Elemente eines Curriculums (...). Man findet diesen Konsens, wenn man nach den Kompetenzen fragt, die Lernende in der Oberstufe erwerben sollen, nach den Lernbereichen, die daraus für den Unterricht folgen, und nach dem Stil, den die Lehrenden zu praktizieren haben, wenn sie solchen Zielen und Ansprüchen an die Förderung von Kompetenzen zu folgen versuchen. Dann zeigt sich, dass ein Kerncurriculum für die Oberstufe anders strukturiert sein muss als für die Sekundarstufe I. (Tenorth 2001, 80)

Kerncurriculum und Unterrichtsqualität

Eikenbusch, Gerhard: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001. ISBN 3-589-21426-0

Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1999. ISBN 3-89676-137-4

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik - Deutsch - Englisch. Expertisen - im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim: Beltz, 2001. ISBN 3-407-25239-0

Willenberg, Heiner: Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen. In: Tenorth, Hg. 2001, 82-102.

Kammler, Clemens; Switalla, Bernd: Qualität des Deutschunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Hg. 2001, 103-123.

Kopfermann, Thomas: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe. Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr- und Lernformen. In: Tenorth, Hg. 2001, 124-141.

Spinner, Kaspar H.: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe. Probleme und Perspektiven. In: Tenorth, Hg. 2001, 142-154.

Konzepte – Methoden – Materialien

Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studien-Verl., 2000. (ide extra. 7). ISBN 3-7065-1415-X

Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 1998. (Deutschdidaktik). ISBN 3-931240-06-1

*

Bräu, Karin: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen, Fallbeispiele, Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002. (Grundlagen der Schulpädagogik. 42). ISBN 3-89676-526-4

Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN 3-589-21344-2

Förster, Jürgen (Hrsg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart: Klett, 2000. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311370-1

Kammler, Clemens; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München: Oldenbourg, 2000. (Oldenbourg-Interpretationen. 100). ISBN 3-486-88744-0

Staud, Herbert: Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorien, Modelle, Themen. Innsbruck: Studien-Verl., 2001. (ide-extra. 9). ISBN 3-7065-1455-9

Sprache – Literatur – Medien: Anregungen für Lehrende und Lernende

Püschel, Ulrich: Duden – Wie schreibt man gutes Deutsch? 2., völlig neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverl. 2000. (Duden-Taschenbücher). ISBN 3-411-04972-3

Sanders, Willy: Gutes Deutsch. Stil nach allen Regeln der Kunst. München: Beck, 2002. (Beck'sche Reihe. 1491). ISBN 3-406-47631-7

*

Albrecht, Wolfgang: Literaturkritik. Stuttgart: Metzler, 2001. (Sammlung Metzler. 338). ISBN 3-476-10338-2

Baßler, Moritz: Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten. München: Beck, 2002. (Beck'sche Reihe. 1474). 2002. ISBN 3-406-47614-7

*

Großegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard: Jugendkultur-Guide. Wien: ÖBV & hpt, 2002. ISBN 3-209-03706-X

Vollbrecht, Ralf: Jugendmedien. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Grundlagen der Medienkommunikation. 12). ISBN 3-484-37112-9

„Fasse Dich kurz!“ war die Spruchweisheit der Telefonzellen. (...) 160 Zeichen sind der Standard des Short Message Service, kurz SMS. (...) Das Ergebnis des Wettbewerbs zeigt, wie SMS und E-Mail den sprachlichen Alltag literarisch lebendig werden lassen, gerade auch in jenen Texten, die im Durchschnitt dokumentieren, wie viele Menschen mehr zu sagen haben, als Raum in 160 ist. Wann immer es gelingt, sprachlich die Grenze der Zeichen zu überschreiten, klingt es nach, mitunter leise, als ob am Fernsprecher der Groschen fällt. (160 Zeichen, 12, 13 u. 17)

160 Zeichen. Liebe. SMS – Literatur auf kleinstem Raum. Literaturwettbewerb 2001. Düsseldorf: Uzzi, 2001. ISBN 3-9806534-1-2

160 Zeichen. Literatur. SMS – Literatur auf kleinstem Raum. Literaturwettbewerb 2001. Düsseldorf: Uzzi, 2001. ISBN 3-9806534-7-1

160 Zeichen. Spass. SMS – Literatur auf kleinstem Raum. Literaturwettbewerb 2001. Düsseldorf: Uzzi, 2001. ISBN 3-9806534-6-3

Wer nach Theben will löst Rätsel tötet die Sphinx - Wer in Theben ist will wieder zurück Wer zurück will muss Rätsel und Sphinx erfinden Keiner kommt zurück! (Cara Moschol, Kategorie Literatur, 160 Zeichen)	Hoffnungs-Los Ich kaufe mir ein Hoffnungs-Los und mach es niemals auf weil mir nur so die Hoffnung bleibt es steht nicht Niete drauf (Teeei2000, Kategorie Spass, 133 Zeichen)
---	---

✉ Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ide,
Moosburgerstraße 47, A-9021 Krumpendorf.
E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at