ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Wege aus der Sprachlosigkeit

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 3-2003
27. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–München–Bozen

Editorial

Eva Maria Rastner
SPRACH-LOS? 5

Magazin

Nachruf auf Armin A. Wallas 113
Termine 115
Brief der ÖGG an BM Gehrer 116
Das Gedicht im Unterricht 117
Neu im Regal 120
Link-Tipps 125

Einführendes

Manfred Mänling: Sprachliche Defizite Jugendlicher und deren Ursachen 8

Claudia Reiter: PISA 2000. Analysen und Schlussfolgerungen 20

Eine Stimme geben – Eine Sprache finden

Eva Maria Rastner: Wie »sprachlos« sind Jugendliche wirklich? Ein Gespräch mit Lehrenden und SchülerInnen 27

Elvira Sematon: Durch das Schweigen zum Bild, durch das Wort zur Grenze. Ein Schüler findet seinen Weg zur Sprache 35

Jutta Kleedorfer: Die Überwindung der Sprachlosigkeit. Befunde und Antworten in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur 40

Projektbeispiele und Unterrichtsmodelle

Hugo Kohlbacher: Das darstellende Spiel – ein Weg aus der Sprachlosigkeit. Praxisbeispiele für die 5. bis 9. Schulstufe 50

Birgit Kahlig/Gerald Kirchmayr: Über den Einfluss des Lesens auf den Wortschatz. Ein Praxisbericht (1. Klasse BHS/9. Schulstufe) 57

Jutta Kleedorfer: Das BARFIE-Projekt. Ein europaweites Leseförderungsprojekt 63

Andrea Bial/Claudia Zekl: HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule. Ein Unterrichtsprojekt der Schulen des bfi Wien 68

Matthias Granzow-Emden: Attribute: Einfach zu schwer? Sprachliche und inhaltliche Arbeit mit Texten – ein Unterrichtsmodell für die 7. Schulstufe 75

Sprachbewusstheit und LehrerInnenbildung

Arnulf Ramusch: Erziehung zur Sprachlichkeit. Sprachlosigkeit – ein Problem kommender Lehrergenerationen? 88

Ruth Gschwend/Ann Peyer: Sprachliche Lernprozesse. Ein Kursbericht 99

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Wege zu sprachlicher Bildung. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht 108

Das Thema »Wege aus der Sprachlosigkeit« in bisherigen ide-Heften

ide 3-1993 Das gute Deutsch
ide 1-2001 Legasthenie

Das nächste ide-Heft

ide 4-2003 Film im Deutschunterricht – *erscheint im Dezember 2003*

Vorschau

ide 1-2004 Europäische Bildung – *Zum Jahr der historischen Erweiterung der Europäischen Union*
ide 2-2004 Kriminalroman – *Ein zu lange unterschätztes Genre mit großem Unterhaltungswert*
ide 3-2004 Shopping – *Warenwelten als Lebensvisionen*
ide 4-2004 Konjunktiv – *Grammatik, Stilistik, Rhetorik – und ein bisschen mehr!*

www.uni-klu.ac.at/ide

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

Eva Maria Rastner

SPRACH-LOS?

In unserer literalen Gesellschaft ist der Umfang dessen, was ein Mensch an Sprache lernen muss/sollte, sehr groß. So gehören zum Besitz eines grammatischen Systems, eines Normalwortschatzes und der Fähigkeit, sprechend und zuhörend verstehen zu können, zusätzliche Fähigkeiten wie etwa der Bereich der Schriftlichkeit (Schreiben und Lesen), der Ausbau des Wortschatzes in bildungs- und fachsprachlicher Hinsicht, der Umgang mit verschiedenen Varietäten und Textsorten verbunden mit dem Wissen, dass man je nach Situation und Adressat anders spricht und schreibt. Damit ist Sprache aber mehr als ein Mechanismus zur Erzeugung von Sätzen, sie ist Mittel der intellektuellen Ordnung von Welt und Medium des sozialen Miteinander in jeder Art von Gemeinschaft (vgl. Sieber/Sitta, 1994, S. 39).

Diesen vielfältigen Anforderungen an das sprachliche Vermögen jedes/r Einzelnen können aber – so scheint es – immer weniger Menschen auch wirklich entsprechen. So gibt es Medienberichten (vgl. Kleine Zeitung, 24.4.2003, S. 15) zufolge allein in Österreich rund 300.000 Erwachsene, die nicht oder nur unzulänglich lesen und schreiben können, und wie die jüngste PISA-Studie zeigt, werden auch die Sprachfähigkeiten österreichischer Jugendlicher als nicht hoch genug eingeschätzt. Zu groß ist noch immer der Prozentsatz jener SchülerInnen, die Schwächen in der Rezeption wie Produktion mündlicher wie schriftlicher Texte aufweisen. Besonders Lehrende an Hauptschulen, berufsbildenden mittleren und höheren, nicht zuletzt aber auch allgemein bildenden höheren Schulen in städtischen Ballungszentren sehen sich mit einer sinkenden (mutter)sprachlichen Kompetenz ihrer LernerInnen konfrontiert.

Sprachliche Defizite führen bei den Betroffenen nicht selten zu einem Gefühl *sprachlos* zu sein und damit in gesellschaftliche Isolation. Sprach(un)fähigkeit wird damit zum *Sprach-Los*, das die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten – sei es nun in persönlicher, schulischer oder beruflicher Hinsicht – jedes/r Einzelnen ganz entscheidend mitbestimmt.

Gerade in der Sprachförderung auch jener SchülerInnen, die aus sozial schwächeren Verhältnissen kommen und damit vielleicht auch schlechtere sprachliche Voraussetzungen mitbringen, wer-

den Schule und Gesellschaft – stärker als bisher – ein wichtiges Bildungsziel sehen müssen, um so allen Jugendlichen gleiche Chancen in ihrer schulischen wie außerschulischen Laufbahn zu ermöglichen.

Hier entsprechende Wege aufzuzeigen, dazu sind vor allem auch Deutschdidaktik und Deutschunterricht aufgerufen. Zu denken wäre hier – wie etwa Steinig und Huneke betonen (2002, S. 38) – an sprachliche Aktivitäten, die sich weniger an einer Standardnorm der Sprache, sondern an sprachlicher Phantasie, an Kreativität und Gestaltungsfreude orientieren. In einem so verstandenen Sprachunterricht geht es nicht länger um die Erfüllung rigider Sprachnormen im Sinne eines »guten Deutsch«, das noch in den 60er-Jahren als Stilnorm vermittelbar schien, sondern um den Aufbau von »Sprachbewusstheit« in der Vermittlung und Förderung wie auch in der Bewertung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Nutz 2003, S. 934).

Die BeiträgerInnen des vorliegenden *ide*-Heftes wollen sich an der Suche nach Wegen aus der Sprachlosigkeit beteiligen und einige Lösungsvorschläge einbringen, wie das Sprachvermögen Jugendlicher – speziell jenes von Kindern mit sprachlichen Defiziten – unterstützt und gefördert werden könnte. Dabei werden jedoch nicht – die Tradition einer »Sprachverfallsklage« fortschreibend (vgl. Sieber/Sitta 1994, S. 15 ff.) – ausschließlich Defizite in das Blickfeld gerückt und damit die Sprachfähigkeiten junger Menschen als mangelhaft und schlechter werdend beurteilt, sondern es wird auch betont, dass Jugendliche heute sehr viel an Neuem können – etwa im Bereich der neuen Medien – und mit ihrem veränderten Kommunikationsverhalten einen wichtigen Beitrag zum Sprachwandel unserer Zeit leisten. Oder anders formuliert: Die AutorInnen wollen im Sinne Siebers/Sittas (vgl. 1994, S. 38) nicht bei einer »Defizitorientierung« stehen bleiben, sondern an einer »Entwicklungsperspektive« mitschreiben.

Im ersten Abschnitt *Einführendes* benennen Manfred Mänling und Claudia Reiter, jeweils aus eigener Perspektive und gestützt auf wissenschaftliche Untersuchungen, beobachtbare Sprachdefizite/Sprachlosigkeiten Jugendlicher, diskutieren Ursachen ihrer Entstehung und skizzieren mögliche Wege aus Sprachkrisen.

Die Autorinnen des zweiten Kapitels lassen in *Eine Stimme geben – Eine Sprache finden* jene – direkt und indirekt – zu Wort kommen, von denen heute so oft behauptet wird, sie seien sprachlos: die Jugendlichen selbst. Eva Maria Rastner lädt zu einem Gespräch mit SchülerInnen und Lehrenden, indem sie – Grenzüberschreitungen zwischen Deutschdidaktik und Psychologie begehend – danach fragt, wie sprachlos Jugendliche eigentlich wirklich sind. Auf sehr einfühlsame und betroffen machende Art erzählt Elvira Sematon, von einem/ihrem Schüler, der nach vielen persönlichen Verwundungen durch das Schweigen zum Bild und über dieses erst langsam wieder zur Sprache findet. Formen kommunikativer Verweigerung spürt Jutta Kleedorfer in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern nach, lässt in Primärtextstellen jugendliche ProtagonistInnen ihre Sprache (wieder)entdecken und zeigt damit Erwachsenen wie Jugendlichen, wie durch Lektüre eigene Probleme bewusst gemacht und damit Sprachlosigkeit überwunden werden könnte.

Projektbeispiele und Unterrichtsmodelle, die zur Sprachförderung der SchülerInnen beitragen können, beschreiben die BeiträgerInnen des dritten Abschnitts.

Hugo Kohlbacher sieht im darstellenden Spiel einen möglichen Weg aus der Sprachlosigkeit seiner SchülerInnen und stellt fünf Praxisbeispiele für die Unterstufe vor. Von ihrem Projekt, in dem in/mit zwei ersten Klassen zweier berufsbildender höherer Schulen der Einfluss des Lesens auf den Wortschatz untersucht wurde, berichten Birgit Kahlig und Gerald Kirchmayr. Auf die Bedeutung des Lesens für die Entwicklung von Sprachkompetenzen verweist Jutta Kleedorfer und präsentiert mit BARFIE ein europaweites Leseförderungsprojekt. Über ihr Projekt »HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule« erzählen Andrea Bial und Claudia Zekl und liefern in ihrem Beitrag wertvolle Tipps für schreibschwache SchülerInnen. Um sprachliche und inhaltliche Arbeit mit Texten und damit um den Auf- und Ausbau von Sprachkompetenzen in rezeptiver wie produktiver Hinsicht geht es Matthias Granzow-Emden in seinem Unterrichtsmodell für die siebte Schulstufe der Sekundarstufe I, also unserer Unterstufe. Nicht Patentlösungen anzubieten, sondern Nachdenkprozesse zu initiieren, setzen sich die AutorInnen, die aus der Praxis für die Praxis schreiben, zum Ziel.

Für eine Problemsensibilisierung gegenüber dem Thema Sprache bzw. *Sprachbewusstheit* in der *LehrerInnenbildung* treten Arnulf Ramusch und Ann Peyer, diese gemeinsam mit ihrer Kollegin, Ruth Gschwend, in Kapitel vier ein. Ob Sprachlosigkeit auch zum Sprach-Los kommender LehrerInnengeneration werden könnte, hinterfragt Ramusch in seinem Beitrag und stellt zur Diskussion, welche Rahmenbedingungen in der Ausbildung geschaffen bzw. verbessert werden müssten, um die Sprachfähigkeit künftiger Lehrender zu stärken. Nur wer gelernt hat, seine eigene Sprachverwendung kritisch zu reflektieren, bringt die notwendige Sensibilität mit, um fremde Sprachleistungen richtig einzuschätzen und zu beurteilen. Auszubildende und BerufsanfängerInnen in ihrer Diagnosefähigkeit bezüglich sprachlicher Lernprozesse zu unterstützen, ist daher das Anliegen Ruth Gschwends und Ann Peyers. Wie das gehen soll, erzählen die beiden AutorInnen in ihrem Beitrag.

Mit seiner *Bibliographie* verweist Friedrich Janshoff auf weitere Pfade, die zu Arbeit mit und an Sprache anregen und so Wege aus sprachlichen Defiziten bzw. Sprachlosigkeiten aufzeigen. Diese immer wieder neu geduldig und ausdauernd, aber auch freud- und lustvoll zu begehen, dazu will *ide* alle Sprachinteressierten verführen!

Literatur

Nutz, Maximilian: Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache.* Paderborn: Schöningh 2003, Bd. 2, S. 934.

Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch.* Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2002.

Sieber, Peter/Sitta, Horst: Sprachwandel – Sprachfähigkeiten. In: Peter Sieber (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer 1994 (= Reihe Sprachlandschaft, Bd. 12), S. 13–50.

Manfred Mänling

Sprachliche Defizite Jugendlicher und deren Ursachen

1. Das Phänomen Sprachlosigkeit – oder doch nur sprachliche Defizite Jugendlicher?

Viele – besonders die Lehrer an österreichischen und deutschen Schulen – sprechen heutzutage davon, dass die muttersprachlichen Fähigkeiten Jugendlicher drastisch zurückgingen. Wie viel Wahrheitsgehalt steckt in dieser Aussage? Handelt es sich hier um einen Mythos, dass sich immer alles zum Schlechteren hin entwickle, und ändert sich nur das soziale Umfeld der Schüler/innen in den verschiedenen Schultypen, was das Bild etwas verzerrt? Und die wichtigste Frage: Gibt es Möglichkeiten, diese Aussage wissenschaftlich zu überprüfen?

Ich unterrichte seit über 15 Jahren im Bereich berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) das Fach Deutsch und beobachte in diesem Zeitraum das Phänomen, dass Schüler/innen an der Schnittstelle zwischen Mittelstufe (Unterstufe AHS, HS, MS) und Oberstufe (Oberstufe AHS, BMHS) immer schlechtere muttersprachliche Kenntnisse – sowohl mündlich als auch schriftlich – mitbringen, was sich vor allem in eklatanten Leseschwächen und Rechtschreibschwächen, aber auch in der Unfähigkeit, sich adäquat auszudrücken, äußert. Tatsache ist, dass die Noten im Fach Deutsch zumindest in der Oberstufe generell schlechter werden und dass Deutsch immer mehr zum Auslesefach wird.

Manfred Mänling, Lehrer für Deutsch und Geographie an der business.academy.donaustadt (BHAK und BHAS Wien 22) und ARGE-Leiter der Deutschlehrer an kaufmännischen Schulen (Wien). Polgarstraße 24, A-1220 Wien. E-Mail: mmaenling@bhakwien22.at

Liegt der Grund für diese dramatische Entwicklung in einer allgemeinen, immer weiter ausufernden *Sprachlosigkeit?* Schon vor hundert Jahren skizzierten etliche Dichter wie etwa Hugo von Hofmannsthal oder Karl Kraus in ihren Werken die *Sprachkrise* der damaligen Wiener Gesellschaft. Ob man die aktuelle Entwicklung nun *Sprachkrise* oder *Sprachlosigkeit* nennt, ich erkenne darin gewisse Gefahren: Einerseits ist es in der heutigen Gesellschaft für Jugendliche mit größeren sprachlichen Defiziten äußerst schwierig, den Einstieg ins Berufsleben zu finden, andererseits steigen durch die wachsende Arbeitslosigkeit und die mangelnde Fähigkeit vieler, sich verbal angemessen auszudrücken, Aggression und Bereitschaft zur Gewalt. Der Begriff *SPRACHLOS* ist eigentlich mehrdeutig und bezeichnet neben der Eigenschaft, keine (adäquate) Sprache zu besitzen, um sich klar ausdrücken zu können, auch den Zustand, im Moment gerade nicht die richtigen Worte zu finden, und – nicht zu vergessen – das Schicksal, mit sprachlichen Defiziten durchs Leben gehen zu müssen, also eine gesellschaftliche Stigmatisierung. Wenn man von *Sprachlosigkeit* spricht, kann man auf der einen Seite von einer *existenziellen* ausgehen, die weitgehend durch die soziale Herkunft bestimmt ist und den einzelnen Menschen insofern in seiner gesamten Existenz betrifft, als sie ihn in seinen beruflichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt, auf der anderen Seite von einer *partiellen*, die sich auf bestimmte sprachliche Fähigkeiten oder Lebenssituationen bezieht, aus der es aber Auswege geben kann. Während die *existenzielle Sprachlosigkeit* eher in andere Fachbereiche fällt, sollten sich Sprachwissenschaftler bzw. Sprachdidaktiker mit der *partiellen Sprachlosigkeit* bzw. mit den sprachlichen Defiziten der Betroffenen auseinander setzen.

Da dieses *ide*-Themenheft den Titel *Wege aus der Sprachlosigkeit* trägt, wird das Hauptthema in den meisten der folgenden Artikel die Frage sein, welche Möglichkeiten bzw. Methoden es gibt, die Sprachlosigkeit bzw. die sprachlichen Defizite vieler Jugendlicher zu beheben. Ich möchte mich in meinem Einleitungsartikel mehr den Fragen widmen, welche sprachlichen Defizite sich bei Jugendlichen überhaupt konstatieren lassen, wie man diese durch Studien belegen kann und welche vielschichtigen Ursachen diese Defizite haben können.

2. Lassen sich die sprachlichen Defizite Jugendlicher wissenschaftlich belegen?

Wenn man von sprachlichen Defiziten Jugendlicher spricht, dabei gehe ich von den Kenntnissen der Muttersprache Deutsch aus, muss man vorerst einmal festlegen, welche Kenntnisse Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Mittel- und Oberstufe (14 bis 15 Jahre alt) in Bezug auf die Beherrschung der Muttersprache aufweisen sollten. Diese sprachlichen Standards, die zumindest für Österreich gelten, sind durch die Deutsch-Lehrpläne der vierten Klasse AHS-Unterstufe und Haupt- bzw. Mittelschule, die ja gleich sind, festgelegt.

2.1. Pflichtschulen in Ballungsräumen

Faktum ist, dass viele österreichische Schüler/innen dieser Altersgruppe – besonders in den Ballungsräumen Wien und Linz, aber auch schon in etlichen anderen Regio-

nen – nicht einmal die Grundkenntnisse der Muttersprache beherrschen, zum Teil sogar eklatante Mängel in den Kulturtechniken Lesen und Schreiben aufweisen. Diese dramatische Entwicklung wurde zum Beispiel vor einigen Jahren an den BMHS in Wien anhand von am Anfang der neunten Schulstufe durchgeführten Einstufungstests in den Fächern Deutsch und Englisch nachgewiesen. In einigen Schulen wurden zusätzlich noch Deutsch-Schularbeiten derselben Schulstufe ausgewertet und die negativen Ergebnisse als Nachweis sprachlicher Defizite dieser Altersklasse herangezogen.

Der Stadtschulrat für Wien reagierte darauf u. a. mit der Einrichtung einer »Arbeitsgemeinschaft Schnittstelle« im Jahr 2000, in welcher Vertreter der BMHS (HTL, HAK, HBLA) in gemeinsamen Teams mit Vertretern der allgemeinen Pflichtschulen (HS) Lösungsmöglichkeiten finden sollten, wie man das »Schnittstellenproblem« beheben oder wenigstens entschärfen könnte. Ausgehend von den Anforderungen der BMHS in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik definierte man gemeinsam Minimalstandards, welche die Schüler am Ende der Hauptschulausbildung auf jeden Fall erreichen sollten. Damit Schüler/innen der Hauptschule besser auf weiterbildende Schulen vorbereitet werden, will der Stadtschulrat für Wien ab Herbst 2003 den Schulversuch »Kooperative Mittelschule« einrichten, in dessen vertikaler Kooperationsform Hauptschulen mit BMHS bzw. AHS (Oberstufe) auf Bezirksebene engere Partnerschaften eingehen sollen. Dies sind sicher sinnvolle Maßnahmen, um das »Schnittstellenproblem« in den Griff zu bekommen, das Grundproblem massiver sprachlicher Defizite ist allein dadurch aber nicht zu lösen.

Ein Grundproblem ist, dass die Schüler/innen in Haupt- und Mittelschulen – trotz gravierender sprachlicher Defizite – im Fach Deutsch durchschnittlich gute Noten bekommen, welche die Leistung nicht widerspiegeln, während die Deutschnoten in den weiterführenden Schulen (AHS und BMHS) deutlich schlechter sind. Laut *at.PISA*, den in Österreich durchgeführten ergänzenden Erhebungen zur internationalen OECD-Studie PISA, haben die BMS, die vorwiegend Schüler/innen aus Haupt- und Mittelschulen aufnehmen, insgesamt die geringsten Anteile sehr guter und guter Noten und dafür deutlich mehr »Genügend«. Es zeigt sich also an der Schnittstelle zur Oberstufe ein konsistenter Einfluss der Herkunftsschule: Sowohl in den BMS als auch in den BHS sind die Zugänge aus den AHS deutlich erfolgreicher als die aus den Hauptschulen (vgl. Wallner-Paschon/Haider 2002, S. 98–101).

2.2. Wichtige muttersprachliche Defizite

- Leseschwächen (Mängel beim stillen sinnerfassenden und lauten Lesen, zu geringe Lesegeschwindigkeit, Probleme des Textverständnisses)
- Rechtschreibschwächen (vor allem Fehler der Groß- und Kleinschreibung, das/dass-Schreibung, einfache und doppelte Konsonanten, Dehnung von Vokalen, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung)
- Schwächen in der Syntax (besonders Fallfehler, Fehler des Satzbaus, Fehler der Wortstellung, Fehler der Inkongruenz, Konjunktivfehler, falsche Zeitformen)
- Schwächen in der Lexik (Fehler der Wortwahl)

Ich werde mich im Folgenden hauptsächlich auf die beiden ersten Punkte, die Lese- und Rechtschreibschwächen (vor allem bei 14 bis 15 Jahre alten Schüler/innen), beziehen, die auch in zahlreichen wissenschaftlichen Studien in den letzten zehn Jahren untersucht und in vielen Fällen nachgewiesen worden sind.

2.3. Internationale Studien im Bildungswesen – PISA in Österreich und Deutschland

Internationale Studien bzw. Leistungsvergleiche sind in den letzten Jahren populär geworden. Sinn und Zweck solcher internationalen Vergleiche im Bildungswesen ist das Bedürfnis, das eigene Bildungswesen besser kennen und verstehen zu lernen. Eine in zahlreichen Studien untersuchte Qualifikation ist *Literacy*, die Fähigkeit, gedruckte Informationen so verstehen und anwenden zu können, dass sie im täglichen Leben einsetzbar sind, um persönliche Ziele zu erreichen und das eigene Wissen weiterzuentwickeln.

Solche internationalen Untersuchungen waren etwa die an Schulen durchgeführten IEA-Studien, an denen zum Teil auch Österreich teilnahm (IEA COMPED 1992). Eine weitere internationale Studie war 1994 IALS (International Adult Literacy Survey). Dabei wurden in acht OECD-Staaten Erwachsene getestet, an diesen Studien war aber Österreich nicht beteiligt. 1994/95 wurde TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) in mehr als 40 Staaten (darunter auch in Österreich) durchgeführt, wobei Schüler/innen verschiedener Schulstufen in Mathematik und den Naturwissenschaften getestet wurden. Im Jahr 2000 schließlich begann PISA (Programme for International Student Assessment), ein auf zehn Jahre angelegtes internationales Projekt der OECD zur Erfassung von Leistungsindikatoren. Für den internationalen Vergleich werden in 32 Ländern die Leistungen von 15-jährigen Schüler/innen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften, fächerübergreifende Qualifikationen sowie schulische und außerschulische Bedingungen für Schulleistungen erhoben. Der Vergleich der Lesekompetenz stand im Mittelpunkt des ersten Zyklus der PISA-Studie. Neben Leistungsverteilungen in den Ländern wurde der Anteil von Schüler/innen auf verschiedenen Kompetenzstufen analysiert.

PISA brachte alarmierende Ergebnisse für unser Nachbarland Deutschland: Zehn Prozent der Schüler/innen stehen nicht einmal auf der untersten Stufe der Lesekompetenz (diese Jugendlichen mögen lesen können, haben aber nicht die Kompetenz, ihre Lesefähigkeit zum Lernen einzusetzen), und 13 Prozent kommen über die unterste Stufe nicht hinaus (diese können das Hauptthema eines vertrauten Sachverhalts erkennen und einfache Verbindungen herstellen); bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der jeweilige Anteil doppelt so hoch: 20 Prozent verfügen nicht einmal über die elementare Lesekompetenz, 50 Prozent stehen auf der untersten Stufe. In keinem anderen Land ist die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft so groß und die Förderung benachteiligter Kinder so erfolglos wie in Deutschland (vgl. Ratzki 2002, S. 50–52). Laut der Journalistin Heike Schmoll fehle es den deutschen Schülern vor allem am verstehenden Lernen. Diese spulten angelernte Techniken mechanisch ab, könnten aber das Gelesene nicht mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen (zitiert nach Wechsler 2002, S. I).

In Österreich sieht das Ergebnis zwar nicht rosig, aber auf den ersten Blick etwas besser aus als in Deutschland: Nur vier Prozent stehen nicht einmal auf der untersten Stufe der Lesekompetenz, zehn Prozent auf der untersten Stufe. Im oberen Bereich ist die Situation etwas ausgewogener: Neun Prozent stehen sowohl in Österreich als auch in Deutschland auf der fünften und obersten Lesekompetenzstufe (die Jugendlichen können Informationen bewerten, Hypothesen erstellen, dabei Fachwissen einbringen und mit Konzepten umgehen, die im Gegensatz zu eigenen Erwartungen stehen). Das Problem bei diesem Vergleich mit Deutschland ist jedoch die Tatsache, dass die Vergleichbarkeit nur bei jenen Jugendlichen des betreffenden Jahrgangs gegeben ist, die zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Schule besucht haben. Da in Deutschland eine um ein Jahr längere Schulpflicht als in Österreich besteht, wurde bei der PISA-Studie in Deutschland die gesamte Altersgruppe erfasst, in Österreich hingegen fielen jene Jugendlichen dieser Altersgruppe, die zum Zeitpunkt der Untersuchung aufgrund der nur neunjährigen Schulpflicht keine Schule mehr besucht haben, durch den Raster. Man nimmt an, dass es sich in Österreich um sieben Prozent jener Altersgruppe handle, die bei der PISA-Studie nicht erfasst worden sei (vgl. Haider/Reiter 2001, S. 24 f.). Insofern ist das Ergebnis der PISA-Studie in Österreich mit dem in Deutschland nur schwer zu vergleichen und erscheint unter diesem Gesichtspunkt geschönt.

Laut UNESCO gibt es in Deutschland etwa vier Millionen funktionale Analphabeten, Menschen, die das Lesen und das Schreiben zwar gelernt haben, aber nicht in der Lage sind, den Inhalt eines einfachen Textes aufzunehmen und wiederzugeben. Auch bei den Einschulungskindern in Deutschland sieht es dramatisch aus: Untersuchungen zufolge weisen 20 bis 22 Prozent der sechs- bis siebenjährigen Kinder medizinisch relevante Sprachentwicklungsstörungen auf, von denen sehr viele sprachtherapeutisch behandelt werden müssen. Aus früheren Untersuchungen an Kindern im Alter von dreieinhalb bis vier Jahren weiß man, dass die Zahl der sprachauffälligen Kinder dieser Altersgruppe innerhalb der letzten zehn Jahre von ca. vier auf ca. 24 Prozent angestiegen ist (vgl. Wechsler 2002, S. I).

Gabriele Herrmann zeigt in einem Artikel den krassen Widerspruch zwischen dem Anspruch Europas, ins Informationszeitalter einzutreten, und den Leseschwächen vieler Europäer in drastischer Weise auf:

> Europa steht auf dem Sprung ins Informationszeitalter, doch ein Drittel der Bevölkerung könnte dabei abstürzen: Ihre Lesekünste reichen nicht aus für den Alltag in der Informationsgesellschaft. Nur vereinzelt bestehen in den Mitgliedstaaten Pilotprojekte zur Behebung dieses Problems, dessen Tragweite noch nicht in vollem Umfang erkannt zu sein scheint. (Herrmann 1998, S. 26–27)

3. Mögliche Ursachen der sprachlichen Defizite Jugendlicher

Zu wenigen aktuellen gesellschaftlichen Problemen gibt es so viele Hypothesen und Theorien. Es ist zu betonen, dass man angesichts der Unzahl an Theorien bezüglich der Ursache sprachlicher Defizite keinen linearen Erklärungsansatz geltend machen kann, sondern dass die Ursachen höchstwahrscheinlich vielschichtig sind und im Einzelfall zusammenwirken können. Im Folgenden möchte ich die gängigsten Ansätze kurz erläutern.

3.1. Legasthenie

Eine der meistgenannten Ursachen ist sicher die Legasthenie, die jedoch sicher nur einen kleinen Prozentsatz der Jugendlichen mit sprachlichen Defiziten betrifft. In unzähligen Publikationen werden mögliche Ursachen, diagnostische Maßnahmen, therapeutische Möglichkeiten und Fördermaßnahmen im Unterricht aufgezeigt, auf die ich im Rahmen des Artikels aber nicht näher eingehen kann. Interessant erscheint mir eine Studie, in welcher untersucht wurde, inwieweit sich Legastheniker von allgemein lese- und rechtschreibschwachen Kindern bezüglich der Ursachen ihrer Rechtschreibprobleme unterscheiden. Es ergaben sich für beide Gruppen ähnliche Defizite in den verschiedenen Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung. Die Studie legt die Vermutung nahe, dass beide Gruppen ähnlich strukturierte Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich aufweisen (vgl. Marx/Weber/Schneider 2001, S. 85–98).

3.2. Phonologische Schwächen

Etliche Studien beschäftigten sich mit phonologischen Schwächen bzw. auditiven Wahrnehmungsstörungen als Ursache sprachlicher Defizite bei Kindern zu Schulbeginn. In einer 1998 in Deutschland durchgeführten Studie wurde untersucht, welche Bedeutung phonologische Fertigkeiten am Schulanfang für die Lese- und Rechtschreibleistung am Ende der ersten Klasse haben. In verschiedenen Auswertungsschritten zeigte sich übereinstimmend ein eher geringer Zusammenhang zwischen phonologischen Fertigkeiten und späteren schriftsprachlichen Leistungen (vgl. Mayringer/Wimmer/Landerl 1998, S. 57–69).

3.3. Visuelle Schwächen

Einige Untersuchungen zeigen auf, dass die visuelle Wahrnehmungsgeschwindigkeit mit der Worterkennungsleistung zu korrelieren scheint (vgl. Bitschnau/Ganahl 1999, S. 54–59). Andere hingegen legen nahe, dass eine Störung in der visuellen Koordination von Buchstaben bei durchaus normaler Gesamtintelligenz als Ursache von Lese- und Rechtschreibschwächen nicht in Frage komme (vgl. Shaywitz 1997, S. 68–72).

3.4. Schulische Ursachen

Eine wichtige Ursache sprachlicher Defizite ist sicher auch im Schulwesen selbst begründet. Viele Schüler/innen an der Schnittstelle – vor allem unter jenen, die aus Haupt- und Mittelschulen in den Ballungsräumen kommen – beherrschen weder die wichtigsten Rechtschreib- und Grammatikregeln noch deren Anwendung. Dies lässt deutlich darauf schließen, dass die Rechtschreibung und Grammatik zu wenig eingeübt werden. Ob der mangelnde Leistungsdruck in den Pflichtschulen der Ballungsräume in dieser Hinsicht dienlich ist, erscheint mehr als fraglich.

Eine in Deutschland durchgeführte Längsschnittuntersuchung zum Thema »Zusammenarbeit Eltern und Schule« zeigte, dass mehr als ein Drittel der Eltern von

Kindern mit deutlichen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben am Ende der ersten Klasse und immerhin ein Fünftel noch in der vierten Klasse von den Lehrern beruhigt und nur relativ selten auf die Notwendigkeit einer speziellen Förderung hingewiesen wurde (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2000b, S. 93–104).

Manche Autoren führen als mögliche Erklärung dafür, dass die Lese- und Rechtschreibleistungen immer schlechter werden, die bereits vor Jahrzehnten durchgeführte Schwerpunktverlagerung des Deutschunterrichts von der Rechtschreibung auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit an (vgl. Tacke 2000, S. 304–333). Einige Autoren konstatieren die enorme Wichtigkeit des Erstunterrichts für das Lesen und Schreiben, wobei schon entscheidende Fehler begangen werden können. Eine gezielte Förderung im Lesen sei laut Wedel-Wolff über den Abschluss des Erstleseprozesses hinaus nötig, um auch für Kinder mit Leseschwierigkeiten einen motivierenden und selbstständigen Zugang zum Lesen von Büchern zu schaffen und gleichzeitig die Lesefertigkeit zu steigern (vgl. Wedel-Wolff 1998, S. 6–10). Regina Pantos zieht nach einer Analyse der Ergebnisse der PISA-Studie zur Lesekompetenz den Schluss, dass die Ursachen der Ergebnisse vor allem schon in der Vorschulerziehung in Deutschland angelegt seien (vgl. Pantos 2002, S. 83–88).

3.5. Mangelnde Förderung durch die Eltern bzw. sozialer Hintergrund

Man darf die Ursachen der sprachlichen Defizite Jugendlicher natürlich nicht nur überwiegend der Schule in die Schuhe schieben, auch die Eltern bzw. der soziale Hintergrund tragen einiges zum Lernerfolg bzw. Misserfolg der Kinder bei. Mütter und Väter können ihren lese-rechtschreibschwachen Kindern durch ihr Verhalten und ihr Vorbild entscheidend helfen und das regelmäßige Üben unterstützen. Vor allem Kinder, deren Eltern beide einen Beruf ausüben, oder Kinder alleinerziehender Elternteile, die sehr viel Zeit alleine zuhause verbringen, womöglich keine oder kaum Freunde haben, können aufgrund der durch diese gesellschaftliche Isolierung bedingten mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht richtig entwickeln, vor allem auch, wenn das Lesen nicht von Anfang an gefördert wird. Auch Kinder aus sozial schwächeren Schichten haben weitaus schlechtere Ausgangsbedingungen, was den Spracherwerb betrifft. Die PISA-Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich der sozioökonomische Hintergrund von Schülern, aber auch Schulen unterschiedlich stark auf die Schülerleistungen auswirkt. Einigen Ländern ist es gelungen, den Einfluss dieser sozialen Faktoren abzuschwächen (vgl. Knowledge and Skills for Life 2001, S. 219–254).

3.6. Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen

Während Geschlechterunterschiede in mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen bereits umfassend dokumentiert sind, wobei sich Vorteile für die Knaben zeigen, ist die Befundlage für den sprachlichen Bereich, insbesondere für die Lesekompetenz, eher umgekehrt. Die Ergebnisse der PISA-Studie zur Lesekompetenz zeigen deutliche Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen in allen 32 Staaten. Ergebnisse

von Analysen weisen darauf hin, dass die Leistungsunterschiede zu einem erheblichen Teil auf Differenzen im Leseinteresse zurückzuführen sind (vgl. Stanat/Kunter 2002, S. 28–48).

3.7. Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Schwer benachteiligt, was das Erlernen der deutschen Sprache in Schrift und Wort betrifft, sind natürlich Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die ja eine andere Muttersprache haben. Bei solchen Jugendlichen kommt oft noch dazu, vor allem wenn sie aus unteren sozialen Schichten oder aus ländlichen Regionen kommen, dass sie in vielen Fällen nicht einmal ihre eigene Muttersprache richtig beherrschen, zumindest was das Schriftliche betrifft, sondern nur einen Dialekt. Weitere Probleme sind, dass betroffene Jugendliche mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund sowohl in der Schule mit ihren Kolleg/innen als auch zuhause mit Verwandten und Freunden ausschließlich in der Muttersprache bzw. oft sogar im Heimatdialekt kommunizieren und dass sie im Fernsehen vorwiegend Programme in ihrer Muttersprache verfolgen. Da ist es nicht verwunderlich, wenn manche Jugendliche, die oft sogar in Österreich oder Deutschland geboren sind, die deutsche Sprache nicht einmal in Grundzügen beherrschen, sondern eventuell nur in einem Dialekt sprechen. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben außerdem bei ihren Hausaufgaben größere Probleme, lesen außerschulisch sehr wenig und vor allem sind die Eltern solcher Schüler stärker überfordert bzw. oft nicht in der Lage, bei Lese- und Rechtschreibproblemen zu helfen (vgl. Gasteiger-Klicpera/Klicpera 2000, S. 127–139). Eine in Österreich durchgeführte Studie zeigt auf, dass die Häufigkeit von Schwierigkeiten beim mündlichen Lesen und in der Rechtschreibung bei Migrantenkindern deutlich größer und in hohem Ausmaß von der mündlichen Beherrschung der deutschen Sprache abhängig ist (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2000a, S. 16–25).

3.8. Umgang mit Medien

Einer der meistgenannten Gründe sprachlicher Defizite ist der Umstand, dass sehr viele Kinder und Jugendliche extrem viel Zeit vor dem Computer oder Fernseher verbringen. Diese populäre Meinung ist mit Bedacht zu beurteilen. Nicht zu leugnen ist, dass Kinder und Jugendliche in der Zeit, die sie mit den Medien verbringen, Bücher lesen oder Freunde treffen könnten, wobei sie höchstwahrscheinlich ihre Lesekompetenz bzw. kommunikative Kompetenz verbessern würden. Außerdem setzt der ständige Medienkonsum bei den meisten Kindern viel zu früh ein. Aber damit ist nicht gesagt, dass sie vor dem Computer oder Fernseher nichts lernen. Im Gegenteil: Es gibt unzählige Übungen zur Rechtschreibung und Grammatik (Einsetzübungen usw.) im Internet oder auf CD-Rom, die bereits im Unterricht und in Zukunft noch viel mehr eingesetzt werden. Auch aus dem Fernsehen kann man sehr viel lernen. Die Frage, inwiefern der Umgang der Jugendlichen mit Medien das Erlernen von Grundkompetenzen, wie zum Beispiel die Rechtschreibung oder Grammatik anzuwenden, verhindert oder auf der anderen Seite gar unterstützt, ist nur schwer zu beantworten.

Auf jeden Fall sollen die Schüler/innen eine umfassende Medienkompetenz entwickeln (Nutzungs-, Kritik- und Gestaltungskompetenz). Aber wenn man sich fragt, wie man Heranwachsende auf die neuen Medien vorbereiten soll, kann die Antwort nur lauten: durch intensives Einüben der klassischen Kulturtechniken Sprechen, Lesen und Schreiben. Grundlage für einen verantwortungsbewussten, souveränen Umgang mit Radio, Kino- und Fernsehfilmen, Videoclips und multimedial-interaktiven Computeranimationen bleibt eine entwickelte Lesekompetenz, wie sie bei der Beschäftigung mit gedruckten Texten erworben wird (vgl. Barth 1999, S. 11–19). Der deutsch-amerikanische Computerwissenschaftler Joseph Weizenbaum hat vor einiger Zeit formuliert: »Medienkompetenz bedeutet die Fähigkeit, kritisch zu denken; kritisch zu denken, lernt man allein durch kritisches verarbeitendes Lesen, und Voraussetzung hierfür ist eine hohe Sprachkompetenz.« (Zitiert nach Wechsler 2002, S. I) Ganz in diesem Sinne zeigen alle neueren Untersuchungen, dass der bessere Leser immer auch der bessere Mediennutzer ist. Ulrich Wechsler von der *Süddeutschen Zeitung* drückt es so aus:

> Wir wissen, dass nicht die Nutzung der Medien den Grad unserer Bildung ausmacht, sondern der Grad unserer Bildung unsere Möglichkeiten bestimmt, mit den Medien sinnvoll umzugehen und höchstmöglichen Nutzen aus ihnen zu ziehen. (Wechsler 2002, S. I)

4. Ausblick

Was kann man also tun, um den Betroffenen aus dieser Sprachlosigkeit herauszuhelfen? Welche Möglichkeiten gibt es, die skizzierten sprachlichen Defizite zu beheben? Ich möchte zum Schluss kurz meine Vorstellungen dazu darlegen.

Da man davon ausgehen kann, dass die sprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen durch die Eltern auch in Zukunft kaum besser werden wird, bleibt das Problem höchstwahrscheinlich am Schulsystem hängen, wie ja auch Erziehungsaufgaben immer mehr der Schule überantwortet werden. In den Pflichtschulen müssten – soweit dies nicht ohnehin getan wird – die Kulturtechniken Lesen und Schreiben weitaus mehr geübt werden, als dies meist der Fall ist. Schwache Schüler müssen unbedingt – wie in Finnland – stärker gefördert werden (durch Einzelbetreuung, Förderkurse usw.). Deutschstunden dürfen nicht gestrichen werden, weder in Pflichtschulen noch in höheren Schulen, wie das aufgrund der Kürzung der Schulstunden um zwei Wochenstunden pro Jahrgang leider passiert. Und die Schüler/innen sollten auch in anderen Fächern auf sprachliche Defizite aufmerksam gemacht werden, was ja laut didaktischen Grundsätzen in den Lehrplänen getan werden sollte, jedoch leider oft nicht passiert. Hier ist also auch Überzeugungsarbeit bei den Lehrer/innen zu leisten.

Jene Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche die Grundlagen der deutschen Sprache nicht beherrschen, sollten besonders gefördert werden, eventuell durch intensive Sprachkurse, wie dies in Deutschland zum Teil geschieht.

Die neuen Medien sollte man nicht verteufeln, sondern zum Zwecke des Spracherwerbs und der Verbesserung von Sprachkenntnissen ausnützen. Sie sollten nicht nur im Schulunterricht verstärkt eingesetzt werden, sondern man müsste den Schüler/innen klarmachen, wie wichtig es wäre, auch zu Hause mit Unterstützung von Lernpro-

grammen zu üben. Ein wichtiger Anreiz, Sprachkenntnisse zu verbessern, wären spielerische Formen.

Am wichtigsten ist es jedoch, was den Spracherwerb betrifft, die Schüler/innen – möglichst früh – zum Lesen zu animieren, auch außerhalb der Schule. Positiv zu erwähnen sind hier etwa der Buchklub der Jugend oder vom BMBWK geförderte Aktionen. Lesen muss Spaß machen, sonst wird es für Kinder und Jugendliche mit Leseschwächen zur Qual.

Wenn man die Behebung sprachlicher Probleme ernsthaft angehen will, müssen diagnostische Methoden zum Einsatz kommen, mit Hilfe derer man exakt feststellen sollte, welche sprachlichen Defizite vorliegen und welche Ursachen diese haben, damit sie überhaupt behoben werden können. Auch in der Medizin ist eine wirksame Therapie nur dann möglich, wenn die richtige Diagnose gestellt worden ist. Dies gilt nicht nur für den Einzelfall, sondern auch für die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen. Internationale Leistungsvergleiche wie etwa TIMSS oder PISA sind in der heutigen Zeit, in der sprachliche Defizite in vielen hochentwickelten Staaten um sich greifen, notwendig geworden, damit man diese zuerst diagnostizieren und dann geeignete Maßnahmen ergreifen kann, um diese zu beheben.

Das alles bedeutet natürlich, dass im Bildungssystem nicht gespart werden darf, vor allem nicht, wenn es um den Spracherwerb und im Besonderen um den Erwerb von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben geht. Denn die einwandfreie Beherrschung des Lesens und Schreibens sowie die Fähigkeit, sich deutlich und klar ausdrücken zu können, sind nicht nur für die persönlichen bzw. beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen grundlegend, sondern auch notwendig für das Gedeihen einer modernen Gesellschaft.

Literatur

Barth, Susanne: Medien im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 26 (1999), H. 153, S. 11–19.

Bitschnau, Walter/Ganahl, Veronika: Korrelative Studie zur Untersuchung der Kodierung visueller Wortformen bei lese-rechtschreibschwachen Kindern: Empirische Befunde und praktische Konsequenzen. In: *Heilpädagogische Forschung* 15 (1999), H. 2, S. 54–59.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Klicpera, Christian: Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache: Zusammenhang zwischen außerschulischer Förderung und Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In: *Sonderpädagogik* 30 (2000), H. 3, S. 127–139.

Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): *PISA 2000 – Nationaler Bericht.* Innsbruck: StudienVerlag 2001.

Herrmann, Gabriele: Bildungspolitischer Fehlstart ins Informationszeitalter. Funktionaler Analphabetismus. In: *EU-Magazin* (1998), H. 4, S. 26–27.

Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Häufigkeit und Merkmale von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unter Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. In: *Heilpädagogische Forschung* 26 (2000a), H. 1, S. 16–25.

Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. In: *Heilpädagogische Forschung* 26 (2000b), H. 2, S. 93–104.

Knowledge and Skills for Life. Deutsche Fassung: *Lernen für das Leben.* Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD 2001.

Marx, Peter/Weber, Jutta-Maria/Schneider, Wolfgang: Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche: Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 15 (2001), H. 2, S. 85–98.

Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz/Landerl, Karin: Die Vorhersage früher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Schwächen als Prädiktoren. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 30 (1998), H. 2, S. 57–69.

Pantos, Regina: PISA – ein Heiligtum gerät ins Wanken. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 54 (2002), H. 2, S. 83–88.

Ratzki, Anne: Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. In: *Pädagogik* 54 (2002), H. 6, S. 50–52.

Shaywitz, Sally E.: Legasthenie – gestörte Lautverarbeitung. In: *Spektrum der Wissenschaft* (1997), H. 1, S. 68–72.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2002), H. 1, S. 28–48.

Tacke, Gero: Die Lese- Rechtschreibleistungen werden immer schlechter. Tatsache oder Legende? In: *Unterrichtswissenschaft* 28 (2000), H. 4, S. 304–333.

Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hrsg.): *PISA Plus 2000 – Thematische Analysen nationaler Projekte.* Innsbruck: StudienVerlag 2002.

Wechsler, Ulrich: Erst laufen, dann Rad fahren. In: *Süddeutsche Zeitung am Wochenende*, 6.4.2002, S. I.

Wedel-Wolff, Annegret von: Leseförderung im 3. und 4. Schuljahr. In: *Grundschulunterricht* 45 (1998), H. 6, S. 6–10.

Weiterführende Literatur

Artelt, Cordula u. a.: Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2002), H. 1, S. 6–27.

Bonfadelli, Heinz: Lesesozialisation aus der Sicht der Medienwissenschaft. In: *Gymnasium Helveticum* 50 (1996), H. 1, S. 23–28.

Darcovich, Nancy: The measurement of adult literacy in theory and in practice. In: *International review of education* 46 (2000), H. 5, S. 367–376.

Engemann, Christa: Förderung von Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 6 (1996), H. 6–7, S. 171–175.

Gambell, Trevor J./Hunter, Darryl M.: Rethinking gender differences in literacy. In: *Canadian journal of education* 24 (1999), H. 1, S. 1–16.

Gersten, Russell u. a.: Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. A review of research. In: *Review of educational research* 71 (2001), H. 2, S. 279–320.

Haider, Günter/Lang, Birgit (Hrsg.): *PISA Plus 2000 – Nationaler Bericht.* Innsbruck: StudienVerlag 2001.

Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.): *PISA 2000 – Lernen für das Leben*. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag 2003.

Hingst, Wilfried: Relevante Faktoren zur Prophylaxe von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In: *Heilpädagogische Forschung* 24 (1998), H. 2, S. 68–74.

Lowenstein, Ludwig: Dyslexia – a review of literature. In: *Education Today* 46 (1996), H. 3, S. 25–32.

MacCabe, Colin: Geopolitische Ästhetik oder Wie ist Bildung durch die Medien möglich? In: *Medien-Generation*. Opladen: Leske und Budrich 1999, S. 275–284.

MacCarthey, Sarah J.: Home-school connections: a review of the literature. In: *The journal of educational research* 93 (2000), H. 3, S. 145–163.

Moser, Urs/Notter, Philipp: *Schulische Leistungen im internationalen Vergleich.* Bern: EDK 2000.

Ochsner, Heinz: LRS vermeiden – kann man das? Grundlinien einer präventiven Unterrichtsdidaktik im Anfängerunterricht. In: *Lernchancen* 2 (1999), H. 9, S. 26–32.

Raberger, Thomas/Wimmer, Heinz: Ist Leseschwäche durch ein Automatisierungsdefizit verursacht? In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 13 (1999), H. 1–2, S. 74–83.

Rosebrock, Cornelia: Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 29 (2002), H. 174, S. 51–55.

Roth, Ellen/Schneider, Wolfgang: Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 16 (2002), H. 2, S. 99–107.

Schmidt-Dietrich, Monika/Peschke, Rudolf: PISA – und die neuen Medien? In: *Computer und Unterricht* 12 (2002), H. 45, S. 60–61.

Schneider, Wolfgang/Marx, Peter/Weber, Jutta-Maria: Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreibtraining? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49 (2002), H. 1, S. 56–70.

Schnotz, Wolfgang: Wissenserwerb mit Multimedia. In: *Unterrichtswissenschaft* 29 (2001), H. 4, S. 292–318.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske und Budrich 2001, S. 249–269.

Tacke, Gero: Leseförderung in der Schule und zu Hause. In: *Grundschule* 33 (2001), H. 12, S. 54–56.

Vellguth, Sita: Lesen- und Schreibenlernen. Der Computer – ein nützliches »Spielzeug« für LRS-Kinder. In: *Lernchancen* 2 (1999), H. 9, S. 19–25.

Vonderberg, Anna/Wassmer, Martin: Legasthenie. Möglichkeiten der Hilfe. In: *Grundschulmagazin* 13 (1998), 7–8, S. 21–24.

Wedel-Wolff, Annegret von: Leseverstehen unterstützen. In: *Grundschule* 34 (2002), H. 4, S. 41–44.

Weil, Gerhard: Die zweite deutsche Bildungskatastrophe. PISA und die Migranten in deutschen Schulen. In: *Zeitschrift für die Mitglieder der GEW Berlin* 56 (2002), H. 2–3, S. 15–16.

Claudia Reiter

PISA 2000
Analysen und Schlussfolgerungen

PISA hat sich zum Ziel gesetzt, bei Schüler/innen, die sich am Ende der Pflichtschulzeit befinden, jene Fähigkeiten zu messen, die für lebenslanges Lernen und ein Bestehen im privaten und beruflichen Leben als besonders wichtig angesehen werden. Aus diesem Grund stand auch die *Lesekompetenz* beim ersten Durchgang der PISA-Studie im Jahr 2000 im Mittelpunkt. Diese umfasst ein sehr breites Spektrum an Fähigkeiten, die zum Umgang mit geschriebenen Materialien notwendig sind:

> Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. (OECD 1999)

Nach Bekanntgabe der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (*PISA 2000*) im Dezember 2001 wurde das österreichische Abschneiden großteils mit wohlwollender Genugtuung betrachtet. Rangplätze zwischen acht und elf (von 31 Ländern) in allen drei Untersuchungsbereichen (Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz) und damit ein deutlich besseres Ergebnis als Deutschland waren der Auslöser dafür.

Das österreichische Abschneiden im internationalen Vergleich in Lese-Kompetenz zeigt wohl recht anschaulich, wo wir stehen. Österreich liegt statistisch signifi-

---

Claudia Reiter, Direktorin des PISA-Zentrums Österreich und externe Lehrbeauftragte der Universität Salzburg. PISA-Zentrum Österreich, Universität Salzburg, Akademiestraße 26/1, A-5020 Salzburg. E-Mail: claudia.reiter@pisa-austria.at

kant über dem OECD-Schnitt. Der (knapp errungene) zehnte Platz zeigt ein insgesamt positives Bild. Dennoch finden sich vor Österreich einige Länder, allen voran Finnland, die deutlich bessere Ergebnisse aufweisen. Das heißt, es geht noch besser und deshalb darf es nicht verwundern, dass anhand von PISA-Ergebnissen einige deutliche Schwachpunkte des österreichischen Systems festzustellen sind. PISA zeigt dies in Form von Mängeln im »Outcome«, also anhand der Fähigkeiten und Kenntnisse, die Schüler/innen gegen Ende der Pflichtschulzeit aufweisen.

Auf einige dieser Problemfelder möchte ich im Folgenden etwas näher eingehen. Es sind dies einerseits Probleme, die schon länger vermutet wurden, vor PISA aber nicht empirisch belegbar waren, und andererseits wohl auch einige Schwachstellen, die erst durch die Analyse von PISA-Daten zutage getreten sind.

1. Große Anteile schlechter Leser/innen

Die PISA-Daten sind so beschaffen, dass es einerseits möglich ist, jedem/r Schüler/in auf Grund der Fähigkeit einen Punktewert zuzuweisen und daraus Mittelwerte und Ähnliches zu berechnen; andererseits können die Schüler/innen in fünf inhaltlich definierbare Kompetenzstufen eingeteilt werden (ein sechster Level entsteht durch jene Schüler/innen, die unter der niedrigsten Kompetenzstufe landen).

Von der OECD wurden Schüler/innen eben jener letzterwähnten Gruppe unter der PISA-Lese-Kompetenzstufe 1 und jene auf Level 1 als Risikogruppe definiert. Sie verfügen über keine gesicherte Grundlage für fließendes, sinnverstehendes Lesen und selbstständigen Bildungserwerb. Etwa 18 Prozent der österreichischen 15-/16-Jährigen gehören dieser Risikogruppe an (10,4 Prozent Schüler/innen auf Stufe 1, 4,4 Prozent Schüler/innen unter Stufe 1 plus zumindest die Hälfte der nicht getesteten 15-/16-Jährigen, die keine Schule mehr besuchen, was etwa vier Prozent entspricht; vgl. Lang/Wallner-Paschon 2001, S. 38–67). Das bedeutet in absoluten Zahlen, dass etwa 16.000 Schüler/innen jährlich ihre Pflichtschulzeit beenden, ohne ausreichend lesen gelernt zu haben.

Ein damit verbundenes Problem ist, dass in Studien zur Lesefähigkeit von Volksschülerinnen und Volksschülern in der dritten und vierten Klasse etwa gleich große Anteile an Kindern mit unzureichenden Lesefertigkeiten gefunden werden. Die Hoffnung, dieses Problem würde sich mit nachkommenden Schülerkohorten geben, wird dadurch leider zerstört. Weiters deutet dies darauf hin, dass die kompensatorische Wirkung der weiteren schulischen Förderung im Bereich der Lesefertigkeiten nach der Volksschule wenig erfolgreich zu sein scheint.

2. Fehlende basale Lesefertigkeiten

Bei den Schüler/innen, die bei PISA in den Lese-Levels 1 und unter 1 landen, handelt es sich großteils um Schüler/innen mit Mängeln in basalen Lesefertigkeiten (vgl. Landerl/Reiter 2002, S. 61–68). Die Schüler/innen haben Probleme mit der präzisen, flüssigen, automatisierten Wortlesefertigkeit (Worterkennung). Die Sicherung dieser basalen Lesefertigkeiten fällt eigentlich in die ersten Jahre der Grund-

schulzeit. Diese werden im internationalen Untersuchungsbereich »Lesekompetenz« nicht direkt gemessen. Die Daten zu diesem Bereich stammen aus einer nationalen Zusatzstudie (*PISA Plus*).

Abbildung 1 zeigt, dass vor allem die Schüler/innen aus dem ersten Quartil (das schwächste Viertel der Verteilung) der Lesegeschwindigkeit, die als guter Indikator für basale Lesefertigkeiten angesehen werden kann, auch im Testbereich Lesekompetenz von *PISA 2000* international schlecht abschneiden. In vielen Fällen dürften also mangelnde basale Lesefertigkeiten für die schwache Lesekompetenz dieser Schüler/innen im Sinne von PISA verantwortlich sein.

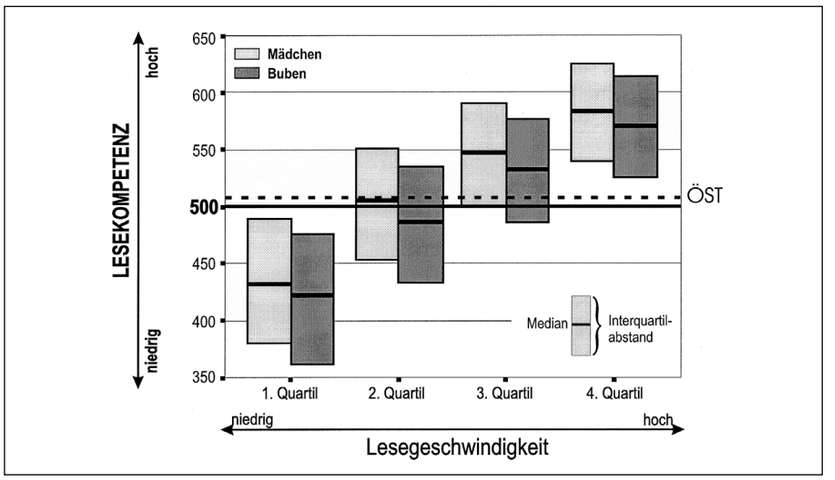


Abb. 1: Lesekompetenz und Lesegeschwindigkeit

Da in vielen Unterrichtsfächern der Wissenserwerb sehr stark vom flüssigen Lesen und dem Textverständnis von Lehrbüchern und Lehrtexten abhängt, hat mangelndes Leseverständnis negative Auswirkungen auf viele Unterrichtsfächer. Die in PISA gemessenen Fähigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaft korrelieren sowohl mit der PISA-Lesekompetenz als auch mit den Ergebnissen zu basalen Lesefertigkeiten extrem hoch.

3. Geringe Lesefreude und Lesemotivation in Österreich führen zu geringer Lesehäufigkeit

Internationale Vergleiche in Bezug auf Kontextvariablen wie Lesefreude und Leseinteresse zeigen, dass diese in Österreich insgesamt eher niedrig ausgeprägt sind. Dies bedeutet nicht, dass es keine Schüler/innen mit hoher Lesefreude und/oder hohem Leseinteresse gibt, aber dass die Anteile von Schüler/innen mit niedrigen Werten wesentlich größer sind als in vielen anderen Ländern.

- Länder mit hohem Leseinteresse sind z. B. Brasilien, Lettland, Portugal und Finnland. Österreich liegt hier auf Platz 22 (von 25 untersuchten Staaten).
- In Bezug auf die Lesefreude schneiden Portugal, Mexiko, Finnland und Tschechien besonders gut ab. Österreich findet sich auf Platz 20 (unter 31 Vergleichsstaaten).

Offensichtlich führt das geringe Interesse und die geringe Freude am Lesen auch zu geringer Lesehäufigkeit: 41 Prozent der österreichischen 15-/16-jährigen Schüler/innen geben an, nie zu ihrem Vergnügen zu lesen.

Problematisch erscheint hier nicht nur die Tatsache, dass sehr vielen Jugendlichen schöne und erfüllende Leseerlebnisse versagt bleiben; geringe Lesehäufigkeit führt auch dazu, dass die vorhandene Lesekompetenz nicht weiter verbessert wird. Geringe Lesekompetenz wiederum dämpft Lesefreude und Leseinteresse, was wiederum zu geringer Lesehäufigkeit führt.

4. Ballung der schlechten Leser/innen in den Berufsschulen in Österreich

Die Selektivität unseres Schulsystems führt dazu, dass ein großer Teil der schlechten Leser in den Berufsschulen zu finden ist. Durchschnittlich 30 Prozent der Berufsschüler/innen sind sehr schwache Leser. In den Polytechnischen Schulen beträgt der Anteil der Schüler/innen auf oder unter Lese-Level 1 sogar über 40 Prozent. Ein Großteil dieser Schüler/innen wird nach Abschluss der Schulpflicht in eine Berufsschule wechseln, rund acht Prozent verlassen die Schule nach Abschluss der Schulpflicht (vgl. Reiter 2001a, S. 68–79).

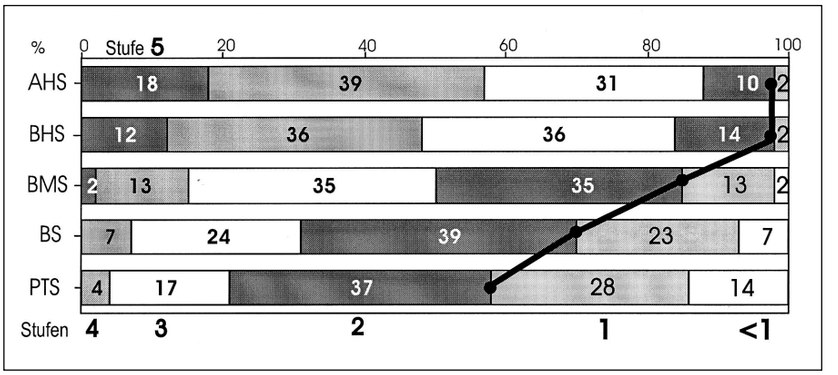


Abb. 2: Proficiency Levels auf der Lese-Gesamtskala

Abbildung 2 zeigt die Anteile der Schüler/innen in den verschiedenen Lese-Proficiency-Levels aus PISA 2000. Level 5 umfasst die exzellenten Leser. Level 1 enthält jene Schüler/innen, die gerade noch die einfachsten Aufgaben des PISA-Tests lösen können. Level unter 1 (in der Abbildung gekennzeichnet mit »<1«) bezeichnet jene

Schüler/innen, die auch die einfachsten Aufgaben nicht oder nur zu sehr geringen Teilen lösen konnten. Ihre Lese-Kompetenz ist mit dem PISA-Test nicht messbar.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch, dass Leseförderung (und teilweise sogar notwendige Erstleseerziehung) an sich nicht in das Aufgabengebiet der Berufsschulen fällt. Im dicht gedrängten Zeitplan der schulischen Ausbildung im dualen System bleibt für die Sicherung von Fähigkeiten, die im betreffenden Alter eigentlich schon längst vorhanden sein sollten, verständlicherweise nur schwer Zeit.

5. Starker Zusammenhang zwischen Leseleistung und familiärem Hintergrund

Das Bildungsniveau der Eltern bzw. ihre berufliche Stellung bestimmen in Österreich in großem Ausmaß die Schulleistungen der Kinder. In allen untersuchten Ländern ist eine positive Beziehung zwischen familiärem Hintergrund und Schulleistung festzustellen. In einigen Ländern ist diese aber relativ gering, in anderen Ländern sehr stark. Zu letzteren ist Österreich zu zählen (vgl. Reiter 2001b, S. 102–119). Abbildung 3 zeigt in Form von Regressions-Gradienten diesen Zusammenhang. Abgebildet sind die Gradienten für zehn ausgewählte Länder.

Man erkennt, dass bei allen Ländern die durchschnittliche Leseleistung mit höher werdendem sozioökonomischen Status der Familie (SES) steigt. In Finnland, aber auch in Irland oder Italien ist dieser Zusammenhang eher moderat, wobei

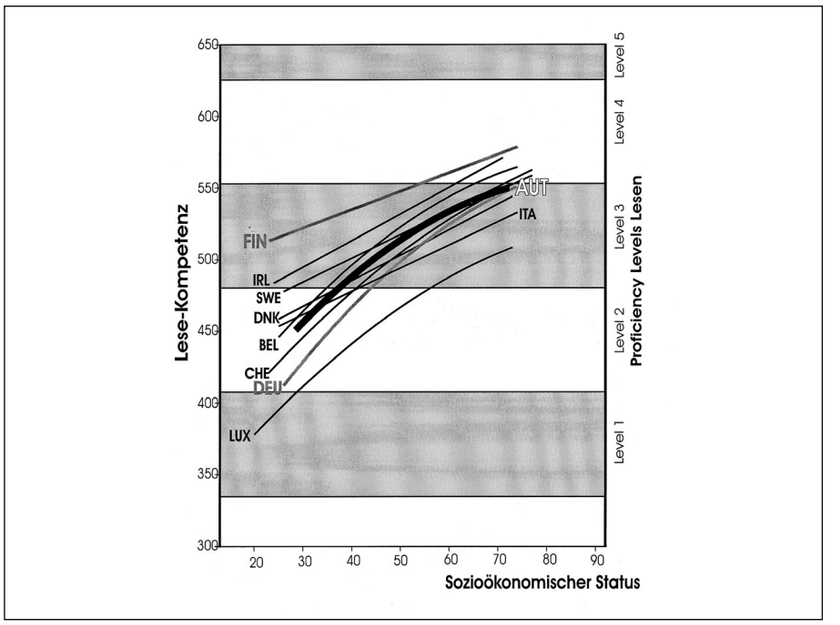


Abb. 3: Lese-Kompetenz und sozioökonomischer Status (SES)

Finnland und Irland insgesamt sehr gute Leseleistungen aufweisen; Italiens Mittelwert liegt hingegen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Deutschland und Luxemburg weisen einen sehr starken Zusammenhang von Leistung und SES auf. Österreichs Gradient ist vor allem im unteren Bereich hinsichtlich des sozioökonomischen Status sehr steil und flacht dann nach oben hin sichtbar ab. Die viel propagierte Chancengleichheit spiegelt sich in den österreichischen PISA-Daten leider nicht wider.

6. Probleme im schriftlichen Ausdruck

Die PISA-Lesetests messen deklarierterweise, wie gut Schüler/innen Texte verstehen und wie sie mit aus Texten gewonnenen Informationen umgehen können. Die Qualität des schriftlichen Ausdrucks steht bei PISA nicht im Mittelpunkt des Interesses. Im Zuge der Bewertung der Schülerantworten von Fragen mit offenem Aufgabenformat mussten wir allerdings feststellen, dass das Problem oft weniger im Anwenden der Bewertungsvorschriften, sondern vielmehr beim Entziffern und Verstehen der Antworten lag. Dies lag in manchen Fällen an extremen Häufungen von Rechtschreibfehlern (z. B. »dete« statt »täte«). Bei anderen Schülerantworten machten uns praktisch nicht vorhandene grammatikalische Strukturen zu schaffen. Dazu kam oft eine für den mündlichen Gebrauch typische Sprache (siehe das Beispiel oben, das aus dem Satz »ich täte sagen, dass …« stammt).

Nun ist es aber so, dass den Schüler/innen zu Beginn der Testsitzungen gesagt wird, dass sie für Rechtschreib- und Grammatikfehler nicht bewertet würden. Man muss also davon ausgehen, dass die Schüler/innen während der PISA-Testsitzungen kein großes Augenmerk auf die grammatikalische Richtigkeit ihrer Antworten legen. Sie wissen aber, dass sie durch ihre Antworten zeigen sollen, was sie wissen bzw. können – und dazu ist es notwendig, Antworten so zu formulieren, dass diese von anderen Personen verstanden werden können.

Um unseren Eindruck, wonach die sprachliche Qualität mancher Antworten – auch unter den gegebenen Bedingungen – teilweise sehr mangelhaft ist, zu belegen, wurden die Antworten der Schüler/innen auf zwei Lesekompetenz-Aufgaben, die in den meisten Fällen mit einem längeren oder mehreren Sätzen beantwortet wurden, ein zweites Mal bewertet: diesmal in Bezug auf Grammatik- und Rechtschreibfehler.

Zuerst die positive Erkenntnis: Zumindest nach unserem relativ großzügigen Beurteilungsschema sind 63 Prozent der analysierten Antworten ohne Rechtschreibfehler und 67 Prozent grammatikalisch korrekt formuliert. Bei zwei Seiten Text – unter den oben erwähnten Bedingungen – erhält man folgende durchschnittliche Ergebnisse: Mädchen begehen (auf 400 Wörter hochgerechnet) im Mittel ca. neun Rechtschreib- und sieben Grammatikfehler, Burschen knapp 20 Rechtschreib- und neun Grammatikfehler. Die in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit ihrer Antworten schwächsten fünf Prozent der Burschen kommen allerdings auf 85 Rechtschreib- bzw. 41 Grammatikfehler auf ca. zwei Seiten handgeschriebenem Text. Letztere sind jene Personen, deren mangelnde Fähigkeiten im schriftlichen Ausdruck auch in sehr alltäglichen Situationen zu größeren Problemen führen könnten.

7. Schlussbemerkung

Dieser Überblick über einige (aus österreichischer Sicht) wichtigen Schlussfolgerungen aus PISA[1] stellt in keiner Weise eine vollständige Auflistung aller Problemfelder der österreichischen Schule dar – und zwar weder im Sinne der durch PISA nachweisbaren Probleme noch in Bezug auf alle vorhandenen.

Literatur

Lang, Birgit/Wallner-Paschon, Christina: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Haider, G./Reiter, C. (Hrsg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001, S. 38–67.

Landerl, Karin/Reiter, Claudia: Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In: Wallner-Paschon, C./Haider, G. (Hrsg.): *PISA Plus 2000. Thematische Analysen*. Innsbruck: Studien Verlag 2002, S. 61–68.

Oecd (Hrsg.): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Paris: OECD 1999.

Reiter, Claudia: Schülerleistungen im nationalen Vergleich. In: Haider, G./Reiter, C. (Hrsg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001a, S. 68–79.

Reiter, Claudia: Multivariate Analysen. In: Haider, G./Reiter, C. (Hrsg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001b, S. 102–119.

1 Umfangreiche Erläuterungen zu den Ergebnissen von PISA 2000 finden sich in verschiedenen Publikationen. International vergleichende Ergebnisse aus österreichischer Sicht stellen die folgenden beiden Bände dar: Haider, G./Reiter, C. (Hrsg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001. – Reiter, C./Haider, G. (Hrsg.): *PISA 2000 – Lernen für das Leben*. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag 2002. Ergebnisse aus österreichischen Zusatzprojekten zu PISA 2000 finden sich in: Haider, G./Lang, B. (Hrsg.): *PISA Plus 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001. – Wallner-Paschon, C./Haider, G. (Hrsg.): *PISA Plus 2000. Thematische Analysen*. Innsbruck: StudienVerlag 2002.

Eva Maria Rastner

Wie »sprachlos« sind Jugendliche wirklich?

Ein Gespräch mit Lehrenden und SchülerInnen

1. Vorbemerkung

Wie bereits in den beiden Einleitungsartikeln zu diesem Themenheft festgestellt wurde, beklagen viele LehrerInnen an österreichischen und deutschen Schulen das Zurückgehen der (mutter)sprachlichen Fähigkeiten vieler Jugendlicher und konstatieren zuweilen sogar eine gewisse »Sprachlosigkeit« ihrer SchülerInnen. Manfred Mänling und Claudia Reiter benennen in ihren Beiträgen aus jeweils eigener Perspektive beobachtbare sprachliche Defizite und diskutieren mögliche Ursachen ihrer Entstehung.[1]

Im Folgenden soll nun ein Teil jener zu Wort kommen, die sich im Miteinander des (Unterrichts)Alltags bemühen, die deutsche Sprache zu lehren und zu lernen: Lehrerinnen[2] und SchülerInnen des BRG XV Henriettenplatz in Wien[3], die sich im

Eva Maria Rastner, Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik an der Universität Klagenfurt sowie Mitherausgeberin von *ide*. Universitätsstraße 65-67, A- 9020 Klagenfurt.
E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

1 Vgl. dazu Manfred Mänling, *ide* 3/03, S. 8–19, und Claudia Reiter, *ide* 3/03, S. 20–26.

2 Einem ausführlichen Interview stellten sich die Kolleginnen Lasselsberger, Lattner-Seydi und Winkler vom BRG XV Henriettenplatz/Wien sowie Kollegin Zeitlinger vom Europagymnasium Klagenfurt.

3 Das BRG XV Henriettenplatz/Wien ist eine multikulturelle und damit auch multilinguale Schule. Das Zusammenfinden von Jugendlichen mit nicht-deutscher und deutscher Herkunftssprache hat den Nachdenk- und Diskussionsprozess über Sprache(n) bereichert.

April/Mai 2003 einigen Fragen[4] der *ide*-Redaktion zum globalen Thema »Wie sprachlos sind Jugendliche wirklich?« gestellt und somit auf einen Nachdenkprozess bezüglich der Vermittlung bzw. des Erwerbs von Sprache(n) eingelassen haben. Für die anregenden Diskussionen gilt ihnen allen an dieser Stelle ein herzliches Danke!

Mein besonderer Dank richtet sich auch an Frau Prof. Jutta Menschik-Bendele, Psychologin und Leiterin des Instituts für Psychologie der Universität Klagenfurt, die durch ihre Gesprächsbereitschaft Grenzüberschreitungen zwischen Deutschdidaktik und Psychologie ermöglicht und mit ihren Ausführungen den Diskurs ganz wesentlich gefördert hat.

2. Im Dialog mit …

Jenen eine Stimme zu geben, die von berufswegen – sei es nun auf der Seite der Lernenden oder der Lehrenden – mit Sprache(n) und den damit verbundenen Erfolgen sowie Misserfolgen zu tun haben, ist das Anliegen dieses Beitrags. Somit bildet den Mittelpunkt der nachstehenden Ausführungen eine Auswahl an Zitaten meiner GesprächspartnerInnen[5] zu einigen immer wiederkehrenden Themenbereichen, die in unserer Diskussion als wichtig erachtet wurden, wie zum Beispiel:

- Wie ist es um die (mutter)sprachlichen Fähigkeiten unserer Jugendlichen bestellt?
- Inwiefern verändert eine neue Medienlandschaft die Sprache von Jugendlichen?
- Welchen Problemen sehen sich Jugendliche gegenüber, für die Deutsch nicht die Herkunftssprache, sondern eine Zweitsprache darstellt?

2.1. Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!

Diesen Titel verleiht Peter Sieber als Herausgeber einer seiner Publikationen (1994), in der sich die Forschungsergebnisse bezüglich der Sprachfähigkeiten[6] von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz spiegeln. In Anlehnung an Sieber habe ich meine DialogpartnerInnen gebeten, zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen:

- Wie ist es aktuell um die Sprachfähigkeiten junger Menschen bestellt?
- Welche Qualitäten und Mängel lassen sich an der Sprachproduktion junger Menschen beobachten?
- Welche Maßnahmen sind/wären zur Förderung von Sprachfähigkeiten angebracht?

---

4 Die ungekürzten, transkribierten Interviews (drei Gespräche zu je 45 Minuten) können von Interessierten gerne angefordert werden. Schicken Sie bitte ein E-Mail an: eva.rastner@uni-klu.ac.at

5 Die DiskutantInnen legen Wert auf die Feststellung, dass sich in dem Wiedergegebenen lediglich ihre persönliche Meinung widerspiegelt.

6 Vgl. dazu besonders Kapitel 1, S. 13ff.

Mit den nachstehenden Antworten wird weder Anspruch auf Allgemeingültigkeit noch Vollständigkeit bezüglich der Erarbeitung der genannten Themenfelder erhoben, vielmehr wird mit ihnen der Versuch unternommen, weitere Diskussionen zu initiieren.

Als relativ junge Lehrende mit einer Unterrichtserfahrung von acht Jahren fehlt mir ein bisschen der Vergleich zu früheren Schulleistungen. Trotzdem scheint eine Reflexion der eigenen Schulzeit mit ihren Leistungsanforderungen im Verhältnis zu den Schülerleistungen heute den Befund eines sinkenden Niveaus zu bestätigen. Was mir dazu sofort einfällt, ist der geringe Wortschatz sehr vieler Jugendlicher. Das merken wir beispielsweise, wenn wir uns mit Literatur beschäftigen, wo wir allein für Worterklärungen immer wieder sehr viel Zeit brauchen. Die Ursache dafür ist wohl darin zu sehen, dass viele SchülerInnen kaum lesen, kaum sprachliche Förderung außerhalb der Schule erfahren, weil Sprache an sich für sie und ihre familiäre Umgebung keinen Wert darstellt. Wenn wir mit unseren SchülerInnen reden, was sie denn in ihrer Freizeit machen, so zeigt sich deutlich eine Dominanz der Medien »Computer und Fernsehen«, danach gibt es lange nichts. Ich denke dabei aber auch an eine fünfte Klasse – ein großer Teil der SchülerInnen ist nichtdeutscher Herkunftssprache –, deren einzige Form des Schreibens bis vor kurzem nur im Abschreiben bereits formulierter Informationen bestand. Jetzt – im zweiten Semester – sind sie in der Lage, bei einer Erörterung Grundzüge selbstständig zu formulieren, also eine Einleitung, ein Pro- und Kontraargument sowie einen Schluss zu formulieren. Das halte ich für einen enormen Fortschritt. Obwohl ich sehe, dass unsere Maßnahmen bei vielen doch greifen, weiß ich, dass die Kluft zwischen dem, was da ist, und dem, was da sein sollte, noch viel zu groß ist. *(Lattner-Seydi, Deutsch-Lehrerin, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Die sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen an meiner Schule sind unterschiedlich, wobei die Art der Alltagskultur, in der Kinder aufwachsen, eine entscheidende Rolle in ihrer sprachlichen Entwicklung spielt. Es gibt Kinder, die ein sehr niedriges Niveau aufweisen, das vor allem auf der Produktionsebene wesentlich niedriger als auf der Rezeptionsebene ist. Mögliche Ursachen scheinen in einem anderen Umgang mit Sprache, in einer verminderten Buchkultur, einer neuen Medienlandschaft und nicht zuletzt auch in einer Vereinzelung der Kinder zu liegen. Ein möglicher Ausweg aus der Krise: Lesen, lesen, lesen, viel verschriftlichen und viel sprechen, und das alles mit Konsequenz und Geduld! *(Zeitlinger, Deutsch-Lehrerin, Europagymnasium/Klagenfurt)*

Was ich beobachte ist, dass Jugendliche heute anders untereinander und auch mit Eltern kommunizieren als das noch vor etwa dreißig Jahren der Fall war. Vor geraumer Zeit war es üblich, dass Jugendliche Tagebuch schreiben, dass sie einander Briefe schreiben, dass sie ihre jugendlichen Größenphantasien und Sehnsüchte in Gedichtform ausdrücken, diese Art des Sprachgebrauchs scheint zurückzugehen. Jugendliche untereinander kommunizieren elektronisch, sie schicken sich SMS über das Handy, um Geld zu sparen müssen sie Kürze benutzen, sie kommunizieren über E-Mails, Internet, da natürlich auch in einer schnellen Form, in einer reduzierten Sprache, wo in einem saloppen Jargon möglichst knapp etwas mitgeteilt wird. Positiv finde ich, dass sich die jungen Leute viel spontaner und weniger zensiert ausdrücken. Ihre Sprache ist drastischer, direkter, sie schonen nicht unbedingt den Anderen, drücken Gefühle und Affekte spontaner aus. Der Gebrauch der Sprache schenkt ja auch ein gutes Selbstwertgefühl. Die Sprache korrespondiert mit der psychischen Säule, eigene Empfindungen ausdrücken und dem Anderen rückmelden zu können, wie er/sie wahrgenommen wird. Wenn diese Fähigkeit nicht da ist, fühlt sich der Mensch unbehaglich, unsicher, in seinem Selbstwertgefühl geschädigt und neigt dann zu Ersatzlösungen wie Verachtung, Aggression und Rückzug. *(Menschik-Bendele, Psychologin, Klagenfurt)*

Ich muss sagen, »sprachlos« zu sein passiert mir nie, weil ich auch privat sehr viel schreibe. Ich werde auch immer wieder darauf hingewiesen, dass ich alles sagen kann, was ich möchte bzw. was ich mir denke. Ich meine, ich passe auf die Formulierungen auf, aber im Prinzip kann ich alles sagen, was ich möchte. *(Schülerin S., 8. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Also, wenn ich emotional gebunden bin, dann kann ich mich nicht immer in Standardsprache ausdrücken. Wenn ich böse bin, dann ist es schwer das auszudrücken, was ich gerade denke. Im Dialekt dagegen ist es sehr leicht. In der Schule kann das dann im Gespräch mit LehrerInnen ganz schön kompliziert werden. Aber auch an den meisten ProfessorInnen beobachtet man bei emotionaler Erregung ein Weggehen von der Standardsprache zum Dialekt. *(Schülerin M., 8. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Ich glaube einfach, dass sprachliche Fähigkeiten mit Begabung und Förderung zu tun haben, wobei sich der Begriff »Förderung« nicht alleine auf die deutsche Sprache bezieht. Wer in seiner Herkunftssprache schon ein entsprechendes Niveau in seinem familiären Umfeld vorfindet, wird diese sprachlichen Fähigkeiten auch in jeder weiteren Sprache besser anzuwenden verstehen. In vielen Fällen ist »Sprachlosigkeit« aber auch ein Persönlichkeitsproblem. So gibt es ja SchülerInnen, die nur introvertiert sind, obwohl sie durchaus etwa produzieren könnten. Ich denke dabei vor allem an Mädchen in einer dritten Klasse, die durchaus gute Aufsätze schreiben, aber im Unterricht nie ein Wort von sich geben, obwohl sie aus Familien kommen, in denen viel gesprochen wird. Ich frage mich manchmal, ob man nicht ihre Persönlichkeit zu sehr vergewaltigt, wenn man sie nötigt, etwas zu sagen. Es gibt eben einfach diese Sprachlosigkeit, die aus einer extremen Introvertiertheit, Schüchternheit kommt, die sicher irgendwann im Leben verloren werden muss, doch ich bin mir nicht sicher, dieses Problem gerade zum Zeitpunkt der Pubertät lösen zu können. *(Winkler, Deutsch-Lehrerin, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Kinder sind unterschiedliche Persönlichkeiten, sie haben unterschiedliche Temperamente, Redestile und Formen sich auszudrücken. Man sollte die Sprachtönung, die Dialekteinfärbung, bestimmte Idiome der Jugendlichen als Ausdruck von Unterschiedlichkeit und Bereicherung schätzen. Ich glaube, »Wege aus …« – was immer es ist – findet man nur über die Verführung. Verführung hat etwas mit der Stimulierung von Lust zu tun, und der Mensch hat eine Lust sich auszudrücken, er möchte nicht in sich selbst stecken bleiben, er möchte sich entäußern und das gilt ja auch für die Sprache. Es ist doch eine Herausforderung sich zu überlegen, wie man Kinder zu Sprache verführen kann. Ich würde sie fragen: Welche Texte sind für euch interessant? Habt ihr etwas gelesen oder gehört, wo ihr nachdenklich, traurig oder lustig geworden seid? Ich würde mich für ihre Texte interessieren. Ein Schüler mit 14 Jahren kann keinen goetheschen Faust verstehen, aber wenn man älter ist, dann kniet man nieder vor dieser Schönheit der Sprache, aber dazu muss man ja erst einmal kommen, nicht wahr! Man sollte die Kinder forschen lassen zu Texten, die sie interessieren, sie ausdrücken lassen, warum sie von diesem Text berührt sind, ganz gleich, was es ist, vom Comic über den Zeitschriftenartikel bis zum Klassiker. Kinder sollten dort abgeholt werden, wo sie stehen, daher sollte ihnen zugehört und mit ihnen gesprochen werden. Denn nur über Sprache lassen sich – wie uns dies ja auch die Psychotherapie zeigt – Wege aus Krisensituationen finden. *(Menschik-Bendele, Psychologin, Klagenfurt)*

2.2. Sprachwandel durch den Einfluss neuer Medien?

Vor einer Verteufelung einer veränderten Medienlandschaft als Verursacher von Sprachdefiziten warnt Manfred Mänling eindringlich in Kapitel 3.8. seines Einlei-

tungsartikels[7] zu *ide* 3/03, nicht ohne jedoch eine kritische Mediennutzung und einen Ausbau der klassischen Kulturtechniken Sprechen, Lesen und Schreiben einzufordern. Für den Aufbau einer »pädagogischen Medienkompetenz«, deren solide Grundlage »Sprachkompetenz« bilden müsse, sprechen sich auch meine DiskutantInnen aus, wenn sie meinen:

Sprachliche Fähigkeiten verschieben sich heute zugunsten anderer Kompetenzen, z. B. Bilder lesen zu können, d. h. rasch wechselnden Bildern folgen zu können, was wiederum Reaktionsgeschwindigkeit voraussetzt. Daher gilt es, Sprache im Wandel zu begreifen, medienpädagogische Akzente zu setzen, traditionell Gewohntes manchmal zugunsten von Neuem über Bord zu werfen und dabei vor allem die Sprache der Jugendlichen – auch einmal fernab von einem literarischen Sprachniveau – akzeptieren zu lernen. *(Zeitlinger, Deutsch-Lehrerin, Europagymnasium Klagenfurt)*

Heute bekommen die Kinder weniger Worte, sondern mehr Bilder angeboten. Denken Sie an die Zeichentrickfilme, die man schon kleinen Kindern vorspielt, denken Sie an das ganze veränderte Sehverhalten. Wenn man sich eine Reklamesendung der 50er und 60er Jahre ansieht, ist man ja fassungslos wie viel Text damals untergebracht wurde in der Werbung. Es gab wenig Bild und viel Text, die Leute haben sich das fasziniert angehört. Heute ist es schon so, dass manche Werbespots gar nicht mehr verstanden werden, weil so schnell mit Bildmontagen und Bildanteilen gearbeitet wird, dass dem das Wort völlig untergeordnet ist. Man könnte fast sagen, dass die heutigen Sehgewohnheiten so gestaltet sind, als würde man in einem leichten Drogenrausch sein: Es gibt wenig Sinn zu verstehen, dafür aber einen Farben- und Bilderrausch, der ins Unbewusste eindringt. Und diese Sehgewohnheiten prägen, machen auch wortfaul und machen es auch nicht so attraktiv, die vielleicht noch immer mühsame Anstrengung zu unternehmen, Bilder in Gedanken umzuformulieren und diese Gedanken über die Zunge in Wortgestalt dann auszudrücken. *(Menschik-Bendele, Psychologin, Klagenfurt)*

Wenn man eine SMS schreibt, schreibt man schon viel kürzer, wenn man viel schreibt und es oft benutzt, dann kann das schon auch einmal in einen Aufsatz einfließen. Aber man wird ja auch durch andere Medien, z. B. durch deutschsprachiges Fernsehen, sprachlich beeinflusst. *(Schülerin S., 8. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Wir müssen akzeptieren, dass sie (die neuen Medien) eine andere Form der Kommunikation sind, eine andere Form mit Zeichen und Sprache umzugehen. Wir müssen uns auch hüten, vorschnell zu verurteilen, weil wir in unserer Generation das, was sich da an neuen Kommunikationsformen entwickelt, vielleicht gar nicht so richtig einschätzen und damit beurteilen können. Die Jugendlichen sprechen einfach anders. Denn sie sind ja blitzschnell im Benutzen der neuen Medien, blitzschnell im Erfassen dieser ganzen Symbole und Kürzel, das haben die ja mit sechs Jahren drauf, schneller als die Buchstaben. Ich denke, wir sollten es als Bereicherung sehen, dass diese neuen Medien einen anderen Umgang mit Sprache lehren. Aber das Festhalten an der Möglichkeit, eine eigene Sprache zu entwickeln und damit Beziehung zu regulieren, sollte in ihrer Wichtigkeit schon betont werden. Denn das Miteinander-Sprechen ist die einzige Möglichkeit, mit allen Menschen dieser Welt in Berührung zu kommen, eben durch die Sprache. *(Menschik-Bendele, Psychologin, Klagenfurt)*

---

7 Vgl. dazu Manfred Mänling, Kapitel 3.8., S. 15 f.

2.3. Migration und Spracherwerb

Auf Probleme, denen sich SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund beim Erlernen der deutschen Sprache in Wort und Schrift konfrontiert sehen, verweist Manfred Mänling in seinem Einführungsbeitrag[8] zu diesem Themenheft. Sein Befund, wonach sich diese Jugendlichen zwischen den Kulturen finden – sprachlich wie soziokulturell –, wurde von meinen GesprächspartnerInnen bestätigt und so in Sprache gefasst:

Ein Hauptproblem vieler nichtmuttersprachlicher SchülerInnen ist, dass sie zwar in Österreich geboren wurden, aber ihre eigentliche Herkunftssprache nicht gut sprechen, weil ihre Eltern sehr oft »sprachlos« sind. Manche dieser Kinder sagen dann beispielsweise: Meine Mutter schimpft oft, weil ich einfach auch nicht gut Türkisch kann. *(Lasselsberger, Deutsch-Lehrerin, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Zuhause spreche ich nicht wirklich Arabisch und nicht wirklich Deutsch, es ist so eine Mischung. Manchmal sprechen meine Eltern auch Deutsch, manchmal Arabisch, aber überwiegend Arabisch natürlich. *(Schüler A.[9], 5. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Ich spreche mit meiner Mutter fast nur Deutsch, weil ich hab' das Serbische schon fast verlernt, ich kann es nicht mehr, daher sprech' ich fast nur Deutsch, es sei denn, es kommt jemand und der soll nicht wissen, was da geredet wird, dann sprechen meine Mutter und ich wieder Serbisch. *(Schülerin S., 5. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Meine eigentliche Sprache ist Chinesisch, ich lerne aber seit drei Jahren Deutsch. Trotzdem habe ich sehr oft das Problem, etwas sagen zu wollen, es aber letztlich nicht ausdrücken zu können. Manche nehmen keine Rücksicht darauf, dass ich Deutsch nicht als Muttersprache spreche. (*Schülerin L., 5. Klasse, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Obwohl ich eigentlich ganz gut Deutsch spreche, fühle ich mich manchmal unsicher im Gebrauch dieser Sprache. Ich schäme mich für meinen Akzent, weil ich denke, dass damit eine Sprachbarriere verbunden ist. Da wir ständig zwischen Österreich und Tschechien pendeln, switchen wir immer von einer Sprache zur anderen. Könnte man hingegen bei einer Gastfamilie in Wien bleiben – wie manche KollegInnen –, so hätte man einen Startvorteil, da ein Mehr an deutscher Sprache ja auch die eigene Sprachverwendung verbessert. *(Schülerin A. , 6. Klasse/EHS, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

In dem Jahrgang der European High School (EHS)[10], den ich unterrichte, befinden sich ausgewählte und damit sehr gute SchülerInnen aus Ungarn, der Tschechei und der Slowakei. Diese haben in der Unterstufe im Kolpinghaus gewohnt, waren also immer untereinander, und hatten Deutsch nur als zweite lebende Fremdsprache im Ausmaß von drei Wochen-

---

8 Vgl. dazu Manfred Mänling, Kapitel 3.7., S. 15.

9 Ich bitte alle SchülerInnen um Nachsicht, sollte der gewählte Anfangsbuchstabe nicht dem tatsächlichen Beginn der jeweiligen Vornamen entsprechen. Die Abkürzung wurde gewählt, um die Privatsphäre der Jugendlichen zu bewahren und zu schützen.

10 Bei der European High School-Klasse handelt es sich um einen Schulversuch des BRG XV Henriettenplatz/Wien. Nähere Erklärungen dazu finden sich im Zitat von Frau Kollegin Winkler.

stunden. Wenn man sich heute – also in der 6. Klasse – die Aufsätze dieser SchülerInnen anschaut, ist man erstaunt, was diese Jugendlichen, die sehr fleißig und sprachbegabt sind, leisten. Innerhalb von nur zwei Jahren schreiben diese SchülerInnen hervorragende Aufsätze, natürlich mit ein paar Fehlern. Allerdings ist mir jetzt auch in der EHS-Klasse aufgefallen, dass die SchülerInnen meinten, sie würden ein bisschen ihre Muttersprache verlernen, weil ihnen Fachausdrücke in ihrer jeweiligen Herkunftssprache fehlten, was als störend empfunden werde. Dadurch haben diese Jugendlichen das Gefühl, in ihrer Herkunftssprache an Sprachkompetenz zu verlieren. In den EHS-Klassen ist mir allerdings der Bezug zu den Herkunftssprachen der Jugendlichen ein großes Anliegen, indem ich beispielsweise immer wieder frage: Wie heißt das bei euch? Gab es z. B. das Mittelhochdeutsche auch im slawischen Gebiet? Könnt ihr ein Beispiel für ein Sonett in eurer Herkunftssprache suchen? Während den SchülerInnen der EHS-Klasse zuhause die entsprechenden Recherche-Möglichkeiten zur Verfügung stehen (Bücher, Computer mit Internetzugang), kann ich das von vielen anderen (nicht)muttersprachlichen SchülerInnen nicht verlangen, weil das entsprechende außerschulische Umfeld nicht vorhanden ist. *(Winkler, Deutsch-Lehrerin, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Fördermaßnahmen wie »Deutsch plus, Deutsch 2«[11], die an unserer Schule sowohl muttersprachlichen als auch nichtmuttersprachlichen SchülerInnen angeboten werden, tragen mit dazu bei, dass sich die sprachlichen Defizite der Jugendlichen – zumindest einmal im schriftlichen Bereich – etwas reduzieren und die SchülerInnen so eine Stärkung erfahren. Bei einigen – so z. B. auch bei Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache, die sich sehr bemühen – bewegt sich einiges, während es bei anderen wiederum überhaupt nicht fruchtet. Vielleicht hängt es auch hier mit dem familiären Hintergrund und der außerschulischen Unterstützung zusammen. Da gibt es beispielsweise den Schüer S., der alle Fördermaßnahmen besucht, aber trotz guten Inhalts einfach noch immer zu viele Fehler macht, vielleicht auch deshalb, weil ihm eine entsprechende außerschulische Förderung fehlt, während Schüler E. seine anfänglichen schweren Fehler mit entsprechenden schulischen Fördermaßnahmen und familiärer Unterstützung schrittweise zu bewältigen lernt. *(Winkler, Deutsch-Lehrerin, BRG XV Henriettenplatz/Wien)*

Merkwürdigerweise verstehen sich ja die Menschen über das Hören, wenn sie Musik hören. Wenn wir russische Volkslieder oder slowenische Lieder hören, dann können wir mit dem Herzen darauf antworten, umgekehrt ist ja auch die deutsche Musik in ihrer wirklich beachtlichen Tradition etwas, das sich über die ganze Welt ausgebreitet hat. Vielleicht sollte man nicht mit der Grammatik beginnen und nicht mit dem präzisen Gebrauch einer Sprache, sondern mit dem lustvollen Hören, z. B. über Lieder, Reime, die Sprachmelodie, so dass man eher einen emotional-lustvollen Zugang als einen leistungsmäßigen hat. Sprachspiele, Dia-

---

11 Im BRG XV Henriettenplatz/Wien versucht man, sprachlich schwächere SchülerInnen durch gezielte Fördermaßnahmen zu unterstützen und zu fördern. In »Deutsch 2«, ausgerichtet für die ersten beiden Klassen, werden die SchülerInnen für zwei Unterrichtsstunden in zwei Gruppen geteilt. D. h., in der ersten Klasse (5 Wochenstunden Deutsch) werden zwei Stunden Deutsch geteilt, in der zweiten Klasse (4 Wochenstunden Deutsch) ist eine Deutschstunde geteilt, eine weitere Stunde wird als unverbindliche Übung angeboten und von vielen Jugendlichen auch gerne angenommen. Durch diese Fördermaßnahmen fühlen sich auch die sprachlich Schwächeren wohl, weil in ihren Gruppen ihre individuellen Lernfortschritte gesehen und als etwas Positives anerkannt werden. »Deutsch plus« hingegen ist nicht in den Vormittagsunterricht integriert, sondern findet am Nachmittag statt und stellt ein weiteres Förderungsangebot dar, für das sich die SchülerInnen freiwillig entscheiden können.

loge machen den Kindern Spaß, das Gefühl, welches man für die jeweilige Sprache dabei vermittelt bekommt, ist unbezahlbar, auch wenn vielleicht Grammatik später nachgearbeitet werden muss. (Menschik-Bendele, Psychologin, Klagenfurt)

3. Resümee

Die vorangehenden Ausführungen geben nur einen Teil der mit Lehrenden wie SchülerInnen geführten Diskussion wieder, wobei – so glauben wir – wesentliche Punkte, die Fragen der Sprachkompetenzen heutiger Jugendlicher berühren, umrissen wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schule nicht alles leisten kann. So hängt die sprachliche Sozialisation unserer SchülerInnen zwar zu einem guten Teil von dem ab, was im schulischen (Sprach)Unterricht und in darüber hinausgehenden Förderprogrammen geleistet wird, aber auch von außerschulischer Unterstützung in Familie und privatem Umfeld. Dies gilt für muttersprachliche wie nichtmuttersprachliche SchülerInnen gleichermaßen. Sprachliche Bildung heute kann nur interkulturelle Bildung[12] in einer Medienlandschaft[13] bedeuten, in der sowohl der Buchkultur als auch den neuen Medien ihr Stellenwert für die sprachliche Entwicklung der Jugendlichen zuerkannt wird. Neues als Chance zu begreifen und Kinder auf ihren Entdeckungsreisen durch die Welt der Sprachen, der eigenen Herkunftssprache wie der vielen (noch) fremden Sprachen, zu begleiten, dazu ist jede/r Einzelne aufgerufen. Begeben wir uns gemeinsam auf eine lustvolle Spurensuche durch das Labyrinth der Sprache(n).

Literatur

Mänling, Manfred: Sprachliche Defizite Jugendlicher und deren Ursachen. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 27. Jg., H. 3/2003, S. 8–19.

Rastner, Eva Maria: Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 4/2002, S. 67–72.

Reiter, Claudia: PISA 2000 – Analysen und Schlussfolgerungen. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 27. Jg., H. 3/2003, S. 20–26.

Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer 1994 (Reihe Sprachlandschaft, Bd. 12).

Wermke, Jutta: Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 4/2002, S. 45–52.

---

12 Vgl. dazu Rastner, *ide* 4/02, S. 67 ff.

13 Vgl. dazu Wermke, *ide* 4/02, S. 45 ff.

Elvira Sematon

Durch das Schweigen zum Bild, durch das Wort zur Grenze

Ein Schüler findet seinen Weg zur Sprache

Viele Formen der Sprachlosigkeit können in der Schule entdeckt werden, wobei ich hier meinen Blick auf die Sprachlosigkeit eines bestimmten Schülers richte, der seine eigene Sprache aus einem schweren Trauma sucht. Sein Weg zurück zur eigenen Sprache und des persönlichen Ausdrucks läuft vor allem über das Zeichnen und Malen. Durch Verweise auf angestellte Beobachtungen und aufgezeichnete Gespräche wird der Weg aus der Sprachlosigkeit bei einem traumatisierten Schüler beschrieben. Es soll aufgezeigt werden, dass LehrerInnen Möglichkeiten der Hilfe und Unterstützung bei der Sprachfindung haben, wenn sie biografische Zusammenhänge und Krisen bei Schülern und Schülerinnen erkennen und verstehen lernen.

Sprache ist das wichtigste Medium der Kommunikation und wird in Interaktionsprozessen mit den Bezugspersonen und der Umwelt entwickelt. Babys lernen sehr früh eine nonverbale emotionale Kompetenz zwischen sich und ihren Eltern, die ihr späteres Verhalten und ihren Sprachgebrauch mitbestimmen.[1]

Belastete Beziehungen zwischen einem Baby und seiner Mutter sind von Störungen und Unsicherheiten gekennzeichnet, die sich in Entwicklungsproblemen und

---

Elvira sematon, Volksschullehrerin mit ECHA-Ausbildung, Referentin in der Lehrer- und Erwachsenenbildung, Seminarleiterin im Talente-Camp, Lektorin an der Universität Klagenfurt.
Prof.-Deutsch-Gasse 11, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: elvira.sematon@aon.at

1 Siehe dazu die Studien von Erik H. Erikson zur Entwicklung der Ich-Identität in *Identität und Lebenszyklus*, S. 108 ff.

Verhaltensschwierigkeiten niederschlagen können.[2] Gewalt und sexueller Missbrauch im Kindesalter können zu schweren psychischen Beschädigungen führen, die sich in unterschiedlichen psychopathologischen Symptomen ausdrücken und lebenslange seelische und körperliche Verletzungen hinterlassen.

Symptome sind Signale, mit denen Kinder ihr Leid zeigen, Aufmerksamkeit erregen und die bemerkt werden wollen. Beispielhaft seien folgende Symptome angeführt: Verhaltensauffälligkeiten, Störungen der Nähe-Distanz-Regulation, Störungen im Bereich der Nahrungsaufnahme und des Schlafes, Angst in Situationen, die an den Misshandlungskontext erinnern, altersinadäquate Ängste bei körperlichen Berührungen, bei Untersuchung oder ihre Verweigerung.

> Missbrauchte Kinder haben häufig das Gefühl, ihren Wahrnehmungen nicht trauen zu können. Sie sind unsicher, ob das, was ihnen passiert ist, auch wirklich geschehen ist. Sie entwickeln Ängste, Phobien, Unruhezustände. (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 81)

> Missbrauchte Kinder geben viele Zeichen ihres Leidens, weil sie den Leidensdruck kaum aushalten. Doch sie resignieren, wenn ihnen nicht geglaubt, sie nicht wahrgenommen werden oder als Phantasten und Lügner diffamiert dastehen. Die Resignation selbst ist wiederum ein deutliches Zeichen, das uns auf einen möglichen Missbrauch aufmerksam machen kann. Dem Beobachteten behutsam Sprache zu verleihen, die angedeuteten Zeichen zu erkennen, die symbolische Rede zu dechiffrieren, sind wichtige Elemente der Wahrnehmung und Begleitung. (Ulonska 1997, S. 203 f.)

Wenn Kinder Deprivationen, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen ausgesetzt sind, zeigen sich im Kindes- und Jugendalter Bindungs- und Beziehungsstörungen, die im Erwachsenenalter in Persönlichkeitsstörungen übergehen können. Gefühle der Ohnmacht, der Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit beeinträchtigen Fühlen und Denken im Alltag. Mit schweren psychischen Störungen treten häufig Formen der Sprachlosigkeit auf. »Sie müssen schweigen und möchten schreien.« (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 82)

In therapeutischen Prozessen, die unerlässlich sind, werden neue Zugänge gesucht, um die eigene Sprache, den eigenen Ausdruck wieder zu finden und eine Stärkung der Seele, ein Gefühl für den eigenen Körper und die eigene Sexualität zu entwickeln. Dabei sind nonverbale Kommunikationskanäle von besonderem Wert. Das heißt, dass Stimulierungen und Aktivierungen über den gesamten Körper, über alle Sinne stattfinden, damit auch Wege zur eigenen Sprache und zum eigenen Ausdruck wieder gefunden werden können.

1. Schüler R. – ein Fallbeispiel

Als Grundschullehrerin analysiere ich hier Beobachtungen und Gespräche mit einem Schüler, der in seiner partiellen Sprachlosigkeit gefangen ist.

---

2 Siehe dazu die Theorie zur infantilen Sexualität von Erik H. Erikson in *Kindheit und Gesellschaft*, S. 42 ff.

Schüler R. ist seit meiner ersten Anwesenheit in dieser Klasse als künstlerisch besonders talentiert aufgefallen. Er zeichnet sehr gerne und malt großartig. Dies wird mir als Klassenlehrerin auch von anderen Lehrerinnen, die diesen Schüler kennen, bestätigt. Im Gegensatz dazu ist es ihm aufgrund seiner sonstigen Leistungen nicht möglich, das Gymnasium zu besuchen. Seine Leistungen in den Bereichen Deutsch und Mathematik sind instabil und durch eine Form- und Heftgestaltung geprägt, die wenig Struktur und Übersicht erkennen lassen. Zusätzlich zu seiner sehr unstrukturierten Form, schreibt er fast nur mit dem Bleistift und verwendet im Fach Mathematik sehr selten ein Lineal. Häufig jedoch zeichnet er noch etwas zu seinen Übungen oder vergisst auf einzelne Übungen, weil er gerade etwas Besonderes und Aufwendiges zeichnet. Es ist dem Schüler weiters gleichgültig, in welchem Heft er welche Übung durchführt. So geschieht es oft, dass er in Schulübungsheften die Hausübungen schreibt und in Hausübungsheften die Schulübungen verfasst. Andererseits sind seine Seiten mit Zeichnungen ausgeschmückt und dekoriert. »Sein ausgeprägtes Interesse im Zeichnen und Malen behindert seine Entwicklungen in anderen Fächern«, dachte ich manchmal, als ich seine Hefte korrigierte.

Der Bub wirkt sehr ruhig, hat große schwarze Augen und spricht wenig. Noch nie habe ich ihn wütend erlebt. Neben ihm sitzt ein Junge, der ihn immer wieder aktiviert. Dieser aktive Junge wird ihm manchmal lästig. Er sagt nie, dass der andere ihn stört. Wenn ich Grenzüberschreitungen seines Nachbarn bemerke, gibt es intensiven Blickkontakt. Ich beobachte die beiden Schüler und biete Schüler R. Hilfe an.

Dieser liebt die Ruhe, das Zeichnen und Malen. Er lässt sich dabei nicht gerne stören und versinkt in seinen Tagträumen.

Ich erfahre als Klassenlehrerin sehr spät, dass der Schüler ein Opfer sexuellen Missbrauchs ist und sich in therapeutischer Behandlung befindet. Viele Monate habe ich es nicht gewusst. Die Scham über diese Vergangenheit führt uns in weitere Formen der Sprachlosigkeit bei den Eltern. Es war die Mutter, die den Mut fand, dieses Thema bei mir anzusprechen. Als ich das erfahren hatte, war es mir möglich, das Kind in seiner Entwicklung besser zu verstehen. Nun wurden Verhaltensweisen und Reaktionsmuster klarer und deutlicher und in einem neuen Kontext verstehbarer.

Der Schüler sucht *seine* Wege aus der Sprachlosigkeit. Der Schüler bemüht sich um einen Weg zu seiner eigenen Sprache. Ja, das ist es! Und der Schüler sucht sehr intensiv, um nicht in seinen Ängsten zu ersticken. Mit all seinen Möglichkeiten strebt er zurück zum Leben. Dieses Zurückfinden zum Leben geschieht bei ihm vor allem über das Zeichnen und Malen. Er findet seine Sprache über diese Tätigkeiten, die so ausgeprägt sind, dass sie in der Klasse leicht auffallen. Nicht nur seine besondere Art, Dinge zu sehen und subjektiv sehr differenziert und neu abzubilden, hebt ihn von den anderen Schülern und Schülerinnen in der Klasse ab. Diese große Kluft zwischen Kreativität, Struktur- und Orientierungslosigkeit hinterlässt Spuren, die sich in seinen Leistungen und seiner Heftführung zeigen. Zusätzlich werden diese Beobachtungen ergänzt durch das auffällig aggressionslose Verhalten des Jungen. In seiner Aggressionslosigkeit scheint er Situationen *grenzenlos* ausgeliefert zu sein. Er zieht für sich keine Grenzen, wo persönliche Grenzen zu ziehen wären, und damit bestimmen öfter andere für ihn. Nie meldete er selbst seine Bedürfnisse bei mir als

Lehrerin an. Oft waren es andere Kinder, die ihm ihre Stimme borgten und sich für ihn einsetzten. So erbat eine Mitschülerin nicht-deutscher Muttersprache seine Bedürfnisse bei mir.

Besteht hier eine andere Form von sensibler Kommunikation unter Kindern mit schwierigen biografischen Erlebnissen?

Für Schüler R. ist es wichtig, dass er weiterhin therapeutische Begleitung erhält und sich auf partnerschaftliche Beziehungen zu anderen Schülern und Schülerinnen einlassen kann. Für seine weitere schulische und berufliche Laufbahn wird er ein Umfeld brauchen, in dem er viele positive Gruppenerlebnisse erfahren kann, um sich von seinen traumatischen Erfahrungen wegzubewegen und Vertrauen in sein eigenes Tun aufzubauen.

2. Auf der Suche nach Lösungen …

Möglichkeiten des besseren und intensiveren Ausdrucks sind für die Schüler und Schülerinnen in der Klasse gefragt. Was können wir als LehrerInnen für Schüler mit schwierigen biografischen Erlebnissen und traumatischen Erfahrungen anbieten? Wo können wir sinnvolle und gute Ansätze schaffen, damit sich Mädchen und Buben verstärkt und intensiver ausdrücken können? So wie im oben dargestellten Fall ist es für LehrerInnen schwer möglich, Zusammenhänge richtig zu verstehen, denn es liegt so viel unter Scham, Angst und Trauer verborgen, so dass die Sprache als direktes Ausdrucksmittel unerreichbar scheint.

Schüler und Schülerinnen, die sich sprachlich mit großer Anstrengung ausdrücken können, brauchen andere Wege, über die sie wahrgenommen und anerkannt werden. Unterschiedliche Möglichkeiten und Kanäle des persönlichen Ausdrucks sollen angeboten werden, damit Schüler und Schülerinnen mit krisenhaften Biografien auch in das Lernen einsteigen und sinnvolle und gute Lernprozesse initiiert werden können. In einer Atmosphäre des Vertrauens, der Offenheit und Wertschätzung werden Verhaltensauffälligkeiten und Signale des Leidens als Zeichen der Not und Hilfesuche interpretiert und verstanden.

> Versuchen Sie, diesen Kindern positive Aufmerksamkeit zu geben, respektieren Sie ihre Persönlichkeit und werten Sie die Beziehung zu den Kindern auf. Suchen Sie nach Situationen, in denen Sie das Kind loben können. Dadurch werden Sanktionen, die vielleicht bei diesen Kindern im konkreten Unterrichtsgeschehen notwendig sind, nicht ausschließlich negativ erlebt, sondern als Grenzziehung, die die Kinder akzeptieren können. […] Ihr persönliches Verhalten gegenüber einem Kind kann ein wesentlicher Baustein zum späteren Aufdecken und Beenden des Missbrauchs sein. (Wirtz-Weinrich 1997, S. 117)

Ausdrucksmöglichkeiten sollen wiederholt fachübergreifend zu bestimmten motivierenden Sprechanlässen in einem Klima des Vertrauens und der Wertschätzung geschaffen und zugelassen werden. Mädchen und Jungen sollen immer wieder ermutigt werden, über ihre Probleme und ihre Gefühle zu sprechen. Dabei dürfen alle Gefühle zur Sprache gebracht werden. In Gesprächen ist es wichtig, dass immer wieder das Selbstbewusstsein der Mädchen und Jungen über positive Rückmeldungen

gestärkt wird.[3] Dazu können gemeinsame Gruppenübungen (Sprach-, Rollen-, Beobachtungs- und Körperspiele) dienen, die je nach Klassensituation abgeändert und angepasst werden müssen.

Präventionsmaßnahmen können in eigenen Projekten oder als integrierter Präventionsansatz in den Unterricht eingebunden werden und sollten über einen längeren Zeitraum geplant werden.[4] Dabei haben sich als Präventions-Schwerpunkte folgende Themenkomplexe als hilfreich erwiesen: Gefühle, Berührungen/Körpererfahrungen, Geheimnisse, Nein-Sagen/Ja-Sagen, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und Hilfe-Holen (vgl. Koch/Kruck 1997, S. 155).

Präventionsmaßnahmen und Gruppenübungen ermöglichen den Schülern und Schülerinnen wichtige Lernprozesse im Bereich ihrer eigenen Wahrnehmung, ihrer eigenen Gefühle und ihres eigenen Körpers.[5] Sie unterstützen Sensibilisierung, Differenzierung und den Ausdruck von eigener Gefühls- und Körpersprache. Weiters kann in der Gruppe viel Unterstützung, Hilfe und Stärkung gemeinsam erfahrbar gemacht werden. Damit werden das soziale Klima verbessert und partnerschaftliche Lehr- und Lernprozesse gefördert.

Literatur

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus: *Gewalt macht Schule.* München: Droemer Knaur 1994.

Erikson, H. Erik: *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.

Erikson, H. Erik: *Kindheit und Gesellschaft.* Stuttgart: Klett-Cotta 1984, 9. Aufl.

Koch, Helmut/Kruck, Marlene: Prävention in der Grundschule. Elternarbeit, Planung, praktische Anregungen und Materialien für den Unterricht. In: Ulonska, Herbert/Koch, Helmut H.: *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 141–179.

May, Angela: *Nein ist nicht genug.* Prävention und Prophylaxe. Bonn: Donna Vita 1997.

Ulonska, Herbert: Seelsorge als Begleitung. In: Ulonska, Herbert/Koch, Helmut H.: *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 192–215.

Wirtz-Weinrich, Wilma: Interventionsmöglichkeiten bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch an Kindern in der Grundschule. In: Ulonska, Herbert/Koch, Helmut H.: *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 113–139.

---

3 Hilfestellungen für die Gesprächsführung mit Mädchen und Jungen und mögliche Interventionsschritte beim Verdacht auf sexuellen Missbrauch finden Sie im Anhang bei Angelika Jasse und Wilma Wirtz-Weinrich in *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen*, S. 126 ff.

4 Beispiele für präventive Maßnahmen und Gruppenübungen finden Sie bei Helmut Koch und Marlene Kruck.

5 Siehe dazu die Ziele der Präventionsarbeit nach Brunhilde Marquardt-Mau in Angela May: *Nein ist nicht genug*, S. 41 f.

Jutta Kleedorfer

Die Überwindung der Sprachlosigkeit

Befunde und Antworten in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Sprachauffälligkeiten, Sprachbehinderungen, Sprachentwicklungsstörungen und Sprachverzögerungen, aber auch Sprechverweigerung gelten als Alarmzeichen, denn sie behindern die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes und damit seine geistigen Fähigkeiten sowie die Sozialisationsprozesse.

Untersuchungsergebnisse an der Klinik für Kommunikationsstörungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (vgl. Heinemann 1997, S. 104 ff.) zeigen – faktisch im wahrsten Sinn des Wortes – einen sprunghaften Anstieg von Sprachauffälligkeiten. Waren es bis 1977 etwa konstant vier Prozent der Vorschulkinder, so stieg die Zahl der behandlungsbedürftigen Kinder bis 1997 auf 25 Prozent, in sozial benachteiligten Milieus sogar bis auf 38 Prozent.

Diese Befunde werden auch vom AKH Wien bestätigt. Tatsächlich orten Mediziner, Psychologen und Logopäden eine Vielzahl von Kommunikationsstörungen, Hör-, Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen. Gerit Schneider, AKH Wien/HNO-Abteilung, verweist auf die gravierende Zunahme von Stimm- und Sprechstörungen, die eine Beeinträchtigung im Berufsleben, im Alltag, im familiären Bereich bewirken.

Während noch um 1900 etwa zehn Prozent der Berufe mit Kommunikationsbedarf einhergingen, so wiesen 2001 schon 60 Prozent der Berufe die Notwendigkeit der kommunikativen Kompetenz auf, 2010 werden es etwa 80 bis 90 Prozent sein.[1]

Jutta Kleedorfer, Professorin für Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch an der PÄDAK ED Wien. Mayerweckstraße 1, A-1210 Wien. E-Mail: kleedorfer@asn.netway.at

1 Daten nach Mitschrift eines Vortrags von Gerit Schneider zum Thema »Kommunikationsstörungen«, PÄDAK ED Wien, Juni 2003.

Welche volkswirtschaftlichen Schäden dabei auch auftreten, zeigt ein Bericht (*Focus* 46/2002) aus den USA, wonach derzeit etwa eineinhalb bis drei Prozent des Bruttonationalprodukts, das sind etwa 154–186 Milliarden US-Dollar, aufgewendet werden müssen, um Sprachstörungen zu beheben.

Es stellt sich die Frage, ob die Ursachen für diese negative Entwicklung ein sozialmedizinisches Problem sind, ein religionsphilosophisches oder doch ein postmodernes soziokulturelles Phänomen.

Auffallend ist die gegenwärtig große Zahl an aktuellen Kinder- und Jugendbüchern, die sich mit Formen der kommunikativen Verweigerung beschäftigen, die sich mit dem Thema der *Sprachlosigkeit* auseinandersetzen und Möglichkeiten der Bewältigung aufzeigen. Einzelne Beispiele werden im Folgenden aus einer Fülle von Titeln herausgegriffen, um diesen Trend der zunehmenden Sprachlosigkeit in seinen unterschiedlichen Facetten aufzuzeigen.

Sieben Bereiche möchte ich im Folgenden näher anhand von Texten vorstellen, die meiner Beobachtung nach in den Kinder- und Jugendbüchern als auslösend für den Weg in die Sprachlosigkeit beschrieben werden.

1. Gestörte Familiensituation

Eine schwierige, oft von struktureller wie psychischer Gewalt geprägte familiäre Situation, eine triste häusliche Lernumwelt, Bezugspersonen mit negativen Verhaltensmustern und fehlende emotionale Zuwendung gelten als auslösende Faktoren für zunehmende Sprachlosigkeit.

Auch die allgemeine Einstellung der Familie zum Beispiel gegenüber Konsumorientiertheit, allgemeine Umgangsformen, Rücksichtnahme versus Durchsetzung, vor allem unter den Eltern und Geschwistern, spielen eine Rolle. Nicht alle erwähnten Faktoren müssen sich negativ auswirken, entscheidend sind die Gesamtbedingungen.

Als Beispiel dafür möchte ich Graham McNamees Jugendbuch *Alice im stummen Land* (2001) nennen, dem 2002 der österreichische Jugendbuchpreis zuteil wurde.

Alice schreibt Songs, liebt Eric und gäbe alles für eine Stimme wie die von Erics Kusine Rachel. Denn Alice hat eine kaputte Stimme. Schuld daran ist ihr Vater, der sie bei einem seiner Gewaltausbrüche fast erwürgt hat. Er hat nicht nur körperlich ihre Stimme gebrochen. Nach der Scheidung lebt Alice allein mit ihrer Mutter in einem »stummen Land«. Ihren Hass auf den Vater verarbeitet Alice in ihren Songs, die sie nicht singen kann.

Eingesperrt in eine Zelle,
von der Außenwelt getrennt,
in ‘nem fensterlosen Kerker
wo die Nacht kein Ende kennt.
Täglich schieben sie zwei Schüsseln
durch die Gitterstäbe rein.
Stets wird in der einen Asche,
in der andern Tränen sein.

Und es bringt mich um,
dass ich nie 'ne Chance hatte,
dir zu sagen,
wie sehr ich dich hasse.

Ich schrei nach dem Wärter,
nach Hilfe, nach Warum.
All die Jahre mir gestohlen,
doch die Antworten sind stumm.
Misch die Asche mit den Tränen,
würg sie runter, die Ration.
Meine Kehle ist versteinert
und erstickt doch jeden Ton.
Und ich hatte nie
eine Chance
zu sagen wie sehr
ich dich hasse …[2]

Alice' Leidensweg beginnt mit einem ehelichen Zwist:

Mom und Dad hatten sich zuerst in der Küche gestritten und machten jetzt im Wohnzimmer weiter. Ich hatte keine Ahnung, worum es ging. Ich versuchte die Frequenzen ihrer Stimmen rauszufiltern, genau wie die FBI-Leute es in einem Film gemacht hatten, als sie auf einer Tonbandaufnahme alle Störgeräusche hatten herausfiltern müssen, um das Geständnis des Serienmörders zu erhalten. Aber das FBI hatte einen Supercomputer gehabt und ich hatte nur das Gehirn einer Zehnjährigen.
Ich versuchte vollkommen still zu sein …
Er hatte ihr Handgelenk in der Faust und seine Knöchel traten weiß hervor, so fest drückte er zu. Jeder Muskel in Moms Gesicht war angespannt, ihre weit aufgerissenen Augen waren feucht. Er schrie ihr ins Gesicht und sein Mund war ihr so nahe, als würde er sie im nächsten Augenblick küssen. Mom schloss die Augen.
Seine Hände wanderten zu ihrem Hals hoch. Moms Hals war so schmal, dass er ihn schon mit einer Hand fast umgreifen konnte. Ihre Arme hingen schlaff herab, als wäre sie gelähmt – wie ein Kätzchen, das man am Nackenfell gepackt hält.
Seine Knöchel wurden wieder weiß vom Zudrücken.
Ich war schon auf den Beinen, bevor ich überhaupt wusste, dass ich mich bewegt hatte … Ich war wie von einer fremden Macht besessen, genauso, wie wenn Dad mich bis über die Grenze der Erschöpfung hinaus kitzelte, bis ich ganz taub wurde und trotzdem nicht aufhören konnte zu lachen. Als ich meine Hand ansah, war mir, als würde ich durch das falsche Ende eines Fernglases schauen, als wäre die Hand Tausende von Meilen weit weg. Ich sah zu, wie meine Hand nach oben griff und seinen heißen nackten Arm berührte.
»Aufhören«, sagte ich. Es war das letzte Wort, das ich mit meiner richtigen Stimme sagte, meiner unbeschädigten Stimme. (Ich kann, wenn ich ganz, ganz still im Dunkeln sitze, ihren Klang auch noch heute hören.)[3]

---

2 Graham McNamee: *Alice im stummen Land*, S. 7 f.
3 Ebd., S. 30 f.

Als der Vater im Sterben liegt und er seine Tochter sehen will, konfrontiert ihn Alice mit seiner Schuld. Danach gelingt es ihr, ihrer Persönlichkeit die ihr eigene, unverwechselbare Stimme zu verleihen und sie fühlt sich »funkelnagelneu«.

Sie lernt nämlich im Laufe der Zeit, die »Zehn Punkte des Wohlfühlens« für sich zu erobern, die da sind:

- Als Person respektiert zu werden, indem sie trotz ihrer »Frankenstein-Stimme« es schafft, von allen MitschülerInnen in der Klasse akzeptiert und ernst genommen zu werden.
- Eine Balance von körperlichem und seelischem Wohlbefinden erreicht Alice, indem sie sich pflegt, lustvoll zu ihrer Schwäche für Schokolade steht und diese auslebt.
- Aufbau eines guten Beziehungsklimas im schulischen Freundeskreis, vor allem zu Rachel mit der wunderbaren Stimme, die sich aus einem beweglichen Fresssack in einen unbeweglichen Riesenapfel verwandelt, und zu Eric, dem »verrückten« Nix-Händer, dem sie in zärtlicher, leidenschaftlicher Liebe zugeneigt ist.
- Entfaltung ihrer persönlichen Talente, indem sie Liedtexte schreibt.
- Selbstständig Probleme lösen, indem sie sich überwindet, mit ihrem Vater Kontakt aufzunehmen.
- Nach persönlicher Überzeugung handeln, indem sie trotz der allgemeinen Bedenken mit dem sterbenskranken Vater abrechnet.
- Sie erfährt Hilfe und Unterstützung durch Freunde, indem sie sich ihnen öffnet.
- Sie findet Wege aus der Isolation, aus dem »Kerker«, indem sie ihre Verzweiflung kreativ in Liedtexten zum Ausdruck bringt.
- Sie lernt aus Erfahrungen und zerbricht nicht daran.
- Sie entwickelt ein positives Selbstwertgefühl von sich, indem sie am Schluss von sich sagen kann, »funkelnagelneu« geworden zu sein.

2. Körperliche Behinderungen

Körperliche Behinderungen – bedingt durch Krankheit oder Unfall – lassen junge Wesen verstummen und machen sie zu Außenseitern.

Ein solches Schicksal hat das Vogelkind Sigmund in dem preisgekrönten Bilderbuch *Zack bumm!* (2000) von Heinz Janisch und Helga Bansch.

Sigmund, ein kleines zerzaustes Vogelkind, die Hauptfigur der Geschichte, sitzt in seinem Nest. Die Welt ringsum ist riesengroß für ihn. Er möchte fliegen können, so wie seine Eltern. Vor lauter Neugier und Eifer beugt er sich weit vor. Und schon ist es geschehen: Er kippt aus dem Nest und segelt durch die Luft. Noch bevor er »Hilfe!« rufen kann, schlägt er schon hart auf dem Boden auf. »Zack bumm!«, macht es in seinem Kopf. Es klingt so, als hätte jemand eine Tür zugeschlagen.
Tatsächlich: Seitan ist Sigmund ein komischer Vogel, der nur ein heiser gekrächztes »Zack bumm!« zustande bringt. Obgleich er wie kein anderer pfeilschnell fliegen lernt, wie kein anderer mit seinen kurzen Stummelflügelchen die tollsten Kunststücke der Fliegerei beherrscht, merkt er immer mehr, dass er nicht so wie die anderen Vögel ist.

Der alte Hase, Carl Gustav, merkt an Sigmunds traurigem Gekrächze, dass etwas nicht mit ihm stimmt und erklärt sich bereit, ihm zu helfen.
Auf dem grünen Nachdenksofa von Carl Gustav erinnert sich Sigmund dann an den Tag zurück, an dem er aus dem Nest gefallen ist. Der alte Hase erkennt, dass Sigmund Selbstzweifel und Schuldgefühle plagen und er unter seiner Unfähigkeit leidet, nicht wie die anderen Vögel zwitschern zu können. Ein Zufall kommt beiden zuhilfe: Ein winziges Etwas von einem Vogel fällt – ähnlich wie Sigmund damals – aus dem Nest, doch Sigmund reagiert blitzschnell: Er fängt den Kleinen mit seinen Schwingen auf und rettet ihn. Tollkühne Flugfähigkeiten sind also Sigmunds besondere Begabung, die er allen Tieren des Waldes in einer Flugshow schließlich zeigt. Fröhlich krächzend klingt sein »Zack bumm!«, so, als hätte jemand eine »innere« Tür aufgemacht.[4]

Eine wunderbar poetische Parabel, die vor Augen führt, dass jedes Lebewesen in einer besonderen, einmaligen Weise Schwächen und Stärken hat, dass gerade das außerhalb der Norm Liegende das Wesentliche eines Lebewesens ausmacht, dass Individualität darin besteht, sich selbst so anzunehmen, wie man ist und fröhlich im Herzen zu sein.

Es ist nicht wichtig, konkret auf die tiefenpsychologische Dimension der Geschichte einzugehen – sie ist für Erwachsene ein zusätzlich intellektuelles Spiel – für Kinder jedoch ist es ein wunderbares Mutmachbuch: Nicht die Fehler, Defizite, Unzulänglichkeiten gilt es festzustellen und auszumerzen, sondern die Ressourcen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die da sind, und damit glücklich zu sein, wenigstens ein bisschen.

3. Soziokulturelles Umfeld

Die Einflüsse des soziokulturellen Umfeldes prägen entscheidend das Sprachverhalten von Kindern.

Iva Procházková erzählt dazu eine wunderbar berührende Geschichte *Elias und die Oma aus dem Ei* (2003). Gleich einleitend meint der Icherzähler:

Mit Eltern ist es wie mit dem Wetter. Man sucht sie sich nicht aus. Ob es uns gefällt oder nicht, sie sind einfach da und es hat keinen Sinn, sich zu beschweren.
Um ehrlich zu sein, ist es mit den Eltern schlimmer als mit dem Wetter. Wenn es regnet, spannen wir den Regenschirm auf; wenn die Sonne blendet, setzen wir eine dunkle Sonnenbrille auf … Aber versucht mal, mit einem Regenschirm gegen zickige Eltern vorzugehen! Ich sage: Versucht mal, aber ich meine natürlich: Versucht es auf keinen Fall! Nicht im Traum soll es euch einfallen! Habt Geduld mit ihnen. Vielleicht beruhigen sie sich wieder. Vielleicht werden sie erwachsen. Wie auch immer, wenn sie euch auf die Nerven gehen, erinnert euch an Elias.[5]

Elias ist äußerlich ein freundliches, angepasstes, schweigsames Kind, der vor allem mit seiner zweiten Stimme, einer leisen, spricht, die niemand außer ihm selbst hört.

---

4 Nacherzählt von Jutta Kleedorfer.
5 Procházková, Iva: *Elias und die Oma aus dem Ei*, S. 9.

Wenn er laut spricht, dann mit seiner Schimpfformel, die da lautet: »Schluss-Broccolimus-Käsefuß-Fetterpoppelesser-Bepisstesgespenst – Ich hab genug!« Innerlich schimpft er weiter mit seiner leisen Stimme, sodass ihn niemand hören kann, und er leidet unter seinen unmöglichen, unerzogenen Eltern, bis er eines Tages die »Oma im Ei« findet und lernt, mit seinen Ängsten umzugehen und sie andern mitzuteilen.

4. Kommunikative Störungen

Ungünstige psychische Entwicklungsbedingungen sind ein weites Feld für kommunikative Störungen. Stichwörter dazu sind: zu viel/zu wenig emotionale Zuwendung, gestörte Mutter-Kind-Beziehung, Verwöhnung, Überbehütung, Überforderung, Konfliktsituationen, Strafverhalten, sprachliche Deprivation.

Als Beispiel das Buch der Ehrenpreisliste 2001 von Lukas Hartmann, der in *Leo Schmetterling* (2000) ein Kind beschreibt, das aus Verzweiflung über sich selbst verstummt.

Leo ist ungeschickt, ein richtiger Tollpatsch. In allem ist er langsamer und unbeholfener als die anderen.
Er stößt Gläser auf dem Tisch um.
Er kleckst in die Hefte.
Er läuft in geschlossene Türen hinein.
Er stolpert über Türschwellen und sogar über seine eigenen Füße.
Dabei gibt er sich solche Mühe, alles richtig zu machen …
Jeden Tag steht Leo vor dem großen Schrankspiegel und schaut sich böse an.
Ich bin zu klein für mein Alter, denkt er. Zu klein und zu mollig. Meine Beine sind zu kurz. Meine Hände sind zu plump. Und mein Kopf ist immer voll Gedanken.[6]

Aus Verzweiflung entschließt sich Leo, ein Schmetterling zu werden, d. h. er beginnt zuerst einmal viel zu essen. Genau wie eine Raupe. Er isst und isst, bis er beinahe platzt, er verpuppt sich mit den Wollknäueln seiner Mutter und wartet schweigend in seinem Kokon, bis er Flügel bekommt. Doch seine ganze Mühe ist umsonst, erst das »Geburtstagsmännchen« bringt ihn dazu, seinen Wunsch auszudrücken, d. h. sich zu artikulieren und siehe, es gelingt:

Wie ein Schmetterling möchte ich fliegen
und im Sommerwind mich wiegen.
Ein Tanz durch Schatten und Licht,
von Blüte zu Blüte,
ganz ohne Gewicht.[7]

Am Schluss der Geschichte weiß Leo: »Wer einmal ein Schmetterling war, kann innerlich schweben vor Glück!«

---

6 Hartmann, Lukas: *Leo Schmetterling*, S. 5 f.
7 Ebd., S. 44.

5. Einsamkeit

Einsamkeit – ob sie nun freiwillig gewählt, situations- oder persönlichkeitsbedingt ist – lässt Kinder verstummen und schweigen.

Robert Cormier, anerkannter Meister des realistischen amerikanischen Jugendromans, zeichnet in seiner Erzählung *Ein Sommer in Frenchtown* (2003) in einer überaus kargen, doch ungemein poetischen Sprache die Entwicklung eines Buben nach, der sich »wie ein Gespenst vorkommt, der nachgrübelt, was er hier auf dem Planeten Erde überhaupt macht«, und der noch nicht weiß, dass die Leere tief in seinem Inneren nichts anderes ist als Einsamkeit. Das Kind orientiert sich an seinem Vater, der selbst ein großer Schweiger ist und mit sparsamen Gesten vieles nur andeutet und nicht ausspricht. In jenem Sommer in Frenchtown erlebt der Icherzähler seine Wandlung von einem Kind, »das zwar seinen Namen kannte, jedoch nicht wusste, wer es ist«, zu einem Jugendlichen, der über die Entfaltung der ihm möglichen sprachlichen Kommunikation seine Identität entdeckt.

6. Kommunikationsverweigerung

Eine besondere Form postmodernen Weltschmerzes lässt ein Kind im Übergang zum Erwachsenwerden die sprachliche Kommunikation verweigern. Es erlebt die Ohnmacht seiner sprachlichen Äußerungen und stellt daher das Reden mit Erwachsenen ein.

Martha Heesen erzählt in dem Kinderbuch *Dringend und wichtig!* (2003) von der Freundschaft zwischen der elfjährigen Anastasia und ihrem besten Freund, dem dreizehnjährigen Adam. Immer wieder erfasst Anastasia »Blutdurst« und sie beisst sich in den Arm oder in den Handrücken, um nicht laut aufschreien zu müssen. Oder sie knetet blutrünstige, gefräßige Tonmonster, die sie Martel nennt, d. h. martialische Bestien. Die Zeiten, als sie noch liebe, rosige Ferkelchen machte, sind endgültig vorbei, ein untrügliches Zeichen dafür, dass ihre unbeschwerte Kindheit merkliche Sprünge und Risse bekommen hat. Ihre Freundschaft zu dem Nachbarsohn Adam steht vor schweren Belastungsproben. Adam ist ein Junge, der nicht mehr mit seinen Eltern redet, sondern nur mehr brieflich mit ihnen verkehrt. Wenn er mit Anastasia kommuniziert, dann oft auch nur über die »Dachrinnenpost«, d. h. mit papierenen »Briefschiffchen«, versehen mit dem Vermerk »Dringend und wichtig!«, die von einem Dachzimmerfenster zum anderen über die Regenrinne geschickt werden.

> Die Front, so nannte Adam sein Zuhause. Es war voller Schweigen und verzweifelter Briefe seiner Eltern an Adam und verzweifelter Briefe von Adams Schule an seine Eltern, weil Adam immer Zeugnisse voller Vierer und Fünfer hatte, während er doch ellenlange Zahlenspiele machte, von denen sein Mathelehrer nichts verstand … Ja, wenn Adam etwas nicht wollte, machte er es nicht. Wenn Adam nichts sagen wollte, schwieg er. Dass er alle anderen damit zur Verzweiflung trieb, war ihm egal.[8]

---

8 Heesen, Martha: *Dringend und wichtig!*, S. 29.

Man erwägt, Adam in ein Internat zu schicken. Anastasia ist verzweifelt und versucht herauszubekommen, was los ist:

»Was haben sie denn genau gesagt?«
»Nicht viel. Es war bei dem Gespräch neulich, mit jemandem von der Schule. Zu Hause sagen sie kaum was zu mir.«
»Ja, wundert dich das vielleicht, wenn du nie antwortest?«, meinte Anastasia.
»Jetzt hör auf, es hilft doch nichts!«
»Du könntest es ja mal versuchen«, sagte Anastasia. »Wenn du wieder redest, darfst du bestimmt bleiben.«
»Als ich redete, war es auch nie richtig.«
»Ja, weil du dich immer darüber aufgeregt hast, dass sie zu viel Strom verbrauchen und zu viel Benzin und zu viel Wasser und zu viel Waschmittel und dass sie zu viel Geld haben und dass ihnen die Kriege überall in der Welt egal sind und dass sie nichts für Afrika tun und dass sie Fleisch essen und den falschen Kaffee kaufen und …«
»Ja, und? Ich hab doch Recht!«[9]

Der Rest ist Schweigen. Adam muss daher jeden Mittwoch zu seinem Mentor gehen, zu einer Art Doktor, der herausfinden soll, was eigentlich mit ihm los ist und warum er nicht mehr mit seinen Eltern reden will. Anastasia weiß es jedoch längst: »Adams Eltern passten nicht zu ihm, das war alles!«

Bei einer Bootsfahrt lässt Adam das Mädchen unverantwortlicherweise im Stich und bringt sie in große Gefahr. Anastasia wird schmerzlich die Brüchigkeit dieser Freundschaft bewusst und die bis ans Pathologische grenzende Verstörung Adams.

Erst am Schluss, als das Mädchen wieder mit dem alten, vertrauten Wörterbuchspiel an ihn herankommt, stellt er die für sie erlösende Frage: »Heute Abend Igel beobachten?«

»Schau«, sagte Adam dicht an ihrem Ohr. Er hatte einen kleinen Igel hochgehoben. »Er hat kalte Füße«, flüsterte Adam. Aus den Augenwinkeln sah Anastasia ihn lachen. Er legte seine Wange auf Anastasias Kopf und streichelte den Igel.
»Schön weich«, sagte er, »die Stacheln.«
»Seine?«, fragte Anastasia.
»Deine auch«, antwortete Adam und rieb sein Gesicht durch ihre Haare …
Anastasia blieb regungslos sitzen, mit geschlossenen Augen, den Kopf an Adams Wange, ihre Hände um seine mit dem schnüffelnden Igel darin. »Bitte«, flüsterte Anastasia lautlos, »bitte, lass Mama nicht nach draußen kommen, lass sie bitte nicht sagen, dass es Zeit ist. Es darf nicht Zeit sein. Es darf nie mehr Zeit sein. Nie mehr!«[10]

Adam findet in einem ersten Schritt zu einer Form der Normalität zurück, wenn man darunter versteht, dass einem Menschen die Freiheit zugestanden wird, ohne Repressionen »anders zu sein«.

---

9 Ebd., S. 30 f.
10 Ebd., S. 127.

7. Sprachzerfall – sprachliche Ohnmacht

Junge österreichische Autorinnen und Autoren schreiben vermehrt wieder Texte, in denen verschiedene Formen der Sprachlosigkeit thematisiert werden.

Exemplarisch sei auf die Anthologie *Zum Glück gibt's Österreich* (2003) von Gustav Ernst und Karin Fleischanderl verwiesen. Ein Zitat von Henri Michaux leitet Xaver Bayers programmatischen Text *pOseN* ein:

Da ich mir meiner Ungerechtigkeit bewusst bin, schreibe ich immer seltener und sehr wenig über andere Menschen. Wenn die Kieselsteine und die Natur mich hören könnten, würde ich nicht mehr zu sprechen wagen und bald ganz schweigen. Denn es ist unmöglich, über irgend etwas so zu sprechen, wie es das verdient.[11]

Unverkennbar die Parallele zu Hofmannsthals *Lord Chandos Brief*, in dem es heißt: »Die Worte zerfallen mir im Munde wie modrige Pilze«. Eine dieser »Posen der Sprachlosigkeit« wird so beschrieben:

Neben dem Bett meiner sterbenden Großmutter im Spital setze ich mich auf den kalten Radiator unter dem Fenster und stütze meine Hände darauf. Er hinterlässt Streifen auf meinen Handflächen, wie auf Fleischstücken, die man auf einen heißen Grillrost legt. Wenn ich die Position der Hände ein wenig verändere, entsteht da ein Rautenmuster. Mir fällt dabei das Aufwachen in der Früh ein, wenn man manchmal die Abdrücke der Kissen, des Bettzeugs an sich, im Gesicht oder auf der Brust entdeckt, zerknitterte Spuren, die einen an das Wort »AUSGELIEFERTHEIT« denken lassen.[12]

In Peter Landerls *Notizheft* findet sich folgender Eintrag:

11. August. Eine Geschichte, Erlebnisaufsatz, wie in der Schule. Ich gebe ihm den Titel: »Zerstörung« Untertitel: »Was mich in stillen Momenten quält.[13]

Erzählt wird vom Ärger über den beabsichtigten Kauf eines Heizungsthermostats und den Vertröstungen im Installationsgeschäft wegen Lieferschwierigkeiten.

Den Montag bin ich erneut hin, hing ein Schild vor der Tür »kurzfristig geschlossen«. Nächsten Tag war ich wieder dort. Die Frau war nicht da, ein älterer Mann hat bedient. Ich bin rein, konnte mich einfach nicht halten, habe ihn angebrüllt, was für ein Scheißgeschäft das sei, dreimal keine Uhr für das Thermostat, gestern einfach zu. Ich habe ihn angeschrien, wo die verdammte Verkäuferin sei, ob die auf Urlaub sei oder was, oder gerade von ihrem Mann gevögelt werde oder von ihrem Freund oder von beiden und warum sich hier kein Schwein um die Kunden kümmert. Da hat er ganz ruhig gesagt, dass ihr Sohn vorgestern bei einer Bergtour abgestürzt sei, natürlich tot, und sie mit der Organisation des Begräbnisses zu tun habe. Als er

---

11 Bayer, Xaver: pOseN. In: Ernst, Gustav/Fleischanderl, Karin: *Zum Glück gibt's Österreich*, S. 52.
12 Ebd., S. 53.
13 Landerl, Peter: Notizheft. In: Ernst, Gustav/Fleischanderl, Karin: *Zum Glück gibt's Österreich*, S. 127.

das sagte, das war natürlich die absolute Niederlage, da konnte ich nicht mehr, das war es dann. Ich ging sprachlos raus. Natürlich bin ich nie wieder hin. Habe nicht geschafft zu sagen, wie leid es mir tat und tut …
Ich schlage zu, obwohl ich reflektiere, obwohl ich denke. Das ist absolut kein Widerspruch: Bitte dringend von der Meinung verabschieden, ein denkendes Subjekt sei ein gutes Subjekt … Meinungen revidieren! Keinem trauen! Wölfe im Schafpelz. Überall laufen sie herum, überall lauern sie, lechzen nach Blut.[14]

Ich denke, diese kleine, unvollständige Übersicht über einige thematische Schwerpunkte in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur zeigt, wie verschiedene Formen der Sprachlosigkeit zu einem Phänomen von Kindheit und Jugend wieder geworden sind. Gerade der Deutschunterricht[15] bietet – auch im Hinblick auf die Forderungen des neuen Lehrplans und unter Beachtung der fünf Bildungsbereiche – Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Erscheinungsformen von Sprachlosigkeit, was auch zu einer besonders spannenden Form des Sich-Verständigens zwischen SchülerInnen untereinander und mit dem/der Lehrer/in führen kann.

Literatur

Heinemann, Manfred: Störungen der Sprachentwicklung als Alarmzeichen – Neue Untersuchungsergebnisse. In: Ring, Klaus u. a.: *Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1997, S. 104 ff.
Graham McNamee: *Alice im stummen Land.* Aus dem amerikanischen Englisch von Yvonne Hergane. Wien: Verlag Carl Ueberreuter 2001.
Janisch, Heinz/Bansch, Helga: *Zack bumm.* Wien: Jungbrunnen 2000.
Procházková, Iva: *Elias und die Oma aus dem Ei.* Düsseldorf: Sauerländer 2003.
Hartmann, Lukas: *Leo Schmetterling.* Innsbruck-Wien: Obelisk Verlag 2000.
Cormier, Robert: *Ein Sommer in Frenchtown.* München: C. Bertelsmann 2003.
Heesen, Martha: *Dringend und wichtig!* Frankfurt/M.: Fischer Schatzinsel 2003.
Ernst, Gustav/Fleischanderl, Karin: *Zum Glück gibt's Österreich.* Junge österreichische Literatur. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 2003.

14 Ebd., S. 130 f.
15 Information: Zu den im Artikel angeführten Büchern gibt es viele Unterrichtsimpulse und methodisch-didaktische Anregungen für die Bucharbeit, die ich im Unterricht mit SchülerInnen und Studierenden entwickelt habe.

Hugo Kohlbacher

Das darstellende Spiel – ein Weg aus der Sprachlosigkeit

Praxisbeispiele für die 5. bis 9. Schulstufe

Umfangreich und vielfältig ist die Auswahl an Literatur, die das darstellende Spiel in der Schule zum Inhalt hat. Ich möchte in diesem kurzen Beitrag ein paar kleine Beispiele aus meiner praktischen Erfahrung zu den Themen Wortschatzsicherung und Wortschatzerweiterung anführen, die – so hoffe ich – Denkanstoß für andere sein können. Aus diesem Grunde verzichte ich weitgehend auf den theoretischen Unterbau und bringe auch nur dort, wo es unbedingt notwendig ist, Hinweise zur entsprechenden Fachliteratur.

Ich greife aus der Vielfalt an Möglichkeiten einige heraus und versuche, sie näher zu beschreiben. Von vielen begehbaren Wegen wird dies einer sein, mein Weg, den ich im Laufe der Zeit beschritten habe. Dieser Weg soll nicht die Illusion einer Patentlösung vorgaukeln. Jeder, der sich ernsthaft mit dem darstellenden Spiel im Unterricht beschäftigt, der sich intensiv mit dieser schwierigen und arbeitsintensiven Form des Unterrichtens auseinandersetzt, wird selbst seinen Weg suchen und finden müssen.

1. Das darstellende Spiel als Unterrichtsmittel

Darstellendes Spiel im Unterricht ist nur eine Methode unter anderen. Für ihren sinnvollen Einsatz ergeben sich folgende Gesichtspunkte:

Hugo Kohlbacher, Hauptschullehrer (Deutsch/Musikerziehung/Darstellendes Spiel) in Köflach. Lankowitzerstraße 8, A-8580 Köflach.

- Darstellendes Spiel im Unterricht ist möglich in zeitlich eng begrenzten Kleinformen, die sich in den Unterrichtsrahmen einfügen;
- darstellendes Spiel im Unterricht ist sinnvoll, wo mit seiner Hilfe ein Unterrichtsziel schneller, gefestigter oder lustvoller als mit anderen Methoden erreicht wird;
- darstellendes Spiel im Unterricht ist überall dort nötig, wo Erleben in seiner Vielschichtigkeit Ausgangsposition und Hilfe für bewusstes Erkennen und Gestalten ist.

2. Das darstellende Spiel im Deutschunterricht

> Der Deutschunterricht wendet sich an die Gesamtheit der geistigen Kräfte des jungen Menschen und erstrebt die Synthese von Erleben, Verstehen und Gestalten. (Amtmann 1968, S. 102)

Um daher die Wirkung des darstellenden Spiels als Unterrichtsmittel nicht zu schmälern, sollte es wohlüberlegt und sparsam eingesetzt werden. Dann ist das Spiel auch tatsächlich angewandter Deutschunterricht, der praktisch orientierte Sprecherziehung ermöglicht, das Verständnis für die Ausdrucksformen unserer Sprache vertieft und hilft, die Anforderungen verschiedener sprachlicher Darstellungsarten zu erkennen und zu verwirklichen und damit zu eigenen Gestaltungsversuchen anregt.

Ganz in diesem Sinne formuliert und definiert auch Gavin Bolton, einer der Hauptvertreter der Londoner Schule, die sich intensiv mit dem darstellenden Spiel im Unterricht beschäftigt, seine Ziele, die er mit dem Spiel erreichen will:

> Der individuelle Gebrauch der Sprache (Sprachschatz, Sprechgewohnheit und -vermögen) soll erweitert werden. Im darstellenden Spiel werden Situationen vorgegeben, in denen die Wahl des sprachlichen Ausdrucks von der Redenotwendigkeit abhängt. (Bolton, zitiert nach Dworak 1982, S. 10)

3. Das darstellende Spiel in der Aufsatzerziehung

Eines der Ziele des Deutschunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem guten mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögen zu führen. Bis dorthin ist aber oft ein weiter und mühevoller Weg zurückzulegen, und manch einer erreicht das Ziel nie. Hilfestellung zur Erreichung des Zieles bieten Übungen zur Bereicherung und Festigung des Wortschatzes, des anschaulichen, genauen und treffsicheren Ausdrucks.

Die nun folgenden Praxisbeispiele sind Erfahrungsberichte aus der Arbeit mit Schülern der fünften bis neunten Schulstufe an der Haupt- und Realschule Köflach. Die Spielvorschläge sind so genannte Prototypen, durch Variationen können Schwierigkeitsgrad und Anforderungskriterien gesenkt oder angehoben und daher den Bedürfnissen der jeweiligen Klasse angepasst werden.

Allen Beispielen ist gemeinsam, dass sie den Schüler befähigen sollen, sich einer dem jeweiligen Sprech- oder Schreibanlass angepassten Sprache zu bedienen und seinen eigenen, aktiven Wortschatz in spielerischer Form zu erweitern und zu festigen.

Praxisbeispiel 1: *»Gehen, gehen, gehen …«*
Geh-Quiz – Pantomimische Erarbeitung eines Wortfeldes

Vorbemerkung: Kinder neigen trotz ihrer vermeintlich erlebnisreichen Umwelt dazu, in Texten nur einen geringen Wortschatz zu verwenden. Ob aus Unsicherheit bezüglich der Rechtschreibung, oder weil sie tatsächlich einen verhältnismäßig kleinen aktiven Wortschatz besitzen, soll hier nicht näher untersucht werden. Vor allem dann, wenn eine bestimmte Fortbewegungsart zu beschreiben ist, greifen viele zu den stark strapazierten Verben wie zum Beispiel »gehen« oder »fahren«.

Spielverlauf: Die Schüler erhalten Rollenkarten, die eine kurze Personenbeschreibung und eine Nummer enthalten (Beispiel Nr. 1: Du bist ein alter Mann, du musst dich auf einen Stock stützen, du bist auf dem Weg zu deiner Lieblingsparkbank. Oder Nr. 5: Du bist ein Soldat, zusammen mit deinem Freund übst du für die Wachablöse). Jede Rollenkarte gibt es in zweifacher Ausfertigung, wenn möglich mit weiblicher und männlicher Personenangabe.

Nach dem Durchlesen versuchen die Schüler in die Rolle zu steigen und als erste Aufgabe ihren Partner zu finden. Dabei darf nicht oder fast nicht gesprochen werden (Seufzer usw. sind erlaubt). Der Schwerpunkt der Konzentration soll auf dem Beobachten der Fortbewegung liegen. Nachdem die Paare sich gefunden haben, beginnt der eigentliche Quizteil. Die Schüler starten, beginnend mit Paar 1, ihren Vorbeimarsch an den anderen. Diese versuchen nun, dargestellte Personen und vor allem die Bewegung zu benennen. Dazu schreiben sie zum Beispiel auf einen Zettel: Nr. 5 : »Soldaten – marschieren«. Am Ende des Vorbeimarsches wird das Ergebnis gemeinsam verglichen. Für das richtige Erkennen gibt es Punkte. Die gefundenen Verben werden an die Tafel geschrieben oder einer anderen Weiterbearbeitung zugeführt.

Materialien und Zeitaufwand: Rollenkarten in Klassenstärke (bei ungerader Schülerzahl übernimmt der Lehrer den Eröffnungspart mit Nummer 1), besonders bewährt haben sich unbedruckte Spielkarten, die man zum Kilopreis erwerben kann. Spielort ist das Klassenzimmer, Zeitaufwand für Pantomime und Quiz ungefähr 20 Minuten.

Variationen: Entstanden ist diese Spielform aus einem Klassiker der Rollenspiele, dem Agentenspiel. Bei diesem Spiel erhält jeder Mitspieler eine Rollenkarte, die ihn als Gast einer Party im Hause des Verteidigungsministers ausweist. Ein Teilnehmer ist ein feindlicher Agent, ein anderer Teilnehmer der Chef des Geheimdienstes. Durch geschicktes Befragen der Gäste soll der Geheimdienstchef den feindlichen Agenten unter ihnen enttarnen. Rollenkarten sind auch zu anderen Stoffgebieten einsetzbar. Vor allem im Bereich der Planspiele sind sie ein unverzichtbares Hilfsmittel.

Praxisbeispiel 2: *»Fundbüro«*
Gegenstandsbeschreibung

Vorbemerkung: Eine gute Übung zur Schulung des Wortschatzes und des Ausdrucks ist eine Sonderform des Sachberichtes, die Gegenstandsbeschreibung. Als Übungsform wird gerne die Verlustanzeige verwendet. Dabei geht es darum, ein möglichst klares, genaues und anschauliches Bild eines Gegenstandes zu entwerfen, was den Schülern – und nicht nur ihnen – nicht gerade leicht fällt. Oft erkennen sie ihre eigenen Schulsachen nicht einmal dann, wenn diese ihnen gezeigt werden.

Spielverlauf: Ich sammle vor Spielbeginn möglichst unbeobachtet viele Gegenstände der gleichen Gattung ein, zum Beispiel: Federschachteln, Heftmappen usw. Jeder Schüler, der nach meinem Suchaufruf einen Gegenstand vermisst, muss nun ins Fundbüro (Lehrertisch) kommen und sein Eigentum beschreiben. Je genauer die Beschreibung, desto rascher bekommt er sein Eigentum zurück. Nach einigen Beispielen trete ich meine Rolle als Fundbüroleiter an einen Schüler ab. Die Notwendigkeit gewisser Formen, wie die sinnvolle Reihenfolge genauer Einzelangaben, wird sich dem Schüler bei dieser Spielübung einprägen. Die Schärfung seiner Beobachtungsfähigkeit und der Einsatz der richtigen Wortwahl wird spielerisch geübt. Anschließend kann mit der schriftlichen Ausarbeitung einer Verlustanzeige die Festigung dieser Aufsatzform erfolgen.

*Materialien und Zeitaufwand: V*orhandene Schulartikel, Spielort ist das Klassenzimmer. In der Praxis hat sich bewährt, nicht die ganze Klasse in einer Einheit, sondern nur Kleingruppen von fünf bis sechs Schülern zu befragen, und dafür, je nach Klassenschülerzahl, mehrere Stundenanfänge zu verwenden. Die Spannung hält man entweder durch Verkürzung der Beschreibungszeit oder durch Auswahl der Gegenstände. Zeitaufwand in der ersten Einheit ungefähr 20 Minuten.

Variationen: Einsatzmöglichkeit für Personenbeschreibung, zum Beispiel: Zeugenaussage, Erstellung eines Täterprofils im Wachzimmer usw.

Praxisbeispiel 3: *»Tauschen, jagen, sammeln«*
Übungen zur Wortschatzerweiterung

Vorbemerkung: Wichtigstes Element bei diesen Spielformen ist die häufige Wiederholung. Jeder Teilnehmer soll möglichst oft Wörter, Begriffe, Formulierungen und dergleichen hören. Die Spiele eignen sich sowohl für Erstpräsentation zum Kennenlernen des Stoffes als auch für Übungs- und Festigungsphasen.

Spielverlauf: Aus einem Lesetext, aus dem Wörterbuch oder dergleichen werden zum Beispiel Eigenschaftswörter herausgesucht, die sich für ein bestimmtes Aufsatzthema besonders gut eignen. Diese Wörter werden auf vorbereitete Karten geschrieben. Jedes

Kind erhält eine Karte. Im Spielverlauf werden die Karten mit verschiedenen Begrüßungsritualen ausgetauscht. Beispiel: Ein Kind hat die Karte mit dem Wort »hilfreich«, ein anderes mit »tapfer«. Das erste Kind sagt: »Guten Tag, mein Name ist HILFREICH, wie heißen Sie?« Das zweite Kind antwortet: »Guten Tag, mein Name ist TAPFER.« Nun tauschen die Kinder ihre Karten und suchen so lange einen anderen Mitspieler zum Tauschen, bis sie wieder ihre Ausgangskarte bekommen. Wer seine Ausgangskarte bekommen hat, notiert auf einem Zettel so viele »Namen«, wie er sich gemerkt hat.

Materialien und Zeitaufwand: Verwendet werden Brustumhängetafeln. Sie bestehen aus Karton, Größe DIN A4 mit zwei Ösen für die Befestigungsbänder. Die Wörter werden auf Aufkleber geschrieben, die wieder entfernt werden können. Für besonders Eilige empfiehlt sich der Einsatz von Sichthüllen, bei denen die Blätter problemlos ausgetauscht werden können. Das Wortmaterial sollte in Klassenstärke vorhanden sein. Gespielt wird im Klassenraum. Zeitaufwand: von 15 Minuten bis zu einer ganzen Unterrichtseinheit.

Variationen: Die Regeln (Begrüßungsriten) können beliebig erweitert und verändert werden. Das Spiel eignet sich für alle Fächer und Stoffgebiete.

Praxisbeispiel 4: *»Geisterbahn«*
Übungen zur Wortschatzerweiterung und -festigung

Spielverlauf: Aus Unterlagen werden Synonyme für zum Beispiel »dick und dünn« gesucht und auf Kärtchen geschrieben. Ein Freiwilliger entscheidet sich für einen Themenbereich. Die restlichen Schüler bilden zwei sich gegenüberstehende Reihen, die »Geisterbahn«. Jeder hält ein Kärtchen mit einem Begriff in der Hand. Der oder die Freiwillige geht nun mit geschlossenen Augen durch die Geisterbahn. Jeder Schüler, den er passiert, sagt ihm deutlich sein Wort. Am Ende der Bahn dreht der Freiwillige um und sammelt von den Mitschülern, deren Wörter ihm passen, noch immer mit geschlossenen Augen, die Kärtchen ein. Natürlich wird das Wort noch einmal deutlich gesagt. Am Ausgangspunkt der Bahn angekommen, öffnet der Spieler seine Augen, sichtet sein Material und legt es seinen Mitschülern zur Kontrolle vor. Im Anschluss daran kann mit dem Wortmaterial weitergearbeitet werden.

Materialien und Zeitaufwand: Unbedruckte Spielkarten oder Plastikkärtchen und Aufkleber aus dem Spielmaterialkoffer in Klassenstärke. Spielort ist das Klassenzimmer. Zeitaufwand mit Vorbereitung ungefähr eine Unterrichtseinheit.

Variationen: Die »Geisterbahn« lässt sich auf viele Stoffgebiete anwenden. Regeländerungen für fortgeschrittene Gruppen sind zum Beispiel: Kärtchen schon beim ersten Durchgang einsammeln. Besonders beliebt ist auch die Variante, wo beim ersten Durchgang jeder Schüler zum Wort noch seinen Namen nennt, beim Einsammeln aber nur mehr seinen Namen.

Praxisbeispiel 5: *Projekt »Wasser«*
Wortschatzübung als Teil eines Projektes

Vorbemerkung: Ich möchte mit diesem kleinen Praxisbeispiel zeigen, dass mit den Möglichkeiten des darstellenden Spiels fächerübergreifend gearbeitet werden kann und viele Übungsreihen sich auch als bereichernde Elemente einer Projektpräsentation nutzen lassen.

Spielverlauf: Erarbeitung von Synonymen zum Begriff »fließen«. Anschließend Zuordnung der gefundenen Begriffe: wenig Wasser – viel Wasser. Dann sucht sich jeder Schüler je einen Begriff aus beiden Bereichen. Zwei Schüler bilden ein Team, abwechselnd werden die ausgewählten Begriffe aus dem Bereich »wenig Wasser« drei Mal gesprochen. Bei der dritten Wiederholung setzt das nächste Team ein.

Beispiel: Team 1 (quellen – entspringen, quellen – entspringen, quellen) – an dieser Stelle setzt nun Team 2 ein (tropfen – rieseln, usw.). Letztes Wort des letzten Teams im ersten Abschnitt ist »fließen«. Dieser Begriff wird nun von den anderen Teams aufgenommen und mehrmals wiederholt. Nun beginnt analog Teil 2, wobei Team 1 mit den Begriffen »strömen« – »strudeln« einsetzt. Der nächste Spielabschnitt beginnt mit einer Hörübung. Der Beginn der *Moldau* von Friedrich Smetana aus seinem symphonischen Hauptwerk *Mein Vaterland* eignet sich dazu besonders gut. Nach dem Anhören der Stelle versuchen die Schüler, ihre Begriffskette mit der Musik abzustimmen. Dazu sind einige Proben notwendig. Günstig ist es auch, wenn der Lehrer den Einsatz gibt und den Sprechrhythmus vorschlägt. Den Abschluss bildet die Kombination Sprache, Musik und Bewegung. Die Hälfte der Klasse sitzt rechts am Boden, die andere Hälfte links. Nach dem Erklingen der ersten Takte erheben sich die Schüler im Rhythmus ihrer Begriffe, wie die beiden Quellflüsse kommen sie mit dem Begriff »fließen« in der Raummitte zusammen und streben mit »strömen« usw. dem Ausgang zu.

Materialien und Zeitaufwand: CD oder Musikkassette, für Projektpräsentation einheitliche Kleidung (hellblaue und dunkelblaue Leibchen). Für Musik- und Bewegungsübungen wird der Klassenraum ausgeräumt, zumindest werden Tische und Stühle an die Wand gestellt. Der Zeitaufwand war diesmal, da es sich um einen Teil einer Projektpräsentation handelte, natürlich größer als im Normalfall. Für reine Übungszwecke genügen jeweils zwei Abläufe für Sprache, Musik und Bewegung, sodass man mit einer Unterrichtseinheit das Auslangen findet.

4. Schlussbemerkung

Soweit ein kleiner Einblick in meine praktische Arbeit mit dem darstellenden Spiel im Unterricht, wobei ich versucht habe, die Beispiele dem Hauptthema der Zeitschrift unterzuordnen. Natürlich ist mir bewusst, dass ich als begeisterter Spielpädagoge mit mehr als drei Jahrzehnten Unterrichtspraxis einen anderen Zugang

habe als jemand, der dem darstellenden Spiel, aus welchen Gründen auch immer, eher skeptisch gegenübersteht. Vielleicht ist aber der eine oder der andere neugierig geworden und stürzt sich mutig in das Abenteuer *darstellendes Spiel*. Dass es ein Weg – oder zumindest ein guter Versuch eines Weges – aus der Sprachlosigkeit ist, davon bin ich überzeugt. Ich möchte diesen Beitrag mit einem Zitat von Paul Amtmann, einem Pionier der Spielbewegung, schließen: »… ein gutes Spiel also ist für alle Mitwirkenden ein Gewinn, der Zeit des Lebens nachwirkt und nicht verloren geht.« (Amtmann 1965, S. 64)

Literatur

Amtmann, Paul: *Das Schulspiel, Zielsetzung und Verwirklichung*. München: Manz 1968.
Amtmann,Paul: *Darstellendes Spiel im Deutschunterricht*. München: Manz 1965.
Dworak, Ewald: *Leitlinien des Schulspiels*. Landesjugend-Referat Graz 1982.

Birgit Kahlig/Gerald Kirchmayr

Über den Einfluss des Lesens auf den Wortschatz

Ein Praxisbericht (1. Klasse BHS/9. Schulstufe)

Meine Sprache und ich

Meine Sprache ist eine, die zu Fremdwörtern neigt. Ich suche sie mir aus, ich hole sie von weit her. Es ist aber eine kleine Sprache. Sie reicht nicht weit. Rund um, rund um mich herum, immer rund um und so fort. Wir kommen gegen unseren Willen weiter. Zur Hölle mit uns, sage ich ihr manchmal …[1]

Besonders auffällig ist die mangelnde Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern, welche die erste Klasse einer berufsbildenden Schule besuchen. Diese mangelnde Sprachkompetenz manifestiert sich sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, wobei neben den syntaktischen und orthographischen Problemen die semantischen einen immer größer werdenden Raum einnehmen, sodass in manchen Fällen tatsächlich schon von einer gewissen *Sprachlosigkeit* gesprochen werden kann. Wird auch gewissen Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit eine im Laufe der Unterrichtserfahrung durch die geringer werdende

Birgit Kahlig, HBLA Salzburg, ARGE-Leiterin Deutsch für Humanberufliche Schulen in Salzburg, Lehrbuchautorin für Deutsch an der BHS. HBLA-Annahof, Guggenmoosstraße 44, A-5020 Salzburg.
E-Mail: birgit.kahlig@aonmail.at

Gerald Kirchmayr, HAK Vöcklabruck. Englweg 2, A-4840 Vöcklabruck.
E-Mail: g.kirchmayr@austromail.at

1 Ilse Aichinger: *Meine Sprache und ich.* Erzählungen. Frankfurt/M.: 1984, 2. Aufl., S. 219.

Sprachkompetenz der SchülerInnen weitgehende Toleranz entgegengebracht, so ist die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen zum Teil so eingeschränkt, dass Strategien zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit gefunden werden müssen.

Aber nicht nur der aktive Sprachgebrauch, auch das passive Sprachverständnis lassen zu wünschen übrig.

Literarische oder journalistische Texte, aber auch Themenstellungen werden häufig auf Grund des eingeschränkten Wortschatzes kaum oder nur unzureichend verstanden. Wegen dieses mangelnden Verständnisses bleibt im Medienzeitalter, in dem der Brief zunehmend durch E-Mail und SMS abgelöst wird, das Verfassen längerer, stringenter Texte ohnehin der »Ausnahmesituation Deutschunterricht« vorbehalten. Die Fähigkeit zur Textrezeption und Textproduktion sowie die »Lust am Lesen« schwinden.

Auf Grund dieser Praxiserfahrung soll mit Hilfe einer Befragung unter FachschülerInnen einer ersten Klasse erkundet werden, inwieweit die Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten zu einer Erweiterung des Wortschatzes beitragen kann.

Ausgangspunkt dieser Befragung ist das Dilemma der Lehrerrolle, das darin besteht, einerseits vor allem bei schriftlichen Arbeiten korrigierend eingreifen zu müssen, da schriftliche Schularbeiten im Lehrplan festgelegt sind und außerdem die schriftliche Sprachkompetenz in Form einer mehrstündigen Abschlussarbeit am Ende der Fachschule überprüft wird, was eine intensive Vorbereitung erfordert. Andererseits lässt die knapp bemessene Unterrichtszeit von zwei Wochenstunden kaum eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit schriftlicher Textproduktion, geschweige denn eine intensive Leseförderung zu. Durch die ab dem nächsten Schuljahr anstehenden Stundenkürzungen wird das nahezu undurchführbar. Sprachliche Schwächen können im Unterricht immer weniger kompensiert werden. Die/der LehrerIn sieht sich mit einer immer geringer werdenden Sprachkompetenz der SchülerInnen konfrontiert. Trotz der schlechter werdenden Rahmenbedingungen sollen aber die teilweisen hohen Anforderungen des Lehrplans erfüllt werden.

1. Die Untersuchungsanlage

1.1. Leitende Fragestellungen

Die allgemeinen Fragestellungen, von denen die vorliegende Untersuchung ihren Ausgang genommen hat, lassen sich wie folgt umreißen.

An die *Hauptfrage,* ob der Wortschatz durch entsprechendes Leseverhalten beeinflusst werden kann, knüpfen wir weitere Fragen, so zum Beispiel:

- Wo liegen Potentiale an Wortschatzverbesserungen und wie können sie erkannt werden?
- Was sind die Ursachen unterschiedlicher Ausprägungen des Wortschatzes und in welchem Maße sind sie von der Schule beeinflussbar?
- Unter welchen Bedingungen entstehen für LehrerInnen Gestaltungsspielräume, für die gelten: hohes Engagement bei hoher Arbeitszufriedenheit auf Seiten der

Schüler; hohe Motivation durch erfolgreiches Handeln für LehrerInnen; Übertragung des Lesebewusstseins auch auf das Freizeitverhalten?
- Welche weiteren Gestaltungsformen entstehen für Schüler im privaten Umfeld?

Mit diesen Fragestellungen wird allerdings ein Forschungsprogramm umrissen, das, will man es sorgfältig und ohne Abstriche verwirklichen, die Ressourcen eines ganzen Teams binden würde, da auf der Seite der Gestaltungsspielräume ein multiperspektivischer Untersuchungsansatz zu wählen wäre, verbunden mit Interviews von SchülerInnen, LehrerInnen und Führungsverantwortlichen, Psychologen sowie Eltern und mit der Erhebung des Motivationspotentials der einzelnen Lesemittel, um über Bedingungen Einblick zu bekommen. Auf der Seite der Inputfaktoren müssten Aufzeichnungen über den verwendeten Wortschatz mit Persönlichkeitsfragebogen, soziometrischen Verfahren und Interaktionsanalysen bei SchülerInnen ergänzt werden. Mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln und Zeitressourcen war dies nicht zu leisten.

1.2. Design der Untersuchungen

Um dem multiperspektiven Ansatz gerecht zu werden, war es notwendig, unterschiedliche Methoden und Zielgruppen zu wählen, um Aussagen zu den Kernbereichen dieses nun vorliegenden Beitrags zu treffen.

Als Zielgruppe wurde eine Klasse mit 19 Schülerinnen der Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik im Bundesland Salzburg gewählt. Als Referenzgruppe dienten 40 stichprobenartig gewählte SchülerInnen aus dem ersten Jahrgang einer oberösterreichischen Handelsakademie.

Die beiden Gruppen wurden sowohl getrennt als auch – wo es sinnvoller war, besonders bei breit gestreuten Ergebnissen – gemeinsam ausgewertet.

Für die Untersuchung wurde ein standardisierter Wortschatztest aus den 1970er Jahren adaptiert, was den Vorteil erbrachte, dass hinsichtlich der Zeitdauer des Tests ein Zeitlimit bekannt war, sodass auf Vortests verzichtet werden konnte. Weiters wurden Daten mittels standardisiertem Fragebogen erhoben, die mit den Testwerten kombiniert wurden, ohne jedoch die Anonymität zu verletzen.

Wichtig war, die Auseinandersetzung mit Texten, seien es Bücher, Zeitschriften oder Zeitungen bei den SchülerInnen zu erfassen. Weiters sollte ermittelt werden, ob die Häufigkeit und das Ausmaß, mit dem sich SchülerInnen mit Texten auseinander setzen einen direkten Einfluss auf deren Wortschatz haben.

Auf Grund der Altersstruktur und der unterschiedlichen Vorbildung (Hauptschule, Rudolf-Steiner-Schule, Realschule) der Zielgruppe müssen die Testergebnisse differenziert betrachtet werden.

Die Befragungen wurden am 10. Mai 2003 und am 17. Mai 2003 durchgeführt. Es wurde eine Vollerhebung unter den 19 Schülerinnen durchgeführt, wobei 100 Prozent der anonym abgegebenen Fragebögen für die Auswertung herangezogen wurden.

Das Alter der Schülerinnen streut in dieser Klasse stark von 15 bis 19, wobei der Median bei 16 Jahren liegt. Bis auf zwei Schülerinnen sind alle deutscher Mutter-

sprache, eine Schülerin ist zweisprachig und eine ist serbischer Muttersprache. Auch andere Rahmenbedingungen, wie etwa die Ausbildung der Eltern, wurden in Betracht gezogen: Keine der Schülerinnen stammt aus einem Akademikerhaushalt, vier Elternteile absolvierten die Matura.

Bei der Referenzgruppe lag der Altersschnitt bei 16,4 Jahren, der Median ebenfalls bei 16, was den Vergleich mit der Zielgruppe erleichtert. Bei der Vorbildung hatten 16 Prozent das Gymnasium absolviert, 74 Prozent die Hauptschule und zehn Prozent waren Repetenten der ersten Klasse Handelsakademie. Neun von 31 SchülerInnen sind nicht-deutscher Muttersprache, wobei die SchülerInnen im Durchschnitt seit acht Jahren in Österreich leben.

1.3. Ergebnisse

Hypothese 1: *Der Wortschatz wird durch Faktoren wie Muttersprache, Aufenthaltsdauer im Land und Bildung des sozialen Umfeldes determiniert.*

Diese Hypothese wurde mit Hilfe des Verlaufs der Häufigkeitsverteilung bestätigt, der bei Personen mit deutscher Muttersprache den Mittelwert bei 34 und das Maximum bei 52 hat, während der Verlauf bei nichtdeutscher Muttersprache einen Mittelwert bei 30 und ein Maximum bei 45 hat. Auf eine Überprüfung auf Normalverteilung wurde in diesem Fall aufgrund der geringen Stichprobengröße verzichtet.

Der Einfluss der Aufenthaltsdauer auf den Wortschatz wurde mit der Korrelationsanalyse nach Spearman (vgl. Bühl 1996, S. 301 ff.) getestet und konnte bestätigt werden (k = 0,77), wobei aufgrund der geringen Stichprobe von elf Versuchspersonen dieser Wert nur ein ungefähres Richtmaß darstellt.

Inwieweit die Ausbildung der Eltern (getrennt erfasst durch Ausbildung Vater und Ausbildung Mutter) sowie die Anzahl der Geschwister Einfluss auf das Ergebnis beim Wortschatztest hat, konnte nicht eindeutig geklärt werden. Sowohl die Korrelationsanalyse (k = 0,46) als auch die Varianzanalyse nach Kruskal-Wallis (vgl. Bühl 1996, S. 280 ff.) brachten keine signifikanten Ergebnisse. Als mögliche Ursache käme einerseits die Heterogenität der Stichprobe bzw. deren Größe oder die mangelnde Differenzierung bei der Ausprägung der Ausbildungsniveaus der Eltern in Frage.

Hypothese 2: *Es besteht ein Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Wortschatz.*

Die Variable Leseverhalten wurde addiert durch Werte der Lesehäufigkeit und Werte des Leseinteresses. Außerdem wurden die unterschiedlichen Printmedien, die namentlich erwähnt wurden, mit den Schwierigkeitsstufen 1 bis 5 belegt (zum Beispiel 1 für *Kronenzeitung* und 5 für *Der Standard*). Die Korrelationsanalyse zwischen diesem Wert und dem Testergebnis des Wortschatztests ergab den Wert k = 0,67 (p = 0,95), was ein Hinweis auf eine vorhandene positive Korrelation ist (Ergebnis der Referenzgruppe k = 0,63). Eine Überprüfung zwischen Freizeitverhalten und Wortschatz brachte keine erkennbare Korrelation.

Hypothese 3: *Die häufige Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten führt zu einem erweiterten Wortschatz.*

Bei der Auswertung des Fragebogens konnte diese These weitgehend bestätigt werden. Von 60 zu erreichenden Punkten hatte jene Schülerin, die weniger als ein Buch pro Monat liest, nur 26 Punkte erreicht. Drei Schülerinnen erreichten über 50 Punkte. Drei Schülerinnen gaben an, mehr als drei Bücher pro Monat zu lesen. 13 Schülerinnen gaben an, ein bis drei Bücher pro Monat zu lesen. Der erreichte Mittelwert lag bei 37,7 Punkten.

Hinsichtlich des Alters ist anzumerken, dass die über 15-Jährigen ein überwiegend besseres Ergebnis erreichten, dass es aber offensichtlich keinen bedeutenden Wortschatzzugewinn in der Altersstufe zwischen 16 bis 19 Jahren gab. Jene drei Schülerinnen, die bereits die »Mittlere Reife« erreichten, hatten nur zum Teil ein besseres Ergebnis, der Unterschied blieb aber weniger signifikant als angenommen. Bildung der Eltern hatte auch in der Zielgruppe keinen erkennbaren Einfluss auf den Wortschatz.

Die Ergebnisse der Schülerin nicht-deutscher Muttersprache und jene der zweisprachigen Schülerin befanden sich im unteren Drittel, sie waren aber nicht die schlechtesten. Hinsichtlich des Leseinteresses war auffallend, dass zwei Schülerinnen kein Lieblingsbuch nennen konnten, dass sich die Bücher Stephen Kings und *Das Schweigen der Lämmer* offensichtlich großer Beliebtheit bei den Schülerinnen erfreuen und dass mit Bernhard Schlink nur ein deutschsprachiger Autor erwähnt wurde. Krimis wurden als interessantes Genre empfunden.

Die Beschäftigung mit Zeitschriften war der nächste Bereich der Untersuchung. Neun Schülerinnen gaben an, regelmäßig Zeitschriften zu lesen, fünf lesen sie manchmal und drei selten, wobei Jugendzeitschriften (*Bravo, Girl*) und Modezeitschriften (*Burda*) häufiger als Fachzeitschriften genannt wurden. Auffallend war, dass die Beschäftigung mit Zeitschriften offenbar wenig Einfluss auf den Wortschatz hat. Dieses Ergebnis lässt zwei Schlussfolgerungen zu: Es wird in den Zeitschriften mehr geblättert, die Texte werden eher oberflächlich denn intensiv gelesen, oder aber die Sprache in den gewählten Jugendzeitschriften ist so sehr an jene der Jugendlichen adaptiert, dass keine sprachliche Kompetenzerweiterung bei den LeserInnen erfolgen kann.

Bei der Wahl der Zeitungen ist zu erwähnen, dass die meisten Schülerinnen eine regionale Tageszeitung *(Salzburger Nachrichten, Kronenzeitung)* lesen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerinnen kaum eine Zeitung aus eigener Motivation kaufen, sondern auf die sich bereits im Haushalt befindende zurückgreifen. Vier Schülerinnen gaben an, täglich zumindest eine Zeitung zu lesen, sieben erklärten, wöchentlich eine Zeitung zu lesen und sechs Schülerinnen lesen nur ca. einmal pro Monat eine Zeitung. Zeitungen decken anscheinend nur kaum das Interessensgebiet von Jugendlichen ab und sie werden deshalb seltener als ursprünglich erwartet gelesen, auf den Wortschatz hat das Lesen von Zeitungen jedoch einen erkennbareren Einfluss als die Hinwendung zu Zeitschriften. Das Lesen fiktionaler Texte bereichert den Wortschatz am wesentlichsten.

2. Resümee

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Untersuchung Aufschluss über die Leistungspotentiale bezüglich des Wortschatzes bei Fachschülerinnen im Vergleich zu einer Referenzgruppe in der Handelsakademie gibt. Die Unterschiede bei den Leistungen liegen mitunter im sozialen Umfeld, angefangen bei der Muttersprache, der Aufenthaltsdauer und der Ausbildung der Eltern. Weiters wurde versucht aufzuzeigen, welchen Einfluss das Leseverhalten auf den Wortschatz hat.

Wie Christian Schacherreiter (*ide* 4/02) und Werner Wintersteiner (*ide* 4/02) sind wir von der literarisch-ästhetischen Bildung als wichtigem Bildungsziel überzeugt. Wir fürchten nur, dass sich LehrerInnen im Fachschulbereich diesem Bildungsziel nur in Teilbereichen nähern können. Zum einen gilt es, die »sprachliche Hürde« eines literarischen Textes zu überwinden und es stellt sich die Frage, ob hier – ähnlich wie im Fremdsprachenunterricht – verkürzte und vereinfachte Texte eine Hilfestellung bieten könnten, zum anderen ist auf Grund der mangelnden Sprachkompetenz so viel »Basisarbeit« zu leisten, dass bei einem Stundenausmaß von zwei Wochenstunden nur wenig Zeit für eine Lektüre im Unterricht bleibt. Wir stimmen mit Christian Schacherreiter überein, dass die Voraussetzung der literarischen Bildung eine gute Sprachkompetenz ist, und umgekehrt wird – wie die Befragung bewiesen hat – die Sprachkompetenz durch das Lesen deutlich gesteigert. Das Dilemma ist, dass die SchülerInnen eine Hilfestellung beim Bewältigen literarischer Texte brauchen, die Zeit für eine effiziente Auseinandersetzung aber nicht vorhanden ist und sich die/der LehrerIn realistischerweise schon mit bescheidenen Zielen begnügen muss. Das bedeutet in der Praxis und wie die Befragung unterstreicht, dass sich die Wahl der SchülerInnen beinahe ausschließlich auf triviale – weil sprachlich bewältigbare – Literatur beschränkt.

Auswege können nur dann gefunden werden, wenn schon mit Beginn des Lesealters ein stärkeres Augenmerk auf die Lektüre gelegt wird.

Dass die Schule und hier insbesondere die/der DeutschlehrerIn beinahe alleine die Rolle der »Sprachhüterin« einnimmt, führt angesichts der allgemeinen Sprachlosigkeit häufig zu Frustrationen – sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen. Es muss allen Beteiligten klar sein, dass eine Verbesserung der Sprachkompetenz ein lang andauernder und vor allem ständiger Prozess ist, der nur durch eine verstärkte Zusammenarbeit von Pflichtschullehrern und LehrerInnen an BMS/BHS erreicht werden kann. Dafür müssen vor allem die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Literatur

Bühl, A./Zöfel, P.: *SPSS für Windows Version 6.1*. Praxisorientierte Einführung in die moderne Datenanalyse. Bonn: Addison-Wesley-Longman 1996.

Schacherreiter, Christian: Lernziel »Sprachästhetische Kompetenz«. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 4/2002, S. 34–40.

Wintersteiner, Werner: Kulturelle Bildung heute. Anmerkungen zu Christian Schacherreiter. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 4/2002, S. 41–44.

Jutta Kleedorfer

Das BARFIE-Projekt

Ein europaweites Leseförderungsprojekt

Fast grenzt es an ein kleines Wunder, dass das auf österreichische Initiative hin eingereichte BARFIE-Projekt in Brüssel als besonders förderungswürdig angesehen wurde und neben weiteren 80 Mitbewerbern den Zuschlag erhielt.

1. Worum geht es?

BARFIE ist die Abkürzung von »Books And Reading For Intercultural Education«. Dieses Comenius 3 Projekt ist ein europaweites Leseprojekt zur Förderung des Lesens der europäischen Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere aber zur Förderung von benachteiligten Kindern, die aus sozioökonomischen, körperlichen, geschlechtsspezifischen oder familiären Gründen einen erschwerten Zugang zu notwendigen Bildungsressourcen haben. Dem Projekt kommt daher 2003 im Jahr der »Menschen mit Behinderungen« ein zentraler Stellenwert zu.

Das BARFIE-Projekt begann 2002, dauert vorerst drei Jahre und ist ein europäisches Netzwerk für LehrerInnen, BibliothekarInnen und alle jene Institutionen, denen Literarisierung und Europäisierung am Herzen liegen.

Derzeit arbeiten elf Länder mit, und zwar Belgien, Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Polen, Portugal, Österreich, die Slovakische

Jutta Kleedorfer, Professorin für Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch an der PÄDAK ED Wien. Mayerweckstraße 1, A-1210 Wien. E-Mail: kleedorfer@asn.netway.at

Republik und Großbritannien. Koordinationszentrum ist das KinderLiteraturHaus in Wien, internationale Projektleiterin ist Lilia Ratcheva-Stratieva, für die nationalen österreichischen Agenden ist Jutta Kleedorfer verantwortlich.

2. Was bisher geschah

2.1. Sommersemester 2002, Phase 1:

Es wurden in jedem teilnehmenden Land schon vorhandene Projekte an Schulen und Arbeiten erfasst, in denen die Förderung europäischer Kinder- und Jugendliteratur, das interkulturelle Lernen sowie die Integration von behinderten bzw. benachteiligten Kindern angestrebt wurde. So entstand eine umfangreiche Sammlung von unterschiedlichsten Aktivitäten in Schulen, Bibliotheken, Instituten etc.

2.2. Wintersemester 2002/2003, Phase 2:

Die gesammelten Daten werden laufend in einem internationalen Netzwerk vorgestellt. Ein Informationsfolder sowie Newsletters informieren über aktuelle Arbeiten und Events. Bei der BARFIE-Tagung zum Thema »Interkulturelle Begegnungen« im November 2002 in Wien wurden sechs der interessantesten BARFIE-Projekte präsentiert.

Stellvertretend für die vielen Facetten des BARFIE-Netzwerks sollen einige typische Beispiele vorgestellt werden.

Das *tschechische Projekt* steht zum Beispiel unter dem Motto eines Kinderbuches von Zbynek Malinsky *Karussel der Schwäne*, das den Weg zu Multikulturalität und zur Wissensgesellschaft zum Ausdruck bringen möchte:

»Mein Herr, wo ist das Ende der Welt?«
»Je nachdem.«
»Wieso, je nachdem?«
»Für den Karpfen ist es woanders als für die Rosenlaus.«
»Wo ist es für den Karpfen?«
»Für ihn ist das Ende der Welt das Ufer des Teichs, weil ihn der Karpfen nicht verlassen kann. Der Teich ist seine ganze Welt.«
»Und für die Rosenlaus?«
»Auf dem Blatt der Rose. Die Rosenlaus weiß nicht, dass die Welt größer ist als das Blatt der Rose, da sie nirgendwo sonst gewesen ist.«
»Herr, ich war auch nirgendwo anders als in unserem Dorf, aber ich weiß, dass die Welt groß ist.«
»Darum geht es eben, dass der Karpfen und die Rosenlaus es nicht wissen.
Aber du weißt es.
Und je mehr du wissen wirst, umso größer wird deine Welt sein.«

Das *französische Kinder- und Jugendliteraturzentrum »Crilj«* (Centre de Recherche et d'information sur la Littérature pur la Jeunesse) erarbeitete ein Kompendium einer literarischen Entdeckung der europäischen Kulturen vom Atlantik bis zum Ural-

gebirge, von Helsinki bis nach Athen, aufbewahrt in Erzählungen und Illustrationen der Kinderliteratur. Weitere Informationen: E-Mail: crilj@club-internet.fr

Die *englische Gruppe* stellt die »European Picture Book Collection« zur Verfügung. In dieser Sammlung ausgewählter aktueller europäischer Kinderbücher finden sich vorwiegend Bilderbücher in der Originalsprache, die als interkulturelles Arbeitsprojekt im Grundschul- wie im Sekundarstufenbereich eingesetzt werden können. Dazu gibt es ein Impulsvideo und viele methodisch-didaktische Anregungen zur schulpraktischen Umsetzung. In der Steiermark wurde dies sowohl in einer Volksschule wie an einer Hauptschule schon erfolgreich eingesetzt. Videoaufzeichnungen dokumentieren, wie differenziert österreichische Schulkinder an europäische Nationalliteraturen herangehen.

Belgien präsentiert ein großangelegtes Leseprojekt mit dem Titel »THE WAR GAME«, das ursprünglich in der LehrerInnenausbildung eingesetzt wurde. Texte der europäischen Kinder- und Jugendliteratur zu dem Thema »Krieg und Frieden« wurden als Reader gesammelt und mit innovativen Lesemethoden in der Lesedidaktik eingesetzt. Der Erfolg ist so weitreichend, dass mittlerweile das gesamte Projekt mit allen, sehr umfangreichen Materialien auch auf Englisch und Portugiesisch zur Verfügung steht. Ansprechpartnerin ist Prof. Annemie Leysen, Katholieke Hogeschool Leuven, E-Mail: khl.dlo.he@unicall.be

Auf ö*sterreichischer Seite* werden u.a. die Forschungsarbeiten von Thomas Fillitz über »Interkulturelle Erziehung im Rahmen der Wiener Schulpraxis und die Grundlagen sozialer Kommunikation« einer Öffentlichkeit vorgelegt.

2.3. Sommersemester 2003, Phase 3:

Erstellung eines internationalen Buchkatalogs, dessen Bücher in einer Art »Wanderausstellung« interessierten Schulen und Institutionen zur Verfügung gestellt werden. Jedes teilnehmende Land stellt Kollektionen von jenen Büchern ihrer Verlage zur Verfügung, die ein thematisches Spiegelbild für die Intentionen des BARFIE-Projekts sind. Je ein Beispiel aus der österreichischen Sammlung sowohl für den Grundschul- wie für den Sekundarstufenbereich sollen exemplarisch im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Beispiel 1:
Heinz Janisch/Helga Bansch: Zack bumm!
Wien: Jungbrunnen 2000, 32 S.

Themen: Leben mit Behinderung(en), Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung, Mut zu neuen Erfahrungen, »Coach« in Lebenskrisen, fremde Hilfe annehmen.
Einsatzempfehlung: zum Vorlesen, zum Selberlesen ab der zweiten Schulstufe, für alle Altersstufen geeignet.
Inhalt: Da die Erzählung schon an anderer Stelle dieses Heftes vorkommt (vgl. Kleedorfer S. 43 f.), wird hier auf eine nochmalige Wiedergabe von Inhaltlichem verzichtet!

Beispiel 2:
Edith Schreiber-Wicke: Regenbogenkind.
Stuttgart-Wien-Bern: Thienemann 2000, 64 S.

Themen: geistige und körperliche Behinderung, Leben in einer behindernden und behinderten Welt, Integration, Werte und Wertigkeiten im Leben.
Einsatzempfehlung: ab zehn Jahren; Deutsch, fächerübergreifend mit Biologie und Religion.
Inhalt: Anders als die anderen, oft fremd und befremdend, unwägbar in einer Welt der Gewichte und unermesslich in einer Welt der Maße, das sind die Regenbogenkinder, wie es in der Rahmenhandlung erklärt wird. Erzählt wird die Geschichte von dem Mädchen Naomi, das sich im Land unter dem Regenbogen auf die große, spannende Lebensreise vorbereitet, so wie es jeder von uns – dies erzählt die indianische Mythologie – auch einmal getan hat.
Naomi jedoch fasst nicht wie die anderen Kinder Vorsätze, sie macht keine Lebenspläne, sie steht bloß mitten im Regenbogen wie unter einer Dusche und hält ihr Gesicht den Strahlen aus farbigem Licht entgegen. Naomi ist ein Down-Syndrom-Kind, das das Spiel des Lebens wirklich ohne die Illusion der Zeit lebt.
Welche Bedeutung kommt einem behinderten Kind wie Naomi in einer leistungsorientierten, materialistischen Gesellschaft zu, in der nur das Gewicht und Wert hat, was von unmittelbarem Nutzen ist?
Die Antwort ist einfach: »Ich will«, heißt es, »dass jeder, der mir begegnet, darüber nachdenkt, was wirklich wichtig ist.«

Anmerkung: Zu diesen Büchern gibt es umfangreiche LehrerInnenbegleitmaterialien und Tipps für die schulpraktische Umsetzung.

2.4. Wintersemester 2003/04: Phase 4

Eine internationale BARFIE-Konferenz findet als internationales Symposium im Rahmen der Biennale der Illustrationen, BIBIANA, vom 4. bis 7. September 2003 in Bratislava statt.

Das Tagungsthema ist der weite Bereich der »Visual Literacy unter Einbeziehung der postmodernen Illustrationskunst«, der Einsatz von »Illustrationen im Bereich der interkulturellen Erziehung« und »Illustrationen, Identität und Interkulturalität«.

3. Was können Sie tun?

Sie sind als Lehrer/in, Bibliothekar/in, Heim/Hort-Erzieher/in herzlichst eingeladen, kurz Ihre Projekte und Arbeiten mit Kindern zur interkulturellen, integrativen Leseförderung vorzustellen, die einen der oben genannten Bereiche besonders berücksichtigt haben.

4. Wie geht das?

Schicken Sie bitte eine Kurzbeschreibung mit folgenden Angaben »Projekttitel, kurze Projektbeschreibung, Name und Adresse des Projektleiters, Schulstandort/Bibliothek, Anzahl der teilnehmenden Kinder/Jugendlichen, Zeitraum« an meine E-Mail-Adresse mit dem Kennwort BARFIE: kleedorfer@asn.netway.at

5. Was haben Sie davon?

- Unverbindliche, doch interessante Teilnahme an einem europaweiten Leseförderungsprojekt;
- Nutzung eines Netzwerks von europäischem Format, das Ihrer Arbeit in Schule und Bibliothek zugute kommt;
- Einladung zur Teilnahme an Seminaren, bei denen Sie Ihr Projekt vorstellen und Sie neue Impulse für Ihre Arbeit bekommen können;
- Mitarbeit an einem österreichischen Netzwerk der Lesekultur.

Andrea Bial/Claudia Zekl

HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule

Ein Unterrichtsprojekt der Schulen des bfi Wien

1. Was macht sprachlos?

Sprachlosigkeit kann viele Gründe haben, so zum Beispiel:

- Unsicherheit, die sich ergibt auf Grund des Umfeldes, der Gruppe, in der man sich bewegt;
- Unterlegenheitsgefühl der sprachlichen Umgebung gegenüber, weil die erlernte Sprachvariante als nicht passend empfunden wird (vgl. Dialekt gegenüber Standardsprache, Deutsch als Zweitsprache gegenüber Deutsch als Muttersprache);
- eine andere Sozialisation und daher Unwissen darüber, was in bestimmten Situationen (nicht) angebracht ist;
- ein fehlendes Hintergrundwissen über das Gesprächsthema und daher das Gefühl nichts beitragen zu können;
- mangelnder Wortschatz und damit verbunden das Gefühl, dass einem die richtigen Worte fehlen;
- fehlende Sprachstrukturen, die man quasi als »Fahrzeuge« für seine Gedanken verwenden könnte.

Andrea Bial, Deutsch- und Französischlehrerin an den Schulen des bfi Wien. Margaretenstraße 65, A-1050 Wien. E-Mail: andrea.bial@chello.at

Claudia Zekl, Englisch- und Französischlehrerin an den Schulen des bfi Wien, Leiterin des Projekts »HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule«. Margaretenstraße 65, A-1050 Wien.
E-Mail: claudiazekl@aon.at

Nicht alle diese Bereiche können im Deutschunterricht mit gleicher Gewichtung abgedeckt werden. Dennoch muss der heutige Deutschunterricht wohl in verschiedene Richtungen gehen, um vielen dieser sprachlos machenden Faktoren so weit wie möglich entgegenzuwirken. Und das gilt nicht nur für den Deutschunterricht in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS), sondern auch für den in der Sekundarstufe 1.

Viele SchülerInnen, die sich heute zum Besuch einer BMHS entscheiden, verfügen über nur gering entwickelte Deutschkenntnisse und -kompetenzen. Dies wirkt sich nicht nur auf die Note im Fach Deutsch aus, sondern hindert sie oft beim schulischen Fortkommen in allen anderen Fächern. Nicht zuletzt sind mangelnde Deutschkenntnisse sogar der Grund für schulisches Scheitern und oft auch für fehlenden gesellschaftlichen und beruflichen Erfolg. Dieser Umstand ist aber nicht als Problem des Einzelnen zu sehen, sondern hat erwiesenermaßen auch Konsequenzen für den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes. Dies untermauern auch die Ergebnisse der von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) in Paris in Auftrag gegebenen PISA-Studie (Programme for International Student Assessment). Diese stellt eine wachsende Bedeutung der Bildung für das Produktivitätswachstum eines Landes fest. Für den Einzelnen heißt das, dass der Zugang zu höherer Bildung die Voraussetzung für eine gesicherte Lebensqualität ist.

Die Grundlagen – vor allem sprachlicher Natur – bilden die Voraussetzung für das laut Studie unabdingbare lebenslange Lernen und werden bereits im Kindergarten gelegt, so die Schlussfolgerungen von Andreas Schleicher, dem Koordinator der OECD-Schulleistungsvergleichsstudie PISA im Rahmen eines Vortrages am 10. Oktober 2002 in der Arbeiterkammer in Wien. Er führte weiters aus, dass die Tatsache, dass in Ländern wie Finnland, Kanada oder Japan gute Leistungsergebnisse für SchülerInnen aus allen Bereichen des sozialen Spektrums erreicht werden, belegt, dass schwache Leistungen keine automatische Folge von schwachem sozialen Hintergrund sind. Für uns heißt das, dass prinzipiell für alle SchülerInnen die Möglichkeit besteht, ihr ganz persönliches Leistungspotential zu entfalten. Laut Andreas Schleicher werden aber Leistungspotentiale in den österreichischen Schulen nicht vollständig genützt. Will man nun Möglichkeiten finden, um Potentiale mehr zu nutzen, dann heißt das, sich zuerst der Tatsache bewusst werden, dass sich die alte Rolle der DeutschlehrerInnen verändert hat. Sie begleiten, fördern und unterstützen heute nicht mehr nur MuttersprachlerInnen beim Ausbau ihrer Deutschkenntnisse. Sie befinden sich immer öfter in der Situation, wo es heißt SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben müssen, gezielt anzuleiten und dadurch ihren schulischen Erfolg sicherzustellen und so unter anderem die Voraussetzung zu schaffen, sich selbstsicher in ihrem gesellschaftlichen und beruflichen Umfeld bewegen zu können.

Daher sind DeutschlehrerInnen heute auch immer gefordert, sich mit Fragen des Spracherwerbs eingehend auseinander zu setzen. Das bedeutet schließlich auch, dass SprachlehrerInnen viele Übungen und Unterrichtsmethoden aus dem Bereich

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) als Hilfe und Anregung sehen sollten. Warum sie also nicht auch in den eigenen Deutschunterricht integrieren?

Außerdem müssen sich die DeutschlehrerInnen die Frage stellen, inwieweit sie SchülerInnen mit ihrem Unterricht auf die Anforderungen, die das Leben an sie stellen wird, vorbereiten. Neben der laut Paul R. Portmann-Tselikas beschriebenen direkten sprachbezogenen Aufgabe »Sprache [zu] thematisieren, über Sprache [zu] informieren und explizite Arbeit an sprachlichen Details [zu] ermöglichen – auf der Ebene von Wort und Wortformen, von Grammatik, Stil und Text« (vgl. 1998, S. 103), müssen also auch Schlüsselqualifikationen vermittelt werden.

Andreas Schleicher führte in seinem Vortrag folgende Punkte an (vgl. dazu die im Internet veröffentlichten Folien zum Vortrag: www.akwien.at/dat/Pisa_Austria.pdf): Literacy, Copying with complexity/problem-solving, Inter-personal skills (communication and co-operative competencies/leadership), Intra-personal skills, Normative competencies.

Viele dieser Kompetenzen waren schon immer Lernziele im Deutschunterricht. Bisher ging man aber in der BMHS davon aus, dass SchülerInnen bereits über die dafür nötigen Mittel verfügen und diese nicht mehr geschult werden müssen. Die Realität war und ist aber eine andere.

In den letzten Jahren beklagten LehrerInnen in den BMHS immer wieder die schlechten Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen. Frustrationen waren an der Tagesordnung. Hilflosigkeit machte sich breit und zahlreiche Fragen stellten sich:

- Wie bringt man SchülerInnen in Zeiten von E-Mail und SMS dazu, nicht nur in Abkürzungen zu sprechen?
- Wie kann man SchülerInnen, die an sprunghafte Filmszenen gewohnt sind, dazu bringen, kohärente Texte zu schreiben?
- Wie bringt man SchülerInnen in einer schnelllebigen Zeit dazu, ihre Gedanken zu organisieren und diese langsam und überlegt zu Papier zu bringen? – Die klassische Disziplin des Aufsatzschreibens also, auch wenn sie nicht immer in eine unmittelbare berufliche Verwertbarkeit mündet.
- Wie kann man SchülerInnen den Unterschied in der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksweise vermitteln?
- Wie können SchülerInnen mit schlechten Deutschkenntnissen motiviert werden, ihre Ausdrucksfähigkeit zu verbessern?
- Wie schafft man kleine Erfolgserlebnisse für SchülerInnen, um sie bei ihrer Arbeit zu unterstützen?
- Und vor allem: Wie könnte man mit den KollegInnen in der Sekundarstufe 1 so zusammenarbeiten, dass SchülerInnen, die sich für den Besuch einer BMHS entscheiden, bessere Grundkenntnisse mitbringen?

2. Das Projekt »HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule«

Das war die Ausgangssituation für ein Projekt mit dem Titel »HAK/HAS bfi meets Haupt- and Mittelschule«, welches zwei LehrerInnen der Schulen des *bfi Wien* (einer Handelsakademie und Handelsschule), Rupert Gassner und Claudia Zekl, vor ca.

zwei Jahren starteten, als sie KollegInnen aus Wiener Haupt- und Mittelschulen einluden, mit ihnen und KollegInnen der eigenen Schule nach Antworten auf diese Fragen zu suchen und SchülerInnen damit auch den Umstieg von der Sekundarstufe 1 in die BMHS zu erleichtern.

Ein Ergebnis dieses Projektes sind Kopiervorlagen, die vor kurzem im Verlag Veritas Linz erschienen sind. Diese Unterlagen mit dem Titel *Das brauchen SchülerInnen für die BMHS* (Berzsenyi/Bial/Braun u. a. 2002) können sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch in der BMHS eingesetzt werden (Downloads davon befinden sich übrigens auf der Homepage des Verlags unter www.veritas.at).

Ihr großer Vorteil liegt darin, dass in kleinen Schritten vorgegangen wird und die Unterlagen aus folgenden drei Teilen bestehen:

Teil 1 enthält die Unterlagen, die LehrerInnen in der Sekundarstufe 1 einsetzen können, um ihren SchülerInnen bestimmte Grundkenntnisse zu vermitteln. Teil 2 besteht aus einer so genannten »Can you Remember?«-Seite, mit deren Hilfe SchülerInnen überprüfen können, ob sie die wesentlichen Lerninhalte des ersten Teiles gut beherrschen bzw. wo sie Nachholbedarf haben. Teil 3 umfasst die Unterlagen, die LehrerInnen in den BMHS einsetzen können, um aufbauend auf den in der Sekundarstufe 1 erworbenen Grundlagen jene Kenntnisse zu vermitteln, die Bestandteil des Lehrplans der BMHS sind.

Und die AutorInnen sind inzwischen stolz auf die Auswirkungen, die der Einsatz dieser Unterlagen auf den Lernerfolg ihrer SchülerInnen hat. Worin aber zeigen sich diese Auswirkungen?

An den Schulen des *bfi Wien* gibt es viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die also nicht Deutsch als Muttersprache haben. Die veröffentlichten Materialien entstanden in der konkreten Unterrichtsarbeit mit verschiedenen Klassen in den letzten Jahren und konnten dadurch laufend an die Bedürfnisse der SchülerInnen angepasst werden.

Dasselbe gilt für die Unterlagen, die in verschiedenen Haupt- und Mittelschulen entstanden sind. Mit Hilfe dieser Materialien gelang es vielen SchülerInnen ihr Endziel, eine Handelsschulabschlussprüfung bzw. die Reife- und Diplomprüfung an einer Handelsakademie abzulegen. Die im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse halfen ihnen aber nicht nur im Prüfungsgebiet Deutsch, sondern auch in den anderen Gegenständen, wie zum Beispiel Betriebswirtschaftslehre und Übungsfirma.

Dies beweist den unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Deutschunterricht und dem Erfolg in allen Schulfächern. Darauf weist auch Paul R. Portmann-Tselikas in seinem Buch *Sprachförderung im Unterricht* (1998, S. 22) hin, wenn er sagt:

> […] dass aller Unterricht Sprachunterricht ist – das wissen wir, auch wenn wir nicht immer danach handeln. In der Situation der Mehrsprachigkeit ist es nötiger denn je, diesen Grundsatz zu beherzigen. […] Dabei profitieren auch die muttersprachigen Schülerinnen und Schüler nicht weniger als die fremdsprachigen: Auch sie haben nicht alle problemlos Zugang zu den schulischen Gegenständen, und auch sie alle haben im Laufe der Schuljahre eine gewaltige sprachliche und kognitive Entwicklungsaufgabe zu bewältigen.

2.1. Die Weise Eule

Ausgangspunkt für die hier in diesem Buch aufbereiteten Lerninhalte bildeten gelungene Arbeiten von SchülerInnen der Schulen des *bfi Wien*, aus denen die AutorInnen jene Formulierungen herausschälten, die SchülerInnen gezielt einsetzen können, wenn sie ihre Gedanken zu Papier bringen wollen. Schließlich liegt die Sprachlosigkeit vieler SchülerInnen nicht primär in der Tatsache, dass sie zu keinem Thema etwas zu sagen haben. Im Gegenteil: Die AutorInnen haben vielfach die Erfahrung gemacht, dass die SchülerInnen durchaus differenzierte Gedanken und Ideen zu verschiedenen Themen haben. Das merkt man ja durchaus bei der mündlichen Erarbeitung dazu. Die für den rein schriftlichen Sprachgebrauch notwendigen Strukturen fehlen diesen SchülerInnen oft noch. Und das sind oft ganz einfache Dinge: Wie fange ich konkret an, wie leite ich über, wie zähle ich Beispiele auf, wie schließe ich ab? Die AutorInnen unternehmen zum ersten Mal den Versuch, den SchülerInnen konkrete Werkzeuge in die Hand zu geben. Sie beschränken sich damit nicht nur auf abstrakte Erklärungen.

Und das gelingt ganz einfach: Mit Hilfe des Maskottchens des Buches, der Weisen Eule, erfahren SchülerInnen mehr darüber, wie sie gute Textzusammenfassungen, Erlebnisaufsätze, Berichte, Erörterungen, Bildgeschichten und Leserbriefe verfassen können. Außerdem werden ihre analytischen und kreativen Fähigkeiten geschult und ihre Ausdrucksfähigkeit gezielt ausgebaut. *Die Weise Eule* hält außerdem noch zahlreiche Formulierungshilfen als Unterstützung bereit.

DIE WEISE EULE UND DIE ERÖRTERUNG
Sprachliche Tipps für die Erörterung:

So kannst du *Argumente* anführen:
In einem Argument steckt immer ein »weil«. Was kannst du statt »weil« noch sagen?

»Silvia braucht ein Handy, *weil* sie immer erreichbar sein will.«
»Silvia braucht ein Handy, *da* sie immer erreichbar sein will.«
»Silvia braucht ein Handy, *denn* sie will immer erreichbar sein.«

So kannst du *Gegensätze* ausdrücken:

»Silvia will ein Handy, *aber* ihre Eltern sind dagegen.«
»Silvia will ein Handy, ihre Eltern sind *jedoch* dagegen.«
»Silvia will ein Handy, *während* ihre Eltern dagegen sind.«
»Silvia bringt viele Argumente für ein Handy vor. *Trotzdem* sind ihre Eltern dagegen.«

So gelingen dir *Aufzählungen:* …

Mit diesen Formulierungshilfen gelingt es SchülerInnen relativ leicht, ihren Gedanken ein Gerüst zu geben und ihre Texte zu strukturieren. Sie müssen nicht mehr mühsam jeden einzelnen Satz zusammenstoppeln, sondern können mit deren Hilfe ihre eigenen Texte verfassen. Viele dieser Formulierungshilfen, die von den AutorInnen durch weitere Beispiele ergänzt wurden, stammen aus den oben erwähnten gelungenen Arbeiten von SchülerInnen. Zum ersten Mal können »sprachlosere« Schüle-

rInnen sich bei sprachlich gewandten SchülerInnen Tricks abschauen. Rückmeldungen der SchülerInnen beweisen, dass sie sich ermutigt fühlen und denken: »Das ist doch gar nicht so kompliziert, das kann ich doch auch.« Und genau diese Ermutigung wollten die AutorInnen geben und SchülerInnen durch kleinschrittige Arbeit Erfolgserlebnisse ermöglichen.

An den Schulen des *bfi Wien* haben die DeutschlehrerInnen die Erfahrungen gemacht, dass die WirtschaftspädagogInnen die im Deutschunterricht trainierten Formulierungshilfen in den Projektarbeiten wiedergefunden haben. Alleine die immer wieder in der Box der *Weisen Eule* angeführten Formulierungshilfen für Argumente, Gegensätze, Aufzählungen und dergleichen gut anwenden zu können, bildet oft die Basis für eine gut strukturierte Präsentation bzw. Projektarbeit. Und das gilt nicht nur für die Arbeiten von SchülerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. Auch die SchülerInnen mit deutscher Muttersprache bestätigen immer wieder, dass diese Formulierungshilfen auch für sie in verschiedenen Gegenständen sehr hilfreich sind.

DIE WEISE EULE FÜR RAT SUCHENDE LEHRERINNEN

Wie gebe ich schreibschwachen SchülerInnen Hilfe zur Selbsthilfe?

Ich motiviere sie, täglich eine DIN-A4-Heftseite abzuschreiben (am besten in ein gesondertes Heft), dabei soll auf die Form geachtet werden. Als Textvorlage eignet sich alles, was die SchülerInnen interessiert (ein Jugendbuch, Artikel aus *Topic*, Artikel aus der Zeitschrift *P.M.*, selbst Gewähltes aus einem Lesebuch, ein Sachbuch …). Der Text muss durchredigiert sein. Das Abschreiben von Texten, die in Stichworten gehalten sind (manche Schulbücher), würde wenig Effekt bringen.

Vorteile:

- muss nicht korrigiert werden (es reicht das Vorhandensein, z. B. wöchentlich zu kontrollieren);
- Arbeit kann auch von den Eltern überwacht werden, auch wenn diese Deutsch nicht perfekt beherrschen;
- täglich ca. zehn Minuten Konzentration auf korrekten Text;
- verinnerlichen von korrekten Sprachstrukturen;
- motorisches Training, Schrift stabilisiert sich;
- Konzentrationsübung;
- ist auf jedem Sprachniveau realisierbar;
- klare Zielsetzung (z. B. zu Weihnachten muss das Heft ausgeschrieben sein);
- kostet nichts;
- bringt zwar nicht sofort die positive Note, in jedem Fall aber eine Verbesserung – das habe ich mehrfach erprobt, inzwischen haben auch KollegInnen diese Methode übernommen;
- erprobte Maßnahme eines Kollegen: vollgeschriebenes Heft am Semesterende ist Bedingung für positive Mitarbeitsnote;
- hat sich auch als Übungsmöglichkeit für die Ferien bewährt.

Viel Erfolg mit dieser Methode (von gestern)!! *Andrea Bial*

Zusätzlich dazu werden die SchülerInnen angehalten, selbst Ausschau nach Formulierungen zu halten, die ihnen gefallen und die sie in ihren aktiven Wortschatz über-

nehmen wollen. Und das geht oft mit wenig Aufwand, wie die Anleitung für Rat suchende LehrerInnen zeigt. An den Schulen des *bfi Wien* wird sie nur mehr als »Methode Bial« bezeichnet.

Inge Draxler, eine der DeutschlehrerInnen an den Schulen des *bfi Wien*, weiß zu berichten, dass die Methode meist nicht nur gut funktioniert, sondern auch überraschende Nebeneffekte bringen kann. So entschied sich eine unsichere, zappelige Schülerin ein Buch abzuschreiben, das noch weit über ihrem sprachlichen Niveau lag, sie aber brennend interessierte. Sie gewann nicht nur Sicherheit beim Schreiben, sondern wurde auch viel ruhiger. Bekanntermaßen hat das Schreiben ja auch einen meditativen, stabilisierenden Charakter.

All dies zeigt, dass guter Deutschunterricht für SchülerInnen ein wesentlicher Beitrag dazu sein kann, wenn es um schulischen Erfolg, ein erfülltes Leben, Aufstiegs- und Erfolgschancen und auch Persönlichkeitsbildung geht. Ein schöner Gedanke, nicht wahr?

Literatur

Berzsenyi, Christa/Bial, Andrea/Braun, Inge/Fessl, Renate/Hollenthoner, Karin/Waschak, Elisabeth/Zekl, Claudia: *Das brauchen SchülerInnen für die BMHS-Deutsch.* Materialien für den erfolgreichen Umstieg von der Sekundarstufe 1 in berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Linz: Veritas 2002.

Portmann-Tselikas, Paul R.: *Sprachförderung im Unterricht.* Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli 1998.

Matthias Granzow-Emden

Attribute: Einfach zu schwer?

Sprachliche und inhaltliche Arbeit mit Texten – ein Unterrichtsmodell für die 7. Schulstufe

Sprachliches Lernen gilt zurecht als zentraler Bestandteil des schulischen Lernens. Die Förderung in der Standardsprache ist in vielen Lehr- bzw. Bildungsplänen mit der fächerübergreifenden Öffnung verbunden, dass jeder Unterricht auch als Sprachunterricht begriffen werden solle. Die Grenzen dieser *universellen Sprachförderung* zeigen sich spätestens dann, wenn Lehrende auf den Einsatz schwierigerer Texte in den unterschiedlichen Fächern verzichten, weil sie davon ausgehen, die Schülerinnen und Schüler würden diese sowieso nicht verstehen. Entsprechende didaktische Entscheidungen können auch schon im Vorfeld stattfinden, wenn in die Schulbücher nur einfache Texte aufgenommen werden. Mit der gut gemeinten und – oberflächlich betrachtet – schülerorientierten Tendenz zum Einfachen werden wichtige Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in allen Fächern verschenkt.

In diesem Beitrag sollen u. a. Sachtexte unter rezeptiven und produktiven Gesichtspunkten thematisiert werden. Viele Sachtexte, die sich an ein jüngeres Publikum wenden, sind sowohl inhaltlich als auch strukturell erstaunlich komplex. Die Schwierigkeiten, die diese Texte Jugendlichen bereiten können, sind nur insofern auf den Inhalt zu beziehen, als die beschriebenen Sachverhalte nicht ihrem unmittelbaren Umfeld entstammen und neue Informationen beinhalten. Das Textver-

Matthias Granzow-Emden, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg.
E-Mail: granzow-emden@ph-heidelberg.de

ständnis dürfte mit einer sehr viel größeren Wahrscheinlichkeit an sprachlichen Hürden scheitern, an Konstruktionen, die konzeptionell der Schriftlichkeit zuzuordnen sind und im aktiven, für die Kommunikation notwendigen Sprachgebrauch der Jugendlichen nicht vorkommen.

1. Mündlichkeit versus Schriftlichkeit

Ein typisches Merkmal von Schriftlichkeit ist die zunehmende Komplexität von Nominalgruppen, die durch Attribute erweitert sind. Mit den Attributen besitzt die Sprache eine sehr effektive Möglichkeit, Aussagen über sprachlich gefasste Gegenstände zu verdichten. Der dadurch ermöglichten sprachlichen Ökonomie stehen rezeptive Schwierigkeiten gegenüber, wenn im Lese- und Verstehensprozess die durch die Attribute geschaffenen komplexen Satzglieder wieder aufzulösen sind. Je komplexer die Satzglieder werden, umso mehr entfernen sie sich vom natürlich erworbenen Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen. Aus den spezifischen Merkmalen von Schriftlichkeit, die damit sichtbar werden, ist aber keinesfalls zu schließen, dass entsprechende Texte ungeeignet und zu artifiziell für den schulischen Unterricht wären. Der Vorwurf, hier würde die Schule etwas problematisieren, was für die Schülerinnen und Schüler – würden sie in Ruhe gelassen – gar kein Problem darstellte, greift zu kurz. Denn gerade hier handelt es sich um die bewusste Vermittlung einer »Sprache zweiten Grades« (vgl. Ivo 1994, S. 463 f.), die in der Schule (zum Teil auch mühsam) erwoben werden muss. Damit geht es um die Aufgabe des Sprachunterrichts, zu den typisch schriftsprachlichen Strukturen einen Zugang zu schaffen – diese Aufgabe ist schon deshalb eine Verpflichtung, weil andernfalls vielen Schülerinnen und Schülern eine selbstbestimmte Lektüre jenseits von *Bravo* oder der *Bild-Zeitung* verschlossen bleibt.

2. Das Unterrichtsmodell

2.1. Zielsetzung

Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen geschieht in dem hier vorgeschlagenen Modell nicht primär mit dem Ziel, am Ende sprachliche Formen mit den entsprechenden grammatischen Fachtermini benennen zu können. Viel wichtiger ist es, die Leistung bestimmter sprachlicher Konstruktionen zu erkennen. Erst wenn die Funktion von Einheiten für das sprachliche Handeln erkannt wurde, wird ein grammatischer Fachterminus gedanklich gefüllt und damit zu einem Begriff. Das Textverstehen kann sich unter glücklichen Umständen auch ohne eine begrifflich gefasste und bewusste Auseinandersetzung mit der Sprachform – also als natürlich erscheinender Erwerb der (Schrift-)Sprache – ergeben. Dies bedeutet aber nicht, dass alle Kinder und Jugendlichen im Laufe ihrer Schulzeit in diese glücklichen Umstände geraten. Komplexere sprachliche Konstruktionen sind in den Unterricht einzubeziehen – erst in einem weiteren Schritt ist eine grammatisch begriffliche Durchdringung der Strukturen notwendig. Während damit das Lernen der »Glückli-

chen« unterstützt und effektiviert werden kann, mag es Schülerinnen und Schüler geben, die darauf angewiesen sind, eine solche Unterstützung im Umgang mit Texten zu erhalten, weil sie sonst zahlreichen Benachteiligungen in unserer Schriftkultur und Informationsgesellschaft ausgesetzt sind.

Die »Dekonstruktion« der komplexen Strukturen in der Rezeption soll in einem weiteren Schritt um die »Konstruktion« – also die eigene Produktion entsprechender Formen – ergänzt werden, indem Texte umformuliert werden. Damit wird keinesfalls behauptet, dass Eigenproduktionen mit zunehmender Komplexität stilistisch automatisch besser werden. Verunglückte Konstruktionen sind in diesem Prozess durchaus zu erwarten, jedoch als notwendige Schritte hin zu einem angemessenen Sprachgebrauch zu betrachten. Die Schülerinnen und Schüler können dabei erfahren, welche Möglichkeiten ihre Sprache zur Darstellung von Sachverhalten bereithält. Dabei sind wiederum positive Auswirkungen auf die rezeptiven Fähigkeiten zu erwarten.

2.2. Gliederung

Das Unterrichtsmodell gliedert sich in zwei Teile, die sowohl gemeinsam als auch unabhängig voneinander im Unterricht genutzt werden können. Während im ersten Teil die Funktionen grammatischer Kategorien im Vordergrund stehen, liegt der Schwerpunkt im zweiten Teil in der inhaltlichen Arbeit mit Sachtexten.

Im ersten Teil wird die Doppeldeutigkeit eines Witzes durch die sprachlichen Operationen des Umstellens und Umformens aufgelöst. Daran werden grammatische Kategorien in ihrer Funktion für das sprachliche Handeln sichtbar, insbesondere die Unterscheidung zwischen selbstständigen Satzgliedern und den Attributen als unselbstständigen Bestandteilen von Satzgliedern, die sich äußerlich (z. B. als Wortgruppe) nicht immer von den selbstständigen Satzgliedern unterscheiden.

Der zweite Teil geht von Sachtexten aus, die eine Verbindung zum Geschichtsunterricht der siebten Klasse herstellen; das Material ist aber auch in höheren Klassen einsetzbar.

2.3. Erfassen der Textstruktur: Sprachliche Operationen und grammatisch-begriffliche Unterscheidungen

Ob ein Satzglied als ein Attribut oder als eigenständiges Satzglied gedeutet wird, hat Auswirkungen auf das Verstehen des sprachlich Vermittelten. Der folgende Witz spielt mit dieser Möglichkeit, weil er unterschiedlich interpretiert werden kann:

»Ich möchte gern das grüne Messgewand im Schaufenster anprobieren.«
»Sehr gern, Hochwürden. Sie können aber auch die Ankleidekabine benutzen.«

Wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, diese Doppeldeutigkeit nur vom gegebenen Text her aufzulösen, schillern die beiden Bedeutungen hin und her. Es kann dabei durchaus passieren, dass in einem Moment die Pointe erfasst und im

nächsten nur eine der Bedeutungen realisiert wird, so dass die Komik der Situation ausschließlich in der vom Verkäufer unterstellten exhibitionistischen Neigung des Geistlichen zu liegen scheint. Eine Annäherung an die beiden Bedeutungsmöglichkeiten kann hier durch Umformulierungen stattfinden. Diese können zunächst intuitiv erfolgen, indem versucht wird, den Ausgangssatz so zu gestalten, dass die darauf erfolgende Antwort entweder schlüssig oder unmöglich erscheint. Folgende Varianten könnten die Schülerinnen und Schüler formulieren:

1) Ich möchte gern im Schaufenster das grüne Messgewand anprobieren.
2) Im Schaufenster möchte ich gern das grüne Messgewand anprobieren.
3) Das grüne Messgewand möchte ich gern im Schaufenster anprobieren.
4) Ich möchte gern das grüne Messgewand anprobieren, und zwar im Schaufenster.
5) Das grüne Messgewand im Schaufenster möchte ich gern anprobieren.
6) Ich möchte gern das grüne Messgewand, das im Schaufenster hängt, anprobieren.
7) Ich möchte gern das grüne Messgewand anprobieren, das im Schaufenster hängt.
8) Das grüne Messgewand möchte ich gern anprobieren, das im Schaufenster hängt.
9) Ich möchte gern das grüne, im Schaufenster hängende Messgewand anprobieren.
10) Ich möchte gern das grüne Messgewand aus dem Schaufenster anprobieren.

Mit den Umformulierungen findet bereits grammatische Arbeit statt – auch wenn dies den Schülerinnen und Schülern nicht unmittelbar bewusst ist. Die sprachlichen Operationen des Umstellens (in 1, 2, 3 und 5) und des Umformens (in 4, 6, 7, 8, 9 und 10) heben nicht nur inhaltlich die Doppeldeutigkeit (und damit den Witz) auf, sondern legen auch eine Auseinandersetzung mit den begrifflichen Einteilungen der Grammatik nahe.

In den Fällen 1 bis 4 erscheint die Antwort des oder der Angestellten schlüssig. Mit der Einheit *im Schaufenster* wird jedes Mal ein Ort angegeben, an dem das im Satz ausgedrückte Geschehen lokalisiert ist. Sie wird dabei nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Position im Satz deutlich von der Einheit *das grüne Messgewand* getrennt. Die größte Nähe besteht in Satz 1, wo die beiden Einheiten zwar noch nebeneinander, aber in umgekehrter Reihenfolge erscheinen. Neben der Nähe scheint also auch die Abfolge einen Hinweis auf die inhaltliche Deutung zu liefern. In den Sätzen 1 bis 4 wird die Einheit *im Schaufenster* als selbstständige Einheit aufgefasst, die nicht von der Einheit *das grüne Messgewand* abhängt; grammatisch wird sie als adverbiale Bestimmung des Ortes gefasst.

Auch in den Sätzen 5 bis 10 wird lokalisiert. Der Ort *im Schaufenster* betrifft aber nicht das gesamte im Satz ausgedrückte Geschehen (also das Umkleiden), sondern nur das Objekt *das grüne Messgewand*. Dieses Objekt wird lokalisiert und bekommt damit neben seiner Farbe ein weiteres Merkmal zur Identifikation. In Satz 5 findet die Operation des Umstellens (Verschiebens) statt, alle anderen Operationen können als Umformungen bezeichnet werden, weil sich das sprachliche Material verändert. Daran können die wesentlichen Merkmale des Attributs erkannt werden. Die inhaltliche Zugehörigkeit zu einem anderen Satzglied kann sich zunächst in der räumlichen Nähe im Satz zeigen. Während diese räumliche Nähe auch im doppel-

deutigen Ausgangssatz bestand, ergibt sich mit der Vorfeldfähigkeit des gesamten Ausdrucks ein Hinweis auf die enge Zusammengehörigkeit. (Mit Vorfeldfähigkeit ist die Möglichkeit gemeint, in einem Verbzweitsatz vor das finite Verb gestellt werden zu können.) Diese Möglichkeit ist aber im Beispiel I – trotz der räumlichen Nähe – nicht gegeben: * *Im Schaufenster das grüne Messgewand möchte ich gern anprobieren.* Ein weiteres Merkmal des Attributs besteht darin, dass es prinzipiell veränderbar ist.

I) das grüne Messgewand:
   a) das Messgewand, das grün ist

II) das grüne Messgewand im Schaufenster:
   a) das grüne Messgewand, das im Schaufenster hängt
   b) das grüne, im Schaufenster hängende Messgewand
   c) das grüne Messgewand aus dem Schaufenster

Die Umformungen aus Beispiel II finden sich alle in den Sätzen 5 bis 10. Dabei wird das Beispiel IIa mit zunehmender räumlicher Distanz in den Sätzen 6, 7 und 8 verwendet. Hier übernimmt das Relativum *das* eine Zeigefunktion, mit dem die Distanz zwischen den zusammengehörigen Einheiten überwunden wird. Die Verbendstellung im Relativsatz kann als syntaktische Markierung und als Aufforderung an den Rezipienten aufgefasst werden: Ein Verstehen setzt voraus, dass ein Bezug zu einer übergeordneten Einheit hergestellt wird (entsprechende »Anweisungen« finden sich in Nebensatzkonstruktionen mit Konjunktionen). Auch Relativsätze werden zu den Attributen gezählt. Die Umformung eines attributiven Adjektivs in einen Relativsatz wie in Beispiel Ia ist jedoch nicht immer nach diesem einfachen Muster möglich.[1]

In Beispiel IIb erscheint das Adjektivattribut erweitert. Die Erweiterung trägt die gleiche Information wie der Relativsatz in IIa, jedoch wird das Verb *hängen* adjektivisch (als Partizip I-Form) verwendet. Wird ein Verb adjektivisch als Partizip in die Nominalgruppe eingebunden, kann es dieselben Ergänzungen und Angaben wie bei seiner Verwendung im Satz (als Prädikat) tragen; damit erhöht sich die Komple-

1 Adjektivattribute lassen diese einfache Umformung nur zu, wenn sie eine unmittelbare Eigenschaft des Nomens bezeichnen. In anderen Fällen ist diese Umformung meistens möglich, benötigt aber weiteres sprachliches Material: *das wöchentliche Bad – das Bad, das einmal pro Woche genommen wird; der ärztliche Rat – der Rat, der von einem Arzt gegeben wurde; in betrunkenem Zustand – in einem Zustand, der auf zuviel Alkoholkonsum hinweist* (entsprechend: d*er damalige Sprecher – ein starker Raucher – die unverzügliche Antwort – als dritter Teilnehmer* etc.). Es gibt auch Beispiele, in denen ein entsprechender Relativsatz nicht möglich erscheint: in *völliger Dunkelheit – den ganzen Tag – mit spielender Leichtigkeit.* Alle diese Beispiele können auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass die in der Grundschule übliche (und vielfach auch in die weiterführende Schule hineingetragene) Bezeichnung »Wiewort« nicht unproblematisch für die Identifikation dieser Wortart gelten kann.

xität des Adjektivattributs.[2] Beispiel IIc bzw. Satz 10 stellt die Umformung mit den geringsten Veränderungen dar. Dabei nimmt der Tausch der Präpositionen dem Ausgangssatz seine Doppeldeutigkeit.[3]

Umformulierungen können also zur inhaltlichen Erschließung eines Textes beitragen. Was in dem vorliegenden Beispiel der sprachlichen Analyse dient, wird von den Schülerinnen und Schülern auch beim Verfassen eigener Texte ständig mehr oder weniger bewusst angewandt. Streichungen, Ersetzungen und das Verschieben von Einheiten sind die notwendigen Operationen bei der Überarbeitung eigener Aufsätze, bei denen verständliches Formulieren neben dem Herausarbeiten des Inhalts auch eine leserorientierte Darstellung meint.

2.4. Erfassen des Inhalts: Sprachliche Arbeit an Sachtexten

Die im Folgenden vorgeschlagene Textarbeit, die Rezeption, Textverstehen und eigenes Formulieren einbezieht, ist exemplarisch gedacht und damit auch auf andere Texte anwendbar.

In *Aufgabe a* wird der Text zunächst in einzelne Aussagen aufgelöst, die als zutreffend oder nicht zutreffend eingeteilt werden müssen; die damit verbundene graphische Aufgabe dient der Selbstkontrolle.[4] Insbesondere für den ersten Satz wird deutlich, wie mit den Umformulierungen die Komplexität reduziert wird. Die erste Wortgruppe (»Die größte und bekannteste der drei Pyramiden von Gizeh …«) besitzt zwar vier Attribute, aber keinen Kern im traditionellen Sinne. Das Bezugsnomen wird durch das pluralische Genitivattribut rekonstruierbar. Die beiden attributiven Adjektive im Superlativ gliedern aus der Menge der »drei Pyramiden« genau eine mit den genannten Eigenschaften aus. Auch das Subjekt des Satzes (»die Cheopspyramide«) wird mit zwei Relativsätzen attribuiert, die mit »und« verbunden sind. Um das Attribut »gleichnamig« (»für den gleichnamigen Pharao«) zu verstehen, muss »Cheops« (in »Cheopspyramide«) als Name erkannt werden.

Die in *Aufgabe b* vorgeschlagenen Umformulierungen sind nicht die einzig sinnvollen; sie sollen lediglich zeigen, dass gerade die Attribute immer alternative For-

---

2 Zum Beispiel Partizip I: *Die jährlich um sieben Prozent steigende Verschuldung …: Die Verschuldung steigt jährlich um sieben Prozent.* Partizip II: *Der (von dem Komitee) für seine Verdienste in der Bildungspolitik geehrte Abgeordnete …: Das Komitee ehrte den Abgeordneten für seine Verdienste in der Bildungspolitik.*

3 Hierbei überlappen sich allerdings die Kategorien des präpositionalen Attributs und der adverbialen Bestimmung, weil die Präpositionalgruppe hier auch wie in (10a) vor die Nominalgruppe gestellt werden kann, auf die sie in der Deutung als Attribut (in 10) bezogen ist; darüber hinaus ist sie auch vorfeldfähig (10b):
10a) *Ich möchte gern aus dem Schaufenster das grüne Messgewand anprobieren.*
10b) *Aus dem Schaufenster möchte ich gern das grüne Messgewand anprobieren.*

4 Hier geht es also um genaues Lesen, das als notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für das Textverstehen gelten kann.

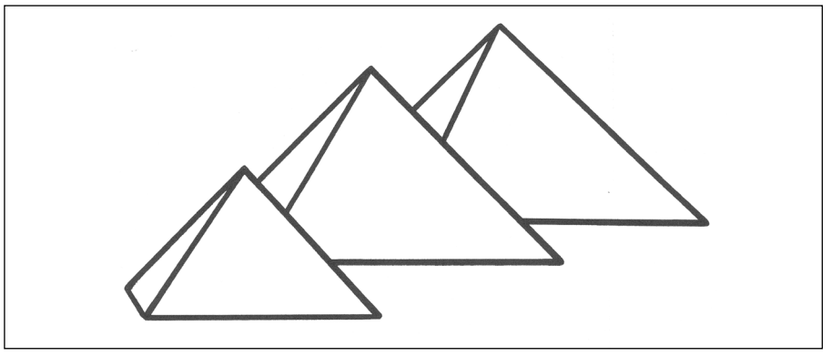
mulierungen zulassen. Auch die Rekonstruktion des komplexeren Satzes durch die Schülerinnen und Schüler muss nicht mit dem Ausgangstext identisch sein.

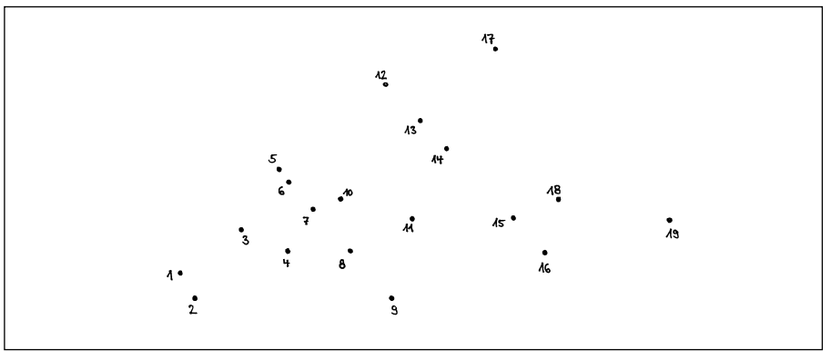
Aufgabe c problematisiert einen inhaltlichen Aspekt, der in *Aufgabe d* mit einem zweiten Text aufgegriffen wird. Die vier Bilder, die den vier Abschnitten zuzuordnen sind, illustrieren das sprachlich Gefasste. Die *Aufgaben e, f* und *g* zielen mit ihren analytischen und produktiven Komponenten auf das Textverständnis und die Fähigkeit zu alternativen Formulierungen.

Text I: Die Große Pyramide
Die größte und bekannteste der drei Pyramiden, die bei Gizeh stehen, ist die Cheopspyramide, die um 2550 v. Chr. für den gleichnamigen Pharao erbaut wurde und seit über 4500 Jahren von Reisenden bewundert wird. Mit ihrer ursprünglichen Ummantelung aus weißem Kalkstein, der in der Sonne glänzte, muss sie sehr ehrfurchtgebietend gewirkt haben. Viele halten sie für das großartigste Bauwerk aller Zeiten. Die Pyramidenbasis nimmt eine größere Fläche ein als jeder Tempel, jede Kathedrale oder Moschee. Bis zum Bau des Eiffelturms (1887) war sie auch das höchste Gebäude der Welt. Die Präzision des Baus ist unglaublich. Die vier Seiten, jede etwas mehr als 230 m lang, sind erstaunlich genau nach den Himmelsrichtungen ausgerichtet. Die Abweichung zwischen der längsten und der kürzesten Seite beträgt nur 20 cm. Der riesige Steinberg besteht aus etwa 2,6 Mio. Steinblöcken, von denen jeder mindestens 3 t wiegt. Innen birgt er ein faszinierendes Gewirr von Gängen, Schächten, Galerien und verborgenen Kammern. (Aus: Putnam 2000, S. 20)

Aufgabe a: Folgende Fragen kannst du nur beantworten, wenn du den Text sehr genau liest! Verbinde bei jeder Antwort die entsprechenden Punkte unten im Zahlenfeld mit Stift und Lineal – wenn du alles richtig machst, entsteht ein Bild.

	Ja	Nein
1) Die Cheopspyramide steht in der Nähe von Gizeh.	2 – 9	4 – 7
2) Dort stehen insgesamt vier Pyramiden.	10 – 13	8 – 16
3) Die Cheopspyramide ist die größte und bekannteste von ihnen.	13 – 17	10 – 17
4) Die Pyramide wurde 4500 v. Chr. gebaut.	11 – 17	17 – 19
5) Die Pyramide wurde für den Pharao Cheops gebaut.	1 – 5	4 – 8
6) Seit 4500 Jahren wird sie von Reisenden bewundert.	7 – 12	17 – 18
7) Die Pyramide hatte zunächst eine Ummantelung aus gelbem Sandstein.	11 – 19	15 – 19
8) Die Cheopspyramide ist höher als der Eiffelturm.	10 – 18	12 – 16
9) Die vier Seiten sind zusammen ungefähr 230 Meter lang.	11 – 15	1 – 2
10) Eine Pyramidenseite ist genau nach Norden ausgerichtet.	14 – 17	11 – 12
11) Die kürzeste Seite der Pyramide ist ungefähr 210 Meter lang.	2 – 3	2 – 5
12) Jeder Steinblock der Pyramide wiegt weniger als 3000 Liter Wasser.	5 – 8	5 – 9
13) Die Grundfläche der Pyramide kann man als quadratisch bezeichnen.	12 – 6	11 – 17





Aufgabe b: Versuche, die folgenden Sätze in *einen* Satz zu packen. Vergleiche dein Ergebnis anschließend mit der Lösung, die für den ersten Satz im Text »Die Große Pyramide« gewählt wurde. (Achtung: Hier gibt es ganz verschiedene Lösungen. Vielleicht ist deine sogar besser als der Originaltext!)

Die Cheopspyramide steht in der Nähe von Gizeh. Dort stehen insgesamt drei Pyramiden. Die Cheopspyramide ist die größte und bekannteste von ihnen. Sie wurde 2550 Jahre vor Christi Geburt gebaut. Die Pyramide wurde für den Pharao Cheops gebaut. Seit 4500 Jahren wird sie von Reisenden bewundert.

Aufgabe c: Im Text erfahren wir, dass die vier Seiten der Pyramide »erstaunlich genau nach den Himmelsrichtungen ausgerichtet« sind. Der Magnetkompass wurde aber erst vor ca. 800 Jahren erfunden. Die alten Ägypter mussten also eine andere Methode zur Bestimmung der Himmelsrichtungen gekannt haben. Hast du eine Idee, wie sie das gemacht haben könnten?

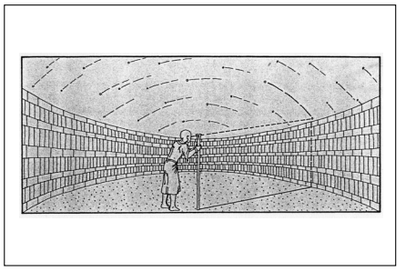
Aufgabe d: Lies den folgenden Text – hier bekommst du die Antwort zur Aufgabe c. Ordne den vier Abschnitten 1 bis 4 die vier Bilder zu und schreibe die entsprechenden Zahlen in die Kästchen bei den Bildern!

Antworten und Erläuterungen (zu Aufgabe a):

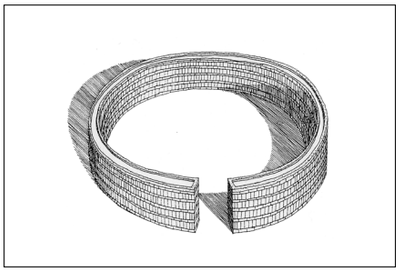
Frage	*Antwort und Erläuterung*
1) Die Cheopspyramide steht in der Nähe von Gizeh.	Ja. Gizeh ist eine Stadt in Ägypten. Sie liegt westlich von Kairo, der Hauptstadt Ägyptens.
2) Dort stehen insgesamt vier Pyramiden.	Nein. Im Text werden drei Pyramiden erwähnt.
3) Die Cheopspyramide ist die größte und bekannteste der Pyramiden von Gizeh.	Ja. Das steht im ersten Satz.
4) Die Pyramide wurde 4500 v. Chr. gebaut.	Nein. Sie wurde 2550 v. Chr. (vor Christi Geburt) gebaut und existiert seit über 4500 Jahren.
5) Die Pyramide wurde für den Pharao Cheops gebaut.	Ja. »Gleichnamig« bedeutet, dass er den gleichen Namen trug wie die Pyramide. Natürlich ist die Pyramide nach dem Pharao benannt und nicht der Pharao nach der Pyramide.
6) Seit 4500 Jahren wird sie von Reisenden bewundert.	Ja. Das steht im ersten Satz.
7) Die Pyramide hatte zunächst eine Ummantelung aus gelbem Sandstein.	Nein. Sie hatte eine Ummantelung aus weißem Kalkstein. (Das Wort »ursprünglich« weist darauf hin, dass diese Ummantelung nicht mehr existiert.)
8) Die Cheopspyramide ist höher als der Eiffelturm.	Nein. Sie war bis 1887 das höchste Gebäude, aber der Eiffelturm ist höher als die Cheopspyramide.
9) Die vier Seiten sind zusammen ungefähr 230 Meter lang.	Nein. Jede einzelne Seite ist etwas länger als 230 Meter.
10) Eine Pyramidenseite ist genau nach Norden ausgerichtet.	Ja. Wenn alle vier Seiten nach den Himmelsrichtungen ausgerichtet sind, gibt es eine »nördliche Seite«.
11) Die kürzeste Seite der Pyramide ist ungefähr 210 Meter lang.	Nein. Sie ist nur 20 Zentimeter kürzer als die längste Seite. Damit ist sie ebenfalls etwa 230 Meter lang.
12) Jeder Steinblock der Pyramide wiegt weniger als 3000 Liter Wasser.	Nein. Jeder Steinblock wiegt »mindestens 3 t«, also drei Tonnen oder mehr. Eine Tonne bedeutet 1000 Kilogramm. Ein Liter Wasser wiegt bekanntlich ein Kilogramm.
13) Die Grundfläche der Pyramide kann man als quadratisch bezeichnen.	Ja. Erstens sind alle vier Seiten annähernd gleich lang. Zweitens sind sie nach den Himmelsrichtungen ausgerichtet und stehen somit im rechten Winkel zueinander.

Text II

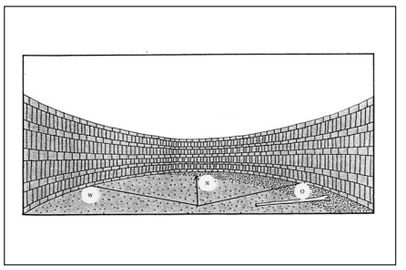
1) Bevor das eigentliche Bauen der Pyramide beginnen konnte, musste die genaue Nordrichtung ermittelt werden, da man die Pyramide exakt ausrichten wollte. In der ungefähren Mitte des Bauplatzes wurde eine kreisförmige Mauer errichtet, und zwar so hoch, dass sie den Blick auf die umgebenden Hügel für denjenigen verdeckte, der im Mauerkreis stand. Der ebenmäßige obere Abschluss der Mauer bildete einen vollständigen, geraden Horizont.
2) Am Abend stellte sich ein Priester in die Mitte des Kreises und erwartete dort den Aufgang eines Sternes im Osten. Vom Punkt aus, wo der Stern über der Mauer erschien, wurde eine Linie zum Kreismittelpunkt gezogen.
3) Der Priester beobachtete den Stern, wie er sich in einem Bogen über den Himmel bewegte, um endlich im Westen unterzugehen. Die Stelle, wo er hinter der Mauer verschwand, wurde wiederum festgehalten und von dort eine zweite Linie zum Kreismittelpunkt gezogen.
4) Da die von der Erde aus beobachtete Bahn der Sterne einen Kreis um den Nordpol beschreibt, wusste der Priester, wie er von den beiden aufgezeichneten Linien eine dritte ableiten konnte, die genau nach Norden weisen würde. Er musste bloß den durch die beiden bereits fixierten Linien gebildeten Winkel halbieren, um seinen Nordpfeil zu erhalten.
(Aus: Macaulay 2001, S. 22/23)



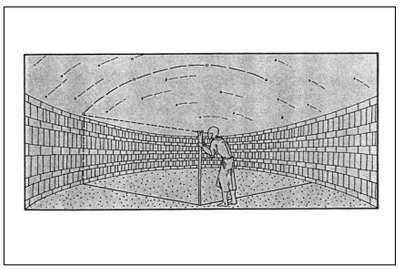
(2)



(1)



(4)



(3)

Aufgabe e: Besonders kompliziert erscheint der letzte Satz:

Er musste bloß den durch die beiden bereits fixierten Linien gebildeten Winkel halbieren, um seinen Nordpfeil zu erhalten.

Wenn du ihn nicht verstehst, kannst du ihn schrittweise auflösen. Hier findest du einen Vorschlag, wie das Auflösen gehen könnte: Das Ziel der beschriebenen Handlung findest du im zweiten Teilsatz. Es geht darum, einen Nordpfeil zu erhalten (also zu wissen, wo Norden ist). Der erste Teilsatz wird durch einen besonderen Einschub schwer verständlich. Zuerst schauen wir, worauf sich der Begleiter »den« bezieht:

Er musste bloß den … Winkel halbieren

Wie kommt der Winkel, von dem hier die Rede ist und der halbiert werden muss, zustande? Er wird »durch die beiden bereits fixierten Linien gebildet«. Die beiden Linien, die in Text II in Beispiel 2 und 3 vom selben Punkt aus gezogen (fixiert) werden, laufen beide zur kreisförmigen Mauer und bilden einen Winkel. In der Mitte – also da, wo der Stern am höchsten stand – ist Norden.

Natürlich hätte der Priester das Gleiche auch mit der Sonne machen und dabei die Süd-Richtung ermitteln können. Die Sonne geht im Osten auf und erreicht zur Mittagszeit ihren höchsten Punkt, der genau im Süden liegt. Wie die Sterne im Beispiel, beschreibt sie einen Bogen am Himmel und geht dann im Westen unter.

Aufgabe f: Setzt euch in Vierergruppen zusammen und lest den Text II nochmals Satz für Satz durch. Unterstreicht die Einheiten, die – wie im vorigen Beispiel – zwischen einen Begleiter und das zugehörige Nomen treten.

Entscheidet gemeinsam, welche von den unterstrichenen Einheiten ihr für unbedingt notwendig haltet, um den Text richtig verstehen zu können. Streicht alle anderen durch!

Lösungsvorschlag:

1) Bevor das ~~eigentliche~~ Bauen der Pyramide beginnen konnte, musste die ~~genaue~~ Nordrichtung ermittelt werden, da man die Pyramide exakt ausrichten wollte. In der ~~ungefähren~~ Mitte des Bauplatzes wurde eine kreisförmige Mauer errichtet, und zwar so hoch, dass sie den Blick auf die umgebenden Hügel für denjenigen verdeckte, der im Mauerkreis stand. Der ~~ebenmäßige obere~~ Abschluss der Mauer bildete einen ~~vollständigen, geraden~~ Horizont.
2) Am Abend stellte sich ein Priester in die Mitte des Kreises und erwartete dort den Aufgang eines Sternes im Osten. Vom Punkt aus, wo der Stern über der Mauer erschien, wurde eine Linie zum Kreismittelpunkt gezogen.
3) Der Priester beobachtete den Stern, wie er sich in einem Bogen über den Himmel bewegte, um endlich im Westen unterzugehen. Die Stelle, wo er hinter der Mauer verschwand, wurde wiederum festgehalten und von dort eine ~~zweite~~ Linie zum Kreismittelpunkt gezogen.
4) Da die ~~von der Erde aus beobachtete~~ Bahn der Sterne einen Kreis um den Nordpol beschreibt, wusste der Priester, wie er von den ~~beiden aufgezeichneten~~ Linien eine dritte ableiten konnte, die genau nach Norden weisen würde. Er musste bloß den ~~durch die beiden bereits fixierten Linien gebildeten~~ Winkel halbieren, um seinen Nordpfeil zu erhalten.

Aufgabe g: Formuliert drei Sätze um, bei denen ihr etwas unterstrichen oder durchgestrichen habt. Versucht dabei, die markierten Einheiten anders auszudrücken.

Literatur

Ivo, Hubert: *Muttersprache – Identität – Nation*. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 463 f.

Macaulay, David: *Wo die Pyramiden stehen*. (Titel der amerik. Originalausgabe von 1975: *Pyramid*.) München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2001, S. 22/23 (Text und Grafiken).

Putnam, James: *Pyramiden*. Von den ägyptischen Königsgräbern bis zu den Tempelpyramiden des alten Mexiko. Aus dem Engl. übers. von Christina Hartkamp. Hildesheim: Gerstenberg Verlag 2000, S. 20.

Arnulf Ramusch

Erziehung zur Sprachlichkeit

Sprachlosigkeit – ein Problem kommender Lehrergenerationen?

1. Sprachlosigkeit – eine Schreckensvision für Lehrer

Was für den Tormann die Angst vor dem Elfmeter ist, ist für Lehrer die Angst vor der Sprachlosigkeit.

Einerseits gibt es eine reale Basis für die Angst vor dem Sprachversagen, und sie dürfte in Zukunft noch gefestigt werden. Darauf deutet das Hauptergebnis der PISA-Studie hin, das momentan wie ein Erdbeben unsere Bildungslandschaft erschüttert. Der Lehrernachwuchs rekrutiert sich nämlich zum Teil auch aus dem Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern der untersuchten Schultypen, bei dem ein relativ geringes sprachliches Niveau festgestellt wurde.

Andererseits haben junge Leute, die sich endgültig für den Lehrberuf entschieden haben, keine Wahl. Sie haben mit ihrer Entscheidung geradezu ein *Sprach-Los* gezogen. Es ist ihr Schicksal, sich mit Hilfe der Sprache ein Berufsleben lang mit Schülern, Eltern und Vorgesetzten zu verständigen. Es muss folglich ein wichtiges Ziel in der Lehrerbildung sein, angehenden Lehrerinnen und Lehrern zur »Sprachlichkeit« (Bollnow 1969, S. 17) zu verhelfen.

Ich werde im Folgenden einen Weg vorschlagen, wie das geschehen kann, und mich dabei auf die *Schulpraktischen Studien* konzentrieren, d. h. den momentan

---

Arnulf Ramusch, Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Sonderpädagogik/Integrationspädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Fachdidaktik Mathematik, Leiter der Fachgruppe »Schulpraktische Studien« (von 1994 bis Ende 2002). Hubertusstraße 1, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: a.ramusch@aon.at

sechs Studiensemester umfassenden berufspraktischen Teil in der einphasigen Pflichtschullehrerbildung an Pädagogischen Akademien in Österreich.

2. Sprachlichkeit – ein schulpraktisches Bildungsziel

Lehrer, die ihre Muttersprache nicht beherrschen und ihren Schülern nicht vermitteln können, sind schlichtweg ein Ärgernis. Es versteht sich daher von selbst, dass alle sprachdidaktischen Strategien, die auf einen fehlerfreien, normgerechten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch abzielen, in der praktischen Lehrerbildung einen hohen Stellenwert besitzen.

Was Bollnow (1969) unter »Sprachlichkeit« versteht, bezieht sich allerdings nicht bloß auf die Sprachbeherrschung in diesem Sinn. In seinem Verständnis geht es zuallererst darum, dass man »den Menschen zur Sprache erweckt«, d. h. dass man die Sprache zum Mittelpunkt seiner Bildung macht, ein Gedanke, der weit über den sprachdidaktischen Horizont hinausweist. Bezieht man ihn auf die *Schulpraktischen Studien*, hätten diese vor allem die Aufgabe, die Sprache der Studierenden als notwendigen Katalysator ihrer Selbstverwirklichung, ihrer Lehrerwerdung, ihres Unterrichts- und Weltverständnisses zu entwickeln.

3. Das Verhältnis von Sprache und praktischen Ausbildungsbemühungen

Kommen wir auf die Metapher *Sprache als Katalysator* zurück, um zu verdeutlichen, welche Beziehung Sprache und schulpraktische Ausbildungsbemühungen eingehen sollten! Unter Katalysator wird ein Stoff verstanden, der durch seine spezielle Zusammensetzung und bloße Anwesenheit chemische Reaktionen ermöglicht, beschleunigt oder in ihrem Verlauf bestimmt. Wenn die Sprache dieser Stoff ist, heißt das:

Erstens ist den Studierenden der eigene Sprachgebrauch in den *Schulpraktischen Studien* zu ermöglichen! Dort waren die Sprachanteile in der Vergangenheit eindeutig ungleich verteilt. Nicht die Studierenden analysierten ihren Unterricht. Die Unterrichtsanalyse wurde in der Hauptsache von Experten für sie durchgeführt. Die Studentinnen und Studenten gaben oft nur die Zielscheibe für Kritik und Ratschläge ab, nach denen sie selbst nicht gefragt hatten.

Zweitens: Es liegt auf der Hand, dass zur Erzielung der erwünschten Bildungswirkungen beim Lehrernachwuchs alle Fähigkeiten, die sein sprachliches Niveau konstituieren, laufend gefordert und in einer ausgewogenen Weise gefördert gehören (vgl. Abb. 1). Bisher scheinen getroffene Maßnahmen in diese Richtung zu wenig erfolgreich gewesen zu sein. Die Klagen über das unzureichende mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen der Studierenden nahmen im schulpraktischen Ausbildungsbereich in den letzten zehn Jahren eher zu als ab.

Und drittens kann eine chemische Substanz erst in einer speziellen Umgebung katalytisch wirksam werden. Die Sprache einer Lehrerstudentin oder eines Lehrerstudenten kann wünschenswerte Bildungswirkungen überhaupt nur in einem Rahmen entfalten, in dem die ernsthafte persönliche Auseinandersetzung mit der eige-

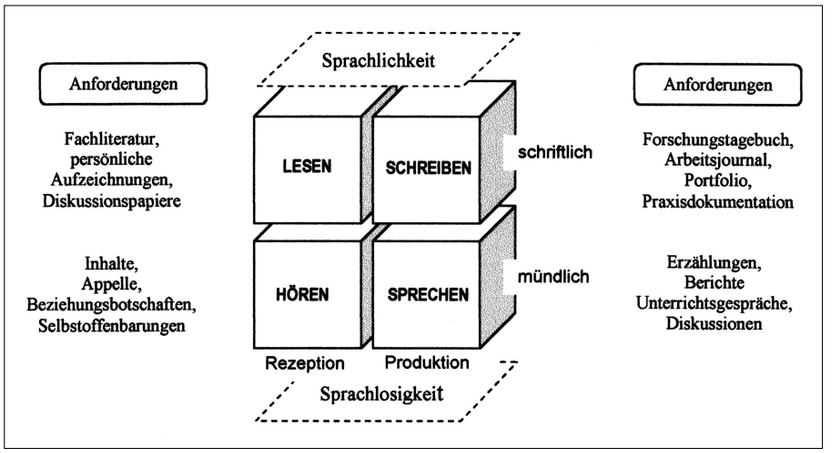


Abb. 1: Aspekte des »sprachlichen Niveaus« in den *Schulpraktischen Studien*

nen (und fremden) Lehrpraxis und mit den damit verbundenen Ausbildungsinhalten möglich ist.

4. Rahmenbedingungen für die Erziehung zur Sprachlichkeit

In den letzten zehn Jahren habe ich versucht, in meinem Wirkungskreis an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten gemeinsam mit einigen engagierten Kolleginnen und Kollegen einen solchen Rahmen zu schaffen. Dabei standen wir vor folgenden Fragen: Wie können die werdenden Lehrerinnen und Lehrer zu Subjekten ihres Lernens gemacht werden? Wie lässt sich schulpraktisches Lernen individualisieren?

Wir kamen auf die Idee, »Praxisforschung« (auch: Handlungsforschung, Aktionsforschung; vgl. z. B. Altrichter/Posch 1990) in die *Schulpraktische Ausbildung* zu integrieren, um dieser die Qualität von *Schulpraktischen Studien* zu verleihen.

Das folgende Procedere ist im schulpraktischen Studium an der Pädagogischen Akademie in Klagenfurt gegenwärtig zwar noch nicht selbstverständlich, aber es kommt immer häufiger vor: Die Studierenden verfolgen aufmerksam ihren persönlichen Lernzuwachs, indem sie als Forscher in *eigener Sache* tätig werden. Gegenstand ihres Forschens ist die eigene Lehrpraxis. Sie sammeln mit Hilfe einfacher Methoden Praxisdaten, die sie dann mündlich und schriftlich auswerten, indem sie diese reflektieren, d. h. auf deren Basis sie kontinuierlich und systematisch über die eigenen Lehrversuche mit der Absicht nachdenken, sie zu verbessern. Ihre Denkergebnisse regen sie an, Handlungsalternativen für Unbefriedigendes zu entwickeln und praktisch zu erproben. Wenn deren Wirkungen an den Ergebnissen des Nachdenkens überprüft wurden, beurteilen sie, ob der in Frage stehende Aspekt der Lehrpraxis verbessert wurde oder nicht. Fällt die Beurteilung negativ aus, beginnen sie mit dem

geschilderten Vorgang bei einer anderen sich bietenden Gelegenheit wieder von vorne. In diesem dynamischen Prozess von Reflexion und darauf bezogener Aktion erwerben oder erweitern sie – individuell und für sie selbst nachvollziehbar – ihre theoretischen und praktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erzielung von Fortschritten bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Im Idealfall werden sie dabei von unseren Fachleuten (Beratungslehrern und Praxislehrern) angeregt, sachkundig unterstützt und begleitet.

Die Sprache der Lernenden ist bei einer derartigen Verfahrensweise der Träger einer Lernkultur, die auf eine ausgewogene Balance von Distanzierung und Involvierung in der Beziehung zum Lerngegenstand abzielt. Die Alltagssprache tastet sich zuerst an das sinnlich Erfahrene im Unterricht heran, so dass die damit zusammenhängenden Gefühle, Deutungen und Vermutungen in den darauf folgenden Ordnungs- und Systematisierungsversuchen, in den Abkürzungen der Fachsprache nicht völlig abgetötet werden. Das, was begrifflich gefasst und zur Sprache gebracht wird, kann auf diese Weise mit Erlebtem assoziiert werden. Die Lehrpraxis zu entdecken und zu erforschen und damit gewissermaßen auch sich selbst, das ist also etwas anderes als zu beobachten, zur Kenntnis zu nehmen und umzusetzen, was andere über sie herausgefunden haben. Es kommt hier nicht bloß auf die Übernahme des Ausbildungswissens aus den Humanwissenschaften und Fachdidaktiken an und auf die Erwartung, dass es praktisch umgesetzt wird, sondern auf eine neugierige, nachdenkliche und produktive Annäherung an die Unterrichtspraxis.

5. Gründe für die Sprachlosigkeit

Wieso hat sich dieses Konzept des *praxisforschenden Lernens* bis heute noch nicht ganz durchgesetzt, obwohl seine Vorteile (selbst organisiertes, flexibles, individuell angepasstes und – zur Haltung geworden – lebenslanges Lernen) unbestreitbar sind? Überfordert es die Beteiligten? Wodurch?

Praxisforschung bildet in unserem Haus gegenwärtig noch nicht das pulsierende Zentrum des Hospitierens, der Planungsversuche, der Beratungsgespräche und der Lehrproben. Im Gegenteil, sie droht von der dominanten Lehr- und Lernkultur ständig verdrängt oder für sie zugerichtet zu werden. In dieser werden Lernprozesse nicht als »Unterrichtswirklichkeit« konstruierende Tätigkeiten von Lernenden aufgefasst, deren Zweck darin besteht, mit sozialen Interaktionen unter bestimmten institutionellen Bedingungen verträglich (viabel) zu sein (vgl. z. B.: Huschke-Rhein 1997, S. 34 f.; Krüssel 1997, S. 97; Siebert 1998, S. 283, 285), sondern vorwiegend als Einschleusung des vermeintlich endgültig gesicherten Wissens über Unterricht. Der erste Prozess hat etwas mit Lernen und Verstehen zu tun, der zweite nur etwas mit Verhalten und Abrichtung (vgl. Glasersfeld 1998, S. 35).

Diese hauptsächlich verbreitete Lernkultur bildet sich in einer Sprache des *Bescheidwissens* ab. Sie hat sich aus dem Bedürfnis entwickelt, Unterricht zu beherrschen, in den Griff zu bekommen, Studierende in kurzer Zeit und mit möglichst geringem Aufwand zu *guten* Lehrern auszubilden. Einrichtungen der Lehrerbildung sind auch in diesem Sinne »Institutionen zur zweckrationalen Veranstaltung von

Lernprozessen« (vgl. Fend 1980, S. 10). Was in ihnen passiert, gleicht einem grandiosen Taschenspielertrick: Zuerst wird in Begriffen dieser Sprache die Komplexität der sperrigen Praxis auf einfache Formeln reduziert. Sie wird von dem gereinigt, was ganz wesentlich die subjektive Erfahrung von Unterricht ausmacht: von der schnellen Gangart oft simultan ablaufender Prozesse, von der Nichtvoraussagbarkeit unerwarteter Wendungen und den damit verbundenen Gefühlen, von der Unterschiedlichkeit der Reaktionen auf gleiche Reize, vom empfundenen Handlungs- und Entscheidungszwang in einer speziellen Situation usw. (vgl. Dick 1996, S. 72 ff.). Dann wird diese Erfahrungsverengung, die versteinerte objektive Erkenntnis über Unterricht, als Unterrichtsrealität selbst gehandelt. Damit lässt sich eine Sicherheit und eine Vertraulichkeit mit der Sache suggerieren, die selten Zweifel und Fragen am Ausbildungswissen aufkommen lässt – weder bei den Lehrerbildnern noch bei den Studierenden. Experten fällt es daher leicht, die Laien zu »Landeplätzen für ihr in Fachsprachen verpacktes Spezialwissen« (vgl. Rumpf 1991, S. 7) zu machen.

Ich vermute, dass durch die starke Beanspruchung der »Landeplätze« mit der Zeit Schäden entstehen, erkennbare Anzeichen einer Sprachlosigkeit. Sie tritt vor allem in drei Formen in Erscheinung:

Die Lehranfänger zeigen sich als Mutisten besonderer Art, sie sind absichtlich sprachlos. Weil sie das, was ihnen an den Erfahrungen in der Lehrpraxis wichtig erschien, nicht auf Begriffe einer Fachsprache zurückbeziehen können, drücken sie es entweder in tabuisierter Form aus oder sie bleiben stumm, weil sie wissen, dass das Ringen nach passenden Worten von den Autoritäten ohnehin nicht honoriert wird; wer nichts sagt, kann auch nichts Falsches sagen.

Dann gibt es eine verschleierte Form der Sprachlosigkeit. Sie besteht darin, dass Studierende Fachtermini verwenden, ohne zu verstehen, was sie bedeuten. Weil sie dafür in vielen Prüfungssituationen honoriert werden, macht es ihnen auch wenig aus, im Namen der Wissenschaft um ihre Vernunft gebracht zu werden.

Schließlich resultiert die Sprachlosigkeit Studierender auch daraus, dass sie aufmerksames Beobachten nicht gelernt oder verlernt haben. Wie soll man über etwas reden, wenn einem nichts auffällt, wenn man den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht? Die Informationsfülle verlangt nach Informationsabwehr (vgl. Zimmer 2001, S. 63 f.). Hier haben wir eine Parallele zum Umgang mit dem Internet.

6. Die Wirkung der elektronischen Medien auf das Sprachniveau

Deutungen, in denen in der Hauptsache das Internet, das Fernsehen, der Computer und das Handy für das Absinken des sprachlichen Niveaus bei den Heranwachsenden verantwortlich gemacht werden, haben meines Erachtens zu wenig Tiefgang und sind falsch. Vermutlich verstärken die elektronischen Medien aber den Trend zur Sprachlosigkeit. Sie scheinen auf der einen Seite noch mehr atemlose Hast in die ohnehin auf Beschleunigung angelegte dominante Lernkultur zu bringen, so dass eine nach dem passenden sprachlichen Ausdruck ringende Nachdenklichkeit kaum mehr möglich ist. Auf der anderen Seite öffnen sie eine Hintertür für Kernbereiche der menschlichen Selbst- und Weltvergewisserung, die bisher sukzessiv aus

dieser Lernkultur verdrängt wurden und die sich nun als Störungen und Irritierungen durch die entstandene Öffnung wieder Eintritt verschaffen: Spaß haben, sorglos verweilen, spielen, seinen Einfällen nachgeben, Bilder anschauen, sich frei und regellos ausdrücken (z. B. in den Short-Messages).

7. Praktische Empfehlungen zum Umgang mit dem Problem der Sprachlosigkeit

Was sollte im schulpraktischen Ausbildungssektor präventiv geschehen, selbst dann, wenn meine Vermutung sich als haltlos erweisen würde, dass die Ergebnisse der PISA-Studie ohne weiteres auch auf die gegenwärtige Situation in der Pflichtschullehrerbildung verallgemeinert werden können?

In den *Schulpraktischen Studien* ist die Monopolstellung der orthodoxen Didaktik mit ihren planierten Lernschnellwegen zu brechen. Das kann geleistet werden, indem die Vermittlung von einfachen Methoden der Aktionsforschung zur Sammlung und Analyse von Praxisdaten, zur Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien und zur Dokumentation des Praxiswissens (vgl. Altrichter/Posch 1990), um Verfahren bereichert wird, die Rumpf bei Lehrmeistern wie Lichtenberg, Nietzsche, Tolstoj, Freud, Galilei, Euler, Wagenschein, Sklovskij u. a. gefunden hat. Er nennt sie »Belebungsversuche, Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur« (Rumpf 1987 und 1991). Gemeint sind: Verlangsamungen des Lernens, Übungen zur Erzeugung von Aufmerksamkeit, das Hervorrufen von Tast- und Bewegungsphantasien, Prozesse der Verfremdung zum Prüfen von Routinen, vorschnellen Festlegungen oder Abstraktionen, die Schaffung von Diskrepanzerfahrungen zum Ausgraben von Unverträglichkeiten und Überraschungen im scheinbar Wohlbekannten.

Wenn die genannten Methoden kombiniert werden, können die jungen Menschen einerseits lernen, sich auf Inhalte und Gegebenheiten ihrer Lehrpraxis einzulassen, in ihnen zu verweilen, sich ihnen von verschiedenen Seiten zu nähern und sie auf ihre eigenen Erfahrungen zurück zu beziehen. Andererseits werden von ihnen intensive Anstrengungen zur Verbesserung ihres mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs verlangt.

8. Das Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Im Modell des »sprachlichen Niveaus« sitzen die Würfel »Lesen« und »Schreiben« nicht zufällig auf den Würfeln »Hören« und »Sprechen« (vgl. Abb. 1).

In den unteren Ausbildungssemestern sollten in den Lehrveranstaltungen *(Praxisberatung, Planungswerkstatt)* Erzählungen und Berichte der Studierenden über Beobachtungen bei Hospitationen und über Erfahrungen mit den ersten eigenen Lehrversuchen einen breiten Raum einnehmen und mit entsprechenden Erinnerungen an die eigene Schulzeit verglichen werden. Beim Sprechen und Zuhören können Studierende Sensibilität für die Anatomie einer Nachricht entwickeln: für den Sachinhalt, der mitgeteilt wird; für den Appell, den die Sprecher mit der Botschaft schicken oder den die Hörer in ihr wahrnehmen; für das, was die Nachricht

auf der Beziehungsebene bewirkt und dafür, was die Sprecher und die Hörer im Augenblick der Verständigung von sich preisgeben (vgl. von Thun 1996, 1997, 1999). Das ist wichtig, weil bei einem Gespräch im Unterricht alle Beteiligten ihre eigene Bedeutungsvorstellung in den Akt der Verständigung einbringen.

In den Gesprächen und Diskussionen innerhalb einer Praxisgruppe (bestehend aus zwei bis drei Studierenden und zwei Lehrenden, die sie beraten) erfahren Studierende aus dem, was sie laut sagen, was in ihrem Inneren vorgeht und wie das Gesprochene bei den anderen ankommt. Beim Zuhören und Erzählen kann Unterricht eine andere als die bisher gewohnte Kontur gewinnen. Das Herzstück der mündlichen Verständigung bilden dabei: Unterbrechungen, Einwände und Fragen der Zuhörer, nur ein bisschen anders formulierte Wiederholungen, Abschweifungen, die Rückkehr zum Thema, das sprachliche Herantasten an das eigentlich Gemeinte, das Weiterführen des begonnenen Gesprächsfadens durch Gesprächspartner, emotionale Regungen, Ausdruck und Tonfall der menschlichen Stimme, eventuell auch das Durcheinanderreden und Schweigen. Die Art, wie miteinander geredet wird, dient der Kontaktaufnahme und der Kontaktpflege und schafft ein Gesprächsklima.

Alle eben erwähnten Aspekte sind wesentlich für eine Kultur des Hörens und Erzählens, eine Kultur der Oralität (Mündlichkeit), auf der nach Sanders die Kultur des Lesens und Schreibens, die Kultur der Literalität (Schriftlichkeit) gründet. Die Schulung des sprachlichen Niveaus, das Verstehen von Wörtern, Sätzen und Bedeutungen, beginnt seiner Meinung nach auf der Ebene der mündlichen Verständigung. »Ohne vorangegangenes volles Erleben der oralen Dimension kann ein Mensch nicht wirklich zu einer kräftigenden und belebenden Literalität finden.« (Sanders 1998, S. 54) Elektronische Medien beeinträchtigen nach Sanders das mündliche Ausdrucksvermögen: Ihnen fehlt die Spontaneität der Widerrede und sie lassen bei den »Usern« keine zu; sie bringen diese zum Verstummen, machen sie sprachlos. Weckt das nicht Assoziationen? Wie oft sind Schüler oder Studenten im Laufe ihrer Schul- bzw. Studienzeit wohl in Monologen von Lehrern bzw. Professoren ertränkt worden? Wie viele Eltern reden heute überhaupt noch mit ihren Kindern? Wenn man der Zerstörung des mündlichen Sprachniveaus etwas entgegensetzen will, muss man zulassen und honorieren, dass Lernende in unbeholfenen Annäherungen und aus dem gemeinsamen Ringen nach einer passenden sprachlichen Form zu einer Erkenntnis als Ergebnis des Miteinanders in der Gruppe gelangen können, zu einem innig geteilten Wissen. Freilich ist dazu die weit verbreitete »Belehrungsdidaktik« wenig geeignet. Es bedarf vielmehr einer Lehrart, die sowohl das Augenmerk auf das »Beziehungslernen« richtet (vgl. Miller 1997) als auch Umwege in Lernprozessen zulässt (vgl. Reich 1997, S. 83 ff.; Siebert 1998, S. 284 f.) und die nach dem Grundsatz handelt: »Daß man nur dem, der Hunger danach hat, eine Speise gebe!« (Nietzsche 1994, S. 1142) In einer derartigen Auffassung von Lehren werden sämtliche Sichtweisen als Chance begriffen, sich schließlich an einen gemeinsam akzeptierten Blickwinkel heran zu tasten. Es gibt weder ein Falsch noch ein Richtig. Niemand wird für dümmer oder gescheiter befunden, wenn er etwas sagt. Konkrete und wertvolle praktische Anregungen zur Unterstützung kommunikativer Lernprozesse

kann man u. a. in Lern- und Übungsbüchern zur »kommunikativen Intelligenz« finden (vgl. Bredemeier/Neumann 2001; Hahn/Stickel 2000).

Den Studentinnen und Studenten sollte im schulpraktischen Studium ausreichend Zeit gelassen werden, eine gemeinsame Sprache zu finden, denn die Sprache begrenzt nicht das Denkbare, wohl aber das Kommunizierbare. Welche Bedeutungsvorstellungen lösen etwa Wörter wie »Disziplin«, »selbsttätig«, »autoritär«, »Projekt« u. a. in den Köpfen einzelner Personen aus? Wenn sie zu verschieden sind, besteht die Gefahr, aneinander vorbei zu reden oder überhaupt nicht miteinander zu sprechen; denn, wenn man sich nicht versteht, schweigt man sich aus. Durch die ständige Arbeit am Begriff, die Klärung des Bedeutungsinhaltes, der mit Wörtern aus der Fach- oder Alltagssprache verbunden ist, wird die Chance größer, einander zu verstehen.

Es ist wichtig, die Ergebnisse dieser Begriffsarbeit von Anfang an auch schriftlich zu fixieren und diese Arbeit zunehmend an den schriftlichen Aufzeichnungen der Studierenden im Forschungstagebuch zu orientieren. Auf diese Art entstehen Arbeitsjournale (bestehend aus gemeinsamen Diskussionspapieren, Entwürfen, Übersichtsberichten, Erkenntnissen) oder Portfolios – »Schaufenster« mit ausgewählten Materialien des bisher Geleisteten (vgl. Bräuer 2000, S. 19 ff.).

»Die Schrift ist das externe, personenunabhängige Gedächtnis einer Kultur. Sie verlagert das Denken in ein Material, das dauerhafter ist als das vergessliche menschliche Gehirn.« (Zimmer 2001, S. 25) Sie bannt und fixiert im schulpraktischen Studium die flüchtigen und vergänglichen Erfahrungen in der Lehrpraxis. Diese Dauerhaftigkeit gestattet es, persönliche Lernprozesse kontinuierlich und systematisch zu verfolgen und zu steuern. Wörter stehen still. Sie können nachgeprüft und immer wieder von neuem nachgeprüft werden. Erst die Schriftlichkeit begründet den Prozess des reflexiven Denkens und treibt ihn voran. »Um analysieren und abstrahieren zu können, muß der Verstand die Möglichkeit haben, sich immer wieder neu mit einem Sachverhalt zu befassen, um ihn jedes Mal unter anderem Aspekt zu betrachten und zu begutachten.« (Vgl. Sanders 1998, S. 33, 99)

Werdende Lehrerinnen und Lehrer sollten in der zweiten Hälfte ihres schulpraktischen Studiums zunehmend folgende Gesichtspunkte auch in schriftlicher und nicht bloß mündlicher Form beschreiben und reflektieren: ihre für bedeutsam erachteten Erfahrungen und Unterrichtsvorstellungen, ihre subjektiven Theorien und Zweifel an ihnen, ihre Standpunkte und Meinungen im Vergleich mit objektiven Theorien, Kritik an Aspekten ihres Unterrichtshandelns und ihre Ideen zu Verbesserungsvorschlägen.

Erfahrungsgemäß fällt das Schreiben den Studierenden nicht leicht. Sie müssen in der Regel erst lernen, sich schriftlich auszudrücken. Umgekehrt kann man beobachten, dass beim Ringen um den schriftlichen Ausdruck auch ihre Gewandtheit, sich mündlich auszudrücken, merklich zunimmt. Bei der Inszenierung entsprechender Lernumgebungen können Vorschläge zum »kreativen Schreiben« (vgl. *ide* 4/1998) und Anregungen, Schreiben als reflexive Praxis zu gestalten (vgl. Bräuer 2000), interessierte Lehrerbildner unterstützen.

Von vielen Bewusstseinsinhalten lässt sich nur schwer oder gar nicht sprechen. Die Sprache ist digital. Sie versagt selbst bei den mäßig komplexen Repräsentatio-

nen der sinnlich wahrgenommenen Welt in unserem Bewusstsein. Diese sind analog. Seh-, Hör-, Fühl-, Geruchs-, Geschmacks- und Bewegungsbilder überlagern sich auf eine vielfältige und verwirrende Weise. Das macht auch das Schreiben so schwer. Was uns durch den Kopf geht, ist mehr als das, was wir sprachlich auszudrücken vermögen. Die Begriffe, mit denen das Bewusstsein unsere Wirklichkeit konstruiert, schaffen eine Ordnung, die in der Realität mit ihren kontinuierlichen Übergängen gar nicht existiert (vgl. Zimmer 1988, S. 156). Das macht es nicht leicht, den vorgeschlagenen reflexiven Weg im schulpraktischen Studium zu beschreiten. Wie die Erfahrungen zeigen, beschränkt sich die Reflexion der angehenden Lehrerinnen und Lehrer anfangs oft auf schriftliche Aussagen wie:

Fühlte mich eigentlich nicht schlecht. Schüler waren von Beginn an motiviert. Haben gut mitgearbeitet. Wie ich den Achsenabschnitt d erklärt habe, sind einige ausgestiegen. Konnten am Ende dann doch den Graphen der linearen Funktion zeichnen. *(Gedächtnisprotokoll im Tagebuch von E. B., 24.03.2003)*

In diesen Aussagen fehlt noch ein spezifischer Bezug zum tatsächlichen Lernvorgang. Das liegt vermutlich nicht nur an den fehlenden sprachlichen Ausdrucksmitteln, sondern auch an der »Selbstzentrierung« von Lehranfängern. Sie sind froh, wenn der Unterricht ohne größere Zwischenfälle und Störungen so verläuft, wie sie ihn geplant haben. Die »Dezentrierung« auf andere Aspekte der Lehrpraxis gelingt ihnen erst, nachdem eine gewisse Sicherheit beim Unterrichten gewonnen wurde (vgl. Dick 1996, S. 145).

Das erklärt auch teilweise, wieso es so schwer ist, Studierende im schulpraktischen Studium für das Literaturstudium zu begeistern. Sie nehmen kaum Bezug auf »öffentliche Theorien« wie Lern-, Motivations- und Entwicklungstheorien (vgl. Dick 1996, S. 145). Vielleicht finden sie in der Fachliteratur zu wenig von dem, was ihnen beim »Überleben« in der Klasse nützlich sein könnte. Zudem dürfte das Internet einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf ihre Lesegewohnheiten besitzen. Der ungeduldige Hang zu kurzen Takes, das Häppchenlesen und das Anlesen verdrängt zunehmend das Durchlesen. Was nicht Unterhaltungswert hat, wird weggeklickt. Die meisten Internetnutzer besitzen die »Aufmerksamkeitsspanne von Grashüpfern«. Für Bücher reicht sie längst nicht mehr (vgl. Zimmer 2000, S. 23 , 40). Welchen Ausweg gibt es aus dieser Situation?

Praxisgruppen könnten zu »Textgemeinschaften« werden. Etwa so: Berichte aus der Lehrpraxis geben Beratungslehrern einen Anlass nach Texten in der Fachliteratur zu fahnden, die zu dem, was zur Sprache kam, passen. Textstellen werden kopiert, in der Praxisgruppe vorgelesen und anschließend gemeinsam diskutiert. Bei der Auslotung der Inhalte kann jeder etwas lernen. Die Sätze werden aus ihrer Verhaftung im Schriftlichen befreit und in das Mündliche so zurückgeholt, dass jeder in der Gruppe unter egalitären Bedingungen reden, zuhören und verstehen kann (vgl. Sanders 1998, S. 304).

Die Sprachohnmacht in den *Schulpraktischen Studien* kann aber noch einen tiefer liegenden Grund haben: In den Handlungen der Lehrpraxis ist bedeutsames Praxiswissen enthalten, speziell in den Routinehandlungen der Lehrexperten (vgl. Dick

1996, S. 97). Die »Intelligenz« solcher Handlungen ist begrifflich schwer zu fassen, weil sie das Unterrichten ja gerade dadurch erleichtern, dass sie ohne zu denken ausgeführt werden. Hier geht es darum, den Routinen die Haut der Vertrautheit abzuziehen, so dass darunter fremde, unbekannte oder widersprüchliche Züge zum Vorschein kommen. Die Sprache wird in so einem Fall verwendet, um »Aufmerksamkeit für das in der Normalität verpuppte und unkenntlich gewordene Skandalöse« (Rumpf 1987, S. 164) zu wecken und ein Verständnis für den Unterrichtskontext zu entwickeln.

Wie das gemacht werden kann, soll ein Beispiel illustrieren, mit dem ich meine Überlegungen zur Vermeidung der Sprachlosigkeit in der LehrerInnenbildung abschließe.

8. Ein Beispiel – Verfremdung des Gewohnten

Sehen wir uns in Gedanken eine Unterrichtssequenz auf Videoband an! Vorher haben wir den Ton abgedreht. Beim Hinschauen blenden wir bewusst unser gesamtes Wissen über Schule und Unterricht aus! Was zeigt uns die Abfolge von Bildern?

Wir blicken in einen Raum. Er ist kurios ausgestattet und wirkt nüchtern. Ortsveränderungen werden hauptsächlich von einer Person vorgenommen. Meist steht sie seltsam verrenkt vor einer dunkelgrünen Fläche. Sie hat den Kopf seitlich verdreht und den Rücken ihr zugewandt, deutet auf weiße Spuren, die sich auf ihr befinden, fuchtelt mit den Händen in der Luft herum, zeigt dahin und dorthin, verändert gelegentlich den Standort, beugt sich manchmal kurz zu jemandem hinunter, lehnt sich an Einrichtungsgegenstände an, legt etwas weg, nimmt etwas auf, und dabei bewegt sie fast immer die Lippen.
Die anderen Personen erinnern eher an Anemonen, die sich mit ihrer Körpermitte an einem Platz festgesaugt haben. Sie lösen sich nur selten von ihm, entfernen sich ein Stück weit, um dann schleunigst wieder zu ihm zurück zu streben. Sie sitzen auf Stühlen hinter Bänken, unter denen Beine rhythmisch nach vor und zurück zappeln oder seltsame Verschlingungen bilden. Über ihnen pendeln die Oberkörper abwechselnd nach allen Richtungen hin und her, krümmen sich gelegentlich zur Tischfläche hinunter oder verdrehen sich so nach hintenüber, dass sie mit den Gesichtern anderer Oberkörper Kontakt aufnehmen können.
Lebhaft und zum Teil unberechenbar werden die Aktionen eigentlich nur dann, wenn plötzlich wie auf Kommando mehr oder weniger viele Hände in die Höhe fahren, wenn die nicht fixierten, beweglichen Körperteile sich ruckartig zu strecken beginnen, zu eng aneinander geraten oder Utensilien von einer Bankfläche auf den Boden fallen.
Insgesamt bilden die festsitzenden und dadurch passiv wirkenden Organismen durch die spezielle Anordnung der Stühle und Bänke lange Zeit eine wohlgeordnete Kolonie. Diese beginnt sich urplötzlich in ein Chaos aufzulösen, als die mobile Person sich wie auf Befehl anschickt, den Raum zu verlassen *(A. R., 4. März 2003, Verfremdung einer Unterrichtssequenz von R. M.)*

Erfordert die Planung von Lernprozessen tatsächlich ein derart seltsames Szenarium? Kann man sich ein anderes vorstellen?

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: *Lehrer erforschen ihren Unterricht.* Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1990.

Bollnow, Otto F.: *Sprache und Erziehung.* Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer 1969, 2. durchgesehene Aufl.

Bräuer, Gerd: *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio.* Freiburg/Br.: Fillibach 2000.

Bredemeier, Karsten/Neumann, Reiner: *Nie wieder sprachlos!* Ihr persönliches Lern- und Übungsbuch für kommunikative Intelligenz. Landsberg/Lech: mvg 2001, 2. Aufl.

Dick, Andreas: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1996, 2. Aufl.

Fend, Helmut: *Theorie der Schule.* München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1980.

Glasersfeld, Ernst von: Zuerst muß man das Lernen lernen. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Schul-Visionen*. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 1998, S. 33– 43.

Hahn, Rolf-Michael/Stickel, Nicolai: *Die Sprache der Sieger.* So setzen Sie Kommunikative Intelligenz für Ihren Erfolg ein. Landsberg-München: mvg 2002.

Huschke-Rhein, Rolf: Lernen. Leben. Überleben. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden.* Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand 1997, 2., leicht veränderte Aufl., S. 33–55.

Kreatives Schreiben. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1998 (ide, Informationen zur Deutschdidaktik; Jg. 22, H. 4).

Krüssel, Hermann: Unterricht als Konstruktion. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden.* Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand 1997, 2., leicht veränderte Aufl., S. 92–104.

Miller, Reinhold: *Beziehungsdidaktik*. Weinheim-Basel: Beltz 1997.

Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden.* Hrsg. von Karl Schlechta. Band 1. München: Hanser 1994.

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden.* Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand 1997, 2., leicht veränderte Aufl., S. 70–91.

Rumpf, Horst: *Didaktische Interpretationen: Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann und andere.* Weinheim-Basel: Beltz 1991 (Beltz Grüne Reihe).

Rumpf, Horst: *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur.* Weinheim; München: Juventa 1987.

Sanders, Barry: *Der Verlust der Sprachkultur.* Frankfurt/M.: Fischer 1998.

Siebert, Horst: Ein konstruktivistisches »Reframing« der Pädagogik? In: Voß, Reinhard (Hrsg.): *Schul-Visionen.* Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 1998, S. 280–288.

Thun, Friedemann Schulz von: *Miteinander reden.* Band 1–3. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996 bzw. 1997 bzw. 1999.

Zimmer, Dieter E.: *Die Bibliothek der Zukunft.* Text und Schrift in Zeiten des Internets. München: Ullstein 2001, 1. Aufl.

Zimmer, Dieter E.: *So kommt der Mensch zur Sprache.* Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken. Zürich: Haffmans 1988.

Ruth Gschwend/Ann Peyer

Sprachliche Lernprozesse
Ein Kursbericht

1. Sprachlosigkeit und Lehrerbildung

Die sprachliche Heterogenität vieler Schulklassen und Defizite, wie sie die PISA-Studie festgestellt hat, sind eine Herausforderung für die Ausbildung von Lehrkräften. Die Studierenden müssen darauf vorbereitet werden, dass sie SchülerInnen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und unterschiedlich gut entwickelter sprachlicher Kompetenz gegenüberstehen werden. Auch wenn vielen von ihnen diese Schulsituation mit Mehrsprachigkeit und grossen Unterschieden in der sprachlichen Kompetenz aus der eigenen Biografie nicht oder kaum bekannt ist, finden sich unter den Studierenden vermehrt junge Erwachsene, die als Migrantenkinder zweisprachig aufgewachsen sind und dadurch meist sensibilisiert sind für verschiedene Wege des sprachlichen Lernens.

Damit die einen wie die andern Studierenden auch unter diesen Bedingungen Gelegenheiten für sprachliches Lernen gestalten können, müssen sie in der Ausbildung lernen, über Fächergrenzen hinaus Lernsituationen wahrzunehmen und wirksam zu gestalten. Um Sprachfähigkeiten angemessen einschätzen zu können, muss das genaue Beobachten von Sprachleistungen einzelner SchülerInnen und

---

Ruth Gschwend, Dozentin für Deutschdidaktik an der Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Institut Sekundarstufe I. Küttigerstraße 21, CH-5000 Aarau.
E-Mail: gschwendmr@bluewin.ch

Ann Peyer ist ebenfalls Dozentin für Deutschdidaktik an der Fachhochschule Aargau und unterrichtet auch an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Küttigerstraße 21, CH-5000 Aarau.
E-Mail: ann.peyer@ag.ch

das Entwickeln von Diagnosen als Bedingungen für schulisches Handeln bereits in der Ausbildung Thema werden.

Dass in einer Hauptschulklasse nicht alle SchülerInnen punkto Sprachkompetenz die gleichen Voraussetzungen mitbringen, soll nicht als »Störung«, sondern als wesentliches Element im Nachdenken über Sprachunterricht Platz haben (vgl. auch Schader 2000).

Wir möchten im Folgenden einen Kurs vorstellen, der – unter dem Titel *Sprachliche Lernprozesse* – Studierenden im Abschlussjahr Gelegenheit gibt, einzelne SchülerInnen im Rahmen von Fallstudien zu beobachten und aus den Befunden Schlüsse zu ziehen für die Gestaltung von lernwirksamem Sprachunterricht. Der Kurs wird mit seinen Zielen und inhaltlichen Schwerpunkten vorgestellt, die Ergebnisse mit Beispielen aus Fallstudien und Rückmeldungen von Studierenden konkretisiert.

2. Der Kurs »Sprachliche Lernprozesse«

2.1. Ziel: Diagnosefähigkeit

> Nur Lehrkräfte, die sowohl über herausragende diagnostische Fähigkeiten als auch didaktische Kompetenzen verfügen, erreichen überdurchschnittliche Schülerleistungen. (Weinert, Referat in Zürich, 2000; vgl. auch1996)

Auch wenn es zunächst (noch) nicht um überdurchschnittliche Schülerleistungen geht, ist das Einüben von diagnostischen Fähigkeiten ein wesentliches Ziel in der Ausbildung zur kompetenten Berufsanfängerin. Der Perspektivenwechsel vom Handeln zum Beobachten wird in unserem Kurs zu einem Zeitpunkt vorgenommen, in dem die Studierenden schon über einige Erfahrungen in der Schulpraxis verfügen. Oft steht Beobachten (der Praxislehrperson und einzelner SchülerInnen) am Anfang der Ausbildung, quasi als eine Vorstufe des eigenen Handelns. Erst die eigene Unterrichtserfahrung ermöglicht aber eine differenziertere Wahrnehmung der Lernprozesse von SchülerInnen.

Wird eine sprachliche Leistung einer Schülerin beobachtet und interpretiert, erfolgt gleichzeitig auch eine kritische Rückfrage an das eigene schulische Handeln oder an dasjenige des/der zuständigen Lehrenden, was wiederum Bedingung reflektierten Handelns ist.

Diagnosefähigkeiten zu schulen heisst einerseits gezieltes Beobachten nach klaren und operationalisierbaren Kriterien zu ermöglichen, und anderseits das Interpretieren der Daten zu üben und zu diskutieren. Für beides brauchen die Studierenden Instrumente. Ein solches kann zum Beispiel das Kompetenzmodell von Portmann sein.

2.2. Kompetenzen: Einschätzung nach dem Modell von Portmann 1998

Das im Folgenden vorgestellte Modell fragt nach den Grundlagen, die die Voraussetzung bilden für komplexe Sprachhandlungen. Es ermöglicht nicht direkt eine Beschreibung von Teilfertigkeiten wie zum Beispiel das Instrument des »Europäischen

Sprachenportfolios«. Die vier Teilbereiche der Sprachbeherrschung, wie Portmann sie unterscheidet, sind vielmehr die Voraussetzung für sprachliches Handeln in verschiedenen Situationen (vgl. Portmann 1998, S. 49–51).

Sprach-kompetenz i. e. S.	*Soziolinguistische Kompetenz*	*Diskurs-kompetenz*	*Strategische Kompetenz*
richtige Wörter, Formen und Kombinations-regeln kennen und anwenden	sich sprachlich angemessen an Kommunikations-situation und -PartnerInnen verhalten	kohärente, nach-vollziehbare Texte verstehen und verfassen; fachsprachliche Elemente ange-messen einsetzen	sprachliche Probleme in den verschiedenen Kompetenzberei-chen gezielt be-arbeiten können

Portmann (1998, S. 23–32, 53 f.) führt aus, dass für eine erfolgreiche Schulkarriere die »Diskurskompetenz« zentral ist, sind doch schulische Lernsituationen oft geprägt durch die sprachliche Vermittlung von Gegenständen. Je älter die SchülerInnen sind, desto weniger haben sie Gelegenheit, in Handlungskontexten und »echten« Situationen zu lernen. Wer im Umgang mit Texten Schwierigkeiten hat, ist schnell überfordert, insbesondere dann, wenn auch die »Sprachkompetenz im engeren Sinn« mangelhaft ist. Die Schule, vor allem der Deutschunterricht, hat also eine besondere Verantwortung, SchülerInnen in dieser Teilkompetenz zu fördern.

Auf der Basis dieses Modells können Studierende ihre Daten gezielt erheben, besser einordnen und begründet diskutieren. Wesentlich erscheint uns dabei, dass »eine Diagnose erstellen« nicht gleichbedeutend ist mit »Defizite aufdecken«. Beim Beobachten wird vielmehr auch immer wieder deutlich, was SchülerInnen können. Das Modell lenkt den Blick nicht nur auf die »Sprachkompetenz im engeren Sinn«, wo Defizite am besten sichtbar sind. Das Entdecken von positiv formulierbaren Fähigkeiten ist für SchülerInnen und Studierende motivierend.

Im hier vorgestellten Kurs hat sich folgendes Vorgehen bewährt: Die Studierenden erarbeiten die theoretischen Grundlagen und formulieren vor der Beobachtungsphase eine Hypothese bezüglich der Kompetenzen – dies ist vor allem dann gut möglich, wenn sie die SchülerInnen bereits aus einem Praktikum kennen. Die Aufgabenstellung für die Beobachtung wird entsprechend fokussiert, und auch in der Auswertung und Präsentation beziehen sich die Studierenden auf ihre Hypothese. Die Befunde sind also – soweit das in der beschränkten Zeit möglich ist – nicht zufällig abgeleitet, sondern von der Hypothese her gestützt. Dass sich die Hypothese oft nicht oder nicht vollständig bestätigt, ist für die Studierenden im Hinblick auf ihre spätere Praxis eine wichtige Erfahrung.

2.3. Eckdaten für den Kurs

Der Kurs findet im dritten und letzten Studienjahr einer einphasigen Ausbildung statt. Er erstreckt sich über die Dauer von drei Quartalen, d. h. über ca. 22 Wochen à

zwei Lektionen. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die Studierenden über wesentliche Grundlagenkenntnisse für das Planen und Durchführen von Unterricht; sie haben etliche Tages- und Blockpraktika in Haupt- und Realschule absolviert. Jedes Quartal hat einen Schwerpunkt:

- *1. Quartal:* Einführung/Fragestellung und Fallstudie:
  Die Studierenden arbeiten zu zweit mit einem Schüler/einer Schülerin. Sie beobachten die Jugendlichen im Unterricht und ausserhalb des Unterrichts beim Schreiben, bei der Auseinandersetzung mit einem gelesenen Text und im Gespräch. Die Beobachtungen und die daraus abgeleitete Einschätzung der Kompetenzen der Jugendlichen werden im Kurs diskutiert.
  Damit die Fallstudie in der begrenzten Zeit zu greifbaren Resultaten führt, suchen die Studierenden Kontakt zu Jugendlichen, die ihnen oder den Praxis-Lehrpersonen aufgefallen sind – sei es, weil sie sprachliche Schwierigkeiten haben, Deutsch als L 2 erwerben oder weil ihre Sprachkompetenz auffällig (z. B. unausgeglichen) ist. Relativ oft arbeiten die Studierenden mit fremdsprachigen Jugendlichen.

- *2. Quartal:* DozentInnen-Inputs zu verschiedenen sprachdidaktischen Themen wie Lesen und Texte verstehen, sprachliche Leistungen beurteilen, Umgang mit Fehlern, Rechtschreibung.
  Dieser Block hat die Funktion der Repetition und Zusammenfassung von Wissen aus bisherigen Kursen. Der Blick ist nun nicht mehr auf einzelne Jugendliche gerichtet, sondern auf Möglichkeiten, wie eine Lehrperson den verschiedenen Voraussetzungen bei der Arbeit mit einer Klasse gerecht werden kann.

- *3. Quartal:* Formulierung von Konsequenzen für »sprachliche Lernprozesse« mit einer ganzen Klasse, Möglichkeiten des Individualisierens und Differenzierens. Die Studierenden wählen eine Fragestellung aus, zu der sie Hintergrundwissen oder Unterrichtsmaterial zusammenstellen und ihren KollegInnen präsentieren, auch im Hinblick auf die Arbeit mit der eigenen Klasse nach den Sommerferien.
  Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Quartal ist ein zweiter Kontakt mit den Jugendlichen aus ihrer Fallstudie. Die Studierenden beobachten einen ausgewählten Aspekt genauer und versuchen, sich ein Bild von allfälligen Veränderungen zu machen. Zudem führen sie mit den Jugendlichen ein Gespräch über sprachliche Fortschritte und Stagnationen, was ihnen zum Teil neue Einsichten in die Selbsteinschätzung der Jugendlichen gibt.

3. Ergebnisse

Als Dozentinnen haben wir mit diesem Kurs sehr gute Erfahrungen gemacht. Da die Studierenden bereits einige Unterrichtspraktika absolviert haben, sind sie für die Fragestellung sensibilisiert. Es ist ihnen klar, dass die sorgfältige Beobachtung einzelner SchülerInnen im Unterrichtsalltag nicht ohne weiteres Platz hat, die Fallstu-

die also exemplarischen Charakter hat, und dass der Kurs eine Erweiterung ihres Repertoires im Umgang mit Fragen des Sprachunterrichts bedeutet. In vielen Fällen treten sie bei den Präsentationen und Diskussionen als »AnwältInnen« der beobachteten Jugendlichen auf, was wir als ein Zeichen dafür interpretieren, dass sie Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten nicht nur als Störfaktor sehen, sondern als Individuen, die den Unterricht mit beeinflussen.

In den Präsentationsrunden und in den daran anschliessenden Diskussionen entsteht eine Art fiktiver Klasse – es ist eine Gruppe von Jugendlichen greifbar, die ihre je eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen anmelden.

Eine besondere Anforderung an die Studierenden besteht ferner darin, dass sie die beobachteten Daten aus den Bereichen Lesen, Schreiben, mündliche Kommunikation in einem ersten Schritt auf die verschiedenen Teilkompetenzen (vgl. Portmann) beziehen müssen und dann diese im Hinblick auf die sprachliche Leistung eines Schülers (und nicht auf das Lesen, Schreiben etc.) interpretieren müssen. Diese »Gesamtschau« ist anspruchsvoll und gelingt nicht allen Studierenden beim ersten Mal – wohl auch, weil es sich nicht um traditionelle schulische Kriterien handelt.

Im Folgenden zitieren wir einige Beispiele aus Dokumentationen, die von Studierenden erarbeitet wurden.

3.1. Yildiz: (Zu) viele Sprachen?[1]

Die Studentin, die mit Yildiz (12 Jahre, 6. Schuljahr, Kleinklasse) zusammengearbeitet hat, beobachtete die verschiedenen Teilfertigkeiten und auch das Verhalten im Klassenverband. Das Hauptproblem ortete sie in einer problematischen Situation der Mehrsprachigkeit.[2] Unter anderem hatte sie die Schülerin eine Zeichnung zur Verteilung der Sprachen im Körper anfertigen lassen. Sie fasste ihre Beobachtungen folgendermassen zusammen:

> Yildiz beherrscht weder Türkisch (vermute ich) noch Schweizerdeutsch noch Hochdeutsch sehr gut. Ich hatte das Gefühl, dass Türkisch zwar ihre Muttersprache ist, sie diese jedoch nicht sehr gerne mag. Yildiz sagt selber, dass sie Schweizerdeutsch am liebsten hat. Ich vermute, dass ein Grund dafür ist, dass sowohl Türkisch als auch Deutsch Sprachen sind, die sie mit der Schule verbindet. Yildiz ist zwar in der Schweiz geboren, hat aber das vierte und fünfte Schuljahr in der Türkei absolviert. Gerade diese beiden Jahre wären für Yildiz wahrscheinlich wichtig gewesen, um Grundbausteine der deutschen Sprache zu lernen.
> Ich habe das Gefühl, dass Yildiz zwischen verschiedenen Stühlen sitzt und nicht genau weiss, auf welchem sie nun Platz nehmen soll und wo es ihr am wohlsten und bequemsten ist.

---

1 Informationen von Natascha Müri, Dezember 2002. Name der Schülerin geändert.
2 Grundlage: Portmann (1998), S. 33–48, vor allem S. 37.

3.2. Daniel: Alltägliche und komplexere sprachliche Anforderungen[3]

Daniel (12 Jahre, 6. Schuljahr, Hauptschule) hat Deutsch als Muttersprache. Wie in der Schweiz allgemein üblich, spricht er Dialekt, der aktive Gebrauch der Standardsprache beschränkt sich auf die Schule.

Die Lehrperson schätzt ihn als sprachlich schwach ein. Der Student, der mit Daniel gearbeitet hat, hat seine Überlegungen außerordentlich differenziert festgehalten.

Lokalisation und Analyse der Problemfelder – Lösungsansätze

- Eine erste Hypothese:
  Zunächst stellte ich fest, dass der Schüler vielfältige Taktiken beherrscht, um diejenigen sprachlichen Aufgaben, die er nicht erfüllen möchte oder nicht erfüllen kann, zu umgehen. Ich ging davon aus, dass die Umstellung vom Schweizerdeutschen auf die Standardsprache den Grund für die Schwierigkeiten des Schülers darstellt (…). Ich vermutete, dass der Schüler von seinem familiären Umfeld her bisher wenig bis überhaupt keinen Input in hochdeutscher Sprache erhalten hatte.

- Alltagssprache versus textuell geprägte bzw. entwickelnde/problemorientierte Sprache:
  Nach einer genaueren Analyse des zugrunde liegenden Materials und der verfügbaren theoretischen Grundlagen kam ich darauf, dass der entscheidende Unterschied zwischen dem, was der Schüler beherrscht, und den Bereichen, wo er Probleme hat, die er mit vielfältigen Taktiken zu umgehen gelernt hat, nicht im Unterschied Dialekt/Hochsprache zu suchen ist, sondern in der Komplexität der auszuführenden sprachlichen Leistungen.[4]
  Alltagssprachliche Inhalte werden normalerweise auf Schweizerdeutsch geäussert, während Inhalte, die ein hohes Mass an Diskurskompetenz erfordern, eher auf Hochdeutsch abgehandelt werden. Aufgrund dieser »zufälligen« Übereinstimmung interpretierte ich einen Mangel an Diskurskompetenz als Problem mit der hochdeutschen Sprache.

- Abschließende Analyse – Ausblick:
  Die alltagssprachliche Kompetenz des Schülers ist im Gegensatz zu seiner Diskurskompetenz recht gut entwickelt. Den Mangel an Diskurskompetenz hat er mit vielfältigen Methoden zu kaschieren gelernt.
  Diese Methoden und seine relativ hohe alltagssprachliche Kompetenz erlauben ihm sicherlich, die alltäglichen Sprachaufgaben ohne Probleme zu meistern. Die Aufgabe der Schule/der Lehrkraft ist also eine doppelte: Erstens muss dieser Schüler von der Notwendigkeit überzeugt werden, an seiner Diskurskompetenz zu arbeiten, und zweitens müssen ihm die dazu nötigen Inputs und Hilfestellungen angeboten werden.

---

3 Informationen von Dominik Wyss, Dezember 2002. Name des Schülers geändert.

4 Zur Unterscheidung der verschiedenen Qualitäten sprachlichen Handelns siehe Portmann-Tselikas (1998, S. 49–56). Nach Portmann benötigt man, um das, was ich textuell geprägte bzw. entwickelnde bzw. problemorientierte Sprache nenne, zu produzieren, Diskurskompetenz.

3.3. Katja: Zwei Sprachen und kaum Probleme[5]

Am Schluss möchten wir ein Beispiel anführen, das die Studierenden zu einer differenzierten Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit geführt hat. Die befragte Schülerin (14 Jahre, 8. Schuljahr, Realschule) hat den Studierenden sehr kompetent Auskunft geben können über ihre Situation.

Gesamteindruck:
- zweisprachig: Kroatisch mit Vater und Geschwistern, Deutsch mit Mutter und Geschwistern, in der Schweiz geboren;
- grosse kulturelle Identifikation (fühlt sich als Teil der Gesellschaft akzeptiert, Kontakt zur Herkunftskultur als stabile Basis);
- additive Zweisprachigkeit: lernt und spricht beide Sprachen gleichermassen fast perfekt; hohe kognitive Leistungsfähigkeit durch Erfahrung der Zweisprachigkeit;
- persönlich/sozial: hohe Motivation, guter Lernertyp, intaktes familiäres Umfeld.

Schreiben ist für Katja einfach, problemlos. Katja schreibt gerne frei (SMS, selten Tagebuch, Briefe).

Aufsätze: Katja ist darin gut, empfindet sie aber als Zwang. Probleme: Kroatisch – Wortschatz, Deutsch – Rechtschreibung.

Lesen: Katja liest fliessend, kann gleichzeitig überfliegen und zusammenfassen. Interpretation: Metaebene im Beispieltext nicht erkannt, das ist aber kein sprachliches Problem.

Freies Sprechen: Katja hat keine Probleme frei zu sprechen: fliessend, ungezwungen, detailliert, angepasster Wortschatz, gut erkennbare Strukturen.

Hypothese:
Zweisprachigkeit hemmt den strukturellen Aufbau (Diskurskompetenz), Konzentration liegt auf soziolinguistischer Kompetenz und Sprachkompetenz.

Ergebnis:
Bei Katja trotz Zweisprachigkeit gute Strukturen – gute Sprach- und Diskurskompetenz –, kann mühelos umgehen mit Inhalt und Grammatik. Gute Lernerin – hat aber Mühe, Defizite zu sehen (nötig: Förderung der strategischen Kompetenz).

Offene Fragen:
Übergang/Unterschied zwischen strategischer Kompetenz und Diskurskompetenz? Wie lässt sich die strategische Kompetenz evaluieren?

---

5 Zusammenfassung von Rebekka Mathys und Regula Villiger, Dezember 2001. Name der Schülerin geändert.

4. Rückmeldungen von Studierenden

Die folgenden Rückmeldungen, die schriftlich formuliert wurden, geben einen Eindruck davon, wie Studierende ihren Lernprozess wahrgenommen haben. In Bezug auf die Einschätzung von sprachlicher Kompetenz fühlen sie sich deutlich sicherer. Kritik und offene Fragen in den Rückmeldungen betrafen kaum je das Kurskonzept, sondern einerseits die organisatorische Seite (Zeitressourcen), andererseits die Möglichkeit, die Erkenntnisse in der Arbeit mit einer ganzen Klasse umzusetzen.

Die Differenzierung der »Sprachbeherrschung« in Sprachkompetenz, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz hilft mir, die Produkte von SchülerInnen einzuordnen. Es ist nicht mehr das Gefühl vorhanden, vor einem Berg zu stehen, der nicht genau beschrieben werden kann. Ähnlich geht es mir bei der Einführung in die Beurteilung von Rechtschreibfehlern. Hier fühle ich mich aber immer noch überfordert, vor allem organisatorisch. *(C. K., 2002)*

Gewonnen: Sensibilisierung für mögliche Probleme (»über den ersten Eindruck hinausschauen«), mehr Verständnis für Fehler, stärkeres Unterscheiden zwischen Inhalt und Sprache. *(Anonym, 1999)*

Schnell merke ich, wenn etwas in der Sprache/Kommunikation nicht stimmt. Jedoch konnte ich mein Gefühl nicht genau einordnen. Ich konnte nicht genau sagen, welches Problem in diesem Fall vorliegt. Ich habe gelernt, welche Probleme es gibt, und vor allem weiss ich, wie ich die sprachlichen Fähigkeiten analysieren kann, um das entdeckte Problem gemeinsam mit dem Schüler anzugehen. *(S. M., 2000)*

Eine Diagnose zu stellen ist sicherlich eine schwierige Aufgabe, aber ich denke, ich habe eine Grundlage, die es mir erlaubt, mich auf konkrete Beobachtungen zu stützen und anhand derer eine Diagnose vorzunehmen. Ich habe Anhaltspunkte, worauf ich achten muss. Wahrnehmung einzelner SchülerInnen: weiterer Horizont, ich achte bewusster auf sprachliche Äusserungen. *(R. B., 2000)*

Ich denke, der Kurs war durch die indirekte Integration eines Schülers/einer Schülerin sehr praxisbezogen und so auch befriedigend für mich. Vermutlich wird dieser Inhalt im August so richtig heiss auflodern […] deshalb bin ich jetzt schon froh, einige Ideen und Materialien erhalten zu haben. *(A. Z., 2000)*

5. Resümee

Die unter Punkt 3 zitierten Beispiele und die zusammenfassenden Bemerkungen der Studierenden zeigen, dass das Konzept dieses Kurses tatsächlich dazu führt, dass die Studierenden ihre Diagnosefähigkeit weiterentwickeln. Dabei ist es ein Anliegen, ihnen ein Bewusstsein einerseits für die Möglichkeiten, andererseits auch für die Grenzen eines solchen Zugangs zu vermitteln. Diagnosen in diesem Rahmen ersetzen nicht spezifische Abklärungen durch Fachleute. Sie geben den Lehrpersonen aber ein Instrument an die Hand, gezielt zu beobachten, bevor sie Fördermassnahmen

und Unterstützung anbieten. Ganz wesentlich ist dabei, dass das Erheben eines Befunds nicht einseitig geschieht, sondern dass die SchülerInnen an diesem Prozess teilnehmen, also in Bezug auf ihre eigene sprachliche Situation nicht sprachlos sind.

Literatur

Portmann-Tselikas, Paul R.: *Sprachförderung im Unterricht.* Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli 1998.

Schader, Basil: *Sprachenvielfalt als Chance.* Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli 2000.

Weinert, Franz E. : »Der gute Lehrer«, «Die gute Lehrerin« im Spiegel der Wissenschaft. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 14/2, 1996, S. 144.

Friedrich Janshoff

Wege zu sprachlicher Bildung

Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

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. (…) 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. (…) Die sogenannten Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen stehen im Dienst einer umfassenden Bildung. (Wintersteiner, W./Schrodt, H./Schacherreiter, Ch.: Sprachliche Bildung. Über die Kernaufgaben des Deutschunterrichts. ide, 26.2002, H. 4, 24)

Die folgende Auswahl von rund 30 fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen aus den Jahren 1999 bis 2003 umfaßt einerseits Handbücher und Einführungen zur Information über Grundlagen, Positionen und Perspektiven der Deutschdidaktik insgesamt sowie theoretisch und empirisch fundierte Darstellungen (sprach)didaktischer Modelle; andererseits bietet sie Leitfäden und Handbücher mit Methoden und Materialien zur Vermittlung sprachlich-kultureller Fähigkeiten und Kenntnisse im Deutschunterricht allgemein sowie spezielle »Trainingsanleitungen« zur Vermittlung und Verbesserung des (freien) Sprechens, Vortragens, Zuhörens und Diskutierens, aber auch des Schreibens und Lesens und des Umgangs mit dem Internet – ergänzt durch Materialien zur literarischen Bildung und zur Sprachreflexion.

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

Janshoff, Friedrich: Präsentation(en) verstehen und gestalten. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 2, 96-99.

Janshoff, Friedrich: Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht in der Oberstufe. Informationen zur Deutschdidaktik, 26.2002, H. 4, 123-126.

Janshoff, Friedrich: Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 26.2002, H. 3, 125-128.

1. Deutschdidaktik: Grundlagen – Positionen – Perspektiven

Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg: Fillibach, (angekündigt für 10/03).

Beisbart, Ortwin; Marenbach, Dieter (Hrsg.): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer, 2003. ISBN 3-403-03752-5

Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bde. Paderborn: Schöningh, 2003. (UTB, Uni-Taschenbücher. 8237). ISBN 3-8252-8237-6

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21642-5

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

Homberger, Dietrich: Lexikon Deutschunterricht. Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik. Stuttgart: Klett, 2002. ISBN 3-12-924429-8

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

2. Deutschunterricht: (sprach)didaktische Reflexionen und Modelle

Hornung, Antonie: Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Reihe Germanistische Linguistik. 234). ISBN 3-484-31228-9

Schober, Otto (Hrsg.): Deutschunterricht für die Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002. ISBN 3-7815-1195-2

Vogt, Rüdiger: Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Reihe Germanistische Linguistik. 228). ISBN 3-484-31228-9

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

3. Deutschunterricht in Aktion: Methoden und Materialien

Bauer, Roland (Hrsg.): Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21687-5

Hofmann, Franz; Moser, Gerlinde: Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Linz: Veritas, 2003. ISBN 3-7058-6393-2

Rausch, Ulrich: Die Zauber-Fundgrube. Kunststücke für Schüler und Lehrer im Unterricht. Mit 6 Zauberrequisiten. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21670-0

Hugenschmidt, Bettina; Technau, Anne: Methoden schnell zur Hand. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Stuttgart: Klett, 2002. ISBN 3-12-924428-X

Kastner, Hugo: Die Fundgrube für Spiele in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002. ISBN 3-589-21651-4

Klein, Kerstin: So erklär' ich das!. 60 Methoden für produktive Arbeit in der Klasse. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-733-8

Piel, Alexandra: Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-740-0

4. Training Deutsch: Vortragen – Diskutieren – Schreiben

Miyata, Kathy: Vortragen, Zuhören, Kommunizieren. Ein Trainingsbuch. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2003. ISBN 3-86072-741-9

Baxter, Beverly: Das richtige Wort am richtigen Ort. Training: Freies Sprechen, argumentieren und diskutieren. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-660-9

Schreiberfolg ermöglichen. Handreichung zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

in der Sekundarstufe I. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, 2002. ISBN 3-8165-4506

Suid, Murray; Lincoln, Wanda: Der richtige Satz am richtigen Platz. Training: Zielsicheres Schreiben, Textsorten kennen und nutzen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-661-7

Schmitz, Dagmar Antje: Handbuch des kreativen Schreibens für den Unterricht in der Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer, 2001. ISBN 3-403-03525-5

5. Trainig Deutsch: Lese- und Medienkompetenz

Brellmann, Sybille; Grunow, Cordula; Schopen, Michael (Hrsg.): Computer, Internet & Co. im Deutschunterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21654-9

Haas, Karin: Texte lesen – Inhalte verstehen. Ein systematisches Trainingsprogramm zur Lesekompetenz. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-736-2

6. Literarische Bildung (und Sprachreflexion)

Pflaum, Stefan: Ich hab' mein Herz kompliziert oder Zahnwürste und Bratbürste. 194 Sätze aus der Zwischengrammatik gesammelt und 68 Gedichte. Freiburg: Fillibach, 2003. (+ Audio-CD). ISBN 3-931240-25-8

> Alles fing damit an, dass ich Sätze von Teilnehmern an unseren Deutschkursen sammelte, die mir durch die Art der Fehler oder durch Originalität auffielen. (…) Bald begann ich mit Fehleranalyse und war an einer Systematisierung der Fehler interessiert. (…) Je mehr Beispiele ich aber zusammengetragen hatte, desto komplizierter erschien mir das Vorhaben, in den vorliegenden Beispielen eindeutige Gründe für die vom deutschen Ursprungstext abweichenden Realisierungen zu finden. (…) Nur eine neue Entdeckung rettete mich vor der Resignation: viele formale und strukturelle Lösungen fand ich – völlig unabhängig vom deutschen Ausgangstext – intelligent, kreativ und oft witzig. Ich veränderte mich vom beckmesserischen Sprachlehrer zum vergnügten Leser und sammelte von diesem Zeitpunkt an nicht mehr fehlerhafte Abweichungen vom Original, sondern schöpferische Lösungen, die als solche ihre Berechtigung hatten. Ich lernte die Beispiele als Ergebnisse einer »Zwischensprache« auf dem Weg zur Zielsprache positiv werten. Viele Sätze sind so mutiert, dass sie mit dem gelesenen, gehörten, intendierten deutschen Text rein gar nichts mehr zu tun haben. Zumindest scheint es so. (Pflaum 2003)

Schmidt-Kortenbusch, Martin: Balladen. 23 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren. Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett, 2003. (Arbeitsblätter Deutsch). ISBN 3-12-927469-3

Verlan, Sascha (Hrsg.): Rap-Texte. Für die Sekundarstufe. Erw. Ausg. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 15050, Arbeitstexte für den Unterricht). ISBN 3-15-015050-7

Färber, Jürgen: Rapdidap. 10 Raps zum Mitmachen, für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer, 2000. (+ Audio-CD). ISBN 3-403-03394-5

Loh, Hannes; Verlan, Sascha: HipHop. Sprechgesang: Raplyriker und Reimkrieger. Arbeitsbuch. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2000. ISBN 3-86072-554-8

Patzelt, Rainer; Riechers, Heino: Themenplan Ballade. Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer, 1999. ISBN 3-403-03182-9

Nachruf auf Armin A. Wallas

Ende Mai 2003 ist unser Kollege Armin Wallas mit vierzig Jahren völlig überraschend verstorben. Er ist einer heimtückischen Krankheit erlegen, deren Gefährlichkeit wohl alle unterschätzt haben.

Mit a.O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Armin Wallas verlieren das Institut für Germanistik und die Universität Klagenfurt einen der wohl profiliertesten Wissenschaftler. Als Leiter der Arbeitsstelle »Jüdische Literatur« hat er Pionierarbeit in der Erforschung des Beitrags jüdischer AutorInnen zur deutschsprachigen Literatur geleistet: in Form von wissenschaftlichen Editionen, monographischen Darstellungen, Bibliographien und wissenschaftlichen Symposien und Kongressen. Zu seinem weiten Arbeitsfeld gehörten die österreichische Literatur des 20. Jahrhunderts, die jüdische Literatur- und Geistesgeschichte, Expressionismus und Exilliteratur, wie u. a. auch die deutschsprachige Literatur in Israel. Zu seinen wichtigsten Arbeiten zählt das Standardwerk *Zeitschriften und Anthologien des Expressionismus in Österreich. Analytische Bibliographie und Register* (Saur Verlag 1995) sowie die kommentierte Edition der *Tagebücher 1915 bis 1927* von Eugen Hoeflich (Moshe Ya'akov Ben-Gavriêl), 1999 im Böhlau Verlag erschienen.

Mit Armin verlieren wir einen sympathischen Kollegen, der anderen mit Respekt und Zurückhaltung begegnete, der sich nie in den Vordergrund drängte und der sein Licht wohl eher unter den Scheffel gestellt hat. Diese Eigenschaften sind umso erstaunlicher bei einem Wissenschaftler, der in mehr als einer Beziehung herausragend war. Er verfügte über beeindruckende Kenntnisse und einen erstaunlichen Gesamtblick. Der Umfang seiner Publikationstätigkeit ist atemberaubend. Armin förderte aber auch, in seiner diskreten und ru-

higen Art, jüngere KollegInnen mit Rat und Tat. Seine exzellenten Leistungen wurden international anerkannt: 2001 erhielt er den renommierten Karl Otten Preis für Expressionismus- und Exilforschung.

Den *ide*-LeserInnen war Armin Wallas vor allem durch das Heft *Jüdische Literatur* (*ide* 2/2001) bekannt.

Armin hat nicht nur wesentlich für die inhaltliche Konzeption des Heftes verantwortlich gezeichnet, er hat auch selbst einen richtungsweisenden Einführungsartikel geschrieben. Außerdem ist er Verfasser der Broschüre *Kleine Einführung in das Judentum*, die als selbstständige Publikation dem Heft beigelegt war. Das Heft hatte einen ungeheuren Erfolg. Es war nach wenigen Monaten ausverkauft, was den Verlag dazu bewog, erstmals einen Nachdruck zu besorgen.

Die wissenschaftliche Arbeit von Armin Wallas hält auch wesentliche Impulse für die Literaturdidaktik bereit. Ihre Rezeption kann dazu führen, die nationale Sichtweise auf Literatur zu überwinden und zu einer interkulturellen Blickweise zu kommen. Niemand hat das besser begriffen als Armin selbst, als er über die eigene Arbeit formulierte:

> Gerade im Bereich der Erforschung kleiner Kulturen, des Phänomens der Mehrsprachigkeit und der Kulturvermittlung kann die Befassung mit dem Phänomen des Judentums neue Akzente setzen, um so das Schlagwort vom »Europa der Regionen« auf seine Brauchbarkeit zu überprüfen und Kriterien multikultureller Identitäten zu entwerfen.

Wir wollen ihn dadurch für immer ehrend im Gedächtnis halten, dass wir dafür eintreten, was ihn ausgezeichnet hat, *Leidenschaft und Toleranz:* eine persönliche und wissenschaftliche Leidenschaft für das Sichtbarmachen derer, die zu Unrecht vergessen, unterdrückt oder missachtet wurden, gepaart mit Toleranz und Augenmaß in seinen Einschätzungen.

Werner Wintersteiner

Termine

XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrer/innen
1. bis 6. August 2005
Karl Franzens-Universität Graz

Begegnungssprache Deutsch (Motivation – Herausforderung – Perspektiven)

An dieser Tagung nehmen 1.500 bis 2.000 DeutschlehrerInnen und wissenschaftliche ExpertInnen aus der ganzen Welt teil.

Fachprogramm:
Sektionen zu den verschiedenen Teilbereichen des Faches Deutsch und seiner Vermittlung (das Herzstück der Tagung); Vorträge zu Fachthemen und Workshops (Präsentationsmöglichkeiten für TeilnehmerInnen); Foren für Lernende, Projekte und Länderberichte; Podien zur Diskussion aktueller und kontroversieller Themen; Treffzonen und Fenster zu Begegnung und Austausch, zur Herstellung von Kontakten und Entwicklung von Netzwerken.

Kultur- und Rahmenprogramm:
Präsentationen von einschlägigen Institutionen und Verlagen; Ausstellungen, Lesungen, Liederabende und Konzerte; Stadtführungen, Ausflugs-, und Besichtigungsprogramme; Empfang des Landes Steiermark und der Stadt Graz.

26. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)
25. bis 27. Februar 2004
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Rahmenthema: Linguistik in der Schule

Organisation und Anmeldung:
Prof. Dr. Jörg Meibauer/Prof. Dr. Damaris Nübling, Deutsches Institut, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, D-55099 Mainz
Tel. ++49 (0)6131 – 39-22762/22611
Fax: ++49 (0)6131 – 39-23366
E-Mail: dgfs2004@uni-mainz.de

43. Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde
31. Oktober bis 2. November 2003
Hippolyt-Haus, St. Pölten

»Ich kannte den Mörder, wusste nur nicht, wer er war.« Der Kriminalroman

Zehn Referate von Publizisten, Philosophen, Literaturwissenschaftlern, Pädagogen und eine Dichterlesung (Christine Grän).

Organisation und Anmeldung:
Bernd Zimmermann
Institut für Österreichkunde,
Hanuschgasse 3/III, 1010 Wien
Tel. und Fax: ++43 (0)1 – 512 68 32
E-Mail: ioek.wirtwschatsgeschichte@univie.ac.at

ÖGG ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR GERMANISTIK

Die Präsidentin
Prof. Dr. Anne Betten

Universität Salzburg
Institut für Germanistik
Akademiestr. 20, A-5020 Salzburg
Tel. +43 662 8044-4352, Fax -612
E-Mail: anne.betten@sbg.ac.at

An das
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Frau BM Elisabeth Gehrer
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Salzburg, 21.04.2003

Betrifft: Kürzung von Deutschstunden in der Unterstufe an Allgemeinbildenden Höheren Schulen

Sehr geehrte Frau Bundesministerin!

Mit Besorgnis nimmt die Österreichische Gesellschaft für Germanistik (ÖGG) den Plan des Bundesministeriums, die Zahl der Unterrichtsstunden in AHS und BHS zu kürzen, zur Kenntnis. Im Besonderen protestiert die Österreichische Gesellschaft für Germanistik gegen den Plan, in der Unterstufe eine Stunde des Faches Deutsch zu kürzen, so wie es der ministerielle Entwurf vorsieht.
Entgegen allen Meinungen, Bildlichkeit werde im gesellschaftlichen Leben Sprachlichkeit verdrängen, steht fest: Lesen, Sprechen und Schreiben von verschiedensten Textsorten werden an Bedeutung zunehmen. »Literacy«, jetzt schon Schlüsselqualifikation für alle Berufe, wird wichtiger sein denn je. Sprachbeherrschung in allen Formen kann zum Beispiel im Fach Informatik nicht vermittelt werden.
Prof. Dr. Joseph Weizenbaum, einer der Pioniere der Computerwissenschaften, hat unmissverständlich klar gemacht, dass sich Schüler/innen PC-Beherrschung spielender Weise selbst erwerben. Hingegen sei es, so Weizenbaum, »von allerhöchster Priorität überhaupt«, den Schülern ihre eigene Sprache auf die bestmögliche Weise beizubringen (Forum Lesen, Ausgabe Nr. 40, April 2000, S. 12).
Die Österreichische Gesellschaft für Germanistik zählt einen Großteil der österreichischen und zahlreiche ausländische Universitätsgermanist/inn/en und Deutschlehrer/innen zu ihren Mitgliedern. Im Namen dieses Verbandes übermittle ich Ihnen, verehrte Frau Bundesministerin, unseren sehr dezidierten Einspruch gegen eine Kürzung des Faches Deutsch.

Mit freundlichen Grüßen

Univ-Prof. Dr. Anne Betten
Präsidentin

Das Gedicht im Unterricht

Christine Lavant

ICH WILL vom Leiden endlich alles wissen!
Zerschlag den Glassturz der Ergebenheit
und nimm den Schatten meines Engels fort.
Dort will ich hin, wo deine Hand verdorrt,
ins Hirn der Irren, in die Grausamkeit
verkümmerter Herzen, die vom Zorn gebissen
sich selbst zerfetzen, um die tolle Wut
hineinzustreuen in das Blut der Welt.
Mein Engel geht, er trägt das Gnadenzelt
auf seinen Schultern, und von deiner Glut
hat jetzt ein Funken alles Glas zerschmolzen.
Ich bin voll Hoffart und zerkau den stolzen
verrückten Mut, mein letztes Stücklein Brot
aus aller Ernte der Ergebenheit.
Du warst sehr gnädig, Herr, und sehr gescheit,
denn meinen Glassturz hätt ich sonst zerschlagen.
Ich will mein Herz jetzt mit den Hunden jagen
und es zerreißen lassen, um dem Tod
ein widerliches Handwerk zu ersparen.
Du sei bedankt – ich hab genug erfahren.

In ihren *Aufzeichnungen aus einem Irrenhaus*, die 1946 entstanden, aber erst posthum im Jahre 2001 veröffentlicht worden sind, hebt Christine Lavant (1915–1973) an mehreren Stellen die existentielle Bedeutung hervor (vgl. Steinsiek/Schneider 2001, S. 130ff.), die das Schreiben für die junge weibliche Protagonistin hat: Es bewährt sich in einer biographischen Extremsituation als Mittel der Bewusstseinsbildung und Selbstbehauptung. Die Ich-Erzählerin befindet sich nämlich – wie Lavant selbst im Jahre 1935 – nach einem missglückten Suizidversuch freiwillig in einer psychiatrischen Anstalt, um einen sechswöchigen Therapieaufenthalt zu absolvieren. Während die meisten Ärzte und Mitpatientinnen nur Hohn und Spott über das »Düchten mit Umlaut ü« (S. 33) äußern, hält die »nicht ans Ziel gekommene Selbstmörderin« (S. 71) unbeirrbar daran fest, alles in einer Art Tagebuch »fortzuschreiben« (S. 106). Die notwendige Zeit dafür muss sie »geradezu erstehlen« (S. 103), außerdem lebt sie in permanenter Angst, man könnte ihr das Schreiben verbieten.

Das vorliegende Gedicht, das 1959 in *Spindel im Mond* (Lavant 1959, S. 155) veröffentlicht worden ist, bestätigt die kognitive Funktion, die – wie oben skizziert – konstituierend für den Literaturbegriff Christine Lavants war. Sie entfaltet hier das ganze Spektrum ihrer

Meisterschaft, weshalb sich der Text gut zur Einführung eignet. Schon im ersten Vers wird ein Erkenntniswunsch zum Ausdruck gebracht, nämlich »vom Leiden endlich alles wissen« zu wollen. Offenbar hat sich das lyrische Ich schon lange nach einer Klärung seiner prekären Situation gesehnt, die aber von außen nicht mehr zu erwarten ist. Nun unternimmt es von sich aus einen (vielleicht entscheidenden) Anlauf, reinen Tisch zu machen. In einem wütenden, vorwurfsvollen Monolog, der keine Gelegenheit zu antworten lässt, wendet sich das Ich an ein höheres »Du«, das in Vers 15 als »Herr« tituliert wird und – zusammen mit anderen Begriffen aus dem religiösen Bereich (z. B. »Engel«, V. 3 und 9; »Gnadenzelt« für Himmel, V. 9; »Hoffart« als eine der sieben Sünden wider den heiligen Geist, V. 12; »mein letztes Stücklein Brot« als Anspielung auf die Eucharistie, V. 13; »Herr«, V. 15) – Assoziationen mit Gott nahe legt (oder mindestens mit einem Mann als Repräsentanten einer patriarchalen Weltordnung). Wie in vielen anderen Fällen – vergleichbare Gedichtanfänge verwenden häufig »Ich«, »Ich will nicht«, »Ich muß«, »Ich kann/könnte (nicht)«, »Ich weiß«, »Ich bin«, »Ich möchte« – besteht das Incipit aus der Forderung »ICH WILL«, die im Laufe des Gedichts noch zweimal wiederholt wird (V. 4 und V. 17). Dieser Nachdruck auf Durchsetzung eigener Standpunkte steht in starkem Gegensatz zu der resignativen Gemütsverfassung, auf welche die Dichterin wegen ihrer von Krankheiten geprägten Biographie nach wie vor oft reduziert wird (vgl. Strutz 1979, S. 28). Dabei sind ihre Werke beseelt von Auflehnung und Unbeugsamkeit, die sich gegen falsche Autoritäten und, vor allem, gegen fragwürdige moralische Ansprüche richten. Hier bietet sich meines Erachtens ein Ansatzpunkt für eine neue Lektüre Christine Lavants in der Schule, weil ihre innere Haltung einer Befindlichkeit entspricht, die sich gerade auch jungen LeserInnen erschließt.

Weitere inhaltliche und formale Aspekte des Gedichts lassen sich daraus entwickeln. Das »Ich« will nicht länger unter der trügerischen Sicherheit eines »Glassturz[es]« (V. 2) leben, es hat genug von vorgeblichen Gnadenbezeugungen, die offensichtlich nicht aus reiner Gnade erfolgen, sondern die »Ergebenheit« des Nutznießers voraussetzen. Der Glassturz erweist sich als Sinnbild für die Grenze zwischen metaphysischer und empirischer Welt (vgl. V. 20: »ich hab genug erfahren«). Man kann durch ihn hindurchblicken, sich aber nicht ohne weiteres daraus befreien. Was einmal als Zeichen gläubiger Geborgenheit gemeint sein mochte, ist zu einem unsichtbaren Gefängnis geworden, das vom »Du« beherrscht wird und am besten von ihm selbst zu beseitigen wäre, bevor das »Ich« in seiner Empörung losschlägt (vgl. V. 16). Schließlich kommt der »Herr« diesem Begehren nach, doch anders als erwartet (vgl. V. 11: »hat jetzt ein Funken alles Glas zerschmolzen«; es findet keine Zerschlagung statt). Dennoch sind es Bilder eines zunehmenden Glaubensverlusts, in denen Christine Lavant die geistige Disposition des sprechenden Ich fasst: Von seinem (Schutz)Engel bereits verlassen, kann das »Ich« nun auch dessen »Schatten« (V. 3), dieses Signum der Abwesenheit, nicht mehr ertragen. Lieber ist es gänzlich ausgesetzt, aggressiv, hochmütig (vgl. V. 12) und versucht mit dem Mut der Verzweiflung (vgl. V. 13), das Leiden

eigenverantwortlich zu rationalisieren. Diese Absicht macht das »Ich« auf einmal jenen Menschen ähnlich, die sowieso längst nicht mehr unter göttlicher Gnade stehen (wollen) und sich wie die »Irren« (V. 5) zerfleischen. Diese haben verkümmerte Herzen (vgl. V. 6), sind zornig und krank, als hätten tollwütige Hunde sie gebissen; sie verkörpern einen Ungeist und verbreiten gleichsam »böses« Blut in der Welt (vgl. V. 8). Das »Ich« nimmt einen solchen Verlust an Menschlichkeit in Kauf und entwickelt stattdessen im Schreibakt ein Selbstzerstörungsprogramm auf emotionaler Ebene, das – paradoxerweise – ein Weiterleben ermöglichen soll. Der symbolische Tod des eigenen Herzens wird antizipiert (vgl. V. 18/19), um die Sinnlosigkeit des Leidens erträglich zu machen und dadurch dem echten Tod die Spitze zu nehmen. Was bleibt ist das »Hirn« (V. 5), von dem nur anfänglich die Rede ist. Dessen Verstandeskräfte taugen allerdings höchstens zu ironischen Bemerkungen, mit denen der »Herr« (V. 15) letztlich bedacht wird.

Christine Lavant hat ihre Beschreibung der modernen *condition humaine* in bemerkenswert traditioneller Weise vorgenommen. Es hat den Anschein, als ob literarische Formen träger bzw. langlebiger seien als Inhalte, zumal transzendente. Jedenfalls ist »ICH WILL vom Leiden endlich alles wissen!« durchgehend gereimt (Schema: a/b/c/c/b/a/d/e/e/d/f/f/g/b/b/h/h/g/i/i), stellt ein Musterbeispiel dafür dar, wie man Verse mit Hilfe von Enjambements gliedern kann, und weist – bis auf eine Stelle! – ein einheitliches Metrum auf (5-hebiger Jambus). Diese einzige Abweichung bezieht sich auf das zentrale Motiv »verkümmerter Herzen« (V. 6), deren »Grausamkeit« (V. 5) aufgrund des Glaubensverlusts geradezu hörbar gemacht wird. Lavant versteht es auch, erstarrte Metaphern und Sprachbilder zu reaktivieren (z. B. »tolle Wut«, V. 7), End- und Binnenreime (z. B. »Wut«, V. 7; »Blut«, V. 8; »Glut«, V. 10; »Mut«, V. 13) miteinander zu verketten und ihren Texten eine ausgeprägte klangliche Struktur zu geben (vgl. die Assonanzen und Alliterationen in V. 10/11). Wiederholungen (z. B. »Ergebenheit«, V. 2 und 14; »Glassturz«, V. 2 und 16; »zerschlagen«, V. 2 und 16) wirken bei ihr nicht redundant, sondern differenzierend. Bestimmte Wort- und Vorstellungsbilder werden kunstvoll aufgebaut, entfaltet und ineinander verwoben (z. B. »Hunde«, V. 6/7 und 17). So ergibt sich ein kreisförmiger Aufbau des Texts, der die komplexe Aussage betont und Kompaktheit signalisiert.

Literatur

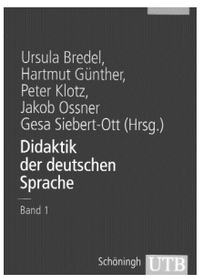
Lavant, Christine: *Spindel im Mond.* Gedichte. Salzburg: Otto Müller Verlag 1959.

Steinsiek, Annette/Schneider, Ursula (Hrsg. und mit einem Nachwort versehen): *Christine Lavant: Aufzeichnungen aus einem Irrenhaus.* Salzburg-Wien: Otto Müller Verlag 2001.

Strutz, Johann: *Poetik und Existenzproblematik.* Zur Lyrik von Christine Lavant. Salzburg: Otto Müller Verlag 1979.

Arno Russegger, Universität Klagenfurt, Robert-Musil-Institut. Bahnhofstraße 50, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: arno.russegger@uni-klu.ac.at

Neu im Regal



Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hg.)
Didaktik der deutschen Sprache
Ein Handbuch. Bd. 1 und Bd. 2.
Paderborn: Schöningh/UTB 2003.
Zusammen 1044 Seiten.
ISBN 3-8252-8237-6 ● EUR 82,30 ● SFR 130,50

Mit diesem Handbuch wird ein Standardwerk vorgelegt, das die Sprachdidaktik des Deutschen erschöpfend behandelt.

In Band 1 entwerfen namhafte AutorInnen die Geschichte der Sprachdidaktik, stellen Muttersprachendidaktik in Beziehung zu Fremd- und Zweitsprachendidaktik, betrachten Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts, diskutieren Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Verhältnis zu neuen Medien und gehen schließlich auf die Kulturtechniken (Sprechen und Hören, Schreiben, Lesen) analytisch und reflektierend (Sprachbetrachtung und Grammatik) ein.

Die BeiträgerInnen des zweiten Bandes diskutieren Lehr- und Lernprozesse im institutionellen Rahmen, stellen Methodik und Methoden, Diagnose und Beurteilung im Hinblick auf einzelne Themenbereiche vor und werfen schließlich einen Blick auf Sprachunterricht in anderen Ländern.

Studierende und Lehrende finden damit in dem Werk kompakte Darstellungen und weiterführende Hinweise zu allen Fragen des Lernens und Lehrens.

Eine ausführliche Besprechung der beiden Bände in einem der folgenden *ide*-Themenhefte ist vorgesehen!

Paul R. Portmann-Tselikas/Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.)
Textkompetenz
Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.
Innsbruck: StudienVerlag, 2002. 260 Seiten.
ISBN 3-7065-1785-X ● EUR 27,00 ● SFR 46,40

Textkompetenz (Literacy, Literatheit, Schriftkundigkeit) ist die Fähigkeit, mit Texten unterschiedlicher Art umzugehen – als Produzent wie als Rezipient.

Sie spielt in jedem Sprachunterricht eine wesentliche Rolle in der Diskussion um die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit. Eher versteckt und implizit ist Literatheit aber auch ein entscheidender Faktor beim Aufbau mündlicher Kompetenz. Wenig beachtet ist bisher der Sachverhalt, dass Textkompetenz im Unterricht als eine systematisch auf Schriftlichkeit basierende Situation das Lernen von Anfang an beeinflusst.

In *Textkompetenz* setzen sich internationale Fachleute mit allen Aspekten dieses vielschichtigen Themas auseinander. Eine wichtige Publikation für Unterrichtende und alle, die sich für Sprache und die Arbeit mit Texten interessieren!

Matthias Granzow-Emden
Zeigen und Nennen
Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der »Nominalgruppe«.
Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2002. (Stauffenburg Linguistik, Bd. 23). 303 Seiten.
ISBN 3-86057-724-7 ● EUR 66,00 ● SFR 113,80

Nach wie vor gilt Grammatikvermittlung als problematischer Bereich. Nicht zuletzt scheitern die Aneignung grammatischen Wissens und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins an widersprüchlichen Darstellungsweisen der Schulgrammatik.

Einen Ausweg daraus bietet Matthias Granzow-Emden mit seiner *s*prachwissenschaftlichen/sprachdidaktischen Arbeit *Zeigen und Nennen* an. Der Autor zeigt am Beispiel der Nominalgruppe, dass ein zunächst höherer theoretischer Aufwand zu erheblichen Vereinfachungen und einer plausibleren Darstellung der Grammatik in der schulischen Praxis führen kann. Wichtige Bezugspunkte für eine solche didaktische Modellierung sind funktional-pragmatische Ansätze, wie sie auf der Grundlage von Bühlers Sprachtheorie entwickelt wurden. Eine interessante Perspektive, die eine Vertiefung in das Gegenstandsfeld bzw. eine ausführliche Besprechung in unserer nächsten *ide* (4/2003) verdient!

Erzsébet Forgács (Hg.)
Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts
Vorträge der internationalen germanistischen Konferenz in Szeged, 3.–5. September 2001.
Szeged: Grimm Kiadó, 2002. 295 Seiten.
ISBN 963 9087 54 8

Im »Europäischen Jahr der Sprachen 2001« mit seinen vielen internationalen Konferenzen und Projekten fand sich auch an der Universität Szeged eine ExpertInnengruppe deutscher, estnischer, rumänischer, slowakischer, ukrainischer und ungarischer GermanistInnen zusammen, um aus sprachwissenschaftlicher, literaturwissenschaftlicher, fachdidaktischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive den Stellenwert des Deutschen im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts zu diskutieren.

Die Ergebnisse dieser gemeinsamen, in 32 Arikeln verschriftlichten Spurensuche liegen nun mit dem von Erzsébet Forgács 2002 herausgegebenen Sammelband vor, der zu den bedeutenden Publikationen der Auslandsgermanistik auf dem Gebiet interkulturellen Lernens und Verstehens gerechnet werden darf.

Renate Mann/Beate Saßmann (Hg.)
Deutschunterricht kreativ
Kopiervorlagen für das 5./6. Schuljahr.
Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002. 96 Seiten.
ISBN 3-589-21598-4 ● EUR 20,50 ● sFr 34,30

Mit *Cornelsen Copy Center* präsentiert der Verlag eine innovative Reihe von Kopiervorlagen für die Sekundarstufe 1. Die Hefte im A4-Format enthalten didaktisch und methodisch kreativ aufbereitete Arbeitsblätter, die zum aktiven Gebrauch anregen: zum Bearbeiten, Ergänzen, Ausmalen, Zerschneiden und zum Integrieren in eigene Materialsammlungen.

In der täglichen Unterrichtspraxis gehen die Übungsangebote innerhalb der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts oft an den eigentlichen Interessen der Jugendlichen vorbei. Das vorliegende Heft versucht – wie auch jenes für die 7. und 8. Schulstufe – durch Methodenvielfalt und produktionsorientierte Zugänge Lernen als Entdeckungsprozess und Probehandeln zu ermöglichen, ohne dabei den zu vermittelnden Lernstoff aus den Augen zu verlieren.

Im Arbeitsbereich »Sprechen und Schreiben« (S. 4–78) wird ein semantisch und syntaktisch sicherer Umgang mit Sprache als Instrument der schriftlichen und mündlichen Kommunikation geübt. In »Lesen und Umgang mit Texten« (S. 79–90) soll eine lustvolle Auseinandersetzung mit Literatur und ihren verschiedenen Gattungen gefördert werden. Die Sequenz »Lernen an Stationen« zum Thema »Fernsehverhalten von Kindern und Jugendlichen« (S. 48–62) wird der Lernzielforderung nach selbstständigem Lernen gerecht.

Je nach Lerngruppe können die Arbeitsblätter zur Differenzierung oder zur Ergänzung einer bereits konzipierten Einheit eingesetzt werden. Arbeitsaufträge sind auf das Wesentliche reduziert und werden durch grafische Elemente unterstützt. Ziel der Kopiervorlagen ist es zu zeigen, dass Deutschunterricht ein Forum für die Förderung der Produktivität, Kreativität und Handlungskompetenz der SchülerInnen sein kann.

Shinji Nakagawa/Susanna Slivensky/Masako Sugitani (Hg.)
Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht
Innsbruck: StudienVerlag, 2002.
(= Deutsch als Fremdsprache in Japan. Forschungsbeiträge, Bd. 1). 268 Seiten.
ISBN 3-7065-1489-3 ● EUR 27,00 ● sFr 46,40

In einer Zeit der Reformen des Bildungswesens in Japan wird dem Fremdspra-

chenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Japanische Gesellschaft für Germanistik möchte mit einer neuen Publikationsreihe zur Internationalisierung der deutschsprachigen DaF-Forschung beitragen.

Der vorliegende Band enthält Forschungsbeiträge von anerkannten WissenschaftlerInnen aus Japan und dem deutschsprachigen Raum zum Thema »Deutsch als Fremdsprache in Japan«.

Zentrale Themen dabei bilden neben Grundsatzüberlegungen zur Unterrichtsanalyse, empirische Arbeiten zur Rolle des Lehrwerks in der Interaktion im Unterricht, Analysen der Lehrer-Lerner-Interaktion sowie Auseinandersetzungen mit Inhalten, Methoden und Zielen eines interkulturellen Deutschunterrichts.

Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
Sprachenvielfalt
Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?
Innsbruck: StudienVerlag, 2002. 204 Seiten.
ISBN 3-7065-1787-6 ● EUR 24,00 ● SFR 41,50

»Vielsprachiges Europa – babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?«, so lautete die Fragestellung einer Ringvorlesung, die von der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien zum »Europäischen Jahr der Sprachen 2001« durchgeführt wurde. 14 von insgesamt 16 gehaltenen Vorträgen liegen nun in leicht überarbeiteter Form in diesem Sammelband vor.

Die Beiträge bieten nicht nur einen Einblick in den Sprachenreichtum und die damit verbundene wissenschaftliche Tätigkeit der Universität Wien, sondern diskutieren zugleich auch, wie eine mehrsprachige Zukunft aussehen kann, indem sie in jeweils spezifischer Form sprachenpolitische Perspektiven entwickeln.

Eröffnet wird die Reihe der Beiträge mit der Darstellung des 2001 gegründeten Sprachenzentrums der Universität Wien, mit dem ein Signal für eine langfristige Sprachenpolitik der Hochschule gesetzt wird. In drei weiteren sprachenpolitischen Artikeln wird die Notwendigkeit einer Verbesserung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer Kultur der Mehrsprachigkeit angesprochen. Im Zentrum der Publikation steht der Blick auf Sprachlandschaften, die in Geschichte und Gegenwart durch Multilingualismus bestimmt sind und für die Entwicklung der heutigen europäischen Mehrsprachigkeit prägnante positive wie negative Beispiele liefern: das Europa des Hochmittelalters, Afrika, der südslawische und der Ostseeraum, der niederländische Sprachraum und Frankreich.

Den Abschluss bildet der Blick auf einzelne Sprachen (Tschechisch, Chinesisch, Deutsch), wobei Englisch als Lingua Franca bewusst an das Ende des Bandes gestellt und seine Rolle im Hinblick auf eine Kultur der Mehrsprachigkeit hinterfragt wird.

Mit *Sprachenvielfalt* liegt somit ein weiteres Standardwerk zum Thema Mehrsprachigkeit vor, das in keiner Bibliothek an Sprachen Interessierter fehlen sollte!

Kirsten Adamzik
Sprache: Wege zum Verstehen
Tübingen-Basel: Francke, 2001.
(UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 2172). 335 Seiten.
ISBN 3-8252-2172-5 ● EUR 17,90 ● SFR 30,50

Sprache: Wege zum Verstehen bietet eine gute Einführung in das Phänomen Sprache und ihre wissenschaftliche Darstellung. Kirsten Adamzik geht von alltäglichen Fragen sowie Erfahrungen aus und führt zu zentralen Konzepten, die in der Sprachwissenschaft entwickelt worden sind.

Die theoretischen Ausführungen werden durch eine Reihe journalistischer und literarischer Texte über Sprache ergänzt, wodurch sich die vorliegende Publikation als Sprach-Lesebuch darstellt. Eine interessante und anregende Lektüre für all jene, die mehr über Sprache wissen wollen!

Rattenfänger Literaturpreis 2004

Die *Stadt Hameln* stiftet im Jahr 2004 zum zehnten Mal den mit 5.000 Euro dotierten Rattenfänger-Literaturpreis. Ausgezeichnet werden ein oder zwei Märchen- oder Sagenbücher, phantastische Erzählungen, moderne Kunstmärchen oder Erzählungen aus dem Mittelalter für Kinder und Jugendliche.

Teilnahmeberechtigt am Rattenfänger-Literaturpreis sind Bücher, die nach dem 1.1.2002 bis zum 31.12.2003 veröffentlicht und dem Kulturbüro der Stadt Hameln bis zum 15.1.2004 mit sechs Exemplaren zugesandt werden.

Im Frühjahr 2004 wird die fachkundige Jury in einer gemeinsamen Sitzung über den oder die Preisträger/in entscheiden, so dass die Preisverleihung im Herbst 2004 stattfindet.

Auskünfte:
KULTURbüro der Stadt Hameln
Ellen Greten
Postfach, D-31784 Hameln
Tel. ++49 (0) 5151 – 202-650
Fax: ++49 (0) 5151 – 202-651
E-Mail: e.greten@hameln.de
Internet: www.hameln.de

Link-Tipps

- **Grammatikwörterbuch**

http://hyermedia.ids-mannheim.de/grammis/information.html
»grammis« – Online-Grammatik/grammatisches Wörterbuch des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim für anspruchsvollere grammatische Anfragen – eine der besten systematischen Grammatiken.

- **Interaktive Übungen**

http://www.tippundklick.ch/schreiben/33101wa.htm
Ein sehr einfaches und flexibel anwendbares Beispiel für eine interaktive Übung zur Bestimmung von Wortarten (5. – 7. Schulstufe): Man nimmt eigene Übungswörter und geht eine systematische JA-/NEIN-Fragenfolge durch.

http://mitglied.lycos.de/htl3aet/rechtsch/start.htm
Umfangreiches Übungsangebot zu den wichtigsten Kapiteln der neuen Rechtschreibung. Einfache klare Erläuterungen mit Einsetzübungen.

http://virtuelleschuledeutsch.at/nr/index.htm
Hier findet jeder etwas: 48 Lückentext-Übungen zur Wiederholung der neuen Rechtschreibung (etwa 8./9. Schulstufe) bietet die »Virtuelle Schule« auf dem Server des Pädagogischen Institutes Niederösterreich (mit leicht zugänglicher Lösung!) an.

http://virtuelleschuledeutsch.at/nr_ost/index.htm
Ab der neunten Schulstufe stehen vor allem viele Fremdwörter- und EDV-Fachwörterübungen zur Verfügung.

http://www.e-lisa.at/SbX/Multimedia/oebvhpt/sprachbausteine_1/index.htm
Sehr ansprechende Kostproben der digitalen Lehrbuchergänzungen von SbX (SchulbuchExtra) liefern die Probeübungen zum Buch *Sprachbausteine 1* mit SbX (Stockinger Reinhard/Stockinger Gerfried). Schwerpunkt: »Stilübungen« und »Verb-Grundgrammatik«.

- **Literaturgeschichte/Gattungen/ AutorInnen**

http://www.uni-essen.de/ literaturwissenschaft-aktiv/ einladung.htm
Ein wirklich fundiertes Online-Literaturwissenschaft-Lexikon der Universität Essen (auch als ZIP-Datei downloadbar).

http://www.litlinks.it/litlinks.htm
Für die qualitätsvolle Literatur-Recherche und Vorbereitung von Literatur-Unterrichtsprojekten für die Oberstufe ist die umfassende Literatur-Plattform von Helmut Schulze sehr hilfreich.

http://www.xlibris.de/Autoren/ Frames/Uebersicht.htm
Schnelles Nachschlagen zur Literaturgeschichte, zu Epochen und mit AutorInnen-Schwerpunkt Klassik.

http://www.ub.fu-berlin.de/ internetquellen/fachinformation/ germanistik/autoren/autorh.html
Sehr umfangreiche AutorInnendatenbank der Universitätsbibliothek der FU Berlin.

- **Leseförderung**

http://www.buchklub.at/lillagorilla/ index.htm

http://www.buchklub.at/doppelklick/ index.htm
Mit Hilfe des fächerübergreifenden Aspekts fördern die Cybertour-Projekte des Österreichischen Buchklubs die Lesemotivation. Einfach bei der Lilla Gorilla-Cybertour (Unterstufe) oder Doppelklick-Cybertour (Oberstufe) vorbeischauen und Unterrichtsideen holen oder auch ganze Unterrichtseinheiten online gestalten.

- **Online-Unterrichtmodule**

http://www.stars-bytes.de/3_lernen/
Eine sehr ansprechende Online-Unterrichtseinheit zu zehn ausgewählten Klassikern der Literatur wurde vom Zeitbild-Verlag im Rahmen eines Wettbewerbs angeboten und liegt weiterhin zur Benützung auf dem Server: Zu Autoren wie Fontane, Goethe, Grimmelshausen, Hauptmann, Heine, Kleist, Storm sind Textproben, Sachinformationen, Aufgabenstellungen und entsprechende Links zusammengestellt (Oberstufe).

http://www.lehrerfortbildung-bw.de/ faecher/deutsch/gym/index.htm
Die Fortbildungsmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer des Landes Baden-Württemberg bieten didaktisch und inhaltlich ausgezeichnet aufbereitete Unterrichtsmodule für Realschule und Gymnasium zu den Bereichen Sprache betrachten, Texte produzieren und Thema erarbeiten und präsentieren (5. – 10. Schulstufe).

http://www.e-lisa.at/linkexpress/ ueber.asp
e-LISAs LinkExpress liefert hervorragende Unterrichtssequenzen mit PC und Internet. Schon die Startseite von e-LISA präsentiert den jeweils aktuellen LinkExpress. Für das Fach Deutsch finden wir aber auch einiges im LinkExpress-Archiv. Es werden wöchentlich neue direkt im Unterricht einsetzbare Unterrichtseinheiten angeboten. Derzeit enthält das Archiv ca. 25 besonders für den Deutschunterricht geeignete Module, zum Beispiel:

Märchen – Fabel– Sage (US)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2003/030320.asp

Hexen und Gespenster (VS)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2003/030206.asp

Todesstrafe (OS)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2002/020926.asp

Rassismus (Mittelstufe – OS)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2002/020404.asp

Hermann Hesse (OS)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2002/020627.asp

Walt Disney (US)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2002/020627.asp

Online-Zeitungen als Informationsquelle (Mittelstufe)
http://www.e-lisa.at/linkexpress/archiv/2001/011011.asp

Sie finden diese Link-Liste auch auf unserer homepage!

Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden. Schlossgasse 46, A-2500 Baden.
E-Mail: erich.perschon@aon.at