

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Individualisierung

Herausgegeben von Annemarie Saxalber-Tetter
und Jürgen Struger

Heft 3-2008
32. Jahrgang

Editorial

ANNEMARIE SAXALBER-TETTER, JÜRGEN STRUGER: Individualisie- rung – Facettenreichtum und methodische Vielfalt	5
--	---

Magazin

Das Gedicht im Unterricht	114
Kommentar	119
ide empfiehlt	121
Neu im Regal	123

Grundsätzliches, rechtliche Voraussetzungen

MICHAEL SERTL: Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts	7
ANNEMARIE SAXALBER-TETTER: Individuell im Team. Zur lernerorientierten Sprachförderung an den autonomen Schulen in Südtirol	17
MARIA WINTER: Individualisierung in den österreichischen Lehrplänen	29

Individualisieren als Unterrichtsprinzip

RITA GELMI: Das <i>Europäische Sprachenportfolio</i> für die Südtiroler Schule als Instrument für individuelles Sprachenlernen	35
JÜRGEN STRUGER: »Das gehört sich nicht«. Umgangssprache, Dialekt und Sprachvarianten im Deutschunterricht – für eine Kultur des sensibilisierten Zuhörens	44
GREGOR CHUDOBA: Dramapädagogik, Rollenspiel, Improvisation. Welchen Beitrag zur Individualisierung können dramatische Formen im Sprachunterricht leisten?	52

Erfahrungen und Unterrichtsmodelle

EVA THEISSL: Individualisierung als schulisches Gesamtkonzept an der Sekundarstufe I	59
ELISABETH KOSSMEIER: Heterogenität als Herausforderung und als Chance. Erfahrungen an einer AHS in Oberösterreich	68
THOMAS LINDAUER, CLAUDIA SCHMELLENTIN, AFRA STURM: Rechtschreibfehler gewichten – differenzierend korrigieren	78
EVA HOLZMANN: Idole und Identifikation. Portfolioarbeit in einer dritten Klasse AHS	85
CHRISTIAN HOLZMANN: Nicht viel anders und doch verschieden. Vom Unter- und Aufrichten an der Sir Karl Popper Schule, einem Oberstufen-Schulversuch für Hochbegabte	89
MARGIT OBERHAMMER: Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Schreib- förderung und Schreibberatung. Erfahrungen an Südtiroler Oberschulen	94

Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht	100
--	-----

Außer der Reihe

ANNETTE KLIEWER: Tiere im Kinderbuch. Eine Herausforderung für den mehrsprachigen Literaturunterricht	104
--	-----

Das Thema Individualisierung in anderen ide-Heften

ide 1-1996	Offenes Lernen
ide 1-2002	Portfolio
ide 3-2007	Gender
ide 2-2008	Mehrsprachigkeit

Das nächste ide-Heft

ide 4-2008	Politische Bildung <i>erscheint im Dezember 2008</i>
------------	---

Vorschau

ide 1-2009	Theater
ide 2-2009	Internet
ide 3-2009	Sekundarstufe I

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.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Individualisierung – Facettenreichtum und methodische Vielfalt

Individualisierung im Deutschunterricht – ein Thema, das in seiner Vielfalt herausfordernd und dankbar zugleich ist. Individualisierung ist zu einem viel diskutierten Begriff geworden: einmal als Feststellung der Tatsache, dass unsere Gesellschaft sich immer mehr zu einer »Gesellschaft der Individuen« entwickelt (Elias 2001), mit allen damit einhergehenden Konsequenzen. Also mit immer stärkerem Wettbewerb der Einzelnen untereinander, mit Isolierung, Vereinzelung, mit der Auflösung von gesellschaftlichen Werten, wie der Familie etc., aber auch mit einer stärkeren »Ermächtigung« der Einzelnen zur Übernahme von Selbstverantwortung.

Was ist nun das Thema, wenn wir von *Individualisierung im Deutschunterricht* sprechen? Sie ist sowohl Gegenstand der Forschung (vgl. etwa Frederking 2008) als auch des medialen Diskurses über Unterricht. Sie soll zu besseren SchülerInnenleistungen führen und soll die Ideale eines am Menschen orientierten Bildungsgedankens transportieren. Jedoch: Wie ist sie zu bewerkstelligen angesichts der gegebenen Rahmenbedingungen? Die Forderung nach einheitlichen Bildungs- und Leistungsstandards scheint dem Individualisierungsgedanken zunächst ebenso entgegen zu stehen wie die schulische Realität hoher Klassenschülerzahlen.

Darüber hinaus: Ist Individualisierung nicht immer schon ein Element guter Unterrichtspraxis und ein Grundelement effizienter Unterrichtsmethoden gewesen? Reicht nicht der Blick auf erfolgreiche Unterrichtskonzepte, um Individualisierung zu beschreiben?

In drei Abschnitten versammelt dieser *ide*-Band Beiträge, die Antworten formulieren, Konzepte vorstellen und Erfahrungen mit dem Thema Individualisierung vermitteln.

Im ersten Abschnitt geschieht eine Annäherung an das Thema aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln. *Michael Sertl* stellt die grundsätzlichen Fragen, warum Unterricht eigentlich individualisiert werden soll und welche Konsequenzen das haben kann. Sein Ansatz ist ein durchaus kritischer, wenn er hinterfragt, ob individualisierender Unterricht für alle SchülerInnen gleichermaßen Vorteile bringt. *Annemarie Saxalber-Tetter* stellt den Umgang mit dem Thema in Südtirol vor und die Erfahrungen, die an dortigen Schulen in schulorganisatorischer wie didaktisch/methodischer Hinsicht damit gemacht wurden. *Maria Winter* bringt einen Überblick über den gesetzlichen Rahmen und die Vorgaben in österreichischen Lehrplänen.

Im zweiten Abschnitt wird »Individualisierung als Lehr- und Lernkultur« vorgestellt, und zwar dergestalt, dass drei sehr unterschiedliche Themenbereiche des Deutschunterrichts in Beziehung zum Leitbegriff gebracht werden. *Rita Gelmi* berichtet von den Erfahrungen, die mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Instrument für individuelles Sprachenlernen an Südtiroler Schu-

len gemacht wurden. *Jürgen Struger* plädiert für eine Kultur des sensibilisierten Umgangs mit individuellen dialektalen Sprachvarianten der SchülerInnen. Die Konzentration auf die individuellen Eigenarten von SprecherInnen soll die Wahrnehmung für Besonderheit und Differenz schärfen. *Gregor Chudoba* beleuchtet das Individualisierungspotential, das theaterpädagogische und szenische Methoden sowie das Improvisationstheater für den Deutschunterricht bereit stellen. Er bedient sich dafür dem Thema entsprechend der Form eines (fiktiven) Gesprächs mit ExpertInnen.

Im dritten Abschnitt werden »Erfahrungen und Unterrichtsmodelle« vorgestellt. *Eva Theissl* berichtet über die Erfahrungen mit Individualisierung als schulischem Gesamtkonzept für die Sekundarstufe I. *Elisabeth Kossmeier* zeigt Chancen und Herausforderungen, die der Einsatz von individualisierenden Methoden mit sich bringt, und plädiert für die Implementierung von Individualisierungskonzepten im Rahmen der Schulentwicklung. *Thomas Lindauer*, *Claudia Schmellentin* und *Afra Sturm* beschäftigen sich mit der Frage, wie Rechtschreibunterricht gestaltet werden kann, und erläutern Methoden der differenzierenden Korrektur. Dass Individualisierung über den individuellen Zugang der Identifikation mit Vorbildern und Idolen sehr gut zu erreichen ist, davon berichtet *Eva Holzmann* in ihrem Beitrag, der die Portfolioarbeit mit einer dritten AHS-Klasse schildert. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler fordern die Schuldidaktik in spezieller Weise heraus, und gerade bei dieser Zielgruppe stand und steht die Frage

nach individuellen und differenzierenden Zugängen im methodischen Vordergrund. *Christian Holzmann* berichtet vom Unterricht an der Sir Karl Popper Schule in Wien, einem Schulversuch für Hochbegabte, und stellt Zugänge dar, die durchaus an verschiedenen Schultypen denkbar sind. *Margit Oberhammer* schließlich befasst sich mit einem speziellen, wichtigen Aspekt des Deutschunterrichts, dem schulischen Schreiben. Sie stellt Methoden der Schreibförderung und Schreibberatung vor, die im Unterschied zum »creative writing« an Beispieltexten und Textmustern orientiert ist und die mit den SchülerInnen »textnahes Schreiben« praktiziert.

»Außer der Reihe« präsentiert *Annette Kliewer* Anregungen für den mehrsprachigen Literaturunterricht.

Die Bandbreite des Themas hat *Friedrich Janshoff* in einer Bibliographie eingefangen. Da Individualisierung sich in vielen methodischen Ansätzen verbirgt, ergibt sich die notwendige Unabgeschlossenheit der Beschäftigung mit diesem Thema.

Wir wünschen eine anregende Lektüre.

ANNEMARIE SAXALBER-TETTER
JÜRGEN STRUGER

Literatur

- ELIAS, NORBERT: *Gesammelte Schriften*. Hrsg. im Auftrag der Norbert-Elias-Stiftung von H. Hammer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001 (= Bd. 10: Die Gesellschaft der Individuen).
- FREDERKING, VOLKER: *Identitätsorientierte Deutschdidaktik im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung*. 3 Bände. 2008 [in Vorbereitung].

Michael Sertl

Individualisierung als Imperativ?

Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts

Vorbemerkung

Die folgenden Anmerkungen verstehen sich eher als Skizzen, die verschiedene Argumentationsstränge zum Thema vorstellen, denn als ausgearbeitetes theoretisches Modell zur Kritik der individualisierenden Unterrichtsformen.¹ Sie sind in der Absicht geschrieben, die geradezu als Imperativ daherkommende Aufforderung zur Individualisierung im Unterricht in eine Logik einzubetten, die solche Individualisierungstendenzen als Teil der Modernisierung des kapitalistischen Weltsystems begreift.

1.

Ich gehe also davon aus, dass die aktuellen Entwicklungen in Richtung eines stärker individualisierenden Unterrichts in direktem Zusammenhang mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen der letzten, sagen wir, 30 bis 40 Jahre stehen. Und diese Veränderungen sind zweifellos tiefgreifend, ja geradezu epochal, wenn

MICHAEL SERTL, ehemaliger Hauptschullehrer, Soziologe an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Arbeitsschwerpunkte: soziale Ungleichheit in der Schule, Theorie der Schule, offene Lernformen. E-Mail: michael.sertl@phwien.ac.at

1 Für Anregungen und Unterstützung bedanke ich mich bei Gerhard Patzner.

man den wichtigsten Kommentatoren Glauben schenkt (z. B. Castells 2001–2003). Eine oft verwendete Kurzformel lautet dabei: von der »Industriegesellschaft« zur »Wissengesellschaft«. Ich neige eher zu einer Beschreibung des Wandels, wie sie beispielsweise auch Castells vornimmt, und spreche vom Übergang vom Industriekapitalismus zum Informationskapitalismus. Ich finde diese Einschränkung bzw. genauere Kennzeichnung notwendig, um klarzumachen, dass es um veränderte Formen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens geht, die noch immer, und eigentlich verstärkt, unter dem Diktat der »kapitalistischen Ausbeutung« stehen. Diese Einschränkung bringe ich auch deshalb, um etwaige Hoffnungen und Illusionen über den »humanisierenden Charakter« dieses Wandels zumindest zu relativieren. Als Kern dieses Wandels sehe ich mit Bezug auf das Individuum zweierlei:

- die universell formulierte Aufforderung zur permanenten Leistungssteigerung (Produktivitätssteigerung) und zur optimalen Ausschöpfung aller psychophysischen und kognitiven Ressourcen;
- die zunehmende Polarisierung in der Welt der Arbeit und Produktion: einerseits eine, zumindest im globalen Maßstab, relativ kleine und klein bleibende Arbeits-Aristokratie, Castells nennt sie die Schicht der sich selbst programmierenden informationellen Arbeiter, und andererseits die große Mehrheit der »generischen Arbeit«, die ohne spezifische Qualifikation auskommt und grundsätzlich auch durch Maschinen ersetzt werden kann (vgl. Castells 2003, S. 291 ff.).

2.

Eine gerade auch für die Belange der Schule überzeugende theoretische Fassung dieses epochalen Wandels sehe ich in den Überlegungen von Michel Foucault, der vom Ende der »Disziplinargesellschaft« und vom Anbruch einer neuen »Kontrollgesellschaft« spricht (vgl. *Schulheft* 118/2005, darin besonders Deleuze und Patzner; vgl. auch Patzner 2007). Er beschreibt in seinem Werk die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als Formen des »Regierens« und meint damit nicht nur die politische Führung, sondern alle Formen der Führung, wie sie die Mitglieder einer Gesellschaft in der Arbeit, in der Familie, in der Schule usw. erleben. Und diese Führung geschieht mittels sogenannter Machtdispositive, die in der Epoche des Industriekapitalismus die Form von Einschließungsmilieus annehmen; also die Form von räumlich und zeitlich geschlossenen Arrangements, die die ständige Kontrolle der Individuen ermöglichen. Solche Einschließungsmilieus sind das Gefängnis (sozusagen als »Übertreibung« oder »Reinform«), die Fabrik, das Krankenhaus, die Schule ... Und solche Einschließungsmilieus strukturieren den Raum, beispielsweise durch räumliche Differenzierungen (Klassenräume sind anders als Pausenräume, Physiksäle anders als Turnsäle); sie strukturieren die Zeit, beispielsweise durch den Stundenplan, durch die Fabriksirene, die das Zeichen zum Schichtwechsel oder zur Mittagspause gibt usw. Und diese Einschließungsmilieus weisen dem Einzelnen seinen Platz zu. Dieses Seinen-Platz-zugewiesen-Bekommen ist übrigens, in der Lesart von Foucault, die erste Form der »Individualisierung« in modernen Gesellschaften. Vorher gab es für die große Mehrheit nicht einmal das.

Diese Führung in Form von Einschließungsmilieus konstituiert eine Gesellschaft in Form der »Disziplinargesellschaft«; sichtbare Kennzeichen sind die disziplinierenden Arrangements. Diese Form der Führung sieht Foucault in den 1970er Jahren im Abnehmen begriffen und zunehmend durch ein neues Machtdispositiv abgelöst, das er die »neoliberale Gouvernamentalität« nennt. Die Führung vollzieht sich nicht mehr durch äußere Disziplinierung in Form von Einschließungsmilieus, sondern durch die Führung der »Köpfe«. Ein Schlüsselwort für diese neue Form der Führung ist das »Selbst«: »Selbst-Steuerung« und »Selbst-Kontrolle«, eigenverantwortliches Handeln und Antizipieren der erwarteten Leistungen, das sind die neuen Qualitäten. Als Leit-Typ nennt Foucault das »unternehmerische Selbst«, das selbst die Verantwortung, die Gestaltung, das Risiko und die markt- und wettbewerbsförmige Präsentation seiner Person übernimmt (vgl. dazu auch Voß 2000). Die Macht beschränkt sich auf die Kontrolle und Evaluation, deshalb der Terminus Kontrollgesellschaft. Die äußere Gestaltung der Disziplinierungen wird den Individuen selbst überlassen. Zweifellos ein Gewinn an Freiheitsgraden, allerdings auch ein Mehr an Zumutungen. In der Wirtschaft und zunehmend auch in der Politik hat dieses neue Machtdispositiv einen präzisen Ausdruck gefunden: Outputkontrolle!

3.

In der Schule wird dieser Wandel in Richtung Kontrollgesellschaft sichtbar an der »Öffnung« des Unterrichts bzw. dessen »Individualisierung«; die Einschließungsmechanismen werden gelockert; Teile des Unterrichts werden in »Freiarbeit« umgewandelt; die räumlichen und zeitlichen Strukturen werden zunehmend gestaltbar; als neue Form der Beurteilung etabliert sich die Leistungspräsentation in Form des Portfolios; die Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen wird ausgebaut (vgl. *Schulheft* 130/2008). Eine überzeugende theoretische Konzeption für diese Prozesse liefert auch der englische Bildungssoziologe Basil Bernstein (vgl. Sertl 2007, 2007b). Auch er sieht einen entscheidenden Wandel in den Formen von Schule und Unterricht, beginnend in den 1960er Jahren. Dabei erfasst dieser Wandel zuerst die Grundschule, greift aber tendenziell auch auf die höheren Schultypen über. Vereinfacht gesagt geht es dabei um eine Unterscheidung zwischen unsichtbaren und sichtbaren Erziehungsformen (vgl. Bernstein 1975, 2000; Sertl 2007). Die Metapher der sichtbaren Erziehung spricht die evidenten und expliziten Formen der Kontrolle in erzieherischen Arrangements an; also beispielsweise, bezogen auf schulischen Unterricht, alle »lehrerzentrierten« Sozialformen, den »Frontalunterricht« usw. Unsichtbar werden Unterrichtsformen dann, wenn die Kontrolle nicht mehr evident und explizit ist, wenn also den SchülerInnen größere Spielräume bzw. Mitentscheidungsmöglichkeiten gewährt werden. Sichtbar sind die »geschlossenen« Unterrichtsformen, unsichtbar die »offenen«. Neben der mehr oder weniger sichtbaren Kontrolle durch den Lehrer (Bernstein nennt das die »Rahmung«) spielt aber die Sichtbarkeit der spezifischen Regeln in den jeweiligen Diskursen, zum Beispiel in den Schulfächern, eine zentrale Rolle. Bernstein nennt dieses Moment der diskursiven Steuerung die Klassifikation. Dabei bedeutet eine starke Klassifikation, dass die

unterschiedlichen Diskurse und die interne »Grammatik« des jeweiligen Diskurses (Kategorien, Begriffe, Ordnungen) durch klare Grenzziehung expliziert sind. Beispiele für starke Klassifikationen wären die klassischen Schulfächer wie Physik, Bewegung und Sport, Deutsch usw., die jeweils eigene, klar voneinander getrennt gehaltene Diskurse mit je eigenen Regeln und »Sprachen« darstellen. Eine schwache Klassifikation herrscht dann, wenn diese Diskurse »vermischt« sind und ihre Grenzen nicht ohne Weiteres erkennbar sind. Das kann zum Beispiel im fächerübergreifenden Unterricht oder bei Unterrichtsprojekten der Fall sein. Um Bernstein hier vollständig und richtig zu referieren, muss präzisiert werden: Sichtbare Erziehungsformen zeichnen sich durch starke Klassifikation und starke Rahmung aus, unsichtbare Erziehungsformen durch schwache Klassifikation und schwache Rahmung. In Bezug auf das schulische Curriculum spricht Bernstein auch von Sammlungscode und integriertem Code. Letzterer meint die unsichtbare Form mit schwacher Klassifikation und Rahmung (Bernstein 1975a). Man könnte auch, und ich greife dabei auf eine frühere Fassung von Bernsteins Theorie zurück, von reinen und gemischten Diskursen sprechen (vgl. dazu auch Schirlbauer 1996). Die Entwicklungsrichtung geht nach Bernstein von den reinen zu den gemischten Diskursen. Bevor ich darauf näher eingehe, hier eine tabellarische Gegenüberstellung der beiden Formen und einiger Merkmale, die sie aufweisen.

sichtbare Erziehung Sammlungscode	unsichtbare Erziehung Integrierter Code
Fachunterricht	fächerübergreifend, Projekte
von der Oberfläche zur Tiefenstruktur (bzw. vom Einfachen zum Schwierigen)	(setzt Kenntnis der Tiefenstruktur voraus!)
Lösen vorgegebener Probleme. Suchen nach der richtigen Lösung	anwendungsorientiert
defizitorientiert	Der Weg ist das Ziel; Entwerfen von Problemen; unterschiedliche Lösungen möglich
Wissen als Besitzstand und Privateigentum	Offenbarung, Empowerment; »lässt das individuelle Wesen zu Tage treten«
Tendenz zu Fundamentalismus und Elitismus	prozessorientiert. Betonung der Lernwege; kooperative Lernformen
Reine Diskurse	Gemischte Diskurse

Abb. 1

An dieser Gegenüberstellung fällt zum Beispiel auf, dass das Prinzip »vom Einfachen zum Schwierigen« im »ganzheitlichen« fächerübergreifenden Unterricht tenden-

ziell unterlaufen wird. Umgekehrt haben reine Diskurse eine unangenehme und wohl zu kritisierende Eigenart: die Defizit-Orientierung. In reinen Diskursen sind die Lösungen vorgegeben, Abweichungen erscheinen als Fehler. Ganz anders die gemischten Diskurse, und genau da liegt ihre Bedeutung. Ihre Aufgabe besteht weniger darin, Novizen in die jeweiligen Diskursregeln einzuführen, sondern ihre Aufgabe ist eine den Fächern übergeordnete bzw. diese übergreifende. Den entscheidenden Punkt, warum in der Schule zunehmend integrierte Codes bzw. individualisierende Unterrichtsformen gefordert werden, sehe ich mit Bernstein in deren Anwendungsorientierung. Während der Sammlungscode mit seiner streng hierarchischen, tendenziell elitären und ausschließenden Struktur, so etwas wie ziemlich unflexible »Bildungskapitalisten« oder, vielleicht besser, »Bildungsprivatiers« erzeugt, erzeugt der integrierte Code kreative, flexible und innovative Köpfe, die in der Lage sind, alle möglichen Bildungsfundstücke zu einem neuen für die Gesellschaft nützlichen Zusammenhang und Problemlösungsmittel zusammenzusetzen. Dazu ist allerdings notwendig, dass vorher mittels entsprechender »Führung« (nach Foucault) dafür gesorgt wird, dass auch die richtigen psychophysischen und kognitiven Kompetenzen entwickelt wurden. Diese werden im integrierten Code weniger als zu erlernende Aufgabe im Rahmen eines Diskurses, eben des Fachunterrichts, gesehen, sondern als Fähigkeiten, die schon im Inneren des Schülers angelegt sind und durch entsprechend förderliche Unterrichtsarrangements entwickelt werden sollen. Darin zeigt sich eine weitere Facette dieser »Öffnung« des Unterrichts: Was geöffnet, was »geoffenbart« werden muss, sind die ganz spezifischen, in der Persönlichkeit des Schülers angelegten Ressourcen (Stichwort Begabungsförderung). Deswegen auch die Individualisierung der Lernwege; den unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen ist anders nicht beizukommen. Lässt der Sammlungscode mit seinen »Bildungsprivatiers« die Persönlichkeit grundsätzlich außen vor, so geht es beim integrierten Code gerade um die spezifische Persönlichkeit und ihre Kompetenzen für die Gesellschaft.²

4.

Bei Bernstein erfährt man aber nicht nur einiges über die historische Genese des Wandels in den Unterrichtsformen und der damit einhergehenden Implikationen, Bernstein liefert als Soziologe auch eine Erklärung für den sozialen Ursprung dieser Prozesse. In Kurzfassung könnte man es so darstellen: Dem Wandel der Erziehungsformen entspricht ein Wandel in der internen Struktur der Mittelschichten (vgl.

² Nach meinem Dafürhalten liefert die Wikipedia-Definition genügend Anhaltspunkte für diese meine Interpretation: Kompetenzen sind »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (F. E. Weinert) (http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28Psychologie%29; Zugriff: 30.4.2008)

Bernstein 1975). Waren die »alten Mittelschichten« eher mit der Sphäre der Produktion – im Sinne der großen Industrie – verbunden, denken wir also an die Anwälte, technischen Kader, Verwaltungsbeamte u. ä., die für den »Industriekapitalismus« stehen, so sind die »neuen Mittelschichten« stärker mit der »symbolischen Kontrolle« der Gesellschaft verbunden, also zum Beispiel Journalisten, Künstler aller Art, auch Lehrer usw. Wenn man will, ist in diesen Arbeiten Bernsteins bereits die Unterscheidung zwischen Industriekapitalismus und Informationskapitalismus ange-dacht. Die neuen Mittelschichten entsprechen den »Wissensarbeitern« des Informationskapitalismus. Und damit wird auch eine entscheidende Einschränkung, was die soziale Verbreitung dieser Erziehungsformen betrifft, gemacht: Am Beginn dieser Entwicklungen und in deren Zentrum stehen die sozialen Mittelschichten bzw. deren modernisierte Fraktion. Als symbolisches Datum dieser Veränderung lässt sich die »Kulturrevolution« des Jahres 1968 nennen.

Nun lässt sich relativ leicht argumentieren, dass die Mittelschichten überhaupt, also auch schon vor 1968, die »Erfinder« von schulischer Bildung sind. Und am überzeugendsten tut das der französische Soziologe Pierre Bourdieu: Die Mittelschichten verfügen zwar über wenig bis gar kein Kapital im ökonomischen Sinne, verfügen aber gleichzeitig über eine Ressource, ohne die die komplexen Gesellschaftsformen im Kapitalismus gar nicht funktionieren würden, nämlich über verschiedene Formen des »Wissens«. Und der Weg, um dieses Kapital weiterzugeben und damit die Selbstreproduktion dieser Klassen sicherzustellen, ist Erziehung und Bildung. Da hätten wir sie wieder, die »Bildungskapitalisten« (s. w. o.). Bourdieu geht sogar so weit, dass er dieses »kulturelle Kapital« ebenbürtig neben das ökonomische Kapital setzt. Kapital und Bildung, oder ökonomisches und kulturelles Kapital, sind die beiden Dimensionen, die die unterschiedlichen sozialen Klassen bzw. Milieus und Lebensstile in modernen Gesellschaften konstituieren bzw. nach denen sie empirisch rekonstruierbar sind (vgl. Bourdieu 1982, 2005).

In Deutschland gibt es inzwischen zahlreiche Arbeiten, die aufbauend auf dieser Bourdieu'schen Theorie ein sehr genaues empirisches Bild der Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals zeichnen (vgl. z. B. Vester 2004, 2005). Dabei zeigen sich für die 1990er und 2000er Jahre insgesamt zehn Milieus, die von den Autoren mit klingenden Namen wie »liberal-intellektuelles Milieu« und im Kontrast dazu das »konservativ-technokratische Milieu«, »modernes Arbeitnehmersmilieu« und im Kontrast dazu das »kleinbürgerliche Arbeitnehmersmilieu« oder das »traditionslose Arbeitnehmersmilieu«, das »hedonistische Milieu« usw. versehen werden (Vester 2004, S. 41). Im Rahmen dieser Forschungstradition gibt es auch Studien, die spezifisch auf die Formen und Gewohnheiten des Lernens eingehen und sich auf die Suche nach jenem »autonomen Lerner« machen, der in der Lage ist, die Forderung nach »lebenslangem Lernen« adäquat zu erfüllen (vgl. Bremer 2004, 2006; Bittlingmayer/Bremer 2008). Zugegeben, diese Studien beziehen sich explizit nur auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Allerdings ist mit dem dort postulierten »autonomen Lerner« genau dieselbe Problematik getroffen, die hier mit der »Individualisierung« des Unterrichts angesprochen wird. Auf jeden Fall zeigen diese Studien klar, dass mit den individualisierenden Lernformen eigentlich nur zwei soziale Bildungs-

typen angesprochen werden, und das sind die »alten Bildungsmilieus und die pädagogische Intelligenz« und die »Selbstbestimmten« im Rahmen des »modernen Arbeitnehmermilieus«. Die anderen verifizierbaren Bildungstypen, das sind die Lernenden aus dem Bereich des unteren und mittleren Arbeitnehmermilieus, konkret die »leistungsorientierten Pragmatiker«, die »Traditionellen« und die »Unsicheren«, können mit derartigen Unterrichtsstrategien wenig anfangen (vgl. Bremer 2006; Bittlingmayer/Bremer 2008).³

Überträgt man diese Ergebnisse auf das schulische Lernen, so müssen folgende Einschränkungen in Bezug auf die soziale Bedeutung der individualisierenden Lernformen gemacht werden:

- Individualisierende Lernformen sind eine »Erfindung« der neuen Mittelschichten, also jener oberen Mittelschichten, die ganz gut als »modernisiertes Bildungsbürgertum« oder zum Beispiel als »kreative Klasse« (Horx 2003) beschrieben werden können. Die individualisierenden Lernformen reproduzieren im Wesentlichen die Arbeits- und Lebenspraxis dieser sozialen Schichten. Man könnte sie auch als Strategien zur Selbstreproduktion dieser sozialen Schichten bezeichnen.
- Damit ist aber auch klar gemacht, dass solche Lernformen nicht schon von vornherein geeignet sind, Kindern aus allen sozialen Milieus zu besseren Lernergebnissen zu verhelfen. Um besonders für die Kinder aus unteren benachteiligten Schichten bessere Lernergebnisse zu erzielen, wären Anstrengungen notwendig, die in den 1970er Jahren als »kompensatorische Erziehung« angedacht worden waren (vgl. Sertl 2007). Solche Bemühungen sind jetzt teilweise wieder geplant; zum Beispiel für Kinder mit Migrationshintergrund (Sprachförderung). Allerdings zielen solche kompensatorischen Maßnahmen nicht auf das Individuelle, also auf die spezifisch individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes, sondern primär auf den sozialen Kontext, also auf die gemeinsamen individuellen Bedürfnisse dieser Gruppe.

3 Bremer hat in (insgesamt ca. 100) qualitativen Interviews die Lernstrategien von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung untersucht. Dabei ergaben sich insgesamt vier spezifische »Erwachsenenbildungstypen«, plus einer kleineren Gruppe, die klar der »pädagogischen Intelligenz« (mit gehobener formaler Bildung) zugeordnet werden kann. Die vier Typen sind: die *Unsicheren*, die *Traditionellen*, die *Leistungsorientierten Pragmatiker* und die *Selbstbestimmten*. Die *Unsicheren* sind Menschen mit geringer Formalbildung, die sich der sozialen Ordnung gegenüber ohnmächtig sehen. Sie stehen den Bildungsinstitutionen und den Lehrenden skeptisch gegenüber und fühlen sich durch Lernen eher überfordert. Bei den *Traditionellen* handelt es sich um ältere Facharbeiter mit realistisch-bescheidenem Habitus. Der Zugang zur Bildung ist sachlich-rational und eher instrumentell. Die *Leistungsorientierten Pragmatiker* rekrutieren sich ebenfalls aus dem Facharbeiter- und Angestelltenmilieu. Sie sind jünger als die *Traditionellen* und verfügen über mittlere formale Bildung. Der Zugang zu Bildung ist generell funktional und an Kriterien wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen orientiert. Noch jünger sind die *Selbstbestimmten* (unter 35). Sie verfügen über mittlere bis gehobene formale Bildung. Diese Gruppe zeichnet sich durch aktives Bildungsverhalten und Offenheit gegenüber Neuem aus (Bittlingmayer/Bremer 2008, S. 39 ff.).

5.

Würde man mich fragen, wie ich es denn selber mit der Individualisierung des Unterrichts halten wollte, so würde ich sagen: Ich sehe eigentlich keinen Grund, mich gegen entsprechende Experimente und Entwicklungen zu stellen. Einschränken würde ich vielleicht in zweierlei Hinsicht. Einmal aus gewerkschaftlicher Perspektive: Die entsprechenden Ressourcen müssen gewährleistet sein. Und der andere Einwand lautet: Ein strenger Fachunterricht, streng im Sinne der starken Klassifikation bei Bernstein, sollte kein Widerspruch zur geforderten Individualisierung sein. Darauf zu achten, dass wirklich jeder Schüler und jede Schülerin die geforderten Ziele erreicht und dass dafür entsprechende individuelle Förderpläne entwickelt werden, dagegen ist nicht wirklich etwas einzuwenden. Dass dieses Ziel und diese Arbeitsweise einem selektiven Schulsystem, und besonders der immer noch selektiv angelegten Schulform AHS, widersprechen, steht auf einem anderen Blatt. Aber der immer noch gehuldigten »Pädagogik des Rüttelsiebs« und der entsprechenden Praxis, bloß das abzu prüfen und zu beurteilen, was im Unterricht kaum behandelt wurde, und dann der individuellen »Begabung« bzw. den nachmittäglichen Unterstützungsleistungen von Eltern oder anderen guten Geistern, zum Beispiel von bezahlten NachhilfelehrerInnen, überantwortet wird, einer solchen Pädagogik wünsche ich keine Zukunft, auch und gerade wenn sie sich hinter der Logik des »strengen« Fachunterrichts mit seinen selektiven Nebenwirkungen versteckt.

Auf der anderen Seite ist evident, dass individualisierende Lernformen zuerst einmal jenen nützen, die sowieso schon zu Hause die besten Voraussetzungen vorfinden. Neue Lernformen mit ihren zentralen Parametern Selbständigkeit, Eigenverantwortung, planende Voraussicht usw. spiegeln genau jene Erfahrungsweisen, die Kinder aus bildungsbürgerlichen Familien als Alltag ihrer Eltern erleben und als Erziehungsziel von klein auf mitbekommen haben. Ganz anders erleben es Kinder aus bildungsfernen Milieus, möglicherweise als zusätzliche Entfremdung zu der sowieso schon fremden Welt der Bildung. Zugegeben, es gibt bis jetzt nur wenig empirische Forschung zu dieser Frage. So schreiben Bremer und Bittlingmayer:

Wir wissen bisher nur wenig über die Milieubezogenheit des Schulalltags im Allgemeinen und über die Umsetzung selbstgesteuerter Unterrichtskonzepte im Besonderen. (2008, S. 47)

Aber es gibt gewichtige Hinweise, die nahelegen, dass sich Kinder aus benachteiligten Milieus mit klaren Vorgaben und entsprechender Führung durch den Lehrer leichter tun.⁴ Und was die Wirkungen des individualisierenden Unterrichts aus der Sicht ihrer BetreiberInnen und Proponenten betrifft, so bleibt im Endeffekt nur ein Parameter, der unbestritten positiv ist, und das ist der Faktor Zeit. Individualisieren-

⁴ Einen umfassenden Überblick über die empirische Forschung zu den neuen Lernformen, über ihre tatsächliche Verbreitung, über die Erfolge usw. liefert Müller-Naendrup 2008.

de Lernformen ermöglichen mehr LehrerInnenzeit für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin (individuelle Betreuung, Teamteaching ...) und sie geben den SchülerInnen mehr Eigenzeit (vgl. Rittberger 2008, Teufel 2008). Damit verursachen individualisierende Lernformen aber ökonomisch höhere Kosten.

Bleibt noch der von Bernstein vorgebrachte Einwand, dass der streng serialisierte und standardisierte Fachunterricht (Sammlungscode) und die Öffnung des Unterrichts für eigene Lernwege (integrierter Code) sich dichotom und unvereinbar gegenüberstehen. Bei Bernstein heißt es: entweder – oder. Entweder »reine Diskurse« mit starker Klassifikation und Rahmung oder deren Auflösung zugunsten von offenen und fächerübergreifenden Mischdiskursen mit schwacher Klassifikation und Rahmung. Denkbar wären ja auch Mischformen mit starker Klassifikation und schwacher Rahmung. Das wäre dann Fachunterricht mit großen (zeitlichen, räumlichen, sequenziellen ...) Spielräumen in der Darbietung und Aneignung. Genau da sieht Bernstein aber die Gefahr für die reinen Diskurse. Wenn erst einmal die Rahmung gelockert ist, also fachfremde oder alltagsweltliche Herangehensweisen zugelassen werden, ist die Klassifikation auch schnell beim Teufel. Die fachspezifische Systematik und Methodik kann so nicht angeeignet werden. Wie mit diesem Dilemma umgegangen werden soll, darüber nachzudenken ist einer der Punkte, die eine wissenschaftlich gesicherte Auseinandersetzung mit den individualisierten Lernformen zu leisten hat.

Literatur

- BERNSTEIN, BASIL: Soziale Schicht und sichtbare und unsichtbare Erziehungsformen. In: Bernstein, Basil: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977, S. 162–204.
- DERS.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Bernstein, Basil: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977a, S. 125–161.
- DERS.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition*. Lanham u. a.: Rowman & Littlefield 2000.
- BOURDIEU, PIERRE: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.
- DERS.: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA 2005.
- BREMER, HELMUT: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Stefanie; Kraus, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim-München: Juventa 2004, S. 189–213.
- DERS.: Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara u. a. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verlag 2006, S. 289–308.
- BREMER, HELMUT; BITTLINGMAYER, UWE H.: Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die »sozialen Spiele« in Bildungseinrichtungen. In: *Schulheft* 130/2008.
- CASTELS, MANUEL: *Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter*. Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich 2003.

- DELEUZE, GILLES: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: *Schulheft* 118/2005, S. 7–14.
- HORX, MATTHIAS: Trend 5: Aufstieg der »Kreativen Klasse«. Die herrschende Schicht des Wissenszeitalters formiert sich. In: <http://www.horx.com/Zukunftsthemen/Die-kreative-Klasse.aspx> (2003; Zugriff: 30.4.2008).
- MÜLLER-NAENDRUP, BARBARA: Was bringen offene Lernsituationen? Forschungsbefunde zur Öffnung des Unterrichts – und ihre Probleme. In: *Schulheft* 130/2008, S. 52–70.
- PATZNER, GERHARD: Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: *Schulheft* 118/2005, S. 53–71.
- DERS.: »Offener Unterricht« – ein neoliberales Führungsinstrument. In: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach »neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Wien-Münster: LIT-Verlag 2007, S. 59–78.
- RITTBERGER, MICHAEL: Lernbehinderte SchülerInnen und »Offene Lernformen«. In: *Schulheft* 130/2008, S. 71–87.
- SCHIRLBAUER, ALFRED: Reinheit und Vermischung. In: Schirlbauer, Alfred: *Im Schatten des pädagogischen Eros*. Wien: Sonderzahl 1996, S. 125–144.
- Schulheft* 118/2005: Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Schulheft* 130/2008: Offen und frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag [im Erscheinen].
- SERTL, MICHAEL: Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach »neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Wien-Münster: LIT-Verlag 2007, S. 79–97.
- DERS.: Basil Bernsteins Soziologie – ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik. In: <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/BernsteinDekonstruktion.pdf> (unveröffentlichtes Manuskript 2007b).
- TEUFEL, INGRID: Individualisierung kann gelingen! In: *Schulheft* 130/2008, S. 95–114.
- VESTER, MICHAEL: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, St.; Kraus, B. (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim: Juventa 2004, S. 13–53.
- DERS.: Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A.; Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa 2005, S. 39–70.
- VOSS, GÜNTER G.: Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Forderungen für die Bildungssoziologie. In: *ZSE* 2/2000, S. 149–166.

Annemarie Saxalber-Tetter

Individuell im Team

Zur lernerorientierten Sprachförderung an den autonomen Schulen in Südtirol

Individualisierung ist ein Unterrichtsprinzip, das besonderes Gewicht auf den Lernweg des Einzelnen und auf das *innengesteuerte Lernen* legt. Der Kontext wird in den Lernprozess mit hereingenommen (vgl. Röll 2006, S. 125). Dieser Paradigmenwechsel ist eine komplexe Herausforderung in erzieherischer und didaktischer Hinsicht und verlangt den LehrerInnen und den Schulen einiges ab. Parallel dazu sind andere tiefgreifende Veränderungen zu bewältigen, die mit der »Autonomie« der Einzelschulen zusammenhängen.

Ich gehe in dem Beitrag von meinen Erfahrungen in Südtirol aus. Nach einer kurzen theoretischen Einbettung in Teil 1 skizziere ich das allgemeine schulische Südtiroler Fördersystem, um mich in Teil 3 – mit den Augen einer ehemaligen Schulleiterin – exemplarisch auf die Sprachförderung in der Sekundarstufe II zu konzentrieren. In Teil 4 gehe ich im Besonderen auf den Stellenwert biografischen Sprachenlernens ein und meine damit das Sprachenlernen der LehrerInnen wie das der SchülerInnen.

ANNEMARIE SAXALBER-TETTER ist Universitätsprofessorin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Schreibforschung, Lehrplanentwicklung, Integrierte Sprachdidaktik.
E-Mail: annemarie.saxalber-tetter@uni-klu.ac.at

1. Hat Individualisierung eine Theorie im Hintergrund?

1.1 Kognitivistische und konstruktivistische Ansätze

Individualisierung als Unterrichtsprinzip speist sich aus kognitionstheoretischen und konstruktivistischen Lerntheorien. Kognitionstheoretische Lerntheorien betrachten das Individuum als Lernenden, der äußere Reize aktiv und selbstständig zu verarbeiten vermag, der Wissen auf der Grundlage seines bereits bestehenden Wissens und seiner Überzeugungen vernetzt und neu entstehen lässt. Vorausgesetzt wird, dass der Lernende die nötigen Inputs und Lernangebote erhält, diese in selektiver Weise wahrnimmt, interpretiert und verarbeitet (vgl. Röll 2006, S. 114f.). Dem prozeduralen Wissen kommt eine besondere Bedeutung zu. Ausschlaggebend für den Lernfortschritt ist eine genaue Abstimmung mit den Lernvoraussetzungen des Individuums. Während die kognitionstheoretischen Konzepte sich auf die mentale Einzelleistung des Individuums konzentrieren, heben die konstruktivistischen Lerntheorien die Rolle des (sozialen) Kontexts beim Konstruieren von Welt hervor (ebd., S. 118f.).

Der konstruktivistische Ansatz ist kein geschlossener Theorieansatz und hat vor allem auch schon in der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts seine Vorläufer gefunden. Wichtige Schlüsselwörter sind in der Reformpädagogik das exemplarische, erfahrungsbezogene, offene, handlungsorientierte und entdeckende Lernen (siehe www.blick.it/forum/blog.php?bn=rp_reformschulen).

Dem situierten, auf authentische Probleme bezogenen Lernen, der Kommunikation und der Interaktion auch zwischen Lehrenden und Lernenden wird große Bedeutung zugeschrieben. Man spricht von einem ganzheitlichen Ansatz und unterstreicht die Förderung der Lernmotivation, auch um die Diskrepanz zwischen innen/intuitiv vorhandener Lernbereitschaft und außen geleitetem Lernen zu verringern.

1.2 Diagnostische und Beratungskompetenz

Der Einzug kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Lerntheorien in die Schulpädagogik und -didaktik bringt ein wesentliches Umdenken mit sich, was die LehrerInnenrolle ausmacht. Es geht um einen veränderten Erziehungsstil, um einen Stil, mit dem beratend unterstützt wird, Angebote und Alternativen aufgezeigt werden. Man spricht von der fördernd-nicht dirigierenden Haltung des Lehrenden, von der Achtung des Lehrers für die Fähigkeiten seiner Schüler zum Lernen (vgl. Schmechel 2008). Es geht um das Schaffen eines positiven Lernumfeldes, in dem die Stärken in der Lernentwicklung des Kindes immer wieder hervorgehoben werden.

Um den Wissensaufbau individuell zu ermöglichen, spielen die auf den Lernenden gerichteten Beobachtungen der Lehrenden eine große Rolle. Die Umsetzung erfordert viel Zeit und kann eigentlich nur im Team der Lehrenden funktionieren. Und es bedarf einer verstärkten Berücksichtigung der Teilgebiete »Diagnostische Kompetenz« und »Beratungskompetenz« in der Ausbildung der LehrerInnen.

1.3 Fachdidaktik und Schulentwicklung

In der Fachdidaktik allgemein, und so auch in der Sprachdidaktik, sieht man das Unterrichtsprinzip Individualisierung durch »forschendes Lernen«, erweiterte Lernformen und freies Schreiben, projektorientierten Unterricht und lebensweltliche Anbindung gestützt. Die Debatten um die Vor- und Nachteile von eher lehrer-geleitetem, instruierendem oder selbstgesteuertem, offenem Unterricht durchziehen die pädagogische und wissenschaftsdidaktische Literatur aber ebenso, wie sie die Kommunikation in den LehrerInnenzimmern zeitweilig beherrschen. Und sie sind nicht abgeschlossen.¹

Allgemein anerkannt wird der Umstand, dass selbstgesteuertes Lernen und die dazu gehörigen didaktischen und schulorganisatorischen Freiräume wichtig sind, um im jugendlichen Selbstständigkeit, Motivation, intrinsische Leistungsbereitschaft zu wecken und um ihn auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und Berufswelt vorzubereiten. Heterogenität ist als Chance, als Ressource zu sehen. Brügelmann/Brinkmann zum Beispiel verteidigen ihren Ansatz vom freien Schreiben im Anfangsunterricht und beziehen sich dabei auch auf die sehr guten PISA-Ergebnisse der deutschen Schule in Südtirol zur Lesekompetenz.²

Die Individualisierung im Fach kann nur gelingen, wenn auch die Schulstrukturen möglichst offen sind und die Schulen selbst organisatorische Autonomie (Teilautonomie) besitzen und diese bildungspolitisch erwartet bzw. zugelassen wird. Sie sind sogenannte »lernende Organisationen«, in denen Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen ausgehandelt werden und für die es Führungsverantwortliche gibt. Heintel/Ossimitz (2008) bezeichnen die Selbstorganisation im Bildungswesen als ein besonders herausforderndes Thema, weil die klassische Vorstellung von Bildung von einer hohen Planbarkeit des Lehrens und Lernens ausgeht. »Dem stehen Ansätze der Bildungsforschung [...] gegenüber, dass die Generierung und auch die Aneignung von verständnisorientiertem Wissen, hochgradig selbstorganisiert erfolgt.« (Heintel/Ossimitz 2008, S. 3) Individualisierung im Fachunterricht ist interdisziplinär anzulegen und steht mit der Selbstorganisation des Betriebs »Schule« in einem stringenten Zusammenhang.

De facto befinden sich SprachlehrerInnen im Dienst heute in einem doppelten Umstellungsprozess: Sie müssen die Selbstorganisation ihres Betriebes mittragen

1 So zum Beispiel resümieren Brügelmann/Brinkmann (2006, S. 22) selbstkritisch zu ihrem Sprach-erfahrungsansatz im Anfangsunterricht: »[...] eine generelle Überlegenheit von Ansätzen, die freiem Schreiben im Anfangsunterricht eine zentrale Funktion einräumen, gegenüber stärker lehrgangs- und normorientierten Ansätzen [lässt sich] nicht belegen.«

2 Brügelmann/Brinkmann (2006, S. 21) schreiben dazu: Die sehr guten PISA-Ergebnisse »belegen aber, dass ein Bildungssystem sehr gute Ergebnisse erreichen kann, wenn es dieses Konzept in einem sowohl didaktisch als auch innovationsstrategisch umfassenden Reformansatz einbaut. Dazu zählen eine Förderung des selbständigen Lernens in allen Fächern und auf allen Schulstufen, die Unterstützung des freien Lesens und Schreibens (im Unterricht und außerschulisch) und eine intensive, auf die didaktisch/methodische Reform abgestimmte Lehrerfortbildung.«

wie auch sich mit den Arbeitswerkzeugen eines individualisierten Unterrichts auseinandersetzen.

2. Institutionalisierte Förderung im Schulsystem Südtirols

Die Weiterentwicklung des Südtiroler Schulsystems³, die grundlegende Voraussetzungen für individualisierenden Unterricht schuf, basiert auf wichtigen gesetzlichen Unterlagen der letzten 15 Jahre.⁴ Die wichtigsten Reformen sind:

- die Grundschulreform (vgl. LG 25/1993): Deren Kernstück ist das Einführen eines Teams von LehrerInnen, welches jeweils für mehrere Klassen zuständig ist, zum Beispiel vier LehrerInnen für drei Klassen;
- die Autonomie der Einzelschule (LG 12/2000): Die Schulen sind Körperschaften des öffentlichen Rechts, haben weiträumige Entscheidungsbefugnisse in Didaktik, Organisation, Verwaltung und Finanzen und legen ihre didaktischen und organisatorischen Grundsätze im Schulprogramm fest;
- seit dem Schuljahr 2007/08 (Beschluss der Landesregierung Nr. 1201 vom 16.4.2007) gelten für die Pflichtschule nach einer dreijährigen Erprobung die Grundsätze der Neuen Schulreform. Wesentliche Bestandteile dieser Reform sind die Einführung von Wahlfächern (in Südtirol auch Wahlpflichtfächern), eines Lernberaters/einer Lernberaterin, der personenbezogenen Lernpläne sowie des Portfolios;
- das Südtiroler Bildungsgesetz (LG vom 30.7.2008): Es ist ein Rahmengesetz und formuliert die Ordnung für Kindergarten und Unterstufe neu.

2.1 Lehrpläne, Dokumentation, Bewertung und Evaluation

Mit der Schulreform im Pflichtschulbereich einher geht die Ausarbeitung von neuen Landesrichtlinien für die Festlegung der Curricula an den Schulen (Beschluss der Landesregierung Nr. 1201 vom 16.4.2007). In den Landesrichtlinien wird der nötige organisatorische wie planerische Zusammenhang für ein individualisierendes Lehrverhalten aufgezeigt. Das Erstellen von Curricula, von Kompetenzrastern und

3 Die italienische bzw. Südtiroler Schule ist in der Unterstufe eine Gesamtschule (1. bis 8. Schulstufe), zwei Drittel aller Vierzehnjährigen besuchen anschließend eine der verschiedenen Oberschulen, die in der Regel zur Matura führen. Anders als in deutschsprachigen Ländern sind Kinder mit Lernbehinderungen im regulären Klassenverband aufgehoben, es gibt in Italien kein Sonderschulsystem. Klassen, in denen schwerer behinderte Kinder sitzen, wird für ein bestimmtes Wochenstundenbudget eine zusätzliche Lehrkraft zur Unterstützung der FachlehrerInnen zugewiesen. Der sozialen Integration wird vom Gesetz her großer Wert zugeschrieben, ein Wert, der von allen Mitgliedern einer Klassengemeinschaft mitgetragen werden soll. Die gesetzliche Regelung der Fördermaßnahmen für Migrationskinder ist aber erst relativ spät erfolgt.

4 Das Land Südtirol hat für die Schulordnung der Grund- und Sekundarschule sekundäre Gesetzgebungsfunktion, d. h. entsprechende Staatsgesetze werden von der Südtiroler Landesregierung unter Berücksichtigung der staatlichen Grundsätze an die Erfordernisse des Landes Südtirol angepasst.

personenbezogenen Lernplänen obliegt den Schulen, die sich oft in Schulverbänden zusammenschließen. Die Ausarbeitung von expliziten Bildungsstandards und dazu gehörigen Testungsunterlagen wurde von der Schulbehörde noch nicht in Angriff genommen. Das Portfolio konnte als Bewertungsinstrument auf Grund großer Widerstände in der LehrerInnenschaft noch nicht durchgesetzt werden, wohl aber werden das Lerntagebuch und das *Europäische Sprachenportfolio* (eigens für Südtirol konzipiert, siehe Beitrag von Rita Gelmi in diesem Heft) von vielen LehrerInnen angewandt. An den Pflichtschulen in Südtirol ist seit über 30 Jahren die verbale Schülerbeurteilung üblich. Die Bewertung laut Schulreform im Pflichtschulbereich – gesetzlich geregelt mit Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 34/2007 vom 6.7.2007 – sieht die Bewertung der Leistungen im Kernbereich, Wahlpflichtbereich wie Wahlfach vor, legt großen Wert auf die Beschreibung der Kompetenzen und der Lernentwicklung, auch über das Schuljahr hinaus (Gesamtbewertung der Lernentwicklung). Die Einzelschule kann ihrer besonderen Organisationsstruktur zu Wahlpflicht- und Wahlfächern auch in der Bewertung Rechnung tragen; im Lehrerkollegium sind vorab die Bewertungskriterien und -modalitäten festzulegen. In den Bewertungskonferenzen ist Vollständigkeit des Kollegiums notwendig, der Klassenrat nimmt die Bewertung in gemeinsamer Verantwortung wahr.

Im Gegenzug zu Schulautonomie, flexibler Nutzung und Auswahl von Inhalten und Methoden im Fach und zu den individualisierenden Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts ist die Verpflichtung der Schule, der Schulleitung und der LehrerInnen zur Evaluation zu sehen. Die externe Evaluation ist institutionalisiert, schulinterne und externe Evaluation greifen ineinander. In den Medien haben in den letzten Jahren vor allem zwei evaluatorische Bereiche großes Echo gefunden:

- das Mentoring zur Schulreform (siehe Hilpold 2007), welches vor allem die Erwartungen der Elternschaft einerseits und die Bedenken der Lehrpersonen über die Arbeitsbelastung durch die Reform zum Ausdruck brachten, und
- die Ergebnisse internationaler Qualitätsstudien, wie die PISA-, DESI- und TIMSS-Studien, an denen sich Südtirol beteiligt hat bzw. beteiligt. Die vorliegenden Analysen der sehr guten PISA-Ergebnisse, auch für 2006 im Wesentlichen bestätigt, nähren die Annahme, dass eine auf Individualisierung und Selbsttätigkeit ausgerichtete Unterrichtsführung bei entsprechenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und einer abgestimmten Lehrerfortbildung im Stande ist, Benachteiligungen von Schülergruppen im sozialökonomischen Hintergrund abzufedern (vgl. Siniscalco 2008).

2.2 Selbstorganisation und Neue Medien

Die Neuen Medien nehmen an den Schulen und im Sprachunterricht immer größeren Raum ein. Die technischen und organisatorischen Systeme sind so angelegt, dass sie auf dem Prinzip der Selbstorganisation durch den Nutzer, die Nutzerin aufbauen und eine ganze Palette von Kommunikationsmöglichkeiten, mit denen er/sie zu neuem Wissen kommt, eröffnen. Lernumgebungen werden geschaffen, an denen Lernen möglich ist (E-Learning). In didaktischer Hinsicht geben die Neuen Medien

dem Pädagogen/der Pädagogin Instrumente an die Hand, mit denen er/sie individualisierenden Unterricht potenzieren kann: die Verknüpfung des schulischen Arbeitens mit außerschulischem, das gemeinsame Erarbeiten und Formulieren von Texten, das Präsentieren der Ergebnisse, das Kommentieren von Ergebnissen anderer usw. wird mit Hilfe von E-Learning und Internet gestützt.

Auch in der Fortbildung für LehrerInnen und für das Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien wird das Medium Internet zunehmend eingesetzt. Dazu zwei ausgewählte Internetadressen zum Nachklicken für den Leser/die Leserin:

- Neue schulische Schreibzentren: www.scriptorium-project.org
- Reformpädagogik an den Schulen in Südtirol:
www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rpg3000.htm

3. Wie Individualisierung fördern, Kooperation und gemeinsame Leitvorstellungen sichern?

3.1 Fördermaßnahmen im Sprachenunterricht (Beispiel Sekundarstufe II)

Auffallend für die Schule in Italien und für die Schulverantwortlichen mitunter mühsam ist, dass für die Sekundarstufe II kein einheitliches Reformgesetz steht, so dass der Übergang zwischen den Schulstufen in Didaktik und Methodik Brüche aufweist. Die gesetzliche Verankerung zur Binnenförderung der SchülerInnen ist natürlich trotzdem gesichert, wenn auch nicht die Verpflichtung für jeden Schüler/jede Schülerin personenbezogene Lernpläne zu erstellen. Auch Lernberater oder Lernberaterinnen sind nicht zwingend notwendig.

Mit einem Überblick über die unterschiedlichen Aspekte, die es bei der Umsetzung von Individualisierung an einer Sekundarstufe II zu bedenken gilt, versuche ich die komplexe alltägliche Situation an den Schulen zu veranschaulichen. In der Tabelle (siehe Abb. 1) werden die Fördermöglichkeiten im Sprachenunterricht einer ausgewählten Klasse dargestellt, anschließend beschreibe ich diese vor der persönlichen Erfahrung und mit dem Blick einer Schulleiterin, um dann (siehe Punkt 3.2) die bei der Gestaltung des Schulalltags wichtige Rolle des Klassenrates zu unterstreichen.

Ich lehne mich bei der Tabelle »Fördermaßnahmen im Sprachenunterricht« an eine Vorlage von Marina Dahmen (2008) an und greife damit eine Typologie von Fördermaßnahmen auf, wie sie auch anderswo, zum Beispiel in Nordrheinwestfalen/Deutschland, in der Fortbildung gelehrt wird. Ich beschränke mich allerdings nicht allein auf den Deutschunterricht, sondern beziehe in meinem Beispiel auch Initiativen für die Zweitsprache Italienisch sowie für die Alten Sprachen und Fremdsprache(n) mit ein. In der Optik eines effizienten, individualisierenden Lernens ist die Koordinierung der Methoden und Maßnahmen im Sprachenunterricht wichtig und für Lernzuwächse besonders erfolgversprechend.

Die Abbildung 1 zeigt, dass die Klasse ein vielseitiges Angebot an offenen Lernformen und individualisierenden Lernmöglichkeiten erhält. Die offenen Lernformen sind allerdings nicht die vorherrschende Unterrichtsform, sondern eher noch die Ausnahme. Kompetenzorientierte Aufgabensets und Bewertungsraster werden

Abb. 1: Beispiel für Fördermaßnahmen in einer 4. Klasse (12. Schulstufe) eines Humanistischen Gymnasiums in Südtirol, Schuljahr 2005/06

Im Klassenunterricht	Innerhalb der Schule	In Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen
Offene Lernarrangements: Stationenlernen: ja (1 Projekt) Freiarbeit: nein Expertenunterricht: 1 Projekt	Förderkurse für schwache Schüler: ja Förderkurse für begabte Schüler: ja Kulturmittler und Förderkurse für Migrantenkinder: ja Förderkurs für Austauschschüler: ja	Mitarbeit bei Zeitungen, Radio: ja, Projekt Vorlesewettbewerb; Projekt Berufserkundung
Kooperative Lernformen: Peergroup-Feedback: ja (1 Projekt in Zusammenhang mit Klassenpartnerschaft)	Professionelle Hausaufgabenbetreuung: nein	Teilnahme an Wettbewerben: ja, Rede-, Fremdsprachenwettbewerb; CELI (Ital.), DELF (Franz.), Cambridge First Certificate (Engl.); Vorlesewettbewerb; Poetry Slam
Kompetenzorientierte Lernaufgaben: ja, in Zusammenhang mit behindertem Schüler	Lesezirkel, Schreibzentrum, Theater-AG; AG: Homepage der Schule: ja	Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen: ja, Stadttheater, Projekt: Berufserkundung Zusammenarbeit mit anderen Schulen: ja, Klassenpartnerschaften mit ital. Klassen; Sprachintensivwoche im Ausland mit Unterbringung der Schüler in Familien
Diagnose- und Kompetenzraster: ja, in Zusammenhang mit behindertem Schüler	Teilnahme am Unterricht anderer Klassen: ja, im Projekt Klassenpartnerschaften; Sprachintensivtage; Teilnahme an jahrgangsübergreifenden Projekten: ja (Seminarunterricht)	Zusammenarbeit mit Univ., Päd. Institut: ja, Sommerakademien, Schnupperkurse
Breites Angebot an Unterrichtsgegenständen: ja, z. B. Lektürewahl	Tutorensystem: ältere – jüngere Schüler: nein	Zusammenarbeit mit Sozialdiensten: Ja, Disziplinarfall; ja, lernbehinderter Schüler
Lernvereinbarungen mit Schüler: ja, schwache Schüler		

Legende: Ja/Nein gibt an, ob die Tätigkeiten in der genannten Typologie durchgeführt wurden, anschließend werden die Tätigkeiten genannt.

punktuell, eben im Zusammenhang mit einem lernbehinderten Schüler, erstellt. Einzelne SchülerInnen bzw. Kleingruppen verlassen relativ oft für einzelne Stunden oder Tage den Klassenverband, um an einem Projekt oder einer außerschulischen Initiative teilzunehmen. Die SchülerInnen, die sich zu Wettbewerben usw. melden, wenden sich an ihre FachlehrerInnen um Unterstützung bei der Vorbereitung. Für die Planung des personenbezogenen Unterrichts des lernbehinderten Schülers, für den Förderunterricht des Gaststülers und des Migrantenkinder sind zusätzliche Sitzungen für das Klassenlehrerkollegium notwendig.

3.2 Die entscheidende Rolle des Klassenrates (Klassenlehrerkollegium)

Die offenen Lernformen und individualisierenden Maßnahmen finden vielfach in organisatorischer wie logistischer Hinsicht außerhalb des Klassenraumes und des Regelunterrichtes statt. Wenn nicht der gesamte Klassenrat, also alle LehrerInnen einer Klasse einschließlich des Schuldirektors/der Schuldirektorin darüber informiert sind und die Maßnahmen mittragen, kann es leicht zu konkurrierenden Situationen, zu Überlappungen, Überfrachtungen, Planungs- und Koordinationschwierigkeiten kommen, die das Klassenklima belasten. Dadurch, dass sich die LehrerInnen im Dienst in der Regel mit erweiterten Lernformen und individualisierenden Bewertungsmethoden und -formen erst in der Fortbildung (und nicht in der Ausbildung) auseinandersetzen konnten, geschieht die didaktisch/methodische Umstellung an den Schulen oft personenbezogen und zeitlich verschoben. In Klassenkonferenzen, besonders in Bewertungssitzungen, brechen oft die verschiedenen Lernphilosophien der LehrerInnen auf und etwaige Planungsschwierigkeiten werden offenkundig.

Aus der Sicht einer Schuldirektorin, die im Besonderen die Rechtssicherheit gewährleisten muss, ergeben sich oft Probleme:

- die Fachlehrpläne einer Klasse werden von Jahr zu Jahr weitergeschrieben, ohne dass den vielen individualisierenden und Projektinitiativen Rechnung getragen würde, dies führt gegen Ende des Jahres zu abrupten Kürzungen von Kernbereichen oder zu gerafftem Vorgehen, was für schwächere SchülerInnen von Nachteil ist;
- fehlende Kriterien und unzureichend transparente Absprachen erschweren die Bewertung von Lernmodulen, die die SchülerInnen außerhalb des Fachunterrichts, zum Beispiel in Semesterkursen, bei Betriebspraktika absolvieren; dies gilt auch bei fächerübergreifenden Projekten;
- das innere Akzeptieren, dass lernbehinderte SchülerInnen Anrecht auf einen zieldifferenten Lehrplan haben und dementsprechend auf differenzierte Aufgaben und Prüfungen, fällt nicht allen LehrerInnen leicht, wenn dies der Fall ist, leidet die Zusammenarbeit zwischen FachlehrerInnen und StützlehrerInnen (IntegrationslehrerInnen);
- der sprachliche Mehrwert, den anderssprachige Kinder in die Schule mitbringen, findet in der Bewertung und in der Didaktik kaum Berücksichtigung, auch weil die gesetzlichen Unterlagen diesbezüglich noch wenig aussagen.

Damit LehrerInnen wie SchülerInnen die individualisierenden Maßnahmen und offenen Lernformen positiv erleben können, ist es unerlässlich, dass sich der Klassenrat auf einen gemeinsamen Mindestkonsens einigt. Individualisierende, selbsttätige Arbeitsformen sind sehr zeitaufwändig, deshalb gilt es diese zeitlich gut zu positionieren und abzusprechen. Möglicherweise ist auch ein inhaltliches Umschichten von Lehrplanteilen notwendig. Es braucht ein transversales didaktisch-methodisches Vorgehen. Fachgruppen haben im italienischen Schulsystem keine Rechtsstruktur, die Klassenräte sind institutionalisiert, aber oft überfordert. Ein so genann-

ter Bildungsmanager/eine Bildungsmanagerin, also eine spezifisch ausgebildete Lehrperson, die in einer mittleren Führungsposition einen Teil ihrer Lehrtätigkeit für die Koordinierung klassenübergreifender didaktischer und organisatorischer Tätigkeiten verwendet, könnte das Problem etwas entschärfen. In jedem Fall ist es auch ein Bedürfnis der Schulleitungen, die LehrerInnen von dem großen bürokratischen Aufwand, den die Öffnung der Schulen mit sich bringt, zu entlasten. Es gilt einen Weg zu finden, der Rechtssicherheit und Entbürokratisierung verbindet.

4. Sprachbiografien

Um die Voraussetzungen für Selbstorganisation zu klären, gilt es die Lern- bzw. Lehrkonzepte zu reflektieren. Lernbiografische Zugänge können dabei hilfreich sein.

4.1 Sprachbiografien der LehrerInnen

In der Lehreraus- und -fortbildung ergeben sich oft Möglichkeiten, die Sprachbiografien der (angehenden) DeutschlehrerInnen selbst zu thematisieren. Die Studierenden reflektieren über ihren eigenen Lernweg und können dadurch leichter besprechbar machen, was sie bei ihren SchülerInnen erreichen möchten:

Die SchülerInnen sollen ihr Lernen und die Einflussfaktoren besser überblicken und benennen können, zum Beispiel wichtige Lernphasen, den Lernrhythmus, den persönlichen Zeitaufwand, die Behalt-Möglichkeiten, die Einschätzung von Musterlernen, von freiem Schreiben, ebenso die eigene Reaktionen auf Lob und Tadel, soziale Empfindlichkeiten. Sie sollen beschreiben lernen, wie sie in schulischen, aber auch in Alltagssituationen Sprache(n) erwerben und wie sie die beiden Lernsituationen miteinander verbinden. Sie sollen sich des Weiteren wichtiger, »auslösender Lernmomente« bewusst werden und Lernsituationen vergleichen können.

In der Jugend und Schulzeit der heutigen LehrerInnen im Dienst ist das individualisierende Arbeiten noch nicht so sehr im Mittelpunkt gestanden und es ist deshalb wichtig, dass die Unterrichtenden im Nachhinein ähnlich reflektieren, wie sie es von ihren SchülerInnen erwarten.

Liest man die Sprachbiografien angehender LehrerInnen aus Süd- und Nordtirol sowie aus Kärnten, so fällt mir immer wieder auf, welche große Rolle die Studierenden dem sprachlichen Lernen im Elternhaus beimessen und wie differenziert die Elternhäuser mit Sprache umgehen.

Auch die einsprachigen Kinder sind um einiges mehrsprachiger, als es die Schule wahrhaben will, eine Ressource, die oft zu wenig weiterentwickelt wird. Für DeutschlehrerInnen ist es wichtig, das private Schreiben als Erwachsene/r zu reflektieren und auch als Gegengewicht zum beruflich korrigierenden Schreiben beizubehalten oder wiederzufinden.

4.2 Sprachbiografisches bei SchülerInnen

Mehrsprachigkeitsforschung und die Didaktik zum Portfolio interessieren sich für Sprachbiografien. Der biografische Zugang kann soziale Phänomene von Generationen in einer sprachlichen Region erklären helfen, die Spracheinstellungen offenlegen und auch Wege für eine individualisierende Lernberatung ebnen. Sprachbiografische Informationen zu erhalten, muss nicht mit großem Aufwand verbunden sein, es genügt immer wieder die Haltung zur Selbstreflexion zu fördern.

Lerntagebuch im Austauschjahr an einer Zweitsprachschule

An Südtirols Schulen besteht seit mehreren Jahren die Möglichkeit, in der Oberstufe nicht nur ein Jahr als AustauschschülerIn an einer ausländischen Schule zu verbringen, sondern auch innerhalb Südtirols für ein Jahr an eine italienischsprachige Oberschule zu wechseln. Dieses Zweitsprachjahr soll dazu dienen, die Zweitsprachkenntnisse Italienisch oder Deutsch zu verbessern und vor allem auch die italienische/deutsche Kultur des Nachbarn besser verstehen zu lernen. Der Austauschschüler/die Austauschschülerin wird auf das Jahr vorbereitet, von einem Tutor/einer Tutorin der eigenen wie der neuen Schule begleitet. Die Leistungsnachweise der Zweitsprachschule werden anerkannt. Wegen der anspruchsvollen immersiven Situation und der doch mitunter vorkommenden Verschiedenheiten im schulischen Curriculum bedarf es besonderer Sprachfördermaßnahmen, die von der Herkunftsschule oder Gastschule angeboten werden. Von den GastschülerInnen wird Selbstständigkeit erwartet, auch was die Gestaltung der eigenen Lernwege anbelangt. Ein Tagebuch kann dazu beitragen, die eigene Lernentwicklung besser zu verfolgen.

Beispiel: Die italienischsprachige Schülerin G beschrieb zu Beginn ihres Aufenthaltes an der deutschen Gastschule, wie sie die Sachfächer vom sprachlichen Anspruch her für sich einstuft (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Die Fächer in der deutschsprachigen Gastschule und der sprachlich/fachliche Anspruch aus persönlicher Sicht (Tagebuchaufzeichnung einer italienischsprachigen Gastschülerin)

Fach	Schreiben	Sprechen	Textverständnis schriftlich	Textverständnis mündlich
Deutsch	b	b	b	b
Italienisch	s	s	i	i
Latein	mb	d	d	d
Philosophie	d	d	d	d
Mathematik/Physik	b	d	d	b
Chemie	mb	b	mb	mb
Kunstgeschichte	d	d	d	d
Geschichte	d	d	d	d
Fremdsprache(n)	s	s	s	s

Legende: mb = sehr schwierig; b = schwierig; d = mittelmäßig schwierig; s = wenig schwierig; i = leicht

Abb. 3: Sprachlicher Kompetenzzuwachs Deutsch/L2 einer italienischsprachigen Schülerin im Laufe eines Schuljahres an einer deutschsprachigen Gastschule (Selbstbewertung)

Sprachliche Kompetenz	Schriftliches Textverständnis	Mündliches Textverständnis	Schreiben	Sprechen
Zu Beginn	d	d	s	s
Nach 2 Monaten	d	d	s	s
Nach 3 Monaten	d	d	s	s
Nach 4 Monaten	d	d	s	s
Nach 5 Monaten	b	b	d	d
Nach 6 Monaten	b	b	d	b
Nach 7 Monaten	b	b	d	b
Nach 8 Monaten	b	b	d	b
Nach 9 Monaten				

Legende: mb = sehr gut; b = gut; d = befriedigend; s = genügend; i = ungenügend

Auch führt G. kontinuierlich Buch, wie sie den individuellen sprachlichen Lernfortschritt einschätzt (siehe Abb. 3).

Für den Tutor/die Tutorin sind die Aufzeichnungen in mehrerlei Hinsicht aufschlussreich: Diese zeigen, dass die Schülerin beim Erlernen der Fachsprachen in der Zweitsprache Schwierigkeiten hat, obwohl im Falle von G bereits neun Jahre verpflichtender Zweitsprachunterricht in Deutsch genossen wurde. Die Sachsprachanforderungen werden oft unterschiedlich eingeschätzt, die Ursachen können ebenso sehr verschieden sein. Fachgespräche innerhalb der Fachgruppen der Gastschule sollen dazu führen, dass Fachsprachenkompetenz bewusster im Unterricht aufgebaut wird, aber auch die Gewichtungen im Zweitsprachunterricht der Herkunftsschule gehören möglicherweise überdacht. Auch die weiteren Aufzeichnungen sind aufschlussreich: Sie bestätigen, dass die Schülerin G bei sich selbst nach einem halben Jahr einen vergrößerten Lernfortschritt ausmacht und dass der größte Lernfortschritt die mündliche Produktion betrifft. Es bleibt für die Herkunftsschule zu überlegen, wie sie die Sprachkontakte zwischen anderssprachigen SchülerInnen ganz allgemein fördern kann.

5. Schlussbemerkungen

Individualisierung hat viel mit Werthaltung zu tun, mit Vertrauen und Selbstvertrauen, mit partnerschaftlichem Arbeiten, aber auch mit vielseitig strukturierter

Methodik. Sehr wichtig für das Gelingen von Individualisierung ist das Aushandeln gemeinsamer Leitvorstellungen in erzieherischer wie fachdidaktischer Hinsicht der Lehrenden an den Schulen, aber auch die Institution selbst soll sich als ein selbstorganisierendes System verstehen. Autonomie – im erweiterten Sinne ... – müssen sich die Schulen als Ganzes wie jede/r Einzelne täglich und Stück für Stück neu »aneignen«. Die Aneignung im Team und vernetzt erhöht die Effektivität. Kollaboratives, prozessorientiertes Gestalten von Schule und individualisierendes Lehren und Lernen gehören zusammen.

Literatur

- AG AuslandschülerInnen und Zweitsprachjahr 2005/06. Dokumentation der Arbeitsgruppe AuslandschülerInnen/Zweitsprachjahr am Humanistischen Gymnasium Bozen, unveröffentl. Manuskript. [Anm.: Die Autorin dankt der Schule für die Bereitstellung der Unterlagen.]
- BRÜGELMANN, HANS; BRINKMANN, ERIKA: *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung*. <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/freies-schreibforschung.pdf> [23.10.2006].
- DAHMEN, MARINA: Förderkonzepte im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht* 1/2008, S. 4–9.
- HEINTEL, PETER; OSSIMITZ, GÜNTHER: Theorie- und Modellbildung in Selbstorganisation. Konzeptvorstellungen für eine Interdisziplinäre Theoriebildung. Klagenfurt 2008, unveröffentl. Manuskript.
- HILPOLD, FRANZ : Monitoring zur Schulreform. Kurzer Überblick über das zweite Erprobungsjahr. In: *Info*, Mai/2007. Hrsg. vom Deutschen Schulamt der Provinz Bozen. Bozen, S. 8–11.
- MERANER, RUDOLF: *Der Weg zur Spitze: Schulreform in Südtirol*. In: <http://www.spd-fraktion.landtag.nrw.de> [Zugriff: 4.8.2008]
- RÖLL, FRANZ JOSEF: *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed 2003.
- SAXALBER, ANNEMARIE: Lerner beurteilen ihre eigenen Texte. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart 1996, S. 198–214.
- SCHMECHEL, SANDRA: *Selbstsozialisation. Seminarunterlagen*. Universität Lüneburg 2004. <http://www.grin.com/de/preview/67571.html> [Zugriff: 28.5.2008].
- SERTL, MICHAEL: Leistungsbeurteilung – Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4/2006 (»Leistungsbeurteilung«), S. 10–18.
- SCHREINER, CLAUDIA (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Naturwissenschaft, Lesen, Mathematik*. Graz: Leykam 2007.
- SINISCALCO, MARIA TERESA: *PISA 2006 – I risultati dell'Alto Adige*. Bolzano 2008. <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/siniscalco1.pdf> [15.5.2008].

Maria Winter

Individualisierung in den österreichischen Lehrplänen

Das Thema Individualisierung wird in den Lehrplänen für Hauptschulen und für die Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen¹ gesetzlich geregelt, wobei die beiden Lehrpläne im Wesentlichen wortident sind. Der Hauptschullehrplan unterscheidet sich nur insofern, als er durch Hinweise zur Leistungsdifferenzierung (Führung von Leistungsgruppen) und Bestimmungen zum Förderunterricht weitere Angaben enthält.²

Der aktuelle Lehrplan für diese beiden Schulformen ist seit Mai 2000 gültig. Ab Juni 2005 gilt beginnend mit dem Schuljahr 2005/06 eine neue Regelung für ein verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept. Dieser Erlass sieht spezielle Maßnahmen der Individualisierung über den Bereich des bisher gültigen Förderunterrichts hinaus vor.

MARIA WINTER ist Lehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Arbeitsschwerpunkte Unterrichtsentwicklung und Individualisierung. Veröffentlichungen: Aufsätze und Fallstudien zu den Themen Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, schulzentrierte Lehrerfortbildung, Evaluationsberichte. E-Mail: maria.winter@phst.at

- 1 Wegen der Breite des Themas werden hier lediglich die Lehrpläne der erwähnten Schultypen und der Fördererlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur von 2005 erörtert, nicht jedoch andere Dokumente wie die entsprechenden (Reife)Prüfungsverordnungen.
- 2 Dieser Beitrag behandelt das Thema Individualisierung in seinen allgemeinen Aspekten im Zusammenhang mit den Lehrplänen, und fokussiert vorderhand nicht auf die sprachspezifischen Aspekte der Individualisierung.

Im Folgenden werden die Vorgaben und Bestimmungen aus den beiden gesetzlichen Vorgaben in drei Abschnitten erläutert.

1. Lehrpläne für die Hauptschule und die AHS Unterstufe. Zweiter Teil: »Allgemeine didaktische Grundsätze«
2. »Didaktische Grundsätze im Fachlehrplan Deutsch«
3. Rundschreiben 11/2005: »Besser Fördern – Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern«

1. Allgemeine didaktische Grundsätze

Im zweiten Teil des Lehrplans werden Grundsätze bei der Planung und Durchführung des Unterrichts vorgestellt.

Förderung durch Differenzierung und Individualisierung

Der Lehrplan weist auf die Heterogenität von Schülergruppen hin, die sich aus unterschiedlichen Fähigkeiten und Entwicklungsständen ergibt. Es wird betont, dass es Aufgabe der Schule ist, SchülerInnen zur »bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern«.³

Gefordert wird die Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und unterschiedliche Einstiege und Anreize in den Lernstoff bieten. Die Erstellung eines differenzierten Unterrichtsangebotes berücksichtigt demnach

- individuell notwendige Arbeitszeit
- unterschiedliche Lerntypen
- Vorkenntnisse, Vorerfahrungen
- kulturelles Umfeld sowie
- unterschiedlichen Betreuungsbedarf.

Im Lehrplan ist die Anforderung an Lehrende formuliert, geeignete Rückmeldeverfahren zu entwickeln und anzuwenden, die es ermöglichen, dass SchülerInnen sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden, und die gewährleisten, dass sie tatsächlich ihr individuelles Leistungspotential optimal entfalten. Dazu gehört auch die »[...] Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation« (Lehrpläne 2000a/2000b, zweiter Teil, Abschnitt 4).

Die Vielfalt an Unterrichtsformen soll genutzt werden, unterschiedliche Lernsituationen werden erwähnt:

Die methodisch-didaktische Gestaltung soll die Berücksichtigung der jeweils aktuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gestatten. Unterrichtsformen, durch die sich Differen-

³ Lehrpläne für AHS-Unterstufe (2000a) und Hauptschulen (2000b), zweiter Teil »Allgemeine didaktische Grundsätze«, Abschnitt 4: <http://archiv.bmbwk.gv.at/mediapool/866/hs2.pdf> [Zugriff: 28.7.2008].

zierung und Individualisierung verwirklichen lassen, reichen von Einzelarbeit über Partnerarbeit bis zu den zahlreichen Möglichkeiten der Gruppenarbeit. Dazu gehören auch Phasen des offenen Lernens und Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. (Ebd.)

Im Lehrplan für Hauptschulen werden diese allgemeinen didaktischen Grundsätze noch mit speziellen Angaben zur *Differenzierung in Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache* ergänzt, die sich auf die Leistungsdifferenzierung im Besonderen die Führung von Leistungsgruppen beziehen.

Neben generellen Hinweisen zur Ein- und Umstufung in Leistungsgruppen wird auch darauf verwiesen, dass neben der äußeren Leistungsdifferenzierung ebenso auf innere Differenzierung und Individualisierung Bedacht zu nehmen ist.

Der Auftrag zur Differenzierung und Individualisierung kann sich nicht in der Zuordnung zu bestimmten Lerngruppen erschöpfen. Auch der Unterricht in Schülergruppen hat gemäß der oben genannten Grundsätze, die für alle Unterrichtsgegenstände gelten, zu erfolgen, weil die Annahme, es gäbe homogene Niveaus, empirisch nicht zutreffend ist. (Lehrplan 2000b.)

2. Didaktische Grundsätze im Fachlehrplan Deutsch

Die folgenden Auszüge aus dem Lehrplan deuten das Potential der einzelnen Lehrinhalte hinsichtlich der Gestaltung für einen individualisierten und differenzierenden Unterricht im Deutschunterricht an. Im Einzelnen werden der individuelle Lernfortschritt, mögliche Sprachhemmungen bei mündlichen Sprachäußerungen und der Erwerb der Sprach- und Schreibnormen, sowie Lesefertigkeiten und Leseinteressen erörtert.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben auf die Qualität der sprachlichen Äußerungen zu achten. Der individuelle Lernfortschritt und das Bemühen um die Optimierung von Arbeitsergebnissen sind zu beachten.

Sprechen verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren. In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch ...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schülerinnen und Schüler die Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben.

Hilfen zum verständlichen Sprechen sollen angeboten werden. Auf individuelle Sprechhemmungen ist Bedacht zu nehmen, auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler ist zu achten.

Einfache Methoden der Beobachtung und Aufzeichnung sollen helfen das Gesprächsverhalten zu beschreiben und damit bewusst zu machen.

Gelegenheiten zum Sprechhandeln, auch in realen Situationen, sind so oft wie möglich zu nützen.⁴

⁴ Fachlehrplan Deutsch, »Didaktische Grundsätze«. In: <http://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/informat/lehrplaene/63U.pdf> [Zugriff: 28.7.2008]

Auf einen Wechsel von individuellen und gemeinsamen Lernformen wird Bedacht gelegt:

Die beim Verfassen von Texten auftretenden Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit müssen zu individuellen, bei Bedarf zu gemeinsamen Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden. (Fachlehrplan Deutsch, »Didaktische Grundsätze«)

Lesekompetenz und Textverstehen sollen – wie andere Bereiche auch – durch ein abwechslungsreiches Lernangebot gefördert werden:

Das **Lesen und Verstehen** von Texten, die schriftlich oder durch andere Medien vermittelt werden, soll einen Schwerpunkt des Deutschunterrichts bilden. Bei der Auswahl sind der Leistungsstand, insbesondere die Lesefertigkeit und -fähigkeit, und die Interessen und Konsumgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler zu bedenken. Individualisierung und Differenzierung beim Angebot der Texte sind daher notwendig. (Ebd.)

Ähnliches gilt für Sprachnormen und Orthografie:

Die Beschäftigung mit Sprach- und Schreibnormen soll nach Gesichtspunkten der inneren **Differenzierung** erfolgen, die den individuellen Besonderheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler weitgehend Rechnung zu tragen hat. Besondere Maßnahmen zur Differenzierung sind vor allem notwendig, wenn Deutschunterricht Zweitsprache-Unterricht ist. (Ebd.)

Für den Fall, dass Deutsch Zweitsprache ist, sind eigene Grundsätze festgehalten:

Bei der Einschätzung der individuellen Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache ist immer ein Missverhältnis zwischen vorhandenen Möglichkeiten und tatsächlicher Ausdrucksfähigkeit zu berücksichtigen. Als Zugang zu kommunikativen Realsituationen sowie als Möglichkeit einer kontinuierlichen Reflexion und behutsamen Fehlerkorrektur kommt der Hereinnahme von ungesteuertem Spracherwerb in den Unterricht große Bedeutung zu. (Ebd.)

Interessant ist hier vor allem der Hinweis bezüglich der Einstufung in Leistungsgruppen. Hier heißt es im neuen Lehrplan der Hauptschulen:

Mangelnde Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch legitimiert nicht eine Zuweisung in die niedrigste Leistungsgruppe. Vor allem in Sprechen, Lesen und Schreiben erwerben Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache im gemeinsamen Unterricht mit Schülern und Schülerinnen der höchsten Leistungsgruppe eine hohe Sprachkompetenz in Deutsch – vor allem aus der Sicht der sozialen Funktion des Sprachlernens. (Lehrplan 2000b)

Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts im Deutschunterricht wird wie schon im allgemeinen Teil der didaktischen Grundsätze auf Differenzierung nach Umfang, Komplexität, Arbeitstempo und Anspruchsniveau der Aufgabenstellungen hingewiesen.

3. Rundschreiben – Besser Fördern

Im »Rundschreiben Nr. 11/2005: Besser Fördern« des BMBWK wurde eine neue Regelung zur individuellen Förderung und Forderung der SchülerInnen verpflichtend eingeführt. Der im schulischen Sprachgebrauch sogenannte »Fördererlass« trat mit dem Schuljahr 2005/06 in Kraft und schreibt verpflichtend vor, dass an jedem Schulstandort ein standortbezogenes Förderkonzept erarbeitet und umgesetzt wird.

Hierin wird explizit ausgeführt, dass die Förderung der SchülerInnen ein grundlegender pädagogischer Auftrag und ein Qualitätselement von Schule und Unterricht darstellt. Ziel ist die bestmögliche Entwicklung der Leistungspotentiale aller SchülerInnen und schließt somit die Förderung sowohl leistungsschwacher als auch sehr begabter und hochbegabter SchülerInnen mit ein.

Förderung soll einerseits durch intensives Individualisieren des Unterrichts und durch differenzierte Unterrichtsgestaltung sowie andererseits durch zusätzliche Maßnahmen wie Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen, aber auch durch den Förderunterricht erfolgen.

Im Vergleich zur bisherigen Auffassung von Förderunterricht sehen die Maßnahmen, die in diesem Rundschreiben vorgeschlagen werden, eine deutliche Erweiterung der Möglichkeiten vor. Neben explizitem Förderunterricht, der eine Kultur der Fördervereinbarung mit den Erziehungsberechtigten einschließt, und der Förderung von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache sind Beispiele für Enrichment-Angebote für begabte SchülerInnen, zum Beispiel Angebote von Freigegegenständen, Teilnahme an Sommerakademien oder Intensivsprachwochen als Beispiele angeführt.

Wesentlich deutlicher als im Lehrplan selbst wird hier auch der Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen für den Bereich individueller Förderung dargestellt, speziell also der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz durch Projekte zum »Lernen lernen«, in Lernwerkstätten, Tutorensystemen, in Maßnahmen zum sozialen Lernen und zur Leseförderung.

Für einzelne Schulen wird die Erarbeitung eines Gesamtkonzepts im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung empfohlen, in dem die pädagogischen Leitlinien, das Verständnis individueller Förderung und die konkrete Umsetzungsmaßnahmen am Schulstandort vom Schulkollegium formuliert und beschlossen werden. Dieses laufend zu evaluierende Konzept soll jährlich adaptiert und auf die Bedürfnisse der SchülerInnen am Standort ausgerichtet werden.

Differenzierung und Individualisierung werden als Aufgabe aller LehrerInnen gesehen und im Lehrplan ist die Forderung formuliert, dass die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft akzeptiert und in einem konstruktiven Umgang genutzt wird.

So gesehen führt dieses Förderkonzept zu einem generell fördernden Unterricht, der gekennzeichnet ist von einem individuell förderlichen Lernklima, in dem die Lern- und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen durch motivierende Lern- und Unterrichtsformen gefördert werden.

Zusammenfassung

Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.

[...]

Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, der Frauen und der Männer, sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (BMBWK 2005b, Kapitel 3).

Individualisieren setzt voraus, dass SchülerInnen in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich hinsichtlich ihrer Stärken, Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen werden. Über Beobachtung und diagnostische Methoden sowie im Dialog mit MitschülerInnen und Lehrenden werden Stärken, Defizite und unverwechselbare Eigenschaften von SchülerInnen sichtbar. Das Erkennen dieser individuellen Dispositionen und Profile bildet eine wichtige Voraussetzung für effektive Unterstützungs- und Fördermaßnahmen bzw. für die Gestaltung herausfordernder Lernanlässe, die es SchülerInnen ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit optimal zu entwickeln. SchülerInnen erleben und erfahren im Unterricht, wie sie ihre Persönlichkeit entfalten können.

Vorbereitete Lernumgebungen, differenzierte Unterrichtsangebote und Wahlmöglichkeiten ermöglichen es jedem Schüler/jeder Schülerin im Unterricht gut mitzukommen und in jeder Unterrichtsstunde Leistungen zu erreichen, die gemessen an seinen/ihren Voraussetzungen »gut« sind.

SchülerInnen erwerben Selbst- und Sozialkompetenz und können ihre Fähigkeiten, Begabungen und Defizite selbst einschätzen und angemessen darauf reagieren bzw. erhalten geeignete Hilfen in Form von individuellen Rückmeldungen und individuellen Förderangeboten. SchülerInnen werden ernst genommen und können so Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: Lehrplan der AHS-Unterstufe, BGBl. II, Nr. 133/2000a.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: *Neuer Lehrplan der Hauptschulen*, BGBl. II, Nr. 134/2000b.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: *Rundschreiben* Nr. 11/2005: Neue Regelung: verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06; Geschäftszahl: BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005a.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. Erster Teil: Allgemeines Bildungsziel 2005b.

Rita Gelmi

Das *Europäische Sprachenportfolio* für die Südtiroler Schule als Instrument für individuelles Sprachenlernen

Sprachenlernen bedeutet Mauern durchbrechen und neue kulturelle Horizonte erblicken ...
(Lieta Mirg)

1. Bedeutung der »fremdsprachlichen Kompetenz«

Wer sich in der heutigen Gesellschaft zurechtfinden will, muss sich verschiedene Kompetenzen aneignen, darunter die »fremdsprachliche Kompetenz«, wie aus den Empfehlungen vom Jahre 2006 des Europäischen Parlaments und des Europarates hervorgeht. Dass die Kenntnis von Sprachen in einer globalisierten, von zunehmender Mobilität gekennzeichneten Welt wichtig ist, scheint unbestreitbar.

Damit Kinder und Jugendliche die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten von Morgen nutzen können, sie auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind, müssen sie also verschiedene Sprachen lernen.

1.1 Die »fremdsprachliche Kompetenz« in Südtirol

In Südtirol hat man dieser europäischen Tendenz zur Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Gründen Rechnung getragen:

RITA GELMI, geboren 1942 in Sarnthein (Bozen), Studium der Fremden Sprachen und Literaturen (Deutsch, Englisch) in Urbino, Italien, lebt und arbeitet in Bozen. Sie ist Inspektorin für Italienisch Zweite Sprache an den deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Koordiniert das Projekt »Europäisches Sprachenportfolio« für die Schulen in Südtirol und hat die Thematik »Integrierte Sprachendidaktik« besonders vertieft. E-Mail: rita.gelmi@provinz.bz.it

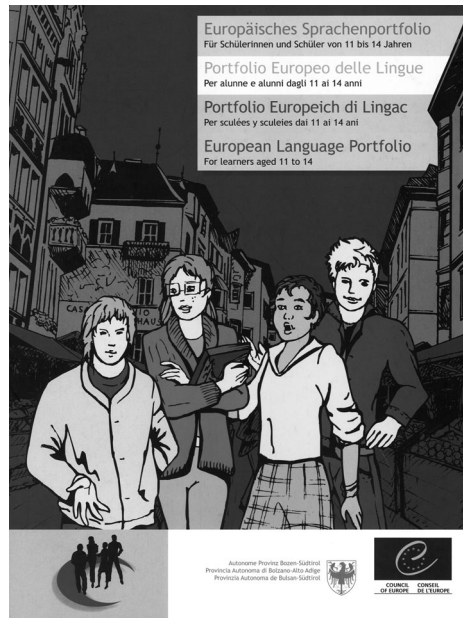


Abb. 1: *Europäisches Sprachenportfolio. Für Schülerinnen und Schüler von 11 bis 14 Jahren.* Koordinatorin: Rita Gelmi. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2006.

- Im Land leben zusätzlich zu der zunehmenden Anzahl an Migranten drei Sprachgruppen, die Kenntnis der Sprachen der unmittelbaren Nachbarn trägt zum friedlichen Zusammenleben bei.
- Die Mehrsprachigkeit ist für die Eingliederung in die lokale Arbeitswelt und für die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben erforderlich.

Dazu kommt die Tatsache, dass Südtirol ein Grenzland mit einer Brückenfunktion zwischen Norden und Süden ist und in dieser Situation die Kenntnis mehrerer Sprachen unabdingbar ist. Der Schule wird beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle zugeschrieben: Sie hat den offiziellen Auftrag, die Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu fördern.

2. Das *Europäische Sprachenportfolio* in einem mehrsprachigen und multikulturellen Land

Im mehrsprachigen und multikulturellen Südtirol stellt das *Europäische Sprachenportfolio* ein wertvolles Instrument dar, das den Schülerinnen und Schülern erlaubt, über ihren Sprachlernprozess nachzudenken, ihn zu dokumentieren und die erreichten Kompetenzen anhand von international anerkannten Deskriptoren auf den verschiedenen Niveaustufen selbst einzuschätzen. Es ist ein Dokument, das den Schulen aller drei Sprachgruppen gemeinsam ist: Schülerinnen und Schüler wissen, dass überall in Südtirol die Lernenden auf dem Gebiet der Sprachen mit demselben Instrument arbeiten und sich damit auseinandersetzen (Abb. 1).

Das Dokument ist in vier bzw. fünf Sprachen verfasst, in den drei offiziellen Sprachen des Landes und in Englisch, einer der offiziellen Sprachen des Europarates. In der Oberschule ist auch die französische Sprache vorhanden, weil das *Europäische Sprachenportfolio* in Zusammenarbeit mit einer anderen mehrsprachigen Region Italiens, dem Aostatal, entstanden ist. Durch das *Europäische Sprachenportfolio* können auch Lernende, die in einer einsprachigen Umgebung, zum Beispiel auf dem Lande aufwachsen, erkennen, dass sich Südtirol durch sprachliche und kulturelle Pluralität auszeichnet.

2.1 Die Entwicklung des *Europäischen Sprachenportfolios* für die Schule in Südtirol

Im Jahr 2001, dem Jahr der Sprachen, hat man sich auch in Südtirol Gedanken über ein eigenes *Europäisches Sprachenportfolio* für die lokale Schulwelt gemacht. Die Idee wurde sofort von den zuständigen Behörden aufgenommen und daraus entstand ein Projekt, das die Zusammenarbeit der drei Schulämter und der drei Pädagogischen Institute vorsah. Diese Zusammenarbeit gewährte dem Projekt vom Anfang an jenen mehrsprachigen und multikulturellen Charakter, der vom Europarat im Jahr der Sprachen ausdrücklich empfohlen wurde. Außerdem einigte man sich darauf, für die Schulen aller drei Sprachgruppen ein einheitliches Instrument zur Dokumentation der von Schülerinnen und Schülern erworbenen Sprachkompetenzen zu schaffen.

Das Projekt sah drei *Europäische Sprachenportfolios* vor: eines für die Schüler und Schülerinnen der Grundschule (4. und 5. Klasse), das hauptsächlich eine pädagogische Funktion haben sollte, eines für die Schüler und Schülerinnen der Mittelschule (6. bis 8. Schuljahr), das ebenso das pädagogische Prinzip in den Vordergrund stellt und eines für die Lernenden der Oberschule (9. bis 13. Schuljahr), das neben der pädagogischen auch eine bewertende Funktion erfüllen soll.

2.2 Merkmale der drei *Europäischen Sprachenportfolios* für die Schulen in Südtirol

Die *Europäischen Sprachenportfolios* für alle drei Schulstufen in Südtirol weisen folgende Merkmale auf:

- sie unterstreichen durch gezielte Reflexionen die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Landes
- sie stellen in ihrer Struktur, in ihrer Darstellungsweise die Kontinuität im Sprachenlernen in allen Schulstufen dar
- sie weisen einen ausgeprägten pädagogischen Charakter auf und führen ihn kohärent durch alle Schulstufen weiter
- sie fördern eine integrierte Sprachendidaktik, weil eine effektive Arbeit mit dem Dokument voraussetzt, dass die Lehrkräfte aller Sprachen die pädagogisch-fachlichen Prinzipien ihres Unterrichts aufeinander abstimmen
- sie sehen eine Auseinandersetzung mit den individuellen Lernstrategien vor

- sie tragen den lokalen Gegebenheiten Rechnung, indem sie Arbeitsbereiche oder Unterteilungen vorsehen, die dies unterstreichen (zum Beispiel in den Sektionen »Mediation«, »Umgang mit Texten«, oder »Vielfalt der Sprachen, sprachliche Vielfalt«)
- sie setzen sich als grundlegendes Ziel, die Schüler und Schülerinnen zum autonomen Lernen zu erziehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen imstande sein, ihre Kenntnisse in den verschiedenen Sprachen auch nach Beendigung der Schullaufbahn weiter auszubauen.

3. Die individuellen Lernstrategien im *Europäischen Sprachenportfolio*

Es fällt leichter, selbstständig im Lernen zu sein, wenn jemand gelernt hat, sich der eigenen Lernstrategien bewusst zu werden. Dieser Aspekt des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts wird vom *Europäischen Sprachenportfolio* besonders gefördert und unterstützt.

Das *Europäische Sprachenportfolio* regt die Reflexion an, stellt die verschiedenen Verfahren bildlich dar und verdeutlicht die persönlichen Lernwege.

Im Grundschulportfolio sind die Lernstrategien eng mit den fünf Fertigkeiten verknüpft. Die Schülerinnen und Schüler können auf der dafür vorgesehenen Seite die jeweils erworbenen Fähigkeiten eintragen und überlegen, was ihnen auf dem Lernweg zu dem gewählten Thema besonders hilfreich war.

In der Mittelschule werden die Lernstrategien im Teil 2 der Sprachenbiografie reflektiert, aber die Zuordnung zu den Fertigkeiten erfolgt auf einer etwas höheren Abstraktionsstufe.

In der Oberschule werden Lernstrategien mit konkreten sprachlichen Situationen des Alltags verbunden. Darüber hinaus können Strategien der autonomen Lernerin und dem autonomen Lerner sowohl bei der Aufnahme und Verarbeitung von neuem sprachlichem Wissen dienen, wie auch bei der Anwendung und Selbstkontrolle nützlich sein.

Das *Europäische Sprachenportfolio* bietet viele didaktische Möglichkeiten, an den eigenen Lernstrategien zu arbeiten:

- die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, welche Verfahren sie bei einer bestimmten Aufgabe einsetzen
- die Schülerinnen und Schüler können in der Klasse einander über ihre Verfahren berichten und die verschiedenen Verfahren auf ihre Wirksamkeit vergleichen
- die Schülerinnen und Schüler können auf einer Metaebene über Lerntechniken und Strategien im Allgemeinen nachdenken
- die Lehrperson kann auch ergänzend oder klärend einwirken, wo sie es für angebracht hält.

In Klassen, in denen Lerntechniken und Lernstrategien thematisiert und bewusst geübt werden, entwickeln Schüler und Schülerinnen ein Gefühl der Sicherheit im Umgang mit einer zweiten oder fremden Sprache.

Lerneinheit: XY
Fertigkeit: Miteinander Sprechen (A1)
Deskriptor: Ich kann mit jemand ausmachen, was wir zusammen tun oder spielen können.

Ziele	Grad der Zielerreichung	Datum
Ich kann mit meiner Freundin/meinem Freund ausmachen, wann wir uns am Spielplatz treffen, was wir mitnehmen und was wir spielen.
Ich kann mit meiner Freundin/meinem Freund ausmachen, wann wir uns treffen und was wir mitnehmen, um zusammen die Aufgabe zu machen.

Symbole für die Zielerreichung:
 Ich kann es sehr gut ☺☺
 Ich kann es gut ☺
 Ich kann es zufriedenstellend ☺
 Ich kann es noch nicht ☹

Tab. 1

3.1 Das Europäische Sprachenportfolio als Instrument der Selbstbewertung

Das *Europäische Sprachenportfolio* ist ein Instrument, das der Schülerin und dem Schüler zur Lernbegleitung dient und unter anderem die selbstständige Bewertung der erworbenen Sprachkompetenzen fördert.

Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler das Portfolio als Instrument der Selbstbewertung nutzen, ist die Vereinbarung von gemeinsamen Zielen bezogen auf die Arbeit an den Lerneinheiten oder auf die Kommunikationssprache im Unterricht. Diesbezügliche Ziele sollten in der Klasse transparent in Selbstbewertungsrastern aufgelistet und ständig in Bezug zu den Deskriptoren des *Europäischen Sprachenportfolios* gestellt werden.

Die Deskriptoren des *Europäischen Sprachenportfolios* sind Kann-Beschreibungen der Sprachkompetenz. Sie beschreiben nämlich, *was* die Schülerin/der Schüler mit der Sprache tun kann und *wie* sie/er es tun kann. Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler soll schrittweise zur Selbstreflexion nach dem angeführten Beispiel (siehe Tab. 1) angeleitet werden. Zu einer wirksamen Selbsteinschätzung gelangen Schülerinnen und Schüler schrittweise auch über die Reflexion von Teilzielen, welche sich auf einfache durchgeführte Aufgaben oder Aktivitäten beziehen, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geleistet werden.

Diese Reflexion erfolgt auf der Grundlage von gemeinsam vereinbarten Kriterien (z. B. Vollständigkeit der Aussagen, Angemessenheit, sprachliche Korrektheit u. a. m.),

die eine verbindliche Orientierung auf dem Weg der Selbsteinschätzung darstellen. Auch die Fremdeinschätzung erfolgt auf der Basis dieser transparenten Kriterien, die aufzeigen, wofür eine Beurteilung oder Note steht.

Schülerinnen und Schüler können diese Selbstbewertungsraster im Rahmen von Portfolio-Gesprächen (zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander, zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen einerseits, zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern andererseits) benutzen und die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung abstimmen.

Damit dieser Prozess der Selbstbewertung gewinnbringend verlaufen und eine echte Reflexionskompetenz entwickelt werden kann, sollten folgende Aspekte beachtet werden:

- Klare und verständliche Hinweise über den Sinn und Zweck dieser Reflexionsarbeit sind notwendig. Nur wenn sich Schülerinnen und Schüler mit den Zielen identifizieren, sind sie auch bereit, eigenverantwortlich zu lernen. Eine regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Instrument führt zu zunehmender Sicherheit und Objektivität in der Selbsteinschätzung.
- Der Lernweg führt grundsätzlich über Teilschritte und Teilziele, die als Stationen auf dem Weg zu den Sprachkompetenzen zu verstehen sind. Eine Überforderung führt leicht zu Resignation und Ablehnung und verstellt den Blick auf die kleinen Erfolge. Außerdem muss einer Differenzierung im Unterricht Rechnung getragen und damit die Möglichkeit eröffnet werden, dass Lernende auf Grund ihrer unterschiedlichen Sprachniveaus auch voneinander lernen.
- Die Spracharbeit braucht Zeit und Übung. Dafür muss im Unterricht der nötige Platz eingeräumt werden.
- Die Sprachenlehrpersonen sollen im Rahmen der Gemeinsamen Sprachendidaktik interdisziplinär arbeiten und den Sprachunterricht auf den verschiedenen Ebenen untereinander abstimmen. Je intensiver diese Zusammenarbeit erfolgt, desto deutlicher wird der Gewinn für die Lernenden erfahrbar.

4. Allgemeine Erfahrungen mit dem *Europäischen Sprachenportfolio*

Das *Europäische Sprachenportfolio* kann als Instrument für die Individualisierung des Sprachenlernens angesehen werden, weil es den Lernenden einen persönlichen Zugang zu den Sprachen erlaubt: es fördert die Reflexion über die eigenen Lernstrategien und unterstützt die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler durch Impulse und Materialien für das entdeckende projekthafte Lernen.

4.1 Das *Europäische Sprachenportfolio* fördert eine neue Art des Sprachenlernens

Die Arbeit am Sprachenportfolio kann in den einzelnen Klassen unterschiedlich angegangen werden: die einen können sich auf den ersten Teil der Biografie konzentrieren, die anderen hingegen können mit den Lernstrategien oder mit einzelnen interkulturellen Projekten beginnen, einige arbeiten alleine mit dem Sprachenportfolio, andere wiederum sind in der glücklichen Situation, die Zusammenarbeit der

Abb. 2: Sprachenbiografie
 – Beispiel (aus: *Europäisches Sprachenportfolio. Für Schülerinnen und Schüler von 11 bis 14 Jahren*. Koordinatorin: Rita Gelmi. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2006, S. 9)

Mein Sprachenbaum

<input type="checkbox"/> Italienisch (orange)	<input type="checkbox"/> Deutsch (rot)	<input type="checkbox"/> Ladinisch (grün)	<input type="checkbox"/> Englisch (blau)
<input type="checkbox"/> Arabisch (gelb)	<input type="checkbox"/> (violett)	<input type="checkbox"/> (rosa)	<input type="checkbox"/> (braun)

Die Jahresringe eines Baumes erzählen uns seine Lebensgeschichte. Mit diesen Ringen kannst du deine eigene Sprachengeschichte darstellen. Jeder Ring steht für ein Jahr deines Lebens. Für jede Sprache, die du gelernt hast oder der du begegnet bist, brauchst du eine andere Farbe. Der Raum, den jede Farbe einnimmt, macht „das Gewicht“ einer Sprache aus. Je mehr du eine Sprache gesprochen oder je umfassender du sie gelernt hast, umso größer ist der entsprechende Farbteil. Du kannst in den folgenden Jahren deinen Sprachenbaum ergänzen.
 In die Mitte der Ringe kannst du dein Foto kleben.

Le mie lingue

<input type="checkbox"/> Italiano (arancione)	<input type="checkbox"/> Tedesco (rosso)	<input type="checkbox"/> Ladino (verde)	<input type="checkbox"/> Inglese (azzurro)
<input type="checkbox"/> Arabo (giallo)	<input type="checkbox"/> (viola)	<input type="checkbox"/> (rosa)	<input type="checkbox"/> (marrone)

I cerchi di un albero ci raccontano la sua storia. Con questi cerchi puoi rappresentare la tua storia di persona che impara le lingue. Ogni cerchio si riferisce a un anno della tua vita. Per rappresentare ogni lingua, che hai imparato o che hai incontrato in un certo anno, dovrai servirti di un colore diverso. Lo spazio che ogni colore occuperà rappresenterà "il peso" di ogni lingua: più l'hai parlata o imparata, maggiore sarà la parte di cerchio da colorare. Nei prossimi anni potrai completare i cerchi del tuo albero.
 Nel mezzo puoi incollare una tua foto.

Lehrpersonen im sprachlichen Bereich zu erleben, wobei sich eine sinnvolle Aufteilung der Arbeit ergibt. Es gilt aber vor allem, eine reflexive Haltung in Bezug auf Lernerfahrungen im Bereich Sprachen und interkulturelle Erfahrungen aufzubauen: die Schüler und die Schülerinnen sollten angeleitet werden – sei es nach einer einzelnen Stunde, sei es nach längeren Unterrichtseinheiten – sich zu fragen, was sie gelernt haben, wie sie gelernt haben und wo sie Schwierigkeiten haben. Diese Fähigkeit über den eigenen Lernprozess nachzudenken, stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden. Sie lernen persönlich ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen, sie lernen über die Strategien nachzudenken, die für ihr individuelles Sprachenlernen am wirksamsten sind. Die Arbeit mit den Deskriptoren gibt ihnen die Möglichkeit, die eigenen sprachlichen Kompetenzen anhand von europaweit anerkannten Skalen selbst einzuschätzen. Die Selbstbeurteilung wird somit stark in den Vordergrund gerückt.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten insgesamt mit großem Einsatz und mit Begeisterung mit. Sie lernen für ihr Sprachenlernen Eigenverantwortung zu tragen, ihre besten Produkte auszuwählen und mit einer persönlichen Begründung ins Dossier zu legen. Dadurch dokumentieren sie genau und klar ihre Lernfortschritte.

Bei der Arbeit am *Europäischen Sprachenportfolio* wird auch das außerschulische Lernen aufgewertet, weil es, ebenso wie das schulische Lernen, im Dokument vermerkt wird.

Migrantenkinder können sich im *Europäischen Sprachenportfolio* gut einbringen, weil sie die Möglichkeit haben, ihre Erstsprache und die damit verbundene Kultur zu berücksichtigen. Sie verspüren die Wertschätzung für ihre Sprache und ihre Kultur. In einzelnen Fällen kann es aber auch vorkommen, dass Migrantenkinder ihre Herkunftssprache gar nicht erwähnen wollen. Sie verdrängen sie, weil sie diese wahrscheinlich mit negativen Erfahrungen in ihrer Migrantenbiografie in Verbindung bringen (Abb. 2).

Die Lehrpersonen erleben durch die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* auch einige Änderungen in ihrem Unterricht: sie müssen ihre Unterrichtsziele verständlich und transparent formulieren, damit den Schülern und Schülerinnen klar ist, welche Leistungen von ihnen verlangt werden und was sie zu lernen haben. So können die Ziele der Lehrperson zu den persönlichen Zielen der Schüler und Schülerinnen werden.

Eng verbunden mit den Zielen sind die Bewertungskriterien, die gemeinsam mit den Lernenden festzulegen sind, damit diese bei der Selbsteinschätzung nach vereinbarten Richtlinien vorgehen und über die Qualität ihrer gesammelten Produkte reflektieren können.

Die im *Europäischen Sprachenportfolio* gesammelten Dokumente sind Grundlage für Gespräche zwischen Lehrperson und einzelnen Schülern und Schülerinnen. Die Interaktion wird anhand des Sprachenportfolios reger und persönlicher. Auch zwischen Lehrperson und Eltern sind die Gespräche professioneller, weil die Eltern anhand von Unterlagen über die Lernarbeit ihrer Kinder umfassender informiert werden können.

4.2 Die Schwierigkeiten beim Arbeiten mit dem *Europäischen Sprachenportfolio*

Wenn auch die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* sehr viele positive Aspekte aufzeigt, sind dennoch einige Schwierigkeiten damit verbunden. Die Verbindung zwischen der Arbeit in der Klasse und den Deskriptoren im *Europäischen Sprachenportfolio*, die die Sprachkompetenz aus einer ganzheitlicheren Sicht beschreiben, erfordert eine Abstraktionsfähigkeit, die Schülerinnen und Schüler oft besonders in der Grundschule und in der ersten Klasse der Mittelschule noch nicht besitzen. Damit der Beitrag für die Schülerzeitung, den sie in der Klasse über einen Ausflug geschrieben haben, in den Deskriptor passt: »Ich kann über Erlebnisse von mir und von anderen berichten und Erfahrungen berücksichtigen«, ist ein Prozess notwendig, den es zu lernen gilt und der längerfristig anzusetzen ist. Die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* erfordert insgesamt viel Zeit und das wird von

einigen Lehrpersonen als problematischer Aspekt aufgezeigt. Auch wird unterstrichen, dass mehr gegenseitige Zusammenarbeit erforderlich ist. Leider ist diese Zusammenarbeit unter den Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen nicht überall vorhanden und einzelne Sprachlehrkräfte tun sich schwer, die Arbeit am *Europäischen Sprachenportfolio* allein durchzuführen. Dort, wo die Zusammenarbeit vorhanden ist, wird abwechselnd jeweils ein Teil des *Europäischen Sprachenportfolios* in der einen und ein Teil in der anderen Sprache durchgenommen. Sehr wichtig erweist sich im Allgemeinen die Zusammenarbeit mit der Lehrperson der Muttersprache: Es gilt nämlich im Sinne einer »Gemeinsamen Sprachendidaktik« eine Absprache über die Aufteilung der Arbeit und über die gegenseitigen Ergänzungen vorzunehmen, es gilt, die Einsetzung des Sprachenportfolios gemeinsam zu planen und durchzuführen.

Wenn Schülerinnen und Schüler merken, dass die Sprachenlehrer und -lehrerinnen gemeinsam am *Europäischen Sprachenportfolio* arbeiten, hat das Instrument in ihren Augen einen höheren Stellenwert.

Die Lehrpersonen, die mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* arbeiten, berücksichtigen auch die verschiedenen Lernansätze ihrer Schülerinnen und Schüler und organisieren in der Klasse viele unterschiedliche Interaktionsformen, wie Partner- und Gruppenarbeit. Die Klassen haben aber oft Disziplinschwierigkeiten, und das erschwert das Durchführen von offenen und individualisierten Arbeitsformen.

Die Arbeitsergebnisse, die Schülerinnen und Schüler ins Dossier legen, sind auszuwählen. Das Dossier ist nämlich wie eine Vitrine, in der nur besonders wertvolle Gegenstände gezeigt werden.

Das *Europäische Sprachenportfolio* wird oft auch mit einem Arbeitsheft verwechselt, indem alles hineingelegt wird, was gemacht wird. Dies sollte nicht sein: Erstens ist das *Europäische Sprachenportfolio* ein Dokument, mit dem mehrere Jahre hindurch gearbeitet werden soll; zweitens gilt es, zu den Inhalten eine Auswahl zu treffen und nur jene Teile zu übernehmen, die mit der Arbeit in der Klasse in Einklang zu bringen sind und diese Arbeit sinnvoll dokumentieren.

Die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* führt mittelfristig zu einer grundsätzlichen Veränderung des Unterrichts und des Sprachenlernens in der Klasse und beeinflusst in diesem Sinne auch das Schulprofil.

Literatur

EUROPARAT: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. München: Langenscheidt 2001.

Europäisches Sprachenportfolio. Für Schülerinnen und Schüler von 11 bis 14 Jahren. Koordinatorin: Rita Gelmi. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2006.

SCHNEIDER, GÜNTHER; LENZ, PETER: *European Language Portfolio. Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division 2001.

MARIANI, LUCIANO; TOMAI, PAOLA: *Il Portfolio delle lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma: Carocci 2004.

Jürgen Struger

»Das gehört sich nicht«

Umgangssprache, Dialekt und Sprachvarianten im Deutschunterricht – für eine Kultur des sensibilisierten Zuhörens

Schülerin: »Wos weastn leanen gehn?«

Schüler: »Entweda geh i Maura, oda geh i Tischla, waas i noch nit.«

(vor einer Hauptschule in Klagenfurt, gehört im Oktober 2006)

1. Dialektvielfalt und Identität

Norm und/oder Vielfalt, Standard und/oder Abweichung, Hoch- und/oder Umgangssprache, Standarddeutsch und/oder Dialekt: Die Diskussion um den Stellenwert von Umgangssprache und Dialekt im Deutschunterricht ist nicht neu und aktueller denn je. Angesichts der Diskussion um Standards und Kompetenzmodelle, angesichts des Trends zu internationalen Vergleichsmessungen von Sprachkompetenzen und den Forderungen nach Orientierungsmodellen für die Vermittlung von Sprachkompetenzen stellt sich naturgemäß die Frage, welchen Stellenwert Sprachvarianten im Deutschunterricht haben sollen. Sind es die in den amtlichen Regelwerken vorgegebenen Normen für Standarddeutsch, die alleine und ausschließlich vermittelt werden sollen? Wie soll man mit den vielfältigen dialektalen und umgangssprachlichen Varianten der deutschen Sprache umgehen? Sollen sie als Ausnahmen oder als gültige Varianten des Deutschen betrachtet werden, sind sie als Fehlerquellen oder als Kennzeichen von sprachlicher Vielfalt zu betrachten?

JÜRGEN STRUGER ist Universitätsassistent am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at

Der Umgang mit Dialekt im Deutschunterricht, lange Zeit als Diskussionsgegenstand gar nicht vorhanden, wurde in den 1960er Jahren verstärkt zum Thema gemacht und infolge einer »Dialektwelle« (Radtke 1978, S. 15) im akademischen Diskurs (wieder) salonfähig.

Bereits in den 1970er Jahren wurde konstatiert, dass »das Verhältnis von Dialekt und Einheitsprache heute eindeutig in den Zusammenhang der potentiellen Zweisprachigkeit zu stellen [...]« sei (Hildebrandt 1978, S. 42). In den letzten Jahrzehnten hat sich die Stellung von Dialekten im Umgang mit Sprachenvielfalt bedeutend gebessert und man kann ohne Zweifel von einer anhaltenden Rehabilitierung des Dialekts im deutschdidaktischen Fachdiskurs sprechen.

Mehrere Sprachen zu beherrschen bedeutet für den deutschen Sprachraum, neben Deutsch als erster Sprache Englisch sowie eine weitere Sprache zu sprechen. Sowohl im sprachwissenschaftlichen Diskurs (vgl. de Cillia u. a. 2001) als auch im Diskurs um die wirtschaftliche Öffnung von heimischen Märkten für die Globalisierung wird betont, dass die Beherrschung mehrerer Sprachen eine wichtige Voraussetzung für interkulturelle Offenheit und eine Erleichterung für interkulturelles Verständnis ist. Auch in der Deutschdidaktik wird Mehrsprachigkeit als »Sprach- und Kulturkompetenz« (vgl. etwa Wintersteiner 2004, 2006; Rastner 2005) bewertet, die die Kenntnis von Sprachen als »Erleben neuer Welten« begreift und »(innere wie äußere) Mehrsprachigkeit schließlich – fernab jeder Nutzen-Kosten-Rechnung – als Bereicherung menschlichen Lebens« sieht (Rastner 2005, S. 22). Die kritische Distanz zum »monolingualen Habitus«, der oftmals für den Deutschunterricht festgestellt wurde (vgl. Gogolin 1994, Wintersteiner 2006, S. 167), brachte die Aufwertung des Begriffs der Mehrsprachigkeit auch für den deutschdidaktischen Diskurs.

Linguistisch betrachtet erfüllt schon die Beherrschung mehrerer Varianten ein- und derselben Sprache die Tatsache der Mehrsprachigkeit, in diesem Zusammenhang wird von »innerer Mehrsprachigkeit« gesprochen (vgl. Luchtenberg 2002, S. 36).

Sprache kann als das identitätsstiftende Medium schlechthin gelten, für einzelne Individuen, vor allem aber für soziale Gruppen.

Offensichtlich ist [...] unter besonderen kulturellen Bedingungen die soziale Bedeutung einer sprachlichen Äußerung wichtiger als die referentielle. *Soziale Identität* bedingt die Herstellung *sprachlicher Identität*, mit der Folge, daß jede Gruppe dafür sorgt, daß ihr eigener Sprach- und Lebensstil authentisch und nicht reproduzierbar bleibt. Daraus folgt nun weiter, daß auch die sozialen Restriktionen in der Wahl verschiedener Sprachformen selbst Teil der *sozialen Struktur* sind. (Ris 1978, S. 22)

Was Ris 1978 schrieb, ist heute noch aktuell, bedarf aber der Erweiterung. Problematisch ist vor allem der Begriff der »sozialen Gruppe« geworden. Ris' Aussage impliziert, dass »Sprachstile«, also auch Dialekte, eindeutig sozialen Gruppen zuzuordnen sind. Diese Annahme kann leicht in der Form eines Vorurteils erstarren, vor allem dann, wenn der Dialektform auch noch ein schichtspezifisch niedriger Status

1 Vgl. hierzu etwa: Österreichischer Wirtschaftsverband, Presseaussendung vom 24. September 2006.

zugeschrieben wird. Mit dem Sprechen eines Dialektes wird dann, quasi automatisiert, die Zugehörigkeit zu einer – vermeintlich genau definierten und sozial niedrig stehenden – Gruppe vermutet.

In diesem Prozess ergibt sich ein Dilemma: Einerseits stellt der Dialekt identitätsstiftende Angebote, andererseits kann er zu einem soziologischen Stigma werden, wenn die Standardvariante einer Sprache hohes soziales Prestige genießt.

Die Probleme von DialektsprecherInnen in der Schule sind vielfach dargestellt worden, viel häufiger als die Chancen, die der kontrastive Umgang mit Dialekt und Standardsprache bietet.

In der Orthographie »haben sie [die DialektsprecherInnen, J.S.] mit zahlreichen Interferenzen zu kämpfen, die dem Kontrast zwischen ihrer dialektalen oder regionalsprachlichen Varietät und dem hochdeutschen Standard entspringen.« (Rosenberg 1993, S. 17) In der Grammatik machen viele DialektsprecherInnen häufig Fehler bei der Kasuswahl, speziell zwischen Dativ und Akkusativ (ebd., S. 18). Weiters auffällig sind häufige Fehler auf der Ebene der Lexik. Unangemessene oder falsche Wortwahl (vgl. Wegera 1983) und »Differenzen im Wortschatz von Dialekten und der Standardsprache stellen wohl das gewichtigste Hindernis für Dialektsprecher bei der Erlernung der Standardsprache« (ebd., S. 1485, zit. nach Rosenberg 1993, S. 22) dar.

Darüber hinaus werden Probleme in der Textproduktion wie in der schriftlichen und mündlichen Textorganisation festgestellt. Der Wechsel zwischen formalem und informellem Sprachgebrauch fällt Dialekt sprechenden SchülerInnen schwer, belegt ist das unter anderem für das bairische² Dialektgebiet (vgl. etwa Muhr 1984, Jäger 1981). Ob die Gründe hierfür in der relativen Nähe von Standard und Dialekt und den damit verbundenen Interferenzen sind oder ob andere, soziolinguistische Faktoren ausschlaggebend sind, ist nicht eindeutig geklärt.

Es gibt mehrere Möglichkeiten des Umgangs mit Dialekten. Eine davon ist die Verstärkung des Standardsprachunterrichts in den oben genannten »Problemzonen«, also ein verstärktes Training der Orthographie, der standardsprachlichen Stilistik und des Einübens von formalsprachlichen stilistischen Formen. Das bedeutet dann eine Favorisierung des Standards im Unterricht und damit eine Rückstellung des Dialektes; Dialekt wäre demnach eine Begleiterscheinung des Deutschunterrichts, dessen Ziel die Beherrschung der »richtigen«, »korrekten« etc. Sprachvariante ist. Der Umstand, dass im Alltag, sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen dennoch Dialekt, mehr oder weniger ausgeprägt, gesprochen wird, wird dann gewissermaßen als unvermeidbar in Kauf genommen; dialektale Umgangssprache bekommt dann den Charakter einer abweichenden, nicht ganz richtigen Variante.

Eine andere, offensivere Strategie bestünde darin, das Faktum des Nebeneinanders von Sprachvarianten, Dialekt und Standardsprache, die ja sprachgeschichtlich letztlich auch aus einer Dialektvariante entstanden ist, als sprachliche Realität in den Deutschunterricht zu integrieren. Eine Konsequenz wäre dann, die SchülerIn-

² Gemeint ist das linguistische, also das »i-Bairische«, der Sprachraum der Gruppe von Dialekten im Südosten des deutschen Sprachraums, zu dem auch die Kärntner Mundarten gehören.

nen mit dem Faktum vertraut zu machen, dass Standard und Dialekt nicht in einer Bewertungsskala von »Richtig« bis »Falsch« einzuordnen sind, sondern beide voll funktionsfähige Codes darstellen, die jeweils in verschiedenen Situationen angemessen sind.³ Eine weitere Konsequenz wäre, den Deutschunterricht in manchen Bereichen kontrastiv anzulegen, d. h. zu berücksichtigen, dass Dialekt und Standardsprache in ihrer Unterschiedlichkeit dazu dienen können, das Verständnis für sprachliche Zusammenhänge zu verbessern.

2. Der Primat des geschriebenen Textes – Mündlichkeit als sekundäre Sprachlichkeit

In der Unterrichtssituation entsteht zuweilen eine gespaltene Situation. Bewertet werden geschriebene Texte, gesprochene Sprache bestenfalls in der Form von Referaten. Die Unterrichtskommunikation wird vorwiegend in dialektal gefärbten Varianten realisiert und steht neben dem Geschriebenen als »unfertiges«, nicht ganz richtiges Sprachprodukt. Im Unterrichtsgespräch wird der Dialekt – manchmal in einer etwas geglätteten Form – verwendet, und die Differenz zwischen den Variationen wird vor allem dort wahrgenommen und bewertet, wo sie als Mangel oder Fehler in geschriebener Form realisiert wird. Mündliche Sprachkompetenz zu bewerten ist naturgemäß problematisch, vor allem dann, wenn der Lehrer/die Lehrerin selbst eine dialektale Variante spricht und die Bewertung auf seine/ihre Sprache ebenfalls angewendet werden kann. Im Zweifelsfall bleibt der geschriebene Text als sichtbares Bewertungskriterium übrig, die mündliche Sprachproduktion bleibt gewissermaßen Hilfsmittel für die Vermittlung von Inhalten. Ein Ausgleich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist jedenfalls eine Erleichterung für schülerzentrierten Unterricht (vgl. hierzu Saxalber-Tetter 1994).

3. Wege aus dem Dilemma: Wahr-Nehmung der Differenzen statt Suche nach Fehlern

Im Lehrplan für Deutsch für die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich sind u. a. folgende Ziele umrissen:

Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler

[...]

– befähigt werden, *sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren* und sich der Sprache als Erkenntnismittel zu bedienen

– Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein *Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln*

– *sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen*

[...] (Lehrplan für die Oberstufen der AHS, 2004; Hervorhebung J. S.)

³ Es versteht sich von selbst, dass auch DeutschlehrerInnen in ihrer Aus- und Fortbildung mit dieser Sichtweise vertraut gemacht werden müssten.

Eines der ersten Ziele ist also die Orientierung zwischen Norm und Abweichung. Linguistisch gesehen bedürfte diese Forderung einer Spezifizierung. Was ist Norm, was Abweichung? Ist ein dialektaler Ausdruck als Abweichung zu bewerten? Und wenn ja, von welcher Norm? Vermutlich vom in den Normwerken vorgeschlagenen Standard. Aber was ist beispielsweise die standardsprachliche Verwendungs-Norm im bairischen Sprachgebiet? Ist es dieselbe wie im bundesdeutschen Sprachgebiet?

Etwas anders und etwas naiv gefragt: Wieso ist eine dialektale Sprachvariante eine Abweichung von einer Norm? Wieso ist sie nicht einfach eine Variante?

Die Norm gibt vor, was über regionale Grenzen hinaus verstanden werden kann und der problemlosen überregionalen Kommunikation dient. So verstanden ist ein Dialekt tatsächlich eine Abweichung, die Verständigung im Extremfall schwierig macht und damit mangelbehaftet ist.

Dem gegenüber steht die Forderung, die SchülerInnen sollen ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln. Wiederum linguistisch betrachtet stellt, wie eingangs bemerkt, die Beherrschung mehrerer Varianten einer Sprache schon die Tatsache einer inneren Mehrsprachigkeit dar. Aus dieser Perspektive kann ein Dialekt keinesfalls mehr als Abweichung betrachtet werden, sondern eben nur noch als eigenständige Variante. In den Vordergrund treten demnach nicht mehr Abweichungen, sondern vielmehr Differenzen zwischen den Varianten, wenn auch mit der Bevorzugung einer Variante, eben des Standards. Das ebenfalls angestrebte »Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen« kann genau hier seinen Ausgangspunkt nehmen, in der Gewährwerdung der Differenzen zwischen Sprachvarianten.

3.1 Sprache wahr-nehmen: Hören

Dialekte bzw. dialektale Varianten einer Sprache existieren, einmal abgesehen von sogenannter Mundartliteratur und -dichtung, vornehmlich als gesprochene Sprache.⁴ Aus einem geschriebenen Text die regionale Herkunft des Autors/der Autorin zu ergründen bedarf sehr genauer analytischer Fähigkeiten und Kenntnisse von Regionalismen. Ein österreichischer Leser kann eine Schreiberin aus dem norddeutschen Raum vermuten, wenn die Satzstellung für ihn unüblich aussieht oder typische Wendungen auftreten: »Die Bedenken bleiben jetzt mal *außen vor*.« Das gilt umgekehrt natürlich auch und auch auf lexikalischer Ebene (»Der *Fleischhauer* ist *auf* Urlaub.«)! Ansonsten gibt geschriebene Sprache wenige Anhaltspunkte für ungeübte Leser.

Dagegen fällt der dialektale Sprachgebrauch bei gesprochener Sprache sehr schnell, und vermutlich noch vor der Wahrnehmung von Inhalten, auf. Insofern ist

4 Wengleich es immer wieder Bestrebungen gibt, Dialekten ein höheres Prestige durch mediale Verbreitung zu geben. So existieren etwa eine bairische und eine »kölsche« (ripoarische) Version des Internetlexikons »Wikipedia«. Da Dialekte jedoch bevorzugt in gesprochener Sprache rezipiert werden, sind sie medial vor allem in Fernseh- und Radiosendungen vertreten, etwa auf Plattdeutsch <http://www.radiobremen.de/bremeneins/platt/news/> [Zugriff: 17.12.2007] sowie für fast jeden weiter verbreiteten deutschen Dialekt.

die gesprochene Sprache das Medium, in dem Differenzen zwischen Standardsprache und Dialektvarianten am effektivsten wahrgenommen werden können. Eine Sprachdidaktik, welche die Sprachbewusstheit von SchülerInnen steigern soll (gemäß dem zitierten Lehrplan), kann deshalb nicht umhin, die Sprachwahrnehmung über das gesprochene Wort, also über das gehörte Wort, in das Curriculum mit einzubeziehen.

3.2 Der dialektale Reichtum von Sprache: Lernen durch die hörbaren Unterschiede

Die standardsprachlichen Normen, welche der Vermittlung im Deutschunterricht zugrunde gelegt werden, sind, wie immer wieder betont werden muss, theoretische Konstrukte, die ein sprachliches Idealbild beschreiben. Die Notwendigkeit eines solchen Idealbildes soll hier nicht bezweifelt werden. Der Ausdrucksreichtum einer jeden Sprache beruht jedoch auf der plurizentrischen Variantenvielfalt, die im Alltagssprachgebrauch wahrnehmbar, also hörbar ist.

Beispiel Modus

Die korrekte Verwendung der standardsprachlichen Modusformen ist anhand von Bildungsregeln darstellbar, bleibt aber umso abstrakter für SchülerInnen, je weniger diese Formen in der Umgangssprache verwendet werden.

In bairischen Dialekten wird beispielsweise der Konjunktiv und die damit verbundene Tempusform vorzugsweise mit alternativen syntaktischen Konstruktionen gebildet, so dass Konjunktiv I und II nicht allein durch die definierten Bildungsregeln erkennbar sind, sondern durch eine andere Zeitform und auch durch semantisch modifizierende Verben:

- (1) Er sagte, er käme später.
- (2) Er sagte, er werde später kommen.
- (3) Er hat gsägt, dass er später kummt.
- (4) Er hât gmant, dass er später kummt.

Die korrekten standardsprachlichen Ausdrücke (1) und (2) für den Konjunktiv I und II werden in der Kärntner Dialektvariante vorzugsweise durch (3) realisiert.

Der Konjunktiv II, der als Ausdruck der Irrealität oder Potentialität ein mögliches oder nicht stattfindendes Geschehen bezeichnet, wird jedoch hier nicht, wie im Standarddeutsch, mit einer separaten Konjunktivform des Verbs gebildet, sondern im Einleitungssatz mit einem semantisch modifizierenden Verb (*gmant*, »gemeint«), das die Vermutung des Sprechers der Aussage markiert, wodurch eine konjunktivische Form im folgenden Satzteil nicht mehr nötig ist. Etwas meinen ist semantisch abgeschwächer, nicht faktisch, sondern ebenso eine Vermutung. Der Satz (4) erfüllt demnach alle Eigenschaften, die in (2) durch die Verbform des Konjunktiv II (*werde* + Infinitiv) kodiert sind. Wenn ein Kärntner Sprecher/eine Kärntner Sprecherin im Dialekt den Konjunktiv II dezidiert verwendet, tut er/sie das mit semantischer Mo-

dulierung des Verbs, hier mit *sagen* oder eben *meinen*. Zwei Interpretationen sind hier möglich:

- Die Kärntner Dialektvariante ist »abweichend«, also im Sinne des Standards nicht korrekt und somit korrekturbedürftig, oder aber:
- Die Kärntner Dialektvariante ist eine eigenständige und regelkonforme Realisierung des Konjunktiv II, regelkonform mit Bildungsregeln, die im südbairischen Sprachraum als akzeptabel bzw. »richtig« anerkannt werden.

Je nach Interpretation wird entweder eine Variante als die korrekte favorisiert oder aber werden beide Varianten als unter bestimmten Bedingungen korrekt dargestellt.

Der Unterschied in der Interpretation ist weit reichend. Die alltäglich gehörte Sprachrealität von Kärntner SchülerInnen entspricht den Beispielsätzen (3) und (4), während der im Unterricht vermittelte Standard (1) und (2) weniger oft gehört denn gelesen wird. Allen Beispielsätzen ist gemeinsam, dass in kommunikativen Situationen eine Unterscheidung zwischen Konjunktiv I und II aus pragmatischen Gründen notwendig ist, dass die Realisierung aber in verschiedenen Sprachvarianten unterschiedlich ist, jedoch pragmatisch gesehen auch in unterschiedlichen Realisierungen ihr Ziel erreicht.

4. Zusammenfassung – mögliche Konsequenzen für individualisierten Deutschunterricht

Das genaue Hinhören auf solche Varianten kann auf allen Sprachebenen trainiert werden.

Von der Phonetik (std. *fünfzig* – ktn. *fuchzig*), der Phonologie (std. *kommst du* – ktn. *kummst* – tirol. *kimscht*) über den Wortschatz bis hin zu Phrasen und syntaktischen Unterschieden (Tempus, Modus) können Kontraste bewusst gemacht werden. Erforderlich ist dafür aber, auf den Primat der geschriebenen Sprache zu verzichten und Sprache in jeder Form, also auch und vor allem als gesprochene Sprache ernst zu nehmen. Geschriebenes kann gelesen und wieder gelesen werden, Gesprochenes wird in der Regel in flüchtiger Form wahrgenommen und ebenso produziert. Ein Hörtraining, das sich dem gesprochenen Wort, vor allem in alltäglicher Kommunikation zuwendet, kann das Bewusstsein dafür schärfen, in welchen Varianten Sprache funktioniert.

Hören und Hörerlebnisse sind an sich sehr individuelle Erfahrungen. Die Rolle der Unterrichtenden kann darin bestehen, den SchülerInnen solche differenzierten Hörerlebnisse zu ermöglichen und den Austausch darüber anzuregen. Wenn es möglich ist, die gehörten Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt (bzw. Umgangssprache) wahrzunehmen und zu benennen, dann kann somit das Bewusstsein für Varianten, aber natürlich auch für den eigentlichen Standard geschärft werden.

Der Grundgedanke ist dabei, nicht eine Sprachvariante als »die richtige« zu markieren, sondern allem, was gehört wird, seinen Wert beizumessen, sodass der ein-

gangs zitierte Schülerdialog nicht als falsch, sondern als funktional angemessen verstanden werden kann – wenngleich er sich in einem anderen Kontext anders anhören sollte.

Literatur

- AMON, ULRICH; KNOOP, ULRICH; RADTKE, INGULF (Hrsg.): *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Weinheim-Basel: Beltz 1978.
- BURGER, HARALD; HÄCKI BUHOFER, ANNELIES (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern 1994 (= Zürcher germanistische Studien, Bd. 38).
- DIEGRITZ, THEODOR: Dialekt und Schule. In: Nündel, Ernst u. a.: *Sozialintegrative Aspekte des Deutschunterrichts*. Donauwörth: Auer 1979, S. 28–44.
- DE CILLIA, RUDOLF; KRUMM, HANS-JÜRGEN; WODAK, RUTH: Wiener Manifest »Die Kosten der Einsprachigkeit«. In: http://www.oew.ac.at/shared/news/2001/press_inf_20010903.html [Zugriff: 4.1.2008].
- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- KLOTZ, PETER; SIEBER, PETER (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart u. a.: Klett 1993.
- LANTHALER, FRANZ (Hrsg.): *Dialekt und Mehrsprachigkeit. Beiträge eines internationalen Symposiums*. Meran 1994.
- Lehrplan für das Fach an Oberstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (2004): http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/lp/abs/ahs_lehrplaene_oberstufe.xml [Zugriff: 4.1.2008].
- LUCHTENBERG, SIGRID: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3/2002 (»Sprachaufmerksamkeit«), S. 27–46.
- MATTHEIER KLAUS J.: Dialektdidaktik – muß das sein? In: Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart u. a.: Klett 1993, S. 59–67.
- RASTNER, EVA-MARIA: Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2/2005 (»Sprachbegegnungen«), S. 20–31.
- SCHOBER, OTTO: Dialekt und Hochsprache im Deutschunterricht. In: *Schulmagazin*, H. 6/1992, S. 8–11.
- SAXALBER-TETTER, ANNEMARIE: *Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für die Deutschlehrer/innen der Mittel- und Oberschule*. Südtiroler Kulturinstitut, Pädagogisches Institut. Bozen 1994.
- DIES.: Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache. In: Saxalber-Tetter, Annemarie: *Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für die Deutschlehrer/innen der Mittel- und Oberschule*. Südtiroler Kulturinstitut, Pädagogisches Institut. Bozen 1994b, S. 43–60.
- SCHLOSSER, HORST DIETER: Dialektgebrauch in der Schule. Informationen – Bedingungen – Möglichkeiten. Alsberg: Leuchtturm 1985.
- SITTA, HORST: Im Dialekt leben. In: Lanthaler, Franz (Hrsg.): *Dialekt und Mehrsprachigkeit. Beiträge eines internationalen Symposiums*. Meran 1994, S. 13–26.
- SIEBER, PETER; SITTA, HORST: Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern 1994 (= Zürcher germanistische Studien, Bd. 38), S. 199–213.
- STAUD, HERBERT: *Viel.Fach.Deutsch. Theorien, Modelle, Themen*. Innsbruck: Studienverlag 2001 (= ide-extra, Bd. 9).
- SOZIALDEMOKRATISCHER WIRTSCHAFTSVERBAND ÖSTERREICHS: <http://www.wirtschaftsverband.at/dt/portal/wirtschaftsverband.php?id=1817&navMainId=5&navSubId=0&navId=51®ionId=28&thema=> [Zugriff: 4.1.2008].
- WINTERSTEINER, WERNER: Visionen und Revisionen. Zehn Thesen zu Europa – Bildung – Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1/2004 (»Europa«), S. 18–28.
- DERS.: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava 2006.

Gregor Chudoba

Dramapädagogik, Rollenspiel, Improvisation

Welchen Beitrag zur Individualisierung können dramatische Formen im Sprachunterricht leisten?

Ein erfundenes Gespräch zweier realer und einer fiktionalen Person unter Zuhilfenahme zahlreicher Zitate¹:

Şaka Sever, Moderator (M): Sehr geehrte Frau Tselikas-Portmann, sehr geehrter Herr Chudoba, zum Thema »Individualisierung im Sprachunterricht durch Mittel der Dramapädagogik, des Rollenspiels und der Improvisation« stellt sich eine Reihe von Fragen. Können wir als Erstes die einzelnen genannten Bereiche von einander abgrenzen?

Elektra Tselikas-Portmann (EP): Das ist für die Dramapädagogik noch am einfachsten. Der dramapädagogische Ansatz ist einer, »der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt. Mit Mittel des Theaters meine ich dabei neben der Spracharbeit auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit« (Tselikas 1999, S. 16).

GREGOR CHUDOBA ist Hochschullehrer für Englisch an der Fachhochschule Kärnten, Studiengang Soziale Arbeit und Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt.
E-Mail: g.chudoba@fh-kaernten.at

¹ Die Gesprächsbeiträge von Frau Tselikas-Portmann sind wörtlich aus der Literatur übernommen oder stellen Zusammenfassungen dar. Wörtliche Zitate wurden in kursive Schrift gesetzt, sinn-gemäße Zitate werden durch die Kurzangabe der Quelle gekennzeichnet. Als literarische Freiheit muss hingegen das Gesprächsverhalten der handelnden Personen betrachtet werden, Persönlichkeitszüge der realen Personen sind aus den Beiträgen nicht ableitbar. Şaka Sever ist eine rein fiktive Person.

Gregor Chudoba (GC): Schwieriger ist die Definition der Begriffe Rollenspiel und Improvisation. Rollenspiel ist ein so alltäglicher Begriff geworden, dass er von Wirtschaftsplanspielen über die Sozialpädagogik und Gesellschaftsspiele bis hin zu Computerspielen verwendet wird (vgl. Wikipedia: »Rollenspiel«). Die Herkunft aus dem Psychodrama Jacob Morenos ist oft nicht mehr bekannt (Moreno 1997). Zentral ist dem Rollenspiel jedenfalls, dass eine mehr oder minder exakt vordefinierte Rolle spielerisch übernommen und ausgefüllt wird, ob dies nun zu therapeutischen, didaktischen oder prognostischen Zwecken erfolgt. Im Improvisationstheater hingegen wird die Szene so wenig wie möglich im Voraus abgesteckt. Spontaneität ist ein Kernbegriff bei Keith Johnstone (Johnstone 1989, S. 75) wie auch bei Viola Spolin (Spolin 2000, S. 370). Meist läuft das Improtheater entweder auf eine Trainingsform für Schauspieler hinaus oder aber es wird zu einer eigenen Kunstform, etwa als Theatersport. Für die Dramapädagogik ist das Improtheater vor allem als Ideen- und Übungsgeber fruchtbar.

M: Und weitere didaktische Formen wie Forumtheater oder szenisches Spiel?

GC: Das zeigt, wie weit das Feld der didaktischen Dramamethoden ist und wie sehr es noch der Konzeptualisierung und Systematisierung bedarf (Schewe 2007). Augusto Boal, der selbst lieber von pädagogischem Theater spricht und damit die Ablehnung einer Wissenshierarchie zwischen Darstellern und Publikum signalisieren will (Boal 1989, S. 8), verfolgt mit dem Theater der Unterdrückten ein Empowerment von weiten, in Unmündigkeit gehaltenen Bevölkerungsgruppen. Das von ihnen angesprochene Forumtheater bildet einen Teil des Theaters der Unterdrückten. Auch dabei kommt ein Pool an methodischen Mitteln zum Einsatz, die aus klassischem Schauspielertraining genauso abgeleitet sind wie aus Körperarbeit nach Feldenkrais oder aus Kinderspielen (Boal 1989, S. 171 f.).

Und von szenischem Spiel spricht Ingo Scheller, »wenn Spieler aus detaillierten Rollen und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen handeln« (Scheller 1998, S. 71).

M: Das heißt, es gibt einen Entwurf für die Szene, quasi ein Skript?

GC: Ja, grundsätzlich schon, wenngleich in der Ausführung spontane, das heißt improvisierte Abweichungen möglich sind. Aber in der Vorbereitung wird eine Szene sukzessive aufgebaut. Je genauer dieser Aufbau erfolgt, umso besser sind die SpielerInnen im szenischen Spiel in der Lage, »die Mitspielenden und sich selbst als andere wahrzunehmen und aus der Rolle heraus zu handeln« (Scheller 1998, S. 26). Umso mehr Lernerfahrungen können die SpielerInnen folglich machen.

M: Wenn man auch noch das linguistische Psychodrama nach Bernard Dufeu und weitere dramabasierte Ansätze berücksichtigt (Schewe 2007, keine Seitenangaben) – lässt sich zuletzt noch ein gemeinsamer Kern dramapädagogischer Methoden ausmachen?

EP: Gewiss. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie über die Spracharbeit hinaus ein ganzheitliches Lernen fördern. Dazu haben wir vorhin schon die theatralischen Mittel der Körper-, Stimm- und Rollenarbeit erwähnt. Weiters lässt sich sagen: Generell werden in der Dramapädagogik »imaginierte Welten, fiktive Kontexte geschaffen, um in ihnen zu arbeiten«. Dabei steigen die Lernenden »aus ihrer Alltagsrealität aus, steigen in die theatralische oder ›dramatische‹ Realität ein (die Welt der fiktiven Kontexte nämlich)«, um hernach wieder in die Alltagsrealität zurückzukehren (Tselikas 1999, S. 16). So gelingt es, »die Beziehungen zwischen Sprechen, Denken und Handeln sowie persönlicher und sozialer Identität herzustellen« (ebd., S. 22).

M: Ganzheitliche Bildung also.

EP: Jedenfalls wird in der Erfahrung mehr als nur kognitives Lernen angeboten. Beim Aufwärmen, dem Übergang in die dramatische Realität, berücksichtigen wir u. a. das Pyramidenprinzip. »Körper, Bewegung und Rhythmus bilden eine Einheit«, welche die Basis der Pyramide ausmacht. »Körper produziert Atem, Atem trägt Stimme, Stimme ermöglicht Sprache« (Tselikas 1998, S. 215). Die Sprache steht erst an der Spitze der Pyramide. »Entsprechend ist es sinnvoll, z. B. Atemübungen [...] vor Stimmübungen zu setzen« (ebd.). Dieses Prinzip lässt sich auf die Dramaarbeit allgemein übertragen: die Spracharbeit stellt also erst die Spitze der Pyramide dar, der Aufbau erfolgt davor, in der Körperarbeit, der Arbeit an innerer und äußerer Haltung, an Atem und Stimme, am emotionalen Gedächtnis usw.

GC: Boal beschreibt eine vierstufige Entwicklung, bei der vom Kennenlernen des Körpers ausgegangen wird, über die Erlangung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit hin zur Gewinnung des Theaters als Sprache und letztlich als Mittel des Diskurses (Boal 1989, S. 46f.).

EP: Ja, auch das lässt sich als Pyramidenprinzip deuten: Körper und Ausdruck bilden in der Dramaarbeit die Grundlage für die Ausbildung des Diskurses.

Eine weitere allgemein für die Dramapädagogik gültige Dichotomie möchte ich hier anreißen: die von Ritual und Risiko. Betrachten wir Lernen als das Betreten von Neuland. Damit ist ein Risiko verbunden, das Risiko, Fehler zu machen, sich zu verirren. Gemindert werden kann dieses Risiko, wenn sich ein sicherer Raum für Versuche bilden lässt, ein Rahmen, der um das Neuland ein Sicherheitsnetz zieht. Dieses Netz, das nun ausdrückt: Du kannst dich zwar verirren, aber du kommst zuletzt wieder auf sicheres Gebiet, flechten wir durch Rituale (Tselikas 1999, S. 27). Für den Fremdsprachenunterricht heißt das: »Durch die Strukturen (inkl. Rituale), die sie bietet, lockt die Dramapädagogik die Lernenden in die Sprache hinein und erlaubt ihnen, das Risiko einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie nicht sicher sind, dass sie alle Wörter und Strukturen sicher beherrschen« (ebd., S. 29).

GC: Dramapädagogik erlaubt den Lernenden, Szenen zu entwickeln, »bei deren Vorbereitung und Vorführung die Schüler ihrer Einbildungskraft freien Lauf lassen kön-

nen« (Schewe 2007, keine Seitenangaben). Zugleich aber erzeugt sie die Gefahr, »den Rahmen schulischer Ordnung leicht zu sprengen« (ebd.).

M: Und hier kommt die Individualisierung ins Spiel?

GC: Ja, zum einen erlaubt der Spielraum, den das Ritual eröffnet, dass mehr Risiko genommen werden kann. Somit kann die schulische Ordnung, von der Schewe spricht, auch in Hinsicht auf die Wissenshierarchie aufgebrochen werden. Es kommt zu mehr Autonomie im Lernprozess und damit verknüpft zur Individualisierung des Unterrichts.

Die erfolgreiche Individualisierung ist ja nicht allein vom Angebot abhängig. Die Lerner müssen das Angebot auch annehmen und für sich nutzen. Mit einem dramapädagogischen Fundament erhöht sich die Akzeptanzwahrscheinlichkeit, weil das unbekannte Territorium weniger risikobehaftet ist.

EP: »Der lockernde Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens [sic], des »Daneben-Seins« zu überwinden« (Tselikas 1999, S. 33).

M: Lässt sich ein Beispiel für eine Aufwärmübung, für die Eröffnung des Spielraums geben?

GC: Die Anzahl an Übungen ist außerordentlich groß. Moreno spricht von über 350 »Methoden« des Psychodramas (Moreno 1997, S. 99), Spolin führt allein 200 »Classics« an (Spolin 2000) und die *Improvencyclopedia* listet gar »over 500 improv, drama and theater games & exercises« (Improv Encyclopedia).

EP: Entscheidend ist vielleicht nicht so sehr die große Anzahl, sondern die Frage, ob die Leitprinzipien umgesetzt werden. Neben dem vorhin besprochenen Pyramiden-Prinzip, das für die Aufwärmübungen gilt, sprechen wir da auch vom Gruppen- und vom Ouvertüre-Prinzip. Das Gruppenprinzip berücksichtigt die Bedeutung der Gruppe als sozialen Ort des Lernens. »Aufwärmübungen starten mit der Gruppe als ganzer, es ist auch höchst sinnvoll, sie wieder in der Gruppe enden zu lassen« (Tselikas 1998, S. 215). Nach dem Ouvertüre-Prinzip hingegen nehmen die Aufwärmübungen Lernaufgaben des folgenden Hauptteils vorweg oder bereiten diese zumindest vor. »Die Aufwärmübungen führen auf den Hauptteil hin« (ebd.).

M: Ein Beispiel?

GC: Na gut, ein Beispiel namens Synchro-Clap aus der *Improvencyclopedia*, weitere 100 Aufwärmübungen finden sich dort (Improv Encyclopedia): »Die SpielerInnen stehen im Kreis, Blickrichtung nach innen. Eine Spielerin beginnt, indem sie Blickkontakt mit einer anderen Spielerin aufnimmt. Die beiden klatschen zugleich in die Hände, wonach die »Empfängerin« sich ihrerseits eine neue Mitspielerin sucht, mit

der sie Blickkontakt herstellt, worauf beide zugleich klatschen. Wenn der Ablauf einmal gut eingeführt ist, kann vorsichtig beschleunigt werden.² Der grundlegende Gewinn dieser Spiele ist stets, dass die Konzentration in die Gegenwart und in die Gruppe gelenkt wird; dass die Gruppe einem Harmonisierungsprozess unterzogen wird, indem sie einen Rhythmus teilt, der in weiterer Folge vertrauensbildend wirkt; und nicht zuletzt: dass über das Tun ein nonverbaler Raum geöffnet wird, der ein Lernen vor dem und jenseits des Kognitiven erlaubt, der Spielraum also.

M: Inwiefern nimmt diese Übung spätere Aufgaben vorweg?

GC: Das lässt sich erst genau sagen, wenn der Hauptteil festgelegt ist. Hier könnte es etwa darum gehen, die Bereitschaft zur Kooperation auch über den Blickkontakt zu heben. Für ein intensives Eingehen auf den Interaktionspartner – oder hier auf die MitspielerIn im Hauptteil – ist der Blickkontakt unerlässlich.

EP: Man sollte nicht vergessen: »Aufwärmübungen sind dem Unterricht zwar zeitlich vorangestellt, in der Planung sind sie aber erst dann auszuwählen und zu bestimmen, wenn feststeht, was das Thema und die sprachlichen Forderungen des Hauptteils sind« (Tselikas 1999, S. 57).

M: Zurück zur Individualisierung des Unterrichts – wie lässt sich nun diese mit Hilfe der Dramapädagogik erzielen?

GC: Das Angebot auf Seiten der Lehre ist breiter und die Autonomie auf Seiten der Lerner größer, so dass die Wahrscheinlichkeit einer Kongruenz von Bedarf und Angebot erhöht wird.

In die Erarbeitung der Szenen können alle sprachlichen Fertigkeiten integriert werden. Ob Lerner visuelle, auditive oder kinästhetische Typen sind – Input wie Produktion laufen mehrkanalig. Multiple Intelligenzprofile finden ihr Betätigungsfeld, Sozialformen variieren, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten können berücksichtigt werden.

M: Konkreter kann das heißen ...?

GC: Am Beispiel einer Hörspielproduktion (vgl. Chudoba 2008): Wer unter den LernerInnen ihre/seine Stärken im technischen Bereich hat, arbeitet an Aufnahme und Schnitt. Die eine wird sich stärker beim Schreiben einbringen, die andere eher beim Sprechen, ein weiterer womöglich bei der Gestaltung des Covers. Kinästhetische Lernertypen richten das Aufnahmestudio ein, Einzelarbeiter sorgen für die Bereitstellung des Materials. Wer selbst nicht schauspielern will, sucht nach passenden Geräuschdateien im Internet oder erzeugt die Geräuschkulissen live. LernerInnen

² Übersetzung durch den Verfasser.

mit intrinsischer Motivation erhalten ihren Lohn in Form des Produkts oder gar des Prozesses, andere finden sich durch die Note bestätigt. Es lässt sich für beinahe jedeN eine Nische finden. Und das alles ist eingebettet in das Lernen in der Gruppe. Viola Spolin beschreibt das so: »Individual freedom (expressing self) while respecting community responsibility (group agreement) is our goal« (Spolin 2000, S. 44).

M: Und Stolpersteine oder Misserfolge gibt es gar keine?

GC: Freilich. Immer wieder. Wenn es nicht gelingt, den dramapädagogischen Zugang mit den Erwartungen der LernerInnen in Übereinstimmung zu bringen – weil LernerInnen einen fremdbestimmt-hierarchischen Stil erwarten und einen eigenbestimmt-partnerschaftlichen Stil nicht einordnen können. Oder wenn Konflikte von außerhalb der Dramapädagogik die Arbeit im Spielraum überlagern. Wenn interkulturelle Unterschiede übersehen werden und zu Interferenzen führen, oder wenn es einfach nicht gelingt, einen Lerner in den Spielraum einzuladen. Maley und Duff haben dafür allerdings auch Trost zu bieten: »If there are times when you are worried by persistent non-cooperation by one or two students, remember that there will be non-participation with more traditional techniques as well – it is simply that such techniques make it easier to camouflage inactivity« (Maley/Duff 1982, S. 21). Man könnte es etwas gewagter auch als Erfolg betrachten, wenn die Individualisierung so weit geht, dass der Unterricht an sich abgelehnt wird.

EP: Jedenfalls sollte man sich dann aber auch fragen, ob der Kontrakt, das Ausverhandeln der Regeln für die Zusammenarbeit, am Beginn der Dramaarbeit ernst genug genommen wurde. Die Regeln des Kontrakts »bieten den rituellen Rahmen, der für die Handlungen Halt und Schutz gibt. Sie definieren den Spielraum, in dem die Spielhandlungen sich frei entfalten können« (Tselikas 1999, S. 58).

Ich will noch einen weiteren Stolperstein ansprechen: den des nicht ausreichend motivierten Einsatzes dramapädagogischer Mittel. Ein zielloses Herumlaborieren mit Hilfe inkohärenter Interventionen sorgt für Chaos und Verwirrung. Es ist von grundlegender Bedeutung, den dramapädagogischen Prozess wohlüberlegt einzusetzen und durchzuführen. Dazu gehört die zielgerichtete Hinführung, Stichwort Overtüreprinzip, ebenso wie der Ausstieg, das de-roling, bei dem die gemachten Erfahrungen reflektiert, integriert und eventuell besprochen werden können (Tselikas 1998, S. 209).

GC: Viola Spolin betont immer wieder die Bedeutung des *focus* für das Improtheater. Damit ist das Bewusstsein um die gestellte Aufgabe gemeint, die mit der jeweiligen Übung verfolgt wird (Spolin 2000, S. 21). Ähnliches lässt sich für die Dramapädagogik sagen: eine dramapädagogische Intervention ohne klares Ziel, zumindest auf Seiten der Lehrenden, und ohne Berücksichtigung von Hinführungs- und Ausstiegsphasen, sollte besser unterbleiben.

M: Zum Ausstieg – haben Sie ein Schlusswort?

GC: Letztlich kann Dramapädagogik hin zum autonomen, selbstreflektierenden Individuum führen, das spielerisch zwischen Sozialisierung und Individualisierung schwingt. Individuation als Bildungsziel – eine womöglich idealisierende und doch befriedigende Vision, sei es nun im Sprachunterricht oder anderswo. Eine Kollegin aus der Sozialen Arbeit hat es folgendermaßen kantig formuliert: »Im Forumtheater kann sich jedeR einzeln exponieren, lernt aber gleichzeitig sich in eine Gruppe einzufügen. Es bietet die Möglichkeit, das dem Menschen eigene Phänomen der »geselligen Ungeselligkeit« auszuleben: zur gleichen Zeit Individualität leben und Mitglied einer Sozietät sein, also zugleich anders sein und trotzdem dazu gehören« (Heidegger-Tölderer 2006, S. 6).

EP: Ich möchte mit einem Zitat einer Schülerin der 9. Schulstufe schließen: »Mir hat das Theater Freiheit gegeben. Ich habe viele Rollen gespielt. Ich habe die Traurige gemimt, die Zufriedene, die Eifersüchtige, alle sind in der Frau Martin drin. Man hat mir die Freiheit gegeben, diese verschiedenen Gefühle zu spielen, und man hat mir die Zeit gelassen, sie in meiner Persönlichkeit zu finden. Im Spiel hat mir das Theater eine neue Existenzform gegeben. Es war die Frau Martin. Für sie, meine neue Existenz, habe ich Gesten und Bewegungsarten kreiert. Einige dieser Gesten und Bewegungen habe ich auch gebraucht, als ich in meinem Alltag mit jemandem sprach.« Sind solche Rückmeldungen nicht eine Freude für den Lehrer und die Lehrerin? (Tselikas 1999, S. 135 f.)

Literatur

- BOAL, AUGUSTO: *Theater der Unterdrückten – Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989 (= edition suhrkamp, Neue Folge, Bd. 361).
- CHUDOBA, GREGOR: Akzeptierendes Hören. Erarbeitung eines Hörspiels im Deutschunterricht. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 1/2008 (»Kultur des Hörens«), S. 114–121.
- HEIDEGGER-TÖLDERER, ELISABETH: *Theater schafft Forum. Handreichungen zum Arbeitskreis 10 der Internationalen Bundestagung der SozialarbeiterInnen 2006* [unveröffentlicht].
- IMPROV ENCYCLOPEDIA: <http://improvenyclopedia.org/index.html> [Zugriff: 5.6.2008].
- JOHNSTONE, KEITH: *Impro – Improvisation and the Theatre*. (First published in paperback 1979). London: Methuen 1989.
- MALEY, ALAN; DUFF, ALAN: *Drama Techniques in Language Learning*. 2nd edition. Cambridge: CUP 1982. (Deutsche Übersetzung: Maley, Alan; Duff, Alan (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber 1985, 2., erw. Aufl.).
- MORENO, JACOB: *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama – Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Georg Thieme 1997, 5., unveränderte Auf. (1. Auflage 1959).
- SCHELLER, INGO: *Szenisches Spiel – Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen 1998.
- SCHWEWE, MANFRED: Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. In: *Scenario – Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 2007/01, <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01> [Zugriff: 5.6.2008].
- SPOLIN, VIOLA: *Improvisation for the Theatre*. Third Edition. (1st edition 1963). Evanston: Northwestern University Press 2000.
- TSELIKAS-PORTMANN, ELEKTRA: Spielen auf Teufel komm raus? In: *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 2/1998, S. 205–217.
- TSELIKAS-PORTMANN, ELEKTRA: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: orell füssli 1999.
- WIKIPEDIA: Rollenspiel. <http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel> [Zugriff: 5.7.2008].

Eva Theissl

Individualisierung als schulisches Gesamtkonzept an der Sekundarstufe I

Individualisierung und Differenzierung sind an der Hauptschule St. Marein bei Graz keine unbekanntenen Begriffe, sondern seit einigen Jahren gelebte Wirklichkeit. Eine ganze Schule hat es sich gemeinsam mit ihrem Direktor und den engagierten Lehrkräften zur Aufgabe gemacht, ein Zeichen für neue Formen des Lernen und Lehrens zu setzen.

Der Wunsch nach Veränderung entstand vor vier Jahren. Ein lang geträumter Traum von einer anderen, einer neuen Schule, wurde dabei eher zufällig während einer Lehrerkonferenz zur Realität. Damals entstand ein Konzept von einer idealen Schule, in der das Kind und seine Individualität im Mittelpunkt steht und in der Respekt und höfliches Miteinander zur täglichen Selbstverständlichkeit werden. Die Hauptschule St. Marein ist heute eine Schule, an der Gemeinschaft jeden Tag gelebt wird, an der Integration und Anderssein ihren Platz haben und in der die Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Fröhlichkeit, ihren Humor und ihr Engagement auffallen. Der Veränderungsprozess wurde durch eine Umstrukturierung des Schulalltags gestartet, der Entwicklungsprozess ist bis heute noch nicht abgeschlossen.

EVA THEISSL unterrichtet Englisch, Mathematik und Physik an der Hauptschule St. Marein bei Graz. Im Zuge der Schulentwicklung war sie maßgeblich an der Planung und Durchführung des Mareiner Mehrstufenmodells beteiligt. Als Legasthienetrainerin ist sie im Bezirk Graz-Umgebung-Süd für die Beratung und Betreuung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche zuständig. Seit dem Schuljahr 2007 arbeitet sie zusätzlich als Referentin in der Lehrerfortbildung für die Pädagogische Hochschule Steiermark. E-Mail: eva.theissl@chello.at

Tab. 1:
Beispiel für einen
Wochenstundenplan an der
Hauptschule St. Marein
(Quelle: Eva Theissl)

Montag – Freitag		
07:50–08:35	(1)	1. Stunde
<i>Pause</i>		
08:40–09:25	(1)	2. Stunde
<i>Pause</i>		
09:30–10:15	(1)	3. Stunde
<i>Pause</i>		
10:20–10:45	(2)	Wochenplan
<i>Büffetpause – 30 min.</i>		
11:15–12:00	(3)	4. Stunde
12:00–12:45	(3)	5. Stunde
<i>Pause</i>		
12:50–13:35	(3)	6. Stunde
13:35–14:20	(3)	7. Stunde
Deutsch, Englisch, Mathematik, Soziales Lernen, Religion (1) Wochenplan Förderunterricht (2) Epochen- oder Themenzentrierter Unterricht (3)		

1. Der Beginn einer strukturellen Veränderung

Inspiziert durch Schulbesuche in der Jena-Planschule und in der Laborschule Bielefeld, wurde die Unterrichtsform der Mehrstufenklasse ins Leben gerufen, die sich am reformpädagogischen Konzept von P. Peterson orientiert. Diese Mehrstufenklasse M1 setzt sich aus Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Schulstufe zusammen, die Mehrstufenklasse M2 aus Kindern der siebenten und achten Schulstufe. Das Gesamtschulkonzept für alle Regelklassen von der fünften bis zur achten Schulstufe wurde dieser Idee ebenfalls angepasst. Als oberste Prämisse galt es, den Stundenplan zu verändern, um Möglichkeiten zu schaffen, auf die Individualität der Lernenden einzugehen.

Zuallererst ersetzte man daher die traditionellen 50 Minuten Unterrichtsstunden durch 45 Minuten Einheiten. Diese dadurch pro Tag gewonnenen 25 Minuten wurden zu einem Unterrichtsblock zusammengefasst. Sie bilden die so genannte Wochenplanschiene, in der die Schülerinnen und Schüler in Freiarbeit die schriftlichen Hausübungen in Form von Wochenplanarbeit erledigen. Während dieser Einheiten werden die Klassen von zwei Lehrkräften betreut. Für die ganze Schule findet diese Wochenplanarbeit jeden Tag vor der großen Pause statt. In dieser Zeit arbeiten die Kinder eigenständig an ihren schriftlichen Hausübungen. Je nach Bedarf können sie jederzeit von der Lehrkraft, von der Förderlehrerin oder dem Förderlehrer Hilfe einholen. Der individuelle Förderunterricht in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik findet hier ebenfalls für eine kleine Schülergruppe oder manchmal sogar für einzelne Kinder integrativ statt. Das Ziel dabei ist es, die Kinder zum selbständigen Arbeiten zu erziehen und ihnen vor allem die Möglichkeit zu bieten, Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu organisieren.

Die strukturelle Veränderung des Stundenplanes bewirkt eine Rhythmisierung des Vormittages. Wie man aus der Tabelle 1 ersehen kann, finden die Hauptgegen-

stände Englisch, Deutsch und Mathematik in den ersten drei Unterrichtsstunden statt. Religion und Soziales Lernen wurden ebenfalls in den ersten Teil des Vormittages gesetzt. Nach der großen Pause werden die Realienfächer immer geblockt angeboten. Diese Blockungen sind gleichzeitig die Basis für einen flexiblen Unterricht.

In St. Marein versucht man das Lehrerteam einer Klasse möglichst klein zu halten. Eine Lehrkraft deckt dadurch mehrere Realienfächer ab. Projektorientierter oder themenzentrierter Unterricht ist durch diese Stundenplanvoraussetzung ganz leicht zu organisieren und durchzuführen. Eine Besonderheit bildet der so genannte Epochenunterricht. Unterrichtet eine Lehrkraft zum Beispiel Biologie und Geschichte in einer Klasse, kann sie diese vier Wochenstunden zu einer Epoche zusammenfassen. Drei Wochen lang beschäftigt sich die Klasse mit einem Biologie-Thema und schließt dieses völlig ab, in den anschließenden drei Wochen nimmt sie ein geschichtliches Thema durch.

2. Die Vielfalt der offenen Unterrichtsformen

Sich für offenen Unterricht zu entscheiden, bedeutet gleichzeitig eine Vielfalt von methodischen und themenbezogenen Angeboten zur Verfügung zu stellen, um individuelle Lernvoraussetzungen zu schaffen.

Das Arbeiten mit Stationenplänen, Wochenplänen oder Portfolios, der Werkstattunterricht, Projektarbeiten, themenzentrierter Unterricht oder Internetrecherchen sind Differenzierungsmöglichkeiten, um den Ansprüchen von heterogenen Gruppen gerecht zu werden. Durch diese vielfältigen offenen Lernformen ist es den Schülerinnen und Schülern erst möglich, ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entfalten. Mit dem Erlernen grundlegender Arbeitstechniken können Kinder zum selbständigen und selbstgesteuerten Arbeiten motiviert werden. Bei einem vielfältigen Lernangebot ergeben sich differenzierte Lernprodukte durch unterschiedliche Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Lerngeschichte oder persönlichen Entwicklungsstand.

Die Ergebnisse unterscheiden sich sowohl quantitativ als auch qualitativ. Trotz gemeinsamer Themen können Inhalte, Lernstrategien und Sozialformen individuell und freiwillig gewählt werden. Die Rolle der Lehrerin und des Lehrers verändert sich während solcher offener Lernphasen. Sorgen die Lehrkräfte früher im Frontalunterricht für Informationsbeschaffung und klar strukturierten Stundenverlauf, sind sie in einem zeitgemäßen Unterricht während der Freiarbeit den Kindern bei der Erarbeitung und Verarbeitung von Information behilflich. Eine Grundvoraussetzung für die Erreichung von Differenzierungszielen ist jedoch die Schaffung einer angenehmen und stressfreien Lernumgebung.

3. Individuelle Lernumgebung

Ein individueller Unterricht braucht eine individuelle Lernumgebung. Bereits das Betreten des Schulhauses in St. Marein zeigt dem Besucher, dass es sich hier um kei-

ne normale Hauptschule handelt. Die Gänge wirken freundlich und hell, auf dem Weg in das obere Stockwerk kann man verschiedenste Kunstwerke der Kinder bewundern. Das Zentrum bildet jedoch ein von Kindern und LehrerInnen gemeinsam geplanter und gebauter Zimmerbrunnen, der von vielen Grünpflanzen umgeben ist. Direkt neben diesem Brunnen wurden Sitzgelegenheiten für Schülerinnen und Schüler geschaffen. Hier können sie während der Pausen gemütlich miteinander ins Gespräch kommen oder einfach nur dem Rauschen des Brunnens lauschen und das geschäftige Treiben der anderen beobachten.

Wirft man einen Blick in die verschiedenen Klassenzimmer, erkennt man auch hier sofort den individuellen Ansatz. Die Gestaltung der Räume ist freundlich und den Bedürfnissen der Kinder angepasst. Es gibt viele Regale und Ablagemöglichkeiten, um die Organisation von offenen Lernphasen überhaupt zu ermöglichen. Eine wirkliche Besonderheit sind jedoch die Drehsessel, die jedem Besucher sofort auffallen.

Zu Schulbeginn beim Eintritt in die erste Klasse übernimmt jedes Kind per Vertrag einen Drehsessel und einen Schreibtisch und trägt dadurch vier Jahre lang für seine Schulmöbel die Verantwortung. Mit dieser symbolischen Geste kann ein Zeichen der Zugehörigkeit gesetzt werden. Jedes Kind erhält durch diesen Drehsessel einen Platz in der Schule, es gehört in eine bestimmte Klasse, nämlich in seine Klasse.

Durch den binnendifferenzierten Unterricht werden die Klassenräume nicht gewechselt und auch nicht als Gruppenraum für andere Schülerinnen und Schüler verwendet. Die »Klasse« und die »Klassengemeinschaft« spielen im individuellen Unterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Die Klassenvorstände werden sehr sorgfältig ausgesucht und der Gegenstand »Soziales Lernen« ist von der ersten bis zur vierten Klasse mit einer Wochenstunde im Stundenplan fest verankert. So können viele Probleme im Vorfeld erkannt und aufgegriffen werden. Diese Wochenstunden gelten daher als sinnvolle Konflikt-, Aggressions- und Gewaltprävention. In den Sesselkreistrunden dürfen die Schülerinnen und Schüler ihre Befindlichkeit kundtun, sie lernen über ihre Ängste und Gefühle zu reden, und es werden ihnen alternative Möglichkeiten gezeigt, mit Krisen und Konflikten umzugehen.

Auch die Pausengestaltung ist sehr individuell. Nach der Wochenplanschiene gibt es jeden Tag eine 30-minütige Pause. Ein von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen organisiertes Buffet ermöglicht den Kindern eine abwechslungsreiche Jausenpause. Im Anschluss an die Buffetpause konnten durch die Strukturveränderungen Bedingungen geschaffen werden, um einen zeitgemäßen, individuellen und interessanten Unterricht zu gestalten. Einzelstunden existieren schon lange nicht mehr. Offener Unterricht wird in Stundenblöcken oder in Epochen angeboten. Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch die Möglichkeit über einen längeren Zeitraum bei einem Thema zu verweilen und sich je nach Interesse und Fähigkeit individuell zu vertiefen.

Die Auflösung des Stundenplanes für Projekte ist durch die vorgegebene Stundenstruktur völlig unproblematisch und kann vom LehrerInnenteam schnell und flexibel abgesprochen werden.

Fünfmal im Jahr wird themenzentriert, das heißt von einem Thema ausgehend, in allen Schulstufen unterrichtet. Die verschiedenen Themen werden jedes Mal von einem anderen Gegenstand ausgehend ausgewählt und bereits im Herbst bei der ersten Konferenz geplant und vom Datum her fixiert. Aus den Unterrichtsgegenständen werden passende Beiträge zum Thema eingebracht. Solche Unterrichtsphasen dauern im Durchschnitt zwei bis drei Wochen. Der Stundenplan bleibt dabei bestehen und die Kinder bearbeiten ab der großen Pause selbständig, unter Aufsicht der jeweiligen Lehrkraft, ihr Thema. Die Praxis hat gezeigt, dass durch diese intensive Beschäftigung mit einem Thema eine große Nachhaltigkeit gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Begeisterung und Interesse an ihren Themen und stellen Produkte in Form von Themenmappen her.

4. Individuelles Empfangen am Schulanfang

In der Hauptschule St. Marein werden seit 15 Jahren alle Klassen von der fünften bis zur achten Schulstufe binnendifferenziert, das heißt ohne Leistungsgruppen, unterrichtet. Die Kinder befinden sich hier also in der glücklichen Lage, dem Stress der Einstufungsphase in Leistungsgruppen zu entkommen. Daher bleibt am Schulanfang genügend Zeit, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheitlichkeit in einem Klima des Vertrauens ohne Leistungsdruck zu beobachten. Fördern und Fordern ist das Motto des individuellen Unterrichts. Die Schule verfügt über ein gut durchdachtes und seit Jahren erprobtes Förderkonzept.

Gleich zu Schulbeginn werden in den ersten drei Schulwochen in der fünften Schulstufe die Stundenblöcke für individuelle Beobachtungsphasen genutzt. Das Förderkonzept ist einfach durchführbar und unkompliziert. Es setzt sich aus zwei Phasen zusammen.

Die Phase I, »Lernen lernen« genannt, findet in der zweiten Schulwoche eine Woche lang jeden Tag von Montag bis Freitag nach der großen Pause statt. Es werden dafür drei Unterrichtseinheiten im provisorischen Stundenplan eingeplant. Hier bereiten Lehrerteams die Kinder optimal auf offene Lernformen und verschiedene Lern- und Merktechniken vor. Mit allen Schülerinnen und Schülern wird ein Lerntypentest durchgeführt und die Kinder erhalten Informationen über verschiedene Lernstrategien. In dieser »Lernen Lernwoche« steht das persönliche Lernverhalten der einzelnen Lerntypen im Mittelpunkt.

Die Phase II beginnt mit der Austestung aller Kinder nach dem *Salzburger Leserechtschreibtest* (1997), um die Rechtschreibkenntnisse in Bezug auf den Grundwortschatz der ersten vier Volksschuljahre zu überprüfen. Während einer Deutschstunde erfolgt die Rechtschreibaustestung mit der ganzen Klasse gleichzeitig. Bei etwaigen Auffälligkeiten werden die betreffenden Kinder im Klassenverband genauer beobachtet und ihr Lernverhalten, ihr Arbeitstempo, aber auch ihr soziales Verhalten analysiert und protokolliert.

Der Lesetest wird nur bei einzelnen Kindern bei Bedarf durchgeführt. Nach Abschluss von Phase II werden die Ergebnisse des Rechtschreibtests und der Lerntypenerhebung sowie die einzelnen Beobachtungsblätter, die von den Kolleginnen

und Kollegen individuell geführt werden, miteinander verglichen. Dadurch ergeben sich viele Beobachtungen, die zugleich die Grundlage für das individuelle Förderkonzept an der Schule darstellen. Im Anschluss daran erarbeitet das Schulstufenteam bei einer gemeinsamen Schulstufenkonferenz die individuellen Förderpläne der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese Austestungen und Beobachtungen bilden dabei die Basis. Die Klassenvorstände setzen sich sehr rasch mit den Eltern in Verbindung und versuchen in einem konstruktiven Gespräch bereits am Ende der dritten Schulwoche gemeinsame Lösungswege zu finden, um die Kinder zu motivieren, beziehungsweise gemeinsam Strategien zu entwickeln, um die in bestimmten Bereichen diagnostizierten Lerndefizite aufzuholen.

5. Durchführung des Lerntypentests

Für den Lerntypentest, bei dem die vier Bereiche »Sehen«, »Hören«, »Lesen« und »Zeichnen« ausgetestet werden, dient das Buch *Spielend lernen* von Ernst Kret (1989).

- Für den Bereich »*Sehen*« werden den Kindern 15 Dinge oder 15 verschiedene Bilder gezeigt. Im Anschluss versucht die Lehrkraft die Kinder durch eine Gesprächsrunde oder ein Sesselkreisspiel abzulenken. Nach zirka 10 Minuten schreiben die Schülerinnen und Schüler die Gegenstände beziehungsweise die Bilder, an die sie sich noch erinnern können, auf. Die Anzahl der richtigen Ergebnisse wird von den Kindern notiert.
- Für den Bereich »*Hören*« werden 15 verschiedene Begriffe ganz langsam vorgelesen und nach der bewussten Störphase listen die Kinder die Wörter, an die sie sich noch erinnern, auf.
- Für den Bereich »*Zeichnen*« fertigen sie Zeichnungen von den vorgelesenen 15 Begriffen an und schreiben das Wort darunter.
- Für den Bereich »*Lesen*« erhalten sie eine Liste mit 15 Wörtern. Jedes Kind liest die Wörter still durch und versucht, sich möglichst viele Wörter einzuprägen und wiederzugeben.

Die so erhaltenen Gesamtergebnisse werden gemeinsam mit den Kindern in einem so genannten »Lernstern« eingetragen. Die so entstehenden Diagramme ermöglichen eine Interpretation, über welchen Lernkanal die Schülerin oder der Schüler Information am besten aufnehmen kann.

Die gestrichelten Linien (siehe Abb. 1) stellen Durchschnittswerte dar und erleichtern das Lesen der Diagramme. Anhand der folgenden vier Diagramme werden Interpretationsmöglichkeiten der Austestungsergebnisse aufgezeigt.

- **Beispiel 1:** Das Diagramm deutet darauf hin, dass dieses Kind ein visueller Lerntyp ist, jedoch auch über alle anderen Lernkanäle Informationen gut aufnehmen kann. Bei einer diagnostizierten Rechtschreibschwäche können mit einem regelmäßigen Übungsprogramm, das mit Grafiken, Bildern und sonstigen visuellen Darstellungen arbeitet, sehr gute Erfolge erzielt werden.
- **Beispiel 2:** Der zweite Lernstern zeigt ein eher lernschwaches auditives Kind. Ein zusätzliches Förderprogramm für den Bereich Lesen erscheint empfehlenswert.

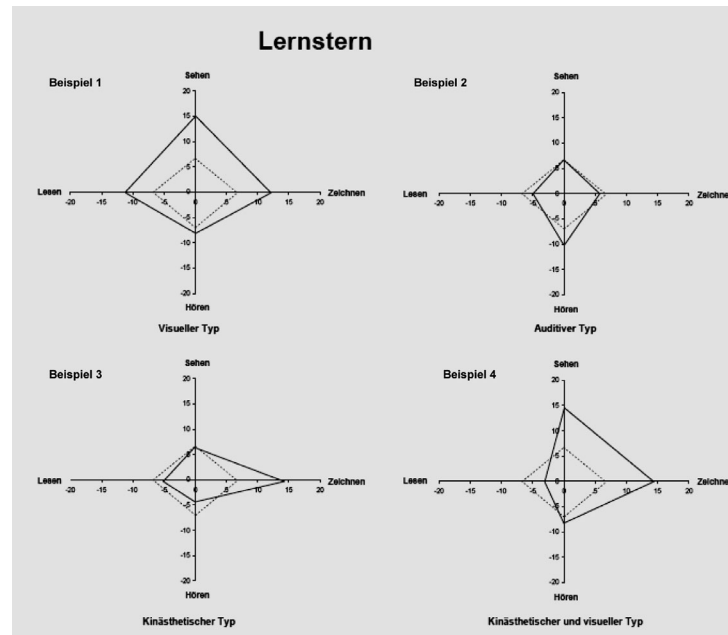


Abb. 1: Diagramm »Lernstern«, Beispiele für unterschiedliche Lerntypen

- **Beispiel 3:** Bei diesem Bild sind die Bereiche Lesen und Hören unterdurchschnittlich ausgeprägt. Bei der Elterninformation wird auch gebeten, einen Ohrenarzt aufzusuchen, da eine mögliche Beeinträchtigung des Hörens vorliegen kann. Für den Förderunterricht erstellt die Lehrkraft ein spezielles Programm, um die auditive Wahrnehmung zu verbessern.
- **Beispiel 4:** Hier handelt es sich sowohl um einen visuellen als auch kinästhetischen Lerntyp. Das Gesamtbild zeigt einen guten Zugang der Wahrnehmungskanäle. Trotzdem liegt wahrscheinlich eine Leseschwäche vor, die unbedingt abgeklärt werden muss. Es ist sicher sinnvoll, ein geeignetes Leseprogramm zu erstellen. Eine Abklärung durch den Augenarzt wird präventiv empfohlen.

6. Förderprogramme für den Deutschunterricht

In Einheiten zu je zehn Stunden wird den Kindern im Rahmen des Deutschförderunterrichtes ein Spezialtraining mit individuellen Förderplänen geboten. Dabei werden Kleingruppen zu zirka sechs Schülerinnen und Schülern gebildet. Diese Trainingsstunden, kurz LRT-Stunden, sind fest im Stundenplan verankert und parallel zu einer Deutschstunde geplant. Am Ende der zehn LRT-Einheiten findet für alle Schülerinnen und Schüler der Fördergruppe eine nochmalige Überprüfung der Lernfortschritte statt, eine neue Fördergruppe startet dann im Anschluss mit einem neuen, extra für sie zugeschnittenen Programm.

Um einen dauerhaften Lernerfolg garantieren zu können, ist die Mitarbeit der Eltern ein äußerst wichtiger Bestandteil der Trainingsstunden. Sie werden in die Festigungsphase, die nach Möglichkeit zu Hause durchgeführt wird, miteinbezogen und übernehmen im Anschluss an die Förderphase in der Schule die weitere Betreuung der Kinder nach eigens ausgearbeiteten Übungsplänen.

7. Fördermöglichkeiten für die ganze Klasse während des Deutschunterrichts

Regelmäßige gezielte Rechtschreibübungen sind grundlegend. Das erst kürzlich erschienene Buch *10-Minuten-Rechtschreibtraining* von Gero Tacke (2005) ist dafür geeignet. Die Übungen sind spielerisch aufgebaut und sprechen die Kinder in dieser Altersgruppe sehr an. Sie eignen sich als Teil eines Stationenplans, als Übungsphase bei Planarbeiten oder als fester Bestandteil der Anfangsphase der einzelnen Deutschstunden. Die Sequenzen können mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. Das Besondere an den Übungen von Gero Tacke ist die Betonung der richtigen Schreibweise eines Wortes. Durch die ständigen Wiederholungen der Wörter in den verschiedenen Übungen sind die Kinder in der Lage, sich die orthographisch richtige Schreibweise einzuprägen und die so trainierten Wörter in den eigenen Texten sofort wiederzuerkennen. Die 100 am häufigsten falsch geschriebenen Grundwortschatzwörter werden in Frage-Antwort-Spielen geübt.

Pro Woche werden nicht mehr als zwölf Wörter geübt und am Ende der Woche schriftlich überprüft. So festigen die Schülerinnen und Schüler in konsequenten Übungsabläufen die 100 wichtigsten Grundwortschatzwörter in nur acht Wochen. Da die Übungen sehr abwechslungsreich aufgebaut sind, verlieren die SchülerInnen kaum das Interesse am Üben. Die regelmäßig stattfindenden Kontrollübungen informieren die Lehrerin/den Lehrer zusätzlich über die Lernfortschritte jedes einzelnen Kindes, aber auch über die Fortschritte der gesamten Klasse.

Eine zweite in der Praxis sehr erfolgreiche Methode ist die so genannte Birkenwaldmethode (Gajewski 2001). Sie eignet sich für Kinder, die selbständiges und eigenverantwortliches Lernen und Üben gewohnt sind. Die Übungsphasen werden mit einem Karteikastensystem durchgeführt und sind eher für Einzelarbeit und für Übungsphasen zu Hause gedacht. Ähnlich wie bei den Übungen von Tacke wird im Vorfeld die Besonderheit des Lernwortes gesucht und besprochen. Im Anschluss werden die Wörter gelesen, abgeschrieben und frei aus dem Gedächtnis notiert. Eine Woche lang speichern die SchülerInnen die richtige orthographische Schreibweise von acht Wörtern. In den darauf folgenden Tagen werden diese Wörter wiederholt und weiterhin gefestigt.

Eine durchaus sinnvolle Trainingsmethode für die gesamte Klasse bilden die Übungsdiktate von Wolfgang Pramper (2004), die er in seinem *Diktate-Buch* vorstellt. Der große Vorteil dieser Diktatmethoden liegt ebenfalls in den abwechslungsreichen Übungseinheiten, die sowohl in Einzel-, Partner-, aber auch in Gruppenarbeit effektiv während des Deutschunterrichts eingesetzt werden können. Weiters stellt Pramper in diesem Buch differenzierte Wortschatzlisten zur Verfügung, die durch die beiliegende CD-ROM im Unterricht integrierbar sind.

Für Kinder, die ihre Übungsprogramme lieber am Computer bearbeiten, gibt es auch geeignete Rechtschreibübungsprogramme für den PC. Titel wie *Gut – Besser – Deutsch* (Pramper 2001) oder auch die Übungsprogramme zu den Schulbüchern *Deutschstunde* von Wolfgang Pramper, um nur einige zu nennen, kommen bei den Lernenden sehr gut an.

8. Resümee

Individueller Unterricht kann nur dann erfolgreich stattfinden, wenn Lehrerinnen und Lehrer über Methodenkompetenz und Differenzierungsmöglichkeiten verfügen. Dabei darf jedoch der individuelle Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht vergessen werden. Erst durch ein geeignetes Diagnoseverfahren kann ein angemessenes Förderkonzept entwickelt werden. Daher sind die Institutionen für Weiterbildung und Ausbildung unbedingt aufgerufen, den Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Diagnosekompetenzen und eine Vielfalt von methodisch-didaktischen Kompetenzen zu vermitteln.

An der Hauptschule St. Marein ist es durch Engagement der Kollegenschaft gelungen, eine neue Form von Unterricht und ein individuelles Förderkonzept zu entwickeln. Die vielen positiven Rückmeldungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern zeigen den Kolleginnen und Kollegen, dass der Weg, den sie eingeschlagen haben, der richtige ist. Durch die Heterogenität von Verhaltensweisen, durch Kreativität und Individualität konnte die Kollegenschaft gemeinsam mit den Kindern wachsen.²

Literatur

- AHLRING, INGRID: *Differenzieren und individualisieren*. Braunschweig: Westermann 2002.
GAJEWSKI, KARL: *Das Birkenwald-Methodentraining zur Rechtschreibung*. Donauwörth: Auer 2001.
KRET, ERNST (1989): *Spielend lernen*. Linz: Veritas 1989.
PRAMPER, WOLFGANG: *Gut – besser – Deutsch CD-ROM*. Berlin: Cornelsen 2001.
DERS.: *Das Diktate-Buch mit CD-ROM*. Linz: Veritas 2004.
PETERSEN, PETER: *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim-Basel: Bertelsmann 2001.
Salzburger Lese-Rechtschreibtest. Bern: Hans Huber 1997.
TACKE, GERO: *Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining*. Donauwörth: Auer 2005.
THEISSL, EVA: Diagnosemethoden zur Erstellung eines individuellen Förderplans. In: *Erziehung & Unterricht* 157/2007, (1-2), S. 83–90.
WINDL, ELISABETH: Heterogene Lerngruppen – Was tun? In: *Festschrift zur Gründung der PH Niederösterreich* 2007, S. 124–135.
ZETTERSTRÖM, AGNETA: *Individuelle Entwicklungspläne*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007.

² »Diagnosemethoden zur Erstellung eines individuellen Förderplans« von Eva Theissl (2007) wurden in *Erziehung & Unterricht* 157, (1–2), S. 83–90, genauer beschrieben. Interessierte können unter folgendem Link mehr über die Hauptschule St. Marein erfahren: www.hs-marein.at oder www.gemeinsamlernen.at (Management & Monitoring & mehr < Innovative Schulen im Verbund < Innenansichten < Schulen im Porträt).

Elisabeth Kossmeier

Heterogenität als Herausforderung und als Chance

Erfahrungen an einer AHS in Oberösterreich

Die Fiktion von homogenen Lerngruppen hält sich beharrlich. SchülerInnen, die in die für sie vorgesehene Lerngruppe, aus welchem Grund auch immer, nicht hineinpassen und »aus dem Rahmen fallen«, werden entweder aus der Klasse genommen (durch »Sitzenbleiben«, Abstufung in einen anderen Schultyp) oder beschreiten (wie oftmals gerade auch Hochbegabte!) den schmerzhaften Weg von Aschenputtels Schwestern, sich um den Preis von Ferse oder Zehen irgendwie in den Schuh einzuzwängen, um an ihr Ziel zu gelangen.

Solch schmerzhaftes Schulbiographien, in denen Schule als nicht zum Wesen passend, als beschneidend, beengend, zu klein erlebt und beschrieben wird, kann man sich wahrscheinlich in jeder Familie erzählen lassen, man findet sie auch oft genug in den veröffentlichten Biographien Prominenter, großer Denker/innen und Künstler/innen wie etwa Heinrich Böll, Hermann Hesse, Thomas Bernhard, Brigitte Schwaiger, Barbara Frischmuth, Benjamin Lebert.

Individualisierender Unterricht muss meines Erachtens noch vor jeder Aufgabenkonstruktion und methodischen Gestaltung *fünf Grundprinzipien* folgen:

- Individualisierender Unterricht ist schüler/innenorientiert
- Individualisierender Unterricht fördert und fordert die Eigenverantwortung und Mitbestimmung der Schüler/innen – »tua res agitur« oder anders herum: »Hilf mir, es selbst zu tun« (M. Montessori)

ELISABETH KOSSMEIER ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Musik, Gestaltpädagogin, Lehrerin am WRG der Franziskanerinnen in Wels; PH-Mitarbeiterin für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Individualisierung, Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht an der PH OÖ Linz.
E-Mail: e.kossmeier@eduhi.at

- Individualisierender Unterricht ist ganzheitlich
- Individualisierender Unterricht ist prinzipiell offener Unterricht
- Der Lernbegriff im individualisierenden Unterricht ist konstruktivistisch.

1. Individualisierender Unterricht ist schüler/innenorientiert

Die Schweizer Urs Ruf und Peter Gallin (1999) verwirklichen in ihrem *Modell vom dialogischen Lernen* einen konsequent schülerzentrierten Ansatz. Ruf und Gallin betonen in ihrem Modell zwei Dimensionen im Unterricht als gleichwertig nebeneinander stehend und nehmen damit die individuelle Auseinandersetzung mit einem Thema (Dimension des Singulären) gleich wichtig wie das Fach- oder Expertenwissen (Dimension des Regulären).

In der Praxis bedeutet das Wichtignehmen der singulären Dimension, dass bei der Erarbeitung eines neuen Lernstoffes, orientiert an einer möglichst zündenden »Kernidee«, immer die *Ideen und Produkte der Schüler/innen* im Vordergrund stehen. Die Aufgabe der Lehrenden ist es »zuzuhören« und zu versuchen, die unterschiedlichen Denkperspektiven zu verstehen. Sie reagieren auf die Schüler/innen, geben passende »Inputs«, und spielen somit eine wichtige Rolle im Lernprozess.

Solcher Unterricht bewegt sich weg von der stark betonten Lehrer- und Lernstoff-Zentrierung hin zur Orientierung an den Schülern und Schülerinnen selber. Urs Ruf drückt das Problem pointiert in einer rhetorischen Frage aus: »Wie können Schüler/innen den Witz einer Sache begreifen, bevor sie belehrt werden?«

Dazu ein Beispiel aus der Praxis:

Die Kinder haben den Roman *Der überstarke Willibald* von Willi Fähmann gelesen. Ich habe nicht wie bisher oft als Erstes eine Menge an Arbeitsaufträgen in Einzel- und Gruppenarbeit entwickelt, sondern die Schülerinnen gefragt, wo sie für sich selber den »Witz des Romans«, den Sinn, die Kernidee, sehen. Ich war überrascht über die altersgemäß eigentlich gar nicht erwartete Leistung der Kinder auf einem, wie mir scheint, hohen Abstraktionsniveau.

Welche Grundidee steckt für mich persönlich hinter der Geschichte von Willibald?

SchülerInnenantworten	Interessenspunkte
Wie wehrt man sich gegen Große?	14
Gemeinsam bringen wir etwas zusammen. Gemeinsam sind wir stärker.	3
Niemand soll ausgestoßen werden – warum werden andere überhaupt ausgestoßen?	11
Sei du selbst! Das lohnt sich im Endeffekt! Versuche es auch in schwierigen Zeiten.	3
Manchmal kann es wichtig sein, Verbotenes zu tun!	4
Wie verhalten sich Menschenrudel?	4

Bleib tapfer und behalte deinen Mut!	4
Was hat ein Chef im Sinn? Das Wohl der Gruppe oder sein eigenes Wohl? Wer eignet sich wirklich zum Chef?	11
Jeder hat das Recht, in seiner eigenen Art zu leben, und jeder darf seine Meinung äußern	4
Was ist für wen das »Paradies«?	2
Man muss sich für mehr Gerechtigkeit einsetzen!	2

Mit diesen Kernideen der Kinder zum Roman wurden nach der Interessenserhebung Gruppen gebildet, die dann an ihrem speziellen Unterthema weiter arbeiteten, zum Teil mit Arbeitsaufträgen von mir, zum Teil mit eigenen Ideen. Zwei Kinder bearbeiteten ihr Thema lieber alleine. Erst nach drei Unterrichtseinheiten kamen die Kinder im Klassenverband wieder zusammen, um einander ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Ich intervenierte während der drei Arbeitsstunden nur dort, wo ich es für sinnvoll und notwendig hielt und wo ich gefragt wurde.

Was bedeutet also »schüler/innenzentrierter Deutschunterricht«?

- Was im Unterricht gelernt wird, bestimmen in einem möglichst hohen Ausmaß die Interessenslagen, Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse der jeweiligen Schüler/innen einer Klasse mit.
- Die individuelle Sichtweise und (schriftliche) Stellungnahme der Schüler/innen zu einem Thema, einem Lernstoff und der persönliche reflexive Blick auf das Erlernete werden wichtige Elemente des Deutsch-Unterrichts.
- Die Erhebung von Interessen, Bedürfnissen, Lernvoraussetzungen durch Befragung, Feedbackbögen, Kartenmoderationen, Mindmaps, Wahlfreiheit bei unterschiedlichen Unterthemen und Arbeitsaufgaben wird selbstverständlicher Teil des Unterrichts.
- Der »Spielraum« für diese Form des Unterrichts wird durch den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplan begrenzt.

Sinn und Ziel:

- Schüler/innen lernen aus eigenem Antrieb
- Die Lernmotivation steigt
- Schüler/innen können die Erfahrung machen: »Es geht in diesem Unterricht – auch – um mich ganz persönlich. Das Erlernete hat etwas mit mir zu tun!«
- Schüler/innen erkennen den Sinn des zu Erlernenden

2. Eigenverantwortung und Mitbestimmung – »tua res agitur«

Selbst gewissheitsorientierte und misserfolgsängstliche Kinder, die zunächst häufige direkte Instruktionen und Bestätigungen ihres Tuns durch die Lehrperson brauchen, können durch entsprechende Lehrerintervention behutsam zur Erkenntnis geführt werden, dass es auch in der Schule um sie selber geht, um ihr eigenes Le-

ben, für das niemand mehr Experte/Expertin ist als sie selbst. Die Frage stellt sich praktisch täglich: Wie muss Unterricht sein, damit sich die Schüler/innen auch selbst um ihre Anliegen kümmern?

Voraussetzungen:

- Schüler/innen müssen wissen, worum es im Unterricht gerade oder prinzipiell geht, und sollten auch den *persönlichen Profit* erkennen – »What's in for me?«
- Jedem Kind sind die Aufgaben, die Unterrichtsziele, die *Leistungs- bzw. Ergebniserwartungen* klar und verständlich.
- Durch Hereinnahme der kindlichen Lebenswelt kann das Kind die Relevanz seines Tuns erkennen und damit einen Schritt zur Übernahme der eigenen Verantwortung gehen.
- Ein entsprechendes Methodenrepertoire bei der Lernstoff-Vermittlung regt zum eigenständigen Arbeiten an und ermutigt Schüler/innen zum selbständigen Tun.
- Pädagogische Beziehungskompetenz auf Seiten der Lehrer/innen ermöglicht dem Kind einen individuellen Entwicklungs- und Erfahrungsprozess.
- Ein *lernförderliches Klima* in einer Klasse ist notwendige Voraussetzung dafür, dass ein Kind autonome Entscheidungen im Sinne der anstehenden Lerninhalte treffen kann.

Wenn ich meinen Unterricht der letzten Monate gedanklich beobachte, fällt mir auf, wie wichtig es mir geworden ist, dass die Kinder nicht nur eigenverantwortlich handeln und möglichst selbständig arbeiten, sondern dass sie auch wissen, warum sie was tun! Dass meine Schüler/innen selbständig Befehle ausführen können, ist keineswegs mein Bildungsziel. Ich möchte weiter gehen: Meine Schülerinnen sollen möglichst bewusst denken und handeln lernen. Deshalb sind mir Reflexionsschleifen, schriftliche Darlegungen von Interessen und Strategien und so oft wie möglich echte Mitbestimmung so wichtig geworden:

»So soll es in unserem Deutschunterricht ausschauen.«

»Und so sieht unsere Lern- und Zielvereinbarung aus.«

»Bonum commune« ist ein Begriff, den meine Schülerinnen schon bald kennen: Wir reden so lange, bis alle mit der Lösung zufrieden sind! Und dann geht's an die Arbeit!

Ich erinnere mich noch gut an die Aussage einer Schülerin, die auf die Frage, was ihr am selbständigen Arbeiten im Unterricht am besten gefalle, schrieb: »Das Schönste am selbständigen Lernen ist, dass man endlich einmal in Ruhe lernen kann, ohne dass einen ein Lehrer stört.«

Was bedeutet eigenverantwortliches Arbeiten im Unterricht?

- Schüler/innen haben durch sehr klare und transparente Lern- und Leistungsvereinbarungen viele Möglichkeiten, eigene Entscheidungen zu treffen.
- Schüler/innen wissen genau, welche Kompetenzen sie bis wann erwerben müssen und erhalten unterschiedliche Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen. Die Entscheidung für den Weg verbleibt beim Kind.

- Welches Thema wähle ich? Welches der drei oder fünf Bücher usw.
- Wie viel Übung brauche ich, damit ich zum Beispiel einen Sachverhalt aus drei unterschiedlichen Perspektiven darlegen kann?
- Werde ich in den nächsten drei Deutschstunden eher die Arbeitsaufträge für ein Rechtschreibtraining erledigen oder die zu einer Geschichte von Christine Nöstlinger? Was möchte ich eher? Was brauche ich eher? (Was ich bis zum Juni können muss, weiß ich genau).

Für mich steht hinter der Erziehung zur Eigenverantwortung notwendigerweise eine Lehrer/innen-Haltung, die dem Kind jede Integrität zugesteht und dem heranwachsenden Menschen demokratische Werte vermitteln will! Der Weg »vom Gehorsam zur Verantwortung« (Jesper 2002) muss ein inneres Anliegen der Lehrkraft sein. EVA-Methoden (Klippert 2000) alleine greifen mir dabei zu kurz, wiewohl sie sicherlich ein praktisches Handwerkszeug darstellen.

3. Individualisierender Unterricht ist ganzheitlich

Wie auch in der Definition des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UJK) festgehalten wird, soll jedes Kind »ganzheitlich« wahr- und ernst genommen werden. Aus dem Erlass des BM:UJK:

Individualisierung meint vor allem eine grundlegende, wertschätzende Haltung der Lehrer/innen, die geprägt ist von dem Bemühen, jedes Kind *ganzheitlich* und in seiner Einzigartigkeit wahr- und ernst zu nehmen, sein Fühlen und Denken und seine Stärken und Schwächen zu entdecken und zu verstehen und es bei der »Entfaltung seiner Persönlichkeit« zu unterstützen. Kinder, Jugendliche und ihr Lernen stehen im Zentrum von Unterricht. Heterogenität wird als Normalfall betrachtet.¹

Der eindringliche Slogan der 1970er Jahre, »Lernen mit Hirn, Herz und Hand«, propagierte einen Unterricht, der die Schüler/innen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, sozial und durch praktisches Tun fördern möge. Wenn Kinder im Laufe ihres schulischen Lebens an Neugier und Interesse eher verlieren als dazugewinnen, ist möglicherweise dem Menschen, dem Kind, der Schülerin, dem Jugendlichen etwas nicht wirklich Wesensentsprechendes widerfahren, das nicht integriert werden konnte. Der ganzheitliche Unterricht spricht das Kind nicht nur in seinen kognitiven Kompetenzen an, sondern auch in seinen emotionalen und sozialen.

Ich habe kreative Aufgabenstellungen diesbezüglich als sehr bedeutsam und ziel führend erlebt. Kreatives Tun fördert »eine höchst individuelle Denkweise, die im Zusammenspiel bewusster und unbewusster Prozesse Lösungen findet, die in allen Bereichen Entwicklungen vorantreiben bzw. weiterführen können« (Reichel/Scala 1996). Ein Beispiel aus dem Deutsch-Unterricht der ersten Klasse einer AHS:

¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/glossar.xml#top> [Zugriff: 23.6.2008].

Thema: »Ich schreibe über mich selbst«

Arbeitsaufgabe:

- Spaziere durch den Schulgarten, betrachte alles, was hier wächst, und wähle spontan eine Pflanze, ein Ding, etwas, das du in der Wiese findest und das dich im Moment anspricht, aus und bringe es in den Klassenraum.
- Lass dieses Ding, diese Pflanze sich in der Ich-Form vorstellen.
- Gestalte mit diesem Ding, dieser Pflanze ein Bild.
- Zeichne diese Pflanze.

Eines der Ergebnisse:

»Ich bin ein dreiblättriges Kleeblatt, also nicht vollkommen.

Ich bin zwar ein wenig klein und unscheinbar, trotzdem bin ich einzigartig.

Am besten gefallen mir die Tage, wenn ich am Morgen erwache und die Tautropfen auf mich fallen, die Sonne auf mich scheint und die gute Luft über die Wiese fegt. Dann fühle ich mich wirklich wohl.

Aber im Winter ist es mir ein wenig zu kalt. Dann wenn die Schneedecke über mir liegt, kriege ich kaum Luft und Nahrung. Ich bin froh, wenn der Frühling wieder anfängt.«

(Nadine, 6. Schulstufe)

Was bedeutet ganzheitliches Unterrichten?

- Schüler/innen werden durch entsprechende Arbeitsaufträge nicht nur auf der kognitiven Ebene angesprochen, sondern auch auf der emotionalen und sozialen.
- Ein Lernen mit allen Sinnen bezieht die eigene kindliche Erfahrung, das eigene Tun und individuelle Wahrnehmen in den Unterricht mit ein.
- ein persönliches Erleben, Fühlen steigert das Interesse für ein Thema, macht ein Thema be-greif-bar.

4. Individualisierender Unterricht ist prinzipiell offener Unterricht

Hans Brügelmann (2008) stellt als Ergebnis einer großangelegten Studie im Grundschulbereich eine interessante Forderung in den Raum: »Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden.«

Brügelmann definiert unterschiedliche Öffnungsgrade, bzw. »drei Dimensionen der Öffnung des Unterrichts«, die auch eine Entwicklungslinie darstellen.

1. Öffnung für den Blick auf *unterschiedliche Lernende*: Menschen sind unterschiedlich und lernen unterschiedlich. An unterschiedliche Typen angepasste Aufgabenstellungen können dieser Tatsache gerecht werden.
2. Öffnung für die *persönliche Erfahrungswelt der Lernenden*: Zusammentragen und Einbeziehen von unterschiedlichen Erfahrungen, Interessenslagen der Schüler/innen, die erkennen: Was ich lerne, hat etwas mit mir und meinem Leben zu tun!
3. Öffnung des Unterrichts für *Mitbestimmung und Mitentscheidung der Lernenden*. Lernende finden Räume vor, in denen sie Projektthemen, Lernfelder, Prüfungsmodi usw. mitbestimmen, mitgestalten können.

Öffnung des Unterrichts hat viel mit der Haltung einer Lehrerin/eines Lehrers gegenüber den Schülern und Schülerinnen zu tun. Je mehr ein Kind in seinem gesamten Wesen, in seiner Integrität, gesehen, wichtig und ernst genommen wird, umso eher wird nach seinen Interessen, Bedürfnissen, Haltungen gefragt. Umso mehr Relevanz wird das haben, was Kinder wollen bzw. vorschlagen.

Es ist mir inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden, meinen Schülern und Schülerinnen in jedem Alter am Beginn des Jahres bzw. am Beginn eines neuen Semesters einen Rahmenplan vorzulegen, der die Themen, den Lernstoff, die Lernziele und auch die Leistungsbeurteilungsregeln für das jeweilige Jahr oder Semester zeigt. Ich bespreche mit den Kindern:

- Wo weiß jemand schon etwas? (Vorerfahrungen, Lebenswelt der Kinder)
- Zu welchem Gebiet könnte jemand aus der Klasse einen Beitrag leisten?
- Gibt es spezielle Emotionen zu irgendeinem Kapitel? Welche und warum?
- Was interessiert wen besonders?
- Was soll gemeinsam erarbeitet und diskutiert werden? Was möchten die Kinder lieber in Einzelarbeit selbstständig erledigen?
- Möchte jemand irgendeine Kritik anbringen? Passt die Reihenfolge?

Die wichtigste Frage: Seid ihr mit dem Organisations- und Punkteplan zur Leistungsbeurteilung einverstanden?

Es kommt immer wieder vor, dass ich meinen Plan nach der Besprechung mit den Kindern entsprechend ihren Ideen und Interventionen modifiziere. Kinder liefern mir oft überraschende Anregungen und haben einen guten Blick für die Kompatibilität meiner Ansprüche an sie mit anderen Fächern. Die meisten Diskussionen gibt es immer bezüglich der Leistungsvereinbarungen und des Punkteplans.

Organisationsplan für das 2. Semester 2007/08

aus Deutsch für die 2a – kombiniert mit dem Punkteplan

(besprochen und abgestimmt mit den Schülern und Schülerinnen am Beginn des zweiten Semesters):

- **dritte Schularbeit:** Berichten – der realistische Blick auf etwas, das vorgefallen ist 25 P
Motto: »mit jedem redest du anders« – jeder sieht eine Sache aus einer anderen Perspektive. Unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen, ist interessant!
(Was ist genau passiert? Welche Fakten sind bekannt? Welche kann man wie, wo und bei wem ausforschen? Wann ist ein Bericht »seriös«, wann »reißerisch«?
... Deutschbuch S. 33–42; Wie mache ich ein Interview? Welche Fragen führen wirklich weiter? Was ist eine Recherche? Mit wem rede und für wen schreibe ich auf welche spezielle Weise?)
- **vierte Schularbeit:** Dialoge schreiben 25 P
Motto wie bei der 3. Schularbeit: »mit jedem redest du anders«
(Wie kommt durch ein Gespräch eine Geschichte gut an die Leserin/den Leser? Wie können Personen im Gespräch gut charakterisiert werden? Wie können »leere km« vermieden werden? Wie erfährt man im Gespräch das Typische einer Person? Wie spricht wer mit wem?)

<ul style="list-style-type: none"> ● Arbeit zu einem der drei Romane <i>Ronja Räubertochter, Tintenherz, Magyk</i> Thematik: Fantasy) Einzelarbeit, Gruppenarbeit, individuelle Arbeitsaufträge, Erstellen einer selbstständigen Arbeit am Ende mit allen entstandenen »Produkten« 	12 P
<ul style="list-style-type: none"> ● Fantasiegeschichte schreiben für ein gemeinsames Geschichtenbuch 	3 P
<ul style="list-style-type: none"> ● Arbeit mit dem Buch »Voll ins Herz« (Thematik: Lebenswelt der 12- bis 13-jährigen Kinder) Einzelarbeit, Gruppenarbeit, individuelle Arbeitsaufträge, Erstellen einer eigenen Arbeit zum Buch 	10 P
<ul style="list-style-type: none"> ● Wortarten und Satzglieder Satzanalysen nach <i>Wortarten</i> (Nomen, Adjektiv, Verb, Pronomen, Konjunktion) und nach <i>Satzgliedern</i> (Subjekt, Prädikat, Objekt, adverbiale Ergänzung), Übungszettel 	15 P
<ul style="list-style-type: none"> ● Mündliches Gespräch mit Frau Kossmeier über die Semesterarbeit vom ersten Semester: Hochsprache, Dialog (kein Referat, keine Rede); Schülerin erweist sich als Expertin für ihr Buch und kann mit der Lehrerin so über das Buch sprechen, dass die anderen Mitschülerinnen gerne und gespannt zuhören! (Also muss man gut zusammenfassen können, das Spannende und Wesentliche herausarbeiten können, gut auf Lehrerfragen reagieren können.) Auswendig lernen nützt da nix! 	5 P
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexion gegen Ende des Schuljahres (über das gesamte Schuljahr) + vollständige Mappe 	5 P
<ul style="list-style-type: none"> ● ein Diktat 	5 P
<ul style="list-style-type: none"> ● diverse Arbeiten (Hausübungen, Gruppenarbeiten, die extra mit einem Punkt bewertet werden – bleibt offen) 	5 P
<p>110 Punkte können erworben werden 110–96 = Sehr gut; 95–81 = Gut; 80–65 = Befriedigend, 64–50 = Genügend</p> <p><i>Liebe Eltern, bitte nehmen Sie diesen mit ihren Kindern besprochenen Plan durch Ihre Unterschrift zur Kenntnis. Haben Sie Verständnis für eventuelle »Programmänderungen«. Lernen ist ein Prozess ...</i></p>	

Die Kinder bewahren diesen Plan in ihrer Portfoliomappe auf der ersten Seite auf, können immer wieder nachschlagen. Ich muss mich rechtfertigen, wenn ich mich aus irgendeinem Grund nicht daran halte. Aber auch für meine Schüler/innen ist dieser Plan eine überblicksmäßige Leistungs- und Zielvereinbarung, die für sie bindend ist. Freilich liegt es an mir, die Lernprozesse meiner Schüler/innen gut zu steuern, aber es ist mir wichtig, ihnen das größtmögliche Mitspracherecht einzuräumen und ihnen damit zu vermitteln, dass es um ihre Sache geht in unseren Stunden, nicht um meine oder die von jemand anderem.

5. Der Lernbegriff im individualisierenden Unterricht ist ein konstruktivistischer

5.1 Von der Instruktion zum konstruktivistischen Ansatz

Ein von Instruktion ausgehender Lernbegriff hält sich hartnäckig am Leben. Schule bzw. Unterricht wird quasi als eine Art von »Transportwesen« gesehen, mit dem Wis-

sen von Lehrer/in zu Schüler/in transportiert wird. Diese Idee (ver-)führt zur Überbetonung einer These vom »guten« Input, was freilich problematisch ist. Selbstverständlich fördert ein altersgemäß, anschaulich, lebensnah (wie es im Allgemeinen Lehrplan der Vergangenheit hieß) aufbereiteter Input das Lernen.

Aus der Lehrer/innenfortbildung weiß ich, wie sehr nach wie vor die Input-orientierten Seminare begehrt sind. Ich nehme auch bei fast jedem Seminar den Wunsch der Lehrer/innen wahr, mit möglichst viel Material, das möglichst geradlinig übernommen werden kann, nach Hause zu gehen. Dies soll keineswegs den Lehrern und Lehrerinnen zum Vorwurf gemacht werden, dies belegt für mich nur, dass der Maßstab für das Gelingen von Unterricht im möglichst »guten« Input gesehen wird. Ich habe bei mir selber oft erlebt, wie ich in schwierigen Situationen in bestimmten Klassen noch intensiver darüber nachgedacht habe, was *ich* denn noch *anbieten* könnte, damit die Schüler/innen endlich (mehr) Lernbereitschaft zeigen. Heute frage ich in solchen Situationen nach, wo die Schüler/innen stehen, was der Lernstoff, das Fach, der Unterricht mit ihnen macht, wo sie Interessen haben und wo Probleme, was sie brauchen, um gut lernen zu können. Ich schaue sozusagen in »Försters schwarze Kiste« hinein. (Foerster 1985)

Der konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass Lernen ein Prozess ist, und zwar ein höchst individueller. Was das Individuum mit einem Input macht, wie es Daten aufnimmt und verarbeitet, was es aus dem »Lehrstoff« selektiert, wie es diesen abspeichert, wo es Bezüge zur eigenen Welt herstellen kann, wodurch Interesse entsteht oder Widerstand, entzieht sich der/dem Lehrenden.

Alle Arbeitsaufträge, die einen Bezugspunkt des Individuums zu einem Unterrichtsthema abfragen, die Schüler/innen-Reflexionen anregen, die sich für die singuläre Dimension des Lernens (dialogisches Lernen) interessieren, berücksichtigen den individuellen Lernprozess und nehmen diesen ernst.

5.2 Wie kann sich an einer Schule Individualisierung als Lern-, Lehr-, Arbeits- und Lebens-Kultur etablieren?

Der Blick auf das System Schule ist notwendig, wenn es um die womöglich flächendeckende Durchsetzung eines didaktischen Themas wie der Individualisierung im Unterricht geht. Schule ist ein eher träges System, das nur langsam und mit Widerstand auf Neues reagiert. Soll es zu einem Kulturwechsel kommen, wird das seine Zeit brauchen. In diesem Zusammenhang werden offene Lehr- und Lernformen für diese Lehrer/innen genauso selbstverständlich wie ein schülerzentrierter Unterricht, innere Differenzierung, Begleitung von Lernprozessen bevorzugt, (frontale) Belehrung spielt eine zweitrangige Rolle. Mit Sicherheit wird jede Form von Unterricht umso wirkmächtiger (im besten wie im schlechtesten Sinn), je mehr eine Unterrichtsform zur Kultur einer ganzen Schule wird.

Individualisierung als grundlegendes Unterrichtsprinzip bedeutet im bestehenden System Schule auf mehreren Ebenen einen Kulturwechsel:

- *Lehrer/innen-Kooperation*: Wenn eine konstruktive neue Lernkultur an einer Schule greifen soll, bedarf es zunächst einer neuen Art der Lehrer/innen-Kooperation: Je eigenständiger Schüler/innen arbeiten, je individualisierender die Arbeitsaufträge sind, umso mehr Material wird im Unterricht gebraucht.

Das Schaffen einer »wohl vorbereiteten Lernumgebung« (Hilbert Meyer) bedeutet erhöhten Arbeitsaufwand. So ergibt sich fast zwingend die Notwendigkeit einer gut geplanten Zusammenarbeit. Lehrer/innen stärken und stützen einander in Teams, erarbeiten gemeinsam Lernmaterialien, diskutieren deren Einsatz, modifizieren die Materialien immer wieder je nach Bedarf. Stolpersteine werden als eine allen Beteiligten gemeinsame Problematik empfunden und können in gemeinsamen Diskussionen und Arbeitssitzungen bewältigt werden.

Je besser die Lehrer/innenkooperation an einer Schule funktioniert, umso größer ist nicht nur das gegenseitige Gefühl von Unterstützung, umso sichtbarer werden auch die Erfolge bei den Schülern und Schülerinnen sein.

- *Vereinbarungskultur*: Die Chance einer Plenarkonferenz wird in einer neuen Schulkultur als wichtige und nützliche Gelegenheit gesehen, anstehende Maßnahmen zu diskutieren und Vereinbarungen zu treffen. Individualisierung in der Lehrerschaft bedeutet wie unter den Schülern und Schülerinnen die Notwendigkeit klarer Ziele und allgemein gültiger Leistungsvereinbarungen. Solche Ziele werden beispielgebend ausgehandelt und nicht etwa verordnet. Prozesse, deren Ergebnisse für alle verbindlich sind, mit denen sich alle Lehrer/innen identifizieren können, brauchen ihre Zeit, die darum für die Umsetzung einer solchen kooperativen Struktur eingeplant werden muss.

Individualisierung darf nicht die Sache einzelner engagierter Lehrkräfte sein bzw. bleiben. Es braucht diesbezügliche Vereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung an einer Schule. Und es muss darüber hinaus politische Entscheidungen und Verordnungen geben, die die neue Kultur eines individualisierenden dialogischen Lernens unterstützen und einfordern. Vielleicht wäre in der Maßnahme 25+ eine diesbezügliche Chance gelegen.

Es liegt nicht nur an den Kindern, den Normen der Schule zu entsprechen, es ist die Aufgabe der Schule, der Verschiedenheit der Kinder Rechnung zu tragen. (C. Freinet)

Literatur

- BRÜGELMANN HANS: Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht und klarer strukturiert werden. In: <http://bidol.uibk.ac.at/library/bruegelmann-radikal.html> [Zugriff: 20.6.2008].
- FOERSTER, HEINZ VON: *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig 1985.
- GALLIN, PETER; RUF, URS: *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 1998.
- DIES.: *Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1. – 3. Schuljahr*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1999
- JUUL, JESPER; HELLE, JENSEN: *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim-Basel: Beltz 2002.
- KLIPPERT, HEINZ: *Pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim-Basel: Beltz 2000.
- REICHEL, RENÉ; SCALA, EVA: *Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen*. Münster: Ökotopia 1996.

Thomas Lindauer, Claudia Schmellentin, Afra Sturm

Rechtschreibfehler gewichten – differenzierend korrigieren

Fehler eröffnen Einblicke in die Denkstrukturen von Lernenden – und: Lernen ohne Fehler ist nicht denkbar. Da es in der Schule darum gehen soll, etwas zu lernen, und nicht darum, keine Fehler zu machen, sollten Fehler vor allem als Indikatoren für die Planung der nächsten Lernschritte genutzt werden. Diese lernpsychologisch begründbaren Maximen gelten auch für den Erwerb der Rechtschreibung.

Korrekturen wiederum sollten der Förderung dienen. Für die Orthografie heißt dies: Mit einer undifferenzierten, alle Fehler gleich gewichtenden Gesamtkorrektur von Schülertexten ist eine lerneradäquate Förderung nicht möglich. Erst wenn Fehler in Bezug zu den Lernenden und ihrer Entwicklung gesetzt werden, können Fehler als Lernchance genutzt und Lernende systematisch in ihrer Rechtschreibentwicklung unterstützt werden.

THOMAS LINDAUER ist Linguist und Deutschdidaktiker, leitet das HarmoS-Konsortium Erstsprache Phase II und ist für die Testentwicklung in den Domänen Lesen, Rechtschreibung und Grammatik zuständig. Er ist Leiter des Zentrums Lesen des Institut Forschung und Entwicklung der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz. Weitere Forschungsschwerpunkte sind Schreibförderung, Rechtschreibung, Grammatik, Sprachreflexion. E-Mail: thomas.lindauer@fhnw.ch

CLAUDIA SCHMELLENTIN ist Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut Sek I der PH der FHNW sowie Projektleiterin im Zentrum Lesen am Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Rechtschreibung, Grammatik, Sprachreflexion und Schreibförderung. E-Mail: claudia.schmellentin@fhnw.ch

AFRA STURM ist Dozentin für Deutschdidaktik an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut für Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen.
E-Mail: afra.sturm@fhnw.ch

1. Fehler differenzieren

Für diejenigen, die die Orthografie beherrschen, sind Rechtschreibfehler auffällig, leicht zu erkennen und stören zum Teil das Lesen. Lehrpersonen wissen, dass SchülerInnen aus Fehlern lernen sollen: Oft streichen sie deshalb in Schülertexten mit hoher Akribie jeden Rechtschreibfehler an.

Wir bestreiten nicht, dass eine solche Totalkorrektur wichtig sein kann – dies gilt insbesondere für Texte, die veröffentlicht werden. Soll mit der Korrektur jedoch sprachdidaktisch begründetes Lernen initiiert werden, muss die zentrale Frage folgende sein: Welche Korrekturen können in welchem Umfang verarbeitet werden? Eine solche lernpsychologisch, sprachdidaktisch begründete Korrektur wird sich also auf Zentrales beschränken müssen, darf nicht auf das System Rechtschreibung, sondern muss vor allem auf den Lernenden Bezug nehmen.

Für die Lernentwicklung ist es zentral, dass der Erwerbsprozess nicht durch zu frühe und unnötige Korrekturen gestört wird: SchülerInnen dürfen Fehler machen, Lehrende sollen deren Fehler verstehen, das Entwicklungspotenzial erkennen und die nächsten Lernschritte anregen. Dafür lohnt sich eine entsprechende Korrektur.

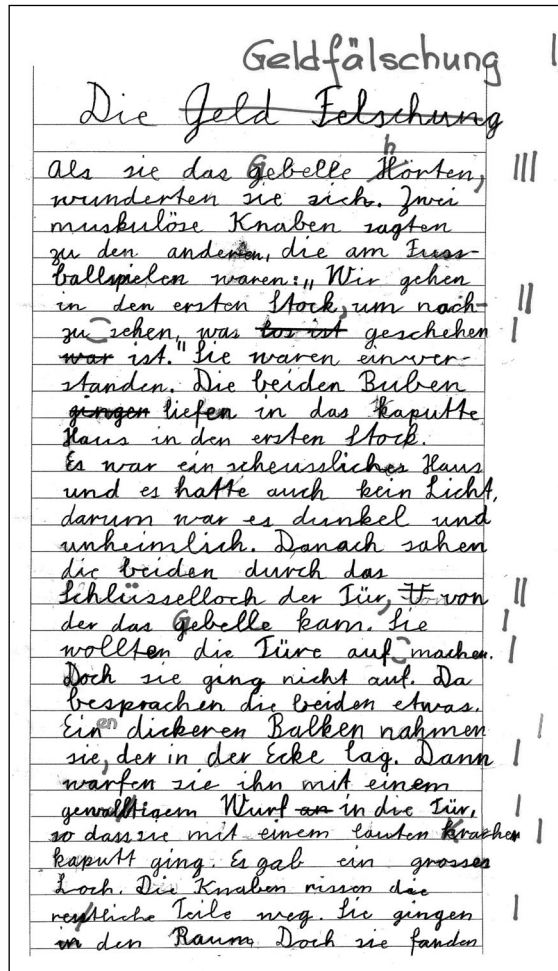
2. Texte korrigieren

Wer Texte von SchülerInnen in Bezug auf Rechtschreibung korrigiert, weiß, dass es alles andere als trivial ist, wenn nicht nur Fehler angestrichen, sondern mit der Korrektur Lernfortschritte initiiert werden sollen. Für die Lernenden ist ein Regelverstoß nicht immer leicht als solcher erkennbar. Eine Fehlerkorrektur ist für sie erst dann lernfördernd, wenn sie von der Korrektur nicht überfordert werden, ihnen mit der Korrektur »die Zone der nächsten Entwicklung« im Sinne von Wygotski eröffnet wird.

Diese knappen theoretischen Überlegungen sollen an einem Text des 12-jährigen Florian konkretisiert werden. In Abbildung 1 sind alle seine Rechtschreibfehler markiert (Hinweis: In der Schweiz schreibt man kein »ß«). Allein der visuelle Eindruck, den der korrigierte Text vermittelt, zeigt: *Wenn Korrekturen zur Förderung der Rechtschreibkompetenzen beitragen und Interventionen den Lernprozess unterstützen bzw. in Gang setzen sollen, müssen sie für Lernende verarbeitbar sein.* Mit einer Korrektur wie in Abbildung 1 wird dies offensichtlich nicht erfüllt:

- Es sind zu viele Fehler angestrichen. Florian kann so unmöglich den Überblick behalten. Das Einzige, was er dabei allenfalls lernt, ist: »Ich kann's nicht.«
- Florian erhält zwar eine Rückmeldung über die Quantität seiner Fehler, aber er erfährt nichts über die Qualität seines Lernstandes. Es wird ihm nicht deutlich, dass er viel und auch Schwieriges beherrscht (z. B. die Nomengroßschreibung). Er erkennt so aber auch nicht, dass er die Doppelkonsonantenregel noch nicht sicher beherrscht.
- Eine Total-Korrektur bestraft die Mutigen: Gerade gute ErzählerInnen verwenden auch Wörter, deren Schreibung sie noch nicht beherrschen. Werden solche Wörter korrigiert bzw. bewertet, werden die Schläuen in Zukunft versuchen, »schwierige« Wörter zu vermeiden. Zudem besteht für jene, die mehr schreiben, auch die

Abb. 1: Beispiel für einen Schülertext mit umfassender Korrektur durch die Lehrperson. Rot markierte Fehler betreffen Fehler im Bereich der Rechtschreibung, grün markierte Fehler betreffen Fehler in anderen Bereichen.



Gefahr, mehr Fehler zu produzieren. Und besonders Pfiffige werden Nebensätze nur noch dann verwenden, wenn sie sich in der Kommasetzung ganz sicher sind.

Fazit: Wenn die Lernenden von den Korrekturen der Lehrenden profitieren sollen, müssen ihnen die Korrekturen einsichtig und übersichtlich gemacht werden. Fehler müssen gezielt markiert, gewichtet und differenziert werden, und zwar in Bezug auf die Lernenden wie auch auf den Lernstoff.¹ Im Zentrum der Korrektur steht der/die Schüler/in und nicht die Fähigkeit der Lehrperson, möglichst alle Fehler zu finden.

¹ Zur Verteilung des Rechtschreibstoffs in der Schweizer Volksschule vgl. EDK-Broschüre 2006, S. 40–44 (http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Rechtschreibung.pdf).

~~war~~ ein nicht. Nicht einmal ein
 Mausloch. Sie hörten eine
 Stimme, doch es war niemand ||
 da. Es muss einen Geheimgang
 geben. Sie tappeten die Wände ||
 ab. Plötzlich stößte einer auf ||
 einen Holzbalken, der in der
 Wand steckt. Er wollte ihn heraus
 ziehen. Da klopfte eine Steinmauer ||
 auf gegen innen auf. Die
 beiden schauerten. Sie gingen ~~hinaus~~
 Es war eine Kiste eine Treppe ||
 hier. Vorsichtig gingen sie die Treppe
~~hinunter~~. Danach kam ein Raum, ||
 in dem waren stehen zwei Menschen.
 Sie ~~war~~ ~~waren~~ ~~markiert~~. Da sagte der ||
 eine Bub im Flüster ton: „Das ||
 sind doch die Geldfälscher, die ||
 die Polizei schon lang sucht.“ ||
 Da meinte der andere: „Wir ||
 gehen jetzt nach Hause und ||
 verständigen berichten der ||
 Polizei das, was wir gesehen ||
 haben. Sie rannten ~~hinauf~~ ~~und~~ ~~vor~~ ||
 aus dem Haus und schnappten ||
 sich die Velo und fuhren nach ||
 Hause. Als die Polizei das wusste, ||
 kam sie mit dem Polizeiauto an die ||
 Abbruchstelle. Dort warteten die ||
 Buben. Sie gingen zum ~~Geheimgang~~
 den Geheimgang runter und ||
 verhafteten die Geldfälscher. Als ||
 Belohnung bekamen sie 1000 ~~und~~ ||
 Franken.

3. Lernerorientiertes Korrigieren

Für eine lernerorientierte Korrektur steht immer die Frage im Zentrum: *Aus welchen Fehlern kann der Schüler/die Schülerin zum gegebenen Zeitpunkt was lernen?*

Hinsichtlich des Rechtschreiberwerbs gilt es zwischen *Lernwörtern* und *Regelwörtern* zu unterscheiden: Für Lernwörter gibt es entweder keine Rechtschreibregel oder die Regel ist für die Lernenden zum gegebenen Zeitpunkt nicht verstehbar. Die Schreibung solcher Wörter muss auswendig gelernt werden. Die *Auswahl der Lernwörter* richtet sich dabei nach deren Relevanz für den Schüler/die Schülerin.

Die Falschschreibungen der Wörter »gewaltig«, »restlich« oder »verhaftet« muss Florian nicht einzeln memorieren: Ihre Schreibung folgt aus der Doppelkonsonantenregel. In diesen Fällen handelt es sich also um *Regelwörter*. Er soll sich hier also

mithilfe von Übungen Sicherheit in der Anwendung der Regel gewinnen (wie die Schreibungen »Schlusselloch«, »Ecke«, »schmissen«, »tappten« etc. zeigen, beherrscht er die Regel). Zudem wird mit einer Korrektur, die Fehler zu *einem* Regelverstoß zusammenfasst, deutlich, dass er den gleichen Fehler drei Mal und nicht drei verschiedene Fehler gemacht hat.

Für Schwache sollte möglichst nur eine Regel fokussiert werden: Erst wenn sie Regeln kognitiv bewältigen und die ausgewählten Lernwörter memorieren können, macht eine Korrektur Sinn. Eine solch differenzierte Korrektur scheint zunächst aufwendig zu sein, sie braucht aber gewiss nicht mehr Zeit als die akribische Suche nach jedem Fehler. Bewährt hat sich folgendes Vorgehen:

- Text überfliegen und einen Überblick über die Fehlertypen gewinnen
- Fehler gewichten und Auswahl treffen
- Fördermaßnahmen bestimmen

3.1 Fehlertypen überblicken

Im ersten Schritt geht es darum, einen Überblick zu bekommen, was die SchülerInnen bereits können, wo sie Anzeichen zeigen, eine Regel zu erwerben, was sie noch nicht wissen, aber schon beherrschen könnten. Bei Texten von unbekanntem SchülerInnen kann dies zeitaufwendig sein. Im Schulalltag korrigiert man aber die Texte der eigenen Klasse, mit deren Fehlertypen man ja gut vertraut ist.

Ein Überblick über Florians Text zeigt, dass er – wie bereits erläutert – mit einem Aspekt der Doppelkonsonantenregel Probleme hat (siehe Abb. 2). Es bietet sich deshalb an, diesen Regelbereich zu fokussieren. Wer will, kann aber seinen Text noch genauer analysieren. Es zeigt sich dabei u. a. folgendes:

- *Nomengroßschreibung*: Florian beherrscht die Großschreibung echter Nomen im Großen und Ganzen. Zwar treten noch einzelne Fehler auf (»kracher«, »flüster-ton«, »gebelle«), was allerdings für diese Erwerbsstufe normal ist. Auch mit der korrekten Schreibung einer komplexen Nominalisierung wie »Fußballspielen« zeigt Florian, dass hier keine speziellen Fördermaßnahmen angezeigt sind.
- *Zeichensetzung*: Die Zeichen am Satzende und die Zeichensetzung bei direkter Rede beherrscht Florian. Komma zwischen Teilsätzen darf auf dieser Stufe in freien Texten noch nicht erwartet werden. Florian setzt bereits einige Kommas vor eingeleiteten Teilsätzen, vor uneingeleiteten aber erwartungsgemäß nicht.

Da Florian unter Zeitdruck schrieb und er den Text kaum in Bezug auf die Rechtschreibung überarbeiten konnte, finden sich erwartungsgemäß Flüchtigkeitsfehler: »jetz«, »nieman«, »gesehen«, »Schlusselloch« etc. Fehler dieser Art lassen keine Rückschlüsse auf seine Rechtschreibleistung zu. Solche Fehler zu markieren lohnt sich etwa, wenn der Text veröffentlicht werden soll, wobei die Korrektur dann aber eine andere Funktion hat: Sie dient nicht mehr dem Rechtschreiblernen im engeren Sinn, sondern sie folgt dem Anspruch, dass veröffentlichte Texte möglichst fehlerfrei sein sollen. Sie hilft dann richtig umgesetzt auch erweiterte Rechtschreibkompetenzen wie »Fehleraufmerksamkeit«, »Genauigkeit« bzw. komplexe Überarbeitungsstrategien aufzubauen – in diesem Fall sollten dann aber auch professionelle

Geldfälschung
Die Geldfälschung

LW₁ Als sie das gebelle hörten wunderten sie sich. Zwei muskulöse Knaben sagten zu den anderen, die am Fussballspielen waren: «Wir gehen in den ersten Stock um nachzusehen, was ~~es ist~~ geschehen ~~war ist~~.» Sie waren einverstanden. Die beiden Buben gingen liefen in das kaputte Haus in den ersten Stock. Es war ein scheussliches Haus und es hatte auch kein Licht, darum war es dunkel und unheimlich. Danach sahen die beiden durch das Schlüsselloch der Tür ~~von der das gebelle kam~~. Sie wollten die Türe aufmachen. Doch sie ging nicht auf. Da besprachen die beiden etwas. Ein dickeren Balken nahmen sie der in der Ecke lag. Dann warfen sie ihn mit einem gewaltigem Wurf ~~an~~ in die Tür, so dass sie mit einem lauten kracher kaputt ging. Es gab ein grosses Loch. Die Knaben rissen die ~~reisse~~ reisse Teile weg und schmissen sie weg. Sie gingen in den Raum. Doch sie fanden ~~nur ein~~ nichts. Nicht einmal ein Mauselloch. Sie hörten eine Stimme doch es war nieman da. Es muss einen Geheimgang geben. Sie tappten die Wände ab. Plötzlich stosste einer auf einen Holzbalken der in der Wand steckt. Er wollte ihn heraus ziehen. Da ~~kaute~~ kaute eine Steintüre ~~auf~~ gegen innen auf. Die beiden staunten. Sie gingen hinein. Es ~~war eine~~ hatte eine Treppe. ~~Sie~~ Vorsichtig gingen sie die Treppe herunter. Danach kam ein Raum in dem Raum standen zwei Menschen. Sie war maskiert. Da sagte der eine Bub im flüsterten: «Das sind doch die Geldfälscher die die Polizei schon lange sucht.» Da meinte der andere: «Wir gehen jetzt nach Hause und ~~verständigen~~ verständigen berichten der Polizei dass, was wir gesehen haben. Sie rannten hinauf ~~un ver~~ aus dem Haus und schnappten sich die Velo und fuhren nach Hause. Als die Polizei das wusste kam sie mit dem Polizeiauto an die Abbruchstelle. Dort warteten die Buben. Sie gingen ~~zum Geheimg~~ zum Geheimgang den Geheimgang runter und ver~~hiften~~ hiften die Geldfälscher. Als Belohnung bekamen sie 1000 ~~und~~ Franken.

LW₂

LW₃

LW₄

LW₁

LW₁

LW₄

LW₁: Geldfälschung, Geldfälscher → Stamm: falsch → fälschen, Fälscher
 LW₂: nachzusehen, nachsehen, nachgesehen
 LW₃: aufmachen, aufzumachen, aufgemacht
 LW₄: Belohnung, Lohn, lohnend, lohnen

DK₁

DK₁

DK₂

DK₁

Abb. 2: Beispiel für eine nach Fehlerkategorien differenzierte Korrektur an einem Schülertext. Abkürzungen: DK = Doppelkonsonantenregel, LW = Lernwort. Die Ziffern 1 und 2 bei DK weisen darauf hin, dass es sich um verschiedene Bedingungen der Doppelkonsonantenregel handelt.

Schreibhilfen wie Computer bzw. elektronische Korrekturprogramme eingesetzt werden. Denn: Die Funktion bestimmt die Wahl der Korrekturmethode.

3.2 Fehler gewichten und auswählen

Da eine Markierung aller Fehler nicht lernerorientiert ist, muss eine sinnvolle Auswahl getroffen werden; dabei helfen folgende Kriterien:

- Konzentration auf Wesentliches
- Berücksichtigung der Rechtschreibentwicklung
- Bezug auf individuelle Schwierigkeiten
- Lernzielorientierung/Stoffplan
- Konzentration auf Lernbares

Aufgrund der gemachten Beobachtungen wählt man den Regelbereich aus, der für die Schülerin, den Schüler wichtig ist und in dem sich die größten Unsicherheiten zeigen. Grundsätzlich gilt, dass man sich in der Grundschule auf einen Regelbereich beschränken sollte; auf der Sekundarstufe I können je nach Fähigkeiten der Lernenden auch mehrere Regeln fokussiert werden.

Bei der Auswahl der Lernwörter können je nach individuellem Lernstand 4 bis 8 Lernwörter ausgewählt werden: Je schwächer die Leistung, desto weniger Fehler anstreichen! Die Lernwörter sollen im Hinblick auf die Lernbarkeit nicht nur markiert werden, sondern gleichzeitig sollte auch die korrekte Schreibweise mit der Merkstelle angegeben werden (vgl. Abb. 2).

3.3 Fördermaßnahmen bestimmen

Eine solche lernerorientierte Korrektur gibt weitgehend vor, welche Fördermaßnahmen sinnvoll sind. Für Florian bietet sich eine kleine Auswahl an Übungsmaterial zur Doppelkonsonantenregel an (z. B. im Rahmen eines Wochenplans), und zwar möglichst eine, die seinen Fehlertyp fokussiert.

Es ist auch möglich, auf spezielle Übungen zu verzichten, wenn Florian seine Fehler sofort einsieht. Auf jeden Fall würde es sich aber anbieten, dass er seinen nächsten Text im Hinblick auf die Doppelkonsonantenregel überprüft und dazu die Regel kurz repetiert, zum Beispiel anhand einer entsprechenden Regelkarte, die auf der Rückseite Musterwörter enthält, die er auch mit eigenen ergänzen könnte. Zudem könnte Florian vor dem Überarbeiten des Textes eine der oben erwähnten isolierten Übungen machen, um sich so auf den Fehlertyp zu sensibilisieren.

Im Hinblick auf die Lernwörter ist eine regelmäßige Arbeit mit der (individuellen) Rechtschreibkartei oder Wörterliste unabdingbar. Die Arbeit damit ist aufwendig, aber lohnend.

4. Fazit

Das lernerorientierte Korrigieren bietet die Basis für die Weiterarbeit. Für eine (Gesamt-)Beurteilung der Rechtschreibleistung müssen jedoch auch andere Instrumente beigezogen werden. Die Rechtschreibkompetenz zeigt sich nicht nur in freien Texten, sondern auch in (isolierten) Übungen oder darin, ob ein Schüler oder eine Schülerin eigene Rechtschreibfehler erklären kann: Das Gespräch mit den SchülerInnen lohnt sich auch im Bereich der Orthografie.

Literatur

LINDAUER, THOMAS; STURM, AFRA; SCHMELLENTIN, CLAUDIA: *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht*. Bern: Generalsekretariat EDK, aktualisierte und erweiterte Aufl. 2006.

LINDAUER, THOMAS; SCHMELLENTIN, CLAUDIA: *Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule*. Zürich: Orell Füssli 2007.

Eva Holzmann

Idole und Identifikation

Portfolioarbeit in einer dritten Klasse AHS

1. Was hat das mit mir zu tun?

Portfolioarbeit ermöglicht individualisierten Unterricht, und zwar nicht nur, was Arbeitsform, Arbeitstempo, Arbeitseinteilung und dergleichen angeht, sondern – und das scheint mir besonders wichtig – auch was das Inhaltliche betrifft. Mit den SchülerInnen gemeinsam ein Thema zu finden, das ihrem Entwicklungsstand und ihrer Interessenslage möglichst genau entspricht, ist das Entscheidende, ist sozusagen der Schlüssel zum Erfolg. Dass nämlich SchülerInnen spätestens mit dem 12./13. Lebensjahr die Freude am Lernen verlieren, hängt unter anderem damit zusammen, dass das, was gelernt wird, zusehends weniger mit ihrer eigentlichen Lebenswirklichkeit zu tun hat. Unterricht wird zum notwendigen Übel, das wirkliche Leben spielt sich außerhalb der Schule ab. Und genau dort gilt es, wenn man dem Zugang der psychoanalytischen Pädagogik¹ folgen will, anzusetzen; es gilt, schulische und außerschulische Realität zu vernetzen, die SchülerInnen als Personen

EVA HOLZMANN ist seit 1976 Lehrerin für Deutsch und Englisch an einer Wiener AHS; von 1993–2002 leitete sie die Arbeitsgemeinschaft der DeutschlehrerInnen an den Wiener AHS (AG Germanistik).
E-Mail: evaholzmann@hotmail.com

- 1 Sämtliche Zitate sind Vorträgen entnommen, die am 21. April 2007 im Rahmen einer Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik zum Thema »Die Wiederentdeckung der Freude am Lernen« gehalten wurden.
Helmuth Fidgor: Psychoanalytiker und Erziehungsberater
Evelyn Heinemann: Psychoanalytikerin und Professorin an der Universität Mainz

wahr- und ernst zu nehmen und auch immer wieder ihre Freizeitinteressen in den Unterricht mit einzubeziehen. Lerninhalte sind – so der Psychoanalytiker Fidgor – »so zu gestalten, dass sie auch emotionale Bedeutung gewinnen und die ganz persönlichen Bedürfnisse der SchülerInnen erfüllen«. Zudem sei es wichtig, den SchülerInnen etwas zuzutrauen. Heinemann sieht als Grundvoraussetzung für erfolgreiches *und* freudvolles Lernen »die Schaffung von Lernsituationen mit optimaler Herausforderung«. Über- und Unterforderung seien gleichermaßen schlecht. Das Allerbeste sei es, wenn Kinder und Jugendliche selbst »auf die Suche nach Aufgaben gehen«. Lustvolles Lernen stehe immer in einem Zusammenhang mit dem Autonomiestreben der Heranwachsenden. Das Ich der Lernenden ist also der Bezugspunkt.

An amerikanischen Highschools soll es übrigens vielfach üblich sein, die Arbeit zu einem bestimmten Thema mit der Erörterung der Frage »Und was hat das mit mir zu tun?« zu beenden. Ich denke, diese Frage kann im Unterricht nicht oft genug gestellt werden.

2. Fernando Alonso oder doch Roger Federer?

Fassen wir zusammen: Erfolgreicher Unterricht holt ein Stück außerschulische Lebenswirklichkeit ins Unterrichtsgeschehen hinein, nimmt SchülerInnen als Personen ernst, orientiert sich an deren Bedürfnissen, überfordert und unterfordert sie nicht und bedient ihr Autonomiestreben. Und genau das ist das Erfolgsgeheimnis der Portfolioarbeit: Arbeit im selbst gewählten Tempo, Entscheidungsmöglichkeiten zwischen Wahl- und Pflichtaufgaben, unmittelbare, ganz persönliche Hilfestellungen durch die Lehrkraft. Und: Arbeit an einem Thema, das gemeinsam mit der Klasse entwickelt wurde und daher zumindest von der Mehrheit als interessant und motivierend erlebt wird. Als besonders ideal haben sich dabei in meiner Unterrichtspraxis Themen erwiesen, die in sich eine Wahlmöglichkeit bieten. Portfolios zu Themen wie »Meine Lieblingssage«, »Mein Lieblingsmärchen«, »Mein erstes wichtiges Buch«, »Mein momentan Lieblingbuch« – mit denselben bzw. vergleichbaren Aufgabenstellungen – haben meine SchülerInnen mit großer Begeisterung erarbeitet.

Letztes Jahr ging ich in meiner Dritten noch einen Schritt weiter. Da ihre Themenvorschläge derart divergierten und ich nicht wirklich wusste, wie man bildende Kunst, Sport, Computer, Popmusik und Stars unter einen »Themenhut« bringt, schlug ich als Lösung folgenden Arbeitstitel vor: Eine Person, die ich sehr bewundere, aber nicht persönlich kenne. Es ging also in Richtung »Idol«, sofern man Albrecht Dürer oder J. R. R. Tolkien auch als solches bezeichnen will. Mit diesem Portfolio sollten verschiedene, bereits gelernte, Textsorten geübt werden. Verpflichtend waren: ein Brief an die LeserInnen, die Begründung der Wahl (also ein argumentativer Text), eine möglichst originelle Präsentation der Person, ein persönlicher Brief an sie, ein fiktives Interview mit ihr sowie eine Schlussreflexion. Wichtig sollte auch die Phase der Textüberarbeitung sein.

Der Motivationsschub, der von dem »selbst gestellten Thema« ausging, war enorm. Noch vor dem offiziellen Beginn der Portfoliophase hatten einige SchülerInnen bereits Unmengen an Material gesammelt. Dass es ihnen »erlaubt« war,

sich in der Schule (!) stundenlang mit ihren »Stars« (darunter Bill Gates, Sean Connery, George Lucas, Robbie Williams, Christian Storm, Fernando Alonso, Roger Federer, Zinédine Zidane, Heidi Klum, Julia Roberts, Christina Aguilera, Kelly Clarkson, Christina Stürmer, aber eben auch J. R. R. Tolkien und Albrecht Dürer) zu beschäftigen, löste große Begeisterung aus. Schule hatte auf einmal etwas mit ihrem »richtigen Leben« zu tun.

3. Werd' ich auch mal so einen guten Aufschlag haben?

Das Ich der SchülerInnen stand im Mittelpunkt; es ging um ihre ganz persönliche Auseinandersetzung mit ihrem »Idol« und nicht um das Herunterladen von Vorgefertigtem aus dem Internet. Dabei zeigte sich, dass die verlangte individuelle Annäherung an die gewählte Person immer wieder zur Identifikation mit dieser Person führte. So meinte beispielsweise eine Schülerin in ihrer Arbeit zu Christian Storm: »Ich kann mich in manchen Dingen mit ihm vergleichen. Auch ich habe Angst vor Spinnen, bin ehrgeizig und ich brause ziemlich leicht auf.« Eine Schülerin machte für ihre Präsentation der Person eine ganz genaue – auch mit Fotos unterlegte – Gegenüberstellung von sich und Heidi Klum. Sie verglich das äußere Erscheinungsbild, Persönlichkeitsmerkmale, Hobbys, ja sogar die Buchstabenanzahl (!) ihrer Vor- und Zunamen, die sich als identisch herausstellte. Und eine andere Schülerin schrieb in ihrem persönlichen Brief an Christina Aguilera: »Ich kann gut verstehen, wie Sie sich gefühlt haben, als sich Ihre Eltern getrennt haben, denn meine Eltern leben auch getrennt.« Der Schüler, der sich unbedingt mit Albrecht Dürer befassen wollte, meinte in seiner Begründung der Wahl: »Ich habe einen Maler gewählt, weil ich selbst auch sehr gerne zeichne und glaube, dass ich ganz gut zeichnen kann. Außerdem war Albrecht Dürer auch Mathematiker – und Mathematik fasziniert mich ebenfalls.« Und der Roger Federer-Experte gestand, dass er »gerne selbst so einen guten Aufschlag mit so einer guten Quote« hätte.

Mehrfach wurde auch seitens der SchülerInnen betont, dass es ihnen wichtig war, ihr »Vorbild« der Klasse »möglichst gut näherzubringen«. Eine Schülerin formulierte es so: »Ich werde mich bei diesem Portfolio ganz besonders bemühen, denn ich möchte, dass es Kelly Clarkson wirklich gerecht wird. Meine Klasse soll einen guten Eindruck von ihr bekommen.«

Wie viel Spaß und Interesse die SchülerInnen an der Arbeit gehabt hatten, zeigten ihre Bemerkungen im Kapitel »Abschließende Gedanken«: »Portfolios sind immer eine Abwechslung, aber dieses Thema fand ich ganz besonders spannend.« »In diesem Portfolio konnte ich das Angenehme, mein Hobby, mit dem Nützlichen, der Schule, verbinden.« »Dieses Portfolio hat mir am meisten Freude gemacht und es gefällt mir auch am besten. Ich werde es mir sicher immer wieder ansehen.«

Die Begeisterung für die Sache ließ die SchülerInnen gar nicht merken, wie viel sie tatsächlich gearbeitet und auch gelernt hatten. In einem Zeitraum von etwa zwei Wochen produzierten sie eine Fülle von Texten und überarbeiteten diese bereitwillig. Das, was sie geschrieben hatten, war ihnen persönlich wichtig und sollte auch ihren MitschülerInnen gefallen. Ihre Texte sollten herzeigbar sein. Das Maß an Identifikation

tifikation mit der eigenen Arbeit war beachtlich, und die meisten waren am Ende ziemlich stolz auf ihr »Werk« und verwahrten es offensichtlich auch an einem sicheren Ort. Als ich die Klasse nämlich ein Jahr später (für diesen Beitrag) bat, mir dieses Portfolio nochmals mitzubringen, hatten es überraschend viele bereits am nächsten Tag in der Schule. Hätte ich ihre Deutsch-Hausübungshefte vom letzten Jahr verlangt, wäre die Bilanz wohl nicht ganz so gut ausgefallen.

Jetzt sind diese SchülerInnen also in der Vierten und demnächst beginnen wir mit einem Portfolio zum Thema »Liebe und Beziehungen«. Da stellt sich die – alles entscheidende – Frage »Und was hat das mit mir zu tun?« für sie erst gar nicht.

Literatur

- DATLER, WILFRIED et al. (Hrsg.): *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik.* Bd. 12. Gießen: Psychosozial-Verlag 2002.
- FIGDOR, HELMUTH: *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 1. Vorträge und Aufsätze.* Gießen: Psychosozial-Verlag 2006.

Christian Holzmann

Nicht viel anders und doch verschieden Vom Unter- und Aufrichten an der Sir Karl Popper Schule, einem Oberstufen-Schulversuch für Hochbegabte

Soeben (Samstag 10h45) habe ich ein Rundmail an meinen Deutsch-Vertiefungskurs geschickt:

Liebe Leute, unser Weltliteratur-Satz-Projekt ist endlich online. Nicht vergessen: Reiseführer für die Klassik-Reise nächste Woche einpacken. Deadline für die Gedicht-Interpretation – morgen Mitternacht. Und für den 20. 5. (»5xFilm«) sich bitte in Lisas Liste eintragen. Schönes WE.

Das mag beeindruckend klingen, vor allem, weil fünf Minuten später schon die erste Antwort eintraf, obwohl die Leute eigentlich im Unterricht sitzen (die Sir Karl Popper Schule kennt keine 5-Tage-Woche). Erstens ist die Mail länger und klein geschrieben, zweitens haben die Leute gar keine Wahl – sie müssen sich sowieso alle in die Liste eintragen – und drittens hätte ich die Gedichtinterpretationen gerne ein paar Stunden früher, weil ich sonst ins Trudeln komme.

So geht es also zu in der Sir-Karl-Popper Schule?¹ Mitnichten. Wovon hier vorwiegend die Rede ist, ist der Deutsch-Unterricht in einem so genannten Vertie-

CHRISTIAN HOLZMANN unterrichtet Deutsch und Englisch am Rainerymnasium und an der Sir-Karl-Popper-Schule sowie Fachdidaktik (Englisch) an der Universität Wien. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at

¹ <http://www.popperschule.at/>; dort finden sich im Übrigen nicht nur die Grundsätze der schwerpunktmäßigen Begabungsförderung des Schulversuchs, sondern auch die Projekte, die in diesem Beitrag angesprochen werden.

fungskurs. Das bedeutet in der Praxis, dass in der 7. und 8. Klasse (= 11 und 12. Schulstufe) statt der üblichen drei nun fünf Stunden Deutsch zur Verfügung stehen, was an sich schon eine Form einer leicht generalisierenden Individualisierung darstellt; das bedeutet in der Theorie, dass dort Jugendliche sitzen, die sich vor Begeisterung fürs Fach kaum bremsen lassen. Das ist natürlich nur die halbe Wahrheit, der Vertiefungskurs Deutsch ist keine Accademia Della Crusca, in der Spreu verpönt ist – aber schon die halbe Wahrheit ist aufregend genug.

Kann man in Deutsch hochbegabt (ein etwas verrosteter Begriff) sein? Natürlich nicht, aber man kann einen Begabungsschwerpunkt haben, der dem, was im Deutschunterricht alles möglich ist, entgegenkommt. Verabschieden wir uns von der Vorstellung der generellen Hochbegabung – wer sich überall im schulischen Leben leicht tut, der tut das nicht, weil ihm/ihr alles zufließt, sondern auch, weil bestimmte Arbeitstugenden und Persönlichkeitsmerkmale entwickelt sind und weil, und das ist das Um und Auf in jeglichem Schulbetrieb, die Neugierde und die Leidenschaft fürs Lernen, Wissen und Tun nicht ausgetrieben wurden. Fast alle derer, die in der Schule in vielen Bereichen reüssieren, zeigen auch außerhalb der Schule ein starkes Engagement in den verschiedensten Belangen, sei es in sozialen, organisatorischen, politischen und/oder künstlerischen. Sie sind also nicht – wie Polykrates – vom blinden Glück verfolgt, sondern tun etwas für ihren Erfolg.

Was aber trägt die Schule, konkret die Sir-Karl-Popper Schule bei, um Begabungsschwerpunkte zu entwickeln? Das gegenwärtige Konzept² sieht zum einen die größere Zeittasche vor (fünf statt drei Stunden), eine erste Differenzierung der Interessen mit entsprechenden Stundenzuordnungen. Zwei Vertiefungskurse können gewählt werden, realistischere Weise kann nicht mehr als ein weiterer subskribiert werden. Zum anderen wird angenommen, dass im Vertiefungskurs keine MinderleisterInnen sitzen, denn alle Begabung nützt wenig ohne die entsprechende Arbeitshaltung, ohne die grundlegende Begeisterungsfähigkeit.

Keine Frage, mit diesen Voraussetzungen ist eine andere Form des Arbeitens möglich. Es wäre allerdings ein Irrtum anzunehmen, dass unser Ziel ein Mehr ist, dadurch dass nun zehn Klassiker gelesen, die Bremer Beiträge in aller Ausführlichkeit durchbesprochen oder fünfzehn Erörterungen pro Monat geschrieben werden. Ganz im Gegenteil, Lenins Diktum, dass aus Quantität Qualität kommt, wird besonders dann stark bezweifelt, wenn es um die Regelmäßigkeit geht. Regelmäßig Hausübung für alle? Kaum durchzusetzen. Regelmäßig überprüfen? Abgelehnt – wenn auch nicht einhellig. Und trotzdem ergibt sich ein Mehr, weil eben einige Parameter stimmen:

- mehr Zeit
- im Bedarfsfall rasches und konsequentes Arbeiten
- hohe (Selbst)Organisationsfähigkeit

² In absehbarer Zeit wird auf ein Kurssystem umgestellt, das sich natürlich erst bewähren muss, das aber offensichtlich ein Schritt in die richtige Richtung ist.

- hohe Reflexionsfähigkeit
- hohe Selbstständigkeit
- Selbstbewusstsein
- individuelle Absprachen (Contracting) mit der Lehrperson
- Begeisterungsfähigkeit und Neugier

Dadurch entwickeln sich schlicht und einfach ganz andere Synergien als im Regelunterricht; das heißt nicht, dass all das nicht auch in der Regelschule möglich ist, doch durch die Differenzierung kann im Vertiefungskurs Deutsch in einem anderen Tempo und in einer anderen Intensität gearbeitet werden.

Ich greife zwei Bereiche heraus, die dies verdeutlichen sollen. Die Gruppe einigt sich darauf, nicht zuletzt angeregt durch die Besuche in der »Alten Schmiede«³, ein »Herbstleseprojekt« durchzuführen. 15 österreichische Neuerscheinungen werden rezensiert, der Elternverein⁴ spendiert nicht nur die Bücher, sondern finanziert auch eine Rezensionswerkstatt mit Dr. Martin Kubaczek von der »Alten Schmiede«. So weit, so gut – dies ließe sich, vermutlich etwas langsamer, an jeder anderen Schule auch bewerkstelligen. Seltener schon mag die Fortsetzung sein: Ein Schüler erklärt sich bereit, unser Projekt an die Öffentlichkeit zu tragen und kontaktiert die *Presse*, die erst dann reagiert, als sie merkt, es handelt sich um einen Schüler und nicht um einen ehrgeizigen Lehrer. Der Schüler bleibt hartnäckig – und an einem Freitag zu unserer zehnten und elften Stunde (auch unüblich an der Regelschule) tauchen die zuständige Redakteurin und ein Fotograf auf; nach einem etwa einstündigen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern erscheint ein paar Tage darauf eine ganze Seite zum »Herbstleseprojekt«.

Als Lehrer hatte ich eine Nebenrolle – ich habe mitorganisiert, aber nicht organisiert; ich habe gelesen (die Romane und die Rezensionen) und auch etwas dazu gesagt, habe mich mit meiner Meinung aber nicht immer durchgesetzt. Das Mädchen, das den Roman von Martin Prinz rezensierte, wurde von ihm persönlich mehr gelobt als von mir. Das hat mich natürlich sehr gefreut! Gefreut hat mich aber prinzipiell, dass man nicht alles an mich delegiert, sondern dass es ein hohes Maß an Eigeninitiative gegeben hat. Es war auch der Eigeninitiative zweier Mädchen zu verdanken, dass Saša Stanišić an der Schule las, noch bevor er von einer interessierten Öffentlichkeit vereinnahmt wurde, es geht auf die Eigeninitiative eines Schülers zurück, dass Norbert Silberbauer aus seinem neuen Buch lesen wird, es war die Eigeninitiative einer Schülerin, dass Paolo Calamita, Marketing-Leiter der Viennale, mit uns diskutierte, dass innerhalb der Reihe »5xFilm« eine JungfilmerInnen-Leiste zustande kam, es war die Neugier der SchülerInnen, die uns zur fünftägigen Klassik-

3 Dort (<http://www.alte-schmiede.at/>) läuft seit Jahren eine Schiene für AHS-Gruppen, in denen SchülerInnen mit Autorinnen und Autoren – nach der entsprechenden Lektüre – ins Gespräch kommen können.

4 Auch darauf gilt es hinzuweisen: Ein aktiver und großzügiger Elternverein ist um Förderung zahlreicher Initiativen stets bemüht. Ein Direktor ebnet mit Engagement die Wege.

Reise aufbrechen ließ. Ich könnte noch zahlreiche Zeilen mit Beispielen füllen, doch das Prinzip scheint klar: In so einem Kontext ist es verhältnismäßig leicht, sich gegenseitig zu beflügeln.

Gleichzeitig, so mein zweites Beispiel, gibt es in so einer Gruppe immer wieder Sonderwünsche, denen zum Teil stattgegeben werden kann. Natürlich stößt der Wunsch einer Schülerin, dass in den Stunden mehr geschrieben werden möge, nicht immer auf Gegenliebe bei den anderen – aber dafür haben zu Jahresbeginn ein paar SchülerInnen eine Schreibwerkstatt organisiert und mich gebeten, diese zu moderieren; so gehören also ein paar Samstagvormittage den Schreibenden, die aus unterschiedlichen Klassen kommen. Und wenn in den Stunden geschrieben wird, dann ist stets erstaunlich, was in kurzer Zeit entsteht – meine Odenstrophe (im Anschluss an drei Hölderlin-Stunden) war jedenfalls die schlechteste.

Am ehesten lässt sich Einigkeit dann erzielen, wenn auf individuelle Vorlieben Rücksicht genommen wird. Bei fünf Stunden ist es möglich, immer wieder Zeiteinheiten für selbstständiges Arbeiten zu selbstgewählten Themen zur Verfügung zu stellen. In Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit wird zu einem Schwerpunkt gearbeitet, das Ergebnis wird dann der Gruppe präsentiert. Dabei finden sich die unterschiedlichsten Themen – von Märchenanalyse zu Haneke, von altägyptischer Literatur zu Sex in der Literatur.⁵ Deutlicher kann die Funktion des Lehrers in diesen Phasen nicht werden: Hier zeigt es sich, dass die Rolle des »sage on the stage« tatsächlich obsolet geworden ist, dass man als Lehrer eben die unterschiedlichsten Rollen (hier eben »facilitator«) ausfüllen muss, will man den Ansprüchen gerecht werden – wobei der letzte Anspruch ja sowieso ist: Der gute Lehrer macht sich selbst überflüssig.

Gibt es keine Wermutstropfen? Ist der Vertiefungskurs Deutsch der zur Wirklichkeit gewordene Traum von sonst verzweifelten Deutschlehrerinnen und -lehrern? Erfreulicherweise nicht, denn in der perfekten Gruppe würden wir ja bald den Harmonietod sterben. Wie überall lesen auch hier nicht alle gleich gern und gleich viel; wie überall ist auch hier »the readiness to go the extra mile« nicht gleich verteilt; wie überall sind Zeit und Energie begrenzt – aber wundersamerweise doch nicht so sehr, dass wir nicht trotzdem ziemlich oft (!) ins Theater, ins Kino, zu Veranstaltungen gehen könnten. Und wie überall sind die Unterschiede im Vorwissen nach wie vor groß. Ich persönlich wundere mich, wenn jemand in der 7. Klasse noch nie von Hölderlin oder Kleist gehört hat, weil meine SchülerInnen in der 4. Klasse der Regelschule sehr wohl davon wissen.⁶ Aber ich kann natürlich mit dem unterschiedli-

5 Und es wäre nicht der Vertiefungskurs Deutsch, wenn die beiden Schüler nicht nur das Thema mit Hilfe von Sekundärliteratur aufgearbeitet, sondern auch gleichzeitig ein Drehbuch für einen Sexfilm mitgeliefert hätten.

6 Ja, das geht! Auch mit den so genannten »schlechten« Klassen. Was 14-Jährige zu »Hälfte des Lebens« sagen, ist nämlich auch ziemlich aufregend. Das ist es ja, was uns in der Schule mitunter aufrecht hält: das Unerprobte probieren!

chen Vorwissen leben. Was mir anfangs deutlich schwerer fiel, war, mich an die individuellen Abmachungen zu halten – zu sehr war ich daran gewöhnt, bei formellen Anforderungen alle über einen Kamm zu scheren. (Und was Abgabetermine betrifft, so schere ich nach wie vor.) Doch ich habe gelernt: sich über Vorschläge, die Einzelne betreffen, so lange zu unterhalten, bis beide Seiten einigermaßen zufrieden sind. Was noch immer nicht leicht für mich ist, ist der Pragmatismus, den manche PopperschülerInnen – wohl aus Zeitnot, aber auch aus Überzeugung – an den Tag legen. Kommt der Lernauftrag, dann wird gelernt. Kommt der Leseauftrag, dann wird gelesen. Fehlt jedoch der explizite Auftrag, dann bleibt alles dem Zufall überlassen. Nur: Wer immer nur das Aufgetragene lernt, wird eine traurige Bilanz aufzuweisen haben. Das mag der Nachteil sein – die Eingebundenheit in so viele Stunden (auch Nicht-Unterrichtsstunden); denn neben der Ganztagschule, der Sechstageswoche muss ja auch genug Zeit fürs Leben bleiben – und für sich selbst und seine Interessen. Nicht zuletzt deshalb zitiere ich im »Contracting-Schreiben« immer wieder Boris Pasternak: »Wir wurden geboren, um das Leben zu leben, und nicht, um uns darauf vorzubereiten!« Nicht, dass es mir, wie gesagt, leicht fiel, mit diesem Pragmatismus umzugehen, weil er letztendlich wenig an Wissens-, noch weniger an Bildungszuwachs bringt, aber ich lerne in diesem Kontext verstärkt, die unterschiedlichsten Zugänge zur Welt nicht nur kennen, sondern auch akzeptieren. In der Schule ist man ja immer wieder versucht, jedes Problem als Nagel zu identifizieren, weil der Hammer als Werkzeug so handlich ist. Leichter ist es da schon mit »polykratischen Ängsten« (wenn man nur von Erfolgen verwöhnt wird) umzugehen, denn die sind bestenfalls der Kollateralschaden von erfreulichen Ereignissen.

Was heißt das nun eigentlich fürs Regelschulwesen? Ist etwas davon auch dort möglich? Ja! Mit Einschränkungen ist vieles umsetzbar. Schülerinnen und Schülern Verantwortungen übertragen, besser noch, sie diese selbst erkennen und wahrnehmen lassen (Übertragen ist nämlich schon wieder ein herrschaftlicher Akt), Einzelinteressen in einen Kontext stellen und sie dennoch berücksichtigen, Erfolge ermöglichen, Neugier und Begeisterung wecken – das ist überall zu machen. Ein kursähnliches System (d. h. derzeit eine Trennung in zwei Kurstypen) mit lockeren (Schul)Strukturen, die Eigeninitiativen unterstützen und Jugendliche nicht auf Teufel-komm-raus an eine 50-Minuten-Stunden-Abfolge binden, erleichtert gewiss die Arbeit. Das höhere Zeitkontingent bietet ebenfalls neue Chancen, ist aber noch keine Garantie für Erfolg. Die leidenschaftslose Gruppe ist in fünf Stunden noch langweiliger als in drei.

Und als Lehrer/Lehrerin? Immer wieder begegne ich der Frage, ob man selbst besonders begabt sein müsse? Keineswegs – man muss nur das sein, was man allen seinen Schülerinnen und Schülern in jeder Schule schuldig ist: versiert – vor allem aber interessiert. Wer sich selbst die Neugier und Begeisterung erhalten hat (ohne dabei in eine hermetische Eigenwelt abgetaucht zu sein), wird diese auch vermitteln können. Wer dazu noch bereit ist, immer wieder dazuzulernen und sich mit Neuem auseinanderzusetzen, wird Schule als Ort der Begegnung und als einen Ort, der weder durch Dauerfrust noch durch immerwährende Harmonie geprägt ist, schätzen lernen.

Margit Oberhammer

Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Schreibförderung und Schreibberatung Erfahrungen an Südtiroler Oberschulen

Vorbemerkung

In einer Zeit, in der vom Reisen bis hin zum Zähneputzen alles als individuell vermarktet wird, sind die Begriffe »individuell« und »individualistisch« schwammig geworden. Das gilt auch für den Bereich des Schreibens. Es gibt die Überschneidung mit dem Terminus »persönlich«, bezogen auf die persönlichen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, die beim Schreibenden eine Rolle spielen, auf dessen Schreibalter, dessen Schreibbiografie und Neigungen. Es gibt die Bedeutung von »individuell« als »das einem Menschen Eigentümliche« – wie eine Definition in *Meyers Lexikon* lautet. Beides ist im Folgenden gemeint, wenn von individueller Schreibförderung die Rede ist. Zum einen zeige ich Ansätze eines Schreibunterrichts an den Südtiroler Oberschulen auf, der verstärkt persönliche Neigungen berücksichtigt, und verweise kurz auf die Einzelberatung für Studierende. Zum anderen möchte ich für einen methodisch-didaktischen Ansatz im Schreibunterricht plädieren, der im Individualisierungseifer unterzugehen droht: auf die Arbeit mit und an fremden Texten. Der Ansatz ist alles andere als neu, er ist aus der Rhetorik ebenso bekannt wie aus der Regelpoetik und aus den zeitgenössischen Schrift-

MARGIT OBERHAMMER, geboren 1952 in Toblach, Studium der Germanistik und Kunstgeschichte, lebt und arbeitet in Bozen als Lehrerin an Schule und Universität, als Kulturpublizistin und Kritikerin für verschiedene Medien. Mitarbeit an Forschungsprojekten zur geschriebenen Sprache in Südtirol.
E-Mail: Margit.Oberhammer@unibz.it

stellerschulen. Das Ziel bleibt trotz der Orientierung an Mustern die Entfaltung des Eigenen. Einer von vielen Wegen zu diesem Ziel und zu einer ganzheitlichen Ausbildung der Persönlichkeit führt über die Auseinandersetzung mit dem Fremden, über Nachahmung, Vergleich und Abgrenzung.

1. Schreibförderung an den Oberschulen in Südtirol

Die ungefähr zehn Jahre alten institutionellen Bestimmungen zu den »schulergänzenden Tätigkeiten«, zum Expertenunterricht, zu einer gezielten Begabtenförderung und zu einem erweiterten Textsortenkanon bei der Abschlussprüfung haben sich auf den Schreibunterricht ausgewirkt. Diesen übernehmen für einige Stunden Schriftsteller und/oder Journalisten. Sie arbeiten sowohl mit kleinen Gruppen von Freiwilligen als auch mit ganzen Klassen. Der Form nach handelt es sich entweder um *situierte Schreibarrangements*, die auf die Veröffentlichung von Schülertexten zielen, oder um *Schreiblehrgänge*, wo die Förderung »stärker auf den Schreibprozess gerichtet und vom Handlungsdruck entlastet« ist (zu den Begriffen vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 80).

Beispiele für Schreibarrangements sind Lyrikwerkstätten mit den Südtiroler Lyrikern Sepp Mall und Sebastian Baur, Prosawerkstätten mit dem Schriftsteller Erich Hackl, Essaywerkstätten unter dem Motto »Schreiben ist Denken in Bewegung« mit den österreichischen Schriftstellern Robert Menasse, Hans Augustin und Christoph Janacs. Geschrieben werden außerdem Glossen und feuilletonistische Texte, Rezensionen zu ausgewählten Theateraufführungen und zu literarischen Texten. Schülertexte, die in diesen Werkstätten entstanden sind, finden sich zum Beispiel in *kulturelemente*, Nr. 46, 2004 oder in *Inform, Schulzeitung des Humanistischen Gymnasiums Meran 2/2006*. Schreiblehrgänge zu Techniken des kreativen Schreibens wurden zwei Jahre lang (1998–2000) angeboten.

Seit 1997 fordern die italienischen Prüfungsbestimmungen neben der traditionellen Textanalyse und der Erörterung von den SchülerInnen journalistische Texte. Zur Unterweisung ins journalistische (Schreib)Handwerk holen sich viele DeutschlehrerInnen JournalistInnen in die Abschlussklassen (ausführlich zu Chancen und Grenzen dieser Art von Schreibförderung vgl. Oberhammer 2007).

Die Chance all dieser vielfältigen Initiativen für eine individuelle Schreibförderung liegt im breiten Angebot. Je größer das Angebot und die Methodenvielfalt, umso größer ist die Chance für den einzelnen Schüler, durch neue Schreibaufgaben und breit gefächerte Schreibanlässe seine Kompetenz auf- und auszubauen. Die/der literarisch Interessierte wird in seinen Neigungen gefördert, ebenso die/der dem Journalistenhandwerk Zugeneigte. BerufsschreiberInnen thematisieren das eigene Schreiben, die eigenen Schreibstrategien und machen – im Idealfall – die SchülerInnen mit verschiedenen Strategien bekannt. Das Schreiben in der Gruppe bietet die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten durch den Vergleich mit anderen. Junge Schreibende haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach einem individuellen Textfeedback. Sie erwarten sich eine Bewertung ihrer Entwürfe von jemandem, der nicht ihr Deutschlehrer ist. Die Kunst des externen professio-

nellen Schreibers liegt darin, Beratung in die Bewertung einfließen zu lassen. JournalistInnen neigen allerdings dazu, ihre stark am eiligen Leser orientierten Vorstellungen von einem gelungenen Text zu verallgemeinern und Beratung oft mit harter Textkritik zu verwechseln. Außerdem steht in den bisherigen Förderinitiativen stark der Text im Mittelpunkt und weniger der/die Schreibende. Dessen/deren individuelle Schreibentwicklung ist dem externen Schreiblehrer nicht bekannt. Sie gerät in der Einzelberatung stärker in den Blick.

2. Individuelle Schreibberatung

Die Einzelberatung stellt eine besonders intensive Form der Schreibförderung dar. Die Schreibberatung kommt wie die Beratung allgemein den Bedürfnissen heutiger Jugendlicher entgegen, sie entspricht individualistischen Tendenzen in der Gesellschaft und wird als selbstverständliche Dienstleistung in Anspruch genommen. Einschlägige Erfahrungen mit der Direktberatung gibt es seit eineinhalb Jahren an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen; an den Südtiroler Oberschulen wird sie in einigen neu errichteten Schreibzentren durchgeführt. Eine Einzelberatung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, setzt bei der individuellen Schreibbiographie und den als gelungen empfundenen Schreibhandlungen an und fokussiert auf jeweils gemeinsam vereinbarte Schwerpunkte. Dieses Beratungskonzept folgt in seiner grundsätzlichen Ausrichtung den Konzepten, die an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Zürich und an der Ruhr-Universität Bochum entwickelt und seit vielen Jahren erprobt wurden.

In der individuellen Schreibberatung geht es in erster Linie um die Frage: Was sollte der Schreiber/die Schreiberin als Nächstes lernen? Und bezogen auf eine spezifische Schreibaufgabe: Was ist der nächste Schritt? Techniken des kreativen Schreibens erweisen sich als sehr geeignet, über Hürden hinwegzuhelfen; ein intensives Schreibtraining können sie nicht ersetzen, höchstens initiieren.

In der Einzelberatung mit Studierenden wurden folgende wesentliche Erfahrungen gemacht:

- »Schreiben aus sich heraus« bringen die Studierenden als hauptsächliche Schreibstrategie aus der Oberschule mit und geraten damit an der Hochschule rasch an Grenzen.
- Den Texten fehlen in erster Linie Schwerpunkt und Konturen, das, was Hanspeter Ortner »klar umrissene Figuren« und »gute Gestalten« nennt (Ortner 2000, S. 47f.).
- Die Schreibenden haben Schwierigkeiten, sich auf fremde Texte zu beziehen und Literatur zu verarbeiten.
- Die Schreibenden brauchen Beispiele für gelungene Texte.

Meine Erfahrungen als Schreibwerkstättenleiterin und Schreibberaterin haben gezeigt, dass die Schreibberatung ohne Ausbildung der handwerklichen Fähigkeiten selten fruchtet. Deshalb plädiere ich im Folgenden für verstärktes Üben in der Schule und skizziere ein paar Vorschläge für Oberschulklassen, die in erster Linie auf den handwerklichen Aspekt des Schreibens zielen. Ohne die oben beschriebenen För-

der Initiativen an den Südtiroler Schulen in ihrem Wert schmälern zu wollen, muss doch auf ihren letztlich punktuellen Charakter verwiesen werden innerhalb der Alltagsrealität eines Schreibunterrichts, der in der Interaktion der Deutschlehrkraft mit ihrer Klasse geschieht.

3. Textnahes Schreiben

Den Begriff verwende ich in Anlehnung an das »textnahe Lesen« (vgl. Belgrad/Fingerhut 1998) und verstehe darunter sowohl das Schreiben durch Imitation als auch weiter gefasst ein eng an Texten ausgerichtetes Schreiben.

3.1 Schreiben zu literarischen Texten

- *Précis*: Kürzen eines literarischen Textes auf ein Drittel seines Umfangs unter Beibehaltung der stilistischen Eigenarten (vgl. Abraham 2005, S. 101).
- *Pastiche* (vgl. Paefgen 1996): Eine Stil-Imitation. Die Form wurde in einem von mir durchgeführten Schreiblehrgang zum Beobachten und Formulieren von Details auf der Grundlage von literarischen Texten (Zoderer, Genazino, Fühmann) mit beachtlichen Ergebnissen erprobt. Die Stil-Imitation hilft dabei, Routinen auf- und auszubauen, bringt Zuwachs an Schreibsicherheit und schärft den Blick für Genauigkeit im Detail.
- *Pointieren von Beobachtungen* nach dem Beispiel der essayistischen Kurztexte von Roger-Pol Droit (2006).
- *Stilvariationen*: Stilübungen, wie sie der Schriftsteller Raymond Queneau in seinem gleichnamigen Prosaband 1961 kunstvoll und unterhaltsam vorgeführt hat, die der Erweiterung des individuellen Stilrepertoires dienen.
- *Kürzestzusammenfassungen*: Beispiele bieten Zusammenfassungen in Literaturlexika, Literaturführern, Romanführern, Schauspielführern, Schreibaufgaben, die sich an die Schule anpassen lassen, finden sich in den Beschreibungen von Autoren darüber, was sie von ihren schreibenden Lehrmeistern – anderen Autoren – gelernt haben, zum Beispiel einen Kriminalroman auf eineinhalb Seiten zusammenfassen (vgl. Kutzmutz/Porombka 2007, S. 118).
- *Zuspitzen und Fokussieren von Zusammenfassungen und Weiterentwickeln zur Rezension*.

3.2 Schreiben zu Sachtexten

Textkürzungen von Sachtexten sind wichtige erste Schritte hin zum wissensverarbeitenden Schreiben und zum Exzerpt, wie die zusammenfassende, textreproduzierende Form im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens genannt wird. Exzerpte werden in ihrer Bedeutung immer noch sowohl an der Oberschule wie an der Hochschule unterschätzt (vgl. Fix/Dittmann 2008); den Südtiroler StudienanfängerInnen sind sie unbekannt. Deshalb stellen Übungen im Verknüpfen von Lesen und Schreiben ein wesentliches hochschulpropädeutisches pädagogisches Handeln dar.

Übungs- und Beispieltexte finden sich in *Zeit Wissen* Edition oder *Spiegel Special*.

- *Finden des Textfokus und Herausarbeiten der zentralen Fragestellung.* Im Unterschied zu literarischen Texten erfordern expositorische Texte eine analysierende Vorarbeit. Das Herausarbeiten einer zentralen Fragestellung dient auch dazu, selber eine solche zu entwickeln und als Orientierung für das Auswählen und Kürzen von Texten und Textabschnitten einzusetzen.
- *Sachtexte komprimieren (Oberbegriffe, Abstrakta, Partizipialkonstruktionen etc.).*
- *Paraphrasierte Zusammenfassungen in drei Schritten* (nach Kruse/Ruhmann, 1999): Für jeden Abschnitt Thema aufschreiben, Stichpunkte notieren und zu einem zusammenhängenden Text verarbeiten, Autorenperspektive einarbeiten.
- *Verknüpfen von fremden Textpassagen mit eigenen.*

4. Textnahes Schreiben und Individualisierung

Was haben diese zum Teil strengen schulischen Übungsformen mit Individualisierung zu tun? Den gestalterischen schreibenden Umgang mit literarischen Texten betreffend, lautet die Antwort: Sie haben sehr viel damit zu tun, auch wenn es sich nur um einen Teilaspekt des Schreibens handelt.

Die Übungen lenken den Blick auf das Detail, auf das Besondere und nicht auf das Allgemeine. Das Kürzen und Verdichten lässt trotz genauer Schreibaneleitungen viel Spielraum für die einzelnen SchreiberInnen, schränkt weder deren Spontaneität noch den Wunsch nach Selbstausdruck ein, sondern führt zu einer Erweiterung des individuellen Repertoires. Das Pointieren von Texten schärft den kritischen Blick auf literarische Moden. Missverständene Individualisierung hingegen verstärkt den Trend, »nur das lesen zu wollen, was man selber schreibt«, wie man es in der Schreibberatung des Öfteren zu hören bekommt. Der textnahe schreibende Umgang mit Sachtexten hingegen ist rigider als der mit literarischen Texten, verlangt das Erlernen von Analyseverfahren, ein größeres Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zur Verallgemeinerung.

Alle stärker formalisierten Übungen zu Sachtexten und literarischen Texten, wie es die angeführten sind, bedürfen einer dialektischen Beziehung zwischen Teilbereichen und dem Einbetten in Kontexte, die der Komplexität des Schreibens gerecht werden.

Unter anderem:

- Wahlfreiheit bieten durch eine große Bandbreite an Beispieltexten, durch individualisierende Methoden wie das Stationen-Lernen, mit denen Schreibaufgaben nach Schwierigkeitsgrad und Umfang frei gewählt werden können und durch unterschiedliche Abfolge von Teilhandlungen;
- in Kombination mit dem Schreibjournal individuelle Schreibzeit und Schreibumgebung ermöglichen; das Schreibjournal als Instrument der Reflexion und als Ort für Notate nützen;
- alternieren mit Techniken des kreativen Schreibens (Freewriting, Cluster u.a.) um die wesentliche Erfahrung zu machen, dass Worte und Wörter Gedanken entstehen lassen, Wissen nicht nur verarbeiten, sondern auch erzeugen.

Das eng an fremden Texten ausgerichtete Schreiben darf das eigentliche Ziel nicht aus den Augen verlieren: den eigenen Text. Die Orientierung an Mustern ist nur *ein* Weg – wenn auch ein hilfreicher – zum Eigenen. Oder wie die Autorin Antje Rávic Strubel es ausdrückt:

Ich habe mir überhaupt alles abgeschaut. Aber das Abschauen hat keinen Sinn, wenn man nicht in der Lage ist, es in die eigene Sprache zu übersetzen. (Zit. nach Kutzmutz/Porombka 2007, S. 195).

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreib-
erziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer 2005.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxis-
handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2006.
- Bestimmungen über die Reform der staatlichen Abschlussprüfungen an den Oberschulen (Italien)*.
Gesetz Nr. 425 vom 10.12.1997.
- FIX, GEFION; DITTMANN, JÜRGEN: Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von Gymna-
sialschülerInnen der Oberstufe. In: *Linguistik online* 33, 1/2008.
- KUTZMUTZ, OLAF; POROMBKA, STEPHAN (Hrsg.): *Erst lesen. Dann schreiben. 22 Autoren und ihre Lehr-
meister*. München: Luchterhand 2007.
- KRUSE, OTTO; RUHMANN, GABRIELE: Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher
Texte. In: *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und
Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand 1999.
- OBERHAMMER, MARGIT (Hrsg.): *Schreibwerk. Überlegungen zum Schreibenlernen an der Oberschule*.
Bozen. Pädagogisches Institut 2007.
- ORTNER, HANSPETER: *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer 2000.
- PAEFGEN, ELISABETH K.: *Schreiben und lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen:
Westdeutscher Verlag 1996.
- ROGER-POL, DROIT: *Was Sachen mit uns machen. Philosophische Erfahrungen mit Alltagsdingen*.
München: Heyne 2006.
- Unterrichtsbegleitende Veranstaltungen*. Beschluss der Südtiroler Landesregierung vom 29.6.1998,
Nr. 2867.

Friedrich Janshoff

Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Ausgewählt wurden rund 40 Veröffentlichungen aus den Jahren 2000 bis 2008, die dazu beitragen können, Heterogenität im Unterricht nicht als Hindernis, sondern als Chance zu begreifen und zu nutzen. Sie bieten Hintergrundinformationen, Anleitungen und Unterrichtsmaterialien zur Gestaltung eines methodisch und thematisch differenzierten (Deutsch-)Unterrichts. Berücksichtigt wurden verschiedene Aspekte, die Möglichkeiten individualisierter Förderung eröffnen: Lernformen, Lernkompetenzen und Unterrichtsmethoden, Herkunft, Begabung und Geschlecht sowie ausgewählte Lernbereiche. Mit den Hinweisen auf neuere Veröffentlichungen zum Thema Portfolio wurde Janshoff (2006) weitergeführt.

Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2006. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 24). ISBN 3-531-14886-9

Kunze, Ingrid: Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. (Studien zur Bildungsgangforschung. 1). ISBN 3-8100-3784-2

Einführungen und Handbücher

Spinner, Kaspar [= SKH]: Differenzierung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 83/84.

Spinner, Kaspar [= SKH]: Individualisierung. In: Kliewer/Pohl (Hg.) 2006, 246/47.

- Paradies, Liane; Linser, Hans J.: Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001. ISBN 3-589-21353-1
- Bönsch, Manfred: Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. (Grundlagen der Schulpädagogik. 31). ISBN 3-89676-248-0
- Meister, Hans: Differenzierung von A–Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. Stuttgart: Klett, 2000. ISBN 3-12-924403-4

Heterogenität, Differenzierung und individuelle Förderung

- Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Berlin: Cornelsen Scriptor, [angek. für 08/2008]. ISBN 3-589-22684-6
- Groeben, Annemarie von der: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008. ISBN 3-589-22387-1
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. ISBN 3-8340-0383-2
- Lanig, Jonas: Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung. Die besten Methoden. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2008. (So geht das!). ISBN 3-8346-0381-2
- Scholz, Ingvalde (Hrsg.): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. ISBN 3-525-31539-2
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, 2007. (Beltz Pädagogik). ISBN 3-407-25446-6
- Popp, Ulrike; Tischler, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. München: Profil, 2007. ISBN 3-89019-628-4
- Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0230-5
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit, 2005. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. 9). ISBN 3-8258-7951-8
- Ahrling, Ingrid (Hrsg.): Differenzieren und individualisieren. Braunschweig: Westermann, 2004. (Praxis Schule 5-10 Extra). ISBN 3-14-161001-0

Unterrichtsmethoden, Lernformen, Lernbereiche

- Cecil, Nancy Lee: Mit guten Fragen lernt man besser. Die besten Fragetechniken für den Unterricht. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2008. ISBN 3-8346-0382-1
- Handke, Ulrike: Mehr Erfolg beim Unterrichten. Ausgewählte Methoden für schülerorientiertes Lehren. Berlin: Cornelsen Scriptor, [angek. für 08/2008]. ISBN 3-589-22453-3
- Wrobel, Dieter: Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie, Modell, Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. ISBN 3-8340-0416-2

- Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): Eigene Lernwege – quo vadis? Eine Spurensuche nach »neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Münster: Lit, 2007. (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. 5). ISBN 3-8258-0843-2
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006. ISBN 3-589-22218-2
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg: Fillibach, 2005. ISBN 3-931240-31-2
- Schwänke, Ulf: Die Storyline-Methode. Ein innovatives Unterrichtskonzept in der Praxis. Donauwörth: Auer, 2005. ISBN 3-403-04263-4
- Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3., erw. und aktualis. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2000. (UTB. 1617). ISBN 3-8252-1617-9

Herkunft, Begabung, Geschlecht

- Janshoff, Friedrich: Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise auf unterrichtspraktische, empirische und theoretische Veröffentlichungen. Informationen zur Deutschdidaktik, 32.2008, H. 2, 124–128. [*erweiterte Fassung unter: www.uni-klu.ac.at/ide*]
- Haueis, Eduard: Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0257-7
- Hirschmann, Anja; Sundheim, Martina: Eine Handreichung für die Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen Profilen hochbegabter Kinder. Münster: Lit, 2007. (Begabtenförderung. 3). ISBN 3-8258-0021-0
- Janshoff, Friedrich: Geschlechterperspektive(n): Gender – Genus – Geschlecht. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 31.2007, H. 3, 124–129.
- Luca, Renate; Aufenanger, Stefan: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas, 2007. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. 58). ISBN 3-89158-468-7
- Konrad, Monika: (Hoch-)Begabung - (k-)eine Chance? Underachiever finden, fordern und fördern; ein Beitrag aus dem Deutschunterricht. Münster: Lit, 2005. (Begabtenförderung. 1). ISBN 3-8258-8493-7
- Pickering, Jon: Wie das Lernen Jungen erreicht. Ein Programm zur Integration und Förderung. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2005. ISBN 3-86072-976-4
- Trautmann, Thomas: Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. (Grundlagen der Schulpädagogik. 53). ISBN 3-89676-985-5

Portfolio im (Deutsch-)Unterricht

- Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin; Winter, Felix: Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Velber: Kallmeyer, [angek. für 08/2008]. ISBN 3-7800-4912-0 [mit DVD]
- Wiedenhorn, Thomas; Engel, Anja; Endres, Wolfgang (Hrsg.): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim: Beltz, 2008. (Pädagogik Praxis). ISBN 3-407-62600-2
- Raker, Katarina; Stascheit, Wilfried: Was ist Portfolio-Arbeit? Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2007. ISBN 3-8346-0306-6
- Häcker, Thomas: Portfolio – ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. (Schul- und Unterrichtsforschung, 3). ISBN 3-8340-0068-X
- Janshoff, Friedrich: Lernkultur, Leistungsbewertung und Portfolio(s). Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 30.2006, H. 4, 114–118.
- Köllblicher, Margrit: Portfolio im Deutschunterricht. Themenportfolios für die 5. bis 9. Jahrgangsstufe. Linz: Veritas, 2006. (MUMM). ISBN 3-7058-6963-9 [mit CD-ROM]

Friedrich Janshoff

Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutschunterricht Nachtrag zu den bibliographischen Hinweisen

*Die Druckfassung der Bibliographie musste aus technischen Gründen gekürzt werden.
Die umfangreichere Internet-Fassung ist zu finden unter: www.uni-klu.ac.at/ide*

Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. ISBN 3-8340-0057-6

Nachzutragen sind die folgenden Einträge aus dem aktuellen Nachschlagewerk:

Kuhs, Katharina [= KK]: Deutsch als Zweitsprache. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 74–76.

Oomen, Welke, Ingelore [= OWI]: Interkulturalität. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 258–262.

Oomen, Welke, Ingelore [= OWI]: Interkulturelle Kommunikation. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 262/63.

Oomen, Welke, Ingelore [= OWI]: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 263–265.

Oomen, Welke, Ingelore [= OWI]: Interkulturelle Sprachdidaktik. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 265–267.

Kuhs, Katharina [= KK]: Lehrplan zu Deutsch als Zweitsprache. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 388.

Kuhs, Katharina [= KK]: Schriftliche Sprachproduktion in Deutsch als Zweitsprache. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 666/67.

Kuhs, Katharina [= KK]: Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 717/18.

Kuhs, Katharina [= KK]: Sprachstandsdiagnose in Deutsch als Zweitsprache. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 735.

Oomen, Welke, Ingelore [= OWI]: Vielsprachiger Deutschunterricht. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 796/97.

Kuhs, Katharina [= KK]: Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 832–834.

Kuhs, Katharina [= KK]: Zweisprachige Alphabetisierung. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 834/35.

Kuhs, Katharina [= KK]: Zweitsprachenerwerb. In: Kliwer/Pohl (Hg.) 2006, 835/36.

Annette Kliewer

Tiere im Kinderbuch

Eine Herausforderung für den mehrsprachigen Literaturunterricht

1. Tiere im Kindergedicht

Tiere sind ein beliebtes Thema im Kinderbuch. Sind Kinder und Tiere sich nahe, weil sie beide der Sphäre des »Natürlichen« nahe stehen? Identifizieren sich Kinder mit Tieren, weil auch sie »schwach« sind gegenüber der Macht der Erwachsenen? Tiere wie auch Kinder überschreiten kulturelle Grenzen, scheinen universal »verständlich« zu sein.

Tiere werden in Fabeln dargestellt, um menschliches Verhalten symbolisch aufzugreifen bzw. es zu verfremden, so dass es aus seinem gewohnten Kontext gelöst wird, zunächst »verfremdet« wird und dann als »Eigenes« erkennbar wird.

Tiere bieten sich als Thema eines interkulturellen Deutschunterrichts an. Dabei kann man sich einfach mit der unterschiedlichen Bedeutung von Tieren, mit unterschiedlichen Begriffen und mit der unterschiedlichen Bezeichnung von Tierlauten beschäftigen und dazu fremdsprachige Bilderbücher einbeziehen. Mögliche Themen wären:

- Die SchülerInnen betrachten Bilder von Tieren und benennen sie. Sie überlegen, welche ihre zusätzliche Bedeutung in ihrer Sprache ist und welche sie in anderen Sprachen oder Kulturen haben. Sie befragen dazu Kinder aus anderen Kulturen.

- Die SchülerInnen suchen nach der persönlichen Bedeutung von einzelnen Tieren für sie selbst: Was haben sie mit bestimmten Tieren erlebt, aus welchen Filmen, Liedern, Büchern, Werbungen kennen sie bestimmte Tiere? Interessante Tiere sind zum Beispiel: das Schwein, das Pferd, die Katze, der Rabe, der Hund, der Maulwurf, der Drache, der Adler, der Bär ...
- Mit dem Buch *Histoires pas très naturelles* von Albert Lemant (2001) können SchülerInnen etwas über die Bedeutung der Tiere in französischen Sprichwörtern erfahren. Sie sollen die Bedeutung in ihrer Muttersprache mit der in anderen Sprachen vergleichen.
- Die SchülerInnen suchen die Namen von Tieren und Tierlauten in anderen Sprachen heraus. Nun können sie damit selbst Spiele basteln: Auf Kärtchen geschrieben kann ein Lotto oder ein Memory erstellt werden, ein Kreuzworträtsel wird selbst gebastelt. Möglich ist auch die Zusammenstellung in »Familien« als Quartett (Vögel, Meerestiere, Katzen, Reptilien ...).
- In dem Buch *Oh, les animaux!* von Karine Anglade (1999) sieht man durch ein Loch ein Detail einer Zeichnung von einem Tier, das man erst ganz erkennt, wenn man das Deckblatt aufdeckt. Dieses Detail ist aber auch Teil einer Zeichnung auf dem darüber liegenden Deckblatt. Die Beine der Flamingos sehen so zunächst so aus wie Autobahnen, das Muster der Schildkröte wie ein Iglu ... Die SchülerInnen sollen selbst solche Karten zeichnen. Die anderen SchülerInnen raten, was sich hinter dem Loch verbirgt.

2. Mehrsprachige Heimat – fremdsprachige Literatur im Deutschunterricht

Die Beschäftigung mit Tieren kann aber noch weitergehen in die Richtung eines mehrsprachigen Literaturunterrichts.

Deutschunterricht hat eine Rolle in einem Bildungskonzept zu spielen, das auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zielt. Lange Zeit dominierte nicht nur in den Schulen die Vorstellung, dass erst einmal die Muttersprache sicher verankert sein müsste, bevor eine zweite Sprache angefangen werde (Vorwurf der »doppelten Halbsprachigkeit«). Zweisprachigkeit wurde als eine Gefahr gesehen, die zu Interferenzen, Sprach- und Kulturdurchmischungen führe. Die neue Forschung über eine frühe Mehrsprachigkeit stellt die Vorteile, nicht die Probleme der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund: Seit der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1994, wo als »Lernziel der Zukunft« die »Mehrsprachigkeit« genannt wird, ist auch bildungspolitisch eine Wende eingetreten (Veröffentlichungen der KMK 1994).

Gerade der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats von 2001 legitimiert auch andere Sprachen der SchülerInnen, die außerschulisch erworben wurden. Diese Aufwertung der Mehrsprachigkeit erklärt sich nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen, die für Grenzregionen in besonderem Maße zutreffen: Annäherung zwischen den europäischen Nachbarn wird gefördert, weil sich die Schule auf einen europäischen Markt einstellen muss, der von den SchülerInnen vermehrt Mehrsprachigkeit erwartet. Die ist aber nicht allein im Fremd-

sprachenunterricht durchzusetzen, es betrifft auch den Muttersprachunterricht. Dabei muss Deutschunterricht nicht zum Fremdsprachenunterricht mutieren. Ein Literaturunterricht in diesem Kontext wird zum Beispiel auf die Mehrsprachigkeit in Texten des Alltags verweisen, in Übersetzungen muttersprachliche und fremdsprachliche Texte oder auch punktuell Redewendungen und Metaphorik vergleichen usw. Eine Öffnung zu den verschiedenen Sprachen in einer Region kann auch zu den Dialekten führen, das »Switching« zwischen mehreren Sprachebenen ist eine gute Übung beim Erwerb einer mehrsprachigen Kompetenz.

In diesem Zusammenhang kann die Kinderliteratur, insbesondere fremdsprachige Gedichte und Bilderbücher, eine besondere Rolle spielen. Lyrik erlaubt es, durch Rhythmus und Reim bzw. durch refrainartige Wiederholung die Scheu vor dem Unbekannten zu nehmen, man kann sie relativ einfach verstehen und sich merken. Auch Lieder in fremden Sprachen – von denen bei weitem nicht alles verstanden werden muss – sind für jüngere SchülerInnen reizvoll.¹

Auf dieses Interesse baut etwa die »European Picture Book Collection« (EPBC), die eine Sammlung von 15 Bilderbüchern aus je einem EU-Land anbietet. Da hier wenig Text eingesetzt wird, sind diese Bücher für den Einsatz im muttersprachlichen Unterricht gedacht. Zum Programm gehören neben den Büchern eine CD, auf der aus jedem Buch Auszüge von Muttersprachlern vorgelesen werden, und eine Information zu jedem Buch im Internet. Das Programm wurde seit 1998 in mehreren, vor allem englischsprachigen Ländern eingesetzt.²

Im Folgenden soll der mehrsprachige Unterricht bezogen werden auf eine bestimmte Region, den Oberrheinraum. Gerade der Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen an den europäischen Grenzen müsste in Zukunft Anlass sein für eine interregionale Konzeption des Deutschunterrichts, die sowohl den konkreten Bezug auf eine kleine Regionalkultur wie auch die interkulturelle Öffnung hin zu anderen Nationalkulturen zum Ziel hat.³ Am Beispiel des Oberrheins handelt es sich demnach zum einen um die Regionalkulturen in pfälzischer oder elsässischer Sprache, zum anderen um die Nationalkulturen in deutscher oder französischer Sprache.

Der interregionale Literaturunterricht sollte sich deshalb seiner politischen Implikation bewusst sein; denn die Bewahrung von partikularen Kulturen »vor Ort« ist immer auch Programm gegen eine globale Universalisierung. Wer sich mit Grenzen und ihrer Überwindung in der Literatur auseinandersetzt, betreibt indirekt Gewalt-

1 Anregungen für mehrsprachige Lieder im Deutschunterricht finden sich bei Hüsler 1993.

2 Genaueres unter <http://www.ncrcl.ac.uk/leset/intro.asp> [Zugriff: 8.8.2008].

3 Vgl. dazu meine Habilitation, deren Ergebnisse in Kliewer 2006 zusammengefasst wurden. Den theoretischen Ausführungen ist hier auch eine CD mit Unterrichtsmaterialien für einen grenzüberschreitenden Unterricht am Oberrhein beigelegt.

prävention. Konflikte innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft wie auch Konflikte mit dem kulturell und sprachlich »Fremden« jenseits der Grenzen werden nicht ausbleiben, wichtig ist nur, dass sie gewaltfrei ausgetragen werden.

Auch meine Vorschläge stehen demnach im Zusammenhang mit einem Konzept von »euregionaler Kompetenz«, das in eine »Friedenserziehung« eingebettet sein muss. Auch das Sprechen über Europa kann einhergehen mit einem neuen »europäischen Nationalismus«, der sich gegen Fremde abgrenzt: Europa kann auch propagiert werden als christliches oder aufgeklärtes Abendland, als wirtschaftlicher Komplex oder als demokratisches Gebilde, ja sogar als ethnisches Konstrukt, wie es Guillaume Faye formuliert (Faye 1991, S. 136 f.). Diesem Modell ist entgegenzuarbeiten: Europa muss – insbesondere im Zuge seiner Erweiterung – vor Ort in seiner Vielfalt und Widersprüchlichkeit wahrgenommen werden, um Fremdenfeindlichkeit zu verhindern. »Europaerziehung als Friedenserziehung« – unter diesem Titel konzipierte ein Klagenfurter Forschungsvorhaben um Werner Wintersteiner ein Curriculum, in dem es um ein friedliches Verhalten im Klassenzimmer geht und um Wissen über globale Zusammenhänge und die daraus entstehenden Konflikte (vgl. Wintersteiner 2002).

3. In fremden Sprachen schweigen können: Die Fische

Nachdem sich die Fremdsprachendidaktik von Übersetzungsübungen eher abgewandt hatte in Richtung auf einen kommunikativen Ansatz, war Übersetzen längere Zeit in den Schulen verpönt. Im muttersprachlichen Deutschunterricht könnte es aber eine neue Bedeutung gewinnen, vor allem bei literarischen Texten (vgl. Koptzki 1996). Das lässt an die Anfänge des Deutschunterrichts denken, als noch Mitte des 19. Jahrhunderts ca. ein Drittel des Gesamtstoffs bestimmt war durch die Arbeit an Übersetzungen. Wo Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind, können Übersetzungen zum Thema des Deutschunterrichts werden, wie schon heute einige Lesebücher für die Oberstufe zeigen.

Klaus Detlef Olof sieht im literarischen Übersetzen Chancen für die Sensibilisierung des »stilistischen Differenzierungsvermögens«, für die »Ausbildung größerer wort- und textgestalterischer Kreativität«, für eine »aktive Textreproduktion und -produktion« (Olof 1996, S. 127). In Anlehnung an die Theorie von Jiri Levy stellt er ein didaktisch umsetzbares Modell der Übersetzung vor, das vier Phasen nacheinanderschaltet: »Öffnung des Ausgangstextes«, »Arbeiten am Übergangstext«, »Gestaltung des Zieltextes«, »Schließen des Zieltextes«. Im Deutschunterricht ist natürlich besonderes Gewicht auf die letzten beiden Phasen zu legen, die ersten beiden müssten fächerübergreifend im Französischunterricht vorgenommen werden.

Die folgenden drei »Fisch-Gedichte« sollen didaktische Möglichkeiten eines mehrsprachigen Unterrichts aufzeigen.

Das erste Gedicht *Leçon de Français* thematisiert in ironischer Weise den Umgang mit mehreren Sprachen: Wer Fremdsprachen kann, gewinnt an Prestige, selbst wenn er sie nur »schweigt« – analog der bewundernden, naiven Aufforderung unter Kindern verschiedener Sprachen: »Sag doch mal was auf Ausländisch!«

Roman Seff Leçon de Français	Roman Seff Französischstunde
Il y avait dans la rivière Un gros brochet Qui savait se taire En français. Les canards, si bavards, Les hochequeuees Si curieux Lui demandaient: »Cher ami, cher brochet, Taisez-vous un peu en français.« Et le brochet se taisait, Se taisait tout le temps En pur français. ⁴	Es war in einem Fluss Ein großer Hecht Der konnte schweigen Auf Französisch Die Enten So schwatzhaft Die Schwanzwackler So neugierig Fragten ihn: »Lieber Freund, lieber Hecht, schweigen Sie doch ein bisschen auf Französisch.« Und der Hecht schwieg Schwieg die ganze Zeit In reinem Französisch. ⁵

Anregungen für den Unterricht wären:

- SchülerInnen mit Französischkenntnissen sollen das Gedicht ins Deutsche übersetzen. Andere SchülerInnen verfassen aus der Rohübersetzung ein »richtiges« deutsches Gedicht.
- Französischsprachige Gedicht-Anthologien zu Tieren (siehe unten) werden verteilt.
Die SchülerInnen finden nun bestimmte Tiernamen heraus:
Karine Anglade: *Oh, les animaux!* (1999)
Collectif: *Histoires, comptines, chansons d'animaux* (1999)
Albert Lemant: *Histoires pas très naturelles. Tome 1: Les animaux familiers* (2001)
Fran Pickering: *Das große Xenos. Lexikon der Tiere: Natur, Kultur und Mythologie.* (1999)
- Die SchülerInnen schreiben ein Tiergedicht, in dem sich »deutschsprachige« und »fremdsprachige« Tiere unterhalten. Im Deutschen kräht der Hahn »Kikeriki«, im Französischen »Cocorico«.
Welche anderen Tierlaute sind unterschiedlich?
Ideen finden sich in dem folgenden Buch:
Pierre Gay, Agnès Rosenstiehl: *Cris d'Europe* (1989).

Das Thema der schweigenden Fische wurde auch von Dieter Mucke aufgegriffen, einem der renommiertesten Verfasser von Kinderlyrik unserer Zeit.

⁴ Aus: Jean-Marie Henry: *Le Tireur de Langue. Poèmes.* Paris: Rue du monde 2000, S. 38.

⁵ Rohübersetzung: Annette Kliewer.

Dieter Mucke (geb. 1936 in Leipzig) studierte Psychologie, Kamera und Literatur. Er war schon zu DDR-Zeiten ein bekannter Autor. 2003 erhielt er den Österreichischen Staatspreis für Kinderliteratur.

Dieter Mucke

Vermutung

Ich glaube, auch den Fischen
Ist eine Sprache eigen
Und wenn sie reden, lassen
Sie viele Blasen steigen.
Doch, ob sie denken, kann man
Daraus noch nicht ersehen
Weil bei dem Denken Blasen
Viel seltener entstehen.⁶

Mucke spielt einerseits ironisch mit den Begriffen »Denk- und Sprechblasen«, wie sie die Kinder aus den Comics kennen, andererseits mit dem Paradox, dass hier einer spricht, ohne zu denken. Und sind Sprache oder Denken überhaupt sichtbar zu machen? Hier könnten SchülerInnen mit Körpersprachen, Gebärdensprachen, Bildsprachen oder Pictogrammen bekannt gemacht werden.

Weitere Anregungen für den Unterricht:

- Die SchülerInnen vergleichen dieses mit dem Gedicht von Roman Seff.
- Sie suchen nach Sprachen, die nicht zu hören sind, wie der Körpersprache oder der Gebärdensprache, Zeichensprachen, Pictogrammen ... Sie untersuchen, wer wo diese Sprachen spricht und suchen SpezialistInnen, die sie vermitteln können.
- Die SchülerInnen suchen eine Person, die die Gedichte auf Französisch vorlesen kann. Sie suchen weitere Tiergedichte in anderen Sprachen und auch dazu die SprecherInnen.

Auch das dritte Gedicht stammt von einem bekannten Lyriker: Christoph Meckel (geboren 1935), dessen schwer zugängliche Gedichte sich sonst eher an Erwachsene richten.

Die LeserInnen befinden sich in diesem phantastischen Text in einer surrealen Welt zwischen den Gestirnen, den Tieren und der menschlichen Logik.

⁶ Aus: Dieter Mucke: *Freche Vögel*. Illustriert von G. Ruth Mossner: Berlin (Ost): Der Kinderbuchverlag 1977, S. 36.

Christoph Meckel
Der Goldfisch

Seit ich den Mond und das Wasser liebe,
lebt ein Goldfisch in meinem Haar,
das verblüfft mich, und ich bemerke,
daß das bei keinem anderen Menschen der Fall ist.

Seither bin ich durch viele Flüsse geschwommen,
aber das Wasser sagte ihm nicht zu,
ich bot ihn dem Mann im Mond als Geschenk,
doch er weigerte sich, im Licht der Sterne
zwischen den Wolken und Vögeln zu schwimmen,
ich führte ihn an das Rote Meer
aber er besteht darauf,
in der Dämmerung meines Haars zu altern.

Ich werde ihn weitertragen,
bis seine Schuppen bröckeln,
bis er schwarz wird
und tot in eine graue Pfütze fällt.⁷

Der Goldfisch im Haar verblüfft auch das lyrische Ich, angeblich merkt es erst spät, dass die anderen Menschen »so etwas« nicht haben. Hilflos wendet es sich seinem Begleiter zu, versucht ihn loszuwerden, muss sich aber schließlich damit abfinden, dass ihn der Fisch nicht mehr verlassen will.

Anregungen für den Unterricht:

- Die SchülerInnen sprechen über die Beziehung zwischen dem Mann und dem Fisch und schreiben ein ähnliches Gedicht über ein Tier, das einem Menschen zufliegt, zuschwimmt oder zuläuft.
- Die SchülerInnen malen ein Bild von dem Mann mit seinem Goldfisch. Dabei achten sie vor allem auf die Farben, die im Gedicht angedeutet werden (Goldfisch, Mond und Sterne, Rotes Meer, Pfütze ...)!
- Falls man auch mit der französischen Variante arbeiten möchte, können die SchülerInnen mit wenig oder keinen Fremdsprachenkenntnissen für folgende deutsche Wörter die entsprechende Übersetzung im französischen Text suchen: Vogel, Stern, Wasser, tot, Goldfisch, Mond, Wolken, schwarz. Sie untersuchen, welche französischen Wörter sie außerdem mit ihrem Globalverständnis verstanden haben. Weitere Anregungen zum Umgang mit kontextbezogenem Globalverstehen finden sich bei Behr 2005.

4. In der eigenen Sprache fliegen können: Die Vögel

Das interregionale Konzept plädiert für ein Aufbrechen der Vereinheitlichungstendenzen von innen her: Gerade Literatur in interregionaler Sicht lässt die Vorstellung

⁷ Aus: Jean-Marie Henry: *Tour de terre en poésie. Anthologie multilingue de poèmes du monde*. Saint-Germain-du-Puy: Rue du Monde 2002, S. 55 (Übersetzung von Eric David).

von einer einheitlichen Nationalkultur fragwürdig werden und ist damit eine adäquate Antwort auf die Konflikte der multikulturellen Gesellschaften.

Der indische Nobelpreisträger Amartya Sen hat im Februar 2007 ein Buch mit dem Titel *Die Identitätsfalle* herausgebracht, in dem er davor warnt, dass Menschen nur in eine Identitätskategorie eingeordnet werden, zum Beispiel nur als Muslime oder nur als Frauen oder nur als Weiße behandelt werden. Für eine Aufweichung eines »Kampfs der Kulturen« ist es also auch wichtig, dass auch die deutschen Partikulkulturen berücksichtigt werden. Dazu gehören auch Regionalliteraturen, nicht nur die Literatur nationaler Minderheiten oder neuer Migrations-Ethnien. Norbert Oellers schrieb dazu schon 1992:

Das Schlagwort von der multikulturellen Gesellschaft sollte nicht nur auf das friedliche Miteinander deutscher und nicht-deutscher Kultur(en) bezogen werden, sondern auch auf das Neben- und Miteinander der verschiedenen deutschen Kulturen in verschiedenen deutschen Regionen. (Oellers 1992, S. 20f.)

Eine Aufweichung der jahrhundertealten Konzeption eines national orientierten Deutschunterrichts hin zu einem »Unterricht der interkulturellen Kulturen« kann der Anfang von einem Europa sein, das sich nicht als Zentrum der Welt fühlt.

Eine Zuwendung zur regionalen Kultur greift zwei weitere Tiergedichte auf, nun zum Thema »Vögel«: Das erste stammt von einer jungen pfälzischen Autorin, das zweite von einem Elsässer. Katharina Imhoff (geboren 1963), bislang noch unbekannte Autorin aus Landau, lebt heute in Speyer. Sie erhielt beim ersten Pfälzischen Poetry Slam in Ludwigshafen im Oktober 2003 den ersten Preis des Publikums.

Katharina Imhoff
De Vochel

Vorhind is en Vochel an mei Scheib gfloche.
So arch, dass er rickwärts gfalle is
un sich schwer gedue hott mit dem Atme.

Ich hebb en glei uffgericht.
Un des dann immer widder
wenns en uff die Seit kippe wollt.

Mer henn zsamme geward
bis de Schwinnel
wirrer vergange is.

Dann hotts en hochgerisse in de Himmel
Er konnt grad noch danke saache.
Dann warer glei fort!⁸

8 Alle Rechte bei der Autorin.

Imhoffs Gedicht zeigt wie das von Meckel die enge Beziehung eines Menschen zu einem Tier, hier eine fürsorgliche Zuwendung. Anders als bei Meckel treibt der Freiheitswillen den Vogel aber schnell wieder fort. Obwohl Imhoff diese Alltagssituation realistisch darstellt, spielt sie mit dem Motiv des Vogels als Symbol für die Freiheit, der Mensch scheint mitfliegen zu wollen.

Für die Bearbeitung im Unterricht gibt es folgende Möglichkeiten:

- Die SchülerInnen vergleichen dieses Gedicht mit dem von Christoph Meckel.
- Sie übersetzen es ins Hochdeutsche bzw. in ihren eigenen Dialekt und vergleichen die verschiedenen Fassungen.
- Sie stellen ein Buch mit mehrsprachigen Tiergedichten für die ganze Klasse zusammen. JedeR wählt ein Gedicht in deutscher oder fremder Sprache oder in einem Dialekt, schreibt es ab und zeichnet das Tier daneben. Alle Blätter werden dann zu einem Buch zusammengestellt.

Anders als das sehr intime Gedicht von Imhoff ordnet sich Jean Dentingers Gedicht ein in einen sprachpolitischen Kampf um den elsässischen Dialekt. Jean Dentinger war Liedermacher, Sprachforscher und Schriftsteller (1937–1993). Auch er schreibt über Vögel. Dabei steht sein Einheitsvogel für die Versuche, im Elsass Sprache zu normieren bzw. auszuschalten. Die Region war jahrhundertlang dreisprachig: Neben der offiziellen Sprache, dem Deutschen oder dem Französischen, die je nach den politischen Herren öfter wechselte, sprach man den deutschen Dialekt des Elsässischen. Nach 1945 wurde vom französischen Staat gegen die deutsche Kultur und Sprache vorgegangen, so dass das Elsässische mittlerweile fast ausgestorben ist. Daran kann auch die offizielle Schulpolitik nichts mehr ändern, die seit Anfang der 90er Jahre den Deutschunterricht ab dem Kindergarten besser fördert.

Jean Dentinger
Antinaturalistische Nivellierung
 Es gibt seit Millionen von Jahren
 Die Meise, das Rotbrüstchen,
 die Schwalbe, den Spatzen
 und viele andere Vögel.
 Die schöpferische Gottheit
 hat es so gewollt.
 Und keiner kam noch auf den Gedanken,
 diese vielen Schönheiten der Natur
 zu ersetzen durch einen weltweiten
 uniformierten
 Einheitsvogel.⁹

⁹ Aus: Jean Dentinger: *Es lebe das Leben*. Zit. nach Jean-Philippe Ziegler: *L'identité alsacienne à travers les dessins de Raymond Piela*. o.O.: S_Kleeblattel 1998, S. 102.

Für den Unterricht ergeben sich folgende Möglichkeiten:

- Zunächst klären die SchülerInnen, was Dentinger mit dem Einheitsvogel meint und besprechen den Titel des Gedichts. Eventuell wäre das Gedicht auf die Situation im Elsass zu beziehen.
- Die SchülerInnen malen einen »Einheitsvogel« und viele »Vielfaltsvögel«.

Interregionaler Literaturunterricht hat nicht nur die Aufgabe, der Forderung nach Mehrsprachigkeit zuzuarbeiten. Dies ließe sich als unkritische Geste gegenüber den Anforderungen von Politik und Wirtschaft verstehen, die eine »interkulturelle Kompetenz« der Menschen fordern, um sie in einer globalisierten Welt effizient und mobil einsetzen zu können. Diese Definition von »interkultureller Kompetenz« greift zu kurz, da sie keine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, keine Kritik an Macht- und Ohnmacht-Beziehungen im Kulturkontakt fordert. Werner Wintersteiner geht in seinem Konzept einer interkulturellen Literaturdidaktik von der Friedenspädagogik aus: Literaturdidaktik müsse bewusst aus einer solidarischen Haltung denen gegenüber agieren, die von dieser Art der globalisierten Wirtschaft ausgeschlossen werden. Er definiert deshalb als Arbeitsbereiche interkultureller Literaturdidaktik die Literatur der MigrantInnen, die Literatur von Minderheiten im eigenen Land und die postkoloniale Weltliteratur. An dieses Konzept einer interkulturellen Literaturdidaktik schließen auch die obigen Unterrichtsvorschläge an.

Literatur

- ANGLADE, KARINE: *Oh, les animaux!* Paris: Gautier-Languereau 1999.
- BEHR, URSULA: *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen*. Berlin: Cornelsen 2005.
- COLLECTIF: *Histoires, comptines, chansons d'animaux*. Paris: Nathan 1999.
- GAY, PIERRE; ROSENSTIEHL, AGNÈS: *Cris d'Europe*. Paris: Seuil 1989.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Von John Trim, Brian North und Daniel Coste in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (Übersetzung: Jürgen Quetz, Raimund Schieß, Ulrike Sköries). Berlin u. a.: Langenscheidt 2001.
- HÜSLER, SILVIA: *Alfin Serafin: Kinderverse aus vielen Ländern*. Zürich: Atlantis 1993 (mit Kassette).
- KLIEWER, ANNETTE: *Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006 (= *Deutschdidaktik aktuell*, 22).
- LEMANT, ALBERT: *Histoires pas très naturelles. Tome 1: Les animaux familiers*. Paris: Seuil Jeunesse 2001.
- OELLERS, NORBERT: Aspekte und Prinzipien regionaler Literaturgeschichtsschreibung. In: Grund Uwe; Scholdt, Günter (Hrsg.): *Literatur an der Grenze. Ein Symposium*. Saarwellingen: SDV Saarländische Druckerei und Verlag 1992, S. 11–24.
- OLOF, KLAUS DETLEF: Literarisches Übersetzen im Literaturunterricht. In: Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck: Studienverlag 1996, S. 127–140 (= *ide-extra*, Bd. 4).
- PICKERING, FRAN: *Das große Xenos. Lexikon der Tiere: Natur, Kultur und Mythologie*. Hamburg: Xenos 1999.
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentationsdienst Bildung und Kultur* 20 (1994), S. 725–726.
- WINTERSTEINER, WERNER: International Teacher Training Course »Human Rights and Peace Education«. Klagenfurt: Eured 2002.

Das Gedicht im Unterricht

Christopher Ebner

Das Ich und sein Ende – der totale Individualismus Zu einem Gedicht Gottfried Benns

Für Schülerinnen und Schüler, für Heranwachsende überhaupt, ist die Frage nach der eigenen Identität eine bedeutende, und dennoch ist es zunächst und zumeist eine von der Gesellschaft abhängige. Echte Identität und Individualität, Identität und Individualität unter einem metaphysischen Gesichtspunkt, ist unabhängig von Psychologie.

Das Folgende ist als forschende Analyse für den Einsatz des Gedichts im Unterricht gedacht. Dabei werden hauptsächlich Fragen aufgeworfen, die mit dem Thema Individualismus in Zusammenhang stehen. Die Stereotypen werden aufgegriffen und besprochen und die Position des bildungsbürgerlichen Elitarismus als Common-sense-

Ideologie der europäischen Intellektualität dargestellt. Gerade die Amerika-Kritik-Persiflage eignet sich ob ihrer Neuauflage im 21. Jahrhundert gut, um im Unterricht an Aktuelles anzuknüpfen. Der Tod in einer Welt der Immanenz wird im Zusammenhang mit dem Gedicht als totale Individualität gedeutet, offensichtliche Bezüge, wie die metaphysische Einsamkeit des Individuums in der Moderne, werden nicht ausgeführt, um den Rahmen des Unterrichts nicht zu sprengen.

Restaurant, aus den frühen 1950er Jahren des 20. Jahrhunderts, ist von einer unauflösbaren Ambivalenz bestimmt. Es ist ein Dokument des bildungsbürgerlichen Elitarismus. (Und damit auch nicht weit entfernt von der Geisteshaltung seines Verfassers.) Es behandelt Figuren der Konformität, deren Verurteilung mittlerweile zum Stereotyp eines oberflächlichen Individualismus geworden ist. Jede Form des Mitläufertums wird zutiefst verachtet oder pathologisiert, nur Charakterschwäche und Krankheit können das menschliche Individuum und seinen befreiten Willen in die Tiefen seiner tierischen Herdenherkunft hinabziehen und das absolute Ego in Ketten legen. Nur wenn es jemanden gibt, der mittrinkt, traut man sich selbst, auch noch einen zu trinken. Der Ausdruck »gelegentlich einen zischen« verstärkt gerade wegen seiner Vulgarität den verächtlichen Ton des ersten Teils noch. Wer allein für sich trinkt, ist suchtkrank, Alkoholiker, und verloren. Zugleich ist der erste Vers auch Zeugnis vom Umgang mit Gott in der Moderne. »Der Herr dort drüben« verweist nicht zufällig auf das »Drüben«, das Jenseits, oder doch zumindest die Ewigkeit des Todes, die

Restaurant

Der Herr drüben bestellt sich noch ein Bier,
das ist mir angenehm, dann brauche ich mir keinen
Vorwurf zu machen,
daß ich auch gelegentlich einen zische.
Man denkt immer gleich, man ist süchtig,
in einer amerikanischen Zeitschrift las ich sogar,
jede Zigarette verkürze das Leben um sechsunddreißig
Minuten,
das glaube ich nicht, vermutlich steht die Coca-Cola-
Industrie
oder eine Kaugummifabrik hinter dem Artikel.

Ein normales Leben, ein normaler Tod
das ist auch nichts. Auch ein normales Leben
führt zu einem kranken Tod. Überhaupt hat der Tod
mit Gesundheit und Krankheit nichts zu tun,
er bedient sich ihrer zu seinem Zwecke.

Wie meinen Sie das: der Tod hat mit Krankheit nichts
zu tun?

Ich meine das so: viele erkranken, ohne zu sterben,
also liegt hier noch etwas anderes vor,
ein Fragwürdigkeitsfragment,
ein Unsicherheitsfaktor,
er ist nicht so klar umrissen,
hat auch keine Hippe,
beobachtet, sieht um die Ecke, hält sich sogar zurück
und ist musikalisch in einer anderen Melodie.
(Benn 2004, S. 258)

das Thema des dritten Teils ist. Der Rekurs auf Gott ist in der Gegenwart und in der Moderne zur historischen Ausrede geworden. Im Namen Gottes und des ewigen Lebens wurde zu viel Unheil angerichtet, als dass Gott oder ein Paradies noch jemals in den Begründungszusammenhängen der modernen Diskurse auftauchen dürften. »Der Herr dort drüben« hat als echtes Vorbild ausgedient. Mit ihm haben alle Vorbilder ausgedient, sie sind bloß noch »angenehm«, weil sie den Menschen in seine selbstverschuldete Unmündigkeit zurückführen. Der moder-

ne Mensch, der aufgeklärte, mündige und säkularisierte Mensch muss sich Tag für Tag neu erfinden, Tag für Tag das Alte neu niederreißen. Indem aber der Mensch aus seiner göttlichen Unmittelbarkeit entlassen wird, rückt er näher an seine tierischen Vorfahren heran, oft näher, als es selbst dem agnostischen Individualisten lieb ist. Die biologische Individualität eines Menschen, die genetische Differenz zweier Menschen liegt im Promillbereich.

Der prototypische Gegner des bildungsbürgerlichen Elitarismus ist und war immer schon »Amerika«. Der ame-

rikanische Geist ist von Demokratie und Egalität durchdrungen und das in Dimensionen, die in Europa bis heute keine Entsprechung gefunden haben (vgl. Steiner 1991, S. 33). Nirgendwo sonst auf der Welt werden die Rechte des Einzelnen so hoch gehalten, wie in Amerika – gemeint sind natürlich immer die USA. Elitarismus und Egalitarismus passen nicht zusammen. Der Vers »In einer amerikanischen Zeitschrift las ich sogar / jede Zigarette verkürze das Leben um sechsunddreißig / Minuten« meint die Annäherung an den Menschen unter dem Gesichtspunkt seiner substanziellen Ununterscheidbarkeit von allen anderen Lebewesen in diesem Universum. Empörender noch für den bürgerlichen Elitarismus: Eine Studie, wie die im Gedicht als Persiflage zitierte, behauptet, dass alle noch so heftigen Versuche des Individualismus ohnedies scheitern, denn im Grunde gelten die gleichen Gesetze für jeden, ohne Rücksicht auf Geschichte und Herkunft, auf Bildung und Sozialisation.

Doch es gibt Hintertüren aus der Krise des Individualismus: Verschwörungstheorien oder Marktanteilsinteressen. Eine Wissenschaft, die behauptet, alle Menschen seien gleich, obwohl es Individualisten gibt, muss im Zusammenhang mit etwas agieren, das alle Menschen gleich haben *will*. Die Gefälligkeit populärkultureller Phänomene, die uneingeschränkte Zugänglichkeit zu Formen des Genusses und der Unterhaltung oder gar der Bildung sind für den Elitaristen ein Gräuelp. Dahinter stehen nur die Interessen des Marktes und des Kapitals. Die Ziele und Zwecke der Megakonzerne sind so komplex und verschlungen, dass selbst der Gebildetste nie ganz hinter ihre ver-

zweigten Strategien kommt. Wenn in einer amerikanischen Zeitschrift zu lesen steht, wie eine Zigarette das Leben verkürzt, so ist die Rückführung dieser Behauptung auf die Interessen der Coca-Cola-Industrie oder die einer Kaugummifabrik vielleicht plakativ, aber nicht von vornherein von der Hand zu weisen. (An Absurdität ist der Gedanke fast nicht zu überbieten. Aber die Angst vor der »McDonaldisierung« der Welt ist im Grunde nichts anderes.)

Der erste Teil des Gedichts befasst sich so zunächst mit dem Verhältnis von Individualismus und Konformismus. Beachtenswert dabei ist, dass der Sarkasmus des ganzen ersten Teils wie ein Vorzeichenwechsel funktioniert, es steht also nie das dort, was gemeint ist. Ein Einstieg in das Gedicht sollte gerade das berücksichtigen.

Für die Verwendung des Gedichts im Unterricht, empfiehlt es sich, einen konkreten Ausgangspunkt zu wählen. So kann man bereits, bevor man das Gedicht austeilt, die gegenwärtige Position »Amerikas« im Weltgeschehen thematisieren. In der Regel wird es Stimmen für und gegen Amerika geben. Nach der Lektüre des ersten Teils des Gedichts, sollen die Schülerinnen und Schüler überprüfen, auf welcher »Seite« das Gedicht steht, und Argumente für ihre Behauptung finden. Das soll in Gruppen geschehen, die sich selbst finden und die nicht größer als fünf Leute sind. Sie können in einem weiteren Schritt versuchen, folgende Fragen zu klären:

- Was ist wirklich im ersten Teil des Gedichts gemeint?
- Welche Indizien sprechen für die Etablierung eines individualistischen Menschenbildes?

- Welche Indizien sprechen dafür, dass sich der erste Teil über einen falschen Individualismus lustig macht?
- Lässt sich die Ambivalenz zeigen?
- Zu welchem Zweck werden Ironie oder Sarkasmus eingesetzt?

Eine weitere Möglichkeit, in das Gedicht einzusteigen, ist es, zunächst den ersten Teil des Gedichts auszuteilen. Die Schülerinnen und Schüler sollen schriftlich eine Situation beschreiben, in der sie ähnlich wie das lyrische Ich gehandelt haben. Wer möchte, kann vorlesen, was er oder sie geschrieben hat. Erst dann wird der erste Teil besprochen. Vielleicht gibt es einige abweichende Deutungen, die so zur Sprache kommen.

Die Verse »Ein normales Leben, ein normaler Tod / das ist auch nichts« leiten zum zweiten Teil des Gedichts über. Der Satz ist noch ganz in einem soziologischen Sinne zu verstehen, normal leben, normal sterben, oder eben außergewöhnlich leben und außergewöhnlich sterben.

Aber dann: »Auch ein normales Leben / führt zu einem kranken Tod. Überhaupt hat der Tod mit Gesundheit und Krankheit nichts zu tun, / er bedient sich ihrer zu seinem Zwecke.« Hier gelangt die soziologische Interpretation an ihre Grenzen, man meint den Mediziner Benn sprechen zu hören. Aber das Gedicht bleibt an dieser Stelle dunkel, und darum wird im Gedicht selbst die Frage gestellt, wie denn das alles zu verstehen sei. Der Vers: »Wie meinen Sie das, der Tod hat mit Krankheit nichts / zu tun?«, an das lyrische Ich gerichtet, leitet zum dritten und letzten Teil des Gedichts über.

»Ich meine das so: viele erkranken, ohne zu sterben, / also liegt hier noch etwas anderes vor, / ein Fragwürdigkeitsfragment, / ein Unsicherheitsfaktor, / er ist nicht so klar umrissen, / er hat auch keine Hippe, / beobachtet, sieht um die Ecke, hält sich sogar zurück, / und ist musikalisch in einer anderen Melodie.« Zwischen dem je eigenen Leben und dem je eigenen Tod bestehen zwar Zusammenhänge, aber sie sind marginal. Aus der Krankengeschichte folgt der Tod nicht zwingend, auch wenn der Tod wesentlich zum menschlichen Dasein gehört, er ist doch absolut, unabhängig von allem anderen, notwendig und unausweichlich. Jeder Tod ist einzigartig, der Tod selbst und jeder einzelne Tod, obwohl es jeden trifft, ist er immer das »ganz andere« und er »ist musikalisch in einer anderen Melodie.«

Man kann es drehen und wenden, man kann es messen und ausrechnen, man kann seine Geschichte schreiben und seine Ursachen ermitteln. Der Tod wird nie banal. Jede Zigarette mag das Leben um sechsunddreißig Minuten verkürzen, jedes Bier bringt seinen Trinker der Sucht und dem Tod ein Stückchen näher, jeder Arztbesuch, jede Diät, jede gesunde Lebensweise kann den Tod vielleicht ein wenig in die Ferne rücken, aber nichts wird ihn je überwinden. Ein Fragwürdigkeitsfragment, ein Unsicherheitsfaktor, etwas Ungewisses bleibt immer bestehen. Auch wenn vor uns alle Menschen gestorben sind (drüben) und nach uns alle Menschen sterben werden, der Tod wird dadurch nicht leichter. Selbst der amerikanische Geist kann den Tod und die Ewigkeit, in der er währt, nicht demokratisieren. Niemand kann mir

mein Sterben je abnehmen. Das ist totaler Individualismus.

Der zweite und vor allem der dritte Teil des Gedichts sind ungleich diffiziler als der erste Teil. Daher sollte die Todes-Thematik gemeinsam erarbeitet werden und der Komplex um die Individualität wieder in die Hand der Schüler gegeben werden. Ob die Schülerinnen und Schüler dabei alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten wollen, und in welcher Form sie ihre Ergebnisse präsentieren möchten, sollte ihnen überlassen sein. Auf jeden Fall muss Material vorhanden sein (Plakate, Folien u. a.).

Folgende Impulse können dabei als Leitfragen dienen:

- Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft bezeichnen sich selbst als Individualisten und meinen damit, dass sie ihr Leben anders als anderen leben. Sie kleiden sich dabei aber oft ähnlich und haben Vorbilder, die sie mit anderen teilen. Welche Beispiele für diese Art von Individualismus sind den Schülerinnen und Schülern bekannt?
- Es gibt auch Gesellschaften, die den Individualismus der westlichen Welt nicht als Errungenschaft sehen, sondern als Verfall. Die westlichen Gesellschaften sind zu sehr mit dem Glück des Einzelnen beschäftigt und vergessen dabei das Glück aller. Wäre die Welt besser, wenn solch eine Kultur die Vormachtstellung in der Welt hätte?
- Wann nimmt uns der Rückzug in die Gruppe die Angst vor dem Tod?
- Wann ist es angenehm, einen anderen zu haben, um nicht allein die Verantwortung tragen zu müssen?

Literatur

BENN, GOTTFRIED: *Gesammelte Werke in drei Bänden. Band 1: Gedichte*. Hrsg. von Dieter Wellershoff. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2004, 2. Aufl.

STEINER, GEORGE: *Real Presences. Is There Anything in What We Say?* London et al.: Faber and Faber 1989.

CHRISTOPHER EBNER studierte Geschichte, deutsche Philologie und Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Er unterrichtet an den germanistischen und translationswissenschaftlichen Instituten der Universitäten Graz und Shkodra sowie an der FH Joanneum in Graz.

E-Mail: christopherebner@gmx.at

Kommentar

Marlies Krainz-Dürr

Modellversuche Neue Mittelschule Eine österreichische Lösung

Mit dem Schuljahr 2008/09 gibt es in Österreich ein neues Bildungsangebot für die Zehn- bis Vierzehnjährigen. Ab diesem Zeitpunkt starten in fünf Bundesländern Modellversuche zur *Neuen Mittelschule* für rund 3700 Schüler/innen in 167 Klassen.

Die Debatte um die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen ist nicht neu. Sie ist seit vielen Jahren Gegenstand pädagogischer, didaktischer und schulorganisatorischer Diskussionen und Entwicklungsbemühungen. Diese Bemühungen haben in jüngster Zeit durch die internationalen Leistungsvergleiche wie TIMSS oder PISA Auftrieb erhalten. Diese bescheinigen dem österreichischen Schulsystem in seiner Gesamtheit nur durchschnittliche Leis-

tungserfolge. Im früh selektierenden österreichischen System hänge Leistung in hohem Maße vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses ab, und durch die frühe Selektion gingen viele Begabungen einfach verloren.

Bundesministerin Schmied hat daher im vergangenen Jahr eine Initiative gestartet. In Modellregionen in ganz Österreich sollen Schulversuche zur *Neuen Mittelschule* durchgeführt werden. Für die älteren Jahrgänge unter den Lehrer/innen macht sich dabei eine Art Déjà-vu-Erlebnis breit. Seit gut einem Vierteljahrhundert wird in Österreich die gemeinsame Mittelstufe in kooperativen Formen und Verbänden erprobt. Die Möglichkeiten innerer Differenzierung in einer langjährigen gemeinsamen Bildung aller Schüler/innen sind gut erforscht. Neue Modellversuche werden kaum zusätzliche Erkenntnisse bringen. Die Argumente, die für eine Veränderung der äußeren Schulorganisation in Österreich sprechen, sind längst formuliert, die Beispiele der Umsetzung existieren europaweit.

Die Modellversuche sind also für Österreich keine Schulversuche mit ungewissem Ausgang. Es gibt auch keine Modellregionen. In keinem Bundesland, das im Herbst mit der *Neuen Mittelschule* beginnt, wird eine Region geschaffen, in der es ausschließlich die *Neue Mittelschule* als Form der Sekundarstufe I gibt. In allen Regionen müssen – laut Gesetz – Gymnasien in erreichbarer Nähe bleiben, um die Wahlmöglichkeit der Eltern nicht einzuschränken. Von Gesamtschule spricht ohnehin niemand mehr.

Die Modellversuche zur *Neuen Mittelschule* sind also eine sehr österreichi-

sche Lösung. Wenn etwas erprobt werden soll, dann der kleinschrittige Einstieg in den Umstieg, mit dem Risiko, dass es eben bei den kleinen Schritten bleibt.

Was Hoffnung gibt, ist die positive Reaktion vieler Eltern. In Kärnten etwa wollten ganze Volksschulklassen in die Schulform übertreten. Es wird darauf ankommen, wie glaubwürdig die existierenden Modelle umgesetzt werden können. Eine Frage ist es, die Eltern in Diskussionen vor allem bewegt. Wie können Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gemeinsam unterrichtet werden?

Wie kann Max, der kaum lesen kann, neben der gut begabten Lisa sitzen? Max wird nicht nur neben Lisa sitzen, sondern mit dieser auch Freundschaft geschlossen haben. Lisa und Max werden gemeinsam Handball spielen, in Projekten zusammenarbeiten und Lisa freut sich, weil Max so gut plant und organisiert. Max wird Lisa beim Lernen nicht stören, weil er selbst viel zu beschäftigt ist, seine Stärken zu entdecken und seine Leistungen im Lesen zu verbessern.

Die *Neue Mittelschule* wird eine Lernschule sein, in der jedes Kind bis an seine persönliche Leistungsgrenze her-

angeführt wird. Das benötigt eine neue Lernkultur, die so neu gar nicht ist. Individuelle Lernangebote, eigenständiges Erarbeiten, optimale Förderungen und keine Leerläufe. Beispiele, wie's gehen kann, gibt es genug.

Eines aber ist sicher: Die *Neue Mittelschule* braucht zusätzliche Investitionen. Nicht nur in Form von Personal für Teamteaching, sondern vor allem Investitionen in die Lernumgebung und in Lernmaterial. Wer individuell lernen soll, muss angeregt werden, braucht Materialien, eine Bibliothek, Medien, Lerneckeln und Orte, wo er experimentieren kann. Und natürlich brauchen Lehrerinnen und Lehrer Fortbildung und Unterstützung, um die neue Lernkultur lebendig werden zu lassen.

Die gemeinsame Schule der ZehnbisVierzehnjährigen stellt auch die Frage der Ausbildung von Lehrer/innen neu. Pflichtschullehrer/innen und AHS/BHS-Lehrer/innen unterrichten in diesem Schultyp gemeinsam Schüler/innen derselben Altersstufe nach denselben Lehrplänen.

Mit der *Neuen Mittelschule* muss auch die Lehrer/innenbildung der Sekundarstufe – in welcher Organisationsform auch immer – neu gedacht werden.

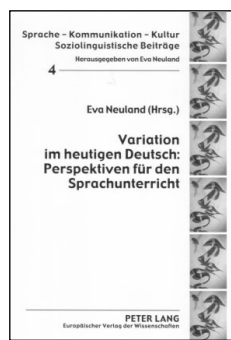


Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, der Viktor Frankl Hochschule, Mitglied der Expert/inn/enkommission.

E-Mail: marlies.krainz-duerr@akademie.klu.ac.at

ide empfiehlt



Eva Neuland (Hrsg.)
**Variation im heutigen Deutsch:
 Perspektiven für den Sprachunterricht**
 Frankfurt/M.: Peter Lang, 2006. 565 Seiten.
 ISBN 978-3-0391-5426-0 • EUR 81,20 • sFR 118,00

Variatio delectat – et prodest! Dieses Motto stellt Eva Neuland ihrem 2006 erschienenen Sammelband voran und stellt damit Freude und Nutzen der Befassung mit sprachlicher Variation in den Mittelpunkt ihrer Publikation.

Von speziellem Interesse an dieser Publikation erscheint das Programm, sprachliche Variation an der Schnittstelle zwischen Linguistik und Sprachunterricht zu betrachten. Die Beschäftigung mit Varietäten ist ein ausdifferenziertes und noch sehr produktives Feld der Linguistik; die fachdidaktische Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, mit Dialekten, mit Umgangssprache(n) sowie mit Fachsprachen dagegen ist weitaus jünger und hat in der Unterrichtspraxis bisher nur stellenweise Fuß gefasst. Wenn sich die Linguistik lange Zeit

lediglich auf die *Beschreibung* sprachlicher Variation konzentrierte, so ist die Sprachdidaktik immer wieder aufs Neue mit der Frage befasst, in welchem Verhältnis Standard und Umgangssprache im Unterricht zu stehen haben und welche Rolle etwa Dialekte beim muttersprachlichen Spracherwerb spielen sollen bzw. dürfen. Kurz: Welche Rolle spielen Varietäten im (Deutsch-)Unterricht?

Das dem vorliegenden Sammelband zugrunde liegende Grundverständnis von Varietätenforschung geht von der Annahme aus, dass ältere, strukturalistische und sprachsystembezogene Forschungsansätze zu kurz greifen. Angesichts der gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen entstünden vielmehr fließende Übergänge zwischen den einzelnen Sprachvarietäten denn klare Sprachkontraste, Varietäten seien vielmehr als »Verdichtungen in einem Kontinuum« (Neuland) zu betrachten denn als strikt abgrenzbare Varianten einer Sprache. Varietätenforschung müsse sich daher vermehrt den *Ausgleichsprozessen* widmen, die zwischen Standard- und Varietäten einsetzen.

Wie vielfältig das Thema »sprachliche Variation« ist, macht allein schon der Umfang des Bandes deutlich: 36 Autoren und Autorinnen bearbeiten in 11 thematischen Abschnitten die deutsche Gegenwartssprache unter dem Aspekt ihrer Varietäten und der Perspektive des Sprachunterrichts.

Was unter Variation zu verstehen sei, wird deutlich in der Übersicht über die einzelnen Themenblöcke: Nach einer grundlegenden Einleitung in das Thema Mehrsprachigkeit mit Beiträgen zu Sprachenpolitik in Europa, Spracherwerb und der Rolle von Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration werden

die Dimensionen des Themas, wenn schon nicht erschöpfend, dann doch ausgiebig bearbeitet. Den Anfang machen Beiträge zu nationalen Varietäten des Deutschen. Dass es wenig Sinn ergibt, von *einer* länderübergreifenden Standard- oder Hochsprache zu reden, wird deutlich, wenn die in Deutschland, Österreich und der Schweiz gültigen Standards miteinander verglichen werden und wenn klar wird, dass es sich nicht nur um lokale, sondern durchaus um *national* gültige Varianten handelt.

In den folgenden Abschnitten werden Varietäten des heutigen Deutsch unter der Perspektive des Dialekts, der *soziolektalen Verwendungen*, der funktionalen *Sprachregister* und der *Fachsprachen* betrachtet, wobei DaM- und DaF-Perspektiven in etwa zu gleichem Recht kommen.

Ein eigener Abschnitt befasst sich mit Sprache in der Literatur, mit der stilistischen Variation in literarischen Texten und der Relevanz von sprachlicher Variation für die Genauigkeit literarischer Übersetzung. Schließlich werden die Bandbreiten und Spannungsfelder zwischen sprachlicher Norm und Variation, zwischen gesprochener und geschriebener Sprache abgesteckt sowie die durchaus nicht unverrückbar starren Grenzen grammatischer Norm erörtert. In den Schlussabschnitten schließlich werden die didaktisch relevanten Fragen direkt gestellt: »Welches Deutsch sollen wir lehren?« (Hans-Jürgen Krumm) und nach welchen Richtlinien sollen Curricula und Lehrwerke des Deutschen im mutter- und im fremdsprachlichen Unterricht gestaltet sein?

Der vorliegende Band ist aus mehreren Gründen nicht nur einem linguisti-

schon und fachdidaktischen Publikum, sondern auch Deutsch-LehrerInnen zu empfehlen. Erwähnenswert ist einmal der integrative Ansatz: Die Publikation beruht auf einer durchdachten Mischung aus linguistischen, fachdidaktischen und (zumindest ansatzweise) praxisorientierten Beiträgen.

Lesenswert ist der Sammelband auch durch die Mehrdimensionalität der Beiträge. Sprachliche Variation wird aus funktionaler, dialektgeographischer und soziolinguistischer Variation beleuchtet. Dazu kommen Beiträge aus der DaM- und DaF-Perspektive. So wird das Thema der sprachlichen Variation fast immer unter mindestens zwei dieser Perspektiven, zumindest aber, wie der Untertitel verspricht, aus der fachdidaktischen beleuchtet. Die Zusammenstellung der Beiträge ist in mancher Hinsicht wie ein soziolinguistisches Curriculum aufgebaut.

Der Grundgedanke, sprachliche Varietäten als Elemente eines Kontinuums zu betrachten und nicht mehr lediglich eine Standardvariante als die »richtige« zu betrachten, mag zuerst etwas befremden. Schließlich sollen die SchülerInnen »richtig«, »fehlerfrei« und »korrekt« ihre Sprache gebrauchen. Gerade das Vermeiden von Dialekt und Umgangssprache galt (und gilt immer noch) als ein Ziel des Deutschunterrichts. In der differenzierenden Sicht, wie sie in der vorliegenden Publikation vorgestellt wird, wird aber deutlich, dass der Deutschunterricht nur davon profitieren kann, wenn Vielfalt und Buntheit der Sprache(n) gelten dürfen. *Variatio delectat – et docet!*

JÜRGEN STRUGER

Neu im Regal

Susanne Hochreiter,
Ursula Klingenböck

Literatur lehren lernen

Wien: Böhlau 2006. 331 Seiten.
ISBN 978-3205775409 • EUR 29,90

Der vorliegende Sammelband lässt insgesamt 17 AutorInnen zu Wort kommen, die sich aus zum Teil sehr unterschiedlicher Perspektive mit dem Zusammenhang zwischen Hochschul(reformen), dem Stellenwert der Didaktik im Verhältnis zur Fach-, in diesem Falle also der Literaturwissenschaft, und den Bedingungen und Möglichkeiten der universitären Lehre beschäftigen, vor allem was deren – geforderte, notwendig gewordene? – Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt betrifft. Einerseits werden bildungspolitische Entwicklungen, wie etwa die Einführung des Bakkalaureats, als Chance für ein neues Studium »unter europäischer Perspektive« dargestellt, andererseits werden die Gefahren einer zunehmenden marktpolitischen Einflussnahme auf das Bildungssystem thematisiert. Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich jene Beiträge, die versuchen, Didaktik als eine »Vermittlungswissenschaft« und »Reflexionsinstanz« der Literaturwissenschaft zu etablieren, auf die diese zunehmend auch

angewiesen sein wird, um ihre eigene Existenz zu rechtfertigen.

Neben jenen Beiträgen, die den theoretischen Diskurs um Hochschuldidaktik und Reformen im Bildungswesen zusammenfassen, interpretieren und ergänzen, finden sich auch zahlreiche Beispiele aus der Praxis. Sie formulieren, auf unterschiedliche Weise und aus unterschiedlichen Teildisziplinen der Germanistik kommend, ein Hauptanliegen des Bandes: die Vermittlung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse an ein breiteres Publikum, die sowohl eine Ausdehnung der Grenzen des Selbstverständnisses aller Disziplinen erforderlich macht, als auch eine Aufwertung des Gedankens, wissenschaftliche Inhalte zu »popularisieren«. Dass und weshalb diese potentielle »Vermarktung« geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse mit äußerster Vorsicht betrieben werden muss, wird jedoch zumindest in einigen Beiträgen sehr deutlich.

Der Sammelband bietet einen guten Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven bzw. die verschiedenen Standpunkte in der aktuellen Diskussion um die Veränderungen im österreichischen bzw. europäischen Hochschulwesen. Der sich ankündigende und zum Teil schon vollzogenen Paradigmenwechsel in Hinblick auf eine stärkere Ökonomisierung aller universitären Disziplinen, wird selbstverständlich auch Auswirkungen auf die LehrerInnenbildung, deren Formen und Inhalte, sowie die wissenschaftspropädeutische Ausbildung an den Schulen haben. Insofern ist dieses Buch für alle im Bildungssektor Tätigen von besonderem Interesse.

NICOLA MITTERER



Agneta Zetterström

Individuelle Entwicklungspläne

Schüler optimal begleiten und fördern.

Das schwedische Modell.

Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007.

199 Seiten.

ISBN 978-3834602619 ● EUR 29,90

LehrerInnen stehen heute vor der schwierigen Aufgabe, neben der bisher üblichen Wissensvermittlung bei ihren SchülerInnen wichtige Kompetenzen aufzubauen, mit deren Hilfe immer genauer definierte Ziele (Standards) erreicht werden sollen – diese Tendenz betrifft zunehmend auch unser Schulsystem. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, in nach wie vor viel zu großen, häufig auch sehr heterogenen Klassen, den jeweiligen Lernstand ihrer Schüler und Schülerinnen zu erkennen und sie dann entsprechend individuell zu fördern.

Im schwedischen Schulsystem scheint man nun einen Weg gefunden zu haben, wie man SchülerInnen zu ihren eigenen Lernzielen begleiten kann. Durch den Einsatz individueller Entwicklungspläne (IEP) erhalten Lehrkräfte, aber auch die SchülerInnen und ihre Eltern bessere Einblicke in den jeweiligen Lernstand, in Stärken und Schwächen jedes/jeder Einzelnen. In

einem speziellen IEP-Ordner, werden über Jahre (idealerweise bereits ab dem Kindergarten) alle Dokumente zur Entwicklung eines Kindes gesammelt: individuelle, an den Lehrplänen orientierte Entwicklungspläne, Protokolle über Entwicklungsgespräche (mit SchülerInnen und Erziehungsberechtigten), Festlegung aktueller Ziele und Überlegungen zu den Methoden, wie diese erreicht werden können. Ziele werden für alle transparent und erlauben eine bessere Orientierung, die eigenen Fortschritte lassen sich besser erkennen und Erfolge werden sichtbar, was die Motivation steigert und SchülerInnen nach und nach zur Selbstständigkeit erziehen soll, da sie selbst immer ihre Lernfortschritte dokumentieren und die einzelnen Schritte reflektieren sollen. LehrerInnen haben größere Freiheiten bei der Auswahl der Inhalte und Methoden, um die jeweils angestrebten Ziele zu erreichen.

Das Buch ist sehr übersichtlich aufgebaut. Im ersten Teil bietet die Autorin eine theoretische Einführung, berichtet aber auch sehr anschaulich aus der schwedischen Unterrichtspraxis und ihren Erfahrungen mit IEP. Sie erläutert die einzelnen Schritte, wie die Dokumente erstellt und im Ordner gesammelt werden können, sie gibt zahlreiche Tipps und lädt ihre LeserInnen zum Gedankenaustausch ein, um das Konzept sinnvoll weiterzuentwickeln. Im zweiten, praktischen Teil werden alle erforderlichen Unterlagen zur Verfügung gestellt und ermuntern zum eigenen Ausprobieren. – Der Arbeitsaufwand ist anfangs bestimmt sehr groß und einiges lässt sich wohl noch verbessern (z.B. die Definition der Ziele kann den eigenen Kriterien angepasst werden) – auch

wäre es sinnvoll, in der übersetzten Variante, nicht die Ziele für »Schwedisch«, sondern jene für die jeweilige Unterrichtssprache (in diesem Fall also »Deutsch«, wobei auch eine Unterscheidung in Mutter- und Zweitsprache wünschenswert wäre) zu definieren. Doch weist das IEP-Modell in die richtige Richtung und trägt nicht nur zur verbesserten Kommunikation zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bei, sondern unterstützt bei der Entwicklung von Kompetenzen, die auch außerhalb der Schule von größter Bedeutung sind, nämlich dem Nachdenken über eigene Lernprozesse und dem Wissen, wie man sie steuern kann, um persönliche Ziele zu erreichen.

URSULA ESTERL

Gisela Beste (Hrsg.)

Deutsch-Methodik

Handbuch für die Sekundarstufe I und II.
Berlin: Cornelsen-Scriptor 2007. 288 Seiten.
ISBN 978-3589222322 • EUR 19,95

Das Unterrichtsfach Deutsch bietet den Lehrenden inhaltlich sehr viele Freiheiten. Anders als in anderen Fächern gibt es keinen klar umrissenen »Unterrichtsstoff«, der »durchgenommen« werden muss. Gleichzeitig sind die Ansprüche an das Fach sehr hoch: Kinder sollen basale literale (wie Lesen und Schreiben), aber auch orale (wie Zu/Hören und Sprechen) Fähigkeiten erlernen, sie sollen lernen sich mit Literatur auseinanderzusetzen, Medien zu benutzen, demokratisch zu handeln und vieles mehr. Um diesen hohen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen LehrerInnen in der Lage sein, diesen um-

fangreichen Inhalt mit geeigneten Methoden zu vermitteln.

Das hier vorliegende Handbuch sieht sich als Brücke zu fachdidaktischem Wissen und bietet insbesondere künftigen Lehrerinnen und Lehrern ein breites Methodenrepertoire, das natürlich auch bereits im Beruf stehende LehrerInnen nutzen können. ExpertInnen, die alle auch über langjährige eigene Unterrichtserfahrung verfügen, geben zahlreiche Tipps, die den Lehrenden, aber auch ihren Schülerinnen und Schülern zugute kommen. Das Handbuch ist sehr übersichtlich aufgebaut, legt Ziele sehr klar dar und gibt Anregungen für den Unterricht auf unterschiedlichsten Schulstufen. Dem Anspruch, »neue Lehr- und Lernwege« aufzuzeigen, wird es am besten in den Kapiteln »Lesen« und »Schreiben«, mit kleineren Einschränkungen auch in den Anregungen zu mediengestützten und zu freien Unterrichtsformen gerecht. Die Bereiche »Sprechen und Zuhören« werden, entsprechend den meisten Lehrplänen oder auch den neuen Bildungsstandards, zusammengefasst, was leider nach wie vor zu einem sehr unbefriedigenden Umgang mit der Kompetenz Hören führt. Der Bereich »Sprachwissen aufbauen« liefert viele gute, aber oft nicht allzu neue Anregungen. Die Chance, Sprachbewusstsein in sprachlich und kulturell gemischten Klassen zu thematisieren, wie überhaupt die zunehmend bedeutsame Auseinandersetzung mit Zweitsprachenlernenden wurde leider versäumt. Ein eigenes Kapitel »Wortschatz« fehlt ebenfalls.

Dennoch bietet diese Publikation in vielen Bereichen wertvolle Hilfestellungen und regt zum Nachahmen, aber auch zum Weiterentwickeln an.

Heiner Willenberg (Hrsg.):
**Kompetenzhandbuch für den
 Deutschunterricht**

Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts.
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeh-
 ren 2007. 239 Seiten.
 ISBN 978-3834002303 • EUR 16,80

Das von der deutschen Kultusministerkonferenz initiierte Projekt DESI (= »Deutsch – Englisch – Schülerleistungen – International«) hat den Deutschunterricht in allen Aspekten repräsentativ überprüft. 10.500 Jugendliche wurden am Beginn und am Ende der 9. Schulstufe getestet und anhand der Ergebnisse dieser intensiven Testungen wurden wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle für alle Teilbereiche des Deutschunterrichts vorgelegt: für Lesen und Textverstehen / Schreiben / Kommunikation und Argumentation / Sprachbewusstheit / Wortschatz und auch für Rechtschreibung.

Erstmals präsentieren die empirisch bestätigten Kompetenzmodelle nicht nur Schülerleistungen, sondern finden sich auch in den Beobachtungen von Unterrichtsstunden wieder und können somit als Gütekriterien dienen. Kompetenzmodelle orientieren sich an Regularitäten, Objektbezug steht im Zentrum, LehrerInnen können sich wieder vermehrt als ExpertInnen ins Spiel bringen und SchülerInnen beim Aufbau ihrer Kompetenzen unterstützen.

Die AutorInnen dieses Sammelbandes stellen im ersten Drittel der Publikation die Kompetenzmodelle, ihre empirische Fundierung und ihre Herleitung dar. Im zweiten Teil folgt die Analyse von Unterrichtsbeispielen und zuletzt bieten sie, als Konsequenz aus den beiden ersten Teilen, konkrete Vorschläge für den Unterricht an. So bietet das

Projekt DESI mit seiner empirischen Forschung Grundlagen für weitere deutschdidaktische Diskussionen, bereitet aber auch den Boden für die Auseinandersetzung mit und (Weiter)Entwicklung von Standards und Kompetenzmodellen, wobei auch immer die praktische Umsetzbarkeit mitbedacht wird.

Heinz Mandl,
 Helmut Felix Friedrich (Hrsg.)
Handbuch Lernstrategien

Göttingen u. a.: Hogrefe 2006. 414 Seiten.
 ISBN 978-3801718138 • EUR 34,95

Die Entwicklung von Lern- und Methodenkompetenz sowie das Nachdenken über das Lernen – vom *Lernen lernen* bis zum *Lebenslangen Lernen* – sind heute von großer gesellschaftlicher und bildungspolitischer Bedeutung. Der Einzelne, aber auch die Gesellschaft, muss versuchen, Strategien zu entwickeln, wie mit einem übergroßen, sich nur allzu schnell wandelnden Informationsangebot umzugehen ist, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht zu werden und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Angesichts der sich ständig verringernden »Halbwertszeit von Wissen« ist die Erkenntnis, dass Lernende ihr eigenes Lernen selbst beeinflussen und Strategien aktivieren können, die ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs steuern, sehr ermutigend.

Das hier vorliegende Handbuch präsentiert aktuelle Forschungsergebnisse und -tendenzen zum Thema Lernstrategien und ist somit für WissenschaftlerInnen, aber auch für PraktikerInnen in verschiedenen Bereichen (Schule,

Hochschule, Weiterbildung, Erwachsenenbildung) äußerst informativ. Es enthält zwar keine Programme für die pädagogische Praxis, doch lassen sich viele Strategien ohne größere Schwierigkeiten auf reale Lehr- und Lernsituationen übertragen. Die Vermittlung einer fächerübergreifenden Methodenkompetenz sowie die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien gehören auf jeden Fall zu den Zielen dieser Publikation.

Die beiden Herausgeber haben in diesem sorgfältig zusammengetragenen Werk ExpertInnen zu unterschiedlichsten Strategien zu Wort kommen lassen.

In Teil A wird in zahlreichen Beiträgen dargelegt, wie beim Lernen neue Information aufgenommen, verarbeitet, gespeichert, wieder abgerufen, auf neue Situationen angewendet usw. wird, dazu werden zahlreiche kognitive Strategien (Elaboration, Organisation/Strukturierung, Wissensnutzung) vorgestellt, meta-kognitive Strategien (Selbstkontrolle/Selbstregulation) helfen, das Geschehen situations- und aufgabenangemessen zu steuern und zu regulieren. Darüber hinaus wird gezeigt, wie der komplexe Prozess des Lernens durch motivational-emotionale Stützstrategien, durch kooperative Lernstrategien sowie durch die gezielte Nutzung wichtiger Lernressourcen wie z.B. Lernzeit und Medien beeinflusst werden kann.

Teil B beschäftigt sich mit übergreifenden Aspekten der Forschung zu Lernstrategien: z. B. mit der Lernstrategienutzung in Schule und Hochschule, oder mit der Frage, ob Lernstrategien situationsspezifisch oder vom Geschlecht abhängig sind.

Die Frage, ob die Anwendung von Lernstrategien zu mehr Lernerfolg

führt, konnte die Wissenschaft bisher noch nicht eindeutig beantworten, da verschiedenste Faktoren eine Rolle spielen. Doch werden Lernstrategien und Methodenkompetenz heute vielfach als Schlüsselqualifikation angesehen, und die Schule hat die Möglichkeit, den Nutzen von fachübergreifenden Lernstrategien aufzuzeigen und so die SchülerInnen beim Lernen wirklich zu unterstützen.

URSULA ESTERL

Petra Josting, Heidrun Hoppe (Hrsg.):

Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen

Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht.

München: Kopaed 2006. 268 Seiten.

ISBN 978-3938028872 • EUR 16,80

Medien spielen im heutigen Alltag vieler Jugendlicher eine große Rolle, den kompetenten Umgang damit zu lehren, ist eine der Aufgaben des heutigen Unterrichts. In fünfzehn Beiträgen beleuchten die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes den schulischen Umgang mit Medien von unterschiedlichsten Seiten.

Zuerst beschäftigen sie sich mit der Frage, was überhaupt unter dem Begriff »Medienkompetenz« zu verstehen ist. Festzuhalten ist, dass Jugendliche lernen müssen, mit Medien (selbst)bewusst, kritisch und auch kreativ umzugehen, wofür die Entwicklung einer reflektierten Rezeptionsweise, die bei Jungen und Mädchen unterschiedlich sein kann, von Bedeutung ist.

Einige Beiträge widmen sich der Mediensozialisation der SchülerInnen und

gehen auf, weitgehend von audiovisuellen Medien geprägte, Medienpräferenzen und -gewohnheiten von Jugendlichen in einem schulischen Umfeld, das immer noch weitgehend an Lesetexten orientiert ist, ein. Neue Erkenntnisse zur geschlechterspezifischen Mediensozialisation werden vorgestellt, Nachteile, die Jungen gegenüber den zumeist lesefreudigeren und häufig auch -kompetenteren Mädchen haben, können durch gezielten Medieneinsatz kompensiert werden. Vielfältige Anregungen aus der Praxis sowie zahlreiche erprobte Unterrichtsprojekte aus der Grundschule und den Sekundarstufen I und II zeigen einen gendersensiblen Weg zum Aufbau von Medienkompetenz.

Gerade der Deutschunterricht ist geeignet, den kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln und SchülerInnen so zu unterstützen, zu Mitgliedern einer modernen, demokratischen Gesellschaft zu werden, die gelernt haben, sich mit der medialen Vielfalt kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen.

Reinhard Wilczek
**Von Sherlock Holmes bis
 Kemal Kayankaya**

Kriminalromane im Deutschunterricht.
 Seelze: Kallmeyer/Klett 2007. 272 Seiten.
 ISBN 978-3780024053 • EUR 17,95

Seit der Kriminalroman Ende der 1960er Jahre verstärkt auf literaturdidaktisches Interesse stieß, wird er in Germanistik und Deutschdidaktik eher der Trivialliteratur zugeordnet und im Kanon der Hochliteratur nicht berücksichtigt. Somit stand er lange Zeit nicht im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, und das obwohl eine

Vielzahl von AutorInnen sich in dieser Gattung betätigt und das Interesse der LeserInnen quer durch alle Alters- und Bildungsschichten anhaltend groß ist. Reinhard Wilczek beleuchtet in der hier vorliegenden Publikation die didaktische, trivialliterarische und die damit verbundene wertungsästhetischen Debatte rund um die Kriminalliteratur kritisch. Basierend auf bisherigen Forschungsergebnissen entwirft er eine neue, postmoderne, textimmanente Didaktik des Kriminalromans und versucht dabei auch Kriterien für eine an der Praxis orientierte Auswahl von Kriminalliteratur festzulegen. Wie der Titel schon verspricht, reicht die Spanne der hier ermittelnden Detektive von Sherlock Holmes bis Kemal Kayankaya, vom distinktierten Upper-class-Ermittler zum »schlagfertigen« Deutschtürken. Die hier analysierten Romane und Erzählungen präsentieren unterschiedlichste ProtagonistInnen: pragmatische, nachdenkliche, manchmal skrupellose oder auch bizarre Männer – und immer häufiger auch Frauen – agieren als Ermittler/innen und Täter/innen, Menschen mit alltäglichen Biografien können, wie in Ingrid Nolls Romanen, eher zufällig in kriminelle Handlungen verwickelt werden. Und genau dieses Alltägliche, diese Nähe zur eigenen Lebenswelt der SchülerInnen, motiviert sie zur Auseinandersetzung mit der Kriminalliteratur, regt sie dazu an, die eigene Meinung zu äußern, über Inhalt und Handlung, aber auch über den Text an sich zu diskutieren. Die im letzten Teil des Buches vorgestellten Fallstudien bieten LehrerInnen anhand von fünf unterschiedlichen Kriminalromanen Anregungen, auch im eigenen Unterricht mit Kriminalliteratur zu arbeiten.