

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Sekundarstufe I

Deutschunterricht der 10- bis 14-Jährigen

Herausgegeben von  
Edith Zeitlinger, Ursula Esterl und Marlies Krainz-Dürr

Heft 3-2009  
33. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

---

**Editorial**

EDITH ZEITLINGER, URSULA ESTERL,  
MARLIES KRAINZ-DÜRR: Die Sekun-  
darstufe I im Umbruch ..... 5

**Magazin**

Das Gedicht im Unterricht ..... 122  
Kommentar ..... 127  
ide empfiehlt ..... 129  
Neu im Regal ..... 131

### Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen des Faches Deutsch

WERNER WINTERSTEINER: Sprache als soziales Handeln. Deutsch in der Sekundarstufe I .....	9
ALOIS BUHOLZER, WILLI STADELMANN: Homogenität als Illusion. Kognitive Heterogenität und Binnendifferenzierung .....	21
GUUDRUN MARCI-BOEHNCKE, MATTHIAS RATH: Das mediale Umfeld Jugendlicher. Prägung und Auswirkungen auf den Deutschunterricht .....	30
MARLIES KRAINZ-DÜRR: Lehrer/innenbildung NEU. Überlegungen zur Reform der Lehrer/innenbildung für die Sekundarstufe ....	39

### Pädagogisch-didaktische Anforderungen an den Deutschunterricht

EDITH ZEITLINGER: Kompetenzorientierung, Kompetenzaufbau und Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Bildungsstandards für den Deutschunterricht .....	51
INGRID HINTZ: Bücherlesen und Leseförderung in der Sekundarstufe I .....	63
KERSTIN METZ, UWE MAIER, MARC KLEINKNECHT: Kognitiver Anspruch von Aufgaben im Deutschunterricht .....	74
WERNER SENN: Mit HarmoS zu einer neuen Aufgabenkultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen – Aufgaben zum Lernen .....	88

### Einblicke in die Unterrichtspraxis

URSULA ESTERL, DORIS LATSCHEN, ELFRIEDE WITSCHEL, MARIA WOBAK: Brüche in der schulischen Laufbahn. Die Nahtstelle zwischen Grund- und Sekundarstufe .....	102
ELFRIEDE WITSCHEL: Unterricht mit integrierter Freiarbeit. Ein Modell nach dem Daltonplan: eine Möglichkeit für förderliche und transparente Leistungsbeurteilung .....	110
ILSE ARNOLD: »Gemma Donauinsel«. Deutsch sprechen, lesen und schreiben – Bildungsstandards und Sprachwirklichkeit in einer KMS am östlichen Stadtrand von Wien .....	116

*Der Deutschunterricht für 10- bis 14-Jährige in anderen ide-Heften*

- ide 1-2006 Kultur des Lesens
- ide 3-2006 Aufwachsen in Europa
- ide 3-2008 Individualisierung
- ide 4-2008 Politische Bildung

*Das nächste ide-Heft*

- ide 4-2009 Sprechen  
*erscheint im Dezember 2009*

*Vorschau*

- ide 1-2010 Weltliteratur
- ide 2-2010 Grammatik und Textgestaltung
- ide 3-2010 Deutschlehrer/innen

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://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. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

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

## Die Sekundarstufe I im Umbruch

Für mich wäre das Wichtigste die Erneuerung des Schulsystems. Nicht, dass die Schule alles erledigen sollte und die Familie nichts. Aber viele Kinder haben nur die Schule, wo sie lernen, was ziviler Umgang miteinander ist. Es muss verinnerlichte Regeln für den Umgang geben, der Gewalt ausschließt.  
(Barbara Frischmuth, in: *Kleine Zeitung*, 2. August 2009, S. 7)

Europäische und weltweite Vergleichstestungen, wie PISA, TIMSS, PIRLS und DESI, sowie damit einhergehende Begleitforschungsergebnisse haben die Sekundarstufe I, den Schulabschnitt der 10- bis 14-Jährigen, zu einem bildungspolitisch relevanten Thema gemacht.

Dabei spielt vor allem die ideologisch besetzte Thematik der Schulart: Hauptschule – Allgemeinbildende höhere Schule – Kooperative Mittelschule – Neue Mittelschule in der Öffentlichkeit eine große Rolle. Das ist auch nicht verwunderlich, denn die gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte führten bis vor kurzem zu keinen nachhaltigeren Umstrukturierungsprozessen in der schulischen Landschaft. »Schule« in Österreich funktioniert noch immer wie vor gut hundert Jahren – das beginnt bei den Organisationsformen, führt

zum Teil über die Lehrinhalte und endet bei den dienstrechtlichen Rahmenbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern.

Wenn der Unterricht trotz dieser oft widrigen Umstände erfolgreich ist, wenn Lehren und Lernen gelingt, wenn Schülerinnen und Schüler die Schule mit Wissen und Können ausgestattet verlassen, so geschieht das, weil es viele engagierte, idealistische und kompetente Lehrkräfte gibt, die sich der Bedeutung ihrer Aufgabe bewusst sind.

Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass gerade Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sehr häufig mit diesem hohen Maß an Idealismus ausgestattet sind und auch ausgestattet sein müssen. Denn viele der gesellschaftlichen Veränderungen zeigen ihre Auswirkungen in direkter oder indirekter Konsequenz im Deutschunterricht, zum Beispiel veränderte sozioökonomische Strukturen, Migration und multikulturelle Gesellschaft, Schule als Sozialraum, Medien als Bildungsinstitution, sind hier zu nennen. Damit kommen dem Fach kontinuierlich weitere Aufgaben hinzu.

Diese Überfrachtung hat nach Meinung der Herausgeberinnen in den letzten Jahren zu einer Unschärfe und Orientierungslosigkeit geführt, was die Bildungsziele und Bildungsinhalte dieses Faches tatsächlich sind:

- Was sollen 10- bis 14-Jährige im Deutschunterricht lernen?
- Was sollen sie nach Abschluss der achten Schulstufe können?
- Über welche Kompetenzen sollen sie verfügen?
- Wie soll der Deutschunterricht aussehen, der den gesellschaftlichen Erwartungen an unsere Jugend Rechnung trägt?

Die gestiegene Bedeutung der »sprachlichen Kompetenz« für das berufliche, private und gesellschaftliche Leben der jungen Menschen trägt auch dazu bei, dass das Sprachfach Deutsch als Schnitt- und Ankerpunkt für alle Fächer in die Pflicht genommen wird. Mathematik- und EnglischlehrerInnen eines Seminars, das im Mai 2009 in Villach stattfand, hielten u. a. folgende Kompetenzen, die der Deutschunterricht vermitteln sollte, für wesentlich:

sich verständlich ausdrücken / zu einem vorgegebenen Thema frei sprechen / sich gut verkaufen / hochdeutsch sprechen / sinnerfassend lesen / Zeitungsartikel lesen, verstehen und kritisch würdigen / Infos beschaffen (aus Plänen, Karten ...) / gelesene / gehörte Inhalte verstehen und darüber diskutieren / Bewerbungen schreiben / fehlerfrei schreiben / Freude am Lesen und Schreiben beibehalten / Grundlagen der Grammatik beherrschen / Mündigkeit (...)

Nicht alle der hier gewünschten Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten sind genuin Aufgaben des Deutschunterrichts, werden aber von Lehrenden anderer Fächer automatisch mit dem Fach Deutsch in Verbindung gebracht. Die Fülle an Anforderungen, die an den Deutschunterricht gestellt werden, der Basiskompetenzen für alle Fächer entwickeln soll, wird hier evident.

Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Anforderungen anderer Fächer ist unseres Erachtens dennoch sinnvoll und wünschenswert, da dies hilft, den Blick über die eigenen Fachgrenzen hinaus zu lenken. Medienerziehung, Politische Bildung, Gleichstellung der Geschlechter, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung sind Unterrichtsprinzipien und somit Aufgaben aller Fächer, die in einer Sekundarstufe, die

vermehrt auf Kooperation setzt, eingefordert und umgesetzt werden müssen.

Die von Barbara Frischmuth eingangs gewünschte Erneuerung des Schulsystems, das insbesondere das soziale Lernen und die Kultur der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in den Blick nimmt, kann nur in einer Schule, in der alle Lehrenden fächerübergreifend und teamorientiert an den zentralen Bildungszielen arbeiten, gelingen. Dabei ist es wichtig Balance zu halten zwischen gemeinsamen Bildungszielen in Lehrplänen und Standards und den individuellen Wegen, die zu diesem Ziel führen. Die Heterogenität der SchülerInnen in sozialer, kultureller, und intellektueller Hinsicht als positiv bewertetes Faktum zu sehen ist dabei eine notwendige Voraussetzung. Dazu gehört ein differenzierender Unterricht, der pädagogisches und (fach)didaktisches Handeln verbindet, der SchülerInnen individuell fördert, sie aber gleichzeitig zu kooperativem sozialem Verhalten anleitet, und der sie – im Idealfall bis zum Abschluss der Pflichtschulzeit – unterstützt, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die die Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt selbst in die Hand nehmen.

### Die Beiträge

Die Beiträge in diesem Themenheft versuchen diesen Herausforderungen an Lehrende und Lernende Rechnung zu tragen, sie nähern sich wichtigen Fragen der Ausbildung der 10- bis 14-Jährigen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Der Deutschunterricht wird dabei als ein Dreh- und Angelpunkt betrachtet, der aber auch von vielen anderen relevanten Faktoren abhängig ist.

Der erste Teil des Heftes bietet eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen des Faches Deutsch. *Werner Wintersteiner* wirft zunächst einen kritischen Blick auf Bildungsstandards und Qualitätskontrollen, er plädiert in weiterer Folge für eine gemeinsame Sekundarstufe I mit verstärkter innerer Differenzierung. Angesichts der Tatsache, dass Sprache »nicht bloß das Unterrichtsmedium, sondern vor allem der Unterrichtsgegenstand« ist (S. 13), sieht er in der sprachlichen Bildung die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts. Ein alle sprachliche Ebenen umfassender Spracherwerb und ein reflexiver Umgang mit Sprache sollen die Heranwachsenden zu sozialem Handeln in der Welt befähigen.

*Alois Buholzer* und *Willi Stadelmann* legen dar, dass Heterogenität, bedingt durch unterschiedliche (lern)biographische und individuelle kognitive Anlagen, ein natürliches Phänomen ist. Mit einer binnendifferenzierenden Unterrichtsgestaltung, basierend auf Kompetenzniveaus, die zu anspruchsvolleren Lerngelegenheiten anregen, können die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden.

*Gudrun Marci-Boehncke* und *Matthias Rath* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit dem medialen Umfeld Jugendlicher und hinterfragen dessen Auswirkungen auf den Deutschunterricht. Eine stärkere Orientierung an jugendkulturell relevanten Inhalten und Formaten ist nicht nur wünschenswert, sondern für einen gelingenden Unterricht unumgänglich, wie die beiden AutorInnen am Beispiel der Leseförderung aufzeigen.

*Marlies Krainz-Dürr* stellt Überlegungen zur Reform der LehrerInnen-

bildung für die Sekundarstufe I an. Sie setzt sich differenziert mit bildungspolitisch äußerst brisanten Themen, wie zum Beispiel der Frage der gemeinsamen LehrerInnenausbildung und -weiterbildung, auseinander. Ebenfalls betont werden die (Neu)Entwicklung stimmiger Curricula, die Pädagogik, Praxisanforderungen, aber auch das Fachwissen und die Fachdidaktik.

Teil zwei widmet sich den pädagogisch-didaktischen Anforderungen an den Deutschunterricht. *Edith Zeitlinger* geht der Bedeutung von Bildungsstandards für den Deutschunterricht nach. Sie setzt sich mit grundlegenden Begriffen, wie Kompetenz und Bildung, auseinander und gibt Anregungen zu kompetenzorientierter Unterrichtsplanung und -gestaltung. *Ingrid Hintz* unterstreicht einmal mehr die Bedeutung des Lesens als Basisqualifikation und hebt die Notwendigkeit der schulischen Leseförderung hervor. LehrerInnen müssen über Lesemotivations- und Methodenkompetenz verfügen, um SchülerInnen zu motivieren und anzuleiten, ihre Lesekompetenzen auszubauen und Freude am Lesen zu entdecken. Dies kann nur geschehen, wenn der Deutschunterricht SchülerInnen Zugänge zu Büchern eröffnet, die an ihre Lebens- und Erfahrungswelt anknüpfen. *Kerstin Metz*, *Uwe Maier* und *Marc Kleinknecht* beschäftigen sich mit der wichtigen Frage der Aufgabenkultur. Sie stellen, untermauert von zahlreichen Beispielen, ein von ihnen entwickeltes Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Anspruchs von Aufgaben im Deutschunterricht vor.

*Werner Senn* präsentiert das Schweizer Projekt »HarmoS Schulsprache«, in

dem ein Kompetenzmodell und Vorschläge zu Bildungsstandards für die Erstsprache entwickelt wurde. Besonderes Augenmerk legt er dabei auf den Kompetenzbereich Schreiben, wobei er anhand von unterschiedlichen Schreibaufgaben verdeutlicht, welche Anforderungen Aufgaben erfüllen können, die sich an einem Kompetenzmodell orientieren, und wie sie gestaltet sein müssen, sodass sie auch in Lernsituationen hilfreich einsetzbar sind.

Im letzten Teil gewähren uns Lehrerinnen Einblicke in die Unterrichtspraxis. *Doris Latschen, Elfriede Witschel* und *Maria Wobak* stellen sich den Fragen von *Ursula Esterl* und berichten von ihren Erfahrungen mit der Schnittstelle Primarstufe und Sekundarstufe I. Sie zeigen Wege und Möglichkeiten auf, wie Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Anforderungen vorbereitet werden können, sodass Übergänge sanfter gestaltet und mögliche Bruchstellen entschärft werden.

*Elfriede Witschel* stellt im Anschluss daran ein Unterrichtsmodell nach dem Daltonplan vor, das sie in einer AHS-Klasse umsetzt. Der Unterricht mit integrierter Freiarbeit verwirklicht die im

Lehrplan geforderten Differenzierung und Individualisierung und ermöglicht eine förderliche und transparente Leistungsbeurteilung. Zu guter Letzt berichtet *Ilse Arnold* aus dem Unterrichtsallday an einer Hauptschule am Stadtrand von Wien, in der der Umgang mit sprachlichen, sozialen und kulturellen Unterschieden der Lernenden selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts ist. Wie schwierig es sich gestalten kann, angesichts der realen Unterrichtssituation, die in den Bildungsstandards definierten Ziele zu erreichen, zeigt die Autorin anschaulich und humorvoll auf.

Aufgrund der Erkrankung von *Friedrich Janshoff* entfällt dieses Mal leider die bewährte Bibliographie, wir hoffen jedoch, sie in Kürze auf unserer Homepage <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide/> anbieten zu können. Als Ersatz möchten wir Sie auf die umfangreichen Literaturverzeichnisse verweisen, die an die Beiträge der einzelnen AutorInnen anschließen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre

EDITH ZEITLINGER, URSULA ESTERL  
und MARLIES KRAINZ-DÜRR

---

EDITH KATHARINA ZEITLINGER leitet das Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe I und II an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.  
E-Mail: [edith.zeitlinger@ph-kaernten.ac.at](mailto:edith.zeitlinger@ph-kaernten.ac.at)

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik.  
E-Mail: [ursula.esterl@uni-klu.ac.at](mailto:ursula.esterl@uni-klu.ac.at)

MARLIES KRAINZ-DÜRR ist Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, der Viktor Frankl-Hochschule. E-Mail: [marlies.krainz-duerr@akademie.klu.ac.at](mailto:marlies.krainz-duerr@akademie.klu.ac.at)

Werner Wintersteiner

# Sprache als soziales Handeln

## Deutsch in der Sekundarstufe I

Statt einen programmatischen Ansatz zu entwickeln,  
läuft die Deutschdidaktik den bildungspolitischen,  
administrativen und wissenschaftlichen Diskursen hinterher.  
(*Marcus Steinbrenner*)

### 1. Wegelose Berglandschaften?

*Wegelose Berglandschaften* – so lautet eine leitmotivische Aufschrift am Bahnhof Landeck/Zams, die ganz gut den Ausgangspunkt unserer Überlegungen umschreibt: Wir leben in einer Zeit der Orientierungslosigkeit und der Desorientierung. Die schwindelerregende Geschwindigkeit, mit der sich unsere Gesellschaft verändert, bringt unsere bisherige Lebensweise und damit unsere Orientierungsmaßstäbe durcheinander – eine Entwicklung, die mit dem Begriff Globalisierung zwar populär, aber unscharf umschrieben ist. Diese »neue Unübersichtlichkeit« verlangt natürlich nach Orientierung. Wir finden allerdings immer mehr falsche und irreführende Wegmarken in der wegelosen Berglandschaft der Gegenwart. Während die einen zurück zur guten alten Zeit der (nationalen) Einheit und Einfachheit wollen, haben sich andere bedingungslos den Glücksversprechungen der Fortschrittsritter verschrieben. Die *pensée unique* (Kahn 2000) ist von der Überzeugung getragen, dass wir doch in der besten aller möglichen Welten leben. Eine andere Welt wäre vielleicht wünschbar, aber sicher nicht möglich. Wozu sie sich also überhaupt vorstellen?

Dieses unreflektierte Befürworten bzw. Ablehnen der neuen Situation betrifft natürlich auch den Bereich der Bildung und Erziehung, der Pädagogik und Didaktik.

---

WERNER WINTERSTEINER ist Universitätsprofessor am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und Leiter des Friedenszentrums an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.  
E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

Da sind auf der einen Seite die »Optimisten«, die auch einen pädagogischen Rückschritt als Fortschritt betrachten, solange er bloß im Gewande technischer Neuerungen daherkommt; sie vermeiden krampfhaft die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und den Erfahrungen der Generationen vor ihnen. Ihnen ist der Begriff Innovation zu einem Synonym für Qualität geworden, unabhängig davon, wie das Neue beschaffen ist, während der Begriff Qualität selbst – jeder Qualität entleert wurde und zu einem abstrakten Kürzel für Messbarkeit von Maßnahmen herabgesunken ist, deren Zielsetzungen und Inhalte, also deren *Qualität*, gar nicht mehr in Zweifel gezogen werden. OECD-Studien wie PISA und die Einführung von Bildungsstandards haben diesen Trend sicher befördert, wenn auch nicht unbedingt verursacht.

Auf der anderen Seite finden wir die Abwehrreaktion vieler Lehrkräfte gegen alles Neue, vielleicht weil sie den Eindruck haben, ihr Wissen und Können werde zunehmend entwertet, die »Spielregeln«, nach denen Schule funktioniert, würden unter der Hand geändert. Sie beharren trotzig auf dem Althergebrachten und haben die negativen Folgen der bildungspolitischen Stagnation früherer Jahrzehnte bereits verdrängt. Statt sich über neue Handlungsmöglichkeiten zu freuen, haben sie schon aufgegeben und scheinen den Glauben an die Reformierbarkeit der Schule verloren zu haben.

Angesichts dieser falschen Alternative müssen wir zwar die Komplexität der Situation akzeptieren<sup>1</sup>, wir müssen uns aber auch wieder in Erinnerung rufen, wo wir überhaupt hinwollen, um unseren Weg bestimmen zu können. Die Grundthese dieses Beitrags – sozusagen die wichtigste Wegemarke – lautet, dass wir für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I klar umrissene Bildungsziele brauchen und dass der Slogan »Sprache als soziales Handeln« aus der Reformzeit der Deutschdidaktik in 1970er Jahren immer noch oder besser: mehr denn je das Leitziel angeben sollte.

## 2. Warum Bildungsziele für die Sekundarstufe I?

Warum brauchen wir überhaupt klar definierte Bildungsziele für die Sekundarstufe I? Man könnte ja einwenden, dass für einen wachsenden Teil (wenn auch nur für etwas mehr als für die Hälfte der Jugend) die schulische Ausbildung damit noch nicht zu Ende sei und man überhaupt bloß Bildungsziele für den eigentlichen Abschluss der systematischen Bildung brauche, unabhängig davon, ob es sich nun um die Matura oder um den Lehrabschluss handle. Das Ende der gymnasialen Unterstufe oder der Hauptschule markiere doch bloß einen Zwischenschritt, und es mache wenig Sinn, dies festzuschreiben, wo es doch um größere Ziele gehe als die, die man mit 15 Jahren erreicht haben könne. Sich auf Ziele für die Sekundarstufe I zu konzentrieren, schneide diese Entwicklung künstlich ab.

---

<sup>1</sup> Für eine genauere Darstellung dieser komplexen Situation des Deutschunterrichts vergleiche Fenkart u. a. 2006.

Andrerseits ist das Ende der Sekundarstufe I, wenn man das neunte Schuljahr noch hinzurechnet, der reguläre Abschluss der Pflichtschule. Das ist das Minimum an allgemeiner Bildung, das der Staat allen BürgerInnen verpflichtend und gratis verordnet. Unter einem volksbildnerischen Gesichtspunkt ist dies das entscheidende Kriterium. Dies gilt umso mehr angesichts der Tatsache, dass wir es heute nicht mehr nur mit der Aufteilung der Kinder auf Hauptschule und Gymnasium zu tun haben. Inzwischen gibt es darüber hinaus noch die KMS (kooperative Mittelschule) und die sogenannte *Neue Mittelschule*, ursprünglich als Gesamtschule gedacht, die die anderen Schultypen ersetzen sollte, und nun, Gipfel der Ironie, verwirklicht wurde als – zusätzlicher Schultyp. Deswegen ist es dringend nötig, für diesen Lebens- und Ausbildungsabschnitt Bildungsziele zu formulieren, die so konkret festgelegt sind, dass damit sichtbar wird, was gerade in der Ausbildung von jungen Menschen bis 15 Jahren erreicht werden kann und soll. Anders gesagt, die Bildungsziele für die 15-Jährigen müssten sich deutlich unterscheiden von den Bildungszielen für die Volksschule bzw. für die der Sekundarstufe II der Höheren Schulen.

Erstaunlicherweise ist das aber nicht der Fall. Vielmehr sind die Bildungsziele in den Lehrplänen für alle SchülerInnen, egal ob sie vier Jahre Hauptschule oder acht Jahre Gymnasium besuchen, identisch, sieht man von den sehr generellen Zielbestimmungen des jeweiligen Schultyps ab. Grundlage für die Bildungsziele der Lehrpläne sind die im Schulorganisationsgesetz vorgegebenen Aufgaben der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule. Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) ist noch eine relativ klare Differenzierung sichtbar:

§ 15 Abs. 1 SchOG: »Die Hauptschule [...] hat die Aufgabe, in einem vierjährigen Bildungsgang eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie die SchülerInnen je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere oder höhere Schulen zu befähigen.«

§ 34 Abs.1 SchOG: »Die allgemein bildende höhere Schule hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.«

In den konkreten Lehrplänen erfolgt zwar eine Berufung auf diese Bestimmungen, sie wird aber nicht konkretisiert, sondern im Gegenteil noch abstrakter formuliert, sodass die Unterschiede der Schultypen wieder stärker verwischt werden. So lauten die Bildungsziele für die Hauptschule bzw. die AHS:

[...] an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. (Lehrplan Hauptschule, Allgemeine Bildungsziele, 2. Gesetzlicher Auftrag, wortident mit Lehrplan AHS Unter- und Oberstufe, Allgemeine Bildungsziele, 2. Gesetzlicher Auftrag)

In der Folge werden diese Bildungsziele im Detail entfaltet, wobei die Formulierungen fast vollständig gleichlautend sind. Einige deutlich erkennbare Unterschiede

(z. B. die Betonung eines gendersensiblen Unterrichts in der AHS) erklären sich nicht aus schultypenspezifischen Unterschieden, sondern aus neuen Generationen oder Auflagen von Lehrplänen. So ist der derzeit gültige Gesamtlehrplan für die AHS eine Neubearbeitung der Bildungsziele des AHS-Unterstufenlehrplans, der vier Jahre früher in Kraft getreten ist, und gilt nun für die Unter- und die Oberstufe gleichermaßen. Abgesehen von der Feststellung, die »allgemein bildende höhere Schule hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen«, ist kein weiteres Spezifikum für die AHS genannt. Diese Bestimmung gilt für die AHS-Unterstufe ebenso wie für die Oberstufe. Die Bildungsziele sind damit so allgemein, dass kein klares Profil für die Ausbildung in der Pflichtschulzeit, also in der Sekundarstufe I, erkenntlich wird.

Angesichts dessen plädiere ich einerseits für weniger, andererseits für mehr Differenzierung in der Sekundarstufe I:

- Die wortidenten Zielbestimmungen der Hauptschule und des Gymnasiums nehmen de facto eine einheitliche Organisationsstruktur für die Ausbildung der Zehn- bis Vierzehnjährigen vorweg, auch wenn dies aus politischen Gründen nie laut geäußert wird. Wenn nämlich der Anspruch der Bildungsziele in der Praxis wirklich eingelöst werden könnte, sollte damit eigentlich auch die Debatte um eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen mit größerer Gelassenheit geführt werden können. An dieser gemeinsamen Schule mit innerer Differenzierung führt langfristig kein Weg vorbei, und daher wäre es besser, diesen Schritt früher als später zu setzen.
- Zweitens ist es nötig, eine Differenzierung einzuführen, die die Sekundarstufe I deutlicher gegenüber der Sekundarstufe II abgrenzt, da sie ja den Bedürfnissen aller AbsolventInnen der Pflichtschule – sowohl derer, die einen Beruf erlernen werden, wie derer, die eine höhere Schule besuchen wollen – gerecht werden muss.

Es wäre die Aufgabe der Fachlehrpläne bzw. der auf ihnen aufbauenden Bildungsstandards, die allgemeinen Bildungsziele zu konkretisieren und somit ein klares Profil für die Sekundarstufe I (inklusive neuntes Schuljahr gedacht) zu entwickeln. Das heißt, es müsste zum Beispiel im Fach Deutsch genau überlegt werden, was »grundlegende Allgemeinbildung« bedeutet, welches Wissen und welche Kompetenzen »zum Übertritt in mittlere oder höhere Schulen befähigen« und schließlich was und wie im Hinblick darauf, dass eine erheblich Anzahl von SchülerInnen nach Absolvierung der Schule in das Berufsleben übertritt, zu unterrichten ist. Unter dem demokratischen Gesichtspunkt müsste die Sekundarstufe I *allen* SchülerInnen *alles* vermitteln, was sie brauchen, um mündige BürgerInnen zu werden. Da es dafür zeitliche und dem Alter entsprechende Grenzen gibt, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Sekundarstufe I, die Fähigkeit der SchülerInnen zu entwickeln, sich selbst im Laufe des Lebens weiterzubilden.

### 3. Der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I – Versuch einer Profilbildung

#### 3.1 Was sagen Fachdidaktik, Lehrpläne und Bildungsstandards?

Die Inhalte und Schwerpunkte des Faches Deutsch sind – im Gegensatz zu den meisten anderen Fächern – nicht einfach aus dem Kernbereich einer Wissenschaft (der Germanistik) ableitbar und curricular portionenweise an die SchülerInnen zu vermitteln. Deutsch ist vielmehr ein »Hyperfach«, dessen manchmal disparate Teilbereiche allerdings immer durch die Aufgabe der *sprachlichen Bildung* verbunden bleiben. Sprache ist im Deutschunterricht (wieder im Gegensatz zu den anderen Fächern), nicht bloß das Unterrichtsmedium, sondern vor allem der Unterrichtsgegenstand. Spracherwerb in einem sehr vollen Sinne ist die eigentliche Aufgabe des Deutschunterrichts. Es geht also darum, Sprachbewusstsein und Sprachenbewusstsein zu entwickeln, wobei Sprachenbewusstsein sich nicht nur auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht (s. u.), sondern auch auf die unterschiedlichen Fachsprachen (Mathematik, Naturwissenschaften, Literatur) bzw. die sprachliche Schichtung der Staatssprache in Dialekt, Umgangssprache und Hochsprache.

Dieser reflexive Bezug auf Sprache ist aber keine Einschränkung, sondern eher eine Ausweitung des Faches. Denn der Spracherwerb muss immer auf die Lebenswelt bezogen sein, wenn er überhaupt funktionieren soll. Damit dehnt sich der Deutschunterricht tendenziell auf die gesamte Lebenswelt aus, die sprachlich erfasst, gedeutet, mit Sinn versehen wird. Dies wiederum schließt sowohl den Sprachgebrauch im Alltag und in den Medien wie den künstlerischen Sprachgebrauch ein. Daraus resultiert der Doppelcharakter des Faches Deutsch, in dem es sowohl um den Erwerb von alltagssprachlichen Kompetenzen wie um eine »musische« Sprachbildung geht. Diese beiden Aspekte sind aber nicht als Gegensatz zu verstehen, sondern als zwei Bereiche, die zahlreiche Übergänge, Überschneidungen und Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>2</sup>

Im Gegensatz zur Volksschule beginnt in der Sekundarstufe die Differenzierung durch den Fächerunterricht. Systematisches Wissen statt nur ganzheitlich-lebensweltliche Anschauung tritt mehr und mehr in den Vordergrund. (Natürlich gibt es fließende Übergänge, aber das kann hier vernachlässigt werden.) Die »Ausdifferenzierung unterschiedlicher kultureller Wertesphären, Rationalitätsmuster und Praxisformen« in der modernen Gesellschaft ist abgebildet im Fächerkanon der Schule, dem »unterschiedliche »Modi der Weltbegegnung« zugrunde« liegen, »die nicht wechselseitig substituierbar und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind« (Dressler 2007, S. 249). Schrittweise müssen die SchülerInnen ab der Sekundarstufe I den »Transfer von umgangssprachlich codiertem intuitiven Wissen in formal repräsentierbares Wissen« erlernen (Cohors-Fresenborg, zit. nach Dressler 2007, S. 258). Gerade für den Deutschunterricht heißt es, sie müssen Sprache(n) erlernen, die ihnen diese Welterschließung ermöglichen, und sie müssen lernen, diesen Erwerb von Sprachen selbständig zu vertiefen.

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu etwas ausführlicher Wintersteiner/Schrodt/Schacherreiter 2002.

Der Unterschied zur Sekundarstufe II besteht im Grad der Wissenschaftlichkeit: Im Gegensatz zur »Oberstufe« steht hier noch keine systematische literarische und sprachhistorische Bildung auf dem Programm. Zwar wird man nicht nur *über* Literatur reden, sondern auch ansatzweise darüber, *wie* man über Literatur redet, aber das ergibt noch nicht, wie in der Sekundarstufe II, ein wissenschaftspropädeutisches Programm. Was aber jedenfalls bereits in der Sekundarstufe angelegt sein muss, sind die Fähigkeiten, die für den Sprung in die Oberstufe Voraussetzung sind: ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein und an Ausdrucksdifferenzierung sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen. Auch das Recherchieren in Büchern, in Bibliotheken oder im Netz ist unter Anleitung in einfacher Form bereits in der Sekundarstufe I möglich. Analoges gilt für das Schreiben: Erzählerische Formen sind nicht nur als altersgemäße Ausdrucksweisen, sondern auch als Einübung ins Argumentieren zu verstehen (wie umgekehrt die Oberstufe nicht auf erzählerisches und poetisches Schreiben verzichten darf). Die Grundidee ist also, dass die AbsolventInnen der Pflichtschule den *sprachlichen Modus der Weltaneignung* insgesamt einigermaßen beherrschen sollen. Das heißt, es geht nicht nur um einzelne Aspekte und Kompetenzen, sondern immer bereits um »das Ganze«, allerdings weniger differenziert und weniger komplex als in der Sekundarstufe II. Dieser sprachliche Modus der Weltaneignung gilt nicht nur für das weitere formale und systematische Lernen, sondern auch für das praktisch-berufliche Lernen derer, die keine höhere Schule besuchen werden.

Diese integrative und ganzheitliche Darstellung des Deutschunterrichts vermisst man allerdings in den derzeit gültigen Lehrplänen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe. Auch die Bildungsstandards schaffen hier keine Abhilfe, denn sie tendieren ja ihrer Natur nach zur Aufsplitterung des Wissens in Detailwissen. Außerdem beruhen sie auf den Lehrplänen und bilden somit notwendig deren Einseitigkeiten ab. Dies mag ein elementares Beispiel verdeutlichen. So heißt es gleich einleitend im Deutsch-Lehrplan 2000 der Sekundarstufe I: »Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.«

Die Formulierung wirkt glatt und überzeugend. Niemand wird zunächst widersprechen. Man wird sie solange als unproblematisch hinnehmen, solange man sie nicht mit der Bestimmung vergleicht, die zu ersetzen sie formuliert wurde. Der Satz im vorausgehenden Deutsch-Lehrplan von 1985 lautete nämlich: »Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler im Anschluß an die Lernerfahrungen der Volksschule in ihrer Handlungs-, Kommunikations- und Denkfähigkeit durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.«

Wie ist es möglich, dass dem Lehrplan die Denkfähigkeit abhandeln gekommen ist? Wir wissen es nicht. Wir sehen aber, dass der Bereich Sprachbetrachtung im Sekundarstufe I-Lehrplan ganz eng gefasst wird und sich de facto nur auf »einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch« bezieht, worunter vor allem Grammatik und Rechtschreibung verstanden werden. Das entsprechende Kapitel im Lehrplan heißt: »Sprachbetrachtung und Rechtschreibung«. Dass sprachliche Reflexion auch für die gesamte persönliche Kommunikation, für das Denken lernen sowie für einen kritischen Mediengebrauch Voraussetzung ist, bleibt ein blinder Fleck dieses Lehrplans.

### 3.2 Sprache als soziales Handeln

Angesichts dessen scheint es nötig zu sein, wieder deutlicher an jenen deutschdidaktischen Grundkonsens aus den 1970er Jahren zu erinnern, der auch die Basis der Reform-Lehrpläne seit den 1980er Jahren bildet. Ihm liegt eine komplexe Vorstellung vom guten Deutschunterricht zugrunde. Der Unterricht, der von den SchülerInnen ausgeht und sie – als Einzelwesen wie als Gemeinschaft – fördern möchte, ist mit dem Slogan *Sprache als soziales Handeln* umschrieben. Sprachliche Denk- und Kommunikations- und damit Handlungsfähigkeit ist die wesentliche Schlüsselqualifikation für das »Lebenlernen«, für »Mündigkeit und selbständige Lebensführung«, wie es programmatisch im Begleitband zum Schulbuch *unter der oberfläche* heißt (Rumpf 1977, S. 8). Eine zentrale Aussage lautet (ebd.):

Man kann dieses Sprechen, Schreiben, Lesen, das Heranwachsenden zur Mündigkeit verhelfen soll, nicht an einer abstrakten, von Lebenszusammenhängen losgelösten Sprache lernen. Mit dem Sprechenlernen, Lesenlernen, Schreibenlernen wird es bei dieser Zielsetzung immer dann ernst, wenn es mit den Problemen und Möglichkeiten ernst ist, um die es beim Sprechen, Lesen, Schreiben geht.

Das bedeutet, den Deutschunterricht (der Sekundarstufe I) um die Kernaufgabe sprachliche Bildung zu konzentrieren, und zwar um einen Sprachunterricht, der die Emanzipation der Lernenden zum Ziel hat, nicht um das Einüben eines formal »guten Deutsch«. Der Unterricht muss »Anreize bieten zum Besprechen ihrer eigenen Lebenserfahrungen« (Larcher 1977, S. 9), denn Sprachunterricht ist ein vorzügliches Medium, Heranwachsenden ihre Lebenslage in einer Welt etwas durchsichtiger zu machen, die auf sie oft genug »verwirrend, stumm, brutal wirkt« (Rumpf 1977, S. 8). Unter diesem Gesichtspunkt ist auch der Umgang mit literarischen Texten und anderen Medien zu gestalten. Durch diese Verbindung von Lerngegenstand Sprache, Lebenswelt der SchülerInnen und Zielsetzung der Mündigkeit ist Sprachunterricht zugleich soziales Lernen und politische Bildung. Das Anknüpfen an die Lebenswelt der Einzelnen hat nichts zu tun mit der heute vorherrschenden Individualisierungs-ideologie, die Ich-Stärke und Solidarität mit anderen als Gegensatz statt als Einheit betrachtet. *Sprache als soziales Handeln* bedeutet eben nicht nur Handeln in der sozialen Welt, sondern soziales Handeln in der Welt.

Diese Zielsetzungen, in den 1970er Jahren gültig formuliert, geben meines Erachtens nach wie vor die Richtung an, wie sich der Deutschunterricht positionieren soll. Allerdings haben sich sehr viele Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen in den letzten 30 Jahren geändert. In diesem Sinne sind eine Reihe von Adaptierungen und Modifikationen des Konzepts nötig. Die wichtigsten Veränderungen sollen hier skizziert werden. Zu betonen ist, dass sich in der Realität die einzelnen Faktoren miteinander kombiniert finden, sie können also nicht einzeln abgehandelt werden, sondern müssen in ihrer Verflechtung wahrgenommen werden. Auf einen plakativen Nenner gebracht, lauten die beiden wichtigsten neuen Herausforderungen Multimedialität und Multikulturalität, was die gesellschaftlichen Veränderungen betrifft, und Kompetenzorientierung, was die bildungspolitischen Prämissen betrifft.

#### 4. Neue Anforderungen an den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I

Die rasante Entwicklung der audiovisuellen und elektronischen Massenmedien, die nach wie vor anhält, hat viele Selbstverständlichkeiten des Bildungssystems und der Bildungskultur in Frage gestellt. Ich beschränke mich hier auf einige besondere Auswirkungen auf den Deutschunterricht. Was von DeutschlehrerInnen immer wieder konstatiert bzw. beklagt wird, ist die spürbar große Kluft zwischen Jugendkultur und Erwachsenenkultur, die die Vermittlung traditioneller Literatur immer schwerer mache. Nun ist diese Kluft ja nicht gerade neu, bereits seit 150 Jahren gibt es die Kritik an massenmedialen Produkten für die Jugend, an deren schlechter Qualität und deren negativen Einfluss auf die Jugend (ursprünglich waren das vor allem die neu aufkommenden Jugendzeitschriften und Serienromane). Zugleich muss man festhalten, dass in der Differenz von jugendlicher Lebenswelt und den Inhalten schulischer Curricula doch die *raison d'être* schulischer Bildung liegt. Gäbe es die Kluft nicht, wäre wohl kaum einzusehen, wozu man Kinder und Jugendliche systematisch jahrelang in die bestehende Kultur einführen sollte. Dennoch ist die heutige Situation mit früher kaum vergleichbar. Denn im Gegensatz zu vergangenen Epochen ist mit dem Aufkommen einer industriell erzeugten Pop- und Jugendkultur die Hegemonie der Hoch- und Erwachsenenkultur, wie sie in der Schule tradiert wird, nicht mehr selbstverständlich. Dass die Jugendkultur von vielen Jugendlichen als Alternative, nicht als Vorstufe, zu einer Erwachsenenkultur verstanden wird, ist dabei noch das geringste Problem. Die eigentliche Problematik besteht darin, dass diese Hegemonie auch von den gesellschaftlichen Eliten mehr und mehr in Zweifel gezogen wird bzw. dass die Eliten sich selbst immer weniger an ihr orientieren. Das macht die gegenwärtige Legitimitätskrise sprachlich-literarischer bzw. allgemein künstlerischer Bildung aus. Was heißt das für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I? Es gilt, auch unter massenmedialen Bedingungen, den SchülerInnen die Freude an und einen Begriff von Literatur zu vermitteln. Dabei wird die Buchkultur im Mittelpunkt stehen, aber keineswegs dürfen andere Formen literarisch-kultureller Produktion ausgeschlossen werden. Als Lehrkräfte sollten wir die produktive Konfrontation mit den Medien, die unsere SchülerInnen konsumieren, nicht scheuen, der Kulturschock ist wohl symmetrisch und gegenseitiges Befremden kann vielleicht auch ganz nützlich sein. Wenn man sich vor Augen hält, dass das Hauptziel die Sensibilisierung für sprachlich-ästhetische Ausdrucksformen ist, dann wird man viele Wege akzeptieren können, dorthin zu gelangen.

Ein weiterer Aspekt: Die neue Medienlandschaft erlaubt eine ungleich größere *Informiertheit*, im Sinne von Nachrichten, Eindrücken, Berichten über alle Lebensbereiche, sie bietet aber wenig *Erkenntnis* im Sinne von geordneten und strukturierten Wissenszusammenhängen, d. h. sie bietet vor allem *Welt-Bilder*, aber keinen *Begriff* von der Welt. Umso wichtiger ist es, dass die Schule Orientierungswissen bereitstellt bzw. Organisationsformen anbietet, die den SchülerInnen die Erarbeitung von Zusammenhängen selbst ermöglichen. Heutige SchülerInnen müssen vor allem lernen, wie sie mediale Eindrücke verarbeiten und zu systematischem Wissen in Beziehung setzen können. Das gilt bereits für die Sekundarstufe I. Selbstverständlich hat dies

altergemäß zu erfolgen. Die Operationen ordnen, differenzieren, beurteilen sind noch nicht ganz von kreativ-ganzheitlichen Formen trennbar, mit denen sich Kinder die Welt aneignen.

Ein weiterer Haupttrend mit hoher Relevanz für den Deutschunterricht ist die multikulturelle und multilinguale Entwicklung unserer Gesellschaft. Auch dies ist ein vielschichtiges Phänomen, das nicht auf den Aspekt reduziert werden kann, dass die MigrantInnenkinder die deutsche Sprache erlernen sollen. Die multikulturelle Zusammensetzung der Klassen verstärkt einen Trend, den auch die Massenmedien und der soziale Wandel begünstigen: Die Bildungsvoraussetzungen ändern sich rasant. Während eine allgemeine Vertrautheit mit massenmedialen Formaten und Inhalten zunimmt (und kulturübergreifend wirkt), sind viele SchülerInnen mit traditionellem Bildungsgut wie etwa Märchen und Sagen nicht mehr vertraut. Doch nicht nur die Voraussetzungen sind heute anders. Auch die Bildungsziele selbst müssen im Deutschunterricht überdacht werden, anders etwa als im Mathematikunterricht. Sprachunterricht wird tendenziell zum Sprachen-Unterricht, d. h. die Vermittlung von Deutsch erfolgt im Wissen und unter Berücksichtigung der Vielsprachigkeit der Klassen und der gesamten Gesellschaft. Gegenüber einer Defizitorientierung, die nur den Aspekt festhält, dass viele Kinder (MigrantInnen wie »Einheimische«) die deutsche Sprache erst sehr gründlich erlernen müssen, sollte eine andere Orientierung die Oberhand bekommen: Die reale Mehrsprachigkeit, die in einem Klassenzimmer vorzufinden ist, bietet erstmals die Chance, eine neue Qualität im Sprachunterricht des Deutschen zu erreichen, was nicht nur die Sprachfähigkeiten, sondern auch das Sprachbewusstsein erhöhen sollte. Stichwort: Sprachaufmerksamkeit. *Sprache als soziales Handeln* hat eben auch die Dimension der Mehrsprachigkeit.

Die Kompetenzorientierung, die heute als bildungspolitische Anforderung auch den Deutschunterricht der Unterstufe bestimmt, ist – wie erinnerlich – nicht aus pädagogischen, sondern aus bildungspolitischen Motiven eingeführt worden: Kompetenzmodelle sind die Voraussetzung für die Entwicklung von Bildungsstandards und die entsprechenden Leistungsmessungen, um Daten über die Effizienz des Bildungssystems zu erhalten. (Nach dem Muster der PISA-Studien.) Grundgedanke ist, dass den verschiedenen Aktivitäten, wie sie von einzelnen Fächern gelehrt werden, Kompetenzen zugrunde liegen, erlernbare kognitive Fähigkeiten, sowie die damit verbundenen Einstellungen und Bereitschaften, diese Fähigkeiten einzusetzen. Das heißt, Kompetenzen sind nicht einfach vorhanden und beobachtbar wie die Aktivitäten und Leistungen der SchülerInnen selbst. Die Aufgabe besteht vielmehr darin, sie aus den Aktivitäten und Leistungen der SchülerInnen zu rekonstruieren und zu erschließen. Kompetenzmodelle sind also theoretische Beschreibungen der *Struktur* bestimmter Fähigkeiten sowie von *Stufen* und von *Sequenzen* ihres Erwerbs. Die Vorreiter der Kompetenzorientierung betonen aber, dass diese Umorientierung von den Anforderungen an die Lehre zu den Ergebnissen der Lernprozesse auch eine Verbesserung der Lehrmethoden bringen werde. Ich zitiere dazu aus dem bundesdeutschen Klieme-Bericht *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2007, S. 71):

Die Rolle von Kompetenzmodellen ist es, einerseits zu beschreiben, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen in den jeweiligen Fächern erwartet werden, und andererseits wissenschaftlich fundiert aufzuzeigen, welche »Wege zum Wissen und Können« eingeschlagen werden können.

Das Positive an der Kompetenzorientierung für den Deutschunterricht in der Unterstufe ist, dass der Unterricht wohl im Allgemeinen zielgerichteter wird, dass die grundlegende Frage »Was lernen die Kinder?« öfter und präziser gestellt wird und dass in diesem Sinne die Unterrichtsqualität hoffentlich steigt. Dass viele lebendige Aktivitäten, die gerade in der Unterstufe der Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen dienen, sich aber nicht in das Schema einer messbaren Kompetenz einfügen lassen, steht auf einem anderen Blatt. Jedenfalls muss die Kompetenzorientierung immer dazu dienen, den Unterricht zu verbessern, sie darf nicht dazu führen, dass zum Beispiel kreativ-spielerische Zugangsformen zur Sprache eingeschränkt werden.

## 5. Schlussfolgerungen für einen zeitgemäßen Deutschunterricht

Die Fokussierung auf Standards und Kompetenzen richtet den Blick auf das Detail des Unterrichts, die einzelnen Kompetenzbereiche sollen vertieft werden. Die Herausforderung besteht nun darin, einen geschärften Blick für die Einzelaspekte zu entwickeln und dabei die Sicht auf den Gesamtzusammenhang nicht zu verlieren. Dazu ist es notwendig, fachdidaktische und pädagogische Aspekte zusammenzudenken. Ich möchte das abschließend an drei Punkten erläutern.

### 5.1 Komplexes Handeln für eine komplexe Praxis: die Verbindung von Pädagogik und Didaktik im Unterricht

Eine Hauptschullehrerin erläutert die Ziele ihrer Unterrichtseinheit, bei der die Kinder im Anschluss an die Besprechung eines Erich Fried-Gedichts selbst ein Gedicht zu verfassen haben:

Zunächst einmal ist mir der Übergang vom Lesen ins Schreiben immer ein großes Anliegen; ferner der Zugang zu einem Text, der sich nicht von selbst sofort erklärt, den man ein bisschen reflektieren muss; und schließlich die soziale Komponente: Hoffnung ist ein Thema für unsere Kinder, die in einem Umfeld aufwachsen, wo sehr viel Hoffnungslosigkeit ist. Der Lerngewinn besteht auch darin, dieser Hoffnung erst eine Sprache zu geben, und sie zum Kämpfen zu bringen, vor allem sie am Kämpfen zu erhalten, sie kämpfen mitunter mit falschen Mitteln, weil die Hoffnung fehlt, weil die Perspektive fehlt ... Ob sich diese Ziele gleich in dieser Unterrichtseinheit niederschlagen werden? Das erwarte ich natürlich nicht von allen Kindern.<sup>3</sup>

Was in diesem Beispiel vorbildlich sichtbar wird, ist die Verbindung von Didaktik und Pädagogik, und zwar im Kopf und in der Praxis der Lehrkräfte selbst. Diese Einheit

---

<sup>3</sup> Dieses Zitat und die folgenden stammen aus Interviews mit Wiener HauptschullehrerInnen, die ich im Herbst 2007 geführt habe.

wird idealtypisch verfehlt von ehrgeizigen (gymnasialen) LehrerInnen, die an ihren SchülerInnen vorbei Stoff »vermitteln« und sich wenig darum scheren, wieweit sie dabei den Lernenden entgegenkommen; und den liebevollen (Hauptschul)LehrerInnen, die ihren Schützlingen Zuneigung entgegenbringen, denen sie aber nicht allzu viel an Leistung zumuten wollen.

In Wahrheit ist es, gerade aus pädagogischen Gründen, notwendig, Leistung zu verlangen – um die SchülerInnen anzuspornen und ihnen zu signalisieren, dass man ihnen etwas »zumutet«, d. h. etwas zutraut und ihnen Mut macht, etwas zu tun; ebenso wie es aus didaktischen Gründen notwendig ist, »pädagogisch« vorzugehen, sie zu stärken. Das klassische Motto von Hartmut von Hentig »Die Menschen stärken, die Sachen klären« könnte vielleicht so umformuliert werden: »Menschen werden stärker, wenn sie selbst an der Klärung von Sachen wirken dürfen!«

## **5.2 Umgang mit Vielfalt: Innere Differenzierung, Individualisierung und Solidarität aller verbinden**

Wenn ich in einer Klasse mit so verschiedenen SchülerInnen mit einem Leistungslevel unterrichte, zerlegen sie mir die Bude. Ich kann kein Einheitslevel verlangen und unterrichte daher sehr stark individualisiert mit gemeinsamem Stundenbeginn und anschließender differenzierter Einzelarbeit. Es gibt nur ganz wenige Male, da lege ich alles dann über einen Leisten, aber immer schon mit einem Augenmerk auf die, die dem nicht folgen können, damit sie nicht kippen. Denn du merkst den Kindern sofort an, wenn sie überfordert werden, sie fangen an, in den Löchern zu scharren, manche explodieren dann.

Daher biete ich eine Differenzierung mit verschiedenen Aufgaben, damit jeder etwas für sich findet, das ist mein Anspruch. Außerdem kann man die Aufgaben schon unterschiedlich erfüllen, jede Arbeit kann unterschiedlich gesehen werden. Das bringt natürlich die Schwierigkeit, einem leistungsbereiteren Kind zu erklären, ja die Arbeit von dem da ist in Ordnung, aber deine wäre noch verbesserungswürdig.

Interessant an dem Beispiel ist, dass die Lehrerin den differenzierten Unterricht nicht bloß mit dem Ziel der Leistungssteigerung begründet, sondern mindestens ebenso mit der Bemühung um die soziale Kohäsion der Klasse. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass – wenn sich der individualisierte Unterricht in einer individualisierten Bewertung der Leistung fortsetzt – diese Kohäsion und Solidarität auf eine harte Probe gestellt wird. Dieser Widerspruch ist sicher nicht durch Standardisierung lösbar, sondern wenn überhaupt nur durch einen langen Weg des sozialen Lernens der gesamten Klasse. Dies wiederum ist natürlich eine ausgezeichnete Möglichkeit, sprachliches und soziales Lernen in Realsituationen zu verbinden: *Sprache als soziales Handeln*.

## **5.3 Fordern und Fördern: Leistungsbereitschaft entwickeln – genaue Diagnose als Hilfe**

Das Problem ist, dass zu uns Kinder kommen, die in der Volksschule gelernt haben, von ihren Defiziten abzulenken. Marlene, ein Sonderschulkind, ist so ein Beispiel. Heißt zum Beispiel eine Aufgabe »Unterstreiche die wichtigsten Wörter«, dann schreibt Marlene alles ab, sie ist nicht bereit, ihr Hirn anzustrengen. Es gibt Kinder, die holen sich Hilfe, sie geht der Hilfe aus dem Weg. Was kann man tun? Man muss sie herausfordern!

Marlenes Verweigerung mag viele Gründe haben. Sie positiv herauszufordern wird jedenfalls nur dann gelingen, wenn die LehrerInnen ihrerseits besser und genauer als bisher über diagnostische und prognostische Kompetenzen verfügen. Dazu kann ein kompetenzorientierter Unterricht sicher beitragen. Anders gesagt: Leistungsbereitschaft zu entwickeln ist nicht bloß eine Frage der Motivation, sondern auch des didaktischen Könnens. Man muss den Kindern Anforderungen stellen, die sie mit Anstrengungen realistisch erfüllen können, und man muss ihnen Hilfestellungen bieten, damit sie diese Anstrengungen auch wirklich auf sich nehmen. Auch an diesem Beispiel wird das zentrale Anliegen von *Sprache als soziales Handeln* sichtbar: Es geht um »die Art und Weise, wie soziale Normen an sie [die Jugendlichen, W. W.] herangetragen werden, und wie sie sich mit ihnen auseinandersetzen können, ohne zu Revoluzzern oder zu stumm angepassten Untertanen oder zu Alleingängern zu werden« (Rumpf 1977, S. 8).

#### Literatur

- DRESSLER, BERNHARD (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* (JMD), Jg. 28, H. 3/4, S. 249–262.
- FENKART, GABRIELE u. a. (2006): *Universitätslehrgang Fachbezogenes Bildungsmanagement. Modul Deutsch. Scriptum*. In: <http://fbm.uni-klu.ac.at/lgmodule/Modul%20Deutsch.pdf>
- KAHN, JEAN-FRANÇOIS (2000): *La Pensée unique*. Paris: Fayard.
- KLIEME, ECKHARD u. a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bildungsforschung Band 1. Bonn: BMBF (Erste Version 2001).  
In: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- LARCHER, DIETMAR (1977): Ansprüche und was daraus wird. In: Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln (Hg.): *unter der oberfläche. Orientierungshilfen für den Lehrer*. Wien: ÖBV, S. 9–12.
- RUMPF, HORST (1977): Festrede zur Eröffnung. In: Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln (Hg.): *unter der oberfläche. Orientierungshilfen für den Lehrer*. Wien: ÖBV, S. 8.
- WINTERSTEINER, WERNER; SCHRODT, HEIDI; SCHACHERREITER, CHRISTIAN (2002): Sprachliche Bildung. Über die Kernaufgaben des Deutschunterrichts. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 26. Jg., H. 4, S. 20–27.
- STEINBRENNER, MARCUS (2007): Sprache Denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: *Didaktik Deutsch* 23, S. 5–14 sowie in:  
[http://www.ph-heidelberg.de/wp/steinbre/docs/texte/Steinbrenner\\_Sprache%20denken.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/steinbre/docs/texte/Steinbrenner_Sprache%20denken.pdf)  
[Zugriff: 25.07.2009].

#### Lehrpläne und Verordnungen

- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> – Bildungsstandards für die 8. Schulstufe
- [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml) – Lehrplan der Unterstufe (Deutsch)
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml> – Schulorganisationsgesetz

Alois Buholzer, Willi Stadelmann

# Homogenität als Illusion

## Kognitive Heterogenität und Binnendifferenzierung

Lernen und Unterricht sind komplexe Prozesse. Sie lassen sich am besten über die Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaftsdisziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie und Neurowissenschaft erschliessen. Letztere kann wichtige Erkenntnisse zur Beschreibung der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler liefern. Wir möchten in unserem Beitrag aufzeigen, wie neuropsychologische Erkenntnisse einen wertvollen Beitrag für das Verstehen von Lehr- und Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen liefern können: Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen schlagen sich in den Lernbiographien und somit auch in der kognitiven Entwicklung der Kinder nieder, die es für einen gelingenden Umgang mit Heterogenität zu berücksichtigen gilt. Mit dem Prinzip der Binnendifferenzierung soll dann aufgezeigt werden, wie mit einem vielfältigen Lernangebot auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingegangen werden kann.

### 1. Grundsätzliches zur Heterogenität

Lernprozesse sind komplex und gestalten sich unterschiedlich, was im schulischen Kontext zu einer grossen Heterogenität in Schulklassen führt. Interessant ist die Fra-

---

ALOIS BUHOLZER ist Leiter des Instituts für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ, Luzern. E-Mail: alois.buholzer@phz.ch

WILLI STADELMANN ist Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen COHEP. E-Mail: willi.stadelmann@phz.ch

ge, *wie* diese Unterschiede zustande kommen. Erkenntnisse aus der Neuropsychologie können hier weiterhelfen, denn die Resultate aus diesem Forschungsgebiet tragen immer mehr zum Verständnis von Lernen bei. Es ist jedoch zu beachten, dass verschiedene Publikationen in die Richtung gehen, unabhängig von Erkenntnissen aus der Psychologie und Pädagogik und ohne Kenntnisse aus der Schulpraxis Förderungs- und Unterrichtsrezepte zu verbreiten, die zu Verwirrung und zu Mythen (»Neuromythen«) führen können. Einleitend möchten wir deshalb festhalten, dass Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften, so interessant sie auch für das Verstehen des Gehirns sind, nicht einfach als Rezepte und quasi als »Heilsbotschaften« auf Schule und Unterricht übertragen werden können. Es zeigt sich auch hier, dass Lernen und Unterricht zu komplexe Prozesse sind, um Rezepte für Erfolgsgarantien auszustellen.

Erweiterte Erkenntnisse über Lernen und Unterricht sowie über die Entwicklung von und den Umgang mit Heterogenität sind nur in Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Neurowissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaften etc.) erschliessbar. Zusätzlich müssen sie sich in der Unterrichtspraxis als nachhaltig erweisen.

### 1.1 Vererbung und soziale Umgebung

Wir können heute aufgrund von gut gesichertem Wissen davon ausgehen, dass die Gene die kognitive Entwicklung *nicht allein* bestimmen. Es braucht unabdingbar Stimulationen durch die Umwelt, welche die Wirkung der Gene auf die kognitive Entwicklung erst ermöglichen. Für eine optimale Hirnentwicklung braucht es beides: Anlage und Stimulation. Ein Kind kann mit noch so guten Anlagen, zum Beispiel für Musik, ausgestattet sein; wenn es nicht (früh) mit Musik stimuliert wird, in seiner Lebensumgebung in ein »Musikbad« eintauchen und ein Instrument lernen kann, werden sich die Anlagen nicht oder kaum auswirken. Es gibt keinen Automatismus zwischen Erbanlagen und kognitiver Entwicklung (vgl. Hüther 2008, S. 59). Neue Erfahrungen beeinflussen, ob und in welcher Intensität Informationen aus den Genen der Nervenzellen »abgeschrieben« und somit für die kognitive Entwicklung wirksam werden.

Verhaltensgenetische Zwillings- und Adoptionsstudien lassen Schlüsse über den Einfluss der »Gene« und der Umwelt auf die kognitive Entwicklung des Menschen zu (Neubauer 2005, S. 10):

[...] dass bei Kindern und Jugendlichen etwa 50% der Intelligenzunterschiede in einer Bevölkerung auf die Gene, etwa 25% auf (von Mitgliedern einer Familie geteilte) Umwelteinflüsse (also familiäre Einflüsse) und 20% auf nichtgeteilte Umwelteinflüsse (überwiegend ausserfamiliäre Einflüsse) zurückgeführt werden können (die restlichen 5% sind Messfehler). [...] Bei den nichtgeteilten Einflüssen spielen Quantität und Qualität der »Beschulung« eine grosse Rolle.

Wenn wir diese Erkenntnisse grob zusammenfassen, können wir aussagen, dass 50 Prozent der Intelligenzunterschiede der Kinder und Jugendlichen auf die Erbanlagen und etwa 45 Prozent auf »Familie« und »Schule« zurückführbar sind.

## 1.2 Wahrnehmung als eine Grundlage für Lernen und Heterogenität

Umwelteinflüsse werden wahrgenommen und führen zu unterschiedlichen Lernprozessen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass von unseren Sinnesorganen her weder Bilder noch Gerüche noch Töne noch sonst direkte »reale« Gegebenheiten ins Gehirn kommen. Alles Aufgenommene gelangt verschlüsselt ins Gehirn in Form von elektrischen Impulsmustern. Dort werden die kodierten Signale interpretiert (»in Bewusstsein umgewandelt«). Das Nervensystem hat ohne Sinnessystem (Sinnesorgane) keine Information, weder über den eigenen Zustand noch über Umweltreize. Die Nervenzellen (Neuronen) und Neuronalen Netzwerke sind nicht selbst die Information, sondern nur Träger der Information. Die Neurowissenschaften bestätigen, was wir aus der Psychologie schon lange wissen, dass wir die Welt nie so »wahr« nehmen können, wie sie real existiert. Wir erleben sie im Rahmen der Qualität und der Möglichkeiten unserer Sinnesorgane sowie der Fähigkeit unseres Gehirns, Signale zu interpretieren. Limitierende individuelle Faktoren, welche den Kindern den Zugang zur Welt eröffnen, sind also: Die Intensität und Qualität der Stimulation durch die soziale Umgebung, die Qualität (Leistungsfähigkeit) der Sinnesorgane und die Interpretationsfähigkeit des Gehirns. Wahrnehmung ist nur möglich mit Hilfe des Gedächtnisses, das die Fähigkeit eröffnet, Neues mit Vergangenen zu vergleichen. Sowohl Gedächtnis als auch Wahrnehmung sind mit Lernen verbunden. Stets vergleichen wir mit unserem Gehirn Neues mit Bisherigem. Wahrnehmung beeinflusst künftige Wahrnehmung; die Wahrnehmungsfähigkeit wird durch stetige aktive Wahrnehmung geschult, entwickelt und verfeinert. Das Gehirn operiert auf der Basis seiner eigenen Geschichte. »Dies zeigt, dass Wahrnehmung und Gedächtnis untrennbar miteinander verbunden sind. Wir nehmen stets durch die ›Brille‹ unseres Gedächtnisses wahr; denn das, was wir wahrnehmen, ist durch frühere Wahrnehmungen entscheidend mitbestimmt.« (Roth 1991, S. 147)

Daraus können wir ermessen, wie wichtig für die kognitive Weiterentwicklung die bisherige Lernbiographie des Individuums, sein Vorwissen und Vorkönnen sind. Zusätzlich wird auch deutlich, dass Wahrnehmung immer an individuelle Interpretation angebunden ist. Dieser Umstand führt schliesslich zu individuellen Zugängen zur Welt.

## 1.3 Plastizität des Gehirns und Lernbiographie: Individuelle Hirnentwicklung als Ursache von Heterogenität

Gut abgesicherte Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften belegen, dass Lernprozesse nur möglich sind, weil sich das Gehirn ein Leben lang entwickeln kann. Lernen und Hirnentwicklung sind nicht isolierte Prozesse, sondern eng miteinander gekoppelt. Informationsübertragungen werden durch Veränderungen an Synapsen (Kontaktstellen im neuronalen Netzwerk) verbessert. Neue Synapsen können gebildet werden (Synaptogenese), was zu neuen Verknüpfungen, zur Erweiterung des Netzwerks führt. So können Gehirnteile durch Lernen wachsen; parallel dazu können aber auch Vernetzungsteile, die nicht gebraucht werden, abgebaut werden (Prü-

ning). Wir können daraus schliessen, dass Lernen Strukturen des Gehirns (mit)prägt. Dazu kommt, dass die Geschwindigkeit der Informationsübertragung in Axonen durch Lernen gesteigert werden kann. Gehirnareale entwickeln sich, wenn sie stimuliert werden; Veränderungen im Gehirn erfolgen erstaunlich schnell, vor allem in der Kindheit. Es sei erwähnt, dass schon lange vor der Geburt das Gehirn durch Umwelteinflüsse mitgeformt wird. Aber auch erwachsene Gehirne bleiben grundsätzlich flexibel; die Plastizität geht aber mit zunehmendem Alter zurück, so dass ältere Menschen länger brauchen, um etwas Neues zu lernen und eine gewisse Virtuosität auf dem entsprechenden Lerngebiet zu erreichen. Ohne in einen »Frühförderungswahn« zu verfallen, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten früh gelernt und eingeübt werden müssen, damit sie ein Leben lang erfolgreich praktiziert werden können. Gut untersucht sind diesbezüglich das Lernen von Musikinstrumenten, von Sprachen und von Bewegung (Feinmotorik). Wichtig ist, dass Veränderungen des Gehirns durch Üben aufrechterhalten werden müssen. Das Gehirn folgt dem Grundsatz »Use it or lose it«. Verbindungen zwischen Neuronen, die oft zusammen aktiv sind, werden gestärkt und bleiben erhalten.

Jeder Lernprozess schafft Grundlagen für weiterführende Lernprozesse. Nicht nur Wissen wird gelernt, sondern es entstehen gleichzeitig neue Potenziale und Lernstrategien. Dies sind weitere Belege für Erkenntnisse, die wir bereits aus der Psychologie und Pädagogik kennen: Das Vorwissen und Vorkönnen, die bisherige Lernbiographie eines Lernenden spielen für sein weiteres Lernen eine entscheidende Rolle.

Durch Lernen entsteht zunehmend Individualität, weil sich die Gehirne der Menschen im Einklang mit ihrer einzigartigen Biographie entwickeln. Gehirne unterscheiden sich in ihren (Fein)Strukturen wie Fingerabdrücke. Wenn also in einer Schulklasse 25 Schülerinnen und Schüler sitzen, bringen alle ihre individuelle Lernbiographie, ihre individuelle Hirnstruktur mit. Diese Erkenntnis macht klar, dass Gruppen von Schülerinnen und Schülern, egal wie und wie oft sie durch Selektion gebildet wurden, immer heterogen sind. Homogene Klassen gibt es nicht. Heterogenität von Gruppen ist natürlich.

## 2. Homogenität in Schulen als Illusion

Wie greift nun das Bildungssystem die Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen auf? Ein Blick in die Schulen zeigt, dass der Umgang mit Differenz (und Gleichheit) äusserst widersprüchlich ist. Bestrebungen, Heterogenität möglichst zum Verschwinden zu bringen, gehen einher mit Tendenzen, die Unterschiede für das Lernen zu nutzen.

Die Tendenz zur Homogenisierung im Bildungswesen kann beispielsweise an der Schaffung von Jahrgangsklassen abgelesen werden. Hinter dieser Grundstruktur steckt die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit identischem Lebensalter in etwa die gleichen Lernvoraussetzungen mitbringen und folglich auch in Gruppen zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet werden können. Das Kriterium des Lebensalters dient somit als Richtschnur für eine vermeintlich rationelle Organisation der institutionellen Bildung. Diese Organisationsweise beruht auf einer reduzier-

tionistischen Vorstellung, wonach Lebensalter und Leistungsstand stark zusammenhängen. Wie wir oben gezeigt haben, widerlegen neuropsychologische Erkenntnisse diesen engen Zusammenhang.

Die homogenisierende Tendenz wird dort besonders deutlich, wo Schülerinnen und Schüler nicht den gesetzten Standards entsprechen. Diese fallen aus den Jahrgangsklassen heraus, zum Beispiel durch Sitzenbleiben, Überspringen von Klassen oder Überweisungen zu Sonderklassen. In die gleiche Richtung weisen die Bemühungen, verbindliche Standards für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Diese können – je nach Anwendung – einer Selektion Vorschub leisten, indem jene Schülerinnen und Schüler, welche die standardisierten und vereinheitlichten Anforderungen nicht erfüllen, einmal mehr aussortiert werden.

Trotz des Bemühens, Homogenität herzustellen, ist die Leistungsheterogenität in den Schulklassen und Schultypen beispielsweise auf der Sekundarstufe I nach wie vor sehr gross. So wird in den Analysen der Schweizer PISA-Daten deutlich, dass sich die Mittelwerte der Leistungen gemäss den drei Schultypen Realschule (Grundanforderungen), Sekundarstufe (erweiterte Ansprüche) und Gymnasium (hohe Ansprüche) erwartungskonform unterscheiden. Die leistungsmässige Heterogenität ist jedoch innerhalb der Schultypen so gross, dass es zu erheblichen Überlappungen zwischen den Schultypen kommt. Vereinfacht gesagt können viele der jeweils besseren Schülerinnen und Schüler tieferer Schultypen mit den Leistungen schwächerer und mittlerer Schülerinnen und Schüler höherer Schultypen mithalten. So unterscheiden sich 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler in ihren Leseleistungen nicht darin, ob sie die Realschule oder die Sekundarschule besuchen. Der Überschneidungsbereich erhöht sich noch zwischen den Sekundarschulen und Gymnasien: Rund 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Sekundarschulen und Gymnasien der Deutschschweiz sind bezüglich ihrer Leseleistungen nicht zu unterscheiden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es trotz eines aufwändigen Selektionsverfahrens offensichtlich nicht gelingt, auch nur annähernd homogene Gruppen zu bilden. Die Ergebnisse legen insgesamt enorme Fähigkeitsunterschiede innerhalb der verschiedenen Schultypen nahe (vgl. Ramseier et al. 2002, S. 67 ff.).

Diese Ergebnisse entziehen somit der Vorstellung, Jahrgangsklassen seien – was die kognitiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler betrifft – homogen zusammengesetzte Gruppen, ihre empirische Basis. Das Lernen der Kinder verläuft zu unterschiedlich, wie uns die Erkenntnisse aus der Neuropsychologie nahelegen. Und offenbar sind die Instrumente des Bildungssystems nicht geeignet, homogene Klassen zu bilden.

Diese Tatsache ist auch den Lehrkräften bekannt. Allerdings fehlen offensichtlich die richtigen Mittel und Konzepte, um mit Vielfalt auch konstruktiv umgehen zu können. Leidtragende dabei sind neben den Schülerinnen und Schülern auch die Lehrkräfte. So gaben in der TIMSS II-Studie 55 Prozent der Lehrkräfte an, dass in der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler ihr grösstes Beruferschwernis liege (vgl. TIMSS 1997, S. 30), und in einer Untersuchung von Buholzer (2000, S. 240) orten Lehrkräfte die grössten Schwierigkeiten beim Unterrichten in der Berücksichtigung der Leistungsunterschiede in der Klasse.

### 3. Durch Binnendifferenzierung individuelle Lernwege ermöglichen

Es ist also ein konstruktiver Zugang im Umgang mit Heterogenität im Unterricht erforderlich. Der Vielfalt in Schulklassen soll mit einem vielfältigen Lernangebot begegnet werden oder anders gewendet, es ist ein Unterricht erforderlich, der die Verschiedenheit als Chance schätzt und für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler produktiv nutzt. Ein vielfältiges Lernangebot, das die individuellen Lernprozesse berücksichtigt, gründet auf dem Prinzip der Binnendifferenzierung (oder der inneren Differenzierung) (vgl. von der Groeben 2008, S. 40f.). Durch dieses Prinzip der Unterrichtsgestaltung wird das Lernen individuell unterstützt und ermöglicht so eine optimale Ausschöpfung der vorliegenden Potentiale. Trotz breitem Konsens in dieser Frage zeigt sich ein Graben zwischen dem Anspruch nach Binnendifferenzierung und der aktuellen Unterrichtspraxis. So bezweifelt zum Beispiel Bönsch, dass das Unterrichtsprinzip der Binnendifferenzierung in den Schulen wirklich Fuss gefasst hat. Nach wie vor überstrahle der Mythos der homogenen Lerngruppe die tatsächliche und empirisch nachgewiesene Vielfalt in den Schulklassen. Bönsch spricht in diesem Zusammenhang von »archaischen Unterrichtsstrukturen«, die sich noch immer an einem sogenannten Durchschnittsschüler orientieren: Wer dem Durchschnittstempo entspricht, hat Glück gehabt, wer langsamer lernt, hat Pech gehabt, wer schneller ist, muss sich dem vorgegebenen Tempo anpassen (vgl. Bönsch 2000, S. 20).

Die Binnendifferenzierung ist im Grunde genommen ein Überbegriff für verschiedene Massnahmen, den Unterricht auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Die bestehende Lerngruppe (respektive Schulklassen) bleibt erhalten, wird jedoch mit einem vielfältigen Lernangebot bedient. Ein wichtiger Teil dieses Lernangebots ist die Lehrkraft selbst, indem sie ihr eigenes Wissen, ihre eigenen Lösungen, Ansichten, Fragen etc. zur Verfügung stellt und gleichzeitig die Lernenden individuell unterstützt. Damit soll angestrebt werden, dass Schülerinnen und Schüler bei ihrem jeweiligen Lernstand abgeholt werden und in der Erreichung ihrer (je unterschiedlichen) Ziele unterstützt werden. Weil mit diesem Unterrichtsverständnis die unterschiedlichen Lernausgangslagen, Lernwege und in der Folge die individuellen Lernprodukte interessieren, wird häufig auch von Individualisierung gesprochen.

Vor dem Hintergrund der Debatte um einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität ist die Binnendifferenzierung nicht bloss ein zusätzliches Merkmal in den Katalogen zur Unterrichtsqualität oder zum »guten Unterricht«. Binnendifferenzierung ist das zentrale Prinzip, um die Verschiedenheiten bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse erfolgreich zu nutzen. Damit wird deutlich, dass das subjektive Unterrichtsverständnis der Lehrkräfte eng mit diesem Prinzip verwoben ist. So entspringt die Binnendifferenzierung einem Unterrichtsverständnis, in dem es normal ist, dass Kinder an verschiedenen Aufgabenstellungen (unterschiedlich lang) arbeiten und wo unterschiedliche Lernwege unterstützt und gefördert werden. Unterricht wird so nicht top-down vom Lehrplan oder vom Lektionsziel her gedacht, sondern greift die unterschiedlichen Lernbedürfnisse auf und unterstützt die unterschiedlich ausge-

prägen Interessen und Anliegen. Binnendifferenzierung so verstanden ist also nicht auf eine organisatorische Massnahme zu reduzieren, vielmehr hängen mit diesem Unterrichtsprinzip Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zusammen.

Gleichwohl darf die Binnendifferenzierung nicht einseitig interpretiert werden, denn in einem Unterricht, der Heterogenität als Chance nutzt, kommen immer auch gemeinschaftsbildende Elemente und kooperierende Unterrichtsformen hinzu. Der Pol der Individualisierung wird mit dem Gegenpol des kooperativen oder gemeinschaftlichen Lehrens und Lernens ausbalanciert. Dieser Umstand liegt im Auftrag begründet, Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer eigenen respektive individuellen Lernentwicklung bestmöglich zu unterstützen und sie gleichzeitig zu befähigen, in Kooperation mit anderen zu lernen. Damit der Anspruch, sowohl individuelles wie auch kooperatives Lernen zu fördern, eingelöst werden kann, ist eine vielfältige Angebotstruktur im Unterricht unerlässlich.

Die Unterrichtsvorbereitung erfordert deshalb Analysen in zwei Richtungen. Zum einen muss das Unterrichtsangebot auf seine Voraussetzungen, die Struktur und die innere Logik hin befragt werden. Die zu erwerbenden Lerninhalte sind in Bezug auf Komplexitätsgrad und Anspruchsniveau hin zu analysieren. (Fach)Didaktisch umgelegt bedeutet dies, vielfältige Lernaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und mit verschiedenen Zugängen der Bearbeitung zu entwickeln. Auf der Nutzungsseite sind diagnostische Informationen über die kognitive Struktur, die Lernbedingungen und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern erforderlich.

Aus der Analyse dieser beiden Dimensionen stellt sich die Frage der Passung zwischen dem unterrichtlichen Lernangebot und den Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Bei der Realisierung dieser Passung unterscheiden Klafki und Stöcker zwei Grundformen (vgl. Klafki/Stöcker 1985, S. 118–130). Mit der ersten Grundform erfolgt eine Differenzierung nach Methoden und Medien, bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten für alle Schülerinnen und Schüler. Damit ist beabsichtigt, dass alle das gleiche Lernziel erreichen, jedoch auf unterschiedlichen Lernwegen und mit angepassten Hilfestellungen und Methoden. So können individuelle Lernstrategien und Hilfsmittel eingesetzt werden oder Handicaps mit Kompensationen überwunden werden. Die zweite Grundform differenziert nach Lernzielen und Lerninhalten. Dies bedeutet, dass nicht alle Lernziele und -inhalte in gleicher Weise für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sind. Diese zweite Grundform impliziert, dass unterschiedliche Kompetenzniveaus angestrebt werden. Idealerweise setzen sich alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe mit demselben Lerngegenstand auseinander, die angestrebten Lernziele (oder Kompetenzniveaus) variieren jedoch. Es werden also vielfältige Lernsituationen geschaffen, ohne durch die festgestellte Verschiedenheit der Schüler/innen gelähmt zu werden. Unterricht wird nicht mehr vorbereitet für einen bestimmten imaginären Schüler, sondern für bestimmte Situationen. So bietet beispielsweise die Situation, sich mit einem Lesetext auseinanderzusetzen, eine Vielzahl von unterschiedlich schwierigen Inhalten, die erst einmal ungeachtet der einzelnen Schülerinnen und Schüler in konkreten Problemstellungen aufbereitet werden (Joller-Graf 2006). Nun liegt es an den Schüler/inne/n, die für sie attraktiven (da nicht zu einfachen, aber auch nicht zu schwierigen) Problemstellungen anzuge-

**Tab.1:** Kompetenzraster Deutsch (Ausschnitt zum inhaltlichen Schreiben)(vgl. Institut Beatenberg)

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ich kann aus einzelnen Lauten Wörter zusammensetzen. Ich kann einzelne Wörter so zusammensetzen, dass sie einen Sinn ergeben. Ich kann Angaben zu mir selber machen.	Ich kann einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann kurze, einfache Sätze schreiben. Ich kann auf vorformulierte Fragen kurz, aber verständlich schriftlich antworten.	Ich kann zeitliche Abfolge und örtliche Gegebenheiten eines Ereignisses beschreiben. Ich kann eine einfache schriftliche Kommunikation in Gang bringen. Ich kann über mich Auskunft geben.	Ich kann über verschiedene Mittel kommunizieren. Ich kann meine Erfahrungen schriftlich festhalten. Ich kann auf Schriftliches angemessen antworten. Ich verwende einen abwechslungsreichen Wortschatz.	Ich kann zu vertrauten Themen einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann von Erfahrungen und Eindrücken berichten. Ich kann Vor- und Nachteile von Dingen aufschreiben, die mich persönlich betreffen.	Ich kann mit Hilfe von Nachschlagewerken treffende Formulierungen finden. Ich kann in ganzen, miteinander verbundenen Sätzen über alltägliche Dinge und Ereignisse schreiben. Ich kann mir schriftlich Informationen besorgen.

hen. Gewiss: Verschiedene SchülerInnen brauchen dazu die Unterstützung der Lehrkraft, vielleicht weil sie sich selber noch nicht ausreichend gut einschätzen können oder weil sie sich nicht an etwas heran getrauen. Andere kommen da schon ganz gut alleine zurecht – und das ist ganz normal (vgl. Buholzer/Joller 2009).

Zur Unterstützung der zweiten Grundform nach Klafki und Stöcker (1985) kann die Orientierung an Kompetenzniveaus dienlich sein. Lerninhalte werden entsprechend ihrem Nutzen für den Kompetenzaufbau ausgewählt, genauso wie die methodischen Verfahrensweisen. Zusätzlich werden Kompetenzniveaus definiert, welche die verschiedenen Ausprägungen der angestrebten Kompetenz umschreiben. Diese Ausprägungen werden beispielsweise in sechs zunehmend anspruchsvolleren Kompetenzstufen oder -niveaus umschrieben. Zur Veranschaulichung werden die Kompetenzniveaus in einem Kompetenzraster tabellarisch dargestellt. Die Anordnung in einer Matrix erlaubt einen schnellen Überblick sowohl über die zu erwerbenden und gewünschten Fähigkeiten, als auch über die verschiedenen Ausprägungsstufen innerhalb der Fähigkeiten. Als Beispiel soll hier ein vom Institut Beatenberg ausgearbeitetes Kompetenzraster für das Fach »Deutsch« angeführt werden. Das Raster umfasst die Dimensionen Verstehen (Lesen und Hören), Sprechen (zusammenhängendes Sprechen, an Gesprächen teilnehmen), Schreiben (inhaltlich, formal) sowie Wissen (Grammatik). Für die Kompetenz des inhaltlichen Schreibens liegen Beschreibungen von sechs Kompetenzstufen vor (siehe Tabelle 1).

In der Hand der Lehrkraft bietet das Kompetenzraster eine gute Orientierungshilfe, den Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen und gleichzeitig nach Kompetenzstufen zu differenzieren. Zur Realisierung werden die Kompetenzniveaus mit entsprechenden Lernaufgaben hinterlegt. Die Schüler/innen wählen nun »ihre« zu erreichende Kompetenzstufe und bearbeiten die erforderlichen Lernaufgaben. So wird es möglich, zunehmend kom-

plexere Kompetenzniveaus zu erreichen, die individuellen Lernwege zu dokumentieren und kompetenzbezogene Analysen vorzunehmen. Es liegt auf der Hand, dass Kompetenzraster eine hilfreiche Folie darstellen, um Gespräche über den Lernstoff, individuelle Aneignungsprozesse und realisierte Herangehensweisen zu initiieren.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Kompetenzniveaus eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung unterstützen, indem sie durch ihre Systematik unterschiedlich anspruchsvolle Lerngelegenheiten anregen. In ihrer Vielfalt vermögen diese Lerngelegenheiten die verschieden ausgeprägten Lernvoraussetzungen weit besser zu berücksichtigen als ein Unterricht, der sich an einem sogenannten Durchschnittsschüler austariert. Die Binnendifferenzierung eröffnet so verschiedene Anschlussstellen für Lernprozesse und nutzt die durch Hirnstruktur und Lernbiographie begründete kognitive Heterogenität in produktiver Weise.

#### Literatur

- BÖNSCH, MANFRED (2000): *Intelligente Unterrichtsstrukturen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BUHOLZER, ALOIS (2000): *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- BUHOLZER, ALOIS; JOLLER, KLAUS (2009): Zu komplex? Wie inklusives Lernen Schule verändert. In: *Die Grundschule* 1, S. 18–20.
- GROEBEN, ANNEMARIE VON DER (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen.
- HÜTHER, GERALD (2008): *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JOLLER-GRAF, KLAUS (2006): *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Module der Lehrerbildung*. Donauwörth-Luzern: Auer & Comenius.
- KLAFKI, WOLFGANG; STÖCKER, HERMANN (1985): Innere Differenzierung des Unterrichts. Fünfte Studie. In: Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KOMPETENZRASTER DEUTSCH: [http://www.institut-beatenberg.ch/xs\\_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf](http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf) [Zugriff: 20.5.2009].
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES; SCHRATZ, MICHAEL (2003): Heterogenität. Es ist normal, verschieden zu sein. Editorial. In: *Journal für Schulentwicklung* 2003, S. 4–7.
- NEUBAUER, ALJOSCHA (2005): Begabung möglichst früh erkennen und fördern. In: *journal für begabtenförderung* 2, S. 10.
- RAMSEIER, ERICH; BRÜHWILER, CHRISTIAN; MOSER, URS; ZUTAVERN, MICHAEL; BERWEGER, SIMONE; BIEDERMANN, HORST (2002): *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- ROTH, GERHARD (1991): Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- TIMSS (1997): *TIMSS Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel: Humboldt-Universität Berlin.

Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath

## Das mediale Umfeld Jugendlicher Prägung und Auswirkungen auf den Deutschunterricht

Das Schulfach Deutsch gilt in vielen bundesdeutschen Ländern als das Leitfach für die Medienkompetenzvermittlung (Tulodziecki 1997), oder Deutsch wird – wie in Österreich – zumindest explizit und an prominenter Stelle mit der Medienerziehung betraut (Grundsatzterlass Medienerziehung 2001). Zwar sind mit dieser institutionalisierten Verantwortungszuweisung noch nicht unbedingt schon die Umsetzung im Unterricht erreicht oder die einzelnen Lehrkräfte auf diese pädagogische Aufgabe eingeschworen (Marci-Boehncke 2005, Krucsay 2005). Aber zugleich zeigen die aktuellen Nutzungsstudien (z. B. für Deutschland die JIM- und KIM-Studien 2008), dass die seit fast 20 Jahren geläufige These, dass die Lebenswelten Jugendlicher Medienwelten seien (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990), nicht mehr ernstlich in Zweifel gezogen werden kann. Die Stoßrichtung für den Deutschunterricht ist daher klar: Der Deutschunterricht steht *nolens volens* vor der Herausforderung, zwischen medialem Umfeld der Schülerinnen und Schüler und der unterrichtlichen Verantwortung zu vermitteln – nicht gegen die Medien, sondern mit ihnen. Damit müssen die

---

GUDRUN MARCI-BOEHNCKE ist Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik sowie Leiterin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedien und der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung, PH Ludwigsburg. E-Mail: GMarci@aol.com

MATTHIAS RATH ist Professor für Philosophie, PH Ludwigsburg, Leiter der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung, wissenschaftlicher Vorstand Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. E-Mail: rathphl@aol.com

Medienvielfalt und vor allem die konvergente Nutzung der Medien durch die Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht Einzug halten – und damit auch die Ergebnisse der Jugendmedienforschung.

### 1. Die Peergroup bestimmt die Agenda

Neben den Eltern und der Schule sind die Freundeskreise die wichtigsten Sozialisationsinstanzen für Jugendliche. Und die Peergroup hat als zentrales Ausdrucksmittel die Medien – in der ganzen Breite dessen, was Medien sein können (vgl. Bonfadelli 2002, S. 11 f.): sowohl technisch, als auch institutionell und inhaltlich-semiotisch, also als Symbolsystem, definiert sich hier, was Jugendliche interessiert und orientiert (Rath/Marci-Boehncke 2004). Die medial angebotenen Werte stehen für die Jugendlichen zur Verhandlung bereit (vgl. Mikos 2000, Göttlich/Nieland 2001, Hubbuch 2006, Mikos/Winter/Hoffmann 2007). Soaps zum Beispiel bieten dilemmatische Konstruktionen an, die die Jugendlichen empathisch mitverfolgen. Die Chats im Internet zeigen, wie die Jugendlichen daran anschließend ihre identitätsstiftenden eigenen Überlegungen anstellen (Hubbuch 2009, S. 149 f.). Und auch sprachwissenschaftlich bieten sich Anknüpfungspunkte: So zeigt zum Beispiel die Sprache in Chats und Foren als Varietät eine hohe Kreativität. Chatsprache ist mehr als nur konzeptionell mündlich und medial schriftlich (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 587).

Über die Vielfalt jugendlicher Medienwelt hinaus stellt vor allem das *konvergente* Nutzungspotential für Lehrerinnen und Lehrer eine große Herausforderung dar. Was heißt das? Mediennutzung ist inzwischen schon lange keine distinkte Nutzungsform mehr, bei der mediale und nichtmediale Handlungen in linearem Nacheinander ablaufen. Jugendliche und auch schon kindliche Mediennutzung ist vor allem themenbezogen (Marci-Boehncke/Rath 2007, S. 239) und die medialen Angebote dazu werden aufeinander bezogen und parallelisiert genutzt (Wagner/Theunert/Gebel/Lauber 2004, Wagner/Theunert 2006, Marci-Boehncke 2009a). Diese *konvergent* genannte Umgangsform mit und in Medien ist nicht nur medientechnisch und medienpraktisch neu, sondern erzeugt zugleich eine kulturelle Kluft zwischen konvergenten und nichtkonvergenten NutzerInnen (Jenkins 2000, Marci-Boehncke 2006).

So erfolgt hier eine Distanzierung auf mehreren Ebenen: Nicht nur, dass die Lehrenden die jugendkulturell relevanten Inhalte und Formate nicht mehr kennen – sie haben auch keine Orientierung mehr in den und über die jugendkulturellen Kommunikationsformen. Die kommunikationsorientierten Angebote wie Chatrooms, Blogs und Foren sind den meisten Lehrkräften ab 40 Jahren (hier liegt etwa die Altersgrenze zur Generation, die ohne PC ihre Ausbildung beendet hat) ebenso verschlossen wie bildproduktive Plattformen wie Youtube oder MyVideo. Sowohl die Chancen der Kompetenzen, die viele Jugendliche hier in Selbstsozialisation erworben haben, als auch die Risiken, die sich mit einer völlig uneingebetteten Nutzung solcher Angebote ergeben können, sind für viele Lehrkräfte nicht mehr einzuschätzen. Welche Lehrkraft weiß, was Handys heute für Jugendliche bedeuten und was sie – über das triviale Telefonieren hinaus – vermögen (Ertelt 2006, 2007; Hellen-

schmidt 2009)? Wer kennt sich mit extrem gewalthaltigen *Snuff-Videos* oder mit den häufig von Handy zu Handy weitergegebenen privaten Prügelvideos *Happy Slapping* (Grimm/Rhein 2007) aus? Wer weiß, was Jugendliche im mediengestützten, aber in Realität ablaufenden, fantastischen Rollenspiel *Larping* machen (vgl. Marci-Boehncke [in Druck])? Was ist medial schon in der Schule, quasi »unter der Schulbank«, angekommen?

Sicher, die buchlastige Diskussion um die Qualität guter und weniger guter Literatur, um Comics und Mangas, um Krimis und Vampirgeschichten für die Leseförderung wird nicht mehr so laut geführt wie noch in den 1970er Jahren, aber ein Blick auf den »heimlichen Kanon« der Lektüren in der Schule zeigt doch, dass selbst solche Titel – immerhin noch »alte« Medien, der Gutenberg-Galaxis zugehörig – auch heute eher die Ausnahme sind und Bewährtes Priorität hat: *Momo*, *Der gelbe Vogel*, *Rolltreppe abwärts*, *Krabat*, *Die Insel der blauen Delfine*, *Der Gurkenkönig*, *Vorstadt-krokodile*, *Die Welle* etwa sind Titel, die schon 1995 mit zu den meistgenutzten Titeln der KJL in deutschen Schulen gehörten (vgl. Runge 1997) – eine kleine aktuelle Empirie von 2008 in Baden-Württemberg hat diese Titel erneut unter den Favoriten nachweisen können (Marci-Boehncke [in Vorbereitung]).

Ist Aktualität in der Schule unbotmäßig? Es soll hier nicht darum gehen, die Literaturangebote unter die Lupe zu nehmen, sondern eher darum, die Rolle der Literatur im Medienumfeld der Jugendlichen zu beleuchten. Und da muss man vor allem für die unteren Bildungsmilieus feststellen: Buchlesen ist wenig verbreitet. Allerdings muss man eben sehr genau hinsehen. Die Aussagen von Schülerinnen und Schülern zielen zumeist auf das literarische Lesen. Es ist keinesfalls so, dass die Lesekompetenz gering geschätzt würde. Eine eigene Umfrage im KMK-Projekt »ProLesen« für Baden-Württemberg unter ca. 120 Jugendlichen, die alle aus dem unteren Bildungsmilieu kamen, zeigt folgendes Bild:

## 2. »Was ihr wollt ...«

Deutlich wird in unserer Untersuchung, dass Jugendliche auch in der Hauptschule oder im Berufsvorbereitungsjahr die Medienkompetenz Lesen für wichtig erachten – aber das Buchlesen mögen vor allem die Jungen nicht. Sie sind der Meinung, dass sie wichtige Informationen auch ohne Bücher erhalten. Ihre eigene Lesekompetenz hat keinen Einfluss auf ihr Freizeitleseverhalten: Sie würden, auch wenn sie besser lesen könnten, nicht mehr lesen (Tabelle 1).

Zusammengefasst ergeben sich aus der Eingangsevaluation des Projekts u. a. folgende vier Schlussfolgerungen.

- Große Diskrepanz herrscht zwischen bevorzugten Lesemethoden der Schülerinnen und Schüler in den befragten Klassen im Berufsvorbereitungs- und Berufseinstiegsjahr und deren Berücksichtigung im Unterrichtsalltag durch die Lehrpersonen. Das Lesen im Schulbuch als präferierte Lesemethode im Unterricht wird nur von 13,6 Prozent der Mädchen und 22,9 Prozent der Jungen bevorzugt. Auch in ihrer Freizeit lesen sie kaum in Büchern. Sie bevorzugen andere lesegestützte Medien wie das Internet und Leichtlesemedien wie Zeitungen oder Zeitschriften.

Tab. 1: Einstellung zum Leseverhalten (Werte in Klammern beziehen sich auf männliche Teilnehmer)

	Stimmt 1	2	3	Stimmt nicht 4
Ich lese im Alltag alles Mögliche, da muss ich nicht noch Bücher lesen.	23,1 % (25 %)	23,1 % (55 %)	30,8 % (0 %)	23,1 % (20 %)
Ich lese gern für mich allein, aber in der Schule finde ich Lesen eher anstrengend und langweilig.	8,3 % (14,3 %)	16,7 % (23,8 %)	41,7 % (14,3 %)	33,3 % (47,6 %)
Alle Informationen, die ich brauche, bekomme ich ohne Bücher.	0 % (40,9 %)	16,7 % (22,7 %)	16,7 % (13,6 %)	66,7 % (22,7 %)
Lesen ist für mich keine sinnvolle Freizeitbeschäftigung.	0 % (18,2 %)	8,3 % (22,7 %)	58,3 % (27,3 %)	33,3 % (31,8 %)
Früher hab ich mal gern gelesen, aber jetzt nicht mehr.	16,7 % (9,1 %)	8,3 % (40,9 %)	25 % (18,2 %)	50 % (31,8 %)
Wenn ich besser lesen könnte, würde ich mehr lesen.	16,7 % (4,8 %)	8,3 % (9,5 %)	41,7 % (19,1 %)	33,3 % (66,7 %)
Lesen ist heute nicht mehr wichtig.	0 % (4,5 %)	16,7 % (0 %)	33,3 % (22,7 %)	50 % (72,7 %)

- Mehr als die Hälfte der Jungen und Mädchen gibt an, täglich medial zu lesen. Fast zwei Drittel der Jugendlichen mögen Radioberichte, Hörspiele, Hörbücher sowie Podcasts. Im Schulalltag sind den Schülerinnen und Schülern Hörpräsentationen als Lesevormethoden jedoch nicht bekannt. Auch kennen die Jugendlichen kaum die Arbeit mit schülereigenen Büchern, obwohl sich vor allem Mädchen das Lesen in einem eigenen Buch, in das man hineinschreiben kann, als Lesemethode wünschen.
- Vorlesen durch den Lehrer oder die Lehrerin ist eher bei Mädchen beliebt, Jungen mögen diese Form des Lesens gar nicht. Fast die Hälfte gibt an, das Lesen am Computer im Unterricht zu bevorzugen. Insgesamt lesen Jugendliche am liebsten leise allein, hier ist subjektiv das Textverständnis für sie am größten.
- Auch bei den Sozialformen zeigen sich offensichtlich gender-spezifische Unterschiede. Abgebildet über die biologischen Geschlechter, arbeiten Jungen am liebsten allein, während die Mädchen die Partnerarbeit bevorzugen. Gruppenarbeit ist bei beiden Geschlechtern unbeliebt. Leseförderung würden die Jugendlichen lieber innerhalb der Peergroup als mit der Lehrkraft durchführen. Das Lieblingsmedium der Schülerinnen und Schüler ist der Computer mit Internet.

Dramatisch werden diese Ergebnisse erst dann, wenn man die Einschätzungen von SchülerInnen und LehrerInnen vergleicht. Hier zeigt sich, dass es gravierende Unterschiede gibt, angefangen bei der Einschätzung der Lesekompetenzen der jeweiligen Schüler und Schülerinnen: Lehrende schätzten Lesemotivation und Leistung ihrer

Schülerinnen und Schüler mindestens eine Notenstufe schlechter ein, als deren Selbsteinschätzung war. Das hat sich auch in vorangehenden Untersuchungen ergeben (Marci-Boehncke 2007, Marci-Boehncke/Fritz 2009).

Auch ließen die Lehrenden kaum eine Genderdifferenzierung in ihren Unterrichtsmethoden oder bei der Auswahl der Themenangebote erkennen – diese ist aber Schülerwirklichkeit: Mädchen präferierten andere Themen und Medien als Jungen. Spannung, Abenteuer sowie Zeitschriften, Briefe und E-Mails zeigten bei den Schülerinnen und Schülern noch die größte geschlechterübergreifende Akzeptanz. *Problemorientierte Kinderjugendliteratur* und *Romanzen* sowie *Horoskope* wurden dagegen nur von Mädchen bevorzugt, von Jungen aber abgelehnt. Umgekehrt verhielt es sich mit Texten in Video- und Computerspielen. Und auch methodisch gingen die Präferenzen von Lernenden und Lehrenden auseinander. *Lautes Vorlesen* war bei Schülerinnen und Schülern out, sie zogen die stille Individuallektüre vor. Bei der Arbeitsform zeigten sich Gender-Unterschiede: Jungen schätzen Einzelarbeit, Mädchen eher Partnerarbeit.

Wie sich diese Interessenunterschiede auf die Lernbedingungen konkret auswirken, hängt von vielen Bedingungen ab – zum Beispiel vom Klassenklima und von der Vermittlungsfähigkeit der Lehrperson. Wichtig wäre es unseres Erachtens, im Unterricht Überschneidungen zwischen den Interessen von männlichen und weiblichen Lernenden zur Kenntnis zu nehmen und die Unterrichtsplanung darauf abzustimmen – oder entsprechend gender-differenzierende Angebote für Mädchen und Jungen zu machen (vgl. Kliewer/Schilcher 2004). Auf jeden Fall sollte gelten, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch einen Anspruch darauf haben, bei ihren Kompetenzen abgeholt zu werden und ihre Lebensbedingungen berücksichtigt zu finden. Dazu müssen sich Lehrende mit der medialen Situation ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Vielleicht sogar in Form einer »Kleinen Empirie im Klassenraum« – wo ohne den sozialen Druck des Meinungsführers jeder schriftlich seine Wünsche und Gewohnheiten zu Papier bringen kann (vgl. Marci-Boehncke 2008b). Nebenbei ist diese Umfrage selbst Teil der Leseförderung – denn es geht dann bei der Auswertung um das Lesen diskontinuierlicher Texte.

Lesen bei der Medienpräferenz anzusetzen heißt, Überforderung als Einstieg zu vermeiden. Gedacht ist nicht daran, auf einem Niveau stehen zu bleiben, sondern zur »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1964, S. 236) vorzustoßen, jenem Entwicklungsschritt, den die Schülerinnen und Schüler als nächsten zu leisten im Stande sind. Und dabei muss zuallererst die Akzeptanz von Lesefördermaßnahmen in den Klassen hergestellt werden. Dazu sollte auch Transparenz beitragen, die Schülerinnen und Schülern zeigt, sie werden ernst genommen und man plant nicht über ihre Köpfe hinweg. Im US-amerikanischen Leseförderdiskurs wird deshalb auch zunächst dieses Lernbündnis gefordert (Greenleaf et al. 2001, S. 35), das den Lehrenden als Vorbild und Reflexionsfigur instituiert, der auch die Schülerinnen und Schüler zu metakognitiven Diskursen über ihren Lernprozess anleitet (vgl. Konrad 2009, S. 56–60). Besonders fatal ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Lehrende für die Medienrezeption der Jugendlichen anscheinend grundsätzlich keine Ansprechpartner mehr sind. Erwartungsgemäß sprechen Jugendliche mit ihren

Freunden über ihre Mediennutzung (48,6%), gefolgt von den Geschwistern (23,2%) und immerhin noch 13,2 Prozent mit den Eltern. Diese Anschlusskommunikation wird Lehrkräften hingegen nicht zugetraut (0,8%) – weder im Hinblick auf ihre mediale Kompetenz noch im Hinblick auf ihre Toleranz (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007, S. 228–235). Dieser Befund sollte sich nicht manifestieren und es bedarf methodischer Zugänge zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. Marci-Boehncke 2009b).

### 3. Festgemauert im Curriculum?

Gerade weil sich die Medienwelt zurzeit in rasantem Tempo verändert – sowohl technisch als auch inhaltlich –, spricht einiges gegen eine starre Fixierung konkreter Medienhandlungen und Themen in einem Schulprogramm. Untersuchungen legen die Berücksichtigung unterschiedlicher Medien in bestimmten Jahrgangsstufen nahe (vgl. Gast 2008, Marci-Boehncke/Rath 2009). Es ist sinnvoll, Schülerinnen und Schülern schon früh den verantwortlichen Umgang mit Handy, PC und Internet zu vermitteln – als Möglichkeiten, andere Themen zu behandeln. Es ist daher auch nicht mehr realistisch, nur ein Fach, etwa Deutsch, als Leitdisziplin der Medienkompetenz anzusehen. Folgende Überlegungen könnten leitend sein:

- Schülerinnen und Schüler sollen lebensweltlich abgeholt werden. Ihre Themen- und Medieninteressen müssen erfragt werden.
- Medien sind in Inhalt und Form einzubinden, weil Lesen heute vor allem über digitale Medien geschieht. Das Buch ist keine Alternative zu den Medien – es ist Teil von ihnen. Man muss also genau überlegen, was gefördert werden soll: das Buchlesen oder der lesende Umgang mit einer bestimmten Art von Texten.
- Für Jugendliche scheinen Diskurse, in denen (neue) Medien eine Rolle spielen, attraktiver zu sein als solche über traditionelle Medien. Sie denken und handeln *konvergent*: Sie orientieren sich zu einem Thema in verschiedenen Medien parallel (rezeptiv) und sie agieren auch über verschiedene Medien (produktiv). Themen sind für Jugendliche intermedial etabliert.
- Für Lehrkräfte bedeutet dies: Sie müssen anschlussfähig bleiben an die Jugendkultur und Offenheit mitbringen gegenüber jugendlichen Medienwelten (Marci-Boehncke 2008a) – nicht unbedingt sofort die technische Kompetenz oder konkrete inhaltliche Kenntnis einzelner Formate.
- Die Kompetenzvermittlung im Unterricht ist heute eher Vermittlung von Reflexionsprozessen denn Vermittlung konkreter Wissensinhalte. Das bedeutet, dass Lehrende eine Vorstellung davon haben müssen, was sie an Lesekompetenz vermitteln können, auch wenn sie sich im konkreten Thema nicht auskennen oder die Texte nicht als literarisch hochwertig einstufen. Es geht um Motivation, um Erschließungs- und Strukturierungshilfen, um die Erarbeitung von Kontextwissen und die Vermittlung von Bewertungsmaßstäben. Hier bleiben die Lehrenden zentral. Hier sollten sie ihre vorrangigen Kompetenzen sehen und ausbauen.
- Lesekompetenz meint nicht nur literarisches Lesen, sondern auch Informationslesen kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte. Hierzu zählen Grafi-

ken, Tabellen, Diagramme, Videotext, Hypertexte, Bilder, Töne und Montage-techniken.

- Lesen meint auch nicht für alle Schülerinnen und Schüler nur Lesen auf Deutsch. Einen Blick zu werfen auf die Textangebote und Gratifikationen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund erhalten, sollte mit zu den Fortbildungsinteressen von Lehrenden gehören.

Kurz: Leseförderung muss global und medienkonvergent konzipiert werden, ausgehend von einem erweiterten Textbegriff. Lesekompetenz im traditionellen Sinn ist Teil der Medienkompetenz.

Lesen und Medien gehören zusammen – sie sind als Thema, als Technik, als Institution, als Sprache, egal, in welchem Fach, immer mit zu berücksichtigen. Für die Schülergenerationen ist medienkonvergentes Lesen selbstverständlich. Damit es kompetent erfolgt, dürfen sich Lehrkräfte nicht von der modernen Medienwelt irritieren lassen, sondern sollten die Anforderungen an die Lesekompetenz schlicht auf den erweiterten Text übertragen: Es geht immer noch um

- kognitives Textverständnis, wozu die Auswahl und Erschließung sowie Kommunikationsangebote im Anschluss an die Rezeption zur Textsicherung gehören,
- den Erwerb einer stabilen Lesehaltung und -motivation im Medienumgang, inklusive der Lektüre von Schriftlangtexten, und
- die Fähigkeit, Empathie und Distanzierung über phantasievolles Probehandeln mit Textinhalten zu üben, womit dann anschließend auch die Ausbildung eines eigenen Wertesystems verbunden ist.

Im Moment geht eine Wissenskluft durch das Klassenzimmer. Es ist Aufgabe der Institution, den Sprung ins Medienzeitalter konsequent zu wagen, den der amerikanische Medienwissenschaftler Henry Jenkins so formuliert:

In talking about media pedagogies, then, we should no longer imagine this as a process where adults teach and children learn. Rather, we should see it as increasingly a space where children teach one another and where, if they would open their eyes, adults could learn a great deal. (Jenkins 2006, S. 205)

#### Literatur

- BAACKE, DIETER; SANDER, UWE; VOLLBRECHT, RALF (1990): *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske+Budrich (= Medienwelten Jugendlicher, Bd. 1).
- BONFADELLI, HEINZ (2002): *Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Konstanz: UVK.
- ERTELT, JÜRGEN (2006): Online überall. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Ertelt, Jürgen; Schmidt, Ulrike (Hg.): *Handy – Eine Herausforderung für die Pädagogik*. München: kopaed, S. 28–35 (= Schriftenreihe Materialien zur Medienpädagogik, Bd. 8).
- DERS. (2007): Das Handy – Das Schweizer Messer in der Mediennutzung Jugendlicher. In: *merz* 51, H. 3, S. 14–19.

- GAST, WOLFGANG (2008): Ein germanistisches Mediencurriculum? Plädoyer für ein Primus-inter-pares-Modell. In: Gansel, Carsten; Zymniak, Pawel; Bauer, Karl W. (Hg.): *Der Bologna-Prozess*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–98.
- GÖTTLICH, UDO; NIELAND, JÖRG-UWE (2001): Inszenierungs- und Rezeptionsweisen von Daily Soaps. In: Göttlich, Udo; Krotz, Friedrich; Paus-Haase, Ingrid (Hg.): *Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen*. Opladen: Leske+Budrich, S. 23–136.
- GREENLEAF, CYNTHIA L.; SCHOENBACH, RUTH; CZIKO, CHRISTINE; MUELLER, FAYE L. (2001): Apprenticing adolescent readers to academic literacy. In: *Harvard Educational Review* 71, H. 1, S. 79–129.
- GRIMM, PETRA; RHEIN, STEFANIE (2007): *Slapping, Bullying, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen*. Berlin: Vistas.
- GRUNDSATZERLASS MEDIENERZIEHUNG (2001). Hg. von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7064/2001-64\\_grundsatzerlass.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7064/2001-64_grundsatzerlass.pdf) [Zugriff: 2.5.2007].
- HELLENSCHMIDT, ANJA (2009): Telefonieren kann man damit auch noch: Das Hybridmedium Handy. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Das Modell*. Weinheim: Beltz, S. 101–117.
- HUBBUCH, SABRINA (2006): Soaps konvergent: Rezeptionsbiografische Aspekte zu TV-Format und Homepage von »Marienhof«. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs*. Weinheim: Beltz, S. 130–138.
- DIES. (2009): Verbotene Liebe macht moralisch? Daily Soaps als Modell zur Sensibilisierung des Werturteils. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Das Modell*. Weinheim: Beltz, S. 143–157.
- JENKINS, HENRY (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York-London: New York University Press.
- JIM-STUDIE 2008: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- KIM-STUDIE 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Hg. von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- KLIEWER, ANNETTE; SCHILCHER, ANITA (2004; Hg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 587–604.
- KONRAD, KLAUS (2009): *Leseförderung in der Sekundarstufe: Über den Wissenserwerb beim Lesen*. Hamburg: Kovac.
- KRUCSAY, SUSANNE (2005): 7. Bild: Medienkompetenz und Schule – zur Institutionalisierung der Medienpädagogik im schulischen Bereich. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (Hg.): *Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern* (28.9.2005). In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum (2005/2006). <http://www.medienpaed.com> [Zugriff: 21.11.2007].
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (2005): Zwischen Lesebuch und Handy: Medienerziehung im Fach Deutsch. Eine »kleine Empirie« zur Hauptschule in Baden-Württemberg. In: Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritt im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 212–227.
- DIES. (2006): Intermedialität als perspektivierter Prozess: Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Lecke, Bodo (Hg.): *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 79–94.
- DIES. (2007): Leselust stärken. Stadtbibliothek Ludwigsburg organisiert Leseförderung. In: *Lehren und Lernen* 33, H. 5, S. 9–13.

- DIES. (2008a): MedienMündigkeit in Lehrerausbildung und Schule. In: *Lehren und Lernen* 34, H. 11, S. 11–13.
- DIES. (2008b): »Welches Buch wollt ihr denn lesen?« – Die Auswahl kinderliterarischer Ganzschriften als »kleine Empirie«: Abstrahieren, Auswerten und Präsentieren im unterrichtlichen Prozess. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 57, H. 1, S. 10–26.
- DIES. (2009a): »Hallo, SpongeBob!« oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hg.): *Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz*. Bielefeld: GMK (= Dieter Baacke Preis Handbuch 4), S. 37–49.
- DIES. (2009b): Über Medien reden: Die Medienmatrix als »Kleine Empirie« im Klassenraum In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Das Modell*. Weinheim: Beltz, S. 33–41.
- DIES. [im Druck]: Nationalsozialistische Geschichtsdeutung und jugendkulturelle Angebote: Vergessene Erinnerung oder Geschichtsklitterung? In: Birkmeyer, Jens; Kliewer, Annette (Hg.): *Nationalsozialismus im Deutschunterricht. Unterrichtsmodelle und Praxisvorschläge für die Sekundarstufe III*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. [in Vorbereitung]: Kinder- und Jugendliteratur im Lesebuch: »Kleine Empirien« zum Umgang mit aktuellen Lehrwerken und anderen Empfehlungen für den Literaturunterricht. In: Ehlers, Svantje (Hg.): *Tagungsband zur Tagung »Empirie und Schulbuch«*, 18./19. März 2009 an der JLU Gießen.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN; FRITZ, JULIA (2009): Medien-Lesen mit Handicap? Eine qualitative Studie zur Mediennutzung bei Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: *Julii*, H. 1, S. 103–115.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN; RATH, MATTHIAS (2007): *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Weinheim: Beltz.
- DIES. (2009): Mediale Jugendkultur und unterrichtliche Praxis: die Medienmatrix als Basis schulischer Medienbildung. In: Dies. (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Das Modell*. Weinheim: Beltz, S. 15–31.
- MIKOS, LOTHAR (2000): Das alltägliche Medium. Über die Rolle des Fernsehens im Haushalt. In: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*, H. 14, S. 68–73.
- MIKOS, LOTHAR; WINTER, RAINER; HOFFMANN, DAGMAR (2007): Einleitung: Medien – Identität – Identifikation. In: Dies. (Hg.): *Mediennutzung, Identität und Identifikation. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim-München: Juventa, S. 7–20.
- PHILIPP, MAIK (2008): Zeig mir deine Clique, und ich sag dir, wie gern du liest ... Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur peer-group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe 1. In: *Didaktik Deutsch* 14, H. 25, S. 32–51.
- RATH, MATTHIAS; MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (2004): »Geblickt?« – Medienbildung als Coping-Strategie. In: Schavan, Annette (Hg.): *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 200–229.
- RUNGE, GABRIELE (1997): Nur keine Experimente! Was und wie häufig lassen Lehrer lesen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Praxis Deutsch*, H. 143, S. 4–10.
- SCHÖNBACH, RUTH; GREENLEAF, CYNTHIA; CZIKO, CHRISTIANE; HURWITZ, LORI (2006): *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- TULODZIECKI, GERHARD (1997): Medienerziehung als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Erlinger, Hans-Dieter (Hg.): *Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel*. München: kopaed, S. 39–52.
- WAGNER, ULRIKE; THEUNERT, HELGA (2006): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. München: Reinhard Fischer.
- WAGNER, ULRIKE; THEUNERT, HELGA; GEBEL, CHRISTA; LAUBER, ACHIM (2004): *Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender*. München: Reinhard Fischer (= BLM-Schriftenreihe, Bd. 74).
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (1964): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.

---

Marlies Krainz-Dürr

## Lehrer/innenbildung NEU

### Überlegungen zur Reform der Lehrer/innenbildung für die Sekundarstufe

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Herbst 2007 wurde sowohl die Lehramtsausbildung für Pflichtschullehrer/innen als auch die Fortbildung aller Lehrer/innen in Österreich neu geregelt. Lehrende an Pflichtschulen werden in Zukunft neben der Lehrbefähigung auch den akademischen Grad eines »Bachelor of Education« erwerben. Die Ausbildung erfolgt in neu organisierten modularisierten Studiengängen an einer Pädagogischen Hochschule und dauert sechs Semester.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen schließt Österreich an Entwicklungen im europäischen Bildungsraum an, die auf ein Anheben des Qualifikationsniveaus der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen durch Stärkung des akademischen Charakters dieser Bildung abzielen (vgl. Eurydice 2002, S. 28 und S. 11). Das grundsätzliche Problem der unterschiedlichen Ausbildung von Lehrer/innen der 10- bis 14-Jährigen in Österreich bleibt mit dieser Maßnahme jedoch ungelöst. Akademische Abschlüsse auf Bachelorniveau für Pflichtschullehrer/innen ändern nichts an der Tatsache, dass die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer/innen in Österreich nach wie vor fragmentiert ist und sich diese Fragmentierung in unterschiedlichem Ausbildungsniveau, Einkommen und Status niederschlägt.

Der *Nationale Bildungsbericht 2009* weist darüber hinaus auf das Problem der geringen Ausbildungsdauer im Ausbildungsweg österreichischer Pflichtschullehrer/in-

---

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

nen im internationalen Vergleich hin (Mayr/Neuweg 2009, S. 108). In nahezu allen OECD-Staaten ist die durchschnittliche Dauer des Studiums von Lehrer/inne/n der Sekundarstufe höher als in Österreich (mindestens vier Jahre). Die paradoxe Situation, dass Schüler/innen der gleichen Alterstufe, von Lehrer/inne/n nach wortidenten Lehrplänen unterrichtet werden, die an unterschiedlichen Institutionen, unterschiedlichen Studiengängen unterschiedlich lang ausgebildet werden, ist kaum jemandem außerhalb Österreichs schlüssig zu erklären. Die Frage der österreichischen Lehrer/innenbildung bleibt also weiter in Diskussion und deren Weiterentwicklung zentrales bildungspolitisches Anliegen.

Bereits im Oktober 2007 wurde daher von den zuständigen Ministern Hahn und Schmid eine Kommission ins Leben gerufen, die die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausloten sollte.<sup>1</sup> Das Regierungsprogramm 2008 fordert explizit die enge Kooperation zwischen beiden Einrichtungen der Lehrer/innenbildung. Im Frühjahr 2009 wurde eine international besetzte Kommission von Wissenschafts- und Unterrichtsministerium eingerichtet und mit der Ausarbeitung von Vorschlägen zur Lehrer/innenbildung neu beauftragt.<sup>2</sup> Erste Ergebnisse der Gruppe sind im Herbst 2009 zu erwarten.

Im Folgenden werden einige grundsätzliche Fragen, die im Zusammenhang der Neuausrichtung der Lehrer/innenbildung gelöst werden müssen, aufgegriffen, insbesondere das Problem der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I.

### 1. Persönliche Vorbemerkung

Als Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, der Viktor Frankl-Hochschule, sehe ich in der Gründung pädagogischer Hochschulen keine verpasste Chance für eine vollakademische Lehrer/innenbildung, sondern vielmehr eine Entwicklungschance, die es zu nutzen gilt. Ich selbst bin an der Universität Klagenfurt in der Lehrer/innenbildung tätig (derzeit karenziert), kenne daher die universitären Strukturen von innen und weiß, dass eine gemeinsame Lehrer/innenbildung unter dem Dach der Universität zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nur Vorteile beinhalten kann.

An den Universitäten war die Lehrer/innenbildung lange ein ungeliebtes Kind. In der Vergangenheit war es keinesfalls so, dass sich die Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung an den Universitäten in Österreich blühend entwickelt hätten oder

---

1 Die Gruppe UPH-KOOP besteht aus je vier Mitgliedern der Rektorate österreichischer Universitäten und Hochschulen: Universität Innsbruck (VR Margret Friedrich); Universität Wien (VR Arthur Mettinger); Universität Steiermark (VR Martin Polaschek); Universität Salzburg (VR Rudolf Mosler); PH-Kärnten (Rektorin Marlies Krainz-Dürr); PH-Tirol (Rektor Markus Juranek); PH-Niederösterreich (Rektor Erwin Rauscher), KPH-Wien (Rektorin Ulrike Greiner).

2 Mitglieder der Expert/innengruppe sind: Universität Wien (Arthur Mettinger); Universität Steiermark (Martin Polaschek), Universität Innsbruck (Michael Schratz). Universität Wien (Stefan Hoppmann), PH-Kärnten (Marlies Krainz-Dürr), KPH-Wien (Ulrike Greiner), PH-Westschweiz (Willi Stadelmann), Stifterverband für deutsche Wissenschaft e.V. (Bettina Jorzik), BAKIP Wiener Neustadt (Martina Stoll).

die schulpraktische Ausbildung der Lehrer/innen der allgemeinbildenden Schulen vorbildlich war. Fachdidaktik wurde meist als Anhängsel zum Fach betrachtet, und wer seine wissenschaftliche Karriere betreiben wollte, sollte sich tunlichst nicht allzu sehr mit ihr beschäftigen. Ähnlich erging es Mitarbeiter/innen, die sich mit der schulpraktischen Ausbildung befassten. Genau genommen – bezeugt der Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Roland Fischer, in einem Grundsatzpapier – hätten sich die Universitäten in der Lehrer/innenbildung bislang nicht besonders hervorgetan. Es gäbe – radikal gesagt – lediglich fachliche Studien mit pädagogisch-didaktischen Anhängseln. »... so als würde man die Mediziner von Humanbiologen ausbilden lassen, mit einigen Zusatzfächern.« (Fischer 2009, S. 3) Erst in jüngster Zeit hat sich mit der Gründung der nationalen Kompetenzzentren<sup>3</sup> die Situation geändert. Derzeit bemühen sich die Fachdidaktiken auch in Österreich intensiv um ihre Umgestaltung von fachbezogenen praktischen Unterrichtslehren zu forschenden Disziplinen und finden – zumindest in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften – seit kurzem auch entsprechende Rahmenbedingungen vor.<sup>4</sup>

Es wird in Zukunft also sehr darauf ankommen, wie sich Lehrer/innenbildung als eigener akademischer Professionalisierungsgang in der Verbindung von Forschung, Entwicklung und Lehre etabliert. Die Entwicklungsrichtung zu einer vollakademischen Ausbildung für *alle* Lehrer/innen scheint eindeutig (vgl. Bosse/Posch 2009). Ob dies an den Universitäten oder an den sich zu vollakademischen Institutionen entwickelnden Pädagogischen Hochschulen, an den in Universitäten integrierten Fakultäten für Lehrer/innenbildung oder in einer eigenen Rechtskonstruktion von »Schools of Education« geschieht, ist dabei nur insofern interessant, als die Rahmenbedingungen für eine akademische Lehrer/innenbildung in eigenen Professionalisierungsgängen gesichert sein müssen. Wesentlich ist, dass Lehrer/innenbildung abseits von Lobbyismus, Standesdünkel und Vorurteilen von Grund auf neu gedacht wird.

## 2. Woran orientiert sich Lehrer/innenbildung?

Neben Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis ist die Entwicklung der Lehrer/innenpersönlichkeit eine wesentliche Säule in der Lehrer/innenbildung. Der forschend reflexive Umgang mit dem eigenen Tun kann als grundlegen-

---

3 Deutsch und Mathematik an der Universität Klagenfurt, Naturwissenschaften an der Universität Wien.

4 An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass derzeit im Bereich der Grundschuldidaktik in Österreich diese Rahmenbedingungen vollständig fehlen. Die Universitäten sind für Grundschuldidaktik nicht zuständig, die Pädagogischen Akademien waren und die Pädagogischen Hochschulen sind (hoffentlich nicht mehr lange) dienstrechtlich nach dem Prinzip der Meisterlehre organisiert, d.h. qualifizierte und nach mehreren Dienstjahren ausgezeichnet beurteilte Lehrer/innen bilden Lehrer/innen aus. Es gibt in Österreich keine community, die sich forschend wissenschaftlich mit Grundschuldidaktik beschäftigt. Österreich hat – international gesehen – hier einen ungeheueren Aufholbedarf.

de Qualifikation von künftigen Lehrer/innen angesehen werden. Dabei handelt es sich weniger um eine Kompetenz als vielmehr um eine Haltung, die in der Ausbildung grundgelegt und in der Fort- und Weiterbildung im Sinne eines Professionalisierungskontinuums vertieft werden muss. Die Lehramtsausbildung der Zukunft orientiert sich am Leitbild eines »reflektierenden Praktikers/einer reflektierenden Praktikerin« (vgl. Schön 1983), der/die bereit ist, sich den wechselnden Anforderungen theoriegeleitet und konstruktiv zu stellen und seine Erfahrungen in »professionellen Lerngemeinschaften« auszutauschen (vgl. Schrittmesser 2004). Diese Herausforderung einer gelungenen Lehrer/innenbildung liegt darin, einen Rahmen für eine wissenschafts- und forschungsbasierte, praxiswirksame Lehrer/innenbildung für Lehrer/innen aller Schultypen zu schaffen, die diese Haltungen entstehen lassen.

Ein erprobtes Lernsetting dafür sind die sogenannten »Schulpraktischen Studien«, ein Hauptelement in der gegenwärtigen Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen (vgl. Ramusch/Reumüller 2009). Diese Studien sind grundsätzlich interdisziplinär angelegt. Studierende werden bei ihren Unterrichtsversuchen von zwei Mentor/innen begleitet, die aus dem zu unterrichtenden Fach (Praxislehrer/in) und aus der Fachdidaktik bzw. der Pädagogik kommen. Der Fokus liegt auf der Reflexion des Handelns im Unterricht, das einer systematischen Beobachtung und Analyse unterzogen wird. In »Lernportfolios« dokumentieren die Studierenden ihre Lernfortschritte und werden so auf ihre Berufsrolle »Lehrer/in eines Faches« vorbereitet. Das Lernsetting versucht einer beliebigen Modularisierung in fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und humanwissenschaftlichen Bereichen entgegenzuwirken und Verschränkungen aufzuzeigen, wobei dialektische Kompetenzmodelle zugrunde gelegt werden. In letzter Zeit werden vermehrt auch zu Analyse Zwecken erstellte Unterrichtsvideos eingesetzt, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu schulen und diese systematisch in die Verwendung fachlicher Begrifflichkeit einzuführen, die eine Reflexion über Unterricht erst möglich macht (vgl. z. B. Jungwirth/Stadler 2003, Reusser 2004, 2007).

Knackpunkt jeder Lehrer/innenbildung ist es, Modelle zu finden, die Wissenschafts- und Praxisorientierung auszubalancieren und in ein Spannungsverhältnis zueinander zu setzen. Neuweg warnt davor, Ansprüche in die eine oder andere Richtung je für sich entwertend zu übertreiben (Neuweg 2005). Die balancierte Abstimmung beider Bereiche führt folgerichtig zur Gretchenfrage: Wie soll ein Curriculum der Lehrer/innenbildung gestaltet sein: konsekutiv oder integrativ?

### 3. Integrativ oder konsekutiv?

In einem integrativen Modell der Lehrer/innenbildung wird Theorie- und Praxislernen über die gesamte Bildungsbiographie hinweg möglichst intensiv ineinander verzahnt, konsekutive Modelle lassen unterschiedliche Phasen aufeinander folgen (etwa: zuerst pädagogische Ausbildung und dann Fachausbildung oder umgekehrt). Über die Wirkungen dieser unterschiedlichen Ausgestaltungsformen existiert insbesondere im deutschen Sprachraum wenig empirisch gesichertes Wissen (vgl. Mayr/Neuweg 2009). Auch der Blick über die Grenzen ist in diesem Bereich wenig

hilfreich. In Europa existieren fast ausgewogen alle Formen und Modelle (Eurydice 2002). Die Diskussion wird daher in hohem Maße von persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen bestimmt. Meine Überzeugung ist, dass sich das Potential der Lehrer/innenbildung in einem integrierten Modell am besten entfalten kann. Nur in einem integrierten Modell, das Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis von Anfang an sinnvoll verbindet, entsteht ein Habitus, der auf der Kernkompetenz des Unterstützens und Organisierens gründet.

Es ist ein »feiner Unterschied« (vgl. Bourdieu 1982), ob ich sage: »Ich bin Lehrer/in und unterrichte das Fach Deutsch« oder ob ich sage: »Ich bin Germanist/in und unterrichte ...« (und hier kommt meist der Schultyp). Lehrer/in des Faches Deutsch ist etwas anderes als sich als Germanist/in zu definieren. Es »fühlt« sich anders an und ist durchaus anders »gerahmt«.

Als Nachteil eines integrierten Modells wird häufig genannt, man müsse sich bereits relativ früh für die Lehrer/innenprofession entscheiden. Mir erscheint dies eher von Vorteil. Grundsätzliche persönliche Orientierungen sind biographisch früh geprägt. Man weiß relativ bald, ob man sich am liebsten tüftelnd in Bücher vergräbt oder lieber mit Menschen diskutiert, ob man Freude am Beziehungsaufbau hat oder das Arbeiten am Reißbrett bevorzugt. Grunddispositionen verändern sich im Laufe eines Lebens nicht grundlegend (alle Selbsteinschätzungstests bauen auf diesen Grunddispositionen auf, vgl. Hanfstingl/Mayr 2007).

Bei »Spätentschlossenen« besteht die Gefahr einer negativen Auslese. Sie könnten das Lehramt gewissermaßen als »zweite Wahl« ansehen, nachdem sich andere Berufsoptionen zerschlagen haben (vgl. dazu Bergmann/Eder 1994).

#### 4. Lässt sich die Eignung für den Lehrer/innenberuf feststellen?

In letzter Zeit wurden immer wieder Stimmen laut, die geeignete Tests und Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudierende fordern. Die Überlegung ist verführerisch: Wenn Ungeeignete von vornherein durch ein Auswahlverfahren vom Studium ausgeschlossen sind, könnte die Ausbildung optimiert und das Schulsystem insgesamt effektiver und erfolgreicher gemacht werden. Gerne wird in diesem Zusammenhang auf Finnland verwiesen, in dem nur etwa zehn Prozent aller Bewerber/innen für ein Lehramtstudium zugelassen werden und das bei Schulleistungsvergleichen immer sehr gut abschneidet. Der Pferdefuß all dieser Vergleiche ist, dass jeweils nur ein einzelnes Element aus einem komplexen systemischen Zusammenhang gerissen und mit überzogenen Erwartungen ausgestattet wird.

Johannes Mayer, der selbst einen Selbsteinschätzungstest für Lehrer/innen entwickelt hat (CCT<sup>5</sup>), warnt davor, zu hohe Erwartungen in den Prognosewert von Eingangstestungen und Auswahlverfahren zu setzen. Zu Beginn des Studiums seien diese eher gering (vgl. Hanfstingl/Mayr 2007). Wesentlicher als Tests und Aufnahmever-

---

5 CCT-Career Counselling for teachers: <http://www.cct-austria.at> [Zugriff: 19.7.2009].

fahren sind Möglichkeiten der Selbsterkundung und guter Beratung. Dazu gehören auch frühe Praxiserfahrungen mit begleitender Unterstützung zur Reflexion der eigenen Berufsbahnwahl (Mayr/Neuweg 2009, S. 105). Diese sollte in einer möglichst frühen Phase des Studiums einsetzen und tatsächliche Entscheidungsoptionen offenlassen.

Während das universitäre Studienrecht mit wenigen Ausnahmen (Sport, Kunststudium) einen freien Universitätszugang garantiert, bindet die Hochschul-Zulassungsverordnung für Pädagogische Hochschulen (HCVO 2007) die Zulassung zum Studium an die »grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Berufs«. Zu den obligatorischen Eignungstests gehören – je nach Studiengangswahl – die Überprüfung der körperlichen, musikalischen und stimmlichen Voraussetzungen, die Beherrschung der deutschen Sprache und ein Beratungsgespräch. Darüber hinaus werden sehr unterschiedliche Aufnahmeverfahren an den verschiedenen Hochschulen praktiziert. Ob tatsächlich eine Auswahl getroffen wird, hängt aber nicht immer nur von den Testergebnissen ab. Da die Zuteilung von Budgetmitteln für Pädagogische Hochschulen an die Studierendenzahl gekoppelt ist, ist der Glaube an die Bildbarkeit des Menschen an Hochschulen mit geringer Studierendenzahl oft ausgeprägter als an anderen.

##### 5. Wie werden Professionsstandards definiert?

Die Frage nach den Kompetenzen, die von Absolvent/innen der Lehrer/innenausbildung erwartet werden, führt zur Festlegung von Normen und Standards und zur generellen Definition dessen, was Lehrer/innen eigentlich können müssen.

Zu den bekanntesten Standards der Lehrer/innenprofession gehören jene des »Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium« (INTASC) aus den USA (vgl. Helmke 2009, S. 144 f.). Auf dieser Basis hat auf europäischer Ebene beispielsweise die Pädagogische Hochschule Zug/Zentralschweiz ein differenziertes System von Professionsstandards für Lehramtsstudierende mit entsprechenden Beobachtungsinstrumenten entwickelt (ebd.).

Professionsstandards der PHZ Schwyz (zitiert nach Helmke 2009, S. 145 f.):

[Die Lehrperson]

- 1 versteht und vermittelt Fachinhalte
  - verfügt über Fachwissen im Fachbereich
  - kennt Forschungsmethoden des Fachbereichs
  - erkennt Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fachbereichen
  - wählt Ziele und Inhalte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich begründbar aus
- 2 versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse
- 3 versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen
- 4 verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien
- 5 motiviert und leitet an
- 6 kommuniziert und präsentiert
- 7 plant und evaluiert
- 8 beobachtet, evaluiert und fördert
- 9 reflektiert ihre eigenen Erfahrungen
- 10 kooperiert im Umfeld.

**Tab. 1:** Beispiel für die Operationalisierung eines Professionalisierungsstandards.  
5.2. »Initiiert und unterstützt Motivationsprozesse« (zit. nach Helmke 2009, S. 148, Auswahl)

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wählt die Lehrperson Materialien passend für die Stufe und das Fach aus?	Initiiert die Lehrperson Aufgaben durch den Aufbau einer Fragehaltung, eines Problembewusstseins und persönlicher Betroffenheit, sodass die Kinder an diesem Thema arbeiten wollen?	Wird die Selbstwirksamkeit der Kinder durch folgende Maßnahmen gezielt gefördert? – Lässt die Lehrperson die Kinder ausreden? – Lässt die Lehrperson die Kinder selber denken und handeln? – Nimmt die Lehrperson Fehler als Lerngelegenheiten wahr und nicht als Vorwand für Disziplinierung? – Werden Aufgaben mit angemessener Schwierigkeit ausgewählt (Zone der nächsten Entwicklung)? – Unterstützt die Lehrperson das Lernen im Sinne eines Coaching?

Für jeden der insgesamt zehn Standardbereiche werden Substandards definiert und für diese ein vierstufiger Kompetenzraster mit Angaben des während der Ausbildung zu erreichenden Niveaus entwickelt. Die einzelnen Niveaustandards sind aufbauend zu verstehen und verdeutlichen, dass Professionalisierung ein Prozess ist, der mit dem Abschluss der Grundausbildung nicht beendet ist. Nicht alles muss und kann (!) in der Grundausbildung erworben werden, Lehrer/innenbildung ist grundsätzlich als Kontinuum zu denken, das aus der Basisausbildung und berufsbio-graphischer Weiterbildung besteht (begleitete Berufseinstiegsphase, Spezialisierungsmöglichkeiten). Der fortschreitende Kompetenzaufbau soll in einem Lehrer/innenportfolio nachgewiesen werden. Jede Niveaustufe ist ausführlich indikato-risiert (Tabelle 1).

Die Standards zielen auf die Profession des Lehrens und sind von Schultyp und Fach unabhängig.

In Österreich bemüht sich die vom BMUKK eingesetzte Arbeitsgruppe EPIK<sup>6</sup> (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) seit einigen Jahren »Domänen der Lehrer/innenprofessionalität« festzumachen, die ebenfalls unabhängig von Schultyp und Fach sind. Die Domänen werden als Kompetenzfelder verstanden. Lehrer/innen sollen fähig sein, ihr Wissen und Können zu teilen (d. h. zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen), mit Unterschieden umzugehen, zu kooperieren sowie ein Bewusstsein über die eigene Professionalität zu entwickeln und eigenes Können zur Meisterschaft zu bringen (vgl. [www.epik.schule.at](http://www.epik.schule.at)).

<sup>6</sup> Leitung: Michael Schratz; Mitglieder: Fischl, Forsthuber, Kainz, Phar, Paseka, Schritteser, Wiesinger.

## 6. Und wo bleibt das Fach?

Die fachliche Souveränität stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar, der fachlichen Ausbildung kommt daher – unabhängig vom Schultyp – ein hoher Stellenwert zu. Es ist ein Trugschluss zu glauben, das Fach könne in der Ausbildung von Lehrer/innen jüngerer Schüler/innen vernachlässigt werden, da in diesem Alter der Pädagogik mehr Raum zukommt. Kein Mensch kann ernsthaft meinen, dass zum Beispiel Englischkenntnisse der Lehrer/innen abhängig vom Alter der Schüler/innen sein können oder 14-jährige Hauptschüler/innen und gleichaltrige Gymnasiast/innen unterschiedlich fachlich gebildete Lehrpersonen im Fach Deutsch benötigen.

Der *Nationale Bildungsbericht 2009* betont: »Tiefes fachliches Verstehen des Stoffes ist die Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachangemessener Beispiele, das Erkennen von Schüler/innen/fehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite.« (Mayr/Neuweg 2009, S. 106)

Jürgen Baumert berichtete anlässlich einer Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2009 in Salzburg über Ergebnisse des Projekts COACTIV, das das fachspezifische Wissen von Mathematik-lehrer/inne/n in Bezug zu unterrichtspraktischem Handeln setzt. Die Befunde zeigen, dass hohes Fachwissen mit schüleraktivierendem anspruchsvollem und störungsarmem Unterricht einhergeht, während geringes Fachwissen zu einer Engführung der Schüler/innen sowie intellektueller Verflachung führt. Fehlendes Fachwissen kann durch breiteres pädagogisches oder didaktisches Wissen nicht ausgeglichen werden.

Diese Befunde dürfen nicht verwundern, ist doch die Trennung von Fach und Didaktik eine künstliche. Jedes Wissen ist das Ergebnis eines Lernprozesses und die Vermittlung dieses Wissens die Rekonstruktion eben dieses Prozesses. Für Heintel (1986) existiert das Fach eigentlich gar nicht, da es sich nur in der didaktischen Situation realisiert. Didaktik – so Heintel – ist daher unmittelbar mit (Fach)Wissenschaft verbunden und gewissermaßen die Voraussetzung ihres Fortbestandes (Heintel 1986, S. 112).

Es darf jedoch nicht naiv von einer vorhandenen Fachstruktur ausgegangen werden. Das Schulfach Deutsch ist nicht mit dem Universitätsfach Germanistik identisch, obwohl Lehramtsstudierende des Faches Deutsch an der Universität im Kern Germanistik studieren. Was zeichnet aber das Schulfach Deutsch aus? Welche Inhalte sind für das Fach »Deutsch« im Unterricht der Sekundarstufe konstitutiv? Reicht der klassische Kanon eines Germanistikstudiums dazu aus? Wie viel medientheoretische Kenntnisse muss eine Deutschlehrerin erwerben? Wie weit müssen die Kenntnisse eines Deutschlehrers in transkulturellen Bereichen gehen? Welcher Stellenwert kommt der Sprachwissenschaft zu? Usw.

Diese Überlegungen bedeuten, dass die Lehramtsausbildung nicht nur aus dem Blickwinkel der Kompetenzorientierung neu gedacht werden muss, sondern auch das »Fach« selbst neu zu definieren ist. Stimmige Curricula für die Lehramtsausbildung zu entwickeln ist daher eine interdisziplinäre Aufgabe zwischen Pädagogik, Praxisanforderungen, vor allem aber dem Fach und der Fachdidaktik.

## 7. Wie passen Bolognastruktur und Lehramtsausbildung zusammen?

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Bildungsminister von 29 europäischen Ländern in Bologna eine Erklärung zur Vereinheitlichung der europäischen Hochschulbildung. Vergleichbare Hochschulsysteme sollten die Mobilität von Studierenden und Lehrenden fördern und eine auf der Vergleichbarkeit von Studiengangssystemen aufbauende grenzüberschreitende Erwerbsfähigkeit garantieren. Voraussetzung dafür bildet ein leicht verständliches System vergleichbarer Abschlüsse. Die Bolognastruktur sieht dafür mit den akademischen Graden »Bachelor« und »Master« ein abgestuftes System vor, wobei beide Abschlüsse – auch das Bakkalaureatsstudium, das in der Regel drei Jahre umfasst – zu einer Arbeitsbefähigung führen. »Employability« ist das Ziel.

Die Forderung nach Employability nach dem Kurzstudium »Bachelor« stellt einen Knackpunkt der zweigliedrigen Lehramtsausbildung in Österreich dar. Die Bolognastruktur passt gut zur Lehramtsausbildung an Pädagogischen Hochschulen, nicht aber zu den Universitäten. Derzeit befähigt ein dreijähriges Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen mit Bachelorabschluss ohne Einschränkung (ja sogar ohne Berufseinstiegsphase!) an Volks-, Haupt- oder Sonderschulen zu unterrichten. Ein Lehramtsstudium an der Universität dauert jedoch mindestens zehn Semester und schließt (noch) mit dem akademischen Grad »Magister«. Danach müssen die angehenden akademischen Lehrkräfte ein verpflichtendes Unterrichtspraktikum von zwei Semestern absolvieren. Mit der Umstellung der universitären Lehrer/innenbildung auf das Bolognasystem stellt sich künftig die Frage der Employability eines universitären Bachelors für das Lehramt. In welchem schulischen Bereich können universitäre »Bachelors of Education« Beschäftigung finden? Wohl kaum als vollwertige Lehrer/innen an Hauptschulen, dazu ist das Studium zu wenig berufsorientiert. Oder grundsätzlich gefragt: Kann ein dreijähriges Kurzstudium generell – an welcher Institution immer – ausreichend für eine so anspruchsvolle Tätigkeit wie den Lehrberuf qualifizieren? Es ist schwer verständlich und kaum argumentierbar, warum in einem System, das die Höhe der Ausbildung nach Credit Points<sup>7</sup> bemisst (also in Zeit, die für die Ausbildung verwendet wird), die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschulen nach einer bestimmten Zeit voll ausgebildete (Hauptschul)Lehrer/innen in zwei Fächern sind, während Lehramtsstudierende an Universitäten nach der gleichen Zeitspanne (Neusprech: mit ebensoviele Credits und work loads) als schwer vermittelbar gelten.

Die Versuche, das Bolognasystem in der Lehrer/innenbildung an den Universitäten umzusetzen, treiben die Widersprüche der fragmentierten österreichischen Lehrer/innenbildung auf die Spitze und verlangen eine einheitliche Lösung. Die Zwei-

---

7 ECTS steht für »European Credit Transfer System« (Europäisches System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen). Basis ist das Arbeitspensum (work load), das Studierende absolvieren müssen, um die Ziele eines Lernprogramms zu erreichen (vgl. Bakic 2008 – eine durchaus amüsant zu lesende kritische Auseinandersetzung mit diesem »Abfertigungssystem«).

gleisigkeit der Lehrer/innenbildung in Österreich wird letztlich vor dem Hintergrund von Bologna an ihren inneren Widersprüchen zerbrechen. Früher oder später wird es eine gleich lange und gleichwertige akademische Ausbildung geben mit vergleichbaren Anspruchsniveaus bei sich unterscheidenden Profilen (Heinzel 2009, S. 265).

### **8. Lehrer/innenbildung als Kontinuum**

Selbst bei optimaler Gestaltung des Studiums können nicht alle berufsrelevanten Kompetenzen vermittelt werden. Lehrer/innenbildung ist immer als kontinuierlicher Prozess des Kompetenzaufbaus zu denken. Haltungen und Kompetenz werden in der Ausbildungsphase grundgelegt und in Fort- und Weiterbildung während eines gesamten Berufslebens vertieft. Große Bedeutung kommt dabei der Berufseinstiegsphase zu. In den ersten Berufsjahren werden Handlungs- und Wahrnehmungsmuster aufgebaut und Routinen entwickelt. Diese Phase muss daher gut begleitet und unterstützt werden. Mayer und Neuweg weisen auf die Gefahr hin, dass Junglehrer/innen, die in dieser Phase alleine gelassen werden, hinter ihren Ausbildungsstand zurückfallen können, und zitieren entsprechende Studien (vgl. Mayer/Neuweg 2009, S. 112f.).

Es ist sinnvoll, die Berufseinstiegsphase mit einem verbindlichen Mentoring und Coaching für alle neu in den Beruf eintretenden Lehrer/innen als letzten Teil der Grundausbildung zu verstehen. Je professioneller diese Betreuungsphase gestaltet wird, umso aussichtsreicher ist ein gelungenes Einstiegsszenario in den Lehrberuf.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen auf ein akademisches Niveau gehoben. Neue Konzepte müssen dazu entwickelt werden. Österreich hat im Bereich der berufsbiographisch angelegten akademischen Fort- und Weiterbildung großen Nachholbedarf. Auch hier gilt: Es gibt kaum statistische Daten über die Nutzung der Angebote oder empirische Studien über Wirksamkeit.

An vielen Hochschulen wird die Fragmentierung der Lehrer/innenbildung nach Schultypen zumindest in der Fortbildung aufgehoben. Wer Lehrer/innenfortbildung nachhaltig anlegen will, d. h. eine langfristig angelegte, praxisnahe methodische Konzeption wählt, in der Input-, Praxis- und Reflexionsphasen einander abwechseln, zieht gerade auch daraus Nutzen, dass die Teilnehmer/innen unterschiedliche pädagogische Erfahrungsfelder mitbringen. Letztlich wird die Fort- und Weiterbildung von der Einbindung in das akademische System von Bologna profitieren. Durch systematische Fortbildung, die nachgewiesen und zertifiziert ist, kann eine schrittweise Höherqualifizierung auch im formalen Bereich stattfinden. Lehrer/innen können noch Jahre nach der Grundausbildung in berufsbegleitende Masterprogramme einsteigen und sich so schrittweise weiterqualifizieren.

### **9. Was spricht für eine gemeinsame Bildung aller Lehrer/innen?**

Eine gemeinsame Ausbildung für Lehrer/innen aller Schultypen ist Ausdruck einer gemeinsamen Profession. Der Lehrberuf ist ein hoch spezialisierter Beruf, die Ausbil-

derung muss Qualifikationsanforderungen vom Alter der zu unterrichtenden bzw. zu betreuenden Kindern entkoppeln und von einem einheitlichen Kompetenzkatalog mit Spezialisierungsmöglichkeiten ausgehen. Es wäre kaum denkbar, ein Medizinstudium so zu gestalten, dass unterschiedliche Grundausbildungen für unterschiedliche Patientengruppen entwickelt werden und für Kinderärzte beispielsweise kürzere Ausbildungswege vorgesehen sind. Eine gemeinsame Ausbildung aller Lehrer/innen heißt jedoch nicht, dass diese an einer einzigen Institution geschehen muss. Nicht die Frage der Verankerung ist wesentlich, sondern die Frage, wie das Studium gestaltet ist und zu welchen Abschlüssen und Berechtigungen es führt.

Mehrere Optionen sind möglich (vgl. dazu auch Krainz-Dürr 2008): In allen Modellen wird von einer zehensemestrigen Studiendauer ausgegangen, die über das Bakkalaureat zum Master führt.

- *Modell 1:* Verlagerung der gesamten Lehrer/innenbildung an die Universität im strukturellen Rahmen einer Pädagogischen Fakultät oder eines Zentrums für Lehrer/innenbildung mit einer Studiendauer von zehn Semestern (Masterniveau) (Vorschlag des nationalen Bildungsberichts vgl. Mayr & Neuweg 2009).
- *Modell 2:* Eine enge, institutionell verankerte Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die die Ausbildung der Lehrer/innen für die Sekundarstufe I gemeinsam verantworten.  
Das Modell könnte sich an die Erfahrungen anlehnen, die mit der gemeinsamen Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Zürich, der Universität Zürich und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich gemacht worden sind. Dieses »Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik« verfolgt das strategische Ziel, durch enge Zusammenarbeit aller drei Institutionen die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer am Hochschulstandort Zürich zu optimieren. Es ist nicht nur verantwortlich für Zusammenarbeit, Koordination und Informationsaustausch zwischen den Trägerhochschulen, sondern betreibt auch selbst Forschung, Entwicklung und Lehre in den Bereichen Schulpädagogik und Fachdidaktik (vgl. <http://www.zhsf-edu.ch/>).
- *Modell 3:* Verlagerung der gesamten Lehrer/innenbildung an die Pädagogischen Hochschulen. Voraussetzung für dieses Modell ist, dass der Ausbau der Hochschulen durch Personalentwicklung und entsprechende Ressourcenausstattung (insbesondere auch für die Forschung) zügig vorangetrieben wird.

Alle Varianten sind – die nötige Konsequenz vorausgesetzt – denkbar. Die Leitlinien sind formuliert. Es ist an der Zeit, sie umzusetzen.

#### Literatur

- BAKIC, JOSEF (2008): ECTS. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 105–114.
- BERGMANN, CHRISTIAN; EDER, FERDINAND (1994): Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In: Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 47–63.

- BOSSE, DORIT; POSCH, PETER (2009; Hg.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOURDIEU, PIERRE (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ECKER, ALOIS (2005): Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. In: Ecker, Alois (Hg.): *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 12–41.
- EURYDICE (2002): *Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I*.  
[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/037DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037DE.pdf) [Zugriff: 19.7.2009].
- FISCHER, ROLAND (2009): *Lehrer/innenbildung: professionell und akademisch*. Klagenfurt, Manuskript.
- HANFSTINGL, BARBARA; MAYR, JOHANNES (2007): Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf. In: *Journal für Lehrer/innen- und Lehrerbildung* 7 (2), S. 48–56.
- HEINTEL, PETER (1986): *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftliche Untersuchung*. Wien: Deuticke.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (2009): Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich. In Bosse/Posch 2009, S. 256–271.
- HELMKE, ANDREAS (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- JUNGWIRTH, HELGA; STADLER, HELGA (2003): *Ansichten – Videoanalysen zur Lehrer/-innenbildung*. Innsbruck: StudienVerlag, CD-ROM.
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES (2008): Szenarien der Lehrer/innenbildung. Orientierungshilfen zur österreichischen Diskussion. In: Rauscher, Erwin (Hg.): *Lehrer/in werden/sein/bleiben*. Baden: Pädagogische Hochschule (= Hochschule Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 2), S. 42–48.
- MAYR, JOHANNES; NEUWEG, GEORG HANS (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 99–121.
- NEUWEG, GEORG HANS (2005): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *ÖFEB Newsletter*, H. 1, 5. Jg., S. 5–16.
- RAMUSCH, ARNULF; REUMÜLLER, ALFRED (2009): *Leitfaden zum Schulpraktikum I für Praxis- und Beratungslehrer/innen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (in Druck).
- REUSSER, KURT; PAULI, CHRISTINE; KRAMMER, KATHRIN (2004/2007; Hg.): *Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- SCHÖN, DONALD A. (1983): *The reflective Practitioner*. London: Telmpel Smith.
- SCHRITTESSER, INES (2004): Communities: Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In: Krainz-Dürr, Marlies et al.: *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Klagenfurt: Drava, S. 105–115.
- SPECHT, WERNER (2009; Hg.): *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009*. Bd. 1 und 2. Graz: Leykam.

Edith Zeitlinger

# Kompetenzorientierung, Kompetenzaufbau und Nachhaltigkeit

## Die Bedeutung von Bildungsstandards für den Deutschunterricht

Dass Lehrerinnen und Lehrer ihren SchülerInnen möglichst viele – ihnen persönlich besonders wesentlich erscheinende – Kompetenzen mit auf dem Weg ins Berufs- und ins private Leben geben wollen, ist ein wichtiges Ziel von Unterricht. Gerhard Ziener (2008) belegt dies in seinem Buch *Bildungsstandards in der Praxis*, indem er durch gezielte Nachfragen aufzeigt, dass die intendierten Unterrichtsziele der meisten LehrerInnen in Summe die Gesamtheit des Kompetenzbegriffs ergeben.

Auf diese Art und Weise LehrerInnen ein neues didaktisches Konzept vorzustellen, ist eine wohldurchdachte Vorgangsweise. Denn in der Unterrichtspraxis, das lehrt die Erfahrung, stoßen neue didaktische Konstrukte häufig auf nicht allzu viel Gegenliebe. Das ist verständlich, denn welcher engagierten Lehrkraft ist es einerlei, wenn bildungspolitisch Verantwortliche oder ExpertInnen der Theorie jahrzehntelange Arbeit in Frage stellen. Dass Lernen und Lehren aber immer wieder neu gedacht werden muss, dass bewährte Strategien und Konzepte in reflektierter Weise bewahrt, aber auch mit zeitgemäßen Ansätzen angereichert werden müssen, davon soll in diesem Text die Rede sein.

Deshalb sind auch die Leserinnen und Leser eingeladen, das kleine gedankliche Experiment, das am Beginn steht, selbst auszuprobieren, bevor sie weiterlesen.

Nehmen Sie sich ein Blatt Papier und notieren Sie sich stichwortartig, was Ihnen zu den beiden nachfolgenden Fragestellungen einfällt:

---

EDITH KATHARINA ZEITLINGER war Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Darstellendes Spiel am Europagymnasium Klagenfurt und leitet seit 2008 das Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe I und II an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.  
E-Mail: edith.zeitlinger@ph-kaernten.ac.at

- *Erster Schritt:* Rückbesinnung auf eine Unterrichtseinheit  
*Frage:* Besinnen Sie sich bitte auf die letzte von Ihnen durchgeführte [...] Unterrichtseinheit und beantworten Sie folgende Frage: Was war das Thema der Unterrichtseinheit und welche Impulse, Elemente, Gegenstände wurden in diese Unterrichtseinheit eingegeben?
- *Zweiter Schritt:* Treten Sie in Gedanken einen kleinen Schritt neben sich und achten Sie auf das Ende der Unterrichtseinheit. Nehmen Sie die Lernenden in den Blick und formulieren Sie nun einen der folgenden Sätze zu Ende:  
 Nach \_\_\_\_\_ Stunden zum Thema \_\_\_\_\_, da erwarte ich mir eigentlich, dass die Schülerinnen und Schüler ... – oder: ... da sollten die Schülerinnen und Schüler eigentlich ... bzw: da sollte es keine Schülerinnen und Schüler mehr geben, die nicht mindestens ...

Legen Sie nun Ihre Notizen beiseite, lesen Sie im Text weiter und überprüfen Sie, in welche der folgende Kategorie Ihre Antwort passt. (Genau ist das Experiment nachzulesen im Buch *Bildungsstandards in der Praxis* von Gerhard Ziener 2008, S. 16f.) Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass es verschiedene Typen von Antworten gibt.

- LehrerInnen möchten zunächst, dass in ihrem Unterricht *Kenntnisse* vermittelt werden, Fakten, Begrifflichkeiten, die von den SchülerInnen gewusst, eingeordnet, gewichtet werden. Für den Deutschunterricht wäre dies zum Beispiel Sachwissen aus der Grammatik, der Orthographie, Kenntnisse über Textsorten etc.
- Darüber hinaus möchten sie, dass ihre SchülerInnen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* erwerben, zum Beispiel bestimmte Textarten verfassen, eine Präsentation gestalten, ein Buch vorstellen und vieles mehr.
- Und die meisten möchten auch, dass SchülerInnen ein Gespür für etwas entwickeln, eine *bewusste Haltung und Einstellung* zum Lehrstoff einnehmen, die Fähigkeit erwerben, dem Gelernten eine *Bedeutung* zuordnen zu können, eine *Metaebene* einzunehmen (vgl. Ziener 2008, S. 16ff.).

Wahrscheinlich fallen Ihre Erwartungen an das Unterrichtsergebnis ähnlich aus. Zumeist ist es ein wenig aus allen drei Teilbereichen, was Lehrende mit ihrem Unterricht erreichen wollen. Erfahrungen zeigen aber auch, dass gerade im Deutschunterricht sehr oft die dritte Kategorie von den Lernenden erwartet wird, so ist zum Beispiel der Literaturunterricht häufig mit hohen Erwartungen überfrachtet, aber die Ergebnisse sind nicht selten eher enttäuschend (vgl. Abraham u. a. 2007, S. 6).

### 1. Begriffsklärung: Kompetenz

Was aber ist dann neu an dem Konzept der Kompetenzorientierung, wenn Lehrende auch schon jetzt eine ähnliche Richtung verfolgen? Ist der Begriff »Kompetenz« bloß *das* Fahnenwort der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, hinter dem sich alle versammeln, weil es immer etwas Neues geben muss, vor allem wenn größere strukturelle Veränderungen in der Bildungsarchitektur aus den verschiedensten Gründen nicht durch- und umsetzbar sind?

Hinter jedem Fahnwort steht auch so etwas wie eine Verheißung, und eine solche funktioniert nur, wenn von vielen Beteiligten ein Mangel empfunden wird, wenn Defizite wahrgenommen werden (vgl. Abraham u. a. 2007, S. 6). Dass dies der Fall ist, lehren uns die bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre.

Kehren wir zurück zu den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer. Das Ergebnis von Bildungsbemühungen sollte also nach deren Erwartungen sein, dass SchülerInnen »kompetent« werden.

Was heißt nun Kompetenz genau? Der Begriff selbst kommt aus der Linguistik und bedeutet bei Chomsky »die reine Anlage angeborener sprachlicher Fähigkeiten – und kein Lernergebnis« (ebd., S. 8). In der aktuellen Debatte ist es gerade umgekehrt.

Eckhard Klieme beschreibt in seiner Studie den Begriff folgendermaßen:

Kompetenz ist eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird von verschiedenen Formen bestimmt. (Vgl. Klieme 2007, S. 73f.)

Oder näher an der Praxis formuliert heißt es:

»Kompetent« ist ein Mensch, wenn er über Sachkenntnis verfügt, mit der er umgehen und zu der er sich verhalten kann. Kompetenzen setzen sich zusammen aus den drei Dimensionen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, oder, gleichbedeutend: Wissensbestände, Fähigkeiten und Techniken sowie Bereitschaft und Haltungen – und zwar in wechselseitigem Zusammenspiel. (Ziener 2008, S. 21)

Es müssen also alle drei Dimensionen im Spiel sein, wenn von Kompetenz gesprochen wird. Das heißt, Bildungsprozesse, die diese drei Teilbereiche im Blick haben, orientieren sich an Kompetenzen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Ausrichtung auf Lernergebnisse. Die Didaktik der Lernzielorientierung der 1970er Jahre kennt diesen Fokus ebenso, unterscheidet sich aber durch einen entscheidenden Punkt. Beide Konzepte sind auf ein Können hin ausgerichtet. Die Kompetenzorientierung beansprucht für sich, Kenntnisse – Verstehen – Anwendung – Haltung – Reflexion als einen gesamten Prozess zu betrachten, an dessen Ende die Lernenden in einem Bereich, zum Beispiel *Schreiben*, über die Kompetenz verfügen, »in einer bestimmten Schreibhaltung entsprechende Texte zu verfassen«. Das ist ein umfassendes, ein komplexes Ziel. Der Weg dorthin führt über verschiedene Teilziele, sie könnten auch als einzelne Lernziele betrachtet werden.

Das Konzept der Lernzielorientierung ist operationalisierter, hier ging/geht man davon aus, dass nicht nur das Lernziel selbst genau präzisiert werden muss, sondern auch das gewünschte Endverhalten der SchülerInnen (vgl. Hoppe 1974, S. 159). Das heißt, das Ziel wäre eine ganz bestimmte Operation, wie zum Beispiel ein ganz bestimmtes Schriftstück herzustellen, nicht aber die Fähigkeit, weitere solche Schriftstücke dieser Textgattung verfassen zu können. Lernziele tendieren also zur Vereinfachung, das große Ganze gerät aus dem Blickfeld, und das erweist sich als problematisch. Schon 1974 wies Hoppe darauf hin, dass es im Deutschunterricht wenig Sinn

macht, operationalisierte Einzelhandlungen, die aneinandergereiht werden, einzuüben, damit würde der Sinn des Lernens für die LernerInnen nicht erkennbar. Ebenso formulierte er bereits im Zuge dieser Diskussion den Anspruch, komplexe Kompetenzbeschreibungen vorzunehmen (vgl. Hoppe 1974, S. 162).

Es wird deutlich, die beiden didaktischen Konzepte greifen ineinander, und sie machen auch sichtbar, Bildung »ereignet« sich nicht, sondern braucht klare didaktische Überlegungen. Bevor wir die didaktischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben, betrachten, soll noch den Fragen nachgegangen werden,

- welcher Bildungsbegriff diesem Konzept innewohnt und
- ob mit diesem Begriff alles, was im Unterricht vermittelt, gelehrt, gelernt, getan und erlebt wird, abgedeckt ist und überhaupt abgedeckt werden soll und kann.

## 2. Der Bildungsbegriff

Wenn der Erfolg des Unterrichts daran gemessen wird, was die SchülerInnen am Ende einer Lerneinheit, eines Schuljahres, einer Schulstufe wissen und können, dann ist dies eine Ausrichtung am Lernergebnis. Entscheidend ist dann nicht so sehr die Frage, mit welchem Unterrichtsinhalt zum Beispiel die Fähigkeit »eine textbezogene Interpretation entwickeln« erlernt wurde, sondern es zählt, dass die SchülerInnen darüber verfügen. Darüber hinaus ist es auf den ersten Blick auch nicht so entscheidend, mit welcher Methode sie etwas gelernt haben – das Ergebnis steht im Vordergrund.

Dieser Fokussierung auf das Können von Lernenden (und auch Lehrenden) ist ein pragmatischer Charakter nicht abzusprechen. In der Kompetenz- und Standarddebatte ist auch von »Outcome« die Rede, wiewohl der Begriff allzu leicht suggeriert, dass Lernergebnisse Produkte seien, auf die man nur genau und richtig hinarbeiten müsse. Jede/r Lehrende weiß, dass Lehren und Lernen Prozesse sind, die von vielerlei Faktoren beeinflusst werden. Und mit dem Blickwinkel des pädagogischen Konstruktivismus betrachtet, »[...] wird auch klar, dass wir gar nicht wissen können, zu welchen Ko-Konstruktionen von Wirklichkeit es im lernenden Subjekt kommen wird bzw. muss« (Ziener 2008, S. 26). Von der Folie eines weiten Bildungsbegriffs aus betrachtet, scheint die Ausrichtung auf Kompetenzen ein *bildungstheoretischer Reduktionismus* zu sein (vgl. ebd., S. 28).

Ein Blick in die Entwicklung der klassischen Bildungstheorie seit Wilhelm von Humboldt, in der die Aneignung von Weltwissen in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Bildung von Individualität und Persönlichkeit gesehen wurde, zeigt, warum dieser Wandel im Zugang zum Wissen erfolgt ist.

Bildung im Sinne der abendländischen Tradition vollzog sich nicht nur über Inhalte, sondern auch in unterschiedlichen Zugängen zur Welt: historisch, mathematisch, sprachlich, ästhetisch-expressiv. Im Zuge der beschleunigten Produktion und der damit zusammenhängenden Pluralisierung und schnellen Veralterung von Wissen und des veränderten Zugangs zu Wissensbeständen wurde eine fachsystematische und inhaltsbezogene Ausrichtung von Curriculartheorie und Didaktik zunehmend schwieriger. Das bedeutet, in der Auswahl des Wissens muss es besondere

Akzentuierungen geben, die sowohl aktuelle Interessen als auch die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen (Blankertz/Klafki 1996, zitiert nach Drieschner 2009, S. 41).

Der eigentliche Wandel in der Grundphilosophie von Unterricht erfolgte in den 1970er Jahren mit dem Konzept der »Schlüsselqualifikationen«. Der Fokus änderte sich von der Orientierung an kulturellen und geistigen Traditionen der Vergangenheit zugunsten des Blicks auf gegenwärtige und zukünftige Lebensanforderungen. Die »funktionale Verwertbarkeit« schulischen Lernens« rückte in den Mittelpunkt. Umgesetzt fand sich dieses Konzept in der bereits erwähnten Lernzielorientierung wieder (vgl. Drieschner 2009, S. 42).

Ein nochmaliger Schub in diese Richtung, allerdings, wie noch auszuführen sein wird, mit einer Erweiterung der Zielrichtung (an die Stelle von Lernzielen treten Kompetenzen), erfolgte nach den großen bildungspolitischen Studien PISA, TIMSS, PIRLS, DESI und trägt überdies den Geist der Vereinheitlichung der Bildungsarchitektur in Europa, aber auch die ökonomische Handschrift der achtziger und neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Bildung soll effektiver, nachhaltiger, ergebnisorientierter und für den Einzelnen und für das System gewinnbringender sein. Damit wird ein funktional pragmatisches Bildungsverständnis implementiert, das sich an Literacy-Konzepten des anglo-amerikanischen Raumes anlehnt.

»Literacy« steht für Alltags- und Anwendungsorientierung grundlegender Kulturtechniken. Aufgabe von Schule ist die Vermittlung von »Basiskompetenzen«, heißt es in der PISA-Studie,

[...] die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. (Zitiert nach Drieschner 2009, S. 78)

Dies gilt in besonderem Maße für die Sekundarstufe I. Für viele SchülerInnen ist das, was sie in der Sekundarstufe I (HS, AHS, KMS und seit kurzem in der NMS) lernen, das Wissens- und Könnensrüstzeug für ihr weiteres Leben. Ein gewisser Pragmatismus in der Ausrichtung ist hier also angebracht.

### **3. Kann der Kompetenzbegriff Unterricht hinlänglich beschreiben?**

Eine weitere Frage, die hier aufgeworfen werden muss, ist, ob die Beschreibung von Lern- und Unterrichtsergebnissen mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Einstellungen/Haltungen ausreicht.

Gerade der Sprach(en)unterricht gilt als Beispiel für eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten, für identitätsstiftendes Lernen an Vorbildern, für das Verstehen und Sich-Orientieren-Lernen mithilfe von Sprache. Kreative gestaltende Inhalte, soziale Dimensionen, persönlichkeitsbildende Aspekte, das breite Spektrum der Erziehung und in besonderen Momenten sogar das Erleben von Sinn – all das ist Teil des Deutschunterrichts. Und es gibt die glückenden Augenblicke des gemeinsamen Tuns und Gestaltens, die manchmal Flow-Zuständen gleichen, die individuellen Aha-Erlebnisse des Verstehens, das Aufatmen nach einer gemeinsam erlebten Anspannung, das befriedigende Sich-Zurücklehnen, wenn etwas gelungen ist – all das

und noch viel mehr kann Unterricht, kann Lernen sein. Unüberprüfbar, vielfach nicht planbar, nicht standardisier- und verordenbar. Für viele Menschen dennoch das, was ihre Erinnerung an Schule und Unterricht ein Leben lang ausmacht. Es ist notwendig festzuhalten: Die Ausrichtung auf Kompetenzen versucht wesentliche Teile des Unterrichts in zu erreichenden Zielen zu formulieren, es soll dabei aber nicht übersehen werden, dass das lernende und soziale Miteinander in einem Klassenverband in Unterrichtssituationen immer weit mehr darstellt und auch darstellen wird.

#### 4. Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen

Eckhard Klieme sieht in der Einführung von Bildungsstandards einen Wandel in der Grundphilosophie vom Umgang mit Lehrplänen und der Didaktik. »Früher wollte man mit dem Unterricht ›Inhalte‹ vermitteln, und ›Lernziele‹ erreichen, heute möchte man, dass Schüler ›Kompetenzen‹ entwickeln« (vgl. Klieme 2004, S. 6).

Mit dieser Aussage wird noch einmal das Neue an der Ausrichtung an Kompetenzen zusammengefasst und gleichzeitig auch der Wandel beschrieben. Lehrpläne geben Lehrenden darüber Auskunft, was sie in ihren jeweiligen Fächern zu unterrichten haben. Sie zählen Stoffe, Themen, Tätigkeiten auf, und es ist Aufgabe der LehrerInnen, die genannten Inhalte in Unterrichtsprozesse umzuwandeln, Aufgaben zu entwickeln, Ziele zu formulieren.

Ein Beispiel aus dem Lehrplan Deutsch (2000) der ersten Klasse belegt dies: »Erlebnisse, Erfahrungen, Gedanken austauschen: Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken mündlich und schriftlich partnergerecht mitteilen.« (Lehrplan Deutsch, AHS-Unterstufe, S. 5) Eine vage Zielorientierung findet sich hingegen im ersten Abschnitt im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben. Hier heißt es:

Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden,

- mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen;
- Sachinformationen aufzunehmen, zu bearbeiten und zu vermitteln und sich mit Sachthemen auseinander zu setzen;
- Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen. (Ebd., S. 1)

»SchülerInnen zu befähigen etwas zu können« weist in Richtung, inhaltliche Vorgaben als Steuerungsfunktion einzusetzen, und dieser Weg wird in der Beschreibung der Kompetenzen und Teilkompetenzen eingeschlagen (Tabelle 1). Wie das Beispiel zeigt, erfolgt die Beschreibung der Kompetenzen auf drei Ebenen. Zum Ersten gibt es im Fach Deutsch die vier Kompetenzbereiche: Zuhören/Sprechen, Lesen, Schreiben, Sprachbewusstsein. Danach folgen die Beschreibung der globalen Kompetenz und der Teilkompetenzen. Die Komplexität von Kompetenzen wird durch das Zusammenspiel von Teilfähigkeiten, die erlernt werden müssen, damit umfassendere Aufgaben gelöst werden können, deutlich.

Die Bildungsforschung hat in den letzten Jahren wiederholt gezeigt, dass es für LehrerInnen schwierig ist, die Kompetenzen ihrer SchülerInnen korrekt einzuschät-

**Tab. 1:** Ein Beispiel aus den Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich Zuhören/Sprechen (Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe)

Altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler/innen können das Hauptthema gesprochener Texte erkennen.</li> <li>2. Schüler/innen können die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen.</li> <li>3. Schüler/innen können die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben.</li> <li>4. Schüler/innen können die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen.</li> <li>5. Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen.</li> </ol>
--	---

zen. Welche Kompetenzen zusammenspielen, wenn zum Beispiel eine Präsentation erarbeitet werden soll, welche Teilfähigkeiten dazugehören, welche Stufen des Könnens man unterscheiden kann und wie diese beschreibbar sind. Auch die Fähigkeit, eine fehlende Teilkompetenz zu diagnostizieren und hier konkrete Fördermaßnahmen anzusetzen, fehlt weitestgehend.

## 5. Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Die Fragen, die sich für die Unterrichtenden daraus ergeben, lauten:

- Wie kann man an eine Unterrichtsplanung, die sich an Kompetenzen orientiert, herangehen?
- Gibt es verlässliche Kriterien, die kompetenzorientierten Unterricht ausmachen?
- Mit welchen Aufgaben kann ich den Kompetenzerwerb steuern, unterstützen und fördern?
- Mit welchen Methoden kann ich als Lehrerin/Lehrer das Ziel erreichen?
- Wie kann ich den Lernprozess meiner SchülerInnen individuell begleiten, unterstützen, fördern?
- Wie lässt sich der Kompetenzerwerb feststellen und so rückmelden, dass er als Grundlage für den weiteren Lernprozess dient?

Die Kernaufgabe von Lehrkräften verändert sich grundlegend: Nicht mehr die Erschließung eines Stoffgebietes und die Ableitung von Lernzielen sind Ausgangspunkte der Unterrichtsplanung, sondern die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, auf deren Grundlage die Auswahl von geeigneten Inhalten und die Erarbeitung von adäquaten Lernwegen erfolgt. Die zu erreichende Kompetenz mit den Teilkompetenzen stellt das Ziel dar, das bereits vorhandene Können, die bereits erlernten Fähigkeiten, den Ausgangspunkt.

Dabei erweist es sich als sinnvoll, immer wieder einen der vier Kompetenzbereiche in ein besonderes Blickfeld zu nehmen. Im Deutschunterricht der fünften Schul-

stufe könnte dies am Beginn des Schuljahres, gleichsam als Überleitung von der Volksschule, der Bereich Zuhören und Sprechen sein. Dabei soll die Aufmerksamkeit gezielt auf die Beobachtung des Könnens und des Lernzuwachses der SchülerInnen in diesen Bereich gelenkt werden. Als Grundlage, wie eine Art Kompetenzraster, können dafür die Bildungsstandards der achten Schulstufe dienen. Sie bieten das globale Ziel und die Teilziele. Da die österreichischen Bildungsstandards keinerlei Niveaustufen ausweisen, können sie von den Lehrenden für jede Schulstufe zwischen 5 und 8 adaptiert werden. Aufgabenstellungen, die die Fähigkeit Zuhören zu lernen in den verschiedensten Varianten und Schwierigkeitsgraden anbieten, können eingesetzt und die Wahl der Unterrichtsmethoden mit diesen Zielen abgestimmt werden. Wesentlich erscheint mir auch die Kommunikation mit den SchülerInnen über diese Unterrichtsziele, sodass der Lernprozess von allen Beteiligten bewusst wahrgenommen werden kann.<sup>1</sup>

Selbstverständlich sind im Deutschunterricht die einzelnen Kompetenzbereiche nicht isoliert voneinander zu betrachten: Zuhören/Sprechen steht immer auch in Verbindung mit Sprachreflexion, Lesen und Schreiben. Aber man könnte sich diesen Prozess so vorstellen, als ob vier Folien hintereinander abwechselnd ihren Platz in der Reihenfolge wechselten – immer ist eine andere im speziellen Fokus der Aufmerksamkeit. Diese Vorgangsweise erleichtert die herausfordernde Aufgabe, Unterricht kompetenzorientiert zu steuern, das Unterrichtsgeschehen unter einem bestimmten Aspekt zu betrachten und den individuellen Lernzuwachs der Lernerinnen und Lerner in diesem ausgewählten Bereich genau zu beobachten und zu dokumentieren.

Auch auf der Ebene des konkreten unterrichtlichen Handelns wird der Wandel von LehrerInnenarbeit dadurch evident: Den Kompetenzerwerb gezielt *steuern* heißt, dass der Vor- und Nachbereitung von Unterricht noch viel mehr Bedeutung zugemessen werden muss. Während die Aufgaben im Unterricht selbst andere werden: die Lernenden individuell *begleiten*, *unterstützen*, *fördern*. Die Rolle der Lehrkraft gleicht dann eher der eines souveränen Coaches, der alle Phasen des Lernprozesses von der Planung über die Durchführung, die Beschreibung der Ergebnisse und darauf aufbauend die Phase der individuellen Förderung und der erneuten Planung fokussiert (Abb. 1). Neben diesen Herangehensweisen an das Planen von Unterricht auf der Basis von Bildungsstandards gibt es noch weitere Kriterien, die Teil eines kompetenzorientierten Unterrichts sein sollen.

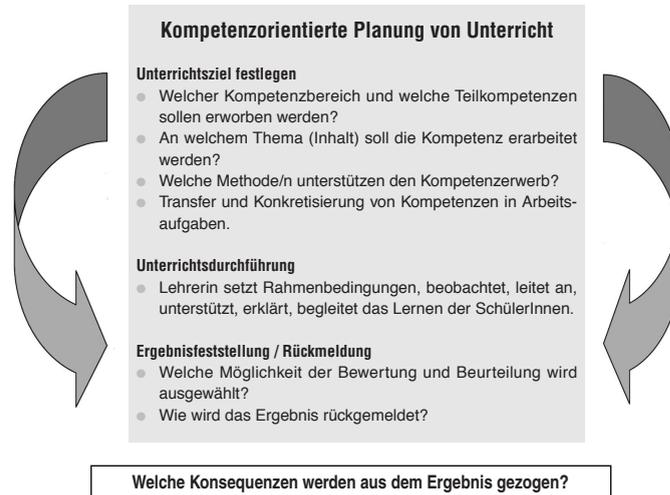
## 6. Kriterien und Indikatoren kompetenzorientierten Unterrichts

Ziener (2008, S. 88ff.) unterscheidet dabei vier Kriterien: das Thema Sprache, die Aufgabenkultur, den gezielten und bewussten Einsatz von Medien und den Umgang mit Lernleistungen. Drieschner nennt darüber hinaus noch die Bedeutung eines klar strukturierten Unterrichts, die Differenzierung des Lernangebotes, auch hinsichtlich

---

1 Eine Fülle von Aufgabenstellungen zu diesem Bereich findet man im Beitrag »Hörend lernen« in der vom BMUKK und der PH OÖ herausgegebenen Broschüre *Praxishandbuch D8*, und in der *ide* »Kultur des Hörens« (1/2008.)

Abb. 1



von Niveaustufen und ebenfalls die Aufgabenkultur (vgl. Drieschner 2009, S. 80 ff.). Ich möchte die vier mir am wesentlichsten erscheinenden Kriterien herausgreifen und vertieft thematisieren. Dabei wird aber auch deutlich, wie sehr diese ineinandergreifen und nur in ihrer Gesamtheit Wirkung entfalten können.

### 6.1 Die Sprache als Thema und als Medium des Unterrichts

Im Deutschunterricht ist die Sprache nicht nur Medium, sondern auch Thema. Das bedeutet, dass hier die Kompetenz nicht nur auf der Ebene der Performanz (Lese-Schreibfähigkeit, Kommunikations- Präsentationsfähigkeit u. a.) liegt, sondern tiefer geht, sozusagen unter die Oberfläche. Dazu gehören zum Beispiel die bewusste Einsicht in Bau, Struktur, Regelmäßigkeit der Sprache, das Kennen und Verwenden von sprachlichen Varietäten in mündlicher und geschriebener Form, die Entwicklung eines ästhetischen Sprachgefühls durch die Auseinandersetzung mit Literatur, die Beobachtung von Sprache (*language awareness*), auch im multikulturellen Kontext, die Reflexion von Sprache als soziales Handeln, die Rezeption von Medien und viele andere Aufgaben. Die Entwicklung von Sprachkompetenz ist aber nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sie ist eine Aufgabe aller Fächer, denn die Sprache ist *das* Medium jedes Unterrichts und diesem Umstand wird bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In einem Zusammenspiel aller Fächer, das Sprachkompetenz zu einem Prinzip macht, kann sich der Umgang mit Sprache in qualitativer und quantitativer Form zeigen.

So zum Beispiel ist es nicht unbedeutend, darauf zu achten, welche Sprache Lehrende verwenden – eine Sprache, die die ZuhörerInnen in den Verstehensprozess miteinbezieht, oder eine formalisierte Fachsprache, die »Sprache des Verstandenen« (Gallin/Ruf 2003), die von der Verstehensebene der Kinder und Jugendlichen weit

entfernt ist. In quantitativer Hinsicht ist es aufschlussreich zu beobachten, wie viel Redezeit einer Unterrichtsstunde die Lehrkraft für sich in Anspruch nimmt und wie viel den SchülerInnen gehört. Von Bedeutung ist auch, wie viel Raum und Zeit und wie viele Angebote und Gelegenheiten in einem Fach der sprachlichen Entwicklung der Lernenden insgesamt gewidmet sind. Die Sprache ist das hör- und sichtbare Netz, das die Fächer verbinden kann, und ihr Ausgangspunkt ist der Deutschunterricht.

## 6.2 Das Arbeiten und die Arbeitsaufgaben, die Schülerinnen und Schüler erhalten

Dieser Indikator verwundert auf den ersten Blick. Ist nicht »das Arbeiten« Hauptaufgabe von Unterricht? Ist es überhaupt möglich, »nicht« zu arbeiten? Es geht hier laut Ziener (2008, S. 93 ff.) nicht so sehr um die Tatsache, dass gearbeitet wird, vielmehr um das Wie.

- Werden SchülerInnen bloß beschäftigt, oder wissen sie, was und warum sie arbeiten?
- Ist ihnen der Prozesscharakter des Tuns bewusst?
- Ist ein bestimmter Arbeitsschritt Teil eines Ziels oder nur zeitfüllende Verlaufs-tätigkeit?
- Dienen Hausaufgaben dazu, Liegegebliebenes zu Ende zu bringen, oder der Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen?
- Gibt es die Möglichkeit, eigene Lösungswege zu erschließen, sie untereinander zu diskutieren, oder muss ein vorgeschlagener Weg von allen eingehalten werden?

Vielleicht ist die Auseinandersetzung mit intelligenten Aufgabenstellungen die bedeutsamste Konsequenz kompetenzorientierten Unterrichtens.<sup>2</sup> Bisher galten Arbeitsaufgaben, Haus- und andere Übungen mehr als eine Form von Beschäftigung, aus der wohl ein individueller Lernzuwachs abzuleiten war, aber um welchen es dabei genau ging, blieb oftmals unklar. Möglicherweise hat das Erkennen dieser Schwachstelle in Zukunft einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Unterricht, und das nicht nur, weil mehr Zielgerichtetheit einer bis dato gelebten Beliebigkeit weicht, sondern auch, weil das knifflige Lösen von herausfordernden Problem- und Aufgabenstellungen (allein, zu zweit oder in Gruppen) zu mehr Ansporn, zu mehr Interesse und vielleicht sogar zu mehr Motivation zum Lernen führen könnte.

SchülerInnen herausfordernde Aufgabenstellungen anzubieten bedeutet auch unterschiedlichen Voraussetzungen Rechnung zu tragen. Das heißt somit, sie sind die Basis für eine gezielte Differenzierung in einem Unterricht, der unterschiedliche Niveaustufen und Lernvoraussetzungen berücksichtigt. Der Bogen reicht dabei von der Länge und Komplexität der Aufgaben über einen differierenden Sprachgebrauch bis zur Möglichkeit für SchülerInnen, den Freiraum von Pflicht- und Küraufgaben nützen zu dürfen.

<sup>2</sup> Siehe dazu auch den Beitrag von Metz/Maier/Kleinknecht zu kognitiven Aufgabenstellungen in diesem Heft.

### 6.3 Im Unterricht verwendete Medien und Materialien

In eine ähnliche Richtung geht auch die Frage nach den im Unterricht eingesetzten Medien und Materialien. Aus eigener Erfahrung und aus vielen Fortbildungsseminaren mit LehrerInnen weiß ich, dass SchülerInnen im Unterricht mit unterschiedlichen Materialien oft geradezu überflutet werden und dass es nicht immer nachvollziehbar ist, warum ein Material (Bild/Text/Film/CD/Spiel, anderes Medium) eingesetzt wird. Vielfach dient es nur als Impuls ohne weitere Bedeutung.

Aber es ist nicht unerheblich zu fragen: Wozu dienen Texte herkömmlicher und in medialer Form im Unterricht? Wie werden sie den SchülerInnen vorgelegt? Welches Ziel verfolgen die Anschlusshandlungen an das Lesen von Texten/Bildern/Medienformaten? Sind die Medien selbst auch Thema, oder werden sie unreflektiert rezipiert? All das sind Fragen, die in der Planung mitbedacht werden müssen und die auch den SchülerInnen als Mitwissende des Unterrichts mitgeteilt werden sollen.

Auch die Frage nach den verwendeten Methoden fällt in diesen Bereich. Bildungsstandards intendieren nicht ein »teaching to the test« – im Gegenteil. Kompetenzorientierter Unterricht lässt den Lehrenden die Wahl der Methode gänzlich frei. Die entscheidende Überlegung dabei ist, die Methode auf das zu erreichende Ziel abzustimmen. Manches wird eher in stiller Einzelarbeit erreichbar sein, anderes wiederum braucht die Kommunikation in der Gruppe, wieder anderes das reflektierende Gespräch in der Partnerarbeit. Ob man eine Aufgabe eher in die Freiarbeit legt oder ob sie Teil eines Portfolios ist oder innerhalb einer kreativen Werkstatt, in der SchülerInnen selbst etwas herstellen, zu bearbeiten ist, immer braucht es die konkrete Überlegung nach dem komplexen, übergeordneten Ziel, bevor die Entscheidung getroffen wird.

### 6.4 Der Umgang mit Lernleistungen

Eigentlich ist es dieser Punkt, der am Beginn und über allem stehen müsste. Denn der Umgang mit Lernleistungen ist nicht nur das Spiegelbild des Unterrichts, er ist ein gesellschaftlicher Brennpunkt, an dem sich pädagogische, soziale, fachliche und auch ökonomische Ansichten kreuzen. Nicht umsonst haben die Leistungen der Sekundarstufe in den PISA-Ergebnissen der OECD entscheidend dazu beigetragen, dass es die Debatte um Kompetenzen, Standardisierung, Individualisierung gibt.

Die Auseinandersetzung mit Lernleistungen orientiert sich meines Erachtens zu sehr an den juristischen Rahmenbedingungen von Beurteilung und zu wenig an den pädagogischen Komponenten Lernfreude, Lerneifer, Interesse, Motivation, Ansporn und dem Wunsch jeder Schülerin und jedes Schülers, das ihr/ihm Bestmögliche zu leisten. Der Umgang mit dem Können bzw. sehr oft auch dem Nichtkönnen von SchülerInnen führt dazu, dass Schulfrust, Schulangst, großer Ärger aller Beteiligten, Einsprüche gegen Noten, Beschwerden usw. allzu häufig vorherrschen.

Die Ursachen dafür sind mannigfaltig. Ich möchte vor allem die mangelnde Bewusstheit von Lehrenden herausgreifen, anzuerkennen, dass Lernen einen Prozess darstellt, den jeder Lernende nur von seinem persönlichen Ausgangsort beginnen

oder fortsetzen kann und der individuelle Ziele braucht. Diese Ziele müssen anfangs auch mit Zielvorgaben versehen sein, später können eigenverantwortliche SchülerInnen, die gelernt haben ihren Lernprozess zu reflektieren, sich diese Ziele selbst setzen. Das zu vermitteln setzt voraus, dass es im Unterricht neben dem eigentlichen Arbeiten und Tun immer wieder Phasen des Innehaltens und Darüber-Nachdenkens gibt, was getan und gearbeitet wurde, woran und wie was gelernt wurde, wo Schwierigkeiten auftreten, wie man sich einschätzt und wie der weitere Lernweg sein sollte. Diese Reflexion sollte zumindest auf zwei Ebenen geführt werden: zum Einen jede Schülerin/jeder Schüler mit sich selbst, immer wieder angeleitet durch Fragen und Aufforderungen und zum Anderen mehrmals im Schuljahr in der Rückmeldeschleife durch die Lehrkraft. Feedback geben und Feedback nehmen lernen gehört zu einem wertschätzenden Umgang mit Lernergebnissen. Daraus resultiert eine weitere Konsequenz: ein anderer Umgang mit Fehlern. Denn der Blick auf das Können, auf das, was gelungen ist, was die Schülerin, der Schüler schon kann, nicht auf das Defizit, das Fehlende, das Falsche, ist Teil einer Lernkultur, die Beurteilungen nie als endgültige Ergebnisse, sondern als einen Zwischenschritt, als Momentaufnahme betrachtet. Das Beurteilen wird damit eher zu einem Beschreiben der Leistung und bildet die Grundlage für weiteres Fordern und Fördern. Damit wird ein Wechsel zu einem produktiven Umgang mit Fehlern möglich. All dies bedingt eine entscheidende Änderung der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Schülerleistungen, aber auch im Finden und Zulassen von Lernwegen, im Umgang mit Individualität und im Betrachten von Lernen und Lehren.

#### Literatur

- ABRAHAM, ULF; BAURMANN, JÜRGEN; FEILKE, HELMUTH; KAMMLER, CLEMENS; MÜLLER, ASTRID (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch*, 34. Jg., H. 203, S. 6–14.
- BILDUNGSSTANDARDS FÜR DIE 8. SCHULSTUFE: [http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user\\_upload/bildungsstandards/BIST-D8-VO-01.01.2009-LFB.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/bildungsstandards/BIST-D8-VO-01.01.2009-LFB.pdf) [Zugriff: 21.7.2009].
- DRIESCHNER, ELMAR (2009): *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- GALLIN, PETER; RUF, URS (2003): Von der Schüler- zur Fachsprache. In: *Forum Schule heute*, Nr. 1, Südtirol.
- HOPPE, OTFRIED (1974): Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch. In: Kochan, Detlef; Wallrabenstein, Wulf (Hg.): *Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts*. Kronberg: Skriptor, S. 159–173.
- KLIEME, ECKHARD (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 56, S. 10–13.
- KLIEME, ECKHARD u. a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung*. Bd. 1. Bonn: BMBF (erste Version 2001). [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) [Zugriff: 21.7.2009]
- LEHRPLAN DER UNTERSTUFE (DEUTSCH): <http://www.bmukk.gv.at/mediapool/781/ahs7.pdf> [Zugriff: 21.7.2009].
- ZIENER, GERHARD (2008): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- ZEITLINGER, EDITH (2007): Hören(d) lernen. In: *Praxishandbuch D 8*. Herausgegeben vom BMUKK und der PH OÖ. Online: <http://www.ph-ooe.at/index.php?id=487>

Ingrid Hintz

## Bücherlesen und Leseförderung in der Sekundarstufe I

»Lesen, ein ganzes Buch? Das schaffe ich gar nicht in meinem Unterricht. Da fehlt mir die Zeit.« – »Ein Buch lesen? Das können meine Schüler nicht. Ich bin froh, wenn sie die kurzen Texte lesen, die ich in meinem Unterricht einsetze.« – »Meine Schüler haben sowieso keine Lust zum Lesen, warum soll ich sie da mit einem Buch quälen? Ich bin zufrieden, wenn ich mit kurzen, interessanten Sachtexten ihre Leseflüssigkeit fördern kann.« – »Die Einzelnen lesen so unterschiedlich gut und haben so verschiedene Interessen, da wüsste ich gar nicht, was für ein Buch ich einsetzen sollte.« – »Ich will mit meinen Schülern ja wohl Bücher lesen, aber was kann ich denn im Unterricht außer Lesen und Darüber-Reden sonst noch machen?« – »Ich finde, es ist viel wichtiger, dass die Schüler ihr Textverstehen an Gebrauchstexten aus dem täglichen Leben üben. Da merken sie jedenfalls eher den praktischen Nutzen ihrer Anstrengungen.«

Diese und ähnliche Äußerungen hört man gelegentlich von Lehrerinnen und Lehrern, wenn es um das Lesen von Jugendbüchern im Deutschunterricht und um die Leseförderung geht. Bei vielen Kolleginnen und Kollegen kommen zum Stoffdruck des Faches noch die Zweifel hinzu, ob das Bücherlesen wirklich eine wirksame Maßnahme der Leseförderung ist. Dabei ist unbestritten, dass die Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I eine unverzichtbare Aufgabe des schulischen Unterrichts ist, und zwar nicht nur, damit das jeweilige Land demnächst in irgendwelchen Tests besser abschneidet oder den Anforderungen der Globalisierung in der Konkurrenz zu anderen Ländern besser gewachsen ist, sondern vor allem, damit die Schülerinnen und Schüler wirksame Hilfen für ein gelingendes Leben bekommen

---

INGRID HINTZ war Deutschlehrerin in der Sekundarstufe I und ist jetzt Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim, dort vor allem in der Lehrerbildung tätig. E-Mail: [DrHintz@t-online.de](mailto:DrHintz@t-online.de)

und auch – im Hinblick auf den Stellenwert des Lesens in fast allen Unterrichtsfächern – damit das Lernen im Unterricht erfolgreicher und nachhaltiger wird.

### 1. Zur Bedeutung des Lesens als Basisqualifikation

Das Lesen im Sinne des Verstehens von Geschriebenem ist nicht nur ein wichtiges Übungsfeld für den Umgang mit Sprache, sondern auch ein umfassendes Lernfeld und eine wirksame Hilfe bei der Persönlichkeitsbildung. Es kann zudem als Basisqualifikation für den kompetenten Umgang mit allen anderen Medien angesehen werden und ist deshalb sozusagen ein Türöffner zur Medienkultur. Von daher kann das Lesen auch nicht der Nutzung anderer Medien gegenübergestellt werden, sondern ist im Kontext einer allgemeinen Mediennutzung zu sehen.

Die heutige Informationsgesellschaft fordert vom Einzelnen eine ausgebildete Lesefähigkeit, wobei das Lesen als umfassende Kompetenz verstanden wird, die nicht nur an das Medium Buch oder an die Printmedien gebunden ist, sondern je nach Mediengrundlage verschiedener Rezeptionsmuster von der Verarbeitung linearer Schrifttexte bis hin zum interaktiven Umgang mit verzweigten multimedialen Texten bedarf. Da es mit dieser Lesekompetenz, einer Basiskompetenz für Lernen, Sprachbewusstheit und Selbstbestimmung, bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht weit her ist und der Mediengebrauch sich in vielen Familien auf Fernsehen und Computerspiele beschränkt, können wir bei den heutigen Jugendlichen eine kontinuierliche Leseentwicklung nicht mehr voraussetzen. Christian Pfeiffer, der Leiter des Kriminologischen Instituts in Hannover, prangert in diesem Zusammenhang die »Medienverwahrlosung« der Kinder und Jugendlichen an, auch als Ursache für Schulversagen. Wo es keine Vorbildwirkung der Eltern gibt, wo das Lesen im Allgemeinen und speziell das Lesen von Büchern und anderen Lesemedien nicht in die Familienkommunikation und -interaktion einbezogen wird, haben Kinder wenig Chancen, zu motivierten Leserinnen und Lesern zu werden. Deshalb ist Lesen im Zeichen der Medialisierung von Kindheit und Jugend zu einer Kulturtechnik geworden, deren Vermittlung vor allem den Deutschunterricht, aber auch alle anderen Schulfächer vor qualitativ neue Herausforderungen stellt, und zwar nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe I.

Hinzu kommt, dass das literarische Lesen, und hier vor allem das Lesen von Büchern, wichtige Prozesse des emotionalen Lernens unterstützt: Anteilnahme, Empathie, sich andere (Lebens)Welten vorstellen, sich auf sie einlassen und sie mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, Perspektiven übernehmen, sich identifizieren oder distanzieren, eigene Wünsche und Fantasien aktivieren, sie auf andere Situationen beziehen und neu reflektieren. Kurz: Die gesamte eigene Gefühlswelt wird beim literarischen Lesen angesprochen und entfaltet. Das Lesen ist – so verstanden – ein Zeichen für realisierte Bildung, denn es ist von entscheidender Bedeutung für das Denken und Lernen, für die Erschließung der Welt und für die individuelle Entwicklung. Wer Bücher liest, nimmt teil an den Lebensgeschichten, Erlebnissen, Problemen, Gedanken und Gefühlen der Buchfiguren. Wer liest, erfährt etwas über die Welt, das Leben, die Menschen und sich selbst.

Gerade für Jugendliche der Sekundarstufe I ist es ein wichtiges Ziel, sich selbst besser kennen zu lernen und die individuellen Fähigkeiten und Stärken zu entdecken, aber auch die eigenen Grenzen und Schwächen zu erkennen, um mit ihnen umgehen zu lernen. Dazu gehört auch, sich Klarheit zu verschaffen über die verschiedenen Lebensbezüge, in die man eingebunden ist und in denen man sein Leben gestalten muss, und sich der Normen und Erwartungen zu vergewissern, die damit verbunden sind. Diese Erkenntnisse sind einerseits wichtig für die Akzeptanz der jeweils eigenen Individualität, andererseits aber auch für ein gelingendes Zusammenleben mit anderen, mit Freunden, Mitschülern, gegenwärtigen oder zukünftigen (Lebens)Partnern. Mithilfe von entsprechenden Büchern und in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Buchfiguren und ihrem Verhalten in konkreten Lebenssituationen können Jugendliche Identifikations- und Distanzierungserfahrungen machen, die ihnen auf dem Weg zum Erwachsenwerden wichtige Denkanstöße geben und Handlungsorientierung ermöglichen.

Es ist allerdings eine durch zahlreiche Untersuchungen belegte Tatsache, dass der schulische Deutschunterricht häufig nicht zur Leseförderung im Sinne eines solchen literarischen Lesens beiträgt. Nach übereinstimmenden Befunden nimmt die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I insgesamt über die Schuljahre ab. Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass die Bedeutung der Leseförderung vielen Lehrerinnen und Lehrern noch nicht hinreichend bewusst ist oder dass die intendierte Leseförderung trotz eines hohen Engagements nicht auf die gewünschte Weise gelingt. Vielleicht geht man allzu selbstverständlich davon aus, dass man das Lesen doch in der Grundschule lernt und in der Sekundarstufe I kann man es dann. Das Lesen eines Buches ist aber eine hochqualifizierte Tätigkeit und – nach Auskunft der Hirnforscher – Schwerstarbeit für das Gehirn. Das Lesen aktiviert nämlich in starkem Maße unsere Fantasie, indem unser Gehirn beispielsweise all das, was geschrieben steht, aber nicht direkt zu sehen ist, mit Vorstellungen füllt. Leserinnen und Leser arbeiten an der Beschaffenheit der Lesewelt intensiv mit, sie geben den Buchfiguren Gesichter, den Landschaften und Gegenständen Formen und Farben, reichern Vorgänge und Schilderungen mit eigenen Bildern und Gefühlen an. Sie nehmen an andersartigem Denken, Fühlen, Werten und Leben teil, auch an fremden Problemlagen und an Leid und Unheil. Bei solchem Lesen geht es also um mehr als nur darum, Buchstaben, Wörter und Sätze zu entziffern bzw. zu dekodieren. Wer sich darauf einlassen und es erfolgreich bewältigen soll, der muss es wirklich *wollen*, sonst gelingt es ihm nicht. Er muss auch Erfolgserlebnisse haben, also erfahren, dass es ihm gelingt, damit er es nicht nur einmal und dann nie wieder will, sondern immer wieder zum Lesen und zur Stärkung der Lesekompetenz motiviert ist.

Vor diesem Hintergrund ist es unabdingbar, dass Lehrerinnen und Lehrer sich mit der Notwendigkeit der Leseförderung auseinandersetzen und intensiv über erfolgreiche Methoden für eine gelingende Leseförderung nachdenken, und zwar sowohl im Hinblick auf eine Steigerung der Leselust als auch auf eine Verbesserung der Lesetechnik.

## 2. Zur Notwendigkeit einer schulischen Leseförderung

Die Leseförderung und die Entfaltung von Methoden des (Bücher)Lesens im Unterricht müssen vor dem Hintergrund einer häufig fehlenden Lesesozialisation in den Familien Schwerpunkte des schulischen Unterrichts sein, vor allem im Fach Deutsch. Die große Zahl von Nicht-, Wenig- und Ungernlesern unter Jungen und Mädchen sowie die immer stärker werdende Konkurrenz der elektronischen Medien mit ihrer intensiven Erlebensgeschwindigkeit (Fernsehen, Computer, Spielekonsolen) verlangen geradezu, dass die Schülerinnen und Schüler zum Lesen von Büchern hingeführt werden. Wenn das Lesen keine natürliche Einbettung in den Familienalltag mehr hat, dann muss es im schulischen Alltag einen umso größeren Stellenwert bekommen, denn Kinder und Jugendliche, die nicht im Elternhaus oder im Freundeskreis den Weg zu Büchern finden und die Freude am Lesen entwickeln konnten, haben häufig nur in der Schule die Chance, gewinnbringende Leseerlebnisse und Bucherfahrungen zu machen.

Auf Grund der fehlenden häuslichen Lesesozialisation sind bei Kindern und Jugendlichen zunehmende Defizite beim *Lesenkönnen* und wachsende Probleme beim Lesenwollen festzustellen; denn wer über ein geringes Maß an Lesefertigkeit nicht hinauskommt, für den ist das Lesen – besonders das Lesen von Büchern – keine selbstverständliche, unproblematische Tätigkeit, sondern immer mit großer Anstrengung verbunden, die er freiwillig und ohne Not nicht aufbringen wird. Wer darüber hinaus das Lesen in der Schule vorrangig als lästige Pflicht mit demotivierenden Texten und Übungsaufgaben sowie langatmigem Zerreden und ermüdendem Analysieren literarischer Inhalte erlebt, dem wird die Lust am Lesen möglicherweise endgültig vergehen.

Im Rahmen der PISA-Projekte sagten 40 Prozent der 15-Jährigen von sich, dass sie überhaupt nicht zum Vergnügen lesen. 26 Prozent der Mädchen und 52 Prozent der Jungen – also doppelt so viel Jungen wie Mädchen – gaben an, dass sie nur lesen, wenn sie müssen. 31 Prozent der befragten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler stimmten der Aussage »Für mich ist Lesen eine Zeitverschwendung« zu. Auch bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich im Rückblick auf ihre Kinderzeit als mehr oder weniger begeisterte Leserinnen und Leser bezeichneten, gab es einen massiven Einbruch der Lesebereitschaft in der Pubertät. Bezogen auf die schulische Leseförderung ist es von daher ernüchternd, dass über die Hälfte der Sieben- bis Zehntklässler der Aussage zustimmen: »In der Schule lesen wir nur langweilige Sachen.« Die Ausgangslage, die uns zum Handeln herausfordert, lautet zusammengefasst: *Zu viele Kinder und Jugendliche können nicht richtig und flüssig lesen; zu wenige können gut und kompetenzorientiert lesen. Zu viele Kinder und Jugendliche haben kein Vergnügen am Lesen; zu wenige sind »Leseratten«.*

## 3. Aspekte einer gelingenden Leseförderung

Gegenwärtig gibt es zahlreiche Initiativen und Projekte, durch die Kinder und Jugendliche zum Lesen und zur Steigerung ihrer Lesekompetenz gebracht werden sol-

len. Viele Veranstaltungen zugunsten des Bücherlesens werden vom Buchhandel gefördert, außerschulische Leseförderer bieten mit unterschiedlichen Zielsetzungen oder Absichten ihre Dienste an und stellen das Lesen als sinnvolle Freizeitbeschäftigung für Schüler/innen aller Schulformen heraus. Zur Unterstützung der schulischen Leseförderung werden von außerschulischen Instanzen Leselernhelfer, Lesemütter und Vorlesepaten auf ihre Arbeit vorbereitet. Projekte wie »Buddy-Reading«, Lesescreenings, Online-Leseportale (z. B. Antolin) und Organisationen wie »Stiftung Lesen« oder der »Österreichische Buchklub der Jugend« sehen ebenfalls die Leseförderung als eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe an. Universitäre Forschungsprojekte zielen auf die Erprobung und Evaluation von Verfahren, die die Lesekompetenz im Hinblick auf die Leseflüssigkeit und das Textverstehen wirksam fördern können, auch und gerade im Hinblick auf leseschwache und leseunwillige Schüler/innen.<sup>1</sup>

Bei den auf die schulische Leseförderung ausgerichteten didaktischen Förderkonzepten und neuen Materialien wird zum einen darauf gesetzt, die motivationalen Aspekte in den Vordergrund zu rücken und vor allem Leseinteressen und Leselust zu fördern. »Lesen, was das Zeug hält«, heißt hier die Parole. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass Leseförderung weit mehr ist als Stärkung der Lesemotivation und dass Kinder und Jugendliche durch Viellesen nicht quasi automatisch zu kompetenten Leserinnen und Lesern werden. Deshalb wird hier auf die Entwicklung und Förderung kognitiver Leseprozesse bzw. auf den Erwerb von Lesestrategien gesetzt, die bei den Schülern mit entsprechenden Trainingsmaßnahmen und Leseverfahren gefestigt werden sollen. Als Motto könnte man hier sagen: »Lesen ist wie Sport: Ausdauer kommt durch Übung und Übung bringt Erfolg.« Eine Kombination dieser beiden Ansätze kann als Grundlage einer wirksamen schulischen Leseförderung gelten.

### 3.1 Der Blick auf die Schülerinnen und Schüler: *Lesenkönnen* und *Lesenwollen*

Leseforscher weisen darauf hin, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen *Lesenkönnen* und *Lesenwollen* gibt. Das bedeutet, dass bei allen Unterrichtsvorhaben zur Förderung der Lesekompetenz das *Lesenwollen*, also die *Lesemotivation*, besonders beachtet werden muss. Im Hinblick auf das Bücherlesen sind hier als wichtige Bedingungen zu nennen, dass die SchülerInnen Bücher als etwas Bedeutungsvolles wahrnehmen und ihren Wert erfahren und dass sie das Lesen auch genießen können und zu Anschlusskommunikationen ermutigt werden. Daraus ergibt sich die Frage, wie denn bei SchülerInnen das *Lesenwollen* gefördert und zugleich die Festigung des *Lesenkönnens* erfolgreich unterstützt werden kann.

Eine entscheidende Bedingung für den Aufbau und die Entfaltung von Lesemotivation ist die persönliche Betroffenheit bzw. die jeweils individuelle Beziehung der Leserinnen und Leser zu dem, was gelesen wird. Lesemotivation entsteht besonders dann, wenn das Buch den Leser bzw. die Leserin anspricht, wenn es die Gefühle an-

---

<sup>1</sup> Ein Überblick über eine Systematik von Handlungsdimensionen der Leseförderung findet sich bei Rosebrock/Nix 2008, S. 13.

regt, wenn das Lesen Vergnügen bereitet, An- oder Entspannung ermöglicht, Zustimmung oder Ablehnung, Identifikation oder Distanzierung hervorruft. Weil der Kern der Lesemotivation darin zu sehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler von einem Buch bzw. von den Buchfiguren und deren Erlebnissen, Problemlagen und Verhalten »bewegt« sind, sind emotionale Faktoren entscheidend für das Lesenwollen.

Neben der Stärkung der Lesemotivation und der Erfahrung, dass Lesen bedeutsam und gewinnbringend sein kann, muss allerdings – besonders bei Ungern- und Weniglesern – mehr getan werden für die Erweiterung der Lesekompetenz. Wenn die Schülerinnen und Schüler im eher basalen lesetechnischen Bereich so viele Hindernisse zu überwinden haben, dass eine emotional als positiv empfundene Lesesituation nicht möglich ist, dann kann das Bücherlesen aus Gründen der Überforderung letztlich eine demotivierende Wirkung haben. Ist das Lesen dagegen müheloser und schneller – d. h. braucht der dekodierende Leseprozess wegen der bereits vorhandenen Leseflüssigkeit weniger Aufmerksamkeit und Anstrengung –, sind literarische Erfahrungen und gewinnbringende Lektüreerlebnisse erst wirklich möglich. Hier reicht es deshalb nicht, darauf zu achten, dass der Schwierigkeitsgrad des Buches (Umfang, Wortschatz, Schreibstil usw.) zur jeweils aktuellen Lesekompetenz der Leserinnen und Leser passt; es müssen vielmehr zusätzlich Programme greifen, die die Leseflüssigkeit bzw. Lesegeläufigkeit der Kinder und Jugendlichen verbessern helfen. Eine Automatisierung der hierarchieniedrigen Prozesse des Lesens kann von daher erheblich zum besseren Textverstehen beitragen.

Inzwischen werden von mehreren Verlagen unterschiedliche Trainingsprogramme angeboten, um die elementaren Lesetechniken und -strategien auch in der Sekundarstufe I zu verbessern; einige neuere Schulbücher für das Fach Deutsch bieten ein mehr oder weniger systematisches Lesecurriculum an und thematisieren Lesemethoden und Lesestrategien. Auch gibt es inzwischen erste empirische Forschungen zur Effizienz bestimmter Leseförderungsmodelle. Im Hinblick auf solche Maßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit kann hier exemplarisch auf eine neue Studie zur Wirkung von Lautleseverfahren verwiesen werden, die an der Universität Frankfurt/Main unter Leitung der Leseforscherin Cornelia Rosebrock durchgeführt wurde. Die bekannten Lautleseverfahren (z. B. »Wiederholendes Lautlesen« und »Begleitendes Lautlesen«) werden darin zum »Paired-reading-Verfahren« weiterentwickelt und haben in den an der Studie beteiligten Schulklassen sowohl eine Steigerung der Leseflüssigkeit signifikant begünstigt als auch in einzelnen Fällen zu einer Verbesserung des Textverständnisses beigetragen (vgl. dazu Rosebrock 2008).

Um im Deutschunterricht den Schülerinnen und Schülern auch Zugänge zu Büchern zu eröffnen, die an ihre Lebens- und Erfahrungswelten anknüpfen und die »Lesegenussfähigkeit« sichern, ist es wichtig, dass das Lesen im Unterricht stark individualisiert wird und dass die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der Bücher, die sie lesen *wollen* und nicht nur lesen *sollen*, beteiligt werden. Hierfür bieten sich in der Sekundarstufe I vor allem Jugendbücher an, denn sie (be)treffen die Jugendlichen und ihre Lebens- und Denkweisen in besonderer Weise. Sie bieten Leseanreize, unterhalten, informieren, setzen sich mit altersspezifischen Fragestellungen und Problemen auseinander, bieten Vorlagen für eine kreative und emotionale Auseinander-

setzung mit Lebenswelten und Sichtweisen, machen Identifikationsangebote, thematisieren Andersartigkeit und Fremdheit und sind in ihrer Sprachverwendung und ihren sprachlichen Mustern für Jugendliche meist unmittelbar zugänglich. Das Buchangebot in der Schule darf deshalb nicht auf eine didaktisch legitimierte Auswahl beschränkt sein, die sich an einem tradierten »Kanon« von als »literarisch wertvoll« angesehenen Werken orientiert (vgl. Bertschi-Kaufmann 2008).

Die schulische Leseförderung gelingt mithilfe von Werken der Jugendliteratur um so eher, je mehr auch die Unterrichtsgestaltung auf die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler eingeht, d. h. auf ihre Interessen, ihre Fähigkeiten, ihr Lesetempo und auf ihre immer wieder neu zu entdeckenden Möglichkeiten, sich mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen. Methodisch sind deshalb Verarbeitungs- und Verständigungsprozesse notwendig, die sich nicht nur im Kopf abspielen, sondern auf irgendeine Art und Weise auch sichtbar gemacht werden sollten. Dies kann über personale Interaktionen mit anderen Personen, zum Beispiel mit Mitschülern oder Lehrkräften, aber auch über begleitende Schreibprozesse, zum Beispiel in einem Lesetagebuch, geschehen. Im Umgang mit Büchern sollte aber immer auch eine gemeinsame Sinnverständigung mit der notwendigen Individualisierung und Differenzierung einhergehen.

### 3.2 Der Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer: Lesemotivations- und Methodenkompetenz

In einer Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Verhältnis von Deutschunterricht und Privatlektüre antworteten fast zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe, die Lektüren, die sie in der Schule lesen müssten, würden sie privat niemals freiwillig lesen; zugleich benannten die meisten befragten Lehrkräfte die Vermittlung von Lesefreude als das wichtigste Ziel ihres Lese- und Literaturunterrichts, gefolgt von dem Ziel »Lesefertigkeit verbessern«. Daraus folgt, dass trotz bester Absichten von Lehrerinnen und Lehrern die Ziele, Lesefreude zu erzeugen und Lesefertigkeit zu verbessern, anscheinend nicht hinreichend erreicht werden.

Der Neurobiologe Manfred Spitzer, der sich besonders mit Fragen des Lernens auseinandergesetzt hat, sagt, Menschen seien von Natur aus motiviert, sie könnten gar nicht anders. Deshalb ist die entscheidende Frage möglicherweise nicht, wie man Motivation *erzeugt*, sondern woran es liegen könnte, dass so vielen Schülern die Motivation *ausgetrieben* worden ist. Manfred Spitzer fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass die Person des Lehrers und der Lehrerin hier das stärkste Medium ist. Das bedeutet: Nur wer von seinem Fach und den Themen und Inhalten des Faches selbst begeistert ist, kann auch bei Schülerinnen und Schülern Begeisterung für das Fach und die Themen hervorrufen. Nur wer ausstrahlt, dass er selbst von etwas »bewegt« ist, kann Schülern helfen, ebenfalls »bewegt« zu sein.

Deshalb müssen Lehrkräfte sich zuerst selbst fragen, ob sie ein begeisterter Leser bzw. eine begeisterte Leserin sind und ob sie über eine hinreichende Lesekompetenz verfügen. Wenn dies nicht der Fall ist, dann sollten sie weiter fragen, warum dies so ist

und wie sie es ändern können. Danach kommt gleich die Frage, was einen als Lehrerin oder Lehrer motivieren würde, mit einer Schulklasse ein Buch zu lesen und Verfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit anzuwenden, bzw. was einen davon abhält, es nicht zu tun. Das in diesem Zusammenhang immer wieder ins Feld geführte Argument des Zeitmangels aufgrund des hohen fachlichen Stoffdrucks kann dadurch entkräftet werden, dass mit dem Lesen eines Buches und der entsprechenden methodischen Aufbereitung der Auseinandersetzung mit dem Gelesenen ein großer Teil des Curriculums abgedeckt werden kann.

Auf den Punkt gebracht sind es also drei Aspekte der Lehrerkompetenz, die von Bedeutung sind, wenn Leseförderung wirklich greifen soll: Die eigene Lesemotivation und Lesekompetenz, die Bereitschaft, den SchülerInnen ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Mitverantwortung für ihr Lernen und Lesen zuzutrauen, und die Methodenkompetenz im Hinblick auf den Umgang mit Büchern im Unterricht und auf Verfahren zur Steigerung der individuellen Leseflüssigkeit und des Textverstehens.

#### 4. Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Die Vielfalt der Themen und Erzählformen ist in der Kinder- und Jugendliteratur wohl niemals größer gewesen als heute. Dies erleichtert beim Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lesefähigkeiten und Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler. Aus dem Wissen, dass sich eine motivierende Leseerfahrung erst dann ergibt, wenn eine möglichst gute Passung zwischen Leser/Leserin und Buch vorhanden ist, können dann entsprechende Konsequenzen abgeleitet werden. Die erste Konsequenz ist, dass wir den Grundsatz »eine Klassenlektüre für alle« aufgeben und zu einem differenzierten Lese- bzw. Buchangebot kommen müssen. Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Lernbiografien erfordert eine Individualisierung des Lesens im schulischen Unterricht (vgl. dazu Wrobel 2008, S. 199 ff.). Das heißt, dass den Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe unterschiedliche Bücher angeboten werden müssen, aus denen jede/r einzelne dann selber ein Buch auswählen kann, und dass die Schülerinnen und Schüler an Verfahren herangeführt werden, die ihnen eine erfolgreiche Verbesserung ihrer individuellen Lesefähigkeit ermöglichen.

Deshalb ist es als weitere Konsequenz notwendig, den Unterricht zu öffnen, und zwar im Sinne von stillen Lesezeiten, einem Mehr an Eigeninitiative und Entscheidungsfreiräumen für die Schülerinnen und Schüler, einer Öffnung des Buchangebots und einem individuell wirksamen Methodenangebot für Leseübungen. Ein stark lehrgangsorientierter, vom Lehrer bzw. der Lehrerin durchorganisierter Unterricht wird den individuellen Leseprozessen kaum gerecht, weil er zu wenig Raum für persönliche Entscheidungen und Auseinandersetzungsweisen lässt. Ein geöffneter Unterricht ermöglicht dagegen eine angemessene Differenzierung, ohne dass dadurch das Lesen der Beliebigkeit ausgeliefert wird. »Büchervielfalt und Methodenpluralismus« könnte hier das passende Motto sein.

Wenn man also einer Lerngruppe ein offenes Buchangebot machen will, dann sind drei unterschiedliche Organisationsformen möglich: Entweder entscheiden

sich alle Schülerinnen und Schüler für das gleiche Buch oder es bilden sich Gruppen von Schülerinnen und Schüler, die sich jeweils für ein gleiches Buch entschieden haben – möglicherweise auch in einem bestimmten thematischen Zusammenhang –, oder jeder liest ein anderes Buch, das er für sich ausgewählt hat. Natürlich sind hier Mischformen möglich, auch geschlechterspezifische Lesevorlieben können auf diese Weise berücksichtigt werden. Für leseungewohnte Schülerinnen und Schüler kann auch ein spezielles Angebot von Büchern für Ungern- und Wenigleser hilfreich sein.<sup>2</sup>

Ein derart geöffneter Unterricht erfordert natürlich – als dritte Konsequenz – eine veränderte Lehrerrolle. Der Lehrer bzw. die Lehrerin ist nicht mehr allein bestimmend in Bezug auf die Buchauswahl und die methodische Inszenierung der Lese- prozesse. Vielmehr ist die Lehrkraft hier vorrangig individueller Lernbegleiter und Berater, der die Lese- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler anregt, beobachtet, fördert und helfend unterstützt. Die Erfahrungen zeigen, dass die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler erheblich steigt, wenn auf diese Weise die Selbsttätigkeit herausgefordert wird und ihnen ausdrücklich eine Mitverantwortung für ihr unterrichtliches Lesen und Lernen zugetraut wird. Für die intendierte Nachhaltigkeit der Lesemotivation ist zudem der Aspekt der Kontinuität von Bedeutung; d. h. dass die Lesemotivation vor allem dadurch nachhaltig gefördert wird, dass das Lesen von Büchern im Unterricht und aus Anlass des Unterrichts zu einer regelmäßig wiederkehrenden Erfahrung wird.

Unabhängig davon, ob im Rahmen des Deutschunterrichts die gesamte Lerngruppe gemeinsam ein Buch liest, gruppenweise mehrere Bücher gelesen werden oder jeder ein selbstgewähltes Buch liest, muss die Frage nach geeigneten Methoden des Lesens und der Lesebegleitung noch weitergehend beantwortet werden. Da man nicht davon ausgehen kann, dass sich durch das Lesen im Sinne eines »learning by doing« bei den Schülerinnen und Schülern sozusagen automatisch Prozesse ereignen, die zu einer Steigerung der Lesekompetenz und Lesemotivation führen, sind methodische Begleitmaßnahmen und leseförderliche Rahmenbedingungen erforderlich, um die genannten Ziele zu erreichen. Exemplarisch soll im Folgenden entfaltet werden, dass man mit der individualisierten und individualisierenden Methode *Lesetagebuch* eine solche differenzierte Klassenlektüre im Sinne der Leseförderung methodisch erfolgreich gestalten kann.

## 5. Die Methode *Lesetagebuch*

Um die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu vertiefen und zugleich den Prozess dieser Auseinandersetzung – auch für die Lehrerinnen und Lehrer – sichtbar zu

---

<sup>2</sup> Im Schroedel-Verlag Braunschweig werden z. B. im Rahmen der Reihe *Texte.Medien* speziell für »Kurzstreckenleser« geschriebene, aber durchaus literarisch anspruchsvolle und mit Aufgaben zum Nachdenken angereicherte Bücher angeboten ([www.schroedel.de/texte-medien](http://www.schroedel.de/texte-medien)).

machen, ist die Lesetagebucharbeit eine bewährte handlungs- und produktionsorientierte Methode. Das Textverstehen wird dabei nicht nur auf analytisch-interpretatorische Weise, sondern vor allem produktionsorientiert zu erreichen versucht. Die Buchtexte werden als Kommunikationsangebot an den Leser und als Anlass für eine mitgestaltende Auseinandersetzung gesehen. Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird dadurch ebenso gefördert wie der Austausch über individuelle Leseerfahrungen und das jeweilige Textverstehen (vgl. Hintz 2000, S. 135 ff., und 2008, S. 253 ff.). Diese Arbeitsweise passt auch hervorragend zu den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, und in vielen Curricula für den Deutschunterricht wird die Lesetagebucharbeit ausdrücklich als notwendig erwähnt.

Mit dem Lesetagebuch sind im Einzelnen folgende Intentionen und Aufgaben verbunden:

- Der Leseprozess wird durch Schreib- und Visualisierungsprozesse begleitet, unterstützt und intensiviert;
- die Schülerinnen und Schüler werden in eine produktive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen geführt;
- die Lernbereiche Lesen und Schreiben werden sinnvoll miteinander verknüpft;
- das Buch wird als Schreib Anlass genutzt, wodurch sich viele – sonst im Unterricht oft nur künstlich zu schaffende – Schreibimpulse und -ideen ergeben;
- die Schülerinnen und Schüler lesen genauer, überschauen das Gelesene erneut und denken darüber nach, was und wozu sie schreiben wollen;
- die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gefördert;
- diejenigen Dinge, die die Schülerinnen und Schüler beim Lesen besonders beschäftigt haben, können nach außen gebracht, ins Bewusstsein gehoben, in Frage gestellt, vielleicht konkretisiert oder anders betrachtet werden;
- die Schülerinnen und Schüler projizieren eigene Erlebnisse und Wünsche in die Figuren und Handlungen der Bücher;
- Inhalte werden wiedergegeben oder nacherzählt, durch fiktive Tagebucheintragen und Briefe werden Perspektiven übernommen, Identifikationsleistungen werden angebahnt, eigene Stellungnahmen und Bewertungen werden herausgefordert und begründete Meinungsäußerungen provoziert, wobei die Reflexionsfähigkeit geschult, das Textverstehen gefördert und die Vorstellungsbildung ange regert werden;
- Fragen können gestellt, Textstellen zitiert und kommentiert, Erwartungen formuliert, Empfindungen geäußert werden;
- für die Lehrerin und den Lehrer wird die individuelle Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Im Wesentlichen ermöglicht das Lesetagebuch somit eine produktive Rezeption von Büchern und kann über die vielfältigen Prozesse des Schreibens und der bildhaften Darstellungsformen zu einem besseren Verständnis des Gelesenen und zu einer Steigerung der Lesekompetenz führen. Dabei ist es die Aufgabe des Lehrers bzw. der Lehrerin, die Lese- und Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu überschauen und beratend zu begleiten sowie metakognitive Bewusstwerdungsprozesse anzu-

bahnen (vgl. Hintz 2008, S. 54.).<sup>3</sup> In diesem Sinne kann das Lesetagebuch auch Anlässe für literarische Gespräche bieten (vgl. Spinner 2007, S. 27f.).

Letztlich geht es bei allen notwendigen didaktischen und methodischen Entscheidungen darum, das Leseselbstkonzept der jugendlichen Leserinnen und Leser – auch der Ungern- und Wenigleser – aufgrund von motivierenden Leseerfahrungen und Erfolgserlebnissen bei der Steigerung der Lesekompetenz entscheidend zu fördern.

#### Literatur

- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2007; Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer.
- GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL; JESCH, TATJANA (2009): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- HINTZ, INGRID (2000): Leseerfahrungen – Lese(t)räume. Einsatz des Lesetagebuchs in einem geöffneten Deutschunterricht. In: Nußbaum, Regina (Hg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen*. Braunschweig: Westermann, S. 135–146.
- DIES. (2008): *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3. überarbeitete Aufl.
- DIES. (2008a): *Freies Lesetagebuch – Kopiervorlagen zum differenzierten Umgang mit Jugendbüchern*. Braunschweig: Schroedel.
- HURRELMANN, BETTINA (2006): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 134–146.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2008): *Paired Reading (»Lesepartner/innen«) – eine neue Methode zur Stärkung der Lesekompetenz auch für die Sekundarstufe I?*  
[http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/inst\\_i/Lehrstuhl\\_Rosebrock/rosebrock\\_forschung](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/inst_i/Lehrstuhl_Rosebrock/rosebrock_forschung).
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (2007): Lesestrategien oder literarisches Gespräch? In: Fäcke, Christiane; Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18–29.
- DERS. (2007a): Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer, S. 83–94.
- WROBEL, DIETER (2008): *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

<sup>3</sup> Lesetagebucharbeit ist sowohl mit vorstrukturierten Lesetagebüchern, wie sie z. B. die Reihe *Texte.Medien* des Schroedel-Verlags im Verbund mit geeigneten Jugendbüchern und Lehrermaterialien anbietet, möglich und sinnvoll als auch mit einem freien Lesetagebuch, das die Schülerinnen und Schüler individuell zu ihrem gewählten Buch erstellen. Für das freie Lesetagebuch können den Schülerinnen und Schülern Anregungen in Form eines Einlegezettels gegeben werden, auf dem mögliche Aufgaben aufgelistet sind, die dann in einem eigenen DIN A4-Heft bearbeitet werden, oder man stellt ihnen Kopiervorlagen mit vorbereiteten Aufgabenblättern zur Auswahl zur Verfügung (vgl. Hintz 2008a).

Kerstin Metz, Uwe Maier, Marc Kleinknecht

# Kognitiver Anspruch von Aufgaben im Deutschunterricht

## 1. Einleitung

Unterricht ist nach den internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA in den Blickpunkt des wissenschaftlichen und öffentlichen Interesses gerückt. Dies ist vor allem zwei empirisch gut belegten Thesen geschuldet, die mittlerweile weit über die Unterrichtsforschung hinaus für Zustimmung sorgen.

Die erste These besagt, dass der Faktor »Qualität von Unterricht« entscheidenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen hat. Guter Unterricht ist demnach von hoher Bedeutung für die Leistungs- und Kompetenzentwicklung (vgl. Fraser et al. 1987, Wang/Haertel/Walberg 1993, Helmke/Weinert 1997, Helmke/Schrader 1998). Vor allem schwache SchülerInnen profitieren internationalen Studien zu-

---

KERSTIN METZ promovierte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Bereich Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik. Sie war dort als akademische Rätin tätig und ist seit April 2008 Professorin auf Zeit an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in der Abteilung Deutsch, Fachbereich Sprachwissenschaft/ Sprachdidaktik. E-Mail: kerstin.metz@ph-gmuend.de

UWE MAIER lehrt seit 2002 im Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Momentan vertritt er eine Professur für Schulpädagogik an der Universität Erfurt. Schwerpunkte in der Lehre sind Schultheorie, Unterrichtsplanung, Unterrichtsqualität und Leistungsmessung. Weitere Forschungsschwerpunkte sind fächerübergreifender Unterricht und Aufgabenanalysen. E-Mail: uwe.maier@ph-gmuend.de

MARC KLEINKNECHT, geb. 1972, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft/ Abteilung Schulpädagogik der Universität Tübingen, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. E-Mail: marc.kleinknecht@uni-tuebingen.de

folge von einem qualitativem Angebot (vgl. Goldhaber/Anthony 2004, Rivkin/Hanushek/Kain 2005).

Die zweite These bezieht sich auf den deutschen Unterricht und lautet: Deutscher Unterricht ist im Vergleich zum Unterricht in anderen Ländern relativ anregungsarm, methodisch monoton und insgesamt wenig erfolgreich (vgl. vor allem TIMSS-Video-studie: Stigler/Hiebert 1997, Stigler et al. 1999, Klieme/Bos 2000, Klieme/Schümer/Knoll 2001). Diese zweite These hat dazu geführt, dass die Anforderungen, die hierzulande an Lehrkräfte gestellt werden, in den letzten Jahren stark gewachsen sind: Sie sollen lehren, diagnostizieren, individuell fordern und fördern, evaluieren, bewerten und beurteilen.

Und wie tun sie das? Indem sie gute Aufgaben stellen. D. h. die Aufgabenkultur im Unterricht spielt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg. An Aufgaben lassen sich die Anforderungen ablesen, mit denen Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler konfrontieren (vgl. Bromme/Seeger/Steinbring 1990).

Um diese Anforderungen beschreiben zu können, haben wir innerhalb unseres Forschungsprojekts »Aufgabenformate in der Hauptschule«<sup>1</sup> versucht, ein auf möglichst wenige Dimensionen reduziertes, theoriegeleitetes, fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zu entwickeln. Dieses Kategoriensystem soll im Folgenden dargestellt und anhand von Aufgabenbeispielen veranschaulicht werden. Die Aufgabenbeispiele sind teilweise Klassenarbeiten aus acht Hauptschulklassen entnommen, die innerhalb des Forschungsprojektes gesammelt wurden.<sup>2</sup>

Abschließend wird das Kategoriensystem anhand eines Beispiels aus einem Schulbuch exemplarisch angewendet und hierbei aufgezeigt, wie über eine entsprechende Aufgabenstellung selbstständiges Arbeiten gefördert werden kann.

## 2. Darstellung des Kategoriensystems mit Beispielaufgaben

Nach Sichtung der aktuellen Debatte um die Aufgabenkultur in der allgemeinen Didaktik (vgl. Ball et al. 2003), in den Naturwissenschaften, in der Mathematik (u. a. Blum et al. 1999; Prenzel/Doll 2002) und in der Deutschdidaktik (u. a. Köster 2004a, Köster 2004b, Fingerhut 2004, Eikenbusch 2005), verschiedenen Erprobungsphasen und entsprechenden Modifizierungen haben wir uns zwischenzeitlich auf fünf Dimensionen mit bis zu vier Kategorien geeinigt.

### 2.1 Dimension 1: Art des Wissens

Diese Dimension orientiert sich weitgehend an Anderson et al. (2006). Die verschiedenen Wissensklassen stellen keine hierarchische Stufung dar.

---

1 Bohl, Kleinknecht, Maier, Metz: *Aufgabenformate in der Hauptschule. Kognitiver Anspruch und didaktisch-methodischer Kontext von Unterricht*, gefördert vom Forschungsverbund Hauptschule, Baden Württemberg.

2 Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf eine vertiefte theoretische Analyse verzichtet.

### 2.1.1 Faktenwissen

Faktenwissen ist explizit verbalisierbar; es ist Teil des deklarativen Wissens und prüft die Kenntnis von isolierten, aber auch komplexen Fakten oder terminologisches Wissen (Bezeichnungen, Termini). Ein Verstehensprozess ist hierbei nicht impliziert, das Wissen muss nicht angewendet werden, vielmehr geht es um das Abfragen von Regeln, Bezeichnungen und damit relativ isolierten Wissenseinheiten.

*Beispiel:* Wie viele Kinderbücher hat Astrid Lindgren geschrieben? (Vgl. Bremerich-Vos et al. 2008, S. 33)

### 2.1.2 Prozedurales Wissen

Prozedurales Wissen ist implizit. Es beschreibt die Ausführung von basalen Verhaltensweisen, Handlungen, Abläufen, Fertigkeiten bis zu komplexen Routinen und Handlungsmustern. Prozedurales Wissen lässt sich in deklaratives Wissen dekomponieren, zum Beispiel Aufschreiben, wie Autofahren geht.

Hierarchisch aufgebaute komplexe Prozeduren mit zahlreichen Unterprozeduren sind möglich. *Beispiel aus KA-D-24b-004:*

6. Bilde jeweils Satzreihen.  
Verwende verschiedene geeignete Bindewörter. 3P/
- a. Der Hund bellt im Garten. Ein Fremder läuft schnell vorbei.  
\_\_\_\_\_
- b. Jürgen rennt. Er kommt zu spät zur Schule.  
\_\_\_\_\_
- c. Otto geht nicht ins Kino. Er fährt ins Schwimmbad.  
\_\_\_\_\_

Hier geht es um den Vollzug einer einfachen Prozedur, wobei zu unterscheiden ist zwischen Satzreihe und Satzgefüge und damit auch zwischen neben- und unterordnender Konjunktion, d. h. in die Prozedur greift auch terminologisches Wissen mit ein.

### 2.1.3 Konzeptuelles Wissen

Unter konzeptuellem Wissen ist nach Anderson et al. (2001) verbalisierbares, aber auch implizites begriffliches Wissen zu verstehen. Es geht um Klassifikationen, Theorien, Prinzipien, Strukturen, Kategorien, Modelle, Schemata etc. Begriffliches Wissen ist vielfach vernetzt zu Zusammenhängen und Begriffsnetzen. Für schulisches Lernen ist der Übergang von Fakten- zum begrifflichen Wissen relevant, um vertieftes Verstehen zu erreichen.

Beziehungen zwischen bereits vorhandenen Wissensseinheiten und neuen Informationen müssen hergestellt werden. *Beispiel aus KA-D-42-1-001:*

Nr. 3	Warum erzählt er das Märchen von den Ratten? Es stimmt doch gar nicht, dass Ratten nicht schlafen.
-------	---

Im Anschluss an die Lektüre des Textes *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert sollen die SchülerInnen verschiedene Fragen zum Text beantworten. Während sich die ersten beiden Fragen auf reine Informationsentnahme aus dem Text beziehen, muss bei dieser dritten Frage der Text als Ganzes verstanden worden sein und textbezogen interpretiert werden können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89). Hilfreich für die Beantwortung dieser Frage ist kategoriales Wissen über die Textsorte »Kurzgeschichte«, konkret hier das meist im Unterricht erarbeitete Merkmal des inneren oder äußeren Konflikts. Dieses Wissen muss nun in Beziehung gesetzt werden zu dem konkret vorliegenden Text.

#### 2.1.4 Metakognitives Wissen

Metakognitives Wissen meint Wissen über eigene Kognitionen, eigene Lernziele, eigene Lern- und Informationsverarbeitungsstrategien über die Schwierigkeit von Aufgaben und steuert damit eigene Lernprozesse. *Beispiel aus KA-D-42-3-005:*

6	Nr. 5	Zeichne eine Mindmap, in der alle Aspekte (Gesichtspunkte, Blickwinkel) dargestellt sind. (Heft)
---	-------	--

Um diese Aufgabe angemessen erfüllen zu können, müssen lineare und nicht-lineare Texte (Säulen- und Tortendiagramme), zum Beispiel zum Thema »Mobbing«, entlang erworbener Lesestrategien gelesen und ausgewertet werden. Wesentliche Informationen müssen von unwesentlichen unterschieden, unbekannte Begriffe müssen aus dem Kontext erschlossen werden, es müssen also verschiedene Informationsstrategien eingesetzt werden. Anschließend müssen verschiedene Aspekte und Zusammenhänge in einer Mindmap, also einem Begriffsnetz, übersichtlich dargestellt werden, d. h. die SchülerInnen müssen über ein Konzept der Präsentationsform »Mindmap« verfügen, dieses auf einen komplexen Sachverhalt anwenden und verschiedene Informationen angemessen platzieren.

#### 2.2 Dimension 2: Kognitive Prozesse (Komplexität)

Die Dimension »kognitive Prozesse« stellt keine Schwierigkeitshierarchie dar. Vielmehr wird die Komplexität der Prozesse bei der Aufgabenbearbeitung bedingt durch die Situation bzw. den Arbeitsauftrag, den notwendigen Einbezug des Vorwissens und die potenzielle SchülerInnenaktivität.

Die Idee der Komplexität als Analysekategorie für Aufgabenstellungen geht auf die klassische Taxonomie von Lernzielen nach Bloom (1956) zurück. Komplexität ist dort

ein Zusammenspiel von Lerninhalten und mit dem Lernziel verbundenen Verhaltensweisen bzw. kognitiven Prozessen. Bloom geht dabei von einer hierarchischen Lernzielstrukturierung aus. Jeweils eine Komplexitätsstufe ist Voraussetzung für die nächsthöhere Stufe. Die sechs Hauptstufen der Bloom'schen Lernzieltaxonomie im kognitiven Bereich *Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese* und *Bewertung* wurden jedoch als zu wenig trennscharf kritisiert und immer wieder überarbeitet (z. B. Deutscher Bildungsrat 1970,; Anderson et al. 2001). Als recht tragfähig hat sich die Unterscheidung in naher und weiter Transfer erwiesen (Stigler et al. 1999).

Transfer bezieht sich dabei auf alle Wissensarten: Sowohl Prozeduren als auch Faktenwissen und konzeptuelles Wissen können zur Interpretation (Verstehen) von Informationen transferiert werden.

### 2.2.1 Reproduktion

Reproduktion – Anderson et al. (2001) sprechen von *Erinnern* – meint den Abruf von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis, das in nahezu identischer Form gespeichert wurde, und kann für alle vier Wissensarten (2.1.1 bis 2.1.4) gelten.

In diese Kategorie fällt die Wiedergabe von Faktenwissen, das Nachahmen einfacher Prozeduren oder auch der Abruf von gelernten Inhalten aus dem Gedächtnis. *Beispiel aus KA-D-24b-004:*

2. Was ist eine <b>Konjunktion</b> ?	_____	1P/
3. Was ist eine <b>Satzreihe</b> ?	_____	1P/
4. Was ist ein <b>Satzgefüge</b> ?	_____	1P/

Bei dieser Aufgabe muss reines Faktenwissen, terminologisches Wissen, wiedergegeben werden. Die korrekte Beantwortung der Aufgabe ist noch kein Garant dafür, dass die jeweilige grammatische Kategorie verstanden wurde, ganz zu schweigen von den weiteren darin enthaltenen Kategorien wie Haupt- und Nebensatz oder finites Verb.

### 2.2.2 Naher Transfer

Eine Aufgabensituation, die einen nahen Transfer erfordert, unterscheidet sich kaum von bereits bekannten oder geübten Aufgaben. Den SchülerInnen ist einsichtig, welches Wissen (Prozedur, Faktenwissen oder Konzept) für die Aufgabenlösung zur Anwendung kommen sollte. Eingesetzt werden derartige Aufgaben häufig in Übungsphasen zur Sicherung erarbeiteter Inhalte (vgl. Seidel 2003, S. 124). Sie enthalten genaue Handlungsvorgaben und die gewählten Situationen gleichen sehr stark einer zuvor behandelten. *Beispiel aus KA-D-24b-004:*

5. Bilde aus folgenden Sätzen jeweils ein Satzgefüge.

Verwende verschiedene Bindewörter.

3P/

Unterstreiche Hauptsätze blau und Nebensätze gelb.

3P/

Das Bilden von Satzgefügen aus einfachen Hauptsätzen ist geübt. Die Aufgabenformulierung enthält eine eindeutige Handlungsanweisung, die sich auf bekannte Prozeduren und terminologisches Wissen (Satzgefüge, Bindewort, Hauptsatz, Nebensatz) bezieht.

### 2.2.3 Weiter Transfer

Die Aufgabe bezieht sich auf eine neue Situation, bei der nicht sofort einsichtig ist, welches Wissen zur Anwendung kommt. Einige Anhaltspunkte sind vorgegeben, ohne jedoch einen Lösungsweg festzulegen. Neben bestimmten Prinzipien und Regeln muss auch auf Vorwissen und Lernstrategien zurückgegriffen werden. *Beispiel aus KA-D-42-003:*

Nr. 6	Schreibe einen Text (Heft)
	entweder
	a) über einen Fall von Mobbing oder b) wie man Mobbing-Opfern helfen könnte.

Hier müssen zunächst lineare und nicht-lineare Texte ausgewertet werden, die in das eigenständige Verfassen eines Textes münden. Die Textsorte ist offen. Möglich ist zum Beispiel ein Zeitungsartikel, ein Bericht für die Schülerzeitung, eine Reportage, ein erzählender Text.

Entlang der frei zu wählenden Textsorte und der Teilaufgabe a) oder b) müssen den Texten die entsprechenden Informationen entnommen werden. Ein Konzept der jeweils gewählten Textsorte muss aktiviert und angewendet werden, bei der Textverarbeitung kommen verschiedene Lesestrategien zur Anwendung.

### 2.2.4 Kreatives Problemlösen

Beim kreativen Problemlösen – Anderson et al. (2001) sprechen von »create« (Erschaffen) – müssen vorhandene Elemente so zusammengefügt werden, dass etwas Neues entsteht. Der Prozess des Erschaffens lässt sich in die Phasen des Erzeugens (alternative Lösungen prüfen, divergentes Denken), Planens und Produzierens aufgliedern.

Für die Lösung solcher »zum Denken herausfordernder Probleme« (vgl. Rakoczy/Pauly 2006, S. 227) müssen Wissensseinheiten kombiniert werden, die den SchülerInnen in dieser Verbindung noch unbekannt sind. Es muss auf Vorwissen, unterschiedliche Informationsquellen und Lernstrategien zurückgegriffen werden. Auf

Grundlage einer Informationsbasis müssen Lösungsvorschläge formuliert werden. Solche Aufgaben zielen auf Problemlöseprozesse, bei denen folgende Phasen typischerweise auftreten können: Problem finden bzw. definieren, Lösungen entwerfen, Lösungen umsetzen und Lösungen bewerten. *Beispiel:*

Die SchülerInnen müssen klären, welche Konsequenzen eine konkrete Straftat von Jugendlichen hat. Sie formulieren einen Richterspruch aufgrund von Gesetzestexten im Buch.

Bekannt ist lediglich die Straftat. Die SchülerInnen müssen sich sowohl in die Rolle des Täters als auch des Opfers und des Richters hineinversetzen. Sie setzen sich also mit einem komplexen Entscheidungsfall auseinander und müssen zu einer nachvollziehbaren Lösung, hier einem Richterspruch, gelangen.

### 2.3 Dimension 3: Anzahl der Wissenseinheiten

Die Dimension »Anzahl der Wissenseinheiten« ist nach Neubrand (2002) ein Teilaspekt der Komplexität von Aufgaben. Bezeichnet werden damit die von einem Experten in Hinblick auf die Anforderung der jeweiligen Aufgabe aktivierten Wissensbestandteile oder Lösungsschritte. Subjektive Herangehensweisen bzw. subjektive Lösungsprozesse des »Experten« werden ausgeklammert. Im Vordergrund steht vielmehr die Betrachtung des zur Lösung der Aufgabe notwendigen strukturierten Wissens, wobei hierbei die jeweils »hierarchisch oberste Ebene« benannt wird.

#### 2.3.1 Eine Wissenseinheit

*Beispiel aus KA-D-100-004:*

B Bildet aus den Sätzen Satzgefüge, indem ihr verschiedene Konjunktionen einsetzt.

Die SchülerInnen müssen über terminologisches Wissen (Satzgefüge, Konjunktion) verfügen und eine ihnen bekannte Prozedur nachvollziehen, hier die Bildung eines Satzgefüges aus zwei einfachen Hauptsätzen mithilfe von dem Kontext angemessenen Konjunktionen.

#### 2.3.2 Bis zu vier Wissenseinheiten

*Beispiel aus KA-D-24b-007:*

3. Schreibe 2 Sätze auf, in denen du die **adverbiale Bestimmung der Art und Weise** verwendest. Unterstreiche diese.

Die SchülerInnen müssen wissen, was adverbiale Bestimmungen sind und diese weiter semantisch untergliedern können zum Beispiel in adverbiale Bestimmung des

Ortes, der Zeit, der Art und Weise oder des Grundes. Sie benötigen also ein Basiswissen über Satzglieder im Allgemeinen, müssen (anhand der Umstellprobe) Satzgliedgrenzen erkennen können, und sie müssen über Faktenwissen, hier konkret terminologisches Wissen, verfügen und dieses anwenden können.

### 2.3.3 Mehr als vier Wissensseinheiten

*Beispiel aus KA-D-56-001:*

- 3) Schreibe eine Zusammenfassung in 8 Sätzen.  
Achte darauf, kurz und knapp das Wichtigste in eigenen Worten wiederzugeben!  
Überlege dir auch eine passende Überschrift! (13 P)

Bei dieser Aufgabe müssen die wesentlichen Aussagen des Textes erfasst werden. Hierbei kommt Lesestrategiewissen zum Tragen. Weiter müssen die Merkmale der Textsorte »Zusammenfassung« bekannt sein und angewendet werden. Korrekte sprachliche Muster müssen verwendet werden, es muss auf korrekte Rechtschreibung, angemessenen Ausdruck und sachlichen Stil geachtet werden. Hier greifen also unterschiedliche Wissensseinheiten ineinander.

Die Höhe der Punktezahl und die Redundanz in der Aufgabenformulierung – im zweiten Satz wird kurz daran erinnert, was eine Zusammenfassung ausmacht – legen den Schluss nahe, dass die verschiedenen hier aktivierten Wissensseinheiten in die Bewertung der Aufgabe einfließen.

## 2.4 Dimension 4: Offenheit versus Strukturiertheit

Mit Offenheit bzw. Geschlossenheit ist zum einen der Arbeitsauftrag, zum anderen die Lösung gemeint:

- Gibt es einen eindeutigen, klar *definierten* Arbeitsauftrag, oder muss der Schüler selbst eine Fragestellung formulieren? (Vgl. die Unterscheidung in *well structured task* und *ill structured task* nach Lodewyk/Jamieson-Noel 2009.)
- Gibt es eine oder mehrere Lösungen, ist die Aufgabe also konvergent oder divergent?

### 2.4.1 Definierte Aufgaben und konvergente Lösungen

Die Aufgabe umfasst einen eindeutigen Arbeitsauftrag bzw. eine klar identifizierbare Fragestellung. Es ist eine Lösung gesucht bzw. richtig; dies muss allerdings nicht explizit angegeben sein. *Beispiel:*

- In der Ballade *Die Bürgschaft* von Friedrich Schiller sollen die Begriffe »Tyrann« und »Häscher«
- a) in der Ballade gesucht und unterstrichen werden,
  - b) mit Hilfe des Wörterbuchs erklärt werden.

### 2.4.2 Definierte Aufgaben und divergente Lösungen

Die Aufgabe umfasst einen eindeutigen Arbeitsauftrag bzw. eine klar identifizierbare Fragestellung. Mehrere Lösungen bzw. Lösungswege sind gesucht bzw. richtig; in der Regel werden die Schüler innerhalb des Arbeitsauftrags auf diesen Umstand hingewiesen. *Beispiel aus KA-D-81-008:*

6. Schreibe 6 treffende Merkmale für den Winter auf. (Keine Begriffe verwenden aus dem Gedicht und aus Aufgabe 5!!)	3P/
--	-----

Hier ist zwar ein eindeutiger Arbeitsauftrag vorgegeben, die Schülerlösungen können jedoch sehr unterschiedlich ausfallen.

### 2.4.3 Schlecht definierte Aufgaben und divergente Lösungen

Die SchülerInnen erhalten Informationen über ein Problem oder eine Situation, wobei ganz unterschiedliche Fragestellungen denkbar sind. Eine Problemsituation ist die einzige Handlungsaufforderung, somit sind mehrere Lösungen (bzw. Lösungswege) gesucht bzw. richtig.

In Klassenarbeiten sollten keine derartigen Aufgaben finden, da eine möglichst objektive Leistungsbeurteilung massiv erschwert würde. In Unterrichtssituationen finden sich derartige Aufgaben aber immer wieder, beispielsweise wenn ein narrativer Text ohne konkrete Handlungsanweisungen und ohne vorherige Erarbeitung dieser Textsorte in ein Drehbuch umgeschrieben werden soll.

Eine derartige Aufgabenstellung kann durchaus Sinn machen, wenn die SchülerInnen zunächst in einem induktiv, auf produktive Verfahren angelegten Unterricht eigene Ideen zur Textsorte Drehbuch generieren sollen und im Weiteren schrittweise an die Textsorte herangeführt werden.

## 2.5 Dimension 5: Lebensweltbezug

Lebensweltbezug oder auch Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. Klafki 1994) gilt als die »ureigenste« didaktische Kategorie, ist ein Gestaltungsprinzip bei den PISA-Aufgaben (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004) und eine Konsequenz aus der Forderung nach einem kompetenzorientierten Unterricht.

Lebensweltbezug erhöht den kognitiven Anspruch von Aufgaben (Jordan et al. 2006), ist aber nicht mit Nützlichkeit gleichzusetzen.

Die Kategorie bezieht sich auf die Aufgabenstellung an sich, nicht auf den Gegenstand bzw. den Inhalt, auf den sich die Aufgabe bezieht. D.h. es gilt zu prüfen, ob in der Aufgabenformulierung ein lebensweltlicher Bezug hergestellt wird.

In Deutsch ist diese Kategorie schwerer zu fassen als zum Beispiel in Mathematik, da der Lebensweltbezug oft über den Gegenstand und nicht über die Aufgabe hergestellt wird, beispielsweise beim Lesen eines Textes, bei der Beschäftigung mit einem Gedicht oder Ähnlichem. Hier ist der Lebensweltbezug nicht über die Aufgabenstel-

lung, also die Lektüre des Textes oder die Analyse des Gedichts, sondern über den Inhalt des Textes oder Gedichtes gegeben.

### 2.5.1 Kein Lebensweltbezug

In der Aufgabenstellung wird keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Schüler vorgegeben oder gefordert.

Wie die Beispiele unter 2.1.2, 2.2.1, 2.3.1 und 2.3.2 zeigen, wird in Aufgaben zur Grammatik oft kein Lebensweltbezug hergestellt. Dabei ist das Nachdenken über Sprache, deren Systematik und Aufbau ein ganz grundlegender, meist implizit ablaufender Prozess, ohne den Spracherwerb nicht möglich wäre. Über zum Beispiel kindliche noch fehlerhafte sprachliche Äußerungen, über kontrastive Sprachanalysen mit Herkunftssprachen der SchülerInnen, mit Vergleichen zwischen Dialekt und Hochsprache oder anderen Sprachvarietäten, mit der Analyse eines einer bestimmten Situation nicht angepassten sprachlichen Verhaltens u. a. könnte ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von Sprachbetrachtung bei den SchülerInnen angeregt und damit auch ein Lebensweltbezug geschaffen werden.

### 2.5.2 Konstruierter Lebensweltbezug

In der Aufgabenstellung wird eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt vorgegeben oder gefordert, die eher nicht den Erfahrungen der SchülerInnen entspricht und wo somit Analogien zu eigenen Erfahrungen kaum erkennbar sind. Der Lebensweltbezug wirkt damit »aufgesetzt« und hat in der Regel lediglich die Aufgabe, den Umgang mit Fachwissen einzukleiden oder zu rechtfertigen.

Ein konstruierter Lebensweltbezug liegt zum Beispiel vor, wenn SchülerInnen einen fiktiven Geschäftsbrief an eine fiktive Firma verfassen sollen.

### 2.5.3 Konstruierter und authentisch wirkender Lebensweltbezug

Der Lebensweltbezug ist zwar konstruiert, macht im Zusammenhang mit der Aufgabe aber Sinn und wirkt damit authentisch. Er entspricht größtenteils den Erfahrungen der SchülerInnen, wirkt nicht aufgesetzt und zeigt eine sinnvolle Anwendung für den Alltag oder das spätere Berufsleben auf. *Beispiel aus KA-D-81-008:*

*Aufgabe:* Mache aus dem folgenden Text eine sinnvolle Bewerbung!  
Denke auch an die Form und Schriftbild und Rechtschreibung!

### 2.5.4 Realer Lebensweltbezug

Die Differenz zwischen Aufgabe und Lebenswelt bzw. Schule und eigener Erfahrungswelt geht gegen Null. Die SchülerInnen beschäftigen sich mit einer Problem-

Abb. 1: Ein Märchen aus Asien (aus: *Deutschprofil A2*, S. 83)

## Ein Märchen aus Asien

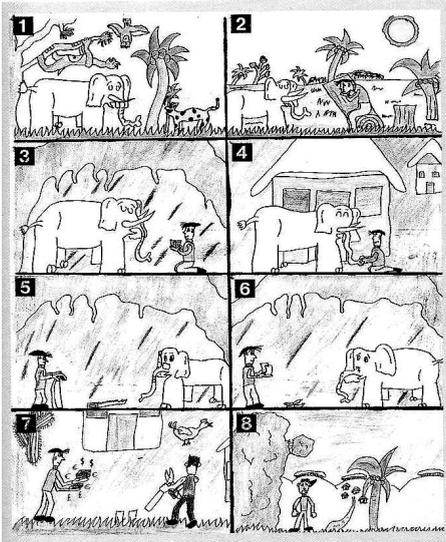
Rantith ist zwölf Jahre alt und lebt in einer Hütte am Rande von Bombay. Das ist eine der größten Städte Indiens. Indien gehört zu Asien, dem größten Kontinent der Erde.

Rantith hat vier Geschwister. Seine Eltern haben nicht sehr viel Geld, deshalb können sie sich keine große Wohnung leisten. Trotzdem ist Rantith mit seinem Leben zufrieden. Am meisten freut er sich, wenn sein Vater ihm und seinen Geschwistern abends sein Lieblingsmärchen „Der weiße Elefant“ erzählt. Dazu hat Rantith eine Bildergeschichte gemalt:



### Der weiße Elefant

(AUS INDIEN)



- 1 Trefft euch in einem Erzählkreis. Ein Schüler/eine Schülerin beginnt und erzählt zum ersten Bild. Der/die nächste setzt die Geschichte fort und erzählt zum zweiten Bild. So geht es weiter, bis die Geschichte zu Ende ist.
- 2 Notiert zu jedem Bild Stichwörter.
  - Einen Hinweis zum Notieren von Stichwörtern findet ihr im „Medien“-Kapitel ab Seite 109 und im Kapitel „Namen“ auf Seite 183.
- 3 Wenn ihr einen Text schreibt, solltet ihr Wortwiederholungen vermeiden. Ordnet die Verben im Kasten auf Seite 84 den drei Wortfeldern *gehen – sprechen – sehen* zu. So erhaltet ihr eine große Auswahl von Wörtern, die ihr benutzen könnt.

stellung, die tatsächlich auch gelöst werden muss. Die Klasse erstellt eine Schülerzeitung, sie schreibt einen Bittbrief an die Stadtverwaltung, organisiert ein Klassenfest und muss hierzu Einladungen verschicken oder Ähnliches.

### 3. Wie klare Aufgabenstellungen selbstständiges Arbeiten fördern

Diese Schulbuchseite steht am Anfang des Kapitels »Eine Märchenreise durch die Kontinente«. Die SchülerInnen begegnen dem Thema »Märchen« auf eine eher un-

typische Art und Weise, nämlich in Form einer Bildergeschichte (Abb. 1). Über die Beschreibung der Bilder im Erzählkreis (Aufgabe 1) nähern sie sich dem dargestellten Inhalt an, sie erkennen sachlogische Zusammenhänge, was zunächst sicherlich nicht einfach ist. Muss hier doch erkannt werden, dass dem Elefanten von dem selben Mann, den er in Bild 2 traf, dem er in seiner Höhle Essen gab (Bild 3) und den er anschließend nach Hause begleitete (Bild 4), aus Profitgier die Stoßzähne abgesägt werden (Bild 5) und dieser dann aber durch einen Stein erschlagen wird (Bild 8). Implizit nutzen die SchülerInnen bei der Interpretation der Bilder ihr Wissen zur Textsorte »Märchen«, hier konkret, dass es im Märchen immer eine Komplikation bei der Begegnung von Gut und Böse gibt, letztlich aber das Gute gewinnt.

Um diese Aufgabe lösen zu können, benötigen die SchülerInnen konzeptionelles Wissen (2.1.3) zur Textsorte Märchen. Dieses Wissen kann aber nicht direkt auf ein anderes Märchen übertragen werden, sondern muss zunächst entlang von Bildbetrachtungen aktiviert und genutzt werden, es handelt sich also um einen weiten Transfer (2.2.3). Mehrere Wissenseinheiten (2.3.3) werden aktiviert: Sie müssen im Erzählkreis Gesprächsregeln einhalten, Bilder beschreiben und hierbei zentrale Aussagen entnehmen, in eine visuelle (also in eine sprachliche) Präsentationsform umsetzen, sie müssen den Inhalt des Märchens mit Hilfe von Textsortenwissen rekonstruieren und beim Erzählen auf die Korrektheit ihrer sprachlichen Äußerung achten. Die Aufgabe ist klar definiert, es sind aber unterschiedliche Lösungen möglich (2.4.2). Über den kursiv gedruckten Moderationstext wird die Bildergeschichte in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt, Ranthit dient als Identifikationsfigur, somit wird ein zwar konstruierter, aber doch nachvollziehbarer Lebensweltbezug geschaffen (2.5.3).

Die Aufgaben 2 und 3 dienen der Vorbereitung für das selbstständige Schreiben eines Märchens. Ganz im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts, in dem die verschiedenen Arbeitsbereiche funktional aufeinander bezogen werden, wird in Aufgabe 2 das Notieren von Stichwörtern als eine Form des Festhaltens wesentlicher Informationen geübt, in Aufgabe 3 mit der Wortfeldarbeit ein Phänomen aus dem Bereich der Sprachbetrachtung thematisiert und die Arbeitsergebnisse beider Aufgaben im weiteren Verlauf für die Schreibaufgabe genutzt, d. h. die Funktionalität der einzelnen Arbeitsbereiche zueinander wird für die SchülerInnen nachvollziehbar, Lernprozesse werden einsichtig, selbstständiges Lernen wird längerfristig aufgebaut und gefördert.

#### 4. Fazit

Natürlich können im »normalen Unterricht« nicht nur komplexe Aufgaben, die ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung erreichen und durch die Einbeziehung mehrerer Wissenseinheiten vernetztes Denken schulen, gestellt werden. Das ist auch gar nicht das Anliegen dieses Aufsatzes. Vielmehr sollte es darum gehen, innerhalb der Diskussion um »gute Aufgaben für den Unterricht« (Bremerich-Vos et al. 2008), die durch recht komplexe, in die einzelnen Arbeitsbereiche des Faches Deutsch untergliederte Aufgabenbeschreibungen geprägt ist – was für eine valide, quantitativ aus-

wertbare Lernstandsbeschreibung zweifelsohne Sinn macht –, ein alternatives Kategoriensystem vorzustellen, das den Lehrkräften hilft, Anforderungen in Aufgabenstellungen beschreiben und damit besser einschätzen zu können.

### Literatur

- ANDERSON, LORIN W.; KRATHWOHL, DAVID R. (2001; Hg.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BALL, HELGA; BECKER, GEROLD; BRÜDER, REGINA; GIRMES, RENATE; STÄUDEL, LUTZ; WINTER, FELIX (2003; Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln*. Seelze: Friedrich Jahresheft.
- BLOOM, BENJAMIN S.; ENGELHART, MAX D.; FURST, EDWARD J.; HILL, WALKER H.; KRATHWOHL, DAVID R. (1956): *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- BLUM, WERNER et al. (1999): *TIMSS und der BLK-Modellversuch »SINUS« in Hessen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- BREMERICH-VOS, ALBERT; GRANZER, DIETLINDE; KÖLLER, OLAF (2008; Hg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- BROMME, RAINER (1981): *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001; Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich [zitiert als PISA 2000].
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2004; Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann [zitiert als PISA 2003].
- EIKENBUSCH, GERHARD (2005): Eine neue Aufgabenkultur im Deutschunterricht? In: *Deutsch Extra. Das Magazin für den Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2004): Integrierte Unterrichtseinheiten als Kompetenzmodelle. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- FRASER, BARRY J.; WALBERG, HERBERT J.; WELCH, W.; HATTIE, JOHN A. (1987): Syntheses of educational productivity research. In: *International Journal of Educational Research* 11, S. 145–252.
- GOLDHABER, DAN D.; ANTHONY, EMILY (2004): *Can teacher quality be effectively assessed?*  
Online: <http://www.urban.org/url.cfm?ID=410958> [Zugriff: 10.11.2006].
- HELMKE, ANDREAS; SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (1998): Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie »Scholastik«. In: *Pädagogik* 6, S. 25–30.
- HELMKE, ANDREAS; WEINERT, FRANZ E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (= Pädagogische Psychologie, Vol. 3), S. 71–176.
- KLAFFKI, WOLFGANG (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KLIEME, ECKHARD; BOS, WILFRIED (2000): Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan. Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsansätze im Rahmen der TIMS-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, S. 359–379.
- KLIEME, ECKHARD; PAULI, CHRISTINE; REUSSER, KURT (Hg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«*. Frankfurt/M.: GFPF (= Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 15).
- KLIEME, ECKHARD; SCHÜMER, GUNDEL; KNOLL, STEFFEN (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: BMBF, S. 43–58.
- KNAPP, WERNER (2004; Hg.): *Deutschprofi A 2. Lese- und Sprachbuch für das 6. Schuljahr*. München: Oldenbourg.

- KÖSTER, JULIANE (2004a): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DIES. (2004 b): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- LODEWYK, KEN; JAMIESON-NOEL, DIANNE; WINNE, PHILIP H. (2009): High school students' motivation and use of learning strategies during work on differently structured tasks. In: *Educational Psychology* 29 (1), S. 1–25.
- NEUBRAND, JOHANNA (2002): *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- RIVKIN, STEVEN; HANUSHEK, ERIC A.; KAIN, JOHN F. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. In: *Econometria* 73, H. 2, S. 417–458.
- SEIDEL, TINA; PRENZEL, MANFRED; DUIT, REINDERS S.; LEHRKE, MANFRED (2003; Hg.): *Technischer Bericht zur Videostudie »Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht«*. Kiel: IPN (anbei).
- STIGLER, JAMES W. et al. (1999): *The TIMSS videotape classroom study. Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.  
Online: <http://nces.ed.gov/timss> [Zugriff: 27.06.2006].
- STIGLER, JAMES W.; HIEBERT, JAMES (1997): Understandig and improving classroom mathematics instruction. An overview of the TIMSS video study. In: *Phi Delta Kappa* 79, H. 1, S. 14–21.
- WANG, MARGARET C.; HAERTEL, GENEVA D.; WALBERG, HERBERT J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research* 63, S. 249–294.

Werner Senn

## Mit HarmoS zu einer neuen Aufgabenkultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen – Aufgaben zum Lernen

Vor vier Jahren erteilte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des gesamtschweizerischen Projekts HarmoS dem Konsortium *HarmoS Schulsprache (L1)*<sup>1</sup> den Auftrag, ein gemeinsames Kompetenzmodell für die Landessprachen zu entwickeln. Dieses Modell sollte mit Hilfe von Testaufgaben empirisch überprüft werden, und auf dieser Datenbasis sollten Vorschläge für Basisstandards entwickelt werden.

Heute nun liegen Kompetenzmodell und Vorschläge zu Bildungsstandards vor. Damit verbunden werden die Erwartungen, dass die im HarmoS-Projekt entwickelten Bildungsstandards und Aufgaben Ausgangspunkt für eine neue Unterrichts-

---

WERNER SENN ist Dozent der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern; Mitglied des Konsortiums HarmoS Schulsprache; Inhaltliche Projektleitung Orientierungsarbeiten BKZ; Co-Projektleitung *Die Sprachstarken*, Klett und Balmer Verlag, Zug. E-Mail: werner.senn@phz.ch

1 Das Konsortium HarmoS Schulsprache (L1): *Pädagogische Hochschule Zürich (Leading house Phase I)*: Peter Sieber\*, Thomas Bachmann\*, Brigit Eriksson (ab Phase II PHZ), Saskia Waibel. *Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (Leading house Phase II)*: Thomas Lindauer, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin. *Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern*: Werner Senn\*. *Pädagogische Hochschule Bern*: Romano Müller. *IRDP, Neuchâtel*: Jean-François de Pietro, Martine Wirthner\*, Eva Roos. *BIS, Neuchâtel*: Anne-Marie Broi. *SREP, Berne*: Christian Merkelbach\*. *SRED, Genève*: Anne Soussi. *FAPSE, Genève*: Gláís Sales Cordeiro. *URSP, Lausanne*: Gabriella Gieruc. *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*: Marco Guaita\*, Alessandra Moretti.

\* = Mitglieder Gruppe Schreiben.

entwicklung in der Schweiz werden. In diesem Zusammenhang wird immer wieder von einer neuen Aufgabenkultur gesprochen (vgl. z. B. Köster/Lütgert/Creutzburg 2004, Eikenbusch 2008 oder Reusser/Halbheer 2008). Doch führen Kompetenzmodelle und Basisstandards, die im Rahmen von standardisierten Leistungsmessungen entwickelt wurden, zu einer neuen Aufgabenkultur? Können Testaufgaben als Modell für schulische Lernaufgaben verwendet werden?

In diesem Artikel soll am Beispiel von Schreibaufgaben kurz umrissen werden, wie die Testaufgaben im Projekt HarmoS konstruiert sind. In einem Vergleich mit schulischen Schreibaufgaben sollen Perspektiven aufgezeigt werden, inwiefern Testaufgaben und Kompetenzmodell standardisierter Leistungsmessungen für die Aufgabenentwicklung in Lernsituationen hilfreich sein können.

### 1. Kompetenzen und Kompetenzmodell

Das HarmoS-Konsortium Schulsprache hat sich entschieden, ein Sprachhandlungsmodell als Basis für ihr Kompetenzmodell zu nehmen (vgl. HarmoS-Konsortium Schulsprache 2008). Dahinter steht das Verständnis, dass Sprachkompetenz sich hauptsächlich darin zeigt, sprachlich situationsangemessen zu handeln (vgl. ausführlicher Eriksson/Lindauer/Sieber 2008). Entsprechend der vier Modalitäten des Sprachhandelns wurden im Modell die Domänen *Zuhören/Sprechen*, *Lesen/Schreiben* beschrieben, die dann in einer zweiten Phase um die Bereiche *Grammatik* und *Orthografie* erweitert wurden. Während die vier Sprachhandlungsmodalitäten sich auf sprachliche Bereiche beziehen, die in jedem Fach und bei jedem schulischen Lernen eine zentrale Rolle spielen, stellt der Einbezug von Grammatik und Orthografie eine Erweiterung dar, die spezifisch für das Schulfach Deutsch ist. Grammatikkompetenz meint einerseits, das formale Sprachsystem produktiv wie rezeptiv zu beherrschen. Sie ist damit integraler Bestandteil jeder der vier Sprachhandlungsdomänen. Andererseits umschreibt sie auch die Fähigkeiten, Sprachstrukturen zu analysieren und zu beschreiben. Dieser Teil der Grammatik ist eigenständig und kann losgelöst von den anderen Domänen betrachtet werden. Auch der Bereich der Orthografie lässt sich in einen integralen und einen isolierten Teil gliedern: Werden Rechtschreibregeln beim eigenen Schreiben verwendet, ist Orthografie fester Bestandteil der Domäne Schreiben, liegt der Schwerpunkt auf Regelkenntnissen und Analyse, ist es sinnvoll, diesen Teil der Orthografiekompetenz als eigenständige Domäne zu modellieren.

Die Domänen der Sprachhandlungen wurden nach fünf Aspekten differenziert: Beim sprachlichen Handeln spielen *Situieren*, *Planen* und *Realisieren* eine wichtige Rolle. Eine realisierte Sprachhandlung kann man zudem *Evaluiere*n und, falls dafür Bedarf besteht, *Reparieren*. Diese Ausdifferenzierung ermöglicht es, die Produkte der verschiedenen Sprachhandlungen – bei den produktiven Fähigkeiten handelt es sich dabei um die mündlichen oder schriftlichen Texte, bei den rezeptiven Fähigkeiten sind es die kognitiven Produkte, also das Verständnis der mündlich oder schriftlich präsentierten Texte – nach Prozessaspekten zu analysieren.

Bei der Modellierung dieser Domänen nach den Aspekten des Sprachhandelns zeigt sich, dass diese Aspekte unterschiedlich ausgeprägt und damit unterschiedlich

Tab. 1: Ausgewählte Schreibaufgaben bei HarmoS L1

Aufgabe	Stufe	Schreibaufgabe	Sprachhandlungsaspekte	Items
E01	8./11.	Ein Zimmer beschreiben	situieren; planen; realisieren	12
E02	8./11.	Einen argumentativen Text umschreiben	reparieren; evaluieren	9
E05	8./11.	Einen Schülertext beurteilen und Mittelteil ergänzen	evaluieren; planen; realisieren	10
E07	8./11.	Einen Fantasiegegenstand mithilfe von Muster und Bild beschreiben	planen; realisieren	9
E10	8.	Einen Schülertext korrigieren und überarbeiten	reparieren	5
E11	8./11.	Einen argumentativen Brief zu einem umstrittenen Thema schreiben	situieren; planen; realisieren	10
E13	8.	Leseempfehlungen mithilfe von Kriterien beurteilen	evaluieren	9
E15	8.	Einen erzählenden Text nach Muster schreiben	planen; realisieren	14
E16	4.	Eine Anleitung zum Basteln schreiben	planen; realisieren	9

beobachtbar sind. Bei den produktiven Fähigkeiten sind alle Aspekte im Handlungsprozess erkennbar, vor allem beim Schreiben zeigt sich diese Auffächerung am deutlichsten. Beim dialogischen Sprechen können Situierungs- und Planungsprozesse sehr kurz sein oder überhaupt nicht stattfinden, beispielsweise bei Sprecherwechseln, wo ein spontaner Redebeitrag ohne Planungszeit verlangt wird. Bei rezeptiven Fähigkeiten besteht bei Zuhör- bzw. Lesesituationen eine Konzentration auf Realisierungsprozesse. Situierungs- bzw. Planungsprozesse spielen eine eher untergeordnete Rolle.

In gewissen Hörsituationen, wie beispielsweise beim Radiohören, ist ein »Reparieren« durch die spezifische Situation des Mediums ausgeschlossen. Trotzdem bietet die Differenzierung nach Handlungsaspekten eine Struktur, die für die Aufgabenkonstruktion und die Auswertung der Aufgaben hilfreich ist. Bei Schreibaufgaben beispielsweise lässt sich so der Fokus systematisch in Bezug auf die Aspekte variieren, so dass nicht alle Aufgaben immer den gesamten Schreibprozess abdecken müssen: Es können also Aufgaben konstruiert werden, die zum Beispiel vor allem *Situieren/Planen* fokussieren und solche, die den Schwerpunkt auf *Evaluieren/Reparieren* legen. Die Aufgaben für das vierte Schuljahr beispielsweise (Klasse 2) fokussieren Planen und Realisieren (vgl. Tabelle 1).

Diese Fokussierung ist gerade für Testaufgaben wichtig, da bei HarmoS die zur Verfügung stehende Testzeit mit 20 bis 30 Minuten sehr kurz bemessen ist, um einen Schreibprozess in seiner vollen Entfaltung zu initiieren. Aber auch im schulischen Kontext kann dies wichtig werden, beispielsweise wenn im Rahmen eines Schreibtrainings einzelne Aspekte des Schreibprozesses gezielt geübt werden sollen, um die entsprechenden Kompetenzen aufzubauen.

## 2. Aufgabentypen: Lern- und Leistungsaufgaben

Kompetenzen sind nach Weinert (2001) und nach der für das gesamte HarmoS-Projekt begleitenden Expertise von Klieme et al. (2003) *Dispositionen*, die sich darin zeigen, dass bestimmte Probleme erfolgreich gelöst werden. In Bezug auf sprachliche Handlungen bedeutet dies, dass sich aufgrund der Bewältigung einer Aufgabe Rückschlüsse auf sprachliche Kompetenzen ziehen lassen. Eine Kompetenz lässt sich also nicht ohne den entsprechenden Aufgabenkontext beschreiben. Er beeinflusst wesentlich, ob und wie ausgeprägt sich eine Kompetenz überhaupt zeigen kann. Manifestieren sich hingegen bei der Ausführung einer Sprachhandlung Fehler oder Mängel, darf man umgekehrt nicht sogleich auf mangelhafte Kompetenz schließen. Die entsprechende sprachliche Kompetenz kann grundsätzlich ausgeprägter vorhanden, in der spezifischen Aufgabensituation aber nicht aktiviert worden sein. Diese Feststellung ist nicht nur im Rahmen eines Leistungsmessungsprojekts wie HarmoS zentral, sie ist auch für den schulischen Kontext wichtig, wo die Tendenz besteht, Fehler zu fokussieren und sprachliche Leistungen häufig aufgrund dieser Mängel einzuschätzen. Eine kompetenzorientierte Vorgehensweise stellt deshalb die Frage: *Was können die Lernenden?* (und nicht: *Was können sie nicht? Welche Fehler sind sichtbar?*). Typisiert dargestellt zeigt sich Kompetenzorientierung unter diesem Fokus vor allem darin,

1. dass Aufgaben bereitgestellt werden, die einen breiten Kompetenzaufbau in einem bestimmten Zielbereich ermöglichen,
2. dass spezifische Aufgaben eingesetzt werden, die es ermöglichen, die realisierte sprachliche Leistung möglichst angemessen zu analysieren und zu beschreiben,
3. dass zusätzliche Aufgaben angeboten werden, die auf der Basis dieser Analyse einen zielgerichteten weiteren Aufbau – stützend oder vertiefend – in diesem Kompetenzbereich ermöglichen.

Um diese drei Aspekte der Kompetenzorientierung zu erreichen, braucht es zwei unterschiedliche Typen von Aufgabenstellungen:

- Für den ersten und dritten Aspekt braucht es viele verschiedenartige, auf den jeweiligen Lernprozess abgestimmte Aufgaben, die dem Aufbau von Kompetenzen dienen (eine Vielfalt von Aufgaben für Situationen, die vom komplexen, situierten Lernen bis zum isolierten Trainieren reichen).
- Für den zweiten Aspekt braucht es einen anderen Aufgabentyp. Diese Aufgaben müssen so konstruiert sein, dass sie zur Überprüfung von Kompetenzen eingesetzt werden können (Prüfungsaufgaben auf der Unterrichtsebene oder normierte Testaufgaben im Rahmen von Leistungsmessungen).

Weinert (1999, S. 33) spricht in diesem Zusammenhang von *Lern- bzw. Leistungsaufgaben*, die sich dadurch voneinander unterscheiden, dass in einer Leistungssituation, wo Erfolg erzielt werden muss, Fehler vor allem vermieden werden, während es in einer Lernsituation darum geht, neues Wissen zu erwerben. Fehler können in diesem Prozess notwendig sein und als Erkenntnismittel dienen. Während in standardi-

sierten Leistungsmessungen nur ein Aufgabentyp zur Anwendung kommen kann, braucht ein erfolgreicher Unterricht nach Weinert beide Aufgabentypen, die aus Sicht der Lernenden möglichst getrennt auftreten sollten. Damit die Überprüfung der Leistung aber dieselbe Basis hat wie der Aufbau und die Vertiefung, müssen sich beide Aufgabentypen – in der Testsituation ebenso wie im schulischen Kontext – auf ein empirisch überprüftes Kompetenzmodell abstützen können, um gesicherte und damit vergleichbare Aussagen über die Kompetenz und das erreichte Niveau machen zu können. Unter dieser Voraussetzung können Aufgaben angeboten werden, die im Lernprozess zielgerichtet dort ansetzen, wo es für den Kompetenzaufbau sinnvoll ist.

### 3. Aufgabenmerkmale

Im Projekt HarmoS L1 wurden Testaufgaben entwickelt, um das Kompetenzmodell Schulsprache zu überprüfen und empirisch gesicherte Niveaubeschreibungen zu erhalten. Die HarmoS-Testaufgaben dienen also in erster Linie zur Validierung, einerseits des Kompetenzmodells und andererseits der Vorschläge für Bildungsstandards. Gleichzeitig konkretisieren sie aber auch die Kompetenzbeschreibungen des Modells und werden so zu einem integralen Teil eines Kompetenzmodells. Es ist deshalb wichtig, das Augenmerk auch auf Aufgabenmerkmale zu lenken (vgl. dazu auch Nold 2008, S. 79ff.). Für das Erfassen sprachlicher Kompetenzen zeigte sich, dass sich die Aufgabenmerkmale von Aufgaben der *Sprachrezeption* deutlich von denjenigen der *Sprachproduktion* unterscheiden.

### 4. Aufgaben zur Sprachrezeption

Aufgaben zur *Sprachrezeption* sind so gestaltet, dass die Aufgabe selbst den Schwierigkeitsgrad weitgehend definiert. Je nach Verständlichkeit des vorgelegten (mündlichen oder schriftlichen) Textes und je nach Art und Komplexität der Frage, die beantwortet werden soll – bei Multiple-Choice-Aufgabenformaten die dazugehörigen Antwortvorgaben –, kann das Anspruchsniveau erhöht oder gesenkt werden. Daraus ergibt sich, dass bei diesen Aufgabenformaten immer eine doppelte Verstehensleistung verlangt wird: Einerseits das Verständnis des Primärtextes, auf den sich die Fragen beziehen, andererseits der Fragen selbst, die gerade bei Multiple-Choice-Aufgaben ein ganz genaues Lesen verlangen. Diese Art Aufgaben haben folgende Aufgabenmerkmale:

- Die Verständlichkeit des *Primärtextes* hängt von vielen Faktoren ab: Thema, Strukturiertheit des Inhalts, grafische Präsentation des Textes, sprachliche Aspekte wie Wortschatz, Satzbau, Informationsdichte etc.
- Die Verständlichkeit der *Fragen* wird von der Komplexität der Frage, dem Frageformat und dem Format der Antwortvorgaben beeinflusst.
- Dazu kommt, dass die *kontextuelle Situierung* des Primärtextes ebenfalls ein wichtiges Aufgabenmerkmal ist, das den Schwierigkeitsgrad des Textes beeinflusst. Thematisches Vorwissen, Genre-/Textformatkenntnis, Interesse am Thema – um nur

einige Faktoren der kontextuellen Situierung zu nennen – entscheiden mit, ob ein Text und die dazugehörigen Fragen als leicht oder schwierig erfahren werden.

Analytische Aufgaben zu Orthografie und Grammatik, die isoliertes Können und Wissen abfragen, haben ähnliche Aufgabenmerkmale wie Aufgaben zur Sprachrezeption.

### 5. Aufgaben zur Sprachproduktion

Aufgaben zur *Sprachproduktion* enthalten meist nur punktuelle Angaben darüber, welche Leistungserwartungen mit der Aufgabe verbunden sind. Zentral dabei ist die Abwägung, wie viel Information die Aufgabe anbieten und wie viel sie als Weltwissen bei den Schreibenden voraussetzen soll, um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung zu steuern (vgl. dazu in Bezug auf Beurteilungsfragen Senn/Lötscher/Malti 2005).

Aufgaben zur Sprachproduktion zeichnen sich durch folgende Aufgabenmerkmale aus (vgl. auch Neumann 2008):

- Die Sprachproduktion braucht eine *kontextuelle Situierung* mit mehr oder weniger umfangreichen Informationen zur Sprech- bzw. Schreibsituation, zu den Adressaten/Adressatinnen, zum Schreib-/Sprechanlass mit Angaben zum Grund und Ziel des Schreibens/Sprechens, zum Thema/zum Problem etc. In der Situierung können auch sprachliche Muster mit Wort- und Satzmaterial bis hin zu einem ganzen Textmuster angeboten werden (beispielsweise das Muster eines formalen Geschäftsbriefs).
- Neben der Situierung ist der eigentliche *Schreib- oder Sprechauftrag* das zweite Element der Aufgabe. Dieser Auftrag kann mehr oder weniger explizit sein, er kann eine eigentliche Anleitung mit Herstellungskriterien enthalten, die Schritt für Schritt die Sprech- bzw. Schreibproduktion anleitet. Er kann aber auch implizit bleiben und stellt dann die Anforderung, dass die Schreibenden/Sprechenden aufgrund ihres Wissens vom Schreib-/Sprechanlass und der Situation den Auftrag für sich selbst ausdefinieren.  
Mit der Situierung und dem Schreibauftrag wird meist auch ein Textformat/Genre festgelegt, beispielsweise ein narratives Format einer Kurzgeschichte oder ein instruktives einer Spielanleitung.
- Es braucht Angaben, welche *Lösungserwartungen* an das Sprachhandeln gestellt werden. Diese können explizit mit Kriterienangaben und Leistungsbeschreibungen sein, oder sie können implizit vorausgesetzt werden.

Diese funktionalen und thematischen Informationen und der eigentliche Schreib-/Sprechauftrag werden entweder mündlich oder schriftlich, in Texten und/oder Bildern/Grafiken angeboten. Wie Aufgaben zur Sprachrezeption eine doppelte Versteheleistung verlangen, setzen Aufgaben zur Sprachproduktion mit einer differenzierten Aufgabenstellung ebenfalls eine nicht unerhebliche Leseleistung voraus (vgl. Granzer/Böhme/Köller 2008, S. 18).

Im Projekt HarmoS wurden beispielsweise im Bereich Schreiben 17 verschiedene Schreibaufgaben entwickelt, für das vierte, achte und elfte Schuljahr (Klasse 2, 6 und 9), die dabei jeweils unterschiedliche Sprachhandlungsaspekte abdeckten. Die neun Aufgaben für das elfte Schuljahr wurden dabei so konstruiert, dass sie als Linkaufgaben auch für das achte Schuljahr einsetzbar waren (vgl. Tabelle 1 auf Seite 90).

## 6. Auswertung der Aufgaben

Diese unterschiedlichen Aufgabenmerkmale haben Konsequenzen auf die Auswertung der Aufgaben. Während Aufgaben zur *Sprachrezeption* das Anspruchsniveau so klar definieren, dass die Auswertung weitgehend über die Angaben in der Aufgabenstellung selbst gesteuert wird, benötigt die Auswertung von Aufgaben zur *Sprachproduktion* Ratingskalen, die den Text möglichst genau erfassen lassen. Diese Skalen müssen einerseits auf das Kompetenzmodell abgestützt sein (vgl. auch Neumann 2007, 2008), andererseits die spezifischen Aufgabenmerkmale abbilden. So richten sich beispielsweise die Auswertungsraster für Schreibaufgaben im Projekt HarmoS nach den Handlungsaspekten aus, und sie nehmen zudem inhaltliche und sprachliche Aspekte auf, die durch die spezifischen Schreibaufgaben bedingt sind: Textformat, sprachliche Muster, inhaltliche, thematische oder funktionale Informationen. Für den Bereich Schreiben wurden für die unterschiedlichen Schreibaufgaben aus einer Liste von 16 Itemkategorien (vgl. Tabelle 2) 118 aufgabenspezifische Items entwickelt, die für die empirische Überprüfung verwendet werden konnten.

Im schulischen Kontext erfüllen Kriterienraster diese Funktion bei Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 88ff.). Schulische Kriterien müssen neben der Messgenauigkeit vor allem auch der Kommunikation dienen, um den Schülerinnen und Schülern die Beurteilung und Bewertung mitteilen zu können. Sie müssen deshalb so formuliert sein, dass sie von allen Beteiligten verstanden werden (vgl. Lindauer/Senn 2009, S. 143ff.). Dies setzt hohe Ansprüche an die Formulierung der Kriterien. Dieser Aspekt muss bedacht werden, wenn Testaufgaben Auswirkungen auf die Aufgabenkultur der Schulen haben sollen. Denn die harten Anforderungen, die empirische Überprüfbarkeit in Bezug auf Messgenauigkeit stellt (vgl. auch Harsch et al. 2007, S. 54f.), stehen in einem Konkurrenzverhältnis zur pädagogischen Ausrichtung der schulischen Textbeurteilung, die primär eine fördernde Rückmeldung intendiert (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 96) und sich damit auch am Schreibprozess orientiert (vgl. Fix 2007). Inwieweit deshalb die Auswertungsraster von Testaufgaben, die für geschulte Kodierer entwickelt wurden, ebenfalls in vereinfachter Form in der schulischen Praxis eingesetzt werden können, ist bisher ungeklärt (vgl. Granzer/Böhme/Köller 2008, S. 23).

Welche Erkenntnisse aus dem HarmoS-Projekt L1 trotz dieser Einschränkungen für die Entwicklung von Schreibaufgaben und Kriterienraster im schulischen Kontext genutzt werden können, die als Lernaufgaben im oben definierten Sinn verwendet werden können, soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Tab. 2: Schreiben: Merkmalkategorien der Handlungsaspekte

Handlungsaspekt/Name	Beschreibung der Itemkategorie
<b>situieren</b>	
1 sit1	Klärung der Ziele der Schreibhandlung: Handlungsleitende Intentionen definieren
2 sit2	produktgestaltende Funktionen identifizieren
3 sit3	Thematisches Wissen abrufen, auswählen, aktivieren Adressaten- und Situationsbezug bestimmen/definieren
<b>planen</b>	
4 pla1	Inhalte gewichten und auswählen Inhaltliche Verknüpfungen herstellen
5 pla2	Schreibsituation profilieren mit Blick auf Intentionen und Funktionen (motivational, situativ, bezogen auf die Anforderungen) Klärung des Textmusters: auswählen, evtl. modifizieren, generieren
6 pla3	Textplanung Wahl von sprachlichen Mustern, Schreibkonventionen
<b>realisieren</b>	
7 rea1	Schreiben: Orthographie, Paratextuelles Handschrift Computer
8 rea2	Text produzieren – Wortwahl
9 rea3	Inhalte linearisieren: Syntaxwahl Wahl von textuellen Elementen (z. B. Gliederung)
10 rea4	Kohäsion herstellen: Verweis / Verknüpfung / Strukturierung / Thema-Rhema-Gliederung
11 rea5	Einsatz kohärenzstiftender Mittel – Kohärenz aufbauen
<b>reparieren</b>	
12 rep1	Überarbeiten/korrigieren hinsichtlich formaler, textstruktureller Ansprüche
13 rep2	Überarbeiten/korrigieren hinsichtlich thematischer Ansprüche
14 rep3	Überarbeiten/korrigieren hinsichtlich funktionaler und intentionaler Ansprüche
<b>evaluieren</b>	
15 eva1	Gesamttext auf Anforderungen und Wirkung hin überprüfen
16 eva2	Produktbezogen: z. B. Möglichkeiten des Einsatzes, der Weiterentwicklung des realisierten Textmusters Prozessbezogen: Schreibprozess reflektieren – Wo/wie kann der realisierte Schreibprozess wieder angewendet werden? Welche Optimierungen bieten sich an?

## 7. Aufgaben für Tests und Aufgaben für den Schreibunterricht

In der Aufgabe »Ein Fantasiegegenstand« (vgl. Abb. 1) werden die Schreibenden aufgefordert, einen abgebildeten Fantasiegegenstand nach einem vorgegebenen Muster zu beschreiben. In der Aufgabenstellung wird die Aufgabe situiert und Schritt für Schritt angeleitet. Die Leistungserwartung wird mithilfe von Angaben zu Aufbau und Funktion des Textes sowie mit einem Mustertext bestimmt.

Abb. 1: Situierung und Mustertext der Testaufgabe HarmoS: »Ein Fantasiegegenstand«

<p><b>«Ein Fantasiegegenstand»</b></p> <p><b>Einen Gegenstand anhand eines Beispiels beschreiben</b></p> <p>Auf den nächsten Seiten sind etwas ungewöhnliche Fantasiegegenstände abgebildet.</p> <p>Sie stammen aus dem Buch Catalogue d'objets introuvables von Jacques Carelman.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sieh dir den ersten Gegenstand («Birnschäler») genau an und lies die dazugehörige Beschreibung.</li> <li>• Betrachte dann die anderen beiden Gegenstände, die ebenfalls von Carelman geschaffen wurden.</li> <li>• Wähle von diesen beiden jenen Gegenstand aus, der deine Fantasie mehr anregt.</li> <li>• Erfinde einen passenden Namen für diesen Gegenstand.</li> <li>• Schreib einen kurzen Text (ungefähr 100 Wörter), in dem du den ausgewählten Gegenstand vorstellst.</li> </ul> <p>Dein Text soll</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) eine Beschreibung des Gegenstandes enthalten und informieren über:</li> <li>b) die möglichen Benutzer des Gegenstandes;</li> <li>c) seine mögliche Funktion;</li> <li>d) die Art, wie der Gegenstand benutzt wird.</li> </ol> <p style="text-align: center; background-color: #e0e0e0;">Du hast 20 Minuten Zeit, um diese Aufgaben zu lösen.</p>	<p><b>Birnschäler</b></p> <p>Der abgebildete Gegenstand ist ausserordentlich nützlich. Er löst endlich ein Problem für Menschen mit wenig Zeit oder sehr wenig Geduld, die bisher darauf verzichtet haben, Birnen zu essen, weil diese zuerst geschält werden müssen. Tatsächlich erfordert das Schälen eine gewisse Anstrengung und etwas Konzentration.</p> <p>Dank der zweckmässig gebogenen und geformten Klinge, die sich allen auf dem Markt erhältlichen Birnenarten anpasst, gelingt es mit etwas Übung jedem, die Frucht sehr rasch, bequem und gleichmässig zu schälen. Einfach die Messerspitze an der Spitze der Birne ansetzen, einmal rundum fahren und schon ist die Sache erledigt!</p> 
--	--

Zwei Bilder von Fantasiegegenständen, die zur Auswahl stehen, geben dann schliesslich den eigentlichen Schreibimpuls. Einer der abgebildeten Fantasiegegenstände soll nach dem vorgegebenen Muster beschrieben werden. Das HarmoS-Beispiel zeigt, wie im Rahmen einer Testsituation von 20 Minuten Situierung, Anleitung und Leistungserwartungen definiert werden können.

## 8. Aufgaben zum Überprüfen der Schreibleistung im schulischen Kontext

Was in dieser Schreibaufgabe von HarmoS aufgrund der Anforderungen der Testsituation notwendig war, kann auch im schulischen Kontext sinnvoll sein: Eine möglichst differenzierte Situierung des Schreibenanlasses, eine klare Anleitung und definierte Anforderungen an das Produkt, den Text, sind wesentliche Qualitätsmerkmale von guten Schreibaufgaben, die zur Überprüfung eingesetzt werden. Die Leistungserwartungen in Bezug auf den Text werden im schulischen Kontext am besten über *Kriterienraster* definiert. Kriterienraster müssen als Teil von Schreibaufgaben aufgefasst werden, also bereits mit der Aufgabenstellung vorliegen. Sie sollten einerseits diejenigen Aspekte definieren, die für die Textproduktion wesentlich sind, andererseits sollten in ihnen Aussagen über die Qualitätsanforderungen gemacht werden, die der Text erfüllen muss. Während die Testsituation es erfordert, dass einzelne Kriterien möglichst trennscharf formuliert sind, erfordert es die Schulsituation, dass einzelne Kriterien schwerpunktmässig zusammengefasst werden. Solche Schreibaufgaben zum Überprüfen bieten beispielsweise die Orientierungsarbeiten der Bildungsdirektion der Zentralschweiz (BKZ) an (vgl. Abb. 2). Diese Aufgaben konnten

Abb. 2: Orientierungsarbeiten Deutsch für das 5. Schuljahr, »Hund und Fisch«

<b>AUFGABE 1</b>		<b>LERNZIEL:</b>
<i>Lehrplanziel 3.1: Sich schriftlich mitteilen</i>		• Mit begründeten Argumenten überzeugen
nicht erreicht                      erreicht                      übertroffen		
<b>Kriterium 1</b>		
<i>Die Antworten des Hundes passen zu den Argumenten des Fisches.</i>		
Nur einzelne (oder keine) Antworten des Hundes beziehen sich auf die vorausgegangene Aufforderung.	<b>Alle Antworten des Hundes beziehen sich auf die vorausgegangenen Aufforderungen.</b>	Die Antworten des Hundes bestimmen den Gesprächsverlauf mit.
Die Antworten sind keine Ausreden.	<b>Alle Antworten sind Ausreden, um nicht ins Wasser zu springen.</b>	Die Antworten sind eine schlagfertige Abwehr, die den Fisch zu immer neuen Argumenten treibt.
Die Antworten sind ähnlich oder gleich.	<b>Die Antworten sind voneinander verschieden.</b>	Alles originelle Antworten (z.B. witzig, überraschend, einfallsreich etc.).
<b>Kriterium 2</b>		
<i>Der Fisch zählt dem Hund verschiedene Gründe auf, um ihn zu überzeugen (min. 4).</i>		
Weniger als vier Gründe.	<b>Vier Gründe.</b>	Mehr als vier Argumente, klar begründet.
Ähnliche Gründe.	<b>Eigenständige, voneinander unabhängige Gründe.</b>	Sinnvolle Abfolge der Argumente (z.B. Taktik erkennbar, Steigerung).
Nicht auf die Situation des Hundes eingegangen.	<b>Auf die Situation des Hundes bezogen und für diesen überzeugend.</b>	Originelle Gründe (z.B. witzig, überraschend, einfallsreich etc.).
<b>Kriterium 3</b>		
<i>Achte auf treffende Wortwahl, verständliche Aussagen und dass du spannend formulierst.</i>		
Wiederholende, stereotype Wortwahl.	<b>Den Figuren entsprechende Wortwahl.</b>	Vielfältige, den Figuren entsprechende Wortwahl.
Falsche oder ungenaue, unpassende Ausdrucksweise.	<b>Eindeutige, klare Ausdrucksweise.</b>	Der Absicht der Figuren entsprechende Ausdrucksweise.
Gleiche oder ähnliche Formulierungen in den anführenden Teilen.	<b>Abwechslungsreiche Formulierungen in den anführenden Teilen.</b>	Die anführenden Teile passen zur direkten Rede und bestimmen sie genauer (Lautstärke, Art des Ausdrucks).
<b>Kriterium 4</b>		
<i>Der Dialog ist in direkter Rede geschrieben.</i>		
Einzelne direkte Reden haben keinen anführenden Teil (oder nur ein Stichwort (Hund/ Fisch)).	<b>Jede direkte Rede hat einen anführenden Teil.</b>	Alle direkte Reden haben einen passenden anführenden Teil.
Wenige direkte Reden richten sich direkt an den Gesprächspartner.	<b>Die meisten direkten Reden richten sich direkt an den Gesprächspartner.</b>	Alle direkten Reden richten sich direkt an den Gesprächspartner und sind stilistisch abwechslungsreich.
Öfters nicht die richtigen Satzzeichen gesetzt.	<b>Meistens die richtigen Satzzeichen gesetzt.</b>	Immer die richtigen Satzzeichen gesetzt.

Abb. 3: Selbstbeurteilungshilfe und Fremdbeurteilungsraster für: »Geschichten schreiben«  
(Die Sprachstarken 5, Klett und Balmer Verlag, Zug)

**Geschichten schreiben**  
**Selbstbeurteilung**

1 Lies die unten stehenden Kriterien. Wähle zwei bis drei Kriterien aus, mit denen du deine Geschichte zutreffend beschreiben kannst.

2 Zeichne in diesem Netz ein, wie du deine Geschichte einschätzt. Setze einen grossen Punkt auf der Linie von der Mitte zur ausgewählten Zahl: Je näher zur Zahl, umso besser! Verbinde deine Punkte und male die entstandene Fläche aus.

Meine Geschichte ist so gegliedert:

- Sie hat einen packenden Anfang.
- Ich erzähle ein spannendes Ereignis.
- Ich schliesse sie mit einem klaren Ende ab.

1

Mein Text ist trotz einigen Fehlern gut lesbar.

2

Meine Geschichte wirkt zusammenhängend, wie aus einem Guss, ohne störende Sprünge.

5

Ich habe zur Gesamtgeschichte passende Sätze geschrieben.

4

Ich habe zur Gesamtgeschichte passende Wörter und Formulierungen gefunden.

3

Die Personen, der Ort und die Handlung meiner Geschichte sind genau beschrieben:

- Die Personen wirken lebendig.
- Der Ort und die Umgebung sind anschaulich beschrieben.
- Die Handlung hat einen Höhepunkt.

deshalb vom HarmoS-Konsortium L1 bei der Konstruktion der Aufgaben als Modell genutzt werden. Für die Weiterentwicklung von Orientierungsarbeiten als schulische Prüfaufgaben steht nun an, die Kompetenzbeschreibung der einzelnen Aufgabenstellungen in den Kriterienrastern zu überprüfen und auf die empirische Basis der HarmoS-Daten abzustimmen.

Das Beispiel »Hund und Fisch« aus den Orientierungsarbeiten (BKZ) ist wie Testaufgaben kriterienorientiert aufgebaut und auf einen klar umrissenen Kompetenzbereich ausgerichtet (hier im Beispiel: Dialog schreiben, argumentieren). Es situiert

Abb. 4: Selbstbeurteilungshilfe und Fremdbeurteilungsraster für: »Geschichten schreiben«  
(Die Sprachstarken 5, Klett und Balmer Verlag, Zug)

<b>F1 Geschichten schreiben Formatives Textbeurteilungsraster</b>			
Kompetenzbereich	noch nicht erreicht	erreicht	übertroffen
<b>Erzählstruktur</b>			
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte führt ohne eigentlichen Erzähl Anlass zu einem Ereignis oder enthält kein eigentliches Ereignis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte ist klar gegliedert in Erzähl Anlass, Ereignis(se) und Erzählabschluss.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Erzählverlauf der Geschichte ist leserbezogen gegliedert: Erzähl Anlass mit Orientierung für Lesende, Ereignis(se) mit Komplikation und Auflösung, leserbezogener Abschluss.</li> </ul>
Erzählmuster	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Erzählen bricht oft ab, häufige Perspektivenbrüche prägen das Erzählen. Es ist unklar, wer erzählt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es wird in einer meist einheitlichen Form erzählt. Es ist meist klar, wer erzählt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eine durchwegs einheitliche Erzählform prägt das Erzählen. Es ist immer klar, wer erzählt.</li> </ul>
<b>Inhalt</b>			
Gesamtidee	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eine Gesamtidee ist kaum erkennbar: Sie fällt auseinander, ist ohne wirklichen Zusammenhang, störende Sprünge sind erkennbar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Geschichte hat eine Gesamtidee: Sie wirkt grundsätzlich zusammenhängend und aus einem Guss, Sprünge stören nicht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Geschichte hat eine relevante Gesamtidee, in der auch ein Wagnis eingegangen wurde: Sie wirkt zusammenhängend und aus einem Guss, ohne Sprünge.</li> </ul>
Themenentfaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen, Ort und Handlung bleiben nur angedeutet und sind kaum konkretisiert. Die Geschichte ist einfallslos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Idee entfaltet sich nachvollziehbar: Personen, Ort und Handlung werden meist anschaulich konkretisiert und einzelne Ideen wirken attraktiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Idee entfaltet sich einfallslos: Personen, Ort und Handlung werden anschaulich und attraktiv konkretisiert. Die Geschichte enthält eine überraschende Wendung.</li> </ul>
<b>Sprachliche Gestaltung</b>			
Wortwahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wortwahl passt nur punktuell zur Gesamtidee der Geschichte, manchmal werden unpassende Ausdrücke verwendet. Viele Formulierungen wirken schwerfällig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wortwahl passt zur Gesamtidee der Geschichte. Einzelne Formulierungen heben das Besondere der Geschichte hervor und wirken attraktiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wortwahl unterstreicht die Gesamtidee der Geschichte. Sie zeichnet sich durch bewusst gesetzte Formulierungen aus, die das Besondere der Geschichte hervorheben und meist attraktiv wirken.</li> </ul>
Satzbau	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Satzbau ist einförmig und passt sich der Gesamtidee der Geschichte nicht an. Er wirkt einfallslos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Satzbau passt zur Gesamtidee der Geschichte, ist ab und zu abwechslungsreich und wirkt manchmal attraktiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Satzbau unterstreicht die Gesamtidee der Geschichte, ist variantenreich und wirkt meist attraktiv.</li> </ul>
<b>Formale Korrektheit</b>			
<p>Die formale Korrektheit spielt eine Rolle, wenn die Geschichte veröffentlicht wird, z. B. in einem Klassengeschichtenbuch, in einer Klassenzeitung, an einer Geschichtenwand usw. Nähere Bestimmungen zur formalen Korrektheit eines Textes finden sich in den Beurteilungsrastern »Rechtschreibung« und »Grammatik« (Formale Korrektheit) bzw. im »Summativen Textbeurteilungsraster S».</p>			
Kommentar/Gesamteindruck:			

den Schreiben Anlass als Fantasiertext durch ein Bild, in dem ein Hund und ein Fisch im Gespräch dargestellt sind, und definiert die Anforderungen an den Text bereits in der Aufgabenstellung. Indem jedes Kriterium entsprechend der Ausprägungen »nicht erreicht«, »erreicht« und »übertroffen« ausformuliert ist, erhalten Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler Formulierungen, die ihnen helfen, sich eine Qualitätsvorstellung vom Text aufzubauen. So können diese Aufgaben zur differenzierten Analyse wie auch zur angemessenen Förderung eingesetzt werden.

## 9. Aufgaben zum Schreibenlernen

Lernaufgaben können sich nicht mehr im selben Ausmass an Testaufgaben orientieren, wie dies Aufgaben zum Überprüfen können. Sie müssen spezifischer auf die Lernsituation ausgerichtet sein, indem sie einerseits eine bestimmte Fertigkeit trainieren, beispielsweise im Rahmen einer Schreibwerkstatt, oder indem sie andererseits sich an einer komplexen Lernsituation orientieren, in welcher der Schreibenanlass situiert wird, wie dies beispielsweise in »Schreibwelten« geschieht (vgl. z. B. im Lehrmittel *Die Sprachstarken 5*, Klett und Balmer Verlag: Lötscher et al. 2009). Zentrales Qualitätsmerkmal für Schreibaufgaben in Lernsituationen ist, dass sie zielgerichtet den Aufbau von Schreibkompetenzen fördern, d. h. ebenfalls kriterienorientiert konstruiert sind. Damit solche Kriterien im schulischen Lernen wirksam werden können, müssen sie so formuliert und dargestellt sein, dass sie von den Schülerinnen und Schülern selber in ihrer Schreibproduktion genutzt werden können. Schreibaufgaben in Lernsituationen benötigen also Instrumente, die zur Selbstbeurteilung oder zu einem Peer-Feedback, beispielsweise in Schreibkonferenzen, einsetzbar sind. Dabei müssen die Kriterien der Selbst- wie der Fremdbeurteilungsinstrumente aufeinander abgestimmt sein, wie dies zum Beispiel bei den Schreibaufgaben im Lehrmittel *Die Sprachstarken* der Fall ist (vgl. Abb. 3 und 4).

## 10. Fazit

Der Vergleich von Schreibaufgaben, die im Rahmen des Projekts HarmoS der EDK konstruiert worden sind, mit Aufgaben der Orientierungsaufgaben und denjenigen des neu entwickelten Lehrmittels *Die Sprachstarken* zeigt, dass grundsätzliche Überlegungen zur Aufgabenkonstruktion für alle Aufgabentypen wesentlich sind: Schreibaufgaben brauchen eine Situierung, eine klare Schreibanleitung und Angaben zu den Leistungserwartungen, die meist in Form von Kriterienrastern Teil der Aufgabenstellung sind. Eine klare Kompetenzorientierung muss die Basis für die Entwicklung der Aufgabenstellungen wie der Kriterienraster sein, in schulischen Kontexten ebenso wie für Leistungsmessungen. Insofern können Testaufgaben standardisierter Leistungsmessungen einen Einfluss auf die Aufgabenkultur der Schule haben, wenn es um Aufgabenentwicklung geht.

Was im Rahmen dieser Diskussion jedoch nicht übersehen werden darf, ist die Tatsache, dass zwischen standardisierter Leistungsmessung und schulischer Lern- und Aufgabenkultur ein Spannungsverhältnis bestehen bleibt. Diese Spannung kann für ein gesamtes Schulsystem fruchtbar werden, wenn beide Seiten ihren Beitrag zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts leisten, sich aber auch bewusst sind, wo ihre Grenzen sind.

## Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BREMERICH-VOS, ALBERT; GRANZER, DIETLINDE; KÖLLER, OLAF (2008; Hg.): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- EIKENBUSCH, GERHARD (2008): Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. In: *Pädagogik* 3, S. 6–10.
- ERIKSSON, BRIGIT; LINDAUER, THOMAS; SIEBER, PETER (2008): HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26/3, S. 338–350.
- FIX, MARTIN (2007): Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–95.
- GRAZER, DIETLINDE; BÖHME, KATRIN; KÖLLER, OLAF (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 10–28.
- HARMoS-KONSORTIUM SCHULSPRACHE (2008): *Kompetenzen, Niveaubeschreibungen, Basisstandards*. Bern: EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- HARSCH, CLAUDIA; NEUMANN, ASTRID; LEHMANN, RAINER; SCHRÖDER, KONRAD (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung: DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 42–62.
- KLIEME, ECKHARD; AVENARIUS, HERMANN; BLUM, WERNER; DÖBERICH, PETER; GRUBER, HANS; PRENZEL, MANFRED; REISS, KRISTINA; RIQUARTS, KURT; ROST, JÜRGEN; TENORTH, HEINZ-ELMAR (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KÖSTER, JULIANE; LÜTGERT, WILL; CREUTZBURG, JÜRGEN (2004; Hg.): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt/M.: Lang.
- LINDAUER, THOMAS; SENN, WERNER (2009): *Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Kommentarband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- LÖTSCHER, GABI; NÄNNY, STEPHAN; SUTTER, ELISABETH; SCHMELLENTIN, CLAUDIA; STURM, AFRA (2008): *Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch und Arbeitsheft*. Zug: Klett und Balmer.
- NEUMANN, ASTRID (2007): Schreiben: Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ausbildung in der Schule. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 74–83.
- DIES. (2008): Textproduktion in der Sekundarstufe I. Empirische Hinweise zur vergleichbaren Messbarkeit von Schreibleistungen aus der Sicht des Large-Scale-Assessments in DESI. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 117–132.
- REUSSER, KURT; HALBHEER, UELI (2008): Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26/3, S. 304–317.
- SENN, WERNER; LÖTSCHER, HANNI; MALTI, TINA (2005): *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen*. Luzern: PHZ-Luzern (= Forschungsberichte PHZ 2).
- WEINERT, FRANZ E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: *Psychologie heute* 7/26, S. 28–34.
- DERS. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- WILLENBERG, HEINER (2007; Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ursula Esterl, Doris Latschen, Elfriede Witschel, Maria Wobak

## Brüche in der schulischen Laufbahn

### Die Nahtstelle zwischen Grund- und Sekundarstufe

Der Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule markiert einen wichtigen Schritt in der schulischen Laufbahn. Mit der Wahl einer bestimmten Schulform – Allgemeinbildende höhere Schule, Hauptschule, Kooperative Mittelschule und seit kurzem auch Neue Mittelschule – treffen Eltern, manchmal gemeinsam mit dem/der VolksschullehrerIn, Entscheidungen, die für die Zukunft der Kinder von großer Bedeutung sind. Diese frühe Selektion, die neben Österreich und Deutschland nur in sehr wenigen Ländern üblich ist, wird – zu Recht – in Frage gestellt.

Viel zu häufig steht dabei nicht die Orientierung an den Kompetenzen und am Entwicklungsstand der Kinder im Zentrum der Überlegung, sondern der Wunsch vieler Eltern, ihren Kindern die in ihren Augen prestigeträchtigste Ausbildung angedeihen zu lassen. Die Sorge, den Kindern durch die Wahl der »falschen« Schulform Zukunftschancen zu verbauen, lässt viele Eltern auch häufig nicht davor zurückschrecken, Druck auf die/den Volksschullehrer bezüglich der Beurteilung auszu-

---

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik.  
E-Mail: ursula.esterl@uni-klu.ac.at

DORIS LATSCHEN leitet eine reformpädagogisch geführte Klasse an der VS 20 in Viktring/Klagenfurt.  
E-Mail: doris.latschen@telering.at

ELFRIEDE WITSCHEL unterrichtet Deutsch und Englisch am BRG Viktring und ist Klassenpräsidentin einer AHS-Klasse, die nach dem Dalton-Plan unterrichtet wird. E-Mail: elfriede.witschel@uni-klu.ac.at

MARIA WOBAK unterrichtete an der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Kärnten und ist derzeit Klassenpräsidentin einer der beiden Klassen des Verbundmodells Neue Mittelschule – Campus Hubertusstraße/Waidmannsdorf. E-Mail: maria.wobak@ph-kaernten.ac.at

üben. Eine Vorgehensweise, die vielen Kindern nicht neue Chancen eröffnet, sondern viel eher den Zugang zu anderen, für sie besser geeigneten Wegen verbaut. Eine bessere Information der Eltern, mehr Transparenz über Inhalte und Methoden, aber auch eine spätere Selektion, nehmen Druck von den Eltern, und vor allem natürlich von den Kindern.

Von welchen bildungspolitischen Entscheidungen die Gestaltung der Sekundarstufe I in Zukunft auch beeinflusst wird, der Übertritt bringt für die Kinder in jedem Fall Veränderungen zur Grundstufe mit sich. Sind die Kinder bislang in ein schulisches Umfeld eingebettet, in dem Unterricht vorwiegend von zumeist einer Klassenlehrerin/einem Klassenlehrer durchgeführt wird, so sehen sie sich in der Sekundarstufe mit unterschiedlichen Lehrpersonen, unterschiedlichen Unterrichtsstilen und Anforderungen konfrontiert, der Fachunterricht prägt den Unterrichtsverlauf.

In diesem Beitrag betrachten wir die Schwelle von der Grund- in die Sekundarstufe aus unterschiedlichen Perspektiven und stellen Überlegungen an, wie einerseits die Lehrer und Lehrerinnen der Grundschule die Kinder auf den Übertritt vorbereiten können, und reflektieren andererseits auch, was die LehrerInnen der Sekundarstufe dazu beitragen können, um den Übergang für die Kinder so einfach wie möglich zu gestalten.

Zu diesem Zweck wurden drei Lehrerinnen, stellvertretend für die unterschiedlichen Schultypen gebeten, zu diesem Themenbereich Stellung zu nehmen: Frau Doris Latschen für die Volksschule, Frau Maria Wobak für die Hauptschule, aber auch für die Neue Mittelschule, und Frau Elfriede Witschel für die AHS.

Den Anfang macht Frau Doris Latschen, die als Volksschullehrerin die Kinder auf ihrem Weg vom ersten Schultag bis zum Übertritt in die Sekundarstufe begleitet.

### **1. In der Grundstufe ankommen – Lernvoraussetzungen schaffen**

Mit dem Schuleintritt beginnt für Kinder (aber auch für viele Eltern) ein neuer Lebensabschnitt, der einerseits durch das Erlernen der Kulturtechniken geprägt ist und andererseits im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung bzw. Festigung einen wichtigen Baustein darstellt.

Diese Phase ist bei den SchülerInnen meist durch einen hohen Motivationsgrad gekennzeichnet. Der Lehrerin/dem Lehrer wird somit ein enormes Maß an Verantwortung übertragen, dessen man sich bewusst sein sollte!

Ein behutsames »Ankommen« im neuen Lebensbereich Schule wird vielen SchülerInnen leider nicht mehr ermöglicht. In den letzten Jahren musste ich immer wieder die leidige Erfahrung machen, dass Eltern bereits bei Schuleinschreibungen ihre Bedenken äußern, ob ihre Kinder die AHS-Reife wohl erlangen werden!

Bereits bei Schuleintritt lässt sich ein breites Spektrum an individuellen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten erkennen. Häufig begegnen wir im Schulalltag neben Kindern, die sich sowohl mit Sprache als auch oft schon mit Schrift auseinandergesetzt haben, auch jenen, die wenige oder manchmal auch keine Vorerfahrungen mitbringen. Neben entwicklungsbedingten Defiziten sind es aber auch immer öfter sozio-kulturelle bzw. emotionale Rahmenbedingungen, welche das Kind sowohl in

seiner kognitiven als auch sozial-emotionalen Entwicklung hemmen. Dass gerade jene Kinder besondere Bedürfnisse »mitbringen«, sollte möglichst früh erkannt werden und muss auch seinen Platz in der Unterrichtsgestaltung und -planung finden. Der Aufbau von Kompetenzen (sowohl sozialer als auch fachlicher) ist prozessorientiert, muss in der Volksschule seinen Anfang finden und weiterführend in der Sekundarstufe vertieft werden. Er bedarf kontinuierlicher Arbeit, die Individuelles zulässt und sich nicht vorrangig an den »Schwächen« der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Um möglichst alle Wahrnehmungskanäle der Kinder anzusprechen, gilt es für das vorschulische bzw. schulische Umfeld, individuelle Zugänge zu schaffen und das Lernen den individuellen Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Ich persönlich habe den reformpädagogischen Ansatz für meine Unterrichtsarbeit gewählt. Meiner Meinung nach unterstützt, fördert und generiert dieser viele Lernprozesse und schafft so für einen sehr großen Teil der Schülerinnen und Schüler optimale Voraussetzungen für den Übertritt in die Sekundarstufe.

#### **Vom Input zum Outcome – kompetenzorientiertes Lernen auf allen Schulstufen für den Bereich Deutsch/Lesen/Schreiben**

In den letzten Jahren konnte ich immer wieder die Erfahrung machen, dass aufgrund der reinen Lehrplanorientierung zu viel »unterrichtet« wird und das eigenständige, kompetenzorientierte Lernen noch keinen rechten Platz gefunden hat. Lerninhalte werden ausgewählt und erarbeitet, Wissen wird vermittelt, Kompetenzen entstehen mehr oder weniger »zufällig« und Nachhaltigkeit ist in vielen Bereichen nicht in dem Ausmaß gegeben, welches man sich – aufgrund des persönlichen Einsatzes – wünschen bzw. erhoffen würde.

Ich habe daraufhin vor vier Jahren für meine jetzige vierte Klasse ein Konzept erstellt, welches neben dem reformpädagogischen Ansatz auch Bildungsstandards zur Basis hat. Zunächst wurde meine Idee von Außenstehenden sehr kritisch betrachtet. (»Lassen sich Reformpädagogik und Bildungsstandards überhaupt in Verbindung bringen oder stehen sie nicht vielmehr im Widerspruch zueinander?«)

Für mich persönlich ergab sich daraus der Vorteil, dass ich mir auf der Basis der Bildungsstandards viele Kompetenzen auswählen kann, auf die ich die Lerninhalte abstimme und die in Folge über reformpädagogische Arbeitsweisen und Methoden leicht(er) erreicht werden können. So kann ich besser und zielführender individualisieren, differenzieren und eine gute Basis für den weiteren Schulbesuch schaffen.

In Unterrichtsbeobachtungen (z. B. von Studierenden) fiel vermehrt auf, dass sich die Kinder sehr gut selbst organisieren, ein hohes Maß an Sozialkompetenz im (gemeinsamen) Arbeitsprozess aufweisen, lösungsorientiert denken und handeln, Lerninhalte vielfach selbständig und individuell erarbeiten, sich Lerninhalte nach eigenem Interesse auswählen (erarbeiten und präsentieren), individuelle Lernstrategien anwenden, ihr kreatives Potenzial besser ausschöpfen und persönliche Ressourcen optimaler nutzen können. Die Position des Lehrers/der Lehrerin verlagert sich von der unterrichtenden in die begleitende.

Auffallend war und ist aber vor allem der Bereich des Sozialverhaltens. Durch das Einführen demokratischer Prozesse mit Beginn der ersten Klasse (z. B. wöchentliche Kinderkonferenzen, Morgenkreis etc.) zeigen sich bei einem sehr großen Teil der Schülerinnen und Schüler hohe Sozialkompetenzen. Die positive Beziehung zueinander bestärkt und unterstützt die Kinder im Entwicklungsprozess. Die heranwachsenden Jugendlichen haben mit dem Verlassen der Volksschule eine gute Basis für ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung.

Es ist vielleicht noch sehr wichtig anzumerken, dass dieser Paradigmenwechsel in der Unterrichtsarbeit bzw. im schulischen Miteinander sehr intensive Elternarbeit erfordert. Ebenso müssten die Bereiche der pädagogischen Leistungskultur bzw. der Leistungsbeurteilung neu angedacht werden, denn gerade in diesem Bereich kommt es an der Nahtstelle oft zum Bruch. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung können in der vierten Klasse leider nur als »Zusatz« ihren Platz finden und sind in der Sekundarstufe nur selten präsent.

#### **Bruchstelle oder Nahtstelle?**

Bereits zu Beginn der vierten Klasse der Volksschule beginnen sich die ersten Bruchstellen aufzutun. Diese ergeben sich vorerst aber nicht aus der wenig vorhandenen Kooperation zwischen den einzelnen Schultypen, sondern vielmehr durch den Druck, welchen die Eltern auf die Kinder – zunehmend aber auch auf die Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule – ausüben. Viele blinde Flecken werden sichtbar, wenn es um die AHS-Reife geht, nicht selten versuchen die Eltern mit allen Mitteln, LehrerInnen zu einer »milden« Notengebung zu bewegen. Information und Beratung durch den Klassenlehrer/die Klassenlehrerin werden nicht selten als persönlicher Angriff empfunden.

Gerade hier würde ich mir eine Kooperation mit der Sekundarstufe wünschen. Gemeinsame Elternabende (VS-AHS-NMS-HS) in der vierten Klasse wären vielleicht eine Möglichkeit, die Anforderungen der verschiedenen Schultypen transparenter zu machen bzw. sie an die Eltern zu vermitteln. Für VS-Lehrerinnen und Lehrer wären sie deshalb hilfreich, weil erfahrungsgemäß Informationen von außenstehenden bzw. schulfremden Experten und Expertinnen wertfreier gesehen und angenommen werden. Ein weiterer Schritt in der Vernetzung der Schultypen ist mit gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen bereits gesetzt. Für mich war es sehr interessant zu sehen, wo die Grundschule ihre Arbeit beendet, und mit welchen Lerninhalten die Sekundarstufe auf das mitgebrachte Vorwissen aufbaut. Möglicherweise kann dieses Angebot langfristig aus- bzw. aufgebaut werden, mehr Vernetzung wäre wünschenswert.

#### **2. In der Sekundarstufe ankommen**

Aus der Sicht der LehrerInnen der Sekundarstufe beantworten Maria Wobak, die sowohl in der Hauptschule als auch in der Neuen Mittelschule unterrichtet, und Elfriede Witschel, die an einer AHS tätig ist, die an sie gestellten Fragen.

**a) Inwiefern ist die Schnittstelle Volksschule (Grundstufe) – Sekundarstufe I (AHS, HS, NMS) ein Thema, das sich in Ihrem Unterricht bemerkbar macht?**

*M.W.:* Für Eltern ist jede Veränderung, jeder Wechsel von einer gewohnten – vielleicht sogar lieb gewonnenen – Lernumgebung in eine andere für ihr Kind nicht nur eine rationale, sondern auch eine emotionale Entscheidung: Sie versuchen für ihr Kind den bestmöglichen zukünftigen beruflichen Weg bereits einzuschlagen. Das ist – wie wir alle vielleicht aus eigener Erfahrung oder aus den Erzählungen anderer oder zumindest aus der Fachliteratur wissen – gerade im Übergang von der Volksschule in den Sekundarstufenbereich I sehr schwer. Hat die Volksschullehrerin/der Volksschullehrer streng beurteilt? Wo lagen ihre/seine Schwerpunkte? War die Schülerin/der Schüler Teil einer insgesamt sehr leistungsstarken Klasse, einer durchschnittlich leistungsstarken oder einer leistungsschwachen Klasse? ...

Ich unterrichtete im Schuljahr 2007/2008 Deutsch in der fünften Schulstufe einer reformpädagogisch geführten Integrationsklasse (an der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Kärnten). Mir war nicht bekannt, aus welchen Volksschulen die SchülerInnen in diese Schulform gewechselt waren und welche Noten sie dort im Fach Deutsch erzielt hatten. Viel wichtiger war mir, dass ich in den ersten Wochen des Schuljahres durch meine und in meiner Arbeit mit den SchülerInnen neben ihrem Sozialverhalten Einblick in ihre Art zu lernen, zu denken, zu schreiben, zu lesen, zu hinterfragen ... bekam. Darauf baute dann mein personalisierter und differenzierter Unterricht auf. Interessant und erwähnenswert ist aber, dass einige Eltern im Rahmen der Voranmeldung und dann bei der Anmeldung zur Schule darauf hingewiesen hatten, dass ihr Kind eigentlich eine bessere Note im Volksschulzeugnis verdient hätte (»Lehrerin war zu streng«, »Lehrerin hatte vorab eigentlich die bessere Note zugesagt« ...).

Während also für mich persönlich die vorgenommene Beurteilung des Gegenstands Deutsch im Volksschulzeugnis nicht so aussagekräftig und daher nicht so wichtig ist, achte ich sehr wohl von Beginn an auf die Arbeitshaltung: Wurde in der Volksschule darauf geachtet, dass die Kinder ihre Unterrichtsmaterialien griffbereit haben? Wurde ihnen vermittelt, dass die Form der Heftführung, das Einkleben von Arbeitsblättern, das vollständige Übertragen von Texten von der Tafel ins Heft, das Erledigen von Arbeitsaufträgen Teil ihrer Arbeit ist?

Gerade in den ersten Wochen des ersten Schuljahres in der Sekundarstufe I nimmt das Einführen und/oder das Vereinheitlichen der unterschiedlichen Arbeitshaltungen sehr viel Zeit und Energie (für alle) in Anspruch. Uns ist dies sehr wichtig, weil wir die SchülerInnen – verstärkt in den Freiarbeitsphasen – zu selbstständigem, selbst organisierendem Herangehen an Arbeitsaufträge führen.

Auf der anderen Seite habe ich auch Eltern kennen gelernt, für die sich der Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I schwieriger gestaltete als für ihr Kind. Sie konnten nur schwer loslassen – sie trautes ihrem Kind wenig Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in Bezug auf Arbeitshaltung, aber auch oder besonders im Bezug auf das Lernen an sich zu.

*E.W.:* Jede erste Klasse ist eine bunt zusammengewürfelte Gruppe: Einige kennen sich, einige sind eng befreundet, es gibt auch Animositäten ...

Da tut sich ein riesengroßes Arbeitsfeld auf: Damit gut in unterschiedlichen Sozialformen mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet werden kann, muss die Klasse sich als Gruppe finden und konstituieren. Der Deutsch-Unterricht kann und muss viel dazu beitragen.

#### **b) Welche Rolle spielt der Übergang in Ihrem Unterricht?**

*E.W.:* Grundsätzlich kann ich in zwei Rollen befasst sein: erstens als Deutsch-Lehrerin, zweitens als Klassenvorständin.

Der Übergang spielt immer eine große Rolle, egal in welcher Funktion ich mich befinde: Die Schülerinnen und Schüler kommen mit unterschiedlichem Wissensstand – es gibt große Heterogenität. Das erste Semester ist mehr oder weniger ein Kennenlernen und Anknüpfen an Bekanntem. Das Arbeiten an und Herstellen von einer konstruktiven Arbeitssituation ist für mich am Anfang besonders wichtig.

*M.W.:* Die meisten SchülerInnen erleben den Start in der »neuen« Schule als aufregend, interessant. Sie sind neugierig. Neugierig auf die neuen KlassenkollegInnen, auf die neuen LehrerInnen, auf das Schulhaus ... Der Deutschunterricht bietet sich geradezu an, Erwartungen, Wünsche, vielleicht auch Ängste zum Thema (von Aufsätzen, Gesprächen, Diskussionen ...) zu machen, damit zu arbeiten. So erhalte ich als Lehrerin einerseits Informationen über die Persönlichkeit der Kinder und andererseits über ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten.

In der Neuen Mittelschulklasse unterrichte ich im Teamteaching mit Frau Kollegin MMag. Gabriela Doujak. Es ist für uns beide das erste Jahr der Zusammenarbeit, ein interessantes Zusammenwachsen der Denkweise von zwei unterschiedlichen Schulkulturen und für uns beide ein enormer Gewinn.

Ich denke, dass meine Kollegin zu Beginn sich – gewohnheitsmäßig? – eher nach den Noten aus der Volksschule orientierte, um eine Struktur in der Leistungsvielfalt der Klasse zu erkennen. Für sie war es ungewohnt, SchülerInnen mit Hauptschulreife zu beschulen (Anmerkung: vier SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind auch Teil der Klassengemeinschaft). Gewöhnungsbedürftig war wohl auch, dass ich (typisch Hauptschullehrerin?) sehr viel Augenmerk auf die persönlichen sozialen Umstände der Kinder legte und diese stets in Zusammenhang mit der Mitarbeit im Deutschunterricht, im Erledigen der Arbeitsaufträge, mit dem Benehmen ... brachte.

Für mich persönlich spielt daher der Übergang vom Unterricht in der Volksschule zu meinem Unterricht die Rolle, dass ich auf bereits Gelerntem aufbaue, es vielleicht neu einordne und durch Querdenken zu vernetzen versuche und erweitere. Die SchülerInnen sollen sich ihrer Sprachkompetenz bewusst werden, SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollen angeregt werden, diese zu pflegen. Die Kinder sollen einfach die Macht der Sprache, den Schatz »Sprache« erleben – aufbauend auf vier Jahre Volksschule, in denen sie in Wort, Schrift und Bild dafür bereits

fasziniert wurden. Wenn nicht, so ist der LehrerInnenwechsel/Schulwechsel höchste Zeit.

### c) Welche Methoden, Maßnahmen und Strategien wenden Sie an?

*M.W.:* Laut der Beschreibung des Projekts Verbundmodell Neue Mittelschule – Campus Hubertusstraße/Waidmannsdorf stellt das Heranführen jeder Schülerin/jedes Schülers an ihre/seine individuelle Leistungshöchstgrenze ein wichtiges pädagogisches Ziel dar. Das ist in der Praxis nicht so einfach. Daher nutze ich als Mitglied der bundesweiten Arbeitsgruppe »NMS LerndesignerIn« aus dem Bereich der Begleitforschung der NMS die dort vorgestellten Inputs und versuche sie gemeinsam mit meiner Kollegin für die Klasse umzusetzen:

#### 1. *Lerndesign:*

Wir legen die Lerninhalte fest, setzen Prioritäten und formulieren Ziele.

Wir definieren die Ergebnisse, bestimmen Leistungsaufgaben und gestalten Lernaufgaben.

Wir gehen auf die SchülerInnen ein, differenzieren und personalisieren.

#### 2. *Praxis:*

Wir gestalten die Unterrichtsbereiche, berücksichtigen die SchülerInnenvielfalt, beobachten/erkennen, nehmen wahr/halten fest, reflektieren/entscheiden.

Wir beobachten das Lernen der SchülerInnen, ermöglichen Gestaltungs- und Handlungsfreiraum.

#### 3. *Denkweise:*

Wir fördern das vernetzte Denken, die Selbstgestaltungsfähigkeit.

Wir schaffen ein förderliches Lernumfeld (z.B. Räumlichkeiten, ermuntern zu kritischem Denken und zum Lernen aus Fehlern ...).

Wir legen Wert auf respektvollen Umgang, auf Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Chancengleichheit.

#### *E.W.: Als Deutsch-Lehrerin:*

- Ein ganz wichtiger erster Schritt sind Namen. In manchen Klassen wissen die Mädchen zu Weihnachten noch nicht, wie die Buben heißen. Namensspiele in allen Variationen stehen in der ersten Unterrichtswoche auf dem Programm.
- Kinder müssen einander kennen lernen, um gute »Arbeitsgruppe« zu werden, zum Beispiel:
  - Steckbriefe öffentlich machen
  - Meine Lesegewohnheiten: Stationengespräch zu Lesegewohnheiten und Lieblingslektüre, Lieblingsplatz zum Lesen etc.
- Viel Partner- und Kleingruppenarbeit gibt dem/der Einzelnen Sicherheit: zunächst selbst gewählte (meistens gleiche) Gruppen, dann gelenkte Gruppen, Neuformierung (»Arbeite mit jemandem zusammen, mit dem du noch nie in einer Gruppe warst« oder: »Arbeite mit Kindern in einer Gruppe, die du nicht aus der Volksschule kennst«).

- Immer wieder: Anknüpfen an Bekanntem: Lektürevorschläge diskutieren, von Lektüre in der Volksschule erzählen.
- Geschichten schreiben, Diskussion »Was macht eine gute Geschichte aus«: Erfahrungen aus der Volksschule miteinbringen (z. B. Satzanfänge variieren: eine Schülerin bringt ein foliertes A3-Blatt mit möglichen Satzanfängen in die Klasse mit und hängt es auf), Geschichten in Gruppen lesen und besprechen.
- Gesprächsregeln und der Umgang miteinander sind Themen in jeder ersten Klasse, auch wenn ich nicht Klassenvorständin bin.

*Als Klassenvorständin:*

Es gibt zwei Kennenlertage, bestehend aus »ernsthafter Arbeit« und »Spiel«.

- Arbeit: Gemeinsam Klassenregeln erstellen (alte Erfahrungen miteinbringen), neue Schule erkunden (Schatzsuche), Klassenrat; Klassengestaltung, »Ordnerdienste« diskutieren, in die jede/r (und nicht nur zwei KlassenordnerInnen) eingebunden ist, Schulordnung thematisieren;
- Spiel: Schulareal erkunden, gemeinsam spielen, gemeinsam essen;
- Klassenpartnerschaften: z. B.: höhere Klasse gestaltet ein »Willkommensfest« für die »Neuen«, höhere Klasse gestaltet einen Kennenlertag mit den Partnern etc.

**d) Gibt es noch eine wichtige Anmerkung, Beobachtung, Idee, die Sie uns mitteilen möchten?**

*E.W.:* Die investierten Stunden und Tage (Kennenlertage, an denen kein regulärer Unterricht stattfindet) zahlen sich auf alle Fälle aus! Jeder Klassenrat, bei dem kein »Stoff« unterrichtet wird, ist ein Gewinn für die Gruppe.

*M.W.:* Ich bin davon überzeugt, dass jede Lehrerin/jeder Lehrer ihre/seine Rolle neu definieren muss. Wir sind nicht mehr die WissensvermittlerInnen und AbprüferInnen von Erlerntem, sondern die BegleiterInnen der SchülerInnen im spannenden Prozess des Erforschens und Erkennens von Neuem des Aneignens von Strategien (z. B. für das Lernen selbst, für den Umgang mit Wissen, mit neuen Medien ...) und auch der Persönlichkeitsentwicklung. Daher wäre es schade, wenn die einzelnen Schulkulturen in ihrer oftmaligen Starre verharren. Wir müssen lernen, unseren Blickwinkel zu erweitern, uns unserer Stärken zu besinnen, uns offen – wohl auch kritisch – auf Neues einzulassen, aufeinander zuzugehen und GEMEINSAM zum Wohle der SchülerInnen zu agieren – jede/jeder in ihrem/in seinem Spezialgebiet.

Elfriede Witschel

## Unterricht mit integrierter Freiarbeit Ein Modell nach dem Daltonplan: eine Möglichkeit für förderliche und transparente Leistungsbeurteilung

Im folgenden Beitrag wird ein Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe vorgestellt, das den Forderungen des Lehrplans nach Differenzierung und Individualisierung, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit Rechnung trägt. Besonderes Augenmerk liegt auf den Möglichkeiten einer transparenten und fördernden Leistungsbeurteilung. Da das Konzept auf ein bereits existierendes pädagogisches Muster zurückgreift, scheint ein kurzer historischer Exkurs unumgänglich.

### 1. Die drei Prinzipien des Daltonplanes: »Freedom«, »Cooperation« und »Budgeting Time«

Das pädagogische Konzept des *Daltonplanes* wurde in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts von der Pädagogin Helen Parkhurst für eine Schule in der Kleinstadt Dalton in Massachusetts entwickelt. Die Kinder erhalten dabei für eine gewisse Anzahl von Stunden Aufgaben, sogenannte *Pensen*, und erledigen sie selbstständig.<sup>1</sup>

Die Grundprinzipien stellen für Helen Parkhurst *Freedom*, *Cooperation* und *Budgeting Time* dar. Unter *Freedom* versteht sie die persönliche Wahlmöglichkeit, die die persönliche Entscheidung der Schülerinnen und Schüler erlaubt und fordert. Mit

---

ELFRIEDE WITSCHEL unterrichtet Deutsch und Englisch am BRG Klagenfurt-Viktring, arbeitet in der Lehreraus- und -fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: elfriede.witschel@uni-klu.ac.at

1 »Pensum« paraphrasiert Eichelberger (1997, S. 54) als »eine didaktisch fundierte und methodisch durchdachte Lernaufgabe«.

*Cooperation* meint sie, dass Schülerinnen und Schüler nach Bedarf kooperieren können, und so wenigstens für eine gewisse Zeit die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichts aufgehoben wird. *Budgeting Time* bedeutet für Helen Parkhurst, dass die Kinder über ihre Lernzeit frei verfügen können, jedoch bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihr »Pensum« erledigt haben müssen (vgl. Eichelberger 1997, S. 53–63).

### 1.1 Leistungsfeststellung und Beurteilung bei Helen Parkhurst

Der Bereich *Zensur und Zeugnis* wird von Parkhurst nicht thematisiert (vgl. Popp 1995, S. 140).<sup>2</sup> Sehr wohl erfolgt aber eine Kontrolle der Lernfortschritte im persönlichen Gespräch zwischen LehrerIn und SchülerIn. Zusätzlich dazu gibt es monatliche Tests, die Auskunft darüber geben, ob ein Schüler/eine Schülerin das vorgegebene Lernziel erreicht hat. Als unumgänglich nennt Parkhurst »die kontinuierliche und detaillierte Aufzeichnung der Lernfortschritte der einzelnen Schüler« (zit. nach Popp 1995, S. 142).

## 2. Wie haben wir das Modell für uns adaptiert?<sup>3</sup>

Unsere Schule ist ein Gymnasium mit musikischem Schwerpunkt, die Dalton-Klasse eine sogenannte *Musikklasse*. Ich bin Deutschlehrerin und Klassenvorständin der Klasse 1D und koordiniere die *Freiarbeit*. Regelmäßige Teamsitzungen gehören ebenso dazu wie kontinuierliche Evaluation des Prozesses.

### 2.1 Die drei Prinzipien von Helen Parkhurst

Die Prinzipien von Helen Parkhurst sind auch für uns von großer Bedeutung: Die Kinder haben die Freiheit zu wählen, welches Fach sie in welcher Stunde bearbeiten, mit welchen Aufgaben sie beginnen und an welchem Ort in der Klasse sie sich zum Arbeiten niederlassen.<sup>4</sup>

Auch der zweite Grundsatz, die Zusammenarbeit, ist für uns sehr wichtig. Wie für Parkhurst, ist sie auch für uns »mehr als nur eine Methode« (Eichelberger 1997, S. 56). Wie gut die Lerngruppe arbeitet, hängt erheblich von den sozialen Kompetenzen ihrer Mitglieder ab. Diese gilt es zu stärken, damit ein *Wir-Gefühl* entstehen kann. Zwei sogenannte *Kennenlern-Tage* zu Beginn des Schuljahres stellten einen ersten Schritt dar, um Ängste abzubauen, Vertrauen zu stärken, Regeln zu verhandeln und erste ge-

---

2 Popp sieht diesen Umstand darin begründet, dass in Parkhursts reformpädagogischem Ansatz nicht Selektion und konkurrenzbezogene Leistungsbewertung, sondern Qualifikation und Sozialisation der Jugendlichen vorrangig waren.

3 Orientierung bot uns 2004, als wir das Modell das erste Mal versuchten, auch die Daltonklasse in der Übungshauptschule der PH-Kärnten, koordiniert von Harald Gronold.

4 Zum Proben von Dialogen, Rollenspielen oder Gesangstücken darf auch der Gang vor der Klasse genutzt werden.

Abb. 1: Stundenplan der 1D-Klasse 2008/09

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	D	M	E	E	M
2	M	D	E	MU	E
3	BES	BE	D	M	Rel
4	BES	BE	GWK	D	MU
5	MU	TEW	Rel	BES	BIUK
6	GWK	TEW	Chor	BES	BIUK

meinsame Übereinkommen zu schließen. Ein wöchentlicher Klassenrat unter der Leitung eines Schülermoderatorenteams ist ein weiterer Baustein zum Kompetenztraining der Kinder. Die regelmäßigen Sitzungen bieten auch die Möglichkeit, eine Metaebene einzuschieben, was Bönsch (vgl. 2009, S. 38) für unerlässlich hält. Hier werden Qualität und Organisation der täglichen Arbeitsabläufe, aber auch die Beurteilung diskutiert und reflektiert.

Das dritte Prinzip, die freie Zeiteinteilung, ermöglicht jedem Kind sein individuelles Lerntempo, stellt aber auch eine Herausforderung für viele Kinder dar, ihr Zeitmanagement zu optimieren.

## 2.2 Was heißt Freiarbeit und wie ist sie organisiert?

Analog zu Helen Parkhursts *Pensen* ist bei uns der Arbeitsplan unverzichtbarer Bestandteil der Arbeit. Die Kinder erhalten für drei Doppelstunden pro Woche (alle zwei Wochen vier Doppelstunden) einen Arbeitsplan mit obligatorischen und freiwilligen Aufgaben, die sie allein, zu zweit oder in Gruppen bearbeiten sollen. Beteiligt sind folgende Fächer: Mathematik (1 Std.), Englisch (1 Std.), Geografie (1 Std.), Biologie (1 Std.), Musik (1 Std.) und Deutsch (2 Stdn.). Grundsätzlich wurden zwei zusammenhängende Stunden als *Freiarbeitsphasen* deklariert (siehe Abb. 1). Da Biologie am Freitag als Einzelstunde übrig bleiben würde, findet die Freiarbeit in diesem Fach alle zwei Wochen, dafür aber zwei Stunden lang statt. Die beteiligten LehrerInnen schicken mir als Koordinatorin am Montagabend die Aufgabenstellungen für die kommende Woche elektronisch, und ich füge sie zu einem einheitlichen Plan zusammen. Die Kinder erhalten den Plan sowie allfällige Arbeitsunterlagen und Materialien für alle Fächer jeweils dienstags. Die Arbeitsaufgaben müssen bis längstens Donnerstag, respektive 14-tägig am Freitag, erledigt sein.

## 2.3 Wie finden Leistungsfeststellung und Beurteilung statt?

Die Tatsache, dass Offener Unterricht differenziertere Formen der Bewertung und Rückmeldung verlangt, ist in der Literatur unbestritten (vgl. dazu Haas 1999, Schardt

**Abb. 2:** Auszug aus einem Arbeitsplan: einige Aufgaben für Deutsch; zur Erklärung:  
AB Müller A22 heißt: Arbeitsblatt zur Lektüre *Hund Müller*, Aufgabe 22

	Aktivität	Wahl	Aufgabenstellung	Arbeitsform	Kommentar	Kontrolle	Schüler	Lehrer
<b>DEUTSCH: 2 Stunden</b>								
1.		○	AB Müller: A22	☺				
2.		●	AB Müller: A23	☺☺		☺✓		
3.		●	AB Müller: A24	☺		LB✓		
4.		●	AB Müller: A25	☺ ☺☺	Tausche deine Zusammenfassung mit jemanden	☺✓		

1999, Bohl 2001 und Engstler 1999). Auch das LehrerInnenteam erkannte die Notwendigkeit, dass ein Unterricht, der individuelles, aktives und handelndes Lernen ermöglicht, ein förderndes Leistungsverständnis braucht, in dem nicht, wie Bohl (2001, S. 26) treffend bemerkt, mit »selektionswirksamen Auslesemechanismen« gegengesteuert wird. Gemeinsam wurden Vereinbarungen zur Leistungsbewertung getroffen und Kriterien ausgehandelt: Erledigt ein Kind alle Pflichtaufgaben eines Plans zur Zufriedenheit, wird die Arbeit einer Woche mit *Befriedigend* beurteilt. Die Erledigung von freiwilligen Aufgaben verbessert die Note. Die systematische und kontinuierliche Beobachtung ermöglicht zusätzlich zur Benotung in Ziffern einen verbalen Kommentar, der die Lernerfolge des einzelnen Kindes beschreibt (vgl. auch Scheiflinger/Petri 1999, S. 10). Am Ende jeder Woche erhalten die Kinder schriftlich Rückmeldung über ihre Lernfortschritte. Eine schriftliche Dokumentation aller erledigten Aufgaben im Arbeitsplan über das Jahr hinweg, ähnlich den »Lernfortschritstabellen« bei Parkhurst (vgl. Eichelberger 1997) oder dem »Pensen-Buch« bei Engstler (vgl. 1999, S. 41), garantiert Information und Transparenz.

### 2.3.1 Möglichkeiten der Kontrolle

Einhellig berichten die beteiligten LehrerInnen, wie schwierig es ist, in der neuen Rolle als BeraterIn, BeobachterIn und Coach neben der Verantwortung, die die Kinder für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, auch einen Gutteil der Kontrolle in die Eigenverantwortung der SchülerInnen zu übergeben. Dennoch halten wir diese Verlagerung für unabdingbar.

#### *Symbole*

Eine Spalte im Arbeitsplan kennzeichnet für jede Arbeitsaufgabe die Form der Kontrolle. Auch hier werden, wie für die Art der Aufgabe oder die Sozialform (siehe

Abb. 2), Symbole verwendet. Die SchülerInnen bestätigen mit ihrer Unterschrift in der *Schüler-Spalte*, die Aufgabe erledigt zu haben. Der Lehrer/Die Lehrerin unterschreibt in der *Lehrer-Spalte*, wenn er oder sie eine Aufgabe gelesen hat. Eine Unterschrift kann bei mangelhafter Ausführung der Aufgabe auch verweigert bzw. erst nach zufrieden stellender Erledigung der Aufgabe ausgefertigt werden. Folgende Symbole geben den Kindern Auskunft über die Art der Kontrolle:

-  Gib den Text/die erledigte Aufgabe ab.
-  Zeig die erledigte Aufgabe der Lehrerin/dem Lehrer.
- Kontrolliere deine Arbeit selbst und unterschreibe in der Kontrollspalte des Plans.
- LB Kontrolliere deine Arbeit mit Hilfe des Lösungsblattes und unterschreibe selbst.
-   Lass deine Arbeit von jemandem in der Klasse kontrollieren und unterschreiben.

Unterschiedliche Sozialformen, in denen gearbeitet wird, spielen auch für die Beurteilung eine Rolle: Wenn allein, zu zweit oder in Gruppen gearbeitet wird, erfolgt die Beurteilung in diesen Sozialformen. Bewusst findet hier eine Gegensteuerung zum Konkurrenzprinzip und »individualisierten Überprüfungssystemen im Bildungswesen« (Bohl 2001, S. 12) statt. Bestimmte Aufgaben (z.B. Dialoge, Rollenspiele, Diskussionen, etc.) lassen sich eben nur zu zweit oder in Gruppen bewältigen und werden auch als Gemeinschaftsaufgabe bewertet.

#### *Lehrerkontrolle, Selbstkontrolle und Peer-Kontrolle*

*Lehrerkontrolle* ist zwar die gängige Methode, die Richtigkeit von Schülerarbeiten zu überprüfen, stellt aber nur eine Möglichkeit dar. Von Lehrerseite wird die Effektivität von *Selbstkontrolle* generell immer wieder angezweifelt. Nicht ganz zu Unrecht: SchülerInnen sind bei der Kontrolle ihrer eigenen Arbeiten ungenauer und großzügiger als LehrerInnen oder auch KlassenkollegInnen. Dennoch ist sie ein probates Mittel, SchülerInnen in ihren Lernprozess und in die Reflexion darüber zu involvieren und das Bewusstsein von Eigenverantwortlichkeit zu stärken (vgl. Topping 2003, S. 58). Grammatik- oder Rechtschreibübungen lassen sich problemlos mit Hilfe eines Lösungsblattes selbst korrigieren.

Eine Möglichkeit, Verantwortung weg von der Lehrperson auf die Lernenden zu übertragen, stellt *Peer-Kontrolle* dar. Die Forschung belegt: Von MitschülerInnen korrigierte Arbeiten stehen, was die Genauigkeit betrifft, von LehrerInnen korrigierten Arbeiten um nichts nach (vgl. Topping 2003, S. 77). Im Gegenteil: Die Effektivität von Partnerkontrolle oder -beurteilung erweist sich als weitaus größer: Eine deutliche Qualitätssteigerung des Endproduktes ist die Folge. Die größte Auswirkung hat Partner-Feedback beim Schreiben: »The effectiveness of peer assessment in writing is substantial, particularly in the context of peer editing.« (Topping 2003, S. 76)

Für das Fach Deutsch kann diese Feststellung bestätigt werden: SchülerInnen erkennen die Notwendigkeit, eine Textstelle zu verändern, problemlos, wenn sie dazu von KlassenkollegInnen konkretes, auf gezielte Kriterien bezogenes Feedback be-

kommen haben. Das Formulieren und Verbalisieren von Kritik gehört ebenso zum Selbstverständnis wie das Überarbeiten von Texten.

### 3. Resümee

Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren das Beurteilungssystem nicht nur, sie finden es »fair« (8), »in Ordnung« (3), »gerecht« (2), »sehr gut und fair« (1), »klar und sehr gut formuliert« (1), »sehr gut« (1), »sehr fair« (1), »gut« (1), »fair, gut durchdacht« (1), »eindeutig einwandfrei« (1), »wissenswert«, (1) und »manchmal streng, aber fair« (1).<sup>5</sup> Wie viele ihrer KlassenkameradInnen erkennt auch Tanja den Wert der schriftlichen Lehrerkommentare: »Die Beurteilung in Deutsch ist für mich gerecht. Sobald ich die Beurteilung genau durchlese, verstehe ich sofort, was ich zu tun habe und besser machen kann.«

Im Normalunterricht fällt es oft schwer, Mitarbeit klar zu bewerten: Mitunter erweckt auch Betriebsamkeit den Eindruck einer regen Mitarbeit, während stillere, schüchterne Kinder wenig Beiträge liefern und der Gesamteindruck über ihre Mitarbeit daher darunter leidet. Dieses Beurteilungsmodell ermöglicht mir pro Semester etwa 15 bis 20 Mitarbeitsnoten, die mit dem Eindruck, den ich aus den zwei gebundenen Stunden erhalte, die Mitarbeit konstituieren. Peer- und Selbstkontrolle entlasten nicht nur mich als korrigierende Lehrerin, sie lassen eine Rückmeldekultur wachsen und stärken das Bewusstsein für Eigenverantwortlichkeit des Schülers/der Schülerin für den gesamten Lernprozess, einschließlich der Kontrolle.

### Literatur

- BOHL, THORSTEN (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied-Kriftel: Luchterhand.
- BÖNSCH, MANFRED (2009): Am Lernen wachsen. Soziale Kompetenzen und Gruppenentwicklung. In: *Lernchancen*, H. 67, S. 37–39.
- EICHELBERGER, HARALD (1997): *Freiheit für die Schule*. Wien: Holzhausen.
- ENGSTLER, KARIN (1999): In individuellem Lerntempo erbrachte Leistungen bewerten. In: *Praxis Deutsch*, H. 155, S. 40–42.
- HAAS, GERHARD (1999): In der Schule Leistungen bewerten, ohne pädagogische Prinzipien außer Kraft zu setzen. Bewerten und Benoten im Offenen Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 155, S. 10–19.
- POPP, SUSANNE (1995): *Der Daltonplan in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHARDT, FRIEDEL (1999): Formen des Bewertens im Offenen Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 155, S. 36–39.
- SCHEIFLINGER, WERNER; PETRI, GOTTFRIED (1999): *Probleme der Lernerfolgsmessung. Wie kann Schulstress abgebaut, Lernfreude verstärkt und die Leistungsbeurteilung objektiviert werden?* Graz: Dorrong.
- TOPPING, KEITH (2003): Self and Peer Assessment in School and University. Reliability, Validity and Utility. In: Segers, Mien; Dochy, Filip; Cascallar, Eduardo (Hg.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht u. a.: Kluwer Acad. Publ., S. 55–87.

5 Im Rahmen eines Kurzfeedbacks wurden die SchülerInnen gebeten, den Satzanfang »Die Beurteilung in der Deutsch-Freiarbeit ist für mich ...« zu vervollständigen. Die Zahlen in Klammern geben die Häufigkeit der Nennungen an.

Ilse Arnold

## »Gemma Donauinsel« Deutsch sprechen, lesen und schreiben – Bildungsstandards und Sprachwirklichkeit in einer Kooperativen Mittelschule am östlichen Stadtrand von Wien

### Ausgangsvoraussetzungen

Ein Schuljahr ist vorbei. Zeit für erleichtertes Aufatmen und Revue-passieren-Lassen. Gut ist es gegangen. Drei Klassen und kein »Nicht genügend« in Deutsch und in meiner dritten Klasse nicht einmal ein »Genügend«.

Aber ist es wirklich gut gegangen? Warum so viele Vierer in den zweiten Klassen und in den dritten Klassen kein einziger? An der Schülerpopulation kann es nicht liegen. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und österreichischen SchülerInnen ist fast gleich hoch.

Insgesamt unterrichtete ich heuer: Einen Uiguren, fünf AfghanInnen, neunzehn TürkInnen, zwei Kosovo Albanerinnen, neun SerbInnen, drei KroatInnen, eine Bosnierin, einen Ungarn, einen Polen, einen Rumänen, ein Mädchen aus Kamerun, zwei Tschetschenen und sechsundzwanzig ÖsterreicherInnen.

Und nach Leistungsgruppen angeschaut? Fünf österreichische und zwei türkische Kinder in der ersten Leistungsgruppe ebenso wie eine Kosovo Albanerin, eine Serbin und eine Bosnierin. Zwölf österreichische und vier türkische Kinder in der zweiten Leistungsgruppe ebenso wie zwei Kroatinnen, eine Afghanin, drei Serbinnen, ein Pole, ein Tschetschene und das Mädchen aus Kamerun. Bleiben für die dritte Leistungsgruppe der Uigure, zwei Afghanen, dreizehn TürkInnen, eine Kosovo Albane-

---

ILSE ARNOLD ist Hauptschullehrerin in Wien. Geprüft in Deutsch und Werkerziehung, unterrichtet auch Bildnerische Erziehung und ist in Englisch hin und wieder im Assistenzeinsatz. Ausbildung zur fachbezogenen Bildungsmanagerin in Deutsch. E-Mail: [arnoldilse@hotmail.com](mailto:arnoldilse@hotmail.com)

rin, ein Tschetschene, eine Kroatin, fünf SerbInnen, ein Ungar, ein Rumäne und neun ÖsterreicherInnen. Zwei Afghanen sind außerordentliche Schüler.

Trotzdem ist der Unterricht in der dritten Klasse viel erfolgreicher abgelaufen als in den beiden zweiten Klassen. Warum?

### Wie ist der Unterricht organisiert?

In den zweiten Klassen habe ich meine vier Deutschstunden zusammen mit einem Kollegen und sonst kein weiteres Unterrichtsfach. Kleingruppenunterricht, lernzielorientierter Unterricht, Partner- und Gruppenarbeit im Rahmen des literarischen Unterrichts lässt sich viel schwerer organisieren, wenn nach fünfzig Minuten schon wieder Schluss ist. Oft gehen mit dem Organisieren einer solchen Stunde schon einmal zehn Minuten drauf. Bis sich dann die Kinder zu einer Arbeit entschließen und wirklich anfangen, ist schnell die Hälfte der Zeit verstrichen. Da ist es allemal einfacher, den Unterricht nach klassischer Manier abzuhalten. Straff organisierte und regulierte »Freiarbeit« mit leistungsdifferenzierten Arbeitsblättern, Wochenplänen oder auch Frontalunterricht scheint hier lohnender zu sein.

In der dritten Klasse unterrichtete ich neben Deutsch auch noch bildnerische Erziehung und Werken, und war gemeinsam mit der Klassenvorständin, deren Fach Englisch ist, in zwei sogenannten »Sprachwerkstattstunden« tätig. Außer Montag war ich täglich mehrere Stunden in dieser Klasse, am Freitag vier Stunden hintereinander. Das ist natürlich arbeitstechnisch gesehen ein Hit. Die Kinder können sich so lange mit etwas beschäftigen, wie es sie freut. Oder bis eine Arbeit zu Ende gebracht ist. Oder bis sie etwas wirklich kapiert haben.

Insgesamt sind wir drei Kolleginnen, die sich um das sprachliche Weiterkommen der Kinder intensiv kümmern. Oft ist es möglich, sich einmal nur mit wenigen Kindern gründlich zu befassen, weil eben bis zu drei Personen gleichzeitig anwesend sind. (Sehr oft ist eine davon aber außerhalb ihres Dienstes da, weil es einfach spannend ist, mit den Kindern zu arbeiten und ihre Weiterentwicklung zu beobachten.)

Wir haben für jedes Kind eine Mappe angelegt, wo die »Entwicklungsprotokolle« gesammelt und besonders gelungene Arbeitsergebnisse aufbewahrt werden, die Entwicklung der Lesefähigkeit dokumentiert wird, Bögen zu den einzelnen Kompetenzen aufliegen und individuelle Arbeitsaufträge für die Kinder zu finden sind.

Der Unterricht ist weitgehend auf Freiarbeit aufgebaut, jedes Kind hat ein sogenanntes *Lernzielheft*, in dem allgemeine und auch individuelle Lernziele für das ganze Jahr formuliert sind und in dem die erreichten Lernziele mit Datum abgezeichnet und von den Eltern unterschrieben werden. Dadurch kommt den klassischen Schularbeiten nur eine geringe Bedeutung zu, das selbständige Arbeiten in der Schule nimmt einen weitaus höheren Stellenwert ein.

Die Arbeitshaltung unserer SchülerInnen zu fördern finden wir extrem wichtig. Die meisten von ihnen haben eine sehr geringe Frustrationstoleranz, geben sich leicht mit etwas zufrieden und sind schwer zu motivieren, Texte zu überarbeiten oder sich auch um die äußere Form ihrer Arbeiten zu kümmern. Da hilft es natürlich sehr, wenn zum Beispiel bei »Buchprojekten« Deutsch und bildnerische Erziehung in ei-

ner Hand sind. Um ein Buch mit eigenem Text und Bildern zu gestalten, ist es nicht unbedingt notwendig, eine ganze Projektwoche zu organisieren – obwohl das noch immer die beste, aber leider auch die aufwendigste Methode ist.

### Das Projekt »Transkulturelle Literaturdidaktik«

Wir haben heuer mit den dritten Klassen an dem Projekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« teilgenommen, in dem die SchülerInnen Texte aus ihren Herkunftsländern lasen. Sie verglichen die Texte miteinander, machten sich in einem *Literaturtagebuch* Gedanken zu den einzelnen Texten und verfassten selber kleine Texte. Sie lasen in ihren jeweiligen Muttersprachen Texte vor (teilweise haben sie zum ersten Mal einen Text in ihrer Muttersprache gesehen) oder brachten MitschülerInnen ein Gedicht in dieser fremden Sprache bei.

Die Textauszüge waren durchwegs aus Büchern für Erwachsene (Orhan Pamuk, Sasa Stanisic, Francis Bebey, Gerhard Roth, Nazim Hikmet, Aпти Bisultanov, Radek Knapp). Dennoch waren die Kinder den Ansprüchen durchaus gewachsen. Die fertigen Arbeiten haben mich immer wieder verblüfft. Die »äußere Form der schriftlichen Arbeiten« war plötzlich kein Thema mehr. Ein »schönes« Gedicht braucht ein »schönes« Plakat. Auch wenn man dafür mehrmals von Neuem beginnen muss. Sogar das Rechtschreiben musste in dieser Zeit nicht extra geübt werden. Die SchülerInnen wollten selbst, dass *ihre* Texte fehlerfrei sind. Sie ließen am Computer selbstverständlich das Rechtschreibprogramm laufen, und, wo sie die richtige Form nicht fanden, benutzten sie das Wörterbuch (von mir bevorzugte Methode) oder fragten eine Lehrerin.

In pädagogischer und fachlicher Hinsicht war das Projekt ein voller Erfolg. Die Einstellung der SchülerInnen zur Schule und zu mir hat sich positiv verändert. Wir haben uns gegenseitig als Menschen wahrgenommen, nicht mehr »nur« als Lehrerin und SchülerInnen. Die Kinder mit Migrationshintergrund waren stolz auf *ihre* jeweiligen Autoren und auch sehr stolz, dass ich diese kenne und mich auch darauf einlasse, in der jeweiligen Sprache zu lesen. Über das Lesen und Schreiben hinaus haben wir in dieser Zeit viel miteinander, einzeln oder auch im Klassenverband über die verschiedenen Religionen und die jeweiligen Moralvorstellungen gesprochen.

Die Kinder erzählten zu Hause viel, und die Eltern arbeiteten zum Teil auch mit. Vor allem dann, wenn es in der jeweiligen Muttersprache keine deutschen Übersetzungen gab, oder sie schrieben ihre eigenen Lieblingsgedichte in das Literaturtagebuch der Kinder hinein. *Die Schule hatte plötzlich etwas mit dem Leben der Kinder zu tun*, das war zumindest der Eindruck der SchülerInnen, aber auch der Eindruck der Eltern. Ein türkischer Bub formulierte es so: »Mein Vater hat gesagt, ich soll bei Ihnen gut aufpassen. Bei der Frau kannst du was lernen!!«

### Kinderschicksale

An einer Schule mit einem derartig hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und mit österreichischen SchülerInnen, die zum Teil aus zerrütteten Familien-

verhältnissen kommen, ist der *persönliche Umgang mit den Kindern entscheidend*. Sie machen nur Fortschritte, wenn sie sich persönlich angenommen und verstanden fühlen. Immer wieder stoße ich durch Zufall auf Lebenserfahrungen meiner SchülerInnen, durch die mir dann so manches »Fehlverhalten« erklärlich wird.

In der letzten Schulwoche. Die katholischen Kinder haben Gottesdienst. Ich sitze mit den anderen Kindern zusammen, diese spielen Brettspiele und unterhalten sich. Wieder einmal fällt mir die gepflegte Sprache der Afghanin Negin auf, und ich rufe sie zu mir.

»Von wo aus Afghanistan kommst du?«

»Aus Kabul.«

»Wie lange bist du schon in Österreich?«

»Ich bin gekommen, als ich 4 Jahre alt war.«

»Du warst also schon die ganze Volksschulzeit in Wien?«

»Ja.«

»Sprecht ihr auch zu Hause Deutsch?«

»Teilweise, teilweise sprechen wir Farsi!«

»Was hat dein Vater in Kabul gemacht?«

»Er war Musiker. Er hat Trommel gespielt. In allen berühmten afghanischen Orchestern hat er gespielt. Bei Hochzeiten, Festen und im Rundfunk.«

»Und was macht dein Papa jetzt?«

»Er ist tot!«

»Um Gottes willen, was ist denn passiert?«

»Als wir aus dem Flüchtlingsheim ausgezogen sind in unsere neue Wohnung, da hat er die Wände gestrichen. Da ist er mit der Leiter umgefallen und hat sich den Kopf so angeschlagen, dass er gestorben ist.«

### **Bildungsstandards und Sprachwirklichkeit**

Nächstes Jahr werden meine SchülerInnen aus der 3C in der vierten Klasse sein. Die Bildungsstandards hängen drohend über uns. Für mich sind sie Aufforderung, die Kinder in all den geforderten Kompetenzen fit zu machen, und daher finde ich es gut, wenn sie mir quasi einen Spiegel vorhalten und mir zeigen, wo ich es bis jetzt versäumt habe, genügend zu üben. Aber wie werde ich diese Sequenzen in den Unterricht einbauen, ohne dass es langweilig wird? Am einfachsten ist es erfahrungsgemäß in der vierten Klasse in der ersten Leistungsgruppe, da kann man an die Vernunft appellieren. »Du wirst das brauchen, sonst fliegst du gleich raus!«

#### *Kompetenzbereich Sprechen*

Schon der *Kompetenzbereich Sprechen* stellt mich bei vielen Kindern vor beinahe unüberwindliche Hindernisse. Fast alle SchülerInnen verwenden eine stark verkürzte Sprache, die sie auch untereinander verstehen. Die Kinder mit Migrationshintergrund haben überhaupt keine Chance, die Sprache richtig zu lernen, da auch die österreichischen Kinder diese Sprache verwenden, und sie den richtigen Sprachgebrauch nur von uns LehrerInnen hören können. Ein typischer Dialog:

»Ich habe den Text in den Heft geschrieben.«  
 »Das Heft. Du weißt, ich bessere dich nur aus, weil ich will, dass du es kannst und in einer weiterführenden Schule nicht an den Artikeln scheiterst.«  
 »Ich weiß und ich bedanke mich dafür!« (Und das hat er ernst gemeint, nicht ironisch.)

Gespräche führen: »Die SchülerInnen können in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen.« Ein Beispiel:

Miljana, ein Mädchen aus Serbien, äußerst gepflegt und um einen guten Eindruck bemüht, sagt zu mir: »Darf ich erster Stock.«  
 Ich: »Nein!«  
 Miljana, ganz entsetzt, da ich normalerweise alles erlaube. »Warum?«  
 Ein Mitschüler schaltet sich ein: »Sag bitte!«  
 »Darf ich bitte 1. Stock?«  
 »Nein!«  
 Allgemeine Ratlosigkeit.  
 »Ich verstehe den Satz nicht!«  
 »Ein Trinken kaufen!«  
 »Was?????«  
 »Darf ich bitte 1. Stock ein Trinken kaufen?«  
 In der Klasse ist es ruhig, alle schauen mich erwartungsvoll an. Ich komme mir blöd und lehrerhaft vor, aber jetzt kann ich als Deutschlehrerin nicht mehr zurück.  
 »Wie geht der Satz richtig?«  
 Die Kinder einigen sich auf: »Darf ich bitte in ersten Stock ein Trinken kaufen gehen?«

Ich gebe ermattet auf und lasse sie gehen. Dann nehme ich mir fest vor, in der nächsten Stunde Fragesätze zu üben.

Zu Hause denke ich darüber nach und erinnere mich, dass schon meine eigenen Kinder (30 und 27 Jahre alt) »darf ich ein Trinken« gesagt haben. Und schon damals habe ich immer ausgebessert: »Darf ich ein Getränk haben?« Bei meinen SchülerInnen gibt es wohl niemanden, der sie zu Hause ausbessert. Nur mich. In der Schule.

### *Kompetenzbereich Lesen*

Eine textbezogene Interpretation entwickeln: »Die SchülerInnen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten.«

Der Wortschatz meiner SchülerInnen ist äußerst begrenzt. Man kann sich überhaupt nicht vorstellen, welche Wörter sie nicht kennen. Oft frage ich mich, wie sie überhaupt noch einen Text in Schulbüchern verstehen können, wenn grundlegende Wörter aus ihrer Sprache einfach verschwunden sind. Sie können kaum die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Text herleiten, sie brauchen mich! Und das sehr oft und intensiv.

Wohl ist dem Lesen ein großer Teil des Unterrichts gewidmet, es gibt in den zweiten Klassen wöchentlich eine fixe Lesestunde. Sie wird zum Teil individuell gehalten,

zum Teil in Form von Klassenlektüre, aber immer findet stilles Lesen statt. Ich setze mich manchmal zu den einzelnen Kindern, lasse mir vorlesen und mache mir Notizen dazu, so dass ich abschätzen kann, welche Fortschritte die Kinder machen.

In der dritten Klasse ist das Lesen ganz unterschiedlich geregelt, hier gilt es je nach Leistungsgruppe bis zu drei Bücher pro Semester zu lesen und in verschiedenen Formen darüber zu reflektieren. Eines aber ist in allen Klassen gleich: Die Kinder sind dazu aufgefordert, Wörter, die sie nicht verstehen, bei mir nachzufragen. Und Gott sei Dank tun sie das auch.

Beispiel: Dass niemand in den zweiten Klassen das Wort »Pult« für Schülertisch kennt, verwundert mich nicht wirklich. Aber das folgende Beispiel verwunderte mich doch:

»Was heißt »neckte?«

»Bitte? Zeig mir den Satz!«

»Er neckte sie.«

»Ah, verstehe!« Ich schreibe den kurzen Satz an die Tafel. »Was bedeutet dieser Satz?«

Stille in der Klasse 2B; immerhin gibt es acht österreichische SchülerInnen.

»Niemand kennt das Wort »neckte?« – Niemand.

Ich wiederhole das Experiment in der Klasse 2C. Immerhin eine Schülerin meint:

»Das ist so etwas Ähnliches wie ärgern!« Bingo.

In der dritten Klasse kennen zwei Schülerinnen dieses Wort.

#### *Kompetenzbereich Schreiben*

Texte überarbeiten: »Die SchülerInnen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthographisch optimieren.«

Eren, türkischer Abstammung und äußerst fleißig und bemüht, schreibt:

»Eigentlich konnte ich den Alphabet mit den alphabet lied auswendig lernen, den wir immer in Kindergarten gesungen hatten.« Trotz meiner Hilfe fällt es ihm nicht auf, dass er Alphabet verschieden schreibt. Natürlich weiß er, dass Lied ein Hauptwort ist, er kann den Text trotzdem nicht richtig stellen. Soll mir endlich einer zeigen, wie ich meinen fleißigen türkischen Kindern den richtigen Gebrauch der Artikel und ihrer Fälle beibringen kann! Dabei ist es eigentlich so, dass die Kinder stolz auf ihre Texte sein wollen, und sie wollen sie fehlerfrei haben. Sie sind bereit, ihre Texte zu überarbeiten. Aber wie hat es einmal ein türkischer Schüler so nett schriftlich formuliert: »Des is alles avancin!« (kleines Rätsel. Zur Hilfe: laut lesen.)

Über den *Kompetenzbereich Sprachbewusstsein* möchte ich an dieser Stelle schweigen. Wenn ich mir die Forderungen durchlese, weiß ich, da ist im nächsten Jahr noch viel zu tun.

Aber jetzt sind Ferien. Und daher: Wie hat es der 12-jährige Uigure Erfan so schön formuliert? »Gemma Donauinsel!«

## Das Gedicht im Unterricht

Jennifer Kresitschnig

### »Ich denke dass diese Text ist schön.«<sup>1</sup>

Literatur im DaZ-Unterricht  
für Erwachsene: Helmut  
Seethalers Zettelpoesie

Literaturvermittlung gilt im DaZ-Bereich für Erwachsene als unzumutbar. Einerseits lässt sich Literatur kaum mit Sprachhandeln und Berufsorientierung in Einklang bringen, andererseits wird sie den Lernenden seitens der staatlichen Stellen, der Institute, der Lehrenden und der Lernenden selbst nicht zugetraut. Das Richtziel heißt Integration in den Arbeitsmarkt und das möglichst innerhalb weniger Wochen. Dieser Zugang zum Zweitsprachenunterricht bedeutet nicht nur eine immense Verarmung an sprachlicher Kreativität, Komplexität und Authentizität und damit schlichtweg an Sprachrichtigkeit, er ist auch kurzsichtig, was reale Handlungskompetenz betrifft, und darüber hinaus auch diskriminierend.

### Das Projekt

»Die nicht alles nachmachen, denen kann keiner etwas vormachen«.

Die von den KursteilnehmerInnen am Bahnhof Wien Mitte gesammelten Texte lauten:

- Oft lenkt man uns davon ab, dass wir immer öfter gelenkt werden.
- Sie arbeiten immer mehr, um sich immer mehr Dinge leisten zu können, die die Mühen der Arbeit immer besser vergessen lassen.
- Wenn in einem Land immer mehr billig einkaufen können, haben in einem anderen immer mehr für immer weniger sich verkaufen müssen.
- Was will man mehr, außer immer mehr als andere?
- Wer Macht hat, macht alles, um an der Macht zu bleiben.
- Wie kannst du wissen, was du willst, wenn du immer tust, was andere von dir wollen?
- Zu viele haben zu wenig, weil wenige zu viel haben.
- Wenigen bleibt viel, denn sie tun alles, um vielen wenig zu lassen.
- Neue Fragen stellen, sich nicht mit alten Antworten trösten lassen.

Ziel war eine Erhöhung der Selbstständigkeit in der Textauswahl sowie eine Steigerung der Wahrnehmungswahrscheinlichkeit und Hinwendung zu literarischen Texten als Alltagstexten im unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden. Bereits auf Anfängerniveau (A1 bzw. A1+ nach dem GER) sollte mit Hilfe der Leerstellenstruktur literarischer Texte die Textkompetenz gesteigert werden.

Helmut Seethalers Zettelpoesie wurde aufgrund ihrer Kürze und Prägnanz bei gleichzeitig anspruchsvoller inhalt-

licher Komponente ausgesucht. Die sprachliche Irritation wurde als hoch eingeschätzt.

Das Projekt wurde parallel zur curricularen Unterrichtstätigkeit über einen Zeitraum von ein bis zwei Wochen bei 16 Unterrichtseinheiten/Woche mit einer ungefähren Auslastung von 50 Prozent der zeitlichen Kapazität (d. h. ca. 10 UE) gehalten. Es wurde zur Ergebniskontrolle im zeitlichen Abstand von ca. 2 Monaten in zwei Durchgängen mit insgesamt drei Gruppen (zwei Mal A1 und ein Mal A1+) durchgeführt.<sup>2</sup>

#### Aufgabenstellungen und Ablauf

- Zu einer Liste mit Lexik, die sich an der Häufigkeit ihrer Nennung in Seethalers Lyrik und damit an den zu erwartenden lexikalischen Anforderungen orientierte, wurden eine Wörterbucharbeit und eine Memorierungsaufgabe gestellt.
- Die Lernenden wurden aufgefordert, die lyrischen Kurztexte Seethalers in der Station Bahnhof Wien Mitte/Landstraße aufzufinden, einzelne Texte auszuwählen und diese für den Unterricht zu notieren.
- Die mitgebrachten Texte wurden im Plenum gesammelt, in einem ersten Fragebogen<sup>3</sup> wurden die Reaktionen der Lernenden auf die Aufgabenstellung und die Verständnisbasis erhoben. Die A1-Gruppe (in der Folge »X« benannt) lehnte die Arbeit Seethalers größtenteils aufgrund des Sachbeschädigungsaspekts ab. Die A1+-Gruppe (in der Folge »Y« benannt) artikulierte eine durchwegs positive Resonanz, aus dieser Gruppe stammt der Titel dieses Artikels: »Ich denke dass diese Text ist schön.«
- Es kam zu einem mündlichen Meinungsaustausch. Im Anschluss wurden die Texte einzeln besprochen und nach Möglichkeit inhaltlich geklärt.
- Ein leicht gekürzter Internet-Artikel über Helmut Seethaler wurde mit der Methode des Fremdsprachenwachstums gelesen.
- W-Fragen wurden an den Text gestellt und von beiden Gruppen mittels Search-Reading beantwortet, der Artikel wurde wiederholt still gelesen und schließlich laut vorgelesen. Dabei wurden von den Lernenden Kriterien für die Ästhetik des Vorlesens (langsam, deutlich, intoniert) erarbeitet und befolgt, wodurch das laute Lesen mit deutlich sichtbaren Erfolgserlebnissen verbunden werden konnte. Vor allem X artikulierte auch noch in der Evaluationsphase des Projekts Zufriedenheit mit dem Training der Teilfertigkeit Lautes Lesen.
- Das dem bearbeiteten Internet-Artikel beigefügte Photo Seethalers wurde zur schriftlichen Bildbeschreibung genutzt.
- Das anschließende Diktat diente einerseits einer Verbesserung der Schreibfertigkeit, andererseits sollte so die neue Lexik erneut in anderer Form angeboten und ihr Wiedererkennungswert gesteigert werden. Beide Gruppen ließen in Folge die neue Lexik immer wieder ungehemmt und in der Anwendung korrekt in die Diskussion einfließen.
- Anhand der Struktur der lyrischen Texte sowie des Zeitungsartikels wurden zwei Grammatikkapitel angerissen (Suche X): die Adjektiv-Komparation und das Präteritum.

- Zum Wortfeld »Gefühle/Emotionen« wurde ein Assoziogramm erstellt. In einem zweiten Schritt sollten den einzelnen Texten Seethalers dann Emotionsbegriffe zugeordnet werden. Die häufigsten Nennungen waren in absteigender Reihenfolge: Hoffnung – Trauer – Stress/Zweifel.
  - Ein den Lernenden unbekanntes Gedicht Seethalers wurde gepuzzelt und zeitlich versetzt als Tafeldiktat memoriert. Anschließend wurde dieser Text in seine Silben zerlegt und in einer stimmlichen Auf-Ab-Bewegung von den Lernenden vorgetragen. Dieser spielerische Zugang zum Lesen sollte als Katalysator für einen affektiven Zugang zum literarischen Text dienen. Das Silbenlesen hat den Lernenden aus Y besonders großen Spaß gemacht. Ein Teilnehmer hat seine Intonation spontan durch Aufstehen-und-Niedersetzen begleitet. Generell konnte ich beobachten, dass sich in beiden Gruppen auch schwächere Lernende aufgrund ihrer affektiven Eingebundenheit in das Thema häufiger zu Wort meldeten, sich aktiver in Gruppenarbeiten beteiligten und sowohl quantitativ als auch qualitativ höhere Leistungen erbrachten, als dies in anderen Unterrichtsstrukturen der Fall gewesen war.
  - Die Gedichte wurden mit einer Suche X-Abfrage nach Wortklassen noch einmal bearbeitet. Zu jedem Text sollte außerdem eine Zeichnung erstellt werden. Aus der Beobachtung, dass einige Lernende sich sichtbar Mühe mit ihrer Zeichnung gegeben und viel Zeit in sie investiert haben, schliesse ich, dass diese einen affektiven Zugang zu den Texten über das Zeichnen gefunden haben.
  - In einem zweiten Fragebogen wurde erneut die Position der Lernenden zu Seethalers Poesie erhoben, zusätzlich erfolgte die Aufforderung zur eigenen Textproduktion, die Aufgabenstellung lautete: »Was würden Sie an die Wand / auf den Boden / auf einen Zettel schreiben?«. In Y wurde der individuelle Zugang der Lernenden zum literarischen Text am Ende des Projekts erfragt. Zur Veranschaulichung möchte ich hier einige Originalantworten zitieren:
- Die Gedichte von H. Seethaler sind komisch.
- Ich finde die Gedichte super, weil die Gedichte sind für die Menschen. H. Seethaler denkt an die Menschen. Er macht nichts falsch. So ist das super.
- Ihr Gedicht sagen mir, dass Leben ist schwer und wir Leute können leichte diese Leben machen. Jeden Mensch hat die probleme und erschaffen für sich die Probleme. Und wir müssen dieses probleme leichte machen. Wir müssen sich helfen, nicht immer denken an sich nur auch an andere Leute.
- Gruppe Y reagierte sehr positiv auf die Aufgabe der Textproduktion. Der kreative Schreibprozess der TeilnehmerInnen belegt dabei sowohl die Auffassung Mummerts, die die Funktion des Selber-Schreibens von Gedichten als Mittel zum Selbsta Ausdruck versteht (Mummert 1989b, S. 20)<sup>4</sup> als auch die Position Bredellas, der darin einen »creative response« auf den Originaltext annimmt (Bredella 1985, S. 374 f.).<sup>5</sup> In allen Gruppen gab es eine Reflexions- und Evaluierungsphase<sup>6</sup> am Ende des Pro-

jekts. Die Resonanz war allgemein sehr positiv. Originalzitate:

Helmut Seethaler ist sehr gut eine Kleinigkeit schreiben. Ich gerne lesen.

Das ist seer gut. Ich habe alle Gedichte gelesen war ist suppa.

gut, wir haben gut gelernt, wir haben auch etwas von seiner Geschichte gelernt, wir haben etwas gewusst.

Wir haben viele neue Wörter gelernt. Wir haben sein Leben auch gelernt. Wir haben sein denken an Leben gelernt. Wir haben die Gedichte geschrieben. Wir haben Diktat geschrieben. Wir haben viele Übungen gemacht. Wir haben Grammatik-Nomenativ, Akkusativ, Verben, Modalverben gemacht. Wir haben viele Fragen und antworten gemacht.

sehr gut, weil haben wir mit andere system neue Wörter gelernt. Nicht aufTafel schreiben neue Worte und abschreiben zum Heft. Nur etwas andere, das war sehr interessant für uns, und bischen das Projekt uns über Leben gelernt.

- Plakate wurden in möglichst offener Aufgabenstellung gestaltet.
- Nach Ablauf mehrerer Wochen sollten die Lernenden einen Dialog entwickeln, in dem sie einer realen Person aus ihrem Lebensumfeld vom »Helmut-Seethaler-Projekt« berichteten. Die Lernenden konnten sich großteils noch sehr lebhaft an das Projekt erinnern.

### Resümee

Das Ziel einer gesteigerten Aufmerksamkeit in Bezug auf Literatur im Lebensumfeld der Lernenden konnte erreicht werden. Darüber hinaus wurde die Bewertungsbreite der Lernenden verändert. Irritation wurde erreicht, was vor allem bei Lernenden mit ho-

hem Fossilisierungsanteil fruchtbringend erscheint. Die einzelnen Teilaufgaben wurden sehr gut und hoch motiviert gelöst. Die ästhetische Qualität der Texte wurde von einigen Lernenden wahrgenommen. Kognitive bzw. affektive Zugänge zur Lyrik konnten je nach Begabungstyp eröffnet und gefördert werden.

Der gruppendynamische und ergebnisorientierte Erfolg des Projekts bestärkt das Ansinnen, auch im DaZ-Unterricht für Erwachsene Texte einzusetzen,

die den Lerner als Leser/Zuhörer ansprechen, die diesem Leser/Zuhörer ein Identifikationsangebot machen, an denen er etwas erfahren, entdecken und wenn möglich sogar genießen kann, in denen sprachliche Äußerungen so kontextualisiert werden, daß Bedeutungen, Bezüge, Konnotationen und Implikationen erkennbar und deutbar werden [...]. (Eismann/Thurmair 1993, S. 380)

### Anmerkungen

- 1 Gekürzte Fassung.
- 2 Eine genaue Beschreibung der Teilschritte inklusive detaillierter Ergebnisdarstellung kann an dieser Stelle nicht erfolgen, im Rahmen dieses Artikels beschränke ich mich auf eine zusammenfassende Darstellung und ein Destillat aus beiden Durchgängen.
- 3 Ein großes Problem im DaZ-Unterricht ist die verständliche Formulierung von metasprachlicher Information bzw. das verständliche Abfragen derselben. Da die Fragestellungen zu einem fremdsprachlichen Inhalt ebenfalls in der Fremdsprache erfolgen, kommt es häufig zu Ergebnisverfälschungen. Im Fremdsprachenunterricht bietet sich meistens die Option der Übersetzung in die Muttersprache, im Zweitsprachenunterricht ist dies nicht (für alle Lernenden) möglich. Nicht nur im Sinne der dergestalt problematischen Unterrichtskommunikation muss dringlich eine spezifische DaZ-Methodik und -Didaktik entwickelt werden.

- 4 Originaltext einer Teilnehmerin: »Früh aufstehen, zwei Glück packen!«
- 5 Originaltext einer Teilnehmerin: »Ich würde schreiben bischen leichten die Worte. Nicht alle verstehen diese Texte. Ich würde schreiben leichten alle Sätze. z. B. »Leute einnehmen mit sich, helfen andere Menschen« »Schauen nicht immer auf geld, weil die Geld glücklich geben nicht.«
- 6 Ich bin mir dabei bewusst, dass ich die Ergebnisse des Projekts nicht anders als interpretativ darstellen kann. »Realitätskonzeption und Realitätserfassung sind unaufgebbar interpretationsimpregniert.« (Lenk/Maring 1997, S. 220)

#### Literatur

- BREDELLA, LOTHAR (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York, September 1984, S. 352–393.
- EHLERS, SWANTJE (1998): Landeskunde und Literatur. In: Bredella, L.; Delanoy, W. (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, S. 418–438
- EISMANN, VOLKER; THURMAIR, MARIA (1993): Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois u. a. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, H. 19, S. 373–389.
- HAAS, GERHARD u. a. (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 123, S. 17–25.
- KAMPEL, ASTRID (1991): *Szenen aus dem kakanischen Babylon. Literarische Texte zu Österreich-Ungarn und ihr landeskundlicher Erkenntnishorizont*. Graz: Hochschulschrift.
- KRAMSCH, CLAIRE (1993): *Context and Culture in the Language classroom*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- KRUSCHE, DIETRICH; WIERLACHER ALOIS (1985; Hg.): *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium.
- LENK, HANS; MARING, MATTHIAS (1997): Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: Fiebertshäuser, Barbara (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München-Weinheim: Juventa, S. 209–220.
- MUMMERT, INGRID (1989a): *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Goethe-Institut.
- DIES. (1989b): Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 1, S. 18–20.
- STIGLITZ, SIGRID (2000): *Lyrik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht? Eine Untersuchung zur poetischen Funktion der Sprache*. Wien: Hochschulschrift.
- WEINRICH, HARALD (1985a): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- DERS. (1985b): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Weinrich 1985a, S. 246–264.

---

JENNIFER KRESITSCHNIG, Studium der Geschichte und der Deutschen Philologie, langjährige Unterrichtstätigkeiten im DaM-, DaZ- und DaF-Unterricht, zurzeit tätig als Stellvertretende Chefredakteurin des *Österreich Spiegel*. E-Mail: jennifer.kresitschnig@gmx.at

## Kommentar

Roland Fischer

### Schulpolitik und LehrerInnenprofessionalität

LehrerInnen agieren als Individuen in der Regel professionell, sie unterrichten und begleiten die SchülerInnen kompetent, viele bilden sich weiter etc. Kollektiv agieren sie unprofessionell, d. h. sie handeln nicht als Gruppe, die für ein wichtiges Anliegen steht (für Bildung), und dafür in seiner Gesamtheit Verantwortung übernimmt. Diese überlassen sie der zuständigen Behörde, von der Direktion über Schulaufsicht bis zum Ministerium. Oft sind sie mit dem Agieren dieser Behörden unzufrieden, dann wird geschimpft, aber wenig Anstrengung unternommen, die Situation grundlegend zu ändern. Individualismus, mangelnde Fähigkeit, sich zu organisieren und die dafür nötigen Unterschiede zu akzeptieren, bis zur Bequemlichkeit hindern am Engagement. Der/ Die LohnarbeiterIn mit beschränkter Verantwortung ist das vorherrschende Bild.

Mit derartigen Aussagen ärgere ich seit Jahren LehrerInnen. »Was soll ich denn tun?«, wird mir entgegengehalten. »Wir sind ja Angestellte des Staates, ich habe ja gar keine Möglichkeit, über den Unterricht hinaus wirksam zu sein. Und der ist Aufgabe genug; ich bin froh, wenn mir guter Unterricht gelingt«. So weit, so nachvollziehbar.

Wie sieht nun jene Seite aus, die politisch die Gesamtverantwortung trägt? Ist sie überhaupt an kollektiver Profes-

sionalität der LehrerInnen interessiert? Was meint eine Ministerin, wenn sie von ihren »MitarbeiterInnen« spricht, die durch eine bedauerliche Indiskretion zu früh erfahren haben, was sie mit ihnen vorhat? Welches Verhältnis stellt man sich vor zwischen den TrägerInnen staatlich-politischer Ämter und einer Berufsgruppe, ohne die in dem System schon überhaupt nichts gehen kann? Ich weiß es nicht genau, aber das Setzen auf die Karte der Einigung mit dem Koalitionspartner anstatt auf die Überzeugungsarbeit bei den »MitarbeiterInnen« – oder auch auf das Sich-Einlassen, von etwas anderem als den Eingangsstandpunkt überzeugt zu werden – lässt vermuten, dass man an der ArbeitnehmerInnenmentalität der LehrerInnen nicht wirklich etwas ändern will. Man hätte sie gerne gefügiger, einsichtiger, vor allem hätte man gerne VerhandlungspartnerInnen, die nicht so borniert sind. Die Haltung: »Wir zeigen, wo es lang geht (z. B. definieren die Reformen), und ihr folgt uns«, dominiert.

So kann man eine Schuhfabrik steuern, vielleicht auch eine Bank, nicht aber ein System, dessen Wirksamkeit von den Überzeugungen der Mitglieder so stark abhängt wie die Schule. Entweder ein/e LehrerIn hat Recht mit seiner/ihrer Empörung über die Maßnahmen der Bildungspolitik und die damit verbundene Befürchtung einer Qualitätseinbuße, dann sollte man die Maßnahmen unterlassen. Oder er/sie hat Unrecht, dann bringt es auch nichts, sie/ ihn zu zwingen. Dann muss man den/ die LehrerIn überzeugen oder sie/ihn aus dem System entfernen. Jedenfalls nicht länger unterrichten lassen. Denn eines ist klar: So wie die LehrerInnen sich behandelt fühlen, werden

sie – vielfach unbewusst – die SchülerInnen behandeln.

Das Problem in der entwickelten Welt der führenden Wirtschaftsstaaten ist nicht, dass zu wenig gearbeitet wird, sondern zum Teil eher zu viel – Arbeit unter der Wettbewerbsmotivation wurde zum Selbstzweck erklärt. Jedenfalls wird zu wenig überlegt gearbeitet – die aktuelle Krise belegt dies. »Schola« heißt aber »Unterrichtsstätte, Muße, Ruhe«. Wir sollten froh sein, einen Ort zu haben, der nicht der Hektik des sonstigen Lebens ausgesetzt ist; ein Ort, an dem nicht in Bruchteilen von Stunden Arbeitszeiten verrechnet werden; ein Ort, an dem die Beteiligten Zeit haben, individuell und gemeinsam zu denken, sich zu entwickeln – und auch in die sonstige Welt hinein zu wirken. Dafür brauchen wir LehrerInnen, die mit weitem Horizont agieren, für die die Interaktion mit den SchülerInnen nur einen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit darstellt. Jedenfalls brauchen wir keine LehrerInnen, die ihre Arbeitszeit brav in der Schule absitzen, damit sie kontrollierbar ist. (Die Kontrolle würde übrigens zusätzlichen Aufwand an Kontrollpersonal erfordern.) Da ist schon die vielfach angedachte – noch nicht umgesetzte – Output-Kontrolle via Bildungsstandards vernünftiger.

Für all dies ist mehr Flexibilität nötig. Für LehrerInnen sollte es Zeiten des Unterrichts geben, die phasenweise in-

tensive Vorbereitung, jedenfalls aber konzentrierte Präsenz erfordern, es sollte Zeiten der Beratung mit SchülerInnen und KollegInnen geben, und es sollte Zeiten der eigenen, freien Weiterentwicklung geben. Hier an einer Schraube zu drehen, setzt den Weg der zentralistischen Detailsteuerung fort und ist kein Schritt in Richtung kollektiver Professionalisierung. Ein solcher würde zum Beispiel mehr Gestaltungsfreiheit der Schulen selbst erfordern, was zwar angekündigt ist, aber in seiner Umsetzung wesentlich komplexer als mehr Tage unterrichten oder auf Zulagen zu verzichten.

Gibt es einen Lichtblick? Ja, wenn die LehrerInnen gemeinsam mit ihren wichtigsten Partnern, den SchülerInnen, die Dinge in die Hand nehmen. Wenn die Schulpolitik erkennt, dass substanzielle Verbesserungen nur dann gelingen, wenn ein Teil der Verantwortung an die LehrerInnen als Kollektiv übertragen wird. Diese werden sich damit nicht leicht tun, zu stark ist das kleinräumige Interessens-Denken ausgeprägt, zu wenig kümmert man sich derzeit um das Ganze, zum Beispiel das Schultypen- oder Fächer-Übergreifende. Ich sehe allerdings keine andere Möglichkeit und das Auf-der-Stelle-Treten der staatlichen Schulpolitik zusammen mit dem Druck der öffentlichen Meinung könnte jene Anstrengung zustande bringen, die für kollektive Professionalität erforderlich ist.



Univ.-Prof. Dr. **Roland Fischer**

Studium Mathematik und Physik an der Universität Wien, Habilitation für Mathematik an der Universität Salzburg. Seit 1974 Professor für Mathematik und Didaktik an der Universität Klagenfurt. Gründungsmitglied des IFF, heute Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, seit 1994 dessen Leiter. Publikationen im Bereich Mathematik, Didaktik, Wissenschaftstheorie. E-Mail: roland.fischer@uni-klu.ac.at

## ide empfiehlt



Susanne Hochreiter, Ursula Klingeböck, Elisabeth Stuck, Sigrid Thielking, Werner Wintersteiner (Hg.):

### Schnittstellen

Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung.  
(= ide-extra, Bd. 14).

Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, 2009.  
243 Seiten.

ISBN 978-3-7065-4662-1 • EUR 24,90

In Zeiten, in denen Bildung vor allem nach Kriterien der ökonomischen Wertbarkeit diskutiert wird, in denen Kompetenz- und damit Output-Orientierung dominieren und sich die Debatten um deren Messung und Sicherung drehen, in Zeiten wie diesen scheint Literatur als unbestreitbarer Wert eines humanistischen Bildungsideals längst ausgedient zu haben. Welche Bedeutung die Literatur als Gegenstand von Bildung hat bzw. im europäischen Kontext bildungspolitischer Veränderungen (Stichwort: Lissabon-Strategie) haben soll, dieser Frage geht der von Deutsch-

didaktikerInnen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz herausgegebene Sammelband in der Reihe *ide-extra* nach. Die geänderten Rahmenbedingungen bedeuten – so die HerausgeberInnen – eine zumindest dreifache Herausforderung für literarische Bildung und damit für die Literaturlehr- und -lernforschung: Sie muss die Frage nach dem Wozu von Literatur(vermittlung) neu beantworten, die Inhalte der Literaturvermittlung (gerade in Hinblick auf Intermedialität und Transkulturalität) neu definieren und sich »auf den Diskurs der Effizienz und der *Output*-Orientierung einlassen, zugleich aber sicherstellen, dass eine adäquate Zweck-Mittel-Relation erhalten bleibt.« (S. 11) Dies wird der Literaturlehr- und -lernforschung umso besser gelingen, wenn sie die Schnittstellen zwischen (germanistischer) Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Anforderungen schulischer und außerschulischer Didaktik betont. Mit der Expansion in Richtung einer »öffentlichen Didaktik« verfolgt die Literaturlehr- und -lernforschung einen kulturwissenschaftlichen Ansatz, demzufolge Didaktik nicht an »klassische« Bildungseinrichtungen wie Schule, (Fach)Hochschule und Universität gebunden ist, sondern auch den vor- und außerschulischen Bereich sowie die Erwachsenenbildung mit einbezieht.

Ziel des Sammelbandes ist es, einerseits eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Literaturlehr- und -lernforschung in ihren jeweiligen institutionellen Kontexten zu leisten und andererseits Desiderate und Vorschläge für eine künftige – international orientierte – literaturdidaktische Forschung zu formulieren. Der Schwerpunkt des

Bandes liegt auf der literaturdidaktischen Forschung bezogen auf die Institutionen Schule, Hochschule und andere Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus werden aber auch empirische Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis berücksichtigt. Thematisch umfasst der Band drei Teile: Im ersten Teil – *Konzepte von Literatur und literarischer Bildung* – geht es um Probleme literarischer Bildung im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen (Sigrid Thielking) sowie um neue Inhalte und Perspektiven wie transkultureller Literaturunterricht (Nicola Mitterer, Werner Wintersteiner) und Literatur als Wissensvermittlerin (Susanne Hochreiter, Stefan Krammer). Der zweite Teil mit der Überschrift *Lernen und Lehren* diskutiert zunächst die Notwendigkeit einer Rechtfertigung für literarische Bildung im Deutschunterricht (Gaby Grossen) und stellt dann verschiedene Modelle für die Unterrichtspraxis vor, z. B. Individualisierung des Lesens (Dieter Wrobel), produktive Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht (Karlheinz Fingerhut), Lese- und Schreibreisen als hochschuldidaktische Aufgabe (Claudia Kupfer-Schreiner, Ulf Abraham) und Mehrdimensionalität als Ziel literaturdidaktischer Lehre (Sabine Anselm). Der dritte Teil schließlich widmet sich den *Methoden und Institutionen*, indem er literarische Kompetenz in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards verortet (Irene Pieper) und die Anforderungen an die LehrerInnenbildung in Zeiten gesellschaftlicher Globalisierung diskutiert (Wiebke Dannecker). Im Zentrum des Interesses stehen u. a. empirische Messungen im Bereich des Lesens (Michael

Kämper-van den Boogaart), Lehrmittel für den Literaturunterricht (Elisabeth Stuck, Nives Mlakar) und die Schnittstelle zwischen Schule und Universität (Ursula Kligenböck).

Viele der Beiträge im vorliegenden Band geben wichtige Impulse für weiterführende Diskussionen. Einer davon sei besonders erwähnt: Karlheinz Fingerhuts kritischer Beitrag zu produktiven Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Literaturunterricht zeigt das Dilemma literarischer Bildung im aktuellen didaktischen Mainstream eindrucksvoll auf. Während die Didaktik des »produktions- und handlungsorientierten Literaturunterrichts«, wie sie in den achtziger Jahren entwickelt wurde, auf die emotionale Beteiligung und damit Empathiefähigkeit der Lesenden setzte, instrumentalisiert die Kompetenzorientierung eben diese emotionale Beteiligung beim Schreiben, indem sie den Schreibakt ausschließlich als Aufgaben- oder Problemlösung begreift (vgl. S. 117). Dabei zeigt sich, dass die objektive Vergleichbarkeit von Leistungen, wie sie der Kompetenzbegriff definiert, bei produktiven Leistungen nur sehr eingeschränkt möglich ist. Der Fachdidaktik geht also der Stoff nicht aus, vor allem aber wäre sie gefordert, gerade in der Literaturvermittlung Selbstbewusstsein und Widerständigkeit zu zeigen!

ULRIKE TANZER

---

ULRIKE TANZER lehrt Neuere deutsche Literatur am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg. E-Mail: [ulrike.tanzer@sbg.ac.at](mailto:ulrike.tanzer@sbg.ac.at)

## Neu im Regal



Anja Ballis, Kaspar H. Spinner (Hg.):  
**Sommerschule Sommerkurse  
 Summer Learning**

Deutsch lernen im außerschulischen Kontext.  
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. 158 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0376-8 • EUR 16,00

Um allen Kindern gleiche Chancen im Bildungssystem bieten zu können, reicht der Unterricht in der Schule nicht immer aus. Kinder und Jugendliche aus bestimmten sozialen Schichten haben Schwierigkeiten, die an sie gestellten schulischen Anforderungen zu erfüllen, häufig können dafür sprachliche Defizite verantwortlich gemacht werden. Das aus dem anglo-amerikanischen Raum übernommene Konzept der Sommerschulen (»Summer Learning«) bietet während der Ferienzeit Programme zur Auseinandersetzung mit der (Zweit)sprache Deutsch und trägt so zu einer

Kontinuität im Lernprozess bei. In einem außerschulischen Kontext, in Verbindung mit einer abwechslungsreichen Freizeitgestaltung, wobei künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen, insbesondere dem Theater, viel Platz gegeben wird, sollen die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, sich der deutschen Sprache auf neuen Wegen zu nähern. Vielfältige Impulse mit handlungsorientiertem, sprachsystematischem und theaterpädagogischem Schwerpunkt stellen die Sprache in den Mittelpunkt. Den SchülerInnen wird so genügend Zeit eingeräumt, sich abseits von Noten- und Leistungsdruck, spielerisch und reflektierend mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Dem Lernen an sich, zum Beispiel dem Erwerb von Lernstrategien, oder ihrem Selbstmanagement, wie beispielsweise der Stressbewältigung, wird ebenfalls großer Wert beigemessen. Die an den Sommerschulen unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen sind vorwiegend junge, sich häufig noch in Ausbildung befindende Lehrkräften, die auf diesem Weg wertvolle Erfahrungen sammeln und ein Problembewusstsein für SchülerInnen mit sprachlichen Defiziten entwickeln können.

Die vorliegende, sehr empfehlenswerte Publikation versammelt Berichte über verschiedene Initiativen, die von schulischer und universitärer Seite, häufig in Zusammenarbeit mit kommunalen Institutionen, in Deutschland umgesetzt wurden. Unterschiedliche Konzepte werden vorgestellt und kritisch hinterfragt und regen zur Nachahmung und Weiterentwicklung – hoffentlich bald auch über die Grenzen Deutschlands hinaus – an.

URSULA ESTERL

Ingrid Kunze, Claudia Sozbacher (Hg.):  
**Individuelle Förderung in der  
 Sekundarstufe I und II**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. 316 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0383-6 • EUR 19,80

Heterogenität ist ein natürliches Phänomen, bereits zwei Personen bilden aufgrund individueller, biographischer und kognitiver Voraussetzungen keine homogene Gruppe. Umso größer werden die Unterschiede in Klassen von bis zu 30 Schülern und Schülerinnen mit verschiedenem sozialem und häufig auch kulturellem Hintergrund. Unterricht muss sich verändern, um den Anforderungen individualisierender Lehr- Lernkonzepten gerecht werden zu können. Lehrpersonen sind häufig nicht ausgebildet, um individualisierende Förderkonzepte einzusetzen, vielfach scheitern Initiativen aber auch an den Rahmenbedingungen, da viele Schulen kaum die Voraussetzungen zum Einsatz neuer Methoden erfüllen.

Die AutorInnen in diesem Sammelband nähern sich der Thematik von unterschiedlichen Seiten: in einer empirischen Studie wird die Position der Lehrer und Lehrerinnen zu individueller Förderung erhoben. In einem sehr umfassenden Teil werden verschiedene, bereits in der Praxis erprobte Methoden, Instrumente und Verfahren vorgestellt: Ermittlung des Förderbedarfs, Möglichkeiten der individuellen Förderung innerhalb und außerhalb der Schule (z. B. innere Differenzierung, Wochenplan-Arbeit, kooperatives Lernen, SchülerInnen als TutorInnen, differenzierte Hausübungen ...), Dokumentation und Beurteilung der Lernentwicklung (Lerntagebücher, Portfolios, Feedback ...). Ein

weiterer Teil der Publikation zeigt auf, welche Veränderungen im Schulsystem erforderlich sind, und welchen Herausforderungen sich einzelne Schulen, die LehrerInnen und SchülerInnen stellen müssen, um einerseits die in Standards festgelegten Anforderungen zu erfüllen und andererseits individualisierenden und differenzierenden Unterricht gewährleisten zu können.

Ulf Mühlhausen:

**Abenteuer Unterricht**

Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen.

Begleit-DVD mit Videobeispielen und Unterrichtsdokumenten.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. 284 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0192-4 • EUR 19,80

Dass Unterricht häufig nicht so abläuft, wie man es in der Vorbereitung geplant hat, ist vielen Lehrpersonen nur allzu bewusst. Für den Autor hat Unterrichtsqualität auch damit zu tun, wie Lehrpersonen mit unerwarteten Situationen, positiven wie negativen, umgehen können. Schulischer Lernerfolg ist nicht immer planbar, wie es die zahlreichen Initiativen zu Standards, Qualitätskontrollen und didaktische Theorien weismachen wollen. Anhand von 222 Unterrichtsbeispielen, 45 davon als Videosequenzen auf der dem Band beigelegten DVD, wird aufgezeigt, wie häufig und in welcher unterschiedlichen Formen Unerwartetes auftreten und das Unterrichtsgeschehen beeinflussen kann. Trotz der Tatsache, dass eine fundierte Forschung zu dieser Thematik noch wenig entwickelt ist, fordert der Autor, angehende Lehrpersonen verstärkt auf die schwierige, nicht planbare Seite des Unterrichts

tens vorzubereiten. In der Publikationen werden Ursachen für unerwartete Situationen aufgespürt, Beispiele aus dem Unterrichtsalltag vorgestellt und Lehrerhandlungen hinterfragt, wobei Defizite aufgezeigt, aber auch pädagogisch angemessene Verhaltensweisen vorgestellt werden.

Gerhard Ziener:

### **Bildungsstandards in der Praxis**

Kompetenzorientiert unterrichten.  
Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2008.  
160 Seiten.  
ISBN 978-3-7800-1010-0 • EUR 19,95

Bildungsstandards sind bildungspolitische Realität. Durch sie wird formuliert, was Jugendliche lernen sollen, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen – also über welche Kompetenzen – sie an einem bestimmten Punkt ihrer schulischen Karriere verfügen sollen.

Der Autor, der seit Jahren in der LehrerInnen-Fortbildung tätig ist, gibt Antworten auf offene Fragen, rückt unklare Vorstellungen von den Anforderungen an LehrerInnen und Unterricht zurecht und klärt wichtige Begriffe – an erster Stelle steht dabei die Definition von »Kompetenzen« selbst. Danach geht er dem Zusammenhang von Kompetenzen und Bildungsstandards nach und analysiert den Perspektivenwechsel vom Input zum Output. In einem weiteren Schritt überlegt er, wie die Bildungsstandards in den Unterricht kommen können und ermittelt Kriterien für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, bevor er im letzten Teil der Publikation näher auf die Methodik des kompetenzorientierten Unterrichts eingeht, wobei

er bemüht ist, immer den Bezug zur Praxis herzustellen.

Die sehr übersichtlich gestaltete Publikation gibt einen guten Einblick in die Thematik, die vorgestellten Inhalte sind nicht auf den Deutschunterricht abgestimmt, sondern betreffen alle Fächer. Und so soll die Frage: »Was ist guter Unterricht?« angesichts der heutigen Anforderungen neu diskutiert werden.

Reinhold S. Jäger:

### **Beobachten, beurteilen und fördern!**

Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. (= Erziehungswissenschaft, Bd. 21).  
Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2007.  
400 Seiten.  
ISBN 978-3-9373-3354-0 • EUR 29,90

Die Debatte um Kompetenzen betrifft nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden. Immer öfter wird darüber nachgedacht, welchen Anforderungen Lehrer und Lehrerinnen genügen müssen, wenn sie ihre SchülerInnen individuell fördern und beim Lernen unterstützen möchten. Immer häufiger ist in diesem Zusammenhang von »diagnostischer Kompetenz« die Rede. Bevor individuelle Förderprogramme für die einzelnen Lernenden erstellt werden können, ist es unumgänglich, dass Lehrkräfte in der Lage sind, Schülerleistungen gezielt zu analysieren, Stärken und Schwächen zu erkennen und basierend auf einer möglichst wertfrei erstellten Diagnose die entsprechenden Fördermaßnahmen zu ergreifen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrer und Lehrerinnen ihr eigenes Verhalten beim Beobachten und Beurteilen der SchülerInnen-Leistungen reflektieren und Verhaltensmuster

aufdecken, sich mit Normen auseinandersetzen und erfahren, welcher Kompetenzen es bedarf, um die Diagnostik und Förderung zu optimieren. Darüber hinaus werden verschiedene Methoden zur Erfassung von Leistungen – neben den schriftlichen und mündlichen Prüfungen werden auch alternative Testverfahren, aber auch Portfolios und Lerntagebücher in den Band aufgenommen – einander gegenübergestellt.

Der als Lehrbuch konzipierte Band enthält zahlreiche Übungen, Beispiele, Reflexionen sowie Angaben zu weiterführender Literatur, die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung sehr hilfreich sind.

Werner Graf:

### **Lesegenese in Kindheit und Jugend**

Eine Einführung in die literarische Sozialisation. (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. 201 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0260-0 ■ EUR 19,00

Der vorliegende Band ist ein Handbuch aus der Reihe *Deutschunterricht. Grundwissen Literatur*, das systematisch Basiswissen zur literarischen Sozialisation – Lesegenese, Begrifflichkeit, Stand der Leseforschung – bietet. Da es als Arbeitsbuch für Studierende, zum Selbststudium für Lehrende des Faches Deutsch und für die Lehrerfortbildung konzipiert ist, bietet es auch Arbeitsaufgaben und Anleitungen zur (Selbst)Reflexion der eigenen Lesebiographie. Werner Graf arbeitet mit Beispielen lektürebio-graphischer Texte aus seiner langjährigen Forschungsarbeit.

Ausgehend von der Annahme, dass der eigene Zugang zum Lesen und infolge dessen zum Lese- und Literaturunterricht von der Lesesozialisation und Lesepräferenzen geprägt ist und sich damit auch die hohe Wertschätzung von Printmedien erklärt, wird im ersten Kapitel mit Textbeispielen und Anleitungen das Verfassen einer Lektüreautobiographie angeregt.

Die großen Entwicklungsphasen in der Lesegenese werden in die Kapitel Vor-Lese-Zeit, Kinderlektüre und Jugendlektüre gegliedert. Dabei wird die Rolle der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Peers hinsichtlich Lesepräferenz, Identifikationsmechanismen, Motivation etc. dargestellt. Lesekrisen, Lesetypen, Lesen als Beitrag zur jugendlichen Identitätsstiftung werden ebenso diskutiert wie die IGLU- und PISA-Befunde.

In einem eigenen Kapitel befasst sich Werner Graf mit dem schulischen Lesen: der literarischen Sozialisation durch die Schullektüre. Geschlechtsspezifische Ausprägungen, Präferenzen, Lesemodi und die geschlechtsspezifische Zuwendung zu Sachtexten einerseits und zu Romanen andererseits werden schon im Kapitel über die Jugendlektüre thematisiert. Im Kapitel »Geschlechtsspezifisch des Lesen in Kindheit und Jugend« gibt es dazu einen eher kurzen Überblick über verschiedene Ansätze. Das Buch schließt mit einem Kapitel zur Didaktik der Leseförderung, das verschiedene Dimensionen der Leseerziehung anreißt.

Dieser Band vermittelt einen guten Überblick über wesentliche Forschungsfelder in der Lesesozialisation und Lesedidaktik.

GABRIELE FENKART

Ina Karg:  
**Verstehendes Lesen –  
Lesendes Verstehen**

Kopiervorlagen zu einer Basiskompetenz.  
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.  
79 Seiten.  
ISBN 978-3-5257-0162-1 • EUR 14,90

Das vorliegende Übungsbuch bietet zahlreiche Aufgaben zur Leseförderung, die jedoch – anders als in vielen Publikationen zu dieser Thematik – nicht bei Ganztexten ansetzen, sondern den Leseprozess an sich in den Mittelpunkt stellen. Kinder an der Schnittstelle von der Grund- zur Sekundarstufe sollen gezielt unterstützt werden, wichtige für ihre weitere schulische Karriere grundlegende Fertigkeiten beim Lesen zu entwickeln. Die abwechslungsreich gestalteten Übungen laden zu einem reflektierten Umgang mit dem Lesen ein und zielen auf die Entwicklung von kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten ab. Immer wieder werden die jungen LeserInnen aufgefordert, über das Gelese-

ne, die Aufgaben und die von ihnen gewählten Strategien, um diese Aufgaben zu lösen, nachzudenken. Durch das Lösen der Aufgaben entwickelt sich erst die Geschichte, durch das Nachdenken und das schriftliche Festhalten der entdeckten Lösungswege sollen Prozesse während des Lesens bewusst gemacht werden, wodurch sie sich später einfacher auch in anderen Situationen wiederholen lassen sollen. Ina Karg wendet sich an Lehrende, die die vorliegenden Kopiervorlagen direkt in den Unterricht einbauen können, die aber auch aufgefordert sind, die Impulse aufzunehmen und selbst ähnliche Aufgaben zu konzipieren, aber sie spricht auch die Schülerinnen und Schüler, denen sie Sinn und Funktion der Übungen erklärt und die sie zur aktiven Lesearbeit anregen möchte, direkt an. Die Arbeit an dem hier vorgestellten »Situationsmodell« soll zur Entwicklung des lesenden Verstehens sowie des verstehenden Lesens beitragen.

**»Wir sind die Seinen lachenden Munds.« Das Thema Tod in der Literatur**

49. Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde  
30. Oktober – 2. November 2009, Hippolyt-Haus, St. Pölten

Die jährlich in St. Pölten stattfindende Literaturtagung des »Instituts für Österreichkunde« (in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik) stellt diesmal »Metaphern des Todes« ins Zentrum der literaturwissenschaftlichen Analysen. Als Eröffnungsredner konnte Prof. Thomas Macho gewonnen werden, der das Thema »Tod« sowohl philosophisch erörtern, als auch dessen bildhafte Darstellung an Hand literarischer Texte demonstrieren wird. In weiteren Beiträgen werden Rituale und literarische Gestaltungen dieses Motivs vom Mittelalter bis in die Jetztzeit vorgestellt. Prof. Wernfried Hofmeister und einige weitere ReferentInnen werden auch die didaktischen Möglichkeiten, die die literarische Auseinandersetzung mit dem Tod bietet, ausloten. Selbstverständlich wird die mitunter besonders »todesaffine« österreichische Gegenwartsliteratur ebenso in den Blick genommen, wie deren Vorläufer in der Wiener Moderne. Das Rahmenprogramm wird aus einer Lesung des Büchner-Preisträgers Josef Winkler, sowie aus einer Filmvorführung (mit einer wissenschaftlichen Einleitung von Prof. Arno Russegger) bestehen.

*Informationen und Anmeldung:*

Bernd Zimmermann, Institut für Österreichkunde, Hanuschgasse III/1/5, A-1010 Wien  
ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Welche Jugendbücher, die noch selten im Unterricht gelesen werden, weil es kaum didaktisches Material gibt, verdienen es, Schullektüre zu werden?

Und welche traditionellen Lesestoffe könnten besser im Unterricht eingesetzt werden, wenn zugehöriges Material neue Impulse setzt?

#### Neuerscheinung



#### Vorankündigung Erscheint 2009



6.291\_2

## Neue Impulse für Ihren Literaturunterricht

Die Lektüriereihe **Texte.Medien** unterstützt Ihre Unterrichtsvorbereitung durch geeignete Materialien:

#### ■ Die Textausgabe – der unterrichtspraktische Begleiter

- ungekürzter Originaltext
- Wort- und Sacherklärungen am Text
- Umfangreiche Bild- und Textmaterialien zu:
  - Biografie
  - Entstehung
  - Verstehen und Deuten
  - Wirkung
  - Mediale Gestaltung
- Arbeitsanregungen für Unterricht und Hausaufgaben

#### ■ Arbeitsheft/Lesetagebuch

- vielfältige analytische Aufgaben zur selbstständigen Auseinandersetzung mit den Texten
- kreative Schreibaufträge zur weiteren Beschäftigung mit Themen und Inhalten

#### ■ Informationen für Lehrerinnen und Lehrer

- komplette Unterrichtsvorschläge mit Darstellung der Einzelstunden
- Klausurvorschläge und Hinweise zur Arbeit mit dem Arbeitsheft



Ergänzt werden verschiedene Titel außerdem durch ein **mediales Zusatzangebot** auf CD/DVD, das ein neues und intensives Arbeiten mit den Texten ermöglicht.

**Bildungsmedien Service GmbH**  
 Schroedel · Postfach 4945 · D-38023 Braunschweig  
 E-Mail: [bestell@bms-verlage.de](mailto:bestell@bms-verlage.de)  
[www.schroedel.de/textemedien](http://www.schroedel.de/textemedien)