

Eva Maria Rastner (Hrsg.)

auf!brüche

ide-extra
Eine deutschdidaktische Publikationsreihe
herausgegeben von Werner Wintersteiner

Band 8

Eva Maria Rastner
(Hrsg.)

auf!brüche

Aktuelle Trends der Deutschdidaktik

STUDIENVerlag
Innsbruck-Wien-München

Gedruckt mit Unterstützung durch das
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Auf!brüche : aktuelle Trends der Deutschdidaktik / Eva Maria Rastner (Hrsg.). - Innsbruck ; Wien ; München : Studien-Verl., 2000

(Ide extra ; Bd. 8)

ISBN 3-7065-1454-0

© 2000 by Studien Verlag Ges.m.b.H., Amraser Straße 118, A-6010 Innsbruck

e-mail: order@studienverlag.at

homepage: www.studienverlag.at

Layout: Andrea Kopeinig

Umschlag: STUDIENVerlag/Eliane Freina

Umschlagfotos: Christof Šubik

Alle Rechte vorbehalten: Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

<i>Eva Maria Rastner</i> „Aufbrüche“ – Momentaufnahmen einer Tagung	7
--	---

PERSPEKTIVENWECHSEL I

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...	15
--	----

DIDAKTISCHE ORIENTIERUNGEN

<i>Werner Wintersteiner</i> Der flexible Mensch. Kulturelle Bildung im Zeitalter der Globalisierung	19
---	----

<i>Ingelore Oomen-Welke</i> Was heißt Sprachliche Bildung heute?	33
---	----

<i>Peter Sieber</i> Neue Wege in der Lernkultur	57
--	----

<i>Robert Buchschwenter</i> Medien-Realitäten. Die Veränderung der Lebenswelten durch Neue Medien	71
---	----

PERSPEKTIVENWECHSEL II

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...	97
--	----

MUTTERSPRACHENDIDAKTIK INTERNATIONAL

<i>Norbert Griesmayer</i> Muttersprachlicher Unterricht im internationalen Vergleich	101
---	-----

<i>Ulf Abraham</i> „Bilder“ vom muttersprachlichen Unterricht in Deutschland	108
---	-----

<i>Kirsten Gjaldbaek</i>	
Muttersprachenunterricht in Dänemark	119
<i>Milena Krobotová</i>	
Ausgewählte Probleme des muttersprachlichen Unterrichts	131
<i>Bernadette Sailer-Halbron</i>	
Stichwörter zum Französischunterricht im Französischen System	143
<i>Evelyn Thornton</i>	
Österreich: Zur Situation des Faches und zum Lehrplan 99	148

PERSPEKTIVENWECHSEL III

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...	159
--	-----

LEHRAMTSAUSBILDUNG

Ulrike Tanzer

Lehramtsausbildung – Kooperation Universität, Akademie und Schule. Mit Diskussionsbeiträgen von: Tanja Böck, Christine Wildner, Diethelm Bacher, Christa Wernisch, Gerald Haas, Hemma Chocholka und Kornelia Tischler	163
---	-----

PERSPEKTIVENWECHSEL IV

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...	179
--	-----

ANHANG

Die AutorInnen und DiskutantInnen dieses Bandes	181
Dank an die Sponsoren	183

Vorwort

„Aufbrüche“ – Momentaufnahmen einer Tagung

Zu Beginn des dritten Jahrtausends steht unsere Gesellschaft vor großen neuen Herausforderungen, welche auch Schule und Bildung betreffen.

Dabei geht es für den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik vor allem darum, mit der schul- und bildungspolitischen Herausforderung fertig zu werden, die sich in zwei Phänomenen manifestiert: der Aufgabe, auf die multikulturelle Gesellschaftsentwicklung mit einer Kultur der Mehrsprachigkeit zu antworten und jener, der medialen Revolution durch eine Reform des Unterrichts Rechnung zu tragen, der sich bislang auf das Medium Buch konzentrierte.

Damit werden aber nun manche bisherige Selbstverständlichkeiten des Faches „Deutsch“ in Frage gestellt und Orientierungen nach neuen Konzepten und einer veränderten Praxis notwendig, woran sich beispielsweise die hochschulpolitische Forderung knüpft, im Lehramtsstudium gezielt auf die neuen Erfordernisse des Schulbetriebs vorzubereiten. Die neuen Studienpläne bieten dazu sicherlich eine große Chance.

Die Basis dafür aber muss der Ausbau der Wissenschaftsdisziplin Fachdidaktik Deutsch sein, die nicht nur lehren, sondern auch forschen und damit die Grundlagen bereitstellen muss. Eine wissenschaftliche Aufwertung und ein personeller Ausbau der universitären (österreichischen) Deutschdidaktik wäre unbedingt erforderlich, um den Anschluss an die internationale wissenschaftliche Entwicklung nicht zu verlieren.

„Aufbrüche“ auf schulischem wie universitärem Terrain erscheinen damit notwendiger denn je!

Die Klagenfurter Tagung, in deren Tradition es liegt, eine Brücke zwischen den Bildungsinstitutionen zu schlagen, versteht sich als Impulsgeberin für diese notwendigen „Aufbrüche“ und bot mit der vierten Veranstaltung dieser Art im September 1999 neuerlich ein Kommunikationsforum für DeutschlehrerInnen aller Schultypen und Bundesländer, GermanistInnen und FachdidaktikerInnen von Pädagogischen Akademien, Universitäten und Institutionen der LehrerInnen-Fortbildung im In- und Ausland. Ziel der Veranstaltung war es, den gemeinsamen Erfahrungsaustausch zu pflegen und dadurch wichtige Denkanstöße für mögliche „Aufbrüche“ in Schule, Universität und anderen Bildungsinstitutionen zu initiieren.

Der vorliegende Tagungsband spiegelt mit seiner Drucklegung der Plenarreferate und Ergebnisse der Tribünengespräche wichtige Momentaufnahmen der Veranstaltung „Aufbrüche – Deutschdidaktik in Österreich“ (22.9.1999 – 25.9.1999) wider, zu der nahezu 300 TeilnehmerInnen aus zehn Staaten an die Universität Klagenfurt gekommen waren.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den Grundtenor der Plenarreferate und Tribüningespräche zu skizzieren und damit Interesse an weiterer Lektüre zu fördern.

Eine Randbemerkung noch vorweg: Plenarreferate und Tribüningespräche werden von einem PERSPEKTIVENWECHSEL in Form einer Zitatensammlung ehemaliger SchülerInnen zum Thema „Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte“ unterbrochen. Heiteres und Nachdenkliches mischt sich in den Aussagen, die vielleicht den einen oder anderen „Aufbruch“ fördern helfen.

In den DIDAKTISCHEN ORIENTIERUNGEN kommen FachdidaktikerInnen und WissenschaftlerInnen zu Wort, die sich auf Spurensuche nach dem Bildungsbegriff im 21. Jahrhundert begeben und sich diesem in ihren Beiträgen aus unterschiedlichen Blickwinkeln annähern.

Den Stellenwert kultureller Bildung in einem Zeitalter der Globalisierung hinterfragt Werner Wintersteiner (Klagenfurt) in seinem Eröffnungsreferat. Der Autor geht davon aus, dass eine Gesellschaft nur dann erfolgreich ihre Bildungsaufgaben erfülle, wenn sie eine geglückte Dialektik zwischen Tradition und Erneuerung herstelle. Gerade diese Balance sei aber heute gefährdeter denn je, da sich ein didaktischer Subjektivismus breit mache, der von einer Bildungsindustrie gefördert werde, die mehr an verwertbarem output als an humaner Qualität interessiert sei. Vor diesem Hintergrund durchforstet Wintersteiner den Lehrplan '99 und diskutiert dessen Folgen für den Deutschunterricht. Nicht im radikalen Bruch mit Traditionen, nicht in einer Infragestellung von Identitäten und einer ständigen Neuorientierung, sondern in einer zeitgemäßen Erneuerung des klassischen Bildungsbegriffs, dessen Realisierung in der Eigenverantwortlichkeit jedes/r Einzelnen liege, sieht der Autor wertvolle Chancen für Schule und Gesellschaft.

„Was heißt sprachliche Bildung heute?“ fragt Ingelore Oomen-Welke (Freiburg im Breisgau), wobei sie den Stellenwert der deutschen Sprache im Kontext einer mehrsprachigen Gesellschaft und Schule diskutiert.

Im Sprechen über Varianten innerhalb der eigenen Muttersprache und im Reden über andere Sprachen ausgehend von Fragestellungen wie „Warum sprechen Menschen, wie sind Sprachen entstanden, warum gibt es verschiedene Sprachen, wie lernen Kinder sprechen, wie steht meine Sprache in meiner und der großen Welt da?“ sieht die Autorin einen wichtigen Schritt zu sprachlicher Bildung. Dazu gehöre die Auseinandersetzung mit dem Unvertrauten ebenso, wie das Erfahren des vermeintlich Selbstverständlichen als neu in der breiteren Betrachtung. Das Nachdenken über Varianten innerhalb der eigenen Sprache und über andere Sprachen schaffe eine offene Unterrichts-atmosphäre und fördere das gegenseitige Verstehen der Kommunikationspartner.

Für den Auf- und Ausbau von Sprachfertigkeiten, die sowohl in der Herkunfts- als auch in der/den zu erlernenden Zielsprache(n) wichtige Schlüsselqualifikationen einer heutigen Gesellschaft darstellten, spricht sich Peter Sieber (Zürich) aus und diskutiert in diesem Zusammenhang neue Wege einer Lernkultur.

Lernen wird dabei vom Autor als ein aktiver, konstruktiver, selbstständiger, Motivation voraussetzender Prozess gezeichnet, der von den Lehrenden unterstützt werden

und nur ohne permanenten Leistungsdruck erfolgreich sein kann. Übertragen auf den Aufbau von Sprachfähigkeiten bedeute dies – so Sieber –, dass Spracherwerb als ein eigenaktiver, kreativer Prozess verstanden werden müsse, in dem Fehler als entwicklungsnotwendig auf dem Weg des Lernens verstanden würden und Lehrenden eine unterstützende Funktion hin zu einem höheren Lernniveau zukomme.

Den Veränderungen der Lebenswelten durch Neue Medien stellt sich Robert Buchschwenter (Wien) in seinem Beitrag. Dem Autor geht es dabei nicht so sehr um eine praktische Anleitung für den Einsatz multimedialer Anwendungen im Unterricht, als vielmehr um einen Streifzug durch die Medienlandschaft des neuen Jahrtausends.

Dass die Nutzung bzw. der Einsatz Neuer Medien auch in den geisteswissenschaftlichen Fächern immer mehr zur Notwendigkeit werde und einem „Sich-umsehen-Dürfen“ auch in digitalen Netzwerken das Wort geredet werden müsse, betont der Autor mit dem Hinweis darauf, dass geteiltes Wissen immerhin potentiertes Wissen bedeute.

Angewandt auf den Deutschunterricht könne die intertextuelle Nutzung von digitalen Netzwerken zu einer Skizze mit all den Verknüpfungen, Verzweigungen und offenen Fragen führen, die ein Thema eben evoziere. So gesehen gehe es darum, die Recherche zu einem Thema offen zu gestalten und auf sachverwandte Bereiche auszudehnen. Dies aber wiederum bedeute, dass jede dem Gegenstand angemessene Form der Kommunikation erlaubt und erwünscht sein müsse, wobei Wissen dadurch zirkulär angereichert werde, indem alle am Kommunikationsprozess Teilnehmenden einen durchlässigen Knoten in einem weitmaschigen Netz bildeten. Dem Lehrpersonal komme in diesem Prozess die Aufgabe zu, die Kommunikation zwischen den Wissensspeichern zu forcieren und zu einer verantwortungsvollen und bedürfnisorientierten Organisation der extrahierten Daten anzuregen. Für Lehrende wie Lernende gehe es also darum, ein netzartiges Gefüge bzw. Bild von Gedanken zu entwickeln, ein vielgestaltiges, komplexes Oberflächenmuster, bei dem Öffnungen wichtiger seien als der Rahmen. In einem so angelegten Lernprozess heißt Lernen damit nun, einem akuten Kommunikationsbedürfnis entsprechend auf Entlegenes zugreifen und neu montieren. Ein weiterer „Aufbruch“ auf dem Weg in eine neue Lernkultur!

Unter MUTTERSPRACHENDIDAKTIK INTERNATIONAL finden sich die Ergebnisse eines Tribünengesprächs, zu dem Norbert Griesmayer (Wien) als Moderator sechs KollegInnen aus dem In- und Ausland geladen hatte, um in Kurzvorträgen mit anschließender Diskussion ein Bild des muttersprachlichen Unterrichts im internationalen Vergleich zu entwerfen.

Die publizierten Texte von Hochschullehrern und -lehrerinnen aus der BRD (Ulf Abraham) und Tschechien (Milena Krobotová), Lehrer/innenfortbildnern und Lehrern im übrigen Schulbetrieb (Andreas Felis/Südtirol), von Mitarbeiterinnen an Lehrplänen und neuen Unterrichtsprogrammen (Kirsten Gjaldbaek aus Dänemark und Evelyn Thornton aus Österreich) und einer Lehrerin an der Französischen Schule (Bernadette

Sailer-Halbron) in Wien spiegeln ein differenziertes Szenario sowohl von der LehrerInnen-Ausbildung als auch von der Didaktik der Muttersprache in den einzelnen Ländern.

Den Grundtenor jedes einzelnen Beitrags in einigen wenigen Sätzen wiederzugeben hieße, die von den jeweiligen KollegInnen entworfenen Bilder zu verzerren. Stellvertretend dafür lasse ich Norbert Griesmayer als Moderator dieses Tribüningesprächs zu Wort kommen, der im Zusammenhang der präsentierten internationalen Darstellungen vom Muttersprachenunterricht von einer „Entselbstverständlichung“ des (Bildes vom) eigenen Unterrichtsfach(s) spricht. Das Andere sei – so Griesmayer – nicht als bequeme Rechtfertigung des Eigenen zu sehen, sondern vielmehr als Anstoß zur bescheidenen Relativierung des Eigenen bzw. als Herausforderung für die Modifizierung des Eigenen. Dies wiederum setze offene Lehrende voraus, die zwar die kulturellen Bedingtheiten ihres Faches erkennen, sie aber nicht als natürliche Grenzen anerkennen, sondern sie zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern zu reflektieren und auch zu überschreiten bereit sind. Für Aufbrüche dieser Art plädieren Griesmayer und seine DiskutantInnen.

Aufbrüche zu initiieren ist auch das Ziel jener KollegInnen, die sich in einem weiteren Tribüningespräch, moderiert von Ulrike Tanzer (Salzburg), von verschiedensten Standpunkten aus mit der universitären LEHRAMTSAUSBILDUNG beschäftigten und Reformansätze vor dem Hintergrund neuer Studienpläne an den österreichischen Universitäten diskutierten. Die Bestandsaufnahme durch die DiskussionsteilnehmerInnen (Tanja Böck/Wien, Christine Wildner/Wien, Diethelm Bacher/Klagenfurt, Christa Wernisch/Innsbruck, Gerald Haas/Graz, Hemma Chocholka/Wien, Kornelia Tischler/Klagenfurt), deren einleitende Statements im vorliegenden Band im Einzelnen dokumentiert sind, zeigt sehr deutlich die regionalen Unterschiede bei der Lehramtsausbildung auf, bedingt durch unterschiedliche Rahmenbedingungen wie Universitätsgröße und Institutsstruktur. Das Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Pädagogik, der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehramtsausbildung, die ungünstige personelle Situation der Fachdidaktik in Österreich sowie die mangelnde Kommunikation und Kooperation innerhalb und zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen bilden die weiteren thematischen Schwerpunkte der Diskussion, als deren Ergebnis ein Acht-Punkte-Programm zur Reform der universitären DeutschlehrerInnenausbildung vorgestellt wird. Wenn darin etwa Forderungen nach einer Stärkung der Deutschdidaktik an Universitäten und Schulen, nach einer Ausarbeitung von Studienplänen unter Miteinbeziehung von FachdidaktikerInnen, LehrerInnen und Lehramtsstudierenden, nach Zusatzqualifikationen als Möglichkeit der Profilierung für das Lehramt und andere Berufsfelder, nach einer verstärkten Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Instituten beim Unterrichtspraktikum und in der berufsbegleitenden Fortbildung sowie nach einer Verbesserung der Kommunikation zwischen allen Bildungseinrichtungen erhoben werden, so bleibt zu hoffen, dass diese nicht nur Utopie bleiben, sondern in der Praxis gelebt werden und verkrustete Strukturen aufbrechen helfen.

Die AutorInnen des vorliegenden Bandes liefern mit ihren Beiträgen wertvolle Denkanstöße für die so notwendigen Aufbrüche in unserer Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts. Inwieweit diese Aufbruchstimmung Eingang finden wird in die tägliche Praxis unserer Bildungsinstitutionen wird letztendlich von der Eigenverantwortlichkeit der darin Wirkenden abhängen! Doch, wie heißt es so schön: Der Weg ist das Ziel!

Eva Maria Rastner
Klagenfurt, September 2000

PERSPEKTIVENWECHSEL I

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...

Zusammenstellung aller SchülerInnenzitate: Peter Globocnik, Christian Schacherreiter und Werner Wintersteiner.

Du eilst vom Schultisch zum Ladentisch, dann zum Esstisch, und... (jetzt wollte ich wahrhaftig schon guter Letzt sagen!)... und landest schließlich doch wieder am Schultisch.

Vor mir stapeln sich die Bücher und Mappen und ein (noch) weißes Blatt Papier, das ich beschreiben soll! (Muss!) Ich kaue am Bleistift und hypnotisiere die Linien. (Ich verwünsche meinen Lehrer und seine geistreichen Themen.)

Inzwischen ist mein Bleistift verstümmelt, und ich nehme den zweiten zur Hand. Da sich nun auch das Glas Apfelsaft geleert hat, erhebe ich mich und gehe in die Küche. Ich fülle mein Glas und nehme im Vorbeigehen eine Packung Kekse mit. (Zur Schonung meiner Bleistifte!) (Dieser Weg erfolgt noch des öfteren!)

Danach setze ich mich wieder an den Schreibtisch, den Kuli in der Rechten und abwechselnd ein Glas oder ein Keks in der Linken. Dann male ich „1. Hausübung“ in die zweite Reihe und erfinde eine Überschrift in der fünften Reihe. (Beides wird dreimal unterstrichen.) Es wird eine Pause eingelegt.

(Ein Schluck Apfelsaft und ein Schokoladekeks werden hier als angebracht empfunden.) Weiter!

Ein in Schönschrift geschriebenes Datum in der linken Ecke, ein in weniger schöner Schrift geschriebener Name in der rechten Ecke. Pause! (Ein Schluck Apfelsaft, ein Keks.)

Wenn ich nun einen Geistesblitz bekomme, wird der Rest der Hausübung in einer unlesbaren Schrift festgehalten.

Wenn nicht, dann resigniere ich spätestens dann, wenn die Kekspackung und das Glas leer sind, und ich verschiebe die ganze Angelegenheit auf morgen, wo sich dann alles noch einmal wiederholt.

(Ich habe resigniert!)

DIDAKTISCHE ORIENTIERUNGEN

Werner Wintersteiner

Der flexible Mensch

Kulturelle Bildung im Zeitalter der Globalisierung

Kultur – Bildung – Erziehung

Was Deutschunterricht und Deutschdidaktik vielleicht von anderen Disziplinen und Schulfächern unterscheidet, ist das ausgeprägte Bewusstsein von der ethischen „Mission“ des Faches. Es ist die Idee, wie ausgereift auch immer, dass Sprach- und Literaturunterricht mehr bedeuten als die Vermittlung so genannter Kulturtechniken, um das tägliche Leben zu bewältigen und im Arbeitsprozess zu bestehen. Bei aller Konzentration auf das Naheliegende des Alltags in Schule und Universität sind wir doch auch einer kleinen Utopie verpflichtet, der Utopie sprachlich-kultureller Bildung. Sprachliche Bildung bedeutet einen bewussten, reflektierten Umgang mit Sprache, diesem wichtigsten Medium der Vergesellschaftung. Sie erhöht die Berufs- und Lebenschancen des oder der einzelnen, aber sie verändert zugleich unmerklich die Gesellschaft, denn eine Gesellschaft sprachlich Gebildeter, so die Utopie, verhält sich zivilisierter, friedlicher, solidarischer.

Bildung und Erziehung – das ist der Weg, wie eine Gesellschaft die doppelte und widersprüchliche Aufgabe löst, die Hannah Arendt als Bewahrung und Erneuerung beschrieben hat. „In der Erziehung entscheidet sich“, sagt Hannah Arendt, „ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre.“ (Arendt, 1958, S. 276) Und sie führt weiter aus: „In der Erziehung übernehmen [wir] die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen gewissen Widerspruch miteinander geraten. (...) Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde.“ (266/267) Eine Gesellschaft erfüllt also immer dann erfolgreich ihre Bildungsaufgaben, wenn sie eine geglückte Dialektik zwischen Tradition und Erneuerung herstellt. Gerade davon kann heute nicht mehr ausgegangen werden, wie Hannah Arendt schon vor etlichen Jahren konstatiert hat. Und ihre Feststellung gilt heute wohl noch viel mehr als zu ihrer Zeit: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten wird.“ (275) Es

werden nicht nur schlechte Traditionen kritisiert, sondern die Idee der Tradition selbst fällt der Kritik zum Opfer.

Die These, die ich in diesem Referat vertrete, lautet: Heute ist nicht nur diese Balance zwischen Tradition und Erneuerung gefährdet, sondern wir verlieren die Aufgabe aus den Augen, diese Balance herzustellen. Es macht sich, mit den Worten von Hubert Ivo, ein „didaktischer Subjektivismus“ breit. Dadurch können wir die Aufbruchs-Chancen eines Bildungswesens, dessen Versteinerungen langsam abbröckeln, nicht pädagogisch sinnvoll nutzen. Statt dessen droht sich eine Bildungsindustrie durchzusetzen, die mehr an verwertbarem output als an humaner Qualität interessiert ist.

Ich werde in einem ersten Schritt diesen „didaktischen Subjektivismus“ genauer beleuchten, der – meiner Auffassung nach – grundlegende Änderungen der Bildungslandschaft zum Hintergrund hat. Ich beginne mit Änderungen im Alltag des Deutschunterrichts und nehme dann einige gängige pädagogische Dogmen unter die Lupe, wie sie auch im „Lehrplan 99“ zu finden sind.

Ich gehe in einem zweiten Schritt auf den neuen Hochwertbegriff „Flexibilität“ ein und zeige, wie er mit einer „neoliberalen“ Bildungspolitik zusammenhängt.

Abschließend will ich ein paar Anstöße dafür liefern, wie die Idee der sprachlich-literarischen Bildung zeitgemäß erneuert werden könnte.

Wenn ich dabei bestimmte Tendenzen kritisiere, so sind Sie als LehrerInnen zwar die Adressaten meiner Worte, nicht aber meiner Kritik. Es geht mir um Weichenstellungen der Bildungspolitik, nicht um die Beurteilung des Schulalltags, und meine Rede enthält durchaus eine gewisse Portion Selbstkritik.

1. Von der sprachlich-literarischen Bildung zum didaktischen Subjektivismus

Jammern und Klagen gehören in vielen Berufen zum Geschäft. Die Weisheit der Stoiker *Lerne leiden ohne zu klagen!* ist heute längst außer Kraft gesetzt. *Lerne klagen ohne zu leiden!* ist das anerkannte Motto der Kaufleute. Die Bauern pflegen über zu viel bzw. zu wenig Sonne oder Regen zu klagen, die Lehrerinnen und Lehrer eben über die SchülerInnen, die immer schlechter werden, die Anmaßungen der Eltern, die Fülle des Stoffes und die schikanösen Anordnungen der Schulbehörden. Das ist, wir wissen es, ein psychohygienisch notwendiges Ventil und daher ganz in Ordnung. Geschickte Seminarleiter haben längst Techniken entwickelt, diese pädagogischen Klagen produktiv zu nutzen. In letzter Zeit allerdings häufen sich Kritiken an den Arbeitsbedingungen, die ernster zu nehmen sind. Sie betreffen nicht das Ewiggleiche des schulischen Alltags, sondern in ihnen spiegelt sich, in der literarischen Form der Pausenanekdote und des pädagogischen Smalltalks, ein grundlegender Wandel dieses Alltags. Die folgenden Punkte habe ich besonders häufig zu hören bekommen:

- Das Prestige des Leitfaches Deutsch hat stark abgenommen: Wer Mathematik oder Englisch unterrichtet, bedarf keiner besonderen Legitimation. Doch in Deutsch, da darf doch man keine so strengen Maßstäbe ansetzen! Da soll auch niemand durchfallen!

- Die Schule hat lebensnah zu sein, was immer das genau heißen mag; der banale Gedanke, dass die Schule zum Lernen da ist, ist fast schon verdächtig geworden.
- Es gibt im Grunde nur mehr zwei Fragen an ein Schulfach: Ist es unterhaltsam? Und: rechnet es sich (für die künftige Karriere)? Wehe, wenn weder das eine noch das andere zutrifft!
- Für Deutsch heißt das vor allem, es muss Spaß machen, lustig sein! Denn abgesehen von dem, was wir inzwischen als „Kulturtechniken“ bezeichnen, wird unser Fach immer stärker als reiner Luxus betrachtet.
- An den Deutschunterricht werden, unter dem Einfluss der audiovisuellen und elektronischen Medien, Erwartungen herangetragen, die er unmöglich erfüllen kann, ohne seine Substanz aufzugeben. Soll sich der Unterricht wirklich vorwiegend mit den modernen Medien beschäftigen? Welcher Platz bleibt da noch für Literatur und Bücher?
- Leitbegriffe wie Layout, Outfit, Präsentation usw. zielen nur mehr auf die Oberfläche! Jede Substanz wird gleichgültig, Hauptsache, eine bunte Verpackung!

Während diese Klagen sich häufen, ist zugleich die alte Klage, dass sich in der Schule nichts verändern lässt, fast verschwunden. Dank der Schulautonomie und der beginnenden Dezentralisierung hat sich der Spielraum in der Schule deutlich erhöht. Die Schulen werden in der Öffentlichkeit stärker beachtet, auch wenn wir über die Rankings in den Medien nicht gerade glücklich sind. Die Mauern der Schule haben sich weit geöffnet, auch wenn dies besonders für die Werbebranche gilt. Überall wird an Schulprofilen gearbeitet, auch wenn die SchülerInnen meist nicht zur Mitarbeit eingeladen werden. Hieß es noch vor kurzem resignativ *Rien ne va plus – Nichts geht mehr*, so tönt es heute verführerisch *Anything goes!*

Dieser Wechsel vom Französischen, der alten, zum Englischen, der neuen Welt-sprache, markiert tatsächlich eine Trendwende. Auffällig an diesen, wie ich sie nennen möchte, *neuen Klagen*, ist, dass nun Entwicklungen kritisiert werden, die bisher herbeigesehnt wurden! Mehr Autonomie, mehr Schülerorientierung, mehr Lebensnähe – das sind doch lauter Slogans der Reformbestrebungen seit den 70er Jahren! Kreativität, Individualisierung, Innovation – so lautete doch das Glaubensbekenntnis der progressiven Deutschdidaktik. Jetzt werden, so scheint es, viele dieser Forderungen in die Tat umgesetzt. Wieso geraten sie nun plötzlich ins Visier der Reformer?

Die Situation ist tatsächlich ziemlich kompliziert. Die Welle der Veränderungen, die mehr und mehr unser Schulwesen erfasst, spült ohne Zweifel ein ganzes Riff an Verkrustungen, autoritären Strukturen, schlechten alten Gewohnheiten fort, gegen die wir oft vergeblich angestürmt sind. Zugleich aber führt diese Welle Entwicklungen mit sich, die wir lieber zweimal prüfen sollten, bevor wir sie euphorisch begrüßen.

2. Die Herrschaft der drei Ks und drei Is

Eine dieser Entwicklungen ist der Trend zum *Unterricht light*, zu „Mc Deutsch“, konzentriert im Slogan „*Nicht Fächer, sondern Schüler unterrichten!*“ (Vgl. Ivo 1999, 7)

Nicht Fächer, sondern Schüler unterrichten – das mag ja ein ganz guter Rat sein für übereifrige KollegInnen, die jedes Augenmaß in ihrer Arbeit verloren haben. Doch in ihrer falschen Gegenüberstellung von Fach und Mensch negiert diese Losung die Idee wissenschaftlicher Bildung. Wie sollen Schüler denn unterrichtet werden, wenn nicht durch Fachunterricht? Unter allgemeinem Applaus des Publikums, das immer schon eine Schwäche für populistische Parolen hatte, wird hier vor der Aufgabe der Allgemeinbildung kapituliert.

Es ist beängstigend zu sehen, wie viele Hochwertbegriffe einer engagierten Pädagogik und Didaktik heute von einem modischen Mediendiskurs aufgesogen werden. Ich will diese Gefahren an den drei Ks der Schulreform *Kommunikation, Kooperation und Kreativität* demonstrieren, die heute einen seltsamen Bedeutungswandel erfahren (Abb. 1):

Die 3 Ks		
Kommunikation	Kooperation	Kreativität
Die 3 Is		
Individualisierung	Innovation	Infotainment

Abb. 1

1. Kommunikation

Kommunikation war *das* zentrale Schlagwort des Deutschunterrichts und der Deutschdidaktik in der Reformphase in den 70er Jahren. Eben deshalb war es ein umstrittener Begriff. Heute hingegen ist Kommunikation zu einem Wert an sich geworden. Ein später Sieg der 68er? Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Denn aus einem Synonym für Demokratie und Verständigung ist ein Fachbegriff der modernen Technologie und Ökonomie geworden, reduziert auf massenmediale Information oder persönliche Durchsetzungsfähigkeit. Aus dem Ideal gewaltfreier Beziehungen droht ein Bekenntnis zu persönlichem Egoismus zu werden.

2. Kooperation – Teamwork

Was könnte es Demokratischeres geben als Kooperation? Teamarbeit ist lange schon ein Ausweis für fortschrittlichen Unterricht. Schließlich fordert auch die Wirtschaft seit Jahr und Tag, dass Teamwork in den Schulen zu lernen sei. Der Soziologe Richard Sennett entzaubert aber auch diesen Slogan. Er hat den Abbau von Hierarchien in Betrieben untersucht und kommt zu einem nüchternen Ergebnis: Moderne Teamarbeit schafft die Fiktion, es gebe keine Konkurrenz der Angestellten und keine Macht der Vorgesetzten: Der Chef moderiert statt dessen den Gruppenprozess. Teamwork ist, zumindest in der Wirtschaft, zu einem Modell geworden, wie Machtverhältnisse verschleiert werden können. Wieder Sennett: Es „... zeigt sich in den oberflächlichen Szenen des Teamworks zwar Macht, aber keine Autorität. Eine Autoritätsfigur ist jemand, der für seine oder ihre Macht Verantwortung übernimmt.“ (Sennett 1998, 153)

3. Kreativität

Die Kreativitätsforschung hat zweifelsohne viel beigetragen zu einem vertieften Verständnis des Lernprozesses und zur Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden. Kreativität ist inzwischen zum *epiteton ornans* jedes Teilbereichs des Deutschunterrichts geworden: kreativer Literaturunterricht, kreatives Schreiben, kreativer Umgang mit Sprache und Medien. Dieser inflationäre Umgang mit dem Begriff hat Kreativität zu einem Modewort verkommen lassen. Wenn nur mehr Kreativität zählt, ist dann systematisches Arbeiten ideenlos und langweilig? Wenn es ein spezielles kreatives Schreiben gibt, ist dann das „normale“ Schreiben „unkreativ“? Wird nicht übersehen, dass der spontane, „kreative“ Ausdruck oft genug nur mediale Klischees zum Ausdruck bringt? Wird nicht suggeriert, Lernen sei immer lustvoll und mühelos? Droht Kreativität nicht zu einem Kampfbegriff gegen kognitives Lernen zu werden?

Zugleich mit dieser Umwertung von Reformparolen erleben wir die Blüte neuer Hochwertbegriffe, die alte Selbstverständlichkeiten oder Leitbegriffe schulischer Tätigkeit abzulösen scheinen, und die ich als die drei Is bezeichnen möchte: *Individualisierung*, *Innovation*, *Infotainment*.

1. Individualisierung

Argumentiert wird die Individualisierung des Unterrichts mit der pädagogischen Sorge um jedes einzelne Kind. Ganze Szenarien des Offenen Lernens sorgen sich darum, jeden Schüler nur ja nach seinem eigenen Rhythmus arbeiten zu lassen. So weit, so gut. Aber wie weit ist es von der individuellen Förderung zur Förderung des individuellen Egoismus? Wird nicht dieser Egoismus als moderner lifestyle gepredigt, in Slogans wie „Mehr privat, weniger Staat“? Gehen wir nicht einer Gesellschaftsordnung entgegen, in der die Logik der persönlichen Konkurrenz und der Durchsetzung des Stärkeren triumphieren? Bald bleibt dem individualisierten Individuum tatsächlich nichts mehr übrig, als sich in der nächsten Buchhandlung einen der zahlreichen Ratgeber zu besorgen, wie man die „Marke Ich“ am besten verkaufen kann ...

2. Innovation

Innovation – die nächste Lieblingsvokabel des öffentlichen Diskurses – stammt aus der Wirtschaft und beschreibt den immer schneller werdenden Kreislauf technischer Erneuerungen unter dem Druck der Konkurrenz. Problematisch wird es, wenn dieser Begriff in die Alltagssprache wandert und zu einem moralischen Wert mutiert. Was altbewährt ist, ist bereits schlecht, weil es nicht innovativ ist. Es kommt nicht darauf an, ob etwas gut ist, sondern ob es neu ist. Damit wird aber der Erziehung, die immer eine Balance zwischen Tradition und Erneuerung finden muss, die Basis entzogen.

Diese Innovationseuphorie steht in engem Zusammenhang mit der von Sennett beobachteten einseitigen Wertschätzung von Jugendlichkeit und der Abwertung von Erfahrung und Tradition. So wird es auch immer schwerer zu unterrichten, denn das

Geschäft der Schule besteht ja darin, Erfahrungen zu vermitteln und Traditionen weiterzugeben.

3. Infotainment

Schon der Slogan selbst zeigt seine Herkunft aus den Massenmedien. In der Schule wird er, unter dem Markenzeichen *Edutainment*, als Antwort auf die pädagogische Konkurrenz von Fernsehen und Computer gefeiert. Vielleicht ist er aber auch eine Reaktion auf die zunehmenden sozialen Aufgaben der Schule, die mit der Bildungsaufgabe oft nicht in Einklang gebracht werden kann. Edutainment verspricht Unterhaltung *statt* Arbeit und Anstrengung. Damit werden die Begriffe *Lernen* und *Freude* in einen gefährlichen Gegensatz gebracht, der die Bildungsarbeit letztlich untergräbt. Wer Vergnügen und Denken gegeneinander ausspielt, wie will der das Vergnügen am Denken lehren?

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Jeder einzelne Begriff hat für sich genommen seine Berechtigung und bezeichnet einen pädagogischen Fortschritt, auf den wir nicht mehr verzichten wollen. Aber die Überbetonung des Individualismus, zusammen mit einem auf persönlichen Ausdruck verkürzten Kreativitätsbegriff und einem pervertierten Verständnis von Kommunikation, die Abwertung wissenschaftlicher Bildung durch Anpassung des Unterrichts an Methoden des Infotainments – das wäre eine gefährliche Trendwende. Die Gefahr besteht vor allem darin, dass wir selbst auf unsere Stärken verzichten und einem allgemeinen Trend folgen, so weit, dass wir schließlich selbst an der Umsetzung von „McDeutsch“ arbeiten.

3. Die Fallstricke des „Lehrplans 99“

Unter diesen Voraussetzungen wollen wir auch einen Blick auf das wichtigste, modellbildende Reformwerk im Schulbereich werfen, auf den „Lehrplan 99“, der Ende 1999 für die Unterstufe der österreichischen Gymnasien und die Hauptschulen beschlossen wurde. Lassen wir zunächst eine neutrale Stimme zu Wort kommen: Der deutsche Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin hat den neuen Lehrplan einer umfangreichen und sehr differenzierten Kritik unterzogen. Er lobt an ihm den kühnen Versuch, die Reformdiskussion der letzten 30 Jahre in Planungspraxis umzusetzen; er schätzt das Konzept, das sich vor pädagogischen Allmachtsphantasien wie vor erzieherischer Abstinenz gleichermaßen hütet. Er ist natürlich auch mit der Entscheidung zu mehr Autonomie und Selbstverantwortung einverstanden. Und doch sind in seinen „Anmerkungen“ eine Reihe von sehr grundlegenden Kritikpunkten zu finden. Vor allem findet er bedenklich, wie – ohne dass dies wirklich reflektiert wird – eine grundsätzliche Richtungsänderung der Aufgabe der Schule getroffen wird: Sie soll eher „Lebensraum“ als ein Ort des Lernens sein. Zurecht stellt er fest, dass die „Förderung von Wohlbefinden“ als Bildungsaufgabe wohl verfehlt sei: „Warum soll man verlangen, dass die Behandlung der Versteppung Afrikas, des Woyzeck, der Belagerung von Wien, der Kreuzigung Christi, der Ursachen der Arbeitslosigkeit zur Beförderung des körperlichen,

seelischen und sozialen Wohlbefindens beiträgt?“ (Ladenthin 1999, 3) Ladenthin kritisiert konkret drei Punkte, die ich hier bloß nenne, ohne sie weiter auszuführen:

- Die Bedrohung der Fächerorientierung durch eine falsche Betonung des „Fächerübergreifenden Unterrichts“
- Abwertung des Lernens durch das Fehlen jeder Konkretisierung der methodischen Arbeit
- Verzicht auf Erziehung und Auseinandersetzung mit Werten

Ladenthin zieht folgendes Resümee:

In diesem Lehrplan sind Lehren und Lernen faktisch marginalisiert. Sie verkümmern unter all den anderen Anforderungen an Schule und Lehrer. (...) Die Ordnung, Plazierung und Gewichtung der „didaktischen Aussagen“ macht deutlich, dass dieser Lehrplan die Entmethodisierung des Unterrichts ebenso fördert wie die Entwissenschaftlichung des Wissens(4/5).

Kernstück des Lehrplans ist eine Definition von fünf Bildungsbereichen, deren Herkunft nicht weiter begründet wird. Man merkt auch bald, dass diese Bestimmungen ziemlich willkürlich und beliebig sind (siehe Abb. 2).

Ladenthin weist z. B. zurecht darauf hin, dass „Gesundheit und Bewegung“ wohl kein Bildungsziel sein können, und er zeigt, wie eigenartig die Gegenüberstellung von *Mensch*

<p style="text-align: center;">Die Ziele der Allgemeinbildung</p> <p style="text-align: center;">Bildungsbereiche: Bezugsrahmen für die Einordnung der Leistungen der einzelnen Fächer für den Bildungsprozess</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sprache und Kommunikation 2. Mensch und Gesellschaft 3. Natur und Technik 4. Kreativität und Gestaltung 5. Gesundheit und Bewegung 	<p>und <i>Gesellschaft</i>, aber auch von <i>Natur und Technik</i> ist. Ich will diese Punkte gar nicht weiter diskutieren, sondern meinerseits ein paar Bemerkungen zum Bereich „Deutsch“ anfügen. Man kann nicht gerade sagen, dass dieser Lehrplan ein Produkt der Kooperation aller für „Deutsch“ Zuständigen ist. Der Lehrplan ist unter Ausschluss von Germanistik und Deutschdidaktik entwickelt worden, übrigens ganz</p>
---	---

Abb. 2

im Gegensatz zu den neuen Studienplänen für das Lehramt an den Universitäten, in deren Ausarbeitung sowohl Schulbehörden wie auch Lehrkräfte eingebunden sind. Inzwischen wurde bei der Beschlussfassung des Lehrplans sogar die Kommission brüskiert und übergangen, die bislang mit seiner Formulierung beauftragt war.¹

- 1) Im Deutschlehrplan wird Sprache, wie ich meine, ziemlich einseitig auf ihren kommunikativen Aspekt reduziert. Das deutet sich schon im Bildungsziel „Sprache und Kommunikation“ an, wo eine Funktion von Sprache privilegiert wird. Und das verstärkt sich noch durch den Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ für Deutsch, wo drei Punkte genannt werden:

- der kommunikative Aspekt
- die Verarbeitung von Sachinformationen
- Ausdrucksformen von Texten und Medien

Der Begriff „Sprachreflexion“ fehlt hingegen im gesamten Lehrplan. Auch alle Hinweise zum Stichwort „Sprachbetrachtung“ lassen nur den Schluss zu, dass damit Grammatikunterricht im engeren Sinne gemeint ist. Sprache als Medium des Denkens, der Selbstfindung, Kritikfähigkeit durch Sprachreflexion – all dies wird nicht als Aufgabe benannt.

- 2) Der zweite beunruhigende Punkt ist das „Verschwinden“ der Literatur. Weder in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ noch in den „Didaktischen Grundsätzen“ ist von *Kunst* oder *Literatur* die Rede. Es ist ja schon sehr bedauerlich, dass Kunst bzw. ästhetische Erziehung – im Gegensatz zu „Gesundheit und Bewegung“ – *nicht* zu den fünf allgemeinen Bildungszielen gezählt werden. Umso schwerer wiegt es, wenn nun auch im Deutschlehrplan die Literatur hinter dem Textbegriff versteckt wird. *Texte* werden im Lehrplan *Medien* gegenübergestellt, womit die Unterschiede zwischen künstlerischen Texten oder künstlerischen medialen Produkten einerseits und Sachtexten und entsprechenden Medien andererseits ein weiteres Mal verwischt werden. Wenn die Kunst also gar nicht vorkommt, so hat die Kultur im Lehrplan wenigstens als Adjektiv überlebt und kommt gezählte viermal als *sprachliche und kulturelle Sozialisation, sprachliche und kulturelle Vielfalt, kulturelle Identität* sowie *kulturelle Angebote* vor. Man wird einwenden, dass die Beschäftigung mit Literatur natürlich in den konkreten Lehrplänen der einzelnen Jahrgänge auftaucht. Aber im Grunde hat man ihr bereits in den Bildungszielen die argumentative Basis entzogen!
- 3) Und somit ergibt sich ein drittes Manko: Der Verzicht auf die Begriffe Literatur und Kunst wie auch das Fehlen der Sprachreflexion gehen Hand in Hand mit einer Unterbewertung der historischen Dimension des Sprachunterrichts. Die Betonung von kommunikativen Aufgaben und die bevorzugte Auseinandersetzung mit Texten und Medien lenkt die Aufmerksamkeit ganz auf die Gegenwart.

Ich unterstelle, dass dieser „didaktische Subjektivismus“ kein Zufall ist, sondern die Nachgiebigkeit gegenüber einem Trend ausdrückt, der allgemein unser Bildungswesen immer stärker bestimmt. Dieser Trend lässt sich kurz mit einer „neoliberalen Bildungspolitik“ umschreiben. Ihr Ziel ist der „freie Mensch“, wie ihn die business globalization braucht – frei von Bindungen und Traditionen, von Solidaritäten und Persönlichkeit. Es ist eine Art von Freiheit, die vergleichbar ist mit der historischen Freisetzung von Arbeitskräften in der Frühphase des Kapitalismus. Nur dass es diesmal offenbar weniger um die äußere Freisetzung geht als um die Beeinflussung der inneren, der psychischen Strukturen, also um Bildung. Es geht um das, was Richard Sennett die Schaffung des „flexiblen Menschen“ nennt.

4. Flexibilität als Lebensform

„Flexibilität“ ist zu einem sehr populären Hochwertbegriff geworden. Flexibel wird verstanden als die Fähigkeit, sich auf neue Situationen schnell einstellen zu können, berufliche Wendigkeit und persönliche Toleranz. Flexibel sind die lächelnden Sieger im gnadenlosen Wettlauf, flexibel steht für modern, erfolgreich und zeitgemäß. „Flexibilität“, sagt Oskar Negt, „ist heute zum Zauberwort für Krisenlösungen geworden, allerdings keineswegs nur im positiven Sinne als größerer Handlungsspielraum, mehr Freiheit, mehr Zeitsouveränität usw., sondern auch als das genaue Gegenteil: Flexibilität, indem Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden.“ (Negt 1997, 227/228) Der amerikanische Soziologe Richard Sennett hat einen Blick hinter die strahlende Fassade geworfen. In einer ausführlichen Studie stellt er dar, wie die wirtschaftlichen Trends, die wir heute unter dem unklaren Stichwort Globalisierung subsumieren, die Menschen zwingen, „flexibel“ zu werden, bisherige Bindungen aufzulösen, um überhaupt die gestellten Anforderungen erfüllen zu können. In zahlreichen Fallbeispielen zeigt er für verschiedene Berufsgruppen, von Bäckern, akademisch gebildeten Führungskräften wie auch Selbstständigen, dass niemand vom Zwang zur Flexibilität verschont bleibt:

- häufiger Jobwechsel, der das bisherige Können oft entwertet, Bindungen am Arbeitsplatz kaum aufkommen lässt und die Zukunftsperspektiven unsicher macht;
- häufiger Ortswechsel, so dass stabile Freundschaften auch im privaten Bereich schwierig werden;
- Es gibt keine Karriere mehr, im Sinne einer „Laufbahn“, mehrfacher Berufswechsel im Laufe eines Lebens wird zur Regel.

Flexibilität ist also wesentlich mehr als eine bloße Anforderung des Berufs. Sie beeinflusst nachhaltig die Lebensentwürfe und Lebensweisen ganzer Generationen. „Der Imperativ, Risiken auf sich zu nehmen, hat sich in der modernen Gesellschaft ungeheuer erweitert.“ (Sennett 120) Das Schlagwort „Flexibilität“ ist nur eine beschönigende Bezeichnung für die wenig angenehme Tatsache, dass jedes erworbene Können und Wissen permanent entwertet und damit die bisherigen Lebensformen ständig in Frage gestellt werden. So entsteht der Zwang zu einer ständigen Umstellung und Umorientierung, euphemistisch „lebenslanges“ und „lebensbegleitendes“ Lernen genannt.

Dieser Zwang zur Flexibilität tangiert auch die Beziehungen zwischen den Generationen: Jugend wird zur alles entscheidenden Qualität, Erfahrung zählt nicht mehr. „Das neue Regime respektiert (...) nicht, dass der pure Ablauf der Zeit, der zur Ansammlung von Kenntnissen notwendig ist, einer Person Stellung und Rechte verleiht – Wert im greifbaren Sinn. (...) Unsere Erfahrung ist nicht mehr in Würde zitierbar.“ (Sennett 1997, 128/129) Der Autor fasst zusammen:

Flexibilität bezeichnet zugleich die Fähigkeit des Baumes zum Nachgeben wie die, sich zu erholen, sowohl die Prüfung als auch die Wiederherstellung seiner Form. Im Idealfall sollte menschliches Verhalten dieselbe Dehnfestigkeit haben, sich wechselnden Umständen anzu-

passen, ohne von ihnen gebrochen werden. Die Verwirklichung der Flexibilität konzentriert sich jedoch vor allem auf die Kräfte, die die Menschen verbiegen. (Richard Sennett 1997, 57)

Wie die Psyche der flexiblen Menschen aussieht, beschreibt zum Beispiel der Schriftsteller Michel Houellebecq in zwei Romanen mit den bezeichnenden Titeln »Ausweitung der Kampfzone« und »Elementarteilchen«. Die beiden Werke, die in Frankreich für heftige Debatten sorgten, bestechen durch die kalte und nüchterne Analyse von Menschen, die systematisch alle Bindungen zerstört haben und die auf einer verzweifelten und oft uneingestanden Suche nach Solidarität und Wärme sind. Das Credo des flexiblen Menschen formuliert der Autor in einem Essay so: „Du musst begehren. Du musst begehrenswert sein. Du musst am Wettkampf teilnehmen. (...) Wenn du aufhörst, existierst du nicht mehr. Wenn du zurückbleibst, bist du tot.“ (Houellebecq 1999)

Diese Flexibilisierung stößt im Bereich der Erziehung bislang auf gewisse Schranken. Überträgt man jedoch die Logik der freien Märkte auf den Bildungssektor, so wird die Idee der Bildung selbst korrumpiert: Aus einer gesellschaftlichen Institution im Sinne eines demokratischen Ideals wird eine Chance zur persönlichen Bereicherung. Bildung wird zum privaten Kapital. Die erste Forderung des neoliberalen Umbaus des Bildungswesens lautet deshalb: Entstaatlichung und Deregulierung.

5. Die „Deregulierung“ des Bildungswesens

Deregulierung meint, dass sich alle Institutionen nach dem Gewinnprinzip organisieren und bewähren müssen. Die Marktlogik soll auch dem Bildungswesen übergestülpt werden: Dieser Umbau, den wir heute auch schon bei uns beobachten können, hat eine propagandistische und eine organisatorische Seite:

- Der pädagogische Diskurs wird durch einen Wirtschaftsdiskurs über die Ware „Bildung“ ersetzt. Ein ganzes Metaphernsystem ökonomischer Ausdrücke suggeriert uns, dass Schule und Erziehung so zu betreiben wären wie der Aufbau einer Werbeagentur oder die Organisation einer Computer-Firma. SchülerInnen bzw. deren Eltern werden zu Klienten und Kunden gestempelt, die durch Angebot und Nachfrage darüber entscheiden, ob die Waren der pädagogischen Kaufleute, verkörpert in den einzelnen Schulteams, sich am Markt durchsetzen. Die neuen Schlagworte lauten *output* und *efficiency*, *school quality* und *total quality management*.
- Zugleich wird der Abbau von Bürokratie und aller hinderlichen Regelungen von oben gefordert. *Demokratie* wird gerufen, *Wirtschaftsinteressen* sind gemeint. Die schrittweise Privatisierung des Bildungswesens, als Akt der Befreiung gepriesen, soll den riesigen, großteils brachliegenden Bildungsmarkt für Private erschließen. Pressure Groups wie ERT, die europaweite Industriellenvereinigung mit großem Einfluss auf die EU-Politik in Brüssel, verlangen seit 1989 einen größeren Einfluss auf die staatliche Bildungspolitik. In einem Papier von 1994 fordert ERT sogar ausdrücklich: „Die Erziehung soll als Dienst an der Welt der Wirtschaft verstanden

werden. Die nationalen Regierungen sollten Erziehung als einen Prozess ansehen, der von der Wiege bis zur Bahre reicht.“ (Monde Diplomatique, Juni 1998, 14) Die Rolle der öffentlichen Hand wird nicht bestritten, aber auf einen ganz bestimmten Bereich reduziert. Sie soll „die Ausbildung derer gewährleisten, die niemals einen rentablen Markt darstellen und deren Ausschluss aus der Gesellschaft sich nur verstärken wird“ (ebda). Man kann nicht behaupten, dass solche Ambitionen auf taube Ohren stoßen. Ein kleines Beispiel dafür ist die rasante Entwicklung der Informationstechnologie im Schulwesen. Der Elektronikindustrie zum Beispiel ist es möglich, die öffentliche Hand bei der Ausstattung der Schulen mit Computern zu Investitionen zu bewegen, die für andere Zwecke, z. B. den Ankauf von Büchern, niemals lockergemacht worden wären. So wird gegenwärtig auf der einen Seite überall, wo es nur geht, im Schulwesen eingespart, andererseits ernsthaft der Slogan „Jedem Schüler sein Laptop“ propagiert!

Der Soziologe Benjamin Barber zeigt sehr treffend, wie die Ausdehnung der Marktlogik – er nennt es McWorld – auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens die Arbeit am Gemeinwohl und damit die Demokratie untergräbt: „Schulen wurden aus Keimzellen einer freien Gesellschaft zum Interessenschwerpunkt für Menschen mit Kindern, Kirchen aus Quellen der Moral für die Gesamtgesellschaft zu konfessionellen Interessenverbänden mit Sonderzielen, Vereine aus Freiräumen, in denen die Menschen freie Bürger zu werden lernten, zu einer Spielart privaten Lobbyismus“ (Barber 1996, 292).

Natürlich haben wir alle die jahrzehntelange Erstarrung des Schulwesens noch in deutlichster Erinnerung. Gerade auf unseren Klagenfurter Tagungen wurde immer wieder in heftigen Debatten die Öffnung der Schule verlangt.² Wir haben gleichsam eine natürliche Sympathie für alle Maßnahmen zum Abbau der Bürokratie. Doch wir dürfen nicht Dezentralisierung mit Privatisierung verwechseln, so wie heute gerne fälschlich Demokratie und freier Markt gleichgesetzt werden.

6. Erziehung ohne das Geländer der Tradition

Ich fasse zusammen: Die Flexibilisierung als Lebensform ist eine Zumutung der Wirtschaft an die Gesellschaft. Wir sollten sie nicht unbedingt noch idealisieren. Vor allem aber sollten wir ihr nicht durch einen didaktischen Subjektivismus noch entgegenkommen. Die Gefahren, die dieser Subjektivismus speziell für die literarische und kulturelle Bildung bringt, lassen sich in folgenden vier Punkten resümieren:

- 1) Die Reduktion sprachlicher Bildung auf Kommunikationsfähigkeit
- 2) Der Verzicht auf historisches Denken und Wissen, auch in der Vermittlung von Literatur
- 3) Der Verzicht weniger auf den literarischen Kanon als auf den Begriff des Literarischen selbst, die Banalisierung von Literatur als Impuls für Kreativitätsübungen
- 4) Verzicht auf Werte und Verbindlichkeit, also auf Erziehung

Das Tückische ist, dass alle diese Veränderungen schleichend und langsam und keineswegs nur durch äußere Gewalt vor sich gehen. Das Ende der allgemeinen Bildung bedeutet ja nicht das Verbot, Goethe im Unterricht durchzunehmen, sondern die Gleichgültigkeit dem gegenüber, ob und wie er durchgenommen wird, der Verzicht, ihm mehr Status zuzubilligen als einer beliebigen Ikone der Populärkultur, vor allem aber das Unvermögen, den SchülerInnen die Fähigkeiten zu vermitteln, seine Werke zu studieren.

Ich habe einen gefährlichen Trend skizziert, doch ich will nicht behaupten, dass sich dieser Trend überall durchgesetzt hat. Genauso wenig meine ich, dass er sich zwangsläufig durchsetzen muss. Wir müssen uns nicht fügen. Wir haben einen Spielraum. Durch unsere Praxis können wir – zumindest im Kleinen, aber jedenfalls im Konkreten – täglich darüber abstimmen, ob wir kulturelle Bildung oder McDeutsch realisieren wollen. Gerade angesichts einer Flexibilisierung, die den radikalen Bruch mit Traditionen, die permanente Infragestellung von Identitäten und eine ständige Neuorientierung erzwingt, wird eine zeitgemäße Erneuerung des klassischen Bildungsbegriffs umso wichtiger. „Gebildete“, meint Konrad Liessmann zurecht, „wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen Klone, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen.“ (Liessmann 1999)

Es gibt also gute Gründe, sich weiterhin auf die drei Pfeiler sprachlich-literarischer Bildung zu stützen:

- 1) Sprachbewusstsein
- 2) Ästhetisches Bewusstsein
- 3) Historisches Bewusstsein

Nur eine Erziehung, die hilft, die Persönlichkeit durch Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen und kulturellen Errungenschaften zu entwickeln, ermöglicht jene *positive Flexibilität*, die dem ursprünglichen Wortsinn entspricht: sich auf neue Situationen vernünftig einzustellen. Diese Fähigkeit ist für Oskar Negt sogar eine gesellschaftliche Schlüsselqualifikation. Mit anderen Worten: Niemand will zurück zum Alten, zu einer Schule der unhinterfragten Autorität und der als ewig behaupteten Bildungsgüter. Niemand will zurück hinter das Niveau, das durch die systematische Aufwertung des Subjekts der SchülerInnen erreicht wurde. Aber gerade deswegen dürfen wir nicht darauf verzichten, die Instanz der Bildungsgegenstände zu vertreten. Wir haben uns in den letzten Jahren aus guten Gründen darauf konzentriert, im klassischen Dreieck der themenzentrierten Interaktion die Vernachlässigung des direkten Zugangs der Jugendlichen, zum Beispiel zur Literatur (1) zu kritisieren.

Wir dürfen aber nun nicht in das gegenteilige Extrem verfallen und die Vernachlässigung der Lehrerrolle akzeptieren oder gar feiern (2). Der Lehrer oder die Lehrerin steht hier als Anwalt des „Anderen“, der historischen Tradition, alles dessen, was der Subjektivität der SchülerInnen entgegengesetzt ist. Wenn ich dieses Moment ins Spiel bringe, so bedeutet das nicht, die subjektive Seite zu negieren, sondern dialektisch gesehen, sie zu stärken!

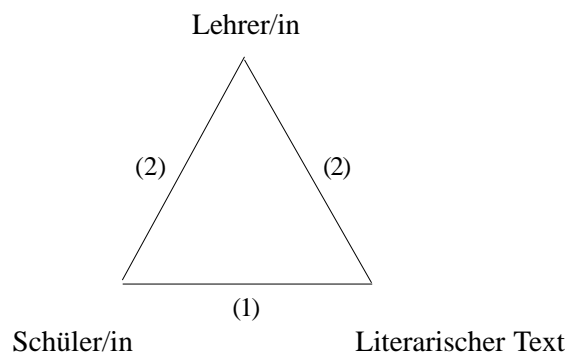


Abb. 3

Denn wir sollten nicht vergessen, dass auch der Widerstand eine pädagogisch wertvolle Haltung ist. Ich spreche vom Widerstand, den wir gegen die SchülerInnen leisten müssen, wenn wir ihnen „Fremdes“ bewusst zumuten, wenn wir sie Erfahrungen machen lassen, die sie zunächst befremden, wenn wir sie ermuntern, sich mit einer unvertrauten Sprache und unbekanntem Gedankengängen auseinanderzusetzen, die Schönheit eines sperrigen Gedichts langsam zu entdecken, altmodische Formulierungen auf ihre Bedeutung zu befragen, einen Text zu lesen, der ihnen nicht unbedingt gefällt oder einen Sachtext zu studieren, der eigentlich ihren Horizont übersteigt. Nur durch diese Beschäftigung mit dem Anderen, das wir als fremd und beunruhigend empfinden, lernen wir, machen wir Fortschritte in der Entwicklung unseres eigenen Ichs. Nur in diesem Wechselspiel zwischen der Persönlichkeit der Schülerin und dem Lehrgegenstand bzw. der Lehrerin entsteht der „selbstregulierte“ Lernprozess, wie z. B. Oskar Negt ihn beschrieben hat:

Selbstregulierung bedeutet also nicht, dass sich die Kinder auf dem mitgebrachten Niveau ihrer geistigen Interessen und ihres Verhaltens zur Ruhe begeben, sondern dass die Dialektik zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Erwachsenen und Kindern, im pädagogischen Arbeitsprozess wie in der Organisationsform der Schule, tatsächlich ausgetragen wird. (Negt 1997, 197)

Die Kunst der Erziehung besteht nicht darin, Normen zu setzen und auf ihre Einhaltung zu pochen, wie eine konservative Pädagogik meinte. Die Kunst besteht aber auch nicht darin, die Normen zu beseitigen und die Vielfalt der Desorientierungen als Befreiung zu preisen, wie eine vorgeblich progressive Pädagogik meinte. Sondern die eigentliche Kunst besteht darin, diskursiv, „ohne das Geländer der Tradition“ (Hubert Ivo) an der Setzung der Normen zu arbeiten und den jungen Menschen dabei zu helfen, diese Normen zu erreichen, aber auch sie zu kritisieren und zu verändern.

Ich habe die Geschichte der Veränderung der Bildungslandschaft erzählt, die wir heute erleben. Manche machen daraus ein Heldenepos der Befreiung von staatlichen Zwängen. Andere wiederum bringen sie als Elegie auf die Ohnmacht des Menschen gegenüber den Zwängen von Macht und Geld. Wieder andere machen daraus ein Operetten-Libretto: *Glücklich ist, wer vergisst ...* Für mich ist es eine Geschichte mit

offenem Schluss. Das letzte Wort ist noch nicht gesprochen. Deshalb ist es wichtig, dass diejenigen zu reden beginnen, die bisher geschwiegen haben. Wie heißt es doch in Jura Soyfers »Lechner Edi«: *Auf uns kommt's an!*

Literatur

- Abraham, Ulf. Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“? In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 4/98, 19-36.
- Arendt, Hannah. Die Krise der Erziehung. In: Hannah Arendt. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I.* Hsgg. von Ursula Ludz. München: Piper, 1994, S. 255-276.
- Barber, Benjamin. *Coca Cola und Heiliger Krieg.* München: Scherz 1996.
- Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich. Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1997 (Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 12)
- Bourdieu, Pierre. Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: P. B. *Zur Soziologie der symbolischen Formen.* Frankfurt: Suhrkamp stw 1974.
- Houellebecq, Michel. Für einige Sekunden reglos werden. In: *Die Presse* 28./29. August 1999, Spectrum, Seite I/II.
- Ivo, Hubert. *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999.
- Jonathan, Ruth. *Illusory Freedoms. Liberalism, Education and the Market.* Oxford: Blackwell 1997.
- Ladenthin, Volker. Schule ohne Aufgabe? In: *AHAes. Pädagogische Zeitung für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen.* Linz. Nr. 3/1999, 1-5. Langfassung in: <http://www.pi-linz>
- Liessmann, Konrad Paul. Wissen ist Macht, offenbart aber auch Ohnmacht. *Der Standard*, 7. 4. 99, II. Lieferung international.
- Negt, Oskar. *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche.* Göttingen: Steidl 1997.
- Sennett, Richard. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Berlin Verlag 1998.
- Steiner-Khamsi, Gita. Lehren aus Deregulierung und Schulwahl in den USA für die Schweiz. In: *VPOD-Magazin.* Zürich Nr. 100/101, März 1997, 28-39.
- Steiner-Khamsi, Gita. Szenario 2010 für wirkungsorientierte Schulreform. In: *VPOD-Magazin.* Zürich Nr. 108 + 109. (1998).

Anmerkungen

1. Vgl. dazu Gerald Haas in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 2/00, S. 7.
2. Vgl. Rastner/Wintersteiner (Hg.) *Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1994.

Ingelore Oomen-Welke

Was heißt Sprachliche Bildung heute?

1. Zum kulturellen Rahmen

1.1. Aus der Freiburger „Zeitung zum Sonntag“ vom 25. Juli 1999, S. 21:

Später, (...) wenn eines fernen Tages die Geschichte dieser Jahre und Jahrzehnte geschrieben wird, dann wird es eine Überraschung geben. Dann werden die Historiker fragen, wie es eigentlich gelingen konnte, daß diese abendländische Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts mit ihrem Hang zum extremen Individualismus nicht in tausend Teile zerbarst und heillos zersplitterte. Und nach langem Forschen werden die Historiker (...) eine geheimnisvolle Wahrheit ans Tageslicht fördern. Und diese Wahrheit heißt Ikea.

Sicher hätten Sie an dieser Stelle, in diesem Jahr und in diesem Zusammenhang eher erwartet, dass wir mit Goethes Faust fragen, „was die Welt / Im Innersten zusammenhält“. Faust kannte allerdings die wahre Antwort noch nicht, die wir mit Ikea nun kennen lernen.

Für den Fall, dass Ihnen nicht sofort eingeleuchtet hat, was die zitierte Glosse, geschrieben aus Anlass der Eröffnung eines gigantischen Ikea-Möbelhauses in Freiburg, mit dem Thema „Sprachliche Bildung heute“ zu tun hat, lasse ich den Journalisten weiter zu Wort kommen:

In der Tat, welche Wohnung wir Heutigen auch betreten, fast immer ist es so, als beträten wir die eigene. Weil dort jedesmal jene guten Bekannten in den Ecken stehen, von der Decke baumeln, an den Wänden hängen – gerade wie bei uns daheim. Wo immer wir hingelangen, schon ruft es uns entgegen wie im Märchen der Igel dem Hasen: Ich bin schon da.

Nehmen wir etwa jenen Mythos mit dem wenig mythischen Namen „Billy“: diese Bücher-schrank-Selbstverständlichkeit der 80er und 90er Jahre... lehnt an jeder Wand.... Ja, die These ist nicht abwegig, daß der gesamte geisteswissenschaftliche Betrieb des Abendlandes ohne „Billy“ zum Zusammenbruch verurteilt wäre.

Und hier fügt sich nahtlos eine Bemerkung zur Sprachentwicklung an: Daß heutzutage Kleinkinder das bisher nur Fachkreisen geläufige Wort „Imbus-Schlüssel“ früher erlernen als das Wort „Froschkönig“, ist eine so zutreffende wie bedeutsame Zustandsbeschreibung gesellschaftlicher Wirklichkeit, daß dahinter die Leistungen ganzer soziologischer Seminare verblassen. Ikea hat Einigkeit gestiftet...

(Wolfgang Proisinger)

In der Tat ist diese alltagskulturelle Leistung von Ikea, gesellschaftliche Gemeinsamkeit über das Lebensumfeld zu schaffen, hoch zu schätzen, vergleichbar übrigens nur der kulturellen Leistung der Jeans-Hosen – während nach dem Forschungsstand der Soziologie doch eine Vielheit von Milieus, Subkulturen, Lebensstilen und Lebensweisen

die so genannte *Neue Unübersichtlichkeit* bewirken und gerade Gemeinsames und folglich auch Gemeinsinn vermissen lassen.

1.2 Zur Einordnung

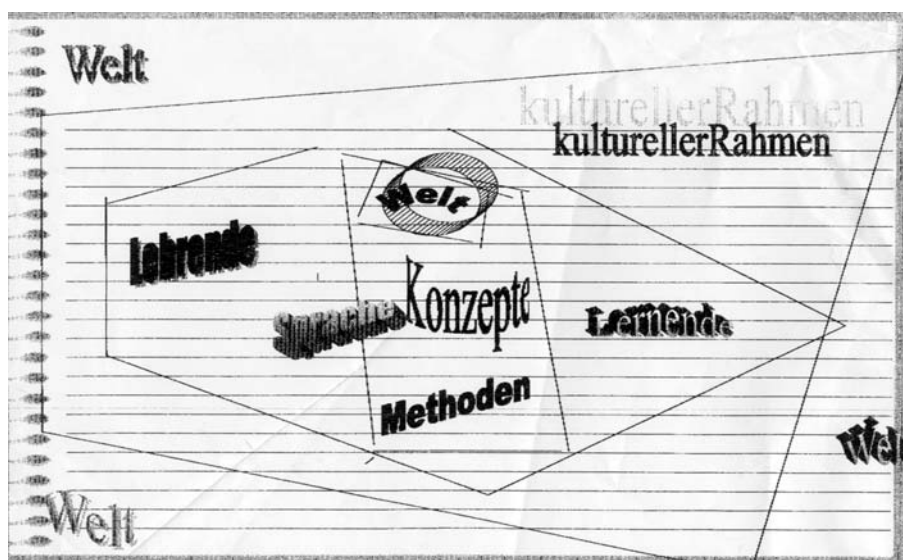
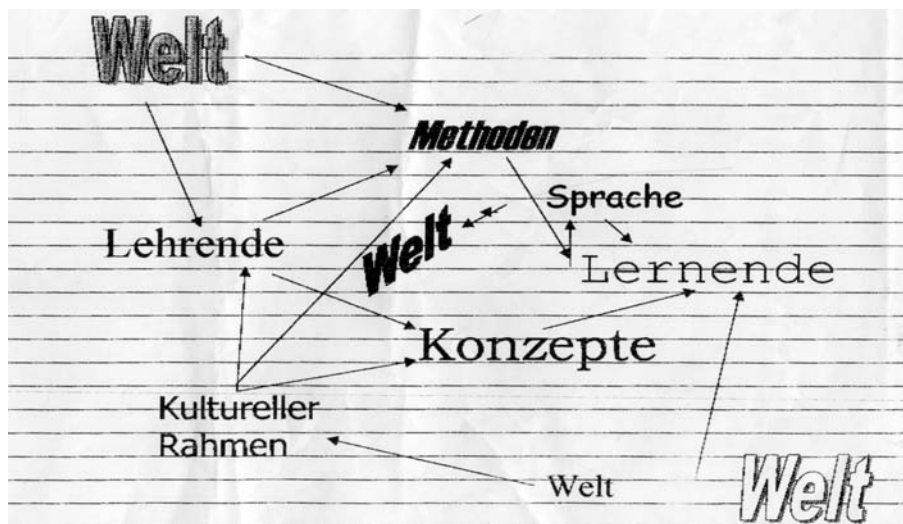
Wohin führt uns dieses Beispiel im Kontext dieser Veranstaltung und unseres Themas? Es führt uns in die gegenwärtigen Gesellschaften unserer Länder, es beschreibt die Gesellschaft im Ausschnitt, es skizziert einen Stand kulturellen Verhaltens in einem Land und grenzüberschreitend, und es zeichnet eine gewandelte Kindheit und ihre Sprache. Natürlich haben das die Kollegen Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker längst viel ernsthafter und ausführlicher beschrieben, das sei nicht verkannt.¹ Dennoch kann das Beispiel der globalen Ikea-Kultur samt der alternativen Non-konformisten-Uniformität in den einzelnen Ländern ein neues und anderes Licht darauf werfen.

Leider muss ich hier der Versuchung widerstehen, den Vergleich zwischen der Akkulturation durch Ikea und der sekundären Sozialisation und Akkulturation durch die Schule auszuführen, nicht weil ich ihn für unseriös halte – aber die Aspekte Kultur und Bildung hat Werner Wintersteiner gestern schon zum großen Teil entfaltet; morgen wird Peter Sieber eine Kultur des Lernens und den Beitrag der Schule und des Deutschunterrichts dazu entwickeln. Diese Verteilung ist von den Veranstaltern dieser Tagung bewusst so komponiert, ebenso wie sie die Raum- und Zeitperspektive, die aus der Gegenwart in die Zukunft gerichtet ist, durch die Zuweisung der Schlüsselwörter *Globalisierung, heute, neue Wege, Veränderungen* den Vorträgen ausgewogen und vorwärts weisend zugewiesen haben. Überflüssig zu erwähnen, dass auch die personelle Besetzung der Plenarvorträge so geplant ist, dass sie grenzüberschreitend den oberdeutschen Sprachraum des Alemannischen und Bairischen abdeckt, der sich auf die vier Länder Deutschland, Italien, Österreich, Schweiz verteilt. Darin wäre ich dann, die ich zwar im alemannischen Sprachgebiet lebe (aber in dem Teil, der ehemals das „behaglich chaotische“ Vorderösterreich war), die ich jedoch als Muttersprache den Slang – neuwissenschaftlich ausgedrückt den Urbanolekt – des Ruhrgebiets spreche, der flexible Mensch als globalisierender Faktor (Vortrag Wintersteiner).

Hier halte ich mich an meine Aufgabe, „Sprachliche Bildung heute“ als sprachdidaktisches Thema darzustellen, im weitesten Sinne heißt das die Theorie des Lehrens durch Lehrpersonen und des Lernens durch sog. Edukanden im Gegenstandsfeld der Sprache und in institutionellen Zusammenhängen. Einfacher ausgedrückt mit der Frage der *didaktischen Analyse*: Welches Thema für welche Schülerinnen und Schüler wie in welchem Unterrichtszusammenhang und in welchem *kulturellen Rahmen*? Letzteres, den kulturellen Rahmen, habe ich beim Symposium Deutschdidaktik 1994 in Zürich breiter ausgeführt.² In einem bestimmten kulturellen Rahmen stehen die Institutionen und leben die Lehrenden und Lernenden; der kulturelle Rahmen bestimmt Auswahl und Bewertung der Lerngegenstände. Es geht um das Modellieren, Arrangieren und Inszenieren fruchtbarer Begegnungen zwischen Kindern, Jugendlichen und evtl. auch Erwachsenen mit Sprache in kulturellen Rahmungen, die mitreflektiert werden müssen.

Über Sprache erschließt sich den Sprechenden die Welt und das Denken, jedenfalls zu großen Teilen, und diese Welterschließung ist jeweils kulturell geprägt.

Die Zusammenordnung der Faktoren ist von mehreren Zugängen aus darstellbar, die alle gleichzeitig gelten, zum Beispiel:



Fangen wir gleich mit der kulturellen Auswahl an: Um welche Sprache oder Sprachen soll es hier gehen? Ich spreche zunächst über die deutsche Sprache, greife aber auch die Mehrsprachigkeit in der multikulturellen Gesellschaft als eine Frage der sprachlichen Bildung und Sprachdidaktik auf und antworte mit Konzepten für den Deutschunterricht im Rahmen der mehrsprachigen Gesellschaft und Schule. Die auf dieser Tagung

eingeforderte „neue Praxis“ wird sich daraus ableiten lassen; sie wird eine sein müssen, die differenzierend und gleichzeitig solidarisch die auf!*brüche* in eine gemeinsame Zukunft möglich macht, und ohne die evozierten Brüche wird es sicher nicht abgehen.

2. Gegenstandsfeld Sprache

Am Anfang dieser Überlegungen steht ein Kapitel über das Gegenstandsfeld, nämlich die deutsche Sprache. Darüber müssen wir uns verständigen, weil sich sowohl in der wissenschaftlichen Betrachtung der deutschen Sprache als auch bei den Deutschsprechenden heute große Veränderungen vollzogen haben, die es zu berücksichtigen gilt. Wir stehen mitten in diesem Prozess und sind Teil davon, was unseren Blick trüben oder uns zur Partei werden lassen kann oder was uns vielleicht die Proportionen nicht richtig wahrnehmen lässt. Da der Prozess aus der Distanz vielleicht deutlicher wahrgenommen und anders beurteilt wird als im Innern, soll neben der Binnensicht der Blick von außen in den deutschen Sprachraum nachgezeichnet werden; es gibt in den neunziger Jahren, also sozusagen heute innere, nähere und fernere Sichten. Ich wähle vorrangig aus:

- Die Binnensicht des Soziolinguisten Ulrich Ammon (1991), der aus dem oberdeutschen Dialektgebiet stammt und nun im niederdeutschen Gebiet inmitten des Ruhr-Urbanolekts Sprachwissenschaft lehrt;
- die Binnensicht des Journalisten Franz Stark, der in 50 Ländern der Welt tätig war, aber auch philosophisch und germanistisch gearbeitet hat;
- die Doppelsicht des ungarischen Nachbarn und Sprachforschers Csaba Földes (1995), der sich selbst zu den zweisprachigen Minderheiten in Ungarn rechnet;
- die Außensicht zweier englischer Sprachwissenschaftler und Germanisten, nämlich Stephen Barbour und Patrick Stevenson (1990, dt. 1998);
- die Außensicht mit Innenblick des australischen Sprachwissenschaftlers und Germanisten Michael Clyne (1995), der dem deutschen Sprachraum durch seine Herkunft verbunden ist. Letzterer nennt sein Buch »The German language in a changing Europe«.

Die erste Frage, die Barbour und Stevenson stellen, lautet: Was ist Deutsch und wer spricht es? Ammons Eingangsfrage lautet: Welche Bedeutung hat Deutsch heute in der Welt? Diese Fragen sind keineswegs trivial, sondern von praktischer Bedeutung.

2.1 Verbreitung und Bedeutung der deutschen Sprache

Eine Fehleinschätzung kann zu Schwierigkeiten führen, ebenso wie eine richtigere Einschätzung den rationaleren Umgang mit Schwierigkeiten bewirken und zur Lösung derselben beitragen kann. Praktisch wird das sowohl im täglichen Leben, wo es oft darum geht, die deutsche Sprache durchzusetzen oder nicht³ und sich evtl. für eine ihrer Varianten zu entscheiden, praktisch wird es aber auch in der großen Welt. Gerade liegt die deutsche Bundesregierung mit der finnischen Ratspräsidentschaft der EU im Clinch um die Verwendung des Deutschen als zusätzliche *lingua franca*, also Verkehrssprache

in den offiziellen Übersetzungen der EU, doch die Finnen übersetzen statt in Deutsch lieber in Latein. Földes konstatierte schon seit langem einen verdeckten Sprachenkrieg in der EU, der den tatsächlichen Sprachverhältnissen widerspreche. Ein Element im Sprachenkrieg ist nach Stark (1993, S. 189 f) die „hartnäckige französische Sprachpolitik, die einen Schwerpunkt der Außenpolitik und aller entwicklungspolitischen Aktivitäten Frankreichs bildet.“ Ihr sei es gelungen, den eher künstlichen als natürlichen Status des Französischen als zweite Sprache in vielen internationalen Organisationen aufrecht zu erhalten. Dazu abschließend ein Ausspruch des gegenwärtigen französischen Staatspräsidenten Chirac (ein Fund in deutscher Übersetzung von Földes 1995, S. 312 in der Süddeutschen Zeitung⁴): „Man kann für seine Muttersprache auch dadurch etwas tun, dass man keine andere spricht.“ – In meinem Vortrag verfolge ich einen davon sehr verschiedenen Weg.

Vorab will ich mit Michael Clyne (1995) auf den etwas unübersichtlichen Umstand hinweisen, dass das größte Land des deutschen Sprachgebiets den Namensteil „Deutsch“ trägt – „Deutschland“ – und damit auch die deutsche Sprache für sich zu reklamieren scheint, im Gegensatz zu anders heißen Ländern und Regionen mit deutscher Sprache: „Österreich, Schweiz“. Das macht es schwer, über das Deutsche zu sprechen, ohne sich gleichzeitig Missverständnissen im Anspruch auszusetzen. Ob die als Folge der Geschichte entstandene Staatlichkeit dieses Raumes nun richtig benannt ist oder nicht, darüber möchte ich hier nicht diskutieren. Mir ist die Potenz des mitteleuropäischen Raumes als Begegnungsraum von Menschen und Sprachen wichtiger, denn das war und ist er.

Um Ihnen zuerst eine quantitative Vorstellung von der Bedeutung des Deutschen zu geben: Ca. 90 Millionen Sprecher des Deutschen gibt es bekanntlich im geschlossenen deutschen Sprachraum, nämlich in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg, Italien, Belgien, Liechtenstein. Mitgerechnet sind dabei offensichtlich die altansässigen Minderheiten und ein Teil der Zuwanderer, weil man voraussetzt, dass sie auch Deutsch sprechen. In weiteren 25 Ländern der Welt leben schätzungsweise zwischen sechs und achteinhalb Millionen Deutschsprachiger, das ist sehr wenig im Vergleich mit anderen großen europäischen Sprachen; diese größeren Sprachen sind allerdings die Sprachen von Kolonialmächten. Die genaue Zahl der Deutschsprachigen ist schwer zu ermitteln wegen ungenügender Dichte von entsprechenden Volkszählungen und weil bei solchen Befragungen nur durch so genanntes *Bekennen* zu erfahren ist, ob jemand sich selbst als deutschsprachig einschätzt. Denn fast alle haben ja noch eine andere Sprache, eine Sprache ihres Landes, leben also in einer zweisprachigen Lebenswelt mit unterschiedlichen Sprachdomänen bei eventuell wechselndem Schwerpunkt. Daher sind die Bekenntnisse zu einer Sprache nicht immer stabil; wir müssen mit Umbekennen und Wechselbekenntnissen rechnen. Die Schätzungen schwanken daher von insgesamt 92 bis 121 Millionen Sprecher des Deutschen in der Welt als Mutter- oder Zweitsprache, unter den Sprachen der Welt liegt Deutsch in diesem Bereich damit nach Crystal (1997) an zehnter Stelle.⁵

Das sagt jedoch nicht alles über die Bedeutung des Deutschen aus, die sich nicht nur aus den Sprecherzahlen messen läßt. Stark (1993, S. 189) nennt drei traditionelle Domänen für die internationale Stellung einer Sprache: *politische Beziehungen, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung*; heute kommt die *Unterhaltungskultur* dazu. Man sollte, so meine ich, auch konstatieren, dass Deutsch in Wissenschaft und Unterhaltungskultur nicht (mehr) stark vertreten ist. Ammon (1991, S. 32) ermittelt die Bedeutung des Deutschen in der Welt, indem er die Zahl der Sprecher mit einem ökonomischen Faktor der deutschsprachigen Länder multipliziert. Danach liegt Deutsch an dritter Stelle hinter Englisch und Japanisch; vor ca. fünfzehn Jahren errechnete Mackey (1976)⁶ ebenfalls einen dritten Rang für Deutsch, allerdings hinter Englisch und Russisch. Hier wird für das Deutsche langfristig ein vorderer Platz behauptet, dieser liegt vor Französisch. Und der Verband der Deutschen Lehrer im Ausland (VDLiA), die weltweit an den von Deutschland bezahlten Auslandsschulen unterrichten, schätzt: Auf lange Sicht könne sich Deutsch vor allem in Wirtschaft und Tourismus hinter Englisch als die Sprache Nummer zwei etablieren. (Badische Zeitung vom 14. 8. 99, S. 25)

Die Bedeutung des Deutschen müsste sich darin zeigen, dass man im Ausland Deutsch lernen möchte, weil es zur Bildung gehört oder nützlich ist. Die Zahl derer, die weltweit Deutsch als Fremdsprache lernen, wird auf ca. 40 Millionen geschätzt; es kommt Ammon selbst abenteuerlich vor, dass er 168 Millionen Personen schätzen muss, die irgendwann mal einen Deutschkurs belegt haben.

Im Einzelnen

Allein in Mittel- und Osteuropa⁷ lernen dreizehn Millionen Deutsch als Fremdsprache, die Nachfrage nach Deutsch ist enorm, auf dem Lande wird in den Schulen die Pflichtfremdsprache Deutsch häufiger als Englisch gewählt. In ungarischen Grundschulen z. B. stieg Mitte der 90er Jahre die Zahl der Schüler mit erster Fremdsprache Deutsch von 280.000 auf 355.000, mit Englisch von 197.000 auf 270.000.⁸ Für Englisch entscheiden sich eher die städtische Bevölkerung und künftige Akademiker; für Deutsch die Angehörigen kleinerer Berufe.

Als Lernmotivation lässt sich heute in erster Linie der Nutz- und Marktwert des Deutschen erkennen. Nach einem Bericht von Glück (1992) stehen im Vergleich der sechs Länder England, Frankreich, Italien, Polen, Spanien, Ungarn bei Stellenanzeigen, die Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch erwarten, Ungarn und Polen an erster Stelle, danach Frankreich.⁹ Doch noch in den 80er Jahren war die durch die deutsche Sprache und Literatur tradierte (höhere) Kultur das Lernmotiv – das ist heute offenbar noch in Asien der Fall.

Földes hält die deutsche Sprache für geeignet, Verkehrssprache und Mittlersprache in den mittel- und osteuropäischen Ländern (MOEL) zu sein: Deutsch als erster Schritt, die Mehrsprachigkeit zu fördern; Deutsch hat hier nach Földes gute Chancen. Didaktisch geht es dabei um die Brückenfunktion, die eine Sprache wegen ihrer lexikalischen oder morphologischen oder syntaktischen oder kulturellen Zwischenstellung zwischen Muttersprache und Fremdsprachen übernehmen kann.

Demgegenüber wird von vielen Deutschsprachigen in Deutschland öfter der Rückgang des Deutschen als internationale Sprache der Wissenschaften und der Wirtschaft beklagt,¹⁰ beklagt wird ebenso die Abnahme der DaF-Lernenden in den letzten Jahren. Bei der Schließung auswärtiger Kulturinstitute, zum Beispiel der Goethe-Institute, wird die auswärtige Kulturarbeit Österreichs oft als Beispiel hingestellt.

Was der Rolle des Deutschen am meisten im Wege zu stehen scheint, das sind die Sprecher des Deutschen selbst. Die Österreicher, so habe ich durch die Literatur erfahren, seien wenig eigensprachbewusst und sprächen mit Anderssprachigen am liebsten Englisch. Deswegen wüsste ich jetzt eigentlich gern, mit welchen Gefühlen Sie meinen Ausführungen über die Bedeutung des Deutschen bisher gefolgt sind; vielleicht mit ablehnenden oder gemischten, obwohl Sie vermutlich alle professionelle Deutschlehrende an Bildungsinstitutionen sind. Und die Schweizer, wenn sie nicht Schwyzerdütsch sprächen, vermieden das Deutsche vor allem im Umgang mit Deutschen. Die intellektuellen Deutschen ihrerseits zeichnen sich nicht eben durch große Sprachloyalität aus, sie messen ihrer Sprache keinen großen Stellenwert bei und halten sie für unlernbar; sie selbst lernen ganz gern andere Sprachen, je nach Mode und im Gegensatz zu Briten oder Franzosen. Nach Stark (1993, S. 193) gibt es dafür den historischen Grund, dass sich die Regierungen des Deutschen Reichs zu lange am Latein festgehalten haben, während England und Frankreich längst zu ihren Landessprachen übergegangen waren.¹¹ Deutsch hatte kein Prestige in den eigenen Ländern. Ab dem 19. Jahrhundert blühten in Deutschland die Künste und Wissenschaften, z. B. Philosophie und Medizin, die auch international auf Deutsch gelehrt wurden. Das änderte sich in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, wie bekannt ist. Wer heute als Deutscher die deutsche Sprache im internationalen Vergleich hoch bewertet, zieht leicht den Verdacht auf sich, zu übertreiben oder gar das Deutsche aus nationalistischen Motiven aufzublähen. So wundert es nicht, dass Ammon (1991) sich mehrfach sanft gegen diesen möglichen Vorwurf verwahrt. Und auch ich spüre – bei voller Wertschätzung des Deutschen als meine Hauptsprache und mein Fachgebiet – einen inneren Widerstand, diese im Vergleich mit anderen hoch zu loben. Die nichtdeutschen Autoren fühlen sich dagegen bei der hohen Bewertung des Deutschen offensichtlich unverdächtig.

Fragen wie diese sind kein akademisches Geplänkel. Wissen über die Welt der Sprachen, die Sprachen in der Welt und die Einstellungen weltweit zu den Sprachen gehören als grundlegende *Orientierung im Gegenstandsfeld* zur Sprachdidaktik, auch in der Schule. Die SchülerInnen wollen darüber auch etwas wissen, normalerweise müssen sie sich dieses Wissen jedoch außerhalb der Schule beschaffen, weil es in der Schule kein Thema ist. Damit verbunden sind die Spracheinstellungen von Lehrpersonen und SchülerInnen zu ihren Sprachen und zu anderen Sprachen, die für den Sprachlernprozess und die Sprachdidaktik von erheblicher Bedeutung sind. In sprachlichen Bildungsprozessen sollte es eine wichtige Rolle spielen, zu welchen Sprachen sich die SchülerInnen, aber auch die Lehrpersonen, *bekennen* und wie wichtig diese Sprachen in der Welt sind, aber auch wie wichtig sie im persönlichen Leben sind. Bislang ist das höchstens ausnahmsweise Thema in deutschdidaktischen Modellen,

am ehesten kommt es vor in solchen zur interkulturellen Erziehung. Für die Schulfremdsprachen ergibt es sich dagegen recht natürlich zu besprechen, in welchen Ländern zum Beispiel Englisch und Französisch verbreitet sind, welches ihr Stellenwert in der Welt ist und warum man sie lernt. Bei diesen beiden Sprachen schreckt übrigens kaum ein Fachvertreter vor größeren Übertreibungen der Bedeutung zurück.

2.2 Das deutschsprachige Kontinuum bis heute

Was Deutsch nun ist, diese Frage blieb noch unbeantwortet, und sie lässt sich nicht ganz leicht beantworten. Die *genetisch-genealogische* Antwort fällt nicht befriedigend aus, weil sie nicht hinreicht. *Genealogisch* ist Deutsch aus dem Althochdeutschen über Mittelhochdeutsch zu Neuhochdeutsch entstanden. Nach neueren Ergebnissen (Matheier 1990) war die ostmitteldeutsche Kanzleisprache Kursachsens, bekanntlich die Mutter des Standarddeutschen, inspiriert vom „gemeinen Deutsch“ der Wiener Kanzlei, also ist das Deutsche im Prinzip Abkömmling einer südöstlichen Varietät. Dies ist auch ein Beispiel für Sprachkontakt im Innern unseres Sprachraumes und für Unschärfe von Grenzziehungen. Die ostmitteldeutsche Kanzleisprache setzte sich mit der Reformation und der Bibelübersetzung durch.

Wo bleibt aber das Plattdeutsche, das aus dem Altsächsischen kommt? Die Sprecher der eigentlich selbstständigen plattdeutschen Sprache haben sich dem entstehenden Neuhochdeutschen als Dach-Sprache zugeordnet, pikanterweise waren sie dabei sogar progressiver als der hochdeutsche Sprachraum, denn sie waren der Reformation zugeneigt, deren Texte in dieser Sprache verbreitet wurden. Darum wird im niederdeutschen Sprachgebiet am ehesten gemeines Hochdeutsch gesprochen.

Diese Sammelbegriffe sagen zumindest heute wenig über das darunter Subsumierte aus, das wir uns doch als eine Vielzahl von Orts- und Regionalsprachen mit großer Varianz vorzustellen haben, deren jeweilige Grenzen unscharf sind, wenn es überhaupt welche gibt. Es werden alle Niveaus von Übergängen zwischen den zwei Extremen „formelle Standardsprache“ und „Dialekt“ sowie in Stilen praktiziert; meist gleitet derselbe Sprecher von einer Variation in die andere. Wobei die Regiolekte und Urbanolekte in der jeweiligen Nachbarschaft gegenseitig verständlich sind, an den Polen des Raums aber nicht mehr: an Wörthersee und Wesermündung. Man spricht von einem *Dialektkontinuum* mit allmählichen Übergängen im Innern und daher großer Varianz an den entgegengesetzten Rändern.

Auch die *genetische* Antwort ergibt keine Klarheit. Hier fragt man nach der Verwandtschaft der Sprachen aufgrund von Ähnlichkeiten z. B. in Lexik und Grammatik. Viele Kontakte und Entlehnungen erschweren den Durchblick. Innerhalb des deutschen Dialektkontinuums bestehen zum Teil geringere Ähnlichkeiten als zu anderen germanischen Sprachen. Wie steht es zum Beispiel mit der Ähnlichkeit zum Niederländischen, das sich bekanntlich aus dem Altfränkischen entwickelte und dessen östliche Dialekte dem westlichen Plattdeutsch sehr ähnlich sind? Es ist hier nötig, Willensbekundungen der Sprecher zu berücksichtigen, wie sie sich auch in politischen Entscheidungen niedergeschlagen haben. Niederländisch ist daher eine eigene Sprache, Plattdeutsch nicht.

Dabei hilft der Begriff der *Überdachung*, der seit den 80er Jahren in Gebrauch ist. Überdachung bedeutet, dass über den verschiedenen Ausprägungen eine Standardform steht, der sich die Sprecher selbst zuordnen. Bairisch in Bayern, in Österreich und in Südtirol ordnen sich unter die Überdachung des Deutschen. Es war im Wesentlichen das Sprachprinzip, nach dem sich Österreich nach dem Ersten Weltkrieg als Land zusammenfand, unter dem überdachenden Deutschen der Großregion. Wegen der akzeptierten Überdachung durch das Deutsche rechnen manche das Friesische und das Letzeburgische in Luxemburg heute zu den deutschen Dialekten.¹² Die Sprecher des Schwyzerdütschen haben sich immer der deutschen Sprache zugeordnet, zuletzt deutlich sichtbar bei der gemeinsamen Rechtschreibreform. Sie haben ihre Sonderform nicht dazu benutzt, für ihr Staatsgebiet eine eigene Teil-Standardsprache zu setzen. Ganz anders die Sprecher des Niederländischen in den Niederlanden und Belgien, die sich in der frühen Neuzeit bewusst politisch abgegrenzt und fußend auf dem Brüsseler Dialekt eine eigene Standardsprache und Orthographie entwickelt haben. Dagegen ordnen sich die Ostlimburgisch und Moselfränkisch sprechenden Neubelgier (nach 1919) der Überdachung durch die deutsche Standardsprache unter.¹³ Für das elsässische Alemannisch ist diese Frage der Überdachung etwas ungeklärt.

Resümee: Die *Einstellungen* der Sprecher und ihre bewussten Traditionen entscheiden darüber, welcher Dialekt zu einer Sprachgemeinschaft gehört und welcher zu einer anderen. Überdachung ist also eine Form, sich zu einer Gemeinsamkeit zu bekennen bzw. anderes auszuschließen. Barbour und Stevenson (1998, S. 7) nennen als Beispiel für eine andere Überdachung, bei dem Genetisch-Genealogisches sekundär bleibt, das Arabische, zu dem sich viele stark variierende Sprechergruppen entlang des Mittelmeers bekennen, die vor allem durch *ethnisch-religiöse Bezüge* verbunden sind. Wegen des religiösen Bezugs gehört das genetisch ähnliche Maltesisch nicht dazu, da seine Sprecher christlich orientiert sind (S. 7).

Das heißt, für Zugehörigkeit zu Sprachgruppen gelten neben wissenschaftlichen Befunden die eigenen Deutungen der Sprecher. Man bekennt sich zur Überdachung. Für das Deutsche ist die Überdachung wichtig, weil der deutsche Sprachraum recht groß ist und so vielgestaltig wie keiner sonst in Europa und außerdem bzw. vielleicht gerade deswegen plurizentrisch.¹⁴ *Plurizentrisch* bedeutet, dass diese Sprache um verschiedene, in Interaktion stehende Zentren herum gesprochen wird, von denen jedes eine nationale Varietät ausbildet mit jeweils eigenen Normen. Dieser Gedanke dürfte für uns nicht unerheblich sein. Gleichzeitig jedoch besteht über die Sprache ein Zug gemeinsamer Identität, denn nichts sonst hebt den deutschsprachigen Raum von den andern Europäern ab, keine Ethnie, keine Religion.

Die Mehrheit der Deutschsprachigen lebt daher in einer Situation der stabilen *Diglossie*, mit einer nationalen bzw. mehreren jeweils geltenden großregionalen High-Varietäten als Standardsprache für formellere Kontexte (unter anderen auch Schule) und mit den Low-Varietäten der Dialekte, Urbanolekte, Soziolate für zwanglosere Situationen (S. 54). Es ist nicht verkehrt, von einer gestaffelten Überdachung zu reden, in der die Dialekte, Soziolate, Urbanolekte jeweils von regionalen Zentren überdacht

werden und die Zentren von der Standardsprache. Die gemeinsame Schrift orientiert sich an der gemeinsamen überdachenden Standardsprache.

Dieses Faktum der deutschen Sprache mit ihren Varietäten existiert im Lebensumfeld der Schüler und im Sprachunterricht, im südlichen Sprachraum vielleicht sogar deutlicher als im nördlichen. Die Konzeptionen der Sprachdidaktik gehen damit um, meist allerdings ohne es reflektierend zu thematisieren. In den 90er Jahren erst entsteht eine Didaktik des *Vielerlei Deutsch*, an der Peter Sieber¹⁵ erheblich beteiligt ist, die sich auf ein differenzierendes Wissen von den Sprachen in der Sprache gründet und die ein aufgeklärtes Sprachbewusstsein für eine Bewertung des eigenen wie des fremden Sprachgebrauchs auf der Basis sprachlichen Wissens zum Ziel hat. Das beschreibt schon einen Teil dessen, was unter Sprachdidaktik zu verstehen ist.

Die *Plurizentrik* des Deutschen legt nun eigentlich nahe, neben dem formellen Standard auch mehrere großregionale Standards oder Länderstandards in gesprochener Sprache anzuerkennen, sogar für die Schule. Faktisch geschieht das im Innern der Regionen und Länder, in Deutschland jedoch kaum regionenüberschreitend, und ich vermisse eine Auseinandersetzung der Regionen mit den anderen Standards. Der Deutschunterricht verpasst es bislang, die Vielgestaltigkeit des Deutschen kennen und mögen oder lieben zu lehren und ihr Interesse entgegenzubringen. So sind es meist negative Affekte, die Sprecher einer Region über die anderen Varietäten und ihre Sprecher äußern: „Wenn einer *lecker* sagt, ist er bei mir schon unten durch.“ (Professor für Deutsch in Freiburg) – „Das Sächsisch, das nervt total.“ (Schüler in Freiburg) oder schlimmere Abwertungen. Solche Spracheinstellungen werden in verschiedenen Projekten, z. B. in meinem Projekt „Sprachaufmerksamkeit“, untersucht.

2.3 Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit

Äußerungen wie die soeben zitierten verweisen auf Kontakte zwischen den Sprachen im Inneren unseres Sprachgebiets; im genannten Fall spricht man süddeutschen Standard und rezipiert die sächsische und andere Sprachvarietäten. Sprachkontakt hat es immer gegeben. Die oben genannte Diglossie ist eine spezielle Form des Sprachkontakts. Seit Uriel Weinreich 1953¹⁶ bedeutet Sprachkontakt, dass zwei oder mehr Sprachen von ein und derselben Person abwechselnd gebraucht werden; Hauptaspekt sind die Sprachen. Der Begriff der Zwei- oder Mehrsprachigkeit rückt die Individuen oder Gruppen ins Zentrum, die zwei Sprachen abwechselnd gebrauchen.¹⁷ Heute ist Sprachkontakt Teil des globalen Kulturkontakts. Hier nenne ich folgende Typen von Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit:

1. Historisch ist Deutsch überhaupt erst durch *Kultur- und Sprachkontakt* entstanden, wie heute vor allem die Lexik offensichtlich belegt. Der Ausbau und Umbau des germanischen Wortschatzes zum Althochdeutschen um die Zeit der Karolinger transformiert die germanischen Dialekte wegen der neuen, vielfach christlichen Inhalte mittels des Lateinischen zum frühen Deutsch (Stark 1993, S. 125). *Lehnwörter* wie *Kloster* mit Übernahme der Lautform und der Bedeutung aus dem Lateinischen, *Lehnbedeutungen* wie *Sünde* (von *sein*, „es gewesen sein“), *Lehnübersetzungen* wie *Him-*

melreich sind Beispiele. Dadurch angeregt, finden wir Neubildungen auch im weltlichen Bereich durch *Komposition* (*Abendkühle/abent-chuoli, Glanzlicht/glanz-licht*) und *Ableitung* (*Gewissen, Freundschaft, Kunst von können*). Besonders interessant sind *Lehnprägungen*, bei denen neue Vorstellungen mit einheimischen Wörtern wiedergegeben werden wie *Gott*; sie machen den Großteil des entstehenden Wortschatzes aus. Wie man sieht, verändern und weiten sie die Vorstellung als Sicht der Welt und ermöglichen die Auseinandersetzung mit Neuem. Die Techniken der Entlehnung, der Ableitung und Zusammensetzung bleiben dem Deutschen bis heute erhalten, wenn es neuen Wortschatz integriert, vgl. das Wort *fernsehen* als Lehnübersetzung aus *television*. Ein Effekt davon sei gewesen, dass die Sprache volksnah und verständlich und damit klassenlos blieb, meint Stark (1993, S. 128). Erst seit 100 Jahren greift das Deutsche vermehrt auf gelehrte Wörter/mots savants zurück, deren Bildung den Laien nicht mehr durchsichtig ist, z. B. *Immissionen* oder *inspizieren*. Unverständliche Lehnwörter und neue Fremdwörter fordern die sprachliche Bildung heraus. Dass die Sprache der internationalen Unterhaltungskultur heute Englisch ist, haben wir schon gesehen. Gegen Fremdwortgebrauch, besonders gegen englische Ausdrücke, lassen sich in Leserbriefen an Zeitungen heftige Affekte von Sprechern ablesen. Ein Rentner wollte z. B. Gummibären vergiften, weil Thomas Gottschalk in einem Gummibären-Fernseh-Werbespot das Fremdwort *Kids* gebraucht hatte, so wurde berichtet. – Einflüsse noch anderer Sprachen auf das Deutsche und Einflüsse des Deutschen auf andere Sprachen gibt es auch, sie sind jedoch heute geringer.¹⁸

2. Eine andere Form des Sprachkontakts ist teils durch historische Grenzüberschreitungen und *Grenzverschiebungen*, teils durch Immigration unterschiedlichen Typs entstanden. Grenzverschiebungen betreffen das Gebiet germanischer Sprachen, z. B. die deutsch-dänische Grenze, und das Gebiet der romanischen Sprachen, z. B. das Elsass und Südtirol, und das Gebiet der slawischen Sprachen in Österreich; man denke aber auch an die sorbische Enklave in Ostdeutschland. In Österreich scheint mir – von außen betrachtet – die Tradition der Anderssprachigkeit viel breiter etabliert.¹⁹ Die Schweiz als offiziell viersprachiger Staat verfolgt eine ganz andere Sprachenpolitik als z. B. Deutschland. Wir sehen, schon im Innern bestimmen die regionalen Kulturen die Wahrnehmung der Sprachen und den Kontakt mit ihnen. Durch *Immigration* sind die slawische und uralische oder sogar entferntere Sprachen im Innern des deutschen Sprachgebiets heute stärker vertreten, wie natürlich auch in den anderen Ländern. Alte und neue Zweisprachigkeit bleiben nicht ohne Einfluss auf das Deutsche. Viele Individuen sind zweisprachig, zweisprachige Gruppen bilden Herausforderungen für die Sprachenpolitik und für die Schule. In den deutschen Schulen wird die Zahl der Zweisprachigen mittlerweile auf ein Fünftel geschätzt; möglicherweise ist der Anteil in Österreich und der Schweiz sogar höher. Dennoch bleiben die Projekte oder Schulversuche für diese Zweisprachigen vereinzelt.²⁰ Erwähnen möchte ich hier die gründlicheren Erfahrungen der Wiener Han-

delsschule und Handelsakademie.²¹ Ganz offensichtlich muss überall an Schulen dringend Entwicklungsarbeit zu Mehrsprachigkeit stattfinden. Dazu gehört es, die Mehrsprachigkeit der Menschen auch schulisch als Sprachkontaktphänomen wahrzunehmen.

3. Hier ist die Schulfremdsprachenpolitik zu nennen. Auch durch die *Schulfremdsprachen* entsteht Sprachkontakt. Ein nettes Indiz bringen die Englisch-Anfänger, die die englische *progressive form* „-ing“ auf das deutsche Präsens übertragen: „I am latsching, I am langweiling“. Nicht nur solche witzigen oder vielleicht auch ernst gemeinten Spracheinflüsse sind ein aktuell vorrangiges Kontaktphänomen, sondern die Folgen für die aufmerksame und bewusste Wahrnehmung des Sprachlichen, das der Umgang mit mehreren Sprachen anregt und zum Vergleichen nahe legt. Language Awareness, wie es international genannt wird, gehört zur schulischen Sprachreflexion in den Muttersprachen und in den Fremdsprachen, jedenfalls als Zielvorstellung. Reguläre zweisprachige Züge an Schulen mit Deutsch und einer etablierten Schulfremdsprache als Sprache des Sach-/Fachunterrichts werden zurzeit vielerorts eingerichtet. Sie sollten im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Didaktik der Sprachen heute stehen.

3. Theorien des sprachlichen Lehrens und Lernens oder der sprachlichen Bildung: Sprachdidaktische Modelle heute

Sie haben sicherlich bemerkt, dass ich beim Sprechen über das Gegenstandsfeld Sprache die Sprecher und die Welt immer mitnennen musste. Aus diesem Zusammenspiel von Sprache und sprechenden Menschen haben sich einige meiner Vorstellungen zur Sprachdidaktik heute schon herausgeschält.

3.1 Sprachliche Bildung – ein rarer Begriff

Dabei habe ich den Begriff *sprachliche Bildung* möglichst vermieden, dies wegen der Diskussion seit den 70er Jahren.²² Stand der Diskussion scheinen diese Lager zu sein:

- Genannt werden *formale Kategorien* wie Wissen, Kompetenzen, Qualifikation, Denkenlernen, Lernenlernen, Sprachfähigkeiten, Flexibilität und Kreativität. Sie treten an die durch das Verschwinden von *Bildung* frei werdende Stelle (mit der Tendenz, schwierige *Inhaltsfelder und Legitimationen* in der pluralen Gesellschaft durch Verfahrensregelungen zu umgehen, vielleicht aber auch zu verschleiern. Dafür gibt es häufig soziale Begründungen).
- Dagegen steht Abkehr von der Sozialromantik und den pädagogischen Illusionen und Hinwendung zu materialen Bildungsgütern, durch deren Erwerb die formale Bildung mitgesichert werden soll.
- Ungebrochen ist das *materiale Verständnis von Bildung* in den Medien und vielleicht auch bei Kulturschaffenden,²³ Bildung wird heute verstanden als Kapital, das die Investitionen lohnt, sofern es in passenden sozialen Netzwerken ausgebildet wird.

- Bildung wird im politischen Kontext gebraucht. „Bildung als Grundlage europäischer Identität, Vom Sinn der Bildung, Das Wesen von Bildung“ lese ich in Tagungsprogrammen.

In der sprachdidaktischen Literatur geht man sparsam mit dem Begriff *Bildung* um. In den Titeln der Artikel der 1996 neu gegründeten Zeitschrift *DIDAKTIK DEUTSCH* kommt er z. B. ein einziges Mal vor, in der Zeitschrift *DER DEUTSCHUNTERRICHT* kommt er (seit 1996) wegen der flotten Themenformulierung gleich gar nicht vor, nur einmal als Kompositum „Bewusstseinsbildung“. Wenige der neuesten Buchpublikationen nennen „sprachliche Bildung“ oder Komposita mit *Bildung* wie „Bildungsaufgabe“ (Ausnahme Ivo 1999), „Interkulturelle sprachliche Bildung“ (Luchtenberg 1995). Im Innern, im Text, heißt es meist zur Paarform gedoppelt und daher unverfänglicher „Erziehung und Bildung“.

3.2 Aktuelle Antworten

Aktuelle Quasi-Antworten auf unsere Frage nach der sprachlichen Bildung heute sind soeben als Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung vorgelegt worden, und zwei neueste Konzepte möchte ich mit Ihnen sichten. Dabei muss ich – methodologisch nicht unangreifbar – aus sprachdidaktischen Überlegungen als einem dem Handeln vorausgehendem Reflexionsprozess auf die nachfolgende sprachliche Bildung von Lernenden als Ergebnis schließen. Wie soll sich sprachliche Bildung nach diesen Konzepten ereignen, und was ist ihr Ergebnis?

Antwort 1: Der Diskussionsvorschlag einer „Didaktik der deutschen Sprache“ von den deutschen Sprachdidaktikern Günther / Klotz / Ossner / Siebert-Ott, der zu einem Handbuch der Sprachdidaktik führen soll; Aufruf an Fachkollegen und -kolleginnen zu Mitarbeit und kritischer Stellungnahme in der Zeitschrift *DIDAKTIK DEUTSCH* 7/1999.

Antwort 2: Das „Sprachenkonzept Schweiz“, auch „Gesamtsprachenkonzept“, als ein bewusst auf die Situation dieses Staates eingehendes Rahmenmodell, verfasst von Sprachwissenschaftlern und gerichtet an die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, veröffentlicht auf der Homepage der Universität Basel.

Was hier als *Antwort 1* wiedergegeben wird, sind an Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen gerichtete Überlegungen und Klärungen einer „Didaktik der deutschen Sprache“, deren angepeiltes Ergebnis über Lehr- und Lernprozesse dann die sprachliche Bildung der Lernenden bewirkt. Sprachdidaktik wird begriffen als in zweifachem Sinne praktische Wissenschaft, denn sie...

...beschreibt mit empirischen Verfahren die vorfindliche Realität und sie zielt mit didaktischen Modellen auf ihre Gestaltung. In dieser zweifachen Ausrichtung muss sie Wissen bereitstellen, das es ermöglicht, dass in Lehr- und Lernprozessen rationale Entscheidungen getroffen werden. (Günther u. a. 1999, S. 87)

Ganz in unserem Sinne bezieht sich das sprachdidaktische Wissen auf das Gegenstandsfeld der Sprache, auf kindliche oder erwachsene Personen als Sprache Erwerbende in ihren Aneignungsprozessen und auf sprachvermittelnde Institutionen als Lernorte; einfacher ausgedrückt auf Sprache, auf Lernende und auf Schule bzw. andere Lernorte wie betriebliche Kurse. Oben hatte ich darüber hinaus noch den kulturellen Rahmen und den Weltbezug der Sprachen und ihrer Verwendung explizit genannt. Das Gegenstandsfeld der Sprache ist in meinen Ausführungen in Kapitel 2 mit einiger Ausführlichkeit zu Wort gekommen, ohne je abschließend behandelt werden zu können. Die Initiatoren des Handbuchs halten die Gegenstandsklärung aber nicht für eine didaktische Aufgabe, sondern nur den genetischen Zugang zu den Gegenständen, den Aneignungsprozess. Der Sprachdidaktik werden im Handbuch zwei Aufgaben zugeschrieben:

1. Sie soll den Gegenstand *Sprache und Sprachgebrauch* auf Prozesse der Vermittlung und Aneignung hin untersuchen und diskutieren; daraus ergeben sich die Gebiete (Arbeitsbereiche?) *Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Sprachreflexion*. Die Sprachdidaktik steht mit dieser Aufgabe zwischen Entwicklungspsychologie und Sprachwissenschaft, weil sie nach Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung im Hinblick auf bestimmte Sprachgegenstände fragt.
2. Sie soll den fachlichen bzw. sprachlichen Unterricht fundieren und durch Modellierung, Lernziele, Curricula und Inszenierungen, wie man die Methodenplanung gegenwärtig gern nennt, sprachliche Bildung der Lernenden erreichen. Sprachliche Bildung als Prozess ist Teil eines Unterrichtsfachs, das in verschiedenen Altersklassen und Schulformen mittels bestimmter Verfahren erteilt wird.

Diese Gesichtspunkte gliedern das geplante Werk in zwei Halbbände. Die Darstellung der Konzeption (S. 88) geht ausdrücklich von der Binnensperspektive eines bestimmten – unseres – Sprach- und Kulturraumes aus, in dem Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit verschiedenen Typs die Regel sind. Sie verweist auch da, wo sie die Geschichte des Deutschunterrichts in den Blick nimmt, für die Gegenwart auf die sprachliche Inhomogenität in den Klassen. Schwierigkeiten im Bildungsprozess gehören zu jedem Bereich. Materialisiert in Kapiteln geht es um die Geschichte der Sprachdidaktik und die gegenwärtige Situation der mehreren Sprachen, die Variation und Normierungsversuche hervorbringt; es geht um Sprechen und Hören, um Schreiben und Schrift, um Lesefähigkeit, um Sprachbetrachtung und Grammatik. Was daran jeweils als bildend betrachtet wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht absehbar.

Fragen mag man darüber hinaus nach dem Thema der Sprachlichkeit der Menschen und nach den großen Fragen wie Sprachentstehung, Verschiedenheit von Sprachen, Tiersprachen, Schriften usw., die nach meiner Ansicht dazu gehören. Wenn in diesem Kontext die Mehrsprachigkeit als ein Normalfall in der Welt zum Thema würde, höbe das die Zweisprachigen oder Zweitsprachler der jeweiligen Klasse aus ihrer sozial oder sprachlich defizitären Sonderrolle heraus und gäbe ihnen Prestige und Normalität; dieser Aspekt sollte konzeptionell durchgehalten sein.

Der zweite Halbband betrachtet den institutionellen Kontext des Lernens samt seinen politisch gewollten Vorgaben oder zufälligeren Schwierigkeiten. Besonderes Ge-

wicht wird auf die methodischen Fragen gelegt, die einerseits als Arbeitsverfahren im Erkenntnisprozess, andererseits als Unterrichtstechnik zu sehen sind. Evaluation und Diagnostik gehören in diesen Bereich. Dadurch werden zwar nicht die praktischen Probleme sprachlicher Bildung selbst gelöst, wohl aber für die Unterrichtenden reflektorische Bausteine als Grundlage praktischer Entscheidungen bereitgestellt. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird, wie es aussieht, auch hier auf Sprachkönnen beschränkt; an Spracheinstellungen und kulturelle Systeme im Hintergrund ist (noch) nicht gedacht. Sie könnten ganz gut integriert werden.

Die erste Antwort könnte also lauten: Sprachliche Bildung bzw. sprachliches Lernen in angeleiteten Sprachentwicklungsprozessen umfasst Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Reflexion über Sprache, also die bekannten Arbeitsbereiche. Der genetischen Entwicklung wird Aufmerksamkeit geschenkt.

Aber: Noch scheinen kognitive und affektive Faktoren im Lernprozess schwach akzentuiert, Einstellungen zu Sprachen und Sprechern spielen keine Rolle. Diese haben jedoch nach heutiger Erkenntnis starken Anteil am Lernen. Die Inhalte und Themen der sprachlichen Bildung werden, wenn ich es recht verstehe, dem Gegenstand zugeordnet, dessen Klärung nach Meinung der Gruppe nicht zum Lernprozess und damit nicht zur Didaktik gehört. Gegenwärtig ist daher – vielleicht verständlicherweise, da noch um Mitarbeit geworben wird – nicht ersichtlich, ob z. B. die Sprachlichkeit des Menschen oder Zweitsprachenlernen als Themen bildend seien; die Lerngruppe der Zweisprachigen allerdings kommt vor. Ich verweise nur kurz auf den Zürcher Kollegen Horst Sitta, der dagegen 1998 insbesondere betont, dass Didaktik nicht nur die Wissenschaft von Bedingungen und Aneignungsprozessen des Lehrens sei, sondern auch die Wissenschaft von den Zielen und Inhalten, sogar von der Theorie der Lerninhalte. Ganz im Sinne des Halb-Titels von Hartmut von Hentig: „Die Sachen klären“.

An andere, schon erschienene sprachdidaktische Gesamtwerke würde dieselben Fragen zu stellen ein recht ähnliches Ergebnis erbringen, etwa an das Taschenbuch des Deutschunterrichts von Lange / Neumann / Ziesenis 1998 in sechster Auflage. Offenbar liegt es in der Natur der Sache, dass die hohe Ebene des Überblicks oder der wissenschaftlichen Theorie von den Inhalten eher ablenkt. Diese bleiben dann auch in der Lehrpraxis oft unreflektiert. Deswegen hatte ich hier eine Gegenstandsreflexion an den Anfang gestellt, allerdings aus der Interessensperspektive der Lernenden.

Andere und dem Sittaschen Sinne entsprechende Ergebnisse, nämlich an Inhalten festgemachte Anregungen zur sprachlichen Bildung, dagegen finden wir in deutschdidaktischen Zeitschriften, deren Hefte fast ausnahmslos thematisch und deren Artikel originell formuliert sind, wobei dann – wie soeben gesagt – selbstverständlich kein geschlossener Überblick entsteht.

Antwort 2: Das Gesamtsprachenkonzept Schweiz zieht den Rahmen weiter. Ich erwähne es, weil hier zum ersten Mal breit angelegte Überlegungen zu den Sprachfächern insgesamt mitgeteilt werden, bezogen auf die besondere multilinguale Situation der Schweiz, was allerdings über die Grenzen hinaus anregend ist. Dazu gehört auch bilingualer Unterricht in einigen Fächern.

Hier nur die grundsätzlichen Vorüberlegungen. Sie beruhen, wie die Anlagen zeigen, auf fundierten soziologischen Recherchen, und sie weisen die Schweiz als vielsprachig aus:

- Die *Fähigkeit, Gedankengänge präzise auszudrücken*, differenziert zu argumentieren und Ideen sprachlich mitzuteilen ist für das kulturelle und politische Leben sowie für das Entstehen und Verbreiten von Erkenntnissen entscheidend.
- Die *sprachliche und kulturelle Vielfalt* gehört zum unverzichtbaren *historischen Erbe* der Schweiz und Europas. Sie ist Teil unseres Selbstverständnisses. Ihre Pflege und Bewahrung ist ein ausdrückliches Ziel der schweizerischen (vgl. Art 116 in der Bundesverfassung) und europäischen Politik.
- Aufgrund zahlreicher Migrationsbewegungen, aber auch wegen des verbreiteten privaten Tourismus ist die *historisch viersprachige Schweiz* heute in Wirklichkeit *vielsprachig geworden*.
- Kenntnisse der Nachbar- und Partnersprachen erlauben nicht nur die *grenzüberschreitende Kommunikation*, sondern tragen auch und besonders zum gegenseitigen *Verständnis* und zur *Toleranz* für andere Kulturen bei.
- Fremdsprachenkenntnisse werden in einer von internationaler Mobilität und Globalisierung geprägten Welt auch als *berufliche Zusatzqualifikation* immer wichtiger. Es besteht eine Beziehung zwischen dem soziokulturellen Status und dem Gebrauch bestimmter Fremdsprachen (vgl. Anhang 1 des Gesamtsprachenkonzepts). Andererseits werden gewisse Fremdsprachenkenntnisse bei anderweitig identischen Voraussetzungen direkt *salärwirksam* (vgl. Anhang 2 des Gesamtsprachenkonzepts).
- Das Lernen von Fremdsprachen hat eine zentrale bildungspolitische Bedeutung im Rahmen einer *staatsbürgerlichen Erziehung*.
- Während der (obligatorischen) Schulzeit müssen die Grundlagen gelegt werden, damit jede/r Einzelne und die Gesellschaft als Ganzes diese Herausforderungen annehmen und ihr (*?ihnen*) erfolgreich begegnen können. Aufbauend auf den vorhandenen ein- oder mehrsprachigen Kompetenzen sollen die Repertoires der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer integrierten Sprachpädagogik ohne Erhöhung der Gesamtbelastung in Richtung einer funktionalen *Mehrsprachigkeit* erweitert werden.
- In diesen Vorüberlegungen zum Gesamtsprachenkonzept finden wir bereits genannt, was später ausgeführt wird:
 - kognitive und sprachpraktische Ziele,
 - die Rolle von Sprachen für das Selbstverständnis von Sprechern,
 - die grenzüberschreitende Orientierung in beiden Richtungen: aus der Schweiz nach Europa und der Welt, aus der Welt in die Schweiz,
 - soziale und kulturelle Ziele,
 - lebens- und berufspraktische Ziele,
 - bildungs- und staatsbürgerliche Ziele.

Es sollte nicht verwundern, dass dieses Sprachenkonzept trotzdem so pragmatisch akzentuiert ausgefallen ist, denn es ist offenbar eine Auftragsarbeit. Die Sprachlichkeit der Menschen selbst steht nicht als Thema da, doch alle anderen Sprachen sind Thema

und Ziel. Das Individuum mit seinen kognitiven und affektiven Zügen, die individuellen Bedürfnisse und lokalen Gegebenheiten werden ins Licht gerückt. Das Gesamtziel ist aber nicht klein, sondern im Einklang mit europäischen Verlautbarungen formuliert. Alles in allem ist es zukunftsweisend.

Die zweite Antwort könnte allgemein also lauten: Sprachliche Bildung ist die Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen in praktischen, kulturellen und sozialen Zielen, wobei den einzelnen Sprachen je nach individuellen und lokalen Gegebenheiten und zukünftigen Orientierungen ihr Gewicht zukommt.

3.3 Kontroversen

Was im vorausgehenden Abschnitt in den Konzepten gefunden oder vermisst wurde, bedarf seinerseits der Diskussion. Daran entzündeten sich deutschdidaktische Kontroversen, von denen ich hier nur eine kurz nenne: die Kontroverse um die Sprachlichkeit der Menschen, die sich sozial oder anthropologisch-gebürtlich begründet. In den Schriften von Hubert Ivo und in seiner Kritik an Ingrid Gogolin ist zu lesen, dass die primär soziale und praktische Orientierung von Sprache und sprachlicher Bildung Sprache verkürzend instrumentalisieren und ihrer wichtigsten, der welterschaffenden und identitätsbildenden Funktion berauben. Darin enthalten ist die Frage, wie deutschdidaktische Modellierung ansetzt: bei der (wissenschaftsorientierten) Klärung der Sprachstrukturen, bei der Sprachlichkeit des Menschen und beim Sprachgebrauch oder in den Handlungsfeldern der Lernenden. Werner Wintersteiner hat beim Symposium Deutschdidaktik in Siegen 1998 beide, Gogolin und Ivo, zu einem Streitgespräch zusammengebracht, (veröffentlicht in Wintersteiner, 1999). Darauf sei hier exemplarisch verwiesen.

3.4 Ein Vorschlag für den Unterricht konkret

Natürlich kann ich das Podium hier nicht räumen, ohne selbst Farbe bekannt zu haben. Ich tue das, indem ich drei konkrete Beispiele aus der Schule vorstelle, an denen noch nicht genannte Merkmale sprachlicher Bildung, wie oben gefordert, oder Marken auf dem Weg dahin deutlich werden sollen.

Beispiel 1:

Wanderung, 8. Klasse

Lehrerin: Es gibt zwei Möglichkeiten: Entweder die km-Angabe auf dem Wegweiser war falsch, oder wir sind falsch gelaufen.

Schüler: Vermutlich haben Sie Recht mit beides.

Lehrerin: *mit beidem!*

Schüler: Neeneene, Sie haben *Recht mit beidem* hört sich viel zu positiv an, dabei sind doch die Möglichkeiten beide nicht gut. *mit beidem* wollte ich deshalb lieber nicht sagen.

Lehrerin: Hast du dann n grammatischen Fehler gemacht, damit sich's schlechter anhört, weil es schlecht **ist**?

Als Marke auf dem Weg zu sprachlicher Bildung erkenne ich hier das Bemühen des Schülers, die Ausdrucksmittel der Sprache so zu handhaben, dass Information und Bewertung des Sachverhalts zum Einklang kommen. Er nimmt den grammatischen Fehler in Kauf, der vermeintliche Fehler wird zum intendierten Stilelement. Seine nachträgliche Begründung zeigt, dass er Sprachmittel bewusst gebraucht und bewusst mit Sprache über Sprache argumentieren kann.

Peter Sieber wählt im nachfolgenden Beitrag dieses Beispiel, um den Umgang mit Fehlern darzustellen. Meist wird die SchülerInnensicht den Unterrichtenden – leider – nicht mitgeteilt, aus welchen Gründen auch immer. Vielleicht haben wir viel mehr Anlass zur konstruktiven Interpretation, als wir wissen. In meinem Konzept gibt es deswegen das Prinzip: Sinn unterstellen.

Bemerkung: Sprachliche Bildung heißt natürlich nicht, grammatische Fehler zu machen, wohl aber, Sprachmittel für Inhalte intentionsgemäß zu formen und aufmerksam und bewusst auf der Suche nach dem passenden Ausdruck zu sein. Das ist mehr als Stil, es ist metasprachliche Bewusstheit oder reflektorisches Potential innerhalb einer Sprache. Die Praxis wird mit der Reflexion verbunden.

Beispiel 2:

Gespräch über Haustiere, 2. Schuljahr:

Vasiliki: Wenn ich griechisch *Katze* sage²⁴ dann heißt das²⁵ 'setz dich'\

Daniel: Und was heißt dann *Katze*?

Kristina: *Gata*\

Patrizia: Jaja und italienisch auch *gatta*\

Montse: *el gato/ el gato*!

Pierangelo: *gatto* gibt's italienisch auch\

Saadet: Türkisch ist *kedî*\ und *siçan* heißt 'Maus'\

Gespräch über Zootiere, 2. Schuljahr:

K: *Bär* das ist Kasachisch 'gib mir'\

P: Und spanisch 'gib mir' heißt *dame*\

Hier entzündet sich die Sprachaufmerksamkeit an Lautformen deutscher Wörter, wie sie offenbar ähnlich auch in anderen Sprachen existieren, jedoch mit anderer Bedeutung. Die Linguistik nennt die Zuordnung einer Lautform zu einer bestimmten Bedeutung in einer Sprache „Arbitrarität der sprachlichen Zeichen“. Die Mitteilung der Kinder über diese Zuordnung in anderen Sprachen lenkt nicht vom Thema ab, sondern zeigt allgemeine Sprachaufmerksamkeit im thematischen Zusammenhang. Weitere Beispiele (fast) unentdeckter Sprachaufmerksamkeit auf Grammatisches zweisprachiger Kinder beziehen sich explizit oder implizit auf den Vergleich zwischen Deutsch und ihrer jeweiligen Herkunftssprache. Zweisprachigkeit ist produktiv für sprachliche Bildung.

Hier ist noch von besonderer Bedeutung, dass sich die Kinder zu ihren anderen Sprachen *bekennen*. Das ist nicht selbstverständlich und braucht manchmal Mut, wie oben besprochen. Es braucht auch die vertrauensvolle Atmosphäre der Gruppe, damit affektive Einstellungen ausgedrückt werden können.

Der deutschsprachige Schüler Daniel lernt in Bsp. 2 kognitiv, er stellt die Frage nach der Zuordnung von Ausdruck und Inhalt: Wenn ein Ausdruck in der betreffenden Sprache besetzt ist, braucht der Inhalt, von dem wir sprachen, einen anderen Ausdruck. Der Kontakt mit anderen Sprachen bringt das Spracheninteresse sichtbar auf den Weg.

Beispiel 3:

Gespräch zu Dias aus der Türkei; 2. Schuljahr:

- L: Und was sieht man noch auf dem Bild/ das habt ihr vorhin auch schon gesagt?
 S: Schafe.\ See\
 S: Moschee/ Hier ist die Moschee\
 S: Ohne Artikel muss man das schreiben!
 L: Warum ohne Artikel?
 S: Ohne Artikel\
 S: Mit Artikel\ bei Deutsche mit Artikel\
 L: Nein/ das muss dortbleiben\ das ist halt das deutsche Wort\
 S: Wir schreiben dann türkisch\
 S: Aber auf Türkisch Moschee schreibt man ohne Artikel!

Hier markiert das Bemühen sehr junger Kinder um den sprachlichen Unterschied die beginnende sprachliche Bildung. Sie kämpfen hier um die türkische Identität, die sich auch in Sprachlichem ausdrückt; das ist nach Weinreich (1953) Sprachloyalität. Schon jetzt haben sie sprachliches Wissen samt Terminologie (Artikel) und Differenzwissen. Der weitere Ausbau der Bestände zu Können, Wissen und Einstellungen hängt auch vom Sprachunterricht ab.

Beispiel 4:

Aus Interviews mit SchülerInnen, ms. = mehrsprachig:

- I: Kann man zum 'Haus' auch *Stuhl* sagen, kann man zum 'Apfel' auch *Birne* sagen?
 S (19A17) ms.²⁶ 3; 11 J.²⁷ Ich sag zum Apfel immer *Apfel*!
 S (6) ms. 9 J. Das Haus beziehungsweise die Schule ist innen hohl und man kann hineingehen\ aber man kann ja nicht in den Stuhl hineingehen\ weil man kann zwar unter den Stuhl und auf den Stuhl und neben den Stuhl/ aber man kann ja nicht in den Stuhl\ Also irgendwann hat *jemand den Wörtern einen Namen gegeben* \ vielleicht zum Beispiel * kennt jemand das Restaurant *Bistro* weil als die russischen Soldaten vorbeikamen/ haben sie alle gesagt an den Baren *bistre bistro* * und das heißt *schnell schnell* und so entstand * eben dieser Name und dann hatte jemand die Schule/ auch so wie dieses *Bistro* entdeckt sozusagen und jetzt gilt es\

Das vierjährige Kind denkt an die praktische Benutzbarkeit der sprachlichen Zeichen. Das ist offenbar typisch, übrigens nicht nur für die Kleinen, denn wir finden viele vergleichbare Äußerungen: „Wenn man einen Apfel will, muss man auch Apfel sagen.“ usw. Der neunjährige Schüler hat eine Theorie über die Arbitrarität und die Konventionalität der sprachlichen Zeichen mit historischer Dimension entwickelt. Die passende Termini-

nologie fehlt ihm noch, hoffentlich lernt er die in der Schule, im Deutschunterricht. Er geht aus von der Bedeutung der sprachlichen Zeichen, die in jeder Sprache einer Ausdrucksform fest zugeordnet ist. Dann zeigt er, wie diese Zuordnung historisch entstanden sein kann. Seine Reflexion folgt sicher Gehörtem, das in seiner mehrsprachigen Umgebung Thema ist. (Deutsche etymologische Wörterbücher folgen dieser Erklärung nicht, französische halten die Herkunft von *bistro* für „obscure“.) Zwischen beiden Reflexionen, der referentiell-semanticen und der historischen, steht das Ringen um die passende sprachliche Darstellung: „Also irgendwann hat *jemand den Wörtern einen Namen gegeben*“. Diese Formulierung ist in sich unsinnig, die vermutlich gemeinte Idee ist aber hervorragend. Dem Jungen fehlen noch die Termini *Begriff, Ausdruck, Inhalt*. Hier liegt auch der Übergang zur Sprachphilosophie. Solche Themen sind große Themen, die der sprachlichen Bildung (im mehrsprachigen Kontext) einen Rahmen geben.

Meine Antwort lautet nun:

Sprachliche Bildung heißt vorläufig, neben anderen Fähigkeiten bezüglich der Beurteilung von Angemessenheit und Richtigkeit

- Sprachmittel bewusst zu gebrauchen, um Sachverhalte intentionsgemäß darstellen zu können;
- über den Sprachgebrauch argumentieren zu können;
- Sprachen und Stile unter grammatischen und lexikalischen Gesichtspunkten vergleichend betrachten zu können; auch pragmatische Aspekte spielen eine Rolle (Höflichkeitsfloskeln z. B.)
- vergleichende Methoden zu kennen;
- Sprachsysteme und ihre Handhabung im Sinne von Konventionalität und Arbitrarität wahrnehmen zu können;
- reflektorische Aspekte bzw. Metasprachliches ausdrücken zu können und sich philosophisch mit Sprachlichem und mit der menschlichen Sprachlichkeit zu beschäftigen;
- Interesse an alledem zu gewinnen, was Einstellungen zu Sprachen und Sprechern beeinflusst.

Wie die Bildungsaufgabe praktisch im Sprachunterricht angegangen werden kann, habe ich im neuesten Heft 157/1999 der Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH beschrieben, ebenso in anderen neueren Veröffentlichungen. Sie berührt die folgenden Ebenen des Sprachunterrichts in den heutigen faktisch mehrsprachigen Gesellschaften:

Sprachen zulassen

Aufmerksamkeit der Kinder erkennen

Vorschläge der Kinder aufgreifen

Andere Sprachen herbeiholen

Sprachvergleich

Sprachenphilosophisches

Sich auf Fremdes einlassen

Anderem Sinn zutrauen

Kommentar

Lassen wir im Deutschunterricht auf dem Wege zu sprachlicher Bildung zu, dass auch über *Varianten und andere Sprachen gesprochen wird*. Das schafft eine offene Atmosphäre für Deutsch, für die Varianten innerhalb der deutschen Sprache und für andere Sprachen. In den Äußerungen der Kinder sollten wir ihre Aufmerksamkeit auf Sprachliches als Schritt zu sprachlicher Bildung erkennen. Darin sind Angebote für Themen enthalten, die wir aufgreifen sollten – vielleicht nicht alle, aber manche.

Um nicht im Zufälligen zu verharren – denn das ist nicht die Aufgabe schulischer Bildung, die ja auch Planung braucht –, können wir bei vielen Sprachthemen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Spracherfahrungen und Sprachen fragen, also *Sprachen und Variationen herbeiholen*. Daraus ergibt sich mit der Zeit ein vergleichendes Arbeiten als Methode. Wenn mehrere Aspekte betrachtet oder kleine Texte in verschiedenen Sprachen gegenübergestellt werden oder Schriftsysteme etc., stellt sich die vergleichende Methode und das Interesse an Sprachlichem ein. Dabei stellen Kinder und Jugendliche endlich auch die großen Fragen: Warum sprechen Menschen, wie sind die Sprachen entstanden, warum gibt es verschiedene Sprachen, wie lernen Kinder sprechen, wie steht meine Sprache in meiner Welt und in der großen Welt da usw.? Schon diese Fragen zu stellen ist ein Schritt zu sprachlicher Bildung, Wissen und Reflexionen zu diesen großen Themen machen neben praktischen Fähigkeiten und strukturellem Grammatikwissen und mehrsprachigen Sprachfertigkeiten sprachliche Bildung heute aus. Im weiteren Sinne gehört dazu die *Auseinandersetzung mit dem Unvertrauten*, auch sprachlich. Aber auch das Erfahren des vermeintlich Selbstverständlichen als neu in der breiteren Betrachtung, wie wir es am Beispiel der deutschen Sprache gesehen haben.

Literatur:

- Amann, Klaus u. a. 1994: Deutschunterricht. Erfahrungen, Modell, Theorien. ide-extra Bd 2. Innsbruck, Österreichischer StudienVerlag.
- Ammon, Ulrich 1991: Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin, de Gruyter.
- Barbour, Stephen / Patrick Stevenson 1990: Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. dt. 1998. Berlin, de Gruyter.
- Bechert, Johannes / Wolfgang Wildgen 1991: Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.
- Clyne, Michael 1995: The German language in a changing Europe. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, David 1987: The Cambridge Encyclopedia of Language. ²1997, Cambridge, Cambridge University Press. dt. 1993, Frankfurt a. M., Campus.
- Faust-Siebt, Gabriele / Rudolf Schmitt / Renate Valtin Hrsg. 1990: Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule 79/80. Frankfurt a. M., Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Fischer, Gero 1994: Interkulturelles Lernen im Team. Endbericht zur wiss. Begleitung des Schulversuchs an der Handelsakademie und Handelsschule Wien. Mit Arbeitsmaterialien und Anregungen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, ausgearbeitet an der HAK/HAS. Wien, Bundesministerium für Unterricht und interkulturelle Angelegenheiten.
- Földes, Csaba 1995: Deutsch in Europa. Überlegungen zu Standort, Image und Perspektiven. In: Wirkendes Wort 2. S. 305-317.

- Gauß, Rainer / Anneliese Harasek / Gerd Lau Hrsg. 1994/1995: Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. 2 Bde. Wien, Jugend und Volk Schulbuchverlag.
- Glück, Helmut 1992: So schwach ist das Deutsche international gar nicht. Sprachkenntnisse als Wirtschaftsgut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 300. S. 12.
- Gogolin, Ingrid 1994a: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, Waxmann.
- Gogolin, Ingrid 1994b: Das nationale Selbstverständnis der Schule. Münster, Waxmann.
- Günther, Hartmut / Peter Klotz / Jakob Ossner / Gesa Siebert-Ott 1999: „Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch“ – Diskussionsvorschlag. In: Didaktik Deutsch 7. S. 87–93.
- Ivo, Hubert 1996: über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 1. S. 8-29.
- Ivo, Hubert 1999: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler, Schneider.
- Jakab, Edit 1999: Zur Situation der deutschen Sprache in ungarischen Schulen. In: S. Lipóczy / I. Oomen-Welke Hrsg.: Students East – West. Sprachen, Gesellschaften, Künste, Bildung. Freiburg, Fillibach Vlg.
- Klotz, Peter / Peter Sieber Hrsg. 1993: Vielerlei Deutsch. Deutsch im Gespräch. Stuttgart, Klett Schulbuchverlag.
- Kuhs, Katharina / Wolfgang Steinig Hrsg. 1998: Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg, Fillibach.
- Lange, Günter / Karl Neumann / Werner Ziesenis Hrsg. 1986: Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2 Bde. Baltmannsweiler, Schneider.
- Langenbacher, Wolfgang R. / Ralf Rytlewski / Bernd Weyergraf Hrsg. 1983: Kulturpolitisches Wörterbuch Bundesrepublik Deutschland / DDR im Vergleich. Stuttgart, Metzler.
- Linke, Angelika / Ingelore Oomen-Welke 1995: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg i. Br., Fillibach.
- Lipóczy, Sarolta / Ingelore Oomen-Welke Hrsg. 1999: Students East – West. Sprachen, Gesellschaften, Künste, Bildung. Freiburg, Fillibach Vlg.
- Luchtenberg, Sigrid 1995: Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, Waxmann.
- Mattheier, Klaus J. 1990: „Gemeines Deutsch“ – ein Sinnbild der sprachlichen Einigung. In: Begegnung mit dem „Fremden“. Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses Tokyo 1990, Bd. 3. München, Iudicium. S. 39–48.
- Oomen-Welke, Ingelore 1999: Sprachen in der Klasse. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 157. S. 14–23.
- Prosinger, Wolfgang 1999: Im Zeichen des Elchs. Am Donnerstag eröffnet Freiburgs neuer Ikea: Gedanken zu einem Phänomen, das vermutlich das Abendland gerettet hat. In: Zeitung zum Sonntag vom 25. 7. 1999. Freiburg i. Br.
- Riehl, Claudia 1998: Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Beitrag zu einer Theorie der mehrsprachigen Gesellschaft am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Habilitationsschrift Freiburg, erscheint.
- Rutz, Michael Hrsg. 1997: Aufbruch in die Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München, Goldmann 15001.
- Schmitt, Rudolf Hrsg. 1999: BundesGrundschulKongress 1999. An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Beiträge zur Reform der Grundschule 105. Frankfurt a. M., Grundschulverband.
- Sitta, Horst 1998: Professionalität in der Deutschdidaktik? In: Beiträge zur Lehrerbildung 16,3. S. 343–352.
- Stark, Franz 1993: Faszination Deutsch. Die Wiederentdeckung einer Sprache für Europa. München, Langen Müller.
- Sprachenkonzept Schweiz 1998, hg. v. der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern. <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/konzept.html/>
- Stiberc, Andrea 1999: Sauerkraut, Weltschmerz, Kindergarten und Co. Deutsche Wörter in der Welt. Freiburg, Herder.

Weinreich, Uriel 1953: Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. Dt. 1976. München, Beck.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. z. B. den Arbeitskreis Grundschule e.V. mit den Publikationen von Faust-Siehl / Schmitt / Valtin 1990 und Schmitt 1999; vgl. auch Linke / Oomen-Welke 1995 oder Gauß / Harasek / Lau 1994.
- 2) Oomen-Welke 1995.
- 3) Deutsch durchsetzen gegen englische Fremdwörter oder nicht; Deutsch durchsetzen gegen die Sprachen anderer Sprechergruppen wie z. B. Immigranten oder nicht
- 4) „Worte zum Samstag“, 17./18. Okt. 1992, S. VIII. Damals war Chirac noch nicht Staatspräsident, sondern Bürgermeister von Paris. – Vgl. auch Stark 1993, S. 13, der den Ausspruch anders zuordnet.
- 5) Nach Mandarin – Chinesisch, Englisch, Spanisch, Hindi/Urdu, Arabisch, Portugiesisch, Bengali, Russisch, Japanisch. An 11. Stelle steht Französisch mit 116 Millionen Muttersprachlern.
- 6) zitiert bei Ammon 1991, S. 48f.
- 7) Die folgenden Angaben nach Földes 1995. Vgl. dazu Guratsch in DIE WELT vom 2. 8. 1999, der angibt, 13 Millionen seien es allein auf dem Gebiet der früheren Sowjetunion.
- 8) Zahlen nach Jakab 1999, S. 187.
- 9) Frankreich und Italien erwarten Englisch, Spanien und England Französisch an erster Stelle. Vgl. alle Angaben bei Jakab 1999.
- 10) Guratsch in DIE WELT vom 2. 8. 1999. Zitiert wird Gerhard Stickel, Direktor des IdS Mannheim, mit der Befürchtung, wenn wissenschaftliche Kommunikation nicht mehr auf Deutsch stattfindet, entwickle sich das Deutsche in den betreffenden Disziplinen auch nicht mehr weiter und werde letztlich als Medium wissenschaftlicher Verständigung unbrauchbar, auch zwischen den Fächern.
- 11) Prinz Eugen schloss 1914 den Frieden von Rastatt nur auf Französisch ab, da er Latein nicht verwenden durfte und Deutsch nicht verwenden mochte.
- 12) Ammon 1991, S. 19.
- 13) Zuletzt Riehl (Habil 1998), Ms. dankbar benutzt.
- 14) Vgl. Barbour / Stevenson 1998, S. 2 und Clyne S. 20 ff, die den Begriff „plurizentrisch“ im Sinne von Kloss 1978 gebrauchen.
- 15) Klotz / Sieber 1993; die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf die Einführung S. 4-11.
- 16) Dt. Ausgabe 1977, S. 15.
- 17) Bechert / Wildgen 1991, nach Weinreich 1953.
- 18) Stiberc 1999.
- 19) Ich musste z. B. vor zwei Jahren aus gegebenem Anlass mit Werner Wintersteiner einen brieflichen Diskurs darüber führen, was der Rand des deutschen Sprachgebiets sei und was man als Überlappungen bezeichnen könne.
- 20) Vgl. Beispiele in Kuhs/Steinig 1998.
- 21) Vgl. die Berichte von Fischer 1994 und HAK o.J.
- 22) Vgl. Langenbucher / Rytlewski / Weyergraf 1983, S. 107ff. – Der deutsche Bundespräsident Roman Herzog 1994-1999 hat versucht, Bildung zum Megathema zu machen. Wie der Bildungsbegriff verstanden und zum Teil instrumentalisiert wurde, liest sich in Rutz 1997.
- 23) Vgl. die ZEIT-Umfrage vom 15. 5. 1997 und vom 23. 5. 1997.
- 24) \: fallender Ton
- 25) /: steigender Ton
- 26) (19A11) o. ä.: Nummerierung der Kinder unserer Untersuchung
- 27) 3;11J: Das Kind ist 3 Jahre und 11 Monate alt (fast vier Jahre)

Peter Sieber

Neue Wege in der Lernkultur

Um neue Wege in der Lernkultur soll es im Folgenden gehen. Und ich möchte die Metapher des Wegs gleich an den Anfang stellen. Mit Wegen werden wir uns beschäftigen. Das habe ich mit einer Forschungsgruppe vor ein paar Jahren ebenfalls intensiv gemacht, als wir Wege suchten, um die Qualität von Texten näher bestimmen zu können. Bei dieser Suche hat uns die Wegmetapher gute Dienste geleistet, und sie soll es auch heute wieder tun. Wir haben damals die Textqualität mit der Wegqualität zu umschreiben versucht. Das geht so: Ein guter Text zeigt Wegqualität. Er führt – und das kann schön fast nur im Dialekt umrissen werden: Vo näime uus – näime dure – näime hii; also von irgendwo aus – irgendwo durch – irgendwo hin. Ich hoffe, dass auch die neuen Wege in der Lernkultur diese Wegqualität besitzen. Um dies zu untersuchen, gehe ich mit Ihnen den folgenden Weg:

- von irgendwo aus: nämlich von Charakteristiken, die der neuen Lernkultur zugeschrieben werden (Teil 1);
- irgendwo durch: als Zweites zu einigen Gründen, weshalb gerade im Deutschunterricht eine neue Lernkultur und ein anderer Umgang mit Fehlern besonders wichtig ist, um schließlich nicht
- irgendwo zu landen, sondern bei dem, was man mit Entwicklungsorientierung, einer Orientierung an den Fähigkeiten, bezeichnen kann, und was als zentrales Kriterium einer neuen Lernkultur anzusehen ist.

Denn nur dadurch sind die Voraussetzungen geschaffen, dass mehr Schülerinnen und Schüler den veränderten und gestiegenen Anforderungen an ihre Sprachfähigkeiten genügen können.

1. Charakteristiken der Lernkultur

Am schönsten hat für mich Heiko Balhorn die neue Lernkultur in seiner Forderung zusammengefasst: Von selbst lernen, aber nicht von allein.¹

An manchen Orten kann man es heute viel vollmundiger hören, was und wie neues Lernen sei: Im Vorspann zu einem eben erschienenen Buch mit dem Titel »Nachhaltiges Lernen« lese ich unter dem Titel »Spirit of learning« u. a. Folgendes:

Die Dinge richtig zu tun, darum allein geht es nicht. Es geht darum, die richtigen Dinge zu tun. Denn: Werden die falschen Dinge richtig getan, werden sie noch falscher. [...] Aber was wären denn die richtigen Dinge? Im Zentrum steht ein neuer Lernbegriff, steht der Mensch als lernendes Wesen, das fragend und offenen Sinnes durchs Leben geht. Beseelt von einem solchen 'spirit of learning' mutieren Lernen und Leistung von der Pflicht zur Kür. So öffnet

Lernen als Schlüssel der persönlichen Entwicklung Türen und Tore zu Erfolg und Wohlbefinden. So führt Lernen von der Abhängigkeit in die Unabhängigkeit. Lernen als selbstverständlicher Teil der persönlichen Lebensgestaltung ist kein Rezept für ein einfacheres Leben. Es ist ein Rezept für ein interessanteres Leben. Das lohnt sich! Das bringt Gewinn! Gewinn an Lebensqualität. (Müller 1999, S. 3f.)

Einmal abgesehen von der gegenwärtig politisch korrekten Metaphorik, die sich mindestens aus wenn möglich englischem Wirtschaftsjargon und etwas Neo-Biologie zusammensetzen muss, damit die Gewinne in die richtige Richtung mutieren... Der Traum vom guten Lernen ist alt, fast schon uralte.

Auf dem Titelblatt des ersten grossen pädagogisch-didaktischen Werks – der *Didactica magna* des Johann Amos Comenius, das er in den Jahren 1633–38 verfasst hat und das erstmals 1657 im Druck erschien, wird bereits ein Programm verkündet, das aktuell klingt – und gleichzeitig die heutigen Nöte des Lernens mitbeschreibt. Da ist zu lesen:

Die grosse Didaktik, die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrer Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe. ([Comenius, 1970[1657] #338], S. 9)

Die Vorstellung, allen alles zu lehren, ist wohl angesichts der heutigen Dimensionen des Wissens und der Information ein obsoletes Ziel geworden. Aber weniger lehren, damit Schülerinnen und Schüler mehr lernen: Wer möchte das nicht?

Ohne allzu grosse Heilserwartungen an neue Konzeptionen des Lernens zu wecken, glaube ich doch, dass wir heute über Erfahrungen und Erkenntnisse verfügen, die das Lernen für mehr Menschen fruchtbarer gestalten lassen als in der Vergangenheit. Und es zeichnen sich auch die Umriss des neuen ab, was als neue Lernkultur umschrieben werden kann. Sehr schön auf den Begriff gebracht wurde diese Kultur u.a. von Franz E. Weinert, der bis vor kurzem das Münchner Max-Planck-Institut für psychologische Forschung geleitet und sich ein ganzes Wissenschaftlerleben lang mit Fragen des Lernens beschäftigt hat. Er umriss an einem Kongress in St.Gallen, der unter dem Thema „Lernkultur im Wandel“ stand, die neue Lernkultur mit den folgenden zehn Thesen:

1. Lernen ist ein aktiver Prozess

Ich denke, dass wir in der Schule noch viel zu oft von Lernvorstellungen geprägt werden, die eine alte behavioristische Tradition aufweisen, wonach Lernen vornehmlich im passiven Reagieren auf dargebotene Reize besteht und damit ständiger äußerer Motivation bedarf.

Dagegen herrscht allerdings heute genügende Evidenz, dass Lernen ein aktiver Verarbeitungsprozess ist, der sich durch konstruktive Tätigkeiten auszeichnet. Damit wird bereits ein zweites Merkmal der neuen Lernkultur umrissen:

2. Lernen ist konstruktiv

Nicht nur Kinder bauen sich ihre Welten im Kopf – auch wir Erwachsene konstruieren unser Wissen neu, wenn wir neue Informationen und Erfahrungen in das bereits verfügbare Wissen integrieren wollen. „In diesem Sinne (...) kann man sagen, dass der Lernende der Konstrukteur seines eigenen Lernens ist und – ganz allgemein –, dass man schon Kinder als konstruktive Gestalter ihrer eigenen kognitiven Entwicklung ansehen kann.“ (Vgl. Weinert, 1997)

3. Lernen soll (auch) selbstständig erfolgen

Wenn sich Lernen aktiv und konstruktiv vollzieht, so muss auch die Gelegenheit geboten sein, das Lernen selbstständig zu organisieren. Denn Eigenaktivität und Selbststeuerung sind grundlegende Komponenten des Lernens.

Doch ist hier gleich auch vor einem fatalen Fehlschluss zu warnen, der mir bei der gegenwärtigen Hochkonjunktur von oft zu simpel konzipiertem Werkstattunterricht um sich zu greifen scheint: Wir lernen selbstständig, aber nicht von allein. Selbstständiges Lernen ist ebenso Ziel und Zweck des Unterrichts, wie es auch Mittel sein kann. Dazu ist es aber unumgänglich, das Wissen um das eigene Lernen bewusst und für das Lernen fruchtbar zu machen. Und ich folge hier dem eindringlichen Appell von Weinert, wenn er auf die zentrale Funktion der metakognitiven Fähigkeiten hinweist:

Die (...) metakognitiven Kompetenzen, also das Wissen über das Verständnis für und die Kontrolle über das eigene Lernen, entwickeln sich zwar im Verlauf der Kindheit als Folge wachsender Fähigkeiten zur Introspektion, zum Lernen aus Erfahrung und zu reflexiver Selbsterkenntnis spontan, doch bedarf die metakognitive Entwicklung in besonderer Weise der didaktischen Förderung. Es handelt sich dabei um eine der wichtigsten Bildungsaufgaben der Schule (...) Übernimmt die Schule diese Aufgabe nicht oder versagt sie dabei, so vergrößert sich die Lern- und Leistungsschere zwischen den schwächeren und den besseren Schülern. Viele werden auf diese Weise Opfer einer pädagogischen Ideologie, statt Nutzniesser einer soliden Theorie des selbständigen Lernens zu sein. (Weinert 1997, S. 16)

Selbstständiges Lernen ermöglichen: Dies erschöpft sich keineswegs in der Materialsuche und Bereitstellung für einen Werkstattunterricht. Gerade eigenständiges Lernen, wie es in einem großen Schweizer Projekt genannt worden ist, braucht Strukturen, Instrumente und Rituale, innerhalb derer es sich entfalten kann.

4. Lernen setzt Motivation voraus

Es gehört heute zum Allgemeinut jedes nur halbwegs pädagogisch Gebildeten, dass ohne Motivation beim Lernen nichts läuft. Entsprechend haben wir eine lange Tradition hinter uns, die mit motivierenden Unterrichtsarrangements, v.a. mit einem besonders motivierenden Unterrichtseinstieg die Schüler packen wollte. Und Sie kennen ja sicher auch den Streit um die Vorteile und die Wirksamkeit der intrinsischen (von der Person selbst herkommenden) Motivation und die Nachteile der extrinsischen (der äußerli-

chen) Motivation. Tatsache bleibt, dass es des Lernanreizes bedarf und dass dafür der eigene Antrieb die beste, wenn auch nicht die einzige Quelle ist. Dies ist umso eher gewährleistet, wenn ein fünfter Punkt der Lernkultur beachtet wird.

5. Lernen ist ganzheitlich

„Schulisches Lernen ist mehr als reiner Wissenserwerb, nämlich stets auch Bedingung und Mittel der Persönlichkeitsentwicklung.“ (Weinert 1997, S. 18)

Diese Tatsache setzt für eine fruchtbare Lernkultur hohe Qualitäten der Lehrerinnen und Lehrer voraus. Helmut Fend hat im Rahmen seiner Studien zur „Qualität im Bildungswesen“ die Richtung angezeigt, in der solcherlei Qualitäten zu suchen sind.

Wenn der Lehrer sich also als „Entwicklungshelfer“ versteht, dann kann und darf er sich nicht allein auf kognitive Lernstrategien verlassen. Lernen ist zu eng mit Emotionen und Motivationen verbunden, um aseptisch als intellektuelles Geschehen behandelt werden zu können. Dies weist den Weg für eine neue Qualitätsdimension des Lehrers: für die Qualität des Umgangs mit grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen: mit jenen nach Autonomie, nach Akzeptanz und Selbstwert. Es erfordert aber auch die Fähigkeit, mit den Schattenseiten des Schülerdaseins umgehen zu können: mit den Tendenzen zu Missgunst und Konkurrenzneid, mit den Neigungen zu vernichtendem Dominanzstreben und von Ausschulshaltungen, mit dem Hang zu Bequemlichkeit und der narzisstischen Selbstverliebtheit, mit Borniertheit und Überheblichkeit. (Fend 1998, S. 381)

Ein weiteres Merkmal einer neuen Lernkultur mag helfen, um mit derlei Schwierigkeiten umgehen zu können:

6. Lernen in Gemeinschaft ist produktiver

Wenn ein Merkmal der neuen Lernkultur in der Schule einfach umgesetzt werden könnte, dann ist es die Tatsache, dass Lernen in der Gemeinschaft, im Austausch und in der Zusammenarbeit mit andern produktiver ist. Die Gemeinschaft von Gleichaltrigen ist ja da – sie muss gar nicht eigens geschaffen werden. Und dass sie produktiv genutzt werden kann, machen z.B. Erfahrungen mit Leseversammlungen und Schreibkonferenzen in mannigfacher Weise deutlich. Gleichzeitig wird im gemeinsamen Lernen auch eine Kultur des sozialen Lernens aufgebaut und eingeübt, die unsere Gesellschaft immer dringender benötigt.

Während die bisherigen Thesen weitgehend unbestritten auch aus reformpädagogischen Konzepten heraus definiert werden könnten, verhält es sich mit dem Folgenden etwas anders:

7. Lernen kann und soll von Lehrenden unterstützt werden

Viele aktuelle Diskussionen weisen den Lehrerinnen und Lehrern lediglich die Rolle der Lernbegleiter, der Moderatorinnen von Lernprozessen zu. Dabei wird oft übersehen,

dass auch in einer offenen Lernkultur aktive Tätigkeiten der Lehrenden gefordert sind. Hans Brügelmann hat diese Aufgaben deutlich gemacht in einem Referat mit dem Titel „Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden“ (Brügelmann 1997, 43ff.). Er skizziert dieses Programm u. a. folgendermaßen:

Wir müssen „Offenheit“ anspruchsvoller, aber auch präziser bestimmen. Zugleich müssen wir deutlicher machen, dass Offenheit Strukturen nicht ausschließt, sondern im Gegenteil geradezu voraussetzt. Schließlich müssen wir für die Entwicklung solcher Strukturen dieselbe Fantasie und Hartnäckigkeit aufbringen wie für die Erfindung offener Aufgaben und Lernsituationen. (S. 44)

Und Franz Weinert setzt dem – in durchaus anderer Haltung als Brügelmann – noch eins drauf:

Zum Entsetzen vieler Verfechter einer neuen schulischen Lernkultur zeigt sich in der empirischen Unterrichtsforschung immer wieder, dass das Modell der direkten Unterweisung besonders erfolgreich ist, wenn man als Beurteilungskriterium die Schulleistungen heranzieht. Das gilt in verstärktem Masse für schwächere Schüler. (Weinert 1997, S. 24)

Auch wenn es einen Unterschied macht, ob wir mit Hans Brügelmann eine stärkere Strukturierung der Offenheit einfordern oder mit Franz Weinert auch für die direkte Unterweisung eine Lanze brechen – in beiden Fällen ist nebst der didaktisch-methodischen Kompetenz auch eine große fachliche Kompetenz der Lehrkräfte gefordert, die durch Aus- und Weiterbildung aufgebaut und weiterentwickelt werden muss.

8. Lernen setzt auch das Lernen des Lernens voraus

Deshalb ist heute so viel von metakognitiven Fähigkeiten die Rede. Hier haben sich denn auch in jüngerer Zeit klare Maximen zur Förderung des Lernen-Lernens herauskristallisiert. Weinert nennt die folgenden drei:

- Versuche viele spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Kompetenz des Lernen-Lernens zu trainieren.
- Konzentriere dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse.
- Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen-Lernen, sondern bei der Erarbeitung wichtiger Inhaltsbereiche.

Also: Ausrichtung auf spezielle Kenntnisse, erarbeitet an wichtigen Inhalten, mit dem besonderen Augenmerk auf die Lernprozesse. Wenn wir dies beherzigen, sollten losgelöste Stunden, in denen Arbeitstechniken vermeintlich vermittelt werden, endgültig der Vergangenheit angehören.

Und schließlich sind noch die beiden letzten Merkmale einer neuen Lernkultur zu nennen, die ich hier aber nicht näher ausführen möchte. Sie scheinen mir in der gegenwärtigen Diskussion sowohl einsichtig wie unbestritten zu sein:

9. Lernen ist nur erfolgreich ohne permanenten Leistungsdruck

10. Lernen durch und für die Welt außerhalb der Schule

Zusammengefasst: Die Bemühungen, die mit dem Etikett „neue Lernkultur“ versehen werden, gehen von Vorstellungen des Lernens aus, die Hans Brügelmann schon vor Jahren in die folgende stimmige Charakterisierung gefasst hat:

Kinder lernen aktiv, probierend, sie übernehmen nicht passiv fertiges Wissen wie ein Speicher, in dem Lernergebnisse additiv abgelegt werden. Neue Erfahrungen werden durch bereits vorhandene Deutungsmuster gefiltert und müssen in diesem Rahmen re-konstruiert werden, um eben dieses Wissen verändern und erweitern zu können.²

Eine kleine Nachbemerkung zum eben Ausgeführten scheint mir notwendig zu sein. Die in den gegenwärtigen Diskussionen Kundigen unter Ihnen mag es erstaunen, dass ich mich zur Charakterisierung der neuen Lernkultur auf zwei so gegensätzliche Opponenten wie Franz Weinert und Hans Brügelmann abstütze, gelten sie doch als Vertreter zweier sehr unterschiedlicher Vorstellungen von Lernen: hier der eine, der sich einsetzt für eine Rehabilitierung der lehrergesteuerten direkten Instruktion, und da der Verfechter einer radikaleren Offenheit des Unterrichts. Ich habe die beiden Kronzeugen bewusst ausgewählt, um gleichsam das Feld zu begrenzen, in dem sich neue Lernkulturen etablieren können und müssen. Denn für erfolgreiches Lernen scheint mir beides wichtig und unverzichtbar zu sein: die bewusstere Planung und Strukturierung der Offenheit des Unterrichts wie auch die planvolle und gezielte Unterweisung oder Instruktion. Nur so ist dem Rechnung zu tragen, was das eingangs zitierte Diktum von Heiko Balhorn umreißt: Wir lernen von selbst, aber nicht von allein.

2. Gründe für eine neue Lernkultur: Förderung der Sprachfähigkeiten

Doch, weshalb ist denn eine Orientierung an einer neuen Lernkultur so dringend geboten? Damit komme ich zu meinem zweiten Punkt und damit auch näher zum Feld des Deutschunterrichts: Die Anforderungen an die Sprachfähigkeiten machen einen verstärkten Einsatz für das Lernen notwendig, wenn wir auf die Herausforderungen der Gegenwart nicht nur defensiv reagieren wollen.

Werner Wintersteiner hat diese neuen Herausforderungen mit Bezug zum Deutschunterricht in einer pfiffigen Darstellung von Streifzügen durch die Geschichte der Deutschdidaktik in einem ide-Extraband schon 1994 treffend charakterisiert:

- die Entwicklung der Mediengesellschaft stellt veränderte Aufgaben gerade an den Deutschunterricht;
- die veränderten Sozialisationsbedingungen konstituieren ein neues Verhältnis von Tradition und Erneuerung;
- die gesamtgesellschaftliche Tendenz zum Individualismus, zu riskanten Freiheiten, machen andere Lernerfahrungen notwendig, damit sinnvolle Lebenskonzepte auch unter neuen Bedingungen entworfen werden können. (vgl. Wintersteiner 1994, S. 33)

Ich möchte diese Herausforderungen hier auf einen Punkt hin bündeln und diesen herausstreichen.

Der Auf- und Ausbau der Sprachfähigkeiten ist nötiger denn je!

Sprachfähigkeiten gehören zu den wichtigsten Fähigkeiten, die wir für unser heutiges Leben brauchen, sei es im Beruf, in der Freizeit oder in Familie und Partnerschaft. Sprachfähigkeit ist, wie man heute so schön sagt, eine „Schlüsselqualifikation“. Deshalb kommt ihrem Auf- und Ausbau so große Bedeutung zu. Wir müssen mehr als je zuvor unternehmen, um Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen zu größeren Sprachfähigkeiten zu verhelfen.

Und nur in Klammern sei es bemerkt: Das ist auch der tiefere Grund dafür, dass es im Sprachunterricht größere Anstrengungen braucht. Denn die sprachlichen Anforderungen sind gestiegen, sie sind für mehr Menschen entscheidend geworden – und keineswegs sind die Sprachfähigkeiten der jungen Generation schlechter geworden, wie uns manche Zeitungskolumnisten und Kulturpessimisten immer wieder weismachen wollen. Ganz im Gegenteil! Für die Lesefähigkeiten ist dies unterdessen auch eindeutig nachgewiesen mit der IALS-Studie³ (die die Literalität der Erwachsenen im internationalen Vergleich untersuchte, an der Ihr Land aber leider nicht teilgenommen hat): „Die IALS-Daten widerlegen den Glauben, die Jugendlichen läsen weniger gut als ihre Eltern. Viele ältere Menschen lesen so schlecht, dass ihre soziale Integration gefährdet erscheint.“ (Information Bildungsforschung 93:071/2: 1999). Und in Österreich wurden vergleichbare Befunde auch zusammengetragen – in Kollege Schrodts haben sie da ja einen kundigen Experten.

Was gehört eigentlich zu den Sprachfähigkeiten? Wir haben es einmal so zu umschreiben versucht:⁴

Sprachfähigkeit beschränkt sich nicht darauf, sprachliche Normsysteme beherrschen und anwenden zu können. Sprachfähig ist, wer über mündliche und schriftliche Formen des Sprachgebrauchs sowohl rezeptiv wie produktiv verfügt, und zwar angepasst an verschiedene Situationen, im Hinblick auf diverse, mehr oder minder spezifische Funktionen, bezogen auf Ansprechpersonen, im Zusammenhang mit verschiedenartigen Themen und Themenkomplexen.

Sprachfähigkeit, das wird hier deutlich, ist weit mehr als „richtige Sätze verstehen und bilden können“. Sie bezieht sich auf den gesprochenen wie auf den geschriebenen Bereich der Sprache(n) – und sie umfasst sprachliches Können in unterschiedlichen Situationen mit ihren je verschiedenen Ansprüchen und Freiheiten: privat und öffentlich, schriftlich und mündlich, in Mundart, in Hochdeutsch und in Fremdsprachen.

Sprachfähigkeiten kann man nicht lehren – nur lernen

Der Erwerb der Sprache, der Ausbau der Sprachfähigkeiten ist ein Prozess, in dem Möglichkeiten und Regeln entdeckt und konstruiert, ausprobiert und revidiert, neu gebildet und wieder verworfen werden. Dieser Prozess der Entdeckung von Strukturen und Regeln spielt sich in allen Situationen ab, wo Sprache gebraucht und beachtet

wird. Spracherwerb ist im Kern also nicht Imitation, auch wenn wir viel von Modellen, die wir erfahren, aufnehmen und verarbeiten. Das macht die Vorbildfunktion des Lehrers/der Lehrerin so wichtig.

Wenn Kinder in die Schule kommen, ist vieles im Spracherwerbsprozess schon gelaufen:

- Alle Kinder haben in einer Erstsprache (L1) sich auszudrücken, reden und zuhören, gelernt. Sind keine gesundheitlichen Defekte vorhanden, so ist es geradezu unausweichlich, dass Kinder Sprache erwerben. Diese Tatsache ist unbestritten, in der Forschung sind jedoch unterschiedliche Erklärungen dafür zu finden: Die einen betonen beim selbsttätigen Aufbau der Sprachfähigkeiten einen angeborenen „Spracherwerbsmechanismus“, andere rücken die Kommunikation und Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern und zwischen Kindern untereinander in den Mittelpunkt und wieder andere sehen den Spracherwerb vor allem im Rahmen einer allgemeinen kognitiven Entwicklung. Alle drei Aspekte spielen dabei mit Sicherheit eine Rolle; wir sind aber noch weit davon entfernt, deren Anteile genau zu bestimmen: Für die selbsttätige Verarbeitung von sprachlichem Material müssen zumindest teilweise angeborene Verarbeitungsstrukturen vorhanden sein, dabei wenden Kinder (unbewusst) kognitive Strategien an, die sie in andern Bereichen erst viel später zu beherrschen lernen und sie sind fähig, schon von ganz klein an – vielleicht sogar schon vorgeburtlich –, in Beziehung mit andern zu treten und diese Beziehungen aktiv mitzugestalten.

- Alle Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Spracherfahrungen in die Schule und während der Schulzeit öffnet sich die Schere zwischen erfolgsorientierten und misserfolgsorientierten Sprachbenutzern oftmals noch mehr als sie sich schließen lässt. Kinder kommen aus unterschiedlichen sprachlichen Milieus, oft mit verschiedenen Erstsprachen, mit mehr oder weniger ausgeprägten Vorstellungen über die geschriebene Sprache. Sie haben den Wert des Sprachgebrauchs in ganz unterschiedlicher Weise kennen gelernt. Immer mehr Kinder kommen als Frühleserinnen und Fröhlschreiber in die Schule, andere haben große Mühe beim Lesen- und Schreibenlernen.

Ebenso, wie alle Kinder sprachlich schon viel können, wenn sie in die Schule kommen, fehlt ihnen andererseits Wichtiges, was zu den Sprachfähigkeiten in einer modernen Gesellschaft selbstverständlich dazu gehört: Sie haben ihre Fähigkeiten fast ausschließlich im mündlichen Bereich ausgebildet. Neu kommt der gesamte schriftliche Bereich: das Lesen (mit dem Verstehen des Gelesenen) und das Schreiben hinzu. Hier müssen ganz neue Fähigkeiten aufgebaut werden. Die Schriftsprache sei die „Algebra der Sprache“, hat der große russische Psychologe Wygotski einmal formuliert und dabei die größere Abstraktheit, den Übergang vom konkreten zum kategorialen sprachlichen Verhalten im Auge gehabt. Kinder lernen denn auch viel mehr, wenn sie das Lesen und Schreiben lernen, als lediglich das neue sprachliche Medium der geschriebenen Sprache. Erst mit Lesen und Schreiben werden Kategorisierungs- und Abstraktions-

leistungen möglich, die für ein Leben in einer alphabetisierten Gesellschaft unverzichtbar sind. Deshalb fällt heute auf, wer nicht Lesen und Schreiben kann; er oder sie wird ausgegrenzt und kann am gesellschaftlichen Leben nicht teilnehmen. Unter der Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ ist dieses Phänomen in den letzten Jahren bekannt geworden. Und mit Kursen „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ wird versucht, diesem Problem zu begegnen.

Der Spracherwerb ist ein eigenaktiver, kreativer Prozess. Wir können als Erwachsene diesen Prozess nicht stellvertretend für die Lernenden gestalten, Spracherwerb kann nicht gelehrt werden. Wir können aber Bedingungen und Anregungen schaffen, die den Erwerbsprozess günstig beeinflussen. Wir haben das generell einmal auf die Formel gebracht:⁵ Optimaler Spracherwerb ist möglich

- in einer angstfreien Atmosphäre
- bei guter sprachlicher Vorgabe
- bei verständlicher sprachlicher Vorgabe
- bei reichhaltiger sprachlicher Vorgabe.

Damit eigenaktives Lernen gefördert wird, sind also bestimmte Bedingungen notwendig. Eine dieser Bedingungen möchte ich hier besonders herausstreichen: Sie ist nämlich prägend für eine neue Lernkultur und betrifft einen anderen Umgang mit Fehlern.

Eine andere Fehler-Kultur ist nötig

Eine alte und mächtige Schultradition sah – und sieht auch heute noch oft – im Fehler eine Fehlleistung, die es möglichst zu vermeiden oder, wenn das Auftreten nicht zu verhindern ist, möglichst schnell und radikal auszumerzen gilt. Weit herum herrscht in den Schulen das Prinzip der „Fehlervermeidung“. Dieses Prinzip wurde – wie es Christa Erichson einmal formuliert hat – „vor nunmehr fast 150 Jahren erlassen und lautete seitdem: ‘Behüte das Kind mit

Woran arbeiten Sie? wurde Herr K. gefragt.
Herr K. antwortete: Ich habe viel Mühe, ich
bereite meinen nächsten Irrtum vor. (Bertolt Brecht)

Kreative Leute, wie Herr K., machen ständig neue Fehler.
Dumme wiederholen dauernd die gleichen.”⁶

aller Sorgfalt, dass es kein falsch geschriebenes Wort sehe, (und) präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiss ein.’ (Bormann 1840). Generationen von Lehrern haben es befolgt, Generationen von Schülern hingegen gebrochen.“⁷

Im Anfängerunterricht zeigte sich das Prinzip der Fehlervermeidung beispielsweise in der Favorisierung der „richtigen Schreibweise“ gegenüber möglichen spontanen Schreibversuchen. Nur was „richtig“ geschrieben werden konnte, sollte auch geschrieben werden, damit sich „die richtigen Wortbilder einprägen“ konnten. Wir alle haben wohl selbst mit diesem Prinzip das Lesen und Schreiben gelernt. Das ist heute anders geworden – und damit sind neue Herausforderungen an die Förderung der Sprachfähigkeiten entstanden: Wir wissen nicht mehr so recht, wie mit der Neubewertung der Fehler umzugehen ist.

Dass Fehler anders betrachtet werden können, macht Donaldson 1982 in ihrem noch immer lesenswerten Buch »Wie Kinder denken« deutlich:

Einige pädagogische Theorien vertreten die Ansicht, es könne niemals von Nutzen sein, sich zu irren; dementsprechend sei es eine wichtige Aufgabe des Lehrers, die Schüler vor Fehlern zu bewahren und durch sorgfältige Planung des Unterrichts alle Hindernisse aus dem Weg zu räumen. (...) Zweifellos gibt es Lernsituationen, in denen dies angebracht ist, wo Fehler besser vermieden werden. Andererseits können aber Fehler in der Entwicklung des Denkens offensichtlich auch eine sehr positive Rolle spielen. Es gilt durchaus als erwiesen, dass das Auftreten von Fehlern einen Entwicklungsfortschritt ankündigen kann. (...) Es überrascht keineswegs, dass die ersten Regeln, die zur Bewältigung eines komplexen Systems entwickelt werden, in unangemessener Weise vereinfacht sind und dass ihre Anwendung in bestimmten Fällen zu Fehlern führt. Von Bedeutung ist vielmehr, wie diese mangelhaften Regeln durch angemessenere ersetzt und wie die aus ihnen entstandenen Fehler überwunden werden.⁸

Ausschlaggebend für die Neubewertung des Fehlers im Sprachunterricht sind vor allem zwei Dinge:

- Sowohl im Erst- wie im Zweitspracherwerb macht man die Beobachtung, dass „falsches Sprechen“ auftaucht und für einen gelingenden Erwerb sinnvoll und notwendig ist. Wer kennt nicht die schönen „falschen“ Formen, die kleine Kinder oder Schreibanfänger bilden.
- Und als Zweites zeigt sich in der Analyse von Lesefehlern und bei der Erforschung des Rechtschreiberwerbs, dass Fehler notwendige Stufen auf dem Weg zum Erwerb einer Fähigkeit sind. Dadurch können uns Fehler den momentanen Stand des Könnens und der Art der Verarbeitung anzeigen. Fehler werden so „Fenster ins Bewusstsein der Lernenden“.

Beides – dass Fehler entwicklungsnotwendig sind und dass sie wichtige Informationen zum Lernprozess enthalten – macht Fehler unter neuer Perspektive interessant: „Lernen aus Fehlern“ meint dann nicht mehr das sprichwörtliche „aus Schaden wird man klug“, vielmehr wird das wichtig, was sich im Fehler als Nutzen, als Können offenbart. Denn auch in den Fehlern können sich grundsätzlich die gleichen kognitiven Leistungen zeigen, wie sie für das Richtig-Machen notwendig sind. Deshalb ist die Aufmerksamkeit vermehrt auf *das Gekonnte im Fehler* zu lenken – und nicht einfach nur ein Fehlverhalten zu konstatieren.

Eine solche neue Fehlersicht bleibt keineswegs auf die Schule beschränkt, im Gegenteil: „Die Umwertung des Fehlers wird heute am prononciertesten in Wirtschaftsunternehmen betrieben. Bei BMW nennt man Lernen neuerdings „Fehlermanagement“. „Hast du heute schon einen Fehler gemacht?“ ist nun die Frage danach, ob man schon etwas gewagt hat. (...) Wer Neuland betritt, muss Fehler machen dürfen.“⁹

Doch bei aller gut gemeinten Aufmerksamkeit auf Fehler, sollten wir das Wichtigere darüber nicht vergessen: Erfolgreicher als die Arbeit an Fehlern ist der Ausbau dessen, was schon etwas gekonnt wird, die Unterstützung einer Probier-Haltung und die Weckung des Interesses, es richtig machen zu wollen. Diese Haltung können wir im Stichwort Entwicklungsorientierung zusammenfassen.

3. Entwicklungsorientierung

- Sprachliches Lernen ist im Kern ein individueller, wenn auch regelgeleiteter Prozess. Das erklärt zu einem Teil die großen Unterschiede, die auf allen Stufen in der Ausprägung der Sprachfähigkeiten feststellbar sind. Was die einen schon mühelos können – z. B. eine kleine verständliche Beschreibung einer geometrischen Figur verfassen, die eine andere anhand der Beschreibung aufzeichnen kann –, fällt andern der gleichen Klasse äußerst schwer, wenn es nicht gar unmöglich ist. Deshalb ist es eine unabdingbare Notwendigkeit, dass im Sprachunterricht individualisierende und differenzierende Angebote gemacht werden.
- Damit aber überhaupt ein passendes Angebot bereitgestellt werden kann, ist die Wahrnehmung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler notwendig. Was kann die Sprecherin/der Schreiber schon? Womit haben sie in dieser konkreten Aufgabe Mühe? Was kann ihnen helfen? – Wir alle sind noch viel zu wenig darin geschult, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Sprachstand der Einzelnen – ihre je spezifischen Lernaltersprachen – wahrzunehmen und darauf mit hilfreichen Angeboten zu antworten. Noch viel zu oft reagieren wir auf die Vielfalt der Erscheinungen mit Gießkannen voller Sprachübungen, die für alle gleich, aber meist nur für ganz wenige nützlich sind. Hier ist in der Lehrerbildung und in den Lehrmitteln noch viel zu tun.
- Wir lernen dort, und wir lernen dort weiter, wo wir die Erfahrung gemacht haben, dass wir schon etwas können. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Den Lernenden die Gewissheit zu vermitteln, dass sie bereits etwas können, ist deshalb für die Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten wichtiger als die Arbeit an Fehlern und die Orientierung an Defiziten. Was schon gekonnt wird, muss in erster Linie für Lernende selbst erfahrbar sein. Um ihnen dies zeigen zu können, muss unsere eigene Wahrnehmung als Lehrende auf das ausgerichtet werden, was sich an Können, an Entwicklungsfähigkeit zeigt. Das macht den anderen Umgang mit Fehlern notwendig.

Was wir heute über den Erwerb der Sprachfähigkeiten wissen (oder zu wissen glauben), ist beruhigend und anforderungsreich zugleich:

Beruhigend ist zu wissen, dass der Aufbau der Sprachfähigkeiten ein eigenaktiver Prozess ist, der nach oben offen ist. Alle Lernenden können ihre Sprachfähigkeiten weiterentwickeln, sie können „von selbst“ lernen – aber eben nicht von allein! Dies macht gleichzeitig die Anforderungen an die Förderung der Sprachfähigkeiten deutlich. Mit Blick auf die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer kommt Helmut Fend in der bereits zitierten Studie zu folgendem Schluss:

Das Kernkriterium von Qualität [liegt] darin, ob es dem Lehrer gelingt, für möglichst viele Schüler eine optimale Stütze auf dem Weg zu einem höheren Lernniveau zu sein. Lehrer (und

Lehrerinnen) sind dann gut, wenn sie gewissermassen professionelle Krücken für Schüler sind, um ihnen Schritte zu ermöglichen, die sie anfangs nicht alleine gehen können, die sie aber in Begleitung zu immer Anspruchsvollerem führen. Damit schliesse ich mich einer bestimmten Auffassung von Lernen an. Diese sieht Lernen als einen Entwicklungsweg, der vor allem von Innen kommen muss, von Entfaltungsprozessen und Aktivitäten des Lernenden. Optimales Lernen erfolgt durch eigenes Tun, durch Eigenaktivität und nicht durch schlichtes Zuschauen, wenngleich auch letzteres einen wichtigen Beitrag leisten kann. „Vollkommenes“ zu sehen schafft Modelle und Ziele. Die inneren Entwicklungswege allein genügen aber nicht. Sie können durch eine kluge externe Stütze im Sinne von Wygotsky (1938) bedeutsam vorangetrieben werden. (Fend 1998, S. 381).

Und Howard Gardner hat in seinem wunderschönen Buch »Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken« den Fixpunkt, auf den hin eine neue Lernkultur ausgerichtet werden soll, ganz einfach umrissen:

Alle Kinder auf der ganzen Welt verbessern ihre Fähigkeiten bei den Aktivitäten, die sie interessieren, bei denen sie sich bemühen und die von Erwachsenen und Gleichaltrigen in ihrer Umgebung geschätzt werden.¹⁰

Das müsste eigentlich zu leisten sein: Interessen zu wecken und aufrecht zu erhalten, die Bemühungen und den Einsatz beim Lernen zu unterstützen und Situationen zu schaffen, in denen Lernende von den Gleichaltrigen und von uns Erwachsenen die so notwendige Wertschätzung ihres Tuns erfahren.

Ich wünsche Ihnen den Mut und die Phantasie, die Zähigkeit und die Liebe, die es dazu braucht.

Anmerkungen:

- 1) Zitiert bei Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild / Habersaat, Steffi (1995): Lautschema und Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 6). Lengwil: Faude. S. 291-298., S. 291.
- 2) Brügelmann, Hans (1984): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. In Zusammenarbeit mit E. Brinkmann, R. Hegelin und G. Spitta. Konstanz: Faude. S. 22.
- 3) Vgl. jetzt dazu Notter, Philipp / Bonerad, Eva-Marie / Stoll, François (1999): Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum 'International Adult Literacy Survey' (= Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur/Zürich: Rüegger.
- 4) Sieber, Peter (Hrsg.) (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt (= Reihe Sprachlandschaft; 12). Aarau/Frankfurt/M./Salzburg: Sauerländer. S. 73.
- 5) Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule (= Reihe Sprachlandschaft; 3). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer. S. 173.
- 6) Kahl, R. (1995): Lob des Fehlers. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 6). Lengwil: Faude. S. 14-24. Hier S. 21.
- 7) Erichson, Christa (1987): Aus Fehlern soll man klug werden. Überlegungen zum Lernen aus Fehlern. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der

- Kinder. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 2). Konstanz: Faude. S. 148-157. Hier S.148.
- 8) Donaldson, M. (1982): *Wie Kinder denken*. Bern etc.: Huber. S.119ff.
- 9) Kahl, R. (1995): *Lob des Fehlers*. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 6). Lengwil: Faude. S. 14-24. Hier S. 15.
- 10) Howard Gardner (1993): *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 137.

Literatur:

- Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild / Habersaat, Steffi (1995): *Lautschema und Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen*. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 6). Lengwil: Faude. S. 291–298.
- Brügelmann, Hans (1984): *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. In Zusammenarbeit mit E. Brinkmann, R. Hegelin und G. Spitta. Konstanz: Faude.
- ders. (1997): *Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden*. In: Balhorn, Heiko / Niemann, Heide (Hrsg.) (1997): *Sprachen werden Schrift (= libelle: wissenschaft lesen und schreiben 7)*. Lengwil 1997. S. 43–60.
- Donaldson, M. (1982): *Wie Kinder denken*. Bern etc.: Huber.
- Erichson, Christa (1987): *Aus Fehlern soll man klug werden. Überlegungen zum Lernen aus Fehlern*. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 2). Konstanz: Faude. S. 148–157.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Schulwesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Kahl, R. (1995): *Lob des Fehlers*. In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. (= Jahrbuch 'lesen und schreiben'; 6). Lengwil: Faude. S. 14–24.
- Müller, Andreas (1999): *Nachhaltiges Lernen. Oder: Was Schule mit Abnehmen zu tun hat*. Beatenberg: pepp.medien.
- Notter, Philipp / Bonerad, Eva-Marie / Stoll, François (1999): *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum 'International Adult Literacy Survey' (= Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme)*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Sieber, Peter (Hrsg.) (1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt (= Reihe Sprachlandschaft; 12)*. Aarau/Frankfurt/M./Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule (= Reihe Sprachlandschaft; 3)*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.
- Weinert, Franz E. (1997): *Lernkultur im Wandel*. In: Beck, Erwin / Guldemann, Titus / Zutavern, Michael (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel: Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. (= Kollegium; 4). St. Gallen: UVK. S. 11–29.
- Wintersteiner, Werner (1994): *Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik*. In: Amann, Klaus / Fenkart, Gabriele / Krainz-Dürr, Marlies / Larcher, Dietmar / Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien*. (= ide-extra; 2). Innsbruck-Wien: Österreichischer Studienverlag. S. 10–38.

Robert Buchschwenter

Medien-Realitäten

Die Veränderung der Lebenswelten durch Neue Medien

<http://www.diplomarbeit-NJET>

Konstantin Malek, seit 1993 Student der Germanistik, Zweitfach Geschichte, hatte eine Idee: Statt der 100 oder 200 Blätter beschriebenen und fein säuberlich gebundenen Papiers, wollte er zum Abschluss seines Studiums einen kleinen Zettel – wenn nötig in dreifacher Ausfertigung – mit der Buchstabenzeile „<http://www.k-malek.at>“ abliefern. Zweieinhalb Jahre lang hatte er an seinem Thema „Sprache in Nazi-Propaganda und Gegenpropaganda“ gearbeitet, hatte Material gesammelt, geordnet und interpretiert – und das Ergebnis dieser Arbeit sollte nun eben nicht in Buchform, sondern als Internet-Website präsentiert werden.

Der Diplomvater hielt die Idee zunächst für einen Scherz. Nachdem Konstantin Malek ihm erklärt hatte, dass sie weder ein Scherz noch – wie der Betreuer ebenfalls lakonisch angemerkt hatte – ein Beitrag zur Verringerung des Papiermüllbergs, sondern vielmehr eine Konsequenz der Sichtung und ersten Ausarbeitung des recherchierten Materials sei, sprach der gelehrte Mann Tacheles: Wenn er, der Student, nach Abschluss des Studiums noch Lust und Zeit für solche Spompanadeln hätte oder sich gar ein Sponsor dafür fände, wäre dies sicher ein sehr nettes Projekt. Aber wissenschaftliches Arbeiten erfordere eine Methode und zur Methode des Geisteswissenschaftlers gehöre nun einmal die Arbeit mit Texten und das Ergebnis dieser Arbeit habe konsequenterweise ein Text zu sein.

Er habe sehr wohl und sehr viel mit Texten gearbeitet, und er beabsichtige keineswegs, nur Bildchen in seine Website zu stellen, verteidigte sich Konstantin Malek. Aber er fände es, an dem Punkt, an dem er sich mit seiner Arbeit gerade befände, unredlich, nur geschriebenen Text...

Aber der Professor hörte gar nicht mehr zu. Eine Diplomarbeit hätte schriftlich zu sein und damit basta. Da könne ja jeder kommen und anstelle der Diplomarbeit eine Videokassette abliefern oder ein Performance-Stück aufführen. „Mhm! Wieso auch nicht?“ dachte Konstantin Malek, behielt den Gedanken aber bei sich. Nachdem er nun alle Prüfungen absolviert und die Vorarbeiten für seine Abschlussarbeit praktisch abgeschlossen hatte, brach er nun also sein Studium ab und übersiedelte ein Jahr später in die Vereinigten Staaten, wo er heute die virtuelle Bibliothek einer renommierten Universität betreut.

Namen von Personen und Einrichtungen sowie die Details der Handlung dieser Geschichte sind frei erfunden. Die Geschichte selbst aber ist weder ein Märchen noch aus längst vergangenen Zeiten.

Ich will Ihnen jetzt zeigen, wieso Konstantin Malek – oder wie immer er auch geheißen haben mag – davon überzeugt war, dass eine schriftliche Arbeit seinem Thema nicht gerecht werden würde.

Powerbook-Multimedia: „Propaganda“-Websites

Ich werde Ihnen im Folgenden keine praktische Anleitung für den Einsatz multimedialer Anwendungen in wissenschaftlicher Forschung und Unterricht geben. Dazu wäre die Zeit viel zu kurz. (Man kann schließlich auch nicht in einer Stunde lesen und schreiben lernen.) Ich möchte vielmehr einen zuweilen recht launigen Streifzug durch die Medienlandschaft des ausgehenden Jahrtausends machen, dabei an einigen wichtigen Stationen innehalten und mitunter auch einen Blick auf hehre, aber etwas hinderliche Traditionen werfen.

Letztlich werde ich damit zu begründen versuchen, wieso die Nutzung bzw. der Einsatz Neuer Medien in Forschung und Lehre – und zwar auch in den geisteswissenschaftlichen Fächern – nicht nur ein akzeptabler Luxus ist, sondern immer mehr zur Notwendigkeit wird.

Spiel mir das Lied vom Text

– oder: ein Text, mit dem es sich nicht spielen lässt, ist kein guter Text

Als Konstantin Malek im Jahr 1985 ins Gymnasium kam, bekam er von seinen Eltern einen jener netten kleinen Tisch-Computer, die ein Jahr zuvor als *die* bahnbrechende Neuheit auf den Markt gekommen waren: Der *Apple Macintosh* leistete die gleichen Dienste wie jeder seriöse Personalcomputer, aber – ähnlich wie der wenige Jahre zuvor hauptsächlich als Spielcomputer bekannt gewordene Atari – konnte ihn jedes Kind bedienen. Von Microsoft schrittweise geklaut, ist diese neue Benutzeroberfläche unter dem Namen „Windows“ in der Folge massenwirksam vermarktet und inzwischen für jeden PC-User zu einer Selbstverständlichkeit geworden: Mit dem Mac hatte das elektronische Gedächtnis ein Gesicht bekommen. Oder besser: es war unmittelbar ansprechbar geworden. Um es zum Beispiel dazu zu bringen, eine Textdatei zu löschen, musste man nicht mehr umständlich Befehle wie „remove c:/wordstar/texte/Vortragmaterial“ eintippen, sondern nur mehr per Mausclick einen Ordner öffnen und das entsprechende Datei-Icon in den Papierkorb verschieben.

Mit der intelligenten Oberflächengestaltung des Mac wurde das kryptische Computerchinesisch durch eine universelle (Bilder, Schriftzeichen und Töne umfassende) Sprache ersetzt, die inzwischen tatsächlich jedes Kind nach wenigen Übungsstunden beherrscht: eine Sprache, mit der zum einen die Kommunikation Mensch – Maschine einen spielerischen Zug bekommen und die sich zum anderen nachhaltig auf unsere generelle Praxis der Zeichenlektüre und -produktion ausgewirkt hat.

Die Verwandtschaft des Mac mit den Spielcomputern jener Zeit ist alles andere als Zufall. Ganz abgesehen davon, dass Jugendliche damals einen gut Teil ihrer Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer hauptsächlich im Zuge ihres Freizeitverhaltens er-

worben haben – und es heute noch tun –, gehört das Spiel als *Verhaltens-Konzept* zu den wichtigsten Grundlagen auch der avanciertesten Gebrauchstechniken in der neuen Medienlandschaft.

Auch wenn es sich etwas unseriös anhört, muss die klassische Wertschätzung menschlichen Fleißes, der in der Industriegesellschaft trotz aller Automatisierungsprozesse immer schon ein sakrosankter Orientierungspunkt bei der Beurteilung von Produktivität war, mit Blick auf die Arbeit mit unseren intelligente(sten) Maschinen gründlich überdacht werden.

Auf primitiver Ebene ließe sich das damit begründen, dass der Computer selbst bei der schlichsten Ausnutzung seines Potentials (als Schreibwerkzeug) den Kraftaufwand obsolet macht, der Jahrtausende lang zur Zeichenproduktion nötig war.

Solange Menschen schreiben, drücken sie ihre flüchtigen Symbole in Ton, hauen und ritzen und kratzen sie in Stein, schnitzen sie in Holz, kneten sie in Schnüre, färben sie in Rinden und Häute und schließlich in jenen abgeschöpften und gebleichten Auszug aus Holzbrei, der Papier heißt. Seit vor fünftausend Jahren in Sumer die Schrift erfunden wurde, heißt Schreiben irgendeinen materiellen Gegenstand unter physischer Kraftanwendung bleibend, meist unauslöschlich, verändern.¹

Der Computer hingegen fungiert beim Schreiben wie eine Art Zwischenspeicher:

Das Geschriebene bleibt zunächst weiter so immateriell, wie es vorher als Gedanke war; es ist, ganz wie vorher im Gehirn, nach wie vor eine Folge elektrischer Impulse, fast als wäre der Computer ein Annex des Geistes, einer mit einem übermenschlichen buchstabengetreuen Gedächtnis, der das Ausgedachte fehlerlos verwahrt – aber so verwahrt, als hätte es den Kopf noch nicht ganz verlassen, so daß man weiterhin beliebig eingreifen und alles nach Lust und Laune umdenken und umschreiben kann.²

In gewisser Weise bietet sich der Computer damit tatsächlich als Spielplatz für das Spiel der Gedanken an.

Aber es war, wie gesagt, zunächst gar nicht einmal so sehr der Computer, der für eine neue kulturtechnische Befähigung der jüngeren Generation sorgte, sondern die Videogames und Spiel-Computer. Videospiele erfüllten schon frühzeitig zwei der das Funktionspotential der so genannten Neuen Medien wesentlich bedingenden Voraussetzungen: Sie sind interaktiv (im Gegensatz etwa zu den Einweg-Kommunikationsmedien Fernsehen oder Buch) und sie erreichen ein Massenpublikum.

Die herkömmlichen Ein-Weg-Kommunikationsmedien versorgen die RezipientInnen *nur* mit Informationen. Bei Videospiele erhält man *auch* Informationen, allerdings dienen die fast ausschließlich der Operationalisierung. Es gibt zwar eine Reihe von fixen Spielregeln, aber innerhalb dieses Rahmens bestimme ich als Spieler während des Konsums von Informationen, wie die „Geschichte“ verläuft und ausgeht. Das klassische Autorenkonzept dagegen beruht auf dem Prinzip, dass einE AutorIn in einer (*linearen*) Abfolge einen Lektürepfad festlegt, auf dem sich Einzelmomente zu einem geschlossenen, bedeutsamen Ganzen – einer Botschaft, einer Geschichte – formieren und dass der/die RezipientIn diesem Pfad folgt, damit die Botschaft der Geschichte vollständig ankommt.

(Eine halbe Geschichte ist, wie wir gelernt haben, keine Geschichte. Das betrifft nicht nur Erzähltes. Theodor W. Adorno zum Beispiel, der sich trotz seiner wiederholten Kritik am Kultur-Establishment letztlich doch um die Integrität hochkultureller Hervorbringungen sorgte, hat seine Geringschätzung gegenüber populärer Musik damit begründet, dass ihr Charakter unangetastet bliebe, wenn man Teile aus ihr entnehme – dass, im Gegensatz zu klassischen Kompositionen, jedes ihrer Fragmente auch unabhängig des musikalischen Gesamtorganismus „funktioniere“. Eine im Prinzip richtige Unterstellung, bei der aber die wesentliche Pointe unterschlagen wird, dass die „Bedeutung“ von Musik nicht notwendig eine ihr inhärente Qualität, d. h. ein sich „organisch“ aus ihrem geschlossenen Ganzen Entfaltendes ist.)

Um Ein-Weg-Kommunikation handelt es sich bei der Lektüre klassischer Erzählungen bzw. dem Anhören eines klassischen Musikstücks insofern, als der/die RezipientIn vor vollendete Tatsachen gestellt wird. Im Gegensatz dazu darf man das Spiel als interaktiven Text bezeichnen: Der/Die SpielerIn ist hier nicht nur KonsumentIn vollendeter Tatsachen, sondern er/sie produziert und kontrolliert mit der Lektüre die Bedeutungsproduktion – und verleiht ihr damit Ereignischarakter.

Wie ich noch zeigen werde, passiert Letzteres grundsätzlich bei *jeder* Lektüre. Dass es jedoch passiert, wird traditionell eher als Fehler im System angesehen, während es beim Spiel systemimmanent ist.

Einen wesentlichen Unterschied markiert die dem jeweiligen „Lektüre“-Prozess unterliegende Zeitstruktur: In einer Geschichte wird Geschehenes – also auch in zeitlicher Hinsicht Abwesendes – vergegenwärtigt. Im Spiel hingegen wird der/die LeserIn nicht zu diesem Geschehenen hingeführt, sondern er/sie schöpft aus seiner/ihrer buchstäblichen Gegenwart Bedeutung. Man könnte auch sagen: Er/Sie schreibt der Maschine (seine/ihre gegenwärtige) Geschichte ein.

Paradoxerweise findet bei Videospiele zwischen Mensch und Maschine exakt das statt, was man als Funktionsbasis einer gelungenen Kommunikation bezeichnen könnte: Jeder Input von Zeichen wird zum unmittelbaren Output, mit dem der/die LeserIn auf die gelieferten Informationen so reagiert, dass sie einen Sinn ergeben.

(Wenn ich vorhin sagte, dass angesichts neuer Kulturtechniken die klassische Wertschätzung des Fleißes überdacht werden muss, dann impliziert das keineswegs, dass die Fertigkeiten der SpielerInnen in Frage gestellt werden sollen – ganz im Gegenteil. Wer sich einmal mit einem Dreizehnjährigen beim Nintendo-Spiel angelegt hat, weiß, welch ungeheures Reaktionsvermögen hier gefragt ist.)

Ein Verfahren der intelligenteren Video- und Computerspiele hat sich inzwischen schon in der ganz alltäglichen Arbeits-Praxis etabliert: Das mittlerweile jeder/jedem von uns vertraute Arbeiten mit Computer-Oberflächen wie Windows – oder dessen Vorläufer – dem Macintosh, lehrt uns ja tatsächlich, dass Oberflächen keine Tiefe verdecken, sondern dass jedes „Fenster“ die Öffnung zu einem anderen Fenster ist. Damit kompetent arbeiten zu können heißt eben nicht, einem einzigen vorgegebenen Lektürepfad zu folgen, sondern auf vielfältige Möglichkeiten zu reagieren – und sich ins Geschehen einzuschreiben.

Um das zu veranschaulichen möchte ich Ihnen einen kurzen Einblick in eine interaktive CD-Rom geben, bei der eine Mischung aus populärwissenschaftlicher und künstlerischer Abhandlung zum Thema Beziehung und Sexualität als Spiel präsentiert wird.

CD-ROM-Spiel: Peter Gabriel – Eve (Spiel-Ebenen)

Man könnte dieses „Spiel“ in gewisser Weise als Lernspiel bezeichnen – und zwar insofern, als man hier beim buchstäblichen Streifen über Oberflächen von Mal zu Mal (auf jeder Ebene) *neu* zu lernen hat, welche Informationen für welche Situation wesentlich sind und welche man sofort wieder vergessen kann. Und auch wenn die geglückte Suche scheinbar nichts weiter bringt, als einen auf eine andere Ebene zu katapultieren, auf der die doofe Suche weitergeht, sieht das Spiel – ganz wie im richtigen Leben – eine „Belohnung“ für diejenigen vor, die gelernt haben, wie man auf Oberflächen-Reize richtig zu reagieren hat.

CD-ROM-Spiel: Peter Gabriel – Eve (Sampling-Ebene)

Die Musik, die man hier mithilfe von vorgefertigten Sound-Modulen kreieren kann, ist zwar nicht das Ergebnis eines kreativen Prozesses, den man in Begriffen der klassischen Ästhetik als künstlerischen oder schöpferischen Akt bezeichnen dürfte. In Begriffen eines kommunikativen Verhaltens aber, das auf ein medial vermitteltes Zeichen-repertoire situativ angemessen reagieren muss, ist hier sicher mehr Kreativität am Werk, als beim Tonleitern-Üben.

Wenn ich vorhin das Wort gegen den Fleiß erhoben habe, dann in dem Sinne, dass ich für eine Fertigkeit plädiere, bei der die in der traditionellen Arbeits- und Lehr-Praxis verkümmerte Facette der Spannung und des Vergnügens eine tragende Rolle spielt. Fleiß wird und wurde immer schon als (ausgenommen heuchlerische) Motivationshilfe dann ins Spiel geführt, wenn bei einer Tätigkeit jeder Spielcharakter – sprich: Spannung, Vergnügen, Teilnahme – ausgeschlossen ist.

Und tatsächlich gilt das Spiel, der neuzeitlichen Trennung zwischen Arbeit und Freizeit entsprechend, als frivol und wird – so weit es geht – aus den „seriösen“ Lebensbereichen der Arbeit, der Wissenschaft, der Lehre etc. in die Freizeit ausgelagert.

Doch eines ist klar: Eine Ausbildung, die sich den medialen Entwicklungen der letzten Jahre zum Trotz gegen den Unterhaltungscharakter sperrt, wird bald ebenso ausgedient haben wie eine Kultur, die am Primat des geschriebenen Wortes festhält, als hinge davon der Erhalt oder Verderb des Menschen als Homo Sapiens ab.

Theologen und Ketzer: Vom richtigen und vom falschen Lesen – ein kulturhistorischer Exkurs

Wer spielt, bringt sich ins Spiel. Und sich ins Spiel bringen heißt nicht zuletzt, an einer traditionellen Epistemologie – und folglich einem Bildungskonzept – zu rütteln, demge-

mäß der Text der Platzhalter für eine äußere, *abwesende* Realität ist. In einer ganz bestimmten Weise *bedeutet* er die von ihm repräsentierte Realität.

Der Medientheoretiker George Aichele spricht im Zusammenhang mit diesem logozentristischen Textverständnis treffend von einer „Theologie des Textes“³: Nach diesem Verständnis erschließt sich Bedeutung nicht im Vollzug der Lektüre, sondern sie liegt *im*, oder besser noch: *hinter* dem Text. Als „richtige Lektüre“ wird dementsprechend, wie gesagt, der Akt der Entschlüsselung der von der/dem institutionellen Autor/In angelegten Bedeutung in der von ihr/ihm vorgeschlagenen Sequenz, d. h. der narrativ, zu einer geschlossenen Geschichte kodierten Informationen erachtet. Die Kulturtechnik des Lesens zielt an die „richtige Exegese“, sprich: auf die Rückbindung des Geschriebenen auf die „reale“ Welt, die es *bedeutet*.

(Traditionellerweise gilt beispielsweise für Vortragende die Faustregel: Wenn das Auditorium sich später an die Frisur des Vortragenden erinnert, war der Vortrag schlecht. Ich würde umgekehrt behaupten: Wenn es sich nur an das Gesprochene und nicht an den Stil der/des Vortragenden bzw. des Vermittlungsaktes erinnert, war der Vortrag eine Qual.)

Es handelt sich bei der Text-Exegese offensichtlich um ein konzeptuelles System, dessen Bewältigung fraglos große intellektuelle Fertigkeiten erfordert. Den Vorzug und die Brauchbarkeit der auf dem Alphabetismus gründenden Kulturtechnik braucht man keineswegs in Abrede zu stellen. Fragwürdig ist allerdings der Ausschließlichkeitswert, den diese Technik im institutionellen Bildungsbereich spielt.

Fragwürdig ist die systematische Ausklammerung sowohl des instruktiven Potentials audiovisueller – nicht zuletzt auch olfaktorischer – Informationen als auch (und vor allem) des Stellenwerts, den die Intuition, das schöpferische Eingreifen im Akt der Zeichenlektüre hat.

Wie der Medien-Theoretiker Marshall McLuhan gezeigt hat, beruht der Alphabetismus – insbesondere die Druck-Technik – auf der Aufspaltung der Sinnesanlagen und der technischen Ausbildung *eines* bestimmten Sinnes. Wie beim zentralperspektivischen Sehen, geht es um die Ausbildung der Fähigkeit, die Augen auf einen Punkt zu fokussieren (und zwar in einer bestimmten Entfernung vom anvisierten Objekt – sodass das ganze Bild überschaut werden kann).

Der Vorteil dieser Kulturtechnik ist nicht zu gering zu schätzen. Die Reduktion der Komplexität der Sinnes-Wahrnehmung auf ein uniformiertes, homogenisiertes Repräsentationssystem wie die Schrift, ermöglicht die freie, abstrakte Ideenbildung.

Der Preis dafür ist allerdings die Repräsentation der Welt in *geschlossenen* Systemen (während Sinne eben kein geschlossenes System bilden). Aus einer „vieldimensionalen Welt interstruktureller Resonanzen“⁴ macht die Schrift ein zweidimensionales, wenn man so will, *digitales* Mosaik, indem sie nichtvisuelle Räume und Sinne visuell umschließt. Die Folge ist eine Überbetonung des Lektüre-„Gesichtspunktes“ (und man könnte mit McLuhan sagen, dass der so genannte Realismus und der Naturalismus die wirklich abstrakten Künste sind, weil in ihnen das digitalisierende Sehvermögen „aus dem Wechselspiel der anderen Sinne“ herausgelöst wird und die Beziehungsbildung durch Assoziationen systematisch unterbunden wird).⁵

Bereits als Kind lernt man in der abendländischen Gesellschaft – und lernt es in seiner *Ausbildungs-Karriere* so gut wie ausschließlich – mit dieser abstrakten und expliziten Kulturtechnik umzugehen.

In Wahrheit aber ist und war jedes Lesen immer schon intertextuell bzw. multitextuell (*und zwar ganz im Sinne von „multimedial“*): ein endloses Wechselspiel zwischen Texten, ein ständiges Anknüpfen des Gelesenen an individuelle und kollektive Erfahrungen und Erinnerungen. Und es gab immer schon Autoren, die diesen Erfahrung- oder Erinnerungsschatz nicht nur implizit angezapft, sondern direkt angesprochen bzw. zu einem Mit-Spiel angeregt haben, welches für die Entfaltung der Bedeutung des Geschriebenen konstitutiv war.

(Banales und augenfälliges Beispiel: Man liest ein Buch, in dem eine Landschaft beschrieben wird und ruft dazu Schauplätze aus Filmen, Gemälden, dem Werbefernsehen oder was auch immer in Erinnerung, mit denen man das Gelesene vervollständigt; man ließt das Buch wieder und erinnert sich bei einzelnen Passagen an Orte, an denen man sich bei der letzten Lektüre befunden hat etc.)

In diesem Sinne enthält jeder Text immer einen Rest an Bedeutung, den keine *richtige* Lektüre ausräumen kann; einen Rest, der durch den Rahmen des geschlossenen Systems dringt, um mit einem anderen als dem (im Text angelegten) Bedeutungs-Raum in Beziehung zu treten. Dieser Rest besteht nicht nur aus einer Fülle von *Links* zu anderen, aus dem Text, der Geschichte ausgeschlossenen Bedeutungen; sondern er äußert sich auch im ständigen Mitwirken der nicht direkt angesprochenen Sinne. (Die Materialität eines Buches – sein Geruch, die taktilen Qualitäten – ist ein nicht zu vernachlässigender Rest, der über das *reine* Lesen hinaus einen gut Teil des Lese-*Vergnügens* ausmacht. Und haben Sie sich schon einmal überlegt, wieso Leute ihre am Computer editierten Texte nur in ausgedruckter Form lesen?)

Hervorragendes Beispiel für einen Autor, der die traditionell geforderte Konzentration beim Lesen radikal einer gezielten Zerstreuung geopfert hat, ist Italo Calvino. In seinem Buch »Se una notte d'inverno un viaggiatore« redet der Autor den Leser direkt an, um die Aufmerksamkeit zunächst nicht für das Geschriebene, sondern für die aktuelle Lesesituation zu wecken. Und während Calvino den Leser von einer Figur in die andere schlüpfen lässt, lässt er ihn zugleich ständig über den Charakter seines eigenen Lesens rasonieren – und gibt ihm ein sehr plastisches Gefühl dafür, wie alle Orte unentwegt mit allen Orten kommunizieren. Über das irgendwann auftauchende Wort *schoëblintsjia* etwa schreibt Calvino: „Man kann seinen Geschmack spüren, auch wenn im Text nichts von Geschmack geschrieben steht; es ist ein säuerlicher Geschmack, ein bißchen weil das Wort mit seinem Klang oder auch nur durch seinen visuellen Eindruck einen säuerlichen Geschmack suggeriert.“⁶

Das andere, nicht von ungefähr immer wieder in *Hypertext*-Diskursen ins Spiel gebrachte Beispiel ist James Joyce: „In the beginning was the gest he joustly says“ – mit diesen Worten führt Joyce in »Finnigans Wake«⁷ den Leser an die Wurzeln der Kommunikation: „a gest... a flesh without word that communicakes with the original sinse.“⁸

Die inner- und intersprachlichen Vieldeutigkeiten dieses bekanntlich „unlesbaren Buchs“ bewirken, dass der/die LeserIn sich – wie der Joyce- und Medienexperte Donald F. Theall im Detail untersucht hat, bei jedem Wort in ein gigantisches, unabgeschlossenes Netzwerk an Bedeutungen verstrickt sieht.⁹ „Gest“ = Geste & Scherz (jest); „flesh“ = Fleisch und flash (Aufblinken); „communicake“ = Kommunikation als Parallele zwischen Essen und Reden = ein Akt der Kommunion als Teilnahme am und Konsumation des Wortes; „original sinse“ = ordinary sense (ursprünglicher Sinn) & since (zeitliche Dimension > seitdem) & original sin (Ur-Sünde).

Joyce legt »Finnigans Wake« als einen Text an, den zu lesen ein lebendiges Mitspielen erfordert. Das betrifft nicht nur die inhaltliche Ebene der Bedeutungskreation, sondern auch das Gewicht, das Joyce offensichtlich dem rhythmisch gestischen Akt des Lesens gibt. Am deutlichsten in der Passage, in der er auf die radikale Umwälzung der Rolle von Sprache durch die Erfindung der Druck-Technik anspielt.

As Gutenmorg with his cromagnon charter, tintingfast and great primer must once for omniboss step rubrickredd out of the wordpress... For what (the rapt one warns) is what papyr is meed of, made of, hides and hints and misses and prints. Till ye finally (though not yet endlike) meet with the acquaintance of Mister Typus, Mistress Tope and all the little typtopies. Fillstup.

[„Gutenmorg“ (= Gutenberg & Gutenmorgen); „Charter“ = character (Type & Satzung); „papyr is meed of“ (made of, Fleisch), „hides“ (Verstecke), „hints“ (Hinweise), „misses“ (Auslassungen!!!) and prints (das Gedruckte)].¹⁰

Donald F. Theall sieht in »Finnigans Wake« die Multi-Media-Natur unseres Zeitalters insofern vorweggenommen, als die lineare Erzählung von Geschichte zugunsten einer multilinearen und multisensualen Vermittlung von Geschichte völlig aufgegeben wird.

Wenn ich Joyce ins Feld führe, dann ist das insofern freilich etwas irreführend, als die Lektüre eines Werks wie »Finnigans Wake« ein beachtliches Bildungsniveau voraussetzt. Dieses Buch trotz der Bildung seiner LeserInnen – und zwar nicht deswegen, weil es noch *mehr* Bildung erforderte, sondern weil es die Unzulänglichkeit eines klassischen Bildungskonzepts offensichtlich macht, das Vieldeutigkeit nur im engen Rahmen narrativer Geschlossenheit toleriert; ein Bildungskonzept, das schöpferische Selbstverwirklichung in der Anwendung der bereitgestellten Kulturtechniken durch rigide Regelsysteme unterbindet. Es sei denn in der Kunst, wo das freie Spiel der Gedanken bestenfalls noch zugelassen ist – oder eben in Hypertexten, in denen prinzipiell jedes Wort als mehrsinniger *link* zu anderen Texten, Bildern, Tönen konzipiert ist.

Lektüre = Text = Medium

Erkenntnis durch mediale Zerstreuung

So primitiv die Sozialisation Jugendlicher mit multimedialen Spiel-Computern auch anmuten mag, fördert sie doch ein operatives Lektüre-Vermögen und trägt keinen unwesentlichen Anteil bei der Ausbildung einer Kulturtechnik, die auf die Bewältigung der stetig wachsenden Komplexität medialer Kommunikationsformen hin gerichtet ist.

Das Urteil über Jugendmedien ist bekanntermaßen geprägt vom pejorativen Beiklang, mit dem das kulturelle Establishment die Begriffe „Zerstreuung“ und „Oberfläche“ belegt: So, als gäbe es irgendeinen fundierten Beleg dafür, dass eine zerstreute Wahrnehmung dem „wahren“ Wesen der wahrgenommenen Realität nicht gerecht werden könnte (...von welcher Realität ist denn eigentlich die Rede?); oder als wäre es entschieden, dass die Oberfläche, das äußere, sinnlich unmittelbare Erscheinungsbild eines Phänomens weniger über dessen Wesen ausdrücken würde, als irgendeine ihm innewohnende, *exklusive* Bedeutung.

Im Zuge der Techno-Bewegung etwa wurden (Schrift-, Bild- und akustische) Zeichen wie nie zuvor in ihren materiellen Qualitäten ernst genommen. Mit Walter Benjamin könnte man sagen, dass in so manchem scheinbar unverdaulichen Techno-Druck- oder Klang-Produkt Texturen „enthüllt“ bzw. „entwickelt“ werden, bei denen das Ent-hüllte anscheinend nicht da ist.

Zwar ist das Innere leer, andererseits aber realisiert sich das leere, sich entziehende Innen als die entwickelnde, zu entrollende Oberfläche – eine Textur. Der eingerollte und entrollte Text wird zum eigentlichen Ereignis und im Prozeß seiner Ent-Wicklung zum Medium der ‘rätselhaften Wahrheit: daß Form und Inhalt eins waren’.¹¹

Video: Frontpage-Graphik

Ich zeige Ihnen noch zwei visuelle Oberflächen aus einer anderen oberflächlichen Zeitschrift, die für eine oberflächliche Jugend gemacht wird – und bei einer werde ich mich ein bisschen länger aufhalten.

Overhead-Zeitschriften-seiten: Raveline („Goldie“, „Kismet“)

Greift man nun eines der Momente aus diesem Zeichengewirr heraus, dann bietet sich zum Beispiel dieses „Die Moral von der Geschichte“ an. Wie man (aus dem Lexikon) weiß, ist die Moralsprache die „Gesamtheit jener sprachlichen Ausdrucksmittel, die der Kodierung und Übermittlung moralischer Normen, Ideale und Anschauungen dienen und auf eine entsprechende moralische Motivation abzielen.“¹² Aber es ist ziemlich offensichtlich, dass diese Worte auf der gezeigten Seite keineswegs Signifikanten dieser Moralsprache sind. Es wird hier an keine Moral – an ein gesellschaftliches Bewusstsein hinsichtlich eines praktisch-sittlichen Verhaltens-Kodexes – appelliert, sondern an eine Praxis der Zeichenlektüre, bei der aus dem spielerischen Umgang



mit den Bedeutungsträgern neue, schillernde und kurzlebige Bedeutungen kreiert werden.

Wie man auf dieser *Raveline*-Seite sehen kann, werden hier mehrere Schichten überblendet:

1. auf graphischer Ebene: Foto-Elemente, eine alte Handschrift, die gewohnte Form der Buch- und Zeitschriften-Druckschrift, ein Graffiti-Imitat, ein mittelalterlicher Kupferstich oder Holzschnitt.
2. auf semantischer Ebene: eine Überlagerung des referentiellen bzw. denotativen mit dem emotiven bzw. konnotativen Charakter einer, wenn man so will, „Botschaft“. Das heißt: Es gibt ein denotatives Moment hinsichtlich jener „realer“ Einheiten, auf die die verwendeten Zeichen nach Maßgabe des kulturellen Code-Systems verweisen (konkret: einen Inhalt bzw. eine Bedeutung der abgedruckten Fabel; ein Verlag, dessen Anschrift in Deutschland angegeben ist; eine Person, die behauptet, etwas zu glauben; ein Hefttitel mit Seitenangabe...). Und es gibt ein konnotatives Moment hinsichtlich der Öffnung des Zeichengehalts durch kulturelle Subkodizes – oder subkulturelle Codes –, das zu weiteren, assoziativ gesteuerten Lektüren führt): Das Todesmotiv konnotiert historisch Entlegenes: Gottesfurcht, Aberglaube, Teufel, Hexen; die Antiqua-Schrift Gelehrten- oder Geheimwissen; Graffiti jugendliche Subkultur, Illegalität, HipHop; der Stil der Seitennummerierung gewollte Billigkeit, die für die einen schlicht und einfach schlechtes Layout bedeutet, für die anderen lesbar wird als Ausdruck einer technisch-multimedial bewerkstelligten und ihr ganz alltägliches Lebensgefühl konstituierenden *Gemachtheit*.

Und schließlich das Wort *Kismet!* Seine wirkliche Bedeutung (im *Islam*) ist: „im volkstümlichen Islam der Türkei Bezeichnung für das unabänderliche von Gott verhängte Schicksal“.¹³ Für die meisten (in der Regel jugendlichen) LeserInnen des *Raveline* evoziert dieses Wort keine Erinnerung an eine exakt fixierbare – sprich: denotierte – Bedeutung, sondern an einen Gegenstand der Phantasie, den man von der Lektüre orientalischer Erzählungen kennt. Der Begriff ist ein Reiz, von dem Umberto Eco (mit Blick auf orientalische Namen) feststellt, „der einen nicht unmittelbar auf ein bestimmtes präzises Signifikat verweist, sondern ein Feld von Erinnerungen und Empfindungen weckt, das Gefühl einer exotischen Herkunft, eine komplexe und verschwommene Emotion, in der unpräzise Begriffe sich mit der Empfindung von Geheimnis, Trägheit, Weisheit, Magie, Exotismus vermischen.“¹⁴

Dieser begriffliche Reiz löst also, wie Eco feststellt, eine Welle von Konnotationen aus, die gewissermaßen ein „Wuchern der Phantasie“ bewirken. Darüberhinaus – und das erscheint mir in diesem Zusammenhang eigentlich wichtiger – wird dem Bedeutungsträger Text noch ein *ästhetischer* Reiz hinzugefügt, mit dessen Hilfe das konventionell kodierte Bedeutungsvolumen in einer diffus kodierten graphischen Oberfläche ausfließt. Es entsteht ein Fall von *Mehrdeutigkeit*, den Umberto Eco als charakteristisch für ästhetische Reizfelder bezeichnet. Im krassen Gegensatz zum Prinzip der traditionellen textuellen Exegese geht es hier um die Erfassung eines „Gesamtdenotatums“ – und wo es, z. B. in der

Kunst, *darum* geht, wird die *Stimme* des Autors gegen das Gesagte gehalten – und in der Folge der kommunikative Prozess höher gestellt als die kommunizierte Botschaft.

Um Ihnen ein unmittelbares Verständnis dieses Unterschieds zu vermitteln, genügt ein Hinweis auf das, was Popmusik von einer klassischen Komposition unterscheidet (...mit Letzterem meine ich nicht nur Klassik im strengen Sinn, sondern das, was dem traditionellen abendländischen Musikverständnis gemäß als Komposition gilt). In der klassischen Musik kommuniziert ein *abgeschlossenes* Werk Bedeutung: Spannung, Missbehagen, Trauer, Freude etc. Für die/den ZuhörerIn gibt es, wie bereits erwähnt, nur *eine*, die *richtige* Lektüre. Wer nicht entsprechend gebildet ist oder wer sich entblödet, sich bei einem Stück von Schostakowitsch an die letzte Love-Affair im Urlaub zu erinnern, hat eben nichts verstanden. In der Popmusik hingegen ist der lebensweltliche Resonanz der ZuhörerInnen nicht nur ein toleriertes Übel, sondern konstitutiv für die Bedeutung des Pop-Acts. Damit die Einschreibung des/der Zuhörers/Zuhörerin in das gelingt, was Popmusik über die rein musikalische Facette hinaus bedeutet, muss sie/er sich mit einer *Haltung* des Interpreten identifizieren können, die zum Beispiel auch Stilfragen – und inzwischen, gegen Ende des Jahrtausends, vor allem auch das Verhältnis zu Material und Technik – betrifft. Die Oberfläche steht der Bedeutung nicht vor, sie konstituiert Bedeutung.

Von „naiven“ BetrachterInnen werden ästhetische Reizfelder – sprich: Oberflächen, die nicht eindeutig denotiert sind, – bekanntermaßen als Rauschen wahrgenommen. Ich meine den Begriff „naiv“ nicht abwertend, sondern nur abseits des Codes stehend. Konkret: Naiv in diesem Sinne ist das zweijährige Kind beim Anblick einer Buchseite – und naiv ist genauso einE durchschnittlich gebildete/r Zeitgenosse/in beim Anblick einer chemischen Formel.

Oberflächlich, aber kompetent

Eine zerstreute Wahrnehmung widerspricht nun zwar krass dem beschriebenen Prozess der Exegese, aber sich im so genannten „Medienzeitalter“ der Dynamik von Oberflächen anzupassen, ist nicht nur reizvoll, sondern auch oft sehr nutzbringend. Bevor wir überhaupt anfangen, von der Notwendigkeit eines zeitgemäßen Umgangs mit stetig anwachsenden Informationsmengen bzw. der Arbeit in Netzwerken zu sprechen, sollten wir uns noch einmal ganz bescheiden der Bedeutung eines revidierten Konzepts der Oberfläche widmen.

Video: arte-Sendung „Tracks“ – Vorspann (Oberflächen)

Wir haben in der Schule gelernt (und unsere Kinder lernen es nach wie vor), dass die Oberfläche für den Erkenntnisgewinn nichts bringt. Wir haben gelernt, dass Botschaften, die nicht das Wissen um einen äußeren Referenten vergrößern, wertlos sind. Sobald eine Botschaft nichts Eindeutiges denotiert, ist sie anscheinend autoreflexiv – und somit nur mehr ein unmittelbarer Appell an die Sinnlichkeit. Ein Appell, der dazu auffordert, bei den Signifikanten zu verweilen.

Mag der Informationsgehalt einer solchen Oberfläche auch noch so dicht sein – und niemand wird, im informationstheoretischen Sinn bestreiten, dass der Informationsgehalt wächst, je heterogener und bewegter die Signale sind –, mag also dieser Gehalt auch noch so dicht sein, die Skepsis bleibt bestehen. Ja sie wächst sogar in dem Maße, in dem die Informationsdichte zunimmt.

Zunächst ein primitives Beispiel: Mit einer Schreibmaschinen-Tastatur, bei der jede Taste eine physische und jede mögliche Tastenkombination eine semiotische Information darstellt, lassen sich (wie Umberto Eco netterweise durchgerechnet hat)¹⁵ 85 hoch 1500 mögliche – und prinzipiell gleich wahrscheinliche – Botschaften erzeugen. Da wir jedoch einen Code haben, der nicht nur sinnvolle Buchstaben-, sondern auch sinnvolle Wortkombinationen vorsieht, werden die Elemente geordnet, die Möglichkeiten verringert und das Spektrum der möglichen Botschaften eingegrenzt. Hier ist die Informationsdichte also kein Problem, da wir einen Code zu ihrer Bewältigung haben.

Wenn nun aber einE DichterIn daherkommt und die kodifizierte Ordnung sprengt, indem er/sie das vorgegebene Muster der „sinnvollen“ Wortverknüpfungen zerbricht und eher auf das konnotative Mitspiel der LeserInnen zählt, steht die naive Mehrheit an.

Ähnlich verhält es sich in der Musik: Musik ist – und war immer schon – ein künstliches Reproduzieren und Strukturieren von Geräuschen. Damit diese Geräusche nicht als bloßes Rauschen wahrgenommen werden, damit, mit anderen Worten, beim Hören nicht jede akustische Information als gleich *bedeutend* wahrgenommen wird, oder damit – jetzt schon auf etwas avancierterer Ebene – beispielsweise eine Symphonie ihr dramatisches Potential entfalten kann, muss ich als Hörer bestimmte musikalische Parameter vorfinden.

Ich muss gelernt haben, welches Geräusch in welcher Kombination ein Klang, welche Folge von Klängen ein Thema usw. ist. Ich muss sogar einen Code dafür haben, welche schallerzeugenden Gegenstände überhaupt als Klangkörper in Frage kommen. Was zum Beispiel soll einE konventionell gebildeteR HörerIn mit so etwas anfangen:

– CD: Nine Inch Nails – „further down the spiral“ (Track 7)

– CD: Rockers HiFi – „mish mash“ (Track 1)

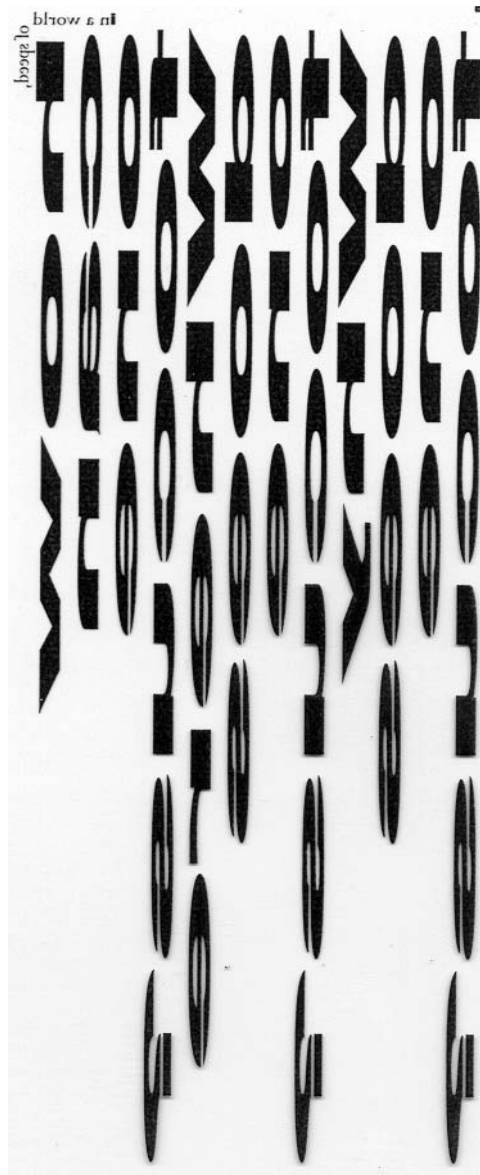
oder gar mit so etwas:

– CD: Franz Graf (Track 1)

Das letzte Stück – ich nenne es absichtlich ein *Musik*-Stück, weil ich die Haltung des Künstlers zu seinem (einem mir bekannten) Material für wichtiger erachte, als eine explizite „Botschaft“ – des Wiener Künstlers Franz Graf macht deutlich, wie radikal sich das Lektüreverhalten vor allem jüngerer Generationen unter dem Einfluss neuer Technologien gewandelt hat. Das (gehörte) Stück ist ein, wenn man so will, Maschinen-Abfall-Produkt: Es ist ein Rauschen für jemanden, der die Maschine nur als Medium zur Übermittlung einer (hier, im traditionellen Sinn, offenkundig nicht vorhandenen) Botschaft ansieht. Es ist allerdings Klang für jemanden, der der technischen Gemachtheit bzw. der Materialität der Signifikanten einen ästhetischen Reiz abgewinnt, der das Rauschen der Oberfläche als für ihn bedeutend zu dekodieren gelernt hat.

Overhead-Buchseiten: Imagologies

Ich zeige Ihnen nun ein paar Seiten eines Buches, dessen Autoren Mark C. Taylor und Esa Saarinen für eine Medienphilosophie plädieren, die die Oberflächen-Energie als weit



bedeutungsvoller einstuft, als die Statik der Tiefe; in der Verstehen nicht länger ein Begreifen dessen ist, was „hinter“, sondern „zwischen“ den Zeichen liegt.¹⁶

Das Layout dieses Buchs erinnert nicht zufällig an das von Techno-Zeitschriften, -Flyern und -Platten-Labels. Wie die (in ihrer Musik generell wortlose) Techno-Generation erteilen Taylor und Saarinen dem Konzept der traditionellen Bedeutungs-Kreation und der Tiefe eine radikale Absage.

Da die postmoderne Kondition – vulgo: das Leben- und (vor allem) Kommunizieren-Müssen in einer Welt, deren medial vermittelten Realitäten wir als etwas mittlerweile ziemlich „Natürlichem“ begegnen – unvermeidlich oberflächlich sei, wäre Oberflächlichkeit als Lebenspraxis keinesweg naiv, sagen Taylor und Saarinen.

Wer sich im massen- und multimedialen Angebot an Zeichen irgendwie zurecht finden will, tut gut daran, zerstreut wahrzunehmen und leichtfüßig zu reagieren.

Es ist unschwer zu erkennen, dass die in der Kritik an Populär- und Medienkultur vorgeschobenen Qualitätsdebatten eine bestimmte Positionierung im Verteilungskampf von (wie Pierre Bourdieu es nennt¹⁷) „kulturellem Kapital“ kaschieren sollen. Wer nach den „mündigen“ BürgerInnen schreit, die

das angestammte kulturelle Kapital in einer sich unkontrolliert gestaltenden Kommunikations-Landschaft verteidigen sollen, übersieht, dass Mündigkeit nicht nur im Erwerb von einhergebrachter Kompetenz besteht, sondern auch – wenn nicht gar *vor allem*– in der ständigen Neudefinition dessen, was als kompetent gilt.

Allein die Fähigkeit, auf der unüberschaubaren kulturindustriellen und wissenschaftlichen Produktpalette einen (den gegebenen Kommunikationsbedürfnissen entsprechenden!) „Lektüre“-Pfad zu erarbeiten, zeugt zweifellos von größerer „Mündigkeit“, als ein Leben lang Goethes »Erkönig« herunterplappern zu können, weil man ihn in der Schule auswendig gelernt hat. Ganz nebenbei bemerkt sind, wie zum Beispiel John Fiske in einer eindrucksvollen Studie über das von Erwachsenen oft missbilligte Fan-Verhalten ihrer Bälger feststellt, Fans nicht nur „exzessive Leser“, sondern auch eifrige Produzenten von Stilen, Äußerungen und Texten, die sich von der offiziellen Kultur „nicht in Fragen der Kompetenz“, sondern nur in ökonomischer Hinsicht unterscheiden.¹⁸

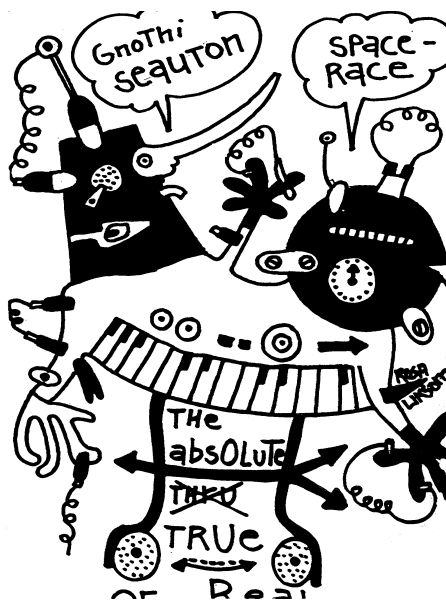
Dass Jugendliche auf der Anklagebank der Medien- und Popkultur-Kritiker immer in der ersten Reihe zu finden sind, liegt wohl

daran, dass sie ihre Kompetenzen in allzu besorgniserregender Missachtung des offiziellen Kultur-Kanons formen. Anders aber als andere kulturell und/oder sozial benachteiligte Gruppen schöpfen Jugendliche aus der Tatsache, vom Spiel in der kulturellen Oberliga ausgeschlossen zu sein, buchstäblich Selbstbewusstsein. Sie entwickeln aus dem Fundus überholter (und für sie ungültiger) Spielregeln ständig neue Spiele.

Was sich etwa bei der Peter Gabriel-CD-ROM als (wenngleich raffiniert gemachtes) Spielchen mit vorgefertigten Versatzstücken gestaltet, wurde von jungen Popmusikern bereits vor Jahrzehnten auf sehr viel extensiverer und exzessiverer Ebene in kreativem Missbrauch des musikalischen Erbes (nicht nur klassischer, sondern auch populärer Musik) zur Kunstform ausgeweitet: Geübt im Umgang mit sämtlichen musikalischen Speicher- und Reproduktionstechnologien der Zeit, wurden – und werden – sowohl im HipHop als auch beim so genannten Sampling bestehende Musikstücke zerlegt, mit synthetischen Sounds versetzt und zu neuen Stücken montiert. Ohne dass die Bedeutung der musikalischen Zeichen in ihrem ursprünglichen Kontext angetastet worden wäre, werden sie, sobald sie davon losgelöst sind, bedeutungslos, um in einem neuen Kontext neue Bedeutungen zu bilden.

Sozialisiert in einem technisch hoch entwickelten Medienverbund, in dem die ganze Musikgeschichte bei etwas kompetentem Verhalten weitgehend verfü- und manipulierbar ist, eignen sich diese Musiker massenhaft gespeichertes Material an, um es zu fragmentieren und neu zu montieren.

Der Blick eines Sampling-Musikers, der in seiner Plattensammlung passende Versatzstücke für die Montage neuer Stücke sucht, gleitet buchstäblich über Oberflächen (die Oberfläche von Plattendeckeln oder -etiketten), um sein Gedächtnis an darin ver-



streute musikalische Fragmente zu aktivieren. Und wer dieser Form des Arbeitens mit Oberflächen ihr kreatives Potential abspricht, halte sich vor Augen, was es heißt, diese Fragmente im Gedächtnis blitzschnell auf ihr Aktualisierungs-Potential zu überprüfen.

Um eine visuelle Facette erweitert, zeitigt dieses Spiel mit Versatzstücken zuweilen verblüffende Ergebnisse. Die Künstlergruppe EMERGENCY BROADCAST NETWORK etwa macht mit ihren Arbeiten die Probe aufs Exempel, ob sich eine buchstäblich über die gesamte Medienlandschaft zerstreute Wahrnehmung nicht genauso gut auf eine ästhetische Erfahrung hin zurichten lässt, wie ein auf Konzentration hin getrimmtes Gehör.

Videoclip: U2 – „Numb“

Videoclip: Emergency Broadcast Network – „Telecommunication Breakdown“

Ich unterlasse es, über den Kunstwert solcher Arbeiten zu sprechen. Dazu müsste ich eine Ästhetik-Debatte vom Zaun brechen, die den Rahmen meiner Ausführungen zweifellos sprengen würde. Es geht mir vielmehr um die möglichst breit gefächerte Veranschaulichung möglicher Reaktionsformen, bei denen eine alltägliche, von einem gigantischen Medienverbund geprägte Lebenserfahrung in mediale Kompetenz mündet – egal, ob diese Kompetenz nun beruflich, künstlerisch oder lebensweltlich Sinn macht.

Obwohl sich nun allein schon der Kulturkonsum einer Durchschnitts-Teenagerin mit der TV-Fernbedienung in der Hand bei nüchterner Betrachtung weniger passiv gestaltet, als der eines Durchschnitts-Burgtheater-Abonnenten beim Besuch einer Shakespeare-Aufführung, gehören die apokalyptischen Visionen eines Neil Postman, der allen Ernstes von einer „Verschmutzung“ der Kommunikations-Landschaft durch das Fernsehen spricht¹⁹, längst zum Stammtisch-Repertoire westlicher KulturpessimistInnen. Wer in der klassischen Textlektüre das letztgültige Maß sieht, mit dem sich kommunikatives Verhalten in Begriffen von Aktivität versus Passivität bestimmen ließe, dem/der kann man nur mit Egon Friedell antworten: „Ein tüchtiger Mensch wird mit seiner Zeit niemals unzufrieden sein, sie ist sein Medium, genau jenes Medium, dem er mit seinen sämtlichen Organen angepasst ist, und in dem er zu wirken und zu leben hat.“²⁰

Dass Jugendliche sich in dieser Hinsicht immer wieder als die Tüchtigsten erweisen und auch am Ende des Jahrtausends mit den Neuen Medien so zu spielen verstehen, dass ihre AusbilderInnen oft genug recht dumm danebenstehen, bedarf eigentlich gar keiner Beweisführung mehr. Und es ist ja nicht etwa so, dass Jugendliche vor lauter Oberflächen-Spielen für keine Botschaften mehr empfänglich wären.

Video: MTV-Werbeclip

Vor allem diese kurzen Clips, in denen der Musiksender MTV sich selbst bewirbt, bestechen und irritieren durch schnellen Schnitt, extreme Kamerawinkel, abrupte Bewegungen, Zeitlupen- und Split-Screen-Effekte sowie ein zügelloses Spiel mit modernsten Animations- und Verfremdungstechniken. Zweifellos handelt es sich hierbei um eine für den audiovisionellen Sofortgenuss (und zugleich als Produktwerbung) kreierte An-

sammlung kulturindustrieller Symbole und Images. Die weitestgehend offene Zeichen-Textur dieser Clips erlaubt jedoch andererseits, wie John Fiske richtig feststellt, „ein Wiederverwerten von Bildern, das sie dem ursprünglichen Kontext entreißt, in dem sie Sinn hatten.“ Wie in Schallplatten, Filmen oder anderen kulturindustriellen Produkten sieht er in den Clips „aus kommerziellen Gründen verfertigte Texte (...), die vom Betrachter, der teilhaben will, kreative Arbeit verlangen.“²¹

Wer den Music- oder Werbeclips in inhaltlicher Hinsicht Oberflächlichkeit – besonders in der MTV-Eigenwerbung wird fast völlig auf die sinnhafte Message zugunsten des Eigensinn der Bilder und Töne verzichtet – und in formaler Hinsicht die Banalisierung avantgardistischer Verfahren vorwirft, hat richtig beobachtet und falsch diagnostiziert. Zum einen findet im (ich nenne es der Einfachheit halber „postmodernen“) Spiel mit Oberflächen gewissermaßen eine Freisetzung jener Bewegungsenergie statt, die im scheinbar *objektivierten* Lektüre-Verfahren der „seriösen“ Literatur und der anderen Schönen Künste systematisch unterbunden wird. Zum anderen ändert die Banalisierung der filmischen Avantgarde nichts daran, daß eine ihrer künstlerischen Grundintentionen überlebt hat: das Beharren auf einen Eigensinn der Form, der Bedeutungen aufhebt (und zwar „aufheben“ im dreifachen Wortsinn: suspendieren, hochheben und aufsparen).²²

Stil oder Intelligenz?

Oberflächlichkeit, so stellen Taylor und Saarinen fest, sei nicht nur eine Frage der Erkenntnis, sondern auch des Stils – und Stil ist, wie sich in den Neunzigerjahren besonders am Beispiel der Mode feststellen lässt, zusehends stärker dem Konzept der Bricolage verpflichtet: dem freien Spiel mit den sich vormalig zu feststehenden Bedeutungen formierenden Elementen, auf dass sie in ständig wechselnden Kombinationen ständig neue Bedeutungen ergäben.

Über Stil zu reden, wenn eigentlich Bildung und Erkenntnis zur Debatte stehen, macht sich auf den ersten Blick freilich nicht so gut. Nimmt man aber die Definition von Stil ernst, dann macht das Ganze sehr wohl Sinn. Im Gegensatz zu den sich *scheinbar* ausschließlich über einen alltäglichen Zweck definierenden, *scheinbar* „natürlichen“ Ausdrucksformen (von Kleidung, Einrichtung, Fortbewegung etc.) ist Stil, wie der Kulturwissenschaftler Dick Hebdige feststellt, *absichtliche* Kommunikation. Stil bringt sich als *sichtbare Konstruktion* ins Spiel: als eine Konstruktion, die die konventionellen Spielregeln insofern in Frage stellt, als sie mit ihrer ausgestellten Künstlichkeit die Hergestelltheit *jeden* Ausdrucks in Erinnerung ruft.²³

Stil impliziert also immer ein aktives, mehr oder weniger kreatives Sich-ins-Spiel-Bringen. Und zwar ein Sich-ins-Spiel-Bringen, bei dem man das allgemein Verfügbare aus seinem angestammten Kontext löst, es sich für kurze Zeit aneignet und für seine eigenen kommunikativen Bedürfnisse neu zusammenfügt.

Ein Beispiel: Sie beschäftigen sich mit einem Thema, bei dem das Wissen, das Sie in der Bibliothek ihres Vertrauens gesammelt haben, nicht ausreicht – und zwar nicht, weil diese Bibliothek keine gute Bibliothek wäre, sondern weil es sich um ein aktuelles Thema handelt, das sich mit sehr vielen anderen aktuellen Themen (affirmativ oder negativ) überschneidet, dies wiederum Themen, mit denen sich verschiedene, in unterschiedlichsten Kontexten arbeitende Leute aktuell beschäftigen. Sie haben einen Fern-

seher, einen Computer mit Internet-Anschluss, ein nicht sehr fern gelegenes Zeitschriften-Geschäft, in dem täglich neue Fachzeitschriften erscheinen, 20 einigermaßen gute Bekannte, die über ernst zu nehmende Teile jenes Wissens verfügen, das Sie brauchen könnten (davon fünf bis zehn, die es Ihnen auch weitergeben würden), 40 weitere, die wissen, wie man zu entsprechendem Wissen kommen kann (davon 15-20, die Sie das auch wissen lassen würden) usw.

Nun bleiben Sie entweder stur und sagen sich: Als Schriftgelehrter oder Schriftgelehrte weiß ich selbst, was Sache ist. Und Sache ist Tauchen und nicht Surfen. Oder Sie kriegen Schwindelanfälle und schmeißen angesichts der schier Unzahl von Informations-Möglichkeiten den ganzen Krempel hin.

Oder aber Sie legen sich, lakonisch ausgedrückt – aber, im eben genannten Sinn wengiger lakonisch *gemeint* – einen *Stil* zu: Eine Strategie, mit deren Hilfe Sie das, was man bei objektiver Sicht und einen zeitgemäßen Jargon verwendend tatsächlich Informationsmüll nennen könnte, in eine *für Sie* sinnvolle Form bringen können. Und als sinnvoll definiert sich der Umgang mit Zeichen immer noch in dem Maße, in dem er Kommunikationsbedürfnissen *situativ* am besten entgegenkommt.

Auch wenn Sie das nun akzeptieren, könnten Sie an dieser Stelle immer noch einwenden: Nun gut, die Kommunikationsbedürfnisse einer Punkerin, die sich eine Sicherheitsnadel durch die Nase steckt, um „stilvoll“ zu kommunizieren, dass ihr das ganze Establishment mitsamt seinem ebenso öden wie schicken Outfit den Buckel runterrutschen soll, sind nun einmal andere als meine, der ich mit einer wissenschaftlichen Gemeinde zu kommunizieren habe.

Diesem nicht von der Hand zu weisenden Argument könnte man jedoch wiederum zweierlei entgegenhalten: Erstens die flapsige Feststellung, dass Punk weit mehr in Bewegung gesetzt hat als beispielsweise das Geschichte-Studium der, sagen wir einmal, letzten drei StudentInnen-Generationen (mich selbst natürlich eingeschlossen). Zweitens die weit seriösere Feststellung, dass eine Wissenschaft, die zumindest in Ansätzen nicht auch eine Metawissenschaft ist, die ihre eigenen Spielregeln reflektiert und sie anderen Spielarten öffnet, gesellschaftlich entweder belanglos wird oder ethisch nicht mehr vertretbar ist.

Die meisten von Ihnen werden wissen, was eine so genannte Suchmaschine ist. Suchmaschinen sind in Formularform layoutierte Internet-Browseroberflächen, mit deren Hilfe man, anstatt ziellos im Netz zu surfen, gezielt nach Begriffen bzw. den entsprechenden Themen suchen kann. Die herkömmlichen Suchmaschinen werden in wenigen Jahren, wenn nicht schon Monaten ausgedient haben – und zwar aus dem Grund, dass sie der sprunghaft ansteigenden Informationsmenge nicht mehr gewachsen sind.

(Das bereits 1965 von einem Computerexperten formulierte Moore-Gesetz, das die Rechenkapazitäten, die Geschwindigkeit und Leistungsfähigkeit eines Mikroprozessors alle 18 Monate verdoppelt, hat sich bis heute bestätigt. Was das im Hinblick auf den Zuwachs an digital gespeicherten, verarbeiteten und verbreiteten Informationen bedeutet, darf man sich selbst ausrechnen.)

Nun sind die Suchmaschinen dieser Menge sehr wohl gewachsen, nur der User nicht. (Unter dem willkürlich gewählten Begriff „Avantgarde“ etwa habe ich von der

Suchmaschine „Altavista“ vor drei Tagen 59.410 Einträge geliefert bekommen. Inzwischen werden wohl wieder einige dazugekommen sein.)

Groß im Kommen sind daher die so genannten „intelligenten Suchmaschinen“. Das sind Meta-Suchmaschinen, die andere Maschinen für sich suchen lassen und das Ergebnis den (selbstverständlich vorher eingetippten) Bedürfnissen des Users entsprechend filtern.

Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bislang einzig intelligente Suchmaschine immer noch der Mensch ist: Ein Wesen, das Wahrnehmungsreize als bedeutende Zeichen zu interpretieren weiß – und zwar bedeutend nach Maßgabe dessen, was sich im jeweiligen Kontext auch als bedeutend kommunizieren lässt.

Oft genug wurden in den letzten Jahren die Gemeinsamkeiten zwischen Computer und Gehirn hervorgehoben: Beide verarbeiten – speichern, manipulieren, organisieren – Informationen, die sie von außen erhalten, ziehen Schlüsse daraus und wirken in der Folge verhaltenssteuernd. Beide repräsentieren auf ihre Weise äußere Sachverhalte, indem sie sich, plump ausgedrückt, von den empfangenen Informationen ein Bild machen – oder, etwas genauer, indem sie die Informationen auf spezifische Weise kodieren.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Gehirn und Computer liegt aber darin, dass das Gehirn mit seinen mehreren Milliarden Nervenzellen, von denen jede Signale mit zigtausenden anderen austauscht, weit komplexer ist als der auf absehbare Zeit leistungsfähigste Computer – ganz abgesehen davon, dass dieses „parallel“ (das heißt mit zahllosen spezialisierten Prozessoren) arbeitet und der Computer „seriell“. Im Klartext: Im Gehirn finden Millionen Signaltransformationen *gleichzeitig* statt, im Computer nacheinander. (Dafür geht es dort sehr viel schneller, sobald ein und derselbe Prozess wiederholt werden muss.)

Der wichtigste Unterschied aber besteht darin, dass das Gehirn über einen lebenden Körper mit ständig wechselnden Umgebungen kommuniziert und sich daher ständig selbst neu programmiert.

Um nun seinen Kapazitäten entsprechend zu arbeiten – sprich: das mental gesteuerte Verhalten in seinem Aktions-Potential auszuschöpfen – ist das Gehirn in einem multimedialen Ambiente mehr herausgefordert, als im beschriebenen Schrift-Epistem.

Menschliches Denken heißt und heißt immer schon sequenziell Wahrgenommenes räumlich zu organisieren, man könnte auch sagen: in Netzwerken zu denken – und: in dieses Netzwerk verschiedene Formen der sinnlichen Erfahrung zu integrieren.

(Versuchen Sie einmal, sich an eine Ihrer letzten Buch-Lektüren zu erinnern – und ich wage zu bezweifeln, dass sie den Inhalt von den Orten, an denen sie das Buch gelesen haben, vielleicht sogar von speziellen Geräuschen, Gerüchen, Temperatur-Empfindungen usw. zu trennen imstande sind. In den Fällen hingegen, in denen es Ihnen tatsächlich gelingt, den Inhalt eines Buches als reines, isoliertes Wissen zu memorieren, aktivieren Sie weniger eine Erinnerung, denn eine zweckgerichtete Speicher-Abruf-Routine.)

Und genau *darin* ist der Computer – und in komplexeren Fällen ein Computer-Netzwerk – wirklich weit verlässlicher und schneller als das Gehirn. Daher fragt es sich, wieso zum Beispiel in Schulen Gedächtnisroutinen trainiert und nicht jene Fähigkeiten gefördert werden sollen, bei denen das menschliche Gehirn dem maschinellen weit

voraus ist: der Fähigkeit des *Vorausdenkens* (statt des Nachbetens), des ständigen Überdenkens und Interagierens (statt des passiven Rezipierens), des offenen (statt des in geschlossenen Systemen) Denkens.

Eine Voraussetzung zur Entfaltung dieser Fähigkeiten ist es freilich, dass man die technisch bewerkstelligten Hilfsdienste zu nutzen weiß (und für sich entscheiden kann, welches Medium für welchen Zweck überhaupt von Nutzen ist).

In Begriffen des Computer-Arbeitsplatzes gesprochen: Man muss die Oberfläche im Überblick haben bzw. die Zeichen bei flüchtigster Lektüre zu lesen wissen, um die Oberfläche erweiternd, sich darin ausbreiten zu können.

Das beginnt wirklich beim schlichtesten Einsatz des Computers als Schreibhilfe – und endet freilich damit, dass man in der neuen Medienlandschaft (*bildlich gesprochen*) von der Postkutsche irgendwann auf geeignetere Verkehrsmittel umsteigt.

„Statt die Nase darüber zu rümpfen“, schreibt Dieter E. Zimmer, „daß der Computer auch das kostbarste Bild, den sublimsten Text, die ätherischste Musik in eine primitive Abfolge von Nullen und Einsen verwandelt, wäre es angebrachter, darüber zu staunen, welche Leistungen menschlicher Sachverstand der Reduktion komplexester Symbole auf digitale Daten abgetrotzt hat.“²⁴

Zimmer zitiert Friedrich Kittler, einen Medientheoretiker, der es fertigbringt, schon die Schreibmaschine irgendwie als eine nicht ganz geheuere militaristische oder sexistische Errungenschaft hinzustellen:

Die Konstruktion des Golems jedenfalls ist perfekt. Speichermedien der Gründerzeit konnten nur Auge und Ohr, die Sensoren des Zentralnervensystems ersetzen, Übertragungsmedien der Zwischenkriegszeit nur Mund und Hand. Das sogenannte Denken blieb Denken, also nicht zu implementieren. Dazu mußte Denken oder Sprechen erst vollständig in Rechnen überführt werden ... Computer schreiben selber, ohne Sekretärin, einfach mit dem Kontrollbefehl *Write* ... Nach ihrer Numerierung waren Befehle, Axiome, kurzum Sätze ebenso grenzenlos manipulierbar wie Zahlen. Ende von Literatur, die ja aus Sätzen gemacht ist.²⁵

Abgesehen davon, dass Auge und Ohr – krass ausgedrückt – auch nur mediale Hilfsmittel sind, kenne ich kein Speichermedium, das meine Augen oder Ohren, sobald es um die, ich nenne es einmal *Auswertung* der Daten geht, ersetzen würde.

Man muss aber solche Statements gar nicht erst auf ihren hysterischen Beiklang hin beurteilen und phänomenologisch ad absurdum führen: Es genügt schon der sachliche Blick auf das Unwissen, das aus ihnen spricht.

Kittlers so gewichtig auftretende Kritik verrät vor allem, daß er selber keine Ahnung hat; daß die technischen Einzelheiten, die er zuweilen seitenlang referiert, nur irgendwo abgeschrieben sind und die Aufgabe haben, dem Leser zu imponieren. Computer schreiben keineswegs selber, und schon gar nicht auf den Kontrollbefehl *Write* hin. Den Kontrollbefehl *Write* gibt es gar nicht (...) Auch wenn sich der Kontrollbefehl *Write*, der menschlicher Literatur den Garaus machen soll, noch so dräuend anhört: Kittler könnte jedem beliebigen Computer in jedem beliebigen Zustand noch so oft *Write* eintippen: Es täte sich schlechterdings nicht das mindeste.²⁶

Was andererseits klar sein dürfte: Mit den tatsächlich gewaltigen Möglichkeiten, die der Computer oder gar Computer-Netze als Speicher-, Informationsaustausch- und Editierhilfen bieten, verändert sich die Art des Schreibens genauso, wie sich in den letzten Jahren die Art des Musik-Machens oder graphischen Gestaltens verändert hat. Das heißt aber noch lange nicht, dass damit das schöpferische Potential des/der Benutzers/Benutzerin ausgemerzt wird, sondern dass neue schöpferische Qualitäten zum Vorschein kommen und als solche auch anerkannt sein wollen. Wieso zum Beispiel sollte sich eine extensive Beschäftigung mit einem (literarischen oder musikalischen) Gegenstand weniger kreativ gestalten als eine intensive? Das formal geschlossene literarische oder musikalische Werk setzt *eine* (bestimmte) schöpferische Fertigkeit voraus: die des schlüssigen Denkens. Was die formal schlüssige Logik anbelangt, sind wir dem Computer allerdings weit weniger voraus als im offenen, kurzschlüssig intertextuellen Denken, bei dem uns der Computer bestenfalls – das jedoch sehr effizient – *unterstützen* kann.

Die Neuen Medien sind Werkzeuge und keine schöpferische Instanz. Doch wenn man sich an ihre Bewegungen und Rhythmen anzupassen weiß, lernt man mit dem Überschuss an medial produzierten Zeichen durchaus schöpferisch umzugehen. Die aus der medialen Organisation der Welt entstehende neue Sensibilität aufgreifend, ergeben sich neue Aktionsfelder:

... das Handeln aus der Ferne, der Zusammenstoß der Zeiten durch die Begegnung des Unmittelbaren mit dem zeitlich Dauernden ... Die telematischen Netze lassen Menschen, Gegenstände, Ideen und unterschiedlichste Informationen zirkulieren. Worte der Liebe stehen neben Anweisungen zu Kauf oder Verkauf, technischen Instruktionen, administrativen Zeichen oder künstlerischen Werken. In telematischen Netzen zirkulieren beträchtliche Reichtümer aller Art.²⁷

Man muss nur aus ihnen zu schöpfen wissen.

Deutsch für Medien-Junkies?

Was, werden Sie sich nun denken, hat dieses Gerede auf einer Deutschdidaktik-Tagung verloren?

Dazu möchte ich abschließend ganz kurz einige Gesichtspunkte erörtern, die vielleicht wie ein Science-Fiction-Manifest klingen. Tatsächlich aber sind sie das von mir interpretierte Resümee einer Studie, mit der eine vom italienischen Minister Berlinguer eingesetzte Kommission vor wenigen Jahren die Grundvoraussetzungen eines Schulsystems mit Zukunft skizzieren sollte.²⁸

1. Geteiltes Wissen ist potentiertes Wissen. Das heißt, anstatt die Sprachbefähigung in Wort und Schrift innerhalb eines abgeschlossenen Regelsystems zu prüfen, sollte sie an ihren kommunikativen Kapazitäten hinsichtlich anderer (nicht nur wissenschaftlicher) Disziplinen gemessen werden. Das beginnt bereits in der Schule: Statt

im Deutschunterricht Löcher in die Luft zu schauen, um darin Gedanken über ein gegebenes Thema zu vertiefen und in schöner „runder“ Form zu Papier zu bringen, müsste auch das „Sich-Umsehen“ gezielter gefördert werden: angefangen beim nach wie vor strafbaren Sich-Umsehen bei den Banknachbarn bis hin zum Sich-Umsehen in bzw. der intertextuellen Nutzung von digitalen Netzwerken. Die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema muss nicht mit dem imaginären Satz: „und die Moral von der Gechichte“ enden, sondern als Skizze aller Verzweigungen, Verknüpfungen und offenen Fragen, die es evoziert. Dementsprechend sollte Sprache nicht ein auf eisernen Schienen fahrendes Vehikel, sondern selbst Gegenstand dieser Auseinandersetzung sein.

2. Die Recherche zu einem Thema soll sich also offen gestalten und auf sachverwandte – auch subjektiv assoziativ sachverwandte – Bereiche ausgedehnt werden. Ein Extremfall wäre freilich das, was man in der Pathologie als „irrelevantes Denken“ bezeichnet: das Denken von Leuten, die zum Beispiel in einem Gespräch ständig Dinge einwerfen, die in den Augen der anderen nichts mit der Sache zu tun haben. In kleinen Dosen allerdings wirkt – wie Sie alle wissen werden – gerade dieses irrelevante Denken in jedem stur strukturierten Gespräch Wunder: Ein zum Thema passender Witz in einem verfahrenen Moment, und das Gespräch bekommt neuen Elan. Anstatt mit einem zur Debatte stehenden Thema auf Biegen und Brechen „fertig zu werden“, muss der neue Blick für neue Wege aus alten Sackgassen geschärft werden. Das heißt, dass *jede* dem Gegenstand angemessene Form der (auch – und vor allem – gegenseitigen) Kommunikation nicht nur erlaubt, sondern erwünscht ist. Und in diesem Kommunikationsprozess wird Wissen nicht von oben nach unten weitergegeben, sondern zirkulär angereichert: Und zwar, indem jedeR TeilnehmerIn einen durchlässigen Knoten in einem weitmaschigen Netz bildet. Das Lehrpersonal muss in diesem Prozess freilich in dem Sinne eingebunden sein, dass es seine Kompetenz nicht als (ohnehin nur verschwindend kleiner und von Sekunde zu Sekunde überholungsbedürftiger) Wissensspeicher unter Beweis stellt, sondern dass es die Kommunikation zwischen den verstreuten Wissensspeichern forciert und zu einer verantwortungsvollen, aber auch bedürfnisorientierten Organisation der extrahierten Daten anregt. Das Internet bietet sich hier als *ein* – beim derzeitigen Stand der Dinge leider nur halbwegs ausgereiftes – Hilfsmittel an. Es gibt zum Beispiel im Bereich der Germanistik einige interessante Ansätze dafür, wie sich das klassisch autorenzentrierte Arbeiten als weitmaschig multimedialer Ansatz zeitgemäß weiterstricken lässt.
3. Auf einer sehr basilarer Ebene geht es darum, Schreiben und Lesen zu einem bildhaften, verräumlichten Vollzug zu machen – genauso wie Bildhaftes nicht nur illustrativen Zweck-, sondern *konstitutiven Text-Charakter* haben soll. Die/Der Schreibende entwickelt ein netzartiges Gefüge bzw. Bild seiner Gedanken: ein vielgestaltiges, assoziatives und komplexes Oberflächenmuster, bei dem die Öffnungen wich-

tiger sind als der Rahmen. Als Übungsfeld bietet sich die Lektüre von Hypertexten (sowohl zum Zweck der Wissenserweiterung als auch der Unterhaltung) an – eine Lektüre, die sich im Akt ihres Vollzugs zugleich als Mitschrift gestaltet. Des Weiteren sollen Erwerb und Verwaltung von Wissen bzw. dessen sinnvolle Steuerung in persönlich eingerichteten (und der jeweiligen Situation angepassten) medialen Netzwerken erprobt werden. Lernen heißt hier nicht mehr speichern, reifen lassen – oder besser: *faulen* lassen – und irgendwann vielleicht abfragen, sondern einem aktuellen Kommunikationsbedürfnis entsprechend auf Entlegenes zugreifen und neu montieren.

„Intelligente Suchmaschinen“ werden dabei hilfreich, ein behende über Oberflächen gleitendes und Reize sortierendes Auge bzw. ein abgeschlanktes, dafür umso beweglicheres Gedächtnis wird unerlässlich sein.

Sofern man Intelligenz nicht an irgendwelchen bescheuerten Quotienten misst, können Maschinen immer nur so intelligent sein, wie der Mensch sie baut. Die Intelligenz des Menschen wiederum dient ihm, dem Menschen, in dem Maße, in dem er sie mittels der Anwendung der Kulturtechniken seiner Zeit zur Entfaltung zu bringen weiß.

Anmerkungen:

- 1) Dieter E. Zimmer: Die Elektrifizierung der Sprache. Über Sprechen, Schreiben, Computer, Gehirne und Geist. Wilhelm Heine Verlag: München 1997, S. 20.
- 2) ebda., S. 21.
- 3) http://jhupress.jhu.edu/journals/postmodern_culture/v003/3.3aichele.html
- 4) Marshall McLuhan: The Gutenberg Galaxy. The Making Of Typographic Man. Toronto 1992, S. 63.
- 5) ebda., S. 92.
- 6) Italo Calvino: Se una notte d'inverno un viaggiatore. Einaudi: Torino 1979, S. 33. (frei übersetzt vom Vortragenden)
- 7) James Joyce: Finnegans Wake, Penguin Books: Harmondsworth 1992.
- 8) ebda., S. 20
- 9) Michael F. Theall: Beyond The Orality/Literacy Dichotomy: James Joyce And The Pre-History Of Cyberspace. <http://astro.ocis.temple.edu/~callahan/hjs/framed/theall.htm>
- 10) ebda.
- 11) Bettine Menke: Bild – Textualität. Benjamins schriftliche Bilder. In: Michael Wetzel/Herta Wolf (Hg.), Der Entzug der Bilder. Visuelle Realitäten. Wilhelm Fink Verlag, München 1994, S. 49.
- 12) Georg Klaus/Manfred Buhr (Hrsg.): Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2, Rowohlt Taschenbuch: Reinbeck 1983, S. 826.
- 13) Meyers Großes Taschenlexikon, Bd. 11, S. 351.
- 14) Umberto Eco: Das offene Kunstwerk. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1990, S. 70f
- 15) ebda., S. 102.
- 16) Mark Taylor/ Esa Saarinen: Imagologies. Media Philosophy. Routledge, London/New York, 1994.
- 17) Vgl. Pierre Bordieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Taschenbuch: Frankfurt/M. 1989.
- 18) ebda., S. 60ff.
- 19) Neil Postman: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, 1985, S. 41f.
- 20) Friedell, a.a.O., S. 96.

- 21) Robert Buchschwenter: Über unerwünschte Nebenwirkungen informieren Urgroßvater Gutenberg und Großtante Pädagogik. Literatur ist Kultur ist nicht Popkultur: eine unlösbare Gleichung. In: Ein-Satz. Jugend in Literatur für Jugendliche. Publikation zur Ausstellung in der „Galerie im Stifter-Haus“, Linz 1998, S. 158.
- 22) ebda., S. 161.
- 23) Vgl. Dick Hebdige: Stil als absichtliche Kommunikation. In: Kemper/Langhoff/Sonnenschein (Hg.), „but I like it.“ Jugendkultur und Popmusik, Reclam Verlag, Stuttgart 1998, S. 392ff.
- 24) Zimmer, a.a.O., S. 33.
- 25) ebda., S. 35f.
- 26) ebda.
- 27) Fred Forest: Die Ästhetik der Kommunikation. In: Florian Rötzer (Hg.), Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien. Edition Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1996, S. 323ff.
- 28) Vgl. Roberto Maraglano: Tre ipertesti su multimedialità e formazione, ed. Laterza: Roma/Bari 1998, S. 121ff.

PERSPEKTIVENWECHSEL II

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...

Was mich am meisten am Deutschunterricht gestört hat: Auf unsere schriftlichen Arbeiten haben wir nie einen Kommentar bekommen! Wozu schreiben wir eine Schularbeit, wenn wir dann nur eine Note darauf bekommen, genügend oder nicht genügend. Was heißt das dann für uns? Okay, wenn wir viele Rechtschreibfehler machen, heißt das, wir sollen weniger machen, aber inhaltlich müsste es doch auch was geben! Sicher, es ist schwierig, dreißig Schülern etwas zu sagen, aber ein paar Stunden sollte der Lehrer schon dafür opfern. Wenn ich im Laufe der Zeit bessere Arbeiten geschrieben habe, war es nicht das Verdienst meines Deutschlehrers.

Ich kann mich echt nicht mehr an den Deutschunterricht erinnern. Von Mathematik und Latein könnte ich total viel erzählen. Ich träume auch nicht von Deutsch, ich träume von Französisch! Aber meine Deutsch-Matura im Wahlpflichtfach war super. Ich habe ein Gedicht schreiben dürfen. Wir haben so viele kreative Sachen gemacht, Gedichte geschrieben und sehr gute Bücher gelesen. Es war so eine angenehme Atmosphäre.

Das Problem mit meinem Deutschlehrer war eher seine Art, nicht sein Unterricht, denn der war gar nicht vorhanden. Wir haben nichts gemacht. Er kommt herein, hat in der Früh die Zeitung gelesen und dann redet er halt darüber. Das waren fünfzig Prozent der Stunden. Der Rest waren Referate, so hat man sich wenigstens einmal mit einem Autor beschäftigt.

Mein Ratschlag an die Deutschlehrer. Überlegt Euch, was Euer Deutschunterricht in Zukunft bringt! Jeder Computer hat heute ein Rechtschreibprogramm. Wenn Ihr heute ein Tam-Tam wegen drei Fehlern im Aufsatz macht, so wird das später keine Rolle spielen. Aber was ist, wenn Eure Schüler nicht lesen, schreiben oder ins Theater gehen mögen! Wenn ihr das versäumt, die Freude an der Literatur zu lehren, gibt es später nie mehr die Gelegenheit!

MUTTERSPRACHENDIDAKTIK
INTERNATIONAL

Norbert Griesmayer

Muttersprachlicher Unterricht im internationalen Vergleich

Idee und Realisierung

Die Idee zu dieser für einen Tag angesetzten Veranstaltung ging auf zwei Erfahrungen zurück: eine „professionelle“, die Lektüre dessen nämlich, was eine sehr entwickelte und ambitionierte Forschung zum „Muttersprachlichen Unterricht an Europas Schulen“¹ bereits publiziert hat, was aber – zumindest in Österreich – noch schwer zugänglich und kaum rezipiert worden ist, und eine „kommunikative“ Erfahrung: dass es nämlich in der Praxis kaum (organisierte) Kontakte zwischen Muttersprachlehrern und Muttersprachlehrerinnen – aber auch zwischen deren Ausbildnern und Ausbilderinnen – gibt, in denen zuerst einmal wahrgenommen wird, wie ähnlich oder anders das Selbstverständnis und die Praxis des Unterrichtsfaches „Muttersprache/Standardsprache = Schulsprache“² eigentlich sind.

Dazu sollte innerhalb des Klagenfurter Symposions 99 ein Anstoß gegeben werden. Mein Ankündigungstext³ erwies sich freilich als zu vollmundig formuliert. Was wir erreichen konnten, war ein erster Austausch von Informationen und Erfahrungen über die jeweilige (konzeptionelle und z.T. auch reale) Situation des muttersprachlichen Unterrichts, ohne bereits vorgegebenes Forschungsdesign oder eine Fokussierung auf bestimmte Einzelfragen: Impulse also und Anregungen.

Die Auswahl der Teilnehmer/innen musste die knappen finanziellen Möglichkeiten berücksichtigen, persönliche Bekanntschaften waren hilfreich, und von Anfang an war klar, dass keinerlei Repräsentativität erreicht werden konnte.

Bei der Frage nach möglichen Referent/innen wurde auch deutlich, wie unterschiedlich die Lehrer/innen-Ausbildung und damit auch die „Didaktik der Muttersprache/Schulsprache“ in den einzelnen Ländern ist.

Nur in der BRD ist diese als Universitätsfach voll etabliert, sonst werden die Fragen des Schulfaches entweder in Pädagogischen Fakultäten/Akademien (in enger Kooperation mit der Schulpraxis, z. B. in Tschechien und Österreich) – freilich nur für die Lehrenden im Pflichtschulbereich – oder an den Universitätsinstituten für die Landessprache und -literatur mehr oder minder (mit)berücksichtigt.

So ergab sich schon aus diesem Grund eine bunte Mischung aus Hochschullehrern und -lehrerinnen (aus der BRD und Tschechien), Lehrer/innenfortbildnern und Lehrern im übrigen Schulbetrieb (aus Südtirol), von Mitarbeiterinnen an Lehrplänen und neuen Unterrichtsprogrammen (aus Österreich und Dänemark) und einer Lehrerin in der besonderen Situation an der Französischen Schule in Wien. Dies allein machte die Zugangsweisen aufregend unterschiedlich.⁴

Als Orientierungsrahmen für die Ausführungen hatte ich allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen den folgenden Fragenkatalog zugesandt und sie gebeten, von einigen dieser Fragen ausgehend, „Bilder“ vom muttersprachlichen Unterricht in ihrem Land vorzustellen.

Fragenkatalog zur Tribüne II

Eine Frage vorneweg

Welche Bezeichnung ziehen Sie vor, ist Ihnen vertraut, wird bei Ihnen als Synonym für den Namen der Sprache verwendet:

Muttersprachlicher Unterricht (MU, mothertongue education, native language education) oder *Unterricht der Standardsprache/Schulsprache (UdS, education in current language)?*

Fragen zur Auswahl für Ihren Bericht:

Zur allgemeinen (Schul-)Situation:

- 1) Gibt es eine einheitliche Schule für alle bis zum 14./15. Lebensjahr?
- 2) Wie wichtig ist die schulische Ausbildung? (theoretisch – praktisch)
- 3) Funktion und Wertschätzung des MUs/UdSs:
 - Bedeutung für die Versetzung, d. h. wie weit dient das Fach der Selektion?
 - Ist Nachhilfeunterricht für dieses Fach verbreitet?
 - Gibt es unterschiedliche Auffassungen von den Aufgaben dieses Unterrichts innerhalb und außerhalb der Schule?
 - Wie beliebt ist das Fach unter den Schülern und Schülerinnen?

Zu den internen Besonderheiten des MU/UdS:

- 1) Zu Umfang und Regelungsdichte des MUs/UdSs:
 - ein Fach oder Aufteilung: z. B.: Sprach- u. Literaturunterricht
 - Wie lange ist das Fach verpflichtend? Wann und wie weit abwählbar?
 - fixe Wochenstundenzahlen – wie viele in den einzelnen Jahrgängen?
 - Verhältnis der Stundenzahl zu den anderen Fächern?
- 2) Zur Art des Lehrplans:
 - Rahmenlehrplan oder genaue (stoffliche) Angaben?
 - Welchen allgemeinen (Bildungs-) Zielen, d. h. welchen fachübergreifenden (allgemeinbildenden, persönlichkeitsbildenden, gesellschaftsbezogenen etc.) Zielen soll bei Ihnen der MU/UdS besonders dienen?
 - Gibt es Diskussionen über diese „ideologisch/politische“ Funktion?
 - Wie genau werden zu erreichende Leistungsstandards vorgeschrieben? (Kann man sagen, was Schüler/innen wann können müssen?)
 - Wie werden Schüler/innen mit anderen Erstsprachen berücksichtigt? Formen der Integration von mehrsprachigen Schüler/innen?
 - Werden (literar.) Werke vorgeschrieben (= Kanon)?
 - Wie weit ist Medienerziehung im Fach berücksichtigt?

- 3) Zu den Unterrichtsmaterialien:
 - Sind diese vorgeschrieben, ist eine Auswahl möglich? Wie kommt sie zustande?
 - De facto Bedeutung von Schulbüchern im MU/UdS?
- 4) Zu den Methoden:
 - Welche Methoden im MU/UdS sind verbreitet? Welche erwünscht?
- 5) Formen der Leistungsbeurteilung:
 - Wie kommt die Gesamtbeurteilung zustande? Gewichtung von mündlichen und schriftlichen Leistungen?
 - Welches Gewicht hat die Beherrschung der Rechtschreibung?
 - Welche Art von Prüfungen gibt es?
 - Gibt es Noten? In welchen Klassen? Gibt es Alternativen dazu?
 - Welche schulische und außerschulische Funktion haben die Formen der Leistungsbeurteilung?

Für eine Zusammenfassung oder als Kriterien, auf welche der obigen Punkte Sie eingehen möchten, könnten folgende Fragen dienen:

- Worauf sind Sie im MU/UdS Ihres Landes stolz?
- Was an ihm wird in Ihrem Land (zurzeit heftig) diskutiert?

Was und wie darauf geantwortet worden ist, ergab nicht nur sehr unterschiedliche individuelle „Wahrnehmungsprofile“ des muttersprachlichen Unterrichts: Jede Beiträgerin und jeder Beiträger vermittelte uns zugleich so etwas wie ein lebendiges Beispiel dafür, wie sich das ambitionierte sprachlich-kulturelle Selbstverständnis von Lehrenden in den jeweiligen Ländern artikuliert. Ein wenig davon ist auch noch in den gedruckten Beiträgen zu entdecken. Vergleichen Sie nur die unterschiedlichen Einstiege, Gesamtanlagen, narrativen und (selbst-)reflexiven Passagen...

Darüber hinaus boten (und bieten) die Einzeldarstellungen eine Reihe von Vergleichsmöglichkeiten, die den Rahmen spreng(t)en, den jede/r Referent/in deutlich bemüht war, seinem/ihrer Beitrag zu geben.⁵ Zu fragen wäre etwa: Wo, wie und warum (nicht) wurde/wird eingegangen auf:

- die Orte/ das Ambiente, in denen/dem sich der ganz normale Unterricht vollzieht;
- die gesellschaftliche/ finanzielle Stellung der Lehrenden;
- das Ansehen des Faches (bei wem?) und die Bedeutung der Noten;
- fächerübergreifendes Arbeiten;
- der Umgang mit Schülern und Schülerinnen, die nicht die Schulsprache als Hausprache sprechen...

Derartiges konnte nur mehr im Smalltalk nach unserem offiziellen Zusammensein angesprochen werden. In der offiziellen Zeit waren wir voll mit dem Kennenlernen der unterschiedlichen Situation und dem Erleben anderer Traditionen und daraus resultierender Verhaltensweisen beschäftigt.

Das genauere Wahrnehmen des Anderen reichte vielen von uns, ohne gleich etwas daraus „lernen“ zu wollen.

Einiges wurde dennoch – wie ich hoffe – bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen erreicht: eine „Entselbstverständlichung“ des (Bildes vom) eigenen Unterrichtsfach(s); die Einsicht, dass viele Probleme jeweils systembedingt und nicht „natürlich“ sind, und die Entdeckung, dass es anderswo auch ganz anders „geht“, freilich unter den Bedingungen einer anderen „Erziehungs- und Schulkultur“. Diese ist jedoch nicht als das ganz Andere und damit auch als bequeme Rechtfertigung des Eigenen zu sehen, sondern zumindest als Anstoß zur bescheidenen Relativierung des Eigenen oder aber als Herausforderung für die Modifizierung des Eigenen.

Dies alles könnte zu einem Unterricht von „offenen“ Lehrenden beitragen, die die kulturellen Bedingtheiten ihres Faches erkennen, sie aber nicht als „natürliche“ Grenzen anerkennen, sondern sie zusammen mit ihren Schülern und Schülerinnen zu reflektieren und auch zu überschreiten bereit sind. Dafür ist freilich erst ein Anfang gemacht.

Zur Drucklegung der Beiträge

Die Abfolge in alphabetischer Reihung der Beiträger/innen ergibt wohl weder eine geographische noch eine (bildungs-)politische Ordnung, doch eine anregende Gruppierung, in der die Berichte aus Dänemark, der Tschechischen Republik und Frankreich von den Ausführungen aus Deutschland und Österreich eingerahmt werden.

Allen Beiträgern und Beiträgerinnen sei an dieser Stelle für ihre Geduld gedankt und ihr Verständnis, das sie mir bei meinen Ergänzungs- und Überarbeitungswünschen ihres Referattextes entgegengebracht haben.

Italienischunterricht an der Oberstufe

Der Beitrag von Kollegen Andreas Felis aus Bozen fehlt leider. Die mir zur Verfügung gestellten Unterlagen bestanden nur aus einigen handschriftlichen Notizen mit eindrucksvollen Zeichnungen. Zwei davon mögen einen Eindruck davon vermitteln, was uns Herr Felis über den Italienischunterricht (am italienischen Gymnasium) vermittelt hat. Seine Ausführungen waren skeptisch-ironisch gegen die aktuellen Reformeiferer gerichtet, die im neuen Managerjargon nichts an (gesellschaftlichen und schulischen) Problemen lösen, sondern der Schule nur ein neues „Kaiserkleid“ verpassen (wollen). Herrn Felis' Lust am gesprochenen Wort folgte leider die Verweigerung des Schreibens. Dennoch möchte ich ihm für die Bereitschaft danken, kurzfristig und als „nicht kompetenter“ Lehrer (für Geschichte und Philosophie) eingesprungen zu sein und uns mit manchen seiner Formulierungen verblüfft und nachdenklich gemacht zu haben, Formulierungen etwa wie:

- das Schulsystem produziert erst die Hierarchie des Wissens;
- die Trennung von Erfahrung und Zuständigkeit verhindert eine sinnvolle Schulentwicklung;
- die Schule ist eine Insel ohne Gedächtnis, auf der alte Konflikte in neuem Gewand immer wieder ausgetragen werden;
- Italiens Schule ist die letzte (in Europa), in der im Literaturunterricht noch dem romantischen Historismus gehuldigt wird.⁶

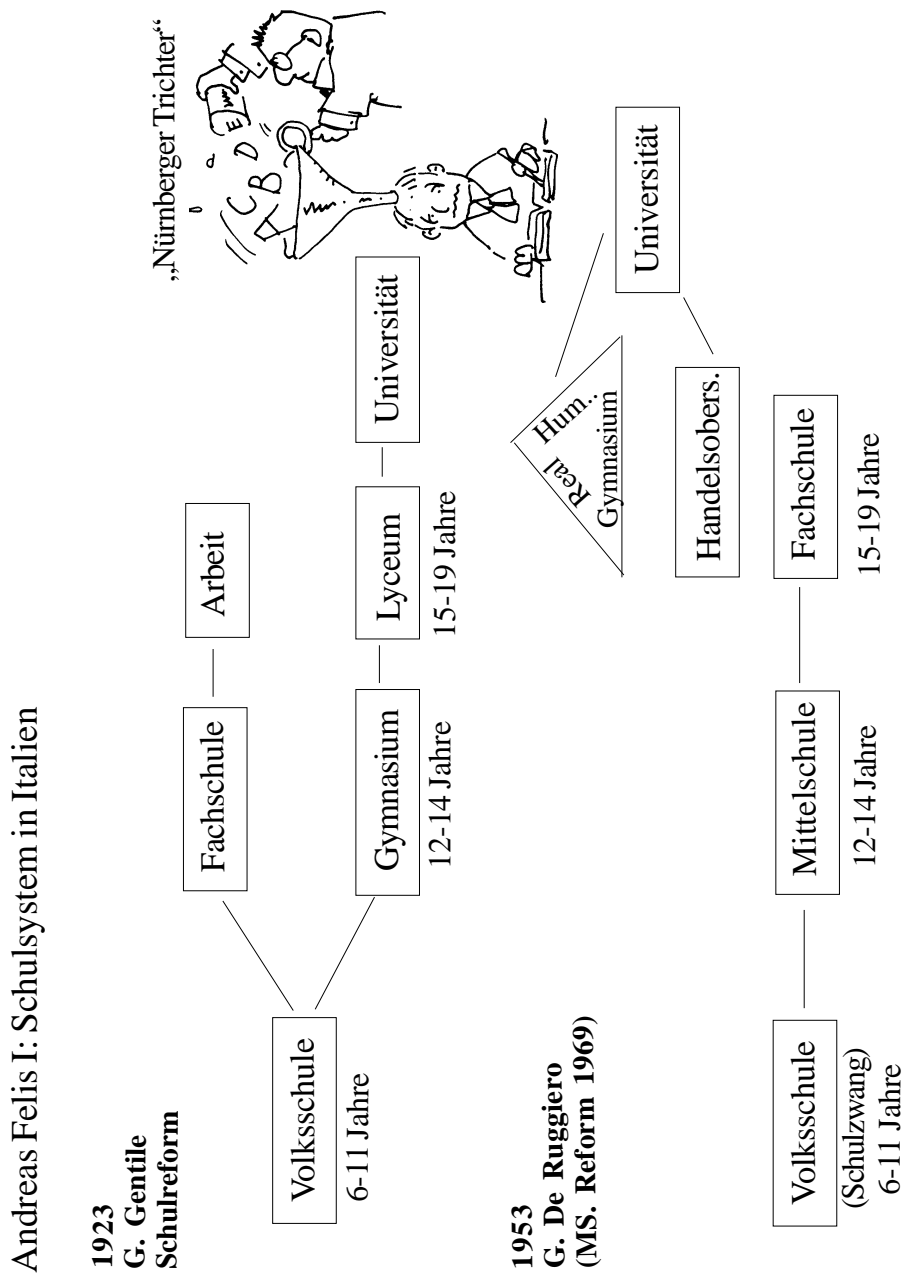
Möge die Lektüre der folgenden Beiträge bei Ihnen die Lust auf mehr (Wahrnehmung des Anderen) wecken und von Ihnen auch in dem Sinn verstanden werden, auf den Peter Bichsel bereits vor mehr als dreißig Jahren aufmerksam gemacht hat: „Wir können uns gegenseitig daran hindern, typisch zu werden!“⁷

Anmerkungen:

- 1) Vgl. dazu den gleichnamigen Band, hg. v. Eduard Haueis, der als Nr. 48 der Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1994 erschienen ist, sowie z. B. Juliane Eckhardt: *Literaturunterricht in Europa. Schulpraxis, Geschichte und literaturdidaktische Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider 1994.
Eine anregende Untersuchung der Entwicklung und Differenzen des Unterrichts von *Deutsch als Fremdsprache* in zwei europäischen Staaten bietet Anke Wegner: *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen*. München: iudicium 1999.
- 2) Schon Haueis weist in dem oben zitierten Band darauf hin, dass der Terminus „muttersprachlicher Unterricht“ eigentlich bereits unhaltbar geworden ist, behält ihn aber bei, da „in Europa [...] der Unterricht in der Standardsprache so statt[findet], als sei er ein Unterricht in der Muttersprache der Schüler“ (S. 11). Dass dies großteils noch immer gilt, zeigten die Beiträge unseres Forums.
- 3) Der muttersprachliche Unterricht sieht sich in allen Ländern (Europas) vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Alte Legitimierungen, wie etwa die Erziehung zum richtigen Gebrauch der Muttersprache/Schulsprache in Wort und Schrift sowie die Auseinandersetzung mit der „eigenen“ (nationalen) Literatur, bedürfen neuer Rechtfertigung bzw. der Modifizierung und Erweiterung.
In Österreich z. B. werden dem Deutschunterricht bereits seit Jahrzehnten immer weitere Aufgaben zugeordnet, die meist in Form von „Unterrichtsprinzipien“ (z. B. Medienerziehung, Ganzheitliches Lernen, Interkulturelle Erziehung) verordnet werden. Wobei nicht geklärt ist, wieweit diese im realen Unterricht auch ihren Niederschlag finden.
Einer Reformeuphorie von oben steht ein noch zu wenig bekanntes unterrichtliches Handeln in der Schule gegenüber. Über das, was im „Deutsch“-Unterricht zu geschehen hat und was tatsächlich geschieht, gibt es viele Meinungen und einige Leitdiskurse, wie z. B.:
– *Allgemeine sprachliche Bildung und ihr Verhältnis zu einer muttersprachlichen Bildung: Wie ist mit gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit umzugehen?*
– *Einführung in die Schriftkultur (= Buchliteratur) und/oder Ausbildung einer allgemeinen Medienkompetenz?*
– *Neue Lehr- und Lernformen und ihr Einfluss auf einen Unterricht, von dem erwartet wird, dass er zu Leistungen führt und diese auch „entsprechend“ beurteilt.*
– *Wie sieht die Situation des muttersprachlichen Unterrichts bei unseren Nachbarn aus? Welche Leitdiskurse gibt es dort?*
Mit diesen Fragen will sich unser Forum eingehend beschäftigen.
- 4) Dem Einwand, damit sei ein bloßes „Durcheinander“ unvergleichbarer Perspektiven und Aspekte vorprogrammiert gewesen, möchte ich zweierlei entgegenhalten: Zum einen, dass die Beiträge soviel an Vergleichbarem boten, dass (mir) die Diskussionen schon wieder fast zu „diszipliniert“ erschienen sind, und zum anderen, dass ein „Durcheinander“ im Lateinischen CONFUSIO heißt, was dort auch die Bedeutung „zusammenfließen“ hat, es also nicht bloß negativ gedacht werden kann, sondern auch positiv als „fruchtbare Konfusion“, die eingefahrenes Denken provozieren kann.
Vgl. dazu Ingvild Birkhan, Simo, Ram A. Mail im Gespräch mit Franz Wimmer u. Michael Shorry. In: *Polylog. Zf. f. interkulturelle Philosophie* 3, 1999, S. 57.
- 5) Man könnte das auch erkenntnisfördernde „Dekonstruktionen der gebotenen Bilder des Schulfaches“ nennen.
- 6) Zur Situation des Deutschunterrichts in Südtirol, der sich sehr intensiv mit der mehrsprachigen Situation auseinandersetzt, vgl. zuletzt: Annemarie Saxalber-Tetter: *Sprachunterricht für die*

Zukunft. Modelle schulischer Sprachvermittlung. In: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Hg.v. Norbert Griesmayer u. Werner Wintersteiner. Innsbruck: Studien Verlag 2000, S. 106-124.

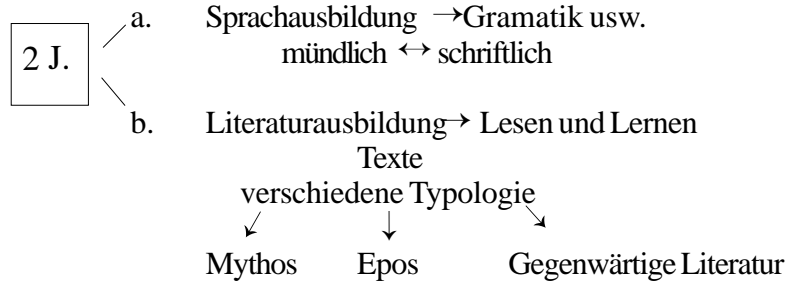
- 7) Peter Bichsel: Des Schweizers Schweiz. Zürich 1969, S. 27. Bichsel bezog sich damals allein auf die kulturelle Vielfalt innerhalb der Schweiz. Diese heute durch Europa zu ersetzen, liegt nahe, erscheint mir aber auch noch zu kurz zu greifen.



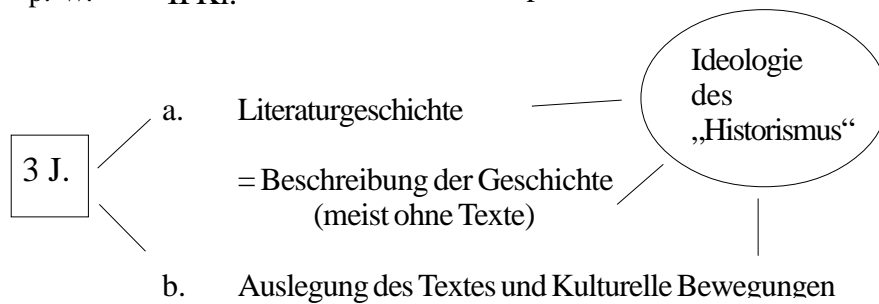
Andreas Felis II: Italienischunterricht an der Oberstufe

Sprachausbildung

Oberstufe: 5 Jahre



4 Stunden p. W.
 I Kl. + Alessandro Manzoni
 II Kl. „Promessi sposi“



4 Stunden p. W.
 III Kl. + Dante!
 IV Kl.
 V Kl.



Ulf Abraham

„Bilder“ vom muttersprachlichen Unterricht in Deutschland

Ein „Bild“ vom muttersprachlichen Unterricht (MU) meines Landes zu entwerfen, ist keine einfache Aufgabe:

- Welches ist mein „Land“, der Freistaat Bayern oder die BRD? Bildung ist in Deutschland Ländersache, die Schulsysteme sind entsprechend unterschiedlich.
- Wessen „Bild“ soll ich „malen“: das *Wunschbild* der Fachdidaktiker und Bildungspolitiker, das *Alltagsbild* des Deutschunterrichts draußen an den Schulen, oder gar das *Zerrbild*, das in unseren Medien derzeit mit grellen Farben koloriert wird?
- Und schließlich: Was berechtigt gerade *mich* dazu – als ehemaligen Deutschlehrer? als Hochschullehrer? als Fachdidaktiker? als Experten für einige Teilbereiche des MU?

Sie sehen: Ich hatte ernsthafte Zweifel, als ich daran ging, mich auf diese Gelegenheit vorzubereiten. Eine Gelegenheit ist es gleichwohl, nämlich zur „Entselbstverständlichung“ (Norbert Griesmayer): die bundesdeutsche Vorstellung von Deutschunterricht einmal sozusagen mit dem fremden Blick Revue passieren zu lassen. Und es ist auch eine Gelegenheit für mich, über einige grundsätzliche Fragen nachzudenken, die sich sonst selten stellt, wer einerseits seine Forschungsfelder beackert und andererseits täglich im Massen-Lehrbetrieb einer großen Universität Studierenden die Grundlagen der Deutschdidaktik nahebringt.

Besonders eine Frage aus dem Fragenkatalog, den Norbert Griesmayer entworfen hat, war geeignet, mich ins Grübeln zu bringen: „Worauf sind Sie im MU Ihres Landes stolz?“ Seit gut zehn Jahren, die ich nun aus der Schule (Gymnasium) „draußen“ und in der Hochschule (Lehrerbildung) „drin“ bin, frage ich ja eher anders herum: Was muss am MU verändert, verbessert, und zu diesem Zweck allererst empirisch oder hermeneutisch erforscht werden? Kurz: Womit sollten wir unzufrieden sein? Und nun werde ich gefragt, womit ich zufrieden, ja gar: worauf ich stolz bin. – Wenn das keine Gelegenheit ist.

I. Kleine „Vorstellung“: „Bilder“ von Deutschunterricht in der BRD

Darf ich Sie zunächst mitnehmen auf eine kleine Fantasiereise? Wir nehmen uns einen „Fremdenführer“ und besuchen mit ihm ein beliebiges bundesdeutsches Gymnasium. Für die Zwecke dieser Vorstellung, die nicht außergewöhnlichen, sondern *prototypischen* Deutschunterricht in der BRD konkretisiert, nehmen wir unrealistischerweise an,

in jedem Klassenzimmer, das wir betreten, werde gerade Deutsch unterrichtet. Wir bitten unseren *guide*, uns unter anderem in drei *Parallelklassen* zu führen. Ansonsten lassen wir uns überraschen.

Die Schule ist ein Zweckbau aus den frühen 70er Jahren, der Zeit der Expansion des Bildungswesens. Die Mehrzahl derer, die das Lehrerzimmer heute bevölkern, wurde damals eingestellt und zog gleich in den Neubau ein. Viel Sichtbeton, aber auch große Glasflächen, verschiedenfarbige Gestaltung der einzelnen Flure und Funktionsbereiche; ursprünglich gar nicht unfreundlich, aber inzwischen alles etwas ramponiert. Vormittags wimmelt der Bau, ab 13 Uhr wird es ruhig; vornehmlich ältere SchülerInnen haben nachmittags gelegentlich Pflichtunterricht oder gehen in Wahlkurse. Jetzt ist es acht nach acht, unser *guide* komplimentiert uns in die 7a (= 7. Schulstufe). Dass die Stunde schon begonnen hat, stört nicht, weil wir auf unserer Fantasiereise unsichtbar sind. Ein graubärtiger Mann Ende 50 steht vor der Tafel. „Brudermord im Altwasser“ steht darauf. Ein altgedienter Lesebuchtext in deutschen Klassenzimmern, erläutert der *guide* flüsternd; eine kurze Geschichte von Georg Britting (1891-1964). Man ist dabei, die im Text vorkommenden zahlreichen Adjektive und Adverben an der Tafel zu sammeln. Die psychologische Situation des jungen Erzählers, der seinen kleinen Bruder in der Donau hat ertrinken lassen, spielt offenbar nur am Rand eine Rolle: Der *guide* erklärt, dass das hier kein Literaturunterricht ist, sondern Aufsatzunterricht vorbereiten soll, genauer: „Erlebniserzählung mit schilderndem Höhepunkt“. Wir verstehen das. Trotzdem sind wir irritiert; vielleicht nur deshalb, weil der Lehrer selbst so uninteressiert an seinem eigenen Unterricht wirkt. So, als sei das Reden vom Spannungsbogen überhaupt nicht spannend. Es ist integrative Verbindung der Lernbereiche, sagt der *guide* beim Rausgehen und fügt entschuldigend hinzu: Er hätte vielleicht aber auch einen inneren Monolog des Erzählers „kreativ“ ausgestalten oder einen Polizeibericht schreiben lassen können, der mit der Schilderung kontrastiert ...

Auf dem Flur kommt uns ein gehetzter Lehrer im weißen Kittel entgegen. Er wird wohl irgendeinen physikalischen oder chemischen Versuch aufbauen müssen. Geht uns nichts an. Wir betreten die 7b und sind erstaunt. Während drüben fleißig Wörter gesammelt werden, natürlich unter Regie des Lehrers, sitzt hier eine junge Lehrerin, Mitte 30, als gute ZuhörerIn¹ hinten an der Wand. Vorne steht ein strubbelhaarer Junge, der von sich behauptet, er heiße Krabat und wohne als Lehrling in einer merkwürdigen Mühle, die von einem Meister der Schwarzen Kunst beherrscht wird.² Wiederum, flüstert der *guide*, ein bekannter Text, ein Jugendbuch von Otfried Preußler, bisschen schwer vielleicht für eine siebte. Aber es wird ja hier auch gar nicht gelesen, sondern erzählt. Der eine hat es gelesen. Als er fertig ist, schreiben alle, auch die Lehrerin, irgendwas auf eine Art Bewertungsbogen. Dann geht eine kleine dünne Schülerin nach vorn und erzählt mit heller Stimme von einem Mädchen namens Naomi, das mit ihrer Mutter vor den Nazis aus dem besetzten Frankreich in die USA geflohen sei. Der Vater sei umgebracht worden, seither spreche Naomi kein Wort mehr. Erst dem amerikanischen Jungen Alan, der nebenan wohne, gelinge es gegen Ende des Buches mit Hilfe zweier Handpuppen, das Eis zu brechen. Die Geschichte – die Stimme der Erzählerin wird

brüchig – gehe aber trotzdem sehr traurig aus. Die Lehrerin runzelt die Stirn, während die Schülerin auf ihren Platz zurückkehrt. Wieder werden Notizen gemacht, dann folgt eine Abstimmung. Wir verstehen jetzt, dass die Klasse dabei ist, eine Lektüre auszusuchen. Es gewinnt *Der gelbe Vogel*, also die zuletzt vorgestellte Geschichte von Alan und Naomi.³ Die Lehrerin steht auf und sagt etwas unglücklich, sie halte das Buch für nicht so einfach, aber sie beuge sich der Mehrheitsentscheidung und finde es toll, dass Silke ihren Vorschlag so überzeugend vertreten habe. Während die Lehrerin die Klasse fragt, wer Handpuppen mitbringen könne, damit man die entscheidenden Szenen auch spielen könne, verlassen wir den Raum und gehen eine Tür weiter.

Dort, in der 7c, finden wir alle bis auf die Lehrerin über ein Arbeitsblatt gebeugt. Man füllt Lücken in einem Text aus; es fehlen fast alle Verbformen in den Sätzen, und die Lernenden sollen an Hand des Tafelanschriebs gerade entscheiden, ob der Konjunktiv I oder der Konjunktiv II einzusetzen *sei* (einzusetzen *wäre?*). Sie tun das flüsternd in Partnerarbeit. Die Lehrerin, eine energische Endfünfzigerin im grauen Hosenanzug, steht neben einem allein sitzenden Mädchen mit Kopftuch und erklärt leise ein Problem. Die türkische Schülerin, sagt der *guide*, spreche Deutsch ohne Akzent, aber im hiesigen Dialekt. Sie hat, obwohl zweisprachig aufgewachsen, auch nach der Konsultation der Lehrerin weiterhin erhebliche Schwierigkeiten und wirft, während die anderen noch schreiben, entnervt den Kugelschreiber weg. Sie sieht offenbar nicht ein, wozu sie einen Konjunktiv kennen soll, den man so selten braucht, dass man die dafür nötigen Verbformen oft überhaupt nicht kennt. Als Deutsche. Während die Partnerarbeit abgeschlossen wird und die Lehrerin ein Rollenspiel-Interview vorbereitet, in dem die behandelten Konjunktivformen Verwendung finden sollen, verlassen wir die Klasse. Wir sind unzufrieden: Sprachwissen wird nach dem „Gießkannenprinzip“ über alle ausgeschüttet.⁴

Der *guide* fragt, ob wir genug hätten oder noch einen Blick in die Oberstufe werfen wollten. Wir wollen. Auf dem Weg in einen Deutschkurs des 12. Jahrgangs passieren wir einen Raum mit offen stehender Tür. Wir sehen drei alte Sofas, poppige Poster an den Wänden und auf einem wackligen Gestell eine Kaffeemaschine. Einige Jugendliche sitzen lesend und schreibend an kleinen Tischchen, andere stehen plaudernd im Raum herum. Das Kollegstufenzimmer, erläutert der *guide*. Im 12. und 13. Jahrgang hat man viele Freistunden, weil die Klassenverbände aufgelöst sind und das Kurssystem kompliziert ist. Es soll auf die Universität vorbereiten. Wir gehen vorbei und betreten einen Raum, in dem ein offenbar ehrgeiziger jüngerer Lehrer (d. h. um die 40) einer Gruppe von knapp 30 Zwölftklässlern die Epoche der Romantik erläutert. Er spricht von *Bildungsidee*, *Naturbegriff* und *Künstlertum* (das jedenfalls ist an der Tafel notiert⁵). Er spricht frei, einige schreiben mit, durch Zwischenfragen unterbrochen wird er selten. Einige sind erkennbar desinteressiert oder schlicht müde: Sie legen die Köpfe auf die Bänke. Dabei ist der Lehrer gut vorbereitet; er legt eine Folie auf und verteilt gerade, während wir hinausgehen, ein Arbeitsblatt mit Daten und Zitaten wichtiger Epochenvertreter. Der *guide* sieht an unseren Gesichtern, dass wir die Veranstaltung für nicht sehr lernfördernd halten. Das ist ein Grundkurs Deutsch, sagt er. Obligatorisch für alle, die in 12/13

nicht den Leistungskurs gewählt haben. Dort hat man eine Wochenstunde mehr und kann, mit Glück, in einer kleineren Lerngruppe z. B. Quellen studieren und Texte interpretieren, auch angeregt diskutieren. Wir könnten ... Wieviele besuchen denn einen Leistungskurs? Etwa zehn bis zwanzig Prozent eines Jahrgangs, antwortet der *guide*. Dann sparen wir uns das, sagen wir hart. Wir haben sowieso keine Zeit mehr.

II. Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung: Annäherung an die Spezifik des Faches Deutsch

Einige Sachinformationen können vielleicht die eben vorgestellten Momentaufnahmen für den internationalen Vergleich etwas tauglicher machen. (Bitte bedenken Sie dabei aber, dass ich kein Fachmann für Bildungspolitik und Schulentwicklung bin, sondern Fachdidaktiker.)

1. Es gibt in den deutschen Bundesländern, wie immer ihr System ausgelegt ist, *keine einheitliche Schule*, die bis zum 15. Lebensjahr lief. Mindestens werden jenseits des Primarbereichs (bei uns vier Jahre) Regelschule (Hauptschule) und Gymnasium, oft auch noch Realschule (Mittelschule) und ggf. Gesamtschule zur Wahl gestellt. In Bayern haben wir nach wie vor das dreigliedrige System Hauptschule – Realschule – Gymnasium; Gesamtschulen gibt es sehr wenige. Die Realschule ist gerade dabei, sich abwärts bis zur Klasse fünf zu erweitern. In der Regel kann man in Deutschland die Schule mit 15 Jahren verlassen, außer in Berlin und Nordrhein-Westfalen (zehntes Pflichthauptschuljahr).
2. Bis dahin hat man auf jeden Fall MU genossen. Abwählen kann man das Fach nicht, auch nicht in der Kollegstufe des Gymnasiums; da ist – z. B. in Bayern – das Minimum ein „Grundkurs Deutsch“.⁶
3. An allen Regelschulen ist Deutsch Haupt- bzw. Versetzungsfach, die Note gründet sich hauptsächlich auf schriftliche Leistungserhebungen, und hier wieder – trotz anhaltender Kritik aus den Reihen der FachdidaktikerInnen – weitgehend immer noch auf den sog. „deutschen Aufsatz“. Die Palette der dabei von den Lehrplänen zugelassenen bzw. geforderten Textsorten bzw. Schreibformen wird jedoch allmählich größer und schließt, nach anfangs zögerlicher Rezeption theoretischer Überlegungen zu poetischen und heuristischen Funktionen des Schreibens, nun ansatzweise auch „kreative“ Formen ein, teilweise auch schon als mögliche Prüfungsleistungen.⁷
4. Unsere Lehrpläne sind prinzipiell Rahmenpläne und Lehrzielkataloge, keine Stoffpläne. Die Regelungsdichte würde ich als eher niedrig bezeichnen und sehe das positiv. (Um zu erläutern, wieso, könnte ich z. B. auf das Kanonproblem im Literaturunterricht eingehen; vgl. Abraham 1998b). Die Anzahl der Wochenstunden im Fach schwankt im Sekundarbereich stark, je nach Schulart und vor allem Klassenstufe.⁸ In jedem Fall sind Sprach- und Literaturunterricht, inzwischen ausdrücklich auch Medienunterricht, eine Einheit und nach neuerer Auffassung auch nicht innerhalb des Faches Deutsch getrennt zu erteilen, sondern integrativ. Eine organisatorische

Trennung von Sprach-, Literatur- und Medienunterricht würde ich im Übrigen grundsätzlich nicht befürworten. Sie steht aber bei uns auch nicht zur Diskussion. Vielmehr ist Deutsch zum Leitfach der Medienerziehung avanciert (vgl. z. B. Wermke 1999).

5. Hausaufgaben, auch schriftliche, sind – schon weil wir in der BRD keine Ganztagschule kennen – absolut üblich und gerade für Deutsch wichtig. Nachhilfe ist, bei allgemein besorgniserregender steigender Tendenz (vgl. z. B. Struck 1994, 117), für Deutsch eher unüblich. Eine Erhebung im Rahmen einer Studienabschlussarbeit in Würzburg zeigte vor einiger Zeit, dass unter den an einem Nachhilfeinstitut „eingeschriebenen“ Schülern Deutsch „unbeliebtes Nebenfach“ ist, und das auch nur für eine Minderheit (vgl. Reidinger 1997, 28). Dabei ist es nicht so, dass Deutsch nicht gelegentlich die Versetzung (auch) gefährden würde; es herrscht aber wohl die Ansicht vor, dass die Deutschnote sich nur in engen Grenzen überhaupt verbessern lasse, da die „Eignung“ insbesondere zum Aufsatzschreiben eine zu große Rolle spiele. Diese Ansicht ist allerdings meines Erachtens nur sehr bedingt richtig.
6. Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache stellen quantitativ und qualitativ eine wachsende Herausforderung nicht nur, aber auch und besonders für den Deutschunterricht dar. Die Fachdidaktik hat darauf inzwischen reagiert (vgl. z. B. Pommerin u. a. 1996). In der Praxis dürften allerdings vielfach die Rahmenbedingungen für einen (auch) interkulturellen MU ungünstig sein.
7. Das Fach ist unter Schülern und Schülerinnen wohl nicht sehr beliebt. Genauer – bzw. nach meiner persönlichen Lehrerfahrung – gesagt: Deutsch *polarisiert* stärker als andere Fächer. Einer motivierten und oft begeisterungsfähigen Minderheit steht in durchschnittlichen Klassen eine eher desinteressierte Mehrheit gegenüber. Im günstigsten Fall, und wenn der Deutschunterricht gut ist, ist es allenfalls umgekehrt.

Insgesamt herrscht länderübergreifend Konsens darin, dass Deutsch zentrales Fach an allgemeinbildenden Schulen sein und bleiben muss. An der Einheit von MU wird nicht gerüttelt. Im Gegenteil, er wird mit Aufgaben und hohen Erwartungen überfrachtet (Medienerziehung, kompensatorische Spracherziehung, Integration von Schülern nicht-deutscher Muttersprache, usw.). Zudem zeigt er überall, wo das Fachlehrerprinzip herrscht, nach meiner Beobachtung eine Tendenz zur pädagogischen Kompensationsfunktion: Deutschlehrende, die ohnehin im Vergleich zu anderen Fachlehrern überdurchschnittlich hohe Arbeitsbelastungen tragen, haben es schwerer als diese, sich auf die Position des *Fach-Lehrers* (der Physiklehrer im weißen Kittel hastete deshalb durch unsere Fantasiereise) zurückzuziehen: Sie werden auffallend oft BetreuerInnen einer Schülerzeitung, SchulspielleiterInnen, LeiterInnen von Film-Video-AGs usw. Sie sind vielleicht – aber das kann ich nicht empirisch belegen – auch häufiger als andere bereit, die in neueren Lehrplänen geforderte fächerübergreifende Unterrichtsplanung mit zu tragen. Ich kenne jedenfalls eine Reihe von DeutschlehrerInnen, die gleichsam in Person ein Stück Schulkultur verkörpern. *In summa*: Deutsch ist bei uns ein hoch gewertetes, aber auch stark belastetes und mit (zu) vielen Erwartungen, innerhalb und

außerhalb der Schule, konfrontiertes Fach. Sowohl Fremdwahrnehmung als Selbstwahrnehmung der Lehrperson in diesem Fach zeigt oft die grundsätzliche pädagogische Problematik des Lehrerseins noch einmal sozusagen in Potenz: Sich für die Lernenden einsetzen *und* sich von ihnen abgrenzen müssen, die Selbstaussbeutung begrenzen *und* dem eigenen Anspruch an das Rollenbild genügen, das sind natürlich Probleme, die in Lehrberufen immer zur Lösung anstehen; im Fach Deutsch aber vielleicht doch oft besonders gravierend. Das mag auch daran liegen, dass Fremd- und Selbstwahrnehmung jedenfalls in einem Punkt stark divergieren: Eltern und Öffentlichkeit sehen DeutschlehrerInnen, die sich selbst als überdurchschnittlich *fleißig* erleben (ständig aktuelles Material sammeln, Neuerscheinungen lesen, usw.), als überdurchschnittlich *faul* an. Deutsch ist „Laberfach“. Es wird mehr geredet und diskutiert als in anderen Fächern, es steht dann zu wenig im Heft, es wird auch gespielt, und die öffentliche Wahrnehmung neigt schon aus Ignoranz dazu, diesen Tätigkeiten zu unterstellen, sie könnten vor- und nachbereitungslos und damit ohne Arbeitsaufwand ablaufen. Dass das Markieren und Bewerten von Schülertexten außerordentlich zeitraubend ist und Benoten mit Gesinnungs- und Geschmacksurteilen nichts zu tun hat, ist der Öffentlichkeit ja nun auch kaum beizubringen. Und wir haben leider auch nicht – wie die KollegInnen in Österreich – eine differenzierende Lehrverpflichtungsvorgabe, sondern eine starre, für alle Fächer (außer Sport und Musik) identische. Den ca. 17 Wochenstunden, die eine Lehrkraft für Deutsch an einer österreichischen AHS zu bewältigen hat, stehen daher 24 Stunden z. B. an einem bayerischen Gymnasium gegenüber.

III. Konzepte und Lernformen zu Ende der 90er Jahre

Welche Konzepte und Entwicklungen der didaktischen Theorie haben in die Schule, in den Deutschunterricht der BRD hinein gewirkt und jedenfalls gegen Ende dieses Jahrzehnts, auch wenn sie z.T. schon in den 80er Jahren unter Fachleuten diskutiert wurden, sichtbare Spuren hinterlassen? Keine Angst: Ich habe nicht vor, sozusagen im Rundumschlag die ganze Fachdidaktik zu evaluieren und das Theorie-Praxis-Vermittlungsproblem hier abzuhandeln. Ich beschränke mich auf einige der im Sinn unterrichtlicher Wirksamkeit *erfolgreichsten* Konzepte – diejenigen also, die am ehesten fähig waren oder sind, den traditionellen, normorientierten und auf „direkte Instruktion“ beschränkten Deutschunterricht aufzubrechen zugunsten neuer Lernformen. In diesem Sinn „Karriere gemacht“ haben bei uns vor allem folgende Konzepte der Sprach- und Literaturdidaktik:

- in Hinblick auf *Sprachunterricht* die Pragmatisierung des Ausdrucks- und Grammatikunterrichts und damit die Herausbildung einer Didaktik sprachlichen Handelns und seiner kognitiven und metakommunikativen Durchdringung; mit dem Ergebnis, dass neben die Vermittlung grammatischen Wissens Formen des Erprobens sprachlicher Handlungen traten: *Spielen als Lernform*. Das Konfliktrollenspiel ist nicht die einzige, wohl aber die inzwischen verbreitetste dieser Lernformen.⁹
- in Hinblick auf *Lese- und Literaturunterricht* die Entdeckung des „Lesers im Text“, also die didaktische Rezeption zunächst der Rezeptionsästhetik und dann ihrer

Radikalisierung unter konstruktivistischem Vorzeichen; mit dem Ergebnis einer Herausbildung von Rezeptions- und Aneignungsformen, denen man zutraute, die Subjektivität jeden literarischen Verstehens und die „Anmutung“ jeden literarischen Textes besser als früher zur Geltung zu bringen: *literarisches „Entfalten und Entdecken“* (Köppert) *als Lernform*. Das „literarische Rollenspiel“ ist nicht die einzige, wohl aber die bekannteste Ausprägung dieser Lernform.¹⁰

- in Hinblick auf den *Schreibunterricht* die Einsicht, dass nicht Formen und Normen, sondern *Funktionen* der Schriftlichkeit am dringlichsten vermittelt werden müssen; mit dem Ergebnis der Herausbildung verschiedener mehr oder weniger „kreativer“ und/oder handlungsorientierter Konzepte von Schreib- bzw. Schreib-Lese-Unterricht: *Schreiben als Lernform* (nicht nur, wie beim „kreativen Schreiben“, als Ausdrucks- und Produktionsform).¹¹ Der „produktionsorientierte Literaturunterricht“ ist nicht das einzige, wohl aber das bekannteste Beispiel.¹²

Ich nehme in Kauf, dass ich Ihnen soweit nichts Neues gesagt habe. Denn es geht mir um folgenden Punkt: Diese Lernformen sind bis zu einem gewissen Grad in die Unterrichtswirklichkeit eingedrungen und beginnen sie tatsächlich zu verändern: Sprach- und Literaturunterricht wird abwechslungsreicher, tätigkeitsorientierter, meinetworken (wenn man das Wort mag) „kreativer“. *Aber zusammen mit den Lernformen wurden nicht immer auch die zugrunde liegenden Konzepte (Zielvorstellungen) rezipiert*. Einer falschen Hintereinanderordnung von Theorie und Praxis aufsitzend, die die *Theorie* der akademischen Fachdidaktik und die *Praxis* der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zuweist,¹³ glauben Studierende und TeilnehmerInnen von Fortbildungen vielfach, es genüge, die methodischen Kniffe zu erlernen, mit denen man solche Lernformen in irgendeine Tat umsetzen könne. Es wird dann nicht verstanden, dass solche Lernformen nicht entwickelt wurden, um ein wenig Abwechslung zu schaffen (oder gar, damit ein paar FachdidaktikerInnen Karriere machen), sondern weil eine veränderte Vorstellung vom Lernprozess, von der Aneignung der literarischen Gegenstände und sprachlichen Phänomene, ja vom Lernenden überhaupt¹⁴ dies erfordert. Wer begriffen hat, dass Lernen nie nur Übernahme fertiger Begriffe und Erklärungen ist, sondern immer aktives Konstruieren, Kombinieren, Assimilieren, also Auf- und Ausbau eigener Vorstellungen, *der kann gar nicht Sprach- und Literaturunterricht betreiben wie ehemals*: als Vermittlung der Gegenstände an die Lernenden. Er muss verstehen, dass es z. B. im Literaturunterricht nicht genügt, den Kanon zu verändern oder zu erweitern oder abzuschaffen, sondern dass es auch einen „Kanon der Kompetenzen“ gibt, d. h. ein Repertoire von aktiven Gebrauchs- oder Umgangsweisen, deren Aneignung wichtiger ist als die Frage, ob dieser oder jener Text für den Unterricht ausgewählt wird. Und dass – um beim Beispiel zu bleiben – freie (assoziative) Schüleräußerungen oder antizipierendes Schreiben über eine Lektüre nicht eine gelungene Ergänzung des Unterrichts sind, sondern derjenige Zugang zum literarischen Verstehen, der einer neuen lerntheoretischen Grundhaltung oft am ehesten angemessen ist: Man lernt nur (d. h. konstruiert nur Sinn) dort, wo es einem gelingt, das Fremde mit dem Eigenen zusammen-

zubringen. (Vorstellungen sind ja immer eigene Vorstellungen; man kann sich keine fremden Vorstellungen von Lerngegenständen machen.¹⁵)

Es geht also nicht um Übernahme neuer Methoden, die neue Lernformen in den alten Unterricht einführen, sondern um eine veränderte Haltung: An die Stelle des Sprach- und Literatur(be)lehrers, der sich als Germanist sozusagen im Besitz der Erkenntnis befindet und sie – wie methodisch geschickt auch immer – weitergibt, muss der „Experte“ treten, in dessen Anwesenheit sprachliche bzw. literarische Zusammenhänge entdeckt, Deutungsangebote diskutiert, „Sinnentwürfe“ ausgehandelt, geeignete Szenen erfunden und gespielt werden. „Experte“¹⁶ ist die Lehrkraft natürlich *auch* insofern, als sie über die Fachsprache, d. h. Begrifflichkeit verfügt, die beim Benennen und Erklären der Beobachtungen und Zusammenhänge am Text bzw. an der Sprache *hilft*.

Wird das nicht verstanden und verselbstständigen sich die „neuen Lernformen“ sozusagen beim Übertritt in die Schulwirklichkeit, so entsteht das, was ich ein *additives Missverständnis* nenne:

- Es werden Sprachspiele oder Konfliktrollenspiele einfach *zusätzlich* zum traditionellen Grammatikunterricht veranstaltet.
- Es wird versucht, bereits „fertige“ Interpretationen im Literaturunterricht durch szenische Verfahren spielerisch *abzurunden*.
- Es wird *abseits* vom „Aufsatzunterricht“ gelegentlich auch noch kreatives Schreiben probiert.

Die neuen Verfahren sind aber nicht neue Wege zum alten Ziel. So sind Schreiben und szenische Verfahren als Lernformen – die ich als aktuelle Schwerpunkte meiner Arbeit noch einmal nennen will – eben nicht nur neue Formen des Lernens, sondern setzen eine veränderte Lernkultur voraus und befördern gleichzeitig diese Veränderung.

IV. Worauf wir (nicht) stolz sind – ein Resümee

Ich sagte schon einleitend, dass ich die Frage nach demjenigen an unserem MU, worauf wir *stolz* sein können, als Herausforderung empfand. Nun ist das ja am besten kontrastiv anzugehen: Nicht, was absolut gut, sondern was vielleicht besser ist als in anderen Ländern oder Schulsystemen, wäre doch hier zu nennen.

Ich nenne fünf Punkte, wobei die ersten zwei allgemein und die anderen drei speziell für den MU gelten.

Stolz dürfen wir wohl sein

1. auf die nicht zuletzt durch den Ausbau der Fachdidaktiken erreichte *Professionalisierung* der LehrerInnen, auch ausgedrückt in materieller *Anerkennung*¹⁷ (Professionalisierung aber ist, mit Peter Sieber gesagt, *Voraussetzung* für die Öffnung von Unterricht)
2. auf die nach wie vor relativ gute Zugänglichkeit unserer weiterführenden Schulen für *alle*, hoffentlich in Zukunft unter Einschluss einer bekanntlich wachsenden

Minderheit von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (deren Integration ist *Voraussetzung* für interkulturelles Lernen)

3. auf die Vielfalt an individuellen *Initiativen* engagierter Einzelner in Theater-, Film-, Video-, Computerarbeitsgruppen (deren Vorreiterrolle ist *Voraussetzung* für die weitere Schulentwicklung)
4. im MU auf die energische *Öffnung des Literaturbegriffs* in Richtung auf Aufnahme der Kinder-, Jugend- und Unterhaltungsliteratur in einen dadurch veränderten (teilweise „entkanonisierten“) Literaturunterricht (diese aber ist *Voraussetzung* für eine weiterhin erfolgreiche Kanonvermittlung)
5. auf die sichtbar angelaufene Lösung vom (sprach- und literatur-)normenvermittelnden *Lehren*, zugunsten eines sprachlichen und literarischen *Lernens*.¹⁸

Nun wirft jedes Licht seinen Schatten. Mit anderen Worten: Fertig bin ich gleich, aber nicht bevor die jeweilige Kehrseite der gerade genannten Errungenschaft ebenfalls genannt worden ist. Ich betone also die Ambivalenz des Erreichten, indem ich nun in fünf Punkten aufführe, worauf wir *gar nicht stolz* sind:

1. die Erstarrung dessen, was Schulkultur sein könnte, in Hierarchie- und Versorgungsdanken
2. im Leistungsniveau eine seit zwei Jahrzehnten schleichende „Anpassung nach unten“, die übrigens auch durch das dreigliedrige Schulsystem in Bayern letztlich nicht aufhaltbar zu sein scheint
3. die Trägheit der Institutionen (Schule, Schulverwaltung, Hochschule), die Initiativen Einzelner aus allerlei Gründen insgesamt noch immer zu wenig fördern
4. die Tendenz bei Deutschlehrenden, dem aktuellen Zeit- bzw. Schülergeschmack nachzulaufen und Standards (sprachlicher und literarischer Bildung) preiszugeben, um vorrangig die „Bedürfnisse der Lernenden“ zu bedienen
5. die Verselbstständigung der Methoden und damit die Beliebigkeit der Lernformen, die man gelegentlich bei Hospitationen in Klassenzimmern antrifft: Eklektizistisch werden traditionelle und „neue“ Verfahren in einer Mixtur angewandt, die keine klare Zielperspektive erkennen lässt. „Kreatives“ Schreiben oder „handlungsorientiertes“ Rollenspiel dienen dann einfach der *Auflockerung* eines nach wie vor instruktionsbasierten, weiterhin auf Vermittlung von Formen und Normen (des Schreibens, der Literatur, usw. ...) gerichteten MU. Statt durch die neuen Verfahren, gleichsam durch sie *hindurch* („prozessorientiert“), zu einem neuen Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses zu kommen¹⁹ (Ergebnis von Unterricht ist, was wir gemeinsam machen, herausfinden, aktiv begreifen können), baut man das Neue oft so in das Alte ein, dass seine Innovationswirkung neutralisiert ist. Während die neuen Verfahren dazu gedacht sind, z. B. die *Funktionen* des Schreibens oder der Sprechakte erkunden zu helfen, erscheinen sie in solcher Praxis doch wieder als „Methoden“ der „Vermittlung“ von *Aufsatzarten* oder *Grammatikregeln*. Als solche aber sind sie für „den Unterricht“ nicht unentbehrlich; und die sie entwickeln, erproben und propagieren (also wir FachdidaktikerInnen), scheinen es für „die Schule“ auch nicht. Ja: Wer „den Unterricht“ und „die Schule“ für Konstanten hält, der kann das alles entbehren.

Anmerkungen:

- 1) Dass Lehrende in der Schule im Allgemeinen eher dazu neigen, „schlechte ZuhörerInnen“ zu sein, wird im tschechischen Beitrag zu unserem Forum von Frau Milena Krobotová konstatiert.
- 2) Otfried Preußlers *Krabat* (zuerst 1971, Schulausg. mit Materialien Stuttgart 1988) gehört zu den „evergreens“ des Lese- und Literaturunterrichts in der bundesdeutschen Sekundarstufe I.
- 3) Myron Levoy: *Der gelbe Vogel* (amerik. Orig. *Alan and Naomi*). USA 1977/ München: dtv 1981. – Dieser Text mag hier exemplarisch für die Öffnung des bundesdeutschen Literaturunterrichts nicht nur für die Jugendliteratur, sondern für die nicht-deutsche zeitgenössische Literatur stehen; Übersetzungen aus Skandinavien und anderen v.a. europäischen Ländern sowie aus dem Amerikanischen mischen sich heute ganz selbstverständlich unter die „Lektüren“ im Deutschunterricht.
- 4) Den Begriff benutzte Peter Sieber in seinem Plenarvortrag zur neuen Lernkultur im Deutschunterricht.
- 5) Ich entnehme diese Lerninhalte dem Lehrplan für den Grundkurs Deutsch der Kollegstufe an bayerischen Gymnasien: KWMBI I So.-Nr. 7/1992, S. 348.
- 6) Vier Wochenstunden über zwei Jahre in Bayern; mein letztes fiktives Beispiel bezog sich darauf.
- 7) Diese Entwicklung begleite ich von wissenschaftlicher Seite aus seit längerem mit kritisch-konstruktiven Kommentaren (vgl. z. B. Abraham 1998a).
- 8) So sieht die Stundentafel des bayerischen Gymnasiums fünf Stunden in Kl. 5/6 vor, aber nur noch drei in Kl. 9/10 und erst wieder fünf in 12/13, sofern man „Leistungskurs“ wählt.
- 9) Daneben gibt es in diesem Bereich Interaktionsspiele zur Einübung von „Sprechakten“, z. B. „Sichherausreden“ oder „Vorwürfen begegnen“.
- 10) Daneben haben sich weitere „szenische“ Verfahren in Theorie und Praxis etabliert, die Handlungen, Figurenkonstellationen oder Bilder aus Texten in Standbilder bzw. Tableaux fassen. Auch Vertonung und Illustration von Texten spielt zunehmend eine Rolle.
- 11) Inwiefern *Schreiben als Lernform* darüber hinaus für alle Fächer, ja: für alle Bildungsinstitutionen noch gar nicht ausreichend durchdacht, jedenfalls nicht verbreitet ist, hat Gerd Bräuer in seinem Buch (1998) und auch auf der Tagung selbst deutlich gemacht. Vgl. dazu auch den Beitrag der dänischen Kollegin Kirsten Gjaldbaek.
- 12) Schreiben als Lernform äußert sich darüber hinaus z. B. auch als assoziatives oder automatisches Schreiben, im Umgang mit Literatur als Interlinearkommentar oder Antwortschreiben, usw.
- 13) Nach bundesdeutschem Sprachgebrauch bedeutet das: im in der Regel zweijährigen, obligatorisch zur Lehrerbildung gehörenden *Referendariat* an speziellen Ausbildungsschulen (= 2. Phase), und in den vielfältigen Formen der *Fortbildung* für „praktizierende“ LehrerInnen (= 3. Phase).
- 14) Vgl. hierzu schon Spinner 1994 sowie den Plenarvortrag von Peter Sieber.
- 15) Zur wachsenden Bedeutung der Vorstellungsbildung für den Deutschunterricht vgl. *Praxis Deutsch* 154/1999.
- 16) Ich übernehme das Wort aus einer literaturdidaktischen Dissertation von Maiwald 1999.
- 17) Im gesamteuropäischen Vergleich liegen staatliche Lehrergehälter in der BRD sicherlich in der Spitzengruppe.
- 18) Zum ersten Punkt vgl. den Plenarvortrag von Ingelore Oomen-Welke, zum letzteren etwa Abraham 1998b.
- 19) Exemplarisch wird das damit nur Angerissene diskutiert in dem von Gerhard Haas jüngst herausgegebenen Themaheft *Bewerten und Benoten im offenen Unterricht*: *Praxis Deutsch* 155/1999.

Erwähnte Literatur

- Abraham, Ulf 1998a: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein kreatives Schreiben im Deutschunterricht? In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 4/98, 19-36. – 1998b: *Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck; Wien: StudienVerlag 1998.

- Köppert, Christine 1997: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel (Diss. Augsburg 1997).
- Maiwald, Klaus 1999: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt/M. u. a.: P. Lang (Diss. Bamberg 1998).
- Pommerin, Gabriele u.a. 1996: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim; Basel: Beltz.
- Reidinger, Birgit 1997: Nachhilfe in der Muttersprache in einem kommerziellen Nachhilfeeinstitut? Zulassungsarbeit für die 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen. Würzburg (unveröff.).
- Spinner, Kaspar H. 1994: Neue und alte Bilder von Lernenden. In: Postille Nr. 5. Mitteilungen des Symposiums Deutschdidaktik, 5 f.
- Struck, Peter 1994: Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt: WB.
- Wermke, Jutta 1999: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: KoPäd.

Kirsten Gjaldbaek

Muttersprachenunterricht in Dänemark

Wenn wir die Landkarte von Dänemark betrachten, sehen wir ein kleines Land von 43.069 Quadratkilometern mit einer Einwohnerzahl von 5.294.860.

Davon ist etwa eine halbe Million ohne Dänisch als Muttersprache aufgewachsen, doch ist wieder die Hälfte davon entweder aus Skandinavien oder aus einem anderen EU-Land. Das bedeutet für mich, dass wir in sehr hohem Grade von einer Monokultur sprechen können, was auch geschichtlich zu belegen ist.¹

Etwa 90 Prozent der Frauen sind berufstätig oder möchten es sein, d.h. dass die meisten Kinder einen Kindergarten besuchen.

Wirtschaftlich geht es zurzeit gut, wie etwa die Arbeitslosenzahlen aus einer Zeitung vom 14. September 1999 belegen. Die Gruppe der Arbeitslosen wird immer kleiner.

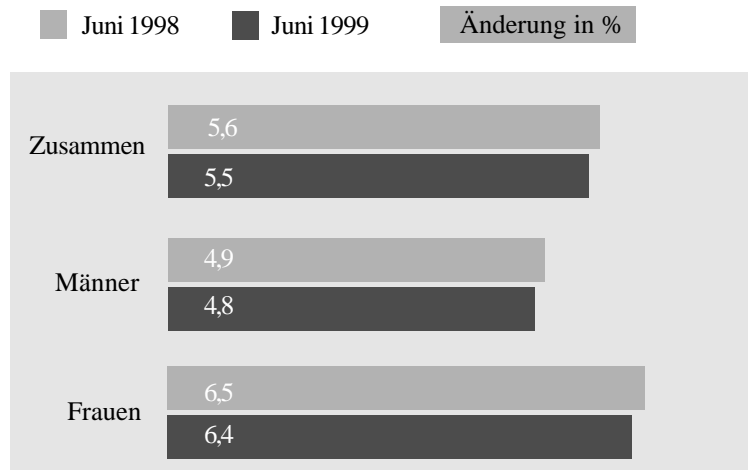
Handels- und Büroangestellte erleben die größte Verminderung

Die Arbeitslosigkeit wird bei allen Berufssparten vermindert, abgesehen von den Metallarbeitern, die eine Erhöhung der Zahlen erlebt haben. Am markantesten ist die Verminderung bei Handels- und Büroangestellten, die eine Verminderung in der Größenordnung von 26 Prozent erlebt haben.

	Juli 1998	Juli 1999	Änderung in %
Die Gewerkschaft für Handels- und Büroangestellte	8,5	6,3	-25,9
Angelernte Arbeiter	9,5	7,6	-20,0
Angestellte im öffentlichen Bereich	5,3	4,6	-13,2
Funktionäre und Beamte	6,7	5,4	-19,4
Selbstständige Gewerbetreibende	5,3	4,5	-18,9
Metallarbeiter	4,6	4,7	2,2
Arbeiterinnen	13,1	11,5	-12,2
Führungskräfte	3,5	2,9	-17,1
Akademiker	5,7	4,5	-21,1

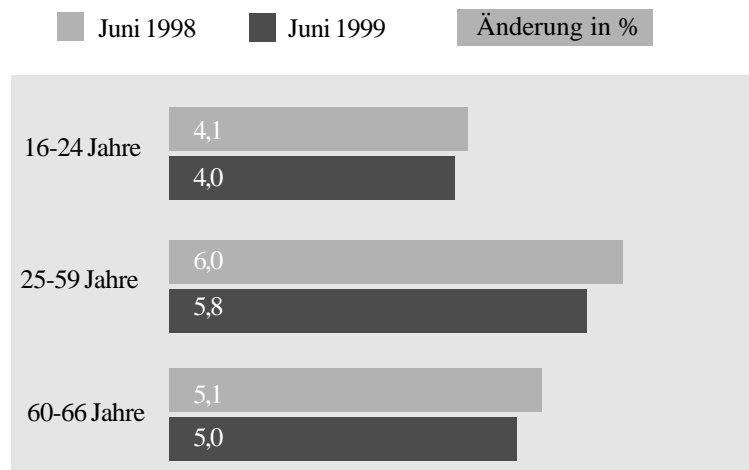
5,5 Prozent ohne Arbeitsstelle

Die saisonkorrigierten Arbeitslosenzahlen werden ständig kleiner. Sowohl unter Männern als auch unter Frauen sinken die Arbeitslosenzahlen.



Sowohl Jugendliche als Ältere fangen wieder an

Die Arbeitslosenzahlen werden für alle Altersgruppen kleiner, doch haben die 25-29 Jährigen die größte Verminderung erlebt.



Das bedeutet für die Schule, dass man eigentlich keinen Leistungsdruck von der Gesellschaft spürt. „Es wird sich schon eine Arbeitsstelle für die meisten finden“, denken viele.

Dänemark hat eine parlamentarische Tradition. Schul- und Unterrichtsgesetze werden immer mit der Zustimmung von (fast) allen Parteien durchgesetzt. Dieser Konsensus bewirkt, dass ein Regierungswechsel nicht unbedingt neue Töne für das Schulwesen bedeutet: Jeder Bildungsminister möchte zwar seine persönliche Note einbringen, aber nicht alles sofort und total ändern.

Das jetzige Schulsystem – mit der Gesamtschule bis zur neunten Klasse – ist ein Kind der sozialdemokratischen Ideologie. Es wird zwar von konservativer Seite bezweifelt, aber nicht gestürzt!

Das dänische Bildungssystem im Überblick

Klassen	Institution	Finanzierung	Inhalt
0 – 9	Folkeskole (Volksschule) = Gesamtschule. Die Lehrer werden an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet	Kommune	<i>Bildungsministerium:</i> Rahmenrichtlinien; große Selbstverwaltungsmöglichkeiten für Kommune und Elternbeirat
10 – 12	Gymnasium Die Lehrer (=Studienräte) werden an der Universität ausgebildet	Bezirk	<i>Bildungsministerium:</i> Rahmenrichtlinien und pädagogische Verantwortung
Nach dem Abitur	Hochschule Universität	Staat	<i>Forschungsministerium:</i> Technische Rahmen, sonst Selbstverwaltung der Institutionen

Es gibt fünf Universitäten und etliche Hochschulen; 219 allgemein bildende Gymnasien und rund 50 Handelsgymnasien oder Technische Gymnasien sowie etwa 2500 „Folkeskoler“.

Die Klassenstärke in den Gymnasien beträgt maximal 28 Schüler pro Klasse; die Klassenstärke in der Folkeskole ist unterschiedlich, je nach Kommune: Durchschnittlich besuchen 20 SchülerInnen eine Klasse; die Höchstzahl ist 28.

Der Schulbesuch ist kostenlos, Bücher werden umsonst ausgeliehen. Die Schulbücher müssen nicht vom Bildungsministerium anerkannt werden. Das Schulbuchgeschäft ist rein marktwirtschaftlich orientiert.

Es gibt wohl eine Unterrichtspflicht, aber keine Schulpflicht. Dadurch sind die „freien Schulen“ entstanden, die mit verschiedenen Schwerpunkten (religiöse, ideologische, pädagogische) gegründet wurden und die 85 Prozent der Kosten vom Staat bezahlt bekommen.



Das Bild zeigt ein typisches Klassenzimmer in einer dänischen Schule. Die Einrichtung des Raumes soll Gruppenarbeit ermöglichen und fördern, d.h. die pädagogische Leitidee „Kooperation“ wird hier schon in der Raumgestaltung nahe gelegt.



Die Mädchen basteln in einer Stunde der „Kristentumskunde“ gemeinsam Engel. Sie formen die Modelle aus Gips – nach ihren Gesichtern. Nicht nur ihr Äußeres, auch ihre Namen entsprechen nicht dem Stereotyp des „Dänischen“, so wie auch dieser Unterricht keine konfessionellen Unterweisungen bietet, sondern als ein allgemeiner Ethikunterricht konzipiert ist.

Die Fächer der „Folkeskole“ und ihre Verteilung auf die Klassenstufen

1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse	4.Klasse	5.Klasse
Dänisch	Dänisch	Dänisch	Dänisch	Dänisch
Krist.Kund.	Krist.kund.	Krist.kund	Krist.kund	Krist.kund
			Englisch	Englisch
		Geschichte	Geschichte	Geschichte
Sport	Sport	Sport	Sport	Sport
Musik	Musik	Musik	Musik	Musik
Kunst	Kunst	Kunst	Kunst	Kunst
			Werken	Werken
Mathe	Mathe	Mathe	Mathe	Mathe
Natur/Tech	Natur/Tech	Natur/Tech	Natur/Tech	Natur/Tech
<i>Min. 20St</i>	<i>Min.20St</i>	<i>Min.22St</i>	<i>Min.24St</i>	<i>Min.24St</i>
<i>Max 5St.tä</i>	<i>Max 5St.tä</i>	<i>Max 6St.tä</i>	<i>Max 6St.tä</i>	<i>Max 6St.tä</i>

6.Klasse	7.Klasse	8.Klasse	9.Klasse
Dänisch	Dänisch	Dänisch	Dänisch
Krist.kund	Krist.kund	Konfirma.	Krist.kund
Englisch	Englisch	Englisch	Englisch
Geschichte	Geschichte	Geschichte	Politik
Sport	Sport	Sport	Sport
Musik			
Werken	Werken		
Mathe	Mathe	Mathe	Mathe
Natur/Tech	Physik/Che	Physik/Che	Physik/Che
	Erdkunde	Erdkunde	
	Biologie	Biologie	
	Deutsch/Fr	Deutsch/Fr	Deutsch/Fr
<i>Min.26St</i>	<i>Min.26St</i>	<i>Min.28.St.</i>	<i>Min.28St.</i>
<i>Max 7St.tä</i>	<i>Max 7St.tä</i>	<i>Max 8St.tä</i>	<i>Max 8St.tä</i>

Die Gesetzgebung für die „Folkeskole“ überlässt es der kommunalen Selbstverwaltung, welche Fächer die meisten Wochenstunden bekommen. In einigen Kommunen werden Mathematik und Dänisch als Fertigkeiten hoch eingeschätzt und den anderen Fächern wenige Stunden gegeben, in anderen legt man größeren Wert auf das Kreative und auf die gemeinsamen Aktivitäten und Diskussionen. Das ergibt dann andere stundenmäßige Schwerpunkte.

„Dänisch“ ist durch die ganze Schulzeit ständig ein Fach im Stundenplan. Das wird als Selbstverständlichkeit hingenommen. Das Fach ist sogar bei vielen SchülerInnen in der Folkeskole sehr beliebt, weil es ein reich facettiertes Fach ist. Dazu kommt, dass die Dänischlehrerin meistens auch Klassenlehrerin ist, was in Dänemark bedeutet, dass sie auch die meisten außerschulischen und außerfachlichen Aktivitäten leitet.²

In Dänemark gibt es keine Notengebung bis zur achten Klasse, und prinzipiell kann man aus fachlichen Gründen nicht sitzen bleiben, man wird also immer versetzt. Nur wenn ein Kind sich sehr langsam entwickelt und dadurch die den Klassenkameraden entsprechende Reife bei weitem nicht hat, kann von Schule und Eltern gemeinsam beschlossen werden, dass das Kind die Klasse wiederholt. Deshalb ist organisierter Nachhilfeunterricht fast unbekannt.

Dänemarks Schulen bekamen vor einigen Jahren bei den OECD-Veröffentlichungen über Lesefertigkeiten der SchülerInnen z. B. in der dritten Klasse eine sehr schlechte Note. Daraufhin hat es etliche Untersuchungen gegeben: Was war los?

Als eine Erklärung wurde vorgebracht, dass das, was gemessen wurde, nicht dem dänischen System entspreche:

Gemessen wurde nämlich – nach unserem Erachten – eine mechanische Lesefertigkeit, d. h. die Fähigkeit, Gelesenes – zugespitzt formuliert – wortwörtlich und ohne Sinnverständnis kontextfrei wiederzugeben, während bei uns der Schwerpunkt beim Lesen auf einem Verstehen liegt, das auch den sozialen Aspekt mit umfasst.³

Schule *und* Eltern legen bei uns viel Wert darauf, dass das Kind von Anfang an in der Gruppe sozialisiert wird, mitmacht und sich sozial benimmt. Dem Erwerb von bestimmten messbaren Fertigkeiten wird dabei etwas weniger Wert beigemessen.

Seit der OECD-Studie hat es aber große politische Diskussionen dazu und auch etliche Projekte zur Förderung des Lesenlernens gegeben, und die Rückmeldungen zeigten, dass durch Fokussieren auf Lesetechniken Verbesserungen der Schülerleistungen erzielt worden sind.

Die Ziele des Dänischunterrichts in der „Folkeskole“

In den ministeriellen Rahmenrichtlinien sind die Ziele des Muttersprachenunterrichts in den ersten neun Klassen wie folgt beschrieben⁴:

1. Das Ziel des Dänischunterrichts ist die Förderung des Erlebnisses der Schüler von Sprache als einer Quelle zur Entwicklung der persönlichen und kulturellen Identität, die auf ästhetischem, ethischem und historischem Verständnis aufbaut.
2. Der Unterricht soll die Lust der Schüler fördern, die Sprache persönlich und vielfältig in Interaktionen mit anderen zu benutzen. Die Schüler sollen ihr Bewusstsein der Sprache festigen und eine offene und analytische Einstellung zu den Ausdrucksformen ihrer Gegenwart so wie auch anderer Perioden entwickeln. Sie sollen Ausdrucks- und Lesefreude gewinnen und ihr Erleben und ihre Einsichten in die Literatur und andere fiktionale Welten erweitern.
3. Der Unterricht soll den Schülern Zugang zur nordischen Sprach- und Kulturgemeinschaft verschaffen.

In der Beschreibung der zentralen Wissens- und Fertigkeitsbereiche heißt es weiter:

Alle grundlegenden Fertigkeiten und Kenntnisse im Fach Dänisch betreffen das persönliche, soziale und kulturelle Leben der Schüler. Fertigkeiten und Kenntnisse bilden deshalb eine Ganzheit und sollen möglichst weit als eine Ganzheit die volle Schulzeit hindurch entwickelt werden, sowohl im fachlichen als auch im fachübergreifenden Unterricht.

Die zu fördernden grundlegenden Fertigkeiten im Dänischunterricht sind: Das Sehen, das Zuhören, das Sprechen, Schreiben und Lesen.

Diese Bildungsziele sind allgemein akzeptiert und werden also kaum diskutiert.

Die Auswahl der Lehrmittel wird an jeder Schule entschieden. Eltern sind im Schulvorstand zusammen mit Kommunalpolitikern und Kommunalpolitikerinnen, der Schulleitung, Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen vertreten. Hier kann man den Vorschlag der Lehrenden diskutieren: ideologisch, pädagogisch und vor allem ökonomisch!

Die pädagogischen Hauptmerkmale der Folkeskole sind *Binnendifferenzierung* und *projektorientierte Arbeit*. Damit will man den „ganzen Menschen“ entwickeln, und es dazu bringen, dass jede/r Schüler/in ihre/seine Möglichkeiten entfaltet, und dass alle seine/ihre Fähigkeiten wahrgenommen werden.

Nach der neunten Klasse entscheiden die SchülerInnen (hoffentlich zusammen mit ihren Eltern), ob sie sich einer Prüfung stellen und in welchen Fächern, oder ob sie bloß ein Zeugnis wollen, dass sie die Schule bis zum Schluss besucht und damit beendet haben!

Zurzeit legen zirka 98 Prozent die Prüfung in Dänisch ab, teils weil es Tradition ist, teils weil es von den weiterführenden Ausbildungen verlangt wird. Die letzten zwei Prozent sind meistens Kinder mit Lernbehinderungen oder ausländische Kinder, die erst vor kurzem nach Dänemark gekommen sind.

Dieselben Zahlen und Begründungen gelten für Mathematik, während bei den Fremdsprachen etwa 90 Prozent die Prüfungen ablegen. Wer auf das Gymnasium will, muss sich prüfen lassen!

Die schriftlichen Prüfungen haben zentral gestellte Aufgabenformulierungen. Bei den mündlichen Prüfungen ist ein/e Lehrer/in aus einer anderen Schule Begutachter/in.

50 Prozent eines Jahrgangs besuchen nachher höhere Schulen, die das Abitur als Abschlussprüfung haben.

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen⁵

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen werden berücksichtigt, aber sehr unterschiedlich, je nach Kommune. Wenn sie schon bei der Ankunft in Dänemark im Schulalter sind, gibt es so genannte „Empfangsklassen“, in denen sie etwas Dänisch lernen, bevor sie in die Schulen „eingeschleust“ werden.

Zurzeit bemüht man sich in besonderen Beratungen sehr intensiv darum, hier wohnenden nicht dänisch sprechenden Eltern nahe zu legen, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken, damit sie dort Dänisch spielerisch erlernen.

Diese vom Gesundheitspersonal zusammen mit Dolmetschern durchgeführten Beratungen führen dort, wo sie konsequent durchgeführt werden, dazu, dass 88 Prozent der Kinder, bei denen zu Hause nicht dänisch gesprochen wird, den Kindergarten besuchen.

In der Folkeskole haben diese Kinder aber auch das Recht, drei Lektionen pro Woche ihre Muttersprache zu lernen. Es gibt bereits eine Reihe von ausgebildeten oder weitergebildeten zweisprachigen Lehrern und Lehrerinnen, die eine normale Anstellung haben, und die im Rahmen ihres Deputats diesen Muttersprachenunterricht durchführen. Bei seltenen Sprachen werden die Kinder von mehreren Kommunen einmal in der Woche zusammengeführt, um ihre drei Lektionen zu absolvieren.

Die Situation und die Ziele des Dänischunterrichts am Gymnasium

Es gibt einen sprachlichen und einen naturwissenschaftlichen Zweig, doch in beiden ist die Stundenzahl für Dänisch gleich.

Die Verteilung der Fächer und die Stundenzahlen werden vom Bildungsministerium festgelegt, diese sind also einheitlich für alle Gymnasien.

Dänisch ist wohl kein Fach, auf das man sich spezialisieren kann, es wird aber als Leistungsfach eingestuft und kann auch nicht abgewählt werden. (Neben „Dänisch“ ist nur noch „Geschichte“ nicht abwählbar und hat auch ähnliche Stundenzahlen und die gleiche Werteinstufung.) Für die drei Klassen sind 100, 100 und 130 Jahreswochenlektionen festgesetzt.

Obligatorisch beim Abitur ist die zentral gestellte *schriftliche* Prüfung in Dänisch, bei der die SchülerInnen innerhalb von fünf Stunden eine Arbeit schreiben müssen, von einer Textsammlung (etwa zwölf Seiten) ausgehend, in der Texte zu einem bestimmten Thema zusammengestellt sind. Diese Texte müssen unterschiedliche Genres (literarische Prosa oder Lyrik/Sachtexte/Bilder) repräsentieren. Es gibt fünf verschiedene Aufgabenstellungen, von der Interpretation über den Essay bis zum Diskussionsbeitrag, doch nur eine soll behandelt werden.

Die Beurteilung der Arbeit erfolgt durch zwei Kolleg/innen von anderen Gymnasien. Der/Die Lehrer/in der Schüler/innen hat also keinen Einfluss, weder auf die Textsammlung⁶ noch auf die Aufgabenstellungen noch auf die Bewertungen der Arbeiten. Eine *mündliche* Prüfung über einen unbekannt, aber zu dem in den letzten drei Schuljahren Gelesenen passenden Text gibt es für die Schüler/innen aller Klassen, für die das Ministerium Dänisch als mündliches Prüfungsfach festgelegt hat.⁷

Insgesamt gibt es für ein dänisches Abitur zehn Prüfungen (vier bis fünf schriftliche, d.h. Dänisch und alle Leistungsfächer, und dann fünf bis sechs mündliche, alle vom Ministerium für die Schüler klassenweise ausgewählt).

Der Anfang des Gymnasiums ist der große Bruch für die Schüler. Während in der Folkeskole das Erzieherische eine große Rolle spielte, die Klassenlehrerin immer An-

laufspunkt war, legen viele Gymnasiallehrer/innen ihren Schwerpunkt ausschließlich auf das Fach, auf die fachspezifische Ausbildung!

Auch die Ziele des Dänischunterrichts sind andere:

Allgemeines Unterrichtsziel

Der Unterricht soll das sprachliche, ästhetische und historische Bewusstsein der Schüler, ihr Umweltverständnis, ihr Selbstverständnis, ihre Fantasie, ihren kritischen Sinn und ihre Formulierungsfähigkeit entwickeln und fördern.

Die besonderen Ziele des Dänischunterrichts

- Die SchülerInnen sollen ihre Lust und Fähigkeit entwickeln, Dichtung und andere Ausdrucksformen zu erleben, und ihre ästhetische Aufmerksamkeit schärfen;
- die SchülerInnen sollen die Fertigkeit gewinnen, Texte zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten;
- die SchülerInnen sollen die Fertigkeit gewinnen, massenkommunikative Ausdrucksformen zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten;
- die SchülerInnen sollen ihren historischen Sinn entwickeln und ihr Wissen über die Geschichte der dänischen Literatur erweitern mit Schwerpunkt auf der Interaktion zwischen Literatur, Kultur und Gesellschaft;
- die SchülerInnen sollen die Fertigkeit gewinnen, über Sprache zu reflektieren; sie sollen ihre mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit weiter entwickeln und damit auch ihre Möglichkeiten für individuelle und soziale Entfaltung.

Spezielle Ziele für die sprachliche Arbeit

- Durch die sprachliche Arbeit sollen die Schüler sprachliches Bewusstsein erlangen und die Fertigkeit gewinnen, sich präzise, persönlich und nuanciert auszudrücken.
- Die Schüler sollen durch analytische und produktive Arbeit Erfahrungen mit und Wissen von verschiedenen Formen sprachlicher Varianten gewinnen.

Am Ende des Gymnasiums sollen die SchülerInnen

- die Fertigkeit besitzen, den Aufbau, den Gebrauch und die Funktion der Sprache zu charakterisieren;
- die Normen der Standardsprache für Rechtschreibung, Flexion, Wortbildung, Semantik, Syntax, Interpunktion u. ä. beherrschen;
- die basale Terminologie der Grammatik und der Stilistik beherrschen.

Spezielle Ziele der schriftlichen Arbeit

Der schriftliche Unterricht hat als Aufgaben...

- einen unbeschwerten und bewussten Bezug zur eigenen Ausdrucksfähigkeit zu fördern;
- umfassende Erfahrungen darüber zu ermöglichen, was das Schreiben für das Erkennen, Denken und Vermitteln/Kommunizieren leisten kann;
- die Beherrschung verschiedener Darstellungsformen;

- Fertigkeiten zu vermitteln, sich informativ über Sachverhalte zu äußern;
- Fertigkeiten zu vermitteln, persönliche Erfahrungen und Gesichtspunkte anderer zu artikulieren;
- Fähigkeit zu vermitteln, Materialien in gedruckter oder elektronischer Form einzusammeln, zusammenzustellen und zu präsentieren.

Spezielle Ziele der mündlichen Arbeit

Das Leitziel des Unterrichts ist es, das Bewusstsein der Schüler von der Bedeutung des mündlichen Ausdrucks für das Denken, Erleben und Verstehen zu entwickeln. Die Schüler sollen dazu befähigt werden

- Erfahrungen wiederzugeben, zu erzählen, vorzulesen und zu referieren (einen Diskussionsbeitrag vorzubringen);
- Interpretationen, Gesichtspunkte und Sachverhalte darzustellen und darzulegen;
- an einem freien oder themenorientierten Gespräch, an Diskussionen teilzunehmen.

Aus diesen Rahmenrichtlinien geht meines Erachtens deutlich hervor, dass man auch an unseren Gymnasien Menschen „politisch“ bilden will, dass sie noch weiter befähigt werden sollen, sich einzumischen, sich demokratisch zu verhalten und zu betätigen, zugleich sollen sie sich aber auch mit Allgemeinbildung und der Studienvorbereitung vertraut machen.

Der Literaturunterricht spielt zurzeit (noch) eine große Rolle. Vorwiegend werden dänische Schriftsteller behandelt, die nordischen müssen mitberücksichtigt werden, die Weltliteratur kann man behandeln!

Prinzipiell ist zwar eine Zusammenarbeit der Sprachfächer vorgesehen, in der Realität aber ist davon wenig zu bemerken, weil die GymnasiallehrerInnen mit jeweils nur zwei Fachkompetenzen nicht gewöhnt sind, fachübergreifend oder in Teams zu arbeiten, was auch vom Stundenplan und von der Schulorganisation her kaum möglich ist. Dieselben Gründe verhindern auch manche Ansätze zu Projektarbeit.

Der Kurs „Schreibprozess“ im ersten Gymnasialhalbjahr

Angespornt wurde die erwünschte Zusammenarbeit aber dadurch, dass wir Anfang der 90er Jahre vom Bildungsministerium auferlegt bekamen, innerhalb des ersten halben Gymnasialjahres in jeder Klasse einen Kurs von fünfzehn Lektionen durchzuführen, in denen das Schreiben als eine prozessbezogene Aktivität und in seinen vielfältigen Dimensionen und Leistungen (als Ausdrucks-, Erkenntnis-, Kommunikations-, vor allem aber als *Lernmedium*⁸) im Mittelpunkt stehen soll. Die DänischlehrerInnen sind verantwortlich, alle anderen „schriftlichen Fächer“ sollen aber ebenfalls teilnehmen und mitwirken. Der Kurs läuft teils mit einem vollen „Schreibtag“, teils über Lektionen, die auf mehrere Fächer verteilt werden. Es herrschen unterschiedliche Auffassungen über diesen Unterricht, aber viele Ansätze aus der neuen Schreibpädagogik stimmen sehr gut mit der demokratischen Grundauffassung in unserem Schulwesen überein und werden deshalb auch als positiv aufgenommen.

SchülerInnen, die nicht Dänisch als Muttersprache haben, sind am Gymnasium seltener als an der Folkeskole und sie finden meist keine besondere Berücksichtigung. Es herrscht (noch) die verbreitete Meinung, dass diese ja ohnehin in Dänemark großgeworden seien und dadurch die dänische Sprache beherrschten!!

Einen mehrsprachigen Unterricht gibt es, aber nur in der Deutschen Schule, im deutschsprachigen Zweig an *einem* Gymnasium und an jenen Schulen, an denen man das Internationale Bakkalaureat auf Englisch anbietet. Zielgruppen sind dabei kaum Flüchtlinge oder Migranten.

Themen in der aktuellen Schul- und Bildungsdiskussion

Abschließend möchte ich noch auf einige Themen hinweisen, die bei uns zurzeit mehr oder weniger heftig diskutiert werden.

In Bezug auf die Folkeskole wird öffentlich gefragt, was Vorrang hat: Sozialisierung oder fachliches Lernen.

Die jetzige Bildungsministerin hat sich vor kurzem dazu geäußert, indem sie auf die Frage: „Was gehört zur Verantwortung der Eltern, und was zu der der Schule?“ erwiderte: „Sollen die Eltern nicht selbst dafür zuständig sein, dass die Kinder mit dem Fahrrad ordentlich fahren und dabei Fahrradhelme aufsetzen, so dass Schule dafür keine Zeit verwenden muss, sondern sich mehr um die Lesefertigkeit und die Lerntätigkeit der Kinder kümmern kann?“

Für das Fach „Dänisch“ am Gymnasium stehen zurzeit drei Fragen im Raum:

- Ist es ein Bildungsfach oder ein „Gebrauchsfach“ (das hauptsächlich andere Fächer unterstützen soll)?
- Unterrichten wir Literatur oder Kommunikation?
- Sollen wir allgemeinbildend oder studienvorbereitend sein?

Vielleicht wollen wir alles auf einmal, oder: dass jede/r SchülerIn das für sie/ihn Optimale herausholt!

Zuletzt noch: Worauf sind wir denn stolz? Wir sind stolz, und zwar auf unsere demokratische Erziehung; darauf, dass wir eine Schule anbieten, in der alle mitkommen sollen, alle etwas lernen können, und darauf, dass wir selbstständige Menschen bilden und ausbilden wollen.

Und hoffentlich lernen unsere Kinder und Jugendlichen dabei auch genügend Fertigkeiten, dass sie im europäischen Zusammenhang mithalten können.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. dazu das ganz andere Selbstverständnis etwa in den Niederlanden: Sjaak Kroon, Ton Vallen: Schulsprachenpolitik: Hintergründe, Entwicklungen und Durchführung in den Niederlanden. In: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Hg. v. Norbert Griesmayer u. Werner Wintersteiner. Innsbruck: Studien Verlag 2000, S. 137-157.

In unserem Forum wurde die eigene Kultur als „Monokultur“ sonst nirgends thematisiert, doch auf die Probleme bei einer solchen Konzeption wurde in jedem Beitrag (kurz) eingegangen: Was geschieht mit Schülern/Schülerinnen, deren Muttersprache nicht die Schulsprache ist?

- 2) Diese Sonderstellung der Lehrer/innen der Schulsprache wurde und wird nur in U. Abrahams Beitrag besonders thematisiert (als Chance und Problem). Die anderen Referentinnen setzten diese Sonderstellung stillschweigend voraus, bzw. erwähnen sie nur lakonisch (vgl. E. Thornton).
- 3) Zur Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland über die Validität internationaler Leistungserhebungen vgl. zuletzt Klaus-Jürgen Tillmann: Deutsche Schulen unter „ferner liefen“. Was leisten (internationale) Leistungsvergleiche? In: LEISTUNG: Schüler-Jahresheft des Friedrich Verlags 1999, S. 84-87.
- 4) Die Übersetzungen stammen von der Verfasserin dieses Beitrags.
- 5) Vgl. dazu nochmals die akribischen Ausführungen über die Situation in den Niederlanden (zit. Anm. 1) sowie die knappen Bemerkungen bei den übrigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Forums.
- 6) Zur Klärung des Zusammenhangs, in dem diese vom Ministerium erstellte Textsammlung zu sehen ist: Drei Monate vor dem Abitur muss der/die Lehrer/in eine Liste von Themen und Werken (mindestens acht Romane) an das Ministerium senden, die in den letzten drei Jahren in der Klasse behandelt worden sind. Dort wird überprüft, ob diese mit den Richtlinien übereinstimmt, wenn nicht, gibt es Rügen und das Ministerium kann Ergänzungen fordern, für die freilich nur mehr ein paar Wochen Zeit ist. – Deshalb haben wir alle mit den Jahren bei der Auswahl der Texte und Themen eine „innere Schere“ entwickelt oder fragen zur Sicherheit im Voraus beim Ministerium an, wenn wir z. B. ganz neue Projekte durchführen wollen.
- 7) Zur Klärung, wie das mit der mündlichen Prüfung in Dänisch ist, ein paar Auszüge aus der nachträglichen Korrespondenz mit Frau Gjaldbaek: Die Entscheidung, ob Dänisch als mündliches Prüfungsfach zu absolvieren ist, wird vom Ministerium und für die ganze Klasse gefällt. Die Lehrer/innen und Schüler/innen kennen die für die mündlichen Prüfungen ausgewählten Fächer erst am letzten Schultag.
Eine Liste der mündlich zu behandelnden Texte ist nur den Prüfern und Prüferinnen vorher bekannt. Per Los wird entschieden, welche/r Schüler/in welchen Text zur Behandlung bekommt.
- 8) Vgl. dazu die Arbeiten von Gerd Bräuer, bes.: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verlag 1998 sowie:
Torlaug Lokensgard Hoel: Tanke blir tekst: Oslo 1992
Olga Dysthe: Ord paa nye spor. Innføring i processorientert skrivepedagogik. Oslo 1987.
Kirsten Gjaldbaek/ Lars Krat: Basisskrivekurset, Forlaget Sprogboeger. Holbaek DK 1995.
Kirsten Gjaldbaek/ Lars Krat: Immer muss ich schreiben. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. DK 1997.

Milena Krobotová

Ausgewählte Probleme des muttersprachlichen Unterrichts

Die Problematik, mit der ich mich beschäftigen will, ist sehr umfangreich. Gestatten Sie mir daher, nur auf einige Themen einzugehen, und zwar auf die, die zurzeit in unserer Republik aktuell sind.

Mein Beitrag soll nicht nur theoretischer Natur sein, ich möchte vielmehr auch konkrete Beispiele aus der Schulpraxis vorlegen. Einleitend gebe ich eine kurze Orientierung über das tschechische Schulwesen.

Schulwesen

Nach 1989 kam es in unserem Schulsystem zu vielen Änderungen. Neu entstanden Privatschulen, Konfessionsschulen sowie verschiedene Typen von alternativen Schulen, aber auch das „homeschooling“ (als ein Experiment) u. a. Wir sind zu dem Modell der neunjährigen Grundschule wieder zurückgekehrt. (Die neunjährige Schule war Ende der 70er Jahre durch die achtjährige Grundschule ersetzt worden.)

Unsere Grundschule hat zwei Stufen: die erste Stufe (1. – 5. Klasse) und die zweite Stufe (6.–9. Klasse). Die Bildungsziele, Lehrstoffinhalte und Fachauffassungen sind im „*Standard základního vzdělávání*“ („Standard der Grundausbildung“) von 1995 (überarbeitet 1999) enthalten.¹

Unsere Lehrer sind Hochschulabsolventen. An der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc studieren Unterstufenlehrer (vierjähriges Studium) und Fachlehrer für die zweite Stufe der Grundschule (vierjähriges Studium). Beide Studientypen werden mit der Verteidigung einer Diplomarbeit und mit den Staatsprüfungen abgeschlossen. An der Philosophischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc studieren die Lehrer, die an der dritten Stufe unterrichten, d. h. an den Mittelschulen (höheren Schulen).

In Kombination mit der Muttersprache kann man an unserer Fakultät verschiedene Fachrichtungen studieren, die sich nach dem gesellschaftlichen Bedarf richten.²

Muttersprache: Tschechisch

Früher war die Stundenzahl im muttersprachlichen Unterricht festgelegt, für die erste Stufe insgesamt 49 Wochenstunden, für die zweite Stufe insgesamt 21 Wochenstunden, zusammen also 70 Stunden. In der sechsten Klasse waren es sechs Stunden und in jeder folgenden Klasse fünf Wochenstunden. In den neuen Projekten wird die Mut-

tersprache in allen Klassen der zweiten Stufe nur vier Stunden wöchentlich unterrichtet, d. h. 16 Stunden insgesamt.³ Nach diesen neuen Projekten stehen den Lehrern und Lehrerinnen also fast ein Viertel weniger Stunden zur Verfügung, die Anforderungen sind aber höher geworden.

In der Geschichte des tschechischen Schulwesens wurde der muttersprachliche Unterricht immer sehr betont. In den Lehrplänen der Jahre 1874 bis 1972 lag der prozentuelle Anteil der Muttersprache immer zwischen 25–30 Prozent der gesamten Unterrichtszeit, im Lehrplan von 1954 waren es sogar bis zu 35,7 Prozent. Nach unserem Pädagogen *Jan Průcha*⁴ sicherte aber diese relativ hohe Stundenzahl noch kein hohes Niveau der Unterrichtsergebnisse.

Ich möchte hier aber einfügen, dass im Unterrichtsgegenstand „Tschechisch“ keine Teilungen der Klassen möglich sind, wie z. B. beim Fremdsprachenunterricht, bei dem nur die Hälfte der Klasse, d. h. 14 bis 15 Schüler unterrichtet werden können.

In der ersten Klasse hat das Fach „Muttersprache“ Integrationscharakter. In der zweiten bis fünften Klasse ist das Fach in folgende Unterrichtsbereiche eingeteilt: *Lesen und literarische Erziehung, Sprachunterricht, stilistische Übung und Schreiben*. In der sechsten bis neunten Klasse haben die Schüler „*Český jazyk*“ (Sprachunterricht) und „*Sloh*“ (stilistische Übung) und „*Literární výchova*“ (literarische Erziehung). Über die Stundenzahl der einzelnen Teile entscheidet der Lehrer. Zurzeit gibt es bei uns eine Tendenz, diese Bereiche zu integrieren. Das ist auch in verschiedenen neuen Lehrbüchern zu erkennen.

Die Schüler können darüber hinaus auch zusätzliche Fächer besuchen. Zu diesen gehören u. a. literarische und dramatische Erziehung.

In allen neuen Konzeptionen des Tschechischunterrichts wird besonderer Wert auf Kommunikation gelegt. Die Lehrenden sollen demzufolge im Unterricht mehr als bisher die kommunikative Erziehung berücksichtigen. Ein eigenes Fach *Kommunikation* gibt es aber an unseren Schulen nicht.

Von der Kommunikation wird besonders im Rahmen der zwischenmenschlichen Beziehungen gesprochen und dazu gehört besonders die Beziehung Lehrende – Lernende. Wir möchten das lateinische *communicare est multum* besonders betonen.

Die Kunst, erfolgreich zu kommunizieren und dabei nicht zuletzt die (Aussagen) anderer/n Menschen zu verstehen, ist das wichtigste neue Ziel des muttersprachlichen Unterrichts. Kommunikationserfolg wird auch als ein Synonym für gesellschaftlichen Erfolg erachtet. Wichtig dabei erscheint uns die Schaffung eines kommunikationsfördernden Klimas und die Schulung des *Einfühlungsvermögens der Lehrenden*. Darauf legen wir in unserer LehrerInnenausbildung großen Wert.

Zum Grammatikunterricht

In unseren Fachzeitschriften wird oft davon gesprochen, wie der Lehrstoff – vor allem der grammatische – reduziert und die praktische Seite des sprachlichen Unterrichts betont werden soll. Diese Diskussion wurde schon vor zehn Jahren begonnen. Dabei existieren bei uns zwei Strömungen.

Im Rahmen des traditionellen Unterrichts lernen die Schüler nur *von* der Grammatik, *von* der Literatur, *vom* Stil. Sie bekommen fertige Erkenntnisse, Lehrsätze, eindeutige Auslegungen „vorgesezt“. Diese Verfahrensweise ist sehr bequem, weil sie von schon erprobten Stereotypen ausgeht und den Anschein eines schnellen Lerneffekts erweckt. Die Anhänger dieser Auffassung betonen, dass hierbei das Gedächtnis geschult werde und dass Begriffswissen die Voraussetzung für eine gute Sprachbeherrschung sei.

Zur zweiten Gruppe gehören die Lehrenden, die diese Auffassung kritisieren und die besonders die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler fördern wollen. Kommunikative Methoden stellen aber eine höhere Anforderung an die methodisch-didaktische Ausbildung der Lehrenden und verlangen selbstständiges kreatives Denken – sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden.

Zu dieser Kontroverse haben wir an unserem Lehrstuhl eine Untersuchung durchgeführt. Zusammen mit den Studierenden wurden alle grammatischen Fachtermini aus unseren Lehrbüchern exzerpiert. Wir sind – und das ohne lateinische Bezeichnungen – auf rund 500 Termini gekommen, die die Schüler beherrschen sollten. Dazu kam noch, dass die Termini in den verschiedenen Lehrbüchern uneinheitlich sind. – Für uns ein (weiteres) Argument, gegen eine unreflektierte Hochschätzung des Begriffe-Lernens.

In unseren Fachzeitschriften wurde auch eine Diskussion darüber geführt, ob die lateinische Terminologie im Unterricht eingeführt werden soll – und zwar schon an den Grundschulen.

Hier ist noch keine Einigung in Sicht; doch Konsens herrscht darüber, dass wir aus unseren Schülern keine Sprachwissenschaftler machen wollen, sondern gute Nutzer der Sprache. Die SchülerInnen sollen erfolgreich kommunizieren lernen, nicht nur mit anderen Leuten, sondern auch mit Büchern, mit dem Computer und vor allem mit sich selbst.

In diesem Zusammenhang werden häufig zwei Voraussetzungen einer guten Kommunikation betont: das klare Verständnis der vom Sprecher vertretenen Position und der überlegte Einsatz der sprachlichen Mittel. Sehr oft jedoch wird die Bedeutung des aufmerksamen *Zuhörens* unterschätzt. Unsere Lehrer, mehr noch die Lehrerinnen sind sehr schlechte Zuhörer. Aus diesem Grund müssen z. B. unsere Studierenden schweigen lernen. Später – als Lehrende –, so hoffen wir, werden sie den Schülern und Schülerinnen genügend Zeit geben, in den Stunden mehr zu sprechen.

Lehrbücher

Unsere Lehrer haben die Möglichkeit Lehrbücher auszuwählen, die von verschiedenen Verlagen herausgegeben werden.⁵ Nach dem von unserem Ministerium herausgegebenen Verzeichnis stehen für die Klassen eins bis acht über 800 Lehrbücher zur Verfügung.

Die unterschiedlichen Lehrbücher stellen die Lehrenden vor die schwere Frage: Mit welchem Lehrbuch soll ich arbeiten? Die so genannten „älteren“ Lehrbücher haben oft nur Übungen zum Inhalt, die eine mechanische Applikation von Regeln fördern. In den „neueren“ Lehrbüchern findet man dagegen verschiedene Spiele, Anekdoten, Kreuz-

worträtsel, Labyrinth u. a., die zum lustvollen und entdeckenden Lernen anregen, aber es fehlen dort die „klassischen“, etwa Rechtschreib-, Konjugations- oder Deklinationsübungen, auf die meines Erachtens nicht ganz verzichtet werden kann.

Nach unseren Erfahrungen arbeiten aber alle LehrerInnen ohnehin sowohl mit den „älteren“ als auch mit den „neueren“ Lehrbüchern, und sie modifizieren das dort Angebotene. Sie machen Zusammenfassungen, erklären Fachbegriffe, betonen die Verständlichkeit, machen den Lehrstoff interessanter etc., so dass gesagt werden kann, dass der Unterricht nur (mehr) indirekt von den Lehrbüchern beeinflusst wird.

In den letzten Jahren haben wir Vorlesungszyklen und Seminare für die LehrerInnen aus verschiedenen mährischen und böhmischen Kreisen veranstaltet, in denen die neuen Methoden des spielerischen und kreativen Lernens vorgestellt werden. Dafür wurden auch verschiedenste methodische Materialien erarbeitet.

Aktuelle Fragen

Unsere LehrerInnen diskutieren am häufigsten über:

Die Benotung

Die Beurteilung der Schüler ist auch bei uns eine Streitfrage. Für die alternativen Schulen ist die Tendenz „Schule ohne Noten“ charakteristisch. Von ihrer Seite wird behauptet, dass die verbale Beurteilung nicht nur die Fragwürdigkeit einer Ziffernbenotung und die Angst der Schüler eliminiere, sie diene auch der Vermeidung von Konflikten zwischen Schülern und Lehrern. Mehrheitsfähig sind diese Behauptungen bei uns nicht. Im Gegenteil: Der alleinigen verbalen Beurteilung wird entgegengehalten, dass die Eltern eine Ziffernnote sehen wollten. Außerdem spielen die Noten bei uns im weiteren Bildungsweg (noch) eine große Rolle, z. B. bei den Aufnahmeprüfungen (Mittelschulen, Gymnasien, Hochschulen u. a.).

Wie sieht die „richtige“ schriftliche Beurteilung aus? Auch darüber wird unter unseren Lehrern und Lehrerinnen oft diskutiert. Sie wollen keine festen Schablonen haben, sie wollen aber auch keine Phrasen schreiben. Wir arbeiten besonders mit den Unterstufenlehrern daran, ihnen Hilfen für eine individualisierende Beurteilung zu geben und dabei die Verbindung zwischen Unterrichtsform und Form der Beurteilung zu beachten. Allerdings sind weder die LehrerInnen noch die Eltern auf eine solche schriftliche Beurteilung vorbereitet. Zurzeit kann sie aber vor allem in den ersten bis dritten Klassen bereits realisiert werden, oder z. B. bei Dyslektikern, die eine besondere Betreuung benötigen.

Die Funktion der Bewertung

Die Bewertung der SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht ist nicht nur deshalb schwer, weil hier eine Fülle von Schülerleistungen zusammengefasst werden muss, sondern auch weil der „pädagogische Effekt“ beachtet werden muss. Entscheidend scheint uns, dass die korrigierenden Eingriffe so gemacht werden, dass sie die Auf-

merksamkeit der Lernenden wecken, und dass durch die positive Bewertung all dessen, was etwa – trotz der Mängel auf orthographischem oder grammatischem Gebiet – bereits an inhaltlicher Darstellung geleistet worden ist, die Lernenden ermutigt werden und ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. Dafür genügt sicherlich nicht eine Ziffernote.

Interessante Themen, die die Phantasie der SchülerInnen anregen

SchülerInnen wollen nicht jedes Schuljahr mit einer Erzählung „*Mein schönstes Ferienerlebnis*“ beginnen. Unsere Schüler freuen sich, wenn sie selbst ein Thema auswählen können und wenn sie dabei „fabulieren“ können. Als Beispiel möchte ich einige Themen aus der ersten Stufe der Grundschule vorlegen: *Wie der Apfelwurm Bohuš berühmt werden wollte; Von einem boshafte Stuhl; Von einem Hut, der seinen Kopf verloren hat; Von einem kleinen Regenschirm, der Angst vor dem Wasser hatte*. Die letztgenannte Geschichte, aufgeschrieben von einem Schüler der ersten Schulstufe, möchte ich Ihnen vorlegen:

In einem kleinen Dorf namens FONTÄNE wurde ein kleiner Regenschirm geboren. Er war sehr klein, darum hatte er Angst vor dem Wasser. Eines Tages regnete es sehr. Der kleine Regenschirm hatte sich an seine Mutter geschmiegt. Als die Tropfen langsam weniger wurden, lief der kleine Regenschirm hinaus. Er stellte sich aber direkt unter eine Dachrinne, aus der noch die letzten Tropfen liefen. Ein sehr kleiner Wassertropfen fiel unserem kleinen Regenschirm direkt auf die Nase. Der kleine Regenschirm fing an zu weinen und lief schnell zu seiner Mutter. Sie erklärte ihm alles und von dieser Zeit an hat der kleine Regenschirm keine Angst mehr vor dem Wasser.

Die Bedeutung der Rechtschreibkenntnisse

Sehr oft wird bei uns diese Frage diskutiert. An vielen unserer Schulen wird noch immer recht unkritisch die Rechtschreibung besonders betont und bei der Bewertung überschätzt. Einige unserer Forschungen haben sich auch mit dieser Problematik befasst. Im Jahre 1992 habe ich einen Beitrag *Zu einer Untersuchung der Rechtschreibfertigkeiten bei Schülern* veröffentlicht.⁶ Dieser Beitrag befasst sich mit den Rechtschreibfertigkeiten von Schülern der ersten und zweiten Stufe der Grundschule. Die Untersuchung, die parallel an Stadt- und Dorfschulen vorgenommen worden war, wurde mit Hilfe von schriftlichen Tests durchgeführt, die aus den Lehrplänen der einzelnen Stufen der Grundschule abgeleitet wurden und sich auf die Problematik der lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Rechtschreibung bezogen. An dieser Untersuchung nahmen 909 Schüler aus Grundschulen teil. Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben uns viele Anregungen für die pädagogische Praxis gegeben. Auf einen Aspekt beim Zustandekommen schulischer Rechtschreibleistungen wurden wir durch diese und weitere Untersuchungen besonders aufmerksam: auf die emotionalen Beziehungen der SchülerInnen zu Diktaten und Tests. Wir bekamen immer negative Äußerungen. Die Schüler haben Angst, sie denken immer an den (möglichen) Misserfolg.

Wir haben uns daher mit einigen von der Tradition abweichenden Aufgabenstellungen befasst und legten einige Übungen vor, die zu einer Verbesserung der Rechtschreibfertigkeiten der Schüler beitragen können, gerade weil bei ihnen der Test- und

Diktatcharakter in den Hintergrund gerückt wird, da die Texte selbst das Hauptinteresse erregen. Ich führe einige Beispiele an, die bei den SchülerInnen besonders erfolgreich waren:

- Texte von bei den SchülerInnen beliebten Schriftstellern (meist tschechischen) kombiniert mit einem Rätsel – die Schüler sollten zum Schluss den Schriftstellernamen anführen. Dasselbe kann man auch mit Kurzbiographien durchführen (Komponisten, bildende Künstler u. a.);
- Aussagen von prominenten/interessanten Persönlichkeiten aus Gegenwart und Vergangenheit;
- aktuelle Nachrichten aus verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften;
- „volkskundliche“ Texte zu Jahreszeiten und Festen, die altes Kulturgut vermitteln, wie etwa die Legende vom Hl. Georg (bei uns *svatý Jiří*), der am 24. April die Erde öffnet, und alle Schlangen, die geschlafen haben, kommen hervor, aber nicht nur die Schlangen, sondern auch Blumen). Oder die Sprichwörterklärung für das Wetter im Mai (Warum regnet es so oft im Mai? Ein kalter Mai bringt dem Bauer viel Getreide; im Deutschen: *Ist der Mai kühl und nass, füllt der dem Bauer Schauer und Fass*).

Solche Texte bieten den heutigen Schülern und Schülerinnen völlig Unbekanntes. Sie erregen aber interessanterweise Interesse, fördern das anschauliche Denken, die eigene Fantasie und nicht zuletzt auch historisches Verstehen.

Den größten Erfolg hatten wir mit Übungen, die die SchülerInnen selbst ausdachten (z. B. die Klasse A für die Klasse B). Es ging um Diktate, die sie für „ihre KollegInnen“ aus der Parallelklasse vorbereiteten. Sie hatten diese Übungen mit Problemen „gespickt“, mit denen sie selbst Schwierigkeiten haben. Interessant war, dass bei diesen Übungen der Fehlerdurchschnitt rasch gesunken war, trotz der Schwierigkeiten in den Texten.⁷

Die Einstellung der SchülerInnen zum Tschechischunterricht

Ich möchte bei diesem Thema von einer Untersuchung ausgehen, die wir an Mittelschulen gemacht haben, d. h. an Schulen, von denen die Studenten an unsere Pädagogische Fakultät kommen, um das Fach Tschechisch zu studieren (Gymnasium, Pädagogische Mittelschule, Berufsschule). Wir haben den 158 Studenten zehn Fragen vorgelegt, u. a.

Welcher Bereich im Tschechischunterricht ist für dich interessant?

Gymnasium	Jungen (22)		Mädchen (38)		Zusammen (60)	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Grammatik	1	4,54	4	10,52	5	8,33
Literatur	21	95,45	25	65,78	46	76,66
Stil	-	-	9	23,6	9	15,00

Pädagogische Mittelschule	Jungen (6)		Mädchen (52)		Zusammen (58)	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Grammatik	-	-	3	5,76	3	5,17
Literatur	6	100,00	32	61,53	38	65,51
Stil	-	-	17	32,69	17	19,31

Berufsschule	Jungen (10)		Mädchen (30)		Zusammen (40)	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Grammatik	2	20,00	5	16,66	7	17,5
Literatur	3	30,00	10	33,33	13	32,5
Stil	5	50,00	15	50,00	20	50,00

Auffallend ist hier, wie gut der Bereich „Stil“ in den Berufsschulen beurteilt worden ist. Eine besonders negative Beziehung haben dagegen alle SchülerInnen zur Grammatik. Dem entsprechen auch die Antworten auf folgende Frage.⁸

Was macht Dir die größten Schwierigkeiten?

Schule	Gymnasium (60)		Päd. Mittelschule (58)		Berufsschule (40)		Zusammen (158)	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Grammatik	40	66,66	48	82,75	22	55,00	110	69,62
Literatur	5	8,33	1	1,72	16	40,00	2	13,92
Stil	15	25,0	9	15,51	2	5,0	26	16,45

Was wollen die SchülerInnen eigentlich? – Mehr sprechen, öfter die Möglichkeit haben, ihre Ansichten zu äußern, Diskussionen zu führen?

Ich möchte dazu einen fiktiven Brief vorlegen, den ein Mädchen aus einer siebten Klasse unserem Jan Amos Komenský (Comenius) geschrieben hat.

Geehrter Herr Komenský!

Ich schätze Sie sehr und mir gefällt auch Ihre Losung „Eine Schule durch das Spiel“. Ich denke, dass es sehr interessant wäre, wenn unsere Mathematiklehrerin zur anschaulichen Vorführung der Würfelform als dieses geometrische Gebilde verkleidet käme. Aber es wäre noch interessanter, wenn wir im Tschechischen mit Hilfe von Rätseln, verschiedenen volkstümlichen Voraussagen oder Weisheiten unterrichtet werden könnten. Erst dann käme Ihre Losung wirklich zur Wirkung und die Schule würde wirklich ein Spiel.

Ich grüße Sie herzlichst als Ihre Bewunderin.

Wortschatz und Sprachkompetenz der jüngeren Generation

Eine wichtige Aufgabe für alle Lehrenden ist es, den Wortschatz der jüngeren Generation zu erkennen, aber auch zu erweitern und zu festigen.

Sehr oft werden bei uns die Jugendlichen kritisiert – ihr Benehmen und besonders auch ihre Sprache. Um diese Sprache besser kennen zu lernen, haben wir in den 90er Jahren einige Untersuchungen zu folgenden Themen durchgeführt: Schüler- und Studentenslang, neue Tendenzen in der Phraseologie, die Sprache der Studenten, die nicht Tschechisch studieren.

Bei der *Slanguntersuchung* haben wir 2390 Wörter und Verbindungen gefunden. An dieser Untersuchung nahmen 206 Respondenten (130 Mädchen und 76 Jungen) teil. An der zweiten, auf unsere *Phraseologie* gerichteten Untersuchung nahmen 263 Studenten teil (158 Mädchen und 105 Jungen).

Wir haben uns besonders für solche Ausdrücke interessiert, die unsere gegenwärtige Situation widerspiegeln. Diese beiden Untersuchungen haben einige Tendenzen gezeigt:

- Einfluss der englischen Sprache auf die Muttersprache (*Er ist „number one“; Er ist ein „boss“, „speaker“, das ist unser „summit“* u. a.);
- Bestreben nach mit der Gegenwart verbundener Originalität (*Jemand lügt wie unsere Zeitung, unser Radio, unser Fernsehen, aber auch wie unsere Klassenlehrerin.*);
- Einfluss der gegenwärtigen Kultur, besonders der amerikanischen Filme (*Alles ist in Dallas.*);
- Vulgarismen, Zynismen, uns Erwachsene „schockierende“ Elemente (*Jemand ist lieb: wie ein Messer im Rücken; eine in den Rücken gestochene Gabel; ein Stein in einem Schuh; Glaswatte in Unterhosen... Jemand ist ungeschickt: er hält das wie ein Schwein die Turnschuhe; geben sie ihm einen Schraubenzieher und er sticht sich sein Auge aus.... Jemand ist dumm: wie ein Schaukelpferd; ein Wagen voll von stummen Schlittschuhen; er hat den IQ eines Schaukelpferdes; IQ unterm Nullpunkt; IQ einer Kühlbox, IQ eines Karawanen-Kamels...*);
- Sehr oft finden wir auch Brutalität. (*Jemand ist brav wie eine tote Katze.*)

Diese Erkenntnisse ermöglichen uns selbst und den zukünftigen Tschechischlehrern und -lehrerinnen, bewusster und sensibler mit dem umzugehen, was ihnen als SchülerInnensprache in der Schule begegnen wird. Rigide Vorstellungen von sprachlicher Angemessenheit können so abgebaut werden.

In Zusammenarbeit mit den Kollegen der Fakultät für Körperkultur der Palacký-Universität in Olomouc haben wir uns auch mit der sprachlichen Ausdrucksweise von Studenten der Fachrichtung Körpererziehung befasst. Im Rahmen ihres Schulpraktikums wurden von uns die Sprachäußerungen dieser Studenten im Unterricht der ersten und zweiten Stufe der Grundschule aufgenommen. Das dabei erstellte empirische Material wurde unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Richtigkeit und der (didaktischen) Wirksamkeit bzw. Verständlichkeit analysiert. Unsere Arbeit motivierte uns dazu, einen

Lehrtext für unsere Studenten zu veröffentlichen⁹ und Fachartikel vorzubereiten, die die Notwendigkeit zeigen, Rhetorik und kommunikative Erziehung in die Ausbildung von allen Lehrern einzubeziehen.¹⁰

Was die allgemeine Sprachkompetenz betrifft, müssen wir in letzter Zeit immer häufiger feststellen, dass eine „schlagfertige“, d. h. eine treffende, klare, der Situation angemessene Äußerung nicht nur Schülern und Schülerinnen, sondern auch unseren Studierenden große Schwierigkeiten macht. Darum haben wir im Rahmen unseres Hochschulprogramms verschiedene Wahlseminare vorbereitet (auch für die Studenten, die nicht Tschechisch studieren). Diese Seminare sind sehr beliebt und sehr gut besucht. Sie sind stark praxisorientiert und haben ein Hauptziel: in verschiedensten Situationen, in der Schule, aber auch im Alltag sprachlich (vor allem mündlich) erfolgreich zu agieren.

Die Übungen, die wir in diesen Seminaren, aber auch in den Schulen durchgeführt haben, werden gerne angenommen, und die StudentInnen arbeiten mit dem gewonnenen Material weiter. Unsere Aufmerksamkeit gilt dabei nicht nur der korrekten Aussprache (nicht Dialekt!), der Intonation, Modulation und dem gutem Atmen, wir arbeiten vor allem mit Inhalten.

Kontakt mit den AbsolventInnen

Bei unserer Arbeit helfen uns die Absolvent/innen unserer Fakultät, mit denen wir in engem Kontakt bleiben. Sie ermöglichen uns, verschiedene Untersuchungen an den Schulen zu realisieren. Ab und zu können auch wir, die HochschullehrerInnen, unsere Ideen oder neue Übungen selbst beim Unterricht ausprobieren und die Reaktionen der SchülerInnen verfolgen. Viele LehrerInnen möchten aber leider nur fertige Entwürfe und Themen von uns, vor Experimenten haben sie noch Angst.

Ich arbeite, wie mittlerweile sicher deutlich geworden ist, vor allem im Bereich Stilerziehung. Mit Hilfe unserer Absolventen haben wir in den Stunden viele Videoaufnahmen gedreht, eine Reihe von Übungen sowie auch interessantes Material vorbereitet, das in Hochschulseminaren und Vorlesungen für unsere Lehrer/innen eingesetzt wird.

Unsere Absolvent/innen begleiten oft die *Schulpraktika der Studierenden*. Ich könnte von dieser Praxis theoretisch sprechen, aber ich möchte diese Praxis lieber mit Hilfe der Meinung unserer Studierenden dokumentieren, u. a. auf der Basis von Fragebögen, die diese nach ihrem Praktikum ausgefüllt haben.

Ansichten der Studierenden

- über die Mentor/innen (Lehrer/innen), die das Praktikum führen:
 - „Einen guten Lehrer zu finden, das ist eine große Kunst und sehr schwer.“
 - „Der Zusammenstoß mit der Schulrealität war für mich ein Schock. Die Lehrerinnen tratschen im Lehrerzimmer über alles und alle.“
 - „Sie waren sehr gut,“ hat mir die Lehrerin gesagt, „aber jetzt muss leider auch ich mit den Schülern neu arbeiten.“

- *über ihre Schüler/innen:*
 - „Lehrer müssen eiserne Nerven haben.“
 - „Die Kinder darf man nicht unterschätzen.“
 - „Ich liebe die Kommunikation mit den kleinen Räufern.“
 - „Ich unterrichtete an einer Sonderschule. Ich hatte Angst vor allem vor Roma-Kindern. Aber bei meiner ersten Stunde öffnete mir ein Roma-Bub die Tür und lachte mich so nett an, dass ich meine Angst sofort verlor.“
- *über ihre Ausbildung:*
 - „Man kann die besten Kenntnisse aus der Universität haben und trotzdem muss man kein guter Lehrer werden.“
 - „An der Fakultät haben uns die Lehrer gelehrt, was wir nicht machen sollen. Aber was wir in bestimmten Situationen machen müssen, das haben sie uns nicht gesagt.“
 - „Wir brauchen mehr Psychologie und Kinderpsychologie statt Phonetik und Alt-kirchenslawisch.“

Viele Studenten möchten unsere Unterrichtsminister in die Schule schicken und sie als Lehrer beobachten.

Interkulturelle Beziehungen

Im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts beschäftigen wir uns auch mit der Bedeutung der Sprache unter dem Aspekt der Interkulturalität. Das Thema ist gegenwärtig bei uns in Olomouc besonders im Zusammenhang mit der jahrhundertelangen Beziehung zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen sehr aktuell.

Ergebnisse des langen Zusammenlebens von Tschechen und Deutschen auf unserem Gebiet kann man noch heute z. B. in gemeinsamer Folklore sehen. Im „deutschen“ Märchenschatz ist z. B. *der Rübezahl* (bei uns umgangssprachlich *Rýbrcoul*, aber vor allem *Krakonoš*) fest verankert.

Die deutsche Sprache hat unsere Sprache sehr beeinflusst, aber wir sehen auch einen Einfluss der tschechischen Sprache auf die deutsche. Das österreichische Wort „*Schmetten*“ stammt vom tschechischen „*smetana*“, das Wort „*Buchtel*“ aus dem tschechischen „*buchta*“ etc.¹¹

Für dies alles möchten wir unsere Studierenden interessieren, und wir streben danach, dass auf diese Beziehungen auch im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts eingegangen wird.¹²

Zu dieser Problematik haben wir seit 1996 einige Artikel für internationale Konferenzen verfasst, die in Sammelbänden erschienen sind.¹³

Doch neben diesen eher historischen Zugangsweisen zur Interkulturalität, müssen wir uns mit der folgenden aktuellen Problematik beschäftigen.

In der Tschechischen Republik leben nationale Minderheiten sowie Migranten und Flüchtlinge aus den verschiedensten Ländern Europas, Afrikas und Asiens. Für diese Menschen ist es sehr wichtig, die Kommunikationsbarriere zu überwinden, die durch Unterschiede in Sprache, Kultur und Religion entsteht.

Besonders aktuell ist zurzeit die „Roma-Problematik“. Es wird wohl schon seit einiger Zeit öffentlich kritisiert, dass diese Kinder häufig in Sonderschulen abgeschoben werden.¹⁴

In den letzten Jahren werden für Roma-Kinder Vorbereitungsklassen angeboten.¹⁵ Einige Lehrbücher wurden schon vorbereitet und auch Wörterbücher und Lesebücher, die an unserer Fakultät den zukünftigen Lehrern zur Verfügung stehen.¹⁶

Leitend dabei ist der Gedanke, dass diese Kinder in der Regelschule so rasch wie möglich mit dem Tschechischen vertraut werden.

Dafür müssten die Voraussetzungen schon im Vorschulalter geschaffen werden. Wir dürfen dabei aber nicht vergessen, dass in diesem Alter die Familie eine wichtige Rolle spielt. Manchmal leben jedoch die Kinder in Familien, die ihrer Aufgabe und Funktion in dieser Beziehung nicht nachkommen oder nicht nachkommen können.

Man kann sagen, dass interkulturelles Denken bei uns eine – nicht nur im Tschechischunterricht – noch zu lösende Aufgabe ist.

Schluss

Im *Offenen Fragenkatalog zur Tribüne II* wurde zuletzt gefragt: *Worauf sind Sie im muttersprachlichen Unterricht ihres Landes stolz?*

Ich möchte auf diese Frage zwei Antworten geben:

1. Historisch betrachtet: – Wir sind das Land von Komenský/ Comenius.
2. Und in der Gegenwart? Wir sind stolz auf unsere Lehrer/innen, die – trotz aller Schwierigkeiten, mit denen sie fertig werden – ihrem Beruf treu bleiben, ihren Beruf lieben und alles dafür tun, ihren Schülern und Schülerinnen möglichst viel für das Leben und die Zukunft zu geben.

Anmerkungen:

- 1) Standard základního vzdělávání. Praha, Fortuna 1999. ISBN 176-037/2-99.
- 2) Fachrichtungen an der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc – Lehrstudium (5.-9. Klasse): Tschechisch – Staatsbürgerkunde, Tschechisch – Sonderpädagogik, Tschechisch – Familienerziehung, Tschechisch – Englisch, Tschechisch – Deutsch, Tschechisch – Musikerziehung, Tschechisch – bildnerische Erziehung, Tschechisch – polytechnische Erziehung. Das Studium: Tschechisch – Körpererziehung wird von der Fakultät für Körperkultur und das Studium Tschechisch – Religion von der Theologischen Fakultät angeboten.
- 3) Die Lehrer arbeiten meistens mit dem Projekt „Vzdělávací program Základní škola“. Praha, Fortuna 1996. ISBN 80-7168-537-X.
- 4) Jan Průcha: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997, S. 262. ISBN 80-7178-170-3.
- 5) Zum Beispiel: Fortuna, SPN, Scientia, Alter, Kvarta, Septima, Pansofia, Portál, Prodos, Fragment, Prometheus, Nová škola u. a.
- 6) M. Krobotová: K výzkumu pravopisných dovedností. AUPO. Philologica XIII, Studia philologica 3. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 1992, S. 51-64. ISBN 80-7067-202-1. (Zu einer Untersuchung der Rechtschreibfertigkeiten bei Schülern).
- 7) Weitere Beispiele: M. Krobotová: K procvičování pravopisných dovedností žáků základní a střední školy. AUPO. Philologica XVII, Studia philologica 7, Olomouc, Vydavatelství Univerzity

- Palackého 1996, S. 37–48. (Zur Übung der Rechtschreibfertigkeiten bei Schülern der Grund- und Mittelschulen.) ISBN 80-7067-691-4.
- 8) Im Oktober 1999 haben wir eine Untersuchung in den siebten Klassen einer Grundschule durchgeführt – mit fast denselben Ergebnissen. An dieser Untersuchung nahmen 83 Schüler (50 Jungen und 33 Mädchen) teil. Die größten Schwierigkeiten macht den Schülern Grammatik (80 %; 76 % Mädchen und 90 % Jungen).
 - 9) V. Karásková – M. Krobotová: Některé aspekty řečového projevu učitele tělesné výchovy. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 1997. ISBN 80-7067-750-3.
 - 10) M. Krobotová – V. Karásková: Rétorika v pregraduální přípravě učitele tělesné výchovy. In: Tělesná kultura 27, 1997/1998, Olomouc, Hanex, S. 88–99. ISBN 80-85783-26-6. (Rhetorik im prägradualen Studium von Lehrern für Körpererziehung.)
 - 11) Wir arbeiten oft mit einem nicht veröffentlichten kleinen Wörterbuch „Mundartliches und Redewendungen aus Olmütz. So wurde bis 1945 bei uns in Olmütz gesprochen“ von Herbert Vondrowsky aus München (1998).
 - 12) Vgl. den Sammelband zum ersten internationalen Seminar: Sborník z 1. mezinárodního semináře Význam německé střední školy při multikulturálním rozvoji Moravy, 14. 11. 1996, Olomouc, Vydavatelství UP 1997, ISBN 80-7067-783-X, und den Sammelband zum zweiten internationalen Seminar: Sborník z 2. mezinárodního semináře Význam německé střední odborné školy při multikulturálním rozvoji Moravy. 3.- 4.11.1998. Olomouc, Tiresa 1999. ISBN 80-244-0006-5.
 - 13) Für die Tagung „Multikulturální výchova v období globalizace“ (im Oktober 1999) habe ich zwei Beiträge erstellt: M. Krobotová: Význam jazyka při utváření multikulturálních vazeb. (In: Otevřené otázky sociální pedagogiky. Olomouc 21.- 22. října 1999, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Česká asociace pedagogického výzkumu. Hradec Králové, Nakladatelství Lip 1999, S. 114–118) und J. Stoffa – M. Krobotová: Terminologie jako prostředek multikulturální výchovy (In: Otevřené otázky sociální pedagogiky. Olomouc 21.-22. října 1999, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Česká asociace pedagogického výzkumu. Hradec Králové, Nakladatelství Lip 1999, S. 57–60).
 - 14) In Böhmen besuchen insgesamt 648 693 Schüler die Grundschule und in Mähren 443 857 Schüler; die Sonderschulen besuchen in Böhmen 21 624 Schüler und in Mähren 11 849 Schüler. Nach Angaben der Informations- und Ausbildungsanstalt (Ústav pro informace a vzdělávání) in Prag besuchen in Böhmen 660 Roma-Kinder (0,1 %) die Grundschulen, 445 Roma-Kinder (2,06 %) die Sonderschulen; in Mähren besuchen die Grundschulen 264 Roma-Kinder (0,06 %) und die Sonderschulen 116 Roma-Kinder (0,98 %). In der Tschechischen Republik besuchen also 924 Roma-Kinder die Grundschulen (0,08 %) und 561 Roma-Kinder die Sonderschulen (1,68 %). Diese Angaben wurden mir am 30. 9. 1999 zur Verfügung gestellt.
 - 15) In den Jahren 1997 bis 1998 besuchten in der Tschechischen Republik 800 Roma-Kinder die Vorbereitungsklassen (nach J. Gjuríčová: Na okraji – Romové jako objekt státní politiky. Praha, MVČR 1999).
 - 16) Amari. Abeceda. Naše abeceda. Praha, Fortuna 1998. ISBN 80-7168-622-0. Romsko-český, česko-romský kapesní slovník. Praha, Fortuna 1998. ISBN 80-7168-619-0. Milena Hübschmannová: Romské pohádky. Praha, Fortuna 1999. ISBN 80-8071-658-1.

Bernadette Sailer-Halbron

Stichwörter zum Französischunterricht im Französischen System

Einleitung

Das Thema dieses Forums passt sehr gut zu der „Aufbruchstimmung“, die gerade jetzt in Frankreich herrscht. Seit ungefähr zwei Jahren, mit dem neuen Minister Monsieur Allegre, gibt es ein „Reformfieber“ im ganzen Land: Neue Programme, neue Unterrichts- und Beurteilungsmethoden werden propagiert. Die Schule ist zu einem erstrangigen Gegenstand öffentlicher Diskussionen geworden.

Manche Autoren sprechen sogar von einer „Katastrophenstimmung“ (vgl. dazu einige aktuelle Bücher zum Thema: »Schule oder Bürgerkrieg« von Philippe Mérioux oder Jean Desolis »Rote Kanonenkugeln auf die schwarze Tafel«¹). Im Zentrum der Kritik steht dabei auch der traditionelle Französischunterricht, der als Fach, das in Sprache und Denken der „Grande Nation“ einführen soll, zusammen mit Mathematik nach wie vor zu den wichtigsten Fächern gezählt wird.

1. Position und Bedeutung des Französischunterrichts im Schulsystem

1.1 In der Schule

Das Fach ist im schulischen Lernangebot für jede/n Schüler/in sehr wichtig. Dies lässt sich belegen durch die hohe Stundenzahl (pro Woche fünf bis sechs Stunden in der Unterstufe/College, vier Stunden in der Oberstufe/Lycée)² und durch die Tatsache, dass Französisch ein Pflichtfach in jeder Reifeprüfung ist und einen hohen „coefficient“ besitzt (drei für die schriftliche und zwei für die mündliche Leistung bei der neusprachlichen Matura, zwei und zwei für die anderen³).

1.2 In der Gesellschaft

Die schulische Ausbildung, genauer gesagt: der Nachweis (überdurchschnittlich) guter schulspezifischer Leistungen in Form von Noten, ist extrem wichtig für den sozialen Erfolg, zum Beispiel für die Aufnahme in die „Elite Hochschulen“, wie die ENA (= Ecole Nationale d' Administration).

1.3 Historische Hintergründe

„Seit Jahrhunderten spielt die Schule eine bedeutende Rolle in der Bildung (Konstruktion) der französischen Nation“, schreibt Philippe Mérioux, der berühmte Didaktikprofessor an der Universität von Lyon und Inspirator der neuen Reform.

1880 begründete der damalige Unterrichtsminister der Dritten Republik das bis heute geltende französische Schulsystem: Die Schule wird verpflichtend, kostenlos und konfessionsfrei. Bald wird die vollständige Trennung zwischen Staat und Kirche folgen. Die Ziele der Schule wurden klar definiert: Der ganzen heranwachsenden Generation sollten nicht nur die Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens vermittelt werden, darüber hinaus wurden klare ideologische und politische Ziele formuliert: Dank der Schule soll sich die „französische Nation“ vom „Obskurantismus“ befreien können. So werden die Werte der Vernunft, der Menschenrechte und des Fortschritts sich verbreiten können, im In- und Ausland.

Das erklärt auch den raschen Aufbau des französischen Systems im Ausland/in den Kolonien.

Damit wurden die Erwartungen an die Schule und an die Lehrer/innen enorm gesteigert. Sie wurden zu „Vorkämpfern“ der Aufklärung und eines Konzepts von Staat/Nation, in dem diese/r als Träger/in und Garant der Aufklärung verstanden wird. Wie Charles Péguy, ein konservativer Dichter, damals schrieb: „Die Lehrer sind die schwarzen Husaren der Republik.“

Damit bekommt die Schule aber auch eine klare Doppelfunktion: Dem Individuum soll sie die persönliche Entwicklung und den sozialen Erfolg ermöglichen, für die „Republik“/den Staat spielt sie eine wichtige ideologische/politische Rolle: Sie soll die Identifikation mit den gleichen (herrschenden) politischen und philosophischen Werten herbeiführen und dadurch (auch) Einheitlichkeit/Homogenität erzeugen.

2. Charakteristik des Französischen Unterrichtssystems

Die französische Schule ist für alle Heranwachsenden vom dritten bis zum fünfzehnten Lebensjahr einheitlich.

2.1 Eine einheitliche Schule

Das gesamte schulische Angebot und der Lernbereich „Französisch“ sind in folgender Weise gegliedert:

<i>Stufen</i>	<i>Alter</i>	<i>Lernbereiche und Lernziele</i>
MATERNELLE Kindergarten Vorschule	3>6	mündliche Standardsprache Sozialisierung Sensibilisierung für das Schriftliche
PRIMAIRE Volksschule		LESEN Unterschiede zwischen mündlich & schriftlich Lesen & Verstehen SCHREIBEN Orthographie & Grammatik Texte schreiben (nachahmend) REDEN

ÉVALUATION NATIONALE ⁴		
COLLEGE Unterstufe	11>15	REFLEXION ÜBER DIE SPRACHE Lesen, analysieren und schreiben von narrativen Texten EINFÜHRUNG IN DIE LITERARISCHE KULTUR „große“ Texte der französischen Literatur ERLERNEN DER ARGUMENTATION
LYCÉE Oberstufe	15>18	LESEN UND ANALYSIEREN von literarischen Texten ARGUMENTIEREN (schriftlich und mündlich)

Achtung: Bereits am Ende der vorletzten Klasse des Lycée (1^{ère}) muss die Reifeprüfung in Französisch abgelegt werden.

Als Ziel dieses Systems sollen 80 Prozent jeder Altersgruppe zur Reifeprüfung geführt werden. Zählt man die Berufsreifeprüfungen (BACS PROFESSIONNELS) dazu, so absolvieren tatsächlich rund 70 Prozent eines Jahrgangs eine Reifeprüfung.

Die Reifeprüfung am Lycée, das Bakkalaureat (das „BAC“) ist ein nationales Ereignis. Die Prüfungsaufgaben werden zentral gestellt und sind an allen französischen Schulen – in der ganzen Welt – die gleichen. Diese Form des Bakkalaureats wird übrigens seit 1910 heftig, doch ohne Konsequenzen kritisiert.

2.2 Der „Kult“ der Noten und Zahlen

Als Noten werden in unserem Schulsystem die Zahlen 0 bis 20 (10 bedeutet etwa Genügend) vergeben, und diese Zahlen sind im Unterricht gleichsam ständig präsent.

2.2.1 Fast alle Übungen/Tätigkeiten der Schüler/innen werden benotet. Daher gibt es auch keine eigenen Schularbeiten. Im Zeugnis steht die errechnete Durchschnittszahl. Dreimal im Jahr findet eine Klassenkonferenz statt. In ihr geht es fast ausschließlich um die Festlegung dieser Zahlen für die Zeugnisse. Eine Anfechtung ist nicht möglich.

2.2.2 Es gibt jedoch eine relative Freiheit der Lehrer in der Beurteilung, d.h. zum Beispiel: In Französisch kann, je nach Lehrer/in, eine „10“ ein Befriedigend oder ein Genügend bedeuten. – Das ist nur ein Beispiel für die trügerische Exaktheit unseres Beurteilungssystems.

Übrigens gilt in vielen Schulen: Ein strenger Lehrer ist ein guter Lehrer.

3. Die Probleme

In manchen Schulstufen, speziell in der Unterstufe (Collège), tauchen zwei Probleme auf:

- die geringen schriftsprachlichen Fertigkeiten, bis hin zum Analphabetismus;
- die Gewalt in der Schule.

Als Erklärungen werden zurzeit in der öffentlichen Diskussion angeboten:

3.1 Der Niedergang der schriftlichen Kultur

In der Erfahrungswelt heute Heranwachsender dominiert in weiten Teilen der öffentlichen Kommunikation die Bildkommunikation. Schriftlichkeit tritt immer stärker zurück. Trotzdem sind die Erwartungen und Forderungen im Französischunterricht, genauer im Bereich schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit nach wie vor sehr hoch. Der Einsatz alternativer Ausdrucksmittel ist (vorderhand) nicht vorgesehen.

3.2 Selektion/Ausgrenzung statt Integration

Das Interesse der Schüler/innen gilt – bedingt durch die oben erwähnte permanente Beurteilung – der Note, den Zahlen und nicht den Lerninhalten und dem Lernen selbst. Daher kommt es zu einer Pervertierung des eigentlichen Zieles unseres Schulsystems, das möglichst vielen Heranwachsenden eine möglichst hohe schulische Qualifikation vermitteln möchte. Für die Situation derjenigen, die bei dieser Art von Qualifikation versagen (müssen), ist kaum etwas vorgesehen. Was ist mit den Schülern und Schülerinnen ohne Erfolg? Erfolglosigkeit ist sicher einer, wenn auch wahrscheinlich nicht der wichtigste Grund der beklagten Gewalt in der Schule.

4. Neue Orientierungen

Auf diese unbefriedigende Situation an den französischen Schulen wurde bisher mit folgenden Vorschlägen und Initiativen reagiert:

4.1 Integration der neuen Medien in den Unterricht⁵

Computerausstattung und Internetzugang gehören mittlerweile bereits zur Grundausstattung von vielen Schulen. Gehofft wird dabei auch auf eine „Renaissance“ der Schriftkultur.

4.2 Neue Beurteilungsmethoden

Die „funktionale“ und pädagogische Beurteilung (= Beurteilung nach dem Grad der Erreichung von Lernzielen verbunden mit Hilfen für den/die Lernende/n) soll die normative Beurteilung (= Messung/Feststellung isolierter Leistungen) ersetzen.

4.3 Motivation steigern

Dies erhofft man sich durch die Förderung von Kreativität und kollektiven Projekten.

4.4 Neue Rolle für die Lehrenden

Nach Philippe Mérieux sollen sie mehr als „Trainer“ denn als „Wissensvermittler“ agieren, und das bedeutet im Einzelnen:

- 4.4.1 Beachtung der Gruppendynamik in der Klasse und Förderung der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit.
- 4.4.2 Individuelle Betreuung für jede/n Schüler/in (wenn möglich!!)
- 4.4.3 Schüler/innen als Zentren des Lernprozesses. Die Lehrenden sollen auf die Lernenden eingehen und nicht mehr – wie dem bisherigen Unterricht vorgeworfen wird – die Lernenden auf die Lehrenden. Philippe Mérieux schreibt zu dem daraus sich ergebenden schwierigen neuen Unterrichtsstil: „Der Lehrer muss zur gleichen Zeit, in der er unterrichtet, eine Klassengemeinschaft schaffen.“

Abschluss

Soweit einige neue Orientierungen. Die französische Schule ist jedoch – wie jede andere auch – eine Institution, in der Neuerungen viel Zeit für ihre Implementierung benötigen.

Im konkreten Unterricht sind zurzeit daher bestenfalls Mischformen zwischen Alt und Neu zu erwarten.

Die Frage, wieweit die neuen Leitvorstellungen mit dem auf Zentralisierung und (permanente) Leistungsbeobachtung bauenden gesamten Schulsystem vereinbar sind, wird – meines Erachtens – (noch) zu wenig thematisiert.

Anmerkungen:

- 1) Philippe Mérieux: *L' école ou la guerre civile*. PLON 1997; Jean Desoli: *Boulets rouges sur tableau noir. Ce qui ne peut plus durer dans le système éducatif*. SYROS-collection: *Ecole et société* 1997.
- 2) In der Volksschule/ Primaire ist der Französischunterricht in die Bereiche Lesen, Schreiben und Reden aufgeteilt und umfasst mehr als ein Drittel der Unterrichtszeit.
- 3) Die Noten in den einzelnen Fächern werden mit einer Zahl (= coefficient) multipliziert, die der „Wichtigkeit“ des Faches entspricht. So gilt z. B. für „Französisch“ der coefficient 5 oder 4, für „Geschichte“ dagegen der coefficient 3.
- 4) „Nationale Beurteilung“: Alle Schülerinnen und Schüler an den französischen Schulen werden in einem einheitlichen Test (ca. 50 Aufgaben) auf ihre Kenntnisse in den Fächern Französisch und Mathematik überprüft. Dies ergibt für jede/n Schüler/in ein „Profil“, das er/sie einmal mit elf Jahren und dann mit fünfzehn Jahren erhält, und ermöglicht darüber hinaus die Erstellung einer „genauen“ Statistik für jeden Jahrgang.
- 5) Vgl. dazu etwa die Konzeption der neuen Lehrbücher: *Textes et méthodes* bei NATHAN 1998ff. sowie die *Circulaires de l'Education Nationale*.

Evelyn Thornton

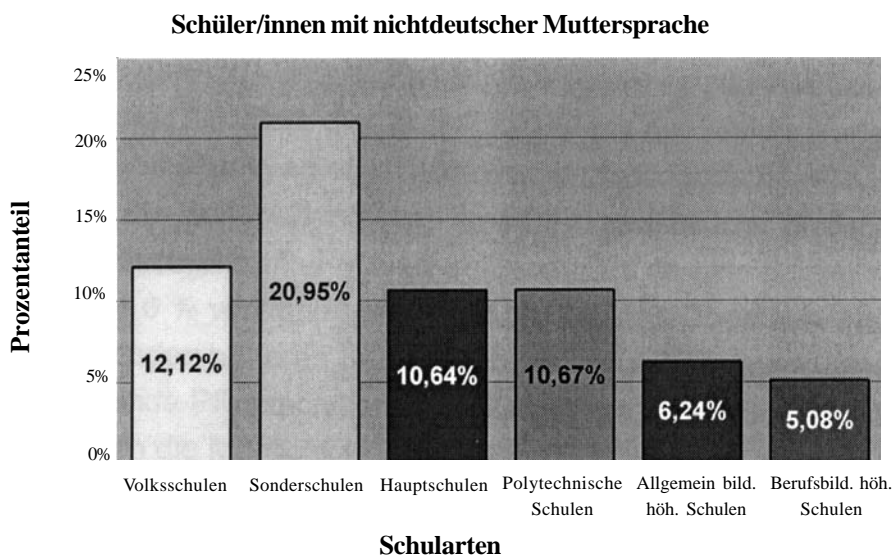
Österreich: Zur Situation des Faches und zum Lehrplan 99

Zum Terminologiestreit: Muttersprachlicher Unterricht versus Unterricht der Standardsprache

Österreich hat zu dieser Frage schon vor Jahrzehnten eine Lösung gefunden. Von 1946 bis in die sechziger Jahre gab es nämlich in den österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe keinen „Deutschunterricht“, man hat auch nicht von muttersprachlichem Unterricht gesprochen oder von Unterricht der Standardsprache. Die Bezeichnung für diesen Gegenstand war einfach „Unterrichtssprache“. Dass die Unterrichtssprache *Deutsch* war, hat man damals, (kurz) nach dem Zweiten Weltkrieg, bewusst verschwiegen – man zeigte so Distanz zu Deutschland. Der damalige Unterrichtsminister Hurdas war auf diese Lösung gekommen, und manche haben den Gegenstand „Unterrichtssprache“ daher auch als „Hurdistanisch“ bezeichnet. Die Distanzierung zu Deutschland erfolgte in dieser Zeit auch durch die erste Auflage des *Österreichischen Wörterbuches* (1951). Dieses Wörterbuch ist das österreichische Pendant zum deutschen Rechtschreib-Duden und *das* österreichische Schul- und Amtswörterbuch, auch im Lehrplangentext wird sein Gebrauch im Deutschunterricht vorgeschrieben. Es ist inzwischen in 38 Auflagen erschienen. Das ÖWB dokumentiert die österreichische Varietät des Deutschen als Standard, enthält auch umgangssprachlichen und zum Teil mundartlichen Wortschatz.

Seit den sechziger Jahren – mit neuen Lehrplänen, die endlich das Provisorium der Nachkriegszeit ablösten, – hieß der Unterrichtsgegenstand wieder *Deutsch*. Damit wurde und wird aber nicht in jedem Fall *Unterricht in der Muttersprache* bezeichnet: Manche Kinder und Jugendliche in Kärnten und im Burgenland haben an eigenen Schulen Slowenisch oder Kroatisch als Muttersprachenunterricht, und einige Schüler/innen mit Muttersprachen, zu denen es in Österreich heute Lehrpläne gibt, haben in ihrer jeweiligen Muttersprache externen Unterricht – der schulische Deutschunterricht ist für sie erste lebende Fremdsprache. Andere Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache, zwei- oder mehrsprachige Kinder/Jugendliche, können ein bis zwei Schuljahre als außerordentliche Schüler/innen ohne Beurteilung am Unterricht teilnehmen, danach müssen sie als ordentliche Schüler/innen beurteilt werden, wobei auf ihre Zweisprachigkeit bis zum Ende der achten Klasse, nicht aber bei der Reifeprüfung (!), Rücksicht genommen wird. Die Fördermöglichkeiten an den höheren Schulen (vgl. unten; Kap.: Schulen in Österreich) sind im Unterschied zu denen der Hauptschulen (wo es extra Werteinheiten und Begleitlehrer/innen gibt) sehr beschränkt.¹ Viele Betroffene werden außerdem nur auf

Grund der mangelnden Beherrschung der Unterrichtssprache in die Sonderschulen abgeschoben – sie stellen über 20 Prozent der Sonderschüler/innen (Zahl von 1997/98, vgl. die nachstehende Grafik)!



Unterricht der Standardsprache würde im heutigen Deutschunterricht zu kurz greifen: Bis zu den oben erwähnten Lehrplänen der sechziger Jahre mag die Registerzuweisung gestimmt haben, wenn man Standardsprache mit Hochsprache gleichsetzt, wie das ja früher geschehen ist. Aber schon damals, in den Sechzigern, war ein solcher sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Ansatz veraltet. Die situationsgemäße Verwendung von Varietäten ist ansatzweise seit einer Lehrplan-Änderung 1972, spätestens seit den Lehrplänen von 1985ff. als Ziel für den Deutschunterricht in Österreich formuliert.

Schule in Österreich

Kinder von sechs bis zehn Jahren besuchen die vierklassige *Volksschule*, diese entspricht der deutschen Grundschule, der Primarstufe. Danach muss die erste Laufbahnentscheidung getroffen werden. Die vier Jahre der Sekundarstufe 1 werden entweder in der Unterstufe der *allgemein bildenden höheren Schule* (AHS) oder in der *Hauptschule* (HS) absolviert. Es gibt keine gemeinsame Schule für die 10- bis 14-Jährigen. (Neben diesen Schularten für die Sechs- bis Vierzehnjährigen gibt es noch so genannte *Sonderschulen*.)

Die Entscheidung über die Zuweisung zu AHS oder HS treffen im Wesentlichen die Volksschullehrer/innen. Österreichweit wechselten 1997 knapp 30 Prozent von der Volksschule in die AHS, knapp 70 Prozent in die HS. Es gibt hier aber große regionale Unter-

schiede: Während in ländlichen Gebieten die HS deutlich dominiert, besuchen im Ballungsraum Wien zurzeit zirka 63 Prozent aller 10- bis 14-Jährigen die Unterstufe der AHS. Die Fachlehrpläne für die HS und AHS-Unterstufe sind in gemeinsamen Unterrichtsgegenständen gleich, je nach Schulart und -form gibt es aber Unterschiede im Fächerkanon sowie im Allgemeinen Bildungsziel. Die AHS ist als Langform auf die Reifeprüfung ausgerichtet, die in Österreich mit der Studienberechtigung, dem Hochschulzugang, gleichzusetzen ist.

Über 60 Prozent der AHS-Unterstufen-Schüler/innen setzen ihre Schullaufbahn an der Oberstufe der AHS fort, die nach vier Jahren mit der Reifeprüfung abgeschlossen wird. Etwa 30 Prozent wechseln an eine fünfjährige *berufsbildende höhere Schule* (BHS), die zusätzlich zur Reifeprüfung auch eine Berufsausbildung bietet. Knapp ein Viertel der Hauptschulabsolvent/innen wechselt ebenfalls an eine solche berufsbildende höhere Schule, nur sechs Prozent von ihnen wechseln an die AHS-Oberstufe. Neben den berufsbildenden höheren Schulen gibt es berufsbildende mittlere Schulen und berufsbildende Pflichtschulen. Und schließlich haben Schüler/innen vor allem nach der HS noch die Möglichkeit, die neunjährige Schulpflicht an einer einjährigen Polytechnischen Schule abzuschließen.

In allen Schularten wird der Unterrichtsgegenstand Deutsch (in unterschiedlicher Form) gelehrt. Ich selbst unterrichte Deutsch, und zwar an einer AHS, dem privaten Gymnasium Sacré Coeur in Wien. Daher möchte ich mich hier auf den Bereich der AHS (Sekundarstufe 1 und 2) konzentrieren, wenn ich über Deutschunterricht in Österreich rede.

Zum Stellenwert des Deutschunterrichts an AHS

Kennzeichnend für den Unterrichtsgegenstand Deutsch im Unterschied zu anderen ist, dass er kontinuierlich unterrichtet wird (ohne Unterbrechungen in der Schullaufbahn, wie es sie etwa für Chemie oder Biologie gibt) und dass es in Deutsch zur Leistungsfeststellung neben der Bewertung der Mitarbeit im Unterricht und mündlichen Prüfungen *Schularbeiten* gibt. Schularbeiten – in Deutschland heißen sie Klassenarbeiten – sind schriftliche Prüfungsarbeiten. Diese gibt es an der AHS auch in den lebenden Fremdsprachen, in Mathematik und Latein sowie in bestimmten Schulformen auch in Physik und Biologie. Früher nannte man Schularbeitsgegenstände inoffiziell *Hauptfächer* und solche ohne Schularbeiten *Nebenfächer*. Viele Schüler/innen und Eltern haben diese Bezeichnungen und die mit ihnen verbundene Gewichtung beibehalten.

Am Rande: Deutsch ist in der Schulorganisation tatsächlich höherwertig als z. B. Geschichte oder Leibesübungen, und zwar was die Bewertung der Unterrichtseinheit für die Lehrverpflichtung der Lehrenden (Deputat) betrifft.² Als Deutschlehrerin muss ich zur Erreichung meiner vollen Lehrverpflichtung nämlich nicht so viele Stunden unterrichten wie meine Kollegin, die Geschichte und Leibesübungen hat. Gründe für diese Zuteilung sind der höhere Theorieanteil und die Korrekturbelastung in Deutsch. So kann ich mit 17 Wochenstunden „voll“ sein, die Kollegin eventuell erst mit 21.³

Auch an den Stundentafeln zeigt sich der Stellenwert des Faches Deutsch. In der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände hat der Gegenstand Deutsch in der *Unterstufe* der AHS (= fünfte bis achte Schulstufe) die meisten Wochenstunden, nämlich siebzehn, vor Leibesübungen (15) und lebender Fremdsprache/Mathematik (14).

Ohne schulautonome Lehrplanbestimmungen sind in der ersten Klasse fünf Wochenstunden Deutsch vorgesehen, in der zweiten bis vierten Klasse je vier Wochenstunden.⁴ Die Gesamtwochenstundenanzahl in der Unterstufe beträgt je nach Schulstufe neun- und zwanzig bis dreiunddreißig.

In der *Oberstufe* (neunte bis zwölfte Schulstufe) des Gymnasiums (i. A. Schulform mit Latein ab der dritten Klasse und einer zweiten lebenden Fremdsprache ab der Oberstufe) sind für Deutsch je Klasse drei Wochenstunden vorgesehen. Nur Latein und die zweite lebende Fremdsprache haben in der fünften Klasse je eine Woche mehr. In den Oberstufen-Klassen sechs bis acht kann neben dem Pflichtgegenstand Deutsch auch der Wahlpflichtgegenstand gewählt werden, der von den Schülern und Schülerinnen mit zwei Wochenstunden zusätzlich belegt werden kann. Die Schüler und Schülerinnen wählen hier aus mehreren Gegenständen aus.

Der gesellschaftliche Stellenwert des Faches Deutsch zeigt sich nicht zuletzt daran, dass im Rahmen der Reifeprüfung an AHS nur drei Prüfungen für alle verpflichtend sind: eine Klausurarbeit eben aus Deutsch, eine aus Mathematik sowie eine Fremdsprachen-Klausur. Die anderen schriftlichen und mündlichen Prüfungen können die Kandidaten und Kandidatinnen weitgehend frei wählen.

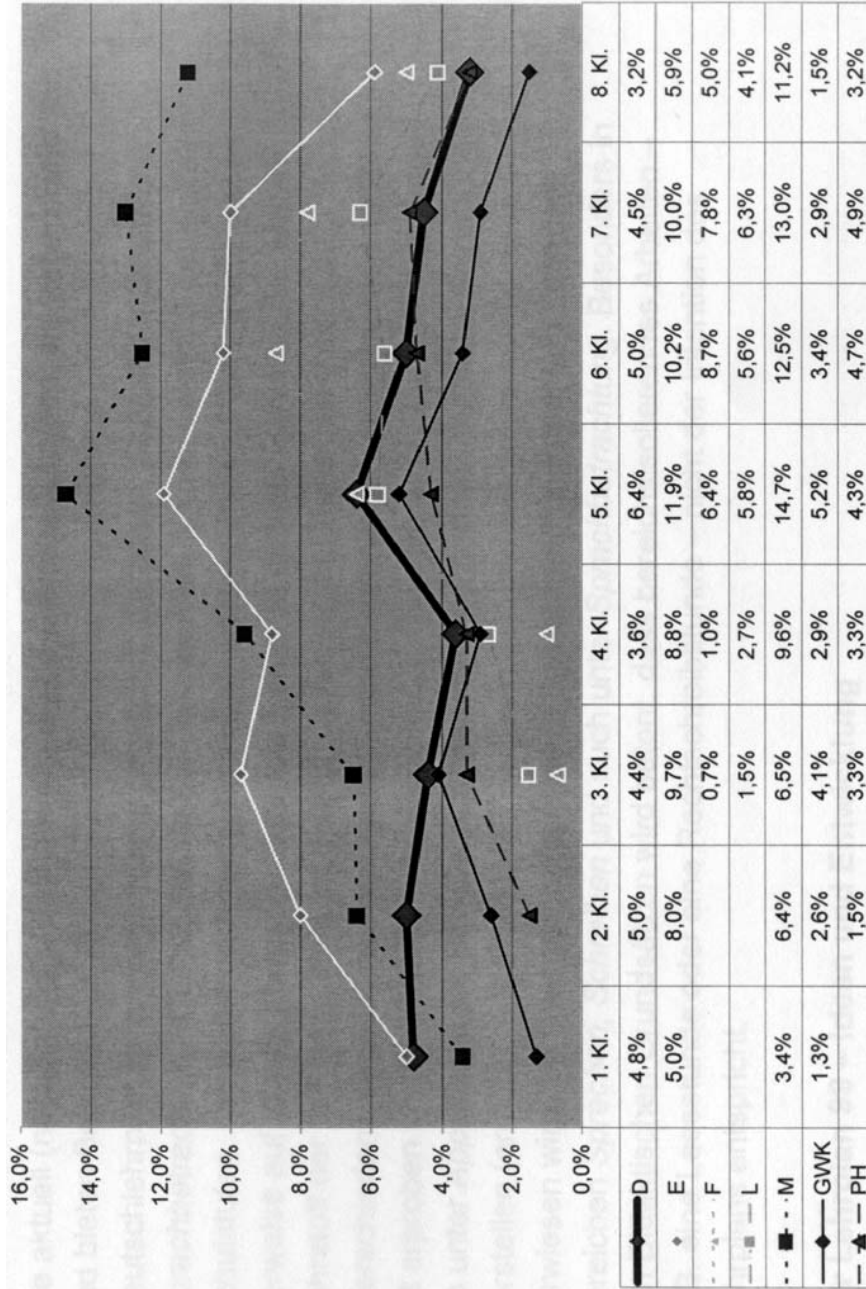
Als Schularbeitsgegenstand mit der höchsten Stundenanzahl könnte Deutsch *der* Angstgegenstand für Schüler/innen sein mit vielen negativen Noten, ausschlaggebend für das Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse.

Ich habe die negativen Beurteilungen in einzelnen Unterrichtsgegenständen nach dem ersten Semester 1998/99 an Wiener AHS exemplarisch verglichen (siehe Grafik). (Es gibt keine gesamtösterreichischen Zahlen, auch nicht zu den Wiederholungsprüfungen am Jahresende.)

In der ersten Klasse zeigt sich, dass die meisten „Nicht genügend“ in Englisch (erste lebende Fremdsprache) anfielen, fünf Prozent der Wiener Schüler/innen wurden hier negativ beurteilt. Deutsch folgt knapp mit 4,8 %. Die Mathematik, der dritte Schularbeitsgegenstand, folgt in der ersten Klasse erst auf Rang drei. Ab der zweiten Klasse allerdings nehmen die negativen Deutschnoten bis zum Ende der Unterstufe ständig ab und Deutsch rutscht auf Platz drei ab. Ab der vierten Klasse wird Mathematik zum absoluten Selektionsfach und bleibt es bis zur achten Klasse, gefolgt von der ersten und dann der zweiten lebenden Fremdsprache. Deutsch dient daher vielleicht noch am ehesten am Beginn der Gymnasialzeit der Selektion, später aber kaum mehr.

Negative Beurteilung an Wiener AHS (1. Semester 1998/99)

Vergleich einiger Unterrichtsgegenstände



Was die Beliebtheit des Gegenstandes Deutsch bei Schüler/innen betrifft, kann ich keine Zahlen vorweisen, schon gar keine repräsentativen. Hier habe ich nur eine Beobachtung vorzuweisen: Meine Schüler/innen und ich sprechen vom *fröhlichen* Deutschunterricht ...

Lehrpläne

Es gibt Lehrpläne für die Unterstufe und Lehrpläne für die Oberstufe. Ein allgemeiner Teil ist für alle Unterrichtsgegenstände bindend. Zu diesem bindenden Teil gehören auch die so genannten *Unterrichtsprinzipien*, die zum Großteil außerhalb des eigentlichen Lehrplans in Form von Verordnungen laufend erlassen werden. Diese Unterrichtsprinzipien geben für alle Gegenstände – mit dem Fokus auf jeweils ganz bestimmten – verpflichtende Ziele und Inhalte an, wie z. B. Sprech- und Leseerziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung oder Verkehrserziehung. Dem Unterrichtsgegenstand Deutsch sind übrigens die meisten dieser Unterrichtsprinzipien explizit zugewiesen. Hier zeigt sich ganz deutlich einerseits seine *Bedeutung im umfassenden Erziehungsauftrag*, andererseits die Einschätzung der *Beliebigkeit seiner Inhalte*.

Die Fachlehrpläne bestehen aus Bildungs- und Lehraufgabe und Didaktischen Grundsätzen, jeweils für Unter- und Oberstufe. Der Lehrstoff als dritter Teil der Fachlehrpläne ist für jede Schulstufe extra formuliert, und dabei bleibt es auch, entgegen den Ankündigungen bei der aktuellen Lehrplan-Reform, über die ich weiter unten noch berichten werde.

Die aktuell (noch) gültigen Fachlehrpläne sind *Rahmenlehrpläne*, sie geben Ziele vor und bieten Beispiele an, Auswahl und Gewichtung nehmen die Lehrer/innen vor. Der Deutschlehrplan ist in vier Bereiche gegliedert: *Sprechen, Schreiben, Lesen* und *Sprachbetrachtung*. Das sind auch die Überschriften für den Lehrstoff der einzelnen Schulstufen. Um isoliertes Arbeiten in einzelnen Bereichen zu verhindern, gibt es Verweise auf jeweils korrespondierende Elemente anderer Bereiche. So wird im Lehrstoff der dritten Klasse etwa im Bereich *Sprechen* bei *Appellieren* nach dem Beispiel „Verschiedene appellative Sprachhandlungen persönlicher und gemeinschaftlicher Art erproben und ihre Wirkung besprechen“ auf den Bereich *Schreiben* verwiesen, wo unter *Appellieren* als Beispiel u. a. genannt ist „partnerschaftliche Beziehungen herstellen (ermuntern, trösten, Hilfe anbieten ...)“ und wiederum auf *Sprechen* verwiesen wird. So finden sich appellative Sprachhandlungen in den Lehrplan-Bereichen *Sprechen, Schreiben* und auch unter *Sprachbetrachtung*. Besonders in den Didaktischen Grundsätzen wird betont, dass bereichsisolierendes Arbeiten – z. B. eine Lesestunde oder eine Rechtschreibstunde – nicht der Intention des Lehrplans entspricht.

Der Lehrplan 99 – Ideen und Entwicklung

Zurzeit ist der von Werner Wintersteiner im Beitrag des vorliegenden Bandes angesprochene neue Lehrplan für die Unterstufe der AHS und die HS (Lehrplan 99) in

Begutachtung, mit Beginn des Schuljahres 2000/01 soll er in Kraft treten. Dieser Lehrplan geht nicht primär von den Fachlehrplänen aus, sondern von einem stark fächerübergreifenden Konzept. Blickpunkt ist neben dem einzelnen Unterrichtsgegenstand die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Schülern und Schülerinnen: Der Schulunterricht soll *dynamische Fähigkeiten* fördern, das sind Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz. Nicht die Vermittlung von Wissen allein ist Ziel des Unterrichts – Schüler/innen sollen vielmehr befähigt werden Lösungswege selbst zu entwickeln, Lernen selbstständig zu organisieren, vorhandene Ressourcen gezielt zu nutzen, eine Urteils- und Entscheidungskompetenz zu entwickeln und am sozialen Geschehen teilzunehmen, Verantwortung zu übernehmen ...

Allgemeinbildung wird im neuen Lehrplan nicht als die Summe des abrufbaren Fachwissens verstanden, sondern an fünf so genannten *Bildungsbereichen* festgemacht, die die Grundlage bilden für *fächerübergreifende Unterrichtsorganisation*. Diese Bildungsbereiche sind *Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung* sowie *Gesundheit und Bewegung*. (In diesen Bildungsbereichen sind auch die bisher in gesonderten Erlässen verordneten Unterrichtsprinzipien enthalten.)

Jeder Unterrichtsgegenstand trägt zu den Bildungsbereichen bei, zu einem mehr, zum anderen weniger.

Zu Beginn der Entwicklung des neuen Lehrplans hatte man einzelne Unterrichtsgegenstände bestimmten Bildungsbereichen zugeordnet und wollte Wochenstunden in diesem Rahmen schulautonom auf die Gegenstände aufteilen lassen. (Diese Überlegung scheiterte unter anderem am Widerstand der Gewerkschaft, die erbitterte Verteilungskämpfe unter den Gegenständen befürchtete.) Geblieben ist die Idee gemeinsamer Ziele mehrerer Unterrichtsgegenstände, und diese sollen vor allem *fächerübergreifenden* Unterricht begründen.

Wesentlich im Konzept des Lehrplans 99 ist außerdem, dass die einzelne Schule angehalten ist, ihre standpunktbedingten Besonderheiten in Unterrichtsgestaltung und Schulleben hervorzuheben. Die Schulen sollen ein ständigen Evaluationsprozessen unterworfenen, individuelles Schulprogramm entwickeln.

Für die Fachlehrpläne führte dieses Gesamtkonzept u. a. zur Unterscheidung eines *Kern-* und eines *Erweiterungsbereichs*. Der Kernbereich umfasst zwei Drittel der vorgesehenen Unterrichtszeit eines Gegenstandes, der Erweiterungsbereich ein Drittel. Der Kernbereich jedes Gegenstandes ist im Abschnitt Lehrstoff (für jede Schulstufe) formuliert, der Erweiterungsbereich ist standortbezogen und wird durch den/die Lehrer/in oder durch ein Team geplant.

Der verbindliche Kernbereich gibt – hier spreche ich explizit für den Deutschlehrplan, an dem ich mitgearbeitet habe – obligatorische Ziele vor. Insofern ist der neue kein Rahmenlehrplan mehr. An welchen Inhalten und wie diese Ziele im Unterricht erreicht werden, bleibt den Lehrern und Lehrerinnen überlassen. Die Didaktischen Grundsätze verpflichten auf didaktische und methodische Leitlinien für das Sprechen, das Schreiben, das Lesen und die Sprachbetrachtung.

Nur hier – in den Didaktischen Grundsätzen – folgt die Gliederung den Vorgängerlehrplänen. Im Lehrstoff für die einzelnen Schulstufen selbst ist diese Bereichsgliederung aufgehoben (u. a. auf Grund des veränderten Lehrplankonzepts, um anderen Gegenständen Andockstellen anzubieten, und um bereichsisolierender Unterrichtsarbeit entgegenzuwirken). Der neue Deutschlehrplan orientiert sich an der Fokussierung bestimmter Aufgaben von Sprache. Entsprechend sind die Gliederungspunkte nun betitelt:

- *Sprache als Grundlage von Beziehungen*
- *Sprache als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen*
- *Sprache als Gestaltungsmittel*

Daneben gibt es einen für alle vier Schulstufen wortidenten Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, der – von uns an den Anfang gesetzt – von den Ministerialbeamten hintangestellt, nach dem Lehrstoff für die vierte Klasse gereiht wurde. Was die Ziele und Inhalte betrifft, ist die Kontinuität zu den Vorgängerlehrplänen absolut gegeben, nur der Fokus ist ein anderer.

Der Lehrplan insgesamt und besonders die Fachlehrpläne sind freilich sehr abstrakt gehalten. Ein Hauptgrund dafür war die Vorgabe des Ministeriums, nicht mehr als etwa eine halbe Seite Lehrstoff pro Schulstufe zu formulieren – insgesamt, für den gesamten Lehrstoff einer Klasse. Es durften keine *Beispiele zur Auswahl und Gewichtung* o. Ä. mehr formuliert werden wie im alten Lehrplan. Der Kernbereich des Lehrstoffs sei verpflichtend und müsse daher so abstrakt gehalten werden, damit die Schulen ihn dann mit ihren spezifischen Zielen und Inhalten füllen könnten. Ein so hoher Abstraktionsgrad setzt die Rezeption durch sehr kompetente Lehrer/innen voraus, was wiederum Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen haben sollte. Weitere Zahlen dazu: Die Didaktischen Grundsätze sollten zunächst ebenfalls maximal eine halbe Seite einnehmen (für alle vier Schulstufen zusammen), die Bildungs- und Lehraufgabe maximal eine Seite. Der gesamte Unterstufen-Lehrplan Deutsch hätte auf fünf-einhalb Seiten Platz finden sollen, nun ist er neuneinhalb Seiten lang. Das liegt aber vor allem daran, dass das Ministerium den engen Rahmen im Nachhinein durch eigene Einfügungen – die vor allem den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht betreffen⁵ – gesprengt und so eine deutliche Gewichtsverschiebung vorgenommen hat:

Im Lehrplan 99 nimmt – auch im Allgemeinen Teil – die Förderung von zwei- und mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen relativ großen Raum ein – eine berechtigte und wichtige Aufgabe, nicht nur des Deutschunterrichts. Um den Deutschunterricht auf die Förderung dieser SchülerInnen-Gruppe zu verpflichten, wurde der fertige Fachlehrplan Deutsch von Seiten den Ministeriums (gegen den expliziten Widerstand der Arbeitsgruppe) beträchtlich erweitert, in den Didaktischen Grundsätzen um fast 50 Prozent. Die Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache nehmen nun – verglichen mit den karg formulierten anderen Aufgaben des Deutschunterrichts – unproportional viel Raum ein. Darüber hinaus wird im Text nun gefordert, „die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit“ zu berücksichtigen und die Schüler/innen im Deutschunterricht so zu „fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird“ (Bildungs- und Lehraufgabe).

Der Deutschunterricht an der Unterstufe der AHS kann so hohen Zielsetzungen aber nicht gerecht werden. Was die Förderung und Integration der Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache betrifft, gibt es keinerlei unterstützende Maßnahmen, die allgemein abgesichert wären. Möglich sind zurzeit nur einzelne Kurse, oft Sammelkurse für mehrere Schulen, mehrere Sprachen, mehrere Altersgruppen, mehrere Herkunftssprachen. Es gibt auch nicht zwei Lehrer/innen pro Klasse wie an vielen Hauptschulen. Im Schuljahr 1997/98 betrug die durchschnittliche Schüler/innen-Anzahl pro Klasse 26,9, d. h. 26,9 individuell zu fördernde Schüler/innen.

Ein Detail aus der Entwicklung der Fachlehrpläne vielleicht noch am Schluss: Zunächst ging man davon aus, was die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 gelernt haben sollen, der Ansatz war also zielorientiert. Konsequenz – auch dem Anspruch der Kürze folgend – durften die Facharbeitsgruppen Schulstufen-übergreifende Fachlehrpläne erstellen. Dann durfte der Lehrstoff nur für maximal zwei Schulstufen geblockt werden (ein Lehrstoff für die erste und zweite Klasse gemeinsam, einer für die dritte und vierte Klasse). Und zuletzt – innerhalb eines Monats – mussten diese Konzepte so überarbeitet werden, dass wieder für jede Klasse ein eigener Lehrstoff formuliert sein musste.

Abgesehen von diesen Details seiner Entstehung, bringt der heftig diskutierte Lehrplan 99 in seinem Gesamtkonzept gerade an den AHS sicher viel Neues. In jedem Fall bedeutet er Legitimation für diejenigen, die bisher schon – und oft unter erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten – fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht geplant und durchgeführt haben.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. dazu zuletzt Rudolf de Cillia: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. In: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Hg. v. Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner. Innsbruck: Studien-Verlag 2000.
- 2) Auf diesen Hinweis ging bereits in der Diskussion Ulf Abraham ein und beklagte das Fehlen dieser Differenzierung in der Bundesrepublik Deutschland, vgl. seinen Beitrag. Von einer ganz anderen Wirkung der „Wertigkeit“ von Fächern im französischen Schulsystem (= coefficient für die Noten aus den einzelnen Fächern) berichtet Bernadette Sailer-Halbron.
- 3) Vgl. zu weiteren (gewerkschaftlichen) Forderungen, besonders nach einer Teilung des Deutschunterrichts bei einer größeren Schüler/innen-Zahl, so wie es in den „Fremdsprachenfächern“ vorgesehen ist: Hans Rojacz: Die letzten Mohikaner. In: *ahs-aktuell* 115. Wien 1999, S. 10f.
- 4) Vgl. dazu die Zahlen in den Beiträgen von U. Abraham, K. Gjaldbaek und M. Krobotová.
- 5) Vgl. als Beispiel für viele kritische Stimmen zum neuen Lehrplan und die Berücksichtigung der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache nochmals Rudolf de Cillia, zit. Anm. 1.

PERSPEKTIVENWECHSEL III

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...

Beim Deutschunterricht finde ich besonders wichtig, dass die Schüler in den Unterricht eingebunden werden. Deutschlehrer, die die ganze Zeit reden und die Schüler nie zu Wort kommen lassen, sind unerträglich. Am besten finde ich Diskussionen in der Klasse. Besonders in der Oberstufe halte ich Referate und das Erlernen der richtigen Sprechtechnik für wichtig. Es sollten mehr Möglichkeiten, wie man sich präsentiert, gelehrt werden. Auch sollte mehr moderne Literatur gelesen werden. Manche ältere Deutschlehrer, die nur Goethe und Schiller und keine moderne Literatur lesen, sind total langweilig. Natürlich sind ältere Werke auch interessant, aber nur alte Werke sind auf Dauer fad. Bei einigen Lehrern stört mich, dass sie den Stil eines Schülers immer verändern und ihm unbedingt ihren eigenen Stil aufzwingen wollen.

Grundsätzlich mag ich das Fach Deutsch gern. Ich finde aber, man könnte mehr Bücher im Unterricht lesen und darüber diskutieren. Um herauszufinden, wie andere eine Figur sehen oder ob sie sich richtig hineinleben können in eine Geschichte. Vielleicht sollte man kleine Diskussionsgruppen bilden und die Eindrücke sammeln und diese dann vor anderen vortragen. So etwas macht mir Spaß.

Wir haben im Deutschunterricht immer sehr interessante Bücher gelesen und interpretiert. Aber es war so schwierig, weil sich unser Lehrer nicht hat durchsetzen können. Oft haben nur fünf in der Klasse das Buch gelesen. Die Bücher waren gut, aber es ist nicht möglich, mit 35 Leuten ein Buch zu besprechen, wenn 90 Prozent nicht aufpassen. Er hätte es anders machen sollen, wenn er Plus und Minus ausgeteilt hätte, hätten die Leute schon aufgepasst. So hat er nur beleidigt getan. Ich habe nie gewusst, was mir mehr auf die Nerven geht, dass er so enttäuscht war oder dass niemand aufpasst. Beides war frustrierend. In Latein hätte sich niemand auch nur gemuckst!

Deutsch ist meiner Ansicht nach eines der vielfältigsten Fächer unseres Schulsystems, da es generell am Deutschlehrer liegt, wie der Unterricht gestaltet wird. Der Deutschlehrer sollte daher darauf achten, den Unterricht nicht zu eintönig zu gestalten, zum Beispiel zu viel Rechtschreibung, Grammatik usw. Weiters sollten neue Medien wie Fernsehen, Internet usw. stärker in den Unterricht eingebunden werden als früher, da diese eine Fülle von Information bieten können.

LEHRAMTSAUSBILDUNG

Ulrike Tanzer

Lehramtsausbildung – Kooperation Universität, Akademie und Schule

Die Universitäten sehen sich nur allzu oft mit dem Vorwurf der Praxisferne und der wissenschaftlichen Abgehobenheit konfrontiert. In diesen Zusammenhang passt auch die oftmals erhobene Forderung nach mehr Schulbezogenheit der universitären Lehramtsausbildung, eine Forderung, die dann meist zusammengespannt wird mit dem Interesse, die Ausbildung schneller und billiger zu machen, d. h. die gesamte Lehramtsausbildung an die Pädagogischen Akademien oder an Pädagogische Fachhochschulen auszulagern. Von anderer Seite wird hingegen vor einer Entwissenschaftlichung der AHS- und BHS-Lehramtsausbildung gewarnt, gehöre doch zum Deutschlehrersein – so der Vorsitzende des Deutschen Germanistenverbandes Hartmut Kugler – „eine sprachkulturelle und literarische Bildung, die neben der kommunikativen auch die ästhetische und die kulturhistorische Dimension umfasst.“

Die Vierte Klagenfurter Tagung *Deutschdidaktik in Österreich* bot ein Forum, die universitäre Lehramtsausbildung von den verschiedensten Standpunkten her zu beleuchten und Reformansätze zu diskutieren, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass zurzeit neue Studienpläne an den österreichischen Universitäten ausgearbeitet werden. Die Bestandsaufnahme durch die DiskussionsteilnehmerInnen, deren einleitende Statements im Einzelnen hier dokumentiert sind, zeigte sehr deutlich die regionalen Unterschiede bei der Lehramtsausbildung auf, bedingt durch unterschiedliche Rahmenbedingungen wie Universitätsgröße und Institutsstruktur. Das Verhältnis Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Pädagogik, der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehramtsausbildung, die ungünstige personelle Situation der Fachdidaktik in Österreich und die mangelnde Kommunikation und Kooperation innerhalb und zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen und Institutionen bildeten die weiteren thematischen Schwerpunkte der Diskussion.

Statements

Mag. Dr. Tanja Böck

(Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien, DaF-Lektorin):

- Lehramt: ein professioneller Beruf? Eine professionelle Ausbildung?
- Berufsbild Lehrer
- Rahmenbedingungen und Arbeitsumfeld der LehrerInnen
- Schule – Universität: zwei Paar Schuhe oder die österreichische Lösung
- Die Freiheit der universitären Lehre

- Unterrichtspraktikum: der Lehrberuf als Lehrberuf?
- Stückwerk: allg. Pädagogik – Fachdidaktik – Schulpraktikum – Unterrichtspraktikum
- Kohärenz zurzeit nur durch Personalunion in Schulpraktikum – Unterrichtspraktikum, Universität – Fachdidaktik und Unterrichtspraktikum – Fachdidaktik
- Gegenseitige Transparenz universitäre Ausbildung und Unterrichtspraktikum
- Losgelöstheit der gesamten praktischen Ausbildung von der theoretischen Ausbildung
- Reformideen anderer Länder (am Beispiel USA): Professional Development Schools, Teaching Teams, Spiral Curriculum, integrierte Uni-Theorie und Schul-Praxis

OStR Prof. Mag. Christine Wildner

(Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien, Ausbildung für AHS- und BHS LehrerInnen)

Am Ende

- „Das (= Lehramtsstudium) ist alles so zerstückelt!“
- Lehrersein – ein schwerer Beruf.
- Organisatorisches : Zusammenarbeit der beiden Ministerien findet nicht statt.
- Die Schulpraxis ist viel zu wenig.
- Die Allgemeine Pädagog. Ausbildung ist überaltet, sie entspricht nicht mehr den Anforderungen im Berufsfeld Schule.
- Die fachwissenschaftlichen Inhalte der Ausbildung sind für den Unterricht oft nicht brauchbar.
- Fachdidaktische Theorien und schulpraktische Erfahrungen gehen nicht Hand in Hand.

Am Anfang

- Die autonome Schule und die autonome Universität beginnen sich zu entwickeln.
- Das neue UOG tritt in Wien Anfang 2000 in Kraft.
- Neue Studienpläne sind im Entstehen, nicht nur für die Germanistik.
- Zukunftsperspektiven werden gesucht :
Die APA (Allgemeine Pädagogische Ausbildung) soll erweitert und verbessert werden, dabei steht die Praxis im Vordergrund.
Neuerdings wird wieder überlegt, wie Lernkultur an Schule und Uni entwickelt werden kann.
- Schlüsselqualifikationen für LehrerInnen an allgemeinbildenden höheren Schulen und für ihre AusbilderInnen an den Universitäten werden erstellt: Fach- und Unterrichtskompetenz, Selbstkompetenz, Organisationskompetenz und Beratungskompetenz.
- Kooperation und Koordination zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Pädagogischer Ausbildung und Schulpraktikum funktioniert immer besser.
- STEP : Im Rahmen der Lehramtsstudien läuft derzeit in Wien ein Projekt am Zentrum für Schulpraktikum, in dem die Studienanfänger in vier Semesterwochenstunden im

- ersten Studienjahr das Berufsfeld eines Lehrers/einer Lehrerin erfahren, erleben und reflektieren können.
- Schule als Lehr- und Lerninstitution/Schule als Dienstleistungsbetrieb steht im Blickfeld der Universität.
 - Die Erziehungsarbeit wird immer vordringlicher – die Lehrveranstaltungen (in kleinen Gruppen) der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung beschäftigen sich mit praxisrelevanten Themen: z. B. Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht, Suchtprävention, Klassenmanagement, LehrerInnenteamarbeit, ...
 - Verbindungen zum Lehrgang des Unterrichtspraktikums werden „angedacht“: z. B. Inhaltliche Vernetzung : Inhalte meines Lehrens (Lehrplan 99) – Fachwissenschaft – Methodik (offenes Lernen) – Fachdidaktik; Erzieherische Aufgaben des Unterrichts (Supervision) – Allgemeine Pädagogische Ausbildung;
 - Handlungs- und Prozessorientierung in der Praxis ist das Ziel!

*OSTR.Prof. Mag. Diethelm Bacher
(Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten)*

Die Frage, inwieweit sich die universitäre Ausbildung in Bezug auf die Schulpraxis mit der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Akademie vergleichen lässt, kann meines Erachtens folgendermaßen beantwortet werden:

Die Pädagogische Akademie verfügt über ihr unmittelbar angeschlossene und mit ihr eng verbundene eigene Übungsschulen, also auch über eine Übungshauptschule für die Zehn-bis Vierzehnjährigen. Diese Tatsache stellt wohl eher ein Plus gegenüber der Universität dar.

Die PraxislehrerInnen an dieser Übungshauptschule stehen in engster Verbindung mit der Pädagogischen Akademie. Daher wissen alle – ob an der Akademie oder an der Übungsschule – über die unmittelbaren Erfordernisse und Bedürfnisse der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden Bescheid. Dabei kommt – auch dies wohl ein Unterschied zur Universität – eine Tendenz zur Didaktisierung des Lehrstudiums in sämtlichen Studienbereichen der Akademie zum Ausdruck. So treten die eigentlichen Fachwissenschaften etwas hinter die Fachdidaktiken zurück. An der Universität aber steht m. E. wohl noch eher die wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund.

Die Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung an der P.A. ist es, den Studierenden während ihres gesamten Studiums Hilfestellung für ihre Tätigkeit als Lehrerinnen und ErzieherInnen zu leisten. Vor allem ab dem zweiten Semester übernehmen die Studierenden im Rahmen der Schulpraxis unterrichtliche Teilaufgaben; dies steigert sich von Semester zu Semester von Unterrichtssequenzen über Einzelstunden bis zu projektartigen Einheiten über mehrere Stunden und Tage und zum so genannten „Blockpraktikum“ (derzeit im fünften Semester). In diesem Blockpraktikum sind die Studierenden ca. einen Monat an einer der Hauptschulen des ganzen Bundeslandes und übernehmen den gesamten Unterricht in ihren Fächern in eigenständiger und verantwortlicher Weise, betreut und unterstützt von Praxislehrerinnen der jeweiligen Schulen. Da-

ran schließt sich im sechsten Semester noch ein sich über mehrere Wochen erstreckendes Unterrichtsprojekt im Hauptfach, dies wiederum an der Übungshauptschule der PA.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die fachwissenschaftliche und die humanwissenschaftliche Ausbildung an der PA liefern die Grundlagen für die permanente Selbstbewährung der Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung, in der sie von den PraxislehrerInnen intensiv betreut werden. Diesen wiederum stehen PraxisberaterInnen aus den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften sowie den Humanwissenschaften der PA zur Seite.

Ein Wort noch zur fachwissenschaftlichen Ausbildung im Fach Deutsch an der PA.: Sie ist – im Gegensatz zur Universität – etwas pragmatischer ausgerichtet, also eher direkt an den Bedürfnissen der Schulpraxis orientiert, soll aber natürlich auch den Studierenden einen fundierten Überblick über das Fach bzw. die Fachwissenschaft im Sinne eines weiteren Horizonts vermitteln.

Prof. Mag. Christa Wernisch

(BMHS- und AHS-Lehrerin in Innsbruck, Lehrbeauftragte für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck, Betreuungslehrerin für Schul- und Unterrichtspraktikum)

Erfahrungen im fachdidaktischen Bereich der Universität

- Defizite der Studierenden: häufig zu wenig fachlicher Überblick, um sich wirklich auf fachdidaktische Probleme konzentrieren zu können.
- Stunden sind oft ausgelastet mit historischem Überblick über die Entwicklung der Fachdidaktik – zu wenige Stunden für das tatsächliche Erproben/ das eigene Erfahren von Methoden.
- Studierende sind oft begeistert, selbst Sachen ausprobieren/erfahren zu können, reine Theorie nützt zu wenig im eigenen Unterricht.
- Eigene Methodenvielfalt als Unterrichtsmethode war mir bisher immer wichtig (learning by doing) – und auch das Bewusstwerden der Probleme, die man in der eigenen Schulzeit hatte (oft auch aus einer bestimmten Haltung des Lehrers heraus!).

Organisatorisches

- Mangel: zu wenig Dialogmöglichkeiten mit anderen Fachdidaktikern (auch derselben Uni)
- Anwesenheitspflicht für Studierende (Problem der Verschulung)

Erfahrungen am ILS

- Alte Form der Einführungsphase: StudentInnen kamen erst relativ spät in Kontakt mit der Schule. Dadurch kam die Erkenntnis, dass eine Studienrichtung nicht optimal gewählt wurde, oft zu spät, um um- oder auszusteigen.
- Neuerung seit 1997/98:
STEP 1: Kontakt mit der Schule schon im ersten Studienjahr; drop-out Rate ca. 30%.

NEUE AUSBILDUNG: 14 Stunden reine pädagogische Ausbildung in Innsbruck (Problem der Verschulung)

Prof. Mag. Gerald Haas

(AHS-Lehrer in Graz, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Graz, Betreuungslehrer für Schul- und Unterrichtspraktikum, Mitarbeit am Lehrplan 99)

Wann kommt der Aufbruch in der universitären Ausbildung der DeutschlehrerInnen?

1993 waren in Klagenfurt „Grenzüberschreitungen“ angesagt, auch auf dem Gebiet der Lehreraus- und -fortbildung. Was ist aus unseren Ankündigungen und Forderungen geworden? Wurden die markierten Grenzen und Barrieren tatsächlich überschritten? Oder ist alles beim Alten geblieben? Bleibt uns nur noch die Hoffnung auf etwas dynamischere „Aufbrüche“?

Etwas müde davon, unsere gleichen Diagnosen und Vorschläge mit neuen schönen Worten vorzubringen, habe ich einige Aussagen zum Thema aus dem ide-extra-Ergebnisband¹ der letzten Tagung und von der Linzer Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik (1995)² mit der derzeitigen Situation verglichen.

Im Zentrum der Kritik stand und steht die universitäre Ausbildung der LehrerInnen für die mittleren und höheren Schulen. Reinhard Stockinger, BHS-Lehrer und Lehrerfortbildner, hat das einfach so formuliert:

Die Universität hat den Auftrag, Lehrer auszubilden im Hinblick auf ihren Beruf. Das geschieht aber nicht. (...) Es mangelt an Kompetenz in allen Bereichen, in fachlicher, persönlichkeitsbildender und methodisch-didaktischer Hinsicht.

(Reinhard Stockinger, GÜ 102)

Wendelin Schmidt-Dengler, der uns allen bekannte Universitätsprofessor, schon etwas theoretischer:

In der Praxis existieren die beiden Systeme Schule und Universität so gut wie unverbunden nebeneinander, und das Bedürfnis nach Kontaktaufnahme scheint eher gering. Es sind zwei sich selbst unterhaltende Systeme, die lediglich durch den Gesetzgeber, der die Ablegung bestimmter (...) Prüfungen vorsieht, miteinander in Verbindung stehen.

(Schmidt-Dengler, Für die Theorie bei der Praxis Rat holen, ÖGG 5)

An dieser Diagnose hat sich inzwischen nichts geändert. Allerdings hat es vor fünf Jahren auch Vorschläge gegeben, wie dieses Nebeneinander zu überwinden wäre und wer die Initiative in welcher Weise ergreifen sollte:

Dass die Germanistik ihr stärkeres Standbein in der Ausbildung der Lehrer hat, sollte endlich auch als Chance für die Forschung wahrgenommen werden, und zwar als Chance, die Inhalte, die sie zu vermitteln sucht, auch einer Prüfung zu unterziehen; sie sollte ihre Inhalte zur

Diskussion stellen (...) Die gute Dotierung des Faches mit Dienststellen und Lehrmitteln ist nur daraus abzuleiten, dass die Hauptarbeit der Lehrerausbildung dient (oder dienen sollte).

(Schmidt-Dengler, ÖGG 7f.)

Mir ist nicht bekannt, dass man sich in Österreich inzwischen um eine entsprechende begleitende oder grundlegende germanistische Forschung mit Blick auf den Deutschunterricht bemüht hätte.

Als Leiter der Arbeitsgemeinschaft der Germanisten an AHS der Steiermark habe ich zum Beispiel dem Grazer Institutsvorstand vor der Ausschreibung zur Neubesetzung einer Lehrkanzel das Anliegen der DeutschlehrerInnen schriftlich überreicht, einen Lehrstuhl für Fachdidaktik einzurichten oder zumindest das Forschungsgebiet so zu benennen, dass es uns Deutschlehrern mittelbar zugute kommt. Offensichtlich ohne Folgen. Werner Wintersteiner hatte 1993 konstatiert:

Es gibt in Österreich keinen einzigen Lehrstuhl für (Deutsch)didaktik. (...) Das Prestige der Lehrerausbildung bei den Studenten an der Universität ist ein ganz geringes (Didaktik als lästiges Anhängsel). (...) Eine grundsätzliche Strukturveränderung wäre nötig.

(GÜ, 105)

Und Wendelin Schmidt-Dengler:

Es gibt (an der Universität) zwei Kreise: Der eine ist die Fachwissenschaft, die in sich selbst genügsam ruht. Der andere ist die Fachdidaktik. Ich glaube, dass das Gespräch zwischen diesen beiden zum Erlahmen gekommen ist, und das müsste nicht so sein.

(GÜ, 103)

Was Robert Saxer zu der Bemerkung veranlasste:

Es stimmt nicht, dass das Gespräch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft „ins Erlahmen geraten ist“. Dieses Gespräch hat im Grunde niemals stattgefunden. (...)

(GÜ, 106)

Und Schmidt-Dengler:

Tatsache ist natürlich, dass im akademischen Betrieb die Fachdidaktik in keiner Weise adäquat etabliert ist. Es wäre wirklich ein Anliegen, im Bereich der Hochschulorganisation Änderungen zu schaffen. (...) Nur, so wie die Dinge jetzt stehen (Organisationsform der Wissenschaft), zeigt sich, dass das nicht so bald der Fall sein wird.

(GÜ, 107)

Und dabei scheint es wohl geblieben zu sein. Offensichtlich sind auch die Aufgaben der Fachdidaktik im Konzert der Lehrerausbildung noch umstritten, obwohl sich Werner Wintersteiner seit Jahren bemüht, ihre Funktion zu verdeutlichen:

Der Fachdidaktik kommt eine zweifache und paradoxe Rolle zu, und zwar nicht nur als Faktor einer komplexen Arbeitsteilung, sondern genauso als Instanz der Überwindung dieser

Arbeitsteilung. (...) Dann kann sie die integrierende Kraft zwischen Pädagogik, den Fachwissenschaften und dem Schulunterricht sein. (...)

Die Deutschdidaktik steht auch in Distanz zum praktischen Deutschunterricht. Sie muss auf einer theoretischen Ebene die Ziele und Möglichkeiten des DU herausarbeiten und Maßstäbe entwickeln, anhand derer die Methoden und (...) das Alltagswissen der Lehrer gemessen werden.

Die Deutschdidaktik ist in gewissem Maße unabhängig von der Germanistik, sie modelliert deren Forschungsfeld auf dem Hintergrund der Erfordernisse der Schulpraxis neu und anders, und sie geht in vielem weit über das Feld der Germanistik hinaus.

Aufgabe der DD ist nicht die Vermittlung von etwas an jemanden, sondern die Vermittlung zwischen zwei Bereichen: zwischen der fachlich-systematisch orientierten Germanistik und der lebensweltlich-thematisch orientierten Schule. Deutschunterricht ist eben nicht (in erster Linie) Propädeutik der Germanistik, sondern sprachliche und literarische Bildung für den Alltag.

(Werner Wintersteiner, Die heilige Dreifaltigkeit in den Zeiten der Säkularisierung – Sieben Thesen über die Beziehung zwischen Germanistik, Deutschdidaktik und Deutschunterricht, ÖGG, 20f.)

Wenn man die Reform der Lehrerbildung ernst nimmt, steht für mich außer Frage, dass eine solche Lehrkanzel für Didaktik des Deutschunterrichts sofort eingerichtet werden muss.

Wissenschaftler wie Werner Wintersteiner haben sich seit Jahren mehr als ausreichend für diese Funktion legitimiert. Ein solcher Lehrstuhl hätte Leuchtturmfunktion; das Problem eines breiten qualifizierten Nachwuchses von Didaktikern würde es allerdings noch nicht lösen.

Derzeit sind LehrerInnen, die als Lektoren fachdidaktische Lehrveranstaltungen betreuen, kaum in der Lage, sich neben ihrer vollen Lehrverpflichtung an der Schule ausreichend fachdidaktisch weiterzubilden, größere Untersuchungen vorzunehmen oder die Kontakte mit Fachwissenschaftlern oder LehrerInnen zu pflegen.

Schmidt-Dengler hat 1994 wohl etwas blauäugig von einer Kommunikationsoffensive unter den Beteiligten geträumt:

Nachholbedarf besteht vor allem auf Seiten der Universitätsgermanistik, die sich nicht mehr als Erkenntnislieferant für die Lehrer verstehen sollte, sondern einmal genau deren Bedürfnisse befragen und von da ausgehend ihre Erkenntnisse in Ordnung bringen müsste. (...) Es würde bedeuten, dass die Universitätsgermanisten mit Regelmäßigkeit an Schulstunden teilnehmen (...) und dass Lehrer mit der Schulerfahrung im Unterricht an den Universitäten zum Zug kommen sollten, wobei gerade in diesen Fällen Habilitationen – vor allem von den zuständigen Schulbehörden – gefördert werden sollten. Karrieren, die beide Sphären umgreifen, sind die unabdingbare personale Voraussetzung zur Verbesserung der Situation. In diesem Sinne läge es auch an den Schulbehörden, Vorsorge zu treffen. Diese Debatte müsste österreichweit in Angriff genommen werden. (*ÖGG, 9*)

Allerdings müssten die Impulse von außen kommen (...) – das meint nun die Lehrer an den Schulen, die sich zur Kritik an dem Lehrveranstaltungsangebot der einzelnen Universitäten aufgerufen sehen und überprüfen sollten, welche Fragestellungen und Methoden überhaupt abgedeckt werden. Ein Forderungskatalog von Lehrern an die Universitätslehrer wäre die erste dringlichste Aufgabe. (*ÖGG, 8*)

Also auch Schmidt-Dengler erkennt die Notwendigkeit von „personalen Voraussetzungen zur Verbesserung der Situation“.

Ich sehe bisher noch keine Initiative, auf welche Weise man jüngeren, aber bereits unterrichtserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern die Chance bietet, sich fachdidaktisch weiterzubilden und zu profilieren.

Will man das erreichen, so schlage ich vor, an jedem Institut für Germanistik etwa zehn LehrerInnen für einen Zeitraum von drei Jahren einzustellen. Ihre Aufgabe wäre es, ein bis zwei Klassen in der Schule zu unterrichten, einen didaktischen Lehrauftrag am Institut zu betreuen, aber sonst für fachdidaktische Studien und für die dafür nötige Koordination Arbeitszeit zu haben.

Voraussetzung für die Bewerbung und Bestellung für diese Funktion wären überdurchschnittliche Erfolge im Studium und in der Schulpraxis, mehrjährige Unterrichtserfahrung und einschlägige Fortbildungsnachweise. Die erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgaben und die didaktische wissenschaftliche Tätigkeit sollte eine Verlängerung der Funktion ermöglichen und allenfalls zu einer Dissertation oder Habilitation führen. Auf solche Weise erscheint mir gewährleistet, dass in absehbarer Zeit ein breiteres Kontingent von leistungsfähigen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung befruchtet.

Schmidt-Dengler weist aber auch auf die Mitverantwortung der Schulbehörden hin. Alle diese Initiativen werden m. E. mehr oder weniger im Sand verlaufen, wenn für die inhaltliche und organisatorische Arbeit nicht klare Verantwortlichkeiten, Kompetenzen und Leistungsverpflichtungen vereinbart werden. Kontakte unter den beteiligten Gruppen (Wissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Lehrer verschiedener Schultypen, Betreuungslehrer, Pädagogische Akademien, Schulaufsicht, Fortbildungsinstitutionen u. a.) haben bisher meist nicht funktioniert, weil nicht ausreichend festgelegt ist, wer für die so notwendige Koordination und Kooperation verantwortlich ist. Die inhaltliche und organisatorische Abstimmung und Zusammenarbeit unter allen an der Lehrerbildung Beteiligten ist gesetzlich zu regeln.

Strukturell sind durch das neue Universitäts-Studiengesetz (UniStG) für das Lehramtsstudium neue Weichen gestellt.

Die klare berufsspezifische Zielsetzung und damit die Trennung vom Diplomstudium, die erweiterte, fachübergreifende Studienkommission für das Lehramt, die Verlagerung der Stundenkontingente zugunsten der pädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verlangen eine neue Orientierung.

Ich frage mich allerdings, was von dieser Neuordnung zu erwarten ist, wenn die Vertreter der Schule (Lehrer) und (Fach-)Didaktik in diesen Prozess nicht entsprechend eingebunden werden.

Weiterhin sind Symptome der bildungspolitischen Konfusion in unserem Land zu beobachten, die durch unkoordinierte Parallelaktionen verschiedener Ministerien, Lehrerausbildungsgänge an Universitäten und Akademien, verschiedener Schulformen samt ihren Fortbildungsinstitutionen verursacht werden. Die Frage ist auch, ob die Universitätsinstitute die Aufgabe einer zeitgemäßen Lehrerausbildung erfüllen wollen oder können. Die fachliche und didaktische Kompetenz dafür ist schon personell nicht gegeben.

Wenn es nicht zu einem Etikettenschwindel kommen soll (indem der derzeitige Apparat sich das Mäntelchen der Lehrerausbildner umhängt), dann muss es an den germanistischen Instituten zu einem Paradigmenwechsel kommen.

Das bedeutet neue Studien- und Forschungsschwerpunkte, die frühe Einbindung des Berufsfelds Schule, neue Abteilungen, darunter obligatorisch eine personell und materiell gut ausgestattete Abteilung für Fachdidaktik.

Sollte die Universität das nicht wollen, dann gäbe es nur den Weg in eine neue gemeinsame Institution der Lehrerausbildung (z. B. Fachhochschule) mit einer personellen Anbindung für einzelne qualifizierte Universitätslehrer.

Mag. Hemma Chocholka

(Absolventin des Unterrichtspraktikums, Wien)

- Es gibt zwar eine Studieneingangsphase für das Diplomfach Germanistik, nicht aber eine Art Studieneingangsphase für das Lehramt (Vorziehung von pädagogischen und fachdidaktischen Veranstaltungen).
- Die meisten StudentInnen machen ihr Schulpraktikum im zweiten Studienabschnitt und einige realisieren vielleicht erst dann, dass sie für das Lehramt nicht geeignet sind. Schulpraktische Erfahrungen sollten daher schon viel früher im Studienverlauf verpflichtend eingeführt werden. Dabei ist die fachliche Kompetenz nicht immer ausschlaggebend, sondern was der/die angehende LehrerIn auch an sozialen Kompetenzen vorweisen kann (z.B. Schnuppertage in der Schule – Begleitung von Schulklassen auf Wandertagen, Exkursionen; Vorbereitung kleiner Projekteinheiten).
- Viele Wahlfächer wären gute Ergänzungen zum Rahmenplan der Lehramtsausbildung. In den seltensten Fällen wird jedoch auch eine Aufbereitung des Stoffes für die Schule angeboten. Eine Abhilfe könnten Konversatorien für LehramtsstudentInnen sein.
- Die Universitäten sind Orte der Wissenschaft, was ja auch gut ist, doch was angehende LehrerInnen in der Schule brauchen, darauf wird nicht ausreichend eingegangen. In dieser Hinsicht müssten die Universitäten besser mit den Schulen zusammenarbeiten.
- Die Fachdidaktik, die für den/die zukünftige/n LehrerIn genauso von Wichtigkeit ist wie die Allgemeinpädagogik, wird im Vergleich mit acht zu achtzehn Stunden während des Studiums benachteiligt.
- Die Studierenden sollten während der Ausbildung vermehrt auf die Möglichkeit von Zusatzqualifikationen aufmerksam gemacht werden. Wenn die Universitäten diese Zusatzqualifikationen nicht anbieten, so sollte doch auf andere Institutionen (z. B. PÄDAK) hingewiesen werden. Ein Problem dabei ist allerdings, dass sich meist nur „fertige“ ausgebildete Lehrer/innen zu diesen Veranstaltungen anmelden dürfen.

*Univ.-Ass. Mag. Dr. Kornelia Tischler
(Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Klagenfurt)*

These 1

Im Mittelpunkt der universitären Lehrer/innenausbildung steht die Fachwissenschaft, während die Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sich eher in einer „marginalen Rolle“ befinden. Fragen:

- Wie kann eine stärkere Vernetzung ohne Qualitätsverluste in den drei Disziplinen erreicht werden ?
- Was ist der Beitrag der Fachdidaktik/Erziehungswissenschaft zur „marginalen Rolle“?

These 2

Die universitäre pädagogische Ausbildung wird von den Studierenden und AbsolventInnen zumeist als unzureichend und/oder nicht zufriedenstellend beurteilt/wahrgenommen. Fragen:

- Kann eine pädagogische Ausbildung mit vierzehn Semesterstunden überhaupt als ausreichend angesehen werden?
- Werden die Lehrveranstaltungen lediglich besucht oder wird auch studiert?
- Wie erfolgt die Vernetzung in der Aufarbeitung des Schulpraktikums (Schule – Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft)?

These 3

Vorurteile und wechselseitige Schuldzuweisungen sind oftmals kennzeichnend für die Verbindungen zwischen den Instanzen. Fragen:

- Was wäre über die Klärung der Aufgaben hinaus in der Ausbildung zur Verbesserung der Interaktion notwendig?
- Wie können positive Erfahrungen in der Kooperation für die Allgemeinheit nutzbar gemacht werden?
- Was sind fördernde Bedingungen zur Verbesserung der Interaktion?

These 4

Die universitäre Ausbildung erbringt einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrer/innenbildung, wenn es gelingt theoretisches Wissen, Handlungswissen und Erfahrungen aus dem Schulpraktikum in Beziehung zu setzen und in persönlich bedeutungsvolle Lernprozesse zu integrieren.

Veränderungen durch das UniStG 97: Aufgrund der Bestimmungen des UniStG 97 müssen neue Studienpläne erstellt werden (bis 1. Oktober 2002).

Eine Lehramtsstudienkommission pro Fakultät
 Studiendauer neun Semester / zwei Studienabschnitte
 60-80 SeSt (Semesterstunden) pro Unterrichtsfach
 Pädagogische Ausbildung (aus beiden Fächern): 14 SeSt – davon 2 SeSt für Kulturtechniken
 Fachdidaktische Ausbildung pro Unterrichtsfach: 13 SeSt – davon 2 SeSt für Kulturtechniken
 Fachwissenschaft pro Unterrichtsfach: 52 SeSt
 Freie Wahlfächer: 8 SeSt
 Schulpraktikum: 12 Wochen

Die neue Studienkommission erfordert, dass alle an Lehrer/innenbildung beteiligten Gruppen gemeinsam den Rahmen (Ziele, Stundenverteilung,...) der Ausbildung diskutieren und festlegen. Damit wäre zum einen die Chance gegeben, gemeinsame Verantwortungen zu erkennen sowie neue Umsetzungsformen (aber auch Kooperationsformen) zu erarbeiten und umzusetzen (vgl. unten). Zum anderen besteht leider ebenso die Gefahr, dass lediglich Formalia im Mittelpunkt der gemeinsamen Besprechung stehen und somit die Trennung der drei Bereiche erhalten bleibt.

Welche Chancen und Risiken ergeben sich im Rahmen der Diskussion um Veränderungen?

- Die Ausweitung und Veränderungen gesellschaftlicher Entwicklungen erfordern eine erweiterte Professionalisierung und Kompetenzvermittlung. Dies erfordert ein neues Verständnis der Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie Erziehungswissenschaft.
- Die Modelle des Theorie-Praxis-Bezugs benötigen detaillierte Überlegungen (Gültigkeit/Brauchbarkeit) v. a. hinsichtlich der Vernetzung innerhalb der Universität (z. B. Kulturtechniken) und der Kooperation mit Schulen.
- Die LehrerInnenbildung neu zu gestalten, soll nicht heißen „von Grund auf“ alles neu zu machen, sondern auch Bewährtes zu erhalten.
- Gesellschaftliche Probleme/Entwicklungen lassen sich nicht 1:1 auf die Schule übertragen bzw. sind auch nicht von der Schule lösbar. Noch weniger lassen sich daraus direkte Ausbildungsziele ableiten – oder sollten alle Studierenden beispielsweise auch als Therapeuten/innen ausgebildet werden?

LehrerInnenausbildung der Zukunft

Derzeit haben wir ein dreigliedriges System aufzuweisen:

PflichtschullehrerInnen	–	Pädagogische Akademie
AHS/BHS-LehrerInnen	–	Universitäre Ausbildung
FachlehrerInnen	–	Berufspädagogische Akademie

ARGE Fusion Pädagogische Akademie – Universität:

Längerfristige Ziele

- gemeinsame Ausbildung

Mittelfristige Ziele

- Entwicklung neuer Studienpläne
- gemeinsame Forschungsprojekte
- Entwicklung eines organisatorischen Rahmenkonzepts

Kurzfristige Ziele

- vertrauensbildende Maßnahmen
- gegenseitige Anrechnung
- gemeinsame Lehrveranstaltungen
- gemeinsame fachbezogene Arbeitsgruppen

ARGE Schulpraktikum:

Stundenverteilung für Studierende pro Fach (60 Stunden)

- 30 Stunden Fachunterricht
- bis max. acht Stunden Tagesblock
- mindestens vierzehn Stunden Besprechung mit BetreuungslehrerInnen
- mindestens vier Stunden gemeinsam mit FachdidaktikerIn und BetreuungslehrerIn an der Universität

Unterrichtsanforderungen

- mindestens vier Stunden selbstständiger Unterricht
- davon zwei Stunden Unterricht hintereinander in derselben Klasse

Begleitlehrveranstaltungen

- fachdidaktische Lehrveranstaltung
- pädagogische Lehrveranstaltung „Aufarbeitung von Schulerfahrung“

Diskussionsergebnis

8-Punkte-Programm zur Reform der universitären DeutschlehrerInnenausbildung

- Relevanz der germanistischen Ausbildung (Stichwort: philologische Schlüsselqualifikationen) im Lehramtsstudium Deutsch
- Verlagerung und Ausweitung von fachwissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten, die dem Lehrberuf dienlich sind (auch unter Einbeziehung anderer Fachbereiche)
- Stärkung der Deutschdidaktik an Universitäten und Schulen (u. a. Verbesserung der personellen Situation)
- Ausarbeitung der neuen Studienpläne unter verpflichtender Miteinbeziehung von FachdidaktikerInnen, LehrerInnen und Lehramtsstudierenden
- Einbindung wissenschaftlich angeleiteter und reflektierter Praxisanteile in das Lehramtsstudium Deutsch

- Zusatzqualifikationen (z. B. DaF-Ausbildung) als Möglichkeit der Profilierung für das Lehramt und für andere Berufsfelder
- Kooperation Universitäten – Pädagogische Institute bei Unterrichtspraktikum und berufsbegleitender Fortbildung
- Verbesserung der Kommunikation innerhalb und zwischen den Bildungseinrichtungen und -institutionen (Universität, Schule, Pädagogische Akademie, Pädagogisches Institut, Landesschulrat, Ministerien)

Anmerkungen:

- 1) Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994 (zitiert als GÜ).
- 2) Generalversammlung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik, Linz, Mai 1995 (zitiert als ÖGG).

PERSPEKTIVENWECHSEL IV

Was ich den DeutschlehrerInnen schon immer sagen wollte...

Deutschlehrer sind für mich eine eigene Spezies. Soweit ich mich erinnern kann, waren die Germanisten eigentlich immer diejenigen, die ihren Unterricht am abwechslungsreichsten und lustigsten gestaltet haben. Auffällig ist auch, dass Deutschlehrer sehr viel mehr auf ihre Schüler eingehen und mit viel Geduld versuchen, Fehler und Probleme klarzustellen und zu lösen.

Ich hatte bis jetzt fünf Deutschlehrer und nur bei einem hat mich der Unterricht interessiert, ich meine so interessiert, dass ich mich schon in der Pause auf die nächste Deutschstunde freute. Was die Stunden so toll machte, war, dass wir fast jedes Mal eine Diskussion geführt haben. Mit wirklich mitreißenden Themen. Der Lehrer zeigte Autorität, das heißt, wir hatten Respekt vor ihm, aber er war gleichzeitig nett und entgegenkommend. Er hatte Humor und machte ein paar Schmähs zur Auflockerung. Das komplette Gegenteil zur Deutschlehrerin in der Unterstufe. Sie war kurz vor der Pension und viel zu gut zu uns. Sie konnte sich nicht durchsetzen und wir taten, was wir wollten.

Der Deutschunterricht ist meiner Meinung nach viel zu sehr von den Neigungen der einzelnen Lehrer beeinflusst. Dies macht es nicht gerade einfach, über den Deutschunterricht allgemein zu urteilen. Die eine Lehrerin spezialisiert sich auf Rechtschreibung, die andere auf Grammatik und wieder andere auf Theaterstücke. Deshalb wäre es sinnvoll, die Deutschlehrer wöchentlich zu tauschen, auch wenn das schwieriger zu verwalten ist. Im Allgemeinen gefällt mir aber der Deutschunterricht gut, und ich finde, er gehört neben EDV und Englisch zu den wichtigsten Fächern. Und das sage ich, obwohl ich die ersten zwei Jahre am Gymnasium Professor P. erdulden musste, welcher Noten nach Lust und Laune zu geben pflegte. Seine Pensionierung war eine Wohltat für alle.

Der Deutschunterricht, den ich die letzten vier Jahre hatte, war ganz okay. Wir haben viele interessante Bücher gelesen, darüber diskutiert, Arbeitsaufgaben dazu gemacht, und manchmal den Film zum Buch angeschaut. Außerdem haben wir verschiedene Möglichkeiten erlernt, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Wir haben Aufsätze, Reden, Berichte geschrieben und auch gezielt gelernt, unsere Rechtschreibung zu verbessern und auf die Form zu achten.

Bei uns im Deutschunterricht war auch immer Kreativität wichtig. Zum Beispiel haben wir jeden Monat eine Monatshausaufgabe bekommen, bei der wir das Thema selbst bestimmen durften. Im Monat Mai haben wir den Stammbaum des Wortes Mai aus dem Lexikon suchen müssen und alle Wörter, die mit Mai anfangen. Im November haben wir einen Comic zu dem Buch gestaltet, das wir gelesen haben. Am Schulschluss haben wir die schönsten Sachen ausgesucht und ein Buch binden lassen. So haben wir immer eine Erinnerung an unsere Klasse. Vorne haben wir unsere Photos draufgeklebt und alle haben unterschrieben. Hinten hat unsere Deutschlehrerin einen Abschieds-

brief für uns gestaltet, in dem sie für jeden von uns etwas, das ihr besonders gut gefallen hat, niedergeschrieben hat.

Meine Geschichte fängt erst in meinem neunten Lebensjahr an. Deutsch ist die Sprache der Österreicher, Deutschen und Schweizer, aber nicht meine Muttersprache. Hasserfüllt denke ich an meine Volksschulzeit und an meine Lehrerin, die ich nicht verstanden habe, als sie mich nach meinem Namen fragte und danach, welcher Werkgruppe ich beitreten will. Ich verstand nicht und schwieg und so schwieg in den nächsten sechs Monaten auch sie.

Bald durchbrach ich aber mit der Entschlossenheit eines Zecks, der auf sein Opfer wartet, das Schweigen und die deutsche Sprache wurde für mich die deutsche Schreibe, da mein Akzent immer die Herkunft des Zecks, der sich irgendwo anklammert, verrät. Meine guten Schreibleistungen wurden im Jahreszeugnis sichtbar, aber was nützt einem Zeck das Zeugnis, wenn hinter jedem falsch ausgesprochenen Wort das Wort „Zeck“ steht. Und dieses Wort schwieg nicht, nein, es schrie um sich selbst zu zeigen, da ich es verbarg, denn einen Zeck will niemand haben.

Auch in der Hauptschule wollte niemand gerade mich haben, und das spürte ich auch. Also redete ich wie ein deutschsprachig aufgewachsenes Kind. Viele würden sagen: Das ist ja gut. Aber nur ich weiß, dass jedes Wort, das deutsch klingt, nicht wirklich deutsch gemeint ist und niemals richtig mit Liebe ausgesprochen wird. Wieso sprach ich eine Sprache, die ich hasste? Gott sei Dank gab es in der Hauptschule eine Frau, die mir das erklärte, meine Deutschlehrerin. Um deutsch zu sprechen, musste ich nicht deutsch werden oder deutsch fühlen. Ich musste meine Herkunft nicht mit einem Zecken vergleichen. So *sage* ich – *schreibe* nicht nur – danke meiner Deutschlehrerin in der Hauptschule, kein Zeck mehr, sondern ein reifes Kind, das sich in der deutschsprachigen Welt vorkämpft.

David gegen Goliath oder: warum man Deutsch lernen sollte

(Vorsicht! Wahre Geschichte)

Die Schule war aus.

Und wenige Minuten später standen die Schüler an der Bushaltestelle. Es dauerte nicht lange, bis zwei unter ihnen – zur Freude der anderen – aneinandergeraten waren. Ein großer, offensichtlich recht kräftiger Bursche drohte einem kleineren Schläge an. Sofort bildete sich ein Kreis von Schaulustigen um die beiden.

Noch während ich mir überlegte, wie lange es dauern würde bis der kleinere und jüngere der beiden Kontrahenten winselnd am Boden liegen würde, mit Kratzern im Gesicht und zerrissener Hose, bekam er es auch schon mit der Angst zu tun und meinte kleinlaut: „Können wir das Problem nicht verbal lösen?“

Damit schien der Sieger festzustehen. Schade eigentlich. Damals waren wir auf eine richtige Prügelei alle ganz versessen.

Jetzt konnte der große Kerl nicht mehr losschlagen. Was sollte er auch tun? Der Kleine hatte sich ja schon so gut wie ergeben und sich entschuldigt. Doch er sagte: „Sog du net verbal zu mir!“

Die AutorInnen und DiskutantInnen

Ulf Abraham: Univ.-Prof. Dr., Julius-Maximilians-Universität, Institut für Deutsche Sprache; Am Hubland, D-97074 Würzburg. Email: abraham@mail.uni-wuerzburg.de

Diethelm Bacher: OStR. Prof. Mag., Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten; Hubertusstraße 1, A-9020 Klagenfurt.

Tanja Böck: Mag. Dr., DaF-Lektorin, Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien; Maria-Theresien-Straße 3/18, A-1090 Wien.

Robert Buchschwenter: Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien und Salzburg, Freischaffender Publizist (Film, Literatur, Popkultur), TV-Moderator und Script Consultant, lebt als italienischer Staatsbürger in Wien; Ottakringer Straße 29/18, A-1160 Wien; Email: robert.buchschwenter@univie.ac.at

Hemma Chocholka: Mag., Absolventin des Unterrichtspraktikums, Wien; Akademisches Gymnasium Graz, Bürgergasse 15, A-8010 Graz.

Andreas Felis: Prof. Mag., unterrichtet Geschichte und Philosophie am italienischen Gymnasium in Bozen; Görzer Straße 5, I-9100 Bozen.

Kirsten Gjaldbaek: Professorin am Frederiksberg Studenterkursus, Kopenhagen; Kongstedvej 12, 2700 Bronshøj, Email: Kirsten.Gjaldbaek@skolekom.dk

Norbert Griesmayer: Dr. phil., Deutschdidaktiker am Institut für Germanistik der Universität Wien; Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. Email: norbert.griesmayer@univie.ac.at

Gerald Haas: Prof. Mag., AHS-Lehrer in Graz, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Graz, Betreuungslehrer für Schul- und Unterrichtspraktikum, Mitarbeit am Lehrplan 99; Akademisches Gymnasium Graz, Bürgergasse 15, A-8010 Graz.

Milena Krobotová: Doc. PhDr. CSc., Dozentin am Department of Czech Language and Literature Pedagogical Faculty of Palacky University; Zizkovo nam. 5, CZ-771 40 Olomouc, Czech Republik Email: KROBOTOV@pdfnw.upol.cz

Ingelore Oomen-Welke: Prof. Dr., Sprachdidaktikerin am Institut für Deutsche Sprache, Pädagogische Hochschule Freiburg; Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg.

Eva Maria Rastner: Mag., Vertragsassistentin für deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt. Email: eva.rastner@uni-klu.ac.at

Bernadette Sailer-Halbron: Prof. Mag. phil., unterrichtet am Lycée Français de Vienne; Liechtensteinstraße 37 a, 1090 Wien.

Peter Sieber: Dr. phil., Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker, Germanistisches Seminar, Universität Zürich; Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich

Ulrike Tanzer: Dr. phil., Literaturwissenschaftlerin und -didaktikerin; Institut für Germanistik der Universität Salzburg, Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg

Evelyn Thornton: Prof. Mag. phil., unterrichtet am Gymnasium des Instituts Sacré Coeur, Wien; Neubaugasse 53/29, A-1070 Wien. Email: evelyn.thornton@univie.ac.at

Kornelia Tischler: Univ.-Ass. Mag. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.
Email: kornelia.tischler@uni-klu.ac.at

Christa Wernisch: Prof. Mag., BMHS- und AHS-Lehrerin in Innsbruck, Lehrbeauftragte für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck, Betreuungslehrerin für Schul- und Unterrichtspraktikum; Peter-Mayr-Straße 19, A-6020 Innsbruck.

Christine Wildner: OStR Prof. Ausbildung für AHS- und BHS- LehrerInnen, Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien; Maria-Theresien-Straße 3/18, A-1090 Wien.

Werner Wintersteiner: Dr. Mag. phil., Deutschdidaktiker am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Herausgeber der „informationen zur deutschdidaktik“ (*ide*); Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt. Email: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

Wir danken allen Sponsoren der 4. Tagung
„Deutschdidaktik in Österreich“:

Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten

Pädagogisches Institut Kärnten

Pädagogisches Institut des Bundes in Österreich

Pädagogisches Institut Bozen

Rektor der Universität Klagenfurt

Kärntner Universitätsbund

Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)

Musil-Institut

Landeshauptstadt Klagenfurt

Tourismusbüro der Stadt Klagenfurt

Creditanstalt – Landesdirektion Kärnten

Österreichische Postsparkasse – Landesdirektion Kärnten

Telekom Austria

StudienVerlag

Oldenbourg Verlag

Firma Pago

Villacher Brauerei

