

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Lernräume

Herausgegeben von
Edith Erlacher-Zeitlinger und Gabriele Fenkart

Heft 3-2010
34. Jahrgang

Editorial

EDITH ERLACHER-ZEITLINGER,
GABRIELE FENKART:
Von der Vielfalt und Bedeutung
des Begriffs *Lernraum* 5

Magazin

Nachruf auf Friedrich Janshoff 112
Das Gedicht im Unterricht 113
Kommentar 117
ide empfiehlt 119
Neu im Regal 122

Lehr.Lern.Räume

| | |
|---|----|
| HUBERT MITTER: Lernräume und Lernumgebungen. Bedeutung für den schulischen Unterricht | 9 |
| ANNEMARIE NIKLAS: Das Verständnis für die Theorie in der Praxis lernen. Deutschdidaktische Seminare im Lernraum Schule | 25 |
| MARKUS FRITZ: Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum | 31 |

Lern.Kunst.Räume

| | |
|---|----|
| CLAUDIA EHGARTNER: Tratschen, lügen, meckern? Vom Sprechen über Kunst und dem Museum als Erzählung | 39 |
| CLAUDIA RITTMANN-PECHTL: Dem Lesen Raum geben – in allen Fächern. Schulspezifisches Lesecurriculum und Lesekompetenzklassen am BG/BRG Baden Biondegasse | 43 |
| ULLI SARCLETTI: Ein RAUM hat eine Sprache. Ein Erfahrungsbericht zu einer interdisziplinären Aktivität | 56 |

Virtuelle.Räume

| | |
|---|----|
| MICHAEL SPORER: Ein geführter Weg durch virtuelle Welten. Die Methode des WebQuest | 64 |
| CHRISTIAN HERZOG: Virtuelle Lernräume. Das Projekt <i>LiteraturWiki Kärnten</i> | 72 |
| EVANGELIA KARAGIANNAKIS: Wikis, WebQuests, Blogs & Co. Virtuelle Lernräume und Kooperationen mit LernerInnen in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen | 81 |

Hör.Sprach.Räume

| | |
|---|----|
| ANDREA MOSER-PACHER, ALBERT WOGROLLY: Hör.Räume | 90 |
| JÜRIG MÜLLER, BEATRICE STRAUB HAAF: Entdeckendes Lernen inLernwerkstatt und Lerngarten | 99 |

Service

| | |
|--|-----|
| MARTINA ADLASSNIG, UTE ZIPPUSCH: Lehr.Lern.Räume – Räume zum Lernen. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht | 107 |
|--|-----|

»Lernräume« in anderen ide-Heften

| | |
|------------|------------------------|
| ide 1-1996 | Offenes Lernen |
| ide 3-2005 | Abenteuer Wissenschaft |
| ide 1-2008 | Kultur des Hörens |
| ide 1-2009 | Theater |
| ide 2-2009 | Internet |
| ide 3-2009 | Sekundarstufe I |

Das nächste ide-Heft

| | |
|------------|---|
| ide 4-2010 | Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe II <i>erscheint im Dezember 2010</i> |
|------------|---|

Vorschau

| | |
|------------|-------------------------------|
| ide 1-2011 | Wort.Schatz – Wörter.schätzen |
| ide 2-2011 | Humor |

www.uni-klu.ac.at/ide

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

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

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

Edith Erlacher-Zeitlinger,
Gabriele Fenkart

Von der Vielfalt und Bedeutung des Begriffs *Lernraum*

Schulische Lernräume sind seit vielen Jahrhunderten von genormten und prägenden architektonischen Gegebenheiten bestimmt. Nicht zuletzt auch aus diesem Grund tragen wir eine Vorstellung von Lernen in uns, die den Ansprüchen des 21. Jahrhunderts kaum gerecht wird.

Architektur öffnet oder begrenzt den Lernraum, trägt zur Disziplinierung der jungen Lernenden bei, indem sie sie in Reihen festnagelt, oder »verleiht Flügel«, wenn sie körperliche und emotionale Bewegung ermöglicht – und ihnen nicht nur geistige Beweglichkeit abverlangt.

Der traditionelle Klassenraum, wie es ihn schon seit Jahrhunderten gibt, erwartet von den Lernenden hingegen eine stille Aufmerksamkeit auf die im Zentrum stehende Lehrperson und verfestigt damit Abläufe, Muster und Inhalte von unterrichtlichem Handeln.

Wie eng die räumliche Gestaltung eines Klassenraums mit der Didaktik verbunden ist, zeigen Begrifflichkeiten wie

»Offenes Lernen«, Werkstattlernen«, Kooperatives Lernen, Freiarbeit. Die darauf basierenden didaktischen Konzepte bedingen die Veränderung von Klassenräumen zu Gunsten offener, immer neu variierender Innenraumgestaltungen, die dynamische Formen des Von- und Miteinanderlernens ermöglichen sollen. Sich informieren, recherchieren, kommunizieren, experimentieren, präsentieren, sich konzentrieren, allein oder gemeinsam – diese Lernsituationen benötigen bewegliche und veränderbare räumliche Strukturen, die starre Grundrisse so nicht bieten können. Deshalb sind Lehrerinnen und Lehrer bislang auf ihre eigene Kreativität angewiesen, wenn sie mit Hilfe veränderter Klassenräume neue Lernwege und neue Lernräume öffnen wollen.

Dass Schule nicht nur Lernraum, sondern Lebensraum, Lebenswelt für SchülerInnen und LehrerInnen ist, erfährt erst in den letzten Jahren gesellschaftliche Akzeptanz und führt allmählich zu veränderten Ansätzen in der architektonischen Gestaltung von Schulgebäuden.

Die *ide – Lernräume* führt, wie die einleitenden Zeilen zeigen, über das Feld des Deutschunterrichts, der Deutschdidaktik hinaus und begibt sich auf interdisziplinäre Spuren. Sie beleuchtet den Begriff des *Lernraums* aus den verschiedensten Blickwinkeln – aus jenem der Architektur, der Kunst, der Virtualität, der Pädagogik und des didaktisch-methodischen Repertoires, mit dessen Unterstützung es Lehrerinnen und Lehrern besser gelingt, lernfördernde Unterrichtssituationen zu schaffen. Im Zentrum aber steht die Sprache als das verbindende Glied zwischen den bei-

den Orten: dem inneren Ich und dem äußeren Wir.

Raum und Zeit eröffnen uns Dimensionen für das Lernen – für Lesen, Kommunizieren, Hören, Schreiben. Ein Beispiel für die Öffnung eines Raumes und seine Einbettung in ein pädagogisches Konzept ist die Schulbibliothek. War sie früher ein abgeschlossenes, nur zu bestimmten Zeiten zugängliches kleines Zimmer, so ist sie heute vielfach ein offener, kommunikativer Raum, der selbständige Lern-Aktivitäten von SchülerInnen unterstützt und fördert. Freier Zugang zu allen Medien und zum Internet ist ein wesentlicher Bestandteil der Demokratisierung von Lernen.

Mit der Einführung des »Modells Schulbibliothek« in den 1980er-Jahren und der Weiterentwicklung zur »Multimedialen Schulbibliothek« entstanden in österreichischen Schulen zentrale Bibliotheksräume, die als Lern-, Medien-, Informations-, Kommunikations- und Veranstaltungszentrum neue Formen des Lernens unterstützen sollen.

Die bedeutsame Rolle der Schulbibliothek wird in dieser *ide* mit einer Reihe von Texten hervorgehoben. So beschreibt *Claudia Rittmann-Pechtl* in ihrem Beitrag »Dem Lesen Raum geben – in allen Fächern« die Entwicklung von Lesekompetenzklassen in einem mehrjährigen Schulentwicklungsprozess. Das vorgestellte Lesecurriculum erweitert Raum und Kreise der Akteure im Lesenlernen, indem alle KlassenlehrerInnen in den Prozess der *Reading Apprenticeship* integriert werden.

Ebenso einen Einblick in den »Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum« in Südtirol vermittelt *Markus Fritz*. Das Modulsystem der Bausteine in den so-

genannten Lernwelten zielt zum einen auf Selbstkompetenz im Lernen und zum anderen auf die Entwicklung von Informations- und Methodenkompetenz im Hinblick auf (vor)wissenschaftliches Schreiben ab.

Räumliche Gestaltungen haben erhebliche Wirkungen auf das Bedingungsgefüge des Lernens, auf körperliches Verhalten, auf soziale Kontakte, man könnte sagen, auf alle Interaktionen in der Schule. Durch die ihnen eigene Struktur und Aussagekraft lösen Räume Grundstimmungen aus und beeinflussen dadurch das Verhalten der sich in ihnen aufhaltenden Menschen.¹

Den Zusammenhang zwischen Mensch-Raum-Sprache-Fühlen-Sein und wie junge Menschen damit umgehen, zeigt *Ulli Sarcletti* in dem interdisziplinären Projekt »Ein Raum hat Sprache«. Ausgehend vom leeren Raum lassen sich die SchülerInnen einer HTL (Fachrichtung Innenraumgestaltung Holztechnik) auf ein Experiment ein, in dem der Klassenraum unter ganz bestimmten Vorzeichen (Raum für Individuen/Raum für ein Kollektiv/Raum für Kleingruppen) aufzuteilen ist. Das Ergebnis der Auseinandersetzung beschreibt die Verfasserin mit den Worten

[...] ist ein Prozess ins Fließen gekommen, nämlich wahrzunehmen, was passiert, wenn sich in einem Lern.Raum etwas verändert, wenn Veränderungen im Außen.Raum den eigenen Innen.Raum berühren, wenn sonst unsichtbare Räume (auch Worträume) sichtbar und persönliche Grenzen spürbar werden und wenn sich daraus neue Perspektiven öffnen – in Bezug auf einen selbst, in Bezug auf die Gruppe, in Bezug auf die Ausbildung und Arbeit, in Bezug auf das Lehren und Lernen und nicht zuletzt in Bezug auf die Wechselwirkung/wechselnde Wirkung von Raum und Befindlichkeit.

Wahrnehmen und Verbalisieren der eigenen Eindrücke und Sich-in-Beziehung-Setzen zu Kunst ist Gegenstand der Kunstvermittlung als Kunstgespräch und große Erzählung, wie *Claudia Ehgartner* vom MUMOK Wien sie in ihrem Beitrag »Tratschen, lügen, meckern? Vom Sprechen über Kunst und dem Museum als Erzählung« sieht. Sie stellt die Frage »Macht Kunst Sprache los?« und lässt BesucherInnen ihre eigenen Fragen finden. Sie begreift aber auch die Architektur des Museums als Erzählung. Leitsysteme, Ausstellungspläne, Wandtexte sind Teil des Raums und Teil des Diskurses.

»Lernräume als Lernumgebungen« in einem pädagogisch methodischen Verständnis begreift *Hubert Mitter* und er zählt dazu die Lernenden selbst, die Lehrenden, die unterschwellige Wirkung des Raumes, die zeitliche-rhythmische Struktur von Lernverläufen und den methodisch-didaktisch gestalteten Lernraum. Er verknüpft in seiner Annäherung an den Begriff »Lernraum« die Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild in der Pädagogik mit Überlegungen, zum Beispiel von welchen Grundannahmen das didaktische Handeln geprägt ist. In der Folge nennt er konkrete Schritte in der Gestaltung von Lernumgebungen, die eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen für Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Mit neuen Lernumgebungen dieser Art wird an den Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St. Gallen gearbeitet. *Beatrice Straub* und *Jürg Müller* stellen das entdeckende Lernen in der Lernwerkstatt und im Lerngarten vor. Sie erläutern die didaktischen Konzepte und beschreiben die Vielfalt an

Lernangeboten für Kinder von 6 bis 15 zum Thema »Sprache«.

Wie sehr diese Form der Lernanregung Kinder und Jugendliche zum Denken und Handeln motivieren, wird sowohl aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen als auch der SchülerInnen sichtbar.

Einen Lernraum ganz anderer Art öffnet *Annemarie Niklas*. Es ist dies die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, jener Kontaktraum zwischen Universität und Schule, in dem die Lernenden ihr theoretisches Wissen in die praktische Umsetzung transferieren müssen. Das hier ausgeführte praktische Beispiel aus dem Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts von Kinder- und Jugendliteratur macht deutlich, dass eine Verbindung dieser Schnittstelle möglich ist, wenn klare, überschaubare und konkrete Aufgaben aus der Praxis mit Theorie gestütztem Wissen konzipiert und umgesetzt werden.

Raum ermöglicht Lernen, neue mediale Formen erschließen neue Räume. Mittels virtueller Räume kann man neue Welten entdecken und Lernen wird so zu einem Abenteuer, dessen Ziele nicht allein im Erwerb von kognitivem Wissen, sondern, durch die Handlungsdimension erweitert, in Kompetenzen liegen.

Der Text »Wikis, WebQuests, Blogs & Co« von *Evangelia Karagiannakis* öffnet virtuelle Lernräume in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen und zeigt, wie ein gelungener Regieplan den wechselseitigen Ablauf der Benutzung von Lernplattformen in Koppelung mit Präsenzterminen kombiniert. Den Studierenden wird damit durch eigenes Er-

leben und Tun deutlich, dass es möglich ist, die Arbeit mit dem Computer sinnvoll in den Unterricht zu integrieren, und dass gleichzeitig auch ein anregender gedanklicher Austausch unter den Lernenden geführt werden kann.

Die Online-Plattform »LiteraturWiki Kärnten« ermöglicht interaktives Handeln im virtuellen Raum und eröffnet gleichzeitig den realen literarischen Raum in einer Region. Dies geschieht mit Dokumenten und Institutionen des literarischen Lebens, wie Preisen und Förderungen, Verlags- und Zeitschriftenwesen, Interviews etc. *Christian Herzog* beschreibt in seinem Beitrag die Methode des »kooperativen Schreibens« als Methode des Wissenserwerbs in der LehrerInnenausbildung. Der offene Zugang und die Vielfalt der Dokumente laden ein, auch mit Schulklassen an diesem Projekt mitzuarbeiten. In offenen Lernarrangements erleben die SchülerInnen die Methode des Web Quest als »geführten Weg durch virtuelle Welten«. *Michael Sporer* plädiert in seinem Beitrag für die Erweiterung des Lernraums und der Rollen (in Recherche- und Schreibaufträgen) und für die Vielfalt von Text- bzw. Medienangeboten. In den Beispielen werden einerseits die einzelnen Arbeitsschritte verdeutlicht, andererseits wird die Nähe solcher Inszenierungen zu Simulationsspielen sichtbar.

Den Abschluss dieser Fülle an »Lernräumen« bilden mittels Sprache erzeugte imaginative Hör.Räume. Technische Angebote erweitern diese Hörräume, lassen so multimediale Räume und zunehmend mehrsprachige Räume entstehen. *Andrea Moser-Pacher* und *Albert Wogrolly* nutzen die Möglichkeiten von Radio, Hörbuch und Podcast, um Schü-

lerInnen einer Höheren technischen Schule an bewusstes (Zu)Hören und Erzählen heranzuführen. Das ganzheitlich angelegte Projekt »Storytelling« integriert Sprachlernen, Textkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung und führt auch die beiden Unterrichtenden in neue »Hör- und Verstehensräume«.

Die begleitende Bibliographie auf diesem Weg durch Räume des Lernens und Lehrens verfassten *Martina Adlassnig* und *Ute Zippusch*. Sie haben aus der großen Fülle an Literatur zu dieser Thematik Bücher ausgewählt, die den Fokus der Artikel der *ide* gut unterstützen und Ihnen eine weiter reichende Beschäftigung mit diesem wichtigen Thema ermöglichen.

Anmerkung

- 1 Vgl. http://www.eduhi.at/dl/HAMMERER_Schulen_als_Treibhaeuser_der_Zukunft_brauchen_Raum_Kurzfassung_Vortrag.pdf [Zugriff: 31.7.2010].

EDITH ERLACHER-ZEITLINGER ist AHS-Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Darstellendes Spiel. Seit 2008 ist sie Leiterin des Institutes für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufen I und II der Pädagogischen Hochschule, Viktor Frankl Hochschule Kärnten.

E-Mail: edith-erlacher@ph-kaernten.ac.at

GABRIELE FENKART ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch sowie Schulbibliothekarin. Sie arbeitet am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC-Deutsch) und als Schwerpunktkoordinatorin im IMST-Fonds des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universität Klagenfurt.

E-Mail: gabriele.fenkart@uni-klu.ac.at

Hubert Mitter

Lernräume und Lernumgebungen

Bedeutung für den schulischen Unterricht

1. Klärung der Begrifflichkeiten

»Lernumgebung« ist ein didaktischer Chamäleon-Begriff¹, dessen Theorie-Konzepte widersprüchlich und mehrdeutig bleiben. Jede Pädagogin/jeder Pädagoge hat eine subjektive, oftmals auch unbewusste, Theorie über einen »Raum des Lernens«. ²Zur Klärung, was eine Lernumgebung sein kann, kann das Konzept von den fünf Pädagog/inn/en, die »Pentagogik«³ beitragen.

- Der »1. Pädagoge« sind die Lernenden selbst: Niemand kann das eigene Lernen so stark beeinflussen wie der/die Lernende selbst und in der Folge die Miteinander-Lernenden.
- Der »2. Pädagoge« sind die Lehrenden: Niemand versucht das Lernen der Lernenden absichtsvoll so stark zu bestimmen und zu steuern wie Lehrer/innen.
- Der »3. Pädagoge«⁴ ist die architektonisch-räumliche Gestaltung von »äußeren« Lernumgebungen: Nichts wirkt unterschwellig so stark auf die Befindlichkeiten

HUBERT MITTER arbeitet als Lehrer an der Pädagogischen Hochschule Salzburg in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Institut für Lebensbegleitendes Lernen/APS) für Deutsch, Fachdidaktik und Pädagogik. E-Mail: hubert.mitter@ph-salzburg.ac.at

1 Ein Begriff, der je nach Benutzer/in und Situationskontext die Bedeutungsfarbe wechselt.

2 Vgl. hierzu etwa http://www.phsalzburg.at/hubert.mitter/Aktualisierung_Dateien/07-Plattform1/unterlagen/Subjektive%20Theorien.pdf [Zugriff: 10.7.2010].

3 Dieser Begriff ist eine Wortschöpfung des Autors.

4 Vgl. die Tagung in Münster/Deutschland im März 2009: <http://www.adz-netzwerk.de/Aufruf-zum-Konvent-Der-dritte-Paedagoge-vom-20.-bis-22-Maerz-in-Muenster.php> [Zugriff: 10.7.2010].

beim Lernen – und bestimmt dadurch die damit einhergehenden Lern-Möglichkeiten so sehr – wie die baulich-räumlich sich manifestierende Lern-Umwelt.

- Der »4. Pädagoge« ist die zeitlich-rhythmische Struktur von Lern- und Nicht-Lern-Verläufen: Nichts unterstützt das Lernen so nachhaltig wie der richtige »Atem« beim Umgang mit dem Lernstoff (vgl. Drews 2008).
- Der »5. Pädagoge« ist die Gestaltung eines methodisch-didaktischen Lernraumes durch den/die Lehrende/n im Sinne einer »inneren« Lernumgebung: Nichts kann Lernen nachhaltiger gestalten als Lernangebote, die von individuellen Potenzialen ausgehend personale Lernwege erschließen.

In den folgenden Ausführungen zum Thema »Lernräume« soll vorrangig die Dimension des »5. Pädagogen« das Thema sein. Dabei werden die methodisch-didaktischen Grundelemente für die Gestaltung von Lernumgebungen in ihrer inneren Struktur dargestellt (vgl. Wahl 2005). Den Abschluss bilden die Erfahrungen, die Lernende in solchen Lernumgebungen gemacht haben. Zu Gunsten eines erweiternden Verständnisses sollen zuvor noch einige Hintergrundaspekte aufgezeigt werden.

2. Pädagogische Hintergrundfragen

2.1 Die Frage nach dem Menschenbild

Im Zentrum steht die Überlegung: Gibt es eine Anschauung vom Menschen, die allgemeinverbindliche Gültigkeit besitzt und sich am aktuellen Stand der Forschung befindet, ohne tendenziell einer bestimmten Weltanschauung anzuhängen? Die Frage nach dem Menschenbild eines verbindlichen pädagogisch-professionellen Habitus ist die Frage nach dem Bild vom Menschen, das sich aus den aktuellen neurobiologischen Forschungserkenntnissen erweiternd erschließt (vgl. Roth/Spitzer/Caspary 2006): Wie, wodurch und wie weit überhaupt sind Individuen formbar? Über welchen Wirkungshorizont verfügt somit unterrichtliches Handeln?

Und darüber hinaus geht es um die Frage nach allgemeinverbindlichen Grundannahmen über die Lern- und Entwicklungspotenziale des Individuums, welche schulische Bildungsinterventionen rechtfertigen. Wozu soll »Lernen in gemeinsamen Kontexten« einzelne Lernende führen, auf Grund welcher Annahmen wird ein Lernkontext so oder eben anders gestaltet (vgl. Arnold/Schüßler 1998)? Solche Fragen werden im schulischen Alltag in der Regel ausgeklammert, weil man Grunddiskussionen vermeiden möchte.

Professionelles Handeln von Lehrer/inne/n heißt aber: Unterschiedliche Grundeinstellungen auskommunizieren, Unterschiedlichkeit nicht als Bedrohung, sondern als Chance sehen und mit gemeinsamen Kräften an den Bildungszielen arbeiten. Es geht dabei nicht um das Primat der richtigen Lösung, sondern um gangbare, einvernehmlich immer wieder neu zu vereinbarende Ko-Konstruktionen von möglichen Antworten durch alle aktuell am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten (vgl. Gramelt 2010). Betroffene werden so zu Beteiligten. Lehrende und Lernende erleben dabei Transparenz, Sicherheit und Aufgehobensein als Grundvoraussetzung für gelingen-

des Lernen (vgl. Bauer 2007). Eine erste Grundannahme besteht darin, dass jeder Mensch im Wesentlichen über vier Entwicklungspotenziale verfügt:⁵

- Jeder Mensch ist fähig zur Autonomie und kann einen Weg der Selbst-Ermächtigung beschreiten.
- Jeder Mensch ist fähig zur Kommunikation und kann einen Weg der Selbst-Mitteilung beschreiten.
- Jeder Mensch ist fähig zum Handeln und kann einen Weg der Selbst-Verwirklichung beschreiten.
- Jeder Mensch ist fähig zur Reflexion und kann einen Weg der Selbst-Befragung beschreiten.

Ein Mensch, der sein Handeln hinterfragt und darüber kommuniziert, kann sein Handeln zu Gunsten seiner Selbstständigkeit als Gestalter von Wirklichkeit verändern und somit Verantwortung für sich und die Welt übernehmen: Er lernt lebensbegleitend (vgl. Lindemann 2006; Wahl 2005, S. 207).

Eine weitere Grundannahme besteht darin, dass sich Individuen als komplex organisierte autonome Systeme tendenziell veränderungsresistent verhalten. Dies bedeutet, dass der schulische Lehr-Lern-Prozess »nur« eine Zone der Persönlichkeit der/des Lernenden erreicht. Die Persönlichkeit des Menschen setzt sich aus hierarchisch geschichteten neurobiologischen Organisationsstrukturen zusammen, die durch ihre originäre Struktur und ihr spezielles Ineinandergreifen den einzelnen Menschen in seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit ausmachen (vgl. Roth 2007).

Je unbewusster die innere Organisationsebene ist, desto stärker ist sie vorbestimmt, desto weniger ist sie veränderbar und desto eher legt sie unser Verhalten fest. Unsere Persönlichkeit wird so durch die spezifische Wechselwirkung von vier grundlegenden Einflussfaktoren bestimmt:

- Genetisch-biologische Prädisposition (50 %): genetische Vorgaben und spezifische Bedingungen der Gehirnentwicklung vor und nach der Geburt
- Affektiv-emotionelle Fixierung (30 %): frühe Prägungen und Bindungserfahrungen
- Sozialisierende Umgebungserfahrungen (15 %): Lernen durch personale Interaktion und Sozialisierung
- Theoriegeleitetes Lernen (5 %): Lernen in und außerhalb von Bildungseinrichtungen

Nehmen wir diese aktuelle Sicht aus der neurobiologischen Lernforschung ernst, dann werden wir uns vom Glauben an die instruktionistische Machbarkeit verabschieden: Der Mensch ist lernfähig, aber weitgehend unbelehrbar (vgl. Arnold/Sie-

⁵ Es handelt sich hierbei um die vier Kernaussagen des »epistemologischen Subjektmodells« nach Scheele, Groeben und Wahl.

bert 2003). Lehrer/innen können sich dann in Bezug auf die Wirksamkeit ihrer Arbeit neu verorten. Es steht in der Macht einer jeden einzelnen Lehrperson, in einem zwar recht schmalen, aber umso gestaltbareren Bereich wirksam ein Lernen zu ermöglichen, das die jeweils Lernenden als Persönlichkeiten mit all ihren Stärken und Schwächen ins Zentrum der Bemühungen rückt und von dort aus ergründet, was zu leisten ist, damit Lernen erfolgreich verlaufen kann, Entwicklung unterstützt und individuelle Potenziale erschließt (vgl. Arnold 2007).

2.2 Die Frage nach dem Lernen

Jeder Mensch lernt anders. Das Maß des Lernens ist nicht die perfekte Kopie einer Ideal-Vorlage. Individuen definieren sich durch Ecken und Kanten und weichen vom allgemeinen Schema eigensinnig ab. Erst dadurch werden sie unterscheidbar. Krummes soll nicht begradigt werden, sondern aus der Kultivierung des Eigen-Seins werden Krümmungen zum Ausgangspunkt für harmonisch gewachsene Individualformen (vgl. Arnold/Arnold-Haucky 2009).

Lernen an sich kann nicht beobachtet werden, da es im abgeschirmten Innenbereich der Lernenden vor sich geht. Wir können nur einen »Davor-Zustand« = etwas nicht oder wenig kennen/können und einen »Danach-Zustand« = etwas besser oder gut kennen/können beobachten. Was gelernt wird und was beim Lernen wirklich geschieht = »Dazwischen-Zustand«, ist den Beobachtung von außen nicht zugänglich. Wie gelernt wurde, bleibt den Beobachter/innen und den Lernenden selbst meist verborgen. Ob und was gelernt wurde, obliegt der subjektiven Interpretation der Beobachter/innen. Lernerfolg wird an nachweisbaren Verhaltensänderungen und überprüfbaren Leistungen von Lernenden festgemacht und Lehrende können nicht anders, als ihren Unterricht dafür als ursächlich anzusehen. Lernerfolg, aber auch Misserfolg beim Lernen oder Lernversagen sind von einem Beobachter abhängig, der etwas interpretieren muss, weil nur indirekt beobachtet werden kann. Lernerfolg entsteht nach der gängigen Ansicht von Lehrer/innen durch Fleiß, Anstrengung und Begabung. Misserfolg beim Lernen wird auf Faulheit, Schwäche und Minderbegabung zurückgeführt. Lernversagen begründet sich in der Folge auf Konzentrationsstörungen, Verweigerung und Lernbehinderung.

Schulisches Lernen ist kein objektiv beobachtbarer Vorgang, sondern obliegt der Interpretation von wahrnehmbaren Verhaltensänderungen bei den Lernenden durch die Lehrenden. Niemand kann im Nachhinein feststellen, warum beispielsweise die Leistung beim Deutschdiktat gut war: weil die Schülerin/der Schüler engagiert daheim geübt hat, weil die Lehrerin/der Lehrer so effektive Rechtschreib-Lern-Strategien im Unterricht einsetzt, weil die Schülerin/der Schüler gerade ein Leistungshoch hat oder weil diese/r einfach orthographisch begabt ist? Nicht gelingendes Lernen muss nicht zwangsläufig nur ein Problem auf Seiten der Lernenden sein. Es kann auch als misslungene Kommunikation im Lernprozess gesehen werden.

Nicht-Lernen kann auch so verstanden werden, dass Lernangebote nicht angenommen werden können, weil der/die Lernende die Lernsituation für sich als un-

genügend oder gar bedrohlich erlebt. Positiv umgedeutet heißt Letzteres: Es gibt ein Problem mit dem allgemeinmenschlichen Grundbedürfnis nach Sicherheit. Die veränderte Fragestellung lautet dann: Wie weit kann die Schule als Lernort die nötige Grundsicherheit gewährleisten oder wieder herstellen (vgl. Balgo 2006)?

Die neueren Ergebnisse der Gehirn- und Lernforschung belegen eindrücklich, dass sich Erfahrungen, die angstbesetzt codiert sind, in ganz anderen Gehirnarealen, neuronalen Subsystemen und biochemischen Botenstoffprozessen unter ganz anderen Voraussetzungen und mit ganz anderen Folgen für das Lernen neurobiologisch bahnen und verstärken als lustvoll codierte Erfahrungen (vgl. Hüther 2009). Die Aktions- und Reaktionsarchitekturen für Angst und für Lust verfügen neurobiologisch gesehen im Gehirn über keine gemeinsame »neuronale Plattform«. Schlimmer noch: Lust kann bestehende Angst – wenn überhaupt – nur schwer neutralisieren. Aber Angst kann Lust nachhaltig zunichte machen. Angst wirkt beim Lernen weit stärker blockierend als Lust das Lernen jemals beflügeln könnte. Man kann auch ohne Lust lernen, aber man kann mit Angst nicht lernen.

Geraten Lernende wiederholt in einen Kontext, der erfahrungs- und beziehungs-mäßig angstbesetzt (= negativ codiert) ist, werden reflexartig jene neurobiologischen Muster aktiviert, die archaisch unsere Überlebensinstinkte steuern. Um bedrohlichen und angsterzeugenden Situationen zu entgehen, stehen uns drei basale Überlebensreflexe zur Verfügung: Kampf, Flucht oder Totstellen. Rhythmisch wiederkehrende schulische Bedrohungsszenarien führen langfristig unweigerlich zu »Routinen der Vermeidung«⁶, wodurch es überwiegend schwierig wird, sich mit offenen Sinnen und mit weitem Herzen auf die angebotenen Lerninhalte und die diese anbietenden Lehrpersonen einzulassen. Lernen muss dann gegen »Lern-Widerstände« unter anderem auch durch raffinierte Belohnungs- und Sanktionsrituale erzwungen werden.

Situationen, die uns Angenehmes verheißen = positiv codierte Kontexte, aktivieren unsere körpereigenen Belohnungssysteme (vgl. Bauer 2007). Im Gehirn wird dann das Trio der Dopamine = Leistungsdrogen, Oxytocine = Freundschaftshormone und Opoide = Wohlfühlsubstanzen neurobiologisch zu einem Motivations-Cocktail so geschüttelt und gerührt, dass wir so etwas wie Lernlust (vgl. Voß 2006) erleben können. Es werden dabei jene Gehirnareale, neuronalen Subsysteme und biochemischen Botenstoffprozesse angeregt und verstärkt, die drei grundlegende Erlebnisqualitäten beinhalten: die Kraft der Anziehung und Attraktion, der Spaß an Aktivität und Bewegung und die Freude am Aufgehen im Moment. Letzteres ist vielen bekannt als ein Bewusstseinszustand, den er/sie selbst – auch bei der Arbeit – schon einmal erleben durfte: Flow! Wenn derartige Lernerlebnisse und Beziehungserfahrungen zuverlässig rhythmisch wiederkehren, entstehen dabei vorzugsweise »Routinen der Annäherung«, die auf lange Sicht das Lernen beflügeln (vgl. Berns 2006). Lernen kann so als Chance und Bereicherung begriffen werden (vgl. Fritz-Schubert 2008).

6 Ich nenne die daraus resultierenden Verhaltensweisen »schulbedingte Verhaltensoriginalitäten«.

2.3 Die Frage nach der Didaktik

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die (Deutsch-)Didaktik? Subjektive didaktische Implikationen von Lehrer/inne/n beruhen auf dahinter angesiedelten Grundannahmen und Grundeinstellungen, sogenannten Glaubenssätzen, die das unterrichtliche Handeln prägen, wie zum Beispiel:

- Fühle ich mich einem mono-kausalen Ursache-Wirkung-Denken verpflichtet, oder neige ich zu einem multi-faktoriellen Wechselwirkung-Schleifen-Denken (vgl. Siebert 2003)?
- Lebe ich in den Begriffswelten von Input und Leistungskontrolle oder in jenen von Lernzuwachsorientierung und Überraschungsoffenheit (vgl. Winter 2010)?
- Heißt Lehren für mich, neues Wissen in Schüler/innen/köpfen zu erzeugen, oder geht es mir darum, Lernwelten zu erschließen und Lernwege zu ermöglichen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007)?
- Beruht Bildung auf einem festgeschriebenen Kanon des Wissens, der zwischen eindeutig richtigen und falschen Erkenntnissen unterscheiden lässt, oder ist der Prozess der Bildung nicht vielmehr als wechselseitiger Austausch zwischen möglichen Deutungssystemen zu verstehen (vgl. Meueler 2009)?
- Beschäftigt sich Didaktik hauptsächlich mit der Frage, wie vorgegebenes Wissen effizient vermittelt werden kann, oder geht es nicht vielmehr um die Frage, wie die Aneignung von Wissensangeboten einigermaßen passgenau angeboten werden kann (vgl. Reich 2006)?
- Lassen sich Probleme einfach durch zielgerichtetes Handeln lösen, oder sind Problemlagen eher nur indirekt beeinflussbar?
- Führt die Lösung eines Problems zu seiner definitiven Bewältigung, oder führen Problemlösungen eher zu veränderten und/oder unvorhersehbaren neuen Problemen (vgl. Balgo/Lindemann 2006)?
- Können Lernumgebungen ein neuer Lösungsansatz für den Unterricht sein, oder erschließen sie nur eine neue Sicht auf alte Problemstellungen und führen als Lösung zu neuen Problemen?

3. Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Thal/Vormdohre 2006)

Lernen gelingt besser, wenn komplexe, differenzierte Lernumgebungen Lust auf Anstrengung machen und intrinsisch motivieren. Durch Perturbation, die Störung des inneren Gleichgewichts, und Irritation, die Störung von Wahrnehmungskonventionen, wird die kognitive, emotionale und voluntative Komponente im Lernzusammenhang provoziert. Es kommt also darauf an, die Lernumwelt so zu gestalten, dass die Lernenden zum Lernen aufgefordert, animiert und verführt werden. Ein so gestalteter Unterricht ist gleichzeitig direktiv (erzeugungsdidaktische Dimension) und situiert (ermöglichungsdidaktische Dimension). Lernumgebungen sind für bestimmte Lernanlässe speziell vorbereitete, ausgestaltete und ausgestattete Lernumwelten und verstehen sich als Angebot, aus dem sich die Nutzer/innen holen dürfen, was sie brauchen. Es handelt sich dabei um Lern-Räume als »vorbereitete

Umgebung« im Sinne einer äußeren gestalteten Umwelt und Lern-Arrangements im Sinne eines strukturierten inneren didaktischen Aufbaus.

3.1 Wie wirkt eine gestaltete Lernumgebung?

Eine gestaltete Lernumgebung

- regt die Lernenden zu Selbsttätigkeit an
- bietet kluge und zum Nachdenken anregende Fragestellungen von verschiedenster Komplexität an
- regt zur Kompetenzentwicklung an
- fördert den Austausch in der gemeinsamen Lernaktivität
- ermöglicht personalisierte Lernwege
- ist weitgehend selbsterklärend
- motiviert durch einen hohen Aufforderungscharakter
- stellt den/die einzelnen Lernende/n ins Zentrum der Lehrbemühungen
- ist genau durchdacht, gut strukturiert und gründlich vorbereitet

3.2 Was sind Kriterien für gestaltete Lernumgebungen?

Gestaltete Lernumgebungen

- sind offen für die Fragen und Wünsche der Lernenden
- rechnen mit Unvorhergesehenem und Überraschendem
- führen die Lernenden zielgerichtet, aber ergebnisoffen in einen eigenständigen und selbstverantwortlichen Prozess der Aneignung von Lerninhalten
- führen die Lehrer/innen weg vom instruktiven Dirigieren (Vermittlungslernen) und hin zum kooperativen Moderieren (Aneignungslernen)
- führen die Lernenden schrittweise aus eher engführenden didaktischen Lernvorgaben heraus und hin zu einer eher offenen und freilassenden Eigen-Lern-Didaktik
- stellen sehr hohe Anforderungen an die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Lehrenden (Professionalität des Unterrichtshandelns)
- sind in der Vor- und Nachbereitung sehr zeitintensiv, beim Unterrichten aber umso zufriedenstellender
- werden so arrangiert, dass die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungspotentiale der Lernenden im Fokus der gemeinsamen Anstrengungen stehen

3.3 Wie wird eine gestaltete »innere« Lernumgebung konstruiert? (vgl. Wahl 2005)

Das Lernen in einer gestalteten Lernumgebung ist charakterisiert durch den Wechsel von kürzeren Vermittlungsphasen und darauf folgenden längeren Phasen der Auseinandersetzung. Unter »kürzeren Vermittlungsphasen« versteht man die Darstellung und Weitergabe von Wissensbeständen durch die Lehrperson und die Phase der Auseinandersetzung zeichnet sich durch die selbsttätige Anwendung, Erar-

beitung und Aneignung von Wissensbeständen mittels spezieller Problemlösungsstrategien aus. Man spricht auch vom »Sandwich-Prinzip« (vgl. Herold/Landherr 2003, S. 79) oder »WAL-Prinzip« = Lernen in Wechselnden Aktivitäts-Lagen.⁷

Ein solches Lern-Arrangement besteht aus drei Grund-Bausteinen:

- Einstieg
- Vermittlung – Aneignung – vertiefende Auseinandersetzung (= WELL)⁸ (vgl. Wahl 2005, S. 154)
- Ausstieg

4. Lernarrangements

Die Anhäufung von »trägem Wissen« soll dabei verhindert werden, indem gezielt durch WAL-Lern-Arrangements differenzierte Phasen der subjektiven und/oder kooperativen Aneignung eingeschoben werden. Das »WAL-Prinzip« beschreibt

- ein planvoll hergestelltes Lern-Arrangement, in dem den Lernenden die aktive, selbsttätige Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten ermöglicht wird,
- und gleichzeitig die theoretische Wissensvermittlung, lernstrategische Orientierung und methodische Unterstützung gewährleistet ist.

Seine Realisierung setzt eine detaillierte Planung und klare Strukturierung der beabsichtigten Lernprozesse voraus. Dabei werden den Lehrenden, Trainer/inne/n, Moderator/inn/en oder Referent/inn/en vielfältige Kompetenzen abverlangt (vgl. Kounin 2006).

4.1 In Lernarrangements einsteigen⁹ (vgl. Thömmes 2005)

Der »Einstieg« steht am Anfang von kürzeren (Ausschnitt aus einem Lernarrangement, zum Beispiel Unterrichtsstunde oder Fortbildungshalbtag) oder längeren (Beginn eines umfassenderen Lernarrangements, zum Beispiel Fachunterricht in Jahrgangsstufen oder Lehrgang) Lernsequenzen und soll Folgendes anbieten:

- *Schritt 1: Transparenz herstellen*
Die Lernenden sollen die an sie gestellten Anforderungen konstruktiv bewältigen können, ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen und unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen selbstbestimmt lernen können. Daher soll für die Lernenden zuallererst einmal der geplante Lernprozess transparent gemacht werden.

⁷ Dieser Terminus ist eine Wortschöpfung des Autors.

⁸ Begriff von Diethelm Wahl: WELL = Wechselseitiges Lehren und Lernen.

⁹ Methodische Unterlagen und Unterlagen für die Unterrichtspraxis unter http://www.phsalzburg.at/hubert.mitter/Aktualisierung_Dateien/07-Plattform1/unterlagen/walein.html [Zugriff: 10.7.2010].

- Die »Agenda«, ist die Transparenz des Ablaufs und verdeutlicht den Lernenden die vorgesehenen Arbeitsphasen in den wesentlichen Grundzügen; sie können dadurch klare Erwartungen aufbauen, was intrinsisch motivierend wirkt.
- Der »Advance Organizer« vermittelt die Transparenz der Wissensinhalte und schafft inhaltliche Klarheit durch die thematische Vernetzung des bereichsspezifischen Vorwissens der Lernenden mit den zentralen Inhalten der Lernsequenz.
Die Reihenfolge dieser beiden Transparenzinstrumente kann variieren.
- Die Bekanntgabe der »Lehrgangsprinzipien« machen die Intentionen durch den/die Lehrende/n transparent und geben so den Lernenden die Möglichkeit einzuschätzen, unter welchen »Vorzeichen« und mit welchen Einstellungen, Haltungen und »Glaubenssätzen« der/die Lehrende in den gemeinsamen Lernprozess eintritt. Es ist im Sinne des Aufbaus einer tragfähigen Beziehung für die Lernenden bedeutsam, ob sie Bescheid darüber wissen oder nicht, wie es der/die Lehrende mit ihnen »meint« und was seine/ihre »dahinterliegenden« Handlungsmotive sind.

● *Schritt 2: Kommunikation erleichtern*

Die Kommunikation kommt zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander in der Einstiegsphase oft nur schleppend in Gang, weil es an Vertrautheit mangelt oder weil die eingesetzten Routinen nicht mehr wirken. Es gilt also, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der es leichter fällt, untereinander und vor allem im Plenum offen zu kommunizieren.

Am Beginn geht es darum, eine entspannte Atmosphäre der Ruhe und des Wohlfühlens zu schaffen und den Lernenden Möglichkeiten zu geben, sich einzufinden und ihnen den Schwellenübertritt in den Lernprozess zu erleichtern (vgl. König 2004). Dabei hilft es, sich durch kurze Sequenzen von emotionalen »Störgeräuschen« zu lösen, über die eigene momentane Befindlichkeit nachzudenken oder durch ungewöhnliche Aufgabenstellungen in der eigenen Aufmerksamkeit polarisiert zu werden. Bewährte Methoden sind hier zum Beispiel Give me five (vgl. Weidner 2008, S. 114), Rollenimagination, Stummes Puzzle, Stille- und Sinnesübungen (vgl. Kaltwasser 2008), Traumreisen, Rücken-Stille-Post, Paper-Basket, Stimmungs-Barometer, Lust-Diagramm, Bamboleo ohne Worte, Verfassungsdiagnose, Befindlichkeitsfeststellung, Zitatkärtchen (vgl. Renoldner/Scala/Rabenstein 2007, S. 133).¹⁰

Eine spannende Einstiegsmöglichkeit sind auch »Verstörungsinterventionen« wie Black-Stories (vgl. Bösch 2004), »Kopfstand« (vgl. Hugenschmidt/Technau 2005, S. 101), das »verflixte Dreieck«, »Coladose und Auto« (vgl. Czichos 2002) und dergleichen. Solche Irritationen der Lernenden durch Aufgabenstellungen,

¹⁰ Die meisten dieser Wohlfühlinterventionen sind Eigenentwicklungen des Autors.

die nur gemeinsam mit viel Anstrengung und Hirnschmalz zu lösen sind, wirken stark aktivierend auf die Lernbereitschaft und die Lernatmosphäre in der Gruppe. Eine sehr anspruchsvolle, bei uns kaum bekannte und inhaltlich nachhaltige Methode zum thematischen Einstieg ist das »Concept Attainment« (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 75). Diese Methode bietet den einzigartigen Vorteil, dass es im gesamten weiteren Lernverlauf gemeinsam gebildete und kooperativ festgelegte Grundbegriffe gibt, die durch ihre Klarheit und Transparenz das Lernen weitertragen können (z. B. das Concept Attainment zum Thema »Feedback«).

In der Einstiegssituation geht es weiters darum, in einem sicheren Bereich die Redeschwelle überschreiten zu dürfen. Besonders hilfreich sind hier kurze Gesprächsphasen in überschaubarer, sich erweiternder Sozialform; am besten eignen sich ein einfacher Sprech Anlass (z. B. durch einen Bildimpuls, eine Murmelgruppe/Bienenschwarm) oder stärker strukturierte Partnergespräche (Kugellager, Partner/innen-Interview, Partnerpuzzle, vgl. Huber 2009, S. 36), Lerntempoduell (vgl. Hepting 2008, S. 79).

Eine nicht zu unterschätzende Strategie zur Verflüssigung des Kommunikationsgeschehens ist das konsequente »Mischen« durch die Bildung variabler Konstellationen. Dabei finden sich durch geschickte Moderation an den Gelenkstellen (vgl. Wahl 2005, S. 118) Paare und Gruppen jeweils in neuen und/oder wechselnden Konstellationen zusammen – zum Beispiel Verabredungskärtchen (vgl. Green/Green 2005, S. 128), Rede-Chips, Moleküle (vgl. Brenner/Brenner 2005, S. 66), Quartettkarten, Memorykarten, Farbkärtchen, Textbausteine ... Dies verhindert festgefahrene Konstellationen innerhalb der Lerngruppe und unterstützt den Kontakt zwischen den Lernenden.

Bei Aufmerksamkeitstiefs, Konzentrationslöchern, zur »Belüftung« der Synapsen und zur Auflockerung von Übergängen empfehlen sich stark bewegungsorientierte oder rhythmisierende Sequenzen und Angebote (vgl. Paterson 2008, Barth/Maak 2009, Feldmann 2009).

- *Schritt 3: Mitgestaltungsmöglichkeiten anbieten*

Nachhaltiges Lernen geschieht aus innerer Motivation heraus und ermöglicht selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Handeln. Grundvoraussetzung dafür ist, dass sich die Lerninhalte auch an den Interessen der Lernenden orientieren.

Durch Moderationstechniken wie zum Beispiel Stummer Dialog, Falling Leaves (vgl. Klein 2002, S. 32), Vier-Ecken-Gespräch oder Fragelandschaft (vgl. Klippert 2002, S. 131) kann man die Interessen erheben. Meist liegt der richtige Zeitpunkt dafür erst nach der Vorstellung des Advance Organizer, weil sonst nicht klar ist, was gelernt werden kann.

Die bereichsspezifischen Vorkenntnisse hinsichtlich des Lernthemas sind in der Regel recht breit gestreut. Lernende mit guten Vorkenntnissen brauchen andere Angebote als Lernende mit großen Vorkenntnis-Lücken. Neben anderen Methoden eignen sich besonders die Vorwissensspirale/Redeschlange (vgl. Biermann 2007, S. 34), die Sortieraufgabe (vgl. Wahl 2005, S. 186), Schnittkreise/Gallery Walk (vgl. Bochmann/Kirchmann 2006, S. 48) und das Placemat-Verfahren (vgl. Brü-

ning/Saum 2006, S. 25), um einerseits die individuell unterschiedlichen Vorkenntnisse zu erfassen, andererseits aber auch im kooperativen Austausch eventuelle Vorkenntnisunterschiede auszugleichen oder Vorkenntnislücken zu schließen. Der/die Lehrende kann dabei gleichzeitig herausfinden, was die Lernenden schon wissen und können und an welchen Wissensvoraussetzungen sinnvoll anknüpft werden kann.

4.2 Lernen in wechselnden Aktivitätslagen (WAL) – Gestaltete Lernwege in Lernumgebungen¹¹

Lernen in der Schule bedeutet gleichzeitig für sich lernen und miteinander lernen. Der Lehrende plant das Lerngeschehen wie ein Drehbuchautor. Die Dramaturgie des Unterrichts wird dabei so gestaltet, dass die Lernenden durch den Einsatz passgenauer Methoden im Unterricht möglichst aktiv handeln können. »Ich muss wollen dürfen, wenn ich können soll!«, gilt als Motto eines so in Szene gesetzten Unterrichtsgeschehens.

Der Unterrichtende plant, begleitet und steuert das Lerngeschehen im Dialog mit den einzelnen Lernenden und der ganzen Lerngruppe zugleich. Er versteht sich selbst als Bestandteil der Lerngemeinschaft (bleibt also selbst Lernender und lässt auch die Lernenden lehren), behält aber aufgrund seiner Rolle als »Regisseur« die Verantwortung für das Lerngeschehen vor Ort. Es gibt eine Fülle von mehr oder weniger bekannten Meta-Methoden, die erweiternde Möglichkeiten bieten, Lernangebote so zu arrangieren, dass möglichst viele der Lernenden aktiv in den Lernprozess miteinbezogen und hineingezogen werden und bleiben.¹² Man kann diese Methoden wie Mosaiksteine betrachten, die zu immer neuen Puzzlebildern (Lern-Arrangements) so zusammengesetzt werden, dass das Lernen angeregt und unterstützt wird. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten der motivationsfördernden Abwechslung zwischen der Vermittlung (Erzeugungs-Didaktik) und der Aneignung (Ermöglichungs-Didaktik) von Lerninhalten, was insgesamt zu besseren Lernergebnissen bei den einzelnen Lernenden führt.

4.3 Aus Lernarrangements aussteigen¹³ (vgl. Thömmes 2006)

- *Schritt 1: Inhaltlich abschließen* (vgl. Wahl 2005, S. 186)
Gestaltete Lernumgebungen, in denen die subjektive und kooperative Auseinandersetzung der Lernenden mit den angebotenen Lerninhalten im Fokus steht,

11 Einige Unterlagen für die Unterrichtspraxis unter http://www.phsalzburg.at/hubert.mitter/Aktualisierung_Dateien/07-Plattform1/unterlagen/walhan.html [Zugriff: xxx].

12 Die wichtigsten Meta-Methoden sind das »Kooperative Lernen (z. B. COOL)«, das »Dialogische Lernen«, das »Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen (EVA)«, das »Selbstorganisierte Lernen (SOL)« und das »Wechselseitige Lehren und Lernen (WELL)«.

13 Methodische Unterlagen und Unterlagen für die Unterrichtspraxis unter http://www.phsalzburg.at/hubert.mitter/Aktualisierung_Dateien/07-Plattform1/unterlagen/walaus.html [Zugriff: 10.7.2010].

werden in einem ersten Schritt inhaltlich abgerundet und abgeschlossen. Die Lernenden erhalten die Gelegenheit, individuelle Lernlücken zu schließen. Methoden dazu sind zum Beispiel Ampelkarten, Gruppenturnier (vgl. Konrad/Traub 2010, S. 152), offene Fragen zu klären, z. B. Fragespeicher, Kartenabfrage, und ihr subjektives Verständnis zu vertiefen, z. B. Gruppenrallye (vgl. Borsch 2010, S. 38), Struktur-lege-Technik (vgl. Bernhart/Bernhart 2007, S. 33), komplexe Anwendungs- und Problemlösungsaufgaben. So entsteht im Austausch mit den anderen Lernenden Selbstvergewisserung über bereits Gelerntes.

- *Schritt 2: Transfer anbahnen* (vgl. Besser 2004)

Der Lernprozess soll nicht unterbrochen werden, sondern den Lernenden sollten Anregungen, Möglichkeiten und Unterstützung angeboten werden, das Gelernte zu üben, zu vertiefen und nachhaltig zu integrieren: Simulationsspiele (vgl. Christian 2003, S. 46), Rollenspiele (vgl. Bönsch/Kaiser 2006, S. 55), Interaktionsspiele (vgl. Spinner 2006, S. 186), Planspiele, Dilemmadiskussionen (vgl. Weinberger/ Patry/Weyringer 2008). Der Weg zum kompetenten Handeln führt über konkrete Anwendungen, wo neu erworbene Wissensinhalte für die kreative Lösung von realen, alltagspraktischen Problemstellungen eingesetzt werden können.

- *Schritt 3: Feedback ermöglichen* (vgl. Bastian/Combe/Langer 2007)

Rückmeldung zum Verlauf und zu den Ergebnissen der Lernsequenz einzuholen, ist ein wichtiges Instrument der Selbstreflexion über die Qualität des Angebots und dessen Weiterentwicklung seitens der Lehrenden.

Angebote für Feedback zum Unterricht sind zum Beispiel die Bewegte Reflexion, die Evaluationszielscheibe, der Reflexionswürfel, die Ampelabfrage, der Erhebungsbogen, der Ernte- und Müllwagen, der Rucksack etc. Um den eigenen Lernfortschritt sichtbar zu machen, können Lernende sich selbst ein Feedback zu ihrem Lernerfolg geben, zum Beispiel mit einem »Brief an mich selbst«, mittels einer Lernwegsrekapitulation oder eines Lernwegsprotokolls.

Erfahrungen, die mit der Lerngruppe gemacht wurden, können mit der Methode der Fünf-Finger-Reflexion, mit der Übung »Ich schenke dir ein gutes Wort« oder mit dem Stärken/Schwächen-Kugellager¹⁴ gemacht werden.

- *Schritt 4: Reflexion anregen*

Eine der stärksten Triebfedern für das eigene Lernen ist das konkrete Erleben von Zuwachs an Wissen, Erfahrung und Kompetenz. Die Lernenden erhalten Gelegenheit, über das eigene Lernen nachzudenken, Lernfortschritte zu dokumentieren und Lernerfolge zu präsentieren. Aus der eigenen Bewertung des Lernprozesses können gemeinsam mit den Lehrenden sinnvolle und erreichbare nächste Ziele formuliert werden (Selbstbewertung [vgl. Realschule Enger 2003, S. 186], Arbeitsjournal, Lernwegsportfolio [vgl. Endres/Wiedenhorn/Engel 2008; Schwarz/

¹⁴ Viele dieser Methoden sind in der angegebenen Literatur im Anhang beschrieben. Einige Methoden sind Eigen- und Weiterentwicklungen des Autors.

Volkwein/Winter 2008], Kooperative Rekonstruktion, Multi-Interview). Ein Unterricht, der dem abschließenden Reflexionsprozess ausreichend Beachtung schenkt, eröffnet den Lernenden Gelegenheit, Bewusstheit und Verantwortung für das eigene Lernen zu entwickeln, und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zu ihrem Selbstvertrauen, ihrer Mündigkeit und Autonomie.

● *Schritt 5: Emotional-kognitive Verarbeitung unterstützen*

Für nachhaltige Lernprozesse sind Gefühle und Emotionen weit wichtiger als bislang angenommen (vgl. Arnold/Holzapfel 2008 und Arnold 2009). Darum ist es, so wie für den gesamten Lernprozess, auch für Abschluss-Szenarien günstig, der emotional-affektiven Komponente durch entsprechende Rituale des Abschieds einen angemessenen Stellenwert einzuräumen. Lernen lebt von gewachsenen Beziehungen. Das Ende jeder Lehr-/Lerneinheit ist auch ein kleiner Abschied. Beispiele für Methoden dazu sind: der Gläserne Lernende, das Naturdinge-Bamboleo, Bildkarten- und Kunstpostkarten-Assoziationen, Mimikkärtchen, ein Stimmungsbild mit Adjektiven, das Blitzlicht (vgl. Peterßen 2001, S. 47), die Glasstein-Mandala, Meeresrauschen, u. v. a. m.¹⁵

5. Erfahrungen und Rückmeldungen der Lernenden

Lernende in solcherart gestalteten Lernumgebungen berichten in ihren Lernwegsprotokollen und Arbeitsjournalen durchgängig über stark kontrastierende Erfahrungen zum üblichen Lernen. Sie erleben, dass die Zeit wie im Fluge vergeht und dass schnell gelernt und leicht behalten wird. Die konsequente Zufallsmischung in der Auswahl von Gruppen- und Partnerarbeiten belebt das soziale Miteinander – das Arbeitsklima wird dadurch locker und entspannt. Dies ist eine Erkenntnis, die soziale Prozesse beim kognitiven Lernen positiv mit beeinflusst. Viele Lernende erleben es auch als sehr angenehm, hauptsächlich selbst aktiv sein zu dürfen, das Gelernte selbst umsetzen zu dürfen, ein Umstand, der in der Theorie zwar hinlänglich bekannt ist, in der Umsetzung aber oft Schwierigkeiten macht.

Der Wechsel zwischen kurzen prägnanten Vermittlungssequenzen und längeren selbstgesteuerten Verarbeitungszeiten ergibt eine optimale »Lernanspannung«, die der Ermüdung entgegenwirkt, die innere Motivation anregt und damit dazu beiträgt, dass Vieles »wie nebenbei« gelernt und behalten wird. Lernende berichten, dass auch nach ein bis zwei Jahren wichtige Inhalte nicht vergessen werden. Mit verantwortlich dafür ist die systematische Reflexion über den eigenen Lernzuwachs, durch die Lernende sich für das eigene Lernen stärker verantwortlich fühlen. Entscheidend ist aber auch die Haltung der Lehrenden: Sie soll sich durch Rücksichtnahme und Empathie auszeichnen, das Befinden der Lernenden soll ernst genommen werden.

¹⁵ Die meisten dieser emotionalen Abschlusszenarien sind Eigenentwicklungen und methodische Variationen des Autors.

6. Zusammenfassung

Ich möchte als Lehrender erreichen, dass Lernende nach dem Verlassen einer Bildungseinrichtung über »Lernmündigkeit« verfügen und nicht vor lauter »Lernmüdigkeit« beschließen, dem Lernen zukünftig möglichst auszuweichen. Unter einer gestalteten »inneren« Lernumgebung verstehe ich als Verfasser dieses Textes die absichtsvolle und gezielte, am neurobiologischen Lernvorgang orientierte methodisch-didaktische Erschließung und Passung von personalen Lernwegen (vgl. Hüther 2006). Das Ziel besteht darin, das Allgemeine eines Lernbereiches (= Regelhafte) mit dem Besonderen einer/eines Lernenden (= Spezielles) so in Berührung zu bringen, dass dadurch ein von innen gespeister motivationaler Lern-Sog entsteht. Wesentliche Elemente für eine so gestaltete Dramaturgie des personalen Lernweges sind dabei der konsequente Dialog über die Lernerfahrungen während des Lernprozesses, die Dokumentation von Fortschritten und Rückschlägen in der entdeckenden Such-Bewegung durch die Lernenden selbst, die Diskussion von Lernergebnissen zwischen den Lernenden und die Reflexion des tatsächlichen Lernzuwachses durch alle am gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess Beteiligten (vgl. Ruf/Keller/Winter 2008). Das für unser Denken so selbstverständliche hierarchische Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander wird dabei zunehmend unbedeutender. Lehrende werden zu Lernenden und Lernende werden zu Lehrenden; Lehrer/in-Sein beschränkt sich und fokussiert auf die professionelle Anbahnung, Begleitung und Sicherung von gemeinsamen Lern-Bewegungen in einem personalisierten »Raum des Lernens.«

Literatur

- ARNOLD, ROLF (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- DERS. (2009): *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- ARNOLD, ROLF; ARNOLD-HAECKY, BEATRICE (2009): *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ARNOLD, ROLF; GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.
- ARNOLD, ROLF; HOLZAPFEL, GÜNTHER (Hg., 2008): *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ARNOLD, ROLF; SCHÜSSLER, INGEBORG (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ARNOLD, ROLF; SIEBERT, HORST (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BALGO, ROLF (2006): Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokante Anleitung. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Lernlust und Eigensinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Carl-Auer, S. 65–76.
- BALGO, ROLF; LINDEMANN, HOLGER (Hg., 2006): *Theorie und Praxis systemischer Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- BARTH, KATRIN; MAAK, ANGELA (2009): *Deutsch mit dem ganzen Körper. 60 Bewegungsspiele für alle Bereiche des Deutschunterrichts*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- BASTIAN, JOHANNES; COMBE, ARNO; LANGER, ROMAN (2007): *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- BAUER, JOACHIM (2007): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- BERNHART, ANNETTE; BERNHART, DOMINIK (2007): *Methodentraining: Kooperatives Lernen. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)*. Donauwörth: Auer.
- BERNS, GREGORY (2006): *satisfaction. Warum nur Neues uns glücklich macht*. Frankfurt/M.: Campus.
- BESSER, RALF (2004): *Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim-Basel: Beltz.
- BIERMANN, HEINRICH (2007): Das Klippert-Konzept in der Praxis. Steuerung von Lernprozessen. In: Endres, Wolfgang (Hg.): *Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 20–39.
- BOCHMANN, REINHARD; KIRCHMANN, RUTH (2006): *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten – Aktive Kinder lernen mehr*. Essen: NDS.
- BÖNSCH, MANFRED; KAISER, ASTRID (2006): *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BÖSCH, HOLGER (2004): *black stories. 50 rabenschwarze Rätsel*. Kempten: moses.
- BORSCH, FRANK (2010): *Kooperatives Lehren und Lernen im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BRENNER, GERD; BRENNER, KIRA (2005): *Fundgrube. Methoden 1. Für alle Fächer*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BRÜNING, LUDGER; SAUM, TOBIAS (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS.
- DIES. (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*. Essen: NDS.
- CHRISTIAN, HATTO (2003): *Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- CZICHOS, REINER (2002): *Creativität & Chaos-Management*. München-Basel: Reinhardt.
- DREWS, URSULA (2008): *Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit der Zeit*. Weinheim-Basel: Beltz.
- ENDRES, WOLFGANG; WIEDENHORN, THOMAS; ENGEL, ANJA (Hg., 2008): *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Weinheim-Basel: Beltz.
- FELDMANN, JEAN (2009): *155 Rituale und Phasenübergänge für einen strukturierten Grundschulalltag*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- FRITZ-SCHUBERT, ERNST (2008): *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg: Herder.
- GRAMMELT, KATJA (2010): *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GREEN, NORM; GREEN, KATHY (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- HEPTING, ROLAND (2008): *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEROLD, MARTIN; LANDHERR, BIRGIT (2003): *SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HUBER, ANNE A. (2009): *Kooperatives Lernen – kein Problem: Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- HÜTHER, GERALD (2006): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DERS. (2009): *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HUGENSCHMIDT, BETTINA; TECHNAN, ANNE (2005): *Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Stuttgart-Leipzig: Klett.
- KALTWASSER, VERA (2008): *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim-Basel: Beltz.

- KLEIN, KERSTIN (2002): *So erklär ich das. 60 Methoden für produktive Arbeit in der Klasse*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- KLIPPERT, HEINZ (2002): *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz.
- KÖNIG, STEFAN (2004): *Warming-up in Seminar und Training. Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- KONRAD, KLAUS; TRAUB, SILKE (2010): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KOUNIN, JACOB. S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- LINDEMANN, HOLGER (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München-Basel: Ernst Reinhard.
- MEUELER, ERHARD (2009): *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PATERSON, KATHY (2008): *Kinder motivieren in 3 Minuten. 120 Übungen für alle Unterrichtssituationen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- PETERSSEN, WILHELM H. (2001): *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- REALSCHULE ENGER (2003): *Lernkompetenz: Deutsch. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- REICH; KERSTEN (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim-Basel: Beltz.
- RENOOLDNER, CHRISTA; SCALA, EVA; RABENSTEIN, REINHOLD (2007): *einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster: Ökotoxia.
- ROTH, GERHARD (2007): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ROTH, GERHARD; SPITZER, MANFRED; CASPARY, RALF (Hg., 2006): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- RUF, URS; KELLER, STEFAN; WINTER, FELIX (Hg., 2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- SCHWARZ, JOHANNA; VOLKWEIN, KARIN; WINTER, FELIX (Hg., 2008): *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- SIEBERT, HORST (2003): *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- THAL, JÜRGEN; VORMDOHRE, KARIN (2006): *Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- THÖMMES, ARTHUR (2005): *Produktive Unterrichtseinstiege. 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- DERS. (2006): *Unterrichtseinheiten erfolgreich abschließen. 100 ergebnisorientierte Methoden für die Sekundarstufen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- VOSS, REINHARD (Hg., 2006): *Lernlust und Eigensinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- WAHL, DIETHELM (2005): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEIDNER, MARGIT (2008): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- WEINBERGER, ALFRED; PATRY, JEAN-LUC; WEYRINGER SIEGLINDE (2008): *Das Unterrichtsmodell VaKE. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- WINTER, FELIX (2010): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Annemarie Niklas

Das Verständnis für die Theorie in der Praxis lernen

Deutschdidaktische Seminare im Lernraum Schule

1. Zielsetzungen

Im LehrerInnenbildungsdiskurs herrscht gemeinhin der Ruf nach »mehr Praxis« innerhalb der universitären Ausbildung:

»Der Praxis« wird im Allgemeinen eine größere Dignität zugeschrieben als »der Theorie«. Auch im gesellschaftlichen Diskurs steht Praxis weniger unter Legitimationsdruck und Begründungszwang als Theorie, hier insbesondere *die* Theorie, die Praxis aus *theoretischen* Gründen verändern will. (Hedtke 2003, S. 6)

Insofern nehmen Studentinnen und Studenten der Deutschdidaktik die universitär gelehrten, theoretischen Studieninhalte häufig eher als Ballast, denn als fachliche Fundierung ihrer zukünftigen Profession wahr, mit dem Ergebnis, dass ein Gutteil des erworbenen Wissens nach der ersten Phase der LehrerInnenbildung als »praxisfern« abgelegt wird, ohne auch nur den Versuch zu unternehmen, dieses in den Dienst des neuen Berufsalltags zu stellen. Der Ruf nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis, Mantra jedes innovativen Ansatzes in der LehrerInnenbildung, scheitert daher bekanntermaßen häufig vor allem an motivationalen Aspekten: Es gelingt nicht, plausible Vernetzungen zwischen Theorie und Praxisarbeit in der Vorstellungswelt der Studierenden herzustellen.

ANNEMARIE NIKLAS ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Augsburg. E-Mail: annemarie.niklas@phil.uni-augsburg.de

Es gibt nun seit geraumer Zeit eine Reihe von Ansätzen, diesen Missstand zu beheben. Eine Möglichkeit, die im Folgenden konkretisiert werden soll, ist die Ansiedelung universitärer Seminare im Lernraum Schule, so dass eine unmittelbare Verknüpfung der zu erwerbenden theoretischen Fundierungen mit praktischem Tun im unmittelbaren Kontakt mit den SchülerInnen hergestellt werden kann, die es den Studierenden ermöglicht, auch mental Zusammenhänge zu bilden und so theoretische Vorstöße zur Veränderung der Schulpraxis in ihr Handlungswissen einzubetten. Der Unterschied zum wissenschaftlich begleiteten Praktikum besteht dabei vor allem darin, dass es um (Pro)Seminare im Rahmen eines Aufbaumoduls geht, bei denen ein spezielles deutschdidaktisches Thema im Zentrum steht. Von daher ist auch nicht die Planung fachgerechten Unterrichts oder die Erkundung der Lehrerrolle im Rahmen des Unterrichtsalltags bestimmter Klassen das Ziel, sondern der Fokus liegt allein auf dem Übertrag der spezifischen Seminarinhalte. Angestrebt ist ein Zuwachs im Kompetenzbereich¹ »Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion« (Ossner 2006, S. 228), präzise in der »Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische [...] Praxisfelder zu beziehen« (ebd.). Ausgangspunkt ist »die dem Konstruktivismus verpflichtete Forderung, dass zwischen kognitiver Aneignung und situativer Problemlösung ein enger Bezug bestehen muss« (Anselm 2006, S. 262).

2. Konkretisierung

Unter diesen Vorgaben entstand am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Augsburg in den letzten Jahren ein Seminartyp, der als Blockseminar an Kooperationschulen im Landkreis Augsburg durchgeführt wird. Beispielhaft soll hier das Proseminar »Kinder- und Jugendliteratur als Klassenlektüre« vorgestellt werden, das im Sommersemester 2009 an einer Volksschule im Landkreis Augsburg stattfand. Zielgruppe waren Studierende des Lehramts Hauptschule und Realschule, Kooperationspartner zwei Klassen M10.

Intendierte Lernziele des Seminars waren:

- Reflexion der eigenen Lesebiographie im Spiegel der Lesesozialisationsforschung
- Bestimmung eines Textkorpus Kinder- und Jugendliteratur
- Erläuterung der Aufgabenbereiche und Ziele des Literaturunterrichts unter
- Einbettung in die aktuellen Diskussionen um Lesekompetenz und literarische Kompetenz im Kontext der historischen Modellierung von Literaturunterricht
- Auswahlkriterien für Klassenlektüren
- Analyse eines Jugendromans als exemplarisches Beispiel
- Kennenlernen von Methoden für den Umgang mit literarischen Texten und
- deren zielbezogene Beurteilung

¹ Von der Gesellschaft für Fachdidaktiken (2005) ist eine fächerübergreifender Kompetenzkanon für die erste Phase der Lehrerbildung formuliert worden, auf den sich Ossner hier bezieht.

Die Umsetzung erfolgte in einer vierstündigen Vorbesprechung an der Universität, an der auch die beiden involvierten Klassenlehrerinnen teilnahmen, sowie an vier aufeinanderfolgenden Tagen an der Schule, jeweils von 8.00 bis 15.00 Uhr. Innerhalb dieses Blocks hatten die Studierenden jeweils die dritte bis sechste Schulstunde Gelegenheit, Seminarinhalte in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der beiden Klassen M10 zu vertiefen.

2.1 Textauswahl und -begegnung

Im Zentrum stand dabei der Text »Kurz vor morgen« von Irma Krauß (2002 und 2002a), der in einer Rezension der *Süddeutschen Zeitung* als »eine Erzählung voller Phantasie mit einer unaufdringlichen Intellektualität, die vorbehaltlos zu bewundern ist« (vgl. Krauß 2002b) bezeichnet wird, ein schlichter, reflexiver Roman, der auf den ersten Blick nur wenig den Lektüreempfehlungen von Lehrkräften der Haupt- und Realschulen für deren Ausgangsklassen entspricht.

Inhaltlich steht die sechzehnjährige Senta im Mittelpunkt, die im Rahmen der Probeweche ihrer Schul-Jazzband das kleine Dorf Biberau besucht, in dem ihr Urgroßvater lebt, abgeschieden von der Welt, die für ihn 53 Jahre zuvor, mit dem Tod seiner Frau, stehengeblieben war. Senta begegnet in dem über Hundertjährigen ein anderes Zeitalter, bestimmt von einem ihr fremden, gemächlichen Lebensrhythmus. Es wird eine »historische wie ganz persönliche Spurensuche« (Krauß 2002b) daraus, die mit der Silvesternacht zum Jahrtausendwechsel mit dem Tod des Urgroßvaters endet.

Das Buch wurde den StudentInnen vorgegeben, die zunächst im Spiegel ihrer Leseautobiographie (vgl. Graf 2007, v. a. S. 2 ff.) persönliche Aspekte ihres Bezugs zur Lektüre analysierten und vor dem Hintergrund der Lesesozialisationsforschung speziell auch geschlechterspezifische Aspekte thematisierten, die hier in der Tat fragwürdig bleiben (was zugunsten bestimmter literaturdidaktischer Ziele billigend in Kauf genommen wurde). Die Klassenlehrerinnen erläuterten dazu die Leseinteressen der SchülerInnen ihrer Klassen, die in diesem Zuge auch in einem Textkorpus »Jugendliteratur« verortet wurden. Vor diesem Hintergrund wurden Aspekte einer Lektürewahl im Hinblick auf eine »Passung« bezüglich einer bestimmten Leserschaft diskutiert.

Auf der Basis eines Referats der Dozentin zu aktuellen didaktischen Erkenntnissen über Lesekompetenz und literarische Kompetenz sowie unterrichtspraktischen Hinweisen der Lehrerinnen zur konkreten literarischen Rezeptionskompetenz der SchülerInnen erörterten die Studierenden die Folgenden zunächst Möglichkeiten der Textbegegnung und motivierende, strukturierende und differenzierende Maßnahmen im Rahmen des Erstkontakts mit dem Text.

Daraus ergaben sich drei Gruppen, die einmal eine Leselandschaft gestalteten, einmal den Text innerhalb eines literarischen Zirkels gemeinsam mit den SchülerInnen erlesen wollten und einmal das Buch vorlasen. Ergänzend wurden Lesestrategien besprochen und fakultativ angeboten. Mit diesen Verfahren wurde das Buch an den vier Schultagen abschnittsweise erlesen.

Die Studierenden arbeiteten mit den SchülerInnen in Kleingruppen und erhoben mit Fragebögen und in Gesprächen, welche Textinhalte jeweils verstanden wurden. Im folgenden Austausch der Studentengruppen wurden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Methoden in Bezug auf Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Kompetenzniveaus deutlich.

2.2 Absichten und Methoden

In Kurzreferaten stellten die Studierenden Ansätze und Methoden im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere auch des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vor, deren Sinnhaftigkeit im Blick auf die Aufgabenfelder und Ziele des Literaturunterrichts erörtert wurde.

Diskutiert wurde dann in erster Linie, welche Möglichkeiten der Text zulässt, der in idealer Weise zur Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation (Abraham/Kepser 2006, S. 46) führen kann:

- Die 16-jährige Protagonistin setzt sich aktiv und in einem längeren Prozess mit ihrer Familie und ihrer Familiengeschichte auseinander. Durch die Begegnung mit dem Urgroßvater wandelt sich ihr Blick auf ihre Kernfamilie, gewinnt an (kritischer) Tiefe und Komplexität. Das hat auch Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept: Senta gelingt es, eigene Positionen reflektiert zu vertreten.
- Die Werte und Normen sowohl von Sentas Peergroup als auch der aktuellen Gesellschaft, so wie sie sie erlebt, werden durch den Lebensentwurf des Urgroßvaters radikal in Frage gestellt. Senta beginnt Prioritäten, die ihr von außen gesetzt werden, als fremdbestimmt wahrzunehmen und differenziert zu hinterfragen.
- Die kulturelle Konstruiertheit von (Lebens)Zeit wird im Aufeinandertreffen der Lebenstempi von 1950 und 2000 deutlich und wirft eine Reihe von Fragen auf.

Auf der Basis der Textanalyse konnten nun Ziele formuliert und Methoden zugeordnet werden. Der Kriterienkatalog zur Auswahl der Klassenlektüre wurde an dieser Stelle um die Zieldimension ergänzt (wobei natürlich auch formale Aspekte nicht außer Acht blieben).

Die Studierenden entschieden sich schließlich in ihren Kleingruppen

- ein Buchbegleitheft anzubieten, das kleinschrittig das Textverstehen unterstützt und unter dem Motto »Dem letzten Jahrhundert auf der Spur« die globale Kohärenzbildung fördern will.
- ein Familienalbum Sentas zu erstellen. Dazu wurden einzelne Szenen, die die Veränderung der Sichtweise auf die Familie illustrieren, als Collage gestaltet bzw. gespielt und auf Video aufgenommen. Die SchülerInnen wurden angeregt, ihre eigene Familie in ähnlicher Weise zu porträtieren und sich bewusst und kritisch in familialen Bezugssystemen wahrzunehmen.
- eine Lesekiste zu gestalten. Die SchülerInnen wurden angehalten, zentrale Symbole im Text bzw. in den einzelnen Kapiteln, in einem Schuhkarton räumlich anzuordnen. Daran wurde vor allem auch die Veränderung der Werthaltigkeit bestimmter Schlüsselsymbole, etwa Sentas Saxofon, ihr Handy usw. deutlich.

- Schlüsselstellen als Hörspiel aufzunehmen und mit geeigneter Musik zu untermalen, die sehr deutlich die unterschiedlichen Lebensstempel herausarbeitet und den ästhetischen Gehalt des Textes herausstreicht.

Nach der Durchführung wurden die Einheiten durch die SchülerInnen evaluiert und im Nachgang auch noch einmal von den Klassenlehrerinnen eingeschätzt.

3. Schule als Lernraum

Bereits die räumliche Umgebung, das Schulhaus als Seminarort, stellt für die Studierenden klare Bezüge zu ihrem späteren Beruf her, gerade wenn sie schon zu Beginn des Seminars informell mit den SchülerInnen in Kontakt kommen. Die kleinen Praxiseinheiten schaffen dazu von Anfang an ein Bewusstsein, dass die Inhalte des Kurses Basis für eine Tätigkeit in den Klassen sind. Insofern wird ein Bedürfnis geschaffen, Lerninhalte mental so zu formatieren, dass für die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen darauf zurückgegriffen werden kann. Das wurde (im Gegensatz zu Parallelveranstaltungen im universitären Lernraum) vor allem an den Fragen der Studierenden zu Dozenten zentrierten Lehreinheiten deutlich, die immer wieder die Konkretisierung in Bezug auf das schulische Praxisfeld in den Blick nahmen. Auch in den Nachbesprechungen der unterrichtlichen Aktivitäten gelang es gut, das zuvor angebotene theoretische Wissen als Bezugsrahmen für die Bewertungen heranzuziehen. Durchweg positiv fielen die Evaluationen der SeminarteilnehmerInnen aus, nicht nur in dem vorgestellten Beispiel, sondern auch in weiteren nach diesem Konzept durchgeführten Blockseminaren.

Voraussetzung ist natürlich, dass geeignete Schulen den Lernraum zur Verfügung stellen (können) und Schulleitung und Lehrkräfte bereit sind, diese Seminarform inklusive der Praxisteile zu unterstützen. Die Erfahrungen waren hier für den Grund- und Hauptschulbereich sehr positiv, vor allem dem Grundgedanken einer »Praxisanbindung« schlägt von Seiten der Lehrkräfte unisono großes Wohlwollen entgegen.

Der Versuch, dieses Modell in den regulären Semesterbetrieb zu integrieren, ist jedoch leider gescheitert, obwohl sich auch hier eine Schule zur Verfügung gestellt hätte. Die räumliche Distanz zur Universität und ein insgesamt höherer Zeitbedarf lassen sich jedoch mit dem straffen Zeitplan eines modularisierten Studiums nicht vereinbaren.

In verblockter Form ist die Integration des Modells in modularisierte Konzepte, beispielsweise im Rahmen von Aufbaumodulen, aber gut möglich, der Zeitaufwand geht mit vergleichbaren Angeboten im universitären Rahmen kongruent, ebenso eine Leistungsmessung, etwa über eine Seminararbeit.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; MATTHIS KEPSE (2006): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- ANSELM, SABINE (2006): Wider praxisferne Theorie und theielose Praxis – das fachdidaktische Intensivblockpraktikum als Neuerung in der gymnasialen DeutschlehrerInnenausbildung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 2–3, S. 258–264.
- GRAF, WERNER (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HEDTKE, REINHOLD (2003): *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel. Schulpraktischer Studien. Bielefeld*. Online: www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [Zugriff: 17.05.2010].
- KRAUSS, IRMA (2002): *Kurz vor morgen*. Weinheim: Beltz.
- DIES. (2002a): *Kurz vor morgen*. Online: www.irma-krauss.de/buch50_Kurz_vor_morgen_Taschenbuch_.html [Zugriff: 17.05.2010].
- DIES. (2002b): *Kurz vor morgen. Pressestimmen*. Online: www.irma-krauss.de/presse_9_50.html [Zugriff: 17.05.2010].
- OSSNER, JAKOB (2006): Theorie und Praxis im sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studium (mit einem Beispiel). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 2–3, S. 224–243.

Markus Fritz

Lernort Schulbibliothek

Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum

Schulbibliotheken haben in den vergangenen Jahren einen großen Wandel vollzogen: Sie haben sich zu multimedialen Lese- und Lernwerkstätten entwickelt. Die Erschließung und Bereitstellung von aktuellen Medien ist nach wie vor eine wichtige Aufgabe jeder Schulbibliothek, doch das genügt nicht mehr. Die multimediale Schulbibliothek muss auch einen Beitrag leisten zur Vermittlung der Lese-, Informations- und Medienkompetenz. Schulbibliotheken sind dann sinnvoll, wenn ihre Funktion, ihre Aufgaben und Ziele im didaktischen Konzept der Schule verankert sind; und sie einen konkreten und messbaren Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten.

1. Wozu brauchen Lehrer/innen und Schüler/innen Schulbibliotheken?

Lehrkräfte brauchen Schulbibliotheken,

- in denen sie Leseförderung betreiben können,
- in denen sie Unterricht gestalten und Rechercheprojekte durchführen können,
- in denen sie ein vielfältiges, aktuelles Medienangebot finden.

Schüler/innen brauchen multimediale Schulbibliotheken,

- in denen sie attraktive Lektüreangebote finden,
- in denen sie vielfältige Informationen in verschiedenen Medien finden,

MARKUS FRITZ war von 1987 bis 1999 Lehrer für Deutsch und Geschichte an der Fachoberschule für Soziales »Marie Curie« in Meran; von 1992 bis 1999 Leiter der Schulbibliothek. Seit 1999 ist er Sachbearbeiter für Schulbibliotheken im Amt für Bibliotheken und Lesen, Abteilung Deutsche Kultur der Südtiroler Landesverwaltung, seit 2006 stellvertretender Direktor des Amtes für Bibliotheken und Lesen. E-Mail: markus.fritz@provinz.bz.it

- in denen sie kompetente Beratung erhalten und
- in denen sie sich gerne aufhalten.

Diese grundsätzlichen Überlegungen über Sinn und Zweck einer multimedialen Schulbibliothek müssen Konsequenzen für den Bau und die Einrichtung von Schulbibliotheken haben. Die in der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol geltenden Schulbaurichtlinien sehen u. a. vor, dass die Schulbibliothek im Eingangsbereich der Schule angesiedelt wird und dass sie am Hauptverkehrsstrom liegt. In Schulen mit mehr als zehn Klassen hat die multimediale Schulbibliothek eine Größe von 0,60m² pro Schüler/in. Die multimediale Schulbibliothek wird als Informations-, Lese-, Lern-, Dokumentations-, Kultur- und Kommunikationszentrum definiert. Die Planung erfolgt aufgrund eines didaktischen Konzepts, das von der Schule und den Planern ausgearbeitet wird.¹

Der Plan der Mediothek KIWI der Handelsoberschule in Bruneck zeigt, wie diese Vorgaben in die Realität umgesetzt wurden (Abb. 1).² In der Mediothek finden gleichzeitig drei Klassen Platz. Eine Klasse kann beispielsweise an den Multimedia-PC's recherchieren (es gibt zwei Multimedia-Inseln und ca. zwölf Einzelarbeitsplätze), eine andere Klasse hält sich im Bereich der Sitzstufen auf, wo die Belletristik untergebracht ist, und eine weitere Klasse befindet sich im abtrennbaren Seminarraum, wo Präsentationen und Referate abgehalten werden können. Im vergangenen Schuljahr wurden 1.720 Unterrichtsstunden in der Mediothek abgehalten. Dies entspricht einem Durchschnitt von 59 Stunden pro Klasse. Dieses Beispiel zeigt, dass die Schulbibliothek zum Lese- und Lernzentrum der Schule werden kann.

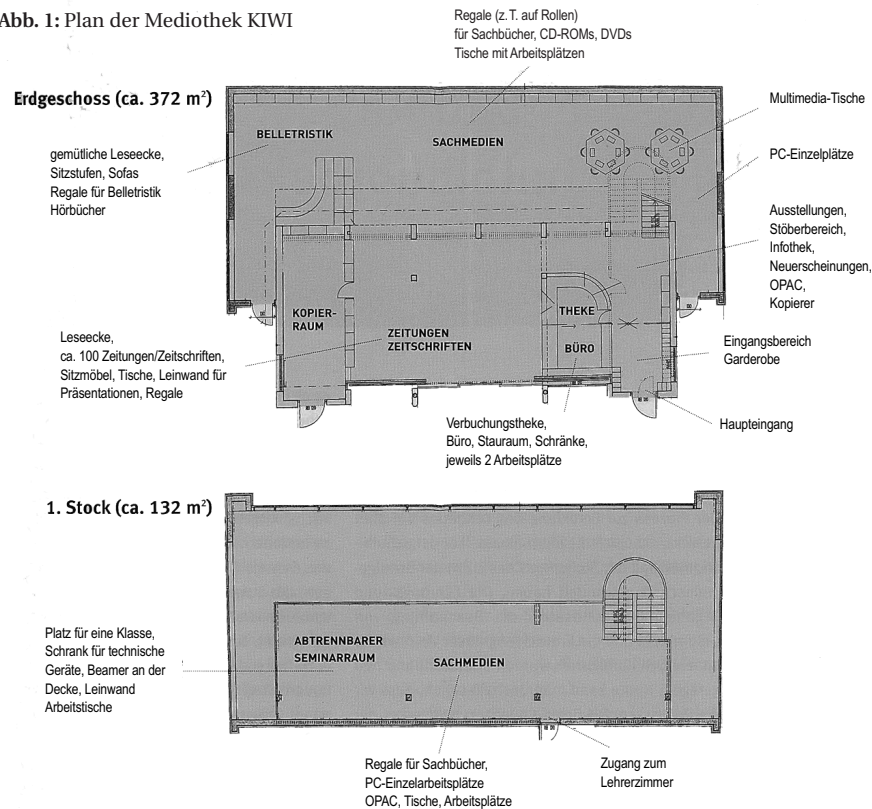
2. Rahmenrichtlinien und Schulbibliothek

Seit dem Jahr 2009 gelten in Südtirol für die Unterstufe (Grundschule: Klasse 1–5 und Mittelschule: Klasse 6–8) neue Rahmenrichtlinien für die Festlegung der Curricula. Im Laufe der Reform der Oberstufe (Klasse 9–13), welche ab dem Schuljahr 2011/2012 wirksam werden soll, werden auch für die Oberstufe neue Rahmenrichtlinien gelten. Die Rahmenrichtlinien, die aufeinander aufbauen, gehen von einem veränderten Lernbegriff aus. Sie sehen die Ausrichtung des Lernens nach Kompetenzen und die Individualisierung des Lernens vor: Nicht das Anhäufen von Wissen steht im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, Informationen gezielt auszuwählen und in bedeutungsvolles Handeln umzuwandeln. Jede Schule entwickelt ein Schulcurriculum, mit dessen Hilfe die Bildungs- und Kompetenzziele realisiert werden.

1 www.provinz.bz.it/bibliotheken – auf der Homepage des Amtes für Bibliotheken und Lesen (Abteilung Deutsche Kultur) findet man Informationen zu: Bau und Einrichtung, Qualitätsentwicklung, Leseförderung und Bibliotheksdidaktik u. a.

2 www.hob-bruneck.info – auf der Homepage der Handelsoberschule Bruneck findet man viele Bilder der Mediothek, die Liste der Veranstaltungen, das Konzept des »Mediotheksführerscheins«, das Leitbild und den Online-Belegungsplan.

Abb. 1: Plan der Mediothek KIWI



Dieses Curriculum ist zentraler Bestandteil des Schulprogramms. Im Rahmen des Schulcurriculums kann ein Curriculum zur Vermittlung von Lernkompetenz entwickelt werden, für welches die Schulbibliothek verantwortlich zeichnet. Denkbar ist die Schaffung eines fächerübergreifenden Lernbereichs mit dem (Arbeits)Titel »Vorwissenschaftliches Arbeiten«.

Wo gibt es an Schulen einen geeigneteren Raum, der großzügig mit verschiedenen Arbeitsnischen für Gruppen- und Einzelarbeit konzipiert ist, zu dem alle Lehrerinnen und Lehrer Zugang haben, wo individuelle Lernberatung stattfinden kann, in dem die Lernenden auf alle Medien (Bücher, Zeitschriften, Internet ...) zugreifen können und der auch einen raschen Wechsel von individualisiertem und Gruppenlernen zulässt?

3. Die Publikation *Lernwelten.net*: Lernkompetenz in der Schulbibliothek fördern

In der Publikation *Lernwelten.net* steht die Vermittlung der oben beschriebenen Lernkompetenzen im Vordergrund. Gerade die Schulbibliothek, verstanden als

Abb. 2:

| | | |
|---|---|---|
| Baustein 1 Einführung in die Bibliothek Buch, Aufbau der Bibliothek, OPAC; Ausleihe, Einführung Internet ... (alle Fächer) | Baustein 2 Sensibilisierung zum Thema Lernen Lerntyp, Lernstrategien, Lernberatung ... | Baustein 3 Recherchieren in allen Medien der multimedialen Schulbibliothek: Lexika, OPAC, Internet, Suchmaschinen ... (Biologie) |
| Baustein 4 Arbeitstechniken Lesetechniken, Markieren, Exzerpieren, Strukturieren ... (Geschichte) | Baustein 5 Gestalten und Visualisieren Symbole, Tabellen, Diagramme, Heftseiten, Folien, Lernplakate ... (Mathematik/Physik) | Baustein 6 Vortragen und Präsentieren Freies Vortragen, themenzentrierter Vortrag, Rhetorik ... (Deutsch/Sprachen) |

Lese-, Lern- und Informationszentrum, kann ein geeigneter Raum für die Entwicklung verschiedenster Kompetenzen sein und den Aufbau von Lernkompetenz unterstützen:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz (Lese-, Informations-, Recherche-, Medienkompetenz)
- Sozialkompetenz (Team- und Kommunikationskompetenz)
- persönliche Kompetenz

Nicht unerwähnt darf der soziale Aspekt bleiben. Alle Lernenden haben über die multimediale Schulbibliothek Zugang zu Informationen. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ist somit nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit guten Hausbibliotheken und eigenem Internetzugang möglich. Alle Lernenden haben die Chance, ihre Lernkompetenz aufzubauen und zu erweitern.

Die sechs Bausteine der *Lernwelten* können eine Hilfe auf dem Weg zum selbst gesteuerten Lernen sein. Den Schülerinnen und Schülern sollen Wege der Eigenverantwortung und Reflexion des eigenen Lernprozesses aufgezeigt werden. Offene Lernformen sind aber erst dann wirksam, wenn grundlegende Routinen bereits eingeübt wurden, die Schülerinnen und Schüler also über grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für selbständiges Arbeiten und Lernen verfügen. Die insgesamt 101 Übungen in den sechs Bausteinen sollen die Basis dafür sein.

Die Übersicht (Abb. 2) zeigt die zentralen Inhalte der sechs Bausteine. Jeder Baustein ist in der Regel einem Unterrichtsfach zugeordnet, wenn auch fächerübergreifendes Lernen das übergeordnete Anliegen ist.

Das Bausteintraining ist für das Biennium der Oberstufe (Klasse 9 und 10) konzipiert, kann aber ohne Weiteres an die Mittelschule (Klasse 6–8) angepasst werden. Stellvertretend für die sechs Bausteine werden an dieser Stelle zwei näher beschrieben:

- Kernstück der sechs Bausteine ist Baustein 3: »Recherchieren in den Medien der multimedialen Schulbibliothek«. Es geht um den Umgang mit Lexika, dem OPAC³, dem Internet, den Suchmaschinen und den verschiedenen Printmedien. Ein zentrales Element ist die Strukturierung des Rechercheprozesses. Die Lernenden üben mithilfe eines »Drei-Schritt-Modells« (Ziel der Recherche klären, Informationen suchen, Suchweg evaluieren) das Recherchieren in den verschiedenen Medien der multimedialen Schulbibliothek. Das beteiligte Fach ist Biologie. Alle Übungen sind also auf das Fach Biologie zugeschnitten.

- Im Baustein 4 stehen die »Arbeitstechniken« im Zentrum. Das beteiligte Fach ist Geschichte.

Die Schülerinnen und Schüler haben in der multimedialen Schulbibliothek zu einem Thema recherchiert. Sie haben Texte, Bücher, Ausdrücke aus dem Internet usw. gesammelt. Jetzt geht es darum, mit Hilfe von Arbeitstechniken die relevanten Informationen aus diesen Texten zu entnehmen. Die Arbeitstechniken sind: Markieren, Exzerpieren, Strukturieren, Zitieren u. a. m. In diesem Baustein werden den Schülerinnen und Schülern auch erste Schritte zum wissenschaftlichen Arbeiten vermittelt.

4. Der »Mediotheks-Führerschein« an der Handelsoberschule Bruneck

Ein Beispiel für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Bausteinkonzeptes ist der »Mediotheks-Führerschein« an der Handelsoberschule Bruneck (vgl. Baumgartner 2009, S. 105 ff.). Die Handelsoberschule ist ein Wirtschaftsgymnasium mit den Schwerpunktfächern Wirtschaft, Recht und Informatik. Beim Mediotheks-Führerschein handelt es sich um ein Qualifizierungsprogramm, das aus fünf Modulen besteht, die den fünf Klassenstufen entsprechen. Die einzelnen Module sind aufeinander abgestimmt und bauen aufeinander auf. Nach jedem Modul wird eine schriftliche Lernzielkontrolle durchgeführt. Für jede bestandene Teilprüfung bekommen die Schüler/innen ein Zertifikat. Jene Schüler/innen, die im Laufe der fünf Oberschuljahre alle fünf Teilprüfungen bestehen, erhalten bei der staatlichen Abschlussprüfung (Matura) ein Abschlusszertifikat. Dieses bringt Punkte für das so genannte Bildungsguthaben, das neben den schriftlichen und mündlichen Noten das dritte Element der Schlussbewertung darstellt. Der Mediotheks-Führerschein ist im Schulprogramm verankert, was die Teilnahme für alle Schüler/innen verpflichtend macht. Im Mittelpunkt stehen die Bereiche Recherchieren, Evaluieren und Präsentieren.

3 OPAC (Online Public Access Catalogue) ist der digitale Bibliothekskatalog.



Foto 1:
Die Schulbibliothek als Lernort
(Foto: Markus Fritz)

Hier ein knapper Überblick über die fünf Module:

- *Modul 1:* Einführung in die Mediothek
- *Modul 2* besteht aus zwei Teilen:
 - Einführung in die Stadtbibliothek Bruneck
 - Recherchieren mit Sachbüchern, Nachschlagetechniken (Italienisch und Englisch)
 - Einführung in das Internet
- *Modul 3:* Recherchieren in den Schwerpunktfächern Betriebswirtschaftslehre, Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaften:
 - Einführung in die Fachbestände
 - Fachspezifische Internet-Recherche
 - Erstellung einer thematischen Literatur- und Linkliste mit Berücksichtigung der Zitierregeln
 - Unterrichtseinheit »Alles, was Recht ist«: kurze, einfache Darstellung des Urheber-/Autorenrechts
- *Modul 4:* Vorwissenschaftliches Arbeiten:
 - Vorbereitung auf die Fachbereichsarbeit und das Schwerpunktthema für die staatliche Abschlussprüfung
- *Modul 5:* Fortführung von Modul 4:
 - ergänzt mit einer Einführung in die Universitätsbibliothek Bruneck und einer Datenbankrecherche
 - Präsentationstechniken

Nach den ersten beiden Jahren sind die Erfahrungen der Mitglieder des Mediothekteams äußerst positiv. Sie sprechen von einer »Generation Mediotheks-Führerschein«. Die Schüler/innen bewegen sich in der Mediothek viel selbstbewusster und zielgerichteter als die Jahrgänge vor ihnen. Besonders gut ablesen lässt sich das daran, dass sie den OPAC ganz selbstverständlich benutzen und die benötigten Medien selbständig am Regal suchen. Außerdem hat die individuelle Nutzung durch die

Foto 2:
Die Leseoase in der
Mittelschule Naturns
(Foto: Karoline Kuppelwieser)



Schüler/innen zugenommen. Gespannt darf man auf die Ergebnisse der Evaluation im Schuljahr 2011/2012 sein, wenn nämlich die Klassen zur Matura kommen, die alle fünf Module absolviert haben.

5. Unterrichts- und Qualitätsentwicklung

Das Beispiel der Handelsoberschule Bruneck zeigt, dass ansprechende Räumlichkeiten, gekoppelt mit einer adäquaten technischen Ausstattung, einem didaktischen Konzept und einer professionellen Betreuung dazu beitragen, dass Bibliotheken sich zum Lese- und Lernzentrum der Schule entwickeln.

Auch der eingangs zitierten Forderung nach einem konkreten und messbaren Beitrag für die Unterrichtsentwicklung wird entsprochen. In diesem Zusammenhang kann erwähnt werden, dass für Südtiroler Schulbibliotheken Qualitätsstandards entwickelt wurden. Der Einführung von Qualitätsstandards und dem dazu gehörenden Qualitätssicherungsverfahren liegt die Überlegung zugrunde, dass die Qualität der Arbeit in einer Schulbibliothek Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler/innen hat. Daher ist ein Qualitätsmanagement notwendig, das hilft, die eigene Arbeit zu überprüfen (vgl. Volgger 2009, S. 15). Viele Qualitätsstandards zielen auf die Verbesserung der Lese- und Informationskompetenz der Schüler/innen ab.

Zahlreiche internationale Studien beweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Schulbibliothek, ihrem Personal und ihrer Ausstattung einerseits und dem Lernerfolg und der Freude am Lesen der Schüler/innen andererseits gibt. Nordamerikanische Untersuchungen, wie zum Beispiel die Colorado-Studie⁴, legen außerdem dar, dass Schüler/innen aus Schulen mit gut ausgestatteten Schulbiblio-

⁴ <http://www.lrs.org/impact.php> – die Homepage des »Library Research Service« der Colorado State Library und des Colorado Department of Education bietet einen Überblick über die verschiedenen Studien [Zugriff: 8.6.2010].

theiken und qualifiziertem Bibliothekspersonal bei standardisierten Tests 10 bis 18 Prozent besser abschneiden als Schüler/innen, die keine oder schlecht ausgestattete Schulbibliotheken zur Verfügung hatten (vgl. Volgger 2009, S. 13).

6. Die Schulbibliotheken der Zukunft

Es stellt sich die Frage, wie die Schulbibliotheken in Zukunft aussehen werden. Ist die Schulbibliothek im digitalen Zeitalter nicht überflüssig geworden? Wenn sie sich auf den Verleih von (Print)Medien beschränkt, ist dies eine berechnete Frage. Auch wenn in Zukunft die Schüler/innen iPhone, iPad und e-Book in der Tasche haben werden, so brauchen sie doch einen Raum, einen Lernort. Die Bibliothek könnte als (räumliches) Wissenszentrum fungieren. Darüber hinaus geht es aber auch um die Initiierung und Begleitung von Lernprozessen: Schüler/innen werden in Zukunft verstärkt Lotsen brauchen, die ihnen behilflich sind, Informationen zu finden, zu bearbeiten und für sich nutzbar zu machen. In der angelsächsischen Welt hat sich für das Wissenszentrum der Begriff »learning commons« durchgesetzt. Die wörtliche Übersetzung dafür lautet »Wissensallmende« (vgl. Schlamp 2009). Gemeint ist der mittelalterliche Allmendebegriff, das Gemeingut an Wasser, Weide und Wald. »Learning commons« beinhalten eine Vielzahl an Räumen: Begegnungsraum, Einzelarbeits- und Gruppenarbeitsraum, Plenum. Sie ermöglichen eine Vielzahl an Arbeits- und Sozialformen. Sie sind hell, offen und sie stellen eine breite Auswahl an Medien zur Verfügung. Selbstverständlich gibt es genügend Multimedia-PC's bzw. Anschlüsse für Laptops.

Einige Schulbibliotheken in Südtirol entsprechen bereits dem oben beschriebenen Bild. Die Aufgabe für die Zukunft wird darin bestehen, die Lese- und Informationskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Dazu braucht es gut ausgestattete multimediale Schulbibliotheken, die von gut ausgebildeten Schulbibliothekar/inn/en und Lehrkräften professionell betreut werden.

Literatur

- BAUMGARTNER, ANDREA (2009): Der Mediotheks-Führerschein. In: *Die Lernende Bibliothek 2009. Wissensklau, Unvermögen oder Paradigmenwechsel? Plagiate als Herausforderung für Lehre, Forschung und Bibliothek*. Chur, S. 105 ff. (= Churer Schriften zur Informationswissenschaft, Nr. 33).
- FINK, VERONIKA; FRITZ, MARKUS (Hg., 2004): *Lesen und Lernen in der Schulbibliothek*. Bozen (= Projektberichte aus dem Pädagogischen Institut, 11).
- DIES. (Hg., 2006): *Netzwerk Schulbibliothek*. Bozen (= Projektberichte aus dem Pädagogischen Institut, 14).
- FRITZ, MARKUS; MAIRHOFER, ELISABETH, PATREIDER MICHAEL (20082): *Lernwelten.net*. Bozen (= Projektberichte aus dem Pädagogischen Institut, 12).
- VOLGGER, KARIN (2009): *Entwicklung von Qualitätsstandards für Südtiroler Schulbibliotheken*. Bachelorarbeit an der Hochschule der Medien. Stuttgart.
- SCHLAMP, GÜNTHER (2010): *Die »Entbibliothekarisierung« der Schulbibliothek*.
Online: <http://basedow1764.wordpress.com/2009/11/23/die-entbibliothekarisierung-der-schulbibliothek> [Zugriff: 8.6.2010].

Claudia Ehgartner

Tratschen, lügen, meckern? Vom Sprechen über Kunst und dem Museum als Erzählung

Diskutieren, vortragen, referieren, tratschen, plaudern, lügen, reden, tuscheln, meckern ...

Am Boden des Museums liegen Papierstreifen mit jeweils einem Wort – einem anderen Wort für »Sprechen«. Am Beginn des Kunstgespräches wird diskutiert, welche Form des Sprechens man sich im Museum erwartet und woher diese Erwartungen kommen. Danach wählen die TeilnehmerInnen in Kleingruppen ein Wort, das benennt, wie sie im Rahmen dieses Ausstellungsbesuches über Kunst sprechen möchten. Aber nicht nur wie, sondern auch worüber, wird von den TeilnehmerInnen bestimmt. Sie begeben sich mit dem gewählten Wort auf einen selbständigen Ausstellungsrundgang und wählen ein Werk, das sie mit dem Papierstreifen markieren. Nach einem kurzen Gespräch, das die ersten Eindrücke der Ausstellung reflektiert, wird vor den ausgesuchten Bildern, Skulpturen und Installationen geplaudert, referiert, getuschelt oder vorgetragen. Zu sprechen beginnen immer diejenigen, die das Werk gewählt haben, mit einer Begründung ihrer Wahl und ihren Erwartungen an das folgende Gespräch. Das Gespräch findet nicht nur zwischen der Gesprächsleitung (der Kunstvermittlerin/des Kunstvermittlers) und den jeweiligen Personen statt, sondern im Idealfall beteiligt sich daran die gesamte Gruppe. Dabei ist es wichtig, dass die Gruppe nicht mehr als 15 Personen umfasst, um eine angenehme

CLAUDIA EHGARTNER studierte Pädagogik und Kunstgeschichte, leitete sieben Jahre lang die Abteilung Kunstvermittlung an der Kunsthalle Wien und wechselte 2007 an das Museum Moderner Kunst (MUMOK). Sie lehrt und publiziert im Bereich Kunst- und Kulturvermittlung.
E-Mail: claudia.ehgartner@mumok.at

Gesprächssituation herzustellen. Ausgehend von Beschreibungen, Umschreibungen und Benennungen des Zu-Sehenden werden persönliche Assoziationen benannt und Informationen eingefügt, die das Gespräch vorantreiben. Gemeinsam wird reflektiert, warum man über Kunst in einer gewissen Art und Weise sprechen soll oder will, wie sich die Wahrnehmung der künstlerischen Arbeit durch die Art des Sprechens verändert und welche Form des Sprechens sie per se provoziert.

1. Das Kunstgespräch. Vom Sprechen und Fragen

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Kunst steht bei diesem Kunstgespräch genauso im Mittelpunkt wie die Schaffung eines Bewusstseins um die Macht der Sprache. Wer wird wann wodurch ausgeschlossen? Inwiefern zieht Sprache Grenzen? Generell müssen erwachsene TeilnehmerInnen ermuntert werden, ihre Scheu vor dem Sprechen zu verlieren. Groß ist die Angst, etwas »Falsches« zu sagen. Daher muss den BesucherInnen bei jedem Kunstgespräch bereits am Beginn vermittelt werden, dass gesprochen werden darf, kann, soll. Von der Institution Museum ist per se nur eine Person autorisiert zu sprechen: Die Kunstvermittlerin/der Kunstvermittler. Um ein Sprechen zu initiieren, muss sie ihre Autorität an die BesucherInnen abgeben, um Sprechen zu provozieren. Denn als BesucherIn erwartet man sich, dass man belehrt wird, dass man »erklärt bekommt«, was man nicht versteht. Ja, je unverständlicher der/die VermittlerIn, je fremdwortgespickter und autoritärer die »Vortragsführung« desto beeindruckter sind manch bildungsbürgerliche BesucherInnen. Aber darauf wurden wir trainiert. In den Schulen, auf den Universitäten. Man hat uns das Bewusstsein *für* und das Wissen *um* die jeweils »eigenen anderen« Fragen genommen. Fragen, die bestimmt sind durch unsere jeweilige Erziehung, Bildung und Sozialisation sowie von den jeweils unterschiedlichen Herangehensweisen, Denkstrukturen und Mustern, die wir bewusst oder unbewusst anwenden und die sich von den Fragen anderer unterscheiden. Um diese Erwartungen von BesucherInnen brechen zu können, muss man sie als VermittlerIn kennen bzw. muss man sich ihrer bewusst sein. Die »eigenen anderen Fragen« werden nicht so einfach gestellt, sie benötigen Provokation und Ermutigung. Es gilt in der Vermittlung einen Raum zu öffnen, für die Verhandlung der »eigenen und anderen« Fragen der am jeweiligen Vermittlungsprozess beteiligten BesucherInnen und VermittlerInnen.

Dieses Format des Kunstgespräches benötigt Zeit und kann nur mit kleinen Gruppen abgehalten werden. Die Methode eignet sich für Kinder und Jugendliche genauso wie für Erwachsene. Je jünger die TeilnehmerInnen, desto spielerischer der Ablauf.

Für alle Altersstufen gilt, den BetrachterInnen ihrem Alter und ihren Interessen entsprechend die Möglichkeit zu geben auszuwählen, was sie interessiert. Ihnen die Möglichkeiten zu bieten, sich aus der Summe der Eindrücke die künstlerischen Arbeiten und die Themen, mit denen sie sich näher beschäftigen wollen, selbst auszusuchen, zu vertiefen und zu verknüpfen. Diese Auswahl erfolgt meist assoziativ und setzt bei den TeilnehmerInnen kein Wissen über Kunst voraus. Es gilt auch nicht, einen Suchauftrag zu erfüllen, für den es ein Richtig oder Falsch gibt. Dies ist für viele

Lehrpersonen erstmal irritierend, sie sind aber häufig positiv überrascht, dass SchülerInnen im Museum vor Kunstwerken sprechen, die sich in der Schule kaum zu Wort melden, und umgekehrt. Also: Macht Kunst Sprache los?

Moderne und zeitgenössische Kunst ist oft sperrig und widerständig. Oft provoziert sie, oft ist sie voller Bezüge und Verweise. Sie handelt von ihren Zeitgenossen, spricht Themen an, die jeder kennt. Ein Kunstgespräch ermöglicht ein Einlassen auf diese Themen, schafft Denkanstöße und weckt Interesse an der Erweiterung des eigenen Wissens. Indem ein Diskursraum eröffnet wird, an dem alle beteiligt sind, wird gemeinsam Wissen produziert. Durch das Wissen der anderen, die Informationen über das konkrete Kunstwerk, die Erzählungen innerhalb von Ausstellungen wird ein interdisziplinärer Fächer aufgebretet und immer wieder werden neue Kontexte hergestellt.

2. Museumsarchitektur. Vom Erzählen und Inszenieren

Aber nicht nur Kunstwerke »sprechen«, bereits der Museumsbau »erzählt«. Nähert man sich beispielsweise dem Eingang des MUMOK im Museumsquartier in Wien, muss man erst über hohe Treppen steigen, um durch eine kleine Tür in ein niederes Foyer zu gelangen. Die Architekten wollten ganz bewusst bei den BesucherInnen ein Gefühl der Enge erzeugen, das sich erst auflöst, wenn man die Ausstellungsräume betritt. Man soll sich in gewisser Weise vor der Kunst verbeugen, bevor man sie betrachtet. In der zeitgenössischen Museumsarchitektur werden zunehmend diamentrale Konzepte umgesetzt, die »Schwellen« nicht auf- sondern abbauen. Weit geöffnete Türen, großzügige Foyers und leicht erfassbare Leitsysteme. In einem gewissen Sinne spricht die Architektur: Das MUMOK ist nicht nur ein Ausstellungsort, sondern ein Museum. Ein Ort an dem Kunst gesammelt und bewahrt wird, ein Gebäude, in dem Schützenswertes gehortet wird. Die »Bunker-Assoziationen« vieler BesucherInnen im Zusammenhang mit dem Museumsbau, kommen daher nicht von ungefähr – sie werden provoziert.

Die Architektur spricht, wenn man so will – sie erzählt. Ebenso Ausstellungen. Sie tun dies durch Inszenierungen im Raum und unterschiedlichste Kontextualisierungen, die innerhalb von Ausstellungsthemen hergestellt werden. Objekte werden in einer bestimmten Abfolge, in einer Hierarchie, ausgehend von einem bestimmten Konzept, ausgestellt. Um etwas erzählen oder berichten zu wollen, eine Geschichte, ein Forschungsergebnis. Spezielle Architekturen und Ausstellungsdisplays bilden den Rahmen, sie leiten die BesucherInnen und setzen räumliche Schwerpunkte.

3. Die Ausstellung als Text. Vom Wissen und Erkennen

Weil sich die Erzählungen, Postulate und Erkenntnisse nicht so einfach erschließen, werden sie unterstützt durch Text und Grafik: Leitsysteme, Ausstellungspläne, Wandtexte, Werkbeschreibungen etc.

Museen tun dies mit einer Geste des Wissens und der Kenntnis. Zumindest wird dies von ihnen selbst als existent vorausgesetzt, behauptet und seitens der Besu-

cherInnen unterstellt. Denn was man von den Museen gewöhnlich erwartet, ist ein ihren jeweiligen Sichtbarkeiten zugrunde liegender Diskurs, der auf Erkenntnis beruht. Man verspricht sich eine vorgeordnete Denk- und Argumentationsweise, die zumindest in hohem Maß gesichert ist, aus einem Wissen resultiert, das überprüft, seriös, korrekt rational bzw. tradiert ist. Man geht davon aus, dass der Text, als der das Museum auftritt, sich argumentativ einsichtig machen lässt, auch wenn man ihn selbst nicht unbedingt verstehen oder wahrnehmen kann.

Dies manifestiert sich auch in Ausstellungskatalogen, die für KuratorInnen von großer Bedeutung sind, weil hier die Diskurse auf einer Textebene weitergeführt werden können, die temporär anhand von Objekten in den Ausstellungen vorgestellt wurden.

...

In der Vermittlungsarbeit gilt es, ein Bewusstsein zu schaffen bzw. Aufmerksamkeit zu erzeugen für die Erzählungen der Museen und Ausstellungshäuser. Freiraum zu schaffen für Text, ob gesprochen oder geschrieben, und Lust zu machen auf Lesen und Sprechen! Und da wird nicht nur referiert und vorgetragen, sondern getratscht, getuschelt und durchaus auch gemeckert!

Literaturtipps

- EHGARTNER, CLAUDIA (2004): Die jeweils eigenen und anderen Fragen von Kunst- und Geschichtsvermittlung. In: Büro trafo K. (Hg.): *In der Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen und Geschichtsvermittlung*. Wien: Turia & Kant, S. 103–109.
- DIES. (2005): »Nehmen Sie eine Bleikugel und werfen Sie sie auf das Dach der Kunsthalle«. Materialien für den Unterricht. In: schnittpunkt. Jaschke, Beatrice; Martinez-Turek, Charlotte; Sternfeld, Nora (Hg.): *Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen*. Wien: Turia & Kant, S. 169–176.
- DIES. (2007): Der Vermittlung einen Raum. Über die Wechselwirkung zwischen Kunst und Betrachter. In: *Nous Guide*, Nr. 1, S. 72–77.
- DIES. (2009): *Lilli kritzelt. Ein Museumsbuch für Kinder über Kritzeln und Kunst*. Illustrationen von Élise Mougin. Museum: Wien: Verlag Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien.
- DIES. (2009): Von der Schönheit zertretener Bubblegums. In: *schau, kunstmagazin für jugendliche*, Nr. 3, S. 6–9.

Claudia Rittmann-Pechtl

Dem Lesen Raum geben – in allen Fächern Schulspezifisches Lesecurriculum und Lesekompetenzklassen am BG/BRG Baden Biondegasse¹

1. Statt einer Einleitung

Aus dem Schulalltag im Klassenzimmer ...

Sie haben Schwierigkeiten beim Lesen, sind jedoch keine Leseanfänger. Sie betrachten Lesen nur als schulbezogene Tätigkeit. Ihnen fehlt das Selbstvertrauen beim Lesen und sie begegnen schwierigeren Texten passiv. Sie scheinen Wissenslücken bei Schulbuchtexten zu haben. Sie haben Probleme bei der Sinnentnahme aus anspruchsvollen Texten. Sie können/müssen keine Verantwortung für ihr Lesen übernehmen. Sie verschwenden viel Energie darauf, mangelndes Textverständnis zu verbergen.

Welche Deutschlehrerin/welcher Deutschlehrer kennt sie nicht, diese Schüler/innen?

Aus dem Schulalltag im Konferenzzimmer ...

»Die Vermittlung des Lesens ist Aufgabe der Volksschule. Wer nicht vor Eintritt in weiterführende Schulen ein kompetenter, eigenständiger Leser geworden ist, für den ist es auch zu spät, einer zu werden.«

CLAUDIA RITTMANN-PECHTL unterrichtet am BG/BRG Baden Biondegasse die Fächer Deutsch und Französisch, ist dort auch Schulbibliothekarin. Leiterin der Arbeitsgemeinschaft Schulbibliothek AHS in NÖ, Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards D8 AHS, Referentin an der Pädagogischen Hochschule für NÖ in den Bereichen Lesedidaktik und Schulbibliothek. E-Mail: claudia.rp@gmx.at

¹ Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Überarbeitung, Aktualisierung und Zusammenfassung des IMST-Projekt-Endberichts ID 1429. Nachzulesen: http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/2/21/1429_Langfassung_Rittmann-Pechtl.pdf [Zugriff: 7.7.2010]

»Lesekompetenz ist die Beherrschung einer technischen Lesefähigkeit; Lesen ist demnach vor allem eine Dekodierfähigkeit.«

»Ich als Fachlehrer/in bin doch nicht für die Leseschulung zuständig. Ich habe genug damit zu tun, meinen Stoff durchzubringen.«

Der oben skizzierten Problematik im Klassenzimmer begegnen viele Lehrer/innen in weiterführenden Schulen mit stereotypen Annahmen. Dabei gilt es als unbestritten, dass Lesekompetenz die Voraussetzung für den Erfolg eines Menschen in einer informationsbasierten Gesellschaft ist.² Uns muss bewusst sein, dass der Schulerfolg besonders stark auch von der Lesefähigkeit des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin abhängt. Zukunftsforscher gehen davon aus, dass Kinder von heute bis zu drei Berufe lernen und ausüben werden, teilweise Berufe, deren Namen wir noch nicht kennen. Zum Erlernen dieser Berufe ist eine gut ausgebildete Lesekompetenz der Schlüssel. Wer schlechter liest, hat jetzt und in der Zukunft Nachteile.

Während jedoch auf der einen Seite die Erwartungen an das Kenntnis- und Leistungsniveau von Schüler/inne/n gestiegen ist, zeigen sich auf der anderen Seite eklatante Defizite in der Lesekompetenz der Jugendlichen. Begrenzte Leseleistung hindert Schüler/innen aber daran, jene anspruchsvolle Arbeit zu leisten, die notwendig ist, um den gestiegenen Schulleistungsstandards zu entsprechen. D.h. ein großer Teil der Schüler/innen besitzt zwar Grundkenntnisse, kann aber anspruchsvolle Texte nicht lesen und verstehen – und das ist keineswegs nur ein Problem leistungsschwacher Jugendlicher in der Schule (vgl. Baumert 2002). Ihnen fehlt es an Hintergrundwissen, an Wissen über Texte, sie verfügen über mangelnde Lesepraxis oder geringes Leseinteresse sowie über ungenügenden Aufbau komplexer Verständnisprozesse. Kennzeichen dieser sogenannten »Risikoschüler/innen« sind Migrationshintergrund, schriftferne Lebenswelten und/oder männliches Geschlecht.

2. Ausgangssituation am BG/BRG Baden Biondegasse

Spätestens nach PISA 2003 war die Gesellschaft auch in Österreich in Bezug auf Lesen als Schlüsselqualifikation aufmerksamer geworden. Vor diesem Hintergrund starteten unterschiedliche Initiativen zur Leseförderung, die sich die Sensibilisierung der Lehrer/innen aller Fächer für die Bedeutung des Lesens auch in ihrem eigenen Unterrichtsfach zum Ziel setzten. Ein weiterer Schwerpunkt war/ist die Förderung leseschwacher Schüler/innen (der sogenannten »struggling readers«³ und

2 Vgl. Begriffsbestimmung von Lesekompetenz in der OECD-PISA-Studie, die auch den österreichischen Bildungsstandards D8 zugrunde liegt: »Lesen ist die Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.«

3 Diese Schüler/innen sind bereits Leser/innen, keine Analphabeten, haben jedoch keine stabile Lesehaltung. Ihre Lesefähigkeit ist beeinträchtigt durch verschiedene Schwierigkeiten, die sie nicht allein lösen können; d. h. sie sind angewiesen auf Unterstützung von anderen. Sie entsprechen nicht den Erwartungen der Wissensgesellschaft.

der »striving readers«⁴) und die Beachtung des Genderaspekts in der Leseerziehung. All diese Initiativen waren stets von der Suche nach geeigneten Modellen zur Verbesserung der Lesekompetenz begleitet.

Auch an unserer Schule mussten wir in den vergangenen Schuljahren ein immer schlechteres Abschneiden der Schüler/innen der fünften Schulstufe beim »Salzburger Lesescreening« (SLS) feststellen. Darüber hinaus waren zunehmend sprachliche Defizite bei den Schüler/innen auffallend. In der Schulbibliothek waren vornehmlich weibliche Entlehnerinnen zu finden, die sich regelmäßig Bücher ausborgten. Die männlichen Kollegen ließen fast ganz aus. Außerdem war der pubertäre »Leseknick« bei den 14- bis 16-Jährigen und in weiterer Folge die schwache Lesefähigkeit der Jugendlichen auch in unserer Schule ganz deutlich spürbar. Handlungsbedarf bezüglich Leseerziehung und -förderung war geboten. Es galt, die Lesekompetenz- und Motivationsprobleme unserer Schüler/innen effizient anzugehen und Lösungswege zu kreieren.

3. Kulturtechnik Lesen am Kulturgymnasium Biondegasse

Um die Schwerpunktsetzung im Bereich Leseerziehung an unserer Schule zu beleuchten, erscheint es notwendig, den Kulturbegriff, der im Zuge der Diskussionen um unser Schulleitbild mit folgenden Inhalten gefüllt wurde, zu erläutern: *Kommunikation, Umwelt, Lesen, Technik, Kunst, Religion*.

Daraus ersichtlich ist bereits die Betonung der *Kulturtechnik Lesen*. Als sich über alles spannende Prinzipien finden sich u. a. Projektorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Als Vorteile für die Schüler/innen sollten sich daraus handlungsorientiertes Lernen, fächerübergreifendes, vernetztes Denken, die Ausrichtung auf ein fassbares Ziel, Übung in verschiedensten Präsentationstechniken sowie das Arbeiten im Team (Lehrer/innen und Schüler/innen) ergeben. Unser Leseverständnis resultiert einerseits aus einer Vielfalt an Möglichkeiten, die die Lesedidaktik prägen, andererseits basiert es auf den Ideen, die zu unserem Schulleitbild des Kulturgymnasiums dazu gehören, wie zum Beispiel der Kunstdidaktik und der Theaterpädagogik. Lesen hat viele Seiten: Lesen und Sehen, Lesen und Hören, Lesen und Sprechen, Lesen und Schreiben, Lesen und Theater, Lesen und Kunst, Lesen und neue Medien ... und wir wollten Lesen als breites Spektrum an Möglichkeiten verstehen, dem Lesen bewusst Raum geben und so eine lesende Schule schaffen.

4. Von der Idee zum IMST-Projekt

Um dem oben erläuterten Handlungsbedarf an Leseförderung an unserer Schule gerecht zu werden und unter Prämisse des Schulleitbildes, begaben sich einige interessierte und engagierte Kolleg/inn/en zusammen mit mir als Lesekoordinatorin

4 Diese Schüler/innen verfügen nicht über die erforderliche Lesekompetenz, die sie befähigt für schulisches Lernen, Teilhabe am kulturellen Leben, politische Bildung und berufliche Zukunft. Sie gehören zur Altersgruppe der 12- bis 18-Jährigen.

und Schulbibliothekarin auf die Suche nach geeigneten Diagnose- und Fördermöglichkeiten, Methoden und Materialien, um ein standortspezifisches Konzept erstellen zu können. Abgesehen von der umfangreichen Recherchearbeit galt es aber auch, Lobbying für das Lesen zu betreiben und weitere Kolleg/inn/en aller Fächer »ins Boot zu holen«.

Fachliche und finanzielle Zuwendung, die wir vom Schwerpunkt Deutsch im IMST-Fonds erhielten, waren äußerst hilfreich.

Um dem Anspruch eines *Kultur*gymnasiums, an dem die *Kultur*technik Lesen gefördert wird, gerecht zu werden, installiert ein besonders geschultes Lehrer/innen-Team sogenannte »Lesekompetenzklassen«⁵ auf Basis des Grundsatzerlasses zur Leseerziehung (»Lesen in allen Fächern«). Damit erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, zu eigenständigen Leser/inne/n im Umgang mit unterschiedlichsten Texten zu werden. Dieses Projekt wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um ins Schulprogramm übernommen werden zu können.⁶

Das Leseförderkonzept berücksichtigt folgende Aspekte:

- Lesenlernen ist ein permanenter, vielschichtiger Vorgang, der lange vor dem ersten Schultag beginnt. Es handelt sich dabei um einen kontinuierlichen, langen Prozess vieler kleiner Schritte, um ein Netzwerk verschiedener Disziplinen.
- Lesesozialisation bedeutet, Mitglied zu werden in der umgebenden Gesellschaft und Kultur, wofür eine schrittweise Aneignung der dafür bestimmten Zeichensysteme notwendig ist.
- Lesenkönnen kann auf der Sekundarstufe nicht vorausgesetzt werden.
- Auf die Analyse (z. B. SLS, ELFE) muss die Diagnose und das Setzen von effizienten Maßnahmen folgen.
- Leseförderung muss vielfältig, fachübergreifend, gendergerecht und vor allem nachhaltig sein.
- Die Steigerung der Lesekompetenz muss als Teil der Schulentwicklung betrachtet werden.

Abgesehen von den theoretischen Grundlagen war es auch wichtig, einen Konsens über das Leseverständnis des Lehrkörpers und über unsere Grundeinstellung als Schule gegenüber dem Lesen zu formulieren. Es galt, Denkmuster zu überwinden und starre Strukturen aufzubrechen. In den nächsten Schritten überprüften wir unsere Haltungen, dachten über die eigene und eine zukünftige gemeinsame Praxis im neu gegründeten Lesekompetenz-Team nach und über ein erweitertes Kompetenzverständnis bzw. Kompetenzzernen – auch in Hinblick auf die Bildungsstandards und die neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung.

Das Lesekompetenz-Team entwickelte ein schulspezifisches Lesecurriculum ab der fünften Schulstufe – nach dem von uns adaptierten »Reading Apprenticeship-Modell« (vgl. Schoenbach u. a. 2006) – und eröffnete zwei »Lesekompetenzklassen«,

5 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Zugriff: 6.7.2010].

6 Wesentlich ist, dass die Direktion dieses Projekt immer mitgetragen und unterstützt hat, was für die Akzeptanz im Lehrkörper von großer Wichtigkeit ist.

die seit dem Schuljahr 2008/09 aufsteigend geführt werden. Die schulische Lesekultur wird durch diverse Aktivitäten in Zusammenhang mit der Schulbibliothek mehr in den Mittelpunkt des Schulgeschehens gerückt.

5. Theoretischer Hintergrund: »Lesen macht schlau« – eine Meisterlehre

Ausgangspunkt ist das Konzept »Lesen macht schlau« von Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko und Lori Hurwitz, insbesondere die darin präsentierten diversen Zugänge zum Lesen sowie der schrittweise Aufbau von Lesekompetenz. Uns gefiel die Idee, dass sogenannte »Leselehrlinge« zu »Lesemeistern« werden können.

Ausgegangen wird bei diesem wissenschaftsbasierten Unterrichtskonzept von der Annahme, dass Lesekompetenz mit dem richtigen »Werkzeug« wie ein Handwerk lehr- und lernbar sei, und zwar in jedem Alter!⁷ Umgelegt auf unsere Schulsituation bedeutet dies, dass es für jene Kinder, die nach der vierjährigen Volksschule mit Lese- und Sprachdefiziten zu uns ins Gymnasium kommen, nicht zu spät ist, durch entsprechenden Unterricht zu kompetenten Leser/innen zu werden. Durch den Förderansatz »Reading Apprenticeship« können Lernende von einer »echten zweiten Chance« in Sachen Lesen profitieren. Im Mittelpunkt steht der/die einzelne Schüler/in, er/sie wird ernst genommen, und zwar sowohl hinsichtlich Einstellung zum Lesen und Lernen als auch hinsichtlich Lesefertigkeit.

Nach Fortbildungen zu diesem »Reading Apprenticeship-Modell« in Zusammenarbeit mit dem Amt für Lehrerbildung in Hessen⁸, insbesondere mit Dorothee Gaile und Angelika Schmitt-Rößler⁹, sowie der Auseinandersetzung mit den zahlreichen Materialien auf der Website der WestEd Highschool¹⁰ adaptierten und entwickelten wir das Konzept für unsere Gegebenheiten und Ansprüche – gemäß dem zuvor dargelegten Ansatz. Auch die vom Amt für Lehrerbildung in Hessen erstellten Materialien sind in unsere Arbeit mit eingeflossen.

Es würde zu weit führen, hier nun das gesamte Modell von »Lesen macht schlau« vorzustellen, aber zum besseren Verständnis werden in weiterer Folge einige grundlegende Aspekte herausgegriffen und erläutert. Die Dynamik des Konzepts ergibt sich aus einem ganzheitlichen Ansatz, der alle Dimensionen (Wir – soziale Dimension, Ich – personale Dimension, Wie? – kognitive Dimension, Was? – wissensbildende Dimension) des komplexen Leseprozesses abbildet. Er sieht einen metakognitiven Diskurs des/der Lernenden mit sich selbst und mit anderen im Umgang mit Texten vor, d. h. das Programm setzt Denken über Leselernprozesse und damit über Lernprozesse überhaupt erst in Gang. Diese Dimensionen sind nicht nur im

7 Vgl. Kernzitat »If Johnny still can't read in class 9, it's not too late.« (Schoenbach u. a. 2006, S. 7).

8 Nachdem dieses Konzept ab 2005 in Hessen in die Lehrerfortbildung integriert worden war, wurde es flächendeckend in sämtlichen Schulen der Sekundarstufe I implementiert.

9 Diese Fortbildungen waren nur aufgrund der finanziellen Zuwendungen durch den IMST-Fonds möglich.

10 Siehe <http://www.wested.org>.

Deutschunterricht, sondern in allen textbasierten Fächern wirksam. Zusammen ergeben sie ein umfassendes Handlungskonzept für die Leseförderung.

- a. *Ganzheitlicher Ansatz*: Die Schulung der Lesefähigkeit wird nicht als isoliertes Fertigkeitstraining, sondern in Verbindung mit allen Facetten des komplexen Lesegeschehens und damit auch in Bezug zu einer Vielfalt an Texten verstanden. Das Lesetraining ist sowohl in den Deutschunterricht als auch in den Fachunterricht eingebettet.
- b. *Pragmatischer Ansatz*: Stärkenorientierung – statt einer Betonung der Defizite wird auf eine positive Ausrichtung auf erreichbare Ziele geachtet, d. h. Lesen ist wie ein Handwerk erlernbar. Schüler/innen werden zu Problemlöser/innen.
- c. *Praktische Ausrichtung*: Die Lehrer/innen fungieren als Leseexpert/innen gegenüber den Schüler/innen als Lehrlingen im Sinne einer Partnerschaft, sozusagen auf gleicher Augenhöhe. Daraus ergibt sich eine auf dem Wissen von Lehrer/innen und Schüler/innen aufbauende Partnerschaft, die von den Erfahrungen der Lehrer/innen mit Texten ihrer Fachdisziplin sowie von den einzigartigen und oft unterschätzten Stärken der Jugendlichen getragen wird. »Um Texte im Fachunterricht zu verstehen, müssen Schüler auch die spezifische Art zu denken und damit: zu lesen kennen, die die Praxis des Naturwissenschafts-, Geschichts-, Mathematik- und Literaturunterrichts bestimmt.« (Schoenbach u. a. 2006, S. 32)

Der Förderansatz dieser »Meisterlehre« (»Apprenticeship«) entfaltet sich einerseits durch Lesemotivation, andererseits durch Kompetenztraining.

Die Erhöhung der Lesemotivation durch extensives Lesen dient der besseren Ausdauer beim Lesen, der höheren Geläufigkeit, dem längeren Leseatem usw. Sie bedeutet vor allem Freiraum geben für Lektüre, die die Schüler/innen auch wirklich interessiert und eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, aber auch frei nutzbare Lesezeiten während des Unterrichts. Die/der Unterrichtende oder die/der Schulbibliothekar/in dient hierbei als Impulsgeber/in und Berater/in. Das literarische Lesen muss (im Deutschunterricht und darüber hinaus) gefördert werden, um dem Bildungsauftrag nachzukommen. Andererseits ist es aber auch notwendig, dem sachorientierten Lesen einen höheren Stellenwert einzuräumen, und vor allem auch digitales Lesen und das Lesen von Zeitungen¹¹ und Zeitschriften¹² in den Unterricht zu integrieren. Die Arbeit mit sachorientierten Texten vertieft und erweitert Lesestrategien aus dem Literaturunterricht, Wissen über Texte und ihre Funktion, Intention und über Zielgruppen. Das Bewusstsein, dass unterschiedliche Lesarten unterschiedliche Strategien, Textsorten und Situationen erfordern, erscheint hier

11 Als Serviceeinrichtung für Zeitungen, Zeitschriften und Magazine muss an dieser Stelle der unabhängige Verein ZIS (»Zeitung in der Schule«) genannt werden. Dieser plant und entwickelt medienpädagogische und mediendidaktische Produkte für den Einsatz in Primar-, Unter- und Oberstufe, die eine große Hilfe für Lehrer/innen darstellen.

12 Auch die Produkte des Österreichischen Buchklubs der Jugend, *JÓ* und *TOPIC*, unterstützen einen fächerübergreifenden Unterricht mit ihrem Textangebot für sachorientiertes Lesen.

entscheidend. Das angestrebte Ziel dabei ist der Übergang von der direkten Instruktion durch den Lehrer/ die Lehrerin über Modelling und gemeinsames Üben sowie Scaffolding zu eigenständigem Üben und schülerzentriertem Umgang mit Texten aller Art. Die zahlreichen Mischformen, die Information, Dokumentation, Bericht und narrative Elemente verbinden, finden großen Anklang bei Buben und Mädchen (vgl. Fenkart 2010, S. 199).

Außerdem entspricht diese Auffassung von Leseerziehung dem Kompetenzbereich »Lesen« der Bildungsstandards D8.¹³ In weiterer Folge dient diese Förderung des sachorientierten Lesens sowie des damit Hand in Hand gehenden rechnerbasierten Schreibens aber auch der Vorbereitung der Schüler/innen auf das Schreiben einer vorwissenschaftlichen Arbeit, die bei der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung ab dem Schuljahr 2013/14 vorgesehen ist.

Die Schulbibliothek als zentraler Raum für Leseaktivitäten spielt dabei eine wichtige Rolle. Sie bietet eine große Entlastung der Lehrer/innen und dient der Optimierung spezifischer Maßnahmen – vor allem bei den Teilen, die auf die Auswahl von Texten, die für die jeweilige Lesekompetenz am besten geeignet sind, (vertikal organisiertes Textmaterial) und breit gestreutes themenspezifisches Textmaterial (horizontal organisiertes Textmaterial) abzielen, aber auch bei der Nutzung verschiedener Medientypen (Text, Video, Weblog etc.).

Das Kompetenztraining als zweiter Ansatz dient der Verbesserung des Zugangs zu Texten durch Kognition und Metakognition. In allen Fächern benötigen Schüler/innen Wissen über spezifische Muster und Strukturen der verschiedenen Textsorten, über Intention und Strategie. Jede Fachdisziplin hat eigene Lesarten und Lesestrategien. Dies bedeutet, dass die Verantwortung für den strategischen Umgang mit Texten im Laufe der Zeit (»Meister-Lehre«) von der Lehrperson auf den Schüler/die Schülerin übertragen wird. Der Kompetenzaufbau erfolgt so, dass zunächst durch Anleitung durch den Lehrer/die Lehrerin (direkte Instruktion – Modelling – gemeinsames Üben – »scaffolding«¹⁴ – eigenständiges Üben) der Schüler/die Schülerin vom Lehrling zum Meister/zur Meisterin wird. Die Verantwortung für das Lesen wird vom Schüler/von der Schülerin selbst getragen. Sie sollen zu einem eigenständigen kompetenten Umgang mit Texten befähigt werden, d.h. vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Lese-Unterricht, bei dem der Lehrer/die Lehrerin als Modell fungiert und sozusagen das Gerüst bietet.

6. »Lesekompetenzklassen« und ein schulspezifisches Lesecurriculum

Wir verstehen unsere Schule als einen Lernort, an dem Schüler/innen sowie Lehrer/innen gemeinsam Verantwortung für die Lernprozesse übernehmen. Neben

¹³ Vgl. BGBl. II, 2. Jänner 2009, Nr. 1: »Ausgehend von grundlegenden Leserfertigkeiten literarische Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren.«

¹⁴ Sogenannte Haltegeländer.

dem Ziel der Wissensvermittlung ist die Erweiterung der Methodenkompetenz auf der Basis von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit eine wichtige Zielsetzung unserer Arbeit (vgl. projektorientierter und fächerübergreifender Unterricht als durchgängige Prinzipien). Die Förderung von zunehmender Eigenverantwortlichkeit für die individuelle Entwicklung sowie die Verantwortung für andere sind uns ein besonderes Anliegen des erziehenden Unterrichts. Unser Bestreben ist es, unsere Schüler und Schülerinnen individuell zu fordern und zu fördern. Der Erwerb der für die Anforderungen einer modernen Berufswelt unverzichtbaren Schlüsselqualifikationen ist unser Ziel. Im Mittelpunkt steht dabei der Begriff der Teamfähigkeit, der soziale und fachliche Kompetenz vereint.

Das IMST-Projekt »Lesekompetenzklassen« am BG/BRG Biondegasse hat die Aufgabe, die Bedeutung des sinnerfassenden Lesens in allen Fächern bewusst zu machen, das selbstständige Lernen, die Eigenaktivität und die individuelle Vielfalt durch »Reading Apprenticeship« zu fördern. Motto: »Besser lesen, mehr verstehen«, eben: »Lesen macht schlau«. Dabei ist uns die Wertschätzung der Schüler/innen besonders wichtig, Lesen und Lesen lassen sind uns gleich wertvoll. Wir Lehrer/innen sehen uns daher als Lesebegleiter/innen, Lesecoaches.

Besonderes Augenmerk wird dabei in den Lesekompetenzklassen auf folgende Aspekte gelegt:

- Erhöhung der Leseflüssigkeit und Lesekompetenz der Schüler/innen durch Verstärkung des Lesens (besonders von Sachtexten) und Vermittlung von Lesestrategien in allen textbasierten Fächern
- Erhöhung der Lesemotivation durch genderspezifische und differenzierte Leseförderung (in Zusammenarbeit mit der Schulbibliothek)
- Verbesserung der Lernerfolge in allen Fächern (Motto: Ohne Lesen kein Lernen)
- Sprachsensibler Fachunterricht (besonders in Mathematik, Geografie, Biologie, Religion, Physik und Geschichte)
- Verstärkung der Diagnose- und Fördermöglichkeiten im Unterricht und darüber hinaus (z. B. Lesewerkstatt ...)
- Einbeziehen der Eltern in die Leseförderung der Schüler/innen

Die Kernpunkte des schulspezifischen Lesecurriculums (ab der 5. Schulstufe) im Rahmen der Schulentwicklung gehen von vier Thesen aus:

1. Die Erweiterung und Stabilisierung der Lesekompetenz ist ein dauerhafter Prozess.
2. Es sind »Bedingungen« für eine dauerhafte Lesemotivation zu schaffen, d. h. für eine erfolgreiche Leseförderung sind eben ein schuleigenes Lesecurriculum und ein entsprechender schulischer Rahmen notwendig.
3. Die Leseförderung ist nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts, auch die anderen Sachfächer müssen Verantwortung tragen.
4. Eine erfolgreiche Leseförderung braucht ein entsprechendes Klima an der Schule mit unterschiedlichen lesefördernden Maßnahmen und Aktivitäten.

Die Leitziele unseres Lesecurriculums in Zusammenhang mit Kompetenzorientierung lauten:

- Lust auf Lesen und Motivation = individuelle Kompetenz
- Leseförderung Einzelner = Differenzierung/Sachkompetenz
- Teamförderung und Gespräche über Lesen = soziale Kompetenz
- Leseförderung nach dem »Reading Apprenticeship«-Programm zum systematischen Entwickeln von Lesestrategien und dem Umgang mit Texten = Methodenkompetenz

7. Lesekompetenzklassen und Lesecurriculum als Schulentwicklung

Die Einbettung der Leseförderung in das Schulprogramm erfordert natürlich auch eine Verschränkung von Organisations-, Team-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Eine AHS, die sich – eventuell auch in Abgrenzung zu einer benachbarten Schule – als »Leseschule« profilieren möchte, ist gefordert, eine partizipative Leitungskultur (Schulleitung, Projektleitung, Lesekompetenz-Team) einzuführen. Und da Schulentwicklung immer auch mit Personalentwicklung einhergeht, müssen die teilnehmenden Lehrerpersönlichkeiten (= Lesekompetenz-Team) gebildet, geschult und gefördert werden, um den oben formulierten Grundsätzen und Zielsetzungen gerecht zu werden. Die Kolleg/inn/en aller Fächer erhalten Expertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik. Auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion, Selbstverbesserung, Selbstwirksamkeit im Lehrer/innen-Team ist wichtig.¹⁵ Für die Kolleg/inn/en, die in den Lesekompetenzklassen unterrichten, gibt es im Laufe des Schuljahres mehrere verbindlich zu besuchende Workshops, die immer eine Mischung aus fachwissenschaftlichen Inputs und fachdidaktischen Zugängen zur Lesekompetenz zum Inhalt haben. Dabei sollen sich die Teilnehmenden selbst als Lernende/Lesende erleben, aus der eigenen Lesebiografie Schlüsse ziehen und den eigenen Leseprozess selbst erfahren. Inhaltlich waren die Workshops auf unserem Zeitplan in den Klassen aufgebaut:

| Zeit | Wer? – Fach | Was? – Inhalte | Was noch? – Erweiterung |
|-----------|---|---|--|
| September | Deutsch, Religion, Geografie | Impuls: Warum ist Lesen wichtig? Einander kennenlernen/Lesebiografie | Schulbibliothek (Einführung), freie Lesezeit |
| Oktober | Diagnostik in Deutsch, Mathematik, Englisch | Die vier Dimensionen des Lesens Diagnose: SLS, ELFE | Buchplakat, Lesekisten |

¹⁵ Aus diesem Grund wurden nur wirklich interessierte Kolleg/inn/en in das Lesekompetenz-Team aufgenommen, die sich freiwillig per »Wunschzettel« für eine Lesekompetenzklasse gemeldet hatten und dementsprechend in der Lehrfächerverteilung eingeplant worden waren.

| | | | |
|----------|--|---|---|
| November | Deutsch, Biologie, Geografie | Einführung der Lesetechniken und Lesestrategien | LUV-Stick Fragenspeicher |
| Dezember | Musikerziehung, Werken, Bildnerische Erziehung | Einführung der Lesetechniken und Lesestrategien | Lese-/Lernjournal, Dialog bzw. Briefwechsel zwischen Lehrer/in – Schüler/in |
| Jänner | In allen Fächern möglich, Absprachen | Pair-Reading | Fortsetzung, Lesung mit Jugendbuchautor/in |
| Februar | Mathematik, in allen Fächern möglich, Absprachen | Lautes Denken, »Blattformen« ¹⁶ , sich als Leser/in wahrnehmen | W-Fragen, freie Lesezeit |
| März | In allen Fächern möglich, Absprachen | Reziprokes Lehren und Lernen (3-tägiges fächerübergreifendes Projekt) | Titelredaktion, Fehlerlesen, freie Lesezeit |
| April | In allen Fächern möglich, Absprachen | Reziprokes Lehren und Lernen | 5 Fragen, 5 Antworten an einen Text stellen |
| Mai | Deutsch, Biologie, Geografie | Wiederholung: Warum ist Lesen wichtig? Was haben wir dazugelernt? | Textentlastung (Scaffolding), freie Lesezeit |
| Juni | Deutsch, Mathematik | Lesenacht, SLS, ELFE | Buch-Aktionstag, Bücherfest |

8. Implementierung der Lesekompetenzklassen

Am Ende der Sommerferien 2008 erstellten wir einen weiteren Zeitplan, der vorsah, zu welchem Zeitpunkt in welchem Fach welche Inhalte und deren Erweiterungen behandelt werden sollten. In den mindestens einmal pro Monat stattfindenden Teamsitzungen versuchten wir zu den jeweiligen im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsinhalten passende sinnvolle Elemente der Leseförderung zu planen. Methodenvielfalt ist bei unserem Ansatz wichtig, weil unterschiedliche Lesestrategien auch unterschiedliche Ansätze für den Aufbau von Routinen des Verstehens benötigen. Um das Einüben mentaler Werkzeuge für die Schüler/innen verständlicher zu machen, bastelten wir mit ihnen zum Beispiel eine »(geistige) Werkzeugkiste« mit unterschiedlichen Lesestrategien (die in allen Fächern verwendet wird) oder stell-

¹⁶ Vgl. Sonja Vucsina: *Neue Wege zur Lesekompetenz. Blattformen im Lese-Con-Text. Beitrag für den net-1-Jahresbericht*. Hg. von Richard Stockhammer. Wien 2008. Online: <http://net-1-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at> [Zugriff: 31.7.2010].

ten Lesezeichen mit Lesestrategien darauf her (= LUV-Sticks, *Lesen und Verstehen*). Die Schüler/innen erhielten so einen »mental tool belt«, d.h. Werkzeuge, die flexibel, je nach Anforderung einsetzbar sind. Ein besonders kreativer Kollege bastelte sogar verschiedene Werkzeuge zum Aufhängen in der Klasse (ähnlich einem Lernplakat).

Da außerdem alle textbasierten Fächer mit einbezogen sind, ist es notwendig, deren spezifische Art zu denken und zu lesen kennen zu lernen. In den meisten »Sach-Fächern« dominieren zwar Sachtexte und (Jugend-)Sachbücher, aber am meisten werden Texte in den Schulbüchern rezipiert. Das Lesen derartiger Texte dient der reinen Informationsentnahme und des Weiteren dem Lernen. Leseerziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (bm:ukk 1999/2002)¹⁷ soll in allen Unterrichtsgegenständen verfolgt werden. »Erst das Zusammenwirken aller Fächer sichert eine hohe Lesekompetenz in verschiedenen Textsorten und verschiedenen Fachgebieten.« (Fenkart 2010, S. 197)

Folgende Methoden werden in den Lesekompetenzklassen insbesondere zum Einsatz gebracht:

- Wecken von Verantwortung für den eigenen Leseprozess mithilfe der eigenen Lese-Biografie
- Bewusstmachen der eigenen Lesegewohnheiten (Stärken, Schwächen) und der Bedeutung des Lesens als Basisqualifikation
- Einführung der wesentlichen Elemente des ganzheitlichen Förderansatzes »Lesen macht schlau« (4 Dimensionen, Arbeitsformen »Think« – »Pair« – »Share«)
- Erlernen von Lesestrategien auf Basis der »Textdetektive«, um Texte zu »knacken« (vgl. Rühl/Souvignier 2006)
- Kennenlernen der Werkzeuge des verstehenden Lesens unter Bezugnahme auf das Konzept des reziproken Lehrens und Lernens (Vorhersagen, Fragen stellen, Zusammenfassen, Probleme klären – d.h. der Spur des Textes folgen und persönliche Bezüge zum Text herstellen), lautes Denken als Kernmethode
- Bekanntmachen mit dem ABC-Darium der Schlüsselbegriffe
- Einführung in »Paired Reading«¹⁸ (zur Steigerung der Leseflüssigkeit)

Die soziale Dimension ist besonders wichtig, da in der Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens aufgebaut werden soll, in der Schüler/innen über Schwierigkeiten, Desinteresse usw. beim Lesen reden können. Jede/r in der Gruppe hat eine Stimme, der/die Lehrer/in ist sozusagen Teil der lernenden Gemeinschaft mit dem Forschungsgegenstand »Lesen«. Kooperative Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit werden aus diesem Grund bevorzugt eingesetzt.

¹⁷ Siehe <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Zugriff: 7.7.2010].

¹⁸ Siehe <http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Lesen-Newsroom/Leseforschung%20Cornelia%20Rosebrock.pdf> [Zugriff: 8.7.2010].

9. Resümee

Die Evaluierung hatte sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob sich die Lesekompetenz der einzelnen Schüler/innen in den Lesekompetenzklassen verbessert hatte oder nicht. Unsere Ziele wurden einerseits durch die Auswertung der Testergebnisse (SLS, ELFE) überprüft, andererseits durch Beobachtungen im Unterricht. Bei der Vergleichstestung am Ende des Schuljahres zeigte sich, dass die Leseleistung der Schüler/innen durchschnittlich zwischen 35 Prozent bis 40 Prozent höher war als im Herbst. Bei den Vergleichsklassen konnten nur geringe Steigerungen bei einzelnen Schüler/innen in der Leseleistung festgestellt werden. Darüber hinaus zeigen sich die »Lesekompetenzklassler« äußerst motiviert in Bezug auf Lesen, geradezu begierig nach neuem Lesefutter. Die Schüler/innen gehen nun viel selbstverständlicher an Texte heran als zu Beginn des Schuljahres, und sie trauen sich Verständnisfragen zu stellen, falls es Probleme gibt. Als Schulbibliothekarin kann ich bestätigen, dass aus den Lesekompetenzklassen nicht nur Mädchen, sondern auch Buben Bücher entleihen (wobei hier die Tendenz des männlich dominierten Sachlesens deutlich sichtbar ist).

Aufgrund des durchschlagenden – wissenschaftlich nachgewiesenen – Erfolgs der Lesekompetenzklassen wurden diese ebenso wie das Lesecurriculum ins Schulprogramm übernommen. Im Herbst 2010 startet bereits der dritte Jahrgang nach dem »Reading Apprenticeship-Modell« und erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit.

Die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu lesen, ist nicht angeboren, sie muss erst erworben werden. Es handelt sich dabei um eine aktive Konstruktion, nicht um bloße Übernahme von Information oder Aneignung einer Verfahrensweise (vgl. kognitive Dimension). Daraus lässt sich – wie wir gemerkt haben – nur schwer eine spezielle »Methode« entwickeln. *Das* allein selig machende Programm zur Leseförderung gibt es nicht. Es geht vielmehr um eine Haltung gegenüber Kindern, die ernst nimmt, was sie empfinden und denken, wenn sie lesen und darüber sprechen (vgl. personale Dimension, metakognitiver Dialog). Wir wollen demzufolge versuchen, nicht das Lesen zu pädagogisieren, sondern Pädagogik zu literarisieren, und in diesem »Spielraum« der gegenseitigen Wertschätzung und Wahrnehmung (vgl. soziale Dimension) insbesondere das Lesen, aber auch Unterricht ganz anders erleben (lassen). Dieser Ansatz entspricht dem Verständnis von Lesekompetenz von Groeben und Hurrelmann: »Zur Lesekompetenz gehören nicht nur bestimmte kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikation im Rahmen sozialer Interaktion.« (Groeben/Hurrelmann 2002, S. 276)

Ich denke, wir haben es geschafft, an unserer Schule mit der Einführung des Lesecurriculums und der Lesekompetenzklassen ein Leseklima zu schaffen, in dem Schüler/innen in allen Fächern im obigen Sinn Leseförderung erfahren und dazu befähigt werden, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (in dem Sinn wie PISA Lesekompetenz versteht), und darüber hinaus auch lernen, die emotionalen Aspekte

des Lesens, Lesen als persönlichen Gewinn und ästhetischen Genuss, zu betrachten. Lesekompetenz wächst in der Atmosphäre einer (schulischen) Lesekultur und braucht Raum und Zeit. Räume im Schulhaus, Raum im Schulprogramm, im Curriculum und vor allem in den Köpfen aller Beteiligten.

Literatur

- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG (Hg., 2006): *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe*. Donauwörth: Auer
- BAUMERT, JÜRGEN u. a. (Hg., (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- BAUMERT, JÜRGEN u. a. (Hg.; 2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf [Zugriff: 6.7.2010].
- BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse-Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (Hg., 2007): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- FENKART, GABRIELE (2010): Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 195–211 (= ide extra, Bd. 16).
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2004): *Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg., 2006): *Texte öffnen Türen. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe*. Frankfurt (= Reihe Unterrichtsentwicklung).
- RITTMANN-PECHTL, CLAUDIA (2009): *Erarbeitung eines schulspezifischen Lesecurriculums und Einrichtung von zwei Lesekompetenzklassen*. Online: http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/2/21/1429_Langfassung_Rittmann-Pechtl.pdf [Zugriff: 7.7.2010].
- ROSEBROCK, CORNELIA (2007a): *Paired-Reading (»LesepartnerInnen«) – eine neue Methode zur Stärkung der Lesekompetenz auch für die Sekundarstufe I?* Online: <http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Lesen-Newsroom/Leseforschung%20Cornelia%20Rosebrock.pdf> [Zugriff: 8.7.2010].
- DIES. (2007b): *Wege zur Lesekompetenz. Der Erwerb von Lesefähigkeit im Rahmen der Lesesozialisation*. In: Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung (9.11.2007). Online: <http://www.lesen-in-deutschland.de> [Zugriff: 7.7.2010].
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2009): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÜHL, KATJA; SOUVIGNIER, ELMA (2006): *Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHOENBACH, RUTH u. a. (Hg., 2006): *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen. [Deutsche Ausgabe hg. von Dorothee Gaile; übersetzt von Sigrid Janssen.]
- STUDIENSEMINAR KOBLENZ (Hg., 2009): *Sachtexte Lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Internet

- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Zugriff: 6.7.2010]
- <http://www.wested.org/cs/sli/print/docs/sli/readinggrowth.htm> [Zugriff: 7.7.2010]

Ulli Sarcletti

Ein RAUM hat eine Sprache

Ein Erfahrungsbericht zu einer interdisziplinären Aktivität

Ich unterrichte an einer HTL (Fachrichtung Innenraumgestaltung & Holztechnik) Deutsch. Im Rahmen des Lehrganges ArtHist der Universität Klagenfurt plante ich gemeinsam mit einem Kollegen aus dem technischen Bereich eine interdisziplinäre Aktivität zum Thema »Raum«. Der folgende Bericht soll einen Einblick geben in den Ablauf und das Geschehen in und um dieses Projekt.

1. Die Ausgangssituation – einen Raum betreten

In der Ausbildung der SchülerInnen und im Fächerkanon (Innenraumgestaltung, Form und Farbe ...) spielen das Thema Raum und das Gestalten von Räumen besonders ab dem dritten Jahr eine wesentliche Rolle, nehmen also viel Raum ein. Jedoch, von außen betrachtet, wenn man den Blick auf das Umfeld der SchülerInnen wirft, wird das Erleben und Gestalten des sie unmittelbar umgebenden Lern- und Lebens.Raumes nur selten thematisiert, noch seltener wird er von ihnen selbst gestaltet.

Das Erfahren und das Gestalten dieses Raumes = Klasse auf verschiedenen Ebenen sind die Hauptziele dieser interdisziplinären Aktivität. Es geht um das bewusste(re) Wahrnehmen von Raum, die Verbindung von Sprache und Raum, das Ausprobieren, wie Räume entstehen und wie sich Räume verändern lassen, das Erfahren, dass Räume nach außen und nach innen wirken, dass ein Raum ein Konzept hat und dass es eine Verbindung von Sprache und Raumwahrnehmung gibt.

2. Die Vorbereitungen – Raum geben

Wir arbeiten über einen Zeitraum von drei Wochen in den Fächern Deutsch und Innenraumgestaltung in unseren stundenplanmäßigen Stunden fachspezifisch zum Thema Raum und tauschen dazwischen Inhalte und Erfahrungen aus (Raumvokabular – wie ist unsere Sprache mit Raum verbunden, Raumbeschreibungen als persönliche Wahrnehmung und als technische Notwendigkeit, Raum- und Ortsbeschreibungen in der Literatur, wie/ wodurch definiert sich Raum, wie/wodurch nehme ich Raum wahr, wie schaffe ich einen realen oder auch imaginierten Raum ...).

Die Lernprozesse, Erfahrungen und Ergebnisse aus diesen Unterrichtseinheiten sollen im Anschluss an einem Aktionsvormittag in einer speziellen Aufgabenstellung zusammenfließen. In unseren gemeinsam sieben Wochenstunden haben die SchülerInnen Zeit, ein Konzept für eine Lösung zu erarbeiten.

3. Die Aufgabenstellung – Raum gestalten

Bei der Vorstellung des Aktionstages erhalten die SchülerInnen die folgende – zusammengefasste – Information:

Projekt »Raum« – Aktionstag 8:00 – 12:30

gemeinsames ausräumen der klasse am beginn des aktionstages – der raum muss absolut leer sein

aufteilung des leeren raumes in drei teilbereiche:

- a) raum für individuen (= 6 mal 1 person)
- b) raum für ein kollektiv/ganzes (= 6 personen)
- c) raum für kleingruppen (= je 2, 3 oder 4 personen)

die weiteren arbeitsaufträge beziehen sich stets auf die jeweilige raumdefinition bzw. gruppenstruktur

- aufteilung des raumes unter beachtung von
 - zugang und erreichbarkeit
 - größe und proportion
 - belichtung und beleuchtung
- abgrenzung und gestaltung der bereiche unter bedachtnahme auf
 - boden, decke und wände
 - form, material und gestalt
 - licht und schatten und farbe

der entstandene raum ist neben seiner materiellen definition, begrentheit und ausstattung auch sprachraum, das bedeutet die präsenz und präsentation (sichtbar, hörbar, greifbar) von

- bildern und skizzen
- texten und sprache
- beschriftungen, hinweisen und piktogrammen

unter bedachtnahme auf den typischen raumcharakter = a), b) oder c)

die 3 gruppen sollen aus jeweils 6 personen bestehen, die wahl soll nach dem subjektiven zugehörigkeitsgefühl erfolgen

4. Sich vom gewohnten Raum lösen

Am Anfang schaut die Ratlosigkeit aus den Gesichtern. Was wollen die? Wie sollen wir das jemals umsetzen? Ihre Ratlosigkeit verunsichert, aber aus einigen Erfahrungen wissen wir, dass die Klasse eine hohe Bereitschaft aufweist, sich auf Unbekanntes einzulassen.

Die Einteilung in die Gruppen geht dann auch rasch und problemlos vor sich und es ergibt sich folgendes Gruppenbild: Die »Individualisten-Gruppe« sowie die »Kleingruppen-Gruppe« bestehen jeweils aus drei Mädchen und drei Burschen, die »Kollektiv-Gruppe« ist eine reine Mädchengruppe. Die Aufteilung des Klassenraumes führt zunächst zu einigen Diskussionen. Wer braucht wie viel Raum? Wer nimmt sich welchen Bereich? Aber bald ist auch geklärt, wie die Räume zugeordnet werden.

Somit entlassen wir sie in ihre Vorbereitungen – der Fundus an Materialien und Möbeln im Keller, in den Werkstätten und im Schulhaus steht ihnen dazu zur freien Verfügung. Sie suchen sich verschiedene Arbeits- und Gesprächsorte im Schulhaus – in der Klasse, vor der Klasse und im Keller. Das bleibt die ganze Woche so. Unsere Rolle besteht im Beobachten, im Zuhören und wenn notwendig – im Beraten.

In der Gruppe »Kleingruppe« treffen sich Schulsprecher, Klassensprecher und Klassensprecherstellvertreter: Erkenntnis – wir sind die Führungsgruppe – das bringt auch die Lösung: Ihr Raum wird Burg. Sie beginnen sehr zielgerichtet zu arbeiten. Der Schulsprecher wird zum König gemacht, und es ist klar, man braucht Insignien: eine Krone, ein Schild, ein Schwert.

Die Individualisten sitzen gemeinsam am Tisch. Auch sie scheinen sehr rasch ein Konzept für ihren Raum zu haben und arbeiten gemeinsam an der Umsetzung. Von außen wirkt die Gruppe ziemlich harmonisch, beim genaueren Hinsehen spiegelt die Arbeitsaufteilung ein eher klassisches Rollenbild: die Mädchen gestalten, einer der Burschen macht Fotos, die zwei anderen schauen zu.

Die Mädchen-Kollektivgruppe geht auf Distanz. Sie suchen ihre Materialien im Keller, sie schneiden Karton zu und organisieren Stoffe. Aus dem Stoff entstehen gleichzeitig auch Nebenprodukte: Armband, Haarband, Handytasche. Von außen teilt sich die Gruppe in drei Aktive und drei »am Rande Beteiligte«.

5. Aus-Um-Ein.Räumen – der Aktionstag

Ein Gespräch zwischen zwei Schülern in der Früh im Bus:

M: Wos tuastn du mitn Teppich?

Ch: Klass gestalten

M: I tat a Saufbar draus machen

Wir sind gespannt, was an diesem Vormittag passieren wird. Wir treffen uns um 8 Uhr in der Klasse.

Erste Aufgabe: Die Klasse komplett ausräumen, um Raum zu schaffen. Die ganze Gruppe ist gefordert, und die schweren Schränke stellen eine besondere logistische und körperliche Hürde dar. Aber nach ca. einer halben Stunde ist die Klasse leer.

Der Raum fühlt sich neu und fremd an. Gibt es die gedachten Räume noch?

Des passt jo nimma – mia haben unser Grenz beim dritten Kastn ghabt.

Der Raum muss neu wahr.genommen werden.

Der Raum muss neu ausgemessen werden. Wie viele Schritte? Wie viele Fuß? In der Breite? In der Diagonale? 32 Schritte, 13 Fuß oder 7 1/2 Schritte und 26,5 Fuß?? Wie viel Raum habe ich, um mich hier zu bewegen, ohne mit jemandem zusammenzustoßen? Wie schnell kann ich mich dazu bewegen? Finde ich immer genug Raum? Finde ich meinen Raum? Der Raum muss auch neu »aus- und angehört« werden – leise, wie viel Stimme brauche ich, damit man mich gerade noch hört? – laut, wie klingt mein Schrei in diesem leeren Raum? Wie klingen die Namen? Wie klingt die Stille? *Still*. Ein Wort für das, wie sich der Raum jetzt anfühlt, wie ich mich in diesem Raum jetzt fühle.

Er wirkt auch *größer – breiter – kalt – gammelig – karg – leer – traurig – einsam – boah – frei und lädt ein, der kreativität freien raum zu lassen.*

6. Der Kreativität freien Lauf lassen ...

Zuerst Raumdiskussionen und Grenzziehungen: *Schiam ... da obi, dann ham ma an weg – do schräg eini... umdrahn ... schiab weiter vor ... Na, ausanonder – des eck bleibt frei ... bis vor de kaschtln ... wia leg ma denn des zick zack ... leg mas längs oder quer ... wo soin mia de käschn hintuan, wann da de fadn san ...*

Dann beginnen die Räume Schritt für Schritt zu wachsen:

- Die *Individualistengruppe* schreibt sich zunächst in großen Buchstaben aus verschiedenen Materialien auf die Pinnwand: »individualität«. Danach grenzen sie ihren Raum mit Zick-Zack Elementen ab und tragen gemeinsam einen großen Tisch mit zwei Bänken herein – Platz für sechs Personen im geschützten hinteren Bereich des Raumes. Dort bearbeiten sie zuerst ihre Texte und Bilder. Dann teilt sich die Gruppe: Ballons werden aufgeblasen, der Boden wird mit Zeitungspapier abgeklebt/begrenzt, »Wände« entstehen aus rosaroten Baumwollfäden, die sich vom Boden bis zur Decke spannen, ebenso der Eingang aus Bauabgrenzungsbändern, Sprach.grenzen werden gezogen, der »Luftraum« wird mit Ballons behängt (bunt als Zeichen der Individualität), Texte und Bilder finden einen Platz. Die Arbeit geht fließend und ruhig dahin, jede/r scheint sich selbst und das Ganze im Blick zu haben. Dann kennzeichnet jeder der Individualisten seinen Platz: ein Teppichstück, ein Klebeband ein Tisch, ein Stuhl – individuell gestaltet – jeder Arbeits.platz wird zum persönlichen Ausdruck. Ihr Raum zeigt klare Grenzen nach außen.
- Die *Kleingruppen-Gruppe* teilt sich gleich zu Beginn in Mädchen und Burschen: Die Burschen ziehen für ihre Burg zuerst die Raum.Grenze zu den Individualisten mit drei Schrankelementen (das braucht Kraft), danach legen sie den Boden, errichten das Fundament für ihre Burg – ein Podest aus Ziegeln, Sperrholzplatten



Foto 1:
Der Aktionstag

und Karton. Sie arbeiten sehr exakt und fach.männisch.

Die Mädchen sind währenddessen eher mit »Bastelarbeiten« beschäftigt: Kartonelemente zuschneiden, mit Stoff verkleiden, Papierrosen falten, kleben, Passepartouts schneiden.

Das Zusammenbauen der einzelnen Bauteile und Raum.Elemente läuft dann sehr koordiniert und kooperativ ab – Stoffe als Raum.Geber, ein Rosenbogen als Eingang, Insignien – Krone, Schild und Schwert zur Stärkung der Raum.Definition. Die Tische werden in Gruppenanordnung auf das Podest gebracht, die vordere Tischreihe wird mit einem »Rosengarten« in Schrift verkleidet.

Die Burg ist gebaut – die Sitzordnung festgelegt: in der vorderen Reihe der König (= Schulsprecher) und die drei Prinzessinnen, in der hinteren Reihe die zwei Minister (= Klassensprecher und Stellvertreter).

Ihr Raum ist offen, aber trotzdem klar abgegrenzt.

- Die Kollektiv-Gruppe liefert ihre Raumelemente gemeinsam an: bunte Platten (gelb, rot, grün), eine runde Tischplatte mit einer Öffnung in der Mitte, 4 Getränkekisten, ein Stück Schaumstoff, Tücher, Kissen, ein Teil eines Kleiderständers, Rosenblätter, Teelichter.

Sie nehmen den kleinsten Raum ein, sie grenzen ihren Raum nur mit einem gerafften Lochstore zur Mitte des Raumes hin ab und gestalten mit wenigen Elementen einen Raum, der sich gleich auf den ersten Blick als weiblich zeigt: ein runder Tisch, nur wenig erhöht, das Tischbein in Tücher gehüllt, der Deckel für die Öffnung in der Mitte mit »Tigermuster« überzogen, keine Stühle – nur Polster, ein »Sofa«, eine Garderobe – und am Tisch: Rosenblätter und Teelichter.

Ihr Raum ist offen und kaum abgegrenzt.

7. Sich im eigenen Raum ausbreiten

Um zwölf Uhr sind alle Gruppen mit der Gestaltung ihres Raumes fertig und alles wirkt/ alle wirken ganz aufge.räumt.

Foto 2:
Der Aktionstag



Ein neuer Raum, ein neues Raum.Gefühl, ein neues Raum.Gefüge ist entstanden.
Ein Wort für das, wie sich der Raum jetzt anfühlt, wie ich mich in diesem Raum jetzt fühle: *voll – weit – freundlich – warm – bunt – farben.froh – aufregend – kreativ – geborgen – getrennt – unbeschreiblich – komplett anders.*

Zum Abschluss präsentiert sich jede Gruppe in ihrem Raum: *Ich bin sprachlos über das, was wir hier zusammengebracht haben.*

Die Individualisten tragen individuelle Texte vor – im Chor, jede Stimme hörbar, jede Stimme ein Teil des Ganzen – raum.füllendes Stimmengewirr – aber stimmig.

Es ist genau so geworden, wie ich es mir vorgestellt habe.

Die Kleingruppen-Gruppe trägt ihr Konzept als Text in zwei Gruppen-Sprachchören vor – zuerst der König und die Prinzessinnen, dann die zwei Minister.

Das hätten wir uns nicht gedacht, dass es keine Streitereien bei der Platzaufteilung gibt, und wir sind mit unserem Raum total zufrieden.

Die Kollektiv-Gruppe wählt eine Sprecherin, die für alle spricht, und sie beschränkt sich auf ein Feedback.

8. Eine neue Raum.Ordnung schaffen

Nach der Euphorie der gemeinschaftlichen Aktion und des Neuen kommt eine ganz normale Schulwoche. In dieser »Klasse« unterrichtet zu werden bzw. zu unterrichten und zu arbeiten wird für alle Beteiligten zu einem Experiment mit vielfältigen Erfahrungen ... Die Reaktionen liegen zwischen Begeisterung und Irritation, zwischen »die spinnen« und »ma lässtig« und »mutig«. Wir sind gespannt und neugierig.

Ich habe gleich am Montag eine Deutschstunde und erlebe die »Auswirkungen« der neuen Raum.Ordnung haut.nah.



Foto 3:
Der Aktionstag

Die Individualisten sitzen hinter ihrer Fadenwand. Sie haben sich klar abgegrenzt: Bin ich/sind die anderen ausgegrenzt? Ich stelle in jedem Falle die Distanzierung fest und ich betrete ihren Raum nur ganz selten, höchstens zum Austeilen von Arbeitsmaterial und dazu gibt es nur den einen Eingang – betreten verboten – dies erzeugt wie von selbst eine innere Hemmschwelle. Ich rede mit ihnen wie durch eine Wand – rede ich gegen eine Wand? –, ich hoffe, sie mit meiner Stimme zu erreichen. Bei einer Gruppenarbeit verschwinden sie fast ganz aus meinem Sichtfeld und dem Sichtfeld der anderen – sie ziehen sich in ihren gemeinsamen Bereich zurück. Individuell tauchen sie dann an ihren Einzeltischen wieder auf, einzelne machen sich hörbar. Sie wirken generell vor allem durch ihre Stimmen präsent.

Die »Adeligen der Spielburg« haben sich »erhöht«. Sie sitzen auf einem Podest, thronen wie eine Jury. Obwohl ihr Raum das rechte Eck einnimmt, wirken sie als Zentrum. Möglicherweise sind es auch die Farben – das Grün und das Gelb, die ihrem Raum zusätzliche Auffälligkeit verleihen. Sie nehmen alle ungewöhnlich aufrechte Sitzhaltungen ein. Ihre Raumdefinition scheint sich auch in ihrer Körperhaltung widerzuspiegeln. Sie wirken präsent. Sie sind auch diejenigen, zu denen ich aus meiner Position, aus meinem Raum den besten Blickkontakt habe. Aber ich bleibe auch zu ihnen auf Distanz – ihren Raum betrete ich nur selten – vielleicht auch durch die Androhung »geköpft« zu werden.

Die Gruppe »Kollektiv« hat sich »erniedrigt«. Sie lümmeln auf ihrem Bodensofa zwischen Polstern und raffen sich nur schwer auf, rund um ihren Tisch am Boden auf ihren Polstern Platz zu nehmen. Die Annäherung an sie bringt mich automatisch in eine gebückte Haltung – man muss sich zu ihnen hinunterbeugen. Ihr Raum ist eng. Auf ihrem Tisch ist wenig Platz zum Arbeiten, er wirkt eher gedeckt – ist hauptsächlich Privatraum und Gesprächsraum. Auf eigene Art und Weise entzieht sich die Gruppe. Für mich erhält ihr Abfalleimer, der sich unter dem »Tigerdeckel« verbirgt eine besondere Bedeutung – es ist, als wollten sie alles, was da von außen auf sie eindringt, so schnell wie möglich »abfallen« lassen und entsorgen.

Beim Hinausgehen bleiben viele Überlegungen.

9. Fragen und Eindrücke in den Raum stellen

- Was spiegeln diese Räume wider?
- Wie spiegeln sich die Innen.räume der SchülerInnen in ihren geschaffenen Außenräumen wider?
- Was zeigt mir die Gruppenwahl, wer hat sich welche Gruppe ausgesucht?
- Wie verbinden sich diese Räume?
- Wie (anders) nehme ich sie als Gruppe, als Individuen, jetzt wahr?
- Wo ist mein Raum?
- Wie schaffe ich mir einen Zugang zu ihren Räumen?
- Ist in diesen Räumen »normaler« Unterricht möglich?
- Was müsste ich verändern, um auf die Raumsituation zu reagieren?

Mitte der Woche lade ich die SchülerInnen ein, ihre Plätze zu wechseln, sodass sie jeden Raum einmal wahrnehmen können.

- Wie fühle ich mich in diesem Raum?
- Wo fühle ich mich wohl(er)?
- Wo fühle ich mich nicht wohl?
- Wie nehme ich die anderen in meiner Gruppe wahr?
- Wie erlebe ich aus diesem Raum meine Außenwelt? Die anderen Gruppen? Die Lehrpersonen? Den Unterricht?
- Wie fühle ich mich, wenn ich die anderen Räume betrete?
- Verändern sich die Beziehungen zu den anderen?

Nach einer Woche vielfältigen Erlebens wurden die Räume wieder abgerissen. Aber – es ist einiges geblieben:

Zum einen haben die SchülerInnen Ergebnisse des selbständigen Gestaltens und Handelns in ihren Schulalltag übernommen – sie haben die Klasse farblich neu gestaltet und ein Podest gebaut.

Zum anderen ist ein Prozess ins Fließen gekommen, nämlich wahrzunehmen, was passiert, wenn sich in einem Lern.Raum etwas verändert, wenn Veränderungen im Außen.raum den eigenen Innen.raum berühren, wenn sonst unsichtbare Räume (auch Worträume) sichtbar und persönliche Grenzen spürbar werden und wenn sich daraus neue Perspektiven öffnen – in Bezug auf einen selbst, in Bezug auf die Gruppe, in Bezug auf die Ausbildung und Arbeit, in Bezug auf das Lehren und Lernen und nicht zuletzt in Bezug auf die Wechselwirkung/wechselnde Wirkung von Raum und Befindlichkeit. So ist es ein Projekt geworden zum Betreten der eigenen Räume und zum Betreten der Räume von anderen, mit Erfahrungen, die nachhaltig scheinen.

Michael Sporer

Ein geführter Weg durch virtuelle Welten Die Methode des WebQuest

1. Vorbemerkungen

Ein Blick in die Informatikräume, Schulbibliotheken und andere entsprechend ausgestattete Räume unserer Schulen zeigt, dass das Internet im Unterrichtsalltag inzwischen als zusätzlicher, virtueller Lernraum eifrig genutzt wird. Der Vorteil liegt auf der Hand, steht hier doch ein praktisch unendliches Reservoir von aktuellen Informationen und authentischen Materialien zur Verfügung.¹ Hinsichtlich der technischen Voraussetzungen hat sich in den letzten Jahren sehr viel getan, und die Entwicklung geht sinnvollerweise in die Richtung, dass nach und nach möglichst in allen Unterrichtsräumen Internetzugänge zur Verfügung stehen sollen. Dem erfolgreichen Einsatz des Internets im Unterricht sollte also eigentlich nichts mehr im Wege stehen. Aber der Blick auf die alltägliche Unterrichtspraxis zeigt eben auch,

MICHAEL SPORER ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Latein sowie Schulbibliothekar am Gymnasium Sillgasse Innsbruck, Leiter der ARGE Schulbibliothek AHS in Tirol, Mitglied der österreichweiten AG Multimediale Schulbibliothek und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck. E-Mail: m.sporer@tsn.at

1 In diesem Beitrag geht es vor allem um die Verwendung des Internets als Informationsquelle. Zur Einbindung von Wikis, Weblogs, Glossaren, Datenbanken, Foren, Chats etc. in den Unterricht siehe z. B. Kohl 2009, wo S. 56 ff. mit Recht Individualförderung, kooperatives Lernen, Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation, die Vermittlung von Medienkompetenz etc. als weitere Vorteile einer umfassenden Nutzung des Internets genannt werden, sowie die weiteren Beiträge in H. 2/2009 der *ide. informationen zur deutschdidaktik* (»Internet«).

dass eine pädagogisch sinnvolle Integrierung des World Wide Web – im Fach Deutsch ebenso wie in den anderen Unterrichtsfächern – oft noch immer nicht recht gelingen will (vgl. z. B. Wieser 2009, S. 66). Es ist immer noch zu beobachten, dass sich Schülerinnen und Schüler bei Internetrecherchen orientierungslos durch das Netz bewegen, die auf Internetseiten gefundenen Informationen kritiklos übernehmen und als Ergebnis ihrer Recherchen ausgedruckte Texte vorweisen, mit denen sie sich inhaltlich unter Umständen nicht einmal auseinandergesetzt haben. Und solche »Recherchen« kosten in der Regel auch noch eine Menge Arbeitszeit.

Das Internet lässt sich eben nicht so ohne Weiteres als Unterrichtsmittel verwenden. Es ist nicht strukturiert, und schon gar nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten. Es stellt also keine leichte Aufgabe für Schülerinnen und Schüler – und nicht nur für sie – dar, in den Massen von Websites die vergleichsweise wenigen Seiten mit verlässlichen und verwendbaren Informationen zu finden. Daraus resultiert natürlich einerseits die Forderung, dass sich Schulen verstärkt der Herausforderung stellen müssen, den Lernenden eine umfassende Medienkompetenz inklusive der Fähigkeit zur kritischen Reflexion² sowie eine hinreichende Informationskompetenz zu vermitteln. Sie also in die Lage zu versetzen, sinnvoll nach Informationen zu suchen, ihre Qualität zu beurteilen, sie adäquat zu nutzen etc. Andererseits ist aber noch ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen: So wie man im Unterricht Schulbücher mit einer Auswahl von Texten, Grafiken, Aufgaben usw. einsetzt, so ist es auch sinnvoll, SchülerInnen nicht immer vollkommen selbstständig im Internet nach verlässlichen Informationsquellen suchen zu lassen, sondern sie bisweilen auch mit Hilfe ausgewählter, geeigneter Webseiten zu führen; nicht zuletzt deshalb, weil man nicht immer die für eine selbstständige Recherche notwendige Unterrichtszeit aufbringen kann. Es sind daher auch didaktische Modelle für einen zielführenden Einsatz des Internets in der Schule notwendig, die möglichst problemlos anzuwenden sind, im Dienst allgemeiner pädagogischer Zielsetzungen stehen und nicht zu ziellosem Surfen ohne nachhaltigen Lerngewinn verleiten (Moser 2008, S. 7 ff. und 16).

Das Lernen mit dem Internet soll möglichst gut in den Unterrichtsalltag eingebettet werden. [...] Ziel ist [...] nicht ein »revolutionäres« Modell des Lernens, das die gesamte Schule neu erfindet und völlig neue Organisations- und Arbeitsabläufe erfordert. Vielmehr soll dieses Modell des Internet-Lernens eng an traditionelle didaktische Modelle anschließen und es vielen Lehrpersonen ermöglichen, ohne zu grossen Aufwand Internet-Lernen zu praktizieren. (Moser 2008, S. 15)

Ein bewährtes didaktisches Modell stellt nun zum Beispiel die Methode des sogenannten WebQuest dar, die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

² Zur Medienkompetenz siehe etwa Wieser 2009, S. 63; zu den »reflexiven Kompetenzen« z. B. Moser 2008, S. 10. Letztere spielen in der didaktischen Diskussion des Faches Deutsch schon lange eine wesentliche Rolle. Siehe dazu etwa Baurmann/Brügelmann 1994, S. 16.

2. Die Methode des WebQuest

Bei der Methode des WebQuests handelt es sich im Grund um ein recht einfaches Modell. Es geht um Lernarrangements mit einer vorgegebenen Struktur, bei denen Aufgaben mit Hilfe ausgewählter Internetseiten und weiterer Ressourcen zu lösen sind und problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Lernen gefördert wird. Man könnte »WebQuest« mit »Lernabenteuer im Internet« oder »Nachforschungen im Internet« übersetzen.³ Das Wecken von Neugier und Kreativität spielt eine wichtige Rolle (vgl. Moser 2005, S. 150). Durch einen einheitlichen, einfachen didaktischen Rahmen wird eine bessere Orientierung beim Arbeitsablauf ermöglicht. Außerdem ist dadurch gewährleistet, dass weder bei den Unterrichtenden noch bei den Lernenden vertiefte Computerkenntnisse vorausgesetzt werden müssen. Dies sowie der Umstand, dass es sich durch die vorhergehende Auswahl der Ressourcen um eine »geführte« Informationssuche handelt und nicht Zeit durch Herumirren in einem Meer von Informationen vergeudet wird, tragen viel dazu bei, dass – obwohl auch Medienkompetenz vermittelt wird – nicht die Technik, sondern inhaltliche und pädagogische Fragen im Mittelpunkt stehen.⁴

Das didaktische Modell des WebQuest basiert auf der Lerntheorie des Konstruktivismus, die davon ausgeht, »dass es keine »objektive« Beschreibung der Realität gibt. Vielmehr konstruieren wir selbst Wissenswelten, welche unsere Fragen beantworten. Im Gegensatz zum Kognitivismus geht es nicht um das Lösen bereits präsentierter Wissensperspektiven, sondern um das selbstständige Generieren von Problemen.« (Moser 2008, S. 54) Lernen bedeutet also in erster Linie nicht, vorgegebene »Realitäten« abzubilden, sondern vielmehr Eigenes zu gestalten.⁵

Durch ihr didaktisches Konzept ermöglichen bzw. unterstützen WebQuests (nach Moser 2005, S. 150)

- projektorientiertes Lernen mit Internet und allen anderen Arten von Medien
- eigenständiges, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen
- Lernen in Partner- und Gruppenarbeit
- Projektunterricht
- Freiarbeit
- Erarbeitung eines Unterrichtsthemas durch gezielte Recherche
- und Verwendung von aktuellem und authentischem Unterrichtsmaterial.

3 Zur Bezeichnung »WebQuest« siehe Moser 2008, S. 21 und Wagner 2006, S. 82f.

4 Siehe Wieser 2003, S. 6 und Moser 2005, S. 148. Die Methode wurde in den 1990er-Jahren in den USA entwickelt und von Heinz Moser und seinen Mitarbeitern am Zürcher Pestalozzianum für den deutschen Sprachraum adaptiert. Dazu Wieser 2003, S. 5f. Zur Konzipierung der Methode durch Bernie Dodge und zur Weiterentwicklung durch Tom March siehe auch Hilmer 2007, S. 3.

5 Zum lerntheoretischen Hintergrund der WebQuest-Methode siehe Moser 2008, S. 53ff. mit einem ausführlichen Vergleich der (gemäßigt) konstruktivistischen mit der behavioristischen und der kognitivistischen Lerntheorie. Vgl. auch die grundsätzlichen Überlegungen zu einer konstruktivistischen Didaktik bei Glasersfeld 2001.

Im Internet steht eine ganze Reihe von ganz unterschiedlichen WebQuest-Beispielen – auch für das Fach Deutsch – zur Verfügung.⁶ Bei der Auswahl sollte man sich auch von der Überlegung leiten lassen, dass nicht einfach ein Katalog von Fragen mit Hilfe von Internetseiten als Informationsquellen beantwortet wird⁷, sondern die Aufgabenstellung in einen situativen Kontext, in eine konkrete Problemstellung eingebettet sein soll. Wenn die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Rollen schlüpfen und zum Beispiel als JournalistIn, ForscherIn, TeilnehmerIn an einem Kongress etc. agieren können, ist dies nicht nur ganz im Sinn eines handlungsorientierten Unterrichts, sondern trägt in der Regel auch wesentlich zur Motivation bei (vgl. Wieser 2003, S. 9 und Moser 2008, S. 31 ff.).

Es geht also darum, die Lernenden dazu zu veranlassen, die unter Anleitung gesammelten Informationen zu verarbeiten und zu transformieren. Für das Fach Deutsch kommt aber noch ein Aspekt hinzu: »Die Arbeit mit WebQuests bietet Möglichkeiten der Forderung nachzukommen, Schreib- und Leseaufgaben in umfassende Handlungskontexte einzubetten, um so zur Lektüre und Produktion konkreter Textsorten zu motivieren.« (Wagner 2006, S. 82) Das bedeutet natürlich auch, dass sowohl die Aufgabenstellung allgemein als auch die Beschreibung des gewünschten Arbeitsergebnisses möglichst präzise gehalten sein müssen (Wagner 2006, S. 84).

3. Die Struktur von WebQuests

WebQuests sind in der Regel in folgende Schritte gegliedert:⁸

- *Schritt 1, die Einleitung*, dient dazu, das Thema des jeweiligen WebQuest auf interessante Weise vorzustellen, wobei die Aufgabenstellung möglichst in einen Handlungskontext eingebettet sein soll.
- *Schritt 2* besteht darin, dass konkrete *Aufgabenstellungen* formuliert und die Art(en) der Präsentation der Ergebnisse vorgegeben werden. Es empfiehlt sich, die SchülerInnen einzubeziehen, zumindest in der Weise, dass Unklarheiten beseitigt und die Aufgaben besprochen werden.
- *Schritt 3*: Nun werden die *Ressourcen* angegeben, die zur Lösung der Aufgaben zur Verfügung stehen. Bei WebQuests, die im Internet angeboten werden, sind häufig nur Internetquellen als Informationsquellen angegeben, es spricht aber

6 Die für die Arbeit am WebQuest zu veranschlagende Zeit differiert zwischen zwei bis drei Stunden bei sehr kleinen Beispielen, bis zu mehreren Wochen bei größeren.

7 Aufgabenstellungen dieser Art sind in anderem Kontext natürlich sehr sinnvoll. Sie dienen als »WebInstructs« (zur Unterscheidung von »WebQuests«) aber mehr dem Vermitteln von Basiswissen als dem Konstruieren von Wissenswelten.

8 Im Internet stehen viele Einführungen zur Verfügung, hier seien als Beispiele Nolte 2006a und Hilmer 2007 sowie die folgenden deutschsprachigen WebQuest-Seiten mit Informationen und Beispielen erwähnt: www.webquest-forum.de [Zugriff: 15.5.2010] – www.webquests.de [Zugriff: 9.5.2010] – <http://riac.net/webquest> [Zugriff: 15.5.2010] – <http://webquests.grg21oe.at> [Zugriff: 8.5.2010].

vieles dafür, auch Sachbücher, Zeitschriften, Schulbücher, DVDs, CD-ROMs, unter Umständen auch Filme, Audio-CDs usw. anzubieten. Moser verweist in diesem Zusammenhang auf den »didaktischen Mehrwert« (Moser 2008, S. 35): »Zudem sind wir der Überzeugung, dass Quellen, die aus dem Internet stammen, nur dann Sinn machen, wenn sie gegenüber herkömmlichen didaktischen Materialien einen Zusatznutzen leisten.« Diesen sieht er etwa in der Aktualität von Informationen, in der Möglichkeit, auch Bilder, Videos oder Tondokumente von Webseiten zu verwenden, unter Umständen auch in der Authentizität von (nicht pädagogisch gefiltertem) Material, in der Möglichkeit, mit Fachleuten Kontakt aufzunehmen usw. (vgl. auch Wieser 2003, S. 9 f.). Ein vielfältiges Medienangebot erleichtert den Arbeitsprozess, wenn nicht genügend Computer zur Verfügung stehen. Vor allem aber kann die WebQuest-Methode dadurch einen Beitrag dazu leisten, den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass es mit einer naiven Nutzung von *Google* und *Wikipedia* allein nicht getan sein kann, häufig der traditionellen Bibliothek vor der digitalen Bibliothek der Vorzug zu geben ist und natürlich überhaupt alle Arten von Informationsquellen kritisch zu hinterfragen sind (vgl. Moser 2008, S. 20).

Als Lernumgebung für das Reisen durch die virtuellen Räume des Wissens im Rahmen von WebQuests bietet sich aufgrund dieser Überlegungen der reale Raum der Schulbibliothek an, wenn eine entsprechende multimediale Ausstattung gegeben ist. Die Bibliothek eignet sich in der Regel auch besser als Informatik- oder Klassenräume für Gruppenarbeit, Projektarbeit etc.⁹

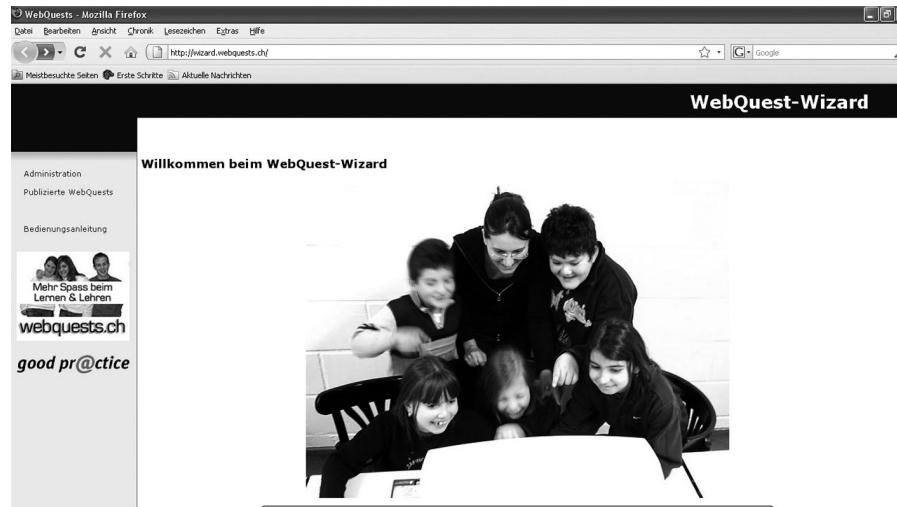
- *Schritt 4, die Arbeitsphase:* Die Schülerinnen und Schüler lösen – nach Möglichkeit in Teams und weitgehend selbstständig – die Aufgaben, indem sie Informationen sammeln und diskutieren, sie in ihrer jeweiligen Rolle verarbeiten und transformieren. Die Lehrperson greift bei Bedarf helfend ein (Moser 2008, S. 37 f.).
- Nun zum 5. *Schritt, zur Präsentation,* für die es die verschiedensten Möglichkeiten gibt: Plakate, Broschüren, Ausstellungen, Referate, PowerPoint-Präsentationen, Webseiten, unter Umständen auch einfach ein Textdokument mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.
- Den Abschluss bildet *Schritt 6, die Evaluation.* Hier kann die Betonung mehr auf der Reflexion des Arbeitsprozesses durch die Lernenden, auf der Beurteilung der Qualität des WebQuests durch die Lehrperson oder auch auf der Einschätzung der Arbeitsergebnisse liegen.¹⁰

WebQuests werden zwar häufig als Internetseiten gestaltet, dies ist jedoch nicht unbedingt notwendig. Es reicht auch ein einfaches, mit einem Textverarbeitungsprogramm erstelltes Aufgabenblatt. Wenn man sich jedoch an der Erstellung eines

⁹ Zur Schulbibliothek als Lernwerkstatt siehe Wieser 2003, S. 10 f. und Hafner 2003, S. 83 ff. sowie Markus Fritz in diesem Heft, S. 31–38.

¹⁰ Beispiele dafür, wie Evaluationsunterlagen aussehen können, finden sich z. B. bei Moser 2008, S. 38 ff. bzw. auf der Internetseite <http://riac.net/webquest> [Zugriff: 15.5.2010].

Abb. 1: WebQuest-Wizard



WebQuests im Internet versuchen möchte, so benötigt man inzwischen auch keine vertieften IT-Kenntnisse mehr. Es stehen nämlich sogenannte WebQuest-Generatoren zur Verfügung (siehe z. B. Nolte 2006b), von denen hier als Beispiel der in deutscher Sprache und kostenlos nutzbare »WebQuest-Wizard« (Abb. 1).¹¹ genannt sei. Mit seiner Hilfe kann man ohne Programmierkenntnisse WebQuests erstellen, ein Design aussuchen, Texte und Bilder einfügen und Aufgabenseiten gestalten.

4. Beispiele

Abschließend ein kurzer Hinweis auf zwei WebQuest-Ideen, die als Beispiele die oben vorgestellte Methode verdeutlichen:

Der WebQuest-Entwurf »Tourismus in Tirol«¹² stellt Aspekte des Massentourismus – Wohlstand, Arbeitsplätze, Umweltprobleme, soziale und kulturelle Auswirkungen etc. – am Beispiel bekannter Tiroler Tourismuszentren zur Diskussion. Die SchülerInnen übernehmen in Teams folgende Aufgaben:

- als JournalistIn einen Artikel über einen bekannten Tourismusort verfassen
- als Mitglied einer Bürgerinitiative eine kritische Broschüre konzipieren
- als PolitikerIn, TourismusmanagerIn bzw. UnternehmerIn eine PowerPoint-Präsentation erstellen

¹¹ <http://wizard.webquests.ch> [Zugriff: 8.5.2010].

¹² Konzipiert von Reinhard Wieser, zu finden auf der Seite <http://riac.net/webquest> [Zugriff: 15.5.2010].

Abb. 2: Webquest: Zeitreise in die Romantik



- als Angestellte/r einer Firma einen mehrtägigen Betriebsausflug in einen bekannten Tiroler Tourismusort planen

Für die einzelnen Arbeitsgruppen werden unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung gestellt, neben Internetquellen etwa auch Plakate und Prospekte.

Beim zweiten Beispiel – hier ist die Erarbeitung zum kleineren Teil in der Schulbibliothek und zum größeren Teil zu Hause vorgesehen – geht es um den historischen Hintergrund der Literatur der Romantik (Abb. 2).¹³ Die SchülerInnen verfassen als MitarbeiterInnen einer Reiseagentur, die Reisen mit einer Zeitmaschine anbietet, in Teams Reisekataloge für eine »Zeitreise in die Romantik«, durch die folgende Zielgruppen angesprochen werden sollen:

- politisch Interessierte
- FeministInnen
- KünstlerInnen
- literarisch Interessierte
- HistorikerInnen

Bei beiden hier genannten Beispielen wird der Rollenspielcharakter (wie in einem Planspiel oder Simulationsspiel) stark betont. Die SchülerInnen müssen unterschiedliche Perspektiven einnehmen und sich intensiv mit ganz konkreten Textsorten auseinandersetzen.

¹³ Konzipiert von C. Scholz-Bargon, zu finden auf der Seite http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek_ii/deutsch/kurshalbjahre/12.1/Wirkungzeitreise_romantik/index.html [Zugriff: 15.5.2010].

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN; BRÜGELMANN, HANS (1994): Computer und Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 128, S. 14–23.
- GLASERSFELD, ERNST VON (2001): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Schwetz, Herbert; Zeyringer, Manuela; Reiter, Anton (Hg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 7–11.
- HAFNER, KARL (Hg., 2003): *Die multimediale Schulbibliothek*. Wien: bmbwk.
- HILMER, THOMAS (2007): *Projektorientiertes und entdeckend-forschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der WebQuest-Methode*. Frankfurt/M. Online: http://user.uni-frankfurt.de/~thilmer/publikationen/webquest_artikel_izrg_mit_sreens.pdf [Zugriff: 15.5.2010].
- KOHL, ANGELA (2009): Lehren und Lernen mit dem Internet. Chancen, Herausforderungen und didaktische Überlegungen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Internet«), S. 53–62.
- MOSER, HEINZ (2005): WebQuests als didaktisches Modell für den Unterricht. In: Lehmann, Burkhard; Bloh, Egon (Hg.): *Online-Pädagogik. Bd. 2: Methodik und Content-Management*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 146–156.
- DERS. (2008): *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. Zürich-Baltmannsweiler: Verlag Pestalozzianum und Schneider Verlag Hohengehren, 2. überarb. Aufl.
- NOLTE, MATTHIAS (2006a): *WebQuests – internetbasierte Lernabenteuer*. Köln. Online: <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php> [Zugriff: 12.5.2010].
- DERS. (2006b): *WebQuest-Generatoren. Köln*. Online: <http://www.lehrer-online.de/werkzeuge-webquest-generatoren.php?sid=78593373890763555621748914891730> [Zugriff: 12.5.2010].
- WAGNER, WOLF-RÜDIGER (2006): WebQuests – Eine Chance und Herausforderung für den Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 82–86.
- WIESER, REINHARD (2003): *Webquests. Ein Modell für den sinnvollen Einsatz der alten und neuen Medien in der Schule*. Innsbruck. Online: <http://web.archive.org/web/20070227014928/http://www.lehrerforum.at/texte/webquest.pdf> [Zugriff: 25.6.2008].
- DERS. (2009): Digitale Medien im Unterricht. Versuch einer Standortbestimmung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Internet«), S. 63–71.

Internet

- <http://www.webquest-forum.de> [Zugriff: 15.5.2010]
- <http://www.webquests.de> [Zugriff: 9.5.2010]
- <http://riac.net/webquest> [Zugriff: 15.5.2010]
- <http://webquests.grg21oe.at> [Zugriff: 8.5.2010]
- <http://wizard.webquests.ch/> [Zugriff: 8.5.2010]
- http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek_ii/deutsch/kurshalbjahre/12.1/Wirkung/zeitreise_romantik/index.html [Zugriff: 15.5.2010]

Christian Herzog

Virtuelle Lernräume

Das Projekt *LiteraturWiki Kärnten*

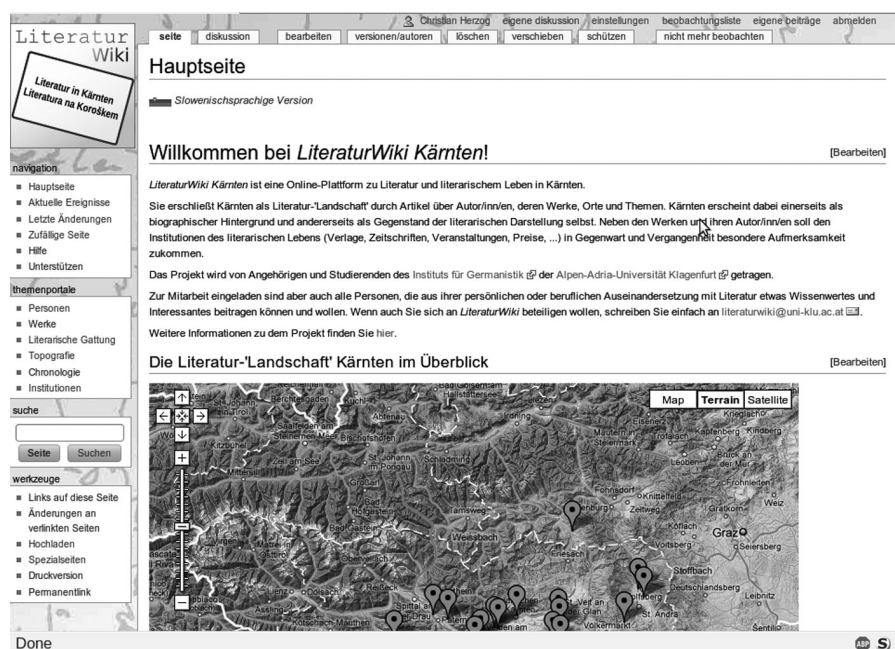
Der folgende Beitrag stellt das Projekt *LiteraturWiki Kärnten* vor, das von Arno Rußegger (Institut für Germanistik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) und mir konzipiert und im Rahmen zweier Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Studierenden weiterentwickelt wurde. Es werden Möglichkeiten skizziert, wie sich SchülerInnen innovativ und kreativ an dieser offenen Literatur-Plattform beteiligen können. Ausgehend von den Erfahrungen mit dem Projekt in den Lehrveranstaltungen werden didaktische Möglichkeiten für den Deutschunterricht in der Oberstufe diskutiert.

1. Eine kurze Vorstellung des Projekts

Die Onlineplattform *LiteraturWiki Kärnten* versammelt Artikel rund um das literarische Leben und die Literatur in Kärnten. Sie ist online unter <http://literaturwiki.uni-klu.ac.at> abrufbar und wird inhaltlich von Studierenden und Lehrenden der Universität Klagenfurt betreut.

Das Projekt entstand zunächst im Umfeld des Robert-Musil-Instituts und ist jetzt am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt angesiedelt. Engagierte Studierende begannen im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Sommersemester 2009 damit, die zur Zeit verfügbaren Beiträge auszuarbeiten. Die Anreize für die TeilnehmerInnen waren unterschiedlicher Art: Zum einen bot sich die Mög-

Abb. 1



lichkeit, bereits erworbenes Wissen in einer neuen Form umzusetzen und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, zum anderen wurde so auch das Schreiben im Kollektiv erprobt und reflektiert.

LiteraturWiki Kärnten (Abb. 1) macht sich zur Aufgabe, das literarische Geschehen aus vielfältigen Perspektiven darzustellen. Neben Artikeln über AutorInnen und Werke, wie sie auch in gängigen Literaturlexika zu finden sind, ermöglichen Darstellungen ausgehend von Orten, historischen Ereignissen oder Sachthemen einen neuen Blick auf die Literatur in Kärnten. Auch den Institutionen und Rahmenbedingungen des literarischen Lebens (Verlage, Zeitschriften, Preise und Förderungen, etc.) wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Dabei unterscheidet sich *LiteraturWiki Kärnten* in einigen wesentlichen Punkten von technisch ähnlichen Informationsangeboten, wie zum Beispiel der Online-Enzyklopädie *Wikipedia*. Es setzt sich einen engeren thematischen Rahmen mit dem Hauptaugenmerk auf Literatur und Literaturschaffende, die in einer Beziehung zu Kärnten stehen. Diese Eingrenzung erlaubt eine weit detailliertere Darstellung, als es in einem allgemeinen Nachschlagewerk üblich bzw. möglich ist. Auch beschränken sich Beiträge zu bislang wenig behandelten Gegenständen nicht bloß darauf, den Stand der bereits verfügbaren Forschungsliteratur zu referieren, sondern ziehen zusätzlich eigene Recherchen heran, zum Beispiel Interviews, oder stellen (sofern es urheberrechtlich möglich ist) neues Quellenmaterial zur Verfügung.

Beiträge und Veränderungen an Artikeln können einzelnen Personen namentlich zugeordnet werden. Die Verwendung des eigenen Namens sowie kurze Angaben zu Biographie und Ausbildung der BeiträgerInnen heben die Texte in *LiteraturWiki Kärnten* gegenüber der Anonymität anderer Inhalte im Netz ab. Zusätzlich erfolgt eine Evaluierung der Artikel, die sicherstellt, dass BesucherInnen bevorzugt die letzte geprüfte Version eines Artikels angezeigt wird. So finden Änderungen erst nach einer Überprüfung Eingang in jene Fassung eines Beitrags, die bei der Recherche in *LiteraturWiki Kärnten* als erste angezeigt wird.

Eine slowenischsprachige Version der Beiträge wird angestrebt. Im Moment liegt das Hauptaugenmerk darauf, jene Artikel, die einen direkten Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit aufweisen, in beiden Sprachen anzubieten.

Der jetzige Zustand des Projekts ist noch weit entfernt von Vollständigkeit – sofern sich davon überhaupt sprechen lässt, bei einem Projekt, das wesentlich als *work in progress* angelegt ist. Eine Suchanfrage zu einem konkreten Thema führt möglicherweise zu der Enttäuschung, noch nichts vorzufinden. Der beste Weg, einen Eindruck von *LiteraturWiki Kärnten* und seinen Möglichkeiten zu erlangen, ist im Moment weniger die Suchfunktion, als vielmehr die Liste aller vorhandenen Seiten.

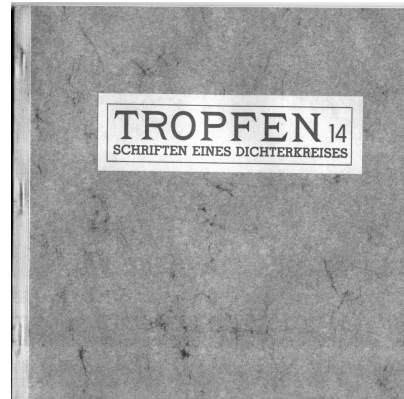
2. Thematische und methodische Besonderheiten

Die bereits vorhandenen Artikel weisen eine große Bandbreite in Hinblick auf Themen und Vorgehensweise auf. Beiträge zu bereits gut erforschten Gegenständen versammeln Informationen aus der wissenschaftlichen Sekundärliteratur. Hier steht die Darstellung des aktuellen Forschungsstands im Vordergrund. Sie geben darüber hinaus eine Auswahl an weiterführender Literatur an. Diese Artikel entsprechen in der Vorgehensweise Einträgen in Fachlexika. Zusätzlich versuchen sie, besonders die Bezüge zu Kärnten herauszuarbeiten: So kommt zum Beispiel im Artikel über *Ingeborg Bachmann* deren Äußerungen über ihr Verhältnis zu Kärnten und jenen Texten, bei denen biografische Bezüge zu Klagenfurt hergestellt werden können, besonderes Gewicht zu.

Manche Beiträge beschäftigen sich aber auch mit Themen, zu denen bisher nur wenige oder keine Forschungsarbeiten vorliegen: Eine Studentin verfasste einen Artikel über die *Fresacher Literaturtage*, die sie zuvor im Rahmen einer Seminararbeit behandelt hatte. Hier werden die verstreut vorhandenen Informationen zu dieser vielleicht schon in Vergessenheit geratenen Veranstaltung zusammengefasst und leicht zugänglich gemacht.¹ Der Verfasser des Artikels über *Feldkirchen* ging in seiner Recherche über die Literatursuche hinaus. Indem er persönlich Kontakt zu Akteuren der lokalen Literaturszene aufnahm, gelangte er nicht nur zu einem detaillierteren Bild des literarischen Geschehens in Feldkirchen während der letzten Jahr-

¹ Eine wichtige Quelle hierfür ist ein historischer Abriss des literarischen Lebens in Kärnten von Amann/Strutz (1998) in einem Sammelband zur Geschichte des Bundeslands. Im Allgemeinen findet eine detaillierte Behandlung solcher Themen und einzelner Veranstaltungen nur selten Raum in gedruckten Publikationen, abgesehen von verstreuten Jubiläums- oder Festschriften.

Abb. 2: Titelblatt der *Tropfen*,
Ausgabe Nr. 14 im Quartformat



zehnte. Auch die Literaturzeitschrift *Tropfen*, die zwischen 1979 und 1989 vom Autor Johannes Golznig im Eigenverlag herausgegeben wurde, konnte als Faksimile online verfügbar gemacht werden (Abb. 2).

Interviews sind eine Quelle für Informationen, die zwar als »Insiderwissen« den involvierten Personen im Literaturbetrieb geläufig, jedoch oft kaum in schriftlicher Form zugänglich sind. Verbunden mit einem regionalen Fokus ergibt sich auf diese Weise ein Blick auf das literarische Geschehen im Kleinen, der so nicht in der großen Literaturgeschichte zu finden ist. Ähnlich wie im Geschichtsunterricht das Gespräch mit Zeitzeugen oder lebensgeschichtliche Interviews (angeregt von der Methode der *oral history*) macht eine solche Zugangsweise Literatur durch die Person jener erfahrbar, die schreiben oder sich für Literatur engagieren. Der Blick auf Literatur im regionalen Rahmen bietet – abseits von der beinahe überbordenden Forschungsliteratur zu den »großen« AutorInnen – SchülerInnen eine Möglichkeit, selbst forschend tätig zu werden und eine vielleicht überraschende Vielfalt an Literatur zu entdecken, die in ihrer Nähe entstand oder einen unmittelbaren Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt hat.

Manchmal ist es sogar die Schule selbst, die eng mit der Literatur verbunden ist. Ein gutes Beispiel dafür ist das Gymnasium *Tanzenberg*. Der Wiki-Artikel darüber, der von einer Studentin geschrieben wurde, die selbst dort zur Schule gegangen war, zeigt, wie die Schule Eingang in die Literatur fand und das literarische Leben in Kärnten mitprägte. Die Bedeutung des Internats als Ausbildungsstätte für bildungsferne Schichten und der ambivalente Umgang mit der zweiten Landessprache Slowenisch im Schulalltag der Nachkriegszeit werden hier ebenso dargestellt wie die verschiedenen deutsch- und slowenischsprachigen Schülerzeitungen. Aus einer von diesen entstand später die bedeutende Kärntner slowenische Literaturzeitschrift *mladje*. Äußerungen und Textstellen aus dem Werk so herausragender Autoren wie Florjan Lipuš und Peter Handke, die biografisch auf Tanzenberg bezogen werden können, zeigen die Spuren dieses Ortes in der Literatur der ehemaligen Schüler.

Neben der Ausweitung der Recherche durch Interviews bietet die Wikiplattform eine weitere Möglichkeit, sich kreativ und durchaus innovativ mit literarischen Tex-

ten auseinanderzusetzen: Artikel können um Bilder, interaktive Landkarten oder Tondokumente erweitert werden. Bildmaterial stellt manchmal besondere urheberrechtliche Herausforderungen an die AutorInnen, da es nicht wie Text im Rahmen von Zitaten wiedergegeben werden kann. Der Beitrag zu Ingeborg Bachmann nimmt einen einfallsreichen Umweg, um dennoch ein Porträt anbieten zu können: ein Foto einer Büste Bachmanns im öffentlichen Raum.

Selbst zu fotografieren und die Bilder dann im Netz zur Verfügung zu stellen bietet sich in verschiedenen Fällen an: bei Porträts lebender AutorInnen mit deren Einverständnis, um die Präsenz von Literatur oder das Gedenken an LiteratInnen im öffentlichen Raum zu dokumentieren, oder um der Beschreibung von Orten in literarischen Texten ein aktuelles Bild gegenüberzustellen. Die Möglichkeit der Visualisierung mithilfe von Landkarten wird besonders dort interessant, wo Literatur selbst einen Bezug zur Topografie aufweist: zum Beispiel in Peter Handkes Roman *Die Wiederholung*, wo die Reiseroute des Protagonisten selbst sinnbildlich die Gestalt eines Zirkels annimmt. Ein Beitrag zu Ingeborg Bachmanns Erzählungen *Jugend in einer österreichischen Stadt* oder *Drei Wege zum See* kann verschiedene Darstellungsmittel miteinander verbinden: eine Satellitenbildkarte mit aktuellen und historischen Fotografien (denn manches, was Bachmann beschreibt, ist heute aus dem Stadtbild verschwunden, manches ist noch gut aufzufinden) und die betreffenden Textauschnitte in Form von Zitaten.

Die Möglichkeit, im Zuge der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text selbst Inhalte zu generieren, kann eine Brücke schlagen zu Angeboten, die auf das Erleben von Literatur abzielen (im Fall Klagenfurts zum Beispiel auf verschiedene Literaturwanderungen), und zusätzliche, kreative Facetten am Prozess der Lektüre und Interpretation aufzeigen.

3. Mitarbeit von SchülerInnen am Projekt

Um die Qualität der Beiträge sicherzustellen und nicht nachvollziehbare anonyme Änderungen zu verhindern, setzt *LiteraturWiki Kärnten* auf eine Akkreditierung der BeiträgerInnen durch die Projektleitung. Die AutorInnen geben ihren vollen Namen und Informationen über ihre fachliche Qualifikation an. Dass die AutorInnen bekannt sind, soll zur Glaubwürdigkeit der Artikel beitragen.

LehrerInnen und SchülerInnen der oberen Schulstufen (besonders in Kärnten) sind herzlich dazu eingeladen, sich selbst aktiv in das Projekt einzubringen. Um die Beteiligung von SchülerInnen mit dem Bemühen um Vertrauenswürdigkeit der AutorInnen zu verbinden, bieten sich zwei Formen der Mitwirkung an *LiteraturWiki Kärnten* an:

- *Beiträge einzelner SchülerInnen auf Empfehlung ihrer LehrerInnen*

Die Basis für diese Beiträge können Einzelarbeiten wie Referate, Fachbereichsarbeiten oder die Ausarbeitung von Schwerpunktfragen bilden. Die SchülerInnen erhalten Gelegenheit, die Ergebnisse ihrer Arbeit einer Öffentlichkeit außerhalb der Schule zu präsentieren. Die Beiträge scheinen unter dem Namen der Schülerin/des Schülers auf.

- *Erarbeiten von Beiträgen im Rahmen von Klassenprojekten*

Einen oder mehrere Artikel zu verfassen bildet den Abschluss der Auseinandersetzung mit einem Thema im Literaturunterricht. An die Stelle der Präsentation der Projektergebnisse in der Klasse oder innerhalb der Schule tritt das gemeinsame Schreiben für eine breite Öffentlichkeit mit einem hohen Anspruch an die Qualität der Information. Dabei tritt die ganze Klasse, unter der Leitung der Lehrerin oder des Lehrers, als Urheberin von Beiträgen auf.

Durch diese Vorgehensweise ergibt sich beinahe zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit dem Prozess der Textproduktion im Kollektiv, die auch ein zentraler Bestandteil der Lehrveranstaltungen an der Universität ist. Selbst wenn das Ergebnis dieses gemeinsamen Schreibens nicht Öffentlichkeitsreife erreicht, kann das Erproben solcher Arbeitsweisen ein Impuls für die Entwicklung verschiedener sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen sein.

4. Didaktische Aspekte

Konkrete Erfahrungen im Umgang mit der Plattform wurden bisher hauptsächlich im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Rahmen des Germanistikstudiums gemacht, nicht in der Arbeit mit SchülerInnen. Deshalb sollen hier Vorschläge unterbreitet werden, wie sich didaktische Überlegungen bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Projekt im Studium auf den Schulunterricht übertragen ließen.

Eine Plattform wie *LiteraturWiki Kärnten* kann im Unterricht natürlich auch genutzt werden, indem sie einfach als eine Online-Informationsquelle herangezogen wird. Hier soll jedoch eine aktive Beteiligung am Projekt im Vordergrund stehen: also das Erstellen und Bearbeiten von Artikeln.

4.1 Medienkompetenz und gemeinsames Arbeiten an Sachtexten

Die Anforderung an die Studierenden in den Lehrveranstaltungen zu *LiteraturWiki Kärnten* war, selbst Beiträge zu verfassen und ihren Arbeitsprozess begleitend in Diskussionen zu reflektieren. Die Zielsetzung war einerseits, die besonderen Anforderungen des Schreibens in einem solchen Medium kennenzulernen, und andererseits, durch diese Erfahrung zu einem differenzierteren Umgang mit Informationsangeboten zu gelangen, die auf dem Prinzip kollektiver Autorschaft beruhen.

Wikipedia, die wohl bekannteste Wiki-Plattform, taugt an der Universität, verschärft durch die Plagiatsproblematik, immer wieder als Reizwort. Ist es schlicht damit getan, diese Website als nicht zitierfähig einzustufen, obwohl ihre zunehmende Bedeutung als Quelle zur schnellen Erstinformation kaum zu bestreiten ist? Im schlimmsten Fall könnte dies dazu führen, dass unrichtige Informationen den Weg in Arbeiten finden, ohne dass ihre Herkunft ausgewiesen wird.² Kann hingegen die

² Das soll nur genau jenen worst case darstellen, den viele kritische Positionen ausmalen, und keine Einschätzung der Qualität von Artikeln sein.

praktische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten solcher Plattformen, Veränderungen im Text von Artikeln nachzuvollziehen und auch alte Textversionen anzuzeigen, nicht auch dazu beitragen, besser und differenzierter mit deren Informationsangebot umzugehen?

In der Diskussion mit den Studierenden liegt ein Schwerpunkt darauf zu erarbeiten, inwiefern sich das Schreiben von Artikeln in *LiteraturWiki Kärnten* von der Vorgehensweise beim Verfassen von Seminararbeiten oder anderen Forschungsarbeiten unterscheidet. (Die Beiträge richten sich nicht ausschließlich an ein Fachpublikum, ihre Hauptaufgabe ist, Informationen zusammenfassend darzustellen, es gibt Unterschiede in den Zitiergepflogenheiten etc. Eine zentrale Frage dabei ist, wie in diesem Medium der Qualitätsanspruch wissenschaftlich fundierten Arbeitens gewahrt werden kann.)

Ist für die Studierenden das Schreiben in *LiteraturWiki Kärnten* ein Schritt von literaturwissenschaftlicher Vorgehensweise hin zur Vermittlung von Literatur an ein breiteres Publikum, kann umgekehrt die Arbeit an Beiträgen von SchülerInnen zur Annäherung an eine wissenschaftliche Arbeitsweise genutzt werden. Im Zuge der Arbeit können Fertigkeiten wie das Recherchieren, die Auswahl und sinngemäße Wiedergabe von Informationen und das Zitieren erlernt werden. Die öffentliche Zugänglichkeit der Beiträge macht Sorgfalt in Bezug auf Belege und Quellennachweise, aber auch in Hinblick auf Urheberrechtsansprüche notwendig. Zugleich bietet sich so aber auch Gelegenheit, diese Fragen, denen spätestens im Studium große Bedeutung zukommt, an einem konkreten Fall zu thematisieren.

Die Arbeit mit einer Plattform wie *LiteraturWiki Kärnten* kann dazu genutzt werden, die Medienkompetenz von SchülerInnen in Hinblick auf das Internet als Informationsquelle weiterzuentwickeln. Gerade da interaktive Angebote im Web zunehmend auch für die Informationsrecherche an Relevanz gewinnen, macht es Sinn, in der Vermittlung dieser Kompetenz nicht nur von einer passiven Rezeption, sondern auch von einer produktiven Rolle auszugehen. Aus der Erfahrung des Schreibens in der Zusammenarbeit mit Anderen ergeben sich auch neue Perspektiven auf den Status von Texten im Internet, deren Entstehungsprozesse und Veränderbarkeit.

Die Arbeit an Texten in der Gruppe und deren gemeinsame Überarbeitung (ob nun online, oder im Seminarraum bzw. Klassenzimmer) fordert über den Umgang mit dem elektronischen Medium hinaus weitere kommunikative Kompetenzen. Texte daraufhin zu diskutieren, wie weit diese durch Belege untermauert sind, oder, ob sie allgemein verständlich sind und in den Rahmen eines bestimmten Mediums passen, ist eine Fertigkeit, die auch von Studierenden in dieser expliziten Form erst erlernt werden muss. Wie kann Kritik sachlich formuliert werden? Wo ist Vorsicht angebracht, um sein Gegenüber nicht unbeabsichtigt zu verletzen? Vor allem Kritik an Formulierungen wird manchmal als Angriff auf den persönlichen Schreibstil aufgefasst, auch wenn sie keineswegs so intendiert war. Wann halte ich es für gerechtfertigt, eine Änderung in einem Text vorzunehmen, der von jemand anderem verfasst wurde? Auch wenn diese Möglichkeit jeder BenutzerIn offensteht, will es doch überlegt sein, davon Gebrauch zu machen.

Die Aufgabe, einen selbst verfassten Text kontinuierlich zu überarbeiten, um ihn weiter zu verbessern, stellt sich manchen Studierenden erst angesichts von umfangreichen, wissenschaftlichen Abschlussarbeiten. Dass nicht nur LehrerInnen oder ProfessorInnen, sondern auch die Diskussion mit den eigenen Klassen- bzw. StudienkollegInnen wichtige Impulse und inhaltliche Kritik für die persönliche Arbeit geben können, wird oft dadurch verdeckt, dass das Schreiben im engeren Sinn großteils als Einzelarbeit geschieht. Im Unterschied zu den meisten Textarten, die im Studium verlangt werden, sind Wiki-Artikel prinzipiell als *work in progress* zu verstehen und laden zur Beteiligung vieler an ihrer Entstehung ein. Nicht nur kann der Text selbst durch mehrere Personen verändert werden; zu jedem Artikel besteht eine Diskussionsseite, auf der Änderungsvorschläge, konstruktive Kritik oder Fragen geäußert werden können und Kontakt zu anderen BeiträgerInnen aufgenommen werden kann. Die Beschäftigung mit *LiteraturWiki Kärnten* in der Lehrveranstaltung sollte die Studierenden in besonderem Maße dazu ermuntern, im Zuge der Arbeit an ihren Beiträgen untereinander in einen produktiven Austausch zu treten und inhaltliche Anregungen ihrer KollegInnen in ihre Beiträge einfließen zu lassen.

4.2 Literarisches Leben als ein Aspekt des Literaturunterrichts

LiteraturWiki Kärnten stellt der Literatur das Thema »Literarisches Leben« als ebenso gewichtigen Aspekt zur Seite. Dieser thematische Schwerpunkt zielt zunächst vor allem auf jene Institutionen ab, die Rahmenbedingungen für literarisches Schaffen bilden (wie Verlage, Förderstrukturen etc.), Literatur im Rahmen von Veranstaltungen öffentlich präsentieren oder in anderer Weise zur Vermittlung von Literatur beitragen (z. B. Initiativen zur Leseförderung). Diese sollen besondere Aufmerksamkeit finden, da sie für ein möglichst umfassendes Bild einer Region und ihres Verhältnisses zur Literatur ähnlich entscheidend sind wie AutorInnen und Werke. Auch aus literaturhistorischer Perspektive kann es interessant sein nachzuvollziehen, in welcher Landschaft von Literaturzeitschriften, Veranstaltungen, lokalen Mäzenen und Künstlerkreisen so bedeutende SchriftstellerInnen wie zum Beispiel Christine Lavant den Anfang ihrer künstlerischen Entwicklung durchlaufen haben.

Der Ausdruck »Literarisches Leben« beschränkt sich jedoch nicht zwangsläufig auf den Gegenstand einer literatursoziologischen Analyse von Institutionen und Strukturen. Fassen wir den Begriff weiter, kann er eine Dimension von Literatur hervorheben, die manchmal zu kurz kommt: Literatur ist ein soziales Geschehen, in das neben den AutorInnen auch die LeserInnen und viele weitere Personen in der Vermittlungsarbeit involviert sind. Und es findet auch im unmittelbaren sozialen Umfeld statt – vor der eigenen Haustür. Auch in kleineren Städten findet sich bei genauerem Hinsehen eine literarische Szene, die durchaus eine interessierte Auseinandersetzung wert ist, gerade da hier die Möglichkeit besteht, direkt mit den AkteurInnen in Kontakt zu treten. Der Blick auf das literarische Geschehen im regionalen oder lokalen Rahmen vermag etwas wie eine Alltags- oder Mikrogeschichte der Literatur zum Vorschein zu bringen. In deren Zentrum stehen individuelle Persönlichkeiten, deren persönliches Engagement für Literatur vielleicht ansteckend wirken mag und

die selbst Wegweiser sind: in dem Geflecht persönlicher Verbindungen zwischen Literaturschaffenden und in der Literatur selbst, durch ihre eigenen Lektüreerfahrungen. Ziel eines solchen Zugangs wäre zu zeigen, wie Literatur zugleich in die engere Lebenswelt der SchülerInnen eingebettet ist und dennoch erlaubt, lokale und auch kulturelle oder sprachliche Begrenzungen zu überschreiten.

Vieles, was nun angesprochen wurde, ist vielleicht bereits jetzt Teil des Literaturunterrichts: der persönliche Kontakt mit AutorInnen und anderen AkteurInnen der Literaturszene oder auch die Einbeziehung verschiedener Möglichkeiten, Literatur zusätzlich zur Lektüre zu »erleben« (wie z. B. bei Lesungen, Literaturwanderungen). Auch die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Arbeitsweise oder die (kreative bzw. innovative) Textproduktion als Abschluss der Auseinandersetzung mit literarischen Themen spielten in dem Literaturunterricht, den ich selbst in den letzten beiden Schulstufen erfuhr, eine wichtige Rolle. Die Arbeit mit *LiteraturWiki Kärnten* – oder anderen, ähnlichen Plattformen – fügt diesen Aspekten jedoch zwei weitere hinzu:

- die Auseinandersetzung mit dem Medium, der Informationsrecherche im Internet und dem Prozess kollektiven Schreibens
- eine größere Öffentlichkeit für die Ergebnisse der Beschäftigung mit Literatur im Unterricht

Dietmar Haider, ein Teilnehmer der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2010, hat in Überlegungen zum Ausdruck »Literarisches Leben« den Begriff »Literarisches Handeln« vorgeschlagen. »Literarisches Handeln« in seinem Sinn würde sowohl das Schreiben von literarischen Texten wie auch die Rezeption von Literatur und deren Zeugnisse (Rezensionen, Kommentare etc.) oder vermittelnde Tätigkeiten umfassen. Nun sind theoretische Überlegungen darüber, wie Literatur in gesellschaftliches Handeln eingebettet ist, hier nicht wirklich angebracht. Doch der Gedanke bietet eine spannende Perspektive: SchülerInnen haben selbst Teil an Literatur als kulturellem Prozess – indem sie lesen, Texte diskutieren, aber besonders dann, wenn ihre Lektüre selbst wieder Ausdruck findet vor einer Öffentlichkeit anderer LeserInnen. Das entspricht im besten Sinn einer Leitidee von *LiteraturWiki Kärnten*: eine Berührungsfläche zu sein von Fachwissenschaft und dem Wissen der interessierten LeserInnen und LiebhaberInnen von Literatur.³

Literatur

AMANN, KLAUS; STRUTZ, JOHANN (1998): Das literarische Leben. In: Dachs, Herbert; Hanisch, Ernst (Hg.): *Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945. Kärnten*. Wien: Böhlau 1998, S. 547–605.

3 Dieser Beitrag geht wesentlich auf Diskussionen in der Lehrveranstaltung des vergangenen Sommersemesters und die gemeinsame Arbeit mit einigen Studierenden zurück, die ich hier namentlich nennen möchte: Katja Blaschek, Dietmar Haider, Julia Hödl, Martina Kucher, Denise Petrej, Marie-Christine Schrey.

Evangelia Karagiannakis

Wikis, WebQuests, Blogs & Co.

Virtuelle Lernräume und Kooperationen mit LernerInnen in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen

1. Wozu virtuelle Lernräume in der LehrerInnenausbildung?

Ich denke, dass man durch virtuelle Phasen eigenständiger arbeiten kann und dass jeder gezwungen ist (auf eine positive Art) seine Aufgaben zu machen ... Außerdem wird das Medium Computer und Internet immer wichtiger im Schulalltag, daher ist es auch wichtig, dass wir als zukünftige Lehrer/innen uns damit auskennen. (Studierende/r der PH Freiburg, SoSe 2010)

Der Computer ist heute fester Bestandteil des Lebens, sowohl im Beruf als auch privat. Er ist zunächst ein einfaches Werkzeug, so wie es früher einmal die Schreibmaschine war. Mit beidem können berufliche und private Texte unterschiedlicher Art geschrieben werden. Jedoch bietet der Computer sehr viel mehr Gestaltungsmöglichkeiten, weshalb er auch viel mehr verwendet wird und die Schreibmaschine verdrängt hat. »Viel mehr« bedeutet hier öfter, ausgiebiger und von einem viel größeren Personenkreis. Menschen aller Altersgruppen benutzen völlig selbstverständlich einen Computer. So ist es heute nicht unüblich, dass schon GrundschülerInnen aus eigener Motivation heraus Gedichte, Lieblingsgeschichten usw. auf dem Computer nicht nur »abtippen«, sondern bewusst »schön gestalten«. In den weiterführenden Schulen wird immer öfter schon in den unteren Klassen erwartet, dass Materialien für Referate auf dem Computer erstellt oder gar mit diesem präsentiert werden.

EVANGELIA KARAGIANNAKIS ist Linguistin und Fremdsprachenpädagogin und als solche im In- und Ausland in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig (u.A. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, an Goethe-Instituten sowie in Hochschuldidaktikzentren).
E-Mail: evangelia.karagiannakis@ph-freiburg.de

Der Computer ist aber nicht nur ein »einfaches« Werkzeug, sondern gerade in Kombination mit dem Internet ein komplexes Hilfsmittel, mit dem man Informationen beschaffen, austauschen und archivieren kann, mit dem auch über physische ebenso wie politische Grenzen hinweg kommuniziert wird u.v.m. Für den schulischen Kontext bieten Computer und Internet Lehrenden ebenso wie Lernenden Möglichkeiten wie: Unterricht, Vorträge und Referate vorbereiten, Materialien beschaffen und erstellen, Ergebnisse und Ideen austauschen und sichern, Lernprozesse begleiten und dokumentieren, Projekte durchführen, Klassenpartnerschaften herstellen und aktiv gestalten.

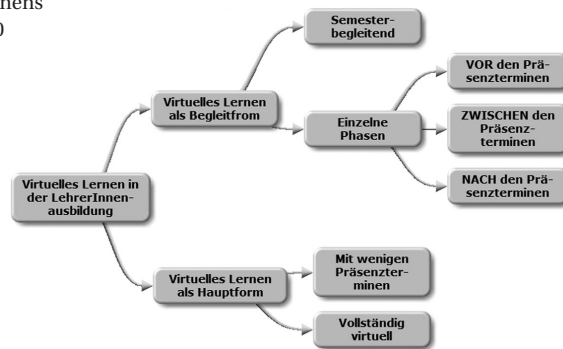
Obwohl – wie oben beschrieben – von SchülerInnen die Benutzung des Computers immer öfter erwartet wird, hat er in Deutschland in den meisten Fächern doch keinen festen Platz im Unterricht (vgl. auch Karagiannakis/Linderoos 2009, S. 96f.), wird er vor allem eher als Recherchewerkzeug und Schreibmaschine und weniger als Medium für kreative Interaktion und Kooperation genutzt. Gerade hier liegt jedoch ein großes Potential. Damit Lehrpersonen dieses Potential sinnvoll nutzen können, müssen sie entsprechend ausgebildet werden, müssen sie die Möglichkeiten kennen lernen, erproben, über Alternativen und Varianten diskutieren etc. Es liegt auf der Hand, dass dies im virtuellen Lernraum, »aus erster Hand«, intensiver stattfinden kann als im Hörsaal oder Seminarraum.

In ihren ganz oder teilweise virtuellen Seminaren an der PH Freiburg führte die Autorin unter den TeilnehmerInnen eine kleine Befragung zum virtuellen Lernen durch. Auf die Frage »Halten Sie virtuelle Seminare bzw. virtuelle Phasen für eine sinnvolle Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen in der LehrerInnenausbildung? Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.« nannten die Studierenden (neben dem bereits oben angeführten Zitat) u. A. folgende Gründe für virtuelles Lernen:

- »Neue Medien gehören zum Kompetenzbereich einer Lehrperson.«
- Kennenlernen und Testen eines breiten Spektrums an Kommunikationsmöglichkeiten
- Ausprobieren innovativer didaktischer Materialien
- flexibles, selbstbestimmtes Arbeiten, auch aus der Ferne
- individuelles Zeitmanagement
- gute Alternative zu überfüllten Seminarräumen
- aktivere und intensivere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema
- bei virtuellen Phasen VOR einer Präsenzveranstaltung: »... gutes Gefühl ..., denn man hat sich vorbereitet und ist nicht völlig unwissend.«
- Erweiterung der Medienkompetenz → berufliche ebenso wie persönliche Bereicherung.

Die Gestaltung virtueller (Hochschul-)Lehre ist vielfach beschrieben worden und wird laufend weiterentwickelt (siehe Literaturverzeichnis). Die folgenden Abschnitte verstehen sich als eine Art Erfahrungsbericht, in dem exemplarisch dargestellt wird, wie virtuelle Lernräume relativ unkompliziert und pragmatisch geschaffen und genutzt werden können.

Abb. 1: Varianten virtuellen Lernens
© E. Karagiannakis 2010



2. Zeitlich-organisatorische Varianten virtuellen Lernens

Virtuelle Lernräume können unterschiedlich viel Zeit im Rahmen von Lehrveranstaltungen einnehmen. Dabei ist zu beachten, wie viel Zeit die Studierenden, aber auch die Dozierenden realistisch zur Bearbeitung der Aufgaben bzw. zur Betreuung der Studierenden investieren können. Die Autorin arbeitet mit folgenden Varianten (Abb.1).

2.1 Fortlaufende Präsenzveranstaltungen mit begleitenden virtuellen Aktivitäten

Seminare, die wöchentlich stattfinden, werden durch kleine virtuelle Aktivitäten das ganze Semester über begleitet, d. h. zusätzlich zu den Präsenzterminen findet ein Austausch via Internet statt. Der Austausch kann Folgendes beinhalten:

- Fortführung/Vertiefung von Diskussionen aus den Präsenzterminen
- Zusammenfassung und/oder Reflexion der Inhalte eines Präsenztermins
- Bereitstellung von (Zusatz-)Materialien/Handouts/Literaturtipps durch Studierende (oder Dozierende) zur Vor- oder Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen.

Je nach Aktivität benötigt man mindestens ein Diskussionsforum, besser eine Lernplattform, auf der sowohl Diskussionen als auch Materialaustausch stattfinden können (z. B. *Moodle, stud.ip*). Findet virtuelles Lernen in der hier beschriebenen Form semesterbegleitend statt, sollten die Aufgaben nicht zu umfangreich sein. Das bedeutet, *alle* Studierenden können wöchentlich kurze Aufgaben erledigen oder jeweils *einige* Studierende erledigen in einem wechselnden Turnus größere Aufgaben.

2.2 Virtuelle Phasen VOR oder NACH den Präsenzterminen

Solche Varianten sind besonders im Zusammenhang mit Kompaktveranstaltungen sinnvoll und effektiv, da diese intensiv vorbereitet oder weitergeführt werden können.

Eine virtuelle Phase *vor* den Präsenzterminen könnte beispielsweise wie folgt ablaufen: Alle TeilnehmerInnen erarbeiten in Einzel- oder Partnerarbeit ein vorgegebenes Thema und stellen die Ergebnisse in ein Wiki (vgl. Kap. 3). Anschließend bearbeiten sie zu allen Ergebnissen kleine Aufgaben, zum Beispiel *zu jedem Thema*

- a) ein bis zwei persönliche, neue Erkenntnisse notieren *und*
- b) ein bis zwei Fragen, die sich beim Lesen gestellt haben, formulieren *und*
- c) zwei bis drei zusammenfassende Sätze schreiben. Die Ergebnisse dieser Aufgaben werden auf Zettel übertragen und ins Seminar mitgebracht.

In vorbereitenden virtuellen Phasen können auch Themenwünsche für die Präsenztermine genannt werden, einleitende Diskussionen stattfinden usw. Erfahrungsgemäß verlaufen Seminare nach einer solchen Vorbereitungsphase sehr intensiv und auf einem hohen fachlichen Niveau.

Findet die virtuelle Phase *nach* den Präsenzterminen statt, können hier Themen, die in der Präsenzphase bereits begonnen wurden, fortgeführt und vertieft werden, aber auch völlig neue Themenwünsche erarbeitet werden. Welche Medien hierfür benutzt werden und wie damit gearbeitet wird, hängt sehr stark von den Themen ab (vgl. hierzu auch Kapitel 3).

Beide hier beschriebenen Varianten ermöglichen ein hohes Maß an LernerInnenzentrierung, da die Erkenntnisse, Erfahrungen, Fragen und Wünsche der Studierenden nicht nur »zufällig« berücksichtigt, sondern explizit eingefordert und integriert werden.

2.3 Virtuelle Phasen *zwischen* den Präsenzterminen

Seminare, die entweder wöchentlich stattfinden oder über das Semester verteilt mehrere kürzere Kompaktermine (1 bis 1½ Tage) haben, können durch virtuelle Phasen unterbrochen bzw. begleitet werden. Einige Unterbrechungen pro Semester in *fortlaufenden Seminaren* sind immer dann sinnvoll, wenn ein größerer Themenkomplex abgeschlossen ist und ein erster Transfer stattfinden soll. Die Erkenntnisse können beispielsweise in einen Unterrichtsentwurf oder in die Erstellung von Unterrichtsmaterialien einfließen. Auf einer Lernplattform können die Studierenden sich bei der Arbeit unterstützen, über Varianten diskutieren, die Ergebnisse gegenseitig kommentieren, gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge machen usw. In Seminaren mit kurzen *Kompakterminen* stellt der virtuelle Kontakt die Brücke zwischen den Terminen her. Hier werden Themen vertieft, offene Fragen diskutiert, der Stand von laufenden Projekten ausgetauscht oder Vorbereitungen für die nächste Präsenzphase durchgeführt.

2.4 Virtuelle Seminare *mit* oder *ohne* einzelne(n) Präsenztermine(n)

Bei den bisher genannten Varianten stellt das virtuelle Lernen eine Begleitform zu vorwiegend in Präsenzveranstaltungen stattfindenden Lernprozessen dar. Eine andere Dimension haben Veranstaltungen, die fast oder ganz vollständig virtuell ver-

laufen. Hier werden Computer und Internet zum »echten« und umfassenden virtuellen Lernraum, in dem sich die gesamte Kommunikation abspielt und alle Lernaktivitäten stattfinden, und zwar sowohl in Einzel- als auch in Teamarbeit. Grundsätzlich sind sehr viele Themen für das virtuelle Lernen geeignet. Die Autorin verwendet diese Form jedoch ausschließlich für Seminare, in denen Computer und Internet selbst Thema und Lerngegenstand sind. Dabei geht es stets um den Einsatz der beiden Medien im Deutschunterricht, wobei der Fokus immer etwas variiert (z. B. *Mehrsprachige Klassen, DaF- und DaZ-Unterricht, Projektorientiertes Lernen*). Die Studierenden haben so die Möglichkeit, theoretisches Wissen zu erarbeiten und dabei praktische Erfahrungen zu sammeln.

In diesen Seminaren erhalten die Studierenden wöchentlich eine Aufgabe, die sie innerhalb einer vorgegebenen Zeit erledigen. Die Ergebnisse werden auf eine Plattform gestellt und gegenseitig kommentiert (vgl. auch Karagiannakis/Linderoos 2009, S. 98). Die Dozentin hat in dieser Phase eher eine beobachtende Funktion, hält sich im Hintergrund und greift nur ein, wenn

- sachlich Falsches korrigiert werden muss (was selten vorkommt)
- Fragen gestellt werden, welche die Studierenden nicht selbst beantworten können
- ergänzende Informationen, Literaturtipps, Links sinnvoll sind
- sonstige Unterstützung notwendig wird.

Der neuen Aufgabe geht stets zunächst ein Rückblick und eine zusammenfassende Rückmeldung zur vorangegangenen Woche voraus. Hier werden auch wichtige Fragen noch einmal beantwortet und Erkenntnisse explizit benannt.

Ein besonderes Interesse liegt auf der Kooperation mit Schulen, für welche die Studierenden computergestützte Materialien erstellen, mit denen SchülerInnen zeitnah arbeiten und anschließend Rückmeldung geben (vgl. hierzu auch Kapitel 3). Dieser konkrete Praxisbezug hat eine sehr motivierende Wirkung für alle Beteiligten.

Virtuelle Seminare können durch je eine kurze Präsenzphase eingeleitet und abgeschlossen werden, auch ein Treffen etwa in der Mitte des Seminars ist möglich. Gibt es kein einleitendes Treffen, sollte zu Beginn der ersten Phase auf jeden Fall ein Kennenlernen im Netz stattfinden. Eine einfache, aber wirkungsvolle Form ist das Erstellen von Steckbriefen, die unbedingt auch ein Foto enthalten sollten. Solche Steckbriefe können später auch an die SchülerInnen der kooperierenden Institutionen geschickt werden. Auffallend ist die Tatsache, dass man im Laufe eines virtuellen Seminars recht schnell typische Eigenschaften der einzelnen TeilnehmerInnen kennen lernt, zum Beispiel schnelle und ausführliche Bearbeitung der Aufgaben, sehr gute oder geringe Computerkenntnisse, große Hilfsbereitschaft, besonders konstruktive Rückmeldungen etc. In den Abschlussevaluationen rein virtueller Seminare ist gelegentlich zu lesen, es wäre besser gewesen, sich persönlich kennen zu lernen, das hätte auch einige organisatorische Probleme vermieden. Aus DozentInnensicht ist es jedoch keinesfalls so, dass virtuelle Seminare anfälliger sind für Probleme oder dass Studierende, die sich zu Beginn des Semesters persönlich treffen, effektiver oder kooperativer arbeiten als andere. In virtuellen Veranstaltungen findet

man nicht mehr und nicht weniger Schwankungen oder Schwierigkeiten als in Präsenzveranstaltungen.

3. Tools, Methoden, Aktivitäten und ihre Ziele

Für die Gestaltung virtueller Lernwelten stehen prinzipiell sehr viele Tools und Methoden zur Verfügung. In der Praxis der einzelnen Institutionen ist das Spektrum hingegen häufig begrenzt. Dies gilt für das Studium ebenso wie für die Schule. Da alles, was im Seminar durchgeführt wird, auch als Beispiel für den Einsatz im späteren Lehrberuf dienen soll, ist die Autorin stets daran interessiert, ausgehend von den vorhandenen Mitteln eine Auswahl zu treffen, mit der schnell, ohne zu große Einarbeitung und ohne Zusatzkosten, verschiedene Möglichkeiten des virtuellen Lernens erprobt werden können. Dabei haben sich die im Folgenden vorgestellten Tools als sinnvoll und praktikabel bewährt.

Diskussionsforen dienen in erster Linie dem Austausch von Ideen und Meinungen. Hier können Studierende fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Diskussionen führen, Ideen für ein bevorstehendes Projekt sammeln und austauschen, Arbeitsschritte planen und koordinieren usw. In einem Forum können auch Themenwahl und Teamfindung stattfinden. Werden teaminterne Absprachen anschließend ebenfalls im Forum diskutiert und damit den anderen zugänglich gemacht, beugt dies unnötigen Überschneidungen vor.

Lernplattformen bieten die Möglichkeit zum *Up- und Download von Materialien*. Sie werden damit zu einer Art *Datenbank*, in der Materialien gesammelt und archiviert, aber auch ausgetauscht werden.

Abbildung 2 zeigt, welche Art von Materialaustausch entstehen kann. Alle Ordner sowie eine so genannte *Diskussion* werden von der Dozentin angelegt. Aus den Ordnern *Aufgabe* und *Material* laden die Studierenden Dokumente herunter, schließen sich ihren Interessen entsprechend in der Diskussion *Themenauswahl für neue Aufgabe* zu Teams zusammen und laden ihre Ergebnisse schließlich in den dafür vorgesehenen Ordner. Je nach Plattform kann hier die sogenannte *Kommentarfunktion* genutzt werden, d. h. die Studierenden können zu den hochgeladenen Ergebnissen durch Anfügen einer Notiz Rückmeldungen geben, auf vorherige Kommentare eingehen usw. (Abb. 2).

Arbeitsergebnisse können auch in *Wikis* zusammengestellt werden. Vorteile sind: Ein Oberthema wird in mehrere »Kapitel« unterteilt, für die je eine Seite angelegt wird. Eine Person oder ein Team ist für eine Seite verantwortlich, alle können aber an ihrer Verbesserung mitarbeiten. Inhaltliche Querverbindungen werden intern verlinkt. So entsteht ein anspruchsvolles gemeinsames Endprodukt.

Eine besondere Art der Kooperation bietet *Google text & tabellen* (www.google.com/apps). Hier werden Dokumente, Tabellen, Präsentationen, Formulare oder Zeichnungen angelegt und von bestimmten, »freigegebenen« Personen, also zum Beispiel von den Mitgliedern eines Teams, gleichzeitig bearbeitet. Dabei entfällt das zeitversetzte Verschicken von verschiedenen Versionen oder Teilen per E-Mail sowie das immer wieder neue Zusammenfügen der Einzelteile.

Abb. 2: Virtuelle Lernwelt: Materialaustausch



»WebQuests leiten, einer festen Struktur folgend, zu kleinen projektorientierten Aufgaben an ...« (Karagiannakis/Linderoos 2009, S. 97).¹ Im Deutschunterricht sind sie besonders gut zur projektorientierten Erschließung landeskundlicher Inhalte geeignet. Kooperationen zwischen LehrerInnenausbildung und Schule können einfach hergestellt werden, indem Studierende WebQuests für SchülerInnen erstellen. Bei diesen sind besonders solche WebQuests beliebt, mit denen größere Unternehmungen vorbereitet werden, etwa Klassenfahrten, die Europareise einer US-amerikanischen Klasse oder ein Schüleraustausch zwischen Finnland und Deutschland.

Eine weitere Möglichkeit von Kooperationsprojekten ist die gemeinsame Arbeit auf einem *Blog* (z. B. bei <http://de.wordpress.com>). In einem ihrer virtuellen Seminare führte die Autorin so Studierende der PH Freiburg mit je einer Klasse aus den USA und aus Spanien zusammen. Hierzu wurde der Blog *Unsere Städte. Ein interkulturelles Projekt* von den Studierenden erstellt und betreut. Zu vorher gemeinsam mit den SchülerInnen ausgewählten Themen (z. B. »Meine Freunde«, »Alltag an unserer Schule«, »Winter in unserer Stadt«) wurde je eine Seite erstellt. Sie beinhaltete eine kurze Einleitung, die Darstellung des jeweiligen Themas aus der Perspektive *Freiburg* sowie konkrete Aufgaben, um das Thema aus der Perspektive der eigenen Stadt im Blog darzustellen.

Für das gezielte Training ausgewählter Fertigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen u. A.) oder zur Überprüfung zuvor gelernter Sachinhalte sind *interaktive Übungen*, welche die LernerInnen allein oder zu zweit am Computer bearbeiten, gut geeignet. Für den Sprachunterricht ist hier die kostenlose Software *Hot Potatoes*

¹ Auf die Details des Aufbaus von WebQuests wird hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen. Vgl. hierzu z. B. Karagiannakis/Linderoos, 2009, Sporer, S. 64–71, in diesem Heft; Internetquellen siehe Literaturverzeichnis.

(www.hotpotatoes.de) weit verbreitet, mit der man Aufgaben wie *Multiple Choice*, *Fragen mit freier Texteingabe*, *Schüttelsatz/-wort*, *Kreuzworträtsel*, *Zuordnungsübungen* oder *Lückentext* erstellen kann. In den genannten Hochschulseminaren finden solche Übungen auf zweierlei Art Einsatz: Die Studierenden erstellen passend zum Lehrwerk der Partnerklassen Übungen für die SchülerInnen. Und: Die Studierenden erstellen am Ende des Semesters Übungen, mit denen Seminarinhalte, wichtige Erkenntnisse etc. zusammengefasst und »abgefragt« werden und bearbeiten die jeweils anderen Aufgaben.

4. Chancen, Grenzen und Ausblick – (nicht nur) aus der Sicht der Studierenden

In der bereits genannten Befragung wurden die Studierenden gebeten, auch folgende Fragen zu beantworten:

- Welche dieser [im Seminar durchgeführten] Aktivitäten waren für Sie besonders gewinnbringend und warum?
- Womit hatten Sie Schwierigkeiten und warum?
- Was hätten Sie gern anders oder zusätzlich gemacht?

Die häufigsten Nennungen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

| Chancen – besonders gewinnbringend | Grenzen – Schwierigkeiten | Ausblick – Wünsche |
|--|--|--|
| WebQuests; Blogs; interaktive Übungen; Wikis (tiefere Auseinandersetzung, man schreibt für Andere); Diskussionen in Forum; Download von Arbeitsergebnissen; Upload von Ergebnissen (man gibt sich mehr Mühe); Einzelarbeit; Partnerarbeit; Austausch und Kommentieren von Ergebnissen; nicht ganz einfach, einen Arbeitsauftrag mit einer fremden Person virtuell zu lösen, hat aber funktioniert und war eine interessante Erfahrung; höherer Arbeitsaufwand, aber viel gelernt; Ideen für das Praktikum; | manchmal Teamfindung und Gruppenarbeit (unzuverlässige PartnerInnen); Wiki (aufwändige Formatierung); technische Probleme wegen unzureichender Computerkenntnisse; | Homepage erstellen; grundlegende Seminare, die in das Lernen mit Hilfe von virtuellen Seminaren einführen; ausführlichere Rückmeldungen von den SchülerInnen; WebQuests der anderen Teilnehmer durchführen; die Anderen kennen lernen; |

Aus DozentInnensicht wäre an dieser Stelle noch das e-Portfolio zu ergänzen. In den vorliegenden Seminaren wurde es gelegentlich angeboten, jedoch noch nicht intensiv genutzt. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess wäre es aber eine gewinnbringende Ergänzung. Dies muss deshalb auf jeden Fall weiterentwickelt werden.

Computer und Internet bergen zweifellos immer auch Gefahren. Gerade um diesen entgegenzuwirken, ist jedoch eine sinnvolle Arbeit mit beiden Medien und dar-

aus resultierende Eigenverantwortung Teil unserer Verpflichtungen als LehrerInnen. Zwei künftig Lehrende haben dies in eigenen Worten sehr treffend zusammengefasst: »Der PC gehört zu unserem Alltag und ist deshalb nicht mehr aus dem Unterricht wegzudenken. ... [Er bietet] eine gute Möglichkeit eigenständiges Lernen zu unterstützen.« – »Ich möchte meinen Schülern auch die Möglichkeit bieten, selbstbestimmt und individuell zu arbeiten.«

Literatur

- APOSTOLOPOULOS, NICOLAS u. a. (Hg., 2009): *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster-München-Berlin u. a.: Waxmann.
- BERENDT, BRIGITTE; VOSS, HANS P; WILDT, JOAHNNES (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Kap. D3, Netzbasiertes Lehren und Lernen*. Stuttgart: Raabe. [Wird laufend aktualisiert.]
- BREMER, CLAUDIA; KOHL, E. KERSTIN (Hg., 2004): *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- KARAGIANNAKIS, EVANGELIA; LINDEROOS, ILKKA (2009): »Ich habe das Gefühl, etwas Sinnvolles gelernt zu haben.« – Über die Verknüpfung von LehrerInnenausbildung und Schule via Internet. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Internet«), S. 95–103.
- METZ, BERTHOLD u. a. (2004): *Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre*. Herbolzheim: Centaurus.

Internet

- <http://www.Webquests.de/eilige.html> [Zugriff: 26.5.2010].
- <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php> [Zugriff: 26.5.2010].

Andrea Moser-Pacher, Albert Wogrolly

Hör.Räume

Kann man hören lernen? Das wurden wir von Kolleginnen und Kollegen gefragt, als wir von unserem Unterrichtsprojekt »Storytelling – Literarische Bildung und Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören«¹ berichteten – oder besser: davon erzählten. Worin liegt der Unterschied? Erraten: Erzählen ist emotionaler, näher, wärmer und entfaltet sich erst durch das zuhörende Du.

Zuhören lernen? Archetypische Bilder dazu gibt es: die erzählende Großmutter und die lauschenden Kinder – sei es die berühmte Märchenbuchillustration von Ludwig Richter (Abb. 1) oder die Schlüsselstelle in Büchners *Woyzeck*, wo die Großmutter das traurigste Märchen der Weltliteratur erzählt. »Kommt ihr kleinen Krabben! Es war einmal ein arm Kind ...« Zwischen der Erzählenden und den Lauschenden schwingt ein Band, das Band der Sprache, das Band einer inneren Zugehörigkeit, das sich auch in der lebendigen Rede und im gemeinsamen Atemfluss widerspiegelt.

»Sie hören nicht zu«, das ist eine weit verbreitete Lehrerklage. Mit »sie« sind die Schülerinnen und Schüler gemeint, in deren Köpfen allerlei herumgeistert (man beobachte sie nur einmal mit ruhigem Blick und deute ihre Körpersprache) und an de-

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

ALBERT WOGROLLY unterrichtet Deutsch und Geschichte an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: awogrolly@htbla-weiz.ac.at

1 Ein Projekt im Rahmen des IMST-Fonds Schwerpunkt Deutsch, 2008–2009, durchgeführt in der ersten Klasse HTBLA, Wirtschaftsingenieurswesen, Weiz.

Abb. 1:Ludwig Richter: *Märchenmütterchen*<http://www.sagen.at/texte/sagen/deutschland/niedersachsen/hannover/vorwort/html>

nen die »Beschallung« durch die Lehrkräfte einfach abprallt. Wie oft ernten wir als Lehrerinnen und Lehrer auf die Frage »Was habe ich eben gesagt?« nur ein Schulterzucken und ein »Weiß ich nicht«, was wohl heißen soll, der akustisch-kognitive Reiz wurde nicht aufgenommen und verarbeitet. Bei einem Ohr rein, beim anderen wieder raus, lautet die saloppe Diagnose.

Akustik im Klassenzimmer – welche (Hör-)Bilder drängen sich da auf? Schülerinnen und Schüler mit im wahrsten Sinne des Wortes zugestöpselten Ohren, auch wenn der iPod im Unterricht nicht erlaubt ist, sie tun es doch oder versuchen es zumindest. Interessiert sie das nicht, was die Lehrerin/ der Lehrer sagt? Tauchen Sie ab, um einer monologisierenden, unmodulierten, unpersönlichen, d.h. nur stoffzentrierten Lehrerstimme zu entgehen? Redet die Lehrerin/der Lehrer über die Köpfe hinweg, ohne die innere Pforte des Ohrs zu treffen?

Manchesmal herrscht in der Klasse ein Riesengeschrei, Unruhe allerorts, Sessel werden auf den Tisch geknallt, der Lärmpegel steigt ins Unerträgliche, mucksmäuschenstill wird es nur, wenn Angst herrscht – oder wenn Situationen geschaffen werden, wo auch eine »laute« Klasse einem faszinierend Erzählenden oder Vorlesenden zuhört. Heute gehört viel didaktisches Geschick dazu, eine konzentrierte, angstfreie Atmosphäre in der Klasse zu schaffen, die dennoch von Stille geprägt ist. Arbeitsaufgaben, die versunken machen, und eben Hörräume, in denen sich ein Wechselspiel von Schweigen und Reden abspielt, sind solche Möglichkeiten.

So ist zweierlei nötig: Die Schülerinnen und Schüler müssen für ihre akustische Umgebung sensibilisiert werden, einfache Übungen genügen schon, um aus dem unbewussten, unfokussierten Hören in einen Raum des Hörens einzutreten, der auf bewusster Wahrnehmung von Klang und Stille beruht und hilft, die Ohren zu »spitzen«, um aufnahmebereit und somit durchlässig für Informationen zu werden.

Diejenigen, die erzählen, vorlesen, vortragen, müssen für Hörende sprechen, da geht es nicht um Dezibel der Schallwellen, sondern um eine lebendige Rede, die »eingängig« ist. Lauschende Kinder – mit offenem Mund und offener Seele – und eine Lehrerin, die hingebungsvoll und gestenreich erzählt, das ist ein Bild, das wir vielleicht noch von der Volksschule kennen. In der Mittelstufe oder in der Oberstufe ist das Erzählen als lebendige Rede strikteren Formen der mündlichen Präsentation gewichen. Die informierende und appellierende Funktion der Sprache überwiegt, die Ausdrucksfunktion, die ein Zuhörvergnügen hervorrufen kann, ist weniger gefragt. Zuhören verkommt zum Erhaschen von Information, denn einschlägige Tests fokussieren nur auf das Hörverständnis und sind mit Leistungsdruck verbunden. Hören wird dadurch angstbesetzt. Horchen, also konzentriertes Hören ohne Leistungszwang, und Lauschen – damit ist das selbstvergessene Sich-Hingeben an den Ton gemeint, brauchen eine entspannte Atmosphäre, Muße und ein gesprochenes Wort, das die/den Zuhörende/n ergreifen kann.

Warum Erzählen nicht auch in der Oberstufe? Erzählen in mündlicher Form und so, dass es von den Zuhörerinnen und Zuhörern mit Genuss aufgenommen werden kann. Dazu ist Aufmerksamkeit für die Sprache in ihrer akustischen Qualität nötig, prosodische Elemente, Pausen und Stille, Intonation und Modulation müssen bewusst wahrgenommen werden. Erst, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihren persönlichen Hörraum erobert haben, ist es sinnvoll, mit Übungen zu beginnen, die das Hören als Erkenntnisquelle nutzen. Das wären beispielsweise konzentrierte Übungen zum kontrollierten Dialog, gezielt Informationen aus wissenschaftlichen Radiosendungen aufzunehmen oder auch selber Podcasts zu erstellen. Diese können sowohl Hörbilder als sinnliche Dimension als auch anspruchsvolle sprachliche Techniken wie zum Beispiel das Interview enthalten.

Die Wahrnehmung wird besonders scharf, wenn die eigene Stimme oder die Stimme der Klassenkolleginnen und -kollegen gehört wird und der Kontext der Aufnahme bekannt ist. Jugendliche in der Pubertät sind auf sich selbst und auf ihre Wirkung neugierig, daher kann das Hören der eigenen Stimme als Teil ihrer Identitätssuche begriffen werden. Der Einsatz moderner Technologien ermöglicht insofern verlangsamtes, d. h. mehrmaliges und auf bestimmte Aspekte hin fokussiertes Hören.

Übungen dieser Art schulen das Hören und bringen ins Bewusstsein, was ununterbrochen geschieht: Wir hören immer – Tag und Nacht, denn wir können den Hörsinn im Gegensatz zum Sehsinn nicht einfach ausknipsen – und wir alle hören, zumindest in schulischen Kontexten, selten bewusst. Die angesprochenen Aspekte führten dazu, dass uns bewusst wurde, dass wir in der Schule virtuelle und tatsächliche Hörräume schaffen müssen. Dabei sind Stufen zu beachten, auf die immer wieder rekuriert werden muss, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (Abb. 2).

Stufe I: Das Hören bewusst machen

Es gibt eine ganz einfache Übung mit unerhörter Wirkung. Sorgen Sie für Ruhe in der Klasse, indem Sie sich in die Verfasstheit eines Schauspielers auf der Bühne bringen, der imstande ist, allein mit seiner Präsenz ohne große Worte das Publikum in

Abb. 2: Hörwerkstatt an der HTBLA Weiz mit Doris Rudlof-Garreis 2008/09.
Interviewtechnik und Hörbilder erstellen



Atem zu halten. Wenn Stille in der Klasse eingekehrt ist und alle mit wacher Aufmerksamkeit dasitzen, dann lassen Sie ein leeres weißes Blatt langsam in der Klasse weiterreichen mit dem Auftrag, auf alle Geräusche zu achten, nicht nur auf jene, die durch das Weiterreichen des Blattes entstehen. Wozu dann überhaupt das Blatt?

Über den optischen und den taktilen Kanal wird die Aufmerksamkeit gelenkt, ein Vorgang, der sich auf das Akustische überträgt. Die Hörwahrnehmung erfährt so eine Modifizierung, wie wir sie von der Richtcharakteristik moderner Mikrophone kennen. Dann erfolgt das Gespräch über das Gehörte. Erstaunlich, was da alles zutage tritt: das Rascheln des Papiers, Schritte am Gang, Stimmen aus der Nebenklasse, Vogelgezwitscher – vieles, was im Rauschen des Alltags untergeht und somit selten bewusst gehört wird.

Stufe II: Informationen über das Hören geben

Ist der erste Schritt des sinnlichen Zugangs vollzogen, so sollten Schülerinnen und Schülern der Mittel- und der Oberstufe Informationen über das Hören, Zuhören oder auch das Erzählen, das ja als zweite Seite des Zuhörens gilt, erhalten. Das schützt vor Beliebigkeit, denn die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, dass hinter unkonventionellen Übungen ein Sinn steckt, der auf Schulung ihrer Kompetenzen abzielt. Auch da bieten sich individualisiert verschiedenste Zugänge an:

- *inhaltlicher Zugang:* Wir beschäftigen uns zum Beispiel in einer Maschinenbau-Klasse mittels Sachtexten mit Sounddesign von Fahrzeugen.
- *medialer Zugang:* Ein Vortrag von Joachim-Ernst Berendt über das »Ziel allen Hörens« (Berendt 1993) oder die Radiokollegreihe »Storytelling«², die über eine Tonanlage in die Klasse eingespielt wird, eröffnen eine Reihe unterrichtlicher Möglichkeiten, die auch als Chance begriffen werden können.

² Österreichischer Rundfunk, <http://oe1.orf.at/artikel/214930>, ORF Radio Ö1, Mai 2009.

Zunächst drängt sich ja der Eindruck auf, ein reines Hörmedium sei veraltet, unmodern. Das ist ja auch der Fall, zumindest was die technische Seite betrifft. Auf der anderen Seite ergeben sich gerade daraus Möglichkeiten, die audiovisuelle Medien nicht bieten.

1. Der Inhalt eines Hörtextes kann von der Lehrperson aufbereitet, moderiert, begleitet werden, indem der »frei« gebliebene visuelle Kanal bedient wird: eine Aufwertung des Tafelbildes.
2. Aus dem gleichen Grund sind die SchülerInnen in der Lage, sich Notizen zu machen und sich auf die eigene Mitschrift zu konzentrieren, ohne das Gefühl zu haben, etwa eine Filmsequenz zu versäumen.

Schließlich erlaubt derselbe Umstand der Lehrperson die Beobachtung der SchülerInnen, in deren Körpersprache sich die Intensität widerspiegelt, mit der sie ins Unterrichtsgeschehen eintauchen bzw. ob die Aufmerksamkeitskurve nachlässt.

Didaktisch bieten sich zwei Wege an: die ganze Sendung bzw. den Vortrag³ einmal ganz anhören, dann abschnittsweises Hören, Erklären, schriftliches Strukturieren an der Tafel, oder man versucht Text und Ton zu kombinieren, indem zum Beispiel vorbereitend oder nachbereitend ein Zeitungstext zum Thema als Lektüre vorgelegt wird. Erst in einer späteren Phase ist von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, dass sie einen Vortrag oder eine informierende Radiosendung auf Anhieb mitschreiben können.

Stufe III: Unterrichtssequenzen zum bewussten Hören

Das Unterfangen, das Hören in die Bewusstheit zu nehmen und das Gehörte auch präzise beschreiben zu können, erfordert didaktische Settings, die dies ermöglichen. Als Beispiel für unsere Arbeit wollen wir die Arbeit mit dem Buch *Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben* von Hans Magnus von Enzensberger (1997) heranziehen. Das ist ein modernes, wunderschön illustriertes mathematisches Märchenbuch, das narrativ Wege weist, wie man den SchülerInnen Freude an Sprache und Mathematik vermitteln und ihnen gleichzeitig die Angst vor der Mathematik nehmen kann. *Der Zahlenteufel* lässt sich auf vielfältige Art und Weise im Deutschunterricht einsetzen. Neben dem Lesen bieten sich zahlreiche Rede- und Schreibenanlässe, die vor allem naturwissenschaftlich-technisch interessierte SchülerInnen ansprechen.

Ein Rezept von Enzensberger ist die humorvolle sprachliche Verfremdung mathematischer Begriffe, die in ihrer trockenen und auf Genauigkeit abzielenden ursprünglichen Form bei den SchülerInnen eher Angst und Schrecken als Schmunzeln erzeugen. So heißen die natürlichen Zahlen im *Zahlenteufel* »hundsgemeine Zah-

3 Max. 20 Minuten – so lange reicht die Konzentrationsspanne, wie auch erfahrene RadiomacherInnen wissen.

len«, für die Primzahlen wird der Ausdruck »prima Zahlen« verwendet, die irrationalen und imaginären Zahlen sind die »unvernünftigen und eingebildeten Zahlen«.

Ein übergeordnetes Ziel der Hördidaktik ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihres eigenen Wahrnehmungskanals bewusst werden. Das soll einen Beitrag zur Formung ihrer eigenen Persönlichkeit leisten und sie in ihrer Identität stärken (vgl. Spinner 2001, S. 37f.). Dazu machen wir den SchülerInnen verschiedenste Angebote, um die Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören zu schulen. Dabei sollen sie für sich selber herausfinden, ob sie eher visuelle oder auditive Typen sind, also lieber lesen oder hören. Der Austausch darüber bildet auch die Basis für einen individualisierten Unterricht, der Rücksichtnahme von Seiten der Lehrkräfte und der Klassenkameraden erfordert, denn dann liegt auf dem Tisch, wer was bevorzugt und wer was gut kann. Diese im Gespräch sichtbar gemachte Heterogenität wird als gemeinsame Herausforderung gesehen.

Konkreter Ablauf

- *Vorlesen*: Die Lehrerin/der Lehrer liest ein Kapitel vor, die Schülerinnen und Schüler hören zu. Kein Arbeitsauftrag! (Vgl. Pennac 1994, S. 141)⁴
Vorlesen erfordert zweierlei: Erstens, dass die Lehrperson gut lesen kann, mit angenehmer, kräftiger Stimme und im richtigen Tempo, moduliert und mit theatralisch-körpersprachlichen Elementen. So kann die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler an sich gezogen und gehalten werden. Zweitens kann der/die Vorlesende unterbrechen und die Zuhörerinnen und Zuhörer immer wieder persönlich ansprechen und ins Geschehen mit einbeziehen. Beim *Zahlenteufel* zum Beispiel durch das Lösen von Rechenaufgaben im Heft oder an der Tafel. So kann in der Interaktion des Lesegeschehens das Verständnis für die – in diesem Fall mathematischen – Inhalte aufgebaut werden.
- *Leises Lesen*: Die SchülerInnen lesen leise und für sich selbst.
Leises Lesen ist in den letzten Jahrzehnten von der Lesedidaktik stark propagiert worden, denn der Fokus lag auf dem sinnerfassenden Lesen und nicht auf dem Klangerlebnis, das lautes Lesen bieten kann. Vorteile des leisen Lesens sind das individuelle Lesetempo und die Stille, die sich im Klassenzimmer ausbreitet. Ein Nachteil: Viele Schülerinnen und Schüler brauchen die Energie der Lehrerstimme oder einer professionellen Sprecherstimme, um in den Prozess des Lesens bzw. des Leseverstehens überhaupt eintauchen zu können.
- *Hören*: Die Hörspielfassung gemeinsam anhören.
Das Anhören eines Hörspiels erfolgt gewöhnlich in einem Stück; Interaktion und individuelle Tempowahl bzw. die Möglichkeit zum Wiederholen entfallen. Dafür

⁴ Daniel Pennac vertritt in seinem Buch *Wie ein Roman* die These, dass das Dogma: Man muss lesen – und in weiterer Folge Arbeitsaufträge erfüllen, dem Lesen abträglich sei. So könne keine Leselust bei Jugendlichen aufkommen. Seine alternative, vergnügliche Methode: Vorlesen und Erzählen.

bietet ein gut gemachtes Hörspiel – gemeint ist eine dramatisierte Version und nicht ein vorgelesenes Buch – ein größeres Hörvergnügen. Musik, Geräusche sowie unterschiedliche, klar zu differenzierende Sprechstimmen bauen eine Atmosphäre im Klassenraum auf, in die sich die Hörenden einfühlend können. Es geht um die innere Resonanz der von außen gehörten Stimmen. Das ist eine besondere Qualität, die das Erzählen gegenüber dem Erklären bieten kann.

- *Hören und Visualisieren:* Während des Hörens wird der Text zum Mitlesen an die Wand projiziert.

Die Kombination von zwei Repräsentationssystemen eröffnet ein weiteres Feld, Texte und Sprache methodisch-didaktisch ins Spiel zu bringen. Dabei kann man den Schülerinnen und Schülern erfahrbar machen, was mehr für sie zählt: der Text als Bild oder der Text als Ton.

- *Szenisches Spiel:* Erzählen kann man auch mit dem und durch den Körper. Und gerade für Jugendliche mit ihrem Bewegungsdrang, die sich und ihren Körper in einer öffentlichen Redesituation erproben, ist das Nachspielen von Geschichten eine wichtige Übung zur Selbstwahrnehmung und zum Verstehen von Sachverhalten. Darüber hinaus erfordert jedes Spiel die Organisation in der Gruppe und trainiert somit soziale und empathische Kompetenzen.

Stufe IV: Vom Hören zum Wissen

Klassen, in denen die Hörkompetenz systematisch und nachhaltig in einem zirkularen Curriculum aufgebaut wurde, können nach und nach mit intellektuell anspruchsvolleren Aufgaben betraut werden. Oder soll man sagen: herausgefordert werden?

Als Abschluss des Jahresthemas »Storytelling« erhalten die Schülerinnen und Schüler zu zweit je eine etwa 23 Minuten dauernde Rundfunksendung als mp3-Datei. Gegenstand dieser Hörreihe des Hessischen Rundfunks⁵ ist das Thema »Erzählen« in all seinen Facetten. Innerhalb von vierzehn Tagen war die jeweilige Sendung anzuhören und entsprechend zu bearbeiten, sodass vor der Klasse ein Referat über die Inhalte der eigenen Sendung gehalten werden konnte. Die Arbeitsaufträge im Einzelnen:

Auftragsziel: Kurzreferat über den Inhalt (ca. 10 Minuten)

Referatsbehelf: a) Handzettel mit Kurzfassung
b) Overheadfolie oder Plakat

Annäherung an das Hörereignis:

1. Erstes Anhören; danach
 - a) schriftlich den ersten Eindruck festhalten und
 - b) schriftlich Fragen an den Hörtext stellen.

5 http://podcast.hr-online.de/hr2_funkkolleg_geschichten/podcast.xml [Zugriff: 3.5.2010].

2. Zweites, drittes Anhören; dabei
 - a) Fragen klären,
 - b) Begriffe, Fremdwörter herauschreiben und ihre Bedeutung klären;
 - c) Zusammenfassung (Handzettel, s.o.) schreiben und Referat vorbereiten (Stichwortkärtchen).

Diese Form des Hörens stellte an die Schülerinnen und Schüler hohe intellektuelle Anforderungen. Sich auf diese Art und Weise eigenständig Wissen anzueignen, war für alle neu.

Wissenschaftliche Hörfunksendungen erfordern mehr als nur zu hören. Zusatzinformationen müssen besorgt werden, aus dem bunten Bild des Features müssen Sachinformationen herausgefiltert und in einer strukturierten Form der Klasse präsentiert werden. Wissen wird nicht didaktisch in kleinen Häppchen aufbereitet. Dem immer klarer werdenden Generalthema »Storytelling« müssen die Schülerinnen und Schüler allmählich mehr Seiten und Sinn abgewinnen – individuell auf eigenen Lernwegen. Didaktisch schließen wir damit an das Konzept der Kernideen, das von Ruf und Gallin (1998) entwickelt wurde, an. Erkundet wird ein neuer Hörraum, Schülerinnen und Schüler sind als Hörende gemeinsam mit ihren LehrerInnen unterwegs.

Zu guter Letzt werden die einzelnen Referate hoch aufmerksam von den Kolleginnen und Kollegen angehört und mittels eines Beobachtungsbogens, der neben der inhaltlichen auch die rhetorische Ebene sehr stark in den Fokus nimmt, besprochen. Damit bekommt auch die eingesetzte Methode der *Peer-Evaluation* die Note des Hörens (Beobachtungsbogen für die *Peer-Evaluation*):

| Name | Aufbau | | | Inhalt | | | Sprache | | | Blickkontakt | | Körpersprache | | Stimme | | | opt. Behelf | | Pkt. |
|------|---------|---------|-----------|-----------------|------------------------------|---------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------|------------------------|---------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------|------------------------|----------------|-----------------|------------|
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| | logisch | reihend | chaotisch | kompetent, klar | wenig kompetent, kompliziert | dürftig | deutlich, flüssig, frei, Standard | stockend od. ugs. frei, undeutlich | geschrieen, auswendig | Blick alle | kaum Blick od. fixiert | KS offen | Hände versteckt, verschlossen | dynamisch, laut und deutlich | laut, aber eintönig | zu leise oder stockend | gut gegliedert | unübersichtlich | max. 11 |

Literatur

- BERENDT, JOACHIM-ERNST (1985): *Das dritte Ohr. Vom Hören der Welt*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- DERS. (1993): *Ich höre, also bin ich. Vom Ziel allen Hörens*. Live-Aufnahme. München: Hermann Bauer.
- BERNIUS, VOLKER; KEMPER, PETER u. a. (Hg., 2006): *Der Aufstand des Ohres – die neue Lust am Hören. Reader »Neues Funkkolleg«*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BERNIUS, VOLKER; GILLES, MAREILE u. a. (Hg., 2004): *Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (1997): *Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben*. München: Hanser.
- FRENZEL, KAROLINA; MÜLLER, MICHAEL; SOTTONG, HERMANN (2006): *Storytelling. Das Praxisbuch*. München: Hanser.
- GALLIN, PETER; RUF, URS (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze: Kallmeyer.
- MENTZER, ALF; SONNENSCHNEIN, ULRICH (2007): *Die Welt der Geschichten. Kunst und Technik des Erzählens*. Frankfurt/M.: Fischer.
- OEHLMANN, CHRISTEL (2007): *Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen*. Paderborn: Junfermann.
- PENNAC, DANIEL (1994): *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SPINNER, KASPAR H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyersche VBH.
- RITSCHL, WOLFGANG (2009): *Storytelling. Märchen brauchen nicht nur Kinder*.
Online: <http://oe1.orf.at/artikel/214930> [Zugriff: 31.7.2010].
- DERS. (2009): Mythologische Grundmuster. Ein Radiokolleg zum Thema »Storytelling«. In: *gehört*, H. Mai 2009, S. 6.
- WERMKE, JUTTA (Hg., 2001): *HÖREN und SEHEN. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: kopaed.

Jürg Müller, Beatrice Straub Haaf

Entdeckendes Lernen in Lernwerkstatt und Lerngarten

Lernorte ausserhalb des Klassenraumes und individuelle Lernarrangements sind Anreiz für Lehrende und Lernende und bieten Chancen zu einem nachhaltigen Lernzuwachs. Lernwerkstätten und Lerngärten sind solche Lernorte und werden in diesem Artikel besprochen.

1. Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

Diese Begriffe bedürfen, da es sich um zwei zentrale Begriffe handelt, im Sinne eines besseren Verständnisses der nachfolgenden Ausführungen einer kurzen Klärung. Unter Lernwerkstatt wird ein real vorhandener Raum verstanden. Die pädagogische Arbeit, welche durch Kriterien beschrieben ist und in diesem Raum stattfindet, bezeichnet man als Lernwerkstattarbeit.

1.1 Lerntheoretische Grundlagen

Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess, in welchem die Lernenden im Zentrum stehen. Das bedeutet aus lerntheoretischer Sicht, dass Lernen

- immer eine Neukonstruktion der Welt darstellt
- ein individueller Prozess ist
- ein kumulativer Prozess ist
- selbstregulierend erfolgt
- in sozialen und situativen Zusammenhängen stattfindet.

JÜRGEN MÜLLER ist Leiter des Regionalen Didaktischen Zentrums (RDZ) Sargans (Kanton St. Gallen, Schweiz). E-Mail: juerg.mueller@phsg.ch

BEATRICE STRAUB HAAF ist Leiterin des Regionalen Didaktischen Zentrums (RDZ) Wattwil (Kanton St. Gallen, Schweiz). E-Mail: beatrice.straub@phsg.ch

Reich (2008) nennt den »moderaten Konstruktivismus« als die lerntheoretische Grundlage für das Arbeiten und Lernen in der Lernwerkstatt.

1.2 Didaktische Relationen in der Lernwerkstatt

Im Zusammenhang mit Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit treten drei didaktische Relationen auf, welche zusammenspielen. Es sind dies:

- Lern- oder Arbeitsumgebung
- Lernbegleitung
- Lerngruppe

Das Zusammenspiel dieser drei didaktischen Komponenten ist nicht immer gleich. Die Gewichtung der drei Relationen kann unterschiedlich sein. Daraus können verschiedene Settings entstehen, welche ihren Ursprung meistens in einer Reformschule hatten. Celestine Freinet beispielsweise kreierte das historische Lernortmodell der »Ecole Chantier«, was mit »ständigem Atelier« frei übersetzt werden kann. In diesem Lernortmodell bildete vor allem die individuelle Lernberatung und -begleitung die Leitaktivität (vgl. Hagstedt 2009).

1.2.1 Lernwerkstatt als Raum – Lern- oder Arbeitsumgebung

Als Lernwerkstatt bezeichnet man in der modernen Pädagogik eine materialreiche Lernumgebung für schulisches und außerschulisches Lernen, in deren Zentrum praktisches und eigenaktives Lernen und Lernen durch eigene Erfahrungen und Erkenntnisse steht. Karin Ernst definierte 1993 diesen Lernort wie folgt:

[...] Lernwerkstätten sind Räume, die voller Material stecken und in denen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene treffen, um sich mit diesen Materialien lernend auseinanderzusetzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in diesen Räumen vorhanden ist, durch Sichten des Materials für eine Verwendung in anderen Zusammenhängen oder durch Gespräche über pädagogische Fragen in Arbeits- beziehungsweise in Beratungssituationen. Lernwerkstätten erscheinen häufig wie »offene Klassenzimmer« und wollen auch für diesen Typ von Lernumgebung in Grenzen ein Modell abgeben.

In den Lernwerkstätten sollen die Lernenden inspirierende Arbeitsumgebungen vorfinden, welche Gelegenheit bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren. Lernwerkstätten sind deshalb Ort des Fragens, des Untersuchens, des Entdeckens, des Staunens und des (Er)Findens (vgl. Hagstedt 1998).

Folgende Qualitätsmerkmale gelten für eine Lernwerkstatt als zentral:

Die Lernwerkstatt

- dient als Ideenbörse, fungiert als »Materialbörse« und hält ein fächer- und disziplinübergreifendes beziehungsweise für unterschiedliche Zielgruppen gestaltetes Material zum Themenfeld bereit
- ist multifunktional und bietet ausreichend Platz für die Realisierbarkeit unterschiedlicher individueller, aber auch gemeinsamer Aktionen

- hält Gegenstände bereit, welche die Lernenden inspirieren, zum Denken anregen, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen
- ist offen für die Vielfalt der Gestaltung der Lernimpulse
- ermöglicht den Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten
- bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse
- bietet Gelegenheit zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an
- kann je nach Themenwahl aufgebaute und gestaltete Lernumgebungen (Lernbuffet, Lerngarten, Stationen) haben. Aufgebaute Lernumgebungen haben ein Minimum an instruktiven Arbeitsanleitungen.

1.2.2 Die Rolle der Lehrenden – Lernbegleitung

Die Rolle der Lehrenden zeigt sich darin, dass den Lernenden Zeit, aber auch Raum gegeben wird, um sich einem Lerngegenstand in einer für die Lernenden individuellen und geeigneten Art und Weise zu nähern. Die Lernenden werden in ihrem Lernen begleitet, und die Lernbegleiter sorgen dafür, dass die Lernwege und Lernergebnisse reflektiert und dokumentiert (protokolliert) werden.

Daraus ergeben sich die speziellen Anforderungen an das Handeln, aber auch an die pädagogische Haltung der Lehrpersonen. Die wesentlichen Aufgaben für eine Lernbegleitung liegen in folgenden Bereichen:

| Bereich | Inhalt |
|------------------------------|--|
| Lernräume | – Konzeption, Organisation, Arrangierung und Strukturierung der Lernumgebung |
| Lernbegleitung | – DialogpartnerInnen für Lernende – BeobachterInnen und AnalytikerInnen der Arbeits- und Lernprozesse – Beratung der Lernenden (Fehlersuche, Hilfestellungen, Reflexion) |
| Reflexion der Lernergebnisse | – Entwicklung einer systematischen und wertschätzenden Feedbackkultur (Lernjournal, Portfolio, Dialoge) |

1.2.3 Die Rolle der Lernenden – Lerngruppe

Die Lernenden sind in der Lernwerkstatt die zentralen Persönlichkeiten. Neben der Wissensaneignung sollen die Lernenden in folgenden Kompetenzen gefördert und unterstützt werden:

- Fragen lernen
- Selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten
- Individuelles und gemeinsames Arbeiten
- Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses

1.3. Entdeckendes Lernen

Im Fokus dieser Lernprozesse steht das Entdeckende Lernen. Entdeckendes Lernen wird oft auch als forschendes, exploratives, eigenständiges, eigenaktives oder autonomes Lernen bezeichnet.

Das Entdeckende Lernen hat seine Wurzeln im antiken Griechenland und wurde ab ca. 1960 in den USA unter dem Begriff »Discovery Learning« und später unter »Inquiry based education« oder schlicht »Inquiry« durch Jerome Bruner bekannt. Diese Umbenennung war notwendig, weil Discovery Learning zu sehr den Eindruck vermittelt, dass es um das Entdecken von etwas Neuem geht. Im Zentrum steht aber der Prozess des Herausfindens und des Wiederentdeckens und des Weiterdenkens vorhandener Erkenntnisse bzw. der Aktivierung von Vorwissen, was mit Inquiry besser umschrieben ist.

Entdeckendes Lernen präsentiert sich in zwei Ausprägungen:

- Ausprägung eins präsentiert den Lernenden das Wissen in Form einer selbst zu erarbeitenden Aufgabenlösung. Der zu entdeckende Lerninhalt ist umrissen, begrenzt und von aussen gegeben.
- In der Ausprägung zwei geht es um das Entdecken der Welt durch die Lernenden selbst. Die Lernenden geben sich die Forschungsfrage, den Lerninhalt selber und begeben sich mit Hilfe der Lernbegleitung auf eine eigene Lernspur.

Reinmann-Rothmeier und Mandl haben zum Stichwort Entdeckendes Lernen Folgendes geschrieben: Lernen kann dann als »entdeckend« betitelt werden, wenn es folgende Eigenschaften hat:

Lernende

- setzen sich aktiv mit Problemen auseinander
- sammeln selbständig Erfahrungen
- führen bei passenden Gelegenheiten Experimente durch
- erlangen dadurch neue Einsichten in komplexe Sachverhalte und Prinzipien.

Bei der Durchsicht der Eigenschaftsliste wird klar, dass »Entdeckendes Lernen« dem konstruktivistischen Paradigma zugerechnet werden muss. Die historischen Konzepte von Bruner weisen bereits konstruktivistische Ansätze auf. Entdeckendes Lernen kann daher im Grunde weniger als didaktisches Modell, sondern vielmehr als pädagogische Grundhaltung angesehen werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 613 ff).

1.4 Lernwerkstattarbeit zwischen Konstruktion und Instruktion

Lernwerkstattarbeit bewegt sich zwischen instruktiven (angeleiteten, rezeptartigen) und konstruktiven (offenen) Lernarrangements. Hagstedt (2009) zeigt auf, dass es sich um ein Zusammenspiel zwischen Umwelt und Aktivität bzw. Passivität der Lernenden handelt, und hat dies wie folgt umschrieben:

| | Die Lernenden sind passiv | Die Lernenden sind aktiv |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Die Umwelt ist aktiv | <i>Vermittlungsansatz</i> | <i>Explorationsansatz</i> |
| Die Umwelt ist passiv | <i>Selbstentfaltungsansatz</i> | <i>Konstruktionsansatz</i> |

- *Vermittlungsansatz*: Eine gezielt ausgewählte, didaktisierte Lehr-Lernumgebung und strukturierte Arbeitsaufträge steuern die Werkstattarbeit.
- *Explorationsansatz*: Anregende Lernlandschaften mit Erkundungswerkzeug und Naturmaterialien laden ein, eigene Forschungsfelder zu finden und zu entdecken.
- *Selbstentfaltungsansatz*: Lernsituationen konstituieren sich bei Gelegenheit. WerkstattbetreuerInnen beschränken sich darauf, inzidentelles (zufälliges) Lernen nebenbei zu unterstützen.
- *Konstruktionsansatz*: Lernwerkstätten fordern zu individuellen Wirklichkeitskonstruktionen heraus und ermöglichen den Ausbau bereits bestehender subjektiver Wissensnetze.

2. Der Lerngarten – eine gestaltete Lernumgebung

Im Kanton St. Gallen wurde im Zuge der LehrerInnenbildungsreform die Pädagogische Hochschule (PHSG) aufgebaut und an fünf Standorten wurden Regionale Didaktische Zentren (RDZ) errichtet. Die Angebote (Beratung und Weiterbildung, Mediathek sowie die Lernwerkstatt) können nebst den Studierenden und Dozierenden auch von Lehrpersonen der Volksschulstufe genutzt werden. Seit der Eröffnung der Lernwerkstätten in den RDZ hat sich gezeigt, dass vor allem gestaltete Lernumgebungen in Form von Lerngärten grossen Anklang bei den Lehrpersonen finden. Die Lehrpersonen kommen mit ihren Klassen oder Lerngruppen in den Lerngarten, wo sie von den Beratungspersonen der Lernwerkstatt betreut und beraten werden. Die Hauptverantwortung für das Lernen der Kinder und Jugendlichen übernehmen die Lehrpersonen (vgl. Hangartner 2009).

Der Lerngarten versteht sich im Konzept der RDZ des Kantons St. Gallen als eine gestaltete Lernumgebung innerhalb der Lernwerkstatt. Die Lernarrangements ermöglichen ein handlungs- und erlebnisorientiertes, intensives Lernen und Entdecken.

Folgende Eckpunkte charakterisieren einen Lerngarten:

- Er bezieht sich auf ein Thema, das im Lehrplan der Volksschule des Kantons St. Gallen verankert ist.
- Das Thema wird fächerübergreifend (interdisziplinär) in Angebote für alle Stufen der Volksschule aufbereitet. Es entstehen gestaltete Lernarrangements.
- Das Angebot ist zeitlich begrenzt (meist ein Semester) und fix im RDZ eingerichtet.

Abb. 1: Impressionen aus Klassenbesuchen im Lerngarten




- Die Lernarrangements im Lerngarten sind möglichst selbsterklärend und handlungsorientiert (Entdeckendes Lernen).
- Die Lernarrangements sind teils konstruktiv, teils instruktiv formuliert.
- Der Lerngarten dient als Ideenbörse für Studierende, Dozierende, aber auch für alle Lehrpersonen der Volksschulstufe.
- Das Konzept ermöglicht einen strukturierten Klassenbesuch.

Im folgenden Kapitel soll anhand des Themas »Sprachspass« dargelegt werden, wie sich ein Lerngarten in der Praxis gestaltet (Abb. 1).

3. »Sprachspass« – ein Sprachthema im Lerngarten

Im Sinne einer gestalteten Lernumgebung wurde im Regionalen Didaktischen Zentrum (RDZ) Wattwil dieser konkrete Lerngarten entwickelt, der sich rund um Sprache oder eben »Spass mit Sprache« dreht. Der Lerngarten richtete sich an alle Stufen der obligatorischen Schule, das heisst erstes bis neuntes Schuljahr. Zudem wurde bewusst darauf geachtet, dass das Beherrschen des Lesens nicht überall zwingend vorausgesetzt wurde. Somit war auch ein Besuch von Kindergartenklassen möglich.

Abb. 2: Beispiele aus dem Lerngarten »Sprachspass«: Kaugummiturnen

| | | | |
|--|--|---|----------------------------|
|  | | Fachbereich: Sprache: Sprechen | Thema: Lesen |
| Titel: Kaugummiturnen | | | 2.1 |
| Stufe: <input checked="" type="checkbox"/> KG <input checked="" type="checkbox"/> US <input type="checkbox"/> MS <input type="checkbox"/> OS | | Arbeitsform: <input checked="" type="checkbox"/> I <input checked="" type="checkbox"/> II <input checked="" type="checkbox"/> III | Zeit: 10 Minuten |
| Ziel: - Möglichst viele verschiedene Mundgymnastikformen mit dem Kaugummi formen - Mundmuskulatur stärken | | | |
| Material: Gefüllte Kaugummimaschine, Spiegel in Holzvorrichtung, Bildvorlagen im Sack, Kaugummientorgungsmöglichkeit (oranjer Becher), Tischset | | | |
| Arbeitsauftrag: 1. Hol dir 1 bis 2 Kaugummis aus der Smilemaschine, benenne die Farbe und setz dich vor den Spiegel. 2. Bilde mit dem Kaugummi die verschiedenen Formen nach Bildvorlage und betrachte dich dabei im Spiegel. (Hände nicht benutzen!). Achte auf die schwarzen Klebpunkte: Zum Ziehen Hände erlaubt. 3. Kaugummi im orangen Becher entsorgen 4. Wasch dir die Hände nach diesem Posten!. | | | |
| Varianten: Partnerarbeit: Erzählt euch frei eine Geschichte und formt mit dem Kaugummi die Nomen. | | | |
| Kontrolle: Spiegel und Bildvorlage | | | |



Bei der Entwicklung des Lerngartens wurden zehn Themenschwerpunkte gesetzt: Schreiben, Lesen, Wörter, Zeichen und Signale, Musik, Sinne, Rätsel, Sprachschwierigkeiten, Computer und Sprachexperimente. Bei der Ausarbeitung war zentral, dass zu den einzelnen Themenschwerpunkten Ideen und Arbeitsanleitungen entwickelt wurden, die den Lernenden ein selbständiges Lernen ermöglichten. Vor allem sollten die Aufgaben dem Entdeckenden und Handelnden Lernen im Sinne einer Lernwerkstatt gerecht werden.

Insgesamt wurden über 70 einzelne Stationen ausgearbeitet, die sich den verschiedenen Schwerpunktthemen zuordnen liessen. So gab es zum Beispiel zum Thema »Schreiben« ein Zauberkasten-ABC, Geheimschriften, Geheimtinte, Duftgeschichten und vieles mehr. Mit besonderem Eifer haben sich die Kleinsten beim Thema »Lesen« mit dem Kaugummiturnen befasst (Abb. 2). Es durften aber auch Schwindelgeschichten erfunden werden oder im Sand mit Namen experimentiert werden. Rund um die »Sinne« wurde gebacken, geknetet oder getastet. Die Morse- und Indianerzeichen konnten unter dem Aspekt »Zeichen und Signale« ebenso erkundet werden, wie auch die Gebärdensprache. Zudem luden diverse Rätsel zum Verweilen ein.

Der gesamte Lerngarten mit den über 70 unterschiedlichen Arbeitsstationen wurde in den Räumlichkeiten der Lernwerkstatt aufgebaut. Auf die Besucherinnen und Besucher sollte er möglichst ansprechend und einladend wirken. Die Lehrper-

sonen aller Stufen liessen sich anlässlich von Startveranstaltungen in die Arbeitsweise des Lerngartens einführen und entschieden sich anschliessend für einen Besuch mit der eigenen Klasse, wobei zuerst noch eine Auswahl geeigneter Stationen für die Arbeit mit der Klasse getroffen werden musste. In der Regel dauerte der Besuch des Lerngartens durch eine Klasse rund zwei bis drei Stunden. Die Lernenden arbeiteten dabei weitgehend selbständig und protokollierten ihre Ergebnisse, damit diese im Unterricht noch weiterbearbeitet werden konnten.

Eine Klasse beschreibt den Besuch im Lerngarten »Sprachspass« wie folgt: »Kaum angekommen, konnten wir wählen, ob wir alleine oder zu zweit arbeiten wollten. Dann ging es los: In verschiedenen Räumen fanden wir viele spielerische Übungen oder Spiele zu einzelnen Themen. Vieles wurde ausprobiert: Xylophon, Knöpfe mit einem Röhrchen transportieren, einander Nachrichten übermitteln mit einem Morsegerät und vieles mehr. Die zwei Stunden vergingen wie im Flug und schon bald hiess es wieder Abschied nehmen. Später schrieben wir in der Schule zu zweit auf, was uns im Lerngarten gefallen hatte und was nicht. Bei den meisten Gruppen blieb die Spalte »Was uns nicht gefallen hat« trotz intensiven Nachdenkens leer. Ein gutes Zeichen!«

Die Lehrerin bemerkte zu diesem Besuch: »Wenn 19 Fünft- und Sechstklässler zwei Stunden lang intensiv arbeiten und es keinem in den Sinn kommt, eine Pause zu fordern, spricht das für den Lerngarten selber.« Und eine weitere Besucherin meinte: »Der Lerngarten ist ein Lernort, wo man gerne verweilen möchte.«¹

Literatur

- ERNST, KARIN (1993): In: Ernst, Karin; Wedekind, Hartmut (Hg): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- HAGSTEDT, HERBERT (1998): *Pädagogische Werkstätten – Zauberbühnen oder Inseln des Zweifels*. In: Kemnade, Ingrid (Hg.): *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten*. Oldenburg: Oldenburger Universität
- DERS. (2009): *Von Dessau über Kassel nach Sargans*. Skript zum Thema Typologie von Lernwerkstätten anlässlich der 4. RDZ Tagung. Sargans, Sommer 2009
- HANGARTNER, WERNER (2009): *Orte praxisorientierter Wissensvermittlung – Lernwerkstätten an den regionalen Didaktischen Zentren des Kantons St. Gallen*. In: *KON TEXIS* 30. Berlin. Technischer Jugendfreizeit- und Bildungsverein (tjbv) e.V.
- REICH, KERSTEN (2008): *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI; MANDL, HEINZ (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- WEDEKIND, HARTMUT (2006) *Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation*. In: *Gruppe & Spiel*, H. 4. Seelze: Friedrich.

¹ Die gesamten Dokumente rund um den Lerngarten »Sprachspass« sind elektronisch vorhanden und auf einer CD-ROM zusammengefasst. Die CD-ROM kann auf Anfrage beim RDZ Wattwil gegen einen Unkostenbeitrag angefordert werden. Anfragen richten Sie an: rdzwattwil@phsg.ch

Martina Adlassnig, Ute Zippusch

Lehr.Lern.Räume – Räume zum Lernen

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Der Publikationsumfang hinsichtlich des Themas »Räume zum Lernen« erweiterte sich im letzten Jahrzehnt erheblich. Dieser Umstand ist größtenteils auf die Erschließung der virtuellen Welt zurückzuführen, welche neue Lehr- und Lernwelten schuf. Dementsprechend ist die vorliegende Bibliographie sowohl auf die multimedialen Lernwelten als auch auf die traditionellen bzw. klassischen Lernumgebungen ausgerichtet. In unserer bibliographischen Darstellung können wir nur eine kleine, aber uns wesentlich erscheinende Auswahl präsentieren und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Wir konzentrieren uns auf Publikationen, welche in den letzten zehn Jahren erschienen sind, und listen diese in alphabetischer Reihenfolge auf.

1. Lehr.Lern.Räume

Barnard, Roger (Hrsg.): Creating classroom communities of learning. International case studies and perspectives. Bristol (u.a.): Multilingual Matters, 2009. ISBN 978-1-84769-113-2

Beaulieu, Daniel: Klimazone Klassenzimmer. 88 originelle Techniken für eine bessere Lernatmosphäre. Donauwörth: Auer, 2008. ISBN 978-3-403-04794-0

Buddensiek, Wilfried: Lernräume analysieren und gestalten. Stuttgart: Dt. Sparkassen Verl., 2006.

Busch, Imke; Neumann, Christine; Neumeier, Angelika: Ich gestalte mein Klassenzimmer. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2004. ISBN 3-486-96075-X

MARTINA ADLASSNIG studiert Deutsch und Geschichte (Lehramt) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: madlassn@edu.uni-klu.ac.at

UTE ZIPPUSCH studiert Deutsch und Französisch (Lehramt) an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: uzippusc@edu.uni-klu.ac.at

- De Corte, Erik (Hrsg.): Powerful learning environments. Unravelling basic components and dimensions. Amsterdam (u. a.): Pergamon, 2003. ISBN 0-08-044275-7
- Egger, Rudolf (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2008. ISBN 978-3-531-16170-9
- Fink, Veronika; Fritz, Markus (Hrsg.): Lesen und Lernen in der Schulbibliothek. Bozen: Pädag. Inst., 2004.
- Fraundorfer, Andrea (Hrsg.): Schulen, die es anders machen. Lernwelten für die Zukunft gestalten. Wien: Löcker, 2008. ISBN 978-3-85409-505-7
- Green, Norm; Green, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 4. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2009. ISBN 978-3-7800-4937-7
- Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. ISBN 978-3-7815-1270-2
- Jonassen, David H. (Hrsg.): Theoretical foundations of learning environments. Mahwah: Erlbaum, 2000. ISBN 0-8058-3215-7
- Noack, Marleen: Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1996. ISBN 3-89271-619-6
- Schroer, Markus: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2006. ISBN 3-518-29361-3
- Ullrich, Christian: Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen. Konzeption und Implementierung eines Frameworks. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl., 2005. ISBN 3-8350-0016-0
- Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Auer, 2005. ISBN 978-3-89670-480-1
- Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. ISBN 3-7815-1476-5

2. Lern.Kunst.Lese.Räume

- Bachner, Silke; Kehse, Sabine: Schulen innen schöner machen. Kunstprojekte für Kinder. Klasse 1–6. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2009. ISBN 978-3-8346-0494-1
- Batmaz, Özgür: Schularchitektur und Lernumgebung. Der Einfluss auf das Lernen. Saarbrücken: Müller, 2008. ISBN 978-3-639-06221-2
- Brauns, Martin: Ein Plan für Schulen der Zukunft. Neue Qualitätsmaßstäbe und zeitgemäße Arbeitsweisen für den Bau, die Sanierung und die Ausstattung. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2007. ISBN 978-3-8334-9127-6
- Crosbie, Michael J.: Class architecture. Mulgrave: Image Publ., 2001. ISBN 1-86470-099-8
- Dawidowski, Christian (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2006. ISBN 978-3-8340-0115-3
- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium, 2010. ISBN 978-3-89129-956-2

- Gessner, Elisabeth; Kuhley, Horst Paul: Leseprojekte in der Sekundarstufe. Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesedidaktik. Kassel: Kassel Univ. Press, 2010. ISBN 978-3-89958-493-6
- Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmansweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2007. ISBN 978-3-8340-0197-9
- Jon, Helgi: Architekturpsychologie des Schulbaus. Diessen: Verl. NotaBene, 2008. ISBN 978-3-939605-04-1
- Matheisen, Ulrike; Ploeger, Vera: Kunsträume. Gestaltung von Innen- und Außenräumen in der Schule. Braunschweig: Westermann, 2007. ISBN 978-3-14-162079-5
- Norris, Jill: Die Welt im Klassenzimmer. Reizvolle Gestaltungsideen aus fünf Kontinenten. Donauwörth: Auer, 2008. ISBN 978-3-403-06150-2
- Reuter, Werner; Theis, Gebhard: Spielräume, Spaßräume, Lernräume. Sommertheater Pustebume: Theaterpädagogische Anregungen nicht nur für SonderpädagogInnen. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 1997. ISBN 978-3-8080-0317-6
- Watschinger, Josef; Kühebacher, Josef (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. Ein Projekt des pädagogischen Instituts für die deutsche Sprachgruppe, Bozen. Bern: h.e.p., 2007. ISBN 978-3-03905-278-3

3. Virtuelle.Räume

- Alberti, Maike: Lesen im Wandel der Multimediageneration. Einflüsse des Internets auf Leseverhalten und Lesekompetenz. Saarbrücken: VDM; 2007. ISBN 978-3-8364-1511-8
- Arnold, Patricia: Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. Münster (u. a.): Waxmann, 2001. ISBN 3-8309-1107-6
- Bonfadelli, Heinz (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, 2002. ISBN 3-907526-99-6
- Frederking, Volker (Hrsg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 60. Geburtstag gewidmet. München: KoPäd.-Ver., 2008. ISBN 978-3-86736-041-8
- Haake, Jörg; Schwabe, Gerhard; Wessner, Martin (Hrsg.): CSCL-Kompodium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München, Wien: Oldenbourg, 2004. ISBN 3-486-27436-8
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2009. ISBN 978-3-531-16365-9
- Jonas, Hartmut; Rose, Kurt: Computerunterstützter Deutschunterricht. Frankfurt/M., Wien (u. a.): Lang, 2002. ISBN 3-0391-36992-1
- Kritzenberger, Huberta: Multimediale und interaktive Lernräume. München, Wien: Oldenbourg, 2005. ISBN 3-486-27402-3
- Kron, Friedrich Wilhelm; Sofos, Alivisos: Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München (u. a.): Reinhardt, 2003. ISBN 3-497-01643-8

- Kuzminykh, Ksenia: Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik. Frankfurt/M., Wien (u. a.): Lang, 2009. ISBN 978-3-631-59028-7
- Mödritscher, Felix: Adaptive e-learning environments. Theory, practice, and experience. Saarbrücken: Müller, 2008. ISBN 978-3-639-02635-1
- Moser, Heinz: Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum, 2008. ISBN 978-3-907526-75-0
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2010. ISBN 978-3-531-16164-8
- Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias; Zobel, Annett: Kompendium multimediales Lernen. Berlin (u. a.): Springer, 2008. ISBN 978-3-54037-225-7
- Niegemann, Helmut M.: Neue Lernmedien. Konzipieren, entwickeln, einsetzen. Bern: Huber, 2001. ISBN 3-456-83448-9
- Reiter, Anton (Hrsg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerl., 2001. ISBN 3-7065-1664-0
- Rey, Günter Daniel: Gestaltungsempfehlungen für multimediale Lernumgebungen. Zur Gestaltung dynamischer, interaktiver Visualisierungen. Saarbrücken: Müller, 2008. ISBN 978-3-8364-8231-8
- Riser, Urs: Konzeption und Entwicklung interaktiver Lernprogramme. Kompendium und multimedialer Workshop Lernen interaktiv. Berlin (u. a.): Springer, 2002. ISBN 3-540-67437-3
- Sander, Uwe; von Gross, Frederike; Hugger, Kai-Uwe: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2008. ISBN 978-3-531-15016-1
- Schlickau, Stephan: Neue Medien in Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/M., Wien (u. a.): Lang, 2009. ISBN 978-3-631-58703-4

4. Hör.Sprach.Räume

- Abraham, Ulf: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2008. ISBN 978-3-931240-47-9
- Bernius, Volker (Hrsg.): Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. ISBN 978-3-525-49095-2
- Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010. ISBN 978-3-525-48008-3
- Gehring, Wolfgang (Hrsg.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. (= Unterrichts-Perspektiven. Fremdsprachen.) Braunschweig: Schroedel, 2010. ISBN 978-3-507-71213-3
- Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und des Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. ISBN 3-525-48006-7

- Huber, Ludowika (Hrsg.): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. ISBN 3-525-48003-2
- Knapp, Werner; Rösch, Heidi (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg: Fillibach, 2010. ISBN 978-3-931240-53-0
- Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdt. Verl., 1999. ISBN 3-531-12870-1
- Wasserfall, Kurt: Erzählen lernen. Ein Workshop zur Entwicklung der Sprachkompetenz. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2004. ISBN 978-3-86072-935-7

5. Lern.Räume in deutschdidaktischen Zeitschriften

- Hypertext – Hyperfiction, Der Deutschunterricht, Heft 2, 2001
- Internet, ide. Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, 2009
- Internet, Praxis Deutsch, Nr.158, 1999
- Internet-Projekte, Deutschunterricht, Heft 5, 2001
- Internet – Sprache, Literatur und Kommunikation, Der Deutschunterricht, Heft 1, 2000
- Medien: Alltag und Visionen, Deutschunterricht, Heft 3, 2002
- Medienkommunikation, Der Deutschunterricht, Heft 2, 2002
- Medienwelten – Jugendwelten, Pädagogik, Heft 5, 2008
- Neue Medien, ide. Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, 1999
- Neue Medien – recherchieren, produzieren, präsentieren, Deutschunterricht, Heft 6, 2008
- Offenen Unterricht weiterentwickeln, Pädagogik, Heft 4, 2009
- Schule als Erfahrungsraum, Pädagogik, Heft 4, 2010
- Raum und Räume. Praxis Deutsch, Heft 207, 2008

6. Internetquellen

- http://www.amma.de/switalla/home/index,id,12,selid,133,type,VAL_MEMO.html (17.6.2010): Bernd Switalla, Universität Bielefeld: Lernen in Zeiten des Internet
- <http://www.fachdidaktik-einecke.de/inhalt.htm> (17.6.2010): Online- Didaktik von Günther Einecke; viele Unterrichtsvorschläge unter der Rubrik Mediendidaktik
- <http://www.lehrer-online.de/> (17.6.2010): Unterrichten mit digitalen Medien. Service- und Informationsplattform für Lehrerinnen und Lehrer von lo-net GmbH in Köln
- <http://www.montag-stiftungen.com/lebensraum-schule-grundlagen/> (17.6.2010)
- http://www.femkom.de/raphael/Diplomarbeit_Raphael_Kurz.pdf (17.6.2010) Exploration innovativer virtueller Lernräume im Internet und die sich daraus ergebenden Impulse für die Ausbildung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen
- <http://www.schule.bayern.de/unterricht/schulfaecher/Deutsch/> (17.6.2010): Seite von Günther Neumann, Landesbeauftragter für den Computereinsatz im Fachunterricht Deutsch

NACHRU F
auf
Mag. Friedrich Janshoff
1949 – 2010

Am Mittwoch, dem 21. Juli 2010, ist unser lieber Kollege, Mitarbeiter und Freund Friedrich Janshoff in seiner Heimatstadt Bochum verstorben. Er wird dort auch seine letzte Ruhe finden. Friedrich Janshoff wurde 1981 als ausgewiesener wissenschaftlicher Fachmann für Germanistische Linguistik an das Institut für Germanistik unserer Universität berufen. Dort war er als Assistent neben der Forschungs- und Lehrtätigkeit in seinem speziellen Fachgebiet bis 1987 auch Mitherausgeber und Redakteur der damals rein bibliographischen Fachzeitschrift »Informationen zur Deutschdidaktik«. Von 1987 bis 1995 war er als Lektor am Institut für Germanistik in den Bereichen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Deutsch als Fremdsprache tätig. Seit 1988 arbeitete er außerdem als freier Mitarbeiter – als Spezialist für Bibliographisches – an der »ide«, der Nachfolgezeitschrift der bibliographischen »Informationen zur Deutschdidaktik«, mit. In dieser Eigenschaft verfasste er die meisten Bibliographien zu den »ide«-Themenheften, die wegen ihrer Qualität sehr geschätzt oft von anderen Institutionen übernommen, nachgedruckt bzw. auf ihren Websites publiziert wurden und werden. 2005 übersiedelte er wieder nach Bochum, wo er in der Folge als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache tätig war.

Friedrich Janshoff war ein ausgesprochener Familienmensch. Er hing sehr an seinen Söhnen Daniel und Dominik und hatte bis zuletzt eine sehr enge Beziehung zu ihnen, auch nachdem sie als jugendliche Erwachsene nach Deutschland gingen, um dort zu studieren. Und er unterstützte nach Kräften seine Frau Brigitte, als sie sich in Kärnten sozial engagierte und 1996 gemeinsam mit Ingrid Amann das Mädchenzentrum Klagenfurt gründete, dessen Geschäfte sie bis heute führt.

Friedrich Janshoff kannte den sprach- und literaturwissenschaftlichen Buchmarkt des deutschen Sprachraums wie kein anderer und es gab und gibt auf dem Gebiet der Bibliographie keine vergleichbare Persönlichkeit. Aber er war kein Karrieremensch, er liebte es vielmehr, im Hintergrund zu arbeiten und seiner Leidenschaft, dem Aufstöbern, Sammeln, Klassifizieren und Bibliographieren von Büchern, zu frönen. Und so wurden seine eminente wissenschaftliche Begabung und seine außerordentlichen fachlichen Kenntnisse in der Fachwelt nicht in dem Ausmaß wahrgenommen und anerkannt, das sie verdient hätten. Aber jene, die enger mit ihm zusammenarbeiteten, die wussten es, sie bewunderten sein umfassendes Wissen, seine Genauigkeit, seine Umsicht und seinen Weitblick. Und schätzten ihn als einen geradlinigen und offenen Menschen und loyalen Freund. Hier, im Hintergrund, konnte er seine unschätzbare wissenschaftliche Beratertätigkeit entfalten – für viele Kolleg/inn/en, für mehrere Generationen von Student/inn/en, für die Zeitschrift »ide« und für die Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse an der Universität Klagenfurt. Er hinterlässt dementsprechend eine große, öffentlich wohl zu wenig wahrgenommen Lücke. Jene aber, die ihn näher kannten, sind sich dessen bewusst und sie werden ihn nicht vergessen.

Klagenfurt, am 22. Juli 2010

Robert Saxer, Werner Wintersteiner

Das Gedicht im Unterricht

Stefanie Petelin

»Die Welt steht auf kein Fall mehr lang« Eine Annäherung an Nestroys »Couplet«

Die *ide* betritt diesmal »Lernräume« – und so möchte ich frischen Wind in einen historischen Raum bringen, den es vom Staub der vergangenen Jahrzehnte zu befreien lohnt. Bester Beweis dafür war für mich die jüngst erlebte Matinee Max Müllers, Doris und Karin Adams mit Couplets, Monologen und Gedanken von Johann Nestroy, die mir dessen Zeitlosigkeit und Frische wieder ins Bewusstsein riefen und mich darüber wundern ließen, dass er in den Schulen zumeist unterrepräsentiert ist.

Auch Jürgen Hein kommt zu der Auffassung, dass Nestroy zu jenen Autoren gehört, »[...] die für das Verständnis der Schüler als zu schwer oder zu leicht, für zu wenig ›bildungshaltig‹ oder ›tiefgründig‹ gehalten werden [...]« (Hein 1998, S.17) und die Literaturdidaktik daher Probleme hat, ihn in den Kanon aufzunehmen. Und das, obwohl Namen wie Ödön von Horváth, Ludwig Wittgenstein, Karl Kraus, Egon Friedell (der Nestroy den »einzigen österreichischen Philosophen« nannte) und nicht zuletzt Thomas Bernhard auf die Vorzüge Nestroys hinwiesen, Letzterer zeigt insbe-

sondere die Aktualisierungsfähigkeit Nestroy'scher Texte. Diese Aktualisierungsfähigkeit möchte ich anhand des aus der Mode gekommenen »Couplets« zeigen und darlegen, dass es einen geeigneten Einstieg in die Welt der (Theater-)Lyrik, aber auch der oft schwer zugänglichen Dramatik bietet.

Empfehlung zum fachdidaktischen und methodischen Herangehen

Es empfiehlt sich aufgrund des notwendigen sicheren Umganges mit Texten eine Bearbeitung des Themenkomplexes in der Mittel- oder Oberstufe. Darüber hinaus ist eine fächerübergreifende Behandlung sinnvoll – insbesondere in den Fächern Geschichte und Sozialkunde (Einfluss von Politik und Zensur auf die Lebensbereiche, insbesondere die Kunst), Psychologie (Idee des Weltuntergang), Musik (Umsetzung des Couplets, Vorform des Chansons, Rap), Bildnerische Erziehung und eventuell Englisch.

Arbeitsschritt 1: Einstieg – Zugang schaffen

Im Sinne einer handlungsorientierten Literaturdidaktik soll versucht werden, den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen. Daher würde ich empfehlen, das Couplet als Einstieg zu einem Unterrichtsschwerpunkt, der eine kreative Beschäftigung mit dem Weltuntergang als Leitmotiv hat, zu verwenden. Ausgangspunkt kann die Beschäftigung mit einem visuellen Impuls sein, zu dem die SchülerInnen eine Assoziationskette zum Thema Weltuntergang bilden. Die daran anschließende Audio-Vorführung des Couplets ist begleitet vom ausgegebenen Nestroy-Text, bei dem es die

Möglichkeit zu Randseitenkommentaren für spontane Bemerkungen gibt.

In weiterer Folge kann man im Unterricht zum Beispiel auf Brechts *Moritat von Mackie Messer*, Ausschnitte aus Karl Kraus' *Die letzten Tage der Menschheit*, Thomas Bernhards *Der Theatermacher*, aber auch Texte von Jura Soyfer, Herbert Eisenreich oder Christine Lavant eingehen und so eine intertextuelle Verortung vornehmen. Am Ende der Unterrichtssequenz zum Weltuntergang ist eine vergleichende Betrachtung (inhaltliche und formale Differenzen, Gemeinsamkeiten) der behandelten Texte und Bilder anzustreben.

Arbeitsschritt 2: Arbeit am Text – Themenblöcke in Gruppen bearbeiten

Nun sollen in Arbeitsgruppen verschiedene Themenblöcke bearbeitet werden:

- a) *Formale Betrachtung*: Was ist ein Couplet? Welche sprachlichen Besonderheiten (Sprachverwendung, dialektale Elemente und Färbung) sind zu beobachten? Wortschatzwandel (Lexik: Capriz, Crida ... – Worterklärungen erarbeiten)? Welche formalen Besonderheiten gibt es? Analysieren des Couplets (Rhetorik, Form, Aufbau) – Mehrstrophigkeit mit Refrain und gleich gebauten Strophen nach der gleichen Melodie, gereimte Verspaare (frz. »couplet« – Zeilenpaar).
- b) *Zeit-, literatur-, kultur- und sozialgeschichtlicher Kontext*: Anhand der Betrachtung von Originaltexten (z. B. Gesetzestexte, kritische Beiträge, Zeitungsartikel ...), aber auch durch die Recherche mittels neuer Medien (empfohlen sei die Seite der Nestroygesellschaft: www.nestroy.at) sollen neben einem Zeitbild (Zensur, Wie-

ner Kongress, Metternich, Revolution 1848) auch der zeitgenössische Theaterbetrieb und die Produktionsbedingungen der Vorstadttheater und jene Nestroys im Speziellen (Bearbeitungspraxis fremder Vorlagen) herausgearbeitet werden.

- c) *Rezeptionsaspekte und Aufführungspraxis*: Welche Funktionen hat das Couplet im Stück? Warum war das Couplet gerade in dieser Zeit so beliebt (Auftrittscouplet: für Schauspieler wirkungsvoller Auftritt, Vertrautmachen mit Bühnenfigur; Möglichkeit zu tagesaktuellen Strophen, um der Zensur zu entgehen, später dann allgemeine Kritik an politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen)? Welche Gründe gibt es demnach für Zusatz- oder Zeitstrophen (Beispiele: Karl Kraus; Attila Hörbiger als Knie-riem – *youtube*-Video → SchülerInnen sollen Gegenstand der Kritik erkennen)? Wie steht es um Theaterkritik? Welche Nachfolger gibt es als Dichter von Zusatzstrophen? (Karl Kraus, Otto Basil, Hans Weigel, Josef Hader, Werner Schneyder ...)?
- d) Nestroys Dramatik im Kontext seiner Biographie, Entstehung und Inhalt des *Lumpazivagabundus* und Motiv (Shakespeares *Sommernachtstraum*), Diskussion um die Aktualität der Thematik.

Arbeitsschritt 3: Gemeinsame Präsentation und Diskussion – Wissen austauschen

Im nächsten Abschnitt sollen die erarbeiteten Kernaussagen jedes Themenblocks präsentiert und diskutiert werden – Ziel muss sein, Interpretationsansätze des Couplets zum biographi-

Es ist kein Ordnung mehr jetzt in die Stern¹

Es is kein Ordnung mehr jetzt in die Stern.
D' Kometen müßten sonst verboten wer'n;
Ein Komet reist ohne Unterlaß
Um am Firmament und hat kein Paß,
Und jetzt richt a so a Vagabund
Uns die Welt bei Butz und Stingel z' Grund;
Aber lassn ma das wie's oben steht,
Auch unt sieht man, daß's auf n Ruin losgeht.
Abends traut man ins zehnte G'wölb sich nicht hinein
Vor Glanz, denn sie richten's wie d' Feentempel ein;
Der Zauberer Luxus schaut blendend hervor,
Die böse Fee Crida sperrt nacher 's G'wölb zur.
Da wird Einem halt angst und bang,
Die Welt steht auf kein Fall mehr lang.

Am Himmel is die Sonn jetzt voll Capriz,
Mitten in die Hundstag gib't kein Hitz;
Und der Mond geht auf so roth, auf Ehr
Nicht anderster, als wann er b'soffen wär.
Die Milliichstraßen oben, die verliert ihren Glanz,
Die Milliweiber obn verpantzen s' ganz;
Aber lassn ma das, herunt geht's z' bunt.
Herunt schon sieht man's klar, die Welt geht z' Grund.
Welche hätt so ein g'schecketen Wickler einst mögn,
A Harlekin is ja grad nur a Spitzbub dagegn;
In Sommer tragn s' Stiefel, à jour-Strümpf im Schnee,
Und statt Haubn habn s' gar Backenbärt von tull anglais.
Da wird Einem halt angst und bang,
I sag: D' Welt steht auf kein Fall mehr lang.

Der Mondschein, da mögn s' einmal sagn, was wolln,
Ich find, er is auf einer Seiten g'schwolln,
Die Stern wer'n sich verkühl'n, ich sag's voraus,
Sie setzen sich zu stark der Nachtluft aus.
Der Sonn ihr G'sundheit ist jetzt a schon weg.
Durch'n Tubus sieht man's klar, sie hat die Fleck;
Aber lassn ma das, was oben g'schiecht,
Herunt schon sieht man, 's thut's in d' Länge nicht.
Sie habn Zeitungen jetzt, da das Pfennig-Magazin,
Da is um ein Pfennig alls Mögliche drin;
Jetzt kommt g'wiß bald a Zeitschrift heraus, i parir,
Da kriegn d' Pränumeranten umsonst Kost und Quartier.
Da wird Einem halt angst und bang,
Die Welt steht auf kein Fall mehr lang.

Die Fixstern, sagn s', sein alleweil auf ein Fleck,
's erlogen, beim Tag sein s' alle weg;
's bringt jetzt der allerbeste Astronom
Kein saub're Sonnenfinsterniß mehr z'samm.
Die Venus kriegt auch ganz eine andere G'stalt,
Wer kann davor, sie wird halt a schon alt;
Aber wenn auch obn schon Alles kracht.
Herunt ist was, was mir noch Hoffnung macht,
Wenn auch 's Meiste verkehrt wird, bald drent und bald drübn,
Ihre Güte ist stets unverändert geblieben;
Drum sag i, aus sein Gleis wird erst dann Alles fliegn,
Wenn Sie Ihre Nachsicht und Huld uns entziehn.
Da wurd Ein erst recht angst und bang,
Denn dann stund d' Welt g'wiß nicht mehr lang.

schen und zeitgeschichtlichen Hintergrund des Autors in Beziehung zu setzen und die Zeitlosigkeit von Nestroys Kritik herauszuarbeiten.

Arbeitsschritt 4: Kreatives Schreiben – selbst aktiv werden

Im Sinne einer Nestroy-Modernisierung können die SchülerInnen bei der Freiarbeit oder als Hausaufgabe Zusatzstrophen zum Couplet schreiben und darin aktuelle Themen behandeln, die sie kritisch beleuchten möchten (Warum steht denn die Welt auf keinen Fall mehr lang?). Alternativ kann versucht werden, aus dem »Ahnherr« Couplet einen Rap zu machen oder einen Nestroy-Poetry-Slam zu veranstalten. Daneben besteht die Möglichkeit, ein fiktives Interview mit dem Autor Nestroy über ihn und seine Arbeit zu führen. Sofern Nestroys Posse detaillierter behandelt wird, besteht auch die Möglichkeit, für einen Textausschnitt eine szenische oder mediale Umarbeitung – durchaus auch aktualisierend – (Hörspiel, Drehbuch) vorzunehmen. Ergänzend dazu bietet sich der Besuch einer Nestroy-Aufführung bzw. die Einbindung von Medien (z. B. DVD-Vorführung – Produktionen mit Josef Meinrad, Attila Hörbiger o. Ä.) an.

Mit diesem Beitrag möchte ich mich dem Anliegen Wendelin Schmidt-Denglers anschließen, dass es nicht nötig ist,

[...] von dem ohnehin so kärglich bemessenen Literatur-Unterricht etwas ab[zu]zwicken, um Raum für Nestroy zu machen: ich will den Akzent vielmehr darauf legen, daß sich viel von dem, was im Unterricht zu bringen ist, und zwar sowohl im Sprach- als auch Literaturunterricht, am Beispiel Nestroy dingfest gemacht werden kann. (Schmidt-Dengler 1981, S. 110)

Geeignet im Sinne einer solchen Bearbeitung sind auch die Couplets »'s is a starkes Geschlecht, aber schwach, aber schwach« und »Geg'n die Dummheit, so war es zeitlebens, da kämpften die Götter vergebens« aus »Das Gewürzkrämer-Kleeblatt«, Auftrittscouplet des Ultra aus *Freiheit in Krähwinkel* (Revolution, Pressefreiheit, Journalismus), »Na, da müssen ei'm bescheidne Zweifel aufsteig'n« aus *Höllenangst* (Spitzelwesen, politische Situation), »Es is alles uralt, nur in anderer Gestalt!« aus *Kampl* (Allgemeinmenschliches, Theater), »Wenn man selber nicht weiß, was man will« aus *Der Zerrissene*, »Und 's is alles nit wahr!« aus *Die verhängnisvolle Faschingsnacht*.

Anmerkung

- 1 Kometenlied des Knieriem aus der Zauberposse *Der böse Geist Lumpazivagabundus oder Das liederliche Kleeblatt* von Johann Nestroy – Musik von Adolf Müller sen.

Literatur

- HEIN, JÜRGEN (1998): Johann Nestroy im Literaturunterricht. In: Tanzer, Ulrike (Hg.): *Die Welt ist die wahre Schule ... Beiträge und Materialien zu Nestroy im Deutschunterricht*. Wien: Lehner, S. 17–24.
- NESTROY, JOHANN (1833): *Der böse Geist Lumpazivagabundus oder: Das liederliche Kleeblatt. Zauberposse mit Gesang in drei Acten*. Wien: Verlag der Wallishausser'schen Buchhandlung. Digitalisierte Fassung des Nestroy-Zentrums Schwechat. http://www.nestroy.at/nestroy-stuecke/18_lumpazi/lumpazivagabundus.pdf [Zugriff: 24.7.2010].
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN (1981): Der böse Nestroy in der Schule – 12 Thesen. In: *Nestroyana* 4, S. 110–117

STEFANIE PETELIN studierte Angewandte Kulturwissenschaft und arbeitet derzeit an ihrer Dissertation im Bereich der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft.
E-Mail: spetelin@edu.uni-klu.ac.at

Kommentar

Georg Hans Neuweg

Denn sie wissen nicht, was sie tun, wenn sie nicht tun, was sie eigentlich wissen

Der Blick auf die Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung und ein internationaler Vergleich zeigen rasch, wo die Ansatzpunkte für die Gestaltung einer »Lehrer/innen/bildung neu« in Österreich liegen würden:

- Die Parallelführung mehrerer Ausbildungsinstitutionen samt den damit verbundenen Niveaubstufungen ist sachlich nicht zu begründen. Derzeit gilt in Österreich der Grundsatz: Je jünger die Schüler/innen, desto kürzer, wissenschaftsferner und weniger fachorientiert ist die Ausbildung. Ihn zu überwinden heißt: Die Ausbildung der Kindergärtner/innen und der Pflichtschullehrer/innen muss auf akademisches Niveau angehoben werden. Die Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen ist zu verlängern (Ö: 3 Jahre; Europa: meist 4 bis 6 Jahre), die fachliche und die fachdidakti-

sche Komponente müssen gestärkt werden (der fachliche Ausbildungsanteil ist im europäischen Schnitt mindestens dreimal so hoch). Entsprechend wurde im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 die Einrichtung der gesamten Lehrer/innen/bildung an den Universitäten mit dem Abschlussniveau Master bzw. Magister empfohlen.

- Es bedarf einer klaren Zuständigkeit für Fragen der Lehrer/innen/bildung an den Universitäten, diese darf nicht nur nebenbei miterledigt werden. Zu diesem Zweck müssen eigene koordinierende Zentren oder Fakultäten eingerichtet werden.
- Studium und Beruf müssen so ausgestaltet werden, dass sich möglichst viele motivierte und leistungsfähige junge Menschen für den Lehrerberuf interessieren und zugleich eine Selbst- und Fremdauslese vor und in der Anfangsphase der Grundausbildung auch dann möglich wird, wenn großer Personalrekrutierungsbedarf in den Schulen besteht.
- Die Phase des Berufseinstieges muss ein allmähliches und wohldidaktisiertes Hineingleiten in den anspruchsvollen Beruf einer Lehrkraft ermöglichen (graduelle Zunahme der Herausforderung, Verzahnung von Erfahrungslernen mit Reflexionsphasen, Begleitung des Lernprozesses durch berufserfahrene Mentor/inn/en und Einbindung der Junglehrer/innen in schulübergreifende Gesprächs- und Arbeitskreise).
- Die Fortbildung ist quantitativ weiter auszubauen und qualitativ zu verbessern. Insbesondere sollten die derzeit bestehenden institutionellen Brüche zwischen Grundausbildung

und Fortbildung bei den Lehrer/innen/n an höheren Schulen beseitigt werden.

Leider wird der Weg vom Wissen zum Umsetzen durch einige Hürden verstellt. Die wichtigsten sind:

- Alle bestehenden Institutionen der Lehrer/innen/bildung möchten gerne weiter bestehen.
- Österreich ist ein kleines Land, in dem fast jeder Experte von seinen eigenen Ratschlägen betroffen ist.
- In Österreich besetzt man Expert/inn/engruppen gerne mit Betroffenen, das verhindert Bewegung.
- Kein Mensch weiß, welchen Sinn die Bologna-Architektur in der Lehrer/innen/bildung haben soll, aber sie ist politisch gewollt.
- In Österreich neigen Expert/inn/en eher nicht dazu, gegen das politisch Gewollte das sachlich Sinnvolle deutlich zu artikulieren.
- Wir haben kein Geld.

Was kommt heraus, wenn eine durchaus hochkarätig besetzte Arbeitsgruppe »LehrerInnenbildung NEU« zum Sprung über diese Hürden ansetzt? Eine Bestandsgarantie für alle bestehenden Einrichtungen, eine institutionelle »Lösung«, bei der an die Stelle der Strukturbereinigung eine so genannte »Cluster-Struktur« tritt, in der alle mit allen nach nicht näher definierten Regeln irgendwie »zusammenarbeiten«, ein Masterstudium für Lehrer/innen, dem man seinen akademischen Charakter gründlich austreibt, indem man es berufsbegleitend anlegt, und gut verlegte Schienen für die Politik, wenn sie aus Budgetgründen Niveaudumping betreiben will. Denn wer die Junglehrer/innen schon mit dem Bachelor in die Schule lässt, wird, wenn Zeit und Geld knapp sind, auf den Master schon mal vergessen. Ob die Fortschreibung nicht nur der alten Strukturen der Lehrerbildung, sondern auch jener des Schulsystems ein unintendierter Neben- oder ein gewollter Haupteffekt ist, kann offen bleiben. Womöglich wissen sie sogar, was sie tun.



Dr. Georg Hans Neuweg

ist außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz, Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik, Mitglied im Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) und Mitautor des Nationalen Bildungsberichtes Österreich 2009.

E-Mail: georg.neuweg@jku.at

ide empfiehlt



Gabriele Fenkart, Anja Lembens,
Edith Erlacher-Zeitlinger (Hg.)
**Sprache, Mathematik und
Naturwissenschaften**

(= ide extra, Bd. 16)

Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 2010.
285 Seiten.

ISBN 978-3-7065-4822-9 • EUR 34,90

Als »Plädoyer für Blicke über den Zaun« versteht sich der vorliegende *ide-extra*-Sammelband *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (2010), herausgegeben von Gabriele Fenkart, Anja Lembens und Edith Erlacher-Zeitlinger, dessen Idee aus dem Hochschullehrgangprojekt »Fachbezogenes Bildungsmanagement« (2006–2008), einer Kooperation der Österreichischen Kompetenzzentren für Deutsch- und Mathematikdidaktik (beide Universität Klagenfurt), der Didaktik der Biologie, Chemie und

Physik (alle drei Universität Wien), dem IUS und der PH Klagenfurt entwickelt wurde.

Wer erinnert sich nicht an seine vom Fächerkanon geprägte Schulkarriere und die straffe Kategorisierung der damit verbundenen Inhalte? Sprache war/ist Sache des Deutschunterrichts, die Naturwissenschaften etwa verstanden/verstehen sich als Vermittler mathematischen, biologischen, chemischen, physikalischen Wissens, seltener schon ebensolcher Kompetenzen oder gar Denkweisen. Dass Denken und Sprache jedoch korrelieren, dass Sprache ein zentrales Medium aller Fächer darstellt, indem ausreichende Kompetenzen in der Alltagssprache die Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit Fachsprache bilden, diese Einsichten sind nicht zuletzt der Konzeption von IMST zu verdanken, die auf der Erkenntnis fußt, dass differenzierte Sprachkompetenz differenziertes Denkvermögen eröffnet. So entwickelt sich allmählich ein Bewusstsein sowohl in der fachdidaktischen Forschung als auch in der Schulpraxis darüber, dass das Interesse an Lese- und Schreibprozessen und an den damit verbundenen Verstehvorgängen in den Köpfen der Schüler/innen nur in Form von fächerübergreifender Kooperation (Deutsch – NAWI) adressaten- und zielgerichtet entwickelt und gefördert werden kann.

Der *erste Teil* des Buches beschäftigt sich daher mit der Frage, wie die naturwissenschaftliche Fach- und Formensprache altersadäquat an junge Menschen herangetragen werden kann. Fritz Schweiger stellt die »wesentlichen Entwicklungslinien des mathematischen Registers« in Form einer Art »Kulturgeschichte« des mathematischen

Denkens am Beispiel fachlicher Begriffe und Symbole und deren Entsprechungen zum Adverbial dar. Vor dem Hintergrund der Existenz zweier Sprachebenen (»Sprache des Verstehens«/»Sprache des Verstandenen«) plädieren Peter Gallin und Urs Ruf (wie auch Michael A. Anton) dafür, die Schüler/innen durch stimulierende Aufgabenstellungen und beratende Begleitung zu einem individuellen Lernprozess zu motivieren, an dessen Ende die Verschränkung der beiden Sprachebenen stehen soll. Die Notwendigkeit, in NAWI-Fächern »Spracharbeit« zu leisten (Claus Bolte, Reinhard Pastille), führe zur Reduktion von Defiziten in der Sprachkompetenz und somit zu besserer Motivation der Schüler/innen. Die Autoren werben für eine »modellierende« und fächerübergreifende Unterrichtskonzeption. Karsten Rinke betrachtet diesen Anspruch als integrative, »besondere Lerngelegenheit« und mahnt zu Geduld im Brückenbau zwischen Alltags- und Fachsprache, zur Entrümpelung des Fachvokabulars und dem Lenken des Augenmerks auf das Phänomen der Kollokation, der (fachsprachlichen) Bedeutungsstiftung durch sprachliche Wendungen.

Im *zweiten Teil* wird dem Problem nachgegangen, auf welche Weise Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache in allen Fächern einen fördernden Unterricht erfahren können. Elisabeth Langer propagiert die Methode eines literalen »Drei-Phasen-Modells« (Wissensaktivierung, Arbeit an Texten, Texttransformation), dessen zentrales Element der simultane Erwerb von fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten darstellt. Ein aus dem genannten Universitätslehrgang erwachsenes Fortbildungskonzept für Leh-

rer/innen (»Sprachförderung in allen Fächern«) bedient sich der Überlegung, förderliche Sprachentwicklung sei eine Gesamtverantwortung aller Lehrenden. Es gehe um das Ziel eines »bewussten Sprachhandelns der Unterrichtenden mit größerer Verantwortung für die Sprachförderung« (Maria-Rita Helten-Pacher). Einen interessanten Weg zur Förderung von Verstehen im NAWI-Unterricht thematisiert Christa Rettenbacher: den bifokalen Unterricht. In weiterführender Anwendung der Definition des Verstehensprozesses bei Edmund Husserl soll die (gleichrangige) Einbeziehung einer Fremdsprache in den NAWI-Unterricht durch die bewusste Hinterfragung von Homonymen, Synonymen, Metaphern etc. genuines Verstehen bei den Schüler/innen erleichtern.

Der *dritte Teil* befasst sich mit fächerübergreifendem Lesen, Schreiben und Sprechen. Angela Schuster stellt reflektierendes Schreiben als geeignetes Mittel zur Professionalisierung des Lehrberufes vor. Den Mut aufzubringen, die fächerübergreifende Kooperation Deutsch – Mathematik, trotz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Fundamentierung zu wagen, wünscht Astrid Beckmann und gibt praxisnahe, teilweise unterrichtserprobte Impulse, wo und wie sich die beiden (im Verständnis des Schulalltags) wesenfremden Fächer treffen könnten. Wie das in der Praxis auf leicht organisierbare, lustvolle Weise gelingen kann, zeigen Beate Kröpfl und Madeleine Strauss mit der Vorstellung ihres Unterrichtsprojekts »Die wilden Vier«, wo es darum geht, »Mathematik zu erzählen« (= Notwendigkeit, mathematische Prozesse zu reflektieren und zu formulie-

ren). Ähnliches beschreibt für den Bereich der NAWI Werner Gaggl (Projekt »Forschung und Sprache«).

Der *vierte Teil* schließlich hat den Aspekt des Verstehens mit Hilfe von Lesen, Schreiben und Erzählen sowie die Mitverantwortlichkeit aller Lehrenden an der Vermittlung dieser grundlegenden Kulturtechniken und deren Strategien zum Thema. Ausgehend von dem Umstand, dass etwa Lesererziehung überwiegend weiblich konnotiert ist (während Sachtexte einen eher maskulinen Touch aufweisen), machen Gabriele Fenkart und Josef Leisen (stellt zehn Lesestrategien und die grundlegenden Prinzipien intensiven Lesens vor) auf die Bedeutung von Lesestrategien aufmerksam. Deren konsequente Anwendung würde den Wechsel von Alltags- zu Fachsprache, das Aufbrechen von Geschlechterrollen determinierenden Interessenpräferenzen erleichtern und zu einer Win-Win-Situation führen (neue Zugänge für wenig sachorientierte Schüler/innen; verbesserte Lesekompetenzen für prononciert sachlich Interessierte). Schreiben als erkenntnistheoretischer und differenzierender, zielgruppenorientierter Vorgang mit dem Streben nach »sinnvollem Verstehen« ermöglicht das in den USA entstandene Modell des WLS (Writing to Learn Sciences) und dessen Weiterentwicklungen (Martina Nieswandt). Ein Plädoyer für den Einsatz narrativer Methoden (situativ angemessenes, spontanes Erzählen, Verwendung historischer NAWI-Stoffe) als Motivation im NAWI-Unterricht hält abschließend Fritz Kubli.

Ziel der Publikation ist es, Bewusstseinsschärfung über die Bedeutung von Sprache an der Schnittstelle von

Lernen, Verstehen und Anwenden zu betreiben und Kooperationen über Fächergrenzen hinweg anzuregen, wenn es darum geht, eine differenzierte Sprachkompetenz und ein ebensolches Denkvermögen fördernd zu schulen. Die Beiträge sind praxisorientiert, mit Beispielen angereichert und machen so Lust aufs Ausprobieren. Sie bieten didaktische Hilfestellungen, geben Impulse zum eigenen forschenden Weiterarbeiten und zu einer vertiefenden Diskussion der Erfahrungen und Ergebnisse. Zugleich wird ein Überblick sowohl über den Forschungsstand als auch über Problemfelder und »weiße Flecken« in der fachdidaktischen Diskussion geboten. Alles in allem ist der Sammelband ein wichtiger Beitrag, um deutlich zu machen, dass Sprache und NAWI auf das Engste miteinander verflochten sind, eine Bestandsaufnahme des bisher Erreichten und ein Hinweis darauf, dass in Forschung und Schulpraxis noch viel zum Ausbau der Sprachkompetenz der Schüler/innen zu tun bleibt.

CHRISTIAN PICHLER

CHRISTIAN PICHLER ist Lehrer für Deutsch und Geschichte am Bundesrealgymnasium in Feldkirchen, außerdem ist er in der LehrerInnenfort- und -weiterbildung, Fachbereich »Neue Reifeprüfung«, an der Pädagogischen Hochschule Kärnten tätig.

E-Mail: christian.pichler2@chello.at

Neu im Regal

Kirsten Adamzik,
Wolf-Dieter Krause (Hg.)

Text-Arbeiten

Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.
(= Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 1)
Tübingen: Gunter Narr, 2009.
2., überarb. und erw. Aufl. 247 Seiten
ISBN 978-3-8233-6423-8 • EUR 49,00

Christiane Thim-Mabrey, Regensburg, kritisiert in ihrem Beitrag *Stilnormen als Textnormen* im vorliegenden Sammelband, dass viel zu oft unbeachtet bleibt, »dass jeder Text der Vertreter einer bestimmten Textsorte ist und als solcher charakteristische Ausdrucksweisen und ein charakteristisches, typisches Inventar sprachlicher Mittel aufweist« (S. 35), und schließt folgende Definition des Begriffs Textsorte an:

Textsorten sind in einer Sprachgemeinschaft herausgebildete kulturspezifische konventionell geltende historisch gewachsene Muster für komplexe sprachliche Handlungen; sie lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen – hinsichtlich von Thema, inhaltlichem Aufbau und sprachlichen Mitteln – beschreiben. (Ebd.)

Mit diesem Zitat sind wir auch schon bei der zentralen Thematik des zwölf Beiträge rund um die Arbeit mit und an Texten umfassenden ersten Bandes der neuen Reihe »Europäische Studien zur Textlinguistik« gelandet: Es geht um Textsorten in vielfältiger Weise. Ob es um Textarbeit

im Fremdsprachenunterricht für AnfängerInnen geht (Jakob Wüest, Zürich) oder um Textsorten in Rede- und Stillehrbüchern des 18. Jahrhunderts (Anke Schmidt-Wächter, Leipzig), ob der literaturwissenschaftliche Kurzesay (Uta Sändig, Potsdam) behandelt oder die Entwicklung der Textsorte Moderation (Ernest W.B. Hess-Lüttich, Bern) analysiert wird – immer wieder steht die Frage nach Möglichkeiten der systematischen Arbeit an und mit fremden und eigenen Texten im Unterrichtskontext – speziell im Bereich Deutsch als Fremdsprache – im Mittelpunkt. Mit dem Hinweis, dass es hier bis zum akademischen Niveau geht, sei noch einmal an den eingangs zitierten Beitrag verwiesen. Als überaus interessant in fachdidaktischer Hinsicht erscheint die Kommentierung eines neuen Lehrwerkes für den Anfängerunterricht aus Französisch mit dem Titel *envol*. Jakob Wüest gelingt in der Rolle des Autors wie auch des galloromanischen Sprachwissenschaftlers ein prägnanter, um nicht zu sagen, blitzlichthafter Exkurs durch das breite Feld der Sprachvermittlung. Eine zentrale Stelle nimmt der Beitrag von Wolf-Dieter Krause, Potsdam mit dem Titel *Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht* ein. Mit dem Ziel, die vielfältigen Beziehungen einer pragmatisch orientierten Linguistik zu einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht zu beleuchten, werden sprachtheoretisch fundierte Einflüsse auf Curricula und Lehrwerke dokumentiert und die Auswirkungen textlinguistischer Forschungen auf die fremdsprachendidaktische Diskussion und damit auch auf die Lehrpläne aufgezeigt. Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist als ein deutlicher Re-

flex dieser Entwicklung zu sehen. Dem Plädoyer zur Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht schließt sich der Beitrag von Kristen Adamzik, Potsdam, inhaltlich voll an, wenngleich sie die Vermutung äußert, dass Textsorten und deren Sprach- bzw. Kulturspezifik im Fremdsprachenunterricht eine doch weniger wichtige Rolle spielen. Lediglich bei sehr spezialisierten Texten und damit bei weit fortgeschrittenen Lernenden komme ihnen große Bedeutung zu. Im Weiteren geht die Autorin der Frage nach, welche Rolle Textsortenkompetenz im gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen spielt und kommt zum Schluss, dass die Kategorie Textsorte als Bestandteil komplexerer sozialer Praxen behandelt werden sollte und plurikulturelle Kompetenzen auf Erfahrungen und Reflexion interkultureller Begegnungen angewiesen sind.

Die vorliegende Publikation hält in ihrer Vielfalt, soweit es die Thematik der einzelnen Beiträge betrifft, so manche Aha-Erlebnisse bereit. Der Überzeugung Rechnung tragend, dass die Arbeit an authentischen Texten in den Mittelpunkt der Sprachausbildung gehört, handelt es sich hierbei nicht nur um empfehlenswerte Lektüre für all jene, die sich mit Sprachvermittlung, Unterricht und Deutsch als Fremdsprache in jeglicher Form beschäftigen, es kann durchaus auch als Anregung verstanden werden, wieder einmal die Ansätze seines eigenen Unterrichts zu reflektieren.

HELMUT MAIER ist in der LehrerInnen-Aus- und -Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Bereich Volksschuldidaktik, Deutsch und Sachunterricht, tätig.
E-Mail: helmut.maier@phst.at

Urs Ruf, Stefan Keller, Felix Winter (Hg.)
Besser lernen im Dialog

Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis.
Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2008. 208 Seiten.
ISBN 978-3-7800-4913-1 • EUR 27,95

Das Lernen zum (Gesprächs)Thema zu machen, dort anzusetzen, wo die einzelnen SchülerInnen stehen, und die Diagnosekompetenz von LehrerInnen sowie die Selbstverantwortung der SchülerInnen für den eigenen Lernfortschritt weiterzuentwickeln, sind Ansprüche des Dialogischen Lernens, dessen wissenschaftliche Grundlagen und methodischen Instrumente in diesem Band dargelegt und anhand von konkreten Unterrichtseinheiten illustriert werden.

Die Herausgeber sehen drei große Herausforderungen, die zu bewältigen sind, um das Konzept des Dialogischen Lernens umsetzen zu können.

Die erste Herausforderung ist die Schule als Institution, die jungen Menschen ein hohes Maß an fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten vermitteln soll. Es wäre nun wünschenswert, dass SchülerInnen nicht nur (Fach)Wissen erwerben würden, das sie für eine Prüfung brauchen, sondern dass sie Kompetenzen entwickeln, die sie dazu befähigen, selbst weiterzulernen und ihr Wissen auch auf andere Situationen zu übertragen. Einen Dialog mit allen SchülerInnen über unterschiedliche Lösungsansätze soll ihnen mehr Vertrauen in die eigene Leistung sowie eine differenzierte Fach- und Handlungskompetenz vermitteln.

Auch Lehrpersonen stehen vor großen Herausforderungen, da sie über gut entwickelte diagnostische Fähigkeiten verfügen müssen, um ihre SchülerInnen gezielt fördern zu können. In speziell ge-

stalteten Unterrichtsarrangements sollen SchülerInnen während des Lernprozesses auf ihr Vorwissen und bereits entwickelte Konzepte zurückgreifen können. Lehrpersonen können ihre SchülerInnen besser kennen lernen und gezielter auf ihre Bedürfnisse eingehen.

An SchülerInnen werden ebenfalls andere Anforderungen gestellt, da sie mehr Verantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen müssen. Sie brauchen Ziele im Unterricht, die zu erreichen ihnen lohnend erscheinen müssen, um die nötige Motivation für das selbstgesteuerte Lernen zu entwickeln.

Im ersten Teil des Bandes führt Urs Ruf in das Dialogische Lernen ein, gibt einen Überblick über die Entstehungsgeschichte, über die Veränderung von LererInnen- und SchülerInnenrolle und stellt die methodischen Instrumente vor: die Konzepte der Kernidee, des offenen Auftrags, des Lernjournals, der Rückmeldung, der Autographensammlung und der zweidimensionalen Leistungsbewertung.

In zweiten, sehr umfangreichen und mit zahlreichen Beispielen aus dem Unterricht (und zwar vor allem aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) angereicherten Teil erfolgt eine Annäherung an die Praxis des Dialogischen Lernens auf drei verschiedenen Wegen: der Arbeit mit Prototypen, der Veränderung des Unterrichts durch dialogische Gestaltung und der Sammlung von Erfahrungen mit Instrumenten des Dialogischen Lernkonzepts.

Im dritten und letzten Teil geht Urs Ruf schließlich auf die wissenschaftliche Verankerung des Dialogischen Lernens ein, wobei er sich insbesondere mit den drei Problembereichen Heterogenität, Motivation und Anverwandlung des

Fachwissens, also der Frage, wie Fachwissen so vermittelt werden kann, dass es alle SchülerInnen aufnehmen können trotz unterschiedlicher Voraussetzungen.

Dialogisches Lernen stellt hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende, kann jedoch den Unterricht und das Lernen nachhaltig verändern. Wenn alle Beteiligten bereit sind, Lernprozesse zu reflektieren, Verantwortung für das eigene Lernen bzw. das jedes Schülers und jeder Schülerin zu übernehmen und miteinander in einen offenen Dialog zu treten, sollte sich der Aufwand für alle lohnen, denn »[e]in Lerndialog wird dann erfolgreich verlaufen, wenn sich alle Beteiligten bemühen, gehaltvolle Beiträge zu leisten, den Beiträgen der anderen mit Respekt und Interesse zu begegnen und auf der Höhe der Diskussion zu bleiben« (S. 9).

URSULA ESTERL

Andreas Helmke
**Unterrichtsqualität und
 Lehrerprofessionalität**

Diagnose, Evaluation und Verbesserung
 des Unterrichts.

Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2009. 435 Seiten.
 ISBN 978-3-7800-1009-4 • EUR 34,95

Die vorliegende Publikation richtet sich an Lehrende und Studierende in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung, an LehrerInnen an den Schulen, aber auch an Personen in der Schulleitung, in Behörden und Ministerien, die sich Gedanken über die Voraussetzungen für und Anforderungen an »guten Unterricht« machen.

Die Frage, was »guten« Unterricht ausmacht, lässt sich immer noch schwer beantworten – Qualitäten zu erfassen, zu beschreiben und somit reproduzierbar zu machen, gestaltet sich als schwierig. Andreas Helmke stellt Konzepte und Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung vor, die seines Erachtens in Schulpraxis und LehrerInnenausbildung bislang noch zu wenig genutzt werden.

Am Anfang steht eine Übersicht über Theorien und Konzepte des Lehrens und Lernens, gefolgt von einem Blick auf die Lehrerpersönlichkeit und die erforderlichen Kompetenzen und Anforderungen, die ein erfolgreiches Unterrichten ermöglichen. In einem weiteren Kapitel setzt sich der Autor mit Merkmalen und Prinzipien der Unterrichtsqualität auseinander, mit Schwerpunkt Klassenführung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvielfalt. Die Diagnose und Evaluation des Unterrichts erfolgt aus SchülerInnen- und LehrerInnenperspektive, gefolgt von einem Kapitel zur Unterrichtsentwicklung. Dem noch relativ wenig genutzten Potenzial der Videografie des Unterrichts widmet der Autor ein weiteres Kapitel. Abgerundet wird der Band mit zahlreichen Reflexionsaufgaben, Internet- und Literaturhinweisen.

Den LeserInnen wird eine fundierte Orientierung über zahlreiche Fragen der Unterrichtsqualität geboten, die dazu angetan ist, das Unterrichtsgeschehen besser reflektieren, Ereignisse diagnostizieren und Qualitäten benennen zu können.

Susan Kaufmann, Erich Zehnder,
Elisabeth Vanderheiden, Winfried Frank
Qualifiziert unterrichten

Fortbildungskurs für Kursleitende
Deutsch als Zweitsprache.

Band 1: Migration Interkulturalität DaZ.
Ismaning: Hueber 2008, 249 Seiten.
ISBN 978-3-1910-1751-4 • EUR 19,95

Band 2: Didaktik und Methodik.
Ismaning: Hueber 2009, 278 Seiten.
ISBN 978-3-1911-1751-1 • EUR 19,95

Band 3: Unterrichtsplanung und
-durchführung.
Ismaning: Hueber 2010, 265 Seiten.
ISBN 978-3-1912-1751-8 • EUR 19,95

Band 4: Zielgruppenorientiertes Arbeiten.
Ismaning: Hueber 2010, 265 Seiten.
ISBN 978-3-1913-1751-5 • EUR 19,95

Mit den vorliegenden vier Bänden aus der Reihe *Qualifiziert unterrichten* sollen Lehrende und Studierende, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene tätig sind bzw. tätig sein wollen, die Möglichkeit erhalten, sich über alle wesentlichen Aspekte ihres Fachbereiches zu informieren, theoretisches Wissen zu erwerben, aber gleichzeitig auch sehr viel Anregungen und Materialien für die Praxis zu erhalten. Die gut verständliche Darlegung der Inhalte und das breite Spektrum der behandelten Themen spricht Lehrende in der Ausbildung und solche mit viel (Unterrichts)Erfahrung gleichermaßen an, da immer auch an den vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen der LeserInnen angeknüpft und zur (Selbst) Reflexion aufgefordert wird. Die einzelnen Kapitel setzen sich mit abgeschlossenen Themenfeldern der DaZ-/DaF-Didaktik auseinander und können je nach Interesse in beliebiger Reihenfolge gelesen werden, ergänzt werden alle Ka-

pitel mit zahlreichen Tipps zur praktischen Umsetzung, mit Hinweisen auf unterschiedliche Lehrwerke und weiterführende Materialien, die größtenteils über das Internet zugänglich sind. So bezeichnen die HerausgeberInnen diese Abschnitte auch als »Studienbriefe«, die von unterschiedlichen AutorInnen bearbeitet wurden.

Der erste Band der Reihe bietet Grundlagen zu *Migration, Interkulturalität und DAZ* und widmet der Analyse von Unterricht und Lehrwerken, den Lernenden selbst und dem interkulturellen Lernen und Lehren viel Platz. Eine Einführung in die grundlegenden Begriffe der Fremd- und Zweitsprachendidaktik findet sich dort ebenso wie ein Überblick über die wichtigsten Methoden oder Anregungen zum konkreten Unterrichtsablauf.

Im zweiten Band geht es um die *Didaktik und Methodik* des DaF-Unterrichts, in den einzelnen Kapiteln findet eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) sowie den grundlegenden Schwerpunkten Wortschatzvermittlung, Grammatik und Phonetik statt.

Der Schwerpunkt des dritten Bandes ist die *Unterrichtsplanung und -durchführung*. Die LeserInnen finden Anregungen von der Planung und Vorbereitung des Unterrichts über den konkreten Ablauf einer Unterrichtsstunde bis zur Reflexion und Evaluation. Ein weiterer großer Themenbereich ist der Erstellung von Übungen und Aufgaben, dem Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und spielerischer Lernformen, der Projektarbeit und Visualisierungstechniken im Unterricht gewidmet. Die Themenkomplexe Prüfen und Testen sowie die

Fehlerkorrektur werden ebenfalls ausführlich dargelegt und reflektiert.

Im vierten und letzten Band geht es um *Zielgruppenorientiertes Arbeiten*. LernerInnengruppen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen werden in den Fokus gerückt, und so findet in den Studienbriefen eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten des Lernens statt: mit dem Lernen an sich, der Alphabetisierung, dem berufsorientierten Lernen, der Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern, aber auch mit der Interaktion in den Kursen und dem Umgang mit Konflikten.

Den HerausgeberInnen ist es gelungen, in den vier Bänden einen guten Überblick über alle wesentlichen Aspekte des DaF-/DaZ-Unterrichts darzulegen und wertvolle Anregungen zur praktischen Umsetzung zu geben, sehr hilfreich sind auch die Literaturverzeichnisse, mit denen jedes Kapitel abgeschlossen wird und die zur weiteren Beschäftigung mit der Thematik einladen.

Gillis Herlitz

Kultur. Cooltour

Warum manche anders ticken.

Jugendsachbuch.

Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2009. 120 Seiten.

ISBN 978-3-8346-0577-1 • EUR 15,80

Gillis Herlitz möchte mit diesem Sachbuch Jugendlichen von 12–16 Jahren den Begriff »Kultur« näherbringen – denn, jeder spricht darüber, aber weiß man wirklich, was genau sich dahinter verbirgt? SchülerInnen können einiges erfahren über die Begriffsbedeutung und unterschiedliche kulturelle Erschei-

nungsformen im Alltag, über verschiedene Sitten und Gebräuche, Erziehung und Sprache, Männer und Frauen, aber auch über Diskriminierung und Rassismus und noch vieles mehr. Fragen werden beantwortet, Begriffe werden sehr anschaulich erklärt, Cartoons und zahlreiche Anekdoten aus verschiedenen Ländern ergänzen die Darlegungen. Gillis Herlitz ist bemüht, vielfältige Facetten aufzuzeigen und möglichst viele Aspekte zu berücksichtigen, die Ausführungen sind informativ, bleiben aber ein wenig an der Oberfläche und zielen eher auf ein (noch) jüngeres Publikum ab. Für dieses findet sich jedoch jede Menge Nützliches, Spannendes und Informatives. Jugendliche werden sensibilisiert für kulturelle Unterschiede und lernen vielleicht ihre Mitmenschen aus fremden Kulturkreisen mit anderen Augen zu sehen, sich für deren Sicht der Dinge zu interessieren und scheinbar »Normales« im eigenen Alltag zu hinterfragen.

Helga Andresen, Franz Januschek (Hg.)
SpracheSpielen

Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2007. 315 Seiten.
ISBN 978-3-9312-4041-7 • EUR 21,00

Wir verwenden Sprache, um uns anderen mitzuteilen, aber auch um zu täuschen, zu unterhalten, zu spielen – diese Wechselwirkung zwischen Sprache und Spiel aufzuzeigen, ist eines der Ziele des vorliegenden Bandes. Spielerischer und ernsthafter Sprachgebrauch stehen einander gegenüber und fließen so manches Mal auch ineinander (z. B. in Parodien u. Ä.). Kinder, aber auch Erwachsene können mit Sprache fiktionale Wel-

ten erzeugen. Dies ist nur einer der Gründe dafür, warum Sprachspiele im Alltag und auch im Unterricht ihren festen Platz haben sollten. In dieser Publikation soll die Vielfalt der Sprachspiele präsentiert werden, die Beiträge beschäftigen sich mit dem kindlichen Sprachspiel, vom Spracherwerb zum Sprachspiel im Unterricht, aber auch mit den Sprachspielen der Erwachsenen und wie sie die Grenze zwischen Spiel und Ernst markieren. Im dritten Teil wird das Spiel mit Sprache von Linguisten und Philosophen thematisiert. Für die beiden HerausgeberInnen muss sprachliches Handeln mehr als die Vermittlung von Struktur und Funktion sein und sie betonen: »Eine Sprachwissenschaft, die nicht nur Sprache und Sprechen als Spiel betrachtet, sondern sich selbst auch als durchaus spielerische Reflexion von Form und Funktion, könnte sowohl die Einseitigkeit als auch die Langeweile vermeiden.« (S. 20)

Simona Colombo-Scheffold, Peter Fenn,
Stefan Jeuk, Joachim Schäfer (Hg.)

Ausländisch für Deutsche

Sprachen der Kinder –
Sprachen im Klassenzimmer.

Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2008. 224 Seiten.
ISBN 978-3-9312-4049-3 • EUR 18,00

Um Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gezielt fördern, um Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich schaffen zu können, ist es für Lehrpersonen unumgänglich, über Grundkenntnisse der wichtigsten Sprachen in ihren Klassen zu verfügen. Nur so ist es möglich, dass Strukturen, Wort- und Satzbildung mit dem Deutschen verglichen werden

können, dass diagnostiziert werden kann, warum Lernende bestimmte Fehler machen, warum einige Lernbereiche Kindern mit einer bestimmten Muttersprache schwer fallen und anderen nicht, was auf Übertragungsfehler aus der Muttersprache zurückzuführen ist und wie Unterschiede bewusst gemacht werden können. Zwölf Muttersprachen werden in diesem Band vorgestellt, Be-

reiche wie Wortschatz, Alphabet, Phonetik, Wort- und Satzbildung werden genauer analysiert und liefern Lehrpersonen wichtige Informationen. Auch allgemeinen Aspekten des Sprachenlernens und der europäischen Sprachpolitik wird je ein Kapitel gewidmet, abgerundet wird die Publikation durch einen Serviceteil mit weiterführenden Publikationen, Links und Adressen.



Annemarie Saxalber-Tetter,
Elfriede Witschel (Hg.)
Zwei-Jahresbericht. Bilanz 2008–2009

Drava 2010
Seitenzahl: 83 Seiten
ISSN 2218-4953

Im August 2010 erscheint als Publikation des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik die Dokumentation der Arbeit der Jahre 2008 und 2009, der *Zwei-Jahresbericht. Bilanz 2008–2009*.

Diese Broschüre macht die vielfältigen Arbeitsschwerpunkte des AECC-Deutsch sichtbar.

Zunächst präsentieren sich im Bereich *Forschung und Entwicklung* sowohl die Literatur- als auch die Sprachdidaktik mit eigenständigen Forschungsschwerpunkten. Über die Mitarbeit des AECC Deutsch an *bildungspolitischen Innovationen*, wie zum Beispiel den internationalen PISA-Studien, dem IMST-Fonds oder der Reform der Reifeprüfung Deutsch, wird ebenso informiert wie über die vielfältigen Veranstaltungen und Lehrgänge im Bereich von LehrerInnenfort- und -weiterbildung. Die *Publikationen* des AECC Deutsch, mit deren Hilfe die österreichische Deutschdidaktik im eigenen Land, aber auch international gut vertreten ist, runden das Bild ab. Dies sowie die zahlreichen nationalen wie internationalen *Kooperationen* beweisen schließlich, dass das *Österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik* mittlerweile zu einem unverzichtbaren Partner bei der (Mit)Gestaltung der österreichischen Bildungslandschaft geworden ist.

Die Broschüre wird auf der Homepage des AECC Deutsch zum Download angeboten:
www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik