

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Literale Praxis von Jugendlichen

Herausgegeben von
Margit Böck und Gabriele Fenkart

Heft 1-2013
37. Jahrgang

Editorial

MARGIT BÖCK, GABRIELE FENKART:

Editorial 5

Magazin

Das Gedicht im Unterricht..... 116
Kommentar 120
ide empfiehlt 122
Neu im Regal 124

Literalität in der neuen Kommunikationslandschaft

MARGIT BÖCK: Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen	8
GABRIELE FENKART: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht	16
GABRIELE FENKART: <i>Die Tribute von Panem – The Hunger Games</i> . Szenario des Lesens und Schreibens	30

Lesen, Schreiben und Identität(sarbeit)

JÜRGEN STRUGER: Lesen, Schreiben und Identität	35
JULIA DAVIES: Das »Neue« in den New Literacies für den Unterricht	45

Schrift in multimodalen Textensembles

GUNTHER KRESS: Texte als Spiegel sozialer Beziehungen. Ein sozialsemiotischer Zugang	52
FRANZ BILLMAYER: Visuelle Veränderungen von Texten in Jugendzeitschriften. Beobachtungen anhand der Beispiele <i>Bravo GiRL!</i> und <i>Bravo Sport</i>	65

Lesen und Schreiben in lebensweltlichen Kontexten

INGRID GOGOLIN: Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Das FörMig-Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung«	75
CAROLA RIECKMANN, MORITZ JÖRGENS, CORNELIA ROSEBROCK: Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen?	87
TATJANA SPRENGER: Zum produktiven Umgang mit klassischer Literatur in der Sekundarstufe I. Szenario des Lesens und Schreibens	99

Service

MARGIT BÖCK, GABRIELE FENKART: Glossar	107
SABRINA MISENSKY: Literale Praxis, Sozialisation und Förderung im Wandel. Bibliographische Hinweise	110

»Literale Praxis« in anderen ide-Heften

ide 2-2000	Lesen in der Medienwelt
ide 1-2006	Kultur des Lesens
ide 1-2007	Kultur des Schreibens
ide 2-2009	Internet
ide 3-2010	Lernräume
ide 4-2010	Schreiben in der Sekundarstufe II
ide 3-2012	Pubertät

Das nächste ide-Heft

ide 2-2013	Musik (im Deutschunterricht) <i>erscheint im Juni 2013</i>
------------	---

Vorschau

ide 3-2013	Identitäten
ide 4-2013	Textkompetenz

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.

Editorial

Lesen und Schreiben haben sich aufgrund des sozialen und technologischen Wandels der letzten 25 Jahre zum Teil fundamental verändert. Dass das Mobiltelefon mittlerweile für viele Jugendliche das Schreib- und Lesemedium ist, das sie am häufigsten verwenden, ist nur ein Indikator für die Transformation unserer Schriftwelten. Auch in der Schule hat sich rund um Schrift vieles geändert. Es gibt immer mehr Notebookklassen, Hausübungen werden digital verfasst und abgegeben. Nicht nur im Internet, in Zeitungen und Zeitschriften, auch in Schulbüchern werden immer mehr Inhalte visualisiert vermittelt und durch schriftliche Informationen ergänzt. Die Digitalisierung von Schrift und die Kommunikationspotenziale digitaler Technologien führten zu einer neuen Vielfalt von literaler Praxis, Texten und ihrer Vermittlungswege. Viele dieser neuen literalen Formen prägen gemeinsam mit traditioneller Schriftlichkeit weite Bereiche des Berufsalltags und Erwerbslebens. Schrift als verbaler Modus der Kommunikation und Lesen und Schreiben als kommunikative Kompetenzen haben mit dem literalen Wandel noch an Bedeutung gewonnen, und sie sind und bleiben Basiskompetenzen des Lernens.

Eine Momentaufnahme des literalen Alltags von Jugendlichen liefert auf

repräsentativer Basis für 15-/16-jährige SchülerInnen eine seit 2000 durchgeführte, nationale Zusatzstudie von PISA (vgl. zuletzt Böck 2012). Die Transformation literaler Praktiken zeigt sich unter anderem an folgenden Entwicklungen:

- Die Materialität schriftlicher Texte hat sich (von handschriftlich bzw. auf Papier gedruckt zu digital) grundlegend verändert.
- Texte werden zunehmend multimodal, Schrift ist immer häufiger ein Element in »Texten als multimodalen Ensembles« (Kress 2010).
- Die Häufigkeit des Lesens und Schreibens von kurzen bis sehr kurzen Texten hat deutlich zugenommen; das »Register« dieser Texte ist von Merkmalen mündlichen und informellen Sprachgebrauchs geprägt.
- Mit dem medialen Wandel werden literarische Erzählformen und Inhalte von audiovisuellen und digital-interaktiven Medien in unüberschaubarer Vielfalt angeboten, neu entwickelt, von jungen Menschen genutzt und – zum Beispiel in Online-Rollenspielen, als Fanfiction oder Manga – selbst produziert.

Wie sieht der literale Alltag von Jugendlichen heute aus, wie haben sich Texte und Textproduktion verändert? Wie kann zwischen dem, was die Schule vermitteln soll, und dem, was die SchülerInnen bereits mitbringen und was für sie relevant ist, vermittelt werden? Von diesen Fragen ausgehend, haben wir diese *ide* konzipiert. Ein wichtiger Aspekt dabei war, dass durch die Prozesse des literalen Wandels, die immer im Kontext allgemeiner sozialer Verän-

derungen zu sehen bzw. Teil davon sind, in der Schule unterschiedliche »Schriftgenerationen« vertreten sind, deren literale (Sozialisations)Erfahrungen sich in Vielem grundlegend voneinander unterscheiden. Speziell im Deutschunterricht stehen LehrerInnen vor der Herausforderung, zwischen »dem Neuen«, das SchülerInnen zum Teil wesentlich vertrauter ist als ihnen, und »dem Alten«, mit dem sie selbst aufgewachsen sind und das in vielen Fällen im Unterricht dominiert, zu vermitteln. Die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen literalen Praktiken von Jugendlichen in den Beiträgen dieser *ide* soll Grundlagen und Denkanstöße dafür liefern, unsere Vorstellungen von Schriftlichkeit zu überdenken. So stellt sich zum einen die Frage, welche neuen Möglichkeiten der Kommunikation mit digitalen Texten, ihren Produktions- und Distributionsweisen entstehen und welche als bedeutungsvoll eingeschätzten Möglichkeiten traditioneller Literalität an den Rand rücken bzw. in Gefahr sind, verloren zu gehen. Zum anderen eröffnen digitale Texte vielfältige Ansatzpunkte für die schulische Praxis, um SchülerInnen zu aktivieren und um schulische, im Curriculum festgehaltene Lehr- und Lernziele an lebensweltliche Kontexte der Lernenden an- und in diese einzubinden.

Lesen und Schreiben stehen im schulischen Kontext rezeptiv und produktiv miteinander in Wechselwirkung (handlungsorientiert, produktionsorientiert; Kommunikation, Partizipation). Eines der Ziele, die wir mit dieser *ide* verfolgen, ist, vor diesem Hintergrund zu zeigen, wie neue und traditionelle Formen der literalen Praxis gezielt

aufgriffen und eingesetzt werden können, um die Lernenden dabei zu unterstützen, das machtvolle Werkzeug der Schrift für sich und die eigenen Interessen und Ziele einzusetzen.

Lesen und Schreiben, Schrift und Kommunikation sind interdisziplinäre Themen, und wir haben AutorInnen aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten um Beiträge gebeten. *Margit Böck* thematisiert mit den »New Literacy Studies« und einer sozial-semiotischen Perspektive der Multimodalität von Kommunikation einen sozial orientierten Zugang zu Literalität, der eine notwendige Ergänzung des in Schulen und Bildungspolitik dominierenden kognitionsorientierten Zugangs darstellt und den theoretischen Zugang dieser *ide* rahmt. *Gabriele Fenkart* gibt einen kurzen Überblick über Ergebnisse von PISA und PIRLS und stellt das didaktische Konzept transdifferenter Szenarios des Lesens und Schreibens vor, die auf die Heterogenität von Klassen reagieren und den Jugendlichen Handlungsräume eröffnen. Wie solche Szenarios des Lesens und Schreibens konkret gestaltet werden können, zeigt sie am Beispiel des Jugendbuches *Die Tribute von Panem* und dessen Verfilmung.

Jürgen Struger beschäftigt sich damit, wie sich Identitätsarbeit in der literalen Praxis von Jugendlichen manifestiert und welche Konsequenzen sich daraus für den Deutschunterricht mit seinen literalen Handlungsspielräumen ergeben. »New Literacies« – mit den Potenzialen der digitalen Technologien neu entstandene Formen der Textproduktion und -nutzung – und wie diese in den Unterricht integriert

werden können, ist das Thema des Beitrags von *Julia Davies*.

Mit der Veränderung von Texten beschäftigen sich *Gunther Kress* und *Franz Billmayer*. Gunther Kress plädiert dafür, das Soziale in den Mittelpunkt zu rücken, wenn wir über Literalität als kulturelle Ressource sprechen, und erläutert anhand von Textauszügen, wie zum Beispiel »Autorität« in Linearität und Modularität von Texten zum Ausdruck kommt. Franz Billmayer stellt mit seiner Analyse von Beispielseiten von Jugendzeitschriften konkrete Zugänge für eine Thematisierung von visuellen Aspekten des Lesens von Texten und Bildern im Deutschunterricht und in anderen Fächern vor.

Die zentrale Instanz der literalen Sozialisation sind familiäre und lebensweltliche Kontexte. *Ingrid Gogolin* präsentiert Grundzüge des im Rahmen des Modellprojekts FörMig entwickelten Konzepts der »Durchgängigen Sprachbildung«, dessen Ziel es ist, SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Kontexten dabei zu unterstützen, sich die »Sprache der Bildung« zu erschließen. Mit »verhinderter Lesebereitschaft« beschäftigen sich *Carola Rieckmann*, *Moritz Jörgens* und *Cornelia Rosebrock*. Sie stellen Erfahrungen aus einem Forschungs- und Förderprojekt mit »SchülerInnen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe« vor. Porträts von drei SchülerInnen mit geringer Lesekompetenz finden Sie auf der *ide*-Webseite (www.uniklu.ac.at/ide).

Wie in der Arbeit mit Texten der klassischen Literatur zwischen den außerschulischen und schulischen Lebenswelten von SchülerInnen aus schriftfernen Kontexten vermittelt werden

kann, zeigt *Tatjana Sprenger* am Beispiel von (Ausschnitten) von *Faust I* und *Die Bürgerschaft*. Ein weiterer Text von *Ben Bachmair*, den Sie auf der Webseite der *ide* lesen können, stellt Möglichkeiten vor, wie bildungsbenachteiligte Jugendliche über das Mobiltelefon zum Schreiben gebracht werden können. In der Rubrik »Gedicht im Unterricht« (Magazinteil) beschreibt *Saskia Nüssle*, wie sie mit ihren SchülerInnen »Twitteratur« produziert hat.

In einem Glossar haben wir zentrale Begriffe, die in diesem Themenheft verwendet werden, kurz erläutert. In der Bibliographie bietet *Sabrina Misensky* eine Auswahl von weiterführender Literatur zu den Themen dieser *ide*.

Schriftliche Kommunikation, Schreiben und Lesen sind Beispiele dafür, wie stark der soziale Wandel in den Deutschunterricht hineinspielt. Die Relevanz von Schreiben und Lesen als Kulturtechniken, die Zugang schaffen zu wertvollen Ressourcen unserer literalisierten Gesellschaft und die immer wichtiger werden für die Gestaltung eines gelingenden Lebens, ist nicht zuletzt einer der Gründe für die enorme Bedeutung des Deutsch- bzw. Landesprachenunterrichts.

MARGIT BÖCK
GABRIELE FENKART

Literatur

- BÖCK, MARGIT (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann, S. 15–58.
- KRESS, GUNTHER (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

Margit Böck

Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«

Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen

1. Schreiben und Lesen als soziales Handeln und der Deutschunterricht

Schreiben und Lesen als literale Praxis zu sehen, bedeutet, den Umgang mit Schrift als soziales und situiertes Handeln zu verstehen. Die AkteurInnen – in dieser *ide* SchülerInnen der Sekundarstufe – rücken damit als *sozial Handelnde* in den Mittelpunkt. Schreiben und Lesen als soziale Praxis impliziert die Thematisierung sozialer Konventionen und Regeln, die wir in Sozialisationsprozessen (kennen)lernen, subjektiv anpassen und weiterentwickeln. In einem Wechselspiel zwischen AkteurIn und Umwelt werden soziale und subjektive Werte und Normen einerseits in der Alltagspraxis fortgeschrieben. Andererseits befinden sich Lesen und Schreiben als soziale Praktiken, die in lebensweltlichen Kontexten stattfinden und diese (mit)konstituieren, mit dem sozialen Wandel selbst in permanenter Veränderung; wir passen unser Schreiben und Lesen laufend an neue Rahmenbedingungen an, die individuell und soziokulturell, räumlich-materiell und technologisch sowie politisch und ökonomisch bestimmt sind.

Literale Praxis im Deutschunterricht als *soziales Handeln* zu verstehen, eröffnet insofern wichtige Perspektiven, als damit nicht nur die Subjekthaftigkeit der SchülerInnen mit ihren eigenen Perzeptionen und Bedeutungszuweisungen, sondern

MARGIT BÖCK ist Sprachdidaktikerin und Kommunikationswissenschaftlerin, Leiterin des Instituts für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Vorsitzende der Austrian Literacy Association. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literalität und soziale Ungleichheit, Modalität und Medialität von Kommunikation sowie Kommunikation und Lernen. E-Mail: margit.boeck@aau.at

auch der soziale Kontext der Unterrichtssituation in den Vordergrund rückt. Dadurch werden die sozialen Strukturen des jeweiligen Unterrichtssettings und die damit verknüpften Machtbeziehungen thematisiert, die auch im Umgang mit literalen Praktiken realisiert werden.

Subjektive Bedeutungszuweisungen sind besonders dann relevant, wenn es sich um sozial hoch oder auch niedrig bewertete Themen, Aktivitäten, Materialien handelt, was auf das Lesen von zum Beispiel (anspruchsvoller) erzählender Literatur im Besonderen, aber auch auf das Schreiben von für die Schule typischen Textsorten zutrifft. Anders als ein psychologisch orientierter Zugang, von dem aus gesehen Lesen und Schreiben als »neutrale«, von den AkteurInnen und ihren soziokulturellen Kontexten unabhängige kognitive Aktivitäten und Kompetenzen betrachtet werden, interessiert sich ein sozialer Zugang zu Lesen und Schreiben dafür, wie die AkteurInnen selbst diese Aktivitäten und Kompetenzen sehen und in ihrem Alltag verwenden. Dieses Wissen ist eine zentrale Grundlage für die Konzeption eines Unterrichts, der an den im außerschulischen Alltag gemachten literalen Erfahrungen und Kompetenzen der SchülerInnen anknüpft, diese in die Schule holt – und damit respektiert und anerkennt – und zum Beispiel als Ausgangspunkt nimmt, um sie mit Inhalten und Kompetenzen zu verknüpfen, die die Lernenden laut Lehrplan entwickeln sollen. Eine explizite, für die SchülerInnen nachvollziehbare Vernetzung von außerschulischer und schulischer Praxis sollte dazu beitragen, dass sie lernen, ihre literalen Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen flexibel und spezifischen Zielen wie Texten angemessen einzusetzen.

Im Folgenden stelle ich die Grundzüge des theoretischen Konzepts der *New Literacy Studies* und des pädagogischen Ansatzes der *Multiliteracies* vor, die beide Literalität aus einer sozialen Perspektive thematisieren und einige Beiträge dieser *ide* theoretisch mehr oder weniger stark rahmen.

2. Die New Literacy Studies

Die interdisziplinäre Forschungsrichtung der *New Literacy Studies* (vgl. z. B. Barton/Hamilton/Ivanič 2000, Cope/Kalantzis 2000, Gee 2009, Pahl/Rowell 2006, Street 2013) – im Folgenden NLS – wurde durch verschiedene, vor allem ethnographische Studien in den 1980er-Jahren begründet (z. B. Heath 1983, Street 1984). Die NLS betrachten Lesen und Schreiben als soziale und situierte Praxis, die eng verknüpft ist mit der Identitätsarbeit von AkteurInnen im Kontext ihrer Lebenswelten. Die Betonung von Identitätsarbeit in den NLS bezieht sich darauf, dass wir mit unserem Tun und Handeln unsere Identität – mehr oder weniger bewusst – gestalten. Das aus der Gender-Forschung bekannte Konzept des *Doing Gender*, das als Teil des *Doing Identity* zu sehen ist, kann auf literale Praxis als *Doing Reading* bzw. *Doing Writing* übertragen werden: Wer wir sind und wer wir sein möchten, drückt sich unter anderem auch darin aus, welche Texte wir wie, wann, wo und warum lesen und schreiben und welche nicht.

Das »new« in den NLS leitet sich aus der Abgrenzung von traditionellen psychologischen Zugängen ab, die Lesen und Schreiben »as a set of functional skills«

(Street/Pahl/Rowell 2009, S. 192) sehen. So schreibt zum Beispiel James Gee (2009, S. 166; Hervorhebung im Original):

Traditional psychology saw readers and writers as engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so forth. The NLS saw readers and writers as engaged in social or cultural *practices*. Written language is used differently in different practices by different social and cultural groups. And in these practices, written language never sits all by itself, cut off from oral language and action. Rather, within different practices, it is integrated with different ways of using oral language; different ways of acting and interacting; different ways of knowing, valuing, and believing; and often different ways of using various sorts of tools and technologies.

David Barton und Mary Hamilton (2000, S. 8; Übersetzung: M. B.) fassen in einem Basistext der NLS folgende sechs Grundannahmen dieses Ansatzes zusammen:

- Literale Praktiken sind Formen des sozialen Handelns, die an Schrift bzw. schriftliche Texte als kulturelle Ressourcen geknüpft sind.
- Es gibt unterschiedliche Formen von literalen Praktiken, die mit unterschiedlichen Bereichen des Alltagslebens verbunden sind.
- Literale Praktiken werden durch soziale Institutionen und Machtbeziehungen strukturiert. Spezifische Formen literaler Praktiken sind dominanter, sichtbarer und wirkmächtiger als andere.
- Literale Praktiken sind zweckgerichtet; sie sind Teil von umfassenderen sozialen Zielsetzungen und in kulturelle Praktiken eingebettet.
- Literalität und literale Praktiken sind historisch situiert.
- Literale Praktiken verändern sich. Neue Formen werden häufig im Kontext sich verändernder sozialer Rahmenbedingungen durch Prozesse des informellen Lernens entwickelt.

Barton und Hamilton verwenden im englischen Original *literacy practices* und *literacy* bzw. *literacies* zum Teil synonym. Mit der Pluralform *literacies* heben sie wie viele andere ForscherInnen, die eine soziale Perspektive von Literalität vertreten,¹ hervor, dass Schreiben und Lesen sowie Texte nicht *in einer* Form existieren, sondern je nach Kontexten, Funktionen und Zielen sehr unterschiedlich sein können.² Ein englischer Begriff, der in diesem Zusammenhang häufig verwendet wird, ist *multiple literacies* als »the many and varied ways that people read and write in their lives« (Purcell-Gates 2002, S. 376). Um die Unterschiedlichkeit von Formen des Lesens in einzelnen Unterrichtsfächern zu benennen, wird im Deutschen zum Beispiel der Begriff des »domänenspezifischen Lesens« verwendet.

Dass in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedliche Formen von Schreiben und Lesen und von Texten bzw. Vermittlungsmedien dominieren, ist ein

1 Z. B. auch Mary Kalantzis und Bill Cope (2012) in ihrem sehr empfehlenswerten Lehrbuch zur Pädagogik des Schreibens und Lesens.

2 Inwieweit diese Pluralisierung theoretisch sinnvoll ist, muss hier offenbleiben, denn Lesen und Schreiben sowie Texte selbst sind von sich aus variabel und nicht festgelegt.

besonders wichtiger Aspekt der NLS für den Deutschunterricht. Schule ist für Kinder und Jugendliche ein zentraler Sozialisationskontext, in dem ihnen Tag für Tag vermittelt wird, welches Schreiben und Lesen und welche Texte und Medien zumindest aus der Perspektive ihrer LehrerInnen eigentlich »relevant« sind und als »richtiges« Schreiben und Lesen gelten. Alltagspraktiken, wie zum Beispiel das Schreiben und Lesen von kurzen bis sehr kurzen Texten als SMS oder Postings in Chats, werden in meiner Alltagserfahrung von LehrerInnen und BildungsforscherInnen mitunter explizit dahingehend in Frage gestellt, ob es sich hier tatsächlich um Schreiben und Lesen handeln würde. Abgesehen davon, dass diese Haltung an sich mehr als fragwürdig ist, weil sie ein Ausblenden konkreter gesellschaftlicher Veränderungen der letzten Jahre sowie ein Absolut-Setzen von traditionellen Normen signalisiert, ist davon auszugehen, dass sie stellvertretend steht für einen Diskurs, der im Deutschunterricht zum Teil nach wie vor präsent ist und den SchülerInnen eine Abwertung (zumindest eines Teils) ihrer außerschulischen literalen Praxis kommuniziert. Gleichzeitig kann diese Haltung als ein Beispiel für den Einfluss von sozialen Normen auf pädagogische Beziehungen gesehen werden, die Unterrichtsgeschehen als Gestaltung und Ermöglichung von Lernchancen rahmen.

In ihrer Studie mit HauptschülerInnen zeigten Irene Pieper und ihre KollegInnen (2004) den immensen Einfluss gängiger Vorstellungen von *richtigem* Lesen bzw. eines »impliziten Lesebegriffs, der von einer normativen Idee von Lesekultur getragen ist« (ebd., S. 190), am Beispiel von Jugendlichen, die in ihrem Alltag zwar vielfältig und Vielfältiges lesen, sich selbst aber nicht als *richtige* LeserInnen verstehen, weil sie keine Bücher respektive keine erzählende Literatur lesen. Hier eröffnet ein Zugang wie die NLS, die literale Alltagspraktiken in ihrer ganzen Breite in den Blick nehmen, viele Ansatzpunkte dafür, zwischen außerschulischen und schulischen Formen der Literalität zu vermitteln – und sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen außerschulisches Schreiben und Lesen erst überhaupt einmal als *literale Praxis* erkennbar zu machen (vgl. z. B. die Praxisvorschläge in Böck 2009, S. 26–38).

Für Maßnahmen, um sowohl die literalen Kompetenzen der SchülerInnen als auch ihre Schreib- und Lesemotivation zu fördern, erscheint es sinnvoll, wenn die Lernenden Schreiben wie Lesen nicht als etwas sehen, *was sie nie machen*, sondern was sie zu ganz unterschiedlichen Zwecken für eigene Ziele einsetzen. Von dort ausgehend dürfte es vor allem für jene SchülerInnen, die eine besondere Unterstützung für ihr Schreiben und Lesen benötigen würden, einfacher sein, Barrieren abzubauen, die sie aufgrund langjähriger negativer Erfahrungen mit dem Schreiben und Lesen in der Schule errichtet haben.³

Mögliche negative Selbstzuschreibungen der SchülerInnen als Schreibende bzw. LeserInnen versucht auch literale Förderung zu vermeiden, die Schreib- und

3 Einen Einblick in die Selbstwahrnehmung und -zuschreibungen von schwachen LeserInnen geben zum Beispiel der Beitrag von Carola Rieckmann, Moritz Jörgens und Cornelia Rosebrock in dieser *ide* sowie Porträts von schwachen LeserInnen auf der *ide*-Webseite derselben AutorInnen (www.uni-klu.ac.at/ide).

Leseaufgaben von vornherein und alltagsnah in übergeordnete Aufgaben integriert, um Abwehrhaltungen von SchülerInnen, die dem Schreiben und Lesen distanziert gegenüberstehen, zu vermeiden. Auf dieses eingebettete Schreiben und Lesen (vgl. Böck 2009, S. 356 f.) rekurriert zum Beispiel auch das von Rosalie Fink (2006) vorgestellte interessebasierte Modell des Lesens, das Fink auf Basis von Fallstudien mit im Erwerbsleben äußerst erfolgreichen Personen entwickelt hat, die in der Schule massive Probleme mit dem Lesen hatten.

Die Veränderlichkeit von Lesen und Schreiben und von Texten zeigt sich besonders deutlich im Bereich der digitalen Kommunikation und wird in der englischsprachigen Debatte mit dem Begriff der *New Literacies* beschrieben (vgl. dazu den Beitrag von Julia Davies in dieser *ide*). Ein besonderes Merkmal dieser Veränderungen ist, dass sich die Balance zwischen denen, die Texte produzieren, und denen, die diese rezipieren, verschoben hat und weiter verschiebt. Dies bedeutet auch eine Verschiebung von tradierten Machtverhältnissen. Für den Deutschunterricht relevant ist dabei das Faktum, dass mit dem vereinfachten Schaffen von Öffentlichkeiten durch Formen digitalen Publizierens die Frage des Erlernens von normativer Sprachrichtigkeit an Bedeutung gewinnt. Der sehr gebräuchliche Rückschluss von Grammatik- und Orthographiefehlern auf den Intellekt der TextautorInnen kann für SchülerInnen durchaus ein Ansporn sein, sich Regeln der Grammatik und Rechtschreibung anzueignen: Dieses Wissen wird durch die Veröffentlichung eigener Texte ein auch von anderen wahrnehmbarer Teil der Identität von Schreibenden. Auf Fanfiction-Seiten und anderen Foren, die von jugendlichen AutorInnen gefüllt werden, werden zum Beispiel auch Probleme dieser Art angesprochen und diskutiert.

Zwei zentrale Schlussfolgerungen der NLS für den Deutschunterricht sind meines Erachtens, dass zum einen die Lernenden und ihre Einsichten in und Vorstellungen über Lesen, Schreiben, Texte und Medien stärker in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden sollten, um das, was die SchülerInnen an Wissen und Kompetenzen in die Schule mitbringen, zu nutzen. Dies würde nicht zuletzt einen Beitrag dazu leisten, dass die SchülerInnen ihre informell erworbenen Kompetenzen reflektieren und erweitern und im Idealfall mit den Inhalten und Zielen des Unterrichts vernetzen.⁴ Diese Vernetzung sollte den Transfer des in der Schule Gelernten in den außerschulischen Alltag gewährleisten und helfen, eine Abgrenzung zwischen *dem Leben in der Schule* und dem *eigentlichen* Leben, das für viele (vor allem schriftferne) Jugendliche nicht in, sondern außerhalb der Schule stattfindet, aufzuheben. Zum anderen ermuntern die NLS LehrerInnen, selbst als ForscherInnen aktiv zu werden, indem sie ihre eigenen Haltungen zu Lesen und Schreiben hinterfragen und *befremden* und einen möglichst vorurteilslosen Blick darauf werfen, wie sie und ihre SchülerInnen Schrift im Alltag als Werkzeug einsetzen.

4 Vgl. dazu im Zusammenhang mit Mobilem Lernen z. B. Pachler/Bachmair/Cook 2009.

3. Eine Pädagogik der Multiliteracies

Die Grundannahmen der NLS sind wichtige Elemente des Konzepts der *Multiliteracies*, das 1996 von der New London Group, einer interdisziplinären Gruppe von WissenschaftlerInnen, veröffentlicht wurde und seither vor allem in der anglophonen Welt auf großes Interesse gestoßen ist. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Konzepts waren fundamentale Prozesse des sozialen Wandels, die sich in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre abzeichneten und unseren Alltag mittlerweile seit Jahren prägen: Umgestaltungen von Arbeitsverhältnissen in neoliberalen Wirtschaftssystemen, Prozesse der Globalisierung, Migrationsbewegungen und damit verbundene Mehrsprachigkeit, Veränderungen von Kommunikation und Medien usw.

Zentrales Anliegen der Mitglieder der New London Group war, dass sich möglichst alle SchülerInnen vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen die Potenziale literaler Kommunikation möglichst umfassend erschließen können, und zwar so, dass sie für ihre Zukunft bzw. die Anforderungen, denen sie in ihrem Leben nach der Schule begegnen werden, möglichst gut gerüstet sind. Mit der *Pädagogik der Multiliteracies* entwickelte die New London Group einen pädagogischen Ansatz, der sowohl in der Schule als auch in außerschulischen Bildungskontexten eingesetzt werden kann und in der Zwischenzeit vielfach ausprobiert und weiterentwickelt wurde (vgl. Cope/Kalantzis 2009).

Der Begriff *Multiliteracies* verweist – so Mary Kalantzis und Bill Cope (2012, S. 1 f.), die die Arbeit der New London Group initiiert haben – zum einen auf soziale Diversität als Kontext von Literalität und die damit verknüpften *multiple literacies* (siehe oben). Zum anderen bezieht sich das »multi« im Begriff *Multiliteracies* auf die zunehmende Multimodalität von Texten, die dazu führt, dass Schrift immer selbstverständlicher in Kombination mit anderen Modi verwendet wird, um Inhalte zu repräsentieren (vgl. den Beitrag von Gunther Kress in dieser *ide*). Letzteres führt nicht nur dazu, dass sich schriftliche Texte selbst verändern, weil Inhalte, die ursprünglich schriftlich repräsentiert wurden, in anderen Modi ausgedrückt werden (vgl. Kress 2010): Die Pädagogik des Schreibens und Lesens muss über Schrift hinausgehend weitere Modi der Kommunikation einbeziehen, um SchülerInnen die Entwicklung von Erfahrungen und Kompetenzen zu ermöglichen, die sie brauchen, um in ihren Umwelten selbst Texte produzieren wie auch rezeptiv verwenden zu können (vgl. Kalantzis/Cope 2012, S. 2).

Ein zentraler Begriff des Multiliteracies-Konzeptes ist der des *Designs*. Äußerungen als Repräsentation von Inhalten sind immer gestaltet. Für diese Gestaltung greifen wir auf vorhandene Designs (*available designs* – konventionelle Formen der Verwendung der Kommunikationsmodi, Textsorten im weiteren Sinn etc.) zurück, die wir in unserer Gestaltungsarbeit verwenden. In diesem Designprozess werden neue Designs geschaffen (*the redesigned*), und auch die GestalterInnen dieser Äußerungen verändern sich in diesem Prozess (vgl. Cope/Kalantzis 2009, S. 176; New London Group 1996, S. 73–82). Für den Unterricht besonders relevant dabei ist, dass die SchülerInnen zum Beispiel nicht nur die Merkmale von Textsorten als

»autoritative Designs« (Cope/Kalantzis 2009, S. 177) erlernen, sondern Konventionen kennen- und hinterfragen lernen, um selbst situationsangemessen und den eigenen Zielen entsprechend Texte produzieren zu können. Ein wichtiger Aspekt von Design ist, dass SchülerInnen eine Haltung entwickeln, aus der heraus sie in der Lage sind zu erkennen, welche Ziele und Interessen AutorInnen und GestalterInnen von Texten verfolgen, indem sie etwa unterschiedliche Diskurse und/oder Strategien der Darstellung »lesen« und entschlüsseln können. Im anglophonen Raum wird für diese Haltung bzw. deren Vermittlung der Begriff der *critical literacy* verwendet. Im deutschen Sprachraum wird eine kritisch-hinterfragende Haltung in Bezug auf Texte vor allem im Kontext der Medienpädagogik thematisiert. Die New London Group spricht im Zusammenhang mit kritischer Haltung gegenüber Texten auch Metasprache als die Art, wie wir über Texte kommunizieren, an und weist darauf hin, dass SchülerInnen selbst Formen der *Metasprache* brauchen, um Texte reflektiert produzieren und rezipieren zu können.

Für die konkrete Unterrichtspraxis der Pädagogik der Multiliteracies, die sich als transformativer Ansatz versteht, schlagen die New London Group (1996) und Cope und Kalantzis (2009) ein vierstufiges Konzept vor, das an Lesen und Schreiben und Unterricht als *situierter Praxis* ansetzt, Unterricht als explizites Anleiten (*overt instruction*) der SchülerInnen versteht, das *kritisch gerahmt* ist mit dem Ziel von *transformierter (literaler) Praxis*. Wie diese Schritte im Unterricht umgesetzt werden können, erläutern Cope und Kalantzis (2009, S. 182–191) mit Beispielen aus der Praxis.

4. Schlussbemerkung

Die Erweiterung der literalen Praxis von SchülerInnen und die Förderung ihrer Kompetenzen des Schreibens und Lesens ist ein pädagogisches Vorhaben, das darauf abzielt, das Denken und Handeln der zu Fördernden in Bezug auf Schrift und den Umgang damit zu verändern. Im Deutschunterricht eine soziale Perspektive der literalen Praxis von Jugendlichen mit (im Unterricht wie in der internationalen Bildungsforschung dominierenden) kognitiven Zugängen⁵ zu Schreiben und Lesen zu kombinieren, bedeutet, die SchülerInnen als sozial und zielorientiert handelnde Subjekte zu respektieren und die Komplexität der Anforderungen, die literale Kompetenzen an die Lernenden stellen, zu realisieren. Ein sozialsemiotischer Zugang zu Texten als multimodalen Ensembles ergänzt eine soziale Perspektive gegenwärtiger literaler Praxis auf der Ebene der Texte (vgl. Street 2013).

5 Der Beitrag zur Lesekompetenz im *Nationalen Bildungsbericht 2012* (Schabmann u. a. 2012) spiegelt die Dominanz des psychologisch orientierten Diskurses von Literalität nicht nur im bildungspolitischen Kontext.

Literatur

- BARTON, DAVID; HAMILTON, MARY (2000): Literacy Practices. In: Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanič, Roz (Hg.): *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, S. 7-15.
- BARTON, DAVID; HAMILTON, MARY; IVANIČ, ROZ (Hg., 2000): *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BÖCK, MARGIT (2009): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation für Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- COPE, BILL; KALANTZIS, MARY (Hg., 2000): *Multiliteracies*. London: Routledge.
- DIES. (2009): »Multiliteracies«: New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies. An International Journal*, 4. Jg., H. 3, S. 164-195.
- FINK, ROSALIE (2006): *Why Jane and John couldn't read – and how they learned. A new look at striving readers*. Delaware: International Reading Association.
- GEE, JAMES P. (2009): A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: Baker, Elizabeth A. (Hg.): *The New Literacies. Multiple perspectives on research and practice*. New York: Guilford Press, S. 165-193.
- HEATH, SHIRLEY BRICE (1983): *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALANTZIS, MARY; COPE, BILL (2012): *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRESS, GUNTHER (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- NEW LONDON GROUP (1996): A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: *Harvard Educational Review*, Jg. 66, S. 60-92.
- PACHLER, NORBERT; BACHMAIR, BEN; COOK, JOHN (2009): *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York: Springer.
- PAHL, KATE; ROWSELL, JENNIFER (Hg., 2006): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PIEPER, IRENE; ROSEBROCK, CORNELIA; WIRTHWEIN, HEIKE; VOLZ, STEFFEN (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- PURCELL-GATES, VICTORIA (2002): Multiple literacies. In: Guzzetti, Barbara J. (Hg.): *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory and practice*. Santa Barbara, CA: ABC CLIO, S. 376-380.
- SCHABMANN, ALFRED; LANDERL, KARIN; BRUNEFORTH, MICHAEL; SCHMIDT, BARBARA MARIA (2012): Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Bd. 2. Graz: Leykam, S. 17-70.
- STREET, BRIAN (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERS. (2013): Multimodality and New Literacy Studies: Exploring complementarity. In: Böck, Margit; Pachler, Norbert (Hg.): *Social Semiosis and Multimodality. Communication, meaning-making, and learning in the work of Gunther Kress*. New York: Routledge, S. 103-110.
- STREET, BRIAN; PAHL, KATE; ROWSELL, JENNIFER (2009): Multimodality and New Literacy Studies. In: Jewitt, Carey (Hg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 191-200.

Gabriele Fenkart

Szenarien des Lesens und Schreibens

Literale Praxis und Unterricht

»Die Lesefreude ist gewachsen« titelt *Die Zeit* in der Ausgabe vom 13. Dezember 2012. Und dies obwohl die Ergebnisse für Deutschland in der neuesten IGLU- bzw. PIRLS-Studie¹ den 9-/10-Jährigen nur durchschnittliche Lesekompetenz bestätigen. Der Bildungsforscher und wissenschaftliche Leiter der Studie, Wilfried Bos, unterstreicht im Interview, dass immerhin nur mehr zehn Prozent der Kinder statt bisher 18 Prozent (PIRLS 2001) angeben, »nie zum Spaß« zu lesen (ebd., S. 73). In Österreich sind die Ergebnisse ähnlich: Neun Prozent der 9-/10-Jährigen geben in PIRLS 2011 an, außerhalb der Schule nie zum Vergnügen zu lesen (IFS 2012). Bei den 15-/16-Jährigen liegt dieser Vergleichswert für 2009 mit 50 Prozent allerdings mehr als fünf Mal so hoch; 61 Prozent der Burschen und 39 Prozent der Mädchen geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (Schwantner/Schreiner 2010, S. 26) (Abb. 1).

Die *Leseleistung* der deutschen Kinder ist nach einer leichten Verbesserung 2006 2011 wieder auf dem Niveau von 2001 angelangt (vgl. IFS 2012). Auch die Leistun-

GABRIELE FENKART ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik im Bereich Lesedidaktik und Leseforschung. Sie leitet das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« und den Universitätslehrgang PFL-Deutsch. An der Pädagogischen Hochschule Kärnten leitet sie den Train-the-Trainer-Lehrgang »Vorwissenschaftliche Arbeit«. E-Mail: gabriele.fenkart@aau.at

1 Die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) im Fünf-Jahres-Rhythmus durchgeführte Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) wird in Deutschland als IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung) durchgeführt. Die neuesten Daten stammen aus der Testung vom Mai/Juni 2011. Zeitgleich wurde erstmals auch TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Studies) in den Grundschulen durchgeführt. Getestet werden Kinder am Ende der 4. Klasse. Im Folgenden wird die in Österreich geläufige Bezeichnung PIRLS verwendet.

Abb. 1: Zeitaufwand für Lesen zum Vergnügen: »Ich lese nicht zum Vergnügen« – PIRLS 2011 (9-/10-Jährige) und PISA 2009 (15-/16-Jährige) (in Prozent)²

	PIRLS 2011	PISA 2009		
	<i>gesamt</i>	<i>gesamt</i>	<i>Mädchen</i>	<i>Burschen</i>
Österreich	9	50	39	61
Deutschland	11	41	28	55
Schweiz		45	25	49

gen der österreichischen SchülerInnen haben sich im Langzeitvergleich verschlechtert: 20 Prozent der 9-/10-Jährigen zählen 2011 zu den lesechwachen SchülerInnen (2006: 16 Prozent; Bergmüller/Böck 2009, S. 25). Dieser Anteil liegt 2009 bei den 15-/16-jährigen SchülerInnen bei 28 Prozent, 2006 bei 22 Prozent. Bei den Burschen ist der Anteil der so genannten »Risikogruppe Lesen« von 27 auf 35 Prozent gestiegen, bei den Mädchen von 15 auf 20 Prozent (vgl. Schmich 2009, S. 107; Schwantner/Schreiner 2010, S. 21 ff.). Jeweils fünf Prozent der bei PISA 2009 und PIRLS 2011 getesteten österreichischen SchülerInnen gehören zu den lesestarken SchülerInnen.

Der Verlust an Lesemotivation – und Lesekompetenz – findet zwischen den Lesekrisen im Alter von 8 bis 10 Jahren und 12 bis 14 Jahren (vgl. Garbe 2003, S. 79) statt. Die Ursachen sind multifaktoriell: Verlust an Themen, Medienwechsel, andere Freizeitinteressen, fehlende Lesebegleitung und Lesevorbilder, zu wenig gezielte Leseförderung, wenig oder keine gesteuerte Lese- und Medienerziehung in den anderen Fächern etc. Dazu kommen entwicklungsbedingte Abgrenzungen von Verhaltensweisen, die als nicht altersgemäß oder geschlechtstypisch gesehen werden; im Sinne von »Lesen ist etwas für Kinder bzw. Lesen ist weiblich« (vgl. dazu Böck 2010, S. 9) Wir gehen in diesem Heft davon aus, dass Lesen und Schreiben – aber auch Lesen und darüber Sprechen – Handlungen sind, die in der Praxis des schulischen und außerschulischen Lesens bzw. Schreibens aufs Engste miteinander verwoben sind. Anschlusshandlungen und Anschlusskommunikation bzw. Anschlussinteraktion (vgl. Rosebrock 2004, S. 252) bestimmen weitgehend das Feld, in dem Literalität stattfindet oder inszeniert wird. Partizipation, thematische Verknüpfung und Identitätsorientierung machen Lesen und Mediennutzung für die Jugendlichen erst attraktiv. Der *Benefit* des Lesens ist die (Anschluss)Kommunikation in der eigenen Community.

Im Folgenden soll ausgehend von den aktuellen Ergebnissen aus PIRLS und PISA dargestellt werden, wie sich (Lese)Kompetenz und (Lese)Motivation in einer Auf- bzw. Abwärtsspirale bewegen. Das zweite Kapitel geht auf die Interdependenz von Lesesozialisation, Habitus und literaler Praxis ein. Nimmt man diese Bedingungen literalen Handelns von Kindern und Jugendlichen für den Unterricht ernst

² Quellen: PISA 2009: Schwantner/Schreiner 2010, S. 25; PIRLS 2011: IFS 2012.

(siehe Kap. 3), wird das Dilemma, in dem sich Lese- und Schreibunterricht bewegt, sichtbar. Im vierten Kapitel sollen daher Szenarios des Lesens und Schreibens entwickelt werden, die auf die Heterogenität der Klassen mit didaktischen Settings reagieren. Diese Unterrichtsszenarios arbeiten mit multimedialen Texten und multimodalen Aufgaben, um den Jugendlichen weitere – transdifferente – Handlungsräume zu eröffnen.

1. Kompetenz und Motivation

Lesekompetenz und Lesemotivation sind jene Felder, die in Forschung und Unterricht in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit erfuhren. Aufgrund der schlechten Resultate bei PISA und PIRLS wird seit Jahren in Lesefördermodelle investiert, die je nach Zielsetzung entweder Lesestrategien trainieren, Lesekonzepte anbieten oder Lesemotivation fokussieren. Dennoch zeigen die aktuellen Zahlen aus PIRLS 2011 und PISA 2009 keine Verbesserung, sondern im Gegenteil sogar schlechtere Ergebnisse. Einzelmaßnahmen im Bereich der Leseförderung bringen nicht die gewünschten Erfolge und scheinen nicht geeignet, die soziale Komponente von Literalität in den Schulalltag zu integrieren. Die Einbeziehung von multimodalen Praxen und die Nutzung der produktiven und rezeptiven Lese- und Schreibkompetenzen der Jugendlichen in Print- und digitalen Medien (Zeitschriften, Online-Portale, Weblogs) finden im Unterricht kaum statt (vgl. auch Bachmair auf www.uni-klu.ac.at/ide). Weiter gefasste Felder der Leseerziehung wie literarische Bildung und Medienbildung scheinen erst allmählich wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Die Unterscheidung zwischen schulischer Praxis (aufgabenorientiert, informationsorientiert, lernzielorientiert) und außerschulischer (kommunikationsorientiert, individuell, identitätsstiftend) scheint sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen weitgehend akzeptiert zu werden.

1.1 Lesekompetenz. Die Fakten

In Österreich zählen 2009 28 Prozent der 15-/16-jährigen SchülerInnen zu den RisikoleserInnen und nur fünf Prozent zu den SpitzenleserInnen, in Deutschland sind es 17 bzw. sieben Prozent, in der Schweiz 16 bzw. sieben Prozent (Schwantner/Schreiner 2010, S. 53). Mädchen erzielen bessere Leseleistungen als Burschen, Kinder aus bildungsnahen Familien lesen besser und häufiger als Kinder aus lesefernen Umwelten. Etwa ein Viertel der österreichischen Kinder gibt an, nie zu Hause in der Testsprache zu sprechen, in Deutschland ist es etwa ein Fünftel. »In Österreich lassen sich etwa 30 % des Leistungsunterschieds zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern durch Unterschiede im kulturellen Kapital erklären.« (Suchan u. a. 2012, S. 51) Erfolg und Misserfolg und damit verbunden die Lesemotivation sind vom Sozialstatus und vom Bildungsniveau der Eltern abhängig.

Daraus ergeben sich Fragen an einen kompetenzorientierten Unterricht, der langfristig auch auf der Verhaltensebene wirksam werden kann:

- Wie lange kann Lesefreude anhalten, wenn die Lesekompetenz nicht ausreicht, um jene Texte lesen zu können, die Kinder und Jugendliche lesen möchten?
- Wie kann Lesekompetenz gezielt weiterentwickelt und gleichzeitig die Lesemotivation erhalten bzw. aufgebaut werden?
- Wie kann Schreiben bzw. schriftliche und mündliche Kommunikation in den Leseprozess integriert werden, um die literale Praxis von Jugendlichen auszubauen?

1.2 Lesemotivation und Schreiballtag

PIRLS und PISA untersuchen neben der Lesekompetenz auch individuelle und motivationale Bedingungen des Lesens wie Leseverhalten und lesebezogene Einstellungen. Die aktuell in PIRLS getesteten Kinder, die zu jenen 20 Prozent bzw. 15 Prozent gehören, die in Österreich bzw. Deutschland auf der niedrigsten Lesekompetenzstufe oder darunter liegen (IFS 2012), haben vermutlich wenig Leselust und sie werden diese auch in der Sekundarstufe kaum noch entwickeln. In PIRLS 2006 haben zum Beispiel 13 Prozent der schwachen LeserInnen angegeben, dass sie weder aus Spaß noch, um Sachen zu erfahren, zumindest wöchentlich lesen. Bei den SpitzenleserInnen waren das vier Prozent (vgl. Bergmüller/Böck 2009, S. 107 f.).

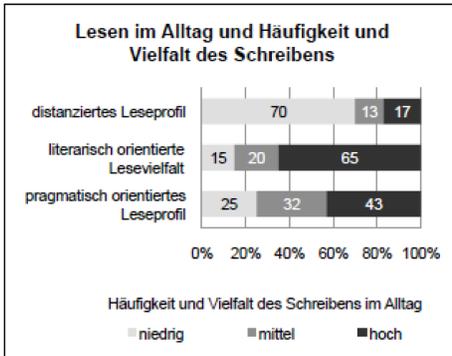
Kompetenz und Motivation bewegen sich in einer Spirale hinauf oder hinunter – je nach Erfolg. Das Zusammenspiel von Lesefähigkeit/-geläufigkeit – Leseverstehen – Lesehäufigkeit – Lesemotivation – Leseintention/-interesse ist sehr komplex. Mit der Lesekompetenz steigt die Motivation zu lesen und entwickeln sich Interessen. Mit negativen Leseerfahrungen sinken Lesehäufigkeit und Motivation.

Das Leseverhalten hängt mit dem sozioökonomischen Status (SES) und den kulturellen Ressourcen zusammen, mit dem Alter, damit, ob es sich um schulisches Lesen oder Freizeit-Lesen handelt und welche Texte (Bücher, Zeitschriften, digitale/audio-visuelle Texte, andere Medien) gelesen werden. In einer sozialen Umwelt, in der Lesen und Mediennutzung gut verankert und positiv besetzt sind, sind auch unterschiedliche Formen des Schreibens und der medialen Kommunikation selbstverständlich.

Wer gut lesen kann, liest im Allgemeinen häufig und gerne. Wer viel liest, liest im Allgemeinen gut und kann lesen, was interessant und altersgemäß ist oder was man gerade gelesen haben muss, um mitreden zu können. Wer dem Leseprofil der »literarisch orientierten Vielfalt« angehört, schreibt auch häufig und vielfältig. Auch LeserInnen, die ein »pragmatisch orientiertes Leseprofil« haben, zählen mit 43 Prozent noch zu den häufigen und vielfältigen SchreiberInnen (Böck 2012, S. 45) (Abb. 2).

Gute LeserInnen haben häufig ein vielfältiges Leseprofil und lesen in vielen medialen Erscheinungsformen – in Printmedien (Bücher, Zeitschriften, Zeitungen), in digitalen Medien (soziale Netzwerke, Internet-Portale, Blogs). Diese Jugendlichen nützen überdurchschnittlich oft soziale Netzwerke, um miteinander (schreibend) zu kommunizieren, sie produzieren selbst vielfältige Texte. Wer Schreiben häufig in den Alltag integriert, sei es zur Kommunikation, zur individuellen Reflexion oder

Abb. 2: Häufigkeit und Vielfalt des Schreibens der Typen des Lesealltags (Böck 2012, S. 45)



für schulische Zwecke, verfügt auch über ein vielfältiges Leserepertoire (vgl. dazu Böck 2012, S. 43). Interessant ist, dass Jugendliche, die häufig und vielfältig schreiben (46% der Befragten), auch angeben, überdurchschnittlich häufig Aufsätze und »andere Sachen für die Schule« sowie Zusammenfassungen für das Lernen zu schreiben (ebd., S. 43). Sie schreiben auch häufiger als andere Tagebuch, E-Mails und SMS. Jene, die eine mittlere Häufigkeit und mittlere Vielfalt des Schreibens angeben (25% der Befragten), schreiben etwa gleich oft eigene Geschichten, Gedichte oder Songtexte wie die häufigen SchreiberInnen, die genannten Texte für die Schule und auch E-Mails seltener. Sie schreiben häufiger als andere Beiträge für Blogs, Foren und Newsgruppen. Dieser mittlere Typus unterscheidet sich vom niedrigen Häufigkeitstyp (29% der Befragten) durch das häufiger genannte Schreiben von eigenen Texten, Tagebuch, Briefen/Karten/kleinen Nachrichten und »Notizen, um etwas nicht zu vergessen« (ebd., S. 43). Die schwachen LeserInnen lesen aber auch digitale Texte seltener als die LeserInnen mit einem vielfältigen Leseprofil.

Insgesamt ist die Gruppe der SpitzenleserInnen bei den elektronischen Medien kleiner als bei den Printmedien (3% vs. 5%), die Gruppe der RisikoleserInnen ist sowohl bei elektronischen als auch gedruckten Medien mit 28 Prozent der 15-/16-Jährigen sehr hoch (vgl. Schwantner/Schreiner 2011, S. 26).³ Mädchen lesen digitale Texte besser als Burschen, wenn auch mit geringerem Leistungsunterschied als bei gedruckten Texten (ebd., S. 25).

1.3 Resümee

Die literale Praxis der Kinder und Jugendlichen umfasst ihr Lesen und Schreiben in den unterschiedlichen, mehr oder weniger schriftdominierten Medien, die von ihnen gelesenen und produzierten Texte, ihre Erfahrungen mit, Einstellungen gegen-

³ Die Schweiz nimmt an PIRLS/IGLU nicht teil.

über und Bedeutungszuweisungen an Lesen und Schreiben sowie schriftliche Texte. Lesekompetenz und Lesemotivation sind miteinander verknüpft und stehen in enger Wechselwirkung mit der Schreibpraxis. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass etwa die Hälfte der befragten 15-/16-jährigen SchülerInnen mit geringer (29 %) oder mittlerer (25 %) Häufigkeit und Vielfalt des Schreibens in Österreich nur in geringem Ausmaß Texte für die Schule (Aufsätze, Zusammenfassungen und anderes) schreiben (vgl. Böck 2012, S. 43), also auch eine geringe Vielfalt an Textsorten und Schreibhaltungen entwickelt haben. Es ist zu vermuten, dass diese Jugendlichen nicht gerne schreiben und es nicht gut können, wenig Erfahrung und kaum Übung darin haben.

Die Wenig-SchreiberInnen sind verkürzt gesagt auch die Wenig-LeserInnen, und es sind jeweils mehr Burschen als Mädchen, die ein distanzierteres oder pragmatisches Leseprofil haben, was bedeutet, dass sie kaum Bücher – weder Romane noch Sachbücher –, kaum Zeitschriften etc. lesen, sondern eher Zeitungen, Teletext und SMS. Lesen und Schreiben gehören nicht bzw. nur am Rande zu ihrer täglichen Praxis.

Um in der Heterogenität der Schulklassen Mädchen und Burschen in der (Weiter)Entwicklung ihrer literalen Praxis begleiten zu können, braucht es vielfältige Angebote und Aufgabenstellungen, die den Lese- und Schreibprozess in kommunikativen Settings verbinden.

Wesentlich ist es, den Jugendlichen Themenbereiche zu eröffnen, die ihren Interessen entgegenkommen, Textsorten- und Genrevielfalt anzubieten, multimediale und multimodale Formate in den Unterricht zu integrieren. Der Unterricht kann literale Handlungsräume eröffnen, die die Jugendlichen aufgrund geschlechtstypischer Zuschreibungen, sozioökonomischer oder sprachlicher Bedingungen für sich sonst möglicherweise nicht kennenlernen und entwickeln würden.

2. Literale Praxis und Habitus

Leseverhalten und Schreibpraxis werden vom sozialen Umfeld – besonders dem sozioökonomischen Status der Familie (SES), dem literalen Alltag, Geschlecht und der Peergroup – bestimmt. Die Variablen SES und Geschlecht stehen in engem Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund. Bildung und Beruf der Eltern beeinflussen den Kompetenzerwerb und damit verbunden den schulischen Erfolg der Jugendlichen wesentlich. Das vielfältige und literarisch-orientierte Leseprofil findet man am häufigsten bei Jugendlichen, deren Eltern zur Gruppe der AkademikerInnen, TechnikerInnen und Führungskräfte gehören (vgl. Fenkart 2012, S. 101). Kulturelle Ressourcen wie Bücher, Zeitungs- oder Zeitschriftenabo, Internetzugang, eigener Computer und Schreibtisch etc. sind in diesen Milieus selbstverständlich. Auch Lehrerinnen und Lehrer verfügen über diese Ressourcen, kennen jedoch vielfach die außerschulischen Arbeitsbedingungen und Haltungen ihrer SchülerInnen nicht.

Der Leistungsvorsprung der 9-/10-Jährigen aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern gegenüber Haushalten mit maximal 100 Büchern beträgt in Österreich

etwa neun Prozent (Suchan u. a. 2012). Das ist ein Leistungsvorsprung von 43 Punkten. PISA 2009 weist nach, dass sich seit 2006 der Leistungsvorsprung der 15-/16-Jährigen von Eltern mit Pflichtschulabschluss gegenüber jenen mit tertiärem Bildungsabschluss von 90 auf 120 Punkte vergrößert hat (vgl. Schwantner/Schreiner 2010, S. 41). Dies gilt auch und gerade für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (ebd., S. 42), zumal Familien mit Einwanderungsgeschichte häufig weniger Bücher (in Deutsch und in ihren Muttersprachen) besitzen und kaum Zugang zum Internet haben. Der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund spielen daher auch bei den Leistungen im Lesen elektronischer Medien eine große Rolle (vgl. Schwantner/Schreiner 2011).

Geschlechterstereotype Zuschreibungen von lesenden Mädchen, die fiktionales Lesen bevorzugen, und Buben, die eher zu Sachbüchern greifen, behindern die Entwicklung von Interessen, die nicht diesen Klischees entsprechen. Sie erschweren außerdem den Zugang zur Vielfalt der medialen Angebote und der Vielfalt an Genres und Inhalten. Die enge Anbindung von Interessensbereichen und Textsorten an das Geschlecht kann zum Rückgang von Leseinteresse und Lesefreude führen, wenn etwas »nicht mehr Thema« ist oder sein darf, weil es nicht in das Rollenbild passt.

2.1 Selbstkonzept als didaktische Aufgabe

Es gibt vergleichsweise wenige Studien, die das Zusammenwirken von Verhalten und Motivation in Bezug auf Lesen untersuchen (vgl. Philipp 2011, S. 78). Die bekannten Untersuchungen konzentrieren sich entweder auf Motivation oder Verhalten und stützen sich hauptsächlich auf Selbsteinschätzungen von Kindern und Jugendlichen bezüglich Lesehäufigkeit und Lesedauer. Zusammenhänge gibt es aber zwischen der Motivation und der Lesemenge, zwischen intrinsischer Motivation und Leseverhalten sowie zwischen extrinsischer Motivation und Lesemenge – insbesondere in Bezug auf Freizeitlektüre (vgl. dazu den Überblick von Philipp 2011, S. 79 f.).

Diese Diagnosen dürfen im didaktischen Feld nicht als unveränderbar hingenommen werden. Schule hat die Möglichkeit, in Kenntnis der sozialen Schieflage bewusst an der Bereitstellung von kulturellen Ressourcen wie Klassen- und Schulbibliotheken, freiem Internetzugang, Etablierung einer Lesekultur (vgl. Nickel-Bacon/Wrobel 2012, S. 7) zu arbeiten. Lese- und schreibbiografisches Arbeiten kann zum Beispiel zu Einsichten in sozialisatorische Bedingungen führen.

Darüber hinaus aber brauchen Kinder und Jugendliche vor allem Handlungsräume, in denen sie Verhaltensweisen ausprobieren können, die in ihrem sozialen Umfeld in Familie und Peergroup nicht »passen« würden. Sie schlüpfen im geschützten Raum einer Unterrichtsinszenierung zum Beispiel in Rollen, die nicht dem Selbstbild entsprechen. Sie verlassen ihren »Modus« als Wenig-Leser, Viel-Leserin, Fantasy-Leserin, Nerd, Lyrik-Freak etc. und lernen andere Lesemodi (Graf 2007) kennen. Wenn ein Lesemodus nicht mehr passt, wenn sich Interessen verändern, Genres oder Medien als nicht mehr altersgemäß oder als geschlechtsuntypisch abgestempelt werden, ist es hilfreich zu verstehen, dass es andere Les-

arten (Modi) gibt. Lesemodi und literale Praxen, die sozialisatorisch bedingt als geschlechtstypisch markiert sind, können im didaktisierten Raum des Unterrichts zumindest als Arbeitsaufgabe in einem geeigneten Szenario kennengelernt und ausprobiert werden.

2.2 Resümee

Die soziale Praxis des Lesens und Schreibens der Jugendlichen ist mit ihren sozialen Umwelten eng verwoben bzw. Teil davon, sie haben eine »Geschichte« – eine Lese- und Schreibbiografie –, die sie zu lesestarken oder leseschwachen SchreiberInnen oder Nicht-SchreiberInnen macht. Ihre literale Praxis ist unter anderem bestimmt von kulturellen Ressourcen und dem Habitus ihrer Herkunftsfamilie sowie von Geschlechterstereotypen der Mediengesellschaft. Der Habitus des Lesens oder Nicht-Lesens ist identitätsstiftend in der Entwicklung von Geschlechterrollen, solange Lesen – im Besonderen betrifft das das Lesen von erzählender Literatur – weiblich konnotiert und Nicht- oder Wenig-Lesen ein Merkmal von Männlichkeit ist (vgl. Fenkart 2012).

Jugendliche brauchen Unterrichtsszenarios, die sie einerseits mit ihren Voraussetzungen bzw. Defiziten ernst nehmen und sie andererseits *in ihren* und *über ihre* kulturellen Ressourcen hinaus fördern und zur Entwicklung eines Selbstkonzepts beitragen, in dem vielfältige literale Praxen Platz haben.

3. Nachhaltiger Lese- und Schreibunterricht.

Eine didaktische Herausforderung

Die Anstrengungen in den letzten Jahren in Bezug auf Leseförderung und Etablierung von kompetenzorientiertem Unterricht waren groß. Die Erwartung war, dass sich die Maßnahmen in den Testungen positiv auswirken. Auch wenn es klar ist, dass Veränderungen im Bildungssystem sich erst über einen längeren Zeitraum abbilden, wird deutlich, dass die vielen Einzelmaßnahmen nicht zum erwünschten Erfolg führen. Die Fokussierung auf entweder Lesestrategieförderung oder Lesemotivation in der Sekundarstufe I und die Abarbeitung eines Textsortenkatalogs führt ohne integratives Konzept offensichtlich (noch) nicht zu besseren Ergebnissen. Sie fördert auch nicht eine positive Einstellung zum Buchlesen, erweitert das Spektrum der Mediennutzung nicht, öffnet nicht den Blick für andere Lesemodi.

Heterogenität im Klassenzimmer besteht nicht nur aufgrund von Mehrsprachigkeit und Leistungsunterschieden, Heterogenität entsteht auch durch den sogenannten *gender gap* und den *social gap*. Der gezielte Einsatz von lese- und schreibbiografischen Methoden ermöglicht zum Beispiel eine Thematisierung und Reflexion dieser scheinbar »unveränderbaren Variablen« und gibt den LehrerInnen Einblick in die literale Praxis ihrer SchülerInnen. Die bewusste Wahrnehmung von zum Beispiel geschlechtstypischen Präferenzen verweist darauf, dass diese auf historisch gewachsenen Konzepten von Weiblichkeit und Männlichkeit beruhen – also gesellschaftlich konstruiert sind und somit auch wieder dekonstruiert werden

können. Lesen, Schreiben und Mediennutzung sind zum einen Voraussetzung, um Texte zu verstehen, um lernen zu können, um im Berufsleben voranzukommen etc. Sie sind zum anderen aber auch wesentlich für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Die Hinführung von Mädchen zu Sachliteratur kann beispielsweise auch eine Öffnung von möglichen Studien- und Berufsfeldern bedeuten, die ihnen sonst möglicherweise nicht bekannt wären. Unterrichtsszenarios, die unterschiedliche Textsorten und Medien zu einem Thema zusammenführen und in handlungsorientierte Arbeitsaufträge integrieren (siehe Kap. 4.1), tragen zu einer Erweiterung der Perspektiven bei.

Kinder und Jugendliche, Mädchen und Buben durchlaufen in ihrer Entwicklung verschiedene Phasen literalen Handelns. Je nach ihren sozialen Umwelten prägen sie bestimmte Lesehaltungen und Präferenzen aus, pflegen diese vielleicht, um sich in ihren sozialen Umwelten (Schicht, Familie, Peergroup) zugehörig zu fühlen oder um sich bewusst von ihnen abzugrenzen. An den kritischen Punkten von erster und zweiter Lesekrise brauchen sie attraktive Themen und Inhalte, die die Erprobung von vielfältigen Lesemodi erlauben. Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht andere, transdifferente literale Praxen erproben können, um schon früh die Vielfalt der Medien, Textsorten, Genres, Stoffe etc. kennenzulernen.

3.1 Kompetenzentwicklung und Identitätsorientierung

Es ist eine große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer, sowohl einerseits Kompetenzen, literarische und mediale Bildung zu vermitteln, als auch andererseits auf der motivationalen Ebene und sozialisatorisch zu wirken. Ohne gezieltes Training kann sich aber Lese- und Schreibkompetenz nicht entwickeln. Dabei auch noch die Freude am Tun und an der Aufgabe zu erhalten, ist schwierig. Einzelne Interventionen wie zum Beispiel Leseevents oder Schreibwerkstätten führen nicht zu einem nachhaltigen Erfolg, wenn Defizite in der Kompetenz, die innerhalb einer Klasse bis zu einem Lernjahr ausmachen können, eine lustvolle Teilhabe verhindern.

Werner Graf (2007) stellt auf Basis seiner lesebiografischen Forschung die Entwicklung der Lesemodi nach der zweiten Lesekrise (12 bis 14 Jahre) zunächst als Ausdifferenzierung von noch stärker geschlechtstypischen Lesehaltungen als (männliche) Nicht- oder Wenigleser bzw. Sach- und Fachtextleser sowie Leserinnen, die in einer »sekundären literarischen Initiation« fiktionales, literarisches Lesen weiterentwickeln, dar. Insgesamt unterscheidet er sieben idealtypische Lesemodi (Graf 2007, S. 127 ff.):

- Pflichtlektüre im schulischen Zusammenhang
- Instrumentelles Lesen zur gezielten Informationsbeschaffung
- Konzeptlesen zum Erwerb von (Experten-)Wissen
- Partizipatorisches Lesen, um mitreden und teilhaben zu können
- Lesen zur (diskursiven, literarischen) Erkenntnis und Selbsterkenntnis
- Ästhetisches Lesen, Freude an Form, Sprache
- Intimes Lesen, emotional und identitätsorientiert

Heterogenität in einer Klasse bedeutet auch, dass alle – ungeachtet ihres SES – noch Lesemodi zu entwickeln haben. Niemand ist »fertige Leserin« oder »fertiger Leser«. Pädagogisch-didaktisches Ziel ist die Erweiterung des Lesespektrums durch bewusstes Switching zwischen Lesemodi je nach Thema, Intention, Aufgabenstellung und sozialer Situation (vgl. Fenkart 2012, S. 267).

3.2 Resümee

Die Entwicklung literaler Kompetenzen geht Hand in Hand mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen. Lesen, Schreiben, Mediennutzung sind integrativer Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Im konzeptuellen Lesen – sei es von fiktionalen oder nicht-fiktionalen Texten – erproben sie Identitäten, leben sich in attraktive Welten ein oder kompensieren unerreichbare Wünsche.

Persönlichkeitsentwicklung geschieht auch im Lesen von nicht-literarischen Texten und im anschließenden Sprachhandeln – in der Auseinandersetzung mit dem Text, mit sich selbst und in der Auseinandersetzung mit den MitschülerInnen. Identitätsorientierter Leseunterricht sollte alle Lesemodi einbeziehen und thematisieren.

Ziel ist, die Jugendlichen zu kompetenten LeserInnen, NutzerInnen und ProduzentInnen der vielfältigen multimodalen und multimedialen Texte zu machen – unabhängig von Geschlecht und Herkunft. Dabei verknüpfen sich Fragen der Kompetenzentwicklung mit Fragen der Persönlichkeitsentwicklung. Identitätsentwicklung findet auch über Lesen und die damit verbundene Anschlusskommunikation statt (vgl. den Beitrag von Jürgen Struger in dieser *ide*).

4. Transdifferente Unterrichtsszenarios und literale Praxis

In der Realität des heterogenen Klassenzimmers müssen Lehrkräfte mit den vielfältigen Lebenswelten, sozioökonomischen Bedingungen, geschlechtstypischen Präferenzen und mit den unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen umgehen. Geschlecht, Schicht und Habitus bestimmen die Differenzlinien zwischen weiblicher und männlicher Lese- und Medienpraxis, zwischen lesenahen und lesefernen Familienkulturen. Weder die Überwindung der Differenzen noch ihre Kompensation sind zufriedenstellende Ziele. Das heißt, dass beispielsweise das Selbstkonzept als Leserin oder Wenig-Leserin als momentaner Identitätswurf verstanden werden kann, der nicht endgültig, sondern je nach Situation veränderbar ist.

Transdifferenz bedeutet hier, dass andere als die vertrauten (erlernten) Interaktionen und Präferenzen im geschützten didaktischen Raum entdeckt werden können. Es geht also um eine Erweiterung der literalen Praxis und um die Erfahrung von Mehrfachzugehörigkeiten, indem digitale Texte und Printtexte, Hörbuch sowie YouTube-Sequenz, literarisches Buch und Sachtext kombiniert werden können.

In den didaktischen Szenarios werden Perspektiven entwickelt, wie Deutschunterricht zu einer Erweiterung der Handlungsspielräume der einzelnen SchülerInnen beitragen kann. Langfristiges Ziel ist die Dekonstruktion eines zu engen

sozialisationsbedingten Lesehabitus, der Einschränkungen in der Teilhabe an der Gesellschaft zur Folge hat und geschlechtstypisch bzw. schichtspezifisch bedingte literale Praxis weiter fortschreibt. Transdifferenz in der Wahl von Texten, Medien und Aufgaben soll zu einer bewussten Veränderung im Lese- und Schreibverhalten sowie in der Mediennutzung führen (vgl. Fenkart 2012, S. 222).

- Was muss geschehen, um Lesefreude, also Lesemotivation *und* Lesekompetenz zu erhalten, besser noch: um sie weiterzuentwickeln oder überhaupt erst aufzubauen?
- Wie kann Unterricht gestaltet/inszeniert werden, der literarische Bildung und mediale Bildung mit Lese- und Schreibunterricht verbindet?
- Wie kann Unterricht dazu beitragen, »kulturelles Kapital« aufzubauen und die »feinen Unterschiede« (Bourdieu) abzubauen, um das Repertoire der Handlungsmuster- und -felder zu verbreitern?

Transdifferenz und Geschlechtersensibilität bestimmen das didaktische Konzept, das Vielfalt in den Mittelpunkt stellt: Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler braucht eine Vielfalt an (Lese- und Schreib-)Situationen, braucht vielfältige multimodale Settings. Individuelle Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten sollen erweitert werden, um die (Lese)Motivation zu erhalten und damit in der Spirale von Lesekompetenz und Lesemotivation eine Aufwärtsentwicklung statt Stillstand zu erwirken. Die SchülerInnen sollen unabhängig von Herkunft und Geschlecht lesen (dürfen) und alle multimedialen und multimodalen »Texte« nutzen (dürfen).

Wesentliche Elemente von transdifferenzen Unterrichtsszenarios sind:

- Orientierung an der konkreten literalen Praxis der Jugendlichen
- Vielfalt an Textsorten und Medien
- Handlungsorientierung und multimodale Anschlusskommunikation
- Sensibilisierung für transdifferente Lese- und Schreibhaltungen sowie Reflexion des Selbstkonzepts
- Erweiterung der Lese- und Schreibrepertoires.

Solche Unterrichtsszenarios beziehen bewusst Inhalte aus anderen Fächern und Interessensgebieten ein, sind also auch im fächerübergreifenden Unterricht interessant.

Zwei Beispiele

a) *Themenzentriertes Unterrichtsszenario*

Auf die Bedeutung des passenden Themas verweist unter anderem Cornelia Rosebrock, die konstatiert, dass im Jugendalter der Stellenwert des Lesens zwar abnimmt, Gespräche »über das persönliche Thema« (Rosebrock 2004, S. 264) und Mediengesprächsthemen (ebd., S. 262) aber immer wichtiger werden. Die Interessen der Jugendlichen sind sehr unterschiedlich. Sie spiegeln unter anderem jedenfalls die Entwicklungsfelder der Kinder und Jugendlichen wider: Persönlichkeits-

entwicklung, bewusste Übernahme und Gestaltung von sozialer Rolle, Geschlechterrolle und Geschlechtsidentität, Verfolgen einer Bildungs- und Berufskarriere, Übernahme von Verantwortung für die Welt und Ausbildung eines politischen Bewusstseins im Rahmen der beginnenden bewussten Teilhabe an der Welt (vgl. Fenkart 2012, S. 248).

Das Thema kann eine aktuelle Frage oder Diskussion, eine Lektüre, ein Film etc. sein. Entscheidend ist, dass ausgehend von einem Text im weitesten Sinn andere mediale Erscheinungsformen angeboten und durch Arbeitsaufgaben miteinander verbunden werden. So kann ein Film, der im Gespräch ist, Anlass sein, mit dem Trailer, einer Hörprobe, einer Leseprobe, mit Presseberichten, Film- und Buchrezensionen, Jugend- und Filmzeitschriften zu arbeiten (vgl. dazu den Beitrag von Gabriele Fenkart, S. 30–34). Ausgangspunkt kann aber auch ein populärwissenschaftlicher Artikel sein (z. B. zu Gehirnforschung), ein Thema aus einem anderen Unterrichtsfach (z. B. zu Gentechnologie) oder ein Thema aus dem Deutschunterricht (z. B. zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit).⁴ Das Thema kann von der Lehrkraft bestimmt werden oder von den SchülerInnen kommen.

Langfristige Ziele solcher themenzentrierten Szenarios sind

- die bewusste Konfrontation von Burschen mit literarischen Texten zu einem vielleicht auf den ersten Blick gar nicht literarischen Thema
- die Konfrontation von Mädchen mit sachorientierten Texten in Verbindung mit literarischen
- der selbstverständliche Einsatz von anderen medialen Erscheinungsformen und
- die damit verbundene Erprobung anderer als der vertrauten Medien.

b) Recherchebasiertes Lese- und Schreibszenario

Sachorientiertes Lesen, Arbeiten mit Webquests, Recherchieren, Visualisieren von Fakten bzw. Verbalisieren von nicht-kontinuierlichen Texten, epistemisches (Wissen schaffendes) Schreiben bekommen in jüngster Zeit mit Blick auf die verpflichtende Vorwissenschaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit im Rahmen der Neuen Reifeprüfung mehr Gewicht im Unterricht aller Fächer. Konsequenter als bisher müssen Lese-, Recherche- und Schreibkompetenzen kontinuierlich aufgebaut werden. Die SchülerInnen sollen stufenweise Lese- und Schreibstrategien aufbauen, müssen aber auch lernen, ein Thema zu finden, zu präzisieren, eine Fragestellung zu entwickeln, passende »Forschungsmethoden« anzuwenden und nach dem Schreibprozess ihre Arbeit schließlich in geeigneter Form zu präsentieren. Im Unterschied zum Verfassen von argumentativen Textsorten im Deutschunterricht geht es hier um das Finden eines Themas, das von Interessen, (außer)schulischer Sachliteratur, vielfältigen Medienerfahrungen, Fragen aus dem Fachunterricht oder lebensweltlichen Erfahrungen ausgeht. Es ist also im Laufe der Schuljahre wesent-

⁴ Letztlich tragen auch PISA- und PIRLS-Studien dazu bei, indem sie diese Unterscheidung weiter bestätigen und damit reproduzieren.

lich, die literale Praxis zu erweitern und eine Haltung des forschenden, entdeckenden Lernens zu entwickeln.

Lese- und Rechercheszenarios starten daher idealerweise schon mit der Themensuche, individuell oder in kleinen Gruppen in der Sekundarstufe I. Die SchülerInnen sollen Strategien der Themeneingrenzung nicht als reine Übungen zum Recherchieren trainieren, sondern sie als »Tools« kennenlernen, die ihnen helfen, Texte/Medien als brauchbar für ihre Fragestellung zu erkennen, sie zu systematisieren und in eigene Texte zu verwandeln.

Ein recherchebasiertes Szenario verlangt eine genaue Strukturierung des Unterrichts und Arbeitsunterlagen, die die einzelnen Arbeitsschritte anleiten. Mit Hilfe eines strukturierten Formblattes, das zugleich als Protokoll dient, wird im exemplarischen Lernen der Arbeitsprozess dokumentiert. Außerdem ist es sinnvoll, nach den einzelnen Arbeitsschritten Reflexionsphasen einzuplanen, die entweder in Kleingruppen (mit Hilfe eines Arbeitsblattes) oder aber im Plenum mit der ganzen Klasse unter Anleitung der Lehrperson stattfinden (Fenkart 2012, S. 233 f.):

Um die Beschäftigung mit der eigenen Fragestellung möglichst früh anzustoßen, genügt eine einfache Anleitung: SchülerInnen auf der Sekundarstufe I sollen sich in Dreiergruppen ein Thema überlegen, das sie alle interessiert und zu dem sie daher schon Vorwissen besitzen. Zuerst werden sie aufgefordert sich individuell zu notieren, was sie dazu schon wissen. Im Austausch darüber werden sie vermutlich feststellen, dass sie nicht nur Übereinstimmendes finden, sondern auch Widersprüchliches und dass sich daraus neue Fragen ergeben. Sie müssen also geeignete Quellen finden, die die fraglichen Behauptungen stützen oder widerlegen, und sie brauchen zusätzliche Materialien, um Neues zu finden. Eine weitere Präzisierung ihres Themas wird notwendig, wenn sie erfahren, dass sie vor ihren KlassenkollegInnen eine Kurzpräsentation halten sollen. Dazu gibt es zwei Anforderungen: das Thema soll nicht so allgemein gehalten sein, dass sich manche dabei langweilen würden, weil ihnen die Fakten auch bekannt sind, und es soll nicht so spezialisiert sein, dass sich jene, die sich noch nie mit dieser Thematik beschäftigt haben, nicht auskennen würden. Im Zusammenhang mit diesem Arbeitsschritt kommen häufig auch geschlechtsspezifische Überlegungen zum Tragen, da Interessen und Wissen je nach Thema (z. B. Sportarten: Fußball, Reiten, Volleyball) sehr unterschiedlich verteilt sein können. Außerdem wird eine Konkretisierung des Themas notwendig, und die AdressatInnen sind mitzudenken. Um sicher zu gehen, dass verschiedene Textsorten und mediale Erscheinungsformen benützt werden, braucht es quantitative und qualitative Vorgaben: es müssen zum Beispiel mindestens drei Quellen in verschiedenen medialen Erscheinungsformen genutzt werden. Je nachdem welche Form der Präsentation (Plakat, Overhead-Folie, Power-Point-Präsentation) vorgegeben wird, gestaltet sich die Bewertung der Materialien, die Dokumentation und Erstellung der Unterlagen unterschiedlich. Soll im Anschluss an die Präsentation auch noch ein Handout an die MitschülerInnen ausgeben oder eine kleine formal korrekte Arbeit abgegeben werden, werden zusätzliche Schreibkompetenzen gefordert und Quellenangaben müssen nachvollziehbar werden.

Unterrichtsszenarios, wie sie hier verstanden werden, »inszenieren« Lesen, Medienutzung und Produktion in multimedialen und multimodalen Arrangements, die es den Jugendlichen ermöglichen sollen, sich in unterschiedlichen Lesemodi auszuprobieren und im Interagieren vielfältige – multimodale – Strategien zu erproben. Es ist ein Probehandeln im geschützten, didaktischen Raum. Auf der Prohebühne des Unterrichts können sie sich Texten, Medien, Genres nähern, die sie aufgrund ihrer

literalen Sozialisation ablehnen würden. Wenn Lesen und Umgang mit Medien selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden (vgl. situative Leseszenarios, Gender-Szenarios, Fenkart 2012), wird Habitus thematisiert. Dann beginnen vielleicht erste Prozesse zu einer Dekonstruktion von *Doing Gender* als *Doing Reading*, und es kann ein Entwicklungsprozess als *Doing Identity* bewusst gemacht werden.

Literatur

- BERGMÜLLER, SILVIA; BÖCK, MARGIT (2009): Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In: Suchaň, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia (Hg.): *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 104–116.
- BÖCK, MARGIT (2010): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In: Beutner, Eduard; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Lesen. Heute. Perspektiven*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 15), S. 46–65.
- DIES. (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis. Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann, S. 15–58.
- FENKART, GABRIELE (2012): *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- GARBE, CHRISTINE (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69–89.
- GRAF, WERNER (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur; Bd. 2).
- INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG/IFS (2012): *IGLU/PIRLS 2011 und TIMSS 2011*. Online: http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf [Zugriff: 1.10.2012].
- LÖSCH, KLAUS (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt-New York: Campus, S. 26–49.
- NICKEL-BACON, IRMGARD; WROBEL, DIETER (2012): Lesekultur. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 231, S. 4–12.
- PHILIPP, MAIK (2008): *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Hamburg: LitVerlag (= Literatur – Medien – Rezeption. Studien zur Rezeption und Wirkung von Literatur und Medien).
- DERS. (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa, S. 250–279.
- SCHMICH, JULIANE (2009): Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen. In: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, S. 106–116.
- SCHWANTNER, URSULA; SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften*. Graz: Leykam.
- DIES. (Hg., 2011): *PISA 2009. Lesen im elektronischen Zeitalter. Die Ergebnisse im Überblick*. Graz: Leykam.
- SUCHAN, BIRGIT; WALLNER-PASCHON, CHRISTINA; BERGMÜLLER, SILVIA; SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Gabriele Fenkart

Die Tribute von Panem – The Hunger Games

Szenario des Lesens und Schreibens

In heterogenen Klassenzimmern sitzen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leseerfahrungen und Lesekompetenzen. Sie lesen mit unterschiedlichen Intentionen in verschiedenen medialen Formaten – oder sie lesen auch nicht bzw. nicht das, was im schulischen Kontext unter Lesen verstanden wird. Ihre literale Praxis ist eine Mischung aus wenig Literarischem, wenig Sachbüchern, aber sie nutzen die Kommunikationsmedien, Zeitungen, Teletext, spielen Games, gehen ins Kino oder entleihen DVDs. Sie nützen vielmehr YouTube als sie Hörbücher zu ihrer Medienpraxis zählen würden. Schreiben von eigenen Texten ist gekennzeichnet von schulischen Aufgaben einerseits und Kommunikationsmedien andererseits. Nur wenige schreiben eigene Texte – sei es produktiv oder reflexiv (vgl. Böck 2012, S. 45; Fenkart in diesem Heft, S. 16–29). Je nach ihrer Herkunft und Bildung der Eltern stehen ihnen Bücher, Zeitschriften, Zeitungsabos, DVDs etc. zur Verfügung und haben sie Gelegenheit, ins Theater oder Kino zu gehen.

Das bedeutet, dass Anschlusskommunikation über Gelesenes, Gesehenes und Gehörtes entweder nur im Unterricht stattfinden kann oder in ganz bestimmten thematischen Zusammenhängen in der Peergroup. Es liegt also an der Planung von Unterricht, ob die SchülerInnen Gelegenheit bekommen, überhaupt andere Lesemodi (Graf 2007) kennenzulernen und ausprobieren zu können.

Im Folgenden wird ein transdifferentes Unterrichtsszenario vorgestellt, das multimediale, literarische und informationsorientierte Texte verbindet. Es soll einerseits den Leseprozess im Klassenzimmer direkt herstellen und andererseits Leseverhalten verändern sowie die außerschulische literale Praxis erweitern. Ziel ist die

Eröffnung von alternativen – transdifferenten – Handlungsräumen, die Zeit für die Entdeckung von verschiedenen Lesemodi geben. Wesentliche Momente sind:

- Erweiterung der Inhalte und Themen
- Weiterentwicklung von Interessen
- Aufgabenstellungen, die verschiedene Medien integrieren
- Alternativen zu (geschlechter-)stereotypen Zuschreibungen in Lese- und Mediennutzungspräferenzen
- Neuorientierung als »sekundäre literarische Sozialisation« (Graf 2003), auch sachliterarische und mediale Sozialisation.

Unterrichtsszenario zu Susan Collins: *Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele*¹
(ausgewählte Aufgabenstellungen)

1. Multimedialer Einstieg in die Handlung + Anschlusskommunikation: Trailer, Hörprobe und Leseprobe

- **Hörprobe:**

z. B. <http://www.audible.de/open-player?asin=B004NP2YIY> (5 min.)

Was erfahren wir über die Familie?

Prim – Mutter – Vater – Katniss

Was erfahren wir über die Welt, in der Katniss lebt?

Distrikt 12 – Saum – Erntetag – Arbeit – Grenze/Zaun – Jagd

- **Erklären Sie oder lassen Sie Ihre SchülerInnen die folgenden Begriffe erklären:**

Ernte – Kapitäl – Prim – Saum

Wer ist Gale? Wer ist das »Ich«?

- **Filmtrailer:**

z. B. http://www.youtube.com/watch?v=MTHd6A7JOKQ&feature=player_embedded (2 min. 37)

Ergänzen der Vermutungen und Beschreibungen, die nach der Hörprobe entstanden.

Welche Bedeutung könnte das folgende Zitat von Peeta, der sich mit Katniss zusammen auf die Hungerspiele vorbereitet, haben?

»Ich frage mich, wie ich ihnen zeigen kann, dass sie mich nicht besitzen. Wenn ich sterbe, will ich trotzdem ich selbst sein.« (Zitat aus dem Trailer)

2. Die Leseprobe als Vorleseprobe:

Visualisierung von Vorgelesenem, Gesehenem und Gehörtem – Wechsel der Darstellungsform – Demokratieerziehung + Anschlusskommunikation

- **Visualisierung**

Vorlesen: S. 23: »In dem Moment, als die Stadtuhr zwei schlägt [...].«

¹ Das hier vorgestellte Szenario basiert auf Collins 2009 und Egan 2012.

Zeichne auf Basis der Erzählung des Bürgermeisters (S. 23)

– eine Skizze von Panem

– eine Zeitleiste mit den wichtigsten Ereignissen in Panem

● **Wenn du eine Regel ändern oder einführen könntest, was würdest du tun?**

Vorlesen: S. 24: »Die Regeln der Hungerspiele sind einfach[...]«

Diskutiert die Möglichkeiten, die menschenverachtenden Regeln zu verändern.

Ziel: Möglichkeiten politischen Handelns begreifen. Produkt: Formulierung von Regeln.

3. Lesen (oder Vorlesen) und Exzerpieren:

Lesen und Analysieren, Vergleichen etc. – Anwenden von Lese- und Schreibstrategien (z. B. Aufzählungen) – Verfassen von Mikrotexten – Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen

● **Reality-Show – Casting-Show?**

S. 53 f.: »Wir wechseln in ein anders Abteil [...]«

S. 71–74: »Riiiiieetsch! Ich beiße die Zähne zusammen [...]«

Welche Verhaltensweisen und Medieninszenierungen sind mit unserer Welt vergleichbar?

Was ist anders?

Welche Rolle spielen Schönheitsideale, Körperkult, Wettbewerb?

- -
 - -
 - -

Fasse nun deinen Vergleich in ein bis zwei Sätzen zusammen.

● **Perspektivenwechsel und Interpretation:**

»Du hast Distrikt 12 abbekommen«, sage ich. Neulinge landen im Allgemeinen immer bei uns, dem unbeliebtesten Distrikt. ›Ich habe um Distrikt 12 gebeten«, sagt er ohne weitere Erklärung.« (Collins 2009, S. 74 f.)

Was sind Cinnas Beweggründe? Welche Vermutung hat Katniss?

Argumentiere auf Basis des Textes und deines Wissens über solche Shows.

Cinna, der für Katniss verantwortliche Stylist, hat sich Distrikt 12 vermutlich deshalb ausgesucht, weil ...

4. Personencharakterisierung

● **Vergleiche die Stärken von Katniss und die Stärken von Peeta (S. 101–104)**

Katniss ♀	Peeta ♂

5. Informationsorientiertes Lesen von Sachtexten:

Recherchieren in (Online-)Lexika und Websites – Textpuzzle + Anschluss- handlung

- **Textvergleich und Recherche**

Der Text im Buch zum Film bietet Informationen über Vorbilder aus der griechischen Mythologie und aus Filmklassikern (S. 9 f.).

Gruppe A liest den Text von »Inspirieren ließ sich Collins [...]« bis »[...] schlimmer – eure Kinder«.

Gruppe B liest den Text ab »Zu Collins' Lieblingsfilmen [...]«

Beide Gruppen recherchieren zusätzliche Informationen zu »Minotaurus« (A) bzw. »Spartacus (B) und tauschen ihre Erkenntnisse aus.

6. Themenzentrierte Intervention:

Fiktionale und nicht-fiktionale Texte als Diskussionsgrundlage – Politische Bildung + Anschlusskommunikation

- **Thema Krieg**

»Collins' Ideen für die Trilogie sind aber vor allem auf die Kriegsgeschichten zurückzuführen, die sie als Kind gehört hatte. Ihr Vater [...]« (Egan 2012, S. 11)

In Collins' Leben spielte der Krieg immer eine Rolle.

Wie werden Grausamkeit, Brutalität und Mord in diesem Buch/Film dargestellt?

Welche Möglichkeiten haben Katniss und Peeta, sich zu widersetzen?

Welche Möglichkeiten hätten die BewohnerInnen der Distrikte, die tödlichen »Spiele« zu verhindern?

7. Schreiben nach Mustern als Mittel der Textanalyse:

Intertextualität – Kreatives Schreiben + Anschluss handlung

- **Thema Tod** (Collins 2009, S. 262–267)

Als die kleine Rue, die Katniss ins Herz geschlossen hat, in den Hungerspielen tödlich verletzt wird, wünscht sie sich, dass Katniss für sie singt. Mit ihrem Tod beginnt eine Veränderung der Menschen in den Distrikten – das »Geschenk« (S. 267) ist ein Symbol dafür.

Was können sie dem unmenschlichen Regime entgegensetzen?

Das Lied hat eine einfache Strophenform. Es nimmt Anleihen bei bekannten Werken (z. B. Walther von der Vogelweide).

Ergänze eine dritte Strophe nach dem Muster und Reimschema des Liedes:

Auf dieser Wiese _____, a

_____, _____, a

Dort _____, b

_____, _____, b

Refrain: _____

8. Rezensionen in Print- und digitalen Medien: Intermedialität – (Online-)Textproduktion

- Im Buch zum Film (Egan 2012, S. 11) werden Ausschnitte aus verschiedenen Rezensionen und Statements von anderen SchriftstellerInnen wie Stephen King und Stephenie Meyer zusammengestellt.
- Rezension zum Hörbuch auf: <http://www.audible.de/pd/B004NP2YIY>
Eigene Stellungnahmen können sofort hochgeladen werden.
- Rezension auf: <http://www.amazon.de/Die-Tribute-Panem-Tödliche-Spiele/dp/3789132187>
Lest und vergleicht die unterschiedlichen Kritiken. Schreibt selbst eine Rezension oder Kritik.
- Filmkritik auf: <http://www.filmstarts.de/kritiken/145083.html>

Die Sammlung an Aufgabenstellungen ließe sich mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden des Literaturunterrichts weiter fortsetzen und soll hier nur als Anregung und Einstieg dienen. Wesentlich ist die Schaffung von multimedialen Lesesituationen, die das Arbeiten an Lese- und Schreibstrategien mit motivationalen Interventionen kombinieren. Das gewählte Thema hat sowohl Bezug zum Fach als auch zu den Interessen der Jugendlichen. Basis sind verschiedene Genres, Textsorten und Medien, um das Lese- und Handlungsrepertoire zu erweitern. Die SchülerInnen werden gezielt mit Aufgaben aus dem literarischen und sachorientierten Lesen versorgt, die in Anschlusshandlung und Anschlusskommunikation eingebettet sind. Im multimodalen und multimedialen Szenario erproben sie Lesemodi und Schreibhaltungen; sie erleben Kommunikation *über* Texte in einem weiten Sinn. Sie erfahren darüberhinaus thematische Anregungen, die eine transdifferente, außerschulische Beschäftigung mit anderen Formaten und Inhalten eröffnen. Konkrete lebensweltliche Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten sind Teil des Szenarios.

Literatur

- BÖCK, MARGIT (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis. Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann, S. 15–58.
- COLLINS, SUZANNE (2009): *Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele*. Hamburg: Oetinger.
- EGAN, KATE (2012): *The Hunger Games. Die Tribute von Panem*. Das offizielle Buch zum Film. Hamburg: Oetinger.
- FENKART, GABRIELE (2012): *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- GRAF, WERNER (2003): Knick oder Kick in der Lektürebiografie? Die literarische Pubertät. In: Barsch, Achim; Behnken, Imbke; Hurrelmann, Bettina; Rosebrock, Cornelia; Sander, Ekkehard: *Schüler 2003. Lesen und Schreiben*. Seelze: Friedrich, S. 114–116.

Jürgen Struger

Lesen, Schreiben und Identität

Dass Sprache, Sprechen, Lesen und Schreiben mit Identität zu tun haben, wird gerne mit Zitaten aus Literatur und Philosophie belegt. Es wird von der »*Bewahrung der eigenen Identität durch die Sprache*«¹ gesprochen, von Sprache und Sprechen als Medium zur »Konstruktion des Selbst« (Kresic 2006). In den Kulturwissenschaften gilt als *communis opinio*, dass »Sprache [...] eine zentrale Funktion [...] bei der Bildung von Identität« (Wyss 2002, S. 176) einnimmt. Dabei ist zuerst zu klären, wovon die Rede ist. Sprechen wir von ethnischer, kultureller, sexueller, personaler, politischer Identität, von Rollenidentität oder von digitalen Identitäten (vgl. etwa Humer 2008, Hansen/Meints 2006), die im Hypertextraum des Internets verhandelt werden. Der Begriff ist äußerst produktiv und bedarf einiger Klärungen.

Ideengeschichtlich hat der Identitätsbegriff seine Wurzeln in der Philosophie (zumindest seit den Vorsokratikern), in der Psychologie (spätestens mit der Entwicklung tiefenpsychologischer und entwicklungspsychologischer Konzepte zu Ende des 19. Jahrhunderts²) und in der Soziologie (spätestens seit den Arbeiten

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter des Instituts für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mitglied der Arbeitsgruppe zur Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung. Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Textlinguistik, Grammatik, Schreibforschung und -didaktik. Lehrtätigkeit in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung.
E-Mail: juergen.struger@aau.at

- 1 Wie etwa in: *fundiert. Das Wissenschaftsmagazin der Freien Universität Berlin*, H. 1/2010 (»Lesen und Schreiben«).
- 2 Zu nennen sind hier die Tiefenpsychologie Sigmund Freuds ebenso wie die entwicklungspsychologischen Arbeiten von William James.

George Herbert Meads zu Beginn des 20. Jahrhunderts³). Ohne auf die theoretischen Probleme des Begriffs einzugehen, kann jedoch gesagt werden, dass allen erwähnten Annäherungen an das Thema eines gemeinsam ist: die vermittelnde und identitätsstiftende Funktion von Sprache. Identität ist demnach das Ergebnis eines Bildungsprozesses, an dessen Anfang die symbolische Interaktion mit der Umwelt steht. Die Voraussetzung für die Bildung von Identität ist somit die Fähigkeit des Individuums, »mit anderen Personen durch Symbole in Verbindung zu treten« (Mead 1995, S. 191, zit. bei Jörissen 2000, S. 75).

Diese intuitiv nachvollziehbare Ansicht wird interessant durch die praktischen Konsequenzen, die daraus speziell für den Deutschunterricht zu ziehen sind. Die Fragen, die hier bearbeitet werden sollen, beziehen sich auf die identitätsstiftende Rolle von Sprache im Deutschunterricht: Wie ist der Zusammenhang von Lesen, Schreiben und Identität zu verstehen? Was tragen Lesen und Schreiben zur Identitätsbildung bei? Wie manifestiert sich Identitätsarbeit in der literalen Praxis jugendlicher und welche Konsequenzen ergeben sich für den Deutschunterricht?

1. Wie ist der Zusammenhang von Lesen, Schreiben und Identität zu verstehen? Was tragen Lesen und Schreiben zur Identitätsbildung bei?

1.1 Kurt Lewin und das problematische Komma

Einer der vielen Versuche, die Identität, das Verhalten eines Menschen und seine Beziehung zu seiner Umwelt zu beschreiben, stammt vom Psychologen Kurt Lewin (1935) und gipfelt in einer mathematischen Formel, der zufolge das Verhalten eine Funktion der Person (P) und der Umwelt (U) darstellt: $V = f(P, U)$

Abgesehen vom fraglichen Erkenntniswert solcher Mathematisierungsversuche zeigt diese Formel die Problematik von Modellen, die Identität erfassen wollen. P und U bleiben vorerst unbestimmt und ihr Verhältnis zueinander unklar. Wieso steht da ein Komma zwischen Person und Umwelt, und welcher Art ist es? Ist es als trennend zu verstehen oder als verbindend? Kann so etwas wie die Person (oder Persönlichkeit) vorausgesetzt werden, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzt? Wie sieht die wechselseitige Beziehung zwischen beiden aus? Und darüber hinaus: Gibt es Möglichkeiten der Veränderung, der Entwicklung?

Aktuelle identitätspsychologische Ansätze gehen mehrheitlich davon aus, dass Identität »nicht als eine Struktur verstanden werden [soll], die zu einem bestimmten Zeitpunkt ›fertig‹ ist und nun nicht mehr verändert werden kann, sondern als eine Leistung, die immer wieder erbracht werden muß« (Kohli 1973, S. 26; zit. bei Haußer 1995, S. 71). Die Herstellung von Identität wird demzufolge als offener, täglicher und lebenslanger Prozess aufgefasst. Die wesentlichen Dimensionen hierbei sind a) Interaktionen, b) die Aushandlung von Konflikten und c) Narrationsarbeit

3 Einen detaillierten Überblick über die Entwicklung des Identitätsbegriffs in der Soziologie gibt Abels 2010.

(vgl. Keupp u. a. 2008, S. 189). In Interaktionen werden die Beziehungen zwischen der handelnden Person und anderen bestimmt, in der Aushandlung von Konflikten wird Identität über das Erleben von Andersheit manifest. Narrationsarbeit meint schließlich »den grundlegenden Modus der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit« (ebd., S. 208), in dem die Position des Individuums in der Welt in kohärenter Weise von diesem selbst *erzählt* und somit als Basis für das eigene Handeln gestaltet wird. Allen diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass Identität das Ergebnis eines kontinuierlichen Prozesses der Bearbeitung und letztlich Gestaltung von Lebensrealitäten ist. Identitätsarbeit geschieht demnach ständig, unweigerlich und auf der Basis von Kommunikation, mit sich selbst und mit anderen. Insofern kann Identitätsarbeit als *Arbeit am Komma* zwischen Person und Umwelt verstanden werden, als Arbeit an der Beziehung zwischen den Grenzen der Person und der Umwelt, in der sie handelt und mit der sie sich auseinandersetzt.

1.2 Identitätszustände, Identitätsarbeit und die Rolle von Lesen und Schreiben

James Marcia (1993) unterscheidet in seinem breit rezipierten Konzept der Identitätszustände vier Formen von Identität, die in der späten Adoleszenz auftreten, die abhängig von den individuellen Lebensumständen bei Individuen unterschiedlich wahrnehmbar sind und die in unterschiedlichen Verläufen auftreten (vgl. Marcia 1993, S. 10):

1. *Diffuse Identität*: Es sind keine Festlegungen für Werte und Beruf getroffen worden, es existiert kein Orientierungsrahmen für die Positionierung des Individuums in gesellschaftlichen Zusammenhängen.
2. *Moratorium*: Das Individuum setzt sich mit gegenwärtigen beruflichen und mit Wertfragen auseinander; Werte, Vorgaben und Normen werden reflektiert und kritisch hinterfragt, es werden noch keine Festlegungen getroffen.
3. *Übernommene Identität*: Es lässt sich eine Festlegung auf Berufe oder Werte feststellen, die von Eltern ausgewählt wurden und/oder von Bildungsinstitutionen vermittelt wurden. Der Orientierungsrahmen ist vorgegeben und wird nicht hinterfragt.
4. *Erarbeitete Identität*: Das Individuum legt sich auf Wertpositionen fest, die selbst ausgewählt, reflektiert und überprüft wurden.

Das Ziel der Identitätsentwicklung ist demnach der Status einer erarbeiteten Identität (*Identity achievement*):

Der Begriff »Identity achievement« drückt eine gelungene Identitätsfindung aus. Die Identität wurde in einem *Sondierungsprozess von Alternativen* erarbeitet. Individuen, die diesen Status erreicht haben, verfügen über eine klare Lebensplanung, eigenständig *reflektierte moralische Werte*, ein gefestigtes Selbstwertgefühl, die Fähigkeit zur Intimität und sind *in der Lage, unabhängig von anderen zu denken*. (Müller 2011, S. 19; Hervorhebungen J. S.)

Eine wichtige Rolle auf dem Weg zur Identitätsfindung spielt dabei das *Moratorium*. In dieser Phase werden Inhalte und Werte, insbesondere jene, die von den Eltern

und in der Schule vermittelt werden, kritisch hinterfragt (*sondiert*) und befinden sich gewissermaßen in einem flüssigen Zustand.

Das Stadium »Moratorium« geht meist mit einer Identitätskrise am Ende der Adoleszenz einher. Den Jugendlichen wird für gewöhnlich eine Übergangszeit bzw. ein Moratorium zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter eingeräumt. In dieser Zeit beschäftigen sich die Jugendlichen zwar mit moralischen Fragen bezüglich Werten und intimen Beziehungen, jedoch noch ohne verbindliche Festlegungen getroffen zu haben. Sie sind sich noch nicht vollständig darüber im Klaren, wer sie sind und was ihre Ziele sind. Weiters verfügen sie auch noch nicht über die voll ausgebildete Fähigkeit, Verpflichtungen einzugehen. (Müller 2011, S. 33)

In der Phase des Moratoriums spielt die Möglichkeit, sich über eigenes Probehandeln mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, eine wesentliche Rolle. Unterschiedliche Standpunkte können versuchsweise eingenommen und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden.

Nach Keupp hat »Identitätsarbeit [...] als Bedingung und Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz« (Keupp 2009, S. 63) und »bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung« (ebd.). Die Herstellung von Lebenskohärenz kann als die Herstellung von zusammenhängenden und widerspruchsfreien Erzählungen verstanden werden, in denen und mit denen das Individuum seine eigene Position formuliert. Diese Erzählung des eigenen Selbst wird im Moratorium über Formulierungsalternativen geübt. In diesem Zusammenhang bekommen Lesen und Schreiben als die soziale Praxis der Formulierung von Positionen ihre wichtige Rolle, sie werden zu Schlüsselkompetenzen: Lesekompetenz als die Fähigkeit, das eigene Lesen für Erkenntnis und Selbsterkenntnis zu nutzen und Schreibkompetenz als die Fähigkeit, eigene Meinungen probierend formulieren zu können und die eigene AutorInnen-schaft zu erproben.

1.3 Literale Praxis als Identitätsarbeit – die Brückenfunktion zwischen Ich-Identität und sozialer Identität

George Herbert Mead prägte die Diskussion über die Identitätsentwicklung Jugendlicher mit der Unterscheidung zwischen *I* und *Me*, also zwischen zwei Dimensionen von Identität, die im Deutschen über das Pronomen *Ich* nicht abgebildet werden können. Das *I* steht nach Mead für die einmalige, individuelle, unverwechselbare Person, das *Me* dagegen »ist ein von Konventionen und Gewohnheiten gelenktes Wesen. Es ist immer vorhanden. Es muß jene Gewohnheiten, jene Reaktionen in sich haben, über die auch alle anderen verfügen; der Einzelne könnte sonst nicht Mitglied einer Gesellschaft sein.« (Mead 1973, S. 241; zit. bei Keupp u. a. 2008, S. 39).

Ungeachtet der kritischen Stimmen zu Mead (vgl. etwa Haußer 1995, S. 39) beschreibt diese Unterscheidung bündig die Problematik der Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund der literalen Kompetenzen von Jugendlichen. Einerseits stehen Jugendliche vor der Aufgabe, ihr *I*, also ihre Individualität, in unterschiedlichen

Situationen zu entwickeln, andererseits werden sie mit Normen, Konventionen und Regeln konfrontiert, die dem vordergründig im Wege stehen, die aber die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft darstellen. Im schulischen Kontext sollen SchülerInnen zum einen normgerecht sprechen und schreiben lernen und sich mit Texten der Literatur beschäftigen; zum anderen sollen (und wollen) sie ihre eigene Stimme entwickeln, die sich eben gerade nicht vorgegebenen Normen einordnet, sondern Ausdruck ihrer Individualität ist. Es liegt auf der Hand, dass diese komplexen Herausforderungen nicht allein in der Verantwortung des schulischen Curriculums (und schon gar nicht allein in der des Deutschunterrichts) liegen können. Ebenso ist nachvollziehbar, dass sich ein gewichtiger Teil der literalen Praxis von Jugendlichen außerhalb des Unterrichts vollzieht.

2. Formen der Identitätsarbeit in der literalen Praxis Jugendlicher

2.1 Lesen und Lektürewahl als Praxis der sozialen Verortung

Die Auswahl von Inhalten, Themen und Stoffen für die Lektüre bekommt in der Phase der Pubertät mehrere Funktionen, nämlich die Abgrenzung von den Erwachsenen, die Positionierung und Signalisierung der Zugehörigkeit zu Gruppen, die Teilnahme an Peer-Groups sowie die Abgrenzung vom anderen Geschlecht (vgl. Fenkart 2012, S. 13 f.). Die Motivationen für das außerschulische Lesen sind in dieser Entwicklungsphase einerseits durch die individuelle Lesesozialisation geprägt (vgl. hierzu Groeben/Hurrelmann 2004), andererseits durch den Wunsch nach Partizipation. Wissenserwerb und Information über das Mitreden-Können in Peer-Groups sind hier wichtig, aber auch die Möglichkeit, sich mit Personen über Themen und Interessen zu identifizieren. Die Ergebnisse der nationalen Zusatzanalyse zur PISA-Studie 2009 (Böck 2012) zeigen deutlich die Schwerpunkte der Lektüreinteressen im Alltag Jugendlicher: »Zumindest mehrmals in der Woche« werden SMS am Handy gelesen (85 % der Befragten), danach folgen das »Chatten im Internet« (77 %) und das »Lesen von E-Mails (69 %). Mehr als die Hälfte der Befragten (59 %) lesen mehrmals die Woche Tageszeitungen »zum Vergnügen« (vgl. ebd., S. 26). Man kann daraus folgern, dass Lesen einerseits einen hohen Stellenwert für die Gestaltung sozialer Beziehungen hat und andererseits zur Information dient.

Es geht also in hohem Maß um Partizipation an der Gemeinschaft, um Anschlusskommunikation mit Gleichaltrigen und um die Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten, die einen Bezug zur eigenen Lebenssituation haben. Neben der Anschlusskommunikation gewinnt die Anschlussinteraktion (vgl. Rosebrock 2004, S. 252) an Bedeutung: Auswahl und Beschaffung sind nicht länger Sache der Erwachsenen, die Jugendlichen bestimmen selbst, welche Bücher oder Medien sie in welcher Buchhandlung, Bibliothek, Mediathek, bei welchem Internetanbieter »besorgen«, oder in welchem sozialen Zusammenhang sie diese benutzen. Jedenfalls ist der »Austausch über das Gelesene mit anderen [...] ein starker Leseanlass« (ebd.). (Fenkart 2012, S. 14)

Hier werden mehrere Aspekte der Identitätsarbeit über die Lektürewahl Jugendlicher angesprochen: Neben der Möglichkeit zur Partizipation an sozialen Gruppen

geht es um Bezüge zur eigenen Lebenswelt (bzw. zu aktuellen eigenen Themen und Fragestellungen) und um einen selbstbestimmten Zugang zu Medienangeboten. Hier geht es vordergründig nicht um Identität(en), sondern um probeweise Identifizierungen, nicht vordergründig um die Beantwortung der Frage: Wer bin ich?, sondern vielmehr um die Möglichkeit, sich selbst über die eigenen Lesewege und -erfahrungen im Austausch mit (und in der Differenz zu) anderen kennenzulernen.

2.2 Schreiben als Probehandeln und als Selbstpräsentation

Schreiben hat in der literalen Praxis Jugendlicher einen hohen Stellenwert und dient zu einem großen Teil der Gestaltung von Kommunikation und sozialen Beziehungen (vgl. Böck 2012, S. 39 ff.). Geschrieben werden im Alltag Jugendlicher neben schulischen Texten vor allem SMS, E-Mails und Blogs, Foreneinträge etc. (vgl. Struger 2009; Böck 2012, S. 41). Die großteils öffentlichen und halböffentlichen medialen Formate im World Wide Web vereinen mehrere Funktionen des Schreibens: Selbstdarstellung, soziale Kommunikation und die Teilnahme an Diskursen sind (nahezu) in Echtzeit möglich, weshalb kommunikative und produktiv orientierte Internetplattformen⁴ besonders attraktive Medien darstellen. Schreiben bekommt seine Wichtigkeit für die Identitätsarbeit Jugendlicher über mehrere Dimensionen:

- *Die Erprobung von Selbstentwürfen* über den medialen Selbstaussdruck: Identitätsarbeit geschieht über die Selbstpräsentation. Jugendliche stellen sich und ihre Interessen, Eigenschaften und Kompetenzen auf Online-Plattformen dar und erfahren sich selbst somit als öffentlich wahrnehmbare Individuen. Ein wichtiges Ziel dabei ist die soziale Anerkennung von Peers (vgl. Wagner 2009, S. 118f.).
- *Die Formulierung von kohärenten Erzählstrukturen*, also die Herstellung von nachvollziehbaren Sinnzusammenhängen, in denen der/die Schreiber/in seinen/ihren Weltbezug offenlegt und sich selbst eine wahrnehmbare Kontur gibt (im Sinn der Narrationsarbeit nach Keupp 2008 u. a., S. 39).
- *Die Herstellung von AutorInnenschaft* über die Verantwortung für die eigenen Texte, die sich in der Kommunikation mit anderen bewähren und die deshalb auch Vorgaben und Gruppenkonventionen entsprechen müssen (die Arbeit am *Me* im Sinn von Mead, s. o.).

Mit der Einführung von interaktiven medialen Formaten (unter dem Stichwort Web 2.0) und sozialen Netzwerken wurden neue Möglichkeiten der Kommunikation geschaffen, deren Reiz gerade in der Möglichkeit der probeweisen Herstellung von Identität besteht (vgl. etwa Döring 2003). Eine Identität im Netz muss *geschrieben* werden, entworfen, verändert, korrigiert oder auch verteidigt, weshalb hier Identi-

4 Beispiele für kommunikativ orientierte Plattformen sind etwa SchülerVZ, Windows Live Messenger oder MySpace. Beispiele für produktiv orientierte Plattformen sind etwa YouTube oder Blogster. Eine aufschlussreiche Studie über solche Plattformen als Rahmen für die Selbstdarstellung Jugendlicher geben Wagner/Brüggen/Gebel 2009.

tätsarbeit im engeren Sinn betrieben wird. Online-Rollenspiele wie »World of Warcraft«⁵ verdanken ihre Attraktivität nicht zuletzt der Herstellung einer sozialen Parallelwelt, in der die Arbeit an der »eigenen« (digitalen) Identität engagiert betrieben werden kann und muss, will man erfolgreich sein. Rollenangebote wie die des Magiers, der Zwerge, Gnome und Nachtelfen und anderer archaischer Handlungstypen erinnern nicht zufällig an althergebrachte Märchen, sie laden zur Autorschaft und zur Arbeit an diesen Rollen ein, sie sind hoch interaktiv und erfordern Lese- und Schreibkompetenz in einem umfassenden Sinn.

Ziel des Schreibens Jugendlicher außerhalb des Schulkontextes sind in erster Linie nicht Texte, sondern Kommunikationen und die eigene »soziale und kulturelle Verortung« (Wagner 2009, S. 117). Interaktive mediale Umgebungen mit zumindest teilweise Öffentlichkeitscharakter stellen attraktive soziale Räume für die Arbeit an der eigenen Identität dar.

3. Lesen und Schreiben im Deutschunterricht unter Aspekten der Identitätsarbeit

Zusammenfassend sollen zwei Aspekte von Identitätsarbeit im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben hervorgehoben werden:

- *Sprache ist das Trägermedium von Identitätsarbeit:* Hannah Arendt definierte das Entstehen von Identität über die »Enthüllung der Person im Handeln und Sprechen« (Arendt 2001, S. 47) und beschrieb den unauflösbaren Zusammenhang zwischen Identitätserfahrung, Handeln und Sprachverwendung. Erst über die kommunikative Auseinandersetzung mit der Umwelt wird das *Ich* bzw. die eigene Person sich selbst und anderen wahrnehmbar und mitteilbar. Sprechen ist nicht nur die Basis jeglichen Handelns, es ist selbst Handeln. Das gilt ebenso für Lesen und Schreiben: Lesen als die Praxis der Lektürewahl, der Interpretation und Beurteilung; Schreiben als Praxis der Kommunikation und Selbstpräsentation in medialen Umwelten. Wenn Jugendliche sich in sozialen Netzwerken präsentieren und austauschen, SMS und Blogs schreiben, interaktive Rollenspiele spielen etc., dann leisten sie unweigerlich und sehr intensiv Identitätsarbeit, indem sie sprachliche Ausdrucksformen und Medien wählen, mit und in denen sie ihre Kompetenzen, Eigenschaften und Interessen präsentieren. Die Arbeit an der eigenen Identität geschieht also ständig und in vielfältiger Form. Der Deutschunterricht kann diese unausweichliche Identitätsarbeit insofern berücksichtigen, als die literalen Lebenswelten Jugendlicher zum Thema gemacht werden können.
- *Die Herstellung von Identität ist als Aushandlungsprozess zu verstehen,* der besonders während der Adoleszenz spezieller Handlungsräume bedarf. Für die Entwicklung einer *erarbeiteten*, tragfähigen Identität bedarf es der Möglichkeit, unterschiedliche Identitätsentwürfe zu erproben. Diese Phase des probehan-

5 Offizielle Website: <http://eu.battle.net/wow/de/> [Zugriff: 19.11.2012].

delnden Erforschens von Identitätsentwürfen (im Sinn des Moratoriums nach Marcia 1993) ist insofern bedeutsam, als in ihr unterschiedliche Perspektiven auf lebensrelevante Themen ohne den Zwang einer vorschnellen Festlegung erprobt werden können. Vor dem Hintergrund einer »spätmodernen Gesellschaft« (Keupp 2009, S. 60), in der Wertkonstellationen einem ständigen Wandel unterliegen und die »Entbindung aus einer stärker integrierten Lebenswelt« (ebd., S. 61) zum biographischen Normalfall wird, werden die Arbeit an den eigenen Ressourcen und die Erarbeitung von Orientierungsstrategien besonders wichtig. Es wurde konstatiert, dass »die ehemals geschützte Jugendphase zum offenen und deshalb zum riskanten Bereich der Selbstbehauptung in der Generationenkonkurrenz geworden« ist (Böhnisch 2009, S. 29), in dem ein Moratorium im beschriebenen Sinn immer weniger Platz hat; stattdessen müssten Jugendliche als Angehörige einer »pragmatischen Generation unter Druck« (ebd.) sich möglichst bald und möglichst effektiv gesellschaftlich positionieren. Der Deutschunterricht bietet in dieser Situation die Möglichkeit des Aufschubs solcher Zwänge, indem er literale Handlungsspielräume eröffnet, in denen Positionen und Standpunkte abgewogen und verglichen werden können.

4. Identitätsarbeit im Deutschunterricht

Wie kann Identität in der Unterrichtspraxis berücksichtigt und zum Thema gemacht werden? Unter den beschriebenen Voraussetzungen liegt es nahe, Lese- und Schreibprozesse im Deutschunterricht so zu gestalten, dass SchülerInnen sich selbst in ihrer Funktion als LeserInnen, AutorInnen und InterpretInnen von Texten wahrnehmen und reflektieren können. Ein identitätsorientierter Leseunterricht kann die Auswahl von Lesestoffen direkt ansprechen und die Lesegewohnheiten von SchülerInnen zum Thema machen.

Für einen identitätsorientierten Schreibunterricht empfehlen sich peer-orientierte Schreibaufgaben, in denen (Teil)Öffentlichkeiten hergestellt werden und die SchreiberInnen Verantwortung für ihre eigenen Texte übernehmen müssen. Hierfür eignen sich Schreibkonferenzen ebenso wie Formen des kollaborativen Schreibens, in denen neben den entstandenen Texten auch der Prozess ihres Zustandekommens reflektiert werden sollte. Unter der Voraussetzung, dass Identitätsarbeit in Kommunikationen und in Aushandlungsprozessen (s. o. Kapitel 1) erfolgt, sind Schreibarrangements (vgl. Bräuer/Schindler 2011) empfehlenswert, in denen die zu verfassenden Texte Teil von größeren Kommunikationszusammenhängen sind und die situierten Schreibaufgaben bestimmte Ziele und Funktionen verfolgen. Solche Schreibarrangements sind in der Unterrichtspraxis aus zeitlichen Gründen nicht immer realisierbar. Die Formulierung von Schreibaufgaben sollte jedoch – unter Berücksichtigung sowohl des Themas Identität als auch der Kompetenzorientierung – jedenfalls die Einbettung des Schreibprozesses in nachvollziehbare Kommunikationszusammenhänge beinhalten, aus denen heraus eine Positionierung des Verfassers/der Verfasserin erforderlich ist. Besonders argumentative Schreibhandlungen, in denen der/die AutorIn Positionen, Standpunkte etc. probe-

weise einnimmt, haben das Potenzial, identifikatorische Arbeit über das Schreiben sichtbar und erfahrbar zu machen. Solche Aufgabenstellungen und Schreibarrangements legen ihren Fokus vordergründig nicht auf formale Schreibkompetenzen, sondern auf pragmatische Kompetenzen und fordern zu einer reflexiven Schreibhaltung auf, mit Fragen nach der eigenen Position: Wie kann ich meinen eigenen Standpunkt nachvollziehbar formulieren? Wie kann ich mögliche LeserInnen meines Textes effektiv ansprechen (Adressatenorientierung)? Wie kann ich meine Sichtweise(n) auf einen gegebenen Sachverhalt zusammenhängend darstellen (Interpretationskompetenz) und meinen eigenen Standpunkt angemessen, d. h. nachvollziehbar präsentieren?

Literatur

- ABELS, HEINZ (2010): *Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ARENDT, HANNAH (1967): *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- BÖCK, MARGIT (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster u. a.: Waxmann, S. 15–59.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2009): Jugend heute – ein Essay. In: Theunert, Helga (Hg.): *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed (= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4), S. 27–34.
- BÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- DÖRING, NICOLA (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- FENKART, GABRIELE (2012): *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität und Identitätsorientierung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (2004): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: Dies. (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa, S. 440–465.
- HANSEN, MARIT; MEINTS, MARTIN (2006): Digitale Identitäten – Überblick und aktuelle Trends. In: *Datenschutz und Datensicherheit* 30, S. 543–547.
- HAUSSER, KARL (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- HUMER, STEPHAN (2008): *Digitale Identitäten. Der Kern digitalen Handelns im Spannungsfeld von Imagination und Realität*. Winnenden, Württemberg: CSW-Verlag.
- JÖRISSEN, BENJAMIN (2000): *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin: Logos (= Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Bd. 1).
- KEUPP, HEINER u. a. (2008): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- KEUPP, HEINER (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Theunert, Helga (Hg.): *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed (= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4), S. 53–80.
- KRESIC, MARIJANA (2006): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- LEWIN, KURT (1935): *Dynamic theory of personality. Selected papers*. New York-London: McGraw-Hill Book Company.
- MARCIA, JAMES E. (Hg., 1993): *Ego identity: A Handbook for Psychosocial Research*. Berlin u. a.: Springer.

- MEAD, GEORGE HERBERT (1995): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- MÜLLER, BERNADETTE (2011): *Empirische Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2005): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa, S. 250-279.
- STRUGER, JÜRGEN (2009): Chatten, bloggen, mailen, posten. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Internet«), S. 23-32.
- WAGNER, ULRIKE (2009): Facetten medialer Identitätsarbeit: Kommunikatives und produktives Medienhandeln in Online-Räumen. In: Theunert, Helga (Hg.): *Jugend - Medien - Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. Interdisziplinäre Diskurse*, Bd. 4. München: kopaed, S. 115-125.
- WAGNER, ULRIKE; BRÜGGEN, NILS; GEBEL, CHRISTA (2009): *Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen*. Bayrische Landeszentrale für Neue Medien. München: JFF Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Online: http://www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf [Zugriff: 19.11.2012].
- WYSS, EVA LIA (2002): Sprache, Subjekt und Identität. In: Faschingbauer, Tamara (Hg.): *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Hildesheim: Olms (= Germanistische Linguistik, Bd. 167-168), S. 176-206.

Julia Davies

Das »Neue« in den New Literacies für den Unterricht*

*In der Mensa eines Colleges im Norden Englands, Mittagszeit. Ich schreibe den Teilnehmerinnen meines Forschungsprojektes eine SMS, um sie im Mittagstrubel zu finden. Die aus multi-ethnischen Kontexten kommenden Studierenden entspannen sich, essen, trinken, plaudern, leben ihr Leben. Mithilfe ihrer Antwort-SMS finde ich meine Studentinnen – vertieft in ein vertrautes Ritual: Sie sitzen dicht beieinander, jede ihr Handy haltend, den Blick gemeinsam auf ein Handydisplay gerichtet. Als ich mich nähere, ziehen sie verängstigte Grimassen. Ich fotografiere sie und lade das Foto mit dem von ihnen vorgeschlagenen Kommentar »scared s**tless!« hoch. Das jetzt auf der Update-Liste der Facebook-Seite einer der Studentinnen stehende Bild ist ein gemeinsam produzierter Text. Das Foto zeigt, wie sie ihr »Gemeinsam-Sein« durch ihren empathischen Gesichtsausdruck unterstreichen; dass sie sich abgesprochen haben, ist offensichtlich und in dieser Offensichtlichkeit auch beabsichtigt. Der Begleittext drückt ihre Nervosität vor dem Test aus, der in einer Stunde stattfindet.*

Das Posting zeigt und bekräftigt die Freundschaft der Gruppe, indem sie »mit einer Stimme« im Online-Raum sprechen. Diese jungen Frauen, die in ihrer Ähnlichkeit (der College-Uniform, ihrem professionell aufgetragenen Make-up, den falschen Wimpern, den modischen Frisuren) den globalen Modediskurs repräsentieren, versenden mithilfe von Spitzentechnologie Botschaften, um ihre lokale Präsenz in ihren digitalen Netzwerken sichtbar zu machen. Sie sind sowohl in der Mensa als auch darüber hinausgehend vernetzt, zur Schau gestellt in der Vitrine des World Wide Web.

JULIA DAVIES ist Co-Director des Centre for the Study of Literacies an der University of Sheffield (UK). Im Mittelpunkt ihrer Forschungsinteressen stehen digitale Technologien, Literalität und Lernen in und außerhalb von schulisch-akademischen Kontexten. Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Literacy*. E-Mail: j.a.davies@sheffield.ac.uk

* Aus dem Englischen übersetzt von Margit Böck.

1. Digitale Technologien und Schule

Trotz der Möglichkeit, global zu kommunizieren, verwenden auch diese jungen Frauen, so wie die meisten NutzerInnen sozialer Online-Netzwerke (vgl. Benkler 2006, S. 357), die digitale Technologie, um ihre realen Freundschaften in ihrer Umgebung zu festigen. Das Foto ist ein weiteres von Hunderten von Bildern in den Alben der Studentinnen, die sie lächelnd in einer Reihe angesagter Locations zeigen. Dieses Phänomen beschreiben Donath und boyd (2004) als »public displays of connection« – eine technologische Manifestation dessen, was Giddens (1991, S. 54) als »ongoing narrative of the self« bezeichnet. Castells (1996, S. 142) verweist auf »techno-sensibility«, während Deuze (2011) darüber schreibt, wie wir in Bezug auf unsere Medien, die unseren Alltag gestalten, blind werden und dass wir *in* den Medien leben und nicht *mit ihnen*. Deuze spricht unter Bezugnahme auf Jenkins (2006a) von einer »Konvergenzkultur«: In Medienplattformen scheinen die Grenzen zwischen KonsumentInnen und ProduzentInnen durchlässig bis nicht mehr vorhanden zu sein. Unsere tragbaren Technologien erlauben uns auf sehr einfache, immer selbstverständlicher erscheinende Art und Weise, uns gegenseitig zu lokalisieren, unser Leben zu teilen und uns zu begleiten. Das Verhalten der Studentinnen könnte als banal und trivial, als *showing off*, vielleicht auch als problematisch beschrieben werden. Es ist sicher nicht das, was politische EntscheidungsträgerInnen meinen, wenn sie von der Bedeutung der Integration digitaler Technologien in die Lehrpläne sprechen. Gleichzeitig wird in dieser Woche, in der ich diesen Beitrag schreibe, über eine englische Schule in den Medien berichtet, in der ein Handyverbot auf dem Schulgelände angeblich zu positiven Effekten auf die Leistungen der SchülerInnen geführt hat (*Telegraph Reporters* 2012). Während Druck von oben gemacht wird, digitale Technologien in den Schulunterricht zu integrieren, scheint es, als ob viele der neuen mit diesen Technologien verknüpften literalen Praktiken in der Schule eigentlich äußerst unerwünscht wären. Technologien in den Schulen sollten statisch und kontrollierbar sein und sowohl die Ziele und Inhalte der Lehrpläne als auch den Unterricht selbst unterstützen – und nicht in Frage stellen.

Zur selben Zeit sind die vielseitigen digitalen Aktivitäten von Millionen von jungen Leuten auf der ganzen Welt ortsunabhängig, mobil und multimodal – und sie sind wirkmächtig. Unabhängig davon, ob Bildungseinrichtungen diese Technologien verbieten oder nicht, sind digitale literale Praktiken aus dem Alltag von immer mehr Menschen nicht mehr wegzudenken.

Während viele junge Leute digitale Medien sehr gewandt für ihre Kommunikation verwenden, sind andere wenig interessiert, sie haben Schwierigkeiten, digitale Geräte zu nutzen – und sie machen Fehler, die sie in Gefahr bringen (vgl. Livingstone 2008, Byron 2008). Prenskys schillernder Begriff der »Digital Natives« ist nach wie vor populär, wenngleich die Naivität dieser Perspektive, Jugendliche als homogene Gruppe zu sehen, zum Teil dezidiert ablehnt wird (vgl. z. B. Bennet/Maton 2011). Prensky (2001) geht davon aus, dass junge Menschen quasi *natürliche Fähigkeiten* im Umgang mit den neuen Technologien haben würden. Byron (2008) zeigt in ihrer Literaturübersicht allerdings, dass das nicht der Fall ist und es junge Leute

gibt, die Schwierigkeiten haben, digitale Geräte zu nutzen. Es gibt nach wie vor einen klaren Auftrag für die Schule, im Alltag selbstverständliche Technologien in den Unterricht zu integrieren und *nicht außen* vor zu lassen. Digitale Medien, die bislang einen Platz *in* der Schule gefunden haben, sind jene, die komfortabel in den traditionellen Unterricht passen und es erlauben, »alte« Praktiken zu replizieren und sie dabei »trendy« zu verpacken (vgl. Davies/Merchant 2009), ohne den Status quo dieses Unterrichts in Frage zu stellen.

Merchant (2009) hat sich mit den diffizilen Ökologien des Schulunterrichts und den Beziehungen zwischen den Lernenden und Lehrenden als allgemein anerkannten Ausgangspunkt einer produktiven Pädagogik auseinandergesetzt. Die Orchestrierung von Lernen als Frontalunterricht und die Bewertung von individuellen Leistungen der SchülerInnen stehen nach wie vor in den meisten Schulen westlicher Schulsysteme im Vordergrund. Dinge, die Routinen und Rituale unterbrechen könnten, werden als eine Störung des üblichen pädagogischen Arrangements erlebt. Dies erklärt zum Beispiel, dass die neuen Technologien, die ihren Weg in die Schule gefunden haben, in erster Linie die bestehende Unterrichtspraxis unterstützen (vgl. Davies/Merchant 2009, Jewitt u. a. 2009). Das »interaktive« Whiteboard wird zum Beispiel selten interaktiv eingesetzt, SchülerInnen nutzen Textverarbeitung lediglich zur schnittigen Gestaltung von Texten. Digitale *Lernspiele* bauen trotz des enormen Angebots an attraktiven Videospiele nach wie vor auf Grundkonzeptionen einer linearen Entwicklung auf, die zum Beispiel auch herkömmlichen Lesetrainings oder einem Rechtschreib-Quiz zugrunde liegen (vgl. Williamson/Facer 2004), obwohl Forschungsergebnisse zeigen, dass offenere und dynamischere Spiele literale Kompetenzen fördern und zur Entwicklung von neuen Formen der Literalität beitragen können (vgl. z. B. Gee 2003, Kendall/McDougall 2009). Insgesamt verläuft der Unterricht im 21. Jahrhundert zumindest bislang weitgehend verblüffend traditionell. Lernende werden erst gar nicht in die Lage versetzt, die Fähigkeiten auszubauen, die unsere zunehmend »partizipativen Kulturen« (vgl. Jenkins 2006b) charakterisieren, die außerhalb der Schule (und unter der Schulbank) existieren. Das Potenzial, das zum Beispiel die Interaktivität des Internets bieten würde, um die Beteiligung und Aktivität der Lernenden zu steigern und die Grenzen bzw. Barrieren von Schule und Unterricht sowie auch Lehrplan zu öffnen, wurde in der Schule bisher noch kaum aufgegriffen.

2. New Literacies

Digitale Technologien bieten sich geradezu an, im Lese- und Schreibunterricht verwendet zu werden. Sie haben dazu geführt, dass die Bedeutung davon, was es heißt, »literalisiert zu sein«, neu zu definieren ist (vgl. z. B. Lankshear/Knobel 2011, Kalantzis/Cope 2012). Forschungsergebnisse zeigen, dass es spezifische Formen des Lesens und Produzierens von digitalen Texten gibt, die SchülerInnen explizit zu vermitteln sind (vgl. Jewitt 2005, Moje 2009, Walsh/Asha/Sprainger 2007). Von großer Dringlichkeit ist die Vermittlung von *critical literacy*, das Hinterfragen von Zielen, Inhalten und Formen von Texten (bzw. der Absichten ihrer ProduzentIn-

nen), um Kinder und Jugendliche zu befähigen, sich vor realen Gefahren der Online-Welten zu schützen. Möchten wir diese Ziele erreichen, müssen wir in der Schule Technologien verwenden, die auch außerhalb der Schulmauern verwendet werden – und das auf ähnliche, authentische Weise wie im außerschulischen Alltag.

Neue, an digitale Medien gebundene, literale Praktiken bringen ein neues Ethos in Bezug auf Texte mit sich: die Auffassung, dass Texte dynamisch und multimodal sind, dass sie von vielen gelesen werden können und gegenüber Veränderungen und Überarbeitungen offen sind. Die Autorschaft kann geteilt und über verschiedene Räume hinweg verteilt werden – und sie ist als Autorschaft *nicht* gesichert. Die Vorstellung einer Stabilität von Texten, die nachweisbar von bestimmten AutorInnen verfasst wurden, ist mit gedruckten Texten verknüpft (vgl. den Beitrag von Gunther Kress in dieser *ide*). SchülerInnen benötigen deshalb Strategien, um digitale »Schreib- und Produktionswege« von Texten zu finden, urheberrechtliche Fragen zu überprüfen, Texte selbst verantwortungsvoll zu verwenden (etwa durch Verweise auf AutorInnen) und den Wert von Texten, die kollaborativ geschaffen und gestaltet wurden, erkennen zu können.

Eine Möglichkeit dafür ist, in der Schule Wikis zu verwenden und zu produzieren. Wikis ermöglichen es, Information zu sammeln, laufend zu aktualisieren und gemeinsam zu nutzen. Partizipation ist erwünscht und geschätzt, jeder Eintrag kann rückverfolgt und so auf Richtigkeit überprüft werden. Anstelle eines Verbotes der Verwendung von Wikipedia könnten die SchülerInnen lernen, wie sie sich selbst einbringen, die Historie von Einträgen verfolgen und die Glaubwürdigkeit von Inhalten prüfen können. Um Wikis kennenzulernen und sich mit ihren Funktionen vertraut zu machen, könnten LehrerInnen für sich selbst ein Wiki als Unterrichtsressource starten, in dem sie frei zugängliche Onlineangebote zusammenstellen und dieses erläutern. KollegInnen könnten diese Einträge ergänzen. Dieses gemeinsame Wiki wäre sowohl ein Werkzeug des Lernens für LehrerInnen als auch eine wichtige Grundlage im eigenen Unterricht. SchülerInnen können selbst Einträge in Foren posten.

Verantwortungsvoll Onlinetexte zu produzieren und Kommentare zu posten, ist ein wichtiges Lernziel. Wie notwendig es ist zu lernen, Verantwortung für eigene Inhalte und deren Darstellung zu übernehmen, zeigt ein kurzer Blick in Onlineforen von Tageszeitungen. Blogs bzw. Foren können auch verwendet werden, um Arbeiten einem größeren Publikum zugänglich zu machen. Postings müssen nicht ausschließlich schriftlich sein. Podcasts, Videos, Fotos usw. haben dort ebenfalls Platz – die Speichergröße von Dateien angemessen zu reduzieren, ist ein weiterer wichtiger Lernschritt für digitales Publizieren. Kommentare können aktiviert und deaktiviert werden, sodass LehrerInnen Postings moderieren, d. h. vor ihrer Veröffentlichung überprüfen können. Die SchülerInnen können Blogs gemeinsam führen; der Zugang ist sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule möglich.

LehrerInnen können ExpertInnen aus der ganzen Welt (z. B. aus der Wissenschaft, aus unterschiedlichen Berufsbranchen usw.) via *Skype* oder *Google plus* in den Unterricht einladen; die SchülerInnen bereiten sich zum Beispiel durch die Formulierung von Fragen auf diesen Austausch vor.

Zuletzt haben QR-Codes (*Quick Response*) besonders als Marketing-Tool sehr weite Verbreitung gefunden. Diese Codes verlinken – mit dem Smartphone gescannt – direkt mit Webseiten. QR-Codes werden bereits sehr erfolgreich auch in Bildungskontexten eingesetzt. Ein Beispiel ist *The DeFT Project*¹: Einer der beteiligten Lehrer nutzte QR-Codes, um seine SchülerInnen dabei zu unterstützen, Webinhalte für ein örtliches Museum herzustellen. Er besuchte mit ihnen das Museum, das die Geschichte der örtlichen Stahlindustrie und die Lebenskontexte der ArbeiterInnen zeigt, wo sie sich mit den Exponaten vertraut machten, dabei mit iPads fotografierten und Notizen machten. Die SchülerInnen diskutierten darüber, was in der Ausstellung fehlen würde, um BesucherInnen ein umfassenderes Erleben des Themas zu ermöglichen. Sie führten ein Interview mit einem ehemaligen Stahlarbeiter, erstellten Lyrik, überarbeiteten Bilder mit *Photoshop*, produzierten Filme und eine Reihe anderer Inhalte für die Webseite des Museums.²

Mit der Verwendung von QR-Codes wurden die traditionellen Abgrenzungen zwischen den Welten der Schule, der Arbeit und weiteren Lebenssphären aufgeweicht. Die außerschulischen Umwelten konnten sich ein Bild davon machen, was in Schulen passiert und welchen Wert digitale Technologien als Werkzeuge des Lernens wie auch der Kommunikation und Produktion von Inhalten haben. Die Idee, ein größeres Publikum für Texte der SchülerInnen zu schaffen, ist nicht neu. Dass die SchülerInnen lernen, wie sie mit digitalen Technologien Inhalte professionell herstellen und durch die gezielte Wahl von Plattformen spezifischen Publika zugänglich machen können, ist eine wichtige Erfahrung und für viele SchülerInnen sehr motivierend.

3. Schlussbemerkung

Es ist erstaunlich, wie intensiv und vielseitig die neuen digitalen Technologien – außerhalb der Schule – von ihren NutzerInnen verwendet werden, um Texte zu produzieren. Mit den neuen Möglichkeiten des Schreibens hat Literalität ein anderes und größeres Gewicht dafür bekommen, wie wir unseren Alltag gestalten. Darüber hinausgehend sind unsere literalen Fähigkeiten, die wir für diese neuen Textwelten brauchen, komplexer geworden.

Bildungspolitische Papiere und Direktiven auf der ganzen Welt fordern dazu auf, dass digitale Formen des Lesens und Schreibens als *digital literacies* auf allen Bildungsebenen zu berücksichtigen sind. Die herkömmlichen Formen der Verwen-

1 Das DeFT-Projekt ist im Rahmen einer Partnerschaft der Sheffield Hallam University und der University of Sheffield entstanden. Beteiligt waren auch das Sheffield Children's Festival, der Yorkshire and Humber Grid for Learning (YHGfL) sowie die UK Literacy Association (UKLA). Das Projekt, an dem zwei Einrichtungen der LehrerInnen-Ausbildung sowie fünf Sekundar- und fünf Grundschulen in einer Region im Norden Englands teilgenommen haben, wurde durch das britische Joint Information Systems Committee (JISC) finanziert.

2 Nähere Informationen finden sich auf der mit dem Projekt Digital Futures in Teacher Education verknüpften Webseite www.digitalfutures.org.

dung von digitalen Technologien im Schulunterricht haben deren Nutzung in außerschulischen Kontexten allerdings bislang nicht wirklich beeinflusst (vgl. Davies/Merchant 2009).

Die digitalen Technologien haben dazu geführt, dass neuen Formen der Literalität, so genannte *new literacies* entstanden sind (vgl. Lankshear/Knobel 2011). Dieser Begriff beschreibt nicht einfach eine Übertragung herkömmlicher, an Papier und Druck gebundener Formen des Schreibens und Lesens auf digitale Medien, sondern vielmehr ein neues Ethos der Produktion und Nutzung von Texten:

New literacies sind neue kommunikative Praktiken, und sie umfassen eine neue, damit verknüpfte Haltung gegenüber Texten und den Umgang mit ihnen. Diese Haltung umfasst gemeinsame Autorschaft und Partizipation, Kopieren, Verändern und Einfügen sowie unmittelbare Publikation.

Die Potenziale der digitalen Kommunikationstechnologien legen eine Demokratisierung von Veröffentlichung nahe und in Bezug auf den Unterricht in Schulen eine Durchlässigkeit und die Öffnung ihrer Klassenzimmer, Begrenzungen und Mauern. Diese Technologien ermöglichen im Rahmen ihrer jeweiligen Potenziale den SchülerInnen, dass sie ihre Arbeiten, ihre Erfahrungen und Interessen zugänglich machen und verbreiten; sie vereinfachen die Verwendung und Weiter-Verwendung von bereits existierenden Texten. Diese Aspekte sind große Herausforderungen für die übliche Beurteilung von individuellen Leistungen und die Möglichkeiten der LehrerInnen, Lernen zu begleiten und zu überprüfen. Nichtsdestotrotz ist es möglich, neue Technologien und neue Handlungsweisen in den Unterricht einzuführen, ohne pädagogische Gepflogenheiten oder bestehende Beziehungen zwischen LehrerInnen und ihren SchülerInnen in Frage zu stellen. Die mit den neuen digitalen literalen Praktiken verbundenen Haltungen in den Unterricht zu integrieren, ist meines Erachtens eine Entscheidung dafür, jungen Menschen eine sinnvolle und sichere Teilhabe an den Ressourcen und Möglichkeiten unserer digitalen Welten zu ermöglichen.

Literatur

- BENKLER, YOCHAI (2006): *The wealth of learning networks*. Online: http://www.benkler.org/Benkler_Wealth_Of_Networks_Chapter_10.pdf [Zugriff: 28.2.2013].
- BENNET, SUE; MATON, KARL (2011): Intellectual field or faith-based religion: moving on from the idea of »digital natives«. In: Thomas, Michael (Hg.): *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge, S. 169–185.
- BYRON, TANJA (2008): *The Byron Review: Safer children in a digital world*. Online: <http://dera.ioe.ac.uk/7332/1/Final%20Report%20Bookmarked.pdf> [Zugriff: 28.2.2013].
- CASTELLS, MANUEL (1996): *The rise of the network society, the information age*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIES, JULIA; MERCHANT, GUY (2009): *Web 2.0 for schools: Social participation and learning*. New York: Peter Lang.
- DEUZE, MARK (2011): Media life. In: *Media, Culture and Society*, Jg. 33, H. 1, S. 137–148.
- DONATH, JUDITH; BOYD, DONAH (2004): Public displays of connection. In: *BT Technology Journal*, Jg. 22, H. 4, S. 71–82.

- GEE, JAMES P. (2003): *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- GIDDENS, ANTHONY (1991): *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- JENKINS, HENRY (2006a): *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- DERS. (2006b): *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- JEWITT, CAREY (2005): Multimodality, reading, and writing for the 21st century. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Jg. 26, H. 3, S. 315–331.
- JEWITT, CAREY; BEZEMER, JEFF; JONES, KEN; KRESS, GUNTHER (2009): Changing English? The impact of technology and policy on a school subject in the 21st century. In: *English Teaching: Practice and Critique*, Jg. 8, H. 3, S. 8–20.
- KALANTZIS, MARY; COPE, BILL (2012): *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENDALL, ALEX; MCDUGALL, JULIAN (2009): Just gaming: on being differently literate. In: *Eludamos: Journal of Computer Game Culture*, Jg. 3, H. 2, S. 245–260.
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE (2011): *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang.
- LIVINGSTONE, SONIA (2008): Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. In: *New Media & Society*, Jg. 10, H. 3, S. 459–477.
- MERCHANT, GUY (2009): Literacy in virtual worlds. In: *Journal of Research in Reading*, Jg. 32, H. 1, S. 38–56.
- MOJE, ELIZABETH (2009): Standpoints: A call for new research on new and multi-literacies. In: *Research in the teaching of English*, Jg. 3, H. 4, S. 34–362.
- PRENSKY, MARC (2001): Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*, Jg. 9, H. 5, S. 1–6.
- The Telegraph Reporters* (26.11.2012): Students thrive as Head bans mobile phones. Online: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9702749/Students-thrive-as-head-bans-mobile-phones.html> [Zugriff: 28.2.2013].
- WALSH, MAUREEN, ASHA, JENNIFER; SPRINGER, NICOLE (2007): Reading digital texts. In: *Australian Journal of Language and Literacy*, Jg. 30, H. 1, S. 4–53.
- WILLIAMSON, BEN; FACER, KERI (2004): More than »just a game«: The implications for schools of children's computer games communities. In: *Education, Communication and Information*, Jg. 4, H. 2–3, S. 253–268.

Gunther Kress

Texte als Spiegel sozialer Beziehungen

Ein sozialsemiotischer Zugang

In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit der Frage, wie sich Faktoren des sozialen Wandels in der Veränderung von Texten, ihrer Produktion und Verwendung ausdrücken. Den theoretischen Hintergrund dafür bildet ein sozialsemiotischer Zugang zu Kommunikation, zu der auch Schrift als Modus und Lesen und Schreiben als soziale Praxis der Verwendung von Schrift zählen. Ausführliche Auseinandersetzungen mit diesen Fragen finden sich zum Beispiel in meinen Büchern *Literacy in the new media age* (2003) und *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* (2010).

1. Der Rahmen

Die gegenwärtige Kommunikationslandschaft zeichnet sich durch einen tiefen Wandel von Schrift in ihren Erscheinungsformen, ihrer Verwendung und ihren Funktionen aus. In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit der Frage, welche Faktoren diese Veränderungen von Schrift und Schriftlichkeit, von Schreiben und Lesen sowie von Texten selbst begründen. Dabei möchte ich nicht bei der Erklärung stehen bleiben, die auf den ersten Blick offensichtlich erscheint, dass der kommunikationstechnologische Wandel hauptverantwortlich für den literalen Wandel wäre.

GUNTHER KRESS ist Professor of Semiotics and Education am Institute of Education, University of London. Im Mittelpunkt seines Forschungsinteresses stehen Prinzipien von Repräsentation, »meaning-making« und Kommunikation in kontemporären sozialen Umgebungen. Dazu zählen u. a. die Weiterentwicklung einer sozialsemiotischen Theorie von Repräsentation sowie die Auseinandersetzung mit Prozessen und Formen von Kommunikation in all ihren Modi inklusive gesprochener Sprache und Schrift. E-Mail: g.kress@ioe.ac.uk

Für mich ist es vielmehr die Ebene *des Sozialen* als die gesellschaftlichen Strukturen und (Rahmen)Bedingungen, die sowohl ermöglichen als auch beschränken, wie wir uns als Subjekte schaffen bzw. schaffen *können*, wie wir die Ressourcen unserer Kultur gestalten und mit diesen wiederum unsere Identitäten und Lebenswelten. Ausgehend von dieser Annahme können alle Formen der Kommunikation, zu denen auch Sprache und Schrift zählen, als kulturelle Ressourcen verstanden werden. Aspekte des Sozialen akzentuieren und intensivieren Prozesse der Veränderung von Kommunikation und (inter)agieren dabei gemeinsam mit weiteren Ressourcen, zu denen auch Medientechnologien zählen. Für die Analyse und Erklärung von daraus resultierenden Effekten – im vorliegenden Fall der Veränderungen von Schriftlichkeit – sind verschiedene Ebenen zu differenzieren und einzubeziehen.

Im Folgenden thematisiere ich einige Merkmale dieser komplexen Gemengelage aus sozialen, technologischen, ökonomischen und generationsbezogenen Aspekten. Ausgehend von konkreten Beispielen mache ich einige Vorschläge dahingehend, wie im Zusammenhang mit Schriftlichkeit nachgedacht werden könnte über die zunehmend schwierigen Beziehungen zwischen Gesellschaft, Schule und jungen Menschen, die die Sprachdidaktik im Besonderen betreffen.

2. Ressourcen für »meaning-making« als das Produzieren von Äußerungen

Die Schrift ist eine sozial geschaffene Kulturtechnik, die soziale Zwecke erfüllt und ermöglicht, soziale Bedürfnisse zu erfüllen. In der Interaktion mit anderen wird Schrift ununterbrochen neu geschaffen: Wir passen sie an Situationen, Anforderungen und Zwecke an, die sich laufend verändern. In diesem Prozess des Neumachens wird Schreiben zu einem Spiegel des Sozialen – der Anforderungen und Bedürfnisse, der Strukturen und Praktiken, im Rahmen derer Schrift produziert und reproduziert wird. Die Analyse der Veränderungen von Literalität erfordert einen detaillierten Blick auf die Verwendung von Schrift in konkreten sozialen Kontexten. Neben der jeweiligen Textsorte, dem Genre, und dem Inhalt betrifft dies auch die Art der »Materialisierung« von Schrift und Texten, die im Folgenden im Mittelpunkt des Interesses steht.

Wenn wir schriftliche Äußerungen produzieren, binden wir immer auch andere Ressourcen der Produktion von Zeichen ein. Bei maschinell verfassten Texten sind das zum Beispiel Schrifttyp, -größe, -schnitt, -farbe oder Absatzformatierungen usw. Je nach Vermittlungsmedium sind schriftliche Texte bzw. Textelemente vernetzt mit Stand- und bewegten Bildern, mit gesprochener Sprache, Musik und Geräuschen, mit dreidimensionalen Objekten usw. Besonders im Bereich digitaler Medien wird Schrift zunehmend Teil von *Texten als multimodalen Ensembles*. Um die spezifischen Funktionen und Verwendungsweisen von Schrift in diesen multimodalen Ensembles und bei der Produktion von Äußerungen zu verstehen, sind die dabei jeweils verwendeten Ressourcen in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen. Dabei sind folgende Ebenen zu unterscheiden:

Formen der Repräsentation, wie zum Beispiel Schrift und Sprache, Visualisierungen, Musik und Geräusche etc., werden als *Modi der Kommunikation* bezeichnet.

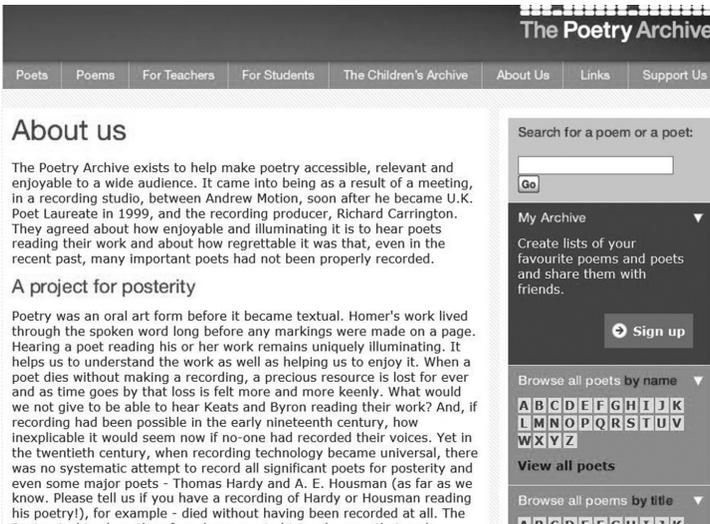
net. Sie sind Ressourcen, um Inhalte zu äußern und für andere und uns selbst in materialisierter Form wahrnehmbar zu machen. In der Sozialemiotik wird dieser Prozess als *meaning-making*, als *Schaffen von Bedeutung* bezeichnet.

Modi der Kommunikation machen Inhalte als Äußerungen wahrnehmbar. Neben den Modi der Kommunikation sind die Technologien zu berücksichtigen, mit denen wir Äußerungen verbreiten: die *Medien*. Das wichtigste Medium der letzten drei, vier Jahrhunderte war das Buch. Andere Medien, die den Modus Schrift verwenden, sind in dieser Zeit neben dem Buch entstanden: Zeitungen, Zeitschriften, Flugblätter. Sie nutzen die Technologie des Drucks als *Produktionstechnik* und die Seite als ihren *Erscheinungsraum*. So wie wir zwischen *Modi* (als Mittel, um Bedeutungsgehalt darzustellen) und *Medien* (als Mittel, um Äußerungen zu verbreiten) unterscheiden, sind auch auf die (materiellen) *Mittel der Produktion* von Äußerungen zu berücksichtigen sowie ihre *Darstellungsorte* bzw. *-räume*, wo bzw. wie sie erscheinen.

Besonders die Unterscheidung zwischen Modus und Medium erlaubt sowohl für theoretische Fragen als auch für die Kommunikationspraxis, zu der auch der Deutschunterricht zählt, relevante Differenzierungen von verschiedenen Ebenen von *Kommunikation*. Ein Beispiel dafür wäre eine Diskussion über das Buch in seiner gedruckten Form und als eBook.

Auf allen genannten Ebenen von Kommunikation werden ältere, traditionelle »Ordnungen« zunehmend durch neue Phänomene ergänzt, in Frage gestellt und bedrängt: Der *Modus* der Schrift gerät durch andere Modi, speziell Visualisierungen, unter Druck. Auf der Papierseite beruhende *Medien*, wie das Buch oder die Zeitung, konkurrieren mit verschiedenen Bildschirmmedien. Die vormalige enge Beziehung zwischen *Schrift* und *Seite* wird gelöst. *Produktionsweisen*, wie der Druck, werden durch digitale Produktions- und *Ausgabeformen* von Schrift und anderen Modi der Kommunikation verdrängt. In diesen Veränderungsprozessen werden Formen von Texten und Prinzipien der Textkomposition zum Teil radikal neu geschaffen. Da digitale Bildschirme sowohl in beruflichen als auch in außerberuflichen Kontexten immer wichtiger und selbstverständlicher werden, gewinnt speziell die Frage der *Generation*, des Alters von AkteurInnen an Evidenz: Zurzeit kann man davon ausgehen, dass für Menschen, die jünger als etwa 35 Jahre sind, die *Seite* zunehmend dem *Bildschirm* und digitalen *Displays* Platz macht bzw. sie zum Teil bereits ersetzt wurde. Dies führt dazu, dass in Schulen unterschiedliche *Schrift-Generationen* aufeinandertreffen. Während viele Lehrerinnen und Lehrer (noch) wesentlich vertrauter mit herkömmlichen schriftbezogenen Texten und Medien sind und diese erst im Laufe ihres Lebens mit neuen, digitalen Texten ergänzt haben, wachsen Schülerinnen und Schüler überwiegend sehr selbstverständlich mit einer Vielfalt an papiergebundenen und digitalen Texten auf, wenngleich sozioökonomischer Status und Bildungsorientierung nach wie vor zentrale Einflussfaktoren auf die literale Sozialisation sind.

Die Analyse der Veränderungen von schriftlichen oder multimodalen Äußerungen, ihrer Produktion und Erscheinungsweisen sowie ihrer Nutzung bzw. Rezeption ermöglicht durch die Differenzierung von Modi, Medien, Produktionsbedingungen und Erscheinungsarten einen detaillierten Blick auf Einflüsse des Sozia-

Abb. 1a: *PoetryArchive* – About Us (Screenshot – Auszug).

len. Dies möchte ich am Beispiel von Screenshots der Webseite *PoetryArchive* (Abb. 1a und 1b), zeigen. Beide Seiten (als Bildschirmausgaben – hier zeigt sich, wie alte Begriffe auf neue Phänomene übertragen werden) adressieren – und konstruieren – als Zielgruppen Personen, die sich für Lyrik interessieren, junge und alte, Fachleute wie Laien. Abbildung 1a zeigt einen Ausschnitt von der Seite »About Us«, die über die Hintergründe, Ziele und Entstehung des *PoetryArchive* informiert. Abbildung 1b ist ein Ausschnitt der Startseite des *Children's PoetryArchive*.

Beide Beispiele zeigen für Webseiten übliche Merkmale, wie Menü oder Navigationsknöpfe – und bemerkenswerte Unterschiede: Das Arrangement auf Abbildung 1b unterscheidet sich deutlich von dem von Abbildung 1a, in der zumindest zum Teil Schrift auf eine »traditionelle« Weise verwendet wird, eine Weise, die für eine Generation charakteristisch ist, die einerseits im Umfeld einer traditionellen gesellschaftlichen Ordnung groß geworden ist und andererseits noch nicht selbstverständlich mit den technologischen Potenzialen des Personal Computers aufgewachsen ist, geschweige denn mit den heute üblichen portablen digitalen Bildschirmgeräten. In Abbildung 1a überwiegt als Gestaltungselement ein linear angeordneter, geschriebener Text. Abbildung 1b unterscheidet sich hier grundlegend: Es gibt weder ein geschriebenes Element, das den Bildschirm dominiert, noch eines, das durch Linearität charakterisiert ist. In linearer Form verwendete Schrift ist Teil von Elementen in modularer Form.

Die semiotische Eigenschaft der *Linearität* korreliert mit dem sozialen Merkmal der *Autorität*: Sie »materialisiert« diese. Das Textarrangement sagt mir, wie der Text zu lesen ist: Wo man zu lesen beginnt, wie man weiterliest, wie man Zugang zu den Äußerungen-als-Bedeutungen des Autors, der Autorin bekommt. *Autorität* und

Abb. 1b: Children's PoetryArchive – Startseite (Screenshot – Auszug)



Autorschaft sind gänzlich ineinander verwoben. Ein »akkuratere Zugang« hängt davon ab, dass die LeserInnen den (impliziten) Anleitungen, wie der Text zu lesen ist, folgen: der Anleitung, einem bestimmten *Lese*pfad zu folgen. Aus sozialer Autorität folgen formal-semiotische Merkmale eines Textes: *Linearität* ist ein Zeichen von sozialer Macht.

In Abbildung 1b wird *Linearität* durch *Modularität* ersetzt. Auch *Modularität* hat als semiotisches Merkmal einen sozialen Ursprung mit sozialer Bedeutung. *Modularität* realisiert eine Äußerung, die in zwei Richtungen ihrer Produktion weist. Einerseits wird sie in einem Design-Prozess durch einen Designer/eine Designerin bzw. häufig ein Design-Team geschaffen bzw. gestaltet. Andererseits verweist sie auch auf eine Erwartung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Text, wie er *gelesen* wird, nämlich entsprechend dem *Interesse* der Person, die sich mit dem Text beschäftigt. Das Team setzt sich damit auseinander, *wer die Seite besuchen sollte* bzw. könnte; es formuliert Annahmen über die Ästhetik der Zielgruppen (die z. B. in der Farbpalette, im Stil der Zeichnungen und Bilder reflektiert werden) und Erwartungen dahingehend, wie die Zielgruppe mit Möglichkeiten der Auswahl umgeht – d. h. wie eine Gruppe entsprechend der eigenen Interessen auf der Seite »navigiert«.

Im Vergleich zum linear angeordneten Text kehrt *Modularität* das soziale (und Macht)Verhältnis von ProduzentIn und BesucherIn/LeserIn um. Während *Linearität* zumindest nahelegt, dass die Ordnung des Autors/der Autorin zu befolgen ist, stellt *Modularität* keine Forderungen in dieser Art. Sie signalisiert, dass das *Interesse der BesucherInnen* der Seite absolut im Vordergrund steht. *Modularität* basiert auf einer anderen Verteilung der *Zuständigkeiten*: Die Aufgabe der DesignerInnen/des

Design-Teams ist es, *Material*, Inhalte zusammenzustellen, die für die BesucherInnen/die LeserInnen von Interesse sind, die dann ihre Auswahl treffen, wo sie einsteigen, und sich so dafür entscheiden, wie sie sich auf der bzw. durch die Webseite bewegen. Dieses Arrangement verweist auf und *realisiert* grundlegend andere soziale Beziehungen als jene, die dem Gestaltungsarrangement von Abbildung 1a zugrunde liegen. Die meisten SchülerInnen werden heute das Arrangement von Abbildung 1b als »normal«, als nichts Besonderes betrachten. Gleichzeitig sind sie mit Arrangements vertraut, für die Abbildung 1a stellvertretend steht.

Indikatoren für die Beziehung zwischen der sozialen und der semiotischen Ebene finden sich in allen Texten. Ein weiteres Beispiel ist das für die Sprachdidaktik wichtige Thema der Kohärenz und Kohäsion. *Kohärenz* beschreibt den Effekt einer semiotischen Einheit, in der alles, was da ist, dazugehört; wo alles so zusammenpasst, wie es ist. *Kohäsion* bezeichnet die Mittel, die angewendet werden, um diesen Effekt zu erzielen. In dem langen schriftlichen Element von Abbildung 1a wird Kohärenz durch linguistische und textuelle Mittel hergestellt. Hier der Einleitungsabsatz als Beispiel (vgl. Abb. 1a):

The Poetry Archive exists to help make poetry accessible, relevant and enjoyable to a wide audience. It came into being as a result of a meeting, in a recording studio, between Andrew Motion, soon after he became U.K. Poet Laureate in 1999, and the recording producer, Richard Carrington. They agreed about how enjoyable and illuminating it is to hear poets reading their work and about how regrettable it was that, even in the recent past, many important poets had not been properly recorded.

Ein zentrales Mittel der Kohäsion ist das Prinzip der Wiederaufnahme (vgl. z. B. Brinker 2010): Im zweiten Satz des Beispielabsatzes verweist das *it* auf das zusammengesetzte Substantiv/den Namen *PoetryArchive* im vorangehenden Satz. Das *he* innerhalb des zweiten Satzes steht für den Namen *Andrew Motion*. *They* am Beginn des dritten Satzes verweist auf die zwei Substantive/Namen *Andrew Motion* und *Richard Carrington* im zweiten Satz, *that* im dritten Satz ist ein Vorwärtsverweis usw. Es finden sich eine Reihe von direkten Verknüpfungen – in Form von expliziter Wiederaufnahme als Wiederholung, Umformulierung etc. – sowie subtile Verbindungen als Formen der impliziten Wiederaufnahme, die Teile des Absatzes verbinden.

Ein weiteres Mittel zur Herstellung von Kohärenz ist die Reihenfolge. Ein Umordnen der Sätze des oben zitierten Absatzes würde zum einen zeigen, wie sehr die interne Organisation des Absatzes von der Reihenfolge abhängt und zum anderen, dass jeder Satz entsprechend der Anforderung, an eine spezifische Stelle eines Absatzes oder gesamten Textes zu passen, geformt ist.

Texte sind Entwürfe von Ausschnitten unserer Welt, die mit diesen geschaffen und (re)produziert werden. In diesem Prozess wird auch eine Vorstellung davon entworfen, wie diese geschaffene Welt »geordnet« ist. Die hier angesprochenen, auf Kohäsion und Kohärenz bezogenen Merkmale finden sich nicht im in Abbildung 1b gezeigten Screenshot: Es gibt keine »Reihenfolge«, Mittel der Wiederaufnahme, um interne Verbindungen herzustellen, fehlen. Im (schriftlichen) Text sind weder sprachliche noch auf Sequenz bezogene Ressourcen zur Herstellung von Kohärenz vorhanden.

Im *formalen* Unterschied der sozial-semiotischen Organisation der beiden Texte wird die Andersartigkeit der sozialen Beziehungen, die im Hintergrund dieser Beispiele stehen, ersichtlich. Als Besucher der *Children's PoetryArchive*-Startseite erwarte ich nicht, von vornherein damit vertraut zu sein, wie die verschiedenen Module, die hier zusammengestellt sind, von sich aus miteinander zusammenhängen – auch wird eine solche Erwartung von Seiten der TextproduzentInnen nicht vorausgesetzt. Diese semiotische Struktur steht stellvertretend für eine soziale Struktur, nämlich eine gewisse »Interesselosigkeit« gegenüber bestimmten »sozialen anderen«. Im Englischen würde das durch den Begriff »whatever« (vor allem, aber nicht nur von 12- bis 17-Jährigen verwendet) ausgedrückt oder das »eh« im Österreichischen im Sinne von »wen kümmerts?«. Umgekehrt lässt sich aus dieser Struktur ableiten, wie der »traditionelle« Absatz Annahmen über die Welt, in der ich lebe, ausdrückt: nämlich dass *ich erwarte*, dass ich mit den Elementen dieser Welt und ihren Zusammenhängen vertraut bin, dass ich mich Sorge, dass *es mir nicht egal ist*, zumindest bis zu einem gewissen Grad und auf eine bestimmte Art und Weise.

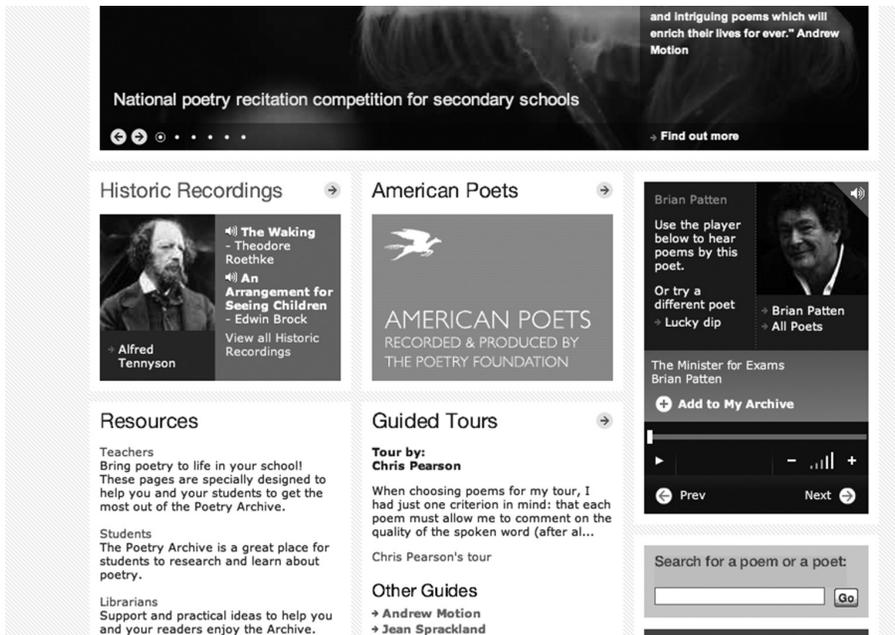
Das bedeutet nicht, dass Beispiel 1b keine Merkmale von Kohärenz aufweist oder inkohärent wäre. Die sozialen Hintergründe, die verwendeten Formen und ihre Bedeutungen sind grundlegend andere. Es geht nicht um klare, enge Integration von und Verbindung(en) zwischen spezifischen Einheiten und Elementen, sondern um einen *Eindruck* davon, *Teil eines größeren Ganzen zu sein*. Die formalen und semiotischen Mittel, die dafür eingesetzt werden, sind zum Beispiel die Farbpalette oder die Anordnung der einzelnen Elemente des gesamten Arrangements innerhalb des Raums des Bildschirms. Wenn wir verstehen, mit welcher Form von Kohärenz Texte arbeiten, erhalten wir gleichzeitig einen Einblick in die als *ganz normal* angesehenen Überlegungen dieser Gruppe, die den Text produziert hat.

Abbildung 1a und 1b stehen stellvertretend für grundlegend unterschiedliche Texte: In Abbildung 1a wird Kohärenz von jemandem (für mich) geschaffen; Abbildung 1b überlässt die *semiotische Arbeit*, Kohärenz herzustellen, (offensichtlich) mir. Diese zwei Orientierungen spiegeln eine fundamentale generationelle Veränderung von Texten und ihrer Produktion als Teil des allgemeinen sozialen Wandels wider.

Für die Ebene *Generation* leitet sich aus diesen beiden Beispielen ab: Junge Menschen fühlen sich mit *Bildschirmen als Displays* auf eine Art und Weise *zu Hause*, was für VertreterInnen älterer Generationen (noch) für die (gedruckte) *Seite* gilt. Der Bildschirm ermöglicht andere semiotische Arrangements und mit diesen andere Vorstellungen darüber, was *das Vertraute* ist und bedeutet und wie es aussieht. Abbildung 1b zeigt die Generation, die sich mit Bildschirmen zu Hause fühlt und offensichtlich mit Bildern mindestens so vertraut oder vertrauter ist als mit Schrift – auf alle Fälle in einem höheren Ausmaß als jemand, der/die sich durch Abbildung 1a angesprochen fühlt. Die »Kanonizität« speziell von Schrift, war – und ist vielleicht noch – für Menschen, die jetzt über 40 Jahre alt sind, etwas Gegebenes.

Die Fragen, die sich auf Basis der gravierenden Veränderungsprozesse in vielen Bereichen des sozialen Zusammenlebens und meines Erachtens auch für den Deutschunterricht in Bezug auf die Produktion von Texten stellen, lauten nicht

Abb. 2: PoetryArchive – Startseite (Screenshot – Auszug)



mehr, welcher Modus verwendet werden *sollte* oder was *aus Gründen der Konvention erwartet* wird. Es stellen sich vielmehr die Fragen, was aufgrund der angestrebten Ziele und Interessen am effektivsten ist bzw.: Was ist in einer spezifischen Situation mit ihren Rahmenbedingungen und Anforderungen am besten, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen und Ziele zu erreichen? Mit den digitalen Texten wird *Lesen* zum Beispiel immer stärker zu einer Frage des *Designs* der BesucherInnen bzw. LeserInnen, das aus ihren Interessen heraus entsteht.

Die in Abbildung 1a und 1b gezeigten Texte können als Beispiele für *traditionelle* und *neue* Formen der Komposition bzw. Gestaltung von Texten betrachtet werden. Abbildung 2 zeigt den Screenshot eines Ausschnitts der Startseite des *Poetry-Archive*.

Ziel der Startseite ist, alle potenziellen InteressentInnen des *PoetryArchive* anzusprechen. Gestalterisch und semiotisch drückt sich das in einer Art »Übergangswohnheim« aus: Die Gestaltung ist im Wesentlichen auf drei Spalten aufgebaut, die in sich und in ihren einzelnen Elementen modular gestaltet sind. Innerhalb der Spalten sind die Elemente nach einem *sequenziellen* und *nicht linearen* Prinzip angeordnet. Die soziale Relevanz von Modularität ist in diesem Beispiel evident: Die BesucherInnen wählen den Einstieg selbst; Autorität-als-Handeln liegt sowohl bei den AutorInnen (als GestalterInnen/Design-Team) als auch den LeserInnen (als BesucherInnen). Die Struktur der Module umfasst Bild und Schrift. Insgesamt dominiert weitgehend der schriftliche Modus. In Bezug auf die Prinzipien der Gestal-

tung bzw. Komposition steht Modularität innerhalb einer klaren, dreispaltigen sequenziellen Struktur im Vordergrund.

Das *PoetryArchive* als Webseite steht beispielhaft für unterschiedliche Sets von Prinzipien von *jung* und *alt* einerseits und eine *Transition* vom *Traditionellen* zum *Neuen*, was die Verwendung von Modi und die Organisation der Seite, des Displays betrifft, andererseits. Zum Teil bewahrt die Webseite den Modus der Schrift, mit traditionellen Elementen schriftlicher Texte in Form von Absätzen, Sätzen und Einheiten unterhalb der Satzebene. In einigen Teilen der Webseite ist die Schrift der zentrale Modus der Kommunikation; dort sind die angepeilten (und vorgestellten) BesucherInnen deutlich älter. Wo sie nachrangig ist, werden junge Zielgruppen angesprochen und im Text konstruiert. Die Webseite als Ganzes verkörpert die instabilen, sich im Fluss befindlichen Merkmale der Kommunikationslandschaft, innerhalb derer sie verortet ist – und den Stellenwert der Schrift in dieser Landschaft.

3. *Design* und *Komposition* von Texten für die Welt der Schule und die Welt außerhalb der Schule

Abbildung 2 ist ein Beispiel für einen Text, in dem traditionelle und neue Formen der Komposition in einer spezifischen Kombination verwendet werden. Wir können für jeden Text versuchen, diesen Mix an Merkmalen zu beschreiben und herauszulesen, wer das angepeilte bzw. vorgestellte Publikum ist; und wir können versuchen zu analysieren, inwieweit die Merkmale des semiotischen Gebildes den hypothetischen Erwartungen, die dem Zielpublikum zugeschrieben werden, entsprechen.

Auf Basis der vorgestellten Überlegungen können zum Beispiel für die Schule produzierte Texte mit Textbeispielen verglichen werden, die im außerschulischen Kontext für die in etwa gleiche Altersgruppe hergestellt wurden. Jugendliche begegnen Texten aus beiden Sphären, allerdings unter unterschiedlichen Bedingungen und auf andere Art und Weise: im einen Fall als SchülerInnen, im anderen als junge Erwachsene.

Zwei Beispiele aus Schulbüchern für das Fach Biologie machen Charakteristika der sozialen Umwelten und der sozialen Beziehungen, die durch diese konstituiert werden, evident. *Macht* – in unterschiedlicher Form – ist eines der sozialen Merkmale, das hier in den Fokus rückt. In beiden Beispielen wird Schrift in ihrer traditioneller Form und Funktionen verwendet. Schrift ist der zentrale Kommunikationsmodus im ersten Beispiel, das hier nur beschrieben wird. Thema ist die Evolution und ein Vergleich der Theorien von Lamarck und von Darwin. Ein Bild zeigt eine »Urgiraffe« mit einem Hals, der zu kurz ist, um an die Blätter der höheren Äste eines Baumes zu gelangen. Der geschriebene Text beschreibt, dass in der Lamarck'schen Theorie Evolution durch den konstanten Versuch dieser Urgiraffe, ihren Hals zu strecken, vorangetrieben wird. Bilder werden als *Illustration* verwendet. Wir können uns durch den schriftlichen Text eine einigermaßen gute Vorstellung von Lamarcks Evolutionskonzept machen. Das Bild hat eine wichtige kommunikative Funktion: Die GestalterInnen des Buches könnten sich gedacht haben, dass durch das Bild das Geschriebene klarer wird, dass die Seite für die angestreb-

Abb. 3: Ausschnitt A aus einem Biologiebuch für die achte Schulstufe (Kugler 2005, S. 26)

man daher nur eine vergleichsweise geringe Zahl an weißen Blutkörperchen.

1.5.1 Das Lymphsystem – Teil unseres Immunsystems
 Gemeinsam mit den weißen Blutkörperchen wird aus dem Blut eine klare, hellgelbe Flüssigkeit ins Gewebe abgegeben – die **Lymphflüssigkeit** (Lymphe). Die roten Blutkörperchen und die Blutplättchen verbleiben hingegen in den Kapillaren des Blutgefäßsystems. Die Lymphe entstammt also dem Blutplasma und ist diesem sehr ähnlich. **90%** der Lymphe werden von den **Blutkapillaren** wieder aus den Gewebszwischenräumen aufgenommen. Fein verzweigte **Lymphkapillaren** nehmen die restlichen **10%** auf und leiten sie durch größere Lymphgefäße (z.B. **Brustlymphgang**) ins Blutgefäßsystem zurück (Einmündung nahe des linken Schlüsselbeins).

In zahlreichen bohnenförmigen **Lymphknoten** (z.B. in den Achselhöhlen) treffen einander **zuführende** Lymphgefäße. In den Lymphknoten werden Krankheitserreger und Giftstoffe herausgefiltert und weiße Blutkörperchen gebildet. Ein **abführendes** Gefäß leitet die gereinigte Lymphe weiter.

Milz, Thymusdrüse und Mandeln sind lymphatische Organe.

Merk dir! Das Immunsystem besteht aus dem Lymphsystem (Lymphgefäßen, Lymphknoten, Lymphflüssigkeit) sowie aus Thy-

ten LeserInnen attraktiver wird, vielleicht auch, dass der Inhalt besser zu merken ist. Der *Kern* der Botschaft wird allerdings im schriftlichen Text bereitgestellt.

Das Layout dieser Seite orientiert sich nach wie vor an der Struktur des geschriebenen Teils des Textes bzw. der (gedruckten) Seite und wird dadurch determiniert: Die Platzierung des Bildes muss nicht sehr präzise sein; ein Hinweis der AutorInnen für das Layout, wie »Hier wo Abb. X«, wäre adäquat. Die Logik des geschriebenen Teils des Textes bestimmt die Platzierung des Bildes.

Anders in Abbildung 3: Hier ist die Platzierung des Bildes in der linken Spalte direkt im geschriebenen Text essenziell; Schrift und Bild ergänzen einander. In der Grafik finden sich Informationen, die im schriftlichen Text nicht gegeben werden, und im schriftlichen Text ist Information enthalten, die auf die visuelle Darstellung als Erläuterung und Erweiterung angewiesen ist. Das Bild *zeigt* zum Beispiel, wie ein Lymphknoten und wie Lymphkapillaren aussehen und wie sie miteinander verbunden sind. Die Platzierung *innerhalb* der schriftlichen Darstellung zeigt allerdings, dass nach wie vor die Logik des »Flusses« der schriftlich-verbalen Darstellung bestimmt, wo das Bild hinkommt.

Die Seite in diesem Schulbuch ist in zwei Spalten geteilt (vgl. Abb. 3). Diese Teilung scheint dazu verwendet zu werden, um einen Unterschied zu machen zwischen dem, was schriftlich, und dem, was visuell kommuniziert wird. Die Seite ist

Abb. 4: Ausschnitt B aus einem Biologiebuch für die achte Schulstufe (Kugler 2005, S. 31)

1.6.3 Kehlkopf – „Weiche“ zwischen Nahrung und Luft

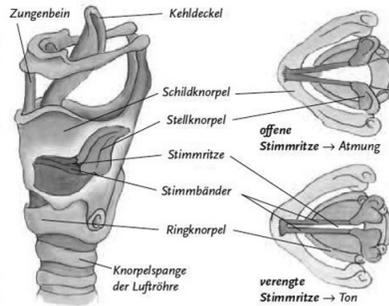
Der Kehlkopf liegt am oberen Ende der Luftröhre und besteht aus 9 verschiedenen Knorpelstücken, die von Bändern und Muskeln zusammen gehalten werden. Der Kehldeckel verschließt beim Schlucken die Luftröhre und verhindert dadurch das Eindringen von Nahrungsteilchen. Während des Atmens ist der Kehldeckel hingegen senkrecht gestellt und gibt den Zugang zur Luftröhre frei.

Stimmblätter dienen der Tonerzeugung

Der Schildknorpel und die beiden Stellknorpel bilden ein Gerüst, an dem die Stimmblätter befestigt sind. Die Öffnung zwischen den beiden Stimmblättern wird als Stimmritze bezeichnet und kann durch Bewegung der Stellknorpel vergrößert und verkleinert werden. Beim Sprechen verengt sich die Stimmritze und hindurchgepresste Luft bringt die Stimmblätter zum Schwingen. Es entsteht ein Ton, der durch mitschwingende Luft in Mund, Rachen und Nasenhöhle verstärkt wird. Im Laufe der Pubertät verlängern sich die Stimmblätter und die Stimme klingt dadurch tiefer. Diese Entwicklung nennt man **Stimmbruch**. Er ist bei Burschen viel deutlicher ausgeprägt als bei Mädchen.

Husten – eine wichtige Abwehrreaktion

Beim Husten verschließt sich die Stimmritze für kurze Zeit vollständig. Beim Ausatmen durchbricht die angestaute Luft diese Sperre und wird in einem kräftigen Stoß ausgeblasen. Das kann Schleim und Fremdkörper aus den Bronchien und der Luftröhre mitreißen und aus dem Atmungssystem hinaus befördern.



Bau und Funktion des menschlichen Kehlkopfs

Merk dir! Unser Atmungssystem besteht aus Nase, Rachen, Kehlkopf, Luftröhre, Bronchien, Bronchiolen und den Lungenbläschen, in denen der Gasaustausch stattfindet. O_2 wird vom Blut aufgenommen, CO_2 aus dem Blut abgegeben. Mithilfe des O_2 werden in den Zellen Nährstoffe in CO_2 und Wasser zerlegt (Oxidation). Dabei wird Energie freigesetzt, die in den Zellen benötigt wird. Dieser Vorgang heißt Zellatmung.

Der Kehlkopf hat 2 wichtige Funktionen: Verschließen der Luftröhre beim Schlucken von Nahrung (Kehldeckel) und Erzeugen von Tönen (Stimmblätter).



Atemübungen

- 1) Atemfrequenz (Atemzüge pro Minute)



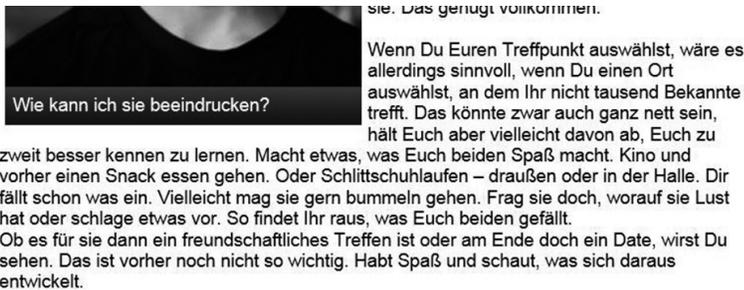
Diskussion ums Rauchen

- 1) Bildet in eurer Klasse 2 Gruppen. Die eine

hier (noch) nicht zum *visuellen Raum* geworden, in dem *Material* in visueller Form behandelt wird. Wäre das der Fall, würden Inhalte, die *beschrieben* und die *gezeigt* werden, aufeinander abgeglichen, sodass zum Beispiel das Unterkapitel »1.5.1 Der Weg des Sauerstoffs« in der linken Spalte mit einer Visualisierung in der rechten Spalte kombiniert wäre, die den verbal gegebenen Inhalt erläutert und/oder erweitert. Es geht hier um die Frage, wie die unterschiedlichen Potenziale von verbalen und von visuellen Modi der Kommunikation eingesetzt werden, um Inhalte darzustellen.

Abbildung 4 zeigt ein solches Arrangement. Die beiden Modi werden in ihrem Potenzial komplementär eingesetzt und visuell so präsentiert, dass die Komplementarität der unterschiedlichen und verknüpften Informationen durch die Ausnutzung der Möglichkeiten³ des Raums der Seite als semiotische Ressource evident wird. Schrift und Bild sind Elemente einer multimodalen Kommunikationslandschaft: In diesem Beispiel stellen sie gemeinsam den gesamten Inhalt/die volle Bedeutung der Aussage zur Verfügung. Bezogen auf Wissen leistet jeder Modus einen essenziellen Beitrag dazu, was gewusst werden soll.

3 Im sozialesemiotischen Ansatz von Multimodalität wird für die Potenziale von Kommunikationsmodi der Begriff *affordances* verwendet.

Abb. 5: Ausschnitt der Webseite von *Bravo* (www.bravo.de)

4. Schrift in der gegenwärtigen Kommunikationslandschaft: multimodale Texte

Die »LeserInnen« der soeben behandelten Texte sind SchülerInnen der achten Schulstufe, sie sind 13, 14 Jahre alt. Sie machen mit diesen Texten die Erfahrung, dass jeder Modus ermöglicht, bestimmte Ebenen von Inhalten als Bedeutung wahrnehmbar zu machen. Anstelle einer hochkomplexen schriftlichen Syntax erlaubt die Verbindung von Bild und Schrift zum Beispiel, komplexe Inhalte in einer vergleichsweise einfacheren Form zu präsentieren. Durch multimodale Texte lernen die Jugendlichen, dass Inhalte meistens mit verschiedenen Modi dargestellt werden. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der Webseite von *Bravo* (www.bravo.de). Modularität gibt nicht nur auf Webseiten, die sich an Jugendliche richten, den Ton an; Bild ist der dominierende Modus – was nicht bedeutet, dass es nicht viel Schrift auf diesen Webseiten gibt, auch längere Texte.

Die ersten beiden Sätze dieses Textes lauten zum Beispiel: »Wenn Du Euren Treffpunkt auswählst, wäre es allerdings sinnvoll, wenn Du einen Ort auswählst, an dem Ihr nicht tausend Bekannte trefft. Das könnte zwar auch ganz nett sein, hält Euch aber vielleicht davon ab, Euch zu zweit besser kennen zu lernen.« Die Syntax in diesem Text ist nicht einfach: Der erste Satz besteht aus vier Teilsätzen, in einer relativ komplexen, kombinierten Verwendung von Tempus und Modus: »Wenn ..., wäre es ..., wenn ..., an dem Ihr nicht ...« Der nächste Satz ist ähnlich komplex in Bezug auf Syntax und Modus. Der Stil ist »leicht«, stark angelehnt an die Kadenz der gesprochenen Sprache, mit einem Hauch von Humor und Ironie.

Das *Lesen* der Webseite entspricht dem Lesen eines visuell konzipierten Textes, in dem Schrift als sekundäres Element vorkommt. Schrift ist der *Logik des Bildes* und der *Logik der visuellen Organisation* der Seite untergeordnet. Die modulare Struktur sagt den *LeserInnen*: »Du weißt, was du willst, also such' dir aus, wohin du gehen möchtest.«

Die hier vorgestellten Überlegungen finden im Kontext der Vielfalt aller Medien statt. Die tragbaren Bildschirmmedien werden wichtiger und zunehmend allgegenwärtig. Ihre *Genres* sind die Seiten der Social Media. Die dringende Frage für alle, die sich mit Lesen und Schreiben beschäftigen, lautet aus einer semiotischen

Perspektive: Was kann eigentlich auf diesen Displays gemacht werden? Was ist zulässig? Was ist nicht möglich? Welche Modi dominieren hier: Schrift oder Bild oder andere, wie audiovisuelle Formen, Musik etc.? Aus diesen Überlegungen leitet sich wiederum die für Lernen und unser In-der-Welt-Sein relevante Frage ab, welche Inhalte möglicherweise an den Rand rücken, weil sie durch jene Modi, die typisch sind für die Kommunikationsformen, die den Alltag von (jungen) Menschen dominieren, nicht so einfach repräsentiert werden können. Die Rolle des so genannten »epistemologischen Committent«, dass *Sprache* zum Beispiel *erzählt* und *Bild zeigt*, rückt zentrale Fragen des Zusammenhangs zwischen Inhalt und Modus, mit dem aufgrund seiner jeweiligen Charakteristika spezifische Inhalte mehr oder weniger gut dargestellt werden können, in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Diese Fragen sind nicht nur für die Erforschung von Lese- und Schreibgewohnheiten und der Veränderung von Gestaltungsprinzipien von Texten relevant, sondern vor allem auch für den Deutschunterricht, wenn es darum geht zu erarbeiten, wo und wie Schrift (allein oder in Kombination mit anderen Modi der Kommunikation) eingesetzt wird, um Inhalte so darzustellen, dass die angestrebten Kommunikationsziele mit dem produzierten Text erreicht werden. Dass Schrift sowie Lesen und Schreiben weiterhin zentrale Mittel der Produktion und Re-Produktion von Inhalten und Bedeutung bleiben werden – in vielen Bereichen neu und anders, in anderen Bereichen ganz in ihrer traditionellen Form – stellt besondere Anforderungen an die Sprachdidaktik im Kontext einer multimodalen Kommunikationslandschaft. Gerade ein sozialemiotischer Zugang zu Texten als multimodalen Ensembles, in denen die Potenziale und Grenzen der verschiedenen Modi der Kommunikation gemeinsam mit den SchülerInnen explizit und auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert werden, kann hier neue Chancen für die Schreib- und Lesedidaktik eröffnen.

Literatur

- BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- KRESS, GUNTHER R. (2003): *Literacy in the new media age*. London: RoutledgeFalmer.
- DERS. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: RoutledgeFalmer.

Verwendete Beispiele

- Bravo: <http://www.bravo.de/dr-sommer/liebe-freundschaft/wie-kann-ich-sie-beeindrucken> [Zugriff: 25.02.2013].
- KUGLER, ROBERT (2005): *BioBuch 4*. Wien: Ed. Hölzel. Probeseiten online: http://94.247.146.63/bgll/biobuch4/bb4_26-31.pdf [Zugriff: 25.2.2013].
- PoetryArchive: <http://www.poetryarchive.org> [Zugriff: 25.2.2013].

Franz Billmayer

Visuelle Veränderungen von Texten in Jugendzeitschriften

Beobachtungen anhand der Beispiele *Bravo GiRL!*
und *Bravo Sport*

In diesem Beitrag geht es um visuelle Aspekte des Lesens von Texten und Bildern. Es ist banal, aber Lesen geschieht über die Augen, und Schrift ist visuell. Wenn wir lesen, sehen wir die Gestaltung der Seite, der Schrift und der Bilder immer mit. Dadurch, dass diese Gestaltung immer auch anders sein kann, bekommt sie eine spezifische – von vielen LeserInnen selten bewusst wahrgenommene – Bedeutung. Sie bestimmt mit, wie wir lesen und wie wir das Gelesene einordnen und verstehen. Die visuelle Gestaltung eines Textes – unabhängig davon, ob gedruckt oder digital – und die verwendeten Bilder bieten uns eine erste Orientierung dafür, ob das Angebot einen näheren Blick wert ist oder nicht. Die visuelle Gestaltung entscheidet oft darüber, ob ein Text LeserInnen findet oder übersehen wird. Mit den neuen digitalen Techniken der Bildgenerierung, Bild- und Textgestaltung und den damit verbundenen Drucktechniken sind die Möglichkeiten, Texte und Bilder zu gestalten, qualitativ und quantitativ enorm gewachsen: Die Gestaltungsmöglichkeiten haben sich vervielfacht, die Distributions- und Speicherkosten sind extrem gesunken. Die Zunahme des medialen Angebots im Print- wie Digitalbereich hat zu einer großen Konkurrenz in der Ökonomie der Aufmerksamkeit geführt.

Im Folgenden stelle ich eine kleine Analyse von je einer Beispielseite aus zwei Jugendzeitschriften vor. Visuelle Aspekte der Gestaltung, die sich auf den verbalen Modus der Schrift, auf visuelle Modi der Kommunikation sowie das Layout bezie-

FRANZ BILLMAYER ist Universitätsprofessor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum in Salzburg. Er befasst sich mit der Entwicklung einer »Bildpädagogik«, die alle Aspekte der visuellen Kultur berücksichtigt und für SchülerInnen erschließt. Dazu betreibt er den umfangreichen Internetauftritt www.bilderlernen.at. E-Mail: franz.billmayer@moz.ac.at

hen, stehen dabei im Mittelpunkt. Diese oder darauf aufbauende Analysen könnten, kombiniert mit den Beobachtungen, die Gunther Kress in seinem Beitrag vorstellt, als Ausgangsbasis für ein Thema im Deutschunterricht herangezogen werden, in dem unter anderem folgende Fragen behandelt werden:

- Welche Formen der Gestaltung von Texten sind für welche Kontexte angemessen?
- Welche Funktionen übernehmen verbal-schriftliche Texte bzw. Textelemente in Bezug auf den mitgeteilten Inhalt, welche die visuellen Elemente?
- Was würde sich in Bezug auf den Inhalt/die Mitteilung/das angestrebte Zielpublikum verändern, wenn der Aufbau einer Seite/die verwendeten Abbildungen/der Schrifttyp usw. verändert werden?
- Was können Gründe dafür sein, dass Bilder in gedruckten Medien seit Anfang der 1970er-Jahre so massiv an Bedeutung gewonnen haben? (Wenn man z. B. die Möglichkeit hat, Zeitungen, Zeitschriften, Schul- und Sachbücher aus verschiedenen Jahrzehnten zu vergleichen.)
- Wie finanzieren sich reichweitenstarke Medien? Was bedeutet das für die Programminhalte und deren Darstellung?

1. Layout bestimmt Verständnis

Es macht einen Unterschied, ob ein Text mit »Es war einmal ...« beginnt und mit »Und wenn sie nicht gestorben sind ...« endet oder ob er mit dem Hinweis »Sie hören jetzt die 11 Uhr-Nachrichten« anfängt und mit dem Wetterbericht aufhört. Selbst wenn wir diese Hinweise beim Radiohören versäumen, weil wir später in die Sendung eingestiegen sind, erkennen wir in aller Regel am Sound, an den Stimmen der SprecherInnen und an ihrer Sprechweise, ob wir gerade eine Sportsendung, Werbung, Nachrichten oder eine Wissenschaftssendung hören. Das Genre einer Äußerung, und wie dieses umgesetzt ist, ermöglicht uns, diese einzuordnen und im Zusammenhang zu verstehen (vgl. dazu den Beitrag von Gunther Kress).

Auch wenn wir uns mit anderen face-to-face unterhalten, kontrollieren wir, ob das Gesagte »ernst« oder etwa »ironisch« gemeint ist. Meistens hören wir es am Tonfall und merken es an den sprachlichen Formulierungen. Wer den Unterschied zwischen Ernst und Spaß nicht heraushört, wird in einer Gruppe schnell isoliert. Missverständnisse wirken peinlich. Bei Texten lässt sich die visuelle Gestaltung analog zu Tonfall, Sprechweise und Sound verstehen. Anhand der Gestaltung erkennen wir das Zielpublikum und das Genre und deren Anspruch auf Glaubwürdigkeit. Bei Jugendzeitschriften erwarten wir keine Artikel über Rheuma, in der Apothekerzeitung keine Diskussion über das erste Mal oder den ersten Kuss.

Kommerzielle Medien folgen den Erwartungen ihrer KundInnen,¹ sie formen diese aber auch. Jugendliche LeserInnen sind wie alle anderen KonsumentInnen

1 Der Anteil der Anzeigenerlöse liegt bei Zeitschriften deutlich über dem der Erlöse aus dem Verkauf.

auch ProsumentInnen, d. h. sie sind durch ihre Nachfrage auch an der Produktion beteiligt. Die Kunden sind die Könige. Moderne Zeitschriften werden ganz anders gelesen als Zeitschriften früher oder gar Bücher. Das traditionelle Lesen eines längeren Textes ist evolutionsbiologisch gesehen ein extremer Ausnahmefall. Die Augen reagieren auf Bewegungen, sie wandern normalerweise immer umher und dienen vor allem dazu, das Terrain zu sichern. Während das Lesen eines längeren Textes Konzentration und lineares Vorgehen verlangt, legt einem das moderne Zeitschriftenlayout ein exploratives Erkunden nahe. Diese Art des Sehens entspricht der natürlichen Funktionsweise unseres Sehapparates viel stärker als lineares Lesen. Zunächst wird eine Zeitschrift erst einmal durchgeblättert. Man bleibt kürzer oder länger auf einer Doppelseite hängen. Oft sind auffällige Bilder die »Köder«, die uns zu einem kurzen Anbeißen verleiten. Hat eine Seite unser Interesse gefunden, dann wandern die Augen hin und her, fixieren eine Stelle länger, die andere kürzer. Überschriften, Zwischenüberschriften, Bilder, hervorgehobene Wörter springen einem ins Auge. Die angesprochenen LeserInnen einer Zeitschrift wissen immer schon in etwa, was sie in den jeweiligen Texten erwarten können. Werden sie immer wieder getäuscht, werden sie das Interesse und die Zeitschrift wird LeserInnen verlieren.

2. Lesen als Bekenntnis

Äußerungen werden für ein bestimmtes Zielpublikum produziert. Im Marktzusammenhang und in der Ökonomie der Aufmerksamkeit bestimmen die (Medien-)NutzerInnen, was sie beachten und was sie ignorieren. Das Überangebot an Lesestoff muss sich möglichst genau an die Interessen und die Nutzungserwartungen und -gewohnheiten der KundInnen anpassen. Kommerzielle Zeitschriften, die im Besonderen von Anzeigenschaltungen abhängig sind,² müssen deutlich kommunizieren, welche Inhalte sie für wen anbieten, und diese Ankündigung auch einhalten.

Wer ein Medienangebot nutzt und dafür sogar Geld ausgibt, zeigt damit auch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder Szene (vgl. den Beitrag von Jürgen Struger in dieser *ide*). Viele Zeitschriften sind von ihrem Format her ziemlich groß. Ihre Gestaltung lässt in aller Regel sofort erkennen, welches Publikum angesprochen werden soll. Wer in der Öffentlichkeit eine Zeitschrift liest, legt damit auch seine Interessen und ästhetischen Präferenzen offen. Öffentliches Zeitschriftenlesen kann auch als eine Art Bekenntnis verstanden werden. Das kann für Kinder und Jugendliche problematisch werden. Sie müssen darauf achten, dass sie die angesagten Medien nutzen und andere, die in ihrer Bezugsgruppe abgelehnt werden, meiden. Sie müssen zum Beispiel aufpassen, dass sie mit ihrer Zeitschriftenwahl nicht als kindlich gelten oder ästhetische Vorlieben mit dem jeweils anderen Geschlecht teilen.

Kommerzielle Jugendzeitschriften werden vor allem über den Zeitschriftenhandel im Supermarkt, in der Trafik, am Kiosk usw. vertrieben. Sie müssen sich mit

2 Kommerzielle Medien »verkaufen« quasi ihr Publikum an ihre Anzeigenkunden.

Abb. 1:

Bilder und Textblöcke überlagern sich und lassen keine leeren Räume (Quelle: *Bravo GiRL!* Nr. 23 vom 24. Oktober 2012, S. 24). Die folgenden Abbildungen sind Ausschnitte aus dieser Abbildung bzw. aus Abbildung 2.



jeder Ausgabe neu am Markt und in der Konkurrenz mit anderen Zeitschriften und anderen Medien – dem Internet, dem Fernsehen und auch mit Büchern – behaupten. Erfolgreiche Titel können daher als deutliche Hinweise auf Lesegewohnheiten und -erwartungen des Zielpublikums interpretiert werden. Die digitale Technik lässt derzeit im Druck technisch gesehen nach wie vor wesentlich mehr Freiheiten zu als die meist HTML-basierten Internetauftritte von reichweitenstarken Printmedien.³ Tendenzen der Text-Bild-Gestaltung und der Lesegewohnheiten zeigen sich deshalb im Sektor stark nachgefragter Jugendzeitschriften in ihrer gedruckten Form radikaler als auf ihren Webseiten. Sie gleichen den in Jugendszenen verbreiteten Flyern.

Die folgende Analyse beruht vor allem auf den Titeln *Bravo GiRL!* und *Bravo Sport*. Zum Vergleich habe ich auch *InTouch* und *Glamour* herangezogen, beziehe mich aber nicht näher auf diese.

2.1 Die Doppelseite

Die Doppelseiten⁴ von Jugendzeitschriften erinnern an die Wände von Jugendzimmern. Bilder und Textblöcke unterschiedlicher Größe überlagern sich und lassen keinen leeren Raum – selbst die Untergründe der Bilder und Texte sind meist Bilder,

3 Wie beim traditionellen Buchdruck werden im digitalen Bereich die Seiten nach wie vor in rechteckige Flächen aufgeteilt.

4 Doppelseiten bilden in der Regel den Gestaltungsrahmen solcher Zeitschriften. Sie sind der »Screen« bzw. das »Display« (vgl. den Beitrag von Gunther Kress in dieser *ide*).

Abb. 2:

Wie auf Wühltischen oder Wimmelbildern ... – für das knappe Taschengeld wird viel geboten (Quelle: *Bravo Sport*, Nr. 19. vom 30. August 2012, S. 79). Die folgenden Abbildungen sind Ausschnitte aus dieser Abbildung bzw. aus Abbildung 1.



Muster oder Farbflächen. Wie auf Wühltischen oder Wimmelbildern wird fürs knappe Taschengeld viel geboten. Beim Beispiel *Bravo GiRL!* liegen gar Bilder übereinander. Die LeserInnen werden eingeladen, sich frei über die Seiten zu bewegen und Inhalte nach Belieben herauszupicken. Bei den beiden Beispielen *Bravo GiRL!* und *Bravo Sport* (Abb. 1 und 2) gibt es zwar eine Hauptperson, diese hierarchisiert die Seite aber nicht. Man muss nicht alles auf einmal lesen, man kann wieder kommen, die Seite mehrmals anschauen und Neues finden. Man hat für sein Geld buchstäblich länger etwas.

Angeboten werden Texte und Bilder, deren verschiedene Größen eine mögliche Gliederung der Information signalisieren, aber die LeserInnen nicht gängeln. Wie in mittelalterlichen Bildern wird mit Bedeutungsperspektiven gearbeitet. Bei *Bravo GiRL!* und *Bravo Sport* dominiert üblicherweise das Bild eines Stars die (Doppel-) Seite. Bilder und Texte gehen ineinander über: Man kann irgendwo einsteigen, von dort aus wie auf einer Landkarte umherstreifen und wieder irgendwo aussteigen.

Bilder und Textblöcke überschneiden sich als Ebenen. Bilder sind häufig freigestellt, Texte stehen auf eigenen »Zetteln« oder »Aufklebern« (Abb. 1) oder sie sind mit farbigen Balken hinterlegt. Die Buchstaben der Überschriften sind eigenständige, quasi dreidimensionale Objekte mit Rändern oder Schatteneffekt. Auch Bilder haben häufig einen Schatten. Sie scheinen dadurch als Gegenstände auf der Seite zu liegen oder zu schweben. Die Hosen auf der Seite von *Bravo GiRL!* (Abb. 1) wirken wie frei vor der Seite stehende Objekte. Die Seiten bekommen dadurch einen taktilen Charakter. Weder die Lage der Ebenen noch die Größen der Schriften oder Bilder halten sich an eine einheitliche physische Ordnung. Unterschiedliche

Abb. 3:

Die dominierende Figur verbindet die Informationen (Quelle siehe Abb. 2).



Größen, die Abweichung vom rechten Winkel, die Überschneidungen und verschiedene Farbflächen dynamisieren die Seite. Exploratives »Lesen« wird gefördert und gefordert.

Die Ästhetik der dichten Information lässt Analogien zu anderen Medienangeboten zu, die sich an Jugendliche richten oder von Jugendlichen selbst produziert wurden (z. B. Clips auf YouTube): kurze Schnitte in Filmen, schnelle Beats in der Musik, Detailreichtum in Kleidung und Zimmereinrichtung, Computerspiele, schneller Sport und Tanz etc. Im Vergleich zu Zeitschriften für ein älteres oder wohlhabenderes Publikum (etwa *Vogue*, *Cosmopolitan*, *Max*) oder zu Schulbüchern wirken die Seiten spielerisch. Sie geben sich weder streng noch autoritär.

2.2 Bilder

Jugendzeitschriften sind Illustrierte. Flächenmäßig dominieren Bilder die allermeisten Seiten. Sie generieren Aufmerksamkeit, sind Teil der Seiteninhalte und lenken das Interesse auf die Textinhalte. Sie erweitern und erläutern die Inhalte der Texte, bieten Identifikation an und informieren gezielt oder ganz nebenbei, zum Beispiel über angesagtes Outfit und Körperhaltungen.

Beim Buchdruck mit beweglichen Lettern wurden aus technischen und ökonomischen Gründen Bild und Text voneinander getrennt. Nicht zuletzt das Setzen der Texte in Zeilen und rechtwinkligen Blöcken hat dazu geführt, dass Bilder im Druck über mehrere Jahrhunderte fast ausschließlich rechteckige Formate hatten und durch Rahmen (auch als Leerraum) vom Text getrennt waren. Oft wurden sie auf eigene Bildseiten ausgelagert, weit entfernt von den zugehörigen Textstellen. Die

digitale Technik der Bild- und Textgestaltung macht die Trennung von Text und Bild ebenso überflüssig wie das rechteckige Bild.

Abbildung 3 zeigt einen Ausschnitt der rechten Seite einer Doppelseite (Abb. 2). Das freigestellte Bild des deutschen Fußballnationalspielers Reus ist von einem hellen Rand umgeben. Die Figur überschneidet a) ein kleineres Bild, wo man ihn auf einem Spielfeld agieren sieht (mit seinen Beinen von der Hüfte abwärts nach links), b) ein schräg stehendes Textfeld, in dem über ihn und seine Rolle in der Mannschaft berichtet wird (überlagert/angeschnitten von seinem Oberkörper) und c) die Schemazeichnung eines Fußballfeldes, auf der die taktische Funktion des Spielers gezeigt wird (links neben dem Kopf). Rechte Hand und rechter Fuß werden von zwei Bild-Textfeldern verdeckt, die nicht direkt mit Reus, aber dem Thema Fußball zu tun haben. Der linke Oberarm wird von einer Art »Zwischenüberschrift« für ein eigenes Textfeld überschrieben. Den Hintergrund bildet das Bild eines Fußballfeldes, das auf der Schwarzweißreproduktion kaum mehr zu erkennen ist.

Die Figur des Fußballspielers verbindet durch Überschneiden die Informationen, die mit ihm zusammenhängen bzw. sich auf ihn beziehen: Wir sehen seine Rolle in der Mannschaft, sehen ihn agieren und erhalten im Text die entsprechenden Erklärungen. Zudem gibt es eine Verbindung zu weiteren Informationen zum Thema dieses »Artikels«/Textes: den Vergleich der deutschen mit der spanischen Nationalmannschaft. Diese Überschneidungen offerieren mögliche Pfade für die Bewegung über die Seite.

Rechts neben dem Kopf von Reus befindet sich (über der bereits erwähnten Zwischenüberschrift) eine runde Vignette mit dem Porträt des spanischen Nationalspielers Fabregas. Dass seine oberste Kopfpattie den Rahmen der Vignette durchbricht, wirkt so, als würde Fabregas durch ein rundes Fenster schauen. Die Seite bekommt hier quasi ein Loch. In *Bravo Sport* durchbrechen wichtige Bildinhalte – Personen oder Sportgeräte (z. B. Fußbälle, Schläger) – häufig das Bildformat.⁵ Bildgrenzen und Konventionen werden überschritten, die Personen »agieren« so aktiv, dass das Bild sie nicht mehr halten kann. So verzahnen sich Bild und Hintergrund im Geflecht der Seite; es entsteht der Eindruck von Bewegung.

Das Freistellen von Bildern ist heute eine sehr verbreitete Strategie. So wird nur das gezeigt, worum es geht. Hintergründe und unnötige Details werden weggelassen und lenken nicht vom Wesentlichen ab. Freigestellte Bilder können relativ einfach mit anderen freigestellten Bildern kombiniert werden: Es kommt zu einer Verdichtung und Dynamisierung von Information.

2.3 Textgestaltung

Die Schriftgröße, der Kontrast zwischen Schrift und Untergrund, die Schriftart und die Zeilenlänge beeinflussen die Leserlichkeit eines Textes. Ungeübte LeserInnen fahren oft mit dem Finger an der Zeile entlang; so ist es für sie einfacher, am Text zu

⁵ Bei *Bravo GiRL!* kommt das deutlich seltener vor.

Abb. 4:

Balken hinter der Schrift erleichtern das Lesen und ziehen Aufmerksamkeit auf den Text.



bleiben. Mit Hilfe des Fingers gelingt ihnen auch der Zeilensprung leichter. Je länger die Zeile bzw. je mehr Zeichen eine Zeile hat, desto schneller kann man hier daneben landen – und das umso eher, wenn es auch noch gilt, eine Silbentrennung zu überbrücken. In Zeitungen, Zeitschriften und informationsorientierten Büchern wird der Text deshalb auf Spalten aufgeteilt. Lange Zeilen setzen – andersherum gesehen – versierte und geübte LeserInnen voraus. Auf weniger geübte LeserInnen wirken solche Zeilenlängen häufig abschreckend, die Gestaltung »ernsthaft« und »autoritär«.

Jugendzeitschriften verwenden für ihre Fließtexte häufig kurze Zeilen bzw. schmale Spalten, meist im linksbündigen Flattersatz. Die Abstände zwischen den Wörtern bleiben gleich, Silbentrennungen können weitgehend vermieden werden, und der Zeilensprung gelingt relativ mühelos. Das Lesen geht leicht und bequem. Eingefügte Textfelder unterscheiden sich im Umfang und in der Schriftgröße voneinander. Haupt- und Zwischenüberschriften gliedern den Text und geben kurze Informationen über die jeweiligen Inhalte. Bildunterschriften sollen das Interesse vom Bild auf die Texte lenken. In Abbildung 4 unterstützen Balken hinter der Schrift, die wie eine Hervorhebung mit Leuchtstift wirken, beim Lesen.

2.4 Schriften

Pro Seite kommen bei den Beispielen (und auch den meisten anderen Seiten) aus *Bravo GIRL!* und *Bravo Sport* jeweils mindestens fünf verschiedene Schriftarten vor. Schriftgröße und Schriftschnitt (z. B. fett oder kursiv) variieren ebenso wie die Farben, einzelne Schriftzüge sind dekoriert (Abb. 5) oder mit farbigen Balken hinterlegt (Abb. 6). Überschriften sind umrandet oder mit Schatten ausgezeichnet, so dass sie räumlich auf oder über dem Untergrund liegen. Bei Überschriften werden



Abb. 5:
Schriften werden oft verzerrt.



Abb. 6:
Regelbrüche signalisieren den (jugendlichen) LeserInnen ein spielerisches Angebot.



Abb. 7:
Vielfalt, Abwechslung und situative Kontextualisierung – die Informationen stehen auf einem Spiralblock.

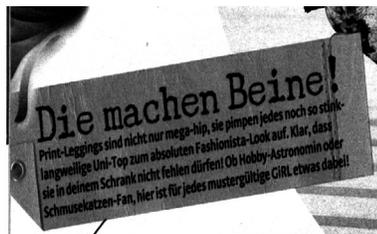


Abb. 8:
Kontextualisierung, Designarbeit: Aufwändig gestaltete Kleidungsanhänger scheinen auf der Seite zu liegen.

häufig so genannte *misprint types*⁶ – fehlerhafte Schrifttypen – verwendet (Abb. 5). Die Farbflächen in diesen Buchstaben haben kleine Lücken, was früher beim klassischen Buchdruck passierte, wenn zu wenig Farbe oder Schmutz auf den Lettern war. Die Schriften sind unregelmäßig geschnitten. Diese Fehler wirken wie Dekorationen, sie durchbrechen die Einheitlichkeit und vermitteln einen verspielten und »toleranten« Eindruck. Abbildung 6 geht noch einen Schritt weiter: Die Buchstaben stammen von verschiedenen Schriftarten, die Größen passen nicht, sie stehen nicht auf einer Linie und R und S sind einmal vertikal und einmal horizontal gedreht.

Texte werden manchmal zudem noch auf eigene »Aufkleber« oder »Zettel« gedruckt. Beim Beispiel aus *Bravo Sport* stehen die Texte auf kleinen karierten Spiralsblöcken (Abb. 7), bei *Bravo GiRL!* stehen die Hinweise auf aufwändig gestalteten, üblicherweise an Kleidungsstücken angebrachten Anhängern (Abb. 8) – beides Gestaltungsformen, die zum Setting des Inhalts passen.

Beim Schriftdesign finden wir die gleichen Stilmittel wie bei der Gestaltung der gesamten Seite, der Texte und der Bilder:

- Abwechslung: Den Augen werden dauernd neue Angebote gemacht;
- räumlich-haptische Wirkung: Die Schriften und die Schriftträger liegen auf unterschiedlichen Ebenen und erzeugen den Eindruck, als wäre die Seite nicht flach;
- Dekoration und Einfallsreichtum sowie
- Ästhetisierung der Gestaltung: Die Gestaltungsarbeit ist an allen Stellen sichtbar.

6 <http://www.misprintedtype.com/v4/> [Zugriff: 12.1.2013]. Der Begriff stammt vom brasilianischen Schriftgestalter Eduardo Recife (http://en.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Recife).

2.5 Farben

Farben gliedern die Seiten und aktivieren mit ihren Kontrasten die Netzhaut der LeserInnen – etwa wenn wiederholt der Schwarz-Gelb-Kontrast eingesetzt wird. Zusammengehörige Doppelseiten haben meist eine dominierende Grundfarbe, die die Verbindung der Inhalte kommuniziert. Farben strukturieren die verschiedenen Informationen und sollen zum Lesen verleiten. Sie unterstützen die spielerische Wirkung und versprechen Kurzweil und Unterhaltung.

3. Fazit

Diese kleine Analyse geht davon aus, dass auf dem Markt erfolgreiche Kinder- und Jugendzeitschriften, wie zum Beispiel *Bravo GiRL!* und *Bravo Sport*, Rezeptions- und Lesegewohnheiten ihres Zielpublikums aufgreifen und abbilden. Texte und Bilder werden ineinander verzahnt angeboten. Die Gestaltungselemente (Textelemente, Zeichen, Bilder) überlagern sich. Ränder und Schatten an Buchstaben und Bildern lassen diese wie selbstständige Objekte wirken, die quasi auf dem Blatt liegen. Kaum ein Bild orientiert sich am rechten Winkel des Papierformats. So entsteht ein dreidimensionaler dynamischer Bild-Text-Raum mit haptischer Wirkung. Die Information wird auf der Fläche eher wie in einem Bild angeboten, womit die Linearität von Texten aufgehoben wird. Die Gestaltung fordert dazu auf, die Botschaft explorativ auf verschiedenen Ebenen und in offener Reihenfolge zu (re)konstruieren. Die Seiten müssen nicht auf einmal gelesen werden, vielmehr kann man öfter wieder zurückkehren. Dieser freie Umgang mit dem Angebot gilt für die Bilder ebenso wie für die Texte. Informationsdichte und Vielfalt kommunizieren, dass man viel für das knappe Taschengeld bekommt. Die abwechslungsreiche, spielerische Gestaltung, die kräftigen Farbkontraste und die kleinen Verletzungen von Konventionen signalisieren, dass hier keine Erwachsenen angesprochen werden sollen: Denn das Lesen von Zeitschriften in der Öffentlichkeit ist vor allem auch ein ästhetisches Bekenntnis.

In der Zusammenarbeit von Deutschunterricht und Bildnerischer Erziehung könnten SchülerInnen an Beispielen von Print- und digitalen Medien, die sie häufig nutzen und/oder die in der Schule oder anderen Berufs- und Alltagskontexten verwendet werden, Gestaltungsprinzipien herausarbeiten, die sowohl das Layout, die Ebene der visuellen Modi als auch die verbal-schriftliche Ebene betreffen. Diese Prinzipien könnten sie wiederum bei der Produktion eigener multimodaler Texte anwenden und weiterentwickeln.

Bildquellen

Bravo GiRL! Nr. 23 vom 24. Oktober 2012, S. 24.

Bravo Sport Nr. 19. vom 30. August 2012, S. 79.

Ingrid Gogolin

Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Das FörMig-Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung«

Im folgenden Beitrag werden Grundzüge des Konzepts der »Durchgängigen Sprachbildung« vorgestellt, das im Rahmen des Modellprogramms »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig« entwickelt wurde. Das Modellprogramm wurde von 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern durchgeführt. Seither finden im Anschluss daran Transferprojekte in einigen deutschen Bundesländern und Regionen statt, in denen das Konzept weiterentwickelt wird. Es kann sich aufgrund dieser Bedingungen bei meinem Beitrag nicht um einen Originalbeitrag im konventionellen Verständnis des Wortes handeln. Vielmehr liegen diesem Text schon anderswo publizierte, vor allem aber: stets im Team produzierte Beiträge zugrunde. Ein Programm wie FörMig und seine Präsentation in verschiedenster Form ist nie die Leistung einer einzelnen Person, sondern nur in Gemeinschaft möglich.

Gestützt auf entsprechende Texte aus gemeinsamer Feder, insbesondere auf den Abschlussbericht zum Programm (Gogolin u. a. 2011a), werde ich in diesem Beitrag zunächst das Konzept »Bildungssprache« vorstellen, das von unserer Arbeitsgruppe für FörMig entwickelt wurde. Sodann werde ich Beispiele aus dem Modellprogramm vorstellen, die die ersten Schritte in die Praxis einer »Durchgängigen Sprachbildung« im Sinne von FörMig illustrieren.¹

INGRID GOGOLIN ist Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit und erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Sie leitet das FörMig-Kompetenzzentrum Hamburg und ist Ko-Koordinatorin des Landesexzellenzclusters »LiMA - Linguistic Diversity Management in Urban Areas«. E-Mail: gogolin@uni-hamburg.de

1 Die Website www.foermig.uni-hamburg.de gibt einen Überblick über die Programmaktivitäten und weitere Texte und Materialien für die Bildungspraxis, die im Programm und in den Aktivitäten danach entstanden sind.

1. »Bildungssprache« und wie sie erworben wird

Die Initiierung des Modellprogramms FörMig gehört zu den vielen Aktivitäten, die in Reaktion auf den »PISA-Schock« in Deutschland zustande kamen. Die PISA-Ergebnisse zur Lesekompetenz als wichtiger Grundlage für das Lernen in jedem Bereich haben nachdrücklicher, als das viele andere Forschungsarbeiten und Argumentationen zuvor vermocht hatten, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Sprache im Bildungsprozess gelenkt. Allerdings fokussierten Studien wie PISA auf einen Ausschnitt sprachlicher Fähigkeiten: auf Lesekompetenz in der Unterrichtssprache. Ohne die Bedeutung dieses sprachlichen Teilbereichs für das Lernen zu schmälern, ist evident, dass Bildungserfolg nicht nur von rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (wie dem Lesen) abhängt, sondern auch von produktiven. Eine verlässliche wissenschaftliche Klärung des Verhältnisses zwischen beiden Bereichen und ihres je spezifischen Anteils am Bildungserfolg gibt es nicht. Im Kontext der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist zudem deren Zwei- oder Mehrsprachigkeit relevant. Sie bildet eine wichtige Bedingung für das Lernen überhaupt, und speziell für das sprachliche Lernen. Bei allem Dissens über die Rolle und Funktion, die der Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei der Schulbildung von Kindern mit Migrationshintergrund zukommen sollte (vgl. Gogolin/Neumann 2009), besteht doch darüber breiter Konsens, dass das Leben in zwei oder mehr Sprachen Einfluss darauf besitzt, wie Sprache gelernt und wie in einer Sprache gelernt wird.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Vorbereitung des Modellprogramms FörMig die Forschungsergebnisse zusammengetragen, die international über das Lehren und Lernen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen vorlagen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Auf diese Ergebnisse stützt sich das Konstrukt »Bildungssprache«, das im Zentrum des Vorschlags stand, das Modellprogramm auf »Durchgängige Sprachbildung« zu fokussieren.

Das FörMig-Verständnis von Bildungssprache gründet auf der Beobachtung, dass Sprache als Medium des Lehrens und Lernens in der Schule durchgehend verwendet wird – von der Rahmung des Unterrichts bis zur Präsentation der Lerngegenstände, und nicht zuletzt: zur Überprüfung des Lernerfolgs. Nicht alle Schüler und Schülerinnen besitzen Zugang zu den für Bildung adäquaten Redemitteln, und nicht alle Lehrerinnen und Lehrer kennen die Bedeutung, die ihr eigenes Sprachbildungshandeln für die Chance der Lernenden besitzt, sich einen Gegenstand anzueignen. Die »Sprache der Bildung« selbst zum Gegenstand von Sprachbildung zu machen, war daher eines der zentralen Anliegen von FörMig.

Die im Unterricht verwendete Sprache dient dem Erkennen und Lernen, sie ist nicht unmittelbar praktisch. Im Verlaufe des Bildungsgangs werden die sprachlichen Mittel des Lehrens und Lernens zunehmend abstrakt und systematisierend, und sie sind auch dort, wo sie mündlich gebraucht werden, schriftsprachlich geprägt. Explizitheit, Situationsentbundenheit, gedankliche Ordnung und sachliche Genauigkeit sind Prinzipien des sprachlichen Registers, das wir als »Bildungssprache« bezeichnet haben. Diese Prinzipien schlagen sich in den wahrnehmbaren

sprachlichen Erscheinungen als »Merkmale der Bildungssprache« nieder. Es gibt stilistische Muster für bestimmte Textsorten, besondere syntaktische Strukturen und Normen der Wortwahl, die teilweise überfachlich gelten, teilweise aber auch fachspezifisch sind oder für Fächergruppen typisch. Koch und Oesterreicher (1994) haben solche Merkmale unter dem Begriff der »konzeptionellen Schriftlichkeit« zusammengetragen. Die bislang ausführlichste Beschreibung entsprechender Merkmale liegt für das Englische vor (Schleppegrell 2004). Erste Beschreibungen für das Deutsche sind in jüngerer Zeit zu beobachten (Ortner 2009).

Bildungssprache ist also nicht eine Sprache im engeren Sinne. Es handelt sich um ein über Fachsprache, Schul- und Unterrichtssprache hinausgreifendes und zugleich die Letzteren einschließendes Register, das sich in jeder Sprache findet, in der in dafür zuständigen Institutionen gelehrt und gelernt wird. Die formalen Merkmale des Registers unterscheiden sich von Sprache zu Sprache. Für das Deutsche sind zum Beispiel die häufige Verwendung von Satzverbindungen (etwa von Konjunktionalsätzen, aber auch uneingeleiteten Nebensätzen und Infinitivkonstruktionen) oder verallgemeinernde Ausdrucksweisen typisch. In der Lexik finden wir im Deutschen spezifische Ausdrücke mit abstrakter Bedeutung, die zum Teil an Wortbildungsmerkmalen erkennbar sind (etwa an Nominalisierungen, vierteiligen Wortzusammensetzungen, Ableitungen auf *-heit*, *-keit*, *-ung*). Im Türkischen hingegen – um das Beispiel einer anderen, für Schülerinnen und Schüler in Deutschland relevanten Lebenssprache anzuführen – sind syntaktische Einbettungen durch Konverbien, Partizipialkonstruktionen mit Ergänzungen und flektierte Infinitive mit Ergänzungen typisch bildungssprachlich. Auf der Wortebene sind es hier zum Beispiel nominale Ableitungen auf *-lik* und Verben mit kausativer, reflexiver und passivischer oder reziproker Bedeutung.

Die Aneignung von Bildungssprache vollzieht sich über den Auf- und Ausbau von Textkompetenzen, verbunden mit einer Steigerung des kognitiven und sozialen Anspruchs an das Verstehen, Sprechen und Schreiben (Feilke 2012). Mit dem Aufbau narrativer, deskriptiver und argumentativer Fähigkeiten geht die Ausdifferenzierung von Lernstrategien einher. Der Anteil spontaner, wenig bewusster Aneignung nimmt ab, wohingegen das planvolle Vorgehen bei der Aneignung sprachlicher Mittel zunimmt. Beim sprachlichen Handeln gehen die Möglichkeiten der Lernenden über den Einsatz alltäglich-kolloquialer Formen hinaus und umgreifen zunehmend auch den bewussten Zugriff: auf bildungssprachliche Redemittel. Diese sprachlichen Entwicklungsschritte von konzeptioneller Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit können für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten nützlich gemacht werden. Dies zeigt beispielweise die australische Sprachwissenschaftlerin Pauline Gibbons (2006) in ihrem für den Englischunterricht in multilingualen Konstellationen entwickelten didaktischen Modell des »Scaffolding«.

Hier nachfolgend ein gekürzter Auszug aus ihren umfassenden Beobachtungen:

1. Drei zehnjährige Schüler sprechen und handeln: das ... nein, es geht nicht ... es bewegt sich nicht ... versuch das ...ja, es geht ... ein bisschen ... das nicht ...
2. Ein Kind berichtet anschließend vor der Klasse: Wir versuchten eine Stecknadel ... einen Bleistiftanspitzer ... ein paar Eisenspäne und ein Stück Plastik ... der

Magnet hat die Stecknadel nicht angezogen ... aber er hat den Bleistiftanspitzer und die Eisenspäne angezogen.

3. Das Kind produziert zum Schluss einen schriftlichen Text: Mit unserem Experiment sollten wir herausfinden, was ein Magnet anzieht. Wir entdeckten, dass ein Magnet einige Arten von Metall anzieht. Er zog die Eisenspäne an, aber nicht die Stecknadel. Er zog auch Dinge nicht an, die kein Metall waren.

Der Weg von der Alltags- zur Bildungssprache ist also auch ein Weg, der im Rahmen von Unterrichtseinheiten gegangen werden kann (oder oftmals sogar muss). Es geht nicht darum, dass Schülerinnen und Schüler oder auch Lehrkräfte überall und jederzeit im bildungssprachlichen Modus agieren. Für die Lernenden kommt es vielmehr darauf an, dass sie mit der Unterstützung des Unterrichts in die Lage versetzt werden, eine Wahl zwischen (tendenziell) alltags- und bildungssprachlichen Mitteln zu treffen – und dabei richtig zu liegen.

Mit dem FörMig-Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird darauf hingewiesen, dass die Aneignung und Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht ein für allemal in der Bildungskarriere erfolgt. Im deutschen Kontext ist die Vorstellung weit verbreitet, dass die sprachbildende Aufgabe vor allem den grundlegenden Phasen des Bildungsgangs zukomme. Eine kürzlich abgeschlossene Untersuchung in Hamburg zeigte beispielsweise, dass sich diese Vorstellung nicht nur in den Überzeugungen der befragten Lehrkräfte findet, sondern auch abgebildet ist in den Sprachbildungsvorkehrungen, die in den Schulen getroffen werden (vgl. Riebling 2013). Die Aufgabe der Sprachbildung wird vor allem der Grundschule zugeordnet. Sprachförderliche Maßnahmen in Sekundarschulen sind nach den Ergebnissen dieser Untersuchung fast nur in den unteren Klassen zu finden (also in der 5. und 6. Jahrgangsklasse im Hamburger Fall, d. h. für zehn- bis zwölfjährige Kinder).

Tatsächlich gibt es keinen Zweifel daran, dass eine angemessene Unterstützung der Sprachentwicklung in den grundlegenden Phasen der Bildung von großer Bedeutung für die erfolgreiche Sprachaneignung und darüber hinaus für potenziellen Bildungserfolg ist. Die Aneignung von Bildungssprache aber geschieht kontinuierlich über die Bildungskarriere hinweg, denn hierbei geht es um Redemittel, die sich erst im Verlaufe des Bildungsgangs selbst und in Verbindung mit den Gegenständen, die zu erlernen sind, stellen. Man hat es daher nicht mit einem quasi-natürlichen Spracherwerbsprozess zu tun, sondern mit einem Prozess, der explizit der Steuerung bedarf. Bildungssprachliche Herausforderungen stellen sich in den Abschnitten des Bildungsganges immer wieder neu. Man denke etwa daran, dass die Lernenden von einem allgemeinbildenden Abschnitt des Bildungssystems in die berufliche oder die akademische Bildung eintreten. Sie müssen sich dann neue Rede- und Schreibweisen aneignen, wofür sie zwar die nötigen Voraussetzungen aus dem Schulunterricht mitbringen sollten – die Redemittel selbst aber konnten sie dort nicht kennenlernen.

Bei der Unterstützung der bildungssprachlichen Entwicklung durch den Unterricht sind altersgemäße Anspruchsniveaus ebenso zu berücksichtigen wie die spezifischen Voraussetzungen, die auf die soziale und sprachliche Herkunft, Merkmale

der Bildungsbiographie und personale Merkmale (wie Motivation, Bildungsaspirationen) zurückgehen. Dabei haben sich Arbeitsteilungen zwischen den Lehrkräften für das Deutsche (eventuell das Deutsche als Zweitsprache) und den Lehrkräften für die Sachfächer – einschließlich des Fremd- und des Herkunftssprachenunterrichts – nicht nur im Kontext von FörMig bewährt. Gegenwärtig ist damit zu rechnen, dass den (zumindest im deutschen Kontext) hierauf in der Regel nicht gut vorbereiteten Lehrkräften Hilfe bei der Bewältigung dieser Aufgabe angeboten werden muss. Im Kontext von FörMig wurden Anstrengungen gemacht, solche Hilfen für Lehrkräfte zu Verfügung zu stellen. Es entstanden beispielsweise Anleitungen zu einer prozessbegleitenden Beobachtung der sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, die den Austausch zwischen Lehrkräften über ihre diesbezüglichen Wahrnehmungen und Erfahrungen unterstützen. Auf dieser Grundlage können Verabredungen für ein arbeitsteiliges Vorgehen bei den nächsten Schritten der Sprachbildung zwischen Lehrkräften getroffen werden (vgl. Döll 2012). Ein weiteres Materialangebot sind Qualitätsmerkmale zur durchgängigen Sprachbildung: eine Handreichung, die kooperierenden Lehrkräften dabei Hilfestellung geben soll, ihre Sprachbildungsaktivitäten selbst einzuschätzen und konkrete weitere Maßnahmen gemeinsam zu entwickeln (vgl. Gogolin u. a. 2011b). Diese Handreichung wurde gemeinsam mit Lehrkräften aus dem Modellprogramm FörMig entwickelt. Sie stützt sich maßgeblich auf deren praktische Erfahrungen mit den Arbeitsanforderungen in multilingualen Klassenzimmern.

2. Schritte in die Praxis einer durchgängigen Sprachbildung

Bei der Umsetzung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung haben die an FörMig beteiligten Bildungseinrichtungen Pionierarbeit geleistet, denn ihnen konnten kaum erprobte Modelle angeboten werden. Die folgenden Beispiele aus der FörMig-Praxis werden in der Abschlusspublikation zum Modellprogramm (Gogolin u. a. 2011a) ausführlicher vorgestellt. Sie beziehen sich vor allem auf die Prozesse, die die Lernenden auf dem Weg zum immer anspruchsvolleren Text gehen. Diese sind nicht als einfache aufsteigende Verläufe zu denken, sondern eher als Bewegungen, die zwar zielgerichtet sind, aber nur über vielfache Rückgriffe, Umformungen und zuweilen auch Stillstand zur Aneignung von Neuem vorankommen.

2.1 Scaffolding

Als ein hilfreiches didaktisches Modell, das auf dieser Erkenntnis aufbaut, wurde das bereits erwähnte »Scaffolding« identifiziert. Der Ansatz des Scaffolding geht auf entwicklungs- und kognitionspsychologische Erkenntnisse zurück, die zeigen, wie Kinder von dem, was sie bereits wissen, zum »nächsten Wissen« voranschreiten (vgl. Wygotski 1964, Bruner 1978, Lipscomb/Swanson/West 2004). Pauline Gibbons hat die auf dieser Basis entwickelten Ansätze sozial-konstruktiver Didaktik für die Anforderungen der sprachlichen Bildung im Mehrsprachigkeitskontext adaptiert (Gibbons 2006, Hammond/Gibbons 2005). Den Lernenden wird ein Gerüst

(»scaffold«) gebaut, das es ihnen ermöglicht, die für das jeweilige Unterrichtsthema erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten gewissermaßen Etage um Etage aufzubauen; das Gerüst wird mit jedem Lernschritt, der gegangen wurde, stufenweise entfernt. Dieser Zyklus wiederholt sich bei jedem neuen Thema.

Gibbons unterscheidet vier Phasen: Am Anfang steht die Vermittlung neuen fachlichen Wissens, bei der die Verständigung mit allen denkbaren Kommunikations- und Informationsmitteln erfolgen kann. Hier, wie im oben gezeigten Beispiel, können durchaus alltagssprachliche Verständigungsmittel genutzt werden. Diese Phase kann überdies ein privilegierter Anlass für den Einsatz der Mehrsprachigkeit sein. Es geht darum, dass sich die Lernenden ein neues sachliches Problem erschließen oder dass sie einen Sachverhalt verstehen. Dabei ist es zunächst unerheblich, in welcher sprachlichen Form dies geschieht. Wenn die Schülerzusammensetzung in einer Lerngruppe dafür geeignet ist, können die Herkunftssprachen ein ausgezeichnetes Mittel sein, sich eine Sache zu erobern. In erfolgreichen multiethnischen Schulen in England hat es sich bewährt, den Schülerinnen und Schülern freizustellen, welche Sprache sie in dieser Phase nutzen – sie sollten alle sprachlichen Stärken einsetzen, über die sie verfügen (vgl. Blair/Bourne 1998).

Im nächsten Unterrichtsschritt des Scaffolding folgt auf diese erste Näherung hin eine Vorstellung der Textsorte, in der am Ende geschrieben werden soll. Hier werden die Lernenden explizit mit dem Zweck der textlichen Form, ihrer Struktur und den sprachlichen Mitteln bekannt gemacht, um deren Aneignung es geht. In der dritten Phase kommt es zur Integration der inhaltlichen und der sprachlichen Aspekte. Eine bewährte Methode ist hier das gemeinsame Schreiben eines Textes der angezielten Textsorte. Die Schülerinnen und Schüler machen Vorschläge, diskutieren Inhalt, Form und sprachliche Mittel sowohl untereinander als auch mit der Lehrperson. Die Lehrperson gibt Input, fragt nach und regt Umformulierungen an, die vom alltagssprachlichen zum bildungssprachlichen Register hinführen. Schließlich werden die gefundenen Formulierungen schriftlich festgehalten. In der vierten Phase schreiben die Lernenden selbständige Texte in der ihnen jetzt bekannten Textsorte.

Dieses Schema ist vielfach anwendbar und variierbar; es kann für den Unterricht in allen Schulstufen fruchtbar gemacht werden. Das folgende Beispiel stammt aus einem FörMig-Projekt, das am Übergang von schulischer zu beruflicher Bildung gearbeitet hat. Eine Unterrichtseinheit an einer Berufsfachschule² galt dem Thema »Fleckentfernung bei Textilien«. Zunächst probierten die Jugendlichen in Gruppen, die ihre interne Arbeitsteilung frei vereinbaren konnten, verschiedene Möglichkeiten der Fleckentfernung aus und unterhielten sich darüber. Jede Gruppe bearbeitete eine andere Art von Verunreinigungen anhand von schriftlichen Arbeitsaufträgen, die in der Gruppe diskutiert wurden. Auftauchende Fragen konnten sie selbst

2 Hierbei handelt es sich um eine Schulform, in der in Vollzeit ein beruflicher Abschluss erworben wird. Diese Schulform ist nicht Teil des dualen Systems, das im berufsbildenden Bereich in Deutschland vorherrscht, in dem die Jugendlichen gleichzeitig in Ausbildungsbetrieben und in beruflichen Schulen qualifiziert werden. Im gegebenen Fall handelte es sich um einen Ausbildungsgang für Gesundheitsberufe, in dem hauptsächlich Migrantenjugendliche unterrichtet wurden.

zu klären versuchen, aber auch mit Unterstützung der Lehrkraft oder anderen Hilfsmitteln bearbeiten. Vor allem bei der Lektüre der Gebrauchsanweisungen zu den bereitstehenden Fleckentfernungsmitteln tauchten Fragen auf: Was bedeutet »saugfähig«, was bedeutet »unter die Fleckstelle schieben«? Welchen Sinn haben »dabei«, »danach«, »währenddessen« im Textzusammenhang? Was genau ist gemeint mit »außerhalb der Reichweite von Kindern«? – Die Jugendlichen notierten die Ergebnisse ihrer Versuche und ihre Lösungen der »sprachlichen Rätsel«. In der zweiten Phase teilten die Gruppen sich neu auf; jedes Mitglied einer Gruppe wurde zum »Spezialisten« für eine Reinigungsmethode in der neuen Gruppe. Hier berichteten die »Spezialisten« über die Entfernung der von ihnen zuvor bearbeiteten Verunreinigungen. Der Wechsel der Kommunikationssituation machte eine kontextunabhängigere Ausdrucksweise nötig, denn Aufgaben und Hilfsmittel waren nun nicht mehr allen Beteiligten gleichermaßen vor Augen. In der dritten Phase durchliefen alle Jugendlichen Versuchsstationen, in denen die verschiedenen Arten der Fleckentfernung präsentiert wurden, und füllten dabei einen Bogen aus, in welchem sie die verschiedenen Methoden schriftlich festhielten. In der abschließenden vierten Phase erfolgte eine gemeinsame Auswertung im Plenum, bei der die Ergebnisdarstellung abgesichert wurde. In diesem Unterricht wurden also »Gerüststufen« unterschiedlichen Typs bereitgestellt und wieder entfernt: von Material für das konkrete Erproben mit Hilfe authentischer schriftlicher Anweisungen bis zum von den Lernenden selbst verfassten Probetext. Deutlich ist auch die Ko-Konstruktion des Wissens, bei der die Lernenden selbst aktive und sich wechselseitig stützende Partner sind und die Lehrkraft über die moderierende Funktion hinaus das Gerüst auf- und abbaut. Ein videographiertes Beispiel für Scaffolding im Sachunterricht der Grundschule, das aus dem Modellprogramm FörMig stammt, wird soeben publiziert (Quehl/Trapp 2013).

2.2 Sprachsensibler Fachunterricht

Es gehört zu den Grundpositionen von FörMig, dass bildungssprachliches Lernen grundsätzlich als einsichtiges Lernen zu verstehen ist. Dies schließt an generelle Erkenntnisse zum Problem der Bildungsqualität von Unterricht an (vgl. Einsiedler 2002). Ein Unterricht von guter Qualität (welche sich am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bemisst) ist für die Lernenden erkennbar und nachvollziehbar an inhaltliche Ziele gebunden. Die Anforderungen an die Lernenden wechseln systematisch. Mit Blick auf das sprachliche Lernen bedeutet das: In Phasen, die neue kognitive Herausforderungen, neuen Stoff beinhalten, werden die sprachlichen Anforderungen reduziert. Wenn ein Gegenstand der Sache nach gesichert ist, wird die Sprache zur Sache ausdrücklich behandelt, und den Lernenden wird Gelegenheit gegeben zu erfahren und zu verstehen, warum in einem Kontext bestimmte sprachliche Mittel passender sind als andere. Dieser Schritt schließt »sprachliche Zuarbeit« zu den inhaltlichen Zielen ein, etwa die Bereitstellung von Wortschatz und Wortbedeutungen, von syntaktischen Mustern und Satzbedeutungen oder von Textsortenmustern und ihren spezifischen Funktionen.

Die Ausprägungen der Bildungssprache variieren von Fach zu Fach und von Bildungsstufe zu Bildungsstufe. Die mit den Bildungsstufen schwieriger werdende Sprache des Fachunterrichts ist bis dato nur selten als (auch fach)didaktische Herausforderung verstanden worden. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Fachlehrkräfte zwar die sprachlichen Anforderungen ihres Gebiets für bedeutsam halten, selbst aber eher wenig dazu beitragen (können), dass die Schülerinnen und Schüler diese Anforderungen zu erfüllen lernen (vgl. Riebling 2013).

Der Fachunterricht dient dem Kennenlernen von Sachen und Sachverhalten und dem Erkennen von Zusammenhängen; der sprachliche Austausch muss dies unterstützen. Dies kann gelingen, wenn sich im Unterricht ein Wechselspiel von Allgemeinsprache, Bildungssprache und Fachsprache vollzieht. Allgemeinsprachliche Näherungen dienen dem ersten Zugriff: auf die Sache. Bildungssprachliche Erläuterungen, in die mehr und mehr fachsprachliche Elemente eingehen, führen zu den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten hin – und damit zugleich zur Möglichkeit, sich zur jeweiligen Sache auch angemessen äußern zu können. Fachtexte besitzen dabei die Funktion, dass sie die fachlichen Informationen übermitteln, zugleich aber Modelle für die fachsprachliche Formulierung sind, zu der die Schülerinnen und Schüler auch aktiv imstande sein sollen. Dabei gelten Prinzipien bildungssprachlicher Texte – Explizitheit, Situationsentbundenheit, gedankliche Ordnung und sachliche Genauigkeit – auch für Fachtexte. Hier sind sie fachspezifisch auszufüllen, und in fortgeschrittenen Phasen des Bildungsgangs werden sie in besonders strenger Weise angewendet.

Fachtexte stehen im Mittelpunkt des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sie müssen verstanden und selbst verfasst werden; das Verstehen geht dem Verfassen stets voraus. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, Fachtexte zielbewusst zu lesen – und zwar nicht nur in Bezug auf ihre Inhalte, sondern zugleich auch hinsichtlich der Wortwahl, der Argumentationsweise und der Textstruktur. Die Fähigkeit dazu, Fachtexte selbst zu verfassen, erfordert nicht nur das gründliche Kennenlernen von Texten, die gelesen werden, sondern auch reichliches praktisches Anwenden, stetiges Erproben eigenen Schreibens und hilfreiche Rückmeldungen. Insbesondere das Letztere fällt Lehrpersonen nicht immer leicht, zumal Rückmeldungen oft verbunden sind mit der Bewertung einer Leistung. Im Konzept des dialogischen Lernens (Ruf/Gallin 1999) werden Strategien vorgestellt, mit deren Hilfe der Lernprozess durch konstruktive Rückmeldungen begleitet werden kann; diese Vorschläge lassen sich theoretisch und in der Praxis sehr gut mit dem Scaffolding verbinden.

Die Unterstützung des sprachlichen Lernens im Fachunterricht verlangt eine sehr breite Qualifizierung der Lehrkräfte: nicht nur tiefes Wissen über die Themen und Gegenstände, sondern darüber hinaus für die sprachlichen Herausforderungen, die die Erschließung des Themas oder Gegenstands stellt. Nach den Erfahrungen in FörMig kann augenblicklich nur recht selten damit gerechnet werden, dass die verlangten Qualifikationen in einer Person vereinigt sind. Als geeignete Formen der Realisierung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erwiesen sich daher Kooperationen in Teams, beispielsweise aus den Lehrkräften einer Jahrgangsstufe.

2.3 Sprachsensibles fachliches Lehren im Team

Im Verlaufe des Bildungsgangs nimmt die Spezialisierung der Unterrichtsfächer und damit auch die Distanz zwischen den fachlichen Profilen der Lehrkräfte zu. Am Anfang liegt die Bildung der Kinder noch in der Hand von ein oder zwei Fachkräften, die eher ganzheitlich mit den Kindern arbeiten. Jedoch schon in der Grundschule beginnt die Differenzierung in einzelne Fächer bzw. Gebiete, in Deutschland Lernbereiche genannt. Spätestens in der Sekundarstufe vollzieht sich die klare Differenzierung in einzelne Fächer, die nebeneinander existieren. In Deutschland haben die Lehrkräfte in der Regel – vergleichbar mit der Situation in Österreich – zwei Unterrichtsfächer an der Universität studiert.³ Ihr berufliches Selbstverständnis ist daher eher fachlich als pädagogisch geprägt.

Aufgrund dieser Ausgangslage haben viele FörMig-Schulen den Weg zur durchgängigen Sprachbildung durch Kooperation der unterschiedlich spezialisierten Lehrkräfte beschritten. Dabei ging es stets um Zusammenarbeit von Lehrkräften des Deutschunterrichts – sei es des Deutschunterrichts für alle, sei es des spezifischen Deutsch-als-Zweitsprachunterrichts – mit Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer. Dass daneben grundsätzlich auch Kooperationen von Lehrkräften des Fremdsprachenunterrichts oder des Herkunftssprachenunterrichts mit jenen der Sachfächer möglich und sinnvoll sind, ist nicht zu bestreiten; man denke etwa an landeskundliche Texte in diesen Formen des Sprachunterrichts und Themen des Geographieunterrichts, die sich nahtlos miteinander verbinden ließen. Doch haben sich in den FörMig-Schulen kaum Versuche in dieser Richtung ereignet.

Deutschlehrkräfte verfügen von ihrer Ausbildung und ihrer Praxis her typischerweise über ein breites und grundlegendes Wissen zu Grammatik und Textsorten sowie zur Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen, während Fachlehrkräfte über ein spezifisches Wissen zur Terminologie ihres Faches sowie zu fachspezifischen Argumentationen und Textsorten verfügen. Wenn sie »Sprache im Fachunterricht« als gemeinsames Thema definieren, können sie sich darüber verständigen, welche sprachlichen Aufgaben wann von den Schülern und Schülerinnen zu bewältigen sind und welchen Beitrag jedes Unterrichtsfach dazu leisten soll. Ein gutes Maß an Koordination ist dabei unerlässlich. Die Bandbreite der Kooperationsformen reichte vom gemeinsam erteilten Unterricht (Team-Teaching) über eine enge inhaltliche Verzahnung des Deutschunterrichts mit dem Unterricht eines oder mehrerer Fächer bis hin zur gemeinsamen Entwicklung gezielter Übungsangebote zu bestimmten fachsprachlichen Aufgaben.

Als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit haben sich gemeinsame Qualifizierungen erwiesen. Bewährt hat es sich, eine konkrete Aufgabe zum Anlass zu nehmen, die ohnehin von verschiedenen Lehrkräften erfüllt

3 Pädagogische Hochschulen existieren nur noch im Land Baden-Württemberg in der Lehrerbildung für die Schulformen unterhalb des Gymnasiums; Gymnasiallehrkräfte werden auch hier an Universitäten ausgebildet.

werden muss. In den FörMig-Schulen war die Erfüllung sprachdiagnostischer Aufgaben häufig der Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit. Den Lehrkräften wurden dafür geeignete Instrumente vorgestellt, zum Beispiel die erwähnten »Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache« (Döll 2012) oder das Instrument »Sprachprofile« (Nodari 2007). Diese Hilfsmittel sind ausdrücklich darauf angelegt, die kollegiale Kommunikation über die Deutschkenntnisse eines Schülers oder einer Schülerin zu erleichtern und zu objektivieren. In der von Marion Döll (2012) durchgeführten Evaluation eines dieser Instrumente zeigte sich, dass die für die Fachlehrkräfte zunächst einmal fremde Aufgabe der sprachlichen Einschätzung von Schülertexten leichter fällt, wenn sie gemeinsam mit den Deutschlehrkräften erledigt wird. Die gemeinsame Übung und die Gespräche darüber führten dazu, dass auch die Fachlehrkräfte bessere Grundlagen zum Umgang mit den sprachlichen Anforderungen ihres Fachs erreichten.

Ein anderer Modus der Unterstützung von Kooperation war die Entwicklung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts, wobei in der Regel mehr als zwei Fächer zusammengeführt und dabei Fragen der Sprachbildung mit bearbeitet wurden. Ein Beispiel aus einer der FörMig-Schulen in Nordrhein-Westfalen war eine Unterrichtseinheit zum Thema »Tiere«, an der die Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft und Gesellschaftslehre beteiligt waren. Hier wurde vor allem auf Schnittmengen zwischen den Fächern im Bereich der Lexik geachtet. Eine andere Schule machte das fächerübergreifende Interesse an der Textsorte »Berichten« zum Ausgangspunkt der Planung. Dafür entwickelten die Fachkonferenzen für Deutsch, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften gemeinsam Material und Vorgehensweisen: fächerübergreifende Wortgeländer, fachspezifische Glossare, Satzbausteine für die verschiedenen Fächer. Diese gingen als Übungsformen in die Durchführung der Unterrichtseinheit ein. Die konkrete gemeinsame Arbeit an Unterrichtsmaterial, das fachübergreifend eingesetzt werden kann, hat sich insgesamt als Strategie der Zusammenarbeit bewährt. In vielen Schulen stand dabei der Umgang mit dem Text im Mittelpunkt; erarbeitet wurden vor allem übergreifende Strategien für das Lesen von Fachtexten, Muster für die didaktische Aufbereitung der zu lesenden Texte selbst und Arbeitsblätter, die als Vorlage beim Schreiben von Texten dienen.

2.4 Der Einsatz von Mehrsprachigkeit

In sprachlich heterogen zusammengesetzten Schulen oder Klassen bietet es sich als Strategie für den sprachsensiblen Fachunterricht an, die lebensweltlich unter den Schülerinnen und Schülern vorhandene Mehrsprachigkeit, also auch Herkunftssprachen der Migrantenfamilien auf die eine oder andere Weise zu berücksichtigen. Hierfür sind in Deutschland bislang nur recht zaghaft didaktische Ansätze entwickelt worden. Auch in FörMig wurde dieser Bereich eher vernachlässigt, aber immerhin gab es einige Schritte in die Richtung, die in der Regel durch Erfahrungen aus »klassischen« Einwanderungsländern wie Kanada oder Australien inspiriert waren (vgl. Brown/Cummins/Sayers 2007).

In den FörMig-Schulen wurden eher einfache Möglichkeiten zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit benutzt, zum Beispiel die Bereitstellung von Literatur und Material in den Herkunftssprachen, vor allem für »Seiteneinsteiger«, also Schülerinnen und Schüler, die bereits im Herkunftsland (Teile) eine(r) Schullaufbahn absolviert hatten. Eine andere Strategie bestand darin, Schülerpaare oder Arbeitsgruppen so zusammenzustellen, dass die Herkunftssprachen verwendet werden konnten, wenn gemeinsam etwas auszuarbeiten war. Auch der Einsatz mehrsprachiger Materialien kam in Betracht; in einigen FörMig-Projekten wurde dafür geeignetes Material entwickelt, welches sich in der Regel auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule oder den Anfangsunterricht richtete. Bei all diesen Verfahren muss allerdings berücksichtigt werden, dass ein Migrationshintergrund zwar ein Indikator für Mehrsprachigkeit ist, aber nicht garantiert, dass die damit assoziierte Herkunftssprache so beherrscht wird, dass damit in jeglicher Schulstufe gearbeitet werden kann. Daher müssen die Angebote an die jeweiligen Sprachstände der Kinder oder Jugendlichen angepasst werden. In englischen, kanadischen und australischen Schulen hat es sich zum Beispiel bewährt, Sprachenpaare oder Gruppen zu bilden, in denen zwar eine gemeinsame Herkunftssprache zur Verfügung steht – aber es den Lernenden freigestellt ist, auf welche Sprache sie in Erarbeitungsphasen zurückgreifen.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass der Einbezug von Herkunftssprachen oft mit der Thematisierung interkultureller Aspekte einhergeht. Dies ist einerseits zu begrüßen; andererseits aber muss darauf geachtet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht in bestimmte »Schubladen« gesteckt fühlen, was trotz guter Absicht eher ausgrenzende Wirkung haben kann. Der geeignete Einsatz von Mehrsprachigkeit kommt ohne solche Stereotypisierungen oder Kulturalisierungen aus, denn dabei geht es um die Aneignung von »Multiliteracies« – also der Fähigkeit, sich in einer zunehmend vielsprachigen Welt zurechtzufinden (vgl. Kress 2000). Diese Fähigkeiten müssen nicht nur diejenigen erwerben, die selbst in einer lebensweltlich mehrsprachigen Familie leben, sondern alle Schülerinnen und Schüler.

3. Vielfalt der Praxis

Aus der Praxis in FörMig kann vieles für die Gestaltung der Schule der Zukunft gelernt werden. Es hat sich in den beteiligten Schulen eine reiche Fülle von Vorgehensweisen entwickelt, die als Bausteine zu einer Konzeption der durchgängigen Sprachbildung zusammengefügt werden können. Dieser reiche Erfahrungsschatz kann nun aufgegriffen werden. Freilich gilt es, die bewährten Ansätze zur Förderung spezifischer, für die Aneignung von bildungssprachlicher Kompetenz relevanter Fähigkeiten nicht einfach zu kopieren, sondern in Formen und Wege zu transferieren, die der Problemlage in einer Region, an einer Schule oder anderen Bildungseinrichtung am besten gerecht wird.

Literatur

- BLAIR, MAUDE; BOURNE, JILL (1998): *Making the Difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Employment.
- BROWN, KRISTIN; CUMMINS, JIM; SAYERS, DENNIS (2007): *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Allyn & Bacon.
- BRUNER, JEROME S. (1978): From communication to language: A psychological perspective. In: Marková, Ivana (Hg.): *The social context of language*. Chichester: Wiley, S. 17–48.
- DÖLL, MARION (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- EINSIEDLER, WOLFGANG (2002): Das Konzept Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30. Jg., H. 3, S. 194–195.
- FEILKE, HELMUT (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, H. 233, S. 4–14.
- GIBBONS, PAULINE (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269–290.
- GOGOLIN, INGRID u. a. (2011a): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID u. a. (2011b): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Für Mig Material*. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID; NEUMANN, URSULA (Hg., 2009): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- GOGOLIN, INGRID; NEUMANN, URSULA; ROTH, HANS-JOACHIM (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. Bonn: BLK.
- HAMMOND, JENNIFER; GIBBONS, PAULINE (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect*, 20. Jg., H. 1, S. 6–30.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, S. 587–604.
- KRESS, GUNTHER (2000): Multimodality. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Hg.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, S. 182–202.
- LIPSCOMB, LINDSY; SWANSON, JANET; WEST, ANNE (2004): Scaffolding. In: Orey, Michael (Hg.): *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Online: <http://projects.coe.uga.edu/epltt> [Zugriff: 15.2.2013].
- NODARI, CLAUDIO (2007): Sprachprofile – Ein Konzept zur stufen- und fächerübergreifenden Sprachförderung an den Schulen Basel-Stadt. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz – Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 223–227.
- ORTNER, HANSPETER (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik*. Teilband 2. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 2227–2240.
- QUEHL, THOMAS; TRAPP, ULRIKE (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- RIEBLING, LINDA (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (1999): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze: Friedrich Verlag.
- SCHLEPPGREGG, MARY J. (2004): *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (1964): *Denken und Sprechen*. Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow. Berlin: Akademie-Verlag.

Carola Rieckmann, Moritz Jörgens, Cornelia Rosebrock

Verhinderte Lesebereitschaft

Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen?

1. Literale Eigenständigkeit als Zielperspektive der Lesedidaktik

Die Schulleistungsstudien des vergangenen Jahrzehnts haben nachdrücklich auf unzureichende literale Fähigkeiten großer Teile der Schülerschaft in den deutschsprachigen Ländern hingewiesen. Letztlich sind es »große« kulturelle Veränderungen, nämlich die Umwälzungen der Schriftkultur durch die neuen Medien und die Globalisierung auch im Bildungsbereich, die zu der Notwendigkeit führen, die literalen Leistungen auf individueller Ebene zu verbessern und ihre Unterstützung entsprechend in den Vordergrund schulischen Handelns zu rücken. Der Literalitätsbegriff umschreibt in diesen Zusammenhängen ein Konzept von Grundbildung, das fachspezifisch orientiert ist und die basalen Gegenstandskonzepte des jeweiligen Fachs oder Bereichs umfasst.

Lesekompetenz steht im Zentrum dieses Literalitätsbegriffs. Im engeren Sinn meint Lesekompetenz diejenigen kognitiven Fähigkeiten, die im Leseprozess selber aktiviert werden, also das Erkennen von Wörtern, Sätzen usw. bis hin zur Sinn-

CAROLA RIECKMANN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Sie beschäftigt sich mit der Gestaltung und Evaluation von Leseförderung, insbesondere mit der Unterstützung des eigenständigen Lesens bei lese-schwachen SchülerInnen in der Sekundarstufe. E-Mail: rieckmann@em.uni-frankfurt.de

MORITZ JÖRGENS arbeitet als Referent für Lehrerbildung an der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Er arbeitet auch zur Leseförderung lese-schwacher SchülerInnen. E-Mail: m.joergens@em.uni-frankfurt.de

CORNELIA ROSEBROCK ist Professorin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lese- und Literaturdidaktik. E-Mail: c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de

bildung. Ein weiter gefasstes Verständnis umfasst auch Fähigkeiten, die nötig sind, um Leseprozesse zu motivieren, aufrechtzuerhalten und auf ein Ziel hin auszurichten. In diesem Sinne stellen Lesemotivation und lesebezogene soziale Kompetenzen ebenso wichtige Faktoren für erfolgreiche Leseprozesse dar wie beispielsweise die Leseflüssigkeit oder das Wissen um Techniken der Texterschließung (vgl. Rosebrock/Nix 2011). Wenn man die bekannte Formel aus der ersten PISA-Studie ernst nimmt, derzufolge Lesekompetenz die Fähigkeit umfasst, Wissen und Erfahrungen eigenständig im Medium der Schriftlichkeit zu erwerben und zu integrieren, dann gehören diese umfassenderen Leistungen dazu. Das macht auch in praktischer Hinsicht Sinn: Wer Texte nicht eigenständig und bedürfnisorientiert suchen und identifizieren kann, sondern auf die Auswahl und Portionierung der Lektüre durch die Lehrperson angewiesen bleibt, und wer seine Lesestoffe nicht zielorientiert rezipiert, der kann die Textpotenziale nicht angemessen verstehen und sie auch nicht im Blick auf eine Problemstellung reflektieren.

Die Frage, was angesichts der nach wie vor zu großen Gruppe Leseschwacher zu tun ist, ist von der Bildungsforschung längst nicht mit der Präzision und Eindeutigkeit aufgegriffen und bearbeitet worden wie die nach der Vergleichbarkeit von Leistungen. Für SchülerInnen, deren Lesefähigkeiten hinter den Anforderungen zurückbleiben, werden – bei ausreichenden Dechiffrierleistungen – im Wesentlichen Strategietrainings empfohlen (vgl. Lenhard/Schneider 2009, Schiefele u. a. 2004). In der Tat verfügen kompetente LeserInnen über Lese- bzw. Lernstrategien, die es ihnen ermöglichen, auch schwierige Texte so zu verarbeiten, dass sie ihre Leseziele damit verwirklichen können.

Allerdings zeigen die Erfahrungen mit Unterrichtseinheiten, in denen Lesestrategien vermittelt und an Beispieltexen geübt werden, keine überzeugenden Erfolge: Es kann zwar nachgewiesen werden, dass Wissen bezüglich der Verarbeitungsoptionen von Texten erworben wurde, d. h. die SchülerInnen wissen nach solchen Lerneinheiten beispielsweise, dass sie Überschriften vergeben, Wichtiges unterstreichen oder Fragen an den Text stellen sollen. Aber bei Evaluationen kann keine deutliche Wirkung auf das Verstehen von Texten nachgewiesen werden (vgl. Gold 2007, S. 94 f.; Philipp/Schilcher 2012). Das mag darin begründet liegen, dass Strategien mehr sind als bloße »Werkzeuge« oder mentale Verfahren (vgl. Bräuer 2010). Zu einer Strategie wird eine Handlungsmöglichkeit nämlich erst, wenn sie zielorientiert angesichts eines konkreten Problems ausgewählt und kompetent eingesetzt wird, um dieses Problem zu überwinden. Die steuernden Entscheidungsprozesse müssen ebenso wie die eigentlichen Lesevorgänge eigenaktiv und selbständig vollzogen werden. Es sind durchaus die gängigen, didaktisch auch in Vor-PISA-Zeiten bekannten Techniken der Textverarbeitung, die für erfolgreiche Leseakte erforderlich sind. Aber diese Techniken werden eben erst in der Problemsituation durch die zielbezogene Auswahl und den passgenauen Einsatz zu Strategien, die konkret weiterführen. Wissen reicht hier nicht – es braucht darüber hinaus Engagement für die Ziele.

Für anspruchsvolle Lesevorgänge ist, über die basalen Lesefähigkeiten, über inhaltsbezogenes Vorwissen und über das Wissen um Lesetechniken hinaus, in diesem Sinn insbesondere Engagement für die Textinhalte notwendig. Wer leseflüssige,

aber schwache LeserInnen beobachtet, weiß, dass es ihnen an dieser Haltung mangelt, an einer textorientierten Aufmerksamkeit für Inhalte und eigene Ziele, und an der Fähigkeit, auch längere Leseakte entsprechend aktiv durchzuhalten. Auf die Förderung des »Reading Engagement« (Guthrie/Wigfield/You 2012) als Komponente von Lesekompetenz konzentriert sich das unten vorgestellte Projekt zur Förderung eigenständigen Lesens.

Wie könnte Reading Engagement bei lese schwachen SchülerInnen wirkungsvoll herausgefordert und unterstützt werden? Die traditionelle Antwort auf diese Frage ist eine Erhöhung der Lesemenge in der Hoffnung, dass sich durch mehr faktische Leseerfahrungen Lesefreude, entsprechende Zielorientierung und lesekulturelle Kompetenzen beiläufig einstellen, wie es bei den lesestarken Kindern zu beobachten ist (vgl. Wrobel 2008). Dagegen spricht, dass die schwache oder fehlende Wirkung von Vielleseverfahren mittlerweile gut belegt ist: Gerade schlechte LeserInnen können davon nicht profitieren (vgl. Rieckmann 2010, Schneider/Bertschi-Kaufmann 2007). Es könnte sein, dass bei Programmen wie der »Leseolympiade« (zuletzt: Lange 2007) das Niveau der Lesestoffe nicht an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder angepasst ist, und zwar in beide Richtungen: Bei zu anspruchsvoller Lektüre wird nicht gelernt, und bei zu langen bzw. schwierigen Texten wird nicht ausreichend verstehend gelesen. Sowohl bei Unter- wie bei Überforderungen bietet das Lesen den SchülerInnen keine im Akt selbst liegenden Gratifikationen, sodass das Engagement für die Textinhalte nicht herausgefordert wird.

Und doch bleibt es dabei: Schwierige Texte zu verarbeiten kann man nur lernen, indem man es tut. Denn es handelt sich dabei um ein Können, nicht bloß um ein Wissen, im Wortsinn um eine Kompetenz. Tatsächlich gibt es in der Forschung Hinweise, dass individuelles Lesen in der Schule dann wirkungsvoll für die Lesekompetenz ist, wenn die Auswahl der Lesestoffe passgenau erfolgt, sodass anspruchsvolle Texte gelesen werden, und wenn zugleich die Leseprozesse selbst inhaltlich begleitet werden, damit das Engagement für das Textverstehen engmaschig herausgefordert und anspruchsvoll gehalten wird. In einer US-amerikanischen Studie konnte auf diese Weise die Wirksamkeit von stillen individuellen Lesezeiten im Regelunterricht belegt werden: Bei zumindest teilweiser Aufrechterhaltung der Selbstorganisation der Lesesituation geht das Förderverfahren mit einer gezielten Buchauswahl, verschiedenen Unterstützungs- und Kontrollroutinen und regelmäßigen Instruktionen von Lesetechniken einher (vgl. Reutzel u. a. 2008, Reutzel/Jones/Newmann 2010).

Das im Folgenden dargestellte heuristische Projekt an einer städtischen Hauptschule war in Anlehnung an dieses Muster als Versuch konzipiert, schwache LeserInnen bei der Ausbildung von lesekulturellen Fähigkeiten und insbesondere bei der Entwicklung von Engagement für ihre Lektüre gezielt zu unterstützen. Ihm liegt die elementare Frage zugrunde, ob es mit unterrichtlichem Handeln gelingen kann, schwachen, aber leseflüssigen LeserInnen einen Zugang zu eigenständigen Leseprozessen (vgl. Jörgens/Rosebrock 2011) zu eröffnen. Zudem sollte geklärt werden, wie das Verhältnis von lesekulturellen Fähigkeiten zu Reading Engagement begrifflich und in der Folge auch didaktisch modelliert werden kann.

2. Ein Förderprojekt für das Leseengagement

Das Projekt »Eigenständiges Lesen« hat die genannte kleinere US-amerikanische Studie von Reutzel (2008, 2010) zum Vorbild. Reutzel wollte nicht akzeptieren, dass das National Reading Panel (NRP) der USA die »Stillen Lesezeiten« mangels einer klar positiven Forschungslage zu ihrer Wirksamkeit nicht mehr in ihre Förderempfehlungen einschloss. Wie sollen Leseneulinge lernen, ihre basalen Lesefähigkeiten in eine eigenständige Lesepraxis zu überführen, wenn nicht durch die Einübung und nötigenfalls Unterstützung des eigenständigen Lesens? Freie stille Lesezeiten könnten allerdings, so Reutzel, für etwa Neunjährige, also unmittelbar nach Erreichen einer akzeptablen Leseflüssigkeit, zu anspruchsvoll sein. Bei Stillen Lesezeiten steht in der Regel nur der zeitliche Rahmen fest, die Lektürewahl, die Aktivitäten während der Lesezeiten und die Aneignungsprozesse selbst werden nicht unterstützt oder kontrolliert. Das Potenzial der freien stillen Lesezeiten für die anstehende lesedidaktische Entwicklungsaufgabe, nämlich zu einer autonomen Praxis zu verhelfen, ist allerdings verloren, wenn die Lektüre kaum oder keine Gratifikationen bietet. Von Stillen Lesezeiten profitieren entsprechend vor allem die SchülerInnen, die bereits über ein breites Spektrum relativ entwickelter Lesefähigkeiten verfügen. Damit aber alle SchülerInnen gefördert werden, so die weitere Überlegung Reutzels, muss die Eigenständigkeit des Lesens bei den schwächeren Kindern unterstützt werden. Für eine kleine Grundschulklasse konnte er tatsächlich zeigen, dass diejenigen SchülerInnen, deren Stille Lesezeiten gezielt unterstützt wurden, sich in den Lesekompetenzdimensionen Leseflüssigkeit und -verstehen ebenso deutlich verbesserten wie eine Gruppe von SchülerInnen, die spezifische Trainings zur Verbesserung der Leseflüssigkeit genossen hat.

Im Projekt »Eigenständiges Lesen« wurden diese Unterstützungsverfahren für die Gruppe der etwas älteren defizitären LeserInnen in einer sechsten Hauptschulklasse in einem sozial unterprivilegierten Stadtteil von Frankfurt am Main überprüft. Die Klasse galt auch innerhalb der Schule aufgrund der starken Heterogenität der Herkünfte und der schwachen literalen Leistungen als schwierig. Zum ersten Messzeitpunkt erreicht die Gruppe bei der Lesegeschwindigkeit (mit dem Salzburger Lesescreening – SLS, Auer u. a. 2005) einen mittleren Rohpunktwert von 95. Das entspricht dem durchschnittlichen Leseflüchtigkeitslevel in Hauptschulen, grob gesagt, dem unteren Viertel der gesamten Alterskohorte. Diese Werte sind also durchaus nicht extrem schwach, die SchülerInnen können fast durchwegs angemessen flüssig lesen. Die Klassenlehrerin beschreibt ihre SchülerInnen allerdings als »schusselige« Leser – eine treffende Charakterisierung. Denn die meisten Kinder können sich tatsächlich nur kurze Zeit einem Text aufmerksam zuwenden. Auch ist die Fehlquote hoch, nur von 14 (elf Jungen, drei Mädchen) der 22 SchülerInnen liegen vollständige Datensätze vor.

Im Rahmen der Unterstützung der Stillen Lesezeiten sollen die SchülerInnen rund ein halbes Jahr lang drei Mal wöchentlich 20 Minuten während des Unterrichts mit selbst gewählter Lektüre eigenständig lesen. Die Lektüre soll durch folgende Maßnahmen herausfordernd gestaltet, unterstützt und sozial eingebunden werden:

- Die Textauswahl soll möglichst selbstbestimmt erfolgen. Zugleich soll eine Passung zwischen individueller Lesekompetenz und Lesestoff sowie – im Sinne der inhaltlichen Herausforderung –
- die Varianz der Lesestoffe sichergestellt werden. Den SchülerInnen stehen entsprechend jeweils Lesestoffe in drei Schwierigkeitsstufen folgender sechs Textgruppen zur Verfügung: Wahre Geschichten; Fantasy und Märchen; Abenteuer und Unheimliches; Sachliteratur; Kinderbanden-Krimis und -Serien; Comics und Fernsehbücher. Aus jeder Textgruppe muss ein Buch gelesen werden, bevor erneut ein Buch aus der ersten Textgruppe gewählt werden kann.

Kern der Routine sind regelmäßige individuelle Lesekonferenzen einzelner Kinder mit der Lehrerin. Die Lesekonferenz ist insgesamt als persönliche Zuwendung eines Erwachsenen zum Leseprozess der Kinder zu verstehen. Die Bedeutung solcher Anteilnahme am Leseprozess des Kindes für seine Leseentwicklung ist aus der Lesesozialisationsforschung hinreichend bekannt (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004). Im Einzelnen umfasst sie folgende Komponenten:

- Für die Gewährleistung einer laufenden Unterstützung während der Lektüre selbst soll mit jedem/jeder SchülerIn mindestens einmal wöchentlich individuell ein Lautleseprotokoll (»running record«) durchgeführt werden. Für das Lautleseprotokoll wird ein Abschnitt aus der aktuellen Lektüre für eine Minute vorgelesen. Anschließend werden die Lesegeschwindigkeit und die Fehlerquote ermittelt. Damit soll sichergestellt werden, dass die SchülerInnen prinzipiell in der Lage sind, die ausgewählten Bücher verstehend zu lesen. Können Textausschnitte des gelesenen Buches nicht flüssig, d. h. mit einer Geschwindigkeit von mindestens 100 WPM (Wörter pro Minute) und einer Fehlerintensität von maximal fünf Prozent, gelesen werden, wird das Buch gegebenenfalls gegen eine weniger anspruchsvolle Lektüre ausgetauscht. Diese Form der Kontrolle der Leseflüssigkeit hat auch ein motivierendes Moment, indem sie Leistungssteigerungen bei den Prozessleistungen von Woche zu Woche in einfacher Weise sichtbar und konkret macht.
- Im Anschluss an das Lautleseprotokoll erfragt die Lehrerin die aktuellen Textinhalte und nimmt so Anteil am Inhalt. Das Engagement der SchülerInnen für die Verarbeitung des Inhalts wird so fortlaufend überprüft und unterstützt. Die Kinder erfahren so einerseits, dass sich andere für ihre Lektüreerlebnisse interessieren, andererseits sollen sie lernen, diese zu artikulieren.
- Um die Kinder darin zu unterstützen, realistische Leseziele auszubilden, wird im Anschluss vereinbart werden, wie viele weitere Seiten bis zu einem bestimmten Zeitpunkt gelesen werden und was oder in welcher Weise die Lektüreerfahrungen der Klasse mitgeteilt werden.

Auch die Unterstützung in der größeren Gruppe spielt eine Rolle:

- Ein wöchentliches Klassengespräch, in dem die Kinder wechselnd ihre Lektüre vorstellen, regt den Austausch über Gelesenes an.

- Ein knappes individuelles Lesetagebuch soll Reflexionsprozesse stimulieren und die Behaltensleistungen verbessern.

Durch seine Anlage und den Umfang ist das Projekt weniger auf »harte Daten« und stärker auf Heuristik hin ausgelegt, um die Leseprobleme schwacher LeserInnen jenseits der Prozessebene (vgl. Rosebrock/Nix 2011) und mögliche Förderperspektiven für diese Gruppe zunächst erfassen und beschreiben zu können. Aus der Forschungsperspektive sind insbesondere vier Fragestellungen wichtig:

1. Ist das Verfahren implementierbar, d. h. sind die unterstützenden Routinen innerhalb des Unterrichts praktikabel?
2. Welche Wirksamkeit entfalten die Maßnahmen? Bewirkt die Förderroutine nachweislich Verbesserungen verschiedener Komponenten von Lesekompetenz?
3. Welche konkreten Schwierigkeiten beim eigenständigen Lesen liegen vor?
4. Welche lesebezogenen Einstellungen zeigen die SchülerInnen im Einzelnen?

Vor Beginn der Förderung und erneut nach einem Schulhalbjahr wurde die Klasse mit dem Salzburger Lesescreening (SLS, Auer u. a. 2005) zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und mit dem Frankfurter Leseverständnistest (FLVT, Souvignier u. a. 2008) zur Messung des Leseverstehens getestet. Während der Förderzeiten führten wir leitfadengestützte Beobachtungen durch. Die Lehrerin beurteilte in einem Experteninterview die Komponenten, den Ablauf und die Ergebnisse der Förderung. Die SchülerInnen selbst wurden in Leitfadeninterviews vor und nach der Förderung zu ihrer eigenen Medienpraxis und der ihres sozialen Umfelds befragt sowie zu ihrer Einschätzung der Förderroutine. Außerdem wurden Audio-Aufnahmen von allen Vorleseproben genommen, die Lesekonferenzen wurden protokolliert, es wurden, wie beschrieben, jeweils die Lesegeschwindigkeit, die Fehlerquote und eine Einschätzung zum Textverstehen der SchülerInnen notiert.

Die Auswertungsverfahren können wir an dieser Stelle nicht ausführlicher darstellen: Das Experteninterview mit der Klassenlehrerin und die Beobachtungen der Förderroutine wurden auf positive und schwierige Aspekte der Routine durchgesehen. Die Leistungstests wurden standardisiert ausgewertet. Die SchülerInneninterviews wurden inhaltsanalytisch kategorisiert und ausgewertet und als Falldarstellungen bzw. Portraits zugänglich gemacht. Drei davon werden auf der *ide*-Homepage (www.uni-klu.ac.at/ide) vorgestellt.

3. Was behindert die Lesebereitschaft bildungsferner Zwölfjähriger? Befunde aus der Praxis

Die erste zentrale Fragestellung des Projekts, nämlich die nach der Implementierbarkeit der Förderroutine in den Regelunterricht, kann nicht umstandslos bejaht werden.

Eine auf sich gestellte Lehrkraft schafft es in einer städtischen Hauptschule schwerlich, innerhalb der 20 Minuten Leseförderzeit mehrere individuelle Lesekonferenzen durchzuführen und zugleich ihre Klasse diszipliniert beim Stillen Lesen zu

halten, wie es das amerikanische Modell vorsieht. Pro Lesekonferenz wurden, wie im amerikanischen Vorbild, ca. fünf Minuten veranschlagt, drei bis vier Lesekonferenzen pro Lesezeit wären damit theoretisch möglich gewesen. Es zeigte sich aber, dass die Klasse auch nach einer gewissen Eingewöhnungszeit nicht in der Lage war, selbständig zu lesen, wenn die Lehrerin mit ihrer Aufmerksamkeit bei einem einzelnen Kind war. Die Lesekonferenzen selbst dauerten zudem oft länger als fünf Minuten. Insgesamt wurden die Konferenzen damit nicht, wie erhofft, zu einem routinierten Bestandteil der Förderung, der gleichsam nebenbei erledigt werden konnte. Ohne die erhebliche Unterstützung der ProjektmitarbeiterInnen bei der Durchführung der Lesekonferenzen wären die Abstände zwischen den einzelnen Konferenzen wohl so groß geworden, dass die kontinuierliche individuelle Unterstützung nicht gewährleistet gewesen wäre. Sogar mit dieser Unterstützung konnte mit jedem Kind im Mittel nur viermal im Schulhalbjahr eine Konferenz durchgeführt werden, nur wenige Kinder kamen mit insgesamt sieben Konferenzen der gewünschten Frequenz nahe, was allerdings auch an der sehr hohen Fehlquote lag. Insofern kann die Kombination aus Stillen Lesezeiten und Lesekonferenzen gegebenenfalls in kleinen Fördergruppen oder mit einer zweiten Lehrkraft, aber vermutlich kaum in regulären Unterrichtssituationen zur Anwendung kommen.

Als aufwändig erwies sich auch die Zusammenstellung der Klassenbibliothek nach Kategorien der Textschwierigkeit und des Genres vor Beginn der Förderung. Dazu war die Entwicklung eines Mehrebenen-Kategoriensystems zur Textkomplexität und die Sichtung und Kategorisierung einer großen Menge Kinderliteratur erforderlich, um in jeder der drei Schwierigkeitsstufen und jeder der sechs Textgruppen noch Auswahlmöglichkeiten zwischen mutmaßlich interessanten Texten sicherzustellen. Es wäre ein eigenes Projekt, zu überprüfen, ob die theoretisch abgeleitete Kategorisierung der Textkomplexität der jeweiligen Genres mithilfe der Kriterien »Sprachliche Oberfläche/Länge«, »Kognitive Gliederung/Handlungsaufbau«, »Vorwissensanforderung« und »Motivationale Stimulanz« tatsächlich zu einer guten Passung von Individuum und Text geführt haben.¹

Neben der Frage nach der Implementierbarkeit sollte zweitens geprüft werden, ob es den schwachen SechstklässlerInnen im Rahmen der Förderung gelingt, eigenständig und verstehend ganze Bücher zu lesen und angemessen zu verarbeiten, und ob sie auch ihre Leseflüssigkeit verbessern. Wegen der kleinen Anzahl der ProbandInnen und des insgesamt heuristischen Interesses war hinsichtlich der Beantwortung dieser Fragen neben den Ergebnissen aus den Leistungstests insbesondere die Auswertung der individuellen Leseprofile der SchülerInnen wichtig, die über Interviews und Beobachtungen erhoben wurden.

Bei der Leseflüssigkeit und dem Leseverstehen lässt sich im Mittel keine Verbesserung über den Normbereich hinaus nachweisen: Sowohl beim SLS als auch beim FLVT befinden sich die Ergebnisse vor und nach der Förderung im durchschnitt-

1 Diese Frage kann hier nicht weiter diskutiert werden – vgl. dazu Rieckmann (in Vorbereitung): *Eigenständiges Lesen*.

lichen Bereich für die Hauptschule. In den Interviews zeigen sich die SchülerInnen von ihren Fortschritten allerdings vielfach subjektiv überzeugt: »Ich hab' mich eigentlich nach jeder Konferenz gesteigert. [...] Ich hatte jetzt eigentlich immer nur Null Fehler«, so eine typische Äußerung aus einem Post-Interview (Isaac, Manuskriptseite 2).

Hinsichtlich der Frage, ob die Förderoutine das Leseengagement der Kinder herausfordert und unterstützt, ist auf Basis der geschilderten Datenlage eine vorsichtig positive Einschätzung möglich. Die Kinder versehen in den Interviews das Förderprojekt fast ohne Ausnahme mit hoher Zustimmung und geben an, während der Lesezeiten in der Tat gelesen zu haben. Auch die Lehrerin hebt im Experteninterview hervor, dass sie die Fördermaßnahme für erfolgreich hält. Aus den Unterrichtsbeobachtungen lässt sich allerdings nicht systematisch belegen, wieweit tatsächlich konzentriert gelesen wird. Die Schülerinterviews bieten im Ganzen gesehen kaum Hinweise auf eine überzeugende kognitive und affektive Beteiligung an den gelesenen Inhalten in dem Sinne, dass prägnante Erfahrungen mit dem Lesestoff, mit Figuren oder Situationen zum Ausdruck gebracht worden wären (vgl. den Beitrag auf www.uni-klu.ac.at/ide). Engagiertes Lesen müsste sich aber in dieser Form von kognitiver und affektiver Involviertheit zeigen.

Neben den bekannten Defiziten schwacher LeserInnen wurde im Projekt deutlich, dass die Erinnerung an die gelesenen Inhalte bei den meisten SchülerInnen so schwach, unkonturiert und erfahrungsfern ist, dass fast von einer Amnesie gesprochen werden kann. Die Kinder sind durchgängig kaum in der Lage, über die Textereignisse zu sprechen und die Figuren und ihr Handeln mental sozusagen festzuhalten und zu benennen – als hätte das Textgeschehen keine Existenz in ihrer Vorstellung, sondern wäre eine Art flüchtiger Nebel, der verschwunden ist, sobald der Lektüreprozess vorbei ist. Die Textwirklichkeit ist in ihrem Bewusstsein offensichtlich hochgradig instabil und diffus, vergleichbar einem nächtlichen Traum, der nach dem Aufwachen nur noch an einem einzigen Zipfel zu erhaschen wäre, aber schnell ins Vergessen gesunken ist. Dieses Phänomen finden wir in Interviews, aber auch in den Klassengesprächen über die Lektüren. Man könnte auch sagen: Obwohl sie die Kinderbücher durchlesen, konkretisieren sich die textseitig durchweg einfachen Figuren und Ereignisse für diese Schülerinnen und Schüler kaum. In den Lesekonferenzen wurde dagegen deutlich, dass sie die Handlungen auf der Prozessebene mit der gebotenen Unterstützung kleinräumig nachvollziehen können. Es fehlt das Zusammenschließen einzelner Momente zu einem sinnvollen Ganzen und die Fähigkeit, das Gelesene konkret zu imaginieren.

Die vierte Fragestellung des Projekts bezieht sich auf die lesebezogenen Einstellungen. Dazu ist das große, bisweilen überzogene Bewusstsein der Kinder für die gesellschaftliche Hochwertung von Lesekultur zu nennen. Durchgängig bewerten sie »Lesen« als Tätigkeit außerordentlich positiv, wobei die starke Hochschätzung von diffus bleibenden Begründungen begleitet ist. Das wird zum Beispiel deutlich in überzogenen Abwertungen von Fernsehen und PC-Nutzung im Kontrast zum Lesen, die sich in vielen Interviews zeigt (vgl. z. B. das Porträt von Tomaso auf www.uni-klu.ac.at/ide). Die SchülerInnen positionieren sich selbst innerhalb eines

solchen »Lese-Ideals«, was allerdings nicht erfahrungsgesättigt ist: Sie beschreiben sich oft selbst als aktive Freizeit-LeserInnen mit regelmäßiger täglicher Lektüre. Doch dieses Selbstbild ist in weiten Teilen offensichtlich nicht deckungsgleich mit ihrem Leseverhalten. Denn sie erinnern sich mehrheitlich weder an Titel noch an Inhalte ihrer vermeintlich regelmäßigen Lektüre. Sie unternehmen dennoch große Anstrengungen, um die Fassade ausgeprägter eigenständiger Lesepraxis aufrechtzuerhalten. Typisch dafür sind präzise – aber unrealistisch anmutende – Zeit- sowie Mengenangaben (vgl. die Beispiele auf der *ide*-Homepage). Dieses falsche Selbstbild entstammt vermutlich weniger einer bewussten Täuschungsabsicht im Interview, es ist vielmehr Ausdruck der Diskrepanz zwischen der sozial verbindlichen Hochwertung des Lesens und der unterdrückten Wahrnehmung eigener Unzulänglichkeit gerade auf diesem Feld. Für schwache LeserInnen kommt es daher zu Differenzen zwischen dem sozial Gewünschten und den eigenen Möglichkeiten, es zu realisieren (vgl. Nüberlin 2002). Aus der Psychologie ist bekannt, dass das elementare Interesse an der Stabilität und Kontinuität des Selbstkonzeptes generell zu Umdeutungen derjenigen Umstände führen kann, die nicht dazu passen – das kann sich bis zu Fehlwahrnehmungen steigern (vgl. ebd.), wie wir sie feststellen konnten. Entsprechend überinterpretieren die SchülerInnen die Bucherlebnisse, die sie bei VielleserInnen vermuten, und passen diejenigen, über die sie verfügen, diesem Ideal an. Die schulische Pflichtlektüre noch aus der Grundschulzeit wird beispielsweise als eigene Freizeitlektüre dargestellt, oder der Besitz eines Buches wird gleichgesetzt mit regelmäßiger Lesepraxis (vgl. www.uni-klu.ac.at/ide). Durch den auch schulisch vermittelten hohen Status von Buchlesekompetenz und einem unrealistischen Lese-Ideal entsteht für die leseschwachen Kinder offenbar ein nicht zu unterschätzender emotionaler Druck. Für das Lesen scheint zu gelten, dass die gesellschaftliche Hochwertung so immens ist, dass schwache LeserInnen genötigt sind, mit eigenen unrealistischen Erwartungen an sich selbst zu leben (vgl. Rieckmann 2012). Die dadurch entstehende Diskrepanz ist vermutlich so groß, dass keine wirklichen Anstrengungen mehr gemacht werden, um dem Ziel der Leseautonomie näherzukommen. Schwache LeserInnen sind zumindest in Gefahr, mehr Energie darauf zu verwenden, den Schein eifrigen Lesens zu wahren, als tatsächlich an der Lesekultur zu partizipieren, was zu Formen des »Fake Reading« (Kelley/Clausen-Grace 2010) führt, zu einem »Als-ob-Lesen«, wie es im Unterricht mit schwachen LeserInnen zu beobachten ist. Die Vermutung liegt nahe, dass sich diese Gemengelage und die daraus resultierende Dissonanz auf das habituelle Leseverhalten, auf unterrichtliche Abläufe und Förderbemühungen hindernd auswirken müssen.

4. Verhinderte Lesebereitschaft: biografische und didaktische Perspektiven

Eigenständig zu lesen, dadurch Interessen verfolgen, Bedürfnisse befriedigen und Probleme lösen zu können ist eine lesesozialisatorische Entwicklungsaufgabe, mit der alle Heranwachsenden konfrontiert sind. Sie zu unterstützen gehört zu den zentralen Aufgaben der Schule. Aus didaktischer Perspektive muss der Unterricht

dabei Fähigkeiten aufgreifen und weiterentwickeln, die schon wesentlich früher in familiären Interaktionen grundgelegt wurden.

Das Entstehen schriftsprachlich formatierten Denkens lässt sich am Beginn der literalen Sozialisation noch unmittelbar beobachten, am besten beim Vorlesen. Der Aufbau einer mentalen Vorstellung des Geschriebenen im Bewusstsein des Kindes wird im Idealfall mit Hilfe eines »kompetenten Anderen« auf den Weg gebracht: Beim dialogischen gemeinsamen Erlesen von Bilderbüchern formatiert dieser Andere die situationsabstrakten Textwelten idealerweise passgenau für die Fähigkeiten und personalen Bedürfnisse des Kindes. Der Erwachsene passt dabei sein inneres Modell der Textwelt an die Fähigkeiten des Kindes an, ermöglicht dem Kind so den mentalen Nachvollzug und öffnet damit den Eingang in literal formatierte Denkweisen. Die reichhaltige Kommunikation über Texte mit anderen bleibt entsprechend bedeutend für das weitere Gelingen der Lesesozialisation (vgl. Beinke/Charlton/Viehoff 2006). Erst gegen Ende der Grundschule emanzipieren sich Mittelschichtkinder von der engen Bindung des Lesens an Bezugspersonen, die bis dahin ihre Lektüre aussuchen, einteilen, anleiten und kommunikativ und praktisch unterstützen. Auf der Basis ihrer »Lesekindheit« entwickeln diese geförderten Kinder in der späten Kindheit eigenständige Lesepraktiken, beschaffen sich selbstständig Lesestoffe, entfalten Geschmacksurteile usw. Etwa in dem Alter sind die lesetechnischen Kompetenzen mehrheitlich soweit entfaltet, dass die Kinder Texte, die ihren Bedürfnissen entsprechen, weitgehend unabhängig von schulischer oder elterlicher Unterstützung lesen können und das auch im Sinne des Gewinns an Unabhängigkeit selber wollen. Diese Fähigkeit und Bereitschaft zum eigenständigen Lesen altersangemessener Texte wird »Leseautonomie« (Garbe/Holle/von Salisch 2006) genannt. Sie ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe innerhalb der Lesesozialisation. Wenn sie nicht bewältigt wird, wie es bei HauptschülerInnen im städtischen Umfeld zu beobachten, aber auch zu erwarten ist, fehlen die Grundlagen für die Weiterentwicklung literaler Kompetenzen. Insofern ist es spätestens zu Beginn der Sekundarstufe die wesentlichste Aufgabe des Leseunterrichts, darauf hinzuwirken, dass für solche benachteiligten Kinder eigenständiges Lesen möglich wird.

Die Routinen während der Förderperiode zielten darauf, diese Unterstützung zur Entwicklung von Leseautonomie im Rahmen von Schulunterricht zu leisten: Sie sollten durch die genaue Klassifikation der Lesestoffe und die Überprüfung der Lesegeschwindigkeit die Passgenauigkeit herstellen, die in direkter Interaktion der »kompetente Andere« mündlich leisten würde, sie sollten durch individuelle Gespräche über das gerade Gelesene in den Konferenzen die inhaltliche Aufmerksamkeit aufrechterhalten helfen und sie sollten u. a. durch die Klassengespräche eine Zielorientierung beim Lesen liefern und stabilisieren.

In Teilen, so können wir im Rückblick konstatieren, fördern diese Routinen in der Tat die Eigenständigkeit des Lesens: Es wurde verstehend, flüssig und laut Selbstauskunft auch gerne gelesen, Autonomie bei der Auswahl der Lesestoffe wurde ein Stück weit gewährt, das Textengagement wurde tatsächlich wirkungsvoll unterstützt: Die Kinder konnten in den Lesekonferenzen fast immer kleinräumig den Zusammenhang ihrer momentanen Lektüre angeben, die Konferenzen konnten

die Kinder »bei der Stange halten« und darin unterstützen, auch längere Texte »durchzuhalten« und die Inhalte fortlaufend zwar nicht auf globaler, aber zumindest auf lokaler Ebene zu generieren.² Allerdings wurde auch deutlich, dass Lesezeiten mit teils individualisierten Lehrer-Schüler-Routinen für Zwölfjährige nicht mit einer halbjährigen Förderung kompensieren können, was an früher literaler Bildung versäumt wurde – denn mit den standardisierten Leistungstests konnten, wie gezeigt, annähernd keine Fortschritte durch die Förderung belegt werden. Hinzu kommt, dass die soziale Situation dieser Heranwachsenden auch in der Gegenwart ihrer literalen Entwicklung meist nicht förderlich ist (vgl. dazu insbesondere Hurrelmann 1995, die familiäre Bedingungen veränderter Lesebereitschaft in dem gleichnamigen Aufsatz beschrieben hat).

Didaktisch wohl bedeutender als die unmittelbar gemessene Wirkung sind die vorgestellten heuristischen Befunde zur qualitativen Beschreibung der Defizite schwacher LeserInnen: Die Schwierigkeiten, globale Zusammenhänge in Texten zu generieren, sie mental gleichsam ernst zu nehmen und sie als Erfahrung zu verarbeiten, sind in der – wie gesagt, kleinen – Gruppe von SchülerInnen außerordentlich dicht in Erscheinung getreten. Hier und auch an dem zweiten prägnanten Phänomen, dem übersteigerten Lesebegriff bzw. dem unangemessenen lesebezogenen Selbstbild der SchülerInnen, kann der Leseunterricht durchaus ansetzen: Um die Vorstellungsbildung zu stärken, hat die Literaturdidaktik ein breites Methodenarsenal in der Handlungs- und Produktionsorientierung entwickelt. Notwendig sind Lehrkräfte, die die diesbezüglichen Probleme ihrer SchülerInnen erkennen können und entsprechend die Unterrichtsgestaltung darauf einstellen. Ein idealisierter Literatur- und Lesebegriff blockiert die Lernpotenziale, weil er notwendig ein erhebliches Frustrationspotenzial enthält. LehrerInnen sollten dagegen bewusst realistische Leseziele setzen und dafür sorgen, dass das Erreichen solcher Ziele sichtbar und gewürdigt wird.

Literatur

- AUER, MICHAELA; GRUBER, GABRIELE; MAYRINGER, HEINZ; WIMMER, HEINZ (2005): *Salzburger Lesescreening 5-8 Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- BEINKE, INGA; CHARLTON, MICHAEL; VIEHOFF, REINHOLD (2006): Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim-München: Juventa, S. 73-94.
- BRÄUER, CHRISTOPH (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Les- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis [DTP], Bd. 11/3), S. 153-196.
- GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL; SALISCH, MARIA VON (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groe-

2 In den Lesekonferenzen war das Verstehen der gerade gelesenen Sequenz nachweisbar, allerdings konnten in den Interviews nach Abschluss der Förderung zu den gelesenen Büchern wiederum keine Angaben zum globalen Inhalt gemacht werden.

- ben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim-München: Juventa, S. 115–154.
- GOLD, ANDREAS (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsblick*. Weinheim-München: Juventa.
- GUTHRIE, JOHN T.; WIGFIELD, ALLAN; YOU, WEI (2012): Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: Christenson, Sandra L.; Reschly, Amy L.; Wylie, Cathy (Hg.): *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, S. 601–634.
- HURRELMANN, BETTINA (1995): Über die Hintergründe veränderter Lesebereitschaft. Empirische Befunde. In: *JuLit*, Jg. 21, H. 1, S. 24–36.
- JÖRGENS, MORITZ; ROSEBROCK, CORNELIA (2011): Die Bedeutung des eigenständigen Lesens für die Ausbildung von Literalität bei schwachen LeserInnen. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik im SDD (Hg.): *Literaturdidaktik in Zeiten der Empirie. Zwischen ästhetischer Erfahrung und Kompetenzorientierung*. Freiburg: Fillibach, S. 211–234.
- KELLEY, MICHELLE J.; CLAUSEN-GRACE, NICKI (2010): R5: A Sustained Silent Reading Makeover That Works. In: Hiebert, Elfrieda H.; Reutzel, D. Ray (Hg.): *Revisiting Silent Reading. New Directions for Teachers and Researchers*. Newark: International Reading Association, S. 168–180.
- LANGE, REINHARDT (2007): *Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leserziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LENHARD, WOLFGANG; SCHNEIDER, WOLFGANG (Hg., 2009): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe.
- NÜBERLIN, GERDA (2002): *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien*. Herzogheim: Centaurus.
- PHILIPP, MAIK; SCHILCHER, ANITA (Hg., 2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- REUTZEL, D. RAY; JONES, CINDY D.; FAWSON, PARKER C.; SMITH, JOHN A. (2008): Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! In: *The Reading Teacher* 62, S. 194–207.
- REUTZEL, D. RAY; JONES, CINDY D.; NEWMANN, TERRY H. (2010): Scaffolded Silent Reading: Improving the Conditions of Silent reading Practice in Classroom. In: Hiebert, Elfrieda H.; Reutzel, D. Ray (Hg.): *Revisiting silent reading. New directions for teachers and researchers*. Newark: International Reading Association, S. 129–150.
- RIECKMANN, CAROLA (2010): *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen: zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2012): Chancen eines erweiterten Selbstkonzeptbegriffs für die Lese- und Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, S. 271–286.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHIEFELE, ULRICH; ARTELT, CORDULA; SCHNEIDER, WOLFGANG; STANAT, PETRA (Hg., 2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHNEIDER, HANSJAKOB; BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2007): Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. In: *Bulletin VALS-ASLA*, H. 86, S. 29–52.
- SOUVIGNIER, ELMAR; HINTERBERGER, ISABEL; ADAM-SCHWEBE, STEFANIE; GOLD, ANDREAS (2008): *FLVT 5-6. Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- WROBEL, DIETER (2008): *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tatjana Sprenger

Zum produktiven Umgang mit klassischer Literatur in der Sekundarstufe I

Szenario des Lesens und des Schreibens

1. Didaktischer Hintergrund

Nichts Konkretes findet sich im Österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe I der Allgemeinbildenden Pflichtschulen für den Bereich der klassischen Literatur. Festgeschrieben ist jedoch der Auftrag »Literarische Texte mit höherem Anspruchsniveau im Hinblick auf Thema, Form und Umfang zu erleben und zu verstehen« (BMUKK 2012, S. 31 f.). Gemäß dieser Vorgabe und aus einer persönlichen Wertschätzung entschieden sich meine Kollegin Anneliese Braun und ich zu Unterrichtssequenzen in der siebenten bzw. achten Schulstufe mit je einem Beispiel aus der klassischen Literatur. Zusätzlich sollte durch dieses Angebot den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, neue Gefühls- und Fantasiewelten kennenzulernen, emotionale und ästhetische Erfahrungen zu machen und ihre Selbsterfahrung zu unterstützen (vgl. Waldmann 2006, S. 1). Der sequentielle Literaturunterricht sollte durch die gebotenen Identifikationsmuster zur Persönlichkeitsbildung und damit zur sozialen und humanistischen Bildung beitragen (vgl. Schilcher/Hallitzky 2004, S. 117).

TATJANA SPRENGER, HS-Lehrerin für Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde, BFÖ; Landeskoordinatorin für Schulqualität Allgemeinbildung (SQA); Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg für Schulentwicklung und Deutsch-Didaktik; Geschäftsführende Landesreferentin des Österreichischen Buchklubs der Jugend; Autorin von Unterrichtsmitteln.
E-Mail: tatjanasprenger@hotmail.com

Abb. 1: Didaktisches Phasenmodell nach Waldmann (2006, S. 28)

Vorphase	Spielerische Einstimmung in literarische Texte
1. Phase	Lesen und Aufnehmen literarischer Texte
2. Phase	Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte
3. Phase	Textuelles Erarbeiten literarischer Texte
4. Phase	Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten

Dazu war es notwendig, Handlungsräume zu eröffnen und die Unterrichtsplanung als Entwurf von Möglichkeiten zu sehen. Der Prozessorientierung wurde neben der Ergebnisorientierung Raum gegeben (vgl. Spinner 2006, S. 7). Durch produktive Verfahren im Literaturunterricht sollten die Freude am Lesen, die Kreativität, die literarische Sensibilisierung und die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen gefördert werden (vgl. ebd., S. 168 ff.). Diese Verfahren dienen unterschiedlichen Zwecken und müssen daher gezielt eingesetzt werden. Eine wesentliche Hilfe dazu kann das didaktische Phasenmodell von Günter Waldmann (2006) sein, das auf literaturtheoretischen Überlegungen zu literarischem Text, AutorIn und LeserIn basiert und der didaktischen und methodischen Begründung des unterrichtlichen Umgangs mit Literatur dient (Abb. 1).

Die Vorphase ist ein zwangloses Sich-Einstimmen auf den literarischen Text. Hier wird noch nicht mit und an dem Text gearbeitet, und der spielerische Umgang entlastet die unterrichtliche Arbeit.

- Die Phase 1 ist dem Aufnehmen der Leseinhalte gewidmet. Der Sinn des Textes erschließt sich nicht nur durch die Aufnahme der Leseinhalte, sondern auch durch das aktive und handelnde Lesen des Textes, um eine Aktualisierung des eigenen Sinnsystems und die Entfaltung der sozialen Fantasie in Gang zu setzen.
- In der 2. Phase nun soll der Text als literarischer Text wahrgenommen werden und sich auch in der Lesart vom Alltags- oder Gebrauchstext abheben. Die Leserin/der Leser ist aufgefordert, den Text mit eigenen Vorstellungen und Einstellungen zu versehen.
- Die 3. Phase wiederum widmet sich der nächsthöheren Ebene des Textes. Es geht um die spezifische Gestaltung von Inhalt, Form, Handlung, Figuren, Orten etc. des Textes und deren Funktion. Die Leserin/der Leser soll die literarische Gestaltung durchdringen.¹
- In der 4. Phase wird der Text in seine Entstehung und Hintergründe eingebettet und mit dem Autor/der Autorin und ihrer Zeit in Verbindung gebracht (vgl. Waldmann 2006, S. 27 ff.).

1 Aufgrund didaktischer Überlegungen wurden die Phasen 1 bis 3 nicht immer streng chronologisch getrennt. So wurden Abschnitte des Textes gelesen und daraufhin subjektive Aneignungselemente eingeschoben, wie im Folgenden gezeigt wird. Außerdem musste vor allem der unterschiedlich ausgeprägten Lesefähigkeit der einzelnen SchülerInnen Rechnung getragen werden.

2. Zur Textauswahl

Ausgehend von den spezifischen SchülerInnengruppen, in denen sich u. a. SchülerInnen aus lesefernen Kontexten oder auch mit grundlegenden Problemen beim Textverstehen wiederfanden, wurden die beiden klassischen Stoffe *Faust I* (Johann Wolfgang von Goethe) und *Die Bürgschaft* (Friedrich Schiller) ausgewählt.

Die beiden Stoffe ermöglichen einige der von Margit Böck (2008) vorgeschlagenen Strategien zur Förderung der Lesemotivation: Sie greifen konkrete Alltagsanforderungen auf und fungieren als Schlüssel zu eigenen Lebenswelten durch zentrale Themen wie Freundschaft, Verrat oder Gier. Viele der von der Zielgruppe rezipierten Shows, Filme und Computer-Spiele bedienen sich ähnlicher Elemente (z. B. Gut gegen Böse, Käuflichkeit, Habgier, Liebe etc.) – ganz zu schweigen von tagespolitisch relevanten Themen wie zum Beispiel Tyrannensturz, Verrat, Käuflichkeit – und nähern sich damit dem Alltag der SchülerInnen an. Zudem sind es Stoffe, die auch Buben interessieren, mit denen sich handlungsorientiert und produktiv arbeiten lässt. Dazu können Informations- und Kommunikationstechnologien integriert werden (vgl. Böck 2008, S. 31 ff.).

Sowohl *Faust* als auch *Die Bürgschaft* enthalten archetypische Figuren und Themen, mit deren Hilfe sich anthropologische Grundfragen bearbeiten lassen. Den von Spinner (2006, S. 96 ff.) geforderten Zielen der Identitätsfindung, des Fremdverstehens und der Fähigkeit, sich Vorstellungen von Situationen, Menschen und Konstellationen zu machen, nähert man sich über den produktiven Umgang mit den Texten. Dieser produktive Umgang schließt die eigene Textproduktion in hohem Maße mit ein.

3. Beispiel 1: Johann Wolfgang von Goethe: *Faust I*

Natürlich ist es schier unmöglich, den gesamten *Faust* in der Sekundarstufe I mit den SchülerInnen zu lesen und im Einzelnen zu interpretieren. Daher wurde auf ein praktikables, überschaubares Werk zurückgegriffen, auf ein Bilderbuch (!) inklusive Hör-CD: *Faust. Nach Johann Wolfgang von Goethe neu erzählt von Barbara Kindermann*, erschienen 2002 im Kindermann Verlag Berlin. Das Buch, das zumindest meines Erachtens allein von den Zeichnungen her nicht für unter 9-Jährige geeignet ist, und die dazu gehörige CD enthalten alles, was zu einer ersten Annäherung an die Geschichte nötig ist: einen gut verständlichen Text gespickt mit Originalzitaten, einige Originaltextauszüge auf der Hör-CD und einige schaurige Zeichnungen.

● Phase 1: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte

Das Antizipieren des Titels *Faust* ist insofern spannend, als kaum davon auszugehen ist, dass viele SchülerInnen über das Werk Bescheid wissen. Fragen wie: »Worum könnte es in dem Werk mit dem Titel *Faust* gehen?« bringen abenteuerliche, lustige und skurrile Vorschläge der SchülerInnen hervor und machen neugierig.

- *Phase 2: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte*

Nun beginnt die Auseinandersetzung mit dem Text. Vorerst wird der erste Abschnitt des Kindermann-Buches über den Prolog im Himmel und die Verzweiflung Faustens im Monolog gelesen. In einem zweiten Schritt wird den SchülerInnen der Originaltext des Monologs vorgelegt und von der Hör-CD vorgespielt, danach werden gemeinsam Besonderheiten der Texte untersucht und der Inhalt, falls notwendig, »übersetzt«. Diese Vorgehensweise wird für einige andere Abschnitte beibehalten. Auf der Hör-CD eignen sich besonders die Szene mit dem Pakt zwischen Faust und Mephisto, jene in Auerbachs Keller und die Begegnung Fausts mit Gretchen. Die im Bilderbuch nur angedeutete Ermordung des Kindes und der Tod Gretchens wurden in der konkreten Unterrichtssituation zwar besprochen, aber nicht näher ausgeführt.

Zur Unterstützung dienen auch die auf YouTube im Internet abrufbaren Videos: Aufführung des *Faust*-Stückes mit Will Quadflieg und Gustav Gründgens; »Ich rap den Faust – Tobias Mann«² und »Faust – der Tragödie erster Teil aus Lego«³ und/oder »Schneller Lesen 4: Faust – Der Tragödie Erster Teil – Goethe«⁴.

- *Phase 3: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte*

Beispielhaft sollen hier einige Bearbeitungsvorschläge aufgezeigt werden, allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, um Raum für eigene kreative Gedanken zu lassen.

a) Ergänze die Tabelle:

	Eigenschaften	Ziele	Zitat(e)
Dr. Faust			
Mephisto			

b) Übertrage einen Ausschnitt aus dem Monolog Fausts (mindestens zehn Verse) in deinen Dialekt bzw. deine Umgangssprache!

c) Faust strebt nach Wissen – das ist vielleicht bei manchen aus der Mode gekommen. Viele moderne Menschen streben nach Schönheit, ewiger Jugend, Reichtum ... Wähle ein Thema aus und formuliere Fausts Monolog um (ohne Reim, Vers 1 bis 11)!

Beispiel: Habe nun, ach! Kartoffeldiät,
Reisdiät und Melonenkur,
und leider auch Seetang!
Durchaus probiert, mit heißem Bemühn.
...

2 <http://www.youtube.com/watch?v=TdgWfZy8dR8> [Zugriff: 12.1.2013].

3 <http://www.youtube.com/watch?v=KgveTBV9sD4> [Zugriff: 12.1.2013].

4 <http://www.youtube.com/watch?v=ywEvXfzGETI> [Zugriff: 12.1.2013].

d) Setze den Vertrag zwischen Faust und Mephisto auf!

Was muss ein Vertrag enthalten? Wie formulierst du die Bedingungen?

e) Hörübung: Hör genau hin! Für welche Wörter stehen diese Zahlen?

Der folgende Abschnitt wird vorgespielt. Die SchülerInnen sollen anstelle der Zahlen auf dem Arbeitsblatt die richtigen Wörter einsetzen.

»Lass uns für den Anfang in Auerbachs Keller gehen«, schlug Mephisto vor. »In diesem Gasthaus findet man stets >1< Menschen, denen das >2< Spaß macht!«
 Faust war einverstanden: »Doch wie >3< wir dorthin?«
 »Kein >4<!«
 Mephisto breitete seinen >5< aus, zauberte einen Windstoß >6< herbei und schon wurden die beiden >7< die Luft getragen.
 In »Auerbachs Keller« saßen bereits einige >8< Gesellen beisammen. Die Stimmung war >9< und fröhlich. Mephisto >10< Faust ermutigend auf die Schulter: »So leicht lässt sich's leben, Faust! Den Leuten hier wird jeder Tag zum Fest.«

f) Hörübung: Hör gut zu! Stimmen diese Aussagen? (Kennzeichne mit ✓ oder x)

- Endlich holt jemand den Bohrer des Wirts.
- Mephisto stopft die gebohrten Löcher mit Zauberkräutern zu.
- Mephisto lässt auch Flammen aus den Ohren züngeln.
- Die Männer wollen ihn packen, weil sie ihn für einen bösen Zauberer halten.
- Mephisto zaubert so, dass sie wie versteinert dastehen.
- Danach zaubert er nicht mehr.

g) Textpuzzle zur Inhaltsangabe: Bringe die Textteile in die richtige Reihenfolge.

● *Phase 4: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten*

Schon während des Lesens und Bearbeitens des Textes bzw. Stoffes war den SchülerInnen aufgefallen, dass das Werk »schon älter« ist, wie sie es formulierten. Die Beschäftigung mit Johann Wolfgang von Goethe und seiner Zeit (z. B. »Wie kam man damals zu einem Date?«) ließen das Werk in einem anderen Licht erscheinen. Trotzdem wurde oftmals zufällig ein Lebensbezug sichtbar, und sei es nur durch die auch heute noch verwendeten, wenn auch abgewandelten Zitate (z. B. »Hier bin ich Mensch, hier kauf ich ein.«).

Resümee Beispiel 1:

Die Reflexionsphase nach Abschluss der Arbeit an *Faust I* brachte durchwegs positive Resonanz. Dass der Stoff bzw. Elemente davon nach wie vor in Film, Fernsehen und PC-Games ihren Platz haben und sich Zitate in verschiedenen Bereichen unseres Alltagslebens finden, nahmen die SchülerInnen mit Staunen zur Kenntnis.

4. Beispiel 2: Friedrich Schiller: *Die Bürgschaft*

Die Ballade *Die Bürgschaft* von Friedrich Schiller wurde im Original verwendet, da der Text nicht übermäßig lange und daher gut zu bewältigen ist. Balladen finden immer wieder Eingang in den Deutschunterricht der Sekundarstufe I.

- *Phase 1: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten*
Die ersten Strophen der Ballade werden im Original vorgelesen, entweder von der Lehrperson, via Audiofiles von www.vorleser.net oder Videoclips von YouTube – Stichwort Bürgschaft. Auf Basis der Fragen: »Was habt ihr verstanden? Was ist euch aufgefallen? Wie klingt der Text für euch?« erfolgt eine erste Annäherung.
- *Phase 2: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte*
Der Text wird als Kopie ausgegeben, die einzelnen Strophen werden ausgeschnitten, auf ein A2-Plakat geklebt und von den SchülerInnen in Paar- oder Gruppenarbeit in Standardsprache übersetzt. Die Lehrperson unterstützt und trägt zur Klärung bei, lässt aber Raum für eigene Interpretation(en). Die Arbeit an den Strophen ist »Knochenarbeit«.
- *Phasen 3 und 4: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte und textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten*
 - a) Thema: Freundschaft
Sammeln von Gedanken – Brainstorming
 - Was ist Freundschaft?
 - Was zeichnet einen Freund/eine Freundin aus?
 - Wodurch würde eine Freundschaft für mich zerstört werden?
 - b) Schreibanlass zum Thema »Was bedeutet Freundschaft für mich?«
(Textsorte: Argumentation)
»Zauberwörter«: sicherlich, natürlich, allerdings, einerseits – andererseits, hoffentlich, daneben, trotzdem, sogar, außerdem, ...
Verben der Meinungsäußerung: ich bin der Meinung, ich meine, ich denke, ich glaube, ich spreche, ich vermute, ...
 - c) Weitere Schreibanlässe
 - Innerer Monolog: Tagebucheintrag von Damons Freund während dessen Gefangenschaft.
 - Brief: Damons Freund schreibt einen Abschiedsbrief. (Die SchülerInnen verfassen Briefe, bereiten sie zum Vorlesen vor und nehmen sie via PC und der Freeware »audacity« auf. Die Audiofiles können via Bluetooth auf die Handys der SchülerInnen gesendet und/oder zusammen mit den anderen Arbeitsergebnissen auf der Homepage der Schule präsentiert.)

- Infoblatt zu Friedrich Schiller und seiner Zeit: Bearbeitung in der 5-Schritt-Lesemethode (Sprenger 2008) mit Kurzvorträgen zu den wesentlichen Inhalten.
- Standfotos zu den einzelnen Strophen. Die SchülerInnen stellen Szenen nach.
- Produktion einer Titelseite (Text in MS Word, Layout mit MS Publisher)⁵ nach dem Muster einer Tageszeitung mit folgenden Inhalten:
 - ✓ Attentat auf Dionys
 - ✓ Hochwassergefahr (Wettervorhersage)
 - ✓ Hochzeitsanzeige von Damons Schwester
 - ✓ Hinrichtungstermine
 - ✓ Ev. Kommentar zur Todesstrafe
 - ✓ Foto oder Zeichnung (Standfoto) ...

Resümee Beispiel 2:

»Freundschaft« kristallisierte sich sehr früh als zentrales Thema der SchülerInnen heraus, und entsprechend intensiv gestalteten sich die Schreibanlässe dazu. Die Tonaufnahmen mit Hilfe des Notebooks wurden äußerst diszipliniert durchgeführt, ebenso entstanden eigenständig viele unterschiedliche Zeitungsartikel.⁶

Der Begriff »Bürgschaft« war den SchülerInnen nicht bekannt. Aus dessen Klärung ergab sich ein spannender Diskurs.

Wie bei *Faust* wurde von den SchülerInnen zwar durch die für sie ungewohnte Sprache der Text als »von früher« identifiziert, über die Aktualität des Inhaltes waren sie sich aber sehr bald einig.

5. Schlussbemerkung

Insgesamt konnten meine Kollegin und ich bei der Reflexion nach Beendigung der Unterrichtssequenzen eine Annäherung an die gesteckten Ziele feststellen. Dieser Beitrag bietet nur einen Auszug des tatsächlich im Unterricht Gemachten und Hervorgebrachten.

Bemerkenswert für uns war, dass sich die SchülerInnen auf eine etwas andere Art und Weise mit den für sie zentralen Themen auseinandergesetzt hatten als erwartet. Neben den von Spinner (2006) und Waldmann (2006) vorgegebenen Zielen zum produktiven Umgang mit Literatur waren natürlich die Umsetzung des geltenden Lehrplanes und der Bildungsstandards nicht zu vernachlässigende Größen. Während bei der Arbeit am *Faust* die Kompetenzbereiche *Hören und Sprechen* bzw. *Umgang mit nicht-linearen Texten* im Vordergrund standen, war bei der Ballade *Die*

5 Die Titelseite finden Sie auf unserer *ide*-Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide.

6 Das Verfassen von Berichten war Gegenstand der vorhergehenden Unterrichtssequenz.

Bürgerschaft vor allem das Verfassen unterschiedlicher Textsorten durch spezifische Schreibenanlässe Lernziel.

Die Arbeit mit den SchülerInnen an den klassischen Texten machte Spaß und bestärkte uns darin, diesen Weg weiterzuverfolgen. Voraussetzungen dafür waren, im Nachhinein gesehen, ein etwas »lockerer« Zugang zur klassischen Literatur, ohne die »Ehrfurcht vor dem Werke« ganz zu verlieren, ein unerschütterliches Vertrauen in die Fähigkeiten der SchülerInnen und ein klein wenig technisches Know-how.

Literatur

- BMUKK (2012): *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf [Zugriff: 12.1.2013].
- BÖCK, MARGIT (2008): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- KINDERMANN, BARBARA (2002): *Faust. Nach Johann W. von Goethe von Barbara Kindermann neu erzählt*. Mit Bildern von Klaus Ensikat. Buch und Hör-CD. Berlin: Kindermann.
- SCHILCHER, ANITA; HALLITZKY, MARIA (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierten Literaturunterrichts. In: Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (Hg.): *Neue Leser braucht das Land. Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–136.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- SPRENGER, TATJANA (2008): Lesen – immer ein Thema. In: *Integration Sekundarstufe 1. Sicherung des Unterrichtsertrags und Möglichkeiten des Feedback*. Wien: bmukk, S 49–56. Online: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Sicherung_des_Unterrichtsertrags_-_Integr._Sek._I_2008.pdf [Zugriff: 12.1.2013].
- WALDMANN, GÜNTER (2006): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Theorie-Didaktik-Verfahren-Modelle. Deutschdidaktik aktuell, Bd. 1).

Margit Böck, Gabriele Fenkart

Glossar

- Lesemodi** Werner Graf entwickelt sieben Lesemodi (Lesarten/Lesehaltungen), die es im Laufe der Lesesozialisation vom Vorlese- bis zum Erwachsenenalter zu entwickeln gilt. Je nach Entwicklung stehen dem Leser/der Leserin unterschiedliche Modi des Lesens zur Verfügung, die auch abhängig vom Geschlecht vorhanden bzw. nicht vorhanden oder unterschiedlich stark ausgeprägt sein können: Pflichtlektüre im schulischen Zusammenhang, Instrumentelles Lesen zur gezielten Informationsbeschaffung, Konzeptlesen zum Erwerb von (Experten-)Wissen, Partizipatorisches Lesen, um mitreden und teilhaben zu können, Lesen zur (diskursiven, literarischen) Erkenntnis und Selbsterkenntnis, Ästhetisches Lesen, Intimes Lesen (vgl. Graf 2007).
- Literale Praxis** Literale Praxis bzw. Praktiken sind kulturspezifische Formen, den verbalen Modus der Schrift zu verwenden. Literale Praxis beschränkt sich nicht auf Lesen und Schreiben, die entsprechenden Kompetenzen sowie die Motivation, Texte zu schreiben oder/und zu lesen. Sie umfasst Erfahrungen mit und Zuschreibungen an Schrift und schriftliche Texte, an Lesen und Schreiben, Lesende und Schreibende, das Selbstbild in Bezug auf Lesen und Schreiben etc. Diese Faktoren rücken in den Blick, wenn Lesen und Schreiben als soziales Handeln verstanden wird, das immer eng verknüpft ist mit den lebensweltlichen Kontexten der AkteurInnen, in denen sie Schrift verwenden, und ihrem In-der-Welt-Sein.
- Literalität / Literacy / Literacies** Nach Günther und Ludwig (1994, S. viii) beschreibt Literalität »gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist«. Zum einen bezieht sich Literalität bzw. Literacy »auf die semiotischen Ressourcen und Potentiale der Schrift, die in einer spezifischen Kultur für die Produktion von geschriebenen (Teilen von) Texten aller Art zur Verfügung stehen. [...] Zum anderen bezieht sich [Literalität bzw.] Literacy auf die AkteurInnen und ihren Umgang mit diesen Ressourcen und Potentialen [vor allem als Schreiben und Lesen; Ergänzung M. B.], wobei sie diese im Gebrauch laufend verändern, weiterentwickeln und neu schaffen.« (Böck/Kress 2010, S. 3) Der englische Begriff Literacy wird seit einigen Jahren nicht nur in der Alltags-, sondern auch in vielen Fachsprachen als Synonym für »Kompetenz« verwendet (zu einer Kritik dieser Entwicklung vgl. Böck/Kress 2010). Die Pluralform Literacies wird von VertreterInnen sozialer Perspektiven von Literalität verwendet, um zu betonen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Lesen und Schreiben sowie Texte nicht in einer Form existieren, sondern je nach Kontext, Funktionen und Zielen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Medium / Multi- medialität	Um Äußerungen in Form von Modi zu realisieren und zu vermitteln, brauchen wir Medien. Im Schriftbereich hat lange Zeit das Buch als Medium dominiert. Weitere papiergebundene Medien sind Zeitungen und Zeitschriften. Auch Zettel oder Schreibhefte zählen zu Medien. Der hier verwendete Medienbegriff grenzt sich vom Begriffsverständnis der Publizistik ab, in dem die Öffentlichkeit der Medienangebote ein zentrales Kriterium ist. Digitale Ausgabe- und Vermittlungsmedien sind bis zu einem hohen Ausmaß schriftbezogene Medien. Multimodalität beschreibt werden im Allgemeinen digitale Angebots- und Nutzungsformen bezeichnet, die multimodale Texte mit unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten kombinieren.
Modus / Multi- modalität	Modi der Kommunikation sind kulturelle Ressourcen, um Inhalte sichtbar oder erfahrbar, für unsere Sinne wahrnehmbar zu machen. Gesprochene Sprache wird zum Beispiel über Schallwellen vermittelt und über den Gehörsinn aufgenommen. Alphabetische Schrift verwendet Buchstaben, die mit den Augen (im Fall von Braille über den Tastsinn) wahrgenommen werden. Multimodalität beschreibt, dass wir, wenn wir kommunizieren, verschiedene Modi miteinander kombinieren, um die Inhalte, die wir vermitteln möchten, zu repräsentieren. Bei gedruckten Texten wären das neben den Buchstaben und Satzzeichen zum Beispiel der Schrifttyp, das Layout eines Textes oder verwendete Farben. Diese schriftliche Ebene wird zunehmend kombiniert mit weiteren visuellen Modi (z. B. Fotos, Zeichnungen, Grafiken, Malerei). Im digitalen Bereich wird zusätzlich mit gesprochener Sprache, Musik, Geräuschen, Bewegung usw. gearbeitet. Ein besonderer Aspekt der Modalität von Kommunikation ist, dass die einzelnen Modi aufgrund ihrer Charakteristika unterschiedliche Inhalte unterschiedlich gut darstellen können, was unter anderem Effekte auf Wissensbestände erwarten lässt, abhängig davon, in welchen Modi das Wissen repräsentiert wird (vgl. Kress 2010).
Multi- literacies	Das Konzept der Multiliteracies wurde 1996 von einer interdisziplinären Gruppe von WissenschaftlerInnen (New London Group) veröffentlicht. Eine Pädagogik der Multiliteracies versteht sich als transformative Pädagogik und kritisch gerahmte, situierte Praxis, in der die einzelnen Themen klar ersichtlich unterrichtet werden (overt instruction). Das Konzept integriert unter anderem die Ansätze der Multiple Literacies (Schrift, Lesen und Schreiben werden in vielfältigen Situationen verwendet und haben eine Vielzahl von unterschiedlichen Funktionen), der Multimodalität (siehe oben), der Critical Literacy und Metalanguage (Texte bzw. die ProduzentInnen von Texten verfolgen immer bestimmte Absichten und repräsentieren Diskurse, die es zu erkennen und zu hinterfragen gilt) sowie von Lesen als (Re)Design (Textinhalte entstehen durch die Navigations- und Rekonstruktionsarbeit der LeserInnen).
New Literacies / Digital Literacies	Die digitalen Medien, speziell in Form von Web 2.0-Anwendungen, ermöglichen neue Formen des Erstellens von schriftlichen Texten, bei denen zum Beispiel gemeinsam an einem Text gearbeitet wird oder/und vorliegende Text(ausschnitte) kopiert und in neuen Zusammenhängen weiterverwendet, überarbeitet usw. werden. Diese partizipativ-kollaborativen Arten der Textproduktion führen zu neuen Textformen, die als digitale Texte sehr einfach veröffentlicht werden können. Besonders für Menschen, die mit herkömmlichen, papiergebundenen Formen von Texten aufgewachsen sind, implizieren diese digitalen Produktions- und Nutzungsweisen ungewohnte Haltungen zum Beispiel in Bezug auf Fragen der Autor- und Urheberchaft und auch der Vertrauens- und Glaubwürdigkeit. Das »alte« Gleichgewicht von KommunikatorIn und RezipientIn verändert sich, ebenso das von Partizipation und »Zuschauen« (und die jeweils damit verknüpften Machtverhältnisse). Die neu entstandenen Formen literaler Praktiken und die damit

verknüpften Haltungen (»Mind Sets« nach Lankshear/Knobel 2011) werden als New Literacies oder auch Digital Literacies bezeichnet.

Text Im allgemeinen Sprachgebrauch meint Text etwas Geschriebenes. Eine Definition im Kontext von literaler Praxis könnte folgendermaßen lauten: Ein Text wird einerseits durch einen inneren Zusammenhalt (Kohärenz) bzw. durch übergreifende Formen der Gliederung und andererseits durch eine Abgrenzung gegenüber anderen Texten (Rahmen, Paratexte) bestimmt, wobei neben dem Modus der Schrift auch andere Kommunikationsmodi verwendet werden (Texte als multimodale Ensembles). Texte benötigen Medien als Träger bzw. Vermittler. Für einen an Kommunikation orientierten Textbegriff ist die Frage der Repräsentation, Vermittlung und Verbreitung von Inhalten ein zentrales Kriterium. Aus einer semiotisch-multimodalen Perspektive bezieht sich Text auf alle sozial geschaffenen, bedeutungsvollen Gebilde, zum Beispiel Filme, Webseiten, Zeitschriften, aber auch Gebäude, Kleider, Autos etc.

Transdifferenz Das Denkmodell der Transdifferenz (Allolio-Näcke/Kalscheuer/Manzeschke 2005) ist als Gegenentwurf zu binären Mustern zu verstehen, das Zugehörigkeit nicht in Entweder-oder-Positionen versteht (zugewandert – einheimisch, deutsch – nicht-deutsch, männlich – weiblich, das Eigene – das Fremde), sondern Überlagerungen und Mehrfachzugehörigkeiten als »Normalfall« sieht. Aus der Diskussion der multiplen Identitäten bzw. hybriden Identitäten entsteht der Ansatz, SchülerInnen transdifferente Handlungsspielräume zu eröffnen. In solchen Unterrichtsettings können sie im geschützten Raum des Unterrichts andere Lesehaltungen und Lesemodi kennenlernen und erproben, als sie aufgrund der geschlechtstypischen oder schichtspezifischen Zuschreibungen für sich als passend bzw. identitätsstiftend praktizieren würden.

Literatur

- ALLOLIO-NÄCKE, LARS; KALSCHUEUR, BRITTA; MANZESCHKE, ARNE (Hg., 2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt-New York: Campus.
- BÖCK, MARGIT; KRESS, GUNTHER (2010): Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: »New Literacy Studies«, »Multiliteracies« und »Multimodality« als Beispiele. In: *Medienimpulse*, Ausgabe 4. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271> [Zugriff: 25.2.2013].
- GRAF, WERNER (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GÜNTHER, HARTMUT; LUDWIG, OTTO (Hg., 1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter.
- KRESS, GUNTHER (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE (2011): *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang.
- NEW LONDON GROUP (1996): A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: *Harvard Educational Review*, Jg. 66, S. 60–92.

Sabrina Misensky

Literale Praxis, Sozialisation und Förderung im Wandel

Bibliographische Hinweise

Diese Bibliographie gibt einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zur literalen Praxis von Jugendlichen, zu ihrer literalen Sozialisation sowie zur Förderung des Lesens und Schreibens von SchülerInnen in der Sekundarstufe. Im ersten Teil werden Texte aufgelistet, die Veränderungen von literalen Textwelten thematisieren. Der Fokus liegt dabei auf dem Modus der Schrift sowie der Multimodalität und Multimedialität von Texten. In diesem Abschnitt werden vor allem englischsprachige Publikationen berücksichtigt. Deren Quellen bieten wichtige Ansatzpunkte für die weitere Recherche zur internationalen Literalitätsforschung, die hier nur punktuell aufgezeigt werden kann. In Teil 2 werden Forschungsarbeiten zu Lese- und Schreibgewohnheiten von Jugendlichen im deutschen Sprachraum aufgelistet. Texte, in denen Fragen der literalen Sozialisation im Mittelpunkt stehen, folgen in Teil 3. Wie Jugendliche in ihrem Lesen und Schreiben gefördert werden können, ist Thema der in Teil 4 zusammengestellten Texte. Ein Überblick über Zeitschriften der Deutschdidaktik, in denen die literale Praxis von Jugendlichen Schwerpunktthema war, sowie über eine Auswahl von Onlinematerialien schließt die Bibliographie ab.

1. Veränderung von Texten – Modalität und Medialität

Coiro, Julie; Knobel, Michele; Lankshear, Colin; Leu, Donald J. (Hg., 2008): Handbook of research in new literacies. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.

Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2009): »Multiliteracies«: New Literacies, New Learning. In: Pedagogies. An International Journal, 4. Jg., H. 3, S. 164–195.

SABRINA MISENSKY ist Studienassistentin bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Margit Böck am Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Aufgaben liegen in der Lese- und Schreibforschung. E-Mail: sabrina.misensky@edu.uni-klu.ac.at

- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursociologischen Leseforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Gee, James P. (2009): Literacy, video games and popular culture. In: Olson, David; Torrance, Nancy (Hg.): Cambridge Handbook of Literacy. Cambridge: Cambridge University Press, S. 313–325.
- Jewitt, Carey (2005): Multimodality, reading, and writing for the 21st century. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Jg. 26, H. 3, S. 315–331.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill (2012): Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (2003): Literacy in the new media age. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2010): Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Kress, Gunther; Bezemer Jeff (2009): Writing in a Multimodal World of Representation. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Nystard, Martin; Riley, Jeni (Hg.): SAGE Handbook of Writing Development. London: Sage, S. 167–181.
- Kress, Gunther; van Leeuwen, Theo (2001): Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication. London: Edward Arnold.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (Hg., 2008): Digital Literacies. Concepts, policies and practices. New York: Peter Lang.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2010): New Literacies: Everyday practices and classroom learning. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2011): Literacies: Social, cultural and historical perspectives. New York: Peter Lang.
- Rowell, Jennifer (2013): Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age. London: Routledge.
- Street, Brian; Pahl, Kate; Roswell, Jennifer (2009): Multimodality and New Literacy Studies. In: Jewitt, Carey (Hg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London: Routledge, S. 191–200.
- Vasudeván, Lalitha (2006): Making known differently: Engaging visual modalities as spaces to author new selves. In: E-Learning, Jg. 3, H. 2, S. 207–216.

2. Literale Praxis: Lese- und Schreibgewohnheiten von Jugendlichen

- Böck, Margit (2007): Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Im Auftrag des Jubiläumfonds der Österreichischen Nationalbank. Wien-Salzburg. Online: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF> [Zugriff: 29.1.2013].
- Böck, Margit (2010): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In: Beutner, Eduard; Tanzer, Ursula (Hg.): Lesen. Heute. Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, 15), S. 46–65.
- Böck, Margit (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S. 15–58.
- Böck, Margit; Bergmüller, Silvia (2006): Jugendliche und das Lesen – ein sich veränderndes Verhältnis. In: Haider, Günther; Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau, S. 331–336.

- Böck, Margit; Bergmüller, Silvia (2009): Lesegewohnheiten der Schüler/innen und Leseförderung an den Schulen. In: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hg.): PISA 2006. Schülerleistungen im Vergleich. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 359–369.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg., 2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2012): JIM-Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK).
- Philipp, Maik (2008): Zeig mir deine Clique, und ich sag dir, wie gern du liest ... Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur peer group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe I. In: Didaktik Deutsch, H. 25, S. 32–51.
- Philipp, Maik (2010): Lesen Empeereich. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa [vor allem Teil 2].
- Schönbaß, Doris (2010): Lesen in der Krise? Der Stellenwert des Bücherlesens, mit einer empirischen Studie über das Leseverhalten von über 1000 zehn- und vierzehnjährigen SchülerInnen in Oberösterreich. Stuttgart: Heinz.
- Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (Hg., 2009): PISA 2009. Lesen im elektronischen Zeitalter. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online: <https://www.bifie.at/node/284> [Zugriff: 29.1.2013].
- Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (2010): Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In: Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (Hg.): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, S. 16–22. Online: <https://www.bifie.at/buch/1249> [Zugriff: 29.1.2013].
- Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (2010): Das Leseengagement der österreichischen Schüler/innen. In: Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (Hg.): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam, S. 24–26. Online: <https://www.bifie.at/buch/1249> [Zugriff: 29.1.2013].

3. Literale Sozialisation

- Fenkart, Gabriele (2012): Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–40.
- Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation in den Zeiten des Internet. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 157–177.
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh UTB.

- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Stuttgart: UTB.
- Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim-München: Juventa.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/1), S. 87–147.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Wirthwein, Heike; Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim-Basel: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2009): Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa [*vor allem Teil 3*].
- Schneider, Hansjakob (2010): Literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. In: Sturm, Afra (Hg.): Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien. Münster: Waxmann, S. 235–243.
- Schneider, Hansjakob (2011): Wenn Lesen und Schreiben (trotzdem) gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. München: Juventa.
- Spinner, Kaspar (2005): Lesekompetenzen erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

4. Förderung der literalen Praxis

- Abraham, Ulf (2007): Schreib-Stoffe: Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe II. In: ide: informationen zur deutschdidaktik, Jg. 31, H. 1, S. 85–93.
- Alverman, Donna (Hg., 2010): Adolescents' online literacies. Connecting classrooms, digital media and popular culture. New York: Peter Lang.
- Artelt, Cordula u. a. (2005): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006): Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett und Balmer. (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bd. 1)
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Hagendorf, Petra; Kruse, Gerd; Rank, Katharina; Riss, Maria; Sommer, Thomas (2007): Lesen. Das Training. Seelze: Friedrich.
- Böck, Margit (2007): Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf [Zugriff: 29.1.2013].

- Böck, Margit (2008): Förderung der Lesemotivation. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333 [Zugriff: 29.1.2013].
- Böck, Margit (2009): Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=364 [Zugriff: 29.1.2013].
- Druschky, Petra; Meier, Richard; Stadler, Christine (2006): Lesen 5/6. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen. Seelze: Friedrich.
- Esterl, Ursula; Fenkart, Gabriele; Struger, Jürgen (2012): Schreiben und Lesen. IMST_Newsletter 38/2012. Online: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/ueber_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst_newsletter38.pdf [Zugriff: 6.2.2013].
- Fenkart, Gabriele (2010): Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer. Geschlecht und Textsorte in der Leseerziehung. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck: Studien-Verlag (= ide-extra, Bd. 16), S. 195–212.
- Isler, Dieter; Philipp, Maik; Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2009): Diagnose und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen: Hogrefe.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008): Leseleistung, literarische Kompetenzen und interkulturelle Leseförderung. In: Knobloch, Jörg (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung. München, S. 34–45.
- Pahl, Kate; Rowsell, Jennifer (2012): Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Sage.
- Philipp, Maik (2011): Das Lesen und Schreiben bei schwachen Schülern fördern. Teil 1: Welche Maßnahmen erhöhen nachweislich bei schwach lesenden Schülern das Textverstehen? In: Lernchancen, H. 80, S. 54–56.
- Philipp, Maik (2011): Das Lesen und Schreiben bei schwachen Schülern fördern. Teil 2: Welche Maßnahmen helfen schwach schreibenden Schülern? In: Lernchancen, H. 81/82, S. 90–93.
- Philipp, Maik (2011): Das Lesen und Schreiben bei schwachen Schülern fördern. Teil 3: Wie lassen sich Lesestrategien im Unterricht implementieren? In: Lernchancen, H. 83, S. 51–53.
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: Didaktik Deutsch, H. 33, S. 59–73.
- Philipp, Maik (2013): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, Maik; Schilcher, Anita (Hg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.

Schneider, Hansjakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006): Lese- und Schreibkompetenzen fördern. In: Didaktik Deutsch 12, H. 20, S. 30–51.

Worbel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie-Modelle-Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

5. Zeitschriften

Der Deutschunterricht: Medienkommunikation. Heft 2/2002.

Der Deutschunterricht: Literarisches Verstehen. Heft 4/2010.

Der Deutschunterricht: Wissenschaftliches Schreiben. Heft 5/2011.

Der Deutschunterricht: Jugendliteratur. Heft 4/2012.

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10: Schreiben kreativ. Schreibenanlässe – Ausdrucksformen. Heft 20/2009.

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10: Schreiben in medialen Umgebungen. Heft 24/2010.

Deutschunterricht: Bilder und Texte. Heft 4/2006.

Deutschunterricht: Schreibprozesse begleiten. Heft 3/2010.

Deutschunterricht: Literarisches Lesen fördern. Heft 4/2011.

ide. informationen zum deutschunterricht: Lesen in der Medienwelt. Heft 2/2000.

ide. informationen zum deutschunterricht: Kultur des Lesens. Heft 1/2006.

ide. informationen zum deutschunterricht: Kultur des Schreibens. Heft 1/2007.

ide. informationen zum deutschunterricht: Internet. Heft 2/2009.

ide. informationen zum deutschunterricht: Lernräume. Heft 3/2010.

ide. informationen zum deutschunterricht: Schreiben in der Sekundarstufe II. Heft 4/2010.

ide. informationen zum deutschunterricht. Pubertät. Heft 3/2012.

kjl&m. Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek: Zur Sache kommen – Sachbücher und Sachtexte als KJL. Heft 11.2.

Praxis Deutsch: Zeitungstexte. Heft 225/2011.

Praxis Deutsch: Lesekultur. Heft 231/2012.

Praxis Deutsch: Text und Bild. Heft 232/2012.

6. Onlinematerialien [Zugriff: 6.2.2013]

www.1001buch.at

www.aleki.uni-koeln.de

www.alliteratus.com

www.boysandbooks.de

www.buchklub.at

www.buchzeit.at

www.eselsohr-leseabenteuer.de

www.ifak-kindermedien.de

www.ijb.de

www.jugendliteratur.net

www.jugendliteratur.org

www.legimus.tsn

www.lehrer-online.de

www.lesart.org

www lesebar.uni-koeln.de

www.lesen.bildung.hessen.de

www.lesenetzwerk.at

www.zis.at

www.lesenetzwerk.at

www.lesepunkte.de

www.literacy.at

www.literacytrust.org.uk

www.mediamanual.at

www.mpfs.de

www.readwritethink.org

www.schulbibliothek.at

www.sowieso.de

www.stiftung-lesen.de

www.stube.at

www.trio.co.at

www.zentrumlesen.ch

Das Gedicht im Unterricht

Saskia Rahel Nüßle

tinytales@twitter

Auf den Spuren Florian
Meimbergs Twitteratur

1. Tiny Tales

Das Web 2.0 bietet mittlerweile ein viel genutztes Experimentierfeld für zeitgenössische Literatur. Ein bemerkenswertes Beispiel dafür sind »Tiny Tales« – winzige Geschichten, die maximal aus 140 Zeichen bestehen. Der Erfinder dieser sehr kurzen Erzählungen ist Florian Meimberg. Seit 2009 nutzt der Autor die Online-Kommunikationsplattform Twitter, um seine Geschichten zu veröffentlichen. Die literarischen Texte, die dort »getweetet«¹ werden, haben das »Potenzial für die Genese einer neuen Textsorte«, die als *Twitteratur* bezeichnet wird (Kalt 2012). Mit nur wenigen Worten schafft es Meimberg, bei den LeserInnen das Kopfkino in Gang zu setzen, das die Erzählung gedanklich weiterspinnt. So entsteht eine komplette Geschichte im Kopf, deren Phantasie keine Grenzen gesetzt sind.

1 Einen Beitrag (Tweet) auf Twitter veröffentlichen, nennt man »tweeten«.

14 Dez 09

Florian Meimberg @tiny_tales

Jane hasste ihre neuen Mieter schon beim ersten Treffen. Auch sie würden höchstens ein Jahr durchhalten. Dies war ihr Haus! Seit 273 Jahren.

https://twitter.com/tiny_tales

23 Okt 09

Florian Meimberg @tiny_tales

Der Witz ging Lisa nicht mehr aus dem Kopf. Sie musste sich das Lachen verkneifen, versuchte still zu sitzen. Konzentriert malte Da Vinci.

https://twitter.com/tiny_tales

29 Okt 09

Florian Meimberg @tiny_tales

Das kleine Holzboot stemmte sich gegen die Wellen. Dan paddelte. Er starrte in das dunkle Wasser. Irgendwo da unten musste Manhattan sein.

https://twitter.com/tiny_tales

31 Jan 10

Florian Meimberg @tiny_tales

NEUER PLANET ENTDECKT! Die Pressekonzferenz der NASA lief weltweit live, als die Putzfrau das Staubkorn von der Teleskoplinse wischte.

https://twitter.com/tiny_tales

Da ein Tweet nur 140 Zeichen lang ist, muss Florian Meimberg sich kurzfassen. Er verzichtet daher auf genaue Erklärungen, umschweifende Beschreibungen, Hinführung zum Höhepunkt und Ausschmückung der Pointe. Kurze knappe Sätze, die jeglichen Hintergrund der Geschichte nur erahnen lassen, verdichten seine Sprache. Die LeserInnen werden bewusst in die Irre geführt, um das Unvorhergesehene zu verstärken. Der Autor greift in seinen Geschichten populäre Themen auf, mit denen jeder etwas anfangen kann. Oft sind es aktuelle Ereignisse, die ihn zu neuen Tweets inspirieren.

Für seine kurzen Geschichten gewann Florian Meimberg 2010 den Grimme Online Award. Was als Literatur im Netz begann, liegt seit Dezember 2011 auch in gedruckter Form vor – ein anschauliches Beispiel von Überschneidung und Verbindung virtueller und gedruckter Literatur.

2. Literatur im Alltag

In den vergangenen Jahren sind durch Kommunikationsplattformen wie Twitter, Facebook und Co neue Lese- und Schreibwelten entstanden. Durch den freien Zugang ermöglichen sie weltweiten Austausch, Vernetzung sowie Selbstdarstellung im Internet. Diese Formen der Kommunikation sind fester Bestandteil der Lebenswelt vieler Jugendlicher geworden, denn die Veränderung der Schriftwelt bedeutet gleichzeitig eine Erweiterung des literalen Handelns. Das Schreiben von SMS, E-Mails, Postings und Chatnachrichten gehört längst zum Alltag der meisten Schülerinnen und Schüler. Einerseits wurde das Spektrum der Freizeitbeschäftigung erweitert, andererseits kommt das Schreiben in immer neuen, medialen Zusammenhängen zur Anwendung. Es ersetzt in vielen Fällen sogar das Gespräch (vgl. Dürscheid/Wagner/Prommer 2010, S. 2). Dadurch hat sich der Sprachgebrauch hinsichtlich des »Registers« verändert. Texte, die zum Beispiel als Tweet veröffentlicht werden, sind von Merkmalen des mündlichen und informellen Sprachgebrauchs geprägt.

Nicht nur junge Erwachsene, sondern auch KünstlerInnen und LiteraturInnen nutzen diese Microblogging-Systeme, um ihren Gedanken Ausdruck

zu verleihen. Es sind neue Formen von Literatur entstanden, die auch in die Lebenswelt von Jugendlichen Einzug halten. Gerade hier setzt dieses Unterrichtsprojekt an. Die vorhandene Motivation zum literalen Handeln in und mit den neuen Medien soll genutzt werden, um die Lese- und Schreibkompetenz zu fördern.

3. Unterrichtsziele

Ziel dieses Unterrichtsprojektes war es, SchülerInnen auf zeitgenössische Literatur in ihrer Lebenswelt aufmerksam zu machen und ihnen zu zeigen, dass Literatur modern und zeitgemäß sein und »auf Augenhöhe« stattfinden kann. Darüber hinaus lag der Fokus auf der Entwicklung der Imagination, um die Geschichten im Kopf vervollständigen und eigene Ideen umsetzen zu können.

4. Umsetzung

Zu Beginn der Unterrichtseinheit stand die Einführung in den Kurznachrichtendienst Twitter. Zunächst wurde über die Symbole von Twitter, Facebook und Skype das Vorwissen bezüglich dieser Kommunikationsplattformen abgerufen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden erarbeitet. Dabei stellte sich heraus, dass ca. 90 Prozent der Schüler und Schülerinnen der 1C der NMSi Wiesberggasse über einen Facebook-Account verfügen, jedoch nur 20 Prozent ein Profil bei Twitter angelegt haben. Danach wurden anhand eines eigens erstellten Klassenprofils² die

2 <https://twitter.com/wiesberggasse> [Zugriff: 29.1.2013].

Internetseite www.twitter.com sowie wichtige Begriffe wie »Tweets« und »Follower«³ erklärt.

Im zweiten Schritt zeigte ich mit einer PowerPoint-Präsentation den SchülerInnen Florian Meimbergs »Tiny Tale« vom 29. Oktober 2009. Die Reaktion auf diese winzige Geschichte fiel unterschiedlich aus: Faszination, Befremdung, Sprachlosigkeit. Manche SchülerInnen waren mit diesen 140 Zeichen zunächst überfordert. In einem anschließenden Unterrichtsgespräch wurde versucht, die Geschichte Schritt für Schritt gemeinsam vor dem inneren Auge ablaufen zu lassen. Bei der Vorstellung der zweiten Geschichte war es für die SchülerInnen schon einfacher, sich darauf einzulassen. Der Umgang damit zeigte deutlich, dass die Fähigkeit zur bildhaften Vorstellung keineswegs vorauszusetzen ist. Umso wichtiger ist es mit Unterrichtsprojekten wie diesem, die Phantasie der SchülerInnen anzuregen.

In der darauffolgenden Woche lernten die SchülerInnen zwei weitere »Tiny Tales« kennen. Im Gespräch darüber wurde klar, dass sie sich gedanklich mit der Thematik auseinandergesetzt hatten. Die Motivation, über Florian Meimberg, Twitter und seine kurzen Geschichten zu sprechen, war ausgesprochen hoch.

Nach gemeinsamer Erarbeitung der Merkmale dieser Erzählungen verfassten die SchülerInnen anhand der folgenden Schreibanleitung ihre ersten »Tiny Tales«:

Schreibanleitung

1. *Zuerst kommt die Idee!* Überlege dir ein spannendes Thema oder ein aktuelles Ereignis, über das du deine Geschichte schreiben willst.
2. *Keine Einleitung!* Für eine Einleitung hast du nicht genug Zeichen. Verzichte auf genauere Erklärungen.
3. *Von Null auf Hundert!* Beginn direkt beim Hauptteil deiner Erzählung.
4. *Ende mit Pointe!* Versuche den Leser zu täuschen und überrasche ihn dann mit einem spannenden Schluss.
5. *Verzichte auf viele Worte!* Schreibe nur kurze Hauptsätze und verwende dabei keine Adjektive oder sonstige beschreibende Wörter.
6. *Achte auf die Kürze!* Deine Geschichte darf nicht länger als 140 Zeichen sein. Damit du weißt, wie lang deine Geschichte ist, zählst du alle Buchstaben, Satzzeichen und Leerzeichen zusammen.
7. *Kopfkino an!* Denk immer daran, die Phantasie der LeserInnen zu entfachen.

Aufgrund der begrenzten Zeichenanzahl, die eingehalten werden sollte, entstand eine vollkommen ungewohnte Situation für die SchülerInnen. Während bei Schularbeiten die meisten darum ringen, genügend Sätze aufs Blatt Papier zu bringen, musste bei dieser Aufgabenstellung gekürzt werden. Nicht die sprachliche Ausschmückung, sondern die Konzentration auf das Wesentliche stand im Vordergrund. Dies brachte auch die Frage auf, wie viel Kürzungen eine Geschichte verträgt, ohne dass der Sinn dabei verloren geht.

Nach Fertigstellung der »tiny tales« wurden diese den anderen SchülerInnen präsentiert. Bevor sie auf dem eigens für die Klasse errichteten Twitter-Account veröffentlicht wurden, kam

3 Um Beiträge von anderen lesen zu können, folgt (engl. follow) man ihnen auf Twitter. BenutzerInnen, die einem Tweet folgen, werden als »Follower« bezeichnet.

auch das Thema Datenschutz⁴ zur Sprache. Der Schutz der Privatsphäre auf Internetplattformen wie Twitter und Facebook wurde ausführlich mit den SchülerInnen besprochen, um das Bewusstsein für den sicheren Umgang mit privaten Informationen zu fördern.

8 Feb 13

Kopfkino@wiesberggasse

Eines Tages sah ein Mann mit seinem Teleskop rauf in den Himmel. Plötzlich entdeckte er ein Raumschiff. Die Frisbeescheibe war orange.

<https://twitter.com/wiesberggasse>

8 Feb 13

Kopfkino@wiesberggasse

Maria hatte sehr große Augen. Das fiel jedem auf. Dazu noch wenige grüne Flecken. Sie sagte, dass sie sich gern anmalt. Sie hieß M. Alienli.

<https://twitter.com/wiesberggasse>

8 Feb 13

Kopfkino@wiesberggasse

Lisa verschläft. Der Schulbus kommt nicht. Sie geht zu Fuß. Sie hat eine Fünf auf die Schularbeit. Sie weint. »Steh auf!«, ruft ihre Mama.

<https://twitter.com/wiesberggasse>

8 Feb 13

Kopfkino@wiesberggasse

»Ahoi Matrosen«, sagte der Kapitän und sie fuhren weiter. Den Wasserstrudel vor ihnen bemerkten sie nicht. Plötzlich waren sie in New York.

<https://twitter.com/wiesberggasse>

5. Fazit

SchülerInnen den Zugang zu Literatur und Lyrik zu ermöglichen und sie dabei

zum Lesen und Schreiben zu motivieren, ist sicher kein leichtes Unterfangen. Allerdings kann der Weg über ihren lebensweltlichen Kontext der Schlüssel zu ihrer Motivation sein. Die Hemmschwelle, sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen, kann durchbrochen werden, wenn SchülerInnen und AutorInnen dieselben »Werkzeuge« benutzen.

Florian Meimbergs »tiny tales« regen nicht nur zur Rezeption, sondern auch zur Produktion von Kurzprosa im Deutschunterricht an. Ein Unterrichtsprojekt wie dieses kann bereits ab der fünften Schulstufe durchgeführt werden.

Literatur

DÜRSCHIED, CHRISTA; WAGNER, FRANC; BROMMER, SARAH (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin: Walter de Gruyter.

KALT, DANIEL (2012): *Die Kürze als Würze*. Online: <http://diepresse.com/home/spectrum/literatur/741021/Die-Kuerze-als-Wuerze> [Zugriff: 29.1.2013].

MEIMBERG, FLORIAN (2011): *Auf die Länge kommt es an: Tiny Tales. Sehr kurze Geschichten*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Internet

Florian Meimberg auf Twitter: https://twitter.com/tiny_tales [Zugriff: 29.1.2013].

Profil der Schulklasse, die das Projekt ausprobiert hat, auf Twitter: <https://twitter.com/wiesberggasse> [Zugriff: 29.1.2013].

4 Zehn Safety-Tipps für Twitter: <http://www.saferinternet.at/news/news-detail/article/10-safety-tips-fuer-twitter-155/> [Zugriff: 29.1.2013].

SASKIA RAHEL NÜSSLE unterrichtet an der NMSi Wiesberggasse in Wien und ist als Mitarbeiterin der Abteilung I/I des bm:ukk (Bereich Literacy) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Leseförderung und Digital Literacy.

E-Mail: saskia.nuessle@gmx.at

Kommentar

Gerda E. Moser

Plädoyer für eine Pädagogik des Vergnügens

Es ist noch nicht so lange her, etwa ein- einhalb Jahre, dass ein PISA-Bericht (PISA IM FOKUS, September 2011) mit den kryptischen und wenig hilfreichen Worten abgeschlossen hat: »Die Herausforderung für Eltern und Lehrkräfte besteht darin, das Vergnügen am Lesen zu vermitteln, indem sie Lesestoff anbieten, den die Schülerinnen und Schüler interessant und relevant finden.«

Es fehlen die Erläuterungen, welcher Lesestoff interessant und relevant ist und warum. Und Vergnügen wird zudem mit Interesse und Relevanz gleichgesetzt (warum werden nicht von Anfang an diese Begriffsnamen verwendet?), womit die eigene Qualität des Vergnügens verkannt und verdeckt wird. Auch im Text selbst schimmert durch, dass es nicht um das Vergnügen selbst geht, sondern um dessen Beihilfe und Steigbügelfunktion für effektives Lernen, gute schulische Noten und den Leistungsvorsprung.

Vergnügen bloß als Impulsgeber für den pädagogischen Trainingseffekt

(nicht nur im Umgang mit dem Lesen, sondern auch ganz allgemein) zu verstehen, ist nicht neu und greift auf problematische neo-platonische, idealistische und christliche Denktraditionen zurück, die im deutschsprachigen Raum nach wie vor sehr prominent sind. Vorherrschend ist die Vorstellung einer Trennung zwischen Körper und Geist, Gefühl und Vernunft, Unterhaltung und Bildung, Spaß und Ernst, wobei das jeweilig Zweitgereichte höher in der damit errichteten Hierarchie steht. Nicht nur, dass ihm daher das jeweilig Erstgenannte unterworfen ist oder zu dienen hat, dieses gilt recht oft auch als weniger wert, weniger menschenwürdig oder weniger göttlich inspiriert. Es erscheint als der verpönte leichte(re) Weg, der von wahrhaft engagierten Menschen zu vermeiden ist. Wer gesellschaftliche Anerkennung verdient oder sich diese verdienen will, hat – so lautet die damit verbundene Ideologie – größte Anstrengungen, ein selbst auferlegtes Leid oder eine Aufopferung, ja sogar die Selbsterstörung in Kauf zu nehmen. Ein so genannter höherer Zweck wird dabei meist auf abstrakte Weise mitgeliefert (der Ruhm des Opfertods für das Vaterland etwa oder der Nutzen einer alles fordernden Rendite). Manche kritischen Stimmen dagegen oder neue Lebensstilformen innerhalb von Spaßgesellschaft und Konsum fallen mitunter in das gegenteilige Extrem. Gefei-ert wird nicht das Leichte, Leichtgängige oder Angenehme, sondern das Bequeme. Zurückgewiesen werden nicht Leistungsdruck und Leidensideologie, abgelehnt werden stattdessen jedwede Leistung, Anstrengung und Mühe.

Das größte Vorurteil gegenüber dem Vergnügen jedoch ist, dass davon aus-

gegangen wird, dass es etwas »Unmittelbares«, »Natürliches« und damit auch (und je nach politischer Intention und Interessenslage) grundlegend Befreiendes oder grundlegend Gefährliches ist, das sich sprachlicher und kultureller Vermittlung entzieht. Vergnügen erscheint als ein Residuum dessen, was in erster Linie oder ausschließlich instinktiv gelebt wird, was keine Anleitungen und Vorbilder benötigt, was nicht erlernt wird und auch nicht erlernt werden muss. Einem derartigen Befund stehen die ausgeklügelten (und oft ebenso kritikwürdigen) Strategien und Inszenierungen der Vergnügungsindustrie entgegen sowie die in vielerlei gesellschaftlichen Gruppen und Kulturen gepflegten Raffinessen des Vergnügens, die darauf aufbauen, dass sich in ihrem Rahmen hoch reflektierte und sinnlich ausgefeilte Kennerschaften entwickeln. Hedonismus kann und muss nicht Sucht bedeuten (wie ihm immer wieder unterstellt wird), sondern ebenso eine entwickelte Kunst des Vergnügens und der Vergnügen. Hier dient nicht nur der Spaß dem Ernst oder das Gefühl der Vernunft, sondern der Ernst dem Spaß und die Vernunft dem Gefühl. Geschmack und Genuss benötigen dementsprechend ausreichend Übung und vielerlei Schulun-

gen; und es sollten Schulungen sein, die nicht gängeln und die unterschiedliche Möglichkeiten für Entdeckungen und Erfahrungen bieten. Das gilt für die Lektüre so genannter »Höhenkamm«- und »Populär«literatur, für Essen und Trinken, für Erotik und Sexualität, für Sport und Spiele, die mit Tranceerfahrungen verbunden sein können und für die Rituale des Einstiegs, der Prozessbegleitung und des Ausstiegs wichtig sind. In diesem Zusammenhang in erster Linie (und so wie es problematischerweise bei Anti-Alkohol- und Anti-Drogenkampagnen geschieht) an die Nüchternheit und Vernunft zu appellieren, muss vergeblich bleiben, solange keine alternativen Betätigungsfelder angeboten werden. Aus anthropologischer Sicht sind Menschen vernunft- und rauschbegabt – doch dies gilt nur, solange die diesbezüglichen Sehnsüchte und Vorlieben nicht verdrängt werden und solange diese in reflektierte Umgangsformen mit Vorbildwirkung eingebettet sind.

Literatur

PISA IM FOKUS (September 2011). Online: <http://www.oecd.org/berlin/50061735.pdf> [Zugriff: 27.2.2013].



Dr. phil. Gerda E. Moser

forscht und lehrt derzeit am Institut für Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. 2004–2011 Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck. Habilitationsprojekt »Theorien des Vergnügens« (u. a. finanziert von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften). Forschungsgebiete: Literatur- und Kulturtheorie, Populärliteratur und -kultur. E-Mail: gerda.moser@aau.at

ide empfiehlt



Mechthild Dehn, Daniela Merklinger,
Lisa Schüller

Texte und Kontexte

Schreiben als kulturelle Tätigkeit
in der Grundschule.

Seelze: Klett Kallmeyer, 2011. 248 Seiten.

ISBN 978-3-7800-1077-3 ● EUR 20,95

»Wer schreibt, hat immer schon gelesen, Vorgelesenes gehört, Bilder gesehen.« (S. 8) Dieser erste Satz offenbart schon das Konzept des Buches. Den Grundschulkindern wird ein kultureller Kontext geboten, in dem sie literarisch produktiv werden können, und zwar vom ersten Satz an, den sie zum Beispiel jemandem zu einem betrachteten Bild diktieren.

Sie müssen dafür nicht schon lesen und schreiben können, aber die Vorgaben sind starke Motive, es zu lernen. Denn die Geschichten und Bilder sind nicht auf Lesern-Niveau vereinfacht, sondern regen in ihrer Komplexität zum Schreiben komplexer Texte an. Parallel zu ersten orthographischen Mustern erproben die Kinder auch schon erste literarische Muster. Und ihre Texte werden wieder Kontexte des Formulierens weiterer Texte.

Innerhalb solcher inhaltlich für sie bedeutsamen Kontexte können Kinder implizit lernen, sich literarische Strukturen von ihrem individuellen Ausdruckswillen geleitet »erschreiben«, statt dass ihnen die Textsorten explizit als Formen »beigebracht« werden. Damit rückt die Tiefenstruktur der Texte in den Mittelpunkt des Interesses. Die Autorinnen zeigen an Beispielen, mit welcher Wertschätzung jede Aussage eines Kindes dann »wörtlich« gelesen und verstanden werden kann. Vor psychologischen Deutungen warnen sie, weil therapeutische Interventionen die LehrerInnen überfordern würden. Aber ich würde daraus nicht folgern, dass ich deutliche Signale kindlicher Not unbeachtet lassen darf; nur muss ich sie an kundige HelferInnen weiterleiten.

Nachdem das freie Schreiben aus eigenem Impuls, über eigene Erfahrungen in der Literatur der letzten Jahrzehnte ausgiebig behandelt wurde, setzt das vorliegende Buch einen schreibdidaktischen Meilenstein. Es zeigt, wie Schreibaufgaben Kinder

zu Imaginationen anregen und sie herausfordern, ihr implizites Wissen, die Geschichtsmuster, die sie sich in vielfältigen medialen Zusammenhängen angeeignet haben, in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Schreibvorgabe zu erproben und zu erweitern. (S. 10 f.)

Aus dem angebotenen Text, Bild, Sachthema wählt jedes Kind, was ihm persönlich wichtig ist, und formuliert auf seine Weise, was es aussagen will. Die Aufgabenstellung engt also die Kinder nicht ein, lässt sie aber auch nicht allein bei der Suche nach einem Schreibziel, sondern eröffnet ihnen eine Vielfalt von Schreibmöglichkeiten.

Entsprechend unterschiedlich werden die Texte und haben doch denselben Bezugspunkt, was doppelt zum Austausch untereinander anregt und zum Weiterschreiben reizt. Diese Selbstdifferenzierung ist die feinste denkbare innere Differenzierung, die alle Kinder einbezieht, weil sie Bildungsnähe und Schreibmotivation nicht voraussetzt, sondern schafft.

Ein breites Spektrum an Beispielen aus allen Klassenstufen und vielen Themenkreisen dokumentiert das didaktische Konzept: Bei Bildvorgaben zum Beispiel werden Inhalte gewählt, die etwas Mehrdeutiges enthalten und Anlass zu Fragen geben. Es wird ein Bildausschnitt präsentiert, der zu intensiverem Schauen einlädt und zum Formulieren der eigenen Sichtweise. Auch das Gesamtbild können die Kinder aus verschiedenen Perspektiven betrachten und sich selbst als handelnde Figur in das Bild hineindenken.

Schreibimpulse dieser Art sind DeutschdidaktikerInnen der weiterführenden Schulen aus der Rezeptionsästhetik seit Jahrzehnten bekannt. Dass sie nun auch in der Grundschuldidaktik immer bekannter werden, könnte eine Kontinuität des Lehrens und Lernens in allen Schulstufen ermöglichen, die gerade die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen durchaus zu befördern vermag.

Für Studierende ist das Buch schon wegen der vielen, reich mit Kindertexten dokumentierten Unterrichtsbeispiele wichtig:

- Schreiben zu einer gemeinsamen Erfahrung mit der Rettung eines Blaumeisenjungen, einer Klassenreise, einem Abenteuer-Computerspiel, einem Experiment

- Schreiben zu einem Bild, zum Beispiel von Bruegel, Marc und Dali, und zu einem Bilderbuch
- Schreiben als Abwägen, Auswahl, Zusammenfassung von Formulierungen.

Und sie finden weit über die Praxis hinausgehend eine Besonderheit in dem Buch: die wissenschaftliche Analyse der entstandenen Kindertexte. Die in diesen angelegten literarischen Muster werden feinsinnig beschrieben, allerdings sehr komplex und mit teilweise unerklärten literaturwissenschaftlichen Fachausdrücken wie »Inversion«. Einer Neuauflage wären hier verständlichere Formulierungen zu wünschen, mit denen sogar den Kindern selbst ihre Gestaltungsstrategien bewusst gemacht werden könnten. Die Fachausdrücke in Klammern dahinter wären, mit Literaturhinweisen versehen, für Studierende ein starker Anreiz, sich in diese Materie einzulesen.

Das Buch endet mit dem Kapitel »Korrespondenzen«, illustriert durch eine wunderschöne Idee zum Austausch zwischen schreibenden und zeichnenden Kindern: Die einen zeichnen Klees *Senecio* nach der Beschreibung, die andere verfasst haben. Es weist damit auf das Grundkonzept der Freinetpädagogik, das Schreiben füreinander, das desto aktueller wird, je mehr das Elend der Vereinzelung schon unter Kindern um sich greift.

CLAUDIA PLANKENAUER war langjährig Volksschullehrerin und ist nun Deutschdidaktikerin am Institut für Pädagogik der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Mail: claudia.plankenauer@ph-kaernten.ac.at

Neu im Regal

Gabriele Glässing, Hans-Hermann Schwarz, Karin Volkwein (Hg.)
Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe

Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Mit Praxismaterial als Download. Weinheim-Basel: Beltz, 2011. 224 Seiten.

ISBN 978-3-4072-5554-9 ● EUR 29,95

Der Aufbau von Schreib- und Lesekompetenzen ist keineswegs nach der Sekundarstufe I abgeschlossen, sondern muss auch in der Oberstufe unterstützt und gefördert werden. Zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer, komplexere Lernaufgaben, genormte Bildungsziele und die Vorbereitung auf Studium bzw. Berufseinstieg machen dies notwendig. Das Bieler Oberstufen-Kolleg hat ein Konzept zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz entwickelt, das nicht nur den Deutschunterricht, sondern alle Fächer, fächerübergreifenden und Projektunterricht umfasst und als Modell für andere Schulen dienen könnte. Das gestufte Kurssystem ermöglicht die nötige Differenzierung und individuelle Förderung der SchülerInnen entsprechend ihrem Sprach- und Wissensstand. Der Fokus auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern wird als Teil von Unterrichts- und Schulentwicklung verstanden, Diagnose und Förderung sind dabei zentral. In den zwanzig hier versammelten

Beiträgen werden den LeserInnen unterschiedliche Zugänge präsentiert, neben dem grundsätzlichen Credo, Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe zu sehen, wird das Kurssystem vorgestellt, das auf die Entwicklung der Kompetenzen Lesen – Schreiben – Vortragen abzielt; die Entwicklung von Sachkompetenz soll dabei ebenso gefördert werden wie wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, das auch Aufgabe der »kleinen Hausarbeit« ist. Ein zentrales Element stellt die Evaluation dar, die die Wirksamkeit der entwickelten Maßnahmen überprüft. Zusätzlich zu den informativen Beiträgen wird umfangreiches Übungs- und Diagnosematerial als gratis Download zur Verfügung gestellt.

Durch diese Mischung aus Schul- und Unterrichtsentwicklung bietet die Publikation Denkanstöße für Studierende, LehrerInnen aller Fächer und SchulleiterInnen gleichermaßen und macht sie zu einer lohnenden Lektüre.

Katrin Girgensohn, Ramona Jakob
66 Schreibnächte

Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 283 Seiten. ISBN 978-3-8340-0809-1 ● EUR 19,80

Wer es liebt, in Geselligkeit zu schreiben, egal ob im Freundeskreis oder in der Schule, an der Universität oder auch an ungewöhnlichen Orten wie in Parks, Kaffeehäusern und Ähnlichem, der wird in diesem Praxisbuch zahlreiche Anregungen finden.

Girgensohn & Jakob siedeln die präsentierten Schreibaktivitäten in den

Nachtstunden an und bieten Anregungen für »66 Schreibnächte«, in denen Schreibwillige in neue Welten eintauchen, die Energie gemeinsamen Schreibens spüren und so neue Seiten an sich und ihrem Schreibverhalten entdecken können. Die Impulse sind äußerst unterschiedlich, die Themen reichen vom biografisch-philosophischen Schreiben über Experimente mit Genres und Stil bis zum Magischen. Unterschiedliche Sinne werden einbezogen, Hilfsmittel zur Verfügung gestellt und ungewöhnliche Schreiborte gefunden. In erster Linie geht es um das Ausloten eigener Fähigkeiten, um die Freude am Schreiben, um den kreativen Prozess der Textproduktion; sollte es gewünscht sein, besteht auch die Möglichkeit, gemeinsam an den Texten zu arbeiten, diese zu verdichten, stimmiger und treffender zu machen – auch dafür gibt es Anregungen in diesem Buch; zusätzlich unterstützt eine kommentierte Literaturliste die Vertiefung in die Thematik. Eine Publikation, die Lust macht, gleich Termin und Ort für die erste gemeinsame Schreibnacht zu vereinbaren.

Susan M. Brookhart

Wie sag ich's meinem Schüler?

So kommt Ihr Feedback wirklich an.
Aus dem Englischen von Isabell Lorenz.
Weinheim-Basel: Beltz, 2010. 106 Seiten.
ISBN 978-3407626752 ● EUR 16,95

Jede/r wünscht sich, dass gezeigte Leistungen, Arbeiten und Ideen von anderen beachtet und (möglichst positiv) kommentiert werden. Dies gilt für das tägliche Leben genauso wie für den Unterricht. Eine Note kann positive

und negative Reaktionen nach sich ziehen, ein korrigierter Text ebenso – spürbare Auswirkungen auf die Steigerung der Qualität sowie die Erhöhung der Lernmotivation sind dadurch jedoch kaum zu erreichen. Gezielte Rückmeldungen, in denen Stärken und Schwächen einer Arbeit bzw. eines Textes konkret benannt werden und sich eine lesende Lehrerin mit einem schreibenden Schüler auf Augenhöhe auseinandersetzt, haben einen ganz anderen Effekt. Hierbei werden Texte nicht einfach korrigiert und beurteilt, sondern es erfolgt eine persönliche Reflexion der Leserin/des Lesers und Anregungen zur Verbesserung der Kompetenzen des/der Schreibenden. Dass ein solches Feedback nicht aufwändiger als die sonst praktizierte Korrektur von Texten sein muss, dass aber der Nutzen ungleich höher ist, zeigt Susan M. Brookhart anschaulich. Sie stellt Formen effektiver Rückmeldungen in schriftlicher und mündlicher Form vor, präsentiert unterschiedliche Arten des Feedbacks (abhängig von gewähltem Ziel und dem jeweiligen Lerntyp, ob als Teil des Unterrichts oder außerhalb davon, ob in der Gruppe oder individuell) und gibt Tipps, wie SchülerInnen bei der Umsetzung des Feedbacks unterstützt werden können. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieser Methode ist, dass SchülerInnen die Rückmeldungen auch verstehen und konstruktive Kritik positiv erleben. Eine Überarbeitung ihrer Texte und eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten muss dementsprechend berücksichtigt werden. Anders als vielleicht vermutet ist ein Feedback keinesfalls nur den schwächeren LernerInnen vorbehalten, sondern zeigt auch erfolgreichen

SchülerInnen, wo sie noch Entwicklungspotenzial haben – erlaubt also Individualisierung, unabhängig von Alter, Sprachstand und Schreibkompetenz.

Die vorliegende Publikation bietet eine umfassende Auseinandersetzung mit der Thematik, neben theoretischen Ausführungen werden zahlreiche Beispiele für gelungenes und weniger gelungenes Feedback präsentiert, darüber hinaus werden wertvolle Strategien und Feedback-Bögen vorgestellt, die so übernommen oder an eigene Bedürfnisse adaptiert werden können, die aber in jedem Fall eine wertvolle Unterstützung darstellen.

Wolfgang Loch

Schriftliche Formulierungsprobleme in der Sekundarstufe II

Analysen und Förderkonzepte.
(= Germanistik. Didaktik. Unterricht. Bd. 5).
Frankfurt/M.: Peter Lang, 2011. 352 Seiten.
ISBN 978-3631601037 • EUR 65,80

Ausgangspunkt für diese, auf einer Dissertation beruhende Publikation waren Schreibschwierigkeiten von AbiturientInnen, vor allem die Formulierungskompetenz betreffend, die Wolfgang Loch bei der Korrektur von Haus- und Klassenarbeiten immer wieder feststellen musste. In der vorliegenden Arbeit untersucht der Autor nun SchülerInnen-Texte mit dem Ziel, Problemfelder zu identifizieren, die abseits von Orthographie und Interpunktion bei der Korrektur besonders auffallen und für schlechte Schreibleistungen verantwortlich gemacht werden können. Neben sprachlich-stilistischen Befunden werden auch die Aufgabenstellung und das Korrekturverhalten der Lehrpersonen untersucht. Basierend auf diese

aufwändigen Untersuchungen präsentiert Wolfgang Loch Wege und Anregungen zur Handhabung und günstigstenfalls Überwindung von Formulierungsproblemen, indem er unterschiedliche Konzepte entwirft, deren Ausrichtung höchst unterschiedlich ist: individuell-schülerorientiert, aufgabenorientiert, sprachlich-linguistisch, korrekturorientiert. Der Autor ist dabei bemüht, sich nicht mit allgemeinen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung zu begnügen, sondern Materialien und Konzepte zu entwickeln, die im Unterricht der Sekundarstufe II tatsächlich eingesetzt werden können. Besonderes Potenzial für die Förderung der Formulierungskompetenz ortet er in der Auslagerung von Schreib- und Sprachberatung, idealerweise in ein schuleigenes Schreib- und Lesezentrum.

Zahlreiche Publikationen wurden in den letzten Jahren rund um die dritte Säule der neuen Reifeprüfung, die Vorwissenschaftliche Arbeit (AHS) bzw. Diplomarbeit (BHS) entwickelt.

Monika Prenner, Klaus Samac **DURCHSTARTEN zur Vorwissenschaftlichen Arbeit**

Für die 6. bis 8. Klasse AHS.
Unter Mitarbeit von Herbert Schwetz.
Linz: Veritas, 2011. 96 Seiten.
ISBN 978-3705887213 • EUR 18,50

In der bekannten Reihe *DURCHSTARTEN* widmet der Veritas-Verlag nun auch eine Ausgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Mithilfe dieses Buches können sich LehrerInnen und SchülerInnen ab der sechsten Klasse AHS schrittweise mit den Anforderun-

gen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit vertraut machen. Dem Anspruch, dass SchülerInnen dank der detaillierten Anweisung selbstständig alle nötigen Fertigkeiten zur Erstellung einer solchen Arbeit erwerben, kann der Band – naturgemäß – nicht ganz gerecht werden. Das Verfassen einer VWA ist ein sehr komplexer Vorgang, der sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden aller Fächer einiges abverlangt. Gut erklärt werden strategische und organisatorische Schritte: von den (gesetzlichen) Rahmenbedingungen über die Entwicklung einer gelungenen Fragestellung, Tipps zu Recherche und Zitation, Gestaltung und Layout bis zur mündlichen Präsentation und Diskussion. Der komplexe eigentliche Schreib- und Überarbeitungsprozess, der eine gute Kooperation zwischen BetreuerIn und SchreiberIn braucht, wird dabei nur gestreift. Dennoch können wichtige, für das Verfassen einer VWA nötige Strategien und Kompetenzen gut trainiert werden.

Gerhard Donhauser, Thomas Jaretz
Vorwissenschaftliche Arbeit

Wien: ÖBV, 2012. 96 Seiten.
 978-3-2090-7408-9 ● EUR 9,95

Direkt an die SchülerInnen der siebenten und achten Klasse AHS richtet sich das Maturatraining zur Vorwissenschaftlichen Arbeit von Donhauser und Jaretz. Die als Leitfaden konzipierte Publikation bietet eine Schritt-für-Schritt-Begleitung von der Themenfindung bis zur mündlichen Präsentation. Der Aufbau folgt dabei der Chronologie des gesetzlich vorgeschriebenen Ablaufs, was auf den ersten Blick gut

nachvollziehbar ist, jedoch SchülerInnen vor das Problem stellt, viele der bereits für die Einreichung ihres Themas nötigen Schritte vor der genauen Bearbeitung im Buch gehen zu müssen – so werden zum Beispiel wissenschaftliche Grundlagen und Methoden erst in den Kapiteln sechs und sieben behandelt. Ein Vor- und Zurückspringen im Buch erscheint problemlos möglich, braucht aber – ebenso wie die aktive Auseinandersetzung mit den einzelnen Bereichen – die anleitende Unterstützung durch kompetente Lehrpersonen. Die kompakte Darstellungsweise sowie zahlreiche Kopiervorlagen sind bei der Erarbeitung der präsentierten Inhalte bestimmt hilfreich.

Katharina Henz
Vorwissenschaftliches Arbeiten

Ein Praxisbuch für die Schule.
 Wien: E. Dorner, 2011. 128 Seiten.
 ISBN 978-3-7055-1397-6 ● EUR 19,80

Katharina Henz
Vorwissenschaftliches Arbeiten

Material für Lehrerinnen und Lehrer.
 Wien: E. Dorner, 2011. 64 Seiten.
 ISBN 978-3-7055-1398-3 ● EUR 18,00

Die Unterstützung von SchülerInnen und LehrerInnen beim Kompetenzaufbau für das Vorwissenschaftliche Arbeiten ist Anliegen dieser zweiteiligen Publikation, die sich einerseits aus einem Praxisbuch mit Beispielen, Übungen, detaillierten Anleitungen und andererseits aus weiterführenden Materialien für LehrerInnen zusammensetzt. Wie in anderen vergleichbaren Veröffentlichungen zum Thema VWA geht es auch in diesen Bänden um die Schritte Themenfindung, Formulie-

nung einer Forschungsfrage, Literaturrecherche und -bearbeitung, aber auch um Forschungsmethoden, die mündliche Präsentation, um individuelles Schreiben und Schreiben im Team. Auch wenn Fragen zum Schreibprozess etwas zentraler zu finden sind und einige Schreibstrategien vermittelt werden, sind im schulischen Unterricht zweifelsohne zusätzliche Übungen und Interventionen erforderlich. Hervorzuheben ist die Bemühung, den MaturantInnen die Bedeutung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten nahezubringen und sie so auf ein eventuelles Studium vorzubereiten, was eines der erklärten Ziele der VWA ist. Positiv zu vermerken ist die klare Strukturierung der beiden Bände – es werden Zielsetzungen formuliert, Beispiele aus der Praxis und Übungsmöglichkeiten geboten und abschließende Zusammenfassungen präsentiert. Die farbige Gestaltung mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen, Übungen zum Hineinschreiben sowie das handliche Format des Praxisbuches tragen das Ihre zur Leserfreundlichkeit bei. Die Materialien für LehrerInnen bieten methodische Hilfestellung zur Unterrichtsvorbereitung, könnten jedoch noch differenzierter sein.

Karin Kuchler, Daniela Javorics,
Dominik Sinnreich, Odin Kröger
**Maturavorbereitung Vorwissen-
schaftliche Arbeit / Diplomarbeit**

Wien: Manz, 2013. 122 Seiten.
ISBN 978-3-7068-4361-4 ● EUR 17,80

Auch vom Manz-Verlag wird ein Trainingsband zur Vorwissenschaftlichen Arbeit/Diplomarbeit herausgeben mit

dem Ziel, sowohl Lernende als auch Lehrende bestmöglich zu instruieren. Neben Informationen zu den einzelnen Etappen und Schritt-für-Schritt-Anleitungen werden Beispiel(text)e, Checklisten, Tipps und Tricks sowie die Rubrik Troubleshooting mit Lösungsvorschlägen zu häufig auftretenden Schwierigkeiten angeboten, ergänzt wird der Band durch diverse Online-Angebote. Das AutorInnen-Team breitet auf 122 Seiten dicht gedrängt eine beeindruckende Fülle an Informationen, Übungen und Beispielen aus, die detaillierter als die meisten anderen einschlägigen Publikationen zu den vielfältigen Anforderungen des vorwissenschaftlichen Arbeitens anleiten (können), vorausgesetzt die LeserInnen finden sich zurecht, können Inhalte selbstständig (weiter)verarbeiten, Methoden für den eigenen Gebrauch anwenden, das Schreiben und nötige Überarbeitungen selbst organisieren. Aus Platzgründen können viele Denkprozesse nur angestoßen und Strategien vorgestellt werden, die Umsetzung und Überprüfung bleibt naturgemäß den SchülerInnen überlassen.

Ebenfalls bei Manz ist auch der folgende Band erschienen:

Helga Längauer-Hohengaßner,
Ingrid Weger, Gerhard Tanzer, Andrea
Motamedi, Herbert Pichler
Maturavorbereitung DEUTSCH

Prüfungsformat, Wiederholung und
Musteraufgaben. Mit SbX online.
Wien: Manz, 2013. 187 Seiten.
ISBN 978-3-7068-4271-6 ● 24,80

Rezensionen: URSULA ESTERL