

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Projekt und Deutschunterricht

Herausgegeben von
Marlies Breuss, Ursula Esterl und Gabriele Fenkart

Heft 2-2014
38. Jahrgang

Editorial

MARLIES BREUSS, URSULA ESTERL, GABRIELE FENKART: Alte Hüte neu interpretiert	5
--	---

Service

SABRINA MISENSKY, URSULA ESTERL: Projekt und Projektunterricht: Selbst- gesteuertes, handlungs- und prozessorientiertes Lehren und Lernen. Bibliographische Hinweise	158
--	-----

Magazin

Aktuelles	165
Kommentar	167
ide empfiehlt	171
Neu im Regal	173

Projekt im (Deutsch)Unterricht: Geschichte, Ziele und Perspektiven

WERNER WINTERSTEINER: Projektunterricht und Deutschdidaktik	9
MARLIES BREUSS: Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten. Einige Begriffe und ihre Geschichte	18

Projektorientierung in Unterricht und Fortbildung

MARLIES BREUSS, EDITH ERLACHER-ZEITLINGER: Das IMST-Themen- programm »Schreiben und Lesen« unter dem Aspekt einer nachhaltigen LehrerInnenfortbildung oder Was lernen die Lehrerinnen und Lehrer? . . .	31
ANGELA SCHUSTER: Bewerten im Projektunterricht	50
MARION GARTLGRUBER, BETTINA HALDER, SABINE HÖFERT, KARIN PILGRAM: »Unsere Schule ist Projekt!« KLEX – eine Ganztagschule als Lebens- und Projekttraum	61

Kompetenzaufbau und Projektunterricht

CHRISTIAN PICHLER: Kompetenzorientierung im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen«.	71
DORIS LATSCHEN: Ein Kaleidoskop des Lehrens und Lernens in der Primarstufe	91
GABRIELE FENKART: Wie kommt Geschlechtersensibilität in den Leseunterricht? Geschlechter- und diversitätsgerechte Didaktik zwischen Verpflichtung und blindem Fleck	102
JÜRGEN STRUGER: Schreiben von Sachtexten im Projektunterricht. Vorteile, Bedingungen und Effekte	113

Projekte aus der Praxis

CORINA KONRAD-LUSTIG: Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien in der Leseerziehung	121
SYLVIA NÖSTERER-SCHEINER, CLAUDIA ZEHETNER: »Zu cool für Geolino?« . .	128
DORIS STRAUSS, GERTRAUD GRIMM: »Auch Einstein konnte lesen«.	132
JÜRGEN EHRENMÜLLER: »Du schreibst Geschichte!«.	136
HELGA PETERMANN: »Bilder bewegen«.	142
MIRJAM SCHEUCHER: »Zukunft Schule – Ressourcen- und kompetenzorientierter Unterricht«.	146
ARTUR HABICHER, PETRA BUCHER-SPIELMANN, HANS HOFER, NORBERT WALDNER: »Lernen durch Schreiben im naturwissen- schaftlichen Unterricht«.	151

»Projekt und projektorientierter Unterricht« in anderen ide-Heften

ide 1-1991	Kultur-Projekte
ide 1-1996	Offenes Lernen
ide 4-2008	Politische Bildung
ide 1-2009	Theater
ide 3-2010	Lernräume
ide 3-2012	Pubertät. Identitäten – Inszenierungen
ide 1-2014	Berge

Das nächste ide-Heft

ide 3-2014	Österreichisches Deutsch und Plurizentrik <i>erscheint im September 2014</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2014	Vorwissenschaftliche Arbeit
ide 1-2015	Kulturen des Erinnerns – Erinnerungskulturen

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.

Alte Hüte neu interpretiert



»Projekt«? Das ist doch ein alter Hut! Eine unterrichtliche Selbstverständlichkeit aus der Mottenkiste des 20. Jahrhunderts! Angesichts der aktuellen Veränderungen in der Schullandschaft scheint es angebracht, Projektunterricht – oder: projektorientierten Unterricht – unter den neuen Bedingungen der schulischen Wirklichkeit wieder zu thematisieren.

Gerade in Zeiten, in denen der Diskurs unter DeutschlehrerInnen von der Erfüllung von Standards und der zentralen Reifeprüfung beherrscht wird, ist es interessant, Nachschau zu halten, ob das Projekt als (ehemaliger?) Ort der Freiheit im Deutschunterricht aller Schultypen und Jahrgangsstufen so selbstverständlich verankert ist, dass

darüber nicht (mehr) gesprochen werden muss.

Wie verändert Kompetenzorientierung die Arbeit in Projekten? Wo ist der Platz für Projektunterricht zwischen »Keine Zeit für Projekte!« und »Zwang zum Projekt«? Wie werden Projekte aktuell in den (Deutsch)Unterricht integriert? Welche Projekte sind das? Welche Kompetenzen, deren Entwicklung als Aufgabe des (Deutsch)Unterrichts definiert wurde, können SchülerInnen in Projekten in besonderer Weise vertiefen?

Neben diesem Fokus auf die Ebene des Unterrichts im Sinne des *Grundsatzes zum Projektunterricht* liegt ein zweiter Schwerpunkt auf der Ebene der Fortbildung, der LehrerInnen-Professionalisierung. Das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen – fächerübergreifend, kompetenzorientiert und differenziert« begleitet seit einigen Jahren beratend und forschend »Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung« in Form von Unterrichtsprojekten. Erste Ergebnisse aus den Erfahrungen mit diesem Modell der Intervention auf LehrerInnenenebene sollen in den didaktischen Diskurs sowohl über (projektorientierten) Schreib- und Leseunterricht als auch über nachhaltige LehrerInnenfortbildung eingebracht werden. Über das Themenprogramm wird der Blick insbesondere auch auf Schreiben und Lesen in anderen Unterrichtsfächern gelenkt. Neben Beiträgen aus der IMST-Begleitforschung geben daher Berichte aus der Praxis der IMST-Projekte Einblick in das Projekt im Unterricht, in den Projektunterricht, in das Projekt IMST.

Projekt(e) in Theorie und Praxis – die Beiträge

Werner Wintersteiner und *Marlies Breuss* nähern sich dem Projekt in ihren Beiträgen aus historischer und didaktischer Perspektive. Wintersteiner nimmt die ursprünglich sehr enge Verbindung zwischen Projektunterricht bzw. projektorientiertem Unterricht und dem Fach Deutsch in den Blick. Er stellt pädagogische und didaktische Konzepte vor, auf denen der Projektunterricht basiert, hebt Positives, wie Schülerzentrierung und Konzentration auf authentische Lernerfahrungen hervor, spart aber auch Kritik nicht aus, schließlich lenkt er den Blick auf das Heute und die Chance, SchülerInnen mithilfe von Projektunterricht auch zu selbstständigem und reflektiertem Handeln anzuregen und somit politische Bildung zu betreiben. Marlies Breuss holt etwas weiter aus, macht sich auf eine »begriffliche Spurensuche«, um ausgehend von John Dewey der Projektidee – egal ob als Projekt, als projektorientiertem Unterricht, als Projektmethode oder als Projektunterricht – bis ins Hier und Jetzt zu folgen und die Bedeutung des Projektlernens erfahrbar zu machen.

Mit der Bedeutung von »IMST als Modell für die LehrerInnen-Professionalisierung« setzen sich *Marlies Breuss & Edith Erlacher-Zeitlinger* in ihrem Beitrag auseinander. Sie wollen herausfinden, ob die Teilnahme am IMST-Themenprogramm die individuelle Professionalisierung von LehrerInnen vorantreibt und ob es eine Bewusstheit über dieses Lernen gibt. In den Blick genommen werden Einstellungen und Ziele von ProjektträgerInnen, die meh-

rere aufeinander folgende Projekte durchgeführt haben. Die schwierige Aufgabe des Bewertens im Projektunterricht ist das Thema des Beitrags von *Angela Schuster*. Nach grundsätzlichen Überlegungen zu Herausforderungen der Leistungsbewertung legt sie ihre Gedanken zur Differenzierung, insbesondere auch bei der Projektarbeit, dar, um schließlich ausgewählte Methoden einer individualisierten, differenzierten Bewertung und Beurteilung vorzustellen. Gelebte Projektpraxis in der Grazer Neuen Mittelschule KLEX stellen *Marion Gartlgruber, Bettina Halder, Sabine Höfert* und *Karin Pilgram* vor. Sie verstehen Unterricht als Projekt. Dieser Unterricht bietet Freiräume für das Lehren und Lernen, erhebt Teamarbeit zum Prinzip und strebt die individuelle Potenzialentfaltung der SchülerInnen als höchstes Ziel an.

Der dritte Teil der Publikation fokussiert auf das Zusammenspiel von Kompetenzaufbau und Projektunterricht. *Christian Pichler* und *Doris Latschen* gehen der Frage nach, wie sich Kompetenzorientierung in den IMST-Projekten abbildet. Pichler zieht für seine Analysen die Kompetenzmodelle für die Primarstufe (D4) und Sekundarstufe (D8) sowie die für die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) festgelegten Teilkompetenzen heran. Anhand der Analyse der Endberichte lässt sich zeigen, dass Kompetenzorientierung ein wesentliches, zumeist jedoch implizites Thema der Projekte ist. Doris Latschen konzentriert sich in ihren Ausführungen auf das Lernen in der Primarstufe und nimmt Bezug auf die Kompetenzorientierung auf LehrerInnen- und Schü-

lerInnenebene. Der sachorientierte Leseunterricht in den IMST-Projekten steht im Zentrum des Beitrags von *Gabriele Fenkart*. Sie konzentriert sich bei ihren Ausführungen insbesondere auf die von IMST als zentrales Prinzip festgelegte Berücksichtigung von Gender und Diversität. Diese spielen trotz erkennbarer Bemühungen einzelner ProjektnehmerInnen im Vergleich zur Kompetenzorientierung, der Fokussierung auf schwierige Ausgangssituationen oder der Konzentration auf die Entwicklung eines Produkts immer noch eine eher untergeordnete Rolle. *Jürgen Struger* schließlich untersucht die Entwicklung von Schreibkompetenz beim Schreiben von Sachtexten im Projektunterricht. Er identifiziert vorteilhafte Effekte eines konsequenten Schreibunterrichts, der SchülerInnen dazu befähigt, Schreiben als Kommunikations- und Handlungsmedium zu nutzen. Darüber hinaus wird ihnen durch gut entwickelte und reflektierte Schreib- und Lesekompetenz auch eine vertiefte inhaltliche und argumentative Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen ermöglicht.

Im vierten und letzten Teil der vorliegenden Publikation stellen ehemalige TeilnehmerInnen am IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« ihre Projekte vor. In einem bunten Potpourri werden Ideen, Konzepte, Ziele und Analysen vorgestellt. Die VertreterInnen unterschiedlicher Schultypen und Fächer kommen zu Wort, bieten Informationen und regen zur Nachahmung an.

Corina Konrad-Lustig setzt sich mit Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien in der Leseerziehung in der

Volksschule auseinander und präsentiert didaktische Szenarien für den Einsatz des Computers. Ein medienpädagogisches Jahresprojekt in einer AHS-Integrationsklasse stellen *Sylvia Nöstterer-Scheiner* und *Claudia Zehetner* vor. Im Zuge dessen wurden aktuelle Jugendmagazine mit dem Ziel analysiert, ein eigenes Jugendmagazin zu gestalten. Durch die Verbindung von Naturwissenschaft und Literatur wollten *Doris Strauß* und *Gertraud Grimm* im naturwissenschaftlichen Zweig des BG/BRG Klusemann die Lesefreude und Lesemotivation ihrer SchülerInnen steigern. Ein fächerübergreifendes Projekt für Deutsch und Geschichte rund um den Vietnamkrieg führte *Jürgen Ehrenmüller* in einer AHS-Oberstufenklasse in Kooperation mit der Universität Graz durch. Ziel war die Förderung der Schreib-, Lese- und historischen Kompetenzen in einer digitalen Lernumgebung. Ebenfalls fächerübergreifend ist das Projekt »Bilder bewegen«, das *Helga Petermann* gemeinsam mit ihrem Kollegen Wilfried Swoboda und der Projektklasse »S'campi« im Sonderpädagogischen Zentrum Holzhausergasse, Wien, entwickelt hat. In Kooperation mit dem Wiener Museum »Albertina« erfolgte eine emotionale Auseinandersetzung mit Bildender Kunst, dem (Zu)Hören sowie dem Lesen und Schreiben. *Mirjam Scheucher* führte ihr Projekt im Lehrgang für pharmazeutisch-kaufmännische AssistentInnen an der Fachberufsschule St. Veit/Glan durch. Mit Hilfe der Planung von komplexen fächerübergreifenden Fallbeispielen sollten die SchülerInnen Handlungskompetenzen erwerben. Abgeschlossen werden unsere Berichte aus der (Unterrichts)Praxis

mit einem Projekt, das *Artur Habicher*, *Petra Bucher-Spielmann*, *Hans Hofer* und *Norbert Waldner* mit vier Klassen der Praxis-Neuen Mittelschule der PH Tirol und der NMS Absam durchgeführt haben. Dabei wurde im naturwissenschaftlichen Unterricht Schreiben als Mittel des Lernens eingesetzt.

Im Serviceteil bieten *Sabrina Misensky* und *Ursula Esterl* eine umfassende Bibliographie mit einer Auswahl an Publikationen rund um das Projekt und den Projektunterricht. Abgerundet werden die Ausführungen von einem Kommentar aus dem IMST-Leitungsteam. *Konrad Krainer* und *Heimo Seniger* legen ihre Sicht auf den Stellenwert

der Deutschdidaktik und deren Bedeutung für das IMST-Netzwerk und die Entwicklung von Unterricht in allen Fächern dar.

Das *ide*-Heft »Projekt und Deutschunterricht« möchte die LeserInnen einladen, sich selbst davon ein Bild zu machen, ob alte Hüte attraktiv sind, wenn sie kreativ transformiert und mit Bedacht in die Gegenwart transferiert werden.

MARLIES BREUSS, URSULA ESTERL
und GABRIELE FENKART

MARLIES BREUSS ist Lehrerin (D/F) an der HLW Mureck und am Kolleg für Sozialpädagogik und erfüllt Lehraufträge an der PH Steiermark und am Institut für Germanistik der KFU Graz (Deutschdidaktik); Mitarbeiterin im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen«.
E-Mail: mm.breuss@schule.at

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Sie ist Redakteurin der Zeitschrift *ide. informationen zur deutschdidaktik* und seit 2013 organisatorische Leiterin des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen«.
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

GABRIELE FENKART ist Schulleiterin am BRG Klagenfurt-Viktring sowie externe Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt. Sie war langjährige Mitarbeiterin/Leiterin des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen«. Arbeitsschwerpunkte: Leseforschung, LehrerInnenfortbildung.
E-Mail: brg-viktring-dir@lsr-ktn.gv.at

Werner Wintersteiner

Projektunterricht und Deutschdidaktik

Projekt ist im Zusammenhang mit Unterricht ein vielgebrauchter, aber oft inhaltsleerer Begriff. Meist wird jedes größere Vorhaben als Projekt bezeichnet, freilich ohne damit ein bestimmtes pädagogisches Konzept zu verbinden. Dabei ist gerade der Projektunterricht ursprünglich angetreten, um traditionelle Arbeitsformen pädagogisch aus den Angeln zu heben. *Deutsch und Projektunterricht* – dieses Thema hatte einst eine starke Konjunktur, jetzt ist es diesbezüglich eher still geworden, und zwar bemerkenswerterweise nicht nur in der Unterrichtspraxis, sondern noch viel mehr, was die universitäre Deutschdidaktik betrifft. Während zwischen den 1970er- und frühen 1990er-Jahren eine Reihe von grundsätzlichen Publikationen erschienen sind (Ingendahl 1974, Behr u. a. 1975, Tymister 1975, Hölsken 1977, um nur die wirkungsmächtigsten Werke dieser Anfangszeit zu nennen), die sich mit dem Verhältnis von Projektunterricht und Deutschunterricht beschäftigen, sind die neueren, spärlichen Publikationen vor allem im Deutsch als Fremdsprache-Bereich angesiedelt und behandeln Einzelfragen oder dokumentieren Projekte. Und bereits 1994 ist ein Forschungsprojekt zur Projektmethode zu verzeichnen, das »die Gründe für den Einbruch ihrer zunächst so vielversprechenden Konjunktur« untersuchte (Hackl 1994, S. 9). Ist der Reformwille also versiegt? Oder hat sich die Projekt-

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge an der der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik. E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

methode als weniger tragfähig erwiesen, als ihre ProtagonistInnen glaubten? Was kann man vom Projektunterricht gerade für den Deutschunterricht erwarten?

Der folgende Beitrag bemüht sich um eine Antwort.

1. Konzepte von Projektunterricht

Projektunterricht hat eine lange Geschichte, die auch denen meist wenig präsent ist, die ihn praktizieren. Er speist sich aus unterschiedlichen Traditionen und Praxen, von denen besonders die Pädagogik des amerikanischen Pragmatismus (John Dewey und sein Schüler William H. Kilpatrick)¹ zu Beginn des 20. Jahrhunderts von nachhaltiger Wirkung war. Von Anfang ist dabei ein gesellschaftspolitisch-pädagogisches Anliegen im Vordergrund: Projektunterricht versteht sich »nicht bloß als demokratische Methode, sondern auch [als] eine Methode zur Demokratisierung« (Knoll 1991, S. 51f.).²

Projekt und *Projektunterricht* ist allerdings ein weniger eindeutiges didaktisches Konzept, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Es finden sich in den unterschiedlichen Fachtraditionen ganz verschiedene Vorstellungen davon, was ein Projekt im Unterricht ist oder sein soll. Ein gemeinsamer Kern lässt sich aber vielleicht doch ausmachen: die Praxis- und die Ergebnisorientierung. Ein Projekt, so könnte eine allererste Definition festhalten, orientiert sich nicht an einer Disziplin, einem Wissensgebiet, das es zu erarbeiten gilt, sondern an einer praktischen Frage, die zu lösen ist. Das Ziel ist dementsprechend zunächst nicht die Aneignung von überprüfbarem Wissen, sondern ein Produkt, die Darstellung einer erarbeiteten Aufgabe. Die pädagogische Idee dahinter lautet: *Learning by doing*, Lernen durch praktische Erfahrung, selbständiges praktisches Lernen statt theoretische Belehrung durch die Lehrkraft. Eine praktische Folge dieser Ausrichtung ist die Interdisziplinarität: Da das Projektthema gegenüber den Unterrichtsfächern zunächst »gleichgültig« ist bzw. quer zu ihnen liegt, kann es meist nur im Zusammenspiel mehrerer Fächer adäquat bearbeitet werden.

Obwohl eines der populärsten einschlägigen Handbücher *Die Projektmethode* heißt (Frey 1998, erste Auflage 1984), handelt es sich streng genommen nicht um *eine* Methode, sondern um einen Hybrid aus zahlreichen Methoden, die für ein bestimmtes pädagogisches Konzept, eine bestimmte Philosophie, kombiniert und gebündelt werden. Mehr noch: Die »Projektmethode« ist eigentlich nicht bloß ein Unterrichtskonzept, sondern ein *Bildungskonzept*, d. h. sie bezieht sich nicht nur auf den Unterricht selbst, sondern entwickelt auch eine eigenständige pädagogische Philosophie und erfordert entsprechende Umgestaltungen der Unterrichts- und damit letztlich der Schulorganisation.

1 Siehe dazu ausführlicher im Beitrag von Marlies Breuss in diesem Heft.

2 Zur Geschichte des Projektunterrichts vgl. Oelkers 1997 und Fridrich 1994, auch mit Bezug zu Österreich.

Der Streit darum, ob man sich der Projektmethode auch ohne diese – von vielen als einseitig empfundene – Philosophie verpflichtet fühlen kann, hat als Resultat zu der begrifflichen Unterscheidung zwischen *Projektunterricht* und *projektorientiertem* Unterricht geführt: Projektunterricht gilt in diesem Sinne als die »Hardcore«-Version, die idealiter die eigentliche Form von Unterricht darstellt, und projektorientierter Unterricht als jene Variante, die diese Methode als eine von vielen anderen verstanden wissen will oder aus pragmatischen Gründen, vornehmlich wegen schulorganisatorischer Hindernisse im Zusammenhang mit Projekten, auf die volle Durchgestaltung des Unterrichts als Projektunterricht verzichtet.

Projektunterricht ist überdies eng verwandt mit anderen Formen wie Freiarbeit, offener Unterricht, Stationenlernen u. Ä., weshalb Gudjons vorschlägt, all diese Methoden unter dem Begriff »handlungsorientierter Unterricht« zu subsumieren: »Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes.« (Gudjons 1997, S. 10) Allerdings sollen dadurch nicht die Spezifika des Projektunterrichts verdunkelt werden, die ihn deutlich von den anderen genannten Formen unterscheiden. Diese Spezifika kommen gut in der folgenden Definition von Christian Fridrich zur Geltung, einer Definition, die durch ihre Knappheit und Vielseitigkeit besticht:

Projektunterricht ist planvolle (1), selbstorganisierte (2), interdisziplinäre (3) Auseinandersetzung (4) mit realen Problemen (5) in gemeinsamem Zusammenwirken von Schülern, Lehrern (6) und sonstigen Beteiligten (7) mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation (8) von Ergebnissen (9) einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten. (Fridrich 1994, S. 26)

Während alle neun Elemente den Projektunterricht vom herkömmlichen Unterricht unterscheiden, sind Selbstorganisation, gemeinsames Zusammenwirken von SchülerInnen und LehrerInnen sowie die Orientierung auf Ergebnisse jene Merkmale, die den Projektunterricht von Freiarbeit oder Stationenbetrieb abgrenzen.

Diese Definition enthält somit die spezifischen Methoden des Projektunterrichts, seine besondere Organisationsform wie auch seine gesellschaftlichen Zielsetzungen. Sie arbeitet die Spezifika des Projektunterrichts eindeutig heraus, ist aber frei von den vor allem zu Beginn mitschwingenden Heilserwartungen und dichotomischen Gegenüberstellungen, die anderen didaktischen Methoden wenig Raum lassen. Sie kann daher als Arbeitsdefinition gut verwendet werden und auch als Check-Liste dienen, um zu überprüfen, wie sehr ein bestimmtes Vorhaben tatsächlich den Projektgedanken realisiert.

2. Unterricht als »vehikel sprachlicher scheinengefachte«?

Projektunterricht in der Geschichte der Deutschdidaktik

Im Schwung der Reformwelle der 1970er-Jahre wurde auch der Projektunterricht von der sich gerade konstituierenden wissenschaftlichen Deutschdidaktik (neu) entdeckt und als generelle pädagogische Alternative zum herkömmlichen Unterricht hochstilisiert. Dabei macht der radikale Gestus auch vor der eigenen, erst in Entwicklung befindlichen Zunft nicht halt. Ein Protagonist der ersten Stunde

betitelt seinen Beitrag zum Projektunterricht in der damals sehr einflussreichen Zeitschrift *betrifft: erziehung* gar mit der provokanten These vom »Ende der Fachdidaktik Deutsch«. Er formuliert seine drei Argumente gegen den herkömmlichen Deutschunterricht in der damals üblichen »progressiven« Kleinschreibung, aber ohne die heute selbstverständliche gendersensible Schreibweise:

- Die sprache des schülers soll gefördert werden; aber durch die unterrichtsorganisation wird er am sprechen gehindert.
- Das selbständige denken soll entwickelt werden; aber der gang der gedanken wird vorab - durch lehrplan und unterrichtskonzept des lehrers - festgelegt.
- Der schüler soll befähigt werden, soziale situationen und konflikte sprachlich zu bewältigen; interaktionen im klassenraum finden jedoch kaum statt, solche außerhalb der schule (die »privaten« hier einmal ausgeklammert) schon gleich gar nicht. (Behr 1976, S. 66)

Der Projektunterricht, so der Autor, erlaube hingegen, all diesen Übeln abzuhelpfen, indem er die Lehrerzentrierung abbaue und die Verantwortung in die Hände der Lernenden lege, die in einer solchen »natürlichen Kommunikationssituation« ihre genuinen Interessen realisieren und »authentische Lernerfahrungen« machen könnten (ebd.).

Was an dieser Argumentation auffällt, ist - abgesehen von der traumwandlerischen Sicherheit, mit der zwischen Richtig und Falsch unterschieden wird - die starke Wertschätzung der »natürlichen« Kommunikationssituation, die als die einzig adäquate Lernsituation betrachtet wird. Das entsprach dem damaligen Zeitgeist. Man denke nur an das Konzept der »Grammatik in Situationen« (Boettcher/Sitta 1978) - die Vorstellung, dass man Grammatikunterricht nicht systematisch und »abstrakt« durchführen solle, sondern nur dann, wenn die Kommunikationssituation dies erfordern sollte (bzw. wenn es gelinge, so eine Situation didaktisch herbeizuführen). Dieser - letztlich anti-pädagogisch motivierte - Gestus des Projektunterrichts muss in der Konsequenz auch zur Infragestellung der herkömmlichen Didaktik führen bzw. von Didaktik überhaupt, wenn damit die planmäßige Reflexion über die Inhalte und Methoden von Unterricht gemeint ist. Denn die Ausarbeitung eines »Kanons« von Inhalten wird - aus dieser Sicht - als undemokratische Bevormundung der Lernenden verstanden. Da ist es nur logisch, dass der Text das »Ende der Fachdidaktik Deutsch« zwar nicht direkt ankündigt, aber doch suggeriert. Der engagierte Aufsatz mündet jedenfalls in ein Plädoyer für einen projektorientierten Deutschunterricht, »der im idealtypischen sinne aus einer kette von projekten besteht, in denen *im rahmen schüler- und gesellschaftsbezogener themenkomplexe sprache angewendet, reflektiert und geübt wird*« (Behr 1976, S. 73). Mit anderen Worten - der systematische Deutschunterricht soll durch Projekte ersetzt werden. Und die Fachdidaktik Deutsch wohl durch eine Theorie und Praxis von Deutschprojekten.

3. Zwischen Lernerorientierung und Sachorientierung: Kritik des Projektunterrichts

Diesem Konzept von Deutschunterricht als Projektunterricht ist sehr bald vorgeworfen worden, dass es den Unterrichtsinhalten gegenüber gleichgültig sei und schnell in Beliebigkeit münde (Müller-Michaels 1980). Der projektorientierte Deutschunterricht hingegen, der die Argumente seiner Kritiker berücksichtigte, wurde zur Idealvorstellung einer kommunikativen Deutschdidaktik (vgl. Nündel 1979). Ähnlich wie Müller-Michaels kritisiert auch der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers die Gefahr der Beliebigkeit und damit der mangelnden Lernerfolge. Die Lernerorientierung und die Sachorientierung gehen nicht Hand in Hand, so Oelkers, sondern können einen Gegensatz bilden. Er befürchtet, dass die pädagogischen Anstrengungen, die mit dem Projektunterricht verbunden sind, sich oft nicht in Lernerfolge ummünzen lassen:

Das [die Projektmethode, W. W.] ist erheblich anspruchsvoller als jeder Frontalunterricht, und zwar für die Schüler *und* die Lehrer, aber es ist keineswegs sicher, ob die Steigerung der Anstrengung mit steigender Effektivität verbunden ist. Das Projekt stimuliert Eigenaktivität, aber überträgt zugleich didaktische Verantwortung auf Lernende, die damit leicht zu überfordern sind. (Oelkers 1997, S. 26)

Anhand eines Geschichtsprojekts »Following Columbus« zeigt Oelkers die Problematik dieses ausschließlich »selbstbestimmten« Lernens: »Es gibt keinen fachdidaktischen Filter, keine überprüften Lehrbücher, [...] keine Transferleistungen aus der Wissenschaft selbst. Wie aber soll man dann historische Fakten *wahrheitsgetreu* nachspielen lassen?« (Ebd.) Die Kritik von Jürgen Oelkers zielt darüber hinaus gerade auf den »progressiven« Anspruch der Vertreter des *absoluten Projektunterrichts* (wie ich ihn nennen möchte). Er moniert, dass der absolute Projektunterricht gerade *nicht* emanzipatorisch sei, da er im Grunde individualistisch vorgehe, die Einzelnen fördere, wo sie gerade stehen, was aber letztlich wieder nur denen nützen würde, die vom Elternhaus her bessere Voraussetzungen mitbringen: »Die Frage ist nicht mehr, wie lässt sich eine optimale Bildung für möglichst viele Kinder erreichen, sondern wie kann die individuelle Entwicklung jedes Kindes gefördert werden?« (Ebd., S. 23)

Ein weiterer Aspekt dieser Kritik ist, dass vollkommene »Selbständigkeit« nicht zur Entdeckung der eigenen, »genuinen« Interessen führt, sondern vielmehr augenblicklich vorhandenen, vielleicht medial geweckten Interessen freien Lauf lässt, ohne die Chance auf neue Entdeckungen zu bieten. Dem hält Oelkers das Argument entgegen: »Die Schule muss Interessen fördern, aber genau darum kann sie sich nicht auf die bestehenden Interessen beschränken.« (Ebd., S. 28)

Diese Kritikpunkte bedeuten keine Ablehnung der Projektmethode selbst. Denn gerade der Deutschunterricht kann darauf verweisen, dass auch unabhängig von den Inhalten (und ihrer eventuellen Beliebigkeit) durch Projektlernen wesentliche Bereiche seines Faches abgedeckt werden. In Projekten lernen die SchülerInnen, abgesehen von den konkreten Inhalten, nämlich vor allem organisieren und kommunizieren. Kommunikation ist aber im Deutschunterricht nicht nur Medium,

sondern Gegenstand und wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Kommunikative Kompetenzen können tatsächlich im Projektunterricht in einer authentischen Situation erworben und geübt werden.

Allerdings muss auch hier – gegenüber dem absoluten Projektunterricht – eingewandt werden, dass jedes Projekt bereits gewisse kommunikative Kompetenzen voraussetzt, wenn die Sache nicht in allgemeiner Frustration enden soll. Diese Basis-Kompetenzen müssen daher kleinschrittig vorher oder in parallelen Lerneinheiten vermittelt werden. Man kann sich nicht immer darauf verlassen, dass sie vollständig automatisch und nebenbei erworben werden können. Denn auch der praktische kommunikative Kompetenzerwerb bedarf, um wirklich nachhaltig und wirkungsvoll zu sein, immer wieder reflexiver Phasen, in denen die Erfahrungen ausgewertet werden können und in denen auch systematisches Wissen, wo benötigt, vermittelt werden kann.

4. Projekt und Deutschunterricht heute: Kompetenzen, Strukturen, Möglichkeiten

Die folgende (nicht als vollständig zu verstehende) Liste von kommunikativen Aktivitäten, die für die Durchführung von Projekten nötig sind, zeigt eindrucksvoll, dass gerade – aber keineswegs ausschließlich – der Deutschunterricht das geeignete Fach ist, um diese Kompetenzen aufzubauen. Sie sind, natürlich in unterschiedlichem Grade, sowohl Voraussetzungen für wie Ergebnis von Projektunterricht. Insbesondere geht es um das Beschaffen und Verarbeiten von Informationen, um ihre Aufbereitung zur Präsentation vor anderen sowie als zweiten großen Bereich um die (unvermeidlich konfliktreiche) Kommunikation der Arbeitsgruppen selbst, also um:

- Lesen und selbständige Aneignung von medial aufbereiteten Wissensinhalten
- Informationsbeschaffung durch Gespräche, Interviews und eventuell Techniken wie Fragebogen; Einsatz von Medien zur Aufzeichnung
- Berichterlegung (mündlich und schriftlich) zur internen Weitergabe von Informationen
- Präsentation: Aufbereitung in Text, Grafik und Bild; Vortrag, Präsentation, Referat u. a. m.
- Gruppendiskussionen und Konfliktgespräche zur Entscheidungsfindung innerhalb der Arbeitsgruppe; auch Leitung von Diskussionen und Debatten

Das Besondere am Projektunterricht ist nun, dass die dafür notwendigen Kompetenzen, die auch sonst eine Rolle spielen, hier großteils in Realsituationen erworben bzw. eingesetzt werden, dass sie (deshalb) nicht einzeln, sondern kombiniert erforderlich sind und somit ihr Zusammenspiel in einer Weise gefragt ist, wie das in schulischen Lernsituationen sonst eher unüblich ist. Es stellen sich aus der Projekt-Situation heraus zum Beispiel folgende Fragen: Wie kann ich auch aus nicht optimalen Berichten maximal Informationen beziehen? Oder: Wie kann die Arbeitsfähigkeit der Gruppe auch bei mangelhaftem Konfliktmanagement erhalten bleiben?

Damit soll nun nicht gesagt werden, dass sich der Deutschunterricht auf diese allgemeinen kommunikativen Kompetenzen und damit eine bestimmte Position im Rahmen von fächerübergreifendem Lernen beschränken muss. Selbstverständlich sind auch Projekte denkbar, bei denen spezifische Inhalte des Deutschunterrichts im Mittelpunkt stehen, zum Beispiel zum Literaturbetrieb und/oder zu einzelnen literarischen Werken.

Dies alles ist nicht nur eine Herausforderung für den Fachunterricht, speziell den Deutschunterricht, sondern das wäre auch eine Aufgabe für die Fachdidaktik (Deutschdidaktik): Sie sollte durch praxisnahe Forschung besondere Schwierigkeiten und entsprechende Lösungswege identifizieren, die sich aus dieser *Komplexität von verschränkten Kompetenzanforderungen* ergibt.

Der Projektunterricht, auch der projektorientierte Unterricht, ist und bleibt jedenfalls eine besondere Unterrichtsform. Mehr noch, eine Unterrichtsform, die auch Änderungen in der Unterrichtsorganisation verlangt. Die Projektmethode steht aufgrund ihrer Komplexität quer zu der Art, wie Schule heute zumeist organisiert wird: Statt Einzelfachunterricht verlangt Projektunterricht fächerübergreifendes Arbeiten, statt Lernen im 50-Minuten-Takt setzt er ein wesentlich größeres, zunächst nicht untergliedertes Zeitbudget voraus, statt einem Rhythmus von ein- bis vielleicht dreimal die Woche bevorzugt er geblocktes Vorgehen, im Idealfall über mehrere, aufeinander folgende Tage hinweg. Dies kann man von zwei Seiten sehen: Projektunterricht bietet die Chance, die starren Organisationsformen der Schule aufzubrechen und effizientere, auch schülergemäßere Formen zu entwickeln. Kein Zweifel, dass etwa die gebundene Ganztagschule, die auch noch viele andere Vorteile bietet, für die Projektmethode die am besten geeignete Schulform ist. Umgekehrt ist freilich festzustellen, dass die Tatsache, dass der Projektunterricht quer zum üblichen System steht, seine Implementierung stark beeinträchtigt. Bernd Hackl hat in einer Studie nachgewiesen, dass gerade diese andere Organisationsweise des Projektunterrichts seine Übernahme in das Regelschulwesen so schwierig oder manchmal auch unmöglich macht. Er spricht diesbezüglich von »unsichtbare[n] Gegner[n]« (Hackl 1994, S. 19) und stellt fest: »Der Versuch von Lehrerinnen und Lehrern, das gewohnte Unterrichtsgeschehen zu verändern, stellt einen Eingriff in einen *etablierten Gleichgewichtszustand* dar, in dem alle Teile einigermaßen zueinanderpassen. Dies schlägt sich in subjektiven Belastungen und daraus resultierenden Widerständen aller Beteiligten nieder.« (Ebd., S. 21) Seine Schlussfolgerung daraus ist, dass »die *effektivste* Form der Intervention in den sozialen Zusammenhang ›Schule‹ jene ist, die an allen ›tragenden‹ Punkten gleichzeitig und gleichmäßig (ohne ihren Zusammenhang zu sehr aus dem Gleichgewicht zu bringen) vorgenommen wird« (ebd., S. 30). So einleuchtend das Argument auch ist, den (Deutsch) LehrerInnen in der Praxis hilft es nur bedingt. Denn sie sind, von ihrer Position aus, ja nicht in der Lage, an allen tragenden Punkten des Systems anzusetzen.

So bleibt die Frage, wieweit Gesetzgeber und Schulbehörden hier das Ihre beigetragen haben: Hat – dank entsprechender Regelungen – die Projektmethode, trotz der Hindernisse, inzwischen die Schule »erobert«? Zweifelsohne haben finanzielle Fördermaßnahmen (früher vor allem: Kulturservice) und gesetzliche Bestimmun-

gen zu einem gewissen Aufschwung geführt. Hier sind vor allem der *Grundsatzlerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen* von 1990 (wiederverlautbart 1994 und neu als *Grundsatzlerlass »Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen«* 2009) und noch mehr der *Grundsatzlaß zum Projektunterricht* (BMUK 1992) zu nennen.

Der *Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht* stellt immerhin unmissverständlich klar: »Projektunterricht entspricht den allgemeinen Bildungsanliegen der Schule«. Und er enthält auch einen Passus über »Organisatorische Maßnahmen«, zu denen »eine vorübergehende Veränderung der üblichen schulischen Organisationsformen« wie etwa »Veränderung des Stundenplans [...], die Aufhebung des Klassenverbandes, die Mitwirkung außerschulischer Personen und die Verlegung des Unterrichts an einen Ort außerhalb der Schule« gezählt werden (BMUK 1992). Allerdings sind dies Maßnahmen, die nur mit einer starken Unterstützung durch die Schulleitung gesetzt werden können.

Der Widerspruch zwischen Anspruch und Realität, zwischen dem Ansehen des Projektunterrichts und seiner tatsächlichen Verbreitung, der immer wieder konstatiert wird, bleibt also bestehen. Vielleicht kann man auch die inflationäre Verwendung des Wortes Projekt – ohne den entsprechenden Inhalt des selbstbestimmten handelnden Lernens – als Ausdruck des Prestiges von Projektunterricht deuten, ebenso wie die Beliebtheit der »Projekte zum Schulschluss«, die ebenfalls nicht immer den Kriterien entsprechen. Insgesamt scheint allerdings die Projektmethode über ein gewisses Nischendasein nicht hinausgekommen zu sein. Charlotte Lang (2009, S. 570) referiert eine Studie aus den 1990er-Jahren (durchgeführt also noch vor Inkrafttreten des Erlasses), die den Anteil an Projektlernen an Österreichs Schulen mit 0,5 Prozent beziffert. Selbst wenn seither dieser Wert um das Drei- oder Fünffache gestiegen wäre (wofür es keine Belege gibt), wäre das immer noch eine sehr niedrige Zahl. Offenbar hat der Projektunterricht ein weit höheres Prestige, als es seiner realen Verbreitung entspricht.

Die Kompetenzorientierung von Unterricht und die Entwicklung von Bildungsstandards wird an diesen Tatsachen nicht viel ändern. Einerseits ist die Kompetenzorientierung ein starkes Argument für die Einführung von Projektunterricht. Denn viele wichtige kommunikative Kompetenzen können auf diese Weise wohl am besten nicht unbedingt erworben, aber auf jeden Fall erweitert werden. Andererseits ist es ein (wohl nicht erwünschter) Effekt der Bildungsstandards (wie auch der teilzentrierten Reifeprüfung), dass ergebnisoffene Lernprozesse wie eben Projektlernen im Schulalltag eher zurückgedrängt werden. Wenn dieser eher intuitive Befund stimmt, dann ist dies bedenklich und erst recht ein Grund, auf der Projektmethode zu bestehen. Vielleicht lässt sich ja Hackls Befund auch umdrehen und argumentieren, dass das Projekt gerade als die produktive Störung eines allzu selbstgefälligen Schulbetriebs interessant ist. Somit wäre Projektunterricht eine Lernchance nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für die Schule als System!

Das war, wie wir gesehen haben, wohl auch ein wesentliches Motiv, warum der projektorientierte Deutschunterricht in den 1970er-Jahren so stark propagiert wurde. Was wir von dieser Gründergeneration nach wie vor lernen können, ist

jedenfalls ihr Ansatz, den Projektunterricht (wie den Deutschunterricht insgesamt) als politische Bildung zu verstehen. Nündel begründet die Notwendigkeit der Projektmethode mit den »Qualifikationsanforderungen, die eine demokratisch verfaßte Gesellschaft und die vorhersehbaren zukünftigen gesellschaftlichen Aufgaben stellen: Fähigkeit zur Mitbestimmung, zu verantwortlichem, sozialem Handeln, zur Einschätzung von Situationen, zur Austragung von Konflikten, zur Rollenflexibilität, zu sinnvoller Planung, zur Selbstbeurteilung, insbesondere zu permanentem Lernen« (Nündel 1979, S. 336). Das ist heute vielleicht weniger populär, aber deswegen nicht weniger gültig.

Literatur

- BEHR, KLAUS (1976): das ende der fachdidaktik deutsch. projektorientierter unterricht. In: *betrifft: erziehung*, S. 65–73.
- BEHR, KLAUS; GRÖNWOLDT, PETER; NÜNDEL, ERNST; RÖSELER, RICHARD; SCHLOTTHAUS, WERNER (1975): *Folgekurs für Deutschlehrer – Didaktik und Methodik der Sprachlichen Kommunikation. Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts*. Weinheim-Basel: Beltz.
- BERNHARD, IRMGARD (1994): Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Eine Kritik des Projektunterrichts. In: *Schulheft*, H. 74 (»Projekt Unterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens«), S. 60–65.
- BMUK (1992): *Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht mit serviceorientiertem Anhang*. Wien: BMUK.
- BOETTCHER, WOLFGANG; SITTA, HORST (1978): *Der andere Grammatikunterricht*. München: Link-Urban & Schwarzenberg.
- FREY, KARL (1998): *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- FRIDRICH, CHRISTIAN (1994): Chancen und Grenzen des Projektlernens an österreichischen Schulen aus heutiger Sicht. In: *Schulheft*, H. 74 (»Projekt Unterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens«), S. 7–30.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1994): *Projekte im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- GUDJONS, HERBERT (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HACKL, BERND (1994): *Forschung für die pädagogische Praxis. Ein Arbeitsbericht*. Bd. II. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- HÖLSKEN, HANS GEORG (1977): *Projektorientierter Deutschunterricht in der Sekundarstufe I: Materialien und Modelle*. Stuttgart: Metzler.
- INGENDAHL, WERNER (Hg., 1974): *Projektarbeit im Deutschunterricht. Theorie und Praxis einer lebenspraktisch orientierten Spracherziehung*. München: List.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN; POHL, INGE (Hg., 2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KNOLL, MICHAEL (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702–1875. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 44, H. 1, S. 41–58.
- LANG, CHARLOTTE (2009): Projektunterricht – was ist das? In: *Erziehung & Unterricht* 5+6, S. 570–579.
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1980): *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- NÜNDEL, ERNST (Hg., 1979): *Lexikon zum Deutschunterricht*. München-Wien: Urban & Schwarzenberg.
- OELKERS, JÜRGEN (1997): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, Dagmar (Hg.): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 13–30.
- REDAKTION BETRIFFT: ERZIEHUNG (Hg., 1976): *Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?* Weinheim: Beltz.
- TYMISTER, HANS JOSEF (Hg., 1975): *Projektorientierter Deutschunterricht: Vorschläge für Lehrer und Schüler*. Düsseldorf: Schwann.

Marlies Breuss

Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten

Einige Begriffe und ihre Geschichte

Das sprachliche Bild vom *alten Hut* wirkte als Anreiz, *Projekt* als altvertrautes, aber im Zusammenhang mit aktuellen bildungspolitischen Vorgaben von manchen (Deutsch)LehrerInnen nicht selten als fragwürdig¹ empfundenes Element im Schulleben in seiner historischen Bedingtheit zu betrachten. Im Folgenden werden deshalb die Begriffe *Projekt*, *projektorientierter Unterricht*, *Projektmethode*, *Projektunterricht* und *Projektlernen* aus historischem Blickwinkel gesehen. In diesem Text geht es daher auch um den »Streit um den Projektbegriff, der ja auch und vor allem ein Streit um die Freiheit des Schülers und die Rolle des Lehrers im Unterricht ist« (Knoll 2011, S. 19).

Als Deutschlehrerin mit langer Berufs- und Projektpraxis stelle ich mir derzeit Fragen wie: Ist der *alte Hut – alt aber gut* – über hundert Jahre der gleiche geblieben? Ist er überhaupt noch der alte – oder wurde er den neuen Zeiten und ihren Anforderungen so angepasst, dass er dabei seinen ursprünglichen Charakter verloren hat? Und *last but not least*: Kann und darf eine Deutschlehrerin diesen Hut überhaupt noch aufsetzen in Zeiten von Outputorientierung, Standardüberprüfungen und

MARLIES BREUSS siehe Seite 8.

1 Dass Projekte im Deutschunterricht auch derzeit im Schulalltag selbstverständlich Platz haben, und was darunter in unterschiedlichen Schularten und auf allen Schulstufen verstanden wird, kann z.B. bei KulturKontakt Austria (http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=6130&rn=113607; Zugriff: 17.3.2014) oder – mit Kompetenz-Fokus – in den Endberichten zu den IMST-Projekten im Pilotprojekt Deutsch bzw. im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« sichtbar werden. Beispiele sind in diesem Heft zu finden.

»Zentralmatura«? Gute oder schlechte Zeiten also für das Projekt im (Deutsch-) Unterricht?

Den Bezugspunkt für die begriffliche Spurensuche bildet der für den Projektunterricht in österreichischen Schulen maßgebliche *Grundsatzterlass zum Projektunterricht* (BMUKK 2001).² Er wurde zuletzt (im Wortlaut unverändert) im Jahr 2008 neu verlautbart und stellt nach wie vor die gesetzliche Grundlage für Projekte im Unterricht dar. Herausgeberin Doris Kölbl bezieht sich in ihrer Einleitung zu den *Tipps zur Umsetzung*³ auf eine erste Fassung, die »vor beinahe zehn Jahren herausgegeben« wurde (nämlich 1992). Diese Erstfassung habe einer »Aktualisierung der gesetzlichen Rahmenbedingungen« bedurft (Kölbl 2001, S. 7). Als »Vorläufer« kann der *Erlaß zum Projektunterricht in Österreich* aus dem Jahr 1983 gelten, woraus geschlossen werden darf, dass Projektunterricht in österreichischen Schulen seit etwa dreißig Jahren sicher verankert ist. »Keine Schule, die auf sich hält, kommt ohne diese Unterrichtsform aus«, konstatiert Michael Knoll (2011, S. 11) lapidar.

Die oben genannten Begriffe, die in Schule, Öffentlichkeit und Wissenschaft im Zusammenhang mit *Projekt* in Verwendung sind, werden also ausgehend vom *Grundsatzterlass* mit historischen Kurzausflügen zu John Dewey, Ernst Nündel und Karl Frey betrachtet, um der Deutschlehrerin Antworten auf ihre Fragen zu ermöglichen.

1. Projekt

Hilbert Meyer verwahrt sich in seiner Definition – »Ein *Projekt* stellt den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann« – ausdrücklich dagegen, die Arbeit in Projekten »auf manuelle ›Handwerkelei‹ oder auf eine technisch nutzbare Methodik zu reduzieren«, er warnt davor, »Projekte *nur* unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass sie u. a. die Hülle für eine methodische Großform abgeben« (Meyer 2011, S.143 f.).

Hier wird ein Aspekt sichtbar, der im Schulalltag weitreichende Konsequenzen hat. Es gibt in der Schule *pädagogische Projekte*, sie werden im *Grundsatzterlass* als *Unterrichtsprojekte* bezeichnet. In ihnen ist »der Arbeitsprozess von großer Bedeutung« (Kölbl 2001, S. 15). Und es gibt *Wirtschaftsprojekte*, bei denen »vor allem das Ergebnis, also die Erreichung und Umsetzung der gesteckten Ziele« (Kölbl 2001, S. 15) zählt. Pointiert könnte man formulieren: Während im *Unterrichtsprojekt* der

2 Der *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*, in der Folge zitiert als *Grundsatzterlass*, ist verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [Zugriff: 17.3.2014].

3 Die Broschüre mit dem Titel *Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext*, in der Folge zitiert als Kölbl 2001, ist digital verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tips.pdf [Zugriff: 17.3.2014].

Mensch mit seiner Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt steht, muss er seine Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzerweiterung im *Wirtschaftsprojekt* dem Produkt unterordnen. Hilbert Meyer sieht die beiden Aspekte *Prozess-* und *Produkt-*orientierung in seiner Definition gleich gewichtet: »Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist dabei ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder Produkt, das am Ende des Projektes stehen soll« (Meyer 2011, S. 144). Jedenfalls ist auch in seiner Definition keine Dominanz der Produktorientierung erkennbar.

Im *Grundsatzlerlass* (BMUKK 2001) fehlt eine Definition von *Projekt*, in den *Tipps zur Umsetzung* verweisen die AutorInnen unter dem Titel »Begriffsdefinition« auf Johann Heinrich Pestalozzis »Lernen mit Kopf, Herz und Hand« (Kölbl 2001, S. 15) und wählen in Anlehnung an Herbert Gudjons die inhaltliche Beschreibung von *Projektunterricht* mit Hilfe eines Merkmalkatalogs. Die einzige Festlegung lautet: »Auf ein Projekt treffen möglichst viele der angeführten Merkmale zu« (ebd.). Im Folgenden wird versucht, einzelne Elemente aus diesem Merkmalkatalog auch aus historischer Perspektive zu beleuchten.

An dieser Stelle sei ein Blick in die Projekt-Geschichte gestattet:

Exkurs: John Dewey

Die Texte des amerikanischen Pragmatisten *John Dewey*⁴ und ihre Rezeption durch die deutsche Reformpädagogik sowie die Auseinandersetzung damit bei Bernhard Suin de Boutemard (1975), in der *Theorie des Projektunterrichts* (Bastian u. a. 2009) und bei Michael Knoll (2011) dienen als Trittsteine in einem Zeitfluss von beinahe hundert Jahren, in deren Verlauf *Projekt* im Zusammenhang mit schulisch organisiertem Lernen für PädagogInnen, DidaktikerInnen und Lehrpersonen immer wieder im Mittelpunkt des Interesses stand.⁵

Martin Speth bezeichnet John Dewey noch als »Vater des Projektgedankens« (Speth 2009, S. 19), er sieht dessen Texte als Ausgangspunkt für eine Entwicklung, die über die deutsche Reformschulpädagogik, vermittelt über Georg Kerschensteiner und Peter Petersen (vgl. Suin de Boutemard 1975, S. 236–242) bis zu Karl Freys »Projektmethode« geht. Frey nennt John Dewey in einer Reihe mit acht Reformpädagogen – Berthold Otto (1859–1933), Hugo Gaudig (1860–1923), Hermann Lietz (1868–1919), Peter Petersen (1884–1952), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Fritz Karsen (1885–1951), Otto Haase (1893–1961) und Adolf Reichwein (1898–1944) – als historisches Vorbild für seine *Projektmethode* und widmet den Aussagen des Pragmatisten zum Projekt in einem Vergleich breiten Raum (vgl. Frey 2007, S. 32).

4 *Democracy and Education* (1916), *The School and Society* (1900), *The Child and the Curriculum* (1902), *Experience and Education* (1938).

5 Eine ausführliche Darstellung von historischen Entwicklungslinien betreffend das Konzept von Projektunterricht findet sich bei Emer/Lenzen (2009, S. 5–31), Frey (2012, S. 27–44) oder unter dem Titel »Historische Begründungen« in Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (2009, S. 19–110).

- *Die soziale Umwelt der SchülerInnen als Auslöser und Ziel des Lernens*

Deweys pragmatische Erziehungs- und Schultheorie muss »soziohistorisch auf dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Anforderungen an Integrationsleistungen in einer heterogenen Einwanderergesellschaft gesehen werden, die mit dem Entstehen einer industriellen Klassengesellschaft zeitlich zusammenfällt« (Suin de Boutemard 1975, S. 249). Dewey geht es daher nicht um reinen Erkenntnisgewinn oder endgültige Lösungen, sondern »um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufenden Prozesses der Weiterentwicklung sein sollen« (Speth 2009, S. 20 f.). Philosophie erwächst laut Dewey aus Problemen des menschlichen Zusammenlebens; ihre Aufgabe bestehe darin, »zur Lösung von Problemen der Menschheit beizutragen« (ebd., S. 20), Mensch und Welt sind »in der pragmatistischen Sichtweise grundlegend aufeinander bezogen und ohne einander nicht denkbar; sie konstituieren einander in einem gemeinsamen Prozess« (ebd., S. 21). Die »Bewegung des Lernens« muss daher »aus dem sozialen Leben in der alltäglichen Lebenspraxis des Schülers erwachsen und wieder in sie zurückführen« (Suin de Boutemard 1975, S. 258).
- *Problemlösung durch Erfahrungen*

Daraus folgt für Dewey die zentrale Bedeutung von Erfahrung (*experience*). Er schließt sein Buch *Experience and Education* (1938) mit der Forderung: »Education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience – which is always the actual life-experience of some individual« (Dewey 1938, S. 89). Zur Definition von *Projekt* lassen sich somit zwei Elemente gewinnen: Die Kinder/Jugendlichen identifizieren ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung ein Problem in ihrer sozialen Umwelt, das sie lösen wollen. Und sie lösen das Problem, indem sie selbst Erfahrungen machen. Dem entspricht eines der vorrangigen Ziele des Projektunterrichts im *Grundsatzertlass*: »Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln« (BMUKK 2001, S. 9); im Merkmalkatalog finden sich die Punkte »Selbstorganisation und Selbstverantwortung« (Kölbl 2001, S. 10) sowie »Orientierung an den Interessen der Beteiligten« (ebd., S. 9). »Orientierung« bedeutet allerdings eine deutliche Abschwächung gegenüber Deweys Forderung nach Lebens-Erfahrung eines Individuums als Auslöser und Lösungsweg im Zusammenhang mit Projekt.
- *Individuelles Lernen*

Suin de Boutemard weist darauf hin, es sei »das Verdienst von DEWEY, besonders im Blick auf die Lerntheorie, herausgearbeitet zu haben, daß Lernen [...] ein individueller Vorgang ist.« Darum kritisiere er jede »Uniformität der Methode und des Curriculums« (Suin de Boutemard 1975, S. 258) und setze ihr das Projekt entgegen. Dass die geplanten Vorhaben »von den Schüler/innen in unterschiedlichen Sozialformen möglichst selbständig durchgeführt« werden (Kölbl 2001, S. 11) weist jedenfalls auf Möglichkeiten für die einzelne Schülerin, den Schüler hin, im eigenen Tempo, lerntypengerecht und nach eigenem Interesse zu lernen.

- *Sozialkompetenzen*

Mit dem Begriff *social efficiency* meint John Dewey »cultivation of power to join freely und fully in shared or common activities« (Dewey 2008, S. 111). Im *Grundsatzlerlass* wird der »Erwerb sozialer Kompetenzen« als ein Merkmal von Projekt genannt (Kölbl 2001, S. 10), ebenso unter der Überschrift »Wirkung nach außen« der Versuch, »innerschulische und außerschulische Realitäten zu beeinflussen«, Schülerinnen und Schüler beteiligen sich im Projekt »aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Umfelds« (ebd., S. 9).

Dewey nennt als Ziel von Erziehung und Unterricht eine gesellschaftliche Veränderung, nach deren Verwirklichung das Individuum aus dem sicheren Wissen um die eigenen Fähigkeiten heraus sich gesellschaftlich engagiert. Auch dieses Element findet sich in den *Tipps zur Umsetzung*: Schüler/innen »lernen im Sinne des Unterrichtsprinzips *Politische Bildung* öffentlich zu handeln und zu wirken« (Kölbl 2001, S. 16).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass John Deweys Projektbegriff im *Grundsatzlerlass* Spuren hinterlassen hat. Es zeigt sich aber auch, dass der Merkmalkatalog die fremdbestimmte Produktorientierung nicht ausschließt und sich damit streng genommen von Deweys Grundsatz entfernt, ein Problem solle aus dem Umfeld und der Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen kommen und somit den hohen motivationalen Aspekt des persönlichen Lösungsinteresses sowie den sozialen Wert der Nützlichkeit besitzen.

Immerhin hält das Stichwortverzeichnis in den *Tipps zur Umsetzung fest*: »In den meisten Projekten sind die Motivation und die emotionale Beteiligung der Schüler/-innen größer als im herkömmlichen Unterricht. Dazu tragen der verstärkte Lebensbezug, die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen und Fragestellungen, die Betonung der Selbständigkeit der Schüler/innen und die Tatsache, dass es sich um Ergebnisse mit ›Gebrauchswert‹ handelt, bei« (Kölbl 2001, S. 45).

2. Projektorientierter Unterricht

Dieser Begriff löste in einer der Hoch-Zeiten von Projekt im Unterricht, den späten 1970er- und 1980er-Jahren, das Problem, dass sich »das ›reine Projekt‹ unter den gegebenen Schulbedingungen kaum verwirklichen lässt« - so Ernst Nündel 1981 in seinem *Lexikon zum Deutschunterricht*. Als Projekt-Probleme nennt Nündel die Selbstbestimmung der SchülerInnen und den Anstoß zum Projekt durch eine »Ernstsituation«.

Für den projektorientierten Deutschunterricht »gibt das Modell des Projekts den theoretischen Rahmen für die didaktische Reflexion bei Planung, Durchführung und Beurteilung von Deutschunterricht ab« (Nündel 1981, S. 337) und »stellt zweitens den Versuch dar, im Widerspruch zwischen *Projektziel* und *Lehrziel* zu vermitteln in der Weise, daß fremdbestimmte Lehrziele, wie sie alle geschlossenen curricularen Entwürfe enthalten, durch Einsicht (in) Projekterfordernisse zu selbstbestimmten Lernzielen werden« (ebd., S. 338 f.).

Günther Lange wählt diesen Begriff, um nicht in den »ins Unüberschaubare angewachsenen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Konzepte zum Projektlernen« eintreten zu müssen (Lange 1999, S. IX). »Als vor etwa dreißig Jahren die Bildungsreformbewegung sich anschickte, die Schule demokratisch umzugestalten, dienten Projekte auch im Deutschunterricht dazu, starre, autoritäre Lernformen aufzubrechen und Erkundungs- und Gestaltungssituationen zu finden, die aus der Schule ›ins Leben‹ hinauswiesen« (ebd., S. X). Lange sieht nun an der Schwelle zum 21. Jahrhundert eine »zweite Modernisierung«, die das individuelle Lernen als wesentliches Element ins Zentrum stellt:

Projekte stellten ursprünglich Antithesen zum übrigen Unterricht dar. Inzwischen läßt sich ein wirkmächtiger Entwicklungsstrang ausmachen, der zu einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel zu führen scheint. Er setzt darauf, daß Lernen in seiner Gesamtheit – und nicht mehr in bestimmten Spielarten und bestimmten Inhalten – Entscheidungs- und Handlungsspielräume für autonome Individuen besitzen muß. So verliert der Begriff Projekt seine historische Trennschärfe; gemeint sei damit nun »ein spezifischer Modus des Unterrichtens. (Lange 1999, S. X)

Diese Umdeutung des Projektbegriffs (»Projekt« wird bedeutungsgleich mit »projektorientiert« gesetzt und als Begriff damit eigentlich obsolet) wird auch im *Grundsatzterlass* in der sehr weiten Definition sichtbar: »Wenn Unterricht nur einzelne dieser Merkmale trägt, spricht man von ›projektorientiertem Unterricht.‹« (Kölbl 2001, S. 48) Eine ausführliche Darstellung des gegenwärtigen Diskussionsstands zum Projektbegriff findet sich bei Knoll (2011, S. 257 ff.), der auch auf Johann Amos Comenius als eigentlichen Ahnherrn der Projektmethode hinweist.

3. Projektmethode

Der Grundsatzterlass nennt die *Projektmethode* den »Weg zur Erreichung der Bildungsziele« (Kölbl 2001, S. 9) und überlässt damit ihre Beschreibung Karl Frey. Dessen gleichnamige Publikation *Die Projektmethode*, 2012 in zwölfter Auflage erschienen, hatte neben Herbert Gudjons (1997) und Dagmar Hänsel (1999) erkennbaren Einfluss auf Inhalt und Formulierungen im *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*; sie ist damit für die schulrechtlich relevante Definition von Projektunterricht in der österreichischen Schule seit etwa drei Jahrzehnten wirksam. Es scheint daher nützlich, sich auch mit diesem Begriff etwas ausführlicher zu beschäftigen.

Frey weist zwar nach einer ersten Auflistung von »Merkmale der Projektmethode« darauf hin, dass ein »vollständiges, lebendiges Bild [...] durch derartige Merkmale nicht erreicht werden« und man sich ihr am besten »durch Mittun oder Nachvollziehen und durch gleichzeitiges Herausarbeiten von Merkmalen« nähern könne (Frey 2012, S. 16), und löst das Definitionsproblem pragmatisch, indem er der Projekt-Gruppe selbst die Deutungshoheit überlässt: »Der Begriff meint den Weg, den Lehrende und Lernende gehen, wenn sie sich bilden wollen. Die Projektgruppe führt ein *Projekt* durch. Das ist das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, anpackt, durchhält oder auch abbricht. [...] Das ist schon alles, was an Festlegungen anfällt.« (Frey 2012, S. 17) Mit der unmittelbar darauf folgenden Liste

von Projekt-Merkmalen wird der Versuch unternommen, die *Projektmethode* zu charakterisieren:

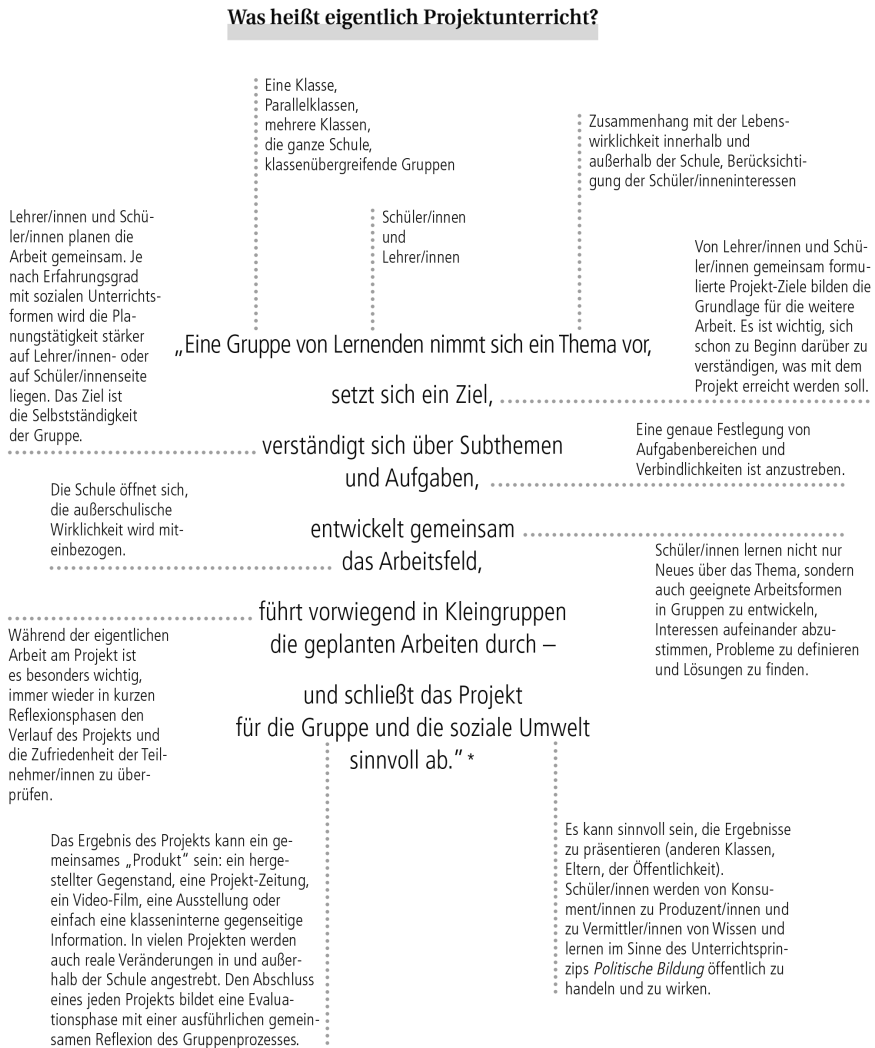
- »Die Teilnehmer/innen an einem Projekt ...
- ... greifen eine Projektinitiative von jemandem auf (z. B. ein Thema, Erlebnis, Tagesereignis, Faktum, Problem);
 - ... verständigen sich auf gewisse Umgangsformen miteinander (Interaktionsformen);
 - ... entwickeln die Projektinitiative zu einem sinnvollen Betätigungsgebiet für die Beteiligten;
 - ... organisieren sich in einem begrenzten zeitlichen Rahmen selbst;
 - ... nutzen die veranschlagte Zeit, z. B. durch Planen und Einteilen für die verschiedenen Tätigkeiten;
 - ... informieren sich gegenseitig in gewissen Abständen. Die gegenseitige Information bezieht sich auf Aktivitäten, Arbeitsbedingungen und eventuell auf -ergebnisse;
 - ... beschäftigen sich mit einem relativ offenen Betätigungsgebiet. Dieses ist nicht im Voraus in kleine Lernaufgaben und -schritte aufbereitet;
 - ... arbeiten soziale oder individuelle Prozesse und Konstellationen auf, die während des Projektablaufs auftreten;
 - ... setzen gewisse Arbeitsziele oder vereinbaren einen Arbeitsrahmen;
 - ... entwickeln selbst Methoden für die Auseinandersetzung mit Aufgaben, eigenen Betätigungswünschen und Problemen;
 - ... versuchen in der Regel, die gesetzten Ziele im Betätigungsgebiet zu erreichen;
 - ... decken zu Beginn und im Verlauf des Projektes eigene persönliche und gruppenmäßige Interessen unter Berücksichtigung des Ausgleichs zwischen beiden auf und entwickeln diese kritisch weiter;
 - ... verstehen ihr Tun als Probehandeln unter pädagogischen Bedingungen;
 - ... Spüren auftretende Spannungen und Konflikte auf, um sie zu lösen;
 - ... helfen in verschiedenen Situationen aus, auch wenn das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht;
 - ... befassen sich mit realen Situationen und Gegenständen, die ähnlich auch außerhalb der momentanen Lebenssituation vorkommen;
 - ... setzen sich auch mit aktuellen und sie selbst betreffenden Fragen auseinander.«
- (Frey 2012, S. 15f.)

Frey weist ausdrücklich darauf hin, dass die Projektmethode keine Methode zum rationellen Erlernen von Wissen und Fertigkeiten sei, sondern eine »zur allseitigen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten« (ebd., S. 106). Diese Liste lässt sich mit der häufig zitierten Antwort auf die Frage »Was heißt eigentlich Projektunterricht?« in den *Tipps zur Umsetzung* vergleichen: »Eine Gruppe von Lernenden nimmt sich ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam ein Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplanten Arbeiten durch – und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab.« (Kölbl 2001, S. 16)

4. Projektunterricht

Projektunterricht wird im *Grundsatzlerlass* durch ein Merkmalbündel charakterisiert, das weitgehend Freys oben zitierter Merkmalliste entspricht: Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, ziel-

Abb. 1: Definition von Projektunterricht (Kölbl 2001, S. 16)



gerichtete Planung, Erwerb sozialer Kompetenzen (Kölbl 2001, S. 9 f.). Genauer ausgeführt wird die Rolle der Lehrer/innen, zusätzlich finden sich die Aspekte *Einbeziehung vieler Sinne, Interdisziplinarität* und *Wirkung nach außen*.

Während jedoch Frey eine klare Grenze zieht: »Oft entspricht das Tun nicht voll der Projektmethode oder stützt sich nur auf zwei oder drei ihrer Komponenten. Dies ist *projektartiges Lernen*« (Frey 2012, S. 15), wird im *Grundsatzertlass* nicht zwischen Projekt und projektartigem Lernen unterschieden. Projektunterricht wird als

»Zusammenwirken möglichst vieler nachstehender Merkmale verstanden«. Als »unabdingbar« wird lediglich »eine gemeinsame Festlegung von Lern- und Handlungszielen« bezeichnet (Kölbl 2001, S. 10). Damit wird die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Unterrichtssettings unter dem Begriff *Projektunterricht* zu versammeln.

5. Projektorientierter Deutschunterricht

Unter welchen Prämissen steht projektorientierter Deutschunterricht in den letzten vierzig Jahren, seit Heinz Ide 1970 mit *Bestandsaufnahme Deutschunterricht* Deutsch ein »Fach in der Krise« genannt und mit der von ihm begründeten Reihe *projekt deutschunterricht* den Weg aus der Krise gesucht hat?

5.1 Demokratisches Handeln

Für die späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre gibt Nündel eine gesellschaftspolitische Begründung für den Einsatz von »Projektpädagogik«, nämlich die »Qualifikationsanforderungen, die eine demokratisch verfaßte Gesellschaft und die vorhersehbaren zukünftigen gesellschaftlichen Aufgaben stellen« (Nündel 1981, S. 336), also »Fähigkeit zur Mitbestimmung, zu verantwortlichem, sozialem Handeln, zur Einschätzung von Situationen, zum Austragen von Konflikten, zur Rollenflexibilität, zu sinnvoller Planung, zur Selbstbeurteilung, insbesondere zu permanentem Lernen« (ebd.). Als wichtigstes Merkmal wird »Selbstbestimmung aller am Projekt Beteiligten« genannt; die lehrerzentrierte Kommunikationsstruktur wird von der schülerzentrierten abgelöst.

Nündel zählt auch »Gefahren eines [ausschließlich] in Projekten organisierten Unterrichts« auf: die »einseitige Spezialisierung einzelner Schüler«, die »Schwierigkeit der Messung und des Vergleichs des individuellen Lernzuwachses«, die »Unmöglichkeit detaillierter curricularer Vorausbestimmungen« sowie den »Widerspruch zwischen denkbaren Schülerbedürfnissen und gesellschaftlichen Interessen, vor allem dann, wenn sich die subjektiven Bedürfnisse der Schüler gegen ihre eigenen langfristigen (»objektiven«) Interessen kehren« (ebd., S. 337).

Zur Vermeidung dieser Gefahren empfiehlt der Autor den »projektorientierten Deutschunterricht«, für den das »Modell des Projekts den theoretischen Rahmen für die didaktische Reflexion bei Planung, Durchführung und Beurteilung von Deutschunterricht« abgibt (ebd.).

5.2 Kulturelles Lernen

Zehn Jahre später stellt Franz Derdak im Heft 3/1991 der Zeitschrift *ide* die Frage: »Was heißt eigentlich Projektunterricht?« und beantwortet sie mit den bekannten Stichworten: »Situationsbezug und Lebensorientierung, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Einbeziehung vieler Sinne,

soziales Lernen, Interdisziplinarität« (Derdak 1991, S. 92). Derdak stellt Projekte jedoch zusätzlich in den Zusammenhang von »ganzheitlich-kreativer Erziehung in den Schulen«, zu der im Jahr 1990 ebenfalls ein Grundsatzterlass österreichweit in Kraft getreten war.

Die Beispiele für Projekte im Deutschunterricht, die im genannten *ide*-Heft mit dem Titel *Kultur-Projekte* vorgestellt werden, zeugen daher von einer eher weit gefassten Projekt-Definition. Zwei Beobachtungen könnten interessant sein: (1) In den Projektberichten wird ein besonderes Interesse an kindlicher und jugendlicher Persönlichkeitsentwicklung dokumentiert (Wilhelmer: Psychotherapie, Scala: Gestaltpädagogik). (2) Die Bedeutung des Österreichischen Kultur-Service (ÖKS, heute Kulturkontakt Austria) in den 1990er-Jahren als anleitende, unterstützende und (teil)finanzierende Institution für Projekte im und ausgehend vom Deutschunterricht wird deutlich.

Das Problem, dass »Projekt« als Thema den Erziehungswissenschaften zuzuordnen ist, wird einige Jahre später in *Lust am Projekt*⁶ (Lange 1999) so gelöst, dass man sich dem »neuen Projektunterricht« verpflichtet sieht, der »Berührungspunkte mit anderen Fächern, vor allem mit dem Kunstunterricht« aufweist und sich als prozessorientiert, offen und erfahrungsbezogen definiert (Lange 1999, S. VIII). Deshalb steht im Mittelpunkt der *projektorientierte Deutschunterricht* als »Teil eines in Bewegung befindlichen Faches, das sich anschickt, innerhalb einer sich wandelnden Schule eine neue Identität zu finden als Zentrum kulturellen Lernens« (ebd., S. X). Ziel seines Buches sei, »exemplarisch und nachvollziehbar aufzuzeigen, was an identitätsstiftenden Möglichkeiten dieser Unterrichtsmodus freisetzt, der sich heute durchaus unspektakulär in den Rahmen und in die übrigen Spielarten fachbezogenen Lernens einzufügen vermag« (ebd., S. XI). Bis heute sind Deutschlehrerinnen und -lehrer in allen Schultypen jedenfalls auch als »Kulturagenten«⁷ tätig.

6. Projektlernen

Dieser Begriff erscheint im Grundsatzterlass als »Lernen im Projektunterricht« und wird über den Kompetenzerwerb genauer gefasst. Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen, methodische und organisatorische Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang ausdrücklich genannt (Kölbl 2001, S. 43 f.). Hier lässt sich der Bogen zur aktuellen Forderung nach Kompetenzorientierung spannen, die in diesem Heft an anderer Stelle ausführlicher besprochen wird.⁸

Und mit diesem Zentralbegriff der aktuellen Schulentwicklung bin ich jedenfalls wieder in der Gegenwart angelangt.

6 Lange nennt es ein »narratives Praxisbuch«, das sich auch als »neue Art von Theoriebuch, in dem der Praktiker sich in ein offenes Gespräch mit den Erziehungs- und Kulturwissenschaften begibt, denen sich ja auch die Fachdidaktik zurechnet«, versteht (Lange 1999, S. IX).

7 Vgl. Stockinger 1995 und zum Thema *Projekt*: Wildner 1995.

8 Zur Kompetenzorientierung siehe Pichler, Latschen und Struger in diesem Heft.

Kann die Deutschlehrerin davon ausgehen, dass Projektunterricht und projektorientierte Unterrichtsformen auch im eingangs geschilderten Umfeld ihre Wirkung entfalten?

Nachhaltige Wirksamkeit wird vom Deutschunterricht freilich immer erwartet, besonders aber dann, wenn vom möglichst erfolgreichen Ende her gedacht, wenn also etwa das gute Absolvieren der zentralen standardisierten Reife- und Diplomprüfung den SchülerInnen und Eltern als wichtigstes Ziel vor Augen steht. Da müssen doch einfach Formate vorgestellt werden, streng nach Vorschrift, und dann wird geübt – für Projekte ist keine Zeit!

Laut Karl Frey scheint projektähnlicher Unterricht

ungeeignet zu sein oder zu versagen,

- wenn durch Stoffvorgabe, Lernschrittanordnung (bzw. Algorithmen) oder vorab genau festgelegten Fertigkeitserwerb stark vorstrukturierte (und folglich intellektuell einfache) Lernprozesse ablaufen sollen,
- wenn diese unter Zeitdruck ablaufen müssen [...],
- wenn Lernleistungen kurz nach Abschluss des Lernprozesses vorhanden sein sollen bzw. gemessen werden (und nicht längere Zeit später).

Fazit: [...] In der Projektmethode entwickeln die Teilnehmer/innen ihr Betätigungsbereich. Bei eng gefassten Lernaufgaben mit unverrückbaren Lerngegenständen in reduzierter Zeit ist die Projektmethode fehl am Platz. (Frey 2012, S. 177)

Frey hebt den hohen Anteil an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit aller, die am Projekt mitwirken, hervor. Im Projektzusammenhang werde daher ein »anderer Leistungsbegriff« sichtbar, der sich nicht auf das Reproduzieren von Vorgegebenem unter Wettbewerbsbedingungen zum Zweck der Auslese reduzieren ließe.

Schlechte Zeiten also für Projekte?

»Auf eine knappe Formel gebracht, kann man die Projektmethode als eine Methode des praktischen Problemlösens definieren, die den Schülern im größeren Umfang eigenständiges und konstruktives Arbeiten abverlangt«. Sie gilt daher »als ein hervorragendes Mittel, um intrinsische Motivation zu fördern, selbständiges Denken zu entwickeln, erworbenes Wissen anzuwenden, Selbstbewusstsein zu erzeugen und soziale Verantwortung einzuüben« (Knoll 2011, S. 11).

John Hattie merkt an, dass es bei der Deutung von Ergebnissen problembasierenden Lernens⁹ wichtig sei, »die Effekte auf das Oberflächenwissen von denen auf das tiefe Wissen und Verstehen getrennt zu betrachten. Für Oberflächenwissen kann

9 Hattie beruft sich hier auf Gijbels 2005, der sechs Merkmale des problembasierten Lernens beschreibt: »1. das Lernen ist schülerzentriert, 2. das Lernen erfolgt in kleinen Gruppen, 3. ein Tutor ist anwesend, der moderiert oder anleitet, 4. zu Beginn der Lernsequenz werden echte Probleme präsentiert, 5. die auftretenden Probleme werden als Mittel genutzt, um das erforderliche Wissen und die notwendige Problemlösefähigkeiten für die abschließende Lösung des Problems zu erwerben, und 6. neue Informationen werden durch selbstgesteuertes Lernen erworben.« (Zit. nach Hattie 2013, S. 249 f.).

problembasiertes Lernen begrenzte oder sogar negative Effekte haben. Hingegen kann problembasiertes Lernen bei tieferem Lernen, wenn die Lernenden bereits über Oberflächenwissen verfügen, positive Effekte haben. Das überrascht auch nicht, da problembasiertes Lernen mehr auf Bedeutung und das Verstehen hinleitet als auf die Reproduktion, den Erwerb oder die Oberflächenebene des Wissens« (Hattie 2013, S. 250).

Wird Kompetenzorientierung ernst genommen, dann kann, ja muss die Deutschlehrerin diesen Hut aufsetzen¹⁰, selbst wenn ihre Umgebung *Teaching to the Test* als Gebot der Stunde zu erkennen meint und Projekte »unter ›ferner liefern‹ für die Sonntage« (Frey 2012, S. 178) oder als Spielwiese für Hochbegabte zum Zweck der besseren Positionierung im Wettbewerb um den besseren Platz im Schulranking reservieren will.

Gute Zeiten also jedenfalls für *Wirtschaftsprojekte* – aber wohl auch für projektorientierten, fächerverbindenden, ein Bündel von Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Zuhören, Sprechen, Argumentieren, Analysieren, Interpretieren usw.) fördernden Unterricht im Kulturfach Deutsch – und dann und wann auch für ein ECHTES Projekt.

Literatur

- BASTIAN, JOHANNES; GUDJONS, HERBERT; SCHNACK, JOCHEN; SPETH, MARTIN (2009): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann+Helbig (= PB Buch, 29).
- BMUKK (2001): *Grundsatzlerlass zum Projektunterricht*. Rundschreiben: 2001-44; GZ 10.077/5-I/4a/2001. Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung, geändert am 13.10.2008. Wien: BMUKK. Online: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [Zugriff: 17.3.2014].
- DEWEY, JOHN (2008 [1916]): *Democracy and Education*. New York: Wilder Publications.
- DERDAK, FRANZ (1991): Die Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht. In: *ide informationen zur deutschdidaktik*, 15. Jg., H. 3 (»Kultur-Projekte«), S. 91–105.
- EMER, WOLFGANG; LENZEN, KLAUS-DIETER (2009): *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3., korrigierte Aufl.
- FREY, KARL (2007): *Die Projektmethode. »Der Weg zum bildenden Tun«*. Unter Mitarbeit von Ulrich Schäfer, Michael Knoll, Angela Frey-Eiling, Ulrich Heimlich und Klaus Mie. Weinheim-Basel: Beltz.
- FRITZ, URSULA (Hg., 2012): *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*. Stand: Juli 2012. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- GUDJONS, HERBERT (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HÄNSEL, DAGMAR (Hg., 1999): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz.
- HATTIE, JOHN (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

10 Zur Rolle der intrinsischen Motivation und zu förderlichen Unterrichtssettings für Kompetenzaufbau vgl. z. B. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf, S. 15 f. [Zugriff: 17.3.2014].

- IDE, HEINZ (Hg., 1970): *Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- KNOLL, MICHAEL (2011): *Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KÖLBL, DORIS (Hg., 2001): *Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung*. Mit Erlasstext. Wien: BMBWK. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- LANGE, GÜNTHER (1999): *Lust am Projekt. Chancen kulturellen Lernens im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 5).
- MEYER, HILBERT (2011): *Unterrichts-Methoden I Theorieband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NÜNDEL, ERNST (Hg., 1981): *Lexikon zum Deutschunterricht mit einem Glossar*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 2., durchges. Aufl.
- SPETH, MARTIN (2009): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian u. a. 2009, S. 19–37.
- STOCKINGER, REINHARD (1995): Vom »Hilfswissenschaftler« zum »Kulturagenten« – Zur Rolle der Deutschlehrer an Handelsakademien und Handelsschulen. In: Wildner 1995, S. 136–138.
- SUIN DE BOUTEMARD, BERNHARD (1975): *Schule – Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung mit einem Vorwort von Joachim Matthes*. München: Fink.
- WILDNER, CHRISTINE (1995): Der Beitrag des Deutschunterrichts zu projektorientiertem / fächerübergreifendem Lernen. In: Wildner, Peter Paul (Hg.): *Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 14), S. 320–330.

Marlies Breuss, Edith Erlacher-Zeitlinger

Das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« unter dem Aspekt einer nachhaltigen LehrerInnenfortbildung oder Was lernen die Lehrerinnen und Lehrer?

Professionalität ist das Verfügen über ein umfassendes Spektrum von Kompetenzen, auf die beim Handeln souverän zugegriffen wird, und die im Laufe des Berufslebens ständig ergänzt und erweitert werden [...]. (Posch/Stern/Streissler 2009, S. 85 f.)

Diese Aussage von Posch, Stern und Streissler dient als Anker für die nachfolgende Untersuchung, in der es um die Fragen geht:

- Was zeichnet die IMST-Themenprogramme aus, wenn man sie aus dem Blickwinkel der LehrerInnenfortbildung betrachtet?
- Wie entwickelt sich Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Fort- und Weiterbildung?
- Worin unterscheidet sich Fort- und Weiterbildung, wie sie von Pädagogischen Hochschulen, Universitäten u. a. angeboten wird, von diesem spezifischen Fortbildungsformat? Darf der Faktor »Nachhaltigkeit« damit in Zusammenhang gebracht werden?
- Was lernen Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie sich am IMST-Themenprogramm beteiligen?

MARLIES BREUSS siehe Seite 8.

EDITH KATHARINA ERLACHER-ZEITLINGER leitet das Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe I und II an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.
E-Mail: edith.erlacher@ph-kaernten.ac.at

1. Ablauf und Besonderheit der IMST-Themenprogramme aus dem Blickwinkel der Fortbildung

Die IMST-Themenprogramme sind in ihrer Grundintention eine von außen begleitete und unterstützte »fachbezogene, fachorientierte Unterrichtsentwicklung«. Den Ausgangskern bildet immer ein Projekt, das eine Lehrerin/ein Lehrer oder ein Team von LehrerInnen mit einer bestimmten Klasse oder mit mehreren Klassen aus bestimmten Gründen durchführen möchte.

Die Gründe hierfür sind unterschiedlich; zumeist beruhen sie jedoch auf der Wahrnehmung eines komplexen Handlungs- und/oder Problemfeldes, das die unterrichtende Lehrperson allein oder im Team mit Unterstützung von außen über einen längeren Zeitraum bearbeiten möchte. Der Impuls zum gezielten Handeln geht also von der Lehrperson aus. Offenheit und Neugier und der Wille und Wunsch, Neues zu erfahren, das im Kontext des eigenen unterrichtlichen Tuns interessant und nützlich erscheint bzw. dazu beitragen kann, vorhandene Probleme zu lösen, das sind motivationale Faktoren, die LehrerInnen dazu bewegen, sich auf diese Form der Fortbildung einzulassen.

Das begleitende Team wiederum hat die Aufgabe, »Lehrerinnen und Lehrer als Experten ihrer Praxis ernst zu nehmen« (Kunze 2005, S. 16), sie in der Durchführung ihres Projektes mit einer forschenden Haltung zu beraten und zu begleiten.

Die eigenständige Arbeit am eigenen, selbst gewählten Projekt mit fachkundiger Begleitung von außen stellt ein Alleinstellungsmerkmal der IMST-Themenprogramme in der österreichischen Fort- und Weiterbildungslandschaft dar. Wie später noch auszuführen sein wird, sind diese Faktoren maßgeblich für eine gelingende und nachhaltige Fortbildung.

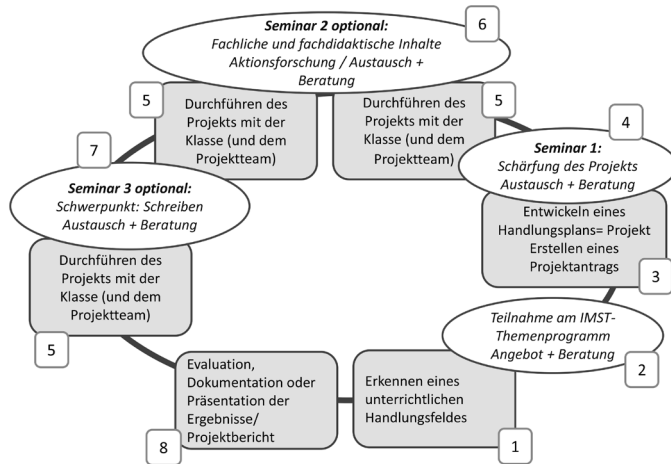
Eine weitere Besonderheit ist auch, dass jedes Projekt mit einem Endbericht abgeschlossen wird. Darin werden das Ausgangsszenario, das Projekt mit seinen Grundüberlegungen und Zielen, der Verlauf und die Ergebnisse dokumentiert und veröffentlicht.

Der gesamte Ablauf des Projektjahres wird für alle Projekte eines Themenprogramms vom begleitenden Team des Themenprogramms geplant, organisiert, durchgeführt und evaluiert. Die Hauptaufgabe des Teams besteht darüber hinaus in der individuellen Begleitung, Unterstützung und Beratung der ProjektnehmerInnen bei der Konzeption, Überarbeitung, Durchführung und Evaluation ihrer Projekte. Außerdem begleiten sie die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer beim Verfassen ihrer Projektberichte und geben Feedback zu ihren Projekten und Endberichten.

Die IMST-Endberichte werden mit zwei Zielen verfasst: Sie sollen 1) für die Dissemination via Internet »Good-Practice-Beispiele« für KollegInnen zur Verfügung stellen und 2) darstellen, wie Verlauf und Ergebnis der Projektarbeit evaluiert und reflektierend resümiert (bzw. selbst gestellte Forschungsfragen beantwortet) werden.

In der Skizze (Abb. 1) sollen der Ablauf eines IMST-Projektjahres, die Handlungsschritte und das Zusammenspiel der beteiligten AkteurInnen sichtbar werden: Die Lehrperson (oder auch ein LehrerInnen-Team) ortet ein Handlungsfeld (1) im eige-

Abb. 1:
Ablauf eines
IMST-Projektjahres



nen Unterricht, das bearbeitet werden sollte. Sie hat die Idee für ein Projekt, das sich mit dem Problemfeld auseinandersetzt, holt sich beratende Unterstützung (2) bei den KollegInnen des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen« und formuliert einen Antrag (3), um in das Programm aufgenommen zu werden.

Das IMST-Projektjahr beginnt mit einem Start-up-Workshop (4) im Herbst, bei dem alle ProjektnehmerInnen ihre Projekte vorstellen und in einem weiteren Schritt, sofern erforderlich, die Ziele, den zeitlichen, organisatorischen und inhaltlichen Ablauf präzisieren und sich gegenseitig mit der Methode der Triangulation (beschrieben bei Altrichter/Posch 2007) beraten. Danach starten die TeilnehmerInnen individuell an ihren Standorten mit den Projekten (5). Sie haben während des gesamten Jahres die Möglichkeit beratende Unterstützung von Seiten des Begleiterteams in Anspruch zu nehmen.

Die beiden weiteren Seminare (6, 7), von denen eines verpflichtend zu besuchen ist, fokussieren das forschende Lernen (Aktionsforschung), die Vertiefung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens zum Lesen und Schreiben, erweitern das Methodenrepertoire zur Evaluation und unterstützen die TeilnehmerInnen beim Verfassen ihrer Endberichte (8).¹

2. Datenquellen, Ziel und Gegenstand dieser Untersuchung

In dieser Untersuchung mit dem Fokus »Weiterentwicklung der Professionalität« wollen die Autorinnen herausfinden, ob das IMST-Themenprogramm als Fortbildungsformat die individuelle Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

¹ Die Projektberichte aller Themenprogramme und des IMST-Fonds sind nachzulesen unter: <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Hauptseite> [Zugriff: 25.4.2014].

vorantreibt, ob es Bewusstheit über dieses Lernen gibt. Den Weg dieser Weiterentwicklung beschreiten die LehrerInnen mit ihrer persönlichen Weiterbildung über ihr eigenes Handeln in den Projekten, die im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« eingereicht und durchgeführt werden (als IMST-Ziel ausdrücklich formuliert z. B. in Krainer/Hanfstingl/Zehetmeier 2009, S. 5 f.: Ziele auf Lehrerebene).

Datenquellen für den vorliegenden Text sind drei Endberichte einer Projektnehmerin aus drei Jahren – 2008/09 bis 2011/12 – und ein Interview, das eine der Autorinnen des Artikels mit dem Projektnehmer Mag. Christian Gruber geführt hat. Kollege Gruber wurde ausgewählt, weil er ebenfalls mehrere (vier) aufeinanderfolgende und aufeinander aufbauende Projekte durchgeführt hat, die den Auswahlkriterien der Autorinnen entsprechen. Sein Lernweg geht jedoch nicht nur indirekt aus den Endberichten der Projekte hervor, sondern er nimmt selbst dazu Stellung.

Als Auswahlkriterien wurden festgelegt:

- a) Projekte, die über mindestens drei Jahre von derselben Lehrperson durchgeführt und abgeschlossen wurden,
- b) Projekte, die über mehrere Projekte hinweg weitestgehend kongruente Lernziele für die beteiligten Lehrpersonen formulieren und
- c) Projekte, die den Rahmen des Klassenunterrichts sprengen und auf die Ebene der fachbezogenen Schulentwicklung hineinwirken.

Beide ausgewählten Datensätze erfüllen Kriterium a).

Als Datenquelle b) für das Sichtbarmachen von Lernzielen auf der Ebene der LehrerInnen wurden ausgewählt:

- *Projekt 1* im Rahmen des IMST-Fonds 2008/09 von Dipl. Päd. SobL Sylvia Nösterer-Scheiner, M. Ed/Mag. Claudia Zehetner: »Von der Werkstatt zum Produkt – Differenzierte und individuell fördernde Sprach- und Schrift-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse«, ID 1303 (vgl. Nösterer-Scheiner/Zehetner 2009)
- *Projekt 2* im Rahmen des IMST-Fonds 2009/10 von Dipl. Päd. SobL Sylvia Nösterer-Scheiner, M. Ed/Mag. Claudia Zehetner: »Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen – Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse«, ID 1661 (vgl. Nösterer-Scheiner/Zehetner 2010)
- *Projekt 3* im Rahmen des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen. Kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung« 2010/11 von Dipl. Päd. SobL Sylvia Nösterer-Scheiner, M. Ed/Mag. Claudia Zehetner: »Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion. Differenzierte und individualisierte Printmedienarbeit in der AHS-Integrationsklasse«, ID 100 (vgl. Nösterer-Scheiner/Zehetner 2011)

Als Grundlage für das Interview dienen vier Projekte von Christian Gruber, die ausgehend von der Ebene der Klasse den Bereich der fachbezogenen Schulentwicklung miteinbeziehen.

- *Projekt 1* im Rahmen des IMST-Fonds 2008/09 von Mag. Christian F. Gruber: »Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im

Deutschunterricht im Rahmen des Schulversuchs ›Kooperative Mittelschule‹ unter besonderer Berücksichtigung des Rechtschreibtrainings«, ID 1538 (vgl. Gruber 2009)

- *Projekt 2* im Rahmen des IMST-Fonds 2009/10 von Mag. Christian F. Gruber: »Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen der Wiener Mittelschule unter besonderer Berücksichtigung des Lesetrainings«, ID 1711 (vgl. Gruber 2010)
- *Projekt 3* im Rahmen des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen – Kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung 2010/11 von Mag. Christian F. Gruber: »Kompetenzorientierte Leseförderung in der ›Wiener Mittelschule‹«, ID 371 (vgl. Gruber 2011)
- *Projekt 4* im Rahmen des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen. Kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung« 2010/11 von Mag. Christian F. Gruber: »Koordination und Konzeption der Leseförderung in der Wiener Mittelschule«, ID 733 (vgl. Gruber 2012)

Gegenstand der Untersuchung ist also nicht der innovative Inhalt von Projekten, der mit der »Marke IMST« in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit als Erstes (und häufig ausschließlich) verbunden und der ausdrücklich auch im Zusammenhang mit dem IMST-Award erwähnt wird.² Im Blickpunkt steht vielmehr das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer, das, was sie sich im Verlauf des begleiteten Projekts selbst aneignen.

Es ist nicht selbstverständlich, dass LehrerInnen im Rahmen eines Projekts, das sie für ihre Klassen planen, organisieren und durchführen, sich über ihren eigenen Lernzuwachs Gedanken machen, ihre eigenen Kompetenzfelder reflektieren. Bereits bei der ersten Einreichung wird jedoch der zumeist eher verborgene Anspruch der eigenen LehrerInnenprofessionalisierung – im Sinn einer *hidden agenda* – deutlich. Diese Kompetenzen mittels Analyse aus den Endberichten herauszuschälen, sie sichtbar zu machen (vgl. Hattie 2013) und mit den Ergebnissen der Evaluation zu analysieren und zu vergleichen, soll Aufgabe dieser Arbeit sein.

3. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Fort- und Weiterbildung

Die Komplexität des Lehrberufs macht die Antwort auf die Fragen, was eigentlich Professionalität bedeutet und wie sie sich im Laufe des beruflichen Lebens (weiter) entwickelt, sehr herausfordernd. Denn die Tätigkeit von Lehrer/inne/n »ist nicht bloß eine Umsetzung von angelerntem beruflichem Allgemeinwissen, sie erfordert vielmehr eine Entwicklung von kontext- und situationspezifischem Wissen, zum

² Vgl. <https://www.imst.ac.at/award/> [Zugriff: 25.4.2014].

Beispiel wie man Schüler/innen einer bestimmten Klasse, Schule und Region beim Lernen im jeweiligen Fach am besten unterstützen kann.« (Posch/Stern/Streissler 2009, S. 85 f.). Dasselbe gilt für fachübergreifende Kernthemen wie Schreiben und Lesen.

Es gibt verschiedene Modelle, wie Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben werden kann. Herausgreifen möchten wir das Projekt EPIK, weil es uns nicht nur für die Ausbildung relevant erscheint, sondern auch alle Faktoren enthält, die in der Fort- und Weiterbildung Gültigkeit haben. In EPIK werden sechs Domänen³ von LehrerInnenprofessionalität beschrieben. Die Domänen, die das Epik-Entwicklungsteam (Schratz, Kainz, Köhler, Lošek, Paseka, Schrittmesser, Wiesinger) erarbeitet hat, lauten (in beliebiger Reihenfolge):

- Professionsbewusstsein
- Differenzfähigkeit
- Reflexions- und Diskursfähigkeit
- Personal Mastery
- Kooperation und Kollegialität

Abbildung 2 macht das Ineinandergreifen der Domänen in Form von Puzzleteilchen deutlich. Zu den fünf Domänen kommt noch eine sechste Ebene hinzu. In der Erläuterung dazu heißt es:

Wir fassen im EPIK-Domänenmodell die professionelle Einbettung in den inhaltlichen Kontext der Lehrer/innen-Arbeit unter dem Begriff »Sechste Disziplin« zusammen und symbolisieren ihn in Form einer Spirale. Die Spirale steht für die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen

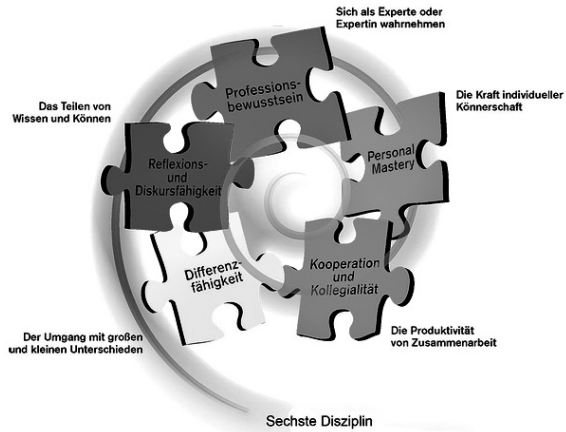
3 Domänen der Professionalität von Lehrer/inne/n

Das EPIK-Modell basiert auf der Überlegung, dass Handlungen und Strukturen als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken sind. Die Vorstellungen von professionellem Handeln und die organisatorische bzw. strukturelle Verfasstheit des Lehrer/innenberufs bedingen sich gegenseitig und sind folglich in ihrer wechselseitigen Verschränkung wahrzunehmen. Um diese Verschränkung der beiden Perspektiven sprachlich zu fassen, wurden Kompetenzfelder, sog. »Domänen«, definiert:

- Domänen beschreiben zum einen individuelle Kompetenzen, verlangen entsprechendes Wissen und Können von den Lehrer/inne/n, sie setzen aber gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen, wachsen und sich weiterentwickeln können.
- Domänen sind Ausdruck eines »professionellen Habitus« von Lehrer/inne/n, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie tätig sind. Sie stellen damit eine Art »verbindende Klammer« dar, die über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrer/inne/n ausmacht.
- Die Domänen müssen zwar von den Subjekten erarbeitet und entwickelt werden, können sich jedoch nur dann voll entfalten, wenn neben individuellen Lernprozessen auch höherstufige Prozesse und Entwicklungsschübe im Sinne von »next practice« des gesamten Systems stattfinden.
- Die Domänen eröffnen vielfältige Anknüpfungspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen und für solche pädagogischen Konzepte, die die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. (Arbeitsgruppe Epik [o. J.]: Domänen. Online: http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=63; Zugriff:13.2.2014].

Abb. 2:

Das EPIK-Domänenmodell
 (http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73;
 Zugriff: 13.2.2014)



Tätigkeit (Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc.), welche die kontextspezifischen Anteile der fünf Domänen auf unterschiedlichen Ebenen tangieren. Daher weisen wir sie nicht als eigene Domäne aus, sondern bezeichnen sie – in Anlehnung an Peter Senges Fünfte Disziplin – als »Sechste Disziplin«: »Sie ist die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt.« (Senge 1996, S. 21)⁴

In der österreichischen Fort- und Weiterbildungslandschaft werden zu all diesen Domänen Fort- und Weiterbildungsformate angeboten. In organisatorischer und zeitlicher Hinsicht spannen sie den Bogen von halbtägigen regionalen, landesweiten und schulinternen Veranstaltungen bis zu mehrtägigen, in regelmäßigen Abständen stattfindenden Seminarblöcken. Inhaltlich betrachtet reicht die Bandbreite von reinen Informationsveranstaltungen über Mischformen, bestehend aus Informations-, Arbeits- und Reflexionsphasen, bis zu aufbauenden Modulen und Lehrgängen, die vertiefend zum Beispiel das Kennenlernen, Erproben und Reflektieren von neuen Kompetenzen in unterschiedlichen Settings ermöglichen. Wenn man von der Fort- und Weiterbildung in Österreich, von ihren Angeboten und vor allem von der intendierten Wirkung spricht, ist mit zu beachten, dass der Auftrag zur Fort- und Weiterbildung zumeist den Pädagogischen Hochschulen erteilt wird und die Finanzierung durch den Dienstgeber, das BMBF⁵ erfolgt. Fort- und Weiterbildung erhält dadurch einen Top-down-Charakter mit dem deutlich formulierten Ziel, bildungspolitische Innovationen in der Schule und im Unterricht (flächendeckend) umzusetzen. Förderlichen Kategorien für eine nachhaltige Wirkung von Fortbildung, wie sie Zehetmeier/Schuster (2009, S. 244) nennen, läuft dieses Prinzip zuwider. Als Faktoren, die die Fortbildung von Lehrenden positiv beeinflussen, nennen sie: »Passung, Ownership, Vernetzung, Reflexion, Haltung, Fundierung,

4 http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73 [Zugriff: 13.2.2014].

5 Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Fachbezug, Praxisbezug, Dauer, Freiwilligkeit, Evaluation, interne Unterstützung, zeitliche Ressourcen, externe Unterstützung und materielle Ressourcen.« (Ebd.)

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, anhand der gut zugänglichen Daten

- Spuren von Professionalisierung der ProjektteilnehmerInnen nachzuzeichnen, indem gezeigt wird, welche Lernziele LehrerInnen selbst in mehreren Projekten definieren und dass diese sowohl mit den in EPIK definierten Domänen von Professionalität als auch mit den von Zehetmeier/Schuster formulierten Faktoren übereinstimmen,
- nachzuweisen, dass oben genannte förderliche Faktoren der Fort- und Weiterbildung auf das IMST-Themenprogramm zutreffen, und
- zu veranschaulichen, dass die Vertiefung der eigenen Expertise (günstige Rahmenbedingungen vorausgesetzt) eine Weiterentwicklung der Fragestellung in Richtung fachbezogene Schulentwicklung ermöglicht.

4. Außensicht: Deduktive Analyse der Projekte 1 bis 3 von Nösterer-Scheiner/Zehetner unter dem Blickwinkel: »Was lernen eigentlich die LehrerInnen?«

4.1 Rahmenbedingungen der Projekte

Die Projektnehmerinnen beschreiben in den Endberichten die Ausgangssituation, die dazu geführt hat, ein innovatives Projekt im Rahmen des Themenprogramms mit bestimmten Zielen durchzuführen. Im vorliegenden Beispiel sind es drei Projekte in derselben Klasse über die Jahrgänge 5 bis 7.

Das erste Projekt startet in einer ersten Klasse AHS, einer Integrationsklasse mit 22 SchülerInnen, davon vier Integrationskinder. Das LehrerInnenteam (FachlehrerInnen und Sonderpädagogin) wird am Beginn der fünften Schulstufe neu zusammengesetzt. Der Antrag für das IMST-Projekt geht von der Fachprofessorin für Deutsch und von der Sonderpädagogin gemeinsam aus. Das Ausmaß der Lehrverpflichtung für die Fachprofessorin in dieser Klasse umfasst vier Wochenstunden, das Ausmaß der Lehrverpflichtung für die Sonderpädagogin in dieser Klasse umfasst 23 Unterrichtsstunden. Das heißt, sie ist mit weiteren zehn AHS-ProfessorInnen im Team in dieser Klasse tätig.

4.2 Zur Analyse der Endberichte

Bei der Durchführung eines Projekts steht zumeist das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus der Lehrer/innen. Dementsprechend folgt auch die Ausrichtung ihrer Berichte der Beobachtung, wie Schülerinnen und Schüler komplexe Lernsituationen bewältigen und wie der Lernzuwachs von SchülerInnen wahrgenommen und beschrieben werden kann. Die persönliche und berufsbezogene Weiterentwicklung, das eigene Lernen wird nur am Rande thematisiert oder steht ganz im Hintergrund (siehe »hidden agenda«). In unserer Analyse filtern wir aus der Beschreibung der Ausgangssituation, die im Abstract dargelegt wird, den pädagogi-

schen und/oder fachdidaktischen Themenkern heraus und setzen ihn mit den Kriterien des EPIK-Modells und den Faktoren von Zehetmeier/Schuster in Verbindung. Des Weiteren versuchen wir die zentralen Professionalisierungsdomänen aus den formulierten Zielen der jeweiligen Projekte zu erkennen und zu benennen.

Im Verlauf der Analyse werden viele Faktoren sichtbar, die die Weiterentwicklung der Lehrerinnen positiv beeinflussen und die zunehmende Souveränität im Umgang mit komplexen Problemsituationen unterstützen.

4.3 Projekt 1: »Von der Werkstatt zum Produkt – Differenzierte und individuell fördernde Sprach- und Schrift-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse«

Analyse des Abstracts: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/a/aa/1303_Langfassung_Noesterer-Scheiner.pdf / S. 3 [Zugriff: 25.4.2014]

Ausgangstext der Projektnehmerinnen	Fragestellung, die der Analyse zugrunde liegt	Zuordnung zu den Professionalisierungsebenen nach den EPIK-Domänen
Thema des Projekts	Welche impliziten pädagogischen und fachdidaktischen Herausforderungen verbergen sich in der Projektbeschreibung?	Was lernen die Lehrerinnen und Lehrer?
»Unser Projekt befasst sich mit dem gemeinsamen Deutschunterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse.«	Mit Heterogenität auf allen Ebenen – fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch – umzugehen	Differenzfähigkeit
»Über 3 Projektphasen werden die Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Gestaltung von Geschichten begleitet, als Endprodukt wird ein Buch erstellt.«	Zeitmanagement begleiten (impliziert auch: führen, anleiten, anregen etc.) mit der Vorgabe gemeinsam: kooperatives Lernen	Personal Mastery Professionsbewusstsein Kooperation
»Der Schwerpunkt der Projektarbeit liegt in der individuellen und differenzierten Förderung der Sprach- und Schriftentwicklung aller Kinder der Klasse, in der Beobachtung und Intensivierung der Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten Lehrerinnen.«	Fokussierung der wesentlichen Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● individuelle und differenzierte Förderung ● Intensivierung der Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern ● Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz 	Differenzfähigkeit Kooperation Kooperation und Kollegialität

Schon aus diesen wenigen Zeilen wird deutlich, dass es die eigene spezifische Situation ist (vgl. *Ownership*), die die Antragstellerinnen als Lerngrundlage nutzen möchten. »Ownership bedeutet, Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung der Fortbildungsmaßnahme mit einzubeziehen und ihnen dabei ›ownership‹ zu ermöglichen« (Peter 1996, zit. nach: Zehetmeier/Schuster 2009, S. 244). In diesem Fall geht die Erfüllung des Faktors noch darüber hinaus, es sind die Lehrerinnen selbst, die das Problem erkennen, Lösungsmöglichkeiten entwickeln und dafür die Verantwortung übernehmen. Harvey und Green (2000, zit. nach: ebd.) benutzen dafür den Begriff »empowerment«, welcher auf die Möglichkeit hinweist, dass die teilnehmenden Lehrkräfte ihre Entwicklung selbst beeinflussen können. Dieses Ziel wird hier in hohem Maße erfüllt und, wie sich im Verlauf der drei Projekte zeigt, bestätigt sich auch die Entwicklung von *empowerment*.

In der Fortführung der Analyse werfen wir einen noch genaueren Blick auf einige im Bericht von Projekt 1 genannten Ziele.⁶

Lernziele, die die Projektnehmerinnen für sich selbst im Bericht direkt und indirekt nennen	Zuordnung zu den Professionalisierungsebenen nach den EPIK-Domänen
<ul style="list-style-type: none"> ● Die positive Erfahrung der Teamteaching-Kompetenz fortführen und weiterentwickeln ● Die eigene Teamteaching-Kompetenz weiterentwickeln ● Sich mit der eigenen Rolle als (Team)Lehrerin erneut konfrontieren ● Unterschiedliche pädagogische Philosophien aufeinander abstimmen ● Einen gemeinsamen Unterricht ermöglichen ● Unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen im Team koordinieren ● Gut zusammenarbeiten ● Sich gegenseitig ergänzen ● Alle Unternehmungen innerhalb des Projekts koordinieren ● Rahmenbedingungen so gestalten, dass ein Miteinander möglich wird ● Den Unterricht fachlich, didaktisch, methodisch und organisatorisch miteinander absprechen und gestalten ● Aus der Perspektive des jeweils anderen Neues dazulernen (erweitern) ● Persönliches Feedback geben und nehmen lernen und als Bereicherung ansehen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kooperation und Kollegialität ● Fähigkeit zur Reflexion ● Professionsbewusstsein ● die Produktivität von Zusammenarbeit steigern, intensivieren und wertschätzen ● Kooperation und Kollegialität ● Organisation von Unterricht hinsichtlich aller Rahmenbedingungen ● Fachliche Abstimmung ● Empathie ● Feedbackkultur erweitern

6 Bei einigen Zielformulierungen wurden Nominalkonstruktionen in Verb-Nomen-Konstruktionen umformuliert. Die Reihenfolge entspricht nicht der Anordnung im Bericht (Anmerkung d. Verf.).

Es wird deutlich, dass sehr viele Zielformulierungen die Domäne *Kooperation und Kollegialität* betreffen. Tatsächlich stellt das Zusammenarbeiten in einem Team eine wesentliche Grundlage für das Gelingen von Unterrichtsarbeit dar. Folgerichtig stellen die beiden Kolleginnen dieses Ziel an den Beginn ihrer Arbeit und schreiben dazu im Endbericht: »Wir erlebten uns von Beginn an als gleichwertig und gleichberechtigt in der Klasse, die von beiden Lehrerinnen artikuliert Wichtigkeit des kontinuierlichen Austausches wurde und wird wahrgenommen. Der daraus resultierende Kompetenztransfer ermöglicht es, uns auf die veränderte Rolle bezüglich der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern einzulassen.« (Nösterer-Scheiner/Zehetner 2009, S. 19)

Mit der expliziten Formulierung der Lernziele und vor allem auch mit der Bereitschaft, ein Forschungstagebuch zu führen, arbeiten die beiden Projektnehmerinnen an ihrer Einstellung und *Haltung* gegenüber ihrer Arbeit und deren Bedingungen.

»*Haltung*« entwickeln bedeutet, das eigene Tun sowie dessen Wirksamkeit ständig zu hinterfragen und zu überprüfen, also das Einnehmen einer forschenden Haltung gegenüber der eigenen Tätigkeit (vgl. Zehetmeier/Schuster 2009, S. 245).

Neben den genauen Zielsetzungen zeichnet sich dieses Projekt (sowie auch die folgenden) durch ein gut durchdachtes Evaluations- und Begleitkonzept aus, das die folgenden Methoden zur Überprüfung der Ergebnisse einsetzt:

- Forschungstagebuch führen = Reflexion
- Feedbackrunde nach jedem Meilenstein = Evaluation
- zwei fokussierte Beobachtungen der einzelnen Gruppen (in vergleichbaren Settings), Auswertung mittels Soziogrammen
- Fragebögen am Beginn und am Ende des Projekts einsetzen = Evaluierung des Gesamtprojekts

4.4 Projekt 2: »Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen – Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse«

Unser Projekt »Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen« findet im Rahmen des gemeinsamen Deutschunterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS Integrationsklasse statt.

Über 3 Projektphasen werden die Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Gestaltung von Kurzfilmen bis zu deren Präsentation im Kino begleitet. Der Schwerpunkt der Projektarbeit liegt in der individuellen und differenzierten Förderung und Stärkung von Medien(kultur)kompetenzen aller Kinder der Klasse, in der Beobachtung und Intensivierung der Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten Lehrerinnen. (Nösterer-Scheiner/Zehetner 2010, S. 4)

Das übergeordnete Ziel, der kontinuierliche Aufbau an Kompetenzen, wird sichtbar an der bereits in der Einleitung stehenden Formulierung: »Die Erfahrungen des letztjährigen Projekts gezielt nutzen: die fachliche und soziale Ausrichtung verbinden.« (Ebd.)

Das nächste zentrale Ziel, das bewusst, aber auch an vielen Stellen eher unbewusst ins Zentrum rückt, ist der Umgang mit Heterogenität. Interessant ist auch, dass die Erreichung dieses Ziels in direkter Verbindung mit der fachlichen Disziplin steht, wie aus der folgenden Auflistung zu erkennen ist.

Lernziele, die die Projektnehmerinnen für sich selbst im Bericht direkt und indirekt nennen	Zuordnung zu den Professionalisierungsebenen nach den EPIK Domänen
<ul style="list-style-type: none"> ● Die gruppendynamischen Prozesse fokussieren ● Die soziale Integration der behinderten Kinder unterstützen ● Das soziale Lernen der Kinder fördern (achtungsvoller Umgang von gesunden Kindern und Kindern mit Handicaps; gegenseitig respektieren etc.) ● Mit großer Heterogenität umgehen lernen ● Die Medien(kultur)kompetenzen aller Kinder stärken ● Die SchülerInnen größtmöglich differenziert und individuell fördern ● Der Ausrichtung des Lehrplans zur Thematik Integration gerecht werden: Alle Kinder lernen am gleichen Thema ● Sich über Ziele und Aufgaben klar werden – genaues Festlegen der Lernziele für die SchülerInnen ● Lernprozesse mit der »Brille der Individualisierung« betrachten ● Kooperative Lernformen umsetzen ● Sich an Kompetenzen orientieren ● Lernausgangslagen berücksichtigen ● Lernentwicklungen reflektieren und den Unterricht danach ausrichten 	<ul style="list-style-type: none"> ● Förderung der sozialen Integration (mit Differenzen umgehen) ● Differenzfähigkeit unter Einbindung der sechsten Disziplin, der Fachlichkeit. Sie steht für die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit (Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc.), welche die kontextspezifischen Anteile der Domänen Differenzfähigkeit auf unterschiedlichen Ebenen tangieren. ● Klare Lernzielausrichtung des Unterrichts ● Individualisierung und Orientierung an Kompetenzen ● Fachlicher Umgang mit Differenzen

Als Ergebnisse in Hinblick auf das ausgewählte Lernziel *Differenzfähigkeit* formulieren die ProjektnehmerInnen:

[...] Zwei fokussierte Beobachtungsphasen der Kleingruppen in vergleichbaren Settings zu verschiedenen Zeitpunkten visualisieren die Entwicklung der Gruppenarbeitskompetenz, hierbei können wir unsere Annahme bestätigen, dass sich in Phasen mit höherer Visualisierung die gemeinsame Arbeit der AHS-Kinder und der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleichtert bzw. sich zu intensiveren beginnt.

Einen hohen Stellenwert gewinnt dadurch der Bereich der Individualisierung und Differenzierung im Deutschunterricht, das Ermöglichen einer gezielten Förderung aller Kinder der Klasse in ihrer Medien(kultur)Kompetenz auf gänzlich verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus. (Nösterer-Scheiner/Zehetner 2010, S. 20)

Für eine fachliche und fachdidaktische Erweiterung der Kompetenzen der Lehrerinnen und der SchülerInnen sorgen mehrere Workshops mit externen ExpertInnen, zu den Themen Film, Drehbuchwerkstätten und der aktuelle Fokus von genderspezifischen Rollenklischees in Kinder- und Jugendfilmen. Die Projekte im Rahmen des IMST-Fonds und die IMST-Themenprogramme erlauben es den TeilnehmerInnen, über ein bestimmtes Eigenkapital zu verfügen, das für passende, aktuelle Workshops, Vorträge etc. ausgegeben werden darf. Damit ist eine punktgenaue »Fundierung des fachlichen Wissens« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 245) der LehrerInnen möglich, deren Wert ungleich größer als bei herkömmlichen Fortbildungsformaten ist, weil sie in Eigenverantwortung und zum richtigen Zeitpunkt erfolgt.

4.5 Projekt 3: »Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion.

Differenzierte und individualisierte Printmedienarbeit in der AHS-Integrationsklasse«

Das Projekt »Zu cool für Geolino?« wurde im Rahmen des gemeinsamen Deutschunterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse durchgeführt.

Im Rahmen eines Ganzjahresprojektes begleitete das LehrerInnenteam die Schülerinnen und Schüler in drei Projektphasen vom rezeptiv-konsumierenden zum analysierenden Umgang mit Jugendmagazinen, zur redaktionellen Individualarbeit und schließlich zur Herstellung eines Jugendmagazins. Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag in der individuellen und differenzierten Förderung und Stärkung von Medien- und Schreibkompetenzen aller Kinder der Klasse, in der Intensivierung der sachorientierten Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Handlungskompetenzen und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten LehrerInnen.

In den Blick nehmen wir beim dritten Projekt die Domäne Professionalität, die es LehrerInnen erlaubt, sich selbst als ExpertInnen ihres Handlungsfeldes zu erleben. In diesem letzten Projekt der beiden Kolleginnen wird auf Grund der Mehrzahl ihrer Lernziele erkennbar, dass grundlegende Fragen der Organisation des Unterrichts in dieser Klasse, die spezifischen Herausforderungen, wie Differenzierung, Teamarbeit oder auch die Projektarbeit selbst, weitestgehend Routine geworden sind, deshalb wagen sie sich noch weiter auf das anspruchsvolle Terrain der Verknüpfung von individuell sachlich/fachlichem und sozial-personalem Lernen der SchülerInnen vor.

mit es PraktikerInnen in die Praxis umsetzen« (S. 40), oftmals an den Bedürfnissen der Lehrkräfte vorbeigeht. (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 244)

5. Innensicht: Wie sieht ein Lehrer seine professionelle Weiterentwicklung durch die IMST-Projekte? Eine Beschreibung des Lernweges von Mag. Christian F. Gruber

[...] das bringt dich in eine Position, wo du, wenn du zurückblickst, woanders bist als vorher.⁷

Scheinbar Selbstverständliches formuliert hier der Interviewpartner, Mag. Christian F. Gruber, der vier Projekte in Folge bei IMST eingereicht und durchgeführt hat. Freilich bedeutet gerade heute das Schulleben ständige Bewegung, alles fließt, wird laufend erneuert – aber klagen nicht viele KollegInnen, sie hätten oft das Gefühl, »nur auf der Stelle zu treten«, und das bis zur völligen Erschöpfung? Ist nun hier ein Lehrer durch seine Bewegung »weitergekommen«?

Grubers Projekte beschäftigen sich durchgehend mit der Frage, wie eine effiziente Lese- und (Recht)Schreibförderung am Schulstandort AHS Theodor-Kramer-Straße zu gestalten sei. Die Daten zur Frage, welche Bedeutung der Projektträger selbst der nachhaltigen Fortbildung durch Folgeprojekte zumisst, wurden im Rahmen eines Interviews⁸ erhoben. In diesem Interview wird ebenso wie bei der Analyse der Projekte von Nösterer/Zehetner die Wirkung der für nachhaltige Fortbildung entscheidenden Faktoren *Passung, Ownership, Vernetzung, Reflexion* sowie *Praxisbezug, Fachbezug, interne und externe Unterstützung* sichtbar.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der Projektträger selbst die Wirksamkeit dieser Faktoren für die Weiterentwicklung seiner Professionalität einschätzt.

5.1 Passung und Ownership

Christian Franz Gruber nennt *Fortbildung* als Ziel seines ersten Projekts, also »einen Gewinn zu haben, auch selbst, für den eigenen Unterricht«. In den Folgeprojekten ging es darum, »weiterzumachen, mich weiterzubilden und [das Gelernte] anzuwenden und in der Praxis zu schauen [wie es funktioniert] und mich darüber auszutauschen, und wenn es nicht funktioniert, andere Schritte auszuprobieren«. Altrichter und Krainer (1996) stellen fest, dass traditionelle Fortbildung, in der Experten und Expertinnen ihr theoretisches Wissen weitergeben, damit PraktikerInnen es in die Praxis umsetzen, »oftmals an den Bedürfnissen der Lehrkräfte vorbeigeht. Sie plädieren deswegen für ›Bedürfnisbezogenheit‹ statt Zwangsbeglückung« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 244). Die *Passung* ist bei Gruber deshalb hoch, weil er seine Ziele klar definiert: Lese-Rechtschreib-Förderung für Schülerinnen und

7 Christian F. Gruber bezieht sich hier (Interview, S. 3) auf die Veränderung seiner Position in der Schule und in Bezug auf den Gegenstand, bedingt durch die Projektarbeit über einen längeren Zeitraum, aber gleichzeitig auch auf aus seiner Sicht gelungene eigene Bildungsprozesse.

8 Das Transkript des Interviews ist verfügbar unter: mm.breuss@schule.at.

Schüler »und auf der anderen Seite Schulentwicklung oder die Weiterentwicklung oder Optimierung eines Modells«, und von diesen Zielen her selbstbestimmt die Fortbildungsmaßnahmen auswählt, die er für die Erreichung der Ziele braucht: »Sei es, von meinen verschiedenen Ausbildungen her zu schauen, welche Module man verknüpfen oder wo man etwas anbinden kann, das man vielleicht nicht typischerweise verwenden würde, oder was es schon gibt«; immer ist ihm »der persönliche Zugang wichtig«.

Damit ist auch der Aspekt von *Ownership* angesprochen. Die Projekte im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« weisen einen hohen Anteil an »Eigentumsrecht« auf: Die Projektidee entspringt eigenen professionellen Bedürfnissen, die Forschungsfrage und der weitere Projektverlauf werden (mit wissenschaftlicher und kollegialer Begleitung) selbst entwickelt, der vom Team angebotene fachliche Input wird nach eigenem Ermessen in Anspruch genommen.

5.2 Vernetzung

In den Feedbackrunden nach den Themenprogramm-Workshops wird der Austausch mit FachkollegInnen aus anderen Schultypen und anderen Bundesländern positiv hervorgehoben. Auch Christian Franz Gruber bewertet den *Vernetzungsaspekt* als nützlich:

Wann hat man schon die Chance, aus dem Kasterl »Schule eines Bundeslandes« einmal rauszugehen, das ist mir schon sehr viel wert gewesen in den IMST-Projekten, Ideen oder Modelle kennen zu lernen und dann zurückzukommen und das einmal auszuprobieren, vielleicht auch eigene Impulse einzubringen [...] und der Austausch über Schultypen hinweg, da gibt's aus der Volksschule eine tolle Idee oder aus der Hauptschule, das Vernetzen, das war sicher sehr viel wert.

5.3 Reflexion

Unter diesem Begriff werden »Diskussionen und Reflexionen unter den teilnehmenden Lehrkräften« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 245) zusammengefasst. Im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« müssen alle Projektträger/innen mindestens zwei Reflexionsschleifen zu ihrem Projekt in zwei verpflichtenden Workshops durchwandern und einen Zwischen- sowie einen Endbericht mit verpflichtender Evaluation verfassen. Im Interview nennt der Projektträger auch die (vom BetreuerInnenteam empfohlene) Außenevaluierung als wichtigen Aspekt.

5.4 Praxisbezug

Die Faktoren *Reflexion* und *Vernetzung* verbindet Gruber auch mit dem *Praxisbezug*, den in die Fortbildungsmaßnahme inkludierten »praktischen Erprobungsphasen« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 245), dass er »aus der Praxis heraus auch Theorie entwickeln kann, aber auch Theorie in der Praxis umsetzen. Dieser Kreislauf, der macht Sinn.« Der *Fachbezug* kommt im Interview zwar nicht direkt zur

Sprache, ist aber in den Endberichten⁹ umso deutlicher nachzulesen. Die Forschungsfragen, die vom Projekträger entwickelt und in den Endberichten beantwortet werden, machen den Bezug zum Unterrichtsfach Deutsch, die über vier Jahre zunehmende fachspezifische Professionalisierung und die sich stetig verstärkende Wirkung im Rahmen der Schulentwicklung sichtbar. Gruber wird hier in der Tradition von *Action Research* (Altrichter/Posch 2007) selbst forschend tätig, etwa zur Frage, wie Lesefördermaßnahmen am eigenen Schulstandort so organisiert werden können, dass die zuvor bereits implementierten Einzelmaßnahmen optimal ineinandergreifen (vgl. Gruber 2011).

5.5 Interne und externe Unterstützung

»*Interne Unterstützung* beinhaltet, dass die teilnehmenden Lehrkräfte von ihren jeweiligen Schulleitungen Unterstützung erhalten.« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 246) Wenn der Projekträger anmerkt: »Von Seiten der Direktion gibt es absolute Unterstützung und großes Interesse, auch was Schulentwicklung betrifft, zu schauen, was haben wir denn wirklich, was wird genutzt, was macht Sinn?«, so wird damit gleichzeitig ein weiterer Aspekt sichtbar, der in den vier Folgeprojekten eine besondere Rolle spielt: Alle vier Projekte wurden aus einer Bedürfnislage der Schule heraus entwickelt, in enger Verbindung mit Anforderungen von außen: »Nicht nur mit dem Fokus, da muss jetzt etwas, das von außen kommt, umgesetzt werden«, sondern vor allem mit dem Ziel, »einen Rahmen zu schaffen«, in dem die Themen Lese- und Rechtschreibförderung laufend thematisiert werden und damit in der Schule gut positioniert bleiben.

»*Externe Unterstützung* beinhaltet die Unterstützung von Personen und Institutionen außerhalb der Schule, insbesondere durch Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, Eltern, Wirtschaft und Politik« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 246), förderlich nennt Gruber in diesem Zusammenhang Maßnahmen der Schulbehörde, zum Beispiel die »Lesefördermaßnahmen« des Wiener Stadtschulrats.

Als hemmende Faktoren für die nachhaltige Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen werden unklare Ziele, mangelnde Glaubwürdigkeit, zu hohe Komplexität einer Initiative, mangelnde Kooperation, mangelnde Ressourcen, mangelnde Unterstützung und personelle Fluktuation genannt (vgl. Zehetmeier/Schuster 2009, S. 246 f.). Jeder der hier genannten Einzelfaktoren »beeinträchtigt für sich die Wirksamkeit einzelner Fortbildungsinitiativen. Jedoch resultiert die Kombination und Wiederholung dieser Faktoren ein übergreifendes und generelles Problem: Wenn Lehrkräfte wiederholt negative Fortbildungserfahrungen sammeln«, so führt dies auf Seiten der Lehrkräfte zu »Enttäuschung und verringertem Interesse [...] an künftigen Fortbildungsmaßnahmen« (Zehetmeier/Schuster 2009, S. 247).

9 Je zwei IMST-Endberichte von Christian F. Gruber zu den IMST-Fonds-Projekten ID 1538 (2008/09) und ID 1711 (2009/10) sowie zu den Projekten im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« ID 371 (2010/11) und ID 733 (2011/12) stehen im IMST-Wiki für eine vertiefende Lektüre zur Verfügung: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie_Deutsch [Zugriff: 25.4.2014].

Aus der Einreichung von drei Folgeprojekten darf umgekehrt darauf geschlossen werden, dass der Weg zu einer vertiefenden Professionalisierung, den das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« über *Passung, Ownership, Vernetzung* und *Reflexion* bietet, bei Christian Franz Gruber zu einer positiven Haltung gegenüber weiteren Professionalisierungsmaßnahmen beigetragen hat.

6. Fazit

Mit der genauen Betrachtung der Projekte unter dem Aspekt »Was lernen eigentlich die Lehrerinnen und Lehrer?« sollte gezeigt werden, wie sehr die komplexe mehrteilige Form der Bottom-up-Fortbildung¹⁰, wie sie das IMST-Themenprogramm allen Lehrerinnen und Lehrern anbietet, die selbstgesteuerte Professionalitätsentwicklung unterstützen kann. Posch, Stern und Streissler belegen das ebenfalls in der PEL(T)Studie¹¹ und betonen ergänzend den wichtigen Faktor der »Absicht« der Lehrpersonen, sich beruflich weiterzuentwickeln.

Sie nahmen die Förderung durch den IMST-Fonds nicht an, um neuere fachdidaktische Erkenntnisse oder wissenschaftlich fundierte Unterrichtsvorschläge kennen zu lernen und zu befolgen, sondern suchten vielmehr bewusst und gezielt Unterstützung für ihre eigenen Lernprozesse, deren Richtung und Verlauf sie selbst vorgaben und kontrollierten. Genau diese Art der Unterstützung selbstgesteuerter Professionalitätsentwicklung ist das Prinzip des IMST-Fonds [...]. (Posch/Stern/Streissler 2009, S. 93)

Eben dieser Faktor wurde als Prinzip ins Themenprogramm »Schreiben und Lesen« übernommen.

Dass derartige Unterstützungs- und Fortbildungssysteme langfristig bestehen bzw. institutionell verankert werden müssen, scheint, wenn man auf die Ergebnisse blickt, einleuchtend. Auch wenn, aus systemischer Sicht betrachtet, das Format langsam wirkt. Die Veränderung betrifft im Normalfall eine einzelne Lehrperson, vielleicht das Team am Schulstandort, eventuell eine kleine Region. Die so erreichte Passgenauigkeit und Nachhaltigkeit kann aber nur schwer mit anderen Formaten erzielt werden.

Deshalb, so unser Resümee, wäre es sinnvoll, dieses Fortbildungsformat weiterzuentwickeln, gegebenenfalls auch auszubauen, damit möglichst viele Lehrpersonen die Option erhalten, selbstbestimmt und eigenverantwortlich jene Fortbildung zu erhalten, die sie selbst, ihre Schülerinnen und Schüler und das systemische Umfeld brauchen.

10 Von den Bedürfnissen der Lehrenden ausgehend – im Gegensatz dazu »Top-down« von übergeordneten Institutionen ausgehend.

11 Die PEL(T)Studie (2006) »Professionalitätsentwicklung von LehrerInnen(teams)« untersucht Prozesse der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrer/inne/n, die mit dem MNI-Fonds kooperieren. Der Schwerpunkt liegt bei den Fächern Mathematik Naturwissenschaften, Informatik: [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/PELT\(T\)_-_Studie](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/PELT(T)_-_Studie) [Zugriff: 25.4.2014].

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GRUBER, CHRISTIAN FRANZ (2009): *Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen des Schulversuchs »Kooperative Mittelschule« unter besonderer Berücksichtigung des Rechtschreibtrainings*. Endbericht. Langfassung. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Legasthenie_in_der_KMS [Zugriff: 25.4.2014].
- DERS. (2010): *Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen der Wiener Mittelschule unter besonderer Berücksichtigung des Lesetrainings*. Endbericht. Langfassung. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/M%C3%B6glichkeiten_der_Betreuung/F%C3%B6rderung_legasthener_Sch%C3%BClerInnen_im_Deutschunterricht_im_Rahmen_der_%E2%80%9EWiener_Mittelschule%E2%80%9C_unter_besonderer_Ber%C3%BCcksichtigung_des_Lesetrainings [Zugriff: 25.4.2014].
- DERS. (2011): *Kompetenzorientierte Leseförderung in der »Wiener Mittelschule«*. Endbericht, Langfassung. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/a/a2/158_Langfassung_Gruber.pdf [Zugriff: 25.4.2014].
- DERS. (2012): *Koordination und Konzeption der Leseförderung in der Wiener Mittelschule. Endbericht, Langfassung*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Koordination_und_Konzeption_der_Lesef%C3%B6rderung_in_der_Wiener_Mittelschule [Zugriff: 25.4.2014].
- HATTIE, JOHN (2013): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning for Teachers« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KAINZ, JOHANNES; KÖHLER, JULIA; LOŠEK, FRITZ; PASEKA, ANGELIKA; SCHRATZ, MICHAEL; SCHRITTESSER, ILSE; UHL, RAMONA; WIESINGER, SILVIA: <http://epik.schule.at/> [Zugriff: 25.4.2014]
- KRAINER, KONRAD; HANFSTINGL, BARBARA; ZEHETMEIER, STEFAN (2009): *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht, Bd. 4).
- KRAINER, KONRAD; POSCH, PETER (Hg.; 1996): *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge »Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen (PFL)«*. Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KUNZE, INGRID (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NÖSTERER-SCHEINER, SYLVIA; ZEHETNER, CLAUDIA (2009): *Von der Werkstatt zum Produkt – Differenzierte und individuell fördernde Sprach- und Schrift-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Sprachwerkstatt_in_der_AHS_-_Integrationsklasse [Zugriff: 25.4.2014].
- DIES. (2010): *Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen – Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Von_KonsumentInnen_zu_ProduzentInnen [Zugriff: 25.4.2014].
- DIES. (2011): *Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion. Differenzierte und individualisierte Printmedienarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Zu_Cool_f%C3%BCr_Geolino%3F_Von_der_Analyse_in_die_Redaktion [Zugriff: 25.4.2014].
- POSCH, DOROTHEA; STERN, THOMAS; STREISSLER, ANNA (2009): *Wie können Lehrkräfte ihre Professionalitätsentwicklung selbst steuern? Schlussfolgerung aus der PEL(T)-Studie*. In: Krainer/Hanfstingl/Zehetmeier 2009, S. 83–99.
- SENGE, PETER M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZEHETMEIER, STEFAN; SCHUSTER, ANGELA (2009): *Wie kann Lehrerfortbildung nachhaltig wirksam werden?* In: Krainer/Hanfstingl/Zehetmeier 2009, S. 239–255.

Angela Schuster

Bewerten im Projektunterricht

Die Verwendung neuer Lernformen, die Gestaltung alternativer Lernumgebungen sowie die Öffnung des Unterrichts generell sind in vielen Bereichen des schulischen Umfelds schon gängige Praxis. So versiert Lehrkräfte in der Anwendung der verschiedenen Unterrichtsmethoden auch sind, so unsicher sind sie manchmal im Hinblick auf die Bewertung der Lernergebnisse, die mit ihnen erzielt werden. Das gilt im Speziellen für den Projektunterricht, um den es in diesem Heft geht. Im nachstehenden Artikel werde ich einerseits einige grundsätzliche Gedanken zur Leistungsbewertung aufgreifen und andererseits auf spezielle Situationen näher eingehen. Es werden daher zuerst allgemeine Aspekte der Leistungsbewertung ins Gedächtnis gerufen, gefolgt von Gedanken zur Differenzierung. Der dritte Teil des Artikels geht explizit auf Projektarbeit ein. Im vierten Abschnitt werden einige Methoden der Leistungsbewertung beschrieben, die im Projektunterricht, aber auch in anderen Formen des offenen Unterrichts angewendet werden können. Zum Schluss wird kurz eine mögliche Vorgehensweise für das Bewerten im Projektunterricht beschrieben.

ANGELA SCHUSTER ist AHS-Lehrerin für Mathematik, Physik und Chemie, mitverwendet am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt zur Koordination der Universitätslehrgänge »Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrkräfte der Naturwissenschaften«. Arbeitsschwerpunkte: Aktionsforschung, Schreiben, Prüfungskultur. E-Mail: angela.schuster@aau.at

1. Allgemeine Aspekte der Leistungsbewertung

Nachdenken über Leistungsbewertung beinhaltet Überlegungen zu den Funktionen von Leistungsbewertung, den Situationen, in denen Leistungen erbracht werden, zu Fehlerkultur und Transparenz sowie zu Bezugsnormen und Standards. All diese Bereiche sollen im folgenden Abschnitt kurz aufgegriffen werden.

1.1 Funktionen der Leistungsbewertung

Laut Middendorf (2012, S. 10) hat schulische Leistungsbeurteilung drei Funktionen: die Diagnose- und die Berichtsfunktion als pädagogische Aufgaben und eine gesellschaftliche Funktion im Zusammenhang mit der Vergabe von Berechtigungen. Zum Bereich der *Diagnoseaufgabe* zählen das Aufzeigen von Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Lernbereichen sowie das Bereitstellen von geeigneten Lernhilfen und Lernumgebungen, einerseits zur Kompensation von Defiziten und andererseits zur Förderung im Sinne des Ausschöpfens individuellen Potenzials. Damit im Zusammenhang steht die *Berichtsaufgabe*. Adressaten dafür sind in erster Linie Erziehungsberechtigte, aber auch Schulleitung und Schulaufsicht. Die *gesellschaftliche Funktion* ergibt sich vor allem aus der Vergabe von Berechtigungen, von denen berufliche und soziale Entwicklungsmöglichkeiten abhängen.

1.2 Lernsituationen versus Prüfungssituationen

Um erfolgreich lernen zu können, ist es notwendig, Fehler machen zu dürfen. Lernende brauchen laut Jürgens (2012, S. 37) einen »geschützten Raum«, in dem sie *experimentieren* und *Fehler machen* können, um neue (Lern)Wege zu finden und auszuprobieren, ohne Angst vor negativen Folgen haben zu müssen. Fehler als Anzeiger dafür, was noch fehlt, sind wichtig, und sie sollten auch so betrachtet werden. Die Lernenden müssen frei sein, wenn sie ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen sollen. Sie müssen aber wissen, wann sie Fehler machen dürfen und wann nicht. Diese Unterscheidung wird oft das *Trennen von Lernen und Leisten* genannt, was aber nicht zutrifft, weil auch beim *freien Lernen* etwas geleistet wird. Es ist eher ein Trennen der *Prüfungssituationen* von den *Lernsituationen*. Wenn Lernsituationen automatisch mit Prüfungssituationen verknüpft sind, entsteht der Teufelskreis des *Lernens in Angst*, der Lernen erschwert, ja zu verhindern im Stande ist. Daher ist es notwendig, Lern- und Prüfungssituationen strikt voneinander zu trennen. Passiert das nicht, steht Fehlervermeidung im Vordergrund, und experimentelles Lernen, das hilft, bereits Gelerntes aus neuer Perspektive zu betrachten, findet nicht statt.

Um sich orientieren zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen über ihre Leistungen. *Rückmeldungen*, die positiv auf den Lernprozess wirken, definiert Rakoczy (2012, S. 77) so: »Die Rückmeldung sollte den Lernenden zeigen, wo sie stehen, d. h. ob die erzielte Lösung richtig oder falsch ist, und gebe-

nenfalls die richtige Lösung nennen.« Abgesehen davon sollten Informationen geliefert werden, wie das Lernziel erreicht werden kann.

1.3 Maßstäbe für die Leistungsbewertung

Woran kann sich nun Leistungsbewertung orientieren? Woher weiß ich, ob eine Leistung gut oder schlecht ist? Dazu braucht es sogenannte Bezugsnormen, die von Bromme u. a. folgendermaßen definiert werden: »Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt.« (Bromme u. a. 2005, S. 313)

Im schulischen Bereich unterscheiden wir vor allem drei Normen, die Sozialnorm, die Individual- und die Sachnorm. Diese sollen hier kurz vorgestellt werden (vgl. Amrhein u. a. 2008, S. 39f.): Beim Bezug auf die *Sozialnorm* werden Einzelleistungen mit den Leistungen der Gruppe verglichen. Gut ist eine Leistung dann, wenn sie den Leistungen der Gruppe entspricht oder diese übertrifft. Man kann auf diese Weise sowohl die (relativ) besten als auch die schwächsten Schülerinnen und Schüler herausfinden, um sie gezielt zu fördern. Allerdings ist ein Vergleich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler nur innerhalb der Gruppe möglich, die Leistungen sind mit denen anderer Lerngruppen nicht vergleichbar. Außerdem wird der Lernzuwachs der Gruppe dadurch nicht sichtbar, und die Würdigung der Lernfortschritte schwächerer Schüler und Schülerinnen ist nicht möglich, weil die durchschnittliche Leistung der Gruppe ja ebenfalls steigt. Die soziale Bezugsnorm wird am häufigsten bei der Notengebung verwendet, was aber auf Grund der Notendefinitionen nicht zulässig ist. Diese stützen sich nämlich auf die *Sachnorm*. Der Beurteilung liegen hier fachlich-sachliche Anforderungen zu Grunde, die unabhängig von der Gruppenleistung definiert werden. Die zu erreichenden Kompetenzen werden klar definiert, sodass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler daran gemessen werden können. Es zeigt sich also unmittelbar, was erreicht wurde und wo Defizite vorhanden sind, sodass darauf unmittelbar reagiert werden kann. Ein Nachteil ist jedoch, dass komplexere und pädagogisch relevante Lernziele, die nicht operationalisierbar sind, nicht in den Lernzielkatalog aufgenommen werden können.

Zuletzt sei die *Individualnorm* erwähnt. Sie umfasst den Lernzuwachs der Lernenden in einem bestimmten Zeitraum. Sie orientiert sich am Schüler oder an der Schülerin selbst. Sie kommt dem Wunsch nach angemessener Würdigung der Leistungen der Einzelnen nach und trägt dazu bei, dass Leistungen optimal bekräftigt und Entmutigungen vermieden werden können. Der individuelle Lernzuwachs geht direkt in die Leistungsbeurteilung ein und wird besonders deutlich gemacht. »Auf jedem Leistungsniveau sind gute (= besser als zuvor) wie auch schlechte Leistungen (= schlechter als zuvor) möglich. Von daher bestehen für alle Schüler etwa gleich gute Voraussetzungen, den Zusammenhang zwischen eigenen Lernbemühungen und Lernerfolg wahrzunehmen.« (Rheinberg 2001, S. 65)

Rheinberg weist auch darauf hin, dass einerseits durch Anwendung der Individualnorm überdauernde Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schülerin-

nen ausgeblendet werden, dass aber andererseits aus der Sozialpsychologie schon lange bekannt ist, dass Menschen soziale Vergleiche suchen, um sich ihrer Einschätzung sicher zu werden. Abgesehen davon kann auch die Bindung an vorgegebene Lernziele leicht vernachlässigt werden.

Lehrkräfte werden je nach Situation verschiedene Normen als Basis für ihre Bewertung verwenden. Vor allem an Schnittstellen ist die Sachnorm gefragt, während sich für die Motivation im Lernprozess die Individualnorm anbietet. Wichtig ist jedenfalls, zumindest anzugeben, auf welche Norm man sich bezieht.

Wenn es um die Vergleichbarkeit von Leistungen geht, wird stets auch der Begriff der *Standards* herangezogen. Dabei ist zu bedenken, dass die Standards in der oben erwähnten Definition der Bezugsnormen nicht mit den *Bildungsstandards* identisch sind. Bezieht man sich auf die Sachnorm, wird das allerdings häufig der Fall sein. Bildungsstandards sind laut Drieschner (2011, S. 115) als Ziele langfristigen Lernens formuliert, wohingegen sich Lernziele auf einzelne Lernsequenzen beziehen. Aus den Bildungsstandards und den dazugehörigen *Kompetenzmodellen* müssen Lernziele erst abgeleitet und Aufgaben erstellt werden, die der Erreichung dieser Ziele dienen können.

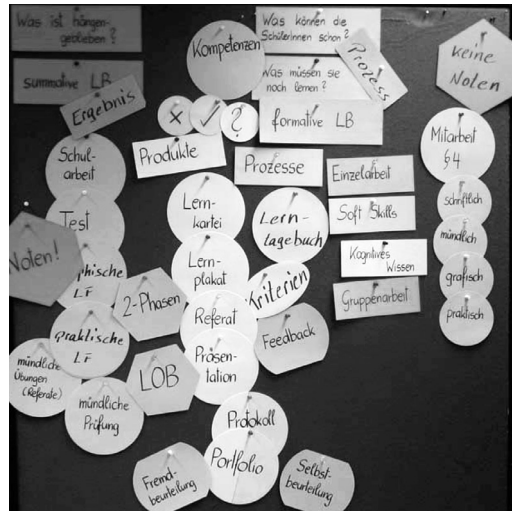
1.4 Prozesse und Produkte

Denkt man an Leistungsbewertung, fallen vielen Menschen zuerst Schularbeiten und mündliche Prüfungen ein. Das sind Paradebeispiele für *summative Leistungsbewertung*, bei der die Frage beantwortet wird: »Was wurde nachhaltig gelernt?« Daneben gibt es aber auch die sogenannte *formative Leistungsbewertung*, die herausfinden möchte, was Schülerinnen und Schüler schon können und was sie noch lernen müssen. Das ist für die Steuerung des Lernprozesses sehr wichtig, aber keine endgültige Bestandsaufnahme. Es geht vorrangig darum, sowohl den Lehrpersonen als auch den Schülerinnen und Schülern gezielt Rückmeldung zu geben, um Handlungsoptionen für die weitere Vorgangsweise zu identifizieren. Dass es in einem solchen Prozess keine »fehlerbasierten« Noten geben darf, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen wahrscheinlich einleuchtend. Eine stärkenorientierte Vorgangsweise bietet sich an: Im Rahmen der formativen Leistungsbewertung können sowohl Produkte wie Portfolios, Lerntagebücher oder Plakate entstehen als auch Prozesse dokumentiert werden, zum Beispiel durch Protokolle und Prozessportfolios. Um hier transparent vorgehen zu können, ist es jedenfalls unumgänglich, die Kriterien anzugeben, nach denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden (Abb. 1).

1.5 Transparenz

Wenn Lernende ihren Lernprozess selber steuern wollen, müssen sie wissen, welche Ziele sie erreichen sollen. Wenn im Zentrum des Unterrichts Lernen um des Wissens und Könnens willen stehen soll und nicht das Lernen für gute Noten, dann muss für alle sichtbar – transparent – sein, welche Leistungen für welche Noten erbracht werden sollen. (Amrhein u. a. 2008, S. 42)

Abb. 1:
Möglichkeiten der Leistungsbewertung



Um das zu erreichen, bedarf es eines mehrstufigen Prozesses. Im Idealfall verständigen sich Lehrkräfte einer Schule, einer Fachgruppe oder eines Jahrgangsteams vor dem Hintergrund der gesetzlichen Vorgaben auf ein Grundgerüst der Leistungsbeurteilung, das dann von den einzelnen Personen für die jeweilige SchülerInnengruppe adaptiert wird. Die so entstandenen Beurteilungskriterien werden dann den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt und mit ihnen diskutiert, wobei Offenheit für Änderungsvorschläge wichtig ist, sofern diese mit den pädagogischen und fachlichen Zielen vereinbar sind. Nach einer ersten Durchführungsphase erfolgt die Reflexion der Bewertungsprozesse, einerseits mit den Schülerinnen und Schülern und andererseits in der Gruppe der Lehrenden. Danach wird entschieden, ob es Änderungen in der Vereinbarung geben soll oder nicht. Im ersten Fall kommt es zu einer Wiederholung dieses Prozesses, zur sogenannten *kommunikativen Validierung*. Aber auch wenn keine Änderungen vorgenommen werden, ist es wichtig, von Zeit zu Zeit zu reflektieren, um Weiterentwicklung zu ermöglichen. Dieses Transparentmachen des Beurteilungsprozesses führt zu Klarheit und zu einer höheren Zufriedenheit der Beteiligten.

2. Gedanken zur Differenzierung

Gekonnter und achtungsvoller Umgang mit Vielfalt wird für unser Leben und Lernen immer wichtiger – kulturell, fachlich, politisch und wirtschaftlich gleichermaßen. Bei Lehrerinnen und Lehrern gehört dies zu den wesentlichen Bestandteilen beruflicher Kompetenz und Entwicklung. (Fauser/Thiele 2010, zit. nach: Beutel 2011, S. 93)

Vor dem Hintergrund der großen Diversität an unseren Schulen bzw. in den Klassen und Lerngruppen zeigt dieses Zitat die hohen Anforderungen an Lehrpersonen. Konstruktiver, förderlicher Umgang mit Diversität erfordert neue Ideen und

Methoden, im Unterricht ebenso wie bei der Leistungsbewertung. Für Krainz-Dürr und Schratz ist Diversität »ganz normal«: »Die Homogenität einer Schulklasse also hängt immer von unserer Betrachtungsweise ab. Sie ist [...] eine Fiktion, und Heterogenität somit der Normalfall.« (Krainz-Dürr/Schratz 2003, S. 5)

Lerngruppen können sich vor allem durch die folgenden Merkmale unterscheiden:

- Erfahrungshintergrund
- Kenntnisse und Vorerfahrungen
- Allgemeine Fähigkeiten und Begabungen
- Persönlichkeitsmerkmale
- Arbeitshaltung
- Arbeitstechniken im Umgang mit angebotenen Lernmaterialien
- Motivation und Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern
- Arbeits- und Lerntempo
- Leistungsbereitschaft und -fähigkeit

Für Lehrkräfte ist es eine große Herausforderung, möglichst viele dieser Unterschiede im Unterricht zu berücksichtigen.

2.1 Möglichkeiten der Differenzierung

Wie kann nun auf all diese Unterschiedlichkeiten reagiert werden? Es gibt zwei große Gruppen der Differenzierung, die äußere und die innere. *Äußere Differenzierung* bedeutet eine längerfristige Zuweisung zu verschiedenen Lerngruppen wie Schultypen, Leistungsgruppen, Profilklassen etc., während *innere Differenzierung* eine temporäre Differenzierung innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe meint. In bestehenden Lerngruppen haben Lehrpersonen nur die Möglichkeit der inneren Differenzierung. Diese kann organisatorisch nach Lernvoraussetzungen, Sozialformen, Inhalten, Methoden, Medien und Zielen erfolgen oder didaktisch nach Lernstil, Lerntempo, Lernbereitschaft usw.

Grundbausteine differenzierenden, individualisierten Unterrichts sind unter anderem differenzierte und individualisierte Lernaufgaben, flexible Unterrichtsformen, individuelle Rückmeldungen, Instruktion und Lernberatung, geeignete Materialien und Räume sowie die passende Leistungsfeststellung. Das alles kann Projektunterricht in besonderer Weise leisten.

2.2 Motivation und selbstbestimmtes Lernen

Ziel von Motivationstrainings ist es im Allgemeinen, die Ausrichtung der Leistungsmotive so zu verändern, dass sich Personen realistische, aber anspruchsvolle Ziele setzen, Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns gewinnen, das Erreichen ihrer Ziele überprüfen und Verantwortung für die eigenen Handlungen und deren Folgen übernehmen. Allerdings sind Trainings, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, sehr aufwändig und die Rahmenbedingungen oft schwierig.

Rheinberg/Krug (2005) führen in ihrem Buch *Motivationsförderung im Schulalltag* einige Studien an, die zeigen, dass Unterricht ähnliche Ergebnisse wie solche Motivationstrainings hervorbringt, wenn er sich an individuellen Bezugsnormen orientiert (siehe Kapitel 1.3). Einige Merkmale eines solchen Unterrichts sind folgende:

- Probleme und Fragen sind gemessen am individuellen Leistungsstand mittel-schwer
- Lehrpersonen entwickeln Sensibilität für die Lernfortschritte einzelner Schüler und Schülerinnen
- SchülerInnen werden gelobt, wenn ihre Leistungen ansteigen
- Erfolge und Misserfolge werden den eigenen Leistungen zugeschrieben

Langfristig profitieren durch eine Unterrichtsgestaltung mit individueller Bezugsnorm alle Schülerinnen und Schüler, am meisten aber die leistungsschwächeren bzw. misserfolgsängstlichen. Lehrerinnen und Lehrer haben also hier ein Mittel zur Hand, das es ihnen ermöglicht, in den Unterricht »so nebenbei« auch ein Motivationstraining zu integrieren (siehe auch Amrhein u. a. 2008, S. 17).

3. Projektarbeit

Silke Traub subsumiert unter dem Begriff »Projektarbeit« alle Begriffsbezeichnungen, die sich mit Projekten im Unterricht befassen, wie »Projektunterricht«, »Projektmethode« etc. (vgl. Traub 2011, S. 161). Sie zitiert ein Statement des Deutschen PISA-Konsortiums:

Projektunterricht ist seit langem immer wieder Bestandteil der Bemühungen um eine Modernisierung des Unterrichts. Von dieser Unterrichtsform versprechen sich Praktiker und Didaktiker, dass Schülerinnen und Schüler selbst aktiv sein und Verantwortung für ihre Lernarbeit übernehmen können. Sie sollen das Thema mitwählen, die Lösung der gewählten Aufgabe mitplanen und möglichst selbstständig und selbstgesteuert Aufgaben bearbeiten, um schließlich das Ergebnis ihrer Arbeit zu präsentieren und den Prozess des Lernens zu reflektieren. (Ebd.)

Projektarbeit bzw. Projektunterricht scheint ein Mittel zu sein, das es ermöglicht, viele neue Unterrichtsprinzipien, aber auch einen Großteil der in diesem Artikel angestellten Überlegungen zu Leistungsbewertung, Differenzierung usw. in die Praxis umzusetzen. Laut Traub weist schulische Projektarbeit vor allem vier Merkmale auf. Sie ist *schülerorientiert* und berücksichtigt die Interessen und Neigungen der Lernenden. Sie ist *handlungsorientiert* und schließt geistiges und praktisches Handeln der Lernenden ein. Sie ist *prozessorientiert*, das heißt, dass Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erwerben, mit denen sie zu Problemlösungen gelangen. Sie muss einen *Bildungswert* aufweisen und sich damit von reinen Vergnügungs-, Erlebnis- und Bastelprojekten unterscheiden (vgl. Traub 2011, S. 162). Bei der Bewertung von Projektarbeit müssen daher einerseits Ergebnisse (Produkte) und andererseits Prozesse berücksichtigt werden. Diese Bewertung kann durch die Lehrperson oder durch die Lernenden selbst erfolgen. Wichtig ist, dass im Sinne der Transparenz definiert wird, welche fachlichen und überfachlichen Kompe-

tenzen erreicht werden sollen und anhand welcher Kriterien das überprüft werden kann.

Im nächsten Abschnitt sollen exemplarisch einige Methoden vorgestellt werden, die sich zur Bewertung von Produkten und Prozessen im Projektunterricht eignen.

4. Ausgewählte Methoden der Leistungsbewertung

Für die Planung und Durchführung von Leistungsbewertungen und Beurteilungen gilt es zunächst vier Gesichtspunkte zu klären (vgl. Winter 2011, S. 208 ff.):

- Wozu sollen die Leistungen erhoben und beurteilt werden? So können zum Beispiel Impulse für die Unterrichtsgestaltung, Informationen zur Steuerung des Lernprozesses oder Klarheit über die erworbenen Kompetenzen angestrebt werden.
- Was soll beurteilt werden? Es kann um Wissen, allgemeine Lernerfahrungen, Methoden, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen gehen, sehr häufig auch um mehrere dieser Bereiche.
- Wie sollen die Leistungen erbracht, ermittelt und beurteilt werden? Hier geht es darum, in welchen Situationen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen erbringen bzw. ihren Leistungsstand sichtbar machen können.
- Wer soll eine Rückmeldung erhalten? Die Beantwortung dieser Frage ergibt sich in vielen Fällen schon durch diejenige der ersten drei.

Sowohl für das WAS als auch für das WIE ist es ganz wichtig, Kriterien anzugeben, anhand derer das Erreichen der Lernziele etc. überprüft werden kann. Schülerinnen und Schüler müssen wissen, »worauf geschaut wird« und womit sie ihre Leistung vergleichen können bzw. was eine gute Leistung ist (siehe auch »Bezugsnormen« weiter oben).

4.1 Portfolio

Portfolios sind bei Lehrkräften schon hinlänglich bekannt und müssen daher nicht näher beschrieben werden. Sie sind eine Möglichkeit, sowohl Lernprozesse sichtbar zu machen als auch Ergebnisse und entstandene Produkte zu bewerten. Da an einem Portfolio immer über längere Zeit gearbeitet wird, eignet es sich sehr gut für die Dokumentation von Projektarbeit, weil ein hoher Anteil an Eigenständigkeit und somit auch Differenzierung möglich und notwendig ist. Wichtig ist aber auch hier, dass zu Beginn Bewertungskriterien fixiert werden.

4.2 Lerntagebuch

Das »Lerntagebuch« (auch als Logbuch oder Lernjournal in der Literatur zu finden) ist ein Instrument der Planung und Reflexion sowie der Prozessdokumentation des individuellen Lernprozesses, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Lernvorhaben sowie die entsprechenden Erfahrungen festhalten. In einem speziell dafür vorgesehenen Heft oder Büchlein werden Ergebnisse, Lernfortschritte, Lösungsprozesse, Fragen und Probleme, Beobachtungen, Gefühle und Gedan-

ken sowie Sachverhalte zu den vorhergegangenen Lernprozessen notiert. In Projektphasen können auch einzelne Gruppen gemeinsam ein Tagebuch führen. (Amrhein u. a. 2008, S. 48)

Das Tagebuch kann helfen, Erfolge und Misserfolge bewusst zu machen, sich einschätzen zu lernen und Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Es kann als Steuerungsinstrument für die Unterrichtsplanung dienen und Rückmeldung über individuelle Verstehensprozesse sowie über emotionale und soziale Prozesse in der gesamten Gruppe geben.

Die Verwendung ist vielfältig und hängt von den getroffenen Vereinbarungen und den Leitfragen ab, wie zum Beispiel:

- Was habe ich/haben wir gemacht?
- Wie bin ich/sind wir dabei vorgegangen?
- Was habe ich/haben wir dabei erfahren und gelernt?
- Wie ist es mir/uns dabei gegangen?

4.3 Beobachtung

Gerade bei Gruppen- oder Projektarbeit erscheint Beobachtung oft als Mittel der Wahl, um festzustellen, wie Schülerinnen und Schüler arbeiten und welche Kompetenzen sie durch diesen Prozess erwerben konnten. Gerade hier braucht es aber genaue Beobachtungskriterien, um sich nicht dem Vorwurf der Willkür auszusetzen.

Bach-Blattner und Bohl (2011, S. 186) unterscheiden punktuelle Beobachtung, die einen gelegentlichen Einblick in die Lernprozesse der SchülerInnen ermöglicht, und systematische Beobachtung, die weitaus aufwändiger ist. Sie erfordert mehrfache Beobachtungsmöglichkeiten, Beobachtungsbögen und -kriterien, aber auch die Berücksichtigung von zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen.

4.4 Kompetenzraster

Kompetenzraster orientieren sich einerseits an den Kompetenzmodellen für die einzelnen Fächer, beziehen aber andererseits auch allgemeine überfachliche Kompetenzen mit ein. Sie sind meist zweidimensional (siehe Keller 2011, S. 145) und spalten die einzelnen Kompetenzen in unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen und verschiedene Niveaustufen auf. In einigen Fächern können Lehrkräfte auf schon bestehende Kompetenzraster zurückgreifen, andere erstellen diese selber oder gemeinsam mit KollegInnen in der Fachgruppe. In jedem Fall müssen die Raster an die Klassensituation angepasst werden. Sie geben einen guten Überblick über den Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler und bieten dadurch auch die Möglichkeit, spezielle Förder- und Differenzierungsmaßnahmen einzuleiten.

4.5 Präsentation

Am Ende einer selbstständigen Lernphase oder Aufgabenstellung steht häufig eine Präsentation der Ergebnisse. Unter diesem Begriff lassen sich unterschiedliche

Varianten einordnen: Referat, Buchvorstellung, Forscherportrait, Theaterstück, Vorstellung von Projekt- oder Gruppenergebnissen etc.

Bei der Bewertung einer Präsentation können Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und lernen, eine solche kriterienbezogen zu analysieren. Als Bewertungskriterien können Inhalt, Struktur und Gestaltung, relevante Medienwahl, Performance u. a. m. dienen. Auch die Qualität der Rückmeldungen, die die Lernenden ihren MitschülerInnen geben, kann herangezogen werden, vorausgesetzt, dass das Feedback-Geben vorher thematisiert wurde.

Eine besondere Variante der Präsentation sind die SchülerInnen-Eltern-LehrerInnengespräche (SEL), bei denen Schüler und Schülerinnen ihren Eltern im Beisein einer Lehrkraft vorstellen, was sie in einem bestimmten Zeitraum (meistens einem Semester) gelernt haben.

4.6 Selbstbeurteilung und Selbstreflexion der SchülerInnen

Strukturierte Selbstbewertung dient der Einschätzung von Lernprozessen und Lernergebnissen und unterstützt die Entwicklung reflexiven Denkens und Bewertens. Die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen sowie sich das eigene Lernverhalten bewusst zu machen, sind wesentliche Funktion konstruktiven, selbst-gesteuerten Lernens. Die Wirkung wird noch verstärkt, wenn Selbst- und Fremdeinschätzung nach identischen Kriterien konfrontiert werden.

Selbstbewertung ist auch ein Instrument der Erziehung, mit dem SchülerInnen dahin geführt werden, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und das Nachdenken über Gründe von Erfolg oder Misserfolg sind wesentliche Faktoren zur Entwicklung effektiver Lernstrategien für lebenslanges Lernen und beruflich optimale Entwicklung (siehe Paradies/Wester/Greving 2006).

Um das zu ermöglichen, müssen mit den SchülerInnen Kriterien und Indikatoren erarbeitet werden, mit Hilfe derer Leistungen gemessen und verglichen werden können. Hilfreich können dazu Reflexionsbogen, Lerntagebücher und ähnliche Instrumente sein.

5. Zusammenfassung

Förderliche Leistungsbewertung hängt von vielen Faktoren und Bedingungen ab und hat verschiedene Funktionen. Wichtig ist klarzustellen, in welchen Situationen Leistungen erbracht werden sollen und auf welche Normen man sich beziehen wird. Im Sinne der Transparenz soll das Beurteilungskonzept mit Kollegen und Kolleginnen sowie mit Schülerinnen und Schülern diskutiert und vereinbart werden.

Um Begabungen zu fördern und Defizite auszugleichen, gibt es vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung. Projektunterricht eignet sich dazu sehr gut. Abgesehen von selbstständigem Arbeiten können Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst einzuschätzen und über ihre Leistungen zu reflektieren. Die oben genannten Methoden der Leistungsbewertung können dabei unterstützen. Wichtig ist aller-

dings immer die Angabe von Kriterien, anhand derer Leistungen gemessen werden können.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich darauf einlassen, ihre Methoden um kreative Facetten zu erweitern, werden in den seltensten Fällen enttäuscht. Es entsteht ein konstruktives Miteinander, und die Zufriedenheit aller Beteiligten wird erhöht.

Literatur

- AMRHEIN-KREML, RENATE; BARTOSCH, ILSE; BREYER, GUSTAV; DOBLER, KARIN; KOENNE, CHRISTA; MAYR, JOHANNES; SCHUSTER, ANGELA (2008): *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- BACH-BLATTNER, TANJA; BOHL, THORSTEN (2011): Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung im Kontext der neuen Lernkultur. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-194.
- BEUTEL, SILVIA-IRIS (2011): Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung. In: Fischer, Christian (Hg.): *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Probleme schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann, S. 93-104.
- BROMME, RAINER; RHEINBERG, FALKO; MINSSEL, BEATE; WINTELER, ADI; WEIDEMANN, BERND (2005): Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in Schulen. In: Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 296-334.
- DRIESCHNER, ELMAR (2011): Bildungsstandards und Lerndiagnostik. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109-122.
- JÜRGENS, EIKO (2012): Diagnosefunktion: Fehlanzeige. In: Fischer, Christian (Hg.): *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Probleme schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann, S. 23-44.
- KELLER, STEFAN (2011): Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143-160.
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES; SCHRATZ, MICHAEL (2003): Es ist normal, verschieden zu sein. In: *Journal für Schulentwicklung*, H. 4 (»Heterogenität«), S. 4-7.
- MIDDENDORF, WILLIAM (2012): Schulische Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. In: Fischer, Christian (Hg.): *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Probleme schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann, S. 9-20.
- PARADIES, LIANE; WESTER, FRANZ; GREVING, JOHANNES (2006): *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- RAKOCZY, KATRIN (2012): Formatives Assessment. In: Fischer, Christian (Hg.): *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Probleme schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann, S. 73-91.
- RHEINBERG, FALKO (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E.: *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 59-71.
- RHEINBERG, FALKO; KRUG, SIEGBERT (2005): *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- TRAUB, SILKE (2011): Projektprüfung und Projektbeurteilung. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-176.
- WINTER, FELIX (2011): Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 197-216.

Marion Gartlgruber, Bettina Halder, Sabine Höfert, Karin Pilgram

»Unsere Schule ist Projekt!«

KLEX – eine Ganztagschule als Lebens- und Projektraum

[Offenes Lernen in der 4b, Matteo steuert mit dem Deutsch-Lernjournal die Mathe-Lehrerin an.]

Frau G., ich hab' mir jetzt für meine Deutsch-Mindmap meine typischen Rechtschreibfehler vorgenommen, aber was soll ich dann damit machen, einfach alle geordnet aufschreiben? – Du, machst gleich eine statistische Auswertung dazu nach Kategorien, mit Kreisdiagramm, und schaust, wo eigentlich hauptsächlich die Missverständnisse liegen. Außerdem kannst's dann für Mathe auch gleich einreichen. – Und passt das dann für Deutsch auch? – Matteo, Diagramme lesen und interpretieren gehört sowieso noch zu deiner BIST-Vorbereitung bis Mai dazu, oder? – Ah ja, genau, dann kann ich da gleich selbst noch Beispiele mit dem Felix ...

[Weg ist er.]

Das ist Alltagsgeschäft, wie Sie es sicher auch kennen. So laufen kleinere oder größere Projekte: Sie entstehen aus einer Notwendigkeit, einer Eingebung und entwickeln sich, weil man sich gerade an Frau G. gewendet hat. Das Ziel ist formuliert, der Abschlusstermin steht fest, im Gespräch mit Felix entsteht auch noch ein Plan für den letzten Schritt. Eigentlich eine ordentliche Projekt-
abwicklung, nicht wahr?

Unsere Schüler und Schülerinnen, wie auch wir selbst, lernen Projektmanagement an eigenen Projekten durchs Tun und Fehlermachen. Und eines ist sicher, beim nächsten Mal wird zumindest dieser eine Fehler vermieden ...

MARION GARTLGRUBER ist als Lehrerin (D, M, INF) am KLEX und als Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch und FD Mathematik an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. E-Mail: gartlgruber.marion@klex.co.at

BETTINA HALDER arbeitet als Lehrerin am KLEX (D, Puppentheater, Schreibwerkstatt), sie ist Schreibtrainerin und Kunsttherapeutin. E-Mail: halder.bettina@klex.co.at

SABINE HÖFERT ist Lehrerin (M, PH, VU) und Standortkoordinatorin von KLEX.
E-Mail: hoefert.sabine@klex.co.at

KARIN PILGRAM ist als Lehrerin (D, IKL) am KLEX tätig. Sie hat mehrjährige Erfahrung als Bildungsberaterin, Coach und Projektverantwortliche in außerschulischen Kontexten.
E-Mail: pilgram.karin@klex.co.at

Neue Menschen braucht das Land! Wie aber können sie wachsen? Kann Schule Potenzialentfaltung fördern? Wenn ja – wie denn? Wer und was muss rundherum noch mitspielen, damit Lernen gelingt?

Wir wollen versuchen, im folgenden Text Antworten auf diese und andere Fragen aus der Perspektive unserer Schule zu geben. Unser Blick ist immer auf die Kinder gerichtet, auf unsere Schüler und Schülerinnen, die schon jetzt eine andere Welt vorfinden als wir seinerzeit und die den Herausforderungen dieser neuen Welt und ihrer Zukunft gewachsen sein sollen.

1. Vision von der »Schule im Aufbruch«

Die Herausforderungen unserer Zeit sind mit dem bisherigen Verständnis von Wissensvermittlung, Bildung und Lernen immer schwerer zu meistern.

Unsere Kinder werden in Zukunft viel mehr noch als wir jetzt gefordert sein, neue Formen des Wirtschaftens, des Umgangs mit Ressourcen, der Kommunikation, der Demokratie etc. zu entwickeln und auf ihre Lebensdienlichkeit hin zu überprüfen. Die zunehmende Auflösung sozialer Sicherungssysteme und die sich rasant verändernde Arbeitswelt verlangen mehr Eigenverantwortung, aber auch mehr ziviles Engagement, hohe Handlungskompetenz und kreativen Geist von denen, die in Zukunft als globale Gemeinschaft zusammenleben und die Lebensgrundlagen auf unserem Planeten erhalten wollen.

Was sollen diese Kinder überhaupt lernen, nicht nur in Bezug auf Inhalte und Fertigkeiten, sondern auch auf Haltungen, die für das Individuum selbst und für die Gemeinschaft von heute und morgen und ihre Herausforderungen hilfreich und förderlich sind? Wie kann der Ort »Schule« dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eigenständige, innovative, empathische Menschen werden, die sich ihrer Verantwortung für eine gelingende Zukunft bewusst sind, mit dem Mut ausgestattet, gewohnte Sichtweisen zu hinterfragen, ihrer eigenen Vorstellungskraft zu trauen und wirksam zu handeln?

Dem neunköpfigen, bunt zusammengewürfelten LehrerInnenteam, das ab Jänner 2010 gemeinsam über diesen – und bald auch vielen anderen, organisatorischen und rechtlichen! – Fragen brütete, war rasch klar, dass es für eine Schule, wie sie uns vorschwebte, kein fertiges, übertragbares Modell gibt; ja selbst in unseren Köpfen waren die Visionen von einer »Schule der Zukunft« und die Erwartungen an eine »neue Lernkultur« durchaus unterschiedlich. Verbunden aber waren wir durch das große gemeinsame Interesse, einen (Lern)Ort zu schaffen, an dem Kinder in einer wertschätzenden, stressfreien Atmosphäre Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln können und bestärkt und inspiriert werden, ihren eigenen, persönlichen Weg zu gehen. Und so machten wir uns auf den Weg und entwickelten unseren eigenen »Prototyp« einer »Schule im Aufbruch«: Im Schuljahr 2010/11 startete das Pionier-team, neun LehrerInnen, 50 Kinder und ihre Eltern, in der Grazer Innenstadt KLEX (Klusemann extern), eine öffentliche Ganztagschule für 10- bis 14-Jährige mit veränderter Zeitstruktur und reformpädagogischer Ausrichtung, als dislozierten Standort der NMS/BG/BRG Klusemannstraße.

Vier Jahre und viele wertvolle Erfahrungen später, mit 200 Kindern in acht KLEX-Klassen, (das LehrerInnenteam ist auf 46 Personen angewachsen), kennen wir die letzte Antwort auf die Frage, wie die Schule der Zukunft aussehen soll, (natürlich!) immer noch nicht. Aber damit dem Verständnis von Schule als einem Ort ganzheitlichen Lernens, individueller Entwicklung und Entfaltung und als Ort sozialen Lernens konsequent Rechnung getragen wird, mussten und müssen wir viele Fragen stellen, Paradigmen aufbrechen, unseren Unterricht neu organisieren und uns als LehrerInnen verändern.

Mitten hinein nun also ins Projekt KLEX!

»Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.« (Franz Kafka)

2. Förderliche Rahmenbedingungen und Unterrichtsorganisation

Welche Bedingungen ermöglichen nachhaltiges Lernen?

Der erste Auftrag von Schule sollte unserer Überzeugung nach sein, ein Leben erfahrbar zu machen, in dem Nachhaltigkeit und systemisches Denken Ausgangspunkte des Handelns sind. Ein Leben in einer Atmosphäre, in der jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit respektiert wird und in der den universellen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit, Autonomie, Wachstum und Entfaltung, nach Spielen und Feiern sowie der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse Rechnung getragen wird.

Förderliche Bedingungen für die Entwicklung einer solchen »Lernstätte« sind im KLEX die *Tagesstruktur*, die *Raumgestaltung*, unsere *Teamstruktur* und die konsequente Ausrichtung aller Aktivitäten an *selbstverantwortlichem, entdeckendem und vernetztem Lernen*.

Der Schultag ist – ohne einen »zerstückelnden« Stundenplan – in drei lange Lernphasen mit großzügigen Pausen gegliedert – ohne Schulglocke. Im Raumkonzept sind unterschiedliche Lebensbedürfnisse (Lernen, Kommunikation, Rückzug, Bewegung) berücksichtigt: Neben den eigenen Klassenräumen nützen die SchülerInnen eine großzügige, helle Lernumgebung mit Küche und Lerntreppe, Sonderräume (Wohnstudio, Lernbüro, Mathplanet, English-World, Deutsch-Box, »Sisi & Franzl«), den Pausenhof, einen Garten und mitunter die Stiegen für ihr Leben und Lernen.

Kleine Jahrgangsteams begleiten in hohem Zeitausmaß »ihre« Kinder, was den Aufbau tragfähiger Beziehungen als Voraussetzung für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse möglich macht. Die individuelle Entwicklungsbegleitung in Kooperation mit den Eltern kann so von uns LehrerInnen als eine der Kernaufgaben der Unterrichtstätigkeit gut wahrgenommen werden. Wesentlich für die persönliche Potenzialentfaltung ist aber auch das Gefühl, in einer Gemeinschaft wertgeschätzt und angenommen zu sein. Das Bemühen darum, dieses Grundgefühl bei allen (!) Beteiligten der Schulgemeinschaft zu stärken – ein nicht immer einfaches Unterfangen – ist unverzichtbarer Bestandteil unserer Schulkultur. Das LehrerInnenteam und zahlreiche »Konfliktbuddys« aus dem Kreis der SchülerInnen bilden sich laufend in gewaltfreier Kommunikation nach M. Rosenberg fort und erleben die

schulintern organisierte Prozessbegleitung nach diesem Modell als unterstützend. Wenn Schule und Unterricht von den SchülerInnen her gedacht und gelebt wird, führt dies konsequenterweise dazu, dass unterrichtliche Inhalte eine neue Bedeutung bekommen: Sie werden zu Werkzeugen für Entwicklungsimpulse, fachspezifisches Lernen tritt zugunsten ganzheitlichen, themenspezifischen Lernens in den Hintergrund. Wir gehen dabei davon aus, dass Lernen ein individueller, konstruktiver Prozess ist, der Autonomie, Eigeninitiative, Selbstverantwortung, konkretes Tun sowie (Selbst)Erfahrung braucht. Dementsprechend setzen wir Arbeitsformen ein und entwickeln im Team Aufgabenformate, die nicht ausschließlich kognitive Prozesse in Gang setzen und rezeptive Wissensaneignung anregen, sondern vor allem eigenständiges, vernetztes Denken, soliden Kompetenzerwerb und Reflexionsvermögen fördern. So werden zum Beispiel die Lehrziele der natur- und geisteswissenschaftlichen Gegenstände im *Vernetzten Unterricht (VU)* themenzentriert und projektartig bearbeitet, fächerübergreifend wird da geforscht, getüftelt, dokumentiert, analysiert; alle andere Gegenstände nehmen, wo immer möglich, auf die jeweils aktuellen VU-Themen Bezug.

Ihren Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Lernzielen widmen sich die Jugendlichen täglich im *Offenen Lernen (OL)*: Die sich organisatorisch, methodisch und inhaltlich steigernden Öffnungsgrade dieser Lernform legen ab der ersten Klasse den Grundstein für in hohem Maße selbständiges, eigenverantwortliches, individuelles Lernen. Regelmäßige schriftliche Reflexionen des eigenen Lernprozesses im *Buddybook* begleiten die SchülerInnen durch ihre KLEX-Jahre, ab der dritten Klasse werden zudem fachliche Erkenntnisse, Vermutungen, Fehler und Ideen im jeweiligen *Lernjournal* dokumentiert, erklärt und reflektiert und in Lernkonferenzen diskutiert.

Die bisher dargestellten Leitgedanken und förderlichen Bedingungen des Lernens und Unterrichtens am KLEX beschreiben keine statische, abgeschlossene Ist-Situation: Sie sind als Orientierungsrahmen zu verstehen, innerhalb dessen wir täglich mit Engagement, Flexibilität und Kreativität arbeiten. Denn eines können wir über unsere Schule des 21. Jahrhunderts mit großer Sicherheit schon sagen: Sie ist selbst eine lernende Organisation, die die Herausforderungen des Alltags und die entwicklungsbedingten Projektdiskontinuitäten als beständige Aufforderung zum Lernen und persönlichen Wachstum begreift. Uns KLEX-LehrerInnen erscheint diese Form des Unterrichts, ja die Schule selbst, als Dauerprojekt, ist doch jeder und jede Einzelne intensiv gefordert, wenn er/sie an der Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligt ist, und das sind wir ohne Ausnahme alle.

3. Unser Deutschunterricht – ein Projekt?

Als eine der Herausgeberinnen des vorliegenden *ide*-Hefts das erste Mal mit der Anfrage für einen Artikel über ein Projekt unserer Schule an uns herantrat, lautete die spontane Antwort: »Aber was stellst du dir da genau vor? Unser ganzer Unterricht ist ja Projekt, wir machen nichts anderes, jeden Tag!« Diese auf den ersten Blick vielleicht flapsig wirkende Reaktion wirft in Wahrheit die Frage auf, ob der Projekt-

gedanke tatsächlich programmatisch für eine »Schule im Aufbruch«, für eine »neue Lernkultur« ist. Und so haben wir uns beim Schreiben dieses Artikels gefragt: *Wo gibt es Parallelen zwischen unserer Unterrichtsstruktur und der Durchführung von Projekten? Welche Auswirkungen hat die oben skizzierte Art des Unterrichtens auf Lehrende und Lernende, welche Kompetenzen müssen sie mitbringen?*

Exemplarisch nehmen wir – dem Thema dieses *ide*-Hefts folgend – auf der Suche nach Antworten den Deutschunterricht am KLEX in den Blick.

Folgende Definition verwenden wir zur Überprüfung der »Projektartigkeit« unseres Unterrichts: Projekte, verstanden als »temporäre Organisation zur Durchführung zeitlich befristeter Prozesse« und als »soziale Prozesse« verlangen das Management der Teilprozesse »Projektstart, laufende Projektkoordination, Projektcontrolling, Projektabschluss und [...] Bewältigung einer Projektdiskontinuität« (Gareis 2006, S. 57). Während dieser Prozesse werden »die Projektziele, Projektleistung, Projekttermine, [...] Projekterträge, Projektressourcen, das Projektrisiko sowie die Projektorganisation, die Projektkultur und der Projektkontext« (ebd.) im Auge behalten. In einem systemischen Projektmanagement-Ansatz werden Projekte außerdem als »soziale Systeme« betrachtet, gekennzeichnet durch Komplexität, Dynamik und Selbstreferenz, Kommunikation und Interaktion.

Das Arbeiten an den Deutsch-Lernzielen findet im KLEX im *OL*, dem *Offenen Lernen*, statt: In dieser Lernphase, die täglich eineinhalb bis drei Stunden am Stück dauert, arbeiten die SchülerInnen an ihren Lernzielen aus Mathematik, Deutsch und Englisch. Für jedes Fach sind die aktuellen Lernziele in Form einer Mindmap verschriftlicht, der Bearbeitungszeitraum für eine *Mindmap* variiert je nach Schulstufe, Fach und Aufgabenformat zwischen vier Wochen und einem Semester.

Vor dem *OL*-Start dient der *Offene Beginn* (7:45 bis 8:30) dem Ankommen und der Beziehungspflege, aber auch der inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Vorbereitung der Lernvorhaben: Sämtliche Unterlagen und Werkzeuge richten, Lernallianzen gründen, Fragen klären, To-do-Listen schreiben, eventuell liegengebliebene Arbeiten vom Vortag erledigen. Nach einer gemeinsamen morgendlichen *OL*-Besprechung werden die Türen geöffnet, und die Kinder arbeiten in der offenen Lernumgebung, in der Klasse und in den Sonderräumen. Zwei LehrerInnen aus zwei verschiedenen Fächern (M, D, E) begleiten täglich das selbständige Lernen der SchülerInnen. In der Praxis bedeutet das, die Lehrperson betreut Gruppen unterschiedlicher Größe. Wir helfen – wo nötig – Einzelnen beim Erarbeiten neuer Inhalte, kommen mit Kindern über ihre individuellen Zugänge zum Lerninhalt ins Gespräch, diskutieren über individuelle Projekte und Forschungsaufgaben, unterstützen beim Üben, laden zu Schreib- und Fachkonferenzen ein, führen Feedbackgespräche und liefern Impulse zum Weiterlernen. Bei Bedarf gibt es – so kurz wie möglich gehaltene – gebundene Einheiten für die ganze Klasse oder eine Halbgruppe; und wer mit der eigenen Lernplanung ins Trudeln kommt oder ein Lernvorhaben mit einer Lehrperson besprechen will, kann einen eigenen »Lern-coachtermin« bestellen.

3.1 Projektziele und Projektphasen im Deutschunterricht

Die Fachgruppen erarbeiten für jeden Jahrgang ein Leistungsblatt, auf dem die »Projektziele« genannt sind: *Routinen* (Basiskompetenzen, orientiert an den BIST), *Lernziele* (laut Lehrplan für die jeweilige Schulstufe) sowie *eigene Projekte* (selbstgewählte Forschungsaufgaben oder offene, weiterführende Tüftel-ExpertInnen-Schatzkisten-Aufgaben aus der Lernumgebung). Die Bewältigung dieses Leistungsblatts, das am Schulanfang ausgegeben wird, wird von den SchülerInnen als langfristiges Lern-Projekt betrachtet. Die Untergliederung in Mindmaps fungiert als Meilensteinplan und dient der Koordination der Projektziele bis zum Projektabschluss im Juli.

Zum *Projektstart* gestalten die DeutschlehrerInnen die offene Lernumgebung, entwickeln ansprechende Unterrichtsmaterialien und Aufgaben und definieren die ersten Zwischenziele – energetisch aufwändig ist diese Phase aber auch für die SchülerInnen, die nach ausführlicher Besprechung der Mindmap, Klärung der Regeln, Werkzeuge und Deadlines sich selbst einen Überblick verschaffen müssen, bevor sie sich – mitunter mit einem ungeduldigen »Können wir jetzt endlich zu arbeiten beginnen?« – in ihr *Deutschlernen* stürzen.

Am intensiven *Projektcontrolling*, dem Abgleich zwischen Soll- und Ist-Daten, sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden in Feedbackschleifen permanent beteiligt. Erstere führen Checklisten, schreiben Rückmeldungen in ihr OL-Journal bzw. ins Buddybook, erläutern in Lernkonferenzen den Stand ihrer Arbeit und haben während der OL-Phasen Gelegenheit nachzufragen, Unklarheiten zu deponieren, Motivation oder Impulse zu erbitten.

Diese Art des Feedbacks, das die SchülerInnen an die Lehrpersonen richten, indem sie ihnen zeigen, »was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt« (Hattie 2013, S. 206), gilt als einer der stärksten Einflussfaktoren auf Lernen und Leistung überhaupt. Es macht die Seite der Lernenden sichtbar und erlaubt der Lehrperson, das Lernen durch die Augen ihrer SchülerInnen zu sehen, zu erfahren, wie sie den Lernprozess am besten unterstützen kann. Wäre eine frontale Inputphase hilfreich oder bedarf es zusätzlicher Förderkurse? Reichen rhythmisierte Übungseinheiten für eine spezifische Kleingruppe oder hilft ein individueller Lerncoaching-Termin? Soll ein/e Mitschüler/in als Tutor/in installiert werden? Braucht es eine auf das Kind »persönlich zugeschnittene«, motivierende und/oder herausforderndere Aufgabenstellung? Braucht das Kind die strikte Einforderung von Produkten zu den vereinbarten Deadlines, großzügigere Selbstlernphasen, Onlinelernpfade für daheim, mehr Jause, einen anderen Sitzplatz – im Laufe unseres KLEX-DeutschlehrerInnen-Lebens haben wir schon die ganze Palette des »Jede/r lernt anders!« kennenlernen dürfen und in unserer Funktion als ProjektkoordinatorInnen zahlreiche steuernde Maßnahmen erarbeitet und gesetzt. Das »Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens« gibt zudem auch den SchülerInnen Gelegenheit, »sich selbst als ihre eigene Lehrperson [zu begreifen]« (ebd., S. 27), wie die Wünsche vom »Bitte helfen Sie mir mich zu motivieren für diese Aufgabe, sonst schaff

ich das nie!«, über ein »Darf ich mir selbst ein Grammatiklexikon schreiben? Ich will mich endlich auskennen!«, bis zum »Ich möchte gerne meinen Text für eine Schreibkonferenz anmelden!« anschaulich belegen.

Die Lehrperson gibt in dieser Phase weitgehend die klassische Rolle der Präsentatorin rekonstruktiven Wissens auf. Wir wissen nicht immer, wie und was gelernt werden soll, sind nicht mehr die Hauptwissensquelle und organisieren auch nicht das komplette Unterrichtsgeschehen. Vielmehr organisieren wir als konstruktive GestalterInnen die Rahmenbedingungen des Lernens, sind gefordert bei der Entwicklung anregender Lernumgebungen und möglichst passgenauer individueller Aufgaben (vgl. Reich 2012, S. 27).

Das regelmäßige Feedback von LehrerInnenseite – Rückmeldungen auf die eingereichten Arbeiten, wöchentliche Routineüberprüfungen, Antworten auf Lernjournaleinträge und Kommentare zu einem Text – hilft die Projektfortschritte zu dokumentieren und die Projektqualität zu sichern. Und schließlich gehören zum »Projektcontrolling« unseres Unterrichts noch die ausführliche mündliche und schriftliche Information über den aktuellen Leistungsstand am »Ende eines Meilensteins« (dem Abschluss einer Mindmap) für die Lernenden und deren Eltern sowie die Dokumentation ausständiger »Restarbeiten«, die zu einem späteren Zeitpunkt erledigt werden müssen.

Am Ende der vereinbarten Projektzeit kommt es schließlich zum Projektabschluss: Nun wird aus den Ergebnissen Bilanz gezogen, die Lernenden erhalten zusammen mit ihren Leistungsblättern auch ein klassisches Zeugnis mit Ziffernoten. Lernende und Lehrende halten (spätestens!) zu Semesterende im Wochenabschlusskreis gemeinsam gründlich Rückschau, denn auch der Austausch über langfristig erzielte Lernerfolge und über Lernstrategien ist Teil des Lernprozesses und gleichzeitig Vorbereitung auf das nächste »Projekt«: *Was hab' ich gut gemacht, was ist mir gelungen, wo muss ich nachsetzen, wie mich organisieren?* Auch für die Evaluierung der LehrerInnen ist im schriftlichen und mündlichen *final statement* Platz, sodass alle am Projekt Beteiligten mit einer persönlichen Entwicklungsaufgabe in den nächsten Lernabschnitt starten können.

3.2 Lernende als ProjektmanagerInnen

Deutlich werden die Parallelen zum projektorientierten Unternehmen auch, wenn wir die Analogien zu den verschiedenen Rollen in einem Projekt in den Blick nehmen: AuftraggeberInnen der »Mindmaps« sind die OL-LehrerInnen, das Auftrageberteam ist das OL-Team (M, D, E) inklusive Schulleitung¹, jede/r Schüler/in ist Projektmanager/in des eigenen Lernens, das Projektteam konstituiert sich immer

1 Der Schulleitung kommt in unserer projektorientierten Definition von Schule die Rolle des Management-Auditing zu. Siehe dazu die Definition von Gareis 2006, S. 463. Im KLEX werden die Lehrenden aller Klassen jedes Jahr von Eltern und Lernenden evaluiert.

wieder neu aus Mitschülern und Mitschülerinnen, mit denen man sich zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe zusammenschließen muss.

Die *Lehrenden (ProjektauftraggeberInnen)* verfolgen klare Ziele: Erstens stimmen sie die Projektinteressen mit den Unternehmensinteressen ab, d. h. die Routinen, Lernziele und eigenen Forschungsaufgaben auf dem Leistungsblatt werden mit den Bildungsstandards und dem Lehrplan koordiniert, zweitens führen sie die ProjektmanagerInnen (die Lernenden) und unterstützen das Projektteam (die Lerngruppe). Beim Projektstart am Anfang des Schuljahres werden die Zielvereinbarungen besprochen, danach betreiben die ProjektauftraggeberInnen laufend Projektmarketing und kommunizieren mit wesentlichen VertreterInnen relevanter Umwelten, häufig sind das selbstverständlich Eltern und Erziehungsberechtigte. Die ProjektauftraggeberInnen erfüllen Aufgaben beim Projektcontrolling, beispielsweise in Form der Sicherung der Ressourcenbereitstellung (Räume, externe ReferentInnen, Lernmaterialien, Finanzmittel etc.), tragen zur Konfliktbewältigung bei und führen Projektsitzungen durch (Kind-Eltern-LehrerInnen-Gespräche). Zudem kommen ihnen Aufgaben bei der Bewältigung von Projektdiskontinuitäten zu: Ursachen-Analyse, Entscheidung über alternative Strategien und Durchführung von Bewältigungsmaßnahmen und Erfolgskontrolle – das heißt, die Lehrenden unterstützen die Lernenden beim Bewältigen von Lernkrisen. Beim Projektabschluss sind für die ProjektauftraggeberInnen folgende Aufgaben zu erledigen: Leistungsbeurteilung, wechselseitiges Feedback, Sicherung des Know-how-Transfers in die permanente Organisation (Leistungsblätter, Mindmap-Pläne und Arbeitsblätter werden allen KollegInnen zur Verfügung gestellt) und Projektevaluierung.

Die *ProjektmanagerInnen* sind die *Lernenden* selbst, die das Projekt »treiben«, am Leistungsfortschritt und am erfolgreichen Abschluss des Projekts interessiert und für das Projektmanagement verantwortlich sind (vgl. Gareis 2006, S. 102). Ihre Lernleistung wird gesteigert, wenn sie Selbstregulierung und persönliche Kontrolle über ihr Lernen erleben (vgl. Hattie 2013, S. 57). Beim projektorientierten Arbeiten werden Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung befördert, damit wird die Selbstwirksamkeit im eigenen Lernprozess erhöht.

Die Arbeit in Lerngruppen erfordert permanentes Selbstmanagement und soziale Integrationsarbeit. Die Lernenden müssen sich selbst organisieren und die KollegInnen koordinieren und führen. Um die Realisierung der Projektziele bzw. der Mindmap-Ziele zu sichern, müssen die Lernenden den Projektstartprozess adäquat gestalten, das Know-how aus Vorprojekten in das aktuelle Vorhaben transferieren, persönliche Zeitpläne erstellen, die tägliche Dokumentation des Erarbeiteten ins OL-Journal schreiben und eine gewisse Projektkultur entwickeln. Für Teilaufgaben des Projektcontrollings sind die Lernenden selbst zuständig, wie etwa für das Berichten über den Fortschritt im OL-Journal sowie die Neuvereinbarung von Projektteilzielen bei Bedarf. Mit Projektdiskontinuitäten umzugehen ist auch eine Herausforderung für die Lernenden, die es gemeinsam mit den Lehrenden und manchmal auch in Absprache mit der Leitung zu bewältigen gilt.

4. Kompetenzen

Die Analyse von Struktur und Rollenverteilung bestätigt: Der (Deutsch-)Unterricht im KLEX kann mit einem Projekt im Sinne systemischer Projektmanagement-Ansätze verglichen werden.

Was bedeutet dieser Befund für die Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden?

Nun: Zwar muss man nicht das Portfolio zertifizierter ProjektmanagerInnen kennen, um am KLEX zu lernen und zu lehren, aber das Wissen um die Eigenart spezieller Projektphasen und -rollen erleichtert das Unterrichten in jedem Fall! Und wenn »alle Personen, die Rollen in Projekten wahrnehmen, Projektmanagement-Kompetenzen [benötigen]« (Gareis 2006, S. 601), dann sicher auch Lernende und Lehrende, die gemeinsame Projektziele optimal bewältigen wollen.

Teamkompetenz, emotionale Kompetenz und Konfliktmanagement-Kompetenz sind einige der Basisanforderungen an LehrerInnen, die im KLEX unterrichten. Da wir bei der Vorbereitung unseres Unterrichts selbst projektorientiert in fächerübergreifenden Teams zu Themenschwerpunkten arbeiten, sind wir *role-models* für die Kinder und Jugendlichen, kennen Freud und Leid der Projektarbeit aus eigener, unmittelbarer Erfahrung. Unerlässlich für diese Unterrichtsorganisation ist überdies eine gut ausgeprägte »Managementaufmerksamkeit« (Gareis 2006, S. 98): Der Lernerfolg hängt auch von unserer Kompetenz ab, den Lernenden möglichst passgenaue Unterstützung anzubieten, motivierende Impulse zu liefern und ihren Lernprozessen hohe Aufmerksamkeit zu schenken.

Im Sinne der oben angedeuteten Reziprozität der Rollen von Führenden und Geführten als Merkmal des *shared leadership* verlangt projektorientierter Unterricht aber auch den SchülerInnen eine aktive und verantwortungsbewusste Beteiligung an der Lerngemeinschaft ab²: Immer wieder ist es bei der Arbeit an den Mindmaps nötig, sich in Teams zusammenzufinden, voneinander zu lernen, Synergien herzustellen, Konflikte zu bearbeiten. Automatisch bildet sich in diesen Lernteams eine Form von »Peer-Tutoring«, eine »exzellente Methode, um Lernenden beizubringen, ihre eigene Lehrperson zu werden« (Hattie 2013, S. 221). Unsere SchülerInnen werden, um ihre Projektziele zu erreichen, im Laufe ihres KLEX-Lebens zu ExpertInnen ihres Lernens, sie setzen ihre individuellen meta-kognitiven Strategien³ ein und reflektieren sie, arbeiten an ihren Selbstmanagement-Kompetenzen. Gleichzeitig erwerben SchülerInnen bei dieser Form des Lernens nicht nur rekonstruktives,

2 Wir beziehen uns auf Kersten Reichs Überlegungen zur konstruktivistischen Didaktik, die ihr Verständnis von »Leadership« von Deweys Ansätzen der Demokratie-Bewegung in Amerika ableitet. Reich betont dabei, dass sich »die Lehrenden nicht aus ihrer Rolle in ein Vakuum zurückziehen können und sollen« und stellt eine verantwortungsvolle Lebensgestaltung im Sinne von Hannah Arendts *Vita Activa* in den Vordergrund (vgl. Reich 2012, S. 28).

3 Hattie nennt folgende meta-kognitive Strategien: Organisation und Transformation, Selbstbelohnung, Selbstunterricht, Selbstbewertung, Hilfe suchen, Notizen machen, memorieren/wiederholen, Zielsetzung/Planung, Materialien durchgehen, Selbstkontrolle, Aufgabenanalyse, bildliche Vorstellung, Zeitmanagement und Gestaltung der Lernumwelt (vgl. Hattie 2013, S. 226).

spezielles Wissen, sondern eignen sich »Methoden der Untersuchung (*inquiry*) und des Experimentierens« (Reich 2012, S. 24) an, die sie im günstigsten Fall dynamisch für zukünftige Aufgaben nützen können.

Unterricht als Projekt – in der Sprache der Wirtschaft bedeutet das: Kundenorientierung, Prozessorientierung, Teamorientierung, Empowerment von MitarbeiterInnen, Förderung des Netzwerkers zwischen MitarbeiterInnen und Förderung des (dis)kontinuierlichen Wandels (vgl. Gareis 2006, S. 51). Genau in dieser Charakterisierung liegt auch der Nutzen eines Unterrichts als Projekt: in der Neuartigkeit der Prozesse, die Freiräume und Kreativität bieten, in der Teamarbeit, die zwar herausfordert, aber auch (im besten Fall) in die Gemeinschaft integriert, und in der Möglichkeit zur Weiterentwicklung aufgrund laufenden Feedbacks.

Diesem Lernen – beziehungsorientiert, im Dialog mit der Umwelt, auf individuellen Lernwegen, orientiert an Aufgaben, die die SchülerInnen für sich selbst als bedeutungsvoll erleben – versuchen wir in unserem Unterricht Raum zu geben. Das ist der Beitrag der Schule, von uns LehrerInnen, zur Potenzialentfaltung unserer SchülerInnen: Damit diese ihre eigenen Lernwege und Lebenswege gestalten können, und das ist das größte Projekt überhaupt.

Matteo wird sich an Felix wenden. Sie werden ihre Rechtschreibfehler zusammentragen. Gemeinsam werden sie beginnen, nach Kategorien zu suchen. Felix wird aber bald zu seinem laufenden Englisch-Portfolio zurückkehren. Matteo wird sich ärgern, nach einem neuen Arbeitspartner suchen, schließlich mit Felix streiten. Frau H. wird mit den beiden über Vereinbarungen reden und über Vereinbarkeit und Einschätzung von Vereinbarkeit ...

So wird das Unternehmen nicht zum anvisierten Ergebnis kommen, Fehlerkategorien wird Matteo alleine erstellen, Kreisdiagramm und Interpretation schafft er nicht mehr, zu viel Zeit ging drauf mit der Suche, dem Warten, dem Streit mit Felix.

ABER: In Zukunft werden beide immer auch die Zeitressource abfragen und reflektieren (die eigene und die des anderen), wenn jemand sich anschickt, ihr Projektpartner zu werden. Sie haben beide viel gelernt.

Literatur

GAREIS, ROLAND (2006): *Happy Projects!* Wien: Manz.

HATTIE, JOHN (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

REICH, KERSTEN (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim-Basel: Beltz, 5., überarb. und erw. Aufl.

Links [Zugriff: 4.4.2014]

<http://www.klex.co.at/>

<http://schule-im-aufbruch.de/>



Christian Pichler

Kompetenzorientierung im IMST- Themenprogramm »Schreiben und Lesen«

Im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« werden Projekte durchgeführt, die den Aufbau und die Weiterentwicklung von SchülerInnen-Kompetenzen im Bereich Schreiben und Lesen unterstützen. In den Leitlinien des Themenprogramms¹ findet sich daher der Begriff *Kompetenzorientierung* an prominenter Stelle. Mit dem Anspruch, Projekte fördernd zu begleiten, die (auch) das Ziel haben, die laufende Professionalisierung der Unterrichtenden als Chance zur Sicherung von Unterrichtsqualität zu nutzen und damit Schulentwicklung voranzutreiben, berührt das Themenprogramm »Schreiben und Lesen« weitere zentrale Aspekte der aktuellen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion und unterstützt zugleich die durch die Bildungspolitik in den letzten Jahren initiierten Veränderungsprozesse im österreichischen Schulwesen.

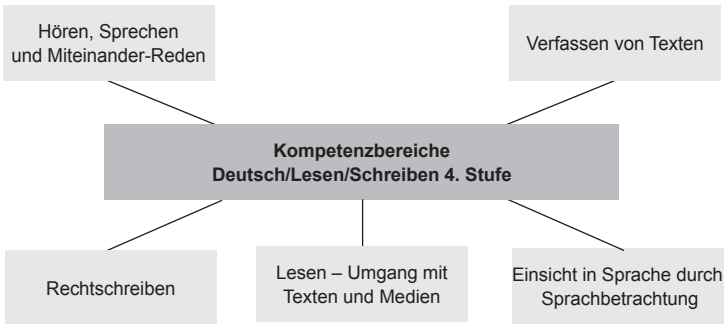
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Außenevaluation der Projekte im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« aus zwei Jahren (2010–2012) mit dem Fokus auf Schreib- und Lesekompetenzen vorgestellt.

CHRISTIAN PICHLER arbeitet am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule, Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt. Tätigkeitsschwerpunkte: Lehre (Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung), Fort- und Weiterbildung (neue Reifeprüfung und Deutsch) und fachdidaktische Forschung.

E-Mail: christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

1 Zu den Grundsätzen von IMST: https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:2/seite_id:2, eine Kurzbeschreibung des Themenprogramms »Schreiben und Lesen« findet sich unter: https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:10/seite_id:43 [Zugriff: 11.3.2014].

Abb. 1: Kompetenzmodell Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe
(vgl. <https://www.bifie.at/node/49>; Zugriff: 11.3.2014)



Um begriffliche Klarheit zu schaffen, ist es angezeigt, die Anliegen, die im Terminus *Kompetenzorientierung* gebündelt sind, offenzulegen. Erst danach wird an ausgewählten Beispielen Nachschau gehalten, wo und in welcher Form in Projekten der IMST-Themenprogramm-Periode 2010–2012 Schreib- und Lesekompetenzen entwickelt wurden.

1. Kompetenzmodelle

Bezugspunkt für die Untersuchung sind die in den relevanten Bildungsdokumenten festgelegten Modelle. Im Kompetenzmodell Deutsch für die Primarstufe (D4) wird im Zusammenhang mit Bildungsstandards »Deutsch/Lesen/Schreiben« in einem Atemzug genannt (<https://www.bifie.at/node/49>) (Abb. 1).

Die Sekundarstufe I (D8) bezieht sich auf vier Kompetenzbereiche: Zuhören/Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein, denen im Lehrplan Sprachfunktionen zugeordnet sind (vgl. Herland 2011, Habringer/Staud 2011). Lesen und Schreiben werden jedenfalls als eng miteinander verbunden betrachtet (Abb. 2). Dass sie ihre Schreib- und Lese-Kompetenzen im Deutschunterricht (und in anderen Fächern) auf der Sekundarstufe II noch weiterentwickelt haben, müssen die Schüler/innen im Rahmen der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) nachweisen. Sie zeigen, dass sie über die notwendigen Teilkompetenzen verfügen, um Texte unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen zu verstehen, deren Inhalte in Zusammenhänge einzuordnen, dazu Stellung zu beziehen und diese Position beim Schreiben adressat/innenorientiert und textsortengerecht zu vertreten. Auch in diesem Zusammenhang wird die enge Verbindung von Lesen und Schreiben sichtbar, ebenso bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit/VWA in AHS bzw. der Diplomarbeit in BHS. Anhand dieser eigenständig und außerhalb des Unterrichts erstellten Arbeit soll die Beherrschung eines bereits in den tertiären Bildungssektor weisenden Bündels von Teilkompetenzen aus den Bereichen Schreiben und Lesen, welches vorwissenschaftliches Schreiben ermöglicht, überprüft werden.

Abb. 2:
Kompetenzmodell Deutsch, 8. Schulstufe
(<https://www.bifie.at/node/49>; Zugriff: 11.3.2014)



Die der Untersuchung zu Grunde gelegten Kategorien sind also die vom BMUKK (BMBF) autorisierten Kompetenzmodelle (<https://www.bifie.at/node/49>). Dargestellt werden je ein Projekt zum Schreiben und zum Lesen in der Primarstufe und auf den Sekundarstufen I und II. Zugleich wird der Frage nachgegangen, welche Teilkompetenzen in allen Projekten häufig und welche selten genannt wurden.

2. Sichtbarmachen von Schreib- und Lesekompetenzen

Da sich die fachdidaktische Konzeptualisierung und die daraus erwachsenden Regelsysteme zum Zeitpunkt der Projektplanung und auch während der Umsetzung der Projekte dem Anspruch von fortwährender Professionalisierung entsprechend häufig im Entwicklungs- oder Erprobungsstadium befinden, war davon auszugehen, dass die Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenzen auch als *Side-Effects* anderer Projektergebnisse in Erscheinung treten könnte. Diese Spuren zu sichern und zu fragen, ob und inwiefern das IMST-Themenprogramm in der Periode 2010–2012 mit seinen Projekten in Sachen Schreib- und Lesekompetenzorientierung auf einem guten Weg war, war Ziel der Außenevaluierung im Jahr 2012.

Eine getrennte Zuordnung von Projekten zu den auch im Themenprogramm eng verzahnten Kompetenzbereichen Schreiben und Lesen wird vorgenommen, weil auf diese Weise Kategorien sichtbar werden, die den Blick für Einzelkompetenzen und ihre mögliche Entwicklung schärfen, wissend, dass in jedem Schreib- und (oder) Leseprojekt stets mehrere Kompetenzbereiche (auch *Sprechen* und *Hören* haben maßgeblichen Einfluss auf die Schreib- und Lesekompetenz!) beachtet werden müssen, damit ein Projektziel erreicht werden kann.

Betrachtet man die Projekte auf Basis der Lehrpläne, so wurde in jedem Projekt kompetenzorientiert gearbeitet. Dennoch kann es nützlich sein, genauer darauf zu schauen, welche Einzelkompetenzen in welchen Zusammenhängen bewusst trainiert wurden oder wo aus der Beschreibung der Projekte klar hervorgeht, dass bestimmte Kompetenzbereiche im integrativen Deutschunterricht fokussiert

wurden, auch wenn dies die Projektträger/innen nicht explizit als Projektziel formuliert hatten. Die Untersuchung nimmt also Teilkompetenzen in den Blick. Schreiben und Lesen werden nach Primarstufe, Sekundarstufe I und II gesondert betrachtet.

Je ein Projekt pro Stufe wird unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung etwas genauer beschrieben.

2.1 LESEN in der Primarstufe

Im Bereich der Primarstufe beschäftigten sich während der Themenprogrammperiode von 2010 bis 2012 fünf Projekte explizit oder implizit mit Lesekompetenzen (vgl. Tab. 1). Die im *Kompetenzbereich* »Lesen – Umgang mit Texten und Medien« formulierten Teilkompetenzen² werden auf die Projekte bezogen, als Quelle dient ausschließlich der Endbericht im IMST-Wiki.

Es zeigt sich, dass im Themenprogramm bis auf eine Teilkompetenz alle Lesekompetenzen thematisiert wurden. Der Schwerpunkt lag mit vier Projekten auf der Lesemotivation, als Beispiel wird daher das Lesemotivations-Projekt »Lesepartnerschaften zwischen LeseanfängerInnen und Fortgeschrittenen« (ID 261) vorgestellt:

● *Kurzcharakteristik*

Claudia Wuthe-Auer und Friederike Kiefer verfolgen mit ihrem Projekt »Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen«³ das Ziel der Verbesserung von Lesekompetenz durch Steigerung der Lesemotivation. Ausgehend von als alarmierend empfundenen PISA- und PIRLS-Testergebnissen sowie Medienberichten über die Zunahme von funktionalem Analphabetismus in der österreichischen Gesellschaft sollte das Projekt auch einen Anstoß zur Reflexion des Erstleseunterrichts bieten. Das Konzept sieht vor, mit Hilfe von Lesepartnerschaften zwischen AnfängerInnen (1./2. Klasse) und Fortgeschrittenen (3./4. Klasse) einen lebendigen und über die persönlichen Begegnungen motivierenden Leseunterricht zu gestalten. Die Ziele des Projekts entsprechen sowohl dem Schulprogramm (es nennt ausdrücklich besondere Achtsamkeit die ersten Leseschritte betreffend, die Schaffung von lustbetonten, Neugierde weckenden Lesesituationen und den »Wert des Vorlesens«) als auch den BIST-Vorgaben. Zweimal pro Woche werden 15 Minuten dauernde, klassenübergreifende Leseinheiten in Partnertandems organisiert. Dabei lesen die Fortgeschrittenen (»Vorlesekindern«) den Kleinen (»Leseaufgabenkindern«) deren Leseaufgaben vor oder sie besuchen die Bibliothek, um gemeinsam in Büchern zu schmökern. Mit den Vorlesekindern wiederum arbeiten externe Lesetrainerinnen, die ihnen die Kriterien sinnerfassenden, flüssigen Lesens mit modulier-

2 Die Untersuchung beruft sich auf Dokumente des BIFIE, im gegenständlichen Fall auf: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf [Zugriff: 11.3.2014].

3 ID 261, https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lesepartnerschaften_zwischen_Leseanf%C3%A4ngerinnen_und_Fortgeschrittenen [Zugriff: 11.3.2014].

Tab. 1: Kompetenzbereich »Lesen – Umgang mit Texten und Medien in der Primarstufe« (BIST D4) (<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>; Zugriff: 11.3.2014)

Teilkompetenzen	Projekte
1. Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen	Eva Michalek/Jasmin Temel (2011): »Reif für die Insel. Wie es gelingen kann, durch Altersheterogenität und Methodenvielfalt anhaltende Lese- und Schreibmotivation sowie Schreibkompetenz aufzubauen« (ID 128) Claudia Wuthe-Auer/Friederike Kiefer (2011): »Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen« (ID 261) Claudia Bader und Werner Gratl (2012): »Freie Arbeit an einer einklassigen Volksschule: Individueller Schreib- und Leselernprozess« (ID 503/ID 659) Martin Kern (2012): »Märchen remixed – Ideen sind etwas wert« (ID 699)
2. Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen	»Reif für die Insel« (ID 128) »Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen« (ID 261) »Märchen remixed« (ID 699)
3. Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen	»Reif für die Insel« (ID 128) Friedrike Kiefer/Claudia Wuthe-Auer (2012): »Praktische Umsetzung der Lesekompetenzstufen für Sachtexte« (ID 564) »Märchen remixed« (ID 699)
4. Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen	»Praktische Umsetzung der Lesekompetenzstufen für Sachtexte« (ID 564)
5. Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen	»Märchen remixed« (ID 699)
6. Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen	Diese Teilkompetenz wurde als einzige in keinem Endbericht ausdrücklich erwähnt.
7. Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen	»Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen« (ID 261) »Märchen remixed« (ID 699)

render Stimme aufschließen, denn Vorlesen verlangt die Einhaltung von Regeln: Es muss langsam, deutlich, gegliedert, mit dynamischer Stimme, den Kontakt zum Zuhörer suchend und haltend gelesen werden. Als Lernraum steht das ganze Schulgebäude zur Verfügung. Die beiden Projektleiterinnen arbeiten theoriegestützt: Dagmar Mahlstedt (1999) folgend, sehen sie die Hauptintention des

Projekts darin, den Umstand zu nutzen, dass es Interesse jedes Menschen sei, die eigene Schriftsprache verstehen zu wollen, zu nutzen und zu erhalten. Um das Lesen als Akt eigenständigen Handelns, der die Kombination mehrerer Fähigkeiten einfordert (Kenntnis der Sprache, Lesetechnik, Vernetzung mit Hintergrundwissen, Abstraktionsvermögen) zu trainieren, sei es nötig, das natürliche Interesse der Kinder an der eigenen Schriftsprache zu erhalten. Die Lehrerinnen übernehmen die Funktion von Motivatoren, bereiten die Materialien vor und fungieren als Beraterinnen. Das Projekt legt besonderes Augenmerk auf das Vorlesen als Akt, in dem sich mehrere Menschen gemeinsam einem Text widmen. Vorlesen wird von Kindern explizit nachgefragt. Das Programm wird in drei Schritten umgesetzt. Zuerst lesen Erwachsene den Kindern vor, dann die Kinder einander die eigenen Texte, und schließlich werden Gedichte oder Geschichten mit verteilten Rollen vorgetragen (Präsentation im Rahmen der Weihnachtswerkstatt).

- *Evaluation*

Mit Hilfe des Salzburger Lesescreenings stellte man einen Vergleich mit den Lesekompetenzen der SchülerInnen aus dem Vorjahr an, mit dem Ergebnis, dass zwar in der zweiten Schulstufe eine signifikante Verbesserung der Leseleistung feststellbar war, diese in der dritten Schulstufe jedoch stagnierte. Als Ursache vermuten die Projektleiterinnen ein Nachlassen der natürlichen Lesemotivation ab dem achten Lebensjahr und schließen daraus, dass die Motivationsarbeit vor allem in der ersten und zweiten Schulstufe erfolgreich sein muss. Die SchülerInnenbefragung ergab, dass sich die Lesegewohnheiten zwischen den Schulstufen nicht signifikant änderten. Bei der Selbsteinschätzung der Lesefertigkeit fällt auf, dass die SchülerInnen der zweiten Klassen sich als besser einstuften als die der dritten Klassen, was mit den Ergebnissen des Lesescreenings übereinstimmt; die Elternbefragung ergab ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den SchülerInnenansichten.

Resümee: Bei der Hauptzielgruppe, den Kindern mit besonderem Förderbedarf, blieb die Leselust erhalten, in Einzelfällen gelang es, sie zu steigern. Es wurde insgesamt viel gelesen, und das Projekt wurde als hilfreich für den Unterricht empfunden.

- *Kompetenzen*

Aus der Untersuchung des Endberichts geht hervor, dass primär die Teilbereiche *Festigung von Lesemotivation bzw. Leseinteresse, Nutzen literarischer Angebote und Verfügen über eine altersadäquate Lesefertigkeit* im Projekt gestärkt wurden.

2.2 LESEN in der Sekundarstufe I

Drei Projekte setzten sich schwerpunktmäßig auf der Sekundarstufe I mit Lesekompetenzen auseinander, alle drei Projekte beschäftigen sich mit dem gesamten Spektrum der Lesekompetenz. Der *Kompetenzbereich Lesen* ist für die Sekundarstufe I in

Tab. 2: Kompetenzbereich »Lesen« in der Sekundarstufe I (BIST 8) (https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereich_d8_2011-01-02.pdf; Zugriff: 11.3.2014)

Teilkompetenzen	Projekte
SchülerInnen können »Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln«, das heißt: »das Hauptthema eines Textes erkennen, die Gliederung eines Textes erkennen, Textsignale nutzen, grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion [...] erfassen, epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen [...] und ihre wesentlichen Merkmale erkennen.«	Astrid Gutjahr/Christa Volleritsch (2011): »Das Lesen nach außen tragen. Erweiterung der Lese- und Sozialkompetenz durch Vorlesen« (ID 203) Martin Reder (2011): »Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film« (ID 259) Christian F. Gruber (2011): »Kompetenzorientierte Leseförderung in der »Wiener Mittelschule«« (ID 371)
»Explizite Informationen ermitteln«, also: »zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten finden, Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln, Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären, gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen [...]«	»Das Lesen nach außen tragen« (ID 203) »Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film« (ID 259) »Kompetenzorientierte Leseförderung in der »Wiener Mittelschule«« (ID 371)
»Eine textbezogene Interpretation entwickeln«, das heißt, sie können: »Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen, durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten, zwischen Information, Unterhaltung und Wertung [...] unterscheiden.«	»Das Lesen nach außen tragen« (ID 203) »Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film« (ID 259) »Kompetenzorientierte Leseförderung in der »Wiener Mittelschule«« (ID 371)
»Den Inhalt des Textes reflektieren«, das heißt, »Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren, Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren.«	»Das Lesen nach außen tragen« (ID 203) »Vom Drehbuch zum fertigen Film« (ID 259) »Kompetenzorientierte Leseförderung in der »Wiener Mittelschule«« (ID 371)

14 Deskriptoren gefasst, die als Beschreibung von Teilkompetenzen verstanden werden können.⁴ Das Ergebnis der Analyse der Endberichte zur Projektarbeit ist in Tabelle 2 zusammengefasst.

4 https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zugriff: 11.3.2014].

Im Folgenden wird jenes Projekt vorgestellt, das die Kompetenzorientierung auch im Titel trägt und sich explizit damit auseinandersetzt: »Kompetenzorientierte Leseförderung in der ›Wiener Mittelschule« (ID 371).⁵

● *Kurzcharakteristik*

Aufbauend auf zwei IMST-Fonds-Projekte im Pilotprojekt »Deutsch« zur »Recht-schreib- und Leseförderung legasthener Kinder« macht Christian F. Gruber mit dem Projekt »Kompetenzorientierte Leseförderung in der Wiener ›Mittelschule« (ID 371) den Schritt von der Erstellung von Konzepten zur Unterstützung einzelner SchülerInnen hin zu Konzepten für SchülerInnengruppen bzw. Schulstufen. Die LehrerInnen aller Fächer richten für vier Wochen in möglichst vielen Unterrichtsstunden den Blick auf die Lesekompetenzen ihrer SchülerInnen. Spezifische Lese-Entwicklungsmodule, Fördermaterialien und methodische Anregungen werden im Team gesichtet, erarbeitet und gesammelt. Der Start erfolgt mit professionellen LesetrainerInnen, die die LehrerInnen allmählich in den Prozess einbeziehen. Vier Wochen lang wird in den sechs teilnehmenden Klassen überdies gezielt Leseförderung im Deutschunterricht betrieben, wobei es für die Kinder mit »Deutsch als Bildungssprache« im Rahmen einer unverbindlichen Übung eine zusätzliche Förderschiene gibt. In diesem Projekt wird umfassend gehandelt, SchülerInnen, LehrerInnen und die »Organisation Schule« sollen, so die Zielformulierung, Nutzen aus dem Projekt ziehen:

- SchülerInnen durch Kompetenzaufbau, an dessen Ende die eigenständige Anwendung von Lesestrategien (als zentrales Hilfsmittel fungiert eine Lesefortschrittsdokumentation) steht;
- Lehrende durch die Erstellung eines Pools von Fördermethoden und Materialien (Impulse hierzu bringen auch die externen LesertrainerInnen ein);
- die Organisation Schule durch verbesserte Kooperation an den Schnittstellen Deutschunterricht – allgemeine Leseförderung – Legasthenieförderung – DaZ/DaF-Förderung.

Begonnen wird die Arbeit mit einer Analyse der vorhandenen Lesekompetenzen am Übergang von der vierten zur fünften Schulstufe. Persönliche Gespräche mit den PrimarstufenlehrerInnen und das Studium von Dokumentationen über die Lesegewohnheiten der Kinder bilden die Grundlagen für die regelmäßigen Teamsitzungen. Im Rahmen dieser Treffen entwerfen die LehrerInnen – gestützt auf das Schulprogramm – ein theoriebasiertes Supportsystem, das die Elemente Teamteaching, Individualisierung und Lesecoaching und die Vernetzung aller Beteiligten umfasst. Basierend auf der These Gerhard Falschlehners, fehlende Lesesozialisation und Lesemotivation führten zu Leseschwäche, und auf dem »Stufenmodell zum Leseerwerb« (vgl. Falschlehner 2006, Schöggel/Fenkart 2007) wird versucht, das Lesen in kleinen Einheiten, interessenorientiert und persön-

5 Lang- und Kurzfassung des Endberichts unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kompetenzorientierte_Leseförderung_in_der_«Wiener_Mittelschule» [Zugriff: 11.3.2014].

lich betreut zu organisieren. Leseschwache und legasthene Kinder und solche mit nichtdeutscher Muttersprache werden in Kleingruppen zu maximal vier Personen, in Einzelfällen auch individuell betreut. Das Team pflegt systematischen Erfahrungsaustausch, plant die Unterrichtseinheiten und Teilprojekte und entwickelt die Strategien gemeinsam. Lesebiografien werden erstellt, die eine Anamnese der Lesevoraussetzungen (soziales Umfeld, Entwicklungsstand, Motivation, Leseverhalten, eventuell vorhandene psychologische Befunde) erlauben, ein anregendes Lern- und Leseklima (Austausch, maßgeschneiderte Textauswahl) wird geschaffen. Trainingsmappen mit Übungen, Texten, Reflexionen über die Leseerfahrungen werden angelegt und die Schwierigkeitsgrade der Übungen immer weiter ausdifferenziert.

- *Evaluation*

Bei der Evaluation, die einen an das BIST-Modell angepassten Feedback-Fragebogen, die Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings und eine Sammlung von Lehrerbeobachtungen enthält, war ein Team von Studierenden der Universität Wien behilflich. Zentrales Ergebnis ist die Steigerung des Bewusstseins von der Bedeutsamkeit einer professionellen Leseförderung für die ganze Schulgemeinschaft. Die Konsequenzen, die daraus gezogen wurden, sind auf Nachhaltigkeit ausgerichtet. Es wurde vereinbart, die im Projekt angewendeten Lesefördermaßnahmen im Schulsystem zu implementieren und nach dem Beispiel des IMST-Projekts weiterhin zu koordinieren. Ein Pool von Fördermethoden, Medien und Modulplänen ist durch das Projekt nun bereits vorhanden und soll in der Folge im Team weiterentwickelt und öffentlich gemacht werden. Damit entspricht man der Erwartung, im Projekt auch wesentliche Erkenntnisse für die Schulentwicklung (förderlicher Unterricht an der Schnittstelle, Deutschunterricht, Lesetraining, Legasthenieförderung, DaZ/DaF-Förderung) zu gewinnen und die Ergebnisse nachhaltig zu verankern.

Resümee: Das Projekt präsentiert sich als kraftvolle lesedidaktische Intervention im Schulalltag. Ein durchdachtes Konzept wird umgesetzt und mündet in eine dauerhafte Veränderung der Leseförderung. Offen bleibt die Frage, inwiefern sich die Lesekompetenzen der SchülerInnen im Beobachtungszeitraum verbessert haben.

- *Kompetenzen*

Aus dem Bericht geht hervor, dass die Wirkung des Projekts eher auf Ebene der Schulentwicklungsprozesse angesiedelt ist. Als Folgewirkung der vorgestellten Maßnahmen darf erwartet werden, dass alle Lesekompetenzen individuell weiterentwickelt werden können.

2.3 LESEN in der Sekundarstufe II

Fünf Projekte haben in der Sekundarstufe II einen besonderen Konnex zum Lesen hergestellt. Der Kompetenzbereich »Lesen/Texterfassung« (BIFIE 2011, S. 11) defi-

Tab. 3: Kompetenzbereich »Lesen/Texterfassung« in der Sekundarstufe II (vgl. BIFIE 2011, S. 11)

Teilkompetenzen	Projekte
Informationen entnehmen	Tanja Gabriel (2011): »Lesen und Schreiben mit Computerspielen. Förderung von Motivation und Kreativität im Deutschunterricht« (ID 158) Uwe Simon u. a. (2012): »Young Science Journalism. SchülerInnen verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel« (ID 436) Elisabeth Tschuden u. a. (2012): »FIT für die VWA« (ID 598) Doris Strauß/Gertraud Grimm (2012): »Auch Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur« (ID 688)
Aussagen einschätzen, bewerten	»Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598)
Texte analysieren	»Lesen und Schreiben mit Computerspielen« (ID 158) »Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598) »Auch Einstein konnte lesen« (ID 688)
Texte interpretieren und beurteilen	»Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598)

nert für die neue Reifeprüfung folgende Kompetenzen, die insbesondere in diesen Projekten angesprochen werden (vgl. Tab. 3). Als Beispiel wird das Projekt »Auch Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur« (ID 688)⁶ vorgestellt:

- *Kurzcharakteristik*

Die Projektklasse, eine siebente Klasse AHS (11. Schulstufe), zeigt ein explizit sachtextorientiertes Leseverhalten. Literarische Texte genießen bei den SchülerInnen im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fachtexten wenig Ansehen. Um literarische Leselust bei Leseverweigerern und der Literatur fern stehenden SchülerInnen zu wecken, entwickeln die Projektträgerinnen die Strategie, die SchülerInnen selbst naturwissenschaftliche Inhalte in epischen und dramatischen Werken ausfindig machen und diese bearbeiten zu lassen. Ziele sind die Steigerung der Leselust und der Lesefertigkeit (sinnerfassendes Lesen), aber auch die Entwicklung der Erkenntnis, dass literarische Werke eine Zusammenschau von sozialen, historischen und fachlichen Inhalten ermöglichen. Das fächerübergreifende Projekt (Deutsch, Chemie, Geschichte und Politische Bildung, Physik) ist so angelegt, dass den SchülerInnen die Aufgabe gestellt wird,

6 Die Langfassung des Endberichts findet sich unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/5/57/688_Langfassung_Strauss.pdf [Zugriff: 11.3.2014].

ein von ihnen aus einer vorgegebenen Liste ausgewähltes literarisches Werk zu studieren, den naturwissenschaftlichen Aspekt herauszuarbeiten und den im Text beschriebenen Versuch nachvollziehend umzusetzen, auch, um die Korrektheit der Darstellung durch den Autor/die Autorin zu überprüfen. Zu diesem Zweck organisieren sich die Jugendlichen selbstständig in Gruppen, wählen den Text aus, erarbeiten den Plot und den naturwissenschaftlichen Inhalt, stellen Recherchen zum Umfeld (Autor, Aussage, Inhalte) an und präsentieren die Ergebnisse des Projekts öffentlich in Form einer szenischen Gestaltung. Erwartet werden die Steigerung der Lesekompetenz und eine Haltungsänderung bei den SchülerInnen betreffend die Akzeptanz literarischer Texte.

● *Evaluation*

Die Lesekompetenz wurde im Verlauf des Projekts dreimal getestet:

- Im Oktober wurde ein Lesescreening durchgeführt, um das sinnerfassendes Lesen zu testen. Sieben SchülerInnen hatten null oder einen Fehler (bei 25 Aussagen), vier SchülerInnen vier oder fünf Fehler.
- Im Februar wurde ein in Deutschland entwickelter Lesetest eingesetzt, bei dem sechs SchülerInnen ausgezeichnet oder sehr gut abschnitten und zwei schlecht.
- Ein Screening im Mai (Fragen zu Einsteins Brief *Antworten an die Preussische Akademie der Wissenschaften* aus 1933) fiel, angesichts des komplexen Textes mit schwer fassbarem Inhalt, sehr zufriedenstellend aus. Es gab einen Schüler, der alle 15 Fragen korrekt beantworten konnte und nur zwei SchülerInnen hatten sechs bzw. sieben Fehler gemacht.

So überwiegt der Eindruck, dass die SchülerInnen am Ende des Projekts über gute Lesekompetenzen verfügen. Das Gesamtergebnis des Jahresprojekts sehen die LehrerInnen jedoch differenziert: Es sei bei einzelnen SchülerInnen gelungen, mit Hilfe der fächerübergreifenden Arbeit den intendierten lese-motivatorischen Effekt zu erzielen, bei der Mehrzahl der Jugendlichen jedoch nicht. Zwar kam das Projekt an sich bei den SchülerInnen gut an und sie würden gerne wieder an etwas Ähnlichem arbeiten, eine generelle Veränderung der Lesehaltung in Bezug auf literarische Texte konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Bei SchülerInnen, die bisher schon gerne gelesen hatten, wurde die Bandbreite des Lektürespektrums erweitert, leseferne SchülerInnen blieben aber auch nach Abschluss des Projekts auf Distanz. Die Kompetenz »sinnerfassendes Lesen« hat sich laut Selbsteinschätzung der Jugendlichen bei allen verbessert.

● *Kompetenzen*

Trainiert wurden die Kompetenzen »*Vorgegebene Texte sinnvoll nutzen*« (Informationen entnehmen) und »*Auseinandersetzung mit literarischen und nichtliterarischen Texten*« (analytisch, interpretativ).

Tab. 4: Kompetenzbereich »Verfassen von Texten« in der Primarstufe (BIST D4)
(<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>; Zugriff: 11.3.2014)

Teilkompetenzen	Projekte
<ol style="list-style-type: none"> 1. Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibansätze nutzen; Texte planen 2. Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen 3. Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen 4. Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen 5. Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen 	<p>Christof Lamot (2011): »Kreative Texte schreiben« (ID 240)</p> <p>Claudia Bader und Werner Gratl (2012): »Freie Arbeit an einer einklassigen Volksschule. Individueller Schreib- und Leselernprozess« (ID 503/ID 659)</p>

2.4 SCHREIBEN in der Primarstufe

Zwei Projekte mit Bezug auf die Primarstufe beschäftigten sich hauptsächlich mit Schreibdidaktik (vgl. Tab. 4). Das Projekt »Freie Arbeit an einer einklassigen Volksschule. Individueller Schreib- und Leselernprozess«⁷ betrifft (anders als das Projekt »Kreative Texte schreiben«) ausschließlich die Primarstufe und wird daher vorgestellt.

● *Kurzcharakteristik*

Claudia Bader und Werner Gratl arbeiten in zwei einklassigen Volksschulen, in denen alle vier Schulstufen unterrichtet werden. Mit dem Projekt »Freie Arbeit an einer einklassigen Volksschule. Individueller Schreib- und Leselernprozess« (ID 659/ID 503), das sich als Weiterentwicklung des IMST-Projekts »Individuelles Lernen mit Montessoripädagogik« aus dem Schuljahr 2010/11 versteht, wollen die beiden Lehrkräfte demonstrieren, dass es möglich ist, die bei SchulanfängerInnen a priori vorhandene Schreib- und Leselust in der Schule zu erhalten und auszubauen. Ihrer Erfahrung nach führt der herkömmliche Schreib- und Leseunterricht (das Erlernen von Buchstaben, dann von Wörtern und Sätzen) auf Grund der Missachtung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder sowohl zu Unter- als auch zu Überforderung und daher in beiden Fällen zur Abnahme der Lernlust. Den Prinzipien der Montessori-Pädagogik folgend gilt die Annahme, dass selbstständiges und forschendes Lernen motivierend wirke. In der Umsetzung des Projekts stützen sich Claudia Bader und Werner Gratl auf die Methode von Jürgen Reichen, der zufolge Lesen durch Schreiben erlernt werde (vgl. Reichen 2008): Freude am Schreiben, am kreativen Agieren erzeuge Freude

⁷ https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kooperativ_gef%C3%BChrte_einklassige_Volksschule_mit_Schwerpunkt::Individuelles_Lernen_mit_Montessorip%C3%A4dagogik [Zugriff: 11.3.2014].

am Lesen, das neugierige Suchen nach Sprachkompetenz gehe nicht vom Erlernen der Buchstaben aus, sondern vom Begriff, vom Wort.

Die Kinder lernen mit Hilfe einer Anlauttabelle sofort ganze Wörter, schreiben sie auf und zerlegen sie nach lautlichen Prinzipien. Das Lesen erlernen sie nach dieser Schreibmethode »nebenbei«, gleichsam automatisch. Die Kinder können das Tempo des Lernprozesses selbst steuern. Die Schule stellt ihnen die zeitlichen Ressourcen (zwei Stunden Freiarbeit pro Tag) und das Unterstützungsmaterial zur Verfügung. Das zentrale Hilfsmittel ist die Anlauttabelle. Sie visualisiert die zu erlernenden Begriffe/Wörter, und so können die SchülerInnen zunächst diese Wörter, dann einfache Sätze schreiben. In einem weiteren Schritt werden mit Hilfe von »Schreibdosen« (zehn Dosen mit mehreren Bildern von verschiedenen Gegenständen) schwierigere Begriffe lautgesteuert erlernt. Ein »Schreiblabor« (PC mit spezieller Lernsoftware und »Anlaut-Tastatur«) fördert durch ein breites Spektrum unterschiedlicher Schreibfelder das forschende Lernen und damit die produktive, auf Materialien fußende Lernerfahrung der SchülerInnen. Diese Medienwerkstatt bietet überdies sowohl den Lernenden als auch den Lehrpersonen die Möglichkeit, Feedback zu geben, und erlaubt damit diagnostische Zwischenschritte, ein wesentliches Element kompetenzorientierten Unterrichts. Trainiert wird am PC vor allem der Laut-Buchstaben-Konnex, das phonetische Aufgliedern spezieller Wörter und daraus abgeleitet das Erkennen von Wortbedeutungen sowie die Formulierung erster einfacher Texte. Als beliebtes Motivationsinstrument erweist sich ein E-Mail-Modul, das den SchülerInnen erlaubt, miteinander via Mail zu kommunizieren.

- *Evaluation*

Der subjektive Eindruck der Lehrpersonen, die langjährige Unterrichtserfahrung mit traditionellen Schreib- und Lese-Methoden haben, ist, dass das Unterrichtsziel mit der neuen Art der Erarbeitung besser erreicht werden kann. Zwar lernten die SchülerInnen im Projekt unterschiedlich rasch, die Methode erhielt aber insbesondere bei besonders leistungsstarken und eher leistungsschwachen SchülerInnen die Freude am Schreiben und Lesen. Das Salzburger Lesescreening am Anfang der zweiten Klasse ergab, dass zwar keines der fünf Testkinder stark überdurchschnittlich lesen und schreiben gelernt hatte, keines aber auch gar nicht. Ein Bub war in seinem Testergebnis »überdurchschnittlich«, drei Buben »durchschnittlich« und ein Mädchen »unterdurchschnittlich«.

- *Kompetenzen*

Primäres Ziel des Projekts war es, die Lernmotivation der Kinder zu erhalten und auszubauen. Alle Kinder in der Projektgruppe lernten schreiben.

2.5 SCHREIBEN in der Sekundarstufe I

In nur zwei Projekten steht das Schreiben im Zentrum (vgl. Tab. 5). Im *Kompetenzbereich »Schreiben«* werden – auch hier als Deskriptoren formuliert – die im Folgen-

Tab. 5: Kompetenzbereich »Schreiben« in der Sekundarstufe I (BIST 8) (https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereich_d8_2011-01-02.pdf; Zugriff: 11.3.2014)

Teilkompetenzen	Projekte
<p><i>Texte planen</i></p> <p>Schüler/innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Methoden der Stoffsammlung [...] anwenden ● die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen ● ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen ● Schüler/innen berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation 	<p>Christof Lamot (2011): »Kreative Texte schreiben« (ID 240)</p> <p>Inge Nowak u. a. (2012): »Goethe und seine Zeit« (ID 680)</p>
<p><i>Texte verfassen</i></p> <p>Schüler/innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens [...] anwenden ● Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren ● Altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen ● formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen [...] ● unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an einer altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen [...] ● Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen [...] 	<p>»Kreative Texte schreiben« (ID 240)</p> <p>»Goethe und seine Zeit« (ID 680)</p>
<p><i>Texte überarbeiten</i></p> <p>Schüler/innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> ● fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren ● fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren ● fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren 	<p>»Kreative Texte schreiben« (ID 240)</p> <p>»Goethe und seine Zeit« (ID 680)</p>

den zitierten Teilkompetenzen⁸ definiert. Es zeigt sich, dass in beiden Projekten die Entwicklung aller Teilkompetenzen in den Blick genommen wird. Als Beispiel für die Kompetenzorientierung betreffend Schreiben dient das Projekt »Goethe und

⁸ https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zugriff: 11.3.2014].

seine Zeit« (ID 680).⁹ Bei der Realisierung dieses Jahresprojekts wurde eine Vielzahl an Schreibenanlässen geschaffen und individuell zum Verfassen unterschiedlicher Textsorten genutzt.

● *Kurzcharakteristik*

Um Jugendlichen in einer durch Diversitäten¹⁰ charakterisierten Abschlussklasse (NMS, 8. Schulstufe) das in diesem Setting ungewöhnliche Thema »Goethe und seine Zeit« auf motivierende Weise näherzubringen, planten Inge Nowak, Brigitte Friedrich und Gabriele Heissenberger ein fächerübergreifendes Jahresprojekt (D, GSK, Ph, Geografie, BU, ME).

Drei Annahmen standen am Beginn des Vorhabens:

- Fächerübergreifender Unterricht kann eine ganzheitliche Sichtweise fördern.
- Die Motivation der SchülerInnen wächst durch die Auflösung des Regelunterrichts.
- Ein Spielfilm als Anfangsimpuls erzielt einen besonderen Effekt auf der Ebene der Motivation.

Ausgehend vom Filmimpuls *Goethe!* (Rudolph Stölzl, D 2010) setzen sich die SchülerInnen schreibend, lesend und sprechend in unterschiedlichen Fächern mit dem Thema auseinander, stets auf der Suche nach einem individuellen und lustbetonten Zugang zu der für sie schwierigen und lebensweltfernen Materie. Im Deutschunterricht wird vor allem an der Förderung der Schreibkompetenzen gearbeitet. Die SchülerInnen schreiben eine Kritik zum Film (die Kriterien dafür werden selbstständig aus Filmmagazinen erarbeitet), verfassen eine Charakteristik der Person Goethes (die biografischen Fakten werden selbst recherchiert) und gestalten eine »Goethe-Zeitung«, die eine vertiefende Beschäftigung mit unterschiedlichen journalistischen Textsorten erfordert. Die Transformation von Balladen (*Der Zauberlehrling* und *Der Totentanz*) aus der klassischen, gebundenen Sprache in die heutige Alltagssprache, in Rap und Comics runden die Schreibarbeit ab.

● *Evaluation*

Im Feedback mittels Fragebogen wird deutlich, dass der im Projekt gewählte Zugang zu literarischen Texten den SchülerInnen jedenfalls Freude bereitet hat. Der Anspruch auf der Motivations-Ebene, 14-Jährige für ein eher als schwierig empfundenenes Literatur-Thema zu begeistern, scheint erfüllt. »Die Kinder nahmen ihre Aufträge sehr ernst, die Arbeiten fielen durchwegs kritisch aus« (Endbericht ID 680, S. 19) resümieren die evaluierenden Studierenden der PH Wien in Bezug auf das Schreiben von Filmkritiken. Die Produkte (Projektmappe, Goethe-Zeitung) dokumentieren den Erfolg des Projekts. Nicht beobachtet bzw.

9 Der Endbericht findet sich unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Goethe_und_seine_Zeit_aus_unterschiedlichen_Blickwinkeln [Zugriff: 11.3.2014].

10 Zur Querschnittsmaterie Gender_Diversitäten vgl. z. B. <https://www.imst.ac.at/gender> [Zugriff: 11.3.2014].

Tab. 6: Kompetenzbereich »Schreiben« in der Sekundarstufe II (vgl. BIFIE 2011, S. 11 f.)

Teilkompetenzen	Projekte
Eigenen Standpunkt formulieren	Franz Zeder u. a. (2011): »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) Uwe Simon u. a. (2012): »Young Science Journalism. SchülerInnen verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel« (ID 436) Elisabeth Tschuden u. a. (2012): »FIT für die VWA« (ID 598)
Schreibstrategien anwenden	Tanja Gabriel (2011): »Lesen und Schreiben mit Computerspielen. Förderung von Motivation und Kreativität im Deutschunterricht« (ID 158) »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) »Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598) »Auch Einstein konnte lesen« (ID 688)
Kohäsions- und Kohärenzmittel einsetzen	»Lesen und Schreiben mit Computerspielen« (ID 158) »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) »Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598) »Auch Einstein konnte lesen« (ID 688)
Strukturelemente gebrauchen	»Lesen und Schreiben mit Computerspielen« (ID 158) »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) »Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598) »Auch Einstein konnte lesen« (ID 688)
Sprache orthografisch und grammatikalisch korrekt einsetzen	»Lesen und Schreiben mit Computerspielen« (ID 158) »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) »Young Science Journalism« (ID 436) »FIT für die VWA« (ID 598) »Auch Einstein konnte lesen« (ID 688)

empirisch nachgewiesen wurde der Zuwachs an Schreibkompetenz, obwohl dies laut Planung intendiert war. An dieser Stelle ist das Fehlen von in der Schule gut handhabbaren Instrumenten zur Messung der Schreibkompetenz bedauernd anzumerken.

- *Kompetenzen*

Aus dem Kanon der Kompetenzen werden vor allem *Textplanungskompetenz* und *Textsortenkompetenz* im Endbericht ausdrücklich angesprochen. Neben der Arbeit an der Schreibkompetenz hat auch die Arbeit an Sprech- und Lesekompe-

tenzen einen hohen Stellenwert. »Goethe und seine Zeit« erscheint damit als Beispiel für die Verschränkung aller Kompetenzbereiche und für die Anwendung des Kompetenzmodells D8 in der Unterrichtspraxis.

2.6 Schreiben Sekundarstufe II

In fünf Projekten im Bereich der Sekundarstufe II wurde die Aufmerksamkeit auf das Schreiben gerichtet. Der Kompetenzbereich »Schreiben/Standardisierte Reife- und Diplomprüfung« definiert folgende Kompetenzen (vgl. Tab. 6).

Die mit der teilzentralen, kompetenzorientierten, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) obligatorisch eingeführte »Vorwissenschaftlichen Arbeit« (AHS) bzw. »Diplomarbeit« an BHS stellt für die schulische Schreibdidaktik eine besondere Herausforderung dar. Erstmals müssen in Österreich *alle* MaturantInnen eine umfangreiche Arbeit nach (vor)wissenschaftlichen Kriterien selbstständig außerhalb des Unterrichts verfassen. Daher wird an dieser Stelle das Projekt »FIT für die VWA« (ID 598)¹¹ vorgestellt, da es die vielfältigen Herausforderungen sichtbar macht, die dabei im Bereich der Schreibkompetenz zu beachten sind.

● *Kurzcharakteristik*

Ausgehend von einer spürbaren Verunsicherung auf LehrerInnen- und vor allem SchülerInnenseite und im Bewusstsein, dass für das Bestehen in diesem Prüfungsformat mehrere Schreibkompetenzen entwickelt werden müssen, ohne dass dafür im Rahmen des Unterrichts eine spezifische Vorbereitung vorgesehen ist, hat Elisabeth Tschuden mit ihrem Team aus dem Projekt »FIT für die VWA« heraus einen modularen Kurs entwickelt, dessen Ziel es ist, sowohl die positive Einstellung aller Beteiligten zur abschließenden Arbeit zu erhalten als auch den SchülerInnen ein praktikables, aber wissenschaftstheoretisch tragfähiges Fundament für ihr Tun zu bieten. Neben der kompetenzorientierten Beschäftigung mit den *Basics* für die VWA – Entwickeln einer Forschungsfrage, Kennenlernen von Recherchestrategien samt der Fähigkeit zur Informationsentnahme, Entwickeln von Kompetenzen betreffend das vorwissenschaftliche Schreiben – steht der Anspruch auf die Ausbildung von »Forschungsfreude« und »wissenschaftlicher Redlichkeit« auf der Ebene der Haltungen. Das Interesse der jungen Menschen am Angebot ist groß. 83 Prozent der in Frage kommenden SchülerInnen der sechsten Klassen belegen freiwillig den fächerübergreifend (Deutsch, Biologie und Umweltkunde, Philosophie und Psychologie, Mathematik, Informatik, Latein) angelegten Jahreskurs und schließen ihn auch ab.

Das Trainingsprogramm ist in vier Module (»4 S«) eingeteilt. Im Anschluss an eine Auftaktveranstaltung (Information über Angebot, Erwartungen, Rahmenbedingungen) werden im Modul »*Science*« die Merkmale von Wissenschaftlichkeit erarbeitet (im Mittelpunkt stehen die Herausarbeitung des Unterschieds

¹¹ https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/FIT_f%C3%BCr_die_VwA [Zugriff: 11.3.2014].

zwischen »Beweis« und »Meinung«, die Erstellung einer einfachen Typologie der Wissenschaften und ihrer Methoden sowie terminologische Fragen), ehe sich das Modul »Suchen« dem von SchülerInnen als schwierig eingestuften Bereich der Themensuche und Themeneingrenzung (vom »Großthema« zum Thema der VWA, Titel, Rechercheverfahren, Hilfsmittel) widmet. Im Modul »Schreiben« steht der Prozess der Verschriftlichung im Zentrum. Die Textsorten – zum Beispiel *Begriffsklärung, Exzerpt, Exposé, Einleitung/Vorwort, Abstract* – stehen zur Diskussion. Schließlich behandelt man im Modul »Setzen« Fragen der Textgestaltung und des Layouts.

- *Evaluation*

Aus Sicht des interdisziplinär zusammengesetzten LehrerInnenteams ist es gelungen, die Motivation der SchülerInnen zu erhalten. Das Team merkt an, dass die interessierten TeilnehmerInnen viele kompetente Fragen stellten, es gab keine Abmeldungen vom Kurs, woraus der Schluss gezogen wird, dass ein schrittweiser Kompetenzaufbau für die VWA mit Hilfe eines durchdachten Konzepts ab der sechsten Klasse AHS (10. Schulstufe) unabdingbar erscheint. Die SchülerInnen empfanden den Kurs durchwegs als individuelle Bereicherung. Sie fühlten sich nach dessen Ende befähigt, selbstsicher an das Projekt »Vorwissenschaftliche Arbeit« heranzugehen. Bedenken waren weitgehend verschwunden, die Abläufe und die Anforderungen schienen klar geworden zu sein.

In jedem Modul zeigte sich, dass die Vorbereitung auf die Vorwissenschaftliche Arbeit/Diplomarbeit als »Herausforderung in allen Fächern« (vgl. Fenkart 2012) verstanden werden muss: Das Schreiben von Sachtexten bereitet den AHS-SchülerInnen häufig Schwierigkeiten, Rechercheaufträge, Exzerpieren, das Formulieren eigener Sachtexte müssen daher Teil des Unterrichtsalltags in allen Unterrichtsfächern werden.

3. Resümee

Schreiben und *Lesen* sind »kommunizierende Gefäße« und bilden eine Einheit, sie sind auch mit *Sprechen* und *Zuhören* eng verbunden. Ziel der Untersuchung war es zu zeigen, welche Projekte Schwerpunkte betreffend Schreib- bzw. Lesekompetenz setzen und damit für den Themenschwerpunkt »Schreiben und Lesen« modellhaften Charakter haben.

Aus den Endberichten geht hervor, dass 24 Projekte die Kompetenzentwicklung in *Schreiben* und *Lesen* explizit oder implizit zum Thema gemacht haben, die meisten allerdings eher indirekt. 13 Projekte sind überwiegend der Lesekompetenz zuordenbar, neun schwerpunktmäßig dem Schreiben. Beim Lesen in der Primarstufe lag der Fokus der didaktischen Bemühungen auf der »Lesemotivation«. Häufig wurden auch »Texterschließung mittels Lesestrategien« und die »Steigerung der Lesefertigkeit« in den Blick genommen. »Freude an sprachlichen Gegebenheiten« wurde in keinem der Projekte sichtbar bearbeitet. Die Leseprojekte der Sekundarstufe I behandelten ziemlich ausgewogen die Teilkompetenzen »allgemeines Text-

verständnis herstellen«, »textbezogene Interpretation üben« und »Informationsentnahme aus Texten«. Die Leseprojekte auf der Sekundarstufe II arbeiteten gleichmäßig mit allen Teilkompetenzen ihres Modells.

Sind im Bereich Lesen, insbesondere in der Primarstufe, Schwerpunkte sichtbar, so zeichnet die Analyse der neun Schreibprojekte ein ziemlich ausgewogenes Bild einer annähernd gleichmäßigen Verteilung der Arbeit mit allen Teilkompetenzen. Auffallend ist, dass »Sprachbetrachtung« ausschließlich in der Primarstufe bewusst bearbeitet wurde. Die Wirkung (bzw. Nicht-Wirkung) von Maßnahmen, die mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Schreiben und Lesen gesetzt wurden, datenbasiert zu belegen und damit für die fachdidaktische Forschung fruchtbar zu machen, ist derzeit durch die Freiheit der ProjektträgerInnen bei der Gestaltung ihrer Projekte und das Fehlen präziser Vorgaben zur Kompetenzorientierung in der Ausschreibung nicht möglich.

Eine zielgerichtete Beratung in der Phase der Formulierung der Projektanträge und während der Betreuung der Projekte sowie einheitliche Standards für die Evaluation würde es erleichtern, die Projekte des Themenprogramms »Schreiben und Lesen« in die empirische Unterrichtsforschung im Rahmen der Deutschdidaktik einzubeziehen.

Literatur

- ANDERSON, LORIN; KRATWOHL, DAVID (2001): *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing. A new Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson.
- BIFIE (2011): *Standardisierte kompetenzorientierte Abschlussprüfungen an AHS und BHS. Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung*. Wien: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- BIFIE (2012): *Basic Deutsch Sekundarstufe I. Bildungsstandards – Basiskriterienkataloge – Literaturtipps*. Wien-Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- BRÄUER, GERD (Hg., 2006): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- FALSCHLEHNER, GERHARD (2006): Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 30, H. 1 (»Kultur des Lesens«), S. 43–52.
- FENKART, GABRIELE (2012): Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 36, H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 41–55.
- FRITZ, URSULA; STAUDECKER EDUARD (2010): *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten*. Wien: Manz.
- HABRINGER, GERHARD (2010): Aufgabenqualität in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: BIFIE (Hg.): *Praxishandbuch für »Deutsch« 5.-8. Schulstufe*, Bd. 1. Graz: Leykam, S. 43–60.
- HABRINGER, GERHARD; STAUD HERBERT (2011): Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In: BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, S. 47–67.
- HABRINGER, GERHARD; STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2010): Basiskriterienkataloge einsetzen. In: BIFIE (Hg.): *Praxishandbuch »Deutsch« 5.-8. Schulstufe*, Bd. 1. Graz: Leykam, S. 13–41.

- HATTIE, JOHN (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HERLAND, GABRIELE (2011): Kompetenzorientierter Unterricht – Volksschule – Deutsch. In: BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, S. 29–45.
- HÜTHER, GERALD; HAUSER, ULI (2012): *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Knaus.
- LERSCH, RAINER (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Faulstich-Christ, Katja; Lersch, Rainer; Moegling, Klaus: *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 9), S. 31–59.
- MAHLSTEDT, DAGMAR (1999): *Lernkiste. Lesen und Schreiben*. Weinheim-Basel: Beltz.
- MERTLITSCH, CARMEN u. a. (2010): *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule*. Online: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/starke_texte_schreiben_web.pdf [Zugriff: 11.3.2014].
- MOEGLING, KLAUS (2010): Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Faulstich-Christ, Katja; Lersch, Rainer; Moegling, Klaus: *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 9), S. 11–29.
- PAECHTER, MANUELA; STOCK, MICHAELA; SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; SLEPCEVIC-ZACH, PETER; WEIRER, WOLFGANG (Hg., 2012): *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz.
- REICHEN, JÜRGEN (2008): Lesen durch Schreiben – Lesenlernen ohne Leseunterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch 2*. München: Oldenbourg: Schulverlag, S. 4–8.
- SCHÖGGL, WERNER; FENKART, GABRIELE; GORDON, HARALD; LASSELSBERGER, ANNA; LEITICH, MEINHARD; RITTMANN-PECHTL, CLAUDIA; SPORER, MICHAEL (2007): *Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern. Fertigkeiten sichern und erweitern* (= Arbeitsheft zur multimedialen Schulbibliothek 2). Online: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf [Zugriff: 11.3.2014].
- STAUD HERBERT (2010): Lesekompetenz durch Textwissen aufbauen. In: BIFIE (Hg.): *Praxishandbuch »Deutsch« 5.–8. Schulstufe*, Bd. 1. Graz: Leykam, S. 68–84.
- TAUBINGER, WOLFGANG (2010): Kriterienkataloge im Schreibunterricht. In: BIFIE (Hg.): *Praxishandbuch »Deutsch« 5.–8. Schulstufe*, Bd. 1. Graz: Leykam, S. 5–12.
- ZIENER, GERHARD (2008): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Friedrich.

Internet [Zugriff:11.3.2014]

- <https://www.bifie.at/node/49>
<http://www.imst.at/themenprogramme>
<https://www.bifie.at/bildungsstandards>
<http://www.imst.ac.at/wiki>

Doris Latschen

Ein Kaleidoskop des Lehrens und Lernens in der Primarstufe

Die Aufgabe wechselt nicht nur von Mensch zu
Mensch – entsprechend der Einzigartigkeit
jeder Person –, sondern auch von Stunde zu
Stunde, gemäß der Einmaligkeit jeder
Situation.

(Viktor Frankl, 1905–1997)

Erwünschte wie unerwünschte Veränderungen werden in Systemen von den am Veränderungsprozess Beteiligten unterschiedlich wahr- und aufgenommen. Sollen Veränderungen gelingen, muss die Bereitschaft vorhanden sein, Bekanntes und Gewohntes, Vertrautes und Bewährtes strukturell, organisatorisch und inhaltlich unvoreingenommen zu betrachten, neu zu bewerten und gegebenenfalls aufzugeben bzw. durch Neues zu ersetzen. Die Auslöser für derartige Veränderungsprozesse sind unterschiedlicher Natur, nicht selten einschneidende, plötzlich auftretende Ereignisse. Im System Schule haben sich die Veränderungen der letzten Jahre zwar absehbar und in einschätzbaren Zeiträumen angebahnt, ihre Umsetzung hängt aber hier besonders von der persönlichen Bereitschaft und Motivation der Betroffenen ab, sich auf diese einzulassen.

Mit der Verordnung der Bildungsstandards im Jänner 2009 (BGBl. II vom 2. Jänner 2009) und den damit verbundenen zentralen bildungspolitischen Zielen und Vorgaben wurden sowohl Lehrer_innen als auch Schulleiter_innen in der Primarstufe vor große Herausforderungen gestellt. Fokussiert man die Überprüfung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik, so gibt es nun erstmals evidenzbasierte Daten, welche das Planen und Gestalten von Unterricht erleichtern sollen. Durch die sprachlichen, fachlichen und genderbezogenen Detail-

DORIS LATSCHEN arbeitet seit 2010 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Seit 2012 ist sie Leiterin des Bundeszentrums für fachbezogene Schulentwicklung der PH Kärnten; EBIS Beraterin für den Bereich der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung. Weitere Tätigkeitsfelder sind bundesweite Fort- und Weiterbildungen für den Volksschulbereich im Kontext mit Bildungsstandards und SQA. E-Mail: doris.latschen@ph-kaernten.ac.at

rückmeldungen zu einzelnen Kompetenzbereichen können sowohl Stärken als auch problematische Handlungsfelder am eigenen Schulstandort besser sichtbar werden als bisher. Aus dem Aktions-Reaktionskreislauf ergibt sich die Möglichkeit, sich kontinuierlich dem Aufbau von Schulqualität zu widmen.

Einen Beitrag in diesem Qualitätszyklus leistet das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« seit 2010, indem es über selbst modellierte Einzelprojekte sowohl auf der Lehrer_innenebene als auch auf der Schüler_innenebene wirkt und die Ergebnisse über das IMST-Wiki verbreitet. *Good Practice* kann somit nachhaltig in das System Schule Eingang finden. In den Projektjahren 2011/12 bzw. 2012/13 waren dies – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – folgende Primarstufenprojekte:

2011/2012	2012/2013
<ul style="list-style-type: none"> ● Martin Kern (2012): »Märchen remixed – Ideen sind etwas wert!« (ID 699) ● Friederike Kiefer/Claudia Wuthe-Auer (2012): »Praktische Umsetzung der Lesekompetenzstufen für Sachtexte« (ID 564) ● Claudia Bader und Werner Gratl (2012): »Freie Arbeit an einer einklassigen Volksschule. Individueller Schreib- und Leselernprozess« (ID 503 und ID 659) ● Margarete Panzenböck (2012): »Mit Nachhaltigkeit zum Erfolg: Kompetenzorientierter Unterricht: Schaffung von Orientierung, Sicherheit und Zufriedenheit in der Unterrichtsarbeit« (ID 563) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sandra Rassel/Monika Seidl (2013): »Individualisierung und Differenzierung im elementaren Schreibprozess – lebendige Sprache lehren – Sprache lebendig lehren« (ID 845) ● Maria Bachmayr/Margareta Bloo (2013): »Kompetenzorientierter Deutschunterricht unter Einsatz des Computers in der Grundschule« (ID 902) ● Corina Konrad-Lustig (2013): »Förderung der individuellen Lesekompetenz mit digitalen Medien in der Grundschule« (ID 953)

1. Kompetenzorientierung und Unterrichtsentwicklung – die Lehrer_innenebene

Im Sinne der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung spricht das IMST Themenprogramm »Schreiben und Lesen« im Kontext der persönlichen Professionalisierung mehrere Lehrenden-Kompetenzen an, beispielsweise wollten die Projektträger_innen

- fundiertes, aktuelles Wissen zu methodischen und fachdidaktischen Implikationen für den eigenen Unterricht nutzen
- Aufgabenstellungen analysieren und entwickeln
- kompetenz- und ergebnisorientierten Unterricht im Kontext von eigenen Projektvorhaben planen
- themenbezogen differenzieren und in der Folge fördern
- mit Diversität in allen Differenzfeldern umgehen
- sich in fachdidaktische Fragestellungen vertiefen
- Prozesse im Projektverlauf reflektieren
- Unterrichtsentwicklung forschend begleiten und dokumentieren

- sich mit Fachkolleg_innen auch aus anderen Schultypen kollegial austauschen
- Daten zur Evaluierung des eigenen Unterrichts erheben und auswerten.

Altrichter und Posch (vgl. 2007, S. 22 f.) sehen gerade im Kontext von internationalen Leistungsstudien und Bildungsstandards folgende Aufgabenfelder im Bereich der Unterrichtsentwicklung, die in den Volksschulprojekten des Themenprogramms »Schreiben und Lesen« auch sichtbar werden:

- Entwicklung und fachdidaktische Aufbereitung von Unterrichtsverfahren
- professioneller Umgang mit unterschiedlichen Formen der Differenzierung und Individualisierung
- kollegialer Austausch, Reflexion und Dokumentation von Prozessen (im Sinne der Aktionsforschung), welche die fachdidaktische Entwicklungsarbeit begleiten und für alle Ebenen des Systems gewinnbringend werden können
- Aufbau eines kollegialen Netzwerkes, das Erfahrungen zugänglich und Innovationen sichtbar macht und Nachhaltigkeit im System gewährleistet.

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren bzw. zur Sichtbarmachung eines Ursache-Wirkung-Effekts ist es auch im Sinne des Paradigmenwechsels bei der Planung und Gestaltung von Unterricht nützlich, den Blick auf die Zielkriterien zu lenken. Dazu führt Helmke (2012, S. 82 f.) aus: »Ob Unterricht gut oder schlecht ist, ob Lehrkräfte erfolgreich oder erfolglos sind, hängt entscheidend davon ab, welche Zielkriterien man zugrunde legt, also z. B. kognitive oder affektive Wirkungen auf Schülerseite, Leistungssteigerung oder Ausgleich von Leistungsunterschieden.« Dies wirft die Frage auf, was denn guten Unterricht im Lichte der Methodenfreiheit kennzeichnet. Gut für wen? Gut aus welcher Perspektive? Gut wofür? (Vgl. Meyer 2010, S. 11 f.) Verschiedene Lernziele erfordern jedenfalls unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden. Helmke (2012, S. 82) schlägt hier – in Anlehnung an Weinert – folgende Zuordnung vor:

Lernziele	Lernformen	Lernmethoden	Lehrerqualifikationen
intelligentes Wissen	systemischer, kumulativer Wissenserwerb	lehrergesteuerte direkte Instruktion	diszipliniäre Sachkompetenz; Klassenführungs-, diagnostische und didaktische Kompetenz
Handlungskompetenzen	praxisnahes, erfahrungsgesättigtes, situiertes Lernen	Projektarbeit	transdisziplinäre Sachkompetenz; didaktische Kompetenz
Meta-kompetenzen	reflexiv verarbeiteter Wissenserwerb über eigenes Lernen und Handeln; automatisierte Routinen der Überwachung, Kontrolle und Korrektur eigenen Handelns	angeleitetes, selbstständiges Lernen	diagnostische Kompetenz; didaktische Kompetenz

Es obliegt der Lehrperson, im eigenen Rollenverständnis unterrichts- bzw. projektrelevante Entscheidungen zu treffen und die (themenbezogenen) Zielsetzungen dementsprechend zu adaptieren bzw. festzulegen. Die eigenen Einstellungen und Haltungen sind unterrichtsrelevante Merkmale, die in den Projekten des Themenprogramms durch einen hohen Faktor an Motivation und persönlichem Professionalisierungsbestreben gekennzeichnet sind. Das Leistungsmotiv ist in diesem Zusammenhang in den Primarstufenprojekten insofern relevant, als der Aufbau und die Förderung von Lehrer_innen-Kompetenzen im Sinne von pädagogischer Expertise bzw. Entwicklungsbegleitung eine Rolle spielen. Der Umgang mit Diversität in all ihren Facetten und das Bemühen um kontinuierliche Entwicklung der Schüler_innen kann als Kernelement gesehen werden.

Insgesamt wird sichtbar, dass Projektnehmer_innen des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen« mit ihren Projektvorhaben einen Paradigmenwechsel im eigenen Rollenbild einleiten. Im Zusammenhang mit Lehrer_innenprofessionalität wurden zum Beispiel an der PHZ Schwyz Professionsstandards formuliert, die mit dem Rollenverständnis von reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen in Österreich vergleichbar sind und sichtbar machen, welche Auswirkungen eine Teilnahme am IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« langfristig für das System haben könnte.

Helmke (2012, S. 143 f.) listet diese Standards wie folgt auf:

Der Lehrer/Die Lehrerin

1. *versteht und vermittelt Fachinhalte*

- verfügt über Fachwissen im Fachbereich
- erkennt Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fachbereichen
- wählt Ziele und Inhalte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich begründbar aus

2. *versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse*

- fördert die Lernenden in ihrer Entwicklung
- berücksichtigt Vielfalt und Verschiedenheit

3. *versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen*

- passt den Unterschied den Lernfähigkeiten an
- formuliert Kriterien für die Zielerreichung
- begünstigt eigenständiges Lernen
- passt Unterstützung und Leistungserwartung den Lernenden an

4. *verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien*

- setzt vielfältige Methoden ein
- setzt Lernmaterialien und weitere Ressourcen ein

5. *motiviert und leitet an*

- initiiert und unterstützt Motivationsprozesse
- fördert selbstgesteuertes Lernen
- fördert soziale Zusammenarbeit
- rhythmisiert den Unterricht
- nützt Lernzeit

6. *kommuniziert und moderiert*
 - setzt Medien angepasst ein
 - setzt Impulse, Fragen und Problemstellungen ein
 - passt verbale und nonverbale Kommunikationsformen den Lernenden an
7. *plant und evaluiert*
 - setzt Leitideen und Lehrplan im Unterricht um
 - plant den Unterricht systematisch
 - evaluiert den Unterricht kriterienorientiert
8. *beobachtet, beurteilt, fördert*
 - beurteilt und bewertet differenziert
 - verwendet transparente Beurteilungskriterien
 - dokumentiert und kommuniziert Beurteilung und Bewertung
9. *reflektiert eigene Erfahrungen*
 - reflektiert und entwickelt Unterricht
 - reflektiert die Wirkung im Einbezug Dritter
 - trägt Verantwortung im Team
 - geht Weiterbildung professionell an
10. *kooperiert im Umfeld*
 - verhält sich im gesellschaftlichen Umfeld professionell
 - beteiligt sich an Projekten und Bildungsanliegen der Schule

Die Begleitstruktur bzw. das Unterstützungssystem seitens der Projektleitung bzw. der Projektbetreuer_innen bietet den Projektnehmer_innen im Prozessverlauf hilfreiche Strukturen für die Umsetzung ihrer Vorhaben. Befunde der Evaluation und Begleitforschung zu IMST zeigen größtenteils positive Wirksamkeit und unterstreichen die Nachhaltigkeit von IMST im Sinne von Entwicklung, Reflexion und Vernetzung (Benke 2010, S. 156). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Bewältigung der Anforderungen, die im eigenen Berufsfeld an die Projektnehmer_innen gestellt werden, in weiterer Folge auch erleichtert wird.

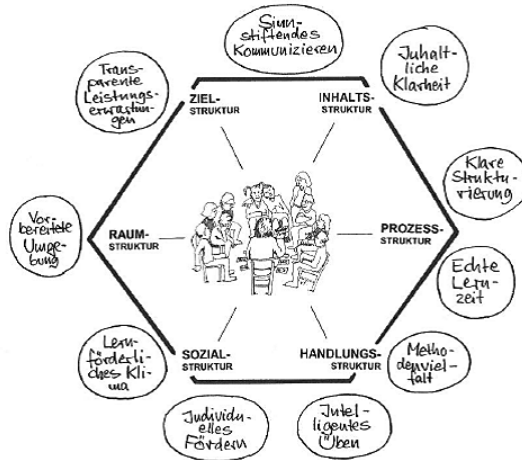
2. Kompetenzorientierung – die Schüler_innenebene

Nicht nur die Muster von Schule und Unterricht haben sich verändert. Neben gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen haben auch Schüler_innen heute eine Fülle von Anforderungen zu bewältigen, die ihnen Kompetenzen abverlangen, welche selbstgesteuert aufzubauen sind. Das erfordert sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Kindern und Jugendlichen einen Perspektivenwechsel im Bereich des Lehrens und Lernens.

Kompetenz ist ein komplexer Begriff, welcher mit der Implementierung der Bildungsstandards sowohl bildungspolitisch als auch fachlich-inhaltlich zu einem Dauer-Diskurs einzuladen scheint. In Anlehnung an Weinert (2003, S. 28) definiert sich der Kompetenzbegriff über Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale, motivationale und volitionale Faktoren. Dies gilt für alle Ebenen des Systems, und zwar sowohl für Schüler_innen als auch für Lehrpersonen. Neben dem Aufbau und der

Abb. 1:

Didaktisches Sechseck
(Meyer 2010, S. 25;
© Cornelsen Scriptor)



Sicherung von Kompetenzen in Zusammenhang mit Bildungsstandards bzw. den dazugehörigen Deskriptoren stellt auch die Schaffung förderlicher Rahmen- und Lernbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer in der Primarstufe eine große Herausforderung dar. Eingebettet in die Rahmen- und Zielvorgaben der Bildungsstandards bzw. des Lehrplans der Volksschule leistet das IMST Themenprogramm »Schreiben und Lesen« auch hier einen Beitrag.

Für Lehrer_innen bedeutet das schon in der Projektvorbereitung, Überlegungen anzustellen, wie die Schülerinnen und Schüler in ihren Kompetenzentwicklungsprozessen bestmöglich unterstützt und begleitet werden können. Das IMST-Themenprogramm unterstützt, fördert und ermutigt Lehrer_innen durch mehrere Maßnahmen (Leitfragen im Projektantrag, Rückmeldesystem, Zwischenbericht, Endbericht mit verpflichtender Evaluierung), ihren Unterricht zu reflektieren. Das ist ein wesentlicher Bestandteil eines gelingenden Transfers, denn eine gelungene Transferleistung (vgl. Nickolaus/Gräsel 2006, S. 29) zeichnet sich unter anderem durch folgende Grundelemente aus:

- überzeugende, adaptionsfähige und rezipientenorientiert aufbereitete Neuentwicklung
- Berücksichtigung der Ausgangslage im potenziellen Rezeptionsfeld
- Beratungs- und Unterstützungssysteme
- Aufbau eines effektiven Informationsmanagements und längerfristig tragfähiger Netzwerke
- Steigerung der Professionalität der Lehrkräfte
- Multiplikatorensysteme
- Einbindung in die (fachbezogene) Unterrichts- und Schulentwicklung.

In Anlehnung an Meyer (2010, S. 25) lässt sich, basierend auf den sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns (Ziel-, Inhalt-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur) folgende Struktur von Unterricht abbilden (vgl. Abb. 1).

Aus den Endberichten der Projektträger_innen lässt sich ableiten, dass sich diese Struktur als »roter Faden« – im Kontext mit den jeweiligen Themenstellungen und in unterschiedlichen Gewichtungen – durch alle Volksschulprojekte zieht. Bindet man in weiterer Folge auch die lernpsychologischen Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts in die Diskussion ein, so ergeben sich in Anlehnung an Bönsch u. a. (2010, S. 29–35) Elemente, die sich ebenfalls in den Projekten widerspiegeln:

Berücksichtigung der eigenen Lernbiografie	Der kompetenzorientierte Unterricht ermöglicht es, eigene Lernwege zu gehen und durch die individuell passende Anforderung, aufbauend auf der bisherigen Lernbiografie, diese weiterzuentwickeln.
Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess	Im kompetenzorientierten Unterricht setzen sich Schüler_innen aktiv-konstruktiv mit Lern- und Leistungsanforderungen auseinander, Lernangebote besitzen eine Passung zu schon erworbenen Kompetenzen. Differenzierung und Individualisierung unterstützen den individuellen Lernprozess.
Lernen ist ein selbst-gesteuerter Prozess	Der kompetenzorientierte Unterricht gibt Lernenden die Möglichkeit der aktiv-konstruktiven Aneignung von Kompetenzen in einer individuellen Passung. Mittels Lerntagebüchern werden metakognitive Kompetenzen entwickelt, die Selbstverantwortung der Lernenden wird betont und gefördert. Lehrpersonen verstehen sich als Lerncoaches.
Lernen ist ein systematischer Prozess in Mustern und Strukturen	Im kompetenzorientierten Unterricht sind aufeinander aufbauende Lerninhalte und angebotene Lernmöglichkeiten gut strukturiert, die einzelnen Lern- und Übungsmaterialien unterstützen die Bildung von Verstehensmustern und Strukturen, an die weitere Informationen geknüpft werden können und die Lerntransfers ermöglichen. So führt Lernen zu strukturierten Kompetenzen und nicht nur zu unverbundenen Einzelinformationen.
Zum Lernen gehören Üben und Wiederholen	Im kompetenzorientierten Unterricht werden gewisse Lerninhalte immer wieder in ähnlicher Form dargeboten. Dadurch festigen sie sich und werden zu verfügbarem Wissen und überdauernden Kompetenzen. Da die Lerninhalte strukturell aufeinander aufbauen, entstehen keine Wissenslücken, neue Informationen können sich organisch an bestehende anknüpfen und ermöglichen so den Aufbau von Sinnstrukturen.
Lernen braucht Erfolge	Im kompetenzorientierten Unterricht sind die Anforderungen gestaffelt und bauen aufeinander auf. Jede/r Lernende bearbeitet die jeweiligen Anforderungen in ihrer/seiner Art und Zeit, sie/er erhält – wenn notwendig – passende Hilfen, um erfolgreich sein zu können. So werden alle auf ihrem individuellen Lernweg Erfolge erleben und weitere Erfolgserwartungen aufbauen bzw. verstärken.
Für das Lernen sind Emotionen bedeutsam	Im kompetenzorientierten Unterricht kann jede_r Lernende im eigenen Rahmen erfolgreich sein. Er/Sie erhält die passende Anforderung, kennt das zu erreichende Ziel, erlebt sich als erfolgreich und fühlt sich ermutigt, einen weiteren Lernschritt anzugehen. Den Lernerfolg hemmende Faktoren, wie Versagensängste und Selbstwertbedrohung, können durch Erfolgsoversicht und Selbstvertrauen abgelöst werden.

Fokussiert man jene Teilbereiche der Bildungsstandards, die im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« berücksichtigt werden, so ergeben sich für die Teilnehmer_innen des Themenprogramms unter Berücksichtigung der Kompetenzbündelung und mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler folgende Handlungsfelder:

- »Lesekompetenz« bestehend aus den Teilbereichen
 - Textverständnis entwickeln
 - Lesefertigkeiten steigern, über Lesestrategien und Arbeitstechniken verfügen
 - Texte und Medien nutzen (vgl. BIFIE 2011, S. 11)
- sowie »Schreibkompetenz« (= produktive Textkompetenz) (vgl. ebd., S. 14)

Die Kompetenzorientierung in den Volksschulprojekten des Themenprogramms »Schreiben und Lesen« bildet sich in Anlehnung an die Rahmen- und Zielvorgaben des Lehrplans im Bereich der Bildungsstandards (unter Berücksichtigung der individuellen Projektschwerpunktsetzungen) wie folgt ab (BIFIE 2011, S. 20-21):

Lesen – Umgang mit Texten und Medien

1. Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- beim Vorlesen interessiert und bewusst zu hören,
- Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen.

2. Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen,
- verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene,
- können ihre Verlesungen korrigieren.

3. Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Arbeitstechniken und Lesestrategien zur Texterschließung anwenden, Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen,
- zur Klärung fehlender bzw. unzureichender Informationen zusätzliche Quellen, einschließlich elektronischer Medien nutzen,
- Informationen aus Texten miteinander vergleichen,
- Inhalte/Informationen aus Texten ordnen,
- den Verlauf einer Handlung erschließen,
- das Wesentliche eines Textes erfassen.

4. Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Textverständnis artikulieren und kommunizieren,
- den Sinn von Texten klären und auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte verstehen,
- zu einem Text Stellung nehmen und ihre Meinung begründen.

5. Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen Text sinngestaltend vortragen bzw. ihn umgestalten,
- Sach- und Gebrauchstexte für die Ausführung bestimmter Tätigkeiten verstehen und nutzen.

6. Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache sprachliche und formale Gestaltung sowie den Aufbau von Texten erkennen,
- Textsorten nach wesentlichen Merkmalen unterscheiden.

7. Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Bücher und Medien zur Gewinnung von Information und zur Erweiterung ihres Wissens nutzen,
- literarische Angebote zur Erweiterung ihres Selbst- und Weltverständnisses sowie zur Unterhaltung nutzen.

Verfassen von Texten**1. Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibanlässe nutzen; Texte planen***Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Schreibsituationen und Ideen für das Schreiben aufgreifen,
- mitteilenswerte Inhalte erkennen,
- einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen,
- Informationsquellen für die Planung von Texten nutzen; Textentwürfe notieren,
- sich sprachliche und gestalterische Mittel überlegen und notieren.

2. Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren,
- Texte verfassen, um für sie persönlich Bedeutsames wie Erfahrungen, Gefühle und Ideen auszudrücken.

3. Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihren Text verständlich und adressatengerecht schreiben,
- ihre Texte sachlich angemessen bzw. dem Handlungsablauf entsprechend strukturieren

4. Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen*Kompetenzen:*

Die Schülerinnen und Schüler können

- bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden,
- Sätze zu einem Text verbinden, indem sie geeignete sprachliche Mittel einsetzen.

5. Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung überprüfen und überarbeiten,
- einfache Texte im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung berichtigen.

Es darf insbesondere für den Volksschulbereich angemerkt werden, dass die Verknüpfungen mit den Kompetenzbereichen *Rechtschreiben*, *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* sowie *Hören, Sprechen und Miteinander-Reden* in den einzelnen Projekten in unterschiedlichem Ausmaß realisiert werden und somit auch in diesen Bereichen ein Kompetenzzuwachs zu erwarten ist.

Diese Kompetenzbündelung und der Aspekt des genuin fächerübergreifenden Unterrichts kennzeichnet die Volksschulprojekte und macht die komplexen Herausforderungen für Lehrer_innen sichtbar. Im Rahmen der jeweiligen Projektarchitektur werden im Unterricht für die Schüler_innen didaktisch-methodische, räumliche und organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen, die es ermöglichen, Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen. Ein wichtiger Faktor im prozessorientierten Projekt ist die Entwicklungsbegleitung der Kinder. Die Projektnehmer_innen wählen hierbei aus unterschiedlichen Möglichkeiten. Meist sind es individuelle Formen von Dokumentation seitens der Lehrer_innen und der Schüler_innen, anhand derer sich die Entwicklungsschritte abbilden lassen. Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass sich im IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« eine Vielfalt an inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen zeigt. Die Zugänge zur Planung und Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts sind unterschiedlich und orientieren sich didaktisch-methodisch aufgrund der individuellen Schwerpunktsetzung an unterschiedlichen Modellen. Auf die Gestaltung adäquater Rahmenbedingungen für individuelles Lernen wird großer Wert gelegt. Im Hinblick auf die Genderthematik setzen sowohl die Lese- als auch die Schreibprojekte Schwerpunkte, die auch in den Endberichten deutlich sichtbar werden. In den Dokumentationen der Volksschulprojekte fällt auf, dass durch die speziellen Rahmenbedingungen in der Primarstufe die Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Fächern selbstverständlich vorhanden sind.

Die Elemente und Schwerpunkte der persönlichen Professionalisierung der Projektnehmer_innen sind auf allen Ebenen auf die heterogenen Rahmenbedingungen abgestimmt. Die Herausforderung, mit den Facetten der Diversität umzugehen, wird von den Lehrpersonen als große Chance gesehen, der sie in reflektierenden Schleifen begegnen. Schule sollte nach Müller (2013, S. 38) als Ort des Austausches unter Expert_innen gesehen werden. Voneinander lernen heißt die Devise, das verlangt, sich über Wissen und Fertigkeiten ebenso auszutauschen wie über Erfahrungen im Umgang mit Schwierigkeiten oder über die guten Gefühle des Gelingens. Eine solche Kultur des sinnstiftenden Austausches braucht Raum, der innerhalb der Themenprogramme zur Verfügung gestellt wird. Das Themenprogramm unterstützt über das IMST-Netzwerk, systematisch über das Gender_Diversitäten Netz-

werk sowie innerhalb des Themenprogramms durch Anleiten und Ermöglichen von kollegialem Austausch und kollegialer Beratung über die Grenzen der Bundesländer hinaus.

Systemisch gesehen leisten IMST Projektnehmer_innen in weiterer Folge einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung an den eigenen Schulstandorten. Sie sorgen für Nachhaltigkeit im Sinne fachbezogener Unterrichtsentwicklung.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (⁴2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BENKE, GERTRAUD (2010): Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- BIFIE (Hg., 2011): *Praxishandbuch Deutsch 4*. Graz: Leykam, 2., durchges. und erweiterte Aufl. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_praxishandbuch_deutsch_4_2011-08-22.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- BIFIE (Hg., 2012): *Themenheft für den Kompetenzbereich »Verfassen von Texten«*. Graz: Leykam. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_de_vs_themenheft_vvt_2012-12-21.pdf [Zugriff: 17.3.2014].
- BÖNSCH, MANFRED; KOHEN, HELGA; MÖLLERS, BIRGIT; MÜLLER, GÜNTER; NATHER, WOLFGANG; SCHÜÜRMAN, ANJA (2010): *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- HELMKE, ANDREAS (⁴2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- MEYER, HILBERT (⁷2010): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MÜLLER, ANDREAS (²2013): *Eigentlich wär Lernen geil. Wie Schule auch sein kann: alles außer gewöhnlich*. Bern: hep.
- NICKOLAUS, REINHOLD; GRÄSEL, CORNELIA (Hg., 2006): *Innovation und Transfer – Expertise zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WEINERT, FRANZ. E. (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz.

Gabriele Fenkart

Wie kommt Geschlechtersensibilität in den Leseunterricht?

Geschlechter- und diversitätsgerechte Didaktik zwischen Verpflichtung und blindem Fleck

»Förderung von Chancengerechtigkeit unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechteraspekten (unter anderem durch das IMST Gender_Diversitäten-Netzwerk) und die Implementierung von Evaluation auf allen Ebenen« sind zentrale Prinzipien von IMST.¹ Damit werden zugleich zwei wesentliche Momente für geschlechtergerechte interkulturelle Pädagogik genannt: Gendermainstreaming bzw. Diversity Management und (Selbst)Reflexion. Leonie Herwartz-Emden, Verena Schurt und Wiebke Waburg (2010, S. 223) betrachten darüber hinaus die Unterstützung der SchülerInnen als Subjekte in ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unabhängig von Geschlecht und Herkunft in diesem Zusammenhang als wesentliche Aufgabe. Sie schlagen außerdem den Einsatz von Lehrkräften »mit verschiedenem ethnischem, nationalem, sozioökonomischem Hintergrund« (ebd., S. 222) als Voraussetzung für eine zukünftige geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit vor. IMST-ProjektnehmerInnen werden ab der Einreichung vom Konzept her dazu verpflichtet, in ihr Projekt den Genderaspekt einzubringen und/oder ihn jedenfalls in der Abschlussarbeit reflektierend zu thematisieren. Das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen – kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung«

GABRIELE FENKART siehe S. 8.

1 https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:2/seite_id:2 [Zugriff: 15.2.2014]. Das Akronym steht für »Innovationen Machen Schulen Top«.

setzt einen weiteren Schwerpunkt bei Individualisierung und Differenzierung im heterogenen Klassenzimmer. Häufig stehen in Projekten Fragen im Zusammenhang mit der sprachlichen Diversität und der differenzierenden Vermittlung von (Fach)Kompetenzen im Zentrum. IMST steuert die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen mit verschiedenen Maßnahmen, die auf der Ebene der LehrerInnen und auf der Ebene der SchülerInnen die Sensibilität für Gender bei beiden Gruppen erhöhen sollen.

1. Der Genderaspekt im Themenprogramm »Schreiben und Lesen«

Das Themenprogramm »Schreiben und Lesen« versteht Gender Mainstreaming als integrative Aufgabe bei der Begleitung der Projekte und bei der Schreibbegleitung. Vorwissen und Einstellungen der TeilnehmerInnen sind in diesem Feld allerdings sehr unterschiedlich.

Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schultypen und vielen Unterrichtsfächern reichen ihre Projekte ein und stellen sich damit einem Begutachtungsverfahren. Leseprojekte zielen sowohl auf den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von Lesekompetenz als auch auf die Lesemotivation an Schnittstellen oder in kritischen Phasen von Lesebiografien. In heterogenen Klassen aller Schultypen sind Unterrichtsmodelle gefordert, die Differenzierung und Individualisierung fachlich, methodisch und organisatorisch ermöglichen.

Die IMST-Projekte geben Einblick in den Lese- und Schreibunterricht in allen Fächern. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Projekten, die nicht Leseunterricht im engeren Sinn zum Gegenstand haben, sondern *Lesen, um zu lernen*, *Lesen, um zu schreiben*, oder *Lesen, um Aufgaben zu erledigen*. Diese Projekte sind häufig fächerübergreifend angelegt oder finden überhaupt in anderen Fächern als Deutsch statt. Je nach Alter und Schultyp ist Lesen aber auch integrativer Teil des Unterrichts.

1.1 Gender-Mainstreaming als Prinzip und Inhalt im Themenprogramm

Die Ergebnisse von internationalen Testungen machen den Unterschied zwischen den Leseleistungen von Mädchen und Buben zwar deutlich sichtbar, die daraus resultierende Bereitschaft der LehrerInnen, sich vermehrt mit dieser Thematik zu beschäftigen, schlägt sich aber nicht in Form eines Anstiegs der Zahl innovativer Projekte zu dieser Thematik nieder. Daher setzt das Leitungsteam auf die Vermittlung von Wissen über geschlechtstypische Lesestrategien, auf Beratung bei der Konzeptentwicklung betreffend Diversität und Geschlecht sowie auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz.

Projekte im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

- Der Genderaspekt ist Gegenstand des Projekt-Konzepts oder bildet einen Teilbereich des Projekts.
- Der Genderaspekt wird erst in den begleitenden Workshops bewusst gemacht und wird in der Folge zu einem Teilaspekt des Projekts.

- Der Genderaspekt ist nicht Gegenstand des Projekts, wird aber in der Dokumentation, Datensammlung, Reflexion eingeplant und damit im Schreibprodukt (Endbericht) sichtbar.
- Der Genderaspekt wird erst nach Rückmeldung zum Zwischenbericht oder zur Rohfassung des Endberichts im Nachhinein in den Blick genommen.

Nur wenige Projekte passen in die erste Kategorie, obwohl der Genderaspekt im Antragsformular eigens erhoben wird. Im Vordergrund stehen für die LehrerInnen fächerübergreifende Aspekte, der Schreibunterricht in Sachfächern, individualisierte Leseförderung in heterogenen Klassen und andere durchaus bekannte didaktische Fragestellungen. Es gibt daher eine Reihe von begleitenden Maßnahmen, um auch Gender-Mainstreaming im Themenprogramm zu verankern:

- Am Start-Up werden die ProjektnehmerInnen durch das Gendernetzwerk mit dem Genderkonzept von IMST vertraut gemacht.
- In den fachlichen Inputs zur Schreib- und Lesekompetenz sind Gender und Diversität wesentliche Aspekte, da die Variablen Geschlecht, sozio-ökonomische Bedingungen und sprachliche Herkunft gerade beim Erwerb und Ausbau von Teilkompetenzen in beiden Bereichen eine bedeutende Rolle spielen.
- Das gesamte Konzept der Projekt- und Schreibberatung integriert Gender- und Diversitätssensibilisierung. Daher ist der Genderaspekt in den Arbeitsunterlagen zur Präzisierung des Projektvorhabens oder in den Leitfragen zum Zwischenbericht jeweils konkret ausformuliert.
- Vor allem im Rahmen der individuellen Beratung und Begleitung der Projektentwicklung legt das Team Wert darauf, dass der Genderaspekt bei der Auswahl von Inhalten und Texten, beim Entwickeln von Unterrichtssettings und Aufgabenstellungen sowie bei der Evaluation bzw. Reflexion der Prozesse und Ergebnisse von Anfang an berücksichtigt wird.

Für so manche Teilnehmerin, so manchen Teilnehmer ist dies nicht selbstverständlich und bedeutet einen Perspektivenwechsel bzw. bewirkt längerfristig eine Haltungsänderung.

1.2 Geschlechtersensible Lesedidaktik als Ausgangspunkt

In der Praxis des Lese- und Schreibunterrichts stehen im Fach Deutsch die Vermittlung von Kompetenzen in Hinblick auf Standardisierung und auf die Vermittlung von literarischer Bildung im Zentrum der Auseinandersetzung. LehrerInnenfortbildung hat darüber hinaus die Aufgabe, forschungsbasiertes Wissen über geschlechtertypische Lesesozialisation zu vermitteln und in nachhaltigen, handlungsorientierten Settings identitätsorientierten Unterricht mit dem Ziel des *Undoing Gender* anzuregen und erproben zu lassen. Auch LehrerInnen bringen ihre soziale Praxis des Lesens und Schreibens und des Lesen-und-Schreiben-Unterrichtens ein – auch sie sind unter anderem vom Habitus der Herkunftsfamilie bestimmt, von universitären Fachkulturen, von Geschlechterstereotypen der Mediengesellschaft. Sie

dienen den SchülerInnen als Rollen Vorbilder und haben damit Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung sowie am Lese- und Mediennutzungsverhalten der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

2. Forschungskonzept

Die Vielfalt der Projektinhalte und -konzepte eines Projektjahres ist für die Fortbildungsgemeinschaft der ProjektnehmerInnen eine große Bereicherung und trägt zur weiteren Professionalisierung auf inhaltlicher, methodischer und metakognitiver Ebene bei. Sowohl die fachliche Arbeit in den Workshops als auch die Settings der kollegialen Beratung (Peer-Review, »critical friend«, Triangulation) nützen die unterschiedlichen Expertisen der ProjektnehmerInnen. Die Gruppe ist Jahr für Jahr sehr heterogen (und damit ein Spiegelbild jeder LernerInnengruppe!), ihre Heterogenität speist sich aus den Besonderheiten der verschiedenen Schultypen, den standortspezifischen Bedingungen, den Vorerfahrungen der LehrerInnen mit Reflexion und Evaluation, aus dem Alter und den Bedürfnissen der SchülerInnen, aber auch aus der Expertise und den Erfahrungen der Lehrpersonen betreffend Gender- und Diversitätskonzepte.

Diese Heterogenität stellt eine Herausforderung für die Begleitforschung dar: Es kann nicht *eine* Intervention in *einem* Unterrichtsfach auf *einer* Schulstufe unter *gleichen* Bedingungen beforscht werden. Vielmehr geht es darum, aus der Vielfalt der Anträge und Projekte zu erkennen, welche Problemlagen bzw. welches Verständnis zum Beispiel von Innovation in der Schulrealität unterrichtliches Handeln bestimmen.

Ausgehend von der Frage »Wie kommt Geschlechtersensibilität in den Leseunterricht?« lassen sich zwei Thesen formulieren:

- *These 1:* Der Genderaspekt ist sowohl im didaktischen Setting als auch bei der Textauswahl implizit vorhanden und »steuert« den Unterrichtsprozess mit. Fragen der Dramatisierung oder des »Ruhenlassens« (Herwartz-Emden u. a. 2010, S. 225) sowie der lebensweltlichen Ressourcen der SchülerInnen sind Teil der Projektplanung und/oder der Reflexion.
- *These 2:* Da der Genderaspekt von den ProjektnehmerInnen verpflichtend behandelt werden muss, besteht die Gefahr, dass er als »Pflichtprogramm« erst in den Endbericht aufgenommen wird. Gender Mainstreaming spielt dann in Planung und Durchführung keine Rolle. Geschlecht ist aber als *blinder Fleck* Teil der Konstruktion von geschlechtstypischem Leseverhalten.

Übergeordnetes Forschungsziel ist, im Folgenden herauszufinden,

- ob, wann und unter welchen Bedingungen sich im Projektverlauf der Genderaspekt abbildet;
- ob im didaktischen Setting und/oder bei der Reflexion ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Textsorte/Präferenz/Habitus hergestellt wird;
- wie dem Genderaspekt in den Endberichten Rechnung getragen wird.

Die ausgewählten Arbeiten werden nach der Methode der »Qualitativen Inhaltsanalyse« (Mayring 1991) nach folgenden Kategorien analysiert:

- Dramatisierung von Geschlecht und Diversität
- Themen und Interessengebiete
- Selbstkonzept und Identitätsorientierung
- Textauswahl, Geschlechterrollen und Rollengestaltung

Als Datenbasis liegen die Endberichte der ProjektnehmerInnen aus den Jahren 2010–2012 vor. Alle IMST-Endberichte wurden veröffentlicht und sind auf der Internet-Plattform »IMST-Wiki«² abrufbar. Von insgesamt 44 Projektanträgen in zwei Jahren³ wurden in einem externen Begutachtungsverfahren 33 Projekte genehmigt und 31 mit einem Endbericht abgeschlossen. In das Sample werden nur jene Endberichte aufgenommen, die sich mit Lesen auseinandersetzen.

Die Endberichte bilden die Vielfalt der Projektinhalte und die Diversität der ProjektnehmerInnen ab. Zwar ist der Prozess des begleitenden, *forschenden* Schreibens vorstrukturiert und wird durch verbindliche Templates für Zwischenbericht und Endbericht gelenkt, die Arbeiten haben jedoch unterschiedliche Tiefe in Bezug auf die theoretische Einbettung des Erfahrenen sowie auf den Umgang mit Forschungsfrage, -ziel und Ergebnisorientierung.

3. Gender Mainstreaming und Diversity Management in einer identitätsorientierten Lese- (und Schreib-)Didaktik

Im Leseunterricht aller Fächer müsste der bewusste Umgang mit Geschlecht, sozio-ökonomischer und ethno-kultureller Herkunft eine wichtige Rolle spielen. Zum einen ist jede dieser Differenzlinien für sich konstituierend für das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen, zum anderen stehen sie in Interdependenz zueinander. Wenn man davon ausgeht, dass literale Präferenzen und Habitus in einem Prozess von gesellschaftlicher Zuschreibung und subjektiver Verinnerlichung konstruiert werden, wird deutlich, dass eine identitätsorientierte Lese- und Schreibdidaktik an der Dekonstruktion von geschlechtstypischem Verhalten mitwirken kann. Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen sollen sich unabhängig von rollenkonformen Erwartungen entwickeln können. So können Handlungsspielräume eröffnet werden, die den individuellen Ressourcen der Jugendlichen – mit vielfach multiplen Identitäten – gerecht werden.

Herwartz-Emden u. a. fassen den derzeitigen Diskurs bzw. die derzeitige pädagogische Praxis im Kapitel »Strategien und Ansätze geschlechtergerechter interkultureller Pädagogik« (2010, S. 22 ff.) unter dem Begriff *subjektzentrierte Strategien* wie folgt:

2 <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Hauptseite> [Zugriff: 15.2.214].

3 2010/11: 14 von 18; 2011/12: 19 von 26.

- Intersektionalitätsanalysen werden als Bestandteil einer diversitätsbewussten (Sozial)Pädagogik betrachtet.
- Das »Ruhenlassen« geschlechtlicher und ethnischer Unterscheidungen wird als Handlungsoption akzeptiert.
- Das Konzept der Verletzlichkeit wird anerkannt, Widerstand als Potenzial betrachtet.
- Ressourcenorientierte Ansätze werden forciert.
- Interkulturelle Mädchen- und Jungenarbeit wird gefördert.

Im Fortbildungsszenario des IMST-Themenprogramms »Schreiben und Lesen«, das sich über ein ganzes Schuljahr erstreckt und bei dem Methoden der Aktionsforschung eingesetzt werden, soll im Bereich der Lesekompetenz Bewusstsein für »Doing Reader« statt »Doing Gender« entstehen. Darüber hinaus erhalten die ProjektnehmerInnen eine themenzentrierte Einführung in eine gender- und diversitätssensible Lesedidaktik. Ein wichtiges Ziel des Themenprogramms ist die Vermittlung von Wissen über Lesesozialisation und Geschlecht bzw. Lesesozialisation und Diversität, um auf der Ebene der Wahrnehmung von LehrerInnen auf Haltungen und Einstellung einzuwirken bzw. diese durch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse abzusichern.

Je nach Alter der SchülerInnen ist es nicht sinnvoll, Geschlecht im Unterricht zu thematisieren, um nicht Widerstand zu erzeugen bzw. Geschlecht zu dramatisieren. Das Ruhenlassen oder »Übersehen von sozialen Klassifizierungen« (Herwartz-Emden u. a. 2010, S. 225) ermöglicht die Berücksichtigung von »spezifischen Verletzlichkeiten« (ebd.). Lehrkräfte sollen im Bewusstsein des Prozesses von Dramatisierung – Entdramatisierung – Reflexion die Textauswahl treffen. Der wesentliche Schritt sollte also bereits bei der Planung des Unterrichts und der Auswahl der Materialien, der Zusammenstellung der Aufgaben und der Gestaltung der Arbeitsbedingungen geschehen.

Auf der Ebene der SchülerInnen kann ein geschlechter- und diversitätssensibles Unterrichtskonzept dann wirksam werden, wenn Mädchen und Burschen andere als ihre vertrauten Lesemodi (Graf 2007) entwickeln, andere Textsorten und Genres kennenlernen als jene, die sie aufgrund der geschlechtstypischen Erwartungshaltung lesen oder nicht lesen würden. Wenn die binäre Zuordnung von *männlich* und *weiblich* nicht Gegenstand der Auseinandersetzung ist, können andere Formen sozialer Ungleichheit wie sozio-ökonomische Zugehörigkeit, Ethnie, Religion etc. in den Blick genommen werden. Gender und Cultural Mainstreaming, das vor allem Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe hat, wie der Ansatz der Intersektionalität bzw. die (ältere) »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993) nutzen Verschiedenheit und Vielfalt der Individuen als Grundlage für individualisierende und strukturelle Maßnahmen. Als Konzepte und Ansätze nennen Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2010) Gender Cultural Mainstreaming, Pädagogik der Vielfalt bzw. Diversity-Pädagogik sowie Diversity Management. In der folgenden Analyse werden die Projekte sowohl auf subjektbezogene Strategien hin untersucht als auch den genannten Konzepten zugeordnet.

3.1 Gender Cultural Mainstreaming: Dramatisierung – Ruhenlassen – Entdramatisierung

Der Zusammenhang von Geschlecht und Textauswahl bzw. Aufgabenstellung wird nur in wenigen Projekten explizit gemacht.

- *Textauswahl*

Im Projekt »Auch Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur« (ID 688, Strauß/Grimm 2012), das fächerübergreifend in Deutsch, Chemie, Chemielabor und Geschichte durchgeführt wurde, werden geschlechtstypische Defizite im literarischen bzw. sachorientierten Lesen zum Thema – also für die Klasse sichtbar gemacht bzw. dramatisiert. Ziel des Unterrichts in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Klasse ist, die Jungen vermehrt zum literarischen Lesen und die Mädchen zur Beschäftigung mit Sachtexten anzuleiten. Dazu werden von der Lehrerin literarische Texte ausgewählt, die sich mit naturwissenschaftlichen Inhalten beschäftigen, und durch Sach- und Fachtexte sowie Experimente ergänzt. Das Ziel, vor allem die Jungen vermehrt zum literarischen Lesen anzuregen, indem ihnen naturwissenschaftliche Inhalte angeboten werden, wird nicht erreicht. Allerdings profitieren sie auf einer anderen Ebene: Sie nehmen an der dramatisierten Vorstellung ihrer Gruppenarbeiten aktiv teil und erfahren so eine Entwicklung in ihrem Selbstkonzept. Diese Form der Anschlusskommunikation und Anschlusshandlung ist insofern wichtig, als naturwissenschaftliche Klassen oft »auf das Vorstellen und Präsentieren von Experimenten reduziert« (ebd., S. 19) werden und kreative Formen der Auseinandersetzung kaum vorkommen. Erfolgreich im Sinne des Projektziels ist das Projekt bei jenen Mädchen, die vorher schon mehr lasen. Sie geben an, nun »vielleicht mehr Bücher mit naturwissenschaftlichen Inhalten zu lesen« (ebd.). Eine Erweiterung der Lesemodi gelingt in diesem Projekt also nur bei den Mädchen.

- *Gruppenzusammensetzung*

Im Projekt »Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film« (ID 259, Reder 2011), das in einer Polytechnischen Schule umgesetzt wurde, bildet der Bibliothekar, der Mathematiklehrer ist, bewusst heterogene Gruppen. »Als [die Jungen] erkannten, dass sie von ihrer Gruppe ›ernst‹ genommen wurden, brachten sie sich viel mehr ein als sonst im Unterricht.« (Ebd., S. 41) Allerdings übernehmen sowohl die Mädchen als auch die Jungen in den Gruppen geschlechtstypische Aufgaben (vgl. auch 3.4).

- *Aufgabenstellung*

Im Projekt »Okul – Türkisch in der Schule« (ID 45, Krebs 2011), das mit einer ethnisch sehr heterogenen Arbeitsgruppe durchgeführt wurde, steht Diversity Management im Zentrum. Die türkischsprachigen Schüler sollen für ihre ethnische Community an der Schule eine zweisprachige Plattform entwickeln. Ausgangspunkt ist der Wunsch des Lehrers nach einer differenzierten Fördermöglichkeit für die vorwiegend männlichen Schüler (vgl. auch 3.2). Aus der Dramatisierung der ethnischen Zugehörigkeit entsteht wie auch in anderen Projekten

mit heterogenen Klassen (z. B. Fechter 2012) eine hohe Identifikation mit der Aufgabe und indirekt eine Entdramatisierung von Geschlecht.

Der Fokus dieser Projekte liegt klar auf der Erstellung eines Produkts – ist also handlungs- und produktorientiert. Die drei genannten Projekte wollen insbesondere die Jungen einbeziehen. Handlungsorientierte Konzepte, die Anschlusshandlungen gezielt einplanen, unterstützen vor allem Jungen.

3.2 Konzept der Ressourcenorientierung: Themen und Interessengebiete

Das Projekt »Okul« nützt die lebensweltlichen Ressourcen der SchülerInnen zweifach: Einerseits arbeiten sie gezielt auf Basis ihrer Zweisprachigkeit (die einen »Mehrwert« darstellt), andererseits nützen sie ihre Kompetenzen im Informatikbereich. Diese »Ermutigungsstrategie« gelingt über die »Zuteilung der Expertenrolle« (Krebs 2011, S. 24) an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Fenkart 2014).

Themen, die aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammen oder aus anderen Gründen ihr Interesse wecken, können eine Veränderung im Leseverhalten bewirken. So schreibt Sonja Gabriel in ihrem Projektbericht: »Einige Burschen, die im Fach Deutsch sonst immer eher schlechtere Leistung hatten, blühten regelrecht auf und schreiben auch inhaltlich bessere Texte als sonst« (Gabriel 2011, S. 24). In ihrem Projekt »Lesen und Schreiben mit Computerspielen. Förderung von Motivation und Kreativität im Deutschunterricht« (ID 158) stehen Computerspiele im Zentrum, die zur literalen Praxis der SchülerInnen gehören. Sie können einander Hilfestellung geben und profitieren in der Schule von ihren außerschulischen Medienkompetenzen. In der Evaluation erfährt die Lehrerin, dass den SchülerInnen Schreiben mehr Spaß macht, einem Drittel fällt das Schreiben leichter als sonst, mehr als die Hälfte war stärker motiviert, weil sie »die Thematik des Spiels einfließen lassen konnten« (ebd., S. 19).

In einem Projekt zu naturwissenschaftlichem, journalistischem Schreiben in der Sekundarstufe II, »Young Science Journalism. SchülerInnen verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel« (ID 436, Simon 2012) lässt sich die Tendenz beobachten, dass Mädchen eher die »weichen«, gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen wählen, Jungen gerne die »harten«, nüchtern naturwissenschaftlichen Themen bearbeiten (ebd., S. 12). Allerdings schlägt Simon eine Präzisierung der Fragestellung vor, um zu erfahren, in welcher Weise sich die Schüler bzw. die Schülerinnen mit den naturwissenschaftlichen Themen beschäftigen, ob sie weitgehend nur die *hard facts* darstellen oder Fakten mit sozialen und ethischen Aspekten verknüpfen (ebd.).

Im Volksschulprojekt »Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen« (ID 261, Kiefer/Wuthe-Auer 2011) werden bewusst geschlechtshomogene Lesepaare gebildet – Geschlecht wird dramatisiert –, damit »der Lese-stoff entsprechend den unterschiedlichen Interessen ausgewählt werden konnte. Es zeigte sich, dass Jungen vermehrt zu Sachbüchern griffen. Bei heterogenen Part-

nerschaften einigten sich die Kinder oft abwechselnd auf ein Sachbuch oder ein Thema.« (Ebd., S. 21) Die Autorinnen merken an, dass es im literarischen Bereich kaum Unterschiede in den Präferenzen gab, weil das Leseangebot für diese Altersgruppe in der Schulbibliothek eher geschlechtsneutral zu sein scheint. Dieses Beispiel zeigt, dass die geschlechtersensible Vorauswahl von Lesestoffen und die Gruppenzusammensetzung wichtige Steuerungsinstrumente sind, das kann Lehrpersonen in der Aus- und Fortbildung bewusst gemacht werden.

3.3 Intersektionalität: Selbstkonzept und Identitätsorientierung

Die Stärkung der Schüler im Projekt »Okul« auf der Ebene der Identität – in diesem Fall der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe – wirkt sich auch auf das Selbstkonzept aus: Die bis dahin wenig leistungsorientierten Schüler beschäftigen sich mit Sprache und verändern ihre Arbeitshaltung. Ähnliches zeigt sich im Projekt »Computerspiele«: Selbstbewusstsein und (Schreib)Motivation werden gestärkt. Allerdings decken sich Auswahl der Spiele und Spieldauer mit den zu erwartenden geschlechtstypischen Präferenzen und Gewohnheiten. In einem weiteren Schritt wäre hier im Sinne der reflexiven Koedukation zusammen mit den Schülern das Mediennutzungsverhalten zu diskutieren.

Auch in anderen Projekten wird deutlich, dass die Stärkung der Lese- und Schreibkompetenz Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Motivation der SchülerInnen hat. Das Projekt »Lese-Gang oder Gemma Lesen! Zweisprachiges Vorlesen im Kindergarten« (ID 481, Fechter 2012) in einer Polytechnischen Schule ist ein weiteres Beispiel für die Intersektionalität von Ethnizität, Sprache und Geschlecht. Als Ziele verfolgt die Lehrerin die Stärkung der Lesekompetenz und eine Veränderung der Selbstwahrnehmung bei ihren 15-jährigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Außerdem möchte sie Verständnis für andere Sprachen wecken und die Ressource der Zweisprachigkeit als identitätsstiftend nützen. Die Herkunftssprachen der SchülerInnen bekommen im Projekt einen wichtigen Stellenwert. Sie sind konstituierend für ein neues Selbstverständnis als Zweisprachige, die auch den eigenen Kindern einmal in der eigenen Familiensprache werden vorlesen wollen. Das gilt hier explizit für die männlichen Schüler (vgl. dazu auch 3.4).

3.4 Geschlechtersymmetrie und Gender Mainstreaming: Textauswahl, Geschlechterrollen und Rollengestaltung

Geschlechtersensible Textauswahl setzt auf Seiten der Lehrkräfte ein hohes Maß an theoretischem Wissen und Handlungswissen im Bereich Gender Mainstreaming voraus. Auch wenn gezielt literarische Texte mit naturwissenschaftlichen Inhalten (»Auch Einstein konnte lesen«, ID 688) ausgewählt werden, um Mädchen, die ohnehin eher Literarisches lesen, und Jungen, die zwar nicht gerne literarisch lesen, aber vermutlich eher an naturwissenschaftlichen Inhalten interessiert sind, für literarisches Lesen zu gewinnen, entsteht über diese Dramatisierung keine Entlastung

der Geschlechterstereotype. Erst die Reflexion der Lektürewahl macht die feinen Unterschiede sichtbar: »Bei der Wahl des Buches war auffällig, dass die ›Einstein-Gruppe eine rein männliche war, und die Gruppe zum Buch *Unbefleckt*, in dem es um künstliche Befruchtung geht, eine rein weibliche.« (Strauß/Grimm 2012, S. 19) Allerdings wird auch klar, dass in geschlechtsheterogenen Gruppen nicht das Thema, sondern Freundschaften gruppenbildend wirken.

Ein Theaterworkshop zur Stärkung der Persönlichkeit stellt bei zwei Projekten einen wichtigen Aspekt dar. Gerade für die Jungen besteht die Herausforderung in der Auseinandersetzung mit der Rolle des Vorlesers – im Fall »Lese-Gang« sogar im Kindergarten. Der Erfolg liegt neben der deutlichen Verbesserung der Lesekompetenz vor allem in der Erweiterung des Rollenrepertoires (vgl. Fenkart 2014).

Im Projekt »Zu cool für Geolino. Von der Analyse in die Redaktion« (ID 100, Nösterer-Scheiner/Zehetner 2011), das in einer AHS-Integrationsklasse durchgeführt wurde, werden Jugendmagazine bewusst auf Rollenklischees untersucht. Die Aufgabenstellung »dramatisiert« also die Geschlechterrollen. Dennoch oder gerade deswegen verändert sich das Mediennutzungsverhalten der 13-Jährigen vom Projektbeginn zum Projektende hin signifikant. Überdies konnten jene Magazine, »deren Zielgruppe in Layout und Inhalt deutlich Mädchen ansprechen, in der Klasse nicht dazugewinnen« (ebd., S. 20).

Im Filmprojekt (Reder 2011) spielt die Tatsache, dass der Lehrer als Mann und Mathematiker ein Rollenvorbild für die Jungen ist, eine wichtige Rolle. Sie können sich mit dem Leseangebot und den damit verbundenen Schreibaufgaben leichter identifizieren, weil er quasi »fachfremd« agiert. »Es entfällt die sonst oft notwendige Abgrenzung von Deutsch als scheinbar weiblichem Fach.« (Fenkart 2014, S. 307)

4. Resümee

Aus den exemplarisch analysierten Projektberichten lässt sich ableiten, dass Mädchen in diesen Projekten eher eine Erweiterung ihrer Lesepräferenzen und Lese Modi und somit ihrer Handlungsspielräume erfahren, Jungen eher ein vorsichtiges Heranführen an differente Rollengestaltung.

Bewusstes Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming bzw. Diversity Management findet nur in wenigen Projekten statt. Im Vordergrund stehen Kompetenzorientierung, Fokussierung auf eine schwierige Ausgangssituation oder die Konzentration auf die Erstellung eines Produkts. Allerdings scheinen Interventionen auf der Ebene der Lese- und Schreibdidaktik Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung (Selbstkonzept, Identitätsorientierung) und auf die Rollengestaltung auszuüben. Die Verpflichtung, auch den Genderaspekt in den Projekten zu berücksichtigen, veranlasst einzelne ProjektnehmerInnen zu Adaptierungen der Projektplanung vor allem im Bereich von Textauswahl und Gruppenzusammensetzung. Andere entschließen sich, dem Gender Mainstreaming in der Reflexion bzw. Evaluation – teilweise nur als Pflichtübung – Rechnung zu tragen.

In den letzten Jahren der intensiven Fortbildung für die Neue Reifeprüfung und die Bildungsstandards, in denen der Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung lag,

sind andere wichtige Bereiche in den Hintergrund gerückt. Dies trifft insbesondere auf Gender Mainstreaming zu. Fragen der sprachlichen Diversität bedeuten für den Unterricht eine tägliche Herausforderung und bekommen daher mehr Aufmerksamkeit, was sich sowohl in Fortbildungsangeboten als auch in Unterrichtsprojekten niederschlägt. Geschlechtersensibilität und eine reflexive Koedukation rangieren in der Aufmerksamkeit der LehrerInnen – aber auch der Aus- und FortbilderInnen – weit hinten oder sind überhaupt ein blinder Fleck.

Literatur

- FENKART, GABRIELE (2014): Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion. Literale Praxis im Kontext Schule. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–313.
- GRAF, WERNER (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2).
- HERWARTZ-EMDEN, LEONIE; SCHURT, VERENA; WABURG, WIEBKE (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Bd. 5).
- MAYRING, PHILIPP (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 209–213.
- PRENGEL, ANNE DORE (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich (= Schule und Gesellschaft, Bd. 2).

Projektberichte [Zugriff 15.2.2014]

- FECHTER, REGINA (2012): *Lese-Gang oder Gemma lesen! Zweisprachiges Vorlesen im Kindergarten*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lese-Gang_oder_Gemma_lesen!_Zweisprachiges_Vorlesen_im_Kindergarten.
- GABRIEL, SONJA (2011): *Lesen und Schreiben mit Computerspielen*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Lesen_und_Schreiben_mit_Computerspielen.
- KIEFER, FRIEDERIKE; WÜTHE-AUER, CLAUDIA (2011): *Lesepartnerschaften zwischen Leseanfänger/innen und Fortgeschrittenen*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/79/261_Langfassung_Kiefer.pdf.
- KREBS, MICHAEL (2011): *Okul – Türkisch in der Schule*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Okul_-_Türkisch_in_der_Schule.
- NÖSTERER-SCHNEIDER, SYLVIA; ZEHETNER, CLAUDIA (2011): *Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Zu_Cool_für_Geolino%3F_Von_der_Analyse_in_die_Redaktion.
- REDER, MARTIN (2011): *Vom Buch zum Drehbuch zum fertigen Film*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Vom_Buch_zum_Drehbuch_zum_fertigen_Film.
- SIMON, UWE (2012): *Young Science Journalism – SchülerInnen verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Young_Science_Journalism_-_SchülerInnen_verfassen_naturwissenschaftliche_Zeitungsartikel.
- STRAUSS, DORIS; GRIMM, GERTRAUD (2012): *Auch Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Einstein_konnte_lesen_-_Naturwissenschaft_und_Literatur.

Jürgen Struger

Schreiben von Sachtexten im Projektunterricht

Vorteile, Bedingungen und Effekte

Schreibkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz und ein curriculares Ziel im Deutschunterricht, das ein Umdenken in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen erfordert. Ein effektives Schreibcurriculum verfolgt immer schon zwei Ziele: zum einen den Erwerb aller jener Kompetenzen, die zur Produktion von sowohl sprachsystematisch als auch inhaltlich und pragmatisch angemessenen Texten führt; und zum anderen den Erwerb von Fähigkeiten zur Verwendung von (Schrift)Sprache zur Aneignung von fachlichen Inhalten. Es wird geschrieben, um das Schreiben zu erlernen, aber auch um Inhalte zu verarbeiten und sich anzueignen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, S. 12 f.). Dieses zweifache Ziel eines Schreibcurriculums bringt es mit sich, dass Schreibunterricht methodisch auch immer zwei Ziele im Auge behalten muss: die Inhalte und ihre angemessene Präsentation sowie die sprachliche und textuelle Richtigkeit.

Von daher liegt es nahe, Aufgabenstellung und Schreibanlässe in Formen zu gestalten, die es den SchülerInnen ermöglichen, beides zu üben. Dieses zweifache Lernziel zieht jedoch mehrere Konsequenzen nach sich:

- Schreiben, verstanden als Lernmedium in mehrfachem Sinn, sollte unter Rahmenbedingungen eingeübt werden, welche die Funktionalität, Zielorientiertheit und kommunikative Einbettung von Textproduktion betonen.
- Schreibanlässe sollten möglichst oft so formuliert sein, dass die Notwendigkeit eines Schreibprozesses aus der Aufgabenstellung heraus sichtbar wird.

- Schreibblätter sollten situativ so in den Unterricht eingebettet sein, dass aus ihnen tatsächlich Schreibprozesse im Sinne einer mehrstufigen und zirkularen Textproduktion entstehen können.

Diese Anforderungen mögen im Unterrichtsalltag nicht leicht zu realisieren sein, stellen jedoch wichtige Anforderungen an ein Schreibcurriculum dar, das SchülerInnen auf eine professionelle Schreibhaltung für Anwendungen in weiterführenden Ausbildungen und in späteren Berufen vorbereitet.

Gerade weil solch hohe Anforderungen an Schreibaufgaben im Unterrichtsalltag nicht immer leicht zu realisieren sind, bieten sich Schreibprojekte als effektives Mittel an, um authentische Schreibprozesse in überschaubaren Zeiträumen und mit klar definierbaren Lernzielen zu initiieren.

1. Argumente für Projektarbeit als ein effektives Szenario im Schreibunterricht: Prozess-, Kompetenz- und Handlungsorientierung

Das *Duden*-Wörterbuch definiert unter Projekt eine »[groß angelegte] geplante oder bereits begonnene Unternehmung; [ein] [groß angelegtes] Vorhaben« (*Duden online*) bzw. eine »Planung, [einen] Entwurf, [ein] Vorhaben« (*Duden Fremdwörterbuch* 2005, S. 847; Stichwort »Projekt«). Zu den wesentlichen Merkmalen projektbasierten Unterrichts gehören also neben der Produktorientierung auch die planerischen Aspekte. Projektarbeit besteht – sowohl aus Sicht der Lehrkraft als auch der SchülerInnen – in weiten Teilen in der zeitlichen und inhaltlichen Organisation von Arbeitsaufgaben und ist schon aus diesem Grund strukturell bestens für schreibdidaktische Ziele geeignet, in denen es ja darum geht, Schreibprozesse zu gestalten und inhaltlich und zeitlich zu organisieren, und das gerade bei längeren Texten, wie sie gegen Ende der Sekundarstufe II und bei der Reifeprüfung in Form der Vorwissenschaftlichen Arbeit/Diplomarbeit gefordert werden. Diese Fähigkeit, eigene Schreibprozesse zu planen und zu steuern, kann nicht alleine in kurzfristigen Aufgabensettings geübt werden. Vielmehr bedarf es einer zeitlich gedehnten Aufgabenumgebung, in der Schreibplanungs- und Schreibprozesse über mehrere Phasen erfolgen können. Schreibprojekte bieten genau diese Form von Setting, in der die Prozesshaftigkeit von Textproduktion sich schon aus dem zeitlichen Projektablauf ergibt.

Schreibkompetenz setzt sich aus teilweise sehr unterschiedlichen Teilkompetenzen zusammen (vgl. etwa Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Ossner 2006), neben sprachsystematischen Kompetenzen und den Fähigkeiten zur Textproduktion im engeren Sinne ist es auch die Fähigkeit, Texte situationsangemessen und adressatenorientiert zu gestalten (Pragmatik). Die Ergebnisse der Schreibforschung, und speziell jene der Schreibprozessforschung, zeigen, generell gesprochen, dass Schreiben kleinschrittig und mit kleinen Formaten geübt werden kann und soll, um viele verschiedene Teilkompetenzen einüben zu können und überdies die Schreibmotivation zu erhalten. Schreibprojekte bieten gerade diesen Vorteil der kleinen Schritte, jedoch in einer Form, in der diese Schritte aufeinander bezogen

bleiben und am Ende ein kohärentes Gesamtergebnis, nämlich den Text, ermöglichen können.

2. IMST-Projekte als prototypische Schreibprojekte: effektive Formen der Projektarbeit für die Vermittlung von Schreibkompetenz (Sachtexte)

Im Folgenden sollen drei Projekte des IMST-Themenprogrammes »Schreiben und Lesen« unter der Perspektive der Förderung von Schreibkompetenzen in Sachfächern diskutiert werden. Dieses Themenprogramm betont die starke wechselseitige Beeinflussung von Schreiben und Lesen und die Möglichkeiten der Kompetenzsteigerung durch deren Integration in Handlungszusammenhänge, die gerade durch den Projektcharakter authentisch werden können. IMST-Projekte weisen, bedingt durch die Verschiedenheit der Schultypen und -stufen sowie durch unterschiedliche Projektziele und Erkenntnisinteressen, ebenso unterschiedliche Projektformen auf, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

2.1 Schreiben lernen im Modulsystem: das Projekt »FIT für die VWA«

Die künftig im Rahmen der AHS-Reifeprüfung verpflichtend zu verfassende »Vorwissenschaftliche Arbeit«¹ (im Folgenden VWA) stellt eine Textform dar, die durch die geforderte Länge (40.000-60.000 Zeichen) sowie durch ihren wissenschaftlichen Textcharakter als Textformat im schulüblichen Stundenrhythmus nur schwer zu erarbeiten ist. Sehr viele geforderte Kompetenzen können kleinschrittig geübt werden, wie etwa das korrekte Zitieren, das Formulieren eines Themas und einer Fragestellung etc. Für die Erstellung einer kompletten VWA bedarf es jedoch neben den Detailkompetenzen der Fähigkeit, den gesamten Schreibprozess auf vielen verschiedenen Ebenen zu planen. Im Projekt »FIT für die VWA« (ID 598) wurde ein Modulsystem für SchülerInnen geschaffen, in dem SchülerInnen den gesamten Produktionsprozess von der anfänglichen Idee bis zur Abgabereife (inklusive Layout) kennenlernen und sich selbständig erarbeiten können (vgl. Tschuden 2012). Das Modulsystem bildet in vier Teilmodulen (»Science«, »Suchen«, »Schreiben«, »Setzen«) einen vollständigen Produktionszyklus ab.

Im ersten Modul (»Science«) wurden die »wesentlichen Kennzeichen wissenschaftlicher Formen des Wissens festgemacht« (Tschuden 2012, S. 8). Die SchülerInnen sollten ein Grundkonzept von wissenschaftlichem Arbeiten sowie grundsätzliche wissenschaftliche Begriffe (Hypothese, Interpretation etc.) kennenlernen. Ziel war die Schaffung eines basalen Verständnisses von Wissenschaft im Gegensatz zu anderen Formen des Umgangs mit Wissen.

Im zweiten Modul (»Suchen«) wurde besprochen, wie Themen gefunden und eingegrenzt werden und wie davon ausgehend Suchprozesse durchgeführt werden können. In diesem Modul lernten die SchülerInnen Suchtechniken in unterschied-

1 Vgl. BMUKK 2010 und BMUKK 2013.

lichen Medien (online und offline) kennen und führten selbständig erste Rechercheaufgaben durch. Verbunden damit waren auch Input- und Übungssequenzen zum korrekten Zitieren.

Im dritten Modul (»Schreiben«) wurden wissenschaftliche Textsorten und Textmuster (im Hinblick auf die VWA also Exposé, Exzerpt, Abstract, Einleitung, wissenschaftliche Fachartikel) besprochen und ebenfalls selbständig erprobt.

Im vierten Modul (»Setzen«) wurden Fragen der Gestaltung, des effektiven Umgangs mit Textverarbeitungsprogrammen sowie des Layouts und der Präsentation von längeren Texten besprochen, was für die SchülerInnen verständlicherweise Neuland war.

Der Projektcharakter des hier beschriebenen Modulsystems über ein Schuljahr hinweg hatte mehrere positive Erträge. Zum einen konnte die Schreibmotivation durch die durchgehende Beschäftigung mit einem Thema aus verschiedenen Perspektiven hergestellt werden. Zum anderen hielten sich Prozessorientierung und Produktorientierung durch die Projektabläufe und die Anforderungen an die zu verfassenden Texte die Waage, wodurch die SchreiberInnen den Produktionsprozess aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen konnten.

2.2 Schreiben lernen in einem Publikationsprojekt: »Young Science Journalism. SchülerInnen verfassen einen naturwissenschaftlichen Zeitungsartikel«

Sprachkompetenz und im engeren Sinne Schreibkompetenz werden in der aktuellen Diskussion weit über das Fach Deutsch hinaus immer mehr in anderen Unterrichtsfächern, speziell in den naturwissenschaftlichen, zum Thema (vgl. z. B. Becker-Mrotzek u. a. 2013). Lernen in einem Fach bedeutet zwangsläufig auch immer das Erlernen des fachspezifischen Sprachgebrauchs und den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit. Im Projekt »Young Science Journalism« (ID 436) stand die Produktion naturwissenschaftlicher Zeitungsartikel im und für das Fach Biologie im Mittelpunkt (vgl. Simon 2012). Dieses Projekt basiert auf der Annahme, dass ein projektorientierter Textproduktionsprozess im Fach zum einen Lernmotivation und Lernzuwächse der SchülerInnen verbessert und zum anderen ihre Schreibkompetenzen allgemein steigert. Eine Besonderheit des Projekts war das angestrebte Ziel, die produzierten Texte in der neu gegründeten naturwissenschaftlichen SchülerInnenzeitung »Young Science« der Grazer Fachdidaktik Biologie zu veröffentlichen; ein Umstand, der wesentlich zur Motivation vieler SchülerInnen beitrug, über die Dauer des Projekts konzentriert sowohl an fachlichen Inhalten wie an deren sprachlicher Form zu arbeiten.

2.3 Schreibend denken im Wettbewerb: »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« für einen Essay-Wettbewerb

Dass Schreiben, Denken und Lernen in einem engen Zusammenhang stehen, gilt in der Schreibforschung seit langem fast schon als Gemeinplatz. Schreiben wird als »Form des Lernens« (»a mode of learning«, Emig 1971) aufgefasst und als ein Me-

dium, mit dem und durch das SchreiberInnen sich neue Gedanken aneignen, aber auch ihre eigenen Gedanken nicht nur formulieren, sondern überhaupt erst in die Welt bringen. Bereiter formulierte mit seinem Konzept des »epistemischen Schreibens« (Bereiter 1980) die Grundlage für den Gedanken, dass Wissen im Schreibprozess nicht einfach re-produziert, sondern produziert, also hergestellt wird. Dieser Ansatz wurde und wird in der Schreibforschung bis heute zwar vorausgesetzt, jedoch sowohl in der theoretischen als auch in der pragmatisch-didaktischen Dimension nur zögerlich zum Thema gemacht. Ortner (2000) etwa beschrieb in seiner materialreichen Arbeit über verschiedene Schreibstrategien die Zusammenhänge von Schreib- und Denkprozessen. Die Umsetzung solcher Erkenntnisse in den Deutschunterricht stellt nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer stark durch die Implementierung von Bildungsstandards geprägten Diskussion eine Herausforderung dar. Gleichwohl existieren für den Deutschunterricht Ansätze, »Wissen schaffendes Schreiben« in den Unterricht verstärkt zu integrieren (vgl. etwa Brugger 2004).

Das IMST-Projekt »Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays« (ID 243) zielte genau auf diesen Zusammenhang von Schreibkompetenz und der Entwicklung von (philosophischen) Gedanken (vgl. Zeder 2011). SchülerInnen einer achten Klasse einer Allgemeinbildenden höheren Schule und eines vierten Jahrganges einer Berufsbildenden höheren Schule (beide 12. Schulstufe) verfassten während des Projektverlaufes auf freiwilliger Basis philosophische Essays. Der Motivationshintergrund war ein alljährlich stattfindender Essay-Wettbewerb im Rahmen der österreichischen »Philosophie-Olympiade«², der somit die situative Einbettung des Schreibens und die Rahmenbedingungen für die Textproduktion vorgab. Neben der allgemeinen Vorbereitung auf die Textsorte Essay waren hier die allgemeinen Bewertungskriterien für die Einreichung zum Essay-Wettbewerb von Bedeutung, nämlich

- Konzentration (Fokussierung) auf das Thema
- Kohärenz (innere Stimmigkeit) der Arbeit
- Argumentative Überzeugungskraft
- Philosophisches Verständnis des Themas (nicht unbedingt fachwissenschaftliche Korrektheit)
- Originalität³

Diese in der Wettbewerbsausschreibung vorgegebenen Kriterien bilden zum Teil wichtige Elemente von Textkompetenz ab und können daher von beiden Seiten, der inhaltlichen und der sprachlichen Dimension, bearbeitet werden. Inhaltliche Fokussierung und Kohärenz sowie Argumentationskompetenz stellen Basisanforderungen an das Schreiben von Sachtexten dar. Originalität findet unter Umständen im »sprachlich-formalen Wagnis« (Sieber 1994, S. 155 und S. 167) ihren Niederschlag.

2 <http://www.philolympics.at/allgemeine-informationen/ablauf/> [Zugriff: 31.3.2014].

3 <http://www.philolympics.at/> [Zugriff: 31.3.2014].

Die SchülerInnen hatten die Gelegenheit, in einem begleitenden Philosophie-Workshop und auf der Basis von detailliertem Feedback ihre Schreibprodukte sowohl inhaltlich als auch in sprachlicher Hinsicht zu überarbeiten und zu optimieren. Das langfristige Ziel des Projekts war die Erarbeitung eines Kriterienkataloges für die Textsorte »Philosophischer Essay«. Der kurzfristige Erfolg dieses stark auf den Dreischritt von Textplanung, Textproduktion und -überarbeitung fußenden Projekts bestand jedoch in der Aktivierung von Textplanungsprozessen, in denen sich die enge Verschränkung von gedanklicher und inhaltlicher Arbeit ungezwungen und gleichzeitig zwingend ergab. Die Arbeit an der Klärung eines Gedankenganges erfordert, einer philosophischen Tradition folgend, die Klärung der verwendeten sprachlichen Mittel.⁴ In dieser Hinsicht war die Arbeit der SchülerInnen an den eigenen philosophischen Texten eine Arbeit an den eigenen literalen Kompetenzen.

Die Ergebnisse dieses IMST-Projektes bestätigen die Effektivität eines großräumig angelegten Schreibprozesses, in dem sich die SchülerInnen nicht allein mit der formalen Überarbeitung von Texten, sondern mit der Realisierung eines übergeordneten Projektzieles befassen, in dem die Textproduktion und -optimierung sich quasi sachlogisch aus den Schreibzielen ergibt. Das Schreibziel der SchülerInnen war ja das Verfassen eines *erfolgreichen* philosophischen Essays, also das Schreiben eines Textes, der im Wettbewerb mit anderen stehen kann. Von daher ergab sich die Erarbeitung von Textkriterien, ein Kerngedanke von Kompetenzorientierung, aus dem Anlass. Insofern kann dieses Projektkonzept, analog zu den beiden oben vorgestellten, als genuin kompetenzorientiert bezeichnet werden.

3. Zusammenfassung: pro und (möglicherweise) contra projektorientierten Unterricht

Die hier vorgestellten Projekte können als positive und effektive Beispiele für den Projektunterricht dienen, selbst wenn mögliche Gegenargumente mitberücksichtigt werden:

3.1 Umfang und zeitliche Dauer

Aufgrund der Vorgaben der IMST-Projektstruktur erstreckten sich die vorgestellten Projekte über ein Schuljahr. Jedoch gehen Unterrichtsprojekte nicht zwingend über solch lange zeitliche Distanzen. Wenn Schreibprozesse initialisiert werden sollen, ist es jedoch erforderlich, ein Projekt über eine Minimaldistanz zu entwerfen, in der die Textproduktion in mehreren Phasen realisiert wird. Im Gegensatz zum Kurzttext, der im Rahmen einer Unterrichtsstunde oder einer Hausübung in einem Zug verfasst wird, wird die Schreibsituation durch die Projektanforderungen zerdehnt, was den Vorteil bietet, einen Text (den eigenen und auch andere) in seinen unterschied-

4 Etwa in der Version von Schopenhauer (1989, S. 235): »Was ein Mensch zu denken vermag, läßt sich auch allemal in klaren, faßlichen und unzweideutigen Worten ausdrücken.«

lichen Entstehungsstadien wahrzunehmen. Der Fokus liegt dann auf der qualitativen Optimierung und der damit verbundenen Spracharbeit, die auf allen Ebenen stattfinden kann, von der Textplanung im Großen über die Binnenstrukturierung einzelner Teiltexthe bis hin zu Fragen des Ausdrucks und der formalen Richtigkeit (Orthographie, Zitierregeln etc.). Prozessorientierung bedeutet hier zweierlei: zum einen die das Schreiben begleitende Planungs-, Lese- und Recherchearbeit, die nicht zu Beginn der Textproduktion abgeschlossen ist und diese optimalerweise bis zur Fertigstellung begleitet; zum anderen die wiederholte Arbeit an Texten im Sinne des kontinuierlichen Schreibens und Überarbeitens. Unter Prozessorientierung kann also eine Arbeitsplanung verstanden werden, die mehrfache Routinen und Arbeitsdurchgänge ermöglicht, und das ist auch in Kurzprojekten möglich, die sich über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken.

3.2 Motivationsfaktoren für Schreibprojekte

Authentische Schreibenanlässe ermöglichen eine höhere Schreibmotivation. Das ist leicht gesagt, nicht immer leicht herzustellen. Effektive Motivationsfaktoren liegen entweder *gegenwärtig* in konkreten Anlässen, Situationen oder Zuständen, auf die schreibend reagiert werden kann, oder in Zielen, die *zukünftig* erreicht werden sollen. Die Authentizität eines Schreibprojektes kann erhöht werden, wenn

- die Gründe für das Verfassen von Texten sich aus einer Sachlage heraus ergeben und/oder
- es ein konkretes Medium gibt, für das geschrieben wird, und/oder
- es eine konkrete Zielgruppe gibt, die angesprochen werden soll.

Die Anforderungen an die zu schreibenden Texte ergeben sich dann aus diesen pragmatischen Faktoren, etwa den textsortenspezifischen Eigenschaften, dem geforderten Stil etc. Sie sind in Projekten leichter zu bündeln als in einzelnen Schreibaufträgen – wie es die gezeigten Beispiele illustrieren.

3.3 Integration in den laufenden Unterricht

Ein weiterer Vorteil von Schreibprojekten liegt in der Möglichkeit, vielfältige Aspekte eines gerade zu bearbeitenden Themas über das Medium Sprache zu verknüpfen. Die pragmatische Funktion von Schreiben als Kommunikations- und Handlungsmedium wird in Projekten wie den vorgestellten betont. Das Erlernen von Schreibkompetenzen ist zwar *ein* Ziel, viele andere Ziele werden jedoch mitangepeilt: die inhaltliche Auseinandersetzung, Argumentationskompetenz sowie zum Beispiel die Fähigkeit, die gesellschaftliche Relevanz von Unterrichtsthemen zu erkennen.⁵ Insofern stellen Schreibprojekte keinen »Zusatzaufwand« im laufenden Unterricht dar,

5 Vgl. hierzu etwa Staud 2008 zur politischen Kommunikation im Deutschunterricht, die zu einem wesentlichen Aspekt bei der Bearbeitung vieler Themen gemacht werden kann.

sondern vielmehr die Möglichkeit, Themen des Lehrplans aus verschiedenen Perspektiven und letztlich nachhaltig zu bearbeiten.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHRAMM, KAREN; THÜRSMANN, EIKE; VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg., 2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, München u. a.: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3).
- BEREITER, CARL (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- BMUKK (2010): *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 52/2010. Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (Vorwissenschaftliche Arbeit)*. Ausgegeben am 19. Juli 2010. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19465/schug_nov_2010.pdf [Zugriff: 26.3.2014].
- BMUKK (2013): *Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung*. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Abt. I/3. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepreuefung_ahs_lfwva.pdf [Zugriff: 26.3.2014].
- BRUGGER, PAUL (2004): *Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht*. Innsbruck u. a.: Studienverlag (= ide-extra, Bd. 11).
- Duden Fremdwörterbuch* (2005). Mannheim: Dudenverlag, 8., neu bearb. und erw. Aufl.
- EMIG, JANET (1971): *The composing processes of Twelfth Graders*. Urbana, Ill: Nat. Council of Teachers of English (= NCTE research report, 13).
- FEILKE, HELMUTH (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Max Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik).
- OSSNER, JAKOB (2006) Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 21, S. 5–19.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 7), S. 5–26.
- SCHOPENHAUER, ARTHUR (1989 [1851]): Über Schriftstellerei und Stil. In: Dieckmann, Walther: *Reichtum und Armut deutscher Sprache. Reflexion über den Zustand der deutschen Sprache im 19. Jahrhundert*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 227–247.
- SIEBER, PETER (Hg., 1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer (= Sprachlandschaft).
- SIMON, UWE (2012): *Young Science Journalism – SchülerInnen verfassen naturwissenschaftliche Zeitungsartikel*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Young_Science_Journalism_-_SchülerInnen_verfassen_naturwissenschaftliche_Zeitungsartikel [Zugriff: 31.3.2014].
- STAUD, HERBERT (2008): Noch lange nicht »genug gestritten«. Politische Kommunikation im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschunterricht*, 32. Jg., H. 4 (»Politische Bildung«), S. 80–86.
- TSCHUDEN, ELISABETH (2012): *FIT für die VWA. Projektbericht des IMST-Themenprogrammes »Schreiben und Lesen«*. Waidhofen an der Thaya. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/FIT_f%C3%BCr_die_VwA [Zugriff: 31.3.2014].
- ZEDER, FRANZ (2011): *Schreiben und Bewerten von philosophischen Essays. Projektbericht des IMST-Themenprogrammes »Schreiben und Lesen«*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Schreiben_und_Bewerten_von_philosophischen_Essays [Zugriff: 31.3.2014].

Corina Konrad-Lustig

Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien in der Leselerziehung

<i>Wer?</i>	Corina Konrad-Lustig 3. Klasse VS (3. Schulstufe)
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2012/13
<i>Wo?</i>	Volksschule I, Prießnitzgasse 1, 1210 Wien
<i>Was?</i>	»Förderung der individuellen Lesekompetenz mit digitalen Medien in der Grundschule. Didaktische Szenarien für den Einsatz des Computers in der Leselerziehung« (IMST-TP-Projekt, ID 953) ¹
<i>Wie?</i>	Aufgrund einer Umgestaltung des Leseunterrichts mit Hilfe der Verschränkung von unterschiedlichen Lesemedien (gedruckt und digital) konnte einerseits bei lesebegabten Kindern durch die Rücksichtnahme auf persönliche Interessen und Lesetempo, und andererseits bei leseschwächeren Kindern durch die Möglichkeit, mit dem für sie spannenden Medium Computer zu arbeiten, eine Steigerung der Lesekompetenz sowohl im Bereich des sinnerfassenden Lesens als auch in der Steigerung der Lesegeschwindigkeit erzielt werden. Dabei wurde viel spielerisch, aber auch interessengeleitet gearbeitet. Das gemeinsame Lesen von Klassenlektüre rückte in den Hintergrund und wurde nunmehr auf exemplarische Beispiele beschränkt.

CORINA KONRAD-LUSTIG ist seit 1996 Volksschullehrerin in Wien mit dem unterrichtlichen Schwerpunkt »digitale Medien«. Postgraduales Studium an der Donau-Universität Krems im Bereich eEducation. IMST-Projektnehmerin im Themenprogramm »Schreiben und Lesen« mit den Forschungsschwerpunkten auf Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht durch digitale Medien. E-Mail: corina_konrad@hotmail.com

¹ Alle Unterlagen zu diesem und den im Folgenden vorgestellten IMST-Projekten finden Sie im IMST-Wiki: <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Deutsch> [Zugriff: 4.4.2014].

Im Rahmen des Projektes »Förderung der individuellen Lesekompetenz mit digitalen Medien in der Grundschule. Didaktische Szenarien für den Einsatz des Computers in der Leselerziehung« wurden den Kindern verschiedene Lesemedien (gedruckt, digital) und Textarten, wie Sachtexte oder erzählende Texte in unterschiedlichen Formen (Geschichten, Berichte, Artikel etc.), nähergebracht. Dabei stand der Anspruch im Vordergrund, die Vor- und Nachteile der einzelnen Medien bei der Darstellung dieser Textarten herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Damit wurde das Ziel verfolgt, den Kindern die Vielfalt an Lesemöglichkeiten aufzuzeigen und so ihr Interesse am Lesen unterschiedlicher Texte mit unterschiedlichen Medien zu fördern. Ein weiteres Anliegen war es, interessierten KollegInnen zu zeigen, dass der Einsatz von digitalen Medien keine erneute Zusatzaufgabe bedeutet, sondern dass dadurch eine neue Form des Leseunterrichts entstehen kann, der ohne großen Mehraufwand lediglich mit einer guten Implementierung sowohl Lernenden als auch Lehrenden Spaß macht.

Die schulischen Voraussetzungen für die Umsetzung dieses Vorhabens sind in der Projektschule sehr gut gegeben, da es eine Schulbibliothek gibt. Diese steht jeder Klasse für eine Stunde pro Woche zum Schmökern und für andere Leseaktivitäten zur Verfügung. Zusätzlich wird monatlich eine Bibliothekspause angeboten. In dieser können die Kinder Bücher für einen Zeitraum von vier Wochen für zuhause entleihen. Darüber hinaus gibt es einen großen Pool an aktueller Kinderliteratur in Klassenstärke. Pro Monat wird in jeder Klasse ein »Leseeuro« eingehoben, den der/die KlassenlehrerIn für die Anschaffung von Lesematerialien bzw. Büchern für die Bibliothek in der eigenen Klasse nützen darf. Für den Einsatz der digitalen Medien ist die für Wien übliche Klassenausstattung mit zwei internetfähigen Rechnern zwar durchaus ausreichend, die Projektklasse bekam jedoch von den Eltern noch fünf gebrauchte Laptops zusätzlich zur Verfügung gestellt, die mit Hilfe des privaten WLAN-Hotspots der Lehrerin ebenfalls eingesetzt werden konnten. Dies erwies sich besonders für Internetrecherchen als sehr hilfreich.

Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts wurde mit Blick auf die Integration digitaler Medien der Leseunterricht in der Projektklasse verändert. Dabei wurde darauf Rücksicht genommen, dass Lesen nicht nur medien-, sondern auch fächerübergreifend ist und daher immer wieder in andere Fächer wie Sachunterricht, Mathematik, Musik und Zeichnen einfließen sollte. Die Stunde in der Schulbibliothek wurde als »wöchentliche Lesestunde« fix verankert und strikt eingehalten. Selbstverständlich kam es zusätzlich immer wieder – je nach Themenschwerpunkt – zu zusätzlichen Einheiten, in denen nur das Lesen von Texten im Vordergrund stand.

Im Folgenden soll die Form des medienintegrativen (Lese)Unterrichts der Projektklasse kurz vorgestellt werden:

In der Klasse gab es grundsätzlich ein Set an Leseschulbüchern (*Funkelsteine 3*, Dorner Verlag), das jedem Kind jederzeit zur Verfügung stand bzw. für gemeinsame Lesesequenzen genutzt werden konnte. Auf diese Lesebücher wurde nur ganz selten zurückgegriffen, zum Beispiel wenn es zum gerade behandelten Unterrichtsthema einen passenden Text beinhaltete.

Daneben gab es eine gemeinsame Klassenlektüre im Set, zum Beispiel *Die feuerrote Friederike* von Christine Nöstlinger ebenfalls in Klassenstärke. Bereits nach der ersten gemeinsamen Lektüre wurde deutlich, dass manche Kinder das Buch am liebsten sofort zu Ende gelesen hätten, andere quälten sich noch mühsam von Seite zu Seite. Ein kapitelweises gemeinsames Voranschreiten wäre nach Ansicht der Lehrperson für viele SchülerInnen mit guter Lesefertigkeit demotivierend gewesen.

An dieser Stelle kam die Leseplattform »Antolin« ins Spiel. Die Kinder bekamen den Auftrag, in den Lesestunden oder als Leseübung zu Hause auf freiwilliger Basis die Klassenlektüre zu lesen und danach den dazu passenden Fragenkatalog bei »Antolin« zu beantworten. Für das ganze Schuljahr waren sechs Bücher als verpflichtende Leseaufgabe geplant. Die Auswahl der zusätzlichen Lesetexte blieb den SchülerInnen selbst überlassen.

Zudem erhielten die Kinder die Möglichkeit, ihrem individuellen Interesse entsprechend Bücher aus der Schulbibliothek oder der Klassenbibliothek zu entleihen. Diese konnten dann ebenfalls mit Hilfe von »Antolin« (<https://www.antolin.de>) bearbeitet werden. Waren die gewählten Texte eher sachlicher Art, wurde zur Erweiterung des benötigten Sachwissens das Internet zu Rate gezogen. Mit Hilfe von speziellen Kinderseiten oder Linksammlungen konnte rasch und gezielt recherchiert werden.

Wenn jemand Abwechslung suchte, bestand die Möglichkeit, über das Trainingsprogramm »ELFE 1-6« Leserätsel am Computer zu lösen und die eigenen Lesefertigkeiten spielerisch zu trainieren.

Im Vordergrund stand stets das Ziel, Lesen für die Kinder als interessante Beschäftigung zu etablieren und für sie noch schmackhafter zu machen. Dabei sollte vermieden werden, die gemeinsam durchgenommene Lektüre zum Beispiel über den Einheitskamm eines vereinheitlichten Lesetempos zu scheren. Passend zum Wochenthema oder zum jeweiligen Unterrichtsschwerpunkt kamen dann noch zusätzliche Einheiten hinzu, in denen zum Beispiel mit einer Partnerklasse via Beamer interaktive Boardstories (»onilo.de«, <https://www.onilo.de>)² gelesen und nachbearbeitet wurden. Durch den Wechsel der Medien – Bücher, Zeitschriften, digitale Leserätsel, interaktive Boardstories oder Internetrecherchen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Schulung verschiedener Lesestrategien – lernten die Kinder spielerisch die Vor- und Nachteile der einzelnen Medien kennen. In diesen Stunden spielte es keine Rolle, mit welchem Medium und an welchem Ort gelesen wurde, ein Zugang, der für die Primarstufe unserer Erfahrung nach (noch) nicht selbstverständlich ist.

2 Boardstories sind multimedial aufbereitete Bilderbücher, die via Beamer oder Smartboard gemeinsam betrachtet werden können. Bei onilo.de findet man eine Fülle solcher digitaler Bilderbücher, die je nach Wunsch auch zusätzlich editiert, das heißt mit Fragen zum Text oder zusätzlichen Erläuterungen versehen werden können. Mittels Passwort ist es möglich, diese Geschichten auch zuhause von den Kindern bearbeiten zu lassen.

Screenshot 1: Auszug aus der Startansicht zu einer Boardstory von Onilo.de

The screenshot shows the Onilo.de website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Über Onilo', 'Aktuelles', 'Boardstories', 'Im Unterricht', 'Lizenzen', and 'Mein Onilo'. A search bar is on the right. The main content area features a board story titled 'WAS IST WAS Junior - Ritterburg' by Eva Dix, illustrated by Stefan Richter, published by Tessloff. The story is presented as a video player with a play button and a progress bar. Below the video, there is a list of related board stories, including 'Stöbern' and 'Buch zur Boardstory'. The 'Unterrichtsmaterial' section offers downloadable resources such as PDFs and a notebook. The website also includes a login section, a newsletter sign-up, and a shopping cart.

Anmelden **Schülercode** **Newsletter**

Benutzername

▶ Registrieren ▶ Passwort vergessen

Warenkorb: 0 Artikel | 0,00 €

Über Onilo Aktuelles Boardstories Im Unterricht Lizenzen Mein Onilo

Boardstories > Alle > WAS IST WAS Junior - Ritterburg

WAS IST WAS Junior - Ritterburg

★★★★★

Autor: Dix, Eva
Illustrator: Richter, Stefan
Verlag: Tessloff

1 1/2 2/3 3/4 5/6

- ▶ Wissen
- ▶ Lernen
- ▶ Ritter
- ▶ Burg
- ▶ Abenteuer
- ▶ Kultur
- ▶ Geschichte

Dauer: 17 Minuten

Konnten Ritter lesen und schreiben? Wie wurde man ein Ritter? Wie lebte man auf der Burg? Welche Waffen trug ein Ritter? Was geschah bei einer Belagerung? Diese Fragen und viele mehr beantwortet Ihnen diese Boardstory.

Diese Boardstory ist in verschiedene Kapitel unterteilt. Diese können aus dem Inhaltsverzeichnis einzeln aufgerufen werden.

Unterrichtsmaterial

Material zur Boardstory herunterladen:

- ▶ Onilo.de_WAS IST... (pdf, 1.99 MB)
- ▶ Onilo.de_WAS IST... (notebook, 5.45 ...)
- ▶ Lehrer
- ▶ Lesebegleitheft... (pdf, 928.28 KB)
- ▶ Lösungen zum Les... (pdf, 971.22 KB)

Stöbern

Die Lissachen with ihrem Schonen an die Zehnord von Kollibuck

▶ WAS IST WAS Junior - Indianer

"Would you mind changing places with the little girl?" asks Tina's coach.

▶ Paula likes football

Buch zur Boardstory

WAS IST WAS Junior Ritterburg

Wie wurde man ein Ritter? Wie lebte man auf der Burg?

▶ Buch kaufen

Zur Evaluation des Projekts wurden neben der Beobachtung im Unterricht ein SchülerInneninterview und ein Elternfragebogen sowie die Ergebnisse von Lesetests herangezogen.

Rückblickend auf dieses Projektjahr kann festgestellt werden, dass der durch dieses Projekt umgestaltete Leseunterricht in seiner Organisationsstruktur ein möglicher Weg ist, bei Kindern Leseinteresse zu erhalten oder besonders anzuregen. Es war ein zentrales Anliegen, den SchülerInnen Lesen als wichtige und wertvolle Lebenskompetenz auch sichtbar zu machen, um Lesefreude auch nachhaltig zu erhalten. Kinder, die gerne lesen, werden dies weiterhin tun. Das Augenmerk lag jedoch auf den Kindern mit noch nicht stark ausgeprägten Lesefertigkeiten, die durch digitale Medien eine neue Form von Leseanreizen bekamen.

Besonders motivierend waren die Ergebnisse des zweiten »Stolpersteinetests«, die bei allen Kindern einen Zuwachs, bei manchen sogar einen sehr großen Zu-

wachs an Lesekompetenz sichtbar machten. Dies bestätigte den Grundgedanken des Projekts, sowohl digitale als auch gedruckte Medien für einen kompetenzorientierten Leseunterricht anzubieten.

Resümierend darf aus Sicht der Klassenlehrerin festgehalten werden: Das Öffnen des Leseunterrichts in Richtung digitale Medien bietet den Kindern zusätzliche Möglichkeiten, ihre Lektüre nach persönlichen Vorlieben auszuwählen und ihre Lesekompetenzen individuell motiviert zu trainieren. Gemeinsame Phasen des Miteinanderlesens wurden im Jahresprogramm belassen, denn sie regen zum Gedankenaustausch und zur Erweiterung des persönlichen Horizonts an. Computerprogramme und Internet dienen in erster Linie als Wissensquelle für informative Texte und als Lesemedium für jene, die gedruckte Texte weniger schätzen. Überdies können mit Hilfe von Sequenzen am Computer Lesestrategien für das selektive Lesen geübt werden, die für den weiteren Bildungsweg wichtig sind.

Die deutliche Steigerung von Lesefreude und Lesefertigkeit durch dieses Projekt bei der Mehrzahl der SchülerInnen bestätigt, dass der kompetenzorientierte Leseunterricht vielfältige Medien und Lesekompetenzerweiterung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern einschließen muss, was auch von Seiten des Unterrichtsministeriums im *Grundsatzrlass Leseerziehung* (BMUKK 2013) gefordert wird.

Ergebnisse der Lesetests

Zu Beginn dieses Schuljahres wurde von der Lesekoodinatorin am Schulstandort ein »Stolpersteinetest« mit allen drei dritten Klassen unserer Schule durchgeführt. Beurteilt wurde dieser Test nach der Leistung der zweiten Klasse. Nach Ostern führte die Kollegin diesen Test für diese Klasse erneut durch, um ein Vergleichsergebnis für dieses Projekt zu haben. Dieser wurde dann nach den Kriterien der dritten Klasse bewertet. Daher zählt bei den Ergebnissen ein Wert wie 45 zu Beginn des Jahres noch zu einem »guten Lesevermögen«, beim zweiten Test jedoch nur mehr als »durchschnittlich«, da die Anforderungen angestiegen waren. Mitte Mai wurde zusätzlich das Salzburger Lesescreening durchgeführt. Da es dazu jedoch kein Vergleichsergebnis gab, wird die Leistung an dieser Stelle nicht mitabgebildet. Man erkannte jedoch deutlich, dass die Maßstäbe dort präziser waren. Obwohl der »Stolpersteinetest« nicht in der Standardtestsituation durchgeführt wurde, gab er eine gute Übersicht über den Leistungszuwachs der Klasse. Selbstverständlich sind Testsituationen stets Momentansituationen und von der Tagesverfassung abhängig. Die beiden Testergebnisse (Lesetest und Lesescreening) ließen sich nicht direkt vergleichen, da sie unterschiedliche Gewichtungen auf die getesteten Kompetenzen legten. Der »Stolpersteinetest« legte den Schwerpunkt verstärkt auf die Genauigkeit. Beim SLS stand die Lesegeschwindigkeit im Vordergrund.

Abb. 1: Ergebnisse der Lesetests

Knaben	Stolpersteine Lesetest Prozentanteil von 100 %	
	10.9.2012 Maßstab: 2. Klasse	5.4.2013 Maßstab: 3. Klasse
Schüler 1	93	98
Schüler 2	45	91
Schüler 3	-	12
Schüler 4	81	97
Schüler 5	13	81
Schüler 6	32	69
Schüler 7	8	33
Schüler 8	22	45
Schüler 9	35	94
Schüler 10	-	87
Schüler 11	3	3
Schüler 12	15	41
Schüler 13	13	58

Mädchen	Stolpersteine Lesetest Prozentanteil von 100 %	
	10.9.2012 Maßstab: 2. Klasse	5.4.2013 Maßstab: 3. Klasse
Schülerin 1	62	91
Schülerin 2	40	-
Schülerin 3	-	94
Schülerin 4	10	67
Schülerin 5	56	67
Schülerin 6	25	69
Schülerin 7	15	33
Schülerin 8	29	58
Schülerin 9	3	12

Legende Stolperwörter Lesetest:	Maßstab: 2. Klasse	Maßstab: 3. Klasse
Sehr gute bis überdurchschnittliche Leseleistung	26-100	71-100
durchschnittlich	10-25	21-70
unterdurchschnittlich bis schwache Leseleistung	1-9	1-20

Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass alle Kinder bis auf einen Knaben eine Verbesserung ihrer Lesekompetenz während dieses Schuljahres verzeichnen konnten. Dabei machten sieben von dreizehn Burschen einen deutlichen Sprung nach oben, aber auch drei von neun Mädchen konnten sich stark verbessern.

Es wäre falsch, dieses Resultat rein auf das Medium Computer zurückzuführen. Es wird jedoch angenommen, dass der Computer als Medium und der Blickpunkt

in Richtung gendersensible Leseförderung besonders bei den Buben in der Projekt-klasse zu einer intensiveren Beschäftigung mit Texten und dadurch zu einer Verbesserung führte. Geht man davon aus, dass die Klasse in den ersten beiden Jahren sehr intensiv (und für die Entwicklung der Lesekompetenz sehr wertvoll) mit erzählenden Texten arbeitete, führte nun der Medienmix und die Auseinandersetzung mit informationsorientierten Sachtexten dazu, dass bei den Buben der Zuwachs an Lesekompetenz markanter war als bei den Mädchen, die anderweitig profitierten.

Empfohlene, mit dem Projekt in Zusammenhang stehende Literatur

- ARTELT, CORDULA; NAUMANN, JOHANN; SCHNEIDER, WOLFGANG (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhardt; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf (Hg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 73–113.
- BMUKK (2013): *Grundsatzertlass Leserziehung*. Rundschreiben 11/2013. Online: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2013_11_24965.pdf?4e4zxz [Zugriff: 14.2.2014].
- BÖCK, MARGIT (2007): *Gender & Lesen: Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- COOPER, LINDA Z. (2005): Developmentally Appropriate Digital Environments for Young Children. In: *Library Trends*, 54, (2), S. 286–302.
- FLENDER, JÜRGEN; CHRISTMANN, URSULA (2002): Zur optimalen Passung von medienpezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen/Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 201–230.
- HELLMICH, FRANK; HÖNTGES, JENS (2009): Möglichkeiten der Erfassung von Lernstrategien im Leseunterricht der Grundschule. In: Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (Hg.): *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 61–70.
- HURRELMANN, BETTINA (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 275–286.
- KÖLBL, CARLOS; BILLMANN-MAHECHA, ELFRIEDE; TIEDEMANN, JOACHIM (2009): Förderung von Lernstrategien im Grundschulalter. In: Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (Hg.): *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 117–129.
- MÖLLER, JENS; SCHIEFELE, ULRICH (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Claudia; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–125.
- MOSER, HEINZ (2008): *Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SALMERON, LADISLAO, KINTSCH, WALTER; CANAS, JOSE J. (2006): Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. In: *Memory & Cognition*, 34, (5), S. 1157–1171.
- STANOVICH, KEITH E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading research quarterly*, 21, (4), S. 360–407.
- SUTHERLAND-SMITH, WENDY (2002): Weaving the Literacy Web: Changes in Reading from Page to Screen. In: *The Reading Teacher*, 55 (7), S. 662–669.

Sylvia Nösterer-Scheiner, Claudia Zehetner

»Zu cool für Geolino?«

<i>Wer?</i>	Sylvia Nösterer-Scheiner und Claudia Zehetner 3. Klasse AHS (7. Schulstufe)
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2010/11
<i>Wo?</i>	GRG15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien
<i>Was?</i>	»Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion. Differenzierte und individualisierte Printmedienarbeit in der AHS-Integrationsklasse« (IMST-TP-Projekt, ID 100)
<i>Wie?</i>	Medienpädagogisches Jahresprojekt im Rahmen des gemeinsamen Deutschunterrichts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse zum Thema: Analyse und Gestaltung von Jugendmagazinen. Journalistische Tätigkeit der SchülerInnen, Erstellen eines Jugendmagazins (von der Idee bis zum Vertrieb).

1. Klasse, beteiligte Personen

Die Integrationsklasse am GRG15 Auf der Schmelz setzte sich aus 22 Kindern zusammen, wovon 18 nach dem AHS-Lehrplan und vier nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder gefördert wurden. Im Projektjahr (der 7. Schulstufe) unterrichtete die Fachprofessorin für Deutsch gemeinsam mit der Sonderpädagogin vier Wochenstunden in dieser Klasse im Team.

SYLVIA NÖSTERER-SCHEINER war von 1994 bis 2012 Integrationspädagogin am GRG15 und ist seit 2013 als stellvertretende Institutsassistentin am Institut für Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Wien tätig. E-Mail: sylvia.noesterer@phwien.ac.at

CLAUDIA ZEHETNER ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Psychologie/Philosophie am GRG15, Auf der Schmelz 4. E-Mail: claudia.zehetner@schmelz.at

2. Durchführungszeitraum, vorangegangene Projekte

Das hier vorgestellte Projekt konnten wir auf zwei Vorläuferprojekte aufbauen. Nach Abschluss der 2008/09 erfolgreich durchgeführten »Schreibwerkstatt in der AHS-Integrationsklasse« (ID 1303, 2008/09) mit ihrem Fokus auf der differenzierten und individuellen Förderung von Schreibkompetenzen nahmen wir den deutlichen Bedarf an einem offenen, werkstattähnlichen Deutschunterricht wahr, der über mehrere differenzierte Projektphasen hinweg auf die Erstellung eines gemeinsamen Produkts zielen sollte. Das für das Jahr 2009/2010 eingereichte Folgeprojekt »Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen – Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse« (ID 1661, 2009/10) verstärkte danach noch die Produktorientierung und fokussierte damit gruppendynamische Prozesse im Rahmen von Projektarbeit.

3. Kurzbeschreibung des Projekts »Zu cool für Geolino«

Auch dieses Vorhaben konzipierten wir als Ganzjahresprojekt (September 2010 bis Juni 2011) mit dem didaktischen wie organisatorischen Schwerpunkt im Deutschunterricht. Eine fächerübergreifende Vernetzung mit dem Gegenstand *Bildnerische Erziehung* schien uns (zumindest temporär) inhaltlich sinnvoll.

Zunächst wurden Jugendzeitschriften rezipiert und gemeinsam analysiert. Nach dem Kennenlernen printmedientypischer Textsorten erstellten alle Kinder der Integrationsklasse im Lauf des Schuljahres journalistische Beiträge für ein gemeinsam konzipiertes neues Jugendmagazin, wobei die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch grafische Beiträge gestalteten.

Die Schülerinnen und Schüler waren nicht nur recherchierend und schreibend tätig, sondern wählten auch in Redaktionssitzungen Beiträge aus, gestalteten das gesamte Layout des Magazins und suchten nach Sponsoren für die Finanzierung. Zu Schuljahresende konnte das Magazin dann gedruckt und im schulnahen Bereich verkauft werden.

4. Methoden zur Reflexion und Evaluation

Sylvia Nösterer-Scheiner und ich führten über das Jahr hinweg ein gemeinsames projektbegleitendes Forschungstagebuch. Zu Projektbeginn und zu Projektende legten wir überdies den Schülerinnen und Schülern je einen Fragebogen mit Fragen zum Thema »Welche Jugendmagazine kenne/konsumiere ich?« und Fragen zur eigenen Kompetenzzuschreibung betreffend das Erstellen genretypischer Textsorten vor. Beide Fragebögen wurden zu Projektende nochmals beantwortet, die Differenz aus den Antworten diente der Evaluierung der Projektergebnisse.

5. Chronologischer Ablauf, Leitfaden

Phase 1: Aktives Erleben als Konsumentin/Konsument

- Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Schuljahresbeginn (Thematik: Welche Jugendmagazine kenne/konsumiere ich?)
- Elterninformation (Elternbrief und Information am Elternabend)
- Information der Schülerinnen und Schüler über den Projektablauf, Visualisierung des Projekts in der Klasse (Plakat)
- Rezeptive Printmedienarbeit in Form von Jugendmagazinanalysen unter Berücksichtigung genderspezifischer Kriterien, zum Beispiel Analyse von geschlechtsspezifischen Rollenklischees (»Mädchen-Magazine« versus »Buben-Magazine«)
- Aufbau einer Magazin-Bibliothek in der Klasse
- Aktive Auseinandersetzung mit Jugendmagazinartikeln im Rahmen einer »Erlebnismacht« in der Schule; szenisches Umsetzen und Darstellen von Jugendmagazinartikeln mit gemeinsamer Reflexion
- Fragebogen betreffend die eigene Kompetenzzuschreibung beim Erstellen genretypischer Textsorten
- Intensive Auseinandersetzung mit genretypischen Textsorten
- Training der Lesestufen »Lese-Verständnis« und »Lese-Reflexion«
- Schreiben erster journalistischer Texte

Phase 2: Produktives und textsortenspezifisches Schreiben

- Erarbeiten und Festlegen der Kriterien eines »idealen Teeniemagazins«
- Übungen zur Erweiterung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (inklusive Schreibrichtigkeit)
- Trainieren der individuellen Lesekompetenzen
- Magazin-Schreibwerkstatt-Sequenzen in der Klasse
- Individuelles Sammeln eigener journalistischer Texte
- Überarbeitungssequenzen, angeleitet von Lehrerinnen
- Lehrausgang zur Tageszeitung *Der Standard*, Workshop
- Gruppengespräch und Austausch mit Journalistin

Phase 3: Aktive journalistische Arbeit und Produkterstellung

- Einteilung in Ressorts
- Verteilung der Redaktionsrollen
- Redaktionstags-Sequenzen in der Klasse, Auswahl der für das Magazin geeigneten Inhalte
- Korrektur und Überarbeitung der ausgewählten Texte
- Lehrausgang zur Zeitungsdruckerei *Mediaprint*
- Layoutieren des Magazins
- Designen des Deckblatts
- Titelfindung
- Anwerben von schulnahen Betrieben für Sponsoring Werbeeinschaltungen
- Technische Endfertigung, Druck

- Daran anschließend erfolgte die Evaluierung:
 - Wiederholung der Befragung der Schülerinnen und Schüler vom Projektbeginn (Thematik: Welche Jugendmagazine kenne/konsumiere ich?)
 - Wiederholung des Fragebogens betreffend die eigene Kompetenzzuschreibung beim Erstellen genretypischer Textsorten

Phase 4: Abschlusspräsentation, Verkauf des Magazins zum Selbstkostenpreis

6. Resümee

Es zeigte sich, dass die Frage »Zu cool für Geolino?« mit Nein beantwortet werden darf. Die Schülerinnen und Schüler verfassten viele naturwissenschaftliche und geografische Redaktionsbeiträge, gerade anspruchsvolle journalistische Textsorten wurden gern gewählt. So kann festgehalten werden, dass zumindest für diese Projektklasse das »ideale Teeniemagazin« dem inhaltlichen und qualitativen Konzept von *Geolino* deutlich näherstand als zum Beispiel dem analysierten und in der Klassen-Magazinbibliothek aufliegenden *Bravo*.



Abb. 1:
Titelblatt des im Projekt entwickelten Jugendmagazins

Literatur

- NÖSTERER-SCHEINER, SYLVIA; ZEHETNER, CLAUDIA (2009): *Von der Werkstatt zum Produkt - Differenzierte und individuell fördernde Sprach- und Schrift-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Sprachwerkstatt_in_der_AHS_-_Integrationsklasse [Zugriff: 24.4.2014].
- DIES. (2010): *Von KonsumentInnen zu ProduzentInnen - Stärkung und individuelle Förderung von Medien(kultur)kompetenzen im Rahmen einer Film-Werkstattarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Von_KonsumentInnen_zu_ProduzentInnen [Zugriff: 25.4.2014].
- DIES. (2011): *Zu cool für Geolino? Von der Analyse in die Redaktion. Differenzierte und individualisierte Printmedienarbeit in der AHS-Integrationsklasse*. Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Zu_Cool_f%C3%BCr_Geolino%3F_Von_der_Analyse_in_die_Redaktion [Zugriff: 25.4.2014].

Doris Strauß, Gertraud Grimm

»Auch Einstein konnte lesen«

<i>Wer?</i>	Doris Strauß und Gertraud Grimm 7. Klasse AHS (11. Schulstufe), naturwissenschaftlicher Zweig
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2011/12
<i>Wo?</i>	BG/BRG Klusemann, Graz
<i>Was?</i>	»Auch Einstein konnte lesen. Naturwissenschaft und Literatur« (IMST-TP-Projekt, ID 688)
<i>Wie?</i>	Ein fächerübergreifendes Projekt in Naturwissenschaften und Deutsch mit dem Ziel, Lesefreude und Lesemotivation über die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Themen zu steigern. Auseinandersetzung mit literarischen Texten, Erarbeitung von zum Thema passenden naturwissenschaftlichen Versuchen, kreative Präsentation der Ergebnisse als Theaterstück.

Dieses Projekt wurde mit einer siebenten Klasse (11. Schulstufe) des naturwissenschaftlichen Zweiges am BG/BRG Klusemann in Graz fächerübergreifend in Deutsch, Geschichte, Chemie und Physik durchgeführt. Der ursprüngliche Impuls war, der negativen Einstellung der SchülerInnen gegenüber literarischen Texten insgesamt und der mangelnden Lesefreude im Besonderen entgegenzuwirken. Es

DORIS STRAUSS unterrichtet an der NMS/am BG/BRG Klusemann in Graz die Fächer Deutsch, Chemie und Labor. Seit einigen Jahren leitet sie auch Chemieolympiadekurse an der Schule und ist im Landeskoordinatorenteam der Chemieolympiade Steiermark. E-Mail: strauss.doris@gmx.at

GERTRAUD GRIMM ist Deutsch- und Geschichtelehrerin und arbeitet auch als Kursleiterin mit einer VWA-Gruppe. Beruflicher Werdegang: sechs Jahre an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, zehn Jahre an einer Neuen Mittelschule (Graz-Puntigam), etliche Jahre Berufspraxis am BG/BRG Klusemannstraße in Graz. E-Mail: grimm.gertraud@klusemann.at

Foto 1:
Projektabschluss:
Theaterstück
(Foto: Doris Strauß)



ging um das Erkennen, Verstehen und anschließende selbständige Durchführen von Experimenten zu naturwissenschaftlichen Inhalten in literarischen Texten. Während bei üblicher Lesart und Lesegeschwindigkeit auf die Details einer naturwissenschaftlichen Tatsachenbeschreibung nicht geachtet wird, wurde sie in diesem Projekt gleich wichtig genommen wie der eigentliche literarische Kontext.

Die Aufgabenstellung umfasste neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem literarischen Thema im historischen Kontext auch die Erarbeitung eines dazu passenden naturwissenschaftlichen Versuchs. Dazu wurde in selbst gewählten Arbeitsgruppen selbständig recherchiert, erarbeitet, einander präsentiert und experimentiert. Den Abschluss des Projektes bildete die öffentliche Präsentation in Form eines Theaterstückes (Foto 1), daran anschließend wurden an Versuchsstationen Experimente (Foto 2) gezeigt.

1. Projektdurchführung

Die von den Lehrerinnen getroffene Auswahl (Buchtitel und AutorInnen) wurde der Klasse vorgestellt. Im Vorfeld war den SchülerInnen mitgeteilt worden, dass nun ein längerer Arbeitsprozess dem Schwerpunkt *Literatur und Naturwissenschaften* gewidmet sei. Die SchülerInnen sollten sich einzelnen AutorInnen bzw. Titeln zuordnen und Arbeitsgemeinschaften bilden. Der Arbeitsauftrag umfasste die Lektüre des Buches, die Erfassung des Inhalts (Zusammenfassung, Diskussion), die Recherche biografischer Daten und die Herausarbeitung naturwissenschaftlicher Aspekte.

2. AutorInnen und ihre Texte

- Patrick Süskind: *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders* (1994)
- Carl Seelig, Helen Dukas: *Albert Einstein. Mein Weltbild* (2010)
- Banesh Hoffmann: *Albert Einstein. Briefe* (2005)
- Juli Zeh: *Corpus Delicti: Ein Prozess* (2010)



Foto 2:
Projektabschluss:
Versuchsstation
(Foto: Doris Strauß)

- Daniel Kehlmann: *Die Vermessung der Welt* (2008)
- Carl Djerassi, Roald Hoffmann: *Oxygen* (2001)
- Carl Djerassi: *Kalkül – Unbefleckt: Zwei Theaterstücke aus dem Reich der Wissenschaft* (2003)
- Gerd Kramer: *Das versteckte Experiment: Ein Roman über die Entstehung des Universums* (2011)

3. Experimente zu den naturwissenschaftlichen Inhalten

- Sauerstoffherstellung und Elefantenzahnpasta zu *Oxygen*
- Destillation und Mazeration zu *Das Parfum*
- Doppelspaltversuch, Wellenwanne zu *Das versteckte Experiment*
- Luftdruck/Höhenunterschied zu *Die Vermessung der Welt*

4. Eigenständige Arbeitsschritte im Projekt

- Lektüre, Diskussion des Inhalts, Erstellen einer Inhaltsangabe
- Recherche biografischer Daten
- Herausarbeitung naturwissenschaftlicher Aspekte
- Einigung auf einen Versuch, der geplant und durchgeführt werden soll
- Versuchsanleitung erstellen, Material beschaffen, Durchführung proben
- Suche nach themenadäquaten Sachtexten
- Gegenüberstellung und Vergleich von Angaben im Sachtext mit denen im literarischen Text
- Erstellen eines Porträts von Albert Einstein
- Plakatgestaltung für die Präsentation (Vorgabe für das Plakat: Biografie, Werk-titel, Inhaltsangabe, Textauszug mit naturwissenschaftlichem Inhalt, Textauszug Sachbuch, Titel des Experiments)
- Gestaltung und Druck der Präsentationseinladung

- Erarbeitung der szenischen Darstellung für die Präsentation
- Experiment: Materialien (Chemikalien, Geräte etc.), Versuchsprotokoll, mündliche Erklärung
- Präsentation in Form eines Theaterstücks (vier SchülerInnen führen in Dialogform durch die Inhalte des Projekts), Vortrag ausgewählter Lesestellen, Einspielung von Filmsequenzen

5. Evaluierung

- Lesebiografien
- Zwei Lesescreenings – zu Beginn ein Profil-Text (Interview mit Prof. Taschner) und gegen Ende des Projekts ein Brief von Einstein, zu beiden wurden Fragen zur Sinnerfassung gestellt.

6. Tipps zur Durchführung

- Zu Beginn müssen die SchülerInnen genaue Vorgaben erhalten, was von den Arbeitsgruppen erwartet wird.
- Das Führen von Arbeitsprotokollen ist erforderlich.
- Gute Hilfestellung oder Lenkung ist beim Vergleich von literarischem Text und Sachtext notwendig.
- Schon zu Beginn müssen die Termine für gegenseitige Präsentationen von Gruppenergebnissen fixiert werden.
- Die Bereitschaft der Lehrpersonen, verstärkt intensiv zusammenzuarbeiten, ist unbedingt erforderlich.

7. Fazit

Das Projekt wurde zum Schluss – trotz exakter Planung der Arbeitsschritte – etwas stressig, da sich die Präsentation der Inhalte in der Klasse als durchaus zeitaufwändig erwies.

Wie üblich bei derart großen fächerübergreifenden Vorhaben brauchte es etliche zusätzliche Besprechungszeiten, die eventuell schon im Voraus fix einzuplanen wären. Die Lesebereitschaft und das Durchhalten in der Arbeitsgruppe waren je nach Besetzung unterschiedlich, der große Motivationsaufwand, der zum Weitermachen notwendig war, wurde hauptsächlich von der Projektleiterin, die eigentlich drei Fächer in dieser Klasse unterrichtete, getragen. Der Klasse darf in diesem Zusammenhang Lob für das besondere Engagement ausgesprochen werden.

Schlussgedanke: Es war ein interessantes und letztlich sehr gut gelungenes Projekt, das den fächerübergreifenden Aspekt in den Mittelpunkt stellte. Wir werden sicher mit frischer Energie wieder an ein ähnliches Projekt herangehen.

Jürgen Ehrenmüller

»Du schreibst Geschichte!«

<i>Wer?</i>	Jürgen Ehrenmüller, Andrea Gamweger und Bernhard Weninger zwei 7. Klassen AHS (11. Schulstufe)
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2012/13 (Durchführung des Projekts: Mai bis Juni 2013)
<i>Wo?</i>	BG/BRG Seebacher, BRG Körösi, Karl-Franzens-Universität Graz
<i>Was?</i>	»Du schreibst Geschichte! Förderung von Schreib-, Lese- und historischen Kompetenzen im Verbund »auf dem Rücken des asiatischen Tigers« (IMST-TP-Projekt, ID 1061)
<i>Wie?</i>	Kompetenztraining (Schreiben, Lesen, historische Kompetenzen), Recherchieren in Texten »über die Geschichte«; Analyse und Dekonstruktion von Texten »aus der Geschichte«; Verarbeitung von Informationen zu neuen Produkten; Ort des Lernens: digitale Lernumgebung.

1. Textkompetenz als zentrale Kompetenz des Geschichtsunterrichts

Erwerb und Training von Textkompetenz¹ werden meist mit dem Deutschunterricht in Verbindung gebracht, sollten aber keinesfalls auf diesen beschränkt gedacht werden: Schließlich sind Texte auch in anderen Unterrichtsgegenständen das zentrale Vermittlungsmedium für fachliche Inhalte und Ausgangspunkt für selbststän-

JÜRGEN EHRENMÜLLER ist wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz, Mitglied im Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz für die Fachbereiche Deutsch und Geschichte und Lehrer für Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BG/BRG Seebacher in Graz.
E-Mail: juergen.ehrenmueller@uni-graz.at

1 Portmann-Tselikas (2005) definiert »Textkompetenz« folgendermaßen: »Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.«

dige Auseinandersetzung mit Informationen. Unser Projekt zeigt, wie im Geschichtsunterricht sinnvoll und effektiv in einer digitalen Lernumgebung Schreiben und Lesen im Verbund mit fachspezifischen Kompetenzen trainiert werden können.

Geschichtsunterricht ist im Besonderen auf das Lesen – einer Teilfertigkeit von Textkompetenz – angewiesen, da »Vergangenheit« nicht direkt zugänglich ist: Sie kann nur in Form von »Geschichte« medial vermittelt bzw. als »Geschichte« in einem Medium festgehalten, untersucht und erschlossen werden (vgl. Rox-Helmer 2010, S. 197). Am häufigsten begegnet uns Geschichte in Form von Texten unterschiedlicher Art wie Quellen und Darstellungen, die es in einem ersten Schritt zu kontextualisieren und zu reflektieren gilt. Für Hilke Günther-Arndt (2011, S. 256) ist Lesen daher sowohl Voraussetzung als auch maßgeblicher Teilaspekt historischer Kompetenz.

Das trifft auch auf das Schreiben zu, einer weiteren Teilfertigkeit von Textkompetenz: Es erscheint im Geschichtsunterricht nicht als Gegenstand des Lernens an sich (z. B. das richtige Verfassen einer Textsorte), sondern als Medium zur Aneignung, Erweiterung und Veränderung historischen Wissens oder als Mittel zur Präsentation und zum (schriftlichen) Diskurs über Geschichte. Schreiben ist daher eine wichtige Schlüsselkompetenz für den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen – stellt es doch eine besonders intensive Form der Vergegenwärtigung von Geschichte dar (vgl. Gemmeke-Stenzel 1997, S. 5) – und ein wesentliches Werkzeug zur Strukturierung von Denk- und Erkenntnisprozessen.

2. Förderung von Schreib- und Lesekompetenz im Verbund mit historischen Kompetenzen ...

Der Geschichtsunterricht ist – wie bereits kurz dargelegt wurde – durch seinen besonderen Gegenstand in hohem Maß auf Schreib- und Lesekompetenz angewiesen. Unser Projekt zeigt einen innovativen Weg auf, wie SchülerInnen diese trainieren und dabei gleichzeitig durch deren Anwendung historische Kompetenzen erwerben.

Die Aufgabenstellungen der Lernumgebung sind so konzipiert, dass sie verschiedene Kompetenzbereiche bedienen (Lesen, Schreiben, historische Kompetenzen²) und nicht auf der bloßen Wiedergabe von bereits Vorgefertigtem, »Vorgekauftem« basieren: SchülerInnen reproduzieren nichts, sondern erarbeiten sich selbst Informationen und setzen sie zu neuen Produkten zusammen (Reportage, Interpretation etc.). Schreiben und Lesen sind dabei Voraussetzung und Mittel für den Erwerb der fachspezifischen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts.

2 Hinzutreten können teilweise noch politische Kompetenzen sowie Medienkompetenz.

3. ... »auf dem Rücken des asiatischen Tigers«

Das übergeordnete Thema unseres Projekts ist der Vietnamkrieg. An diesem »heißen« Stellvertreterkrieg kann exemplarisch das Handeln einer Supermacht im Kalten Krieg gezeigt werden. In der US-amerikanischen Öffentlichkeit ist dieser Konflikt noch immer Thema und eine tiefe, schmerzhaft Wunde. Besondere Bedeutung für die Popularkultur erlangte er durch seine Auf- und Verarbeitung in Filmen (*Platoon*, *Full Metal Jacket* etc.) und Songs (*Vietnam*/Johnny Cliff, *Fortunate Son*/CCR etc.).

4. Die Lernumgebung – Dreh- und Angelpunkt des Lernens

Den Ort des Lernens in unserem Projekt bildet eine von uns erstellte Lernumgebung auf der e-Learning-Plattform Moodle. Sie enthält Texte zu verschiedenen Aspekten des Vietnamkrieges (Quellen und Darstellungen), Lieder, Filmausschnitte, Karten sowie Bilder (Abb. 1).

Die Aufgabenstellungen sind in die Kurseinheiten integriert und mit den bereitgestellten Materialien bewältigbar. Welche Informationen SchülerInnen für die Bearbeitung der einzelnen Aufgabenstellungen benötigen, müssen sie selbst »herauslesen«: Dabei trainieren sie durch die Erschließung der Texte und die Selektion sowie Gewichtung von Informationen effektiv ihre Lesekompetenz.

SchülerInnen reichen auf der Plattform auch ihre Texte ein und bekommen über diese Feedback von den LehrerInnen.

5. Beispiel für eine Aufgabenstellung

Anhand einer Aufgabenstellung sei nun gezeigt, wie im Geschichtsunterricht Schreib-, Lese- und historische Kompetenzen sinnvoll und effektiv trainiert werden können.

5.1 Aufgabenstellung

Aufgabe:

Hör dir die beiden Lieder³ noch einmal genau an, verfasse im Anschluss von diesen ausgehend für die sowjetische Zeitung *Prawda*⁴ (die es auch heute noch gibt) einen Artikel über das bisherige Kriegsgeschehen in Vietnam (ca. 100 Wörter)! Lade ihn über den Link hoch!

3 Es handelt sich dabei um die Lieder *Saigon ist frei* und *Vietnams Geschütze* aus den 1970ern von der Gruppe »Oktobklub« (DDR). Die Lernumgebung verlinkt auf Youtube und enthält die Texte.

4 Andere Arbeitsaufträge wiederum nehmen – im Sinne der Multiperspektivität – westliche Zeitungen als Ausgangspunkt.

5.2 Implementierte Kompetenzbereiche

- *Lesen*
 - SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus: Für die Sinnerschließung müssen sie die Rhetorik der Liedtexte dekonstruieren und außertextuelles Wissen aktivieren.
- *Schreiben*
 - SchülerInnen führen für ihre schriftliche Interpretation des Vietnamkrieges Planungs- und Formulierungsprozesse durch; dabei müssen sie textsortentypische Bedingungen beachten und schulen so ihr Gattungsbewusstsein.
 - SchülerInnen üben sich in narrativer Sinnbildung und nehmen Multiperspektivität wahr.
- *Historische Sachkompetenz*
 - SchülerInnen aktivieren historisches Wissen und verarbeiten es zu einem neuen Produkt.
- *Historische Methodenkompetenz/De-Konstruktionskompetenz*
 - SchülerInnen dekonstruieren ein historisches Narrativ in Form zweier Lieder.
 - SchülerInnen trainieren den Umgang mit der Quellengattung »Lied«.
- *Medienkompetenz*
 - SchülerInnen erkennen die Rolle von Zeitungen als »Darsteller« politischen Geschehens.
- *Politische Urteilskompetenz*
 - SchülerInnen betrachten einen militärischen Konflikt aus einer fremden Perspektive.

5.3 Lösung der Aufgabe durch eine Schülerin

Kein Rückzug ihrer Truppen aus Vietnam:
USA bedrohen weiterhin die Freiheit unserer Genossen

Moskau. Ein Rückzug der amerikanischen Truppen aus Vietnam ist derzeit nicht in Sicht. Die USA schränken weiterhin die Freiheit unserer Genossen in Vietnam ein und gehen rücksichtslos gegen Zivilisten vor. Die Sowjetunion werde Nordvietnam aber weiterhin durch Waffenlieferungen und Militärberater beim Kampf gegen die USA und Südvietnam unterstützen, so Breschnew. »Wir werden nicht zulassen, dass die USA siegreich sind. Genau hier liegt unsere Aufgabe! Es ist die Aufgabe der Sowjetunion, dies zu verhindern, indem sie mit Nordvietnam ihren kommunistischen Genossen beisteht und Freiheit für das vietnamesische Volk bringt. Die rücksichtslos mordenden Kapitalisten müssen vertrieben werden!«

6. Ausblick

Unser Projekt zeigt, wie Schreiben, Lesen und historische Kompetenzen im Verbund sinnvoll trainiert werden können. Das übergeordnete Thema kann beliebig variiert werden, weshalb sich unser Ansatz für jegliche Inhalte des Geschichtsunterrichts eignet. Aufgrund seiner kompetenzorientierten Ausrichtung kann er auch in andere Fächer transponiert werden, wobei neben dem für das Kompetenz-

training nötigen Arbeitswissen auch die fachspezifischen Kompetenzen ausgetauscht werden müssen.

Literatur

- GEMMEKE-STENZEL, BÄRBEL (1997): Geschichte(n) schreiben im Unterricht. Basisbeitrag. In: *Praxis Geschichte*, H. 2, S. 4–9.
- GÜNTHER-ARNDT, HILKE (2011): PISA und der Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 254–264.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2005): *Was ist Textkompetenz?* Online: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/Portmann-Textkompetenz.pdf [Zugriff: 31.1.2014].
- ROX-HELMER, MONIKA CHRISTIANE (2010): Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): *Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth: Auer, S. 183–199.

Helga Petermann

»Bilder bewegen«

<i>Wer?</i>	Helga Petermann und Wilfried Swoboda Projektklasse »S'campi« (6. bis 9. Schulstufe)
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2012/13 (ID 866); Vorgängerprojekt: 2011/12 (ID 555); Folgeprojekt: 2013/14 (ID 1151)
<i>Wo?</i>	Sonderpädagogisches Zentrum 2, Holzhausergasse 5-7, 1020 Wien
<i>Was?</i>	»Bilder bewegen. Zwei akustische Wegbeschreibungen als Schlüssel zu verändertem Kommunikationsverhalten« (IMST-TP-Projekt, ID 866)
<i>Wie?</i>	Wie kommen Bilder ins Museum? Wie kommen BesucherInnen zum Bild? Zwei akustische Wegbeschreibungen als Schlüssel zu verändertem Kommunikationsverhalten. Dialog, Feedback, Interview; Museum als außerschulischer Lernort. Ein fächerübergreifendes Projekt: Deutsch, Kunst.

Die Schwerpunktsetzungen des Schulstandortes sind »Berufsorientierung« und seit dem Schuljahr 2009/10 »Arts Education«. Hier fungieren Kunst und Kultur als Initialzündung für Bildungsmotivation und Partizipation. Die Projektklasse S'campi steht für Kinder und Jugendliche offen, die auf Grund von Verhaltensschwierigkeiten, der Diagnose psychischer Probleme bzw. von Konzentrationsschwächen die Betreuung in einer Kleingruppe benötigen.

Die Idee zum hier beschriebenen Projekt entstand im Zuge des IMST-Vorgängerprojekts »Museum erforschen« (ID 555), wo Museen von *außen nach innen* erforscht

Foto 1:

SchülerInnen bei der Arbeit
(Foto: Helga Petermann)



und miteinander verglichen wurden, mit dem Ziel, neben den Wegen der klassischen Kunstvermittlung einen neuen Zugang zum Museum zu erschließen.

Im Zentrum stand das Lesen. Untersucht wurde, ob sich die Lese- und Lernmotivation von Schüler/inne/n mit unterschiedlichen Bedürfnissen in außerschulischen Räumen, konkret im Museum als Lernort, erweitern würde. Das Ergebnis: Leitsysteme, Hinweistafeln, Piktogramme, Wandtexte, Symbole bis hin zu Werkbeschreibungen wurden von unseren Schüler/inne/n mit Interesse und Akribie gelesen und überprüft. Die aufliegenden Gästebücher hatten Aufforderungscharakter: Es wurde nachgelesen, geschrieben, bewertet und gezeichnet. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Häuser, ihrer Lage und ihres Umfelds und der Kunstwerke boten sich für uns die Albertina, das MUMOK und das Museum für Volkskunde an. Das Projekt bewirkte einen Aktionsfluss zwischen Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Kunstvermittler/inne/n.

»Museum erforschen« wurde mit dem »young science award« 2012 ausgezeichnet.

»Bilder bewegen« (ID 866) initiierten die Jugendlichen selbst. Einerseits stellten sie die Frage, woher denn die Kunstwerke für die Ausstellungen kämen, und andererseits wollten sie wissen, wie diese ins Museum transportiert würden. Diese Fragen, auf die auch wir Lehrer/innen keine Antworten hatten, waren die Ausgangsbasis für gemeinsames Forschen in diesem Folgeprojekt.

Ausgangs- und Zielpunkt stellte ein von den Schüler/inne/n ausgewähltes Kunstwerk in der Albertina dar. Zwei Wege sollten *hörbar* beschrieben werden, einerseits der Weg des Kunstwerkes in das Museum, andererseits der Weg des Besuchers/der Besucherin zum Kunstwerk. Die akustische Beschreibung entstand auf

Basis von Interviews, Aufnahmen typischer Geräuschkulissen und ihrer nachträglichen Bearbeitung.

In diesem Projekt sollte der Fokus auf der emotionalen Auseinandersetzung mit Bildender Kunst und dem Hören/Zuhören, jener dritten (und eigentlich ersten) basalen Kompetenz neben Schreiben und Lesen, liegen. Dazu brauchte es eine Kultur, in der diese Form des Hörens und Zuhörens Wert hat. Hierfür bot sich die dialogische Gesprächsform nach David Bohm als »Training« an (vgl. Bohm 2011).

Die Kunstvermittlerin der Albertina wählte für unsere Recherche das Bild *Schlechte Note* von Georg Baselitz. Um den Jugendlichen auch Kunstvermittlung näherzubringen, also auch Daten und Fakten einzubeziehen, und sie für das Werk von Baselitz zu sensibilisieren, wurde die Methode des Interviews gewählt. Die Schüler/innen formulierten sechs Fragen zu den Stationen des Transports, die sie den Expert/inn/en stellen durften.

Der Schlüssel zur richtigen Interviewtechnik ist, dass sich Zuhören und Fragenstellen die Waage halten. Eine bestimmte Grundhaltung ist beim Zuhören notwendig. Diese Haltung besteht aus Einfühlungsvermögen, disziplinierter Phantasie, Aufmerksamkeit, Geduld und Distanz (vgl. Altrichter/Posch 2007). Diese Regeln wurden mit den Schüler/inne/n besprochen und der Ablauf wurde eingeübt. Den Beginn setzte das »Record«-Zeichen, dann folgte die Fragestellung, den Abschluss bildete der Dank an den Interviewpartner. Gedankengänge sollten nicht unterbrochen, Nachdenkpausen akzeptiert werden. Die Schüler/innen mussten also in die Rolle der neutralen Zuhörer/innen schlüpfen.

Die Beantwortung der Fragen nach dem Kunstwerk, der Bedeutung des Werkes von Baselitz und die Beschreibung des Werkes *Schlechte Note* erfolgten direkt vor dem Bild in der Ausstellung durch die Kunstvermittlerin.

Durch die Bedingungen der dialogischen Gesprächsführung war eine generelle Verlangsamung des Gespräches zu beobachten, die wiederum als Beruhigung im Sprechen aller Beteiligten spürbar wurde. Der Zeitraum, den sich die jeweiligen Sprecher/innen selbst einräumten, ermöglichte auch den nicht wortgewandten Jugendlichen, ihre Beiträge zu formulieren.

Für die zweite Wegbeschreibung (wie das ausgewählte Kunstwerk vom Depot zur Ausstellungshalle im Museum kommt) diente ein von den Jugendlichen entwickelter Fragenkatalog als Grundlage, der in einem Interview mit der Kunstvermittlerin beantwortet wurde. Dieses Interview wurde mittels Diktafon aufgezeichnet.

Die Beschäftigung mit den Geräuschen, die von den Jugendlichen individuell »gefunden« wurden, und das Erraten von »Fremdgeräuschen« - beides wurde von allen als interessant und spannend bezeichnet. Ein bestimmtes Geräusch sprachlich festzumachen bedeutete, dass beschreibende Wörter gefunden und diese weiter erforscht werden mussten. Dazu dienten Wörterbuch, Duden und Synonymwörterbuch, wo nachgelesen wurde und ähnliche, verwandte Wörter entdeckt werden konnten. Mit diesem neuen Wortschatz fiel der zweite Durchgang mit der neuerlichen, exakteren Beschreibung der im Museum gehörten Geräusche viel leichter.

Das Projekt wurde im Jänner 2014 in das Programm »culture connected« des BMBF aufgenommen.

Da Lernen an sich nicht beobachtet werden kann, Veränderungen im Tun und Handeln unserer Schüler/innen aber deutlich sichtbar sind, ermutigten uns die erkennbaren Veränderungen im Verhalten, der hörbar erweiterte Wortschatz und die Veränderungen im Sprachgebrauch zur Durchführung eines dritten IMST Projekts: »Erlesene Kunst« (ID 1151).

Die langjährige Kooperation mit der Wiener Albertina und der kulturelle Schwerpunkt an der Schule schaffen die Voraussetzung für einen neuen Schritt beim Lernen im Raum »Museum«. Im laufenden Projekt »Erlesene Kunst« sollen die Aspekte der »Kommunikation« mit den Erfahrungen aus den Vorgängerprojekten verknüpft werden; als greifbares Produkt-Ergebnis ist ein Museumsführer entstanden.

Ertrag

Die Vorgängerprojekte machten die Schüler/innen von S'campi zur »Expert/inn/en-gruppe«, sie kennen jede laufende Ausstellung, finden sich in den Räumlichkeiten zurecht und wissen, wie man sich in den Museumsräumen angemessen verhält. Diesen »Expert/inn/enstatus« haben sie auch in der Schule inne.

Die Ausstellung der Albertina »Matisse und die Fauves« ist der inhaltliche Schwerpunkt des aktuellen Projekts. Die S'campis entwickeln einen Fragenkatalog/eine Aufgabensammlung für ihre SchulkollegInnen, dabei wird mit Schrift, Zeichen und Symbolen gearbeitet. Die Jugendlichen werden aufgefordert, in der Albertina innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne den Fragenkatalog »abzuarbeiten« und die Fragen vor Ort zu beantworten.

Die retournierten Arbeiten und ausgefüllten Fragebögen müssen nun auf ihre Richtigkeit überprüft und das Feedback muss vorbereitet werden. Ein wichtiger Lernprozess für die S'campi-Gruppe ist die Erstellung eines Feedbacks. Die Form des Feedbacks soll im Laufe des Projekts immer wieder angesprochen bzw. adaptiert werden, um die SchülerInnen schrittweise dafür zu sensibilisieren. Auch dieses Projekt hat an unserer Schule vieles bewegt.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 4. überarb. und erw. Aufl.
- BOHM, DAVID (2011): *Der Dialog – Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Mirjam Scheucher

»Zukunft Schule – Ressourcen- und kompetenzorientierter Unterricht«

<i>Wer?</i>	Mirjam Scheucher und Jahrgangsteam (6 KollegInnen) 1. Klasse (9. Schulstufe), Lehrgang für pharmazeutisch-kaufmännische AssistentInnen
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2011/12, Lehrgang (10 Wochen)
<i>Wo?</i>	Fachberufsschule St. Veit/Glan, Dr. Arthur-Lemisch Straße 5, 9300 St. Veit/Glan
<i>Was?</i>	»Zukunft Schule – Ressourcen- und kompetenzorientierter Unterricht. Ein Schulentwicklungsprojekt im Hinblick einer Implementierung innovativer Lehr- und Lernformen im Kontext von Lernfeldern im Lehrberuf ›Pharmazeutisch kaufmännische Assistenz«(IMST-TP-Projekt, ID 757)
<i>Wie?</i>	Erstellen von komplexen fächerübergreifenden Fallbeispielen für den offenen Unterricht, Erprobung des eigenverantwortlichen Arbeitens mit dem ersten Jahrgang. Expertenrunde, Lehrausgang, Museumsrundgang, Wandzeitung, Blitzlichtrunden, Podiumsdiskussion, schriftlicher Dialog, Stationenbetrieb, Portfolioarbeit, Mindmapping.

1. Inhaltliches

Wir spürten in unserem Alltag, dass sich Schule, Unterricht und die LehrerInnenrolle verändert haben. So manche innovative Lehr- und Lernmethode hatten wir aus der Aus-, Fort und Weiterbildung noch positiv in Erinnerung. Mit unserem Unterrichtsprojekt »Zukunft Schule – ressourcen- und kompetenzorientierter Unterricht« wollten wir daher das Rad nicht neu erfinden. Unser Ziel war die effi-

MIRJAM SCHEUCHER ist seit 2003 an der Fachberufsschule St. Veit an der Glan als Lehrerin tätig. Sie ist Koordinatorin im Bundesland Kärnten für den Kompetenzorientierten Unterricht im Fachbereich Pharmazeutisch-kaufmännische Assistent/inn/en und Drogist/inn/en, Mentorin in der Neulehrer/-innenausbildung und Beratungslehrerin seit 2009. Projektleitung zweier IMST-Projekte mit den Schwerpunkten: Kompetenzorientierter Unterricht, alternative Formen der Beurteilung und Aktionsforschung. E-Mail: mirjamscheucher@gmx.at

zientere Nutzung von vorhandenen Ressourcen und die Optimierung der laufenden Unterrichtsarbeit durch das Anknüpfen an methodisch-didaktische Modelle, die sich an den Handlungskompetenzen unserer Schüler/innen orientieren.

In unseren Überlegungen favorisierten wir einen offenen Unterricht, der diese Handlungskompetenzen sichtbar machen, fördern, stärken und erweitern sollte. Die traditionelle Fächeraufteilung wurde daher aufgelöst. Der Lehrstoff aus den einzelnen Gegenständen wurde themengeleitet verknüpft und von den SchülerInnen kontextual anhand von umfassenden Arbeitsaufträgen, die sich an der beruflichen und privaten Lebenswelt der SchülerInnen orientierten, erarbeitet. Im Fokus standen neben der fachtheoretischen und fachpraktischen Wissensvermittlung und dem Erwerb von Fachkompetenz auch Methoden- und Lernkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz respektive personale Kompetenz (Muster-Wäbs/Schneider 1999, S. 5)

Dreh- und Angelpunkt des Vorhabens war die Planung von komplexen fächerübergreifenden Fallbeispielen, die inhaltlich einen roten Faden erkennen ließen und die Möglichkeiten boten, Themenschwerpunkte aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können.

Bedarfs- und themenabhängig initialisierten prägnante Inputphasen eigenverantwortliche Einzel- und Gruppenarbeiten, die in Präsentations- und Reflexionsphasen mündeten. Unsere Überlegungen orientierten sich am Erwerb von Kontextwissen und an der Übertragung von erworbenem Wissen auf völlig neue Arbeits- und Lebenssituationen. Insgesamt bearbeiteten wir acht Themenschwerpunkte, die abhängig vom Stoffumfang unterschiedlich viele Lernsituationen enthielten.

Je nach Aufgabenstellung gab es Einzelarbeiten und gruppendynamisch geprägte gemeinsame Arbeitsphasen. Die Einzelarbeiten beschränkten sich auf Schularbeiten und Tests sowie auf etwaige laborpraktische Übungen, die auch als solche beurteilt und bewertet wurden. Für den Input und die gruppendynamischen Arbeitsphasen bedienten wir uns verschiedener Methoden – in adaptierter und der Lernsituation sowie dem zu erwartenden Output entsprechender Variation: Expertenrunde, Lehrausgang, Museumsrundgang, Wandzeitung, Blitzlichtrunden, Podiumsdiskussion, schriftlicher Dialog, Stationenbetrieb, Portfolioarbeit, Mindmapping usw. Jeder der acht Themenschwerpunkte wurde schriftlich und/oder mündlich – entsprechend den vorab formulierten Kriterien – präsentiert. Die anschließenden Reflexions- und Feedbackrunden fanden im Rahmen von Einzel- und Gruppensettings mit dem Lehrer/der Lehrerin oder in Form von Peergroup-Gesprächen statt. Das zusätzliche Führen eines persönlichen Logbuchs sollte den SchülerInnen die Reflexion des individuellen Lernprozesses ermöglichen.

2. Organisatorisches

Ein derart organisierter kompetenzorientierter Unterricht braucht für seine Umsetzung besondere schulorganisatorische Rahmenbedingungen. Neben flexiblen Stundenplänen für die Lehrpersonen, der Implementierung von konstanten LehrerInnenteams in den jeweiligen Klassen, der Auflösung des 50-Minuten-Stunden-



Foto 1:
Bibliothek und Infothek
(Fotos: Mirjam Scheucher)



Foto 2:
Gruppenarbeitsbereich

rhythmus und der freien Pausengestaltung spielte das Vorhandensein von materiellen (Klassenraumgestaltung, Fotos 1 und 2) und personellen Ressourcen (Teaching) eine bedeutende Rolle.

Der Klassenraum wurde von den Lehrer/inne/n neu gestaltet. Wir wollten »lebendige« Arbeitsbereiche schaffen, die den Schüler/inne/n die entsprechende Entfaltungsfreiheit für eigenverantwortliches, praxisorientiertes Arbeiten und ein soziales Miteinander ermöglichen sollten.

Immer wieder stellten wir uns folgende Fragen: Welche Kompetenzen brauchen unsere Schüler/innen für ihre berufliche Praxis? Welche Kompetenzen können wir im Lehrgang vermitteln? Wie können wir fächerübergreifende Lernsettings möglich machen?

Der kompetenzorientierte Unterricht verlangt keine neuen Unterrichtsmethoden, jedoch braucht es eine andere Herangehensweise und Denkweise hinsichtlich der Konzipierung von Lernsituationen, die eine komplexe berufliche, private oder gesellschaftliche Aufgabenstellung (Muster-Wäbs/Schneider 1999, S. 11) zum Thema haben. Im kompetenzorientierten Unterricht muss Fachwissen situiert, d. h. in der didaktischen Aufbereitung in einen Anwendungskontext gestellt werden (Beckheuer/Herdt/Strack 2001, S. 7). Im Fokus des Lernsettings steht vorwiegend die eigenverantwortliche Bearbeitung von Aufgabenkomplexen oder/und Problemstellungen aus der beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Realität der Schüler/innen (Fotos 3 und 4) (Muster-Wäbs/Schneider 1999, S. 5).

Anfänglich bemerkten wir, dass sich die Schüler/innen von der selbstverantwortlichen Arbeitsweise überfordert fühlten. Mit Andauern der Arbeit wurden die Schüler/innen wohl auch durch die Wahrnehmung ihrer individuellen Kompetenzerweiterung selbstbewusster, engagierter und kreativer. Die nachfolgenden Statements lassen die Vermutung zu, dass der kompetenzorientierte Unterricht von den Jugendlichen positiv aufgenommen wurde.



Foto 3:
Präsentationsbereich

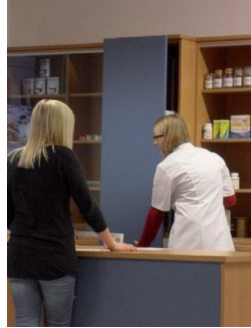


Foto 4:
Lernsetting (Verkaufplatz)

»Ich bin viel selbstbewusster geworden.« »Durch das selbstständige Arbeiten haben wir viel mehr gelernt.« »Die Gruppenarbeiten waren zuerst ungewohnt und manchmal nervig [...], doch mit den Tipps der Lehrer wie z. B. Wächter der Zeit, Wächter des roten Fadens usw. funktioniert es viel besser [...].« »Das Feedback der Lehrer hat mir viel gebracht [...], sie konnten mich genau einschätzen.« »Die schriftlichen Feedbacks im Logbuch fand ich super, weil sie sehr persönlich waren.« »Das Feedback der Lehrer motivierte mich sehr.« »Uns wurde nicht immer gesagt, was wir falsch oder schlecht gemacht haben [...].«

Mit Blick auf die Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007, S. 15) wurde das Unterrichtskonzept auch seitens des LehrerInnenteams einer kritischen Analyse unterzogen. In einer SWOT-Analyse wurden die wesentlichen Ergebnisse dieser internen Gruppendiskussion zusammengeführt:

Strengths = Stärken	Opportunities = Chancen
<ul style="list-style-type: none"> ● Soziale Kompetenz der SchülerInnen wird gefördert ● Individuelle Förderung der SchülerInnen wird möglich ● Steigerung des selbstgesteuerten Lernens ● Lösungsorientiertes Arbeiten steht im Vordergrund ● Kritik- und Diskussionsbereitschaft wird gesteigert ● Die Lern- und Arbeitsmotivation nimmt zu ● Es gibt keine Außenseiter ● Die individuellen Stärken werden gefördert ● Partizipation am Unterrichtsgeschehen ● Neue LehrerInnenrolle fördert individuelle Selbstkompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abbau von Vorurteilen ● Gemeinsames Voneinander-Lernen in heterogenen Gruppen ● Schulängste minimieren ● Motivation aller steigern ● Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen ● Netzwerke zwischen Schule und Betrieben werden gefestigt ● Praxisnaher Unterricht ist möglich ● Kollegialer Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

Weaknesses = Schwächen	Threats = Gefahren
<ul style="list-style-type: none"> ● Lehrer/innen sind nicht ausgebildet, zu wenig methodisch-didaktisches Fachwissen vorhanden ● Lehrerseminare fehlen ● Zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte sind begrenzt ● Finanzielle Ressourcen stehen nur begrenzt zur Verfügung ● Hoher Vorbereitungsaufwand (der sich aber lohnt) ● Nicht alle Gegenstände lassen sich miteinander verknüpfen ● Die notwendige räumliche Adaptierung der Klassenzimmer kann nicht immer umgesetzt werden ● Starre Schulstrukturen ● Stundenplangestaltung ● Häufiger Lehrerwechsel 	<ul style="list-style-type: none"> ● SchülerInnenschwächen bleiben unerkannt ● Überforderung von SchülerInnen ● Gefahr von TrittbrettfahrerInnen im Unterricht → Leistungsbeurteilung ● SchülerInnen und LehrerInnen werden demotiviert

Wir hatten mit einigen Herausforderungen zu kämpfen, die beinahe zum Stillstand unseres Projektes geführt hätten: die Arbeitsweise als Team, die Konzipierung der Arbeitsaufträge/Lernsituationen, die Stundenplangestaltung, die Suche nach adäquaten Beurteilungskriterien usw. Aber wir befinden uns *in process*, und so tüfteln wir eifrig weiter.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 4., überarb. und erw. Aufl.
- BECKHEUER, HANS HERBERT; HERDT, URSULA; STRACK, ANNELIE (2001): *Das Lernfeldkonzept an der Berufsschule. Pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption?* Online: www.gew.de/Binaries/Binary4062/Lernfeldkonzept.pdf [Zugriff: 17.2.2014].
- GREVING, JOHANNES; PARADIES, LIANE (1996): *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- MUSTER-WÄBS, HANNELORE; SCHNEIDER, KORDULA (1999): *Vom Lernfeld zur Lernsituation. Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS-Gehlen.
- REICH, KERSTEN (⁴2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim-Basel: Beltz.
- WINTER, FELIX (2011): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49).

Artur Habicher, Petra Bucher-Spielmann, Hans Hofer, Norbert Waldner

»Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht«

<i>Wer?</i>	Artur Habicher, Petra Bucher-Spielmann, Hans Hofer und Norbert Waldner 3 Klassen (5., 6. und 7. Schulstufe) der Praxis Neuen Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Tirol und eine 1. Klasse (5. Schulstufe) der NMS Absam/Tirol
<i>Wann?</i>	Schuljahr 2011/12
<i>Wo?</i>	Pädagogischen Hochschule Tirol, Neue Mittelschule Absam
<i>Was?</i>	»Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht« (ID 501)
<i>Wie?</i>	Die SchülerInnen verfassten zum erarbeiteten Inhalt selbst Texte. Nach einer Informationsphase, in der die Lernenden einen Text lasen, ein Kurzvideo sahen, einen Vortrag hörten oder ein Experiment vorgeführt bekamen, wurden die Informationen mit einem von der Lehrperson gelenkten Unterrichtsgespräch oder mit Hilfe eines Arbeitsauftrages in Partner- oder Gruppenarbeit verarbeitet. Danach formulierte die Lehrperson den Schreibauftrag und die SchülerInnen verfassten mit mehr oder weniger Hilfestellung in Form von Überschriften, Satzanfängen, Wortlisten oder Ähnlichem ihre Texte. Es zeigte sich eine Verbesserung der Schreibkompetenz in Teilbereichen und eine deutliche Zunahme an konzeptuellen Aussagen und verwendeten Fachbegriffen im Laufe des Projektes. Dies weist auf eine erfolgreiche Entwicklung von naturwissenschaftlichen Konzepten und deren nachhaltige Verankerung hin. Die Ergebnisse sprechen dafür, selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht als Methode der Verarbeitung und Festigung einzusetzen.

ARTUR HABICHER ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Schwerpunkt Fachdidaktik Physik. E-Mail: artur.habicher@ph-tirol.ac.at

PETRA BUCHER-SPIELMANN ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Schwerpunkt Fachdidaktik Biologie und Botanik. E-Mail: petra.bucher-spielmann@ph-tirol.ac.at

HANS HOFER ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Schwerpunkt Fachdidaktik Biologie und Ökologie. E-Mail: hans.hofer@ph-tirol.ac.at

NORBERT WALDNER ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Schwerpunkt Unterrichtswissenschaften und Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde.
E-Mail: norbert.waldner@ph-tirol.ac.at

Wie wirkt sich der verstärkte Einsatz von selbstständigem Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht auf die Entwicklung der Schreib- und Fachkompetenz sowie auf die Einstellung der SchülerInnen zum Schreiben aus? Diesen Fragen gingen wir im Rahmen eines IMST-Projektes im Schuljahr 2011/12 in drei Klassen der Neuen Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Tirol und in einer Klasse der Neuen Mittelschule Absam in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde und Physik nach. Das Projektteam setzte sich aus vier LehrerInnen zusammen, die auch FachdidaktikerInnen an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) sind.

1. Warum im naturwissenschaftlichen Unterricht selbstständig schreiben?

Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Absichten und Zielsetzungen häufig geschrieben. Dabei handelt es sich meist um die Übernahme von fertigen Texten bzw. Textbausteinen. Es werden Merksätze von der Tafel oder vom Buch abgeschrieben, Arbeitsblätter und Lückentexte ergänzt oder Abbildungen beschriftet. In solchen Schreibsituationen übernehmen die meisten Kinder Wort für Wort von der Vorlage, ohne den Inhalt eines Satzes oder gar des gesamten Textes zu erfassen. Man kann den Eindruck gewinnen, dass fertige Merktex te hauptsächlich mit Blick auf das Lernen für folgende Leistungsfeststellungen in Form von Tests in das Heft geschrieben werden, nicht um Verstandenes festzuhalten.

Was aber lernen die SchülerInnen dabei, welche Kompetenzen werden mit dieser Form des Schreibens bei den Lernenden gefördert und entwickelt? Vermutlich ist der Erfolg im Sinne der Kompetenzentwicklung eher bescheiden, lautet die Antwort der Lehrenden auf diese Frage. Diese Unzufriedenheit mit dem »herkömmlichen Schreiben« im naturwissenschaftlichen Unterricht veranlasste uns daher bereits vor einigen Jahren, mit dem selbstständigen Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht zu experimentieren. Erfahrungen und erfreuliche Produkte im Zusammenhang mit dem selbstständigen Beschreiben von Versuchsdurchführungen samt Erklärungsversuchen, mit dem schriftlichen Zusammenfassen eines LehrerInnenvortrages anhand einer Wortliste oder mit dem Schreiben einer Zusammenfassung eines Sachtextes mit Hilfe von Schlüsselbegriffen ermutigten die Lehrkräfte, in diese Richtung weiterzuarbeiten.

Man kann Schreiben im Fachunterricht so einsetzen, dass fachliches und sprachliches Lernen einander ergänzen. Steffens sieht im Schreiben in thematischen Zusammenhängen des Fachunterrichtes Lernchancen, die sich aus dem »Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen« (Steffens 2004, S. 1) ergeben.

Nach moderner Auffassung – gestützt durch die kognitive Schreibforschung – kommt dem Schreiben eine epistemische (erkenntnisentwickelnde/wissensentwickelnde) und heuristische (findende) Funktion zu, deren Ursache in der Arbeit mit den sprachlichen Zeichen begründet liegt, vor allem in den Abstraktionsleistungen, die dabei herausgefordert und gefördert werden. (Ebd.)

Auf den Zusammenhang von fachlichem Lernen und Schreibentwicklung gehen auch Becker-Mrotzek und Böttcher (2012, S. 75) ein, indem sie darauf hinweisen, dass Schreibentwicklung auf lange Sicht nicht alleine vom Deutschunterricht gefördert werden kann, sondern der aktiven Unterstützung durch andere Fächer bedarf. Dadurch ergeben sich mehr Schreibanlässe, die erlernten Schreibstrategien werden im (schulischen) Alltag verankert und die fächerübergreifende Dimension des Unterrichts wird gefördert. Letztlich können sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden der beteiligten Fächer nur profitieren.

Schreibkompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang die Fertigkeit und die Bereitschaft, Gedankengänge und Konzepte in einer für den Adressaten verständlichen Sprache niederzuschreiben. Unter »Schreiben« wird also nicht nur der Prozess der Textproduktion verstanden, sondern auch das Beherrschen der Bildungssprache und das Verstehen von Zusammenhängen (vgl. Fix 2008, S. 14). Damit wird verständlich, dass das Schreiben im Unterricht mit zu den schwierigsten Aufgaben zählt und dass sprachschwache SchülerInnen damit Probleme haben und daher auch nicht gerne schreiben (vgl. Leisen 2010, S. 156).

Mit dem Projekt sollte in Erfahrung gebracht werden, ob unsere Beobachtungen und Einschätzungen hinsichtlich erfolgreichen Lernens durch Schreiben zutreffen.

2. Projektverlauf

Im Laufe des Schuljahres wurden in den beteiligten Klassen die SchülerInnen gehalten, zum erarbeiteten Inhalt selbst Texte zu verfassen. Dazu wurde in allen Klassen und Fächern eine ähnliche Vorgangsweise gewählt. Nach einer kurzen Informationsphase, in der die Lernenden einen Text lasen, ein Kurzvideo sahen, einen Vortrag hörten oder ein Experiment vorgeführt bekamen, wurden die Informationen mit Spielen, Zweiergesprächen oder mit einem vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch verarbeitet. Danach formulierte die Lehrperson den Schreibauftrag, und die SchülerInnen verfassten mit mehr oder weniger Hilfestellung in Form von Überschriften, Satzanfängen, Wortlisten oder Ähnlichem alleine oder in Partnerarbeit ihre Texte.

Stundenverlauf

1. Informationsphase	Text - Video - LehrerInnenvortrag - Demonstrationsexperiment u. a.
2. Verarbeitung	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch - Partnergespräche - Spiel
3. Schreibauftrag	LehrerIn formuliert den Schreibauftrag
4. Festigung	SchülerInnen verfassen selbstständig einen Text
5. Nachbereitung	LehrerIn liest die Texte und gibt Rückmeldungen

Auf diese Weise verfassten die SchülerInnen der am Projekt beteiligten Klassen im Laufe des Schuljahres zu ca. zehn Unterrichtsthemen eigenständige Texte. Ein Thema mit zugehörigem Text wurde für die Evaluation des Projektes ausgewählt. Zu

diesem produzierten die Lernenden einige Monate nach Verfassen ihres ersten Textes mit gleichem Schreibauftrag noch einmal einen Text. Die beiden Texte wurden mit dem von der Projektgruppe entwickelten Analyseschema ausgewertet und verglichen. Die Ergebnisse sollten Aufschluss darüber geben, ob und, wenn ja, wie sich die Schreib- und die Fachkompetenz der SchülerInnen verändert hatten.

3. Exemplarische Darstellung für eine dritte Klasse in Biologie

In der Klasse 3a wurde die Unterrichtsstunde auf das historische Experiment des Biologen van Helmonts aufgebaut. Van Helmont hatte entdeckt, dass Pflanzen für den Aufbau ihres Körpers dem Boden nur ganz wenig Masse entnehmen.

Damit im Unterricht die Frage geklärt werden konnte, woher Pflanzen denn die Stoffe für ihren Körperaufbau nehmen, musste zuerst erforscht werden, aus welchen Grundstoffen ein Pflanzenkörper überhaupt besteht.

Dazu wird ein getrockneter Pflanzenteil, in diesem Fall ein Holzstück, einer einfachen chemischen Analyse unterzogen. Das Holzstück wird in ein Reagenzglas gegeben und in der Gasflamme eines Bunsenbrenners erhitzt. Dabei entweicht zuerst Wasserdampf, der an der Glaswand kondensiert. Im weiteren Verlauf des Experimentes wird das Holz schwarz und gibt ein brennbares Gas (Holzgas) ab. Gleichzeitig färbt eine gelbliche Flüssigkeit (Holzteer) die Glaswand gelb.

Nach Abschluss dieses Prozesses wird das verkohlte Holz aus dem Reagenzglas genommen und mit einer Tiegelzange in die Gasflamme gehalten. Der Kohlenstoff beginnt zu glühen und verschwindet allmählich. Übrig bleibt weiße Asche. Da sie aus Mineralstoffen besteht, kann angenommen werden, dass dies die Stoffe sind, die die Pflanze dem Boden entzogen hat.

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass ein Pflanzenkörper aus Wasserstoff, Sauerstoff, Kohlenstoff und Mineralstoffen besteht.

In der Unterrichtsstunde wurde die Holzanalyse vom Lehrer vorgeführt, wobei er den SchülerInnen nach jedem Schritt die entstandenen Produkte zeigte. Die Schlüsse daraus und die theoretischen Hintergründe wurden nach der Analyse in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch erarbeitet. Damit konnten die Lernenden folgende Konzepte und Begriffe entwickeln oder vertiefen:

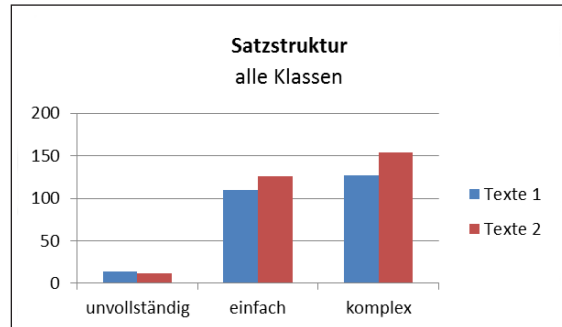
- *Konzepte des Experimentes:* Stoffliche Zusammensetzung der Pflanzen – Erhitzen – Verbrennen – Stoffumwandlung – Stoffzerfall – Ernährung – Stoffaufnahme
- *Fachausdrücke:* Reagenzglas – Bunsenbrenner – Stoff – Holzkohle – Holzgas – Holzteer – Asche – Mineralstoffe – Kohlenstoff – Wasserstoff – Sauerstoff

Nach dem Unterrichtsgespräch erhielten die SchülerInnen den Schreibauftrag: »Beschreibe das Experiment und erzähle, was du daraus gelernt hast.«

In der nachfolgenden Stunde wurde das Kapitel »Ernährung der Pflanze« abgeschlossen, indem die SchülerInnen eine Fotosynthesegratik samt Stoffzufuhr in ihr Heft zeichneten. Anschließend wurden im Unterricht andere Themen bearbeitet.

Nach einigen Monaten wurde ohne Ankündigung und ohne Kommentare bzw. Erklärungen noch einmal das Experiment zur Holzanalyse vorgeführt. Den SchülerInnen wurde erklärt, dass der Lehrer wissen möchte, was sie sich davon gemerkt

Abb. 1:
Satzstruktur alle Klassen
(Anzahl von einfachen und
komplexen Sätzen)



hätten. Daher sollten sie genau hinschauen und danach noch einmal einen Text darüber schreiben. Der Schreibauftrag lautete wieder: »Beschreibe das Experiment und erzähle, was du daraus gelernt hast.«

In den anderen Fächern und Klassen verliefen der Unterricht und das selbstständige Verfassen von Texten nach ähnlichem Muster.

4. Ergebnisse

Entgegen unserer Annahme, dass die Freude am Schreiben im Laufe des Projektes zunehmen würde, veränderte sich die Einstellung der SchülerInnen diesbezüglich kaum. Die SchülerInnen schreiben mehrheitlich nicht gerne. Allerdings sehen etliche SchülerInnen – unabhängig davon, ob sie gerne schreiben oder nicht – einen Nutzen im selbstständigen Schreiben, weil sie dadurch Inhalte besser verstehen und länger im Gedächtnis behalten würden.

Ein Vergleich der Auswertungsergebnisse der ersten Texte mit jenen der zweiten zeigt sowohl in der Themenentfaltung als auch in der Gliederung der Texte nur geringfügige Veränderungen. Anders verhält es sich bezüglich der Satzstruktur. Die Anzahl von einfachen und komplexen Sätzen nimmt in den zweiten Texten gegenüber den ersten zu (vgl. Abb. 1). Es kann nicht gesagt werden, ob diese Veränderung durch den verstärkten Einsatz des Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht passiert ist, ob sie als Ausdruck eines persönlichen Reifungsprozesses gewertet werden kann oder ob diese Veränderung durch Schreibförderung im Sprachunterricht erfolgte. Es kann angenommen werden, dass freies Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht diese Entwicklung jedenfalls unterstützt.

Hinsichtlich der Fachkompetenz kann in allen Klassen und Fächern in den zweiten Texten gegenüber den ersten eine deutliche Steigerung sowohl bei den konzeptuellen Aussagen als auch bei den im Text richtig verwendeten Fachausdrücken festgestellt werden (vgl. Abb. 2 und 3). Es könnte sein, dass Schreiben und die Entwicklung von Fachkompetenzen in Wechselwirkung stehen.

Die schreibende Person muss vor dem Formulieren die Gedanken ordnen. Das bedeutet im naturwissenschaftlichen Kontext: Sie verwendet vorhandene Konzepte, verbindet diese mit den neuen Inhalten und erweitert dadurch ihre bereits bestehenden oder entwickelt sogar neue Konzepte. Die deutliche Zunahme an

Abb. 2:
Konzeptuelle Aussagen alle Klassen
(Zunahme von konzeptuellen
Aussagen)

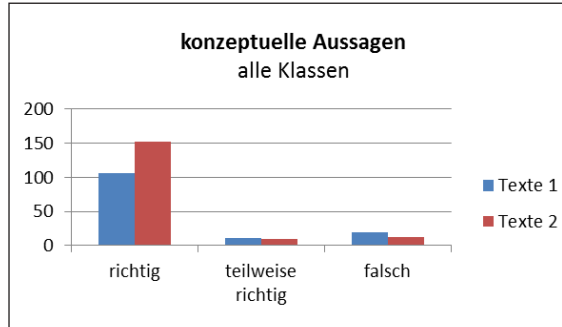
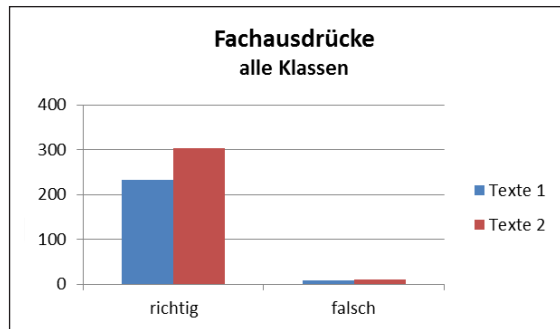


Abb. 3:
In den Texten verwendete
Fachausdrücke alle Klassen



konzeptuellen Aussagen im zweiten Schreibprodukt ist ein Hinweis darauf, dass naturwissenschaftliche Konzeptentwicklung und Schreiben eng miteinander verbunden sind.

5. Folgeprojekt – »Kreatives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht«

Aus Befragungen ging hervor, dass die Motivation, selbst Texte zu verfassen, steigt, wenn die Lernenden die Texte verzieren können und »etwas mit Fantasie« dabei ist. Daher wurden versuchsweise Arbeitsaufträge mit Impulsen formuliert, die mit kreativen Textsorten verbunden waren. Zu einem naturwissenschaftlichen Phänomen eine fantasievolle Geschichte zu schreiben, wirkte auf einige SchülerInnen anregend und ließ interessante Produkte entstehen. Dieser Beobachtung wurde in einem weiteren IMST-Projekt vertieft nachgegangen.

6. Ergebnisse

Sowohl hinsichtlich der Schreibkompetenz als auch der Fachkompetenz zeigten sich ähnliche Ergebnisse: also kaum Veränderungen in der Themenentfaltung und Gliederung der Texte, allerdings eine Zunahme von komplexen Sätzen und eine deutliche Steigerung der Anzahl konzeptueller Aussagen und richtig verwendeter Fachbegriffe.

Die Einstellung der SchülerInnen zum Schreiben wurde am Beginn und am Ende des Projektes mit Fragebögen erhoben. Mehrheitlich geben die Lernenden an, nicht gerne zu schreiben, wobei die Ablehnung am Ende des Projektes nicht mehr so groß war wie am Beginn. Die ablehnende Haltung ist bei Buben stärker ausgeprägt als bei Mädchen. Eine differenzierte Betrachtung der Einstellung der SchülerInnen zum Schreiben zeigt, dass sie im selbstständigen Verfassen von Texten einen Nutzen für ihr Lernen sehen. Nach ihrer Einschätzung werden sie sicherer im Schreiben von Texten, verstehen die Inhalte besser und behalten diese länger im Gedächtnis. Ebenso ist zu erkennen, dass sie daran interessiert sind, die Inhalte richtig zu lernen, die Begriffe richtig zu schreiben und ihren Ausdruck zu verbessern. Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen ist der Meinung, dass die Lehrperson Rechtschreib-, Grammatik-, Ausdrucksfehler und inhaltliche Fehler kennzeichnen soll. Allerdings möchten sie nicht, dass diese Fehler bewertet werden. Diesen Aussagen stimmten am Ende des Projektes mehr SchülerInnen zu als am Beginn.

7. Fazit

Den Lernenden ist es wichtig, von der Lehrperson Rückmeldung zur Qualität ihrer Texte zu erhalten. Sie möchten sich verbessern. Damit signalisieren sie Lernbereitschaft. Es könnte sein, dass der regelmäßige Einsatz des selbstständigen Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht bei den SchülerInnen das Bewusstsein stärkt, dass sie dadurch ihre Kompetenzen verbessern. Die deutliche Zunahme an konzeptuellen Aussagen und verwendeten Fachbegriffen in den zweiten Schreibprodukten weist auf eine erfolgreiche Konzeptentwicklung und deren nachhaltige Verankerung hin, insbesondere dann, wenn die Lernenden ihre Texte nach erfolgter Rückmeldung durch die Lehrperson noch einmal überarbeiten. Die Ergebnisse sprechen dafür, selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht als Methode der Verarbeitung und Festigung einzusetzen. Aufgrund der Erfahrungen und Ergebnisse beider Projekte wird das Unterrichtskonzept weiterentwickelt und in einer breit angelegten Untersuchung einer genaueren Prüfung unterzogen.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (⁴2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- FIX, MARTIN (²2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB.
- LEISEN, JOSEF (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- STEFFENS, RUDOLF (2004): *Schreiben im Fachunterricht – Einführung*. Online http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/einfuehrung_schreiben.pdf [Zugriff: 11.2.2014].

Sabrina Misensky, Ursula Esterl

Projekt und Projektunterricht: Selbstgesteuertes, handlungs- und prozessorientiertes Lehren und Lernen

Bibliographische Hinweise

Die hier vorliegende Bibliographie beschäftigt sich eingehend mit der Lehr- und Lernform des Projektunterrichts bzw. mit den Möglichkeiten der Arbeit mit Projekten im (Deutsch)Unterricht und beleuchtet dies von einem theoretischen wie auch praktischen Gesichtspunkt aus. In einem ersten Schritt werden die Grundlagen für die Arbeit mit Projekten bzw. die Entwicklung von Projektunterricht näher erläutert, wodurch ein guter Einblick in die Theorie gegeben werden soll. Der nächste Punkt beschäftigt sich mit dem didaktischen Konzept des handlungs- und prozessorientierten Lehrens und Lernens, auf dem Projektarbeit basiert. Daran anschließend werden Anregungen zur projektorientierten Unterrichtsgestaltung gegeben sowie Publikationen mit anschaulichen Beispielen und Tipps aus der Praxis vorgestellt. Abgerundet wird diese Bibliographie mit Hinweisen auf Zeitschriften zum Thema sowie auf nützliche Internetquellen.

1. Theorie und Grundlagen von Projektunterricht

Altmannsberger, Matthias (2014): Projektunterricht: Grundlagen, Notwendigkeit und Formen. Hamburg: Bachelor + Master Publishing/Diplomica.

Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (³2009): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig (= PB-Bücher, 29).

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

URSULA ESTERL siehe Seite 8.

- Behr, Klaus (1976): Das Ende der Fachdidaktik Deutsch. Projektorientierter Unterricht. In: betrifft: erziehung, S. 65–73.
- Bernhard, Irmgard (1994): Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Eine Kritik des Projektunterrichts. In: Anzengruber, Grete; Hajek, Anton; Kassar, Beatrix; Wildmoser, Christa (Hg.): Projekt Unterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens, Schulheft 74/1994, S. 60–65.
- Dewey, John (2004): Demokratie und Erziehung. Weinheim-Basel: Beltz.
- Dewey, John; Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau.
- Diederich, Jürgen (1994): Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: Friedrich Jahresheft XII, S. 92–94.
- Frey, Karl (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 12. neu ausgestattete Aufl. Weinheim-Basel: Beltz (= Beltz Grüne Reihe).
- Fridrich, Christian (1994): Chancen und Grenzen des Projektlernens an österreichischen Schulen aus heutiger Sicht. In: Anzengruber, Grete; Hajek, Anton; Kassar, Beatrix; Wildmoser, Christa (Hg.): Projekt Unterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens, Schulheft 74/1994, S. 7–30.
- Fritzsche, Joachim (1994): Projekte im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett.
- Gudjons, Herbert (2008): Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: Pädagogik, H. 1-2008 (»Projektunterricht«), S. 6–10.
- Ingendahl, Werner (Hg., 1974): Projektarbeit im Deutschunterricht. Theorie und Praxis einer lebenspraktisch orientierten Spracherziehung. München: List.
- Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang, Charlotte (2009): Projektunterricht – was ist das? In: Erziehung und Unterricht 5–6/2009, S. 570–579.
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim-Basel: Beltz.
- Potthoff, Willy (2006): Pädagogische und soziale Projektvariationen. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag.
- Schart, Michael (2003): Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (mit CD). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schumacher, Christine; Rengstorf, Felix; Thomas, Christina (Hg., 2013): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in der Lehrerbildung und Schulpraxis; mit 9 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Speth, Martin (2009): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (2009 [1997]): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig (= PB Buch, 29), S. 19–37.
- Struck, Peter (1980): Projektunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Suin de Boutemard, Bernhard (1975): Schule – Projektunterricht und soziale Handlungsperformance. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung mit einem Vorwort von Joachim Matthes. München: Fink.
- Voss, Stephanie; Ziegenspeck, Jörg (1999): Das Projekt. Eine hochschuldidaktische Herausforderung: historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen. Lüneburg: Erlebnispädagogik (= Schriftenreihe Anstöße und Berichte aus der »Pädagogischen Werkstatt«, 3).
- Wasmann-Frahm, Astrid (2008): Lernwirksamkeit von Projektunterricht. Eine empirische Studie zur Wirkung des Projektunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schul- und Unterrichtsforschung, 6).
- Wildner, Christine (1995): Der Beitrag des Deutschunterrichts zu projektorientiertem/fächerübergreifendem Lernen. In: Wildner, Peter Paul (Hg.): Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 14), S. 320–330.

2. Didaktische Konzepte für selbstgesteuertes, handlungs- und prozessorientiertes Lehren und Lernen (im Projekt)

- Aepkers, Michael; Liebig, Sabine (2002): Entdeckendes, Forschendes und Genetisches Lernen. Schneider Verlag Hohengehren (= Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, 4).
- Ahrling, Ingrid (Hg., 2003): Selbstständig lernen in Projekten. Braunschweig: Westermann.
- Becker, Georg E. (⁹2004): Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim-Basel: Beltz.
- Bohl, Thorsten (2009): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. 4. neu ausgestattete Aufl. Weinheim-Basel: Beltz (= Basis-Bibliothek Unterricht).
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Dietmut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptuelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim-Basel: Beltz (= Beltz Pädagogik. Bildungswissen Lehramt).
- Boller, Sebastian; Lau, Ramona (Hg., 2010): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim-Basel: Beltz.
- Bönsch, Manfred (Hg., 2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Neuwied: Westermann.
- Frank, Jan-Philip (2008): Das Konzept des handlungsorientierten Lernens: Eine Darstellung von John Deweys Erziehungsphilosophie und deren Bedeutung in der heutigen Zeit. München: Grin.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 7. aktual. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (= Erziehen und Unterrichten in der Schule).
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Cordula (2009): Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Jürgens, Eiko; Hericks, Nicola; Standop, Jutta (2012): Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium. Weinheim: Juventa.
- Keuffer, Josef; Kublitz-Kramer, Maria (Hg., 2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen. Weinheim-Basel: Beltz.
- Krainer, Konrad; Hanfstingl, Barbara; Zehetmeier, Stefan (2009): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht, 4).
- Laner, Christian; Eichelberger, Harald; Dietl, Karin (2014): Schule neu gedacht – Schule neu gemacht. Die moderne Schule. Reformpädagogische Unterrichtsentwicklung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Markert, Carolin (2007): Handlungsorientierter Unterricht als didaktisches Konzept zur Anleitung selbsttätigen Lernens von Schülerinnen und Schülern. München: Grin.
- Mayer, Horst Otto; Treichel, Dietmar (2004): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele. München: Oldenbourg.
- Messner, Rudolf (Hg., 2009): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Metzger, Klaus (2001): Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen: Modelle und Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrer-Bücherei: Grundschule).
- Meyer, Hilbert (2011): Unterrichts-Methoden I. Theorieband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, Andreas (²2013). Eigentlich wär Lernen geil. Wie Schule auch sein kann: alles außer gewöhnlich. Bern: hep.
- Müller, Frank (⁴2010): Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen. Weinheim-Basel: Beltz (= Pädagogik).

- Pilgrim, Robert (2009): Handlungsorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. München: Grin.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, Kersten (⁴2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim-Basel: Beltz.
- Rummler, Monika (Hg., 2012): Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim-Basel: Beltz.
- Schubert, Sandra (2009): Handlungsorientierter Unterricht im Spannungsfeld frontaler und offener Unterrichtsformen. München: Grin.
- Schulz zur Wiesch, Helge (2013): Unterricht planen mit System. Didaktische Bausteine für den handlungsorientierten Unterricht. Mit vielen Hinweisen zur inklusiven Förderung. Dortmund: modernes lernen.
- Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vögele, Martina (2009): Handlungsorientierter Unterricht. Begriff, Argumente, Kritik. München: Grin.
- Wöll, Gerhard (1998): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Schulpädagogik, 23).

3. Projekte und Projektunterricht: planen – durchführen – evaluieren

- Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg (= EGS-Texte).
- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (³1998): Das Projektbuch, Bd. 1. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (Hg., ⁴2006): Das Projektbuch, Bd. 2. Über die Projektwoche hinaus, Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Behr, Klaus; Grönwoltd, Peter; Nündel, Ernst; Röseler, Richard; Schlotthaus, Werner (1975): Folgekurs für Deutschlehrer – Didaktik und Methodik der Sprachlichen Kommunikation. Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts. Weinheim-Basel: Beltz.
- Block, Alexandra (2010): Fördert Projektunterricht die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe? München: Grin.
- Emer, Wolfgang (2008): »Königsform«: Projektarbeit. Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen. In: Friedrich Jahresheft 2008: Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten, S. 57–59.
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe (2002): Projektarbeit und reflektieren und zertifizieren. In: Winter, Felix; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.), Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195–201.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2008): Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. In: Pädagogik, H. 1-2008 (»Projektunterricht«), S. 16–19.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 3. veränderte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, 6).
- Emer, Wolfgang, Rengstorf, Felix (2008): Projektmethodik: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: Pädagogik, H. 1-2008 (» Projektunterricht«), S. 18–24.
- Endler, Susanna (⁷2011): Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten (alle Klassenstufen). Lichtenau: AOL.
- Endler, Susanna; Kührt, Peter; Wittmann, Bernd (2010): Projektarbeit. Projektkompetenzen handlungsorientiert erlernen. Ein Handbuch für Schüler. Haan: Verlag Europa Lehrmittel.

- Hackl, Bernd (Hg., 1993) *Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 9).
- Hackl, Bernd (1994): *Projektunterricht in der Praxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Hänsel, Dagmar (Hg., ¹1994): *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Hänsel, Dagmar (Hg., ²1999): *Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch*. Weinheim-Basel: Beltz (= Beltz-Handbuch).
- Hänsel, Dagmar; Müller, Hans (Hg., 1988): *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Heimlich, Ulrich (1999): *Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Irsigler, Franziska (2007): *Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden – Projektunterricht und Offener Unterricht – Umsetzung, Kritik, Ergebnisse*. München: Grin.
- Kaiser, Astrid (2011): *Projektbuch Grundschulprojekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Kerstin (2008): *Lernen mit Projekten. In der Gruppe planen, durchführen, präsentieren*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klippert, Heinz (1989): *Projektwochen: Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Koch, Jürgen (³2004): *Projektwoche(n) – kurz und knackig: Planung, Durchführung, Auswertung*. Lichtenau: AOL.
- Koleczko, Paul (2013): *Chancen und Risiken von Projektunterricht*. Grin.
- Krause, Dörthe; Eyerer, Peter (Hg., 2004): *Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule. 2. völlig neu gestaltete und überarbeitete Auflage*. Karlsruhe: TheoPrax Stiftung.
- Lange, Günther (1999): *Lust am Projekt. Chancen kulturellen Lernens im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 5).
- Lipp, Erich; Müller, Hans; Widmer, Peter; Graf, Christian; Graffenried, Charly von (2011): *Projekte begleiten (Gruppenprojekte und individuelle Arbeiten). Handbuch für Lehrpersonen, Praxishilfe (Ordner) und Leitfaden für Schülerinnen und Schüler [Sekundarstufe I]*. Bern: Schulverlag plus.
- Pütt, Heinz (1982): *Projektunterricht und Vorhabengestaltung*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft (= Neue pädagogische Bemühungen, 90).
- Rümenapf, Maren (2013): *Projektunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Vergleich zwischen Haupt- und Realschule*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Traub, Silke (2012): *Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt*. Stuttgart: UTB.
- Tymister, Hans Josef (Hg., 1994): *Projektorientierter Deutschunterricht: Vorschläge für Lehrer und Schüler*. Berlin: Cornelsen.
- Uhlig-Schoenian, Jürgen; Gessler, Michael (⁴2012): *Projektmanagement macht Schule: Ein Leitfaden in Bildern*. Nürnberg: GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.

4. Projekte im (Deutsch)Unterricht: Anregungen – Ideen – Konzepte / Kompetenzentwicklung

- Bräuer, Gerd (2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Ed. Körper-Stiftung.
- Derdak, Franz (1991): *Die Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht*. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 15. Jg., H. 3 (»Kultur-Projekte), S. 91-105.
- Drützel-Heilgeist, Marthamaria; Lautenbach, Anja (2010): *Betrifft Projektarbeit: Selbständig arbeiten in der beruflichen Bildung*. Köln: Bildungsv Verlag EINS.
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe; Ohly, Karl Peter (Hg., ²1994): *»Wie im richtigen Leben ...«*. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld: Ambos (= AMBOS, 29).

- Emer, Wolfgang; Rengstorf, Felix (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld: Schneider.
- Emer, Wolfgang; Steiner, Wolfgang (2005): Demokratie lernen und Projektdidaktik (Reader für Fortbildung im LISUM Brandenburg). Hamburg: LISUM.
- Gareis, Roland (2006): Happy Projects! Wien: Manz.
- Gessler, Michael; Uhlig-Schoenian, Jürgen (2007): Projektmanagement macht Schule. Selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan; ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II. Norderstedt: Books on Demand (= GPM Qualifizierung).
- Gugel, Günther (2007): 1000 neue Methoden. Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz (= Pädagogik Basis-Bibliothek).
- Heller, Albert; Semmerling, Rüdiger (Hg., 1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Hölsken, Hans Georg (1977): Projektorientierter Deutschunterricht in der Sekundarstufe I: Materialien und Modelle. Stuttgart: Metzler.
- Joppich, Andreas (2010): Think global! Projekte zum globalen Lernen in Schule und Jugendarbeit. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klein, Anne (2009): Projektunterricht in Förder- und Integrationsklassen. München: Grin.
- Klinge, Henry (2009): Schülerfirmen als Variante projektorientierten Lernens in der Schule. München: Grin.
- Kochwasser, Karin; Horcher, Gerlinde; Kaiser, Rebecca (³2010): Schüler/innen üben Projektarbeit. Klasse 5–10. Von der Idee zur Projektprüfung. Buxtehude: AOL.
- Minuth, Christian (2012): Fremdsprachenlernen in Projekten. Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morgenstern, Isabel (2011): Projekt Lebensbuch. Biografiearbeit mit Jugendlichen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Nohl, Florian (³2009): Der Projektunterricht. Grundlagen, Materialien, Bewertung; Klasse 5 – 10. Buxtehude: AOL.
- Reinhardt, Volker (Hg., 2005): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Sievers, Thomas (2003): Fachprojekte für die Sekundarstufe I. Bausteine für ein schulinternes Projektcurriculum; 34 Beispiele fächerübergreifender Projekte. Braunschweig: Westermann (= Praxis Pädagogik).
- Sievers, Thomas (2004): Fachprojekte für die Sekundarstufe II. Bausteine für ein schulinternes Projektcurriculum; 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse. Braunschweig: Westermann (= Praxis Pädagogik).
- Simon, Peter (2005): Praxis-Ratgeber Projektarbeit. Praktischer Ratgeber für den Einstieg in die Projektarbeit; mit 20 ausgearbeiteten Projektthemen für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer.
- Stucki, Franziska (2008): Beziehungsweise: Klassenprojekte. Unterrichtsprojekte zum emotionalen und sozialen Lernen: Einführung in die Grundlagen und Methoden, 10 Projekte für den Unterricht, Erfassungsbögen und Arbeitsblätter. Schaffhausen: Schubi Lernmedien (= Praxisbuch).
- Wicke, Rainer E. (2004): Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht »Deutsch als Fremdsprache«. Ismaning: Hueber.

5. Projekt und projekt- & handlungsorientierter Unterricht in pädagogischen und fachdidaktischen Zeitschriften

- Arbeiten im Team. Pädagogik, H. 4/2007.
- Erfahrungslernen im Fachunterricht. Pädagogik, H. 6/2006.
- Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI, 2008.
- Kultur-Projekte. ide. Informationen zur deutschdidaktik, H. 3/1991.

Lernen in Gruppen. Lernende Schule, H. 18/2002.
 Lernen inszenieren – Interessen wecken. Pädagogik, H. 6/2008.
 Lernräume. ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2010.
 Offen und frei. Beiträge zur Diskussion offener Lernformen. Schulheft, H. 2/2008.
 Offenen Unterricht weiterentwickeln. Pädagogik, H. 4/2009.
 Offener Unterricht. Pädagogik, H. 12/2004.
 Offenes Lernen. ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/1996.
 Problemlösendes Lernen. Pädagogik, H. 7-8/2012.
 Projekt Unterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens. Schulheft 74/1994.
 Projektideen: Essen und Trinken. Deutschunterricht, H. 5/2010.
 Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? betrifft: erziehung, 1976.
 Projektunterricht gestalten. Pädagogik, H. 1/2008.
 Projektunterricht und Projektkultur in der Schule. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, H. 2/2010.
 Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft XII, 1994.
 Selbstgesteuertes Lernen. Pädagogik, H. 5/2003

6. Projekte und Projektinformationen online [Zugriff: 17.6.2014]

Demokratisch Handeln – Ein Förderprogramm für Jugend und Schule (Datenbank): <http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php>
 Digitalpro (Materialien und Ideen zu Projekten, Projektunterricht und Abschlussarbeiten an Schulen): <http://www.digitalpro.ch/>
 Fritz, Ursula (Hg., 2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier. Stand: Juli 2012. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf
 IMST – Innovationen Machen Schulen Top: <https://www.imst.ac.at/>
 IMST-Wiki (Projektberichte): <https://www.imst.ac.at/wiki>
 Jung, Eberhard (2002): Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement. <http://alt.sowi-online.de/methoden/lexikon/projekt-jung.htm>
 Kölbl, Doris (Hg., 2001): Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Mit Erlassentext. Wien: BMBWK. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tippis.pdf
 Kulturkontakt Austria (= Gemeinnütziger Verein zur Unterstützung von Bildungsk Kooperationen, Kulturförderung, Sponsoring, Vernetzung zwischen Künstlern, Kulturinstitutionen und Unternehmen, sowie schulische Kulturvermittlung, v. a. für Österreich, Ost- und Südosteuropa): http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=8039&rn=246640
 Oberstufenkolleg Bielefeld (= Versuchsschule und wissenschaftliche Einrichtung; innovative Lehr- und Lernformen; Projektarbeit und Materialsammlung): <http://www.uni-bielefeld.de/OSK/index.html>
 Oberstufenkolleg Bielefeld, Materialsammlung: http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/Unterrichtsarten/Projektarbeit/Materialsammlung/index.html
 Sparkling Science (= Forschungsprogramm des ehemaligen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, BMWF, zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Österreich): <http://www.sparkling-science.at/de/Forschungsprojekte>: <http://www.sparkling-science.at/de/forschung>
 Sparkling Science, Schulforschungsprojekte: <http://www.sparkling-science.at/de/schulforschung>
 TheoPrax (= Lehr-Lern-Methodik mit dem Ziel, in Naturwissenschaft und Technik wie auch in Sozial- und Geisteswissenschaft Lernmotivation zu steigern): <http://www.theo-prax.de/einstieg/home.html>
 Verein für Projektdidaktik e. v. (Hamburg): <http://projektdidaktik.de/index.html>
 ZIPP Zentrum Impulse für Projektunterricht & Projektmanagement der PHZ Luzern: <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zippp/>

Aktuelles

»Wir sind Geschichte.!?« Die Gegenwart der Vergangenheit der Gegenwart

54. Literaturtagung der Reihe
MittelLiteraturPunkt
9. bis 11. Oktober 2014
Hippolyt-Haus, St. Pölten

»Wir Menschen sind immer in Geschichten verstrickt. Zu jeder Geschichte gehört ein darin Verstrickter. Geschichte und In-Geschichte-verstrickt-sein gehören so eng zusammen, daß man beides vielleicht nicht einmal in Gedanken trennen kann. Die größten Werke der Menschheit haben Geschichten und Verstricktsein in Geschichten zum Gegenstande.« (Wilhelm Schapp)

Der Titel unserer Tagung lässt viele Assoziationen und wissenschaftliche Perspektiven zu – und auf eben dieses Experiment der Vielfältigkeit möchten wir uns in diesem Jahr einlassen.

Im Rahmen der 54. Tagung der Reihe MittelLiteraturPunkt präsentieren LiteraturwissenschaftlerInnen, DidaktikerInnen und SchulbuchautorInnen ihre heterogenen Zugänge zum Thema »Wir sind Geschichte.!?« – mit einer besonderen Fokussierung auf die Literatur und auf die literarische Bildung.

Zu dieser Diskussion möchten wir nun DidaktikerInnen, LehrerInnen, Studierende, WissenschaftlerInnen und weitere Interessierte herzlich einladen.

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!

Nähere Informationen erhalten Sie unter <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/1349.htm>.

Anmeldungen zur Tagung werden von Frau Birgit Dörfel (IÖK) entgegengenommen unter: 01/512 79 32 oder ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at.

Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur

Was verbirgt sich hinter der Abkürzung KJL und was ist eine ROMANTASY? Was versteht man unter BILD-TEXT-INTERDEPENDENZ und wie entwickelten sich MOTIVE und STOFFE im Laufe der Zeit? Welche Bilderbücher, Jugendromane oder Graphic Novels darf man nicht verpassen und welche FACHBÜCHER soll man kennen?

Sie dürfen oder wollen sich diesen Fragen stellen? Der Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur der STUBE beleuchtet im 6. Jahrgang wieder theoretische und praktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Während des viersemestrigen Lehrgangs wird nicht nur allgemein in die Thematik eingeführt, sondern auch vorhandenes Fachwissen systematisiert und vertieft.

Als einzigartiges Projekt im deutschsprachigen Raum bereitet er Grundlagen, Diskurse und Medienangebote im Bereich der Kinder- und Jugendlite-

ratur auf und gibt Anregung zu einer theoretischen Befassung ebenso wie zur Vermittlung.

Die Zielgruppe

Der Fernkurs ist für all jene gedacht, die ihr berufliches oder privates Interesse an Kinder- und Jugendliteratur ausbauen und/oder ergänzen wollen.

- unabhängig von Vorkenntnissen
- unabhängig vom Wohnort

Kosten (inkl. Porto)

und Ermäßigungen mit Zertifikat

Österreich € 470,- (ermäßigt € 440,-)

Ausland € 510,- (ermäßigt € 480,-)

Unverbindliche Teilnahme

ohne Zertifikat

Österreich € 370,- (ermäßigt € 340,-)

Ausland € 410,- (ermäßigt € 380,-)

Eine Ermäßigung erhalten InhaberInnen der STUBE-Card, Mitglieder des Österreichischen Bibliothekswerks, des Borromäusvereins sowie Studenten/Studentinnen.

Anmeldung

Per Online-Anmeldeformular auf www.stube.at können Sie sich **bis 15. September 2014** zum Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur anmelden.

KooperationspartnerInnen

Österreichisches Bibliothekswerk, Borromäusverein e.V., Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e.V.

Weitere Informationen finden Sie unter

www.stube.at/fernkurs

Der Friedrich-Preis für Deutschdidaktik

wird auf dem diesjährigen Symposium
Deutschdidaktik in Basel an

Prof. Dr. Ulf Abraham

(Universität Bamberg) verliehen.

Mit Ulf Abraham erhält ein Deutschdidaktiker diese Auszeichnung, dessen Wirken als Hochschullehrer, Wissenschaftler, Herausgeber und Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen die Deutschdidaktik in beeindruckender Weise prägt. Ulf Abrahams umfangreiches wissenschaftliches Werk, unter anderem im Bereich des literarischen Lernens, des poetischen Schreibens und der Film- und Mediendidaktik, zeugt nicht nur von außerordentlicher Produktivität, sondern gleichwohl von hohem wissenschaftlichem Anspruch. Als Mitherausgeber der Zeitschrift »Praxis Deutsch« beeinflusst Ulf Abraham seit Jahren inhaltlich und konzeptionell die unterrichtsbezogene Entwicklung der Deutschdidaktik. Sein verbandspolitisches Engagement sowie sein beharrlicher Einsatz für die Weiterentwicklung der Deutschdidaktik und ihre Vernetzung mit den Fachwissenschaften und den Didaktiken anderer Fächer äußern sich u. a. im Wirken als Vorsitzender des »Symposiums Deutschdidaktik e. V.« (2008–2012) und als Mitglied verschiedener Arbeitskreise und Gremien. Beispielhaft sind Ulf Abrahams Kollegialität, seine freundliche Beharrlichkeit sowie seine Bereitschaft, sich Fachdiskussionen zu stellen und eigene Positionen weiterzuentwickeln.

Astrid Müller,

Vorsitzende der Jury zur Vergabe des
Friedrich-Preises für Deutschdidaktik 2014

*ide und das Institut für Deutschdidaktik
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
gratulieren sehr herzlich!*

Kommentar

Konrad Krainer und Heimo Senger
**Projekt IMST: Der Weg
von MINT zu MINDT**
Deutschdidaktik im
IMST-Netzwerk

1. Die Pionierphase von IMST

Das Projekt IMST startete im Jahr 1998 als Reaktion auf das schlechte Abschneiden der österreichischen SchülerInnen bei TIMSS (zunächst Third International Mathematics and Science Study, später Trends in International Mathematics and Science Study) und später PISA (Programme for International Student Assessment).

Das Projekt IMST lief bisher in drei Phasen ab:

- a) Das Analyseprojekt IMST (1998–1999) beschrieb die aktuellen Problemlagen im österreichischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht und erarbeitete Vorschläge für Maßnahmen.
- b) Das Entwicklungsprojekt IMST² (2000–2004) baute auf den Vorschlägen auf und bezog sich allein auf die Sekundarstufe II. Es wurde damit begonnen, interessierte Lehrkräfte und Schulen in ihrem Bemühen um eine Weiterentwicklung der Qualität ihres Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterrichts

systematisch zu unterstützen. Da insbesondere aufgrund mangelnder Expertise in der österreichischen Fachdidaktik auch auf struktureller Ebene Impulse nötig waren, wurde der Bildungsbehörde ein Konzept für ein nachhaltiges Unterstützungssystem vorgelegt.

- c) Teile dieses Konzepts wurden und werden aktuell in IMST3 (2004–2015) umgesetzt. IMST wurde dabei zunächst auf die gesamte Sekundarstufe ausgeweitet, ab 2007 auch auf die Primarstufe. In diesem Zusammenhang konnten durch IMST viele Impulse auf inhaltlicher und struktureller Ebene gesetzt werden. Der Bogen spannt sich dabei von der Unterstützung und Begleitung von konkreten fachbezogenen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben sowie der Netzwerkarbeit mit jeweils besonderem Fokus auf Gender und Diversität über die Initiierung der Gründung von Austrian Educational Competence Centres (AECCs) und Regionalen Fachdidaktikzentren bis hin zur Gründung der Österreichischen Fachdidaktischen Gesellschaft (ÖGFD).

Besonders hervorzuheben ist, dass unter den sechs eingerichteten AECCs auch eines für das Fach Deutsch vorgesehen wurde (die anderen Kompetenzzentren sind im MINT-Bereich verankert oder wie das IUS fächerübergreifend angelegt). Dies führte dazu, dass ab 2007 auch Deutsch in das Projekt IMST aufgenommen wurde, unter besonderer Berücksichtigung des Lesens, Schreibens und des Spracherwerbs, vielfach mit Bezug auf die MINT-Fächer.

Durch das Hinzukommen des Faches Deutsch konnte der ursprüngliche Name von IMST (Innovations in Mathematics and Science Teaching, später Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) nicht mehr beibehalten werden. Da sich IMST bereits als gute Marke etabliert hatte, wurde der Projektname »Innovationen Machen Schulen Top« geboren, um die Abkürzung IMST weiter verwenden zu können. Schließlich ergab sich damit auch der notwendige Wechsel von MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) zu MINDT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch und Technik). Dass dieser Wandel der Orientierung und Namensänderung von IMST auch zunächst für einige FachexpertInnen befremdlich war, ist in einer wenig auf Interdisziplinarität bauenden fachlichen Bildungstradition verständlich. Die von Anfang an dynamische Entwicklung des Deutsch-Teils von IMST, die steten Bemühungen der Verbindung zwischen Sprachlernen mit Sachfachlernen, die offen geführten Diskussionen über diesen Wandel und vielfache Anstrengungen zu Querverbindungen zwischen Deutsch und MINT (z. B. das Buch *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* von Fenkart/Lembens/Erlacher-Zeitlinger, 2010) führten nach und nach zu einer hohen Akzeptanz des Wandels von MINT zu MINDT.

2. Der Beitrag der Deutschdidaktik zu den Zielen von IMST

IMST hat das Ziel, eine Kultur der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in Schulen und bei LehrerInnen zu etab-

lieren, Innovationen in diesem Bereich zu fördern und dadurch zur Stärkung des MINDT-Unterrichts an österreichischen Schulen beizutragen. Diese Kultur ist grundlegend dafür, dass die SchülerInnen einen qualitativ hochwertigen und ansprechenden Unterricht erleben, in dem sie eine positive Einstellung zum Fach entwickeln, fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben und sich verstärkt für Schwerpunktsetzungen im MINDT-Bereich entscheiden.

Damit Schulen und LehrerInnen eine Kultur der Qualitätsentwicklung und Innovation etablieren können, die nicht nur auf den Erfahrungen aus der Praxis, sondern auch auf Ergebnissen empirischer Forschung aufbaut, braucht es ein starkes Unterstützungssystem in der PädagogInnenbildung und der Schulentwicklung, insbesondere im Bereich der Fachdidaktik. In IMST selbst unterstützen die gut abgestimmten Maßnahmen der »Themenprogramme« sowie der »Netzwerke« diese Weiterentwicklungsanliegen. In den Themenprogrammen werden Lehrkräfte und Schulteams durch ExpertInnenteams aus Wissenschaft und Schulpraxis bei ihren Innovationsvorhaben begleitet. In der Netzwerkarbeit thematisieren die relevanten regionalen und fachlichen Umwelten mit Unterstützung von IMST gemeinsame Kooperations-, Entwicklungs- und Verbreitungsanliegen und setzen diese dann um. Ein Qualitätsrahmen gewährleistet dabei die Güte der Innovationsarbeit. So sind etwa Evaluation und Begleitforschung ganz zentrale Säulen in allen Bereichen.

Das Themenprogramm » Schreiben und Lesen - kompetenzorientiert,

fächerübergreifend, differenziert« mit seinem Untertitel »Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung« ermöglicht LehrerInnen aller Fächer, innovative Schul- und Unterrichtsprojekte einzureichen. Das gemeinsame Anliegen, die Kompetenzen SCHREIBEN und LESEN von der Volksschule bis zur Reifeprüfung aufzubauen und weiterzuentwickeln, steht im Fokus dieses Themenprogramms. Das Themenprogramm wird in Kooperation zwischen dem AECC Deutsch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule durchgeführt. Die Zusammenarbeit stärkt die interinstitutionelle Kooperation zwischen Hochschulen und Universitäten und insbesondere jene im Bundesland Kärnten.

Ausdruck dieser guten und erfolgreichen Zusammenarbeit ist unter anderem die Tatsache, dass im Mai 2014 das Regionale Fachdidaktikzentrum »Literacy« (wiederum eine Kooperation der beiden Kärntner Einrichtungen PH und AAU) vom BMBF mit dem Label »Regional Educational Competence Centre« (RECC) ausgezeichnet wurde.

3. Wodurch sich das Projekt IMST besonders auszeichnet

Das Spezifische an IMST ist das Ansetzen am fachbezogenen – und auch fächerverbindenden, projektorientierten – Unterricht, wie ihn die SchülerInnen täglich erleben und im Idealfall aktiv mitgestalten. Das heißt, IMST setzt am konkreten Unterricht und an den aktuellen Herausforderungen der LehrerInnen an. Gleichzeitig werden strukturelle Probleme wie etwa die in Österreich

noch zu geringe fachdidaktische Expertise bzw. neue Entwicklungen des Bildungssystems (wie z. B. die Implementierung der Bildungsstandards und der teilzentralen Diplom- und Reifeprüfung) und das Achten auf Chancengerechtigkeit vor allem im Genderbereich bearbeitet bzw. unterstützt. Ohne die aktive Mitwirkung von AECCs wie jenem von Deutsch wäre die Umsetzung solcher Maßnahmen noch schwieriger verlaufen.

IMST fördert Innovationen auf den verschiedensten Ebenen (z. B. in Schule und Unterricht, auf lokaler und überregionaler Ebene). Die Motivation, die bei der Beteiligung einer Person an IMST entsteht, ist im Idealfall »ansteckend«: Begeisterte SchülerInnen motivieren Lehrkräfte zu neuen Wegen, gelungene Projekte zeigen Schulaufsicht und Wissenschaft, dass die Intervention greift etc. Umgekehrt spornen motivierte VertreterInnen dieser Bereiche und deren konstruktives Feedback die Lehrkräfte und in weiterer Folge die SchülerInnen an. Daher spricht IMST oft von einem »Lernen-System«. Die Strategie liegt unter anderem darin, an Stärken anzusetzen, möglichst viele Stakeholder einzubauen, sich auszutauschen und gemeinsam zu lernen. Dazu sind – egal auf welcher Ebene (Klasse, Schule, Hochschule, Behörde ...) – funktionierende Teams eine wesentliche Gelingensbedingung.

Wenn schon von LehrerInnen gefordert wird, interdisziplinär zu arbeiten, so sollte dies auch auf hochschulischer Ebene vorgelebt werden. Das Themenprogramm »Schreiben und Lesen« ist ein gelungenes Beispiel für eine solche Zusammenarbeit.

4. Zur Zukunft von IMST

IMST möchte seine Innovationsarbeit im österreichischen Bildungssystem nachhaltig verankern. Vor allem die Einrichtung eines Österreichischen Bildungsfonds als ein mächtiges qualitätsvolles Unterstützungsinstrument für innovative Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit sowie die weitere Etablierung der Regionalen Netzwerke in Kooperation mit den IMST-Partnern aus Systemsteuerung, Wissenschaft und Schulpraxis sind ein großes Anliegen. Weiters ist angedacht, auch Local Educational Competence Centres (LECC) – als Kooperationen mehrerer Schulen vor Ort – zu stimulieren und auszuzeichnen. Inwieweit dies gelingt, hängt von den aktuell immer schwieriger werdenden finanziellen Rahmenbedingungen und der Bereitschaft, sich auf qualitätsvolle Reformschritte einzulassen, ab. IMST hat hier jedoch eine gute Startposition. Es baut auf Innovation, Qualität und Nachhaltigkeit auf, und vor allem, es beweist schon seit

über zehn Jahren, dass dies keine leeren Worte sind, sondern gelebte Praxis. Dazu haben die IMST-KollegInnen aus dem Fach Deutsch sehr viel beigetragen. Deutsch in IMST zu integrieren, erweist sich somit als nachhaltige Innovation im Bemühen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein in alle Fächer zu integrieren!

Literatur

- FENKART, GABRIELE; LEMBENS, ANJA; ERLACHER-ZEITLINGER EDITH (Hg., 2010): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, 16).
- KRAINER, KONRAD; DÖRFLER, WILLIBALD; JUNGWIRTH, HELGA; KÜHNELT, HELMUT; RAUCH, FRANZ; STERN, THOMAS (Hg., 2002): *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften*. Pilotprojekt IMST². Innsbruck: StudienVerlag.
- KRAINER, KONRAD; ZEHETMEIER, STEFAN (2013): Inquiry-based learning for students, teachers, researchers, and representatives of educational administration and policy: reflections on a nation-wide initiative fostering educational innovations. In: *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45 (6), S. 875–886.



Konrad Krainer

ist Mathematikdidaktiker und Professor für Didaktik der Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklung am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Direktor der School of Education an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Mathematikdidaktik und LehrerInnenbildung, dabei Fokus auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung. E-Mail: konrad.krainer@aau.at



Heimo Senger

ist Gymnasiallehrer für Mathematik und Informatik sowie Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt als Projektleiter von IMST (Schulpraktiker). E-Mail: heimo.senger@aau.at

ide empfiehlt



Matthias Granzow-Emden
Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten

(= bachelor-wissen).

Tübingen: Narr 2013. XII, 310 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6656-0 • EUR 16,99

Schluss mit dem alten, vielfach ungeliebten Grammatikunterricht? Sollte ein Neuansatz gewagt werden? So ist das Anliegen des Buchs, das hier vorgestellt wird, und nach meiner Ansicht hält es auch bei genauerem Hinsehen, was es verspricht. Es erscheint in der Reihe *bachelor-wissen* und ist für die Lehramtsausbildung Deutsch geschrieben; die begeisterten Kommentare von aktiven Lehrpersonen im Internet zeigen jedoch, dass es inspirierend und viel breiter brauchbar ist.

Schon der erste Kontakt mit dem Buch gestaltet sich angenehm: handliches Format; eine Bindung, die auch beim Auseinanderbiegen nicht bricht; lesbare Schrift; klare Gliederung; in den Einheiten Abbildungen und Grafiken, die teils künstlerisch und in diesem Kontext originell sind; viele Tabellen, zur Hervorhebung blau unterlegt,

in deren Rubriken Beachtenswertes auch mal unterstrichen ist. Es gibt Einführungen und Zusammenfassungen für Abschnitte und Einheiten, so dass Wichtiges zuerst vorbereitet und dann gesichert wird. Die gesamte Anlage erscheint didaktisch durchgeplant, wie es sein soll.

Sprachbeispiele: Nur wenige sind Einzelsätze und selbst erfunden, fast immer sind sie interessante Texte aus Literatur und Zeitung, aber nicht belanglos – denn der sprachliche Ausdruck ist nicht Selbstzweck, vielmehr Medium, das zum Gegenstand der Analyse wird: Wenn aus dem Sprachgebrauch die impliziten Muster aktiv herauspräpariert und dabei verstanden werden, können Sprachwissen und Sprachbewusstheit entstehen. Dass das Vorhaben für den Unterricht gelungen erscheint, lassen begeisterte Kommentare von Lehrpersonen im Internet erkennen.

Das Buch ist kein Nachschlagewerk. Es führt die Leser sanft argumentierend vom Nachdenken über Sprache zur Grammatik, die der Sprache implizit ist und aus der sich Muster erkennen lassen. Muster eröffnen Spielräume, wie etwas auch noch anders formuliert und interpretiert werden könnte. Dabei wird die traditionelle Wortarten- und Satzgliedlehre einer Revision unterzogen.

Zwei tragende konzeptionelle Entscheidungen: (1) Das Zusammenspiel der Satzglieder wird ausgehend vom *Verb* als dem Zentrum dargestellt – unter Anerkennung der Sonderrolle des Subjekts. (2) Die *Feldgliederung* wird für Satz und Nominalgruppen samt Attributen fruchtbar gemacht, was durchweg konsequent und überzeugend

gend ist. Die Feldgliederung als durchgehendes Muster unterscheidet das Deutsche von anderen Sprachen; auf den Sprachvergleich wird hier immerhin verwiesen.

Nach sensibilisierenden Vorklärungen und Abgrenzungen, die gelebte Varietäten des Deutschen und das Konstrukt der Standardsprache einander gegenüberstellen, kommt man zur Schriftsprache als *situationsentbundene* eigene Varietät, geeignet für Fachliches und Bildung.

Der im engeren Sinne grammatische Teil führt linkes und rechtes Verbfeld ein und unterscheidet die »finite« und »valenztragende« Funktion von Verben sinnvoll. Daraus ergeben sich die anderen Feldbesetzungen, und es werden Fundamente für das Verständnis der Satzarten gelegt.

Grundlegend für Sprachgebrauch sind *Zeigen* und *Nennen* per Sprache: sowohl auf Außersprachliches (*der da - Dieter*) als auch innerhalb von Äußerungen/Texten (*jemand - Dieter - er*). Beide Funktionen ergänzen sich und nutzen verschiedene Sprachmittel.

Nominale Einheiten werden ausgiebig im Satz betrachtet. Dabei erweist sich die Feldgliederung der Nominalgruppe (Präpositionsfeld, linkes Nominalfeld, nominales Mittelfeld, rechtes Nominalfeld, nominales Nachfeld) als vorteilhaft, zumal das Feldkonzept zuvor so gründlich zur Sprache kam. Mit guten Übersichten folgt bald die Deklination.

Auch den einzelnen Attributarten wird funktional und im Feldermodell Aufmerksamkeit zuteil, wiederum anhand schöner Beispieltex-te, von denen der prickelndste m.E. der zu Relativsätzen (S. 234) ist, ein Plakat der Berliner

Verkehrsbetriebe: »Wenn die, die reinwollen, die, die rauswollen, nicht rauslassen, dann können die, die rauswollen, die, die reinwollen, nicht reinlassen.« Empfehlung: Man lasse die SchülerInnen ein paar Kommata setzen!

Als Ertrag der vorherigen Einheiten wird »Die traditionelle Satzgliedlehre« verworfen unter Verzicht auf den Prädikatsbegriff und die W-Fragemethode, entsprechende Sprachbuchbeispiele erfahren Kritik. Dagegen setzt Granzow-Emden das oben beschriebene vom Verb ausgehende Satzkonzept. Den Schluss bilden – »Statt eines Nachworts« – Empfehlungen an Studierende und Deutschlehrpersonen, wie sie verstehend und lehrend mit dem Gegenstand *Deutsche Grammatik* umgehen sollten.

Gesamtsicht: Ein konzeptionell einheitliches, konsequent durchgearbeitetes Grammatikbuch. Den Anspruch, Grammatik verständlich zu machen, löst es ein, weil der Verfasser die Intention des Erklärens unterwegs nicht aus den Augen verliert. Er bringt viel Aufmerksamkeit für eine sinnvolle Terminologie mit. Motivierende, meist authentische Beispiele dienen dazu, Sprache unter funktionalen Aspekten zu betrachten und die Formen zu kennen, im Sprachgebrauch die Muster aufzufinden und zu variieren, um in der Folge weitere Beispiele analysieren und Stil entwickeln zu können. Sehr empfehlenswert.

INGELORE OOMEN-WELKE

INGELORE OOMEN-WELKE ist Professorin i. R. für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
E-Mail: oomenwelke@ph-freiburg.de

Neu im Regal

İnci Dirim,
Ingelore Oomen-Welke (Hg.)
Mehrsprachigkeit in der Klasse

wahrnehmen – aufgreifen – fördern.
Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013. 224 Seiten.
ISBN 978-3-1268-8059-6 • EUR 24,00

Yvonne Decker-Ernst,
Ingelore Oomen-Welke (Hg.)
Deutsch als Zweitsprache

Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung:
Beiträge aus dem 8. Workshop »Kinder mit Mi-
grationshintergrund«, 2012.
Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013. 274 Seiten.
ISBN 978-3-1268-8060-2 • EUR 24,00

Unbestritten ist die Tatsache, dass die Schulen der deutschsprachigen Länder mehrsprachig sind. Immer mehr SchülerInnen bringen andere Muttersprachen als Deutsch in den Unterricht ein, die Deutschkenntnisse von ein-, zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen sind unterschiedlich gut entwickelt. Komplexe (bildungs-) sprachliche Anforderungen in den verschiedenen Fächern stellen nicht wenige vor große Schwierigkeiten. Gleichzeitig werden vorhandene sprachliche Ressourcen der SchülerInnen im Unterricht zu wenig genutzt. Mit der zur Selbstverständlichkeit gewordenen Mehrsprachigkeit setzen sich die hier vorgestellten Bände auseinander.

Dazu, die in der Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit wahrzunehmen, aufzugreifen und zu fördern, laden İnci Dirim und Ingelore Oomen-Welke ein. Ausgehend von Überlegungen, wie Mehrsprachigkeit überhaupt zu definieren sei, plädieren die Heraus-

geberInnen dafür, den Blick in Unterricht und Schule vermehrt auf die lebensweltlichen Sprachen der Kinder zu lenken, die darin enthaltenen Potenziale sichtbar zu machen und für das Lernen zu nutzen sowie Reflexionsfähigkeit und das Wissen über Sprache(n) als deren Grundlage auszubauen. Sprache spielt in allen Fächern eine wichtige Rolle, dem Fach Deutsch kommt in der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und der Reflexion über Sprache(n) jedoch zentrale Bedeutung zu. Konzepte und Methoden im Umgang mit Sprache, Mehrsprachigkeit und sachfachlichem Lernen können im Deutschunterricht entwickelt und in anderen Fächern adaptiert werden. Neben der deutschen auch die nicht-deutschen Erst- bzw. Familiensprache(n) zu Bildungs- und Schulsprachen auszubauen wird als zentrales Desiderat formuliert. Der Sammelband besteht aus zwei umfangreichen Kapiteln, in denen Projekte, Untersuchungen und Reflexionen präsentiert werden. Im Kapitel »Grundlagen einer Didaktik der Sprachenvielfalt« liegt der Fokus auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht und das zweite Kapitel analysiert »Kompetenzbereiche in der mehrsprachigen Klasse«. Ergänzend gibt es noch einen vertiefenden »Blick über Grenzen: Sprachen der Welt wahrnehmen«, insbesondere auf das Forschen an und den Vergleich von Sprachen und ihrem Gebrauch.

Im Band *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* werden ausgewählte Beiträge des achten Workshops »Kinder mit Migrationshintergrund« präsentiert. Die AutorInnen in diesem Sammelband

beschäftigen sich ebenfalls mit der durch Migration und Mehrsprachigkeit veränderten Gesellschaft. Mit der Sprachenverwendung in Familie und Schule sowie der frühen Sprachförderung und Diagnose in Bildungseinrichtungen beschäftigen sich zwei Themenbereiche. Die beiden anderen Kapitel fokussieren auf Deutsch als Zweitsprache und erörtern Zusammenhänge zwischen DaZ, Sprachen und Orthographie sowie DaZ und Sprachen im Fachunterricht. Konzepte, die den Erwerb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit Fach-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht sehen, mit dem Ziel, SchülerInnen in mehreren Sprachen handlungs- und berufsfähig zu machen, sind im Rahmen durchgängiger Sprachbildung zu forcieren.

Noch sind Bildungssysteme nur bedingt in der Lage, migrationsbedingte Sprachenvielfalt gewinnbringend zu nutzen, Sprachen durchgängig zu machen und daneben auch Deutsch auszubauen und dabei SchülerInnen an einen kompetenten Umgang mit (Bildungs)Sprache heranzuführen. Die hier präsentierten Studien, Projekte, Unterrichtskonzepte, Methoden und Materialien unterstützen jedoch höchst förderlich eine solche Entwicklung.

Kersten Reich (Hg.)

Konstruktivistische Didaktik

Das Lehr- und Studienbuch
mit Online-Methodenpool.
Weinheim-Basel: Beltz 2012, 5. erw. Aufl.
320 Seiten.
ISBN 978-3407-25689-8 • EUR 29,95

Es ist kein ganz neues Buch, das hier vorgestellt wird, doch Kersten Reichs Lehr- und Studienbuch zur konstruktivistischen Didaktik bietet auch in seiner fünften Auflage viel Neues und Wissenswertes für Lehrer und Lehrerinnen aller Fächer. Projektorientiertes Lehren und Lernen, wie es Thema dieser *ide*-Ausgabe ist, lässt sich ohne konstruktivistischen, lerner- und handlungsorientierten Ansatz nicht denken. Reich versteht es, Grundfragen der Didaktik in Theorie und Praxis anschaulich und leserInnenfreundlich darzustellen, wozu auch die übersichtliche grafische Gestaltung mit Aufzählungen, Tabellen, Boxen und gelegentlichen Textbeispielen das Ihre beiträgt. Die gelegentliche Bezugnahme auf seine eigenen lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen regen auch seine LeserInnen zur Reflexion an und lassen dieses doch sehr grundlegende, umfassende Werk, das auch die neuere Lehr- und Lernforschung mit berücksichtigt, zu einer angenehmen und bereichernden Lektüre werden. Hinweise auf weiterführende Literatur, Verknüpfung der theoretischen Konzepte mit der Unterrichtspraxis, aber auch kritische und zur Reflexion anregende Anmerkungen, ermutigen LeserInnen dazu, das Gelesene mit dem eigenen praktischen Tun in Verbindung zu setzen und dieses weiterzuentwickeln. Darüber hinaus eröffnet dieser Band auch für wenig erfahrene Lehrpersonen oder Studierende Zugänge zur lehr- und lernförderlichen Unterrichtsgestaltung.

Ein besonderes Plus zu diesem Buch ist darüber hinaus der online abrufbare Methodenpool, in dem alle bedeutenden Methoden für eine lernerorientierte Didaktik ausführlich dargestellt werden, mit zahlreichen Beispielen, weiterführenden Texten und Links. Studierende und Lehrende aller Fächer

erhalten mit dem hier vorliegenden Studienbuch eine ausführliche, strukturierte und sehr lesenswerte Einführung in die konstruktivistische Didaktik, die bestimmt auch ihr unterrichtliches Handeln bereichern wird.

Ulf Abraham, Julia Knopf (Hg.)

Deutsch

– Didaktik für die Grundschule

Berlin: Cornelsen Scriptor 2013. 256 Seiten.
ISBN 978-3-5891-6210-9 • EUR 23,95

Der hier vorliegende Sammelband zur Deutschdidaktik konzentriert sich ausschließlich auf die Primarstufe. Der Auf- und Ausbau sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die schrittweise Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch ist für Grundschulkin- der mit ganz spezifischen Anforderungen verbunden, die mit der Entdeckung der Schrift als für sie neues Medium einhergehen, das sie sich nach und nach lesend und schreibend aneignen. Der »kompetenzorientierte Unterricht«, der die Kompetenzen, basierend auf den jeweiligen Dispositionen der SchülerInnen und gemessen an den individuell gezeigten Performanzen, zu entwickeln trachtet, ist auch Leitbild des Unterrichts in der Primarstufe. In Bildungsstandards wurde festgelegt, was SchülerInnen am Ende ihrer Grundschulzeit können sollen. Dementsprechend orientiert sich die Publikation an den zentralen Themenfeldern der Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik; andere relevante Bereiche wie »Deutsch als Zweitsprache« und »Schriftspracherwerb« bleiben ausgespart, was für ein Grundlagenwerk be- dauerlich ist. Dennoch erhalten die Le-

serInnen – angesprochen werden be- sondern Studierende und praktizierende LehrerInnen – einen multiperspektivischen, von vielen ExpertInnen dargelegten Einblick in zentrale Bereiche der Deutschdidaktik für die Grundschule, verständlich dargelegt und mit zahlrei- chen Beispielen angereichert.

Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann, Helmut Johannes Vollmer (Hg.)

Sprache im Fach

Sprachlichkeit und fachliches Lernen.
(= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3).
Münster u. a.: Waxmann 2013. 408 Seiten.
ISBN 978-3-8309-2659-7 • EUR 34,90

Die große Bedeutung der Sprache – und nicht nur der Bildungs- und Fachsprache – für erfolgreiches Lernen und Lehren in allen Fächern wurde in den letzten Jahren immer deutlicher erkannt. Der vorliegende Sammelband *Sprache im Fach* greift nun dieses wichtige, äußerst aktuelle Thema auf und identifiziert die benötigten sprachlichen Kompetenzen und die entsprechenden Fördermöglichkeiten. Der Fokus liegt auf der systematischen Entwicklung fachbezogener Verstehens- und Mitteilungsfähigkeiten. In den sprachlichen Fächern, insbesondere im Deutschunterricht, werden Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Lese- und Textkompetenz grundgelegt, es obliegt nun den einzelnen Fächern, diese spezifisch zu erweitern. Die angemessene Beherrschung der Bildungssprache, die in der Schule bislang einfach vorausgesetzt wurde, stellt SchülerInnen, mit und ohne Migrationshintergrund, vor oft unüberwindbare Herausforderungen. Konzepte für eine übergreifende

Sprachbildung zu entwickeln, wird heute als Aufgabe aller Fachdidaktiken verstanden. Der vorliegende Sammelband gliedert sich in fünf Themenbereiche: Ausgehend von Beiträgen mit Fokus auf die fächerübergreifenden Aspekte von Sprachbildung und einer Auseinandersetzung mit Bildungssprache und dem bildungssprachlichen Lehren und Lernen generell wird im nächsten Abschnitt die explizite Sprachförderung im Fach Deutsch in den Blick genommen. In den anderen drei Bereichen kommen VertreterInnen aus Mathematik, den naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu Wort. Dieser Band ist ein wichtiger Beitrag zur Bewusstseinsbildung für die Bedeutung der sprachlichen Förderung von SchülerInnen in allen Unterrichtsfächern, dem noch weitere folgen mögen.

Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hg.)

Sprachkritik in der Schule

Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz.

Göttingen: V&R unipress 2011. 242 Seiten

ISBN 978-3-8997-1820-1 • EUR 39,90

Sprachkritik, deren Ziel nicht die Normierung von Sprachgebräuchen, sondern vielmehr die Ausbildung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion ist, wird in der vorliegenden Publikation als wichtige, gezielt in der Schule zu vermittelnde Kompetenz vorgestellt. Heterogene Sprach- und Sozialisationsbiographien der SchülerInnen wirken sich auf deren Sprachgebrauch aus, sprachliche Variationen werden dabei unterschiedlich wahrgenommen, können negativ bewertet werden und mitunter sogar zu sozialer Diskri-

minierung führen. Die AutorInnen dieses Bandes sehen eine aufklärende Sprachkritik als eine wesentliche Möglichkeit, solche, oft unbewussten Bewertungsprozesse bewusst zu machen und dadurch Sprach- und Sprechereinstellungen zu ändern. Ein »reflektierter Sprachgebrauch« kann nur aus einer linguistisch begründeten Sprachkritik erwachsen: Eine entsprechende Metasprache ist zu entwickeln und transparente Kriterien müssen erworben werden. SchülerInnen sollen über ein Instrumentarium im kritischen, reflexiven Umgang mit Sprache verfügen lernen, um in unterschiedlichen schriftlichen und mündlichen Kommunikationssituationen angemessen und kontextadäquat agieren zu können.

Die Beiträge sind in drei Komplexe eingeteilt: »Definierende Grundlagen« bieten eine Annäherung an die Thematik »Sprachkritik in der Schule« aus linguistischer, pädagogischer und didaktischer Sicht. »Theoretische Problemfelder« finden sich in aktuellen Themen wie dem »PISA-Schock« oder auch in (laien)linguistischen Sprachbetrachtungen (z.B. Bastian Sick). Im dritten und letzten Teil »Praktische Perspektiven« werden die Relevanz der Sprachkritik für den schulischen Unterricht (nicht nur für das Fach Deutsch) aufgezeigt sowie erste konkrete Unterrichtsgestaltungen vorgestellt.

Ein bewusster und kritischer Umgang mit Sprache, mit der sie sich rezeptiv und produktiv reflektierend auseinandersetzen, wird SchülerInnen darin unterstützen, den Anforderungen einer multimedialen, sprachlich heterogenen Welt besser gerecht zu werden.

Alle Rezensionen: URSULA ESTERL