

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Lernen und Lehren im Deutschunterricht

Herausgegeben von
Gerda Kysela-Schiemer und Elfriede Witschel

Heft 4-2017
41. Jahrgang

Editorial

GERDA KYSELA-SCHIEMER	
ELFRIEDE WITSCHEL: Editorial.	5

Magazin

Kommentar

INGO EILKS: Aktionsforschung: Forschungsansatz oder Lebenseinstellung?	119
--	-----

ide empfiehlt

THORSTEN POHL: J. Struger (2017): <i>Wissen sichtbar machen</i>	121
<i>Neu im Regal</i>	124

Online

STEFFEN GAILBERGER:
Vorlesen und Lautlesen im
Deutschunterricht der Sekundar-
stufen I und II aus Sicht von Lese-
förderung, literarischem Lernen
und literarischem Verstehen

Grundsätzliches

- MARKUS PISSAREK: Literaturunterricht: Aktuelle Tendenzen und Diskussionsfelder zur Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen im Deutschunterricht 8
- MICHAEL KRELLE: Zur Bedeutung von Prozessen und Strategien in der Sprachdidaktik 18

Zu Zuhören und Sprechen

- CLAUDIA RITTMANN-PECHTL: »Ganz Ohr und ganz Stimme sein«. Anregungen zur Vermittlung der Kompetenzen »Zuhören« und »Sprechen« im Deutschunterricht 26

Zu Orthographie

- KONSTANZE EDTSTADLER: Rechtschreibstrategien beim Verfassen von Texten lehren und lernen 41
- MARTINA WINTSCHNIG: »Bloggen bedeutet, dass man auch in der Schule Spaß haben kann.« Rechtschreibenlernen mit der Plattform IDeRBlog in einer ersten AHS-Klasse. 51

Zu Literatur und Lesen

- STEFFEN GAILBERGER: Über das Vorlesen in der Primarstufe. Erkenntnisse und Gedanken aus soziologischer, literaturdidaktischer und lesedidaktischer Perspektive 61
- SONJA VUCSINA: »Das offen Sichtliche«. Lesen als Gesamtkonzept. 70

Zu Lesen und Schreiben

- MAIK PHILIPP: Strategisches Lesen + strukturiertes Schreiben = nachweislich bessere Lesekompetenz. 78
- GERDA WOBİK: Lesen + Schreiben + Lesen + Schreiben + ... in der Praxis. Eine Unterrichtseinheit zu Roald Dahls *Mann aus dem Süden* 86

Zu Texten und Medien

- GERDA KYSELA-SCHIEMER: Media Literacy. Zum Umgang mit Texten und Medien 93
- ALBERT HOFFMANN: Mit Emotionalität das Lesen im Klassenzimmer bereichern. *Onilo.de* versucht einen neuen Ansatz in der Leseerziehung... 101

Bibliographie

- URSULA ESTERL, TIJANA PAJIĆ: Lernen und Lehren im Deutschunterricht Bibliographische Notizen. 109

*»Lernen und Lehren« in anderen ide-Heften
(Auswahl mit Blick auf Schreiben, Lesen und Hören)*

ide 4-2016	New Literacies
ide 2-2016	Sachtexte
ide 3-2015	Wissen
ide 4-2013	Textkompetenz
ide 1-2013	Literale Praxis
ide 3-2009	Sekundarstufe I
ide 1-2008	Kultur des Hörens

Das nächste ide-Heft

ide 1-2018	Literaturvermittlung <i>erscheint im März 2018</i>
------------	---

Vorschau

ide 2-2018	Textmuster und Textsorten
ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur

www.aau.at/ide

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

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Der Titel des vorliegenden Themenheftes »Lernen und Lehren im Deutschunterricht« mutet in seiner umfassenden Beschaffenheit fast absurd an. Ist es doch unmöglich, die gesamte Komplexität des Deutschunterrichts in einem Themenheft abzubilden. Dennoch ist er bewusst so gewählt und soll in zweifacher Hinsicht zum Nachdenken einladen.

Zum einen stellt er das Lernen an die erste Stelle und zeigt somit einen Paradigmenwechsel an. Das bekannte und herkömmliche didaktische Dreieck, mit den gleichwertigen Parametern Lehrende – Lernende – Stoff, also im Fall des Deutschunterrichts der Sprache und Literatur, scheint obsolet zu sein. Wenn das Lernen an erster Stelle steht, fehlt in diesem Konzept ein maßgeblicher Faktor: die Ressourcen, nämlich die Aufgaben und das Lernmaterial, mit dem gelernt wird. Idealtypisch dargestellt wird das neue Modell durch die Vorstellung von einer sogenannten *Lernumgebung*. Sie umfasst einen im Zentrum befindlichen didaktischen Kern, ein Bild, das im Vergleich zum didaktischen Dreieck um einen Parameter ergänzt wurde. Es besteht zwar aus den bekannten drei Komponenten, den Lehrenden, den Lernenden, den Inhalten, wird jedoch durch eine vierte Komponente, die

Ressourcen, vervollständigt. Erst durch kompetenzorientierte Aufgaben können die Lernenden, die im Unterricht die zentralen Akteure sein sollen, ihre individuellen Wege zu den jeweiligen Zielen verfolgen. Lehrenden wiederum obliegt es, »gute« Aufgaben zu generieren und die Lernenden bei den Prozessen, die sie zum Ziel führen sollen, fundiert zu begleiten.¹

Zum anderen suggeriert der bereits angesprochene breite Titel eine angestrebte Vielfalt und Offenheit, die den aktuellen Deutschunterricht skizzieren soll. Freilich wird klar, dass in diesem Heft nur ein Umriss erzielt werden kann, denn die Komplexität und Breite der Thematik kann nicht zur Gänze abgebildet werden. Didaktisch entscheidend ist die Art, wie Lernziele und Lerninhalte oder Inhalte (Stoffe) in Beziehung gesetzt werden; denn die aktuell lernerorientiert aufgebauten Lehrpläne betonen die zu entwickelnden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Insofern werden in diesem Heft nicht einzelne, sondern miteinander verwobene Kompetenzbereiche sichtbar gemacht, in denen sich wiederum eine starke Verzahnung von Theorie und Praxis abbildet:

Jedem theoretischen Beitrag folgt in dieser Ausgabe eine praxisorientierte Darstellung. Auch ein einziger Basisartikel schien uns für die umfassende

1 Die Bedeutung von Ressourcen, dazu zählen besonders auch Aufgaben, wird in der OECD-Studie zu innovativen Lernsettings dargestellt: OECD (2013): *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en> [Zugriff: 2.10.2017].

Thematik zu groß. Daher wurde bereits im einleitenden Abschnitt mit dem Titel »Grundsätzliches«, eine Zweiteilung vorgenommen.

Darüber hinaus ist es uns ein Anliegen, für möglichst alle unterschiedlichen Schularten – von der Grundschule über die Neue Mittelschule, die Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen bis zu den Oberstufenformen – Anregungen, Perspektiven und Herausforderungen aus dem Deutschunterricht darzustellen.

Markus Pissarek zeichnet für den ersten Teil des Grundsatzartikels verantwortlich und nimmt den Literaturunterricht mit seinen vielfältigen Herausforderungen in den Blick. Er stellt die kontroversen Diskussionen um den Stellenwert von Literaturunterricht, Kompetenzorientierung, ästhetisches Lernen und literarische Bildung dar und skizziert Lösungsansätze, die er vor allem in der Aufgabekultur ortet.

Michael Krelle ist Autor des zweiten Teiles, der sich mit Grundsätzlichem befasst. In seinen Überlegungen stellt er die Bedeutung kognitiver Theorien für die Sprachdidaktik heraus und erläutert vor diesem Hintergrund drei didaktische Leitlinien: *didaktische Reduktion, integrative Aufgabekultur* und *individuelle Diagnose*.

Claudia Rittmann-Pechtl widmet in ihrem Text ihre Aufmerksamkeit den Kompetenzen »Zuhören« und »Sprechen« als unabdingbare Faktoren, die zum Gelingen von Kommunikation beitragen. Sie stellt eine Vielzahl an Unterrichtsideen vor, mithilfe derer die Fähigkeit und Bereitschaft der SchülerInnen gefördert werden kann, unterschiedliche Situationen mündlicher Sprechhandlungen, »sowohl als (Zu-)

Hörende als auch als Sprechende, sicher und selbstständig zu bewältigen«.

Konstanze Edtstadler thematisiert in ihrem Beitrag den Stellenwert von Orthographie an der Nahtstelle Grundschule und Sekundarstufe I. Sie zeigt, wie zeitgemäße Rechtschreibdidaktik beim Verfassen von Texten in ein motivierendes – digitales – Umfeld (IDeR-Blog) sinnvoll integriert werden kann. *Martina Wintschnig* hat mit ihrer ersten AHS-Klasse im Schuljahr 2016/17 mit dem neu entwickelten Prototyp der web-basierten Plattform IDeRBlog gearbeitet und dieses Programm evaluiert. Sie gibt Einblick in die gewonnenen Eindrücke im Unterricht und zeigt auf, wie sich das Arbeiten mit der neuen Plattform auf das Lernen und Erlernen der Rechtschreibung auswirkt.

Steffen Gailberger unterstreicht die Rolle des Vorlesens für alle Altersstufen in zwei Texten: Im ersten stellt er die Bedeutung des Vorlesens für die Primarstufe dar, wo es traditionell ja verortet ist. Er betont seinen Wert für das literarische Lernen und die Förderung von Freude und Motivation. Im zweiten Text, der online abrufbar ist, bricht er eine Lanze für das Vorlesen in der Sekundarstufe I und II und weist darauf hin, dass dadurch literarische Kompetenzen ausgebildet und literarisch-ästhetische Erfahrungen gesammelt werden. *Sonja Vucsina* stellt vor dem philosophischen Hintergrund zu den Begriffen *Wahrnehmung* und *Sehen* bzw. *Beobachten* das Modell »Blattform« vor. Sie plädiert mit dieser »konzeptuellen Landkarte« für einen »Perspektivenwechsel in der Lesedidaktik, der Lerntheorie und in der Unterrichtsentwicklung«. *Maik Philipp* sieht in der Verbindung von strategischem Lesen

und strukturiertem Schreiben eine nachweislich verbesserte Lesekompetenz verankert. Er lotet in seinem Beitrag das Potenzial des lesebezogenen Schreibens für das Leseverstehen und das Fachlernen aus und präzisiert seine Ausführungen durch vier konkrete, vielversprechende Fördermaßnahmen. *Gerda Wobik* greift diese Thematik in ihrem Artikel auf und stellt ein Unterrichtsbeispiel vor, das die Verschränkung von Lesen und Schreiben gut verständlich darlegt: Roald Dahls *Mann aus dem Süden* ist Grundlage für das Erarbeiten einer Schreibhaltung, einer Stellungnahme aus der Perspektive einer Figur. Die Autorin zeigt, wie die intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext den Schreibprozess erleichtern und fördern kann.

Im letzten Abschnitt wird der Begriff »Media Literacy« als Ansatz einer medialen Erweiterung im Deutschunterricht durch zwei Beiträge beleuchtet. »Zum Umgang mit Texten und Medien« leistet *Gerda Kysela-Schiemer* einen theoretischen Beitrag und nennt gute Gründe für den Einsatz von digitalen Medien. Sie verweist auf die Wichtigkeit einer Orientierung an den Lernenden, betont jedoch gleichzeitig, dass der professionelle Umgang von Lehrpersonen mit Informations- und Kommunikationsmedien Voraussetzung dafür ist, diese erfolgreich und sinnstiftend im Deutschunterricht einsetzen zu können. *Albert Hoffmann* setzt auf Motivation und Emotionalität für das Lesen von Kindern und Jugendlichen und entwickelt deshalb webbasierte Programme (z. B. Antolin) mit dem Ziel der Leseförderung in und außerhalb von Schulen. Hoffmann gibt in seinem Beitrag Einblick in die

unzähligen Möglichkeiten von didaktischen Multimediaangeboten zur Leseförderung durch sein erfolgreiches Programm »Onilo.de«.

Abgerundet werden die Ausführungen mit einer von *Ursula Esterl* und *Tijana Pajić* erstellten Bibliographie, in der eine Auswahl an grundlegenden Publikationen zum umfassenden Thema des Lernens und Lehrens im Deutschunterricht zusammengetragen wurde. In seinem Kommentar im Magazinteil setzt sich *Ingo Eilks*, Professor für Chemiedidaktik an der Universität Bremen, mit dem für das Lernen und Lehren in allen Fächern so wichtigen Forschungsansatz der Aktionsforschung auseinander. *Thorsten Pohl* empfiehlt Jürgen Strugers Publikation *Wissen sichtbar machen*. Die weiteren Rezensionen in diesem Heft stammen von *Barbara Klema* und *Ursula Esterl*.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

GERDA KYSELA-SCHIEMER
ELFRIEDE WITSCHEL

GERDA KYSELA-SCHIEMER ist Hochschulprofessorin für Sprachdidaktik/Sekundarstufe und forscht und lehrt an der PH Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule.

E-Mail: gerda.kysela-schiemer@ph-kaernten.ac.at

ELFRIEDE WITSCHEL ist Mitarbeiterin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe/Allgemeinbildung an der PH Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule.

E-Mail: elfriede.witschel@ph-kaernten.ac.at

Markus Pissarek

Literaturunterricht: Aktuelle Tendenzen und Diskussionsfelder zur Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen im Deutschunterricht

Der Literaturunterricht steht derzeit vor der Herausforderung, den Diskurs um die Kompetenzorientierung mit den Vorstellungen von ästhetischem Lernen und literarischer Bildung in Einklang zu bringen. Die Heterogenität der Schülerleistungen ist im Bereich Lesen und Literatur sehr ausgeprägt und der mediale Wandel stellt neue Anforderungen an die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Dabei stellt ein vielversprechender Ansatz die Diskussion um eine adäquate Aufgabekultur dar, die helfen kann, die Forderungen nach emotionaler und kognitiver Aktivierung, Strategieorientierung, Nachhaltigkeit der Lernprozesse und Selbstregulation in Einklang zu bringen. Einigkeit besteht im Diskurs dahingehend, dass ein qualitätsvoller Umgang mit Literatur im Deutschunterricht weiterhin unverzichtbar ist.

Was für die Entwicklung des Deutschunterrichts in den letzten Jahrzehnten insgesamt gilt, gilt insbesondere für den Literaturunterricht: Er hat wesentliche didaktische Umbrüche erlebt (vgl. Abraham/Frederking/Wieler 2003, Düsing/Köller 2016; Frederking 2005, Schilcher/Pissarek 2015, Schlachter 2014, Dawidowski 2015). Das zentrale Spannungsfeld ist leicht zu identifizieren: *Kompetenzorientierung und Standardisierung* bestimmen auf der einen Seite die Konzeptionen – *ästhetisches Lernen, poetisches Verstehen* und *literarische Bildung* werden auf der anderen in den

MARKUS PISSAREK ist Professor für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik (AECC Deutsch) der AAU Klagenfurt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fachspezifische Lehrerprofessionalität, fachdidaktische Kompetenzmodellierung, literarisches Lernen, Sprachbewusstheit und Lesekompetenzforschung. E-Mail: markus.pissarek@aau.at

Vordergrund gerückt (dazu vgl. Schlachter 2014, Rösch 2010, Winkler/Masane/Abraham 2010).

Kaum ein anderes Feld des Deutschunterrichts wird in der Fachdidaktik heute so kontrovers diskutiert wie jenes des Literaturunterrichts, da sich hier unterschiedliche Ideen vom Stellenwert und den Funktionen der Literatur in den Unterrichtsprozessen mit den aktuellen bildungspolitischen Diskussionsthemen (zu) brechen (scheinen) und der mediale Wandel zu einem erweiterten Textbegriff geführt hat. Noch immer gilt: »Es gibt eine virulente Diskussion über die normative Frage, was Literaturunterricht nach PISA leisten soll.« (Winkler u. a. 2010, S. 5) Ein integratives Modell des literarischen Verstehens, das den Kompetenz- und Bildungsbegriff zu einen sucht, erscheint demnächst (Boelmann/Klossek 2018, in Druck). Verglichen mit der Leseforschung steht die empirische Erforschung des Literaturunterrichts jedoch noch am Anfang. Für die Lesekompetenz liegen belastbare Erkenntnisse vor, auf denen schließlich eine umfangreiche Förderdiagnostik und ein Teppich an Fördermaßnahmen aufbauen (zusammenfassend Garbe/Holle/Jesch 2010, Lenhard 2013, Rosebrock/Nix 2017, Philipp/Schilcher 2012, Philipp 2015), auch wenn diese nur verzögert Eingang in die schulische Praxis finden (vgl. Scherf 2013). Vergleichbare empirische Forschung gestaltet sich aus methodischen und konzeptionellen Gründen für den Literaturunterricht – an der Schnittstelle zum »anspruchsvollen Lesen« (Kämper-van den Boogaart 2009) – weit komplexer, zum Beispiel bezüglich der Modellierung¹, bezüglich der Berücksichtigung literarisch kodierter und evozierter Emotionen (vgl. Frederking/Brüggemann 2012, Frederking/Albrecht 2016) und bezüglich des Professionswissens und Fachwissens (vgl. Zabka 2012, Frickel 2014, Lessing-Sattari u. a. 2015, Pieper/Wieser 2012, Freudenberg 2012).

Was können und sollen die Ziele eines Literaturunterrichts also heute sein? Eine normative Antwort kann und soll in diesem Artikel nicht gegeben werden. Konsens wird jedoch – aus Sicht der Lehrenden und der Fachdidaktik – immer sein: Literatur ist als Unterrichtsgegenstand unverzichtbar. Sie soll und darf nicht wegen fehlgeleiteter Vorstellungen aus den Lehrplänen und Prüfungsformaten verdrängt werden – das ist bei aller Pluralität der Zieldimensionen eine unverrückbare normative Setzung der Fachdidaktik und PädagogInnen. Wie kann man heute noch begründen, warum sich SchülerInnen mit literarischen Werken auseinandersetzen sollen? Und wie verhalten sich diese Zielvorstellungen zu aktuellen Lehr-Lern-Theorien? All diese Fragen sind nicht eindeutig und knapp zu beantworten, doch zeichnet sich in allen Ansätzen auch ein breiter Konsens ab: dass literarische Texte wichtig und zentral bleiben sollen im Deutschunterricht – wobei sich aber die vielfältigen Begründungszusammenhänge unterscheiden. Das hat vor allem damit zu tun, dass literarisches Verstehen nicht gleichzusetzen ist mit Lesekompetenz. Literarische Texte stellen besondere Verstehensanforderungen (vgl. Zabka 2006, 2012), die

1 Exemplarisch Frederking u. a. 2008; zur Diskussion des Forschungsfeldes vgl. die Beiträge in Winkler/Masane/Abraham 2010.

inzwischen auch im LUK-Projekt² mit Hilfe einer größeren empirischen Studie (N=1182) konstruktvalidiert wurden (vgl. Frederking 2013). Nur mit literarischen Texten und Medien kann literarisches Verstehen entwickelt werden, das »unter den Textbedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit« (Zabka 2006, S. 83) erfolgt. Eine Reduktion auf den *Literacy*-Begriff birgt tatsächlich die Gefahr, dass die Literatur aus dem Unterricht verschwindet.

Im Kontext dieses Bandes zum *Lernen und Lehren* kann es folglich nicht darum gehen, einen Überblick über die Forschungs- und Thesenlage zu geben, sondern nur zu versuchen, einige Leitprinzipien des »modernen« Unterrichts (Kompetenzorientierung, Strategievermittlung, individuelle Diagnose und Förderung) mit dem Themengebiet des Literaturunterrichts zu verknüpfen. Abschließende Antworten sollen hier nicht geliefert werden, vielmehr Anregungen, die immer wieder geforderte *neue Aufgabenkultur* (vgl. Bremerich-Vos u. a. 2008; Granzer u. a. 2008; Köster 2003a/b, 2008, 2010, 2016; Winkler 2010, 2011; Pissarek 2018, in Druck) auch im Lese- und Literaturunterricht konsequenter anzudenken.

1. Befunde zur Rolle von Literatur im Alltag der SchülerInnen: PISA, PIAAC, KIM, JIM

Die großen Schulleistungsstudien führen immer wieder vor Augen, dass die Zahl derer, die nicht einmal die Basiskompetenzen erreichen, erschreckend hoch ist. Bei PISA liegt diese Gruppe im OECD-Schnitt derzeit bei 18 Prozent, in Österreich sogar bei 20 Prozent (vgl. Bruneforth u. a. 2016). Umgekehrt gilt für die Gruppe der kompetenten LeserInnen, die zum Beispiel in der Lage sind, Texte kritisch zu lesen oder eigenständig (Deutungs-)Hypothesen zu einem komplexen (literarischen) Text zu entwickeln, dass sie sehr klein ausfällt. Sind es im OECD-Schnitt noch acht Prozent, liegen die Werte in Österreich bei sechs Prozent (vgl. ebd.).

Das heißt, dass sich im Literaturunterricht in einer durchschnittlichen österreichischen Klasse an der Schwelle von Sek I zu Sek II bei 30 SchülerInnen sechs »RisikoschülerInnen« und gerade einmal zwei SchülerInnen befänden, die in der Lage sind, das zu leisten, was man sich von kompetenten literarischen LeserInnen wünscht, nämlich textadäquate, eigene Deutungsideen zu literarischen Texten zu entwickeln.

2 LUK = Literarästhetische Urteilskompetenz. DFG-Forschungsprojekt unter der Projektleitung von Volker Frederking, Petra Stanat, Oliver Dickhäuser, Thorsten Roick und Christel Meer. In drei Teilprojekten wurde u. a. eine empirische Modellierung mit Konstruktvalidierung »literarästhetischer Urteilskompetenz« vorgenommen, die trotz der Komplexität des Konstrukts (»schwer messbare Kompetenzen«) gelang. Die letzte Projektphase hat sich in einem Teilprojekt u. a. vorgenommen, literarisch kodierte Emotionalität zu erfassen.

Die große Heterogenität, die sich nach Analysen des BIFIE³ nahezu flächendeckend in den Klassen zeigt, ist unweigerlich bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse zu berücksichtigen und ein Indikator dafür, dass es der bisherige Literaturunterricht noch nicht schafft, zumindest eine größere Gruppe literarisch kompetenter LeserInnen hervorzubringen. Erschreckend ist in diesem Kontext, dass auch die Ergebnisse in der PIAAC-Erhebung⁴ offenlegen, dass in Österreich ein Anteil von 17,1 Prozent der 16- bis 65-Jährigen nur über niedrige Lesekompetenz verfügt, ähnlich dem Konzept des funktionalen Analphabetismus (wobei Schreibkompetenz nicht erfasst wurde). Das entspricht, umgerechnet auf die Population, in etwa 970.000 von (künftig) Wahlberechtigten, die kaum über die Satzebene hinaus Textverständnis aufbauen können und Informationen in kürzeren Texten nur identifizieren, wenn sie in gleicher Form oder synonym zur Fragestellung in den Texten auftauchen. Zudem haben diese Personen größere Schwierigkeiten, »etwas längere Texte mit widersprüchlichen Informationen zu verstehen und Informationen daraus zu erfassen« (Statistik Austria 2013, S. 39 f.), was gerade ein Spezifikum literarischer Texte sein kann (Irritation, Polyvalenz). Die Antwort auf die Frage, ob sich auf dieser Basis genuin literarische Kompetenzen wie Fiktionalitätsbewusstsein und die Identifikation von Textideologien entwickeln lassen, muss wohl sehr pessimistisch eingeschätzt werden. Hier hätte eine systematische Leseförderung eine wichtige Rolle, um die Eingangsvoraussetzungen zu schaffen. Welche Gefahr in diesen Werten darüber hinaus für unsere politischen Systeme zu erkennen ist, muss hier kaum weiter ausgeführt werden. Literaturunterricht kann mehr als andere Themengebiete des Deutschunterrichts eine nachhaltige kritisch-reflexive Haltung und politische Bildung aufbauen, wenn die Voraussetzungen dafür vorliegen.

Die berichteten Ergebnisse stehen in erstaunlicher Diskrepanz zur 2011 erhobenen außerschulischen Lesehäufigkeit der österreichischen VolksschülerInnen. Der Anteil *täglicher* außerschulischer LeserInnen ist im internationalen Vergleich in Österreich mit 50 Prozent sogar am höchsten, was wiederum in Kontrast zu den Werten bei den 15-/16-Jährigen steht, wo Österreich im internationalen Vergleich zu den Ländern mit geringer außerschulischer Lesehäufigkeit zählt (vgl. Bruneforth u. a. 2016, S. 172). Es ist zwar auch aus anderen Studien bekannt, dass die Lesemotivation in den ersten Schuljahren kontinuierlich sinkt – und auch wenn ein

3 BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Auf der ÖFEB-Tagung »Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag« (20.–21.4.2017, Johannes Kepler Universität Linz) stellten Michael Bruneforth und Christian Wiesner sehr interessante Analysen zur Leistungsstreuung auf Klassenebene vor, auf Basis der Daten des BIFIE zur Bildungsstandarterhebung. So sind beispielsweise in den BIST-Daten ca. 190.000 SchülerInnen dem Lernstand ihrer Klasse mehr als ein Lernjahr voraus, eine ähnlich große Gruppe liegt analog zurück.

4 PIAAC = »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« erfasst für die OECD die Schlüsselkompetenzen im Erwachsenenalter (16–65 Jahre). Die erste Erhebung fand 2011/12 in 24 Ländern, darunter auch Österreich, statt. Damit liegen erstmals international vergleichbare und aussagekräftige Ergebnisse für Lesekompetenz, Alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösen im Kontext neuer Technologien für die erwachsene Zielpopulation vor.

Viertel der Leistungsunterschiede in Österreich Herkunftseffekten zuzuordnen ist, so muss man sich doch bei dieser polaren Datenstruktur fragen, welche Rolle der schulischen Vermittlung von Literatur in diesem Gefüge zukommt. Knopf (2009) hat durch eine querschnittliche Studie (N = 680) mit StudienteilnehmerInnen aus Kindergarten, Grundschule und Gymnasium eindrücklich nachgewiesen, wie eine initiale Offenheit und Kompetenzentwicklung für ästhetische Merkmale von Texten in Kindergarten und Grundschule sowie später im Gymnasium Stagnation bzw. einer rückläufigen Entwicklung weichen – aus SchülerInnenperspektive.

Nimmt man nun noch die Befunde zum Medienbesitz und Nutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen hinzu, so kann man zwar feststellen, dass in den Familien die digitalen Medien dominieren (vgl. KIM 2016, JIM 2017⁵). Doch andererseits zeigt sich auch, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die täglich/mehrmals pro Woche zum Vergnügen lesen, seit Jahren bei ca. 40 Prozent konstant bleibt und die Jugendlichen im Schnitt 63 Minuten pro Tag lesen (vgl. JIM 2017, S. 21). Bei den Kindern liegt der Anteil der regelmäßigen LeserInnen sogar knapp bei der Hälfte (48 %; vgl. KIM 2016, S. 11). Zuletzt (von 2016 auf 2017) hat die Lesedauer der jugendlichen Mädchen im Vergleich zum Vorjahr sogar wieder deutlich zugenommen (2016: 67 Minuten, 2017: 80 Minuten). Dies klingt zwar besser als das Klischee vom Verschwinden des Buches, steht aber andererseits einem Vielfachen der Internetnutzung gegenüber (221 Minuten im Mittel; vgl. JIM 2017, S. 30). E-Books spielen nach wie vor eine marginale Rolle im Alltag der Jugendlichen. Die Auswahl der meistgenannten Lektüre-Titel offenbart eine Präferenz für Fantastik/Fantasy (*Harry Potter*, *Herr der Ringe*, *Eragon*), aber auch Comic-Roman (*Gregs Tagebuch*) und Jungendroman (*Das Schicksal ist ein mieser Verräter*) finden sich darunter. Auch das, was die Leseforschung immer wieder betont, zeigt sich in den jüngsten Ergebnissen der JIM-Studie: 51 Prozent der jugendlichen Mädchen tauschen Bücher, Volljährige (43%) mehr als die 14–15-Jährigen (30%), GymnasiastInnen (44 %) mehr als die Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungsniveau (23 %) (vgl. JIM 2017, S. 23). Die Peergroup und Anschlusskommunikation bieten also nach wie vor eine wichtige Größe für die Lektüreauswahl (auch im Literaturunterricht).

2. Folgerungen für den Literaturunterricht

Die geschilderten Zusammenhänge stellen heutige Lehrkräfte vor große Herausforderungen im Literaturunterricht. Wir haben es mit einer großen Spreizung der Leistungs- und Interessensvoraussetzungen zu tun, die die Gestaltung eines Lektüreunterrichts, der alle SchülerInnen erreicht, äußerst anspruchsvoll macht. Verfahren der Leseanimation, so gut gemeint sie auch sein mögen, sind beispielsweise nicht in der Lage, die schwächeren LeserInnen zu erreichen, die aber größere Gruppen in den Klassen ausmachen. Leseanimierende Verfahren zählen nach wie vor zu den

5 Beide Studien wurden vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) herausgegeben, siehe Literaturverzeichnis.

beliebtesten Bausteinen im Repertoire schulischer Leseförderung und zielen vor allem auf die Steigerung der Lesemotivation, bleiben auf Ebene des Leseverstehens jedoch meist wirkungslos. Jüngere Meta-Analysen zeigen, dass extrinsische Lesemotivation und Lesekompetenz sogar entweder nur negativ oder gar nicht korrelieren (vgl. Schiefele u. a. 2012, S. 453). Studien wie jene von Knopf (2009) legen zudem nahe, dass wir es bei der Entwicklung literarischer Kompetenz nicht mit einem Kontinuum zu tun haben, sondern auch Phasen der Frustration und Distanzierung vorherrschen.

3. Kontinuierliche Entwicklung literarischer Kompetenz und Modelle literarischen Lernens

Es besteht in der Literaturdidaktik weitgehend Einigkeit darüber, dass man literarisches Lernen als eine systematische Entwicklung auffassen sollte, die sich über die gesamte (Vor)Schulzeit hinzieht, und dass Modelle des literarischen Textverstehens dabei hilfreich sind, Zielklarheit für die SchülerInnen zu schaffen (vgl. Leubner 2013; Spinner 2006; Schilcher/Pissarek 2015; Boelmann/Klossek 2018, in Druck). Diese Modellierungen zeigen an konkreten Verstehensoperationen und mit Textbeispielen, wie man literarisches Lernen als systematische Entwicklung über die Lernjahre hinweg gestalten kann, und rekurrieren auf ähnliche zentrale Teilkompetenzen wie das Beschreiben und Interpretieren von Handlungsverläufen, die Auseinandersetzung mit den literarischen Figuren, die Identifizierung grundlegender semantischer Ordnungen und die Analyse der Vermittlungsebene. Die gesamte Diskussion kann hier nicht wiedergegeben werden, aber exemplarisch sollen die Folgerungen aus Leubner (2013) genannt werden, der zwei didaktische Grundsätze zur Förderung des literarischen Textverstehens ableitet. Zum einen soll der Unterricht auf einer Gesamtkonzeption beruhen, die eine Vermittlung von Kategorienwissen, Strategiewissen und metakognitivem Wissen vorsieht. Zum anderen soll neben den »klassischen« Methoden des Textverstehens im Literaturunterricht (wie Unterrichtsgespräch, Textanalyse und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren) auch ein fundierter Wissenserwerb im Unterricht stattfinden: »Die entsprechenden Methoden sollen garantieren, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ›Zuschauer‹ im eigenen Unterricht sind, indem der Unterricht – wie dies bei Wissenserwerb noch häufig der Fall ist – einseitig deduktiv ausgerichtet ist.« (Leubner 2013, S. 111)

4. Kognitive Aktivierung und Aufgabenkultur, individuelle Diagnose und Förderung, Feedback

Juliane Kösters Analysen literarischer Aufgaben haben immer wieder hervorgebracht, dass im Literaturunterricht Aufgaben auf mittlerem Komplexitätsniveau fehlen und die oft überfordernden Interpretationsaufgaben zu hoch ansetzen, als dass sie bei den meisten SchülerInnen wirklich Produktivität auslösen könnten. Es geht also auch und vor allem im Literaturunterricht darum, die Aufgaben so zu

gestalten, dass die SchülerInnen kognitiv und emotional aktiviert werden, sie an ihrem individuellen Anspruchsniveau (vgl. Mitterer/Nagy/Wintersteiner 2016) arbeiten können und die Aufgaben auch zur Bearbeitung motivieren, um Ergebnisse wie aus der Studie von Knopf (2009) – nämlich die im Zuge der Bildungslaufbahn abnehmere Offenheit für ästhetische Merkmale von Texten – künftig zu vermeiden. Die Aufgabenerstellung ist als Kernkompetenz professionellen Handelns aufzufassen, die auf verschiedenen Ebenen (Kognitive Prozesse, Schwierigkeitsgrad, Offenheit usw.) systematisch variiert werden kann, um den heterogenen Lernbedingungen gerecht zu werden und auch ein individuelles Feedback auf den Lernerfolg zu ermöglichen. Ein Problem stellt dabei natürlich dar, dass die Zeitressourcen der Lehrkräfte limitiert sind und man nicht erwarten kann, dass jeder Schüler/jede Schülerin eigene Aufgaben bekommt. Jedoch sind jüngst Ansätze publiziert worden, die sich der Aufgabenerstellung aus systematischer Perspektive nähern und Lösungsvorschläge für die Aufgabenvariation unterbreiten (vgl. Köster 2016; Pissarek 2018, in Druck). Klar ist, dass den Aufgaben als Bindeglied zwischen den Kompetenzerwartungen, den Schülerkognitionen und den Lerngegenständen eine wichtige Brückenfunktion zukommt, damit Komplexität systematisch gesteuert werden kann. Sie sind nicht auf die Schriftlichkeit angewiesen und können auch in Methoden wie dem literarästhetischen Gespräch ihre Berücksichtigung finden. Letztlich ist es eine Zielperspektive, dass die SchülerInnen in einem zunehmenden Prozess des Wissenserwerbs (auch prozedural) befähigt werden, ihren Zugriff auf die Texte selber zu steuern und die Fragen/Aufgaben zu identifizieren, die für einen Text relevant sind. Insofern wäre eine Strategievermittlung, wie sie für die Lesekompetenz bereits häufig im Unterricht berücksichtigt wird, auch für den Literaturunterricht möglich. Vorschläge dazu finden sich bei Schilcher/Pissarek (2015).

5. Medienintegrativer Literaturunterricht und Methodenvielfalt statt Monismus

Wie die kurze Zusammenfassung der Studien zum Mediennutzungsverhalten nahelegt, wird ein zeitgemäßer Literaturunterricht mit einem erweiterten Textbegriff arbeiten, der neben dem gedruckten Text andere Medien der Rezeption miteinbezieht. Der Konstruktcharakter von Figuren/Welten/Identitäten lässt sich nicht alleine an literarischen Texten zeigen und durchblicken, hierfür gibt es in der fachdidaktischen Literatur inzwischen einen reichen Fundus an Vorschlägen zur Einbindung von anderen Medienwirklichkeiten wie Film, Werbung, Popsong, Hörspiel usw.

Jedoch ist es sicherlich genauso unverzichtbar, im Blick zu behalten, dass es eine spezifische Fähigkeit darstellt, sich auf literarische Werke einzulassen und diese als Ganzes zu durchdringen, die durch Medienwechsel bzw. selektive Lektüren nicht ersetzt werden kann. Die Literaturdidaktik bietet einen Reichtum an Zugängen und Reflexionen der Rolle von Literatur im Unterricht, die ihre gleichrangige Berechtigung haben und in einer wechselseitigen Durchdringung (im Sinne einer Methodenvielfalt) helfen können, zu verhindern, dass zu viele SchülerInnen als Nicht-LiteratInnen ihre Schulzeit beenden. Dafür gilt es freilich eine Reduktion auf analytische Aufgabentypen zu vermeiden und zum Beispiel auch Methoden des

produktiv-gestaltenden Literaturunterrichts zu integrieren. Spannende Erweiterungen/Modifikationen existierender Konzepte bieten in diesem Zusammenhang etwa die Integration literarästhetischer Produktionskompetenz (vgl. Abraham/Kepser 2009) und die »responsive Literaturdidaktik« (vgl. Mitterer 2016).

Literatur (selektiv, weitere Titel siehe Bibliographie zu diesem Heft)

- ABRAHAM, ULF; FREDERKING, VOLKER; WIELER, PETRA (Hg., 2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- BOELMANN, JAN M.; KLOSSEK, JULIA (2018): *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens*. Unter Mitarbeit von Lisa König. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (in Druck).
- BREMERICH-VOS, ALBERT; GRANZER, DIETLINDE; KÖLLER, OLAF (Hg., 2008): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- BRUNEFORTH, MICHAEL; LASSNIGG, LORENZ; VOGTENHUBER, STEFAN; SCHREINER, CLAUDIA; BREIT, SIMONE (Hg., 2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. Band 1: *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2015): *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 4419).
- DÜSING, ELSE; KÖLLER, KATHARINA (2016): Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. München: Fink utb (= Literaturwissenschaft elementar, Bd. 4171), S. 29–49.
- FREDERKING, VOLKER (2005): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Eine Bestandsaufnahme nebst einigen hochschul- und bildungspolitischen Anmerkungen. In: Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Annette (Hg.): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 112–142.
- DERS. (Hg., 2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2013): Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 117–144.
- FREDERKING, VOLKER; ALBRECHT, CHRISTIAN (2016): Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung »emotionaler Aktivierung«. In: Krelle, Michael; Senn, Werner (Hg.): *Qualitäten von Deutschunterricht. Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 57–81.
- FREDERKING, VOLKER; BRÜGGEMANN, JÖRN (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 15–40.
- FREDERKING, VOLKER; MEIER, CHRISTEL; STANAT, PETRA; DICKHÄUSER, OLIVER (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 25, S. 11–31.
- FREUDENBERG, RICARDA (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- FRICHEL, DANIELA (2014): Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analyse (kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen. In: *German as a Foreign Language. Teaching and Learning in an Intercultural Context*, H. 2, S. 4–24.
- GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL; JESCH, TATJANA (2010): *Texte lesen: Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 3110).

- GRANZER, DIETLINDE; BÖHME, KATRIN; KÖLLER, OLAF (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 10-28.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (2009): Empirische Messungen im Bereich anspruchsvollen Lesens. In: Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 155-171 (= ide-extra, Bd. 14).
- KNOPE, JULIA (2009): *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*. München: Iudicium (= Studien Deutsch, Bd. 40).
- KÖSTER, JULIANE (2003a): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. In: *Deutschunterricht* 56, H. 5, S. 19-25.
- DIES. (2003b): Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur. In: *Didaktik Deutsch* 14, S. 4-20.
- DIES. (2008): Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: *Deutschunterricht* 61, H. 5, S. 4-11.
- DIES. (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Les- und Literaturunterricht*, Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-26 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/3).
- DIES. (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht: Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- LENHARD, WOLFGANG (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LESSING-SATTARI, MARIE; LÖHDEN, MAIKE; MEISSNER, ALMUTH; WIESER DOROTHEE (Hg., 2015): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- LEUBNER, MARTIN (2013): Literarische Texte strategieorientiert untersuchen und verstehen. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 94-116.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hg., 2016): *KIM 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [Zugriff: 23.11.2017].
- DERS. (Hg., 2017): *JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [Zugriff: 23.11.2017].
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- MITTERER, NICOLA; NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (Hg., 2016): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- PHILIPP, MAIK (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- PHILIPP, MAIK; SCHILCHER, ANITA (Hg., 2012): *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- PIEPER, IRENE; WIESER, DOROTHEE (Hg., 2012): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- PISSAREK, MARKUS (2018): Aufgaben konzipieren und evaluieren. In: Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hg.): *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat*. Seelze: Klett|Kallmeyer (in Druck).

- RÖSCH, HEIDI (Hg., 2010): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHERF, DANIEL (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- SCHIEFELE, ULRICH; SCHAFFNER, ELLEN; MÖLLER, JENS; WIGFIELD, ALLAN (2012): Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. In: *Reading Research Quarterly*, 47, S. 427–463.
- SCHILCHER, ANITA (2018): Kompetenzorientiert unterrichten. In: Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christine; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hg.): *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat*. Seelze: Klett|Kallmeyer (in Druck).
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2015): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., überarb. und korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHLACHTER, BIRGIT (2014): *Der Literaturunterricht im Spannungsfeld von ästhetischem Lernen und Kompetenzorientierung – Versuch einer Positionsbestimmung*. Eröffnungsvortrag bei der Jahrestagung des Fachverbands Deutsch im Deutschen Germanistenverband, 21.02.2014, Bad Wildbad. Online: <http://www.fachverband-deutsch.de> [Zugriff: 20.11.2017].
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- STATISTIK AUSTRIA (2013): *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Online: http://www.oecd.org/skills/piaac/Austria_piaac-erhebung_2011_12.pdf [Zugriff: 20.11.2017].
- WINKLER, IRIS (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–113.
- DIES. (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- WINKLER, IRIS; MASANEK, NICOLE; ABRAHAM, ULF (Hg., 2010): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZABKA, THOMAS (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther »Vom Raben und Fuchs« (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 80–101.
- DERS. (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrkompetenz. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 139–162.

Michael Krelle

Zur Bedeutung von Prozessen und Strategien in der Sprachdidaktik

Kognitive Theorien werden schon länger in der Sprachdidaktik thematisiert; sie sind bis heute »kein alter Hut«. Ihre Aktualität wird allerdings offensichtlich, wenn es um Fragen von Unterrichtsqualität geht. Anhand dreier prominenter didaktischer Leitlinien wird im Text exemplarisch die Bedeutung und Aktualität von Prozessen und Strategien in der Sprachdidaktik herausgearbeitet, und zwar mit Blick auf *Aspekte didaktischer Reduktion*, *integrativer Aufgabenkultur* und *Fragen individueller Diagnose*. Ein Plädoyer, aktuelle didaktische Leitlinien vor dem Hintergrund kognitiver Theorien zu diskutieren. Das kann am besten gelingen, wenn man sich die jeweiligen Prozesse und Strategien vergegenwärtigt, die für die Bewältigung von Aufgaben in den jeweiligen Kompetenzbereichen notwendig sind.

1. Kognitive Wende: (k)ein alter Hut?

Aspekte von Prozessorientierung spielen in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht seit geraumer Zeit eine prominente Rolle (Kunze 2004, S. 176). Dabei geht es zum einen um *Prozessqualitäten* des Unterrichts, etwa mit Blick auf Merkmale des LehrerInnen- und SchülerInnenverhaltens und der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion (vgl. Helmke 2015). Mit Prozessorientierung ist in der Deutschdidaktik aber noch eine zweite Perspektive gemeint, die seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts Einzug in die Deutschdidaktik hält: »Mit der sogenannten kognitiven Wende rückten die kognitiven Prozesse von Lernprozessen in den

Mittelpunkt lerntheoretischer und [...] didaktischer Überlegungen.« (Bredel/Pieper 2015, S. 228)

Deutschdidaktische Fragen im Zeichen der kognitiven Wende hat bereits Spinner in den 1990er-Jahren ausgiebig diskutiert. Bereits 1994 fordert er

[...] den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden [zu richten]. Aus dieser Sichtweise ergeben sich Konsequenzen für Zielsetzungen und Methoden im Deutschunterricht. Perspektivenübernahme und Metakognition erweisen sich als grundlegende Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden. Lehrenden ist die Aufgabe gestellt, die innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren, also nicht einfach Regeln, Merkmale und Kategorisierungen vorzusetzen. Individuelle Lernwege müssen gestützt, kognitive und emotionale Prozesse aufeinander bezogen und Lernergebnisse auch da geachtet werden, wo sie sich der direkten Beobachtung entziehen. (Spinner 1994, S. 146)

Mit Blick auf die jeweiligen kognitiven und emotionalen Prozesse spielen dann auch die jeweiligen *Strategien* der Kinder eine gewichtige Rolle. Dass in der Deutschdidaktik allerdings nicht durchweg geklärt ist, was mit »Strategien« gemeint ist, hat u. a. Ossner (2013, S. 99) zuletzt diskutiert. Unter Verweis auf Artelt (2000, S. 27) führt er aus, dass zwar Termini wie »Heuristik«, »Taktik«, »Operation«, »Aktivität« etc. gebraucht werden, mit denen aber das bezeichnet wird, was weithin als *Strategie* bekannt ist. Weiter heißt es: »Allgemein kann man sagen, dass man unter einer Strategie ein planendes (mentales) Vorgehen auf ein angestrebtes Ziel hin versteht.« In dieser Hinsicht hätten Strategien dann eine *zweifache Wissensperspektive*: Sie sind Teil des sogenannten *Problemlösungswissens*, »insofern sie Instrumente zur Erreichung eines Ziels sind«; sie gehören zum metakognitiven Wissen, »insofern jemand über Handlungspläne verfügt und nicht nur über einzelne Strategien [...]«.« (Ebd.)

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Prozesse und Strategien in der Sprachdidaktik in den Blick genommen. Anhand dreier didaktischer Leitlinien werden Folgen und Herausforderungen beispielhaft diskutiert, die sich für allgemeine didaktische Leitlinien ergeben und zwar mit Blick auf das Prinzip

- der didaktischen Reduktion,
- der integrativen Aufgabenkultur und
- der individuellen Diagnose.

2. Prozessorientierung und didaktische Reduktion

SchülerInnen bearbeiten an sie gestellte Aufgaben auf Grundlage kognitiver Prozesse; die Koordination und Verarbeitung solcher Anforderungen ist voraussetzungsreich. Damit ist im Kern ein Grundgedanke kognitiver Ansätze beschrieben (vgl. Düsing/Köller 2014, S. 32).

Vor diesem Hintergrund haben sich Konzepte herausgebildet, die aufseiten der Lernenden für kognitive Entlastung sorgen wollen, indem sich Teilaufgaben an fachspezifischen oder domänenspezifischen Prozessen orientieren sollen. Damit besteht eine große Nähe zu älteren fachdidaktischen Ansätzen, die die Kinder und Jugendlichen ebenfalls entlasten wollen, indem die Lerngegenstände passgenau aufbereitet bzw. *qualitativ didaktisch reduziert* werden (vgl. Grüner 1967, Rumpf

[1968] 1984). Wer eine »prozessorientierte Didaktik« in dieser Richtung auslegt, meint allerdings keine Technik, die man mehr oder weniger mechanisch anwendet; vielmehr ist damit aufseiten der Lehrenden eine Weise zu denken und zu lehren gemeint, wie Portmann (1991, S. 534) unter Verweis auf verschiedene andere Autorinnen und Autoren festhält. Portmann schreibt dazu, dass es gerade nicht »[...] um fixe Vorgehensweisen [geht], sondern um die Frage, wie Kenntnisse aktiviert werden können und selbständiges Lernen gefördert werden kann.« (Ebd.) Als ein wirksames Mittel werden hier *Phasierungen* genannt. Das Ziel ist dabei »[...] immer Lenkung der Aufmerksamkeit im Rahmen offener Aufgaben; dies ist ein Moment, welches für die prozessorientierte Didaktik typisch ist. In welchem Ausmaß dafür welche didaktischen Eingriffe angebracht sind, ist in jedem Fall neu zu entscheiden; es kann nicht durch ein ein für alle Male gültiges Verfahren erreicht werden.« (Ebd.) Genau genommen geht es also weniger um eine *Entlastung* als vielmehr um eine passgenaue Belastung der Kinder und Jugendlichen, die an den jeweiligen kognitiven Prozessen ausgerichtet ist. Wie man dazu im Konkreten vorgeht, lässt sich an Beispielen aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen diskutieren.

Besonders weit entwickelt sind solche Ansätze in der *Schreibdidaktik*. Häufig werden hier die Arbeiten von u. a. Hayes und Flower (1980) bzw. Hayes (1996) genannt, die das Schreiben funktional als einen Problemlöseprozess ansehen, der sowohl vom Autor mit seinem jeweiligen Wissen und dem jeweiligen Adressaten bzw. der Schreibsituation abhängt (vgl. Krelle 2013): Gemeinhin sind – stark verkürzt – drei wesentliche Subprozesse beim Schreiben wirksam, anhand derer man auch Phasierungen des Schreibunterrichts vornehmen sollte: Planen – Schreiben – Überarbeiten. Prozessorientierung heißt hier also, den komplexen Schreibauftrag in Teilaufgaben (oder Phasen) zu »zerlegen«, die dann gemeinsam (»kooperativ«) oder alleine (»individuell«) zu bewältigen sind.

Eine Entlastung im *Planungsprozess* bzw. *vor dem Schreiben* ist vor allem für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger fruchtbar, wenn nämlich das für die Aufgabe notwendige Welt- und Handlungswissen aufgebaut wird (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Ein solches Vorhaben lässt sich methodisch variabel gestalten. Gerade schwächere Schreiberinnen und Schreiber profitieren von Unterstützungssystemen kooperativen Schreibens, etwa wenn in Kleingruppen oder in der ganzen Klasse anhand von Plakaten und Schaubildern operiert wird. *Beim Schreiben* und *Überarbeiten* von Textentwürfen ist es dann wichtig, dass den Kindern der Adressat ihrer Texte bewusst ist und dass das Schreibziel nicht aus dem Blick gerät. Allerdings spielt hier eine Rolle, auf welcher Stufe der Schreibentwicklung die Kinder und Jugendlichen jeweils sind. Sind sie (zumeist in der Grundschule) noch mit Anforderungen der Motorik beschäftigt oder schreiben sie noch »assoziativ«, kann die Aufmerksamkeit häufig noch nicht auf das eigene Produkt und den Adressaten ausgerichtet sein. Sind sie hingegen schon so weit, dass sie ansatzweise »normorientiert« schreiben, kann das mit Hilfe von »Briefskeletten«, »Textbausteinen« etc. ausgebaut werden. Kennen Kinder und Jugendliche prototypische Textmuster und -sorten, können dann auch Variationen und weniger Prototypisches geübt werden.

Und noch ein zweites Beispiel lässt sich hier anbringen, das auf den Kompetenzbereich »Sprechen und Zuhören« bzw. auf die *Gesprächsdidaktik* bezogen ist. Hier stand zuletzt – wie in der Schreibdidaktik – vor allem die Bedeutung der Planungsphasen im Mittelpunkt, etwa wenn es darum geht, dass *miteinander diskutiert*, etwas *vor anderen präsentiert* oder *anderen etwas erzählt, beschrieben, berichtet wird* etc. Hier hat vor allem Feilke (2008) auf die Rolle kognitiver Entlastung hingewiesen. Dabei geht es weniger um Planungshilfen als vielmehr um die Vorbereitung selbst (Feilke 2008, S. 9 f.): Man stelle sich etwa vor, man soll als Diskutant im Rahmen einer öffentlichen Diskussion auftreten. Wahrscheinlich hat man dann schon eine Meinung zu dem Thema. Aber selbst wenn man bereits einen Standpunkt hätte, würde man sich vermutlich Zeit zur Vorbereitung nehmen, Texte lesen, Gespräche führen usw. Der vorgelagerte Meinungsbildungsprozess in der Planungsphase ist demnach ein wesentlicher Teil der Aufgabenbearbeitung; in aller Regel reichen hier die eigenen Erfahrungen und das eigene thematische Wissen nicht aus (ebd., S. 10). Dass Planungsphasen methodisch sehr variabel gestaltet sein können, liegt auf der Hand, etwa indem Informationen recherchiert werden, Material gesammelt und gesichtet, und dann gelesen, ausgewählt, eingegrenzt und vorstrukturiert wird. Die eigentlichen Gesprächsphasen können aber auch eine weitere Funktion erfüllen. Sie können nämlich auch »als Geburtshelfer« für fundierte Meinungen dienen, die dann wiederum zu weiteren Aufgaben mit anderen im Prozess führen (ebd., S. 10 f.). Hier zeigt sich dann eine weitere wesentliche Perspektive prozessorientierter Didaktik: dass man nämlich die größten Lernerfolge in Auseinandersetzung mit anderen erzielt (vgl. Baurmann 2007). Dabei wird häufig darauf gesetzt, dass es zu Ko-Konstruktionen einer möglichst gemeinsamen Lösung kommt (vgl. Brüning/Saum 2011).

Mit Blick auf die jeweiligen *Strategien* ist hier nun Folgendes bedenkenswert. Mit Blick auf *Problemlösungsstrategien* ergibt sich die Frage, wie und in welchem Umfang die einzelnen Phasen bearbeitet werden sollen, um möglichst erfolgreich das anvisierte Ziel zu erreichen. Hier haben sich vor allem zwei Strategien gezeigt, die in diversen Studien nachgewiesen sind: Es finden sich Kinder und Jugendliche, die »top-down« (schemageleitet) oder »bottom-up« (datengeleitet) vorgehen (vgl. Molitor-Lübbert 1996). Gut untersucht ist dieses Phänomen ebenfalls im Kompetenzbereich »Schreiben« (s. o.). Hier spricht man auch von Strukturfolgern und Strukturschaffern (Bräuer 2009, S. 56). Strukturfolger (»top-down«-Schreiber) planen Texte eher im Voraus und orientieren sich dann daran. Sie beginnen mit dem Schreiben zumeist erst dann, wenn die Planungen abgeschlossen sind. Strukturschaffer, die ihre Texte hingegen »bottom up« (»strukturschaffend«) produzieren, schreiben eher drauf los und entwickeln ihre Planungen im Prozess. Das heißt: Die (sprachlichen) Planungsprozesse finden nicht nur vor der eigentlichen Bearbeitung statt, sondern die Lösungen werden im Laufe des Lösungs- bzw. Bearbeitungsprozesses erst entwickelt (vgl. Dürscheid/Brommer 2009, S. 6). Es resultieren also gänzlich unterschiedliche Ansprüche in den jeweiligen Phasen des Planens, Schreibens und Überarbeitens. Für Lehrkräfte ergibt sich hier eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung, wenn man die jeweiligen Strategien in die Unterrichtsplanungen einbezieht.

3. Prozessorientierung und integrative Aufgabenkultur

Die Aktualität kognitiver Ansätze lässt sich auch noch in anderer Perspektive diskutieren, und zwar mit Blick auf Aspekte sogenannter »integrativer Aufgabenkultur« (Bremerich-Vos 2009, S. 32). Dazu ist Folgendes bedenkenswert: In der Regel ist es für den Lernerfolg günstig, wenn Lernende ihre kognitiven Prozesse in vielfältigen Situationen nutzen und mit anderen Erfahrungsbereichen vernetzen können. »[...] Dieses Prinzip hat von Beginn der Grundschulzeit bis zum Ende der Schullaufbahn Gültigkeit« (Düsing/Köller 2014, S. 46).

Soll das Wissen nicht »träge«, also an den Kontext seines Erwerbs gebunden bleiben, dann sind vielfältige, eher »nahe« und auch eher »weite« Anwendungsaufgaben besonders wichtig. Es soll vor allem zu kumulativem Lernen kommen können. Neues soll in bestehendes Wissen integriert werden und im Zusammenhang, nicht isoliert verfügbar sein. (Bremerich-Vos 2009, S. 25)

Vor diesem Hintergrund ist ein Unterricht erfolgsversprechend, in dem die einzelnen Phasen und Schritte miteinander sinnvoll »verzahnt« und in Beziehung gebracht sind. Hier ergeben sich dann Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zu dem, was gemeinhin als *integrative Aufgabenkultur* bezeichnet wird. Dort sind nämlich die einzelnen Kompetenzbereiche aufeinander bezogen und miteinander in Verbindung gebracht:

Wenn es z. B. um das Erarbeiten von sprachlichen Strukturen und Begriffen geht, kann das zwar isoliert geschehen. Intelligentes Üben sollte dann aber im Verbund mit den anderen Kompetenzbereichen geschehen. Dabei setzt man dann auch auf die Kumulativität von Lernprozessen, also darauf, dass das Gelernte möglichst sinnstiftend miteinander vernetzt wird, sodass man in der Folge an vorhandenem Wissen und erworbener Kompetenz anknüpfen kann. (Krelle 2016, S. 210)

Das hat auch den Vorteil, dass Lösungsstrategien auf andere Bereiche gegebenfalls auf andere Fächer ausgedehnt oder zumindest damit in Beziehung gesetzt werden können.

Wer etwa im Kompetenzbereich *Schreiben* Teilaufgaben mit integrativem Charakter anbietet, kann Aspekte von Sprachbewusstheit in den Mittelpunkt stellen. Das kann gelingen, indem man die Aufmerksamkeit beim Erstellen und Überarbeiten von Textentwürfen auf die sprachliche Ebene lenkt und Aspekte sprachlicher Angemessenheit prüfen lässt. Auch kann man zunächst Informationen zu einem Schreibauftrag suchen lassen, um das Vorwissen aufzubauen (s. o.). In der Folge ergibt sich eine Verbindung von kleinen Lese- und Schreibaufgaben. In diesem Bereich liegen auch Aufgaben, die auf eine Kombination von Lesen und »freiem« und »kreativem« Schreiben abzielen (Fix 2006, S. 123), zum Beispiel wenn: Geschichten weitergeschrieben werden, Lückengeschichten »kreativ« gefüllt werden, Paralleltexte geschrieben werden, Lesebegleithefte (bzw. »Lesetagebücher«) erstellt werden usw.

Ein anderes Beispiel zum Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, das sich u. a. auch bei Bremerich-Vos (2009, S. 25) findet: Stellen Sie sich vor, Sie haben im Unterricht Begriffe wie »Nomen«, »Artikel«, »Verb« und »Adjektiv« schon einge-

führt. Häufig geht es dann im Anschluss für die Kinder um die für sie neue Wortart »Pronomen«. Hier kann man dann methodisch mit einem Schema arbeiten, das die Funktion verdeutlicht (»Wörter, die man in der Zeitform verändern kann: *Verben*« / »Wörter, die man im Fall verändern kann: *Nomen*« / »Wörter, die man steigern kann: *Adjektive*« / »Wörter, die man nicht steigern kann« etc.). Auf diese Weise lernen die Kinder in Auseinandersetzung mit bereits bekannten Begriffen Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen. Vor dem Hintergrund altersangemessener Sprech- und Schreibanlässe sollen die Kinder Pronomen als Stellvertreter auch in komplexeren sprachlichen Handlungen üben. Lese- und Schreibtexte sowie Gespräche sind hier also (integrativ) dem Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« verbunden. Sie sind Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel jeglicher Spracharbeit (Oomen-Welke/Kühn 2009, S. 140).

Ein solcher integrativer Deutschunterricht ist dann auch mit Blick auf motivationale und emotionale Aspekte förderlich, wenn nämlich die Schülerinnen und Schüler den erarbeiteten Formen einen Nutzen für ihre tägliche Unterrichtskommunikation abgewinnen können. Damit ist aber nicht gemeint, dass Kinder und Jugendliche besonders gut lernen, wenn sie »nur« auf Bekanntes treffen: Es sollte gerade nicht darum gehen, dass es zu häufig um das Kennenlernen bereits bekannter Regelmäßigkeiten geht. Vielmehr geht es darum, bereits Bekanntes in einer neuen Zielperspektive kennenzulernen, um ein möglichst selbstgesteuertes, problemorientiertes und entdeckendes Lernen anzustoßen (Düsing/Kölller 2014, S. 39): Der Deutschunterricht wäre im Idealfall so organisiert, dass man in Teilen bekannte Erfahrungsfelder vorfindet, in denen man aber auf Fragestellungen stößt, die nicht unmittelbar zu beantworten sind und für deren Beantwortung auf bereits erworbene oder noch zu elaborierende Strategien zurückgegriffen werden muss.

4. Prozessorientierung und Diagnostik

Prozessorientierung geht mit einem veränderten *Fehlerbegriff* einher, so ist es häufig zu lesen (Hüttis-Graff 2011, S. 51). In erster Linie sollen die Lernenden ihre Fehler als Chance zum Weiterlernen begreifen. Das ist insofern bedeutsam, weil so metakognitives Wissen gefordert ist, wenn Handlungspläne für künftige Bearbeitungsstrategien elaboriert werden. Auch dazu noch zwei abschließende Beispiele:

Sind im *Schreibunterricht* Texte zu produzieren, werden in schreibprozessorientierter Perspektive zunächst Entwürfe geplant und formuliert, wie es oben diskutiert wurde (s. o.). Man geht also davon aus, dass die Produkte lediglich Entwurfscharakter haben. Für die notwendigen Überarbeitungen haben sich dann eine Reihe formativer (lernprozessbegleitender) Methoden bewährt, die nicht auf eine abschließende Beurteilung und Bewertung von (Schreib-)Produkten abzielen. Vielmehr sollen die bis dato erreichten Leistungen möglichst differenziert gewürdigt und dann verbessert werden. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe von Ansätzen, wie das Vorhaben im Unterricht umgesetzt werden kann, zum Beispiel mit Hilfe von »Schreibkonferenzen«, der »Textlupe«, dem »Über-den-Rand-hinaus-Schreiben« etc. Dabei sind die Anforderungen allerdings mit Blick auf soziale Strategien

bzw. Lernstrategien nicht zu unterschätzen (vgl. Bremerich-Vos 2009, S. 35): Es ist nämlich hier u. a. erforderlich, kooperationswillig und -fähig zu sein. Allerdings bieten Leistungen, die Kinder und Jugendliche im Prozess zeigen, Einblicke in den jeweiligen Leistungsstand und die jeweiligen kognitiven Prozesse und Strategien. Dabei kann es für die Lernenden sehr erhellend sein, die eigene Entwicklung rückblickend zu rekapitulieren. Wer die eigene Lernbiografie zu würdigen weiß, arbeitet am Selbstkonzept (als erfolgreicher Lerner/als erfolgreiche Lernerin).

Darüber hinaus bieten die Leistungen der Kinder und Jugendlichen vor allem auch eine besondere Gelegenheit für Lehrkräfte zur individuellen Förderung. Besonders gut untersucht ist der Zusammenhang von kognitiven Prozessen und Fehlertypen in der *Orthografiedidaktik*. Geht man hier von einem Modell der Lupenstellen aus, stehen – stark verkürzt – bestimmte Stellen im Wort für orthografische Phänomene. Wenn nun ein Wort falsch geschrieben ist, kann das Hinweise auf den Kompetenzstand der Lernenden beim Richtigschreiben geben (vgl. Bremerich-Vos/Krelle 2017, S. 5). Aber auch in anderen Bereichen können Fehler als Fenster begriffen werden, die einen Blick auf den Lernstand und die kognitiven Operationen erlauben. Das ist zum Beispiel auch dann der Fall, wenn im Bereich *Schreiben* der Entwicklungsstand zur Textsortenkompetenz in den Blick genommen wird oder wenn im Bereich *Lesen* geprüft wird, ob die Lernenden im Wesentlichen noch mit hierarchieniedrigen Lesetätigkeiten beschäftigt sind etc.

Es sollte klar geworden sein, dass kognitive Ansätze für die Sprachdidaktik entscheidende Impulse setzen können, und zwar in Auseinandersetzung und in Ergänzung zu anderen didaktischen Prinzipien. Zumindest anhand dreier didaktischer Prinzipien wurde gezeigt, dass eine solche kognitive Perspektive folgenreich ist. Wenn man den Prozess- und Strategiebegriff ernst nimmt, sind nämlich die jeweiligen kognitiven Operationen der Lernenden bei didaktischen Entscheidungen mitzudenken. Das mag mit Blick auf manche Kompetenzbereiche mal mehr oder weniger erfolgreich sein. Einfache »Erfolgsrezepte« gibt es hier – leider – nicht. Man kann sich aber darum bemühen, solche Überlegungen bei den eigenen fachdidaktischen Entscheidungsprozessen mitzudenken, die man als Lehrkraft zu verantworten hat.

Literatur

- ARTELT, CORDULA (2000): *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke, S. 191–209 (= KöBes, Bd. 7).
- BAURMANN, JÜRGEN (2007): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 205, S. 6–11.
- BRÄUER, GERD (2009): Schreiben. In: Ders. (Hg.): *Scriptorium. Ways of Interacting With Writers and Readers: A Professional Development Program*. Freiburg/Breisgau: Fillibach, S. 57–70.
- BREDEL, URSULA; PIEPER, IRENE (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh UTB.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2009): Zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzler, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards*

- für die Grundschule: *Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele. Unterrichts Anregungen. Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 14–40.
- BREMERICH-VOS, ALBERT; KRELLE, MICHAEL (2017): *Vergleichsarbeiten. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung – Modul B: Erläuterungen zum Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Berlin: IQB.
- BRÜNING, LUDGER; SAUM, TOBIAS (2011): Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. In: GEW NRW (Hg.): *Frischer Wind in den Köpfen*. Sonderdruck. Bochum: GEW. Online: http://vielfalt-lernen.zum.de/images/6/62/Basisartikel_KL_2011.pdf [Zugriff: 28.10.2017].
- DÜRSCHIED, CHRISTA; BROMMER, SARAH (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik online*, H. 37, S. 3–20. Online: http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.pdf [Zugriff: 28.10.2017].
- DÜSING, ELKE; KÖLLER, KATHARINA (2014): Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 29–49.
- FEILKE, HELMUT (2008): Meinungen bilden. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 211, S. 6–13.
- FIX, MARTIN (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.
- GRÜNER, GUSTAV (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: *Die deutsche Schule*, H. 7/ 8, S. 414–430.
- HAYES, JOHN R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Hg.): *The science of writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1–27.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin Ray (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 3–30.
- HELMKE, ANDREAS (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2011): Deutschdidaktik in der Grundschule. In: Köhnen, Ralph (Hg.): *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 37–86.
- KRELLE, MICHAEL (2013): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In: Abraham Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 53–61.
- DERS. (2016): »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In: Krelle, Michael; Senn, Werner (Hg.): *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 207–228.
- KUNZE, INGRID (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. HSK, Bd. 2. Berlin-New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- OOMEN-WELKE, INGELORE; KÜHN, PETER (2009): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzler, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen, S. 139–183.
- OSSNER, JAKOB (2013): Strategien im Rechtschreibunterricht kennen und anwenden. In: Abraham Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 53–61.
- PORTMANN, PAUL R. (1991): *Schreiben und Lernen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- RUMPE, HORST (1984 [1968]): Zum Problem der didaktischen Vereinfachung. In: Kahlke, Jochen; Kath, Fritz M. (Hg.): *Didaktische Reduktion und methodische Transformation. Quellenband*. Alsbach: Leuchtturm, S. 81–95.
- SPINNER, KASPAR (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, H. 12/2, S. 146–158.

Claudia Rittmann-Pechtl

»Ganz Ohr und ganz Stimme sein«

Anregungen zur Vermittlung der Kompetenzen »Zuhören« und »Sprechen« im Deutschunterricht

Wir leben in einer Kommunikations- und Wissensgesellschaft. Deshalb ist die Befähigung zur sach- und partnergerechten Kommunikation eine Schlüsselqualifikation für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Die Kompetenzen »Zuhören und Sprechen« dienen dabei dem Verstehen und der Verständigung und tragen so zum Gelingen von Kommunikation bei. Ein wichtiger Aufgabenbereich im Deutschunterricht ist daher die Förderung der Fähigkeit und der Bereitschaft der Schüler/innen, unterschiedliche Situationen mündlicher Kommunikation, sowohl als (Zu-)Hörende als auch als Sprechende, sicher und selbstständig zu bewältigen. Nach einer theoretischen Einleitung werden in diesem Aufsatz exemplarische Unterrichtsideen vorgestellt, die Jugendliche dabei unterstützen können, diese Kompetenzen zu reflektieren sowie effektiv und auf abwechslungsreiche Weise zu stärken.

1. Sprachhandlungskompetenz

Sprache dient als zwischenmenschliches Verständigungsmittel der Ermöglichung sozialer Interaktion. Jeder sprachliche Akt ist Bestandteil kommunikativer Praktiken, da in allen möglichen Alltagssituationen das Gesprochene unentbehrlicher Bestandteil ist, sei es im Rahmen eines Kaffeekränzchens, einer Dienstbesprechung, eines Beratungsgesprächs, einer Rede, eines Vorstellungsgesprächs oder

CLAUDIA RITTMANN-PECHTL ist AHS-Lehrerin für die Fächer Deutsch und Französisch, Leiterin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulbibliothekar/innen AHS sowie Lehrende für Fachdidaktik Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und an der Universität Wien.
E-Mail: claudia.rittmann-pechtl@univie.ac.at

eines Patientenbesuchs. Aus diesem Grund stellt mündliche Kommunikation, die sehr wohl die Reaktion der Hörerin/des Hörers einbezieht, eine unerlässliche Schlüsselqualifikation eines jeden Menschen dar.

Ziel des Deutschunterrichts ist es daher unter anderem, dass die Schüler/innen, ausgehend von ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre Sprachhandlungskompetenzen weiterentwickeln, das heißt auch Zuhör- und Sprechhandlungskompetenz aufbauen. Dies umso mehr, als innerhalb der im Alltag genutzten Kommunikationsformen die mündliche rezeptive Sprachverwendung (= Hören) und die mündliche produktive Sprachverwendung (= Sprechen) einen wesentlich höheren Anteil einnehmen als die schriftliche Sprachproduktion (= Schreiben) und Sprachrezeption (= Lesen). Aber auch, weil diese von großer Bedeutung für schulisches Lernen und soziales Handeln sind. Im Kompetenzbereich »Zuhören und Sprechen« der Bildungsstandards D8 wurde diesem Umstand Rechnung getragen und die beiden Kompetenzen wurden zu einem Kompetenzbereich zusammengefasst.

Im Lehrplan Deutsch Unterstufe findet sich in den didaktischen Grundsätzen dazu Folgendes:

Sprechen verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren. In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch ...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schülerinnen und Schüler die Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben. Hilfen zum verständlichen Sprechen sollen angeboten werden. Auf individuelle Sprechhemmungen ist Bedacht zu nehmen, auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler ist zu achten. Einfache Methoden der Beobachtung und Aufzeichnung sollen helfen das Gesprächsverhalten zu beschreiben und damit bewusst zu machen. (BMB 2000, S. 2)

Auch wenn hier das Hören nicht explizit angesprochen ist, so müssen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus trotzdem im Unterricht Kompetenzen sowohl in der Dimension der Sprachrezeption als auch in der Dimension der Sprachproduktion gefördert werden. Für das didaktische Handeln ergeben sich dadurch drei Schwerpunkte, die in den Bildungsstandards D8, basierend auf den Prinzipien des Lehrplans, folgendermaßen beschrieben werden: »Durch Zuhören gesprochene Texte (auch medial vermittelt) verstehen, an private und öffentliche Kommunikationssituationen angepasste Gespräche führen und mündliche Präsentationen durchführen.« (Bifie 2011) Aus Sicht schulischen Lernens sollten die einzelnen Kompetenzen bewusst fokussiert und gefördert werden, um die Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen beim Bewältigen der vielfachen Lernanforderungen zu unterstützen.

Der Kompetenzaufbau im Bereich des (Zu-)Hörens erstreckt sich von der Förderung der außersprachlichen akustischen Wahrnehmung (z. B. Erkennen und Unterscheidung von Geräuschen, Klängen und Tonhöhen, Richtungshören ...) über Übungen zur phonologischen Bewusstheit (z. B. Reimwörter, Silben, Laute ...) hin zum Wahrnehmen verbaler und nonverbaler Äußerungen sowie zum Trainieren

des bewussten Zuhörens in Gesprächssituationen. Damit Schüler/innen zu einem bewussten Umgang mit ihrer eigenen Hörkompetenz herangeführt werden können, ist ein breites Angebot unterschiedlicher Höranlässe im Unterricht notwendig.

Der Kompetenzaufbau im Bereich der mündlichen Sprachproduktion (Sprechen) umfasst Übungen zur nonverbalen und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit ebenso wie zur Mimik, zur Körpersprache und zu richtiger Artikulation über die korrekte Anwendung der Standardsprache bis zum Kennen und bewussten Anwenden von Gesprächsregeln und Gesprächstechniken, auch in Zusammenhang mit medialer Unterstützung.

2. Kommunikatives Unterrichtsgeschehen

Das Unterrichtsgeschehen selbst ist ein sehr vielschichtiges und komplexes Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotionalen und kognitiven Prozessen, wobei dem kommunikativen Geschehen eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 4.). Es bedeutet einerseits »sprechen, reden, informieren, erklären, erzählen, fragen, antworten, erzählen, diskutieren, analysieren, untersuchen, argumentieren, formulieren, anweisen ...« und andererseits »zuhören, hören, erfahren, mitbekommen, Kenntnis erlangen, herausfinden, feststellen, begreifen ...«. Nicht zuletzt ist ja die mündliche Kommunikation funktionell gesehen zugleich Lernmedium, Lerngegenstand sowie Lernziel und nimmt somit eine entscheidende Rolle ein.

Schüler/innen verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule mit (Zu-)Hören. »Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß ein erheblicher Anteil an formeller und informeller Instruktion über mündliche Vermittlung stattfindet.« (Imhof 2004, S. 9) Insofern stellt die unterrichtliche Kommunikation eine besondere Situation dar. Einerseits steht eine Lehrperson bis zu dreißig Schüler/inne/n gegenüber, die aufgrund des Systems Schule mehr oder minder »gezwungen« sind, »Rede und Antwort« zu stehen, wobei auch die Vergabe des Rederechts (z. B. Lehrer/in stellt eine Frage – Schüler/in zeigt auf – Lehrer/in erteilt Rederecht – Schüler/in antwortet ...) anders als im täglichen Leben verläuft. Auch die inhaltliche Ausrichtung ist meist vorgegeben. Andererseits hat die Lehrerin/der Lehrer meist nicht nur viel höheren Redeanteil als die Schüler/innen, sondern verfügt auch über viel mehr (unterrichtsbezogenes) Wissen, das es zu vermitteln gilt, in dialogischen und monologischen Gesprächsformen.

3. Förderung des Zuhörens

In unserer Welt strömen täglich zahllose Klänge und Geräusche auf uns ein, die unterschiedliche Wirkungen erzielen können. Hörkompetenz bedeutet in dieser Hinsicht also auch, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, um sich damit vor Reizüberflutung zu schützen.

Um den Hörsinn zu sensibilisieren, erscheinen *Hörspaziergänge* oder *Hörreisen* geeignet. Hierbei lernen Schüler/innen ihre eigene Lautsphäre bewusst wahrzu-

nehmen. Sie achten zum Beispiel darauf, welche Geräusche und deren Quellen sie im Schulhaus vernehmen, wenn alle Klassen Unterricht haben, oder sie notieren alle Geräusche, die ihnen in der Früh am Schulweg auffallen (vgl. Leuboldt 2008, S. 96 ff.). Sich blind an einen bestimmten Ort führen zu lassen und dabei nicht miteinander zu sprechen, stellt eine besondere Herausforderung dar. Aber die anschließende Reflexion darüber, was man wie wahrgenommen hat, und der Austausch mit anderen zeigen, dass die Jugendlichen hierbei sich viel bewusster auf das Hörerlebnis einlassen und von den visuellen Reizen nicht abgelenkt werden.

Ein bewusstes Hinlenken der Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf das Zuhören in unterschiedlichen Situationen ermöglicht, dass sie sich selbst als (Zu-)Hörende wahrnehmen und zugleich auch feststellen, was sie beim Zuhören stört, wann sie gut/weniger gut zuhören können oder was ihnen beim Zuhören von Nutzen ist. Diese Erkenntnis ist für den Aufbau einer wohlwollenden Gesprächsatmosphäre hilfreich. Beim Verfassen einer *Hörbiografie* werden sich die Schüler/innen der eigenen Hörgewohnheiten bewusst (z. B. Musikhören beim Lernen, Lautstärke beim Fernsehen ... / sich an Situationen erinnern, in denen man gut bzw. nicht zugehört hat und welche Folgen sich daraus ergeben haben / Geräusche oder Klänge oder Stimmen beschreiben, die man gerne bzw. ungern hört, und begründen / eine erfolgreiche Strategie des Weghörens beschreiben / überlegen, was man in der Früh nach dem Aufwachen zuerst oder am Abend beim Einschlafen zuletzt gehört hat / nachdenken darüber, wie sich Stille anfühlt ...). Es ist auch möglich, eine Geschichte aus der Kindheit, die bis heute nicht vergessen ist und in der (Zu-)Hören eine Rolle spielt, aufzuschreiben. Eine weitere Möglichkeit ist das Anfertigen eines *Audio-Selfies*: Wie klingt es, wenn die Schüler/innen sich akustisch portraituren? Dafür sollen sie in ihr Leben hineinhören, auf die Klänge, Töne und Sounds, die darin vorkommen, und ihre eigene *Klang-Biografie* schreiben bzw. aufnehmen (vgl. Stiftung Zuhören 2017a).

Stille-Post-Spiele eignen sich ebenso zur Schulung der Zuhörfähigkeit.

Auch für das kreative Schreiben können Geräusche als Impuls für *Hörgeschichten* verwendet werden.¹ Weitere kreative Anregungen sind: zu einem Hörtext pantomimisch agieren, einen Hörtext selbst weiterschreiben oder selbst einen Hörtext erstellen.

Über das eigene Zuhören nachzudenken ist ebenfalls eine Möglichkeit, sich selbst als hörende Person wahrzunehmen und dadurch bewusster mit Hörereignissen umzugehen. Dafür überlegen die Schüler/innen nach dem Vorlesen einer Textstelle aus einem Buch oder dem Abspielen einer Sequenz aus einem Hörbuch, wie es ihnen denn beim Zuhören gegangen ist. Die Fragestellungen dazu könnten lauten: Wie geht es mir beim Zuhören? / Bei dieser Geschichte und überhaupt? / In welche Stimmung komme ich? / Was geht mir durch den Kopf? / Werde ich leer? / Welche Gefühle erwachen? / Welche Erinnerungen? / Werde ich ruhig oder unruhig? / Was ist mir sonst aufgefallen? ...)

1 Siehe beispielsweise: www.audiyou.de/freesounds.html oder www.hoerspielbox.de/.

Für weitere Fördermöglichkeiten seien hier exemplarisch folgende Internetquellen mit umfangreichen Methodenpools genannt: www.zuhoeren.de/home.html, <http://hoerclubs.de/>, www.ohrenspitzer.de/home/ [alle Zugriffe: 20.10.2017]

Derartige Reflexionen über Zuhörbedingungen und zuhörförderliches Verhalten machen den Schüler/inne/n auch verstärkt ihre eigene Verantwortung für das Zuhörklima bewusst. Sie lernen nicht nur auf ihr eigenes Gehör, sondern auch auf die akustische Qualität der Umwelt zu achten. Das Erlernen von Gesprächsregeln gehört hier ebenso dazu wie das aufmerksame Verfolgen eines Lehrervortrags im Unterricht oder eines Referats. Zuhörfähigkeit ist darüber hinaus eine Kompetenz, die zum erfolgreichen Lernen nicht unwesentlich beiträgt.

4. Lernen durch (Zu-)Hören

Für die Schüler/innen bedeutet dies, dass über das Hören wichtige Informationen im Unterricht aufgenommen und gespeichert werden. So gesehen dient das Zuhören als Mittel zum Lernen und erfordert ein Bewusstmachen der Lernprozesse Hören/Zuhören – Verstehen – Merken – Wiedergeben. Zuhören erfordert hier eine besondere Konzentrationsleistung, denn ein »wesentliches Charakteristikum gesprochener Sprache ist ihre Flüchtigkeit. Inhalte müssen vom Hörer in Echtzeit verarbeitet werden« (Behrens 2010, S. 40). Das altbewährte Spiel »*Ich packe meinen Koffer ...*« oder *Laufdiktate* können dazu beitragen, die Leistung des Arbeitsspeichers des Gedächtnisses zu verbessern. Ebenso geeignet sind nachfolgende Anregungen: zum Beispiel kurze Informationstexte bewusst hören (Bahnhofsansagen, Wetterberichte ...) und diese inhaltlich rekapitulieren oder Sachinformation vorstellen und »umdrehen« (Schüler A fasst Fakten aus einem Text zusammen, Schüler B gibt im Anschluss daran die Inhalte in umgekehrter Reihenfolge wieder) ... Beim *Fehlerteufel* geht es um ein lückenhaftes oder fehlerhaftes Berichten als Partnerarbeit: Schüler/innen lesen einen kurzen Sachtext. Sie fassen diesen mündlich zusammen und bauen bewusst einen Fehler ein, den der Partner erkennen muss (adaptiert nach Fritsche/Sulzenbacher 2005).

Für Zuhörübungen eignet sich besonders gut die Methode »*Think-Pair-Share*«, aus dem kooperativen Lernen: Nach dem Anhören eines kurzen (Sach-)Textes, notieren die Schüler/innen sich stichwortartig Inhalte, die sie sich gemerkt haben. Dann tauschen sie sich darüber mit einer Partnerin/einem Partner aus und ergänzen eventuell Vergessenes bzw. stellen richtig, was sie falsch verstanden haben. Und in einer dritten Runde teilen sie ihre Erkenntnisse mit der ganzen Klasse. Hierbei können durch die Lehrperson noch Unklarheiten geklärt werden. Auch ein Vergleich mit dem Original in Textform ist möglich. Hier ist die Rolle der Schüler/innen als Zuhörende genau festgelegt. Es geht um die Fähigkeit, einen mündlich vorgetragenen Text aufmerksam zu verfolgen und gezielt Informationen zu entnehmen. Dabei ist es wichtig, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und Unwesentliches zu überhören (vgl. Gschwend 2014, S. 147 f.)

Um die Zuhörkompetenz zu fördern, sollten möglichst alle Arten des Hörens angesprochen werden (vgl. Fremdsprachendidaktik): globales Hören (grundsätz-

liches Verständnis des Textes, z. B. Kontext, Thema, Personen ...), selektives Hören (Auswahl bestimmter Informationen) und detailliertes Hören (Erfassen möglichst vieler Einzelheiten eines Textes). Die Herangehensweise an das Verstehen von Hörtexten kann ähnlich jener beim sinnerfassenden Lesen erfolgen, sind doch die Strategien dazu dieselben: Pre-Listening (Aufgaben zur Einstimmung auf das eigentliche Hören), Listening (Aufgaben während des Hörens) und After-Listening (Aufgaben im Anschluss an das Hören).²

Im Weiteren noch eine Übung, die die Ähnlichkeit zwischen den beiden rezeptiven Prozessen Hören und Lesen verdeutlicht. Es geht um das *Verstehen eines Hörtextes*. Die Arbeitsanweisungen für die Schüler/innen vor dem Abspielen könnten folgendermaßen lauten:

Um einem Hörtext gezielt Informationen zu entnehmen, ist es notwendig, die Kernaussagen zu erkennen.

Dabei können folgende Schritte helfen:

- Notiere zunächst dein Vorwissen/deine Überlegungen zum Thema.
- Höre den Text dann einmal ganz an und halte in Stichworten fest, woran du dich zu den Kernaussagen des Textes erinnerst.
- Ergänze nach dem zweiten Anhören deine Punkte.
- Überarbeite dann deine Notizen: Markiere besonders wichtige Aspekte farblich und ergänze deine Notizen aus der Erinnerung.

(Tipp: Lass bei der ersten Mitschrift genügend Platz für weitere Ergänzungen frei. Schreibe nur kurze Stichworte auf, die du nach dem Hören aus der Erinnerung ergänzen kannst.)

Diese Übung ist insofern wichtig, als sie einen Schritt in Richtung Erstellen von Mitschriften darstellt, eine Kompetenz, die die Schüler/innen nicht nur in der Schule (insbesondere auf der Sekundarstufe II), sondern auch an der Universität oder im Arbeitsalltag dringend benötigen.

5. Zuhören in der zwischenmenschlichen Interaktion

Zur Kommunikation gehört auch im Zuhören das Wahrnehmen der Worte anderer und der Bedeutung, die sie für das Gegenüber und für den Sprechenden haben. Eine achtsame Kommunikation bedeutet, dass sowohl das Sprechen wie auch das Zuhören von Wohlwollen motiviert sind. Alltagssituationen werden demzufolge – möglichst unter Vermeidung von Missverständnissen – im kommunikativen Mit-

2 Zur Darstellung des Hörverstehens hat Ruth Gschwend ein Modell in Anlehnung an das Mehrebenenmodell des Leseprozesses von Rosebrock/Nix (2008, S.16) entwickelt, das neben der Prozessebene auch die personale und soziale Ebene des Zuhörens berücksichtigt. Wie beim Leseprozess wird hier zwischen hierarchieniedrigen Prozessen (Laute erkennen, Wörter und Sätze erfassen, Zusammenhänge herstellen) und hierarchiehöheren Prozessen (Schemata abrufen und erweitern, Superstrukturen erkennen, Darstellungsintentionen identifizieren) unterschieden (vgl. Gschwend 2014, S. 154 f.)

einander bewältigt. Unter Bezugnahme auf ein Kommunikationsmodell (z. B. Schulz von Thun 1981, S. 45: »Der vierrohrige Empfänger«) wird deutlich, dass das zielgerichtete Sprechen des Senders *und* das aufmerksame Zuhören des Empfängers die entscheidenden Momente bei der Übermittlung einer Botschaft sind, egal, ob es sich dabei um eine verbale oder eine nonverbale Mitteilung handelt.

Die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz wirkt sich auf die Verständigung in der Klasse und damit auf das Klassenklima positiv aus. Im Sinne einer gezielten Gesprächserziehung ist die Hörerziehung mindestens so wichtig wie die Sprecherziehung. In einer derartigen Atmosphäre, in der das Hören und Zuhören gepflegt und gefördert wird, kann sich nämlich eine Kultur der Anerkennung (vgl. Heitmeyer 1995) entwickeln. Als Lehrer/in ist insbesondere auf Achtung und Respekt im sprachlichen Handeln der Schüler/innen untereinander zu achten sowie darauf, dass diese genügend Mitsprachemöglichkeiten und Kommunikationssituationen zur Verfügung haben, um auch ihre individuellen Sprach-/Sprecherfahrungen machen zu können. Eine entsprechende Analyse derselben, die Metakommunikation, in der sich die Schüler/innen über ihr Miteinandersprechen im Unterricht austauschen, vertieft die Erkenntnis daraus noch.

Mit einem *Sprachhandlungstagebuch* können Schüler/innen untersuchen, welche unterschiedlichen Sprachhandlungen sie täglich vollziehen bzw. welche Sprechabsichten sie dabei in den jeweiligen Situationen verfolgen. Dazu wird in einem Raster über einen bestimmten Zeitraum eingetragen, an welchem Tag/zu welcher Zeit Smalltalk betrieben wurde, man jemanden informiert oder motiviert oder manipuliert hat, sich etwas von der Seele geredet hat, jemandem seine Liebe erklärt hat etc. Dazu müssen im Vorfeld natürlich sämtliche Sprachhandlungen besprochen worden sein. Im Anschluss an das Dokumentieren im Tagebuch können die Jugendlichen untersuchen, welche Sprachhandlungen besonders häufig oder eher weniger häufig bei ihnen vorkommen, und ihr eigenes »Kommunikationsprofil« mit dem ihrer Mitschüler/innen vergleichen.

Die Analyse von diversen Gesprächssituationen³ auf Basis von ausgewählten Kommunikationsmodellen (siehe oben) ermöglicht die Analyse von gutem oder schlechtem Zuhörverhalten. Mithilfe der *Methode des kontrollierten Dialogs* (vgl. Klippert 1998, S. 142) erlernen die Schüler/innen die *Technik des aktiven Zuhörens*. Dabei geht es darum, zunächst das Gehörte zu paraphrasieren und erst dann den eigenen Standpunkt zu äußern.

Wer darauf vertrauen kann, dass ihr/ihm zugehört wird, fühlt sich als Person wahr- und ernstgenommen. Daraus folgen als Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation die Bereitschaft und die Fähigkeit, anderen verstehend zuzuhören, und die Fähigkeit, sich zusammenhängend, zuhörerbezogen und situationsadäquat mitzuteilen (vgl. Austin 2002). Umgekehrt setzt es ein hohes Maß an Zuhörfähigkeit voraus, sich in diversen Kommunikationssituationen auf die fremde

3 Zum Beispiel Loriots *Das Ei* (www.youtube.com/watch?v=UWjIX3h1C0Q) oder Loriots *Feierabend* (www.youtube.com/watch?v=IDSpJqYrMjU) [Zugriff: 23.10.2017].

Perspektive einlassen zu können. So kann Zuhören auch als ein Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen gelten (vgl. Hagen 2008). Es gilt also, in der Schule dementsprechend Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Schüler/innen oft zum Gespräch ermuntern, sei es in der Groß- oder der Kleingruppe, in einem Zwiegespräch mit der Lehrkraft oder im Dialog mit Mitschüler/inne/n.

An dieser Stelle darf ein viel zitierter Ausschnitt aus *Momo* von Michael Ende über die Bedeutung des Zuhörens« nicht fehlen, zumal dieser auch als Input dienen kann, um sich im Unterricht der Thematik des aktiven Zuhörens zu nähern, z.B. mit Fragen wie: Was bedeutet Zuhören eigentlich?, Wie merken die anderen Menschen, dass Momo diese Fähigkeit besitzt?, Warum mögen sie es, wenn ihnen jemand zuhört?, Was tut Momo, wenn sie zuhört?, Was geschieht mit den Menschen, denen sie zuhört? ...)

Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. Das ist doch nichts Besonders, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder.

Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten.

Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.

So konnte Momo zuhören. (Ende 2005, S. 14 f.)

Ein österreichischer Künstler, dem die Bedeutung des Zuhörens am Herzen liegt, ist Folke Tegetthoff. Mit seiner »Schule des Zuhörens« hält er jedes Jahr Workshops in Schulen, um mit seinem Erzählvortrag die Schüler/innen für etwas zu begeistern, das seiner Meinung nach in unserer lauten und hektischen Welt immer mehr in Vergessenheit geraten ist.⁴ Er verknüpft Theorie und Praxis und erzählt dabei von interessanten Tatsachen über das Ohr und entführt mit seinen Geschichten gleichzeitig in die Welt des Hörens. Dabei weist Tegetthoff immer wieder darauf hin, dass er mit den gespannt zuhörenden Jugendlichen »arbeitet«, um auch wirklich alle mit seinem Vortrag zu erreichen, und erläutert auch seine Herangehensweise (Einsatz der Stimme, Blickkontakt, Pausen ...). Er unterstreicht dabei, dass Zuhören bedeutet: sich für jemanden Zeit zu nehmen, ihm Achtung, Respekt und Aufmerksamkeit zu schenken. Ein derartiger Workshop kann Anlass sein, um sich im Unterricht

4 Siehe www.tegetthoff.at/auftritt/schule_des_zuhoerens/ [Zugriff: 20.10.2017].

vertieft der Auseinandersetzung mit der Thematik »Zuhören und Sprechen« zu widmen.

6. Sprache und Stimme als Einfluss auf das Zuhören

In einem kommunikativen Prozess ist die Sprecherin/der Sprecher auch immer mitverantwortlich dafür, wie gut man ihr/ihm zuhören kann. Nicht selten entschlafen Schüler/innen bei den üblichen Referaten ihrer Kolleg/innen oder beschäftigen sich anderweitig. Eine Reflexion der Schüler/innen darüber, worauf es ankommt, dass man jemandem gerne zuhört oder darüber, was nervt und vom Zuhören abhält-, kann hier sehr hilfreich sein. Wertschätzendes und ernst zu nehmendes Feedback nach einer Präsentation/einem Referat etc. kann für die Vortragende/den Vortragenden von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung sein, da es ermöglicht, die kommunikative Wirkung zu erproben und in weiterer Folge zu verbessern.

Auch die *Bedeutung der Stimme als Sympathieträgerin* kann im Unterricht untersucht werden. Wirkt eine bestimmte Stimme (un)sympathisch?, Warum?, Erinnert die Stimme an jemanden? Klingt die Stimme klar? ... Über den Klang der Stimme entstehen ein inneres Bild und Emotionen. Diese entscheiden häufig über das Ergebnis eines Gespräches, zum Beispiel am Telefon. Mit der Stimme kann man andere mitreißen, beruhigen oder aufregen. So wirkt eine tiefere, relativ emotionslose Stimme eher beruhigend, während eine nasale Aussprache eher eine arrogante Wirkung ausüben kann. Es ist immer wieder erstaunlich, welche Bilder Schüler/innen mit einer bestimmten Stimme assoziieren. Anregung zu »*Wer bin ich?*«: Die Lehrperson spielt einen kurzen, von einer interessanten Stimme gelesenen Text vor und fragt, wie sich die Jugendlichen die Person vorstellen und warum. Nach einer Abfragerunde werden dann die Bilder von mehreren Personen gezeigt und die Schüler/innen sollen erraten, wem die Stimme gehört. Letztendlich wird das Foto der tatsächlichen Person zur Stimme präsentiert.

Beim Üben des vortragenden Lesens kann das »*Spiel mit der Stimme*« geübt werden. Als Vorbild dazu können Auszüge aus gut gesprochenen Hörbüchern (z. B. mit Rufus Beck, Christian Brückner, Achim Höppner, Sebastian Koch, Katharina Thalbach, Andrea Sawatzki ...) dienen. Nach deren Analyse überlegen die Schüler/innen im Unterricht selbst, wie sie einen ausgewählten Text (z. B. eine besonders spannende Stelle aus ihrem Lieblingsjugendbuch) vorlesen würden, zum Beispiel: Wie werden Tonhöhe, Lautstärke, Melodie, Modulation eingesetzt? Welche Gefühls-ebenen werden dadurch angesprochen? Wie gelingt es, über den Rhythmus der Sprache die Aufmerksamkeit zu fesseln? Wo werden Pausen gemacht? Wie muss man bei den Satzzeichen betonen? Gibt es bestimmte Signalwörter (traurig, lustig, wütend, leise, ängstlich ...)? Welche Wörter müssen besonders betont gelesen werden? An welchen Stellen muss man lauter/leiser/langsamer/schneller werden? Sind Stimmwechsel notwendig? (z. B. wenn eine andere Person zu Wort kommt) ... Im Anschluss daran werden die Textstellen - nach einer entsprechenden Übungsphase - laut vortragend vorgelesen. Auch der Blickkontakt darf dabei nicht vernachlässigt werden.

In weiterer Folge kann eine Lesung aufgenommen (z. B. Ausschnitt einer Ganzschrift mit verteilten Rollen, eine Ballade mit Musik unterlegt oder vertont und aufgenommen oder ein eigener Podcast erstellt werden.⁵ Brückenprojekte wie »Vorlesen im Kindergarten oder im Altersheim« eignen sich besonders gut, da sie einerseits zur Schulung des vortragenden Lesens beitragen, andererseits den Schüler/innen auch die Möglichkeit bieten, außerhalb des Unterrichts Sprech- und Hörerfahrungen zu machen.

7. Erzählen

Die Thematisierung von sprecherischen Mitteln und deren Wirkung scheint traditionsgemäß bei dieser Kompetenz besonders angebracht. Ist es doch gerade beim Erzählen wichtig, den eigenen Ausdruck zu beachten, über die Wirkung bei den Zuhörenden nachzudenken und den Inhalt entsprechend des eigenen Ziels zu strukturieren. Für die eigene Ausdrucksform kommen drei Faktoren zum Tragen: Wortsprache (Wortwahl, Satzbau, Textgliederung), Sprechausdruck (Aussprache-Deutlichkeit, Lautstärke und Betonung, Tempo und Pausen, Füll-Laute, Melodieführung, Klangfarbe der Stimme) und Körpersprache (Blickkontakt und Mimik, funktionale Gestik, offene Haltung, Atmung) (vgl. Pabst-Weinschenk 2005). Erst das Zusammenspiel dieser drei Faktoren erzeugt die Wirkung beim Zuhörenden.

Als Übung können die Schüler/innen beispielsweise eine *Gruselgeschichte* so erzählen, dass sie wirklich gruselig klingt. Zuvor werden gezielt diverse Beispiele auf digitalen Medien angehört und darauf aufbauend sprecherische Kriterien für »gruseliges Sprechen« gemeinsam entwickelt (z. B. Gruselwörter tief sprechen, vor gruseligen Textstellen eine Pause machen, den Höhepunkt der Geschichte laut und schnell erzählen ...). Dann wenden die Jugendlichen die erarbeiteten sprecherischen Merkmale bei ihren eigenen Gruselgeschichten an und erproben die Wirkung einzelner Kriterien an ausgesuchten Textstellen mit Mitschüler/innen und geben sich gegenseitig Rückmeldung über ihre sprecherische Wirkung (z. B. mit Reflexionskarten⁶). Sie nehmen die Tipps an und erproben ihre Gruselgeschichte erneut. Zuletzt werden die »fertigen« Gruselgeschichten vor einem ausgewählten Publikum erzählt.

Diverse Stimuli als Erzählanlässe, wie zum Beispiel Gerüche, Orte, Landschaften, Musik, Malerei, Kunstwerke, Bewegungen etc. regen die Fantasie an, lösen individuelle Assoziationen und Bilder aus und können zu ganz unterschiedlichen kreativen Geschichten inspirieren. Wahlweise können auch Wortkarten oder Gegenstände als Erzählanregung verwendet werden, wie zum Beispiel Blumen, Blätter, Steine, Muscheln, Haifischzähne, Vogelnester, Postkarten, Obst, Gemüse, Küchengeräte ...

5 Anregungen siehe www.lmz-bw.de/podcasts.html [Zugriff: 23.10.2017].

6 Beim Feedbackgeben ist es wichtig, dass nicht gewertet, sondern eine Wirkung beschrieben wird. Daher sind die vorgegebenen Satzanfänge eine Hilfe für die Schüler/innen.

Beim *autobiographischen Erzählen* werden die Schüler/innen gebeten, einen Gegenstand, der ihnen viel bedeutet, oder ein Foto, das sie in einer Situation zeigt, an die sie eine schöne Erinnerung haben, mitzubringen. In weiterer Folge sollen sie zu diesem Ding oder Bild ihre Geschichte erzählen.

Mit mehr Überraschungseffekt stellt sich das Erzählen zu Dingen, die aus einem Sack herausgeholt werden, dar. Jeder neue Gegenstand muss in die Geschichte möglichst passend eingebaut werden. Dies kann auch in der Form des *Reihum-erzählens* stattfinden.

Freies Assoziieren zu Begriffen, die gezogen oder beim Durchblättern eines Buches zufällig gefunden werden, ermöglicht es, sich gedanklich treiben zu lassen. Man erzählt vor sich hin, was das Unbewusste einem so eingibt, egal ob Wörter, ganze Sätze oder Metaphern.

Das *Erzählen zu Bildimpulsen* (z. B. zu kopierten Szenen aus Bilderbüchern ohne Text, zu Bildpostkarten, zu Karten aus dem Spiel *Dixit* der Firma Libellud, zu Bildern von Henriete Sauvant⁷ ...) ermöglicht trotz Vorgabe viel Freiraum im Erzählen durch die subjektive Betrachtungsweise.

Bei einer *kleinen »Quatschpartie«* sitzen zwei Schüler/innen vor einem Bild, das die anderen Jugendlichen nicht sehen, und reden darüber. Die Klasse schaut und hört vor allem zu und ist in ihrer Vorstellungskraft gefordert. Die Neugierde zu erfahren, was denn wirklich auf dem Bild zu sehen ist, wird immer größer. Nach einer gewissen Zeit klatscht die Lehrperson plötzlich in die Hände und bricht die Quatschpartie ab. Das Bild wird allen Schüler/innen gezeigt und deren Überraschungsmomente, Vermutungen, Ideen im Plenum besprochen (vgl. Rössler/Sulzenbacher 2016, S. 120–125.).

Eine multimediale Form des Erzählens bietet das Projekt *»Here's my story«*. Hier erzählen Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln ihre Geschichten. Sie berichten von prägenden Erlebnissen, erzählen, was ihnen im Leben wichtig ist, von ihren Stärken und Schwächen, ihre Träume, ihre Ziele, beruflich und privat. Die Geschichten werden im *storycircle*, dem Geschichtenkreis, entwickelt, selbst ins Mikrofon erzählt und aufgenommen, mit Musik und Sounds unterlegt, von animierten Fotos und kurzen Videoclips begleitet (vgl. Stiftung Zuhören 2017b).

Die Begegnung mit »echten« Geschichtenerzählern ist für Schüler/innen immer wieder ein Erlebnis. Der bereits erwähnte Folke Tegetthoff tourt auch mit seinem Erzählkunstfestival durch die Lande, bei dem neben klassischen Erzählern aus aller Welt auch durch ungewöhnliche Formen des Storytellings wie Pantomime, Tanz, Figurentheater oder Clownerie wunderbare Geschichten erzählt werden.⁸

Der Geschichtenerzähler Kai ist ein weiteres Beispiel dafür, wie faszinierend Erzählen gestaltet werden kann.⁹

7 Siehe www.illustration.de/il/picture?id=405&pic=34597 [Zugriff: 25.10.2017].

8 Siehe www.storytellingfestival.at/ [Zugriff: 23.10.2017].

9 Siehe www.geschichtenerzaehler.at/ [Zugriff: 23.10.2017].

Ein Schriftsteller der Gegenwart, in dessen Texten das Erzählen (z. B. das Verhältnis dieser Erzähltradition zum Schreiben von Literatur) thematisiert wird, ist der aus Damaskus gebürtige Rafik Schami. Er ist mit der Tradition des mündlichen Erzählens, insbesondere von Märchen, in der arabischen Welt aufgewachsen. Seine Heimat Syrien und die Begegnung mit begnadeten Geschichtenerzählern damals haben ihn auch als Autor geprägt (vgl. Schami 2016 oder Schami 2012). Rafik Schamis Texte können ebenso wie seine mündliche Erzählkunst (z. B. auf CD) als Input für das Thematisieren von Erzählen im Unterricht herangezogen werden.

8. Diskutieren/Debattieren

Beim *Meinungstheater* (vgl. Abraham 2008) schlüpfen die Schüler/innen anhand von vorgegebenen Aussagen in unterschiedliche Rollen, mit denen sie sich identifizieren sollen. Es gilt, einen Tonfall zu finden und einen Habitus zu entwickeln, der zum jeweiligen vorgegebenen Statement passt. Ein Experimentieren mit Sprechweisen und deren Wirkung sowie ein gewisses Bewusstmachen, was man damit mit welcher Haltung ausdrücken kann, sollte bereits zuvor im Unterricht erfolgt sein. Die Lehrerin/der Lehrer gibt immer an, welche Person nun sprechen soll. Am Ende ist es interessant, die Spielsituation einzufrieren (»Freeze!«) und mit den anderen Schüler/innen die Körperhaltung zu reflektieren, aber auch die Art und Weise, wie die Personen ihre Inhalte präsentiert haben. Natürlich finden sich noch viele andere Möglichkeiten (z. B. andere zu überzeugen versuchen, Gesprächsrunde entwickeln, die »echte« Meinung wiedergeben ...).

Das »*Speed Dating*« ist eine Methode, die es den Teilnehmer/innen ermöglicht, aufgrund einer Sitzordnung in zwei Stuhlreihen und aufgrund von Positionsverschiebungen mit unterschiedlichen Partner/innen zeitlich begrenzte Gespräche über das jeweils gleiche Thema bzw. die gleiche Frage-/Problemstellung zu führen. Auf diese Weise können sehr rasch und konzentriert mehrere verschiedene Meinungen im persönlichen Gedankenaustausch erörtert werden, was im Plenum so nicht möglich wäre.

Eine weitere Möglichkeit, um das Gesprächsverhalten in Diskussionen zu üben, ist das Führen von *Planungsgesprächen* zu diversen schulischen Anlässen, zum Beispiel Projekttag in der letzten Schulwoche, Klassenabend und Präsentation eines durchgeführten Projekts, Tag der offenen Tür ... Bei derartigen Gesprächsanlässen können die Schüler/innen selbst Ideen und Pläne einbringen und auf die Ideen und Pläne anderer eingehen«, bzw. »die eigene Meinung deutlich machen und die anderer wahrnehmen«, »Argumente vortragen und auf Argumente anderer eingehen«.

Beim *literarischen Gespräch* handelt es sich um ein angeleitetes, aber nicht gelenktes Gespräch über einen zuvor gelesenen Text (Ganzlektüre oder Auszug), in dem es vor allem um den Austausch von Leseerfahrungen und die Artikulation eigener Gedankengänge geht. Es ist ein schüler-kooperierendes Verfahren, das die Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion über einen Text bietet. Die fünf bis sechs Jugendlichen sitzen im Kreis, ein Sessel bleibt frei, eine Person wird mit der

Gesprächsleitung beauftragt und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln. Die Schüler/innen üben dabei Sprechen und Zuhören, den Umgang mit Menschen, Respekt vor Menschen mit einer anderen Meinung und das Aufeinandereingehen. Die anderen Klassenmitglieder beobachten das Gespräch in Bezug auf die ablaufenden Sprechhandlungen und geben im Anschluss Rückmeldung. Wenn eine Schülerin/ein Schüler eine Frage hat, dann kann sie sich auf den leeren Sessel in den Kreis setzen und diese stellen. Nach Beantwortung kehrt sie wieder auf ihren Platz zurück (adaptiert nach dem Frankfurter Modell, vgl. Merkelbach 1995).

Beim *Debattierspiel* werden Behauptungen auf Karten geschrieben. Per Los werden Befürworter/innen und Gegner/innen bestimmt. Sie sitzen einander gegenüber und dürfen je einen Satz zur Behauptung sagen. Beim zweiten Durchgang muss auf das vorher Wiedergegebene der Gegnerin/des Gegners Bezug genommen werden: zum Beispiel »Du hast gesagt, ... Darauf entgegne ich ...« Nach der Debatte findet im Plenum ein Erfahrungsaustausch über das Beobachtete statt (vgl. Ziener 2006).

Das *rhetorische Quartett* ist ein Kommunikationsspiel, welches in erster Linie dabei helfen soll, Argumentationen besser zu verstehen und Schlagfertigkeit zu trainieren. Es ist auch ein Debattierspiel, da die Spieler miteinander diskutieren, während sie spielen.¹⁰

9. Präsentieren

Wenn Schüler/innen bei der Reifeprüfung ihre Vorwissenschaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit vor der Prüfungskommission präsentieren und diskutieren oder bei der mündlichen Reifeprüfung bestehen sollen, so müssen die dafür erforderlichen Kompetenzen kontinuierlich aufgebaut werden. Es gilt, Reden vor anderen als Selbstverständlichkeit zu sehen, sich artikuliert auszudrücken und im Laufe der Zeit Redeangst abzubauen.

Das Reden bzw. Sich-vor-der-Klasse-Präsentieren kann ab der 5. Schulstufe kontinuierlich geübt werden: zum Beispiel *Mini-Rede*: Zu einem selbst gewählten Thema eine Frage ausführlich beantworten, *Fundbüro*: einen Gegenstand beschreiben und über dessen Verlust berichten, einen strukturierten *Kurzvortrag*, zum Beispiel zu einem Buch, halten, in eine Buchfigur schlüpfen und die Geschichte aus der jeweiligen Ich-Perspektive erzählen, auswendig gelernte Gedichte vortragen, ein *Expertenreferat* mit oder ohne mediale Unterstützung halten, eine *lustige Grabrede* auf einen verlorenen Gegenstand oder eine *Meinungsrede* zu einem aktuellen Thema halten ... Bewertung und wertschätzendes Feedback können sich dabei auf folgende Aspekte beziehen: Inhalt, Medieneinsatz, Vortragsstil, Kommunikation. Es ist sinnvoll, hierbei mit Kriterienkatalogen und genauen Vorgaben zu arbeiten.

Das zuvor bereits erläuterte vortragende Vorlesen kann hier als Vorbereitung auf das Präsentieren vor anderen angesehen werden.

10 Vgl. <http://rhetorisches-quartett.de/> [Zugriff: 25.10.2017].

10. Schlussbemerkung

Durch die Präsentation und Erläuterungen verschiedener exemplarischer Anregungen, Ideen und Übungsmöglichkeiten zum »Hören und Sprechen« wurde versucht, den Wert und Nutzen dieses Kompetenzbereichs im Deutschunterricht hervorzuheben. Hierzu gehören vor allem das Schaffen einer Atmosphäre, die das Sprechen und Zuhören fördert, das Angebot von vielfältigen Sprech- und Gesprächssituationen zu bedeutsamen Inhalten, über die es sich zu sprechen lohnt, das Aufstellen und Einhalten von Gesprächsregeln, das Ermöglichen von Übungssituationen, in denen mündliches Sprachhandeln erprobt werden kann und die Metakommunikation, in der Schüler/innen sich über ihr sprachliches Handeln austauschen können. Es sollte deutlich gemacht werden, dass Zuhören die Grundlage jeder menschlichen Kommunikation und die Basis für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft sowie die Voraussetzung dafür ist, die Welt wahrzunehmen, sie zu entdecken und sie zu gestalten. Ob eine Sprechhandlung nämlich gelingt und die beabsichtigte Wirkung erzielt, hängt nicht nur von den Sprechenden, sondern auch ganz wesentlich von den Hörenden ab und insofern ist jegliches kommunikative Handeln für die Gesellschaft, in der wir leben, von existenzieller Bedeutung.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (2002): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; VOGT, RÜDIGER (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BEHRENS, ULRIKE (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius/Imhof 2010, S. 31–50.
- BERNIUS, VOLKER; IMHOF, MARGRETE (Hg., 2010): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören).
- BIFIE (2011): *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe / Kompetenzbereiche*. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zugriff: 24.10.2017].
- BMB (2000): *Lehrplan Deutsch Unterstufe AHS*. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn [Zugriff: 24.10.2017].
- ENDE, MICHAEL (2005): *Momo und die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman*. Stuttgart: Thienemann.
- FRITSCHKE, ELFI; SULZENBACHER, GUDRUN (2005): *Leserezepte. Neues Lernen in der Schulbibliothek*. Wien: öbv/hpt.
- GSCHWEND, RUTH (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grudler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, S. 143–160.
- HAGEN, MECHTHILD (2008): Förderung des Zuhörens in der Schule – Ansatz und Ergebnisse des Projekts »GanzOhrSein«. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 1, S. 26–37.
- HEITMEYER, WILHELM (1995): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim: Juventa.
- IMHOF, MARGARETE (2004): *Zuhören und Instruktion – Empirische Zugänge zur Verarbeitung mündlich vermittelter Information*. Münster: Waxmann.

- KLIPPERT, HEINZ (1998): *Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz (= Beltz-Praxis).
- LEUBOLDT, MONIKA (2008): *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- MERKELBACH, VALENTIN (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ, Hannelore (Hg.): »Ja aber es kann doch sein...«: *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 12–53.
- PABST-WEINSCHENK, MARITA (2005): *Freies Sprechen in der Grundschule. Grundlagen, praktische Übungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrer-Bücherei Grundschule).
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÖSSLER, MARIA THERESIA; SULZENBACHER, GUDRUN (2016): *Neue Leserezepte*. Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- SCHAMI, RAFIK (2004): Von der Macht des Erzählens. In: Druschky, Petra; Meier, Richard; Stadler, Christine: *Lesen. Das Lernbuch*. Seelze: Friedrich. Zit. nach: http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/07/bist_d_sek1_macht_des_erzaehlens_2011-07-06.pdf [Zugriff: 22.10.2017].
- DERS. (2012): *Die Frau, die ihren Mann auf dem Flohmarkt verkaufte. Oder wie ich zum Erzähler wurde*. München: dtv.
- DERS. (2016): *Erzähler der Nacht*. Weinheim: Gulliver von Beltz & Gelberg.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1981): *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- STIFTUNG ZUHÖREN (2017a): *Welches Ich ziehe ich denn heute an? AudioSelfies – so klingt unser Leben! Der Deutsche Klang.Forscher!-Preis 2018*. Online: <http://www.zuhoeren.de/home/projekte/schule-jugend-einrichtungen/klangforscher.html> [Zugriff: 20.10.2017].
- DIES. (2017b): *Here's my story. Wo komme ich her, wo will ich hin? Multimediale Lebensgeschichten*. Online: <http://www.zuhoeren.de/?id=522> [Zugriff 20.10.2017].
- ZIENER, GERHARD (2006): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.

Empfohlene Internetquellen

- <https://www.audiyou.de/freesounds.html>
- <http://www.hoerspielbox.de/>
- <http://www.zuhoeren.de/home.html>
- <http://hoerclubs.de/>
- <http://www.ohrenspitzer.de/home/>
- <http://www.tegetthoff.at/>
- <http://www.geschichtenerzaehler.at>

Konstanze Edtstadler

Rechtschreibstrategien beim Verfassen von Texten lehren und lernen

Ziel des Beitrags ist es, die Orthographie an der Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe I zu thematisieren. Nach einer kurzen Einleitung, an welchen Merkmalen Orthographie festzumachen ist, wird – basierend auf den Ergebnissen der Bildungsstandards – die Relevanz des Themas dargelegt und, neben ihrem Stellenwert in der österreichischen Leistungsbeurteilung, auf das Lehren und Lernen der Rechtschreibung eingegangen. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Thematisierung der Rechtschreibstrategien, deren theoretische Fundierung umrissen und deren praktische Umsetzung beim Verfassen von Texten – unter Bezugnahme auf eine neue und konkrete webbasierte Entwicklung – aufgezeigt wird.

1. Einleitung

1.1 Merkmale der deutschen Orthographie

Der deutschen Orthographie fällt oftmals die Zuschreibung der schweren Lernbarkeit zu. Gleichzeitig – oder vielleicht auch gerade deswegen – genießt die Beherrschung der deutschen Orthographie ein hohes Prestige (vgl. Küttel 2007, S. 418) und wird auch im außerschulischen Bereich oftmals für die Selektion von Bewerber/innen herangezogen. Dass genau dieser sprachliche Bereich in den Blick genommen wird, liegt in den spezifischen Merkmalen der Orthographie begründet. Diese sind nach Nerius (2007, S. 34 ff.) a) die externe, kodifizierte Norm, die in

Regelwerken und Wörterbüchern für jedermann überprüfbar dargelegt ist, und der damit verbundene b) Verbindlichkeitsanspruch sowie die geringe c) Variabilität – abgesehen von einigen existierenden Schreibvarianten (z. B. <Albtraum> oder alternativ <Alptraum>) – und schließlich die nur durch Orthographiereformen durchsetzbare d) Veränderlichkeit.

1.2 Stellenwert in der Leistungsbeurteilung

Für den schulischen Kontext sieht die österreichische Leistungsbeurteilungsverordnung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (vgl. BGBl. Nr. 371/1974) vor, dass bei Schularbeiten in der Unterrichtssprache vier Bereiche zu beurteilen sind, nämlich Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit. Diese Verordnung wird beispielsweise in der Handreichung für die Beurteilung von Schularbeiten in der vierten Schulstufe vom Landesschulrat Vorarlberg präzisiert und beinhaltet den Vorschlag, dass die Rechtschreibnote, basierend auf einer Formel, die sowohl die Anzahl der falsch als auch der richtig geschriebenen Wörter beinhaltet, zu einem Viertel in die Gesamtnote einfließt (vgl. LSR für Vorarlberg 2016, S. 28 ff.). Generell ist die Beurteilung der schriftlichen Arbeit in Abhängigkeit einer bestimmten Fehlerzahl in der Rechtschreibung »weder aus der Leistungsbeurteilungsverordnung noch aus dem Lehrplan ableitbar« (LSR für Steiermark 2012, S. 8) – und zwar unabhängig davon, ob Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten diagnostiziert werden.

1.3 Abschneiden bei Bildungsstandards

Bei der letzten Standardüberprüfung für Deutsch in der vierten Schulstufe im Jahr 2015 (vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner 2016) wurde die Rechtschreibung sowohl als eigenständiger Kompetenzbereich *Rechtschreibung* überprüft als auch als eine Teilkompetenz des Kompetenzbereichs *Verfassen von Texten*. Im Kompetenzbereich *Rechtschreibung*, bei dem es u. a. um die Anwendung von Rechtschreibstrategien geht, zeigen sich im Vergleich zur vorherigen Testung 2010 im Durchschnitt keine Unterschiede – allerdings hat sich der Abstand der besseren Rechtschreiber/innen nach vorne und der der schlechteren Rechtschreiber/innen nach hinten vergrößert (vgl. ebd., S. 79).

Während also bei der isolierten Überprüfung der Rechtschreibung die Ergebnisse weniger auffällig sind, zeigt sich beim Kompetenzbereich *Verfassen von Texten*, dass in der Dimension *sprachliche Richtigkeit* Schwierigkeiten bestehen. Diese Dimension umfasst zwar nicht nur die normgerechte Schreibung, sondern auch die grammatikalisch korrekte Bildung und Verwendung von Wortformen, Sätzen und Zeitformen (vgl. ebd., S. 53; S. 58). Dennoch haben laut Breit/Bruneforth/Schreiner (2016, S. 54; S. 105) von den rund 76.000 getesteten Schüler/innen 27 Prozent die Bildungsstandards in der Dimension *sprachliche Richtigkeit* nicht erreicht (zum Vergleich: 43 % haben sie teilweise erreicht, 23 % erreicht und 7 % sogar übertroffen). Damit zeigen die Schüler/innen bei der Textproduktion in der Dimension

sprachliche Richtigkeit die schwächste Leistung, wodurch sich ableiten lässt, dass eine stärkere Thematisierung der Rechtschreibung beim Verfassen von Texten notwendig ist.

1.4 Relevanz des Themas

Da die in der Öffentlichkeit beklagte Verschlechterung der Rechtschreibung objektiv nur schwer zu fassen ist, müssen vorerst die Ergebnisse der Überprüfung der Bildungsstandards herangezogen werden. Obwohl die Erhebung der sprachlichen Richtigkeit beim Verfassen von Texten nicht ausschließlich die Rechtschreibung beinhaltet, determiniert sie – im Gegensatz zum isolierten Überprüfen der Rechtschreibung – die eigentliche Funktion der Rechtschreibung. Die Orthographie ist nämlich ein Service für den/die Leser/in im Sinne der »Erfassungsfunktion« (Nerius 2007, S. 28) und soll eine Lesehilfe sein (vgl. Müller 2010, S. 32 ff.). Dadurch kommt der Einhaltung orthographischer Normen vor allem eine kommunikative Funktion zu (vgl. z. B. Meinhold/Stock 2007).

Dass in diesem Bereich ein gewisser Förderbedarf besteht, verdeutlichen die Ergebnisse und bieten gleichzeitig Anhaltspunkte für die Konzeption einer Rechtschreibdidaktik. Diese soll zum einen Buben und zum anderen Schüler/innen aus bildungsferneren Haushalten erreichen. So befinden sich auf der niedrigsten Kompetenzstufe der sprachlichen Richtigkeit um acht Prozent mehr Buben als Mädchen (31 % vs. 23 %) (vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner 2016, S. 60), umgekehrt schneiden im Bereich Rechtschreiben die Schüler/innen umso besser ab, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist (ebd., S. 81).

2. Rechtschreibdidaktik

2.1 Rechtschreiben lehren

Die Ergebnisse der Bildungsstandards-Überprüfung in der vierten Schulstufe zeigen evidenzbasiert, dass der Rechtschreiberwerb mit Ende der Grundschule keineswegs abgeschlossen ist. Daher ist eine Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung auch noch in der Sekundarstufe I bzw. betreffend einiger orthographischer Phänomene – wie etwa der Interpunktion – noch weit darüber hinaus angezeigt. Diesen Bedarf dürften auch die Lehrer/innen wahrnehmen: So zeigt sich bei der Befragung von Ransmayer (2014/15), dass vor allem Lehrer/innen höherer Schulstufen den Stellenwert der Rechtschreibung im Lehrplan als zu gering empfinden und sie alle wünschen sich mehr Rechtschreibübungen in den Lehrwerken.

Allerdings weisen die Ergebnisse von Hofmann (2011, S. 483; S. 486 f.) darauf hin, dass gerade bei Schüler/inne/n, die zum schwächsten Viertel hinsichtlich der Rechtschreibleistung in Bezug auf die Vergleichsgruppe zählen, mehr Übungszeit und -aufgaben alleine nicht zielführend sind, sondern längere Erarbeitungs- und Besprechungsphasen der Rechtschreibförderung dienlich sind. Für Hlebec (2011, S. 425) »[besteht] der Zweck von Lernaufgaben [...] darin, Lerner/innen zur Suche

nach Lösungen für ein gegebenes Problem anzuregen und ihnen so die Erarbeitung und Automatisierung zielführender Lösungsstrategien zu ermöglichen.« Blickt man auf die zahlreichen freien Rechtschreibangebote im Internet, so haben sämtliche Formate eher den Charakter von Übungs- als von Erarbeitungsaufgaben. Zudem wäre es ratsam, diese vor dem Einsatz im Unterricht hinsichtlich einiger Qualitätskriterien (ausführlich dazu: siehe Edtstadler/Gabriel 2016) zu überprüfen.

Neben der – mehr oder weniger – isolierten Beschäftigung mit Rechtschreibung, ist diese stets ein konstituierender Teil des Schreibens – im Sinne von Verfassen von Texten. Glücklicherweise sind die Zeiten »traditioneller Aufsatzdidaktik« vorbei, »bei der als tragendes Prinzip [...] die Vorstellung [galt], zuerst müssten grundlegende schriftsprachliche Regelsysteme wie Orthographie und Grammatik vermittelt werden, bevor das Schreiben eigener Texte möglich sei« (Ritter 2012, S. 61). Im Gegenteil – die meisten (neuen) didaktischen Konzeptionen propagieren das freie Schreiben von Anfang an (vgl. z. B. Peschel 2015), nur wenige stehen diesem Ansatz kritisch gegenüber (z. B. Eichler 2015). Allerdings stehen Schüler/innen – aber auch Lehrer/innen – dabei aber oftmals vor einer (didaktischen) Zerreißprobe. Während im anfänglichen Schriftspracherwerb – zu Recht – Rechtschreibfehler insgesamt noch toleriert bzw. sogar goutiert werden (vgl. Weinhold 2013, S. 195 f.), muss irgendwann der Übergang – und in manchen Fällen sogar eher die Kehrtwende – zum orthographisch richtigen Schreiben vollzogen bzw. die Rechtschreibung stärker thematisiert werden. Allerdings gibt es in der didaktischen Literatur keinen Konsens darüber, wann und wie dieser Übergang oder diese Hinführung zur Orthographie beim (anfänglichen) Textschreiben zu gestalten sei. Die Vorschläge reichen u. a. von der parallelen Thematisierung verschiedener orthographischer Phänomene von Anfang an (vgl. Augst/Dehn 2015) bis zur Darbietung des Kindertextes durch die Lehrkraft in einer orthographisch korrekten Version, die kindgemäß als »Buchschrift« (Bartnitzky 2015, S. 28) oder »Erwachsenenschrift« (Brinkmann 2015b, S. 49) bezeichnet werden kann. Selbst Peschel (2015), der für eine möglichst konsequente Umsetzung eines offenen Rechtschreibunterrichts ohne Grundwortschatzübungen oder Rechtschreibregeln, also für einen »ausschließlich auf Eigenproduktionen der Kinder setzende[n] Rechtschreibunterricht« (ebd., S. 70) plädiert, kritisiert »pauschale Vorgehensweisen wie ›im 1. und 2. Schuljahr spielt Rechtschreibung keine Rolle« (ebd., S. 77).

2.2 Rechtschreiben lernen

Der (hochkomplexe) Erwerb des Rechtschreibens wird mithilfe verschiedener Erwerbs- oder Entwicklungsmodelle abgebildet, die die Chronologie des Erwerbs widerspiegeln sollen. Gerne wird auf das Modell von Frith (1985) – oder auch etwaige Adaptionen davon – zurückgegriffen, obwohl zunehmend die Einfachheit des Modells kritisiert wird (vgl. Fay 2013, S. 178). Dennoch bietet es durch seine drei Phasen einen groben Überblick vom ersten Umgang mit Schriftzeichen in der a) logographischen Phase über den Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die für lauttreue Schreibungen notwendig sind, in der b) alphabetischen Phase

bis hin zur – hier im Fokus stehenden – c) orthographischen Phase. Fay (2013, S. 180) zufolge ist die genaue Beschreibung der Ausgestaltung dieser letzten Phase auf breiter Datengrundlage und in Abhängigkeit des jeweiligen präferierten didaktischen Konzeptes nach wie vor ein Desiderat in der deutschdidaktischen Forschung.

Ohne an dieser Stelle genauer darauf eingehen zu können, ist zunehmend feststellbar, dass psycholinguistische Erkenntnisse in der Rechtschreibdidaktik Beachtung finden. Dabei ist anzunehmen, dass die damit einhergehende stärkere Berücksichtigung der prozessorientierten Perspektive zu einem tieferen Verständnis führt, wovon Rechtschreibdidaktik und -förderung profitieren (können).

3. Rechtschreibstrategien

3.1 Begriffsdefinition

Bereits Anfang der 1990er-Jahre legte Mann (1991) eine Publikation vor, bei der die Vermittlung von Rechtschreibstrategien beschrieben und propagiert wird. Ab Mitte der 1990er-Jahre dürfte die Verbreitung der Hamburger Schreibprobe (HSP) wesentlich zum zunehmenden Bekanntheitsgrad von Rechtschreibstrategien beigetragen haben, zumal ihr Autor feststellt, dass »[i]n der Rechtschreibdiagnostik und -didaktik [...] der Begriff ›Strategie‹ früher kaum verwendet [wurde]« (May 2010, S. 24). Mittlerweile beinhalten sämtliche modernen Ansätze der Rechtschreibdidaktik – in variierender Intensität und Ausprägung – Rechtschreibstrategien.¹ Bei Durchsicht verschiedener Publikationen und Websites entsteht sogar der Eindruck, dass sich der Begriff (Recht-)Schreibstrategien als Schlagwort ohne genaue Definition etabliert (vgl. auch Büchner 2015, S. 251), weswegen nachstehend eine Definition versucht wird.

Prinzipiell sind Rechtschreibstrategien als die konkrete Anwendung von (allgemeinen) Lernstrategien im Bereich des Rechtschreibens anzusehen. Obwohl auch »kein einheitliches Konstrukt von ›Lernstrategien‹« (Wernke 2013, S. 15) existiert, wird für eine erste Orientierung Wernkes Ansatz (ebd., S. 17) zu Lernstrategien im Allgemeinen vorgestellt:

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass [...] unter Lernstrategien Verhaltensweisen und Kognitionen verstanden werden, die Lernende aktiv und bewusst oder automatisiert einsetzen, um den Prozess des Wissenserwerbs und ihre Motivation zu beeinflussen und zu steuern. Sie umfassen somit sowohl kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, metakognitive Prozesse der Handlungssteuerung und Handlungsüberwachung als auch motivationale Prozesse und affektive Zustände des Lernenden.

Hinsichtlich der Rechtschreibstrategien führt May (2010, S. 24) aus: »Mit dem Begriff der Strategie bzw. der Unterscheidung bestimmter Teilstrategien wollen wir

1 Vgl. dazu die Antworten auf die Frage »Welche Rechtschreibstrategien vermitteln Sie den Kindern?« bei der Vorstellung von zehn rechtschreibdidaktischen Ansätzen in Brinkmann 2015a.

also die Prozesse charakterisieren, mit denen Schreibungen erzeugt werden.« Dabei differenziert er für die Hamburger Schreibprobe, einem standardisierten Verfahren zur Feststellung der Rechtschreibkompetenz und der verwendeten Rechtschreibstrategien, fünf Teilstrategien. Drei davon sind – mehr oder weniger in Korrespondenz mit dem oben genannten Modell von Frith – die logographemische, die alphabetische und die orthographische. Eine weitere Strategie ist die wortübergreifende, bei der sprachliche Einheiten über das Einzelwort hinaus zu berücksichtigen sind, um etwa die (korrekte) Groß-/Klein- oder Zusammen-/Getrennschreibung abzuleiten (vgl. May 2010, S. 12). Schließlich gibt es noch die morphematische, deren »(Selbst-)Instruktion« nach May (ebd., S. 32) so formuliert sein könnte: »Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche nach verwandten Wortstämmen und leite die Schreibung von diesen ab.«

Es ist anzunehmen, dass diese Teilstrategien nicht isoliert, sondern in Abhängigkeit von orthographischen Spezifika des zu schreibenden Wortes – in unterschiedlicher Gewichtung – miteinander und in Abhängigkeit von der Geläufigkeit und Instruktion auf einem Kontinuum zwischen bewusst und automatisiert, auftreten. So kann ein wenig geläufiges lauttreues Wort, zum Beispiel <Kakadu>, mithilfe der alphabetischen Strategie korrekt geschrieben werden und ein morphologisch komplexes Wort, wie etwa <herräumen>, unter mehrfacher Berücksichtigung der morphologischen Strategie. Rechtschreibstrategien können auch in einer im Komplexitätsgrad variierenden Formulierung angeboten werden. Die mittlerweile verbreitete Untergliederung in Mitsprechwörter, Nachdenkwörter und Merkwörter ist einem geringeren Komplexitätsgrad zuzuordnen, bietet aber einen guten Einstieg in die Thematik.

3.2 Integration von Graphematik und Orthographietheorie durch Rechtschreibstrategien in die Didaktik

Bei Rechtschreibstrategien geht es also im Großen und Ganzen darum, Wege zu finden, sich korrekte Schreibungen aufgrund verschiedener sprachlicher und metasprachlicher Operationen zu erarbeiten bzw. verschiedene Prüfverfahren anzuwenden. Dabei geht es weniger um das Auswendiglernen oder Anwenden von Regeln – wie sie im amtlichen Regelwerk angeführt sind – und auch nicht um das Auswendiglernen bzw. *Merken* von allen möglichen Schreibungen. Es geht um ein gedankliches Durchdringen der deutschen Orthographie und das Erkennen von Regularitäten und – wo nötig – um ein Erkennen und Merken von Ausnahmen. Dazu zählt zum Beispiel <und> mit <d> und nicht mit <t>, weil die morphologische Strategie des Verlängerns durch die Bildung einer zweisilbigen Wortform (wie etwa durch eine Pluralform bei *Hund* – *Hunde*) nicht anwendbar ist.

Klar ist, dass die Thematisierung von Rechtschreibstrategien orthographietheoretischer und graphematischer Grundkenntnisse bedarf (zur Vertiefung siehe z. B. Müller 2010). Dadurch ergibt sich auch ein systematischer Blick auf die deutsche Orthographie. Zwar bietet das amtliche Regelwerk der deutschen Orthographie generell eine gute Orientierung, ist aber nicht direkt für eine Didaktisierung nutzbar.

Das liegt u. a. daran, dass die angegebenen Regeln nicht immer unmittelbar leicht zu durchdringen sind, dass Ausnahmeschreibungen zwar beispielhaft genannt, aber nicht vollständig in Wortlisten angeführt sind und dass die deskriptiv formulierten Regeln erst in eine Handlungsanweisung überführt werden müssen, um sie beim Schreiben zu berücksichtigen. Zudem hat bereits Mann (1991, S. 13) das Phänomen beschrieben, dass Kinder zwar Regeln aufsagen können, aber im Bedarfsfall nicht anwenden – weil es eben eine Diskrepanz zwischen Regelwissen und Regelanwendung gibt.

3.3 Konkrete Anwendung beim (digitalen) Verfassen von Texten

Jede/r kennt wahrscheinlich folgende sowohl in als auch außerhalb der Schule auftretende Situation: Ein/e Schüler/in ist beauftragt, einen Text zu verfassen und diesen vor der Abgabe zu korrigieren, jedoch findet er/sie selbstständig keine Fehler. Wenn man dann mit dem/der Schüler/in den Text mit entsprechenden Hinweisen gemeinsam durchgeht, werden auf einmal Fehler erkannt und – durch entsprechende Unterstützung – auch ausgebessert. Schreibt ein/e Schüler/in beispielsweise <*Epfel> und wird dann gefragt, von welchem Wort das denn abgeleitet sei, dann wird oftmals die korrekte Schreibung <Äpfel> genannt.

Begründen lässt sich dieses Verhalten durch ein allgemeines – ohne konkreten Bezug auf die Rechtschreibung – beschriebenes *Produktionsdefizit*, d. h., die Anwendung von Strategien ist bereits zu Beginn der Schullaufbahn prinzipiell möglich, tritt aber nicht spontan auf, sondern bedarf der gezielten Instruktion (vgl. Wernke 2013, S. 40). Im Anschluss an die Grundschule kommt es zu einem weiteren Anstieg kognitiver und metakognitiver Verarbeitungsprozesse (vgl. ebd., S. 33). Das Entdecken von Fehlern fällt unter die metakognitiven Strategien bzw. Kontrollstrategien (vgl. Hellmich/Wernke 2009, S. 19). Gerade die metakognitive Steuerung des Lernprozesses ist laut Wernke (2015, S. 44) im Grundschulalter noch stark von den Lehrpersonen bzw. Eltern abhängig. Daher empfiehlt Wernke, nach und nach diese Strategien zu vermitteln, sodass sie eigenständig angewendet werden können.

Da es in der schulischen Praxis nicht immer möglich ist, jedem Schüler/jeder Schülerin die entsprechende Hilfestellung zu bieten, wurde im Rahmen des Erasmus+-Projektes IDeRBlog (www.iderblog.eu) ein intelligentes Wörterbuch konzipiert, entwickelt und bereits in der Praxis angewandt.² Wenn Schüler/innen – die Zielgruppe sind acht- bis zwölfjährige Kinder – auf der webbasierten Plattform einen Eintrag schreiben, so können sie diesen, bevor sie den Text an ihre Lehrperson zur Korrektur weiterleiten, mithilfe des intelligenten Wörterbuches überprüfen lassen. Dieses schlägt, im Gegensatz zu einer »normalen« Autokorrektur, nicht nur die möglichen korrekten bzw. intendierten Wörter vor, sondern gibt eine strategie-

2 Ausführlich dazu zum Beispiel: Ebner/Edtstadler/Ebner 2017, auch Martina Wintschnig in diesem Heft.

basierte Rückmeldung zur Korrektur. Schreibt etwa ein/e Schüler/in <*Pfert> statt <Pferd> so erhält er/sie folgende Rückmeldung »Verlängere das Wort und leite die Schreibweise am Wortende ab.« Im Falle eines Rechtschreibfehlers wie zum Beispiel <*Meuse> statt <Mäuse>, erhält er/sie die Rückmeldung: »Such die Grundform und leite die Schreibung ab.« Insgesamt bietet das intelligente Wörterbuch rund 60 verschiedene Rückmeldungen, die mit rund 140 Fehlerphänomenen verknüpft sind. Fehlerphänomene sind eine Art *Fehlerformel*, die die Kategorisierung von falschen Schreibungen erlauben und orthographietheoretisch fundiert und oder empirisch bei Schüler/innentexten beobachtbar sind.

Es wird erwartet, dass sich Schüler/innen, die bereits über die alphabetische Strategie verfügen (nichtlauttreue Fehler kann das intelligente Wörterbuch nicht erkennen), aufgrund der Rückmeldung stärker mit ihren Schreibungen in einem Text auseinandersetzen, zum Nachdenken über die Schreibungen angeregt werden und so auch einen tieferen Einblick in die deutsche Orthographie erhalten, sodass sie diese Strategien auch auf andere Wörter anwenden können. Damit auch die nötige Motivation für die Überarbeitung gegeben ist bzw. aufrechterhalten wird, können die Texte – nach Freigabe durch die Lehrperson – auf der Plattform veröffentlicht und von anderen Nutzer/innen gelesen und kommentiert werden. Durch die Möglichkeit der Veröffentlichung wird auch die oben genannte Erfassungsfunktion Schüler/innen in einem lebensnahen – und für Kinder attraktiven digitalen – Kontext verdeutlicht.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass das intelligente Wörterbuch – meines Wissens das erste weltweit – ein Prototyp ist und dementsprechend nicht jedes mögliche Wort bzw. Fehlerwort entsprechend kategorisiert und mit einer Rückmeldung versehen ist. Um zu vermeiden, dass noch nicht kategorisierte Fehler als scheinbar korrekt erscheinen, werden diese aufgrund der Verknüpfung mit einem online Wörterbuch mit der unspezifischen Rückmeldung »Möglicher Rechtschreibfehler gefunden« versehen. So wird die Aufmerksamkeit auf diese falschen Schreibungen gelenkt und im Optimalfall werden bei der Überarbeitung die bereits kennengelernten Strategien angewendet.

Falls ein Wort fälschlicherweise als falsch markiert wird (z. B. <Seepferdchenabzeichen> für ein Schwimmabzeichen), was aufgrund der Dynamik des Wortschatzes vorkommen kann, eignet sich dies, den davon betroffenen orthographischen Aspekt – im Beispielfall die Zusammen-/Getrennschreibung – einerseits zu thematisieren, zu diskutieren und zu reflektieren und die Schüler/innen für die Möglichkeiten und Grenzen einer digitalen Autokorrektur andererseits zu sensibilisieren.

4. Abschließend

Auch wenn hier nur einer von vielen Aspekten der Rechtschreibung im Allgemeinen und des intelligenten Wörterbuches im Besonderen behandelt werden kann, so soll dieser Beitrag aufzeigen, wie zeitgemäße Rechtschreibdidaktik beim Verfassen von Texten in ein motivierendes – digitales – Umfeld sinnvoll integriert werden

kann. Neben einer Vielzahl an (hier nicht näher ausführbaren) möglichen Anknüpfungspunkten in deutsch- als auch mediendidaktischer Hinsicht wird durch die Anwendung ein Aspekt verdeutlicht: die kommunikative Funktion der Orthographie, die nur durch möglichst rechtschreibfehlerfreie Texte gegeben ist.

Literatur

- AUGST, GERHARD; DEHN, MECHTHILD (2015a): Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens. In: Brinkmann 2015a, S. 15–24.
- BARTNITZKY, HORST (2015): Mit den Wörtern der Kinder rechtschreiben lernen. In: Brinkmann 2015a, S. 25–34.
- BGBL. Nr. 371/1974. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_371_0/1974_371_0.pdf [Zugriff: 5.9.2017].
- BREIT, SIMONE; BRUNEFORTH, MICHAEL; SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2016): *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bifie. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf [Zugriff: 5.9.2017].
- BRINKMANN, ERIKA (Hg., 2015a): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- DIES. (2015b): Richtig schreiben lernen nach dem Spracherfahrungsansatz: ABC-Landschaften. In: Brinkmann 2015a, S. 44–53.
- BÜCHNER, INGE (2015): Rechtschreibstrategien entwickeln und nutzen. In: Brinkmann 2015a, S. 251–257.
- EBNER, MARKUS; EDTSTADLER, KONSTANZE; EBNER, MARTIN (2017): Tutoring writing spelling skills within a web-based platform for children. In: *UAIS* (online), S. 1–19. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-017-0564-6> [Zugriff: 10.9.2017].
- EDTSTADLER, KONSTANZE; GABRIEL, SONJA (2016): Rechtschreibdidaktik trifft Mediendidaktik. Zur Qualität von Rechtschreibübungen. In: *Medienimpulse*, H. 1/, S. 1–10. Online: http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Rechtschreibdidaktik_trifft_Mediendidaktik_Edtstadler_20160202.pdf [Zugriff: 5.9.2017].
- EICHLER, WOLFGANG (2015): Ein multiperspektivisches Konzept für den Erwerb des richtigen Schreibens. In: Brinkmann 2015a, S. 54–61.
- FAY, JOHANNA (2013): Rechtschreibenlernen in der Primarstufe. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 172–194.
- FRITH, UTA (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn; Marshall, John C.; Coltheart, Max (Hg.): *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum, S. 301–330.
- HELLMICH, FRANK; WERNKE, STEPHAN (2009): Was sind Lernstrategien – und warum sind sie wichtig? In: Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (Hg.): *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde, praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HLEBEC, HRVOJE (2011): Aufgaben im weiterführenden Rechtschreibunterricht. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 422–440 (= DTP, Bd. 5).
- HOFMANN, NICOLE (2011): Auswirkungen unterrichtlicher Prozesse auf die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 475–495 (= DTP, Bd. 5).
- KÜTTTEL, HARTMUT (2007): Probleme des Erwerbs der Orthographie. In: Nerius, Dieter (Hg.): *Deutsche Orthographie*. Hildesheim u. a.: Olms, S. 417–451.
- LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK (2012): *Wiederverlautbarung des Erlasses Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten [LRS]*. Online: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/Lese-Rechtschreibschwierigkeiten-LRS-16-3-12.pd> [Zugriff: 5.9.2017].

- LANDESSCHULRAT FÜR VORARLBERG (2016): *Handreichung für Volksschulen. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung Schwerpunkt D/M auf der 4. Schulstufe*. Online: http://www.fruehe-bildung.at/downloads/handreichung_leistungsbeurteilung_09_10_2016.pdf [Zugriff: 5.9.2017].
- MANN, CHRISTINE (1991): *Selbstbestimmtes Rechtschreibenlernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- MAY, PETER (2010): *Hamburger Schreibprobe. Manual*. Stuttgart: Klett.
- MEINHOLD, GOTTFRIED; STOCK, EBERHARD (2007): Leseprozess und Orthographie. In: Nerijs, Dieter (Hg.): *Deutsche Orthographie*. Hildesheim u. a.: Olms, S. 403–415.
- MÜLLER, ASTRID (2010): *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- NERIJS, DIETER (2007a): Begriff und Merkmale der Orthographie. In: Ders. (Hg.): *Deutsche Orthographie*. Hildesheim u. a.: Olms, S. 30–40.
- DERS. (2007b): Geschriebene Sprache und Schreibung. In: Ders. (Hg.): *Deutsche Orthographie*. Hildesheim u. a.: Olms, S. 20–30.
- PESCHEL, FALKO (2015): Rechtschreiben lernt man am besten durch freies Schreiben und Lesen. In: Brinkmann 2015a, S. 70–79.
- RANSMAYER, JUTTA (2014/15): Der Stellenwert der Rechtschreibung an Österreichs Schulen. In: *wissenplus*, H. 1, S. 10–14.
- RITTER, MICHAEL (2012): Freies und kreatives Schreiben – Neue Wege der Schreibdidaktik. In: Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (Hg.): *Schreibkompetenz und Schriftkultur*. Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 60–69.
- WEINHOLD, SWANTJE (2013): Rechtschreibenlernen in der Sekundarstufe I. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 195–211.
- WERNKE, STEPHAN (2013): *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebogen*. Münster u. a.: Waxmann.

Martina Wintschnig

»Bloggen bedeutet, dass man auch in der Schule Spaß haben kann.«¹

Rechtschreibenlernen mit der Plattform IDeRBlog in einer ersten AHS-Klasse

Im Schuljahr 2016/17 schrieben und veröffentlichten die SchülerInnen einer ersten AHS-Klasse mit dem neu entwickelten Prototyp der webbasierten Plattform IDeRBlog Blogeinträge für ihren Klassenblog und trainierten mit den digitalen Arbeitsmaterialien ihre Rechtschreibung. Am Ende des Schuljahres füllten die Kinder einen Fragebogen über ihre Erfahrungen mit dem Bloggen aus. Dieser Artikel stellt die Plattform vor und hinterfragt mithilfe der gewonnenen Eindrücke im Unterricht und der ausgewerteten Fragebögen, wie die Rechtschreibung von dieser Altersgruppe durch das Schreiben und Veröffentlichen von Texten sowie durch das Arbeiten mit Learning Analytics verbessert werden kann.

1. Die Plattform IDeRBlog

»Können wir heute eine Hausübung haben, die wir in unseren Klassenblog schreiben?«, fragt mich ein elfjähriges Mädchen kurz vor dem Ende der Deutschstunde. Dabei blickt es mich mit seinen dunklen Augen und einem Lächeln hinter dem Computer an. Die Schülerin sitzt mit 23 anderen Kindern einer ersten Gymnasialklasse im EDV-Saal und schreibt an ihrem zweiten Blogbeitrag mit dem Prototyp der Plattform »IDeRBlog« (www.iderblog.eu). Ihre Frage ist laut im Raum hörbar. Für kurze Zeit entsteht eine Stille. Wer jetzt jedoch glaubt, dass ein Kind ein Nein zischt, irrt, denn 23 andere Augenpaare blicken weiterhin ruhig auf ihre Schirme und tippen weiter, während ich darüber nachzudenken beginne, wann sich das

MARTINA WINTSCHNIG unterrichtet an einem Gymnasium Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Geographie und Lernen lernen. Als Mentorin betreut sie Studierende während der schulpraktischen Ausbildung und im ersten Unterrichtsjahr. Im Schuljahr 2016/17 arbeitete sie an der KPH Wien/Krems bei dem Projekt IDeRBlog mit. E-Mail: wintschnig@evgym.at

1 Zitat eines Schülers zu der Frage: Was bedeutet Bloggen für dich?

letzte Mal ein Kind eine Hausübung gewünscht und diese Idee auch laut ausgesprochen hat.

Die Abkürzung IDeRBlog steht für »Individualisiertes, Differenziertes Rechtschreibtraining durch Korrektur von für Schüler relevanten, selbst verfassten Texten«. Die frei zugängliche, webbasierte Plattform zielt darauf ab, 8- bis 12-jährige Kinder zum Schreiben und Veröffentlichen von Blogeinträgen zu motivieren. Dabei sollen ihre Rechtschreibkenntnisse beim Erstellen und Kommentieren von kurzen Beiträgen, den Blogs, verbessert werden (vgl. Ebner/Edtstadler/Ebner 2017a, S. 1). Das Kernstück von IDeRBlog ist ein neu entwickeltes »intelligentes Wörterbuch«, mit dem die jungen NutzerInnen ihre verfassten Texte automatisiert überprüfen und außerdem zu eingespeisten Wörtern des Grundwortschatzes konkrete Hinweise zur Selbstkorrektur erhalten (vgl. ebd., S. 5).² Lehrpersonen und SchülerInnen profitieren hierbei von Learning Analytics: Die Lernenden überarbeiten systematisch ein oder mehrmals mithilfe dieser neuen Technologie ihre Texte (vgl. Ebner/Edtstadler/Ebner 2017b, S. 258). Lehrende erhalten die von den Schülern und Schülerinnen verfassten Blogs somit erst nach einer genauen Betrachtung des Geschriebenen im Hinblick auf Rechtschreibfehler und können das Produzierte im Anschluss lesen, korrigieren, dazu ein persönliches Feedback verfassen und für die Publikation im Klassenblog oder die UserInnen im deutschsprachigen Raum freigeben. Die endgültige Entscheidung, ob der Beitrag auf der Plattform veröffentlicht wird, bleibt jedoch nach der Freigabe durch den Lehrenden dem Verfasser oder der Verfasserin freigestellt. Gleichzeitig bietet Learning Analytics den Lehrpersonen eine qualitative Fehleranalyse an, denn das »intelligente Wörterbuch« kann eine Vielzahl von Rechtschreibdaten eines jeden Benutzers sammeln und gezielt aufbereiten (vgl. Ebner/Edtstadler/Ebner 2017a, S. 5). Die Datenschutzrichtlinien werden dabei eingehalten (vgl. Gros u. a. 2015, S. 22). Die Analyse der Rechtschreibung ist auch für die SchülerInnen einsehbar und mit der Übungsplattform verlinkt. DeutschdidaktikerInnen erstellten für die Plattform interaktive Onlineübungen, die nach Kategorien geordnet wurden, sodass jedes Kind gezielt bei seinen spezifischen orthographischen Schwierigkeiten unterstützt werden kann, um sich in den ausgewählten Themenbereichen zu verbessern (vgl. Ebner/Ebner/Edtstadler 2016, S. 410).

2. Die Klasse, die mit IDeRBlog arbeitet, und die Methode

Im Laufe des Schuljahres 2016/2017 verfassten acht Schüler und 16 Schülerinnen der ersten Klasse Sekundarstufe (5. Schulstufe) während eines Zeitraumes von sechs Monaten Blogeinträge auf der Plattform IDeRBlog, veröffentlichten und kommentierten Texte und sprachen darüber im Unterricht. Die 24 Kinder, von denen 16 Deutsch als Erstsprache haben, testeten als eine der ersten Klassen die im Rahmen eines dreijährigen Erasmus+-Projektes, bei dem die TU Graz, die PH Wien, die PH Steiermark, die KPH Wien/Krems, das Landesinstitut für Pädagogik und Medien

2 Siehe dazu auch den Beitrag von Konstanze Edtstadler in diesem Heft.

Saarland, die Grundschule Raeren in Belgien und die Albert Weisgerber Schule aus St. Ingbert kooperierten, den Prototyp zum Schreiben und Veröffentlichen von Blogs. Im Juni füllten 23 Kinder einen von mir mit der Unterstützung von Konstanze Edtstadler entwickelten Fragebogen über die Plattform und das Bloggen aus.

Die SchülerInnen vervollständigten sechs Satzanfänge und bewerteten 33 Aussagen mit vier Smileys, die folgenden vier verschiedenen Inhalten entsprachen:

- 😊 Ich stimme voll und ganz zu.
- 🙂 Ich stimme eher zu.
- 😐 Ich stimme eher nicht zu.
- 😞 Ich stimme überhaupt nicht zu.

Die Zehn- und Elfjährigen dieser ersten AHS-Klasse bildeten die Gesamtstichprobe. Ziel der Umfrage war es, sich ein erstes Bild davon zu machen, wie Kinder einer ersten Klasse Unterstufe mit dieser Blogplattform lernen und wie sich das Bloggen von Texten auf die Rechtschreibkompetenz und die Motivation auswirkt. Einige Ergebnisse dieser Befragung der SchülerInnen und die persönlichen Erfahrungen im Unterricht fließen in diesen Artikel ein.

3. Die Vorstellung der Thesen über das Bloggen und die Schreibmotivation

Bei der Entwicklung und Umsetzung der Plattform IDErBlog stand die Idee im Vordergrund, dass das Schreiben am Computer für 8- bis 12-Jährige besonders attraktiv ist (vgl. Ebner/Edtstadler/Ebner 2017b, S. 258) und die Rahmenbedingungen für den schulischen Schreibprozess mithilfe von Blogs positiv verändert werden könnten, denn: »The provided blog further gives reasons for writing because the pupils can publish their essays later on. Therefore, we expect a higher motivation in formulating and revising a text in contrast to typical essay writing in classroom.« (Ebd.)

Die Möglichkeit, dass SchülerInnen für gleichaltrige MitschülerInnen, aber auch für eine ihnen nicht bekannte Zielgruppe im deutschsprachigen Raum schreiben und ihre Blogs von einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen im Web gelesen werden können, bietet ein typischer konventioneller schulischer Schreibprozess im Heft nicht in dieser Form.

Wenn sich Lehrende dafür entscheiden, dass Kinder und Jugendliche Texte in Form von Blogs verfassen, verändern sie die traditionell geprägte Kommunikationssituation, wie sie im Heft vorherrscht. Bei der konventionellen Schreiberfahrung findet die Kommunikation ausschließlich zwischen SchülerIn und Lehrperson statt, da in einem typischen Schreibszenario die Lehrperson dem/der Lernenden den Schreibauftrag erteilt. Zahlreiche Schüler und Schülerinnen schreiben hierbei auf Papier häufig für die alleinige Begutachtung und Betrachtung durch die Lehrperson, da es bei dieser Konstellation sehr schwierig ist, nach der Korrekturphase durch den Lehrenden alle Texte im Unterricht vorzulesen oder von den Kindern und Jugendlichen lesen zu lassen (vgl. Aspalter/Edtstadler/Martich 2017, S. 3). Die Voraussetzungen für diesen Schreibprozess sind sowohl für den Schüler als

auch für die Lehrkraft in der Schule nicht ideal: Zahlreichen Schülern und Schülerinnen fehlt unter diesen Bedingungen die Motivation zum Schreiben. Die Schreibnormen und Arbeitsaufträge werden von einem Teil der Zielgruppe zu wenig ernst genommen und nicht adäquat umgesetzt, sodass die Korrektur für die Lehrperson zeitaufwändig ist. Im Anschluss daran wird der/die Lehrende außerdem mit der Situation konfrontiert, dass die Überarbeitungsphase nicht zu einer tatsächlichen konstruktiven Verbesserung bei einzelnen SchülerInnen führt, sodass sich in beiden Zielgruppen die Frage nach dem Sinn ihrer Arbeit stellt (vgl. ebd., S. 4) und nach innovativen Lösungen gesucht wird.

4. Erste Antworten zu den Thesen

4.1 Die Attraktivität des Computers

Laut der aktuellen »Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie 2017« (Education Group 2017) verbringen 73 Prozent der 11- bis 18-Jährigen ihre Freizeit, indem sie mit WhatsApp, SMS und in Facebook kommunizieren, 70 Prozent machen etwas am Computer, Tablet, Handy oder Smartphone und 57 Prozent spielen in der Freizeit am Computer, Tablet, Handy, Smartphone und mit Spielkonsolen (vgl. Pfarrhofer 2017, S. 3). Für 71 Prozent ist die Schule die wichtigste Quelle für das Computer-Know-how (vgl. ebd., S. 30). Aus der Studie wird deutlich, dass im digitalen Zeitalter ein Großteil der Kinder in der Freizeit vor allem das Smartphone und den Computer selbstverständlich nutzt. Auch in dieser ersten AHS-Klasse bestätigt sich dieser Trend, wenn ein Mädchen auf dem Blog folgenden Eintrag³ veröffentlicht:

Ich schaue auf dem Computer oder Handy gerne YouTube oder spiele Spiele. Mit dem Handy habe ich auch Kontakt mit meinen Freunden, die ich nicht so oft sehen kann. Wenn ich manchmal nicht weiß, wie man ein Wort richtig schreibt, dann kann mir der Computer/das Handy helfen. Auch Hausübungen auf dem Computer sind schon Mode.

Den Zehn- bis Elfjährigen dieser Klasse ist bewusst, dass die digitalen Geräte ihre Freizeit prägen. Sie blicken kritisch auf den Einsatz von elektronischen Medien und überlegen sich auch, wie ihre Zeitgestaltung aussehen würde, wenn sie keine elektronischen Medien zur Verfügung hätten. Zu diesem Thema bloggten zwei Mädchen in dem Klassenblog folgende Einträge:

Wenn ich keinen Computer oder kein Handy mehr hätte, glaube ich, würde ich viel mehr Zeit für meine Familie haben, trotzdem finde ich, dass man ein bisschen spielen kann!

Ich könnte ohne Handy leben, es ist nicht schlimm, wenn ich kein Handy hätte, würde ich in die frische Luft und auf den Spielplatz hinausgehen. Oder ich würde etwas mit meiner Familie unternehmen.

3 Der Text entstand im Rahmen der Unterrichtseinheit »Über den Computer bloggen«, bei der den Kindern die Möglichkeit geboten wurde, aus acht differenzierten Aufgaben Themen auszuwählen. Das Mädchen entschied sich, in seinem Blog über die Bedeutung und Nutzung des Computers zu schreiben und den Text im Anschluss zu veröffentlichen.

Obwohl Schreiben und Rechtschreiben in einer digitalen Umgebung neue didaktische Möglichkeiten bieten und Lehrpersonen in der Praxis täglich damit konfrontiert sind, dass ein Großteil der Kinder über Handys und andere digitale Geräte verfügt, kann beobachtet werden, dass die Schulbuchverlage im Fach Deutsch derzeit auf diese Voraussetzungen wenig innovativ reagieren. Im Gegensatz zum Fach Englisch, in dem eine Fülle von digitalen Lernprogrammen bzw. Lern-Apps mit den Schulbüchern genutzt werden kann, ist das Angebot im Fach Deutsch meiner Meinung nach deutlich reduzierter.

Die sechsmonatige Blogphase mit IDeRBlog ermöglichte es den Kindern der ersten Klasse AHS, mit einer digitalen Lernumgebung im Deutschunterricht zu arbeiten. Die Kinder dieser Klasse honorierten das Einbinden des Bloggens in den Deutschunterricht. Das zeigt auch die Auswertung der Fragebögen: 96 Prozent der UserInnen dieser Klasse sind der Überzeugung, dass Blogs den Deutschunterricht »cool machen« und 83 Prozent geben an, dass Blogs den Deutschunterricht interessanter machen. Dass das Bloggen im EDV-Saal den Kindern in dieser Klasse Spaß macht, bestätigen 91 Prozent. Die Annahme, dass das Schreiben am Computer für diese Zielgruppe sehr attraktiv ist, belegen somit die Rückmeldungen der Kinder in dieser Klasse.

4.2 Die Motivation und die Themen

Am Beginn der Blogphase setzten sich die SchülerInnen mit dem Thema Motivation und der Gestaltung von Neuem auseinander. Zwei Burschen wählten in der Unterrichtseinheit »Neues im Blog – Warum das Neue für mich wichtig ist« den Schreibanlass »Präsentiere deinen Motivationsgrundsatz, der dich unterstützt, Neues auszuprobieren« und veröffentlichten im Anschluss diese Blogbeiträge:

Mein Motivationsgrundsatz ist, dass das Neue, was du anfangen willst, vielleicht noch besser ist als das, was du gerade machst oder gemacht hast. So könntest du etwas Neues ausprobieren und vielleicht macht es ja auch Spaß.

Mich motiviert es, wenn ich etwas gewinne oder mich jemand lobt, dann denke ich mir, dass ich es geschafft habe und ich mir jetzt ein neues Ziel suchen muss.

Im Laufe der Blogphase mit IDeRBlog zeigte sich, dass zahlreiche Punkte der anfangs von den Kindern aufgestellten Motivationsgrundsätze beim Bloggen für sie erfüllt werden können. Die MitschülerInnen erhielten von Beginn an eine besondere Bedeutung und beeinflussten die Motivation zum Arbeiten mit der Plattform sehr positiv. Die Schüler und Schülerinnen dieser Klasse schätzen an dieser Form des Lernens vor allem die Möglichkeit, dass andere ihre Texte lesen und kommentieren können und sie selbst ihre Texte freiwillig in den Klassenblog stellen dürfen. In dem Fragebogen gibt ca. ein Drittel der Schülerinnen an, dass es die Blogbeiträge von den KlassenkollegInnen lieber als andere Texte liest und 39 Prozent stimmen dieser Aussage *eher zu*. In der Testklasse haben somit die von den Kindern abgebildeten Erlebnisse diese zum Lesen und zum Miteinander-Kommunizieren motiviert.

Wenn die Mädchen und Burschen der ersten Klasse Sekundarstufe sich selbst Themen für den Blog auswählen könnten, würden sie über folgende Inhalte schreiben wollen: ihre Phantasie, Lieblingstiere, Hobbys, Freundschaften, Familienfeste, Spiele und Filme, den Tagesablauf, ihr Leben, ihre Klasse, Actiongeschichten, Aliens und die Zukunft.

Für Lehrpersonen bietet der Einsatz von Blogs im Unterricht somit die Möglichkeit, eine Brücke zwischen der für sie täglich sichtbaren Welt in der Schule und der für sie verborgenen Erlebniswelt der Kinder in der Freizeit zu schaffen. Sie berücksichtigen dabei den Wunsch der Zielgruppe, deren Erfahrungswelt außerhalb der Schule wahrzunehmen, um diese im Unterricht abzubilden und darüber zu reflektieren. Das kann natürlich auch auf andere Weise geschehen, aber die Umsetzung von diesen Zielen kann durch das Verfassen von Texten mit neuen Medien unterstützt werden. Gleichzeitig fördern Lehrpersonen u. a. das Demokratiebewusstsein, die Lesekompetenz, das interkulturelle Lernen und die kritische Mediennutzung, indem sie zu einer konstruktiven und reflektierten Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen. Die SchülerInnen profitieren, da sie schreibend über das Ich hinausdenken, den Anderen wahrnehmen und in einer westlichen Welt, die immer individualisierter wird, das Ich und Du zu einem Wir erdenken können. Sie haben zusätzliche Gesprächsanlässe mit den Anderen im realen Leben und werden zum kritischen Denken herausgefordert.

4.3 Die Motivation des Anderen zum Schreiben und Richtigschreiben

»Bloggen bedeutet für mich, dass man sich wie ein Erwachsener fühlt, weil man am Computer schreibt«, hat ein Mädchen aus der Klasse notiert. Dass das Schreiben bei einer genaueren Betrachtung bei diesen 24 Kindern noch wenig mit dem Arbeiten eines Erwachsenen am Computer gemein hat und sich dezidiert vom Verfassen von Texten am Papier unterscheidet, wird sofort bei der ersten Blogseinheit mit den Kindern deutlich: Die Computerkenntnisse der Zehn- bis Elfjährigen am Beginn der Sekundarstufe sind sehr unterschiedlich. Der geübte Umgang mit der Tastatur kann nicht bei allen vorausgesetzt werden, sodass anfänglich einfache Prozesse nicht für jedes Kind ohne Hilfestellungen durchgeführt werden können.

Es ist deshalb für Lehrpersonen zu überlegen, ob sie am Beginn von Blogphasen im Team arbeiten oder die in Schulen angebotene Möglichkeit nutzen, dass Informatiklehrende einzelne Fächer mit einem bestimmten Stundenkontingent pro Jahr unterstützen können. Gerade für das erstmalige Einloggen, das Ausprobieren von Anweisungen, das Abspeichern und Absenden von Texten sowie das Verfassen der ersten Kommentare empfiehlt es sich, zumindest die ersten ein bis drei Unterrichtseinheiten mit einem zweiten Lehrer zu gestalten, um auf die Themen der UserInnen gezielt eingehen zu können.

Da es das österreichische Schulsystem in Österreichs Volksschulen und in der Unterstufe derzeit nicht vorsieht, dass Kinder das 10-Finger-System erlernen, wirkt sich das Nicht-(ausreichende)-Beherrschen der Tastatur auf das Schreibtempo und die Textlänge aus. Lehrpersonen müssen sich deshalb beim Bloggen mit der Frage

auseinandersetzen, wie die Schreibaufträge intelligent differenziert werden können, damit individuelles Lernen ermöglicht wird.

In der ersten Klasse Sekundarstufe kreuzen 35 Prozent der Kinder in ihrem Fragebogen an, dass sie *voll und ganz* überzeugt sind, beim Bloggen gleich schnell wie beim Schreiben im Heft zu sein. Trotzdem finden am Ende des Schuljahres 56 Prozent, dass Bloggen ihnen leichter als das Schreiben im Heft fällt. Hier zeigen sich vor allem die Vorteile von digitalen Texten, nämlich, dass sie einfacher als Texte im Heft verändert werden können und ihre Planungsprozesse nicht linear verlaufen müssen. Schreiben mit der Plattform IDeRBlog ist jedoch wesentlich mehr als ein bloßes Planen, Tippen, Publizieren und Kommentieren von Texten, da durch die Rückmeldungen des intelligenten Wörterbuches der Rechtschreiblernprozess in das Schreiben von Texten eingebunden wird. Da vom System Hinweise gegeben werden, wie der Fehler von den NutzerInnen korrigiert werden kann, erfolgt der Rechtschreiblernprozess durch forschendes und entdeckendes Lernen (vgl. Aspalter/Edtstadler/Martich 2017, S. 7). Dieser zeitgemäße didaktische Zugang zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz erleichtert es SchülerInnen, selbständig ihre Rechtschreibfehler v.a. beim Grundwortschatz auszubessern.

Für 43 Prozent der Kinder in der ersten Klasse sind die Rückmeldungen des intelligenten Wörterbuches *leicht verständlich* und für 30 Prozent *eher verständlich*, so dass hier eine gezielte Auseinandersetzung mit den Sprachnormen erfolgt, die zur Verbesserung der Rechtschreibung führt. Für 43 Prozent der Kinder wirkt sich diese Form des Übens *voll und ganz* und für 26 Prozent *eher positiv* auf die Rechtschreibung im Heft aus, da ihr Umgang mit der Rechtschreibung sicherer wird.

Das Schreiben von Blogs auf der Plattform IDeRBlog animiert diese Zielgruppe, bei der Rechtschreibung besonders genau zu sein. 48 Prozent der SchülerInnen achten beim Bloggen besonders auf ihre Rechtschreibung, weil die MitschülerInnen ihren Text lesen können. Deshalb sind die Kinder auch bereit, vor dem Abschicken ihres Textes an die Lehrperson noch einmal die vom intelligenten Wörterbuch zur Revision vorgeschlagenen Wörter besonders genau zu betrachten und darüber nachzudenken, wie diese Wörter geschrieben werden sollen. Für diese Klasse kann die anfänglich vorgestellte These, dass das Publizieren von Blogs das Rechtschreiben und Formulieren positiv beeinflusst (vgl. Ebner/Edtstadler/Ebner 2017b, S. 258), bestätigt werden.

Da das intelligente Wörterbuch derzeit noch nicht zu allen möglichen Rechtschreibfehlern eine Rückmeldung geben kann, werden zusätzlich von der Lehrperson entdeckte orthographische Fehler sowie inhaltliche und stilistische Auffälligkeiten bei der Korrektur markiert. Diese Punkte sollten vor dem Publizieren vom Schüler/von der Schülerin noch einmal bearbeitet werden. Für diesen Schritt können die SchülerInnen zum Beispiel ein elektronisches Wörterbuch einsetzen. Es war jedoch auffällig, dass die erneute Revision ohne strategiebasierte Rückmeldung vom intelligenten Wörterbuch nicht bei allen SchülerInnen zu einer Verbesserung der Fehler führte, sodass das nochmalige Betrachten der Orthographie nach meiner Rückgabe der Texte von den SchülerInnen nicht mehr mit derselben Motivation erfolgte. Hervorzuheben ist hierbei, dass eine zusätzliche Komponente die Schü-

lerInnen jedoch beeinflusste, erneut den Fokus auf die Rechtschreibung zu lenken: MitschülerInnen, die ihre Texte publizierten, ohne meine zusätzlichen Hinweise umgesetzt zu haben, wurden durch die Kommentare von ihren MitschülerInnen aufgefordert, die falsch geschriebenen Wörter zu reflektieren. Einzelne MitschülerInnen baten auch andere nach dem Lesen persönlich, das Wort noch einmal zu bearbeiten. Die Lesenden forderten, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, von ihren MitschülerInnen eine bewusste Auseinandersetzung mit den Sprachnormen ein und unterstützten andere mit Tipps, die Rechtschreibung zu verbessern. Eine kleine Gruppe von SchülerInnen verband am Ende der Blogphase den Begriff auch konkret mit der Rechtschreibung. So definierten vier Kinder im Juni für sich den Begriff Bloggen folgendermaßen:

Bloggen bedeutet für mich, »dass ich mit der Rechtschreibung klarkomme«, »dass ich mich verbessere«, »dass man korrigiert wird und kommentieren kann«, »dass man testen und feststellen kann, ob man auch alles kann«.⁴

Dass Arbeitsbereiche, die von den Kindern als sinnvoll bewertet und mit Spaß verbunden sind, auch zu einer Eigeninitiative führen, die über den Unterricht hinausgeht, zeigte deren Bereitschaft, selbständig mit den Rechtschreibübungen auf der Plattform zu üben. Nach dem Vorstellen von dieser digitalen Übungsmöglichkeit und der qualitativen Analyse im Unterricht, entschieden sich 30 Prozent der Kinder, selbständig an ihren Themen der Orthographie zu üben. Da die Plattform der Lehrperson eine konkrete Auflistung der Fehler anbietet und diese in der qualitativen Analyse gruppiert, können Kinder einfach und effizient beraten werden, welche Themenbereiche auf der Übungsplattform betrachtet werden sollten. Im Anschluss daran können gemeinsam mit dem Kind auf der Plattform Kategorien zum Üben ausgewählt werden, sodass individuell differenziertes Lernen für den Erwerb der Rechtschreibkompetenz für das Kind sinnvoll und intelligent ist und ohne zusätzlichen Zeitaufwand für die Lehrperson umgesetzt werden kann. Hier können beide Gruppen die Vorteile der neuen Technologien für die Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit nutzen.

4.4 Der Wunsch nach Originalität beim Schreiben und Kommentieren

In der Unterrichtseinheit »Über den Computer bloggen« entstand der folgende Blogeintrag⁵ von einem zehnjährigen Mädchen, den ca. ein Drittel der Klasse nach dem Lesen kommentierte:

4 Die Zitate stammen von den Kindern und wurden von ihnen auf dem Fragebogen anonym vermerkt.

5 Die Arbeitsaufgabe für diese Blogphase konnte als eine von acht differenzierten Aufgaben zu diesem Thema ausgewählt werden und sollte die SchülerInnen zu einem Blick auf den Umgang mit den digitalen Medien aus ungewöhnlicher Perspektive veranlassen. Sie konnten sich in ein digitales Gerät versetzen und aus der Vogelperspektive mit einem Gegenstand, einem Lebewesen oder einem Menschen in Verbindung treten und dazu einen Text bloggen.

Ich schmeiße mein Handy in die Luft ... Es fängt an zu fliegen und trifft auf ein Einhorn. »Hallo, ich bin ein Handy und ich wollte fragen, was man als Einhorn so macht.« »Oh ja, ich bin ein Einhorn, bei meiner Schönheit doch nicht schwer zu erkennen«, sagt es eitel.

»Oh – natürlich sind Sie sehr hübsch, wenn ich Ihren Namen erfahren dürfte?«

»Ich heiße Sternenstaub und ich bin König der Einhörner. Erzähl mal, wie ist es unten auf der Erde? Sicher anders als hier bei den Einhörnern über den Wolken.«

»Es ist ganz okay. Aber dauernd drückt mein Besitzer auf mir herum. Wenn er das zu lange macht, fange ich an zu schwitzen«, sagt mein Handy leise.

»Auweia, das hört sich nicht gesund an. Wieso bleibst du nicht hier bei mir und meinen Einhornfreunden. Hier hättest du zumindest Ruhe von der Menschheit.«

»Ja, okay – wieso nicht, aber...habt ihr ein Ladekabel?«

»Ein ...WAS?«, fragt es verduzt.

»Ein Ladekabel, aber wenn ihr keins habt, dann muss ich wieder auf den Boden, auf die Erde. Ich bin schon schwach... ich werde gehen, aber danke für das nette Gespräch! Auf Wiedersehen.«

Mit dem Veröffentlichen der ersten Kommentare auf der Plattform IDeRBlog wurde schnell klar, dass das Schreiben und Lesen mit neuen Technologien die Schüler und Schülerinnen berührt, bewegt, ermutigt, zum Experimentieren einlädt und vor allem Gesprächsfäden knüpft. Wenn im gemeinsamen Raum gebloggt wurde, äußerten die SchülerInnen den Wunsch, auch miteinander persönlich über das Erfahren und Erlebte zu sprechen. An die BloggierInnen anschließende Unterrichtsgespräche schufen zusätzliche Begegnungsräume für die soziale Interaktion.

In der Umfrage in der Klasse geben 83 % der Kinder an, dass sie *gerne* Kommentare zu anderen Texten im Klassenblog verfassen. 13 Prozent stimmen *eher zu* und 4 Prozent *eher nicht*. 74 Prozent geben an, sehr gerne die unterschiedlichen Kommentare von ihren MitschülerInnen zu den von ihnen verfassten Texten im Klassenblog zu lesen. Schreiben, Lesen und Verfassen von Kommentaren werden somit für die Kinder dieser ersten Gymnasialklasse zu Tätigkeiten, die Neugierde, Erwartungen, Lust auf Kommunikation und weitere Publikationen erzeugen.

5. Schulssfolgerungen

Innovatives Rechtschreibenlernen mithilfe von IDeRBlog fordert die SchülerInnen zur ständigen Aktivität und Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung, mit den eigenen Texten und den Blogs der anderen heraus. Beim Bloggen und anschließenden Lesen der publizierten Einträge definieren die Kinder gemeinsame Realitäten und hinterfragen ihre Selbsteinschätzung. Bereiche gemeinsamen Wissens werden angesprochen, transparent und eine engere Verbindung zwischen den Aufgaben und den MitschülerInnen wird sichtbar. Ein erfolgreiches und konstruktives Feedback, in dem die Ideen geschickt kommuniziert werden, benötigt jedoch in dieser Altersgruppe – das zeigen die ersten Erfahrungen – eine gezielte Unterstützung durch den Lehrenden, damit eine konstruktive Rückmeldung erzielt, die Wahrnehmung verändert und die eigene Betrachtung geschärft werden kann. Wenn Schü-

lerInnen Blogs schreiben und lesen, um Feedback zu erhalten, können nicht nur die Kompetenzen der Rechtschreibung langfristig verbessert werden, denn neben dem/der Lehrenden fordern auch Gleichaltrige bei dieser Lernform ihre MitschülerInnen auf, die publizierten Ideen und die Themen der Orthographie zu reflektieren, sodass persönliche Entwicklungen in verschiedenen Bereichen stattfinden können. Der Mehrwert der digitalen Materialien auf der Plattform, für die recht-schreibdidaktische Qualitätskriterien erstellt und umgesetzt worden sind (vgl. Aspalter/Edtstadler/Martich 2017, S. 7), weist somit über das Schreiben, Rechtschreibenlernen und Lesen hinaus, denn über diese digitale Lernwelt öffnet sich für die SchülerInnen gemeinsam mit dem Lehrenden der Blick auf neue Welten.

Literatur

- ASPALTER, CHRISTIAN; EDTSTADLER, KONSTANZE; MARTICH, SUSANNE (2017): Recht-/schreibdidaktische Überlegungen für den Einsatz der Internetplattform IDeRBlog. In: *R&E-Source*. Online: <http://journal.ph-noe.at> [= Open Online Journal for Research and Education, Tag der Forschung], S. 1-15.
- EBNER, MARKUS; EBNER, MARTIN; EDTSTADLER, KONSTANZE (2016): Learning Analytics and Spelling Acquisition in German – A First Prototype. In: Zaphiris, Panayiotis; Ioannou, Andri (Hg.): *Learning and Collaboration Technologies. LCT 2016*. Cham: Springer International Publishing (= Lecture Notes in Computer Science, Bd. 9753), S. 405-416.
- EBNER, MARKUS; EDTSTADLER, KONSTANZE; EBNER, MARTIN (2017a): *Tutoring writing and spelling skills within a web-based platform for children*. In: UAIS 17/2 (= Springer International Journal – Universal Access in the Information Society), S. 1-19. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-017-0564-6> [Zugriff: 12.11.2017].
- EBNER, MARKUS; EDTSTADLER, KONSTANZE; EBNER, MARTIN (2017b): Learning Analytics und Spelling Acquisition in German – Proof of Concept. In: Zaphiris, Panayiotis; Ioannou, Andri (Hg.): *Learning and Collaboration Technologies. Technology in Education. LCT 2017*. Cham: Springer International Publishing (= Lecture Notes in Computer Science, Bd. 10296), S. 257-268.
- EBNER, MARTIN; SCHÖN, MARTIN (2013): Why Learning Analytics for Primary Education Matters! In: Karagiannidis, Charalampos; Graf, Sabine (Hg.): *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 15 (2), S. 14-17.
- EDUCATION GROUP (Hg., 2017): *OÖ. Jugend-Medien-Studie 2017. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen*. Linz. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie_ZusFassung_2017.pdf [Zugriff: 30.7.2017].
- GROS, MICHAEL; STEINHAEUER, NINA; EBNER, MARKUS; TARAGHI, BEHNAM; EBNER, MARTIN; ASPALTER, CHRISTIAN; MARTICH, SUSANNE; EDTSTADLER, KONSTANZE; GABRIEL, SONJA; HUPPERTZ, ANNELIESE; GOOR, GABRIELE; BIERMEIER, SUSANNE; ZIEGLER, MARIANNE (2015): Schreiben – Rechtschreiben lernen und Lesen mit der Plattform Individuell Differenziert Rechtschreiben mit Blogs – kurz IDeRBlog. In: *LA Multimedia* 04, S. 22-24.
- PFARRHOFER, DAVID (2017): Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen. In: Education Group (Hg.): *Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie 2017*. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts/Jugendliche_2017.pdf [Zugriff: 30.8.2017], S. 1-80.

Steffen Gailberger

Über das Vorlesen in der Primarstufe

Erkenntnisse und Gedanken aus soziologischer, literaturdidaktischer und lesedidaktischer Perspektive

Noch immer wird das Vorlesen vornehmlich als eine Aufgabe der Primarstufe wahrgenommen. In dieser Sichtweise dient es uns, dort literale Welten zu erschließen, wo der Erwerb der Schriftsprache unserer Schülerinnen und Schüler entweder noch nicht abgeschlossen ist oder sich dieser in einem Stadium befindet, in dem so wichtige rezeptionsästhetische Tätigkeiten wie die Bilderimagination oder das subjektive Involviertsein in die Geschichte noch nicht möglich sind. Hier soll das Vorlesen als Katalysator wirken und die Entwicklung von Freude und Lesemotivation befeuern. Allerdings wäre der weiterführende Deutschunterricht der Sekundarstufen arm dran, würde man ab einem bestimmten Zeitpunkt auf das Vorlesen verzichten. Es ist vielmehr umgekehrt: Wir wissen mittlerweile von der Wichtigkeit des Vorlesens bzw. des Lautlesens auf jeder literalen Entwicklungsstufe – freilich mit je unterschiedlichen didaktisch-methodischen Implikationen. Davon soll dieser zweiteilige Beitrag handeln¹, von der Rolle des Laut- bzw. Vorlesens und von den Wandlungen seines didaktischen Wertes und den diesbezüglich unterschiedlichen Methoden im Deutschunterricht von Beginn der Primarstufe bis hin zur Hochschulreife.

1. Vorlesen allgemein

Die Bedeutung des Vorlesens für Kinder im Primarstufenalter wird jährlich mit einem Sample von mehr als 500 Jungen und Mädchen von der Stiftung Lesen in Zusammenarbeit mit der Deutschen Bahn Stiftung und der Wochenzeitung *DIE ZEIT*

STEFFEN GAILBERGER ist Akademischer Rat an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: empirische Lesedidaktik (Primarstufe) und Literaturdidaktik (Sekundarstufe), literarisches Lernen, literarisches Hören, digitaler Deutschunterricht sowie Deutschunterricht im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und Inklusion.

E-Mail: Steffen.Gailberger@ruhr-uni-bochum.de

1 Den zweiten Teil mit Schwerpunkt Sekundarstufe I und II finden Sie online unter: www.aau.at/ide.

erforscht.² Zahlreiche der zuletzt (2015, 2016) veröffentlichten Ergebnisse können aufgrund vorangegangener Forschungen zwar bereits als bekannt gelten³ – sie sollen an dieser Stelle aus der Sicht der Lesesozialisationsforschung aber nochmal stichwortartig zusammengefasst werden, um sie anschließend und in einem zweiten Schritt didaktisch zu wenden.

Die spannendsten Ergebnisse der 2016er-Studie (vgl. Stiftung Lesen 2016) betreffen vor allem die *Beliebtheit* des Vorlesens. 91 Prozent der befragten Jungen und Mädchen mögen es, wenn ihnen vorgelesen wird, wobei es fast egal ist, welchem Milieu die Kinder entstammen bzw. welcher Bildungsgrad den Eltern zugeschrieben werden kann: Bei Kindern aus Familien mit hoher Bildung liegt die Zustimmung bei 94 Prozent, bei Kindern aus Haushalten mit mittlerer und niedriger Bildung beträgt sie 90 Prozent bzw. 86 Prozent. Kaum eine Abweichung vom Mittelwert konnte bei Kindern aus Familien gemessen werden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Hier liegt die Zustimmung bei Kindern, in deren Haushalt eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ebenfalls bei 92 Prozent. Die allgemeine Beliebtheit des Vorlesens äußert sich ferner in dem Wunsch der befragten Jungen und Mädchen, noch öfter vorgelesen zu bekommen. Im Durchschnitt wünscht sich mit 30 Prozent fast jedes dritte Kind, dem regelmäßig vorgelesen wird, dass dies noch öfter geschehen möge; Kinder, denen selten oder nie vorgelesen wird, wünschen sich dies (erwartungsgemäß) sogar zu 49 Prozent.

Die ein Jahr zuvor veröffentlichte Vorlesestudie von 2015 fokussierte eine andere spannende Frage: Ihr hauptsächliches Erkenntnisziel lag in der Beantwortung der Frage, ob sich eine Korrelation zwischen dem Vorlesen und der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern nachweisen lässt. Damit knüpfte sie ausdrücklich an Erkenntnissen der Vorgängerstudie von 2011 an, die bereits die nachhaltige Bedeutung des Vorlesens für das spätere eigene Lesen sowie für den Schulerfolg allgemein gezeigt hatte.

In diesem Sinne konnte die 2015er-Studie auf empirische Weise die Vermutung bestätigen, dass sich das Vorlesen in besseren Schulleistungen manifestieren kann (vgl. Stiftung Lesen 2015)⁴:

- So lag die Durchschnittsnote im Fach Deutsch bei Kindern, denen als Kleinkind täglich vorgelesen wurde, um sieben Zehntel über der von Kindern, denen nur selten oder gar nie vorgelesen wird.
- Neben der Leistung wurden aber auch Interesse und Motivation der Kinder erhoben. So gehen Schülerinnen und Schüler mit einer regelmäßigen und stabilen Vorleseerfahrung besonders gerne zur Schule, sie sind wissbegieriger, können

2 Vgl. <https://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/vorlesestudie> [Zugriff: 8.9.2017]. Die Ergebnisse der Vorlesestudie 2017 waren bei Abgabe des Textes noch nicht veröffentlicht.

3 Vgl. etwa die diesbezügliche Vorgängerstudie der Stiftung Lesen von 2011 sowie aus didaktischer Perspektive Pompe/Spinner/Ossner 2016, Dehn/Merklinger 2015 oder Bräuer/Trischler 2015.

4 Auf milieuspezifische Effekte jenseits des Vorlesens geht die Studie indes nicht ein. Die Ergebnisse müssen daher kritisch gesehen und gegebenenfalls einer entsprechenden Replikationsstudie unterzogen werden.

sich besser konzentrieren und sich Unterrichtsinhalte schneller merken als Kinder, denen selten oder nie vorgelesen wurde.

- Im Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen und Einstellungen wird betont, dass sich 8- bis 12-Jährige, denen täglich vorgelesen wird, sehr gut allein beschäftigen können und dass sie häufiger als vernünftiger, ordentlicher und zuverlässiger gelten als Kinder, die nicht so oft oder gar nicht Vorleseerfahrungen machen können.
- Ebenfalls in den Bereich der fächerübergreifenden Auswirkungen des Vorlesens gehören die Entwicklungen der emotionalen Stärke und der sozialen Kompetenz, deren Korrelation mit einem regelmäßigen Vorlesen ebenfalls nachgewiesen werden konnte. So entwickeln sich Kinder, denen häufig vorgelesen wird, eher zu offenen, vielseitig interessierten und sensiblen Individuen, die mitfühlend, zupackend, engagiert und anderen ohne Vorbehalte zugewandt sind. In diesem Sinne nehmen sich zum Beispiel 90 Prozent der befragten Jungen und Mädchen mit einer stabilen Vorleseerfahrung als Vertrauenspersonen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wahr. Bei Kindern, denen selten oder nie vorgelesen wird, liegt der Wert lediglich bei 51 Prozent. Dies gilt in gleichem Maße für Kinder mit vielen und wenigen sozialen Kontakten im Alltag – und zwar unabhängig von ihrem Geschlecht, der Intensität ihrer sozialen Kontakte, vom Bildungsniveau ihrer Familie oder von der jeweiligen Kommunikation in der Familie. Daher kann gesagt werden, dass gerade Kinder mit wenig sozialen Kontakten und/oder aus Familien, denen der kommunikative Austausch über Alltägliches unwichtig ist, besonders vom Vorlesen profitieren.
- Die Konsequenzen für die individuelle Entwicklung und die sozialen Beziehungen der Kinder bzw. für die Rolle, in die sie innerhalb der Gesellschaft hineinwachsen sollen, werden von der 2015er-Studie klar benannt:
 - 93 Prozent der Jungen und Mädchen mit täglicher Vorleseerfahrung werden als fröhlich, 75 Prozent dieser Gruppe als selbstbewusst beschrieben. Dem stehen 59 bzw. 44 Prozent der Kinder gegenüber, denen selten oder nie vorgelesen wird.
 - Wie oben bereits angedeutet wurde, zeigen sich 40 Prozent der Kinder, denen täglich vorgelesen wird, im Alltag besonders darum bemüht, andere in die Gemeinschaft zu integrieren. Kindern, denen nie oder selten vorgelesen wird, ist dies nur zu 17 Prozent wichtig.
 - 85 Prozent der befragten 5- bis 10-Jährigen, die täglich vorgelesen bekommen, besitzen nach Aussage ihrer Mütter einen ausgeprägten (proaktiven) Gerechtigkeitsinn – dies wird gleichaltrigen Kindern, denen selten oder nie vorgelesen wird, nur zu 40 Prozent zugeschrieben.

Es lässt sich zusammenfassend und mit den Erkenntnissen der großen Vorlestudien der Stiftung Lesen also nicht nur sagen, dass das Vorlesen aus Sicht der Lesesozialisationsforschung, der Entwicklungspsychologie oder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an sich schon einen hohen Stellenwert hat, sondern dass die schulisch-institutionelle Förderung des Vorlesens vor allem dann noch an Be-

deutung zunimmt, wenn wir nicht jene Schülerinnen und Schüler vernachlässigen wollen, die aufgrund ihrer familiären/ sozialen Herkunft wenig oder keine Vorleseerfahrung machen – mit den berichteten Konsequenzen.

2. Vorlesen literaturdidaktisch

Mit Büker (2012) und Spinner (2007) lässt sich das bisher Gesagte literaturdidaktisch erweitern und auf das literarische Lernen im Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 1 bis 4 beziehen. Diesbezüglich betont Büker in ihrem gleichnamigen Einführungsartikel zum »literarischen Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe«, eben dieses bereits ab Klasse 1 zu fördern, und benennt dabei vor allem die vorrangige Bedeutung von Lesekompetenz und Lesemotivation, deren stabile Ausbildung ihrer Meinung nach a) vom Einsatz ansprechender Medien und Texte sowie b) von emotional-motivational ansprechenden Methoden abhängen – beispielsweise durch das Vorlesen. Dies betont auch Kaspar Spinner, der in einer 2007 erschienenen Adaption seines mittlerweile kanonisch gewordenen Basisartikels zum »Literarischen Lernen« (von 2006) für die Primarstufe u. a. die Bedeutung des Vorlesens bzw. die Bedeutung der gekonnt eingesetzten Stimme der Lehrkraft herausgearbeitet hat. Folgende Aspekte des literarischen Lernens in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung des Vorlesens durch die Lehrkraft hebt Spinner hervor:

- »Literarisches Lernen schließt das Hören ein.« (Spinner 2007, S. 3) Mit dieser Feststellung schließt Spinner an den Erkenntnissen der literarischen und Lesesozialisationsforschung an, die bereits früh den Begriff der »literarischen Rezeptionskompetenz« (Eggert/Garbe 2003, S. 9) geprägt und dabei deutlich gemacht haben, dass der erste Kontakt mit Literatur ausschließlich auditiv vorgenommen wird – namentlich in Form von Hörspielen, Hörbüchern, von mündlichen Erzählungen oder eben von Vorlesesituationen. Neben all dem, was diesbezüglich bereits oben zusammengefasst wurde, betont Spinner hierbei insbesondere die damit verbundene Förderung der Fähigkeit zur Fokussierung, d. h. zur Fähigkeit, sich bei der Rezeption literarischer Texte zu konzentrieren. Aus psycholinguistischer Perspektive ist dies ein außerordentlich wichtiger Punkt, da sich die visuellen wie auditiven literarischen Verstehensprozesse auf hierarchiehöherer Ebene (d. h. also auf Textverarbeitungsebene) einander stark ähneln (vgl. hierzu etwa Kürschner/Schnotz 2008, S. 144 ff.) Durch regelmäßiges Vorlesen kann also bereits zu einem frühen Zeitpunkt (und vor allem unabhängig von der Bildungsnähe oder Bildungsferne des jeweiligen Elternhauses) die literarische Rezeptionskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden – und dies noch lange, bevor sie überhaupt selbst und selbstständig eine komplette Ganzschrift oder längere Texte an sich gewinnbringend lesen können. Wichtig ist dabei allerdings die Forderung an die Lehrkraft, dass sie selbst niemals unvorbereitet in eine solche Vorlesesituation gehen bzw. eine situativ zu schwache Lesegeläufigkeit vermeiden sollte, da bspw. Verlesungen, Stockungen oder fehlerhafte Betonungen die Kinder vom eigenen Verstehen ablenken – inhaltlich wie motivational.

- »Literarisches Lernen hat mit Sinneswahrnehmung zu tun.« (Spinner 2007, S. 4) Mit seinem zweiten Aspekt betont Spinner einen Punkt, der für Primarstufenlehrkräfte eine Selbstverständlichkeit darstellt, wohingegen er in den Sekundarstufen zuweilen unter den Tisch zu fallen droht (dazu aber im zweiten Teil mehr). Die Relevanz der sinnlichen Wahrnehmung von Literatur ist mit Spinner vornehmlich in Bezug auf Klang und Rhythmus der literar-ästhetischen Gestaltung des Textes zu suchen, also in Bezug auf ausdrucksstarkes Sprechen, und zwar in allen drei Hauptgattungen. Können Schülerinnen und Schüler hier auf Intonation und Rhythmus der (vor)lesenden Person bauen, ist das Tor geöffnet für eine (vielleicht) erste literar-ästhetische Wahrnehmung von sprachlicher Gestalt, von Reimen, Metrum oder Lautmalerei, die so die sinnliche Erfahrung von Sprache ermöglichen. Als ein prominentes Beispiel kann hierbei James Krüss' Gedicht *Das Feuer* (1961) angeführt werden, in dem es bekanntlich heißt:

Das Feuer

Hörst du, wie die Flammen flüstern
Knicken, knacken, krachen, knistern,
Wie das Feuer rauscht und saust,
Brodelt, brutzelt, brennt und braust? [...]

Wer es schafft, seinen Schülerinnen und Schülern (durch gekonntes Vorlesen, d. h. durch die Möglichkeit zur Sinneswahrnehmung im Deutschunterricht) Texte wie diesen nicht nur inhaltlich, sondern ebenso onomatopoetisch nahe und zum Klingen zu bringen, ist auf einem guten Weg, sie bereits zu diesem frühen Zeitpunkt auf die Relationen von Inhalt und Form literarischer Texte aufmerksam zu machen, ohne dabei Gefahr zu laufen, der reinen Analyse allein das Feld zu überlassen. Lesedidaktisch ist dieser Aspekt wichtig, da ein häufiges (Vor)Lesen »vor dem äußeren Ohr« auf lange Sicht auch ein quasi »hörendes« Lesen »vor dem inneren Ohr« ermöglicht, wenn Schülerinnen und Schüler später zum Beispiel Gedichte oder Ganzschriften selbst und selbstständig lesen können sollen.⁵

- »Literarisches Verstehen setzt Vorstellungsbildung voraus.« (Spinner 2007, S. 5) Da sich Spinner als Literaturdidaktiker maßgeblich von der Rezeptionsästhetik beeinflusst sieht (vgl. zuletzt Spinner 2015, S. 1), verwundert es wenig, dass ihm die Förderung der Vorstellungsbildung so sehr am Herzen liegt: Nur wer dazu in der Lage ist, sich eine Vorstellung von dem zu machen, was er oder sie gerade liest, kann darauf aufbauend auch den Text verstehen – geschweige denn den symbolischen Gehalt des Inhalts ermitteln. (Man denke hier nur an die Kuriositäten einer gewissen *Villa Kunterbunt* oder an ihre ebenso kurios anmutende neunjährige Bewohnerin.) Bilderimagination oder eben Vorstellungsbildung sind aber auf eine stabile Leseflüssigkeit angewiesen, die bei Grundschulkindern häufig nicht in ausreichendem Maße ausgebildet ist (ich denke hier vor allem an Kinder aus großstädtischen Räumen mit einer hohen sozialen Belastung und

5 Vgl. hierzu etwa Gailberger 2013, S. 20 aus lesedidaktischer Perspektive; aus psycholinguistischer Perspektive vgl. Cutler 1999, S. 49.

einem seltenen Kontakt mit Schriftlichkeit). Mit Spinner gelten in diesem Fall neben handlungs- und produktionsorientierten Methoden vor allem Methoden des Vorlesens als mögliche Auswege, Vorstellungsbildungen zu fördern.

- Als vierten Aspekt literarischen Lernens nennt Spinner die Fähigkeit, »sich auch auf ungewohnte Sprache einzulassen« (Spinner 2007, S. 5) – auf eine Sprache also, die auf literar-ästhetische Weise komponiert und als solche so gestaltet ist, dass sie sich von einer Sprache abgrenzt, die vornehmlich in Sachtexten zu finden ist. Die diesbezüglich bekanntesten Beispiele, die sich hervorragend dazu eignen, auf »ungewohnte Weise« vorgelesen zu werden, um auf diese Weise auf ihre normabweichende Gestaltung hinzuweisen, sind etwa Ernst Jandls Sprechgedichte, gesungene Wortspiele aus der Sesamstraße (Stichwort *Mah Nà Mah Nà [ba dee bedebe]*) oder Nonsensreime, wie etwa *Supercalifragelisticexpialigetisch* aus dem Film *Mary Poppins*.
- Das Erkennen und die prozesshafte Verarbeitung literarischer Symbole für das Verstehen literarischer Texte ist oben bereits angedeutet worden (Stichwort *Villa Kunterbunt* als metaphorisches und synekdochisches Symbol für die normabweichende Erscheinung und das normabweichende Verhalten ihrer Bewohnerin). An dieser Stelle soll noch einmal herausgearbeitet werden, welche förderliche Rolle das Vorlesen und damit verbunden die bewusste Betonung durch die Lehrkraft beim Aufsuchen, Erkennen und schließlich Verstehen von literarischen Symbolen im gemeinsamen Leseprozess spielen kann. Folgen wir weiterhin Spinner (2007, S. 9), kann das Erkennen und die prozesshafte Verarbeitung literarischer Symbole am Beispiel »Wald« verdeutlicht werden. Wird dieser zum Beispiel bei *Hänsel und Gretl* als Ort der Gefahr, der Angst, der Unwissenheit und gar des drohenden Todes (aus Sicht der Geschwister) bzw. als Ort der Heimtücke und der möglichen Lösung aller Probleme (aus Sicht der Stiefmutter) dargestellt, so liegt es auf der Hand, den Schülerinnen und Schülern stimmlich durch die variierende und jeweilig abweichende, weil passende Betonung der unterschiedlichen Textstellen (v. a. bei direkter Rede oder in der Wahrnehmung der Figuren) zu zeigen, dass der Wald aus verschiedenen (literarischen) Perspektiven verschiedene (literarische) Bedeutungen haben kann. Ganz anders verhält es sich, wenn denselben Kindern ein Sachtext zum Thema »Der Wald im Frühling« vorgelesen wird (z. B. aus einer Naturzeitschrift für Kinder wie *GEOLINO* o. Ä.). Vor dem Hintergrund von Rehkitzen und blühenden Waldwiesen samt der darin vorkommenden, zuvor aufgewachten Bienen etc. wird sich die Stimme der Lehrkraft dem literarischen Angebot anpassen und in ihrer Intonation eher Fröhlichkeit, Leichtigkeit und Freude zum Ausdruck bringen. So wird den Schülerinnen und Schülern u. a. auch deutlich, dass sich literarische Symbole (hier der »Wald«) in ihrer Bedeutung wandeln können und sich immer nur im Textganzen erschließen.

3. Vorlesen lesedidaktisch

Wurde im vorangehenden Abschnitt die Bedeutung des Vorlesens aus literaturdidaktischer Perspektive betont, wird dies nun um Methoden zu Zwecken der Lese-

förderung (also vornehmlich aus *lesedidaktischer* Perspektive) ergänzt. Dabei handelt es sich um Verfahren, bei denen nicht mehr unbedingt die Lehrkraft laut (vor-)lesen muss, sondern bei denen dies die Kinder selbst (oder alternativ auch Medien wie bspw. Hörbücher) übernehmen können.

In diesem Sinne werden nun also bereits erfolgreich evaluierte Methoden vorgestellt, mit denen sich durch Vor- bzw. Lautleseverfahren unterschiedliche Dimensionen des Lesens bereits in der Primarstufe fördern lassen: die Lesemotivation, die Lesefreude, der Wortschatz, vor allem aber die Leseflüssigkeit. Die Basis hierfür liefern Erfahrungen aus einem aktuellen Projekt der Hansestadt Hamburg, in dem im Rahmen einer echten Langzeitstudie von vier Jahren erforscht wird, inwiefern eine fest implementierte systematische Leseförderung (d. h. drei bis fünf Mal die Woche, 15 bis 20 Minuten) sozio-kulturell und sozio-ökonomisch stark benachteiligten Kindern nachhaltig hilft, ihr Lesen zu verbessern.

Fünf Methoden kommen beim Projekt vornehmlich zur Anwendung:

- Die erste Methode wird im Laufe der zweiten Jahrgangsstufe eingeführt und heißt (*nomen est omen*) »Vorlesen und Mitlesen«. Quasi selbsterklärend liest die Lehrkraft hier bei diesem *begleitenden* Lautlesen noch selber vor, und zwar aus dem lesedidaktisch einfachen Grund, dass die Leseflüssigkeit der Kinder zu diesem frühen Zeitpunkt häufig noch nicht stabil genug ausgebildet ist. Es geht also darum, je nach Lesegeschwindigkeit der Jungen und Mädchen eben diesen fünf bis fünfzehn Minuten schneller oder langsamer vorzulesen, so dass diese still in ihren eigenen Lektüren mitlesen können, ohne dabei überfordert zu werden.
- Von den anderen Methoden dürften die sogenannten »Lautlesetandems« am bekanntesten sein, bei denen ebenfalls im Sinne des *begleitenden* Lautlesens ein stärkerer und ein schwächerer Schüler jeweils ein synchron lesendes Team (bestehend aus »Trainer« und »Sportler«) bilden. Hier profitiert das schwächer lesende Kind vom Lautlesen des bereits stärker lesenden Kindes und umgekehrt. Lautlesetandems eignen sich (je nach den individuellen Voraussetzungen in den Klassen bzw. Schulen) ab Klasse 2 bis 3.
- Eine Methode des *wiederholenden* Lautlesens ist das sogenannte »Lesetheater«. Hierbei üben mehrere Schülerinnen und Schüler einen Text (z. B. einen Sketch) mit verteilten Rollen so lange leise und für sich, bis sie ihre Rolle so gut beherrschen, dass sie dazu in der Lage sind, einander oder einer x-beliebigen anderen Gruppe den Text mit verteilten Rollen vorzulesen. Das Lesetheater eignet sich in der Regel ab der dritten Klasse.
- Als vierte Methode wurde das »Lesen durch Hören« (nach Gailberger 2013) etabliert, bei dem ein Hörbuch in angenehmer Zimmerlautstärke den nicht-flüssig lesenden Jungen und Mädchen erfolgreich dabei hilft, die vorliegenden Texte *simultan* zur Stimme auf dem Tonträger quasi flüssig, nämlich über den »Umweg« über das Ohr zu lesen. Verwendet wurden dabei Ganzschriften wie *Räuber Hotzenplotz*, *Pippi Langstrumpf* oder Kirsten Boies *King-Kong-Reihe* (sowie die dazu gehörigen ungekürzten Hörbücher), die die beteiligten Kinder ohne die zuvor stattgefundenen Förderungen in Klasse 2 und 3 nicht alleine hätten lesen

können. Das Hörbuchlesen eignet sich demnach ab Klasse 4, in seltenen Fällen bereits ab Klasse 3.

- Zuletzt wurde eigens für das Projekt die Methode »Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel« entwickelt. Hierbei handelt es sich um eine Art Gesellschaftsspiel, das den Förderprinzipien des *wiederholten* Lautlesens folgt. Es setzt am Spaß in der Gruppe an und nutzt diesen lesedidaktisch aus. Das »Würfel-Lesen« wird am besten in Vierergruppen gespielt. Der vorher zu präparierende (oder zu erwerbende) Extra-Würfel wird jeweils zwei Mal mit den Seiten ICH, DU und WIR ausgestattet. Die ausgewählten Texte müssen in vier bis sechs etwa gleich großen Abschnitten vorliegen. Die Länge eines Abschnitts sollte in Abhängigkeit von der Leseflüssigkeit der Kinder 30 bis 50 Wörter nicht überschreiten. Sitzen die Kinder in ihren Gruppen im Kreis, beginnt das erste Auswürfeln, zum Beispiel in alphabetischer Reihenfolge der Vornamen. Würfelt das erste Kind ein ICH, liest es den ersten Abschnitt halblaut vor. Bei DU darf ein Dritter als Vorleser bestimmt werden. Die anderen Kinder lesen jedes Mal still (!) im eigenen Text simultan mit. Fällt die WIR-Seite, liest die gesamte Gruppe im Chor. Sollte es von den Mitgliedern der Gruppe gewünscht werden, dürfen die bereits besser lesenden Kinder immer dann leise mithelfen, wenn das lesende Kind stockt oder sich verliest. In der zweiten Würfelrunde liest das nächste gewürfelte Kind den vorherigen, also bereits bekannten Abschnitt erneut laut vor, danach dann den eigenen, neuen Absatz. In der dritten Runde wiederholt sich diese Routine mit dem nächsten Kind, erst danach liest dieses wiederum den eigenen Textabschnitt. Dieses Vorgehen wiederholt sich so oft, wie der Text Abschnitte hat. Zum Abschluss dürfen ein Kind oder alle Kinder im Chor den Text laut (und dann auch flüssig) vorlesen.

Lautleseverfahren sind mittlerweile sehr gut erforscht, so dass ihnen eine hohe, ja geradezu sichere Erfolgsquote zugeschrieben werden kann – und zwar unabhängig vom Ort ihres Einsatzes bzw. vom Zeitpunkt ihres Beginns. Wichtig ist allerdings immer, dass ihnen Zeit und Kontinuität zugebilligt werden, um ihre Wirkung entfalten zu können. Als Voraussetzung für signifikante (und vor allem nachhaltige) Erfolge gelten daher folgende zeitliche Regeln: mindestens zwei Mal im Jahr, jeweils ca. acht Wochen am Stück, dabei drei bis fünf Mal die Woche 15 bis 20 Minuten – gerne mehr.

4. Zwischenfazit

Der erste Teil der beiden vorliegenden Beiträge zur Rolle des Vorlesens und den Wandlungen seines didaktischen Wertes für den Deutschunterricht von Jahrgang 1 bis 12/13 fokussierte die Primarstufe. Er zeigte auf, dass die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet bzw. betont werden kann: Aus soziologischer Perspektive (d. h. also aus Perspektive der literarischen und Lesesozialisation) fördert das Vorlesen *erstens* die Beliebtheit von Büchern und Geschichten, was auch dem Deutschunterricht sowie der Deutschnote der Schülerinnen und Schüler zugutekommt. Vorlesen fördert aber auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen, von Motivation, Interesse,

Selbstständigkeit und Wissbegierde. *Zweitens* dient uns das Vorlesen (aus literaturdidaktischer Perspektive) dazu, Jungen und Mädchen dort literale Welten zugänglich zu machen, wo sich ihr Erwerb der Schriftsprache noch in einem Stadium befindet, in dem so wichtige rezeptionsästhetische Tätigkeiten wie die Bilderimagination oder das subjektive Involviertsein in die Geschichte noch nicht oder nur schwer möglich sind. Hier soll das Vorlesen als Katalysator wirken und weitere literarische Erfahrungen wie das Symbolverstehen oder die Wahrnehmung der literar-ästhetischen Gestaltung des Textes befördern. *Drittens* kann das Vorlesen schließlich als Teil systematischer Leseförderung betrachtet und damit lesedidaktisch begründet werden. Wie oben angedeutet, vermag es hierbei schwach lesende und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler nachhaltig in den Bereichen der Leseflüssigkeit oder der Lesemotivation zu fördern, was jugendlichen Leserinnen und Lesern schließlich beim Übergang in die Sekundarstufe zugutekommt.

Literatur

- BRÄUER, GERD; TRISCHLER, FRANZISKA (Hg., 2015): *Lernchance Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BÜKER, PETRA (2012): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120–133.
- CUTLER, ANN (1999): Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache. In: Friederici, Angelika (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Sprache*. Bd. II. Göttingen: Hogrefe, S. 49–83.
- DEHN, MECHTHILD; MERKLINGER, DANIELA (Hg., 2015): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/M.: Verlag des Grundschulverbands (= Beiträge zur Reform der Grundschule).
- EGGERT, HARTMUT; GARBE, CHRISTINE (2003): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- GAILBERGER, STEFFEN (2013): *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KRÜSS, JAMES (1961): *Der wohltemperierte Leierkasten. 12 mal 12 Gedichte für Kinder, Erwachsene und andere Leute*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KÜRSCHNER, CHRISTIAN; SCHNOTZ, WOLFGANG (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. In: *Psychologische Rundschau* 39, H. 3, S. 139–149.
- POMPE, ANJA; SPINNER, KASPAR H.; OSSNER, JAKOB (2016): *Deutschdidaktik Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, Nr. 200, S. 6–16.
- DERS. (2007): Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *KJL&M* 59, S. 3–10.
- DERS. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume*, H. 2, S. 188–194.
- STIFTUNG LEBEN (2011): *Vorlestudie 2011. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen im Auftrag der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn Stiftung und der Wochenzeitung DIE ZEIT*. Online: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=504> [Zugriff: 26.9.2017].
- DIES. (2015): *Vorlestudie 2015. Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln. Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren und ihren Müttern im Auftrag der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn Stiftung und der Wochenzeitung DIE ZEIT*. Online: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1666> [Zugriff: 26.9.2017].
- DIES. (2016): *Vorlestudie 2016. Was wünschen sich Kinder? Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern im Auftrag der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn Stiftung und der Wochenzeitung DIE ZEIT*. Online: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1921> [Zugriff: 26.9.2017].

Sonja Vučina

»Das offen Sichtliche« Lesen als Gesamtkonzept

Als die kleine Dachgeschosswohnung in der Elmstreet eine neue Mieterin fand,
ahnten wir gleich, dass sich etwas ändern würde.
Doch dauerte es eine Weile, bis wir erkannten, was vor sich ging.
Denn alles, was zu beobachten war,
spielte sich in der Dunkelheit ab – tief in der Nacht.
(Turkowski 2015, o.S.)

Lesen, kombiniert mit Skizzen, Lesen kombiniert mit Schreiben, Lesen kombiniert mit Kommunizieren – die »Blattform« führt den Lernenden die Produktivität der eigenen Lernwege vor Augen – verdichten, vertiefen und erweitern in einer Lernschleife, kontinuierlich, in Bewegung, im Rhythmus, im Fluss, um Sprache wieder in ihrer Vielfalt zu erleben. Operationalisiert ist die »Blattform« im Prinzip des Generierenden Lernens (Müller 2007), des Dialogischen Lernens (Ruf/Gallin 2005) und der Didaktik des Weißen Blattes (Zehnpfennig/Zehnpfennig 1992).

Ausgehend von kunstdidaktischen und konstruktivistisch-systemtheoretischen Überlegungen, dass Wahrnehmung als eine grundlegende Fähigkeit von Lebenswirklichkeit auf besonders komplexe Weise reflexiv ist, nimmt der Mensch nicht bloß einen Gegenstand, eine Situation, sondern auch sich selbst als Beobachter wahr (vgl. Willke 2006; Luhmann/Schorr 1981, S. 50 ff.) – das heißt, es handelt sich nicht um simple Wahrnehmung, sondern um eine bewusste Auseinandersetzung mit der Beobachtungsperspektive. Der Beobachter betrachtet sich selbst beim Handeln – ist also gleichzeitig Subjekt und Objekt. Unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit ist nur dann einer Beobachtung zugänglich, wenn wir uns selbst als Beobachtende erleben. Das erfordert Reflexion, Aufmerksamkeit und ständige Auseinandersetzung. Bezogen auf den Unterricht bedeutet es, dass die Schüler/innen auf ihr

SONJA VUČINA ist Leiterin der NMS Admont, davor war sie Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Projektleiterin im Bundesprojekt »net-1/Netzwerk innovativer Schulen« im Bereich Sprache/n. E-Mail: sonja.vucina@aon.at

Lernen/Lesen bewusst hinschauen und sich als Handelnde wahrnehmen. »Wenn die eigenen Fähigkeiten wachsen, erweitert sich das persönliche Wahrnehmungsvermögen. Man fängt an, die Welt aus anderen Blickwinkeln zu betrachten« (Senge u. a. 2008, S. 7) und wird sein persönliches Können stetig ausweiten und selbstbestimmte Ziele entwickeln.

Der Philosoph Wolfgang Iser betont, dass keine Wissenschaft ohne Ästhetik auskomme, und weist in einer Anästhetik darauf hin, dass Sehen immer auch Nicht-Sehen miteinschlieÙe (vgl. Iser 1990). Er fordert ein hoch entwickeltes bewusstes Sehen, das seine Aufmerksamkeit auch auf das Unsichtbare richtet, auf den »blinden Fleck« (Scharmer 2009, S. 45), der eine Folge selektiver Wahrnehmung sei. Scharmer beschreibt anschaulich mehrere Ebenen einer tieferen Wahrnehmung, eines »bewussten Sehens« und die jeweils daraus resultierende Veränderungsdynamik. Wir können beobachten, was geschieht und wie es geschieht, die Strategien und Prozesse. Was wir aber nicht sehen, ist, was zu den Handlungen veranlasst, aus welcher Intention heraus gehandelt wird. Um diese Frage zu beantworten, hilft es, die kreative Tätigkeit eines Künstlers genauer zu betrachten. Das lässt sich aus drei Blickwinkeln tun:

Als Erstes können wir auf das Resultat der künstlerischen Arbeit schauen, das Ding, das fertige Bild etwa. Zweitens können wir beim Malen zuschauen: Wir können den farbigen Pinselstrichen folgen, die gerade im Begriff sind, das Kunstwerk zu schaffen. Oder wir können, drittens, beobachten, wie der Künstler vor der leeren Leinwand steht. Es ist diese dritte Perspektive: Was passiert vor der leeren Leinwand? Was veranlasst den Künstler zu dem ersten Pinselstrich? (Scharmer 2009, S. 45)

1. Bewusstes Sehen gegen die Gewohnheit

Die Herausforderung für Schüler/innen und Lehrer/innen ist nun, den gewohnten Blick zu entfesseln, um eine neue »Atmosphäre« zu suchen, zu schaffen, zu gestalten und mit neuen Mitteln zu reflektieren – eine »Destabilisierung des Blicks« (Maak 2006).

Dazu braucht es einen Bezugsrahmen, der hilft, Schlüsselkonzepte zu überdenken und zu entwickeln, woraus Methoden, Prozesse und Werkzeuge für eine bewusste Beobachtung entstehen. Wo sind die besten Hebelpunkte für Veränderung? Wo können wir ansetzen? Wir brauchen eine alternative Praxis, die Subjekte in ihrer Gegenwärtigkeit wahrnimmt und damit bewusst Gegenwart mitproduziert bzw. das Subjekt die eigene Intelligenz des Wahrnehmens, Handelns und Reflektierens unter Beweis stellt. Es geht immer wieder um die Fragen: Was habe ich mit dem Wahrnehmbaren zu tun? Wie bewähre ich mich handelnd und urteilend? Und wie definiere ich mich darin selbst? Eine Antwort wäre: Wahrnehmen, bewusstes Sehen, d. h. Beobachten als Kartographie der Wirklichkeit entwickeln (vgl. Busse 2007), Offenheit, Mehrdeutigkeiten und Bruchlinien nutzen und Handlungsmöglichkeiten entwerfen.

Einar Turkowski erzählt in stimmungsvollen Bildern die Geschichte eines Sommers mit der Nachtwanderin, in der zwei Buben lernen, »bewusst« zu sehen, sich selbst als Handelnde zu erleben.

Nicht all ihr Handeln erschloss sich uns auf Anhieb. Nicht all ihre Wege waren uns zugänglich. Manchmal standen wir auch einfach nur vor einer hohen Mauer und sahen lediglich ein Bein oder einen Rockzipfel in der Dunkelheit verschwinden. In solchen Fällen einigten wir uns darauf, dass Madame Merlot wohl neue Wege beschritt. Aber nicht alles war so einfach zu benennen. Manches blieb verschwommen und rätselhaft. Solche Nächte mochten wir besonders. Irgendwann verließ Madame Merlot unsere Stadt wieder. [...] So erfuhren wir nie, ob unsere Vermutungen der Wahrheit entsprachen. Aber was machte das schon, war es doch ein toller Sommer gewesen – aufregend und geheimnisvoll. (Turkowski 2015, o. S.)

2. Eine Standortbestimmung

Landkarte, Mapping, Atlas – Begriffe aus der Geographie, die auch Eingang in die Gegenwartskunst und Kunstdidaktik gefunden haben. Diese kartographischen Medien werden von Wissenschaftler/innen und Künstler/innen als analytische, dokumentierende, ordnende und erkundende Methoden eingesetzt, die sowohl didaktische Qualität haben, als auch forschend genutzt werden (vgl. Bachmann-Medick 1998). Sammlungen und Kartographie lassen sich zum Beispiel in kulturwissenschaftlichen Projekten beobachten, wenn Landschafts- oder Migrationsräume untersucht werden. Dafür braucht es nun konstruktive Instrumente, die neue Lern- bzw. Leseräume schaffen, um diese nicht nur anders zu denken, sondern auch mit allen Beteiligten selbst zu gestalten und »Standorte« zu entwickeln, wo Lesen und Lernen entstehen, sich entfalten können und von allen Beteiligten reflektiert werden. Dies leistet die Methode des Mapping, denn »Mapping macht mit den konzeptuellen Landkarten (*Maps*) – zusammengefügt im *Atlas* – Veränderungsprozesse und Wechselbeziehungen sichtbar« (Vucsina 2015, S. 106).

Die Landkarte als Instrument der Selbsteinschätzung und Steuerung des eigenen Lernprozesses ist vielfältig in der Anwendung, ist komplex und individuell. Ihre Struktur prägt maßgeblich die Definition von Lernen und verändert als sinnkonstruierende Verortung den Lern- und somit auch den Leseprozess. Der Einsatz unterschiedlicher Formen von Landkarten verbindet unvoreingenommen Mikrogeschichten und Einblicke in das Lernen der Schüler/innen zu komplexen Bildern – ein performativer Umgang, um zu verstehen. Fragen nach dem Was und dem Wie, um ein Wohin zu denken, das sich am Wo orientiert – in einer Landkarte lassen sich Beziehungen, Differenzen, Relationen, Verbindungen entdecken und Lernen, Entwicklung und Veränderung werden sichtbar.

3. Ein leeres Blatt

Im Bundesprojekt net-1 wurde die »*Blattform*« (Vucsina/Stockhammer 2008 und Vucsina 2011) als eine konzeptuelle Landkarte, als ein Lern- bzw. Entwicklungsportfolio – ursprünglich für Schüler/innen der Sekundarstufe I, aber als Instrument der Individualisierung vielfältig einsetzbar – entwickelt. Damit soll ein Rhythmus bzw. Rahmen für einen Perspektivenwechsel in der Lesedidaktik, der Lerntheorie und in der Unterrichtsentwicklung vorgegeben werden. Um den Lernzyklus in Gang zu setzen, wird ein leeres Blatt in vier verbundene, einander bedingende

Abb. 1:
Grundrhythmus der Blattform
(Vucsina 2011, S. 31 ff.)

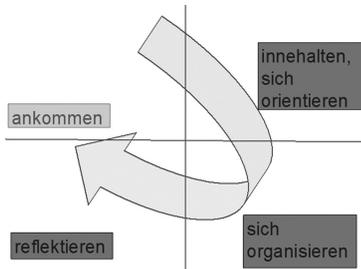
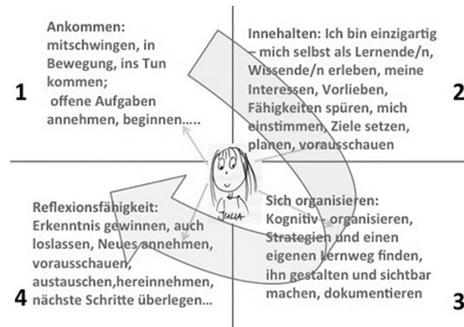


Abb. 2:
Die Blattform als Lernform (Vucsina 2011, S. 31 ff.)



Komponenten gegliedert, die unterschiedliche Arbeitsweisen initiieren:

- *Antizipation* (ankommen, sich einstimmen, vorausschauen, beginnen)
- *Partizipation* (teilhaben, aktiv mitgestalten, selbst wollen, sich Ziele setzen und sich daran orientieren, dem eigenen Lernen eine Richtung geben; eine Herausforderung annehmen)
- *Organisation* (Lehr- und Lernstrategien, die zum Tun führen, die Arbeit strukturieren, unterstützen; Feedback geben und nehmen)
- *Evaluation und Reflexion* (Fähigkeit, Annahmen, Ergebnisse und Verhaltensmuster reflektieren; erkennen, was da ist, was man kann und was man geleistet hat und daraus Strategien für die nächste Arbeit ableiten) (Abb. 1 und 2).

Die Blattform führt über wachsende Fertigkeiten und Fähigkeiten zu Veränderungen der Denk- und Interaktionsweisen. Die Lernenden/Lesenden finden zu ihrer eigenen Sprache, generieren Sprache für das Lernen – abseits von antrainierter Floskelsprache und Worthülsen. Sprache wird nicht als Beschreibung einer Sache betrachtet, sondern als schöpferisches Potential, um Erfahrungen neu zu interpretieren und neue Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, Lösungen zu finden. Damit verbindet die Blattform zielführendes Denken mit sprachlichem Ausdruck und fördert die Entwicklung der gedanklichen und sprachlichen Strukturierungsfähigkeit. Der Lernzyklus ist ein dynamisch kommunikativer Kreislauf, der verschiedene Ziele rückkoppelnd miteinander verbindet und Ergebnisse wieder als Ausgangs- und Knotenpunkt für Neues betrachtet – ein fortlaufender Entwicklungsprozess.

4. Zwischenräume

Knappe Anweisungen am Beginn: Falte ein Blatt Papier in vier Teile. Die Schüler/-innen falten ein Blatt einmal längs, einmal quer. Falten es wieder auseinander, streichen es glatt. Sie bereiten ihr Blatt Papier bewusst vor, gehen in einen Lernrhythmus. Die Felder werden im Uhrzeigersinn von 1 bis 4 nummeriert, beginnend links oben. Jedes Feld ist ein Schritt auf einer Entdeckungsreise: aufnehmen, erinnern,

Abb. 3a:

Schritt 1: Ankommen

Ein Sachtext aus einer Zeitung als Impuls.

Der Schüler überfliegt den Text, markiert sich Stellen und schreibt dazu, was ihm beim ersten Lesen auffällt.

- 1. Ich lese mich in die Welt.
Ich komme ins Tun, mute mir etwas zu, wähle aus, nehme.



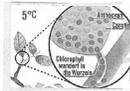
Es ist interessant, was die im Herbst in einem kleinen Blatt alles passiert.
Ein Baum hat tausende BLÄTTER

Alltag

Bunte Blätter

Biologie. Im Herbst wird der grüne Farbstoff Chlorophyll abgebaut, sodass andere Farbpigmente in den Blättern sichtbar werden. Laut neuesten Studien sollen sie dem Baum vor zu viel Sonne schützen. Der wichtigste für die Photosynthese verantwortliche Pflanzenfarbstoff ist Chlorophyll. Die gelbe Farbe stammt von Carotinoiden, die rote von Anthocyanen. Die roten Farbpigmente wirken als UV-Filter. Blau sind im Hochsommer Lichte- und Kältestress angesetzt, was sich negativ auf die Photosynthese auswirkt. Das Licht wird in die Energie

Kerstin



umgewandelt, sondern es bilden sich freie Radikale, die das Blattgewebe zerstören. Anthocyanine wirken dem im Herbst ansgesetzten Carotinoide haben ähnliche Aufgaben, die jedoch nicht auf den Herbst beschränkt sind. Die Photosynthese wird dadurch verlängert, dem Baum geht dabei Energie zur Verfügung. Diese Blätter schenken dem Baum ein Signal "Tun so als hättest du den Baum aber auch vor Insekten schützen. Je intensiver die Farbe der Blätter, desto länger ist ein Baum vor Insekten geschützt, weil der Farbstoff weniger farberfroh, geschwächte Bäume vorzihen.

Textstellen aus **profil** Nr. 42 + 39. Jg., Seite 95 und von Robert, D/3/II, HS Admont

Abb. 3b:

Schritt 2: Innehalten, sich orientieren

Der Schüler beschreibt seine Erinnerungen (Herbstgedichte, Blätterdrucke...) und ganz persönliche Überlegungen zum Begriff Wissenschaft. Er schildert Erfahrungen und knüpft an sein Vorwissen an. Er nennt sein Ziel: Er möchte den Text den Mitschüler/innen präsentieren.

- 2. Ich finde meinen Weg.
Ich überfliege den Text, nutze das, was ich schon weiß, meine Erfahrungen, Erinnerungen, Ideen.

Bunte Blätter erinnern an den Herbst, an Herbstgedichte, an Wochensteigen, Kastanienmännchen mit Nahrungswagen in der Volksschule.

(1. Text wurde ich in der Gruppe erzählt)

Blätterdrucke haben wir auch gemacht im Herbst ein Bild hängt in meiner Zimmer. Die aufgeklebten Blätter werden selber alle braun, sie verlieren die bunten Farben.

Wissenschaft => hängt noch daran Lehrgang & bunte Blätter - das hängt schon anher

DAS BILD hilft beim Verstehen, es zeigt alles & ich kann mir selber vorstellen

Biologie => haben wir schon davon gehört, manchmal haben wir BLATTGRÜN gemacht zum Chlorophyll.

tun, nachdenken, Neues schaffen, verstehen, miteinander reden, reflektieren. Die Blattform, das leere Blatt, ein Ganzes, bekommt Gestalt.

Dann ein Text aus Büchern, Zeitungen, eine Geschichte, vorgelesen, erzählt, ein physikalischer Versuch, ein Filmausschnitt, ein offener Auftrag. Keine anderen Arbeitsmittel, keine Arbeitsblätter, keine Fragestellungen. Nur das leere Blatt, ein Impuls, ein Rhythmus. Während der Arbeit Gespräche mit der Lehrerin, dem Lehrer, mit Mitschüler/innen. Am Ende der Arbeit berichten alle, zeigen die Ergebnisse, vergleichen, tauschen aus, fassen zusammen, präsentieren. Sie erzählen, was Neues entdeckt wurde, hören zu. Die Lehrperson nimmt wahr, verdichtet, stellt selbst Fragen, ist neugierig, ergänzt. Ein Was und ein Wie: Was haben wir herausgefunden? Wie haben wir gelernt, gearbeitet, verstanden? Das geht allein, zu zweit, in der Gruppe, geschrieben, gezeichnet, geklebt - auf großen und kleinen Blättern, in allen Fächern.

Lesen/Lernen wird zu einem intensiven Prozess individueller Auseinandersetzung, gesteuert durch den Vierer-Takt des Lernzyklus, der nicht nur kognitiv, sondern auch im persönlichen, emotionalen und sozialen Bereich in die Tiefe führt -

Abb. 3c:

Schritt 3: Sich organisieren

Der Schüler verwendet (und benennt) mehrere Strategien, um den Text zu verstehen: Zeichnung, Wörter unterstreichen, unbekannte Wörter nachschlagen, Arbeitsteilung mit einem Freund. Auch stellt er eine Frage. Der Begriff Pigment lässt ihn auf Pigmente in der Haut schließen - er vernetzt sein Wissen.

3. Ich breite mich im Text aus, schaffe mir von ihm ein Bild - es wird mein Text: Ich teile ein, hole etwas heraus, zeichne, stelle Fragen, rede mit jemandem darüber - gestalte meinen eigenen Leseweg.

1) zuerst schaue ich mir das Bild an, suche die Wörter vom Bild im Text

2) Ich zeichne einen Baum (ich zeichne immer alles auf)

Kohlchlorophyll
Xanthophyll
= ungefähr für Photosynthese freie Radikale die das Blatt zerstören
wird gelb = spinulisch, weißes Aussehen
chem. ATOMGRUPPE

INSEKTEN
mögen Bäume? warum weniger gut
Das mögen Insekten?

* Pigmente? ?
nicht nur ein Blatt, in Herbst, im Sommer? (das werden sich im Sommer ändern)

Abb. 3d:

Schritt 4: Reflektieren

Der Schüler fasst das Neue zusammen - wobei eine Frage unbeantwortet bleibt (wen frage ich, wo finde ich eine Antwort?) und er schreibt sich Merkwörter heraus, eine ihm geläufige Strategie. Die Erkenntnis, dass das Blattgrün das Gelb überdeckt, ist ein selbstständiger Gedankenschluss. Er beschreibt die Zusammenarbeit mit seinem Freund.

4. Ich denke über das Gelesene nach, tausche mich aus, vergleiche, erzähle, präsentiere den Text, übernehme Neues.

* NEU & Kohlpigmente => jedes Blatt ist gelb & das Blattgrün ist darüber

Wenn das Blattgrün weg geht werden alle Blätter gelb => dann trocken (braun)

? Insekten mögen weniger bunte Blätter? Bäume?

! MERKEN !
Pigmente, KLEINE Radikale, Chlorophyll Carotinoide, Anthocyan

Das Zusammenarbeiten mit MIKE hilft mir, wir haben uns gegenseitig alles erklärt & die Arbeit geteilt. Mike hat nicht gezeichnet!

anders als bei eindimensionalen, gesteuerten Arbeitsaufträgen. Dies soll die Dokumentation des Lese- und Lernprozesses eines Schülers (5. Schulstufe) anhand seiner Erarbeitung eines Zeitungstextes zu einem Sachthema sichtbar machen (Abb. 3a-d).¹

5. »Spielraum«

Die *Blattform* als Grundmodell und Struktur beinhaltet wesentliche Kriterien zur Öffnung des Unterrichts. Sie schließt an Vertrautes an und macht durch den zyklischen Charakter einen Lern-/Leseprozess bewusst und sichtbar. Die Schüler/innen verbinden Informationen mit eigenen Erfahrungen und erleben, welche Fragen, Konfrontationen und Verstehensprobleme die intensive Auseinandersetzung mit einem Text mit sich bringt. Sie entwickeln Strategien, bringen Verständliches in

1 Die Abbildung der gesamten »Blattform« dieses Schülers finden Sie auf der *ide*-Webseite unter www.aau.at/ide.

einen Sinnzusammenhang, bekommen im Prozess förderliches Feedback und reflektieren über ihren Lernweg. Die Lernschleife nimmt die Heterogenität, Diversität und Eigenverantwortung des/der Einzelnen in den Blick und erleichtert durch die klare Struktur eine intensive Auseinandersetzung, ein »Verstehen-Lernen«. Lernende sollen damit die Erfahrung machen, dass Texte einer behutsamen und geduldigen Annäherung bedürfen, die auch Fragen, Fremdheit, Irritation und Nichtverstehen einschließen kann, d. h. Lesekompetenz und literarische Kompetenz. Es geht nicht um einen »Umgang« mit Texten, sondern um eine Begegnung mit einem Text – ein Gegenmodell zur Funktionalität der Aufgabenstellungen in Sprachbüchern. Die Arbeit mit der »Blattform« überschreitet auch die Lesegrenzen des Deutschunterrichts, da in allen Fächern damit gearbeitet, gelesen und gelernt werden kann.

Ohne didaktischen Übereifer, sondern durch Vertrauen, Bestätigung, Feedback und Beziehung werden die Lernenden in komplexen Situationen erlebt, die vernetztes Handeln ermöglichen, Emotion und Reflexion zulassen und in einem sozialen Kontext Mut machen, stärken und bestätigen. Es geht um eine Haltung gegenüber den Lernenden, die ernst nimmt, was sie empfinden und denken, wenn sie lesen und darüber sprechen.

Neue Lernwege zu gehen, heißt nicht nur, neue Zugänge zu schaffen, sondern die eigene Wahrnehmungsfähigkeit und Beobachtungsgabe zu sensibilisieren – ein bewusstes Sehen gegen die Gewohnheit. Es ist ein Versuch, nicht das Lesen zu pädagogisieren, sondern Pädagogik zu literarisieren, ästhetisieren und in diesem »Spielraum« der gegenseitigen Wertschätzung und Wahrnehmung Lesen/Lernen bewusster zu erleben: ein anderer Blick auf eine gewohnte Welt, etwas Neues daraus machen, ein Wechselspiel, heraustreten aus scheinbar geschlossenen Strukturen und in Beziehung gehen.

Literatur

- BACHMANN-MEDICK, DORIS (1998): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer.
- BUSSE, KLAUS-PETER (2004): *Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten*. Norderstedt: Books on Demand (= Dortmunder Schriften zur Kunst, Bd. 2).
- DERS. (2007): *Vom Bild zum Ort: Mapping Lernen*. Norderstedt: Books on Demand (= Dortmunder Schriften zur Kunst, Bd. 3).
- KÄMPF-JANSEN, HELGA (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg: Tectum (= Kontext: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Bd. 9).
- KÖNIG, ECKARD; VOLMER, GERDA (²2014): *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- LUHMANN, NIKLAS (⁵1994): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft).
- LUHMANN, NIKLAS; SCHORR, KARL-EBERHARD (1981): Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1, S. 37-54.

- MAAK, NIKLAS (2006): Der Maler ist ein Cowboy. In: FAZ, 8.5.2006.
- MÜLLER, ANDREAS (2007): *Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig. Oder: Bausteine für LernCoaching und eine neue Lernkultur*. Bern: hep.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHARMER, CLAUS OTTO (2009): *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl Auer.
- SCHARMER, CLAUS OTTO; KÄUFER, KATRIN (2014): *Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- SCHEIN, EDGAR H. (2003): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Gladbach: EHP.
- SENGE, PETER M.; KLEINER, ART, SMITH, BRIAN; ROBERTS, CHARLOTTE; ROSS, RICHARD (2008): *Das Fieldbook zur Fünften Dimension*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- TURKOWSKI, EINAR (2015): *Die Nachtwanderin*. München: mixvision.
- VUCSINA, SONJA (2011): Auf [eigenen] Sprachspuren. In: Stockhammer, Richard (Hg.): *Niemand lernt so wie ich. Eine Reise durch österreichische Lernlandschaften*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 25–54.
- DIES. (2015): Lernraum Schule sprach/enförderlich gestalten. Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung und sprachlichem Handeln. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 39. Jg., H. 4, S. 104–115.
- VUCSINA, SONJA; STOCKHAMMER, RICHARD (Hg., 2008): *Blattformen im Lese-Con-Text. Neue Wege zur Lesekompetenz*. Online: http://net-1-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Ausz%C3%BCge%20aus%20dem%20net-1-Jahresbericht/lesen_fuer_jahresbericht_korr.pdf [Zugriff: 20.3.2012].
- WELSCH, WOLFGANG (1990): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- WILLKE, HELMUT (2006): *Systemtheorie I: Grundlagen: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart: UTB.
- DERS. (2007): *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl Auer.
- ZEHNPFENNIG, HANNELORE; ZEHNPFENNIG, HELMUT (1992): Was ist »Offener Unterricht«. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten*. Soest: Soester Verlagskontor, S. 20–22.

Maik Philipp

Strategisches Lesen + strukturiertes Schreiben = nachweislich bessere Lesekompetenz

Lesen und Schreiben sind zwei durch die Schriftsprache inhaltlich eng verbundene Kompetenzdomänen. Dieser Beitrag lotet deshalb das Potenzial des lesebezogenen Schreibens für das Leseverstehen (und das Fachlernen) aus. Dazu werden diverse theoretische und empirische Argumente vorgestellt und dann – im Sinne einer exemplarischen Betrachtung einer Didaktik des lesebezogenen Schreibens – vier konkrete und besonders vielversprechende Fördermaßnahmen konsultiert und präzisiert. Es zeigen sich dabei erhebliche Unterschiede in den Zielen von Fördermaßnahmen und der Art von Texten, die bei dem jeweiligen Förderansatz entstehen. Besonders Lese- und Schreibstrategien sind bei den vier Förderansätzen des lesebezogenen Schreibens zentral.

1. Einleitung: Argumente für das lesebezogene Schreiben

Diese *ide*-Ausgabe trägt den Untertitel »Prozesse und Strategien, Produkte und Wissen« und umreißt damit ein weites Terrain. Ein Thema, das sich in dieses komplexe Terrain einfügt, ist das lesebezogene Schreiben, bei dem man Texte liest und auf dieser Basis selbst etwas schreibt. Denn es fokussiert erstens die Lese- und Schreibprozesse, die zweitens hochstrategisch ablaufen, um drittens Textprodukte – sowohl die fremden als auch die eigenen – gezielt in den Blick zu nehmen, damit viertens Wissen vertieft und erworben wird.

Eine Fokussierung insbesondere auf das (lesebezogene) Schreiben wird aus verschiedenlicher theoretischer Perspektive empfohlen. Die fünf Hauptargumente

MAIK PHILIPP ist Professor für Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreibförderung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lese- und Schreibdidaktik mit einem besonderen Fokus auf eine integrierte Lese- und Schreibförderung.

E-Mail: maik.philipp@phzh.ch

sind dabei gemäß Graham und Hebert (2011) die folgenden: Es erfordert a) eine gezielte Auswahl von Informationen aus den Bezugstexten und damit eine Analyse dieser Informationen. Außerdem muss man b) die ausgewählten Informationen kohärent im eigenen Text weiterverarbeiten. Hierfür bedarf es c) einer permanenten Reflexion über die gelesenen Informationen. Dies kann kaum ohne d) persönliches Engagement beim Lesen und Schreiben sowie e) die Übersetzung in eigene Worte stattfinden.

Auch aus empirischer Sicht gibt es gute Gründe, gelesene Texte schreibend weiterzuverarbeiten. So haben Graham und Hebert (2011) in ihrer Metaanalyse fast 100 Studien ausgewertet, in denen das Schreiben dem Leseverstehen in den Klassenstufen 2 bis 12 diene. Allgemein verhalf das Schreiben über Texte im Durchschnitt zu einer Verbesserung von umgerechnet 37 PIRLS- oder auch PISA-Punkten (im Folgenden: PP) in standardisierten Lesetests bzw. 50 PP in nicht-standardisierten Leseverstehenstests. Das ist im Vergleich mit anderen Metaanalysen ein inzwischen sehr hoher Wert. Besonders hervorhebenswert erscheint, dass gerade schwach lesende bzw. schreibende Schülerinnen und Schüler auffällig hohe Leistungszuwächse im Leseverstehen erzielten (64 PP).

Hinsichtlich ihrer Effektivität variieren einzelne Schreibförderansätze gemäß den vertiefenden Analysen von Graham und Hebert (2011). Am wenigsten effektiv ist es im Vergleich, wenn Schülerinnen und Schüler (einfache) Fragen zum Text beantworten oder formulieren (28 PP). Deutlich effektiver ist es, wenn sie (strukturierte) Notizen anfertigen (45 PP) oder Texte schriftlich zusammenfassen (54 PP). Den höchsten Effekt hatte das »ausführliche Schreiben« (68 PP), womit eine Art Restekategorie gemeint ist, in der längere Texte verschiedenster Art entstanden. Damit deutet sich in den vier genannten Förderansätzen ein Muster an: Je stärker gelesene Informationen analysiert, mit eigenem Wissen angereichert oder transformiert werden müssen, desto höher waren die positiven Effekte auf das Leseverstehen.

Zusätzlich mehren sich aus der noch nicht metaanalytisch betrachteten Forschung die Anzeichen, dass das »materialgestützte Schreiben« – also das schreibende Verarbeiten von Informationen aus mindestens zwei Texten in einem eigenen Sachtext – zu verbesserten Textprodukten und Schreibprozessen sowie zu besserem Fachlernen und höherem Leseverstehen führt (vgl. Philipp 2017b). Dieser Förderansatz, der deutliche Bezüge zum hochschulischen Schreiben aufweist, stellt noch höhere Anforderungen als die im Absatz zuvor genannten Schreibfördermaßnahmen.

2. Zur Didaktik des lesebezogenen Schreibens

Im Kern einer insgesamt von der Deutschdidaktik noch zu konturierenden Didaktik des lesebezogenen Schreibens steht die Überlegung, Lese- und Schreibprozesse konsequent aufeinander zu beziehen und sie zu integrieren. Bezogen auf das *Lesen* heißt das, dass man die Informationen aus Texten (und ihre Bezüge untereinander) mit Rückgriff auf das eigene Vorwissen nicht nur verstehen, sondern auch hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit in Bezug auf den Lese-/Schreibauftrag kritisch prüfen muss. Auf dieser Basis muss man dann beim Schreiben eine angemessene, ver-

ständige Textmenge produzieren und dabei die text- und leserseitigen Informationen zum Teil stark transformieren. Damit benötigt man sowohl beim Lesen als auch beim *Schreiben* (als auch beim lesebezogenen Schreiben als Hybridform) vor allem Strategien.

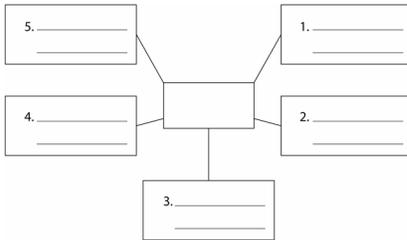
Mit *Strategien* werden in der Forschung mentale Handlungspläne bezeichnet, um Probleme zu lösen bzw. den unmittelbaren Fortschritt bei der Problemlösung zu überwachen. Diese allgemeinen Strategien werden in einzelnen Kompetenzbereichen wie dem Lesen und Schreiben nochmals als *Lese- und Schreibstrategien* spezifiziert (vgl. Philipp 2014 und 2015 für einen Überblick). Zentral ist für die Strategien ein Zielbezug; das bedeutet, dass man erklären kann, wozu eine konkrete steuerbare Aktivität dient bzw. dienen soll, die man – bei erkannten Problemen im Lese- und Schreibprozess – auch als Option wieder verwerfen und eine Alternative wählen kann. Wie erwähnt zielt eine Didaktik des lesebezogenen Schreibens auf die *Anwendung* und im besten Fall auf die *Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien* – und damit auf die zentralen Prozesse des Lesens und Schreibens. Strategievermittlung bildet dabei nur einen Ausschnitt der allgemeinen Lese- und Schreibdidaktik (Philipp 2017a; Rosebrock/Nix 2017), allerdings im Licht der bisherigen empirischen Bildungsforschung einen mit dem überwiegend höchsten Erfolg (Philipp 2013). Deshalb ist es sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive gut begründbar, die Lese- und Schreibstrategien in das Zentrum einer Didaktik des lesebezogenen Schreibens zu stellen.

Für eine gesamte Didaktik des lesebezogenen Schreibens bietet ein Zeitschriftenartikel wie dieser zu wenig Raum. Immerhin aber können an dieser Stelle einige Förderansätze der Didaktik des lesebezogenen Schreibens skizziert werden. (Selbstredend ist eine solche Didaktik kein Selbstzweck, sondern dient – unabhängig davon, in welchem Fach sie zur Anwendung kommt – dem textbasierten Lernen.) Insgesamt vier sachlogisch aufeinander aufbauende und exemplarische Förderansätze seien mit einem konkreten, zusammengefassten Beispiel in diesem Beitrag skizziert, nämlich das Anfertigen strukturierter Notizen (2.1), das Zusammenfassen von Texten (2.2), das ausführliche Schreiben (2.3) und schließlich das materialgestützte Schreiben (2.4; vgl. Philipp 2017a, S. 135–172, für eine ausführlichere Darstellung). Fast alle diese Förderansätze eint, dass sie sich der *expliziten Vermittlung* bedienen. Das bedeutet: Lehrpersonen erklären genau, wozu das jeweilige Vorgehen dient, demonstrieren (modellieren) es vor den Augen der Schülerschaft und lassen diese das Vorgehen ausreichend und mit Rückmeldungen versehen üben, ehe erwartet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler das Vorgehen selbstständig ausführen. Die (partielle) Ausnahme bildet das ausführliche Schreiben, bei dem über externe Schreibaufträge das Schreiben gesteuert wird.

2.1 Strukturierte Notizen anfertigen

Das Anfertigen von Notizen gilt aus zwei Gründen als lernförderlich: zum einen nimmt man dabei Informationen aus Texten auf und kann sie zweitens als externen Speicher für spätere Lernzwecke nutzen. Graham und Hebert (2011) unterscheiden

Abb. 1: Grafische Unterstützung zum Schritt 5 beim strukturierten Anfertigen von Notizen
(Darstellung basierend auf Berkowitz 1986, S. 170)



zwei Formen des Notierens: das strukturierte, angeleitete Notieren zum einen und das unstrukturierte, unangeleitete zum anderen, wobei das unangeleitete Notieren etwas weniger effektiv ist (Differenz: 27 PP). Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Formen liegt darin, dass beim strukturierten Notieren die Schülerinnen und Schüler entweder explizite Anweisungen erhalten und/oder Lehrpersonen das Vorgehen beim Notieren demonstrieren. Umgekehrt bleibt das Vorgehen bei der unangeleiteten Variante den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen.

Ein Beispiel für das strukturierte Notieren bildet eine US-amerikanische Studie, in der Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse Sachtexte aus den Gesellschaftswissenschaften lasen und dazu ein Set von aufeinander aufbauenden Anweisungen erhielten, mittels derer das Notieren gelenkt wurde (vgl. Berkowitz 1986). Diese Anweisungen lauteten im Einzelnen:

- Lies zu Beginn sorgfältig den Text durch.
- Schreibe den Titel des Textes in einen Kasten in die Mitte des leeren Blattes, das quer vor dir liegt.
- Lies den Text, um die Hauptthemen (Hauptideen) zu bestimmen. Schreibe die Themen im Uhrzeigersinn um den Titel. Nummeriere und unterstreiche sie.
- Schreibe den Text an, um 2 bis 4 wichtige Details zu finden und schreibe sie unter die passende Überschrift. Schreibe nur Stichwörter, die dir beim Erinnern helfen.
- Zeichne einen Kasten um jede Hauptidee und die wichtigen Details. Verbinde diesen Kasten mit dem Titel-Kasten in der Mitte.
- Schreibe dir dein Schaubild nun genau an und präge dir die Inhalte ein. Konzentriere dich ebenso auf den Inhalt wie auf die Anordnung der Informationen. (Berkowitz 1986, S. 170; übersetzt M. P.)

Zusätzlich zu den Aufforderungen gab es in den Schritten 2 bis 5 noch grafische Hinweise in Form eines sukzessive entstehenden Schaubilds (genauer: eines semantischen Netzes), die verdeutlichten, wie das Blatt sich allmählich füllen sollte. Die Grafik ist in Abbildung 1 dargestellt.

2.2 Texte zusammenfassen

Die im Abschnitt zuvor exemplarisch geschilderte Vorgehensweise beim strukturierten Notizenanfertigen ähnelt wegen ihres reduktiven Vorgehens strukturell dem

Zusammenfassen von Texten, bei dem man in eigenen Worten die zentralen Inhalte eines Textes wiedergibt. Hierfür nutzen einige Förderansätze sogenannte »Makroregeln«, die dabei helfen, zu den zentralen Informationen zu gelangen, die Einzug in die Zusammenfassung halten. Ein durchaus typisches Beispiel für die Anwendung von Makroregeln ist eine kurze Studie mit schwach lesenden Elftklässlern, denen in sechs Lektionen das Anwenden von hauptsächlich vier Regeln beigebracht wurde (Hare/Borchardt 1984):

- 1) *Fass Listen zusammen.* Wenn du eine Liste von Dingen siehst, versuche an ein Wort oder einen Ausdruck für die ganze Liste zu denken. Wenn du beispielsweise eine Liste wie Augen, Ohren, Hals, Arme und Beine siehst, kannst du »Körperteile« sagen. Oder wenn du eine Liste wie Eislaufen, Skifahren oder Schlitten fahren siehst, dann kannst du »Wintersport« schreiben.
- 2) *Verwende Themensätze.* Häufig schreiben Autoren einen Satz, der den gesamten Absatz zusammenfasst. Man nennt ihn Themensatz. Wenn der Autor einen gibt, kannst du ihn in der Zusammenfassung verwenden. Leider enthalten nicht alle Absätze Themensätze. Wenn du keinen Themensatz findest, erstelle selbst einen.
- 3) *Werde unnötige Details los.* Einige Textinformationen können in einer Passage wiederholt werden. Anders gesagt kann dasselbe Ding auf unterschiedliche Weise innerhalb einer Passage ausgedrückt werden. Andere Textinformationen können unwichtig oder trivial sein. Weil Zusammenfassungen kurz sein sollen, werde wiederholende oder triviale Informationen los.
- 4) *Geh absatzübergreifend vor.* Absätze sind untereinander verbunden. Einige Absätze erklären einen oder mehrere andere Absätze. Einige Absätze erweitern nur Informationen, die in anderen Absätzen präsentiert wurden. Einige Absätze sind wichtiger als andere. Entscheide, welche Absätze bleiben oder nicht und welche zusammenhängen. (Hare/Borchardt 1984, S. 66; übersetzt und leicht modifiziert M. P.)

Die obige Liste bildet zwar nur einen Ausschnitt aller Anweisungen und Schritte, aber den Kern des Zusammenfassens. Zusätzlich erhielten die Jugendlichen noch verschiedene Beispiele von Zusammenfassungen, in denen die Regeln mehr oder minder gut und vollständig angewendet wurden. Anhand dieser Beispiele, die zudem beim Modellieren zum Einsatz kamen, erklärte die Lehrperson die jeweilige Makroregel. Die Schülerinnen und Schüler übten anhand verschiedener längerer Sachtexte die Regeln ein und erhielten von den Lehrpersonen Feedback zu den Zusammenfassungen.

2.3 Ausführliches Schreiben

Das ausführliche Schreiben ist wie schon in Abschnitt 1 erwähnt ein recht heterogener Förderansatz, bei dem es darum geht, längere Texte zu produzieren. Dies kann erfolgen, indem man jemandem etwas Gelesenes erklärt, etwas interpretiert oder analysiert, das Gelesene anwendet oder schriftlich persönlich auf Gelesenes reagiert. Eine solche persönliche Reaktion kann zum Beispiel durch das Führen eines Schreibjournals erfolgen. Ein Exempel dafür ist eine Studie mit US-amerikanischen Schülerinnen und Schülern der zwölften Klassenstufe (vgl. Wong u. a. 2002).

Das Ziel in besagter Studie war es, dass die Schülerinnen und Schüler das Buch *Der große Gatsby* lesen und durch das Führen eines Schreibjournals klassenweite

Diskussionen vorbereiten sollten. Zur Vorbereitung dienten zwei Arten von Fragen: zum einen allgemeine Fragen zum Text und zum anderen Fragen zu den Charakteren des Romans. Bei beiden Varianten von Fragen sollte ein Text der Länge von mindestens einer halben und maximal einer ganzen Seite entstehen.

Ein Beispiel für die *allgemeinen Fragen* ist dieses Set:

- a) *Was fällt dir auf?*
(Z. B. Haben dich einige der Eigenschaften der Hauptfiguren betroffen gemacht? Siehst du Veränderungen in den Figuren, während die Geschichte weitergeht? Erkennst du etwas, das ironisch oder symbolisch ist?)
- b) *Welche Fragen hast du?*
(Z. B. Welche Fragen zu den Ereignissen dieses Kapitels hast du? Stellst du infrage, dass Gatsby Daisy zwingt, sich zwischen ihm und Tom zu entscheiden? Warum ist Myrtle auf die StraÙe zum gelben Auto gelaufen?)
- c) *Was fühlst du?*
(Lässt dich die Geschichte traurig, wütend oder verängstigt fühlen? Kannst du jene Teile auffindig machen, die dich das fühlen lassen?)
Beantworte Frage c und suche dir zwei Fragen aus Frage a oder b aus, die du bearbeitest.
(Wong u. a. 2002, S. 189; übersetzt M. P.)

Die Fragen zu den *Hinweisen auf die Charaktere* lauteten beispielhaft:

- 1) Was hast du über den Höhepunkt in dieser Geschichte gelernt, zum Beispiel, wen Daisy wählen würde: Würde sie mit Gatsby gehen oder bei Tom bleiben?
 - 2) Was hast du über Nicks Sicht auf Gatsbys Nachtwache gelernt?
 - 3) Erstelle je eine Frage, die du Gatsby bzw. Daisy stellen würdest.
 - 4) Wie denkst du über
 - a) Daisy (z. B. ihre Antwort auf Gatsbys Appelle/sein Angebot oder warum sie nicht anhielt, als sie über Myrtle gefahren ist)?
 - b) Gatsby?
- Bearbeite die Fragen 3, 4a und 4b und wähle aus den Fragen 1 und 2 eine aus, die du bearbeitest.
(Wong u. a. 2002, S. 190; übersetzt M. P.)

2.4 Materialgestütztes Schreiben

Das materialgestützte Schreiben kann man als Kulminationspunkt der vorherigen Schreibförderansätze betrachten, denn das Schreiben über mehrere Texte benötigt in aller Regel vorbereitende Notizen, zusammenfassende Passagen bzw. ausführlichere Textteile bzw. Gesamttexte. Mehr als alle anderen zuvor genannten Schreibfördermaßnahmen erfordert das materialgestützte Schreiben den konzertierten Einsatz diverser selbstregulatorischer Lese- und Schreibstrategien, also von Handlungsplänen, um lese- und schreibbezogene Probleme zu lösen.

Das materialgestützte Schreiben wird vor allem seit den 2000er-Jahren zunehmend untersucht. Ein Beispiel für das materialgestützte Schreiben ist die Untersuchung von Kirkpatrick und Klein (2009). Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Klassenstufen erlernten in der Studie, wie sie zwei Texte dafür nutzen konnten, vergleichende Sachtexte zu schreiben, in denen zum Beispiel zwei Bärenarten

Abb. 2: Blankotabelle zur Vorbereiten des materialgestützten Schreibens eines kontrastierenden/vergleichenden Sachtextes (nach Kirkpatrick/Klein 2009, S. 314)

Nummer	Absatz	Thema	Information	Information

einander gegenübergestellt wurden. Hierfür wurde eine Eselsbrücke genutzt: im Original: IAPN für »I am planning now«/ »Information, Aspect, Paragraph, Number«, hier: ITAN für »Ich thematisiere alles nacheinander«. Diese Eselsbrücke diente dem Planen und hatte noch eine doppelte Funktion, denn die Anfangsbuchstaben standen noch für die Inhalte der Spalten einer Tabelle zum sukzessiven Planen des Texts (siehe Abb. 2):

- Information (»Ich«) – hier werden einzelne Details (etwa zu Lebensräumen, Aussehen, Ernährung, zu Attacken auf den Menschen etc.) aus einem der beiden Texte als Notiz in die Tabelle integriert; je eine der beiden Informationsspalten steht für einen der beiden Texte;
- Thema (»Thematisiere«) – an dieser Stelle werden die einzelnen Details Themen zugeordnet, etwa den Lebensräumen;
- Absatz (»Alles«) – in dieser Spalte werden einzelne Themen, wo es möglich und sinnvoll ist, nochmals aggregiert, indem miteinander inhaltlich zusammenhängende Themen zusammengeführt werden, zum Beispiel der Zusammenhang von Ernährung und Attacken auf den Menschen als Ausdruck der ernährungsbezogenen Lebensweise;
- Nummer (»Nacheinander«) – in dieser Spalte legt die schreibende Person fest, in welcher Reihung die Themen(bereiche) nacheinander im eigenen Sachtext auftauchen sollen.

Bei der Tabelle aus Abbildung 2 ist wichtig, dass sie bezogen auf das Lesen von rechts nach links ausgefüllt wird, um dann im Schreibprozess von links nach rechts vorzugehen. Diese Logik ergibt sich daraus, dass durch das Lesen Informationen zunächst einmal außen rechts aufgenommen und danach durch Abstraktions- und Organisationsvorgänge für das Schreiben in eine günstige Reihung übergeführt werden. Dadurch entsteht in der Tabelle vom Lesen der beiden Texte ausgehend allmählich ein eigener Schreibplan, den die Schülerinnen und Schüler abarbeiten und auch noch im Schreiben modifizieren können.

3. Fazit

In diesem Beitrag ging es um die Erträge des schreibenden Verarbeitens von Informationen aus Texten. Ein solches lesebezogenes Schreiben ist sowohl aus theoretischer Warte als auch aus empirischer Perspektive gewinnbringend. Die Empirie

zeigt: Besonders effektiv sind solche Fördermaßnahmen, welche die Informationsanalyse, -beurteilung und -transformation erfordern. Diese zielen im Kern auf die Anwendung und/oder Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien.

Von den empirisch untersuchten Fördermaßnahmen wurden in diesem Beitrag vier mit exemplarischen Einzelbeispielen betrachtet: das Anfertigen strukturierter Notizen, das schriftliche Zusammenfassen, das ausführliche Schreiben sowie das materialgestützte Schreiben. Jede dieser Fördermaßnahmen zielt auf spezifische Teilziele ab und führt zu unterschiedlichen Texten. Bei den *strukturierten Notizen* entstehen Schaubilder, die die Hauptinformationen nebst ihren semantischen Relationen untereinander darstellen. Das gilt im Kern auch für die *schriftlichen Zusammenfassungen*, allerdings münden hier die reduktiven Prozesse in einen Fließtext. Das in sich als Förderansatz sehr heterogene *ausführliche Schreiben* zielt auf die Anwendung und Analyse sowie Interpretation von Texten, und die hier entstehenden Texte sind im Vergleich mit dem Zusammenfassen umfangreicher. Das *materialgestützte Schreiben* zu guter Letzt ist am anspruchsvollsten, weil hier ein (längerer) Sachtext entsteht, der auf mehreren Texten basiert, die man gezielt als Ausgangsmaterial analysieren und deren Inhalte man planerisch organisieren muss.

Gegenwärtig kennt die Deutschdidaktik – und selbstverständlich kennen damit auch andere Fachdidaktiken, in denen textbasiert gelernt wird – also diverse Fördermaßnahmen, um ein lesebezogenes, lerndienliches Schreiben zu nutzen. Dieses Potenzial erscheint außerordentlich hoch zu sein, allerdings muss dieses Feld dringend noch weiter kartiert, systematisiert und erforscht werden. Doch schon jetzt zeichnet sich ab, dass es große und gute Chancen der interdisziplinären, fachdidaktikübergreifenden Forschung und Entwicklung gibt.

Literatur

- BERKOWITZ, SANDRA J. (1986): Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory for Expository Reading. In: *Reading Research Quarterly*, H. 2, S. 161–178.
- GRAHAM, STEVE; HEBERT, MICHAEL (2011): Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. In: *Harvard Educational Review*, H. 4, S. 710–744.
- HARE, VICTORIA CHOU; BORCHARDT, KATHLEEN M. (1984): Direct Instruction of Summarization Skills. In: *Reading Research Quarterly*, H. 1, S. 62–78.
- KIRKPATRICK, LORI C.; KLEIN, PERRY D. (2009): Planning Text Structure as a Way to Improve Students' Writing from Sources in the Compare–Contrast Genre. In: *Learning and Instruction*, H. 4, S. 309–321.
- PHILIPP, MAIK (2013): *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- DERS. (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- DERS. (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- DERS. (2017a): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 5., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2017b): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8., korrt. und durchges. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WONG, BERNICE Y. L.; KUPERIS, SONIA; JAMIESON, DIANNE; KELLER, LOIS; CULL-HEWITT, ROBIN (2002): Effects of Guided Journal Writing on Students' Story Understanding. In: *The Journal of Educational Research*, H. 3, S. 179–191.

Gerda Wobik

Lesen + Schreiben + Lesen + Schreiben + ... in der Praxis

Eine Unterrichtseinheit zu Roald Dahls *Mann aus dem Süden*

Die Verknüpfung der Bereiche Lesen und Schreiben ist in einem differenzierten, kompetenzorientierten Unterricht sachlogisch und unabdingbar. Wie lässt sich diese nun anhand eines konkreten literarischen Textes, *Mann aus dem Süden* von Roald Dahl, im Deutschunterricht einer Berufsbildenden höheren Schule umsetzen? Im Folgenden wird eine exemplarische Unterrichtseinheit dargestellt, begründet und reflektiert.

Ein Praxisbericht zur Verknüpfung von Lesen und Schreiben in meinem Deutschunterricht an der HTL – wie gehe ich das an? Ich lese erst einmal – Praxisberichte aus vergangenen Ausgaben, die Anforderungen der *ide*-Redaktion, in Frage kommende Primärtexte, den neuen Lehrplan, Sekundärliteratur zum Thema – und dazu schreibe ich – Exzerpte, Gedankensplitter, Ideen in Form eines Clusters, Satzfragmente, eine vorläufige Gliederung meines Artikels – und dann lese ich wieder, und dann schreibe ich, ... Das erscheint mir als natürliches Vorgehen, so schreibe ich in meinem beruflichen Alltag – indem ich lese. Und diese Methode möchte ich nun meinen SchülerInnen näherbringen.

Maik Philipp legt in seinem Artikel in diesem Heft überzeugend dar, inwiefern sich die Verknüpfung von Lesen und Schreiben positiv auf das Leseverständnis auswirkt. Elfriede Witschel erbringt einen empirischen Nachweis für diesen Effekt in höheren Jahrgängen, also in der Vorbereitung auf die Textsorten der standardisier-

ten Reife- und Diplomprüfung (vgl. Witschel 2017, bes. S. 250 ff.). Und schließlich meine ich einen Teil meiner Unzufriedenheit mit der Wirkung meines Leseunterrichts in dessen mangelnder Einbettung in die sonstigen Themen des Unterrichts zu verorten – Lesen um der Schulung des Lesens willen ist zu wenig relevant für die SchülerInnen, es muss mit einem unmittelbar ersichtlichen Zweck verbunden sein. Dieser ergibt sich aus der Verbindung mit dem Schreiben.

1. Organisatorischer Rahmen

Die folgende Unterrichtseinheit richtet sich an einen zweiten Jahrgang (zehnte Schulstufe) einer BHS, im konkreten Fall einer Höheren Technischen Lehranstalt. Ab diesem Schuljahr kommt an meinem Standort der neue semestrierte Lehrplan zur Anwendung, den viele mit dem Schlagwort NOST (Neue Oberstufe) verbinden. Dieser bewirkt unter anderem, dass nun auch im Semester Zeugnisse erstellt werden. Deshalb müssen die einzelnen Kompetenzen pro Fach klar dem jeweiligen Semester zugeordnet sein und auch in diesem beurteilt werden – eine Verschiebung von Lehrstoff ins folgende Semester ist nicht mehr möglich. Aufgrund dieser Neuerung könnte sich ein erhöhter zeitlicher Druck einstellen, dem durch eine Verknüpfung der zu erreichenden Kompetenzen entgegengewirkt werden soll.

In der folgenden Unterrichtseinheit geht es natürlich vor allem um die Kompetenzbereiche Schreiben und Lesen, im Besonderen um das Planen, Verfassen und Überarbeiten einfacher klärend-argumentativer und kommunikativer Texte sowie die Anwendung unterschiedlicher Lesetechniken. Das Aufgabenarrangement, das im Folgenden vorgestellt wird, schult aber auch andere Kompetenzen, etwa das Verstehen schriftlicher Darstellungen, das Erkennen von Gestaltungsmitteln geschriebener Sprache, das Bewältigen einfacher monologischer und dialogischer Sprechsituationen, die kreative Auseinandersetzung mit Texten und die Reflexion des eigenen Schreibprozesses. Aus dieser Aufzählung der in die Unterrichtseinheit eingebundenen Kompetenzen lässt sich ersehen, dass die Verknüpfung von Lesen und Schreiben nicht nur zu deren Verbesserung, sondern auch zu einer ganzheitlicheren Lernerfahrung führen soll – anhand eines Textes geht man in die Tiefe, wobei man so viele Lernkanäle wie möglich anspricht, was zu einer intensivierten Lernerfahrung führen soll.

2. Der Ausgangstext

Die Kurzgeschichte *Mann aus dem Süden* von Roald Dahl (2003) behandelt eine ungewöhnliche Wette. In einem Hotelzimmer befinden sich vier Personen: ein kleiner Mann mit einem seltsamen Akzent, ein junger Mann in Badehose, seine englische Freundin und der kritisch-distanzierte Ich-Erzähler, der als Schiedsrichter fungiert. Die beiden Erstgenannten haben eine seltsame Wette abgeschlossen, was sich aber erst im Laufe der Erzählung herausstellt: Die linke Hand des jungen Mannes wird mittels Schnüren an einem Tisch befestigt. Nun muss er zehnmal hintereinander ohne Fehlversuche das Sturmfeuerzeug in seiner rechten Hand betätigen.

Gelingt ihm dies, gehört ihm der Cadillac des kleinen Mannes, schafft er es nicht, darf dieser ihm mithilfe eines kleinen Beiles, das vom Zimmermädchen gebracht wird, den kleinen Finger der linken Hand abhacken.

Die Abmachung erschließt sich den LeserInnen über die Gedanken des Ich-Erzählers und die Dialoge der beteiligten Personen, wir erleben die Vorbereitungen minutiös mit, erst bei etwa der Hälfte der Geschichte beginnen die Zündversuche des jungen Mannes. Nach der achten gelungenen Zündung stürmt eine dunkelhaarige, ältere Frau in das Hotelzimmer, entreißt dem kleinen Mann das Beil und schreit in einer Fremdsprache auf ihn ein. Nachdem sie sich etwas beruhigt hat, erklärt sie den Anwesenden ihre Reaktion: Sie habe den Mann nur kurz alleine gelassen und schon habe er wieder dieselbe Wette begonnen, für die sie zuhause berühmt seien – weil er dort bereits zehn Autos und 47 Finger er- und verspielt habe, seien sie überhaupt erst an diesen Ort gekommen, bevor er in eine Anstalt eingewiesen worden wäre. Der Cadillac, den er als Einsatz angeboten habe, gehöre übrigens ihr, so wie sein gesamtes Hab und Gut, das sie ihm langsam, aber stetig abgenommen habe. Der Ich-Erzähler übergibt ihr also den Wagenschlüssel und bemerkt dabei, dass ihr an einer Hand nur mehr ein Finger und der Daumen geblieben sind.

Aufgrund des langsamen Spannungsaufbaus und der überraschenden Pointe im letzten Satz eignet sich die Kurzgeschichte auch gut in unmotivierten Klassen, da die LeserInnen sich von der seltsamen, blutrünstigen Wette faszinieren lassen und deren Ausgang erfahren wollen. Vor allem die Charaktere des kleinen Mannes und der dunkelhaarigen Frau führen zu regen Diskussionen bezüglich ihrer Beziehung und Vorgeschichte sowie über ihren geistigen Zustand, der den SchülerInnen sehr fremd erscheint. Der Text umfasst drei Seiten und ist sprachlich zwar anspruchsvoll, lässt sich aber erfahrungsgemäß von den Lernenden flüssig lesen.

3. Darstellung der Unterrichtssequenz

Am Ende der Unterrichtssequenz zu *Mann aus dem Süden* soll ein einfacher argumentierender Text stehen, auf den es durch zahlreiche, aufeinander abgestimmte Aufgaben hinarbeiten gilt. Diese sollen einerseits das Verständnis des Basistextes garantieren und vertiefen, andererseits aber auch vorentlastend für das Schreiben wirken. Das Verfassen von Texten wird als Prozess verstanden, der vor allem in der Erarbeitungsphase einer neuen Schreibhaltung viele Schritte durchläuft und durch deren Thematisierung Hilfestellungen anbieten soll. Da diese unter Umständen nicht für alle SchülerInnen von gleicher Bedeutung sind, bietet das folgende Aufgabenarrangement optionale Aufgaben, die nicht jede/r erarbeiten muss (diese sind im Folgenden mit einem ☼ gekennzeichnet) – hier ist die Eigenverantwortung der Lernenden gefragt, die erkennen sollen, was sie brauchen, um zum Ziel zu gelangen. Die ☼-Aufgaben stellen für eher schwache LeserInnen beziehungsweise SchreiberInnen – dies hängt von der jeweiligen Aufgabe ab – zusätzliche Hilfestellungen auf dem Weg zum Textverständnis und zum eigenen Textprodukt dar. Indem der Lese- und Schreibprozess in Einzelschritte gegliedert wird, in denen sogenann-

te Hilfstexte (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S.14) entstehen und mit anderen zusammengearbeitet werden soll, findet eine Entlastung für den traditionell eher einsamen Schreibenden statt.

3.1 Vor dem Lesen

- Partnerarbeit: Definiert das Wort »Wette« in einem Satz! Findet auch mindestens zwei Beispiele dafür. Wann habt ihr selbst schon einmal gewettet?
- Plenum: Tauscht euch anschließend im Plenum über eure Ergebnisse aus; an der Tafel werden Stichwörter in Form eines Brainstormings gesammelt.

Die Unterrichtssequenz mit einem Arbeitsauftrag in Form einer Partnerarbeit zu beginnen soll der Vorentlastung der SchülerInnen dienen: Sie stellen sich bereits auf das grundlegende Thema des literarischen Textes ein und finden sich dann bei dessen Lektüre darin wieder, da sie einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt erkennen.

3.2 Während des Lesens

- Einzelarbeit: Lies bis zum Ende des ersten Absatzes auf der zweiten Seite (knapp vor Beginn der eigentlichen Wettehandlung). Markiere: Was erfährst du über den kleinen Mann (Aussehen, Verhalten, Charakter)? Verwende diese Informationen zum Verfassen einer kurzen Charakteristik! Füge ein Foto (aus dem Internet, der Zeitung, ...) hinzu, das zeigt, wie du ihn dir vorstellst!
- ☼ Gruppenarbeit: Lies bis zum Beginn von Seite 2 (kurz bevor die dunkelhaarige Frau ins Zimmer stürmt): Bildet eine Vierergruppe und formt ein Standbild der Szene, wie sie sich im Hotelzimmer darbietet. Lasst euch dabei fotografieren!

Den Leseprozess in zwei Teile (je nach Niveau der Lernenden können natürlich noch mehr Unterbrechungen eingefügt werden) zu zerlegen soll der fokussierten Informationsentnahme aus dem Primärtext dienen – die SchülerInnen sind sich darüber im Klaren, auf welche Textteile sie sich konzentrieren sollen, und lesen dementsprechend mit einer klaren Aufgabenstellung im Kopf. Die optionale Gruppenarbeit soll den sehr schwachen LeserInnen dabei helfen, sich mit gegenseitiger Unterstützung in die Szenerie hineinzuversetzen und Vorstellungen zum Text zu entwickeln (vgl. Spinner 2006, S. 8), wodurch das Hineinversetzen in die Figuren angebahnt wird, das als Voraussetzung für einen Teil der folgenden Arbeitsaufträge anzusehen ist.

3.3 Nach dem Lesen

- Partnerarbeit: Erzählt zu zweit den Inhalt des Textes *Mann aus dem Süden* nach! Gebt das Wichtigste in höchstens zwanzig Stichwörtern wieder! Allerdings dürft ihr so viele Zeichnungen, Symbole, ... verwenden, wie ihr möchtet!
(Tipp: Verwendet eine Zeitleiste!)

- ☼ Einzelarbeit: Formuliere drei Fragen zum Text, wie sie die Lehrperson in einer Prüfung verwenden könnte!
- ☼ Einzelarbeit: Erkläre folgende Wörter mithilfe des Wörterbuchs, eines Lexikons, des Internets: Cadillac, Martini, Docht, Feuerstein
- Einzelarbeit: Entscheide dich und begründe in wenigen Sätzen: Welche der folgenden Figuren findest du am sympathischsten, wessen Handlungsweise kannst du am ehesten nachvollziehen, mit wem kannst du dich am ehesten identifizieren: der kleine Mann, die dunkelhaarige Frau, der junge Mann oder dessen Freundin?
- Einzelarbeit: Schreibe einen kurzen inneren Monolog aus der Sicht des jungen Mannes oder seiner Freundin oder des kleinen Mannes oder der dunkelhaarigen Frau (je nachdem, für wen du dich in der vorigen Aufgabe entschieden hast): Wie sieht er/sie die Szene? Was denkt er/sie über die Wette? Wem gibt er/sie die Schuld an der Situation?
- Einzelarbeit: Du findest im Klassenraum Zettel mit den Namen der Figuren an den Wänden. Gehe herum und notiere bei jedem Namen, warum du glaubst, dass diese Person verrückt ist (roter Zettel) oder dass diese Person normal ist (blauer Zettel).
- Gruppenarbeit/Plenum: Stell dich schließlich zum Zettel der Person, in die du dich am ehesten hineinversetzen kannst. Tausche dich mit den SchülerInnen, die deiner Meinung sind, über die Person aus – eine/r von euch soll schließlich im Plenum erklären, wie die gewählte Figur in diese Situation geraten ist und wie er/sie die Situation im Hotelzimmer wahrgenommen hat.

Der Großteil der Arbeitsaufträge ist nach der Lektüre situiert, da der Text nunmehr bekannt ist und damit gearbeitet werden kann. Der Wechsel der Sozialformen beinahe von Aufgabe zu Aufgabe soll im Idealfall bewirken, dass durch konzentrierte Einzel-, aber auch kommunikative Partner- beziehungsweise Gruppenarbeit erstens die Freude am Tun, aber auch zweitens die Qualität der Produkte steigt, da man sich mit einem kritischen Gegenüber austauschen kann.

Bei der ersten Aufgabe soll der Inhalt gesichert werden, auch die beiden optionalen Fragestellungen dienen dieser Sicherung und können somit zu einem vertieften Leseverständnis auch schwacher LeserInnen führen. Daraufhin beschäftigen sich die Lernenden eingehender mit den Charakteren, deren Perspektive sie einnehmen sollen, um ihre Beweggründe und Handlungsweisen nachzuvollziehen. Hierzu gehen sie unter anderem in den Austausch mit der Gruppe, um über die Figuren zu diskutieren und somit unterschiedliche Perspektiven mitzubekommen.

3.4 Schreibauftrag

- Einzelarbeit: Schreibe eine Stellungnahme aus der Sicht der Person, mit der du dich am ehesten identifizieren kannst. (Du darfst dazu die roten und blauen Zettel, die im Plenum erstellt wurden, verwenden; auch die weiteren von dir bisher verfassten Texte sollen dir als Hilfe dienen).

Situativer Kontext: Der Richter, der den kleinen Mann bereits in seiner Heimatstadt in eine Anstalt einweisen lassen wollte, erfährt von dem Vorfall im Hotelzimmer und verlangt eine Stellungnahme von dir. Soll der kleine Mann in eine Anstalt eingewiesen werden? Begründe!

Tipp: Verwende deine Aufzeichnungen zur Textsorte!

☼ Hol dir von deiner Lehrerin einen Schummelzettel mit Formulierungshilfen zur Stellungnahme.

- Gruppenarbeit: Bildet zu viert ExpertInnen-Teams zur Stellungnahme, eure Spezialgebiete sind: sachlicher Inhalt, Verständlichkeit und Wortwahl, Rechtschreibung und Grammatik sowie Kennzeichen der Textsorte und Wirkung auf die LeserInnen. Ihr erhaltet die Stellungnahmen einer anderen Gruppe, lest diese und schreibt jeweils das Feedback bezüglich eures Spezialgebiets darunter. Einigt euch schließlich in der Gruppe auf den besten Text, lest diesen im Plenum vor und erklärt auch, was euch an diesem Text am besten gefallen hat.
- Einzelarbeit: Du bekommst deine Stellungnahme mit Anmerkungen deiner KlassenkameradInnen zurück. Lies dir diese sorgfältig durch und überlege, was du an deinem Text verbessern kannst. Überarbeite anschließend deine Stellungnahme und gib sie der Lehrperson ab.

Gegen Ende der Unterrichtssequenz erfolgt der Schreibauftrag, der zu der zu erarbeitenden Textsorte, der Stellungnahme, führt. All die vorher erarbeiteten Aufgaben und Texte sollen in die letzte Problemstellung einfließen. Wiederum ist eine Differenzierungsmöglichkeit vorhanden, da SchülerInnen, die Probleme beim Formulieren haben, Hilfe in Form von Textteilen erhalten, wenn sie dies möchten. Somit sollten sich inhaltlich, sprachlich und textstrukturell wenig Schwierigkeiten ergeben, dennoch ist vor der eigentlichen Abgabe noch eine kollegiale Korrekturschleife eingefügt. Dieses Verbessern in Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Schwerpunkten hat für beide Seiten positive Effekte: Die Korrigierenden schärfen den Blick für einen Aspekt der Textsorte und entwickeln im Idealfall ihre eigene Schreibkompetenz weiter. Die VerfasserInnen erhalten ein umfangreiches Feedback, das wegen der vorgegebenen Schwerpunkte auch eindeutig formuliert sein und somit zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Textes führen sollte.

4. Reflexion der Unterrichtssequenz

Auch wenn am Ende der beschriebenen Unterrichtssequenz eine Stellungnahme, also ein Textprodukt steht, ist doch im Laufe der dafür aufzuwendenden Stunden nicht nur eine Schreibhaltung erlernt worden: In unterschiedlichen Sozialformen wurde der Fokus mittels verschiedener Methoden auf das Lesen und Schreiben gelegt. Diese beiden Kompetenzen wurden in Teilaufgaben beziehungsweise Zwischenschritte eingeteilt, um sie zu erleichtern und so differenziert und individuell entwickeln zu können. Zuerst findet eine kurze Vorentlastung mittels einer PartnerInnenarbeit statt, um die SchülerInnen auf den Text und dessen Hauptthema einzustimmen. Im Laufe des Lesens wird einmal (optional auch ein zweites Mal)

unterbrochen, sodass die Textmenge bewältigbar erscheint und damit die SchülerInnen sofort mit der Reflexion der Kurzgeschichte beginnen und nicht erst am Ende der Lektüre dazu angeleitet werden müssen. Nach dem Lesen wird zuerst der Inhalt des Textes wiederholt und gefestigt, um sich schließlich Schritt für Schritt in die Perspektive einer der handelnden Figuren zu versetzen. Aus dieser soll die Stellungnahme geschrieben werden, hier wird bereits im zweiten Jahrgang das Konzept des situativen Kontextes eingeführt, das für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung eine wichtige Rolle spielt. Abschließend wird der Text nach einer Schreibkonferenz überarbeitet und der Lehrperson zur endgültigen Korrektur abgegeben.

Freilich könnte man gegen diese Form der Erarbeitung eines Textes beziehungsweise einer Schreibhaltung einiges einwenden, zuallererst den Zeitaufwand und eine mögliche Überforderung der SchülerInnen durch die Fülle an Aufgaben, die allerdings auch erst nach und nach gegeben werden können. Weiters verlangt das Aufgabenarrangement ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von den Lernenden, was aber in einer höheren Schule ohnehin trainiert werden sollte. Die Lehrperson agiert während des Arbeitsprozesses beratend und begleitend, sie erhält zur Ansicht nur das abschließende Produkt. Der größte Arbeitsaufwand besteht in der Vorbereitung einer stimmigen Unterrichtssequenz, die sowohl den (literarischen) Ausgangstext als auch das Schreibprodukt, vor allem aber die SchülerInnen im Blick behält.

Auch an höheren Schulen rückt die Lesekompetenz immer mehr in das Blickfeld (nicht nur) der DeutschlehrerInnen. Die Ergebnisse der letzten Bildungsstandardüberprüfung aus Deutsch zeigen, dass nach der achten Schulstufe nicht unbedingt mit altersadäquaten Leseleistungen zu rechnen ist (vgl. Breit u. a. 2017, S. 42). Gleichzeitig spielt natürlich der Erwerb der neun Textsorten für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung eine wichtige Rolle im Deutschunterricht der Oberstufe, die eigentlich auch ein Aufgabenarrangement darstellen: Ausgehend von einem Inputtext ist über die Erledigung mehrerer Operatoren ein einzelner Text zu verfassen. Beiden Faktoren kann man mit einer Verknüpfung von Lese- und Schreibkompetenzen in Form von Aufgabenarrangements gerecht werden – letztendlich führt dies aber auch zu einer gesteigerten Alltagsrelevanz des schulischen Schreibens.

Literatur

- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 12–63.
- BREIT, SIMONE; BRUNEFORTH, MICHAEL; SCHREINER, CLAUDIA (2017): *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe*. Bundesergebnisbericht. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf [Zugriff: 21.9.2017].
- DAHL, ROALD (32003): Mann aus dem Süden. In: Forster, Brigitte (Hg.): *Eisbrecher. Andere Lesetexte 1. Lesebuch für die 1. – 3. Klasse der berufsbildenden mittleren Schulen und für den 1. und 2. Jahrgang der höheren Schulen*. Wien: öbv & hpt, S. 330–333.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- WITSCHEL, ELFRIEDE (2017): *Textkompetenz fördern durch Lesen/Schreiben/Lesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Bd. 20).

Gerda Kysela-Schiemer

Media Literacy

Zum Umgang mit Texten und Medien

Die Deutschdidaktik steht vor großen gesellschaftlichen Herausforderungen einer Medien- (kultur)gesellschaft. Es gibt gute Gründe für einen Einsatz neuer (digitaler)¹ Medien fürs Lesen- und Schreibenlernen, beim Lesen und Schreiben von Texten und für die Reflexion über Sprache. Was verstehen wir unter Mediengesellschaft und Mediatisierung? Welche Rolle nehmen Medien im Deutschunterricht ein? Welcher Stellenwert kommt ihnen zu? Dieser Beitrag führt zunächst in die Thematik einer mediatisierten Gesellschaft ein und leitet danach zu Möglichkeiten und Ausrichtungen eines medienunterstützten Deutschunterrichts über.

1. Medien, Mediengesellschaft, Mediatisierung

Die Beschäftigung mit dem Thema *Medien* führt seit jeher sehr schnell in ein Dickicht verschiedenster Begriffe und Definitionen, die mehr verwirren als erklären. Eher unreflektiert wird zwischen Medientechnik, -inhalt, didaktischen, visuellen, auditiven Medien unterschieden und je nach Disziplin werden verschiedene Gesichtspunkte zur Einteilung gewählt (vgl. Reinmann 2005, S. 74).

Es scheint, dass durch den Einsatz von *n/Neuen Medien*², *digitalen Medien*, *Multimedia* oder von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) Antworten auf viele Probleme des Lehrens und Lernens gegeben werden können. Konsens

GERDA KYSELA-SCHIEMER siehe Seite 7.

- 1 In diesem Beitrag liegt die Betonung auf Fragen des Umgangs mit digitalen Medien im Deutschunterricht; entsprechend wird der Begriff »digitale Medien« dem Begriff »neue Medien« bevorzugt verwendet.
- 2 Die Schreibweise von *neuen/Neuen Medien* wird in der Literatur unterschiedlich gebraucht.

besteht generell darüber, dass ein Medium eine Mittlerrolle hat. »Das Medium ist das Ausdrucksmittel der kommunikativen Aktivität; es stellt die materielle ›Hülse‹ für zunächst immaterielle Bedeutungsinhalte bereit: erst mit seiner Hilfe wird es überhaupt möglich, dass Bedeutungen ›mit(einander)geteilt‹ werden können.« (Blumer 1969, S. 26)

Digitale Medien zeichnen sich dadurch aus, dass sie *Multimedialität, Interaktivität, Simulation, Kommunikation* und *Kooperation über Distanzen* hinweg ermöglichen. Weidenmann vermerkt, dass der Begriff »Multimedia« so »schillernd« benutzt wird, dass sich damit weder ein wissenschaftlicher Diskurs noch wissenschaftliche Untersuchungen durchführen lassen. Der »Breitbandbegriff Multimedia« sollte nach den neueren psychologischen und medienwissenschaftlichen Kategorien in Codierung, Modalität, mentales Format und mediales Angebot differenziert werden (vgl. Weidenmann 2009, S. 74f.). Die relativ junge Forschung über *Multimodalität* kommt dieser Forderung nach (vgl. z. B. Kress/Van Leeuwen 1996).

Spricht man von Mediengesellschaft, ist eine von uns konstruierte Wirklichkeit ohne die Angebote der Medien undenkbar (vgl. Merten 1990, S. 14).

Schmidt präzisiert den Begriff Mediatisierung der Gesellschaft:

Unsere Gesellschaft hat sich - mit jedem neuen Medium deutlicher und unübersehbarer - zu einer Medien-Gesellschaft in dem präzisen Sinne entwickelt, dass es (a) heute keinen relevanten gesellschaftlichen Bereich mehr gibt, in dem nicht Medienorganisationen, Medientechnologien und Medienangebote die individuelle wie gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion [...] tiefgreifend beeinflussen, und dass es (b) keinen gesellschaftlichen Bereich mehr gibt, der nicht unter (Dauer-) Beobachtung der Medien steht. (Schmidt 1999, zit. in Groeben/Hurrelmann 2004, S. 368)

Welche generellen Herausforderungen ergeben sich aus einer mediatisierten Welt für Kinder, Jugendliche, Eltern, Erziehungsberechtigte und Pädagog/inn/en? Die Bandbreite der Einschätzung von mediatisierten Lebenswelten reicht von grenzenlosem Medien-Optimismus bis zu apokalyptischen Untergangsszenarien (vgl. Neuß 2012, S. 6).

Nach Neuß können die verschiedenen Welten wie folgt skizziert werden:

- *Medien sind Erlebniswelten.* Selbstständig und selbstbewusst integrieren Kinder und Jugendliche Medien in ihren Alltag. Eine Lebensbewältigung ohne Medien ist für die meisten Heranwachsenden heute nicht mehr vorstellbar.
- *Medien sind Konsumwelten.* Medienangebote und Medieninteressen leiten soziale Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen.
- *Medien sind Kommunikationswelten.* Kontakte und Freundschaften werden vielfach medial hergestellt und gepflegt (vgl. WhatsApp, Facebook, Instagram, Pinterest).
- *Medien sind Genusswelten.* Die vielfältigen inhaltlichen Angebote digitaler Medien sind Teil der Kultur und prägen die heutige Kindheit und Jugendzeit mit.
- *Medien sind Lernwelten.* Zumindest anfänglich motivieren und faszinieren interaktive Medien zum und beim Lernen. Das Erleben von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit durch die Mediennutzung wirkt anregend (vgl. ebd., S. 9f.).

Für die einzelne Lehrerin/ den einzelnen Lehrer ist es schwer, die Vielfalt von Motivation und Vorlieben kindlicher oder jugendlicher Mediennutzung einzuschätzen. Gern werden auch Stereotype benutzt, um Kinder und Jugendliche mit *ihren* Medien besser einordnen zu können – »sei es die pauschale Unterstellung negativer Beeinträchtigungen, die von sozialen Netzwerken im Internet (z. B. durch Facebook) oder Computerspielen ausgehen« (Hugger 2014, S. 3) oder auch, dass die Digital Natives (vgl. Prensky 2001) kompetenter mit digitalen Medien umgehen als die Digital Immigrants, was sich in neueren Untersuchungen mit Studierenden nicht verifizieren lässt (vgl. z. B. Studie von Persike/Friedrich 2016).

2. Medienverhalten und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen

Welche Medien sind Kindern und Jugendlichen 2017 wichtig? Auf welche Medien können und wollen sie nicht verzichten? Wie reagiert der Deutschunterricht auf die intermedialen Beziehungen, auf inhaltliche und kommunikative Kopplungen und Brüche, die in einer digitalen Welt entstehen?

Regelmäßig werden Kinder und Jugendliche in Österreich und Deutschland über deren Medienbesitz und Medienverhalten sowie die persönliche Wichtigkeit von Medien befragt (OÖ Jugend-Medien-Studie für 11- bis 18-Jährige und Kinder-Medien-Studie für 3- bis 10-Jährige in Österreich; miniKIM-Studie, KIM-Studie, JIM-Studie in Deutschland³). Unabhängig davon, dass es altersabhängige Unterschiede in der Bevorzugung von Medien gibt, zeigt sich, dass eine fast flächendeckende Verbreitung von elektronischen Medien zum Alltag der Heranwachsenden gehört. Computer, Internet und Smartphones werden generell intensiv konsumiert und genutzt. Die OÖ Jugend-Medien-Studie 2017 spricht von »Generation Smartphone«, weil das Smartphone von Jugendlichen als unverzichtbares Gerät bezeichnet wird (vgl. Education Group 2017, S. 4).

Eine besondere Rolle bei der Recherche für Schulthemen im Internet spielt YouTube. Etwa jede vierte YouTube-Nutzerin und jeder vierte YouTube-Nutzer sieht sich dort zumindest einmal pro Woche Videos zu Themen aus der Schule an – vor allem gilt dies für Kinder ab zehn Jahren (vgl. KIM-Studie 2016, JIM-Studie 2017). Dieser Trend setzt sich im Privatleben fort. Der Konsum von Ton und Bild ist einem massiven Wandel unterworfen. Jugendliche hören in erster Linie Musik über YouTube; dem klassische Fernsehen laufen Kurzvideos und Clips im Internet den ersten Rang in der Benutzerskala ab (vgl. Education Group 2017, S. 4).

Laut KIM-Studie 2016 Deutschland nutzen 77 Prozent aller 6- bis 13-Jährigen nach eigener Angabe nicht regelmäßig, aber zumindest selten einen Computer oder Laptop. Der PC wird von der Mehrheit der Kinder zuhause genutzt. Jeder Zweite sitzt auch bei Freunden am Computer. Nur zwei Fünftel nutzen Computer in

3 miniKIM-Studie: Kleinkinder und Medien-Studie, befragt werden in dieser Studie vorwiegend die Eltern; KIM-Studie: Kindheit-Internet-Medien-Studie, befragt werden 6- bis 13-Jährige; JIM-Studie: Jugend-Information-(Multi-)Media-Studie, befragt werden 12- bis- 19-Jährige. Vgl. www.mpfs.de [Zugriff: 24.7.2017].

der Schule. Die Wahrscheinlichkeit der Nutzung in der Schule ist bei älteren Kindern an einer weiterführenden Schule (Haupt-/Realschule: 53 %, Gymnasium: 56 %; vgl. KIM-Studie 2016) deutlich höher als bei Grundschulern (27 %; vgl. KIM-Studie 2016). Besonders wichtig ist Kindern und Jugendlichen, ein eigenes Profil in einer Online-Community zu haben. Ab einem Alter von 15 Jahren gehört es fast zum guten Ton, ein solches zu besitzen. Am beliebtesten ist dabei der Messengerdienst WhatsApp, an zweiter Stelle rangiert Instagram und erst den dritten Rang nimmt Facebook ein. Die Tätigkeiten in den Online-Communities bleiben seit einiger Zeit unverändert: Fotos ansehen, chatten und liken werden in Umfragen besonders häufig genannt. Um mit Freunden oder Freundinnen in Kontakt zu treten, wird bevorzugt WhatsApp benutzt, ein ganz gewöhnlicher Telefonanruf kommt hingegen seltener vor (vgl. Education Group 2017, S. 7).

3. Media literacy – Ansätze einer medialen Erweiterung im Deutschunterricht

Vor gut 15 Jahren wurde im Rahmen von Symposien noch ernsthaft diskutiert, ob der Deutschunterricht per se vor einem Einzug von neuen Medien geschützt werden müsse oder nicht (vgl. Staiger 2007). In den Geisteswissenschaften ging man lange Zeit von der »Neutralität des Medialen gegenüber der Essenz von Geist, Sprache, Interpretation und Kultur« aus (Krämer 2004, zit. in Wagner 2016, S. 25). Heute können Medien im Deutschunterricht nicht ausgeklammert werden (Medienerlass 2012) und die Deutschdidaktik muss durch die digitalen Medien neu und anders ausgerichtet sein. Nicht umsonst spricht Staiger (2007) von Medienkulturdidaktik, die es notwendigerweise zu betrachten gilt, um eigene, konzeptionelle Ansätze aufzuspüren, damit nicht nur die traditionellen Printmedien, sondern auch die Vielzahl an digitalen Angeboten erfolgreich und sinnstiftend in unterschiedlichste Unterrichtskonzepte eingliedert werden können.

Medialitätsbewusstsein wird aktuell als zentrale Aufgabe von Medienbildung (media literacy) erachtet und gilt als besonderer Bildungsauftrag für die Schule schlechthin – zur Stärkung einer kompetenzorientierten Lernkultur durch die Nutzung digitaler Medien auf vielfältigste Art (vgl. Wagner 2016, S. 24 ff.). In den Rahmenlehrplänen und Bildungsstandards wird durch die darin festgehaltene Forderung »mit Texten und Medien umgehen lernen« betont, dass beide Begrifflichkeiten gleichrangig zu betrachten sind. Das Ziel von Medienkompetenzvermittlung ist es, Menschen für die vielfältigen Formen medial übermittelter Informationen zu sensibilisieren, mit denen sie im täglichen Leben konfrontiert werden. Dies sind beispielsweise Bilder (Bildkommunikation), diverse Sprachnachrichten via Internet, Hörtexte, Filme oder Websites, die über unterschiedliche Kommunikationskanäle übertragen werden. Im erweiterten Textbegriff gilt nicht allein das traditionell geschriebene und gedruckte Wort als Informationsträger. Kinder und Jugendliche sollen die notwendigen Kompetenzen im Deutschunterricht erwerben, die der Erschließung der unterschiedlichen Texte und medialen Angebote dienen.

Die Gründe für einen verstärkten Einsatz im Deutschunterricht liegen auf der Hand (vgl. dazu Kap. 2): Kinder und Jugendliche betrachten die sie umgebende

mediatisierte Welt als Selbstverständlichkeit und erwarten, dass diese Welt vor der Schule nicht Halt macht.

Darüber hinaus sind digitale Medien den traditionelleren überlegen durch

- Aktualität der Informationen,
- die Möglichkeit der Individualisierung/Personalisierung und/oder
- die Chance einer zumindest kurzfristigen motivationalen Verstärkung.⁴

Möglichkeiten und Ausrichtungen eines medienunterstützten Deutschunterrichts gibt es in einer Vielzahl (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2015, S. 192). Neben dem *medienintegrativen Deutschunterricht*, der untrennbar mit Wermke (*Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht*, 1997) verbunden ist, werden für die Mediengesellschaft andere Medienformate und Medienästhetiken gefordert, in denen das klassische Buch nicht mehr als Leitmedium angesehen wird. Jonas/Rose wiederum plädieren für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen instruktivistischen (eng geführten) und konstruktivistischen (selbstgesteuerten) Lernprinzipien für *computer-gestützte Lehr-/Lernprozesse im Deutschunterricht* (vgl. Jonas/Rose 2002), während die auf Intertextualität beruhende *intermedial-didaktische Ausrichtung des Deutschunterrichts* die wechselseitige, grenzüberschreitende Bezugnahme mindestens zweier Medien berücksichtigt. »Es geht um Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel [...]« (Bönnighausen/Rösch 2004, zit. nach Hochstadt/Krafft/Olsen 2015, S. 192; verkürzt durch die Autorin).

Frederking u. a. kritisieren all die oben skizzierten Ansätze, indem sie bemängeln, dass die »alten« Medien (z. B. das Buch) darin nicht berücksichtigt werden und die »Vereinigung medialer Formen« (Frederking/Krommer/Maiwald 2012, S. 97) nicht ausreichend reflektiert werden. Mit dem Begriff der *Symmedialität* sollen alle denkbaren medialen Möglichkeiten für den Deutschunterricht vereint werden.

Entsprechend des Ansatzes von Frederking u. a. (2012) werden einsetzbare Medien für den Deutschunterricht, respektive für die Deutschdidaktik, systematisiert, wobei ich betonen möchte, dass jedes angeführte und eingesetzte Medium eine eigene Didaktik und eigene didaktisch-methodische Überlegungen und Schritte in Abhängigkeit vom Medium, vor allem aber in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe und den äußeren Bedingungen von Lehren und Lernen benötigt:

Neue Medien werden [...] oft als Treatment (sic!) betrachtet, mit dem bestimmte Effekte und Wirkungen im Bildungssektor erwartet werden. Die Einführung neuer Medien wird dabei als eine besondere Form einer »Behandlung« interpretiert, mit der sich Probleme des Bildungssystems kurieren lassen. (Kerres 2003, S. 97)

Michael Kerres spricht mit diesen Sätzen die überbordenden Hoffnungen an, die für digitale Medien per se häufig ausgesprochen werden: »Mit jedem neuen Medium hat Medienwirkungsforschung Konjunktur.« (Ebd., S 98)

⁴ Vgl. den nachstehenden Beitrag von Albert Hoffmann über das Internet-Portal *Onilo*.

4. Anregungen und Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht

Gemäß der Systematisierung von Frederking u. a. (2012) können Medien für den Deutschunterricht in vier große Gruppen eingeteilt werden, und zwar in: *akustisch-auditive Medien*, *visuelle Medien*, *audiovisuelle Medien* und *Symmedien (Computer und Internet)*.

Einige aktuelle Anwendungsbereiche werden im Folgenden mit Bezug auf aktuelle Entwicklungen skizziert, ohne eine Wertung vorzunehmen:

- *Akustisch-auditive Medien*. Im Rahmen der Leseförderung bekommen Hörbuch, Hörspiel, Vorlesetexte oder Podcasts besondere Bedeutungen. Sie regen Fantasie und Kreativität an, sorgen für Unterhaltung und Spaß, vor allem aber für die Förderung der sprachlichen Entwicklung sowie die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit von Hörerinnen und Hörern. Hörbücher und exzellente »Vorleser/innen« von unterschiedlichen Texten sind gratis unter www.vorleser.net (mehr als 750 kostenlose mp3-Hörbücher und Hörspiele legal als Stream oder zum Download) zu finden. Ganze Internet-Hör szenarien (»Leselust hörbar machen«; www.ohrenklick.at) sind beispielsweise auch unter www.auditorix.de oder www.ohrenspitzer.de anzutreffen. Für Jugendliche und Erwachsene bieten sich kurze, pfiffige »Hörnuggets« über www.duden.de an.
- *Visuelle Medien*. Die bloße Beschränkung auf unbewegte (reine) Bilder (auch Fotos) ist für die aktuelle Deutschdidaktik zu wenig, bedenkt man allein die Phäno-graphie von Bildern, die Mehrdeutigkeit beinhaltet (vgl. Ehlich 2005, S. 54). Bild und Wort stehen im Dialog und lösen die vier grundlegenden Funktionen des Bildes – Abbildung, Illustration, Strukturierung und Motivierung – ab. Gerade die Mehrdeutigkeit von Bildern ermöglicht spielerische Formen der Deutung und Bedeutungsproduktion. Sprachbarrieren können über Bilder (und Töne) leichter überwunden werden (vgl. Holzwarth 2011, S. 7). Das Spektrum visueller Medien wird zudem durch eine Vielzahl an Comics und Graphic Novels erweitert, im Versuch, »verschiedene Sinne über Text, Zeichnung und hybride Formen zwischen Text und Bild anzusprechen« (vgl. Mc Cloud 2001, zit. nach Kysel-Schiemer 2016, S. 52). Dazu gesellen sich die unterschiedlichsten Zugänge zu (Bilder-)Büchern für alle Altersstufen – bis zum all-age-book – die innerhalb der digitalen Literaturvermittlung auch das ästhetische, bild-motivierte und animierende Lernen herausstreichen (z. B. www.antolin.at oder www.onilo.de) oder diverse Lese-Apps (z. B. Kinderbuch-App »Dooda« von PriorIT, Klagenfurt). Eng verbunden mit all diesen Angeboten ist der handlungs- und produktionsorientierte methodisch-didaktische Zugang im Deutschunterricht.
- *Audiovisuelle Medien*. Theater, Film, Fernsehen: Nicht von ungefähr werden Theatervermittlungsprogramme von allen Bühnen Österreichs angeboten. Für die Auseinandersetzung mit Filmen gibt es beispielsweise die Aktion »kino macht schule« (www.kinomachtschule.at). Durch unterschiedliche Aktionen – wie beispielsweise durch die Entwicklung einer Art Filmlesefähigkeit (was mehr als trockene Analyse bedeutet) – erhofft man eine allgemein kulturelle Hand-

lungsfähigkeit zu erreichen. Literaturvermittlung schlechthin findet durch und mittels audiovisuelle(r) Medien statt und soll ihr Publikum finden. »Literarische Bildung erfolgt vor allem auch durch emotionale Nähe.«⁵ Darstellendes Spiel ist fixer Bestandteil von Bildungs- und Lehraufgaben in den Lehrplänen für die Grund- und Sekundarstufe. Abraham weist darauf hin, dass »alle Lern- und Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ›von Filmen profitieren‹« (Abraham 2009, S. 59). Auch für diesen Bereich gilt, dass die Vielfalt der Möglichkeiten, die filmische Erzählungen oder theatralische Darbietungen bieten, in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sehr gut und in verschiedensten Facetten aufgearbeitet werden können.

- *Symmedien (Computer und Internet)*. Die Vielfalt multimedialer Angebote für den Deutschunterricht ist (fast) unüberschaubar geworden. Für jeden Kompetenzbereich aus Deutsch gibt es Onlineportale, Lernplattformen, Apps, Spiele und lose Materialien – sei es für SchülerInnen, fürs Lernen und Üben zu Hause, zur Überstützung von Eltern und Erziehungsberechtigten oder für die Unterrichtsvorbereitung von LehrerInnen. Zu beachten sind die pädagogisch-inhaltlichen Anforderungen (z. B. Lernziel, Lerninhalt, Innovation, Zielgruppe), die didaktisch-methodischen Anforderungen (z. B. didaktische Grundsätze, didaktische Regeln und Verfahren, Vermittlungs- und Lernformen, Lernsteuerung), die medial-gestalterischen Anforderungen (z. B. inhalts- und adressatenadäquate Gestaltung, sprachliche, visuelle und auditive sowie die Bildschirmgestaltung) und die ergonomisch-technischen Anforderungen (z. B. Selbsterklärung, Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit, Navigation, Anpassungsfähigkeit; vgl. Berliner-Multimedia-Kriterien, GPI 2008). Eine verantwortungsvolle Auswahl und ein methodisch-didaktischer Einsatz medialer Formen obliegen der Lehrperson und sind mit-entscheidend für den Erfolg und Mehrwert des Lehrens und Lernens.

5. Fazit und Ausblick

Der unterschiedliche Umgang mit Texten und Medien stellt Lehrpersonen vor neue Aufgaben im Unterricht und bedingt differenzierte Methoden. Die Konvergenz der Medien verschränkt Techniken, Angebote und Inhalte sowie Rezeptionsformen. Kein Zweifel, dass die technisch-mediale Entwicklung rasant weitergehen und vor dem Deutschunterricht nicht Halt machen wird, denn die Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen hängt von den kulturellen und sozialen Handlungen und Techniken ab, die »co-evolutionär« entwickelt worden sind (vgl. Welzer 2008, zit. nach Neuß 2012, S. 13). Wichtig ist daher nicht nur die Orientierung an den Kompetenzen und Interessen der Lernenden, sondern vor allem der professionelle Umgang von Lehrpersonen mit den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), um die Chancen und Potenziale von digitalen Medien für den Deutschunterricht optimal nutzen zu können.

5 Siehe den Beitrag von Albert Hoffmann in diesem Heft, S. 101.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- BLUMER, HERBERT (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- EDUCATION GROUP (Hg., 2017): *Oberösterreichische Jugend Medien Studie 2017. Das Medienverhalten der 11-18-Jährigen*. Linz. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie_Zusfassung_2017.pdf [Zugriff: 1.8.2017].
- EHLICH, KONRAD (2005): Sind Bilder Texte? In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 51–60.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- GESELLSCHAFT FÜR PÄDAGOGIK UND INFORMATION, GPI (Hg., 2008): *Qualitätsanforderungen und Qualitätsprüfung des IB&M der GPI zur Beurteilung von didaktischen Multimediaprodukten*. Berlin. (Aufzeichnung im Besitz der Autorin als stv. Vorstandsvorsitzende.)
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE; KRAFFT, ANDREAS; OLSEN, RALPH (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Francke UTB.
- HOLZWARTH, PETER (2011): *Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio*. München: kopaed.
- HUGGER, KAI-UWE (2014): Vielfalt jugendlicher Mediennutzung. Ein Überblick auf das Medienhandeln Heranwachsender. In: *Computer+Unterricht. Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Spezial Jugend+Medien*, H. 96, S. 6–9.
- JONAS, HARTMUT; ROSE, KURT (2002): *Computerunterstützter Deutschunterricht*. Frankfurt-Bern: Lang.
- KERRES, MICHAEL (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, Richard; Kerres, Michael (Hg.): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Münster: Waxmann, S. 97–121 (= Education Quality Forum, Bd. 1).
- KRESS, GUNTHER; VAN LEEUWEN, THEO (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KYSELA-SCHIEMER, GERDA (2016): Sachcomics. Bildung, Wissen und Information durch Bilder. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 40. Jg., H. 2, S. 50–58.
- MERTEN, KLAUS (1990): Unsere tägliche Wirklichkeit heute. Wie Medien die Kommunikation entfalten. In: Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen (Hg.): *Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit. Studienbrief 5*. Weinheim: Beltz, S. 11–40.
- NEUSS, NORBERT (2012): *Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer|Klett.
- PERSIKE, MALTE; FRIEDRICH, JULIUS-DAVID (2016): *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen*. Themengruppe »Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien«, koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 17. Online: http://www.che.de/downloads/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf [Zugriff: 8.5.2016].
- PRENSKY, MARC (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: *On the Horizon*, Jg. 9, H. 5, S. 1–6. Online: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> [Zugriff: 15.7.2017].
- REINMANN, GABI (2005): *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishing.
- STAIGER, MICHAEL (2007): *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WAGNER, WOLF-RÜDIGER (2016): Medialitätsbewusstsein als Ziel von Medienbildung. In: *GDM-Mitteilungen* 100/2016, S. 24–30. Online: <https://medienkompetenzrevisited.files.wordpress.com/2017/02/gdm-mitteilungen-100-1.pdf> [Zugriff: 1.8.2017].
- WEIDENMANN, BERND (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Issing, Ludwig-J.; Klimsa, Paul (Hg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 73–86.
- WERMKE, JUTTA (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.

Albert Hoffmann

Mit Emotionalität das Lesen im Klassenzimmer bereichern

Onilo.de versucht einen neuen Ansatz in der Leseerziehung

Das Leseportal *Onilo.de* setzt auf Bücher mit relativ wenig Text-, dafür aber umso mehr Bildanteil. Die Bilder werden teleanimiert, die Texte in passenden »Leseportionen« den Bildern hinzugefügt. Auf einer großen Präsentationsfläche kann die Lehrkraft den Schüler/inne/n Bücher mit hoher Motivationskraft präsentieren. Doch dabei bleibt es nicht: Diese »traute« Stimmung regt die Schüler/innen an, laut zu lesen, mit dem Lehrer/der Lehrerin zu sprechen und zu diskutieren. Und schon ist in der Regel eine Emotionalitätsstufe erreicht, in der die Geschichte des Buches mit hoher Intensität aufgenommen und verarbeitet wird. »Literarische Bildung erfolgt vor allem auch durch emotionale Nähe« ist das Credo dieses neuartigen Internet-Portals.

1. Mit Emotionalität das Lesen im Klassenzimmer bereichern

Eine Lehrerin schrieb uns kürzlich: »Kinder werden (mit *Onilo*) zum Lesen animiert, ohne es zu merken.« Ein größeres Lob ist kaum vorstellbar. Damit traf sie die Intention und Philosophie dieses Leseportals punktgenau: Gelingt es einer Lehrperson bei ihren Bemühungen rund ums Lesen positive Emotionen bei den Schüler/inne/n zu entfachen, ist sie ihrem Ziel ein bedeutendes Stück näher gekommen. Eine Erfahrung, die jedem Lehrer/jeder Lehrerin sehr vertraut ist. Gestützt werden diese Beobachtungen durch zahlreiche Befunde der Emotionspsychologie und der

ALBERT HOFFMANN arbeitete als Volksschullehrer und Rektor in Bayern. Für sechs Jahre war er Auslandsdienstlehrer in Kuala Lumpur, Malaysia. Zwölf Jahre lang beteiligte er sich an Comenius-Programmen der Europäischen Gemeinschaft. Seit 2010 befindet er sich in Pension. In seiner Freizeit entwickelte er web-basierte Programme mit dem Ziel der Leseförderung in- und außerhalb von Schulen. Seit 2001 gibt es *Antolin*. Es wird von mehr als sechs Millionen Schüler/inne/n genutzt. Auch die Leseförderprogramme *Onilo.de* und *Rotwal.de* stammen aus seiner Hand.

E-Mail: hoffmann@unterreuth.de

kognitiven Neurowissenschaft: Die Gefühle sind es, die beim »Lesen« eine entscheidende, vielleicht sogar die entscheidende Rolle spielen.

Doch wie lässt sich emotionale Tiefe im Unterricht gleichsam »auf Knopfdruck« hervorzaubern? Ein Ziel, das wünschenswert, aber sicherlich nicht einfach zu erreichen ist. Das relativ neue interaktive Portal »Onilo« (*onilo.de*)¹ wagt diesen Versuch.

Grundlage hierfür bilden qualitativ außergewöhnliche Bücher mit hohem Bildanteil. In diesen Büchern stehen die Bilder nicht nur für Rahmen, Hintergrund oder Untermalung. Sie sind essentieller Bestandteil der Geschichten. Bekanntlich stellen Texte Aussagen in Form verbaler Zeichen dar. Doch ein Kind kann diese nur verstehen, wenn es sie mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen kann. Bilder aber sind für Kinder Anschauungsmaterial, das die abstrakten Begriffe mit verständlichem Inhalt füllt. Dadurch werden die Texte lebendiger und – vor allem für die leseschwachen Schüler/innen – leichter verstehbar. Begriffe wie Einsamkeit, Sehnsucht, Heimat oder Glück sind bei den Kindern aufgrund von persönlichen Erfahrungen unterschiedlich geprägt. Lesen die Schüler/innen gemeinsam mit der Lehrkraft beispielsweise das Buch *Als das Nilpferd Sehnsucht hatte* (Wewer 2010), verdeutlichen und vertiefen sich bei ihnen die oben genannten Begriffe. »Die bildhaften (ikonischen) Zeichen vermitteln in Ergänzung zu den Sprachzeichen konkrete Befindlichkeiten, Stimmungen, Gefühle und Beziehungsbotschaften. Hierbei sind sie bedeutungsoffen.« (Spanhel 2013) Dem Kind bleibt jedoch die Möglichkeit, seinen eigenen Erfahrungshintergrund sowie seine eigene Deutung und Wertung ergänzend einfließen zu lassen. Die Botschaften der Bildzeichen berühren die Tiefenschichten der Kinder direkt und aktivieren Szenen aus deren Erinnerung.

Onilo bringt Lehrpersonen und Schüler/innen in eine starke, verdichtete Situation, in der sich eindringliche Gespräche fast von selbst ergeben. Durch die Faszination der großen Bilder im leicht abgedunkelten Raum, bei räumlicher Nähe von Lehrkraft und Lernenden sowie guten, ansprechenden Geschichten entsteht manchmal durchaus eine Art starke, fast schon magische Stimmung, die tiefe und offene Diskussionen ermöglicht. Der Weg zu diesen pädagogisch wertvollen Momenten verläuft nicht so sehr über die rational-kognitive Schiene, sondern über die emotionale. Immer wieder berichten Lehrer/innen, dass die Kinder wie »hypnotisiert in der Klasse saßen und auf das Smartboard starteten« (Agirbas-Lenger 2010; interner Evaluierungsbericht).²

2. Der Standard-Einsatz von Onilo im Lese-Unterricht

Onilo versucht nun diese Bilder-Buch-Schätze dem Lehrer/der Lehrerin so als Lehrmittel an die Hand zu geben, dass er/sie diese in optimaler Form im Unterricht

1 Das Leseförderprogramm *onilo.de* ist kostenpflichtig. Die Lizenzbedingungen können von jeder Schule einfach geklärt werden.

2 Studentin Sabine Ağırbaş-Lenger testete im Rahmen ihres Lehramtsstudiums an der PH Wien im Seminar »Medien im Deutschunterricht« (Leitung: G. Kysela-Schiemer) in der NMS Schopenhauerstraße, 1180 Wien, *onilo.de* mehrere Wochen hindurch.

verwenden kann. In einer Klasse mit durchschnittlich 20 bis 25 Schüler/inne/n sind einem Buch in Printform deutliche Grenzen gesetzt. Hier ist der Punkt erreicht, an dem die Vorteile eines elektronischen Mediums die Printversion weit übertreffen:

a)

- Die Bilder im Buch werden entweder per Beamer oder per interaktivem Whiteboard großflächig an die Wand geworfen. Allein die Größe der Bilder übt eine enorme Wirkung auf die Kinder aus.
- Die Bilder sind in der Regel teilanimiert und an den Textausschnitt angepasst. Die Teilanimierung ist beabsichtigt. Dadurch kommt noch mehr Leben in die handelnden Figuren. Von den Schüler/inne/n wird dies als lustig und unterhaltsam erlebt. Eine stärker betonte Animation würde die Konzentration erheblich stören; Lesen braucht Ruhe.
- Die Texteinheiten sind so dosiert, dass die Texte leicht, schnell und motivierend gelesen werden können.
- Die einzelnen Bilder und Textabschnitte werden nach Anforderung vom Lehrer/der Lehrerin gezeigt. Eine automatische Abfolge ist im Portal zwar integriert, wird in der Regel aber nicht benötigt.

b) In der Standardform sitzen die Schüler/innen im Halbkreis vor der Präsentationsfläche, eingeschlossen die Lehrperson, die die Bildfolge mit einem Presenter steuert. Hier hat nun die Lehrperson eine Situation vor sich, die ihr sehr entgegenkommt: aufmerksame Schüler/innen, die wie gebannt vor der Geschichte sitzen. Diese mag bei ihnen wie ein Film vorüberziehen, für die Lehrkraft natürlich nicht: Sie steuert den Ablauf, unterbricht, wenn nötig, startet ein Gespräch mit den Schüler/inne/n, wann immer sich die Chance dazu bietet. Die Schüler/-innen haben nichts vor sich, das sie ablenken könnte: kein Buch zum Weiterblättern, weder Bleistift noch Radiergummi zum Spielen, nur die Geschichte, die zum lauten Lesen, zum Fragen und Diskutieren ermuntert.

3. Der Wert von Bildern in der Lese-Erziehung

Immer wieder ist es für den Pädagogen/die Pädagogin ein erhebendes Gefühl mitzerleben, wie die Fantasie der Kinder durch die bildliche Darstellung fremder, ferner oder auch vertrauter Welt beflügelt wird. Noch ohne die Geschichte zu kennen, entwirft jedes Kind aufgrund der Bilder sich seine eigene Geschichte in Kopf. Doch schließlich will es wissen, was hier tatsächlich geschieht. Dazu muss es lesen – und seine Absicht wird durch das digitale Medium massiv verstärkt. Der Text ist letztlich der sichere Schlüssel zum Verständnis. Damit bekommen die Bilder eine eindeutige Aussage.

Der Wert des Bildhaften reicht allerdings weiter. Bilder bieten den Kindern eine große Hilfe, sich in die Situation hineinzusetzen. Dadurch nehmen sie selbst an der Geschichte teil und beginnen, mit den handelnden Personen oder Tieren zu fühlen; insbesondere wenn ein Problem gelöst oder entschieden werden muss, wie

in einer schwierigen Situation gehandelt werden soll. Wort und Bild ergänzen sich in idealer Weise. Der Text gibt den Bildern einen Sinn und steuert die Betrachtung. »Die Bilder helfen den lesenden Kindern, den verborgenen Sinnzusammenhang zu erschließen, der im Text gespeichert ist« (Spanhel 2013).

Schließlich bekommt der Text für jedes Kind eine subjektive Bedeutung, da es durch die Bilder eine Beziehung zu seinen eigenen Gefühlen, zu seinen Erfahrungen, seinem Wissensstand und seinen Werten herstellen kann. So lernen die Kinder verstehen, wie andere Menschen fühlen und denken, sie lernen andere Weltauffassungen und Wertorientierungen kennen. Nicht zuletzt dadurch wird Lesen für sie lebensbedeutsam: Lesen als Nachvollzug der Ursituation kulturellen Lernens.

4. Den Gefühlen Ausdruck verleihen

Eine Grundschullehrerin, die mit ihren Schüler/inne/n die Boardstory *Die Geschichte vom kleinen Onkel* (Lindgren 2012) las und besprach, schrieb: »Leider lässt sich mit so einer Aufzeichnung nicht mitsenden, wie aufgewühlt die Kinder über die Gemeinheiten der anderen Onkel waren und welch liebevolle Gedanken sie dem kleinen Onkel [...] haben zukommen lassen.«³ Die große Stärke von Onilo ist tatsächlich der Zugang zur Gefühlswelt der Schüler und Schülerinnen und damit ein wichtiges Element zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Schulalltag. Spanhel (2013) bekräftigt für Onilo: »Boardstories verleihen den Gefühlen der Kinder Ausdruck«.

Wir Menschen *haben* nicht Gefühle, sondern wir *sind* unsere Gefühle. Gefühle steuern wohl unser Verhalten mehr, als wir es gemeinhin wahrhaben wollen. Definitiv sind sie tiefer und älter als all unser Denken. Von klein auf ist es wichtig, auf unsere Gefühle zu achten und sorgsam mit ihnen umzugehen. Natürlich ist dies nicht leicht, schließlich wirken sie im Unterbewusstsein und lassen sich kaum durch unseren Willen und Verstand steuern. »Gerade deshalb aber ist es so wichtig, dass Kinder über Bilder und Texte mit ihren eigenen Gefühlen konfrontiert werden und sie hierbei erfahren, wie man sie ausdrücken und sie kontrollieren kann; wie andere Menschen damit umgehen oder was passiert, wenn man sie unterdrückt.« (Spanhel 2013) Dazu ist aber eine erwachsene Person als pädagogischer Begleiter unumgänglich, die erklärt, steuert, die Balance hält und beruhigt. Das kann in einer Onilo-Stunde in wunderbarer Weise geschehen. Mit dem Lehrer/der Lehrerin zusammen befindet sich das Kind in der atmosphärisch positiv besetzten Schutzzone der Klassenzimmers, in der Wärme, Sicherheit, Achtung und Anerkennung vorherrschen. Hier ist der Ort, wo Schüler/innen über ihre Gefühle sprechen können und wo die Lehrer/innen auch die Zeit und Muße dazu haben, auf Schüleräußerungen einzugehen. Auch die etwas abgedunkelten Lichtverhältnisse tragen sicherlich zu einer förderlichen Stimmung bei.

3 E-Mail, privat [Mai 2013].

Bei derartigen Prozessen im wohlwollenden Umfeld gelingt es den Schüler/-inne/n, das Erlebte aufzuarbeiten und umzugestalten. Die Gefühle und inneren Bilder werden veräußert und treten den Kindern gegenüber. Dadurch ist nun auch eine gewisse Distanzierung möglich, die es ermöglicht, die Gefühle zu bewerten und rational zu kontrollieren. Dies geschieht durch Aussprechen, generell durch Sprache also. »Selbst Kindern der Grundschule gelingt es auf diese Weise, wichtige Elemente der emotionalen Intelligenz zu erwerben: Selbstvertrauen, Mitgefühl, Neugier, Selbstbeherrschung, Intentionalität, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft.« (Spanhel 2013)

5. Anwendungsmöglichkeiten von Onilo

- *Vorlesen durch den Lehrer/die Lehrerin:* Auch wenn bei Onilo das laute Lesen durch Schüler/innen sich geradezu anbietet, hat das Vorlesen durch den Lehrer/die Lehrerin seinen Sinn. Er/Sie kann damit als Vorbild agieren und begeistern. Dank Onilo wird Ohr *und* Auge angesprochen, was die heutigen videogewohnten Schüler/innen sehr gerne akzeptieren.
- *Lehrer-Schüler-Gespräch:* Die Onilo-Boardstories laden die Lehrperson geradezu ein, den Lauf der Geschichte immer wieder an passender Stelle zu unterbrechen, um mit den Schüler/inne/n ins Gespräch zu kommen. Geradezu zwingend erscheint diese Methode bei Boardstories, die schwierige Themen wie sexuellen Missbrauch, Tod, Demenz oder Vereinsamung aufgreifen. Die Schüler/innen sind hierbei mit Hören und Sehen, mit Lesen und Diskutieren zutiefst beschäftigt.
- *Kreative Aufsatzerziehung rund um den Schluss der Geschichte:* Prinzipiell kann fast jede Boardstory neben der Vollversion auch als Teilversion, die die Geschichte bis zum Höhepunkt führt und dann abbricht, abgerufen werden. Durch das Miterleben der Onilo-Story sind die Schüler/innen in der Regel bereits so in die Geschichte verweben, dass es ihnen nicht schwerfällt, sie mündlich oder schriftlich zu Ende zu führen. Von der inhaltlichen Struktur über die Ausgestaltung der Protagonisten bis hin zu den Satzmustern und dem Wortschatz ist ihnen alles vertraut.
- *Partnerlesen:* Mit der Schülercode-Funktion ist (halb-)lautes Lesen auch in Partnergruppen möglich. Jede Partnergruppe bekommt von der Lehrperson einen Schülercode, den diese für jede Boardstory erzeugen kann. Damit können sich die Partnerschüler/innen die jeweilige Geschichte bzw. den Sachtext aufrufen und damit arbeiten. Das interaktive Tun übt auch hier einen zusätzlichen, positiven Reiz aus, der gar nicht hoch genug bewertet werden kann. Insbesondere bei einer Kombination aus einem schwachen und einem guten Leser erweist sich die Arbeit als sehr effektiv.
- *Lesen zu einer festgesetzten Zeit:* Rituale sind in Schule und Erziehung ein wichtiges pädagogisches Mittel, »denn regelmäßig Wiederkehrendes gibt uns Sicherheit, Kraft und Orientierung« (Ottowitz 2015) Umso gelungener, wenn Schüler und Schülerinnen Rituale rund um das Buch mit Freude, Schönheit und Entspannung verbinden. Dann ist die Chance groß, dass sich das Kind in einer

solch positiv erlebten Atmosphäre dem Buch öffnet. Für so manche Lehrkraft hat sich die letzte Stunde am Freitag zu so einer »Feierstunde« etabliert, mit der das Wochenende eingeleitet wird.

- *Vertretungsstunden*: Kaum eine Lehrperson, die Vertretungsstunden nicht als Last ansieht. Mit Onilo wird ihr jedoch ein Mittel an die Hand gegeben, die diese Stunden gleichzeitig entspannend und pädagogisch fruchtbar werden lässt: mit abwechselndem Lesen (Einzel-, Partner-, Gruppen oder Chorlesen, auch Vorlesen durch die Lehrperson) und passenden Gesprächen lassen sich sinnvolle, heitere Unterrichtsstunden erzeugen, in denen nicht zuletzt die Schüler/innen ans Lesen und an Bücher herangeführt werden.
- *Kombination mit dem Internetportal Antolin*: Antolin (www.antolin.de) ist ein weitverbreitetes Internetportal für individuelles Lesen von Büchern. Für richtig beantwortete Fragen bekommen die Schüler/innen Punkte. Nahezu alle Onilo-Bücher finden sich auch in Antolin. So können die Schüler/innen, nachdem sie die Onilo-Boardstory gelesen und besprochen haben, sich mühelos Punkte in Antolin holen.
- *Öffentliches Vorlesen*: Onilo eignet sich sehr gut auch für viele Varianten von Events an Schulen. So werden die Vorschulkinder oftmals von ihrer künftigen Schule zum Kennenlernen eingeladen. Die Erstklässler/innen von Renate Weiss, Grundschulrektorin in Schirmitz, Deutschland, lesen ihren Gästen beispielsweise Onilo-Boardstories vor. Während die einen vorlesen, betrachten die anderen die Bilderwelt. Am Ende bedeutet dies für beide Gruppen ein echtes, ansprechendes Erlebnis.
- *Lese-Wettbewerb*: Theo Kaufmann, Schulrat in Heilbronn, Deutschland, lädt immer wieder zu Vorlese-Aktionen bis hin zum Wettbewerb ein. Nach seinen Angaben gehen diese immer mit sehr viel Heiterkeit und innerer Anteilnahme vor sich.
- *Sachunterricht – Wiederholung*: Lernstoff sollte bekanntlich mehrfach wiederholt werden, um sicher im Langzeitgedächtnis zu landen. Im Schulalltag lässt sich dies jedoch nicht so leicht umsetzen. Gründe hierfür sind der Stoffdruck sowie die Unlust der Schüler/innen bei Wiederholungen. Mit dem Umschalten ins Internet-Medium Onilo geht jedoch ein Wechsel der Lernweise einher. Sachthemen als Boardstories erfrischen durch ihre Text- und Bildkombination sowie ihre teilanimierte Aufbereitung. Da der Umfang einer Sachkunde-Boardstory (z. B. Ritterburg) für eine Schulstunde oder eine Wiederholungseinheit zu groß ist, wählt die Lehrperson aus der Inhaltsangabe das passende Thema aus. Als netter Nebeneffekt wird hier auch ein Bezug zwischen Sachthema und Buch hergestellt und somit die Lehrplan-Forderung nach fächerüberreifender Lese-Erziehung erfüllt.
- *Onilo-Hilfsmittel für Sprach-Förderkurse*: Im Rahmen von Stütz- oder Förderkursen, beispielsweise für Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, kann Onilo aufgrund seiner Überschaubarkeit, Einfachheit und Motivationskraft wertvolle Hilfe leisten. Hinzu kommt die Tatsache, dass die digitale Art des Bücherlesens von bildungs- und buchfernen Gruppen gerne akzeptiert wird.

Lernhelfer/innen, Lesepat/inn/en, Leiter/innen von Klein-Lern-Gruppen greifen ebenfalls gerne auf Onilo zu.

- *Einsatz in der Sekundarstufe:* Interessanterweise findet Onilo zunehmend auch in Haupt- und Mittelschulen (Österreich: NMS) Zuspruch. Kästners *Emil- und die Detektive* (Kästner/Kreitz 2012) in der Graphic-Novel-Form von Isabel Kreitz (2012) lässt sich sehr lebendig mit den Schüler/inne/n in Klassenformation lesen und besprechen. Ebenfalls Goethes *Zauberlehrling* oder Schillers *Bürgerschaft*. Es ist die einfache, abwechslungsreiche, modern-digitale Art, die bei den Elf- und Zwölfjährigen ebenso ankommt. Kein Lehrer, keine Lehrerin wird sich hierbei die Chance entgehen lassen, an bestimmten Stellen eine der gängigen Print-Ausgaben als Vergleich einzusetzen. Und schon kommt weitere Spannung auf, die den Unterricht lebendiger macht, Lehrplanverpflichtungen erfüllt und perfekt in unsere Zeit mit den vielfachen Medienangeboten passt.
- Gerne wird auch von Kolleg/inn/en der Sekundarstufe Onilo in Partner- und Einzelarbeit verwendet. Technisch erfolgt das über die Funktion des »Schülercodes« (vgl. oben, Punkt d). Auch hier lassen sich die Schüler/innen von den medial gestalteten Boardstories in deren Bann ziehen. Lehrpersonen berichten, dass sie Schüler/innen zum Beispiel bei *Bestimmt wird alles gut* von Kirsten Boie, der Fluchtgeschichte einer Familie aus Syrien, regelmäßig mit nassen Augen beobachten können.
- *Vorlesestunden mit Onilo in Büchereien:* Onilo ist auch eine sehr willkommene Vorlese-Begleitung in Bibliotheken und Büchereien. Solche Stunden geraten immer wieder zu einer Feierstunde mit viel innerer Anteilnahme und engagiert geführten Gesprächen. Vorlesestunden dieser Art beziehen die Zuhörer/innen immer mit ein: Die Kinder dürfen einzelne Passagen laut vorlesen, dürfen die Handlungen, die Bilder, die Szenen kommentieren, mit dem/der erwachsenen Vorleser/in diskutieren und eigene Erlebnisse erzählen.

6. Fazit: Lesen, ganz unbemerkt

Lesen gehört zu den Kernkompetenzen schulischer Bildung. Der Methoden, dies bei Schüler/innen zu erreichen, gibt es viele. Die Zeiten ändern sich ständig, wie wir wissen. Mit ihnen die Formen. Wohl noch nie konnte ein kreativer Lehrer/eine kreative Lehrerin auf eine solche Fülle zugreifen.

Onilo greift auf den Lese-Ansatz zu, der im elterlich-häuslichen Umfeld schon geleistet worden ist: auf die literarische Sozialisation. Es ist kein Geheimnis, dass Kinder, die mit Büchern aufwachsen, schneller und mehr Wörter erwerben als Kinder ohne Bücher. Größerer Wortschatz und besseres Leseverständnis gehen miteinander einher. Letztlich allerdings ist es wohl die Kombination aus vorlesenden Erwachsenen und Bilderbüchern, die den Zauber generiert, der in Verbindung mit Büchern sichtbar wird: die Neugier, die Spannung, die Überraschung, die Problemlösung. Die körperliche und emotionale Nähe des Erwachsenen, der am Erleben der Geschichte teilnimmt, ist auf jeden Fall Teil des Nährbodens für literarische Glückserlebnisse, aus denen Lesefreude entsteht. – Was Onilo hierbei leistet? Onilo

ist die digitale Form, die diese Kleinkind-Erfolgsstory in die Schule transferiert. Die Lehrperson liest vor bzw. hört vorlesenden Schüler/innen zu und erlebt mit ihnen zusammen die Boardstories mit hoher Intensität.

Die Kinder merken oft gar nicht, dass sie eigentlich gerade lesen und somit auch lernen. Sie sind sehr konzentriert und wollen unbedingt wissen, wie die Geschichte schlussendlich ausgeht. Ich denke, dass die Schülerinnen und Schüler sogar freiwillig zu Hause mit dieser Plattform arbeiten, da der Spaß und die Freude am Lesen im Vordergrund stehen. (Agirbas-Lenger 2010)

Zur Motivationskraft auf der Schülerseite kommt die beständige Verfügbarkeit (über Internet) und das interaktive Handeln per Schülercode sowie auf der Lehrerseite der ausgesprochen geringe Arbeitsaufwand hinzu. Kein Wunder, dass immer wieder von beiden Gruppen Komplimente ausgesprochen werden. Eine Grundschulleiterin meinte: »An jeden Freitag lesen wir (= Klasse und Lehrerin) mit großer Freude Onilo-Boardstories, dann gehen wir in locker-heiterer Stimmung ins Wochenende.«⁴

Literatur

AGIRBAS-LENGER, SABINE (2010): *Interne Evaluierungsstudie (Seminararbeit) im Rahmen der Lehrveranstaltung »Medien im Deutschunterricht«*, PH-Wien. [Unveröffentlicht.]

BOIE, KISTEN (2016): *Bestimmt wird alles gut*. Stuttgart: Klett.

KÄSTNER, ERICH; KREITZ, ISABEL (2012): *Emil und die Detektive*. Ein Comic von Isabel Kreitz. Hamburg: Dressler.

LINDGREN, BARBRO (2012): *Die Geschichte vom kleinen Onkel*. Hamburg: Oetinger.

OTTOWITZ, KARIN (2015): *Die Kraft der Rituale*. Online: <http://www.familienmentorin.at> [Zugriff: 20.9.2017].

SPANHEL, DIETER (2013): *Bilder, Bilder*. Blog auf onlino.de. [Nicht mehr abrufbar.]

WEWER, IRIS (2010): *Als das Nilpferd Sehnsucht hatte*. Hamburg: Oetinger.

Internet

<http://www.antolin.at> – Antolin-Internetportal [Zugriff: 29.9.2017].

4 E-Mail, privat [Mai 2013].

Ursula Esterl, Tijana Pajić

Lernen und Lehren im Deutschunterricht

Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie versteht sich als knapper Überblick zu dem komplexen Thema »Lernen und Lehren im Deutschunterricht«. Das weite Feld von Deutschdidaktik und Deutschunterricht erstreckt sich von theoretischen und fachdidaktischen Konzepten, über die Gestaltung von Lernumgebungen und Aufgabenstellungen bis zum Anleiten von Prozessen und zur Vermittlung von Strategien. Sowohl im Heft als auch in der begleitenden Auswahlbibliographie kann angesichts einer solchen Vielfalt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, wohl aber eine Orientierung im Fach ermöglicht werden. Einleitend wird anhand von aktuellen, aber auch einer Auswahl an etablierten und grundlegenden Publikationen eine Übersicht über deutschdidaktische Konzeptionen geboten. Daran anschließend gibt Kapitel 2 Einblicke in die in diesem Heft zentral vertretenen Lernbereiche und Kompetenzen Lesen, Schreiben (auch in ihrem Zusammenspiel und mit Blick auf die Orthographie), Literatur- und Mediendidaktik sowie Sprechen und Zuhören; dem ebenfalls wichtigen Bereich Sprachbewusstsein wird – ein Seitenblick auf das Rechtschreiben ausgenommen – dem Inhalt dieses Heftes folgend kein eigenes Kapitel gewidmet. Abgerundet werden die Ausführungen durch eine Zusammenchau ausgewählter deutschdidaktischer Zeitschriften zum Heftthema. Auf Hinweise zu Unterrichtsmaterial und weiterführende Links wird hier, um Beliebigkeit

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ und Schreibforschung. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

TIJANA PAJIĆ ist Masterstudentin der Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Vorsitzende der Studienrichtungsvertretung und als Lehrende im Bereich DaF/DaZ tätig.
E-Mail: tpajic@edu.aau.at

zu vermeiden, verzichtet. Aufgenommen wurden in erster Linie Publikationen zur Sekundarstufe I und II, die von ausgewählten Beiträgen zur Grundstufe ergänzt werden. Für eine Vertiefung in bestimmte Kapitel der Deutschdidaktik sei auf die umfassenden Bibliographien in den einzelnen *ide*-Heften verwiesen.

1. Lernen und Lehren im Deutschunterricht – Grundlagen: Theorie, didaktische Konzepte, Methoden

- Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hg., 2013): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA (Neuaufgabe). Freiburg: Fillibach.
- Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg., 2013): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Baumann, Jürgen; Brand, Tilman von; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar (2015): Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg., 2017): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kämper-van den Boogaart, Michael; Köster, Juliane; Stanat, Petra; Gippner, Gabriele (Hg., 2015): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Schroedel.
- Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos, Albert; Krelle, Michael; Böhme, Katrin; Hunger, Susanne (Hg., 2014): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Buch mit Kopiervorlagen und CD-ROM. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beste, Gisela (Hg., 2015): Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brand, Tilman von (2015): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Brand, Tilman von; Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Siebert-Ott, Gesa (Hg., 2003): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bände. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 4101).
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg., 2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg., 2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg., 2013): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim-Basel: Beltz.
- Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg., 2016): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2., überarb. u. aktual. Aufl. München: Fink utb (= Literaturwissenschaft elementar, Bd. 4171).
- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hg., 2008): »Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.« Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (Hg., 2009): Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde, praktische Implikationen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (²2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Francke utb.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg., ⁶2014): Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Köhnen, Ralph (Hg., 2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Köster, Juliane (2015): Aufgaben im Deutschunterricht: Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Krelle, Michael; Senn, Werner (Hg., 2016): Qualitäten von Deutschunterricht. Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg., ⁴2010): Grundlagen der Deutschdidaktik: Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hg., 2012): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz.
- Pompe, Anja; Spinner, Kaspar H., Ossner, Jakob (2016): Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 61).
- Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hammann, Marcus; Rothgangel, Martin (Hg., 2014): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster-New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 6).
- Rupp, Gerhard (2014): Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schicher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hg., 2018): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat. Seelze: Klett|Kallmeyer (in Druck).
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 38).
- Ulrich, Winfried (Hg., 2010 ff.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wildemann, Anja; Vach, Karin (2013): Deutsch unterrichten in der Grundschule: Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Willenberg, Heiner (Hg., 2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrobel, Dieter; Brand, Tilman von; Engels, Markus (Hg., 2017): Gestaltungsraum Deutschunterricht: Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.

2. Lernen und Lehren im Deutschunterricht: Kompetenzen

2.1 Lesen

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Velber: Kallmeyer (= Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

- Bräuer, Gerd; Trischler, Franziska (Hg., 2015): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela (Hg., 2015): Erzählen - vorlesen - zum Schmökern anregen. Frankfurt/M.: Verlag des Grundschulverbands (= Beiträge zur Reform der Grundschule).
- Fenkart, Gabriele (2012): Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz - Geschlechtersensibilität - Identitätsorientierung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Gailberger, Steffen (2013): Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien. Weinheim: Beltz Juventa.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen: Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 3110).
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (Hg., 2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh utb.
- Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg., 2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa.
- Hiller, Florian (2010): Sachtex-te erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Hintz, Ingrid (2005): Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 12).
- Kammer, Marion von der (2004): Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 18).
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2015): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 4094).
- König, Philip (2009): Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen. Hamburg: Igel.
- Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (Hg., 2004): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lenhard, Wolfgang (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2015): Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik; Schilcher, Anita (2012): Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (Hg., 2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer.

- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg., 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Springer VS.
- Wrobel, Dieter (2009): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 31).
- Wrobel, Dieter (2012): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen; Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

2.2 Schreiben

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hg., 2005): Schreibförderung und Schreiberziehung, Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg., 2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 6., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Thorsten (Hg., 2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster-New York: Waxmann.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg., 2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael (2009): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Für die Klassen 1–4. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Feilke, Helmuth; Baurmann, Jürgen (Hg., 2004): Schreibaufgaben. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg., 2013): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg., 2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg., 2014): Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4).
- Fix, Martin (2004): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 2809).
- Frentz, Hartmut; Frey, Ute; Sonntag, Edith (2005): Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 21).
- Girgensohn, Katrin; Sennwald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG (= Einführung Germanistik).
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Philipp, Maik (2014): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim: Beltz.

- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Francke utb.
- Philipp, Maik (2017): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 5., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg., 2010): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg., 2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster-New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8).
- Schründer-Lenzen, Agi (⁴2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (Hg., 2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett|Kallmeyer|Balmer.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt/M.-New York: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Bd. 890).

2.3 Lesen und Schreiben | Orthographie

- Beckert, Christine (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen: Francke (= Studien zur deutschen Sprache und Literatur).
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (Hg., 2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.
- Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg., 2011): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 5).
- Brinkmann, Erika (Hg., 2015): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt/M.: Verlag des Grundschulverbands (= Beiträge zur Reform der Grundschule).
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Braunschweig: Schroedel.
- Fix, Martin (1994): Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fix, Martin; Jost Roland (Hg., 2010): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 19).
- Jantzen, Christoph; Merklinger, Daniela (Hg., 2010): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Karg, Ina (2008): Orthographieleistungsprofile von Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Klipcera, Christian; Gasteiger-Klipcera, Barbara (²1998): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.
- Marx, Peter (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: Schöningh.
- Menzel, Wolfgang (2012): Anstelle von Diktaten. Möglichkeiten zur Überprüfung von Rechtschreibkompetenz. Braunschweig: Westermann.
- Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Nerius, Dieter (2007): Deutsche Orthographie. 4., neu bearb. Aufl. Hildesheim u. a.: Olms.
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke utb.

- Philipp, Maik (2013): *Motiviert lesen und schreiben: Dimension, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Philipp, Maik (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wildemann, Anja (2010): *Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten. Wege im sprachlichen Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg.
- Witschel, Elfriede (2017): *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik – Didaktik – Unterricht, Bd. 20).

2.4 Literaturdidaktik

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (³2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- Boelmann, Jan M.; Klossek, Julia (2018): *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens*. Unter Mitarbeit von Lisa König. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg., ⁶2012): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.
- Dawidowski, Christian (2015): *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 4419).
- Frickel, Daniela A.; Boelmann, Jan (Hg., 2013): *Literatur Lesen Lernen*. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg., 2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines »anderen Literaturunterrichts« für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Kammler, Clemens (Hg., 2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Lessing-Sattari, Marie; Löhden, Maike; Meissner, Almuth; Wieser Dorothee (Hg., 2015): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Mitterer, Nicola; Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg., 2016): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hrsg., 2012): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hg., 2013): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (Hg., 2010): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg., 2015): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., überarb. und korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H.; Standke, Jan (Hg., 2016): Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 8653).
- Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hg., 2014): »Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.« Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinkauff, Gina; von Glasenapp, Gabriele (2017): Kinder- und Jugendliteratur. 3., aktual. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 3345).
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Wintersteiner, Werner (2012): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).

2.5 Mediendidaktik

- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer|Klett.
- Barsch, Achim (2015): Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 2808).
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (2014): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 8).
- Friedrich, Katja; Bachmair, Ben; Risch, Maren (Hg., 2011): Mobiles Lernen mit dem Handy. Herausforderung und Chance für den Unterricht. Weinheim Beltz (= PÄDAGOGIK praxis).
- Gattermaier, Klaus (2008): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: Edition vulpes.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2002): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim-München: Juventa.
- Hofmann, Andreas; Franz, Eyk; Schneider-Pungs, Cornelia (2017): Tablets im Unterricht – ein praktischer Leitfaden. i-pads* & Co. produktiv einsetzen und Apps didaktisch sinnvoll einbinden (alle Klassenstufen). Hamburg: AOL.
- Holzwarth, Peter (2011): Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. München: kopaed.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hg., 2009): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg.
- Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg., 2004): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed.
- Jonas, Hartmut; Rose, Kurt (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Frankfurt/M.-Bern: Peter Lang.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2016): Sachcomics. Bildung, Wissen und Information durch Bilder. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 40. Jg., H. 2 (»Sachtexte«), S. 50–58.
- Lecke, Bodo (2008): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).

- Neuss, Norbert (2012): *Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer|Klett.
- Staiger, Michael (2007): *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tulodziecki, Gerhard (²1992): *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wampfler, Philippe (2013): *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule: Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wampfler, Philippe (2017): *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.

2.6 Zuhören und Sprechen

- Abraham, Ulf (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Becker-Mrotzek, Michael (³2012): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 3).
- Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg., 2010): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören, Bd. 8).
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hg., 2016): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg., 2014): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep.
- Günther, Herbert (2012): *Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Bildungsstandards im Fach Deutsch der Primarstufe, Bd. 1)
- Hagen, Mechthild (2006): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören).
- Leuboldt, Monika (2008): *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Müller, Karla (2012): *Hörttexte im Deutschunterricht: Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Pissarek, Markus (Hg., 2012): *Hörmedien im Deutschunterricht. Deutsch differenziert (2/2012)*. Braunschweig: Westermann.
- Wagner, Roland (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule. Einführung*. Paderborn: Schöningh utb (= Standardwissen Lehramt, Bd. 2810).
- Wermke, Jutta; Bernius, Volker (2001): *Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: kopaed.

3. Lernen und Lehren: Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, Nr. 3/2017: Lesen ästhetisch und informativ.
- Der Deutschunterricht, Nr. 2/2017: Kontroversen in der Deutschdidaktik.
- Der Deutschunterricht, Nr. 3/2012: Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.
- Der Deutschunterricht, Nr. 4/2010: Literarisches Verstehen.
- Deutsch 5–10, Nr. 50/2017: Anschlusskommunikation fördern.

- Deutsch 5–10, Nr. 48/2016: Rechtschreiben.
Deutsch 5–10, Nr. 46/2016: Zuhören.
Deutsch 5–10, Nr. 44/2015: Kooperatives Schreiben.
Deutsch 5–10, Nr. 43/2015: Literarische Gespräche führen.
Deutsch 5–10, Nr. 10/2007: Rechtschreiben erforschen – Fehler korrigieren.
Deutschunterricht 2/2016: Dichterisches Schreiben – literarisches Verstehen.
Deutschunterricht 6/2015: Gestaltendes Vorlesen.
Deutschunterricht 5/2015: Rechtschreiben für Leser.
Deutschunterricht 3/2014: Übergänge gestalten.
Grundschule Deutsch, Nr. 55/2017: Vorlesen.
Grundschule Deutsch, Nr. 52/2016: Hören und Zuhören.
Grundschule Deutsch, Nr. 48/2015: Literarisches Lernen.
Grundschule Deutsch, Nr. 47/2015: Lesen und Schreiben üben.
Grundschule Deutsch, Nr. 44/2014: Rechtschreibung erforschen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies im Deutschunterricht.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2016: Sachtex-te.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2015: Wissen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2013: Textkompetenz.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2013: Literale Praxis von Jugendlichen.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2010: Schreiben in der Sekundarstufe II.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2009: Sekundarstufe I.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2008: Individualisierung.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2008: Kultur des Hörens.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2007: Kultur des Schreibens.
Praxis Deutsch Sonderheft, 2007: Lesen nach PISA.
Praxis Deutsch Sonderheft, 2004: Schreibaufgaben.
Praxis Deutsch Sonderheft, 2003: Texte lesen – Texte verstehen.
Praxis Deutsch Sonderheft, 2001: Handlungsorientierter Literaturunterricht.
Praxis Deutsch, Nr. 251/2015: Materialgestütztes Schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 241/2013: Literarische Texte werten.
Praxis Deutsch, Nr. 231/2012: Lesekultur.
Praxis Deutsch, Nr. 223/2010: Kriterien entwickeln – Schreiben fördern.
Praxis Deutsch, Nr. 221/2010: Schriftstrukturen entdecken.
Praxis Deutsch, Nr. 203/2007: Kompetenzorientiert unterrichten.
Praxis Deutsch, Nr. 200/2006: Literarisches Lernen.
Praxis Deutsch, Nr. 199/2006: Vorlesen und vortragen.
Praxis Deutsch, Nr. 198/2006: Orthographische Zweifelsfälle.
Praxis Deutsch, Nr. 194/2005: Lesen beobachten und fördern.
Praxis Deutsch, Nr. 187/2004: Lesestrategien.
Praxis Deutsch, Nr. 185/2004: Literatur hören und hörbar machen.
Praxis Deutsch, Nr. 176/2002: Leseleistung – Lesekompetenz.
Praxis Grundschule, 5/2017: Von Kinderbuch bis Schmöcker – Neue Kinderliteratur im Unterricht.
Praxis Grundschule, 6/2016: Lyrik in vielen Formen – Klang, Struktur und Sprache erkunden.
Praxis Grundschule, 5/2015: Märchen.
Praxis Grundschule, 3/2015: Sprachförderung – Wichtige Aufgabe des Fachunterrichts.
Praxis Grundschule, 1/2014: Schreibstrategien – Von der Planung bis zum fertigen Text.
Praxis Grundschule, 1/2013: Klassenlektüren – Gemeinsam lesen und erarbeiten.
Praxis Grundschule, 4/2012: Sie schreibt man...? – Über Schreibungen nachdenken.
Praxis Grundschule, 2/2011: Geschichten schreiben – Förderung schriftlicher Erzählkompetenz.
Praxis Grundschule, 6/2010: Literatur sehen und hören – Literarische Bildung ohne Bücher.

Kommentar

Ingo Eilks

Aktionsforschung: Forschungsansatz oder Lebenseinstellung?

Zum ersten Mal in Kontakt mit Aktionsforschung bin ich 1993 gekommen. Hilbert Meyer bot damals ein Seminar an der Universität Oldenburg an. Standardhandreichung war das Buch von Altrichter und Posch *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Damals hatte ich nicht im Ansatz begriffen, wie sehr mich dieses Seminar verändern würde.

Ich habe danach erst einmal fachnah in der Chemiedidaktik promoviert und das Referendariat absolviert. Das Referendariat hat mich dann überzeugt, dass wir neue Ansätze in den Fachdidaktiken brauchen, um das two-communities-problem zwischen wissenschaftlicher Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu überbrücken. Geholfen hat mir dabei, dass ich in meinem Lehramtsstudium als Wahlpflichtfach Philosophie studiert hatte. Die empirische Fachdidaktik folgt heute immer noch häufig positivistischen Idealen,

die fachnahe Fachdidaktik eher pragmatischen. Wo aber bleibt die kritische Perspektive? Diese habe ich – inspiriert von Hilbert Meyer und Herbert Altrichter – zuerst in den Ansätzen der Aktionsforschung gesehen. Dies war mir aber damals noch wenig klar – obwohl diese Perspektive mit Bezug zur Chemiedidaktik mein heutiger Freund George Bodner in den USA bereits 1999 in der Zeitschrift *University Chemistry Education* diskutiert hatte.

Was will also Aktionsforschung? – Aktionsforschung will allgemeine Forschungsergebnisse generieren, mehr noch aber konkrete Unterrichtspraxis verbessern. Sie versteht Lehrende als treibende Kräfte im Prozess der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lernende als PartnerInnen. Damit wird – und das habe ich von Hilbert Meyer gelernt – Aktionsforschung mehr als ein Forschungsansatz, sondern nämlich eine Manifestation der kritischen Theorie im erziehungswissenschaftlichen Handeln. Aktionsforschung zu akzeptieren, wird zu einer Veränderung in der Lebenseinstellung von jemandem, der mit Lehrenden und Lernenden arbeitet.

Über 20 Jahre arbeite ich nun mit Lehrkräften im Sinne der Aktionsforschung an der konkreten Veränderung von Chemieunterricht. Viele »meiner« Lehrkräfte – und ich bin sicher, sie so nennen zu dürfen – sind mittlerweile LehrerfortbildnerInnen oder SchulbuchautorInnen geworden. Andere sind aber auch nur einfach zufrieden, Teil von Veränderung zu sein. Ich, als akademischer Fachdidaktiker, lerne immer noch jedes Mal von den PraktikerInnen beim Besuch eines meiner Netzwerke. Ich bin mir nach vielen

Evaluationsstudien sicher, dass das auch umgekehrt der Fall ist. Für die vielen Studierenden des Lehramtes, die in diesen Prozess involviert waren und sind, gilt das nach ihren Reflexionen in Bachelor- und Masterarbeiten gleichermaßen.

Aktionsforschung ist Forschung. Das wird immer wieder bezweifelt. Leider wird aber vieles dessen, was Lehrkräfte erforschen, nicht publiziert. In unserem Ansatz Partizipativer Aktionsforschung publizieren wir unsere Erkenntnisse gemeinsam – vom Schulbuch bis zu Artikeln in internationalen Forschungszeitschriften, die im Web of Science geführt werden. Das macht nicht nur mich, sondern auch »meine« Lehrkräfte stolz. Grundlegende Theorien aus dieser Arbeit werden mittlerweile regelmäßig im deutschsprachigen Raum und international rezipiert.

Persönlich hat mich diese Auseinandersetzung mit der Frage des Wertes von fachdidaktischer Arbeit und Forschung – zwischen dem Humboldt'schen Ideal der freien Wissenschaft und der Frage vom Wert fachdidaktischer Forschung im Sinne der kritischen Theorie – nachhaltig verändert. Es hat mich hauptsächlich dahingehend verändert, dass die Fachdidaktiken ihre Forschungsausrichtungen und -paradigmen mehr und mehr offensiv hinterfragen sollten. Das geht

bis hin zu offensiven Diskussionen über den Wert und die Bewertung fachdidaktischer Publikationen zwischen Schulbüchern und Lehrerzeitschriften einerseits und internationalen Buch- und Zeitschriftenpublikationen andererseits. Aktionsforschung ist vielleicht ein Weg, auf beiden Spielfeldern erfolgreich und im Sinne der Entwicklung unterrichtlicher Praxis agieren zu können.

Literatur zum Weiterlesen

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (oder neuere Auflagen, zuletzt 2017).
- BODNER, GEORGE; MACISAAC, DANIEL; WHITE, SCOTT (1999): Action research: Overcoming the sports mentality approach to assessment/evaluation. In: *University Chemistry Education*, 3 (1), S. 31–36.
- EILKS, INGO (2014): Action Research in science education: From a general justification to a specific model in practice. In: Stern, Thomas; Townsend, Andy; Rauch, Franz; Schuster, Angela (Hg.): *Action research, innovation and change. International and Interdisciplinary Perspectives*. London: Routledge, S. 156–176.
- MAMLOK-NAAMAN, RACHEL; EILKS, INGO (2012): Action research to promote chemistry teachers' professional development – Cases and experiences from Israel and Germany. In: *International Journal of Mathematics and Science Education*, 10 (3), S. 581–610.



Prof. Dr. Ingo Eilks

studierte Chemie, Mathematik, Pädagogik und Philosophie für das Lehramt an Gymnasien. Seit 2004 ist er Professor für Chemiedidaktik an der Universität Bremen. Seine Interessen umfassen u. a. Aktionsforschung in der Fachdidaktik, aktuell leitet er das EU-Projekt *ARTIST – Action Research to Innovate Science Teaching*.
E-Mail: eilks@uni-bremen.de

ide empfiehlt



Jürgen Struger

Wissen sichtbar machen

Elemente und Rahmenbedingungen
einer epistemischen Schreibdidaktik.
(= ide-extra, Bd. 21)

Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2017. 314 Seiten.
ISBN 978-3-7065-5570-8 • EUR 29,90

Schreiben zu Sachtexten in epistemischer Hinsicht

Der Autor der vorliegenden Monographie erarbeitet auf knapp 300 Seiten ein Rahmenkonzept zu einer als »epistemisch orientiert« bezeichneten Schreibdidaktik. Dazu wird ein sehr weiter Begriff epistemischen Schreibens angelegt: »Die kognitive Verarbeitung von (sprachlich repräsentierten) Inhalten über den Modus der Schriftlichkeit wird im Folgenden im schreibdidaktischen Kontext als ›Epistemisches Schreiben‹ bezeichnet« (S. 23). Damit ist schlussendlich jedes Schreiben epistemisch, also auch das Notie-

ren des Einkaufszettels. Näherhin stellt sich heraus, dass es sich um ein Schreiben zu ein oder mehreren Sachtexten handeln soll, also eine Schreibform, die aktuell im Zusammenhang mit den deutschen Abiturstandards als *materi-algestütztes Schreiben* intensiv diskutiert und beforscht wird. Der Erkenntnisprozess im engeren Sinne vollzieht sich im Rahmen der hier vorgeschlagenen Schreibdidaktik zunächst im Rezeptionsprozess, die entstehenden Textprodukte werden dann gewissermaßen als Diagnostikum genutzt, um Einblick in lernerseitig adäquat zur Textvorlage erstellte mentale Modelle zu erhalten. Erkenntnisprozesse, wie sie sich genuin durch die medialen und konzeptionellen Bedingungen des Schreibens als solchem ergeben (Stichworte wären u. a.: dialektisches Problemlösen, Vorläufigkeit und Langsamkeit der Sprachproduktion, Objektivierung von Sprachlichem), stehen nicht im Fokus der vorgeschlagenen Schreibdidaktik.

Der Autor entfaltet zunächst in Kapitel 2 einen Überblick zu »ausgewählten disziplinären Zugängen zu Sprache als wissenskonstituierendem Medium« (S. 27). Im Sinne des eingangs Erläuterten werden dabei sowohl Schreiben als auch Lesen als grundlegende epistemische Praktiken betrachtet. Im darauf folgenden Kapitel werden Konzepte aus der Textlinguistik, der kognitiven Linguistik und der Kognitionspsychologie mit dem Ziel einbezogen, eine Theoriebasis zu gewinnen, aus der »Indikatoren für epistemische Operationen (sprich Lernen und Verstehen) in geschriebenen Texten abgeleitet werden sollen« (S. 61). In Kapitel 4 werden entlang deutscher und österreichischer

Curricula für das Fach *Deutsch* schulische Textsorten »im Hinblick auf epistemische Dimensionen untersucht«. So wird gezeigt, wie das »epistemische Potential« (S. 25) etwa der Textsorte *Zusammenfassung* nutzbar gemacht werden könnte. In Kapitel 5 werden dann »Elemente eines linguistischen Beschreibungsrahmens für die epistemische Qualität von SchülerInnen-Texten« (S. 177) entwickelt. Dieser vom Autor als »offene Liste« verstandene »heuristische Kriterienrahmen« umfasst Analysekatoren auf drei Ebenen: 1. Makrostrukturell: Anwendung von Makroregeln (nach van Dijk), 2. Mesostrukturell: Strategien der Perspektivierung und 3. Mikrostrukturell: Literale Prozeduren (expositorische, konzessive und modalisierende). In Kapitel 6 werden die Analysekatoren exemplarisch an einem Korpus von 32 Texten erprobt, »die im Zuge des Schulversuchs der standardisierten kompetenzorientierten schriftsprachlichen Reifeprüfung« an österreichischen Schulen geschrieben wurden (S. 195). Ziel der Analysen ist ein zweifaches: Zum einen setzt der Autor die vorgeschlagenen Analysekatoren als »Indikatoren« für die »epistemische Qualität« der Lernertexte (z. B. S. 217); dabei gilt eine Maxime der Quantität: »Je mehr dieser Indikatoren in einem Text nachweisbar sind, desto eher lässt sich [...] auf die Bildung einer kohärenten mentalen Repräsentation der vorliegenden Sachverhalte und somit auf Textverstehen schließen« (S. 25). Zum anderen werden die dem Korpus zugrunde liegenden Schreibaufträge *Leserbrief* und *Meinungsrede* hinsichtlich ihrer »epistemischen Potentiale« untersucht. Kapitel 7 zieht schließlich das Erarbeitete

zu »Grundzügen einer lern- und verstehensbasierten Schreibdidaktik« zusammen (S. 247). Es werden Aspekte wie *Aufgabenformulierung*, *Bewertung* und *Feedback* diskutiert. Generell ist dem Autor dabei wichtig, dass das vorgeschlagene Konzept »nicht als zusätzliche Anforderung an den Schreibunterricht« zu verstehen, sondern »mit generellen schreibdidaktischen Zielen vereinbar« sei (S. 282).

Eine zentrale Annahme, auf der das vorgestellte Buch aufbaut, besteht in der engen Verflechtung von Kognition und Sprache; der Autor führt zu ihrer Stützung vielfältige Argumente und theoretische Ansätze an. Eine *Entkopplung* von einerseits kognitiver Erkenntnis und andererseits ihrer Verbalisierung und Vertextung wird daher nicht in Betracht gezogen (besonders deutlich: S. 177 f.). Auch wenn man sich auf diesen Ausgangspunkt der Überlegungen einlässt, wäre meines Erachtens zu fragen, ob nicht zumindest zwischen rezeptiven Kompetenzen auf der einen Seite und produktiven Kompetenzen auf der anderen Seite stärker zu differenzieren ist. Der Autor verortet sich hier eindeutig: »Die Herstellung eines kohärenten Sachtextes fungiert als Prüfinstanz für das Verständnis der Textvorlage und gilt als abgeschlossen, wenn der produzierte Text als kohärent eingestuft wird« (S. 97). Wäre es mit Blick auf die Produktion eines im vorliegenden Schreibkontext als »kohärent eingestuften« Textes nicht angemessener, von einer zusätzlichen und eigenständigen Kompetenz auszugehen, die nicht ohne weiteres in eins mit dem vorausgehenden Erkenntnis-/Lernprozess zu setzen ist? Wie immer man sich dazu verhalten mag, scheint mir

für eine *im engeren Sinne epistemisch orientierte* Schreibdidaktik, die tatsächlich noch zu entwickeln ist, der fokussierte Einbezug des Schreibprozesses unerlässlich: Die Lernenden müssten durch lehrerseitige Modellierung, durch Anleitung zu Selbstbeobachtungen, durch Schreibreflexionsgespräche, durch das Anwenden metakognitiver Strategien etc. für die besonderen epistemischen – also erkenntnisfördernden – Potentiale des Schreibens sensibilisiert werden.

Trotz dieser kritischen und ergänzenden Überlegungen handelt es sich um ein theoretisch anspruchsvolles und konzeptuell überaus kenntnisreiches Buch, das einer klaren gedanklichen Struktur folgt und somit als sehr lesenswert zu empfehlen ist.

THORSTEN POHL ist Professor für »Deutsche Sprache und ihre Didaktik« an der Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibentwicklung/-didaktik, Textlinguistik, wissenschaftliches Schreiben, Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses.

E-Mail: thorsten.pohl@uni-koeln.de

Jubiläumstagung

der

Abteilung Fachdidaktik/AECC

Deutsch am Institut für

Germanistik^{AECC} an der

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

28.2. bis 1.3.2018

»Wer darf hier ■ sagen?« sprache macht bildung

Wie artikulieren sich sprachliche Machtverhältnisse in Bildungskontexten?

Wie werden Aus- und Abgrenzungen durch sprachliche Normierung hervorgerufen und dadurch Gegenpositionierungen verhindert? Wo liegen die Grenzen des öffentlich Sagbaren und Unsagbaren?

Diese sind die leitenden Fragen der Jubiläumstagung der Abteilung für Fachdidaktik/AECC Deutsch, wobei nicht nur die Normierungsprozesse im System Schule in den Blick genommen, sondern auch subversive sprachliche Strategien ausgelotet werden, die eine kritische Hinterfragung sprachlichen Handelns und eine Schärfung des Bewusstseins für sprachliche Machtausübungen und Sprachgewalt in Schule und Gesellschaft ermöglichen.

Anmeldung:

AECC Deutsch: iris.fischer@aau.at

PH-Kärnten, Online-Anmeldung:

Lehrveranstaltung: F2LW01B202

<https://www.ph-online.ac.at/>

ph-ktn/wblvangebot.wbshowlvoffer?

ppersonnr=65717

Neu im Regal

Jürgen Baurmann, Tilman von Brand,
Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner
Methoden im Deutschunterricht

Exemplarische Lernwege für
die Sekundarstufe I und II.

(= Praxis Deutsch).

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2015. 237 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4832-5 ● EUR 29,95

Für alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts sehen Bildungsstandards und Curricula die Anwendung von »Methoden und Arbeitstechniken« vor, doch die Wahl der passenden Methode, um SchülerInnen zu aktivieren und Lernziele zu erreichen, stellt Lehrende immer wieder vor Herausforderungen. In diesem Praxisband bieten nun mit Jürgen Baurmann (Schreiben), Tilman von Brand (Sprechen und Zuhören sowie Umgang mit Medien), Wolfgang Menzel (Sprache und Sprachgebrauch sowie zum Rechtschreiben, gemeinsam mit Jürgen Baurmann) und Kaspar H. Spinner (Lesen – mit Texten umgehen) vier äußerst erfahrene Fachdidaktiker Einblicke in ihren reichen Erfahrungsschatz. Lernmethoden lassen sich aus Sicht der Autoren in Lernwege (bzw. Lernstrategien), verstanden als Handlungsfolgen, die sich SchülerInnen aneignen und in weiterer Folge eigenständig anwenden und variieren können, und Arbeitstechniken als vorgegebene

und zunehmend routiniert einsetzbare Arbeitsschritte unterteilen. Die vorgestellten Methoden zu den einzelnen Bereichen des Deutschunterrichts für Sekundarstufe I und II sind praxisnah und gut nachvollziehbar dargestellt, zahlreiche Arbeitsblätter sind auch als Download verfügbar. Der vorliegende Band bietet BerufsanfängerInnen und Studierenden Orientierung, lässt sich aber auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildung sowie zum Nachschlagen für erfahrene Lehrpersonen sehr gut einsetzen.

Stefan Keller, Christian Reintjes (Hg.)
**Aufgaben als Schlüssel zur
Kompetenz**

Didaktische Herausforderungen,
wissenschaftliche Zugänge und empirische
Befunde.

Münster: Waxmann, 2016. 456 Seiten.

ISBN 978-3-8309-3421-9 ● EUR 39,90

Bernd Ralle, Susanne Prediger,
Marcus Hammann,
Martin Rothgangel (Hg.)

**Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten
und überprüfen**

Ergebnisse und Perspektiven der
fachdidaktischen Forschung.

(= Fachdidaktische Forschung, Bd. 6).

Münster: Waxmann, 2014. 266 Seiten.

ISBN 978-3-8309-3070-9 ● EUR 34,90

Der großen Bedeutung von Aufgaben im Kontext von Lernen und Kompetenzaufbau tragen auch die beiden im Folgenden vorgestellten Bände Rechnung.

Der bereits im Jahr 2014 erschiene-
ne, immer noch höchst aktuelle Band
von Ralle, Prediger, Hammann und
Rothgangel umfasst Beiträge der Ta-
gung der deutschen Gesellschaft für

Fachdidaktik zum Thema »Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen« an der TU Dortmund. Als Lernaufgaben werden von den HerausgeberInnen »jene Aufgabenstellungen samt zugehöriger Lernumgebung bezeichnet, mit denen Schülerinnen und Schüler sich neue fachliche Inhalte oder Vorgehensweisen erarbeiten, konsolidieren oder diese übend festigen können« (S. 9). Es gilt auch, der etwas zögerlichen Entwicklung entgegenzuwirken, dass Lernaufgaben, obwohl sie einen wesentlichen Dreh- und Angelpunkt kompetenzorientierten Unterrichts darstellen und das Erreichen didaktischer Ziele eng mit ihnen verbunden ist, in vielen Fächern erst spät die nötige Aufmerksamkeit zuteilwird. Dem vorliegenden Sammelband liegt die Auffassung der HerausgeberInnen zugrunde, dass für die Entwicklung wirksamer Lernaufgaben, bezogen auf ausgewählte Lerninhalte, Designprinzipien und Qualitätsmerkmale, neben Lehrpersonen und SchulbuchautorInnen insbesondere die Fachdidaktiken zuständig seien, die sich mit Lernaufgaben konzeptionell theoretisch, aber auch empirisch befassen. Und so bietet der Band Gelegenheit zum fachübergreifenden fachdidaktischen Austausch. FachdidaktikerInnen unterschiedlichster Fächer, von Religion bis Mathematik, von Ernährungsbildung über Geschichte und Sozialwissenschaft bis zum Sportunterricht, gestützt von Darstellungen aus Pädagogischer Psychologie und Pädagogik, kommen hier – mit Fokus auf die zentralen Begriffe »Kontextualität« und »Komplexität« – zu Wort und bieten unterschiedliche Zugänge, um Lernende mit Hilfe von gut gewählten, auf ihre Wirksam-

keit überprüften Aufgaben in ihrem Lernprozess zu unterstützen, ihre Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu fokussieren und somit den Aufbau von Kompetenzen zu fördern.

Der zweite hier vorgestellte von Stefan Keller und Christian Reintjes herausgegebene Band sieht ebenfalls in den Aufgaben den »Schlüssel zur Kompetenz« und nimmt – wie es im Untertitel des Bandes heißt – »didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde« in den Blick. Der auf einer internationalen, mehrere Fächer umfassenden Tagung an der Fachhochschule Nordwestschweiz basierende Sammelband fokussiert auf Kompetenz- und Outputorientierung in unterschiedlichen Fächern und Schulstufen und vertieft bereits im ersten Teil des Bandes die Auseinandersetzung mit »Aufgabenkulturen«. Teil 2 bietet unterschiedliche Zugänge zur Schulsprache und zu Fremdsprachen, wobei sowohl Lernaufgaben als auch Testaufgaben thematisiert werden. Im dritten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Aufgaben in den Gesellschaftswissenschaften, Kunst und Sport, Teil 4 fokussiert auf Mathematik und Naturwissenschaften. Im fünften und abschließenden Teil der Publikation wird die Bedeutung von Aufgaben in Lehrerbildung und Hochschulbildung beleuchtet.

Beide Bände richten sich vorwiegend an ein fachdidaktisch interessiertes Publikum, bieten jedoch auch Einblicke in den Unterricht und schaffen ein Bewusstsein für die Bedeutung der für gelingendes Lernen so zentralen Aufgabenstellungen.

Juliane Köster

Aufgaben im Deutschunterricht

Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen.
(= Praxis Deutsch).

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2016. 180 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4806-6 ● EUR 29,95

»Aufgaben sind das Herzstück des Unterrichts« (S. 8), konstatiert Juliane Köster im Vorwort zu diesem Praxisband. Als Reaktion auf das mäßige Abschneiden der SchülerInnen auf den PISA-Test 2000 wurde die Bedeutung von Lern- und Leistungsaufgaben erkannt und die Wirksamkeit unterschiedlicher Aufgabenformate diskutiert. Mithilfe von lernwirksamen Aufgaben können SchülerInnen zu aktivem Wissenserwerb und zur Problembearbeitung angeregt werden, was eine wichtige Ergänzung zu Lehrervortrag oder Lehrbuchtexten darstellt. Um darlegen zu können, was Aufgaben lern- und leistungswirksam macht, bedarf es sowohl einer fundierten theoretischen Einbettung als auch eines unmittelbaren Praxisbezugs – beides bietet dieser Band. In Teil A werden Aufgabenbeispiele theoriebasiert vorgestellt, in Teil B werden Aufgabensequenzen (bestehend aus Lern- und Übungsaufgaben, die zu einer Leistungsaufgabe führen) präsentiert. Diese werden auch als Download angeboten. Juliane Köster geht in beiden Teilen auf alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ein und legt gut nachvollziehbar dar, welche Kriterien aus fachdidaktischer Sicht bei der Gestaltung von wirksamen Lern- und Leistungsaufgaben zu beachten sind. In den Blick genommen werden neben Funktion und Zielsetzung auch Schwierigkeitsgrad, Verständlichkeit und Motivationspotenzial von Auf-

gaben. Die praxisbezogenen Anregungen sind gut verständlich aufbereitet und lassen sich direkt im Unterricht einsetzen oder können als Vorbild für die Erstellung eigener Aufgaben dienen. Somit ist der Band für Lehrkräfte, aber auch für Studierende und ReferendarInnen eine wertvolle und sehr empfehlenswerte Lektüre.

Christoph Bräuer,

Dorothee Wieser (Hg.)

Lehrende im Blick

Empirische Lehrerforschung
in der Deutschdidaktik.

Wiesbaden: Springer VS, 2015. 344 Seiten.

ISBN 978-3-658-09734-9 ● EUR 51,39

Das Wissen, die Einstellungen, die Kompetenzen und Handlungen von LehrerInnen stehen in den letzten Jahren zunehmend im Fokus der Forschung. Um Einblick in das facettenreiche Spektrum der deutschdidaktischen Unterrichts- und Lehrerforschung zu bieten, versammeln die beiden DidaktikerInnen Christoph Bräuer und Dorothee Wieser aktuelle empirische Arbeiten zur Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. In vierzehn Beiträgen werden Einstellungen, Kompetenzen und Praktiken von Deutschlehrenden untersucht und reflektiert mit dem Ziel, dringliche Forschungsfragen anzuregen, wie jene nach den Spezifika einer deutschdidaktischen Lehrerforschung und deren Verzahnung mit Konzepten der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung oder den Ansätze anderer Fachdidaktiken.

Der Band ist in drei Teile unterteilt. In Teil 1 geht es um die »Untersuchung von Vorstellungen und Orientierung

von Lehrenden«, wobei in den einzelnen Beiträgen die Förderung allgemeiner und literarischer Lesekompetenz aus Sicht der Lehrenden im Zentrum steht. Der zweite Teil widmet sich der »Rekonstruktion und Analyse des Lehrerhandelns in Unterrichtssituationen« und zeigt Zugänge und Befunde auf Basis der Untersuchung von konkreten Unterrichtspraktiken auf. Dabei werden theoretische und methodologische Konzepte einander gegenübergestellt. Der dritte und letzte Teil fokussiert die »Erhebung von fachlich-didaktischen Kompetenzen«, wobei es nicht um Überzeugungen und Wissensformen von LehrerInnen, sondern »um die Konzeption, Durchführung und Auswertung von Tests zur Erfassung professioneller Wissensbestände« (S. 12) geht. Also darum, wie fachliches und fachdidaktisches Wissen von Lehrpersonen überprüft werden kann und inwiefern dieses Wissen für die professionelle Praxis bedeutsam ist.

Als Zielgruppe werden Lehrende und Forschende in den Bereichen Deutschdidaktik, Lehrerforschung und Lehrerbildung angegeben.

John Hattie, Klaus Zierer

Kenne deinen Einfluss!

»Visible Learning« für die Unterrichtspraxis.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 207 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1700-0 • EUR 19,80

Basierend auf einer umfassenden Sammlung an empirischen Daten und deren Interpretation legte John Hattie in seiner Publikation *Visible Learning* (deutsch ab 2015 in bereits mehreren Auflagen ebenfalls im Schneider Verlag erschienen) eine umfassende Analyse

der Gelingensbedingungen von Unterricht und Schule vor. In der vorliegenden Publikation schlagen John Hattie und Klaus Zierer nun die Brücke zur Unterrichtspraxis. Ausgehend von der Erkenntnis, dass für schulischen Bildungserfolg in erster Linie die Haltungen von Lehrpersonen entscheidend sind, stellen die beiden Erziehungswissenschaftler diese ins Zentrum ihrer Ausführungen. Das Denken und Handeln von erfolgreichen Lehrpersonen, das nachweislich zu gelungenem Lehren und Lernen führt, wird anhand von zehn Haltungen vorgestellt und analysiert. Jedes Kapitel beginnt mit einem Fragebogen zur Selbstreflexion zur eigenen Haltung, wobei neben Wissen und Können auch Wollen und Werten berücksichtigt wird. Daran anschließend wird anhand einer Vignette ein Fallbeispiel aus (Schul-)Alltag oder Unterricht vorgestellt, das die Darlegungen veranschaulichen soll. Zur Strukturierung des Inhalts der einzelnen Kapitel werden Kernbotschaften und Zielangaben formuliert, und zur Veranschaulichung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse werden immer auch Handlungsempfehlungen, Beispielaufgaben und Reflexionsaufgaben angeboten; abgeschlossen wird jedes Kapitel mit einer Checkliste und Übungsaufgaben.

Das Buch richtet sich an Lehrpersonen, Lernende, Eltern, Schulleitung, Bildungspolitiker, also alle, die an Fragen der Bildung und Erziehung interessiert sind und die zum Gelingen von Lehren und Lernen beitragen wollen, um Bildungserfolge für alle zu ermöglichen.

URSULA ESTERL
(A ECC Deutsch)

Anna Schnitzer, Rebecca Mörge (Hg.)
Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes

Sprache als soziale Praxis in der
 Migrationsgesellschaft.
 Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2015.
 218 Seiten.
 ISBN 978-3-7799-2944-4 ● EUR 29,95

Die Herausgeberinnen markieren das Wort Mehrsprachigkeit im einführenden Beitrag mit einem Bindestrich: Mit Mehr-Sprachigkeit wird verdeutlicht, dass es beim Sprechen auch um Können und Dürfen, um Herkunft, Raum, Geschlecht, Körperlichkeit, Wahl der Sprache und vieles mehr geht. Dieses Hauptanliegen wird einerseits mittels Selbstpositionierungen von mehrsprachigen Sprecher_innen und andererseits mittels Fremdpositionierungen durch andere und vor allem durch Bildungseinrichtungen diskutiert.

So beschreibt Schnitzer, dass für eine Schülerin die guten Sprachlernfortschritte ein erneuter Grund für Diskriminierung werden und Geipl/Micus-Loos/Plößler zeigen auf Basis von Judith Butler, wie in Gesprächen von Jugendlichen sowohl im Gesagten wie auch im Ungesagten Zuschreibungen neu konstruiert und rekonstruiert werden. Eine andere Bedeutung von »Ungesagt« wird in den Beiträgen von Thomauske und Del Percio/Duchêne deutlich. In beiden wird das Durchsetzen einer Sprachnorm zum Ziele der Integration für manche Beteiligten ins Gegenteil verkehrt. Der monolinguale Anspruch führt im einen Fall zum Schweigen, im anderen Beispiel zum Ausschlusskriterium am Arbeitsmarkt.

Auch das dreisprachige Luxemburg ist nicht frei vom Bedürfnis nach sprachlicher Ordnung, das die Bil-

dungseinrichtungen prägt. Seele zeigt, wie Kinder sehr früh lernen, dass Zugehörigkeit, situative Kontexte sowie Räume vorgeben, welche die »richtige« Sprache ist, die zu wählen ist. Passend dazu sehen Kuhn/Diehm in der Bewertung der Sprachpraxis von Kindern eine Gefahr für die Entwicklung ihres Bildungsweges. Auch Busch und Terhart verknüpfen Sprache mit Raum und Körper, denn dies sind die Parameter, anhand derer Zugehörigkeiten von Migrant_innen definiert werden.

»Bildungseinrichtungen sind Gatekeeper« (Del Percio/Duchêne S. 194) – diese Aussage schwebt über allen Beiträgen – und bis auf den etwas versöhnlicheren Artikel von Krompæk, der aufzeigt, wie Kinder erfolgreich die künstliche Trennung von Sprachen in Bildungseinrichtungen meistern, wird deutlich, dass überall dort, wo Sprache Aushandlungsmittel oder Gegenstand der Verhandlung ist, perpetuierende Mechanismen arbeiten, die selektiv wirken und Benachteiligung hervorrufen.

Die aus einer Tagung im Jahr 2013 an der Universität Zürich hervorgegangene Publikation liefert in der aktuellen Situation erhellende Erkenntnisse für das Bildungswesen des deutschsprachigen Raumes, die vor Augen führen, dass wir einen offeneren Blick auf Sprache und ihre Wirkmechanismen brauchen, damit sie als Instrument zur Integration dienen kann.

BARBARA KLEMA
 (AECC Deutsch)