



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Literaturkompetenz in der Wiener Neuen Mittelschule
zwischen Basisbildung und Selbstbestimmung. Eine
qualitative Studie zu den subjektiven Theorien von
LehrerInnen“

verfasst von / submitted by

Anne Fuchs

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfächer Deutsch und
Philosophie/Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	1
3	Forschungsfrage und Problemaufriss	4
3.1	<i>Passt Literatur in ein Kompetenzmodell?</i>	4
3.2	<i>Chancengleichheit und Literatur</i>	13
4	Methodische Überlegungen	20
4.1	<i>Verstehbarkeit oder Erklärbarkeit menschlichen Handelns</i>	20
4.2	<i>Kommunikative Validierung mittels Dialog-Konsens</i>	27
4.3	<i>Erfassen von expliziten und impliziten Überzeugungen</i>	29
5	Erhebung der Daten	31
5.1	<i>Auswahl des Interviewverfahrens</i>	31
5.2	<i>Erstellen des Leitfadens</i>	32
5.3	<i>Auswahl der InformantInnen</i>	34
5.4	<i>Durchführen der Interviews</i>	34
6	Analyse der Daten	36
6.1	<i>Einzelfallanalysen</i>	37
6.1.1	Frau P.	37
6.1.2	Frau M.	39
6.1.3	Frau A.	42
6.1.4	Frau J.	45
6.1.5	Herr O.	48
6.1.6	Frau H.	50
6.2	<i>Finden von Vergleichskategorien</i>	52
6.2.1	Ausgangslage bezüglich Literatur in der Neuen Mittelschule	52

6.2.2	Methodik im Literaturunterricht	58
6.2.3	Implikationen des Kompetenzbegriffs	64
6.3	<i>Entfaltung der gegenstandsbezogenen Theorie: Kompetenzbegriff und Literatur in der Neuen Mittelschule</i>	69
7	Konklusion	80
8	Bibliographie	85
9	Anhang	1
9.1	<i>Abstract</i>	1
9.2	<i>Transkript: Interview mit Frau P., geführt am 28. Jänner 2019</i>	2
9.3	<i>Transkript: Interview mit Frau M., geführt am 31. Jänner 2019</i>	7
9.4	<i>Transkript: Interview mit Frau A., geführt am 1. Februar 2019</i>	10
9.5	<i>Transkript: Interview mit Frau J., geführt am 16. Februar 2019</i>	16
9.6	<i>Transkript: Interview mit Herrn O., geführt am 16. März 2019</i>	21
9.7	<i>Transkript: Interview mit Frau H., geführt am 18. März 2019</i>	24

2 Einleitung

Ein Grundgedanke der Reform um die Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem ist die Erhöhung der Chancengleichheit im Zugang zu Bildung. Ausgehend von den Bedürfnissen der SchülerInnen soll Unterricht stärker nach dem Ziel geplant werden, ihnen die Strategien für eine erfolgreiche Lebensführung zu vermitteln. Es geht also um Anwendung und Ergebnisorientierung anstatt um Konfrontation mit einem gewissen, durch kulturelle Tradition legitimierten Wissenskanon. Dieser Paradigmenwechsel entsteht aus dem Anspruch, zuverlässige Aussagen über die Wirkung bildungspolitischer Maßnahmen treffen zu können. Damit geht eine stärkere Verwendung empirischer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft einher (vgl. Boelmann 2018, 203). Es geht auch darum, veraltete, elitäre Vorstellungen von Bildung zu hinterfragen und aktiv daran zu arbeiten, für alle die Bedingungen von schulischem Erfolg herzustellen (vgl. Pieper u. a. 2004, 28). In diesem Zusammenhang spielt die Umwandlung der Hauptschulen in Neue Mittelschulen eine wesentliche Rolle. Auch diese Maßnahme ist der Verbesserung der Chancengleichheit im Zugang zu weiterführenden Schulen verpflichtet (vgl. Eder u. a. 2015, 6). Um den Erfolg der Vorhaben sicherzustellen und eine Vergleichbarkeit der Umstände zu gewährleisten, wurden außerdem Bildungsstandardmessungen in der vierten und achten Schulstufe eingeführt (vgl. Wiesner u. a. 2017).

Die Umsetzung der sogenannten Output-Orientierung wirft besonders in der Literaturdidaktik viele Fragen auf, zum Beispiel nach deren Vereinbarkeit mit abstrakten Bildungszielen, die sich der Beobachtbarkeit und Messbarkeit verwehren (vgl. Ruf und Schmitt 2014, 73). Der Literaturunterricht soll als Inbegriff klassischer Bildung vor der Operationalisierung verteidigt werden. An ihr können SchülerInnen Moral, Empathie, Eigenverantwortung, Fantasie, den Sinn für das Schöne u.v.m. lernen und so in einem Sinn gebildet werden, um dessen Verschwinden aus den Schulen gefürchtet wird (vgl. Liessmann 2017 oder Ribolits 2012).

Mit diesem Spannungsfeld beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung: Die literarische Kompetenz soll einerseits in einen Verfügungszusammenhang eingepasst werden, andererseits ein normatives Bildungsideal verfolgen. Im Sinn der Chancengleichheit sollen möglichst viele SchülerInnen den Standard in der Lesekompetenz erreichen. Doch welche Rolle spielt dabei die Literatur? Inwiefern ist das literarische Verstehen mit der Kompetenzorientierung fassbar? Die

zentrale Frage ist, wie LehrerInnen in der Neuen Mittelschule mit diesen Ansprüchen an den Literaturunterricht umgehen. Ich untersuche die Grundüberzeugungen der LehrerInnen, welche die bildungspolitischen Vorgaben und die Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung in ihrem Unterricht umsetzen sollen. Dabei will ich herausfinden, welches Verständnis des Kompetenzbegriffs sie haben, wie sie dessen Einfluss auf ihren Unterricht einschätzen und in welchem Zusammenhang dieses Verständnis mit dem Einsatz von literarischen Texten steht. Die Forschungsfrage lautet also wie folgt:

Nach welchen Überzeugungen gestalten LehrerInnen den Literaturunterricht zwischen Kompetenzorientierung und abstrakten Bildungszielen in der Neuen Mittelschule in Wien?

- Wozu sollen SchülerInnen sich ihrer Meinung nach überhaupt mit Literatur auseinandersetzen?
- Welches Verständnis vom Begriff Kompetenz haben sie?
- Welches Licht wirft ihre Position für mich auf die Debatte um die Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik?

Die Pole Kompetenz und abstraktes Bildungsideal sind im Sinn der qualitativen Forschung als ein Spektrum zu verstehen, mit dessen Hilfe Sichtweisen interpretiert werden können, nicht als strikte Gegenüberstellung. Die Studie ist der empirischen LehrerInnenforschung zuzuordnen. Gegenstand sind die sogenannten subjektiven Theorien von DeutschlehrerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien. Der Begriff suggeriert ein um Augenhöhe bemühtes Verhältnis zwischen ForscherIn und InterviewpartnerIn (vgl. Groeben u. a. 1988, 16). Das untersuchte Handeln wird als Ergebnis eines vernünftigen Abwägungsprozesses beschrieben. Autonomie und Reflexivität stehen als Eigenschaften im Vordergrund, anstatt die pädagogische Professionalität von außen zu definieren und das Handeln der LehrerInnen an diesem Maßstab zu messen. Das zentrale Motiv dieser Herangehensweise ist es, einen produktiven Austausch zwischen Theorie und Praxis zu fördern, anstatt eine objektivierende Sicht auf den Untersuchungsgegenstand einzunehmen. Ziel ist es zu verstehen, welchen Fragen und Problemen aus der Perspektive der LehrerInnen besondere Relevanz zukommt.

Diese Herangehensweise ist für mein Forschungsfeld geeignet, da es bisher wenig wissenschaftliches Wissen über die Sicht der LehrerInnen auf den Literaturunterricht in der Neuen Mittelschule gibt. In

der deutschdidaktischen LehrerInnenforschung bestehe nach wie vor ein geringes Interesse an der Sichtweise der Hauptschullehrkräfte, wie Schmidt für die ähnliche Situation in Deutschland feststellt (vgl. 2015, 93). Um dem Anspruch der Chancengleichheit in der literarischen Bildung gerecht zu werden, muss die Fachdidaktik sich jedoch mit den besonderen Bedingungen des Unterrichts für SchülerInnen auseinandersetzen, die sonst eher wenig Berührung mit Literatur haben (vgl. Pieper u. a. 2004, 187 und Gölitzer 2008, 12). In diesem Sinn soll in dieser Untersuchung weiter an der Verbindung von lehrerseitigen und fachdidaktischen Sichtweisen auf den Literaturunterricht gearbeitet werden.

Durch die Analyse sechs problemzentrierter Interviews wird vor dem Paradigma der Grounded Theory eine gegenstandsbezogene Theorie entfaltet. Dieser Herangehensweise folgt auch der Aufbau der Arbeit. Im folgenden Kapitel lege ich die Vorannahmen zum Thema offen, auf deren Basis im Abschnitt 4 die methodischen Grundannahmen elaboriert werden. Im Kapitel 5 wird die Erhebung und Analyse der Daten beschrieben, die im Kapitel 6 durchgeführt wird. Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und in einen größeren Kontext eingebettet.

3 Forschungsfrage und Problemaufriss

Der Gegenstand meiner Untersuchung ist die Kompetenzorientierung im Bereich des literarischen Verstehens. Im Sinne der Grounded Theory und des problemzentrierten Interviews versuche ich das Problemfeld besser zu verstehen, indem ich die Vorannahmen reflektiere. In der Auseinandersetzung mit dem Thema hat sich folgende Gliederung ergeben: Im ersten Abschnitt des Kapitels geht es um die Integration der Ziele literarischer Bildung in ein Kompetenzmodell. Dabei ist mein Motiv in diesem Kapitel nicht, mich für ein Konzept aus der Fachdidaktik zu entscheiden. Vielmehr soll die Vielschichtigkeit des Begriffs offengelegt und verschiedenen Positionen auf die Spur gegangen werden.

Wie in der Einleitung angesprochen, spielt im Zusammenhang aktueller bildungspolitischer Maßnahmen der Anspruch eine Rolle, die Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulsystems zu verbessern. Aufgrund der nach wie vor bestehenden Differenzierung der Sekundarstufe I ist dieses Thema in erster Linie eine Aufgabe für die seit 2008 schrittweise in Neue Mittelschulen umgewandelten Hauptschulen. Durch klasseninterne Differenzierung und Individualisierung des Lernens soll diese Schule die soziale Gerechtigkeit verbessern. Welches Verständnis von Bildung hinter dieser Forderung nach Chancengerechtigkeit steht und was Literatur damit zu tun hat, wird im zweiten Abschnitt dieses Kapitels erläutert. Dadurch soll die Debatte um die Kompetenzorientierung im Literaturunterricht im Kontext der NMS reflektiert werden, die das Forschungsfeld der Untersuchung darstellt.

3.1 Passt Literatur in ein Kompetenzmodell?

Durch den sogenannten PISA-Schock wurde eine neue Debatte über die wissenschaftliche Grundlage der Planung von Unterricht und damit die Orientierung des österreichischen Schulsystems an Kompetenzen in Gang gebracht (vgl. z.B. Kapitel „Debatte“ in Didaktik Deutsch 22/2007). Der im Kontext des deutschsprachigen didaktischen Diskurses weitaus geläufigsten Definition des Kompetenzbegriffs zufolge sind Kompetenzen in erster Linie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Weinert 2001, 27). Formulierung von Kompetenzen bedingt also eine Beschreibung der Prozesse, die im menschlichen Gehirn bei bestimmten Handlungen vorgenommen werden. Lernprozesse werden hier als etwas Transparentes, von der Wissenschaft Durchleuchtbares verstanden, das in beobachtbare Teilkompetenzen und hierarchische Kompetenzstufen zerteilt

werden kann (vgl. Abraham, Masanek, und Winkler 2010, 5). Dabei stellt sich die Frage, zum Erreichen welchen Ziels diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden sollen. In der Verwendung des Begriffs Kompetenz besteht nämlich eine gewisse Ungenauigkeit bezüglich der Verortung zwischen allgemeinem, abstraktem Bildungsbegriff, dessen Erreichen nicht unbedingt beobachtet werden kann, und beobachtbarem Output, also konkreten Handlungen (vgl. Pieper 2012, 9). Im aktuellen öffentlichen Diskurs trägt der Begriff die Konnotation der Handlungsorientierung, der Grundlage für Messinstrumente, die wie gesagt mit internationalen Leistungsvergleichsstudien wie dem PISA-Test in Verbindung steht. KritikerInnen der Annäherung an die Erforsch- und Messbarkeit sehen durch die Ausrichtung der Schule an diesem Konzept die emanzipatorische Kraft von Bildung in Gefahr. Ruf/Schmitt (2014, 73) weisen auf den Unterschied zwischen eigentlichem Ziel (Bildung) und Instrument (Kompetenz) hin und dass Ersteres nicht auf Letzteres reduziert werden dürfe:

Ein Begriff [der Bildung], welcher der Operationalisierung keinen Widerstand entgegenbringt, kann keine kritische Funktion erfüllen. Er lässt sich >pragmatisch< in einen Verfügungszusammenhang einpassen, hat aber keinen darüber hinausgehenden normativen Gehalt mehr.

Demnach müsse Schule Raum bieten für die Entwicklung von Fähigkeiten, die nicht mittels konkreter Verhaltensweisen beschrieben werden können. Der den Leistungsvergleichsstudien zugrundeliegende Kompetenzbegriff verkenne dieses Element.

In anderen Kontexten meint Kompetenzorientierung hingegen gerade eine Erziehung mit dem Ideal einer kritischen und selbstreflexiven Autonomie, so etwa in französischsprachigen Debatten (vgl. Horlacher 2016, 21). Auch im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff schon vor 50 Jahren mit dem Begriff der Mündigkeit in Verbindung gebracht, der in der Tradition der emanzipatorischen Bildungstheorie steht (vgl. ebda., 30). In den österreichischen Lehrplänen ist so ein abstraktes Ziel von Bildung etwa in Form des gesetzlichen Auftrags von Schule verankert: Sie habe die SchülerInnen „je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in mittlere und in höhere Schulen zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten. (...) Dabei ist die Bereitschaft zum selbständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern.“ (BMBWF 2012, 1). So eine Fähigkeit des Hinterfragens des Ist-Zustands und dem Bilden einer eigenen Meinung ist also auch von den staatlichen Vorgaben her ein wesentlicher Aspekt von Schule. Dass dieser Auftrag in der Praxis tatsächlich verfolgt wird, soll zwar einerseits im Sinne der Qualitätssicherung beobachtet bzw. sichergestellt werden. Andererseits ist umstritten, inwiefern das Erreichen von Selbständigkeit als

einem von außen gesetzten Ziel überhaupt mittels bildungspolitischer Vorgaben gelenkt werden kann (vgl. z.B. Liessmann 2017).

In der Literaturdidaktik gibt es eine Vielfalt von Antworten auf diese Spannung zwischen normativem Ideal emanzipatorischer Bildung und der legitimen Forderung, Zusammenhänge zwischen dem Handeln von PädagogInnen und dem Lernen von SchülerInnen empirisch beobachten und erklären zu können. Sie manifestieren sich unter anderem in der Diskussion der Frage, was als Ziel der literarischen Kompetenz im Rahmen einer Modellbildung zu definieren sei bzw. ob man so ein Ziel überhaupt definieren könne. Pieper (2009, 213) etwa konstatiert:

Dasjenige, was Leser und Leserinnen im einzelnen bei der kundigen Lektüre eines literarischen Textes tun, wäre sinnvoll dann modelliert, wenn sich daraus operationalisierbare Hinweise für den Erwerb von Fähigkeiten ableiten lassen, die in Bildungsprozessen angezielt werden können.

Daraufhin definiert sie einen bestimmten Literaturbegriff, um das Modell darauf anzupassen. Um den Erwerb solcher Fähigkeiten wissenschaftlich untersuchen zu können, müsse also definiert werden, was so eine „kundige Lektüre“ genau ausmacht – in anderen Worten: was es heißt, Literatur verstanden zu haben. Freudenberg (2012, 53) legt ihrer Untersuchung beispielsweise folgende Definition zugrunde: Ziel sei nicht nur eine plausible, sondern eine „angemessene“ Interpretation literarischer Texte, das heißt mit dem Kontext ihrer Entstehung kohärent. Diese Zugänge versuchen, ein Ziel literarischer Bildung zu definieren, dessen Erreichen mit Hilfe der empirischen Bildungsforschung systematisch erklärt werden soll. Ihr Motiv ist es, auch in der Literaturdidaktik mehr über diesen Zusammenhang von zielorientiertem LehrerInnenhandeln und Lernergebnis zu erfahren. Die Diagnose der mangelnden Wirksamkeit, die dem bisherigen Unterricht durch die systematischen Leistungsmessungen erteilt wurde, gilt nämlich auch für den Bereich der literarischen Bildung, weil er in einem engen Zusammenhang mit der Lesekompetenz steht. Daraufhin hat sich das Feld der empirischen Beforschung des Literaturunterrichts stark weiterentwickelt.

Diese sogenannte Output-Orientierung stellt für die Literaturdidaktik eine besondere Herausforderung dar und führt zu einer langen Debatte um die Modellbildung einer literarischen Kompetenz. Die oben genannten Zugänge versuchen, eine kognitionspsychologisch fundierte allgemeine Lesekompetenz, wie sie dem PISA-Test zugrunde liegt, an den Anforderungsbereich des Literarischen zu adaptieren und zu erweitern. Der grundsätzliche Unterschied zwischen dem

Dekodieren eines Sachtextes und dem Verstehen eines poetischen Textes erschwert dieses Vorhaben jedoch (vgl. Altelt und Schlagmüller 2004, 189 bzw. Kintsch 1994, 44). Das Forschungsprojekt unter dem Titel „Literarästhetische Urteilskompetenz“ will diese Problematik lösen, indem sie als Bezugstheorie zur Definition so eines Verstehensbegriffs nicht die Kognitionspsychologie, sondern die Literaturwissenschaft – genauer: die ästhetische Semiotik von Umberto Eco – heranzieht (vgl. Frederking 2010). Auch Abraham (2010, 14) versucht der Spezifik ästhetischen Verstehens gerecht zu werden. Er kritisiert jedoch scharf den Anspruch, Literatur nach einem bestimmten Schema vollständig erschließen zu wollen und vergleicht diese Haltung mit dem Eroberungs- und Beherrschungswillen des Kolonialismus (vgl. ebda.). Paradoxerweise hindere also eben so eine Herangehensweise daran, poetisch zu verstehen. Dazu würde Abraham zufolge auch die Bereitschaft gehören, „eigene Überzeugungen im Lesen über den Haufen zu werfen und sich selbst zu ändern“ (ebda.,15). Es gibt also auch in der Fachdidaktik Ansätze, welche die normative Setzung hinter Kompetenzmodellen diskutieren anstatt Ziel und Instrument implizit gleichzusetzen; auch sie verwenden aber den Begriff Kompetenz. Die extreme Vielschichtigkeit und dadurch entstehende Mehrdeutigkeit des Konzepts macht es dabei zu einer willkommenen Projektionsfläche für verschiedenste Kritikpunkte.

Die Lagerbildung zwischen jenen Ansätzen, welche die literarische Bildung dem Kompetenzparadigma anpassen wollen und jenen, welche bestimmte Aspekte davor schützen wollen, ist bei genauerem Hinsehen jedoch gar nicht so eindeutig. Paradoxerweise ähneln die Forderungen der MessbarkeitsgegnerInnen oft sogar dem Anspruch jener, die gerade eine Output-Orientierung fordern. Im Lehrplan der Neuen Mittelschule wird Kompetenzerwerb beschrieben als „selbständige, aktive Aneignung“ und „kritisch-prüfende Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen“ (BMBWF 2012, 3). Auch dem Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE) zufolge heißt Kompetent sein, Wissen reflektiert anzuwenden: Die Reflexion bestimmter Handlungsstrategien ermögliche erst, dass diese transferfähig (d.h. in verschiedenen Kontexten sinnvoll und selbständig angewandt) werden (vgl. Wiesner u. a. 2017). Kompetenz wird also für das österreichische Schulsystem explizit als Gegenentwurf zu totem Wissen einerseits und hohlem Abrufen von Handlungsstrategien andererseits formuliert. Dennoch wird ihr beides irgendwie vorgeworfen (vgl. Horlacher 2016, 30). Im Bereich der Literaturdidaktik ist diese Verwirrung Boelmann zufolge durch die diffuse Struktur des Forschungsfeldes um literarische Verstehensprozesse zu erklären:

Weder haben sich bislang einheitliche Begrifflichkeiten durchsetzen noch eine konsentierende innere Struktur literarischer Verstehensprozesse ausschärfen können. [...Es] sei darauf hingewiesen, dass im aktuellen Diskurs zahlreiche Begriffe miteinander konkurrieren, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht immer durch die verwendete Terminologie deutlich werden. Insbesondere die Attribute poetisch, literarisch oder ästhetisch werden mit den Oberbegriffen Lernen, Verstehen, Bildung oder Kompetenz kombiniert (Boelmann 2018, 203).

Die durch die Debatte um die PISA-Studie ausgelöste empirische Wende in der Literaturdidaktik befinde sich also noch in ihren Kinderschuhen. Bei der Diversität der Ansätze und der begrifflichen Ungenauigkeit bleibe oft unklar, inwieweit sich überhaupt auf das Kompetenzkonstrukt und wenn ja, auf welche Konnotation davon berufen wird. Die Entwicklung sei aber seit diesem schockartigen Wandel insofern fortgeschritten, als sich mehr auf das Verstehen des Wesens literarischen Lesens und die Modellbildung fokussiert werde. Dahingegen liege die Zeit der leidenschaftlich geführten Debatte um die Frage, ob so etwas wie literarische Kompetenz überhaupt „mittels standardisierter und large-scale-tauglicher Multiple-Choice-Verfahren“ gemessen werden könne, in der Vergangenheit (ebda., 207). Die Überwindung besteht aber meiner Einsicht nach nicht in der gemeinsamen Beantwortung der Frage. Vielmehr wurde die Sinnhaftigkeit eines Grabenkampfes zwischen Erklärungsnot und Empiriegegnerschaft angezweifelt, wie zum Beispiel das von Boelmann in seinem historischen Überblick der Debatte an dieser Stelle herangezogene Zitat von Kaspar Spinner andeutet:

Die Ausrichtung an der Überprüfbarkeit stellt für mich eine Bedrohung des Literaturunterrichts dar. Damit wende ich mich nicht gegen die Bemühungen, Instrumente der Überprüfung zu entwickeln und dabei zu erforschen, wie weit wir mit entsprechender Empirie kommen. Mir war und ist aber wichtig, dass auch als Kompetenz gelten darf, was wir empirisch (noch) nicht überprüfen können. (Spinner 2015, 198)

Spinner galt lange als Gallionsfigur der KritikerInnen der Output-Orientierung in der Literaturdidaktik. Mit seinen elf Aspekten literarischen Lernens hat er sich an einer Konkretisierung der Lernziele literarischer Bildung versucht, die ohne Operationalisierung durch Testinstrumente auskommt. Im obigen Zitat weist er auf einen wichtigen Unterschied in der Anwendung empirischer Methodik in der Bildungsforschung hin: Die Ausrichtung an der Überprüfbarkeit reduziert Lernziele auf das, was von außen beobachtet werden kann. Davon distanziert er sich, wie viele andere ForscherInnen, nach wie vor. Besonders im Bereich der Literatur ist offensichtlich, dass so eine Ausrichtung eine massive Einschränkung des Lernens darstellen würde. Er weist aber darauf hin, dass diese Kritik keine Verweigerung empirischer Methodik in der Literaturdidaktik insgesamt bedeutet. Man nimmt also

ein Transparentmachen der literarischen Verstehensprozesse durch empirische Forschung in Kauf, solange damit nicht der Anspruch der vollständigen Erklärbarkeit dieser verbunden ist.

So gibt es inzwischen viele empirische Studien zum literarischen Lernen, die durchaus kritisch zur Operationalisierung stehen. Mit meist qualitativen Forschungsdesigns sollen die Motive und kognitiven Vorgänge von SchülerInnen und LehrerInnen besser verstanden werden. Sie wollen die fachdidaktische Modellbildung mit der Realität des Unterrichts verbinden. So gibt es beispielsweise Untersuchungen zum Zusammenhang von Wissen und Können im literarischen Verstehen (z.B. Köster 2003 oder Stark 2010). Sie sollen Aufschluss bieten über die Grundvoraussetzungen, das nötige Vorwissen, das ohne empirische Forschung einfach unberührt vorausgesetzt werden muss. Eine andere Sparte beschäftigt sich mit traditionell gewachsenen Ritualen des Literaturunterrichts und versucht, deren Sinnhaftigkeit für das literarische Verstehen zu hinterfragen. So sieht Knopf z.B. in einem Literaturunterricht, der sich allzu sehr auf die Instrumente der Interpretation (also den Einsatz von Fachwissen) stützt, den Grund für eine mechanistische Aneinanderreihung von Einzelbeobachtung von SchülerInnen im Umgang mit Lyrik (2010, 185). Die Herangehensweise ist hier keine Überprüfung der Lernergebnisse, sondern eine Betrachtung der Lernprozesse.

Dem angesprochenen ‚Streit‘ in der Literaturdidaktik wird inzwischen also weniger Aufmerksamkeit zuteil als einem Suchen von Lösungswegen. Trotzdem sollten die Bedenken gegenüber dieser Bildungsreform nicht in Vergessenheit geraten. Es ist aber wichtig, die Argumente im Vordergrund zu halten, anstatt gegensätzliche Positionen zu verhärten. Diese Positionen stellen sich ohnehin oft als überzeichnete Konstrukte heraus.

Horlacher weist sogar auf die Nähe der im Kontext der Bildungsreformen vorherrschenden Kompetenzdefinition und des klassischen humboldtschen Bildungsbegriffs hin (2016, 29). Das ist überraschend, weil sie in der Debatte oft als Gegenpole inszeniert werden (vgl. etwa Liessmann 2017, 38). Gemeinsam sei ihnen aber laut Horlacher die Zielsetzung der Anpassung des Subjekts an seine gesellschaftliche Umgebung und die Befähigung zu deren aktiver Mitgestaltung. Kompetenzen seien grundsätzlich erwerbbar Fähigkeiten, zu deren lebenslanger Entfaltung man die Grundlagen durch Erziehung lernen könne. Außerdem verstünden sich beide als Gegenentwurf zum reinen Wissenserwerb, der vom Handeln abgekoppelt bleibt (vgl. ebda.). Die Entdeckung dieser Nähe, auf die unter anderem auch Ruf/Schmitt (siehe oben) oder Gruschka (2006) hinweisen, könnte nun als Argument gegen die Kompetenzorientierung dienen, als die Gefahr einer Gleichsetzung von Bildung

und Kompetenz. Es besteht nämlich die Gefahr, dass Bildung zwar groß als Entfaltungsmöglichkeit des Individuums definiert, in der Realität durch politische Maßnahmen aber auf jene Aspekte reduziert wird, die in Leistungsmessungen Wert haben und zu einer höheren Einstufung Österreichs im internationalen Wettbewerb führen können. Durch Ausrichtung des Bildungssystems am politischen Interesse der Wettbewerbsfähigkeit kann die Würde der/s Einzelnen an Relevanz verlieren. Ein Beispiel für so eine Dynamik sieht Horlacher (2016, 25) in der kulturellen und politischen Reaktion in den USA auf den 1957 von der Sowjetunion ins All geschossenen Sputnik-Satelliten:

Die Niederlage im Wettkampf um die Vorherrschaft im Weltall wurde der mangelnden Qualität der naturwissenschaftlichen Ausbildung in den Schulen angelastet, weshalb eine Reform des Curriculums [...] notwendig erschien. Ziel des Unterrichts sollte die Vermittlung von zu Handlung befähigendem Wissen sein, mit dessen Hilfe der Wettlauf der beiden auf geopolitische Dominanz ausgerichteten Systeme [des Kalten Krieges, Anm. AF] gewonnen werden konnte. Ziel war also nicht der sich kompetent selbst verwirklichende Bürger [...].

Auch die international vergleichenden Schulleistungsstudien der OECD seien aus diesen Motiven entstanden und würden nicht unterscheiden zwischen handlungsleitendem Wissen, das in so einem Wettlauf einsetzbar ist, und Bildung als das Ermöglichen individuellen Wohlbefindens (vgl. ebda).

Es bleibt also ein starkes Argument, dass trotz dieses neuen Zugangs zu Bildungsprozessen beachtet werden muss, welches Verständnis von Bildung, welcher Bildungsbegriff dahinter steht bzw. ob er wirklich so neutral ist, wie er suggeriert. Der neue Zugang des Kompetenzbegriffs zur Gestaltung von Unterricht besteht für mich in folgenden Aspekten: Die Handlungsorientierung soll eine sinnvolle Verknüpfung von Wissen und Können ermöglichen. Mit dem neurowissenschaftlichen Konzept der Kognitionen soll bei den mentalen Prozessen des lernenden Individuums angesetzt werden. Durch die empirische Forschung soll eine stärkere Verbindung von und Theorie und Praxis etabliert werden. Dadurch wird eben nicht beantwortet, welches Ziel Schulbildung verfolgen soll. Natürlich besteht die Gefahr, dass mit der scheinbaren Wertfreiheit insgeheim ein ganz anderes Ziel miteingekauft wird. Das ist aber nicht unbedingt ein Problem, das der Kompetenzorientierung selbst vorgeworfen werden kann.

Schon Heydorn (1980, 7) spricht in seiner historischen Analyse des Bildungsbegriffs im deutschsprachigen Raum davon, Bildung fungiere nicht – wie seit der Aufklärung postuliert werde – als Instrument des Hinterfragens von Herrschaftsverhältnissen, sondern als ein Instrument der

Machtausübung selbst. Er stellt also in Frage, ob das aufklärerische Ideal, durch Bildung aus fremdbestimmter Unmündigkeit zu entkommen, überhaupt jemals ernsthaft verfolgt wurde. Tatsächlich mutet es im Kontext des österreichischen Schulsystems sehr realitätsfern an, so einen Anspruch zu stellen: Das System dadurch zu definieren, dass es seine Mitglieder dazu bringt, das System selbst zu hinterfragen. Er ist wahrscheinlich kein wesentliches Motiv hinter den Entscheidungen der einflussreichen bildungspolitischen Akteure. Viele FachdidaktikerInnen sehen es deshalb als ihre Pflicht an, den Literaturunterricht als eine der letzten Bastionen der Selbständigkeit und Zweckfreiheit vor der Beobachtbarkeits- und Effizienzlogik der Kompetenzorientierung zu beschützen. Wie so oft bei Beschützungsbemühungen besteht aber die Gefahr, den Rückschritt, das Vergangene zu idealisieren und dem Neuen alles Schlechte vorzuwerfen. Eikenbusch (2006, 8) weist auf diese Tendenz in der Debatte um die literarische Kompetenz hin. Diese Erkenntnis bietet auch die Konfrontation mit Heydorns sehr weit zurückblickender Diagnose aus den 80ern: Sie zeigt, dass es kurzsichtig ist, die Polarisierung von Anpassung versus Widerständigkeit allein an der Frage der Kompetenzorientierung aufzuhängen. Die wichtige Forderung nach dem emanzipatorischen Gehalt von Bildung kann also nicht zu einer Ja/Nein-Entscheidung über die Kompetenzorientierung führen. Immerhin ist die offizielle Ausrichtung des österreichischen Schulsystems an diesem Paradigma inzwischen zehn Jahre alt, die Frage der Zustimmung oder Ablehnung stellt sich also gar nicht mehr. Viele wesentliche Kritikpunkte, die diesem System angelastet werden, hat es wohl schon davor gegeben und wird es auch noch geben, wenn ein neues Konzept zur Reform herangezogen wird. Dass die Selbstverwirklichung der Einzelnen im Schulsystem über die Wettbewerbsfähigkeit Österreichs gestellt wird, ist dennoch ein wichtiges Motiv in der demokratischen Gestaltung des Schulsystems. Diese Forderung aber nur gegen den Begriff Kompetenz zu richten und damit Stillstand oder Rückschritt zu bewirken, ist kontraproduktiv.

Das österreichische Schulsystem wurde durch die Reform ja nicht völlig auf die Kompetenzorientierung reduziert, sondern nur darum erweitert. In den Lehrplänen sind nach wie vor normative Bildungsziele wie der bereits erwähnte gesetzliche Auftrag von Schule verankert. Dennoch sind Ziel und Instrument nicht so klar voneinander zu trennen. Die neurowissenschaftliche Terminologie suggeriert nämlich eine vollständige Erfassung des Menschen. Die Kompetenzorientierung im Deutschunterricht beinhaltet etwa – in dieser Rhetorik gesprochen – eine „metakognitive Reflexion“ der Anwendung von prozeduralem Wissen (vgl. Ossner 2006, 18). Ob diese metakognitive Reflexion aber das gleiche wie kritisches und selbständiges Denken ist, bleibt

fragwürdig. Sie kann als heuristisches Modell dienen, um die Verbindung von Wissen und Können auf einer komplexen Ebene besser verstehen zu können (vgl. Horlacher 2016, 25). In diesem Sinn kann sie Aufschluss geben darüber, wie solche Prozesse erlernt und geübt werden können. Das Modell darf aber nicht missverstanden werden als vollständige Beschreibung menschlichen Lernens. Dieses Missverständnis bezeichnet Ribolits kritisch als neurowissenschaftlichen Determinismus, als den Versuch des Menschen, „sich selbst zum Objekt seiner (naturwissenschaftlichen) Betrachtung“ zu machen und zu behaupten, „bloß das beforschte Objekt zu sein“ (2012, 13). Das ist die Ansicht, dass die empirische Bildungsforschung das Potenzial habe, das Wesentliche von Bildung zu ermitteln, durch Beobachtung zu erfassen. Durch den wissenschaftlichen Fortschritt soll sich immer weiter auf ein bestimmtes Ziel zubewegt werden: Die Aspekte menschlichen Lernens so weit transparent zu machen, dass normative Bildungsziele (die nicht durch einen Beweis begründet sind) obsolet werden. Den Gegenentwurf dazu beschreibt er folgendermaßen:

Mit dem Begriff >>Bildung<< wird ein Zustand angesprochen, in dem das Subjekt mit Wissen nicht bloß in instrumenteller sondern in selbstreflexiver Form umgeht und somit für sein Verhalten >>Verantwortung<< übernimmt. Bildung fokussiert das Wollen, Wissen zur Richtschnur der eigenen Lebensgestaltung zu machen und es nicht bloß für Zwecke des eigenen Vorteils – also mit dem Ziel, daraus Kapital zu schlagen – zu generieren. Der Mensch kann als gebildet in dem Maß bezeichnet werden, in dem er seinem Wissen nicht >>entfremdet<< gegenübersteht, er zulässt, dass ihm dieses nicht äußerlich bleibt, sondern ihn betrifft und ihm verändertes Verhalten abverlangt. (Ribolits 2012, 13)

Gebildet sein in diesem Sinn heißt, von der grundsätzlichen Freiheit des Menschen Gebrauch zu machen, sich selbst für den Zweck hinter dem eigenen Handeln entscheiden zu können. Diese Freiheit entstehe aus der „Fähigkeit, sich zwischen konformem und nicht-konformem Verhalten entscheiden zu können“ (ebda., 6). Diese Fähigkeit habe der Mensch dem Tier voraus, das durch Instinkte zu einer gewissen Handlungsweise determiniert sei.

Auf diesem Unterschied beharrt auch Liessmann (2017). Er sieht die derzeitige Entwicklungstendenz des Bildungssystems sehr negativ, kritisiert die Reduktion von Bildung auf die Vermittlung von Handlungsstrategien scharf. Der Anspruch, kritisches Hinterfragen von außen lenken und beobachten zu wollen ist aus seiner Sicht ein Widerspruch in sich. Für ihn liegt die Aufgabe der Schule eher darin, einen Freiraum vom Handlungsdruck zu schaffen und SchülerInnen eine gewisse Grundlage zu vermitteln, auf deren Basis sie sich selbst bilden können. Auch er sieht als Gegenentwurf aber eher eine Rückwärtswendung zu einem Ideal klassischer Bildung. Die Kenntnis bestimmter kanonischer Texte der europäischen Ideengeschichte sei einfach eine notwendige

Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft (Liessmann 2017, 23). Nun ist aber anzumerken, dass die Art von kanonischer Bildung immer ein elitäres Konzept war. Abgesehen davon dass es problematisch und fragwürdig ist, von einer kohärenten, homogenen europäischen Geschichtsschreibung als Wissensgrundlage auszugehen, stellt sich hier die Frage der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, auf die ich im folgenden Abschnitt eingehen werde und die ein wesentliches Argument für die Kompetenzorientierung darstellt.

Inwieweit bei der erwähnten „metakognitiven Reflexion“ als höchster Kompetenzstufe diese Verantwortung zur Freiheit mitgedacht bzw. fokussiert wird, sei vorerst dahingestellt. Durch die Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffs, die ich hier zu veranschaulichen versucht habe, kann diese Frage gar nicht allgemein beantwortet werden. Es ist aber auch nicht das Ziel dieser Darstellung, eine der theoretischen Herangehensweisen auszuwählen. Mich interessiert die Sichtweise der LehrerInnen, die ich mit den wissenschaftlichen Positionen kontrastieren will. Diese recht offene Betrachtung der Aspekte einer Kompetenzorientierung in der literarischen Bildung soll mir als Orientierungshilfe bei der Analyse der Interviews dienen.

3.2 Chancengleichheit und Literatur

Manche Erkenntnisse, die durch PISA, PIRLS und TIMSS in den Blick geraten sind, können unabhängig von der Kritik an dem diesen Tests zugrundeliegenden Bildungsbegriff nicht ignoriert werden. So zum Beispiel die Diagnose der Bildungsvererbung und geringen Mobilität zwischen den Bildungsschichten in Österreich in einer OECD-Studie aus 2017:

Eine zentrale Aussage der Studie ist [...], dass der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss, deren Eltern noch keinen Hochschulabschluss haben, sehr gering ist (nur 5,9 Prozent der 45-bis 59-Jährigen und 10,1 Prozent der 30- bis 44-Jährigen). Österreich ist damit weiterhin internationales Schlusslicht. (BMBWF 2017)

Diese Feststellung findet sich auch in einem Bericht vom UNICEF-Forschungsinstitut Innocenti, in dem das Abschneiden reicher Länder in Bezug auf die 17 globalen Ziele zur Achtung der Kinderrechte geprüft wurde (UNICEF 2017). Unter anderem wurde die Benachteiligung von bestimmten SchülerInnenpopulationen, wie Kindern mit Migrationshintergrund, bemängelt (vgl. ebda.). Eine in dieser Hinsicht konstruktive Neuperspektivierung kann die Abgrenzung der literarischen Bildung von der funktionalen Lesekompetenz sein. Wie Boelmann in einer historischen

Betrachtung der Literaturdidaktik festhält, zeigte die PISA-Studie aus 2000 „auf, dass die bislang praktizierte curriculare Inputorientierung – mit ihrem Fokus auf Gegenstände und Methoden – nur zu unzureichenden Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz führte.“ (2018, 207). Dieses Erkenntnis habe zu einer „terminologischen und inhaltlichen Schärfung der Begriffe Lesen (mit Fokus auf die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend zu re- und decodieren) und literarisches Verstehen (mit Fokus auf die Verarbeitung fiktionaler Stoffe)“ geführt (ebda.). Es ist interessant, dass literarische Bildung vor knapp zwei Jahrzehnten noch so einen hohen Stellenwert, laut Boelmann (2018, 207) als „zentrale Zielkategorie des Deutschunterrichts“, gehabt haben soll. Die Legitimation der literaturdidaktischen Inputorientierung – das heißt der durch eine kulturelle Tradition bestimmten Festlegung auf bestimmte kanonische Inhalte – wurde in Frage gestellt. Der durch die PISA-Ergebnisse zum Lesen ausgelöste deutschdidaktische Paradigmenwechsel hat also zu einer Abwendung von der Literatur als Bildungsziel an sich geführt.

Stattdessen wurde der Zusammenhang von sozialem Kontext und schulischem Erfolg stärker ins Blickfeld gerückt, der zuvor in der Literaturdidaktik keine große Rolle gespielt hat. Wie Pieper in einer Studie zu Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen im Jahr 2004 thematisiert, gab es zu diesem Zeitpunkt beinahe keine Studien zum Leseverhalten von Jugendlichen bildungsferner Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund (vgl. 2004, 28). Aus diesem Forschungsdesiderat sei die Ahnungslosigkeit der Literaturdidaktik zu begründen, wie eine familiäre und soziale Benachteiligung im Erwerb von Lese- und literarischer Kompetenz durch schulische Förderung kompensiert werden könne (vgl. ebda.). Die sogenannte Lesesozialisationsforschung hat sich zur Aufgabe gemacht, diese Lücke zu beforschen. Auf diesen Erkenntnissen baut eine systematische Leseförderung auf, die kognitive, motivationale und soziale Aspekte des Lesens in einem Modell integriert (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 15).

Mit diesen Erkenntnissen soll dem Faktor der Vererbung von schulischem Erfolg entgegengewirkt werden. Der Zusammenhang von Lesekompetenz und Schulerfolg kann empirisch belegt werden, beispielsweise anhand der Ergebnisse der IGLU-Studie zur Lesekompetenz in der Volksschule in Deutschland:

Wer nach der Grundschule in den niedrigsten, kürzesten und didaktisch und bildungspolitisch am wenigsten unterstützten Zweig des Regelschulwesens verwiesen wird, in die Hauptschule, dem geschieht das in der Regel nicht aufgrund mathematischer oder sonstiger Defizite, sondern dominant

aufgrund mangelnder sprachlicher, insbesondere der Leseverstehenskompetenz. (Pieper u. a. 2004, 10)

Zumindest die allgemeine Lesekompetenz gilt also als entscheidend für einen erfolgreichen Bildungsweg. Im Kompetenzbegriff der Lesesozialisationsforschung werden aber neben kognitiven Fähigkeiten und dem nötigen Weltwissen auch pragmatische Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation oder die Grundlagen zur Lesemotivation inkludiert (vgl. Rosebrock 2007). Die Schwierigkeit, die Spezifik literarischen Verstehens in einem Kompetenzmodell unabhängig von der allgemeinen Lesekompetenz zu erfassen, habe ich im Kapitel 3.1 thematisiert. Dahingegen werden in diesem Modell das Lesen von Sachtexten und von literarischen Texten in der Vorstellung einer sogenannten Lesekultur vereint (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 15). Ziel ist nicht ein normativer Begriff literarischen Verstehens, sondern die Integration aller relevanten Faktoren einer erfolgreichen Lesebiographie.

Bei der soziologischen Herangehensweise werden die Kriterien von ‚Erfolg‘ im Kontext des sozialen Umfelds der SchülerInnen untersucht. Darüber hinaus wird aber auch Unterricht unter soziologischer Perspektive betrachtet. Auf diese Notwendigkeit weist Gölitzer (2008, 12) hin:

Die literaturdidaktische Modellbildung hat sich allzu lange ohne Rückbindung an unterrichtliche Realität entwickelt und dabei vernachlässigt, dass Lehrerinnen und Lehrer einer Sozialisationsinstanz eigenen Rechts agieren. [...] Wir müssen zunächst untersuchen, welche Praktiken des Lesens und Verstehens von Literatur im alltäglichen Deutschunterricht überhaupt zum Tragen kommen.

Qualitativ verstehend und über einen längeren Zeitpunkt hinweg beobachtend sollen die Praktiken des Literaturunterrichts untersucht werden, damit man überhaupt einen Einblick in die gängige Praxis bekommt, die verändert werden soll. Die empirische Forschung zur Lesekompetenz bewegt sich diesbezüglich bereits in einem ganz anderen Stadium als jene zur literarischen Bildung. Dort wird nicht mehr von der bloßen Erhebung eines Ist-Zustands der Lesekompetenz einer bestimmten SchülerInnengruppe auf die Wirksamkeit des Unterrichts geschlossen, ohne genau zu wissen wie dieser Unterricht aussieht. Das war nur der Startpunkt, als die Ergebnisse von Leistungsmessungen wie PISA oder IGLU einen Erklärungsbedarf offengelegt haben:

Inzwischen liegen etliche Studien vor, die die Effekte von Leseflüssigkeits-, Lesestrategie-, Lesemotivations- und Selbstregulationstrainings untersucht haben. [...] Alle diese Programme konnten in ihrer Wirksamkeit belegt werden, so dass sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe 1 belastbare Ergebnisse vorliegen, die als Ausgangspunkt für den Einsatz in der alltäglichen Unterrichtspraxis dienen können. (Schilcher und Wild 2018, 173)

Es gibt bereits viel mehr Einigkeit über die Grundbegriffe und Grundannahmen des Forschungsfelds, auf deren Basis Aussagen über erfolgreiche Lernprozesse und die Umsetzung dieses Wissens in der Praxis gemacht werden können. In experimentellen Designs, einer sogenannten Verlaufsdiagnostik, werden inzwischen bereits Entwicklungen dokumentiert (Schilcher und Wild 2018, 174). Dadurch können die Bedingungen der Wirksamkeit verschiedener Lesetrainings umfassend beschrieben werden. An diesem Forschungsüberblick sieht man, dass die Soziologie und die Psychologie zwei wesentliche Bezugswissenschaften der Lesedidaktik sind (ebda., 164). Es geht aber nicht um einen Grabenkampf zwischen den Erklärungsansätzen, sondern um deren Integration. Der soziologische Zugang setzt bei dem Bereich des Lernens an, der über das kognitionspsychologische Modell hinausgeht: bei der Motivation, selbständig zu lesen und anderen Bedingungen davon, es dann auch wirklich zu tun. Durch diese ganzheitliche Perspektive auf die Lesefähigkeit soll sozialer Benachteiligung entgegengewirkt werden.

Für den Bereich des Literarischen stellt sich hingegen immer noch die Frage, welche Ziele der Unterricht einer Schule verfolgen soll, die sich der Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit verpflichtet. Warum es überhaupt als wichtig erachtet werden soll, dass alle Kinder einen Zugang zu literarischer Bildung bekommen, scheint offensichtlich. Um nicht überkommene Vorstellungen unreflektiert weiterzutragen lohnt es sich aber, genauer hinzuschauen. Anders ausgedrückt: Brauchen alle Menschen Literatur in ihrem Leben? Durch die Leseforschung soll zumindest so vielen wie möglich ein Zugang dazu eröffnet werden, denn eine außerschulische Lektürepraxis sei „einerseits Ausdruck, andererseits auch Grundlage einer längeren Bildungslaufbahn [...], die ihrerseits eine Basis des beruflichen Erfolgs und des Zugangs zu gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten bietet.“ (Pieper u. a. 2004, 9). Zugang zu „literarischer Belesenheit“, „Geschmack an Schöner Literatur“ oder „schriftkulturellen Fähigkeiten“, wie es hier genannt wird, soll also zur demokratischen Teilhabe befähigen.

Die Notwendigkeit einer selbständigen Lektürepraxis wird als normative Annahme wie selbstverständlich vorausgesetzt. Liessmann kritisiert jedoch diesen Anspruch, soziale Ungleichheit in erster Linie durch Bildung lösen zu wollen:

In keinen Bereich des Lebens wird so viel Hoffnung gesetzt wie in den der Bildung [...]. Bildung ist das Medium, mit dem Mädchen, Migranten, Flüchtlinge, Außenseiter, Unterschichten, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert, gefördert, integriert und inkludiert werden sollen [...]. Wer heute von Bildung spricht, glaubt an Wunder. Es gibt nichts, was man den Schulen nicht zutraut.

Chancengleichheit für alle und Elitenbildung, Hochbegabtenförderung und Integration aller Benachteiligten, soziales Miteinander und Wettbewerbsvorteile für jeden, Beschwörung der Kreativität und Normierung des Denkens, Aufruf zur Kritik und Anleitung zur Affirmation [...]. (Liessmann 2017, 36 f.)

Diese ziemlich provokante Formulierung zeigt, dass es nicht selbstverständlich ist, eine literarische Bildung für alle zu fordern. Ich habe nach einer Quelle gesucht, in der das Postulat der möglichst hohen Bildung für alle thematisiert wird und sie hier gefunden. Mir ist nämlich aufgefallen, dass viele Studien zur Chancengleichheit in der literarischen Bildung deren Unverzichtbarkeit mehr oder weniger unbegründet voraussetzen. Hohe Lesekompetenz wird als Voraussetzung für einen längeren Bildungsweg beschrieben. Dass ein erfolgreicher Bildungsweg aber automatisch ein möglichst langer ist, ist der Konsens. Das ist merkwürdig, weil dadurch den kürzeren Ausbildungswegen im differenzierten Schulsystem Erfolg von vornherein implizit abgesprochen wird. Das ist ein Missverständnis von Bildungsgerechtigkeit: Alle sollen das Gleiche haben, nämlich Zugang zu einer Matura, damit es gerecht ist. Bildungsgerechtigkeit im Sinne der individuellen Förderung würde jedoch heißen, dass man andere Bildungswege nicht als weniger wertvoll, sondern als anderen Fokus betrachtet (vgl. Zierer 2016, 190).

Auch Krenn (vgl. 2013, 28) kritisiert die Tendenz der Konzentration auf Bildung als Lösungsansatz für die Verbesserung demokratischer Beteiligung aller Menschen. Er diagnostiziert einen individualistischen Bias des aktuellen Diskurses in Österreich, eine Verkürzung von sozialer Partizipation auf individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Verkürzung bestünde darin, dass Machtverhältnisse ausgeblendet würden, wenn man Teilhabe nur als Bringschuld der Individuen definiere. Ähnlich wie Liessmann spricht er von einer „geradezu obsessive[n] Konzentration auf Bildung als generellen Problemlöser“ (ebda. 28). Er dekonstruiert die im Diskurs um die sogenannte ‚Wissensgesellschaft‘ und das ‚Lebenslange Lernen‘ scheinbar unhinterfragbare Notwendigkeit von Bildung für eine sinnvolle Lebensführung (vgl. ebda. 9). Hinter dem Begriff ‚Wissensgesellschaft‘ steht die Annahme der steigenden Relevanz von Wissen für das Leben in der modernen Gesellschaft. Sie wird erklärt durch die steigende Komplexität nicht nur des Berufslebens aufgrund technologischer Entwicklungen (vgl. Poltermann 2013). Das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ meint die daraus entstehende Anforderung an Menschen, sich entsprechend dieser Komplexität das ganze Leben lang den wechselnden Umständen anzupassen. Krenn problematisiert die Blindheit für soziale Ausgrenzung, die aus der alleinigen Erklärung des Problems als ein Versäumnis der/s Einzelnen entsteht (vgl. 2013).

Im Gegenteil kann das Bildungssystem sogar als ein Faktor der sozialen Ungerechtigkeit gesehen werden. Zierer weist auf die „gängige Fehlinterpretation von Bildungsgerechtigkeit“ hin, dass Bildung quasi automatisch für Gerechtigkeit sorgen könne:

In der Realität zeigt sich Bildung aber als der Faktor, der gesellschaftliche Strukturen in besonderer Weise reproduziert und Zwänge erzeugt. [...] Bildung als demokratische Inklusion wird vor diesem Hintergrund zur Illusion“ (Zierer 2016, 191)

In Bezug auf die literarische Bildung heißt das, die Rolle der Schule als literarische Sozialisationsinstanz muss reflektiert werden. Es könnte sein, dass der literarische Anspruch der Schule teilweise quasi von der Schule selbst erfunden ist und sie die damit verbundene Benachteiligung reproduziert, anstatt ihr entgegenzuwirken. Denn anstatt nur auf ein Handlungsfeld des ‚echten‘ Lebens außerhalb der Schule vorzubereiten, stellt der Literaturunterricht selbst ein eigenes Handlungsfeld dar (vgl. Kepser 2012, 79). Es sei ein Raum der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, der sich theoretisch durch eine große Freiheit auszeichnet und damit die Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen ohne Zweckgebundenheit biete. Und dieser historisch gewachsene Raum hat eine eigene Tradition und damit eigene Konventionen. Auf diesen Umstand weist auch Göllitzer (2008, 19) hin:

Aus der angelsächsischen Literacy-Forschung liegen vergleichende Untersuchungen zu diversen Schrift- und Lesepraktiken in unterschiedlichen Schichten bzw. Milieus vor, die gezeigt haben, dass die Anschlussfähigkeit der Schule in Bezug auf diese Praktiken ausgesprochen selektiv ist: In der Schule gelten eben nur spezifische Praktiken als unterrichtlich wertvoll.

Diese Selektion zeige sich auch am Beispiel der mehrsprachig aufwachsenden Kinder: Wenn in der Schule nur deutschsprachige Texterfahrungen einen Stellenwert haben und wertgeschätzt werden, stehe die kulturelle Praxis des schulischen Literaturhabitus dem Vorteil des Einzelnen im Weg (vgl. ebda.). Es ist also nicht unbedingt sinnvoll, den Lesegenuss des Bildungsbürgertums allen Menschen eröffnen zu wollen, ohne zu hinterfragen, was damit überhaupt gemeint ist.

Göllitzer widmet sich der „Frage, was an und mit Literatur gelernt werden soll, warum Kinder und Jugendliche, die möglicherweise noch ganz andere, viel gravierendere Schwierigkeiten im Umgang mit Schriftsprache und Sprache zeigen, ausgerechnet literarische Texte lesen sollten“ (2008, 8). Sie argumentiert, dass man sich der Frage natürlich erkenntnistheoretisch nähern und die gefundenen Antworten dann didaktisch und methodisch übersetzen könne. Damit man aber nicht einfach einen abstrakten bzw. unrealistischen Anspruch stelle, müsse man sich der Frage aus Sicht der

„individuellen Bildungsprozesse im Rahmen der Sozialisation“ nähern (vgl. Gölitzer 2008, 9). Um Literaturunterricht nach den Bedürfnissen der SchülerInnen gestalten zu können, müsse man untersuchen, welche Relevanz Literatur in ihrem Leben spiele, anstatt die Notwendigkeit vorweg zu definieren. Dieses Ziel verfolgt auch die Studie von Pieper et al. (2004), in der die besonderen Bedingungen von Literaturunterricht in der Hauptschule untersucht werden. So eine Herangehensweise könnte der frustrierenden Defizitperspektive auf die HauptschülerInnen entgegenwirken, die irgendeinem Ideal literarischer Bildung für GymnasiastInnen nachjagen müssen, ohne es realistisch erreichen zu können. Die Frage, wozu man sich in der Schule mit Literatur auseinandersetzen soll, ist also im Kontext des differenzierten Schulsystems zu betrachten. Dementsprechend interessiere ich mich für den Literaturunterricht in der Neuen Mittelschule aus der Sicht der LehrerInnen.

4 Methodische Überlegungen

Damit meine Auseinandersetzung mit der Sicht der LehrerInnen eine Perspektivenerweiterung für die theoretische Auseinandersetzung sein kann, muss ich thematisch einen Schritt aus der dargestellten Debatte heraustreten und zu einer offeneren Haltung zurückkehren. Dafür muss ich mich zuerst mit den Grundannahmen dieser Untersuchung auseinandersetzen. Kann ich die LehrerInnen einfach direkt fragen, was ich wissen will und sie beim Wort nehmen? Das würde heißen, dass ich mich darauf beschränke, bewusste, explizite Argumente zu erfassen. Oder gehe ich davon aus, dass ich ihre unbewussten Motive durch meine Analyse besser versprachlichen kann als sie selbst? Dadurch würde ich mir selbst eine überlegene Erkenntnisfähigkeit unterstellen, die ich erst durch normative Setzungen zum Beispiel über

- die Objektivierbarkeit/Intersubjektivierbarkeit menschlichen Denkens und Handelns
- den Unterschied von Alltags- und wissenschaftlichem Wissen

legitimieren müsste. Darum werde ich nicht herumkommen, allein schon durch meine vom Zeit- und Handlungsdruck der LehrerInnen relativ befreite Position habe ich ganz andere Ressourcen, mich mit meiner Frage auseinanderzusetzen. Dennoch ist mir wichtig, eine ebenbürtige Position zu den LehrerInnen einzunehmen und mich wirklich auf ihre Sichtweise einzulassen, anstatt ihre Aussagen wie Forschungsobjekte zu analysieren. Um eine bestimmte Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, muss ich die Rahmenbedingungen dieses Austauschs reflektieren. Ich muss festlegen, welche Aspekte ihres Denkens oder Handelns ich erforschen will und über welche ich Nichts aussagen können werde. Bei meiner Recherche in Forschungsratgebern und vergleichbaren Studien haben sich folgende Grundfragen herauskristallisiert, anhand deren Diskussion ich so eine Eingrenzung meines Gegenstandes vornehme. An ihnen orientiert sich die Gliederung dieses Abschnitts.

4.1 Verstehbarkeit oder Erklärbarkeit menschlichen Handelns

In der Untersuchung geht es nicht darum, die Interaktion der verschiedenen AkteurInnen zu untersuchen oder die Sicht der SchülerInnen zu betrachten. Von Interesse ist die Perspektive der Lehrpersonen. Die Untersuchung ist also der LehrerInnenforschung zuzuordnen. In diesem Bereich sind die „individuellen *und* sozial geteilten lehrerseitigen Wissens- und Überzeugungsbestände“ von Interesse, „die das Handeln von Lehrkräften in der Organisation Schule orientieren.“ (Lessing-Sattari

und Wieser 2018, 41). Es geht also um Gedanken, die in einem Zusammenhang zum Handeln von LehrerInnen stehen. Wie genau man diesen Zusammenhang definiert, hängt davon ab, was man herausfinden will. Viele Studien der LehrerInnenforschung wollen erklären, welche Wissens- oder Überzeugungsbestände zu bestimmten Handlungen führen. Aus diesen Erkenntnissen sollen dann praxistaugliche Folgerungen abgeleitet werden, etwa für die LehrerInnenbildung. Zum Beispiel hat die ExpertInnenforschung das Ziel, in Form von Prozessen und Strukturen zu erklären, wie Wissen im Zuge des Expertiseerwerbs organisiert und angewandt wird (vgl. Wieser 2008, 39). Man erforscht also die Bedingungen, unter denen LehrerInnen bestimmte Wissensbestände erwerben, die für ein bestimmtes, als professionell definiertes Handeln notwendig sind. Hier sollen aber nicht die Voraussetzung eines bestimmten wünschenswerten Zustands geklärt, sondern die Perspektive der LehrerInnen verstanden werden, um sich dem Gegenstand möglichst offen anzunähern. Ich will nicht die Empirie zum Instrument machen, um die praktische Wirksamkeit der Theorie zu erhöhen. Stattdessen will ich eine Neuperspektivierung meiner theoretischen Auseinandersetzung mit Hilfe eines Einblicks in die Praxis erreichen. In diesem Sinn orientiere ich mich an dem Forschungsstil der Grounded Theory als einer „lebendige[n] Beziehung von Theorie und Empirie“, einer „empirisch fundierten Theoriebildung“ (Alheit 1999, 1).

Diese Herangehensweise orientiert sich an der Handlungstheorie des sogenannten amerikanischen Pragmatismus. Handeln funktioniert demnach nicht nach einem simplen Reiz-Reaktions-Schema: Die „Idee, dass gleichsam außerhalb des Handlungskontextes ein bestimmtes Handlungsziel vom Bewusstsein ‚als solchem‘ gesetzt wird, ist mit empirischen Handlungsvollzügen nicht vereinbar.“ (Alheit 1999, 5) Handeln wird verstanden als „nur diffus teleologisch, d.h. im Regelfall handeln wir mit einer bestimmten Grundintention, die konkreten Zwecke der Handlung werden jedoch zumeist erst im Handlungsvollzug deutlich und können zur Revision der ursprünglichen Intention führen.“ (ebda.). Die offene Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Motiven und Handlungen passt zu meinem Forschungsinteresse. In der Debatte um die Kompetenzorientierung wird über die Frage gestritten, ob ein normativ gesetztes, abstraktes Bildungsziel wissenschaftlich abgesichert in beobachtbare Handlungen übersetzt werden kann. Durch eine Eingrenzung des Gegenstands auf die Überzeugungen der LehrerInnen, ohne dessen Zusammenhang mit dem Handeln kausal erfassen zu wollen, kann ich diese Frage offen lassen und mich mit ihr an das Forschungsfeld wenden.

Die naturwissenschaftliche Sicht auf menschliches Lernen steht, wie bereits im vorherigen Kapitel angesprochen, unter dem Einfluss der sogenannten Kognitionspsychologie. Doch was genau bedeutet diese Orientierung an Kognitionen? Wieser macht als Essenz der kognitiven Handlungstheorie die Betonung von handlungsleitenden Kognitionen aus (2008, 67). Eine in diesem Verständnis „ideale“ Handlung folgt einem bewusst gesetzten Ziel, dem Abwägen von Handlungsalternativen und bewusster Regulation. Dadurch wird im Grunde nur ausgesagt, dass menschliches Handeln zielgerichtet ist, das heißt einer bestimmten Vernunft folgt. Wie komplex diese Intentionalität ist und inwiefern sie erfasst werden kann, ist eine andere Frage. Fragwürdig finde ich aber die Vorstellung, solche Prozesse aufdecken und endgültig erklären zu können. Aus diesem Grund ist die Grounded Theory mit der diffusen Intentionalität für meinen Gegenstand geeignet, sie

grenzt sich gegen die Vorstellung ab, es gäbe eine ‚richtige‘ theoretische Beschreibung eines Phänomens zu entdecken – in dem Sinne, dass allein durch intensives Nachdenken und eine genaue Konzeption der Erhebung der oder die Wissenschaftlerin in die Lage versetzt werden könnte, die allumfassende und treffende Beschreibung eines Phänomens liefern zu können (Kubik 2018, 248).

Es ist eine Illusion, durch die Mittel der Vernunft perfekte Bedingungen herstellen zu können, um die Faktoren von menschlichen Interaktionen zu erfassen. Es gibt unendlich, unbestimmbar viele Arten, handelnd auf Gedanken zu reagieren. Ich kann ein Ziel pragmatisch in den Hintergrund stellen und stolz auf mich sein wenn ich mich langsam daran annähere. Ich kann es als strengen Vorwurf über meine impulsiven Wünsche stellen und mir dann Vorwürfe machen immer wenn ich ihm nicht wortwörtlich gerecht werde. Ich kann es von außen aufgedrängt bekommen und ohne jede Rechtfertigung vor meiner eigenen Vernunft unbewusst verinnerlichen. Ich kann es an einem Tag als Irrtum erleben und dann wieder sinnvoll finden. Ich kann es extrem wichtig finden und trotzdem vergessen. Ich kann es lieben oder hassen teilweise unabhängig davon ob ich denke, dass es eine gute Idee ist.

Die intentionale Wahrheit gibt es nicht. Dennoch ist Handeln zielgerichtet. Diese Ziele sind aber so komplex und unbeständig, wenn man sie zu ergründen versucht, wird man wahnsinnig oder muss lügen. Man kann sich mit einem Erklärungsversuch nur Annähern und die eigene Sichtweise nachvollziehbar mitzuteilen versuchen. In der Grounded Theory spiegelt sich diese Auffassung im Forschungsprozess insofern wieder, als er dieser diffusen Teleologie des Alltagshandelns vergleichbar verstanden wird: „Wir haben eine vorsichtige Ahnung von dem, was uns erwarten wird, aber wir

wollen ja „Entdeckungen“ machen und müssen deshalb offen sein für alles, was uns begegnet.“ (6) Der Unterschied zum Alltagshandeln liegt darin, dass ForscherInnen sich dem Prinzip der Reliabilität, der Vertrauenswürdigkeit als die methodische Grenze der Offenheit verpflichten. Alheit beschreibt den Handlungsprozess mit dem Ausdruck der „zielstrebigen Offenheit“, der „geplanten Flexibilität“ (ebda.). Das Verfahren wird beschrieben als „komplizierter Prozess, der niemals geradlinig verläuft, sondern zumeist in ‚Erkenntnispiralen‘, in der kontinuierlichen Konfrontation theoretischer Vorannahmen mit den Daten, die gewonnen werden.“ (Alheit 1999, 8) In diesem Sinn kläre ich zuerst die Vorannahmen, das sogenannte „sensibilisierende Konzept“ (ebda., 9), vor dessen Hintergrund ich mich dann an das Feld annähern kann. „Der Forschungsprozess wird als systematische Modifikation der heuristischen Vorannahmen, somit als Lernprozess verstanden.“ (ebda., 10).

So einem Denken entspringt auch das Forschungsprogramm subjektive Theorien, das aus der Kritik an dem Anspruch hervorgeht, menschliches Handeln durch wissenschaftliche Methodik in einem hierarchischen Verhältnis zwischen ForscherIn und Beforschten erklären zu wollen. Außerdem soll die Alltagsferne wissenschaftlicher Ergebnisse überbrückt werden. Die BegründerInnen (Groeben u. a. 1988) fordern, menschliche Kommunikation und gegenseitiges Verstehen methodisch einzubeziehen. Zu diesem Zweck postulieren sie ein „epistemisches Subjektmodell“: Im Gegensatz zum Subjekt als „naturwissenschaftlich zu erforschender, mechanistisch funktionierender Gegenstand“ wird es hier beschrieben als selbst in der Lage,

sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, indem es sie mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht. Es stellt Fragen, entwirft und überprüft Hypothesen, gewinnt Erkenntnisse und bildet sich Vorstellungen, die zu seinen Orientierungsgrundlagen werden. In seinem Planen und Handeln hat der Mensch Wahlmöglichkeiten, weshalb er für seine Entscheidungen, Unterlassungen und Handlungen die Verantwortung trägt. Über seine internen Prozesse, über seine Sinn- und Bedeutungsstrukturen kann er Auskunft geben und sich verständigen. (Groeben u. a. 1988, 16)

Ähnlich wie in der Grounded Theory wird ein Bezug zwischen Alltagshandeln und wissenschaftlicher Herangehensweise hergestellt; jedoch in umgekehrter Form: Nicht die Diffusität des Forschens, sondern die Rationalität des Alltags wird hervorgehoben. Darin steckt eine direkte Abgrenzung zu einem behavioristischen Handlungskonstrukt der Reiz-Reaktions-Wirkung. Groeben u.a. (1988, 13) kritisieren auch die Psychologie der Informationsverarbeitung (sog. Cognitive Science) als

Weiterführung dieses Wissenschaftsverständnisses, das die Menschen als von ihrer Umwelt kontrolliert beschreibe.

Dass diese Darstellung von Handlungsmotivation in eine andere Richtung einseitig sei, kritisiert Flick an der Methodik des Forschungsprogramms subjektive Theorien (FST). Er spricht von einer kognitivistischen und einer rationalistischen Verkürzung subjektiver Theorien. Durch den Fokus auf Kognitionen würden emotionale Aspekte ignoriert, durch die Betonung der Rationalität Irrationalität, Unbewusstsein und die soziale Bedingtheit des Handelns aus dem Blickfeld gedrängt (vgl. Flick 1987, 130). Diese Einschränkung des Verhältnisses von Kognition und Handlung ist tatsächlich problematisch, sofern man sie wie oben erläutert mit dem Anspruch des vollständigen Erklärens verbindet. Ebenso wäre eine einseitige Erklärung des Handelns als Effekt sozialer Strukturen problematisch. Auf diese Diskussion um die Handlungsautonomie der Individuen geht Wieser (2008, 59) bei der Methodenfindung ihrer Untersuchung in Auseinandersetzung mit dem FST ein. Ihr zufolge sei die Lagerbildung zwischen kognitionspsychologischen und soziologischen Ansätzen in dieser Frage methodisch weniger eindeutig, als oft vorgegeben werde. Die soziologische Kritik an der individualistischen Handlungsbegründung führe in ihrer konsequenten Form nämlich zu einem Determinismus, der jedenfalls durch das Konzept der Intention aufgeweicht werden müsse. Auch Stolle (2017, 145) weist auf die Ähnlichkeit und Vereinbarkeit der beiden Ansätze entgegen ihrer geläufigen Darstellung als „im Kern divergierend“ hin. Umgekehrt behauptet das kognitiv-psychologische Beschreibungsmodell ja auch nicht unbedingt, soziale oder emotionale Faktoren existierten nicht.

Sowohl Wieser (2008) als auch Stolle (2017) reagieren in ihren Studien zu subjektiven Theorien von LehrerInnen auf diese Beobachtung mit einer methodischen Integration von pädagogisch-psychologischer ExpertInnenforschung und soziologischer Professionsforschung. Auf die methodischen Konsequenzen dieser Frage für meine Untersuchung gehe im Kapitel 3.3 ein. Hier soll es zunächst um die Frage der Validierung von Forschungsergebnissen zu Überzeugungen durch Überprüfen des Handelns gehen. Während Wieser kritisch auf eine Rückbindung an die Handlungsebene als Reliabilitätskriterium eingeht, sieht Stolle gerade darin die notwendige Konsequenz. Dabei spielt anscheinend die zeitliche Distanz der beiden Studien eine Rolle. Im von Wieser dargestellten aktuellen Stand zur LehrerInnenforschung in der Literaturdidaktik ist eine Konzentration auf die „Frage nach der handlungsleitenden Funktion“ (47) von Einstellungen zu

beobachten. Die Erforschung des Zusammenhangs von Einstellungen und einzelnen Handlungen dienten meist als Grundlage für direkt praktische Maßnahmen, wie LehrerInnentrainings (vgl. ebda.). Ziel ist es dabei also zu klären, welche Motive hinter konkreten Handlungen liegen, um durch ‚Herstellen‘ der richtigen Motive in der LehrerInnenausbildung das gewünschte Handeln zu bewirken. Sie diagnostiziert daraufhin ein Forschungsdesiderat für fachdidaktische Problemstellungen im Gegensatz zu allgemeinpädagogischen Skills. In diesem Bereich spielten sogenannte „subjektive Theorien längerer Reichweite“ eine Rolle, die im Gegensatz zu jenen „engerer Reichweite“ handlungsfern seien (vgl. ebda.). Der Fokus liege dabei mehr im Verstehen von „Erfahrungswissen und allgemeiner Handlungsorientierung“ – wie Bovet (1993, 18) die längere Reichweite beschreibt – als im Erklären der Bedingungen bestimmter erwünschter Handlungen.

Stolle hingegen sieht im Jahr 2017 das Desiderat gerade in der Handlungsvalidierung subjektiver Theorien und statiert – mit Nennung von Wiesers Studie 2008 –, dass handlungsferne Überzeugungen in der literaturdidaktischen Forschung zur genüge beforscht worden seien und dass nun die Bedingungen von LehrerInnenhandeln geklärt werden müssen:

[N]ur, wenn erste Erklärungsmodelle für die individuellen Einstellungsdispositionen gefunden werden können, ist es auch möglich, direkt bei der Lehrerausbildung ansetzend, essentielle und wirksame Veränderungen vorzunehmen. (Stolle 2017, 145)

Durch Einbezug des tatsächlichen Handelns im Unterricht mittels Feldforschung sollen die Motive von Lehrpersonen besser und umfassender erklärt werden. Ohne die Verbindung von Interviews mit so einer Feldforschung würde man auf einer Ebene der Verbalisierung stecken bleiben, durch die „nicht alles expliziert werden kann, was das eigentliche Leben und Handeln ausmacht“ (ebda., 146). Glücklicherweise ist hier nicht das Ziel, durch eine wissenschaftliche Untersuchung *alles zu explizieren, was das eigentliche Leben und Handeln ausmacht*. Es mag sein, dass manche Ansätze des kognitiv-psychologischen Erklärungsmodells so tun, als erfüllten sie diese Absicht – darauf weist Stolle mit dem zitierten Satz zurecht hin. Aus dieser Kritik aber zu folgern, man müsse nur ein anderes Erklärungsmodell anwenden um sie zu erreichen, scheint mir nicht so naheliegend.

Auch in einem aktuellen Überblick über die Studien, die dem Forschungsprogramm subjektive Theorien folgen, ist die von Stolle diagnostizierte Abkehr von der Handlungsvalidierung zu beobachten:

Geht es dem FST in seinem umfassenden Sinn um einen Abgleich individueller subjektiver Theorien mit realen Praktiken, konzentrieren sich aktuelle bildungswissenschaftliche Studien im Rahmen des FST schwerpunktmäßig auf die Rekonstruktion der subjektiven Theorie. [...] [Sie] verzichten aber auf einen Abgleich dieser Theorie mit dem alltäglichen Handeln der Untersuchungspartner_innen. Statt der Passung zwischen subjektiver Theorie und alltäglichem Handeln geht es in aktuellen Studien stärker um die Rekonstruktion praxisgesättigter Vorstellungen, welche Expert_innen in ihrem und über ihren Alltag ausbilden. (Kindermann/Riegel 2016, 22)

Im Programm des FST ist nämlich eine Phase der sogenannten explanativen Validierung vorgesehen. Nach einer Datenerhebung und einer Phase der kommunikativen Validierung, in der mit den GesprächspartnerInnen die Verdichtung der Aussagen zur sogenannten subjektiven Theorie thematisiert wird, sollen die Ergebnisse in dieser Phase auf ihre Wirkung auf die Praxis getestet werden. Es soll die „Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis“ der erhobenen subjektiven Theorien geprüft werden (Groeben u. a. 1988, 22) mit dem empirischen, „klassischen falsifikationstheoretischen Wahrheitskriterium“ (28). Die AutorInnen wollen eine Vereinbarung von Verstehen und Erklären, eine Überbrückung des Dualismus zwischen Geistes- und Naturwissenschaft (vgl. 29). Die Herangehensweise steht jetzt nicht mehr im Vordergrund, nach hermeneutischem Vorgehen das klassische Abprüfen der Daten hintanzureihen. Das Bild einer vernünftigen, selbstbestimmten Person mag viele methodische Probleme hervorrufen und viele Aspekte menschlichen Handelns unberücksichtigt lassen. Jedes Modell ignoriert bestimmte Aspekte. Das sprechen zwar alle Studien an, die ich bisher zum Thema gelesen habe. Trotzdem nehmen es die meisten eben doch als Problem, das gelöst werden muss. Kunze geht damit um, indem sie sich folgendermaßen vom FST abgrenzt:

Den Stellenwert handlungsleitender Kognitionen veranschlage ich geringer, als es im Forschungsprogramm üblich ist. Nicht alles, was verbalisiert werden kann bzw. verbalisiert wird, ist auch handlungsleitend; ich verweise auf das so genannte träge Wissen, die Kluft zwischen Idealen und alltäglichem Handeln und die Situationsspezifität des Handelns. (Kunze 2004, 79)

Sie verweist darauf, dass beim FST Großteils subjektive Theorien geringer Reichweite erforscht werden. Da sie aber mit fachdidaktischen Inhalten einen Bereich untersucht, der nicht so nah an konkrete Handlungen angebunden ist, geht es eher um das Verstehen von „Erfahrungswissen und allgemeiner Handlungsorientierung“ (Bovet 1993, 18). Analog liegt mein Erkenntnisinteresse nicht in der Wirksamkeit des Handelns der LehrerInnen. Ich will nicht die Voraussetzungen ihrer Professionalität klären, um schulische Lernprozesse zu optimieren. Ich setze ihre Professionalität voraus, um anhand von ihrer Einsicht die aktuelle Lage von Kompetenzorientierung und Literaturunterricht in der Neuen Mittelschule besser zu verstehen.

Was als Charakteristikum des FST nach einer Absage an die Handlungsvalidierung übrigbleibt, ist die Phase der kommunikativen Validierung. In einer zweiten Interviewphase soll dem Forschungsprogramm zufolge die Gültigkeit der aus der ersten Phase rekonstruierten Theorien durch die LehrerInnen selbst abgesichert werden. Was bei dieser Annahme zu bedenken ist bzw. inwiefern sie hier passend oder unpassend ist, darauf gehe ich im folgenden Abschnitt ein.

4.2 Kommunikative Validierung mittels Dialog-Konsens

Die Idee der kommunikativen Validierung ist, dass die Zustimmung der/s Interviewten als Kriterium der Gültigkeit der rekonstruierten subjektiven Theorien dient, als sogenanntes „hermeneutisches Wahrheitskriterium“ (Groeben u. a. 1988, 22). Da man aber nicht davon ausgehen könne, dass die ProbandInnen in der Art von WissenschaftlerInnen über wissenschaftliche Theorien urteilen, sondern ihr Denken nach den Bedingungen der praktischen Anwendung organisiert sei, müsse man erst eine gemeinsame Basis der Kommunikation finden. Dafür wird im FST die sogenannte Struktur-Lege-Technik herangezogen. Die ForscherInnen überführen das Interview in Elemente von Argumentationsstrukturen. Diese Strukturelemente ihrer eigenen Aussagen und bestimmte Verbindungselemente sollen die ProbandInnen dann zu den subjektiven Theorien zusammenfassen und gliedern (vgl. Kindermann und Riegel 2016, 10). Diese Art der Organisation von Alltagstheorien soll dann einen Dialog mit wissenschaftlichen Theorien ermöglichen.

Der kommunikativen Validierung mit Hilfe der Struktur-Lege-Technik liegt also der Anspruch zugrunde, subjektive und wissenschaftliche Theorien vergleichen zu können. Dahinter steht die Erwartung, dass man von der „Erforschung subjektiver Theorien einen Fortschritt für die Explikation von Zielkriterien objektiver Theorien erwarten [kann], vor allem insofern sie als unrealistische und daher inhumane Zielvorstellungen [auch für objektive Theorien] revidiert werden.“ (ebda., 24). Die Methode soll also als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dienen, indem sie sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern didaktische Theorien überhaupt für die Umsetzung im Alltag der Lehrpersonen geeignet sind. Durch Anbindung an das Wissen und die Überzeugungen der LehrerInnen soll verhindert werden, dass didaktische Theorien „Fremdkörper ohne Handlungswirkung“ (ebda., 41) bleiben.

Um so einen Vergleich zu ermöglichen, müssen sie zuerst aber überhaupt vergleichbar gemacht werden. Die Struktur-Lege-Technik muss also wissenschaftlich abgesichert werden. Dafür müssen

Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch untersucht und beschrieben werden. Das Forschungsprogramm subjektive Theorien postuliert eine Strukturparallelität, einerseits statisch (beide haben eine Argumentationsstruktur) andererseits dynamisch (beide erfüllen die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie) (vgl. Kindermann und Riegel 2016, 19). Wieser (2008, 56) spricht diesbezüglich von deutlichem Forschungsbedarf, es solle „herausgearbeitet werden, durch welche Kriterien subjektive Theorien bestimmt sind und welche Funktionen sie erfüllen.“. Kunze stellt auch den Versuch an, Kriterien von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien zu beschreiben. Sie kommt zu dem Schluss, dass man aufgrund der großen Differenzen von Analogien statt von Parallelen sprechen solle und distanziert sich deshalb von dem Anspruch, Vergleichbarkeit herzustellen (vgl. Kunze 2004, 72).

Auch in anderen Studien des FST werden Zweifel an der Struktur-lege-Technik thematisiert, wie ein Überblick über die Umsetzung des Forschungsprogramms zusammenfasst:

„[Q]ualitative Verfahren versuchen ein umfassendes Bild der subjektiven Theorien zu zeichnen, das alleine anhand des Strukturbildes in den meisten Fällen nicht möglich erscheint. Für die Forschenden erweist sich die Darstellung der subjektiven Theorien von Lehrpersonen auf Datenbasis der Strukturbilder als methodisch unzureichend und führt letztlich zu Variationen, bei denen weitere Datenquellen in die Analysearbeit integriert werden“ (Kindermann und Riegel 2016, 13)

Wieser bemängelt beispielsweise die große Einschränkung des Sagbaren durch die Legestruktur (2008, 57). Viebrock (2006, 43) wittert eher eine Überforderung bezüglich der komplizierten Zusammenhänge. Von Bülow entscheidet sich gegen die Technik, weil sie mit einer Vernachlässigung des eigentlichen Erkenntnisinteresses, der inhaltsbezogenen Rekonstruktion zugunsten der Strukturdarlegung einhergehe (vgl. 2011, 54). Neben den strukturlogischen Bedenken, ob subjektive und wissenschaftliche Theorien überhaupt derart vergleichbar gemacht werden können bzw. ob so ein Vergleich sinnvoll ist, wird die kommunikative Validierung als Gütekriterium angezweifelt. Bovet argumentiert, Zustimmung oder Ablehnung der Befragten könne von einem Gefühl der Unsicherheit beeinflusst werden. Oder sie könnten etwas ablehnen, was sie im ersten Interview durchaus so gemeint hätten (vgl. 1993, 23). Caspari (2003, 73) befürchtet eine Tendenz „die Sicht des Forschenden zu übernehmen oder ihr, trotz innerer Vorbehalte, zuzustimmen“. Anstatt weitere Datenquellen heranzuziehen entscheidet sie sich für das erste Interview als alleinige Datenquelle für die Analyse der subjektiven Theorien. Sie erstellt also selbst Strukturbilder und lässt diese nicht kommunikativ validieren.

Angesichts der Plausibilität dieser Einwände stellt sich die Frage, inwiefern eine Untersuchung überhaupt noch der Erforschung subjektiver Theorien zugeordnet werden soll, wenn sie sowohl die explanative, als auch die kommunikative Validierung als Gütekriterium verneint. Kunze geht damit folgendermaßen um: Sie verzichtet auf eine vermittelnde Strukturlogik zwischen individuellen und wissenschaftlichen Theorien und beschränkt sich darauf, „den Theoriebegriff in übertragener Bedeutung auch für dieses Wissen zu verwenden“ (2004, 78). Das ist eine pragmatische Lösung, der ich folgen werde. Anfangs ging ich davon aus, ich müsse mich auch mit dem Wesen wissenschaftlicher Erkenntnis im Vergleich zu dem praktischen Wissen der LehrerInnen beschäftigen. Nach einer intensiveren Beschäftigung mit dem Forschungsfeld zeigt sich aber, wie wenig Relevanz so eine Annäherung für das Forschungsinteresse hat. Die Auseinandersetzung mit anderen Studien hat außerdem gezeigt, dass eine teilweise Orientierung am FST durchaus möglich ist.

4.3 Erfassen von expliziten und impliziten Überzeugungen

In der LehrerInnenforschung ist zu unterscheiden zwischen drei Ansätzen (vgl. Lessing-Sattari und Wieser 2018, 41): Erstens wird vor einem meist psychologischen Theoriehintergrund das professionelle Wissen von Lehrenden beforscht. Das Ziel dabei ist es herauszufinden, welche Wissensbestände die notwendige Basis eines bestimmten, als wünschenswert verstandenen Unterrichts sind. Durch Erfassen der Merkmale sollen die Bedingungen dieses Zustands nachvollziehbar und wiederherstellbar gemacht werden. Zweitens wird das Handeln selbst untersucht mit dem ähnlichen Ziel, die Merkmale „professionellen, d.h. wirksamen Lehrerhandelns“ zu bestimmen (ebda. 43). Zum Beispiel untersucht Pflugmacher die Vermeidung von „Literaturvermittlungsproblemen“ durch „literaturpädagogische Professionalität“ an Fallrekonstruktionen (vgl. ebda. 47). Diese beiden Stränge entsprechen nicht dem Forschungsinteresse dieser Untersuchung, da mich wie gesagt nicht der Zusammenhang von Wissen und Handeln der LehrerInnen interessiert, sondern der Zusammenhang ihrer Sichtweise mit dem theoretischen Diskurs über die Praxis. Den ersten beiden Forschungsbereichen liegt eine Definition dessen zugrunde, was erfolgreicher Unterricht ist. Von dieser Zieldefinition aus betrachten sie die Wissensbestände bzw. das Handeln von LehrerInnen. In der vorliegenden Untersuchung soll aber eben diese Zielsetzung aus Sicht der LehrerInnen thematisiert werden.

Deshalb ist mein Gegenstand dem dritten Forschungsbereich zuzuordnen, der Rekonstruktion der Überzeugungen von Lehrpersonen. Viele dieser Studien operieren mit dem wissenssoziologischen Begriff der „Orientierungen“ (vgl. Wieser 2008). Ähnlich wie Wieser in dieser Studie argumentiert, dass die strikte Trennung von psychologischen und soziologischen Ansätzen in der LehrerInnenforschung oft überzeichnet wird (vgl. 59), weist Lessing-Sattari (2018, 6 f.) auf die Ähnlichkeit der Begriffe „Orientierungen“ und „Überzeugungen“ hin. Bei der Unterscheidung ist in Bezug auf diese Untersuchung relevant, inwiefern nur explizite, oder auch implizite Überzeugungen erfasst werden sollen. Dem FST wird ja eine einseitige Fokussierung auf kommunikativ verfügbare Überzeugungen vorgeworfen (vgl. Flick 1987, 130). Mit der methodischen Annahme des reflexiven Subjekts geht jedoch der Anspruch einher, die Befragten beim Wort nehmen zu können. Kunze reagiert darauf in den methodischen Vorannahmen zu ihrer Untersuchung so, dass das implizite Wissen eben nicht im Zentrum ihrer Forschung stehe:

Unter individuellen Theorien sollen in dieser Arbeit komplexe kognitive Strukturen des Einzelnen verstanden werden, die sich auf dessen Selbst- und Weltsicht beziehen. Sie sind prinzipiell verbalisierbar, weisen eine gewisse inhaltliche Kohärenz auf und helfen dem Subjekt, Phänomene des Selbst und der Welt wahrzunehmen und zu konstruieren, zu erklären, vorherzusagen und daraus u.U. Entwürfe oder Orientierungen für Handlungen abzuleiten (Kunze 2004, 79).

Auch in anderen Studien der LehrerInnenbildung ist eine Aufwertung der kommunikativ verfügbaren gegenüber den impliziten, erst zu interpretierenden Überzeugungen zu beobachten (z.B. bei Scherf 2013 und Schmidt 2015). Diesem Vorbild folge ich bei der Auswertung der Daten, um dem epistemischen Subjektmodell des FST gerecht zu werden.

5 Erhebung der Daten

Um die Nachvollziehbarkeit der Herangehensweise zu gewährleisten, muss man sich nicht nur für eine bestimmte Interviewstrategie entscheiden, sondern auch die Art und Weise dokumentieren, in der man sie umgesetzt hat (vgl. Schmidt 2018, 24). Das Interviewverfahren wurde passend zum Gegenstand und zu den methodischen Überlegungen im vorhergehenden Abschnitt gewählt. Auf Basis dieser Entscheidung und der damit verbundenen Empfehlungen aus der Literatur wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Daraufhin werden das Verfahren und die Kriterien beschrieben, nach denen die InformantInnen ausgewählt wurden. In einem letzten Schritt wurde der Hergang der Interviews dokumentiert. Die Strategie bei der Analyse der Interviewtranskriptionen wurde im Kapitel 6 beschrieben und durchgeführt.

5.1 Auswahl des Interviewverfahrens

Bei der Entscheidung für ein Interviewverfahren orientiert man sich an dessen Angemessenheit für den untersuchten Gegenstand (vgl. Schmidt 2018, 25). Mein Gegenstand sind die Überzeugungen zu einem bestimmten (theoretischen) Problembereich, weshalb sich das problemzentrierte Interview (PZI) anbietet. Es hat die Problemsicht der/s Befragten zum Gegenstand, anstatt zuvor entwickelte Hypothesen im Gespräch in Frage zu stellen (vgl. Bovet 1993, 32). Mehrere Studien mit ähnlichen Grundannahmen zum Gegenstand verwenden diese Form (Kunze 2004; Wieser 2008; Bovet 1993). Die Besonderheit des PZI ist die Verbindung von Theoriegeleitetheit und Offenheit:

Vorwissen und bereits bestehende Konzepte zur Erhebung existieren immer. Daher sollten diese besser wissenschaftlich fundiert, bewusst reflektiert und für Datenerhebung genutzt werden, anstatt ungefiltert, unbewusst und unreflektiert in die Forschung einzugehen. Nachdem der Forschende ein gesellschaftlich relevantes Problem identifiziert hat, ist seine Aufgabe daher, sich sein Wissen zu diesem Thema bewusst zu machen und dieses zu erweitern. (Maus 2018, 35)

An so einer Klärung habe ich mich in den zwei vorhergehenden Kapiteln versucht. Davon ausgehend plane ich jetzt die Befragung. Ich gehe von einer wissenschaftlichen Debatte aus, von der inspiriert ich mit den LehrerInnen sprechen will. Trotzdem soll eine offene Herangehensweise ermöglichen, einen neuen Blickwinkel auf diese Debatte zu bekommen. Dazu passt das induktiv-deduktive Wechselverhältnis, nach dem der Erkenntnisprozess inspiriert vom Verfahren der Grounded Theory im PZI organisiert werden soll (Witzel 2000, 2). Eine Herausforderung an diesem Plan ist die „Gleichzeitigkeit von Fokussiertheit auf ein bestimmtes Problem einerseits und Offenheit gegenüber den je individuellen Sichtweisen und Motiven andererseits“ (Maus 2018, 39). Ebendiese Balance zu

halten, macht sowohl die Schwierigkeit als auch den Reiz dieser methodischen Herangehensweise aus. Eine Verbindung von wissenschaftlicher Sorgfalt und Genauigkeit einerseits und der Bereitschaft, sich auf neue Sichtweisen einzulassen, andererseits – das ist meine Zielvorstellung.

Das PZI soll im Sinne bestimmter Grundannahmen geplant und durchgeführt werden: Die *Problemzentrierung* besagt, dass das theoretisch erkundete Problem den thematischen Rahmen definiert. Die *Gegenstandsorientierung* priorisiert eine unvoreingenommene Annäherung an das Untersuchungsfeld gegenüber theoretischen Vorüberlegungen. Die *Prozessorientierung* verpflichtet zu einer Offenheit und Flexibilität während des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Maus 2018, 40f.). In diesem Sinne können auch während der Erhebung „entsprechende Modifikationen geschehen [...], sofern sie reflektiert, dokumentiert und begründet werden.“ (vgl. ebda., 48). Diese Möglichkeit der Anpassung ist für mich als unerfahrene Interviewerin geeigneter als ein strikter Leitfaden, bei dem man zum Herstellen von Vergleichbarkeit trotz offensichtlicher Mängel bleiben muss. Mit jedem Gespräch lerne ich dazu, wie ich eine produktivere Stimmung herstellen bzw. geeignetere Fragen stellen kann. Auf diesen Erkenntniszuwachs reagieren zu können, ist mir wichtig.

5.2 Erstellen des Leitfadens

Die Funktion des Leitfadens als Instrument des PZI beschreibt Witzel (2000, 4) folgendermaßen:

Im Leitfaden sind die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Darüber hinaus sind einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten. Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind.

Der Leitfaden des PZI ist durch „offene, erzählgenerierende Fragen gegliedert“, die Formulierung soll „hinreichend konkret und angemessen sachlich“ sein (Schmidt 2018, 51). Um mich beim Planen der Fragen besser an der Perspektive der LehrerInnen orientieren zu können, musste ich eine Art Vorgespräch mit einer NMS-Lehrerin führen. Ein Grundgedanke der Grounded Theory ist nämlich, dass sich teilweise erst im Kontakt mit dem Forschungsfeld herausstellt, „welche Phänomene im Feld auftreten und welche davon überhaupt interessant sind“ (Kubik 2018, 246). In diesem Sinn habe ich mich mit ihr über meine Untersuchung unterhalten. Die Konstellation war aber kein Probeinterview o.ä., sondern eine Beratung. Wir haben uns über mein Forschungsinteresse unterhalten und sie hat mir von ihrer Sicht auf Literaturunterricht und Kompetenzorientierung in der Neuen Mittelschule berichtet. Dabei ging es eher um den Kompetenzbegriff allgemein als um den

Deutschunterricht, weil sie andere Fächer unterrichtet. Dieser Einblick in die aktuelle Lage in der NMS in Wien half mir sehr bei der Planung der Interviews. Ich kannte sie schon davor, wir konnten uns also ohne Druck unterhalten, ich habe ihr sehr viele Fragen über die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit gestellt.

Beim Finden, Auswählen und Gliedern von geeigneten Fragen habe ich mich am sogenannten SPSS-Prinzip (vgl. Helfferich 2009, 182 f.) orientiert:

- Sammeln: sämtliche Fragen sammeln, auch mit anderen Leuten darüber reden, außerdem thematisch verwandte Studien Fragen anschauen, außerdem Fragestellung nochmal reflektieren
- Prüfen: nachdenken, ob die Fragen nur vorhandenes Vorwissen erheben oder Faktenwissen abfragen, gegebenenfalls wieder streichen
- Sortieren: nach Bereichen inhaltlich sortieren zu 1-4 Fragebündeln
- Subsumieren: für einzelne Themenkomplexe offene Erzählaufforderungen suchen, offener Einstieg

Für den Aufbau gilt die Grundregel, beim Allgemeinen zu beginnen und dann zum Spezifischen voranzuschreiten (Schmidt 2018, 50). Was die Formulierung der Fragen betrifft, ist eine Orientierung am Adressaten/an der Adressatin sinnvoll. Geschlossene und suggestive Fragen sind zu vermeiden (ebda.). Als Abschluss bietet sich folgende Frage an: „Ist dir während des Interviews noch etwas durch den Kopf gegangen, das wir noch nicht besprochen haben?“ (Bovet 1993, 38).

Um eine bestimmte Stimmung herzustellen, wird außerdem empfohlen, Befragte den Ort wählen zu lassen und vor dem offiziellen Gesprächsbeginn ein Einklingen zuzulassen. Eine interessierte Naivität als Modus des Zuhörens beinhaltet genaues Nachfragen auch offensichtlich wirkender Elemente (vgl. Schmidt 2018, 27). Wichtig sei auch die Geduld, Stille abzuwarten bis ein sogenannter Abschlussmarkierer von der/m Befragten kommt (vgl. ebda.). Bovet hat sich außerdem dafür entschieden, den Leitfaden „in der Tasche zu lassen und nicht als Nachschlagewerk“ zu benutzen, damit Befragte nicht das Gefühl haben sie müssten einen „festgelegten Erwartungsrahmen erfüllen“ (1993, 38).

Am Ende folgt noch ein Kurzfragebogen zur Erfassung der biographischen Daten und das

Unterschreiben einer Einverständniserklärung zur Verwendung des Interviews. Direkt nach den Gesprächen halte ich Eindrücke und andere spontane Ideen als Notizen fest.

5.3 Auswahl der InformantInnen

Alle befragten LehrerInnen unterrichten das Fach Deutsch an einer öffentlichen Neuen Mittelschule in Wien und sind auch für den Unterricht in diesem Fach ausgebildet. Sie arbeiten an fünf verschiedenen Schulen in den Wiener Gemeindebezirken 3, 5, 16, 18 und 23. Was die Berufserfahrung betrifft, sind sie in zwei Gruppen einzuteilen: Frau P., Frau M. und Frau H. haben eine über zwanzigjährige Berufserfahrung. Frau A., Frau J. und Herr O. unterrichten seit fünf oder sechs Jahren und wurden damit im Kontext der Kompetenzorientierung ausgebildet. Diese Zweiteilung wird bei der Analyse berücksichtigt, weil sie eine hohe Relevanz für das Thema der Untersuchung trägt. Die Namen der GesprächspartnerInnen wurden aus Gründen der Privatsphäre auf ihren Wunsch hin auf den ersten Buchstaben des Nachnamens reduziert und diese Anfangsbuchstaben zusätzlich abgeändert.

5.4 Durchführen der Interviews

Nach dem ersten Interview hatte ich ein schlechtes Gefühl. Der Zusammenhang von meinem Forschungsinteresse und den Fragen, die ich stellte, kam mir sehr willkürlich vor. Außerdem hatte ich den Eindruck, nur sehr oberflächlich über die Thematik zu sprechen. Die Lehrerin war in einem Rechtfertigungsdruck mir gegenüber, was ihren Bezug zum Kompetenzbegriff angeht. Außerdem war ich nervös, wodurch ich nicht so gut ruhig bleiben, zuhören und an den richtigen Stellen genau nachfragen konnte. Das Gespräch blieb sehr allgemein, es ging wenig um die konkrete Unterrichtsplanung. Von einer Kollegin erhielt ich den Ratschlag, vor dem Gespräch darauf hinzuweisen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe und es mein Ziel sei, die jeweilige persönliche Sichtweise zu verstehen. Das habe ich beim zweiten Gespräch gemacht, um diesem Rechtfertigungsdruck entgegenzuwirken. Meiner Einsicht nach hatte das tatsächlich einen positiven Effekt auf das Gesprächsklima.

Beim zweiten Interview begann ich außerdem nicht mit der Frage nach dem Umgang mit der Kompetenzorientierung, sondern mit der allgemeinen Frage nach Zielen literarischer Bildung. Das war eine gute Veränderung, weil der Einstieg dadurch viel offener war. Das explizite Ansprechen von Kompetenzen hatte aber trotzdem einen negativen Effekt. Auch diese Lehrerin hat mir den Eindruck

vermittelt, sie müsse sich rechtfertigen, weil sie nicht den Vorgaben entsprechend handle. Aus diesem Grund entschied ich mich für eine weitere Verschiebung in der Chronologie der Fragen. Nach dem ersten Teil über allgemeine Ziele des Einsetzens von Literatur im Unterricht, kommt der zweite, konkretere Teil über die Umsetzung dieser Ziele in der Realität. Dabei spreche ich aber noch nicht vom Kompetenzbegriff, der soll erst im letzten Teil darüber zur Sprache kommen, wie die LehrerInnen ihre Entscheidungen treffen.

Ich veränderte also meine Herangehensweise mit wachsender Erfahrung immer wieder. Die Vergleichbarkeit der Interviews ist davon beeinflusst. Dennoch sehe ich diese Adaption positiv. Sie ermöglicht mir, auf Eindrücke zu reagieren, Neues auszuprobieren und dazuzulernen. Andererseits fällt mir auf, dass sich mit zunehmender Erfahrung bei der Interviewführung der Gesprächsfokus verengt hat. Ich wusste genau, wo ich nachfragen muss um in Erfahrung zu bringen, was mich interessiert. Der Vorteil der wachsenden Genauigkeit geht wohl mit dem Nachteil einer Einschränkung der Offenheit gegenüber der Besonderheit des Einzelfalls einher.

6 Analyse der Daten

Der Text der wörtlich transkribierten Interviews wird mittels Markierung, der sogenannten Kodierung mit dem Programm Atlas.ti analysiert. Diese Codes bestehen einerseits aus Stichworten aus dem Leitfaden, sind also theoriegeleitet (vgl. Witzel 2000, 7). Andererseits werden „neue thematische Aspekte aus den Darstellungen der Interviewpartner“ (ebda., 7) induktiv markiert, das heißt diese Kategorien entstehen aus dem Material selbst heraus. Kubik bezeichnet diese beiden Arten von Labels als theoretisch konstruierte Codes und natürliche Codes (2018, 248). Bei der ersten Phase, dem sogenannten *offenen Kodieren*, gibt es keine bestimmten Regeln. Das Datenmaterial soll „aufgebrochen“ werden, wie es Alheit (1999, 15) nennt. Er weist außerdem darauf hin, dass AnfängerInnen dabei oft Probleme hätten. Es gehe nicht darum, das Material durch Umformulierungen zu reproduzieren, sondern mittels des zuvor explizierten Kontextwissens zu analysieren und neu zu perspektivieren.

In einer nächsten Phase, dem *axialen Kodieren*, soll eine theoretische Achse ins Spiel gebracht werden. Hier sollen Bezeichnungen gefunden werden, um Beobachtungen zu beschreiben: „Wir entdecken systematisch am Material Kontraste und Ähnlichkeiten“ (Alheit 1999, 16). Die ersten beiden Phasen sind jedoch nicht strikt chronologisch zu verstehen, sie können sich auch abwechseln und gegenseitig beeinflussen (vgl. Kubik 2018, 247).

Die dritte Phase heißt *selektives Kodieren*, hier soll eine gegenstandsbezogene Theorie entfaltet werden. Dabei werden bisher entdeckte Kategorien auf eine sogenannte „Kernkategorie“ bezogen (vgl. Alheit 1999, 16). Dabei soll es aber nicht um „eine analytische Ableitung aus den entwickelten Kategorien“, sondern um „Systematisierung der Erkenntnisse unter einer bestimmten Perspektive“ gehen (Kubik 2018, 249). Das heißt, dass nicht *das eine* Ergebnis herausgeschält werden kann. Der Analyseprozess ist eine Auswahl einer Version der Geschichte, ein Erzählen einer bestimmten Perspektive – jener der Forscherin.

Dieser Dreiteilung folgt die Gliederung des Kapitels, auch wenn bei der Analyse nicht immer chronologisch vorgegangen wurde. Bei den Einzelfallanalysen geht es um ein Entdecken der Spezifik jedes einzelnen Falls. Im Abschnitt 6.2 werden die Fälle verglichen anhand von Kategorien, die sich im Lauf der Analyse herauskristallisiert haben. Auf Basis dieser Beobachtungen werden im Abschnitt 6.3 die wesentlichen Argumente formuliert und kontextualisiert.

6.1 Einzelfallanalysen

6.1.1 Frau P.

Meine erste Gesprächspartnerin steht kurz vor der Pensionierung. Dementsprechend hat sie eine lange Berufserfahrung, die zu einem großen Teil keinen Zusammenhang zur Kompetenzorientierung hat. Sie steht dem Konzept kritisch gegenüber, spricht in erster Linie dessen Nachteile und Grenzen an. Zudem geht es dabei aus ihrer Sicht vor allem um die Überprüfung von Leistungen. Sie spricht von einer Flut an Kompetenzmessungen, man wolle eben schnelle Ergebnisse sehen. Die Folge sei ein ganz anderer Umgang mit Lerninhalten als zuvor, man gehe dabei weniger in die Tiefe. Von dieser Tiefe spricht sie immer wieder und ich habe das Gefühl, dass wir über diesen Bereich gar nicht so gut miteinander sprechen können. Auf meine Nachfragen was es heißt, Inhalte wirklich verstanden zu haben als Gegensatz zu einer oberflächlichen Überprüfung, wiederholt sie immer wieder dass das heißt, es eben einfach verstanden zu haben. Es ist wie ein Bereich aus der Intuition, der Erfahrung, der diesem schematischen Zugriff verwehrt bleibt. Auch was die Einschätzung der SchülerInnenleistungen angeht, beruft sie sich auf ihr Gespür:

also ich weiß eh, natürlich ist das die Erfahrung, ich weiß eh was wichtig ist. man hört natürlich man sieht auch wenn er schreibt oder sie, wo steht das Kind. ja, man weiß es eh ganz einfach. das klingt vielleicht ein bisschen... ich tu das halt nicht aufgliedern. (Interview I, 5)

Die Kompetenzorientierung ist also ein Schema, das bei der Diagnose helfen kann, das sie aber aufgrund ihrer Erfahrung nicht braucht. Außerdem findet sie das Anspruchslevel der Bildungsstandards und die Zielformulierungen der Kompetenzorientierung nicht geeignet für die Möglichkeiten ihrer SchülerInnen. Sie lehnt es also ab, weil ein Messen ihrer Leistungen mit diesen Kriterien nur zu Frustration führe und damit die Lernmotivation einschränke.

Diese Ablehnung des Kompetenzbegriffs bedeutet jedoch nicht, dass sie mit den Kindern nicht gezielt handlungsbasierte Strategien übt. Sie spricht von verbalen und schriftlichen Fähigkeiten, von Sprachrichtigkeit und Lesestrategien, die sie je nach Bedarf immer wieder trainiert. Das in die Tiefe gehen, die selbständige aktive Aneignung scheint aber ein davor klar abgetrennter Bereich zu sein. Sie trainiert Fähigkeiten, aber was das Andere betrifft, das Menschliche, die Werte, wie sie es nennt, handelt sie intuitiv. Und in diesen Bereich fällt auch die Auseinandersetzung mit Literatur, der sie eine im Vergleich zu ihren KollegInnen relativ hohe Relevanz in ihrem Unterricht zuspricht. Es geht ihr darum, den Kindern ein Gefühl für die besondere Atmosphäre literarischer Texte zu zeigen:

und natürlich die sprache. also mir ist ja dann egal ob sie jedes wort verstehen, aber nur dass sie das einmal hören. also es ist im unterricht eh ein kleiner teil, wir haben ja gar nicht die zeit, dass wir da viel machen, aber dass man wenigstens ein bissl mit den kindern sowas macht. oder ins museum gehen, die meisten kinder bei uns sehen das nie wieder das kunsthistorische oder was. (Int. I, 119-123)

Außerdem liest sie Teile der Romane selbst vor und versucht dadurch, eine passende Stimmung und Neugier herzustellen. Ein Gefühl für die Atmosphäre der literarischen Sprache will sie auch durch auswendig lernen lassen von Balladen erreichen.

Sie sagt nicht, dass sie die SchülerInnen zu LeserInnen machen will. Es geht eher darum, ihnen etwas zu zeigen, als ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Dabei liegt der Fokus nicht auf pragmatischen Strategien, wie zum Beispiel dem Aussuchen von Büchern nach dem eigenen Interesse oder dem Sprechen über eigene Vorlieben. Ihre Herangehensweise ist das Vorzeigen, Einblick geben, das gemeinsame Lesen und Diskutieren über die Inhalte. Sie ist die Einzige der interviewten Lehrerinnen, die es nicht als frustrierend beschreibt, gemeinsam mit der ganzen Klasse einen Roman zu lesen. Methodisch wechselt sie dabei zwischen gemeinsam laut lesen, still alleine lesen, Teile zu Hause lesen, Lernzielkontrollen über den Inhalt und Diskussionen über die Figuren und Themen.

Ihr Ziel ist es, dass die Kinder eine bestimmte moralische Lehre aus dem Text ziehen. Sie sollen aus der Erfahrung Anderer lernen und neue Perspektiven einnehmen. Selbständigkeit spielt hier in einem anderen Sinn eine Rolle als bei den Maßnahmen, die den privaten Lesegenuss in den Vordergrund stellen: Dieses empathische Lernen, diese moralische Lektion sollen die Kinder durch eigene Initiative erreichen. Und das funktioniert ihrer Erzählung nach auch, zumindest bei manchen:

diejenigen die eh mit der sprache ein bissl besser umgehen können, die kommen eh von alleine drauf, oder man stellt halt dann die richtigen fragen, kommen eh drauf was ist jetzt der sinn dahinter oder die lehre oder was auch immer. was wollte der dichter ausdrücken damit, eben menschlichkeit. ganz egal, da kommen sie dann eh drauf und die anderen denken dann auch mit, manche, die anderen wahrscheinlich nicht. und da kann man dann anschließen dran, was ist denn wichtig im leben? dann thematisiert man, beziehung ist wichtig im leben, net nur das handy dauernd. (Int. I, 127-132)

Sie will also einen Weg bereiten, indem sie den Kindern beim Zugang zum Text hilft. Den Zugang sollen sie nicht unbedingt selbständig finden. Wenn diese Basis aber gemeinsam hergestellt ist, machen sie quasi den letzten Schritt selbst. Das literarische Verstehen heißt hier also ein Nachvollziehen der Motive und ein Einordnen der Thematik in den Kontext ihres eigenen Lebens oder anderer Diskurse.

Als positiven Aspekt der Kompetenzorientierung bezeichnet sie etwas zynisch, dass das Beweisen solcher oberflächlicher Fertigkeiten in der heutigen Gesellschaft eben von den Menschen verlangt werde. Es sei nun einmal notwendig geworden, dass die SchülerInnen mit Multiple-Choice-Testungen umgehen können: „es geht halt heutzutage drum.“ (Int. I, 106). Überhaupt spricht sie viel von gesellschaftlichen Veränderungen im Lauf ihrer Karriere, dass Grundwerten wie Empathie und Menschlichkeit gemeinsam mit der Literatur immer weniger Bedeutung beigemessen werde. Sie nennt immer wieder Social-Media-Plattformen als Grund für eine zunehmend brutale und egoistische Umgangsweise der SchülerInnen miteinander. Zu diesen Entwicklungen sieht sie sich gewissermaßen als entgegenwirkende Kraft. Außerdem spricht sie die interkulturelle Kommunikation als große Herausforderung in ihrem Beruf an:

also für mich für meine generation war das selbstverständlich die ganzen menschenrechte, frauenrechte usw. das wird jetzt aber hinterfragt mit den kulturen die da kommen. menschlichkeit, wie geh ich mit anderen menschen um, das wird heutzutage vernachlässigt. und ich finde das ist in der literatur sehr wohl vorhanden diese tiefe. da kann man sich wirklich mit etwas auseinandersetzen, da kann man stundenlang drüber reden. (Int. I, 114-119)

Vor dieser Stelle bin ich ein wenig zurückgeschreckt. Ich habe die Aussage zuerst so interpretiert, dass sie den ‚anderen Kulturen‘ die ‚Verrohung‘ vorwirft. Bei genauerem Betrachten verstehe ich es aber so: Durch die Konfrontation verschiedener Weltbilder treten grundlegende Fragen auf, die neu thematisiert und ausgehandelt werden müssen. Nicht die Menschlichkeit wird vernachlässigt von den „kulturen die da kommen“, sondern das Thema Menschlichkeit wird vernachlässigt im öffentlichen Diskurs. Und das obwohl ein besonderer Bedarf besteht, über solche Themen zu sprechen. Auf dieses Gefühl des Verfalls grundlegender Werte und dessen Zusammenhang zum Literaturunterricht gehe ich im nächsten Kapitel weiter ein, weil es in mehreren Interviews eine Rolle spielt.

6.1.2 Frau M.

Für meine zweite Gesprächspartnerin spielen bildungspolitische Vorgaben scheinbar kaum eine Rolle, sie hat ein sehr hohes Autonomiegefühl. Ähnlich wie Frau P. trifft sie ihre Entscheidungen intuitiv, sie weiß einfach was wichtig ist. Dementsprechend zweifelt sie stark an der Sinnhaftigkeit der Kompetenzen:

ob das dann wirklich besser wird, ist eine eigene frage. aber das will ich jetzt gar nicht werten. weil es ist sowieso, dass man einen lehrer in ein korsett einengt, das geht sowieso nicht. weil da kann man so viel freimachen und jeder hat andere ideen und du kannst mit kindern so viel machen, oder nichts

machen. und eigentlich denk ich mir erschreckenderweise, wie sehr man kinder auch manipulieren kann. und da nutzen mir eigentlich kompetenzen eh nichts. weil was nutzt mir das wenn das vorgegeben ist was jetzt im lehrplan ist, was jetzt kompetenz ist. wenn ich unterrichte, hab ich einen einfluss auf die kinder, im positiven wie im negativen. (Int. II, 419-426)

Für sie umfasst der Kompetenzbegriff also nicht das Wesentliche von Schulbildung. Sie empfindet diese Vorgaben hauptsächlich negativ, als unnötigen Mehraufwand, als zusätzliche Aufgabe an die ohnehin schon überforderten LehrerInnen. Zum Beispiel nennt sie die Kompetenzorientierung als Grund für die Vereinheitlichung der Schulbuchauswahl in der ganzen Schule. Wenn es nur ein Buch gibt, müsse man die von der Schulleitung verlangte kompetenzorientierte Jahresplanung nur einmal gemeinsam schreiben, dann habe nicht jede/r einzelne LehrerIn die ‚unnötige‘ Arbeit. Für sie besteht die Kompetenzorientierung in einer nachträglichen Übertragung der Jahresplanung in eine andere Sprache. Als einzigen Sinn davon sieht sie die Einhaltung der Vorgaben:

aber eigentlich das ist mir wirklich egal. völlig egal. es ist mit dem aufbau des buches eh dabei und man kann alles irgendwie umformulieren [...]. da werd ich immer irgendwas finden, welche kompetenz abgedeckt wird. (Int. II, 408-411)

Es geht also nur um eine Frage der Formulierung, eine oberflächliche Änderung, die keinen wirklichen Einfluss auf das Handeln der LehrerInnen nehmen kann. Es ist aber anzumerken, dass sie sich beim Üben recht stark nach dem (nach eigener Aussage kompetenzorientierten) Schulbuch richtet. Sie akzeptiert also schon eine Grundlage bei der Materialauswahl. Der Unterricht hat also implizit kompetenzorientierte Elemente, auch wenn sie das Konstrukt explizit ablehnt. Sie folgt der Chronologie des Buches, ergänzt aber durch Sachtexte zu bestimmten gesellschaftlich relevanten Themen, die vor allem eine thematische Diskussion auslösen sollen. Um ihrem Autonomieanspruch gerecht zu werden, muss sie sich nicht eigene Übungen zusammensuchen, sondern setzt bei der Umsetzung des vorgegeben Materials im Unterricht ihren eigenen Fokus.

Es gibt also methodisch eine klare Trennung von Kompetenztraining und dem, was ihr persönlich wichtig ist. Mit dem Buch werden grundlegende sprachliche Fähigkeiten trainiert. Um diese klar organisierten Übungen herum besteht aber viel Raum für das ‚eigentliche Lernen‘. Dabei ist ihr am Wichtigsten, einen Bezug zur Welt der Kinder herzustellen, eine Beziehung mit ihnen aufzubauen und sie zu ermutigen, sich auszudrücken. Immer wieder betont sie kritische Meinungsbildung als wichtigstes Ziel ihres Unterrichts:

sich eine eigene meinung bilden und dass dann auch vertreten können, argumentieren können, das ist mein hauptziel. dass die kinder verbal einfach gut sind, das ist mir am allerwichtigsten. es ist

wurscht, wo man im leben ist, im alltag, auf der straße, im beruf, wenn du dich gut artikulieren kannst, hast du immer die besseren chancen. [...] und das spornt mich noch mehr an, dass die kinder wissen in der gesellschaft, wie verhält man sich, wie spricht man, immer höflich bleiben, aber die meinung sagen. weil dann sind sie sofort über den erwachsenen. und das trainieren wir. verbale ausdrucksweise. (Int. II, 322-441)

Als Schlüssel für diese Fähigkeit sieht sie nicht die Auseinandersetzung mit Literatur, sondern verbale Fähigkeiten und ein bestimmtes Selbstvertrauen. Der Stellenwert der Literatur beim Erreichen dieser abstrakteren Ziele ist also im Vergleich zu Frau P. nicht so hoch. Im Unterricht selbst werden nur Sachtexte gelesen, Literatur wird auf die selbständige Beschäftigung zu Hause verlagert. Sie hat nicht unbedingt einen bestimmten Begriff literarischen Verstehens, der ein Ziel ihres Unterrichts darstellt. Das Bücherlesen ist kein Muss für alle SchülerInnen, sie sieht es wie ein Angebot, das man einmal kennenlernen soll und dann kann man es immer noch ablehnen:

für mich, dass die kinder nicht nur fernsehen, sondern dass sie irgendwann den genuss kriegen, wie schön lesen ist. aber das ist das selbe wie wenn zu mir wer sagst, ich krieg glücksgefühle beim laufen. krieg ich auch nie, so viel kann ich gar net rennen, so is es wahrscheinlich für die kinder. das ist nur von mir ein wunsch, dass sie gerne lesen. das wär einmal das eine, also als schöne beschäftigung. und das andere ist, dass man dann einfach besser deutsch lernt. sie lernen schneller definitiv. (Int. II, 375-380)

Das literarische Lesen bedeutet also hauptsächlich Lesen von ganzen Werken als private Tätigkeit. Es ist wie ein Hobby, das mit anderen Hobbies wie Eislaufen oder Schifahren verglichen wird und zu dem niemand gezwungen werden kann. Der Genuss steht eindeutig im Vordergrund, sie rät den SchülerInnen sich nicht zu quälen und ein Buch sofort wegzulegen, wenn es sie nicht fesselt. In dem Sinn wird Literatur eher nach Hause verlagert als Option für jene, die einen Zugang dazu finden können. Dass es das Sprachenlernen positiv beeinflusst erwähnt sie zwar mehrmals als Vorteil. Er spielt aber eine eher nebensächliche Rolle, sie nutzt den Effekt nicht aktiv im Unterricht.

Sachtexte sind viel wichtiger für die Umsetzung ihrer Ziele im Unterricht selbst. Angeregt durch deren Themen können die Kinder ihre verbalen Fähigkeiten trainieren. Dabei ist ihr eine Reflexion verschiedener Standpunkte wichtig. Die SchülerInnen sollen lernen, über ihre Meinung nachzudenken und diese auch argumentativ auszuhandeln. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen schätzt sie sehr hoch ein, sie kann den Erfolg beobachten. Zum Beispiel erzählt sie von einem Gewaltpräventionsprojekt, dessen Strategien die SchülerInnen tatsächlich im Alltag im Umgang mit Konflikten einsetzen. Da gibt es also eine direkte Handlungswirksamkeit der Bildung, obwohl sie sich gegen Kompetenzmodelle wehrt. Es geht dennoch stark um das Erlernen von Strategien, die man für das Berufsleben und das Zusammenleben mit Anderen braucht. In diesem Zusammenhang

verwendet sie sogar selbst den Kompetenzbegriff: Ihr „Steckenpferd“ sei die soziale Kompetenz (vgl. Int. II, 402).

Dass das Wort aber gleichermaßen als Bezeichnung für so ein komplexes Feld wie die soziale Kompetenz und für sehr konkrete Fertigkeiten wie Teilkompetenzen des Lesens herhalten soll, führt aus meiner Sicht zu dieser Ablehnung bei ihr. Man könne alles irgendwie als Kompetenz bezeichnen, kritisiert sie (vgl. Int. II, 408-410). Hier ist also wirklich die im Kapitel 3.1 aus Sicht der Didaktik angesprochene Unklarheit in der Begriffsverwendung zwischen abstrakten Bildungszielen und beobachtbaren Handlungen ein Thema in der Praxis. Für diese Lehrerin bringt das neue Konzept in der Hinsicht keine Verbesserung gegenüber der bisherigen Herangehensweise. (Sie hat nämlich mit ihrer dreißigjährigen Berufserfahrung bereits in der Zeit der curricularen Inputorientierung unterrichtet.) Die Brücke zu schlagen zwischen Lernzielen, die sie mit Blick auf die gesellschaftlichen Anforderungen an die SchülerInnen formuliert, und einzelnen Handlungen, die zum Erreichen solcher Ziele trainiert werden müssen, traut sie sich selbst zu.

6.1.3 Frau A.

Auch diese Lehrerin bindet Literatur hauptsächlich in Form von Leseaufträgen von ganzen Büchern für zu Hause ein. Auch ihre SchülerInnen sollen ihre Lektüre selbst auswählen. Anders als Frau M. versteht sie dieses Auswählen aber explizit als Kompetenz, die in einzelnen Übungen erlernt werden kann. Sie legt meiner Einsicht nach einen stärkeren Fokus auf das Bücherlesen als Lernziel für alle SchülerInnen. Sie bezeichnet es sogar als ihr wichtigstes Ziel, dass möglichst Viele hineinkippen können in die Handlung. Die Art, wie diese beiden LehrerInnen über das Lesen sprechen, ist sehr unterschiedlich, obwohl beide das Wort „hineinkippen“ verwenden. Frau A. beschreibt es als eine zu entwickelnde Fähigkeit, die sie an konkreten Teilaspekten beobachten kann. Frau M. sieht es eher als Bereich des Genießens, in den schulische Disziplinierung und Pflicht nicht zu viel eingreifen sollte. Um dieses gespannte Lesen zu ermöglichen, legt sie viel Wert auf die Fähigkeit, sich interessanten Lesestoff selbst suchen zu können:

wir haben jetzt wiederholt, was ist ein genre. da bestehen wir halt auch drauf, dass sie das wirklich erklären können, wirklich verstanden haben. und was interessiert mich jetzt, was les ich gern. [...] und wir haben auch viel gesprochen über warum suchst du dir ein bestimmtes buch aus, das cover oder der titel oder der klappentext, was ist es was dich dann anspricht. wenn du in der bibliothek hingreifst und reinliest und so. also das hat wirklich gut funktioniert denk ich.

Dabei werden von LeserInnen eigentlich unbewusst getroffene Entscheidungen explizit thematisiert. Begründen zu können, warum man ein bestimmtes Buch auswählt oder über thematische Vorlieben sprechen zu können, versteht sie als Voraussetzung eines selbständigen Leseverhaltens. Das Sprechen über Bücher ist ein eigenes Lernziel, kein Nebeneffekt. Sie spricht auch über den Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und diesem Hineinkippen:

der wortschatz ist halt wirklich nicht groß und das stell ich mir vor machts einem dann halt auch langweilig zu lesen. wenn man jedes zehnte wort nicht weiß, gibt man ziemlich schnell auf. und da brauchen sie wirklich viel ermutigung, dass sie wirklich nicht zu bequem sind und mit dem wörterbuch sitzen und nachschauen. was natürlich dann schwer ist um in die geschichte hineinzukippen, aber ich denk das ist auch eine trainingssache.

Das Hineinkippen wird als eine Fähigkeit angesehen, deren Teilaspekte gezielt im Unterricht geübt werden können. Dabei liegt der Fokus auf Selbständigkeit. Der mangelnde Wortschatz wird von allen befragten LehrerInnen als großes Problem, als Hindernis für das Leseverstehen angesprochen. Mit dem beständigen Ermutigen zum Nachschlagen beschreibt diese Lehrerin aber als einzige einen Lösungsweg, der Eigeninitiative von den Kindern verlangt. Es ist eine Strategie, die vom Unterricht auf das individuelle Lesen übertragen werden kann und so wird das Verstehen der Worte nicht von Erklärungen durch die Lehrperson abhängig gemacht.

Ein wesentliches Ziel dieses Literaturunterrichts ist die Erhöhung der Chancengleichheit im Zugang zu literarischen Texten. Möglichst vielen SchülerInnen soll eine erfolgreiche Lesebiographie ermöglicht werden. Ich verwende diesen Begriff aus der Lesesozialisationsforschung, weil ich an der Herangehensweise dieser Lehrerin viele Parallelen zu den Empfehlungen der systematischen Lesedidaktik sehe, die auf diesem Forschungsbereich aufbauen. Sie versucht, Ungleichheiten entgegenzuwirken, indem sie möglichst viele Aspekte des Lesens im Unterricht thematisiert. Das entspricht dem didaktischen Mehrebenenmodell des Lesens, das auf Basis des Forschungsprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entwickelt wurde (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 14).

Eine zentrale Idee dieser Didaktik ist, Leseerfahrung nicht unreflektiert vorauszusetzen, sondern dessen Bedingungen gezielt herzustellen. Als eine dieser Voraussetzungen wird ein Selbstkonzept als LeserIn genannt (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 59). Das heißt, dass die SchülerInnen sich mit dem Bücherlesen identifizieren, es als Teil ihrer Persönlichkeit sehen. Wie eine bereits angesprochene lesesozioologische Studie diagnostiziert, sehen viele HauptschulabsolventInnen keinen

Zusammenhang zwischen ihrem Selbstkonzept und einer Lesekultur (vgl. Pieper u. a. 2004, 192). Ihr Bild von Literatur sei vielmehr eine Reproduktion der „Hochschätzung des Lesens in der deutschen Umgebungskultur“ aber nicht mit Erfahrungen angereichert. Wenn dieses klischeehafte Bild Nichts mit ihrer Erfahrung zu tun hat, sie quasi nur davon wissen, hat es eher einen negativen, abschreckenden als positiven Einfluss auf die Lesemotivation – so die These. Lesen werde ihnen als „Habitus von anderen“ präsentiert (vgl. ebda.). Die von Frau A. beschriebenen Maßnahmen zielen auf eine Integration des Lesens im Selbstkonzept der SchülerInnen ab. Deren Wirksamkeit schätzt sie positiv ein. Sie sagt, dass sie insgesamt ein gesteigertes Interesse an Literatur seit der ersten Klasse beobachten könne (vgl. Int. III, 577-579).

Die Nähe der didaktischen Empfehlungen auf Basis neuerer empirischer Forschung und ihren Einstellungen sind wohl durch ihre Ausbildung zu erklären. Im Gegensatz zu den ersten beiden Gesprächspartnerinnen stand ihr Lehramtsstudium nämlich bereits im Zeichen der Kompetenzorientierung. Wie sie selbst sagt, spielte das Konzept dabei eine große Rolle:

wir haben im grunde nix anderes gemacht als kompetenzen gezählt und eingebaut, wir sind so gedrillt geworden, das war teilweise schon ziemlich skurril, [...] dass man die 47 kompetenzen auswendig gekannt hat und in jeder planung alle kompetenzen anführen musste, die bedient werden. wir sind da sehr stark gedrillt worden, dass das rauskommen soll. oder abprüfbar sein soll. und ich bin mir nicht ganz sicher, ob das wirklich so allumfassend ist, aber es ist halt das was ich gelernt hab und drum mach ichs. (Int. III, 631-640)

Obwohl sie sich über die Automatisierung lustig macht, hat sie ein positives Bild vom Kompetenzbegriff. Immer wieder nimmt sie Bezug darauf als Schema, an dem man sich orientieren könne oder nicht. Sie nutze es aber, weil sie es in der Ausbildung eben so gelernt habe und ihr kein anderes zur Verfügung stünde. Der praktische Nutzen liegt für sie in dem Fokus, den ihr das Schema bietet. Dementsprechend nutzt sie es im Gegensatz zu Frau P. und Frau M. auch für die Planung des Unterrichts. Den Kern des Begriffs macht für sie die praktische Anwendung von theoretischem Wissen und deren Beobachtbarkeit aus LehrerInnensicht aus. Ihr Verständnis des Begriffs ist also von der Outputorientierung geprägt.

Sie erlebt es außerdem als Vorteil, dass dieses Schema eine Kommunikationsbasis mit ihrer Kollegin eröffnet. Diese Erfahrung beschreibt sie auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit ihrer Team-Teaching-Kollegin:

das ist glücklicherweise mit der kollegin die ich da hab schon eineinhalb jahre lang wirklich möglich, intuitiv zu arbeiten, das ist ein glücksfall, üblicherweise läuft das nicht so geschmeidig. sie hat auch ein jahr später oder was die ausbildung gemacht auf der kph, dadurch hatten wir die gleichen professoren und wahrscheinlich auch die gleiche prioritätensetzung. es funktioniert einfach super, wir wissen gegenseitig immer was die andere meint. (Int. III, 694-698)

Dieser Aspekt als gemeinsame Kommunikationsbasis spielte auch bei dem Interview eine Rolle. Der Dialog wurde zu einem großen Teil davon bestimmt, dass wir beide sehr mit den Variablen des Kompetenzbegriffs vertraut sind und unsere Sprache daran orientieren konnten. Am Ende unseres Gesprächs bemerkt sie außerdem, dass sie der Austausch von Theorie und Praxis interessiere und unser Gespräch die erste Möglichkeit seit ihrem Studienabschluss sei, auf diese Art über den Unterricht zu sprechen. Dementsprechend wünscht sie sich, dass dieses Potenzial als Kommunikationsbasis über Lehr- und Lernprozesse stärker genutzt wird, sowohl für den kollegialen Austausch als auch als Feedbackfunktion für die SchülerInnen.

Wie erwähnt ist Chancengleichheit im Zugang zu literarischen Texten ein Anliegen. Dabei beschreibt sie ähnliche Vorteile des Lesens wie die anderen Lehrerinnen: Schulung der Empathie durch Hineinversetzen in literarische Figuren, Auseinandersetzen mit moralischen Fragen, atmosphärisches Erleben, Fantasie. Anders als für die ersten beiden Befragten liegt die Kompetenzorientierung hier nicht in einem bloßen Aufstülpen im Nachhinein oder einer Überprüfung der Ergebnisse von Außen. Der Unterricht selbst ist nach der Logik des Kompetenzbegriffs organisiert. Theoretisch liegt ihrer Herangehensweise eine Integration der (abstrakten) Ziele literarischer Bildung und der dafür nötigen Teilkompetenzen in einem Kompetenzmodell zugrunde. In der Praxis werde jedoch das Ziel der selbständigen Anwendung der erlernten Kompetenzen vermutlich nicht erreicht, problematisiert sie. Außerdem könne sie gar nicht eruieren, welche ihrer Maßnahmen in diesem Bereich einen Einfluss haben, selbst wenn manche so weit vordringen sollten (vgl. Int. III, 755-756).

6.1.4 Frau J.

Diese Lehrerin unterrichtet seit sechs Jahren an der NMS. Sie hat im Fach Biologie promoviert und dann über das Programm ‚Teach for Austria‘ zum Lehrerinnenberuf gefunden.¹ Dort werden hochqualifizierte QuereinsteigerInnen als LehrerInnen für Neue Mittel- und Polytechnische Schulen ausgebildet. Nach einer Zeit als sogenannter Fellow dieser Initiative hat sie Lehramt der Fächer

¹ Homepage der Organisation: <https://www.teachforaustria.at>

Deutsch und Biologie an der pädagogischen Hochschule studiert. Wie Frau A. und Herr O. steht sie also in einem direkteren Bezug zur Kompetenzorientierung und hat weniger Praxiserfahrung. Kompetenzorientierung bedeutet für sie, sich mit den Lernzielen an den SchülerInnen zu orientieren. Das heißt den Unterricht zu Planen mit Blick darauf, was sie am Ende eines Schuljahres können sollen, anstatt bestimmte Themenbereiche abarbeiten zu wollen:

letztendlich Fähigkeiten oder Fertigkeiten, mit denen sie später in ihrem Leben sich weiterentwickeln können. alles was ihnen passiert, irgendwelche Probleme, dass sie die lösen können auf Basis dessen was sie in der Schule erlernt haben. dass man sich mehr darauf konzentriert, was kann das Kind, als was kann ich abhaken als Thema. deswegen finde ich vom Prinzip her den Kompetenzbegriff gar nicht so schlecht. (Int. IV, 1026-1030)

Diese Beschreibung entspricht ziemlich genau der Definition von Weinert. Es geht implizit um konkrete Handlungen, damit um beobachtbare Aspekte. Allerdings spielen Kompetenzen bei der methodischen Umsetzung ihrer Ziele nicht wirklich eine Rolle. Zwar sind ihre Jahresplanung und das Schulbuch kompetenzorientiert, als Grundlage für die Planung einzelner Stunden ist ihr das Konzept allerdings zu abstrakt. Die Art, wie Kompetenzen im Sinn von Lernzielen im Unterricht angegangen werden, obliegt der freien Gestaltung der einzelnen Lehrpersonen (vgl. ebda.).

Abgesehen davon fällt mir auf, dass sie den Kompetenzbegriff in eine starke Verbindung mit kompetenzorientierter Aufgabenstellung stellt. Beim Planen von Unterricht spielt er zwar eine geringe Rolle. Beim Überprüfen und Bewerten dagegen arbeitet sie viel mit diesem Schema. Eigentlich entspricht das dem Aufgabenformat, wie ich es für die standardisierte Reifeprüfung kenne: Es gibt ein Textbeispiel und eine darauf bezogene Aufgabenstellung mit Operatoren. Dann sollen die SchülerInnen einen Aufsatz mit klaren, zuvor geübten Merkmalen schreiben, die Bewertung findet anhand eines Kriterienkatalogs statt (vgl. z.B. Eder-Hantscher u. a. 2016, 6 f.). Als Vorteil dieser Herangehensweise nennt sie die höhere Objektivität der Bewertung. Mir fällt im Vergleich zu anderen Gesprächspartnerinnen relativ starker Bezug zum Schreiben auf. Sogenanntes Aufsatzschreiben bezeichnet sie als eine ihrer Prioritäten. Sie selbst stellt es auch so dar, als wäre das eine Besonderheit gegenüber anderen DeutschlehrerInnen in der NMS. Damit meint sie das Wertlegen auf Textsortenbezeichnungen und deren Merkmale bei Schreibaufgaben. Im Rahmen dieser Schreibaufträge kommen häufig literarische Texte zum Einsatz.

Ziel dabei ist die Vorbereitung auf eine höhere Schule. Die SchülerInnen sollen eine gewisse Erfahrung mit diesen Formaten haben, weil sonst die Möglichkeit von vornherein ausgeschlossen

sei, den Ansprüchen einer weiterführenden Schule gerecht zu werden. Diesem Ziel entsprechend ähnelt ihr Begriff literarischen Verstehens unter den Befragten am meisten dem klassischen, gymnasialen Begriff literarischer Bildung. In diesem Unterricht spielt eine zumindest annähernd literaturwissenschaftlich orientierte Interpretation von literarischen Texten eine Rolle.

Die Anpassung dieses Ziels an die Rahmenbedingungen der Hauptschule scheint eine zu bewältigende Herausforderung für sie zu sein:

wie soll man denn auf einmal, wenn man sowas noch nie ansatzweise gemacht hat, einen text lesen und den interpretieren. also muss ich das in der light version, nett mit spass. das ist ja deswegen nicht zu schwierig oder so, die kinder schreiben gern geschichten oder texte. man macht das ja immer mit einer menge spaß. (Int. IV, 964-966)

Dabei spricht sie viel mehr von einzelnen, kürzeren literarischen Texten als die Anderen, die eher von literarischen Texten als Ganzschriften sprechen. Sie betont zwar immer wieder, dass das nicht ganz außer Acht gelassen werden dürfe und man den Kindern schon die Möglichkeit eröffnen müsse, ein Buch zu lesen. Dennoch koppelt sie das literarische Verstehen im Unterricht klar vom Bücherlesen als selbständiger Tätigkeit ab. Die Art wie sie über Literatur spricht, kommt für mich von allen vier Sichtweisen am ehesten an so etwas wie eine literarische Kompetenz heran. Das literarische Verstehen des Texts beschreibt sie mittels konkreter Teilaspekte, wie zum Beispiel einem Gefühl für Stimmungen oder einem Verständnis für mehrdeutige Anspielungen. Das Besondere ist, dass sich diese Aspekte nicht auf das allgemeine Leseverständnis, sondern auf ein Verstehen der Spezifik literarischer Sprache beziehen.

Der Faktor Sprachbetrachtung spielt also eine große Rolle, sie thematisiert literarische Stilmittel. Die SchülerInnen sollen die Wirkung dieser Mittel reflektieren und in eigenen Aufsätzen anwenden. Dabei kann ästhetisches Empfinden auch losgelöst vom globalen Textverständnis eintreten, wie sie an Erfahrungen aus einem Leseförderkurs veranschaulicht:

da hab ich viel mit literarischen texten gearbeitet. zauberlehrling zum beispiel. das hat den kindern super gut gefallen. auch wenn die vielleicht teilweise die wörter nicht verstehen. vielleicht sogar den inhalt gar nicht verstehen. dann hören die trotzdem wie die sprache klingt und finden das unheimlich schön, als empfinden. die stimmung wird irgendwie trotzdem transportiert. das hat den kindern unheimlich gut gefallen. mit klassischen sachen arbeite ich sehr gern auf einem basisniveau. [...] immer nur sachtexte lesen und informationen raussuchen, wie gesagt das ist das einzige was unsere kinder noch können, aber der ganze rest wird schwierig. (Int. IV, 923-931)

An diesem Zitat sieht man: Sie verwendet die Sprache der Kompetenzen, beschreibt Teilaspekte des Lesens sehr genau. In diesem Zusammenhang erzählt sie, dass sie in der Qualitätsentwicklung der Schule involviert ist, wo über Verbesserungsmaßnahmen auf Basis der Kompetenzmessungen entschieden wird. Ähnlich wie die Lesesozialisationsforschung in der Hauptschule stellt sie die Diagnose, dass das globale Leseverstehen eine besondere Schwierigkeit darstelle (vgl. Gölitzer 2008, 284). Diesem Problem gegenüber fühlt sie sich hilflos. Zwar könnten die SchülerInnen einzelne Informationen aus dem Text extrahieren, für ein wirkliches Verstehen des Themas, der Handlung, der Andeutungen fehle es ihnen aber massiv am Wortschatz. Dadurch werde das Lesen eines Textes aus dem Biologiebuch vergleichbar mit dem Lesen in einer Fremdsprache. Das Problem bestehe analog bei literarischen Texten, bei denen der mangelnde Wortschatz verhindere, dass „Bilder im Kopf“ entstünden (vgl. Int. IV, 892).

6.1.5 Herr O.

Herr O. unterrichtet seit sechs Jahren in der Neuen Mittelschule und setzt literarische Texte im Unterricht vor allem zur Förderung der Lesekompetenz ein. Er will bei den Kindern zwar eine Begeisterung für Literatur wecken, im Vordergrund steht aber deren positiver Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten. Ähnlich wie bei Frau M. ist hier die Literatur ein Bereich, der wenig mit der Lebenswelt der SchülerInnen zu tun hat, zu dem sie durch die Schule angeregt werden können. Diese Anregung wird jedoch nicht systematisch betrieben, sondern eher als persönliche Vorliebe einzelner gesehen. Gerne zu lesen ist eher eine Charaktereigenschaft, als ein Ziel des Unterrichts. Im Unterricht selbst unterscheidet Herr O. prinzipiell nicht zwischen dem Lesen eines literarischen und eines Sachtextes:

je kürzer ein text desto leichter zum lesen. auch wie kompliziert er ist, da kommts auch auf die begeisterung an. manche themen sind interessanter für manche kinder als für andere. hat einfach was mit dem interesse zu tun, ich würd jetzt gar nicht sagen dass es da einen unterschied gibt zwischen roman und sachtext. eher inwieweit interessiert das die kinder. (Int. V, 1160-1163)

Leseverstehen wird als Dekodierfähigkeit gesehen, und beim Umgang mit Texten im Unterricht spielt die Motivation eine große Rolle, die Mühe für so eine Dekodierleistung aufzubringen. Die dafür nötige Begeisterung zu wecken, beschreibt dieser Lehrer als schwierig. Als zentrale Bedingung für Lesemotivation wird das persönliche Interesse am Thema des Textes gesehen. Da aber vorrangig ein Text gemeinsam mit allen SchülerInnen gelesen wird, kann dieses Interesse nur selten und bei

wenigen Kindern angesprochen werden. Aus diesem Grund müssten die SchülerInnen lernen, dass das Lesen in der Schule nun einmal eine Pflicht darstellt.

Durch Literatur soll also zwar theoretisch die Begeisterung am Lesen geweckt werden, da der Zugang zu dieser Freude jedoch implizit vorausgesetzt anstatt direkt angezielt wird, gelingt die Anregung nicht wirklich. Da der positive Lerneffekt vom Bücherlesen im Unterricht aber dennoch genutzt werden soll, wird das Lesen als Pflichtübung durchgezogen, auch wenn die SchülerInnen nicht begeistert sind. Weil dementsprechend die Motivation zum selbständigen, stillen Lesen im Unterricht fehlt, wird hauptsächlich laut reihum gelesen und zwischendurch zusammengefasst, obwohl der Lehrer sich selbst an Probleme mit dieser Herangehensweise aus der eigenen Schulzeit erinnert: „wenn ich laut gelesen hab war es sehr schwierig für mich zu verstehen was ich lese.“ (vgl. ebda). Dennoch nehmen Romane einen relativ großen Raum ein: Eine Wochenstunde ist für die literarische Klassenlektüre reserviert, auf diese Weise werden pro Jahr bis zu fünf Romane gemeinsam gelesen. Um das Verständnis abzusichern, werden die Texte mit verschiedenen Aufgabenformaten kombiniert, das sind meist offene bzw. Multiple-Choice-Fragen zum Inhalt.

Das Lesen wird also zu größtenteils an die Beobachtbarkeit durch die Lehrperson geknüpft, um einen Erfolg sicherzustellen. Gezielt geübt werden dadurch eher hierarchieniedrige Verstehensleistungen. In diesem Bereich kann der Lehrer auch Fortschritte ausmachen. Die Automatisierung der Dekodierung beim Vorlesen verbessere sich im Lauf der Jahre sichtlich. Der selbständige Zugang zu Texten und eine Anbindung an die persönliche Erfahrung der SchülerInnen wird aber eher den Voraussetzungen überlassen, die sie selbst mitbringen. Herr O. stellt selbst die Diagnose, dass Selbständigkeit in seinem Unterricht zu kurz komme. Er nennt es als ein Ziel, offenen Methoden und damit selbständigem Arbeiten einen größeren Raum zu geben, fühlt sich jedoch von den Rahmenbedingungen eingeschränkt:

es funktioniert einfach nicht, die Kinder sind das nicht gewohnt auch aus der Volksschule, das können wir gar nicht mehr so auffangen. Unser Schulsystem ist so aufgebaut leider, dass dieses offene Lernen in einer normalen, öffentlichen NMS zu kurz kommt. Natürlich kann man sagen jeder Lehrer kann selber, und das stimmt auch. Es ist aber die Zeit mit fünfzig Minuten. (Int. V, 1197-1201)

Wegen der Struktur des Schulsystems komme es auf die Eigeninitiative der Lehrperson an, die SchülerInnen wider der Gewohnheit zum selbständigen Arbeiten anzuregen. Bei der Frage danach, wie er seine Entscheidungen in der Unterrichtsplanung treffe, bezieht sich Herr O. auf die hohe Relevanz der ‚eingebürgerten Vorgehensweise‘ in der Schule:

in der ersten klasse war zum beispiel keine bildgeschichte im buch, das hol ich mir dann irgendwo anders. es gibt schon so gewissen erfahrungswerte, welche textsorten bearbeite ich in welcher klasse. ich muss das altersgerecht machen, kann nicht in einer erste klasse schon die charakteristik machen, wenn die personenbeschreibung noch fehlt. da gibt's schon einen leitfaden, aus erfahrung von kollegen, eigener erfahrung, schulbüchern, lehrplänen, so setzt sich das zusammen. (Int. V, 1212-1217)

Es gibt also bestimmte klassische Inhalte pro Schuljahr, nach denen die Unterrichtsplanung organisiert ist. Die Jahresplanung könnte man demnach eher als Inputorientiert bezeichnen, es gibt bestimmte Themen, die behandelt werden sollen. Auch bei der Auswahl der Romane, die gelesen werden, wird so vorgegangen: „es gibt einfach die klassische literatur für jede klasse.“ (Int. V, 1154).

Anhand dieser kanonischen Themen werden aber sehr praxisnahe, konkrete Bildungsziele verfolgt. Als wichtigstes Ziel wird hier genannt, dass die SchülerInnen sich ausdrücken können, verbal und schriftlich. Ähnlich wie bei Frau J. sind die Lernziele stark mit den Textsorten der Schularbeiten verknüpft: Das Vertreten seines Standpunkts lerne man aufbauend zuerst anhand der persönlichen Stellungnahme, dann mit der Erörterung (vgl. Int. V, 1239-1244). Der Kompetenzbegriff nimmt für Herrn O. in zweifacher Hinsicht Einfluss auf den Unterricht: Erstens durch die Standardüberprüfung, auf die man die SchülerInnen zwar vorbereiten muss, die aber keinen Fokus für den Unterricht darstellen soll. Die notwendigen Kompetenzen würden sich eher automatisch ergeben. Zweitens durch die Schulbücher. Deren Kompetenzorientierung besteht diesem Lehrer zufolge in der Integration verschiedener Zugänge zu den Themenbereichen anstatt einer Trennung der Abschnitte je nach Lernziel. So wird sich an die thematischen Abschnitte immer aus Sicht der vier Kompetenzbereiche angenähert, anstatt die einzelnen Kompetenzen isoliert anzugehen. Bei diesem Verständnis des Kompetenzbegriffs liegt die Anwendung von sprachlichen Fähigkeiten anhand verschiedener Thematiken im Vordergrund.

6.1.6 Frau H.

Fehlende Kontextualisierung und Integration der angezielten Fähigkeiten ist hingegen gerade der Kritikpunkt dieser Lehrerin an der Kompetenzorientierung. Sie blickt auf eine über zwanzigjährige Berufserfahrung zurück. Aus ihrer Sicht führt die transparente Darstellung der Bildungsstandards zu einer Reduktion von Bildung auf isolierte, abprüfbare Handlungen. Dabei kritisiert sie jedoch nicht die Überprüfung an sich, eine Feststellung der Lernergebnisse bei den SchülerInnen auf wissenschaftlicher Basis hält sie für sinnvoll. Die Ausrichtung des Unterrichts nach den dafür definierten Kompetenzbereichen sieht sie jedoch als Blickfeldverengung:

ich finde, dass sich diese kompetenzen auch ohne dass ich das jetzt isoliert betone, entwickeln. wenn ich jemanden begeistern kann, entwickelt sich das. das ist wirklich so, das kann man beobachten. an manche komm ich sowieso nicht ran, das muss ich auch gestehen. es gibt ein scheitern. schwer auszuhalten, aber das gibt's. es gibt schüler die erreicht man mit nichts. aber die meisten erreicht man. ich tu mir total schwer mit diesen einteilungen. wegen dem nur darauf hinarbeiten, und das andere links liegen lassen, es gibt ja so viel verschiedene menschen, und da müsste viel mehr drauf hingeschaut werden. (Int. VI, 1447-1453)

Sie zweifelt an, ob so ein Transparentmachen den Anspruch einlösen kann, den Erfolg von unterrichtlichen Maßnahmen sicherzustellen. Eine weniger defizitorientierte Sicht auf die Potenziale der SchülerInnen und eine damit verbundene motivierendere Herangehensweise an das Lernen sind ihr Gegenentwurf. Wenn man mehr Fokus darauf legt, die Begeisterung der SchülerInnen zu wecken und ihnen individuelle Unterstützung zu geben, können sie Kompetenzen selbständig entwickeln, so ihre Meinung.

Sie plädiert für einen umfassenden Begriff von Bildung anstatt einem bloßen Herstellen von Grundvoraussetzungen. Literatur hat dabei einen sehr großen Stellenwert. Zentral ist für Frau H. eine Berührung mit der Schönheit der Sprache. Gegensätzlich zur geringen Relevanz, die literarischen Texten ihr zufolge sonst in der NMS zukommt, nimmt sie sich viel Zeit für so einen spielerischen, kreativen Zugang. Diese Auseinandersetzung unterscheidet sich wesentlich von einem Verstehen im Sinn einer inhaltlichen Wiedergabefähigkeit:

über den rhythmus, jede sprache hat ihren rhythmus, nähern wir uns dem text an. die schülerinnen merken kaum, worum es geht, es ist einfach ein text mit dem ich mich beschäftige. im vordergrund steht immer der rhythmus. [...] ich versuch immer mal das interesse zu wecken und dass sie dann mitgehen, wenn wir uns die grammatik und lexik anschauen, dass sie da schon interesse an diesem text haben. das ist meistens erfolgreicher, als wenn ich sag aufschlagen, seite sowieso, der text sag ma das subjekt. da ist meistens dem text gegenüber schon eine abwehr. (Int. VI, 1301-1311)

Gemeinsam mit den SchülerInnen überträgt sie lyrische Texte zum Beispiel in einen Rap oder lässt sie mit Trommeln und anderen Instrumenten verschiedene begleitende Rhythmen ausprobieren. Sie betont den großen Unterschied von literarischen und Sachtexten. Das Ziel im Umgang mit Literatur ist eine ästhetische Erfahrung und die Begegnung mit Inhalten, die eine persönliche Identifikation ermöglichen. Methodisch setzt sie dabei auf die Handlungsorientierung und eine fächerintegrative Herangehensweise. Prosatexte verortet sie so gerne in ihrem historischem Kontext bzw. nähert sich der Thematik aus dem jeweiligen Fachgebiet an, zum Beispiel aus der Physik wenn sie einen Text über Archimedes behandelt. Die durchgängige Sprachbildung ist ihr angesichts der

Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen im Umgang mit Texten ein großes Anliegen, an das sie ihr Kollegium immer wieder erinnert.

6.2 Finden von Vergleichskategorien

Das axiale Kodieren besteht in einem Vergleich der einzelnen Fälle anhand der Notizen, die sich während des Forschungsprozesses angesammelt. In Auseinandersetzung mit dem sensibilisierenden Konzept beim offenen Kodieren kristallisierten sich einige Kategorien heraus, deren Merkmale ich in Mind-Maps zusammengefasst. Beim Ausformulieren der Argumente und Beobachtungen ließen diese sich zu den drei Hauptkategorien zusammenfassen, nach denen dieser Abschnitt gegliedert ist. In diesem Schritt vermied ich noch ein übermäßiges Einordnen in den fachdidaktischen Diskurs, um dem Anspruch der Gegenstandsorientierung gerecht zu werden. In diesem Schritt wurden die Ergebnisse vor allem mit ähnlichen Studien verglichen und damit an den Forschungsstand angebunden.

6.2.1 Ausgangslage bezüglich Literatur in der Neuen Mittelschule

Am Beginn meiner Suche nach InterviewpartnerInnen kam ich mit einer Direktorin einer NMS ins Gespräch, die mich ein bisschen dafür ausgelacht hat, dass ich den Literaturunterricht in ihrer Schule untersuchen will. Bei den derzeitigen Rahmenbedingungen sei es kaum möglich, sich im Deutschunterricht mit Literatur auseinanderzusetzen, beklagte sie. Als Gründe nannte sie den hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die extrem niedrige allgemeine Lesekompetenz und viele soziale Probleme. In den Interviews selbst hat sich dieser harte, erste Eindruck ein wenig aufgeweicht: Man kann sich schon über Literatur in der NMS unterhalten, die LehrerInnen setzen sich durchaus im Unterricht damit auseinander. Der Ruf als schwieriges Thema wird aber auch dort bestätigt: Der Bereich komme zu kurz, weil es an Zeit und Ressourcen fehle. Die geringe Sprachfähigkeit und Erfahrung der Kinder im Umgang mit Texten stellen große Herausforderungen dar. Ein Mangel an Strategien im Umgang mit diesen Problemen führt oft zu Frustration.

Zwei Lehrerinnen, die kurz vor der Pension stehen, schreiben die Probleme in erster Linie den schlechten Rahmenbedingungen zu. Die Überforderung sei bedingt durch finanzielle Kürzungen und eine mangelnde Heterogenität, was die deutsche Sprachkenntnis und soziale Herkunft der

SchülerInnen betrifft. Auch das schlechte Image der Schulform wird im Zusammenhang mit dieser Frustration immer wieder erwähnt, wie zum Beispiel hier:

auch wenns neue mittelschule heißt, wir sind nunmal die hauptschule. und da gibts so ein komisches lied, das heißt hauptschule, hauptschule. da geht's halt darum dass wenn man hauptschüler ist, dass man eigentlich dumm ist. (Int. II, 432-434)

Mit diesem Stigma werden die SchülerInnen beim (seltenen) Aufeinandertreffen mit GymnasiastInnen konfrontiert, zum Beispiel bei Sportveranstaltungen oder Schulausflügen, wie zwei Lehrerinnen erzählen. Als frustrierend wird auch das zu hohe Anspruchsniveau der Bildungsstandards (vgl. Int. I, 82-89) oder der Texte im Lesebuch (Int. IV, 914) erlebt. Alle außer eine Lehrerin beschreiben den Stand der nötigen Grundkompetenzen ihrer SchülerInnen als unterdurchschnittlich schlecht im Vergleich mit anderen NMS-SchülerInnen. Auch Göltzer beobachtet diese negative Einschätzung in ihrer Interviewstudie mit HauptschullehrerInnen. Sie nennt als einen Grund dafür eine Professionalisierungslücke in der Lehrerausbildung, die großen Unterschiede in der Erfahrung der SchülerInnen und der LehrerInnen im Umgang mit Literatur auszugleichen:

Wenn die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer selbst keine problematischen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Literatur haben und mit Problemen des Schrift- und Literaturerwerbs auch im Studium nicht in ausreichendem Maße bekannt werden, dann dürften die massiven Lernprobleme der Hauptschülerinnen und Hauptschüler als Abweichung vom Normalmodell interpretiert werden, auf die man in der Schule und im Unterricht eben kaum oder gar nicht sinnvoll reagieren kann. (2008, 288)

Durch die unterschiedliche Erfahrung mit literarischen Texten seien unterrichtliche Maßnahmen oft nicht für die Zielgruppe geeignet. Aus diesem Missverständnis entstehe eine Frustration mit der geringen Wirksamkeit der eigenen Maßnahmen. Teilweise werde auch den SchülerInnen die Schuld an ihrem mangelnden Lernerfolg gegeben (vgl. ebda., 287).

Dem Unterschied der eigenen Bildungslaufbahn und der ihrer SchülerInnen sind sich zwei Lehrerinnen aber bewusst, sie sprechen ihn bei der Schilderung der Situation in der NMS an. Göltzer zufolge müsse die Deutschdidaktik den LehrerInnen helfen, methodisch mit dieser unterschiedlichen Erfahrung umzugehen, damit sie die Situation nicht als abnormal negativ und damit außerhalb des Wirkbereichs aller didaktischer Maßnahmen sehen. Eine Lehrerin beschreibt tatsächlich den Eindruck, dass die Situation mit der sie umgehen muss, wahrscheinlich eine Ausnahme von der Regel darstellt. Warum das Lesebuch für die NMS nicht für ihre SchülerInnen geeignet ist, begründet sie

nämlich so: „vielleicht dass wir vom verständnis und vom talent her ein bisschen unterm schnitt liegen“ (Int. IV, 921). Damit die LehrerInnen sich von der Fachdidaktik nicht allein gelassen oder unverstanden fühlen, brauche es Forschung und methodische Handreichungen, die auf ihre Bedürfnisse angepasst und auf die „grundlegenden Textverstehensprobleme von bereits alphabetisierten Schülerinnen und Schülern zugeschnitten sind“ (Gölitzer 2008, 31). Von methodischen Schwierigkeiten im Umgang mit den Herausforderungen berichten eher die LehrerInnen mit kürzerer Berufserfahrung. Anders als die zwei kurz vor der Pension Stehenden schreiben sie das Problem nicht vordergründig den institutionellen Rahmenbedingungen zu. Sie wissen nicht, wie sie die Lesekompetenz für einen Zugang zu literarischen Texten systematisch üben können.

Ihre Selbstwirksamkeit schätzen die von mir befragten LehrerInnen nicht so gering ein. Alle haben das Gefühl, auf die SchülerInnen Einfluss nehmen zu können und berichten von Erfolgserlebnissen in Bezug auf das Lernen mit Literatur. Eine Hilflosigkeit angesichts der negativen Ausgangslage ist jedoch sehr präsent. Eine Lehrerin spricht der Literatur eigentlich einen hohen Stellenwert zu, sagt aber dass sie wegen der schlechten Umstände viel zu kurz komme (vgl. Int II, 6). Ein Anderer will eigentlich die Begeisterung der SchülerInnen für Literatur wecken, scheint daran aber zu scheitern und beschränkt sich deshalb auf ein Leseflüssigkeitstraining anhand von Romanen bzw. ein Verstehen im Sinn einer Inhaltswiedergabe:

manche sind lesebegeistert, die meisten nicht. [...] unser ziel ist, dass alle kinder das verstehen was wir lesen. deshalb nehmen wir nicht die schwierigsten bücher, immer mit dem hintergedanken wir sind eine mittelschule, kein gymnasium. (Int. V, 1119-1122)

Den SchülerInnen in der NMS wird zugeschrieben, dass sie prinzipiell nicht begeistert von Literatur sind. Die wenigen, die gerne lesen, haben eine Art Vorsprung. Nur Frau A. setzt diese Begeisterung nicht voraus und arbeitet gezielt im Unterricht am Selbstbild der SchülerInnen als LeserInnen, indem sie zum Beispiel über ihr Vorlieben sprechen lernen. Genau über dieses Vorurteil, dass NMS-SchülerInnen eine Abneigung gegen Romane hätten, beschwert sich Frau H.: „es heißt ja immer, die interessiert ja eh nix, glaubst die lesen da a buch. die sprache manchmal in konferenzzimmern über schüler is ja nicht...“ (Int. VI, 1411-1412). Indem sie ihren SchülerInnen zutraut, Spaß an der Literatur zu haben und sie von der Verpflichtung und Überprüfung befreit, konnte sie bei vielen wirklich eine erstaunliche Lesemotivation wecken. Ein wenig motivierender Zugang zu Inhalten führt aus ihrer Sicht zu einer falschen Einschätzung der Potenziale der SchülerInnen. Oft scheitere das Verstehen

nicht an ihrer mangelnden Kompetenz, sondern an einer fehlenden Begeisterung (vgl. Int. VI, 1296-1311).

Seit Göltzer 2008 auf dieses Desiderat hingewiesen hat, wurde von Seiten der Lesedidaktik daran gearbeitet. Im Grundlagenwerk zur Leseförderung von Rosebrock und Nix werden methodische Verfahren je nach Ebene der Verstehensleistung differenziert vorgestellt, von der basalen Entschlüsselung auf Wort- und Satzebene über die Subjektebene der Motivation hin zur sozialen Einbettung des Lesens (vgl. 2015, 15). Bezüglich der Ebene der sogenannten hierarchieniedrigen Leseleistung, die Göltzer und die befragten LehrerInnen thematisieren, werden Lautleseverfahren empfohlen. Dadurch soll die Leseflüssigkeit verbessert werden (Rosebrock und Nix 2015, 33). Die von mir befragten LehrerInnen sehen aber das wesentliche Problem nicht in mangelnder Lesekompetenz in Form von Entschlüsselungsproblemen. Das größte Problem für literarisches Verstehen liegt für sie im Fehlen von Wortschatz, wie nicht nur dieses Zitat veranschaulicht:

sowas wie ein kind war im labyrinth gefangen und da steht es verläuft sich im dickicht. ja. kein kind weiß was dickicht heißt. der wortschatz ist so gering, dass der kontext nicht klar werden kann. also diese kernwörter, die auch eigentlich die bilder im kopf herstellen sollen, wenn die nicht verstanden werden dann entstehen die bilder nicht. dadurch ist das ein unheimlich zäher prozess. so überlege ich mir schon, ob es sich wirklich lohnt, bücher zu lesen. (Int. IV, 890-896)

Die aus dem mangelnden Wortschatz resultierende Schwierigkeit im Umgang mit Texten stellt ein Problem dar, für das den LehrerInnen keine befriedigenden lesedidaktischen Strategien zur Verfügung stehen. Das liegt wohl daran, dass es kein eigentliches Leseproblem, sondern ein sprachliches Problem ist. Die meisten ihrer SchülerInnen sind mehrsprachig und der Anteil von Deutsch in deren Alltag ist relativ gering.

Eine Lehrerin veranschaulicht als Problem daran, dass es kein sprachliches Regulativ gebe, wenn niemand in der Klasse ‚korrektes Deutsch‘ spreche. Sätze wie „geh ma lugner“ oder „geh ma park“, die bei ihren SchülerInnen gängig sind, seien ebenso Teil der Umgangssprache in höheren Schulen. Der entscheidende Unterschied liege aber darin, dass ihre SchülerInnen im Gegensatz zu GymnasiastInnen gar nicht wüssten, wie man den Satz richtig sagt (vgl. Int. I, 170). Dass aufgrund der Selektion zwischen NMS und Gymnasium in ihren Klassen nur SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen sind, verhindert aus ihrer Sicht das Entstehen einer lernförderlichen Umgebung. In einer Studie zur Situation geflüchteter SeiteneinsteigerInnen in der Neuen Mittelschule wird als Problem in diesem Zusammenhang auch die Tendenz angesprochen, dass die Aufgabe der

Sprachförderung fast nur dem Fach Deutsch auferlegt werde. Diese Erwartung führe zu einer Überforderung des Deutschunterrichts, wobei mit der Vermittlung einer Fachsprache die Sprachförderung doch die Aufgabe aller Fächer sei (vgl. Schick 2017, 8). Auch die LehrerInnen weisen darauf hin, dass das Textverständnis eine Herausforderung für alle Fächer darstellt. Frau M. hebt die Problematik hervor, dass das schulische Lernen ständig anhand von Texten passiere, obwohl ebendieser Umgang besonders schwer falle. Frau J. vergleicht das Lesen von einem Text im Biologielehrbuch mit dem Lesen in einer unbekannten Fremdsprache wie Französisch, um die erheblichen Schwierigkeiten zu veranschaulichen. Da Lernen mit Texten ist ein großer Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern:

Mit der Schrift eignen sich Schülerinnen und Schüler ein äußerst effektives Lernmedium an, das es ihnen ermöglicht, sich lexikalische Mittel optisch und in relativer Ruhe, losgelöst von der Flüchtigkeit der Mündlichkeit, einzuprägen. Mit dem Text stoßen sie darüber hinaus auf einen höchst bedeutsamen Lerngegenstand: Die schulische und außerschulische Lektüre macht ihnen zuvor verschlossene, umfangreiche Wortschatzbereiche zugänglich. (Steinhoff 2013, 16)

Schwierigkeiten bei so einem Umgang mit Text führt in der Schule zu einer Art Teufelskreis im Lernen. Probleme beim Verstehen von Texten hindern daran, den Wortschatz zu erweitern, was das Verstehen von Texten erleichtern würde.

Wie die LehrerInnen auf diese Situation methodisch reagieren bzw. wie die didaktischen Empfehlungen damit zusammenhängen, darauf gehe ich im folgenden Abschnitt ein. Es ist aber noch einmal hervorzuheben, dass vor allem zwei der dienstälteren Lehrerinnen die Probleme nicht als didaktische Herausforderungen schildern. Sie kritisieren in erster Linie die immer schlechteren Rahmenbedingungen, die außerhalb ihrer Macht stünden. Das ist aus ihrer Sicht der Grund für eine Marginalisierung literarischen Lernens in der NMS, nicht das Fehlen von sinnvollen, angemessenen Strategien von LehrerInnenseite. Um genügend Raum zu schaffen für literarische Texte im Unterricht bräuchten sie mehr Deutschstunden pro Woche und ein besseres Förderangebot für die leistungsschwächeren SchülerInnen. Frau M. vermisst in diesem Zusammenhang gestrichene Förderangebote und das frühere System der Hauptschule mit Leistungsstufen, das ihr ermöglicht habe, differenziert zu bewerten (vgl. Int. II, 479-483). Frau J. und Herr O. scheinen den mangelnden Erfolg mit literarischen Texten im Unterricht jedoch tatsächlich durch ein gewisses Defizit ihrer SchülerInnen zu begründen. Frau H. kritisiert hingegen, dass das Verstehen des Inhalts als Voraussetzung für einen Zugang zur Literatur gesehen und auf den Faktor der Motivation und des spielerischen Umgangs vergessen werde.

Auch in der Literatur wird auf die Rolle der institutionellen Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse in einer mehrsprachigen Gesellschaft hingewiesen: „Eine sozial gerechte Bildungspraxis erfordert institutionellen Wandel.“ (Fürstenau und Gomolla 2011, 9). Wie im Kapitel 3.2 bereits angesprochen, ist das Verhältnis von sozialer Gerechtigkeit und Bildung nämlich nicht so simpel, wie es auf den ersten Blick scheint. Die Annahme, dass Bildung die zentrale Lösung für soziale Ungerechtigkeit sein kann, stellt sich angesichts institutioneller Diskriminierungsmechanismen als unrealistische Erwartung heraus (Zierer 2016, 190). Der sogenannte „monolinguale Habitus“ des Schulsystems wird als einer dieser Diskriminierungsfaktoren identifiziert. Das heißt, dass Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm konstruiert wird, auch wenn sie in der schulischen Realität den Normalfall darstellt (vgl. Gogolin und Lange 2011, 41). So wird Mehrsprachigkeit als Hindernis für schulischen Erfolg gesehen und ist damit der Grund für Benachteiligung, obwohl sie „aus spracherwerbstheoretischer Perspektive eine günstige Voraussetzung für die sprachliche und kognitive Entwicklung darstellt“ (ebda., 45). Auch bei den befragten LehrerInnen kann ich diese defizitorientierte Sichtweise auf die sprachliche Heterogenität ausmachen. Die Mehrsprachigkeit wird jedoch nicht per se problematisiert, sondern eher im Zusammenhang mit dem Stigma der Hauptschule oder wenig Unterstützung durch die Eltern als Problem bezeichnet. Auch umgekehrt werden die sprachlichen Probleme wie geringe Leseflüssigkeit oder kleiner Wortschatz nicht direkt auf die Mehrsprachigkeit bezogen. Einen aktiven Umgang mit dieser Ausgangslage beschreibt nur Frau H. Vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache beschreibt sie die durchgängige Sprachbildung als besonderes Anliegen in ihrem Unterricht und in Gesprächen mit KollegInnen. Diesen Faktor zu berücksichtigen verhindert aus ihrer Sicht, fehlendes Textverstehen durch die mangelnde Intelligenz der SchülerInnen zu erklären: „deswegen ist mir das so ein Anliegen, weil ich merke die sind ja nicht dumm. es fehlt einfach das bewusstsein der lehrer“ (Int. VI, 1368-1369). Diese Lehrerin hat ein sehr positives Bild von den Möglichkeiten ihrer SchülerInnen, literarische Texte zu verstehen. Dass die anderen LehrerInnen nicht von einem bewussten Umgang mit der Mehrsprachigkeit in den Klassen berichten, könnte also ein Mitgrund für die negative Einschätzung der Rahmenbedingungen sein. Dass sie die Verständnisprobleme nicht eindeutig identifizieren, könnte ein Hindernis dafür sein, passende Hilfestellungen zu geben. Auf diese Vermutung werde ich an anderer Stelle noch weiter eingehen.

Dass die Selektion von NMS und Gymnasium in der Sekundarstufe I die Schwierigkeiten im Umgang mit sozialer Benachteiligung eher erschwert als ihnen entgegenwirkt, ist hingegen offensichtlich. Der

frustrierende Einfluss des negativen Rufs der Schulform auf die LehrerInnen und SchülerInnen ist ein präsent Thema in den Gesprächen. In einem Evaluationsbericht zur Umstellung auf das System der Neuen Mittelschule wird auf die nach wie vor bestehende Problematik und die daraus entstehenden erheblichen Schwierigkeiten für die LehrerInnen hingewiesen (vgl. Eder u. a. 2015, 3). Wie die befragten LehrerInnen im Unterricht mit dieser Situation umgehen, ist das Thema des nächsten Abschnitts.

6.2.2 Methodik im Literaturunterricht

Zwischen den befragten LehrerInnen gibt es starke Unterschiede in der unterrichtlichen Herangehensweise an das Feld der Literatur, hinter der auch verschiedene Zielsetzungen stehen. Worauf ich aus lernpädagogischer Sicht aber zunächst vergleichend eingehen möchte, sind die Umgangsweisen mit der zuvor geschilderten Herausforderung, basales Textverstehen abzusichern bzw. zu üben.

Alle berichten von großen Schwierigkeiten im Umgang mit Texten im Unterricht. Eine gängige Methode, darauf zu reagieren, ist das gemeinsame laute Lesen mit Unterbrechungen, in denen die Lehrerin das Verstehen absichert. Das ist einerseits das Klären von Wortbedeutungen, andererseits das Zusammenfassen bzw. Nacherzählen in kleinen Abschnitten in einer leichteren Sprache bzw. das anschließende Lösen von Aufgaben zum Text. Auch das Verstehen von Andeutungen, wie zum Beispiel „es riecht nach Ferien“, wird als schwierig geschildert (vgl. Int. IV, 889). Göltzer beobachtet in ihrer Studie mit HauptschullehrerInnen eine ähnliche Tendenz zum kleinteiligen Absichern:

Die Ernüchterung [...] führt zur Reduktion des Anspruchs an literarische Texte in quantitativer (kurze Texte!) und qualitativer Hinsicht (keine komplexen Handlungen, kein großes Figurenrepertoire, keine fremden Begriffe u.ä.) und zu einer Beschränkung auf Interaktionsmuster, die die Lernprobleme immer gleich sichtbar machen sollen und die den Schülerinnen und Schülern kleinschrittig den Text erschließen helfen sollen: Das laute Reihum-Lesen, das Klären unbekannter Wörter und Ausdrücke, das Beantworten von Inhaltsfragen, der Bezug zur altersgemäßen alltäglichen Lebenswelt. (2008, 285)

Die erwähnte Ernüchterung begründet sie durch eine Defizitperspektive auf die SchülerInnen, die durch die verschiedenen Erfahrungswelten mit Literatur von LehrerIn und SchülerInnen entstünden. Ernüchterung entstehe dann daraus, dass sie den Genussfaktor des Lesens, der für die Lehrperson selbstverständlich da sein sollte, nicht nachempfinden. Den DeutschlehrerInnen fehle es an Strategien, die speziell auf die Bedürfnisse dieser SchülerInnen zugeschnitten sind und an den Bedingungen so eines Genießens arbeiten, anstatt sie unreflektiert vorauszusetzen. Auch in der

Befragung von HauptschulabsolventInnen zeigt sich dieses Bild, sie erinnern sich vorwiegend an Inhaltsabsicherung einzelner Sequenzen. Nur wenige berichten von einem Verstehen im Zusammenhang des gesamten Textes oder einer Kontextualisierung der Inhalte mit dem eigenen Leben. Dementsprechend niedrig seien auch das dadurch geweckte Interesse an der Literatur oder bleibende Erinnerungen (Pieper u. a. 2004, 184).

Tatsächlich fühlen sich manche ein wenig mittellos gegen die Verständnisprobleme und greifen auf dieses kleinschrittige Absichern zurück, obwohl sie es als frustrierend erleben. Vor allem Frau A., die die Methoden der systematischen Leseförderung zwar im Bereich des Viellesens und der Leseanimation erfolgreich anwendet, steht dem Problem des basalen Textverständnisses bei der Literaturvermittlung etwas ratlos gegenüber. Sie erzählt, dass das Interesse und die Teilnahme der SchülerInnen bei handlungs- und produktionsorientierten Methoden vom mangelnden Verstehen gebremst werde. Beim Reihum-Lesen entstehe einfach nicht die passende Atmosphäre, um die Kreativität der Kinder zu wecken (vgl. Int. III, 594-600). Als Reaktion auf dieses Problem konzentriert sie sich auf die anderen Bereiche der Leseförderung, wo sie mehr Motivation bei den SchülerInnen wecken kann.

Die von Görlitzer beschriebene Beschränkung auf bestimmte Interaktionsmuster beim Lesen kann ich bei einem Lehrer besonders beobachten: Herr O.'s Literaturunterricht besteht fast nur aus dem Reihum-Lesen. Er beschreibt es als schwierig, eine Begeisterung bei den Kindern zu wecken, weshalb so ein Absichern nötig sei. Obwohl mehrere Romane im Schuljahr gemeinsam gelesen werden, spielt der Spaß an der Sache keine große Rolle mehr. Die SchülerInnen müssten nun einmal akzeptieren, dass schulisches Lesen eine Pflicht sei (vgl. Int. V, 1174). Literarische Texte werden also hauptsächlich als Mittel zum Zweck der Steigerung der Lesekompetenz eingesetzt. Den Spaß am Lesen zu wecken wird zwar eigentlich als Motiv für den Einsatz dieser Texte im Unterricht genannt. Da so ein genussvoller Zugang den meisten SchülerInnen aber nicht gelingt, rückt es in den Hintergrund.

Während für Frau M. die Probleme im Textverstehen dazu führen, die Literatur fast vollständig auf das private Lesen zu Hause zu verlagern und sich auf Sachtexte zu konzentrieren, beschreibt Frau P. einen relativ unproblematischen Zugang zum Lesen im Unterricht. Sie verwehrt sich explizit dem Kompetenzmodell, hat sich überhaupt sehr wenig damit auseinandergesetzt und sagt von ihrer Unterrichtsplanung, sie brauche kein solches zugrundliegendes Schema. Dennoch scheint sie über erfolgreiche Strategien im Umgang mit den basalen Verständnishürden beim Lesen literarischer

Texte im Unterricht zu verfügen. Anhand von Arbeitsblättern übt sie mit den SchülerInnen einerseits isoliert Lesestrategien. Andererseits erschließt sie literarische Texte gemeinsam mit den SchülerInnen auf verschiedenen Wegen. Neben Herrn O. ist sie die einzige befragte Lehrerin, die regelmäßig ganze Romane als Klassenlektüre mit den SchülerInnen liest.

Die Mittel, die sie dabei einsetzt, ähneln in erstaunlichem Maß den Hinweisen zu einem kompetenzorientierten Umgang mit Literatur. Die Empfehlung, vor dem Lesen Erwartungen an den Text zu stellen, soll beispielsweise Interesse aufbauen und durch Vorentlastung zum Lesegenuss beitragen (vgl. Grütz 2016, 162). Frau P. bereitet die SchülerInnen auf einen Text vor, indem sie Neugier weckt und Romane wie eine Serie in Episoden mit Spannungsaufbau einteilt. Auch für die Phase während des Lesens entspricht sie den Empfehlungen und lässt Raum für eine wahrnehmende Lektüre (vgl. ebda, 163). Sie liest sie den Kindern nämlich den Text am Anfang vor damit sie hineinkommen, anstatt sie gleich selbst lesen zu lassen. (vgl. Int. I, 43-44). Diese Herangehensweise wird dem fachdidaktischen Grundsatz gerecht, dass das Verstehen literarischer Ausdrucksgestalten nicht zwangsläufig mit dem Lesen von Texten gekoppelt ist (vgl. z.B. Gölitzer 2008, 30). Frau P. versucht gezielt, den SchülerInnen auf die Sprünge zu helfen und Unterstützung zu geben auf dem Weg zum Verstehen. Dabei gibt es auch Aktivitäten, welche die ästhetische Dimension literarischer Sprache in den Vordergrund stellen, zum Beispiel anhand von Balladen.

Auch Frau J. organisiert den Unterricht als eine Art „literarisches Ereignis“. Dieser Begriff weist darauf hin, dass literarische Praktiken nicht nur das Lesen selbst, sondern auch rundherum stattfindende Handlungen beinhalten (vgl. Gölitzer 2008, 31). Das Verstehen des Textes wird eingebettet in einen motivierenden Kontext. Es wird den Kindern vorgezeigt als Voraussetzung für eine Tätigkeit, die ihnen Spaß macht. Bei Frau P. ist es das literarische Gespräch, in dem die SchülerInnen über moralische Fragen diskutieren und Entscheidungen der Figuren nachempfinden. Frau M. setzt zwar keine literarischen Texte im Unterricht selbst ein. Auch sie erzählt aber von Diskussionen auf der Basis von Sachtexten, in denen ihre Klasse aufgeht und die den Kindern Spaß machen. Bei Frau J. sind es auf Literatur bezogene produktive Schreibaufträge, die bei den Kindern sehr beliebt sind und zur Lesemotivation beitragen, wie sie sagt:

wir machen in deutsch zum beispiel gerade gruselgeschichten und schauen uns da auch an was sprache so macht, also ganz simpel. dass man spannung aufbauen kann mit kurzsätzen oder einwortsätzen. lesen und drauf aufmerksam werden und dann selbst schreiben, absichtlich diese stilmittel einsetzen. eine große geschichte und jede stunde lesen wir einen teil, zu denen es dann

verschiedene aufträge gibt. wir arbeiten mit text, auch mit produktiven aufträgen, sprachbetrachtung, oder grammatik. (Int. IV, 868-873)

Sprachbetrachtung und ein Spiel mit den literarischen Stilmitteln sind für diese Lehrerin eine motivierende Anregung zum Lesen. Hier wird nicht der Fehler gemacht, Lesegenuss unreflektiert vorauszusetzen, vor dem die Lesedidaktik warnt (siehe Kapitel 3.2). Stattdessen werden bestimmte Leseziele als Motivatoren mit den SchülerInnen gemeinsam nachvollzogen. Bei ihrem Ansatz werden verschiedene Kompetenzbereiche wie Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung und Argumentieren integrativ geübt.

Fünf der sechs befragten LehrerInnen setzen das in der Lesedidaktik verpönte Reihum-Lesen im Unterricht ein. Tatsächlich scheint diese Interaktionsform als Reaktion auf mangelnde Lesemotivation die Motivation noch weiter zu behindern. Frau H. setzt den Fokus daher auf das Wecken von Interesse am Text, wodurch konzentriertes, leises Lesen möglich wird. Es geht nicht sofort um ein Verstehen des Inhalts oder ein Erschließen der Grammatik. Ein Gefühl an der Sprache, am Rhythmus oder ein Einbetten des Textes in einen bestimmten Kontext ermöglicht ihr, vom Absichern des Verstehens abzusehen:

ist es nicht toll wenn die schülerInnen selbständig arbeiten können? vielleicht kann er jetzt dieses wort nicht genau buchstabieren. aber er weiß genau was er tut, wo er etwas findet und kann sich diesen stoff alleine erarbeiten. und er kann in das gebiet hineintauchen, auch wenn er den begriff net wirklich kennt und den satz vielleicht nicht fehlerfrei lesen kann wegen schwierigkeiten mit einem physikalischen ausdruck. das muss auch einen platz haben. also ich darf das nicht alles übersehen nur weil diese eine sache nicht funktioniert. man muss sie bestärken in dem was sie schon können. (Int. VI, 1453-1454)

Das heißt aber nicht, dass die anderen LehrerInnen beim lokalen Verständnisabsichern stehenbleiben. Obwohl die in den Studien von Pieper u.a. (2004) und Gölitzer (2008) festgestellte Tendenz durchaus besteht, wird der Unterricht in Reaktion auf die Frustration nicht völlig auf das Verstehen einzelner Sätze reduziert. Ob die LehrerInnen ihre Strategien im Umgang mit der geschilderten schwierigen Lage aber in ihrer Ausbildung mit Hilfe der empirischen Bildungsforschung, die seither betrieben wurde, oder anhand ihrer Berufs- und Lebenserfahrung erlernten, wurde nicht erhoben.

Es ist aber auffällig, dass gerade Frau P. und Frau J. derart ähnliche Überzeugungen haben, die sich in ihrer Ablehnung bzw. Befürwortung des Kompetenzmodells nicht mehr voneinander unterscheiden könnten. Sie reagieren zwar mit einer Entlastung auf die Verständnisprobleme, verlieren dabei aber

nicht das Ziel aus den Augen. Das wichtigste Lernziel liegt für Frau P. in einer moralischen Bildung durch Perspektivenwechsel. Dieser Zugang zum Text scheint nicht wirklich mit dem Anspruch der Selbständigkeit verknüpft zu sein. Sie hilft der Klasse mit verschiedenen Zugängen auf dem Weg des Verstehens. Es ist keine Strategie, die eingeübt wird damit sie später alleine wiederholt werden kann. Selbständigkeit spielt erst im Sinn von selbständigem Denken beim Diskutieren, im literarischen Gespräch eine Rolle. Auch bei Frau J. ist das Ziel nicht so sehr, dass die Kinder eine Lesegewohnheit außerhalb der Schule aufbauen.

Wie im Kapitel 3.1 diskutiert, ist eine selbständige Anwendung der erlernten Strategien ja ein inhärenter Bestandteil von Kompetenzen, wie sie das österreichische Schulsystem vorsieht. Frau A., die von der Praxistauglichkeit des Konzepts überzeugt und mit dessen theoretischen Implikationen vertraut ist, sagt jedoch dass die Selbständigkeit zu kurz komme. Zwar funktioniere das Anwenden der Strategien, wenn die Struktur einer Aufgabe bekannt sei. Den Transfer in eine andere Situation, geschweige denn die Reflexion dieser Handlung, schaffen ihrer Einsicht nach nur sehr wenige SchülerInnen (vgl. Int. III, 756-758). Auch Frau J. stellt die Diagnose, dass die Anwendung von isoliert geübten Strategien beispielsweise beim Schreiben eines Texts nicht funktioniert (vgl. Int. IV, 969-970). Um trotzdem ein gewisses Erfolgserleben für die Kinder zu ermöglichen, verwenden die Beiden bei den Schularbeiten deshalb nur Aufgabenformate, mit denen die SchülerInnen bereits vertraut sind. Das steht zwar durchaus im Rahmen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, wird von Frau A. aber schon in Hinsicht auf den selbständigen Transfer problematisiert (vgl. Int. III, 746-748).

Von Seiten der Fachdidaktik besteht diesbezüglich die Forderung, den Anspruch der Selbständigkeit methodisch abzusichern. Graf formuliert eine Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das SchülerInnen in die „Rolle des passiven Rezipienten“ dränge:

Dabei kommen seine [oder ihre] Interessen, d.h. seine [oder ihre] Meinungen, Ideen und Überzeugungen, weniger ins Spiel. In diesem Zusammenhang sind kooperative Unterrichtsformen, wie Gruppen- und Partnerarbeit, aber auch Einzel- oder Stillarbeit geeigneter. (Graf 2014a, 7)

Dagegen wehrt sich die Deutschlehrerin Frau M. Sie findet, dass jede/r selbst entscheiden muss, welcher Unterrichtsstil zur eigenen Persönlichkeit passt. Ihre Herangehensweise ist es, methodisch eher starr zu bleiben. Das explizite Üben organisiert sie lieber im Frontalunterricht, dazwischen räumt sie aber in offenen Phasen viel Platz für Individualisierung ein. Im gemeinsamen Gespräch

geht sie auf einzelne SchülerInnen ein und arbeitet so an den persönlichen Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Das heißt aber nicht, dass sie keinen emanzipatorischen Anspruch an die Kinder stellt. Im Gegenteil: Sie nennt es von Anfang an von sich aus als ihr wichtigstes Ziel und betont immer wieder, dass das Vermitteln von kritischem Hinterfragen und Selbstvertrauen im Zentrum ihres Unterrichts steht. Dabei ist sie von der Wirksamkeit ihrer Maßnahmen in dieser Richtung überzeugt. Sie könne den Erfolg der Bemühungen immer wieder im Umgang der SchülerInnen miteinander beobachten, erzählt sie motiviert (vgl. Int. II, 424-430). Auch Frau P. betont den Faktor der Beziehung mit den Kindern gegenüber methodischem Abwechslungsreichtum:

das wichtigste ist, und das ist bei jedem gespräch oder bei jeder situation mit menschen, die beziehung und die wertschätzung. das spüren die kinder, wenn ich als lehrerin sie wertschätze, und auf das kann man dann aufbauen. natürlich können wir keine wunder wirken. [...] wir schauen schon dass jeder seine stimme hat. und das find ich wichtig, dadurch haben wir ein gutes verhältnis zu den kindern. (Int. I, 205-212)

Das Herstellen einer gewissen Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens wird von diesen beiden Lehrerinnen für das Erreichen abstrakter Bildungsziele wie Toleranz und kritischem Denken höher geschätzt als eine methodische Absicherung von Selbständigkeit. Frau H. legt einen großen Wert auf Selbständigkeit im Unterricht, den Kern ihres Erfolgs sieht sie jedoch nicht im Einsatz von Gruppen- und Einzelarbeitsphasen, sondern im kreativen, spielerischen Zugang, durch den erst die nötige Motivation für solche Phasen geweckt wird.

Für die drei anderen LehrerInnen (A., J., E.) stellt die selbständige Anwendung von Kompetenzen zwar theoretisch das erwünschte Ziel dar, de facto rückt sie aber als unrealistische Erwartung eher in den Hintergrund. Diese Relevanzsetzung manifestiert sich auch in den Aufgabenformaten, bei denen kaum Transferleistungen verlangt werden, weil das zu einer Überforderung führen würde. Herr O. räumt ebenfalls ein, dass Selbständigkeit in seinem Unterricht zu kurz komme. Er fühlt sich von den schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den bildungspolitischen Vorgaben dahingehend eingeschränkt. Die Kompetenzorientierung wird also nicht als geeignetes Instrument dafür gesehen, eine selbständige Anwendung von Lerninhalten anzuregen. Das heißt jedoch nicht, dass Selbständigkeit und Kritikfähigkeit kein hoher Stellenwert im Unterricht beigemessen wird. Die LehrerInnen sehen aber andere Wege als geeigneter, diese Werte zu berücksichtigen. Dazu mehr im folgenden Abschnitt.

Zunächst sei in dieser Beziehung festgehalten, dass die befragten LehrerInnen sehr unterschiedliche Mittel gefunden haben, um mit den SchülerInnen an der niedrigen Lesefähigkeit und -motivation zu arbeiten. Wie beim Umgang mit (literarischen) Texten methodisch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen reagiert wird, versuchte ich darzustellen, soweit es die Daten zuließen. Zwar schaffen es die LehrerInnen, trotz der Schwierigkeiten über das lokale Verstehen hinauszugehen und die Kinder auf verschiedenen Wegen zu motivieren, trotzdem mitzudenken. Der Einsatz von Literatur im Unterricht ist dementsprechend von dem Motiv geprägt, ein Sprechen über die Inhalte oder Reflektieren über die Sprache zu ermöglichen, obwohl die nötige Lesekompetenz für diese Texte fehlt. Über explizite Strategien, um am großen Problem mit dem Wortschatz zu arbeiten, wird allerdings nicht gesprochen. Ich habe den Eindruck, dass die LehrerInnen das mangelnde Textverständnis eher zu überbrücken versuchen, als es gezielt anzugehen. In Folge davon bleiben sie beim Reihum-Lesen, um basales Verstehen abzusichern, obwohl sie es als frustrierend erleben und die Didaktik stark an der Wirksamkeit dieser Maßnahme zweifelt.

Dass keine diesbezüglichen Lösungswege genannt werden, kann durchaus an einem fehlenden Fokus meiner Interviewführung liegen. Es ist jedoch schon davon auszugehen, dass Strategien fehlen, wenn der mangelnde Wortschatz als derart großes Hindernis für das Verstehen und Quelle von Frustration beschrieben wird. Bemerkenswerterweise finde ich auch in der Handreichung zur systematischen Leseförderung (Rosebrock und Nix 2015) wenige Hinweise auf den Wortschatz als Problem für das Leseverständnis. Wie im vorherigen Abschnitt angesprochen, handelt es sich eben um ein Thema aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit, das bei der Förderung der Lesekompetenz berücksichtigt werden muss.

6.2.3 Implikationen des Kompetenzbegriffs

Wie im Kapitel 3.1 erläutert, hat der Kompetenzbegriff viele Facetten. Demnach lässt sich keine eindeutige pädagogische Haltung daraus ableiten. Wie LehrerInnen die Vorgabe der Kompetenzorientierung in der Planung ihres Unterrichts berücksichtigen, hängt davon ab, was sie unter dem Begriff verstehen. Welche Aspekte des Kompetenzbegriffs in den Überzeugungen der LehrerInnen zu finden sind, will ich in diesem Abschnitt erläutern.

Der offensichtlichste Unterschied liegt darin, ob die LehrerInnen Kompetenz als Planungshilfe oder als Überprüfungsinstrument sehen. Für eine befragte Lehrerin steht der Begriff eigentlich nur in

Zusammenhang mit der Standardüberprüfung. Das Konzept spielt in der Planung ihres Unterrichts keine Rolle. Sie unterrichtet seit dreißig Jahren und hat ihr Vorgehen seit der Reform nicht wesentlich verändert. Sie lehnt es wegen seiner Oberflächlichkeit ab. Die Orientierung an der Abprüfbarkeit stellt für sie eine Reduktion des Lernens auf ein Umgehen mit Testinstrumenten dar. Echtes Verstehen, in die Tiefe gehen geht dabei aus ihrer Sicht verloren, deshalb haben Kompetenzen nicht viel mit ihrem Unterricht zu tun. Natürlich kann man ihr Vorgehen implizit vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung und SchülerInnenzentrierung interpretieren. Das mache ich auch im Kontext dieser Analyse. Explizit, nach eigener Aussage ist ihr Unterricht jedoch nicht kompetenzorientiert, der Begriff steht in keinem Zusammenhang zu ihrem Handeln. Eine andere Lehrerin berichtet dahingegen von einem regelrechten Drill auf die Unterrichtsplanung mit Blick auf die zu erreichenden Kompetenzen in ihrer Lehramtsausbildung. Ihr Kompetenzbegriff hat eine positive Konnotation als praxiswirksamer Rahmen, obwohl sie die dessen Grenzen kritisch im Blick hat. Sie brauche eben ein Schema, erzählt sie, und benutze dieses, weil sie es so gelernt habe (vgl. Int. III, 640).

Drei der befragten LehrerInnen richten sich bei der Planung nicht explizit nach dem Kompetenzmodell, halten sich im Unterricht jedoch stark an nach eigener Aussage kompetenzorientierte Schulbücher. Das Buch stellt eine Grundlage zum Üben dar, darüber hinaus legen sie selbst den Schwerpunkt. Eine von ihnen ist zwar sehr mit den theoretischen Implikationen des Konzepts vertraut und steht ihm positiv gegenüber. Sie hält es aber für zu abstrakt, als dass sie sich bei der Planung daran orientieren könnte. Die andere empfindet es als Zumutung, in der Jahresplanung angeben zu müssen, welche Teile auf welche Kompetenzen abzielen. Da ihr das Konzept bei der Planung überhaupt keine Hilfe biete, müsse sie dessen Sprache im Nachhinein über ihre Planung sozusagen ‚darüberstülpen‘. Diese Sprache empfindet sie als vage und willkürlich und deren Anwendung als unnötigen Mehraufwand.

Bemerkenswerterweise ist die Herangehensweise dieser Lehrerin trotz der strikten Ablehnung des Begriffs durchaus als kompetenzorientiert zu verstehen. Und damit komme ich bereits zur nächsten Analysedimension des Begriffs: dem Unterschied zwischen Performanz und Zielvorstellung. Je nach Kontext kann der Begriff Kompetenz nämlich für eine abstrakte, nicht beobachtbare Fähigkeit stehen oder für konkrete, beobachtbare Fertigkeiten. Im Kapitel 3.1 bin ich auf die Frage eingegangen, inwiefern sowohl Handlungsstrategie als auch normatives Bildungsziel in einem Kompetenzmodell

vereinbar seien. Ruf/Schmitt (2014, 73) lehnen diese Integration ab und warnen vor der Gefahr der Reduktion von Bildung auf beobachtbare Handlungen. Für Frau M. stellt das Trainieren konkreter Handlungen zum Erreichen eines abstrakten Ziels jedoch kein Problem dar. In einem Schwerpunkt zur Gewaltprävention übt sie mit ihren SchülerInnen konkrete Strategien für ein Ziel, das man soziale Kompetenz nennen könnte. Ihr ist es wichtig, dass die Kinder lernen, wie man sich in Konflikten oder Gesprächen behaupten kann. Ihnen Selbstvertrauen und eine Fähigkeit zur kritischen Meinungsbildung zu vermitteln, sei die wesentliche Zielsetzung ihres Unterrichts, sagt sie. Die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen könne sie im alltäglichen Umgang der SchülerInnen miteinander beobachten, was sie weiter ansporne (vgl. Int II, 8).

Frau P. und Frau H. hingegen trennen in dieser Hinsicht klar: Sie üben überprüfbare Fähigkeiten wie Lesestrategien und sichern sprachliche Grundlagen. Darüber hinaus besteht jedoch Raum für einen Unterricht jenseits der Outputorientierung. Ihr Literaturunterricht hat, wie im Zusammenhang der Methodik bereits erwähnt, den Charakter einer Wegbereitung. Sie regen die SchülerInnen zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit literarischen Texten an und helfen ihnen, den Inhalt und die Thematik nachzuvollziehen. Auf dieser Basis soll ein Denkprozess ausgelöst werden, den sie aber nicht kontrollieren wollen und können. Frau P. beschreibt es so:

die kommen eh von alleine drauf. oder man stellt halt dann die richtigen fragen, kommen eh drauf was ist jetzt der sinn dahinter oder die lehre oder was auch immer. (Int. I, 127-129)

Was sie den SchülerInnen mitgeben will, sind grundlegende Werte, wie ein respektvolles Miteinander und Einfühlungsvermögen. Dieses Ziel erreicht sie nicht durch Erlernen von Strategien, sondern auf der Ebene einer persönlichen Beziehung mit den Kindern. Auch Frau A. bezieht sich mit dem Zielparagraphen 2 auf ein außerhalb des Kompetenzmodells stehendes Bildungsziel:

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und

weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (Rechtsinformationssystem des Bundes 2015)

Sie möchte die SchülerInnen dazu anregen, mit Fantasie und Kreativität neue Lösungswege zu finden. Die Auseinandersetzung mit Literatur spielt in ihrem Unterricht eine wesentliche Rolle dabei, diesen Anspruch einzulösen. Diese abstrakte Zielidee ist jedoch nicht direkt mit der Handlungsebene verbunden. Sie trainiert zwar mit den SchülerInnen Strategien eines selbständigen, habituellen Lesens. Das literarische Verstehen selbst ist jedoch nicht nach dieser Logik aufgeschlüsselt. Es bleibt eine Art schwarzer Kasten.

Die Literatur im Unterricht ist für die befragten LehrerInnen also eher ein Bereich, der sich der Aufspaltung in Teilbereiche und der Beobachtbarkeit von Außen, und damit der Logik eines Kompetenzmodells verwehrt. Sprachliche, Lese- und pragmatische Kompetenzen im Sinn von konkreten Handlungen werden zwar als Voraussetzung für das Verstehen von Literatur geübt. Die abstrakten Ziele, die mit dem Bücherlesen angezielt werden, sind aber nicht an die Stufenlogik des Kompetenzbegriffs angebunden. Sie sind nicht die höchste Kompetenzstufe in einem Verlaufsmodell des Erwerbs. Das literarische Verstehen wird als eine Art Erlebnis gesehen, das sich von selbst einstellt (oder auch nicht einstellt), wenn der dafür nötige Rahmen hergestellt ist.

Die einzige Lehrerin, bei der ich Ansätze einer spezifisch literarästhetischen Verstehenskompetenz entdecken kann, ist Frau J. In ihrem Unterricht spielen literarische Texte eine relativ große Rolle, die Anregung zum selbständigen Lesen ganzer Bücher dagegen kaum. Die SchülerInnen sollen die Wirkung literarischer Stilmittel reflektieren und daraufhin in eigenen Texten selbst einsetzen. Stimmungen und Andeutungen in den Texten zu identifizieren und mit der Handlung zu verknüpfen, nennt sie als Teilaspekt des literarischen Verstehens. Weiters nennt sie die Fähigkeit, mit Fragen umzugehen, die nicht klar zu beantworten sind. So eine Fähigkeit zum literarischen Gespräch, bei dem es keine richtigen und falschen Antworten gibt, stellt für sie eine hohe Kompetenzstufe dar. Dafür müssten erst die basalen Fähigkeiten im Umgang mit Texten als Voraussetzung erlernt werden, wie sie erklärt (Int. IV, 1003-1008). Für sie ist eine Integration von abstrakten Zielen im Kompetenzmodell durchaus möglich, sie hat einen weniger performanzorientierten Kompetenzbegriff. Das erkennt man auch daran, dass die Kompetenzorientierung für sie nicht

wirklich ein Anhaltspunkt bei der Unterrichtsplanung ist. Sie sieht sie vorrangig als ein Instrument zum Überprüfen und Bewerten.

Jene LehrerInnen, die im Kontext der Kompetenzorientierung ausgebildet wurden und deren Blick auf Lernprozesse explizit von diesem Schema geprägt ist, haben also ein sehr unterschiedliches Bild der Praxiswirksamkeit der Kompetenzorientierung. Für Frau A. ist das Konzept handlungsleitend, sie übt in einzelnen Unterrichtseinheiten gezielt bestimmte Kompetenzen. Der Bereich des Literarischen ist jedoch ein außerhalb davon stehendes Ziel ihrer LehrerInnentätigkeit. Für Frau J. sind die wesentlichen Ziele des Deutschunterrichts mit dem Kompetenzmodell fassbar. Aufgrund der daraus resultierenden Komplexität des Begriffs kann er ihr jedoch nicht als Planungshilfe dienen. Herr O. sieht die praktische Umsetzung abstrakter Zielvorstellungen mit Hilfe des Kompetenzkonstrukts als unproblematisch. Durch die Instrumentalisierung der literarischen Texte für ein Training der basalen Lese- im Sinn einer Entschlüsselungskompetenz entsteht dabei jedoch ein recht eingeschränkter Begriff von literarischer Bildung. Er differenziert nicht im Verstehen von Sachtexten und Romanen. Ziel ist in beiden Fällen ein flüssiges Vorlesen und Wiedergeben des Inhalts als Grundlage für eine diskursive Auseinandersetzung mit der Thematik des Texts.

Insgesamt fällt bei dieser Analyse der verschiedenen Implikationen des Kompetenzbegriffs aus LehrerInnensicht auf, dass die Vertrautheit mit dem Konzept nicht unbedingt mit einer ähnlichen Herangehensweise einhergeht. Bezüglich der Art, in der die LehrerInnen ihren SchülerInnen einen Zugang zu literarischen Texten vermitteln wollen, kann ich nämlich Ähnlichkeiten unabhängig von diesem Faktor ausmachen. Frau P. und Frau J. gehen den Weg des gemeinsamen Lesens im Unterricht. Durch Überbrückung der grundlegenden Verstehensprobleme stellen die LehrerInnen im Unterricht die Basis für ästhetisches Empfinden und moralisches Lernen her. Dabei spielt ein selbständiger Zugang zu diesen Texten außerhalb des Unterrichts eine geringere Rolle.

Bei Frau A. und Frau M. steht dieser Faktor dagegen gerade im Vordergrund. Sie stellen literarische Texte hauptsächlich in den Zusammenhang selbständiger Lesegewohnheiten. Die Anschlusskommunikation und die Buchauswahl spielen hier eine große Rolle. Es geht darum, die SchülerInnen zu motivieren und zu ermutigen, sich eigene Ziele zu stecken und sich mit dem Bücherlesen zu identifizieren. Das Lesen soll den Charakter einer persönlichen Vorliebe, eines Hobbies haben, das mit Genuss verbunden ist anstatt mit Frustration.

6.3 Entfaltung der gegenstandsbezogenen Theorie: Kompetenzbegriff und Literatur in der Neuen Mittelschule

Wie im Kapitel 3 angesprochen, ist die kompetenzorientierte Modellbildung in der Literaturdidaktik relativ unausgereift im Vergleich zur allgemeinen Lesekompetenz (vgl. Boelmann 2018, 203). Lange blieb die Grundsatzfrage bestehen, ob die empirische Bildungsforschung für dieses Feld überhaupt geeignet sei. Bis heute macht es die Vielfalt verschiedener Konzepte und uneinheitlicher Terminologie schwer, einen Überblick über das Forschungsfeld zu bekommen. Die empirische Beforschung literarischer Bildung ist ein junges Feld im Gegensatz zur Lesekompetenzforschung, wo bereits zuverlässige Aussagen über erfolgreiche Lernprozesse gemacht werden können (vgl. Schilcher und Wild 2018, 173). Auf Basis dieser Erkenntnisse können methodische Handreichungen und Diagnoseinstrumente für die Unterrichtspraxis entwickelt und deren Anwendung wiederum untersucht werden. In der Literaturdidaktik hingegen ist es weitaus schwerer als in der Lesedidaktik, das Lernziel zu definieren. Es wird darüber diskutiert, welche Elemente des Kompetenzbegriffs einen Fortschritt für die Betrachtung literarischen Lernens bedeuten, und welche eine Einschränkung darstellen.

Graf fordert zum Beispiel eine kontextbezogene Konkretisierung des allgemeinen Kompetenzbegriffs. Er kritisiert die Vagheit der Facetten der allgemeinen Definition von Weinert: „Wissen, Können, Fähigkeit, Erfahrung, Verstehen, Handeln und Motivation“ (Graf 2014a, 2). Diese mangelnde Prioritätensetzung „mit Blick auf die unterschiedlichen Bedingungen der Fächer“ zu klären, sei Aufgabe der Fachdidaktiken (ebda., 3). Ossner weist auf eine Beschränkung von Lerninhalten bei der Anwendung des kognitionspsychologisch fundierten Kompetenzbegriffs in der Deutschdidaktik hin: „Kompetenzmodelle fassen im Wesentlichen den intersubjektiven Teil des Unterrichts, weniger den subjektiven“ (2006, 10). Diese Verkürzung spricht auch Kepser in Bezug auf den Bereich der literarischen Kompetenz an. Er kritisiert die engsichtige Fokussierung der Weinert'schen Definition auf Handlungskompetenz und argumentiert, dass der Literaturunterricht auch auf Selbstkompetenz oder soziale und kulturelle Kompetenz abzielen solle. Völlig außer Acht gelassen werde ihm zufolge zu Unrecht „so etwas wie Genussfähigkeit, obwohl ästhetischer Genuss wohl die wichtigste Gratifikation ist, die zur literarischen Text- und Medienrezeption verlockt.“ (Kepser 2012, 74). Die Rede von Gratifikationen ist Teil des Konzepts des Handlungsfeldes Literatur. Dabei wird auf den drei Ebenen Gesellschaft, soziales Umfeld und Individuum nach den positiven Effekten bzw. Belohnungen gefragt, die MedienrezipientInnen durch Literatur erfahren (vgl.

Abraham und Kepser 2009, 13). Der Weinert-Definition wird also vorgeworfen, nur den gesellschaftlichen Nutzen von Literatur zu beachten und die anderen beiden Ebenen zu ignorieren.

Diese systematische Reduktion kann ich an den individuellen Schwerpunktsetzungen der befragten LehrerInnen nicht beobachten. Im Gegenteil spielen die anderen Ebenen aus meiner Sicht die wichtigere Rolle beim literarischen Lernen in der Neuen Mittelschule. Sie nennen das vertiefte Hineinkippen in Texte, das Nachvollziehen der Perspektiven anderer und den ästhetischen Genuss an der Sprache als Ziele für Umgang mit literarischen Texten. Diese sind Abraham und Kepser zufolge der Ebene der individuellen Bedeutsamkeit zuzuordnen (vgl. 2009, 14). Für Frau P. ist das wichtigste Motiv dabei die Förderung von Empathie bei den SchülerInnen. Für Frau M. und Frau A. ist es, ihnen das Lesen als lustvolle Freizeitbeschäftigung zu eröffnen. Frau H. will die SchülerInnen mit Literatur zur Selbständigkeit ermutigen. Dabei werden zwar Gratifikationen aus den anderen Ebenen zur Steigerung der Lesemotivation genutzt, wichtiger ist aber der Nutzen von Literatur für Ich-Entwicklung und Fremdverstehen, was eben die individuelle Bedeutsamkeit betrifft (vgl. ebda., 16f.). Nur Frau J. nennt als wesentliches Motiv für den Einsatz von Literatur im Deutschunterricht ein Ziel, das ich der Ebene der kulturellen Bedeutsamkeit zuordnen würde: Ein bestimmter Umgang mit Texten als Voraussetzung für Erfolg in einer weiterführenden Schule. Dazu gehört für sie beispielsweise Wissen über Textsortenmerkmale und literarische Stilmittel (vgl. Int. IV, 962-965). Literarisches Wissen wird hier als Teil formaler Bildung und damit Voraussetzung für Erfolg im Bildungssystem gesehen. Jedoch ist auch für diese Lehrerin der Schlüssel zum Erfolg im Literaturunterricht ein spielerischer, genussvoller Umgang mit der literarischen Sprache. Insgesamt spielt dieser dritte Bereich der gesellschaftlichen Gratifikation also eine nebensächliche Rolle in meinem Forschungsfeld.

Eine ähnliche Befürchtung bezüglich der Kompetenzorientierung im Literaturunterricht finde ich bei Graf: Dort wird das „den didaktischen Mainstream bestimmende technokratische und einseitig leistungsorientierte Kompetenzverständnis“ kritisiert, in dem „die Subjektrolle des Schülers“ nicht genügend berücksichtigt werde (2017, 1). Er kritisiert einen zu stark literaturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht, bei dem „Gattungsmerkmale und ihre Funktionalisierung im Interpretationsprozess“ im Vordergrund stünden (Graf 2014b, 70). Als Gegenentwurf fordert er im Rekurs auf die Rezeptionsästhetik, SchülerInnen „als Subjekt mit seinen [oder ihren] Verstehenspotenzialen“ am Interpretationsprozess zu beteiligen (ebda., 71). Dass im Unterricht in

der Neuen Mittelschule eine Interpretationskompetenz forciert werde, die auf eine Art objektive Erkenntnis abziele und dabei die subjektive Involviertheit außer acht lasse, scheint vor dem Hintergrund meines Forschungsfelds auf den ersten Blick abwegig. Angesichts dieser Differenzen drängt sich der Verdacht auf, dass sich die beiden Urteile, ohne es zu explizieren, vordergründig auf einen gymnasialen Literaturunterricht beziehen. Ein Einbinden der subjektiven Sicht der SchülerInnen ist kein vergessenes und hervorzuhebendes, sondern das zentrale Motiv der befragten LehrerInnen.

Obwohl die subjektive Ebene in den Vordergrund gerückt wird, scheint es den LehrerInnen aber nicht ganz zu gelingen, ebendiese Gratifikationsmöglichkeiten zu nutzen und die SchülerInnen für literarische Texte zu begeistern. Der Unterricht scheint implizit doch auf eine objektive Erkenntnis abzielen, wenn auch in einem anderen als dem von Graf angesprochenen Sinn. Aus meiner Sicht werden solche Ansätze als frustrierend erlebt, in denen nicht klar zwischen allgemeinem Leseverständnis und literarischem Verstehen differenziert wird. Ein mit dem Lesen eines Sachtextes zu vergleichendes Entschlüsseln wird dabei als erste Bedingung einer gelingenden Auseinandersetzung mit dem literarischen Text gesehen. Das heißt, dass der Zugang als gescheitert abgestempelt wird, wenn nicht ein von der Lehrperson überprüfbares Verstehen im Sinn einer inhaltlichen Wiedergabe hergestellt wurde (zu beobachten bei M., A., J. und O.). Natürlich ist die allgemeine Lesekompetenz gewissermaßen eine Voraussetzung dafür, literarische Texte verstehen zu können. Die Begeisterung wird aber eher in jenen Situationen geweckt, in denen die LehrerInnen ein Erleben der Texte zuerst unabhängig vom entschlüsselnden Lesen ermöglichen. Frau P. liest ihren SchülerInnen zum Beispiel selbst vor. Frau A. spricht mit ihnen über den ersten Eindruck von Büchern, wie das Gefühl beim Umblättern oder die grafische Gestaltung des Umschlags. Frau H. geht den Weg einer rhythmischen Inszenierung von Lyrik ohne explizite Berücksichtigung des Inhalts zu Beginn.

In bisherigen Studien zum Literaturunterricht in der Hauptschule wurde festgestellt, dass eine mangelnde Anpassung an die Bedürfnisse der SchülerInnen zu einer Frustration bei den LehrerInnen und damit zu einer Defizitperspektive auf die Lernpotenziale der SchülerInnen führt (Gölitzer 2008; Pieper u. a. 2004). Das Thema Literatur ist, wie im Abschnitt 6.2.1 dargestellt, auch für die hier befragten LehrerInnen mit negativen Erfahrungen behaftet. Bei dieser Einschätzung der Lage scheint das Gefühl eine entscheidende Rolle zu spielen, dass ihrer Situation von Seiten der Politik wenig

Interesse zukommt. Drei der LehrerInnen schreiben die Marginalisierung der Literatur in der Neuen Mittelschule den immer schwierigeren Rahmenbedingungen zu. Sie erzählen von finanziellen Kürzungen, die zu einem Abbau von zusätzlichen Fördermaßnahmen und weniger personalen Ressourcen, zum Beispiel in den Schulbibliotheken geführt hätten. Analog dazu habe die Einführung der Bildungsstandards zu einer Erhöhung des Drucks und der ‚abzuarbeitenden Inhalte‘ geführt, wodurch weniger Zeit für offenes, freies Lernen mit Literatur bleibe. Obwohl die Rahmenbedingungen einen plausiblen Grund für die Marginalisierung der Literatur im Unterricht darstellen, ist die negative Einschätzung der Möglichkeiten ihrer SchülerInnen in Bezug auf das literarische Verstehen durch die LehrerInnen nicht zu vergessen. Frau H. hebt diesen Umstand im Gespräch hervor und beschwert sich über das unter LehrerInnen gängige Vorurteil, die SchülerInnen der NMS seien ohnehin nicht für Literatur zu begeistern (vgl. Int VI, 27).

Die Tendenz, dass die LehrerInnen die Benachteiligungen durch eine Defizitperspektive auf ihre SchülerInnen verstärken, kann ich dennoch nicht unbedingt bestätigen. Sie scheinen ihre Erwartungen nämlich sehr flexibel an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen. Zwei Lehrerinnen mit einer langjährigen Berufserfahrung bemerken zum Beispiel ohne negative Wertung die Entwicklung, dass die Relevanz von schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Lebenswelt der SchülerInnen insgesamt sinke. Auch den stärkeren Bedarf nach Berufsorientierung im Gegensatz zu früher hebt Frau P. hervor und bemerkt, dass sie den Unterricht dieser Veränderung anpasse. Sie reagieren also auf die veränderten Erwartungen der Gesellschaft an ihre SchülerInnen, anstatt deren Leistungen an einem veralteten oder unpassenden Maßstab zu messen.

Auf die Vorstellungen darüber, was an und mit Literatur gelernt werden soll, gehe ich weiter unten ein. Zunächst soll es noch um die Diagnose der SchülerInnenleistungen und die Schlüsse gehen, die LehrerInnen daraus für die Gestaltung des Unterrichts ziehen. Was die Beschäftigung mit Literatur betrifft, kann wie gesagt die mangelnde Differenzierung zwischen allgemeiner Lesekompetenz und literarischem Verstehen zu einer Fehldiagnose über die Fähigkeiten der SchülerInnen führen. Die Annahme, dass literarisches Lesen zu einer besseren Lesefertigkeit führt, erscheint als Hindernis für den Literaturunterricht. Die Instrumentalisierung der Literatur für die Lesekompetenz führt zu einer Frustration, weil dabei die Spezifik literarischer Sprache ignoriert wird. Jene Maßnahmen, die den Genuss an Literatur in den Vordergrund stellen anstatt ihn vorauszusetzen, sind hingegen erfolgreich (zu beobachten bei P., A., J. und H.). Es ist also zwischen dem Ziel, das hinter der Beschäftigung mit

Literatur steht und der unterrichtlichen Herangehensweise an die Texte zu unterscheiden. Es reicht nicht, die subjektive Involviertheit der SchülerInnen anzuzielen, wenn die Gestaltung der Auseinandersetzung mit dem Text diese Subjektivität nicht ermutigt. Im Gegenteil scheint dieses Missverständnis zu einer Frustration und damit zu einer Defizitperspektive auf die SchülerInnen zu führen. Wenn die LehrerInnen die Begeisterung der SchülerInnen wecken wollen, ihnen mit dem Reihum-Lesen aber einen wenig motivierenden Umgang abverlangen, scheinen sie negative Rückschlüsse auf deren Lernpotenziale zu ziehen.

So eine Fehldiagnose kann ein Hindernis dafür sein, den SchülerInnen passende Förderangebote anzubieten. Auch in der Studie von Schmidt zeigen die Lehrkräfte eine pessimistische Einschätzung ihrer Möglichkeiten, auf die wahrgenommenen Lesekompetenzdefizite zu reagieren (vgl. 2015, 111). Dementsprechend werde die Lesekompetenz als ein statisches Konstrukt aufgefasst, was die Adäquatheit der Diagnose und die darauf angepassten Maßnahmen durch die LehrerInnen negativ beeinflusse (vgl. ebda., 112). Diese Beobachtung deutet sich auch im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in den Klassen an. Obwohl alle LehrerInnen außer Frau J. darauf hinweisen, dass der Großteil ihrer SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, scheinen sie diesen Umstand nur bedingt bei der Förderung der Lesekompetenz berücksichtigen zu können. Dem großen Problem des fehlenden Wortschatzes stehen viele hilflos gegenüber.

Trotz der Probleme beim Wecken der Begeisterung haben die LehrerInnen aber unterschiedliche Strategien, ihre Ziele anhand von Literatur zu verfolgen. Herr O., Frau P. und Frau J. überbrücken beispielsweise grundlegende Verstehensprobleme durch ein gemeinsames Nachvollziehen des Inhalts. Dieses wird zwar teilweise als frustrierend erlebt. Dadurch kann aber die Basis für eine Reflektion der ästhetischen Dimension des Texts oder die Diskussion moralischer Fragen geschaffen werden, was als erfolgreich und motivierend empfunden wird. Frau M. versucht, das Romanlesen mit so wenig Frustration wie möglich zu besetzen und keine unrealistischen Erwartungen an die SchülerInnen zu stellen. Dadurch bekommt das Bücherlesen jedoch den Charakter einer persönlichen Vorliebe und wird Großteils aus dem Unterricht ausgelagert. Wer keinen Spaß an der Literatur hat, wird nicht dazu gezwungen, eine Abneigung bedeutet keinen Misserfolg. Bei Frau A. steht die Anschlusskommunikation im Vordergrund. Die SchülerInnen sollen lernen, über ihre Vorlieben und die Kriterien der Buchauswahl zu sprechen und sich eigene Ziele zu setzen. Dadurch

konnte sie schon viele SchülerInnen zum selbständigen Lesen ermutigen, das gemeinsame Lesen im Unterricht empfindet sie jedoch als unmotivierend, es fehle einfach an der passenden Atmosphäre.

Was in Bezug auf diese Strategien besonders auffällt ist, wie dabei mit der Rolle der Selbständigkeit für Bildung umgegangen wird. Dieses Thema spielt in allen Gesprächen eine Rolle, alle LehrerInnen nennen kritisches Hinterfragen von Lerninhalten und selbständiges Lernen als wesentliches Ziel von schulischer Bildung. Wie im Kapitel 3.1 angesprochen, ist das Thema auch ein wichtiger Aspekt der fachdidaktischen Diskussion um die Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. Zumindest theoretisch werden das selbständige Anwenden von erlernten Strategien und dessen (sogenannte ‚metakognitive‘) Reflexion als höchste Kompetenzstufen definiert (vgl. Ossner 2006, 21). Inwiefern so eine Aufgliederung in einer hierarchischen Stufenlogik dem emanzipatorischen Anspruch von Bildung gerecht wird, ist umstritten. Manche LehrerInnen lehnen die Integration solcher abstrakten Bildungsziele in Kompetenzmodelle und damit deren Operationalisierung mittels Teilkompetenzen und Kompetenzstufen ab (besonders Frau P. und Frau H.). Sie trennen konzeptionell zwischen Zielen literarischer Bildung wie Empathiefähigkeit, kritischem Denken oder ästhetischem Empfinden und dem Training basaler Kompetenzen wie flüssigem Lesen oder Informationsentnahme. Diese LehrerInnen stellen die Selbständigkeit methodisch in den Hintergrund und leiten die ganze Klasse gemeinsam (also gewissermaßen unselbständig) zu einer bestimmten Ebene von Textverständnis hin (besonders Frau P. und Frau M.). Auf dieser Basis kann eine Auseinandersetzung mit den Texten stattfinden, bei der durch subjektive Involviertheit so ein ‚echtes‘ Lernen stattfinden kann. Im Austausch über die Motive literarischer Figuren und moralische Fragen sollen die SchülerInnen ihr Selbstbewusstsein stärken und lernen, was „wichtig im Leben“ ist (Int. I, 132). Das Ziel ist jedoch keine Selbständigkeit in dem Sinn, dass die SchülerInnen ein Selbstkonzept als LeserInnen (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 59) entwickeln, d.h. in Zukunft selbständig Bücher lesen werden. Teil dieser Herangehensweise ist das Bewusstsein, dass nur wenigen SchülerInnen ein Zugang zur Welt der Literatur ermöglicht werden kann, was in Bezug auf den Anspruch der Chancengleichheit problematisch ist.

Auch jene LehrerInnen, welche so einer Integration des Bildungsbegriffs in einem Kompetenzmodell weniger kritisch gegenüberstehen und die Beteiligung mehr in den Fokus nehmen, machen in der Praxis Abstriche im Bezug auf die Selbständigkeit als eigentlich angestrebtem Ziel. Zwar ist die selbständige Anwendung der Kompetenzen, die sogenannte Transferleistung, für sie theoretisch der

nächste Schritt nach der automatisierten, angeleiteten Anwendung im gewohnten Kontext. Faktisch ist diese Stufe aber unter den realen Umständen explizit nicht erreichbar (Frau A., Frau J. und Herr O.). Bei den Schularbeiten gehen sie zum Beispiel so vor, dass sie bekannte Aufgabenstellungen mit bekannten Texten verwenden, weil die Aufgabenstellung sonst für die SchülerInnen zu schwer wäre. Natürlich ist die Schularbeit kein alleiniger Indikator für den Lernerfolg. Es ist aber auffällig, dass diese drei LehrerInnen alle einräumen, dass der Transfer und damit die Selbständigkeit in ihrem Unterricht zu kurz kommen. Durch das Trainieren der Grundvoraussetzungen wollen sie möglichst vielen SchülerInnen einen Zugang zu literarischen Texten eröffnen. Dass sie über das Level der aus dem Kontext herausgerissenen Wiederholung von Handlungen nach eigener Aussage nicht hinauskommen, stellt jedoch eine wesentliche Einschränkung ihres Ziels dar. Das angesprochene Problem der geringen Differenzierung zwischen allgemeiner Lesekompetenz und literarischem Verstehen scheint in Kombination mit diesem Verständnis von Kompetenzstufen zu einem besonders frustrierenden Erleben des Literaturunterrichts zu führen. Bei Herrn O. wird das flüssige Lautlesen als Voraussetzung für einen Umgang mit Literatur verstanden, der jedoch als zu hohe Kompetenzstufe nie geübt werden kann. Dadurch wird der Unterricht tatsächlich auf ein Training von Grundkompetenzen reduziert.

Inwiefern die Kompetenzorientierung dafür geeignet ist, den Anspruch der selbständigen Anwendung von Lerninhalten einzulösen, bleibt also fragwürdig. Zurecht wird darüber diskutiert, ob in ein System wie dem Kompetenzmodell alles hineinpasst, was die Schule jungen Menschen mitgeben will. Eine andere Möglichkeit ist es, nur einen bestimmten Bereich des Unterrichts am Kompetenzbegriff zu orientieren und andere, die nicht in Form so einer Handlungsfähigkeit formulierbar sind, daneben stehen zu lassen. Das Problem dabei könnte jedoch sein, dass die ‚offenen‘, also nicht in ein Kompetenzmodell eingepassten Bereiche marginalisiert werden gegenüber den klar beschreib- und operationalisierbaren. Die Marginalisierung könnte aber auch gerade aus dem Anspruch entstehen, alle Aspekte des Lernens durch so ein Modell erklären zu wollen. Wie ich im Abschnitt 3.1 zu erläutern versucht habe, steht dieses Problem jedoch nicht unbedingt im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Ob das Schulsystem im deutschsprachigen Raum überhaupt jemals zum kritischen Denken ermutigt hat, diskutiert Heydorn schon 1980. Nagy weist auf die Paradoxie dieses Anspruchs in Bezug auf die literarische Bildung hin. Sie spricht von der „Ambivalenz der Rolle der Literatur als Akt der Befreiung und Selbstbestimmung in

der Institution Schule, welche wiederum Ort der Disziplinierung und Fremdbestimmung ist“ (Nagy 2018, 35). Die Kritikfähigkeit institutionell abzusichern erscheint als Widerspruch.

Aus Sicht der befragten LehrerInnen scheint keine Forderung nach einem Modell zu bestehen, das für die Praxis eine Brücke zwischen abstrakten Zielen des Literaturunterrichts und beobachtbaren Handlungen schlagen kann. Sie zeigen die Einstellung, dass jede/r eben individuelle Prioritäten setze und sehen diese Einschränkung je nach persönlichen Möglichkeiten und Interessen auch positiv. Bei Absicherung der grundlegenden Fähigkeiten brauchen sie fachdidaktische Hilfe, darüber hinaus wollen sie ihre Freiheit haben. Dabei geht es nicht um Transparentmachen einer objektiven Norm, sondern dem Gewähren von Raum für persönliche Schwerpunktsetzungen. Der Literaturunterricht kann der Erhöhung der Chancengleichheit im Zugang zum Medium Buch verpflichtet sein, moralisches Lernen anregen oder eine spezifisch literarästhetische Kompetenz fördern. Das Ziel muss sich nicht von außen festgelegt werden. Die LehrerInnen schätzen ihre Autonomie so hoch ein, dass sie diese Ziele selbst setzen. Auch Graf kritisiert die Aufgliederung in Teilaspekte der literarischen Kompetenz. Die Aufteilung in Teilkompetenzen führt ihm zufolge zu einer Operationalisierung bzw. Atomisierung des literarischen Verstehens. Das werde aber nicht der Idee gerecht, literarisches Verstehen sei „eo ipso unabgeschlossen“ (Graf 2017, 18). Daher sei die „Regulierung und Normierung aller Verstehensphasen“ nicht angebracht (ebda.). Für die befragten LehrerInnen ist es nicht die Aufgabe der Fachdidaktik, ein Modell zu bauen das festlegt, welche Fähigkeiten in der Schule mit Literatur gelernt werden sollen und wie diese Ziele erreicht werden. Es ist wichtig, dass didaktische Empfehlungen zu den Umständen der Praxis passen. Sonst besteht die Gefahr, dass unpassende Angebote eine Frustration bei den LehrerInnen auslösen, anstatt hilfreiche Anregungen zu geben.

Das heißt jedoch nicht, dass es keinen Begriff spezifisch literarischen Verstehens für die Praxis braucht. Er muss aber einerseits Raum lassen für persönliche Schwerpunktsetzungen der LehrerInnen und andererseits zu den Rahmenbedingungen der Neuen Mittelschule passen. In der Diskussion um eine literaturdidaktische Modellbildung scheint der Differenzierung des Schulsystems in Österreich und Deutschland dennoch wenig Relevanz zuzukommen. Obwohl zum Beispiel bei Graf (2017) unterrichtspraktische Bausteine für die Schulstufen 5-13 angeboten werden, gibt es keinen Hinweis darauf, für welchen Schultyp diese Bausteine geeignet sind. Auch bildungspolitisch ist keine Differenzierung in der Zielsetzung zwischen NMS und Gymnasium vorgesehen: Ein

wesentliches Element des pädagogisch-didaktischen Konzepts der Neuen Mittelschule ist deren Anpassung an den Lehrplan der Realgymnasien, um den Übergang auf eine AHS-Oberstufe zu erleichtern (Eder u. a. 2015, 7). Dementsprechend ist auch für die literarische Bildung keine je nach Schultyp spezifische Herangehensweise vorgesehen, sondern eine Anlehnung an die Anforderungen des Gymnasiums. Mit dieser hypothetischen Angleichung der Zielsetzung kann aber keine Gleichsetzung der schulischen Rahmenbedingungen unterstellt werden. Gerade durch die Selektion nach (vermeintlicher) Leistung werden die Voraussetzungen des Unterrichts in der NMS erheblich erschwert und unterscheiden sich dadurch von jenen im Gymnasium (vgl. ebda., 3). Pieper u. a. formulierten im Jahr 2004 ein Forschungsdesiderat für die Literaturdidaktik in Bezug auf diese spezielle Situation:

Es fehlen weitgehend Unterrichtskonzepte, die die spezifischen Bedingungen des Literaturunterrichts in der Hauptschule, also die Voraussetzungen der SchülerInnen für das sprachliche und literarische Lernen, aufnehmen, so dass Lesen in seinem Gebrauchs- und Unterhaltungswert entdeckt werden kann. (187)

Im Jahr 2015 sieht Schmidt diesen Forschungsbedarf noch nicht genügend gedeckt (vgl. Schmidt 2015, 93). Um sinnvoll auf die Bedürfnisse der LehrerInnen reagieren zu können, muss man sich aber mit diesen Sichtweisen auseinandersetzen. Nach den Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung besteht die Gefahr, dass Schule die Ausgrenzung reproduziert, die mit einer geringen Erfahrung mit Texten einhergeht. Die Hochschätzung literarischer Bildung dürfe nicht unreflektiert als Erwartung an die SchülerInnen übertragen werden, ohne ihnen den Weg dazu zu ermöglichen (vgl. Pieper u. a. 2004, 187). Durch die soziale Selektion des differenzierten Schulsystems besuchen SchülerInnen, die von dieser Ausgrenzung bedroht sind, in Wien vorwiegend die NMS. Dadurch wird sie gewissermaßen zu einem besonderen Problem dieser Schulform. Es besteht die Gefahr, dass unrealistische Erwartungen an die SchülerInnen zu einer pessimistischen Einschätzung der Lernmöglichkeiten durch die LehrerInnen führen. Diese unrealistischen Erwartungen könnten aus einer fehlenden Berücksichtigung der speziellen Rahmenbedingungen und den daraus entstehenden methodischen Bedürfnissen der Neuen Mittelschule entstehen. Die vorliegende und andere Studien zum Lesen in der Hauptschule deuten an, dass sich die LehrerInnen allein gelassen und unverstanden fühlen. Auch die in Kapitel 6.2.1 beschriebene Einschätzung der Voraussetzungen für Literaturunterricht in der Neuen Mittelschule durch die LehrerInnen zeigt, dass sie ihre Situation als Ausnahme von der Regel wahrnehmen. Die Defizitperspektive der LehrerInnen auf die Voraussetzungen ihrer SchülerInnen könnte also durch Forschung zum Umgang mit Literatur positiv

beeinflusst werden. Aus Sicht der Literaturdidaktik stellt sich die Frage, wie LehrerInnen in der NMS bei der Gestaltung eines motivierenden, schülerInnenzentrierten Literaturunterrichts unterstützt werden können.

Um in diesem Bereich zu forschen, braucht es aber ein Verständnis davon, was mit Literatur gelernt werden soll, kurz: was literarische Bildung heißt. Was sind die Alternativen zu einem Modellgebäude mit Aufgliederung und Transparentmachung? Nagy analysiert die fachliche und öffentliche Debatte um die neue standardisierte schriftliche Reifeprüfung danach, wer die „Deutungsmacht“ dabei hat zu bestimmen, was unter literarischer Bildung verstanden wird (2018, 25). Ihre Herangehensweise ist die sogenannte Dispositivforschung. Sie identifiziert vier Konzepte, auf die bildungspolitische AkteurInnen zurückgreifen. Dieser Rahmen ist geeignet, um die in den Interviews erfassten Ziele des Literaturunterrichts zu kategorisieren und zu diskutieren.

Das Bild von Literatur als Trägerin des kulturellen Gedächtnisses ist ihrer Analyse zufolge vorherrschend in der öffentlichen Debatte, aber weit entfernt von meinem Feld. Die Träger der Deutungsmacht plädieren für einen klassischen gymnasialen Literaturunterricht als Bildung am „kollektiven Gedächtnis und der kulturellen Identität der Österreicher/innen“ (33). Nagy kritisiert diese Sicht als exkludierendes, elitäres Verständnis, das außerdem wenig zum Leben heutiger SchülerInnen passe (34). Auch in meiner Analyse im Kapitel 3.1 zeigt sich dieser eher rückwärtsgewandte Argumentationsstrang als das stärkste Gegengewicht zum Konzept einer literarischen Kompetenz. Er kommt jedoch in den von mir erfassten LehrerInnenüberzeugungen faktisch nicht vor.

Eine andere Legitimation für Literatur im Bildungskontext ist ihr Potenzial zur Ermutigung von Dissens. Dieser Argumentationsstrang geht aus der Kritik hervor, dass die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards das kritische Potenzial von Bildung verkenne. Literatur wird dabei als Gegengewicht und besondere Möglichkeit gesehen, Widerstand und Subversivität zurück in den Unterricht zu bringen (35). Dieses Konzept ist wie bereits angedeutet bei den befragten LehrerInnen vorhanden. Mir fällt auf, dass die LehrerInnen die Gelegenheit des Interviews nutzen, jene Bereiche der schulischen Bildung zu betonen, die ihrer Meinung nach zu kurz kommen. Die Literatur sehen sie als eine wesentliche Möglichkeit, solche in Vergessenheit geratenden Ziele zu verfolgen. Vor allem Frau P., Frau H. und Frau A. weisen auf die Marginalisierung von Werten wie Fantasie, Eigenverantwortung, Empathie und ‚echtem‘ Verstehen (d.h. einem Hinterfragen von

Inhalten statt deren bloßer Reproduktion) hin. Sie fühlen sich gewissermaßen auf sich allein gestellt mit diesem Bildungsanspruch, er ist nicht systemimmanent sondern sie sind Einzelkämpfer dabei. Wie angesprochen fordern sie jedoch keine institutionelle Absicherung dieses Anspruchs sondern Freiraum für individuelle Prioritätensetzung.

Im Verständnis von Literatur als Erfahrungsraum besteht das Bildungspotenzial etwa im Durchleben von Konfliktsituationen, dem Kennenlernen neuer Sichtweisen oder Erleben von Abenteuern. Nagys Beschreibung, SchülerInnen könnten anhand von literarischen Texten „alternative Handlungs-, Denk- und Existenzmöglichkeiten“ erfahren (35), ähnelt stark der Zieldefinition von Frau A. Für sie ermöglicht Literatur eine Schulung der Kreativität, die sonst in der Schule wenig Raum hat. Auf diese Weise könne man SchülerInnen dazu ermutigen, sich an neue Lösungswege heranzutrauen. Entgegen der Rolle als wenig vertretenes Konzept im öffentlichen Diskurs ist es im Kontext meiner Untersuchung das meistgenannte. Das ‚Hineinkippen‘ in literarische Texte scheint jedoch oft auf der Ebene einer unerreichbaren Forderung an die SchülerInnen stecken zu bleiben. Oft wird der Zugang zur Literatur als Erfahrungsraum und die damit verbundene Begeisterung vorausgesetzt, anstatt in seinen Bedingungen reflektiert. Hier spielt das persönliche Interesse am Text, das private Lesen eine große Rolle. Die Herausforderung liegt darin, dass die SchülerInnen die Motivation aufbringen, sich auf die Geschichten einzulassen.

Das im Unterricht der Neuen Mittelschule erfolgreichste Konzept ist hingegen das Ziel, Literatur ästhetisch zu erfahren, anstatt sie für andere Zwecke zu nutzen. Frau H. und Frau J. gelingt es teilweise, die SchülerInnen für Texte zu begeistern, indem sie die Inhaltsebene vorerst in den Hintergrund stellen und sich zuerst dem Klang und Rhythmus der Sprache als sinnliche Erfahrung widmen. Frau A. setzt sich im Unterricht mit der „Materialität des Lesens“ (Nagy 2018, 36) auseinander, indem sie mit den SchülerInnen über die Wahrnehmungen beim Aufschlagen eines Buches spricht. Wie ich in diesem Kapitel darzustellen versucht habe, scheinen diese Zugänge den meisten Erfolg dabei zu haben, die SchülerInnen für literarische Texte zu begeistern.

7 Konklusion

Die zentrale Frage dieser Untersuchung war, wie LehrerInnen in der NMS in Wien mit der Spannung zwischen Kompetenzorientierung und einem normativen Bildungsbegriff im Literaturunterricht umgehen. Zusammenfassend kann man sagen, dass eine Reduktion des Literaturunterrichts und des damit verbundenen normativen Bildungsanspruchs auf überprüfbare, einzelne Fähigkeiten in der Praxis durchaus vorhanden ist. Der von Boelmann (2018, 207) angesprochene einstmalige Stellenwert der Literatur als „zentrale Zielkategorie des Deutschunterrichts“ vor zwanzig Jahren liegt aus der Sicht dieser Untersuchung eindeutig in der Vergangenheit. Im Gegenteil ist eine Verkürzung literarischer Bildung auf die allgemeine Lesekompetenz im Sinn einer Entschlüsselungs- und Informationsentnahmefähigkeit zu beobachten. Auch wenn die LehrerInnen theoretisch andere Motive für eine Beschäftigung mit literarischen Texten haben (dazu mehr weiter unten), werden diese in der Praxis meist im Kontext der basalen Fertigkeiten in den Unterricht integriert. Das grundlegende Textverständnis erscheint als schwer zu überwindende Hürde auf dem Weg zu den ‚hohen Zielen‘ literarischer Bildung. Sie führt zu Frustration auf SchülerInnen- wie LehrerInnenseite. Als Folge wird die Auseinandersetzung mit Literatur im schlimmsten Fall entweder auf lautes Reihum-Lesen mit anschließender Inhaltswiedergabe beschränkt, oder fast völlig aufgegeben. Als erfolgreich werden hingegen jene Unterrichtskonzepte erlebt, in denen das allgemeine Leseverständnis nicht als Voraussetzung für literarisches Verstehen inszeniert, sondern Raum für ästhetisches Empfinden und freies Assoziieren gegeben wird.

Ob es im Kontext des Deutschunterrichts in der Neuen Mittelschule vorteilhaft ist, so ein spezifisch literarisches Verstehen als Kompetenz zu begreifen bzw. ob die angesprochene Reduktion auf die Kompetenzorientierung zurückzuführen ist, kann durch die vorliegende Untersuchung nicht beantwortet werden. Die Analyse hat gezeigt, dass durch die verschiedenen Implikationen und Elemente des Kompetenzbegriffs unterschiedlichste Zugänge mit dem Begriff gemeint sein können. Er kann als eine abstrakte Zielvorstellung verstanden werden, die man im Hinterkopf behält, oder als praktische Handlungsgrundlage beim Üben. Manche sehen ihn als bloßes Überprüfungsinstrument. Für andere dient er als Schema für die Planung von Unterricht und die Kommunikation über Lernprozesse. Eine weitere Dimension ist die Frage, inwiefern das Wesentliche von Bildung in einem Kompetenzmodell integrierbar ist, oder als etwas Daneben- bzw. Darüberstehendes betrachtet wird. Diese Aspekte im Verständnis des Kompetenzbegriffs konnte ich bei der Analyse der Interviews

ausmachen. Auffällig ist, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede an der Vorgehensweise der LehrerInnen teilweise unabhängig von Befürwortung und Ablehnung des Konzepts ausgemacht werden können.

Was in den Gesprächen mit den BefürworterInnen der Kompetenzorientierung jedoch auffällt, ist deren Einschätzung zur Selbständigkeit als Lernziel. Entsprechend den bildungspolitischen Vorgaben ist die selbständige Anwendung von erlernten Strategien (d.h. deren Transfer in andere Kontexte und die metakognitive Reflexion dieses Transfers) aus ihrer Sicht Teil des Kompetenzmodells. In der Praxis bleibt der kompetenzorientierte Unterricht jedoch, wie drei LehrerInnen einräumen, auf der Ebene der Reproduktion stehen. Der Grund für das fehlende emanzipatorische Potenzial der schulischen Bildung liegt also auch aus Sicht der LehrerInnen nicht vorrangig in der Kompetenzorientierung, so wie es in der bildungspolitischen Debatte teilweise dargestellt wird. Dass jedoch alle der befragten LehrerInnen, die nach eigener Aussage ihren Unterricht anhand dieses Modells planen, eine Beschränkung auf das Abrufen von Reproduktionsleistungen feststellen, regt zum Nachdenken an.

Der pessimistische Eindruck dieser Diagnose kann durch einige positive Ergebnisse zum Verständnis der LehrerInnen von den Zielen im Literaturunterricht wieder ausgeglichen werden. Den Fehler, unpassende, unrealistische Erwartungen eines veralteten bzw. elitären Begriffs literarischer Bildung an ihre SchülerInnen heranzutragen, wiederholen die befragten LehrerInnen nach meiner Einsicht nämlich nicht. In meiner Darstellung der Debatte um die Kompetenzorientierung im Literaturunterricht wird die Verteidigung so einer Bildung an klassischer, ‚hoher‘ Literatur oft als Gegengewicht zu einer Reduktion auf abrufbare Skills inszeniert (vgl. Kap. 3.1). Studien zum Literaturunterricht in Hauptschulen belegen jedoch, wie problematisch die unbewusste Reproduktion so eines Literaturbegriffs sein kann: Wenn die SchülerInnen die Hochschätzung von Literatur zwar übernehmen, sich mit diesem abstrakten, schwer zugänglichen Konzept aber kaum identifizieren, kann der schulische Literaturunterricht sogar vom Lesen abschrecken, anstatt dazu anzuregen (vgl. z.B. Pieper u. a. 2004, 192). Das Dispositiv von Literatur als Trägerin des kulturellen Gedächtnisses bezeichnet auch Nagy als das in der öffentlichen Debatte um die literarische Bildung zwar Vorherrschende, zugleich aber für den aktuellen Schulkontext Unpassendste (vgl. 2018, 34).

Bei dem Versuch, literarische Bildung mit dem Anspruch der Chancengerechtigkeit zu verbinden, besteht die Gefahr, ein Missverständnis von Bildungsgerechtigkeit zu reproduzieren. Das hieße, allen

Menschen gleichermaßen eine bildungsbürgerlich geprägte Zielvorstellung aufzuoktroieren (vgl. Zierer 2016, 190). Sinnvoller ist es, überkommene Vorstellungen des Literaturunterrichts zu hinterfragen und an die gesellschaftliche Gegenwart und die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen. Ganz in diesem Sinn stellen die befragten LehrerInnen jene Ziele in den Vordergrund, die aus der individuellen Bedeutsamkeit der SchülerInnen heraus argumentiert sind. Literatur als Erfahrungsraum zu nutzen und ästhetisch zu erleben sind die im Forschungsfeld vorherrschenden Dispositive. Diese sind laut Nagy zwar passender für den Literaturunterricht, ihnen kommt jedoch wenig Deutungsmacht im analysierten Diskurs zu (vgl. 2018, 36). Auf diesem Feld schätzen die LehrerInnen ihren Einfluss positiv ein. Durch die persönliche Beziehung zu den SchülerInnen können sie anhand von Texten eine Auseinandersetzung mit Inhalten anregen, die ein echtes Verstehen fördern. Als echtes Verstehen bezeichnen sie ein Nachdenken und Einordnen in die eigene Weltsicht, wodurch das Selbstwirksamkeitsgefühl der SchülerInnen wächst.

Dass Werte wie Selbstbestimmtheit, Empathie oder Kreativität in der heutigen Schule zu kurz kämen, davon berichten alle LehrerInnen (ungeachtet ihrer Einstellung zur Kompetenzorientierung). Die Fokussierung auf Basisbildung im Sinn der Bildungsstandards und eine vermehrte Anpassung an die Anforderungen der Berufswelt sehen viele problematisch. Es liegt also auch im Interesse der LehrerInnen, kritisch auf die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen zu reagieren und persönlich Schwerpunkte auf jene Aspekte von Schulbildung zu legen, die ihrer Ansicht nach zu kurz kommen bzw. besonders wichtig sind. Abstrakte Bildungsideale, die sich der Steuerung und Beobachtung von außen gewissermaßen verweigern und deren Entstehen Freiraum und Vertrauen braucht, werden in allen Interviews betont. Der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht, vor allem aus dem Bereich Kinder- und Jugendliteratur, wird zudem als besondere Möglichkeit gesehen, solche Freiräume entstehen zu lassen. Wie angesprochen haben die LehrerInnen jedoch Probleme bei der praktischen Umsetzung dieses Anspruchs. Allzu oft hindert meiner Einsicht nach ein eher trockener, auf Verständnisabsicherung und -überprüfung ausgelegter Zugang daran, dass die SchülerInnen sich auf eine Art mit dem Text auseinandersetzen, die so ein kritisches, empathisches oder kreatives Lernen ermöglicht.

Obwohl der Anspruch also durchaus vorhanden ist, anders mit Texten umzugehen, scheint kaum fachdidaktisches Wissen darüber vorhanden zu sein, wie man so einen Zugang herstellen kann. In der Literaturdidaktik wurde eine Fülle an Möglichkeiten beforscht, literarisches Lernen in den

Deutschunterricht zu bringen. Dennoch ist das Reihum-Lesen und darauffolgende Zusammenfassen bzw. Übersetzen in einfachere Sprache, das bereits vor zehn Jahren in empirischen Untersuchungen problematisiert wurde (vgl. z.B. Göltzer 2008, 285), in dem hier untersuchten Praxisfeld nach wie vor vorherrschend. Wie im Abschnitt 6.2.2 erläutert, sticht in der Interviewanalyse das Problem des zu geringen Wortschatzes besonders hervor. Obwohl es sehr oft als wesentliches Hindernis für den Umgang mit literarischen Texten bezeichnet wird, können die LehrerInnen kaum Lösungsansätze dafür finden.

Um zu gewährleisten, dass mehr fachdidaktisches Wissen im Unterricht ankommt, müssen die besonderen Bedürfnisse und Probleme dieser LehrerInnen stärker beforscht werden: So eine „Rückbindung an unterrichtliche Realität“, wie es Göltzer (2008, 12) nennt, ist eine Voraussetzung für die Umsetzung dieses Wissens im Unterricht, für den es ja generiert wird. Bisher gibt es jedoch noch relativ wenig Forschung zum Literaturunterricht in der NMS (bzw. der Hauptschule), in deren Kontext Bildungsgerechtigkeit eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Schmidt 2015).

Auch die angesprochene Diskrepanz zwischen öffentlicher Debatte und den Einschätzungen der LehrerInnen deutet darauf hin, wie weit die geführte Debatte von der Realität in der Neuen Mittelschule entfernt ist. Diese Distanz spiegelt sich in dem Eindruck wieder, dass die befragten LehrerInnen sich unverstanden und allein gelassen fühlen in den Rahmenbedingungen, in denen sie unterrichten. Das kann zu einer pessimistischen Einschätzung der Lernpotenziale der SchülerInnen führen. Mehrere befragte LehrerInnen haben etwa die Meinung, dass der Leistungsstand in ihrer eigenen Schule unterdurchschnittlich schlecht ist im Vergleich zu anderen Neuen Mittelschulen. Frau J. erklärt sich damit zum Beispiel, dass die Texte in den für die jeweilige NMS-Stufe vorgesehenen Lesebücher für ihre SchülerInnen einfach zu schwer sind. Die LehrerInnen nehmen also die Situation, mit der sie umgehen müssen, als (negative) Ausnahme von der Regel wahr. So eine pessimistische Einschätzung kann ein Hemmfaktor dafür sein, dass LehrerInnen fachdidaktische Erkenntnisse produktiv im Unterricht einsetzen können, wie Schmidt (2015, 112) in einer Studie zur Lesekompetenz in der Hauptschule feststellt: Die von ihr befragten LehrerInnen nutzen die Instrumente zur Diagnose und bedarfsorientierten Förderung von Lesekompetenz nicht, weil sie nicht an eine Verbesserung glauben. Die vermeintliche Gleichsetzung der Rahmenbedingungen von Realgymnasium und NMS kann also nicht über die wesentlichen Unterschiede zwischen den Schultypen hinwegtäuschen (vgl. Eder u. a. 2015, 7). Im Gegenteil scheint ein Unsichtbarmachen

dieser Unterschiede weitere Frustration bei den LehrerInnen zu verursachen und unter dem Deckmantel der vielgenannten Chancengleichheit die Möglichkeiten von Schulbildung für bestimmte SchülerInnen tatsächlich einzuschränken. So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass im Deutschunterricht viele (z.B. anderssprachige) literarische Praktiken nicht gewürdigt werden (vgl. Gölitzer 2008, 19). Diese Ausgrenzung kann dazu führen, dass fälschlicherweise davon ausgegangen wird, die nötigen Voraussetzungen, um Literatur zu ‚verstehen‘ (was immer das im jeweiligen Kontext heißen mag), seien in bestimmten Klassen nicht vorhanden. Der Zusammenhang institutioneller Diskriminierungsmechanismen mit der Gestaltung von Schule und Unterricht muss sichtbar gemacht werden. Auf diesem Weg kann dem Vorurteil entgegengearbeitet werden, dass bestimmte SchülerInnengruppen einfach nicht für Literatur zu begeistern sind.

Als positives Beispiel möchte in diesem Sinn hier an Frau H. erinnern. Sie ruft alle LehrerInnen dazu auf, keine Angst vor Literatur in der Neuen Mittelschule zu haben. Ihnen ein ästhetisches Empfinden von literarischer Sprache und die vertiefte Auseinandersetzung mit der Handlung und den Figuren zuzutrauen, ist aus ihrer Sicht die wichtigste Voraussetzung für die Motivation. Sie bringt den nötigen Mut auf, Neues auszuprobieren und ein Scheitern zuzulassen, anstatt alle Lernschritte von außen absichern zu wollen. Dadurch liefert sie mit ihrem eigenen Handeln den Beweis dafür, dass die Begeisterung der SchülerInnen sehr wohl zu wecken ist. Sie zeigt, dass es in der NMS möglich ist, „Literatur >>reich<< im Unterricht vorkommen zu lassen“ (Nagy 2018, 37).

8 Bibliographie

Abraham, Ulf. 2010. „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In Winkler, Iris, Nikole Masanek, und Ulf Abraham (Hrsg.). 2010. *Poetisches Verstehen: literaturdidaktische Positionen–empirische Forschung–Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 9–22.

Abraham, Ulf, und Matthis Kepser. 2009. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Abraham, Ulf, Nikole Masanek, und Iris Winkler. 2010. „Zur Einführung: Poetisches Verstehen in Zeiten der Kompetenzorientierung“. In Winkler, Iris, Nikole Masanek, und Ulf Abraham (Hrsg.). 2010. *Poetisches Verstehen: literaturdidaktische Positionen–empirische Forschung–Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 5–9.

Alheit, Peter. 1999. *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Göttingen: Vorlesungsmanuskript.

Altelt, Cordula, und Matthias Schlagmüller. 2004. „Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche“. In Schiefele, Ulrich (Hrsg.) 2004. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169–96.

BMBWF. 2012. „Lehrplan der Neuen Mittelschule“. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html.

———. 2017. „Hammerschmid: ‚OECD-Studie zeigt: Chancengerechtigkeit in der Bildung muss Fokus bleiben‘“. <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2017/20170912.html>.

Boelmann, Jan. 2018. „Literarisches Verstehen“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. 2018. Empirische Forschung in der Deutschdidaktik ; Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 203–20.

Bovet, Gislinde. 1993. *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus?* Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; 403. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Bülow, Karin von. 2011. *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Caspari, Daniela. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Johann Bacher, Franz Hofmann, und Christoph Weber. 2015. „Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten“. Salzburg und Linz: Universität Salzburg.

Eder-Hantscher, Claudia, Gertraud Geisler, Wolfgang Schörkhuber, und Reinhard Stockinger. 2016. *Trainingsteil Kompetenz Deutsch. Für die neue Reife- und Diplomprüfung*. 4. Auflage. Hölder-Pichler-Tempsky Verlag GmbH.

Eikenbusch, Gerhard. 2006. „Verteidigungskünste gegen das Standard-Gespenst“. *Didaktik Deutsch* 20. Hohengehren: Schneider Verlag, 8–9.

Flick, Uwe. 1987. „Das Subjekt als Theoretiker? Zur Subjektivität subjektiver Theorien“. In Bergold, Jarg B., Uwe Flick, und Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hrsg.). 1990. *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung ; [Symposium „Die Erforschung der Sicht des Subjekts“ auf dem von der DGVT veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin]*. 2. Aufl. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 14. Tübingen: DGVT, 125–34.

Frederking, Volker. 2010. „Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz“. In Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.). 2010. *Lese- und Literaturunterricht*. Deutschunterricht in Theorie und Praxis ; 11,1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 324–80.

Freudenberg, Ricarda. 2012. *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara, und Mechthild Gomolla. 2011. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid, und Imke Lange. 2011. „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.). 2011. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–28.

Gölitzer, Susanne. 2008. *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Frankfurt am Main: Habilitationsschrift PH Heidelberg.

Graf, Günter. 2014a. „Defizite in der Kompetenzdiskussion“. In Graf, Günter (Hrsg.). 2014. *Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts*. Hohengehren: Schneider, 1–8.

———. 2014b. „Zur literarischen Kompetenz“. In Graf, Günter (Hrsg.). 2014. *Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts*. Hohengehren: Schneider, 70–78.

———. , Hrsg. 2017. *Die Integration text- und subjektseitiger Rezeption - eine Bedingung literarischer Kompetenz*. Hohengehren: Schneider.

Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Scheele, Brigitte. 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke Verlag.

Gruschka, Andreas. 2006. „Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben“. *Paderborn: Schöningh, Unternehmen Bildung*. Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik.

- Grütz, Doris. 2016. „Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. Lesen“. In Naas, Marcel (Hrsg.). 2016. *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I*. 2016. 1. Auflage. Bern: hep, der Bildungsverlag, 139–72.
- Helfferrich, Cornelia. 2009. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1980. „Zum Verhältnis von Bildung und Politik“. In Heydorn, Heinz-Joachim (Hrsg.). 1980. *Bildungstheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Syndikat, 7–62.
- Horlacher, Rebekka. 2016. „Historische Perspektive“. In Naas, Marcel (Hrsg.). 2016. *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I*. 2016. 1. Auflage. Bern: hep, der Bildungsverlag, 17–36.
- Kepser, Matthis. 2012. „Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik“. In Frickel, Daniela, Kammler, Clemens und Rupp, Gerhard (Hrsg.). 2012. *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme.*, 67–85. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kindermann, Katharina, und Ulrich Riegel. 2016. „Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms“. *Forum Qualitative Social Research* Vol.17(2).
- Kintsch, Walter. 1994. „Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte“. In Reusser, Kurt (Hrsg.). 1994. *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. 1994. 1. Aufl. Aus dem Programm Huber: Psychologie Forschung. Bern [u.a.]: Huber, 39–54.
- Knopf, Julia. 2010. „Literatur-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext: Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium“. In Winkler, Iris, Masanek, Nicole und Abraham, Ulf (Hrsg.). 2010. *Poetisches Verstehen*, 174–85.. Hohengehren: Schneider.
- Köster, Juliane. 2003. „Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz“. In Abraham, Ulf, Bremerich-Vos, Albert, Frederking, Volker und Wieler, Petra (Hrsg.). 2003. *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 90–105.
- Krenn, Manfred. 2013. *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“*. Materialien zur Erwachsenenbildung; 2013,1. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5.
- Kubik, Silke. 2018. „Grounded Theory“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2018. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 247–66.
- Kunze, Ingrid. 2004. *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Bd. 1. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lessing-Sattari, Marie. 2018. „Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen

zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L“. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, Nr. 5: 1–22.

Lessing-Sattari, Marie, und Dorothee Wieser. 2018. „Lehrkräfte“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. 2018. Empirische Forschung in der Deutschdidaktik ; Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41–57.

Liessmann, Konrad Paul. 2017. *Bildung als Provokation*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Maus, Eva. 2018. „Problemzentrierte Interviews“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2018. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 35–50.

Nagy, Hajnalka. 2018. „(Un-)Sichtbarkeit der Literatur in Schule und Gesellschaft. Vorbereitende Analysen und Überlegungen zum Konzept der >>literarischen Bildung<< als Dispositiv“. In *Die Sichtbarkeit (in) der Literatur*. Informationen zur Deutschdidaktik. Innsbruck : StudienVerlag, 25–39.

Ossner, Jakob. 2006. „Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht“, *Didaktik Deutsch* Nr. 21. Hohengehren: Schneider Verlag, 8-20.

Pieper, Irene. 2009. „Literarische Kompetenz. Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion“. In Hochreiter, Susanne, Hrsg. 2009. *Schnittstellen: Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung. Ide extra, Bd. 14*. Innsbruck: StudienVerlag, 205–22.

———. 2012. „Einleitung“. In Pieper, Irene (Hrsg.). 2012. *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. 2012. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik ; 22. Frankfurt am Main Wien [u.a.]: Lang, 7–14.

Pieper, Irene, Cornelia Rosebrock, Steffen Volz, und Heike Wirthwein. 2004. *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten*. Lesesozialisation und Medien. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Poltermann, Andreas. 2013. „Wissengesellschaft. Eine Idee im Realitätscheck“. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/146199/wissengesellschaft?p=1>.

Rechtsinformationssystem des Bundes. 2015. „Bundesrecht konsolidiert: Schulorganisationsgesetz § 2“. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2019-02-26&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht=>.

Ribolits, Ernst. 2012. „Das Menschenbild der Pädagogik“. Skriptum zur Lehrveranstaltung „Pädagogische Grundlagen von Erziehung und Unterricht“.

Rosebrock, Cornelia. 2007. „Reading Literacy und Lesekompetenz. Die kognitive Dimension des Lesens und die innere Beteiligung des Lesers“. RL: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778>.

Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix. 2015. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Ruf, Benedikt, und Michael Schmitt. 2014. „Bildung, Standards, Kompetenz“. In Jahraus, Oliver, Eckart Liebau, Ernst Pöppel und Ernst Wagner (Hrsg.) 2014. *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz*. Erlanger Beiträge zur Pädagogik 13. Münster New York: Waxmann, 62–76.

Scherf, Daniel. 2013. *Leseförderung aus Lehrersicht : Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schick, Katharina. 2017. *Geflüchtete Seiteneinsteiger/innen in der Neuen Mittelschule in Wien - eine Herausforderung?* Wien: Hochschulschrift.

Schilcher, Anita, und Johannes Wild. 2018. „Forschungsfeld Lesen“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. 2018. Empirische Forschung in der Deutschdidaktik ; Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 163–84.

Schmidt, Frederike. 2015. „Den diagnostischen Blick schärfen. Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen zur Diagnose von Lesekompetenz“. In Bräuer, Christoph und Wieser, Dorothee (Hrsg.). 2015. *Lehrende im Blick*. 2015. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 89–111.

———. 2018. „Interviewverfahren“. In Boelmann, Jan (Hrsg.). 2018. *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2018. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 23–34.

Spinner, Kaspar. 2015. „Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?“ *Leseräume*, Nr. 2: 188–94.

Stark, Tobias. 2010. „Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesens“. In Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.). 2010. *Poetisches Verstehen*. Hohengehren: Schneider, 114–15

Steinhoff, Torsten. 2013. „Wortschatz. Im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung“. In Gailberger, Steffen, und Frauke Wietzke (Hrsg.). 2013. *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, 12–31.

Stolle, Angelika. 2017. „Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht“. In Davidowski, Christian, Hoffmann, Anna und Stolle, Angelika (Hrsg.). 2017. *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Bd. 36. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 130-63.

UNICEF. 2017. „25 Jahre Kinderrechtskonvention in Österreich – UNICEF fordert: Österreich soll Vorreiterrolle nicht aufgeben“. <https://unicef.at/news/einzelansicht/25-jahre-kinderrechtskonvention-in-oesterreich-unicef-fordert-oesterreich-soll-vorreiterrolle-nicht/>.

Viebrock, Britta. 2006. *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Weinert, Franz Emanuel, Hrsg. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz-Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Wieser, Dorothee. 2008. *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden*. 1. Aufl. VS research. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Wiesner, Christian, Claudia Schreiner, Simone Breit, und Katrin Pacher. 2017. „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Zielbild Wissen, Können, Wollen.“ Bundesinstitut BIFIE. <https://www.bifie.at/material/bifie-journal/1-2017/1-1>.

Witzel, Andreas. 2000. „Das problemzentrierte Interview“. *Forum Qualitative Social Research*, Nr. Vol.1(1).

Zierer, Klaus. 2016. „Gerechte Ungleichheit? Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann“. In Zierer, Klaus, Joachim Kahlert und Matthias Burchardt (Hrsg.). 2016. *Die pädagogische Mitte: Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 187–202.

9 Anhang

9.1 Abstract

In dieser qualitativen Interviewstudie werden die subjektiven Theorien von sechs DeutschlehrerInnen an Wiener Neuen Mittelschulen im Paradigma der Grounded Theory untersucht. Im ersten Teil werden die Problematik der Modellbildung einer literarischen Kompetenz und die Frage der Chancengleichheit im Zugang zu literarischer Bildung anhand verschiedener Positionen des wissenschaftlichen Diskurses erläutert. Nach einer Diskussion grundlegender methodischer Überlegungen zur Erforschung der Überzeugungen von Lehrpersonen werden die problemzentrierten Interviews zuerst als Einzelfälle, dann anhand von gegenstandsbezogenen Vergleichskategorien analysiert. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die aktuellen Praktiken des Literaturunterrichts der Wiener NMS. Die Grundfrage der Untersuchung ist, inwiefern aus Sicht der befragten LehrerInnen mit Literatur abstrakte Bildungsziele wie Selbstbestimmung, Empathie und Kreativität verfolgt werden können.

9.2 Transkript: Interview mit Frau P., geführt am 28. Jänner 2019

1 das heißt, du hast es auch mitbekommen diese veränderung, dass so kompetenzorientierung, dass
2 da von dem geredet wird

3
4 das wort hats gar nicht gegeben früher

5
6 kann ich mir vorstellen. ich krieg in der uni des viel mit aber auf einer sehr abstrakten ebene und jetzt
7 hat mich interessiert ein bisschen, wie des einfach in der praxis aussieht, es geht jetzt nicht nur um
8 das wort kompetenz. aber so allgemein wie schaut der leseunterricht aus, also wie ist da momentan
9 dein alltag

10
11 ich lege wert auf lesen, machen nicht alle, ich kann ja nur von mir reden. es ist natürlich
12 unterrichtsprinzip, das heißt es soll in jedem gegenstand eingebaut sein. aber ich leg sehr viel wert auf
13 lesen. ich hab auch immer klassenlektüre, das heißt es schaut jetzt so aus, dass wir in klassenstärke
14 ein buch haben oben von der bücherei. das bekommt jedes kind. wir lesen es an, das kind liest zu
15 hause oder auch nicht, wir lesen wieder im unterricht, besprechen es, machen eine kurzfassung, dann
16 les ma mit verteilten rollen, wie auch immer was halt grad anfällt. sie sollen auch nebenbei ein buch
17 alleine zu hause lesen, natürlich könnens mich fragen jederzeit, und da sollen sie dann ein kurzreferat
18 drüber halten.

19
20 aha, das heißt ein selbst ausgesuchtes, oder wie

21
22 ja, selbst ausgesucht oder aus unserer bücherei. wobei wir jetzt auch, früher gab es büchereistunden
23 wo die kolleginnen nicht unterrichtet haben, sondern in der bücherei gesessen sind, und das haben
24 sie jetzt leider sehr reduziert. dadurch wird der leseunterricht eben auch...

25
26 und du hast erwähnt bei dir hat das lesen im vergleich zu anderen eine höhere relevanz

27
28 ja wir haben neuerdings geredet bei der konferenz und da hat diejenige, die die konferenz über hat
29 gesagt: na du liest eh immer. andere lesen auch aber eben viel seltener, nur kurzgeschichten oder
30 kurze sachen. ich les romane, auch ganz gern balladen mit ihnen, lass sie dann auch ein stück
31 auswendig lernen, weil ich find grad unsere kinder haben fast zu hundert prozent
32 migrationshintergrund, in der familie reden sie nur die muttersprache, manche können die aber auch
33 nicht gescheit, dadurch lernen sie gar keine sprache richtig. was da also auch noch eine rolle spielt,
34 wir normale lehrer sind ja keine fremdsprachenlehrer, wir haben ja immer vorausgesetzt dass was da
35 ist.

36
37 und von den methoden her, du hast ja schon erwähnt, teilweise daheim lesen oder in der klasse,
38 welche methoden verwendest du da?

39
40 ich mach so, ich sag im vorfeld was sie erwartet. ich les grad in der einen klasse über einen schüler,
41 der dann versumpft sozusagen, weil er eben trinken anfängt, er ist 15 jahre, sollt er sich eine lehrstelle
42 suchen. und dann sag ich halt, les ma dann eh über den, wer ma schauen was mit dem los ist usw.
43 also ich versuch ein bisschen hinzuweisen, ein bissl neugierig zu machen, dann les ich das an, also
44 ich les vor, dann les ma mit den kindern, ganz einfach laut lesen. und wenn ich des gefühl hab die
45 sind ein bissl drin, wir besprechen das natürlich die charaktere, die wörter die sie nicht verstehen.
46 wenn ich das gefühl hab sie sind ein bissl drin, dann lass ich sie alleine lesen, und das dann kurz
47 zusammenfassen. wer hats verstanden, wer nicht. da gibt's genug, die verstehen es ganz einfach
48 nicht. so mach ich das, da gibt's bestimmt noch modernere methoden aber ich mach das nun einmal
49 so. und dann geb ichs ihnen zu hause ein stück und wiederhol es dann, manchmal auch als
50 sogenannte lernzielkontrolle. eh nicht viel, sonst sind sie überfordert, ein paar seiten, z.B. 3. das ist
51 dann angekündigt: in eigenen worten kurz schreiben, was ist vorgekommen. rechtschreibung und
52 grammatik ist mir dann wurscht, es geht mir nur darum, haben sie es verstanden oder nicht. aber das
53 mach ich nur manchmal, sonst nur mündlich, da weiß ich dann eh das sagt einer, andere habens gar
54 nicht gelesen. das weiß man ganz einfach.
55

ok. jetzt nochmal auf diesen kompetenzbegriff, was bedeutet das für dich, oder welchen einfluss hat das auf dich?

für mich ist dieser kompetenzbegriff eigentlich nur ein, wie soll ich sagen, so ein werkzeug wo man irgendwas schnell kann oder vorgibt zu können, ohne dass jemand in die tiefe geht. also ich hab das gefühl, die verstehn das dann nicht. aber da wird halt test geübt, wie füllt man das aus wie geht man am computer mit diesen dingen um, damit eben schnell so eine fingerfertigkeit vorhanden ist, ohne dass man in die tiefe geht.

was heißt in die tiefe gehen?

na dass sie es verstehen. was man natürlich nicht von allen verlangen kann, aber doch dass das möglichst viele, was man halt grad bespricht, dass sie das halt verstehen. mir ist auch wichtig, dass sie von der grammatik her wissen, dass das wichtig ist wie es aufgebaut wird. natürlich: lesen, sprechen auch schreiben usw. alles, aber auch die grammatik, das ist etwas grundlegendes.

zu diesem verstehen ein bisschen: was ist da der unterschied zu dieser handfertigkeit?

ich denk mir das ist, wie geh ich mit bestimmten tests um, weil es gibt ja dauernd kompetenzmessungen, dass man weiß wie funktioniert das, teilweise weiß man ja schon ein bisschen was kann ich ankreuzen, oft is es multiple choice. aber eigentlich nicht wirklich eine ahnung hat von dem ganzen, in eigenen worten sagen. wenn ich eine offene frage stelle, dann kann ich antworten, was ich halt weiß. das ist ein anderes umgehen mit lerninhalten.

das heißt es ist hauptsächlich ein abprüfen für dich

ja, manche gehen da sehr gescheit damit um, auch wenn sie im grunde nicht mehr wissen, jemand anderer weiß vielleicht mehr aber steigt dort schlechter aus. was mir dann auch auffällt bei diesen ganzen testungen, die sind teilweise wirklich schwierig, für unsere kinder ist das auf jeden fall zu schwierig. letztes mal kam heraus in meiner klasse, der 4a, dass die meisten der durchschnitt waren, ein guter teil wirklich sehr drunter, und zwei waren ein bissi drüber, wir haben sonst nichts. also die, die dort durchschnitt sind, sind schon gut bei uns. durch diese vergleiche... oberflächlich gesehen können sie sich schon ausdrücken, aber die meisten haben einen relativ geringen wortschatz und dadurch wird es schwer in den realien, geschichte physik usw.

und orientierst du dich dann im unterricht auch an diesen messungen, oder versuchst du das irgendwie einzubringen?

man soll es üben, wir sind da verpflichtet dazu. jüngere kolleginnen arbeiten viel mehr am computer als ich, weil sie sich ganz einfach besser auskennen als ich, das ist eh gut jung alt ausgewogen. aber es ist schon verpflichtend, diese kompetenz und jene kompetenz. was weiß ich, da gibt's ja so viele ich weiß gar nicht auswendig, dass wir das üben. es wird vorgeschrieben, da schaut dann die chefin drauf dass wir das machen, dass wir uns nach der konferenz in den entsprechenden teams zusammensetzen und schauen, dass wir in die richtung was machen. kompetenz, schulentwicklung usw. ja, vielleicht ist es eh sinnvoll, dann hab ichs bis jetzt noch nicht begriffen. für mich geht das aber ein bisschen zu wenig in die tiefe, das ist mehr so dieses oberflächliche.

und gibt's etwas positives dran?

sie lernen damit gut umgehen, und heutzutage werden immer irgendwelche testungen verlangt, egal was sie dann später machen. es geht halt heutzutage drum.

der nächste teil, mich würd interessieren, wozu soll man überhaupt literatur verwenden im literaturunterricht?

für mich ist literatur etwas wo ich mich, natürlich mit der sprache, aber auch mit themen auseinandersetzen kann. da steckt die ganze menschheitserfahrung drin, da bringen menschen ihre ganze erfahrung hinein. und das find ich wichtig, das ist menschenbildung. und das wird heutzutage

völlig vernachlässigt. das kommt jetzt wieder mehr mit dieser ganzen wertedebatte. also für mich für meine generation war das selbstverständlich, die ganzen menschenrechte, frauenrechte usw. das wird jetzt aber hinterfragt mit den kulturen die da kommen. menschlichkeit, wie geh ich mit anderen menschen um, das wird heutzutage vernachlässigt. und ich finde das ist in der literatur sehr wohl vorhanden, diese tiefe. da kann man sich wirklich mit etwas auseinandersetzen, da kann man stundenlang drüber reden. und natürlich auch die sprache. also mir ist ja dann egal ob sie jedes wort verstehen, aber nur dass sie das einmal hören. also es ist im unterricht eh ein kleiner teil, wir haben ja gar nicht die zeit, dass wir da viel machen, aber dass man wenigstens ein bissl mit den kindern sowas macht. oder ins museum gehen, die meisten kinder bei uns sehen das nie wieder, das kunsthistorische oder was.

also was ist dir da persönlich wichtig, dass sie das haben?

diejenigen die eh mit der sprache ein bissl besser umgehen können, die kommen eh von alleine drauf, oder man stellt halt dann die richtigen fragen, kommen eh drauf, was ist jetzt der sinn dahinter, oder die lehre oder was auch immer. was wollte der dichter ausdrücken damit, eben menschlichkeit. ganz egal, da kommen sie dann eh drauf und die anderen denken dann auch mit, manche, die anderen wahrscheinlich nicht. und da kann man dann anschließen dran, was ist denn wichtig im leben? dann thematisiert man, beziehung ist wichtig im leben, net nur das handy dauernd.

das heißt das kann man schon im gespräch dann...

ja, das tun sie auch gern, diskussionen.

und kann man da von einem anspruch an alle ausgehen, das alle das haben sollten?

nein ich hab eh zuerst gesagt, mir ist halt dann manchmal egal. man muss sich natürlich anpassen, aber manchmal mach ich schon sowas da sind nur die dabei die sich eben leichter tun, die anderen kriegen sicher auch was mit, aber nicht alles, oder es geht eh die kollegin dann raus mit den anderen. aber ich hab nicht den anspruch. ich mein ich versuch schon, auch dann zum zehnten mal noch anders zu erklären und von einer anderen seite nochmal zu beleuchten usw. aber bei manchen das geht nicht und das hat auch keinen sinn. den anderen ist fad. manchmal tu ich schon differenzieren die bekommen dann ein anderes arbeitsblatt, aber immer geht das nicht.

das ist interessant, dass du von den menschlichen motiven spricht. wie ist das, suchst du die texte dann nach dem aus, gibt's da bestimmte inhalte, die dir wichtig sind?

alles was passt, mit der 4. les ich jetzt der schiefe esperanza das ist ein uraltes hörspiel eigentlich, aber da geht's um flüchtlinge und das ist natürlich sehr aktuell, das hab ich schon früher gelesen aber das ist mir jetzt wieder eingefallen.

ist dieses ziel, hast du da das gefühl, es sucht sich jeder lehrer selbst aus, was für ihn wichtig ist oder ist das durch den lehrplan oder andere vorgaben...

ist nicht wirklich vorgegeben. der eine legt halt mehr wert drauf, der andere weniger. ich weiß nicht, ob jeder literatur macht. und wie gesagt es ist bei uns leider am rande, wir haben nicht die zeit. wir haben vier deutschstunden und da soll ma so viel bewältigen, das geht nicht.

lesekompetenz, lesefähigkeiten, wie lesen üben?

da gibt's einiges, ich hab viele arbeitsblätter mit lesetraining, querlesen, verschiedene strategien, das macht man immer wieder. das lesen ist wirklich ein problem. sie lesen wenig, selbst kaum jemand der oder die ein buch liest. auch durch die handys und internet wird das weniger. sie glauben, sie können eh lesen und sie können es aber nicht. sie glauben auch, sie können gut deutsch und sie können nicht. weil sie sich nur in ihrem kreisen bewegen, die reden nicht mit gymnasiasten. die sprache, die sie sprechen die ist eine eigene, das ist kein deutsch und sie können auch nicht anders mehr, das ist der unterschied. wenn gymnasiasten das sagen, dann wissen sie sehr wohl wie das richtig heißt, das wissen aber die kinder hier nicht. wir übens eh, aber sie brauchens ja dann auch nicht wirklich wenn

man sagt, geh ma park? geh ma lugner? das hört man immer wieder, wir bessern eh tausend mal aus, irgendwann hat das aber eine grenze, weil dann kann das kind nix mehr reden. und dadurch dass sie eben nicht lesen oder kaum deutschsprachige filme schauen oder so, dadurch hören sie es nie richtig. bei uns gibt's ja kein regulativ, im gymnasium gibt's das weil die anderen kinder sozusagen gutes deutsch sprechen. aber bei uns ist das nicht da, die wissen es selbst nicht besser. hier und da schon, dann bestärke ich sie auch. ja, die durchmischung wär natürlich nicht schlecht.

im zusammenhang mit literatur, gibt's so bestimmte werte die du möchtest dass die sus lernen?

sicher, hilfsbereitschaft. gewalt ist auch ein thema bei uns, zum beispiel hab ich das früher weniger erlebt beim raufen, wenn eh schon einer am boden liegt, dass sie dann noch nachtreten und vielleicht noch mitn handy filmen. das nachtreten hats nicht geben. wenn einer am boden liegt, hat er eh schon verloren und das hab ich dann beobachtet, der tritt dann noch nach. also die brutalität hat meiner meinung nach schon zugenommen.

außerdem soziales denken, das haben manche kinder, manche sind wirklich super, die sind so was von hilfsbereit, auch organisationstalent, die denken an alles mögliche, schauen wirklich in der klasse was gehört da gemacht. bissl weg von diesem ego denken, wieder mehr zu solidarität und diesen werten. vielleicht auch wieder mehr auf die natur, ich mein das ist jetzt alles meine persönliche meinung, aber ja, dass das alles zusammenhängt. wir können nicht, primitiv gesagt, jeden dreck irgendwohin schmeißen. solche dinge gehören wieder verstärkt, und natürlich auch die menschenrechte.

was konkret, menschenrechte?

na dass jeder mensch gleichwertig ist, die frauen vor allem. was wir da oft erleben ist sagenhaft. also die muslimischen buben: meiner schwester würd ich das nie erlauben, dass sie auch ins bad geht, oder ausgeht am nachmittag. also das sind ganz andere strukturen, die sind ganz anders aufgewachsen, ganz andere gesellschaften. also ja, auf das muss man wieder mehr wert legen, find ich.

und hat man als lehrerin einen einfluss in der hinsicht?

oja, schon. das wichtigste ist, und das ist bei jedem gespräch oder bei jeder situation mit menschen, die beziehung und die wertschätzung. das spüren die kinder, wenn ich als lehrerin sie wertschätze, und auf das kann man dann aufbauen. natürlich können wir keine wunder wirken. vorbildwirkung spielt auch eine rolle. wir setzen uns auch in der klasse immer zusammen im sitzkreis, da kann jeder sagen was er will, es wird nicht zensuriert, wir haben auch so eine anonyme beschwerdenbox, das kann die klasse betreffen, was weiß ich der greift mich aus oder sonstwas. das kann die lehrer auch betreffen. wir schauen schon dass jeder seine stimme hat. und das find ich wichtig, dadurch haben wir ein gutes verhältnis zu den kindern.

wie triffst du deine entscheidungen zwischen den vorgaben und den anforderungen von der realität? ist das eher intuitiv oder emotional?

ich hab einfach die erfahrung, das ist natürlich teilweise. wenn da vorher jetzt eine rauferei war, kann ich nicht normal zum unterrichten anfangen. da geh ich drauf ein, was war da. und wenn nicht viel zeit ist, das bestimm aber trotzdem ich natürlich, was ist jetzt wichtig, aber dann mach ichs halt kurz. ich geh schon drauf ein, also intuitiv eher, das ist halt ein menschliches gespür, da merkt man die sind jetzt ganz wo anders. und wenn sie ruhig sitzen, das merkt man auch

und wenn sie fertig sind mit der nms, wie würdest du das beschreiben, willst du dass sie was bestimmtes haben, was sie mitnehmen?

persönlich für mich, mit 14 oder 15, ein paar sind ja schon im neunten oder zehnten schuljahr, dass sie dann wissen, was sie dann nachher machen. ist nicht leicht. ich wollt das nicht damals gehabt haben, weil mit 14 hab ich nicht gewusst was ich will, war froh dass ich im gymnasium war und dann eh

229 automatisch die matura gemacht hab sozusagen. aber bei uns sind das andere verhältnisse. also dass
 230 sie wissen, was sie wollen ungefähr.
 231
 232 beruflich?
 233
 234 beruflich. beziehungsweise andere schule. wobei die meisten versuchen eine lehre zu machen. damit
 235 sie etwas haben, sie sollen auch eine lehrstelle jetzt schon suchen. wir schreiben ja auch lebenslauf,
 236 und und und. wir üben auch vorstellungsgespräch usw. das ist wichtig in der vierten, wars früher nicht.
 237 dass sie also in die richtung wissen: da geh ich jetzt einmal, da weiß ich was ich zum tun hab. von mir
 238 aus schreib ich dann auch die dreißigste bewerbung. und vom menschlichen her, dass sie ein bissl
 239 was mitnehmen, gemeinschaft, soziales denken. wenn es möglich ist. die mädls stärk ich auch immer
 240 sehr. also wie gsagt, wenn da irgendwas is mit den burschen, die sind oft sehr direkt und sehr brutal.
 241 die beschimpfen die mädls, das ist normal leider so, ich kenn die ganzen social medias diese
 242 gschichten ja nicht so aber, der ton oft das ist wirklich nur eine beschimpfung. und die mädchen,
 243 schlampe, das ist schon normal fast. das ist schlimm. dass also die mädchen sich auch wehren, da
 244 bestärk ich sie.
 245
 246 wehren gegen...
 247
 248 naja diese ganzen beschimpfungen. dass es nicht normal ist. oder auch wenn sie ausgegriffen
 249 werden, dass sie dann nicht lachen, weil dann bestärk ich ja den anderen. zum beispiel. ja wir haben
 250 viel zu tun. und für mich ist das das wichtige. natürlich der stoff, der ist jetzt zu kurz gekommen. der
 251 ist, wie gsagt, von der sprache her wichtig, sie brauchen einen grundstock, einen guten wortschatz,
 252 satzbildung, usw. das ist ganz ganz wichtig, da bestärk ich sie natürlich auch.
 253
 254 hast du noch was, was du noch sagen willst? du hast jetzt gemeint zu kurz gekommen, wie würdest
 255 du das beschreiben?
 256
 257 sie sollen deutsch können, zumindest verbal, ich mein das schriftliche, die rechtschreibung, das wird
 258 immer zweitrangiger oder noch weiter hinten, also die wird immer unwichtiger.
 259
 260 also woran orientierst du dich dann beim üben von diesen sachen, du orientierst dich nicht so an den
 261 kompetenzmessungen?
 262
 263 nein, vielleicht machen das die jüngerer mehr.
 264
 265 weil du nicht das gefühl hast das ist geeignet, oder...
 266
 267 ja, genau. also ich weiß eh, natürlich ist des a die erfahrung, ich weiß eh was wichtig ist. man hört
 268 natürlich, man sieht auch, wenn er schreibt oder sie, wo steht das kind. ja, man weiß es eh ganz
 269 einfach. das klingt vielleicht ein bissl... ich tu das halt nicht aufgliedern. es gibt schon solche
 270 aufgliederungen, jedes wort wird auf die waagschale gelegt, wie ist dann der satzbau, wie ist die
 271 kreativität. da gibt's, was weiß ich wieviel punkte. ich sag schon manchmal, der wortschatz gut, der
 272 satzbau sehr gut, rechtschreibung vielleicht weniger. das tu ich manchmal, oder ich schreibs drunter
 273 bei einem aufsatz, an dem musst du noch feilen aber der inhalt ist gut, zum beispiel. aber ich tus
 274 normalerweise nicht jetzt alles zerlegen. kann man, aber das würd ins endlose..
 275
 276 also was ist deine meinung, ist das sinnvoll das überhaupt zu machen, das so zu zerlegen?
 277
 278 für mich nicht so, man kanns schon machen, es ist vielleicht eine hilfe wenn man anfangt zum
 279 unterrichten. und dass man auch sieht, man hat einen gesamteindruck, ein gefühl. aber wenn man es
 280 dann zerlegt das ist eine hilfe.
 281
 282 und hast du irgendeinen vorschlag was da sinnvoller wär, weil du meinst das beeinflusst dich nicht
 283 so?
 284
 285 das wäre eine utopie, wir haben früher mehr stunden zum beispiel gehabt. aber das kostet natürlich,
 286 wird nicht kommen in nächster zeit. das wär sinnvoll. dass die kinder wieder, vor allem die nicht

287 deutsch als muttersprache haben, aber es gilt für alle, aber für die besonders, dass die wieder mehr in
288 der schule sind. dass sie am nachmittag betreut sind und auch die hausübung machen. die kinder sind
289 ja arm, die haben ja niemanden der ihnen irgendwie helfen kann. teilweise kommen sie aus milieus,
290 die schulfeindlich eingestellt sind. weil zu hause wenn sie am küchentisch wo die mutter kocht, und es
291 pickt alles. wir haben immer wieder hefte, die voll fett sind. weil sie nix haben. und da wärs ganz gut,
292 die ganztagschule, oder wie man es jetzt nennen will. oder sag ma so, ich bin nicht unbedingt für die
293 ganztagschule aber für eine nachmittagsbetreuung. dass sie eine lernhilfe haben. wir haben eh
294 lernhilfen, das sind ganz bemühte studenten, die haben aber dann keine disziplin, und wenn die kinder
295 dann laut sind, herumschreien, kann man auch nicht die hausübung machen.

9.3 Transkript: Interview mit Frau M., geführt am 31. Jänner 2019

296 es geht um lesen in der neuen mittelschule, und inwiefern da literatur eine rolle spielt. und deswegen
297 würd mich interessieren, was ist für dich wichtig, wozu soll man überhaupt literatur machen in der
298 schule?
299
300 literatur kommt auf alle fälle zu kurz, absolut. also die klassische literatur, dazu kommt man überhaupt
301 nicht. der grund ist, man hat in deutsch so viel verschiedene bereiche und so viel zu tun, dass die
302 stunden sowieso zu wenig sind. bei kaum einem kind bei uns ist die muttersprache deutsch, maximal
303 eine in der klasse. das heißt die können zwar, sind da geboren, können auch schon recht gut deutsch,
304 aber es fehlt einfach der wortschatz. das heißt wenn man einen normalen text liest, im buch, sag ma
305 im sprachbuch die angabe, muss man schon mal wörter erklären, dass sie es überhaupt verstehen.
306 und dann lernt man die grammatik, dazwischen rechtschreibung, aber das kommt auch schon zu kurz,
307 weil man einfach mit den texten so beschäftigt ist. mit schreiben, schreiben ist ganz ganz schwer. und
308 dann das lesen. zum lesen selber, was man halt im unterricht notwendigerweise liest, und ansonsten
309 ich machs eher so für zu hause. was lesen wir, wir haben die topic, die magazine die sind eigentlich
310 sehr gut. die lesen wir teilweise gemeinsam, teilweise als hausübung, und das löst dann diskussionen
311 aus. das ist sehr interessant, sei es über den klimawandel, über plastik. das mögen sie sehr gern, das
312 hinterfragen sie sehr, sie sind sehr kritisch. im übrigen ist das eigentlich mein hauptziel in deutsch,
313 dass die kinder reflektiert sind, dass sie kritisch sind, dass sie verschiedene sichten haben, dass
314 man sie ein bissl von dem einschlägigen von zu hause vielleicht wegbringt, dass sie ein bissl
315 weitsichtiger sind.
316
317 warum glaubst du braucht man das?
318
319 weil die kinder oft zu wenig, die haben keine ahnung und sie nehmen dann etwas als gegeben hin.
320 wenn die eltern diese meinung haben, dann nehmen sie das als gegeben hin. nicht jetzt, dass ich die
321 meinung der eltern hinterfrage, überhaupt nicht, das ist schon gut so. nur dass sie alles kritisch
322 betrachten, sich eine eigene meinung bilden und dass dann auch vertreten können, argumentieren
323 können, das ist mein hauptziel. dass die kinder verbal einfach gut sind, das is mir am allerwichtigsten.
324 es ist wurscht wo man im leben ist, im alltag, auf der straße, im beruf, wenn du dich gut artikulieren
325 kannst, hast du immer die besseren chancen.
326
327 und hast du das gefühl, du hast dir das selbst, also das ist dir persönlich wichtig oder das ist allgemein
328 im schulsystem so...?
329
330 na es is grundsätzlich schon so im lehrplan, und den lehrplan kann man natürlich auslegen, man
331 kriegt eh nicht alles unter, und so legt jeder lehrer andere schwerpunkte. und das ist ein schwerpunkt
332 bei mir.
333
334 ok. und das funktioniert dann so du probierst es mit sachtexten lesen, interessanten themen
335
336 genau, sachtexte. oder in verbindung mit geschichte. da kann man immer, egal obs jetzt im mittelalter
337 ist, neuzeit oder hexenverfolgung, man kann immer einen bezug zur jetztzeit herstellen und die kinder
338 diskutieren schon wieder, man regt diskussionen an. oder jetzt haben wir das gewaltprävention
339 gehabt. und da war ein hauptthema die stärkung des selbstbewusstseins und sich ausdrücken
340 könnens. wie man eben in konfliktsituationen reagiert, was man da macht. das war super, weil ich
341 merk, dass die kinder das umsetzen in der praxis. war ma zum beispiel jetzt eislaufen, da hats

schwierigkeiten mit anderen schulen gegeben, die mädchen sind auf unsere buben losgegangen, und wie unsere buben da reagiert haben. wow, ich war so stolz. aber wir sind zuerst beim lesen stehengeblieben, das ist so, die kinder haben eine leseliste und sie müssen grundsätzlich ein buch pro monat lesen, ist eh nicht viel aber das schaffen sie nicht. ein buch pro monat und das müssen sie mir so zwischen tür und angel vorstellen und ich unterschreib dann. das ist, weil ich im unterricht einfach zu wenig dazukommen, und drum wird das verlagert einfach als hausübung. es ist pflicht ein buch pro monat mit leseliste bzw. punkte sammeln durch das antolin, das leseprogramm. oder halt ein lesetest, dass sie im jö einen artikel lesen müssen oder topic, und ich stell dann zu diesem artikel fragen.

und funktioniert das dass sie das dann zu hause lesen?

die bücher funktionieren nicht, das wären 5 bücher im semester, das nicht. manche 4.

das machen sie dann gar nicht?

nein sie vergessen das, oder kommen nicht dazu, sie haben so schwierigkeiten mit zeiteinleitung, sie glauben es ist eh noch zeit und dann vor lauter schularbeiten und test da kommen sie dann nicht mehr dazu. manche haben 4 bücher, ganz wenig 5 und die meisten 2,3. und es gibt auch welche mit null.

und ist das was wo du sagst das fehlt, oder ist was schlechtes, dass das da nicht dazukommt, oder ist es einfach, hat keinen raum?

es ist schade, ich sag jetzt nicht dass es schlecht ist, es ist einfach schade. weil durch lesen lernt man die sprache, durch lesen entsteht fantasie, es entstehen bilder im kopf und da versuch ich immer dass ich das den kindern vermittel, dass es wie fernsehen ist. aber ich will einfach dass sie gern lesen, und ich sag immer, wenn sie ein buch nicht wollen, gleich weglegen, gleich das nächste nehmen. nicht quälen mit einem buch das sie nicht wollen. oder eben entsprechend dem können, wenn da jemand fast wie ein bilderbuch was ganz groß geschrieben ist, das lass ich dann auch gelten, weil ich eh weiß welches kind was kann. manche lesen herr der ringe, harry potter.

und was bringt das so, gern zu lesen, bücher zu lesen, was hat das für einen wert?

für mich, dass die kinder nicht nur fernsehen, sondern dass sie irgendwann den genuss kriegen, wie schön lesen ist. aber das ist das selbe, wie wenn zu mir wer sagt, ich krieg glücksgefühle beim laufen. krieg ich auch nie, so viel kann ich gar net rennen, so is es wahrscheinlich für die kinder. das ist nur von mir ein wunsch, dass sie gerne lesen. das wär einmal das eine, also als schöne beschäftigung. und das andere ist, dass man dann einfach besser deutsch lernt. sie lernen schneller definitiv.

dieses gerne lesen, ist das was wo du sagst, das sollte jeder mensch haben?

ja grundsätzlich ist es so dass man den kindern etwas bieten, eröffnen will. ob sie es dann nutzen ist eh eine eigene geschichte, aber einfach dass der knopf aufgeht und manche sagen, wow das buch ist spannend, ich freu mich schon am abend, wenn ich dann weiterlesen kann. oder genauso jetzt, wenn wir einen schitag haben, dass ich den kindern dann zured, sie sollen mitfahren. um das kennenzulernen, dann kann man mitreden, und dann können sie noch immer sagen, nein schifahren ist überhaupt nichts für mich oder wow das werd ich irgendwann wieder machen. einfach gewisse schöne dinge im leben ihnen eröffnen. oder soweit bringen, dass sie dann wirklich sagen, wow das ist ja wirklich schön.

jetzt ein bissl zu dieser kompetenzsache, spielt das eine rolle in deiner planung, deinem unterricht?

nein, die kompetenzen überleg ich mich überhaupt nicht, in der jahresplanung sind sie verpflichtend. da haben wir sie berücksichtigt, da stehen dann im buch eh irgendwelche nummern drinnen und sie sind aber im buch an sich eh vorgegeben.

also was ist das für dich?

das sind lernziele, aber wenn ich jetzt sag es gibt sicher kompetenzen wie zum beispiel soziale kompetenz das ist auch so ein steckenpferd von mir. das ist mir ganz wichtig. die digitale kompetenz wiederum nicht, da denk ich mir das überlass ich anderen, da hab ich dann auch kein schlechtes gewissen, man hat so seine kompetenzen.

wie schaut das dann aus du hast gemeint im lehrplan so nummern?

genau, da steht dann bei den kapiteln dabei, welche kompetenzen da abgebildet sind. aber eigentlich das ist mir wirklich egal. völlig egal. es ist mit dem aufbau des buches eh dabei und man kann alles irgendwie umformulieren, da ist jetzt die lesekompetenz da ist die sprachkompetenz, da wird ich immer irgendwas finden, welche kompetenz abgedeckt wird.

das heißt es ist eher schwammig.

für mich schon, das ist was wo ich schon sag, ja, hat wer sich wieder irgendwas einfallen lassen.

wer?

naja, ministerium, in büros, schulreform, wie wird's besser. überlegt man sich halt irgendwas. ob das dann wirklich besser wird, ist eine eigene frage. aber das will ich jetzt gar nicht werten. weil es ist sowieso, dass man einen lehrer in ein korsett einengt, das geht sowieso nicht. weil da kann man so viel freimachen und jeder hat andere ideen und du kannst mit kindern so viel machen, oder nichts machen. und eigentlich denk ich mir erschreckenderweise, wie sehr man kinder auch manipulieren kann. und da nutzen mir eigentlich kompetenzen eh nichts. weil was nutzt mir des, wenn das vorgegeben ist was jetzt im lehrplan ist, was jetzt kompetenz ist. wenn ich unterrichte, hab ich einen einfluss auf die kinder, im positiven wie im negativen. und natürlich schauen wir alle, dass wir sie im positiven beeinflussen, aber wenn ich dann sehe, wie es wirklich funktioniert, dann denk ich mir, das ist fast ein bissl, total positiv, aber erschreckend wie sehr man kinder in diesem alter formen kann. und drum ist mir das wichtigste, dass ich die kinder forme, aber im positiven zu selbständigen, kritischen, mündigen bügern, die sich irgendwie abheben.

und da sag ich eins noch dazu, dass wir, auch wenns neue mittelschule heißt, wir sind nunmal die hauptschule. und da gibt so ein komisches lied, das heißt hauptschule, hauptschule. da geht's halt darum dass wenn man hauptschüler ist, dass man eigentlich dumm ist. und dass ist so mein ziel, dass sich die kinder abheben, dass sie nicht die typischen hauptschüler sind. und da gibt's vorurteile. wir waren jetzt bei so einem wettbewerb von akrobatik, und da waren nur kinder von höheren schulen und wir waren die einzige mittelschüler. und da sind dann die kinder segiert worden: boa ihr seits mittelschüler, könnt's überhaupt das einmaleins? und meine haben so reagiert: einmaleins, was ist das? wir sind dumme hauptschüler, das lernen wir dort nicht. wirklich super. ohne schreien ohne streiten. und das spornt mich noch mehr an, dass die kinder wissen in der gesellschaft, wie verhält man sich, wie spricht man, immer höflich bleiben aber die meinung sagen. weil dann sind sie sofort über den erwachsenen. und das trainieren wir. verbale ausdrucksweise.

so wie du das beschreibst hast du ein recht großes autonomiegefühl, dass du entscheidest was dir wichtig ist. wie ist das bei der umsetzung von diesen zielen beim konkreten üben. wie triffst du da deine entscheidungen, wie du deine stunden planst?

ich plane immer die stunden, ich schreibe arbeitspläne, da schreib ich eben drauf was jeden tag passiert, mit schulübung und hausübung. dass die kinder auch ein bissl im kopf haben, was ist in nächster zeit. da wird das geübt, und dann weiß ich schon, wer kann das besser wer schlechter. aber ich muss jetzt ehrlich gestehen, dieses differenzieren, individualisieren kommt da ein bissl zu kurz. und eines auch, in deutsch geht das, weil das ist so weitgreifend, da kann man sehr flexibel sein, aber zum beispiel in geographie oder geschichte bin ich im stoff sehr weit hinten. weil einfach jedes kapitel bei den kindern wieder so eine diskussion entfacht, dass wir dann ewig lang an einem kleinen kapitelchen dranhängen, und ich mir denk, das ist es mir jetzt aber wert. und dann denk ich bah, ich werde nie fertig. also das ist mit der planung wieder, dass das oft nicht hinhaut. in deutsch noch am ehesten.

458
459 du sprichst von kapiteln, das heißt du haltest dich an die schulbücher.
460
461 so ziemlich ja, in geschichte auf jeden fall. in deutsch auch, aber mit zusatzmaterial. vielfach deutsch.
462 und eben das topic und die bücher zu hause, bzw. oft einmal eine klassenlektüre, aber dazu bin ich
463 noch gar nicht gekommen. das ist auch angeglichen in der ganzen schule, früher wars jeder so wie er
464 wollte, aber jetzt. allein schon wegen der jahresplanung mit den kompetenzen, dann kann man das
465 einmal machen und dann hat man das.
466
467 und das ist gut das buch?
468
469 ja ich find schon. es gibt auch zusatzmaterial zum üben, es gibt dann zusatzteil, arbeitsteil, arbeitsheft,
470 und noch ein heft das heißt arbeitsheft fördern. da hat man zum üben eigentlich genug. ich könnt mir
471 natürlich irrsinnig viel übungsmaterial selber noch suchen, aber ich finds dann oft gar net notwendig,
472 weil im buch schon so viel da ist. da ist eher mein problem, dass die zeit viel viel zu kurz ist. was jetzt
473 gefordert wird, ist nicht möglich. geht einfach nicht. und selbst, bei den lehrern sollt eigentlich wie bei
474 den katholischen priestern das zölibat eingeführt werden, und dann würd sichs nicht ausgehen, sowie
475 das eigentlich verlangt ist, es geht nicht.
476
477 also so machen wies eigentlich verlangt ist heißt was?
478
479 früher gab es zusätzlich förderkurse. ohne diesen förderkurs darfst du kindern kein nichtgenügend
480 geben. förderkurse wurden aber gestrichen. jetzt muss man im unterricht integrativ fördern. die
481 außerordentlichen schüler gehen nur mehr zwei stunden deutschkurs, und sonst sitzen sie im
482 unterricht. für die muss man auch etwas vorbereiten, dass die auch gefördert werden. da sitzen
483 welche drinnen, die können nur arabisch, denen muss man die buchstaben lernen.

9.4 Transkript: Interview mit Frau A., geführt am 1. Februar 2019

484 es wurde in meiner ausbildung ein schwerpunkt drauf gelegt in hinblick auf forschen und evaluieren
485 und unterrichtsverbesserung durch eigenen unterricht erforschen. ich mag wissenschaft.
486
487 was ist deine einstellung als lehrerin, wozu soll man überhaupt literatur in der schule machen?
488
489 das ist ganz sicher ein schwerpunkt. wir haben die klasse schon gehabt in der ersten in deutsch und
490 da haben wir schon angefangen mit buchreferaten, das war unser trick für die literatur. wir haben ein
491 buch gemeinsam gelesen und jetzt haben wir wieder buchreferate. sie lesen selbständig zu hause,
492 jeder was eigenes und dann es präsentieren vor der klasse und das bringt schon schöne erfolge, es
493 haben jetzt in der zweiten einige kinder ihre richtung gefunden, ihr genre, das für sie einfach gut ist.
494 das ist halt mein wichtigstes ziel, dass wir es schaffen, dass möglichst viele diese fähigkeit entwickeln
495 hineinkippen zu können in ein buch, in die handlung. das ist sehr schwer geworden heutzutage,
496 natürlich mit handy und optische geschichten. ich denk aber, dass wir da auf einem ganz guten weg
497 sind.
498
499 dass sie auch eigene bücher auswählen.
500
501 das müssen sie sowieso. das funktioniert ganz gut. wir haben jetzt wiederholt, was ist ein genre. da
502 bestehen wir halt auch drauf, dass sie das wirklich erklären können, wirklich verstanden haben. und
503 was interessiert mich jetzt, was les ich gern. bei den außerordentlichen kindern halt, was kann ich
504 schon lesen auf deutsch, da ist dann nicht so speziell ich mag gruselgeschichten oder ratekrimis, da
505 sind eher einfache sachen zu finden, die klappen.
506
507 zum beispiel?
508
509 für die die schon besser sind, haben ein paar sich diese baumhausserie ausgesucht. die find ich
510 ziemlich gut ist sehr spannend, aber doch leicht geschrieben, so zeitreisegeschichten. der mohammad
511 hat ein buch mitgebracht das fand ich auch super, das kannte ich nicht. das ist irgend so ein kater, der
512 ganz ein cooler typ ist.

513
514 das heißt das ist hauptsächlich etwas privates, und du versuchst sie dabei zu unterstützen oder
515 kommt es im unterricht auch vor?
516
517 das haben sie ziemlich selbständig. wir haben gesagt, wer es bis heute nicht hat, mit dem gehen wir in
518 die bibliothek und da suchst du uns gemeinsam was aus. und es haben bis auf drei alle ein buch
519 gehabt. ich bin damals in die nächste zweigstelle bibliothek gegangen, das finde ich auch immer ganz
520 wichtig, dass sie bibliothek kennen und ich besteh auf einem bibliotheksausweis, den müssen sie mir
521 zeigen, dass sie den besorgt haben. weil ich denke mir, wenn du die möglichkeit hast, wenn du dann
522 vor einem regal stehst mit ganz vielen büchern, dann findest du schon was, was dich irgendwie reizt.
523 und wir haben auch viel gesprochen über, warum suchst du dir ein bestimmtes buch aus, das cover
524 oder der titel oder der klappentext, was ist es, was dich dann anspricht. wenn du in der bibliothek
525 hingreifst und reinliest und so. also das hat wirklich gut funktioniert denke ich.
526
527 und im unterricht selber werden auch texte gelesen?
528
529 ja freilich, das ist dann alles natürlich implizit. es ist im grunde jeder sachtext... die frage ob das
530 leseverständnis gegeben ist, und da tun wir ganz ganz viel wörter abklären. wenn wir so einen text vor
531 uns haben, dann wird der durchgelesen und sie werden aufgefordert jedes wort zu lesen, dass sie
532 nicht verstehen, machen sie teilweise ganz gut teilweise nicht, das klären wir halt ab.
533
534 gemeinsam lesen?
535
536 gemeinsam lesen ganz sicher viel, wegen halt wortbedeutungen abklären. der wortschatz ist halt
537 wirklich nicht groß und das, stell ich mir vor, macht's einem dann halt auch langweilig zu lesen. wenn
538 man jedes zehnte wort nicht weiß, gibt man ziemlich schnell auf. und da brauchen sie wirklich viel
539 ermutigung, dass sie wirklich nicht zu bequem sind und mit dem wörterbuch sitzen und nachschauen.
540 was natürlich dann schwer ist, um in die geschichte hineinzukippen, aber ich denke das ist auch eine
541 trainingssache.
542
543 warum soll man überhaupt literatur lesen, warum möchtest du den schülerInnen das überhaupt
544 mitgeben?
545
546 naja, ich hab das auf der hochschule gelernt. da kann ich jetzt sechzehn gründe aufzählen, na? aber
547 ich muss sagen die unterschreibe ich auch. abgesehen vom leseverständnis, das natürlich
548 überlebensnotwendig ist da draußen, ich muss ja wenn ich ein a4 blatt in die hand gedrückt bekomme
549 ein wichtiges muss ich in der lage sein, zu verstehen. was steht da. und ich muss in der lage sein,
550 wenn ich es nicht verstehe, mir zu helfen, und wen zu fragen oder das im wörterbuch nachzuschauen.
551 abgesehen jetzt von diesem sinnerfassenden lesen, was natürlich geschult werden muss, finde ich die
552 literatur enorm wichtig, weil diese parallelwelt, die sich auftut wenn du in eine geschichte einsteigst
553 und dich drauf einlässt, ganz viele positive effekte hat. einerseits lernt man relativieren, wenn da eine
554 spannende geschichte ist die man verfolgt, und da ist mein echtes leben, also die perspektive geht
555 weiter auf, das empathievermögen wird geschult. das ist ganz wichtig, weil die kinder das nicht mehr
556 sehr stark zeigen, im allgemein umgang. dass man sich hineinfühlt in eine literarische figur das schult
557 die soziale kompetenz gewaltig. und die fantasie natürlich, ist mir das wichtigste. fantasie brauchst
558 kaum mehr heutzutage, weil dir alles vorgekauft wird, als kind schon. es gibt fast keine möglichkeiten
559 mehr, ich hab als zweifach BE und da ist für mich auch immer ganz erschütternd, wie wenig fantasie
560 die kinder beim zeichnen haben. vorstellungsvermögen, stumpft ein bissl ab, kommt mir vor.
561
562 was kann man damit machen, mit fantasie?
563
564 naja, neue lösungswege für die probleme der menschheit, ich beziehe mich eigentlich immer auf den
565 zielparagraph 2, der erziehungsauftrag. da gibt's nicht viel was du machen kannst, aber zum beispiel
566 literatur lesen ist eine ganz tolle möglichkeit, um die kreativität und das finden von alternativen zu
567 schulen.
568
569 hast du das gefühl, das ist was, was nur manche interessieren wird, oder was so ein
570 grundverständnis, was alle haben sollen?

na, sollen, haben sollen müssens alle. aber es ist sicher am anfang so gewesen in der ersten klasse, dass zwei oder drei gelesen haben und was anfangen konnten mit inputs und die anderen nicht.

also von alleine gelesen haben.

ja, von 25 kindern 3 in der ersten. das haben wir jetzt schon gut steigern können. jetzt haben wir schon die hälfte auf unserer seite, das die wirklich auch was haben davon. das hat glaub ich schon viel damit zu tun, dass sie es sich aussuchen dürfen die lektüre.

deine herangehensweise, wie du diese motivation herstellst...

das ist ein guter begriff, motivation um zu lesen.

...ist dann eher dieses persönliche ermutigen, oder bestimmte strategien lernen, oder wie würdest du das beschreiben?

lesetraining, also jetzt rein die technik, haben wir eigentlich noch nicht gemacht, das ist aber eine super idee. bisher haben wir voll auf die persönliche schiene gesetzt, mit individuell anstacheln. mir ist auch noch nichts anderes eingefallen. dieses gemeinsam gelesene buch hat mir gut gefallen, ich habs fein gefunden, ben liebt anna, gute alte siebziger, es ist ein ganz alter hader, aber wir hatten das in der bibliothek und ich find ihn einfach supergut. mir hats wirklich gut gefallen, wir haben auch viel handlungsorientierte geschichten gemacht mit szenen spielen und briefe schreiben und so sachen. aber es war halt schon schaumgebremst von ihrer seite her, weils eben so offiziell und es haben dann beim lesen einige es nicht erfasst. es ist halt immer so, als ganze klasse und einer liest vor, es hat nicht viel atmosphäre leider. es funktioniert für mich besser, wenn sie ihr eigenes buch haben. und es gibt in der ganztagschule durchaus viele möglichkeiten. es ist eine stunde lernzeit, zum beispiel jeden tag. erste zweite klasse, die dritten vierten noch nicht. das wird jetzt, jedes jahr kommt ein jahrgang dazu, die essen dann stunde lernzeit. und da ist es so dass manche entweder gar keine hausübung haben weil sie es schon im unterricht fertiggearbeitet haben oder ganz schnell fertig sind und die haben dann vierzig minuten zeit für nix, weil es gibt nur eine lehrperson und da ist lesen die beste sache überhaupt. weil da stört man niemand anderen.

und das machen sie auch?

die machen das gern. dann dürfen sie auch auf den gang rausgehen und sich irgendwo hinlümmeln und lesen. das hat eigentlich von anfang an gut funktioniert.

und von der unterrichtsplanung, wie groß ist der raum, den das einnimmt, das lesen?

im grunde tun wird auf die schularbeiten hin schon immer vierteln, nach den vier kompetenzbereichen. das sollte dann im großen und ganzen dieses viertel ausmachen des unterrichts, wir sind natürlich im ablauf der woche mehr themenspezifisch unterwegs und haben da jetzt nicht in der woche die einteilung wir müssen ein viertel lesen schaffen, aber im hinblick auf den schularbeitsstoff ist es dann immer so, dass halt ein viertel der schularbeit das lesen ausmacht und da wird auch darauf hingeeübt. wobei wenn man die privatlektüre dazurechnet, kommt natürlich mehr lesen noch dazu das schulisch bedingt ist, das ist da noch nicht dazugerechnet.

wie schaut das aus bei den schularbeiten?

ich hab halt wenig andere möglichkeit, als immer einen text zu geben mit verständnisfragen für das sinnerfassende lesen. dann haben wir jedes mal dabeigehabt das implizite informationen aus einem text herauslesen, dass sie zum beispiel bei der letzten sa eine spielanleitung gekriegt haben für mikado in einer briefform „liebe anne gestern war es so lustig, weil wir haben mikado gespielt, kennst du das, das geht so...“ und sie mussten dann die reine trockene spielanleitung schreiben aufgrund dieser informationen.

das heißt du übst auf diese kompetenzformulierungen hin?

629
630 schon, weil ich so ausgebildet bin halt. ich hab 12bis15 studiert die 3 jahre. und mein jahrgang wurde
631 nach einem jahr also hauptschullehrerausbildung umgestellt auf nms ausbildung. da war, wir haben im
632 grunde nix anderes gemacht als kompetenzen gezählt und eingebaut, wir sind so gedrillt geworden,
633 das war teilweise schon ziemlich skurril.
634
635 wie schaut dieser drill aus?
636
637 dass man die 47 kompetenzen auswendig gekannt hat und in jeder planung alle kompetenzen
638 anführen musste die bedient werden. wir sind da sehr stark gedrillt worden, dass das rauskommen
639 soll. oder abprüfbar sein soll. und ich bin mir nicht ganz sicher ob das wirklich so allumfassend ist,
640 aber es ist halt das was ich gelernt hab und drum mach ichs.
641
642 was heißt allumfassend?
643
644 naja die 47 kompetenzen sind für mich nicht genug, weil das kind kann z B einen superschönen
645 aufsatz schreiben, stilistisch großartig, ich hab ka kompetenz dafür leider, das ist sehr schade, man
646 kann nicht alles erfassen.
647
648 das hat dann weniger relevanz, was nicht in diesen kompetenzen erfassbar ist?
649
650 naja. in der praxis wahrscheinlich nicht, weil da setzen wir ja den schwerpunkt, da bestimmen wir die
651 relevanz. es ist dann maximal, wenn wir dran sind mit den bildungsstandards, den überprüfungen,
652 dass wir die relevanz dann wieder anders schieben auf diese 47 k und die 4 bereiche. das ist alle vier
653 jahre, bei mir wurde noch nie in deutsch, ich war noch nie dran. ich nehm aber an, wenn das meiner
654 klasse blüht, werd ich sie im zweiten semester dahingehend schulen und da fällt die literatur zum
655 beispiel komplett flach, die wird ja gar nicht bedient.
656
657 was heißt für dich kompetenz?
658
659 so, da hab ich jetzt auch diese fünf definitionen natürlich abgespeichert, aber ehrlich, naja. es ist ja
660 nicht so schlecht ausgedrückt mit ein wissen haben und es auch anwenden können, weil das wissen
661 alleine nutzt nix. wenn ich jetzt weiß im kopf, wie ich einen schmetterling zeichne und ich kann ihn
662 nicht hinzeichnen, dann stimmt was nicht. dann ist eben keine kompetenz da, also ein vermögen,
663 etwas sowohl im kopf zu haben, als auch es umsetzen zu können.
664
665 was ist für dich gut dran an der kompetenzorientierung, woran hapert es?
666
667 was gut ist, mir bietet es einen brauchbaren fokus. im grunde diese beweisbarkeit im sinn von, dass
668 die kinder diesen schmetterling jetzt wirklich zeichnen, das ist ja schon was sehr gescheites. ich bin in
669 der hinsicht schon auch immer sehr dahinter, dass wir die sachen, die wir theoretisch lernen auch
670 praktisch anwenden. wenn jetzt die rechtschreibübung lautet, lern diese zwanzig wörter ausm buch
671 wie man sie schreibt, dann wer ich sicher das abprüfen, mach einen satz mit diesem wort. da ist das
672 schon ganz brauchbar einfach, weil man kann gut damit arbeiten. es ist ein schema, und es ist kein
673 schlechtes. irgendein schema braucht man eh. ich zum beispiel hab kein anderes. und das schlechte
674 haben wir eh schon gsprochen, dass gewisse dinge, die für mich sehr wichtig sind, und man arbeitet
675 in deutsch schon auch viel mit diesem erzieherischen gedanken von der schule, weil es sich einfach
676 anbietet, das ist, dass gewisse dinge unter den tisch fallen, die man eben nicht so messen kann und
677 die auch nicht so klar definiert werde können.
678
679 kannst du das beschreiben, dieses erzieherische was man nicht so genau definieren kann?
680
681 ja, wir haben zum beispiel zum semesterende hin notruf durchgenommen. in einem notfall bist du
682 verpflichtet für hilfe zu sorgen, was ist zu tun ganz praktisch, den dialog vom anruf haben wir gemacht.
683 und da kann zur sprache, dass man einerseits vom gesetz verpflichtet ist zu helfen, und man hat auch
684 die moralische verpflichtung. und da haben wir ausführlich besprochen, was ist das gesetz und was ist
685 moral. das ist zwar eine begriffsklärung, geht aber für mich schon weiter vom inhalt her. ich muss
686 sagen, dass meine kollegin und ich auch sehr viel verhaltensweisen durchsprechen müssen. es ist

eine sehr lebhafte klasse, auch der notruf war anlässlich dessen, dass ein knabe sich in der pause am gang den arm gebrochen hat, weil die halt so wild sind immer. es fängt sich an mit dem dreck der am boden liegt, wie die mamas sind wir eigentlich. am beginn der stunde wird kräftig geschimpft, wies da aussieht. das hat wirklich gar nix mit deutschunterricht zu tun.

und wo kommt die entscheidung her über solche inhalte ist das intuitiv oder ...

das ist glücklicherweise mit der kollegin die ich da hab schon eineinhalb jahre lang wirklich möglich, intuitiv zu arbeiten, das ist ein glücksfall, üblicherweise läuft das nicht so geschmeidig. sie hat auch ein jahr später oder was die ausbildung gemacht auf der kph, dadurch hatten wir die gleichen professoren und wahrscheinlich auch die gleiche prioritätensetzung. es funktioniert einfach super, wir wissen gegenseitig immer, was die andere meint, wir haben natürlich schon eine grobe planung, auf die schularbeit hin sowieso. aber sonst ist wirklich platz für aktuelle themen und intuitive sachen. das ist sehr erfreulich.

du hast vorher die empathie angesprochen, was man mit dem lesen bekommen kann, dass die schüler das oft nicht haben oder so. was meinst du damit genau?

es ist der schlichte satz, was du nicht willst dass man dir tut, das füg auch keinem andern zu. das ist ihnen nicht klar. da arbeiten wir dran. eine schiene ist da die literatur, wo man dann reden drüber kann über die figuren. warum macht der das, hätte er eine andere möglichkeit? und dann tu ma halt viele moralpredigten halten.

und was ist der unterschied im unterrichtsablauf zwischen dem wo du konkret kompetenzen übst und dem wo du diese abstrakteren themen angehst?

ich muss sagen, dass ich mir angewöhnt hab, durchaus auch das format in dem die sa kommt, vorher bekannt zu machen. das wäre auch ein kritikpunkt an den überprüfungen, die kinder, die das format kennen, schneiden wesentlich besser ab als die, die es noch nie so beantwortet haben. das ist schon mal eine hohe fehlerquote drin im ergebnis. und weil ich ja schon haben will, dass sie erfolgserlebnisse haben durch die schularbeit, sprich gute noten, tu ma das vorher in anderer form mit anderen inhalten durcharbeiten, damit sie wissen das geht so. von wegen lesekompetenz, was zum beispiel gar nicht geht, ist bei einer aufgabenstellung sich durchzulesen was zu tun ist und das dann auch zu wissen. da haben wir uns entschieden, das vorher schon so angewendet zu haben, aber es ist immer noch bei der schularbeit so, dass sie dann aufzeigen und nicht wissen was sie tun sollen. hier steht, unterstreiche die nomen. sie wissen zwar was ein nomen ist, aber sie wissen nicht was sie machen sollen.

weil sie den satz nicht genau lesen?

sie sinds einfach nicht gewohnt, dass sie sich was durchlesen und dann wissen, was zu tun ist, schriftliche anleitungen sind sie nicht gewohnt, das muss man wirklich trainieren. ich glaub nicht, dass sie zu dumm sind, das gibt's nicht. wenn man es ihnen dann mündlich erklärt oder vorzeigt. aber auch das geht schlecht, wenn man ihnen ein beispiel vorgibt mit der angabe können sie auch ganz schlecht ableiten, also das soll ich machen. also das ist weiß nicht genau, welche lesefähigkeit das jetzt ist, dass man erfassen kann, was die anweisung ist im schriftlichen text. aber das ist ganz schwierig.

aha. das ist schon eine sehr konkrete aussage über das lesen.

ja. aber das ist das was uns dann wirklich narrisch macht, in den wahnsinn treibt, wo wir dann unprofessionell werden.

was heißt unprofessionell?

naja, man kriegt dann einen grant auf das kind, es ist so. wenn man sich denkt, der will nicht. aber es ist wahrscheinlich die selbständigkeit.

die selbständigkeit. ist das auch was, was man mit dieser kompetenzorientierung üben kann?

745
746 es kommt schon vor im text. mir kommt... na gute frage, da muss ich selbst drüber nachdenken.
747 theoretisch sind sie schon gebaut, dass sie die selbständigkeit fördern. obs dann allerdings praktisch
748 nicht ein mechanisches machen von dem, was man geübt hat, ist.
749
750 es gibt ja diese stufen, zuerst das wissen faktisch haben, dann anwenden in einer bestimmten
751 struktur, dann bisschen komplexer auf einen anderen bereich, und die oberste stufe ist dieses
752 reflektierte, metareflektierte anwenden.
753
754 das ist wirklich sehr schön. das wär interessant, das auch dahingehend mal zu durchleuchten. wir
755 kommen zur ebene 2 und ganz wenige schaffen die ebene 3. und da weißt dann net amal als lehrer
756 warum das jetzt funktioniert hat. wie bringst du einem kind bei, selbständig zu arbeiten. eh, paragraph
757 2 wieder, eigenverantwortung halt, das wird glaub ich nicht breit vermittelt den kindern heutzutage. ist
758 nichts, was ihnen klar ist, dass was tolles ist.
759
760 kann man da als lehrer was erreichen?
761
762 ich werds vielleicht wissen am schluss. ich bemüß mich irrsinnig. manchmal hab ich das gefühl es
763 nutzt eh alles nix. ich kämpf hauptsächlich, dass ich grantig werd und böse, und das bringt sie nun
764 mal auch nicht weiter, und da werden sie erst recht nicht selbständiger. aber da sind halt die eigenen
765 emotionen auch, wo man haushalten muss. im großen und ganzen hab ich immer das gefühl dass es
766 funktioniert, weil ich halt eine persönliche beziehung aufbau und das übermittelt sich. und wenn ich
767 jetzt einen schlechten tag hab und fünf minuten lang laut schreien muss um mir luft zu machen, weil
768 mich was so ärgert, nehmen sie es mir nicht übel gottseidank. wobei ich bin natürlich dran, dass ich
769 das weglassen kann.
770
771 so als unüberprüfbare komponente.
772
773 ja richtig, ganz genau.
774
775 und wieviel raum hast du da als lehrer momentan, freiheit?
776
777 an der schule ist es sehr hoch, weil man das vertrauen geschenkt bekommt, dass man es auf seine
778 weise macht. vielleicht kann man auch sagen man kann hier machen, wie man es glaubt. das ist
779 natürlich eine gute sache. an anderen schulen geht es wahrscheinlich anders zu. ich weiß es nicht,
780 weil ich erst so kurz dabei bin. das wär einerseits mehr kontrolle und andererseits eine generelle
781 stimmung. ich glaub schon, dass sich die kollegen gegenseitig beeinflussen.
782
783 was heißt kontrolle? oder was schätzt du genau als freiheit?
784
785 keine ahnung im detail, ich hab zum beispiel gehört, dass manche direktorInnen sich hefte anschauen
786 und da wert legen dass die hefte so sind wie sie glauben, dass es zu sein hat.
787
788 und von den vorgaben vom ministerium, wie fühlst du dich damit?
789
790 auch für den fall, dass ich das mal mit einer klasse mach die bildungsstandardüberprüfung wär kein
791 problem. ich bild mir sogar ein dass wir da gut abschneiden würden, weil ich ja so super bin.
792
793 da kriegt man dann schon die ergebnisse.
794
795 na eben. das ist vielleicht noch ein aspekt. ich hab das auch in der ausbildung gesehen als mittel für
796 feedback, dass man eben unterricht oder zusammenarbeit verbessert. das hab ich halt noch nicht
797 gemerkt, dass das irgendwo funktionieren würde. es gab einmal diese ectl, wo man auch in sozialen
798 kompetenzen beurteilt wird und das kriegt man zum zeugnis mit. das ist an und für sich standard in
799 den nms, wo es um sachen außerhalb der zeugnisnoten geht und ich nehm an die idee ist, dass die
800 kinder vielleicht positive zeugnisse zusätzlich hinlegen können, ist zum beispiel kulturbewusstsein und
801 kulturelle ausdrucksfähigkeit, eine von diesen kompetenzen. da hab ich mir durchgelesen wäre vom
802 ministerium vorgesehen, dass man im kollegium sitzt, sich was überlegt, das dann auch durchführt in

803 der klasse, das dann evaluiert, noch mal durchführt und am schluss gibt's dieses zeugnis dazu. und
 804 das ist nicht machbar in der praxis. es gibt keine kollegen die bereit sind so einen mehraufwand zu
 805 leisten. das ist völlig.... ich hab am anfang gedacht, ich kann das schon machen, weil ich jung und
 806 dumm war. aber mittlerweile eingesehen, das geht beim besten willen nicht. also so fanatisch ist
 807 niemand.
 808
 809 und hast du irgendeinen wunsch in bezug aufs lesen und die kompetenzorientierung?
 810
 811 eigentlich nicht, ich kann nur wiederholen. ich find es ist ein durchaus brauchbarer rahmen, an den
 812 kann ich mich halten, muss es nicht. der wunsch wäre vielleicht ein bisschen mehr kollegiale
 813 zusammenarbeit innerhalb dieses rahmens, es wäre ja eine mögliche vorgabe innerhalb dieses
 814 rahmens.
 815
 816 kollegiale zusammenarbeit in welchem sinn?
 817
 818 na dass man das vielleicht auch als instrument verwendet; lehrer sind halt fürchterliche einzelkämpfer.
 819 und da wäre die kompetenzorientierung auch ein brauchbarer rahmen, um vielleicht sich besser
 820 auszutauschen, gerade im teamteaching ist es nunmal so, dass man das hoffentlich gelernt hat. wir
 821 waren am anfang der ausbildung auch entsetzt, dass wir da zu dritt vor den kindern stehen.
 822 entsetzlich, wie soll das gehen, ganz ganz komisch. aber man überwindet das irgendwann.
 823
 824 dass man eine sprache hat, um darüber zu reden.
 825
 826 eine sprache, genau das ist es, es könnte als sprache dienen, um sich auszutauschen, auch über den
 827 eigenen unterricht hinaus.
 828
 829 sonst noch etwas, was du gern sagen würdest, was dir noch einfällt?
 830
 831 nur, dass ichs sehr genossen hab, ich hab wahnsinnig gern studiert, vielleicht weil ich schon so alt
 832 war. und drei kinder zu hause sitzen gehabt hab, also mich hats was gekostet auf die hochschule zu
 833 fahren. das war wahnsinnig spannend aufgrund der eigenen schulkinder, die ausbildung. und da bin
 834 ich mit sehr viel euphorie angetreten, und du bist die erste die ich treff, die sich interessiert, wo man
 835 einmal das große ganze von oben zu sprechen kommt. mir hat das gut getan, ich beschäftige mich ja
 836 trotzdem immer weiter mit diesen dingen, das war für mich auch ein schöner input.

9.5 Transkript: Interview mit Frau J., geführt am 16. Februar 2019

837 wozu soll man überhaupt literatur in der NMS unterrichten?
 838
 839 das ist wirklich ein schwieriges thema worüber ich mir immer gedanken mache und wo ich mir immer
 840 vornehme, bestimmte dinge in den unterricht einfließen zu lassen. das ist das hauptproblem, ich finde
 841 lesen von literatur sehr wichtig. ich finde da bildet sich ein unheimliches sprachgefühl aus, man sieht
 842 auch wie schön sprache klingen kann, man bekommt ein gefühl dafür, wie unterschiedliche ausdrück
 843 gestaltet sein kann. auch ohne dass man sprachliche mittel bespricht oder auch identifizieren kann,
 844 bekommt man ein gefühl dafür was sprache alles kann. und so sachen wie rechtschreibung oder
 845 zeichensetzung prägt sich dadurch dass man das sieht einfach ein. hier haben aber viele kinder gar
 846 keinen bezug zu büchern, weder als kinder bücher gelesen, die haben auch keine zu hause. und es
 847 liegt auch mit daran, ich mein es bedingt sich gegenseitig, dass es den kindern so schwer fällt ein
 848 buch zu lesen. weil einfach die lesekenntnisse so schwach sind. vor allem das textverständnis im
 849 sinne von die lesen das, wissen aber nicht wirklich was passiert. aus diesen gründen ist es sehr
 850 zeitintensiv, eine klassenlektüre zu bearbeiten.
 851
 852 klassische probleme sind, man hat dass zwei in der klasse sitzen die doch ganz gerne lesen und die
 853 lesen das buch dann auch wenn ich ihnen sage, bitte mach das nicht, dann lesen sie das in vier tagen
 854 aus. dann gibt es aber kinder die lesen langsam, brauchen sehr viel begleitung und zu hause lesen sie
 855 gar nicht. das heißt die gefahr ist, dass ein teil sich langweilt und ein anderer teil nicht hinterherkommt.
 856 deswegen ist es schwierig. hier in der schule versuchen die meisten deutschlehrer zwischen 2 und 4
 857 bücher pro schuljahr zu lesen. es gibt aber auch welche die deutlich mehr machen. man muss sich

858 aber bewusst sein dass es viel zeit braucht und dann kann ich auf andere dinge nicht mehr so viel
859 wert legen. ich lese auch immer wieder ganze bücher, nächste woche fangen wir wieder an,
860 manchmal geb ich auch aufgaben, wo sie sich selbst eins aussuchen und es vorstellen und eine
861 inhaltspräsentation machen von 2 seiten schriftlich.

862
863 wie suchen sie das aus?

864
865 manche machen das mit ihren eltern, wenn sie sehr schwach sind. die interessen abzudecken mit
866 einem buch in einer ganzen klasse ist sehr sehr schwierig, zwischen kinder und jugendinteresse. die
867 buchauswahl ist sehr schwierig. literaturunterricht muss aber nicht heißen dass man ganze bücher
868 liest, ich lese gern in auszügen, je nachdem was für ein thema wir machen. wir machen in deutsch
869 zum beispiel gerade gruselgeschichten und schauen uns da auch an, was sprache so macht, also
870 ganz simpel. dass man spannung aufbauen kann mit kurzsätzen oder einwortsätzen. lesen und drauf
871 aufmerksam werden und dann selbst schreiben, absichtlich diese stilmittel einsetzen. eine große
872 geschichte und jede stunde lesen wir einen teil, zu denen es dann verschiedene aufträge gibt. wir
873 arbeiten mit text, auch mit produktiven aufträgen, sprachbetrachtung, oder grammatik.

874
875 warum ist dir das wichtig diese sprachbetrachtung?

876
877 ich bin in der schule in der sqa, der schulqualitätsentwicklung, woran muss die schule arbeiten.
878 dadurch dass man diese pläne schreibt schaut man sich auch die ergebnisse von den testungen an.
879 und was sehr weit verbreitet ist bei nms, da sind wir sicher nicht die einzigen, was bei lesen extrem
880 auffällt ist, informationen aus dem text herauszunehmen, das kriegen die noch hin. wenn ich sage wir
881 lesen das und dann frag ich wie alt ist das mädchen, dann sagen die 12 jahre, weil das steht im text.
882 einzelne klare informationen sind nicht das problem. das problem ist ein anderes, die wissen dass sie
883 12 jahre ist aber nicht, dass sie auf der burg angekommen ist. dieses hauptthema, den verlauf,
884 stimmungen, andeutungen, zwischen den zeilen irgendwas zu interpretieren, das ist ein riesiges
885 problem. ich hab letztens mit einer klasse eine längere geschichte gelesen, das hat eine ganze stunde
886 gedauert, weil ich alle drei sätze anhalten muss und klären was da grade stand. weil der wortschatz
887 nicht da ist. manchmal les ich still, wenns kurze sachen sind, wenns lange sachen sind, lesen wir
888 rundherum, damit jeder mitlesen muss weil er irgendwann wieder dran kommt. zwischendurch sag ich
889 stop, da steht es riecht nach ferien, was heißt das? das kind hat jetzt ferien. solche sachen sind
890 vollkommen unklar. oder sowas wie ein kind war im labyrinth gefangen und da steht es verläuft sich im
891 dickicht. ja. kein kind weiß was dickicht heißt. der wortschatz ist so gering, dass der kontext nicht klar
892 werden kann. also diese kernwörter, die auch eigentlich die bilder im kopf herstellen sollen, wenn die
893 nicht verstanden werden dann entstehen die bilder nicht. dadurch ist das ein unheimlich zäher
894 prozess. so überlege ich mir schon, ob es sich wirklich lohnt, bücher zu lesen. ich arbeite viel mit
895 auszügen. zum beispiel das tagebuch der anne frank hab ich mal nur 6 seiten gelesen, ich fand das
896 reicht auch aus um einen eindruck zu bekommen. da haben wir dann lieber noch andere sachen dazu
897 gelesen und gemacht. trotzdem finde ich es wichtig dass man es nicht komplett fallen lässt, das kann
898 man auch nicht machen. man muss schon versuchen, den kindern zu zeigen, dass es die möglichkeit
899 gibt bücher zu lesen. selbst wenn der großteil das weiterhin blöd finden wird, gibt es vielleicht einen in
900 der klasse der das weiterhin machen wird und das auch gut findet. dann ist es auch gut dass man
901 anreize bietet, die selbständigkeit fördern. es gibt zum beispiel ein unter lehrern verbreitetes
902 programm namens antolin. da lesen die kinder selbständig zu hause, kreuzen darin an wie ein
903 ankreuz mini lesetest. ich als lehrer hab zugriff und kann sehen wieviele bücher das kind eingetragen
904 hat, das kann dann zum beispiel einen einfluss machen wenn es um benotung geht. solche sachen
905 kann man machen.

906
907 man muss aber schauen wie man es einteilt mit den anderen bereichen, man muss auch an
908 grammatik und rechtschreibung arbeiten, das liegt so im argen, da musst du wirklich dran arbeiten, die
909 basis zu sichern, die noch nicht steht. damit die kinder irgendwann später nicht ausgelacht werden,
910 wenn die bei einer reklamation einen satz schreiben müssen und dass total witzig sich anhört, weil da
911 zwanzig tausend rechtschreibfehler drin sind. dass sie einfach normal ihren alltag gestalten können,
912 auch schriftlich. außerdem gehen wir regelmäßig in die bibliothek, wir haben auch unsere
913 schulbibliothek mit klassensätzen an lektüren. und die lesebücher. aber diese geschichten in den
914 lesebüchern sind vom niveau eigentlich viel zu schwierig. wir haben da letztens eine ganze geschichte
915 gelesen und kein mensch wusste worum es geht. also wirklich gar keine ahnung. wenn ich nicht nach

916 jeden vierten satz anhalte und ICH das mündlich zusammenfasse in den worten wo ich weiß dass sie
 917 sie verstehen, oder alle wörter erkläre, dann kommen die nicht mit.
 918
 919 woran liegt das, dass das buch so ein falsches niveau hat?
 920
 921 vielleicht dass wir vom verständnis und vom talent her ein bisschen unterm schnitt liegen?
 922 wahrscheinlich. da stellt sich dann halt die frage wie viel sinn das macht diese bücher zu lesen. ich
 923 hab hier am anfang in der schule leseförderung gehabt, mit texten oder büchern. da hab ich viel mit
 924 literarischen texten gearbeitet. zauberlehrling zum beispiel. das hat den kindern super gut gefallen.
 925 auch wenn die vielleicht teilweise die wörter nicht verstehen. vielleicht sogar den inhalt gar nicht
 926 verstehen. dann hören die trotzdem wie die sprache klingt und finden das unheimlich schön, als
 927 empfinden. die stimmung wird irgendwie trotzdem transportiert. das hat den kindern unheimlich gut
 928 gefallen. mit klassischen sachen arbeite ich sehr gern auf einem basis niveau. weil ich eben die
 929 erfahrung gemacht habe dass die kinder das schön finden. immer nur sachtexte lesen und
 930 informationen raussuchen, wie gesagt dass ist das einzige was unsere kinder noch können, aber der
 931 ganze rest wird schwierig.
 932
 933 wenn die kinder selber texte schreiben haben wir das problem, dass die inhaltlich super sind kreativ
 934 und alles, aber die sprachnorm können die in einsetzübung unheimlich gut im vergleich zu allem was
 935 sie sonst können, aber sobald sie es im text anwenden sollen, geht's für sie nur mehr um inhalt und
 936 das kriegt man auch kaum raus. ich erhoffe mir immer, wir arbeiten eh sehr viel ständig mit texten. erst
 937 recht in biologie. dabei ist das so schwierig für die kinder diese texte zu verstehen.
 938
 939 welchen raum nimmt das ein, lesetraining bzw. fiktive texte lesen im kontext des du?
 940
 941 von 4 deutschstunden, schon eine für lesen insgesamt. selten unterrichtet man stundenlang nur
 942 grammatik. sonst bin ich da relativ klassisch, also kurze texte die auch als literarisch einzustufen sind
 943 und nicht als sachtext, weil ich in jeder schularbeit einen aufsatzteil mache, aus prinzip. da gehen wir
 944 ganz klar auf die textsortenmerkmale ein. bericht, denk daran. von den formulierungen unterscheiden
 945 wir das. und um das zu üben zu wissen wie das funktioniert muss man ja solche texte vorher lesen,
 946 sonst hat man ja keine ahnung wie das gehen soll. wenn man also gruselgeschichten schreiben soll
 947 lesen wir ganz viele gruselgeschichten. auch so mit tierbeschreibungen. ich geh permanent mit texten
 948 um, die nicht unbedingt sachtexte sind.
 949
 950 das ist also nichts selbstverständliches bei der schularbeit?
 951
 952 ein text zu schreiben ist immer, das ist auch gefordert. weil das so schwierig ist, wird das aber ein
 953 stück weit ersetzt durch andere aufgaben. zum beispiel eine frage zur lektüre: wie war der schluss
 954 vom buch, schreib auf. da schreiben die natürlich auch einen text, aber das ist kein klassischer
 955 aufsatz. der braucht eine gliederung, das kannst du üben, du weißt wonach die punkte gegeben
 956 werden. da produzierst du dann einen text nach den merkmalen, die du gelernt hast. das ist sicherlich
 957 klassisch. das negative wort wär altmodisch, ich würde sagen gut bewährt. ich glaube nicht dass es
 958 den kindern schadet.
 959
 960 warum?
 961
 962 sicher gehen nicht alle kinder auf eine weiterführende schule, ich weiß dass das ein kleiner teil ist.
 963 aber für die handvoll, wenn ich das nicht die 4 jahre immer wieder im unterricht berücksichtige, haben
 964 die später keine chance. wie soll man denn auf einmal, wenn man sowas noch nie ansatzweise
 965 gemacht hat, einen text lesen und den interpretieren. also muss ich das in der light version, nett mit
 966 spass. das ist ja deswegen nicht zu schwierig oder so, die kinder schreiben gern geschichten oder
 967 texte. man macht das ja immer mit einer menge spaß. ich find nicht dass das falsch ist. und ich kann
 968 doch nicht immer nur einsetz grammatikübungen machen, was soll denn da lernt doch keiner was.
 969 diese isolierten grammatikübungen. das einsetzen können die ja wie sonstwas aber der transfer in
 970 den fliesstext funktioniert nicht. ich hab das gefühl dass die kinder immer dämlicher werden, wenn ich
 971 die ganze zeit nur einsetzübungen mache. wie puzzle.
 972
 973 ist das im schulbuch oder wo kommen die her?

974
975 ja. aber wir suchen uns das schulbuch selber aus. außerdem kann man den schwerpunkt selbst
976 legen. ich finde diese sachen sprachbetrachtung, sprachgefühl, lesen, mit texten umgehen, textsorten,
977 abgesehen davon dass es ja von den kompetenzen her gefordert ist, abgesehen davon ist das ein
978 wichtiger teil vom unterricht. da kann man über werte sprechen über gefühle, über wie haben sich die
979 personen hier verhalten wie findest du das ist das richtig oder falsch. was für einen gesellschaftlichen
980 historischen religiösen kontext hat das ganze. natürlich auf einer ganz anderen ebene von gespräch,
981 aber das ist doch eigentlich das was den deutschunterricht ausmacht. warum sollte ich das den
982 kindern verwehren und nur stupide einsetzübungen machen?
983
984 ist das wichtig für dich und du kämpfst das durch, oder ist das gewisserweise normal, vorgegeben?
985
986 ich finde das normal, es ist auch gefordert im kompetenzmodell. solche sachen werden auch überprüft
987 bei den km. jeder deutschlehrer der deutsch als fach gewählt hat will sowas auch machen. die kinder
988 nehmen das an. auch die schulbücher sind so strukturiert.
989
990 das ist mir wichtig. wenn die kinder älter werden, dritte vierte klasse, kann man dann auch so kleine
991 interpretationssachen machen. lies die kurzgeschichte und beantworte folgende fragen, kann schon
992 zur schularbeit kommen.
993
994 was ist das ziel bei interpretation?
995
996 sich gedanken über etwas zu machen. zwischen den zeilen zu lesen. sich zu überlegen was soll das,
997 was soll das heißen. welche absicht hat der text. da geht's ja nicht immer nur um ist das eine werbung
998 oder keine. sondern auch etwa, versucht mir jemand eine meinung aufzudrücken, die vielleicht
999 faktisch gar nicht belegt ist. oder was ist die hintergrundinformation.
1000
1001 kannst du sehen ob die das verstanden haben? das ziel der interpretation quasi erreicht haben?
1002
1003 das denk ich schon. es ist schwierig. auch zu bewerten. da sag ich den kindern auch immer, bei
1004 dieser sache gibt es kein richtig oder falsch. sondern dass ihr euch bemüht und drüber nachdenkt. und
1005 dann müssen wir viel drüber sprechen. das ist aber nichts was ich hier groß machen würde (in der
1006 zweiten klasse). das funktioniert einfach nicht vom können. da muss man sich vorsichtig herantasten,
1007 einmal fragen stellen die nicht klar beantwortet wurden. immer wieder dazu anregt, dass die kinder
1008 kurz stocken und denken, hm, was?
1009
1010 welches können fehlt da?
1011
1012 es scheitert am basic, am wortschatz. dass man den inhalt nicht versteht, dadurch den punkt nicht
1013 erreicht, wo man sich über sowas gedanken machen kann. außerdem fehlende erfahrung. zu wenig
1014 leseerfahrung, dass man einfach nicht gewöhnt ist sich mit texten gedanklich auseinanderzusetzen.
1015 wenn ich als kind abenteuerbücher lese, bin ich das gewöhnt, dass ich dem handlungsstrang folge
1016 gedanklich und mir denke, o gott was passiert als nächstes. wenn diese erfahrungen fehlen dann fehlt
1017 auch das vermögen und das muss man dann hier anbauen und das ist sehr schwierig. vor allem wenn
1018 es so weit auseinandergeht. aus zeitgründen. ich könnte auch locker 8 statt 4 stunden pro klasse
1019 deutsch unterrichten. da könnte man ohne ende immer weiterarbeiten.
1020
1021 kompetenzbegriff. was hat das damit zu tun mit dem literaturunterricht. oder auch allgemein: was heißt
1022 das für dich, kompetenz?
1023
1024 dass davon abstand genommen werden sollte, wir machen in schuljahr 1 die themen blabla, in
1025 schuljahr 2 blabla. sondern dass man sagt, in sj 1 sollen die kinder das und das gelernt haben usw.
1026 nämlich letztendlich fähigkeiten oder fertigkeiten, mit denen sie später in ihrem leben sich
1027 weiterentwickeln können. alles was ihnen passiert, irgendwelche probleme, dass sie die lösen können
1028 auf basis dessen was sie in der schule erlernt haben. dass man sich mehr darauf konzentriert, was
1029 kann das kind, als was kann ich abhaken als thema. deswegen find ich vom prinzip her den
1030 kompetenzbegriff gar nicht so schlecht. da hab ich gar kein problem damit, ich sehe den vorteil. es ist
1031 aber immer eine frage der umsetzung. ich finde die schulbücher nehmen das ganz gut auf. bei dem

das wir haben gibt es zum beispiel nach jedem kapitel so einen check kasten, den benutze ich gar nicht aber ICH nehme ihn zu kenntnis. da steht dann ich kann eine person beschreiben. ich kann... da können sie dann mit smileys selber einschätzen ob sie es können oder nicht. aber dieses ich kann etwas, ich habe etwas gelernt, und damit kann ich etwas tun, das stellt für mich den kb dar.

inwiefern spielt der eine rolle in deiner unterrichtsplanung?

gar nicht. ja. ein stück weit, ich weiß schon was die kinder lernen sollten, ich bemühe mich das umzusetzen, aber es ist teilweise echt schwierig. aufgrund von zeit, ressourcen arbeitsmittel. um wirklich zu gewährleisten, dass jeder das hier in der klasse kann, bräuchte ich mehr personal, kleinere gruppen und mehr ausrüstung. zum beispiel digital sollen alle möglichen kompetenzen herangebildet werden, das fällt auch in den deutschunterricht. aber wie soll ich das denn machen? ohne computer hier? wenn ich denen sage jetzt speicher mal, dann muss ich bei der hälfte der kinder vier jahre lang zu helfen das zu speichern. weil die zu hause nicht die möglichkeit haben an einen computer zu gehen, die können nur apps bedienen. dann gibt es k, die hören sich sehr schön an aber die werden wir einfach nicht erreichen bei unserem niveau. jedes kind hat einen grund warum es hier sitzt, sag ich mal. und manchmal, bei ganz wenigen, es ist wirklich nur ein kleiner teil, ist es tatsächlich der intellekt. die sind da schon am ende vom horizont angekommen, das merkt man, selbst in der zweiten klasse schon. da merkt man, ok jetzt bin ich irgendwo am ende angelangt. jetzt kann ich nur noch schauen, dass das was wir bisher halbwegs auf die reihe bekommen haben, dass ich das sichere, weil viel weiter wird's nicht gehen. dazu ist das kind gedanklich nicht in der lage. die k sollen ja auch so ein minimum so einen grundstock darstellen, das muss jmd können wenn er am ende der achten klasse ist. das ist teilweise nicht erreichbar mit den ressourcen.

das heißt der nachteil ist diskrepanz zwischen der realität und den anforderungen?

ich würde das gar nicht als nachteil sehen, das ziel sollte höher sein, wenn ein ziel zu leicht ist bringt es nichts als zielvorstellung. ich versuche das zu erreichen, auch wenn mir das nicht alles gelingt, ist das nicht so schlecht. die k sind ja auch sehr abstrakt gehalten teilweise. deshalb finde ich die deskriptoren sinnvoll. mit einer bewertungsmatrix. das verwende und adaptiere ich für den aufsatzkatalog in den deutschschularbeiten.

was ist gut daran?

das macht es viel objektiver einen text zu korrigieren. es verhindert dass ich dingen mehr bedeutung zumesse, als erforderlich. deswegen finde ich viele sachen durchaus in der praxis umsetzbar. es obliegt am ende der lehrperson wie sie das tut. es ist halt immer schwierig so etwas abstraktes in der praxis umzusetzen.

wie triffst du deine entscheidungen als lehrerin? wie setzt du prioritäten?

hm. vom prinzip mache ich in allen vier klassen das gleiche, aber wie ich das umsetze ist immer unterschiedlich. am ende vom tag weiß ich was ich den kindern beibringen will, das ziel ist für jede klasse das gleiche. das kann man mit dem kompetenzmodell gleichsetzen. die k die ich erreichen will ist für alle gleich. ich muss es aber für jede klasse, für jeden schüler anders machen, weil wir sonst nicht an dieses ziel kommen. jedes kind hat einen vollkommen eigenen charakter. die stimmungen am tag unterschiedlich sein können, die sind ganz müde oder ganz aufgedreht. oder man selber hat einfach keine energie gerade um den großen bimbambo raushängen zu lassen. dann mach ich eher was simples, wie einsetzübungen, weil das am wenigsten energielevel von der lehrperson erfordert. je schwieriger und individueller die aufgabenstellung ist, desto mehr muss ich da auch an energie reinsetzen. da halte ich mich klar an das was ich an dem tag leisten kann und ganz flexibel an die kinder. ich versuche das bei jedem basistechnisch zu sichern. ich nehme das zur kenntnis was bildungspolitisch von mir verlangt wird, das setze ich ein stück weit auch um. die anreize die mir geboten werden, zum beispiel durch die deutschlehrertagung. wir sollen eigentlich alle über die k bewerten, das machen nicht alle aber viele mittlerweile. sonst halte ich mich aber ganz an die kinder. ich versuch die stärken zu stärken und die schwächen ein bisschen auszubessern.

9.6 Transkript: Interview mit Herrn O., geführt am 16. März 2019

1088 wozu soll man überhaupt literatur in der nms verwenden?
1089
1090 prinzipiell ist die lesekompetenz einfach wichtig. viele haben einen sehr geringen bildungshintergrund,
1091 es gibt keine bücher zu hause. wir versuchen sie für literatur zu begeistern. mit kjl, sachtexten damit
1092 muss man sie konfrontieren, informationen aus einem text herauslesen und schreiben. die
1093 begeisterung wecken, zweitens lesekompetenz steigern.
1094
1095 begeisterung, was bringt das?
1096
1097 es ist schön in eine andere welt hineinzukommen. sie sind mit computerspielen konfrontiert, viele
1098 entdecken lesen erst durch die schule. es sind zwar die wenigsten die wirklich gerne lesen. wir haben
1099 klassenlektüre aus der schulbibliothek. vor kurzem waren wir in der stadt bücherei dort haben sie
1100 einen ausweis bekommen. die wenigsten borgen sich freiwillig bücher aus, sie lesen was wir
1101 gemeinsam lesen. auch da ist es aber schwierig, zu hause lesehausübung zu machen. einfach mit
1102 unterschiedlichen zugängen, thematiken, das ist das spannende. in der ersten klasse sind es
1103 kindischere bücher, später aber schon sehr tolle thematiken, zum beispiel anne frank oder wir kinder
1104 vom bahnhofzoo. das ziel ist, unterschiedliche themen mit literatur anzusprechen.
1105
1106 wie setzt du das im unterricht um?
1107
1108 da gibt's kein erfolgsrezept. es ist wichtig, kinder auch alleine lesen zu lassen. nur ist da das problem,
1109 dass sie das teilweise nicht machen. wir machen es meistens so, dass ein kind vorliest und dann der
1110 nächste. laut lesen, das ist auch wichtig zu üben. dazwischen besprechen wir was ist jetzt passiert. es
1111 gibt auch arbeitsaufgaben, blätter oder mit dem computer, im internet aufgaben. ich habe eine
1112 laptopklasse, da gibt's bestimmte aufgaben. zum beispiel so quiz im internet, oder ein lesetagebuch.
1113 sie müssen auch ein buch aussuchen und es präsentieren, mit ppt. da lernt man auch die
1114 präsentationstechniken.
1115
1116 was ist das für ein abklären von verständnis beim lautlesen?
1117
1118 das problem ist dass die kinder so unterschiedlich weit sind bei der lesekompetenz. es beginnt bei der
1119 begeisterung, manche sind lesebegeistert, die meisten nicht. und es gibt einen extremen unterschied
1120 bei der kompetenz. unser ziel ist, dass alle kinder das verstehen was wir lesen. deshalb nehmen wir
1121 nicht die schwierigsten bücher, immer mit dem hintergedanken wir sind eine mittelschule, kein
1122 gymnasium. muss man dazusagen. und die muttersprache der kinder, bei mir in der klasse haben
1123 zwei kinder deutsch. ist eine chance, das ist natürlich schön das einzubauen wenn es gelingt, aber es
1124 ist häufig das problem dass sie auch die erste sprache nicht so beherrschen und auch deutsch nicht
1125 richtig. das heißt sie können eigentlich keine sprache richtig gut. deswegen fokussieren wir im DU
1126 schon auf deutsch. zu schauen dass sie das lesen besser lernen. wie wir das machen. mit gezielten
1127 aufgaben zu büchern zu sachtexten. mit fragen, gesprächen.
1128
1129 woran scheitert es, dass sie es verstehen?
1130
1131 an der konzentration. ich kann mich erinnern, in der ersten klasse mittelschule war das auch so. wenn
1132 ich laut gelesen hab war es sehr schwierig für mich zu verstehen was ich lese. weil man den fokus legt
1133 schön vorzulesen. dann ist das gar nicht so einfach. das schöne ist aber dass man in der zweiten die
1134 steigerung schon sieht, was das vorlesen und das leseverständnis betrifft. bis zur vierten wird's dann
1135 noch besser und das ist schön. die schwäche macht sich bemerkbar beim vorlesen, dass sie die
1136 silben nicht richtig abtrennen, dass sie irgendwelche buchstaben dazuerfinden oder weglassen. und
1137 fragen zum buch zu beantworten, das können sie dann einfach nicht. inhaltliche fragen oder multiple
1138 choice heutzutage wo man die richtigen antworten ankreuzt. von meinen 23 schülern gibt es 5 die
1139 reativ gut lesen können. die anderen werden gefördert. manchmal geht dann die kollegin raus mit ein
1140 paar kindern und liest extra langsamer. es gibt einen zusätzlichen lesekurs für die die schwach
1141 abgeschnitten haben beim salzburger lesescreening.
1142
1143 wie viel relevanz haben literarische texte dabei?

1144
1145 es kommt auf die thematik an wo wir grad sind, aber wir tun eigentlich das ganze jahr parallel einen
1146 roman lesen. eine stunde in der woche am Freitag lesen wir immer das buch, das ist parallel.
1147 sachtexte ist jetzt speziell für die SA ein thema, informationen entnehmen. 4,5 romane pro schuljahr.
1148 dann haben wir auch das jö oder das topic, da gibt es hervorragende texte, sacht und ausschnitte aus
1149 kjl. außerdem tolle aufgaben im internet. auch im deutschbuch sind viele texte, das ist verbunden mit
1150 grammatik und rechtschreibung. dass man das verbindet.
1151
1152 wie suchst du die texte aus?
1153
1154 nach thematik, es gibt einfach die klassische literatur für jede klasse. aus der erfahrung ich bin jetzt im
1155 6. dienstjahr, auch durch kollegen die tipps geben. wir haben die bücherei da gibt es bestimmte
1156 bücher im klassenstärke.
1157
1158 gibt's einen unterschied beim verstehen zwischen sachtext und literatur?
1159
1160 je kürzer ein text desto leichter zum lesen. auch wie kompliziert er ist, da kommts auch auf die
1161 begeisterung an. manche themen sind interessanter für manche kinder als für andere. hat einfach was
1162 mit dem interesse zu tun, ich würd jetzt gar nicht sagen dass es da jetzt einen unterschied gibt
1163 zwischen roman und sachtext. eher inwieweit interessiert das die kinder. sachtext ist sogar manchmal
1164 einfacher für kinder weil sie mehr struktur drinnen haben und kürzer sind. weil wenn ein buch mich
1165 fadisiert, dann zieht sich das durch bis zum ende.
1166
1167 was heißt interessieren?
1168
1169 dinge die ehr mit ihrem leben zu tun haben interessieren sie natürlich mehr. im jö haben wir was
1170 gelesen über youtuber, da waren sie begeistert. das problem ist dass es sehr wenige themen gibt wo
1171 ich weiß dass das die meisten interessiert. in zeiten wie diesen müsste man viel über computerspiele
1172 lesen und solche bereiche, bei anderen themen wird's dann schon schwierig. da gibt's dann vielleicht
1173 einzelne die sich für pflanzen oder tiere interessieren, aber es ist selten möglich dass man alle
1174 erreicht. da müssen die kinder lernen, dass es einfach die pflicht ist gewisse dinge zu lesen in der
1175 schule. weil es nicht möglich ist immer alle zu erreichen, ich kann auch nicht für jedes kind einen
1176 eigenen text geben. wir können natürlich differenzieren, in gruppen teilen homogen oder heterogen.
1177 und sie bekommen differenzierte aufgaben. was man schon machen kann, dass sie sich selber etwas
1178 aussuchen, das haben wir auch schon gemacht, mit referaten. sie recherchieren selber dann. da ist
1179 aber wichtig dass die kinder lernen wie hole ich mir informationen, wie nutze ich suchmaschinen, wie
1180 unterscheide ich zwischen brauchbar und nicht brauchbar.
1181
1182 die begeisterung, die für konzentriertes lesen nötig ist, wie weckt man die?
1183
1184 durch unterschiedliche aufgabenstellungen. auch in freiarbeitsphasen wäre wichtig, wobei wir das
1185 vielleicht zu wenig machen. dass sie in kleingruppen etwas ausarbeiten oder spielerisch darstellen
1186 oder diskussionen. das machen machen wir schon sehr oft, lesen unterstreichen und dann drüber
1187 diskutieren.
1188
1189 warum ist das gut?
1190
1191 da geht's um selbständiges lernen, nicht nur alles vom lehrer vorgesagt bekommen.
1192
1193 warum zu wenig?
1194
1195 es beginnt mit der raumkapazität. es geht weiter mit der zeit. bei vier DS gibt es so einen druck was
1196 man alles machen und durchnehmen muss, es bleibt zu wenig zeit für offene phasen. mein ziel ist das
1197 öfter zu machen. am anfang hab ich mir das vornehmen. drittes problem ist es funktioniert einfach
1198 nicht, die kinder sind das nicht gewohnt auch aus der volksschule, das können wir gar nicht mehr so
1199 auffangen. unser schulsystem ist so aufgebaut leider, dass dieses offene lernen in einer normalen,
1200 öffentlichen nms zu kurz kommt. natürlich kann man sagen jeder lehrer kann selber, und das stimmt
1201 auch. es ist aber die zeit mit fünfzig minuten. ich müsste projektstage organisieren. bei den

laptopklassen gibt es immer ein edv projekt drei tage lang. da mach ma auch textbearbeitung, lesen, aufgaben, formatieren, tabellen erstellen, solche dinge.

wie triffst du deine entscheidungen?

die unterrichtsvorbereitung. natürlich durchs studium haben wir verschiedene methoden kennengelernt, wobei realtiv wenig. am meisten hab ich gelernt in der praxis bevor ich lehrer war. bei den praktika im studium. und jetzt durch die erfahrung, versuch neue dinge auszuprobieren. dann gibt's den lehrplan. dann haben wir ein schulbuch was viel orientierung bietet. NMS deutschstunde heißt das buch. es ist praktisch weil es gut aufgebaut ist nach thematiken und unterschiedliche zugänge zu denen bietet. das schulbuch ist aber kein leitfaden für alle stunden. in der ersten klasse war zum beispiel keine bildgeschichte im buch, das hol ich mir dann irgendwo anders. es gibt schon so gewissen erfahrungswerte, welche textsorten bearbeite ich in welcher klasse. ich muss das altersgerecht machen, kann nicht in einer erste klasse schon die charakteristik machen, wenn die personenbeschreibung noch fehlt. da gibt's schon einen leitfaden, aus erfahrung von kollegen, eigener erfahrung, schulbüchern, lehrplänen, so setzt sich das zusammen.

begriff kompetenzorientierung rolle?

in der ausbildung war das ein großes thema, die war damals ganz neu. da haben wir unterschiedliche zugänge erfahren. jetzt in der schule spielt's natürlich eine rolle. warum? weil die klasse, zum beispiel in einer zweiten, hat in zwei jahren die bildungsstandardüberprüfung. das heißt wir versuchen uns dahingehend vorzubereiten. es wäre falsch, nur auf das zu fokussieren. das ist nicht notwendig, weil es ergibt sich ja dann eh aus dem heraus. es ist aber ein großes thema, weil die bücher schon so aufgebaut sind und das find ich toll. früher wars so es gab ein einzelnes grammatik thema, zb wortarten, eben themenorientiert mit unterschiedlichen zugängen.

warum ist das SB KO?

der Aufbau, bei jeden thema werden alle 4 Kompetenzbereiche abgedeckt. Kompetenz ist nix anderes als Fähigkeit. Da kommts dann drauf an in welchem Bereich. im DU ist Kompetenz dass ich halbwegs rechtschreiben kann, groß und kleinschreibung, sätze formulieren können, argumentieren können schriftlich und mündlich, ihren standpunkt vertreten können, gesprächsregeln lernen, konflikte gut lösen können, das sind die großen ziele.

hat das eine praktische bedeutung bei der planung?

na, da arbeiten wir schon hin. grad was argumentieren betrifft, da beginnen wir in der dritten schon mit persönlicher stellungnahme und in der vierten geht's dann hin zur erörterung. das wird im gespräch immer wieder eingebaut. auch miteinander diskutieren und nicht nur behauptungen aufstellen, sondern auch begründen diese behauptungen. das ist das schwierigste, weil zu hause oft relativ wenig gesprochen wird. deshalb geht's darum dass kinder fähig sind sich auszudrücken, schriftlich und mündlich, das ist das wichtigste für mich.

funktioniert das?

grad bei diskussionen seh ich wer sich ausdrücken kann und gesprächsregeln einhalten kann. beim schriftlichen seh ichs andauernd, inwieweit können die kinder texte schreiben. da versuch ich gezielt aufzubauen, den ist zustand herzunehmen und dann... aber es gibt nicht die ideallösung, das ist halt in der schule so, es gibt nicht das eine konzept und das schwierigste als lehrer ist das richtige dann auszuwählen. steckt einfach viel arbeit dahinter, dass man abwägt und schaut was führt mehr zu erfolg und auch je nach kind ist es unterschiedlich natürlich. dazu ist das schulsystem aber so veraltet und verkrustet, dass die gestaltungsfreiheit oft nicht gegeben ist, das kann deprimierend sein kann. aber ich lass mich nicht deprimieren weil ich mir denk, man kann selbst viel erreichen.

was heißt veraltet?

1259 die gesetzlichen rahmenbedingungen, die sich ständig ändern, nächstes schuljahr gibt's wieder ganz
 1260 ein anderes benotungssystem. es ist auch schwierig für eltern das system zu überblicken, weil die
 1261 politik sich ändert und die kinder haben relativ wenig struktur. jetzt waren wir kurz davor dass es sich
 1262 ändert richtung mehr ressourcen, mehr projektorientierung, aber durch die neue regierung geht's eher
 1263 wieder in die veraltete richtung hinein. man merkt's langsam. es geht auch immer darum, wie viele
 1264 lehrer unterrichten, wie viele stunden werden bezahlt, eine frage der finanzierung. wie wird das geld
 1265 das der stadt wien oder dem staat zur verfügung steht, aufgeteilt. es hat sich auch zum positiven
 1266 verändert, wir haben jetzt eine sozialarbeiterin.
 1267
 1268 schlusswort?
 1269
 1270 es ist zum schluss ein wunsch an die politik, dass schulen mehr gestaltungsfreiheit bekommen,
 1271 ansonsten sind uns die hände gebunden und es wird sich nie was ändern.
 1272
 1273 und in bezug auf dein handeln als lehrer, gibt's da auch ein bedürfnis wie du unterstützung bekommen
 1274 könntest?
 1275
 1276 nein ich denk das hängt viel von der eigenen persönlichkei ab, inwieweit investier ich zeit, inwieweit
 1277 probier ich dinge aus. man hat die gestaltungsfreiheit für die eigenen stunden.
 1278

9.7 Transkript: Interview mit Frau H., geführt am 18. März 2019

1279 wozu soll man literatur verwenden in der nms?
 1280
 1281 das kann ich dir gerne sagen, ich verwende literature ganz viel, auch im deutschförderkurs, weil man
 1282 mit der schönheit der sprache unbedingt ganz früh in berührung kommen, weil das vielleicht das
 1283 interesse weckt. es ist zu wenig immer nur kurze sätze, kurze texte ihnen vorzulegen, und immer nur
 1284 auf grammatik abzuklopfen.
 1285
 1286 interesse wecken was hat das für einen wert?
 1287
 1288 für mich hat literatur einen ganz großen wert, es ist mir immer zugänglich, ich brauch niemanden
 1289 dazu, es fördert abgesehen vom sprachgebrauch und dem verständnis von sprache meine fantasie,
 1290 es öffnet mir einen zugang zur welt in verschiedener weise. es bildet mich in einer form, die ich am
 1291 anfang gar nicht bewusst merke. aber nach jahren wenn man sich mit verschiedenster literatur, merkt
 1292 man erst welchen schatz man sich das selber angeeignet hat.
 1293
 1294 wie setzt du das um im unterricht?
 1295
 1296 da hab ich jetzt schon einiges ausprobiert, verschiedenste sachen. im moment hab ich ein großes
 1297 glück mit schülerinnen und klassen, die zum beispiel mitgehen, wenn ich das rappe. wir machen ein
 1298 kurzes gedicht, da fang ich meistens an, das zu rappen. da gehen die meisten mit. es ist ein
 1299 geschenk. über diesen rap, verwenden wir dann instrumente, einfache trommeln, wo die SUS das
 1300 dann selbst gestalten. dann geb ich ihnen ein gedicht oder eine ballade und sag, so jetzt lasst euch
 1301 etwas einfallen, können wir das auch vertonen? über den rhythmus, jede sprache hat ihren rhythmus,
 1302 nähern wir uns dem text an. die SUS merken kaum, worum es geht, es ist einfach ein text mit dem ich
 1303 mich beschäftige. im vordergrund steht immer der rhythmus. im nu haben wir eine ballade alle in
 1304 unserem gedächtnis und wenn ich nächste stunde reinkomm und beginn, dann hören alle mit und sie
 1305 sprechen die ganze ballade frei. und ich hab nicht sagen müssen, jetzt lernst du die und die strophe.
 1306 nein. so näher ich mich meistens den themen. wenn es prosa ist, erzählungen geschichten sagen,
 1307 dann geht das meistens im zusammenhang mit geschichte. ich verorte die sage an einem ort an der
 1308 geschichte dieses ortes und dann bearbeiten wir den text. ich versuch immer mal das interesse zu
 1309 wecken und dass sie dann mitgehen, wenn wir uns die grammatik und lexik anschauen, dass sie da
 1310 schon interesse an diesem text haben. das ist meistens erfolgreicher, als wenn ich sag aufschlagen,
 1311 seite sowieso, der text sag ma das subjekt. da ist meistens dem text gegenüber schon eine abwehr.
 1312
 1313 wie groß ist der raum, den das einnimmt?

1314
1315 lesen muss mittransportiert werden automatisch indem ich mich grundsätzlich mit dem
1316 auseinandersetze, die sus lesen den für sich selbst, still. dann besprechen wir, sind irgendwelche
1317 fragen aufgetaucht. in meinen klassen sind hundert prozent sus nicht deutscher muttersprache. im
1318 grunde ist das alles daz unterrichtet. das heißt auch da müssen wir die begrifflichkeiten schauen wird
1319 das verstanden. das nimmt manchmal einen großen raum ein, das ist klar. ich will schon dass die das
1320 verstehen können. aber der spaß an der sache soll bei mir relativ groß sein. spielerisch umgehen mit
1321 texten nimmt einen größeren raum ein.
1322
1323 wie wählst du die texte aus?
1324
1325 ich halt mich an den rahmenlehrplan, das ist klar. innerhalb dessen bin ich ja dann doch frei. ich
1326 matche auch sehr viel mit anderen fächern. zum beispiel mach ich geschichte physik und deutsch in
1327 einem, weil warum trennen. sachtexte kann ich lesen und barbeiten. ich kann einen sachtext über
1328 archimedes lesen, seine zeit die geschichte, dann in physik welche rolle spielte er in der verteidigung
1329 von syrakus, weil er die archimedische krallen und das katapult entwickelt hat. dann kann ich
1330 übergehen zu physik, archimedisches prinzip, was hat der noch alles erfunden der tolle kerl. da
1331 brauch ich überall texte dazu die ich lesen bearbeiten muss. fächerübergreifend ist so ein schlagwort,
1332 aber gesamtbeachtung ist für mich etwas selbstverständliches.
1333
1334 methodik interessiert mich mehr. noch mehr einblick in die praxis
1335 ich mach einerseits regelunterricht, andererseits deutschförderkurs. es gibt viele möglichkeiten. bei
1336 manchen muss ich schon gezielt die lesekompetenz aufbauen, weil nicht viel vorhanden ist. da geht's
1337 los mit buchstaben, aber auch das machen wir handlungsorientiert, in den sand schreiben mit den
1338 fingern oder legen, klatschen. spielerisch wörter bauen, wie auch immer. da muss man auch schauen
1339 welche gruppe man hat, das ist immer ganz verschieden. dann gibt's methoden wie das blitzlesen.
1340 immer nur eine zeile sehen und lesen. kein fortlaufender text stört unser auge. die lesekompetenz,
1341 wobei das wort find ich ein unwort, ich kanns nicht mehr hören. ich finde man kann das so isoliert nicht
1342 sehen, ich weiß zur abprüfung sind diese isolationen der einzelnen fächer natürlich gut. je mehr ich
1343 isoliere, je besser kann ich abtesten. ich hab ein anderes menschenbild. das isoliert, wenn wir
1344 mathematik testen, testen wir nur mathematik. dabei brauchts für mathematik die lesekompetenz.
1345 denn wenn ich das nicht lesen kann, wird ich diese rechnung obwohl ich gut rechnen kann, nicht lösen
1346 können. und das erzeugt wahnsinnige frustration. das heißt es liegt in meiner aufgabe mit den kindern
1347 das zu üben. aber es wär schön, wenn alle lehrer sich dessen bewusst wären. sprachsensibler
1348 unterricht sagt dir vielleicht etwas, das müsste viel mehr in den schulen ankommen. ohne sprache ist
1349 alles nichts. weder geo noch geschichte, und das müsste ins bewusstsein der lehrer kommen. es ist
1350 mühsam. ich weiß, es ist mehr arbeit.
1351
1352 wie wär das möglich so ein bewusstsein zu schaffen?
1353
1354 indem man es zum thema macht immer wieder, in der konferenz machen wir das seit einiger zeit. man
1355 ist nicht beliebt dadurch. also auf schulebene. außerdem in der ausbildung, ich glaub das wird
1356 inzwischen mehr fokussiert. wie weit das dann gemacht wird, es ist natürlich eine herausforderung für
1357 die vorbereitung, das ist klar. am besten ist in der schule das im kollegium in den konferenzen das
1358 immer wieder bewusst machen. man ist dann als kollege der das in die hand nimmt lästig. es bedeutet
1359 mehr arbeit. ich muss mir klar sein im physikunterricht wenn ich vorbereite, wo könnte jetzt das
1360 sprachliche problem liegen und was könnte ich anbieten damit das so wenig wie möglich zum tragen
1361 kommt.
1362
1363 warum ist das ein anliegen von dir?
1364
1365 weil ich das durch die arbeit in den sprachförderkursen merke, wie schwierig das ist. ich mach auch
1366 teilweise biologieunterricht. nicht als bio lehrer sondern als lehrer der den biologieunterricht übersetzt.
1367 in eine sprache die die kinder verstehen können. deswegen ist mir das so ein anliegen, weil ich merke
1368 die sind ja nicht dumm. es fehlt einfach das bewusstsein der lehrer, ich kann das jetzt nicht so sagen
1369 und erwarten dass das daz schüler verstehen, das geht nicht.
1370
1371 wie lang unterrichten schon?

1372
1373 an der schule seit 5 jahren. ich war vorher an der uni wien, vorstudienlehrgang deutsch unterrichtet.
1374 deutsche philologie studiert, daf/z und europäische ethnologie, hab sehr viele zusätzliche
1375 ausbildungen gemacht, auch montessori, auch sprachdramaturgien. und hab mich mein leben lang mit
1376 sprache beschäftigt.

1377
1378 was bedeutet literatur verstehen?

1379
1380 es gibt einen großen unterschied auf der sprachlichen ebene zwischen sachtext und literatur. das was
1381 bei st schwierig wird sind die fachbegriffe. und die bedeutungsunterschiede der begrifflichkeiten im
1382 sachtext und in der literatur, es muss nicht das gleiche bedeuten. nominalisierungen im fachtext, das
1383 muss ich den SUS klar machen. bei der literatur, das was so wichtig ist. ich hab jetzt unter anderem
1384 einen buchclub gegründet, weil das sonst absolut fehlt in unserer schule. ich seh aber wie wirklich
1385 viele schüler dazugekommen sind übers jahr, immer mehr haben sich gemeldet. es ist bedarf da
1386 etwas schönes zu lesen, etwas was mich berührt, das ist für mich der unterschied. was mich berührt
1387 und nicht was ich zerlegen muss in hauptsatz, nebensatz, subjekt, prädikat, wo ich den inhalt gar nicht
1388 mehr erfassen kann, weil ich nur das jetzt bearbeiten muss. das ist eigentlich etwas unangenehmes
1389 für die meisten, ist ja klar. während ich literatur als etwas sehen möchte was mich persönlich berührt,
1390 mich als person. während der sachtext, den brauche ich um zb in diesem gegenstand zu verstehen
1391 wies funktioniert. im buchclub treffen wir uns nach der schule, ich hab eine buchauswahl vorbereitet.
1392 weil wenn man das erste mal sich damit beschäftigt, ist schwierig eine auswahl. ich kenn sie ja schon
1393 zwei jahre jetzt, und hab mir dacht, das könnte ungefähr für diese klasse passen. von der auswahl
1394 haben sie frei entschieden, was nehmen sie. haben sie gemacht und da waren erstaunliche
1395 ergebnisse da, auch für die andere lehrerin, wir sind ja zu zweit in deutsch. wir treffen uns, lesen,
1396 besprechen und verschriftlichen. wir lesen still, und das ist so schön anzuschauen, wie die kinder
1397 wirklich versinken können, das sie sonst nie können in irgendeinen text, weil sie sonst lesen müssen
1398 in der klasse. und zu sehen dass sie das doch können, weil man vermutet ja die können das gar nicht.
1399 im unterricht sind sie unaufmerksam, wollen nicht, wissen dann nicht, was sie gelesen haben, weil
1400 interessiert mich nicht. und plötzlich sind die ganz still und lesen in einer gruppe. dann verschriftlichen
1401 wir, und zwar bullet journal. das ist aus dem internet, das ist eine jugendgschicht, so eine influencer
1402 gschicht, so ein neues wort. uns zwar, man macht sich selber einen kalender, und wir machen uns ein
1403 buchclub lesetagebuch. jeder gestaltet seines, das was er liest, wann, und was ist für mich das
1404 wichtige an diesem text von heute. das ist alles freiwillig, ist ein versuch den ich mache und es klappt
1405 wunderbar.

1406
1407 warum ist das besser ausserhalb vom unterricht?

1408
1409 wir haben das einmal so versucht, schauen ob interesse wär. wenn das während der stunde ist, sehen
1410 sies als unterricht und da muss ich halt da sein dann mach ich das halt. ich wollt wirklich wissen, ist
1411 interesse da. es heißt ja immer, die interessiert ja eh nix, glaubst die lesen da a buch. die sprache
1412 manchmal in konferenzzimmern über schüler is ja nicht... und da hab ich mir gedacht, ich glaub das
1413 nicht, ist das wirklich so. das was wir jetzt in den unterricht hineinbringen aber ist dass die sus die ein
1414 buch abgeschlossen haben, und wie schnell das geht, stellen das vor im DU, das ist die rosine. indem
1415 wir das begonnen haben im DU, sind andere auch interessiert.

1416
1417 entscheidungen treffen, planen, intuitiv, worauf basiert sein wissen?

1418
1419 natürlich ausbildung. das ist das handwerkszeug das du bekommst. und ich hab verschiedenste
1420 gemacht, auch aus interesse, mach ich immer noch, auch was neue medien anbelangt. zum beispiel
1421 ein gedicht haben wir als trickfilm gemacht mit handyaufnahmen usw, mit computerprogrammen. dann
1422 ist es der rahmenlehrplan, innerhalb davon bist du aber frei. dann ist es sicher trial and error und die
1423 flexibilität darf dir nie abhanden kommen. wenn etwas nicht funktioniert so wie du das vorbereitet hast,
1424 dann muss man schnell switchen. je nach klasse. manche können selbständig arbeiten, manche
1425 haben das nie kennengelernt oder zu wenig. die brauchen mehr anleitung. da gibt's dann konkrete
1426 anweisungen und arbeitsblätter. während die andere gruppe mit zwei fragen zum recherchieren
1427 zurechtkommt. ich muss immer schauen, was brauchen die jetzt.

1428
1429 begriff kompetenz. was wenn nicht das?

1430
1431 für mich ist es, zu überlegen, was muss ein mensch mitbringen heutzutage. das ist aber ein
1432 gesamtbild. ich finde dass man mehr zusammenführen muss, wenn man schon bei k bleiben will. es
1433 muss mehr ineinandergreifen, mehr verzahnt sein. es kann nicht sein dass ich nur auf eine k die dann
1434 abgetestet wird, nur dorthin arbeite. wo ist der rest? ich bin mehr dafür dass wir uns das selbständig
1435 aneignen diese k, und dann, natürlich soll es überprüft werden, das ist schon klar. aber bitte nicht nur
1436 auf diese form der testkompetenzen hinarbeiten und alles andere übersehen. man muss ja ehrlich
1437 sein, was machen l die wissen meine k werden getestet? du hast es ja vorher im internet zur
1438 verfügung was wird geprüft. ich sehe das nicht als ausbildung eines menschen. ja, das muss ich
1439 können, lesen rechnen, als grundbedingung, damit ich das und das erarbeiten kann. aber mir fehlt das
1440 gesamte bild eines menschen. der englischlehrer prüft englisch k, der deutschlehrer deutsch k, mathe
1441 usw. mir ist das zu wenig. es ist schon gut, gewisse levels muss man erreichen. das wort k ist ja aus
1442 der wirtschaft entliehen, und das sagt eh schon alles.
1443
1444 kommt das automatisch solche grundvoraussetzungen oder muss das speziell angegangen werden?
1445
1446 bei denen die neu kommen muss man einen fokus legen, zum beispiel lesekompetenz isoliert
1447 rausnehmen. ich finde, dass sich diese kompetenzen auch ohne dass ich das jetzt isoliert betone,
1448 entwickeln. wenn ich jemanden begeistern kann, entwickelt sich das. das ist wirklich so, das kann man
1449 beobachten. an manche sus komm ich sowieso nicht ran, das muss ich auch gestehen. es gibt ein
1450 scheitern. schwer auszuhalten, aber das gibt's. es gibt sus die erreicht man mit nichts. aber die
1451 meisten erreicht man. ich tu mir total schwer mit diesen einteilungen. wegen dem nur darauf
1452 hinarbeiten, und das andere links liegen lassen, es gibt ja so viel verschiedene menschen und sus,
1453 und da müsste viel mehr drauf hingeschaut werden. ist es nicht toll wenn die sus selbständig arbeiten
1454 können? vielleicht kann er jetzt dieses wort nicht genau buchstabieren. aber er weiß genau was er tut,
1455 wo er etwas findet und kann sich diesen stoff alleine erarbeiten. und er kann in das gebiet
1456 hineintauchen, auch wenn er den begriff net wirklich kennt und den satz vielleicht nicht fehlerfrei lesen
1457 wegen schwierigkeiten mit einem physikalischen ausdruck. das muss auch einen platz haben. also ich
1458 darf das nicht alles übersehen nur weil diese eine sache nicht funktioniert. man muss sie bestärken in
1459 dem was sie schon können. k sind schon drauf ausgelegt, was man nicht kann.
1460
1461 schlusswort?
1462
1463 keine angst vor literatur. ich hab das gefühl, dass die lit einfach nicht zugetraut wird den sus. und das
1464 find ich ganz falsch. und dass man auch in einer mittelschule glaubt, literatur braucht da keinen platz
1465 haben. das ist diese fokussierung auf grundkompetenzen sind bei uns wichtig. und man vergisst dass
1466 man vielleicht auch den kindern was schönes angedeien lässt und über die persönliche erfahrung die
1467 ich mit einem buch machen kann. und der buchclub, das ist der beweis dafür. wir hätten nie gedacht,
1468 dass ein mädchen sich anne frank nimmt. niemand würde bei uns an der schule das lesen mit den
1469 sus. ah ge bitte, die können net amal einen satz grad lesen. und? das sagt gar nix. dieses mädchen
1470 kann nämlich genau über diese geschichte den zugang zur sprache finden, und das hat sie. weil sie in
1471 dem alter ist, wo anne frank zu ihr passt. diese jugend, wie seh ich das, welchen kummer hab ich, jetzt
1472 bin ich unglücklich verliebt. das tut man manchmal als banal ab. aber das ist genau wichtig, mit 14.
1473 das ist das was ihr in ihrem leben begegnet, sie bedrückt. da finden sie jetzt ein buch wo ein mädchen
1474 sich versteckt, angst hat und schreibt über das verliebt sein, unglaublich und die hat auch probleme
1475 mit dem, und die fühlt sich auch so unverstanden von der ganzen welt, wie ich. das hat das mädchen
1476 genau so gesagt. also sie verstehen sehr wohl, auch wenn sie das eine oder andere wort nicht
1477 kennen. und dann fragen sie ja nach was heißt das, und das wollen sie verstehen. aber sie wollen net
1478 den text unbedingt verstehen, der da abgerissen im deutschbuch drinnensteht. dieses abstempeln
1479 unserer schüler, die brauchen das nicht, wozu brauchen die das, der wird irgendwo hackeln und das
1480 und das machen. hallo. das ist mein problem.