



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)
S8 „DEUTSCH“**

**Deutschunterricht in sprachlich
heterogenen Unterrichtsgruppen
mit einem Migrationshintergrund von
ca. 70% an der Nahtstelle von
Sekundarstufe I und II
8. Schulstufe
(1562)**

**Mag. H. Elisabeth Schabus-Kant
GRG 10 Wien, Ettenreichgasse
Fachdidaktisches Zentrum am Institut für Germanistik, Univ. Wien**

Wien, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	5
1 AUSGANGSSITUATION.....	6
1.1 Schnittstelle.....	6
1.2 Anstoß.....	6
1.3 Heterogenitäten	6
1.3.1 Sprache.....	7
1.3.2 Kultur – Religion - Politik.....	8
1.3.3 Familiäre Situation	8
1.3.4 Geschlecht	8
1.3.5 Alter.....	8
1.3.6 Schullaufbahn	8
1.4 Veränderungen gegenüber Einreichung	9
1.4.1 AHS-Langform: Klassenkarriere	9
2 FORSCHUNGSFRAGE & ZIELE	10
2.1 Was muss im Deutschunterricht passieren, damit alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse die Ziele solide erreichen können?	10
2.2 Sichtbarmachen des Gelernten.....	10
3 SCHAFFUNG EINER ARBEITSFÖRDERNDEN AUSGANGSLAGE.....	11
3.1 Berücksichtigung von Schülerbedürfnissen	11
3.1.1 Vorziehen von Bewerbungsschreiben, Motivations–schreiben und Lebenslauf	11
3.1.2 Soziale Aktivitäten im Klassenverband	11
3.1.3 Verhandeln, Organisieren, Planen, Hierarchien Beachten, Kommunizieren auf mehreren Ebenen und in mehreren Sprachen	11
3.1.4 Lernen nebenbei; ungesteuerter „Sprachunterricht“; L2 als Verhandlungssprache	12
3.1.5 Berücksichtigung von Elternwünschen: Berufspraktische Tage.....	12
3.1.6 Berufspraktische Tage: Sprechen und Schreiben.....	13
3.1.7 Sprechen: spontan und vorbereitet	13
3.1.8 Schreiben: vorbereitet; optimierte Textsorten; Auswertung im Rahmen des IMST-Projektes	13
3.1.9 Besonderes Ergebnis: Eine Lehrstelle	13
3.2 Resümee.....	14

4	PROJEKTVERLAUF	15
4.1	Projektschwerpunkte: Textverständnis, Schreiben, Sprechen	15
4.2	Beteiligung der SchülerInnen an der Konkretisierung für das 2. Semester	15
4.3	Textverständnis.....	15
4.3.1	Fokus	15
4.3.2	Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien	16
4.3.3	Ergebnisse	16
4.4	Schreiben.....	18
4.4.1	Fokus	18
4.4.2	Arbeitsformen.....	18
4.4.3	Schreibprojekt „Social platforms“ (K. Brandl, R. Pölzer, T. Ranner).....	19
4.4.4	Schreibprojekt „Erzählpositionen“ (Barbara Slechta)	23
4.4.5	Arbeit mit Poesietexten (Jennifer Letzl, Verena Swoboda).....	24
4.5	Sprechen.....	25
4.5.1	Sprachenportraits (Jennifer Letzl, Verena Swoboda).....	26
4.5.2	Interessante Beispiele aus den Sprachenportraits:.....	26
4.5.3	Kurzpräsentationen	27
5	ZUSAMMENARBEIT MIT DEM FACHDIDAKTISCHEN ZENTRUM AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER UNIVERSITÄT WIEN.....	28
5.1	Einbindung von Studierenden	28
5.1.1	Schwierigkeiten.....	28
5.1.2	Vorteile für das Projekt.....	28
5.1.3	Vorteile für die Studierenden.....	28
5.1.4	Beteiligung und Aufgabenverteilung	28
5.2	Diskussion in den Fachdidaktik-Seminaren Schreiben und Mehrsprachigkeit im SoSe 2009	29
6	EVALUATION	30
6.1	Evaluation durch Fragebogen und Feedbackrunde (Katrin Brandl, Rudolf Pölzer, Theresia Ranner).....	30
6.2	Evaluation durch Fragekärtchen (Barbara Slechta)	31
7	GENDERASPEKTE	32
8	ZUSAMMENFASSUNG, AUSBLICK	33
8.1	Rückblick - Ausblick.....	33
8.2	Fachliche Ergebnisse – Schülerleistungen	33

8.3	Rahmenbedingungen.....	33
9	QUELLENANGABEN.....	34
10	ANHANG.....	35
10.1	Aufgabenstellung 1. Schularbeit/ Bewerbung	35
10.2	Muster Arbeitsblatt: Wortschatzübung	35
10.3	Aufgabenstellung 3.Schularbeit / Berufspraktische Tage.....	36
10.4	Aufgabenstellung 4. Schularbeit / Textverständnis, Informationsentnahme, Wörterklärungen, Stellungnahme.....	36
10.5	Arbeitsblatt Argumentationstraining: 10er-Ranking.....	38
10.6	Stellungnahme Mag. Scheibelhofer	39
10.7	Fragebogen Evaluation (Brandl, Pölzer, Ranner)	40
10.8	„Social platforms“ (Katrin Brandl, Rudolf Pölzer, Theresia, Ranner)	41
	MARTIN SCHLÄFT SEINEN RAUSCH AUS.....	48
	Privat ist man auf Facebook nie	48
10.9	Fehleranalyse (Jennifer Letzl, Verena Swoboda)	66
	Analyse der 4D.....	66
	Fehlerraster – Themenkomplex „Arbeiten mit Zeitungsartikeln“	66

ABSTRACT

Dieses IMST-Projekt hatte zum Ziel, Textverständnis, Schreiben und Sprechen gezielt zu fördern, so dass alle SchülerInnen die Sekundarstufe I sicher und mit soliden Erfolgen abschließen können. Klassenstruktur, Sprachenvielfalt in der Klasse schwierige Schulkarrieren und unterschiedlich förderliche private Situationen bilden die komplexe Ausgangslage. Das erste Semester diente der Konsolidierung und band Schüler- und Elternwünsche stark ein, führte jedoch letztlich auf ungeplanten Wegen zu interessanten Ergebnissen in den Bereichen Textverständnis, Schreiben und Sprechen.

Im zweiten Semester wurde durch die Zusammenarbeit mit Studierenden aus mehreren Fachdidaktikseminaren gezielt und abwechslungsreich an den geplanten Bereichen gearbeitet. Wichtig war es, den SchülerInnen die Lernfortschritte sichtbar zu machen.

Schulstufe: 8. Schulstufe, neusprachliches Gymnasium mit Französisch oder Latein ab der 7. Schulstufe

Fächer: DEUTSCH

Kontaktperson: Mag. H. Elisabeth Schabus-Kant

Kontaktadresse: GRg 10, 1100 Wien Ettenreichgasse 41-43

1 AUSGANGSSITUATION

1.1 Schnittstelle

Die 8. Schulstufe als Schnittstelle zwischen Unter- und Oberstufe (im konkreten Fall des neusprachlichen Gymnasiums) bzw. für manche SchülerInnen als letztes Jahr in der AHS vor dem Übertritt in eine BHS und für einen Schüler als letztes Schuljahr vor dem Beginn einer Lehre ist eine besondere Herausforderung für Lehrende und Lernende.

Es gilt, vieles zu vermitteln und zu festigen, wofür es bisher nicht die nötigen Voraussetzungen gegeben hat, sei es aus Zeitgründen, sei es lehrplanbedingt oder auf Grund des jugendlichen Alters der SchülerInnen.

Obwohl nur eine kleine Anzahl von SchülerInnen der 4D schon beim Eintritt in die AHS geplant hatte, nach der vierten Klasse in eine BHS zu wechseln, waren es gerade diese Schülerinnen [!], die bestimmte auf die Berufswelt bezogene Inhalte vehement einforderten.

Hingegen wird der Zäsur zwischen Unterstufe und Oberstufe zumeist (zu) wenig Bedeutung beigemessen, wenn es um diejenigen SchülerInnen geht, die „da bleiben“.

1.2 Anstoß

Unmittelbarer Anlass für das Projekt war die längst fällige Auseinandersetzung mit dem Unterricht in mehrsprachigen Klassen an dieser Schule, konkret in einer pädagogischen Konferenz im Schuljahr 2007/08 mit den Referentinnen Dr. Ladstätter und MR Mag. Fleck, deren Inputs durchaus kontroverse Debatten auslösten.

Die Annahme für dieses Projekt war, dass die allseits bekannte, aber ignorierte bzw. unterschätzte Situation der Mehrsprachigkeit gerade an den Nahtstellen, hier also in der 8. Schulstufe, besonderer Unterrichtsmaßnahmen bedarf, um für **alle** SchülerInnen einer Klasse ein solides Erreichen der Unterrichtsziele im Fach Deutsch zu ermöglichen. Das könnte auch für andere Fächer von Belang sein, hier soll aber auf das „Schlüssel Fach“ Deutsch fokussiert werden. Die Klasse hat ca 60 – 70 % Migrationshintergrund.

1.3 Heterogenitäten

Es wichtig zu verstehen, dass die so genannten „mehrsprachigen“ SchülerInnen *keine homogene Gruppe*¹ darstellen und dass sich verschiedene Klassen selbst in aufsteigender Reihenfolge und bei gleicher „Bezeichnung“ in ihrer Heterogenität nicht gleichen. Ein Beispiel: Die „polnische“ Schülerin, Amanda, in der 3D ist nicht identisch mit der „polnischen“ Schülerin, Angelika, in der 4D. Von den sieben SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in der 3D sind nur mehr drei auch in der 4D; diese Gruppe hat sich also ganz wesentlich verändert.

Einige SchülerInnen sind nicht in Österreich geboren und wurden in ihrer L1 alphabetisiert, für sie ist Deutsch in der ersten Phase durchaus als DaF anzusehen. Die Übersicht zeigt auch, wie die Fluktuationen in einer heterogenen Klasse die Sprachen-

¹ Vgl. Pardy&Schabus-Kant (2008), S.9

vielfalt ständig verändern. Man sieht auch, dass Deutsch aus familiären Gründen nur vorübergehend den Rang einer Zweitsprache einnehmen kann. Für alle SchülerInnen ist die Domäne von Deutsch die der Schul- und Bildungssprache.

Klasse 3D zum Zeitpunkt des Projektantrags: 23 SchülerInnen

7 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund: L1:Deutsch.

16 SchülerInnen mit Migrationshintergrund:

1 Schüler L1 Rumänisch als L1, DaZ

1 Schülerin L1 Rumänisch, derzeit DaF als L4, in Österreich seit August 2007

1 Schülerin L1 Kroatisch, DaZ

2 SchülerInnen L1 Serbisch, DaZ

1 Schüler L1 Serbisch (?), DaZ

3 SchülerInnen L1 Bosnisch, DaZ

5 SchülerInnen L1 Türkisch, DaZ, einmal Bulgarisch als zweite Familiensprache

1 Schüler L1 Urdu + eine weitere Familiensprache, L2 Englisch?, DaZ

1 Schülerin L1 Polnisch + eine weitere Familiensprache, DaZ seit einigen Jahren, im Sommer 08 Migration nach England

[1 Schüler L1 Kurdisch (Irak), DaZ/DaF bis Ende des 1. Semesters]

Klasse 4D im Projektjahr: 27 (28) SchülerInnen

11 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund: L1 Deutsch; davon einmal Ungarisch als L2

16 (17) SchülerInnen mit Migrationshintergrund:

1 Schüler L1 Rumänisch, DaZ

(1 Schülerin L1 Kroatisch, DaZ, nur im ersten Semester)

3 SchülerInnen L1 Serbisch, L1 DaZ

2 SchülerInnen L1 Bosnisch, DaZ

1 Schülerin L1 Arabisch, DaZ

1 Schüler L1 Urdu + eine weitere Familiensprache, L2 Englisch, DaZ/F

1 Schülerin L1 Polnisch

7 SchülerInnen L1 Türkisch, DaZ, einmal Bulgarisch als zweite Familiensprache

1.3.1 Sprache

In der Klasse werden zum Zeitpunkt der Antragsstellung zwischen 10 und 11 verschiedene L1 bzw. Familiensprachen gesprochen. Diese Situation verschiebt sich in der vierten Klasse insofern, als einige SchülerInnen nicht mehr in der Klasse sind (Schulwechsel in die APS; Emigration; Schulwechsel in eine AHS im ersten Bezirk; Wiederholen der dritten Klasse), andere SchülerInnen wegen Auflösung einer Parallelklasse neu dazu kommen. Das ändert an der Vielfalt der Sprachen kaum etwas, durch die höhere Klassenschülerzahl ist jedoch der Anteil der Schüler [!] mit Deutsch als L1 deutlich gestiegen.

Die Heterogenität ist wie zum Antragszeitpunkt gegeben, der prozentuelle Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als L2/3 ist dagegen gesunken.

Durch mindestens vier neue L1-Schüler bekommt auch das Thema „innere Mehrsprachigkeit“ einen neuen Stellenwert in der Klasse.

1.3.2 Kultur – Religion - Politik

Kulturelle Unterschiede kommen vor allem zur Geltung, wenn es um sichtbare profane oder religiöse Termine geht, so zum Beispiel kamen nach einem gewonnenen Fußballmatch der türkischen Mannschaft einige SchülerInnen mit türkischem Hintergrund mit großer türkischer Flagge (auf der Atatürk abgebildet war) und mit Gesichtsbemalung in den türkischen Staatsfarben in die Schule; ähnlich sichtbar werden Unterschiede rund um die Termine religiöser Feiertage und Feste wie dem islamische Opferfest, dem Ramadan oder den orthodoxen Weihnachten.

Überraschend waren heuer kleine Spannungen zwischen SchülerInnen mit bosnischem und SchülerInnen mit serbischem Hintergrund: „Auf meinem Tisch sind serbische Kritzeleien; ich will nicht neben einem Serben/ einer Serbin sitzen.“ Diese Mitteilung erfolgte im Beisein der Mutter am Sprechtag.

1.3.3 Familiäre Situation

Mit den neuen SchülerInnen kamen einige leistungsmäßig sehr gute und von zu Hause sehr geförderte L1-Schüler [!] in die Klasse. Mindestens drei dieser neuen Schüler [!] waren disziplinar äußerst auffällig, was sich bis zum Schulschluss in keiner Weise änderte, sondern sogar noch verschärfte.

Ein Schüler lebt in einer betreuten Wohngemeinschaft der Stadt Wien und hat einen problematischen innerfamiliären Weg hinter sich. Da er bereits zum zweiten Mal in der Unterstufe eine Klasse wiederholt, ist es für ihn von größter Wichtigkeit, die Klasse positiv abzuschließen und damit einen Pflichtschulabschluss zu erlangen.

Er ist allerdings nicht der einzige 2-fache Repetent in der Klasse, aber der prominenteste. Im Laufe des Schuljahres gelingt es ihm, sich in der Klasse eine akzeptierte Position zu erarbeiten, vor allem wegen seines Zeichen- und Schreibtalents, das im IMST-Projekt gewürdigt werden kann.

1.3.4 Geschlecht

Schüler: 14

Schülerinnen: 14

1.3.5 Alter

Geburtsjahrgang 1993: 4 – 1 männlich, 3 weiblich

Geburtsjahrgang 1994: 9 – 4 männlich, 5 weiblich

Geburtsjahrgang 1995: 15 - 9 männlich, 6 weiblich

Die älteste Schülerin ist im März 1993, der jüngste Schüler im August 1995 geboren. Der Altersunterschied beträgt zweieinhalb Jahre!

1.3.6 Schullaufbahn

Zu Schulbeginn sind in der Klasse 6 RepetentInnen, zwei Schüler und vier Schülerinnen. Davon sind drei zweifache RepetentInnen, ein Schüler (siehe oben) und zwei Schülerinnen.

Das Schuljahr schließen sieben SchülerInnen mit einem oder zwei Nicht genügend ab, zwei bekommen die Aufstiegsklausel.

1.4 Veränderungen gegenüber Einreichung

Die Unterschiede sind unter Punkt 1.2 angeführt. Der gravierendste Unterschied ist der Sprung von zuletzt 23 SchülerInnen in der dritten Klasse auf 28 SchülerInnen in der vierten Klasse, die neuen disziplinar schwierigen Schüler sowie die der prozentuell höhere Anteil an Schülern mit Deutsch als L1.

1.4.1 AHS-Langform: Klassenkarriere

Durch die Durchleuchtung einiger wesentlicher Eckdaten wird deutlich, dass sich eine Klasse selbst in der so genannten Langform der AHS in ihrer Zusammensetzung stark verändern kann.

2 FORSCHUNGSFRAGE & ZIELE

2.1 Was muss im Deutschunterricht passieren, damit alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse die Ziele solide erreichen können?

Interessant und prüfungswert erscheint die Frage, wie viele Schüler und Schülerinnen mit einem hohen Anteil an Deutsch als Zweitsprache im gemeinsamen Klassenverband von einer einzelnen Lehrkraft ihren Bedürfnissen gemäß fachlich gefördert werden können, so dass sie das Jahrgangsziel sicher und ihren Voraussetzungen entsprechend auch mit Wissenszuwächsen und soliden bis sehr guten Ergebnissen bewältigen können.

Dieser Frage und der Frage nach angemessenen Rahmenbedingungen sollte nachgegangen werden.

Daneben erscheint es auch wichtig, die Förderung der SchülerInnen mit Deutsch als L1 nicht aus den Augen zu verlieren.

2.2 Sichtbarmachen des Gelernten

Ein weiteres Ziel ist für mich immer, den SchülerInnen nicht nur bewusst zu machen, was gerade vermittelt, gelernt und erfahren wird, sondern auch dass dies tatsächlich passiert. Gerade das Fach Deutsch braucht mehr als andere Sprachfächer dieses „Sichtbarmachen des Gelernten“.

Es war daher ein erklärtes Ziel, nicht nur klar zu machen, was jeweils geschieht, sondern auch zu zeigen, dass es ankommt. Besonders dort, wo es nicht um leicht abhackbare Kleinkapitel wie Beistrichsetzung, S-Schreibung oder formalisierte Textsorten geht, gilt es und galt es in diesem Projekt, die SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen, was sie gerade gelernt haben, welche Fortschritte sie bereits gemacht haben; auch bei vordergründig unscheinbaren Vorgängen (zB Klassengesprächsrunden) oder kleinen Übungsformen (zB Überarbeitung von Formulierungen).

3 SCHAFFUNG EINER ARBEITSFÖRDERNDEN AUSGANGSLAGE

Um bei der gegenüber dem Projektantrag deutlich veränderten Klassenstruktur doch noch gedeihlich arbeiten zu können, musste vorerst eine arbeitsfördernde Basis gefunden werden. Diese gelang allmählich durch ganz konkrete Umsetzung von Schülerwünschen, durch Gemeinschaft stiftende soziale Aktivitäten im Klassenverband und durch die Berücksichtigung von Elternwünschen.

Davon war des 1. Semester bestimmt. Projektabsichten und –inhalte wurden zwar, rückschauend betrachtet, umgesetzt, allerdings nicht in der angedachten Reihenfolge und zum Teil nur „nebenher“ statt explizit.

3.1 Berücksichtigung von Schülerbedürfnissen

3.1.1 Vorziehen von Bewerbungsschreiben, Motivations-schreiben und Lebenslauf

Diese formalisierten Textsorten wurden auf dringenden Wunsch von Schülerinnen, die bereits entsprechende Bewerbungsunterlagen für die Anmeldung an einer bestimmten BHS brauchten, ins erste Semester vorgezogen.

Durch Vermittlung der Mutter einer Schülerin konnte diese Phase für alle nutzbringend ausgebaut und vertieft werden. Zwei kompetente Referentinnen der Firma „Eurojobs“² stellten sich für eine interaktive Präsentation zur Verfügung.³ Daher wurde auch die erste Schularbeit in diesem Schuljahr auf diesen Informationen aufbauend gestellt und von den SchülerInnen ebenso akzeptiert.

3.1.2 Soziale Aktivitäten im Klassenverband

Die kulturell und sozial heterogene Zusammensetzung der Klasse brachte zu Schulbeginn erhebliche Spannungen, besonders auch, als es darum ging, die erforderliche Teilnehmerzahl für den Schikurs zu erreichen. Um aus der Klasse heraus einen finanziellen Zuschuss leisten zu können, wurde die „Büfettaktion“ erfunden, die neben ihrem profanen Zweck auch wie ein Kennenlernspiel wirkte.

3.1.2.1 Büfettaktion

3.1.3 Verhandeln, Organisieren, Planen, Hierarchien Beachten, Kommunizieren auf mehreren Ebenen und in mehreren Sprachen

Die Büfettaktion konnte natürlich ursprünglich nicht Teil des Projektplans gewesen sein, erwies sich jedoch sehr bald als äußerst wichtiger integrativer Faktor für die Klasse in sozialer Hinsicht. Darüber hinaus – und nicht wirklich vorhersehbar – mussten viele SchülerInnen unter Steuerung durch ein kleines Team um die Klassenspre-

² www.eurojobs.at

³ Schularbeitsangabe im Anhang

cherinnen [!] mit den unterschiedlichsten Personen verhandeln, Räume organisieren, Besprechungstermine für alle „MitarbeiterInnen“ außerhalb der Unterrichtszeit vereinbaren, konkrete Arbeitsabläufe erstellen, Funktionen und Verantwortungen übertragen bzw. übernehmen.

Das Beachten von Hierarchien im Schulleben, wie Direktion, Administration, SGA, Schulwarte, mit dem ausdrücklichen Ziel, die eigenen Vorhaben durch- und umzusetzen, war ein Hauptpunkt, dabei den richtigen Ton zu finden ein weiterer.

Daneben, für manche SchülerInnen vielleicht sogar vor allem, mussten auch die eigenen Eltern von der Bedeutsamkeit dieses altruistischen Vorhabens überzeugt werden, zumal es auch etwas Geld kostete (Naturalien, Einkaufsliste usw.) und Aufmerksamkeit vom Lernen im herkömmlichen Sinn abzog, nicht zu vergessen die vier Abendtermine, an denen die Büffets stattfanden (diverse Elternabende, Sprechtag usw.).

3.1.4 Lernen nebenbei; ungesteuerter „Sprachunterricht“; L2 als Verhandlungssprache

In den Deutschstunden wurden Vorgangsweisen besprochen, überlegt, koordiniert, manchmal auch wieder verworfen. (Ich konnte mich als Klassenvorstand weitgehend aus den Entscheidungsprozessen heraushalten, die im Großen und Ganzen in den eigens einberufenen Planungssitzungen außerhalb des Unterrichts von den SchülerInnen finalisiert wurden.)

Als Deutschlehrerin beobachtete ich die Abläufe, die Gesprächsplanungen und steuerte auch meine eigenen Erfahrungen bei, da es ja nicht um ein „trial-and-error“-Verfahren gehen sollte, sondern das Ziel, die Büffets anzubieten und möglichst viel Spendengeld zu bekommen, absolute Priorität hatte.

Wohl wurden Reflexionsschleifen als Inhalte des Deutschunterrichts eingebaut, deutlich zu erkennen war jedoch, dass klar erreichbare konkrete Ziele eine Form des Dazulernens zulassen, die im herkömmlichen Unterricht nicht leicht zu erreichen ist, zB: „Wie spreche ich wann mit wem?“ Dass der Zweck die Mittel nicht immer heiligt, war dann gelegentlich eine Botschaft, die mir wichtig war: Erkennen, dass nicht alles erreichbar ist, dass man bei Verhandlungen nicht überall Erfolg haben kann oder auch dass man sich nicht anbieten muss.

Als besonders günstig kristallisierte sich die Zweisprachigkeit einiger Schülerinnen[!] beim Verhandeln mit den Schulwartinnen [!] heraus, die Unterstützung war dadurch sehr freundlich und umfassend.

3.1.5 Berücksichtigung von Elternwünschen: Berufspraktische Tage

Auch seitens einiger Eltern kam sehr nachdrücklich ein Wunsch, dessen Erfüllung die Planung des ersten Semesters nachhaltig beeinflusste. Es sollten so genannte „Berufspraktische Tage“ durchgeführt werden, die bis dato an unserer Schule nicht vorgesehen waren. Die unbürokratische Unterstützung durch die Direktion ermöglichte drei Tage in der letzten Woche vor den Semesterferien.

Sprechen und Schreiben waren sodann die Bereiche des Deutschunterrichts, die in der Vorbereitungsphase und in der Auswertung und Nachbereitung von Bedeutung waren.

3.1.6 Berufspraktische Tage: Sprechen und Schreiben

Sprechen und Schreiben waren sodann die Bereiche des Deutschunterrichts, die in der Vorbereitungsphase und in der Auswertung und Nachbereitung von Bedeutung waren.

3.1.7 Sprechen: spontan und vorbereitet

Grüßen, Sich-Vorstellen, eine Anfrage formulieren, Ersuchen, Bitten, Danken, Nachfragen, Erklärungen und Informationen Einholen und schließlich Berichten, Erklären, Beschreiben, Erzählen, Gefühle und Erwartungen Formulieren waren wesentliche Punkte im Bereich Sprechen.

In der Vorbereitungsphase gab es Vorüberlegungen und einige „Übungsgespräche“ im Deutschunterricht.

Zum vorbereiteten Sprechen zählte vor allem ein Interview einer Kontaktperson am jeweiligen Praktikumsort mit Hilfe eines gemeinsam vorbereiteten und optimierten Fragebogens.

An einigen Praktikumsplätzen, wie zB Kindergärten, Verkauf, Gastronomie, wurden die SchülerInnen mit firmeninternen Gesprächskonventionen vertraut gemacht.

3.1.8 Schreiben: vorbereitet; optimierte Textsorten; Auswertung im Rahmen des IMST-Projektes

Hier ist vor allem die Erstellung und Auswertung des Fragebogens zu nennen (siehe oben), das Verfassen von Berichten, das Formulieren von persönlichen Eindrücken und Gefühlen, die Beschreibung von Abläufen und Zeitstrukturen, das Erzählen kleiner Abenteuer oder Anekdoten, das sachliche Informieren über die „Berufspraktischen Tage“ und das Formulieren eines „Appells“, solche Tage an der Schule zu institutionalisieren.

Im Computerraum wurden von jedem/jeder die unterschiedlichen Textteile zu einem einzigen langen individuellen Text verbunden. Dabei war auf Gliederung, Layout und Informationsgehalt zu achten. Dabei wurden die SchülerInnen von mir und einer FAP-Studierenden unterstützt.

Schließlich musste die Essenz des Erfahrenen auf Plakaten einprägsam gestaltet und in einer knappen Darstellung von nur einer Seite für den Jahresbericht festgehalten werden.⁴

3.1.9 Besonderes Ergebnis: Eine Lehrstelle

Durch den hohen Grad an sozialem Bewusstsein (leider im 2. Semester deutlich geschwunden) wurden innerhalb der Klasse einige Praktikumsplätze durch Eltern und

⁴ Schularbeitsangabe im Anhang

Verwandte vermittelt⁵, vor allem durch Eltern mit Migrationshintergrund. Als besonderes Ergebnis ist hervorzuheben, dass ein Schüler an seinem Umfeld eine Lehrstelle gefunden hat.

3.2 Resümee

Direkt greifbare konkrete und/oder praktische Ziele, die aus dem Schulraum hinausführen und ein rasch erreichbares, womöglich „nützliches“ Ergebnis versprechen, führen zu erhöhter Lernbereitschaft und bewirken, dass SchülerInnen auch „langweilige“ Dinge, wie etwa das Abfassen tabellarischer Lebensläufe, gerne erlernen, ausführen und anwenden wollen.

Daher war es in der 4D sinnvoll und berechtigt, auf alle oben genannten Wünsche und Vorschläge einzugehen und die ursprüngliche Planung umzustoßen.

Zugleich muss aber die Schule allgemein und die AHS im Besonderen ein Ort des Lernens sein, wo nicht nur die rasche Lösung und Zufriedenstellung die einzigen Rechtfertigungen für Unterrichtsinhalte sein dürfen. Diesen mühsameren, weil unscheinbareren Weg schlugen wir dann immer wieder im zweiten Semester ein.

⁵ Wenig engagiert in der Suche waren zwei Burschen mit türkischem Hintergrund im Gegensatz zu allen Mädchen mit türkischem Hintergrund. Auch ein L1-Bursche wies ein ähnlich gleichgültiges Verhalten auf, profitierte aber von seinem Freund, der ihn im gleichen Betrieb mit anmeldete.

4 PROJEKTVERLAUF

Nach den oben ausgeführten besonderen Bedingungen und zusätzlichen Vorhaben im ersten Semester konnte vor allem im zweiten Semester gezielt an den im Projektantrag formulierten Zielen gearbeitet werden.

4.1 Projektschwerpunkte: Textverständnis, Schreiben, Sprechen

4.2 Beteiligung der SchülerInnen an der Konkretisierung für das 2. Semester

Die SchülerInnen konnten an der Planung beteiligt werden, gerade die Büffetaktion und die Berufsorientierungsschwerpunkte hatten geeignete Voraussetzung dafür geschaffen, Projekte unterschiedlichster Art mitzugestalten und als etwas „Eigenes“ im Gegensatz zu etwas „Okroyiertem, Fremdem oder Fernem“ einzuschätzen. „Ein Projekt extra für uns“, wie es in der Klasse formuliert wurde, hat die Lernbereitschaft im Wesentlichen, wenngleich nicht bei allen, gesteigert.

Maria Minkowitsch, die zu Beginn des zweiten Semesters gerade ihr FAP bei mir u. A. in der 4D machte, charakterisierte die Situation in der Klasse folgendermaßen: „... lief zu dieser Zeit ein IMST-Projekt, welches durch die Auswertung der Berufserfahrung in Schwung kommen sollte.“

Die SchülerInnen zeigten sich durchwegs zufrieden mit der Wahl der Schwerpunkte „Textverständnis“, „Schreiben“ und „Sprechen“. Als ihre größte Schwachstelle schätzten sie ihr „Textverständnis“ ein. Diesen Befund kann ich als Deutschlehrerin der Klasse durchaus nachvollziehen, zugleich erkenne ich aber auch im Bereich „Schreiben“ bei vielen SchülerInnen große Schwierigkeiten.

Die SchülerInnen konnten an der Planung beteiligt werden, gerade die Büffetaktion und die Berufsorientierungsschwerpunkte hatten geeignete Voraussetzung dafür geschaffen, Projekte unterschiedlichster Art mitzugestalten und als etwas „Eigenes“ im Gegensatz zu etwas „Okroyiertem, Fremdem oder Fernem“ einzuschätzen. „Ein Projekt extra für uns“, wie es in der Klasse formuliert wurde, hat die Lernbereitschaft im Wesentlichen, wenngleich nicht bei allen, gesteigert.

4.3 Textverständnis

4.3.1 Fokus

Gerade auf der 8. Schulstufe, der Schnitt- und Nahtstelle zur Oberstufe, zum Übertritt in Berufsbildende Höhere Schulen oder nicht zuletzt in eine Lehre ist die gezielte Erweiterung des Wortschatzes auf einem fortgeschrittenen Level Bestandteil sämtlicher Deutsch-Lehrbuch-Programme. Dazu gehören das Kennen lernen von Fachwörtern und wichtigen Fremdwörtern, der gezielte und gründliche Umgang mit Wörterbüchern, das Wissen um Funktionsverbgefüge, Redewendungen, Metaphern der Alltagssprache.

Für viele SchülerInnen, vor allem wenn Deutsch nicht ihre L1 ist, sind besonders die drei letztgenannten sprachlichen Phänomene Hürden auf dem Weg zum Verstehen eines Textes. Ein Beispiel von vielen: In einem Zeitungstext über Freizeittechnologie stand der Ausdruck „[...]schickt sich⁶ an“, die Ähnlichkeit mit „schicken/geschickt“ führte mehrfach zu unreflektiertem Verwechseln mit „ist geschickt“. Unklare Textstellen wurden im Allgemeinen kaum in Frage gestellt, das Wörterbuch wurde nur nach Aufforderung und bei ausdrücklichem Arbeitsauftrag verwendet. In manchen Familien gab es seit der letzten Übersiedelung kein Wörterbuch, leider schien es auch niemandem abzugehen.

Es ist daher auch auf der 8. Schulstufe (hier in einem neusprachlichen Gymnasium mit einer zweiten Fremdsprache ab der 3.Klasse AHS) wichtig, gezielt Wortschatzarbeit zu betreiben und konsequent am Textverständnis zu arbeiten, indem mögliche Unklarheiten und missverständliche Textstellen in der Unterrichtsvorbereitung antizipiert werden und die Entdeckung nicht dem Zufall überlassen bleibt.

Im Laufe des Schuljahres konnte ein mäßiger Fortschritt festgestellt werden, zumindest in der Hinsicht, dass häufiger nachgefragt wurde, dass Nicht-Verstandenes in Zeitungstexten von den SchülerInnen nicht einfach ignoriert wurde und dass dem Nicht-Verstehen wahrscheinlich nicht mehr durch Auswendiglernen von Textteilen begegnet wurde. Dies war eine Praxis, die besonders von einigen DaZ-SchülerInnen, die neu in der Klasse waren, zuerst angewandt wurde.

4.3.2 Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien

Eine Vorgangsweise, um neu besprochenen Wortschatz abzusichern, die bei den SchülerInnen relativ viel Anklang fand, war das Überprüfen zuletzt geübter Wörter oder Redewendungen mittels kleiner Arbeitsblätter. Das waren eigentlich kleine Streifen⁷, in unterschiedlichen Farben ausgedruckt, mit gleich lautenden Arbeitsaufträgen, aber kleinen Unterschieden beim zu bearbeitenden sprachlichen Material. Dadurch war auch eine gewisse Spannung und Abwechslung in der Klasse gegeben und die abschließende gemeinsame Besprechung verlief jeweils recht konzentriert.

Daneben war es auch notwendig, konsequent selbst Wortschatzmaterial anzubieten, auch in der Form, dass spontan verwendete Ausdrücke im späteren Stundenverlauf aufgegriffen, besprochen, aufgeschrieben, ausprobiert und verwendet wurden UND in den nächsten Stunden wiederholt wurden.

4.3.3 Ergebnisse

4.3.3.1 Allgemein

Im Laufe des Schuljahres konnte ein mäßiger Fortschritt festgestellt werden, zumindest in der Hinsicht, dass häufiger nachgefragt wurde, dass Nicht-Verstandenes in Zeitungstexten von den SchülerInnen nicht einfach ignoriert wurde und dass dem Nicht-Verstehen wahrscheinlich nicht mehr so häufig durch Auswendiglernen von

⁶ Hinzu mag bei diesem speziellen Beispiel noch gekommen sein, dass umgangssprachliche Verwendungen wie „das taugt sich“ oder „was bringt sich das“, die in Wien eine gewisse Verbreitung gefunden haben, suggerieren, dass das „sich“ schon irgendwie zum Verb passen wird; der Sinn des Textes wird dann nicht näher hinterfragt.

⁷ Arbeitsblattmuster im Anhang

Textteilen begegnet wurde. Dies war eine Praxis, die besonders von einigen DaZ-SchülerInnen, die neu in der Klasse waren, anfangs angewandt wurde.

4.3.3.2 Schularbeitsvergleich

Sowohl die zweite als auch die vierte Schularbeit enthielten Aufgabenstellungen⁸, mit denen das Erfassen von Informationen in Sachtexten überprüft und zur persönlichen Stellungnahme aufgefordert wurde. Im Rahmen der vierten Schularbeit waren zusätzlich im Text verwendete Begriffe zu erklären und weitere Wortbedeutungen (mit Hilfe des ÖWB) anzuführen.

Die Auswertung des Vergleichs dieser beiden Schularbeiten ergab trotz gesteigerter Anforderungen bei der 4. Schularbeit folgende Ergebnisse:

24 SchülerInnen nahmen an beiden Schularbeiten teil: 10 Mädchen und 14 Burschen.

Leistungssteigerung von 8 SchülerInnen vom ersten aufs zweite Semester: 3 Mädchen und 5 Burschen.

Gleichbleibende Leistungen hatten 5 SchülerInnen vom ersten aufs zweite Semester: 2 Mädchen und 3 Burschen.

Einen Leistungsabfall hatten 11 SchülerInnen vom ersten aufs zweite Semester: 5 Mädchen und 6 Burschen.

Von den 24 SchülerInnen hatten 11 Deutsch als L1: Ergebnisse im Detail:

Leistungssteigerung: 1 Bursche

Leistungsabfall auf: 6 SchülerInnen: 3 Mädchen und 3 Burschen

Gleichbleibende Leistungen: 4 SchülerInnen: 1 Mädchen und 3 Burschen

4.3.3.3 Interpretation des Schularbeitsvergleichs

Der Leistungszuwachs ist in der Gruppe der SchülerInnen mit Deutsch als L2 signifikant größer als bei den SchülerInnen mit Deutsch als L1.

Möglicherweise haben sich die diese L2-SchülerInnen durch das Projekt stärker angesprochen gefühlt und bewusster mitgetan.

Unter genau umgekehrten Vorzeichen könnte der Anteil der L1-SchülerInnen mit einem Leistungsabfall gesehen werden. Sie haben sich vielleicht nicht als die Zielgruppe gesehen (aus einem Gefühl der Überlegenheit?). Nicht zu vernachlässigen ist allerdings, das sehr schwache Abschneiden zwei Burschen und zwei Mädchen mit Deutsch als L2/3.

Die gleich bleibenden Leistungen bei immerhin vier SchülerInnen mit Deutsch als L1 sind eventuell so zu interpretieren: Die Ergebnisse zeigen nicht an, auf welchem Notenlevel sich die SchülerInnen befinden, so dass gleich bleibende Leistungen sowohl gleich gute als auch gleich schlechte Ergebnisse bedeuten können.

Ein sensationelles Ergebnis erreichte ein Mädchen mit bosnischer L1. Ihr gelangen die mit Abstand beste Schularbeit in der Klasse zu diesem Termin und zugleich ihre bei weitem beste eigene Leistung bisher.

⁸ Aufgabenstellung der 4. Schularbeit im Anhang

Daneben gab es aber auch drei markante Leistungseinbrüche von SchülerInnen mit Deutsch als L2/3.

4.4 Schreiben

4.4.1 Fokus

Neben den schon ausführlich beschriebenen Textsorten zum Thema Schriftverkehr/Bewerbungsunterlagen im ersten Semester und den vielfältigen, z.T. komplexen Schreibaufgaben in der Nachbereitungsphase der Berufspraktischen Tage nach den Semesterferien wurde der Schwerpunkt auf Vorformen des Argumentierens, auf Textüberarbeitung und auf Erzählpositionen gelegt.

4.4.2 Arbeitsformen

Bedingt durch die vielen verschiedenen Personen, die an dieser Projektphase unterrichtend beteiligt waren, wurden unterschiedliche Arbeitsweisen, Inputs usw. gewählt. Jedes Konzept war für sich genommen stringent, ließ aber dank der Koordinierungsarbeiten untereinander und zwischen den Gruppen zu, dass auch eine gemeinsame große Linie verfolgt werden konnte und dass die SchülerInnen nicht nur in den Genuss der Abwechslung kamen, sondern auch von der Zusammenschau und der Kooperation aller Beteiligten profitieren konnten.

4.4.2.1 Argumentationstraining

4.4.2.1.1 Das 10er-Ranking

Eine Rankingaufgabe⁹ wurde gewählt, um einerseits auf ein beliebtes und verbreitetes Vorgehen in unterschiedlichen Medienformaten Bezug zu nehmen und andererseits, um kleinschrittig auf eigenes Argumentieren hinzuarbeiten.

Durch die Auswahl und Reihung bestimmter Angaben zu einem aktuellen und interessanten Themenbereich wird von den SchülerInnen bereits eine Meinungsposition eingenommen, die anschließend versprachlicht werden soll. Da die Arbeit im konkreten Fall im Computerraum stattfand und dadurch jedeR Gelegenheit hatte, Liste und Miniargumentation am PC zu erarbeiten, zu layouten, zu speichern und auszudrucken, gewann der Arbeitsauftrag an Reiz. Die Gratismotivation¹⁰ des Computers funktionierte in der 4D immer wieder.

Diese Arbeitsaufgabe ist komplex, aber in kleinen Schritten aufbaubar; die SchülerInnen wenden eine Vorgangsweise („Erstellen eines Rankings“) an, die eher außerhalb der Schule und da besonders in den von ihnen konsumierten Boulevardmedien verbreitet ist; das Thema (zB „Feste, Festtage, Feiertage, Ferien“) kann nach Aktualität und/oder Interessenslage der Klasse gewählt werden; fast zwangsläufig werden Begründungen für die vorgenommene Reihung formuliert; die Arbeit am PC erleichtert das Reihen, Umreihen, das schriftliche Begründen und Überarbeiten und schließlich die kleine Textarbeit zum gesamten Ranking vor allem auch durch das Verwen-

⁹ Vgl. auch Andrea Moser-Pachers Überlegungen zum Ranking als Ansatzpunkt im Deutschunterricht an der HTL: BRÜCKNER, Maggie & MOSER-PACHER, Andrea (2007): Deutschunterricht an der HTL – eine Herausforderung mit Gender-Effekt. In.: Krammer, St., Moser-Pacher, A. (Hrsg.), Gender. Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 3/07 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S.30.

¹⁰ ©Karl Blüml

den schon eingesetzter Textbausteine, durch das Grammatik- und Rechtschreibprogramm und belohnt die Mühe mit einem ansehnlichen Ausdruck der eigenen Denk- und Schreibarbeit.

Eine Präsentation in Kleingruppen oder im Plenum erhöht den Ertrag der Arbeit aller und kann in eine sachlich geführte Diskussion zum Thema übergehen, da eine gründliche inhaltliche Vorbereitung vorgeschaltet ist.

Das in der 4D gewählte Thema („Feste, Festtage, Feiertage, Ferien“) regte unmittelbar zum interkulturellen und interreligiösen Vergleich an und führte zu einer lebhaften, aber einigermaßen fundierten Debatte.

4.4.2.2 Komplexe Schreibaufträge

4.4.2.2.1 Abschlussberichte über die Berufspraktischen Tage

Die Abschlussberichte ermöglichten die Bewältigung komplexer Schreibaufträge, die verlangten unterschiedliche Schreibhaltungen in einem Gesamttext zu vereinen:

Informieren, Darstellen, Veranschaulichen durch Beispiele, Beschreiben von Abläufen, Bewerten, Appellieren und Auffordern, Zusammenfassen von Interviews

Eine genauere Beschreibung ist unter 2.3.3.1.2 angeführt.

4.4.3 Schreibprojekt „Social platforms“¹¹ (K. Brandl, R. Pölzer, T. Ranner)

Bei diesem Schreibprojekt, in der Folge kurz „Social platforms“ genannt, entwickelt, durchgeführt und ausgewertet von Katrin Brandl, Rudolf Pölzer und Theresia Ranner aus dem Fachdidaktik-Seminar „Schreiben“, geht es hauptsächlich um eine Heranführung der SchülerInnen an das argumentative Schreiben. Unerlässlich sind dabei die genaue Textlektüre im Vorfeld, das Überarbeiten der eigenen Texte und die Präsentation von Ergebnissen.

Eine wichtige Vorentscheidung kam der Wahl eines für die Altersgruppe interessanten Themas zu. Die „Social platforms“ waren daher mehr als nur ein Schreibanlass. Die Seminararbeiten erst in Ausarbeitung, in einem ersten schriftlichen Resümee stellt die Gruppe ihre Vorgangsweise, Planungsschritte und Ergebnisse wie folgt dar:

Unser Ziel war es, in der Klasse einen Schreib- und Lernprozess anzuregen, der sich über fünf Unterrichtseinheiten erstrecken und mit dem Verfassen eines längeren argumentativen Textes abgeschlossen werden sollte. Die Schreibfortschritte der SchülerInnen wurden laufend beobachtet und in der letzten Unterrichtseinheit des Projektes in Einzelgesprächen mit den SchülerInnen besprochen. Um aus der Sicht der SchülerInnen Aufschluss über mögliche Schwierigkeiten, Hindernisse etc. der Schreibentwicklung zu gewinnen, wurde für die letzte Stunde darüber hinaus auch ein Evaluationsbogen mit abschließenden Fragen zu dem Schreibprojekt vorbereitet.

Schreiben als Prozess der Reflexion kann nur über ein Thema transportiert werden, den Blickpunkt legten wir auf so genannte „Social Platforms“, da das Thema zum einen immer größere Resonanz findet und den Lebensbereich der Jugendlichen berührt; zum anderen eignet es sich gut, einen argumentativen Text zu verfassen.

¹¹ Der Bericht kann im Anhang nachgelesen werden: „Social platforms“

Wir einigten uns auf inhaltliche und stilistische Leitfragen: Welche Chancen und Risiken birgt das Schreiben im Internet? Welche Pro- und Contra-Argumente lassen sich zum Thema finden? Welchen Anforderungen muss ein Argument entsprechen? Welchen Anforderungen in Stil, Aufbau etc. muss ein argumentativer Text entsprechen?

Die Planung unserer Vorgehensweise sah vor, mit einer inhaltlichen Annäherung an das Thema „Social Platforms“ zu beginnen und anhand von Zeitungsartikeln zu vertiefen. Laufend sollten verschiedene Schreibaufgaben erledigt werden: zunächst eine als Gruppenarbeit zu verfassende Zusammenfassung eines kurzen Zeitungsartikels zu Chancen und Risiken der „Social Platforms“; daran anknüpfend ein kurzer Text, in dem auf Basis von ein, zwei zentralen Argumenten gesagt werden sollte, wie man selbst zum Phänomen der „Social Platforms“ steht; dann ein weiterer Kurztext, in dem es darum ging, die eigene Meinung zu artikulieren (diesmal unter Bezugnahme auf einen im Standard dargestellten Vorfall, bei dem ein Facebook-Besuch zum Kündigungsgrund wurde); und zuletzt ein längerer Text (1-2 Seiten), der eine differenzierte Sicht des Themas – Problemstellung, Pro-, Contra-Argumente, persönliche Meinung – darlegen sollte.

Die in diesen Texten dokumentierte Schreibentwicklung soll unter drei zentralen Gesichtspunkten, denen im Projektverlauf besondere Beachtung geschenkt wurde, analysiert werden: es geht um Fortschritte auf der stilistischen Ebene, im Bereich des Aufbaus der Texte sowie in Bezug auf die Qualität und Quantität der in den Texten aufgegriffenen Argumente.

Zieht man den ersten von den Schülerinnen in Einzelarbeit verfassten Text als Basis für die Beurteilung des jeweiligen individuellen Schreibfortschritts heran, lassen sich in nahezu allen Fällen deutliche Verbesserungen feststellen. Nur sehr wenige Texte sind sehr gut ausgefallen. SchülerInnen, die bereits zu Beginn überdurchschnittlich gute Texte verfasst haben, lieferten auch überdurchschnittlich gute Abschlusstexte.

Im breiten Mittelfeld gab es die größten Verschiebungen: hier wird der unterschiedliche Ehrgeiz, mit dem an das Verfassen der Texte herangegangen wurde, besonders deutlich. Blieben in dieser Gruppe in nahezu allen Fällen gewisse Schwächen insbesondere im Bereich der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit bestehen, so zeigen sich in der Mehrzahl der Abschlussarbeiten doch deutlich positive Auswirkungen des Projektunterrichts.

Ähnlich wie im Mittelfeld gilt es auch unter den „schwächeren“ SchülerInnen zu differenzieren: Manche haben sehr große Schwierigkeiten in relativ eng abgegrenzten Bereichen (etwa bestimmten Fragen der Orthographie, des Satzbaus etc.) und konnten daher von dem Projekt, so es diese Schwächen nicht direkt betraf, durchaus – wenn auch auf einem insgesamt vergleichsweise niedrigen Niveau – profitieren.

Bevor nun auf die einzelnen Schwerpunkte des Projekts kurz eingegangen werden soll, lässt sich festhalten, dass die im Projektverlauf erzielten Fortschritte einerseits natürlich im Rahmen der jeweiligen individuellen Voraussetzungen gesehen werden müssen. Andererseits waren Thema und Schwerpunkte des Projektes so gewählt, dass alle SchülerInnen auf dem von ihnen jeweils bereits zuvor erreichten Niveau aufbauen konnten, ohne sich – so legen die Abschluss-

texte, aber auch das Ergebnis der Evaluation nahe – dabei über- oder unterfordert zu sehen.

Die geringen Vorerfahrungen der SchülerInnen im argumentativen Schreiben führten offensichtlich dazu, dass sich gute SchülerInnen – wohl nicht zuletzt bedingt durch das Thema – herausgefordert sahen, sich auf das Verfassen der Texte einzulassen und sich dabei immer weiter zu verbessern. Weniger gute SchülerInnen bekamen hingegen eine Chance, basale Schwierigkeiten in einem neuen Rahmen zu üben und bei der Arbeit an neuen Aufgabenstellungen das Gefühl zu entwickeln, etwas weiter zu bekommen, Fortschritte zu machen.

Stilistische Ebene

Die ersten Arbeiten zeigten, dass hier insbesondere auf dem Gebiet der Wortwiederholungen Verbesserungspotential besteht. So wurde etwa beim Formulieren von allgemeinen Aussagen in manchen Texten nahezu ausschließlich auf das unpersönliche Fürwort „man“ zurückgegriffen. Ein eigenes Arbeitsblatt, auf dessen Basis alternative Formulierungen entwickelt werden sollte, blieb nicht ohne Wirkung: unter den Abschlusstexten findet sich kein einziger Text, der ausschließlich auf Formulierungen mit „man“ zurückgreift, generell nahmen Wortwiederholungen deutlich ab.

Nicht immer scheint allerdings klar zu sein, unter welchen Umständen ein Rückgriff auf eine Formulierung mit „man“ Sinn macht und wann sie eher zu vermeiden ist. In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass manche nicht besonders geglückten Formulierungen ganz offensichtlich darauf zurückzuführen sind, das Pronomen „man“ gezielt zu vermeiden. Immerhin ein Zeichen dafür, dass die SchülerInnen ein Bewusstsein entwickelt haben, nicht einfach drauflos zu formulieren...

Qualität und Quantität der Argumente:

Gab es unter den SchülerInnen – nach unserer Beobachtung, aber auch nach Aussagen vieler Schülerinnen und Schüler (vgl. Evaluation) – zunächst kaum ein Bewusstsein für die mit der Beteiligung an „Social Platforms“ verbundenen Chancen und Risiken, so trug der Projektverlauf zu einer entsprechenden Bewusstseinsbildung zweifelsohne maßgeblich bei.

Dieser Prozess spiegelt sich in den Texten der SchülerInnen deutlich wider: Schien den SchülerInnen anfangs zumindest das theoretische Verständnis davon, was ein Argument denn überhaupt sei, nahezu gänzlich zu fehlen, so findet sich unter den Abschlussarbeiten kaum ein Text, in dem nicht versucht wird, zumindest ein Argument vorzubringen und dieses dann auch zu begründen.

Unterschiede lassen sich insbesondere in Hinblick auf die Originalität der Argumente feststellen: dem relativ seltenen Fall eigener Überlegungen steht häufig die Übernahme von Argumenten, die im Lauf des Projektes gemeinsam erarbeitet und besprochen wurden, gegenüber, wobei sich hier nicht unbedingt ein Zusammenhang mit der sonstigen Textqualität beobachten lässt.

Viel eher besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Argumentation und der sonstigen Textqualität: In diesem Kontext traten die Vorteile von Schü-

lerinnen und Schülern, die von vornherein über vergleichsweise differenzierte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verfügten, besonders deutlich zutage.

Aufbau der Texte

In diesem Punkt gab es besonders große Fortschritte, die so gut wie alle SchülerInnen betrafen. Waren die Texte zu Beginn beinahe ausnahmslos weitgehend unstrukturiert, so gab es am Ende kaum einen Text, der nicht nach bestimmten Gesichtspunkten strukturiert gewesen wäre (wenn auch der unübersehbare Wille, dem Text einen bestimmten Aufbau zu verleihen, nicht immer bis zum Schluss durchgehalten werden konnte). Hier scheint neben gewissen Vorkenntnissen, die wohl auf die Erledigung früherer Schreibaufgaben zurückzuführen sind, vor allem auch die genaue Analyse des Aufbaus der gemeinsam gelesenen Zeitungsartikel eine entscheidende Rolle gespielt zu haben. Darüber hinaus hatten die SchülerInnen im Zuge der systematischen Aufarbeitung des Themas sowie der schrittweisen Durchführung verschiedener kleinerer Schreibaufgaben sicherlich ausreichend Gelegenheit, sich über ihre Haltung zur Frage der „Social platforms“ selbst einigermaßen klar zu werden, wodurch die Konzeption eines längeren Textes eindeutig erleichtert worden sein dürfte.

Zur Konzeption des erwähnten längeren Textes führte ein genaues Arbeitsblatt¹², das noch einmal die wichtigsten Etappen des „Social platforms“ Projektes zusammenstellte.

Den Verlauf und das Ergebnis beschreiben die Studierenden im Schlusswort ihres ersten Resümees wie folgt:

Abschließend ist zu sagen, dass das Projekt interessant und unserer Einschätzung nach auch erfolgreich war. Die SchülerInnen arbeiteten fleißig mit, und bei all jenen, von denen zwei und mehrere Arbeiten eingegangen sind, ist ein deutlicher Fortschritt in Stil und Schreibsicherheit zu vermerken. Vieles bedürfte weiterer Vertiefung, in dieser Hinsicht lässt sich auf dem Projekt aber sicherlich aufbauen.

Es ist besonders interessant, in einer Klasse zu unterrichten, in welcher dieser Themenschwerpunkt noch nicht durchgenommen wurde. Auch gab dieser Umstand in der Vorbereitung viel Freiheit, die wir unsererseits bestmöglich zu nutzen suchten.

Alles in allem fand eine Wechselwirkung des Lernprozesses zwischen den SchülerInnen und uns Studierenden statt.

Die dem Resümee beigefügten Stundenplanungen, Zeitungstexte und Arbeitsblätter können im Anhang nachgelesen werden.

¹² Nachzulesen im Anhang

4.4.4 Schreibprojekt „Erzählpositionen“ (Barbara Slechta)

Barbara Slechta besuchte bei mir im Sommersemester 2008 das fachdidaktische Seminar „Mehrsprachigkeit“ und absolvierte im Sommersemester 2009 das FAP.

Auch in Barbara Slechtas Schreibprojekt werden die Teilaufgaben Textverständnis, hier mit dem Blick auf die Erzählpositionen in fiktionalen Texten, Schreiben und Sprechen integriert.

In einem ersten schriftlichen Resümee stellt sie ihren Plan vor und fasst die Ergebnisse aus ihrer Sicht zusammen. Die Evaluation des Projektes durch die SchülerInnen ist im Kapitel „Evaluation“ nachzulesen.

***Ziel:** Ziel des 5-stündigen Unterrichtskonzepts war, den SchülerInnen verschiedene literarische Erzählpositionen näher zu bringen und diese erfahrbar zu machen. Damit einhergehend sollte eine kritische Betrachtung von medialen Erzählperspektiven angeregt und der Blick auf die Figurenzeichnung literarischer Texte geschärft werden.*

Vorgangsweise:

Ich-ErzählerIn im Brief:

Nach einer ersten Auseinandersetzung mit der Charakterisierung von Figuren und den verschiedenen Sichtweisen, mussten die SchülerInnen eine ihnen bekannte fiktive Figur wählen und aus ihrer Sicht einen Brief verfassen. Dieser wiederum wurde an eine andere fiktive Person gerichtet, die per Los gezogen wurde.

InterviewerIn und InterviewteR:

In einer Partnerarbeit wählten die SchülerInnen ein Medium, interviewten dafür eine der fiktiven Persönlichkeiten und verfassten einen Artikel darüber. Ziel war es, Sprachstil, Themenwahl und Fragestellung dem jeweiligen Medium anzupassen und auch als interviewte Figur in der Rolle die Antworten zu geben.

Erzählpositionen:

Anhand von ausgewählten Texten, wurden die verschiedenen Erzählpositionen wie neutraleR, auktorialeR, personaleR ErzählerIn und Ich-ErzählerIn besprochen und erklärt.

Jinx:

Anhand des jugendliterarischen Textes von Margaret Wild, „Jinx“, wurden die verschiedenen Erzählpositionen bestimmt und die Figuren analysiert. Entscheidend war dabei herauszufinden, wer schreibt bzw. erzählt und was man dabei über eine Figur erfährt. Da der Text verschiedene Erzählpositionen anbietet und die SchülerInnen unterschiedliche Textausschnitte erhielten, wurden zuerst in Gruppen die Figuren analysiert und dann mittels Plakat vor der Klasse präsentiert.

Evaluation:

Den SchülerInnen gelang es gut, sich in eine andere Person hineinzusetzen und aus deren Sicht einen Brief zu verfassen. Einige nahmen es sehr ernst und man konnte an Sprachstil und Themenwahl erkennen, dass sie aus dem Blickwinkel eines/r Anderen schrieben. Nur wenige haben die Aufgabenstellung nicht erfüllt und sind „aus der Rolle“ gefallen.

Die Interviewführung war ebenfalls erfolgreich. Die SchülerInnen überlegten sich sehr ausgefallene Fragen und hatten bei der Gesprächsführung auch viel Spaß. Der schriftliche Artikel wurde leider nur von wenigen verfasst, doch dafür waren einige gute Texte dabei. Das Medium, das die SchülerInnen für ihren Artikel wählten, wurde gut vertreten und der Sprachstil dementsprechend angepasst.

Die SchülerInnen beteiligten sich stark und angeregt am Gespräch über die Texte, die für die Bestimmung der Erzählpositionen ausgewählt waren. Danach fiel es ihnen auch relativ leicht, die Textstellen aus „Jinx“ zu analysieren und in der Gruppe die Perspektiven zu benennen.

4.4.5 Arbeit mit Presstexten (Jennifer Letzl, Verena Swoboda)

Im Zentrum der Arbeit von Jennifer Letzl, Verena Swoboda (zum Teil in Kooperation mit Barbara Slechta und Rudolf Pölzer) steht das Lesen von Presstexten, das Zusammenfassen des Inhalts sowohl mündlich als auch schriftlich und schließlich die persönliche Stellungnahme (Meinung),

Wesentliche Etappen sind dabei das Überarbeiten unter Anleitung, manchmal sind zwei Durchgänge nötig, wobei die SchülerInnen durchaus positiv darauf reagieren.

Letzl und Swoboda werten die Arbeit an den Texten in ihrem ersten schriftlichen Resümee wie folgt aus:¹³

Inhalt: Die Zusammenfassung des Inhalts schrieben einige Schüler etwas zu lang, da sie vieles Wort für Wort aus dem Zeitungsartikel übernahmen und auch ihre eigene Meinung einfließen ließen. In der darauf folgenden Stunde erklärte ich den Schülern die Merkmale einer Inhaltsangabe und schrieb den Schülern einen Anfangssatz (In der Meinung „Es geht bergab mit der Jugend“ von Maximilian Aichmair, erschienen in der Presse vom 16.3.2009, geht es um,...) für eine Inhaltsangabe an die Tafel und bat sie, diesen abzuschreiben. In der dritten Teamteaching Stunde gab es eigentlich keine Probleme mehr mit dem Inhalt, da ihnen unserer Meinung nach, der Mustersatz sehr dabei half.

das- dass- Schreibung: Uns fiel vermehrt auf, dass die Schüler, die das- dass Schreibung kaum beherrschen und diese meistens willkürlich anwenden. Beim zweiten geschriebenen Text ließ sich beobachten, dass nicht mehr so viele Fehler auftraten, obwohl wir auf diese nicht näher eingegangen waren.

Endungen abstimmen: Oft sahen wir solche Fehler wie „die Jugendliche“. Wir wiesen die Schüler auf diese Schlampigkeitsfehler hin und baten sie, ihre Texte immer genau

¹³ Eine kommentierte Übersichtstabelle zur Fehleranalyse befindet sich im Anhang

durchzulesen, da man diese leicht vermeiden kann. Beim zweiten Text konnten wir solche Fehler kaum mehr finden.

Schriftsprache vs. gesprochene Sprache: Beim ersten Text fiel uns auf, dass die eigene Meinung oft so geschrieben wurde, wie die Schüler auch sprachen. Wir wiesen auf das Formale der Inhaltsangabe hin. Beim zweiten Text war die Sprache sehr sachlich, jedoch die Bekanntgabe der eigenen Meinung erfolgte bei manchen Kindern wiederum in der gesprochenen Sprache.

Bei der Inhaltsangabe haben sich die SchülerInnen, auch sehr motiviert durch den Mustersatz, daran gehalten ihre eigene Meinung weg zu lassen und Wörter aus der Umgangssprache durch welche aus der Hochsprache zu ersetzen oder diese einfach weg zu streichen. Bei der eigenen Meinung sind viele dann bei der Wortwahl und auch bei der Satzstellung wieder in die Umgangssprache abgedriftet.

Gewissenhafte Worterklärungen von Fachausdrücken und Redewendungen verbunden mit gezieltem Nachfragen sind Teil der Förderung des Textverständnisses und des genauen Lesens. Es fällt mir als Beobachterin auf, dass die SchülerInnen zusehends selber zu fragen beginnen und ihr Sprachbewusstsein schärfen.

Letzl und Swoboda kommen zu der folgenden Einschätzung, zitiert nach ihrem ersten schriftlichen Resümee:

Textverständnis, Fachausdrücke, Redewendungen: Beim ersten Zeitungsartikel wurden einige Redewendungen falsch verwendet, diese erklärten wir anschließend in der darauf folgenden Stunde. Beim zweiten Text gab es zwar noch immer einige Verständnisfehler, aber diese wurden sogleich in der Stunde geklärt. Im ersten Text wurde z.B. nicht verstanden, dass die Lehrerin eine Diskussion mit ihrer Klasse über irgendein Thema führt, sondern die meisten dachten, dass es um das Thema des Zeitungsartikels ging. Es wurde auch nicht verstanden, dass „die Schüler, die sonst nur geduckt vor ihren Büchern sitzen“ eine Redewendung für die SchülerInnen ist, die sich sonst nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Auch die Redewendung „hinter der Fassade steckte dann doch nur heiße Luft“ musste lange erklärt werden, bis sie verstanden wurde.

Die Themen der Presseartikel beziehen sich auf das Bild der Jugendlichen in der Öffentlichkeit, auf die Lehrer und auf Gewalt.

Ergebnisse von Gruppenarbeiten werden vor der Klasse präsentiert, dabei ist eindeutlicher Fortschritt zu erkennen.

4.5 Sprechen

Auf das „Sprechen“ wurde nicht in dem Ausmaß fokussiert wie ursprünglich geplant. Dennoch konnte durch die integrative Ausrichtung der meisten Projektabschnitte hier kleine Fortschritte und bescheidene Erfolge beobachtet werden.

Ein solches Beispiel ist die Beschäftigung mit den Sprachenportraits.

4.5.1 Sprachenportraits (Jennifer Letzl, Verena Swoboda)

Um auch die Situation der Sprachenvielfalt in der Klasse und die individuelle Mehrsprachigkeit, einschließlich der inneren Mehrsprachigkeit, zu thematisieren, sollten die SchülerInnen Sprachenportraits (nach Krumm) gestalten, d.h. in einer neutralen und leeren Figur mit Farben nach eigener Wahl die Körperteile¹⁴ markieren, die sie bestimmten Sprachen zuordnen.

Kommentar und Beobachtung von Letzl und Swoboda in ihrem ersten schriftlichen Resümee:

- *zuerst ein bisschen Ratlosigkeit was man denn nun mit den Sprachenportraits machen soll*
- *beim Vorstellen vor der Klasse viel Scheu, es kommt eigentlich eher wenig*
- *in der Gruppendiskussion blühen dann manche auf und erzählen wirklich eifrig über ihre Sprachenportraits, andere Gruppen sprechen nach fünf Minuten wieder über ihre Freizeit*
- *sehr viele verschiedene Sprachen werden in der 4D gesprochen*
- *relativ wenige SchülerInnen mit L1 Deutsch*
- *bei der Verschriftlichung erstaunlich viel Überlegtes zu lesen, niemand hat das Sprachenportrait einfach irgendwie angemalt, sondern alle haben sich dabei etwas überlegt; manche haben die Farben ohne Hintergrund verwendet, aber dafür den Ort im Körper bewusst gewählt; andere haben dem Ort im Körper eher weniger Beachtung geschenkt, aber dafür die Farben sehr sorgfältig ausgewählt*

4.5.2 Interessante Beispiele aus den Sprachenportraits:

Zur Veranschaulichung einige Textauszüge:

Für Latein stehen nur eine Hand und ein Fuß zur Verfügung und sie sind grau angemalt, da Latein sehr mühsam und auch eine alte Sprache ist.

Französisch ist bei mir im Kopf, weil ich dauernd darüber nachdenke, Deutsch bei meinem Herz, weil es meine Muttersprache ist.

Latein füllt nur ein Bein, da ich erst seit zwei Jahren dabei bin diese Sprache zu lernen.

Im Gehirn sind alle Farben noch einmal aufgeteilt, das heißt, dass alle Sprachen gelernt wurden und im Gehirn gespeichert sind.

Deutsch ist meine zweite erlernte Sprache, ohne die ich in Österreich nichts erreichen könnte, daher habe ich die Arme und die Beine rot angemalt.

Rot habe ich einen Teil vom Gehirn angemalt und die Gegend, wo das Herz liegt, da man vom Gehirn aus lernt und Polnisch die erste Sprache war, die ich erlernt habe.

Weil Polnisch meine Muttersprache ist liegt sie mir sehr am Herzen.

Englisch ist bei mir an der rechten Hand, weil diese Sprache nützlich ist.

Ich habe die englische Sprache in den Hals gemalt, da ich Englisch eher spreche als schreibe.

Ich habe meine Muttersprache, Türkisch, ganz auf meinem Kleid angemalt, weil ich am meisten Türkisch reden kann.

¹⁴ Vgl. dazu Paul Scheibelhofers Kommentar im Anhang.

Das linke Bein und der rechte Arm sind blau und stehen für Deutsch. Das linke Bein ist mein Sprungbein und der rechte Arm ist meine „starke“ Hand und sie sind sehr wichtig für mich, sowie die deutsche Sprache.

Mein rechtes Bein und mein linker Oberarm sind grün für Englisch, weil Englisch sehr wichtig ist.

Ich habe den Oberkörper rot angemalt (Türkisch), weil das Herz im Bereich des Oberkörpers ist und weil meine Muttersprache Türkisch ist.

Serbisch steht ganz oben, weil die Sprache noch eine eigene Schrift hat, die ich auch beherrsche.

Punjabi und Latein stehen deshalb ganz unten, weil ich diese zwei Sprachen nicht mag.

4.5.3 Kurzpräsentationen

Kurzpräsentation zur oben erwähnten Textarbeit mit Presseartikeln, zum Text „Jinx“ (vgl. „Erzählpositionen“ Barbara Slechta) und zu den Sprachenportraits kommentieren Letzl und Swoboda folgendermaßen:

Präsentation hat sich im Laufe unserer Stunden bis zum Ende hin enorm verbessert: Bei den ersten Präsentationen, die wir mit der 4D durchführten, war das Ganze eher ein „Gestammel“. Es war den SchülerInnen unangenehm, vor der Klasse zu sprechen. Ich denke, dass sich dieses Problem innerhalb unserer Stunden deutlich verbessert hat, da es eigentlich fast in jeder Stunde eine mündliche Präsentation gab und da auch immer wieder betont wurde, dass vor einem Publikum zu sprechen etwas ganz Normales ist. Die Präsentationen wurden mit der Zeit auch lauter, gefestigter und inhaltlich überlegter in der Sprache. Ein wichtiger Aspekt dieser Verbesserung war denke ich auch die Verbesserung des Publikumsverhaltens. Die SchülerInnen haben mit der Zeit gelernt, ihren MitschülerInnen zuzuhören, wahrscheinlich auch, weil sie am eigenen Leib erfahren haben, dass eine Präsentation viel leichter fällt, wenn man auf Zuhörer und nicht auf Mitredner stößt.

5 ZUSAMMENARBEIT MIT DEM FACHDIDAKTISCHEN ZENTRUM AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER UNIVERSITÄT WIEN

5.1 Einbindung von Studierenden

5.1.1 Schwierigkeiten

Bereits bei der Antragstellung war geplant, Studierende in das Projekt einzubinden. Die Reaktionen im Wintersemester 2008/09 waren absolut enttäuschend: Niemand konnte sich für das Projekt erwärmen.

Ganz anders verlief das Sommersemester. Gleich sieben Studierende beteiligten sich intensiv an dem Projekt.

5.1.2 Vorteile für das Projekt

Die erwarteten und im Sommersemester auch eingetretenen Vorteile waren: parallele Betreuung von Kleingruppen, Einzelfeedback und Einzelkorrekturbesprechungen; mehr „contact time“ für die SchülerInnen; größere Bandbreite an thematischen und methodischen Inputs; größere Abwechslung im Unterrichtsverhalten; Übernahme von Koordinierungsaufgaben zwischen den Beteiligten; Evaluationsarbeit; Beobachtungsarbeit und Besprechungen.

5.1.3 Vorteile für die Studierenden

Praxisnähe einerseits, fachdidaktisch-wissenschaftliche Reflexion andererseits; Teilnahme an einem umfassenden Projekt; Kooperation mit andern.

Die Mitarbeit am IMST-Projekt ist wesentlicher Teil der jeweiligen Seminararbeiten: Fachdidaktisches Seminar „Mehrsprachigkeit“; fachdidaktisches Seminar „Schreiben“.

5.1.4 Beteiligung und Aufgabenverteilung

Die Koordination und Aufgabenverteilung erfolgte durch die Studierenden in Absprache mit mir als Deutschlehrern der Projektklasse 4D einerseits und andererseits mit mir als Seminarleiterin der fachdidaktischen Seminare „Mehrsprachigkeit; Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen“ und „Schreiben und Texterstellung in einem integrativen Deutschunterricht“.

Je eine Dreier-Gruppe arbeitete an Schwerpunkten, die sowohl für die Klasse und das Projekt relevant waren als auch mit dem Semintitel in Zusammenhang standen.

5.2 Diskussion in den Fachdidaktik-Seminaren Schreiben und Mehrsprachigkeit im SoSe 2009

Die Studierenden trugen durch ihre laufenden Berichte ganz wesentlich zur aktuellen Gestaltung der fachdidaktischen Seminare bei und lieferten interessante Diskussionsanregungen und wahrscheinlich auch Ideen zur praxisbezogenen Forschung und forschungsgeleiteten Praxis..

6 EVALUATION

Die Evaluation besteht aus verschiedenen Einzelbeiträgen und fußt im Wesentlichen auf den sehr gründlichen Beobachtungen, kleinen schriftlichen Befragungen und Auswertungen von Einzelgesprächen durch die Studierenden.

6.1 Evaluation durch Fragebogen¹⁵ und Feedbackrunde (Katrin Brandl, Rudolf Pölzer, Theresia Ranner)

Zusammenfassung

Thema:

Das Thema wurde überwiegend positiv aufgenommen (v. a. wegen der persönlichen Erfahrungen, die die meisten mit derartigen Plattformen gemacht haben; Interesse bestand insbesondere auch an den negativen Seiten, für die in einigen Fällen zuvor noch kaum ein Bewusstsein vorhanden gewesen sein dürfte), vereinzelt gab es auch Kritik (v. a. von SchülerInnen, die angaben, „social platforms“ nicht zu mögen; manche fanden das Thema auch zu nahe liegend, zu banal).

Fortschritte:

Mit einer signifikanten Ausnahme („Ich schreibe an einem Roman und weiß daher, wie das geht“) gaben alle SchülerInnen, die die verschiedenen Texte abgegeben und den Fragebogen ernsthaft beantwortet haben, an, Schreibfortschritte bei sich feststellen zu können.

Besonders häufig wird auf das bewusste Vermeiden von Formulierungen mit „man“ hingewiesen. Immer wieder wird auch angegeben, dass Fortschritte im Bereich des Argumentierens erzielt worden seien (v. a. hinsichtlich einer kritischen Einschätzung von Facebook und anderen Plattformen; einige SchülerInnen gaben an, dass für sie alle Argumente neu gewesen seien).

Begrüßt wurde das Arbeiten mit Zeitungsartikeln, beim Textverständnis habe es Fortschritte gegeben. Hier scheint das Einsetzen eines Schreibprozesses eindeutig auf das verstehende Lesen positiv zurückgewirkt zu haben.

Einschätzung des eigenen Schlusstextes, Schwierigkeiten beim Schreiben:

Die Selbsteinschätzung der SchülerInnen entsprach weitgehend unseren Einschätzungen. Interessanterweise war auch die Mehrzahl der SchülerInnen, die ihre Leistungen als eher mittelmäßig einstufen, mit ihren Schlusstexten durchaus zufrieden. (Offensichtlich überwiegt hier das positive Bewusstsein, Fortschritte erzielt zu haben.) Vereinzelt wurde die Auffassung geäußert, es sei doch die Aufgabe der Lehrenden, Texte zu beurteilen.

Sehr häufig wird auf Schwierigkeiten bei Rechtschreibung und Beistrichsetzung(!) hingewiesen. Schwierigkeiten scheint es aber auch beim Ringen um adäquate Formulierungen sowie bei der Konzeption der Texte (Was ist wesentlich? Wie soll ich anfangen? Wie organisiere ich den weiteren Textverlauf? Welches Argument gehört wohin? Richtige Textlänge? etc.) gegeben zu haben. Die meisten SchülerInnen gaben an, dass diese Schwierigkeiten im Verlauf des Projektes deutlich abnahmen,

¹⁵ Fragebogentext im Anhang

dass die Aufgabenstellungen mit dem regelmäßigen Üben und Wiederholen immer klarer wurden. Wenn von gestiegenem Textverständnis die Rede war, so ist dies wohl auch in diesem Zusammenhang eines gestiegenen Bewusstseins für den Zusammenhang von Inhalt und Aufbau, Ausdruck und Argument etc. zu verstehen.

6.2 Evaluation durch Fragekärtchen (Barbara Slechta)

Evaluation aus Sicht der SchülerInnen:

Meine Feedbackfrage war: Was findet ihr am Unterricht gut/positiv, was weniger gut/negativ und habt ihr einen Tipp oder eine Frage an mich?

Dazu wurde jedem Schüler/jeder Schülerin ein Kärtchen zur schriftlichen Stellungnahme vorgelegt.

Als sehr positiv wurde von vielen SchülerInnen empfunden, dass verständlich erklärt wurde, der Unterricht abwechslungsreich gestaltet und gut aufgebaut war und auf ihre Fragen eingegangen wurde. Weiters erwähnten sie den „guten Umgang mit der Klasse“, die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen und die Möglichkeit im Team zu arbeiten.

Die Arbeitsaufträge, besonders das Briefeschreiben und die Plakatgestaltung, fanden sie spannend und es war ihnen auch wichtig, dass ihnen „die Chance gegeben wurde vor der Klasse zu stehen und über eine Figur zu reden“. Die Texte kamen ebenfalls gut an.

Negativ waren für die meisten die Hausübungen. Manche taten sich auch mit den Aufgabenstellungen schwer, z.B. Perspektiven bestimmen, Briefe zu schreiben, oder wünschten sich mehr Zeit im Unterricht die Texte zu schreiben, um sie dann nicht als Hausübung zu bekommen.

Ein Tipp war „mehr Durchsetzungskraft und Power“ zu zeigen.

Ein/e SchülerIn konnte keinen Nutzen aus dem Unterricht für sich ziehen, da er/sie meint, eh schon Deutsch zu können und „nix neiches“ zu hören. Trotzdem war es für ihn/sie „eh ganz lustig“.

19 Feedbacks konnte ich in diese Zusammenstellung mit einbeziehen, 6 waren leider nicht brauchbar.

7 GENDERASPEKTE

In Beratungen mit Mag. Paul Scheibelhofer, der sowohl als Genderexperte als auch als Migrationsforscher zur Verfügung stand, wurden einige wesentliche Grundannahmen und Beobachtungen diskutiert.

Während ganz allgemein allen Beteiligten auffiel,¹⁶ dass sich die Burschen in der Klasse im Vergleich zu den Mädchen wesentlich stärker, nicht immer, aber häufig auch sachlich fundiert einbrachten, gab es von den Mädchen nicht ausschließlich, aber doch sehr häufig zu wenig Beteiligung.

Die Burschen waren lauter, unterliefen Arbeitsaufträge, setzten sich in Szene oder verweigerten sich. All das kann von den Mädchen in dieser Form nicht berichtet werden. Von einigen Ausnahmen abgesehen (Beispiele: mit Abstand beste Schularbeit einer bosnisch-sprachigen Schülerin; gute mündliche Präsentationen einiger Mädchen) waren bemerkenswerterweise die Leistungen im Deutschunterricht bei den Burschen besser, und zwar vor allem innerhalb der Gruppe der L1-SchülerInnen. Dasselbe Bild ergab sich auch im gesamten Leistungsspektrum der Klasse nach der Beurteilungskonferenz. (Kein Mädchen erreichte einen ausgezeichneten oder guten Erfolg!)

Dennoch waren es einige L2-Schüler [!], die die Ankündigung des IMST-Projektes mit sichtlicher Zustimmung aufnahmen, wohl weil sie immer schon Interesse daran gehabt hatten, an ihrer Kompetenz in der deutschen Sprache zu arbeiten.

¹⁶ Die aktive Rolle fast aller Mädchen, egal ob L1 oder L2, im 1. Semester war im 2. Semester kaum mehr nachzuvollziehen; Auslöser dafür waren mit großer Wahrscheinlichkeit der gestiegene Leistungsdruck wegen des bevorstehenden Schulwechsels und die geradezu lähmende Angst vor einem negativen Abschluss der 4. Klasse, was bei einigen Repetentinnen besonders gravierende Folgen gehabt hätte, nämlich in zwei Fällen den Verweis von der Schule!

8 ZUSAMMENFASSUNG, AUSBLICK

8.1 Rückblick - Ausblick

Das Projekt konnte nach tiefgehenden anfänglichen Schwierigkeiten recht gut umgesetzt werden. Einen großen Anteil daran hatten die engagierten studentischen MitarbeiterInnen.

Es war sowohl für die schulische Situation als auch für die fachdidaktische Forschung und Lehre interessant, dieses Projekt auszuführen.

Die Einschränkungen im 1. Semester wegen der Neuzusammensetzung der Klasse und der damit verbundenen Konsolidierungsphase waren ein erheblicher Rückschlag zu Beginn des Schuljahrs.

Das mangelnde Interesse der Studierenden im Wintersemester wurde durch die äußerst engagierte Beteiligung von 6 (zeitweise 7) Studierenden im Sommersemester mehr als wettgemacht.

Da das Projekt nicht nur zeitlich eingeschränkt war, sondern der Projektplan auch zu optimistisch war, konnten nicht alle Vorhaben in diesem Schuljahr umgesetzt werden.

Neben der grundsätzlichen Weiterarbeit an den ausgewählten Schwerpunktthemen wird im Schuljahr 2009/10 vor allem „Sprechen“ im Mittelpunkt stehen.

8.2 Fachliche Ergebnisse – Schülerleistungen

Die SchülerInnen steigerten sich zum Teil deutlich in den zentralen Bereichen des Projektes. Dennoch kann nicht behauptet werden, dass alle die 4. Klasse mit einem soliden Ergebnis verlassen.

Neben einigen herausstechenden und überraschenden Einzelleistungen (z. B. mit Abstand beste Schularbeit eines bosnisch-sprachigen Mädchens; deutliche Steigerung beim Sprechen vor anderen durch größere Präsenz bei einem Schüler, ...) gibt es auch einige begeisterungsresistente SchülerInnen, die entweder nur dem Nützlichkeitsprinzip anhängen oder sich überhaupt demonstrativ verweigern.

Die Ergebnisse der Burschen mit Deutsch als L1 weisen kaum einen Leistungssteigerung auf.

8.3 Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen, die auf dem Prüfstand dieses Projektes waren, ist festzustellen, dass Kleingruppenarbeit, Teamteaching oder vereinfacht ausgedrückt eine drastische Senkung der Gruppengröße selbstverständlich mehr sprachliche Widmung, also „contact time“, für alle SchülerInnen brächte und dringend notwendig wäre.

9 QUELLENANGABEN

BRÜCKNER, Maggie & MOSER-PACHER, Andrea (2007): Deutschunterricht an der HTL – eine Herausforderung mit Gender-Effekt. In.: Krammer, St., Moser-Pacher, A. (Hrsg.), Gender. Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 3/07 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

ESTERL, Ursula (Hrsg.) (2007): Kultur des Schreibens. - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 1/07 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

FENKART, Gabriele (2009): Vielfalt Lesen – Herausforderung und Chance. - In: Lemberts, A., Peschek, W. (Hrsg.), Fachdidaktik Imstnewsletter 28/8/09, Projekt: IMST, IUS, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

KLIPPERT, Heinz (2004): Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. –10. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

PARDY, Lisa & SCHABUS-KANT, Elisabeth (2008): Was Sache ist – Realitäten und Utopien. In: Pardy, L., Schabus-Kant, E. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 2/08 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

SAXALBER-TETTER, Annemarie & STRUGER, Jürgen (Hrsg.) (2008): Individualisierung. - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 3/08 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

TANZER, Ulrike & WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.) (2006): Kultur des Lesens - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 1/06 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.) (2003): Präsentation! - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 2/03 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

WINTERSTEINER, Werner (2009): „Wissen als Widerstand, Sprechen als Emanzipation“. Von der Notwendigkeit sprachlich-literarischer Bildung. – In: Lemberts, A., Peschek, W. (Hrsg.) Fachdidaktik Imstnewsletter 28/8/09, Projekt: IMST, IUS, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.) (2002): Portfolio. - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 1/02 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

ZEITLINGER, Edith (Hrsg.) (2006): Leistungsbeurteilung. - Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*), 4/06 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.