



**SKEPTISCHE HERMENEUTIK ALS
HERAUSFORDERUNG ZWEITSPRACHLICHER
LEHRE IN SÜDTIROL**

**Untersuchung zur besonderen Situation an
italienischen Oberschulen**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktors der Philosophie
durch die Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Cinzia Ghirardo

aus Bozen (I)

am 30. April 2007

Referent: Univ.-Prof. Dr. Hans Hunfeld
Korreferent: Univ.-Prof. Dr. Ruprecht Wimmer

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Einleitung	1
1 Aufgaben und Profil des (Fremdsprachen)lehrers	7
1.1 Prämisse	8
1.2 Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle	10
1.2.1 Exkurs: Erziehung versus Bildung	15
1.2.2 Schlussfolgerungen	16
1.3 Synchronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle	17
1.3.1 Schlussfolgerungen	26
1.4 Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis	28
1.4.1 Exkurs: Adorno: Tabus über den Lehrerberuf (1965)	33
1.4.2 Schlussfolgerungen	35
1.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	35
2 Südtirol: Der Lehrer im Kreuzfeuer der Geschichte	41
2.1 Historischer Abriss	42
2.1.1 Die Entstehung Tirols	42
2.1.2 Südtirol zwischen 1918 und 1945	45
2.1.3 Die Nachkriegszeit	47
2.1.4 Die letzten 30 Jahre	49
2.1.5 Südtirol heute	51
2.1.6 Schlussfolgerungen	52
2.2 Der Südtiroler Sprachunterricht als Schauplatz für ethnische Konflikte	54
2.2.1 Die Tiroler Schulen unter den Habsburgern	55
2.2.2 Die Schule in Südtirol zwischen 1918 und 1945	57
2.2.3 Die Einführung des Zweitsprachenunterrichts: Deutsch an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache	61
2.2.4 Schlussfolgerungen	66
2.3 Italienischsprachige Südtiroler	68
2.3.1 Schlussfolgerungen	73
2.4 Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung	76

2.4.1	Schlussfolgerungen	79
2.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	80
3	Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht	83
3.1	Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung	84
3.1.1	Schlussfolgerungen	94
3.2	Erwerbsfaktor Motivation	97
3.2.1	Studien zur Motivation im Spracherwerb	99
3.2.2	Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb	103
3.2.3	Schlussfolgerungen	105
3.3	Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis	107
3.4	Der Frontalunterricht zwischen alt und neu	111
3.4.1	Schlussfolgerungen	125
3.5	Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht	127
3.5.1	Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten	139
3.5.1.1	Bedingungsfaktoren für die Sprachverweigerung	141
3.5.1.2	Der Frontalunterricht als chronisches Schweigen	143
3.5.1.3	Die Verschärfung der Fronten	145
3.5.2	Schlussfolgerungen	151
3.5.3	Die Verschärfung der sozialen Unterschiede	153
3.5.3.1	Schlussfolgerungen	156
3.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	157
4	Der Hermeneutische Ansatz	165
4.1	Exkurs: Kurzer Abriss der Geschichte der Hermeneutik	166
4.2	Hermeneutische Auffassung in der italienischen Schule	169
4.3	Hermeneutisches Lehren und Lernen	175
4.3.1	Grundlagen des hermeneutisch orientierten Unterrichts	177
4.3.2	Prinzipien eines veränderten Fremdsprachenunterrichts	180
4.3.3	Schlussfolgerungen: Der Hermeneutische Ansatz als Chance für den Zweitsprachenunterricht an den italienischen Oberschulen.	189
5	Die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis	197
5.1	Aus der Praxis: Unterrichtsgeschehen als hermeneutisches Gespräch	198
5.1.1	Dossierarbeit: Bücher-Lesen und N.C. Kaser	199
5.1.1.1	Reflexionen über die Arbeit mit dem Dossier als Werkstattgespräch	208
5.2	Hermeneutisch orientierte Projektstage	219

5.2.1	Projekttag zum Thema Verstehen	220
5.2.2	Projekttag zum Thema Was ist Literatur?	230
5.3	Schülerperspektiven der <i>Projekttag</i>	238
5.4	Didaktische Konsequenzen des Hermeneutischen Ansatzes am Beispiel der Projekttag	245
5.5	Schlussfolgerungen: Der Lehrer in den hermeneutisch orientierten Projekttagen	257
6	Bilanz: Die skeptische Hermeneutik als Herausforderung zweitsprachlicher Lehre in Südtirol	267
	Bibliographie	283
	Personen- und Sachregister	295
	Bildregister	299
	Appendix 1 - Leistungskontrolle: Schriftliche Staatsprüfungen und Schularbeiten	301
	Appendix 2 - Werkstattprotokolle	313

Einleitung

Mein Interesse am *Lehrer für Deutsch als Zweitsprache an Südtiroler Schulen mit italienischer Unterrichtssprache* ist vorwiegend durch berufsbiografische Fragen erweckt worden, mit denen ich mich bereits seit meiner ersten Einstellung als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache an den Südtiroler Sekundarschulen im Schuljahr 1996/97 auseinandersetzen musste. Es steht außer Frage, dass die Zweitsprachkompetenzen der italienischsprachigen Lerner¹ im Durchschnitt keineswegs dem Stand ihres schulischen Curriculums entsprechen.

Somit fühlte ich mich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache immer wieder genötigt, mein Lehrkonzept zu überprüfen, um effektivere Maßnahmen in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Gleichzeitig konnte ich in diesen Jahren aus meiner Lehrerperspektive Unterrichtsdynamiken verfolgen, die weit über den reinen Spracherwerb hinausreichen.²

¹ Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff *Italiener* für italienischsprachige Südtiroler und *Deutsche* für deutschsprachige Südtiroler eingesetzt, um eine flüssigere Lektüre zu ermöglichen.

² In diesem Sinne werden zwei repräsentative Fallbeispiele von Einzelgesprächen vom Sprechtag am 19. Dezember 2006 angeführt. Es handelt sich um zwei Mütter, deren Söhne die erste Klasse Oberschule (die 9. Klasse nach dem bundesdeutschen Schulsystem) und die zweite Klasse Oberschule (die 10. Klasse nach dem bundesdeutschen Schulsystem) besuchen und ihr Pensum auf unterschiedliche Weise nicht erreicht haben: Im ersten Fall teilte ich der Mutter mit, dass die Leistung ihres Sohnes keineswegs den schulischen Anforderungen entsprechen würde. Darauf erwiderte sie, dass sie bereits Bescheid wisse, und erklärte mir explizit, dass sie mir wegen der schlechten Noten ihres Sohnes nicht böse wäre. Sie hätte sich bei anderen Eltern und Schülern erkundigt und in Erfahrung gebracht, dass ich gewissenhaft arbeiten würde. Gleichzeitig teilte sie mir jedoch mit, dass ich ihrer Meinung nach mit ihrem Sohn keine Chance auf Erfolg haben würde. Der Junge hätte dasselbe Temperament wie sie und sie würden beide keinen Zwang ertragen können. Auch sie selbst hätte sich im Alter ihres Sohnes geweigert Deutsch zu lernen.

Ein zweites Beispiel ist jenes einer Mutter, deren Sohn das vorgesehene Pensum nur knapp verfehlt hatte. Ohne, dass ich etwas gesagt hätte, teilte sie mir wutentbrannt mit, dass es ihr egal wäre, welche Note ich ihrem Sohn geben würde, denn ihrer Meinung nach könne er genug Deutsch. Die Kompetenzen des Jungen wären zwar gering, doch wie sie mich wissen ließ, für sein Alter absolut ausreichend. Darauf versuchte ich mit erwerbswissenschaftlichen Argumentationen meine Handlungen zu begründen, doch es wurde bald deutlich,

Mit dem Autonomiestatut der Autonomen Region Trentino-Südtirol von 1972 wird für öffentliche Angestellte die Pflicht des Zweisprachigkeitsnachweises eingeführt und gesetzlich verankert. Auf institutioneller Ebene hat man auf das steigende Bedürfnis der Italiener, ihre Zweitsprachkompetenzen zu verbessern, mit einer quantitativen Potenzierung der Zweitsprachenfördermaßnahmen reagiert. Dies hat jedoch bis heute nicht zu einer entsprechenden Steigerung der Kompetenzen geführt. Sowohl einschlägige Fachstudien als auch die alltägliche Unterrichtspraxis bestätigen eine deutliche Diskrepanz zwischen den eingesetzten öffentlichen Ressourcen und dem durchschnittlichen Deutschniveau der Italiener.

Aufgrund der Verflochtenheit der komplexen Faktoren, welche den Südtiroler Zweitsprachenerwerb beeinflussen, steht der *Lehrer für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*³ als willkürlich modifizierbare Variable des Spracherwerbsprozesses im Mittelpunkt dieser Arbeit. Die Frage nach einem adäquaten Lehrerprofil und einer zweckmäßigen Definierung seines Aufgabenbereichs schließt zugleich auch die Frage nach einem erfolgreichen Unterricht ein.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Skeptische Hermeneutik im Hinblick auf den Unterricht für Deutsch als Zweitsprache zu untersuchen, um durch einen qualitativ veränderten Lehrerbegriff den Zweitsprachenunterricht zu fördern. Als übergeordneter didaktischer Bezugsrahmen sind die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) zu betrachten⁴.

Das **erste Kapitel** befasst sich mit der diachronischen und der synchronischen Dimension der Lehrerfigur und mit ihrer Unterrichtspraxis im Hinblick auf die Möglichkeit der Definition eines professionellen Lehrerprofils, das im Sinne der (Sprach)erwerbsförderung als ideal betrachtet werden kann.

Dieses Kapitel hebt hervor, dass ein abstraktes Lehrerprofil nicht nur in der Fachliteratur nicht präsent ist, sondern, dass es nicht erstellbar ist. Die Bestimmung eines professionellen Profils und Aufgabenbereichs des Lehrers für Deutsch als Zweitsprache muss dem spezifischen soziokulturellen Südtiroler Kontext Rechnung tragen.

dass diese Mutter nicht an einer weiteren Diskussion interessiert war und ich sah mich gezwungen unser Gespräch auf der Stelle abubrechen.

³ Die Oberschule des italienischen Schulsystems entspricht der bundesdeutschen Sekundarstufe Zwei.

⁴ Die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen entsprechen einem Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen zweiten Grades.

Ein deutliches Beispiel für die Vielfältigkeit der Lehrauffassungen unter den Wissenschaftlern besteht darin, dass die grundlegende Entscheidung zwischen einer *paidotropen* und einer *logotropen* Unterrichtsperspektive gleichwertig zu sein scheint und den Vorlieben des einzelnen Lehrers überlassen ist. Als einheitlich ist die Kritik an der Professionalität der Praktiker zu betrachten, wobei ihnen in erster Linie eine rezeptologische Fort- und Weiterbildungshaltung vorgeworfen wird.

Das **zweite Kapitel** steckt den spezifischen soziokulturellen Handlungsrahmen des Zweitsprachenunterrichts ab und untersucht die damit zusammenhängenden Implikationen für den Zweitsprachenerwerb. Es behandelt die historische Entwicklung der Südtiroler Gesellschaft und die Rolle der Zweitsprache mit dem Schwerpunkt der italienischsprachigen Südtiroler. Daraus entsteht ein äußerst problematisches und komplexes Bild, dessen Genese im Wesentlichen auf die Folgen des Friedensvertrags von St. Germain (1919) zurückzuführen ist, als Österreich Südtirol an Italien abtreten musste. Noch heute ist die Südtiroler Gesellschaft durch ethnische Konflikte geprägt, welche sich unter dem Begriff des *Heimatrechts* zusammenfassen lassen und im engen Zusammenhang mit dem Erwerb der zweiten Sprache stehen.

In der Untersuchung der Geschichte des Südtiroler (Sprach)unterrichts tritt zu Tage, dass die Organisation des Bildungswesens die jeweiligen politischen Machtverhältnisse der Hauptsprachgruppen widerspiegelt. Der Lehrer für Deutsch als Zweitsprache ist für italienischsprachige Südtiroler vielfach die einzige Bezugsperson der deutschen Sprachgruppe mit der sie aktiv interagieren können und kann dementsprechend zum Katalysator sozialer Frustration werden.

Der **dritte** Teil ist als das zentrale **Kapitel** dieser Arbeit zu betrachten. Der untersuchte sozio-politische Rahmen wird aus der Perspektive der italienischsprachigen Südtiroler mit Motivationsdynamiken ergänzt und auf methodische Aspekte überprüft.

Bezüglich der Beweggründe, die vielfach dem Zweitsprachenerwerb zu Grunde liegen, zeigt sich eine sehr unvorteilhafte Ausgangssituation, denn eine *intrinsische Motivation* ist als Ausnahme zu betrachten. In diesem vorbelasteten und komplexen Kontext erlangt der Erwerb der Zweitsprache Deutsch eine politische Konnotation, wodurch die Methodenfrage an außergewöhnlicher Bedeutung gewinnt. Da unterschiedliche Studien zeigen, dass die Lehrer unabhängig vom Lehrfach mindestens 80% der Unterrichtszeit frontal gestalten, wird in dieser Untersuchung ein besonderes Augenmerk auf die frontale Unterweisung gelegt.

Dieses Kapitel unterstreicht, dass aus der Lehrerperspektive der Frontalunterricht einerseits

eine Reihe von Vorteilen bietet. Andererseits ist die frontale Unterweisung durch ihre innere Beschaffenheit für den Sprachunterricht entschieden ungeeignet. Doch angesichts der besonderen Südtiroler Situation zeigt sie sich als besonders kontraproduktiv, denn sie kann zur *Verschärfung der Fronten* beitragen, die eine *Verschärfung der sozialen Unterschiede* einschließen kann.

Der Frontalunterricht im Zweitspracherwerb kann äußerst negative spracherwerbsspezifische und weitläufige Dynamiken auslösen, welche sich in einer negativen Spirale auf den Erwerb der zweiten Sprache hemmend auswirken können. Diese Einsicht führt zur Notwendigkeit, die Prinzipien der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) auf das Kriterium der Effizienz im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu überprüfen.

Das **vierte Kapitel** ist dem hunfeldschen *Hermeneutischen Ansatz* als effektivere didaktische Alternative zu einem traditionellen Lehrgeschehen gewidmet. Es wird hervorgehoben wie die traditionelle Hermeneutik den Unterricht an italienischsprachigen Schulen prägt, an eine frontalunterrichtliche Unterrichtsauffassung gebunden ist und sich in diesem Sinne für den Zweitsprachenunterricht als kontraproduktiv erweist.

Der hunfeldsche Ansatz scheint durch eine neue Betrachtung des Individuums vorteilhaftere Voraussetzungen zur unterrichtlichen Förderung eines verbesserten Spracherwerbs zu bieten. Eine neu gewonnene Nähe zur Zweitsprache könnte darüber hinaus eine wohlwollendere Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur fördern. Dieser Prozess ließe sich als positive Spirale bezeichnen, in der eine Verbesserung der Zweitsprachkompetenzen zu einer positiveren Haltung gegenüber der deutschen Sprache und Kultur beitragen kann, die ihrerseits wiederum einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb leistet.

Schwerpunkt des **fünften Kapitels** bilden die praktischen Aspekte der Lehrens und Lernens im Rahmen des *Hermeneutischen Ansatzes* im Hinblick auf die Möglichkeit eines verbesserten Zweitspracherwerbs an den italienischen Oberschulen.

Ausgehend von zwei Beispielen von Dossierarbeit entwickeln sich Reflexionen über die Lehreraus- bzw. die Weiterbildung im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes*. Dabei hebt die Untersuchung der Werkstatttätigkeit besonders die Gefahren hervor, welche im Rahmen der selbstorganisierten Fortbildung verstärkt präsent sind. Darauf folgen zwei protokollierte hermeneutisch orientierte Projekte am *Wissenschaftlichen Lyzeum Torricelli* mit dem Lernerfeedback.

Die abschließende Untersuchung der didaktischen Konsequenzen des *Hermeneutischen Ansatzes* am Beispiel der Projektstage bestätigt ein positives Potential für die Verbesserung des Zweitsprachenerwerbs. Es wird deutlich, dass der Hermeneutische Ansatz durch seine intrinsische Beschaffenheit den Erwerb der Zweitsprache im dem Südtiroler Kontext auf besondere Weise fördert. In diesem Kapitel wird der Charakter der *Skeptischen Hermeneutik* als Vehikel für einen verbesserten Zweitsprachenunterricht und zur Entschärfung der Fronten hervorgehoben. Einschränkungen in den Erwartungen an die Auswirkungen des hermeneutisch orientierten Unterrichts auf das interethnische Zusammenleben in Südtirol erweisen sich jedoch als notwendig.

Das **sechste Kapitel** gilt als abschließende Bilanz, in der die zentralen Schwerpunkte dieser Arbeit zusammenfassend veranschaulicht werden.

Kapitel 1

Aufgaben und Profil des (Fremdsprachen)lehrers

Dieses Kapitel versteht sich als Annäherung an die Grundbedingungen für eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung der Aufgabenbereiche und des Profils vom Lehrer für Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen. Dazu sehen die Entwicklungsrichtlinien (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001)⁵ einen professionellen Zweitsprachenlehrer vor, welcher der besonderen Südtiroler Situation Rechnung trägt und in dynamischer Beziehung zum jeweils neuesten Stand der Wissenschaft steht⁶. Doch in der Unterrichtswissenschaft herrscht keine Einheit in den Ansichten über das Lehrerbild. Stattdessen werden in der Fachliteratur verschiedene und zum Teil miteinander unvereinbare Positionen zu den Lehrerrollen und –profilen vertreten.

Die hier angeführten Beiträge deuten auf die Schwierigkeit, das polymorphe Objekt Lehrer zu systematisieren, wobei die intrinsischen Probleme der so genannten weichen Wissenschaften deren Untersuchung noch zusätzlich erschweren. Andererseits hat die Überwindung einer vorwissenschaftlichen Dimension der Lehrtätigkeit zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität geführt, ohne dass wiederum dafür ein allgemeingültiges Lehrerprofil erstellt werden konnte. Das vorliegende Kapitel befasst sich daher mit dem Lehrerprofil, bzw. mit der Rolle des Lehrers auf verschiedenen Ebenen.

Der historische Abriss gilt als Einführung in die Problematik und beleuchtet den Übergang von der vorwissenschaftlichen zur wissenschaftlichen Phase der Lehrtätigkeit. Die synchronische Perspektive unterstreicht die Distanz zwischen den verschiedenen Auffassungen über die Aufgabenbereiche der Lehrer und die Schwierigkeit einer

⁵ Die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen sind das aktuelle Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an der Sekundarstufe zwei.

⁶ Siehe zum hermeneutisch orientierten *Lehrerprofil*, bzw. zur *Lehrerrolle* Hunfeld, Lott, Weber (2001), S. 87-90.

Systematisierung. Abschließend erfolgt ein Einblick in die Bewertung der praktischen Lehrertätigkeit.

1.1 Prämisse

Die wissenschaftliche Forschung im Rahmen der Fremdsprachendidaktik erweist sich als ein komplexes Vorhaben. Die Untersuchung dieses polymorphen Gegenstandes, das jeglicher Objektivierung entrückt, wird durch das Fehlen einheitlicher Grundannahmen in der Wissenschaftlergemeinschaft erheblich erschwert. Es herrscht weder Klarheit darüber, ob die Fremdsprachendidaktik ein Fach, eine Disziplin, oder gar eine Wissenschaft ausmache, aus welchen Teilbereichen sie bestehe, noch, ob es sich um einen Teilbereich einer Wissenschaft handle⁷. Für diese Arbeit gilt dementsprechend die Definition des Fachumfanges und dessen Rangstellung als ein noch ungelöstes Problem. Der fremdsprachenspezifische Bereich des Lehrerprofils und dessen Rolle werden durch den ständigen Bezug zu allgemeinen Aspekten ergänzt und abgegrenzt.

Allgemeindidaktische Studien sind für den Fremdsprachenlehrer von besonderem Interesse und bieten neben dem fachspezifischen ein artikuliertes Fremdsprachenlehrergesamtbild. Dieser Aspekt ist von besonderer Relevanz, denn obwohl fachspezifische Elemente die eigentliche Definition ausmachen, kann von allgemein beruflichen Aspekten nicht abgesehen werden. Äußerst vereinfacht würde die Gleichung folgendermaßen lauten: Die Fremdsprachendidaktik steht zur allgemeinen Didaktik wie der Fremdsprachenlehrer zum Lehrer.

Ein weiteres ungelöstes Problem der fremdsprachdidaktischen Forschung betrifft deren

⁷ Als besonders aufschlussreich gilt in dieser Hinsicht die Rekonstruktion von Pfeifer (1995), der aus der historischen Perspektive die derzeitige Krise des Faches *Deutsch als Fremdsprache* zu erklären versucht. Ein Teil dieser Schwierigkeiten führt Pfeifer darauf zurück, dass es sich um ein äußerst junges Fach handelt, welches 1969 in der Person von Gerhard Helbig die erste Professur des gesamten deutschen Sprachraumes erhielt und da ihre Vertreter [...] zunächst keine spezifische Ausbildung hatten – sie kamen vor allem aus der Sprachwissenschaft, der Psychologie und der allgemeinen Didaktik, oder aber sie hatten eine rein neuphilologische Ausbildung -, galt ihr Interesse in erster Linie der linguistischen, psychologischen und schon etwas weniger den allgemeindidaktischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. (Pfeifer 1995, S. 638)

Beziehung zur Wissenschaftlichkeit. Betrachtet man die Fachliteratur, die sich mit Erziehung, Pädagogik, Didaktik, Unterrichtsforschung oder Aktionsforschung befasst, verrät der ausdrückliche Anspruch auf Erfüllung wissenschaftlicher Kriterien und eine allgegenwärtige Berufung auf die Notwendigkeit einer Normierung der Fachsprache ein gewisses Unbehagen der Forschergemeinde. Eine solche Ausgangssituation erschwert die Entwicklung im Sinne des Fortschreitens einer überaus facettenreichen Wissenschaft (Disziplin?).

Fachtermini sind vielfach mit unterschiedlichen Bedeutungen behaftet, die der jeweiligen subjektiven Interpretation unterliegen und den Vergleich zwischen unterschiedlichen Studien als prekär erscheinen lassen. Analysiert man z.B. den Gebrauch von Begriffen wie *Vermitteln*, so zeigt sich, dass unter *Vermitteln* nicht immer *Vermitteln* im wörtlichen Sinne gemeint ist, sondern, dass dieser Begriff unterschiedliche Bedeutungen einschließen kann.

Wagner (2001) zeichnet in *Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Studium. Wissenschaftliches Arbeiten* für die so genannten *weichen Wissenschaften* ein vom Machtbegriff nach Max Weber geprägtes Bild:

Wissenschaftliches Arbeiten ist hier [in den *weichen Wissenschaften*] eine Phrase, mit der ein Herrschaftsanspruch ausgedrückt wird. Sie besagt: Das Resultat meiner Arbeit ist über Kritik erhaben, weil es wissenschaftlich ist. Zwar mögen es Leute dennoch kritisieren. Doch die tun dies nur darum, weil sie einen anderen, und selbstverständlich falschen Begriff von Wissenschaft haben, andernfalls kämen sie zum gleichen Ergebnis wie ich.

[...] Sie [die Wissenschaftler] immunisieren sich gegen Kritik und bewahren sich so die unbeschränkte Herrschaft in ihrem kleinen Bereich [...] auf Kosten der Wirksamkeit und Gültigkeit ihres ganzen Faches.

In den weichen Wissenschaften wie der Pädagogik gibt es diese freiwillige Argumentation und Methodik selten. Die daraus resultierende wissenschaftliche Wirkungslosigkeit drückt die Einflusslosigkeit dieser Disziplin im wissenschaftlichen Bereich aus. Man kann Aufsehen erregen, wird vielleicht sogar zitiert, aber jeder neue Ansatz bleibt in der allgemeinen Beliebtheit stecken. (Wagner 2001, S. 426-427)

Diesem problematischen Bild des Forschungsstandes der Fremdsprachen opponiert ein positiveres von Börner (1998). Einerseits kritisiert Börner den Gebrauch des Begriffes *Wende* im Zusammenhang mit der Sprachlehrforschung, welcher auf ein Fortschreiten in die jeweils entgegengesetzte Richtung deutet. Andererseits zieht er eine durchaus positive Bilanz des allgemeinen Entwicklungsstandes der Erziehungswissenschaften, wobei der Lehrer nach wie

vor ein im Wesentlichen unerforschter Teilbereich des Forschungsgebietes bleibt.⁸

Das Fehlen systematischer Untersuchungen zur Lehrerfigur ist, so Schocker-v. Ditfurt (2001), im deutschen Sprachraum von dem problematischen Stand in der Lehrerbildung abhängig. Sie zeigt, wie unwissenschaftliche Annahmen selbst den universitären Bereich der Lehrerbildung prägen⁹, denn obwohl theoretische Konstrukte in diesem Rahmen erstellt worden sind, fehlt die Untersuchung einer praktischen Umsetzung. Eine objektive Beobachtung wissenschaftlicher Modelle würde sich jedoch im didaktisch-erzieherischen Bereich gerade durch die Variable *Lehrer* als problematisch erweisen, denn dieser subjektive Faktor verhindert eine pauschale Übertragung theoretischer Erkenntnisse.¹⁰ Die Frage nach den Aufgaben und dem Profil des (Fremdsprachen)lehrers wird im Folgenden erläutert.

1.2 Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle

Für den Forschungsstand und das wissenschaftliche Interesse am Fremdsprachenlehrerprofil aus historischer Perspektive gilt die Tatsache als bezeichnend, dass in der Neuauflage des *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (2003) die diachronische Analyse des *Fremdsprachenlehrers* von der 1989er Ausgabe schlichtweg gekürzt übernommen worden ist. Bereits 1990 bemängelte Tenorth, dass die erziehungswissenschaftlichen Studien zum Lehrer aus historischer Perspektive beinahe ausschließlich institutionelle Aspekte

⁸ Für die Lehr- und Lernpraxis waren die bisherigen [vielen] Wendungen jedenfalls positiv. Sie haben auf der Ebene der Lehrkonzepte die jeweils geltenden Lehrziele sukzessive erweitert (vom Her-Übersetzen-Können bis zur interkulturellen Kompetenz) und haben psycholinguistisch und lerntheoretisch ein immer umfassenderes und genaueres Bild des Lernens gezeichnet (vom gedrillten S-R-Sklaven bis zum autonomen kultursensiblen Sprachkonstrukteur). (Börner 1998, S. 28)

⁹ Über die Grenzen einzelner Ausbildungskontexte hinweg mehren sich die Stimmen, die die Grundlagen in Frage stellen, auf denen die wissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachlehrer/innen derzeit betrieben wird. Diese Grundlagen leiten sich nicht aus einer wissenschaftlich fundierten Analyse der erforderlichen Kompetenzen im künftigen Tätigkeitsfeld ab. Vielmehr entspricht die Wissensbasis, an der sich derzeit die Lehrerausbildung orientiert, in ihrem Wahrheitsgehalt überlieferten Volksweisheiten und Mythen. (Schocker-v. Ditfurt, 2001 S. 1)

¹⁰ Für eine Vertiefung des Themas der Lehrerausbildung als Osmose zwischen Theorie und Praxis siehe in Schocker-v. Ditfurt 2001.

behandeln¹¹ und die Lehrerrolle ausblenden.

Ladenthin (1998) zeigt, wie die Bezeichnung *Lehrer* sowohl für Aristoteles, der Alexander den Großen erzog, für Jesus, der Lehrer seiner Jünger war, als auch für *Professor Unrat* von Heinrich Mann verwendet wird. Richtlinien für den Lehrer findet man ebenso in Augustinus *De magistro*, wie in Herbarts *Allgemeine Pädagogik*. Dies könnte, so Ladenthin, den Anschein erwecken, dass sich hinter diesem Wort ein und dieselbe Bedeutung verbirgt. Doch im Gegenteil erfolgt vom alteuropäisch-vormodernen zu einem europäisch-modernen Lehrerverständnis ein Paradigmenwechsel in der Lehrerauffassung:

Diese Differenz entsteht im Übergang von geschlossenen, teleologischen Weltbildern, wie sie die Antike in der Entelechie des Aristoteles oder das europäische Mittelalter in den christlichen Ordo-Vorstellungen aufweisen, zu offenen, durch die Kontingenzerfahrung bestimmten Weltbildern der Gegenwart, in denen weder Geschichte noch Natur schon an sich als sinnvoll erfahren werden. In diesem Übergang verändert sich das Lehrerbild radikal; dies lässt sich paradigmatisch bei Comenius reflektieren. (Ladenthin 1998, S.32)

Nach Ladenthin (1998) protokolliert Comenius die Entwicklung vom geschichts-teleologischen zum geschichts-offenen Denken genau. Comenius *alle alles lehren* beziehe sich auf eine Passage von Paulus erstem Brief an die Korinther, in dem er, sein Apostelamt erklärend die Lehre an seine Person bindet und schreibt, er sei *allen alles geworden* (1 Kor 9,22). Im Übergang zwischen *allen alles sein* und *alle alles lehren* besteht die *zeitlose Aufgabe von Unterricht und Entwicklung*. Die Entwicklung des Lehrers im ursprünglichen Sinne bis zum heutigen modernen Fachlehrer, wo es um ein Lehren für eine zukünftige Praxis geht, ist

Ausdruck eines Versuches, die Tätigkeit des Lehrers nicht mehr politisch, pragmatisch oder sozial, sondern allein durch Ausrichtung an der regulativen Idee des Wissens, an der sprachlich sich artikulierenden Vernunft nämlich, zu begründen. (Ladenthin 1998, S.37)¹²

Doch wer sind in der Antike die Fremdsprachenlehrer? In der Gesellschaft des römischen Imperiums lernen die Sprösslinge der Patrizier von ihren Hausklaven, die in vielen Fällen auch ihre Hauslehrer sind, die Bildungssprache Griechisch. Im Gegensatz zur Muttersprache, die Teil des Lebens selbst ist, gelten die Fremdsprachen als mediale Voraussetzung für das

¹¹ Es handelt sich um Studien zur Geschichtsschreibung der Lehrerausbildung, zur Darstellung und Kritik der professionellen und politischen Ideologien der Lehrer und zur Politik der Lehrerorganisationen.

¹² Ladenthin (1998) entwickelt seine These in Anlehnung an die Studien Pranges (1998).

damalige politische und ökonomische System, welches Warentausch, Nachrichtenübermittlung, Vertragsabschluß mit Fremden vorsieht. Die Lehrmethode besteht darin, dass die Lehrer für die Kinder als Maßstab, als nachzuahmendes Modell gelten. Bereits Aristoteles¹³, vertritt die Ansicht, dass neben der Vernunft beim Erwerben fremder Sprachen Gewöhnung und Nachahmung eine ausschlaggebende Rolle spielen würden:

Denn der Nachahmungstrieb ist dem Menschen angeboren, und dadurch unterscheidet er sich von den übrigen lebenden Wesen, dass er am meisten Lust zur Nachahmung hat und dass er seine ersten Fertigkeiten durch Nachahmung erwirbt (Aristoteles 1953, S. 340),

d.h. auch Sprache.¹⁴

In der ersten Phase des neuzeitlichen Fremdsprachenunterrichts (vom 16. bis 19.Jhd.)¹⁵ findet man den *Sprachmeister*, der bis zum 17. Jhd. meist ein *geborener Sprecher* ist und progressiv diese Aufgabe auch an Deutsche abtritt. Die Sprachmeister erteilen den Kindern der Adeligen Privatunterricht und lehren in allen öffentlichen Institutionen. Ihr Ansehen ist, abgesehen von individuellen Ausnahmen, im wesentlichen meist gering. Kennzeichnend dafür ist, dass sie in den Ritterschulen zu den Tanz- und Fechtmeistern gehören. Heutzutage kann man eine gewisse Fortführung dieser Figur im Lektor an den Universitäten und im Fremdsprachenassistenten sehen.¹⁶

Didaktisch begründen die Sprachmeister die realistische Tradition des Fremdsprachenunterrichts. Der Gebrauchswert der fremden Sprache und ein Wissen über benachbarte Lebensformen sind wesentlich. Mündliche Kommunikationsfähigkeit ist das Primärziel. Rückschlüsse über die Methoden sind über eine ganze Reihe veröffentlichter Lehrprogramme möglich. (Sauer 1989, S. 137)

Mit der im 18. und 19. Jhd. erfolgten Regelung der Lehrerbildung entwickelt sich die Gruppe von Sprachlehrern, den Reallehrern, die in den Schulen eine gehobene Allgemeinbildung vermitteln¹⁷. Diese Lehrer stellen die Kontinuität der Ritterschulen dar. Die Reallehrer haben

¹³ Siehe dazu Aristoteles, (1953): Hauptwerke, Nestle, W. (Hrsg.), Stuttgart.

¹⁴ Siehe dazu Apelt 1991.

¹⁵ Zur Geschichte des Unterrichts in den neueren Sprachen ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts siehe besonders Schröder 1980 ff. und zu bibliographischen, sowie zu biographischen Informationen über die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts siehe Schröder 1987 und Schröder und Weller 1980.

¹⁶ Siehe dazu Sauer 1989.

¹⁷ Zur Geschichte der Unterrichtsmethoden und Lehrbücher für die Fremdsprache Englisch im 18. und 19.

jedoch entweder ein spezifisches Studium absolviert oder es handelt sich um besonders begabte Volksschullehrer, denen die Möglichkeit geboten wird, zusätzliche Prüfungen abzulegen¹⁸.

Die dominante Lehrerfigur vom 19. Jh. bis nach dem 2. Weltkrieg ist jedoch der Neuphilologe. Sein Hauptanliegen sind die *Schönen Künste*. 1810 wird in Preußen eine Lehramtsprüfung eingeführt, die auch als Vorbild für das Sprachenstudium gilt und das Selbstbewusstsein der gymnasialen Lehrer prägt. Die Hauptschwerpunkte dieser Lehrbefähigung sind Altphilologie und Theologie¹⁹.

Das Anwenden vom *logotropen* oder *paidotropen* Unterrichtsstil hängt vom Temperament und den Überzeugungen der jeweiligen Lehrkraft ab. Zahlreiche Dokumente aus diesen Jahrhunderten zeigen, wie man sogar tote Sprachen, sprich Griechisch und Latein, zum Teil lebendig lernen kann. Andererseits vertreten viele Fremdsprachenlehrer die Ansicht, dass das effiziente Erwerben einer Sprache vom Grammatiktext ausgehen muss, der im Mittelpunkt des Lehrgeschehens steht. Man bedenke, dass für den sprachzentrierten Unterricht häufig die *Ars Grammatica* des Donatus aus dem 4. Jhd als Vorbild gilt.²⁰

Die Lehrweisen der sogenannten vorwissenschaftlichen Epoche, die man als empirisch oder spekulativ bezeichnet und von Lehrer zu Lehrer unterschiedlichen Interpretationen unterliegen, weisen jedoch gemeinsame Aspekte auf, welche man als Grundorientierungen bezeichnen kann:

Grundorientierungen können aus allgemeinpädagogischer Sicht als Strategien aufgefasst werden, die den Unterricht als ein gedankliches Konzept der generellen Tätigkeitsregulation – auch in einem Unterrichtsfach – determinieren. (Apelt 1991, S.8)

In den 50er und 60er Jahren beginnt in Europa der Professionalisierungsprozess des Lehrers. Die Fremdsprachen erlangen im Zuge der *Zweiten Industriellen Revolution* einen völlig neuen Stellenwert. Den Bürgern bietet sich zum ersten Mal die Möglichkeit einer weltweiten Mobilität und Kommunikation, für die das Beherrschen fremder Sprachen als *conditio sine qua non* gilt. Ziel des Lehrens ist es nicht mehr, das Bildungsbürgertum durch das Lesen der Klassiker der Weltliteratur *salonfähig* zu machen, sondern breite Kreise der Gesellschaft zum

Jahrhundert siehe Klippel 1994.

¹⁸ Siehe dazu Sauer 1989.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Siehe dazu Apelt 1991.

fremdsprachlichen Kommunizieren zu befähigen.²¹

Die Euphorie und Expansion, die das Bildungswesen jener Jahre charakterisiert und die aus den USA kommenden didaktischen Anstöße führen im deutschen Sprachraum zur Institutionalisierung des Fremdsprachenunterrichts und leiten, so Sauer (1989), den Professionalisierungsprozess des Fremdsprachenlehrers ein. Die neue professionelle Lehrertypologie erfährt eine wissenschaftliche Ausbildung an den Hochschulen, bei der sie sowohl die passive als auch die aktive Kommunikationsfähigkeit in den 4 Fertigkeiten erwirbt und die Fachdidaktik als spezifische Berufswissenschaft studiert.

Der *professionelle* Lehrer arbeitet berufsorientiert (lehrend, erziehend, beratend, beurteilend, innovierend), wissenschaftsorientiert (studierend, sich informierend und fortbildend) und gesellschaftsorientiert. (Sauer 1989, S. 139)

Es handelt sich jedoch um keine deutliche Zäsur vom vorwissenschaftlichen oder vorprofessionellen Lehrerbild, denn wesentliche Merkmale der vorangegangenen Lehrerbilder fließen nach wie vor als konstitutive Elemente in das Ideal des professionellen Fremdsprachenlehrers ein. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass sich der Fremdsprachenlehrer in seiner akademischen Ausbildung nicht nur auf unmittelbar berufsbezogene Studieninhalte beschränkt, sondern dass er außerdem eine geeignete Lehrerpersönlichkeit aufweist. Diese Einstellung evoziert die Figur des geborenen Erziehers neuphilologischer Zeiten. *Paidotrope* und *logotrope* Unterrichtsauffassungen koexistieren weiterhin.²²

Seit den 70iger Jahren wird die Rolle des Lehrers, d.h. des Fremdsprachenlehrers, als eine erfolgsbestimmende Variable des Lehrprozesses betrachtet und erfährt dadurch eine erhebliche Aufwertung in der wissenschaftlichen Beobachtung²³. Eine erfolgreiche Lehrerpersönlichkeit, die über eine wissenschaftliche Ausbildung hinaus Begeisterung für das Fach zeigt und die Fähigkeit aufweist, pädagogische Kontakte zu den Schülern herzustellen, gilt als unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht²⁴.

²¹ Siehe dazu Sauer 1989.

²² Die Unterscheidung zwischen *logotropen* und *paidotropen* Lehrern ist jene von Caselmann 1949.

²³ Siehe dazu Krumm 1989.

²⁴ Siehe dazu Sauer 1989.

1.2.1 Exkurs: Erziehung versus Bildung

Seit der Phase der Einführung der Reallehrer gelten für den Sprachlehrer dieselben allgemeinen Überlegungen wie für die Lehrkräfte traditioneller Unterrichtsfächer. Dementsprechend können Petrats (1987) Einsichten über den Erziehungsauftrag auf die Lehrer aus historischer Perspektive auch auf den Fachlehrer für Fremdsprachen übertragen werden. Petrat untersucht die soziale Rolle des deutschen Lehrers, aber nicht ausgehend von den deklarierten Absichten der Lehrenden, sondern er analysiert die unbewussten Äußerungen der Lehrenden bezüglich des Schulalltags in der Phase des Übergangs vom Einzelunterricht zum *Zusammenunterricht*, d.h. in der Phase der progressiven Professionalisierung, die die Entwicklung *vom Schule halten bis hin zum Unterrichten* mit sich führt.

Petrat (1987) unterscheidet in seiner Studie zwischen der Lehrerrolle in Bezug auf Vermittlung von Bildung und in Bezug auf die Erziehungsaufgabe. Die Untersuchung ergibt ein völlig entgegengesetztes Resultat. Während die Unterrichtsgeschichte im Hinblick auf Vermittlung als Erfolgsgeschichte bezeichnet wird, gilt für die Erziehungsaufgaben bis nach 1945 nicht dasselbe Urteil. Petrat zeigt, dass der Lehrer in seinem Rollenverständnis den Erziehungsabsichten nicht gerecht wird. Die Divergenz zwischen dem Ergebnis und den Erziehungszielen wird auf das Ausbleiben einer sogenannten *stillen Revolution* (Petrat 1987, S. 407) zurückgeführt:

Stille, wie man ja weiß, ist das Zeichen der Stärke und der Selbstsicherheit. Erziehung dagegen ist hiernach die laut vorgetragene Parole in einer Zeit der Ratlosigkeit, oder sagen wir besser: einer Zeit, der die Symbolfähigkeit abhanden gekommen ist. (Petrat 1987, S. 407).

Nach Petrat beweist die historische pädagogische Tradition, dass explizit angewandte Erziehung zum Scheitern verurteilt ist, denn sie wird von den Lehrern nur angewandt, um eine bestimmte (fehlende) soziale Anerkennung zu erlangen. Doch lediglich als Akteur, und nicht als Kontrolleur, des Unterrichtsgeschehens, kann der Lehrer den Heranwachsenden nicht erziehen, sondern nur disziplinieren.²⁵

²⁵ Siehe dazu Petrat 1987.

1.2.2 Schlussfolgerungen

Dieses Kapitel zeigt, dass die Untersuchung der Rolle des Fremdsprachenlehrers aus diachronischer Perspektive als ein weitgehend unerforschtes Gebiet gilt. Unter diesen Voraussetzungen entsteht ein lückenhaftes Bild des historischen Werdegangs der Berufsentwicklung, wobei der Abriss der hier behandelten Forschungen zwei Aspekte besonders hervorhebt:

- Der Fremdsprachenerwerb war im Laufe seiner gesamten Entwicklung immer an politisch relevante Funktionen gebunden;
- auf erziehungswissenschaftlicher Ebene hat das Lehrerprofil eine Vielzahl von Entwicklungen erfahren, wobei bis heute gegensätzliche Lehrauffassungen koexistieren.

Während in der Antike der Sprachlehrer im Normalfall auch ein Gelehrter war, handelte es sich im Mittelalter lediglich um einen Muttersprachler. In den darauf folgenden Jahrhunderten, mit der Entwicklung der Figur des Gelehrten der schönen Künste und später des Didaktikers, stellte sich im Gegenteil das Problem, dass der Fremdsprachenlehrer kein geborener Sprecher war²⁶. Die Schwierigkeit, bei Fremdsprachenlehrern angemessene Sprachkompetenzen mit der berufseigenen Metaebene zu vereinbaren, trug zur Beeinträchtigung des Prestiges der Lehrer bei.

Im Allgemeinen ist der historische Werdegang des Lehrerprofils in seiner Gesamtheit schwer zu erfassen, denn seine Entwicklung erfolgt nicht in einer linearen Progression. Es handelt sich vielmehr um eine progressive Erweiterung des Lehrauftrags, welcher berufskonnotierende Elemente²⁷, vorwissenschaftliche Züge und subjektive Aspekte ineinander verflechtet.

Ein deutliches Beispiel dafür betrifft die grundlegende Entscheidung im Sinne einer *paidotropen* oder *logotropen* Lehrerhaltung, die in der ganzen Geschichte des Sprachunterrichts als subjektive Lehrerfrage angesehen wird. Diese unvereinbaren Einstellungen zum Lehrauftrag, die den Unterricht auf eine qualitativ völlig unterschiedliche Weise prägen, werden als gleichberechtigt weitergeführt.

²⁶ Dieser Aspekt wurde für Südtirol auf legislativer Ebene reguliert. Um sich für Stellen als Zweitsprachenlehrer zu bewerben, muss der Lehrer beim Gericht eine *Erklärung über die Sprachzugehörigkeit* ablegen. Dieses Dokument sichert, dass der Zweitsprachenunterricht nur von Muttersprachlern abgehalten wird. Auf politischer Ebene wird jedoch die Wahrheit dieser Erklärungen angefochten.

²⁷ Der Bezug auf wissenschaftlich bestimmte Aufgabenbereiche des Lehrers löst das allgemeinere Problem um die Wissenschaftlichkeit der weichen Wissenschaften aus. (Siehe dazu Wagner 2001.)

Ein weiteres ungelöstes Problem im Rahmen einer diachronischen Betrachtung des Lehrprofils betrifft die Frage nach dem Erziehungsauftrag. Während er in der Antike als selbstverständlich angesehen werden konnte, hätte sich der Erziehungsauftrag durch die Institutionalisierung des Schulunterrichts und die Entstehung von spezifischen Fächern davon entfernen sollen. Petrat (1979) zeigt in seiner Untersuchung, dass dies weitgehend nicht erfolgte und dass der explizite Anspruch auf Erziehung aus historischer Perspektive durch unangemessene Rahmenbedingungen scheitern musste.

Im Allgemeinen bewegt sich der Lehrer aus historischer Perspektive auf einem äußerst unsicheren Terrain zwischen Wissenschaftlichkeit und Beliebigkeit. Die zentrale Frage nach einer einheitlichen Betrachtung der Lehrerrolle bleibt dementsprechend auf diachronischer Ebene weitgehend unbeantwortet.

1.3 Synchronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle

Das Fehlen einheitlicher Fachbegriffe beeinträchtigt auch eine synchronische komparative Analyse des Lehrerprofils, bzw. der Lehrerrolle. Profil und Rolle werden häufig als Synonyme verwendet oder zumindest nicht immer eindeutig auseinander gehalten. Im Sinne einer besseren Übersicht werden die im Folgenden angeführten Beiträge chronologisch geordnet, wobei zwischen denen zum Fremdsprachenlehrer und den allgemeinen zum Lehrer (wenn für den Fremdsprachenlehrer relevant) nicht differenziert wird.

Grucza (1993) unterstreicht die Notwendigkeit einer gezielten Lehrerausbildung, um dem Lehrerprofil des guten Lehrers gerecht zu werden. Da jedoch in der Ausbildungswissenschaft weder Einigkeit über den Aufbau noch über den Inhalt der primär-fachlichen Kompetenz künftiger Sprachenlehrer herrscht, ist es schwierig, ein professionelles Lehrerbild einzuführen.

Grucza (1993) entwirft ein Fremdsprachenlehrerprofil eines wissenschaftlich ausgebildeten Lehrers, welcher sowohl über eine fachliche als auch über eine fachspezifische Lehrkompetenz verfügt. Ausgeprägtes didaktisches Können soll durch metadidaktisches Bewusstsein vertieft werden.

Der wissenschaftlich ausgebildete Fremdsprachenlehrer müsse über eine solide praktische

und theoretische Fremdsprachenlehrkompetenz verfügen. Die nur praktische Ausbildung kann noch nicht den Fremdsprachenlehrer auszeichnen und wenn nur die theoretische Ausbildung vorhanden sei, könne er höchstens als Metalehrer angesehen werden, obwohl von der theoretischen Kompetenz seine Vermittlungsfähigkeit abhängt.²⁸

Im Versuch Gruczys (1993), die Lehrerrolle und den Lehrakt zu normieren, geht er von der Tatsache aus, dass jede beliebige Person durch ihre angeborenen menschlichen Eigenschaften als potentieller Lehrer angesehen werden kann. Gruczys unterscheidet jedoch den wirklichen Lehrer im engeren Sinne vom potentiellen, indem er einen Lehrakt vollzieht, d.h. Informationen vermittelt, die vom Lerner gelernt werden. Unter Lehrfunktion im weiteren Sinne versteht er, wenn die Lehrperson durch ihren indirekten Einfluss bewirkt oder ermöglicht, dass der Kenntnisstand des Lerners deutlich vermehrt wird. Diese Theorie besagt, dass der Lehrakt nur unter den folgenden Bedingungen erfüllt werden kann:

- (a) nur gegenüber irgendeiner anderen Person, d.h. Pj; (b) nur unter der Voraussetzung, dass sie gegenüber Pj über irgendeinen Kenntnismehrwert verfügt; (c) nur in Bezug auf diesen Mehrwert; (d) nur sofern sie in der Lage ist, die ihn ausmachenden Kenntnisse an Pj auf eine zugängliche Art und Weise zu vermitteln; (e) nur sofern Pj die vermittelten Kenntnisse tatsächlich empfängt und lernt. (Gruczys 1993, S. 16-17)

Die obengenannte Definition erkennt dem Lehrer also jegliche Erzieherrolle ab, welche hier lediglich als spezialisierte Variante der allgemein menschlichen Lehrfunktion behandelt wird. Andererseits aber kann der Lehrakt nur als Kooperation zwischen Lehrer und Lerner entstehen; das Handeln des Lehrers bedarf des gleichzeitigen Mitwirkens des Lerners, um vollzogen zu werden.

Pi [die Aktivität eines Lehrers] erfüllt (realisiert) einen Lehrakt, wenn sie bei Pj [die Aktivität eines Schülers] einen Lernakt bewirkt, oder umgekehrt: Wenn Pj unter dem Einfluss von Pi einen Lernakt vollzieht, erfüllt Pi (Pj gegenüber) einen Lehrakt. (Gruczys 1993, S. 17)

Giesecke (1996) unterstreicht die Wichtigkeit einerseits und die Schwierigkeit andererseits, im Lerngeschehen eine professionelle Beziehungsebene zu schaffen, welche als Grundlage der Lehr-Lernsituation gilt. Giesecke schreibt diesem Problem die tiefe Krise der pädagogischen Berufe zu, für dessen Überwindung es eines neuen normativ festgelegten professionellen Lehrerbildes bedarf.

²⁸ Siehe dazu Krumm 1973.

Auch professionelle pädagogische Beziehungen - also Lernbeziehungen - muss man ohne allzu großen menschlichen Verschleiß eingehen und wieder verlassen können. Gerade die professionelle Distanz ermöglicht angenehme menschliche Töne: Freundlichkeit, Humor, Charme, Aufmerksamkeit, Höflichkeit, Respekt. Wer sein berechtigtes Bedürfnis nach befriedigenden Basisbeziehungen auf die professionelle pädagogische Beziehung überträgt oder gar verlagert, wird beides nicht finden: keine befriedigenden beruflichen Beziehungen. Die Erwartung von Nähe am falschen sozialen Ort erhöht keineswegs die Menschlichkeit des Lebens. (Giesecke 1996, S. 402)²⁹

Weinert (1997) zeichnet die Umriss der *Neuen Lernkultur*, welche als Folge einer Krise der Lehrerrolle und nicht wissenschaftlicher Erkenntnisse gedeutet wird. Das wissenschaftliche Schrifttum und die Meinungsbildung der Lehrerrolle, sogar für die Lehrer selbst, sind, so Weinert, durch Gardners Kritik an dem traditionellen Lehrer geprägt³⁰. Dieses neue Bild sieht den Lehrer nicht mehr als kompetenten und verantwortlichen Unterrichtsexperten, sondern lediglich als Moderator³¹. Eine solche Haltung sei allerdings, so Weinert, weder durch wissenschaftliche Befunde noch durch praktische Erfahrungen gerechtfertigt.

Weinert veranschaulicht in tabellarischer Form, dass schülerzentrierte Lernsteuerung, sowohl für Leistung als auch für das Lernerverhalten, der autoritären Lernkontrolle vorzuziehen sei. Das hier entworfene Profil ist jenes eines besonders kompetenten, professionellen, schülerzugewandten und offenen Lehrers.

Auch in der Forschung [hat sich] die Wirksamkeit eines charismatisch, engagiert und intuitiv handelnden Lehrers erwiesen, wenn es darum geht, Schüler für das Lernen und für die zu lernenden Inhalte zu begeistern. Gleichzeitig gibt es hinreichend viele Belege dafür, dass hochprofessionalisierte Lehrer mit einer fundierten Unterrichtsexpertise besonders

²⁹ Vgl. dazu die *Distanz* von sich selbst als pädagogische Rahmenbedingung des hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts: *Ein überlieferter Grundsatz der Hermeneutik besagt, dass man einen Satz nur verstehen kann, wenn man ihn als Antwort auf eine Frage versteht. Der hermeneutische Ansatz ist ohne diese Frage nicht zu verstehen. Sie wird erst erkennbar, wenn der Lehrende Distanz sowohl zu seiner bisherigen beruflichen Praxis als auch zu seiner bisherigen privaten Entwicklung gewonnen hat.* (Hunfeld 2004, S. 497)

³⁰ Siehe dazu Gardner 1993.

³¹ *Die Verunglimpfung des Lehrers als Totengräber der kindlichen Neugier, der spontanen Lernlust und der im kindlichen Vorschulalter demonstrierten Lernkompetenz ist fast schon legendär[...] Inzwischen haben nicht wenige, sich selbst als fortschrittlich verstehende Lehrer die Konsequenz auf ihrer Diffamierung gezogen und interpretieren sich selbst nicht mehr als kompetente und verantwortliche Unterrichtsexperten, sondern lediglich als Moderatoren autonomer Lerngruppen.* (Weinert 1997, S. 19)

gute Lernergebnisse in ihren Klassen erzielen. Sie verfügen nämlich über effektive Strategien, um einen störungsarmen Unterricht zu gewährleisten, haben exzellente diagnostische Kompetenzen, können verschiedene Unterrichtsmodelle situationsangemessen praktizieren und beherrschen den Stoff, den sie ihren Schülern vermitteln, sowohl in inhaltlicher als auch in curricularer Hinsicht. Es gibt keinen seriösen Befund, der dafür spricht, dass hohe Professionalität und pädagogische Expertise im Gegensatz zu einer spontan, schülerzugewandt und offen handelnden Lehrerpersönlichkeit stünde. (Weinert 1997, S. 25)

Nach Weinert ist das Missverstehen der neuen Lehrerrolle auf die Fehlinterpretation des Begriffes des autonomen Lernens³² zurückzuführen. In diesem Zusammenhang ist fälschlicherweise die Rolle des Lehrers marginalisiert. Es scheint, als wäre seine Anwesenheit überflüssig. *Autonom* heißt für Weinert hingegen, zum selbstständigen Denken erzogen zu werden. Dasselbe gilt auch für das *Ganzheitliche Lernen*, welches nach Weinert sehr oft durch das Fehldeuten der Praktiker in Chaos ausartet. Diesem Ausarten kann dennoch mit der Evolution der eigenen Professionalität entgegenwirkt werden. Weinert plädiert für eine graduelle Entwicklung der Professionalität, die einer Revolution vorzuziehen ist.

Schmid-Schönbein (1998) unterstreicht im Rahmen der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zum Thema *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* die Zentralität der Lehrerrolle für den kognitiven Prozess. Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen deuten auf eine besondere Verantwortung der Lehrenden für die Selbstwahrnehmung des Lerners. Daraus leitet Schmid-Schönbein ein Lehrerprofil ab, welches nicht auf inhaltliche Kompetenzen eingeht, sondern auf die Beziehungsebene den Schwerpunkt legt.

Kognition im Fremdsprachenunterricht muss *provoziert* und gefördert werden in enger Anbindung an die Emotionen des Lernenden. Dies sollte geschehen in einem Klima der permanenten Ermutigung durch variantenreiche positive Rückmeldung, der gemeinsamen Freude an Lernfortschritten und der Empathie für Fehlleistungen, durch eine emotional stabile Lehrkraft mit der Fähigkeit zur Selbstdistanz und Selbstkritik auch gegenüber selbst verursachten Fehlleistungen. Es sollte ihr (meistens) gelingen, Neugier auf die Fremdsprache zu wecken, Selbstbestätigung zu etablieren, eine Offenheit für Andersartigkeit zu erzielen und internal-stabile Kausalattributionen des Lernens für

³² Siehe dazu auch Preuß 2001.

fremdsprachlich auch nur ansatzweise dokumentierten Kommunikationserfolg festigen sowie für Fehlleistungen zu verhindern. (Schmid-Schönbein 1998, S. 162)³³

Schrißbauer (1998) sieht in der so genannten *Neuen Lernkultur* die Hauptursache für eine progressive Deprofessionalisierung der Lehrerrolle. Programmatische Zukunftsvisionen, in denen Schüler planmäßig *ihr Lernen selber organisieren und planmäßig selber Lehrerfunktionen übernehmen sollten* würden keinen Sinn machen (Schrißbauer 1998, S. 65). Wenn sich Schüler nicht von Lehrern unterscheiden würden, müssten die Unterrichtenden nicht bezahlt zu werden. Schrißbauer nimmt in dieser Hinsicht eine sehr kritische Stellung zum *Weißbuch LP-1999*, dem Schweizer Lehrplan, ein. Ein Lehrplan, der beinahe ohne inhaltliche Leitlinien ist, entwirft ein Lehrerbild, so Schrißbauer, von dem alles Mögliche verlangt werden kann, nur nicht zu unterrichten oder zu lehren. Ein Zurückgreifen auf ein Gymnasiallehrerprofil erachtet er als notwendig.

Lehrersein ist ein Beruf: Berufe sind dadurch definiert, dass man etwas Bestimmtes kann und macht. Nicht irgendwie alles, dieses und jenes und überhaupt das Ganze ganzheitlich, sondern Spezifisches, was andere nicht können und machen. Lehrer sind also Profis, Profis des Lehrens, d.h. des Zeigens, Erklärens und Erzählens. Ihr Geschäft ist Demonstratio, Explicatio und Narratio. Sie machen das Undeutliche deutlich, erklären das Verworrene, zeigen das Sichtbare und versichtbaren das Unsichtbare und Verborgene. Sie beschreiben auch Vorgänge und Ereignisse, an denen uns die leibhaftige Teilnahme unmöglich ist. Sie weiten den Gedankenkreis und sorgen für die Vielseitigkeit des Interesses (J.F. Herbart). Sie sind Profis der Aufklärung. (Schrißbauer 2001, S. 65-66)

Dem Lehrer, so Schrißbauer, geht es darum, dass den Schülern ein *Licht aufgeht*, dass aus Unkenntnis Kenntnis, aus *Ahnungslosigkeit und Vorurteil Erkenntnis und aus Unfähigkeit und Unbeholfenheit Könnerschaft werden* (Schrißbauer 1998, S.66). Seine Aufgabe ist es,

³³ Vgl. dazu Hunfeld 2004: *Lehrende und Lernende orientieren sich im Prozess wachsender sprachlicher Mündigkeit an der produktiven Normalität der Differenz. Diese schult Toleranz als Bewahrung, nicht Nivellierung von Andersheit. Die Erfahrung, dass gerade Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit individuelles Lernen erleichtert, fördert und steigert wird so lebenslanger Lernimpuls.*

Stille als Fertigkeit, Kompetenz und Schlüsselqualifikation ist Grundlage für jedes Verstehensgespräch, weil erst das intensive Zuhören dem jeweils Anderen erlaubt, zur eigenen Rede zu kommen. Die Fragehaltung der Neugier auf das fremde Wort, die andere Weltsicht, die unterschiedliche Perspektive setzt Angstfreiheit Selbstbewusstsein voraus, zugleich aber auch Selbstdistanz, die Respekt vor anderer Äußerungen überhaupt erst erlaubt. Der hermeneutische Ansatz ist von daher nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sondern bietet dem fragenden Lehrer eine alternative Sicht auf jeden Unterricht. (S. 484)

den Heranwachsenden zu helfen, in eine hoch entwickelte Zivilisation einzutreten und sie gegebenenfalls zu verbessern. Um dieses Ziel zu verfolgen, müssen vorerst die Grundlagen der gegebenen Kultur verstanden werden. In diesem Sinne versteht sich der Lehrer als Vertreter einer gewissen Kultur, der einen Teil davon besonders gut beherrscht. Dennoch unterscheiden sich Lehrer von einem Fachmann, wie z.B. einem Ingenieur usw., dadurch, dass sie ihr Wissen auch auf einer Metaebene beherrschen.

Lehrer sind [...] nicht nur Wissende oder Könner, sondern zugleich Wissende ihres Wissens und Könnens. Sie wissen auch, wieso sie das wissen, was sie wissen, wieso die Sache so gemacht wird, wie sie gemacht wird, d.h. sie verstehen sich auf dem Weg der zum Ziel führt, auf eine Art und Weise, die es ihnen ermöglicht, diesen Weg nicht nur selber zu gehen, sondern auch anderen zu weisen. (Schrilbauer 2001, S. 67)

Terhart (1999) legt den Schwerpunkt auf die gesellschaftliche Notwendigkeit, Unterrichtsqualität messen zu können, um durch ein deduktives Verfahren ein wissenschaftliches Lehrerprofil zu erarbeiten. Auch in Ländern, in denen das wirtschaftliche Denken in den Lehrerberuf noch nicht eingebaut war, hat sich die Situation gewendet, als den Eltern die Schulwahlmöglichkeiten eröffnet wurden. Die Voraussetzung der Bestimmbarkeit der Qualität der Lehrarbeit, der guten und schlechten Lehrarbeit, wird immer drängender. Doch es fehlen die Beurteilungskriterien:

Für die empirischen Wissenschaften wird diese Frage überhaupt erst entscheidbar, wenn man ein greifbares, d.h. beobachtbares und am besten: messbares Kriterium für „Erfolg“ angibt. Ist dies definiert und operationalisiert, lassen sich empirisch-experimentell unter Umständen Faktoren identifizieren, die erfüllt sein müssen, damit Unterricht und Lehrarbeit *gut* werden. (Terhart 1999, S. 39)

In einer späteren Studie löst Terhart (2002) die qualitative Frage der Lehrtätigkeit aus einer schülerzentrierten Perspektive, indem er das Augenmerk auf den Beitrag der Lehrarbeit zur persönlichen Entwicklung des Lerners legt:

[Es] ist für mich eindeutig, dass die Qualität von Lehrarbeit grundsätzlich an den Folgen dieser Arbeit für die Schüler festgemacht werden muss. Die Schule ist nicht für die Lehrer da, sondern für die Schüler. Im Auftrag der Öffentlichkeit unterrichten, erziehen und bilden die Lehrer die nachwachsenden Generationen. Dies gelingt dann gut, wenn die Lehrerschaft möglichst viel dazu beiträgt, die Schüler zur sachkompetenten und verantwortlichen Gestaltung ihres persönlichen Lebens und zur ebenso sachkompetenten

und verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. (Terhart 2002, S. 93)

Doch die Frage nach einem allgemein anerkannten etablierten Lehrerprofil und nach der Möglichkeit, ein wissenschaftlich fundiertes Design zu erstellen, bleibt in Terharts Studien³⁴ noch weitgehend unbeantwortet. Das Objektivieren der Lehrerrolle gilt als ein schwieriges Vorhaben, denn Lehrtätigkeit sei komplex, ganzheitlich, personengebunden, situativ. Außerdem handelt es sich im Falle der Fremdsprachenlehre um eine noch komplexere Tätigkeit, denn es gehe nicht einmal um *Vermitteln* im eigentlichen Sinne, sondern höchstens um *Illustrieren*.³⁵

Terhart bezeichnet den Großteil der Ergebnisse der bisher durchgeführten Studien zur Lehrerfigur ohne jeglichen wissenschaftlichen Wert oder als trivial. Der einzige Weg für eine relevante Studie, um die Frage nach der Unterscheidbarkeit von guten und schlechten Lehrern zu beantworten, sei, sie in einem bestimmten größeren Kontext durchzuführen.³⁶ Terhart sieht eine mögliche Lösung für die Bestimmung des Lehrerproblems in der Bestimmung eines technokratischen Lehrerbildes, welches durch pragmatische Professionalität, öffentliche Verantwortung und Grenzbewusstsein charakterisiert ist. Der Wissenschaftler zum Begriff des Grenzbewusstseins:

Der Kernbereich der Lehrtätigkeit ist und muss bleiben die Organisation von Lehren und Lernen. Die Qualität der Unterrichtsarbeit ist der Indikator für die berufliche Qualifikation einer Lehrperson (...). Eine Ausweitung des Mandats hätte demgegenüber eher de-professionalisierende Wirkung, da man angesichts eines grenzenlosen Auftrags schließlich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent sein soll. (Terhart 1999, S. 44-45)

Börner und Vogel (2000) beschreiben, wie im Gegenteil im Laufe der Zeit die Veränderung der Auffassung des Fremdsprachenunterrichts zu einer erheblichen Steigerung der Komplexität der Normen geführt hat, wodurch der Aufgabenbereich der Lehrer eine immer größere Ausweitung erfuhr. Betrachtet man die Grammatikübersetzungsmethode im Gegensatz zu den umfangreichen Variationen der Lernziele und der Lehr-/Lernhandlungen der neuen Unterrichtsformen des kommunikativen oder interkulturellen Unterrichts, wird die Entwicklung von der Norm zu den Normen deutlich. Eine ganze Reihe von Teil- und

³⁴ Siehe dazu Terhart 1999, 2002.

³⁵ Siehe dazu Terhart 1999.

³⁶ Ibidem.

Subnormen des Sprachwissens, des Sprachhandelns und der Kulturwahrnehmung werden in Lernziele überführt und in eine neue Hierarchie gebracht. Die Lehrerrolle erfährt durch diese Entwicklung eine radikale Änderung vom didaktischen Vorgesetzten seiner Schüler zum Helfer, Anreger und Auskunftgeber. Um dieser veränderten Rolle gerecht zu werden, muss der Fremdsprachenlehrer einen hohen Grad an Professionalität aufweisen:

Lehrer müssen ihre Fremdsprache vielseitiger und umfassender beherrschen und ihr pädagogisches Handwerk situations-, personen-, und problembezogen ausbauen und verfeinern. (Börner und Vogel 2000, S. XI)

Königs (2000) beleuchtet die professionelle Entwicklung der Lehrerrolle vom Wissensvermittler zum Lernberater³⁷ aus der Perspektive der Beziehungsebene. Königs bezeichnet die Lehrer-Schüler-Beziehung im veränderten Unterricht als Lernpartnerbeziehung, die einen Ausgleich der Machtverhältnisse mit sich führt:

Der Lehrende ist gezwungen, einen Teil der sprachlichen und in deren Gefolge der unterrichtlichen Kontrolle aufzugeben zu Gunsten eines Machtzuwachses auf Seiten des Lernalten. (Königs 2000, S. 95)

Im Allgemeinen definiert Königs (2, 2000) den Dienst der Studien um das Lehren und Lernen der Fremdsprachdidaktik für die Sprachenlehrforschung als wertvoll. Dennoch gäbe es nach wie vor Lücken in der Forschung. Die schwerwiegendste ist das Fehlen eines Lehrerprofils:

Und ich denke vor allem – nicht zuletzt mit Blick auf die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer – an das Fehlen von Typologien von Fremdsprachenlehrern, wie sie für Lehrer allgemein in den Erziehungswissenschaften vorgelegt worden sind [...], wie sie aber in der Sprachlehrforschung nicht einmal ansatzweise diskutiert worden sind. [...]

Ohne Zweifel ist die [...] Lernerorientierung (die mancherorts als Lernerzentrierung missverstanden wurde) mit dafür verantwortlich, dass die Persönlichkeit des Fremdsprachenlehrers als Untersuchungsgegenstand aus dem Blick geraten ist. Das hat sich übrigens auch nicht angesichts der sog. Vermittlungsmethoden geändert, deren wesentliches Unterscheidungsmerkmal von den traditionellen Vermittlungskonzepten gerade darin besteht, auf die psychische und personenbezogene Befindlichkeit der

³⁷ Unter Lernberater versteht sich hier der Lehrende, der dem Lernenden die Lernprozesse in das Bewusstsein führt und den nötigen Raum für diese Bewusstseinsbildung zur Verfügung stellt. (Siehe dazu Königs 2000)

Unterrichtsteilnehmer in besonderer Weise Rücksicht zu nehmen. (Königs 2, 2000 S. 153-154)

Aus den Studien von Kleppin und Tönshoff (2000) geht hervor, dass gerade eine autonomiefördernde Strategievermittlung als zentrale profilierende Kompetenz einer forschenden Lehrerausbildung³⁸ gilt. Der Lehrer sollte in der Ausbildung das eigene Lernen planen, steuern und evaluieren lernen und diese Kompetenz im späteren Unterricht seinen eigenen Lernern vermitteln. Dadurch können sich die Schüler auch mit begrenzten sprachlichen Mitteln erfolgreich verständigen lernen.

Im Kontrast zu den meisten Studien stellt Preuß (2001) Analyse ein Gegenpol zur Verwissenschaftlichung der Welt und der Lehrerbildung dar, denn diese habe noch keine Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen verursachen können.³⁹ Seine Auffassung der Lehrerrolle verweigert jegliche Rollenübernahme von Seiten des Lehrers:

Eine soziale Rolle ist – mit anderen Worten – ein Bündel von Verhaltenserwartungen, die von allen möglichen Seiten an den Rolleninhaber gerichtet werden. [...] Rollen sind keine Wünsche. Erwartungen wollen erfüllt sein, sonst führt dies zu Enttäuschungen und entsprechenden Reaktionen. [...] Wenn also der Beruf des Lehrers durch die Erwartungen, die an ihn gerichtet werden, bestimmt wird, geht es auch um Macht und Kontrolle, denn es wird mit der Begründung der Wissenschaftlichkeit auf deren Erfüllung gedrungen. (Preuß 2001 S. 28-29)

Die Aufgabe des Lehrers bestehe darin, andere Menschen beim Erwachsenwerden zu begleiten, denn Arbeit mit anderen, so Preuß, bedeutet Arbeit an sich. Die Aufgabe des Lehrers ist lediglich ein *erwartungsloses Da-sein, Mit-Gehen* und Unterstützen des Lerners. An Stelle des lehrenden Lehrers oder des Facilitators⁴⁰ tritt ein *Arbeitsbündnis* zwischen Lehrer und Lerner, das Preuß für den einzigen begehbaren Lern-Weg hält. Die immer noch dringende Frage nach Professionalisierung der Lehrer wird hier aus ethischer Perspektive im

³⁸ Zum Begriff des forschenden Lehrers: [...]Lehrer müssen es in ihrer Ausbildung lernen, analysierend und gewichtend mit Lehr- und Lernprozessen, auch mit ihrem eigenen Lehrverhalten wie mit sprachlichen Veränderungen umzugehen, d.h. ein Stück weit wird jeder Lehrer auch als Sprachlehr- und Sprachlernforscher gefordert. Verfügt er über diese Fähigkeit nicht, so besteht die Gefahr eines unflexiblen, an präskriptiven methodischen und sprachlichen Normen orientierten Lehrverhaltens, das der Dynamik sprachlicher Prozesse nicht gewachsen ist. (Krumm 1994, S. 16)

³⁹ Siehe dazu Preuß 2001.

⁴⁰ Dieser Begriff stammt aus der humanistischen Psychologie und wurde von Carl Rogers (1951) geprägt.

Sinne einer klassischen Professionstheorie betrachtet. Für fachspezifische Leistungen von Professionen sei eine *kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle* erforderlich, andernfalls liefe man Gefahr, Profession mit (technokratischem) Expertentum gleichzusetzen (Preuß 2001, S. 30).

In der ersten Ausgabe des *Schulmagazin 5-10* des 2001 erschien ein Artikel von Irmgard Bock mit dem Titel *Theorie und Praxis in der Pädagogik*, in dem ebenfalls die Verwissenschaftlichung des Lehrerprofils als negativ beurteilt wird. Die Autorin plädiert für eine Neudefinition des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik im Rückgang auf die Geistesgeschichte. In Anlehnung an Böhm (1985) nimmt sie gegen jene Pädagogik Stellung, bei der auf der Grundlage von naturwissenschaftlich gewonnenen Gesetzkennnissen letztlich eine Technik der Erziehung und des Unterrichts angestrebt sei.

Man kann sich oft des Eindrucks nicht erwehren, es werde eine Rezeptologie verlangt, die eine möglichst störungsfreie Anwendung mit möglichst großem Erfolg garantiere. (Bock 2001, S. 53)

Das *rezeptologische* Lehrerbild, welches sich in der aristotelischen Auffassung der *Poiesis*⁴¹ widerspiegelt, bildet jedoch das Gegenstück zur professionellen Lehrerrolle. Bock plädiert demgegenüber für einen Praxisbegriff nach Aristoteles, der verantwortliches Tun voraussetzt und dessen Wert im Tun liegt:

Künftige Erzieher müssen natürlich das vorhandene Wissen aus den verschiedenen relevanten Bezugswissenschaften rezipieren bzw. wissen, wo sie es aufsuchen können. Sie müssen aber zusätzlich die Möglichkeit bekommen, auf der Grundlage dieses Wissens in eigener Verantwortung Entscheidungen zu treffen, die niemals garantiert endgültig sind und vor allem auch keine Erfolgsgarantie beinhalten. (Bock 2001, S. 53)

1.3.1 Schlussfolgerungen

Die hier angeführten Studien zeigen, dass auch aus synchronischer Perspektive ein einheitliches Lehrerprofil fehlt. Doch während in traditionellen Unterrichtsauffassungen der

⁴¹ *Poiesis* meint das herstellende Machen etwa des Handwerkers, der eben nicht die Gründe und Ursachen für das Gelingen seines Tuns kennt, sondern aus der Erfahrung im Allgemeinen das Richtige tut. Ihr Wert liegt nicht im Tun, sondern in dem Werk, das hergestellt wird. (Bock 2001, S. 51)

Aufgabenbereich des Lehrenden deutlich abgegrenzt ist, hat die moderne Lernkultur dazu beigetragen, neue vielseitigere Anforderungen an den Lehrer zu stellen, die jedoch noch nicht klar definiert sind⁴².

Sowohl in Untersuchungen, in denen die Vermittlungsebene im Vordergrund steht, als auch in denen, die das Augenmerk auf die Beziehungsebene legen, zeigt sich die Festlegung eines Profils als notwendige Voraussetzung für die Wissenschaftlichkeit der Studien und die Entwicklung des Faches.⁴³

Eine eigenständige Stellungnahme zum Lehrerprofil ist jene von Preuß (2001), der die Gültigkeit eines wissenschaftlichen Lehrerprofils und des Rollenbegriffs ablehnt. Der Lehrende wird als Begleiter gesehen und nicht als Technokrat, der sich durch eine *kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle*⁴⁴ definiert.

Das Fehlen eines Lehrerprofils erschwert die Möglichkeit einer qualitativen Wertung der Lehrarbeit, die sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene zunehmend an Bedeutung gewinnen⁴⁵. Deshalb kann einerseits qualitativen Untersuchungen lediglich ein relativer Wert beigemessen werden⁴⁶ und andererseits riskiert das Mandat des Lehrers auszufernen⁴⁷. Der Lehrarbeit ist jegliche wissenschaftliche Basis entzogen.

Diese problematische Situation widerspiegelt sich sowohl im Forschungsfach, als auch in den Handlungen der Praktiker. Fachwörtern, welchen selbst unter den Forschern unterschiedliche Färbungen zugeschrieben werden, können auch von Praktikern missverstanden werden. Bezeichnend ist in diesem Sinne die Auffassung von Begriffen wie *Autonomie* und *Schülerorientierung*.⁴⁸

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik tritt die Frage nach der Fachterminologie verstärkt auf. Wenn im allgemeinen Lehrerprofil in erster Linie berufskonnotierende Aspekte festgelegt werden sollen, ist für den spezifischen Fremdsprachenunterricht eine genaue

⁴² Siehe dazu Börner und Vogel 2000.

⁴³ Siehe dazu Grucza 1993; Giesecke 1996; Schmid-Schönbein 1998; Schrilbauer 1998.

⁴⁴ Siehe dazu Preuß 2001, hier in Kap. 1.3 *Synchronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle*.

⁴⁵ Siehe dazu Terhart 1999.

⁴⁶ Grucza 1993 bestimmt den Grad an Professionalität des Lehrers ausgehend vom Lernzuwachs, den er im Lerner herbeiführt. Da jedoch der Aufgabenbereich des Lehrers nicht einheitlich festgelegt ist, kann seine Fachkompetenz nur schwer beurteilt werden.

⁴⁷ Siehe dazu Terhart 1999; Schrilbauer 1998.

⁴⁸ Siehe dazu Weinert 1997; Kleppin, Tönshoff 2000; Königs 2000.

Bestimmung des Vermittlungsbegriffes von ebenso zentraler Bedeutung. Der Begriff *Vermitteln* muss im Sprachunterricht mehr als nur *Mitteilen* bedeuten, aber welche Aspekte genau eingeschlossen werden, unterliegt den einzelnen Interpretationen.

Das Fehlen eines professionellen Profils einerseits und die vielseitigen Anforderungen der modernen Didaktik andererseits entziehen außerdem den Handlungen des Lehrers jegliche Verantwortung für den Lernzuwachs, denn es fehlen die wissenschaftlichen Grundlagen zur Rechtfertigung didaktischer Maßnahmen. Eine verbreitete Reaktion vonseiten der Praktiker ist, sich in die technokratisch *rezeptologische* Dimension zu flüchten.⁴⁹

1.4 Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis

Die Arbeit des Lehrers ist eine anerkannt anstrengende, welche sich durch die ständige, nicht in der Willkür gelegene intensive Inanspruchnahme von jener eines Bürobeamten unterscheidet und durch die neuere Entwicklung der Unterrichtsmethode eine beträchtliche Verschärfung erfahren hat. Anhaltend in großen Räumen vernehmlich zu sprechen, dabei eine große Anzahl Jugendlicher scharf im Auge halten und beherrschen und dazu noch immer den Einzelnen mitbeschäftigen. Sich eine als notwendig empfundene Rastpause immer versagend, auch andere natürliche Bedürfnisse oft und oft unterdrückend, bedeutet eine Summe von Angriffen auf das Nervensystem überhaupt und einzelne Organe (Sprechwerkzeuge) im Besonderen, welche, wie jeder eifrige Lehrer aus Erfahrung weiß, erschöpfend wirken. Die Inanspruchnahme von Auge und Ohr während des immer wieder ruckweise unterbrochenen Bemühens, den Gedankenablauf Zahlreicher zu leiten, mag nun vorgetragen oder geprüft werden, das erfordert einen Arbeitsaufwand, von welchem der Fernstehende sich schwer eine klare Vorstellung machen kann. (Burgenstein 1906)

⁴⁹ Siehe dazu Bock 2001.

Obwohl auf wissenschaftlicher Ebene die Frage nach dem Profil und dem Aufgabenbereich des Fremdsprachenlehrers offen ist, wurde in den modernen Unterrichtsauffassungen der lehrerzentrierte Fremdsprachenunterricht nach behavioristischem Input-Output Modell⁵⁰ überwunden.⁵¹ Anders gilt es jedoch in der Unterrichtspraxis als eine allgemein anerkannte Tatsache, dass veraltete Auffassungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens zum alltäglichen Lehrgeschehen gehören.⁵²

Königs (2000) sieht zum einen den Hauptgrund für die starke Anwendung traditioneller Lehrmethoden im Unterricht, dass sie kurzfristig zu einem scheinbaren Lernerfolg führen. Im audiolingualen, bzw. audiovisuellen Fremdsprachenunterricht ist der Lerner in der Lage, sprachliche Konstrukte zu wiederholen, auch ohne sie verstanden zu haben. Das selbe Schema kann auch auf die Grammatikübersetzungsmethode übertragen werden: Die Lerner führen die Übungen aus und lernen Regeln zum Aufbau einer schriftlichen Sprache, auch ohne ihr Sprachbewusstsein weder zu erweitern noch zu vertiefen.

Zum anderen vermittelt die geringe Anzahl der einzuhaltenden Sprachlehrnormen eines traditionellen Unterrichts dem Lehrer das Gefühl der Sicherheit und der Überschaubarkeit. Im Vergleich dazu stellen *professionelle Lehrsituationen* wegen der Vielfalt der einzuhaltenden Normen sehr hohe sprachliche und sprachdidaktische Ansprüche und setzen eine entsprechende Fachkompetenz und Souveränität voraus.⁵³

Nach Huneke und Steinig (1997) wird man vom selbst erlebten Unterricht so stark geprägt, dass man als Lehrkraft dazu neigt alte, aus der eigenen Schulzeit bekannte, Kommunikationsmuster zu reaktivieren. Es handelt sich um eine Reaktion auf die vielfältigen Handlungsanforderungen des wirklichen Unterrichts im Stress des Handlungsdrucks, der von den im Rahmen eines DaF Studiums erworbenen modernen Lehrauffassungen absehen lässt.

Wenn man [...]an die Unterrichtsrealität denkt, wäre man oft schon froh, wenn der Fremdsprachenunterricht etwas weniger lehrerzentriert ablaufen würde. In der Lehrerfortbildung wird einem immer wieder bewusst, wie stark die Macht der Tradition ist. Mögliche Innovationen werden häufig im Keim erstickt, beispielsweise mit dem Hinweis, dass sich die Wissenschaft ja selbst auch noch kaum zu eindeutigen Positionen

⁵⁰ Was ich als Lehrer sage, soll direkt und störungsfrei in die Köpfe meiner Schüler dringen und dort eine prägende Spur hinterlassen. (Huneke und Steinig 1997, S. 189).

⁵¹ Siehe dazu Königs 2000; Huneke und Steinig 1997.

⁵² Ibidem.

⁵³ Siehe dazu Königs 2000.

habe durchdringen können, und dass schließlich seit Beginn des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts ständig andere Methoden als besonders erfolgreich propagiert worden seien. Oder man verweist darauf, dass man es schließlich selbst einmal als Schüler geschafft habe, und deshalb dieser Weg auch für die kommende Schüलगeneration taugen müsse. Oder man wehrt sich gegen Neues, indem man sich einredet, im Grunde sei einem doch alles längst bekannt und eigentlich hätte man auch selbst schon immer so gehandelt. Schließlich kann man Innovationen ablehnen, weil sie *zu akademisch* seien oder der eigenen Lernkultur nicht entsprächen. (Huneke und Steinig 1997, S.193)

Ein äußerst strenges Urteil über die (mangelnde) Professionalität der Fremdsprachenlehrerschaft fällt Konrad Schröder (2000). Das Grundübel des noch weitgehend ungelösten Problems einer global unangemessenen Ausbildung wird für den Forscher durch das Vorhandensein folgender falscher fortschritthemmender Leitbilder unter den Lehrern akut:

Verinnerlichung des angeblichen Theorie-Praxis-Gegensatzes, Verherrlichung des Praxisbezugs (und sei er auch nur als Billigmodell der Lehrerausbildung politisch gewollt), Selbstidentifikation als Nur-Praktiker und naiver Glaube an die professionalisierende Kraft des Inzucht-Modells *aus der Praxis für die Praxis*. (Schröder 2000, S. 88)

Nicht weniger negativ bestellt scheint es um die Wissenschaftlichkeit der Lehrer zu sein. Schröder nimmt den Gymnasiallehrer als Richtgröße, und behauptet, dass sogar derjenige, dessen Aufgabe es wäre, Schüler auf das Lernen vorzubereiten, angesichts der Tatsache, dass seine Ausbildung ihn berufspraktisch kaum weitergeführt habe, das Wissenschaftliche geringschätze:

Bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit [kehrt der Lehrer] den Praktiker heraus, der sich über jede Form der (potentiell feindlichen, da verunsichernden) Theorie erhaben zeigt (Hybris des Praktikers), der für Fachterminologie, die er nicht oder nicht mehr versteht, nur Verachtung übrig hat, und der wissenschaftliche Literatur, und handle es sich auch *nur* um fachdidaktische Publikationen, gar nicht erst zur Kenntnis nimmt. Denkt er an fachdidaktische Zeitschriften, so fragt er nach Stundenbildern, mit Tafelbild und Kopiervorlage versteht sich: instant teaching, mit dem Wasser des täglichen Schultrotts anzurühren. (Schröder 2000, S. 89)

Diesem dekadenten Berufsbild seien, so Schröder (2000) nur ca. zehn Prozent der Lehrer ausgenommen, welche sich auf unterschiedliche Weise für einen verbesserten Unterricht einsetzen.

It's a small world! Fährt man im Lande herum, um für den Fremdsprachenunterricht einzutreten, so trifft man immer wieder auf dieselben Kolleginnen und Kollegen [der Fremdsprachenlehrverbände]. (Schröder 2000, S. 89)

Die professionelle Einschätzung der Lehrer von Teilen der Wissenschaftlergemeinschaft kommt auch auf indirekte Weise zum Ausdruck, wenn die letzteren Werke für die Praktiker erarbeiten. Ein repräsentatives Beispiel dafür findet man im Vorwort von Jung, Herausgeber der 1998 erschienenen zweiten Auflage der *Praktischen Handreichung für Fremdsprachenlehrer*:

Sie [die Handreichung] versucht [...] durch Beiträge *mittlerer Explizitheit* – so die Einschätzung eines der Autoren – dem praktizierenden Lehrer, dem Referendar oder dem Lehramtstudenten einen Leitfaden in die Hand zu geben.

[...] Der Hauptteil [der Kapitel] verliert dann die Praxisbelange des Fremdsprachenlehrers nie aus den Augen, auch wenn hier und da einmal ein philosophisch anmutender Ton angeschlagen wird. (Jung 1998, S. vii)⁵⁴

Ein weiteres negatives Bild fremdsprachlicher Unterrichtstätigkeit kommt von Lehrern selbst und bezieht sich auf die erste Voraussetzung für das Sprachlehren, nämlich das Beherrschen der zu lehrenden Sprache. Tatsächlich geht aus einem Internetforum für Fremdsprachenlehrer hervor, dass Lehrkräfte beurteilen, dass man in ihrem Fach viel eher die didaktische, die in manchen Fällen in *Sprachverkäufertum*, Animateur- oder Unterhalterrolle abartet, als die sprachliche Kompetenz pflegt und dass die letztere oft *den kürzeren zieht*.⁵⁵

Das letzte Lehrerprofil, das an dieser Stelle angeführt wird, stammt aus einer Praktikerperspektive und evoziert eher das Bild eines *Superman* als das eines Profis: Der Lehrer muss über eine fachliche Qualifikation, Menschenkenntnis, psychologisches Feingefühl, Selbstbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Humor, Selbstironie, Flexibilität und Kreativität verfügen. Auch rhetorische Mittel muss er einsetzen und damit umgehen können, ständig im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen.

⁵⁴ Das Lehrerhandbuch der Elemente (Phiepho 1997), welches die Grundeinstellung der Elemente zusammenfasst und veranschaulicht, bildet diesbezüglich eine Ausnahme. Hier wendet man sich an die Lehrkräfte mit der Bezeichnung Kollegen und weigert sich dezidiert, rezeptlogische Hilfestellungen zu bieten.

⁵⁵ Leiter des Forum *Wie viel Deutsch genügt für die Lehrerin/ den Lehrer?* (1999) ist Gloyer, H. (http://www-cgi.uni-regensburg.de/Einrichtungen/ZSK/daf/dozenten/dr_henning_gloyer/interessantes_aus_de_m_idv_netz/wieviel_deutsch/).

Außerdem versteht der Lehrer seine Rolle auch als Fachmann der Bildung und Erziehung im weitesten Sinne.⁵⁶

Anders als die meisten bisher erwähnten Quellen verweigert Terhart (2002) eine verallgemeinernde Kritik der Lehrerkategorie, dessen Vertreter sich in Bezug auf Fähigkeiten und Kompetenzen keineswegs von denen anderer Berufsgruppen unterscheiden würden:

Jeder weiß, dass es sie gibt. Jeder kennt einen. Jeder hatte schon mal einen. Einen schlechten Lehrer. Einen wirklich schlechten Lehrer.[...]

Nun ist es keine Besonderheit des Lehrerberufs, dass in ihm ein bestimmter – kleiner – Anteil der Berufsinhaber und -inhaberrinnen *schlecht* arbeitet. Jeder Personalchef, jeder Geschäftsführer, jeder Behördenleiter, jeder Vorgesetzte in jedem nur denkbaren Berufsbereich hat die Erfahrung gemacht, dass ein bestimmter Anteil des Personals den Anforderungen nicht oder nur in sehr begrenztem Maße gerecht wird. (Terhart 2002, S. 91)

Andererseits differenziert sich jedoch, so Terhart (2002), der Lehrerberuf durch einzelne Eigenschaften, welche die Lehrkraft allgemein sehr angreifbar und sie als Person verletzlich machen. Die Kriterien für eine erfolgreiche Leistung zerfließen in das Unbestimmbare.

Die Arbeit des Lehrers weist trotz der Uneinsehbarkeit des Klassenzimmers einen bestimmten Grad an Öffentlichkeit auf, d.h. sein Berufshandeln wird von der Klasse sowie auch – vermittelt - von den Eltern beobachtet und beurteilt. Zugleich ist das Unterrichtshandeln sehr stark personengebunden, ist sehr stark von Stil und Person des einzelnen Lehrers geprägt. Das Unterrichtsgeschehen weist darüber hinaus ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit und Undurchschaubarkeit auf, so dass der Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Unterrichtserfolg (kurz- oder langfristig) nie eindeutig herzustellen ist. Im Gegenteil wirken viele, vom Lehrer nicht zu beeinflussende Faktoren als Bedingungen am Zustandekommen von Unterrichtserfolg oder Misserfolg mit.[...]

Die Grenzstärke zwischen professionellem Wissen und Laienwissen über Unterricht und Erziehung ist traditionell schwach. Sie ist bis heute geblieben. Auf diese Weise fühlt sich jedermann angesprochen und kompetent, wenn es um die Frage der Beurteilung von Lehrerarbeit und Lehrerleistung geht. (Terhart 2002, S. 92-93)

Ladenthin (1998) kommt zum Schluss, *dass die Arbeitsteilige Gesellschaft die Aufgabe der*

⁵⁶ Siehe dazu Kofler 2002.

zivilisatorischen Integration *delegiere, dann aber den Delegierten verleugne, weil sie in der Warengesellschaft nichts mehr bedeuten, da sie nichts herstellen* (S. 24). Wenn in der Jahrhundertwende, die Kritiken einzelnen *skurrile Lehrertypen*⁵⁷ galten, scheinen heutzutage die Lehrer als Berufsgruppe von der Gesellschaft missbilligt zu werden.⁵⁸

Ein Beweis für diese These sieht Ladenthin (1998) darin, dass in verschiedenen Lehrplänen die Aufgabenbereiche sehr ausgeweitet sind und dass darin immer wieder aus der Wirtschaft entlehene Begriffe wie *Management* vorkommen.

Die Wortwahl dieser Studien scheint nicht zufällig. Um es psychologisch auszudrücken: Die an Ökonomie angelehnte Wortwahl ist ein Versuch, eine erlittene Kränkung durch die Überanpassung an das, was sie kränkt zu überwinden. Ist es nicht so, als wolle man dem Lehrer dadurch Identität verschaffen, dass man ihm sagt: Eigentlich bist du gar keiner? Ist es nicht der Versuch, das Ansehen des Lehrers dadurch zu retten, dass man seine Substanz abschafft? (Ladenthin 1998, S.27-28)

1.4.1 Exkurs: Adorno: *Tabus über den Lehrerberuf* (1965)

In einem Vortrag am 21. Mai 1965 im Institut für Bildungsforschung in Berlin mit dem vielsagenden Titel *Tabus über den Lehrerberuf* beleuchtet Adorno (1965) die Ursachen für die latenten Vorbehalte gegenüber dem Lehrerberuf aus soziologischer Perspektive, welche selbst unter den Lehrenden verbreitet sind. Adorno berichtet, wie gerade die begabtesten unter den Universitätsabsolventen starken Widerwillen gegen ihren zukünftigen Beruf zeigten und ihn schließlich nur als *ultima ratio* zu ergreifen schienen. Die Hauptursache für die Antipathie von Seiten der Lehrer gegenüber ihrem eigenen Beruf sieht der Philosoph in der Entfernung von allem Reglementierten und in der Meinung, dass der des Lehrers weitgehend ein Hungerberuf sei, was der Realität nicht entspräche. Doch die allgemeine Abneigung gegen den Lehrerberuf führt Adorno im Wesentlichen auf ein Tabu zurück.

Die Lehrer werden als nicht gesellschaftsfähig betrachtet. Es besteht eine Vorstellung von der Armut des Lehrers, mit der Diskrepanz zwischen dem Anspruch des Geistes auf Status und Herrschaft, die der Lehrer einsieht, jedenfalls der Ideologie nach. Seine Subalternität und Geringschätzung ist auf den Typus des Hofmeisters als eines Bediensteten feudalistischer

⁵⁷ Siehe dazu das literarische Beispiel des *Professor Unrat, oder das Ende eines Tyrannen* von H. Mann (1905).

⁵⁸ Siehe dazu Ladenthin 1998.

Herkunft zurückzuführen, welcher als Nachfolger des *scriba* betrachtet wird.

Adorno führt Anekdoten aus der älteren Geschichte an, welche dem Wissenden gegenüber eine gewisse Ambivalenz archaischer Herkunft dokumentieren.⁵⁹ Beamte, die in einer Hierarchie vermauert und gesichert leben, werden einerseits wegen ihrer Sicherheit beneidet, andererseits wird ihnen als *Amts- und Bürohengsten* über die Schulter gesehen. Doch während Richtern und Verwaltungsbeamten eine reale Macht delegiert ist und sie deshalb von der Gesellschaft geschätzt werden, trifft dies für Lehrer nicht zu:

Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, dass der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einzusperren. (Adorno 1965,1, S. 75)

Hinter dem negativen Imago steht, so Adorno, der Lehrer als *Prügler*, der physisch stärkere der den Schwächeren schlägt. Und auch wenn der Lehrer heute seine Schüler nicht mehr schlägt, gilt er nach wie vor als unfair, denn er vergeht sich durch den Wissensvorsprung, der selbst von seiner Funktion untrennbar ist, an seinen Schüler. Diese Art von Unfairness stecke in der Ontologie des Lehrens: derjenige, der zur Selbstbestimmung fähig ist, ist sich bewusst, dass er das Wort zu längeren Ausführungen ergreifen kann, ohne dass ihm jemand widerspricht. (Adorno 1965,1, S. 77)

Abgesehen von der Abschaffung der physischen Bestrafungen sei dieses Lehrerbild immer noch entscheidend. Hier sieht Adorno, auch wenn sehr abgeschwächt, das affektiv höchst besetzte Bild des Henkers. Also nicht nur Lehrer als prügelnder Schwächling oder Mönch ohne Numinosum, sondern auch Infantilismus und Weltfremdheit werden geradezu zur Definition des Berufes selbst. Die vom Philosophen erwähnten Tabus sind nicht mit der Realität zu verwechseln, aber gleichzeitig sind sie mit dieser Dimension verbunden.

⁵⁹ *Berühmt ist die Anekdote von dem Condottiere Georg von Frundsberg, der auf dem Wormser Reichstag Luther auf die Schulter klopfte und ihm sagte: Mönchlein, Mönchlein, du gehst nun einen gefährlichen Gang; ein Verhalten, in dem sich der Respekt vor der Unabhängigkeit des Geistes mit der leichten Verachtung dessen, der keine Waffen trägt und im nächsten Augenblick von Sbirren angeführt werden kann vermischt.* (Adorno, 1965, 1, S. 74)

1.4.2 Schlussfolgerungen

Das Urteil der Wissenschaftler über die Lehrer ist vorwiegend negativ. Es werden in erster Linie die Professionalität und die Qualität des Unterrichts in Frage gestellt, denn das Lehrgeschehen scheint von jeglichen theoretischen Grundlagen abzusehen.

Auf der einen Seite prägt die Macht der Tradition und des selbst erfahrenen Unterrichts den Lehrstil entscheidender als die berufliche Ausbildung⁶⁰. Andererseits, so Schröder (2000), zeigen die Praktiker im Allgemeinen geringes Interesse bis hin zur Abneigung an einer wissenschaftlichen Fortbildung, bzw. Weiterbildung. Bei den von der absoluten Minderheit der Lehrer (10%) besuchten Fortbildungsveranstaltungen, werden vorwiegend praktische Rezepte für den Schulalltag verlangt. Der Austausch zwischen Hochschule und Praktikern bleibt weitgehend aus.⁶¹

Ebenso genießen die Lehrenden auf gesellschaftlicher Ebene eine sehr geringe Achtung.⁶² Das negative Bild des Lehrers kann z.T. auf den öffentlichen Charakter des Lehrerberufs, der Misserfolge oder schlechte Leistungen publik werden lässt, und auf die geringe Grenzstärke zwischen professionellem Wissen und Laienwissen zurückgeführt werden⁶³. Zudem scheint der Lehrberuf von Tabus betroffen zu sein, die, obgleich sie nicht immer der Realität entsprechen, die allgemeine Einstellung zum Lehrer prägen⁶⁴.

1.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Hauptproblem dieses Kapitels besteht darin, dass die einzelnen Untersuchungen zur Lehrerrolle nur Teilaspekte dieses überaus komplizierten Studienobjekts beleuchten und eine uneinheitliche Terminologie verwenden. Daraus erfolgt, dass die verschiedenen Positionen kaum in einen dialogischen Zusammenhang gebracht werden können. Es handelt sich nämlich im Durchschnitt nicht um Forschungen im engeren Sinne, sondern sie tragen den

⁶⁰ Siehe dazu Huneke und Steinig 1997.

⁶¹ Siehe dazu Schröder 2000.

⁶² Siehe dazu Ladenthin 1998.

⁶³ Siehe dazu Terhart 2002.

⁶⁴ Siehe dazu Adorno 1972.

Charakter reiner Überlegungen, welche als solche auch in einer Alltagssprache ausgedrückt werden und Spielraum für unterschiedliche Interpretationen lassen.⁶⁵

Es ist z.B. nicht immer klar definiert, was die verschiedenen Wissenschaftler unter *professionell* verstehen; oder was eine geeignete Lehrerpersönlichkeit, bzw. ein entscheidender Zug des *guten* Lehrers, ausmacht. Die wenigen vorhandenen empirischen Studien wurden zum Großteil im Rahmen der Aktionsforschung angelegt und werden wegen ihres geringen Umfanges als von keiner wissenschaftlichen Relevanz bis zu trivial beurteilt.⁶⁶

Der Lehrerberuf und besonders der Fremdsprachenlehrer genießt seit der Antike bis in die heutige Zeit hinein einen schlechten Ruf. Dieser Mangel an sozialem Prestige wird von Soziologen und Didaktikern auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt.⁶⁷ Diachronische und synchronische Studien zeigen, wie (erfolglose) Lehrer die Erziehungsaufgabe für sich beanspruchen, um ihr Ansehen zu steigern⁶⁸. Doch gegen diese gesellschaftlichen (Vor)urteile anzukämpfen, scheint nicht möglich zu sein, da sie der Sphäre des Irrationalen entstammen⁶⁹.

Das Profil des Fremdsprachenlehrers stellt jedoch sowohl im vorwissenschaftlichen wie auch im wissenschaftlichen Rahmen ein besonderes Problem dar: Ursprünglich galt der Fremdsprachenlehrer lediglich als ein sprachliches Modell, das nachgeahmt werden sollte, und er zählte nicht einmal zur Berufsgruppe der Lehrer. In der späten Neuzeit war er vorwiegend ein Literaturexperte und konnte in seiner Funktion als Kulturvermittler betrachtet werden. Das moderne Profil sollte hingegen in inhaltlich-didaktischer Hinsicht sprachliche und literarische Fachkompetenz und Kenntnisse auf beiden Metaebenen einschließen.⁷⁰

Im Übergang von einer vorwissenschaftlichen Dimension zu einer wissenschaftlichen ist der

⁶⁵ Siehe dazu Wagner 2001.

⁶⁶ Siehe dazu Terhart 1999.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Eine ähnliche Dynamik kann im Rahmen der Fremdsprachendidaktik beobachtet werden, welche als *weiche Wissenschaft* eine problematische Beziehung zur Wissenschaftlichkeit aufweist. Der Gebrauch der Terminologie aus dem Wirtschaftsbereich wird in als Versuch gewertet, das Ansehen dieses Forschungsfaches aufzuwerten.

⁶⁹ Siehe dazu Adorno 1965, 1.

⁷⁰ Siehe die Polemik zu den mangelnden Sprachkompetenzen der Sprachlehrer, hier in Kap. 2.4 *Der Lehrer in der Unterrichtspraxis*.

Handlungsrahmen des Lehrers, bzw. des Fremdsprachenlehrers beträchtlich erweitert, jedoch nicht einheitlich definiert worden. Schülerzentriertheit, Offenheit und Dynamik sind einerseits Eigenschaften, welche für den Lehrer als profilierend betrachtet werden. Doch andererseits sind deren genaue Konnotationen nicht festgelegt⁷¹. Die qualitativ entscheidende Frage zum *paidotropen* oder *logotropen* Unterrichtsstil ist ebenfalls nicht gelöst worden und wird als persönliche Entscheidung des jeweiligen Lehrers betrachtet.

Die Distanz zwischen Wissenschaftler und Praktiker wirkt sich im Allgemeinen negativ auf die Unterrichtspraxis aus. Vonseiten der Hochschule wird der Lehrerschaft vorgeworfen, nicht zeitgemäß vorbereitet zu sein und zum Teil den Kontakt zur Hochschule zu verweigern⁷². Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Lehrer so vielfältig und unklar, dass sie bei Praktikern zur so genannten Hybris der Praktiker oder zur Entwicklung von *Lehrertheorien* führen können⁷³.

Knapp-Potthoff (2001) zeigt jedoch, wie ein rein abstraktes wissenschaftlich-objektives nicht kontextualisiertes Lehrerprofil nicht erstellbar ist, denn es müsste so allgemein gehalten werden, dass es an Relevanz verlieren würde. Ein schülergruppengerechtes oder institutionsgerechtes Profil kann andererseits nicht als Profil, sondern muss als Beschreibung eines spezifischen Einzelfalles betrachtet werden. Eine Lehrerrolle ist, laut Knapp-Potthoff, lediglich in einem spezifischen kulturellen Kontext und in Bezug auf eine spezifische Sprache konzipierbar:

⁷¹ Unklarheiten auf wissenschaftlicher Ebene treten in der Praxis umso verstärkter auf. D. h. dass beispielsweise Lernerorientiertheit mit Lernerzentriertheit verwechselt werden kann oder Projektarbeiten in Chaos ausarten können, wenn sich der Lehrer seiner Rolle nicht ganz im klaren ist oder, dass man bei jeder kleinen Stresssituation auf den guten, alten Frontalunterricht zurückgreift.

⁷² *Eine bedeutende Konsequenz für eine mangelnde Ausbildung und die Nicht-Berücksichtigung der Lehrerrolle ist, dass, obwohl alle 20 Jahre eine Revolution im Fremdsprachenunterricht erfolgt, der Unterricht eigentlich kaum davon berührt und die Didaktik häufig als praxisfern empfunden wird. Andererseits ist es nun auch eine Tatsache, dass Erziehungswissenschaftler und Unterrichtsforscher oft das Sprechen vor Lehrern für ein Wagnis halten, denn die Lehrer finden sich mit ihren Problemen und Fragen oft gar nicht wieder.* (Terhart 1999, S. 38)

⁷³ Dem Begriff *Lehrertheorien* wird wegen seiner zunehmenden Wichtigkeit ein ganzer Paragraph des Kapitels *Fremdsprachenlehrer* der Neuauflage des Handbuch Fremdsprachenunterricht (2003⁴) gewidmet. *Der Zwang zum Handeln unter dem Entscheidungszwang des Unterrichtsalltags und ohne über Theorien von „gutem Unterricht“ zu verfügen, zwingt Lehrer dazu, eigene Handlungsmaximen zu formulieren, mit denen sie versuchen, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens auf überschaubare, mit ihrer bisherigen Erfahrung übereinstimmende Sichtweisen zu reduzieren und Widersprüche etwa zwischen in der Ausbildung erworbenen Einsichten und der Unterrichtsrealität zu überbrücken.* (Krumm 2003⁴, 2, S. 356)

Lernende und Lehrende sind neben ihren *je* individuellen Dispositionen, Motivationen, Lern- und Kommunikationsstilen in der Ausübung ihrer Lehrer- und Schülerrollen auch von jeweils innerhalb ihrer Kultur bestehenden Normalitätserwartungen geprägt: von Erwartungen an die Institution Schule generell von Annahmen über die adäquate Ausübung von Lehrer- und Schülerrollen (z. B. eher partnerschaftlich oder eher autoritär, d.h. mit eher großer oder eher geringer sozialer Distanz). Sie haben kulturell beeinflusste Auffassungen von Lehr-Lernprozessen (s.o.) und präferieren – je nach Zugehörigkeit – unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile: einen eher ganzheitlich oder eher analytischen. (Knapp-Potthoff 2001, S. 90)

Das Gesamtbild, welches die hier zitierten Studien ergeben, stimmt der Schlussfolgerung von Knapp-Potthoff (2001) zu und deutet auf die Schwierigkeit, wenn nicht sogar auf die Unmöglichkeit, ein abstraktes Profil festzulegen, welches angesichts wissenschaftlicher Erkenntnisse für Lehrer bzw. Fremdsprachenlehrer als bindend gelten kann.

Die hier angeführten Untersuchungen zum Lehrer aus diachronischer und aus synchronischer Perspektive und zum Lehrer als Praktiker heben den polymorphen Charakter dieses Forschungsobjekts hervor, das jeglicher Systematisierung entrückt. Die Arbeiten zu den verschiedenen Problemfeldern des Lehrer-, bzw. des Fremdsprachenlehrerprofils zeigen deutlich, wie die unterschiedlichen Aspekte ineinander verflochten sind und führen für diese Arbeit und den hermeneutischen Unterricht an Südtiroler Sekundarschulen zu den folgenden Einsichten:

- Besonders in der diachronischen Bilanz zum Lehrerbild zeigt sich deutlich, dass sich der Anspruch auf eine explizite Erziehungsaufgabe wegen ihrer deprofessionalisierenden Auswirkung für den Lehrer als kontraproduktiv erweist. Deshalb wird es für den Zweitsprachenlehrer notwendig, in seinem Auftrag von diesem Aspekt abzusehen.
- Aus derselben Perspektive zeigt es sich für den Zweitsprachenlehrer als erforderlich, seinen spezifischen Handlungsrahmen abzugrenzen und zu definieren. Dem modernen Unterricht werden verstärkt vielseitige didaktisch pädagogische Ansprüche gestellt, wodurch das Mandat an den Lehrer auszufern riskiert.
- In Anlehnung an die Einsichten von Knapp-Potthoff (2001) muss in der Bestimmung des Profils und des Aufgabenbereiches des Zweitsprachenlehrers der besonderen Südtiroler Situation Rechnung getragen werden.
- Das Profil und der Aufgabenbereich des Lehrers wird wegen des Fehlens allgemeingültiger Kriterien in Anlehnung an die aktuellen didaktisch-pädagogischen Erkenntnisse im deduktiven Verfahren von den *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch*

als Zweitsprache an den Südtiroler Oberschulen abgeleitet und durch die hermeneutischen Grundsätze geprägt.

- Angesichts einer verbreiteten Verinnerlichung vonseiten der Lehrer einer Gegenüberstellung zwischen Theorie und Praxis und der verbreiteten Ablehnung neuer didaktisch-pädagogischer Theorien, darf diese Einsicht bei der Formalisierung des hermeneutischen Lehrerbildes nicht unberücksichtigt bleiben.

Dieses Kapitel bietet eine erste Annäherung an ein Lehrerprofil für das Fach Deutsch als Zweitsprache an den Südtiroler Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache. Die hier gewonnenen allgemeinen Einsichten zum Lehrer werden im Folgenden im Sinne Knapp-Poffhoffs (2001) mit der Untersuchung des spezifischen Handlungsrahmens des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts ergänzt, um damit zusammenhängende noch offene Fragen zu klären.

Kapitel 2

Südtirol: Der Lehrer im Kreuzfeuer der Geschichte

Der Rahmen für den Südtiroler Zweitsprachenunterricht an italienischen Oberschulen deutet auf vielschichtige Einflussfaktoren, welche aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden müssen. Dieses Kapitel befasst sich sowohl mit der diachronischen als auch mit der synchronischen Dimension der Rahmenbedingungen und den Voraussetzungen, denen das Lehren der Zweitsprache an den italienischen Oberschulen Rechnung tragen muss.

Es handelt sich um die Geschichte Südtirols im Hinblick auf die Identitätsfrage, um die Entwicklung der institutionellen Rahmenbedingungen als Spiegelbild der jeweiligen politischen Situation, um die Beziehungen zwischen den beiden Hauptsprachgruppen und um die Entwicklung des Lehrens in der Zweitsprache.

Seit dem frühen Mittelalter gehörte das deutschsprachige Land zwischen den Bergen zum deutschen Sprachraum und in den gehobenen Kreisen der südlichen Regionen herrschte eine zweisprachige Bildung vor. Als sich jedoch Ende des 19. Jahrhunderts in ganz Europa die Nationalismen ausbreiteten und verstärkt, nachdem Südtirol und das Trentino zu Italien geschlagen wurden (1919), wendete sich das interethnische Zusammenleben von Grund auf. Heute sind in Südtirol Themen wie Sprache und kulturelle Identität, bzw. die Angst um deren Verlust zentrale Punkte der politischen Debatte. Ein nicht unbedeutender Teil der Südtiroler Bevölkerung erlebt nämlich die Zweisprachigkeit als eine schwierige Pendelbewegung zwischen interkulturellem Misstrauen und dem Zwang, die Sprache des jeweils Anderen zu erwerben.

Im Zuge der andauernden, konfliktreichen, öffentlichen Auseinandersetzung mit ethnischen Fragen wurde auch der Rolle des Südtiroler Zweitsprachenlehrers ein besonderer politischer Charakter verliehen, der ihn in den letzten 30 Jahren beinahe ununterbrochen ins Rampenlicht rückte.

Die Bilanz dieses Kapitels führt zur Einsicht, dass der besondere Südtiroler Rahmen in

Wechselbeziehung zum Unterricht steht: Einerseits prägt der Südtiroler Kontext die Qualität des Zweitsprachenerwerbs auf unvorteilhafte Weise und andererseits deutet die spezifische soziale Rolle des Südtiroler Zweitsprachenlehrers darauf hin, dass der Einfluss der sich im Unterricht entwickelnden Dynamiken weit über die didaktische Ebene hinausreicht.

2.1 Historischer Abriss

Dem Land zwischen den Bergen wurde bereits seit seinen Ursprüngen immer wieder ein außergewöhnlicher Grad an Selbstbestimmung zuteil. Dieses besondere Privileg trug dazu bei, in den Tirolern ein ausgeprägtes Identitätsbewusstsein und eine starke Bindung zum eigenen Land, den *Heimatkult*, zu entwickeln. Umso dramatischer wurde unter diesen Voraussetzungen der Einschnitt in Tirols Geschichte erlebt, als 1919 Südtirol und das Trentino zu Italien geschlagen wurden. Ihrerseits betrachteten die Italiener der *alten Provinzen* durch den Einfluss der faschistischen Propaganda Südtirol als ihr neues Siedlungsgebiet. Die Konsequenzen für die Südtiroler Gesellschaft der finsternen Zeit des Faschismus und des späteren Nationalsozialismus werden zum Teil noch heute ausgetragen und beeinflussen die Wertung der Sprache der jeweils anderen Sprachgruppe.

2.1.1 Die Entstehung Tirols

Bereits seit der Eingliederung der Karolinger (778) gehörten das heutige Tirol und Trentino zum deutschen Kaiserreich. Die Tiroler, so Corsini und Lill (1988), fühlten sich nie wie ein Grenzvolk zwischen zwei Nationen, sie waren im Gegenteil immer Angehörige eines deutschen staatlichen Kontextes und dementsprechend immer sowohl Deutsche als auch Österreicher.⁷⁴

⁷⁴ Als Geburtsstunde Tirols wird das Jahr 1248 bezeichnet, als *Graf Albert III. von Tirol die trientnerische und die brixnerische Grafschaften sowie die Vogtei über beide Hochstifte in seiner Hand vereinigt, mit anderen Worten beide Hochstifte unter seine Herrschaft bringt. [...] Nicht von ungefähr kommt nun für das gesamte Gebiet in den Urkunden die Bezeichnung Herrschaft der Grafen von Tirol oder einfach Grafschaft Tirol auf und setzt sich gegen die ältere und unpolitische Land im Gebirge durch.* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2005²⁴, S. 10)

Mit der Herrschaft Meinhards II. (1271-1295), einem Enkel von Albert III, wurde die Vormacht der Kirche beträchtlich geschwächt und die Position der Tiroler Grafen endgültig gefestigt.⁷⁵ In den darauf folgenden Jahrhunderten sind die Ursachen für ständige geopolitische Umwälzungen jedoch die Bauernrevolten gegen die Feudalherren und die Machtspiele zwischen dem Kaiser, den Tiroler Adligen und dem Erzbischof.

Bereits auf das Jahr 1511 ist das bekannte *Landlibell* des Kaisers Maximilian zurückzuführen, eine Verteidigungsverfassung Tirols, worin sowohl die Autonomie dieses Landes als auch das Mitbestimmungsrecht des Volkes gesetzlich verankert wurde.⁷⁶

Als Maria Teresia (1740-1780) ihrem Vater Karl VI folgt, regiert sie zusammen mit ihrem Sohn Joseph II. auf sehr strenge Weise und macht einen gewaltigen Abstrich gegenüber den alten Tiroler Freiheiten und Selbstständigkeiten⁷⁷. Trotzdem ist die Kaiserin in der Lage, sich die Sympathien der Stände zu bewahren, indem sie eine Reihe von Reformen durchführt. Ihr werden die Gründung der Innsbrucker Universität, die kostenlose, allen zugängliche Volksschule, die Steuerreform, und die Einleitung der Reform für die kirchlichen Güter und die Einführung des Katasterregisters zugeschrieben.

Durch den Pressburger Frieden⁷⁸ bildeten sich 1809 in Südtirol unter der Führung Andreas Hofers Volkstruppen, welche im geheimen Einvernehmen mit Wien, den Widerstand gegen das französisch-bayrische Heer organisierten. Trotz einiger Erfolge wurden die Revolten erstickt und Andreas Hofer und seine Männer hingerichtet⁷⁹, wobei diese Begebenheiten

⁷⁵ Doch als Folge der langwierigen Auseinandersetzungen zwischen den Grafen von Tirol und der guelfischen Familie der Eppaner kommen die Territorien 1363 unter die Verwaltung der Habsburger und die Hauptstadt wird von Meran nach Innsbruck verlegt.

⁷⁶ *Das Landlibell von 1511 regelte das Angebot im Kriegsfall und bestimmte die Verteilung der dazu erforderlichen Kosten (Steuern). Dieses Gesetz enthält u.a. die Bestimmung, dass im Falle einer Kriegserklärung, welche Tirol als Kampfgebiet beinhaltet, der Landesfürst vorher die Zustimmung der Landstände einholen muss und dass die Landestruppen nur zur Verteidigung des eigenen Landes eingesetzt werden dürfen. Es bildet die Grundlage für alle zukünftigen Regelungen der Landesverteidigung.* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2005²⁴, S. 14)

⁷⁷ 1665 stirbt der Tiroler Zweig der Habsburger ab und so kommt das *Land im Gebirge* unter die direkte Verwaltung des Kaisers in Wien und 1713 wird die Untrennbarkeit der habsburgischen Ländereien gesetzlich festgelegt.

⁷⁸ Die Kriege von 1796, in denen österreichische Milizen zusammen mit den Tiroler Schützen gegen napoleonische und bayrische Truppen kämpfen, führen zum Pressburger Frieden, wodurch Tirol von Bayern annektiert wird.

⁷⁹ 1810 wurde Tirol in drei Provinzen geteilt: der nördliche Teil kommt zu Bayern, der südliche Teil zum

weitreichende Spuren in der Südtiroler Gesellschaft hinterließen:

Dalla tradizione sorta dall'epopea del 1809 si è sviluppata in Tirolo una forma di patriottismo tedesco caratterizzato da un modo di pensare e di agire fortemente cattolico e al tempo stesso conservatore, che si è espresso – ad esempio nel 1848 – in numerose adesioni ai progetti di una più efficace unificazione politica di tutti gli stati tedeschi e nel 1866 nella ripulsa dell'ostracismo all'Austria imposto dalla Prussia. (Corsini und Lill 1988, S.8)⁸⁰

Infolge der Unabhängigkeitsbewegungen von 1848, welche im ganzen habsburgischen Reich ausbrachen, beansprucht das *Welschtirol* bei der nationalen Versammlung in Frankfurt die Annektierung der Provinzen Bozen und Trient an das Reich des Lombardo-Veneto.⁸¹ Da diese Ansprüche von der Versammlung entschieden abgeschlagen werden, zeigt sich in Trient der Unmut immer deutlicher, bis er 1866 zum Krieg führt⁸². In Südtirol hingegen stabilisiert sich die politische Situation.

1914 bricht infolge des Mordes an Franz Ferdinand in Sarajevo der erste Weltkrieg aus. In einer ersten Phase hält Italien eine neutrale Position bis am 26. April 1915 ein geheimes Abkommen mit England abgeschlossen wird, wodurch dem Königreich die Staatsgrenze am Brenner, Istrien und Dalmatien zugesprochen werden⁸³.

Südtirol, das seit dem 6. Jahrhundert als deutsch bezeichnet werden kann und seit 12 Jahrhunderten eine politische, kulturelle und religiöse Einheit bildet, wird auseinander gerissen. Für die Südtiroler ein scheinbar unüberwindbares Trauma, doch wie sehr sich durch

Königreich Italien und den *Illirischen* Provinzen wird der östliche Teil zugeschrieben. 1814, nach den Niederlagen Napoleons, kehrt Tirol wieder zu Österreich unter Verwaltung der Habsburger zurück.

⁸⁰ Übersetzung der Verfasserin: *Aus der auf die Begebenheiten von 1809 zurückzuführenden Tradition hat sich eine Form von deutschem Patriotismus entwickelt, welcher von einer streng katholischen und konservativen Denk- und Handlungsweise gekennzeichnet ist. Dieser Patriotismus hat, wie z. B. im Jahre 1848, zu zahlreichen Teilnahmen an Projekten für eine effektivere politische Vereinigung aller deutschen Staaten und 1866 zur Ablehnung des von Preußen auferlegten Ostrazismus gegen Österreich.*

⁸¹ Das deutsche Tirol vertritt hingegen die Notwendigkeit einer territorialen und religiösen Einheit.

⁸² Gegen 1860 wird Norditalien von den verschiedenen Revolten des *Risorgimento* völlig erschüttert: Österreich sieht sich genötigt, Venetien dem Königreich Italien abzutreten. Dabei strebt Mazzini eine Verlegung der Grenze am Brenner an, obwohl die meisten Revolutionäre für die Salurner Klause plädieren.

⁸³ 1919 wurden diese Vereinbarungen nur zum Teil erfüllt, denn nach dem Konflikt musste sich Italien mit nur dem Süd- und dem Welschtirol begnügen.

den Faschismus die Lage noch verschlechtern würde, hätte man kaum voraussehen können.

2.1.2 Südtirol zwischen 1918 und 1945

Bis Juli 1919 obliegt Südtirol der Militärverwaltung des Generals Pecori-Giraldi⁸⁴. Am 10. September 1919 werden mit dem *Friedensvertrag von Saint Germain* das Süd- und das Welschtirol an Italien abgetreten, wobei König Viktor Immanuel am ersten Dezember 1919 bei seiner Thronrede den neuen Provinzen *sorgfältige Wahrung der lokalen Institutionen und der Selbstverwaltung* zusichert⁸⁵. Dennoch spricht sich bei den Wahlen von 1921 die deutschsprachige Südtiroler Bevölkerung entschieden gegen die italienische Regierung aus.⁸⁶

Obwohl die Nationalisierung der neuen Gebiete (Südtirol und Julisch Venetisch Friaul) vor der Machtübernahme Mussolinis beginnt, wird erst ab 1922 der Versuch einer *Entnationalisierung* der deutschsprachigen Minderheit unternommen. Es handelt sich um eine der finstersten Zeiten der Südtiroler Geschichte.

Es werden eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen, um jeden Bereich des öffentlichen Lebens zu italianisieren. Faschistische Gesetze verbieten das Lehren der deutschen Sprache und alle Lehrer werden entweder ihres Amtes enthoben, in altitalienische Provinzen versetzt oder sogar verhaftet. Die Namen, die Nachnamen und die toponomastischen Bezeichnungen werden nach willkürlichen Kriterien übersetzt (ab 1923). Die Vereine mit sozialem oder ökonomischem Charakter und die mit Freizeitcharakter werden als illegal erklärt. Ab 1925 ist die italienische die einzige offizielle Sprache und damit wird die deutschsprachige Bevölkerung definitiv von den Ämtern der öffentlichen Verwaltung ausgeschlossen.

Für den Widerstand gegen die Assimilierung spielen die Kirche und der Klerus eine sehr wichtige Rolle, denn der Religionsunterricht erfolgt weiterhin auf Deutsch (allerdings

⁸⁴ Er regiert demokratisch und versucht bis zur Entstehung des *Kulturkommissariats* unter der Führung des Ettore Tolomei, der sich entwickelnden zentralistischen Italianisierungspolitik Südtirols Widerstand zu leisten.

⁸⁵ Siehe dazu Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2005²⁴, S. 23.

⁸⁶ 1919 hat sich die Mehrzahl der deutschen Parteien, die sich Ende des 19. Jh. gesplittert hatten, zu einer neuen Sammelpartei zusammengeschlossen: dem *Deutschen Verband*. Als Alternative gilt die internationalistisch orientierte *Sozialdemokratische Partei*, welche vorwiegend die Interessen der Arbeiter und Beamten vertritt. Bei den Wahlen von 1921 ist der Wahlsieg des Deutschen Verbandes mit 36.500 Stimmen beinahe uneingeschränkt. Die Sozialdemokraten schaffen es lediglich bis zu einem Abgeordneten.

außerhalb des Schulgebäudes) und die Messen werden nach wie vor in der Muttersprache gefeiert. Die religiösen Institutionen dienen in dieser Zeit als wichtiger, wenn nicht einziger Bezugspunkt für die deutsche Bevölkerung⁸⁷. Der Kanonikus Michael Gamper, ein Symbol des deutschen Widerstandes, organisiert mit Hilfe der österreichischen und deutschen Institutionen die *Katakombenschulen*, in denen die deutsche Sprache illegal gelehrt wird.⁸⁸

Mit dem Anschluss Österreichs an Deutschland (13. März 1938) hegen viele Südtiroler die Hoffnung, dass Tirol wieder vereint wird und am pandeutschen Reich teilhaben wird.⁸⁹ Mussolini und Hitler lösen jedoch gegen alle Erwartungen das Südtiroler Problem mit dem *Optionsabkommen*⁹⁰. Als Reaktion auf den starken Druck, den beide Seiten auf die Südtiroler ausüben, bilden sich zwei Gruppen: die *Optanten* und die *Dableiber*. Letztere sind schweren Übergriffen von Seiten der Optantenmehrheit ausgesetzt.⁹¹

Nach dem 8. September 1943 beginnen für Südtirol 19 Monate nationalsozialistischer

⁸⁷ Siehe dazu Langer 1988.

⁸⁸ Parallel zum Italienisierungsprozess dieses Landes erfolgt ab 1935 der Industrialisierungsprozess. Nachdem sich wichtige Industriekonzerne niedergelassen hatten, übersiedelten jährlich Tausende von Italienern nach Bozen, denn Südtiroler durften in den Werken nicht eingestellt werden. Auf dem von *Ente di Rinascita Agricola per le Tre Venezie* enteigneten Grundstücken werden im öffentlichen Interesse neue Sozialviertel - ausschließlich für Italiener - errichtet. Bei der zweiten Volkszählung von 1921 sind 193.000 Deutsche, 27.000 Italiener 10.000 Ladiner und 24.000 Ausländer in Südtirol wohnhaft und im Jahre 1961 sind die Deutschen 223.000 und die Italiener 128.000 (ASTAT, 1999).

⁸⁹ Beretis wenige Monate nach der Machtübernahme Hitlers (30. Januar 1933) zeigten sich in Südtirol die ersten Folgen. Aus den 1927 und 1928 entstandenen nationalsozialistisch orientierten Bewegungen bildete sich der *Völkische Kampfring Südtirols*, dem vorwiegend die unteren Gesellschaftskreise beigetreten waren. Aber am 7. Mai 1938 erklärt Hitler, der die Unterstützung des italienischen Duce Mussolini nicht gefährden will, bei seinem ersten Besuch in Rom ausdrücklich:

Es ist mein unerschütterlicher Wille und mein Vermächtnis an das deutsche Volk, dass es die von der Natur uns beiden aufgerichtete Alpengrenze immer als eine unantastbare ansieht. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2005²⁴, S. 24.)

⁹⁰ Den Südtirolern werden zwei Alternativen vorgeschlagen: Entweder sie nehmen bis zum 31. Dezember 1939 die deutsche Staatsbürgerschaft an, mit der Verpflichtung bis 31. Dezember 1942 auszuwandern, oder sie behalten die italienische Staatsbürgerschaft bei und verzichten dadurch auf jeglichen Anspruch auf Bewahrung ihres ethnischen Charakters (siehe dazu Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2005²⁴).

⁹¹ 86% der Südtiroler entscheiden sich für die *Option*, während nur 14% sich als *Dableiber* erklären. Die Übersiedlungsmaßnahmen, die anfangs nur zögerlich beginnen, werden später durch den Kriegsausbruch gänzlich eingestellt.

Besetzung unter der Regierung des Gauleiters und Hohen Kommissars der SS Franz Hofer.⁹² Die damit zusammenhängende sofortige Einführung der Wehrpflicht verleitet zahlreiche Jugendliche zur Fahnenflucht und nicht wenige kommen vor das Kriegsgericht.⁹³

Am 2. Mai 1945 besetzen die Alliierten zuerst Bozen, dann ganz Südtirol und das nationale Befreiungskomitee übernimmt mit ihnen die Regierung. Durch die Option im Inneren zerrissen die einen und mit einer faschistisch geprägten Eroberermentalität⁹⁴ die anderen, stellen sich Deutsche und Italiener dem neuen Kurs der Geschichte.

2.1.3 Die Nachkriegszeit

Der Verlust im Krieg von mindestens 50.000 Menschen und die massive Einwanderung von Italienern führen in der Nachkriegszeit zu einer kritischen Situation für die Tiroler Minderheit. Die deutsche Sprachgruppe ist nicht nur durch den zahlenmäßigen Rückgang sehr geschwächt, sondern auch durch die Abnahme der sozialen Klassen der Arbeiter, der Beamten und der öffentlichen Angestellten. Mindestens anderthalb Generationen Tiroler wurden durch die faschistischen Gesetze zum Semianalphabetismus gezwungen (Gatterer

⁹² Am 10. Juni 1940 erklärt Italien Großbritannien und Frankreich den Krieg. Gleichzeitig verstärkt sich die antifaschistische Bewegung und wird aktiver, vor allem, da sich die Kriegslage sehr schnell verschlechtert und dem Regime dadurch der Konsens entzogen wird. Am 19. Juli 1943 wird Mussolini gestürzt und verhaftet und am 8. September der Waffenstillstand unterzeichnet. Deutschland besetzt seinerseits die Halbinsel bis Neapel. Am 12. September wird Mussolini von den Deutschen befreit und gründet mit deren Hilfe die *Repubblica Sociale Italiana di Salò*. Italien tritt am 13. Oktober auf der Seite der Alliierten gegen Deutschland in den Krieg ein. Deutschland schließt die Zonen von Tirol, Südtirol, Trentino und Belluno zur Region des Alpenvorlands zusammen.

⁹³ Die schlimmsten Verfolgungen erleiden die deutschsprachigen und ladinischen Südtiroler, die sich gegen die Option ausgesprochen haben. In Bozen entsteht ein polizeiliches Durchgangslager, das in Wirklichkeit als Konzentrationslager dient. Von den 166 deutschsprachigen und ladinischen Südtirolern, die aus politischen Gründen deportiert werden, kehren 21 nicht mehr zurück und von den Italienern aus den *alten Provinzen*, welche in den Registern des Bozner Lagers eingetragen sind, kommen 150 um.

Siehe dazu die Autobiographie von Thaler (1999).

⁹⁴ Als sprechendes Beispiel für die Einstellung der Italiener gilt die Inschrift am Bozner Siegesdenkmal von 1928: HIC PATRIAE FINES SISTE SIGNA HINC CETEROS EXCOLVIMVS LINGVA LEGIBVS ARTIBVS (Übersetzung der Verfasserin: *Hier an der Grenze des Vaterlandes setzt das Zeichen. Von hier aus belehrten wir die Anderen mit Sprache, Gesetz und Kunst.*)

1991).⁹⁵

Im September 1961 entsteht die Neunzehnerkommission⁹⁶, die die Grundlagen des neuen Autonomiestatutes, des *Pakets*, legen wird.⁹⁷ Nach der österreichischen Befürwortung stimmt auch das italienische Parlament mit einer absoluten Mehrheit dafür und am 20. Januar 1972 tritt es endlich in Kraft. Die neuen Normen bestehen in der Zuweisung der Arbeitsstellen im öffentlichen Dienst, in der Zweisprachigkeit und in dem ethnischen Proporz, der nach der

⁹⁵ In dieser Zeit verfolgt die Sammelpartei der deutschsprachigen und ladinischen Südtiroler, die Südtiroler Volkspartei (SVP) als Hauptziel das Selbstbestimmungsrecht für die Südtiroler. Doch aus den Pariser Friedensverträgen von 1946, welche von dem österreichischen Außenminister Gruber und dem italienischen Degasperi unterzeichnet wurden, geht sehr klar hervor, dass die Alliierten nicht bereit sind, den Südtirolern das Selbstbestimmungsrecht zu gewähren. Andererseits garantieren sie den Schutz der Südtiroler Minderheit durch Maßnahmen, aus welchen 1948 das Autonomiestatut hervorgehen wird: im Pariser Abkommen sind die Gleichwertigkeit der italienischen und der deutschen Sprache und die Gleichwertigkeit der Rechte der zwei Sprachgruppen im Bereich der öffentlichen Ämter verankert. Weiteres wird Italien die Option von 1939 überprüfen.

Da der Text die Notwendigkeit einer Autonomie für die deutsche Bevölkerung enthält, aber keine genaue Definition deren territorialer Ausdehnung gibt, erlässt die italienische Regierung das erste Autonomiestatut nicht nur für Südtirol, sondern weitet es auf die Region Trentino-Südtirol aus. Demnach siegt in den Wahlen von 1948 auf regionaler Ebene die Christdemokratische Partei (Democrazia Cristiana), während in Südtirol die Südtiroler Volkspartei die absolute Mehrheit der Stimmen erhält. Es beginnt die Allianz zwischen der DC und der SVP, die für ein halbes Jahrhundert sämtliche lokale Machtzentren manipuliert. (Pristinger 1978)

Es folgen schwierige Jahre, denn obwohl 1956 die ersten bilateralen Verhandlungen zwischen Österreich und Italien in die Wege geleitet werden, behandelt Italien die *Südtirolfrage* als innenpolitisches Problem. Im selben Jahr werden die ersten Terroranschläge verübt: die Südtiroler Bevölkerung ist von der politischen Situation enttäuscht und beginnt aktiver als bisher zu protestieren. 1957 erfolgt mit Silvius Magnago ein wesentlicher Richtungswechsel in der SVP. Als Ziele setzt sich die Sammelpartei bisher eine völlige Autonomie in allen Bereichen, die Zweisprachigkeit und die Gleichberechtigung zwischen Deutsch und Italienisch und die Einstellung der italienischen Einwanderung (Agostini, Zendron, 1987). Unter dem Motto *Los von Trient* fasst die sogenannte *harte Linie* Fuß, die sich als einziges Ziel die Autonomie setzt.

⁹⁶ Die Neunzehnerkommission sammelt Vertreter der SVP, Südtiroler und Trientner Parlamentarier, Experten und regionale Vertreter. Ausgeschlossen bleiben die Kommunistische Partei (Partito Comunista Italiano, PCI) und die Neofaschistische Partei (Movimento Sociale Italiano, MSI)

⁹⁷ Nach langen Verhandlungen zwischen der österreichischen und der italienischen Regierung und den Hauptvertretern der SVP kommt man 1969 zur Formulierung eines *Pakets*, das 137 Maßnahmen für die Autonomie der Provinz Bozen enthält. Im *Außerordentlichen Kongress* der SVP vom 22. November 1969 stimmt eine knappe Mehrheit (52,9 % dafür und 44,6 dagegen) für das Paket.

Größe der drei Sprachgruppen entsprechend der letzten Volkszählung berechnet wird. Durch diese Maßnahmen soll nun die Identität der deutschsprachigen Bevölkerung geschützt werden, doch für die Italiener scheint sich auf lange Sicht der Spieß umgedreht zu haben.

2.1.4 Die letzten 30 Jahre

Alexander Langer (1988) betrachtet die 70iger Jahre als den günstigsten Zeitpunkt, um in Südtirol eine neue Art des Zusammenlebens zu entwickeln, damit sich die beiden Sprachgruppen begegnen. Die Deutschen fühlen sich durch ihre Autonomie stark und nicht mehr bedroht; die Italiener erkennen ihrerseits die Notwendigkeit der Maßnahmen an und suchen einen Kontakt zur anderen Sprachgruppe.

Die Politik verfolgt jedoch völlig andere Ziele. Mit der Volkszählung von 1981 muss der Bürger, anders als bisher, seine Zugehörigkeit zu einer der drei Sprachgruppen erklären. Ausgehend von den Ergebnissen wird der Proporz für die Zuweisung der öffentlichen Arbeitsstellen und für die Verteilung der sozialen Ressourcen bestimmt. Der Proporz wird auf sehr strenge und rein numerische Weise angewandt: danach und nicht nach den konkreten Bedürfnissen der Bevölkerung werden die Ressourcen für den geförderten Wohnbau verteilt. Die neue Art der Erklärung überzeugt viele nicht, denn es werden keine anderen Möglichkeiten der Erklärungen als die drei vorgesehenen zugelassen, andernfalls wird der Erklärende benachteiligt und er muss sogar auf seine Zivilrechte verzichten. Der Unmut der Italiener lässt nicht allzu lange auf sich warten, so dass bei den administrativen Wahlen von 1985 die neofaschistische Partei in Bozen 22,58% der Vorzugsstimmen (im Vergleich zu 6,3% der vorhergehenden Wahlen) erhält und die Partei mit der relativen Mehrheit wird. Es ist maßgebend, dass sie in ihr Programm die Abschaffung der Normen zur Zweisprachigkeit und dem Proporz aufnehmen. Bei den Regionalwahlen wird das Ergebnis der MSI zum Nachteil der christdemokratischen Partei (DC) und der republikanischen Partei (Partito Repubblicano Italiano, PRI) bestätigt. Die alternative Liste der Grünen unter der Führung von Langer wird die erste wirklich interethnische Liste, die ein gutes Ergebnis erzielt.⁹⁸ Im darauf folgenden Jahr löst Luis Durnwalder als neuer Landeshauptmann Silvius Magnago in der Führung des Südtiroler Landtags ab.

Auch in den kommenden Jahren sind die Spannungen zwischen den Sprachgruppen enorm. Langer (1988) führt die schwierige Situation auf den *Paket*-Abschluss zurück, den er als einen *misstrauischen Kompromiss* bezeichnet, der im Namen des jeweils kleineren Übels

⁹⁸ Siehe dazu Agostini, Ansaloni, und Ferrandi 1995.

geschlossen worden sei. Es ist kein echter Friedensschluss, da er nicht zu einer tiefgreifenden Befriedigung zwischen den Volksgruppen in Südtirol führt. Jeder weitere Versuch für ein besseres Zusammenleben, so Langer (1988), wird als *Vermischungspolitik der Verbrüderungsapostel* diskreditiert. Abgesehen von den politischen Vereinbarungen

[haben] im Lande selbst [...] in den letzten zehn Jahren der Frieden und die Verständigung zwischen den Volksgruppen eher Rückschritte gemacht. Der von oben her angeheizte und systematisch ausgebaute Volkstumskampf hat den Boden für einen Neuanfang und für eine Phase der positiven Zusammenarbeit eher vergiftet und belastet – bis hin zu aufbrechenden Symptomen ethnischer Intoleranz, des Hasses und der Gewaltanwendung. (Langer 1988, S. 199-200)

Im Juni 1989 treffen sich die Landeshauptmänner von Südtirol, Trentino und Tirol in Innsbruck. Dieses Treffen wird als historischer Wendepunkt betrachtet, da es nach vielen Jahren eine Wiederaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Trient und Bozen darstellt. Die entscheidende Verbesserung des politischen Klimas der Provinz ist vor allem der Tatsache zuzuschreiben, dass zwei grundlegende Normen des Pakets durchgeführt werden: die Gleichberechtigung zwischen den Sprachen⁹⁹ und die der Reglementierung der Finanzierungen. Heute wird den Lokalämtern fast die Gesamtsumme der vom Staat eingenommenen Steuergelder zurückerstattet.¹⁰⁰ 1992 wird das Paket abgeschlossen.¹⁰¹

Zu neuen Problemen zwischen Südtirol und dem Zentralstaat kommt es nach den nationalen Wahlen vom 26./27. März 1994, als sich mit dem Ministerpräsidenten Silvio Berlusconi eine neue Regierung bildet. Südtirol sieht durch den neuen Protagonisten dieser parteipolitischen Veränderungen die Landesautonomie gefährdet. Am 27. September 1994 beschließt der römische Ministerrat Kürzungen am Südtiroler Landeshaushalt, die, so Landeshauptmann Durnwalder zu einem

in Südtirols Autonomiegeschichte nie da gewesenem Eingriff in die Landesautonomie führen. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2005²⁴, S. 44)

⁹⁹ Siehe dazu Autonome Provinz Bozen 2005²⁴.

¹⁰⁰ Siehe dazu Agostini, Ansaloni und Ferrandi 1995.

¹⁰¹ Die italienische Regierung erlässt die letzten 4 Normen, wobei der Ministerpräsident Giulio Andreotti der österreichischen Botschaft eine Nachricht schickt, in der er das Paket als abgeschlossen betrachtet und das Verfahren für die Schließung der Auseinandersetzung bei der UNO in die Wege leitet, wie laut Arbeitskalender von 1969 vorgesehen war.

Mit dem am 1. Januar 1995 erfolgten Vollzug des Beitritts Österreichs zur europäischen Union eröffnen sich neue Möglichkeiten in der grenzüberschreitenden Arbeit auf regionaler Ebene und die im Mai 1996 neu gewählte italienische Regierung des Mitte-Links-Bündnisses unter der Führung von Romano Prodi genehmigt die wichtigen Durchführungsbestimmungen zur Schule, zur Finanzregelung und zur Regelung der Zweisprachigkeit bei den Vertragsbetrieben. Im Mai 1997 erhält das Land die Befugnis zur Einrichtung einer Universität, die am 31. Oktober 1997 als *Freie Universität Bozen* gegründet wird.

Als sehr positiv für die Südtirol-Österreichischen Beziehungen werden von der Bevölkerung das Inkrafttreten des Schengen-Abkommens zwischen Italien und Österreich (1. April 1998) und die Einführung der Europäischen Einheitswährung Euro gewertet.

Bei den Wahlen vom 13. Mai 2001 zeichnet sich in Südtirol und im Trentino ein deutlicher Sieg der Mitte-Links Parteien ab, was jedoch dem nationalen Wahlergebnis widerspricht. Es kommt wieder zu einem Regierungswechsel mit Ministerpräsidenten Berlusconi, was erneut zu Reibereien führt. Das politische Klima gestaltet sich immer schwieriger bis es mit dem Referendum zur Rückumbenennung des Friedensplatzes zum Siegesplatz (5. Oktober 2002) regelrecht angespannt wird.

Zu einem wahren *Wechselbad der politischen Gefühle* (so Landeshauptmann Durnwalder) entwickelten sich im Laufe des Jahres 2004 die Diskussionen und Verhandlungen zur italienischen Föderalismusreform, wobei das Pendel zwischen Ministerzusagen zur Aufrechterhaltung der Südtiroler Autonomie und angedrohten Abstrichen und Eingriffen laufend hin und her ging. (Autonome Provinz Bozen Südtirol 2005²⁴, S. 48)

2.1.5 Südtirol heute

Südtirol ist eine sehr reiche Provinz, deren Bevölkerung im Vergleich zum übrigen Staatsgebiet in einer privilegierten Situation lebt. In der Autonomen Provinz Bozen ist die Gesellschaft wirtschaftlich gut integriert, die öffentliche Verwaltung und die Dienste arbeiten effizient und die Arbeitslosigkeit ist ein beinahe unbekanntes Problem; 1998 beträgt die Arbeitslosenrate 2,2%, 1994 betrug sie 3,2%; in der nahen Provinz Trient beträgt sie 4,5 und der nationale Durchschnitt liegt bei 12,3%.

Das Leben ist in Südtirol jedoch auch teurer als anderswo in Italien, die Inflationsrate

übersteigt 1998 mit 7,4% den nationalen Durchschnitt um 2,2%. Obwohl die Wirtschaft Südtirols sehr reich ist, darf andererseits nicht geleugnet werden, dass auf einer Gesamtsumme der Bilanz von 5.000 Milliarden Lire Steuern im Jahre 1994 die Autonome Provinz vom Staat und den anderen Einrichtungen mehr als ca. 3.000 Milliarden Lire zurückerstattet bekommt.

2.1.6 *Schlussfolgerungen*

Die Betrachtung der historischen Abwicklung versteht sich für diese Arbeit als notwendiger Schritt, um einen Einblick in den gesellschaftlichen Südtiroler Kontext zu gewinnen und um die Vielschichtigkeit der Beziehungsebenen zwischen deutsch- und italienischsprachigen Südtirolern entsprechend zu deuten, in denen der Fremdsprachenunterricht eingebettet ist.

Die Geschichte Südtirols zeigt, dass die politischen Ereignisse die gesellschaftliche Situation sehr geprägt haben und wie besonders ab dem zwanzigsten Jahrhundert die beiden Hauptsprachgruppen sich abwechselnd in ihrer Identität bedroht fühlten.

Bereits die frühen Begebenheiten um das Land Tirol trugen dazu bei, eine ausgeprägte Tiroler Identität zu entwickeln. Das Volk genoss im Bereich der Landesverteidigung und Steuerzahlung einen für die damalige Zeit außergewöhnlichen Grad an Selbstbestimmung. Dies verlieh den Entscheidungen der Ständevertreter eine deutliche politische Relevanz und dem Land Tirol den Glanz einer fortschrittlichen Gesetzgebung.

Die Bindung der Tiroler an ihr Land galt immer als sehr stark, doch durch den Bauernwiderstand während der *napoleonischen Kriege* nahm die christlich konservativ geprägte Heimatliebe der Tiroler beinahe mythische Züge an, die in der heutigen Mentalität noch immer fortbestehen.

Einige Teile Tirols waren traditionell von Italienern bewohnt: Das Trentino galt als vorwiegend italienisch, während in der Bozner Gegend und im Südtiroler Unterland eine gemischtsprachige Bevölkerung lebte. Zu politischen Kontrasten kam es erst durch die territorialen Ansprüche im Zuge der Unabhängigkeitsbewegungen des 19. Jahrhunderts.

Durch die Folgen des Ersten Weltkrieges wurden die deutschsprachigen Südtiroler in ihrer Würde verletzt und den Italienern wurde mehr zugesprochen, als sich die Mehrheit wünschte. Die anfängliche Feindseligkeit steigerte sich noch im Faschismus: Die deutschsprachigen Südtiroler wurden in der Phase der Italianisierung endgültig gedemütigt und durch die

Option im Inneren zerrissen. Die durch die faschistische Eroberermentalität geprägten Italiener erlebten hingegen eine Zeit des nationalen Stolzes.

Die im Zuge der Industrialisierung nach Südtirol kommenden Italiener aus den *alten Provinzen* ließen sich vorwiegend in den Städten nieder. In den Dörfern, wo die deutsche Bevölkerung weitgehend unter sich blieb, wurden sie bis mehrere Jahrzehnte nach dem Faschismus kaum toleriert. Es galt z.B. als große Schande, wenn ein Mädchen einen *Walschen*¹⁰² heiratete. In solchen Fällen wurde es oft aus der Familie und aus der Dorfgemeinschaft ausgestoßen¹⁰³. Gleichzeitig übten ab Ende der vierziger Jahre viele Bergbauern in den städtischen Fabriken die niedrigsten Arbeiten aus, denn sie hatten während des Faschismus keine Ausbildung genießen können.¹⁰⁴

Erst 1972 traten wichtige Normen des Autonomiestatutes in Kraft, die das Zusammenleben der zwei Sprachgruppen und die Verteilung öffentlicher Ressourcen regeln sollten. Die italienischsprachige Bevölkerung wurde genötigt, einer veränderten Wirklichkeit Rechnung zu tragen und sich zwangsläufig mit der deutschen Sprache und Kultur auseinander zu setzen.

Die Begebenheiten der letzten dreißig Jahre zeigen, dass sich die italienischsprachigen Südtiroler immer mehr der Notwendigkeit bewusst geworden sind, die deutsche Sprache zu erwerben. Allerdings wird jeder Kontaktversuch von Seiten der Italiener zur deutschen Sprachgruppe Verbindungen aufzubauen, auf politischer Ebene nicht unterstützt. Die Wahlergebnisse zugunsten der nationalistischen Parteien sind ein klarer Ausdruck der Frustration der italienischen Sprachgruppe, die sich durch die aktuelle Gesetzeslage benachteiligt fühlt .

Nach dem Inkrafttreten des neuen Autonomiestatutes ist die Konfrontationspolitik der Trennungspolitik gewichen. Die Normen des ethnischen Proporz und der Pflicht der Zweisprachigkeit sollten Garant für eine absolute Gleichberechtigung der Hauptgruppen sein. Doch zieht man heute Bilanz, stellt man fest, dass die allgemeine schwierige politische Lage fortbesteht.

¹⁰² Abwertendes Wort für *Italiener*.

¹⁰³ Zu diesem Thema: vierteiliger Film *Verkaufte Heimat* (1989-1994) aus dem Drehbuch von Felix Mitterer und der Roman Zoderers (1982): *Die Walsche*.

¹⁰⁴ Tiziano Ghirardo berichtet, wie im Gießereibereich der Bozner Fabrik IVECO, wo er von 1960 bis 1991 arbeitete, hauptsächlich Bergbauern tätig waren. Sie waren keine spezialisierten Arbeiter und außerdem hätten nur wenige von den Italienern solche Schwerarbeiten verrichten wollen. Erst Ende der achtziger Jahre wurden die deutschsprachigen Südtiroler von den Ausländern meist afrikanischer Herkunft ersetzt.

Um die Zweitsprache entsteht die paradoxe Situation, dass man einerseits gesetzlich dazu verpflichtet wird, die Sprache des Antagonisten zu erwerben, was man durch den Zweisprachigkeitsnachweis belegen muss. Andererseits wird jedoch auf institutioneller Ebene Trennungspolitik betrieben. Obwohl der allgemeine Wohlstand das Konfliktpotential der Südtiroler Situation abschwächt, sind die Kontraste zwischen Deutschen und Italienern immer noch präsent. Als wichtiger Punkt der Auseinandersetzung bei der es um kulturelle Dominanz und Unterdrückung geht, gilt die Frage nach der Sprachzugehörigkeit.

Für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache wird es nun wichtig, der Frage nachzugehen in welchem Ausmaß diese konfliktreiche Situation die Frage um die Sprache und Sprachunterricht in Südtirol zum Schauplatz für interethnische Konflikte werden lässt. In diesem Sinn wird im Folgenden untersucht, wie sich in Tirol, bzw. Südtirol das Schulwesen entwickelt hat.¹⁰⁵

2.2 Der Südtiroler Sprachunterricht als Schauplatz für ethnische Konflikte

Politik und Bildung stehen in einer unverkennbar engen Beziehung zueinander. In Tirols, bzw. Südtirols Geschichte wird deutlich, wie sehr die Organisation des Schulwesens von der Gesellschaftsvision der jeweiligen Regierung abhängig ist.¹⁰⁶

Die Entwicklung der Wertstellung der Sprache bzw. der Zweitsprache an den Schulen zeigt, dass die Südtiroler Institutionen nicht immer dieselben Ziele der Gesellschaft verfolgt haben. Gesellschaftliche Bedürfnisse werden oft nur zum Teil und lange Zeit nach ihrem Aufkommen in der Schulorganisation berücksichtigt. Politische Entscheidungen sind jedoch von zentraler Bedeutung, denn sie bestimmen die institutionellen Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts.

Seberich berichtet, wie 1963 der Referent des ersten ministeriellen Fortbildungskurses für

¹⁰⁵ Siehe als weiterführende Bibliographie:

- Gratscher, Heinrich; Wild, Carla (1976): Kurzer Blick in die Heimatgeschichte, Brixen.
- Gatterer, Klaus (1991): Aufsätze und Reden, Bozen.

¹⁰⁶ Als sprechendes Beispiel für Südtirol gilt, dass es in der Autonomen Provinz Bozen zwei Schulämter gibt, eines für die deutsche und eines für die italienische Sprachgruppe.

Mittelschullehrer, ein italienischer Professor für Pädagogik von der Universität Padua, sein Publikum völlig überraschte:

Wisst ihr eigentlich, fragte uns der Referent zu Beginn seiner Ausführungen über die gerade anstehende italienische Schulreform, warum ihr Südtiroler die Unterdrückung durch den Faschismus überstanden habt? Weil ihr die besseren Schulen hattet, den besseren Stand der allgemeinen Volksbildung. Wir wussten nicht recht: Sollten wir diese Äußerung als Kompliment nehmen, als rhetorische Figur im Sinne einer *captatio benevolentiae* auffassen oder stand dahinter die Erkenntnis einer Gesetzlichkeit? (Seberich 2000, S. 17)

Die Institution einer dreijährigen Volksschule ist in Italien knapp älter als die Gründung des Königreichs (1861) und geht auf das Jahr 1859 zurück. Obwohl die Schule im Sinne des Casati-Gesetzes kostenlos und vor allem obligatorisch sein sollte, genossen die Kinder der ärmsten Familien kaum einen Unterricht. Für die untersten Schichten galt der Schulbesuch als zusätzliche Belastung, der man sich problemlos entzog, da für die Nichteinhaltung dieses Gesetzes keine Strafen vorgesehen waren. Es kam zum Paradox, dass um die Jahrhundertwende Italien in Europa sowohl für die Anzahl der Sekundarschulen (vor allem private), als auch für die Analphabetenrate¹⁰⁷ an erster Stelle stand. Eine fühlbare Wende trat erst 1911 mit der Verstaatlichung des Schulwesens ein, doch man bedenke, dass 1921 noch rund ein Viertel der italienischen Bevölkerung aus Analphabeten bestand.

2.2.1 Die Tiroler Schulen unter den Habsburgern

Die erste Tiroler Schulordnung ist bereits vom 16. Dezember 1586. Erzherzog Ferdinand II gebot darin, nur solche Schulmeister anzustellen, die vom Pfarrer geprüft worden seien, um der Hinneigung zum Protestantismus entgegenzuwirken. Die erneuerte Schulordnung von 1749 ergänzte man mit Lehrerkompetenzen, wie eine gute Handschrift, Orthographie und Fertigkeit im Rechnen. Außerdem unterlag der Lehrer einer Kontrolle von Seiten des Pfarrers oder *andere taugliche Männer*.¹⁰⁸

Die als Grundlage unseres modernen Schulsystems zu betrachtende *Theresianische Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen*

¹⁰⁷ Bei der Volkszählung von 1871 wird die Analphabetenquote bei 68,8%, um 1900 bei 42,5% und 1921 immerhin bei 27,4% angenommen.

¹⁰⁸ Siehe dazu Seberich 2000.

Kaiserl. Königl. Erbländern (1774) setzte sich das Ziel, keine Bevölkerungsschicht von der Alphabetisierung auszuschließen. Den Bauern wurden allerdings Zugeständnisse gewährt, damit sie auf die Hilfe ihrer Kinder auf dem Hofe nicht völlig verzichten mussten. Aber, da es anfangs mit der Schulfrequenz große Probleme gab, wurde auf Weisung der Kaiserin ab 1782 bei Nichterfüllung der Schulpflicht mit drastischen Strafen gedroht. Auch auf die Ausbildung der Lehrer legte man großen Wert. Sie wurden an den *Normalen* und an den so genannten *Musterschulen* in den für damals besten Methodischen Grundsätzen unterrichtet und mussten zum Abschluss eine Prüfung ablegen. Es folgten eine Reihe von weiteren Reformen, die im Laufe des 19. Jhd. zur beinahe völligen Austilgung des Analphabetismus führten.¹⁰⁹

Im habsburgischen Mehrvölkerstaat spielte die Frage der Unterrichtssprache eine bedeutende Rolle und obwohl der Zentralismus des Joseph II. der deutschen Sprache den wichtigsten Platz eingeräumt hatte, galt der Elementarunterricht in der Muttersprache als eine Selbstverständlichkeit und ein Recht, das in den Verfassungen ab 1848 festgelegt wurde.

[Diese] gingen von der Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen aus, und sicherten jedem Volksstamm ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache zu. [...] In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält. [Art. 19 des Staatsgrundgesetzes vom Dezember 1867] (Seberich 2000, S. 37-38)

In Tirol war es die Regel, dass in den deutschen Bezirken Deutsch und in den italienischen Italienisch als Unterrichtssprache galt, wobei sowohl an Volksschulen, als auch an Mittelschulen mit einigen Einschränkungen eine zweite Landessprache Pflicht war. In den bürgerlichen Bozner Kreisen und bei einigen Bauern war es nicht unüblich, dass die Söhne ein Jahr in die Schule des anderen Sprachgebiets geschickt wurden.

Doch ab dem *Irredentismus*¹¹⁰ verwandelte sich der *Sprachfrieden* in *Sprachkampf*, so Seberich (2000), denn auf deutscher Seite sollte die Schule der Ort sein, an dem das Deutschtum gefestigt wurde, dafür entstanden verschiedene Schul- und Volkstumsvereine. Das Trentino betrachtete seinerseits das Einführen von deutschsprachigen Schulen in italienischsprachigen Schulen als Versuch, es zu entnationalisieren. Seberich (2000) beschreibt die Entwicklung unter den Volkstumsvereinen von der multikulturellen Tiroler

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ 1866 hatte das Kaiserreich Venetien verloren und das Welschtirol wurde zum Ziel von irredentistischen Bestrebungen.

Identität zu einem volkstums kämpferischen *deutschen* Tirolertum, das 1905 zur Gründung des *Tiroler Volksbundes*¹¹¹ und ebenfalls zur Gründung Gau Überetsch führten, die das Ziel verfolgten, *das Vordringen des Romanentums zu verhindern* (Seberich 2000, S.40)

Die Zeit, in der die Mehrsprachigkeit als Bereicherung angesehen wurde, schien endgültig der Vergangenheit anzugehören.

2.2.2 Die Schule in Südtirol zwischen 1918 und 1945

Am 10. September 1918 unterzeichnete der österreichische Bundeskanzler Karl Renner den Friedensvertrag von St. Germain (rechtskräftig ab 10. Oktober 1920), in dem Südtirol an das Königreich Italien abgetreten wurde. Trotz des positiven Anfangs unter Italienischer Regierung, wo man eine demokratische Führung des Schulwesens ankündigte und in die Wege zu leiten versuchte wurde dem nicht entsprochen. Bereits 1921 im vorkfaschistischen Italien wurden auf nationaler Ebene neue Schulgesetze, wie die *Lex Corbino* (genannt nach dem damaligen Unterrichtsminister Corbino) erlassen, die in Südtirol negative Folgen hinterließen:

Dies war ein besonderes Schulgesetz für die neuen Provinzen, mit dem die italienischen Eltern verpflichtet wurden, ihre Kinder in italienische Schulen zu schicken. Bei der Umsetzung war es vorrangiges Ziel Cedardos [Giovanni Giolitti von Cedardo] *auf dem Schulsektor die numerische, politische und kulturelle Position der Italiener in Südtirol zu festigen und zu verstärken.* (Steininger 2003, S.13)

Nach Steininger (2003) wurde diese Maßnahme, welche als *Schutzmaßnahme* für die italienische Minderheit gedacht war, alsbald zur *Angriffswaffe* gegen Südtirol:

Um die Nationalitätszugehörigkeit der Familien festzulegen, wurden rein italienische Kommissionen eingesetzt, die rücksichtslos vorgehen. Sie versuchten, so viele Familien wie möglich der italienischen Nationalität zuweisen, um somit deren Kinder zum Besuch der italienischen Schule zu verpflichten. Dabei wurden Familien mit italienischen oder italienisch klingenden Namen, auch wenn es sich um deutschsprachige Familien handelte, einfach zu Italienern deklariert; ähnlich war es bei Familiennamen, die mit *a* oder *o* endeten. (Steininger 2003, S.13)

¹¹¹ Wahlspruch: *Tirol den Tirolern; die deutsche Heimatscholle deutsch für immer.* (Seberich 2000, S. 40)

So kam es vor, dass einige deutschsprachige Kinder einzig und allein Italienischunterricht erteilt bekamen. Doch die schwierigen Zeiten der Schule standen noch bevor. Eine entscheidende Rolle spielte für das italienische Südtiroler Schul- und Kulturwesen der faschistischen Zeit bis zur nationalsozialistischen Besetzung (ab 8. September 1943 bis 3. Mai 1945) der Vorsitzende des *Kommissariats für die Sprache und Kultur des Oberetsch* Ettore Tolomei. Am 15. Juli 1923 verkündete Tolomei am Bozner Stadttheater ein 32 Punkte umfassendes Italienisierungsprogramm für die deutschsprachige Bevölkerung, welches unter anderem den Gebrauch der deutschen Muttersprache aus der Öffentlichkeit verbannt.

Mit dem am 1. Oktober 1923 in Kraft tretenden nationalen Schulgesetz *Lex Gentile*¹¹², soll die deutschsprachige Schule progressiv von der italienischen ersetzt werden.

Die Reaktion auf diese Maßnahmen war sofort vehement: Protestaktionen wurden innerhalb und außerhalb des Landes organisiert und unter der Leitung des Kanonikus Michael Gamper wurde ein *geheimes Schulnetz* organisiert. Dieses entwickelte in Folge eines Artikels desselben vom 1. November 1923 im *Volksboten*¹¹³ mit dem bezeichnenden Titel *Keine deutsche Schule mehr*, in dem er den Namen *Katakombenschule* ins Leben rief und die Südtiroler zum Widerstand aufforderte:

Was soll nun geschehen? Sollen wir nach dem Verlust der deutschen Schule auch das deutsche Volkstum verlieren? Die heutigen Machthaber möchten es. Ein hoher Regierungsbeamter hat die Maßnahme so begründet, dass die Regierung bestrebt sein müsse, in unserem Lande möglichst rasch einen italienischen Nachwuchs zu erziehen. Soll ihr dies gelingen? Möge es unser Volk zu verhindern wissen! Nun müssen wir es den ersten Christen nachmachen. Als diese vor den Verfolgern nicht mehr sicher waren, wenn sie in der Öffentlichkeit ihren Gottesdienst hielten, zogen sie sich an den häuslichen Herd zurück. [...] Als diese vor den Verfolgern auch da nicht mehr sicher waren, nahmen sie zu den Toten in den unterirdischen Grabkammern, in den Katakomben ihre Zuflucht. (Gamper In *Volksbote*, 1. November 1923)

Trotz des Widerstands konnte der Italienisierungsprozess nicht aufgehalten werden. Er führte im Schuljahr 1927/28 zur Auflösung der deutschen Mittel- und Oberschulen und die Lehrer wurden vom Amt suspendiert. Der einzig deutschsprachige Unterricht, der weiterhin fortbestand, war der Religionsunterricht. Die *walschen* Lehrer, von denen die meisten sehr

¹¹² Giovanni Gentile war Unterrichtsminister im ersten Kabinett Mussolini ab 1923.

¹¹³ Presseorgan der *Tiroler Volkspartei*.

jung waren und aus den alten Provinzen kamen, fühlten sich völlig überfordert. Sie mussten hilflos den Schulalltag über sich ergehen lassen, ohne auf sinnvolle Weise mit ihren Schülern kommunizieren zu können. Dazu gibt es zahlreiche Dokumentationen wie z.B. den Bericht eines Inspektors:

Es sind die ersten Schultage. Ich klopfe an die Tür einer Klasse auf 1300 m Meereshöhe. Von innen antwortet eine Stimme: *Avanti!* Ich trete ein. Die Lehrerin kommt mir überrascht und erschrocken entgegen. *Misericordia!* ruft sie, aber ich habe Sie nicht so schnell erwartet. Ich werde gewiss eine schlechte Figur machen. Ich habe 54 Kinder im ersten Schuljahr. ... Sie sind sehr schüchtern ... keines hat je Italienisch sprechen gehört. Mir ist, als stünde ich vor einer Klasse von Taubstummen. Sie können kein Wort Italienisch, ich kein Wort Deutsch. Man muss sich mit Gesten verständigen. Die Schulstunden sind schwerfällig und mühsam, sie scheinen überhaupt nicht zu vergehen.

(Auf die Aufforderung, den Inspektor mit dem römischen Gruß zu begrüßen, rührt sich niemand. Die Lehrerin will eine Stunde über die Reinlichkeit halten und eine Geschichte über einen Jungen erzählen, der sich nicht waschen wollte. Die Aufmerksamkeit läßt bald nach, die Kinder beginnen, auf die Decke zu schauen, mit den Schulkameraden zu schwätzen und die Nachbarn zu puffen. Von Verständnis keine Spur. Die Lehrerin wendet sich verzweifelt an den Inspektor:) Sehen Sie, die Kinder verstehen überhaupt nichts. ... Ich bin ganz fertig. Und so geht es jeden Tag. (Dal Piaz 1933, S. 12)

Aus der Perspektive der Schüler kommt das Zeugnis von Frau F. aus dem Pustertal, die die faschistische und die Katakombenschule für eine kurze Zeit noch erlebt hatte:

Wir hatten nichts gegen diese walsche Lehrerin, die auch sehr nett war, aber sie hat geredet und geredet und wir haben kein Wort verstanden und so haben wir halt die ganze Zeit gelacht. Manchmal haben wir uns in einem Stadl getroffen und haben Deutsch gelernt, aber das war halt zu wenig und wir haben nichts gelernt. Das ist aber nicht lange so weiter gegangen, weil wir dann eine deutsche Schule gekriegt haben. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern aber ich und meine Geschwister durften am Anfang nicht gehen oder sie haben uns nicht gewollt....Ich glaube weil wir Dableiber waren.

In den Jahren des Verbots der deutschen Schule wurden die Kontrollen der Faschisten immer strenger, aber sie waren nicht in der Lage, das Phänomen der Katakombenschulen vollkommen auszutilgen. Andererseits konnten auch die Katakombenschulen dem sich unter den Deutschsprachigen verbreitenden Phänomen des Analphabetismus nicht wirklich entgegenwirken. Eines der vielen Dokumente, die diese Situation bezeugen, ist der folgende Brief eines Kindes an das Christkind:

libes cris chint
es virt iez pal
vainact unt i froi
mi ser. Bite pringhe
mir aine rodel un
ain par socchen
*dain Peter*¹¹⁴

(aus: Forcher, 1984², S. 221)

Der Katakombenlehrer stellt das Gegenstück zum italienischen *maestro* dar. Während dessen Rolle von ausgesprochener politischer Relevanz ist, personifiziert er alles Deutsche und wird als *Hüter der verlorenen/gefährdeten deutschen Identität* angesehen.

Die so genannte *Option*, das Berliner Abkommen vom 23. Juni 1939, hat zu Umwälzungen in die Südtiroler Schulorganisation geführt und zu einem radikalen Bruch in der Südtiroler Gesellschaft. Ab 1940 wurden für die *Abwandererkinder* private deutsche Sprachkurse organisiert:

Den abwandernden Eltern ist es, sobald sie die deutsche Reichsangehörigkeit erworben haben, erlaubt, ihren Kindern vor der Abwanderung deutschen Privatunterricht geben zu lassen, unter Beachtung der hierfür im Königreich Italien geltenden Bestimmungen. (Richtlinien für die Rückwanderung der Reichsdeutschen und Abwanderung der Volksdeutschen aus dem Alto Adige in das Deutsche Reich) (Hier zitiert nach Seberich 2000, S. 91))

Später wurden diese Kurse jedoch auch von *Dableiberkindern* besucht, wobei neben der einsprachig italienischen Schule de facto eine deutsche wieder organisiert wurde. Nach den Ereignissen des 8. Septembers 1943 mit der Entstehung des *Alpenvorland*, erhielt eine

¹¹⁴ Übersetzung der Verfasserin ins Hochdeutsche:

Liebes Christkind,
es wird jetzt bald
Weihnacht´ und ich freu´
mich sehr. Bitte bring
mir eine Rodel und
ein Paar Socken.
Dein Peter

deutsche nationalsozialistisch geprägte Schule ihre Rechtmäßigkeit.¹¹⁵ Die Machtverhältnisse wurden schlicht umgekehrt, denn der Unterricht wurde beinahe ausschließlich in deutscher Sprache gehalten und die wenigen übrig bleibenden italienischen Schulen schlicht toleriert, um die Sensibilität des Duce nicht zu verletzen.¹¹⁶

Es entstand ein paralleles Schulsystem, das beidseitig nationalistisch geprägt war und in dem die jeweilige eigene Muttersprache als Ausdruck einer höheren Kultur angesehen wurde.

2.2.3 Die Einführung des Zweitsprachenunterrichts: Deutsch an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache

Am 5. September 1946 wird im Pariser Vertrag (Vertragspartner sind Italien und Österreich) den deutschsprachigen Südtirolern ihre Identität als sprachliche Minderheit anerkannt und damit auch das Recht auf deutschsprachige Schulen, in denen die italienische Staatssprache lediglich den Rang der Zweitsprache erlangt und nach wie vor schlecht toleriert wird. Als beispielhaft gelten die Begebenheiten in St. Georgen¹¹⁷, wo gegen den Italienischlehrer gestreikt und ihm die Wohnung im Schulhaus verweigert wird. Umgekehrt gilt das auch für Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, in denen man Deutsch als Zweitsprache lehrt, allerdings ohne jeglichen Lehrplan, auf den man bis 1978 warten muss.¹¹⁸

1948 wird ein Schulversuch für eine *doppelsprachige Grundschule* eingerichtet. Die Nachfrage kommt ausschließlich von italienischer Seite, aber sie ist so groß, dass die Einschreibungen nach zwei Tagen geschlossen werden müssen. Der anfängliche Boykott von deutscher Seite führte zur Zurückziehung der Genehmigung von Seiten des Schulamtsleiters.

Als 1972 das zweite Autonomiestatut in Kraft tritt, erlangen die nachgewiesenen Kompetenzen in der zweiten Landessprache einen völlig neuen Stellenwert, denn sie gelten nun als unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme an öffentlichen Wettbewerben.

Eine Zeitzeugin¹¹⁹ berichtet, dass sie 1972 die Oberschule am klassischen Lyzeums besuchte.

¹¹⁵ Siehe dazu Sailer 1985 und Conrad 2000.

¹¹⁶ Siehe dazu Seberich 2000.

¹¹⁷ Fraktion von Bruneck (BZ, I).

¹¹⁸ Siehe dazu Seberich 2000.

¹¹⁹ Als Dokument verfüge ich über eine Tonbandaufzeichnung, doch die Betroffene wünscht es, anonym zu bleiben.

Für sie und ihre Mitschüler war es ein Schock gewesen, dass sie plötzlich ernsthaft Deutsch lernen mussten, um an öffentlichen Wettbewerben teilzunehmen. Deutsch als Zweitsprache wurde damals von der zweiten Klasse der Grundschule bis zur zehnten Klasse des klassischen Lyzeums mit ca 2 Wochenstunden gelehrt. Der Unterricht wurde häufig von Lehrern gehalten, die nicht immer einwandfrei die Sprache beherrschten und die Schüler zeigten kaum Interesse für dieses Fach. Die besagte Dame und ihre Mitschüler konnten einfach nicht begreifen, warum man Deutsch lernen musste, wenn im Alto Adige, d. h. in Bolzano keine Deutschen mehr waren. Sie berichtete, dass man damals in Bozen auf italienischer Seite so empfand, als gäbe es die Deutschsprachigen nur noch in den Erzählungen der Vergangenheit.

1978 wird der Zweitsprachenunterricht neu definiert und gesetzlich verankert. Unter diesen neuen Voraussetzungen entstehen mit der wissenschaftlichen Leitung des Prof. Giovanni Freddi, Dozent für Didaktik der modernen Sprachen an der Universität *Ca'Foscari* in Venedig, die ersten *Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch – als Zweitsprache – an italienischen Pflicht- und Oberschulen*, welche am 21. Oktober vom Südtiroler Landtag genehmigt werden.

Der Lehrplan von 1978 ist die erste wichtige Maßnahme zur Regulierung des Zweitsprachenunterrichts. Es handelt sich um ein geschlossenes Curriculum mit kommunikativen und audiolingualen Elementen, welches der Übersetzung große Bedeutung beimisst. In der Praxis wird jedoch, so Nolet (1989), diese erste Phase des Unterrichts in der italienischen Schule mehr schlecht als recht überbrückt:

[...] La scuola di lingua italiana si accingeva con scarso entusiasmo a generalizzare l'insegnamento della seconda lingua con programmi studiati da una commissione presieduta da un docente di lingua e letteratura francese, con pochi insegnanti all'altezza del compito, ad ogni modo poco sostenuti dai colleghi delle altre materie [...]. (Nolet 1989, S.223)¹²⁰

Nach ca. einem Jahrzehnt, zwischen 1986 und 1988, wurden die Verantwortlichen im Schulbereich durch Notwendigkeit einer Anpassung an die neuen Tendenzen der Didaktik und der Methodik unter der Berücksichtigung der besonderen Südtiroler Situation, veranlasst,

¹²⁰ Übersetzung der Verfasserin: *Die italienischsprachige Schule begann mit geringem Enthusiasmus den Zweitsprachenunterricht auf alle Schulstufen auszuweiten. Die Programme wurden von einer Kommission ausgearbeitet, welche als Vorsitzenden einen Professor in französischer Sprache und Literatur und wenige Lehrer hatte, die dem Auftrag gerecht werden konnten. Weiteres fanden diese in den Kollegen der anderen Fächer kaum Unterstützung.*

neue Lehrpläne für die Pflichtschule erarbeiten zu lassen. Der Auftrag wurde einer aus den Professoren Augusto Carli, Alberto Destro und Dietmar Larcher bestehenden Kommission erteilt, welche in synergetischer Zusammenarbeit mit einem Stab von Mitarbeitern innerhalb und außerhalb der Schule 1994 das erste offene Curriculum für Deutsch als Zweitsprache erarbeitete.¹²¹

Da für die Oberschule noch das geschlossene Curriculum von 1978 in Kraft war, wurde im Frühjahr 1996 unter der wissenschaftlichen Leitung der Professoren Paolo Balboni und Hans Eberhard Piepho eine Kommission gebildet, bestehend aus Vertretern des Schulamtes, der Landesregierung und der Lehrerschaft. Als Ergebnis der Arbeiten, bei welchen man im Sinne einer Kontinuität mit der Pflichtschule kommunikative Ziele anstrebte, entstand im April 1997 ein Entwurf von *Richtlinien für das Biennium*.

Ab den Schuljahren 1992/93 hatten mehrere Pflichtschulen innovative unterrichtsorganisatorische Modelle wie Sach- und Fachunterricht, Projektunterricht und Unterricht nach Leistungsstufen erprobt. Um die Experimentierungen zu koordinieren und allen Schulen die Möglichkeit zu geben, den Zweitsprachenunterricht zu intensivieren, wurden 1997 diese innovativen Maßnahmen in den *Richtlinien für den Unterricht/Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache* gesetzlich verankert.¹²²

Derzeit sind in der Oberschule vor allem die Leistungsstufen sehr verbreitet, welche auch in der Variante der Interessensgruppen auftreten können. An der Schule, an der ich unterrichte, ist jedoch in den letzten Jahren die Anzahl der Richtlinienstunden äußerst gekürzt und in einigen anderen Schulen gänzlich gestrichen worden, denn es handelt sich lediglich um eine Wochenstunde in den ersten und zweiten Klassen. Sowohl die Lehrer als auch die Familien haben versucht, ein größeres Kontingent anzufordern, aber die Budgetkürzungen wirken sich im öffentlichen Schulwesen auf alle Bereiche aus. Es würde sich um einen sehr günstigen Rahmen für eine schülerorientierte binnendifferenzierte Arbeit handeln, die gewöhnlich im curricularen Unterricht nur schwer realisierbar ist.

Im Herbst 1997 rief man eine neue Lehrplankommission unter der wissenschaftlichen Leitung der Universitätsprofessoren Hans Hunfeld, Hans Eberhart Piepho und Dietmar Larcher ins Leben. Weitere Mitglieder der Gruppe waren die Schulamtsleiterin Prof. Bruna Rauszi Visintin, der Inspektor für Deutsch als Zweitsprache Dr. Walter Cristofolletti, die Mitarbeiter des Inspektorats Prof. Alois Weber, Prof. Verena Debiasi, Prof. Renate Kaute

¹²¹ Landesgesetz Nr. 2 vom 19.07.1994. Siehe dazu Sovrintendenza Scolastica di Bolzano 2002.

¹²² Beschluss der Landesregierung Nr. 5053 vom 06.10.1997.

vom italienischen Pädagogischen Institut, Direktor Dr. Roberto Lutzemberger und elf Lehrerinnen der Oberschule.

Unter den Mitgliedern der Lehrplankommission entwickelte sich eine lange inhaltliche Diskussion, bei der auch die unterschiedlichen Positionen der Experten zu Tage traten. Die Lehrerinnen scheuten nach anfänglicher Begeisterung doch vor einer derartigen Innovation zurück, auch wenn es in ihren Stellungnahmen mehr um die neue Lehrerrolle ging und um die Schwierigkeiten in der Umsetzung des neuen Ansatzes, vor allem bezogen auf die Reaktion der KollegInnen.

Schlussendlich wurde man sich einig darüber, dass die Schule durch den schnellen Wandel in der Gesellschaft gezwungen wird, die Ziele und Strategien des Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts zu ändern und den neuen Anforderungen anzupassen. Dabei erfahren folgerichtig auch die Rolle des Lehrers und die der Lernenden eine tief greifende Veränderung. Die didaktische Konsequenz aus diesen Überlegungen war die Orientierung hin zum *Hermeneutischen Ansatz*.

[...] Wenn Hermeneutik, nach Schleiermacher, die Kunst ist, *die Rede eines Anderen richtig zu verstehen*, dann liegen wir in Südtirol mit diesem didaktischen Ansatz goldrichtig. (Sovrintendenza Scolastica di Bolzano 2002, S. 60-61)

Daraus sind die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) entstanden, welche am 29. April 2003 als Landesgesetz Nr. 6 verabschiedet worden sind. Als besonderes Merkmal dieses offenen Curriculums wird vorerst¹²³, den Appellcharakter und die besondere Herausforderung an den Lehrer zu erwähnen, denn

[die] Entwicklungsrichtlinien [fußen] auf wenigen Grundprinzipien, die sich aus dem besonderen Wirklichkeitskontext und dem grundlegenden didaktischen Ansatz ergeben. Sie brauchen, sollen sie konkret in die Unterrichtswirklichkeit einwirken, das energische, kreative und detaillierte Mitwirken der engagierten Lehrenden. *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001, S. 6)

Grundlagen für den Zweitsprachenunterricht sind das Verstehensgespräch (Normalität des Fremden) im Bewusstsein einer veränderten europäischen Wirklichkeit unter der Bedingung der besonderen Südtiroler Situation. In diesem Sinne zeigt sich die Verpflichtung an einem übergreifenden Ziel als weiterer bezeichnender Aspekt der *Entwicklungsrichtlinien*

¹²³ Dieses Thema wird in den folgenden Kapiteln eingehend vertieft werden.

(Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001):

Dem übergreifenden Lernziel Südtiroler Schulen, sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürger/Bürgerinnen heranzubilden, ist auch der Zweitsprachenunterricht verpflichtet.

Er schult die deutsche Sprache und die Verstehensfähigkeit für deutschsprachige Kulturen so, dass er die Bereitschaft für fremdsprachliches Lernen und die Offenheit für kulturelle Vielfalt grundlegt. Im fortgeschrittenen Lehrgang wird diese Bereitschaft verstärkt und diese Offenheit vielfältig gefestigt. (*Entwicklungsrichtlinien für Deutsch an den italienischen Oberschulen*, Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001, S. 9)

Mit dem Schuljahr 2003-2004 wurden an den Schulen italienischen Mittel- und Oberschulen mehrere dreisprachige Sektionen eingeführt. Der Konsens der Familien war so groß, dass man gegen jede Erwartung das Projekt mit insgesamt neun Sektionen starten musste.

Das *progetto sezioni trilingui* legt ein besonderes Augenmerk auf die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler für Förderung einer europäischen Identität. Als besondere Merkmale dieses Projekts gelten:

un'educazione plurilingue o perlomeno parzialmente plurilingue;

l'utilizzo veicolare della seconda lingua (tedesco) e della lingua straniera (inglese);

la necessità, per gli insegnanti coinvolti, di lavorare in team e di sviluppare quindi le altrettanto necessarie capacità;

la necessità di disporre di insegnanti caratterizzati da un profilo professionale sempre più plurilingue e a forte valenza interculturale. Tali insegnanti devono essere in grado di operare in maniera trasversale tra i contenuti didattici, le aree linguistiche e gli strumenti didattici.¹²⁴ (Magnani 2006)

¹²⁴ Übersetzung von der Verfasserin:

- *eine mehrsprachige Bildung oder zumindest eine z.T. mehrsprachige Bildung;*
- *den Gebrauch des Deutschen (zweite Sprache) und des Englischen (Fremdsprache) im Sinne der Immersion;*
- *die Notwendigkeit für die betroffenen Lehrer, im Team zu arbeiten und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln;*
- *die Notwendigkeit Lehrer zu ausbilden, die ein immer professionelleres mehrsprachiges Profil und interkulturelle Kompetenzen aufweisen. Diese Lehrer müssen in der Lage sein, fächerübergreifend, in mehreren Sprachen und mit differenzierten didaktischen Instrumenten zu handeln.*

2.2.4 Schlussfolgerungen

Vergleicht man die zeitgenössische Organisation des Schulwesens mit der Selbstverständlichkeit, mit der man im Vielvölkerland Tirol eine mehrsprachige Bildung genoss, so scheint die heutige Gesellschaft in ihrer Entwicklung einen heftigen Rückschlag erlitten zu haben.

Die Begebenheiten um die Schule in der Zeit des Totalitarismus zeigen, dass vor allem der Sprachunterricht von den Faschisten und den Nationalsozialisten als politisches Instrument missbraucht wurde, um die eigene Vormacht zu behaupten. Zweieinhalb Generationen deutschsprachige Südtiroler mit regulärem Schulbesuch waren nun zu Analphabeten erzogen worden. Ihrerseits hatten die italienischsprachigen Südtiroler eine Eroberermentalität entwickelt, die sich mit dem Motto *qui siamo in Italia e si parla italiano*¹²⁵ zusammenfassen lässt.

Doch bereits vor dem Ersten Weltkrieg, in der Zeit der Nationalismen, profiliert sich der Sprachunterricht als Ausdruck der Machtverhältnisse im Sinne ethnozentrischer Perspektiven. Die Lehrerrolle wird politisiert, denn ihre Funktion übersteigt jene der reinen Kulturvermittlung und Erziehung, denn dem Lehrer der eigenen Muttersprache ist die Aufgabe erteilt, die jeweilige ethnische Identität zu bewahren. Der Lehrer der Fremd- oder der Zweitsprache wird selbst zum Unterdrückungs- und Angriffsinstrument gegen die Identität der anderssprachigen Lerner.

Als Folge der finsternen Zeiten bis 1945 entwickeln sich in Südtirol zwei parallele Schulsysteme, zwei Mikrokosmen, die kaum miteinander in Berührung kommen. Selbst als italienische gesellschaftliche Kreise Ansprüche auf eine zweisprachige Schule stellen, werden durch gezielte politische Maßnahmen jegliche Möglichkeiten eines Kontakts ausgeschlossen.

Mit dem Inkrafttreten des zweiten Autonomiestatutes von 1972 muss jedoch auf institutioneller Ebene einer radikal veränderten Situation Rechnung getragen werden, die 1978 zum ersten Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache führt. Von der Notwendigkeit getrieben, die deutsche Sprache zu beherrschen, üben die Italiener in den darauf folgenden Jahren einen immer größeren Druck auf die Institutionen aus, um den Zweitsprachenunterricht zu potenzieren.

Eine beispielhafte bedeutende Folge eines verstärkten Interesses für Deutsch als

¹²⁵ Übersetzung der Verfasserin: *Hier sind wir in Italien und da spricht man Italienisch.*

Zweitsprache stellt die Einführung der *Richtlinienstunden* (1992/93) dar, die jedoch von Jahr zu Jahr von den einzelnen Schulen beim Schulumt angefordert werden müssen und von Budgetkürzungen gefährdet sind¹²⁶. Eine weitere Maßnahme zur Förderung des Spracherwerbs ist das *Progetto Trilingue*, welches die Anzahl der Sprachstunden erhöht und den Immersionsunterricht in der Oberschule einführt.

Doch ein paradigmatischer Wechsel in der Auffassung des Zweitsprachenunterrichts in qualitativer Hinsicht erfolgt auf institutioneller Ebene erst durch die Verabschiedung der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001)¹²⁷. Das hermeneutische Curriculum überwindet den normierenden Charakter vom ersten Lehrplan und versteht sich als Appell an den Lehrer, der aufgefordert wird, sich in einem Verstehensgespräch mit der besonderen Südtiroler Situation zu konfrontieren.

Einerseits zeugen die beschriebenen neuen Maßnahmen dafür, dass in den letzten Jahren von der Autonomen Provinz Bozen sehr viele Mittel und Arbeitskräfte eingesetzt wurden, um günstigere Rahmenbedingungen für das Erfüllen der Pflicht/ des Rechtes der Zweisprachigkeit zu schaffen. Andererseits wird jedoch bei der Betrachtung in der Südtiroler Organisation des Schulwesens deutlich, dass auf institutioneller Ebene immer noch eine entschiedene Politik der Trennung verfolgt wird.

Das gegensätzliche Bild, welches aus der Betrachtung der Südtiroler Geschichte entsteht und sich in dem Werdegang des Schulwesens widerspiegelt, wirft weitere für die Erwerbsdynamiken im Südtiroler Zweitsprachenunterricht relevante Probleme auf. An dieser Stelle gilt es, sich in erster Linie mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Einstellung die italienischsprachigen Südtiroler in diesem besonderen Kontext zur deutschen Sprachgruppe bzw. zur Zweitsprache entwickelt haben.

¹²⁶ In Schuljahr 2005/06 waren z.B. am Anfang des Schuljahres dem *Liceo Scientifico Torricelli* alle Richtlinien gestrichen worden und ungefähr einen Monat nach Schulbeginn sechs von dreizehn genehmigt.

¹²⁷ *Autonome Provinz Bozen Landesgesetz* Nr. 6, 29. April 2003.

2.3 Italienischsprachige Südtiroler

*Italiener*¹²⁸ können sich kaum auf deutsch verständigen, während *Deutsche der italienischen Sprache mächtig sind*. Dies gilt noch heute in Südtirol als ein Fazit. Es wurden die Zweitsprachenunterrichtsstunden zusammengezählt, die ein Italiener mit durchschnittlicher Schulausbildung in seinem Leben erfährt und man musste feststellen, dass man mit einer solchen Sprachaussetzung Chinesisch hätte lernen können und nicht *nur* Deutsch.¹²⁹

Die Experten beurteilen jedoch nicht nur die Zweitsprachkompetenz der Italiener als noch nicht befriedigend, sondern haben als neues Problem auch eine allmähliche Abnahme der Italienischkenntnisse unter den Deutschen festgestellt.¹³⁰

Eine Studie, welche zwischen 1997 und 1998 in Schulen mit italienischer Unterrichtssprache verschiedenen Grades und geographischer Lage durchgeführt worden war, hatte Dodman (1999) zum Ergebnis geführt, dass in Südtirol die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen, die Einstellung zu den Sprachen und die Möglichkeit eines wirklich mehrsprachigen Umgangs, von Kontext zu Kontext sehr unterschiedlich sind. Nach Dodman (1999) ist diesbezüglich die aktuelle Situation im Allgemeinen und vor allem in Bezug auf die Haltung, die für die Entwicklung einer schulischen und sozialen Mehrsprachigkeit ausschlaggebend ist, in Veränderung. Als ausschlaggebende Variable für eine mehrsprachige Erziehung ist die Familie zu betrachten, wobei nach dieser Untersuchung die meisten Eltern sehr großen Wert auf die Mehrsprachigkeit legen und sich mehrheitlich für eine Potenzierung des Sprachunterrichts äußern.

Andererseits zeigt die Mehrheit der Familien Unbehagen darüber, dass gewöhnlich außerhalb des schulischen Kontextes kaum die Möglichkeit besteht, erworbene sprachliche Kompetenzen zu festigen und zu erweitern. Eine stark verbreitete Mehrsprachigkeit betrachtet zwar ein Teil der Eltern als Gefährdung der eigenen Identität, doch der Großteil sieht eine Beheimatung in den verschiedenen Sprachen als persönlichkeitsbildend. Jedoch scheinen sich alle Eltern bewusst zu sein, wie wichtig die Mehrsprachigkeit in einer

¹²⁸ In diesem Kapitel wird erneut darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit der Begriff *Italiener* für italienischsprachige Südtiroler und *Deutsche* für deutschsprachige Südtiroler eingesetzt, um eine flüssigere Lektüre zu ermöglichen.

¹²⁹ Siehe dazu Baur 2000.

¹³⁰ Ibidem.

mehrsprachigen Region ist und dass dies für den Einzelnen nur Vorteile bringen kann. Sie ziehen mehrheitlich der ethnisch getrennten Schule eine mehrsprachige vor. Nur ein geringer Teil bleibt von der Wichtigkeit der ethnischen Identität überzeugt und fürchtet, dass in einer mehrsprachigen Schule die Schüler in den einzelnen Sprachen nicht mehr über angemessene sprachliche Mittel verfügen können. (Dodman 1999)

Dieses gesteigerte Interesse für die deutsche Sprache von Seiten der Italiener ist darauf zurückzuführen, dass sich in den letzten Jahren vieles getan hat und dass die Zweitsprachkompetenzen der Italiener unvergleichlich besser als vor einigen Jahrzehnten sind. Trotzdem kann man, in Anbetracht der vielen finanziellen Ressourcen, die die Institutionen in den Zweitsprachenerwerb investieren, den Stand der Dinge als keinesfalls befriedigend bezeichnen. Untersuchungen der verschiedenen geographischen, politischen und psycho-sozialen Faktoren, die auf den Zweitsprachenerwerb hemmend wirken, zeigen keine sehr einfache Ausgangssituation.¹³¹

Wenn man die geographische Verteilung der zwei Hauptsprachgruppen untersucht, dann fällt auf, dass diese nicht homogen verteilt sind. Die Italiener (27.65% der Südtiroler Gesamtbevölkerung) leben nämlich kompakt in den 3 größten Städten Südtirols: in Bozen (72,59% der Stadtbevölkerung), in Meran (49,01% der Stadtbevölkerung) und in Brixen (27,03% der Stadtbevölkerung)¹³². Die ländlichen Gegenden sind beinahe ausschließlich von Deutschen bewohnt. D.h., dass man in Südtirol auf privater Ebene leben kann, auch ohne jeglichen Kontakt zur jeweils anderen Sprachgruppe zu pflegen. Kienau und Stefanowitsch (2000) zeigen, wie die Zweitsprachenaneignung in pluralen Kontexten besonders erfolgsversprechend sei, nur vorausgesetzt, dass sie als persönliche oder soziale Notwendigkeit empfunden wird.

In *Die Tücken der Nähe* analysiert Baur (2000), wie die in Südtirol *von oben* verordnete Motivation für das Zweitsprachlernen auf Grund der schlechten Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Systems für Kommunikation und Kooperation zwischen den Sprachgruppen zum Scheitern verurteilt ist:

Die Sprachgruppen in Südtirol leben in getrennten Welten, weil es kein gemeinsames kollektives Gedächtnis gibt, in dem bedeutsame Episoden gemeinsam gestalteter Geschichte verankert und aufbewahrt wären. Es stehen sich vielmehr, auf die zwei größten Sprachgruppen bezogen, zwei Gedächtnisse gegenüber, in denen das Konträre und Trennende überwiegt. Auch wenn die Politik der Trennung und der Aufbau paralleler

¹³¹ Siehe dazu Baur 2000.

¹³² Soziodemographische Daten 1999. Quelle: ISTAT, Ausarbeitung: ASTAT

ethnischer Strukturen ein Gegeneinander verhindert und einen *ethnischen* Frieden, als vielleicht mögliche Vorstufe für den Aufbau einer zivilen Gesellschaft gesichert haben, sind gesellschaftliche Gelegenheiten und Möglichkeiten noch selten, in Kooperation zwischen SchülerInnen, StudentInnen, Erwachsenen der verschiedenen Sprachgruppen Projekte zu realisieren und so einen sozialen Speicher gemeinsamer Erfahrungen zu bilden, der die Wirksamkeit der konträren kollektiven Gedächtnisse zurückzudrängen imstande wäre. Dies betrifft nicht mehr so stark den Bereich der NGOs (Non Governmental Organisations), sondern vielmehr den Bereich der gesellschaftlichen Institutionen, in denen noch das Paradigma der parallelen Lebenswelten vorherrscht [...].

Die Sprachgruppen leben auch deshalb in getrennten Welten, weil die die Trauerarbeit über die Gewalt, die sie einander im Laufe der Geschichte zufügten, weitgehend versäumt haben. [...]

In der Beziehung zwischen den Sprachgruppen spielt der Mechanismus der *Entwertung* immer noch eine zentrale Rolle. Dieser Mechanismus verhindert das Entstehen von Solidarität und hat ganz entscheidende negative Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation.[...]

Das Zusammenleben der Sprachgruppen ist immer noch stark durch die soziale Erzeugung von Distanz charakterisiert, die die Funktion hat, die Fragmentierung der Gesellschaft, zumeist nach ethnisch-gemeinschaftlichen Kriterien der Dazugehörigkeit, zu erhalten und zu zementieren. Dazu bedient sie sich verschiedener Verfahren, wie der Mediatisierung des Handelns, der Schaffung unnötig getrennter Strukturen in Ausbildung, Freizeit und Sport, die durch pseudo-sachliche Argumentationen gerechtfertigt werden, und auch eines ethnischen Katasters. [...] (Baur 2000, S. 303-305)

Auf psychosozialer Ebene unterstreicht das Ergebnis einer umfangreichen Untersuchung zur Selbsteinschätzung der beiden Südtiroler Hauptsprachgruppen im Rahmen einer *tesi di laurea*¹³³ an der Universität Padua mit dem Titel *Il rapporto tra italiani e tedeschi in Alto Adige – Südtirol: un'analisi del gruppo italiano* (Endrizzi 1998) den Statusunterschied zwischen Deutschen und Italienern. Endrizzi (1998) zeigt, wie sowohl Italiener als auch Deutsche sich darüber einig sind, dass Deutsche einen höheren sozialen Status und Lebensstandard als Italiener haben. Desweiteren empfinden die Italiener noch heute ihren eigenen niedrigeren sozialen Status als illegitim und stabil.¹³⁴

Langer (*Alto Adige*, 13. Mai 1985) führt auf dieses Unbehagen und auf das Bedürfnis nach

¹³³ Eine *tesi di laurea* entspricht einer *Diplomarbeit*.

¹³⁴ Diese Hypothese wurde 2001 von Ghirardo wieder aufgenommen und in einer weiterführenden *tesi di laurea* aus einer weiter Perspektive überprüft und bestätigt.

einer energischen Sammelpartei das Wahlergebnis von 1985 zurück. Steininger stimmt Langer zu, denn, so Steininger, die SVP engagierte sich tatsächlich nicht für das Zusammenleben der Volksgruppen. Sie hatte sich im Gegenteil vehement gegen die von den Italienern geforderte Einführung von Deutschstunden im italienischen Kindergarten widersetzt und versuchte zu verhindern, dass italienischsprachige Kinder deutsche Schulen besuchten, was heute erlaubt ist. Dazu ein Kommentar aus der Südtiroler Wochenzeitschrift *FF*:

Dahinter steht nicht so sehr die Sorge um die Deutsche Volksgruppe, die doch wirksam geschützt ist, dahinter steht die Angst, dass die Italiener - wenn sie gut Deutsch können – mit den Deutschen gleichziehen und diese dann ihre Vormachtstellung verlieren. (Hier aus Steininger 2003, S. 99)

Nach Siegfried Baur (2003) ist im Allgemeinen das schwierige Zusammenleben verschiedener Volksgruppen darauf zurückzuführen, dass die Kommunikation und die Kooperation in Kontexten, in denen mehrere Volksgruppen zusammenleben, keine Selbstverständlichkeit sind. Dies führt nicht auf natürliche Weise zur Mehrsprachigkeit, besonders, wenn es durch Kriege zu Grenzverschiebungen gekommen ist. Baur zeigt am Beispiel der Territorien an der deutsch-dänischen Grenze und der Schweiz u.a.m., dass die Minderheit in der Sprache der Mehrheit deutlich bessere Kompetenzen aufweist als umgekehrt.

In Südtirol wird das interethnische Zusammenleben dadurch erschwert, dass keine der beiden wichtigsten Südtiroler Sprachgruppen als Flüchtlinge oder Gäste aufgenommen wurde. Sowohl Deutsche als auch Italiener stellen territoriale Anforderungen, und jede Sprachgruppe wirft der anderen vor, entweder auf illegale Weise das Land zu besetzen oder sich unberechtigt auszuweiten. Weiteres fühlen sich in den letzten Jahrzehnten beide Sprachgruppen als Minderheiten und als solche von der jeweils anderen bedroht:

Negli ultimi trent'anni il gruppo linguistico italiano, nonostante la sua appartenenza alla popolazione nazionale, ha avuto la percezione di diventare e di essere una minoranza nella società altoatesina, e ha dovuto cedere molto potere ed egemonia. Si pongono dunque alla riflessione due questioni di notevole rilevanza: a chi appartiene questo territorio e chi è maggioranza, chi è minoranza?

La risposta alla prima domanda potrebbe essere facile qualora si prendesse realmente come base l'accordo costituzionale tra i gruppo linguistici ossia il secondo Statuto di Autonomia del 1972.

In questo caso il territorio dovrebbe essere riconosciuto soltanto come territorio comune di maggioranza e minoranza. In realtà però la questione che si pone quella del diritto di patria/matria (dello Heimatrecht) e questa questione è tutt'altro che chiusa.

Rispetto alla seconda domanda bisogna precisare che non esiste in Alto Adige und coscienza di maggioranza, almeno nella rappresentazione verso l'esterno. Ognuno dei due gruppi linguistici numericamente più consistenti vuole essere minoranza: il gruppo linguistico tedesco a livello nazionale ed il gruppo linguistico italiano al livello locale. (Baur 2003, S. 55-56)¹³⁵

Das international als erfolgreicher Regionalismus anerkannte *Paket* scheint, so Gstetter (1995), die ökonomische Potenz und das Selbstbewusstsein der deutschen Minderheit in ungleicher Weise im Vergleich zur politischen, sozialen und ethnischen Stabilität des gesamten Landes gefördert zu haben:

Die Zahl der Italiener, die sich in Südtirol zunehmend in der Rolle einer *benachteiligten Minderheit* fühlen und die aus wirtschaftlicher Sorge um ihre Zukunft aus der Region abwandern, ist bereits statistisch augenfällig. Als Folge davon hat sich eine autonomiefeindliche und gegen die deutsch-italienische Zweisprachigkeit gerichtete Stimmung verbreitet, aus der Nationalisten und Neofaschisten politisches Kapital schlagen konnten. (Gstettner 1995, S. 37)

2003 veröffentlicht das Landesinstitut für Statistik ASTAT eine Erhebung zu den Indikatoren der Lebensqualität der Südtiroler Bevölkerung, welche zur Untersuchung des Wohlbefindens der Südtiroler Gesellschaft nicht nur den wirtschaftlichen Wohlstand analysiert, sondern

¹³⁵ Übersetzung der Verfasserin: *In den letzten dreißig Jahren hatte die italienische Sprachgruppe den Eindruck, in der Südtiroler Gesellschaft eine Minderheit zu werden und zu sein und hat sehr viel an Macht und Hegemonie abtreten müssen. Infolgedessen stellten sich zwei grundlegende Fragen: Wem gehört dieses Land, wer ist die Mehrheit und wer die Minderheit?*

Die Antwort auf die erste Frage könnte einfach sein, wenn man als Grundlage das Verfassungsabkommen zwischen den Sprachgruppen, nämlich das zweite Autonomiestatut von 1972, nehmen würde.

In diesem Falle dürfte das Land als gemeinsames Land einer Mehrheit und einer Minderheit angesehen werden. In der Wirklichkeit stellt sich jedoch ein völlig anderes Problem, nämlich das des Heimatrechts, welches alles andere als geklärt gelten kann.

In Bezug auf die zweite Frage soll erwähnt werden, dass es in Südtirol keinen Mehrheitssinn gibt, zumindest nicht nach außen. Jede der beiden Gruppen will als Minderheit angesehen werden: die deutsche Gruppe auf nationaler Ebene und die italienische Gruppe auf lokaler Ebene.

subjektive Einschätzungen der Einzelnen mit einbezieht.¹³⁶

Die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Einzelpersonen in den Südtiroler Städten zeigen, dass diejenigen, die die Fragebögen in deutscher Sprache ausgefüllt haben, im Allgemeinen zufriedener sind als diejenigen, die sie auf italienisch ausgefüllt hatten. Da für fast die Hälfte der Stadtbevölkerung die Wohnungssuche als ein großes Problem angesehen wird, ist die ökonomische Zufriedenheit der Stadtbevölkerung geringer als die der Landbevölkerung, was laut ASTAT (2003) auch die Zufriedenheit mit den Freundschaftsbeziehungen zu beeinflussen scheint. Dasselbe Resultat wurde für die Zufriedenheit in der Freizeitgestaltung beobachtet.

Ein vergleichbares Ergebnis findet man aus der Perspektive der Haushalte, wo diejenigen die ihre Formulare in deutscher Sprache ausgefüllt haben, in allen Forschungsbereichen von der ökonomischen Situation, bis zur Arbeit, zur Gesundheit, zu den familiären Beziehungen, zu den Beziehungen mit den Freunden und zur Freizeit ebenfalls zufriedener sind als diejenigen, die ihre Formulare in italienischer Sprache ausgefüllt haben.

2.3.1 Schlussfolgerungen

Laut den Astat-Erhebungen sind die Italiener im Allgemeinen unzufriedener als die Deutschen. Die Stadtbevölkerung lebt durchschnittlich in einem weniger dichten sozialen Geflecht und muss sich mit materiellen Problemen auseinandersetzen, die in ländlichen Gegenden nur begrenzt auftreten. Doch die Aspekte, die das soziale Leben in Südtirol am einschneidendsten prägen, sind die interethnischen Dynamiken, die in einem engen Zusammenhang mit dem Problem der Zweisprachigkeit stehen.

Dodmans empirische Untersuchung (1999) zu den italienischsprachigen Südtirolern deutet auf eine positive Korrelation zwischen einer Mehrsprachigkeit, einer offenen Einstellung und der Bereitschaft, die Sprache der Anderen zu erwerben und sich derer zu bedienen. Die

¹³⁶ Der Astat-Studie liegt die Annahme zugrunde, dass es für die Menschen ein zentrales Bedürfnis ist, die Möglichkeit zu haben, die Rolle ausführen zu können, welche die Menschheit von ihnen erwartet. Obwohl diese Untersuchung in den Erhebungen keine Sprachgruppendifferenzierung vornimmt, sind die Ergebnisse für das Wohlbefinden der Sprachgruppen aufschlussreich. Da die italienischsprachigen Südtiroler vorwiegend in den Städten und die deutschsprachigen auf dem Lande leben, sind die Begriffe *ländlich* und *städtisch* nicht losgelöst von der Sprachgruppenzugehörigkeit. Weiteres kann die Sprache, in der man die Fragebögen ausfüllt, eine positive Korrelation mit der Sprachgruppe haben.

Ergebnisse dieser soziologischen Studie zeigen ein weitgehend einsprachiges Bild des italienischen Teils der Südtiroler Gesellschaft, wobei eine positive Entwicklung im Sinne einer Mehrsprachigkeit im Gange ist.

Die geringen Zweitsprachkompetenzen der Italiener lassen auf eine nicht optimale Beziehung zwischen den Sprachgruppen schließen, wobei andererseits in diesem Sinne eine positive Wende bereits eingetreten ist. Vergleicht man jedoch Dodmans Studie (1999) mit den Untersuchungen von Steininger (2003) und Baur (2000, 2003), so ergibt sich ein weitaus problematischeres Bild:

Die Dynamiken des interethnischen Zusammenlebens und der Zweitsprache drehen sich um ein zentrales Problem: das *Heimatrecht*.¹³⁷ Unter den Italienern verbreitet sich nämlich immer mehr die Überzeugung der Notwendigkeit, sich die Zweitsprachkompetenzen anzueignen, um sich beruflich realisieren zu können. Aufgrund dessen wird auf die Institutionen immer wieder ein großer Druck ausgeübt, der zu einer quantitativen Potenzierung des Sprachunterrichts und der Zweitsprachkompetenzen führt.

Der Versuch der Italiener, einen Kontakt zur anderen Sprachgruppe aufzubauen, ist vorwiegend im Rahmen der reinen Sprachübung zu deuten. Ihrerseits scheinen die politischen Vertreter der Deutschen, aus Angst, ihre Vormacht zu verlieren, eine Verbesserung der Zweitsprachkompetenzen der Italienischsprachigen eher zu befürchten als gutzuheißen¹³⁸. Eine Zusammenarbeit mit den Italienischsprachigen wird möglichst vermieden.

Das gesteigerte Interesse der italienischen Sprachgruppe für die Zweitsprache steht nicht im Zusammenhang mit der Verbesserung der Einstellung zur deutschen Sprachgruppe, sondern mit der Angst um die eigene Zukunft, der Angst, Südtirol verlassen zu müssen, um sich beruflich zu verwirklichen. Die Italiener fühlen sich auf der einen Seite durch das *Paket* von 1972 ihrer legitimen Rechte beraubt, andererseits sehen sie keine Möglichkeit einer Verbesserung ihrer Lage. Sie fügen sich teilweise dem Zwang, Deutsch lernen zu müssen.

Das verbreitete Unbehagen gegenüber der politischen Situation zeigt eine negative Auswirkung auf die Beziehung zwischen Italienern und Deutschen und folglich auf die Einstellung zur Sprache. Dies führt sowohl zu einem verkrampften Versuch, Deutsch zu lernen, als auch zu einer feindlichen Gesinnung gegenüber der anderen Sprachgruppe. Der Deutschspracherwerb ist für die Italiener häufig bestenfalls ein Mittel zum Zweck ohne

¹³⁷ Siehe dazu Baur 2003.

¹³⁸ Siehe dazu Steininger 2003.

intrinsische Bedeutung.

Diese sozialen Dynamiken stehen im kausalen Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Sprachkompetenzen der Italiener noch als unzureichend gelten, um auch nur eine annähernde Lösung des Problems der erforderlichen Zweisprachigkeit sehen zu können.¹³⁹ Dadurch entsteht angesichts der Relevanz des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache für diese Arbeit die Notwendigkeit, von dem beschriebenen gesellschaftlichen Bild Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten, um kontextgerechte Voraussetzungen für den Spracherwerb zu schaffen. Die angeführten Studien diagnostizieren nämlich soziale Defizite im Sinne einer kulturellen Öffnung, eines angstfreien Zugangs zur Sprache und einer intensiven Sprach- und Sprechförderung.¹⁴⁰

Dodmans (1999) Untersuchung kommt eindeutig zum Ergebnis, dass unbefriedigende Zweitsprachkompetenzen bei italienischsprachigen Südtirolern in erster Linie mit einer kulturellen Verschließung gegenüber der deutschen Sprachgruppe auftreten. In der besonderen Südtiroler Situation sind Zweitsprachförderung und Förderung interkultureller Kompetenzen nicht voneinander zu trennen. Das Relativieren des eigenen Ethnozentrismus zeigt sich jedoch nicht nur im lokalen Kontext als von Bedeutung, sondern ist bei den Heranwachsenden als Schlüsselqualifikation für die Entwicklung ihrer Identität als europäische Bürger zu betrachten.

Angesichts des geschilderten gesellschaftlichen Rahmens erweist es sich im Weiteren für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache als vorteilhaft, ein besonderes Augenmerk auf die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre zu legen. Die Verinnerlichung des Vorurteils, dass die italienischsprachigen Südtiroler nicht Deutsch können auf der einen Seite und der soziale Druck und die gleichzeitige utilitaristische Einstellung zur Sprache auf der anderen¹⁴¹, verschlechtern ein bereits angespanntes Verhältnis zur Sprache.

Eine dritte Konsequenz für den Zweitsprachenunterricht ist von der Einsicht der angeführten soziologischen Studien abgeleitet, welche darauf hindeutet, dass außerhalb des Unterrichtsrahmens kaum die Möglichkeit eines Austausches zwischen der italienischen und der deutschen Sprachgruppe besteht. Deshalb braucht der Zweitsprachenunterricht einen Zugang zur deutschen Sprache, der entschieden auf einer Interaktion im *Hier und Jetzt*

¹³⁹ Siehe dazu Baur 2000.

¹⁴⁰ Siehe dazu Baur 2000, 2003; Dodman 1999.

¹⁴¹ Es handelt sich um die Existenzangst bezogen auf die Möglichkeit, den Zweisprachigkeitsnachweis zu erwerben und die gleichzeitige Tatsache, dass nach der öffentlichen Meinung die italienischsprachigen Südtiroler nicht Deutsch können.

gründet und nicht auf einen späteren Moment vertröstet, denn dieser tritt im Normalfall nicht ein.

Zusammenfassend zeigt sich im Anbetracht der Bedeutung für die Südtiroler Bürger italienischer Muttersprache und den Implikationen beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache der Auftrag des Zweitsprachenlehrers für Deutsch als von deutlicher sozialer Relevanz und gleichzeitig als besonders komplex. Der Stand der Zweitsprachkompetenzen der italienischsprachigen Bürger zeigt nämlich, dass der Zweitsprachenunterricht Schwerpunkte setzen muss, die der besonderen Südtiroler Situation gerecht werden. Es stellt sich die Frage nach dem Akteur dieses komplizierten Verfahrens: dem Südtiroler Lehrer für Deutsch als Zweitsprache an den Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache.

2.4 Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung

Wie alle Bereiche des öffentlichen Lebens wurden auch die professionelle Entwicklung des Zweitsprachenlehrers an den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache der Oberschule und die Art seines Auftrags durch die besondere Südtiroler Situation geprägt.

Betrachtet man die akademische Ausbildung der Lehrer während des Faschismus und deren, die in der postfaschistischen Zeit ihr Studium in Italien absolvierten, so zeigt sich, dass die *maestri*, die Lehrer der unteren Klassen (1.-5. Klasse Grundschule), eine vergleichbare Ausbildung mit den Lehrkräften des deutschen Sprachraumes hatten. Im Gegensatz dazu fehlte den italienischen Gymnasiallehrern jegliche didaktisch-pädagogische Ausbildung und sie standen mit beiden Füßen fest in der philologisch-idealistischen Tradition des Philosophen Benedetto Croce¹⁴² nach dem faschistischen Schulmodell des Giovanni Gentile. Das Problem einer fehlenden spezifischen didaktisch- pädagogischen Ausbildung blieb bis zum Herbst 2000 völlig unverändert¹⁴³, als die Lehrbefähigungsprüfung durch die SISS ersetzt wurde, ein zweijähriges weiterführendes Studium *post laurea* zur Erlangung der

¹⁴² Das Bildungsideal nach Benedetto Croce sieht vor, dass eine Elite von Bildungsbürgern und hohen Staatsfunktionären über weitreichende disziplinäre Kenntnisse verfügen soll. Die Begründung dieser Bildungsziele liegt in der altrömischen Kultur und in den Idealen der Renaissance.

¹⁴³ Zum Aspekt, dass ein Hochschulabschluss in einem akademischen Fach noch keine Vermittlungskompetenz impliziert siehe Schocker v. Ditzfurth 2001.

Lehrbefähigung.¹⁴⁴

Ein weiterer problematischer Aspekt, der besonders die Schulen mit deutscher Unterrichtssprache und den Deutschunterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache betrifft und bis in den achtziger Jahren als nicht völlig gelöst galt, ist der Mangel an deutschsprachigen oder zweisprachigen Lehrkräften mit Universitätsabschluss, der auf die geschichtlichen Begebenheiten Südtirols um das Schulwesen¹⁴⁵ zurückzuführen ist. So sah man sich oft bei den einzustellenden Lehrern genötigt, von jeglichem Universitätsabschluss abzusehen. Die einzige Referenz, welche man ihnen abverlangen konnte, war das Beherrschen der deutschen Sprache; so wie es bei den Sprachmeistern der mittelalterlichen Ritterschulen der Fall war und dementsprechend niedrig war auch ihr Prestige¹⁴⁶. Noch kritischer wurde es in jenen Fällen, wenn Lehrkräfte eingestellt wurden, die *Fremde Sprachen und Literatur* studiert hatten, doch weder deutsch- noch zweisprachig waren. Diese stießen wegen ihrer mangelnden Sprachkompetenzen beinahe ausnahmslos auf sehr großen Widerstand von Seiten der Schüler und der Familien.¹⁴⁷

Da heute der Lehrermangel als überwunden betrachtet werden kann und es kaum mehr vorkommt, dass Unterrichtende nicht im Besitz eines Hochschulabschlusses oder der Sprache nicht mächtig sind, liegt der Schwerpunkt auf einer gezielten Professionalisierung des Zweitsprachenlehrers um didaktische Ausbildungsdefizite zu beheben.

¹⁴⁴ Ich habe z.B. während meines Fremdsprachenstudiums zwischen deutscher, italienischer und spanischer Literatur neun, Geschichte vier und andere kulturhistorische Prüfungen abgelegt, aber von Didaktik hatte ich keine Ahnung, obwohl das Studium, das ich absolviert hatte, als natürliche Folge vorsah, dass man unterrichten ginge. Das widerspiegelte sich in meinem ersten Unterricht, ein Fallbeispiel wie aus dem Handbuch. In meiner Ratlosigkeit des ersten Unterrichts dachte ich an die Lehrerin, von der ich das Gefühl hatte, am meisten gelernt zu haben und versuchte, sie nachzuahmen. Es handelte sich um eine sehr gefürchtete Frau, welche entgegen allen didaktischen Prinzipien durch extreme Strenge ihre Schüler zu den schwersten Aufgaben zwang. Andererseits entspricht dieser Verhaltensstil nicht meinem Wesen und ich vermochte diese Rolle nur für eine ziemlich begrenzte Zeit zu halten.

¹⁴⁵ Siehe dazu Seberich 2000.

¹⁴⁶ Siehe dazu hier Kap. 2.2 *Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle*.

¹⁴⁷ Noch im Schuljahr 2002/2003 wandten sich die Eltern einer Klasse des italienischen Wissenschaftlichen Lyzeums *Torricelli* an die Schulamtsleiterin, um sich über die mangelnden Sprachkenntnisse eines Zweitsprachenlehrers zu beschweren. Nachdem der Tatbestand überprüft worden war, entschied sich der besagte Lehrer, die Lehrstelle zu verlassen.

Was bedeutet Lehrer sein und was braucht es ganz konkret, um als Fremd- bzw. Zweitsprachenlehrer die eigene Professionalität zu entwickeln, weiter auszubauen und zu vertiefen?

Die Hochschulausbildung im italienischen Schulsystem hat bisher keine befriedigende Antwort auf diese Fragen gegeben und Hochschulabsolventen fühlen sich selten als ausgebildete Lehrer und somit nicht auf die Praxis der Unterrichts ausreichend vorbereitet. Die Bereitschaft, den Beruf des Lehrers im Beruf zu erlernen, immer wieder zu hinterfragen und neu zu denken, ist von daher ziemlich verbreitet, so dass diese Ausgangssituation paradoxerweise eine positive Voraussetzung für eine ständige Lehrerfort- Weiterbildung darstellt, die sich als lebenslanges Lernen im Beruf versteht. (Debiasi 2005, S.16)

In diesem Zusammenhang gelten die didaktischen Werkstätten¹⁴⁸ als von besonderer Bedeutung, denn sie bieten durch eine dynamische Auffassung vom Lehrerberuf den Unterrichtenden den institutionellen Fortbildungsrahmen für eine fortwährende pädagogisch-didaktische Entwicklung.

Didaktische Werkstätten sind [...] Orte der kollegialen Planung und der selbst organisierten Fortbildung für LehrerInnen. Diese treffen sich, um den eigenen Unterricht zu planen und zu evaluieren, die philosophischen Grundlagen des Lehrplans gemeinsam zu reflektieren und deren schrittweise Umsetzung in der Unterrichtspraxis zu erarbeiten. Im Rahmen dieser Treffen wächst die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen LehrerInnen und es entsteht – im Idealfall – ein reger Austausch von praktischen Erfahrungen und fachspezifischen Informationen. Hier wird auch das gemeinsam gesammelte und strukturierte Material für den Unterricht an alle TeilnehmerInnen weitergegeben. In den didaktischen Werkstätten erfolgt außerdem die Adaptierung der Vorgaben an die lokalen soziolinguistischen Besonderheiten. (Sovrintendenza Scolastica di Bolzano 2002, S. 45)

Die Didaktischen Werkstätten sind in den *Lehrplänen für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der autonomen Provinz Bozen* (L.G. vom

¹⁴⁸ Der aus dem Spätmittelhochdeutschen stammende Begriff Werkstatt bezeichnet vor allem die Arbeitsstätte eines Handwerkers mit dem für seine Arbeit benötigten Geräten. Er wurde in der Vergangenheit auch auf den Arbeitsraum eines bildenden Künstlers und sogar eines Dichters bezogen. Im übertragenen Sinn wird der Begriff immer dann verwendet, wenn es um die Herstellung der Schaffung eines Produkts geht. So ist mit der Bezeichnung didaktische Werkstatt ein Ort gemeint, an dem die Lehrer gemeinsam für den Unterricht arbeiten, z.B. für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien oder ganz allgemein zur Verbesserung von Unterricht. (Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, 2001 S. 94).

19 Juni 1994, Nr. 2) gesetzlich verankert, wobei dessen Teilnahme als Recht und Pflicht aller Unterrichtenden betrachtet werden muss.

2.4.1 Schlussfolgerungen

Die Bildungsvoraussetzungen der heutigen Lehrenden für Deutsch als Zweitsprache und die Fortbildungsmöglichkeiten, die ihnen besonders seit dem letzten Jahrzehnt zur Verfügung stehen, sind mit jenen der Vergangenheit kaum zu vergleichen. Auf der einen Seite liegt die Behebung des Problems des Mangels an Zweitsprachenlehrern nahe und auf der anderen hat das italienische Schulamt im Zuge der Arbeiten um die Neugestaltung der Lehrpläne für die italienische Oberschule zwei und für die Emplementierung der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2001) Fachleute und Ressourcen für eine Anhebung der Unterrichtsqualität eingesetzt. Diesbezüglich deuten, so Cristofolletti (2005), Inspektor für Deutsch als Zweitsprache, die Bestandsaufnahme der Lehrkompetenzen und die verstärkte Inanspruchnahme des Fortbildungsangebots von Seiten der Unterrichtenden auf ein ausgesprochen positives Bild.

Doch die positive Einschätzung des Inspektors der Arbeit der Lehrer und die anerkannte Verbesserung der Zweitsprachkompetenzen der italienischsprachigen Südtiroler¹⁴⁹ hat angesichts der Diskussion bei der Gesetzesverabschiedung der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2001) nicht gleichermaßen zu einer Verbesserung des Rufes der Lehrer für Deutsch als Zweitsprache geführt. Beweis für die öffentliche Einstellung bezüglich der Zweitsprachenlehrer sind die in regelmäßigen Abständen in der lokalen Presse erscheinenden Artikel, die Kritik gegen die Zweitsprachenlehrer ausüben. Ein entsprechendes Beispiel dafür ist die Diskussion der 204. Landtagsitzung vom 4. April 2003 bezüglich der Verabschiedung der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001)¹⁵⁰. Hier werden im Rahmen einer institutionellen Diskussion die Qualifikation und die sprachliche Kompetenz der Lehrer für Deutsch als Zweitsprache sehr stark in Frage gestellt und die noch nicht befriedigende Deutschkompetenz der Italiener den Zweitsprachenlehrern zugeschrieben.

¹⁴⁹ Siehe dazu Dodman 1999 und Baur 2000.

¹⁵⁰ Wortprotokoll der 204. Sitzung vom 4. April 2003
(<http://www.landtag-bz.org/wortprot/2003/sitzung204.htm>)

2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel dieses Kapitels war es, einen möglichst genauen Handlungsrahmen für den Zweitsprachenunterricht an den Südtiroler Schulen mit italienischer Unterrichtssprache unter Berücksichtigung der für den Unterricht relevanten Implikationen abzustecken. In diesem Sinne wurden die historische Dimension der geschichtlichen Entwicklung Südtirols und des Schulwesens in die soziologischen Untersuchungen zu italienischsprachigen Südtirolern mit einem Abriss des Südtiroler Lehrers für Deutsch als Zweitsprache integriert.

Diese Studien bieten ein für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache äußerst problematisches Bild, denn der Erwerb der zweiten Sprache Deutsch zeigt sich durch interethnische politische Kontraste vorbelastet. Unbewältigte historische Ereignisse scheinen die Beziehung zwischen Italienern und Deutschen definitiv kompromittiert zu haben. Die Situation ist also als umso kritischer zu bewerten, wenn man bedenkt, dass in absehbarer Zeit kaum eine Möglichkeit zur Behebung der Konfliktursachen zwischen den beiden Sprachgruppen besteht.

Da in Südtirol der Erwerb der zweiten Sprache als Notwendigkeit betrachtet wird und nicht vom persönlichen Interesse des jeweiligen Lernalters geleitet ist, muss den in diesem Kapitel behandelten Einsichten eine zentrale Bedeutung beigemessen werden. In diesem besonderen soziopolitischen Rahmen setzen sich nämlich nicht nur diejenigen italienischsprachigen Bürger mit der deutschen Sprache auseinander, die vom konfliktreichen Südtiroler Kontext absehen können, und die notwendige kulturelle Öffnung für die deutsche Sprachgruppe aufbringen können. Der Zweitspracherwerb ist in Südtirol als Recht/ Pflicht der Zweisprachigkeit seit 1972 gesetzlich verankert und muss durch öffentliche Prüfungen, die sich nach Bildungsgrad unterscheiden, nachgewiesen werden. Das Fehlen des *Zweitsprachzertifikats* wird mit einem Ausschluss aus allen Wettbewerben für die Besetzung von öffentlichen Stellen sanktioniert.

Südtirol ist unvergleichbar reicher als das restliche Italien und diese Tatsache schlichtet viele Probleme, doch die verschiedenen Studien aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass die italienische Sprachgruppe sozial unzufriedener als die deutsche ist. Sie fühlt sich in erster Linie durch die im Autonomiestatut enthaltenen Normen, vor allem durch das Gesetz um die Zweisprachigkeit und des Proporz, gegenüber der deutschen Sprachgruppe benachteiligt. Für die Italiener ist der Erwerb der deutschen Sprache eindeutig ein Problem, welches durch die Ethnisierung der Gesellschaft noch weiter verschärft wird.

Untersuchungen zur Beziehung der italienischen Sprachgruppe zur Deutschen Zweitsprache heben eine starke Verbreitung eines angespannten Zugangs zur Zweitsprache, einer kulturellen Verschiebung gegenüber der deutschen Sprachgruppe und die Ablehnung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel hervor.¹⁵¹ Angesichts der Tatsache, dass alle italienischsprachigen Südtiroler Schüler den Zweitsprachenunterricht in allen Schulstufen als obligatorisches Fach haben, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die oben genannten Probleme sich selbst auf die Erwerbsdynamiken in der Zweitsprache auswirken. Gleichmaßen deutet die besondere Stellung des Lehrers für Deutsch als Zweitsprache innerhalb der Südtiroler Gesellschaft darauf hin, dass die Unterrichtsdynamiken, welche sich durch die Lehrersteuerung entwickeln, in einem weiteren Rahmen gewertet werden müssen.

Dieses Kapitel führt zur Erkenntnis, dass der allgemeine gesellschaftliche Rahmen für den Zweitsprachenerwerb als besonders unvorteilhaft zu werten ist. Vielschichtige Faktoren im und außerhalb des Unterrichts machen den Erwerbsprozess der Zweitsprache Deutsch an italienischen Oberschulen kompliziert und undurchschaubar. In diesem Sinne werden im folgenden Kapitel vorherrschende didaktische Maßnahmen und Auffassungen im Hinblick auf die Möglichkeit eines (verbesserten) Lernerfolgs im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache untersucht.

¹⁵¹ Siehe dazu Baur 2000, 2003; Dodman 1999.

Kapitel 3

Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht

Vergleiche zwischen unterschiedlichen Auffassungen des Lehrerprofils bzw. der Lehrerrolle führen zur Erkenntnis, dass ein professionelles Lehrerprofil den Bezug zur Wissenschaft und eine dynamische Berücksichtigung vom jeweiligen spezifischen Kontext einschließt. In diesem Sinne versteht sich die Untersuchung der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung im Hinblick auf die besondere Südtiroler Situation, denn sie bietet eine weitere Annäherung an eine rahmengerechte Definition der Handlungsebene des Lehrers für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen.

Dieses Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil befasst sich mit wissenschaftlichen Beiträgen zu Methoden- und Motivationsproblemen als Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs. Trotz der Uneinigkeiten unter den Wissenschaftlern über das Ausmaß des Einflusses der Methode auf den Erwerbsprozess gewinnt dieser Aspekt durch seine direkte Steuerbarkeit im vorbelasteten Südtiroler Zweitsprachenunterricht an besonderer Bedeutung. Die Erkenntnisse empirischer Motivationsstudien bieten nämlich eine zusätzliche Einsicht in die unvoreilhaften Dynamiken der persönlichen Beweggründe, die in Südtirol den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bestimmen.

Im zweiten Teil wird der Einsatz der frontalen Methode im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache in der besonderen Südtiroler Situation thematisiert. Die frontale Unterweisung, welche auf akademischer Ebene vielfach für unwissenschaftlich und unzeitgemäß erklärt wird, nimmt ca. 75% - 80% - 90% der Unterrichtszeit in Anspruch, sodass man beim Großteil

der Lehrerschaft von einem frontalen Methodenmonismus ausgehen kann¹⁵². Diese traditionelle Unterrichtsauffassung wird im Hinblick auf die Voraussetzungen des Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache untersucht. Das Ergebnis führt zur Erkenntnis, dass im vorbelasteten Südtiroler Rahmen die Konsequenzen eines frontalunterrichtlichen Methodenmonismus sowohl wegen der Implikationen auf sprachlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene als gravierend zu betrachten sind. Der Zweitsprachenunterricht als frontale Methode kann im kausalen Zusammenhang mit einer Verschärfung der Fronten und einer Verschärfung der sozialen Unterschiede stehen, welche sich wiederum als erwerbsbeeinträchtigend auf die zweite Sprache auswirken. Dieses Kapitel zeigt, dass die allgemein anerkannten Schattenseiten des Frontalunterrichts im Südtiroler Rahmen zu globalen Defiziten werden.

3.1 Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung

Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht.

Comenius, Didacta Magna (1657)

Die Frage nach der Methode ist auch immer die Frage nach dem erfolgreichen Unterricht. Für den lernerorientierten Praktiker ist die Methodenfrage ein offenes Problem, welches stark lehrerzentrierte Unterrichtsweisen nicht betrifft. Im Grammatikübersetzungs-, im Audiolingualen-, im LdL- oder in dem sugestopädischen Unterrichtsgeschehen sind die Lernschritte und Lehrverfahren so genau festgelegt, dass man die jeweiligen Lehreraufgaben und dessen Profil aus den verbindlichen Anforderungen an die Lehrkraft deduzieren kann, d.h. dass bei stark vorstrukturierten Unterrichtsweisen im Gegensatz zu offenen Unterrichtsauffassungen die Qualität der vorgesehenen Methode den Unterrichtserfolg bestimmt.

¹⁵² Siehe dazu Gudjons 2003; Meyer 1994⁶; Hage, V. u. a. 1985.

Wolfgang Weber erkannte bereits 1933, dass es verfehlt sei, die

Lehrer für den Deutschunterricht mit Ausländern auf eine bestimmte Methode festzulegen und einzudrillen. Jede Methode hat ihr Gutes, von jeder können wir lernen. Darum ist es nötig, möglichst alle Methoden kennen zu lernen und von jeder das beste zu nehmen. (Weber 1933, S. 113)

Dabei reagieren die Praktiker auf die Flut der möglich einsetzbaren Methoden häufig entweder mit einem subjektiven und apodiktischen Umgang mit Fachmethodik, d.h. mit *vorwissenschaftlicher Rezeptologie*¹⁵³ oder durch die Entwicklung subjektiver Unterrichtstheorien:

Es ist wegen des komplexen Bedingungsgefüges, in dem sich Fachunterricht vollzieht [...] nicht verwunderlich, dass die Unterrichtenden vor allem in Zeiten, in denen ihnen in rascher Folge immer neue Konzepte zur Unterrichtsgestaltung (etwa Lehrwerke) vorgelegt werden, die Entwicklungen mit steigender Skepsis verfolgen und auf Grund ihrer Erfahrungen subjektive Theorien und Praktiken zur Gestaltung des eigenen Unterrichts entwickeln. (Neuner 2003, S.227)

Feyerabend (1979) beansprucht in *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*¹⁵⁴ für die didaktische Forschung als einer Rebellion gegen die Methode als rigides System von strikten Regeln, die vorschreiben, wie der Unterricht zu erfolgen hat. Er versteht sich als Träger einer Phase der Didaktik, die den Methoden keine bedeutende qualitative Unterschiede beimessen:

C'è un solo principio che possa essere difeso in tutte le circostanze e in tutte le fasi dello sviluppo umano. E' il principio: qualsiasi cosa può andar bene. (Feyerabend 1979, S.25)¹⁵⁵

In den 80iger Jahren erfährt die Methodendiskussion wieder neues Interesse, doch es stellt sich auch in diesem Bereich das Problem einer heterogenen Begrifflichkeit¹⁵⁶. Als bezeichnend gilt in diesem Sinne die eingehende Auseinandersetzung von Richards und Rodgers (1986) mit der Definitionsfrage, welche jedoch zu keiner eindeutige Abgrenzung

¹⁵³ Siehe dazu Achtenhagen 1971; Heuer 1979, S. 115 f.

¹⁵⁴ Von der Verfasserin übersetzt: *Gegen die Methode. Abriss einer anarchistischen Wissenstheorie.*

¹⁵⁵ Von der Verfasserin übersetzt: *Es gibt nur ein Prinzip, das unter allen Bedingungen und in allen Phasen der menschlichen Entwicklung verteidigt werden kann, nämlich das Prinzip: alles kann gut gehen.*

¹⁵⁶ Siehe dazu Kap. 1.1 *Prämisse.*

zwischen den Begriffen „Methode“, „Ansatz“ und „Technik“ führt.

Meyer (1994⁶) plädiert in seinen Studien zu den Unterrichtsmethoden für eine deskriptive funktionalistische Begriffsauffassung, welche er unter theoretischer und praktischer Perspektive beleuchtet. Meyer differenziert zwischen einer äußeren, d.h. *räumlich-personal-differenzierenden* und einer *inneren, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnden Seite* (Meyer 1994⁶, S. 138). Primäres Ziel der Methode sei der *aufrechte Gang* der Schüler, d.h. sie sollen durch den Einsatz einer bestimmten Unterrichtsweise zum selbstständigen Denken und Handeln ermuntert werden:

Der Begriff der Methode verweist primär auf das methodische Handeln des Schülers! Noch so intensive Lehrerbemühungen sind wenig wert, wenn sie nicht irgendwann und irgendwie zum selbsttätigen Handeln der Schüler führen. Erst dann, wenn sich die Schüler mit eigenen Zielstellungen und Handlungsabsichten, mit Phantasien, Tagträumen, Vorlieben und Abneigungen in den Unterrichtsprozess einmischen, kann das Lernen beginnen. (Meyer 1994⁶, S. 50)

Für das erfolgreiche Erwerben, so Meyer, sei in erster Linie nicht der methodentechnische Aspekt, sondern die Art und die Qualität der Auseinandersetzung zwischen Lehrern und Schülern von ausschlaggebender Bedeutung:

Die unterschiedliche subjektive Sicht des Lehrers und der Schüler hat eine konstitutive Funktion im Unterrichtsprozess. (Meyer 1994⁶, S. 52)

Meyer versteht die Methodenfrage als Teil eines dynamischen Lehrgeschehens, welches durch die Widersprüchlichkeit des dialektischen Prozesses zwischen Lehren und Lernen, zwischen Führung und Aneignung und nicht zuletzt zwischen Fremdbestimmung und Selbstständigkeit gekennzeichnet ist. Dazu These 1.3 und 1.4:

These 1.3: Unterrichtsmethoden sind Zwangsjacke und Befreiung in einem. Sie treiben durch ihre Widersprüchlichkeit den Unterrichtsprozess voran. (Meyer 1994⁶, S. 54)

These 1.4: Das methodische Handeln des Lehrers steht in dem unaufhebbaren Widerspruch, die Schüler mit Gewalt zur Selbstständigkeit führen zu sollen.

Das methodische Handeln der Schüler lebt von dem Widerspruch, selbstständig handeln zu wollen, aber doch auf die Hilfe des Lehrers angewiesen zu sein. (Meyer 1994⁶, S. 55)

Auch Serra Borneto (1998) lehnt in seinen Untersuchungen eine technokratische Auffassung des Lehrens ab. Das Problem der Abgrenzung zwischen Ansatz, Methode und Technik kann nicht abstrakt ohne Berücksichtigung des jeweils zu lehrenden Objekts gelöst werden, also ist sie als Gegenstandskonstitutiv zu bewerten:

Ci basti dire che un metodo è qualcosa di più di una tecnica o di una strategia di insegnamento poiché fa riferimento a una teoria dell'Insegnamento (cioè a impostazioni, procedure e modelli di azioni ripetibili in grado di guidare l'insegnante nella sua attività didattica), a una visione o una vera e propria teoria della lingua da insegnare, a una serie di ipotesi sull'apprendimento. (Serra Borneto 1998, S. 18)¹⁵⁷

Laut Giesecke (1998) ist das weitgehend ungelöste Methodenproblem neben dem Lernen als Kompetenz von nur geringer Bedeutung, denn es bestehe kein kausales Verhältnis in der Beziehung zwischen den Handlungen des Lehrers und des Schülers.

[...] Unterricht kann auf unterschiedliche Weise betrieben werden [...], mit einer Fülle von didaktisch- methodischen Variationen. Der Lehrervortrag, den die Schüler möglichst konzentriert zur Kenntnis nehmen, ist keineswegs die einzige mögliche Form. Die Erarbeitung einer künstlerischen Aufführung, die Herstellung einer Wandzeitung über ein Thema, die Durchführung von Projekten- dies alles und manches andere ist in meinem Verhältnis auch Unterricht, solange nicht eine dieser methodischen Variationen dogmatisiert, also für die einzig vernünftige ausgegeben wird. (Giesecke 1998, S. 14-15)

Diese schulpädagogischen Forderungen sind durch die gewonnene Einsicht begründet, dass die überlieferten Vorstellungen von Unterricht für eine immer größere Anzahl von Schülern nicht mehr anwendbar seien. Diese haben zu große intellektuelle bzw. soziale Schwierigkeiten, welche die bisherigen Reformbemühungen nicht beseitigen konnten. Die Schüler scheinen vielmehr *methodenresistent* geworden zu sein und die Lehrer haben nach wie vor mit Mangel an Disziplin, an Konzentration und an Leistungsbereitschaft zu kämpfen.¹⁵⁸ Giesecke kommt zum Schluss, dass sich die besagten Mängel nicht

¹⁵⁷ Von der Verfasserin übersetzt: *Es genüge uns, zu behaupten, dass eine Methode etwas mehr als eine Technik oder eine Unterrichtsstrategie ist, denn sie gründet auf eine Theorie des Unterrichts, d.h. auf eine Einstellung, Vorgangsweisen und Modelle von wiederholbaren Handlungen, welche in der Lage sind, den Lehrer in seiner Unterrichtstätigkeit zu leiten. Weiteres gründet die Methode auf eine Interpretation oder auf eine zu lehrende Sprachtheorie, auf einer Reihe von Hypothesen des Erwerbens und auf das Wesen des Erwerbens.*

¹⁵⁸ Siehe dazu Giesecke 1998.

einfach durch bestimmte Verfahrensweisen beseitigen lassen, die sich etwa das Unterhaltungsprogramm des Fernsehens zum Vorbild nehmen. Die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, kann nicht einfach nur durch andere Lernarrangements ersetzt werden, bloß weil sie angenehmer erscheinen. (Giesecke 1998, S. 15)

Bönsch (2002) behandelt die Methodenfrage aus der Perspektive des Beziehungslernens in der Pädagogik der Interaktion, wobei Sozialformen persönlichkeitskonstitutiver Faktoren eine eigenständige Bedeutung erhalten:

Das Entwickeln eigener Lernwege und –verantwortlichkeiten in Kommunikation und Kooperation mit anderen wird dann zu einer eigenständigen Intention und relativiert das sonst dominierende Ziel der Kompetenz und Wissensvermittlung (Dominanz des Kognitiven).

Methodische Überlegungen sind für die soziale Organisation des Lernens nicht sekundär, sie bestimmen in wesentlicher Weise Persönlichkeits- und Sozialentwicklung. (Bönsch 2000, S. 48-49)

Hoffmann (2000) vertieft in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) das Thema der kognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Einflussfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit, wobei in dieser Hinsicht die Methodenwahl einen besonderen Stellenwert erlangt.

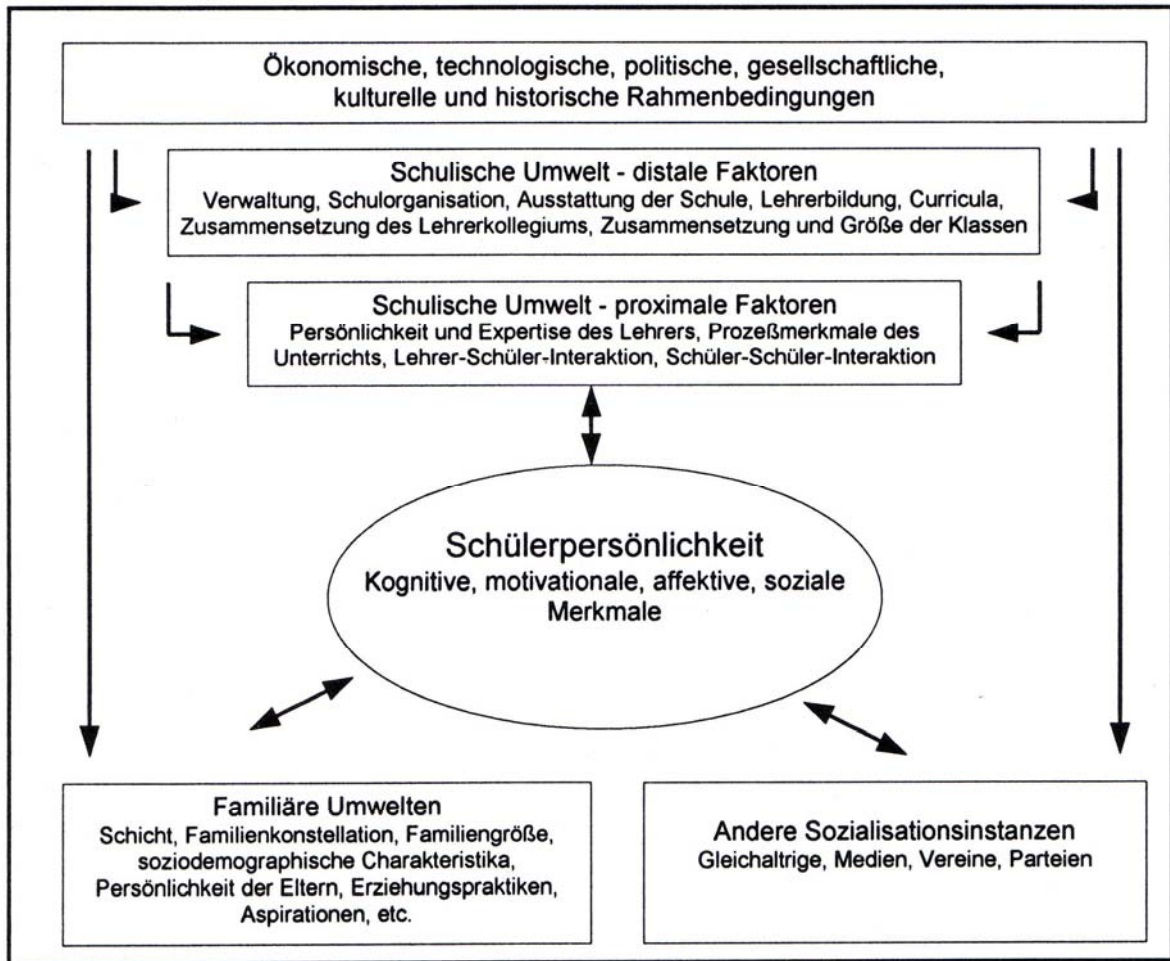


Abbildung 3.1: Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981).

Den Stand der Erziehungswissenschaft zusammenfassend zeigt Hoffmann (2000), wie, trotz der beträchtlichen Differenzen der Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen, Einvernehmen darüber herrscht, dass *proximale* Faktoren den Erwerb ungleich stärker beeinflussen als *distale*. Die unüberschauliche Fülle an Untersuchungen *proximaler* Einflussfaktoren konnte jedoch noch nicht einheitlich bestimmen, welche einzelne Aspekte innerhalb dieser Gruppe wichtiger sind als andere. Dies führt Hoffmann vor allem auf die notorische Schwäche¹⁵⁹ vieler dieser Studien zurück:

In der Regel werden nur einige wenige Merkmale isoliert und – meistens als querschnittliche Ein-Punkt-Messungen – mit einzelnen Effektvariablen möglichst kontextunabhängig in Verbindung gebracht. (Hoffmann 2000, S.24)

¹⁵⁹ Siehe dazu Helmke und Weinert 1997.

Seibert (2000) sieht eine Lösung der Methodenfrage in der Schulpraxis durch die Überprüfung der jeweiligen didaktischen Situation auf die Methodenauswahlkriterien, welche die Kohärenz des Verfahrens zum Objekt bestimmen¹⁶⁰:

Das WIE des Unterrichtens muss sorgfältig überlegt und gegenstandsadäquat in Beziehung gesetzt werden mit dem WAS und WOZU des Lernens. Methodenentscheidungen sind Selektions- und Legitimationsprozessen bzw. Ziel-Inhaltsentscheidungen gegenüber nicht nachrangig, sondern gleichwertig einzustufen; mehr noch: Methoden konstituieren Ziele und Inhalte in gewisser Weise mit, sind auch *gegenstandskonstitutiv*. (Hillingen 1985, S. 120)

In einem zweiten Schritt sollen, so Seibert (2000), bei der Methodenbestimmung drei Zugriffsebenen berücksichtigt werden, wobei sich die theoretischen Aspekte an der gesellschaftlichen Determinante orientieren:

die eines gesellschaftlich implizierten Zielorientierungsrahmens und darin eingebetteter struktureller und konzeptioneller Entwürfe, die einer Darstellung komplexer Gesamtkonzeptionen pädagogischer Handlungs- und Interaktionsformen sowie die einer Sondierung einzelner Elemente konzeptioneller Gesamtentwürfe also der für konkrete Lehr- Lerneinheiten im einzelnen getroffenen Maßnahmen und Entscheidungen. Die Interdependenz der theoretischen Zugriffe untereinander, die gesellschaftliche, kulturelle und situative Kontextgebundenheit und insbesondere die Unterschiede individueller Voraussetzungen der im Unterrichtsprozess interagierenden Lehrkräfte und Schüler komplizieren von je her methodische Entscheidungen. (Seibert 2000, S. 13)

Vielau (2003) zeigt, wie die Methodenfrage im Fremdsprachenunterricht auf vielfältige Weise angegangen werden kann, unter der Voraussetzung, dass das Handeln des jeweiligen Lehrers auf einer begründeten Unterrichtstheorie fußt. Der Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrauffassungen liegt gerade in der Begründungsqualität der Lehrmaßnahmen. In der Komplexität des Zusammenspiels der Unterrichtsfaktoren muss nach einem methodischen Kalkül gehandelt werden. Der Unterrichtserfolg hängt nämlich davon ab, ob in einer gegebenen Situation die passende Konstellation der Faktoren gefunden wird. Doch gibt es viele verschiedene Möglichkeiten der didaktischen Konzepte, welche von den Faktoren abhängen, die bei der Planung im Vordergrund stehen, d.h. stoff-, lernziel-, medien-, methoden-, institutions-, oder teilnehmerorientierten Konzepten. Nach Vielau

¹⁶⁰ Die Kohärenz zwischen dem Lehrverfahren, dem Unterrichtsobjekt und den Lehrzielen bezeichnen Ellerani und Pavan (2003) als *Grammatik der Disziplin*.

zeigen alle diese Zusammenhänge diskussionswürdige Argumente, doch da die Dynamiken des Zusammenspiels dieser Faktoren nach wie vor unklar bleibt, sind sie letzten Endes beliebig.

Das Lehren der Fremdsprachen kann als ein von konkreten Umständen bedingter Konstruktionsprozess von einer Ausgangssituation zu einem Zielzustand angesehen werden. Doch die Einflussfaktoren sind so vielfältig, dass der Kausalzusammenhang zwischen Prozess und Ergebnis, Ursache und Wirkung nicht klar ist. Im Common European Framework (Council of Europe 1997, 79f.) zählt man 150 Parameter, die eine Auswirkung auf die Prozesslenkung des Lehrers haben. So sind die Möglichkeiten, in der Unterrichtspraxis einen Fehler zu machen, der den Unterrichtserfolg verhindert, vielfältig und nicht immer ergründbar.

In der Praxis hat man es nicht trennscharf mit einzelnen Lehrentscheidungen zu tun, die ja auch isoliert und empirisch-experimentell auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden könnten, sondern in einer höchst komplexen und vieldeutigen Realität. (S. 239)

Die hier erwähnte *Spezifität* ist nach Helmke und Weinert (1997) auch eines der Hauptprobleme der Forschung zur Determination und Prognose schulischer Leistungen, aus der man verbindliche Ergebnisse für die Lösung der Methodenfrage gewinnen könnte. Die multipel determinierte Schulleistung hängt, so Helmke und Weinert, gleichermaßen von individuellen schulischen und familiären Bedingungsfaktoren ab, deren Zusammenhänge und Zusammenwirken weitgehend unklar sind.

Metaanalysen von einzelnen dekontextualisierten Lern- und Leistungsbedingungsstudien weisen in Bezug auf die Korrelation von einzelnen Variablen und Indikatoren meist sehr schwache Ergebnisse auf. Wang, Haertel und Walberg (1993) versuchen als Alternative einzelne Aspekte zu Merkmalgruppen in einer Rangreihe mit abnehmender Wertordnung zu bündeln (hier aus Helmke und Weinert 1997):

- Klassenführung durch den Lehrer
- Häusliche Umwelt der Schüler und Unterstützung durch Eltern
- Metakognitive Kompetenzen der Schüler
- Lernbezogene Lehrer-Schüler-Interaktion
- Politik des Staates und der Bezirke (in den USA erfasst)
- Quantität des Unterrichts
- Schulkultur

Elterliches Engagement in Schulfragen
Organisation des Lehrplanes der Schüler
Einbettung der Schüler in die Gruppe der Gleichaltrigen
Qualität des Unterrichts
Motivationale und affektive Faktoren
Klassenklima
Demographische Situation im Einzugsgebiet der Schüler
Schuladministrative Entscheidungen
Freizeitverhalten der Schüler (Helmke und Weinert 1997, S. 272)

Helmke und Weinert (1997) schlagen in ihrer Bilanz ein Untersuchungsmodell vor, welches die Interdependenz der einzelnen Einflussfaktoren hervorhebt.¹⁶¹ Die Behandlung der Bedingungsfaktoren schulischer Leistung umfasst im Einzelnen Kontextbedingungen, individuelle Determinanten, motivationale und affektive Determinanten, familiäre Determinanten, Unterricht und Lehrerpersönlichkeit.

Unter Kontextbedingungen verstehen Helmke und Weinert (1997) schulexterne, schulinterne und klasseninterne Faktoren. *Externe Faktoren* beeinflussen sowohl schulische Leistung, als auch Schule und Unterricht im Allgemeinen. Doch das Ausmaß dieser Wirkung, so Helmke und Weinert (1997), ist schwer quantifizierbar .

Jeder Vergleich – sei es zwischen verschiedenen weit entwickelten Ländern, sei es zwischen unterschiedlichen historischen Perioden des gleichen Landes – demonstriert die Abhängigkeit des Bildungssystem und seiner Produktivität von den kulturell-gesellschaftlichen wie von den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen. Wieviele Individuen einer Generation von Heranwachsenden aufgrund welcher Selektions- und Förderungsmaßnahmen, welche Bedingungsangebote mit welchen Qualifizierungsmöglichkeiten erhalten, sind Indikatoren für den sozio-ökonomischen Entwicklungsstand wie für das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft. (Helmke und Weinert 1997, S. 85-86)

¹⁶¹ Der Erwerb anspruchsvoller kognitiver Leistungen gilt als weitgehend von der Verfügbarkeit schulischer oder schulähnlicher Einrichtungen abhängig. Die Bedeutung von Schule und Unterricht wird genauer untersucht, wenn es sich nicht um den Erwerb, sondern um die auftretenden individuellen Unterschiede der einzelnen Schüler handelt. Andererseits sind in hochindustrialisierten Ländern die Qualitätsunterschiede des Unterrichts für eine positive schulische Leistung weitaus weniger ausschlaggebend als individuelle Faktoren. (Siehe dazu Helmke und Weinert 1997)

Als gesellschaftliche Ursachen und individuelle Beweggründe für die Expansion der sekundären und tertiären Bildungsbereiche gelten für Deutschland die Erwartungsperspektiven der Bildung als ökonomischer Faktor, als Bürgerrecht und als Mittel des sozialen Aufstiegs und des Ausgleichs sozial ungleich verteilter Lebenschancen.¹⁶²

Schulinterne Unterschiede hängen vom jeweiligen Land ab, doch bei Differenzen ist es sehr schwer, deren Ursachen zu bestimmen, vor allem, weil dann viele Variablen und nicht nur der Schulerfolg, sondern auch die Erfordernisse für den Lernerfolg, die Ausbildung des Lehrpersonals, die Bibliotheken usw. berücksichtigt werden müssten.

Fast jeder potentielle schulische Einflussfaktor hängt von gesellschaftlich-ökonomischen Rahmenbedingungen ab und äußert sich im Unterrichtsgeschehen, also müssen Bedingungsanalysen auf Schulebene enge Grenzen gesetzt werden.

Helmke und Weinert (1997) kommen zum Ergebnis, dass die Leistungen der Schüler nicht direkt von dem Schulsystem abhängen, sondern von der jeweiligen Schulorganisation vorgesehenen konkreten Lernbedingungen der Schüler. Zum Beispiel können Leistungshomogenität bzw. – Heterogenität und Klassengröße eine bedeutende Rolle für den Schulerfolg spielen, wenn sie von den Lehrenden genutzt werden.

Klasseninterne Faktoren, die bei empirischen Erhebungen untersucht werden, sind Studien über die Beziehung zwischen der Größe der Klasse und der schulischen Leistung. Helmke und Weinert zeigen, dass eine niedrige Schüleranzahl in der Klassenzusammensetzung potentiell die schulische Leistung positiv beeinflussen kann, wenn diese Variable von dem Lehrer genutzt wird. Als weitere Einflussfaktoren gelten die Klassenzusammensetzung in Bezug auf das durchschnittliche Leistungsniveau, die curricularen Anforderungen und die Umsetzung des explizierten und heimlichen Lehrplans. Als letzter Bedingungsfaktor wird das Klassenklima untersucht, welches jedoch wissenschaftlich nur sehr schwer definiert werden kann.

In Bezug auf die familiäre Determinante der Schulleistung scheint außer Frage zu stehen, dass die Eltern und das familiäre Umfeld für die kognitive Entwicklung und die Schulleistung ihrer Kinder von großer Bedeutung sind, wobei sich die häufigsten Studien mit dem korrelativen Zusammenhang zwischen Sozialstatus auf der einen, und die Schulleistung sowie Intelligenz auf der anderen Seite befassen:

¹⁶² Siehe dazu Helmke und Weinert 1997, S. 90.

Je höher die soziale Schicht, desto günstiger die schulischen Leistungen. [...] Die typischen Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulleistung verweisen lediglich auf charakteristische sozialstrukturelle Unterschiede in schulleistungsrelevanten Merkmalen des elterlichen Verhaltens z. B. bezüglich der unmittelbaren familiären Lernumwelt. (Helmke und Weinert 1997, S. 120)

Zum Unterricht und zur Lehrerpersönlichkeit als Determinante der Schulleistung bemerken Helmke und Weinert, dass in Anbetracht der Bedeutung der Schule für die Entwicklung eines Individuums zahlreiche Forschungen, die in diesem Bereich durchgeführt worden sind, zu äußerst unterschiedlichen Resultaten geführt haben. Insbesondere ist die Bedeutung des Lehrers für das Lernen der Schüler traditionell umstritten.¹⁶³

Anders verhält es sich mit den individuellen Determinanten der Schulleistung, wobei der motivationalen Determinante 25% bis 50% der Leistungsunterschiede zugeschrieben wird:

Auch wenn die Einflüsse gesamtgesellschaftlicher, sozio-ökonomischer, schulsystemischer und klassenspezifischer Bedingungen auf die Schulleistung trotz gelegentlich schwacher empirischer Evidenz hoch eingeschätzt werden, so gibt es keinen Zweifel daran, dass der Lernende mit seinen dispositionalen Merkmalen und seinem aktuellen Verhalten die wichtigste dynamische Determinante der Schulleistungen und der Entstehung von Schulleistungsunterschieden darstellt. (Helmke und Weinert 1997, S. 99)

3.1.1 Schlussfolgerungen

Ein uneinheitlicher Gebrauch der Fachterminologie und die damit zusammenhängende Schwierigkeit einer Abgrenzung zwischen den einzelnen Teilbereichen ist auch in der Methodenforschung ein ungelöstes Problem.¹⁶⁴ Dieser Aspekt führt zusammen mit einer unübersichtlichen Anzahl an Methoden zur Entfernung der Praktiker von der Auseinandersetzung mit theoretischen Problemen. In Auseinandersetzung mit der Frage nach einem erfolgreichen Unterricht neigen die Lehrer häufig zur Hinwendung zu vorwissenschaftlicher Rezeptologie¹⁶⁵ oder zur Entwicklung von Lehrertheorien¹⁶⁶. Die

¹⁶³ Vgl. dazu Kap 2: *Aufgaben und Profil des Lehrers bzw. Fremdsprachenlehrers*.

¹⁶⁴ Siehe dazu Richards und Rodgers 1986.

¹⁶⁵ Siehe dazu Achtenhagen 1971; Heuer 1979.

¹⁶⁶ Siehe dazu Neuner 2003.

Distanz zwischen Hochschule und Schule scheint unüberbrückbar.

Andererseits kann die Frage nach der angemessenen Methode wegen ihrer widerspruchsvollen Beschaffenheit auch auf wissenschaftlicher Ebene kaum zu einer objektiven Lösung führen. Es handelt sich nämlich in erster Linie um eine dynamische Wechselbeziehung zwischen Fremdbestimmung und Selbständigkeit, die an die jeweilige spezifische Situation gebunden ist.¹⁶⁷

Als Ausgangspunkt für die Methodenbetrachtung gilt in dieser Arbeit Meyers Unterscheidung der Lehrmaßnahmen zwischen der äußeren räumlich-personal-differenzierenden Seite und der inneren, der kommunikations- und interaktionsstrukturregelnden Seite. Die innere schließt lehrerpersönlichkeits- und kontingenzgebundene Aspekte ein und die äußere bezieht sich auf die Gesamtheit unterrichtstechnischer Maßnahmen.¹⁶⁸ Der qualitative Wert äußerer Aspekte wird von deren Verankerung in Erwerbstheorien bestimmt¹⁶⁹. Gleichzeitig kann die Angemessenheit des Einsatzes methodischer Maßnahmen nicht im Einzelnen beurteilt werden, sondern hängt von der Gesamtheit der didaktischen Strategien im jeweiligen Kontext ab.¹⁷⁰

Doch dem Methodenproblem geht ein anderes voraus, dem Rechnung getragen werden muss. Untersuchungen heben hervor, dass die Schüler eine Vielzahl von intellektuellen bzw. sozialen Schwierigkeiten aufweisen, die sie als *methodenresistent* erscheinen lassen.¹⁷¹

Hoffmanns (2000) Untersuchungen der Einflussfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit, d.h. auf die Erwerbsdynamiken der Schüler, analysieren das Problem im Hinblick auf die Persönlichkeits- und auf die schulische Entwicklung. Er zeigt, wie einerseits die schulische Persönlichkeitsentwicklung von der Persönlichkeit und Expertise des Lehrers, Prozessmerkmalen des Unterrichts, Lehrer-Schüler-Interaktion und Schüler-Schüler-Interaktion am prägnantesten beeinflusst wird. Als Haupteinflussgrößen der Erwerbsmöglichkeiten gelten jedoch individuelle und familiäre Bedingungsfaktoren, deren Zusammenwirken und Zusammenhänge weitgehend unklar sind. Verschiedene Untersuchungen zeigen z.B., dass der schulische Erfolg oder Misserfolg immer in positiver Korrelation mit dem Sozialstatus des Lernalters steht.¹⁷²

¹⁶⁷ Siehe dazu Meyer 1994⁶.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Siehe dazu Serra Borneto 1998.

¹⁷⁰ Siehe dazu Vielau 2003; Council of Europe 1997.

¹⁷¹ Siehe dazu Giesecke 1998.

¹⁷² Siehe dazu Helmke und Weinert 1997.

Der Einfluss des Faktors Lehrer kann unterschiedlich wirken und die Deutung seiner genauen Rolle im Rahmen der Erwerbsdynamiken wird nicht einheitlich gewertet, besonders in Anbetracht der Unübersichtlichkeit des Forschungsobjekts¹⁷³. Die Positionen der Wissenschaftler teilen sich zwischen denen, die jegliche Untersuchung zu den Methoden als wertlos betrachten¹⁷⁴ und denen, welche die Forschungen zu den Einflussfaktoren schulischer Leistung als ausschlaggebend werten, damit vom Lehrenden angemessene methodische Unterrichtsmaßnahmen ergriffen werden können.

[...] Die Person der Lehrkraft [ist] sogar die wichtigste Bedingung, ob und wie Unterrichtsmethoden gelingen oder nicht gelingen, ob und wie Unterricht erfolgreich oder weniger erfolgreich ist, ob und wie Kinder durch diese Methoden lernen. (Bönsch (Hrsg.) 2002, 2, S.24)

Im Allgemeinen muss jedoch die Frage nach dem effektiven Einfluss des Lehrers im Lernprozess der Schüler als noch z.T. ungeklärt betrachtet werden. Andererseits bleibt das Forschen des Aufgabenbereichs des Lehrers als beeinflussbare Erwerbsvariable besonders im unvorteilhaften Rahmen des Zweitsprachenunterrichts an Südtiroler Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache von zentraler Bedeutung:

In der Fachliteratur ist die Qualität und Striktheit des Konnexes zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schulleistung nicht wirklich erhellt und insofern auch umstritten. Aber auch, wenn die Koppelung von Lehrerhandeln und Lernerfolg schwach oder schwächer ist, als gemeinhin angenommen bzw. erhofft, so ist doch gleichwohl im gesamten Kranz der Bedingungen für Lernerfolg der Lehrerberuf derjenige, bei dem Politik und Öffentlichkeit meinen, noch am ehesten wirksame Änderungen herbeiführen zu können. An den Genen der Schüler lässt sich noch nicht so recht etwas verändern, kulturelle Hintergrundfaktoren sind schwer oder kaum gezielt zu ändern, Schulstrukturfaktoren sind politisiert – und so richten sich alle Hoffnungen, alle Appelle, alle Enttäuschungen (und implizit vielleicht auch aktueller Neid und alter Hass?) auf die Lehrer sowie auf die von ihnen zu erzeugende oder eben nicht erzeugte Unterrichtqualität. Von ihnen wird alles erwartet – zugleich sind sie nur ein schwacher Faktor innerhalb der gesamten Bedingungskonstellation. Aber wie gesagt: Sie stehen zur Verfügung; schließlich ist es ja ihr Job. (Terhart 2002, S. 80)

Eine einheitliche Wertung herrscht hingegen über die kognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Merkmale der Schülerpersönlichkeit, die als grundlegendere Erwerbsfaktoren

¹⁷³ Siehe dazu Kap. 2.1 *Prämisse* (zu Teil 2 *Aufgabenbereiche und Profil des (Fremdsprachen)lehrers*).

¹⁷⁴ Siehe dazu Feyerabend 1979; Giesecke 1998.

anerkannt werden. Diese bestimmen die Disposition, die Motivation, mit der sich ein Lerner einem Fach nähert.

In diesem Sinne erweist sich für diese Arbeit die Untersuchung der Disposition der Lerner der italienischen Oberschule gegenüber dem Fach Deutsch als Zweitsprache als Grundlage für weiterführende Überlegungen zum Aufgaben- und Handlungsbereich des Lehrers.

3.2 Erwerbsfaktor Motivation

Der häufige Vorwurf der Lehrer an die Schüler und der Schüler an die Lehrer über Mangel an Motivation scheint der Hauptgrund für die Diskrepanz zwischen Lehrererwartungen und Ergebnissen des Lernprozesses zu sein. Vergleicht man jedoch die verschiedenen Untersuchungen zu dieser für den Fremdsprachenunterricht zentralen Variable, so stellt sich ein für die sogenannten weichen Wissenschaften typisches Problem: das Konstrukt Motivation ist nicht einheitlich definiert.¹⁷⁵

Kleppin (2001) zieht eine Bilanz der Aspekte, die der Motivationsbegriff einschließt, und geht der Frage nach den Ursachen bestimmter Handlungen nach, durch die eine gezielte unterrichtliche Steuerung den Spracherwerb beeinflusst. Die Einstellungen zur Gruppe, welche die Zielsprache als Muttersprache spricht, ist allgemein als von besonderer Bedeutung anerkannt, wobei für eine genauere Untersuchung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation differenziert wird. Als extrinsische Motive bezeichnet man externe Faktoren wie den Prüfungsdruck oder die Hoffnung auf eine bessere Belohnung. Die intrinsische Motivation, so Kleppin (2001), beruft sich vorwiegend auf zwei Erlebniswelten, das Gefühl der eigenen Tüchtigkeit und das Gefühl der Selbstbestimmung. Je ausgeprägter diese Gefühle sind, desto intrinsisch motivierter sind die Lerner.

Bei den motivationsbestimmenden Faktoren unterscheidet man zwischen lernerinternen und lernerexternen. Ohne das Problem ihrer genauen Beschaffenheit, Interaktion und

¹⁷⁵ *Bei wenigen Forschungsfragen ist die Unsicherheit, ja Verwirrung so groß wie bei der Frage, wie bedeutsam motivationale Faktoren für das Lernen und die Leistung sind. Dies beginnt bereits mit konzeptuellen Fragen: Was ist überhaupt die Motivation, wie lassen sich nicht-kognitive, affektive, emotionale und motivationale Faktoren voneinander abgrenzen?* (Helmke und Weinert 1997); Vgl. dazu Kleppin 2001.

Entwicklung zu lösen, listet Kleppin in Anlehnung an Apelt (1981) die wichtigsten lerninternen Motive für den Fremdspracherwerb auf:

das Anschlussmotiv, das Leistungsmotiv, das Neugier- und Wissensmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Gesellschaftsmotiv, das Elternmotiv, das Kommunikationsmotiv, das Lehrermotiv, das Anerkennungs- und Geltungsmotiv. (Kleppin 2002, S. 26)

Zwei weitere lerninterne Schlüsselbegriffe sind Motivationsstil, im Sinne einer *Ausrichtung am eigenen Lernzuwachs und an einer individuellen Bezugsnorm oder auch die gelernte Hilflosgkeit* (Kleppin 2002, S. 26) und Selbstkonzepte, welche im engen Zusammenhang mit den Lernautonomien stehen,

autonomous learners [...] by definition motivated learners. (Ushioda 1996, S. 2)

Als *Attributionen* werden kognitive Prozesse der Ursachenerklärung und der Attribuierung bezeichnet, wobei die Exaktheit der jeweiligen selbstwertdienlichen Deutung von Erfolg oder Misserfolg (eigene Unfähigkeit, Pech oder geringe Anstrengung als Ursachenzuschreibung) völlig gleichgültig ist. Die Attributionen stehen im engen Zusammenhang mit Erwartungen, Selbstkonzepten und Emotionen. *Emotionen* können eine positive oder negative Auswirkung auf die Leistung haben und hängen von der jeweiligen kontingenten Situation ab. Die Angst vor negativer Bewertung der Persönlichkeit in der authentischen Situation mit *native speakers* zeigt sich als besonders relevant, während die Kommunikation im *geschützten* Klassenraum im Normalfall weniger Überwindung erfordert.

Studien über die Einstellung gegenüber der Sprache an sich und über das allgemeine Interesse am Fremdsprachenlernen zeigen, dass eine positive intrinsische Motivation sowohl durch *Lehrmaterialien als auch [durch den] Unterricht selbst, häufig zur Demotivierung der Schüler führen kann.*(Kleppin 2002 S. 27)

Bei einer hohen Motivation sind Lernziele und Erwartungen des Lerners, so Kleppin (2002), mit Motiven gleichgesetzt, deren langes Aufrechterhalten die besondere Herausforderung des Fremdspracherlernens und –unterrichts darstellt, denn das Erwerben einer Sprache muss als langfristiges Fernziel angesehen werden. Andererseits erwähnt Heuer (1978) die *Unehrlichkeit der permanenten Propädeutik*, d.h. dass der Lehrende im Fremdsprachenunterricht immer dazu neigt, auf spätere Momente zu vertrösten. Im Gegenteil scheint es für das Aufrechterhalten der Motivation notwendig zu sein, transparente und sinnbringende Nahziele zu setzen, deren Erfolg auch für den Lerner sichtbar ist.

Anstrengung und Beharrlichkeit werden hingegen nicht als beobachtbare Verhaltenskomponenten von Motivation bezeichnet, sondern als Einflussgrößen.

Als *lernerexterne Faktoren* betrachtet Kleppin (2002) jene Faktoren, die das soziokulturelle Umfeld und die institutionellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts betreffen.

Unterrichtsexterne Faktoren, wie Eltern, Freunde, andere bedeutsame Menschen, das soziale Umfeld, die Bedeutung der Sprache und die curriculare Situation beeinflussen vermutlich nichtstabile Motive wie das Wahlverhalten und die Einstellung zur Sprache, sowie zum Unterricht. Z.B. beeinflusst der Numerus clausus des Wahlverhalten der Schüler zum Teil stärker als das Interesse an einer Fremdsprache. (Kleppin 2002, S. 28)¹⁷⁶

Die Unterrichts- bzw. Lernsituation (Lehr- und Lernmaterialien und die Lerngruppenatmosphäre) bezeichnet die Motivationspsychologie als die *wachrufende Determinante*, wobei sich deren wichtigste Forderung auf eine ideale Erziehung zur Lernbereitschaft stützt.¹⁷⁷

3.2.1 Studien zur Motivation im Spracherwerb

La didattica é sempre una didattica dello sforzo accettato, d.h., dass der Erfolg einer didaktischen Vorgangsweise von der Bereitschaft des Lerners, sich im Erwerbsprozess einzubringen, nicht absehen kann. Eine bereits gefestigte Tradition psychologischer Studien im Bereich der Fremd- bzw. Zweitsprachen zeigt einen engen Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg.

Noels, Clément und Pelletier (1999) untersuchen die Beziehung zwischen der Wahrnehmung des kommunikativen Stils des Lehrers und der Motivation¹⁷⁸ ausgehend von der Annahme, dass beim Erwerb einer zweiten Sprache das häufige Scheitern der eigenen Absichten zu Frustrationen führen kann. Diese Studie fußt auf der Grundlage der Self-Determination Theorie (Deci and Ryan, 1985), die die Motivation in *intrinsic motivation* und *extrinsically motivation* einteilt. Um *intrinsic motivation* handelt es sich, wenn die Motivation, eine

¹⁷⁶ In Südtirol zeigt es sich deutlich, denn der Zweitsprachenunterricht ist in der Grund- und Sekundarstufe gesetzlich vorgesehen.

¹⁷⁷ Siehe dazu Chambers 1999.

¹⁷⁸ Unter Motivation versteht man hier das Zusammenspiel von Anstrengung und dem Wunsch nach Erfolg beim Lernen einer Sprache.

bestimmte Handlung durchzuführen, ausschließlich von der Freude an der Handlung selbst bestimmt ist.

People who are intrinsically motivated feel that they are doing an activity because they have chosen to do so voluntarily and the activity represents a challenge to their existing competencies and requires them to use their creative capabilities. This kind of motivation is considered to be highly self-determined in the sense that the reason for doing the activity is linked solely to the individual's positive feelings while performing the task. An example of this type of motivation is the student who finds delight in learning a new way to express an idea in the L2. (Noels et al., 1999, S. 24)

Um *external motivation* handelt es sich, wenn mit dem Spracherwerb ein praktisches Ziel angestrebt wird, wobei zwischen external, introjected, und identified regulation differenziert wird.

External regulation refers to behavior that is determined through means external to the individual, such as a tangible reward or punishment. [...] the reason for learning the L2 is completely regulated by contingencies outside the individual, the student's effort and involvement in language learning would be expected to decrease once this reason is removed.

[The reason for introjected regulation] pertains to performing an activity in response to some kind of pressure that the individual has internalized. [...] Learning takes place as long as the student feels the need to reduce guilt or self-aggrandize.

[...] At which point extrinsic motivation is most self-regulated, is identified regulation. At this point the individual decides to perform a behavior because he or she views the activity as personally worthwhile (Deci und Ryan, 1995) A student who feels that being culturally sensitive is important may view support this valued goal. (Noels et al., 1999, S. 25)

Ein negatives Motivationskonzept betrifft die *Amotivation*, die sich auf die Situation bezieht, in der der Lerner zwischen seinen Handlungen und deren Folgen keine Beziehung sieht und diese Situation vom Lehrer als unabhängig von seiner Kontrolle betrachtet wird. In diesen Fällen setzt man das Ausbleiben der Motivation voraus.

Das soziale Umfeld bestimmt nach der Self-Determination Theorie die Art der Motivation, denn es prägt die persönliche Selbstwahrnehmung und beeinflusst den Autonomiegrad. Andererseits hat man im Bereich des Fremdspracherwerbs festgestellt, dass die Lehrkraft mit ihrem Kommunikationsstil in diesem Sinne als Schlüsselperson betrachtet werden kann.

Self-perceptions of autonomy and competence are kept high to the event that students make their own decisions about their learning and are provided with clear feedback about their progress. [...] Students who find their teacher controlling or authoritarian and who believe that they are not given useful feedback about their progress may lose their sense of self-determination and competence in the learning process. (Noels et al., 1999, S. 26)

Diese Studie führt zur Erkenntnis, dass der kommunikative Stil des Lehrers die Anstrengung des L2- Lernenden sowohl steigern als auch frustrieren kann und gegebenenfalls zur Abnahme der Lernmotivation beiträgt. Der kommunikative Stil des Lehrers beeinflusst die Art der Motivation der Schüler, denn eine starke Motivation und die Absicht, eine Sprache zu lernen, sind mit *internally regulation* und *self-determined forms of motivation* positiv korreliert. Emotionale Variablen der Lernerfahrung sind mit einem Unbehagen im Klassenzimmer verbunden und sind mit Amotivation und externen Formen von Motivation korreliert. Die Kompetenzvariablen sind mit der *identiefied regulation* und der *intrinsic motivation* korreliert.

Die Wahrnehmung des Sprachenlehrers als Kontrolleur, der nicht ausreichende konstruktive Informationen bietet, steht im kausalen Zusammenhang mit Amotivation, mit geringerer Motivation und mit geringerer Bereitschaft, die L2 Studien fortzusetzen. Im Durchschnitt sind unmotivierte Lerner weniger kompetent und intrinsisch motivierte kompetenter. Stark motivierte Lerner empfinden die Lehrer weniger als Kontroll-, sondern eher als Informationsinstanz.

Das bedeutet, je mehr der Lerner das allgemeine soziale Umfeld als Kontrollinstanz empfindet, desto mehr überträgt er dieses Gefühl auf die Lehrer und als desto niedriger empfindet er die eigene Kompetenz.

[...] learning a language for material rewards or because of some pressure is not supportive of sustained effort or eventual competence. In contrast, the more students feel that they personally have chosen to learn the language and the more they are learning it because they enjoy the learning process, the more effort they make and the more they intend to pursue their studies. (Noels et al., 1999, S. 31)

Anders als bei intrinsischer Motivation scheint es kaum einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsstil des Lehrers und der extrinsischen Lernmotivation zu geben. Wenn die Interaktion mit dem Lehrer dazu beiträgt, die Autonomie und die Kompetenzen der Lerner zu unterstützen, kann die Lehrkraft die Art der Motivation bei den Lernern beeinflussen, bzw. ändern. D.h. dass der Lehrer, der in dieser Richtung arbeitet, das Lernen seiner Schüler

unterstützt.

MacIntyre et al. (2001) geht von der Annahme aus, dass die individuellen Unterschiede in den verbalen und non-verbalen Kommunikationstendenzen bei der Aneignung einer Sprache eine wichtige Rolle spielen, da im modernen Spracherwerb die authentische Kommunikation einen notwendigen Teil des Unterrichts ausmacht.

Diese Studie bezieht sich auf das WTC *willingness to communicate*-Konstrukt innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit einem besonderen Focus auf die Motivation (motivational orientations) und dem sozialen Umfeld (social support). Es werden zwei wichtige Kontext-Variablen berücksichtigt, nämlich die L2 Fähigkeiten, die sich für die Kommunikation als notwendig erweisen, und ob die Lerner die L2 gebrauchen, um innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers zu kommunizieren. Das Ergebnis der Untersuchung unterstützt die These, dass der Spracherwerb immanent an den sozialen Kontext gebunden sei:

Social support for language learning should be particularly important in developing a willingness to communicate among these learners. Such support and the opportunity for L2 communication might come from several sources, including parents, teachers and peers. [...] In particular, social support from friends offers a student the opportunity to use the L2 for authentic communication, especially outside the classroom. Without the support of one's friends, opportunities for authentic language use seem less probable and WTC is likely to be relatively low. (MacIntyre et al. 2001, S. 374)

Am Beispiel Kanadas wird gezeigt, dass die Lerner im größeren Ausmaß bereit sind, im Klassenraum Französisch zu lesen und zu schreiben als außerhalb. Denn in der Öffentlichkeit kann der Lerner leicht in Verlegenheit geraten, wenn die erbrachte Leistung nicht seinen Wünschen entspricht. Im Klassenzimmer findet hingegen alles im kontrollierten und *familiären Rahmen* statt. Auch unter den besten sozialen Voraussetzungen bleibt die Bereitschaft, sich im Immersionsunterricht in der L2 Sprache zu verständigen, größer als in der Gesellschaft. Um die L2 Sprache außerhalb der Klasse einzusetzen, muss der Lerner eine zusätzliche Anstrengung aufbringen, für die sich die Unterstützung von Freunden als notwendig erweist, wobei das Sehen von Filmen, Hören von Musik besonders bei Jugendlichen von besonderer Wichtigkeit ist. Im Gegensatz dazu wird die mündliche Performance besonders durch das emphatisieren von Formfehlern, die Fehlerverbesserung und die Bewertung der formalen Leistung gehemmt.

Das Ergebnis der Studie von MacIntyre et al. (2001) veranschaulicht, wie im Rahmen des

modernen Sprachunterrichts, in dem man besonderen Wert auf die authentische Kommunikation legt, die Bereitschaft, sich in der Zweitsprache zu verständigen, von ausschlaggebender Bedeutung ist. Das Fördern des L2 Sprachgebrauchs außerhalb des Klassenzimmers hilft auch im Unterricht, von einem linguistisch-grammatikalischen Lehrgeschehen in einen wirklich lernerzentrierten umzudenken.

Eine spätere Vergleichsstudie von MacIntyre et. al (2003) zeigt, dass der Unterschied zwischen L2 Lernern, welche einen Immersionsunterricht und Lernern, die andere Formen von Intensivkursen genießen, nicht in der intrinsischen Motivation liegt, sondern in der Lernauffassung. Immersionslerner haben die Philosophie internalisiert, dass man eine Sprache sprechen muss, um sie zu lernen. Die zweite Gruppe, die demgegenüber im Unterricht keinen pragmatischen Sprachgebrauch erlebt, zeigt eine deutlich geringere Bereitschaft, sich in der L2 auszudrücken.

3.2.2 Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb

Der kritische Stand der Zweitsprachkompetenzen der italienischsprachigen Südtiroler und die konfliktreiche Beziehung der beiden Hauptsprachgruppen gelten in Südtirol als ungelöste Probleme. Es wurde in 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler* gezeigt, dass sich ein Teil der italienischsprachigen Südtiroler im Vergleich zu den deutschsprachigen benachteiligt fühlt und die eigene Frustration vor allem bei den Landeswahlen deutlich macht. Die verbreitete negative Bewertung der deutschen Sprachgruppe wirkt sich auf die Einstellung zur deutschen Sprache aus. Gleichzeitig ist der Erwerb der jeweils anderen Landessprache heute eine grundlegende Voraussetzung, um sich professionell zu verwirklichen, denn es handelt sich für die Südtiroler um eine Pflicht, die im Paket von 1972 mit der Einführung des Zweisprachigkeitsnachweises gesetzlich verankert worden ist.

Der normierende Charakter, mit dem in Südtirol die Kompetenzen in der jeweils zweiten Sprache reguliert und sprachliche Defizite sanktioniert werden, wirkt sich sowohl negativ auf die Qualität der Motivation als auch auf die Wahrnehmung der Rolle des Zweitsprachenlehrers aus. Diese schwierige Beziehung zur Sprache tritt wegen des mehrheitlich völligen Ausbleibens der affektiven Komponente besonders deutlich auf. Die Freundeskreise gelten in Südtirol nach wie vor als einsprachig.

Die extrinsischen Motive der italienischsprachigen Südtiroler sind eindeutig: in der Schule herrscht der Noten- bzw. und Prüfungsdruck, wobei ab der Oberschule die Lernenden das

Damoklesschwert des Zweisprachigkeitsnachweises¹⁷⁹ über ihren Köpfen fühlen. Nach dessen Erwerb fällt im Normalfall jegliches Interesse für die deutsche Sprache ab¹⁸⁰. Was bei den Lernern völlig zu fehlen scheint, sind die *introjected regulation* und die *identified regulation*, d.h. die Italiener würden weder das Bedürfnis verspüren, Deutsch zu lernen, noch es als eine persönliche Bereicherung betrachten¹⁸¹.

Bedeutend ist die Art der Attributionen der Italiener¹⁸². Auf öffentlicher Ebene wird heute immer noch die Meinung vertreten, dass die Deutschen Italienisch sprechen können und umgekehrt nicht¹⁸³. Selbst die Italiener scheinen diese Auffassung internalisiert zu haben und die Geschichte des Spracherwerbs präsentiert sich wie eine Geschichte des Misserfolgs: Die meisten Italiener sind nach 13 Jahren Zweitsprachenunterricht nicht in der Lage, den Zweisprachigkeitsnachweis beim ersten Anlauf zu erwerben, wobei sie dadurch häufig sehr frustriert sind¹⁸⁴. Als allgemeine Ursachen für diesen Kompetenzmangel in der zweiten Sprache wird von Eltern und Schülern häufig die Position vertreten, dass Deutsch zu schwierig sei, dass Schulprojekte (z. B. Immersion) nicht gewinnbringend seien, oder aber, dass man schlechte Lehrer¹⁸⁵ gehabt hätte.

Die Geringschätzung der eigenen Sprachkompetenz, die im Klassenraum deutlich wird, steht in positiver Korrelation mit der fehlenden Motivation, sich in der authentischen Situation in der Zweitsprache auszudrücken: die Italiener neigen dazu, zu verstummen und die Deutschen versuchen sich in der italienischen Sprache. Man kann sogar häufig beobachten, dass in einer

¹⁷⁹ Zu den lernerexternen Faktoren siehe Kleppin 2001.

¹⁸⁰ Zu *external motivation* siehe Noel et al. 1999.

¹⁸¹ Siehe dazu Endrizzi 1998.

¹⁸² Siehe dazu *die self-fulfilling prophecy* von Murphy (1962).

¹⁸³ Siehe dazu Baur 2001.

¹⁸⁴ Dazu möchte ich ein sprechendes Beispiel anführen: Cristian K. ist Apotheker und versucht seit 5 Jahren die Zweisprachigkeitsprüfung zu bestehen. Bei den ersten beiden Versuchen hatte er bereits den schriftlichen Teil nicht geschafft, doch in den letzten drei Jahren ist er insgesamt acht Mal bei der mündlichen durchgefallen. Nach meiner Beurteilung ist die Ursache des Misserfolgs nicht im Mangel an Kompetenzen, sondern in der Angst vor einem erneuten Scheitern zu suchen, dass ihm jegliche professionelle Aufstiegsmöglichkeiten versperrt, denn jedes Mal, wenn Cristian vor die Kommission tritt, scheinen seine sprachlichen Kompetenzen unvergleichlich schlechter zu sein als im Rahmen des Unterrichts. (siehe dazu MacInyre et al. 2001)

¹⁸⁵ Als Lehrkraft am wissenschaftlichen Lyzeum *Torricelli* von Bozen, werde ich bei den wöchentlichen Sprechstunden immer wieder mit Eltern konfrontiert, die den Misserfolg der eigenen Kinder der Tatsache zuschreiben, dass sie nicht in der Lage sind, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen oder dem Immersionsunterricht, der ihnen keine systematische Einsicht in die Sprache gewährt. Aber in erster Linie geben sie die Verantwortung den schlechten Lehrern in ihrer Schulbiographie.

Gruppe, deren Mehrheit deutschsprachig ist und auch nur einer italienischsprachig ist, tendenziell in dessen Sprache kommuniziert wird.¹⁸⁶

Diese unter den Italienern durchaus stark verbreiteten Dynamiken können sehr oft zu Amotivation führen. Für Jugendliche und für junge Erwachsene scheint das Lernen für den Nachweis oder für einen späteren besseren Beruf teils fast eine Obsession und teils ein zu entferntes und zu abstraktes Ziel zu sein, um darin einen kausalen Zusammenhang mit dem Unterricht zu sehen.¹⁸⁷

Zur Bereitschaft, in der zweiten Sprache zu kommunizieren (*willingness to communicate*) veranschaulicht die Studie von McIntyre et al. (2001), dass ohne authentische Kommunikation der Sprachkompetenzzuwachs geringer ist und dass der traditionelle Unterricht in dieser Hinsicht deutliche negative Auswirkungen hat. In den Lernern entwickelt sich dadurch die implizite Einstellung, dass man für das Sprachenlernen nicht sprechen muss. In meiner alltäglichen Unterrichtspraxis als Zweitsprachenlehrerin an der Oberschule mit italienischer Unterrichtssprache tritt dieser Faktor immer wieder zu Tage: in vielen Fällen sind auch strebsame Schüler, die sehr viel Zeit in das Lernen der zweiten Sprache investieren, durch ihre persönliche Schulbiographie, durch den erfahrenen traditionellen Unterricht so sehr geprägt, dass sie sich davor scheuen, sich auf Deutsch auszudrücken.

Die Übertragung der Ergebnisse von McIntyres Studie (2001) auf die besondere Südtiroler Situation bestätigt, dass dadurch, dass die Deutschen und die Italiener in *zwei getrennten Welten* leben, eine der wichtigsten motivationalen Bedingungen für das Lernen der Sprache des Anderen fehlt. Das Ausbleiben der gesellschaftlichen Unterstützung beeinträchtigt in erster Linie die affektive Komponente und in zweiter das allgemeine Bedürfnis, außerhalb des Klassenzimmers in der zweiten Sprache zu kommunizieren.¹⁸⁸

3.2.3 *Schlussfolgerungen*

Die Disposition, mit der sich ein Lernender einem Fach nähert, stellt eine grundlegende erwerbsprägende Variable dar, wobei insbesondere eine intrinsische Motivation dem Lernobjekt einen dauerhaft hohen Wert verleiht.

¹⁸⁶ Siehe dazu Baur 2001.

¹⁸⁷ Siehe dazu Heuer 1978.

¹⁸⁸ Siehe dazu Baur 2001.

Die Untersuchung der besonderen Südtiroler Situation im Hinblick auf motivationale Faktoren deutet auf ein Ausbleiben der intrinsischen Motivation. Im Allgemeinen sind bei italienischsprachigen Südtirolern lediglich kurzfristige kontingenzbedingte Motive vorzufinden, woraus sich ein äußerst negatives Gesamtbild ihrer Dispositionen gegenüber der deutschen Sprache ergibt.

Noels et al. (1999) Studie zum Einfluss des kommunikativen Stils des Lehrers auf die Motivation zeigt andererseits, wie eine unvorteilhafte motivationale Ausgangssituation durch den Unterricht positiv beeinflusst werden kann. Der Lehrer kann durch einen autonomie- und kompetenzunterstützenden Unterrichtsstil die intrinsische Motivation der Schüler fördern und ihnen dadurch zu höheren Kompetenzen verhelfen. Die Bedeutung der Rolle des Zweitsprachenlehrers ist also in der besonderen Südtiroler Situation auch in Hinsicht einer qualitativen Verbesserung der Motivation außerordentlich groß.

Doch andererseits erschwert die negative Vorbelastung seines Images diese für den Erwerb vorteilhafte Einfluss. Die immer wieder vorkommenden öffentlichen Diskussionen in den Medien oder auf politischer Ebene zeigen, dass den Zweitsprachenlehrern nur eine sehr geringe sprachliche und didaktische Kompetenz zuerkannt wird.¹⁸⁹ Die strenge Kontrolle, welche die Gesellschaft auf die Zweitsprachkompetenzen ausübt, wird vonseiten der Schüler als Funktion auf den Lehrer übertragen.¹⁹⁰

Noels et al. (1999) heben deutlich hervor, dass die Reichweite des Einflussfaktors Lehrer nicht überschätzt werden darf, aber gleichzeitig ein unangemessener Unterrichtsstil zu Amotivation führen kann. Es liegt in der Verantwortung des Zweitsprachenlehrers, zu verhindern, dass die bereits durchschnittlich geringe Motivation der Schüler durch den Unterricht völlig kompromittiert wird.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse dieser Studien auf die Notwendigkeit eines Grenzbewusstseins¹⁹¹ hin. Angesicht der mitunter schwierigen Ausgangssituation und der relativ begrenzten Möglichkeit, die intrinsische Motivation der Lerner zu beeinflussen, muss sich der Lehrer in dieser Hinsicht realistische Lehrziele setzen, um nicht selbst in Amotivation zu verfallen.

Das Problem der adäquaten Handlungsebenen als Gesamtheit didaktischer Maßnahmen und der objekt- und situationsgerechten Haltung des Lehrers ist als modifizierbare Variable in

¹⁸⁹ Siehe hier Kap. 1.4 *Der Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

¹⁹⁰ Siehe dazu Noels et al. 1999, hier S. 89.

¹⁹¹ Siehe dazu Terhart 1999.

diesem Zusammenhang im Südtiroler Kontext besonders relevant. Doch angesichts des verbreiteten frontalunterrichtlichen Methodenmonismus¹⁹² stellt sich in erster Linie die Frage nach den Faktoren, welche diese Situation bestimmen und nach dem traditionellen Unterricht für den Zweitspracherwerb in der italienischen Oberschule.

3.3 Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis

Die Ergebnisse quantitativer Untersuchungen im Rahmen der alltäglichen Schulpraxis sind eindeutig: in ca. 80% - 90% der Unterrichtszeit unterweisen die Lehrenden ihre Schüler frontal.¹⁹³

Und obgleich es über den genauen methodologischen Stand der Südtiroler Zweitsprachenlehre an den Oberschulen mit italienischer Unterrichtssprache keine genauen statistisch verwertbaren Daten gibt, liegt die Vermutung nahe, dass sich auch hier traditionelle Unterrichtsformen halten. Es besteht kein Grund zur Annahme, dass der Südtiroler Kontext in Bezug auf den verbreiteten frontalunterrichtlichen Methodenmonismus eine Ausnahme bilden würde.

Zunehmende Schulverpflichtungen¹⁹⁴ und immer gravierendere gesellschaftliche Anforderungen¹⁹⁵ belasten einen Großteil der Lehrer der Südtiroler Sekundarschulen zu sehr, als dass sie sich zusätzlich zu den inhaltlichen Aspekten mit didaktischen Fragen auseinandersetzen würden.

Ein bezeichnendes Beispiel für die negative Auswirkung dieser veränderten Situation auf die Didaktik hat sich mit der Implementierung des offenen Curriculums der Mittelschule¹⁹⁶ von

¹⁹² Siehe dazu Gudjons 2003; H. Meyer 1994⁶; Hage, V. u. a. 1985.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Im Jahre 1998 wurde der Südtiroler Lehrer *provinzialisiert*, d.h., er wurde vom staatlichen zum Provinzangestellten, was sowohl eine Gehaltserhöhung als auch eine Zunahme der Unterrichtsstunden und der sekundären Verpflichtungen mit sich führte.

¹⁹⁵ Siehe hier Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler* und 1.4. *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

¹⁹⁶ Die *Mittelschule* des italienischen Schulsystems entspricht der bundesdeutschen *Sekundarstufe eins*.

1994 gezeigt:

Da die Begleitmaterialien und –maßnahmen nicht normierenden Charakter hatten, mussten anderer Wege gefunden werden, um die neuen Konzepte in die Unterrichtswirklichkeit einzubringen. Insbesondere über didaktische Werkstätten, die territorial organisiert wurden, sollte die Implementation des Curriculums erfolgen. Nicht gerechnet hatte man allerdings mit einem diffusen Widerstand der LehrerInnen. Durch den neuen Kollektivvertrag von 1998 (Erhöhung der Stunden bei gleichzeitiger Gehaltserhöhung), durch Mehrarbeit im unterrichtsbegleitenden Bereich (Sitzungen und bürokratische Arbeiten) und den verstärkten gesellschaftlichen Druck auf die Schule belastet, waren und sind sie oft nicht bereit, innerhalb dieser Werkstätten sich mit den Inhalten und Chancen des Curriculums, mit einer offenen, schülerInnenzentrierten Planung und Gestaltung des Unterrichts auseinander zusetzen. (Civegna 2005, S. 111-112)

Ein vergleichbares Schicksal widerfährt den *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001). Hans Hunfeld, der als wissenschaftlicher Berater die Entwicklung des hermeneutischen Curriculums initiiert und begleitet hat, zeigt sich über eine flächendeckende Teilnahme an dessen Implementierung skeptisch:

Im Gymnasium, wofür der Ansatz eigentlich gedacht war, kann ich den Einfluss des *Hermeneutischen Ansatzes* nicht beurteilen. Was hinter der Klassentür passiert, das ist mir nicht zugänglich. Ich habe aber einige Belege dafür, dass etablierte konservative Auffassungen von Hermeneutik, Rolle des Lehrers, Methoden und Ziele eine Umorientierung nicht gerade leicht machen. (Hunfeld, 2004, 2, S. 95.)

Der Widerstand gegen didaktische Innovationen ist nicht nur als von kontingenten Faktoren abhängig, sondern auch auf die italienische Tradition zurückzuführen. Die frontale Unterweisung ist in Südtirol im Aufbau des Universitätsstudiums und in dem Berufsverständnis der Lehrer der Oberschule verankert. Angehende Lehrkräfte erfahren bis zur Einführung der SISS¹⁹⁷ lediglich eine philologisch-historisch-literaturwissenschaftliche Ausbildung. Methodologisch-didaktische Überlegungen bleiben ausgeklammert, denn der Oberschulenlehrer versteht sich in Italien in Anlehnung an die gymnasiale Tradition als *Kulturvermittler*. Die Auseinandersetzung mit den Lehrmethoden wird nicht als zu seinem Berufsprofil gehörend betrachtet.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Siehe hier Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

¹⁹⁸ Siehe dazu Saurer 1989.

Auf institutioneller und wissenschaftlicher Ebene ist in den italienischen Schulen ein paradigmatischer Umbruch von Schulfächern auf Disziplinen im Gange, der eine stoffliche Reduktion zugunsten einer qualitativen Steigerung vorsieht. Dennoch zeigt der Unterrichtsalltag, dass bei der Jahresplanung und -gestaltung quantitative Kriterien den absoluten Vorrang haben.¹⁹⁹

Besonderes in Italien ist die frontale Unterweisung im Gegensatz zum methodenbewussten Unterricht sowohl in diachronischer als auch in synchronischer Hinsicht legitimiert, d.h. dass die gymnasiale Tradition und die Tatsache, dass der Großteil der Lehrer des *Klassenrats* ihren Unterricht frontal abwickeln, den Widerstand gegen alles Neue verstärken.²⁰⁰

Wer allzu sehr vom Üblichen (sprich: von dem durch die Institution Vorgeformten) abweicht, muss nicht nur mehr als seine Kollegen arbeiten. Er muss sein Verhalten auch eigens rechtfertigen, obgleich es sinnvoller wäre, jene unter Rechtfertigungszwang zu setzen, die immer nur beim Althergebrachten bleiben. (Meyer 1994⁶, S. 59)

Die Vorgangsweise des Klassenrats beeinflusst auch die Einstellung der Schüler zum methodenbewussten Unterricht und, so Meyer (2000¹¹), färben selbst auf die Schüler ab und beeinträchtigen deren Bereitschaft mitzuarbeiten :

Es ist fatal, dass viele Schüler schon nach wenigen Schuljahren, dasselbe Stoffvermittlungs-Denken verinnerlicht haben wie viele ihrer Lehrer. Viele fragen schon nach wenigen Tagen projektförmigen Unterrichts *Wann haben wir wieder richtigen Unterricht? [...] Er [ist] zwar langweilig, aber eben lehrreich.* (Meyer 2000¹¹, S. 189).²⁰¹

¹⁹⁹ Siehe Ellerani 2003.

²⁰⁰ Siehe dazu Meyer 1995².

²⁰¹ Andererseits relativieren Thal und Ebert (2001²) die Reichweite der Widerstände, mit denen sich die Lehrkräfte bei der Einführung methodischer Erneuerungen zwangsweise konfrontieren. Sie betrachten traditionsbedingte Unterrichtsprobleme als absolut lösbar. Wenn man den Schülern die Einsicht in das didaktische Geschehen verschaffe, so Thal und Ebert, führe dies unweigerlich zur Akzeptanz auch von ungewöhnlichen Unterrichtsgestaltungen:

Wir wollen nicht verschweigen, dass es sicherlich ein gerüttelt Maß an Kraft erfordert, den Schülern, die über Jahre hinaus gewohnt waren, sich mit rein kognitiven Unterrichtsstrukturen auseinander zusetzen, die Sinnhaftigkeit von ungewohnten Methoden, Lerntechniken, Entspannung und Bewegung zu vermitteln. Es bedarf an dieser Stelle in aller erster Linie an Autorität. Je intensiver Sie das Neue vertreten und auch in der Lage sind, den Sinn und die Vorteile zu erläutern, desto bereitwilliger wird man Ihnen in Lernabenteuer folgen. (Thal und Ebert 2001², S. 15)

In der Oberschule mit italienischer Unterrichtssprache gilt nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen der Grundsatz, dass der Lehrer, der eine andere Unterrichtsauffassung als der Klassenrat vertritt, auf Schwierigkeiten stößt. Moderne Lehrhaltungen sind selbst beim Transparentmachen weder durch die Tradition noch durch den Kontext legitimiert. Es ist nicht einfach, die Lerner dazu zu bringen, einen alternativen Unterricht als gewinnbringend zu akzeptieren und sich auf ihn einzulassen. Nach einigen fehlgeschlagenen Versuchen neigt der Lehrer dazu, sich in den Frontalunterricht zurückzuziehen, um das Gefühl der Unterrichtskontrolle und die Freude an der Arbeit zurück zu gewinnen.²⁰²

Im Aufsatz *Warum ist Frontalunterricht so schön?* unterstreicht Meyer (2000¹¹), wie befriedigend für den Lehrer diese Sozialform im Vergleich zum Gruppenunterricht sei:

Warum ist Frontalunterricht so schön? ... Frontalunterricht macht Spaß! Es macht Spaß, die Schüler mit Geschick und Phantasie dazu zu bringen, komplizierte Sachverhalte zu kapieren, es befriedigt, ihnen eine Geschichte zu erzählen, die *ankommt*, es ist schön, wenn eine Unterrichtsstunde rund und stimmig, interessant und auf hohem Niveau verlaufen ist. – Frontalunterricht ist offensichtlich für viele Lehrer mehr Lustgewinn als der ungeliebte Gruppenunterricht oder die Partnerarbeit, weil die Lehrer dabei sinnlich-anschaulich und in direkter Rückmeldung erfahren können, was die Schüler bei ihnen gelernt haben.

These 10.8: Frontalunterricht wird von engagierten und leistungsstarken Lehrern als befriedigend und sinnvoll erlebt, weil er (tatsächliche oder auch nur vermeintliche) direkte Rückmeldungen des eigenen Lehrerfolges liefert.

[...] Sehr leicht gerät bei der Begeisterung über den eigenen Lehrerfolg aus dem Blick und kurz darauf auch aus dem Bewusstsein, dass sich der Lehrer über die Ergebnisse von Gruppenunterricht, von selbstständiger Einzelarbeit oder von projektförmigem Unterricht ebenso wenn nicht noch mehr freuen könnte. Denn diese Erfolge haben eine noch weitaus qualifiziertere Lehrerverarbeit zur Voraussetzung! Viele Lehrer haben Angst, die Schüler freizugeben. Aber nur derjenige Lehrer, der sich über die Abnabelung seiner Schüler von sich selbst freut, ist ein guter Lehrer!

Es besteht die Gefahr, dass ein Lehrer vor lauter Selbstdarstellungsdrang und Schauspielerei die Schüler aus den Augen verliert. Und dann kippt das positive Bild des engagierten, starken Lehrers unversehens um in das negative Bild der narzisstischen Persönlichkeit – des Lehrers, der von seinen Schülern geliebt werden will, aber selbst nicht

²⁰² Siehe dazu Meyer 1995².

lieben kann, der fortwährend neue Objektbindungen sucht, aber sie doch immer wieder verliert, der fortwährend im Kollegium von den tollen Leistungen seiner Schüler redet, aber in Wirklichkeit in diesen Berichten nur sein eigenes Lehrgeschick widerspiegeln will. Lehrer sollten ins Gelingen in sich selbst verliebt sein! (Meyer 2000¹¹, S. 192-193)

Fazit: Der Frontalunterricht hält sich in den Südtiroler Schulen der Oberschule aus mehreren Gründen, die nicht leicht beseitigt werden können: In erster Linie sind die Lehrer bei einem immer anspruchsvoller werdenden Lehrauftrag oft nicht bereit, sich mit didaktischen Fragen zu beschäftigen. Die frontale Unterweisung ist sowohl im Klassenrat als auch bei den Schülern durch die gymnasiale Tradition legitimiert und stößt weder auf den Widerstand der Lerner, noch auf die Skepsis der Kollegen. Der Lehrer kann durch den Frontalunterricht den quantitativen Anforderungen der Schule besser gerecht werden. Und schließlich kann der Lehrer im traditionellen Unterricht auf einem höheren Niveau arbeiten und seine narzisstische Seite befriedigen.²⁰³

Doch welche Vor- und Nachteile führt der Frontalunterricht für den Lernprozess mit sich und inwiefern lässt sich der Frontalunterricht mit dem Lehren und Erwerben des Deutsch als Zweitsprache an den Südtiroler Schulen der Oberschule vereinbaren?

3.4 Der Frontalunterricht zwischen alt und neu

In Folge einer langen Ausklammerung aus der wissenschaftlichen Debatte erscheinen 1984 von Meyer und Okon und 1984 von Aschersleben zwei Monographien zum Frontalunterricht, mit denen die Autoren die Absicht verfolgen, diese Sozialform in ein neues Licht zu rücken.

Nach Meyer und Okon (1984) zeigt frontalunterrichtlicher Methodenmonismus sehr häufig negative Auswirkungen wie Ängste, Aggressionen, Süchte und psychosomatische Erkrankungen. Autoritäre Umgangsformen, die auf der einen Seite eine äußere Disziplinierung verfolgen, können auf der anderen zu Fehlentwicklungen der Persönlichkeit führen, denn die Lerner reagieren auf diese Lehrmethode häufig entweder mit Fügsamkeit oder mit Rebellion, wobei in beiden Fällen die soziale Verbundenheit geschwächt wird.

²⁰³ Für die allgemeine wissenschaftliche Bewertung der Unterrichtspraxis siehe Kap. 1.4 *Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis*.

Frontalunterricht gibt, so Meyer und Okon, in seinen Ausdrucksformen das Spiegelbild eines Obrigkeitsdenkens wider. Für eine angemessene Entwicklung braucht der Schüler die Verwirklichung seiner Fragen, Interessen, Wünsche, Bedürfnisse zur Lösung seiner lebenspraktischen Probleme, zum Transparentmachen der großen Probleme der Menschheit. Der Frontalunterricht allein kann diesen Anforderungen nicht gerecht werden, denn effizienter Unterricht muss auf einem Gesamtlernkonzept gründen.

Meyer und Okon (1984) unterstreichen andererseits, wie die frontale Unterweisung nicht völlig aus dem Schulalltag ausgeklammert werden kann, denn selbst das für jeglichen Unterricht unerlässliche Erteilen von Aufgabenstellungen kann als frontale Phase betrachtet werden. Nach ihren Daten erzielen jene Schülergruppen die besten Lernerfolge, welche unter klaren und präzisen Anweisungen und der Beratung der Lehrkraft ihren Lernprozess autonom gestalten.²⁰⁴

Spontane frontale Akte sollen zur Weiterentwicklung der Lernphasen und als Ansporn der Arbeitswilligkeit dienen und verstoßen nicht gegen demokratische Unterrichtsprinzipien.²⁰⁵

1985 erscheint unter dem Titel *Moderner Frontalunterricht* Ascherslebens erstes Ganzwerk zur frontalen Methode. Aschersleben unterstreicht aus historischer Perspektive, wie ursprünglich der Frontalunterricht sowie der Gruppenunterricht soziale Ziele verfolgte. Der schlechte Ruf dieser Unterrichtsform sei lediglich eine Konsequenz der Kulturrevolution von 1968 infolgedessen der Begriff der Autorität mit Repression gleichgestellt wurde. In Bezug darauf, dass die Mehrheit der Wissenschaftler die Ansicht vertritt, dass der Frontalunterricht den schwächeren Schülern nicht gerecht werden könne, sollte man, so Aschersleben, den Mut haben, das Tabuthema Klassenbildung nach dem Homogenitätsprinzip der Intelligenz aufzugreifen. Eine derartige Maßnahme würde zu Gunsten der leistungsschwachen Schüler ausfallen. Um im Sinne einer echten Differenzierung zu unterrichten, müsste der Lehrer nach der Hauslehrerpädagogik arbeiten können und psychodiagnostische Kompetenzen aufweisen. Andernfalls wäre er diesen Unterrichtsanforderungen nicht gewachsen.

Die negativen Aspekte in der frontalunterrichtlichen Schüler-Lehrerbeziehung wie die Tendenz zu geringerem Lehrerwohlwollen, Lehrerabhängigkeit und ein weniger soziales Verhalten der Lehrer werden als marginal betrachtet. Andererseits sei es unvermeidlich, in bestimmten Unterrichtssituationen wie bei der Arbeit mit schwerverständlichen Texten die frontale Methode anzuwenden. Aschersleben zitiert aber auch ein Experiment, bei dem die

²⁰⁴ In Bezug auf die qualitativen Untersuchungsergebnisse, auf die sich Meyer und Okon berufen, betreffen die Gegenüberstellung von Frontal- versus Gruppenunterricht.

²⁰⁵ Siehe dazu Meyer und Okon 1984.

Schüler durch die frontale Methode einen sehr schwierigen Text sehr gut erfasst hatten. Als jedoch das Experiment nach 3 Tagen wiederholt wurde, waren alle Inhalte verflogen.

Den Frontalunterricht aus der Schülerperspektive betrachtend, kommt Aschersleben zum Schluss, dass, wenn Schüler bestimmte Unterrichtsformen abweisen, dies nur von einer Stilschwäche des jeweiligen Lehrers und nicht von dem Verfahren selbst abhängt, dessen Einflussfaktor auf nur ungefähr 5% geschätzt werde. Als ausschlaggebend gelten methodenunabhängige Faktoren, wie die Einstellung und die Haltung der Lehrer. Außerdem sei die Permissivität, die oft progressive Lehrweisen charakterisiere, zum Großteil mit didaktischer Orientierungslosigkeit gleichzusetzen.

1991 erscheint Ascherslebens zweite Monographie zum Frontalunterricht, in der er die Kritik an ihm, angesichts dessen Verbreitung im Unterricht, schlicht als praxisfern beurteilt:

Die angekündigte Kritik am Lehrervortrag steht im Widerspruch zur Unterrichtspraxis, in der die vier Formen des Lehrervortrags²⁰⁶ selbstverständlicher methodischer Bestandteil vieler Unterrichtsstunden sind. Auf dem Hintergrund einer solchen Diskrepanz ist zu fragen, inwieweit hier nicht von der so genannten theoretischen Schulpädagogik Vorstellungen entwickelt worden sind, die in keinem Verhältnis zur Schulwirklichkeit stehen. (Aschersleben 1991, S. 39)

Aschersleben nimmt Stellung gegen Horkheimer, nach dem der Lehrervortrag als Petrefakt der akademischen Lehrweise ein Symptom und Typus des autoritären Lehrens und deshalb unzeitgemäß (diesem dialogischen Zeitalter nicht gewachsen) sei. Nach Aschersleben hingegen wird von Horkheimer

die Forderung nach Anwendung einer einzelnen Unterrichtsmethode erhoben und übersehen, dass Methodenmonismus als Forderung inzwischen durch differenziertes methodisches Denken abgelöst wurde. (Aschersleben 1991, S. 39)

206

	Zeitliches Nacheinander	Räumliches Nebeneinander
Mit subjektiver Beteiligung des Lehrers	Erzählung	Schilderung
Sachliche Darstellung eines Lerninhaltes	Bericht	Beschreibung

Ein engagierter Vortrag, so Aschersleben (1991), habe gegenüber einer dialogischen Unterrichtsform den Vorteil, den Schüler zu motivieren und ihn noch zusätzlich zu motivieren, d.h., der Lehrer wäre in der Lage, seinen Enthusiasmus auf den Lernenden zu übertragen. Sich vorschnell für einen demokratischen Führungsstil zu entscheiden, könnte für den Unterricht fatale Folgen haben. Auf der einen Seite könne eine vom Klassenrat abweichende Unterrichtsform zu Konflikten mit den Kollegen führen und auf der anderen bestehe ständig die Gefahr, dass Demokratie in Laissez-fair ausarte:

Der Laissez-faire-Stil, bei dem der Führer sich weitgehend zurückhielt, führte zu einer Desorganisation der Gruppe. Es gab keine Gruppenaktivitäten, die Jungen zeigten wenig Interesse an den anderen Gruppenmitgliedern, sie langweilten sich, gelegentlich kam es zu aggressivem Verhalten. (Aschersleben 1991, S. 84)

Während Meyer (2000¹¹) den Begriff Frontalunterricht sachlich-neutral definiert²⁰⁷, differenziert er in seiner Analyse unter Berücksichtigung der Unterrichtswirklichkeit zwischen der theoretischen Dimension der hypothetischen Auswirkungen und der Beziehungsstruktur in der praktischen Umsetzung. Diese kann vor allem unter einem ethisch-ideologischen Gesichtspunkt sehr problematische Seiten aufweisen:

Im dem fast immer lehrgangsmäßig aufgebauten Frontalunterricht herrscht ein Macht- und Kompetenzgefälle zwischen dem Lehrer und „seinen“ Schülern. Dies muss zwar nicht grundsätzlich so sein, ist im Schulalltag jedoch die Regel. Dabei ist es nicht erforderlich, dass der Lehrer immer physisch anwesend ist oder immer vorn steht, redet und handelt. Er kann einen Schüler beauftragen, ein Referat zu halten; er kann einen Film vorführen usw. [...]Frontalunterricht erzieht [aber] fast zwangsläufig zur Passivität und Anpassung, zum Ruhe-, Ordnung und Disziplinwahren. Er ist seiner Struktur nach konservativ – auch dort, wo die vom Lehrer vermittelten Inhalte und Einstellungen fortschrittlich oder gar revolutionär sein sollten. (Meyer 2000¹¹, S. 183)

Davon leitet Meyer zwei Thesen ab, in denen die Widersprüchlichkeit des Frontalunterrichts veranschaulicht wird, dessen Defizite er gleichzeitig als seine Stärken bezeichnet:

These 10.1: Frontalunterricht erzieht zum obrigkeitsstaatlichen Denken und Fühlen.²⁰⁸

²⁰⁷ *Der Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird, in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.* (Meyer, 1995², S. 183)

²⁰⁸ Auf die *innere Beschaffenheit* des Frontalunterrichts selbst führt Meyer auch den Widerspruch aus historischer Perspektive zurück:

[...]

These 10.2: Frontalunterricht ist besser als andere Sozialformen geeignet, einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und mit den Mitteln des Lehrers darzustellen. Es ist kaum geeignet, die Selbstständigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns der Schüler zu entfalten. (Meyer 2000¹¹, S. 184)

Doch gerade in Bezug auf die Darbietung der Sachverhalte sieht Meyer die Gefahr, dass *die äußere und die innere Seite des methodischen Handelns des Lehrers auseinander fallen*, denn auch dort, wo die Sachverhalte für den Lehrer als völlig transparent gelten, werden sie nicht immer auf eine für die Schüler gleichermaßen durchschaubare Weise dargestellt.

Viele Schüler neigen dazu, sich im Unterricht zu maskieren. [...] Sie heucheln Aufmerksamkeit, Interesse und Verständnis, sie melden sich zum Schein, sie spielen die Rolle des Profi-Schülers recht erfolgreich. Eben deshalb ist es für den Lehrer so schwierig, realistische Rückmeldungen über das Ausmaß des Verstehens zu bekommen. [...]

Die Gefahr ist groß, dass der Lehrer gemeinsam mit den drei, vier oder fünf Leistungsträgern einer Klasse auf der Vorderbühne [...] des Unterrichts einen Sinn-, Sach- oder Probezusammenhang inszeniert, dem die leistungsschwächeren Schüler nicht mehr folgen, ohne dass dies vom Lehrer bemerkt wird. (Meyer 2000¹¹, S. 184)

Diese Lehrweise führt oft zu einer Selbsttäuschung vonseiten des Lehrers über den Umfang seines Lehrerfolgs. Die Lehrkraft, die im Frontalunterricht das Ziel verfolgt, alle Prozesse sowohl zu steuern als auch zu kontrollieren, hat kaum einen Einblick in die wirklichen Vorgänge des Schülers.

Laut Meyer (2000¹¹) zeigt sich der Frontalunterricht auch im Bereich der Disziplin als irreführend. Bei der frontalen Unterweisung erziele man nämlich lediglich eine sogenannte oberflächliche Disziplinierung der Schüler, die Meyer mit einem Laborieren an den Symptomen vergleicht:

Der Frontalunterricht hat im historischen Prozess sowohl eine progressive, die Bildung der Massen ermöglichende, als auch eine restaurative, die politische Indoktrination erleichternde Funktion gehabt. (Meyer 1995², S. 187)

Im 19. Jahrhundert gehörten zu den Aufgaben des Lehrers nicht nur, den Lernern Fachkompetenzen zu vermitteln, sondern auch die Treue zu Gott, König und Vaterland. Die Lehrer sollten dafür sorgen, dass aus den Schülern gute Arbeitskräfte wurden, aber auch verhindern, dass zu viele studieren wollten.

Die Schüler sind solange bei der Sache, wie sie sich beaufsichtigt fühlen. Die Schüler können unter Anleitung des Lehrers lernen, sich sprachlich sachangemessen auszudrücken; sie können lernen, auf die Mitschüler zu hören und die Arbeits- und Regieanweisungen des Lehrers zu verinnerlichen - die eigentlich wünschenswerte Selbstdisziplin der Schüler ist im Frontalunterricht aber weder herzustellen noch zu überprüfen! (Meyer 2000¹¹, S. 190)

Nach Fend (1997) ist der Frontalunterricht der bedeutendste Repräsentant des aktuellen Schulsystems, dessen Organisation das Risiko mit sich trägt, Schüler mit Lernschwierigkeiten zu vernachlässigen und ausschließlich leistungsstarke Schüler zu fördern:

die ihren Vorsprung auf Kosten der anderen erzielen, die Konkurrenzhaltung, die solidarische Helfen unterminiert und das permanente Schielen auf zukünftige Belohnung. (Fend 1997, S. 89)

Als ausgesprochen positiv wird der Frontalunterricht von Weinert (1997) gewertet, der das Gegenteil von Meyer (2000¹¹) behauptend, im Frontalunterricht eine Chance zur Unterstützung im Erwerbsprozess für leistungsschwache Schüler sieht:

Zum Entsetzen vieler Verfechter einer neuen Lernkultur zeigt sich in der empirischen Unterrichtsforschung immer wieder, dass das Modell der direkten Unterweisung besonders erfolgreich ist, wenn man als Beurteilungskriterium die Schulleistungen heranzieht. Das gilt in verstärktem Maße für schwächere Schüler. Bei der Methode der direkten Instruktion steuert der Lehrer das Lernen der Klasse wie jedes einzelnen Schülers, indem er den zu lernenden Stoff in zweckmäßiger Weise untergliedert, neue Informationen in kleinen Schritten erarbeiten lässt oder darbietet, durch Hinweise, Zusammenfassungen und Übungen für die Sicherung des notwendigen Wissens und Könnens sorgt, die Aufmerksamkeit möglichst aller Schüler auf die Besonderheiten der jeweiligen Lernaufgabe lenkt, permanent die Fortschritte und Defizite einzelner Kinder registriert und durch Verwendung vieler remedialer Maßnahmen die auftretenden Lernschwierigkeiten und die entstandenen Wissensdefizite zu überwinden hilft. (Weinert 1997, S. 25)²⁰⁹

Andererseits erkennt Weinert (1997), dass der Methodenmonismus die Vor- und Nachteile einer Unterrichtsmethode besonders hervorhebt. Insbesondere kann eine extensive Verbreitung der frontalen Unterweisung zu Motivationsproblemen und zur Abnahme der Lernfreude führen, wobei, so Weinert, der offene Unterricht die unerwünschte

²⁰⁹ Siehe dazu auch Helmke und Weinert 1997.

Nebenwirkung eines beeinträchtigten Wissenserwerbs aufweist. Weinert kommt aus pädagogisch-psychologischer Forschungsperspektive zum Fazit, dass die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle sich gegenseitig ergänzen sollten.

Hofer (1997) analysiert das Methodenproblem aus Erwerbspsychologischer Perspektive, in der die prozedurale Vereinigung affektiver und kognitiver Zielsetzungen ungelöst zu betrachten ist.

Ein Unterricht mit hoher effektiver Arbeitszeit, in dem die Klärung von Material- und Disziplinfragen und die Interaktion mit einzelnen Schülern nur einen geringen Anteil ausmacht, verspricht bessere Lernleistungen und weniger Disziplinprobleme. (Hofer 1997, S. 236)²¹⁰

Andererseits muss jedoch berücksichtigt werden, dass im Laufe der Schulzeit die Determinante des Interesses, als Einflussfaktor für den Lernerfolg an Bedeutung gewinnt und dass diese nur durch das Verfolgen von affektiven Zielen besonders gefördert wird. Peterson (1979) hat in seinen Untersuchungen gezeigt, dass sich im Gegenteil die frontale Instruktion zur Förderung von selbstständigem Arbeiten, von kritischem Denken nicht eignet. Davon ausgehend sieht Hofer (1997) eine lediglich begrenzte Einsatzmöglichkeit der frontalen Methode:

Da diese Ziele von Pädagogen und in der Bevölkerung hoch bewertet werden, könnte man die Methode der direkten Instruktion generell ablehnen. Andererseits gilt es zu beachten, dass eine breite Wissensbasis generell als eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb darstellt. (Hofer 1997, S. 236)

1999 veröffentlicht Aschersleben eine dritte Studie zum Frontalunterricht: *Frontalunterricht – klassisch und modern*. Hier befasst er sich mit einem aktualisierten Frontalunterricht, den er als Klassenunterricht bezeichnet und in Vortrag und Frageunterricht unterteilt. Nach Aschersleben strebt diese Unterrichtsform die übergeordnete Funktion der Effektivität an, welche in weitere Teilfunktionen gegliedert werden soll:

Zeitökonomie: Mit dieser Funktion wird angesprochen, was besonders im so genannten mitteilenden Unterricht verwirklicht wird. [...] Was kann zum Beispiel ein Schüler in drei, zwei Wochenstunden, die oft ausfallen, in Geschichte, Erdkunde, Chemie, Physik,

²¹⁰ Siehe dazu Rutter et al. 1980.

Biologie, Musik, Kunst oder Sport eigentlich lernen, wenn nicht rationalisiert wird, um keine wertvolle Unterrichtszeit zu verschwenden? [...]

Entlastung: Die Lehrkraft kann didaktisch, der Schüler andererseits von ihm vielleicht entmutigenden Erarbeitungsphasen entlastet werden. [...] Soll sie [die Lehrkraft] zum Beispiel im Biologieunterricht der gymnasialen Oberstufe die Sachanalyse des Themas Genetik vernachlässigen, weil von ihr erwartet wird, sich mehr auf methodische als auf organisatorische Planung zu der Unterrichtseinheit zu konzentrieren? [...] Wie eine Schleuse aufgebaut ist und arbeitet, wie eine Sonnenfinsternis entsteht oder wie ein Computer funktioniert – müssen diese Unterrichtsziele dem Prinzip der Selbsttätigkeit geopfert werden, nur weil der Frontalunterricht bis heute durch überholte Vorurteile belastet ist?

Disziplinierung: [...] Schüler, die sich an den Ordnungsrahmen halten. Wie für effektiven Unterricht nun einmal wichtige Voraussetzung ist, lernen leichter und schneller, weil sie aufmerksam, wohl auch durch die Lehrkraft leichter zu motivieren sind und sich leichter in den Ordnungsrahmen des Unterrichts einfügen lassen, wenn sie ihn einmal verlassen haben. [...]

Interaktion: [...] Wichtig für die Didaktik ist, dass Interaktion mehr als *Sprachhandeln*, vielmehr nichtsprachliche Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern sowie Schülern und Schülern berücksichtigt. So definiert ist die Frage der Lehrkraft an die Klasse Interaktion, ebenso wie Antworten und Fragen des Schülers. [...] Aber sind Interaktionen immer notwendig oder wünschenswert, wenn es um kognitive Unterrichtsziele geht? [...]

Individualisieren: [...] Wer unterrichtsnah und praxisorientiert argumentiert und methodisch um der Schüler Willen handelt, erkennt die Möglichkeiten zur Individualisierung, die selbst in Lehrervortrag gegeben sind, erst recht in der differenzierenden und individualisierenden Lehrerfrage.

Kontrolle: [...] Während des Lehrervortrags kann die erfahrene Lehrkraft durch Blickkontakt mit der Klasse feststellen, welche Wirkung ihre Worte haben, und zwar als nonverbale Kommunikation. Dabei ist nicht jeder Schüler, der einmal gähnt, ein gelangweilter Zuhörer. [...] Mehr noch als beim Lehrervortrag hat die Lehrkraft beim Fragenunterricht die Möglichkeit der didaktischen Lern- und Lehrkontrolle. [...] (Aschersleben 1999, S. 64-69)

Als einzigen Nachteil des Frontalunterrichts sieht Aschersleben, dass sich keine Unterrichtsform wie die frontale Unterweisung für eine autoritäre Führung der Klasse eignen würde. Trotzdem scheint er kritische Beleuchtungen des Frontalunterrichts schlicht nicht zuzulassen: Frontalunterricht sei, so Aschersleben, für manche Schulpädagogen, Bildungsjournalisten und Schulpolitiker so etwas wie ein Südenbock, denn für das Lernen sei nicht die Methode, sondern die Person des Lehrers wichtig. Kinder würden sich im Abstand

von Jahren das Verhalten bzw. das Fehlverhalten der Lehrkräfte merken, nicht aber die Unterrichtstechnik. Aschersleben beruft sich auf eine Untersuchung von Weinert und Helmke (1997), die besagt, dass das einzige Merkmal, das besonders leistungsstarke Klassen von den anderen distinguert, die aus der Schülersicht erhobene Klarheit der Lehreräußerungen sei. Dazu biete sich nach Aschersleben der Frontalunterricht geradezu an. Es handle sich nämlich weder um lehrer-, noch um schülerzentrierten Unterricht, sondern um sachzentrierten Unterricht, der von der Lehrkraft verständliche Erklärungen verlangt. Aschersleben kommt zur Schussfolgerung, dass die Praktiker weiterhin, jedoch ohne schlechtes Gewissen, frontal unterrichten sollten.

Aschersleben (1999) bezeichnet reine Theoretiker der Didaktik als *Schreibtischdidaktiker*, welche, den Frontalunterricht ablehnend, sich nicht die Mühe machen würden, ihre wohlmeinenden und erzieherisch gut durchdachten Programme im Unterricht zu testen und ihre Einfälle umso dogmatischer präsentierten, je weiter sie die Grenzen der Wirklichkeit überschreiten.

Seibert (2000) bemängelt eine lange Ausschließung des Frontalunterrichts aus der methodischen Debatte, denn angesichts der wichtigen Rolle dieser Methode im Unterrichtsalltag muss, so Seibert, die Frage nach einer guten Vermittlung, bzw. Frontalvermittlung berücksichtigt werden:

Seit längerer Zeit steht die Revitalisierung eines Themas an, das wie ein Tabu behandelt wird und trotzdem den Unterrichtsalltag dominiert: Welche Anforderungen sind an einen guten lehrerorientierten, vermittelnden Unterricht zu stellen? Die große *Unterrichtslücke*, die hier vorliegt, ist aufzubrechen. Die Angst davor, dass die eigene Unterrichtsarbeit einem veralteten, autoritären Unterrichtsstil zugerechnet werden könnte, hat dieses Thema zum Tabuthema werden lassen, obwohl andererseits klar ist, dass Schüler gut vermittelnder, erklärender Lehrer für das schulische Lernen unerlässliche Voraussetzung ist. (Seibert 2000, S. 26)

Seibert (2000) erklärt, wie aus seiner Perspektive das große Defizit des heutigen Unterrichts die Sinnkonstituierung ist, die in der Regel nur durch das Engagement, das Interesse und die Darstellung des Lehrers, welche der Autor im Frontalunterricht verwirklicht sieht, erfolgen und vermittelt werden können, indem der Lehrer für den Schüler den Sinn erschließt:

Die Bildungserlebnisse, die zum Inhalt haben, dass einem ein Lehrer Mathematik wichtig und interessant gemacht hat, womöglich sogar Grammatik, sind wohl relativ selten. Und doch haben sie jeden Tag ihre Chance. Wenn ein Mensch mit seiner Person, seinem

Wissen, seiner Erklärungskompetenz für etwas steht, zu etwas anregt, ein Beispiel gibt, können wohl immer noch Schlüsselerlebnisse möglich werden. Wenn man merkt, wie jemand Glauben erlebt, wie er sein Leben und Verhalten nach ihm ausrichtet, kann Nachdenklichkeit, Orientierung vielleicht sogar Nachahmung entstehen. Von Schülern wird immer wieder beklagt, dass ihre Lehrer ja nicht einmal selbst ihre Fächer für wichtig halten würden, wieso sollten sie es eigentlich tun? Die Auffassung vom Lehrer als Fachwissenschaftler, als Moderator von Lernprozessen hat dieses Verständnis der Lehrerrolle in den Hintergrund treten lassen, das „für die Sache stehen“ womöglich eine ganz wichtige Rolle spielt.

Gemeint sind hier nicht die Fehlformen der Indoktrination und der unreflektierten Sachkompetenz. Gemeint ist, dass ich als Lernender von einem anderen Physik oder Chemie so lernen kann, dass sich mir der Sinn erschließt. (Seibert 2000, S. 45)

In Anlehnung an eine Vielzahl von qualitativen Unterrichtsbeurteilungen (vgl. Good, Brophy, 1990; Helmke, Schrader, 1998; Helmke, Weinert, 1997; Hofer, 1997; Perkun, 1994; Ulich, Jerusalem, 1996; Weinert, Helmke, 1995), in welchen die fördernden Aspekte für den curricularen Wissenserwerb isoliert wurden, zieht Hoffmann (2000) Bilanz:

[Curricularer Wissenserwerb braucht] eine effiziente, auf Störungsreduktion bedachte Klassenführung; eine ausgeprägte Lernstoff- bzw. Aufgabenorientierung unterrichtlicher Interaktion bei gleichzeitiger intensiver, individueller Hilfestellung, klare Strukturierung des Lernstoffs; hohe Verständlichkeit der Lehreräußerungen und klare Aufgabenstellung an die Schüler; Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler; kontinuierliche Diagnose des Lernfortschritts. (Hoffmann 2000, S. 25)

Nach Hoffmann charakterisieren diese Merkmale die frontale Instruktion, bzw. einen lehrergeleiteten, stark strukturierten Unterricht. Diese Form von Unterricht fände insofern ihre Berechtigung, als dass eine breite Wissensbasis eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erwerb weiteren Wissens sei. Andererseits werde man durch eine Maximierung dieser Unterrichtsweise motivationalen, sozialen und affektiven Lernzielen nicht gerecht. Für Hoffmann bleibt die Frage nach der Möglichkeit einer Überwindung der scheinbaren Inkompatibilität zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Zielkriterien.

Bönsch (2000) beschreibt das Muster des lehrerzentrierten Unterrichts, in dem normalerweise eine einzelne Lehrkraft ihren vorbereiteten für die Schüler völlig unbekanntem Stoff mit der nicht immer realistischen Erwartung darbietet, dass die Klasse den Unterrichtsinhalt beherrschen wird. Nach Bönsch besteht eine direkte Korrespondenz zwischen dem Scheitern in der Schule und der Unterrichtsweise.

Der gedachte Unterrichtsverlauf soll sich realisieren, individuelle Bedürfnisse, Interessen, Schwierigkeiten sind hinten anzustellen. So geht das Stunde für Stunde, insgesamt in einer unerhört großen Zahl von Unterrichtsstunden. Wer Beziehungsprobleme hat (zu wenig Anerkennung bekommt, zu wenig sprechen kann, zu wenig Bewegung hat), muss sich beherrschen lernen. Schulfähigkeit wird als Fähigkeit verstanden, den Unterricht jederzeit den Erwartungen entsprechend folgen zu können. Wer Lernprobleme hat (etwas nicht versteht, eine Erklärung verpasst hat, aufgetragene Arbeiten nicht ausführen kann), hat das auf sein Konto zu schreiben. Der Unterricht oder der Unterrichtsstil des Lehrers/ der Lehrerin ist eigentlich nie schuld.

Diese Erwartungen sind überaus fordernd.[...] So ist es eigentlich kein Wunder, wenn ein Schüler /eine Schülerin ausbricht, sobald ihm/ihr der Unterricht nicht genügend Bestätigung und Erfolg bringt. Bei einer Kumulation von Misserfolgen oder zu geringen sozialen Feedbacks gibt es kaum noch Stützungen der ja immer noch labilen Ich- Identität. Da man aber die Wirkung der eigenen Person im gegebenen sozialen Resonanzrahmen erfahren muss, wenn man nicht an sich verzweifeln muss, werden *kompensatorische* Aktivitäten (Störungen, Verweigerungen, Konventionsverletzungen u. a. m.) wichtig. Genau diese aber müssen zur Sicherung des Unterrichtsverlaufs verwehrt oder bestraft werden. Verhaltensschwierigkeiten, Leistungsverweigerungen, Lernschwierigkeiten werden wahrscheinlich häufig auch von den rigiden und wenig Interaktion zulassenden Unterrichtsverläufen produziert, die beschrieben worden sind. (Bönsch 2000, S. 26)²¹¹

In seinem späteren Werk nimmt Bönsch (2002) ausgehend von der Annahme, dass Didaktik an sich autoritär ist, die Positionen von Schelsky (1977) und Mitscherlich (1974)²¹² wieder auf. Bönschs scharfe Kritik gilt dem institutionellen Rahmen und der damit zusammenhängenden Form des Lehrens, dessen Löwenanteil der Frontalunterricht hat, durch die der Lehrende auf den Lernenden Macht ausübt und ihn zum unkritischen konformen Handeln erzieht:

²¹¹ Siehe dazu auch Meyer 1995² S. 67.

²¹² *Mitscherlich hatte in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an ihn über hergestellte Dummheit gesprochen (Mitscherlich 1974). Er meinte damit anerzogene Dummheit, die sorgfältig durch Erziehung zu Vorurteilen herbeigeführt wird. Erziehung, planmäßige Vermittlung forderten häufig nicht auf zu denken, zu beobachten, abzuwägen, sondern in Konformität zu handeln, so wie alle es tun. [...] Dummheit wird gewünscht, wo nachweislich Informationen unterschlagen und Selbstentfaltung durch ernüchternde Tabus verhindert wird. (Bönsch 2002, S. 6)*

[...] ein Einwand bezieht sich auf die Vermittlungsprozesse. Offensichtlich ist jede andere als die klassische Form der Vermittlung (Meisterlehrerkonzept) kaum durchsetzbar bis jetzt. Ein Köhner, ein Wissender, der Meister initiiert Lernen, nicht der, der die Frage, ein Problem hat, der ein Lernbedürfnis hat. Damit hängt dann zusammen, dass die Weitergabe des für wichtig gehaltenen in den Begriffen, Denkkoperationen, in der Sprache erfolgt, die der Vermittelnde beherrscht. Die Sprache des Lernenden ist in der Institution Schule noch kaum Medium des Lernens gewesen. Der Wissende hat auch hier die Dominanz. (Bönsch 2002, S. 6)

Gerade die Ergebnisse der viel zitierten Pisa-Studie zeigen , dass

in der nach wie vor viel praktizierten staatlichen Bildung, die der gesellschaftlichen Entwicklung nicht auf der Spur bleibt, Menschen zu unpolitischen Bürgern erziehe, Generation für Generation nur Glaubens und Vorurteilsantworten einübe. Alternatives, kritisches Denken sei nicht gefragt. (Bönsch 2002, S. 6)

Bönschs programmatischer Vorsatz für eine allgemeine Verbesserung der Instruktionsqualität klingt wie ein Aufruf:

Eine Alternative: Didaktik muss sich demokratisieren! Für den Didaktiker ist es eigentlich eine erregende Frage, ob es Lernprozesse geben kann, die nicht nur von Lehrenden in verschiedener Hinsicht und ziemlich vollständig vorbestimmt sind, sondern vom lernenden Individuum mitkonstituiert werden können. (Bönsch 2002, S. 6)

Auf der anderen Seite erheben sich Stimmen wie die von Zeuschner (2003), der in völliger Verkennung der Bildungskatastrophe, sich auf die Tradition berufend, ein Plädoyer des Frontalunterrichts verfasst:

Der Erfolg heiligt die Mittel, sagt der Volksmund. Seit Jahrzehnten dominiert in der Schule eine Arbeitsform mit nachweisbar gutem bis sehr gutem Erfolg. Und dennoch wird heute Frontalunterricht in Seminaren und Publikationen nicht selten als *Relikt aus Kaisers Zeiten*, als undemokratisch, unzeitgemäß und damit als nicht mehr tragbar bezeichnet. Zur Verstärkung des negativen Touchs belegt man in vielen Fällen diese Variante mit dem Attribut lehrerzentriert, das Tausch R. u.a. mit *autokratisch-patriarchalisch* übersetzt haben [...]. (Zeuschner, 2003)

Zeuschner (2003) beruft sich auf die abendländische Tradition ab dem 17. Jahrhundert

ausgehend von Comenius über Pestalozzi und den Gymnasiallehrern des 19. Jahrhundert, um den Einsatz des Frontalunterrichts zu rechtfertigen. Da das Unterrichtsgespräch erst in neueren Zeiten von den Reformpädagogen eingeführt worden sei, zeuge dies von dessen Nachteil und für den Frontalunterricht.

In radikal entgegengesetzter Richtung geht jedoch das Dossier der Bertelsmann Stiftung. Es zieht Konsequenzen aus der Pisa-Studie und ergreift deutlich Position gegen den Frontalunterricht, in dem die Relation zwischen Frontalunterricht und Bildungssituation in kausalen Zusammenhang gebracht wird :

Die innovative Schule überwindet das bloße Aufnehmen und Wiedergeben (und Vergessen) von Faktenwissen. Vielmehr stehen anwendungsbezogene Aufgaben im Mittelpunkt des Lernens. Der klassische Frontalunterricht – der Lehrer redet und 30 Schüler hören scheinbar zu – hat in dieser Schule ausgedient. (Konsequenzen aus PISA, Positionen der Bertelsmann Stiftung, Wir brauchen eine andere Schule! Das deutsche Bildungssystem hält nicht was es verspricht! S. 6 In: www.Bertelsmann-stiftung.de)

Walter (2003) sieht im *Handbuch für Fremdsprache* einen sehr gezielten, wenn auch begrenzten Einsatz dieser Unterrichtsmethode vor, um bestimmte didaktische Funktionen zu absolvieren und räumt auf diese Weise dem Frontalunterricht in der Fremdsprachenlehre seinen berechtigten Raum ein: Walter unterstreicht, wie gut vorbereitete Frontalstunden einer ebenso soliden Professionalität bedürfen wie auch andere Sozialformen:

Teilaspekte fremdsprachlichen Könnens lassen sich im Frontalunterricht vorstellen und üben. So können Aussprache und Intonation rezeptiv durch Diskrimination von Lauten und Intonationskurven, produktiv durch Imitation eines sprachlichen Modells, wobei auditive Medien den Lehrer ablösen, grundgelegt werden. Gelenktes Üben erfolgt durch Nachsprechen (im Chor, einzeln, in Gruppen). Wenn die Imitationsfähigkeit einzelner Schüler nicht erfolgreich ist, bietet der Lehrer kognitive Stützen. (Walter 2003, S. 252)

Die entscheidendsten Grenzen für den Frontalunterricht sieht Walter in der Tatsache, dass durch die lehrerzentrierte Interaktion, die den Frontalunterricht kennzeichnet, sich beinahe ausschließlich lernstarke Schüler zu Wort melden, während die schwachen von ihnen mit Langeweile und Resignation reagieren. Als gravierendsten Nachteil bezeichnet Walter die kurze oder gar fehlende Redezeit für die Schüler.

Dies bedeutet, dass die produktiven Fähigkeiten, vor allem das freie Sprechen, die Diskurskompetenz, aber auch argumentatives und kreatives Schreiben im Frontalunterricht

nicht geübt werden können. Diese Sozialform ermöglicht nur stark gelenkte, vorkommunikative Übungsformen, die allerdings die Vorstufe zu den freieren bilden. Da sprachliche und inhaltliche Impulse vom Lehrer ausgehen, werden die Schüler bei der Entwicklung von Selbstständigkeit gehemmt. (Walter 2003, S. 253)

Gudjons (2003) vertritt in Anlehnung an Aschersleben die Position, es handle sich im Frontalunterricht lediglich um eine Sozialform des Klassenunterrichts, welche durch eine frontale lehrergelenkte Schülerinteraktion charakterisiert werde. Nach Gudjons weist der Frontalunterricht neben den didaktischen Funktionen²¹³ eine Reihe von *äußeren Vorteilen* auf:

effektive Unterrichtsform;
lebendige Interaktion mit der Person des Lehrers;
unmittelbare und indirekte Rückkoppelungen sind möglich;
Entlastung für Schüler und Schülerinnen;
es kann langfristig eine Gesprächskultur aufgebaut werden;
ermöglicht eine unterschiedliche Palette von Lehrtechniken;
kann die Potenziale der ganzen Klasse zur Lösung eines Problems nutzen;
kann durch die Gruppendynamik mit der ganzen Klasse das Wir-Gefühl der Gesamtklasse pflegen.

Obwohl Gudjons großteils der Kritiken an den Frontalunterricht nicht teilt, unterstreicht er, dass diese Sozialform *keine Allzweckwaffe* sei:

Frontalunterrichtliche Phasen sind begrenzt, aber didaktisch legitimiert und in ihrem Stellenwert überzeugend angelegt. Frontale Instruktion, Erarbeitung und Führung durch die Lehrerin sind in produktive und kooperative Arbeitsphasen der Schüler und Schülerinnen integriert. Der Wechsel von Rezeptivität und Aktivität spiegelt sich im Arrangement der verschiedenen Sozialformen. (Gudjons 2003, S. 258)

²¹³ Unter didaktische Funktionen versteht Gudjons (2003): Informieren, Darbieten; Stoff erarbeiten, Lernen vernetzen; Lern- und Arbeitsmethoden vermitteln; Entdecken und Problemlösen; Üben und Wiederholen; Planen, Koordinieren und Auswerten; Klassengemeinschaft fördern. Siehe dazu Gudjons 2003.

3.4.1 Schlussfolgerungen

Die frontale Methode dominiert den Unterrichtsalltag und wird als dessen notwendiger Teil betrachtet.²¹⁴ Doch die Position einzelner Experten²¹⁵ hebt sich von der allgemeinen dadurch ab, dass sie die frontale Unterweisung als gesamtunterrichtliches Konzept im Sinne eines Methodenmonismus betrachten.

Konservative Didaktiker bezeichnen die frontale Unterweisung als die effizienteste Lehrweise und erklären jegliche Kritik als unangemessen. Die negativen Auswirkungen des Frontalunterrichts auf den Lerner und den Erwerbsprozess werden marginalisiert.²¹⁶ Aschersleben (1985) schätzt den Erwerbseinflussfaktor Methode auf lediglich 5%. Forschungen zur Methodik beweisen jedoch im Gegenteil, dass Unterrichtsmethoden gegenstandskonstitutiv sind.²¹⁷ Selbst fortschrittliche Gedanken, die frontalunterrichtlich dargeboten werden, sind als autoritär zu bewerten.²¹⁸

Die Bedeutung des Lehrervortrags ist für die Wissensbildung, für das Erteilen von Anweisungen und Imitationsphasen relevant, denn erfolgreiches Lernen kann von klaren Lehreräußerungen nicht absehen. Doch gleichzeitig handelt es sich angesichts der gravierenden Nachteile der frontalen Unterweisung um frontalunterrichtliche Phasen in einem weiteren methodischen Rahmen.²¹⁹

Konservative Didaktiker unterstreichen die Disziplinierung als besonderen Vorteil der frontalen Methode gegenüber moderneren Unterrichtsformen, welche als demokratisch bezeichnet werden.²²⁰ Meyers (2000¹¹) Untersuchung zeigt, wie andererseits die Disziplinierung im Frontalunterricht auch nur vorgetäuscht werden kann. Für einen erfolgreichen Erwerbsprozess, für kritisches Denken und für die Förderung des Selbstbewusstsein ist hingegen eine Mitbestimmungsmöglichkeit von zentraler Bedeutung.²²¹

²¹⁴ Siehe dazu Meyer und Okon 1984; Aschersleben 1985, 1991, 1999; Hoffmann 2000; Seibert 2000; Meyer 1995²; Helmke 1997; Weinert 1997; Gudjons 2003; Walter 2003; Zeuschner 2003.

²¹⁵ Siehe dazu Aschersleben 1985, 1991, 1999; Gudjons 2003.

²¹⁶ Siehe dazu Aschersleben 1999; Gudjons 2003.

²¹⁷ Siehe dazu Serra Borneto 1998.

²¹⁸ Siehe dazu Meyer 1995²; Bönsch 1980.

²¹⁹ Siehe dazu Meyer 1995²; Weinert 1997; Helmke 1997; Hoffmann 2000; Seibert 2000; Walter 2003.

²²⁰ Siehe dazu Aschersleben 1991, 1999; Gudjons 2003.

²²¹ Siehe dazu Helmke und Weinert 1997; Bönsch 2002.

Sowohl Didaktiker, die den Frontalunterricht als gesamtunterrichtliches Konzept ablehnen, als auch diejenigen, die ihn begrüßen, sind sich einig, dass die frontale Unterweisung die soziale Verbundenheit schwächt, die Schüler-Lehrerbeziehung²²² beeinträchtigt und lernschwache Schüler benachteiligt.²²³ Fortschrittlichere Didaktiker erkennen diese Nachteile als gravierende offene Probleme des aktuellen Schulsystems an.²²⁴ Demgegenüber lässt Aschersleben (1999) den Schulerfolg von dem Intelligenzquotient abhängen und sieht die Lösung dieses Problems auf politischer Ebene.²²⁵

Ascherslebens Lösungsvorschlag im Sinne Klassentrennung nach IQ-Werten wäre eine mögliche Lösung in einem elitär konzipierten Schulsystem. Ein offenes demokratisches Lehrwesen wird im Gegenteil von anderen Prinzipien geleitet, denn schwache Schulleistung steht meistens im positiven Zusammenhang mit einer Herkunft aus schwierigen sozialen Umfeldern. Ein nach Ascherslebens Auffassung konzipiertes öffentliches Schulsystem, in dem die Erfolgchancen durch soziale Faktoren beeinflusst werden, ist einer institutionalisierten Diskriminierung gleichzusetzen.²²⁶

Andererseits geraten nicht nur lernschwache Schüler durch die frontale Methode in Schwierigkeiten. Wenn die Schüler-Lehrerinteraktion fehlt, kann der Lehrer in Überschätzung der Aufnahmefähigkeit seiner Schüler zu anspruchsvolle Inhalte darbieten.²²⁷ Oder aber die Lerner begreifen während des Lehrervortrags schwierige Zusammenhänge, deren Sinn nach kurzer Zeit verfliegt.²²⁸

Der Versuch konservativer Didaktiker, den Frontalunterricht aufzuwerten, ist besonders in einer nicht klassendifferenzierten Gesellschaft nicht überzeugend, denn die Implikationen

²²² Die Schüler-Lehrerbeziehung schließt auch Probleme auf motivationaler Ebene ein.

²²³ Siehe dazu Meyer und Okon 1984; Fend 1997; Walter 2003. Weinert (1997) gilt in seiner vorteilhaften Bewertung des Frontalunterrichts in Bezug auf Lerndefizite als absoluter Einzelgänger.

²²⁴ Meyer (2000¹¹) hebt jedoch für die allgemeine Dominanz des Frontalunterrichts kausale Dynamiken hervor. Der Rahmen für die Lehrer-Schüler-Interaktion sei, so Meyer, in erster Linie das Resultat von gesellschaftlichen Funktionszuweisungen sowie institutionsspezifischen Gesetzmäßigkeiten:

Die ungebrochene Vorherrschaft des Frontalunterrichts ist kein Betriebsunfall und auch kein pädagogisches Versehen, sondern ein durch die gesamtgesellschaftlichen, die juristischen, curricularen und institutionell-organisatorischen Voraussetzungen bedingter Konstruktionsfehler der Schule. (Meyer 2000¹¹, S. 188)

²²⁵ Siehe dazu Aschersleben 1985.

²²⁶ Siehe dazu Helmke und Weinert 1997.

²²⁷ Siehe dazu Bönsch 2000.

²²⁸ Siehe dazu Aschersleben 1985; Bertelsmannstiftung 2003.

der frontale Unterweisung werden ihrerseits vorwiegend von den trügerischen äußeren Erscheinungen beurteilt.²²⁹ Der Frontalunterricht führt sowohl auf der Erwerbs-, auf der Beziehungs-, als auch auf der Motivationsebene eine Reihe von Problemen mit sich.

Trotz der vorwiegend negativen wissenschaftlichen Bewertung führen die Untersuchungen zum Einsatz der Unterrichtsmethoden und zur allgemeinen Lehrsituation an den italienischsprachigen Schulen der Oberschule zur Erkenntnis auf frontalunterrichtlichen Methodenmonismus. Es stellt sich die Frage, wie gravierend die Defizite der frontalen Methode auf den Zweitspracherwerb der italienischsprachigen Südtiroler Schüler der Oberschule wirken.

3.5 Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht

Dem übergreifenden Lernziel Südtiroler Schulen, sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürger heranzubilden, ist auch der Zweitsprachenunterricht verpflichtet. Er schult die deutsche Sprache und die Verstehensfähigkeit für deutschsprachige Kulturen so, dass er die Bereitschaft für fremdsprachliches Lernen und die Offenheit für kulturelle Vielfalt grundlegt. Im fortgeschrittenen Lehrgang wird diese Bereitschaft verstärkt und diese Offenheit vielfältig gefestigt. (*Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2001, S.9)

Ein Fallbeispiel aus meiner Unterrichtspraxis am Wissenschaftlichen Lyzeum *Torricelli* in Bozen im Schuljahr 2002/03:

Zwischen den Weihnachtsferien und meiner Studienbeurlaubung war ich einen Monat von der Schule freigestellt.

Bis zu diesem Zeitpunkt bezeichnete ich meine Klasse als schwierig, wenngleich das Gefühl einer kleinschrittigen Progression bezüglich der Teilnahme am Unterricht ebenso vorhanden war. Die Schüler sollten sich im Zeitraum meiner Abwesenheit sowohl in der Schule wie auch zu Hause frei mit einem Dossier auseinander setzen. In den ersten beiden Wochen

²²⁹ Siehe in diesem Sinne z.B. die Stellungnahmen zur Disziplin und Effizienz.

bestand für die Schüler zusätzlich eine Möglichkeit der fachlichen Unterstützung.

Wir hatten geplant, nach meiner Rückkehr weitere Unterrichtsschritte zu unternehmen. Als ich im Januar in der Annahme zurückkehrte, ein aufbauendes Gespräch zu führen, fand ich mich unvermittelt einer regelrechten Mauer gegenüber. Schweigend starrten mich die Schüler an. Wahrscheinlich hatten sie die Texte nicht einmal gelesen. Wohl oder übel beschloss ich, sie bei der Arbeit zu begleiten, bei der sie sich in Partnerarbeit mit den literarischen Textanalysen auseinander setzen sollten. Stattdessen arbeitete jeder für sich und fast alle zeigten eine evidente Unlust. Deshalb gingen wir wieder ins Plenum, wobei ich versuchte auszuharren bis Stille eintrat.

Schließlich ermahnte ich die leistungsbeste Schülerin, weil sie auf ein Blatt zeichnete und die Situation drohte zu eskalieren. Sie antwortete, weil es so langweilig sei, müsse sie ganz einfach zeichnen.

An der darauf folgenden Metadiskussion über die Verantwortung für einen erfolgreichen Unterrichtsablauf beteiligten sich von den 15 Schülern erwartungsgemäß nur wenige.

Die besagte Schülerin erklärte, dass sie sich nicht mit literarischen Themen bzw. Texten befassen wolle, sondern mit alltäglichen, um die gesprochene Sprache zu lernen, wie beim sommerlichen Alpha & Beta-Kurs (D.h. Kommunikativer Unterricht mit Redewendungen usw.) und wenn es aber unbedingt Literatur sein sollte, dann frontal-kulturgeschichtlich wie in den anderen Fächern. Auf meine Antwort, dass die Entwicklungsrichtung eines Themas eigentlich von der Klasse abhängen würde, reagierte sie nicht. Eine weitere Schülerin behauptete, dass sie auf Deutsch einfach nicht sprechen wolle, weil sie es nicht könne und dass sie die literarischen Koordinaten eines Textes haben möchte, bevor sie sich mit ihm befasse.

Ein Junge begründete das Schweigen mit der Themenwahl, was mir aber nicht glaubwürdig erschien, da das Thema von der Klasse selbst ausgegangen war. Ein weiterer Junge sowie ein Mädchen, die sich beide nur halblaut äußerten, schienen zu glauben, dass die Klasse den Unterricht vorsätzlich boykottiere. Drei Jungen in der letzten Bankreihe zeigten ostentativ keinerlei Interesse für das Gespräch. Der Rest der Klasse schwieg.

Um mich von diesem Rückschlag zu erholen und Lösungsansätze zu sammeln, griff ich für einige Zeit wieder auf den Frontalunterricht zurück.

Die Schüler schwiegen nach wie vor, aber es störte nicht. Es sah nach aufmerksamen Verfolgen der Sachverhalte aus. Sie hielten einige Informationen in Form von Mitschriften

fest. Der Unterricht verlief reibungslos, doch spätestens bei den mündlichen Prüfungen zeigte sich das niedrige Niveau ihrer Kompetenzen.

Kurz darauf erfuhr ich zwei wichtige Aspekte, die für meinen Unterricht in dieser Klasse eine wichtige Rolle spielten:

Im Gespräch mit einer wegen ihres Fachwissens im Schulverband sehr geschätzten Italienischkollegin dieses Klassenrats erzählte sie mir, wie sie einigen Schülern aus dieser Klasse, die sie nach dem hermeneutischen Unterricht gefragt hatten, erklärt hatte, dass sie das neue Curriculum für Deutsch sehr gering schätze.

Als ich einem Vater bei einer Sprechstunde mitteilte, ich hätte das Gefühl, sein Sohn würde sich zwar auf die Prüfungen vorbereiten, aber boykottiere jeglichen Interaktionsversuch in der Klasse, erwiderte dieser, er selbst mache sich wegen der sich radikalierenden rechtspolitischen Ideen seines Sohnes (sprich antideutschen) und anderer Schüler dieser Klasse Sorgen. Nach einem langen Gespräch schlug er eine Klassensupervision vor, die nicht nur von mir, sondern auch vonseiten des Direktors unterstützt wurde. Die Kollegen des Klassenrats tolerierten ihn allerdings nur.

Dieses Beispiel zeigt anhand einiger Episoden, wie komplex und unterschwellig die Faktoren sein können, die den Unterricht beeinflussen. In erster Linie muss angenommen werden, dass bei der Entwicklung derartig unvorteilhafter Situationen die Lehrkraft einen Teil des Misserfolgs sich selbst zuzuschreiben hat. Andererseits stehen in diesem konkreten Fall des Unterrichts von Deutsch L2 an einer Südtiroler Schule mit italienischer Unterrichtssprache andere Einflussfaktoren im Vordergrund:

Der Eingriff einer Kollegin des Klassenrates hat die Macht der Tradition gesteigert. Ein weiterer Grund für das Scheitern des beschriebenen Lernangebotes lag bei der ideologischen Absage am Unterricht und der Lehrkraft, welche hier stellvertretend für alles Deutsche zu stehen scheint und in diesem Zusammenhang zum Katalysator sozialer Unzufriedenheit werden kann. Der Zweitsprachenlehrer ist im städtischen Kontext für italienischsprachige Bozner oft die einzige deutschsprachige Person mit der die Schüler Umgang haben²³⁰.

Da Situationen wie die geschilderte für eine Lehrkraft problematisch sind, erweist sich der Schritt zum reibungsloseren Frontalunterricht als eine natürliche Folge.

Ähnliche Lehrerreaktionen beschreibt Meyer (2003) in Bezug auf den Gruppenunterricht: Die

²³⁰ Siehe dazu Baur 2000, hier im Kapitel 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

meisten Lehrer würden den Gruppenunterricht ausprobieren, doch wenn es nicht geht, kehrten sie definitiv zum Frontalunterricht zurück, anstelle die Gründe des Misserfolges zu hinterfragen²³¹. Wobei an dieser Stelle unterstrichen werden soll, dass der Lehrer im Normalfall als Einzelgänger handelt, während die von Meyer erforderte Metanalyse des Unterrichtsgeschehens Teamarbeit voraussetzt.

In diesem spezifischen Fallbeispiel konnten die durch ein verstehendes Unterrichtsgespräch in den Vordergrund gedrängten Probleme erkannt, teilweise gedeutet und angegangen werden und entsprechende Gegenmaßnahmen für die Lernblockade ergriffen werden, deren Reichweite sich wiederum weit über den Klassenraum erstreckte.

Als Gegenmaßnahme wäre eine Supervision vorgesehen gewesen, welche später aus Budgetgründen nicht durchgeführt werden konnte; und wie es oft in der Schulpraxis vorkommt, scheiterte eine interessante Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern an den finanziellen Zulagen. Ich entschied mich deshalb, einen indirekten Weg zu beschreiten und den Schülern ein Dossier mit Gedichten und Prosatexten von sehr kritischen deutschsprachigen Südtiroler Autoren anzubieten. Die Klasse beschäftigte sich sehr intensiv mit dem Material und abschließend erfolgte eine Begegnung mit einem Freund des bereits 1978 verstorbenen N. C. Kaser, der im Sinne des Schriftstellers Fragen beantwortete.

Eine genaue Evaluation der Auswirkungen dieses Fallbeispiels ist nur begrenzt möglich, obwohl diese Unterrichtseinheit auf großes Interesse stieß. Durch ein Verstehensgespräch erfahren die Schüler, dass man nicht nur auf sie eingeht, sondern dass sie auch in der zweiten Sprache ernst genommen werden.

Die Lerner des hier angeführten Beispiels wurden durch einen dialogischen Unterrichtsstil zur Mitverantwortung gezogen. Dadurch wurden der Einfluss ihrer Lerntradition und ihre defensiven Haltungen offen gelegt und konnten angegangen werden. Anderenfalls wirken diese negativen Dynamiken, die für die Einstellung zum Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen im mehrsprachigen Grenzland Südtirol als verbreitet gelten, hemmend bzw. verhindernd auf den Zweitsprachenerwerb.²³²

Wie in diesem Fallbeispiel veranschaulicht wird, hat mir die Erfahrung am

²³¹ Es handelt sich um ein genau untersuchtes psychologisches Phänomen, welches beschreibt, dass man im Normalfall, wenn man neue Wege beschreitet, die sich als erfolglos zeigen, in den alten Weg zurück verfällt. Siehe dazu Pavlov 1927, Skinner 1973.

²³² Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler* und Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

wissenschaftlichen Lyzeum bestätigt, dass besonders im Falle von konfliktreichen Unterrichtsdynamiken die frontale Methode für den Lehrer deutliche Vorteile im Sinne des professionellen Selbstbewusstseins bietet. Im frontalunterrichtlichen Methodenmonismus besteht nämlich das Lehrpensum vorwiegend darin, literarische oder formale Inhalte zu erzählen, schildern, berichten oder zu beschreiben²³³. Der Lehrer bewertet seine eigene Leistung ausgehend von seiner Wahrnehmung der getätigten inhaltlichen Darbietung²³⁴. Er bewahrt sich auf diese Weise vor der Frustrierung eines professionellen Misserfolgs²³⁵, denn im frontalen Unterrichtsgeschehen kann bei einem *guten Lehrervortrag* das eventuelle Ausbleiben einer Erwerbsprogression, den Lernerdefiziten zuzuschreiben werden. Dementsprechend entlastet sich der Zweitsprachenlehrer durch die Entscheidung für die frontale Methode von der Mitverantwortung für den niedrigen Kompetenzstand der italienischsprachigen Lerner.

Aschersleben (1999) betrachtet jedoch den Frontalunterricht als die effektivste Lehrmethode²³⁶ und bezeichnet die Untersuchungen, welche den Frontalunterricht ablehnen, als von Schreibtischdidaktikern betrieben. Im Folgenden wird mit besonderer Berücksichtigung des hier angeführten Fallbeispiels Ascherlebens Gliederung der Teilaspekte der frontalen Unterweisung dem Verstehensgespräch gegenübergestellt:

Zeitökonomie: Ein Verstehensgespräch um anspruchsvolle Inhalte, wie besonders literarische Werke in einer Zweitsprache sind, muss als langsamer und in manchen Fällen langwieriger Prozess betrachtet werden²³⁷. Wenn außerdem wie in diesem Fallbeispiel die Interaktion ins Stocken kommt, erweist es sich als notwendig, sich auf die Metaebene zu

²³³ Siehe dazu Aschersleben 1991, S. 39.

²³⁴ Im Südtiroler Zweitsprachenunterricht besteht keine Möglichkeit einer professionellen Supervision. Die Bewertung der jeweiligen Lehrtätigkeit erfolgt als Eigenbewertung. Im Rahmen der didaktischen Werkstatt (siehe dazu Kap. 5.1.1.1 *Reflexionen über die Arbeit mit dem Dossier als Werkstattgespräch*) wurde andererseits im Schuljahr 2005/2006 zum ersten Mal in der Oberschule ein Projekt der gegenseitigen Lehrerhospitation gestartet, welches von den einzelnen Lehrern nur begrenzt wahrgenommen wurde. Von insgesamt 11 Teilnehmern wurde der Unterricht lediglich von drei Lehrkräften beobachtet. Doch selbst in diesen Fällen war es wegen hervortretenden emotionaler Implikationen bei den zwischenmenschlichen Beziehungen und des Fehlens professioneller Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsbeobachtung sehr schwierig, beim Feedback eine gewinnbringende sachliche Diskussionen zu führen.

²³⁵ Siehe dazu Meyer 1995², S. 192-193; hier im Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*.

²³⁶ Zu Aschersleben 1999 siehe besonders die S. 64-69.

²³⁷ Siehe zum Thema der Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Literatur als gesteigerte hermeneutische Schwierigkeit Gadamer 1960.

begeben, d.h. sich im Unterricht mit der Thematisierung dieser Gruppendynamik zu beschäftigen. Diese Vorgangsweise zeigt sich als sehr zeitintensiv. Im Gegenteil kann man damit rechnen, dass unter denselben Bedingungen viel mehr Lernstoff behandelt werden kann, wenn sich die Lehrhandlung vorwiegend auf eine Darbietung des Lehrstoffes beschränkt.

Für die Lerner hätte der Frontalunterricht zu einem schnelleren Verständnis komplizierter Zusammenhänge geführt. Doch besonders schwache Schüler müssten gleichermaßen wegen einer unzureichenden Verarbeitung und einer passiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff während des Unterrichts gleichzeitig mit einer verlängerten Heimarbeit rechnen.²³⁸

Entlastung: Die literarischen Inhalte aus einer literaturhistorischen Perspektive bilden den absoluten Schwerpunkt des Fremdsprachenstudiums in Italien, d.h. der Ausbildung der Lehrer in Italien. Didaktische Aspekte gelten als zweitrangig oder bleiben völlig aus.²³⁹ Die Planung didaktischer Maßnahmen zeigt sich für Lehrer, welche den universitären Werdegang in Italien absolviert haben, als besonders anspruchsvoll und zeitaufwendig. Vor allem das Lehrgeschehen als Verstehensgespräch wie in dem hier beschriebenen Fallbeispiel braucht für dessen Abwicklung gefestigte didaktische Kompetenzen: Die bei der Unterrichtsplanung festgelegten didaktischen Maßnahmen müssen notwendigerweise in itinere immer wieder überdacht werden und der sich jeweils entwickelnden Unterrichtsdynamik angepasst werden. Im Frontalunterricht beschränkt sich die Unterrichtsabwicklung auf eine bis ins Detail planbare Darbietung und Veranschaulichung vom Inhalten.

Aus der Lernerperspektive handelt es sich lediglich um eine scheinbare Entlastung. Wenn im Rahmen der frontalen Unterweisung vonseiten der Lerner eine sehr begrenzte Mitgestaltung des Unterrichts erforderlich ist, so erweist sich die Heimarbeit als umso anspruchsvoller. Durch meine Tätigkeit am wissenschaftlichen Lyzeum konnte ich beobachten, dass nicht jeder Lerner in der Lage ist, bei frontaler Unterrichtsgestaltung die Heimarbeit angemessen zu bewältigen, denn insbesondere bei Kompetenzdefiziten, ist im Sprachunterricht von einer aktiven Lernhaltung in der Klasse nicht abzusehen.²⁴⁰

Disziplinierung: In einem Verstehensgespräch lassen sich unvoreilhaftige Aspekte nicht übersehen, denn die Qualität der Interaktion wird dadurch kompromittiert. Das hier angeführte Fallbeispiel veranschaulicht in diesem Sinne, wie die Ablehnung für das Fach von einer Gruppe von Schülern die Disziplinierung im Verstehensgespräch erschwert und

²³⁸ Es wurde untersucht, dass man durch den Frontalunterricht schneller anspruchsvolle Inhalte erfassen kann, die jedoch in der Regel im Laufe einiger weniger Tage verfliegen. Siehe dazu Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

²³⁹ Siehe dazu Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

²⁴⁰ Siehe dazu Fußnote 234.

Konflikte mit der Lehrkraft auslösen kann. Im übrigen gilt für eine dynamische Interaktion das Beherrschen der Gesprächskultur als erste Voraussetzung.

Die hier beschriebenen Faktoren, welche im Unterricht als Störungen empfunden werden können, werden im Frontalunterricht völlig neutralisiert, denn die Interaktion beschränkt sich in der Hauptsache lernerseits auf das Beantworten von gezielten Lehrerfragen. Die Disziplinierung erweist sich für den Lehrer in diesem Zusammenhang als entschieden weniger aufwendig.

Vonseiten der Lerner zeigt das hier angeführte Unterrichtsbeispiel jedoch eine vorgetäuschte Disziplinierung, die das verbreitete Unbehagen gegenüber dem Fach und der Deutschen Sprache nur scheinbar verschwinden lässt.²⁴¹

²⁴¹ *Im Laufe meiner mehrjährigen Tätigkeit am wissenschaftlichen Lyzeum Torricelli musste ich in Klassen lehren, in denen die abweisende Haltung gegenüber der deutschen Sprache und Sprachgruppe als dominantes Element die Klassendynamik prägte. Nach meiner Erfahrung handelt es dabei nicht um Klassen, die sich im Zweitsprachenunterricht undiszipliniert verhalten, sondern im Gegenteil. Je mehr die Lerner diese Abwehrhaltung einnehmen, desto disziplinierter sind sie, doch gleichzeitig sind sie kaum zu bewegen, an einem Verstehensgespräch teilzuhaben. Als deutliches Beispiel gilt im diesem Sinne die zweite Klasse (entspricht einer bundesdeutschen 10. Klasse), welche ich im Schuljahr 2006/2007 neu übernommen habe. Von Anfang an versuchte eine Gruppe von Schülern bei jeder Hausaufgabe eine Verminderung des Arbeitsauftrags zu verhandeln oder zeigte ständig ihren Unmut dem Fach gegenüber. Bei der ersten Klassenratsitzung im Oktober hatten bereits Schüler und Eltern wegen der zu hohen Ansprüche und zu vielen Hausaufgaben im Zweitsprachenunterricht protestiert. Aus meiner Perspektive sind die Ansprüche als unterdurchschnittlich zu betrachten, denn besonders in der besagten Phase zeigte sich eine Auseinandersetzung auf der Metaebene als unumkehrbar und sehr zeitaufwendig. Ihre Sprachkompetenzen sind im Allgemeinen schwach und es ist deutlich, dass sie das Fach Deutsch nicht mögen, d.h. sie scheinen es zu ertragen, wenn ich etwas erkläre oder sie nicht in ein Verstehensgespräch involviere, denn in diesen Fällen sitzen sie regungslos auf ihren Plätzen. Einmal erklärte ich ihnen, dass sie lediglich für einen Lehrer mit einer traditionellen Unterrichtsauffassung eine Traumklasse wären, dass aber der Spracherwerb ihrerseits eine andere Haltung erfordere. Darauf fragte ich die Klasse, wer von ihnen überhaupt Deutsch lernen wolle. Einige Mädchen meldeten sich sofort, etwas verwirrt ahmten ihnen andere Schüler nach und ungefähr sieben bis acht (von 22) starrten mich regungslos an bis einer herausplatze: „Wir müssen! Wir sind in Südtirol! Ich will nicht, aber ich muss! Darauf der nächste halblaut zu ihm: Stai zitto, cosa dici, sei scemo? (Sei still, was sagst du! Bist du blöd?) Im darauffolgenden (Streit)gespräch, stellte sich heraus, dass auch diejenigen, die gerne ihren Beitrag leisten würden sich eingeschüchert fühlten. Es zeigten sich sowohl gravierende Konflikte in der Klassendynamik als auch eine entschiedene Abwehrhaltung der Leadergruppe gegenüber der Zweitsprache. Diese Problemsituation ist für mich als Lehrkraft nicht leicht lösbar, vor allem, da auch die Unterstützung eines Teils der Eltern fehlt. Ich betrachte es jedoch weiterhin als meine Aufgabe, einen Zweitsprachenunterricht im Sinne eines Verstehensgesprächs anzubieten. Siehe im Weiteren zu Kap. 3.4 Der Frontalunterricht zwischen alt und neu.*

Interaktion: Aschersleben (1999) beschreibt im Rahmen eines als frontalunterrichtlichen Lehrgeschehens konzipierten Fremdsprachenunterricht die Interaktion als lehrerzentriertes Stellen von Fragen an einzelne Schüler. Doch im Weiteren stellt er bei der frontalen Vermittlung von kognitiven Unterrichtszielen die Nützlichkeit eines Austausches grundsätzlich in Frage.

Die Interaktionsdynamiken im hier angeführten Fallbeispiel heben hervor, dass in der besonderen Südtiroler Situation ein Unterrichtsgespräch von Faktoren beeinflusst werden kann, welche ein hohes konfliktreiches Potential in sich tragen. Im Frontalunterricht würde sich die Lehrkraft diesen Problemen nicht stellen müssen.

Aus meiner Lehrerperspektive zeigt sich, dass vor allem im städtischen Rahmen kaum die Möglichkeit besteht, außerhalb des Unterrichts in der Zweitsprache zu interagieren, also fehlt den Schülern die Möglichkeit, sich in der zweiten Sprache frei zu artikulieren und sich mitzuteilen.²⁴² Dieses Fallbeispiel veranschaulicht die verbreiteten utilitaristischen Attributionen, die in einigen Fällen bis hin zur Amotivation reichen.²⁴³ Diese Prozesse sind mit dem Ausbleiben einer Interaktion und mit der frontalen Unterweisung im kausalen Zusammenhang zu betrachten.

Individualisieren: Da sich der Frontalunterricht als lehrerzentriertes Lehrgeschehen entwickelt, ist es mit dem Begriff des Individualisierens kaum zu vereinbaren. Die individualisierte und differenzierte Lehrerfrage kann nicht wirklich auf die Bedürfnisse der Lerner eingehen, weil denen die Möglichkeit vorenthalten bleibt, sich zu artikulieren.

Doch für den Unterrichtenden ist diese Unterrichtsdynamik als entlastend zu werten. Es ist nämlich im allgemeinen aufwendiger, sich einer offenen Handlung mit Fragen vonseiten der Schüler zu unvorhergesehenen Inhaltsaspekten stellen zu müssen. Die inhaltliche Vorbereitung muss im Rahmen eines Verstehensgesprächs zwangsweise umfassender sein und die Einstellung zum Unterricht flexibler. Das Individualisieren von Inhalten entsteht im Verstehensgespräch als natürliche Konsequenz der Lernerorientierung.

Als Beispiel kann in diesem Sinne die Interaktion zwischen den Lernern dieses Fallbeispiels und dem Freund der verstorbenen N.C. Kaser betrachtet werden: einerseits erforderte diese Arbeit eine äußerst umfassende Kenntnis der Biographie und der Werke vonseiten des Experten, und andererseits entwickelte sich das Unterrichtsgespräch ausgehend von den Interessen und Fragen der Lerner.

Kontrolle: Die Lerner sind es gewohnt, im Frontalunterricht Interesse vorzutäuschen. Somit

²⁴² Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

²⁴³ Siehe zu den Begriffen der *Attributionen* und der *Amotivation* Kap. 3.2.1. *Studien zur Motivation im Spracherwerb* und zur spezifischen Südtiroler Situation 3.2.2. *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitspracherwerb*.

kann der Lehrer nicht nachvollziehen, ob das Interesse der Schüler nur fingiert, oder ob es tatsächlich vorhanden ist. Die Kontrolle über die Wirkung seiner Worte, welche der Unterrichtende durch die frontale Methode ausübt, ist demnach einer Scheinkontrolle gleichzusetzen.²⁴⁴

Im beschriebenen Fall konnten im Rahmen eines Verstehensgesprächs eine negative Gesinnung dem Fach gegenüber und die Ablehnung der deutschen Sprache und Kultur nicht übersehen werden. Ich sah mich genötigt dazu Stellung zu nehmen. Bei einem definitiven Übergang zur frontalen Methode wäre dem gegenüber der Schein einer heilen Welt bewahrt und die vorhandenen Spannungen schlicht verdrängt worden, denn ich wäre nicht auf das abweisende Schweigen der Schüler gestoßen.

Aus der Lernerperspektive gewinnt das allgemeine Problem der Kontrolle vor allem als Kontrolle über die eigenen Kompetenzen an Bedeutung, denn bei der frontalen Unterweisung entsteht die Schwierigkeit der Schüler, ihre eigenen Kompetenzen abzuschätzen. Dieser Fall zeigt, wie die Lerner durch die frontale Unterweisung den Lehrstoff häufig nur verstanden, jedoch nicht verinnerlicht haben.

Das Fallbeispiel hebt aus unterrichtspraktischer Perspektive Aspekte des Frontalunterrichts hervor, welche bereits in den vergangenen Kapiteln dieser Arbeit thematisiert wurden:

- Der Frontalunterricht führt im Allgemeinen zur Vereinfachung der Prozesse auf der Handlungsebene, die vonseiten des Lehrenden dementsprechend geringere didaktische und inhaltliche Kompetenzen voraussetzt.²⁴⁵
- Das berufliche Selbstverständnis und die Ausbildung des Südtiroler Zweitsprachenlehrers sind mit einer frontalen Unterrichtsauffassung konform, welche im schulischen Kontext überwiegt.²⁴⁶
- Für den Zweitsprachenlerner führt die frontale Methode Nachteile sowohl auf der Erwerbs- als auch auf der Beziehungsebene mit sich, welche im Rahmen eines Methodenmonismus als gravierend angesehen werden.

Zusammenfassend deuten die Defizite aus der Lernerperspektive darauf hin, dass der frontalunterrichtliche Methodenmonismus angesichts der komplexen Implikationen des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache ungeeignet ist. Dieses Fallbeispiels zeigt, wie die unterschiedlichen Faktoren, welche zu dieser Erkenntnis führen, als zusammenhängend und als ineinander verflochten betrachtet

²⁴⁴ Siehe dazu Meyer 1995².

²⁴⁵ Siehe dazu Kap. 3.4 *Frontalunterricht zwischen alt und neu*

²⁴⁶ Siehe dazu Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung* und Kap. 3.3 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

werden müssen:

1.

Die Untersuchung unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten veranschaulicht, dass keiner Methode eine absolute Gültigkeit beigemessen werden kann, sondern, dass deren Wert im Sinne einer Förderung des Spracherwerbs als situationsgebunden betrachtet werden muss. Der Frontalunterricht sieht jedoch vonseiten des Lehrers keine diagnostische Kompetenz vor, denn die Lehrmaßnahmen orientieren sich an der Oberfläche einer kaum vorhandenen Interaktion. Die methodischen Unterrichtsphasen stehen deshalb nur in begrenzter bis keiner Relation mit den effektiven Bedürfnissen der Lerner. Die verschiedenen Unterrichtsschritte sind als *rezeptologische* Lehrmaßnahmen zu bewerten und können weder das Interesse der Lerner aufrecht erhalten, noch dem Lehrgegenstand gerecht werden.²⁴⁷

In Südtirol schließt das Fach Deutsch als Zweitsprache an der Oberschule sowohl literaturhistorische als auch sprachliche Aspekte ein. Dies erfordert notwendigerweise unterschiedliche Aktivitäten, die von entsprechenden methodischen Schritten begleitet werden. Für das Erklären kognitiver Zusammenhänge zeigt sich die frontale Unterweisung als unumgebar, doch die beschränkten Interaktionsmöglichkeiten gelten in Bezug auf allgemeine spracherwerbliche Dynamiken besonders im Sinne der Effizienz als unangemessen²⁴⁸.

Im Rahmen des hier angeführten Fallbeispiels wird durch das Verstehensgespräch eine auf der Erwerbsebene besonders vorbelastete Ausgangssituation diagnostiziert, denn es herrschen unvorteilhafte Motivationsfaktoren bis hin zur Amotivation und utilitaristische Attributionen vor. Der Zweitsprachenunterricht als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus konzipiert, wird hier als eine zusätzliche Beeinträchtigung eines erschwerten Erwerbsprozesses betrachtet.

2.

Die jeweilige im Unterricht eingesetzte Methode löst gegenstandskonstitutive Prozesse

²⁴⁷ Siehe dazu Weinert (1997) und Hofer (1997), Hoffmann (2000). Studien zur Motivation haben andererseits erwiesen, dass eine motivationsbeeinträchtigende Unterrichtsweise sich vorwiegend auf die intrinsische Motivation auswirkt, wobei die extrinsische Motivation kaum davon betroffen wird. Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*.

²⁴⁸ Siehe dazu Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*. Neben der Einsicht in die Sprachmechanismen brauchen Fremd- bzw Zweitsprachenlerner ab dem 12. Lebensjahr eine gleichzeitige intensive Sprechpraxis.

aus²⁴⁹, die im Lehrgeschehen als Methodenmonismus besonders prägend wirken. Für den Frontalunterricht sind in dieser Arbeit besonders folgende Aspekte hervorgehoben worden²⁵⁰:

- Der Frontalunterricht weist autoritäre Züge auf, welche zu negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Lerner führen können,²⁵¹
- er führt zu Problemen in der Beziehung zum Lehrer und der Lerner unter sich oder ignoriert sie,²⁵²
- er weist ethisch-ideologische Defizite auf und vertritt eine Erziehungsauffassung im Sinne eines obrigkeitstaatlichen Denkens und Fühlens,²⁵³
- er benachteiligt lernschwache Schüler, wodurch ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigt werden könnte²⁵⁴

Im Verstehensgespräch, welches sich über das gesamte Schuljahr erstreckte, wurde immer wieder deutlich, dass sich ein Teil der Lerner einerseits über die Unangemessenheit ihrer Kompetenzen bereits bewusst war und andererseits die Einstellung verinnerlicht hatte, dass die deutsche Sprache für sie zu schwierig sei.²⁵⁵ Alle Lerner aus dieser Klasse hatten elf Jahre schulischen Zweitsprachenunterricht gehabt, mehrere waren mindestens einmal in einem Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land gewesen und einige unterstützen ihre schulische Leistung durch das Besuchen von Privatkursen. Im Unterricht wurden sie jedoch stumm. Die angespannte Einstellung gegenüber der deutschen Sprache einiger Lerner summierte sich der allgemeinen Sprachlosigkeit. Auch diejenigen, die grundsätzlich die Ansicht vertraten, dass für ihre persönliche Verwirklichung als Südtiroler Bürger die Kompetenzen in der Zweisprache Deutsch eine wichtige Rolle spielten, waren kaum bereit auf Deutsch zu interagieren. Sie zeigten selbst bei Verstehensgesprächen²⁵⁶ über Themen,

²⁴⁹ Siehe dazu Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfragen und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*.

²⁵⁰ Es handelt sich im Folgenden um einen kurzen Abriss von Thesen zur frontalen Unterweisung, welche bereits in Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen neu und alt* angeführt wurden.

²⁵¹ Siehe dazu Meyer und Okon (1984); Aschersleben (1999); Hoffmann (2000); Bönsch (2002).

²⁵² Siehe dazu Aschersleben (1985); Hoffmann (2000).

²⁵³ Siehe dazu Meyer (1995²).

²⁵⁴ Siehe dazu Fend (1997); Bönsch (2000); Walter (2003).

²⁵⁵ Siehe dazu Baur 2000. Meine schulische Erfahrung bestätigt Baur's These, denn im Normalfall scheinen selbst kompetente Lerner kaum Vertrauen in ihre Kenntnisse zu haben und schätzen deshalb ihr Sprachniveau als geringer ein, als es in Wirklichkeit ist.

²⁵⁶ In meinem Unterricht wählte ich besonders in dieser Klasse häufig die Sozialform des Kreisgesprächs, denn bei Partnerarbeit und während der Arbeit in Kleingruppen führten die Lerner zwar die Arbeitsaufträge aus, sie

welche als Hausaufgabe recherchiert worden waren, große Hemmungen sich auf Deutsch frei zu artikulieren. Bei verantwortungsbewussten Lernern wurde dieses Verhaltensmuster besonders deutlich: Sie erledigten gewissenhaft ihre Hausaufgaben, und bereiteten sorgfältig Referate zu allfälligen vor. Gleichzeitig ereignete es sich häufig, dass wenn für sie die Diskussion besonders interessant wurde, sie versuchten ihren Beitrag auf Italienisch zu sagen. Da es jedoch im allgemeinen nicht erlaubt ist, reagierten die Lerner oft indem sie erwiderten, dass sie nicht Deutsch sprechen könnten und verzichteten daher auf die Mitteilung ihres Gesichtspunktes. In dieser Klassen dieses Fallbeispiels zeigte sich ein Teil der Lerner mitunter so gehemmt, dass für Einzelne ein fesselndes Verstehensgespräch ihre Frustrierung möglicherweise noch steigerte, weil sie nicht imstande waren, ihre Gedanken zu versprachlichen. Sie schienen resigniert zu sein, dass der Erwerb der Deutschen Sprache jenseits ihrer Möglichkeiten war. Durch das Verstehensgespräch wurde dieser Widerstand teilweise überwunden, wobei dadurch ansatzweise eine Verbesserung in der Einstellung zur Sprache und zum Lehrer festgestellt werden konnte.

Der Unterricht in Sinne der frontalen Methode würde auch durch die Defizite in der Förderung von Erwerbsprozesse in den besonderen Südtiroler Rahmen die Ängste der Lerner noch weiter bestätigen und ihr Selbstbewusstsein bezüglich ihrer Erwerbsfähigkeit in der deutschen Sprache noch weiter schwächen. Wie bereits beschrieben fühlte sich diese Klasse im Allgemeinen im traditionellen Unterricht besonders wohl, doch die negativen Auswirkungen verlängerter frontalunterrichtlicher Phase im Fach Deutsch als Zweitsprache zeigten sich besonders bei den Erwerbskontrollen. Darauf fiel die durchschnittliche Klassenleistung niedriger aus, wobei die schlechten Zensuren besonders bei fleißigen Lernern ihre Frustrierung und ihr Unbehagen gegenüber dem Deutschen als Zweitsprache noch weiter steigerten. Die Lerner fühlten sich dadurch in ihrer Annahme bestätigt, dass die deutsche Sprache für sie zu schwierig sei. Dies wirkte sich wiederum negativ sowohl auf die Interaktionsbereitschaft als auch auf der Beziehungsebene aus.

Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zeigt sich in diesem Fallbeispiel als weitgehend kompromittiert. Abgesehen von Schwierigkeiten, die möglicherweise auf meine Person zurückgeführt werden können, zeigt sich deutlich, dass ich als Zweitsprachlehrkraft in diesem Zusammenhang als *Katalysator sozialer Unzufriedenheit*²⁵⁷ betrachtet werde. Im weiteren war es evident, dass mir eher die Rolle eines sozialen Kontrolleurs zugesprochen worden war, der Fehlleistungen sanktioniert, als jene des Experten, der zur Steigerung der eigenen Sprachkompetenzen verhilft.

interagierten dabei jedoch beinahe ausschließlich auf Italienisch.

²⁵⁷ Siehe dazu Kap. 2.4 *Der Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

Ein Lehrerverhalten im Sinne einer frontalen Methode würde diese unterschwelligen Einstellungen noch weiter bestätigen oder steigern und damit die kaum vorhandene intrinsische Motivation völlig kompromittieren.

3.

Das Fallbeispiel zeigt wie in der vorbelasteten Südtiroler Situation die frontalunterrichtlichen Defizite zu problematischen Folgen führen. Der Frontalunterricht fördert negative Prozesse auf der Beziehungs- und auf der Lernebene, die in einem positiven Zusammenhang mit Erwerbsdefiziten stehen, deren effektive Tragweite besonders durch das Ausbleiben einer Interaktion nicht verifizierbar ist. Da die frontale Methode die Möglichkeit einer jeglichen diagnostischen Wertung ausschließt, wird gleichzeitig die Möglichkeit einer situationsangemessenen Lehrweise ausgeschlossen.

Fazit: Es soll an dieser Stelle erneut unterstrichen werden, wie in dem konkreten Fall der definitive Übergang zur frontalen Methode aus der Lehrerperspektive Vorteile geboten hätte, die jedoch nicht jene der Lerner sind. Das Fallbeispiel zeigt, wie besonders in der konfliktreichen Südtiroler Situation der Frontalunterricht für den Lehrer gegenüber einem Verstehensgespräch den zusätzlichen Vorteil bietet, den Schein einer heilen Welt zu wahren. Im Rahmen einer frontalen Unterweisung wären nämlich die im beschriebenen Beispiel vorhandenen Spannungen schlicht verdrängt worden. Ich hätte mich als Lehrkraft nicht mit dem abweisenden Schweigen der Schüler auseinandersetzen müssen, doch die interethnischen Spannungen, die häufig im schulischen Kontext ausgetragen werden, wären unterschwellig geblieben²⁵⁸.

Ausgehend vom Phänomen der Sprachverweigerung wird im Rahmen dieser Arbeit im Folgenden der Frage nach der Reichweite unvoreilhafter unterrichtlicher Prozesse nachgegangen. Sozio-politische Implikationen werden im Hinblick auf die Auswirkungen des frontalunterrichtlichen Methodenmonismus auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch an den Südtiroler Schulen mit italienischer Unterrichtssprache untersucht.

3.5.1 Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten

Angesichts der besonderen Südtiroler Situation und der emotional negativ besetzten

²⁵⁸ Siehe dazu besonders Kap. 1.2 *Südtiroler Sprachunterricht als Schauplatz für ethnische Konflikte* und 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

Beziehung zur Zweitsprache²⁵⁹ erlangt die Auseinandersetzung mit der Sprachverweigerung eine besondere Bedeutung. Das Verständnis dieser Valenz wird besonders im schulischen Mikrokosmos zur grundlegenden Bedingung für die Schaffung einer angemessenen Kommunikationsebene.

Wissenschaftliche Untersuchungen im Rahmen der Sozialpädagogik und Soziolinguistik, in denen die Ursachen für das Schweigen in Gesprächen studiert wurden, haben zur Einsicht geführt, dass die Deutung des Schweigens für die zwischenmenschliche Verständigung von besonderer Relevanz ist.²⁶⁰ Das Schweigen wird zum Träger einer Vielfalt von möglichen Bedeutungen, welche von der Abweisung bis zur Zustimmung reichen.²⁶¹

Neuere Studien zeigen, dass unter der Voraussetzung einer methodologischen Differenzierung, die Interpretation des Schweigens auch im Fremdsprachenunterricht möglich und gewinnbringend sein kann.

Für Lehrende gerade im Fremdsprachenunterricht ist es besonders wichtig, die unterschiedlichen Gründe für das Schweigen zu kennen und zu berücksichtigen. Erst auf dieser Grundlage kann sich Verständnis für die kognitiven und emotionalen Prozesse der Lernenden im Unterricht entwickeln; nur dann können Lehrende die Geduld entwickeln, die sie brauchen, um die produktiven Prozesse des Schweigens im Fremdsprachenunterricht zuzulassen. (Schwerdtfeger 2001, S.15)

Die Deutung des Schweigens eröffnet neue diagnostische Wege für den Südtiroler Zweitsprachenunterricht, die umso bedeutender erscheinen, je unklarer und vielschichtiger die Erwerbseinflussfaktoren im jeweiligen Kontext sind. Eine methodisch differenzierte Unterrichtsgestaltung steht im kausalen Zusammenhang mit der Möglichkeit, die Stille der Lerner zu deuten, die besonders im besagten Rahmen eine negative Konnotation aufweisen kann. Dieses Verständnis ist wiederum die Voraussetzung für das Ergreifen weiterführender diagnostisch angemessener Unterrichtsmaßnahmen, welche ein erneutes Verständnis der sich fortentwickelnden Unterrichtsprozesse verlangen. Es wird ein *circulum virtuosum* in Gang gesetzt.

Demgegenüber ist der frontalunterrichtliche Methodenmonismus auch in dieser Hinsicht für den Zweitspracherwerb als absolut kontraproduktiv zu werten. Der Zweitsprachenunterricht an italienischsprachigen Oberschulen braucht die Methodenvielfalt,

²⁵⁹ Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*

²⁶⁰ Vgl. die Kommunikationstheorie von Watzlavick (1967): *Man kann nicht nicht kommunizieren.*

²⁶¹ Siehe dazu Schwerdtfeger 2001.

um sich nicht die Möglichkeit zu versperren, das Schweigen der Lerner zu werten, eine produktive Stille von der Sprachverweigerung unterscheiden zu können und um letztere gegebenenfalls nicht zu verschärfen.

Die Deutung der Stille versteht sich besonders im Rahmen des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts an italienischen Oberschulen als Teil des Aufgabenbereichs eines kontextgerechten Lehrerprofils. Der professionelle Südtiroler Lehrer für Deutsch als Zweitsprache muss im vorbelasteten Südtiroler Rahmen deuten können, worauf das Schweigen im Unterricht zurückzuführen ist, denn die Möglichkeit einer Sprachverweigerung als ideologische Ablehnung von der deutschen Sprache und Kultur wie im hier angeführten Fallbeispiel ist in der besonderen Südtiroler Situation als konkret zu betrachten.

In diesem Sinne hebt diese Arbeit hervor, dass angesichts der besonderen Südtiroler Situation und der Faktoren, die dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zu Grunde liegen, die Entscheidung zwischen einem *paidotropen* und einem *logotropen* Unterrichtsstil nicht als gleichwertig betrachtet werden kann. Ein der Sprache zugewandter Lehrstil, welcher die Wertung persönlicher Dispositionen ausschließt, weist Defizite in Bezug auf die Deutung der Stille und der Diagnostizierung der Sprachverweigerung auf. Ziel dieser Arbeit ist es, im Folgenden dem Ausmaß und der Reichweite der beschriebenen Nachteile nachzugehen.

3.5.1.1 Bedingungsfaktoren für die Sprachverweigerung

Die italienischsprachigen Südtiroler weigern sich, in Südtirol Deutsch zu sprechen²⁶². Dieses verbreitete Fehlverhalten ist häufig von sozial-politischen und spracherwerbsbiographischen Faktoren abhängig, welche sich gegenseitig beeinflussen und steigern. Im Unterricht hat man es jedoch, anders als außerhalb, nur vereinzelt mit völliger Sprachverweigerung zu tun, denn im schulischen Kontext zwingt der Leistungsdruck die Lernenden, sich den Erwartungen des Lehrers zu fügen.²⁶³ Andererseits ist selbst im Klassenzimmer die Hemmschwelle sehr hoch,

²⁶² Es ist sehr interessant zu beobachten, dass die italienischsprachigen Südtiroler außerhalb der Landesgrenze, gegenüber der deutschen Sprache ein völlig anderes Verhalten aufweisen, denn besonders im restlichen Italien, aber auch im Ausland gelten ihre Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch als gut. Die Lerner selbst berichten, dass sie außerhalb ihrer Region viel lieber Deutsch sprechen und sich sogar gerne ihrer Zweitsprache bedienen.

²⁶³ Siehe dazu Kleppin 2002 und MacIntyre et al. 2001, hier im Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*. Diese Studien zeigen, wie die Hemmschwelle sich außerhalb des Unterrichts mit *native speakers* einer Fremdsprache zu bedienen im Allgemeinen höher ist als im geschützten Rahmen.

sich auf Deutsch zu äußern.²⁶⁴

1.

Die Hemmungen der Lerner auf Sprachlicher Ebene stehen im Unterricht in den meisten Fällen im kausalen Zusammenhang mit der Erfahrung eines traditionellen Sprachunterrichts. Die Lerner können hier die Selbstverständlichkeit nicht verinnerlicht haben, dass man eine Sprache praktizieren muss, um sie zu erwerben.²⁶⁵ Dieser Aspekt tritt im Triennium²⁶⁶ der Lyzeen besonders verstärkt auf, denn der formal-sprachliche Unterrichtsanteil wird in den letzten Oberschuljahren immer geringer und die literarischen Fächer werden vorwiegend aus einer kultur-historischen Perspektive behandelt. So gründen die Curricula der literarischen Fächer der gesamten Oberschule auf quantitativen Kriterien.²⁶⁷

2.

Eine weitere Ursache für das Schweigen deutet darauf hin, dass die italienischsprachigen Lerner häufig die allgemein verbreitete Meinung verinnerlicht haben, dass sie nicht Deutsch können. Diese negative Einstellung zu den Deutschkompetenzen der Italiener ist besonders auf jene Zeit zurückzuführen, als in Folge des Inkrafttretens des Pakets der Zweitsprachenunterricht eingeführt wurde.²⁶⁸ Heutzutage ist eine dermaßen unvorteilhafte Wertung als Vorurteil zu betrachten: Die zwar noch nicht als befriedigend zu betrachtenden Zweitsprachenkenntnisse der Italiener sind jedoch laut Untersuchungen in den letzten Jahren

²⁶⁴ Meine Erfahrung als Lehrkraft am wissenschaftlichen Lyzeum zeigt mir, dass selbst im schulischen Rahmen die Hemmschwelle für die Zweitsprache sehr hoch ist. Meine Schüler wissen, dass ich zweisprachig bin, also versuchen die meisten, sich auf Italienisch an mich zu wenden.

²⁶⁵ Siehe dazu MacIntyre et al. 2001, Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*.

²⁶⁶ Dies entspricht den bundesdeutschen Klassen von der elften bis zur dreizehnten.

²⁶⁷ Die Macht der Tradition ist sehr groß, was ich auch am Beispiel meiner eigenen Lehrtätigkeit feststelle. Obwohl mein Unterricht von hermeneutischen Prinzipien getragen ist, werde ich häufig verleitet, auf traditionelle Weise Literatur zu unterrichten. Als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache am wissenschaftlichen Lyzeum verspürt man einen heftigen Druck zur Anpassung an den Klassenrat (Meyer 1994⁶, S. 59; hier im Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*) und an die Schülererwartungen.

Es kann vorkommen, dass Schüler danach verlangen, im Fach Deutsch einen traditionellen Unterrichtsstil wie in den anderen Fächer zu erfahren. Diese Dynamik kann auf lern-didaktischer Ebene einerseits auf die sich durchsetzende Macht der Tradition (siehe dazu Meyer 1994⁶, hier im Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*) und andererseits auf die Unmöglichkeit, im hermeneutischen Unterricht Aufmerksamkeit zu heucheln, zurückgeführt werden (siehe dazu Meyer 1995², hier im Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*).

²⁶⁸ Siehe dazu Kap. 1.2.3. *Die Einführung des Zweitsprachenunterrichts: Deutsch an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache*.

beträchtlich gestiegen. Im Gegensatz dazu hat sich die allgemeine Wahrnehmung ihrer Zweitsprachkompetenzen kaum verändert.²⁶⁹

3.

Tiefgründige sozio- politische Konflikte, welche unter dem Begriff des *Heimatrechts*²⁷⁰ zusammengefasst werden, können im Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen, denn einige Lerner sind darin besonders stark involviert. Diese prägen häufig durch ihre negative Haltung der deutschen Sprache und Kultur gegenüber die gesamte Klassendynamik, denn sie tragen bewusst oder unbewusst ihr sozio-politisches Unbehagen in der Klasse aus. Durch die Ethnisierung der Gesellschaft erleben die zwei Südtiroler Hauptsprachgruppen den Alltag ohne jeglichen frontalen Kontakt zueinander. Der Zweitsprachenlehrer ist besonders in den städtischen Bereichen oft der einzige Deutsche, mit dem die Lerner einen persönlichen Umgang haben. Dieser kann somit zum Katalysator für soziale Unzufriedenheit werden. In diesen Fällen reicht die Schülerhaltung vom passiven Widerstand bis hin zum Boykott des Unterrichts.²⁷¹

Fazit: Eine traditionelle Unterrichtsauffassung, der Mangel an Selbstbewusstsein gegenüber der Zweitsprache und interethnische Spannungen sind sozio-politische Faktoren, welche im Allgemeinen die Südtiroler Gesellschaft stark prägen und sich die auf den Zweitsprachenerwerb negativ auswirken. Die Lerner verstummen und entwickeln eine Haltung, deren Folgen vom geringen Interesse am Unterricht bis zur Sprachverweigerung reichen können.

3.5.1.2 Der Frontalunterricht als chronisches Schweigen

Wie in Kapitel 2.3 veranschaulicht wurde, sind ein Teil der italienischsprachigen Südtiroler frustriert, weil sie sich benachteiligt fühlen. Sie empfinden ihren Status als illegitim und

²⁶⁹ Als Lehrkraft an einem Bozner Lyzeum kann ich bestätigen, dass die italienischsprachigen Lerner ihre Kenntnisse als geringer einschätzen als sie in Wirklichkeit sind. Ein Beispiel dafür ist das Besuchen der Schnupperkurse an der dreisprachigen Freien Universität Bozen, die den letzten Lyzeumsklassen angeboten werden: Zu ihrem eigenen Erstaunen werden sich die Lerner selbst immer mehr bewusst, dass sie beim Folgen der Vorlesungen oder bei der Teilnahme an den Seminaren in den Bereichen der Wirtschaft, Bildung oder des Ingenieurwesens nahezu keinerlei Schwierigkeiten haben. Siehe dazu Baur 2000.

²⁷⁰ Siehe dazu Baur 2003, hier im Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

²⁷¹ Siehe Baur 2000, hier im Kapitel 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

stabil und führen ihn vorwiegend darauf zurück, dass sie nicht Deutsch können. Das Beherrschen angemessener Kompetenzen in der zweiten Sprache wird nämlich als die erste Voraussetzung gewertet, um als Bürger der Autonomen Provinz Bozen alle Chancen für eine persönliche Verwirklichung zu haben.²⁷²

Daraus resultiert die zusätzliche Aufgabe des Zweitsprachenunterrichts an den Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache, dem Lerner zu seinem Recht zu verhelfen. In diesem Rahmen stellt sich das Problem des frontalunterrichtlichen Methodenmonismus. Es stellt sich angesichts der besonderen Südtiroler Situation die Frage nach der Reichweite der negativen Auswirkungen eines Unterrichts, der den Lerner in seinem Schweigen belässt und der laut Statistiken zu mindestens 75% frontal gestaltet wird?²⁷³

Die Erwerbs-, bzw. Spracherwerbsprozesse deuten auf die Notwendigkeit eines aktiven Zugangs zur Sprache. Die *Unehrlichkeit einer permanenten Propädeutik*²⁷⁴ bringt die Lerner um das Recht der Förderung der in Südtirol notwendigen Sprachkompetenzen und der Entwicklung einer gegestandsangemessenen Einstellung zum Spracherwerb²⁷⁵. Die frontale Unterweisung erhöht das Unbehagen vorbelasteter Lerner und kann im weitesten Sinne gegen das Zusammenleben der beiden Südtiroler Hauptsprachgruppen wirken.

Der Frontalunterricht bewahrt äußerlich den Schein eines qualitativ guten Unterrichts²⁷⁶, wenn die Lehrkraft der Klasse komplexe Zusammenhänge erklärt. Gleichzeitig ist die frontale Unterweisung auf sprachlicher Ebene im Verhältnis zum notwendigen Lernaufwand vonseiten der Schüler ineffizient, denn eine Sprache kann nicht gelernt werden, wenn sie nicht gesprochen wird.²⁷⁷ Motivationsstudien zeigen, dass die Verinnerlichung dieses Grundsatzes beinahe ausschließlich bei Immersionsschülern vorzufinden ist²⁷⁸, die unter den Südtiroler Schülern eine absolute Minderheit sind.

Der frontalunterrichtliche Methodenmonismus hat angesichts der Tatsache, dass Italiener

²⁷² Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

²⁷³ Siehe dazu H. Gudjons 2003; H. Meyer 1989², Didaktische Landkarte 4; Hage, V. u.a. 1985. Hier im Kap. 3 *Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

²⁷⁴ Siehe dazu Heuer 1978, hier im Kap. 3.1.1 Schlussfolgerungen (des Kap. *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*).

²⁷⁵ Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*.

²⁷⁶ Zur Schwierigkeit der qualitativen Bestimmung siehe Terhart 2002.

²⁷⁷ Siehe dazu das Fallbeispiel.

²⁷⁸ Siehe dazu MacIntyre et al. 2001, hier im Kap. 3.2.1 *Studien zur Motivation im Spracherwerb*.

und Deutsche in *getrennten Welten* leben²⁷⁹, eine besonders negative Auswirkung. Dem Lerner, der weder außerhalb noch innerhalb des Lehrrahmens die Möglichkeit hat, sich in der zweiten Sprache zu artikulieren, entgeht die Beziehung zwischen seinen Unterrichtshandlungen und deren Folgen, d.h. er verfällt in Amotivation.²⁸⁰

In Anbetracht der Unangemessenheit des Frontalunterrichts auf kommunikativer Ebene und den damit zusammenhängenden negativen Auswirkungen auf die Motivation zeigt sich die frontale Unterweisung für den Zweitsprachenerwerb als entschieden kontraproduktiv und kann zu chronischem Schweigen führen. Diese Untersuchung führt zur paradoxen Erkenntnis, dass eine Potenzierung des Zweitsprachenunterrichts als administrative Erhöhung des Lehrstundenkontingents mit vorwiegendem Frontalunterricht unter den beschriebenen Bedingungen nicht nur zu keinem Sprachzuwachs, sondern zur Steigerung der Frustration der Lerner und zu einer noch größeren Amotivation führt.

3.5.1.3 Die Verschärfung der Fronten

Eine Vielzahl von italienischsprachigen Lernern empfindet den Zweitsprachenunterricht bereits als einen Zwang an italienischen Oberschulen²⁸¹ und betrachtet den Zweitsprachenlehrer als den Vertreter der antagonistischen deutschen Sprachgruppe²⁸². In diesem Sinne kann in der besonderen Südtiroler Situation das Verhalten bzw. Fehlverhalten des Lehrers die Beziehungsebene zwischen den Sprachgruppen und dadurch auch den Prozess des Spracherwerbs negativ beeinflussen.²⁸³

Die frontale Unterweisung kann nämlich wegen der politischen Konnotation der Figur des Zweitsprachenlehrers²⁸⁴ durch ihre negative Auswirkung auf der Beziehungsebene in kausalem Zusammenhang mit der Steigerung eines verbreiteten Unbehagens unter den italienischsprachigen Lernern stehen²⁸⁵. Es können sich unterschwellige negative Prozesse verschärfen, die im Gegenteil in einem Verstehensgespräch diagnostiziert und durch deren

²⁷⁹ Siehe dazu Kap. 3.2.2. *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb.*

²⁸⁰ Siehe dazu Noels et al., 1999, hier im Kap. 3.2.1 *Studien zur Motivation im Spracherwerb.*

²⁸¹ Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler.*

²⁸² Siehe dazu Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung.*

²⁸³ Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb.*

²⁸⁴ Siehe dazu Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung.*

²⁸⁵ Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler.*

Problematisierung abgeschwächt werden können.²⁸⁶

In diesem Sinne würde im Südtiroler Zweitsprachenunterricht als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus ein Paradox entstehen: Allein eine schulische Erhöhung der Unterrichtsstunden in der Zweitsprache würde sich nicht positiv auf die Verbesserung der Deutschkompetenzen unter den italienischsprachigen Lernern auswirken und die Nähe zwischen den Sprachgruppen fördern. Im Gegenteil. Eine Intensivierung des Zweitsprachenunterrichts als frontale Methode kann in der besonderen Südtiroler Situation zur weiteren Verschlechterung der Beziehungsebene zwischen den Sprachgruppen beitragen, bzw. zur Verschärfung der Fronten führen. Deshalb werden im Folgenden einzelne Aspekte des Frontalunterrichts im Hinblick auf das Phänomen der Verschärfung der Fronten erneut aufgegriffen und vertieft.

1.

Eine geeignete Lehrerpersönlichkeit wird als eine zentrale Komponente des Unterrichts betrachtet²⁸⁷, denn ein autoritärer Lehrer oder ein Lehrer mit einer unangemessenen Lehrerpersönlichkeit²⁸⁸ kann auch nicht durch den pauschalen Einsatz moderner Unterrichtsmethoden seinen Unterricht verbessern. Die durch den Methodeneinsatz entstandene Handlungsebene versteht sich als gegenstandskonstitutiv. Die Beschaffenheit einer Methode prägt notgedrungen die Handlungsebene, wobei sich die autoritären Züge der frontalen Unterweisung auf die Lehrer-Lerner-Beziehung auswirken und Faktoren im Sinne der Verschärfung der Fronten fördern.

2.

Meyer (1994⁶) untersucht die unterschiedliche Gewichtung in der Bewertung der Methodenfrage zwischen der Lehrer- und Schülerperspektive. Während es sich für den Lehrer lediglich um eine dem Lerner zu bietende Hilfestellung bei der Aneignung bestimmter Inhalte handelt, empfindet dieser die durch die Methode eröffneten Handlungsspielräume als sogar wichtiger als die Inhalte, die häufig als sekundär oder austauschbar gelten.

²⁸⁶ Siehe dazu das hier angeführte Fallbeispiel.

²⁸⁷ Siehe dazu sowohl Kap. 2.2 *Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle* als auch Kap. 2.3 *Synchronische Perspektive der Fremdsprachen(lehrerrolle)*.

²⁸⁸ An dieser Stelle soll erneut unterstrichen werden, dass in der wissenschaftlichen Debatte kein Einklang über die Züge einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit herrscht. Siehe dazu sowohl Kap. 2.2 *Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle* als auch Kap. 2.3 *Synchronische Perspektive der Fremdsprachen(lehrerrolle)*.

Schüler nehmen den Zwangscharakter des Unterrichts sensibler als ihre Lehrer wahr, weil Lehrer ihre Gewaltausübung als *geschickte* und *schülerorientierte* Hilfestellung umdeuten können.

[...] Schüler interpretieren das Methodenrepertoire ihrer Lehrer ganzheitlich, das heißt ohne ausreichende Differenzierung zwischen der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers, den organisatorisch-institutionellen Rahmenvorgaben und den curricularen Lehrverpflichtungen des Lehrers. (Meyer 1994⁶, S. 52)

Wegen des Wissensgefälles zwischen Lehrer und Schüler sind die Lerner nicht immer in der Lage, die fachliche Vorbereitung oder die intellektuellen Qualitäten des Lehrers einzuschätzen. Andererseits beurteilen sie die Kohärenz seiner Handlungen. Der als autoritär empfundene Lehrer trägt dazu bei, in der politisch vorbelasteten besonderen Südtiroler Situation²⁸⁹ und verstärkt in der des Bozner Kontextes²⁹⁰ unterschwellige negative Prozesse hervorzurufen oder vorhandene zu steigern.

Ein Kollege und ehemaliger Lehrer am Wissenschaftlichen Lyzeum erzählte mir eine Anekdote:

Als er an dieser Schule unterrichtete, lehrte hier eine in der ganzen Stadt für ihre Härte und Strenge, aber auch für ihre Fachkompetenz bekannte Deutschlehrerin. Der Großteil ihrer Schüler fühlte sich terrorisiert und empfand den Deutschunterricht als regelrechte Schikane. Der Kollege erzählt mir weiter, dass eine Gruppe von Schülern sich nach der Abiturprüfung als symbolischen Akt für die *Befreiung* von dieser Diktatorin auf der Mendel traf, um dort sämtliche Deutschbücher und Hefte zu verbrennen. Dieses Ritual symbolisierte die Absage an das deutschsprachige Südtirol, das von nun an für sie zum Tabu wurde.

Die hier zitierte Episode aus der Schulgeschichte des Wissenschaftlichen Lyzeums in Bozen zeigt, wie negative interethnische Dynamiken und schulisches Unbehagen im kausalen Zusammenhang stehen. Studien über negative Lehrer-Schüler-Beziehungen²⁹¹ haben beweisen, dass sie bei Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit von Erscheinungen wie Gewaltbereitschaft, Suizidversuchen, Drogen- und Alkoholmissbrauch begünstigen.

²⁸⁹ Siehe zur besonderen Stellung der Rolle des Südtiroler Zweitsprachenlehrer Kap. 1.4 *Lehrer auf dem Weg der Professionalisierung* und Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*: Auf der einen Seite wird der Südtiroler Zweitsprachenlehrer an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache zum Katalysator sozialer Unzufriedenheit und auf der anderen wird ihm die Rolle des gesellschaftlichen Kontrolleurs zugeschrieben.

²⁹⁰ Siehe dazu Baur 2000.

²⁹¹ Siehe dazu Hofer 2003.

Schulische Leistungsverweigerung²⁹² fällt immer dann geringer aus, wenn die Schüler eine positive Schul-Umwelt wahrnehmen, in der die Lehrer als verständnisvoll und fair beurteilt werden. Die Handlungsweise der Lehrkraft dieses Fallbeispiels hat angesichts der besonderen Südtiroler Situation für viele Lerner sowohl zu persönlichen Problemen geführt als auch zur absoluten Ablehnung des Deutschen als Sammelbegriff für die Sprache, die Kultur und die Menschen.

3.

Obwohl konservative Didaktiker den Frontalunterricht jeglicher ideologisch-ethischen Kritik entziehen²⁹³, geht besonders aus den Methodenstudien hervor, dass keine Unterrichtsform als neutral sachbezogen betrachtet werden kann²⁹⁴. Es kann angenommen werden, dass Ascherslebens These für die Absichten der Praktiker zutrifft, doch nicht für die Auswirkungen. Die Methode wirkt sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen aus, die in ihrer Beschaffenheit nicht neutral sein können.²⁹⁵

Selbst eine fortschrittliche oder demokratische Unterrichtseinstellung der Lehrkraft würde beim Frontalunterricht durch den *modus operandi* des Lehrers dementiert werden und die Verwirklichung ethischer Zielsetzungen erschweren. In diesem Sinne wirft der Frontalunterricht einen trügerisch neutralen Schein, der die jeweilige kontingente Situation für die Lehrkraft schwer deutbar macht²⁹⁶.

Der Unterricht für Deutsch als Zweitsprache ist in der besonderen Südtiroler Situation der Aufgabe verpflichtet, zum friedlichen Zusammenleben zwischen den zwei Hauptsprachgruppen beizutragen.²⁹⁷ Die Lerner müssen, besonders als heranwachsende

²⁹² Siehe dazu Reinders und Butz 2001.

²⁹³ Siehe dazu Aschersleben 1999.

²⁹⁴ Siehe dazu Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*.

²⁹⁵ Das Problem, dass die *innere* und die *äußere Seite* einer Methode nicht notwendiger Weise übereinstimmt wird im Frontalunterricht besonders deutlich. Siehe dazu Meyer 2003.

²⁹⁶ Siehe dazu Meyer 1994⁶ S.14; hier im Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu* und das Fallbeispiel in Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

²⁹⁷ *Dem übergreifenden Lernziel Südtiroler Schulen, sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürgerinnen heranzubilden, ist auch der Zweitsprachenunterricht verpflichtet. Er schult die deutsche Sprache und die Verstehensfähigkeit für deutschsprachige Kulturen so, dass er die Bereitschaft für fremdsprachliches Lernen und die Offenheit für kulturelle Vielfalt grundlegt. Im fortgeschrittenen Lehrgang wird diese Bereitschaft verstärkt und diese Offenheit vielfältig gefestigt. Ziele In: Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, Bozen 2001, S. 9.*

Bürger einer so komplexen Gesellschaft wie die Südtiroler, einen idealisierten sozialen Umgang im geschützten schulischen Rahmen erfahren.

Die Haltungen und Dispositionen, die für das ununterbrochene und fortschreitende Leben der Gesellschaft notwendig sind, können in der Jugend nicht durch direkte Übertragung von Glaubenssätzen, Gefühlen und Erkenntnissen entwickelt werden. Diese Entwicklung vollzieht sich vielmehr durch das Medium der Umwelt. [...] Die soziale Umwelt besteht aus allen denjenigen Betätigungen der Mitmenschen, die in den Ablauf der Betätigungen irgendeines ihrer Mitglieder verwickelt sind. [...]

Wenn [...] eine Gesellschaft komplizierter wird, so erweist es sich als notwendig, eine besondere soziale Umwelt zu schaffen, die die Aufgabe der Fürsorge für die Fähigkeiten der Unreifen im besonderen übernimmt. Drei der wichtigeren Aufgaben dieser besonderen Umwelt sind die Vereinfachung und die Ordnung einzelner Faktoren derjenigen Anlagen, deren Entwicklung erwünscht ist; die Reinigung und Idealisierung der existierenden sozialen Gewohnheiten; die Schaffung einer reicheren und besser ausgeglichenen Umwelt als diejenige, unter deren Einfluss die Jugendlichen wahrscheinlich stehen würden, wenn sie sich selbst überlassen blieben. (Dewey 1964, S. 41-42)

4.

Der explizite Auftrag an den Südtiroler Zweitsprachenunterricht, einen positiven Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der verschiedenen Hauptgruppen zu leisten, ist sowohl sprachlicher als auch ethischer und politischer Natur. Toleranz und Respekt können nicht gelehrt, sondern müssen als Erfahrung verinnerlicht werden.

[...] Erziehender Unterricht [bedeutet] zunächst einmal, auf alle pädagogisch nicht legitimierbaren Maßnahmen der Kinderregierung oder Gewaltausübung über Heranwachsende zu verzichten, welche das Verhältnis und die Einstellungen des Lernenden unmittelbar positiv zu beeinflussen suchen. Erziehender Unterricht bedeutet sodann, die Lernprozesse durch den Unterricht so beeinflussen, dass diese zusammen mit der Aneignung des jeweiligen Zu-Lernenden zugleich ihrer selbst innerwerden, d.h., sich ein Selbstverständnis zum Gelernten, eine Urteilskompetenz angesichts des Gelernten, entwickeln. (Brenner 1986, S. 108)

Die diachronische Untersuchung des allgemeinen Lehrverständnisses beweist im Gegenteil, dass die Lehrer die Vermittlung der Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Sinne einer Darbietung als Teil ihres Auftrages betrachten. Petrat (1979) veranschaulicht durch seine Studien der historischen Entwicklung der Lehrerrolle, dass eine explizite Vermittlung

der Werte scheitern musste. Die Handlungsebene war dem Inhalt nicht angemessen.²⁹⁸

Vergleichbaren Prozessen unterlagen häufig meine Versuche im Rahmen des Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache, italienischsprachige Lerner für die deutsche Kultur zu sensibilisieren. Zugunsten der Informationsdichte lehrte ich vorwiegend frontal die Südtiroler Landeskunde. Mein Unterricht war von der Überzeugung getragen, dass die Kenntnisse der deutschen Sitten und Bräuche, der Küche und der Literatur Empathie für die Sprachgruppe des Anderen hervorrufen könne. Durch gute Absichten bewogen, verordnete ich Empathie für die antagonistische Sprachgruppe, die die Lerner zum Großteil nicht nachempfinden konnten. In Wirklichkeit konnte ich durch solche Maßnahmen, deren innere Widersprüchlichkeit mir als Lehrkraft nicht bewusst war, meine Ziele nicht verwirklichen. Im Gegenteil kann bei einer derartigen Unterweisungsmethode unter besonders antideutschen Lernern eine gewisse Irritation hervorgerufen werden.

Beutel und Fauser (2001) zeigen, wie im Rahmen des Förderprogramms *demokratisch Handeln* die schwierigste Herausforderung darin bestehe, die Projekte gleichzeitig *politikfern und dennoch politisch* zu gestalten. D.h. dass die politische Valenz nicht durch Inhalte, sondern durch die Güte der demokratischen Handlungsebene bestimmt wird und als didaktisches Problem angegangen werden muss²⁹⁹. Die Konzepte, denen ihr Förderungsprogramm zu Grunde liegt, entsprechen einer klassisch modernen Linie demokratisiertheoretischen Denkens. Es handelt sich um Schlüsselbegriffe des *kooperativen Individualismus*, der *Willensbildung* und der *kollektiven Improvisation*.³⁰⁰

Die klassisch moderne Sicht von Demokratie und Rechtsstaat als dem institutionellen Rahmen einer auf die Menschenrechte ausgerichteten institutionellen Politik schließt [...] die Erwartung ein, dass es einen normativen Gegensatz zwischen Demokratie und Politik nicht geben darf. Demokratie wird dabei als universelles Gestaltungsprinzip aufgefasst, das durch allgemeine Partizipation und Öffentlichkeit eine vernünftige Willensbildung sichert und so zu gültigen Maßstäben für Handeln, Verantwortung und Kontrolle führt. Vernünftige Willensbildung in diesem Sinne gewährleistet demokratische Verhältnisse in den kleinen und großen Gemeinschaften und Gesellungen, Institutionen und Organisationen, in Staat und Bürgergesellschaft, Parteien und Verbänden und erscheint so

²⁹⁸ Es handelt sich wiederum um das Auseinanderfallen der *inneren* und *äußeren Seite* einer Methode. Siehe dazu Meyer 2003.

²⁹⁹ Siehe dazu Schweitzer (2001): [...] *Jede bloß unterrichtliche Form der ethischen Erziehung [bleibt] handlungsfern und hat deshalb immer mit dem Problem von Theorie und Praxis bzw. abstrakter Norm und Handeln zu kämpfen.* (Schweitzer, 2001, S. 112)

³⁰⁰ Siehe dazu: Beutel und Fauser 2001.

gesehen als Grundlage für die Rationalität von Handeln und System gleichermaßen.
(Beutel und Fauser, 2001)

3.5.2 *Schlussfolgerungen*

In Südtirol stehen die ethnische Trennung und eine als weitgehend schwierig zu bezeichnende Beziehung zwischen Deutschen und Italienern im kausalen Zusammenhang mit dem Rahmen entsprechend unangemessener Zweitsprachkompetenzen. In diesem besonderen Kontext stellt der Zweitsprachenlehrer für Deutsch an den Schulen mit italienischer Unterrichtsprache häufig die einzige Brücke zur deutschen Sprachgruppe dar.

Auf die besondere Stellung des DaZ-Lehrers in der Südtiroler Gesellschaft ist die anspruchsvolle Aufgabe zurückzuführen, die Zweitsprachkompetenzen zu fördern und am friedlichen Zusammenleben zwischen Deutschen und Italienern beizutragen. Das Mandat an den Zweitsprachenlehrer wird in diesem Kontext auch politisch-ethischer Natur. Eine rein sprachvermittelnde Rollenauffassung des Lehrers kann in diesem Sinne diesem vielseitigen Auftrag nicht gerecht werden.

Um dieses übergeordnete Ziel zu verwirklichen, zeigt sich eine angemessene Handlungsebene als erste Grundlage, die Unterrichtsinhalte gelten hingegen als von sekundärer Bedeutung oder austauschbar. Die Lerner müssen in die Lage versetzt werden, seine Stummheit zu überwinden und die deutsche Sprache als erlebte Sprache zu betrachten. Ein gegenstandsangemessener Zweitsprachenunterricht im Sinne eines Verstehensgesprächs bietet die Voraussetzungen, damit die Lerner in einem demokratischen und sozial idealen Rahmen Deutsch lernen können.

Ein idealer Umgang im Rahmen eines methodisch angemessenen Lehrgeschehens mit angstfreier Atmosphäre kann zu einer Motivationssteigerung der Lerner beitragen und damit die Chancen für den Lernerfolg verbessern. Die Entwicklung eines Verstehensgesprächs ermöglicht es dem Lehrer, Probleme zu diagnostizieren und den Lernern zu deren Rationalisierung und Versprachlichung zu verhelfen. Durch die Möglichkeit, sich in der zweiten Sprache mitzuteilen, werden dementsprechend sowohl persönlichkeitsbildende als auch sprachliche Aspekte unterstützt. Diese erhöhen gleichzeitig die Chancen einer größeren Selbstverwirklichung, welche sich auf die Beziehung zur deutschen Sprachgruppe auswirken.

Andererseits kann die Lehrkraft jederzeit auf eine absolute Interaktionsverweigerung stoßen.

Damit muss im Allgemeinen und besonders in der Südtiroler Situation gerechnet werden, ohne dass die Lehrkraft in Amotivation verfällt. Sie muss durch ihre diagnostische Kompetenz versuchen, einen begehbaren didaktischen Weg zu finden, doch zu hohe Erwartungen an sie würden sich auf den gesamten Unterricht negativ auswirken, denn eine Ausuferung der Lehranforderungen würde deprofessionalisierend wirken und dem Unterrichtenden jegliche Verantwortung entziehen.³⁰¹

Trotz der Schwierigkeiten konfliktreicher Unterrichtssituationen, mit denen sich die Lehrkraft im Rahmen des Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen kann, erweist sich im weiteren das Zurückgreifen auf die frontale Methode als problematisch. Das politische und ethische Mandat an den Zweitsprachenlehrer an italienischen Oberschulen lässt sich mit einem frontalunterrichtlichen Methodenmonismus nicht vereinbaren.

Aus ideologischer Perspektive zeigt sich ein frontalunterrichtlicher Methodenmonismus für den Zweitsprachenunterricht an Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache ebenso als ungeeignet. Ausgehend von der Tatsache, dass der Zweitsprachenlehrer von den Lernern als stellvertretend für die deutsche Sprachgruppe und als deren Kontrolleur gesehen wird³⁰² und dass das Verhältnis der beiden Südtiroler Hauptsprachgruppen gespannt ist³⁰³, würde die frontale Unterweisung durch ihre autoritäre Seite³⁰⁴ vorhandene Vorurteile bestätigen und interethnische Probleme verschärfen.

Angesichts der Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene wären die negativen Auswirkungen der frontalen Unterweisung in der besonderen Südtiroler Situation besonderes stark, denn im DaZ Unterricht rechnet man mit einer kritischen Einstellung gegenüber der anderen Sprachgruppe. Ein autoritärer Lehrstil würde den Lerner in seiner negativen Einstellung zum Zweitsprachenunterricht, und folglich zur deutschen Sprachgruppe bestätigen und damit seine Lernmotivation noch weiter beeinträchtigen. Die verbreiteten unterschwellig negativen Prozesse wirken auf den Frontalunterricht zwar nicht als störend, werden aber durch ihre Verdrängung aus dem Lehrgeschehen verschärft.

Untersuchungen der frontalen Methode aus didaktischer und ideologischer Perspektive zeigen, dass der frontalunterrichtliche Methodenmonismus den Fremdsprachenerwerb in jeder Hinsicht hemmt. Die Folgen einer derartigen Unterrichtsweise wären für die

³⁰¹ Siehe dazu Terhart 2002.

³⁰² Siehe dazu Kap. 1.4 *Lehrer auf dem Weg der Professionalisierung* und Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*.

³⁰³ Siehe dazu Kap. 1.1.4 *Die letzten 30 Jahre (der Südtiroler Geschichte)* und Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

³⁰⁴ Siehe dazu Meyer 1994⁶; Bönsch 1980.

italienischsprachigen Lerner in der besonderen Südtiroler Situation schwerwiegend, da der Mangel an Zweitsprachkompetenzen in erster Linie mit einer Einschränkung der Möglichkeiten der persönlichen Selbstverwirklichung gleichzusetzen ist.

Eine Steigerung der bereits allgemein verbreiteten Frustration unter der italienischsprachigen Bevölkerung wegen der mangelnden Zweitsprachkompetenzen, die Übertragung von Verhaltensdefiziten der Lehrkraft auf die gesamte deutsche Sprachgruppe und das eigene Unbehagen gegenüber der *anderen Sprachgruppe* kann zur Verschärfung der Fronten führen.

3.5.3 Die Verschärfung der sozialen Unterschiede

Aus diachronischer Perspektive ist die frontale Unterweisung sowohl in pädagogischer als auch in sozialer Hinsicht als fortschrittlich zu werten. Der Frontalunterricht ist die erste geordnete psychologisch abgestützte Unterweisungsform, welche in einem langwierigen Prozess unter beträchtlichen Schwierigkeiten die Entwicklung vom *Haufen*³⁰⁵ zum geordneten Unterrichtsgeschehen begleitet. So negativ aus heutiger Sicht die damalige Disziplinierungsmaßnahmen beurteilt werden, welche bis zur körperlichen Bestrafung, zur Indoktrination oder zum Obrigkeitsdenken gehen konnten, sind die Vorteile des Frontalunterrichts aus historischer Sicht deutlich.³⁰⁶ Der Januskopf der frontalen Unterweisung zeigt eine ausgesprochen fortschrittliche Seite:

Als progressive Seite kann man die Chance auf Bildung für die Masse des Volkes ansehen, der Unterricht wird psychologisch abgestützt und methodisiert, Literalität breitet sich aus, Lernen wird intensiver und beschleunigt. (Gudjons 2003, S. 16).

Nachdem Comenius (1592-1670) als Bischof einer böhmischen Brudergemeinde die Schrecken des 30jährigen Krieges erfahren hatte, verfolgte er durch die Entwicklung eines gestuften Schulwesens und einer großen Didaktik das Ziel, die Welt zu retten. Um den Frieden zu bewahren, sollten *alle alles umfassend (omnes omnia omnino) lernen*. Comenius über die Klassenzusammensetzung:

³⁰⁵ Siehe dazu Gudjons 2003.

³⁰⁶ Ibidem.

Ich behaupte, es ist nicht nur möglich, dass ein Lehrer (magister) eine Gruppe von etwa hundert Schülern leitet, sondern sogar nötig, weil es für die Lehrenden wie die Lernenden weitaus am angenehmsten ist. (Comenius 1982, S. 122)

Von humanitären Idealen geleitet, schafft Comenius die ersten Grundlagen unseres modernen Schulwesens und gleichzeitig der frontalen Methode in ihrer Variante des Lehrervortrags. Die Institutionalisierung der strukturierten frontalen Unterweisung erfolgt jedoch (auch wenn nur in begrenztem Ausmaß) mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, denn die Stärke der Klassen selbst legt den Lehrern den Frontalunterricht nahe. Terharts (2001) Untersuchungen beleuchten, wie noch 1878, als die Volksschullehrer im Durchschnitt 72 Kinder unterrichten, der effektive Einsatz des Frontalunterrichts den Idealfall betraf, denn meistens fehlte jegliches Unterrichtskonzept. Der Übergang vom *Schule halten* zum Unterrichten ist langsam und mühsam.³⁰⁷

Im zeitgenössischen Rahmen hat sich die allgemeine Situation von der historischen Entwicklung entschieden abgewandt: Zum Ersten spielt heute laut verschiedener Untersuchungen der größte Teil des Unterrichts tatsächlich im frontalen Unterweisungsrahmen³⁰⁸. Zum Zweiten zeigt heute die frontale Unterweisung im Gegenteil zum sozialen Wert aus diachronischer Perspektive gerade in dieser Hinsicht problematische Seiten.

Illich (1970) veranschaulicht am lateinamerikanischen Beispiel die These einer frontalen Korrelation zwischen einer institutionalisierten Art der Unterweisung und dem Schulerfolg bzw. dem schulischen Misserfolg der benachteiligten sozialen Schichten:

Es sollte wohl klar sein, dass selbst dann, wenn es Schulen von gleicher Qualität gäbe, ein armes Kind es einem reichen nur selten gleich tun kann. Selbst wenn sie gleiche Schulen besuchen und im gleichen Alter anfangen, fehlen den armen Kindern doch die meisten Bildungsmöglichkeiten, die dem Kind aus bürgerlichem Hause ganz selbstverständlich zur Verfügung stehen. Diese Vorteile reichen von Gesprächen und Büchern im Elternhaus bis zu Ferienreisen und ein anderes Selbstgefühl; sie gelten für das Kind, das ihrer teilhaftig wird, innerhalb wie außerhalb der Schule. Deshalb wird der ärmere Schüler durchwegs

³⁰⁷ Ibidem.

³⁰⁸ Siehe dazu Gudjons 2003; Meyer 1994⁶; Hage, u. a. 1985. Hier im Kap. 3 *Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

zurückbleiben, solange er für sein Weiterkommen auf die Schule³⁰⁹ angewiesen ist. (Illich 1970, S. 24)

2002 kommt Terhart in seiner Untersuchung der Ergebnisse der Pisa-Studie zum deutschen Lehrwesen zu vergleichbaren Ergebnissen: Laut *Pisa 2000* kommt rund ein Viertel der Schüler über die schwächste Stufe nicht hinaus und wird auf diese Weise zum Versagen erzogen. Die sozioökonomische Herkunft der Schüler bedingt so sehr die schulische Leistung, dass die Güte einer gesamten Schule vom sozioökonomischen Durchschnitt der Schüler abhängt: Es sind zum Beispiel in der Hauptschule kaum Kinder von Akademikern zu finden, da diese beinahe ausschließlich Lyzeen besuchen.

Von den drei in Pisa 2000 erforschten Faktoren, der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung, zeigt die Lesekompetenz die engste kausale Verbindung mit der sozialen Herkunft. Für die schlechte durchschnittliche Leistung und die hohe soziale Selektion gibt Terhart Ursachenerklärungen wider, zu welchen kulturell-gesellschaftliche Faktoren wie Bildungs- und schulorganisatorische Faktoren sowie Lehrer- und unterrichtsbezogene Faktoren, zu denen u.a. die Dominanz des Frontalunterrichts zählt.³¹⁰ Methodische Untersuchungen³¹¹ haben unterstrichen, wie lernstarke Schüler dem Frontalunterricht problemlos folgen können, während leistungsschwache in dieser Unterrichtsform von Anfang an benachteiligt sind.

Aus psycholinguistischer Perspektive kommt ein klares Verdikt: Die kognitive Leistung von minder betreuten Kindern oder von denen, die in einer Umgebung aufwachsen, welche geringe oder keine kulturellen Anreize bietet, ist qualitativ schlechter. Diese Leistungsunterschiede zeigen sich besonders in den größeren Schwierigkeiten beim Erwerb von Leistungsfächern wie den Fremdsprachen.³¹²

³⁰⁹ Unter *Schule* versteht Illich eine traditionelle Schulauffassung, die als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus organisiert ist.

³¹⁰ Betrachtet man den laufenden Ursachendiskurs, so wird unmittelbar deutlich, dass alle Teilnehmer die PISA-Daten zur Unterstützung von Ursachendiagnosen heranziehen, die sie schon immer vertreten haben. Es ist das alte Spiel: Jeder sucht sich aus den Analysen das heraus, was ihm passt. Oder er verzichtet auf eine solche selektive Sicht – die ja immerhin eine gewisse Beschäftigung mit der Studie voraussetzt, denn man muss dann immerhin zwischen den Ergebnissen unterscheiden, die einem passen, und solchen, die dies nicht tun [...]. (Terhart 2002, S. 37)

³¹¹ Siehe dazu Meyer 1994⁶, Bönsch 2000.

³¹² Siehe dazu Butzkamm 1993.

Die Entscheidungen fallen vor dem Sekundarschulalter und – in der Hauptsache – nicht einmal in der Schule. Die Schule kann da machen, was sie will: wenn sie die Fortgeschrittenen nicht einfach vernachlässigt, klafft die Schere zwischen ihnen und den weniger begünstigten Kindern trotz besonderer Fördermaßnahmen auseinander.

So erwies sich auch die Hoffnung, der Fremdsprachenunterricht könne zum Chancenausgleich beitragen, da alle Kinder bei Null anfangen, als Illusion. [...] Fremdsprachen sind – zusammen mit Mathematik – an den Schulen die klassischen Selektionsfächer. (Butzkamm 1993, S. 17)

3.5.3.1 Schlussfolgerungen

Soziologische, psycholinguistische und didaktische Studien kommen zum Ergebnis, dass sozial benachteiligte Menschen im Durchschnitt größere Schwierigkeiten haben, die jeweiligen Lernziele zu erreichen.

Als ebenso gefestigt zeigt sich die Annahme, dass vor allem lernstarke Schüler von der frontalen Unterweisung profitieren, während für die meisten der frontal unterrichtete Lernstoff vor allem wegen seiner höheren Abstraktheit unerfassbar wird.

In diesem Sinne scheint die etablierte frontale Unterweisung für die sozial schwächeren Gesellschaftsschichten eine zusätzliche Schwierigkeit zu den verbreiteten Leistungsproblemen darzustellen. Ein als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus konzipierter Unterricht kann durch die diskriminierende Auswirkung zwischen so genannten guten und schlechten Schülern gleichzeitig auch der grundlegenden Aufgabe eines Sozialstaates der Chancengleichheit und des Umgangs mit dem Schwächeren nicht nachkommen.

In der besonderen Südtiroler Situation des Zweitsprachenunterrichts an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache führt der schulische Misserfolg bei den Lernern zu schwerwiegenden Folgen: Das Beherrschen der Sprache des Anderen ist unweigerlich eine Voraussetzung für die persönliche und professionelle Verwirklichung. Das Nichterwerben des Nachweises versperrt den Südtiroler Bürgern jegliche Möglichkeit, an öffentlichen Wettbewerben teilzunehmen. Selbst Privatunternehmen legen bei ihren Einstellungskriterien immer mehr Wert auf Zweitsprachkompetenzen.³¹³ In Südtirol muss die Einsprachigkeit als ein schwerwiegendes Defizit gewertet werden, denn der Betroffene wird dadurch

³¹³ Siehe dazu Kap.1.1.4 *Die letzten 30 Jahre (der Südtiroler Geschichte)*. In den Stellenangeboten der Südtiroler Tageszeitungen werden meistens neben den spezifischen Fachkenntnissen Zweitsprachkompetenzen verlangt.

unabhängig von seinem Bildungsgrad in eine sozial schwächere Position versetzt.

Betrachtet man den Bildungswert im Allgemeinen, wird deutlich, dass der Abschluss der sekundären und tertiären Bildungsbereiche als Mittel gesehen wird, um sich individuell und in der Gesellschaft zu verwirklichen. Bildung gilt als ökonomischer Faktor, als Bürgerrecht und als Mittel des sozialen Aufstiegs sowie des Ausgleichs sozial ungleich verteilter Lebenschancen.³¹⁴

Doch in Südtirol reicht die schulische Ausbildung nicht, um die eigene soziale Stellung zu verbessern. Je höher der Bildungsgrad, desto bessere Zweitsprachkompetenzen müssen nachgewiesen werden. Der italienischsprachige Bürger hat eine doppelte Hürde zu bewältigen: die des allgemeinen schulischen Erfolgs und die des Erwerbs des Leistungsfachs Deutsch als Zweitsprache.

Der schon im Allgemeinen von der italienischen Sprachgruppe als problematisch empfundene gesellschaftliche Status³¹⁵ wird für schwächere Sozialgruppen als umso kritischer wahrgenommen. In diesem Sinne kann eine unvorteilhafte Ausgangslage auf der Leistungsebene im Zusammenhang mit frontalunterrichtlichem Methodenmonismus den Zweitspracherwerb noch zusätzlich erschweren und auf eine Verschärfung der sozialen Unterschiede hindeuten.

3.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

1.

Die Methodenfrage bzw. die Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht bilden einen vielschichtigen und dynamischen Untersuchungsrahmen, der in dieser Arbeit nur ansatzweise betrachtet werden kann. Der Methodeneinsatz wird als Erscheinungsbild einer situationsbedingten Lehrstrategie betrachtet, die auf einer ineinander verflochtenen Vielfalt von didaktischen Theorien, Erwerbsfaktoren und –dynamiken fußt.

³¹⁴ Siehe dazu Helmke und Weinert 1997, S. 90.

³¹⁵ Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

Die erste Schwierigkeit, die sich bei der Untersuchung der Methodenfrage stellt, betrifft die Uneinigkeit unter den Wissenschaftlern in der Frage nach der Gewichtung der Methode für den Lernerfolg.³¹⁶ Dieses Problem ist darauf zurückzuführen, dass die Methodenfrage nur ansatzweise und die konstitutiven Eigenschaften der Methode abstrakt gelöst werden können. Die Bestimmung der Wirksamkeit einer Handlungsebene oder deren negative Auswirkung auf den Erwerbsprozess braucht demgegenüber den Bezug zum jeweiligen dynamischen Kontext und den curricularen Zielsetzungen.

Untersucht man die Methodenfrage losgelöst von jeglichem kontingenten Zusammenhang, so verliert das Ergebnis an wissenschaftlicher Aussagekraft und kann in Rezeptologie³¹⁷ verfallen. Auch auf praktischer Ebene verliert eine pauschale Anwendung von Unterrichtsrezepten an Effektivität und kann eine so genannte Methodenresistenz³¹⁸ seitens der Lerner hervorrufen.

Da sich in der Südtiroler Situation der Einfluss gesellschaftlicher Implikationen zwischen den beiden Hauptsprachgruppen auf den Lernprozess als besonders relevant zeigt, muss dieser bei methodischen Überlegungen berücksichtigt werden. Die mitunter schwierige Beziehung italienischsprachiger Lerner zur Zweitsprache Deutsch ist zusammen mit den persönlichen Beweggründen³¹⁹ die wichtigste Einflussgröße auf die Bedingungsfaktoren der Lernmotive.

Insbesondere zeigt sich die angespannte interethnische Situation zwischen den Hauptsprachgruppen bei den italienischsprachigen Lernern als Haupteinflussfaktor für unvorteilhafte Motivationsdynamiken. Den Italienern fehlt im Durchschnitt die positive Wirkung intrinsischer Motive. Die extrinsischen Beweggründe der Lerner für Deutsch als Zweitsprache sind hingegen lediglich mit utilitaristischen Zielen verbunden, die sich auf die Erwerbsdynamik negativ auswirken³²⁰.

In diesem Sinne zeigt sich angesichts der komplexen gesellschaftlichen Implikationen die Bewertung des Methodeneinsatzes als relevant, denn dieser Faktor unterliegt der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft und ist direkt beeinflussbar. Und obwohl die

³¹⁶ Siehe dazu Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*.

³¹⁷ Siehe dazu Bock 2001; hier im Kap 2.3 *Synchronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle*.

³¹⁸ Siehe dazu Giesecke 1998, hier im Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*.

³¹⁹ Siehe dazu Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

³²⁰ Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*.

Lehrtätigkeit als ein sekundärer Bedingungsfaktor schulischer Leistung bezeichnet wird³²¹, ist in einer derart vorbelasteten Ausgangssituation für den Zweitspracherwerb ein angemessener Methodeneinsatz von besonderer Bedeutung. Eine unvorteilhafte Dynamik zeigt sich hingegen unter den beschriebenen Bedingungen einschneidender als in einem positiven Rahmen. Ein als negativ wahrgenommener Unterrichtsstil könnte bei vorbelasteten Lernern ihre Vorurteile bestätigen oder sogar bekräftigen.

2.

Da im Allgemeinen im Lehrwesen frontalunterrichtlicher Methodenmonismus vorausgesetzt wird³²², wird besonders unter den gegebenen Umständen der Frage nach der frontalen Methode des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts an Schulen mit italienischer Unterrichtsprache nachgegangen. Es muss geklärt werden, inwiefern der Frontalunterricht in der besonderen Südtiroler Situation dem gesellschaftlichen Mandat an die Lehrer gerecht werden kann, welches im Lehrplan für Deutsch³²³ gesetzlich verankert ist.

In der Fachliteratur ist die Bewertung der Auswirkung der frontalen Methode auf das Lerngeschehen nach wie vor umstritten, obgleich sich eine Form von Rehabilitierung durchzusetzen scheint. Unter den Didaktikern verbreitet sich immer mehr die Ansicht, dass es sich bei dem Frontalunterricht lediglich um eine Sozialform handle³²⁴ und dass dessen Einfluss auf das Lerngeschehen begrenzt sei³²⁵. Diese Abschwächung des Phänomens ist jedoch nicht plausibel, denn die Grenze zwischen Sozialform und Unterrichtsform ist von quantitativen Kriterien abhängig bestimmt.

3.

Die Dominanz des frontalunterrichtlichen Methodenmonismus, welche die frontale Unterweisungsmethode auch im Südtiroler Unterricht für Deutsch als Zweitsprache als

³²¹ Siehe dazu Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage*, besonders Hoffmann 2000, S. 77 f.

³²² Siehe dazu Gudjons 2003; Meyer 1994⁶; Hage, u. a. 1985. Hier im Kap. 3 *Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

³²³ Siehe dazu *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* 2001, S.

9.

³²⁴ *Was unterrichtsmethodisch übrig bleibt [vom klassischen Frontalunterricht im Herbartianismus der Kaiserzeit], macht den Frontalunterricht zu der Unterrichtsmethode, die didaktisch mit gutem Gewissen akzeptiert werden, und die von den Lehrkräften mit ebenso gutem Gewissen praktiziert werden kann. Im unterrichtsmethodischen Verständnis des Verfassers kann Frontalunterricht demnach als eine Sozialform, und zwar als Klassenunterricht definiert werden, der durch die beiden Aktivitätsformen des Unterrichts, nämlich durch Vortrag und Fragenunterricht charakterisiert wird.* (Aschersleben 1999, S. 7)

³²⁵ Siehe dazu Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

Unterrichtsform fortbestehen lässt, steht besonders in der besagten Situation im kausalen Zusammenhang mit konkreten Vorteilen³²⁶ für das Lehrmanagement.

In erster Linie gewährt die frontale Unterweisung im Zweitsprachenunterricht an den Südtiroler Sekundarschulen mit italienischer Unterrichtssprache einen reibungslosen konfliktfreien Unterrichtsverlauf. Selbst eine völlig abweisende Einstellung zum Lehrfach kann im frontalen Unterrichtsprozess unterschwellig bleiben, denn der Lernende ist nicht als handelndes Individuum im Lerngeschehen involviert und aufgrund dessen nicht dafür mitverantwortlich. Seine aktive Mitgestaltung am Unterrichtsgeschehens ist nicht vorgesehen. Im Gegenteil besteht im Verstehensgespräch für die Lehrkraft eine größere Wahrscheinlichkeit, sich Interaktionsproblemen stellen zu müssen, die bis zur Sprachverweigerung reichen können.³²⁷

Der Frontalunterricht bietet des weiteren den großen Vorteil, mit der an den italienischen Schulen verbreiteten Unterrichtstradition konform zu sein, denn er entspricht eindeutig dem traditionsgemäßen kulturhistorisch-chronologisch grammatikgeprägten Sprachlehren. Durch das Weiterführen des Frontalunterrichts in der Mehrheit der Fächer wird die Stellung der frontalen Methode weiter gestärkt. Andererseits bedeutet es für die Lehrkraft, die sich für diesen Unterrichtsstil entscheidet, eine Legitimierung ihrer Arbeit in der Schulgemeinschaft, und die Lerner erkennen altbekannte Vorgangsmuster.³²⁸

4.

Doch der Frontalunterricht zeigt auch Schattenseiten, die den Einsatz der frontalen Unterweisung besonders im Kontext des Südtiroler Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache als problematisch erscheinen lassen. Der Methodenmonismus im Sinne der frontalen Unterweisung ist nämlich nicht in der Lage, dem Mandat an die Südtiroler Lehrer für Deutsch als Zweitsprache gerecht zu werden.

Wissenschaftliche Studien beweisen, dass der Beziehungsfaktor im Erwerbsprozess eine relevante Rolle spielt, denn er beeinflusst sowohl die Qualität des Erwerbs als auch die persönliche Entwicklung des einzelnen Individuums³²⁹. Der frontalunterrichtliche

³²⁶ In diesem Abschlusskapitel sollen lediglich die zwei Hauptfaktoren angeführt werden. Für eine genauere Behandlung siehe die Kapitel 3.3 *Der Frontalunterricht in der Südtiroler Schulpraxis* und 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

³²⁷ Siehe dazu das Fallbeispiel in Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

³²⁸ Siehe dazu Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*.

³²⁹ Aschersleben lehnt die Auseinandersetzung um die Beziehungsdynamiken im Frontalunterricht ab. Die frontale Unterweisung steht außerhalb der Diskussion zwischen pädagogisch und logotop, denn es handle sich um

Methodenmonismus kann im Gegenteil durch das Fehlen einer Schüler-Lehrer Interaktion zur Beeinträchtigung des Lernprozesses beitragen:

In der Summe heißt es, dass Kommunikation und Kooperation im schulischen Lernen in Bezug auf ihre Ausgestaltung längst nicht ausgereizt zu sein scheinen, und die immer wieder empfundene Ohnmächtigkeit der Schule gegenüber Lernmündigkeit und –verdruss produktive Gegenstrategien finden kann. Über die größere Beachtung dieser Ansätze könnte dem sozialen Lernen generell wie auch der kognitiven Lernerarbeit ein positiver Schub gegeben werden. Insofern sind methodische Überlegungen für die soziale Organisation des Lernens nicht sekundär, sie bestimmen in wesentlicher Weise Persönlichkeits- und Sozialentwicklung. (Bönsch 2002, S. 49)

Das Ausbleiben in der frontalen Methode einer artikulierten Interaktion zwischen Lehrer und Lerner führt zu einer für den Sprachunterricht paradoxen Lernerhaltung, denn sie werden in ihrem Schweigen belassen und zu *stummen Sprachenlernern* erzogen. In diesem Sinne zeigt sich eine Gegenstandsunangemessenheit der frontalen Unterweisung.

Doch durch die Untersuchung dieser erwerbssprachlichen Defizite der frontalen Unterweisung im Hinblick auf die besondere Südtiroler Situation, welche durch eine schwierige Beziehung zwischen den Sprachgruppen gekennzeichnet ist, entsteht ein weitaus problematischeres Bild. Der Frontalunterricht steht im Südtiroler Unterricht für Deutsch als Zweitsprache in kausalem Zusammenhang mit inter- und intraethnischen Konflikten.

Die autoritäre Seite des Frontalunterrichts, welche im Allgemeinen zu Problemen auf der Beziehungsebene führen kann, deutet in der besonderen Südtiroler Situation auf schwerwiegendere Folgen. Da in Südtirol der Zweitsprachenlehrer als stellvertretend für die gesamte Sprachgruppe betrachtet wird, kann ein als autoritär empfundener Lehrer im engen Zusammenhang mit einer Verschlechterung in der Bewertung der Deutschen vonseiten der Italiener stehen. Vorbelastete Lerner könnten ein frontales Lehrerverhalten als zusätzliche Auslieferung an die Deutsche Sprachgruppe empfinden.

Eine weitere negative Auswirkung der frontalen Unterweisung im Zusammenhang mit dem Zweitsprachenunterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache betrifft die Bewertung des Schweigens. Eine mögliche Ursache für das Schweigen im Sinne der Sprachverweigerung ist auf die Spannungen zwischen den zwei Hauptsprachgruppen zurückzuführen, welche unter dem Begriff *Heimatrecht* zusammengefasst werden können. In solchen Fällen kann man mit stark vorbelasteten Schülern rechnen, die ihre jeweilige

eine sachbezogene Lehrweise.³²⁹

Klassendynamik unvorteilhaft beeinflussen können. Es kann sogar eine unkooperative Klassenatmosphäre entstehen, bei der gerade der Frontalunterricht, der auf den ersten Blick als neutral erscheint, sehr negative Auswirkungen zeigt. Das Unbehagen eines als autoritär empfundenen Unterrichts summiert sich zu unterschweligen negativen Faktoren, die durch ihre Verdrängung und Überdeckung verstärkt werden und zur Verschärfung der Fronten führen.

Als gleichermaßen außerordentlich problematisch wirkt die frontale Unterweisung im besonderen Südtiroler Kontext im Hinblick auf das soziale Prinzip der Chancengleichheit. Dass der Frontalunterricht besonders gute Lerner bevorzugt, die über ein größeres Abstraktionsvermögen verfügen und schwächere überfordert, gilt unter den Wissenschaftlern als allgemein anerkannt. Als ebenfalls bewiesen ist der Zusammenhang zwischen sozialem Status und schulischem Erfolg.

Dieses Kapitel veranschaulicht wie diejenigen, die einer sozial schwächeren Klasse angehören, im Frontalunterricht als benachteiligt betrachtet werden müssen. Bürger aus einem unvorteilhaften Umfeld, die im Durchschnitt Schwierigkeiten zeigen, den notwendigen Bildungsstand zu erreichen, um ihren sozialen Status zu verbessern, müssen sich in Südtirol mit der zusätzlichen Auflage des Deutschen auseinandersetzen. Betrachtet man diese problematische Situation im Hinblick auf frontalunterrichtlichen Methodenmonismus, entsteht ein Bild, welches auf eine Verschärfung der sozialen Unterschiede deutet.

5.

Zwei Jungen, so erzählt der Dichter, streiften durch die Wiesen und Felder ihrer Heimat und gelangten an einem Bach, der so breit war, dass sie beim besten Willen nicht hinüberkommen konnten.

Da warf der eine Junge seine Mütze über den Bach und der andere seine hinterher. Nun blieb ihnen nichts anderes übrig, als doch noch einen Weg zu finden, hinüberzukommen.

(Meyer 1994⁶, S. 48)

Lehrende werden im alltäglichen Unterricht oft mit Situationen konfrontiert, die als unlösbar erscheinen. Besonders in diesen Fällen erweist sich das Zurückgreifen zum Frontalunterricht als nahe liegend. Im Allgemeinen dürfen frontale Phasen auch im Südtiroler Zweitsprachenunterricht an italienischen Sekundarschulen nicht dämonisiert werden, denn frontalunterrichtliche Phasen erweisen sich im schulischen Alltag als physiologisch notwendig. Wenn jedoch der professionelle Lehrer seinen in den *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen-

Südtirol, 2001) festgehaltenen übergeordneten Unterrichtszielen gerecht werden will, dann kann nur ein äußerst begrenzter Einsatz dieser Sozialform als berechtigt gelten. Die zwei Jungen zeigen, dass, wenn ein erfolgreiches Unterrichten nicht einfach erscheint, es nicht ausreicht, die Mütze über den Fluss zu werfen, um sich in die Illusion zu flüchten, das Ziel erreicht zu haben. Selbst wenn es ein schwieriges Unterfangen, gibt es keine andere Möglichkeit, als durch den Fluss zu waten, um nach Hause zu kommen. Jegliche andere Maßnahmen liegen im Bereich der Selbsttäuschung.

Der Kausalzusammenhang von Prozess und Ergebnis, Ursache und Wirkung ist unklar. Jede Lernanordnung besteht aus zahlreichen Lernoperationen und für jede dieser Operationen gibt es mehr als eine mögliche Variante. [...] In der Praxis hat man es nicht trennscharf mit einzelnen Lehrentscheidungen zu tun, die dann ja auch isoliert und empirisch-experimentell auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden könnten, sondern mit einer höchst komplizierten und vieldeutigen Realität. [...] [Ein] Fehler kann in einer winzigen, verborgenen Lehranordnung liegen- und dennoch die Wirkung haben, dass der Lernprozess insgesamt nicht mehr funktioniert. Wer angesichts der Vielzahl der möglichen Handlungsoptionen und Fehlerquellen versucht, konzeptionslos und nur nach dem Zufallsprinzip eine Verbesserung des Ergebnisses zu erreichen, hat daher wenig Erfolgsaussichten. (Vielau 2003, S. 239)

6.

Der durchschnittlich niedrige Stand der Zweitsprachkompetenzen der italienischsprachigen Südtiroler ist von vielfältigen und komplexen Faktoren beeinflusst, welche vorwiegend in der Art der Beziehung zwischen den beiden Hauptsprachgruppen ihren gemeinsamen Nenner finden.

Seit Beginn meiner Tätigkeit als Zweitsprachenlehrerin im Schuljahr 1999/2000 am Wissenschaftlichen Lyzeum *Torricelli* konnte ich aus dem privilegierten Standort des schulischen Alltags die Entwicklung von unvorhergesehenen Aspekten verfolgen. Die Untersuchung dieser Aspekte zeigt, wie sich im Südtiroler Zweitsprachenunterricht Erwerbsvariablen behaupten können, welche einerseits den rein sprachdidaktischen Rahmen weitaus sprengen und ihn andererseits weitgehend bestimmen.

In diesem besonderen Kontext zeigt sich die Lehrerrolle von außerordentlicher Bedeutung. Der Zweitsprachenlehrer kann durch seinen besonderen Status und eine gegenstandsgemäße Intervention versuchen, den behandelten erwerbsbeeinträchtigenden Faktoren entgegenzuwirken. Das Lehrerprofil muss neben einer genauen Einsicht in den Südtiroler Kontext die Kompetenzen im Sinne der Methodenvielfalt und Diagnostik vorsehen, um den

Spracherwerb der Lerner fördern zu können. Doch im Sinne eines notwendigen Grenzbewusstseins muss anerkannt werden, dass in schwer vorbelasteten Fällen die Einflussmöglichkeit der Lehrkraft begrenzt ist.

Jedoch gerade in jenen Fällen, in denen die Erwerbsbereitschaft der zweiten Sprache besonders beeinträchtigt ist, zeigt sich eine gegenstandsangemessene Handlungsweise der Lehrkraft als besonders wichtig, denn eine Lehrweise als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus kann unter den in dieser Arbeit behandelten Umständen zum Phänomen der *Verschärfung der Fronten* führen und in manchen Fällen eine *Verschärfung der sozialen Unterschiede* implizieren. Die Wechselbeziehung im Südtiroler Zweitsprachenerwerb zwischen Gesellschafts- und Erwerbsdynamiken ist deutlich.

Die Bilanz der Schlussfolgerungen von den Untersuchungen der ersten drei Kapitel führt zur Einsicht, dass verbesserte Zweitsprachkompetenzen der Schüler an italienischen Oberschulen einen Unterricht erfordern, der den Frontalunterricht marginalisiert und im Sinne der Methodenvielfalt diagnostische Kompetenzen einsetzt.

Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit der *Skeptischen Hermeneutik* als Herausforderung zweitsprachlicher Lehre im besonderen Südtiroler Rahmen: Die Originalität dieses Ansatzes besteht darin, philosophisch-sprachdidaktische Aspekte mit dem Ziel eines verbesserten Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts zu vereinen. In diesem Zusammenhang tritt auch erneut die Frage nach dem geeigneten Lehrerprofil, seinem Aufgabenbereich und nach seiner Ausbildung bzw. Fortbildung in den Vordergrund.

Kapitel 4

Der Hermeneutische Ansatz

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Abriss der Entwicklung des Hermeneutikbegriffs, der vorherrschenden Auffassung von Hermeneutik in der italienischen Lehrtradition und dem Konstrukt des Hermeneutischen Ansatzes sowohl in seinen allgemeinen theoretischen Annahmen als auch im Hinblick auf den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen .

Die Betrachtung der theoretischen Aspekte des Hermeneutischen Ansatzes dient als allgemeine Einführung in die hermeneutische Praxis und verfolgt das Ziel, einen ersten Einblick in die didaktischen und erwerbstheoretischen Implikationen der drei Kernbegriffe, der Normalität des Fremden, der skeptischen Hermeneutik und der Literatur als Sprachlehre, zu verschaffen.

Die Übertragung der Einsichten des Hermeneutischen Ansatzes auf die besondere Situation des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts an italienischen Oberschulen deutet auf die Möglichkeit eines verbesserten Zweitsprachenunterrichts und einer Abschwächung beeinträchtigender Faktoren wie die Verschärfung der Fronten.

4.1 Exkurs: Kurzer Abriss der Geschichte der Hermeneutik

Hermeneutik 1. wissenschaftliches Verfahren der Auslegung und Erklärung des Textes (besonders der Bibel) oder eines Kunst- oder Musikwerkes. 2. in der Existenzphilosophie metaphysische Methode des Verstehens menschlichen Daseins. (Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z, Mannheim 1989)

Der folgende Abriss der Entwicklung der Hermeneutik dient als Orientierungsrahmen für die vorherrschende hermeneutische Auffassung an italienischen Oberschulen und für weiterführende Aspekte des *Hermeneutischen Ansatzes*:

Seit den Ursprüngen im hellenistischen Zeitalter hat sich der Begriff *Hermeneutik* in seiner Bedeutung stark entwickelt. Die klassische Hermeneutik widmet sich ausschließlich der synchronischen Dimension der Textdeutung, denn obwohl die zeitliche Verschiebung für das Verständnis als anerkanntes Problem betrachtet wird, schließt eine vorherrschende zirkuläre Zeitauffassung mit sich wiederholenden Ereignissen die historische Ebene als Deutungsvariable aus.³³⁰ Der Begriff Hermeneutik führt seit seinen Ursprüngen eine Zweideutigkeit mit sich, welche in der späteren philosophischen Auffassung unterschiedliche Reflexionsniveaus deckt.³³¹

Die zeitgenössische lineare Auffassung der Zeit, die mit der Genese anfängt, durch Christus geht und sich in der Wiederauferstehung vollendet, beginnt mit dem Christentum. Im Mittelalter, welches seine Wurzeln noch im klassischen Zeitalter sieht, koexistieren andererseits in der Hermeneutik die historische Dimension, der *sensus litteralis*, und die mystische Dimension, der *sensus spiritualis*³³².

³³⁰ Siehe dazu Ferraris 1988.

³³¹ *Die Kunst, um die es sich dabei handelt, ist die der Verkündung, des Dolmetschens, Erklärens und Auslegens und schließt natürlich die ihr zugrunde liegende Kunst des Verstehens ein, die überall dort erforderlich ist, wo der Sinn von etwas nicht offen und unzweideutig liegt. So liegt schon im ältesten Gebrauch des Wortes eine gewisse Zweideutigkeit. Hermes hieß der Götterbote, der die Botschaften der Götter den Menschen überbrachte – in der homerischen Schilderung oft so, dass er ein in fremder oder unverständlicher Weise Geäußertes in die verständliche Sprache aller übersetzt. Das Geschäft des Übersetzens hat daher immer eine gewisse „Freiheit“. Es setzt das volle Verständnis der fremden Sprache, aber mehr noch, auch das Verständnis der eigentlichen Sinn-Meinung des Geäußerten voraus.* Gadamer 1968, S. 92.

³³² Siehe dazu Ferraris 1988. Der *sensus spiritualis* wurde weiteres in *allegorische, moralische* und *anagogische* Dimension differenziert.

Erst im italienischen *Umanesimo* wird die zeitliche Verschiebung zum Hellenismus deutlich. Das klassische Zeitalter gilt als inhaltlich abgeschlossen und dementsprechend als objektivierbar. Der Gelehrte deutet also die klassischen Texte im Kontext ihrer Entstehungsepoche und -kultur. Der 1520 im Rahmen der protestantischen Reform von Luther begründete Grundsatz *sacra scriptura sui ipsius interpres* wird als weitere Entwicklung dieser Deutungsperspektive betrachtet.³³³

Die von Luther injizierte säkularisierende Tendenz setzt sich selbst im Rahmen des Trienter Konzils durch, wo der kanonische Wert der *Heiligen Schrift* lediglich auf die moralischen und religiösen Fächer begrenzt wird (*Dell'edizione e dell'uso dei testi sacri*, 8. April 1546). Doch in den *Disputazioni dei punti controversi della fede cristiana contro gli eretici del tempo*, 1593-96 widersetzt sich Kardinal Roberto Bellarmino dem immanenten Textzugang nach protestantischem Modell. Der Theologe plädiert für eine skeptische und historizistische Vision, nach welcher die literarische Textdeutung unter Berücksichtigung der Tradition erfolgt.³³⁴

Mit Spinozas *Teologisch-politische Abhandlung* (1670) steht die historisch-grammatikalische Methode im Vordergrund, die einen wichtigen Beitrag zur technischen und philologischen Entwicklung der Hermeneutik leistet. Darin wird festgelegt, dass die Heilige Schrift nach denselben Prinzipien wie die klassische Literatur angegangen werden muss, nämlich ohne religiöse Skrupel.³³⁵

Im Zeitalter der Aufklärung erfährt die Hermeneutik eine weitere Entwicklung, wobei die antiken Texte ihre Aussagekraft völlig verlieren und ihre Inhalte lediglich als Märchen betrachtet werden. Andererseits entsteht eine universale Hermeneutik, die in allen Bereichen ihre Anwendung finden kann.³³⁶

Die Romantik stellt, aufbauend auf den Erkenntnissen der Aufklärung und durch die Wiederentdeckung der Tradition, die Hermeneutik in den Mittelpunkt, wobei Schleiermacher den Schwerpunkt des hermeneutischen Problems von der zeitlichen Distanz auf die Andersheit der einzelnen Individuen verlegt: *Hermeneutik ist die Kunst die Rede eines anderen richtig zu verstehen.*³³⁷

³³³ Siehe dazu Ferraris 1988; Gadamer 1968

³³⁴ Ibidem.

³³⁵ Siehe dazu Gadamer 1961.

³³⁶ Siehe dazu Gadamer (1999⁶): *Wahrheit und Methode*, Tübingen.

³³⁷ Diese Aussage wurde postum 1836 in *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das neue Testament* veröffentlicht und stammt aus einer Vorlesung von 1832.

Während bis zur Aufklärung das Prinzip *in claris non fit interpretatio*³³⁸ als leitend galt, führt Schleiermacher *eine Art Metaphysik der Individualität* (Gadamer 1968, S. 98) ein. Nach der neuen Auffassung sind die jeweiligen Anderen für jeden Einzelnen unverständlich, d.h. das gegenseitige Verstehen setzt eine Interpretation voraus.

Mit Dilthey wird Schleiermachers Auffassung von der psychologischen Dimension des *du* auf die philologische Dimension der Dunkelheit der Geschichte übertragen. Dadurch gründet Dilthey eine Hermeneutik, welche die Grundlage jener Wissenschaften bildet, die sich mit linguistischen Objektivierungen des Wesens befassen. Diltheys hermeneutische Auffassung ist jedoch durch eine Art historiographischer Aufklärung gekennzeichnet, nach der eine sichere wissenschaftliche Methode den Deutenden als Wissenschaftler von den Vorurteilen befreien und ihm eine objektive Deutung ermöglichen kann.³³⁹

Nach Heideggers Auffassung ist nicht nur jegliches Wissen geschichtlich–hermeneutisch, sondern das Leben an sich. In diesem Sinne sind wir selbst Teil jener geschichtlich-linguistischen Tradition, mit der wir uns befassen. Doch diese Gegebenheit wird nicht als Nachteil empfunden, sondern als Ressource. Diese Erkenntnis führt nach Heidegger zum Bewusstsein über die wesentliche geschichtliche Bedingtheit unseres Wissens, die niemals zur Objektivität gelangen wird³⁴⁰. Dadurch vollbringt die Hermeneutik einen Universalisierungsprozess und wird zum Mittelpunkt jeglichen Wissens. Die Hermeneutik spielt nun nicht nur auf literarischer Ebene³⁴¹, sondern auch in der protestantischen Theorie, in der Rechtswissenschaft, in der Epistemologie und in der Kritik der Ideologie eine zentrale Rolle.

Daraus entsteht ein Bild der Hermeneutik als eine Art Koiné der zeitgenössischen Philosophie, welches durch die Einsicht gekennzeichnet ist, dass jegliche objektive Betrachtung zeitgebunden ist, denn jede Deutung der Wirklichkeit ist durch die jeweilige Tradition und Geschichte geprägt³⁴². Auf's Äußerste zugespitzt gilt Nietzsches Aussage über die Interpretation der Wirklichkeit:

„Nein, gerade Tatsachen gibt es nicht, nur Interpretationen. Wir können kein Faktum »an sich« feststellen: vielleicht ist es ein Unsinn, so etwas zu wollen. »Es ist alles subjektiv«

³³⁸ Die Texte sind gewöhnlich verständlich und die Interpretation wird nur im Falle von spezifischen Zweifelsfällen und Unverständlichkeiten eingesetzt.

³³⁹ Siehe dazu Gadamer (1999⁶): *Wahrheit und Methode*.

³⁴⁰ Siehe dazu Ferraris 1988.

³⁴¹ Szondi, 1975; Jauß, 1982.

³⁴² Siehe dazu Vattimo 1989.

sagt ihr: aber schon das ist Auslegung, das »Subjekt« ist nichts Gegebenes, sondern etwas Hinzu-Erdichtetes, Dahinter-Gestecktes." – (Nietzsche, 1988² 7 [60])

4.2 Hermeneutische Auffassung in der italienischen Schule

26 Ein Engel des Herrn sprach zu Philippus: „Mach dich auf und zieh gegen Mittag auf der Straße, die von Jerusalem nach Gasa hinabführt. Sie ist menschenleer.“ 27 Er machte sich auf und ging. Und siehe, ein Äthiopier, ein Eunuch und Kämmerer der Königin Kandake von Äthiopien, ihr oberster Schatzmeister, war nach Jerusalem gekommen, um anzubeten. 28 Jetzt befand er sich auf dem Heimweg, saß im seinem Wagen und las den Propheten Jesaja. 29 Da sprach der Geist zu Philippus: „Geh hin und halte dich an diesen Wagen.“ 30 Philippus lief hin und hörte ihn den Propheten Jesaja lesen. Er fragte: „Verstehst du auch was du liest?“ 31 Er antwortete: „Wie sollte ich das können, wenn mich niemand anleitet?“ 32 Dann lud er Philippus ein, aufzusteigen und bei ihm Platz zu nehmen. (Apostelgeschichte 8, 26-32)

Die Geschichte geht weiter mit Philippus, der eine Bibelstelle vorliest und auf das Bitten des Eunuchs *da öffnete Philippus seinen Mund und verkündete ihm die frohe Botschaft von Jesus*. (Apostelgeschichte 8, 35) Daraufhin lässt sich der ergriffene Äthiopier taufen.

Hunfeld (2004) beruft sich auf die hier zitierte Bibelstelle als Beispiel für eine traditionelle Hermeneutik, die sich durch eine auferlegte Unmündigkeit des Lesers gegenüber dem Text definiert und von der es dem Leser nicht erlaubt ist, sich zu emanzipieren. Der wahre Sinn ist ihm ohne Gottes Eingebung nicht zugänglich, denn es handelt sich lediglich um eine Übertragung des bereits Gedeuteten.

Hätte der Beamte bereits vorher irgendeine Interpretation des Textes durch eigene Lektüre gewonnen, wäre die Hilfe des deutenden Boten umso nötiger – seine Methode sachgerechter Auslegung dient dem von Gott selbst verbürgten Sinn des auszulegenden Textes und zielt darauf, mögliche, von diesem Sinn abweichende Lesearten zu verhindern oder zu beseitigen. (Hunfeld 2004, S 34)

Der anfängliche Versuch des Trientner Konzils (1543-1563), dieses Abhängigkeitsgefälle

zwischen dem Gläubigen und dem von Gott zur Deutung seines Wortes Berufenen nach protestantischem Muster zu entschärfen, musste durch die Intervention des Kardinals Bellarmino scheitern und ist im Rahmen der Bibeldeutung bis heute noch nicht überwunden. Doch die Bedeutung der Exegese der *Heiligen Schrift* überschreitet in der abendländischen Kultur den religiösen Rahmen, denn der Religionsunterricht begleitet als Vorbild alle Entwicklungen des Unterrichtswesens, vom Schule halten, bis zum Unterrichten.³⁴³ In der ältesten bekannten Schulfibel des deutschen Sprachraumes, der Luther zugeschriebenen niederdeutschen *Bökesche vor de leyen und Kinder* (Wittenberg 1525), wurden neben dem Lesenlernen religiöse Inhalte vermittelt, doch selbst im modernen Literaturunterricht, so Hunfeld (2004), kann man den Karren des äthiopischen Beamten immer noch rattern hören.³⁴⁴

Ein modernes literarisches Curriculum für die Oberschule³⁴⁵ ist, so Krumm (2000), durch eine Auffassung des literarischen Objekts als Sinnentwurf³⁴⁶ und die Berücksichtigung der literarischen Hermeneutik als Grundlage für eine spezifische Literaturdidaktik geprägt:

Diese darf nicht als bloßes Filtrat der Literaturwissenschaft missverstanden werden. Denn ähnlich, wie Sprachdidaktik keine auf Unterrichtsprozesse abgebildete Sprachwissenschaft ist, so lassen sich auch literaturdidaktische Zugriffsweisen nicht als bloße Anwendungen literaturwissenschaftlicher Modelle interpretieren. (Krumm 2003⁴, 1, S. 133)

In Südtirol ist das Curriculum für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001), als offenes literarisches Curriculum konzipiert, welches sich auf die drei Säulen des *Hermeneutischen Ansatzes* der *skeptischen Hermeneutik* (Grenzen des Verstehens), *Normalität des Fremden* (Deutliches Gegenüber) und *Sprache als Frage* (Literatur als Sprachlehre) stützt. Sprachliche, methodische und didaktische

³⁴³ Siehe dazu Comenius 1982.

³⁴⁴ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 34.

³⁴⁵ Unter einem literarischen Curriculum versteht man eine durchgängige Beschäftigung mit literarischen Texten im sprachlichen Lehr- und Lernprozess, welches als Tätigkeitsfeld von der Literaturdidaktik betrachtet wird. (Krumm 2003⁴, 1):

³⁴⁶ *In literaturwissenschaftlicher Sicht lassen sich literarische Werke als Sinnentwürfe begreifen. Indem der literarische Text nicht bruchlose Darstellungen faktischer Zusammenhänge, sondern mannigfache Perspektivierungen, Standortwechsel, Schnitte usw. vollzieht, bietet er dem Leser Deutungsspielräume (Leerstellen im Sinne von Iser 1976), durch die der Rezipient zu eigener schöpferischer Mittätigkeit am Text aufgerufen wird.* (Krumm 2003⁴, 1, S. 133)

Sicherheiten gelten im hermeneutischen Lehrplan als notwendige Teile des Lehrauftrags³⁴⁷. Doch im Vergleich zur etablierten wissenschaftlichen Auffassung eines literarischen Curriculums³⁴⁸ erfährt die Literatur im hermeneutischen Lehrplan in ihrer Bedeutung eine weitere qualitative Wende, welche hermeneutisch-didaktische Aspekte noch weiter in den Mittelpunkt rücken lässt.

Fremdsprachliche Begegnung ergänzt und erweitert [...] die muttersprachliche Begegnung mit der eigenen Literatur. Im Entwurfscharakter von Literatur erfährt der Lesende alternative Möglichkeiten der Lebensgestaltung und Weltinterpretation: Er übt so auf besondere Weise die konkrete Begegnung mit kultureller Fremdsprachlichkeit vor. Fremdsprachliche Lektüre vergrößert die Distanz zum Leser durch die fremde Sprache und den fremden Kontext, den sie thematisiert, und stellt entsprechend andere Fragen an den Leser als seine muttersprachliche Literatur. (*Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2001, S. 17-18)

In Bezug auf die Auswahl an Texten, d.h. die Gestaltung des Jahresprogramms, beschreibt Krumm (2003⁴, 1), wie in den modernen offenen Lehrplänen inhaltlich curriculare Entscheidungen schwieriger zu treffen seien, als in der Zeit, als die Literatur im kommunikativen Unterricht marginalisiert wurde oder als ausgehend von einer traditionellen Hermeneutik bestimmte Literaturkenntnisse zum Fundament bürgerlicher Bildung gehörten. In der gegenwärtigen akademischen Diskussion spielen, so Krumm (2003⁴, 1), obligatorische Stoffpläne kaum mehr eine Rolle.³⁴⁹

Die Südtiroler *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) gehen von den Erkenntnissen der hunfeldschen skeptischen Hermeneutik aus und spiegeln gleichzeitig eine etablierte wissenschaftliche Auffassung eines literarischen Curriculums wider, das durch qualitative Kriterien geprägt ist und geht. Doch andererseits fragt sich, inwiefern diese Voraussetzungen auch der Unterrichtspraxis des Deutschen als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen entsprechen. Die Schlussfolgerung, so Hunfeld (2004), liegt nahe, dass sich mit den

³⁴⁷ Siehe dazu Krumm (2003⁴, 1).

³⁴⁸ Krumm (2003⁴, 1) erklärt, dass es ein *vorrangiges Ziel des literarischen Curriculums [...]mithin [sei], literarisches Verstehen zu lehren und die durch die unterschiedlichen Verstehensvorgänge angelegten Anlässe zu sprachlichem Ausdruck und Austausch für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar zu machen.* (Krumm 2003⁴, 1, S.133)

³⁴⁹ Siehe dazu Krumm 2003⁴, 1, S. 134-135.

unzeitgemäßen Unterrichtsformen wie dem Frontalunterricht³⁵⁰ auch eine traditionelle Auffassung von Hermeneutik hält³⁵¹.

Auf der einen Seite hat das Fach Deutsch als Zweitsprache ein Curriculum, dessen Hermeneutikbegriff einen Bruch mit der gefestigten italienischen Lehrtradition darstellt.³⁵² Doch andererseits sind konservative Einflussfaktoren präsent, welche sich auf den Zweitsprachenunterricht auswirken. Als entscheidender Aspekt ist in diesem Sinne die Tatsache zu betrachten³⁵³, dass Erst- und Zweitsprachenlehrer im Rahmen der schulischen und universitären Ausbildung denselben konservativen Unterricht erfahren und daher dieselbe traditionelle Auffassung der Hermeneutik verinnerlicht haben. Der Zweitsprachenunterricht ist durch die vorherrschende italienische Lehrtradition beeinflusst, die den allgemeinen kulturellen Unterrichtsrahmen an italienischen Schulen charakterisiert und durch traditionelle hermeneutische Muster geprägt ist.³⁵⁴

Zur Veranschaulichung der allgemein vorherrschenden Auffassung eines Literaturcurriculums an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache und dem damit zusammenhängenden Hermeneutikbegriff dient an dieser Stelle das Curriculum für die Erstsprache, welches als Weiterführung der italienischen Bildungstradition konzipiert ist. Das Curriculum für Italienisch L1³⁵⁵ ist besonders im Triennium der Oberschule³⁵⁶ von quantitativen Kriterien getragen.³⁵⁷ Die Erwerbsziele sind eingeteilt in Analyse und Kontextualisierung der Texte, Reflexion über die Literatur und Untersuchung der entsprechenden historischen Perspektive. Darauf folgen eine Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen und die genaue Auflistung literarischer und sprachlicher Inhalte. Unter der Sektion *Versante Letterario* steht zu den Autoren und Werken:

³⁵⁰ Siehe dazu Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*.

³⁵¹ Siehe dazu *Haltung vor Methode*, Interview mit Professor Dr. Hans Hunfeld, Eichstätt, *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2004, S. 95.

³⁵² Siehe dazu *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch an den italienischen Oberschulen* (2001).

³⁵³ Siehe dazu für ein artikulierteres Bild der Einflussfaktoren Kap. 1.4 *Der Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

³⁵⁴ Siehe dazu Kap. 3.3 *Die Verbreitung des Frontalunterrichts in der Südtiroler Schulpraxis*.

³⁵⁵ *Rivisitazione dei programmi d'insegnamento di italiano del progetto pilota provinciale sperimentale per i trienni della scuola secondaria di II grado in lingua italiana*. Deliberazione della Giunta provinciale n. 3673 del 30 agosto 1999.

³⁵⁶ Entspricht den Klassen von der elften bis zur dreizehnten.

³⁵⁷ Siehe dazu *Rivisitazione dei programmi d'insegnamento di italiano del progetto pilota provinciale sperimentale per i trienni della scuola secondaria di II grado in lingua italiana*. Deliberazione della Giunta provinciale n. 3673 del 30 agosto 1999.

Autori e opere

La vastità del patrimonio letterario italiano e la pluralità e l'ampiezza degli obiettivi e di conoscenza connessi con lo studio di esso impongono che si dia ordine e dimensioni ai contenuti. Tra questi è indispensabile compiere delle scelte di autori e testi anche stranieri, affidate alla libertà e alla sensibilità del docente, e che devono in ogni caso rispondere a criteri di importanza e rappresentatività; ciò richiede quindi la costruzione di **percorsi di studio** organizzati per temi e filoni. Deliberazione della Giunta provinciale n. 3673 del 30 agosto 1999.³⁵⁸

Den zu behandelnden Autoren ist ein Paragraph gewidmet, wobei für Dantes *Göttliche Komödie* die Mindestanzahl an *canti* festgelegt wird. Für die Literatur der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ist vom Gesetzgeber in der Autorenwahl ein etwas größerer Spielraum gewährleistet. Abschließend werden die allgemeinen Lernerkompetenzen und die Kriterien für eine historische Kontextualisierung bestimmt.

In diesem geschlossenen Curriculum wird eine Auffassung der Funktion der literarischen Kenntnisse als Fundament einer bürgerlichen Bildung vertreten, die für das Fortbestehen einer traditionellen Hermeneutik Zeugnis ablegen. Es gehört nach diesem Lehrplan, welcher im Einklang mit der gymnasialen Tradition konzipiert ist, zur institutionellen Aufgabe des Lehrers, die Lerner die großen Klassiker der italienischen Literatur im Rahmen der historischen Strömungen und Ereignisse zu lehren. Der Lernerfolg ist durch quantitative Kriterien bestimmt, welche wiederum einen frontalunterrichtlichen Rahmen erfordern. Der Aufbau des Curriculums für Italienisch deutet darauf hin, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen einer frontalen Unterweisung und einer traditionellen Auffassung der Hermeneutik besteht.

Das Curriculum für Italienisch versteht sich als Kontinuität in der italienischen Schultradition, die den schulischen und professionellen Werdegang des Zweitsprachenlehrers prägt. Sowohl seine eigene Schulbiographie, als auch die Art des Studiums haben als Schwerpunkt die Literaturwissenschaft im Sinne einer traditionellen Hermeneutik, wobei sowohl literatur- als auch sprachdidaktische Aspekte völlig ignoriert

³⁵⁸ Von der Autorin übersetzt: Das Ausmaß des italienischen literarischen Kulturgutes und die Vielfältigkeit und die Reichhaltigkeit der Ziele, welche mit dem Studium desselben verbunden sind, erzwingen eine Ordnung und eine Bestimmung des Ausmaßes der Inhalte. Unter diesen ist es notwendig, auch eine Auswahl an fremden Autoren und Texten zu treffen, die der Freiheit und der Sensibilität des Dozenten überlassen sind, und die auf jeden Fall den Wichtigkeits- und Repräsentativitätskriterien gerecht werden müssen; dies verlangt die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, die nach Themen und Strömungen organisiert sind. Beschluss der Landesregierung Nr. 3673 vom 30. August 1999.

werden können.

Die Frage nach der Rezeption des hermeneutischen Curriculums und nach der vorherrschenden Auffassung des hermeneutischen Begriffs an den italienischen Schulen erweisen sich als zusammenhängend. Im Rahmen der Sprachdidaktik ist sich der Lehrer, der seine Ausbildung im italienischen Hochschulsystem genossen hat, seiner Defizite bewusst, denn sowohl Sprachreflexion als auch Sprachdidaktik werden im italienischen Universitätsstudium kaum berücksichtigt. Andererseits zeigt sich im Rahmen der Literaturlehre eine völlig andere Situation, denn das Universitätsstudium ist auf traditionelle Literaturwissenschaft aufgebaut und der Lehrer verinnerlicht in diesem Sinne eine klare Rolle, nämlich die des Gelehrten, in der er sich kompetent fühlt.³⁵⁹ Das Wahrnehmen des Angebotes der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) als hermeneutisch orientiertes Curriculum stellt für den Südtiroler Zweitsprachenlehrer eine bedeutende Herausforderung dar.

Während auf wissenschaftlicher Ebene das Problem einer Festlegung allgemeingültiger Kriterien für die Bewertung eines guten Unterricht ungelöst bleibt³⁶⁰, wird in der Unterrichtspraxis der Lehrerfolg am Erfüllen der Erwartungen der Schulgemeinschaft gemessen, die in der Oberschule in den literarischen Fächern durch einen traditionellen hermeneutischen Begriff geleitet werden und auf quantitativen Kriterien gründen.

In diesem Sinne befassen sich die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) mit Fragen zur Funktion des Zweitsprachenunterrichts, welche die Zweitsprachenlehrer im Rahmen der Ausübung ihrer Funktion häufig nicht bewegen. Da die *Entwicklungsrichtlinien* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) auf Grund ihrer Auffassung von Hermeneutik der italienischen Schultradition völlig widersprechen, impliziert eine Auseinandersetzung der Lehrer mit dem hermeneutischen Curriculum das Überdenken der eigenen Rolle. Vor diesem Hintergrund wird das Curriculum für die Zweitsprache an den italienischen Oberschulen von einem Teil der Lehrerschaft nur am Rande wahrgenommen, obwohl sich gerade im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen die Aussicht auf eine

³⁵⁹ Hier kann vorausgesetzt werden, dass das Vorbild des Gelehrten für den Typus des Gymnasiallehrers steht, d.h. dem Oberschullehrer in der italienischen Schultradition noch stärker präsent ist, wenn man bedenkt, dass in Italien für die Berufseinsteiger keinerlei Art von Begleitung vorgesehen ist, die mit einem Referendariat verglichen werden könnte. Bis zum Jahr 2000 sehen die ordentlichen Wettbewerbe für die Stammrollen von jeglichen didaktischen Überlegungen ab. Siehe dazu Kap 1.4 *Lehrer auf dem Weg der Professionalisierung*.

³⁶⁰ Siehe dazu Kap. 2 *Aufgaben und Profil des (Fremd)sprachenlehrers*.

hermeneutische Begriffsänderung als notwendig erweist.

4.3 Hermeneutisches Lehren und Lernen

In seiner Forderung, die Normalität des Fremden in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu rücken, hat Hans Hunfeld seit Beginn der neunziger Jahre unwidersprochen eine kopernikanische Wende in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eingeleitet. (Manfred Schreiner, Fremdsprache Frühbeginn)

Die Realität des modernen Europa hat vielfältige und nahe Fremdheit zur Alltagserfahrung werden lassen. Der von Hans Hunfeld entwickelte hermeneutische Fremdsprachenunterricht versteht sich als Reaktion auf diese Veränderung: Grenzen des Verstehens werden nicht länger als bloße Blockaden, sondern als besondere Möglichkeiten fremdkultureller und fremdsprachlicher Begegnungen verstanden. Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht ist deshalb für Südtirol über den eigentlichen Unterricht hinaus eine Vorbereitung auf die besonderen Herausforderungen eines mehrsprachigen grenzenlosen vielfältig fremdkulturellen Europas. (Cristofolletti 2005, S 9)

1990 veröffentlicht Hunfeld in einem Sammelband seine bisherigen Publikationen zum Thema *Literatur als Sprachlehre*. Ausgehend von Roland Barthes Definition von Sprache als *faschistisch* präsentiert Hunfeld eine veränderte Konzipierung von Fremdsprachenunterricht, dem *Hermeneutischen Fremdsprachenunterricht*.

1998 erscheint *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*. In diesem Werk geht es um einen weiteren zentralen Punkt des *Hermeneutischen Ansatzes*. Hunfeld wendet sich an die Praktikergemeinde, wobei der Schwerpunkt bei der Notwendigkeit einer Abkehr von einem positivistischen Vertrauen liegt, das die reine Sprachkompetenz mit einer interkulturellen Kompetenz gleichsetzt.

Im Jahre 2004 wird in der Reihe *Hermeneutisches Lehren und Lernen* Hunfelds *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik. Normalität des Fremden. Fremdsprache Literatur* veröffentlicht. Es handelt sich um eine Sammlung von Veröffentlichungen, die als Vertiefung und Erweiterung der hermeneutischen Prinzipien gilt. Zu diesem Zeitpunkt ist das

hermeneutische Curriculum für die Oberschule (2003) offiziell eingeführt.

Schema zum Aufbau des *Hermeneutischen Ansatzes*

I GRUNDLAGEN					
Skeptische Hermeneutik (Grenzen des Verstehens)		Normalität des Fremden (Deutliches Gegenüber)		Sprache als Frage (Literatur als Sprachlehre)	
II DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN					
Spiralförmige Progression		Vorwissen		Addition der unterschiedlichen Kompetenzen	
Impulsgesteuertes Lernen		Reichhaltigkeit des Materials		Relative Unbestimmbarkeit der Lernziele	
III LERNLEITENDE ZIELE					
Verschiedenheit als Lebenslanger Lernimpuls		Normalität der Differenz		Mündigkeit als Verständigungs-voraussetzung	
Toleranz als Bewahrung von Andersheit					
IV PÄDAGOGISCHE RAHMENBEDINGUNGEN					
Stille		Angstfreiheit		Selbstbewusstsein	
Fragehaltung		Distanz		Respekt	
IV ORIENTIERUNG					
Parallelität als leitendes Prinzip		Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf		Aus- und Fortbildung im Verständigungsprozess	
Praxis als Ausdruck einer Haltung					
GEGENWÄRTIGE FREMDSPRACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNG AUS DER SICHT DES HERMENEUTISCHEN ANSATZES					
Offenes Curriculum	Methoden-vielfalt	Ganz-heitliches lernen	Binnen-differenzierung	Aufgabe/Übung	Dossier

(Hunfeld 2004, S. 485-486)

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit einem Einblick in den *Hermeneutischen Ansatz*. Die enge Verflochtenheit einzelner politischer, philosophischer und didaktischer Aspekte führt jedoch zur Schwierigkeit, in einem Abriss ein umfassendes Bild des *Hermeneutischen Ansatzes* zu schaffen. Für ein vertieftes Verständnis muss auf die oben genannten

Sammelwerke von Hunfeld verwiesen werden.³⁶¹

4.3.1 Grundlagen des hermeneutisch orientierten Unterrichts

Der *Vielvölkerstaat* Europa verlangt, so Hunfeld (1998), eine veränderte Beurteilung des Fremden, der nicht mehr weiter als eine exotische Figur betrachtet werden kann, die entweder idealisiert oder negativ bewertet wird. Die zeitgenössische europäische Gesellschaft besteht aus sich gegenseitig nahen Fremden, die in ständiger Berührung zueinander leben, obwohl sie sich nicht nur in verschiedenen Sprachen ausdrücken, sondern auch die Welt auf andere Weise einteilen. Sprachliche Verständigung ohne diese Erkenntnis erschwert das Verstehen des jeweils anderen, der im scheinbar Vertrauten seinen Charakter als deutliches Gegenüber verliert.³⁶²

Ein zeitgerechter Fremdsprachenunterricht kann deshalb aus hermeneutischer Perspektive in einer multiethnischen Gesellschaft von einem zusätzlichen politischen Mandat nicht absehen: In Anbetracht der veränderten Realität des neuen *Hauses Europa* wird der Grundgedanke einer verbreiteten Mehrsprachigkeit als erste notwendige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben gesehen. Doch aus hermeneutischer Perspektive wird das sprachliche Verständnis allein für die Entwicklung der notwendigen Toleranzhaltung im europäischen Vielvölkerstaat als nicht ausreichend betrachtet. Ein dauerhafter Friede gründet auf einer Kompetenz, die auf einen neuen Umgang mit dem Nicht-Verstehen baut.³⁶³

Als gleichermaßen qualitativ erweitert versteht sich der Toleranzbegriff als Bewahrung von Andersheit. Als zentrales ethisches Prinzip des *Hermeneutischen Ansatzes* erweist sich dementsprechend die Notwendigkeit, Toleranz nicht nur ausschließlich demjenigen entgegenzubringen, den wir verstehen, sondern auch demjenigen, der die Grenzen unseres Verstehens überschreitet:

³⁶¹ Für eine Vertiefung theoretischer Aspekte um den Hermeneutischen Ansatz siehe besonders Hunfeld (1990), (1998) und (2004).

³⁶² *Was man schon zu kennen glaubt, kann sich nicht mehr zu erkennen geben. Interkulturelles Lernen zielt deshalb nicht darauf ab, den jeweils Fremden durch vollständiges und abgeschlossenes Wissen um ihn aufzuschließen sondern ihm, bei aller Verstehensbemühung, jene Möglichkeit von Entwicklung, Widersprüchlichkeit und Rätselhaftigkeit zu belassen, auf die das Fremde ebenso Recht hat wie das Eigene.* (Hunfeld 1998, S. 58)

³⁶³ Siehe dazu Hunfeld 1998.

[Das] geschärfte Bewusstsein [für die Risiken interkultureller Missverständnisse] kann allerdings nur in der Alltagserfahrung eines Fremdsprachenunterrichts erworben werden, der sich nicht den euphemistischen Präambeln gängiger Richtlinien gemäß verhält, die dem Erlernen einer Fremdsprache fast automatisch den Gewinn von Toleranz und Verständigung über Sprachgrenzen hinweg zuschreiben. Der *Hermeneutische Ansatz* will Mündigkeit in der Ausbildung einer bloß fremdsprachlichen Fertigkeit überwindenden Haltung, die sich auf Fremdes einlässt, ohne es vollständig begreifen zu wollen und die Missverständnisse und Fehler als normale Begleitumstände interkultureller Verständigungsdialektik akzeptiert. Alle seine Methoden und Materialien wollen zu einer solchen Haltung erziehen. (Hunfeld 2004, S. 59)

Der Hermeneutische Ansatz distanziert sich von den euphorisch-positivistischen Interpretationen der Mehrsprachigkeit als einzige Grundlage für ein friedliches Zusammenleben und von einem ausschließlich sprachlich konnotierten Mündigkeitsbegriff. Mündigkeit versteht sich hier als selbstbestimmtes, unabhängiges und selbstbewusstes Handeln eines Individuums, welches zur eigenen Rede kommt und ist in tragenden Grundsätzen des *Hermeneutischen Ansatzes* verankert.³⁶⁴

Ein pragmatischer, hermeneutischer Fremdsprachenunterricht setzt sich das Ziel, nicht nur sprachliche Mittel zu liefern, sondern auch dem Lerner zu verhelfen, sich in der fremdsprachlichen Welt zurecht zu finden, wofür aus hermeneutischer Perspektive das Bewusstsein über die *Grenzen des Verstehens* als notwendige Voraussetzung betrachtet wird³⁶⁵. Der Lerner wird in diesem Sinne fortwährend an die Grenzen seines eigenen Verstehens geführt, welche in der skeptischen Hermeneutik stärker hervorgehoben werden als in der bisherigen philosophischen Hermeneutik³⁶⁶. Der hermeneutisch orientierte Unterricht schult dementsprechend den Lerner, jeden Einzelnen als Fremden Anderen zu betrachten und ihn in seiner Vielfältigkeit und Rätselhaftigkeit zu akzeptieren.³⁶⁷

Der *Hermeneutische Ansatz* versteht sich als Gegenpol zu einer (unbewusst) ethnozentrischen Dimension des Verstehens, die nicht einmal hinterfragt werden muss.³⁶⁸

³⁶⁴ Siehe dazu Hunfeld 2004 S. 494.

³⁶⁵ Siehe dazu Hunfeld 1998.

³⁶⁶ Dieser Unterschied gilt als grundlegende Differenz zwischen der Hermeneutik nach Gadamer und dem Hermeneutischen Ansatz von Hunfeld. Gadamer unterstreicht die Schwierigkeit eines Einvernehmens, doch schließt die Möglichkeit eines völligen Verständnisses nicht aus. Hunfeld hingegen plädiert für einen Umgang mit dem Nichtverstehen.

³⁶⁷ Siehe zum Begriff *der Normalität des Fremden* besonders Hunfeld 2004, S. 495.

³⁶⁸ Siehe dazu Hunfeld 2004.

Durch die skeptische Hermeneutik (*die Grenzen des Verstehens*) und die Normalität des Fremden, die zusammen mit der Literatur als Sprachlehre die Grundlagen des *Hermeneutischen Ansatzes* bilden, soll das Bewusstsein für die interpretierbare Vieldeutigkeit der Welt und für die interpretierbare Relation zwischen *ist* und *Bedeutung* in der sich fortlaufend verändernden Situation der modernen Gesellschaft geschult werden.

Sprachliches Verstehen kann nicht pauschal das Verstehen der Menschen einschließen. Ein verbessertes gegenseitiges Verständnis der Sprache und Kultur unter Mitgliedern verschiedener Sprachgemeinschaften bleibt nämlich eine zentrale Zielsetzung für den hermeneutischen Sprachunterricht. Am Beispiel einer Studie von Byrnes (1987) zur amerikanischen Gesellschaft wird verdeutlicht, dass auch bei einer guten sprachlichen Kompetenz und einem regen Kontakt zwischen verschiedenen Sprachgruppen, im Gegensatz zu den zu erwartenden Auswirkungen, häufig gegenseitige negative Vorurteile gefestigt oder sogar verstärkt werden. Es wurde beobachtet, dass ethnozentrische Dynamiken vor allem dann auftreten, wenn sich Kulturen nur marginal voneinander unterscheiden. Besonders in derartigen Fällen scheinen die Vertreter der verschiedenen Sprachgemeinschaften die Bedingtheit der eigenen Gesellschaftsnormen völlig zu verkennen und sie für allgemeingültig zu halten.³⁶⁹

In diesem Sinne erweist sich besonders im Falle von sich nahe stehenden Kulturen für den Lerner die Untermauerung sprachlicher Fähigkeiten durch eine interkulturelle Kompetenz als notwendig, um pragmatische Fehler³⁷⁰ einzugrenzen. Diese würden nämlich umso strenger beurteilt werden, desto höher der sprachliche Kompetenzstandard des Sprechenden ist³⁷¹. Das Beherrschen einer Fremdsprache oder Zweitsprache verleitet im allgemeinen zur Voraussetzung einer entsprechenden interkulturellen Kompetenz, die andererseits nicht immer gewährleistet ist³⁷².

Ausgehend von der Erkenntnis, dass ein zeitgemäßer Sprachunterricht nicht nur als eine Fertigkeitenvermittlung angesehen werden kann, versteht sich der hermeneutische Fremdsprachenunterricht dementsprechend als Vehikel für eine Öffnung von neuen

³⁶⁹ Siehe dazu Byrnes 1987.

³⁷⁰ Ein deutliches Beispiel für einen pragmatischen Fehler: Ein junger Chinese wartet vor der Tür eines gerade angekommenen Fremdsprachenlehrers und empfängt ihn mit einem sehr freundlichen Lächeln: *Ich habe schon seit über einer Stunde auf sie gewartet!* Damit will der Student seinem Lehrer eine Ehre erweisen, der Professor aber reagiert ziemlich genervt, denn er empfindet dessen Aussage als Zurechtweisung für seine Verspätung. (Siehe dazu Kleppin 1998)

³⁷¹ Siehe dazu Kleppin 1998.

³⁷² Siehe dazu Hunfeld 1998, S. 46.

Perspektiven, mit dem Bewusstsein, dass *die Möglichkeit, Fremdes zu verstehen, immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind* (Hunfeld 1990, S.15). Das fremdsprachliche Verstehensgespräch³⁷³ verweist auf die Einsicht in die Schwierigkeit wahrer Verständigung, welche in der muttersprachlichen Verständigung im scheinbar Vertrauten verschwindet³⁷⁴. In diesem Sinne schult die Verstehenslehre die Distanz zum Vertrauten, indem sie die deutlichen Grenzen des Verstehens markiert³⁷⁵.

4.3.2 Prinzipien eines veränderten Fremdsprachenunterrichts

Die Forderung, den Fremdsprachenunterricht weiter zu fassen als üblich, äußert sich im hermeneutischen Fremdsprachenunterricht bereits in der Betrachtung der Sprache, welche die linguistisch-technokratische Perspektive überwindet und dem theoretischen Rahmen des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts philosophische Erkenntnisse zu Grunde legt:

Barthes (1978) dekretiert die Sprache als Performance aller Rede als *faschistisch*. [...] *Sie definiert sich nicht durch das, was sie zu sagen erlaubt, sondern durch das, was sie zu sagen*

³⁷³ *Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, dass man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten lässt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als diese Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt. Was es zu erfassen gilt, ist das sachliche Recht seiner Meinung, damit wir in der Sache miteinander einig werden können. Wir beziehen also seine Meinung nicht auf ihn, sondern auf das eigene Meinen und Vermeinen zurück. Wo wir wirklich den anderen als Individualität im Auge haben, z.B. im therapeutischen Gespräch oder im Verhör des Angeklagten, ist die Situation der Verständigung gar nicht wahrhaft gegeben*

Gewiss heißt es nicht, dass die hermeneutische Situation gegenüber Texten sich zwischen zwei Gesprächspersonen völlig gleicht. Handelt es sich doch bei Texten um „dauernd fixierten Lebensäußerungen“ (Droysen S.63), die verstanden werden sollen, und das bedeutet, dass nur durch den einen der beiden Partner, den Interpreten, der andere Partner des hermeneutischen Gesprächs, der Text überhaupt zu Worte komme. Nur durch ihn verwandeln sich die schriftlichen Zeichen zurück in Sinn, Gleichwohl kommt durch diese Rückverwandlung in Verstehen die Sache selbst, von der der Text redet, ihrerseits zur Sprache. Es ist wie beim wirklichen Gespräch, dass die gemeinsame Sache es ist, die die Partner, hier den Text und den Interpreten, miteinander verbindet. So wie der Übersetzer als Dolmetscher die Verständigung im Gespräch dadurch ermöglicht, dass er an der verhandelten Sache teilnimmt, so ist auch gegenüber dem Text die unentbehrliche Voraussetzung für den Interpreten, dass er an seinem Sinn teilnimmt.

Es ist also berechtigt, von einem hermeneutischen Gespräch zu reden. (Gadamer 1999⁶, S. 389-391)

³⁷⁴ Siehe dazu Hunfeld 1990, S. 17.

³⁷⁵ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 46.

zwingt³⁷⁶. Der Lerner muss sich beim Erwerb der Muttersprache dem Zwang *der Autorität der Behauptung und dem Herdenhaften der Wiederholung*³⁷⁷ unterwerfen. In dieser Hinsicht zeigt der Aufbau der Fremdsprachenlehrbücher, wie die beschriebene autoritäre Dynamik im Fremdsprachenunterricht noch prägender wirkt als im muttersprachlichen, obwohl ein neues Idiom eine neue Welt vorführt und die Möglichkeit einer Öffnung für eine neue Betrachtungsweise als bisher gewohnt bietet³⁷⁸.

Der fremden Sprache ist ein Erkenntniswert zugesprochen, der mit der Wirkung der Literatur im muttersprachlichen Bereich vergleichbar ist, denn die Literatur ist eine Fremdsprache, *die scheinbar paradox durch Vertrauen und Nähe begründet, dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht*³⁷⁹. Noch evidenter zeigt sich diese Dynamik in Bezug auf fremdsprachliche Literatur als *gesteigerten Fall von hermeneutischer Schwierigkeit, d.h. von Fremdheit und Überwindung derselben*³⁸⁰, d.h. von Selbstentfremdung und von Überwindung derselben³⁸¹.

Ausgehend vom Prinzip der *Sprache als Frage* führt der *Hermeneutische Ansatz* durch die *Literatur als Sprachlehre*³⁸² das Verstehensgespräch als Grundlage der fremdsprachlichen Interaktion ein. Das fremdsprachliche Verstehensgespräch im Sinne des hermeneutischen Unterrichts wirkt sich sowohl auf der Spracherwerbs- als auch auf der Bildungsebene³⁸³ aus,

³⁷⁶ Roland Barthes Antrittsvorlesung im Collège De France am 7. Januar 1977 In: Lektion /Leçon, Frankfurt /M, 1978.

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ Siehe dazu Hunfeld 1990, S. 5.

³⁷⁹ Siehe dazu Muschg 1986.

³⁸⁰ Gadamer 1960, S. 365.

³⁸¹ *Der Leser, der sich in eine fremde Sprache und Literatur vertieft, hält in jedem Augenblick die freie Bewegung zu sich selbst zurück fest und ist so gleichzeitig hier und dort.* (Gadamer 1960, S. 368)

³⁸² Siehe dazu Hunfeld 1990.

³⁸³ *Bildung meint [...] mehr als Kultur d.h. Ausbildung von Vermögen oder Talenten . Der Aufstieg des Wortes Bildung erweckt vielmehr die alte mythische Tradition, wonach der Mensch das Bild Gottes, nach dem er geschaffen ist, in seiner Seele trägt und in sich aufzubauen hat.*

[...] Kultivierung einer Anlage ist Entwicklung von etwas Gegebenem, so dass die Übung und Pflege derselben ein bloßes Mittel zum Zweck ist. So ist der Unterrichtsstoff eines sprachlichen Lehrbuchs bloßes Mittel und nicht selbst Zweck. Seine Aneignung dient allein dem sprachlichen Können. In der Bildung dagegen wird das, woran und wodurch einer gebildet wird, zwar auch ganz zu eigen gemacht. Insofern geht alles, was sie aufnimmt, in ihr auf.

Aber in der Bildung ist das Aufgenommene nicht wie ein Mittel, das seine Funktion verloren hat. Vielmehr ist in der erworbenen Bildung nichts verschwunden, sondern alles aufbewahrt. Bildung ist ein echter geschichtlicher

denn es versteht sich als besondere Förderung einer qualitativen Erweiterung der persönlichen Perspektive und als gleichzeitige Erziehung zu einem sprachbewußteren Sprechen als im traditionellen Fremdsprachenunterricht³⁸⁴.

Die Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls, die Normalität der Differenz, Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung und Toleranz als Bewahrung von Andersheit gelten im Verstehensgespräch als lernleitende Prinzipien. Der Lerner selbst wird in seiner *unverwechselbaren Individualität* als *das produktive Potential für die Entfaltung des Lernprozesses* gesehen³⁸⁵. Die Interaktion im Sinne des hermeneutischen Verstehensgesprächs, verlangt jedoch eine dementsprechende Ausrichtung, so

dass die Individualität des Lernenden zur Anerkennung kommt,
dass der Lernende sich in seiner besonderen Eigenheit wahrnimmt,
deren Bedeutung für den Lernprozess der Gruppe erkennt,
aber auch zu der Einsicht gelangt, dass die Verschiedenheit des Anderen für ihn einen Impuls darstellt, seine eigene Sicht der Dinge und seine eigene Kompetenzen zu erweitern und dass gerade durch diese Verschiedenheit lebenslanges Lernen möglich und notwendig ist. (Hunfeld 2004, S. 493)

Im Rahmen des hermeneutischen Interaktionsmodells als Verstehensgesprächs kann der Lerner durch das Prinzip der Normalität der Differenz erfahren:

dass seine eigene Perspektivierung von Welt nur eine der möglichen Weltansichten darstellt,

Begriff, und gerade um diesen geschichtlichen Charakter der „Aufbewahrung“ geht es für das Verständnis der Geisteswissenschaften.

[...] Der Mensch ist durch den Bruch mit dem Unmittelbaren und Natürlichen gekennzeichnet, der durch die geistige, vernünftige Seite seines Wesens ihm zugemutet ist. „Nach dieser Seite ist er nicht von Natur, was er sein soll“ - und deshalb bedarf er der Bildung.

[...] [Die] Grundbestimmung des geschichtlichen Geistes [ist] sich mit sich selbst versöhnen, sich selbst erkennen im Anderssein. Sie wird vollends deutlich an der Idee der theoretischen Bildung. Denn sich theoretisch Verhalten ist als solches schon Entfremdung, nämlich Zumutung, „sich in einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen.“ (Gadamer 1999, S. 16-19)

³⁸⁴ Siehe dazu Hunfeld 1990, S. 6.

³⁸⁵ Hunfeld 2004, S. 493).

dass neben der eigenen eine Vielfalt von anderen gleichwertigen Perspektivierungen möglich ist, die eigene Sichtweise zu erweitern und ergänzen,
dass diese Vielfalt des kulturellen und sprachlichen Fremden zu Grenzen des Verstehens führt, die aber nicht von der Anstrengung des Verstehens befreien,
dass der fremde Andere bewusst wahrgenommen und in seiner Verschiedenheit belassen werden soll,
dass das spezifisch Eigene erst in der Gegenüberstellung mit dem Fremden bewusst wird und so die eigene Identitätsbildung unterstützt,
dass in der Vielzahl der kulturellen Äußerungen wohl die Eigenständigkeit bewahrt, aber auch die Einsicht in eine gegenseitige Abhängigkeit innerhalb des lebenslangen Lernprozesses erkannt werden muss. (Hunfeld 2004, S. 493-494)

Die Notwendigkeit der Anpassung an die Regel und der Nachahmung werden im hermeneutisch orientierten Unterricht jedoch nicht verkannt, obwohl andererseits die Prinzipien der Freiheit, des persönlichen Ausdrucks und des persönlichen Sprachgebrauchs eingeführt sind. Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten wird der Lerner als Leser zur genauen Kenntnisnahme des Textes und zur produktiven Reaktion des Lesens aufgefordert. Es entsteht dementsprechend eine Parallelität zwischen der literarischen Anrede des Lesers und der didaktischen Ansprache des Lerner.

Als privilegiertes literarisches Medium gelten im *Hermeneutischen Ansatz* lyrische Texte, welche durch das erforderte *intensive Lesen* den Lerner auf besondere Weise dazu anregen, sich mitzuteilen. Die Vieldeutigkeit der Lyrik nötigt ihn nämlich in der Auseinandersetzung mit seiner Auffassung von Welt zu einer persönlichen Reaktion.³⁸⁶ Literaturlehre im Fremdsprachenunterricht fördert, einerseits, Bildung, indem sie Kreativität, Kunstgenuss, literarische Bildung und Lesefähigkeit schult. Andererseits öffnet sie den Lerner für vielfältige Perspektiven, indem sie ihn vorschult, die Wirklichkeit nicht nur für das zu nehmen, was sie auf dem ersten Blick erscheinen mag.³⁸⁷

Der *Hermeneutische Ansatz* stützt sich auf der Annahme, dass der Umgang mit literarischen Texten, und insbesondere Lyrik, vor allem im Anfangsunterricht den Vorteil bieten, dem intellektuellen Anspruch von Erwachsenen oder angehenden Erwachsenen gerecht zu werden.³⁸⁸ Während ein literarischer Text Wirklichkeit verfremdet, kritisiert oder überhört,

³⁸⁶ Siehe dazu Hunfeld 1990, S. 49.

³⁸⁷ Ibidem.

³⁸⁸ Ein Beispiel aus dem Sprachunterricht mit Erwachsenen: *An nächsten Morgen saßen die Kinder wie gewöhnlich am Esszimmertisch und hatten die Bücher auf dem roten Wachtuch ausgebreitet. Anna quälte sich*

haben demgegenüber Lehrbuchtexte lediglich einen Ausschnittcharakter, indem sie eine isolierte entworfene Situation zeigen. Andererseits bestätigt Literatur nicht die Weltauffassung des Lesers, sondern bietet durch Störung und Widerspruch ein deutliches Gegenüber und öffnet durch den Vergleich neue Perspektiven.³⁸⁹

Fremdsprachliche Literatur verzögert im Vergleich zu herkömmlichen Lehrbuchtexten das schnelle Lerntempo und ermöglicht dadurch die hermeneutische Dimension. Sie vergrößert die Distanz zum Leser, der weder mit der Sprache noch mit dem dargestellten Kontext vertraut ist; sie verzögert beim Lesen durch das Vergrößern der Leseblockaden, was die hermeneutischen Möglichkeiten vermehrt; sie verzögert beim Äußern, was für den formalen Aspekt von besonderer Wichtigkeit ist.³⁹⁰ Für den Leser, der sich andernfalls auf formale Aspekte des Sprechens konzentriert und darauf bedacht ist, Fehler zu vermeiden, drängt sich der literarische Text in den Vordergrund, denn er wendet sich nicht nur zu jemandem, sondern er spricht mit dem Leser über etwas.³⁹¹

Durch die Distanz, die die eigene Leseerfahrung und die Originalität des neuen Textes schaffen, wird der Text für den Leser zum *deutlichen Gegenüber*. Der Appellcharakter des deutlichen Gegenübers eröffnet im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes* somit Möglichkeiten zum vielfältigen Vergleich. Literatur lehrt durch sich selbst, indem sie auf der einen Seite durch die *Leerstellen* dem Leser eine aktive Haltung abverlangt und ihn auf der anderen durch den Kontext der jeweiligen Stellen begleitet.³⁹²

mit einer Geschichte von einem Mann, der ein Pferd und eine Katze besaß. Der Mann liebte die Katze, und die Katze liebte das Pferd und das Pferd liebte den Mann, aber es liebte die Katze nicht...Es war zu wahnwitzig, was herbei herauskam, wo sie doch soviel Interessantes hätte schreiben können, wenn es nur hätte auf Deutsch sein dürfen. (Kerr 1979, S. 89)

Mademosielle hatte ein Geschichtebuch für Anna dagelassen, und sie setzte sich damit an den Esszimmertisch und gab sich damit ab. Aber es war für Kinder bestimmt, die viel jünger waren als sie, und es war traurig, dazusitzen und sich mit dem Wörterbuch abzumühen, nur um zu entdecken, dass Pierre mit einem Stock nach seiner Schwester geworfen und dass ihn seine Mutter einen unartigen Jungen genannt hatte. (Kerr 1979, S.10)

³⁸⁹ Siehe dazu besonders Hunfeld 1990 und 2004.

³⁹⁰ Siehe dazu besonders Hunfeld 1990.

³⁹¹ In diesem Sinne besteht eine Parallelität mit der in der Psychologie sehr verbreiteten Technik der indirekten Suggestion. Nardone (2003) berichtet von einem Fall seines Freundes, des berühmten Neurologen Oliver Sacks, von dem ein Patient wegen schwerer neurologischer Defizite der motorischen Gehirnzonen große Probleme in der Fortbewegung hatte. Der Neurologe spazierte eines Tages mit ihm im Park und ließ dabei regelmäßig einen Ball springen. Beim Sprechen lies der Patient den Ball nicht aus den Augen und begann, durch diese Ablenkung unbeschwert zu gehen. Als ihn der Arzt jedoch darauf aufmerksam machte, begann er wieder stark zu hinken.

³⁹² Siehe dazu Hunfeld 1990, S. 71-73.

In diesem Sinne bringt besonders fremdsprachliche Literatur das Fremde in der Geste des Selbstverständlichen³⁹³. Sie zwingt zu einer neuen Wahrnehmung der Wirklichkeit, wobei der Aspekt der Mitteilung und Einteilung der Welt besonders zum Tragen kommt und dem Leser ungeahnte Perspektiven eröffnen kann³⁹⁴. Wie im authentischen Gespräch, so Hunfeld (1998), wendet sich die fiktionale Rede, anders als die fiktive, durch den persönlichen Appell an das Individuum und nicht an eine Rollenfigur³⁹⁵. Der Verschiedenheit jedes einzelnen wird im *Hermeneutischen Ansatz* ein wichtiger Erkenntniswert zugeschrieben, denn gerade in der Relation mit der Differenz findet die Individualität ihre Identität.³⁹⁶

Die *Literatur als Sprachlehre* verfolgt das Ziel, neue Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts zu eröffnen. In der bisherigen didaktischen Tradition wurde die Literatur im fremdsprachlichen Unterricht als konnotative Sprache im Hinblick auf ihren Bildungswert betrachtet. Wo jedoch die Kommunikation im Mittelpunkt des Lerngeschehens steht, wird die Literatur vom Unterricht völlig ausgeschaltet. Auf diese Weise wurde der kommunikative Appell der Literatur als Einzelsprache, die sich an den Einzelnen wendet, verkannt³⁹⁷.

Das hermeneutisch orientierte Unterrichtsgeschehen orientiert sich am Individuum und trägt der Unvorhersehbarkeit der Lernerreaktionen auf den literarischen Impuls Rechnung. Durch

³⁹³ Siehe dazu Gadamer 1960.

³⁹⁴ *Die Erfahrung der Lektüre [vermag] [den Leser] aus Adaptationen, Vorurteilen und Zwangslagen seiner Lebenspraxis freizusetzen, indem sie ihn zu neuer Wahrnehmung der Dinge nötigt. Der Erwartungshorizont der Literatur zeichnet sich von dem Erwartungshorizont der geschichtlichen Lebenspraxis dadurch aus, dass er nicht alleine gemachte Erfahrungen aufbewahrt, sondern auch unverwirklichte Möglichkeiten antizipiert, den begrenzten Spielraum des gesellschaftlichen Verhaltens auf neue Wünsche, Ansprüche und Ziele erweitert und damit Wege zukünftiger Erfahrungen öffnet.* (Jauß 1970, S. 202)

³⁹⁵ *Wir sagen zwar, dass wir ein Gespräch „führen“, aber je eigentlicher ein Gespräch ist, desto weniger liegt die Führung desselben in dem Willen des einen oder anderen Gesprächspartners. So ist das eigentliche Gespräch niemals das, das wir führen wollten, vielmehr ist es im allgemeinen richtiger zu sagen, dass wir in ein Gespräch geraten, wenn nicht gar, dass wir uns in ein Gespräch verwickeln. Wie da ein Wort das andre gibt, wie das Gespräch seine Wendungen nimmt, seinen Fortgang und seinen Ausgang findet, das mag sehr wohl eine Art Führung haben, aber in dieser Führung sind die Partner des Gesprächs weit weniger die Führenden als die Geführten. Was bei einem Gespräch „herauskommt“, weiß keiner vorher.* (Gadamer 1999⁶, S. 387)

³⁹⁶ Siehe dazu Hunfeld 2004.

³⁹⁷ Siehe dazu Hunfeld 1998. Aus hermeneutischer Perspektive wird der europäische Referenzrahmen als nicht angemessen beurteilt, denn dieser betrachtet das Sprachenlernen als eine rein technische Herausforderung und deutet immer mehr auf die Gemeinsamkeiten als auf die Differenzen hin, doch wichtig wäre im Gegenteil nicht eine äußere Gemeinsamkeit herzustellen, sondern stattdessen mit Grenzen besser umzugehen.

die persönliche Reaktion auf den Impuls, Distanz und Kontrolle erfordert das hermeneutische Verstehensgespräch eine intensive sprachliche Tätigkeit im *Hier und Jetzt*.

Hunfeld (1990) kritisiert den reinen Mitteilungskarakter auf den sich die Sprache z.B. im kommunikativen Sprachunterricht reduziert. Dieser zeigt sich besonders deutlich im Anfangsunterricht, in dem eine klare Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden herrscht und *der Redende nicht selbst übt, sondern was die Übung vorschreibt* (Hunfeld 1990, S.20). Obwohl er also nichts zu sagen hat, muss er dennoch viel sprechen. In diesem Sinne hebt sich der *Hermeneutische Ansatz* von den bisherigen Lehrbüchern ab, indem er *durch die Artikulation einer individuellen, abgeschlossenen, so nicht wiederholbaren Lernerfahrung zum Vergleich auffordert* (ibidem).

Das alleinige Benennen von Objekten wird im hermeneutischen Sprachunterricht, anders als es bisher im Fremdsprachenunterricht der Fall war, als nicht gewinnbringend betrachtet und mit dem *Heften eines Namens an ein Ding* verglichen³⁹⁸. Der *Hermeneutische Ansatz* geht davon aus, dass mit einer fremden Sprache nicht nur die Sprache erworben wird, sondern dass sich gleichzeitig neue Perspektiven eröffnen, denn Kommunikation teilt die Welt nicht nur mit, sondern auch ein.³⁹⁹

Am Beispiel Dossierarbeit⁴⁰⁰ wird veranschaulicht, wie besonders ein breites Angebot an literarischen Texten dem einzelnen Lerner die Möglichkeit bietet, einen ansprechenden Textimpuls zu finden. Die Fragen, die durch diese Auseinandersetzung mit dem Text entstehen, kommen vom Lerner selbst. Blockaden, Missverständnisse und Verständnisfragen gelten als Verständnisimpulse und werden in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen in der Gruppe überwunden. Durch das Sammeln von Fragen und unbekanntem Wörtern an der Tafel zeigt sich der Beginn des verstehenden Dialogs. Als unverzichtbare pädagogische Rahmenbedingungen für den verstehenden Dialog gelten *Angstfreiheit, Fragehaltung, Selbstbewusstsein, Respekt* und *Stille*. Besonders durch die Stille wird jedem Einzelnen die Möglichkeit geboten, intensiv zuzuhören⁴⁰¹.

Der hermeneutische Lernprozess wird durch Impulse gezündet und entwickelt, die beim Vorwissen und den Erfahrungen des Lerners ansetzen, wobei die neu erworbenen

³⁹⁸ Siehe dazu Luhmann und Fuchs 1989.

³⁹⁹ Siehe dazu Luhmann und Fuchs 1989, S. 7.

⁴⁰⁰ Siehe dazu Kap. 5.1.1 *Dossierarbeit: Bücher-Lesen und N. C. Kaser*.

⁴⁰¹ *Der Beginn des hermeneutischen Lernprozesses wird also bestimmt durch das behutsame Einführen in eine Vertrauensatmosphäre, die sich aus sprachlicher Fertigkeit, Stille, Zuhören auf anderes Sprechen, Ernstnehmen der jeweils anderen Rede erst langsam aufbaut.* (Hunfeld 2004 S. 496)

Kompetenzen in einer spiralförmigen Progression⁴⁰² in sukzessiven Phasen wieder aufgenommen, vertieft und erweitert werden. Diese Form von individueller Erwerbsprogression im Sinne einer sich nach oben windenden Spirale wird besonders durch das Prinzip der Reichhaltigkeit des Materials gefördert. Das Fehlen einer Linearität im Lernfortschritt erfordert jedoch von Seiten der Lerner eine bewusste Einsichtnahme in ihre persönliche Verstehensfortschritte, sowohl im Sinne eines sprachlichen Zuwachses als auch als Entwicklung der persönlichen kulturellen Perspektive.⁴⁰³

Auf der technisch–didaktischen Ebene werden alle Methoden begrüßt, die die Mündigkeit des Einzelnen unterstützen und die Normalität seiner Andersheit respektieren. Der Lehrer hat die Aufgabe, aufgrund seiner diagnostischen Kompetenzen auf die Schüler zu reagieren und die entsprechenden Hilfsmittel an den Tag zu legen⁴⁰⁴. Aus hermeneutischer Perspektive sind auf methodischer Ebene alle etablierten Verfahren wie ganzheitliches, impulsgesteuertes, produktionsorientiertes und projektbezogenes Lernen zulässig, welche in der jeweiligen bestimmten Phase des hermeneutischen Verstehensgesprächs erforderlich sind.⁴⁰⁵

Der *Hermeneutische Ansatz* überwindet den evidenten Widerspruch des modernen Fremdsprachenunterrichts, welcher auf der einen Seite den Anspruch auf Lernerorientiertheit erhebt und auf der anderen durch eine möglichst detaillierte Unterrichtsplanung sich von einer lehrerzentrierten Unterrichtsauffassung nicht emanzipieren kann.⁴⁰⁶

Unter diesen Voraussetzungen wird, so Hunfeld (2004), das Verstehensgespräch im Sinne des hermeneutischen Unterrichts im Gegensatz zum bisherigen Fremdsprachenunterricht, den kommunikativen Prinzipien gerecht:

- Wo bisher im traditionellen Fremdsprachenunterricht Literatur eingesetzt wird, stellt sich häufig der Lehrer zwischen Werk und Leser, wodurch der Fragencharakter der Literatur nicht genügend zur Geltung kommen kann⁴⁰⁷.

⁴⁰² Die Möglichkeit einer linearen Progression im Sprachzuwachs, wie man sie gewöhnlich in den Lehrbüchern voraussetzt, wird von den etablierten psycholinguistischen Erkenntnissen dementiert. Studien zum natürlichen und künstlichen Fremdspracherwerb zeigen, wie fortlaufende Wiederholungen in neuen Zusammenhängen und das Experimentieren mit Sprache notwendige Bestandteil des Lernprozesses sind und der Lernzuwachs spiralförmige Lernfortschritte zeigt. Siehe dazu Butzkamm 1993².

⁴⁰³ Siehe dazu Hunfeld 2004, S.489.

⁴⁰⁴ Ibidem.

⁴⁰⁵ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 452.

⁴⁰⁶ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 492.

⁴⁰⁷ Siehe dazu Kap. 4.3 *Hermeneutische Auffassung in der italienischen Oberschule*.

- Eine Lernauffassung im Sinne einer linearen Progression, die vom Elementaren zum Komplexen ausgeht, kann kaum auf die individuellen Bedürfnisse und Lernzugänge der Schüler Rücksicht nehmen, denn es handelt sich um eine pauschale Vorgangsweise, welche die Verschiedenheit jedes einzelnen übersieht.

Die Entwicklung von einer Belehrungsgesellschaft hin zur Lerngesellschaft erfordert dementsprechend, so Hunfeld (2004), eine paradigmatische Evolution, bei welcher der Fragenqualität eine besondere Relevanz zugesprochen werden muss. Fragen werden im Sinne eines hermeneutischen Unterrichts als offene, in einem dynamischen Lerngeschehen eingebettet verstanden, welche die Antwort nicht bereits vorprogrammiert haben, sondern wie bei Impulsen vielfältige Reaktionsmöglichkeiten zulassen.⁴⁰⁸

Ein hermeneutisch konzipierter Unterricht versteht sich als Reaktion auf den Veränderungsdruck der zeitgenössischen Gesellschaft und nicht als Ausdruck einer methodischen Umorientierung. Er impliziert vielmehr eine veränderte Lehrphilosophie, die sich am Individuum orientiert und die Literatur als Einzelstimme an den Einzelnen, sie *formuliert die richtigen Fragen an die Welt*⁴⁰⁹.

Ausgehend vom philosophischen Grundsatz, dass der Wert der Welt in unserer Interpretation liegt⁴¹⁰, begreift das hermeneutisch orientierte Lehrgeschehen die Fremdheit als Lernimpuls und lehnt den althergebrachten Begriff von Hermeneutik als Erkenntnis des bereits Erkannten als unzeitgemäß ab. Die traditionelle Hermeneutik wird in einem Zeitalter der unanschätzbaren Umwälzungen durch das Vermitteln von statischem Wissen als nicht fähig betrachtet, dem didaktischen Auftrag, den Lerner auf seine Zukunft vorzubereiten, gerecht zu werden⁴¹¹. Doch, so Hunfeld (2004), wie lautet der Auftrag an die Praktiker, wenn die Gewissheiten von heute schon morgen möglicherweise nicht mehr gelten?

Muss er [der Lehrer] erst mühsam, unter kundiger Anleitung, hohe Literaturberge ersteigen? Weit unten schon, im jeweiligen Tal, bieten sich Spiegelungen für eine simple Distanzierung von sich selbst. Die kurzzeitige Entfernung von der Praxis paradoxerweise als intensive Hinwendung zur Praxis zu verstehen, wäre der erste Schritt zur eigenen

⁴⁰⁸ Als generelle Entwicklungstendenzen von Bildungsprozessen der Zukunft zeichnen sich danach ab: Eine bewegliche, flexible Generierung von Lernzielen; die gemeinsame Erkundung des Wissens durch Lernende und Lehrende; die stärkere Berücksichtigung der Individualität der Lernenden; die Modularisierung; Netzwerke des Lernens; grundlegend neue Lernarrangements. (Hunfeld 2004, S. 450)

⁴⁰⁹ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 460.

⁴¹⁰ Siehe dazu Nietzsche 1988².

⁴¹¹ Hunfeld 2004, S. 33-34.

Fremdwerdung – und der schwerste. Distanz aber als andere Annäherung an Praxis ist unzeitgemäße Aufforderung einer Hermeneutik, die sich, weil scheinbar vertraut, wieder als eine Fremde zeigen muss, weil sie sonst nicht als Hilfe verstanden werden kann. (Hunfeld 2004, S. 42-43)

4.3.3 *Schlussfolgerungen: Der Hermeneutische Ansatz als Chance für den Zweitsprachenunterricht an den italienischen Oberschulen.*

Die Untersuchung des Unterrichts von Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen und seinen Implikationen auf den verschiedenen Ebenen zeigt, dass eine traditionelle Lehrweise dem Lehrplanauftrag einer Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache und einer interkulturellen Kompetenz nicht gerecht werden kann.

Im weiteren hat sich gezeigt, dass im spezifischen Fall Südtirol die Qualität der Zweitsprachkompetenzen und die Einstellung zur deutschen Sprachgruppe in kausaler Interdependenz zueinander stehen. Ein kontextgerechtes Lehrgeschehen muss umfassender als im traditionellen Unterricht konzipiert sein, und muss notgedrungen sowohl sprachliche als auch interethnische Aspekte gleichermaßen berücksichtigen.

Angesichts der hermeneutischen Auffassung von Lehren und Lernen erweist sich dieser Ansatz für den besonderen Südtiroler Rahmen als mögliches Unterweisungskonzept für eine Verbesserung der Sprachkompetenz der italienischsprachigen Südtiroler. Dazu zählen:

- Eine umfangreichere und paradigmatisch veränderte Auffassung von Fremd- bzw. Zweitsprachenlehre als in traditionellen Ansätzen, indem Sprache und Bildung als ineinander verflochtene Unterrichtsfaktoren gelten;
- ein aus erwerbssprachlicher Perspektive qualitativ effektiverer Zugang zur Sprache;
- Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb als Entschärfung ethnozentrischer Konfliktdynamiken.

1.

Das fremdsprachliterarische Verstehensgespräch im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes* verfolgt durch die Begegnung mit der fremdsprachlichen Kultur und Kunst das Ziel, im Lerner das Bewusstsein zu schulen, dass vielfältige Weltanschauungen möglich und berechtigt sind. In vorbelasteten Kontexten des Zweitsprachenunterrichts an italienischen Oberschulen würde eine Erweiterung des allgemeinen persönlichen Horizonts im Idealfall

auch auf einen Beitrag für eine verbesserte **Toleranzhaltung** gegenüber der deutschen Sprachgruppe und Sprache schließen lassen und die intrinsische Motivation fördern⁴¹². Beim Eintreten eines positiven Prozesses würde in diesem Sinne gerade die deutsche Sprache, welche durch interethnische Spannungen häufig negativ konnotiert ist, zum Vehikel für eine umfassende interkulturelle Öffnung werden.⁴¹³

Durch das literarische Verstehensgespräch in der Zweitsprache treten im weiteren die italienischsprachigen Lerner mit der deutschen Sprach- und Kulturwelt ins Gespräch und lernen sie kennen⁴¹⁴. Angesichts der ethnisierten Südtiroler Gesellschaft, in der vor allem im städtischen Bereich die Beziehung zwischen den Sprachgruppen beinahe ausbleibt⁴¹⁵, bietet diese Form von Interaktion eine interkulturelle **Begegnung** im geschützten Rahmen⁴¹⁶, die außerhalb des Klassenzimmers oft nicht stattfindet.

2.

Im hermeneutisch orientierten Lehrgeschehen kommt das **kommunikative** und **persönlichkeitsbildende Potential** der Literatur besonders zur Geltung. Dem gegenüber kann ein Literaturunterricht im Sinne einer traditionellen Hermeneutik oder ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht den Lerner nicht in eine persönliche Interaktion verwickeln⁴¹⁷.

⁴¹² Dieser Prozess gilt jedoch aus hermeneutischer Perspektive nicht als natürlicher Ausfluss einer Mehrsprachigkeit, sondern lebt von der Bereitschaft des Lernenden, sich auf ein Gespräch mit einer fremden Kultur einzulassen. (Siehe dazu Hunfeld 1990)

⁴¹³ In der ethnisierten Südtiroler Gesellschaft sind unterschwellige gesellschaftliche Spannungen so verwurzelt, dass selbst der Begriff *Sprache* im Sinne der Sprachzugehörigkeit politisch konnotiert ist. Es scheint sich um eine ideologische Wand zu handeln, hinter der man die eigene Identität vor den Antagonisten zu schützen glaubt. So tritt der politisierte Muttersprachenbegriff häufig im Zusammenhang mit der Behauptung der Interessen einer Sprachgruppe gegen jene der anderen auf.

⁴¹⁴ Ein Aspekt, der im Allgemeinen bei literarischen Werken das ins Gespräch kommen mit dem Text erschwert und als zusätzliches hermeneutisches Problem berücksichtigt werden muss, ist die zeitliche Verschiebung. Der Autor hat sein Werk für einen hypothetischen *Urleser* geschrieben, der in der Zeit der Erscheinung des Werkes sich damit auseinandersetzt. (Siehe dazu Gadamer 1990⁶)

⁴¹⁵ Siehe dazu Soziodemographische Daten, 1999. Quelle: ISTAT, Ausarbeitung: ASTAT und Baur 2000, S. 303, hier im Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁴¹⁶ In diesem Rahmen spielen noch heute Mechanismen der gegenseitigen Entwertung eine zentrale Rolle. (Siehe dazu Baur 2000, S. 305; hier in Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*).

⁴¹⁷ Die Unangemessenheit des Frontalunterrichts für den Sprachunterricht und insbesondere im Hinblick auf den Südtiroler Zweitsprachenunterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache ist für diese Arbeit als geklärt zu betrachten. Siehe dazu Kap. 3 *Die Methodenfrage bzw. die Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im*

Der Literaturunterricht erfolgt im Sinne eines an italienischen Schulen verbreiteten Hermeneutikbegriffs, versteht sich als Vermittlung von literarischem Wissen als *offizielle Deutung* von literarischen Texten und kulturhistorischen Fakten und erfolgt im Sinne eines frontalunterrichtlichen Methodenmonismus. Im kommunikativen Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht wird der Lerner durch das Einlernen von vorgegebenen Formulierungen für fiktive Gespräche auf Situationen gedrillt, die im wirklichen Leben in dieser Form nie eintreten werden.⁴¹⁸ Sowohl im literarischen als auch im kommunikativen Unterricht verliert die Zweitsprache ihr revolutionäres Potential, denn der Sprechakt reduziert sich für den Lerner lediglich auf ein Wiedergeben vorgegebener Formulierungen, auf ein Sich-Hineinzwängen in ein neues kulturelles Schema⁴¹⁹. Diese Lehrweisen können keine positive Auswirkung auf die im Zweitsprachenunterricht häufig fehlende intrinsische Motivation haben, da sie die Chance eines hermeneutischen Gesprächs nicht wahrnehmen.

Studien zur Lernmotivation im Bereich der Fremdsprachen beweisen, dass in einem derartigen Unterrichtsrahmen der Lernende nur schwerlich den Sinn zwischen seinen Handlungen und deren Ziel durchschauen kann⁴²⁰. In einer Situation wie die Südtiroler, in der außerhalb des Unterrichts der Zweitsprachgebrauch beinahe keine Rolle spielt⁴²¹, erweist sich ein **sinnstiftender Unterricht** als notwendig, um als Gegenpol für die Gefahr des Verfalls der Lerner in Amotivation zu wirken. Im hermeneutischen Verstehensgespräch wird für den Lerner der Zusammenhang zwischen den Handlungen und ihr Sinn stets durchschaubar gemacht.⁴²²

3.

Der Bruch des *Hermeneutischen Ansatzes* mit der Auffassung der Fremdsprache als übersetzte Sprache und die Einführung des fremdsprachlichen Verstehensgesprächs als *Lebensvollzug*⁴²³, zeigt für den Südtiroler Zweitsprachenunterricht bei interethnischen Spannungen besondere Vorteile.

Südtiroler Zweitsprachenunterricht.

⁴¹⁸ Siehe dazu besonders Hunfeld 1990.

⁴¹⁹ Hunfeld zeigt am Beispiel der traditionellen Lehrbücher, wie besonderes im Anfangsunterricht der Lerner *viel spricht ohne etwas zu sagen zu haben* und meistens auf diese Weise der Lernstoff seinen intellektuellen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. (Siehe dazu Hunfeld 1990)

⁴²⁰ Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*; besonders Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*.

⁴²¹ Siehe dazu Baur 2000; hier im Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁴²² Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*

⁴²³ Gadamer 1974⁴, S. 365; hier im Kap. 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

Der Zweitsprachenlerner kann durch die Literatur als Sprachlehre auch die interpretierbare Vieldeutigkeit seiner Welt Südtirol und die interpretierbare Relation zwischen *ist* und *Bedeutung* wahrnehmen, die zu keinem endgültigen Verstehen führen kann.⁴²⁴ Der fremde Andere, d.h. sowohl der Text als auch das andere Individuum, wird zum deutlichen Gegenüber.⁴²⁵

Bildung versteht sich im Sinne der hermeneutischen Philosophie als Weg, der durch Selbstentfremdung zu sich selbst führt.⁴²⁶ Sie kann besonders im vorbelasteten Zweitsprachenunterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache die Erfahrung eines fortwährenden hermeneutischen Gesprächs zur persönlichen intellektuellen Entwicklung beitragen. Die Lerner erfahren nämlich den Zweitsprachenunterricht nicht als ein Aufzwingen fremdsprachlicher Formulierungen, deren man sich im privaten Leben kaum bedienen wird, sondern als einen **individuellen Bildungsprozess** in der zweiten Sprache.

4.

Das hermeneutische Gespräch im *Hier und Jetzt* verleiht der sprachlichen und intellektuellen Anstrengung im Zweitsprachenunterricht eine besondere Bedeutung. Es kann einerseits einen Beitrag zur Förderung der intrinsischen Motivation leisten und andererseits zur Verbesserung der Zweitsprachkompetenzen und dessen Wahrnehmung beitragen⁴²⁷.

Dem Zweitsprachenlehrer ist im hermeneutischen Verstehensgespräch die Möglichkeit geboten, durch eine genaue diagnostische Kompetenz und die entsprechende Flexibilität unvorhersehbaren Wendungen des Lehrgeschehens gerecht zu werden. Negativen unerschwelligen Faktoren wird entgegengewirkt, indem sie im Rahmen des Unterrichts direkt oder indirekt thematisiert werden⁴²⁸.

Die Lerner erfahren im Zweitsprachenunterricht einen Umgang als Individuen und nicht in ihrer Lernerrolle. Die Bewahrung der eigenen Individualität durch die Wahrnehmung der Vielfalt der verschiedenen kulturellen Erscheinungen im Respekt der Einzigartigkeit des Anderen wirkt in diesem Rahmen angesichts der Ethnisierung der Südtiroler Gesellschaft als Gegenstück zur **Verschärfung der Fronten** und fördert die **Mündigkeit**, die sich selbst auf

⁴²⁴ Siehe dazu besonders Hunfeld 2004; hier im Kap. 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

⁴²⁵ Siehe dazu besonders Hunfeld 1990, 1998, 2004; hier im Kap. 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

⁴²⁶ Siehe dazu Gadamer 1960.

⁴²⁷ Zur Beschreibung der Motivationsarten siehe im Kap. 3.2.1 *Studien zur Motivation*.

⁴²⁸ Siehe dazu Kap 3.5 Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht; besonders Kap. 3.5.1 *Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten*.

sprachtechnische Aspekte auswirken kann.⁴²⁹

Wenn sich im neuen *Haus Europa* der Fremde zum *Nahen Fremden*⁴³⁰ entwickelt hat, mit dem man im alltäglichen Leben konfrontiert wird und die Erfahrung des Nicht-Verstehens zum Normalfall wird⁴³¹, ist in dieser Hinsicht der Fall Südtirol noch deutlich komplexer: Deutsche und Italiener leben in Südtirol seit Jahrhunderten in engem Kontakt zueinander und seit ungefähr acht Jahrzehnten teilen sie sich dieses Land⁴³². In dieser Zeit haben sich ihre Kulturen gegenseitig beeinflusst, wobei verschiedene kulturelle Bereiche beidseitig kontaminiert wurden⁴³³, was den Südtirolern selbst vielfach nicht mehr bewusst ist, denn die Differenzen zwischen den ethnischen Hauptsprachgruppen sind besonders im städtischen Rahmen leicht zu übersehen⁴³⁴.

In dem Südtiroler gesellschaftlichen Rahmen, wo der *Nahe Fremde* einerseits als der Antagonist gilt und sich andererseits bei einer oberflächlichen Betrachtung beinahe ausschließlich im Gebrauch der Sprache von der eigenen ethnischen Gruppe unterscheidet⁴³⁵, ist die Gefahr einer Vereinnahmung konkret. In diesem Sinne zeigt sich eine verbesserte **interkulturelle Kompetenz** jenseits vom euphorischen Positivismus notwendig, nach dem die reine Sprachkompetenz nicht selbstverständlich zur Toleranz zwischen zwei Sprachgruppen führt. Gerade in einem Kontext, wie im Südtiroler, wo die kulturellen Unterschiede nicht immer deutlich sichtbar sind, ist es besonders wichtig, dass sich der Lernende im hermeneutischen Gespräch immer wieder sowohl mit der Anstrengung als auch

⁴²⁹ Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*.

⁴³⁰ Siehe zum Begriff des *Nahen Fremden* Hunfeld 1998; 2004.

⁴³¹ Siehe dazu Hunfeld 1998; hier im Kap. 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

⁴³² Siehe dazu Kap. 1.1 *Historischer Abriss*.

⁴³³ Z.B. wird Weihnachten mit den Christkind (und nicht mit dem Weihnachtsmann!) auch in italienischen Familien als Hauptfest gefeiert, und nicht die Befana (am 6. Januar), welche bis zum Faschismus dem Christkind entsprach. Die *Knödel* (Brotklöße) werden als selbstverständlicher Teil der italienischen Küche betrachtet, so wie die *Lasagne* (italienisches aufwändiges Nudelgericht) der deutschen. Weiteres zeigen auch beide Sprachen häufige Interferenzen, deren sich sowohl italienischsprachige als auch deutschsprachige Südtiroler kaum bewusst sind, die jedoch einer Person von außerhalb sofort auffallen.

⁴³⁴ Die intraethnischen Unterschiede zwischen deutschsprachiger Stadtbevölkerung und deutschsprachiger Landbevölkerung sind größer als die interethnischen Differenzen zwischen deutschsprachiger und italienischsprachiger Stadtbevölkerung. Die sozialen Gruppen der ländlichen Gegenden sind in Südtirol vorwiegend an die Landwirtschaft und an den Tourismus gebunden, während in den Städten typische urbane soziale Gruppen wie jene der Industrie und Dienstleistungen stärker vertreten sind.

⁴³⁵ Siehe zum allgemeinen Problem der Vereinnahmungsdynamiken bei sich gering voneinander unterscheidenden ethnischen Gruppen Byrnes (1987).

mit den Grenzen des Verstehens konfrontiert, welche aus hermeneutischer Perspektive sprachtechnische Aspekte übersteigen.

Der *Hermeneutische Ansatz* bietet den Lehrern im Südtiroler Zweitsprachenunterricht auch eine **Alternative für die Moralisierungsabsichten**, welche ihnen häufig als defizitäre Haltungen angelastet werden, weil sie im Zweitsprachenunterricht versuchen, eine emotionale Teilnahme hin zur deutschen Sprachgruppe zu schaffen.⁴³⁶ Der Handlungsrahmen des *Hermeneutischen Ansatzes* stellt hingegen die Möglichkeit dar, auf indirekte Weise einen positiven Beitrag zur Erziehung der angehenden Erwachsenen zu leisten. Die pädagogische Aufgabe des Lehrers wird zwar durch die Schaffung eines *idealisierten Umgangs*⁴³⁷ erweitert und vervollkommenet, doch dadurch entsteht eine beispielhafte Kohärenz zwischen Mitteilung und Handlung, die dem Zweitsprachenlehrer eine besondere Glaubwürdigkeit verleihen kann, welche angesichts des besonderen Südtiroler Rahmens als eine friedensstiftende Instanz betrachtet werden kann⁴³⁸.

Dementsprechend kann im Zweitsprachenunterricht an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache ein Handlungsrahmen im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes* positive Auswirkungen zeigen, die über das schulische Geschehen hinausreichen. Wenn jedoch unter diesen Voraussetzungen eine defizitäre Haltung auf der Beziehungsebene sehr leicht gegebene Vorurteile bestätigen kann, hat eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung nicht eine vergleichbare einschneidende Wirkung⁴³⁹, dennoch dementiert sie festgefahrene Vorurteile über die deutsche Sprachgruppe.

⁴³⁶ Petrat (1987) veranschaulicht anhand der Untersuchung der Schulgeschichte, dass der Versuch von Seiten der Lehrer, ethische Inhalte zu erziehen, zum Scheitern verurteilt war, weil er nicht durch eine entsprechende Lehrerhaltung unterstützt wurde, welche Trägerin der eigentlichen Mitteilung gewesen wäre. Adorno betrachtet aus zeitgenössischer Perspektive den Moralisierungsanspruch des Lehrers als Mittel zum Ausgleich eines Defizits an sozialer Anerkennung. Terhart (2000) warnt als Wissenschaftler der Didaktik den Lehrenden vor Vermessenheit und empfiehlt ein Grenzbewusstsein als gesunde Lehrereinstellung. Unter Grenzbewusstsein fällt für Terhart das Ablegen eines Verantwortungssinns, der Erziehungselemente einschließt.

⁴³⁷ Siehe dazu Dewey 1964, S. 41-42; hier im Kap. 3.5.1.3 *Die Verschärfung der Fronten*.

⁴³⁸ Zur Betrachtung des Lehrers als Stellvertreter für die gesamte deutsche Sprachgruppe siehe Kap. 2.2 *Der Südtiroler Sprachunterricht als Schauplatz für ethnische Konflikte* und Kap. 1.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁴³⁹ Der Mensch neigt dazu, eine Bestätigung seiner Vorurteile zu suchen. Aus diesem Grund üben die Informationen, die vorgefertigte Urteile dementieren einen geringeren Einfluss auf die Meinungsbildung aus, als jene die sie bestätigen. Siehe dazu Skinner 1968; Spada 1992.

5.

Der paradigmatische Wandel in der Lehrauffassung, den das hermeneutische Lehren voraussetzt, steht im kausalen Zusammenhang mit einer entsprechenden qualitativen Änderung in der Einstellung der Lehrer zu seiner Rolle. Doch die Distanz zwischen der in den italienischen Schulen vorherrschenden traditionellen Auffassung von Hermeneutik, die selbst die Lerner prägt und dem Hermeneutikbegriff des *Hermeneutischen Ansatzes* ist sehr groß. Es stellt sich die Frage nach dem Ausmaß, das eine derartige paradigmatische Wende von Lehrern und Lernern angenommen werden kann.

Hunfeld sieht in der **Entfernung zur Praxis** eine Möglichkeit, die eigene Praxis neu zu überdenken.⁴⁴⁰ Doch die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen deuten darauf hin, dass eine jegliche Entwicklung des Rollenbewusstseins der Lehrer auf beträchtliche Schwierigkeiten stoßen kann⁴⁴¹:

- Studien zum Lehrerverhalten zeigen, wie sich Lehrer gegen didaktische Erneuerungen prinzipiell verschließen und wie in Wirklichkeit in unterrichtlichen Stresssituationen nicht einmal die pädagogischen Erkenntnisse, welche man während des Studiums erworben hat, wirksam sind, sondern sich der selbst erlebte Unterrichtsstil behauptet.⁴⁴²
- Als ebenfalls verbreitet scheint eine Gegenüberstellung zwischen Theorie und Praxis zu sein, welche die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Hochschule und Schule widerspiegelt, die zu einer Verhaltensweise führt, welche als Hybris der Praktiker bezeichnet wird.⁴⁴³
- Die Allgemeine Verbreitung und Verwurzelung traditioneller Unterrichtsmethoden trägt zu deren fortwährender Behauptung bei.⁴⁴⁴

⁴⁴⁰ Siehe dazu Hunfeld 2004, S. 42-43; hier im Kap. 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*. Für weiterführende Betrachtungen zu einem Fort- und Ausbildungskonzept als Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis siehe Schocker-Dithfurt 2001.

⁴⁴¹ Terharts Beurteilung der Fortbildungsfähigkeit der Lehrpersonen und des wissenschaftlichen Stands der Untersuchungen zur Lehrerrolle fällt durch ihre besonders negative Bewertung auf. Er bezeichnet es als eine bedeutende Konsequenz für eine unangemessene Ausbildung der Lehrer und die Nicht-Berücksichtigung ihrer Rolle, dass, obwohl alle 20 Jahre eine Revolution im Fremdsprachenunterricht erfolgt, der Unterricht im Wesentlichen unverändert bleibt und die Didaktik im Allgemeinen als praxisfern empfunden wird. (Terhart 1999)

⁴⁴² Siehe dazu Königs 2000, 2; hier im Kap. 2.4 *Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis*.

⁴⁴³ Siehe dazu Schröder 2000, hier in Kap. 2.4 *Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis*.

⁴⁴⁴ Siehe dazu Kap. 3 *Die Methodenfrage bzw. die Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*, besonders Kap. 3.2.1 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

Die bisherige Untersuchung zeigt, dass im Falle der Südtiroler Lehrer die Macht der Tradition das Lehrgeschehen auf allen Ebenen stark beeinflusst und im positiven Zusammenhang mit einem verstärkten Widerstand gegenüber didaktischen Erneuerungen steht⁴⁴⁵. In diesem Sinne stellt sich die Frage nach dem hermeneutisch orientierten Ausbildungs- bzw. Fortbildungskonzept und den unterrichtspraktischen Perspektiven im Kontext des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts.

⁴⁴⁵ Siehe dazu besonders Kap. 1.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung* und Kap. 3.3 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

Kapitel 5

Die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis

Dieses Kapitel befasst sich mit protokollierten Beispielen von Dossierarbeit und Projekttagen, welche hinterfragt, mit dem hermeneutischen Fort- und Weiterbildungskonzept der didaktischen Werkstätten und mit den didaktischen Konsequenzen des Hermeneutischen Ansatzes in Zusammenhang gebracht werden.

Der impliziten Frage, inwiefern die hermeneutische Unterrichtspraxis dem spezifischen öffentlichen Auftrag an den Südtiroler Zweitsprachenunterricht gerecht werden kann, sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürgerinnen heranzubilden⁴⁴⁶, kann in diesem Rahmen keine definitive allgemeingültige Antwort geboten werden. Die vorhergehenden Kapitel haben bereits aus unterschiedlichen Perspektiven hervorgehoben, dass die Faktoren, welche in Südtirol den Zweitspracherwerb beeinflussen, bzw. häufig beinträchtigen, vielfältig und komplex sind.

Doch obwohl der hermeneutisch orientierte Unterricht die tief in der Südtiroler Gesellschaft verwurzelten Konflikte nicht im direkten kausalen Zusammenhang lösen kann, wird andererseits deutlich, dass ein hermeneutisch konzipiertes Lehrgeschehen als Gegenpol für negative Dynamiken wie die Verschärfung der Fronten und die Verschärfung der sozialen Unterschiede fungieren kann.

Eine weitere Untersuchung der hermeneutisch orientierten Projekttag ausgehend von dem Handlungsrahmen des Lehrers bestätigt nämlich das positive Potential dieses Ansatzes für den Zweitspracherwerb an den italienischen Oberschulen und dient als Grundlage für den Abriss eines hermeneutisch orientierten Lehrerprofils.

⁴⁴⁶ Siehe dazu Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001, S. 9.

5.1 Aus der Praxis: Unterrichtsgeschehen als hermeneutisches Gespräch

Die Entwicklung einer hermeneutischen Haltung stellt sowohl für den Lehrer als auch für die Lerner einen langsamen und schwierigen Prozess dar. Während bei stark formalisierten Lehrweisen⁴⁴⁷ oder im Frontalunterricht⁴⁴⁸ die Abwicklung des Lehrgeschehens als pauschale Umsetzung theoretischer oder praktischer Vorgaben erfolgt, wird der hermeneutisch orientierte Unterricht von vielfältigen methodenunabhängigen Faktoren beeinflusst⁴⁴⁹.

Der Ablauf der im Folgenden behandelten hermeneutisch orientierten Lehrsequenzen ist im Kontext der jeweiligen spezifisch gesellschaftlichen und kulturellen Variablen zu betrachten.⁴⁵⁰ Diese sind die Haupteinflussfaktoren für die Haltung der Lerner der Südtiroler Oberschulen mit italienischer Unterrichtssprache gegenüber dem Fach Deutsch als Zweitsprache. Angesichts der bestehenden italienischen Unterrichtstradition und einer verbreiteten Vorbelastung ist eine völlige Hinwendung zum hermeneutisch orientierten Unterricht nicht immer möglich. In vielen Fällen zeigen sich dementsprechend Übergangphasen als notwendig, damit sich die Lerner nicht desorientiert fühlen.

In diesem Sinne können die hier angeführten Unterrichtsausschnitte zur *Dossierarbeit* und zu zwei *Projektwochen* nicht als idealtypische Beispiele von hermeneutischem Lehren und Lernen betrachtet werden. Es handelt sich vielmehr um Versuche, ausgehend von den theoretischen Grundlagen des *Hermeneutischen Ansatzes*, die Lerner in ein Verstehensgespräch zu involvieren.

Allerdings ist zwischen der Dokumentation der *Dossierarbeit* und den Protokollen der *Projektwoche* ein qualitativer Unterschied zu vermerken. Da die angeführten Beispiele zur *Dossierarbeit* im gewöhnlichen Schulablauf eingeführt wurden, sind sie als eine Annäherung zur progressiven Öffnung der Lerner eines konservativen schulischen Kontextes für eine paradigmatisch anders konzipierte Lehrweise zu betrachten. Die allgemeine Unterrichtsauffassung, der Aufbau der Abiturprüfung, der Stundenplan von vier Wochenstunden (zu je 50 Minuten) und die Raumgestaltung (Bänkeordnung, usw.) gewinnen

⁴⁴⁷ Siehe z.B. die Sugestopädie.

⁴⁴⁸ Siehe dazu besonders Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

⁴⁴⁹ Siehe dazu besonderes Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation* und Kap. 4 *Der hermeneutische Ansatz*.

⁴⁵⁰ Siehe dazu Kap. 2 *Südtirol: Der Lehrer im Kreuzfeuer der Geschichte*.

in der hier beschriebenen Dossierarbeit an Gewicht⁴⁵¹.

Die eigentliche Analyse des Hermeneutischen Ansatzes baut vorwiegend auf den Protokollen und der Schülerevaluation der *Projekttag* auf. Die Aufhebung des traditionellen Stundenplans und eine genaue Protokollierung verschaffen einen besonderen Einblick in das hermeneutisch orientierte Unterrichtsgeschehen mit italienischsprachigen Schülern der italienischen Oberschule.

5.1.1 Dossierarbeit: Bücher-Lesen und N.C. Kaser⁴⁵²

1.

Als Grundlage für das folgende Beispiel diente ein Dossier⁴⁵³ zum Thema *Bücher-Lesen*, zu dem die Texte in der didaktischen Werkstatt *Methodenvielfalt* gesammelt wurden. Bereits beim ersten Werkstatttreffen vor Schulbeginn hatten wir als Lehrer im Sinne der Selbsterfahrung und Parallelität zum Unterricht das Dossier an uns selbst *getestet* und dessen mögliche Einsatzvarianten als Impuls für den Jahreseinstieg besprochen⁴⁵⁴.

Die 4. Klasse⁴⁵⁵ hatte ich erst in diesem Jahr neu übernommen. Abgesehen von den sprachlichen Zielen verfolgte das Dossier *Bücher-Lesen* die Absicht, das *Lesen* in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen und sich gegenseitig (besser) kennen zu lernen.

Am ersten Schultag bildeten wir einen Stuhlkreis (erste Distanz zum bisher Gewohnten)⁴⁵⁶.

⁴⁵¹ Zur Bedeutung konservativer Einflussfaktoren (hier auch auf S. 119 zitiert): *Die ungebrochene Vorherrschaft des Frontalunterrichts ist kein Betriebsunfall und auch kein pädagogisches Versehen, sondern ein durch die gesamtgesellschaftlichen, die juristischen, curricularen und institutionell-organisatorischen Voraussetzungen bedingter Konstruktionsfehler der Schule.* (Meyer 2000¹¹, S.188)

⁴⁵² Einige Teile dieses Kapitels wurden im Artikel *Dossierarbeit im hermeneutisch orientierten Südtiroler Zweitsprachunterricht* (C. Ghirardo 2004) veröffentlicht.

⁴⁵³ Dieses Dossier umfasste am Jahresanfang 20 Texte, dessen Anzahl inzwischen auf 50 gestiegen war.

⁴⁵⁴ Beim zweiten Werkstatttreffen referierte ich in der Gruppe über meine Erfahrung mit dem Dossier, wobei ich vergleichsweise auch die einer anderen Kollegin heranzog.

⁴⁵⁵ Entspricht einer bundesdeutschen 12. Klasse.

⁴⁵⁶ Am wissenschaftlichen Lyzeum Torricelli sind die Schulbänke in den Klassen frontal angeordnet, wodurch die Kommunikation der Lernenden unter einander erschwert wird. Deshalb müssen die Bänke oft verstellt werden. Dieses simple Verfahren erfordert einen bestimmten Grad an Selbstdisziplin, der vor allem in den unteren Klassen nicht immer gegeben ist. Folglich kann es vorkommen, dass vor dem geplanten

In Erwartung einer allgemeinen Stille versuchte ich, die Verunsicherung in den fragenden Gesichtern so gelassen wie möglich auszuhalten. Solche Stille war für sie ungewöhnlich, weil sie vom Frontalunterricht Anweisungen und klare Aufgaben erwarteten. In die endgültige Stille hinein legte ich die Seiten des Dossiers und einige Objekte wie alte Bücher aus dem 19. Jahrhundert oder moderne Photographiesammlungen auf den Fußboden in die Mitte des Kreises.

Nur zögerlich näherten sich die Schüler dem *Haufen*, um einen Text/ein Objekt auszuwählen. Ich gab ihnen 20 Minuten Zeit. Nach Ablauf dieser Frist stellten sie sich zunächst selbst und dann ihr Objekt bzw., ihren Text vor und begründeten ihre Wahl.

Eine Schülerin erklärte, dass es in ihrem Text⁴⁵⁷ um Leseverhalten ginge. Sie identifiziere sich mit dem Inhalt des Textes, denn auch sie hätte oft die Absicht, anspruchsvolle Lektüre anzugehen. Meistens habe sie jedoch so viele Hausaufgaben zu erledigen, dass sie lediglich bei der Boulevardpresse lande.

Ein weiterer Schüler hatte sich für eine moderne Bibel entschieden. Auch er stellte sich vor und erzählte, dass er in der zur Verfügung stehenden Zeit versucht hätte, für ihn bekannte Passagen wiederzufinden. Er könne sie jedoch in der deutschen Fassung nur schwer verstehen.⁴⁵⁸

Unterrichtsanfang *Stille* geübt wird, d.h., dass ich solange kein Wort sage, bis nicht absolute Stille herrscht und dass evtl. Verhaltensregeln thematisiert werden. Für Schüler, die fast ausschließlich frontal unterrichtet werden, ist es nicht selbstverständlich, beim Sprechen den Blickkontakt nicht nur zum Lehrer zu suchen, sondern darüber hinaus auch zu seinen Mitschülern. Genauso ungewohnt ist es für die zuhörenden Mitschüler, den Vortragenden anzusehen und nicht in ihren eigenen Unterlagen noch schnell etwas wiederholen zu wollen.

⁴⁵⁷ *Mein Buch*

„Oh, die Bücher! Sie wissen so viel und sind so still! Nachts, wenn ich mit dem Blick die Regale meiner Bibliothek durchgehe und sie aufgereiht sehe, schweigend hinter den verschiebbaren Glasscheiben, sage ich mir: „Wie unhörbar rufen sie, damit einer sie zu sich ruft! Ich bin Don Quijote, scheint einer zu sagen, und ich bin in Rindsleder gebunden! Ich bin Balzac und habe die beste Menschliche Komödie geschrieben! Ich bin Shakespeare, zweisprachig, und biete dir an, was du willst!“ Und angesichts dieser Bitten bleibt man ganz ungerührt. „Morgen“, sage ich zu ihnen, „morgen werde ich mich um euch kümmern, bleibt nur ruhig, morgen. Arme Bücher! Arme Genies! Morgen, ja, aber heute vor dem Schlafengehen greife ich nach der erstbesten Illustrierten, die mir in die Hand kommt.“ Julio Ramón Ribeyro

⁴⁵⁸ Falls kein Schüler das Wort ergreift, was in frontalgeprägten Klassen eher typisch ist, erteile ich einem Schüler die Aufgabe, die Moderation zu übernehmen. Natürlich entspricht dies nicht dem Idealfall, doch das Gespräch kommt gewöhnlich auf diese Weise unerzwungener in Gänge.

Im Parallelverfahren hielt ich den wichtigsten Wortschatz und formale Aspekte an der Tafel fest, die vorerst mit dem jeweiligen Schüler im Plenum mündlich besprochen und nachträglich von der gesamten Klasse abgeschrieben und gelernt wurden⁴⁵⁹.

Darauf las ich einen Auszug aus Canettis *Gerettete Zunge* vor, in dem der Autor seine Lesebiographie erzählt⁴⁶⁰. Das Plenum diskutierte über die Bedeutung des Begriffes *Lesebiographie* und hielt die formalen Merkmale einer Biographie fest⁴⁶¹. Anschließend vergewärtigten sich die Schüler mit Hilfe eines Brainstorming ihre eigene Lesebiographie und tauschten in kleinen Gruppen ihre Erfahrungen aus. Als Hausaufgabe wurden diese fragmentarischen Notizen wieder aufgenommen, gesichtet, geordnet und daraus ein ausführlicher Text redigiert.⁴⁶²

In der nächsten Phase bildeten Schüler wieder einen Kreis. Die entnommenen Impulse ergänzte ich durch weitere Unterlagen und bot den Schülern die Gelegenheit, sich diesmal für 30 Minuten mit der neuen Aufgabe auseinanderzusetzen. Nachdem die Lerner kurz verschiedene Arbeitsmöglichkeiten durchdiskutiert hatten, wie z.B. die stilistische Umschreibung, das Verfassen einer Vor- oder einer Nachgeschichte, Perspektivenwechsel usw. folgten kreative Schreibübungen zu den einzelnen Impulsen.

In der Plenumsphase gaben sie den Inhalt des jeweiligen Impulses genau wieder, d.h. Gedichte wurden aufgesagt, Passagen aus Ganzwerken vorgelesen oder die eigenen

⁴⁵⁹ Sowohl lexikalischer als auch grammatikalischer Arbeit wird im hermeneutischen Unterricht ein großer Wert beigemessen. Diese müssen jedoch im jeweiligen Kontext eingebettet werden.

⁴⁶⁰ *Einige Monate nachdem ich in die Schule gekommen war, geschah etwas Feierliches und Aufregendes, das mein ganzes weiteres Leben bestimmte. Der Vater brachte ein Buch für mich nach Hause. Er nahm mich allein in ein hinteres Zimmer, in dem wir Kinder schliefen, und erklärte es mir. Es war The Arabian Nights, Tausendundeine Nacht in einer Ausgabe für Kinder. Auf dem Einband war ein buntes Bild, ich glaube von Aladin mit der Wunderlampe. Er sprach sehr aufmunternd und ernst zu mir und sagte, wie schön es wäre zu lesen. Er las mir eine Geschichte vor: So schön wie diese seien auch alle anderen Geschichten im Buch. Ich solle nun versuchen, sie zu lesen und ihm am Abend immer erzählen, was ich gelesen hätte. Wenn ich das Buch fertig hätte, werde er mir ein anderes bringen. Ich ließ mir das nicht zweimal sagen, und obwohl ich in der Schule eben erst lesen gelernt hatte, machte ich mich über das wunderbare Buch gleich her und hatte ihm jeden Abend etwas zu berichten. Er hielt sein Versprechen, immer war ein neues Buch da, keinen einzigen Tag musste ich mit meiner Lektüre aussetzen. (Canetti, E. (1993): Die gerettete Zunge, S. 48)*

⁴⁶¹ Um den Lernprozess zu begleiten, ist es fundamental wichtig, Aspekte im Tafelbild festzuhalten, welche nach der jeweiligen Phase von der gesamten Gruppe abgeschrieben werden.

⁴⁶² Die Lesebiographien der Schüler hätten als Impuls für kleine Statistiken oder andere Gruppenarbeiten dienen können. Jedoch zeigten die Schüler kein Interesse für diese Verfahren.

kreativen Ausführungen vorgetragen. Die Klasse entschied, die allseits als verrückt abgestempelte expressionistische Erzählung von H. Schmitz *Das verliehene Buch*⁴⁶³ wieder aufzunehmen und gemeinsam zu lesen. Als Nacharbeit zu dieser Lektüre präsentierten die Schüler ein Buch (gemeint ist das Objekt), welches auch unabhängig von seinem Inhalt, in ihrem Leben einen besonderen Wert gehabt hatte (natürlich waren dabei auch Phantasieerfindungen zugelassen).

An dieser Stelle bot ich die Gelegenheit, über die bevorstehende Schullektüre zu diskutieren und bat um Ideen und Vorschläge. In Zweiergruppen wurden die Vorschläge ausgetauscht und nachträglich in Achtergruppen verhandelt. Den Schülern war ihr großer Handlungsspielraum bewusst. Es wäre z.B. möglich gewesen, mehrere Lektüren nach verschiedenen Verfahren gleichzeitig zu führen. Die Klasse einigte sich jedoch auf *Dracula* von Bram Stoker. Diese gemeinsame Lektüre wurde von verschiedenen Aufgaben und erzählstrategischen Analysen begleitet und für eine Stunde in der Woche parallel zu den anderen Aspekten weitergeführt.

An dieser Stelle angekommen legten wir das Dossier auf die Seite, um es nach Abschluss der Draculalektüre wieder neu einzusetzen.

Was habe ich gelernt? Mit dem schriftlichen Nachgehen dieser Frage endete vorläufig dieser Unterrichtsabschnitt, auch wenn es keine Abrundung im klassischen Sinne gegeben hatte.

⁴⁶³ In dieser Erzählung geht es um ein altes wertvolles Buch mit sehr langweiligem Inhalt und schlechten Illustrationen. Dieses Objekt machte den ganzen Stolz einer Familie aus, welche sich eines Tages gezwungen sah, es einem Gläubiger zu borgen, der danach fragte. Erst nach langer Zeit und vielen Aufforderungen erhielt es die Familie zurück. Jedoch war das Buch ziemlich beschädigt worden. Die Folgen dieser *Tragödie* stürzten die gesamte Familie ins Verderben.



Abbildung 5.1: Arbeit mit dem Dossier *Bücher/Lesen*.



Abbildung 5.2: Arbeit mit dem Dossier *Bücher/Lesen*.



Abbildung 5.3: Arbeit mit dem Dossier *Bücher/Lesen*.

2.

Das erwähnte Beispiel befasste sich mit einem allgemeinen Themenkreis wie Lesen/Bücher. Ein weiteres gilt der Behandlung spezifischer kultureller Inhalte. Hier geht es um ein zentrales Thema für die Abiturprüfung der 5. Klasse, nämlich um die zeitgenössische Südtiroler Literatur. Da ein Teil der Schüler offensichtlich die deutsche Südtiroler Kultur ablehnte, entschied ich mich für einen Einstieg mit dem sehr kritischen Südtiroler Schriftsteller N. C. Kaser. Als Höhepunkt dieses Unterrichtsverfahrens war ein Treffen mit Karl Erlacher, einem Kaserexperten und persönlichen Freund des frühverstorbenen Literaten geplant. Zu Beginn las ich einen kurzen Auszug aus seiner sehr provokativen und verfremdenden Prosa vor, worauf jeder Schüler ein kleines Dossier zu Kasers Lyrik erhielt.⁴⁶⁴

⁴⁶⁴ In dieser Phase war es nicht allen Lernern möglich, die Bedeutung jedes einzelnen Wortes nachzuvollziehen, besonders da sie nicht einmal über die literarische Unterlage verfügten. Andererseits hat das Vorlesen eine einstimmige Funktion und schafft eine authentische Situation, wie sie auch außerhalb des Klassenzimmers gegeben ist.

Da diese Klasse an meine Vorgangsweise bereits gewohnt ist, gewährte ich den Schülern für das Schmökern eine Zeit von ca. 40 Minuten. Ich stellte mich zur Verfügung, um evtl. lexikalische Zweifel zu klären. Nachträglich sollten sie im Kreisgespräch ihre ersten Eindrücke vom Gelesenen äußern. Da in dieser spezifischen Klasse der Dialog leicht ins Stocken kommt, sammeln die Lerner meistens ihre Ideen im Brainstorming. Wichtige Begriffe, die im Stuhlkreis zum Ausdruck kommen, wurden wie üblich an der Tafel festgehalten und thematisiert.

Nach Abschluss dieses ersten Durchgangs setzte ich einige Eckpfeiler zur Biographie und zur ästhetischen Auffassung von Kaser. Nachträglich suchten sich die Schüler in Partnerarbeit ein Gedicht aus, welches sie lernten vorzutragen und mit dem sie *etwas taten*⁴⁶⁵.

Noch vor dem Vortragen im Kreis entstand gleich eine von mir gesteuerte Diskussion über die Modalitäten der Rezitation von Lyrik, der nach einer kurze Reflektionspause die Schülervorträge folgten.

In einer weiteren Phase ließ ich die Klasse Tonaufnahmen von Kasergedichten von bekannten Schauspielern hören. Diese neuen Perspektiven wurden mit den eigenen Auffassungen verglichen. Als besonders eigenartig empfanden die Lerner eine lallende Interpretation des Gedichts *ich krieg ein kind*⁴⁶⁶, worüber eine Diskussion entstand.

⁴⁶⁵ Frontalgeprägte Schüler neigen bei freien Aufgabenstellungen dazu, vorwiegend Texte zu verfassen.

⁴⁶⁶

*ich krieg ein kind
ein kind krieg ich
mit rebenrotem kopf
mit biergelben fueßen
mit traminergoldnen haendchen
& und glasernem leib
wie klarer schnaps*

*zu allem lust
& auch zu nichts*

*ein kind krieg ich
es schreiet nie
lallet sanft
ewig sind
die windeln von dem kind*

Währenddessen wurden kleine Gruppen gebildet, die autonom Informationen zu Kaser sammelten und sie der Klasse vortrugen. Anschließend sollte jeder kurz beschreiben, welche Eindrücke er von Kaser und seinem Werk gewonnen hatte.

Mit einem fiktiven Brief an N.C. Kaser bereitete sich die Klasse auf das Treffen mit Karl Erlacher vor. Dabei stellte sich heraus, dass gerade Kasers offene Bekennung zur Trinksucht die Schüler besonders beeindruckt hatte:

Sehr geehrter Herr Kaser,

ich bin ein Schüler und besuche das Realgymnasium. Mit unserer Deutschprofessorin haben wir einige Ihrer Gedichte gelesen. Sie hat uns auch ein bisschen über Ihr Leben erzählt, um die Gedichte besser zu verstehen. Aber ich habe nicht verstanden, warum Sie mit dem Trinken die Leiden des Lebens vergessen wollten? Es gibt so viel Schönes auf der Welt, um das Schlechte und Traurige zu vergessen. Ich hoffe, dass Sie mir bald antworten werden.

Mit freundlichen Grüßen

Marco S.

Herrn Erlacher wurden dann im Sinne von Kaser die noch offenen Fragen gestellt, welche er nach Möglichkeit beantwortete und mit privaten Anekdoten ergänzte.

Die nachträgliche Reflexion brachte sehr deutlich zum Ausdruck, dass die Schüler die Betrachtung N.C. Kasers aus den unterschiedlichsten Perspektiven besonders geschätzt hatten. Andererseits muss jedoch an dieser Stelle angeführt werden, dass eine Evaluation im eigentlichen Sinne nicht durchgeführt werden konnte, da es sich bei den hier angeführten Lehrsequenzen um Ausschnitte einer gewöhnlichen Unterrichtstätigkeit handelte.

In Bezug auf die Leistungsmessung ist selbst für das Fach Deutsch als Zweitsprache der Entscheidungsspielraum der Lehrer begrenzt, denn besonders in den höheren Klassen müssen sowohl schriftliche als auch mündliche Prüfungen dem Rahmen der Abschlussprüfung gerecht werden.

In ihrem schriftlichen Teil wählt der jeweilige Lehrer einen Sachtext und einen literarischen

feucht & naß

ich bin ein faß

Kaser 1988.

Text⁴⁶⁷, welche den Schülern im Hinblick auf den Inhalt unbekannt, jedoch bezüglich der Thematik bekannt sein sollen. Diese Texte werden vom Lehrer nach einem vorgegebenen Aufgabenraster mit exakter Zeiteinteilung aufgearbeitet⁴⁶⁸. Auch bei den Schularbeiten im Sinne der Struktur der Staatsprüfung⁴⁶⁹ stehen formal-argumentative Kompetenzen im Mittelpunkt.

Mündliche Prüfungen werden als Verstehensgespräch geführt. Einerseits wird dem individuellen Lernprozess und dem persönlichem Zugang zu den Texten gewürdigt. Andererseits spielen angesichts des spezifischen institutionellen und schulischen Kontextes auch inhaltliche und formale Aspekte eine bedeutende Rolle. Es zeigt sich bei dieser Verfahrensweise eine genaue Heftführung als ausschlaggebend, weil andernfalls die Lehrkraft den Überblick über die Aspekte verlieren könnte, die entweder nur individuell oder in Kleingruppen behandelt worden sind.

5.1.1.1 Reflexionen über die Arbeit mit dem Dossier als Werkstattgespräch

1.

Die Dossierarbeit⁴⁷⁰ zeigt sich im Rahmen des hermeneutischen Unterrichts als kohärente Folge eines veränderten Fremdheitsbegriffs, welcher sich als Gegenpol von einem ethnozentrischen Weltbild als *Normalität des Fremden* definiert.

⁴⁶⁷ Den Schülern wird nur ein Text unterbreitet, der am Prüfungstag ausgelost wird.

⁴⁶⁸ Siehe im Anhang zwei Beispiele von Abschlussprüfungen in der Variante des Sachtext und des literarischer Textes. Diese haben die Funktion einen genauen Einblick in die Kompetenzen zu verschaffen, über welche ein Abiturient verfügen muss und denen der Lehrer in seinem Unterricht gerecht werden muss,

⁴⁶⁹ Entspricht im bundesdeutschen Schulsystem einer Abiturklasse.

⁴⁷⁰ Dossier: *Der Begriff Dossier, der aus dem Französischen stammt und so viel wie Akte bzw. Sammlung und Unterlagen (Schriften, Dokumente usw.) bedeutet, ist als Fachterminus in der Didaktik noch nicht sehr verbreitet.*

Ein didaktisches Dossier enthält eine offene Sammlung von authentischen Materialien verschiedener Art zu einem Thema (z.B. Texte, Bilder, Verweise auf Quellen und andere Informationen). Bei der Arbeit mit diesen Materialien wird die Sammlung ergänzt durch Impulse, Aufgaben, Denkanstöße, Projektskizzen, Reflexion von Sprachhandlungen und Sprachproblemen, potentiellen Wortschatz- und Grammatikübungen, Schülerprodukten, Materialien und Hinweisen zur Entwicklung von Lerntechniken, Lernkontrollarbeiten, Bemerkungen zu den Reflexionsphasen, Überprüfung der erreichten Ziele. (Hunfeld, Lott und Weber 2001, S. B 69)

[...] Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts [muss sich] darauf konzentrieren[...], dem Anderen, dem Fremden zur eigenen Rede zu verhelfen. Der Fremde aber, der Andere ist bereits der einzelne Lerner, der vor mir sitzt, auch im muttersprachlichen Kontext. Das heißt, Fremdsprachenunterricht dient nicht mehr dazu, um es etwas polemisch und plakativ zu sagen, dem Londoner London erklären zu können, wie man zur Tower Bridge kommt, sondern dem fremden Schüler, der fremd bleiben soll, der der Einzelne bleiben soll, zur eigenen Rede zu verhelfen. Wichtig dabei ist: Der *Hermeneutische Ansatz* will keine Vorbereitung sein für etwas, das später kommt. Wichtig ist das Verstehensgespräch im *Hier und Jetzt*.

Wenn Sie diese Konsequenz bedenken, werden alle Schritte des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts schon klar. Beispiel: Ich kann keine Aufgaben mehr formulieren, ich muss einen Impuls geben. Dieser Impuls kann nicht mehr das Lehrbuch sein, sondern muss reichhaltiges Material sein. Etwa nicht ein Gedicht, nicht ein Text, sondern 40, damit von den 30 Fremden, die vor mir sitzen, jeder seinen eigenen Zugang finden kann.

Die wirklich konkrete Orientierung am einzelnen Lerner impliziert im Übrigen, dass ich die Lehrziele und Lernziele nicht mehr kleinschrittig festlegen kann. Denn entweder habe ich Lernziele und setze diese durch, oder ich nehme Rücksicht auf die Annäherungsweise des jeweils Einzelnen und muss ihm entsprechend Material anbieten. (Hunfeld 2004, 2, S.68.)

Die Dossierarbeit verfolgt das Ziel, erzieherische und didaktische Aspekte zu vereinbaren und die Lernenden als Individuen im Mittelpunkt des Lerngeschehens stehen zu lassen:

- Nach den hermeneutischen Prinzipien sollen sie einen persönlichen, authentischen Textzugang als legitim erfahren und sich durch die Literatur mit einer Vielfalt von weiteren Welten und Perspektiven auseinandersetzen, die sie in einem geregelten Handlungsrahmen als solche zu würdigen lernen. Die Lerner üben eine Relativierung der eigenen Einstellung.
- Auf sprachlicher Ebene wird ihnen die Gelegenheit geboten, sich *hier und jetzt* mit relevanten Aspekten zu beschäftigen und sich sowohl schriftlich als auch mündlich darüber zu äußern. Für den Lernprozess hat das zur Folge, dass auf diese Weise mehr Sprache rezepiert, produziert und reflektiert werden kann. Diesbezüglich geht aus den Diskussionsprotokollen der didaktischen Werkstatt *Materialienvielfalt* hervor, dass die Dossierarbeit eine motivierende Wirkung⁴⁷¹ auf das Unterrichtsverfahren

⁴⁷¹ In diesem Sinne muss jedoch vorausgeschickt werden, dass die meisten Lehrer den Begriff *Motivation* als

aufweist⁴⁷².

Die hier angeführten Unterrichtsverläufe im Rahmen der Dossierarbeit dokumentieren lediglich zwei Möglichkeiten einer Annäherung an die Prinzipien des *Hermeneutischen Ansatzes* im jeweiligen spezifischen Kontext. Sie können jedoch nicht als Musterbeispiele betrachtet werden, denn die jeweiligen Unterrichtsdynamiken sind vorwiegend durch die fortlaufende Interaktion unter den Schülern und dem Lehrer gesteuert. Das Dossier wird in jeder Situation *ad hoc* eingesetzt, wobei gerade dieser weitläufige Handlungsspielraum eine deutliche Grenze und die größte Schwierigkeit einer Arbeit im Sinne der Materialienvielfalt darstellt⁴⁷³:

- Da ein wie im beschriebenen Fall konzipierter Unterricht nicht kleinschrittig geplant werden kann und die jeweiligen sich entwickelnden Lernsituationen als unvorhersehbar gelten, muss sich der Lehrer nämlich in erster Linie eine gefestigte diagnostische Kompetenz aneignen⁴⁷⁴. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass seine Handlungen in Beliebigkeit ausarten und er die Übersicht über den jeweiligen Lernprozesses verliert⁴⁷⁵.
- Ebenfalls als Voraussetzung für das Lehren im Sinne der Materialienvielfalt ist eine vertiefte literarische Fachkompetenz zu betrachten, mit einem möglichst umfangreichen Repertoire an unterschiedlichen Texten zu den anfallenden Themen, auf welche die Schüler-Lehrerinteraktion gründet. Als damit zusammenhängend ist der Aspekt der Mehrarbeit zu betrachten, welche die Dossierarbeit im Vergleich zum lehrtextbezogenen Unterricht fordert, da sich das Sammeln dieser Materialien, bzw. der Unterrichtsimpulse als zeitaufwändig erweist.

Dass das Lehrgeschehen im Sinne der Dossierarbeit und im allgemeinen das hermeneutisch orientierte Lehren gemäß der *Entwicklungsrichtlinien* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) für den Lehrer eine zusätzliche Herausforderung darstellt, zeigt auch das Bedürfnis nach gegenseitiger Unterstützung, das im Schuljahr 2006/2007 zur vierten didaktischen

Synonym für *Lernfreude* und nicht für *Lernbereitschaft* verwenden.

⁴⁷² Siehe dazu besonders das Protokoll vom 2. September 2002.

⁴⁷³ Zur Steigerung der Komplexität im modernen Fremdsprachenunterricht siehe Grucza 1993.

⁴⁷⁴ Angesichts der unter den Zweitsprachenlehrern verbreiteten traditionellen literarischen Ausbildung, erfolgt die Aneignung didaktischer Kompetenzen im wesentlichen in der beruflichen Phase. Siehe dazu Kap. 2.4 *Der Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

⁴⁷⁵ Siehe dazu Weinert 1997.

Werkstatt mit dem Schwerpunkt Dossierarbeit geführt hat⁴⁷⁶.

2.

Das Konzept der didaktischen Werkstatt als Fortbildungsmodalität für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache war in Südtirol ursprünglich an den Kommunikativen Ansatz gebunden, dessen Leitprinzipien auch das erste offene Curriculum für Deutsch als Zweitsprache von 1994 prägen⁴⁷⁷. Als übergeordnetes Ziel des Zweitsprachenunterrichts wird mit diesem Lehrplan die Unterstützung der Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürgern eines zukünftigen Europa eingeführt, welches bis einschließlich der *Entwicklungsrichtlinien* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) als zentral betrachtet wird. Den damit zusammenhängenden Werkstätten ist die Funktion zugesprochen, als Orte der selbstorganisierten, berufsbegleitenden teamorientierten Lehrerfort- und weiterbildung die Zweitsprachenlehrer bei der Entwicklung einer neuen Professionalität⁴⁷⁸ zu begleiten.⁴⁷⁹

Doch auch wenn sich die übergeordneten Ziele zwischen dem kommunikativen und dem *Hermeneutischen Ansatz* und deren Werkstätten im Wesentlichen nur gering von einander unterscheiden, weisen die einzelnen Verfahren grundlegende Differenzen auf:

- Die kommunikative Werkstatt ist durch eine Auffassung des Lehr- Lerngeschehens als Übung für die Verständigung in der Alltagskultur des sprachlich und kulturell Anderen geprägt.⁴⁸⁰
- In der hermeneutisch orientierten Werkstatt steht, so wie im Unterricht, das *Verstehensgespräch* im Mittelpunkt des Lehrgeschehens.⁴⁸¹

⁴⁷⁶ Siehe zum Begriff der Werkstatt als selbstorganisierte Fortbildung Debiasi, Gasser, 2004, hier im Kap. 1.4 Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung.

⁴⁷⁷ Siehe dazu die Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen. L.G. Nr. 2 vom 19. Juli 1994.

⁴⁷⁸ Siehe zu den Ausbildungsvoraussetzungen der Zweitsprachenlehrer Kap. 2.4 *Die Lehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

⁴⁷⁹ *Lehrerinnen aus den verschiedenen Schulen treffen sich in regelmäßigen Abständen, um ihren Unterricht gemeinsam zu planen und zu evaluieren, den Lehrplan gemeinsam zu reflektieren und die schrittweise Umsetzung der Lehrplanintentionen in die Praxis zu erarbeiten. Im Rahmen der Treffen wächst die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrerinnen und es entsteht im Idealfall ein reger Austausch von praktischen Erfahrungen und fachspezifischen Informationen.* (Debiasi und Gasser 2004, S. 27-28)

⁴⁸⁰ *Ibidem.*

⁴⁸¹ *Grundsätzlich soll in den didaktischen Werkstätten Lernen als Prozess erfahren, lernendes Verstehen eingeübt und als nie abgeschlossener Prozess erkannt und reflektiert werden.* (Debiasi und Gasser 2004, S. 28).

Eine gemeinsame interkulturelle Sensibilität als Grundlage der beiden Fort- und Weiterbildungseinrichtungen deutet darauf hin, dass sich die hermeneutisch orientierte Werkstatt als Weiterentwicklung der kommunikativen Werkstatt im Sinne einer Reaktion auf eine sich weiter dynamisch verändernde europäische Gesellschaft versteht.

Im neuen multiethnischen *Haus Europa* kann sich der Einzelne aus qualitativen und quantitativen Gründen nicht mehr in der Illusion wähen, die ihn umgebende artikulierte Realität in ihrer Ganzheit erfassen zu können. Eine zeitgerechte interkulturelle Kompetenz setzt aus hermeneutischer Perspektive die Einsicht in die Bedingtheit der eigenen Meinung voraus und erkennt die Normalität des Fremden Anderen an. Daraus entsteht die Notwendigkeit, einen modernen Toleranzbegriff weiter zu fassen als bisher, der selbst demjenigen entgegengebracht werden muss, der die Grenzen unseres Verstehens übersteigt.⁴⁸²

Die ersten Werkstätten in den frühen neunziger Jahren dienen noch vorwiegend zur Erstellung und Evaluierung von Unterrichtseinheiten und weisen ab dem Schuljahr 1995/1996 als kommunikative Emplementierungsinstanzen einen verpflichtenden Charakter auf. Dem gegenüber beanspruchen die hermeneutischen Werkstätten einen expliziten Angebotscharakter und stellen das Verstehensgespräch im *Hier und Jetzt* mit dessen Implikationen⁴⁸³ als Selbsterfahrung im Sinne der Parallelität zum Schulunterricht in den Mittelpunkt der hermeneutisch orientierten selbstorganisierten⁴⁸⁴ Fort- und Weiterbildung.⁴⁸⁵ Debiasi und Gasser (2004) heben hervor, wie sowohl in der praktischen Werkstattarbeit als auch im Schulunterricht eine entsprechende Haltung eine Voraussetzung für eine Selbsterfahrung ist. Dessen Bedeutung wird in der Distanzgewinnung vom eigenen Unterricht und den Problemen des Schulalltags betrachtet:

Die Leiterinnen achten darauf:

vorwiegend Impulstexte zu verwenden, die von den Teilnehmerinnen kommen (diese können z.B. von den Leiterinnen über E-Mail-Kontakte gesammelt werden);

⁴⁸² Siehe dazu Debiasi und Gasser 2004 und Kap. 4.3 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

⁴⁸³ Siehe dazu Kap. 4.3 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

⁴⁸⁴ *Selbstorganisiert, weil die Teilnehmer selbst Ort, Zeit und Inhalt der Treffen festlegen; berufsbegleitend, weil die Treffen an 6-8 Nachmittagen im Laufe eines Schuljahres stattfinden und somit kontinuierlich die Unterrichtspraxis der einzelnen Teilnehmer in Verbindung mit der Theorie der Lehrpläne reflektiert und hinterfragt werden kann; Teilnehmerorientiert, weil sie auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen und die Teilnehmer selbst Inhalt und Verlauf bestimmen.* (Debiasi 2005, S. 16)

⁴⁸⁵ Siehe dazu Debiasi und Gasser 2004.

keine Arbeitsanweisungen zu geben und keine Aufgaben zu verteilen, höchstens Vorschläge oder Angebote zu formulieren;
 die Gruppe selbst entscheiden zu lassen, was sie mit dem angebotenen Material machen möchte;
 sich selbst stark zurückzunehmen;
 wenig zu sprechen und konzentriert zuzuhören;
 Fragen einzelner Teilnehmerinnen wieder ins Gespräch zu bringen;
 Das Gespräch auf das *Hier und Jetzt* zu lenken (weg vom Unterricht - Distanz);
 Theorie, z.B. Fachliteratur von Gadamer, Jauß, Hunfeld und aus den *Entwicklungsrichtlinien* der Oberschule (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) als zusätzliche Impulse und Diskussionsbeiträge einfließen lassen;
 Nicht im klassischen Sinn zu moderieren (kein Aufzeigen, keine Liste der Wortmeldungen), denn bei jeder Einzelnen soll das Gefühl für die Gruppe entstehen, sie soll auf die Gruppe achten lernen. (Debiasi und Gasser 2004, S. 38-39)

Debiasi und Gasser (2004) veranschaulichen aus hermeneutischer Perspektive die Notwendigkeit einer Wechselbeziehung zwischen Unterricht und Werkstatt: die Erfahrungen einzelner Lehrerinnen können zu Impulsen für Werkstattarbeit werden, so wie die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundsätzen des hermeneutischen Lehrens und Lernens in der Werkstatt wiederum zu Impulsen für das eigene Unterrichten werden kann⁴⁸⁶. Im Mittelpunkt dieses Werkstattgeschehens steht die Erfahrung mit zentralen hermeneutischen, lernleitenden Begriffen wie die Stille, das impulsgesteuerte Lernen, das Vorwissen, die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen, die spiralförmige Progression und relative Unbestimmbarkeit der Lernziele⁴⁸⁷:

Unterrichtspraxis, Werkstattdialog und Lehrerfortbildung werden durch die grundsätzlichen Merkmale des *Hermeneutischen Ansatzes* gleichermaßen bestimmt, obgleich sie sich im Kontext, im Detail der Arbeitsweisen, in methodischen und inhaltlichen Ansprüchen voneinander unterscheiden. Da hermeneutischer Zweitsprachenunterricht nach Hans Hunfeld nicht wie üblich als Vorbereitung für authentische Verstehensgespräche in der Zukunft verstanden werden kann, sondern *hier und jetzt* bereits Verstehensgespräch ist, gelten Grundsätze, Regeln und Verfahren für alle Formen solcher Gespräche. Darüber hinaus aber kann der Unterschied zwischen Unterrichtsgespräch, Werkstattgespräch und Fortbildungsgespräch sich zusätzlich positiv

⁴⁸⁶ Siehe dazu Debiasi und Gasser 2004, S. 41-42.

⁴⁸⁷ Siehe dazu die Aufstellung hier in Kap 4.2 *Hermeneutisches Lehren und Lernen*.

auswirken: Da der einzelne Lehrende zwischen im Detail unterschiedlich geprägter Praxis und Werkstatt hin und her pendelt, trägt er Impulse von beiden Bereichen in jeden einzelnen wieder hinein. (Debiasi und Gasser 2004, S. 25)

In diesem Sinne wird auch auf institutioneller Ebene den hermeneutischen Werkstätten als Erfahrungs- und Reflektionsrahmen eine zentrale Funktion beigemessen⁴⁸⁸. Besonders für die Lehrer, welche eine traditionelle Auffassung von dem Zweitsprachenunterricht verinnerlicht haben und sich gegen didaktische Erneuerungen versperren, bietet die hermeneutisch orientierte Werkstatt die Möglichkeit, Grundsätze der *Entwicklungsrichtlinien* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001) zu erfahren und zu hinterfragen.

3.

In der spezifischen Werkstatt *Materialienvielfalt*⁴⁸⁹ versuchen die Teilnehmer, im Parallelverfahren schwierige Aspekte des eigenen Unterrichts als Team im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen zu hinterfragen und tragen gleichzeitig zur Sammlung themenorientierter Dossiers⁴⁹⁰ bei. Doch die Untersuchung der Entwicklung der Arbeitsmodalität, die die Werkstatt im Laufe der Jahre erfahren hat, deutet auf die Tendenz einer Abwendung vom hermeneutischen Konzept: Während im ersten Zyklus der Werkstatt *Materialienvielfalt* vom Schuljahr 2002/2003⁴⁹¹ die Selbsterfahrung mit dem Dossier und

⁴⁸⁸ Cristofolletti (2005), Inspektor für Deutsch als Zweitsprache an Südtiroler Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, über die Funktion der hermeneutisch orientierten Werkstätten: *Heute ist jede Fortbildungsinitiative im Bereich des DaZ-Unterrichts nach den Grundlagen des hermeneutischen Lehrens und Lernens ausgerichtet und zwar in allen Schulstufen [...]. Lehrerinnen tun sich jedoch immer noch schwer, ihren Unterricht in Frage zu stellen, ihre Rolle und die Rolle der Lernenden neu zu denken. Es gibt in diesem Zusammenhang allerdings Zustimmung und Ablehnung gleichermaßen. Die Zustimmung äußert sich in der Neugier für das Innovative in der Bereitschaft, das eigene Handeln zu hinterfragen und sich angstfrei auf die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen in ein Verstehensgespräch einzulassen, das große Veränderungen zur Folge hat. Die Ablehnung gründet auf der Angst, bekannte, sichere, erprobte Wege verlassen und neue unbekannte Wege beschreiten zu müssen. Der Kreis der Mutigen und Selbstbewussten, der Neugierigen und Lernwilligen wird aber immer größer. Gerade die didaktischen Werkstätten tragen wesentlich dazu bei.* (Cristofolletti 2005, S. 10)

⁴⁸⁹ Die Werkstatt *Materialienvielfalt* wurde in den Schuljahren 2002/03, 2003/04, 2005/06 und 2006/07 von Luis Weber und Cinzia Ghirardo geleitet.

⁴⁹⁰ Im Schuljahr 2002/2003 wurde ein Dossier zum Thema *Bücher-Lesen* und ein weiteres zum Thema *Natur* gesammelt und im Schuljahr 2004/2005 wurden ein Dossier zum Thema *Brücken* und eines zum Thema *Träume* gesammelt.

⁴⁹¹ Siehe dazu in Appendix 2 *Werkstattprotokoll vom 9. Dezember 2002*.

dessen Reflexion im Mittelpunkt des Lehrgeschehens steht, entfernt sie sich in den späteren von der hermeneutischen Vorgangsweise.

In den späteren Werkstätten des Schuljahrs 2005/2006⁴⁹² wird immer mehr über einzelne Aspekte des Schulunterrichts der Teilnehmer diskutiert. Die Selbsterfahrung wird progressiv marginalisiert, bis sie völlig ausbleibt, wobei das Dossier lediglich zu einer vom Werkstattgeschehen separaten Materialsammlung wird⁴⁹³. Ab dem Schuljahr 2005/2006 werden nämlich aus dem Bedürfnis der Teilnehmer heraus, die eigenen Lehrkompetenzen zu vertiefen und zu festigen, einige Hospitationen durchgeführt. Dabei wird der Unterricht sowohl vom Hospitierenden als auch von den Klassenlehrern selbst protokolliert. Darauf aufbauend werden bei den Werkstatttreffen die einzelnen Unterrichtsschritte untersucht und hinterfragt. Diese Werkstatt läuft auf diese Weise Gefahr, ihren hermeneutischen Charakter eines *fortwährenden Verstehensgesprächs* aus den Augen zu verlieren.

Die Protokolle⁴⁹⁴ der Werkstattgespräche zeigen andererseits jedoch, dass die Lehrer besonders im Dossierunterricht für ihre professionelle Entwicklung die Unterstützung eines Teams im Sinne der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen beanspruchen wollen, um Engpässe überwinden zu können und nicht nur als Hilfe bei der Sammlung von Material. Die Probleme, welche unter den Teilnehmern häufig auftreten, betreffen sowohl die Dossierarbeit im Allgemeinen, als auch die jeweiligen spezifischen kontextbezogenen Aspekte. Die Untersuchung von Debiasi und Gasser (2004) zeigt, wie gerade in diesen Fällen die Selbsterfahrung und die Entfernung vom eigenen Unterricht, als besondere Hinwendung zum Unterricht betrachtet werden soll und neue Reflexionsperspektiven eröffnet.

Bei der Vorstellung der Werkstatt *Materialienvielfalt* 2006/2007 wird eine Auswahl von elf wiederkehrenden Fragen aus den Protokollen vergangener Werkstätten in der Kurzform präsentiert, mit denen sich der Lehrer, der mit dem Dossier arbeitet, auseinandersetzen muss:

Wie fange ich an?

⁴⁹² Siehe dazu in Appendix 2 *Werkstattprotokoll vom 21. April 2006*.

⁴⁹³ Über die Tatsache, dass im Rahmen der Werkstatt *Materialienvielfalt* das Dossier lediglich zu einer Textsammlung für den Unterricht geworden ist, ist im *Werkstattprotokoll vom 21. April 2006* die kritische Aussage einer Teilnehmerin vermerkt.

⁴⁹⁴ Die Protokolle, auf die ich mich hier beziehe, sind jene der Werkstätten *Materialienvielfalt* von den Schuljahren 2002/03, 2003/04, 2005/06 und 2006/07. Diese sind nicht veröffentlicht, aber sie liegen als Dokumente im Schulamt auf.

- Jetzt lenken oder ganz einfach abwarten?
- Wer kommt zu Wort?
- Wie viele Schülertexte vorlesen lassen?
- Wann etwas an der Tafel festhalten?
- Gibt es genügend Methodenwechsel?
- Ein Dossier oder ein Lehrbuch?
- Ich sehe, dass die Schüler am Ende ihrer Konzentration sind...
- Wann ist die geeignete Zeit für einen Rückblick auf Gelerntes?
- Rede ich zu viel?
- Was, wenn Impulse ohne Wirkung bleiben?

Die hier angeführten Fragen zeigen einen offenen Charakter und beziehen sich auf dynamische Unterrichtssituationen. Doch im Sinne eines Verstehensgesprächs sollten die relevanten Lehrfragen auch im Rahmen der didaktischen Werkstatt vorwiegend im Parallelverfahren betrachtet und erst in einer zweiten Phase im Hinblick auf den jeweiligen Unterricht beleuchtet werden.

Bei den zwei ersten Treffen der Werkstatt *Materialienvielfalt* 2006/2007 entstanden beispielsweise vorwiegend sehr lange Diskussionen über methodisch-didaktische Probleme, die die Entfernung zwischen den Lehrauffassungen einiger Teilnehmer zum Ausdruck brachten⁴⁹⁵. Dabei fehlte bei den Reflexionen mitunter die für eine produktive Interaktion

⁴⁹⁵ Als ein deutliches Beispiel in dieser Hinsicht gilt der umstrittene Aspekt der Leistungsmessung. Ich vertrete die Position, dass mündliche und schriftliche Prüfungen den institutionellen Anforderungen gerecht werden müssen. Eine entgegen gesetzte Position äußert sich in der Meinung, dass mündliche Leistungsmessungen nicht als Prüfungen gestaltet werden dürfen, damit die Lerner nicht unter Leistungsdruck gesetzt werden. In der didaktischen Werkstatt *Materialienvielfalt* vom 20. Februar 2006 wurde im Rahmen der Diskussion einer Unterrichtsbeobachtung lange darüber diskutiert, ohne eine Vereinigung der Positionen zu erreichen: [Es wurde die Frage besprochen], *wie bei einem solchen Unterricht die Leistungsmessung, das Prüfen, die Bewertung für mündliche Noten gehandhabt werden soll. Man müsse ja mündliche Noten ins Register eintragen. Dazu kontroverse Überlegungen und unterschiedlichste Auffassungen und Konnotationen von Prüfen:*

- *Die verschiedensten didaktischen Tätigkeiten bewerten und benoten, wenn entsprechende Kriterien dafür mit den Schülern besprochen worden sind;*
- *Einzelne Schüler beobachten und nach mehreren Beiträgen Noten eintragen. Transparenz sei aber notwendig: Die Schüler sollten immer auf dem Laufenden sein.*
- *Ein 'Notenprotokoll' für jeden Schüler führen, so wisse man immer, welche Noten der Schüler für welche Fragen/Aufgaben/Übungen bekommen habe.*

notwendige Distanz zum Diskussionsobjekt. In diesem Zusammenhang würde sich eine zeitweilige Supervision eines außenstehenden Experten als sehr vorteilhaft erweisen, auch nur für eine fachliche Beratung. Andernfalls können in solchen Fällen Empfindlichkeiten entstehen, welche möglicherweise die zukünftige Arbeitsfähigkeit der Werkstatt beeinträchtigen können.

4. Fazit:

Im Fortbildungskonzept der hermeneutischen Werkstätten steht die Selbsterfahrung im *Hier und Jetzt* als Grundlage für die Entwicklung einer hermeneutischen Haltung im Vordergrund. Die Reflexion über die Praxis kann aus hermeneutischer Perspektive von der Reflexion über die eigene Erfahrung nicht absehen.⁴⁹⁶ In diesem Sinne zeigt die Untersuchung des Werdegangs der Werkstatt *Materialienvielfalt*, dass die Werkstatt in den Absichten der Leiter und Teilnehmer zwar hermeneutisch orientiert ist, jedoch im Hinblick auf die angewandte Arbeitsmodalität in ihrer letzten Entwicklung diesem Prinzip nicht immer gerecht werden kann. Dies entzieht aus hermeneutischer Perspektive der hermeneutisch orientierten Unterrichtspraxis teilweise ihre Grundlage.⁴⁹⁷

Die Faktoren, welche die Werkstatt *Materialienvielfalt* von der hermeneutischen Dimension in eine teilweise rezeptologisch autoreferentielle könnte verfallen lassen, entsprechen unter den Lehrern allgemein stark verbreiteten Haltungen:

-
- *Formales Prüfen auch notwendig, da in der italienischen Lernschule alle immer unter Prüfungsdruck stehen; ohne diese Prüfungen würden die Schüler nicht mehr lernen.*
 - *Dagegen: Schüler durch entsprechende Lernkultur überzeugen, dass Lernen ohne Notendruck, aber mit Konstanz und Anstrengung effizienter ist.*
 - *Jeden Schüler einmal pro Semester prüfen über alles, was während des Semesters besprochen und behandelt worden sei.*
 - *Viel Wortschatz/Vokabeln prüfen, damit nicht alles der Beliebigkeit überlassen bleibe: Ohne Druck werde nicht gelernt.*
 - *Vokabeln aber nicht losgelöst von jedem Kontext prüfen, nicht als Selbstzweck, sondern z. B. mit Hilfe von Lückentexten*
 - *Rückblicke und Reflexionen über den Lernprozess als Anlass nehmen, um Wiederholungen, Überprüfungen und Bewertungen von Lernfortschritten vorzunehmen.*
 - *Beteiligung, Vorbereitung und Qualität der Beiträge während eines Verstehensgesprächs regelmäßig bewerten. (Protokoll von 20. Februar 2006, S. 4-5)*

⁴⁹⁶ Siehe als Beispiel einer didaktischen Werkstatt im Sinne des hermeneutischen Konzepts Appendix 2 Werkstatt Wind-Sprache als Frage vom 2. Dezember 2004.

⁴⁹⁷ Siehe dazu Debiasi, Gasser 2004.

- Die Lehrer lehnen bei Fortbildungen häufig theoretische Ansätze ab und zeigen eine rezeptologische Erwartungshaltungen, wodurch selbst die Qualität der Fortbildungen, auch der selbstorganisierten, nach der Quantität der angebotenen Unterrichtsrezepte beurteilt wird.⁴⁹⁸
- Das Aufwerten vorwissenschaftlicher Rezeptologie und die Entwicklung von Lehrertheorien gilt als besonders verbreitete Lehrerreaktion auf ein allgemein als unüberschaubar wahrgenommenes didaktisches Gesamtangebot⁴⁹⁹ und auf Schwierigkeiten im Lehrmanagement⁵⁰⁰.

Diese Haltungen sind in einem selbstgesteuerten Fortbildungskonzept als Gefahr noch gegenwärtiger, denn die Teilnehmer verfügen über die Möglichkeit eines direkten Einflusses auf die Arbeitsmodalität. Die Tendenz, leicht verwertbare Tipps für den Unterricht erhalten zu wollen, wird einerseits auf den verbreiteten verinnerlichten Gegensatz der Lehrer zwischen Theorie und Praxis zurückgeführt. Andererseits sind die Faktoren, die den Lernerfolg bestimmen, dermaßen unübersehbar und die Möglichkeit, in den Unterweisungsabsichten zu scheitern, so deutlich, dass die Lehrer die Neigung entwickeln, durch einfache Tipps komplexe Situationen lösen zu wollen.

In Anbetracht des erschwerten Rahmens für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Südtirol erklärt sich die verstärkte Tendenz der Werkstatt *Materialienvielfalt*, praktische Ratschläge einholen zu wollen. Diese ist jedoch auch in dem Sinne als unberechtigt zu betrachten, als dass Untersuchungen gezeigt haben, dass diese Form von Fortbildung den Unterricht nicht verbessern kann. Verschiedene Studien heben hervor, dass ein apodiktischer Methodeneinsatz die Möglichkeit eines lernerorientierten Lehrerhandelns ausschließt und die Motivation besonders negativ beeinflusst.⁵⁰¹

Demgegenüber deutet die Untersuchung der hermeneutisch orientierten Auffassung von Lehren und Lernen besonders für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in Südtirol auf potentielle Vorteile. Doch da der hermeneutisch orientierte Unterricht nicht im klassischen didaktischen Sinne kleinschrittig geplant werden kann und selbst keine Erstellung eines hermeneutischen Musterbeispiels als Qualitätsmaßstab möglich ist, ist die professionalitätsunterstützende Selbstreflexion in der didaktischen Werkstatt von zentraler

⁴⁹⁸ Siehe dazu Bock 2001 und Schröder 2000.

⁴⁹⁹ Siehe dazu Achtenhagen 1971 und Heuer 1979.

⁵⁰⁰ Siehe dazu Neuner 2003.

⁵⁰¹ Siehe zur Methodenfragen und den Auswirkungen motivationsbeeinträchtigender Lehrweisen auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Faktoren schulischer Leistung im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

Bedeutung, um den vielseitigen Anforderungen des Verstehensgesprächs gerecht zu werden.

5.2 Hermeneutisch orientierte Projektstage

Die kommentierten Protokollauszüge zeigen die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis im Rahmen von zwei Projektwochen an aufeinander folgenden Schuljahren am Bozner Wissenschaftlichen Lyzeum *Torricelli*. Die Dauer geht jeweils von Montag bis Donnerstag von 9 bis 12.30.

Präsentation der Klasse: Es handelt sich um eine 3.-4. Klasse Oberschule⁵⁰² mit 17 Schülern im dritten Schuljahr und 16 Schülern im vierten, da einer zurückgewiesen wurde.

In der dritten Klasse weisen die Schüler im Durchschnitt genügende bis kaum genügende Sprachkenntnisse auf. Die Teilnahme am Unterricht zeigt sich sehr unterschiedlich. Ein Teil der Klasse beteiligt sich aktiv, wenn auch nicht immer diszipliniert am Unterricht, während der andere Teil zur Passivität neigt. Bei den Leistungskontrollen stellt sich immer wieder heraus, dass es in manchen Fällen noch an systematischer Heimarbeit fehlt.

In der vierten Klasse weisen die Schüler im Durchschnitt genügende Sprachkenntnisse auf und erledigen die jeweils erteilten Arbeitsaufträge sorgfältig und gewissenhaft. Im Allgemeinen bringen sich die Lerner in das Unterrichtsgeschehen ein, obwohl einzelne von ihnen ihre Zurückhaltung nicht überwunden haben.

Die Lerner sind in Bezug auf die Schwerpunkte der beiden Projektwochen nicht gezielt vorbereitet worden und offenbar bieten die Themen *Verstehen* und *Was ist Literatur?* keine direkte Anknüpfung an das jeweilige schulische Jahresprogramm. Andererseits beschäftigen sich die Lerner der Oberschule besonders im Triennium⁵⁰³ in allen literarischen Fächern, d.h. in Italienisch (Erstsprache L1), in Deutsch (Zweitsprache L2), in Englisch (Fremdsprache L3) und in Latein sehr intensiv mit dem Verstehensbegriff und mit der Literatur. In diesem Sinne wiederum gehört für sie die Auseinandersetzung mit Verstehen und Literatur zu ihrem

⁵⁰² Die Projektstage sind in einer dritten und vierten Klasse der Oberschule (der 11. und 12. Klasse im bundesdeutschen Schulsystem) durchgeführt worden. Im Rahmen dieser Initiative sind die üblichen Unterrichtseinheiten von 50 Minuten aufgehoben worden, um die Unterrichtszeit von 9 bis 12.30 Uhr flexibel dem sich entwickelnden Unterrichtsprozess anpassen zu können.

⁵⁰³ Entsprechen im bundesdeutschen Schulsystem den Klassen von der elften bis zur dreizehnten.

gewohnten schulischen Alltag.

Die räumliche Disposition ist jene eines nach unten offenen Kreises. Sie bietet für die Lerner den Vorteil, sich gegenseitig von Angesicht zu Angesicht und gleichzeitig die Tafel sehen zu können.

5.2.1 Projektstage zum Thema Verstehen⁵⁰⁴

Verfahren	Beschreibung
DIENSTAG (Dauer: 10.45-12.30)	
<p>Lehrer erzählt von einem Mann im Exil. Der schreibt eines Tages: <i>Was sind das für Zeiten/ wo ein Gespräch über Bäume/ fast ein Verbrechen ist</i>⁵⁰⁵.</p> <p>Er fordert die Schüler reihum auf, den Satz zu wiederholen. Er weist auf einige wichtige Regeln hin: zuhören, sich den Satz merken, auch wenn nicht alles verstanden wurde.</p>	<p>1. PHASE</p> <p>Impuls als Einstieg und gleichzeitige Annäherung (1.) an das Thema <i>Verstehen</i></p> <p>individuelle Memorierung als Konzentrationsleistung</p>
<p>Lehrer fährt mit der Geschichte fort: <i>Der Krieg ist zu Ende, in den Städten gibt es nur mehr Pfade, die durch Trümmer führen. Da ist ein zweiter Mann, der sich an den Mann von vorher erinnert und schreibt: Was sind das für Zeiten/ wo ein Gespräch/ fast ein Verbrechen ist,/ weil es so viel Gesagtes einschließt.</i>⁵⁰⁶</p> <p>Auch hier lässt der Lehrer die Schüler reihum den Text wiederholen.</p> <p>Lehrer wiederholt selbst nochmals den ersten Text und fordert die Schüler auf zuzuhören und nachzudenken.</p>	<p>Vertiefung und Wiederholung des sprachlichen und inhaltlichen Verstehensprozesses im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen und Annäherung (2.) an das Thema <i>Verstehen</i></p>

⁵⁰⁴ Das Projekt der hermeneutisch orientierten Projektstage geht von Montag bis Donnerstag, doch in diesem spezifischen Rahmen wurden der Montag und der Dienstag und der Mittwoch bis 10.50 weiteren Aktivitäten gewidmet, deren Protokoll hier nicht aufgenommen wurde.

⁵⁰⁵ Brecht (1933-1938): *An die Nachgeborenen*.

⁵⁰⁶ Eich, G. (1973) Ende des Sommers

<p>Lehrer erzählt den Schülern eine Geschichte von Leuten, die in einer Höhle mit dem Gesicht zur Wand angekettet sind. Sie sehen nur die Schatten der Tiere, die vor dem Eingang vorbeigehen und meinen, die Schatten wären die Tiere selbst.</p> <p>Ein Schüler erkennt das Höhlengleichnis von Platon.⁵⁰⁷</p>	<p>2. PHASE</p> <p>Annäherung (3.) an das Thema <i>Verstehen</i></p> <p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens</p>
<p>Daraufhin erzählt der Lehrer die Anekdote von Diogenes in der Tonne, der auf die Frage von Alexander dem Großen, was er denn für ihn tun könne, antwortet: <i>Geh mir aus der Sonne.</i>⁵⁰⁸</p>	<p>Annäherung (4.) an das Thema <i>Verstehen</i></p>
<p>Lehrer wiederholt die erzählten Geschichten.</p> <p>Es folgt ein Gespräch zwischen einem Schülern und dem Lehrer über eine mögliche Fortsetzung von Diogenes Anekdote.</p>	<p>Wiederholung als Unterstützung des sprachlichen Verstehensprozesses</p> <p>Persönlicher Zugang zum Text</p>
<p>Die Schüler werden gefragt, ob sie noch eine Geschichte hören wollen? Sie bejahen.</p>	<p>3. PHASE</p> <p>hermeneutisch orientiertes Verstehensgespräch als Angebot</p>
<p>Lehrer: <i>Eines Tages sagte ein Mann aus Kreta: „Alle Kreter lügen.“</i>⁵⁰⁹</p> <p>Schüler zeigen sich desorientiert über die Bedeutung der Geschichte.</p>	<p>Annäherung (5.) an das Thema <i>Verstehen</i></p> <p>Auseinandersetzung mit den Grenzen des eigenen sprachlichen und intellektuellen Verstehens</p>
<p>Lehrer verweist wegen einer gewissen Unruhe auf die</p>	<p>Einführung der pädagogischen</p>

⁵⁰⁷ Platon, das Höhlengleichnis, der Staat, 7. Buch.

⁵⁰⁸ Siehe dazu Diogenes, L.: *Leben und Lehre der Philosophen*. Aus dem Griech. übers. und hrsg. von Jürß, F., Stuttgart 1998.

⁵⁰⁹ Es handelt sich um das Paradoxon von Epimenides (6./7. Jahrhundert vor Chr., Knossos, Kreta)

⁵¹⁰ Der abschließende Schülerbeiträge: *Für mich lügt er nicht und sagt auch nicht die Wahrheit.* – Für mich gibt

<p>Interaktionsregeln. Darauf wird eine gemeinsame Reflexion weitergeführt.⁵¹⁰</p> <p>Lehrer bricht die Übung ab, wenn die Spannung noch hoch ist.</p>	<p>Rahmenbedingungen des Hermeneutischen Ansatzes</p>
<p>Lehrer: <i>Ok. Eines Tages gab es einen Wald, der konnte seine Bäume zählen und denken und sprechen: Wer bin ich? Für die Jäger bin ich ... was?, für das Wild..., für den Baum..., für den Polizisten..., für den Wanderer in der Hitze des Mittags ..., für die Maus Ich weiß nicht mehr, wer ich bin.</i></p> <p><i>Was sind das für Zeiten, wo ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist.</i></p> <p><i>Was sind das für Zeiten, wo ein Gespräch fast ein Verbrechen ist, weil es so viel gesagtes einschließt.</i></p> <p><i>Was sind das für Menschen in der Höhle?</i></p> <p><i>Was ist das für ein Mensch in der Tonne?</i></p> <p><i>Was ist das für ein Kreter?</i></p> <p>Da die Lerner mit Schweigen reagieren, bricht der Lehrer diese Phase ab.</p>	<p>4. PHASE</p> <p>Annäherung (6.) an das Thema <i>Verstehen</i></p>
<p>Lehrer: <i>Eines Tages nimmt ein Wissenschaftler sein Fernrohr, mit dem er den Himmel erforscht, und richtet es neben einem Brunnen auf. Er fällt in den Brunnen hinein, weil er nicht aufgepasst hat. Da kommt eine Magd vorbei und lacht ihn aus.</i></p> <p>Einige Schüler erkennen die Anekdote und versuchen sich an den Namen des Protagonisten zu erinnern. Nach einigen Versuchen kommt ein Schüler auf Thales⁵¹¹.</p> <p>Der Lehrer bestätigt und wiederholt die Geschichte auf Nachfrage der Lerner.</p>	<p>5. PHASE</p> <p>Annäherung (7.) an das Thema <i>Verstehen</i></p> <p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung sprachlicher Kompetenzen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen</p> <p>aktive Lernhaltung der Schüler</p>
<p>Lehrer fordert die Schüler auf, die bisher erzählten <i>Geschichten</i> zu wiederholen.</p>	<p>Sicherung und Überprüfung der Leistung im Sinne einer Addition</p>

es keine.

⁵¹¹ Siehe dazu Diogenes, L.: *Leben und Lehre der Philosophen*. Aus dem Griech. übers. und hrsg. von Jürß, F., Stuttgart 1998.

Schüler führen den Arbeitsauftrag in einem Kreisgespräch aus, indem sie sich gegenseitig ergänzen.	der unterschiedlichen Kompetenzen
Lehrer bietet eine weitere Geschichte an. Schüler bejahen.	6. PHASE hermeneutisch orientiertes Verstehensgespräch als Angebot
Lehrer: <i>Wer reitet so spät/ durch Nacht und Wind?"</i> Schüler erkennt den <i>Erkönig</i> (Goethe) wieder. Lehrer versucht ohne Zwang im Plenum und mit einzelnen Schülern die erste Strophe aufzusagen. (einige Versuche in der Gruppe und einzeln, aber ohne Zwang).	Annäherung (8.) an das Thema <i>Verstehen</i> Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung sprachlicher Kompetenzen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen
Lehrer erzählt die Geschichte von <i>dem Reiter und dem Bodensee</i> ⁵¹² .	Annäherung (9.) an das Thema <i>Verstehen</i>
Lehrer fragt die Schüler, ob sie es schaffen würden, sich noch eine Geschichte zu merken. Lerner bejahen.	7. PHASE hermeneutisch orientiertes Verstehensgespräch als Angebot
Lehrer: <i>Vor langer Zeit lebte in Italien ein Mann</i> ⁵¹³ [...]. <i>Er hatte ein besonderes Fernrohr, damit stieg er aufs Flachdach und plötzlich entdeckte er ein-zwei Sterne, die noch niemand gesehen hatte. Er lädt also 16 Kollegen ein, sie sehen alle durch sein Fernrohr, das er genau auf die neu entdeckten Sterne gerichtet hatte, aber sie sehen alle die Sterne nicht.</i>	Annäherung (10.) an das Thema <i>Verstehen</i>
Lehrer lässt die Schüler reihum die Geschichten aufzählen, aber wenn jemand nichts weiß, kann er einfach weitergeben. Jeder Schüler erzählt nur kurz den Anfang der jeweiligen Geschichte.	Sicherung und Überprüfung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen hermeneutisch orientiertes Verstehensgespräch als Angebot
	8. PHASE

⁵¹² Ist abgeleitet von der Ballade von Schwab *Der Reiter und der Bodensee* (1828).

⁵¹³ Es handelt sich um eine Anekdote über Galileo Galilei (1564-1642).

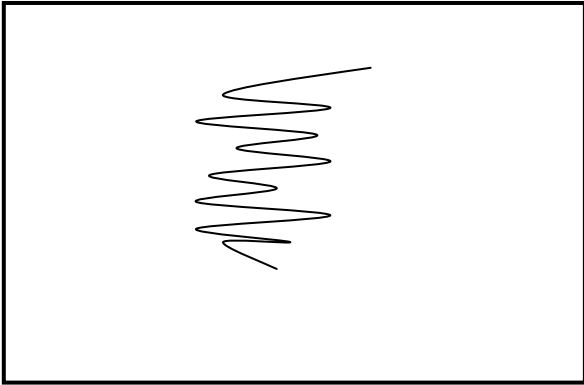
<p>Lehrer erklärt sich bereit, eine andere Geschichte zu erzählen, macht Schüler jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, dass es auf diese Weise immer schwieriger wird. Schüler bejahen wieder.</p>		<p>hermeneutisch orientiertes Verstehensgespräch als Angebot</p>
<p>Lehrer erzählt die Bibelgeschichte von Philippus⁵¹⁴ und fragt die Schüler nach der Anzahl der bisherigen Geschichten. Schüler erklärt, dass es die elfte Geschichte sei.</p>		<p>Annäherung (11.) an das Thema <i>Verstehen</i></p>
<p>Lehrer geht an die Tafel, teilt die Tafel mit einem Strich in zwei Teile, schreibt in den linken Teil oben links die Nummer 1.) hin und in den rechten Teil von oben nach unten die Nummern 1.) - 11.) Er gibt die Kreide ohne zu sprechen an einen Schüler weiter. Die Schüler schreiben nacheinander und ohne zu sprechen folgende Wörter an die Tafel:</p>		<p>Einführung einer ritualisierten Sicherung, Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen</p>
<p>Regeln für das Team</p>	<p>Zusammenfassung</p>	
<p>1. Systematik</p>	<p>1. Bäume</p>	
<p>2. Teamarbeit</p>	<p>2. Gesagtes</p>	
<p>3. Konzentration</p>	<p>3. Löcher</p>	
<p>4. Aufmerksamkeit</p>	<p>4. Geld</p>	
<p>5. Hilfsbereitschaft</p>	<p>5. Kreter</p>	
<p>6. Respekt (ausreden lassen)</p>	<p>6. Thales</p>	
<p>7. Ruhe</p>	<p>7. Eis</p>	
<p>8. Selbstbeherrschung</p>	<p>8. Wald</p>	
<p>9. Fehler</p>	<p>9. Vater</p>	
	<p>10. Palästina</p>	
	<p>11. Stein</p>	
<p>Lehrer schließt die Tafel, so dass man die Tabelle nicht</p>		<p>Wiederholung der Sicherung,</p>

⁵¹⁴ Philippus und der Kämmerer Apostelgeschichte 8, 26-39.

mehr sehen kann und lässt die Schüler eine Regel bzw. ein Wort für eine Geschichte reihum wiederholen.		Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der Unterschiedlichen Kompetenzen								
MITTWOCH (Dauer: 10.50-12.30)										
1) Baum 2) Gesagtes 3) Loch (später: Höhle) 4) Geld 5) Kreter 6) Thales 7) Eis 8) Wald 9) Vater 10) Palästina	1. Konzentration 2. Respekt 3. Hilfsbereitschaft 4. Selbstbeherrschung 5. Ruhe 6. Aufmerksamkeit 7. Fehler	9. PHASE ritualisierte Sicherung, Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen								
Lehrer schreibt folgendes Tafelbild an: <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">IST</th> <th style="width: 50%;">BEDEUTUNG</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">HÖHLE</td> </tr> </tbody> </table> <p>Lehrer: <i>Wir haben viele Geschichten gehört, sie sagen Verschiedenes, aber auch alle das Gleiche.</i> Schüler schweigen Lehrer: <i>Ist es zu schwer? Macht mal einen Versuch! Es ist sehr schwer, weil wir wenig Zeit haben. Es ist schwer, weil Leichtes langweilig ist.</i></p>		IST	BEDEUTUNG	HÖHLE		10. PHASE Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine qualitative Erweiterung des Verstehensgesprächs im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen				
IST	BEDEUTUNG									
HÖHLE										
Lehrer zeigt an die Tafel, die Schüler ergänzen das Tafelbild ⁵¹⁶ : <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Was sind das für Zeiten,</th> <th style="width: 50%;">wo ein Gespräch fast ein Verbrechen ist.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>wo Menschen in Höhlen leben.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Was sind das für Zeiten,	wo ein Gespräch fast ein Verbrechen ist.		wo Menschen in Höhlen leben.					weitere Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine qualitative Erweiterung des Verstehensgesprächs im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen
Was sind das für Zeiten,	wo ein Gespräch fast ein Verbrechen ist.									
	wo Menschen in Höhlen leben.									

IST		BEDEUTUNG	
HÖHLE			
Platon		Ich	
Text	meine Sinne		
Schatten	subjektiv		
Gedicht	das, was wir nicht kennen		
objektiv			
dunkel			
gewinnen			
Regel	keine Regel		
Gewinnen	=	Verlieren	

<p>Lehrer fordert einen Schüler auf, eine Beziehung zwischen der letzten Zeile (Gewinnen = Verlieren) und den Überbegriffen IST und BEDEUTUNG herzustellen.</p> <p>Der Schüler kann keine Hypothesen formulieren und auch das Plenum ist nicht in der Lage, diese Aufgabe zu bewältigen.</p> <p>Diese Aufgabe wird abgebrochen und den Lernern erklärt, dass sie evtl. zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden wird, denn sie sei offensichtlich zu schwierig.</p>	<p>der Versuch eines Verstehensgespräch, welches die intellektuellen Möglichkeiten übersteigt, wird erkannt und deshalb abgebrochen</p>
--	---

<p>Lehrer zeichnet an die Tafel:</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 10px auto; text-align: center;">  </div> <p>Ausgehend von der Frage <i>was ist das?</i>, entsteht eine</p>	<p>11. PHASE</p> <p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine qualitative Vertiefung des Verstehensgesprächs im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
--	--

⁵¹⁶ Die fettgedruckten Wörter wurden von dem Lerner geschrieben.

<p>Diskussion über die Beziehung zwischen IST und BEDEUTUNG:</p> <p>Darauf deuten die Schüler das Bild auf unterschiedlichste Weise.⁵¹⁷</p>	<p>die jeweilige persönliche Deutung der Beziehung zwischen IST und Bedeutung wird mit dem Klassenverband geteilt</p>		
<p>Auf die Frage des Lehrers, welche Geschichte zum Bild passen könnte, zählen die Schüler mehrere auf und begründen ihre Wahl.</p> <p>Bei jedem neuen Beispiel werden die Lerner angespornt, darüber nachzudenken, ob nicht noch eine Geschichte geeignet wäre.</p> <p>Gleichzeitig erteilt der Lehrer neue Impulse für weiterführende Gespräche.</p> <p>Dieses Gespräch wird ohne eindeutige Lösung beendet. Es bleibt offen.</p>	<p>Qualitative Vertiefung des Verstehensgesprächs im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>		
<p>Lehrer rezitiert sehr schnell die erste Strophe der Ballade <i>Nis Randers</i>⁵¹⁸, worauf die Lerner in Stillarbeit die verstandenen Begriffe an der Tafel festhalten.⁵¹⁹</p> <p>Lehrer sagt die zweite Strophe auf und wiederholt sie einige Male, abwechselnd schnell.</p> <p>Schüler erzählen die Ballade im Plenum nach.</p> <p>Lehrer unterstützt die Lerner indem er Stück für Stück bis auf die letzte Strophe die Ballade rezitiert und nacherzählt.</p> <p>Darauf entwickelt sich ein Kreisgespräch über einen möglichen Ausgang der Ballade und über das Segeln, welches nach 20 Minuten unterbrochen wurde.</p>	<p>12. PHASE</p> <p>Impuls als Auflockerung 20 Minuten</p> <p>die jeweiligen Perspektiven werden im Rahmen des Klassenverbandes ausgetauscht</p>		
<p>Lehrer schreibt folgendes Tafelbild.</p> <table border="1" data-bbox="226 1771 906 1816"> <tr> <td style="text-align: center;">IST</td> <td style="text-align: center;">BEDEUTUNG</td> </tr> </table>	IST	BEDEUTUNG	<p>13. PHASE</p> <p>Qualitative Vertiefung des Verstehensgesprächs im Sinne einer Addition der</p>
IST	BEDEUTUNG		

⁵¹⁷ Z.B. als Welle, Blitz, Pfad, Straße, Leben, Unruhe.

⁵¹⁸ Ernst 1907.

⁵¹⁹ Tafelbild: NACHT HIMMEL JAGD FLAMME BRAUT HEULEN WRACK GUT DUNKEL UND TRÄUME GLEICH WICHTIG BRENNEN

SPRACHE		unterschiedlichen Kompetenzen.
!	?	
Worte	Symbole	
Grammatik		
einfach	Kompliziert	
Satz	Gedanken	
Hören	Verstehen	
<i>ist</i>		
Mund	Gehirn	
<p>Lehrer: <i>Eine Geschichte dazu: Einmal ist ein Missionar nach Grönland gefahren, um die Grönländer zu Christen zu machen. Er predigt über die Hölle, die ganz schlimm und fürchterlich heiß ist. Am Ende seiner Predigt wollten alle Grönländer in die Hölle gelangen. Warum?</i></p> <p>Schüler deuten die Geschichte als Wunsch nach Wärme.</p>		
<p>Lehrer: <i>Eine zweite Geschichte: Ein Menschenfresser war einmal in Paris und schaute sich die Stadt an. Auf die Frage, was ihm am besten gefallen hat, antwortet er: „Die Metzgerläden“. Warum?</i></p> <p>Schüler deuten diese Vorliebe im Hinblick darauf, dass er Menschenfresser ist.</p>		<p>14. PHASE</p> <p>Annäherung (12.) an das Thema <i>Verstehen</i></p> <p>Annäherung (13.) an das Thema <i>Verstehen</i></p>
<p>Zum Abschluss wird eine Ausspracheübung im Plenum gesungen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Endungen.</p>		<p>Pattern-Drill zur Verbesserung der Aussprache</p>
<p>DONNERSTAG⁵²⁰</p>		
<p>Kreisgespräch im Plenum in dem die verschiedenen</p>		<p>15. PHASE</p> <p>Wiederholung, Überprüfung und</p>

⁵²⁰ Am Donnerstag konnte dem hermeneutischen Verstehensgespräch lediglich eine begrenzte Zeit gewidmet werden. Es handelte sich um insgesamt etwa 90 Minuten, welche zwischendurch in der Zeit von 8.30 bis 12.30 gehalten wurden.

<p>Geschichten aufgezählt und rekonstruiert werden. Lehrer antwortet auf anfallende inhaltliche und sprachliche Fragen der Schüler.⁵²¹</p>	<p>Vertiefung der Inhalte und intellektuellen Aspekte im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen</p>
<p>Lehrer: <i>Krachen und Heulen und berstende Nacht ...</i> Schüler sprechen nach, Zeile für Zeile, dann die ganze erste Strophe Lehrer liest die gesamte Ballade vor und fragt: <i>Was habt ihr verstanden?</i> Der Schluss wird etwas länger besprochen, immer wieder nacherzählt, weil ihn die Schüler nicht sofort verstanden haben.</p>	<p>Vertiefung des sprachlichen und inhaltlichen Verstehensprozesses</p>
<p><i>Pause</i></p>	
<p>Lehrer liest <i>Vor dem Gesetz</i>⁵²² und <i>Mildtätigkeit</i>⁵²³ vor. Diese Texte werden nachträglich im Plenum von den Schülern rekonstruiert. Es folgt ein Kreisgespräch über mögliche Deutungen.</p>	<p>16. PHASE Annäherung (14., 15.) an das Thema <i>Verstehen</i> die jeweiligen persönlichen Perspektiven werden mit dem Klassenverband geteilt</p>
<p>Lehrer liest mehrere Male die <i>Kaiserliche Botschaft</i>⁵²⁴ vor. Es folgen Wortschatzerklärungen, wobei sich die Schüler anfänglich überfordert zeigen und darin keinen erkennbaren Sinn finden können. Sie wenden sich an den Lehrer, welcher auf die expliziten Wunsch der Lerner seine Deutung der Erzählung darbietet. Darauf schreitet ein weiterer Lehrer ein, der die Interpretation des ersteren als unangemessen bezeichnet. Es entsteht eine sachliche Diskussion über verschiedene Deutungsmöglichkeiten an der auch die Schüler teilnehmen. Der Abschluss bleibt offen</p>	<p>17. PHASE Annäherung (14., 15.) an das Thema <i>Verstehen</i> Vertiefung des sprachlichen, inhaltlichen und intellektuellen Verstehensprozesses im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen. die jeweiligen persönlichen Perspektiven werden mit dem Klassenverband geteilt</p>
<p>Kleine Abschiedsfeier der Schüler.</p>	

⁵²¹ Die Begleitung der Lerner im Verstehensgespräch wird hier von einem zweiten Lehrer übernommen.

⁵²² Kafka (1925): *Der Prozess*.

⁵²³ In: Bernhard (1978): *Der Stimmenimitator*.

⁵²⁴ In: Kafka (1920): *Ein Landarzt. Kleine Erzählungen*.

5.2.2 Projekttag zum Thema Was ist Literatur?

Verfahren	Beschreibung
MONTAG	
<p>Lehrer liest den Schülern aus <i>Berlin-Moskau. Eine Reise zu Fuß</i>⁵²⁵ und aus <i>Lenz</i>⁵²⁶ vor.</p>	<p>1. PHASE</p> <p>Impuls als Einstieg</p>
<p>Lehrer fordert die Schüler auf, bekannte Wörter an der Tafel festzuhalten. Nach zwölf Wörtern scheinen die Schüler bereits keine Ressourcen mehr zu haben. Lehrer spornt sie an und verlangt mindestens 30 Wörter. Nach wenigen Minuten sind es bereits mehr als erwartet.</p>	<p>Erste Annäherung des Klassenverbandes an die Texte im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer wiederholt die Lektüre der Texte insgesamt drei Mal, wobei bei jedem Durchgang die Wörter an der Tafel ergänzt werden. Im Kreis werden die letzten Begriffe mündlich erläutert. Daraufhin werden die Schüler gefragt, was sie nicht verstanden haben. Es folgt eine Wortschatzerklärung und eine gemeinsame Sinnrekonstruktion. Lehrer bricht die Übung ab, wenn die Spannung noch hoch ist.</p>	<p>Wiederholung und Vertiefung des sprachlichen Verstehensprozesses im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer: <i>Was ist Literatur?</i> Lehrer erzählt die Geschichte eines Mannes, der an einen Weisen die Frage nach dem Wesen der Literatur richtet. Dieser schickt ihm 5 Männer, die ein und dieselbe Begebenheit auf 5 verschiedene Arten erzählen.</p>	<p>2. PHASE</p> <p>Annäherung an das Thema <i>Literatur</i></p>

⁵²⁵ Büscher 2003.:

⁵²⁶ Büchner 1835.

<p>Lehrer erteilt der Klasse den Auftrag, eine Aussage auf 5 verschiedene Weisen zu formulieren. Da die Aufgabe nicht verstanden wird, bietet er die Unterstützung einer Vorlage an: <i>Es ist Nacht</i>.⁵²⁷</p> <p>Die Ergebnisse werden im Kreis vorgelesen und gelobt.</p>	<p>Individueller Zugang zum Thema <i>Literatur</i></p> <p>Die jeweiligen persönlichen Perspektiven werden im Rahmen des Klassenverbandes ausgetauscht.</p>
<p>Lehrer: <i>Was haben wir bisher geleistet?</i></p> <p>Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wir haben zwei Texte wiederholt gelesen und miteinander verglichen; - wir haben 5 Sätze für ein und dieselbe Aussage gefunden; - wir haben das Ziel der Woche definiert. 	<p>Sicherung, Überprüfung und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p><i>Pause</i></p>	
<p>Lehrer: <i>Was haben wir bisher geleistet?</i></p> <p>Schüler wiederholen.</p>	<p>3. PHASE</p> <p>Wiederholung der Sicherung, Überprüfung und Systematisierung der Leistung als Neueinstieg im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer erteilt den Auftrag, in Stillarbeit eine eigene Definition für <i>Literatur</i> zu finden, welche darauf im Plenum laut vorgetragen wird.⁵²⁸</p>	<p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung und Systematisierung der Kompetenzen zu formalen poetologischen Begriffen.</p> <p>Die jeweiligen persönlichen Perspektiven werden mit dem Klassenverband geteilt.</p>
<p>Lehrer schreibt ein Zitat an die Tafel⁵²⁹:</p> <p style="text-align: center;">mit feurigen Geißeln peitscht das Meer</p>	<p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung und Systematisierung</p>

⁵²⁷ Schüler: *Es ist Nacht, die Sterne scheinen am Himmel, es ist Zeit zu schlafen, es scheint der Mond, der Himmel ist dunkel.*

⁵²⁸ Schüler: Literatur ist weise, Literatur ist die Geschichte einer Sprache, Literatur ist unsere Geschichte....

⁵²⁹ Den Schülern ist die Ballade *Nis Randers* noch vom vorigen Jahr bekannt.

⁵³⁰ Aus: *Nis Randers*, O. Ernst

<p>die menschenfressenden Rosse daher⁵³⁰</p> <p>Lehrer fragt die Schüler nach dem Unterschied zwischen diesen Versen und einem einfach formulierten Satz wie z.B <i>die Wellen verschlingen das Boot</i>.</p> <p>Die Gruppe erläutert mit Hilfe des Lehrers den Begriff und verschafft sich Einsicht in die poetische Funktion der <i>Metapher</i>.⁵³¹</p> <p>Ergebnis: Das Meer ist wie jemand, der die Rosse peitscht Das Meer peitscht die Rosse</p>	<p>der Kompetenzen zu formalen poetologischen Begriffen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Hausaufgabe: Jeder sucht sich ein Gedicht aus und überträgt es deutlich auf ein Blatt Papier.</p>	<p>Persönlicher Zugang zum Thema <i>Literatur</i></p>
<p>Lehrer erzählt zwei Geschichten, welche die Gruppe zu entschlüsseln versucht und über deren Inhalt diskutiert wird.</p>	<p>Qualitative Erweiterung der individuellen Perspektiven und Vertiefung der Auseinandersetzung mit <i>Literatur</i>.</p>
<p>DIENSTAG</p>	
<p>Lehrer liest in dem Roman <i>Berlin-Moskau, eine Reise zu Fuß</i> weiter und die Schüler halten die verstandenen Wörter an der Tafel fest.</p> <p>Beim ersten Durchlauf werden 20 Wörter gesammelt.</p>	<p>4. PHASE</p> <p>Zweite Annäherung des Klassenverbandes an die Texte nach einem bekannten Verfahren im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer wiederholt mehrere Male die Lektüre und fordert die Schüler auf, geographische Angaben, die im Text vorkommen, auf einer Europalandkarte zu suchen.</p> <p>Da jedoch die Landkarte fehlt, wird die Klasse gefragt, wer in der Lage sei, eine Europakarte an die Tafel zu zeichnen. Ein Schüler meldet sich und zeichnet eine weitgehend korrekte Landkarte.</p>	<p>Aktivierung und Erweiterung des Vorwissens und Vertiefung einzelner Aspekte im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>

⁵³¹ Schüler: Ein einfacher Satz ist eine mitteilende Kommunikationssprache.

L: Eine Konvention, eine Einigung

S: In der Ballade handelt es sich um eine Metapher

L: Wie entsteht eine Metapher?

S: Durch einen Vergleich

L: Wie kommt es zum Vergleich?

z.B. Die Blume ist wie die Schönheit

S: Die Blume ist die Schönheit

L: wie in der Mathematik A ist wie B

S: A ist B

<p>Lehrer fordert ihn auf, sich zu beeilen und zu Hause in einem geographischen Atlas die fehlenden oder ungenauen Informationen nachzuschlagen und am darauf folgenden Tag der Klasse vorzutragen.</p> <p>Inzwischen werden europäische Städte auf der Landkarte eingetragen</p>	
<p>Da die Schüler in ihren Äußerungen sich wiederholende Formfehler zeigen, wird eine fünfminütige Trimmübung zu Lokalpräpositionen eingeführt.</p>	<p>Pattern drill zu einem spezifischen formalen Aspekt.</p>
<p>Lehrer liest <i>Lenz</i> weiter.</p> <p>Lehrer weist darauf hin, dass in diesem Auszug eine ähnliche Metapher wie in der Ballade <i>Nis Randers</i> (O. Ernst) vorhanden ist und fordert die Schüler auf, sie zu identifizieren.</p> <p>Nun sollen die Schüler 10 Worte aus dem neuen <i>Lenz</i>-Auszug an die Tafel schreiben.</p> <p>Inzwischen werden die Sätze der Trimmübung wiederholt und mit den an der Tafel stehenden neue gebildet.</p>	<p>5. PHASE</p> <p>Wiederaufnahme von 3 Lehrsträngen, welche in einen neuen Zusammenhang gebracht werden.</p>
<p>Lehrer zeichnet ein Tafelbild:</p> <p>Männlein -----Männlein</p> <p>Buch-----Männlein</p> <p>Davon ausgehend werden die bisherigen Definitionen von Literatur wieder aufgenommen und es wird über die Beziehung Autor – Werk – Leser diskutiert.</p> <p>Da jedoch die Schüler sehr bald nicht mehr auf die Impulse reagieren, wird diese Phase abgebrochen.</p>	<p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung und Systematisierung der Kompetenzen zu formalen poetologischen Begriffen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer fordert eine Schülerin auf, das mitgebrachte Gedicht vorzutragen.</p> <p>Da sie undeutlich und leise vorliest, ist die Gruppe kaum in der Lage, etwas zu verstehen. Es folgt ein Gespräch über die Notwendigkeit einer deutlichen Lektüre.</p>	<p>6. PHASE</p> <p>Der jeweilige persönliche Zugang zum Thema <i>Literatur</i> wird mit dem Klassenverband geteilt.</p> <p>Es wird auf jeden einzelnen Lerner individuell eingegangen, wobei konzentriertes Vortragen</p>

	verlangt wird. (Teil 1)
Eine weitere Schülerin wird aufgefordert, ihr Gedicht vorzulesen (<i>Im Nebel</i> ⁵³²), das im Kreis in dem Sinne rekonstruiert werden soll, dass jedem nur ein Vers zugewiesen wird. Die Schülerin wiederholt das gesamte Gedicht und einige Bruchteile davon mehrere Male bis jeder den zugewiesenen Vers auswendig kann.	Memorierung als kollektive Konzentrationsleistung
Nach einem weiteren Durchgang wird die gesamte Gruppe aufgefordert, einzeln zu versuchen, das Gedicht zu rekonstruieren. Die Ergebnisse sind unterschiedlich, aber Schüler waren im Stande, mindestens die Hälfte der Verse festzuhalten. Es folgt eine Plenumsdiskussion über inhaltliche und formale Aspekte wie auch über einen persönlichen Zugang des Gedichtes von Hesse.	Individuelle Memorierung als Konzentrationsleistung Aktivierung des kulturellen Vorwissens in einem neuen Zusammenhang
Daraufhin kommen auch andere Schüler zu Wort.	Der jeweilige persönliche Zugang zum Thema <i>Literatur</i> wird mit dem Klassenverband geteilt. Es wird auf jeden einzelnen Lerner individuell eingegangen, wobei konzentriertes Vortragen verlangt wird. (Teil 2)
Lehrer: <i>Gibt es eine Interpretation die besser ist als die anderen?</i> Kreisgespräch zum Thema.	7. PHASE Aktivierung des kulturellen Vorwissens als Grundlage für eine Vertiefung und Systematisierung der Kompetenzen zu formalen poetologischen Begriffen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.
Lehrer erzählt die Geschichte vom ägyptischen Beamten, der sich zum ersten Mal mit der Bibel auseinandersetzt: <i>Gott beobachtet den Beamten und schickt ihm einen Experten, der am Straßenrand auf ihn wartet. Als dieser mit seinem Karren am Experten vorbeifährt, fragt ihn dieser, ob er nun auch verstehe, was er da lese. Der gebildete Ägypter antwortet in seiner Bescheidenheit</i>	Darbietung einer möglichen Auffassung von Hermeneutik

⁵³² In: Hesse (1911): *Unterwegs*.

<i>nein und somit steigt der Experte mit auf seinen Karren und erklärt ihm die Heilige Schrift.</i> (Apostelgeschichte 8, 26-40)	
Abschließend soll die Klasse in Einzelarbeit soviel Begriffe wie möglich auf ein Blatt Papier schreiben. Es sind so viele, dass das Gedicht von Hesse sinnmäßig rekonstruiert werden kann.	Wiederholung, Sicherung, Überprüfung und Systematisierung des Gelernten als Sprach- und Konzentrationsübung im Sinne der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.
Lehrer fordert die Schüler auf, alles bei Seite zu legen und schreibt folgende Kürzel an die Tafel: MO DI 1. 2. Mehrere Schüler kommen freiwillig an die Tafel und führen an, was am Montag und Dienstag an Sprachwissen erworben worden ist.	Sicherung, Überprüfung und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen
<i>Pause</i>	
Das Gedicht <i>Im Nebel</i> soll von der Klasse rekonstruiert werden, aber der erste Anlauf misslingt. Es wird noch einmal gelesen und dann wiederholt.	8. PHASE Memorierungs- und Wiederholungsübung als Einstieg im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.
Vor Abschluss liest der Lehrer aus Bönsch <i>Berlin-Moskau</i> weiter. Das Augenmerk wird nun auf die Flüsse gelegt, wobei eine Landkarte auf die Tafel gezeichnet und in ergänzender Zusammenarbeit immer weiter verbessert wird. ⁵³³ Ein Schüler erhält den Auftrag für den nächsten Tag, die fehlenden Informationen durch Nachzuschlagen zu ermitteln.	Dritte Annäherung an den Text und Weiterführung einer Übung als Aktivierung des Vorwissen im Sinne einer Addition unterschiedlicher Kompetenzen.
MITTWOCH	
	9. PHASE

⁵³³ Ich verwende mit Absicht nicht das Verb *melden*, weil die Schüler jedes Mal unaufgefordert aufstehen und an die Tafel gehen.

<p>Da der Schüler seinen Auftrag nicht exakt nach Anweisung ausgeführt hat, erweist sich der Einstieg als mühsam.</p>	<p>Es wird die Erfahrung gesammelt, dass jeder Einzelne für den Lernprozess aller eine persönliche Verantwortung trägt</p>
<p>Lehrer gibt kurze Impulse, auf die die Klasse sofort reagiert: Lehrer: <i>Literaturbestimmungen?</i> Schüler zählen auf Lehrer: <i>Seltsam im Nebel...</i> Schüler rezitieren. Darauf wird <i>Nebel</i> auf seine literarischen Eigenschaften überprüft und der Literaturbegriff erweitert.</p>	<p>Ritualisierte Sicherung, Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen. Vertiefung der Kompetenzen in einem neuen Zusammenhang im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Gruppenarbeiten: Die Schüler befassen sich mit der <i>Wirklichkeit versus Fiktion</i> in der Literatur.</p>	<p>Aktivierung des kulturellen Vorwissens, Vertiefung und Ordnung der Kompetenzen zu formalen poetologischen Begriffen im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p><i>Pause</i></p>	
<p>Impuls: Die gewonnenen Informationen werden nochmals wiederholt und auch die Ergebnisse der Gruppenarbeiten erneut vorgetragen.</p>	<p>10. PHASE Ritualisierte Sicherung, Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer erzählt in der letzten Viertelstunde die Geschichte vom <i>Kann-Nit-Verstan</i>⁵³⁴, doch zur Entschlüsselung des Rätsels gelangen die Schüler nur mit seiner Hilfe.</p>	<p>Inhaltlich unkommentierte Darbietung eines literarischen Textes zum Thema Verstehen. Aktivierung und Erweiterung des Vorwissens und Vertiefung einzelner Aspekte in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen.</p>
<p>Lehrer liest die <i>Lenz</i>-Novelle weiter und lässt die Schüler überprüfen, ob sie anhand dessen beweisen können, was Literatur sei.</p>	<p>Dritte Annäherung an den Text; Aktivierung des Vorwissens und Anwendung der theoretischen Aspekte im Sinne einer Addition</p>

⁵³⁴ In: Hebel (1808): *Rheinländischer Hausfreund*.

	unterschiedlicher Kompetenzen.
DONNERSTAG	
Lehrer nennt ein deutsches Bundesland und die Schüler ergänzen unaufgefordert.	11. PHASE Ritualisierte Sicherung, Überprüfung, und Systematisierung der Leistung im Sinne einer Addition unterschiedlicher Kompetenzen.
Lehrer rezitiert <i>Prometheus</i> ⁵³⁵ und mehrere Schüler halten die gelernten Begriffe an der Tafel fest. ⁵³⁶ Lehrer wiederholt die ersten Verse verschiedene Male und jedes Mal stehen einige Schüler auf und schreiben die Begriffe an die Tafel und der Lehrer liest von Mal zu Mal betonter. Der Text wird in Zusammenarbeit rekonstruiert und auf literarische Kriterien überprüft. Im Zusammenhang mit Verständnisfragen müssen auch syntaktische Aspekte in Betracht gezogen werden.	Inhaltlich unkommentierte Darbietung einer Ballade. Aktivierung und Erweiterung des Vorwissens und Vertiefung einzelner Aspekte in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen Anwendung des Gelernten im Sinne einer Addition unterschiedlicher Kompetenzen.
Da der Lehrer feststellt, dass kein Schüler den Mythos des Prometheus präsent hat, erzählt er ihn.	Unterstützung für die Erweiterung der Kompetenzen.
<i>Pause</i>	
Verschiedene Schüler lesen ihre Gedichte, die sie gewählt haben und nehmen dazu Stellung. Es entstehen auch kleine Gespräche oder es werden Fragen zum Verständnis aufgeworfen.	12. PHASE Der jeweilige persönliche Zugang zum Thema <i>Literatur</i> wird mit dem Klassenverband geteilt. Es wird auf jeden einzelnen Lerner individuell eingegangen,

⁵³⁵ Goethe 1774 In: Conrady, K.O. (Hrsg.) (1987): *Das Buch der Gedichte. Die Deutsche Lyrik von den Anfängen bis zur Gegenwart.*

⁵³⁶ Der Unterschied zum ersten Tag in der Verhaltensweise der Lerner ist augenscheinlich, denn sie reagieren sofort auf die Impulse und es steht nicht mehr immer nur einer auf. Im Allgemeinen scheinen die verschiedenen Aufgaben, welche eine große Konzentration erfordern, für die Schüler einfacher zu bewältigen zu sein als zu Beginn der Projektstage.

	wobei konzentriertes Vortragen verlangt wird. (Teil 3)
<p>Lehrer merkt an, dass die Schüler den Erzähler mit dem lyrischen ich verwechseln.</p> <p>Lehrer zeichnet ein Tafelbild:</p> <p>Autor → Erzähler ↔ Leser</p>	Berichtigung falscher Annahmen; Unterstützung für der Erweiterung der Kompetenzen.
<p>Lehrer bedankt sich bei den Schülern für die Zusammenarbeit</p> <p>Lehrer: <i>Ich fasse zusammen: Literatur gestaltet man, indem man sie liest und nicht, indem man darüber spricht. Aber dazu braucht es Sprache. Sprache ist wie eine Dienerin und die beste Dienerin ist die Literatur, denn sie kann sich auf allen Ebenen am besten ausdrücken.</i></p> <p>Lehrer verabschiedet sich von den Schülern</p>	Pointierung als Abschluss

5.3 Schülerperspektiven der Projektstage

Nach Abschluss der Projektstage der 3 B wurden die Schüler aufgefordert, ihre persönliche Bilanz völlig offen zu formulieren⁵³⁷. Dabei wurde ihnen mit Nachdruck nahe gelegt, dass ihre aufrichtige Meinung von absoluter Wichtigkeit sei, da diese als Grundlage für eine eventuelle Wiederholung des Projekts im folgenden Schuljahr diene. Die Aufgabe wurde von den Lernern sehr ernst genommen. Von 17 Schülern lieferten bis auf vier alle eine ausführliche Evaluation⁵³⁸, deren Kernaussagen im Folgenden angeführt werden.

⁵³⁷ Beim Erteilen dieser Aufgabe ist in Erwägung gezogen worden, die Evaluation anonym durchführen zu lassen. Doch angesichts dessen, dass die Lerner ausdrücklich darauf verzichtet haben, wurde die Evaluation Teil einer umfangreichen benoteten Hausaufgabe.

⁵³⁸ Da die Schüler teilweise genaue Beschreibungen des Projektablaufes geliefert haben, die sich über mehrere DIN A 4 Seiten erstrecken, erscheinen sie hier in gekürzter Form, ohne jedoch wesentliche Informationen auszulassen. Außerdem hat es sich in einigen Fällen als notwendig erwiesen, formale Fehler zu berichtigen, aber teilweise sprachliche Defizite der Schüler zu übernehmen, um die Authentizität zu wahren.

Nach dem zweiten Zyklus wurden die Lerner der 4 B aufgefordert, als Evaluation eine frei gewählte schriftliche Arbeit zur Projektstätigkeit zu verfassen.⁵³⁹ Diese Änderung in der Verfahrensweise wurde eingeführt, um durch eine autonome Schwerpunktsetzung eine bewusstere Reflektion über die Projektstage herbeizuführen. Es sollte die Gefahr vermieden werden, dass die Lerner auf unreflektierte, stereotype Weise ihre Aussagen zu den ersten Projekttagen pauschal wiederholen. Die Textvarianten, für die sie sich entschieden, sind das Verlaufsprotokoll oder ein evaluiertes Ergebnisprotokoll. Daraus erfolgt, dass die Informationen über die wahrgenommene Qualität der zweiten Projekterfahrung teilweise nicht als unkommentierte Beiträge, sondern als Zusammenfassung angeführt werden müssen. Von 16 Schülern (einer wurde nicht versetzt) lieferten bis auf einen alle eine Arbeit.

Schüler 1⁵⁴⁰

3B: *In Bezug auf dieses Projekt hatte ich viele Erwartungen. In erster Linie wollte ich meine Schreibfertigkeiten verbessern, weil ich damit einige Probleme habe. Ich möchte mich auch mit anderen Leuten, die ich nicht kenne, besser konfrontieren. Ich habe gedacht, dass dieses Projekt eine gute Idee sein könnte, weil man somit die Schüchternheit überwinden kann.[...] Dieses Projekt hat mir sehr gut gefallen, weil es meine Erwartungen erfüllt hat. Ich denke, dass es eine schöne Erfahrung gewesen ist und ich hoffe, dass wir es auch nächstes Jahr wiederholen sollten, um unsere neu erworbenen Kenntnisse zu überprüfen.*

4B: Der Schüler hat ein Verlaufsprotokoll geführt, in dem sowohl die Tätigkeiten als auch die neu gewonnenen Einsichten festgehalten worden sind. Dabei hat er einerseits die Lernschritte beschrieben und andererseits die Teilnahme der Klasse am Verstehensgespräch hervorgehoben:

Wir haben einen sehr schwierigen literarischen Text gelesen und versucht zu verstehen (Text über Prometheus und Zeus).

Später haben wir unsere Geschichten vorgelesen und versucht sie zu interpretieren.

Schüler 2

3B: *[...] Ich glaubte, dass das Projekt sehr langweilig werden würde. Trotzdem ist es nicht so gegangen: Der Stuhlkreis ist gebildet worden und alle zusammen haben aktiv am Unterricht teilgenommen. Der Professor war sehr freundlich und sympathisch und fand*

⁵³⁹ Beim Erteilen dieser Aufgabe ist in Erwägung gezogen worden, die Evaluation anonym durchführen zu lassen. Doch angesichts dessen, dass die Lerner ausdrücklich darauf verzichtet haben, wurde die Evaluation Teil einer umfangreichen benoteten Hausaufgabe.

⁵⁴⁰ Die Nummerierung entspricht der alphabetischen Ordnung der Lerner. 3B entspricht der Evaluation des einzelnen Lerners im Schuljahr 2003/2004 und 4B seiner schriftlichen Arbeit im Schuljahr 2004/2005. Da die Schüler hier nicht namentlich genannt werden, wird für alle die maskuline Form *Schüler/Lerner* verwendet.

jeden Vorwand, um uns anzuregen, zu sprechen.[...]

4B: Die Aufgaben, die wir erledigen mussten, waren gut auf uns abgestimmt und ich konnte mich ohne große Schwierigkeiten konzentrieren. [...] Die schwierigste Aufgabe war, ganze Geschichten oder andere Texte genau zu wissen. Wahrscheinlich war das das Einzige, was ich nicht so gerne mochte, aber trotzdem ist es eine methodische Arbeit, die das Gehirn übt.

Schüler 3:

3B: Ich habe diese vier Tage sehr schön gefunden. Wir haben frei miteinander gesprochen und wahrscheinlich haben wir auch gelernt, ein bisschen besser zu sprechen. Ich denke, dass diese Initiative in den nächsten Jahren für uns sehr nützlich sein wird [...]. Die Geschichten haben mir am besten gefallen, aber die Gedichte waren ein bisschen schwer. [...] es [war] schwierig, aber schön [...] und im Großen und Ganzen hat es Spaß gemacht.

4B: Ich denke, dass wir in dieser Woche sehr viel gelernt haben und es wäre wunderbar, wenn wir diese Erfahrung wiederholen könnten.⁵⁴¹

Schüler 4

3B: [...] Ich finde, dass diese Woche sehr interessant war, weil wir über Literatur sprachen und auch weil wir unsere Ideen mit anderen vergleichen konnten.[...]

4B: Ich habe diese Woche sehr interessant und sehr schön gefunden, aber ich habe diese Woche auch sehr kurz gefunden. Ich denke, dass das Projekt nicht nur vier Tage dauern sollte, sondern zwei Wochen. Diese Tage gefallen mir sehr, weil ich viel Deutsch gesprochen habe und viele Wörter gelernt habe. In dieser Woche habe ich die Angst vor der Sprache überwunden. Ich habe diese Woche interessant gefunden, weil wir ein interessantes Thema behandelt haben und auch weil die Lehrstunden wie Universitätsstunden⁵⁴² gefunden habe. Ich wäre froh, dass wir nächstes Jahr das Projekt weitermachen, weil es mir sehr gefällt.

Schüler 5

3B: Der Schüler hat die schriftliche Evaluation nicht abgegeben.

4B: Dieser Schüler hat in Zusammenarbeit mit dem *Schüler 13* ein detailliertes Verlaufsprotokoll verfasst, in dem die Lernschritte mit Beispieltexten und Einsichten

⁵⁴¹ Am Ende seines Textes wendet sich der Lerner in einem *post scriptum* an den Leser mit den folgenden Zeilen: *Ich wollte mich bei den Personen bedanken, die uns diese Möglichkeit gegeben haben, weil sie sehr nützlich ist, um unsere Kenntnisse zu verbessern.*

⁵⁴² Der Vergleich der Projektarbeit mit dem Universitätsunterricht ist auf den wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Lehrtätigkeiten zurückzuführen.

unkommentiert angeführt wurden. Das Verstehensgespräch als kollektive Tätigkeit wird besonders dadurch deutlich, dass für die Beschreibung der jeweiligen Lernertätigkeit die Formulierung *wir haben...* gewählt wird:

Am ersten Tag haben wir:

- *zwei Texte gelesen,*
- *an der Tafel 30 Wörter aus dem Text geschrieben,*
- *die Texte versucht zu verstehen,*

[...]

Schüler 6

3B: Der Schüler hat die schriftliche Evaluation nicht abgegeben.

4B: Der Schüler hat ein unordentliches, auf inhaltliche Aspekte begrenztes Protokoll verfasst. Seine Schwerpunkte knüpfen an die Projektstage des vorhergehenden Jahres an: *Von dieser Projektwoche erwarte ich mir, meine deutsche Sprache zu verbessern, keine Gedichte und Lieder auswendig zu lernen, neue Wörter zu lernen und über soziale Probleme zu sprechen. Ich hoffe, auch meine Beziehung zu meinen Schulkameraden zu verbessern*

Schüler 7

3B: *In dieser Woche hatte ich erwartet, viel Deutsch zu hören und in diesem Sinne bin ich zufrieden. Ich hatte erwartet, neue Vokabeln zu lernen und in diesem Sinne bin ich auch zufrieden [...] Ich hoffte, dass es nicht so schwierig sein würde, und es ist es nicht gewesen; der Lehrer war sehr hilfsbereit, wenn wir Schwierigkeiten hatten und er sprach ein einfaches, verständliches Deutsch. [...]*

4B: Der Schüler hat ein Verlaufsprotokoll geführt, in dem sowohl die Tätigkeiten als auch die neu gewonnenen Einsichten festgehalten worden sind. Dabei werden einerseits die Lernschritte und andererseits die aktive Teilnahme der Klasse am Verstehensgespräch besonders deutlich. Für die Beschreibung jeder Lernertätigkeit wählt der Schüler die Formulierung *wir haben...*:

- *Wir haben [...] Texte erläutert.[...]*
- *Wir haben drei Paradoxe der Literatur gefunden[...]*

Die vom Schüler gesetzten Schwerpunkte knüpfen an die Projektstage des vorhergehenden Jahres:

Meiner Meinung nach sollten wir, um diese Projektwoche gut zu führen viel zusammen arbeiten. Wir sollten aufpassen, uns einander zuhören und helfen. Wir sollten immer versuchen Deutsch zu sprechen, auch wenn es schwierig ist. Ich glaube, dass im letzten Jahr die Projektwoche gut funktioniert hat und dass eine ähnliche Führung auch dieses Jahr fruchtbar sein würde. Das wichtigste ist, dass der Unterricht spannend und nicht

langweilig wird.

Schüler 8

3B: Der Schüler hat die schriftliche Evaluation nicht abgegeben.

4B: *In dieser Woche haben wir viel gemacht. Ich finde, dass dieses Projekt eine wichtige Gelegenheit für uns ist. Mit diesem Projekt haben wir viele neue Wörter gelernt und nur Deutsch gesprochen.*

Schüler 9

3B: *Ich denke, dass diese vier Tage sehr gut vergangen sind. Die Gedichte und die Geschichten, die wir gelesen haben, haben mir sehr gut gefallen. Die Lehrer haben mir auch gefallen, weil sie mit uns gearbeitet haben. Ich habe Neues dazugelernt und ich habe auch mit den anderen geredet und die Gedanken verglichen. Es war eine schöne Erfahrung [...].*

4B: *Es ist eine sehr schöne Erfahrung und ich wünsche, dass wir sie noch einmal machen können. Ich habe viel gesprochen und auch viele Vokabeln gelernt. Ich glaube, dass diese Erfahrung eine Gelegenheit ist, unsere und besonders meine Kenntnisse zu erweitern.*

Schüler 10

3B: Der Schüler hat die schriftliche Evaluation nicht abgegeben.

4B: Der Schüler hat die schriftliche Evaluation nicht abgegeben.

Schüler 11

3B: *Diese Woche hat mir sehr gut gefallen. Ich glaube, dass wir mit diesem Projekt sehr viel gelernt haben. Mein Wortschatz ist größer geworden und jetzt kann ich ein bisschen besser Deutsch. Ich denke, dass nun meine Beziehung zur Sprache weniger ängstlich und schlecht als am Montag geworden ist. Ich habe verstanden, dass eine Sprache verschiedene Bedeutungsstufen hat. Sicherlich habe ich begriffen, dass es eine ganz wichtige Sache ist, die Leute zu verstehen. Wir müssen immer Respekt für die anderen Personen haben. In einem Team zu arbeiten ist produktiver als allein zu arbeiten. Wir müssen Regeln haben und am Ende kann man das Ergebnis sehen.[...]*

4B: *Ich finde, dass dieses Projekt sehr wichtig ist. Es ist eine andere Weise Deutsch zu lernen, weil wir in dieser Woche nicht nur deutsche Literatur lernen, sondern über aktuelle Probleme diskutieren können. Wir können neue Wörter lernen und wir können unseren Wortschatz erweitern. Ich meine, dass wir unsere Beziehung zu der Sprache, durch diese Erfahrung verbessern können. Es ist eine sehr schöne Möglichkeit unser Gedächtnis zu trainieren. Es ist eine Gelegenheit unsere Ängste zu überwinden.*

Schüler 12

3B: *Diese vier Tage [...] haben mir sehr gut gefallen und haben mich beeindruckt. [...]*

4B: *Der Schüler ist nicht in die vierte Klasse versetzt worden.*

Schüler 13

3B: *[...] Persönlich habe ich diese Woche sehr interessant gefunden, weil ich sehr viel gelernt habe. [...] Die Lehrer waren sehr sympathisch und freundlich mit uns und so sind auch die Sachen, die ziemlich schwierig waren einfach geworden. [...] In dieser Woche habe ich gelernt, wie ein Team arbeiten kann und wie wichtig es ist, in jeder Sache, die wir in unserem Leben machen werden, Konzentration und Respekt zu haben. [...] Diese Erfahrung hat mir geholfen mit meinen Schulfreunden zu arbeiten und es gab keine Barriere mit den Lehrern, wie es sie oft in der Schule gibt, weil wir ein einziges Team waren. Wir haben miteinander gelacht, gescherzt und miteinander verstanden, manchmal auch ohne Wörter, nur mit einem Blick.[...]*

4B: Der Schüler hat ein detailliertes Verlaufsprotokoll verfasst, in dem Lernschritte mit Beispieltexten und Einsichten unkommentiert angeführt wurden. Das Verstehensgespräch als kollektive Tätigkeit wird besonders dadurch deutlich, dass für die Beschreibung der jeweiligen Lernertätigkeit die Formulierung *wir haben...* gewählt wird:

Am ersten Tag haben wir:

- zwei Texte gelesen,*
- an der Tafel 30 Wörter aus dem Text geschrieben,*
- die Texte versucht zu verstehen,*

[...]

Schüler 14

3B: *Vor den vier Tagen full immersion, glaubte ich, dass es unmöglich sein würde, bei 4 Stunden Deutsch pro Tag Spaß zu haben, aber nach dem ersten Tag habe ich sofort meine Meinung geändert. Ich habe das Projekt sehr interessant gefunden, besonders die Konversationsstunden [...] und die Lehrweise [...].*

4B: Der Schüler hat neben einem Verlaufsprotokoll Vorschläge zur Optimierung der Projektarbeit verfasst, welche an der Erfahrung der ersten Projektstage anknüpfen: *Ich glaube, dass wir, um diese Projektwoche besser zu erleben, sehr offen sein müssen: uns werden viele interessante Angebote gemacht und wenn wir sie nicht annehmen, kann keine interessante Arbeit gemacht werden. Auch letztes Jahr habe ich die Arbeit interessant gefunden, [...] weil sie unsere Aufmerksamkeit fesselte. So denke ich, dass es eine Sache ist, die wir auch nächstes Jahr wiederholen sollten.*

Die Formulierungen im darauffolgenden Protokoll hebt das Verstehensgespräch als kooperatives Lernen hervor:

[...]Elena hat ihr Gedicht analysiert und wir haben ihres und das von Laura auswendig gelernt. Während dieser Arbeit haben wir 3 Paradoxe gefunden [...]

Schüler 15

3B: Ich finde, dass diese Projektwoche sehr lehrreich und nützlich gewesen ist. Ich habe nicht nur sprachlich dazugelernt, sondern habe auch meine Schüchternheit überwunden. [...] Keine Stunde war langweilig. Durch diese Methode waren 4 Stunden am Tag nicht so schwer wie in einem Unterricht, wo die Schüler nur zuhören und nur die Professoren sprechen. Ich finde, dass die Projektwoche für jeden von uns eine schöne und sehr lehrreiche Erfahrung gewesen ist [...].

4B: Dieser Schüler hat in diesem Jahr (freiwillig) während der Projektstage die Tafelbilder der Arbeitsergebnisse auf Klarsichtfolien festgehalten und sich durch sein Engagement ausgezeichnet.

Schüler 16

3B: Für mich war die Erfahrung sehr wichtig, weil ich einige Aspekte der Sprache, die ich vorher ignorierte, verstanden habe.[...].

4B: Dieser Lerner hat ein Verlaufsprotokoll verfasst und angesichts der Erfahrung vom vorhergehenden Jahr nach Abschluss dieser Projektwoche seine persönlichen Schwerpunkte für die Projektstage angeführt, welche in den einzelnen festgehaltenen Punkten des Protokolls wiedergefunden werden können: *Ich war der Meinung, dass wir mit diesem Projekt unsere Kenntnisse vertiefen, zeitgenössische Probleme angehen, die Lehrer einige Geschichten lehren und wir unseren Horizont erweitern.*⁵⁴³

Schüler 17

3B: Mein Urteil über diese Deutschwoche ist sehr positiv. Sie hat mir gefallen, weil es eine neue Erfahrung gewesen ist, wo wir viel Deutsch gesprochen haben. Die Arbeitsmethode, die die Professoren gebrauchten, hat mir gefallen und auch, dass wir sehr viel mit dem Gedächtnis gearbeitet haben. Für mich ist es sehr lehrreich gewesen und wir haben uns auch amüsiert. Die Schwierigkeit war, für ganze vier Stunden die Konzentration zu halten.

4B: Der Lerner hat ein detailliertes Verlaufsprotokoll verfasst, in dem sowohl die gewonnenen Einsichten als auch Einzelheiten zu inhaltlichen Aspekten festgehalten werden. In der Mitschrift geht die positive Betrachtung der Lerntätigkeiten auch durch positive Wertung der einzelnen Einsichten hervor: *Wir haben verstanden, dass die Sprache/Kommunikation sehr wichtig ist, um eine Beziehung mit anderen Leuten zu*

⁵⁴³ Der Lerner hat diese Aussagen unter dem Stichwort Erwartungen angeführt, doch da sie in Retrospektive formuliert wurden und aus den Gesprächen mit dem Lerner wurde klar, dass Schwerpunkte gemeint sind.

haben.

Zur Schwerpunktsetzung der Projektstage: *Es ist eine andere Weise Deutsch zu lernen, weil wir in dieser Woche nicht deutsche Literatur lernen, sondern wir können über gegenwärtige/ aktuelle/ zeitgenössische Probleme diskutieren. Es ist eine gute Gelegenheit, mit den anderen unsere Meinung zu vergleichen.*

5.4 Didaktische Konsequenzen des Hermeneutischen Ansatzes am Beispiel der Projektstage

Es gibt drei Kernbegriffe. Erstens die Normalität des Fremden, ein paradoxes Wort, das mich wohl überleben wird; das einzige wahrscheinlich. Es ist einfach zu erklären: Das Fremde war traditionell nie das Normale. Fremidi, zum Beispiel ist das althochdeutsche Wort für einen Fremden, der so weit entfernt ist, dass ich ihn niemals kennen lernen werde. Mit diesem Begriff des fernen Fremden arbeitet die Fremdsprachendidaktik im Grunde heute. Die Wirklichkeit des modernen Europa zeigt aber: Der Fremde ist in unmittelbarer Nachbarschaft. Er ist vielfältig fremd. Ich kann ihn meistens sprachlich und kulturell nicht verstehen. [...] Die Normalität des Fremden zwingt mich also zu einer veränderten Haltung ihm gegenüber: Ich kann und muss den vielfältigen und nahen Fremden nicht mehr im traditionellen Sinne verstehen, sondern muss ihn in seiner anderen Normalität anerkennen.

Die zweite Säule meines Ansatzes ist die skeptische Hermeneutik, die vor allem die Grenzen des Verstehens betont. Und die dritte Säule Literatur als Sprachlehre und damit haben Sie bereits die Grundlagen des hermeneutischen Sprachunterrichtes, wie ich ihn begründet habe.

Alle weiteren methodischen Schritte sind Konsequenzen dieser anderen als bisher üblichen Überzeugung. (Hunfeld 2004, S. 66-67)

Die didaktischen Konsequenzen werden im *Hermeneutischen Ansatz* als natürlicher Ausfluss der theoretischen Grundlagen betrachtet. Von den Prinzipien der Normalität des Fremden, der skeptischen Hermeneutik und der Literatur als Sprachlehre sind jene der *Spiralförmigen Progression*, des *Vorwissens*, der *Addition der unterschiedlichen Kompetenzen*, des *impulsgesteuerten Lernens*, der *Reichhaltigkeit des Materials* und der *Relativen Unbestimmbarkeit der Lernziele* abgeleitet. Diese Teilaspekte stehen in enger

Interdependenz zueinander, so dass sie gleichermaßen zur Entwicklung eines hermeneutischen Erwerbsprozesses beitragen, in dessen Mittelpunkt der Lerner jenseits von jeglicher Stereotypisierung als Individuum steht.

Die Spiralförmige Lernprogression

Der Aufbau von modernen Lehrbüchern für den Erwerb von Fremdsprachen zeigt deutlich, dass eine lineare Auffassung des Lernzuwachses vorherrscht. Die verschiedenen Kapitel sind nach inhaltlichen und formalen Schwerpunkten aufgebaut, angefangen vom einfachen bis hin zum anspruchsvollen Schwierigkeitsgrad. Die verschiedenen Einheiten werden durchgearbeitet und abgehakt, denn damit wird bei einem hypothetischen *Durchschnittslerner* vorausgesetzt, dass er sich die erarbeiteten Themen angeeignet hat.

Der *Hermeneutische Ansatz* verlangt hingegen einen persönlichen Zugang des Lerners, um den individuellen Lernprozess zu fördern. Er beruft sich dabei auf die psycholinguistischen Erkenntnisse über spiralförmige Dynamiken des Verstehens von Texten und weitet dieses Konzept auf eine gesamtunterrichtliche Auffassung der spiralförmigen Progression aus:

Das Verstehen von Texten ist auch als eine sich in die Höhe schraubende Spirale vorstellbar. Die eine Seite der Kreisbahn besteht aus dem Eigenbeitrag des Lesers, mithin den bewusstseinsmäßig präsenten Vorgängerinformationen, dem breiteren Situationswissen und seinem gesamten Weltwissen, von dem natürlich nur Bruchstücke aktiviert werden. Die andere Seite bilden die in dem Textstück selbst enthaltenen Informationen. Eigenbeitrag und Textbeitrag – Sinngebung und Sinnfindung – stoßen sich gegenseitig weiter. Mit jedem Umlauf steigt die Spirale an, nimmt das Verstehen zu, wobei auch Schlüsse vom Textganzen auf die Teile und von den Teilen auf das Ganze ineinander überführen. (Butzkamm 1993², S.43)

Die in dieser Arbeit angeführten Beispiele der *Projektstage* veranschaulichen, wie offene Impulse ein Lehrgeschehen in Gang setzen, welches sich im Sinne einer spiralförmigen Verstehensentwicklung gestaltet, die wiederum als Teil einer weitläufigeren spiralförmigen Progression genutzt wird. Das erfolgte Verstehen wird immer wieder durch neue Impulse wachgerufen und dient als Vorgängerinformation, Situationswissen und Weltwissen als Grundlage für das Weiterführen eines Verstehensgesprächs, bzw. für die Windung einer weiteren Verstehensspirale. Das jeweilige Thema wird immer wieder in einen neuen Zusammenhang gebracht und aus neuen Perspektiven beleuchtet.

Wie den Protokollen zu entnehmen ist, übersteigen die unterbreiteten Impulse häufig die Kompetenz eines einzelnen Zweitsprachlernalers. So wie es außerhalb des geschützten schulischen Rahmens der Normalfall ist, stoßen die Lerner im hermeneutischen Unterricht ständig gegen die Grenzen ihres eigenen Verstehens.⁵⁴⁴ Andererseits sammeln sie jedoch die Erfahrung, dass in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen komplexe Verstehensprozesse bewältigt werden können und ein qualitativ anspruchsvolleres Verstehensgespräch möglich ist, welches die Entwicklung ihrer intellektuellen Fähigkeiten auf besondere Weise fördert⁵⁴⁵.

Aus didaktischer Perspektive hat ein Lehr-, Lernprozess im Sinne der spiralförmigen Progression notgedrungen eine gewisse relative Unbestimmbarkeit der Lernziele zur Folge, denn der Unterrichtsverlauf ist in erster Linie durch eine relativ unvorhersehbare Reaktion der Lerner auf den vom Lehrenden angebotenen Impuls bestimmt:

Der Hermeneutische Ansatz zielt auf bestimmte Schlüsselqualifikationen und die damit notwendig verbundenen sprachlichen Lernziele, kann aber logischerweise im Voraus nicht bestimmen, mit welchen Mitteln und auf welchem Weg diese erreicht werden können, weil die Bedingungen sich ja abhängig von der jeweiligen Lerngruppe entsprechend ändern. Zwar umkreist also der hermeneutisch orientierte Lehrgang beständig die menschlichen Grunderfahrungen, erweitert sie aber qualitativ und gibt ihnen immer differenziertere Ausdrücke – immer abhängig vom jeweiligen Vorwissen, das sich in der jeweiligen heterogenen Lerngruppe vorfindet: Zum Beispiel wirken die nicht vorhersehbaren Impulse, die von den Lernenden kommen, verändernd auf Tempo und inhaltliche Gestaltung des Lehrgangs. (Hunfeld, Lott, Weber 2001, S. B4)

Die Orientierung am Individuum und die damit zusammenhängende spiralförmige persönliche Lernprogression stellen sowohl für überdurchschnittlich kompetente Lerner als

⁵⁴⁴ *Die Grenzen des Verstehens, das deutliche Gegenüber des jeweils Anderen, die Auffassung von Sprache als Frage an den einzelnen Rezipienten bestimmen Beginn und spiralförmige Progression des Lernprozesses.* (Hunfeld 2004, S. 489)

⁵⁴⁵ Aus den Lernerevaluationen geht deutlich hervor, dass sie sich des intellektuellen Anspruchs des hermeneutischen Verstehensgesprächs bewusst sind und ihn als besonders wertvoll und lehrreich schätzen. Trotz der Faktoren, die in Südtirol eine konservative Auffassung von Schule fördern, entwickelte sich durch die hermeneutische Lehrerhaltung sowohl bei der Projekt- als auch bei der Dossierarbeit, eine sehr produktive Lernatmosphäre. Dies wurde nicht nur im Rahmen dieser hier angeführten Fallbeispiele festgestellt. Aus den Protokollen der Projektwochen und deren Nachbesprechungen, die seit dem Schuljahr 2000/2001 in den Bozner Schulen durchgeführt werden, geht dieser Aspekt als konstante Reaktion hervor.

auch für jene, die lediglich über geringe Sprachkenntnisse verfügen, eine besondere Chance dar. Lerner, welche die deutsche Sprache gut beherrschen, fühlen sich durch das anspruchsvolle intellektuelle Angebot der Impulse im Sinne eines hermeneutisch orientierten Unterrichts niemals unterfordert. Gleichzeitig erlaubt das hermeneutische Lehrverfahren auch kompetenzschwachen Lernern⁵⁴⁶ eine Haltung, welche sich deutlich den Gebrauchsstrategien des natürlichen Zweitsprachenerwerbs nähert⁵⁴⁷. Ein deutliches Beispiel dafür bieten die Projektstage in der Klasse 1 A⁵⁴⁸ vom 3. bis 6. April 2006 am I.P.S.C.T. *Falcone e Borsellino* in Brixen (BZ)⁵⁴⁹.

Diese Klasse zeichnete sich besonders durch die starke Heterogenität der Sprachkompetenzen⁵⁵⁰ der Schüler aus. In diesem Rahmen konnte deutlich festgestellt werden, dass gerade diejenigen, welche kaum über die elementarsten Sprachkompetenzen verfügten, im Laufe weniger Tage anfangen, sich auf Deutsch mitzuteilen. Obwohl diesen Lernern der Großteil des Inhalts des im Klassenverband geführten Verstehensgesprächs entging, beteiligten sie sich entsprechend ihrer geringen Möglichkeiten trotzdem am Unterricht, indem sie auf die angebotenen Impulse reagierten. Diese Lerner konnten sich durch ihre Haltung die nötige Sprache verschaffen, um sich an einen Gespräch zu beteiligen,

⁵⁴⁶ In diesem Sinne werden nicht die Schüler gemeint, die Lerndefizite aufweisen oder die deutsche Sprache ablehnen, sondern jene, die geringe bis keine Sprachkompetenzen in den Unterricht einbringen können. Besonders in der Oberschule kann das Kompetenzniveau der Lerner sehr heterogen sein. Auf der einen Seite steigt die Anzahl der ausländischen Schüler, die aus nicht-europäischen Ländern stammen und nicht einmal des Italienischen mächtig sind, von Jahr zu Jahr. Andererseits geraten auch italienischsprachige Lerner, die aus anderen Provinzen stammen, in beträchtliche Schwierigkeiten. Das Fach Deutsch als Zweitsprache wird nur in Südtirol gelehrt. Auf dem restlichen Staatsgebiet kann Deutsch ab der Oberschule als Wahlfach gewählt werden und wird dementsprechend auch weniger anspruchsvoll gelehrt.

⁵⁴⁷ Fillmore (1976) zeigt durch die Beobachtung einer Gruppe von fünf spanischen Einwandererkindern ohne Englischkenntnisse in Kalifornien in ihrem ersten Schuljahr, dass im natürlichen Zweitsprachenerwerb lernschnelle Kinder in der Interaktion mit englischsprachigen Altersgenossen folgende Strategien anwendeten:

1. *Schließ dich einer Gruppe an. Tu so als ob du weißt, worüber man spricht, auch wenn du es nicht weißt.*
2. *Gib dir mit wenigen gezielten Floskeln den Anschein, dass du die Sprache sprichst.*
3. *Rechne mit der Hilfe der Freunde. (Fillmore 1976, S. 107)*

⁵⁴⁸ Entspricht im bundesdeutschen Schulsystem einer neunten Klasse.

⁵⁴⁹ Die Protokolle der Projektstage und der nachträglichen Nachbesprechungen sind nicht veröffentlicht worden, doch sie liegen im italienischen Schulamt von Bozen auf.

⁵⁵⁰ Mindestens ein Drittel der Klasse kam von außerhalb der Provinz und lernte erst seit ungefähr zwei Jahren Deutsch.

das sie anfangs nicht verstanden. Durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen wurden sie in ihrem individuellen Lernprozess von ihren Mitschülern unterstützt. Die Spirale, welche die Progression jedes einzelnen Schülers beschreibt, ist natürlich anders als jene der anderen.

Die Erfahrungen der Projektstage und der Dossierarbeit zeigen, dass die hermeneutische Progression von einer konstanten Festigung und Überprüfung der vollbrachten Leistungen nicht absehen kann. Der hermeneutische Verstehensprozess ist nämlich durch die psycholinguistische Erkenntnis geprägt, dass Lernfortschritte in einer Fremdsprache einerseits dynamisch wirken und nie als vollkommen abgeschlossen betrachtet werden können und andererseits Kompetenzen auf der Metaebene brauchen⁵⁵¹:

In regelmäßigen Evaluationsphasen überblickt der einzelne Lernende die jeweiligen Schleifen des Verstehens, erkennt die durch die Kommunikation mit der Gruppe eingetretene Veränderung seiner sprachlichen Kenntnisse und kulturellen Perspektive und wird sich so seiner Verstehensfortschritte bewusst. Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht heißt also in diesem Sinne persönliche Reaktion auf den Impuls, Distanz und Kontrolle. (Hunfeld 2004, S. 489)

Der Verstehensprozess entwickelt sich wie eine sich nach oben windende Spirale, welche in ihren Kreisbewegungen, spiralförmige Dynamiken der Texterschließung⁵⁵² aktiviert, diese ausweitet und im gesamtunterrichtlichen Prinzip der spiralförmigen Progression besonders potenziert.

Vorwissen

Das Aktivieren von Vorwissen ist im hermeneutisch orientierten Fremdsprachenerwerb ein zentrales Konzept. Auf erwerbswissenschaftlicher Ebene wird das Vorwissen nämlich als Bedingung betrachtet, um anhaltendes Wissen aufzubauen⁵⁵³ und aus hermeneutischer Perspektive bildet es den Anfang des hermeneutischen Verstehensprozesses jedes einzelnen Lernalters:

⁵⁵¹ Siehe dazu Butzkamm 1993².

⁵⁵² Ibidem.

⁵⁵³ Ibidem.

Jeder Fremdsprachenlerner bringt in den Beginn des Unterrichts sein sechsfach differenziertes Vorwissen bewusst oder unbewusst ein: Er hat in der Regel eine Vormeinung zur angebotenen Fremdsprache, verfügt über soziokulturelle Eigenmeinung und Fremderfahrung, hat einen Vorbegriff von Sprache überhaupt, ist durch muttersprachliche Literatur seit frühester Kindheit geprägt, weiß was Schule ist und hat kindliche Unterscheidung von fremd und eigen. (Hunfeld 2004, S. 209)

Doch zeigt sich die Aktivierung des Vorwissens im Unterrichtsprozess nicht immer als ein reibungsloses Unterfangen, denn die Lerner, welche vorwiegend einen traditionellen Unterricht genossen haben, sind nicht immer bereit, vorbehaltlos ihre passive Haltung zu Gunsten einer aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen abzulegen. Der traditionelle Unterricht behindert nämlich nicht nur eigenständiges Handeln und Denken, sondern führt zum so genannten Phänomen der *gelernten Hilflosigkeit*⁵⁵⁴. Das Einbringen des Vorwissens verlangt im Gegenteil die Bereitschaft einer aktiven, autonomen Lernhaltung, die im hermeneutisch orientierten Unterricht geschult wird:

Auf eine Vielfalt von Impulsen reagiert der Lerner als Individuum, bringt seine persönlichen Neigungen und Interessen, seine Erfahrungen aus dem sozialen und kulturellen Umfeld, seine spezifischen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, sein fachliches Wissen, also sein Vorwissen insgesamt zum Ausdruck. (Hunfeld 2004, S. 209)

Addition der unterschiedlichen Kompetenzen

Die positive Wertung individueller und kultureller Verschiedenheit, auf der ja die skeptische Hermeneutik und Normalität des Fremden ruht, richtet die entsprechende Didaktik und Methodik für den hermeneutischen Fremdsprachenunterricht aus: Die Anerkennung und Bewahrung der Verschiedenheit, die bei der Normalität des Fremden impliziert ist, äußert sich im Unterricht selbst als grundsätzlich leitende Gesprächsregelung. (Hunfeld 2004, S. 491)

Die Frequenz mit der dieses Verfahren in Rahmen der Projektstage eingesetzt wurde, deutet auf die grundlegende Relevanz der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen für den hermeneutisch orientierten Unterricht. Ihre Bedeutung zeigt sich sowohl in didaktischer Hinsicht als auch aus der Perspektive eines Erziehungsauftrags.

⁵⁵⁴ Siehe dazu Kleppin 2002, S. 26.

Auf erwerbspsychologischer Ebene liegt der besondere Wert der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen darin, dass in diesem Rahmen der Umgang mit Literatur auf einem höheren Niveau erfolgt, als es die Durchschnittskompetenzen der Klasse erlauben würden. Der einzelne Lerner erfährt eine gesteigerte Unterrichtsqualität, welche die hermeneutische Verstehensspirale antreibt und einen effizienteren Lernprozess fördert. Als Unterstützung dieser virtuellen Dynamik zeigt sich das Begeben auf die Metaebene als besonders hilfreich. Durch die sich immer wiederholenden Ergebnissicherungen gewinnen die Lerner einen Einblick in das Lehrverfahren und werden sich der neu gewonnenen Erkenntnisse bewusst. Darauf reagieren sie meist mit gesteigerter Motivation.⁵⁵⁵

Als ebenso vorteilhaft zeigt sich die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen im Hinblick auf ihren Erziehungswert. Die Heranwachsenden erfahren einerseits die Notwendigkeit eines kooperativen Umgangs, um eine höhere Arbeitseffizienz zu erzielen und andererseits fühlen sie sich als Individuen bestätigt, indem sie als aktive Mitglieder einer Arbeitsgemeinschaft einen positiven Beitrag leisten können. In diesem Sinne wird im hermeneutisch orientierten Unterricht auf sozialer Ebene der Unterschied zwischen so genannten guten und schwachen Schülern aufgehoben, denn jeder Einzelne kann seinen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Unterrichtsgeschehens leisten.

Im Protokoll der Projekttag in der 4 B wurde, abgesehen von den vielen Übungen zu literarischen Aspekten, eine Situation aufgezeichnet, welche das Prinzip Addition der unterschiedlichen Kompetenzen prägnant veranschaulicht: Als eine Landkarte gebraucht wurde, jedoch keine zur Verfügung stand, wurde ein Geographieexperte zu Rate gezogen, der in diesem Bereich über Kenntnisse verfügt, die sogar jene des Lehrers übersteigen. Dem gegenüber ist dieser Lerner im Fach Deutsch sehr schwach. Diese Episode war für ihn jedoch ein deutliches Erfolgserlebnis und führte zur Steigerung seiner Einsatzbereitschaft im Unterrichtsgeschehen.

Impulsgesteuertes Lernen

Der Begriff des Impulsgesteuerten Lernens und die damit zusammenhängende Reichhaltigkeit des Materials sind als entschiedene Abwendung von den traditionellen Unterrichtsmethoden und gleichzeitig als natürlicher Ausfluss der hermeneutischen Haltung zu betrachten.

⁵⁵⁵ In der Evaluation der Projekttag unterstreichen die Lerner immer wieder die positive Wertung ihres wahrgenommenen verstärkten Lernzuwachses.

Bis einschließlich zum Kommunikativen Ansatz ist der Begriff des Impulses in der Fremdsprachendidaktik nicht präsent, obwohl die Auseinandersetzung mit Sprechansätzen eine vergleichbare Funktion ausübt. Als Sprechansätze gelten gewöhnlich didaktisierte oder authentische Texte, wobei die Literatur kaum berücksichtigt wird. Vonseiten der Lerner wird in diesem Zusammenhang eine bestimmte Reaktion vorausgesetzt, die im Lehrbuch durch spezifische Übungen herbeigeführt und wie im Gängelwagen begleitet wird.⁵⁵⁶ Wenn in diesem Rahmen Schüler-Schüler oder Lehrer-Schüler Interaktionen entstehen, dann handelt es sich um ein fiktives Gespräch, welches auf eine hypothetische Situation des wirklichen Lebens vorbereiten soll, die jedoch in der behandelten Form nie auftreten wird.⁵⁵⁷

Im impuls gesteuerten, hermeneutischen Unterricht steht hingegen der Lerner als Individuum *hier und jetzt* im Mittelpunkt des Lerngeschehens. Um die Verschiedenheit jedes Einzelnen zur Geltung kommen zu lassen, werden im hermeneutischen Unterricht offene Impulse eingesetzt, die eine Vielfalt an Reaktionen zulassen, die so verschieden sind wie die Lerner selbst. Die schülerorientierte hermeneutische Vorgangsweise ist jedoch nicht mit einem schülerzentrierten Unterricht zu verwechseln, denn eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines Verstehensgesprächs ist eine professionelle Begleitung von Seiten des Lehrers. Die in dieser Arbeit angeführten Protokolle der Projektstage und die Dossierarbeit zeigen eine Auffassung von Unterrichtssteuerung, bei welcher der Lehrer auf Grund seiner diagnostischen Kompetenz, den Auftakt für die jeweilig notwendigen Unterrichtsschritte gibt und die Impulse anbietet. Die Dynamik und der Rhythmus im Unterricht sind kontrollierte Lehrerreaktionen auf die Impulsreaktionen der Lerner.

Im hermeneutischen Unterricht sind viele Arten von Impulsen zugelassen, angefangen von Bildern bis hin zu Texten und Objekten. Sie haben die Funktion beim Lerner eine authentische Reaktion zu wecken, wobei an dieser Stelle erwähnt werden muss, dass besonders in der Oberschule die literarischen Texte als privilegierte Unterrichtsimpulse eingesetzt werden. Literarische Texte bieten eine besondere Grundlage für eine gehobene Interaktion sowohl zwischen Lerner-Lerner als auch zwischen Lehrer-Lerner, die nie trivial ist. Das fiktionale Verstehensgespräch fördert nämlich den Lerner bei der Entfaltung seiner intellektuellen Fähigkeiten.

Da im hermeneutischen Verstehensgespräch der Lerner in die Rolle des Lesers versetzt wird, entfernt sich der hermeneutische Unterricht auch in diesem Sinne von einer traditionellen Literaturdidaktik. Der hermeneutische Unterricht geht von den Erkenntnissen der

⁵⁵⁶ Magnani (2006) bezeichnet diese Art der Unterrichtsführung als Schiene, die nicht verlassen werden darf.

⁵⁵⁷ Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*, zur Bezeichnung *Unehrlichkeit einer permanenten Propädeutik* Heuer 1979.

*Wirkästhetik*⁵⁵⁸ aus. Der Unterricht in den Projekttagen deutet auf den Versuch, das Paradox erklärter Literatur zu Gunsten einer erlebten Literaturauffassung zu überwinden. Die *Wirkästhetik* zeigt, wie der Sinn eines Textes erst durch das Lesen erwacht und immer wieder aktualisiert wird, wobei sich gefundene Bedeutungen im Laufe der Zeit verändern können:

Wir aktualisieren den Text durch die Lektüre. Offensichtlich aber muss der Text einen Spielraum von Aktualisierungsmöglichkeiten gewähren, denn er ist zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Lesern ein wenig anders verstanden worden, wenngleich in der Aktualisierung des Textes der gemeinsame Eindruck vorherrscht, dass die von ihm eröffnete Welt, so historisch sie auch sein mag, ständig zur Gegenwart werden kann. (Iser 1971, S. 9)

Die Literatur gilt hier also nicht als Abbild der Realität, sondern sie bringt aus der Lebenswelt Texte hervor, die durch die so genannten *Leerstellen* charakterisiert sind. Dem Leser wird die Möglichkeit geboten, eine fremde Erfahrung zu einer eigenen *konsequenzlosen Erfahrung* (Iser 1971, S. 35) machen zu können. Dadurch entwickelt sich eine so genannte *produktive Freiheit*⁵⁵⁹, die zur Bildung der individuellen Persönlichkeit beiträgt und dem Leser gleichzeitig die Möglichkeit bietet sich mitzuteilen.

Andererseits können jedoch die Erkenntnisse der *Wirkästhetik* nicht direkt auf den Unterricht übertragen werden, denn die Rahmenbedingungen der unterrichtlichen Situation sind nicht jene einer privaten Lektüre, die als stilles Verfahren zu betrachten ist. Ein Lehrverfahren, in dem die Lerner ihre persönliche Lektüre führen, wäre kein Unterricht. Die Projekttage veranschaulichen diese schwierige Gradwanderung im Umgang mit Literatur, wo der Unterricht, um als solcher identifiziert zu werden, seinem Wesen als *natürlichen Künstlichkeit* (Butzkamm 1993², S.144) gerecht werden muss. Dies erfolgt durch das impulsgesteuerte Lernen. Durch die diagnostische Intervention des Lehrers werden nämlich im hermeneutischen Lehrgeschehen die Dynamiken der privaten Lektüre hervorgerufen und

⁵⁵⁸ Die *Wirkästhetik* versteht sich als Teilbereich der historischen hermeneutischen Wissenschaft und definiert sich als nicht axiomatische Disziplin. (Siehe dazu Iser 1971)

⁵⁵⁹ Krusche (1978) beschreibt in Anlehnung an Schmidt, wie ausgehend vom einem strukturalistischen (textlinguistischen) Begriff des sprachlichen Kunstwerks in der Polifunktionalität der Dimension des Ästhetischen sein entscheidendes Charakteristikum gesehen werden kann, denn *indem der Leser als Teilnehmer an ästhetischer Kommunikation die Polyfunktionalität mitvollziehe, mache er die Erfahrung von produktiver Freiheit, entwickle ein kritisches emanzipatorisches Bewusstsein für die Konstituiertheit und Veränderbarkeit von Bedeutung, Institution und Wirklichkeit, werde er zu schöpferischer selbstbestätigender Spontaneität und Reflexivität aufgerufen.* (Krusche 1978, S. 26)

potenziert.

Iser (1971) beschreibt, wie Unterbrechungen eines literarischen Textes das Potential der so genannten *Leerstellen* steigert, denn diese erhöhen die Erwartungshaltung und lassen den Leser Hypothesen über die Fortsetzung eines Textes formulieren, die in einer darauf folgenden Phase notwendigerweise korrigiert werden müssen. Diese Strategie wird in Fortsetzungsromanen bewusst angewandt, damit eine einfache Handlung möglichst spannend wirkt. Im hermeneutischen Lehrgeschehen werden diese Unterbrechungen genutzt, um die Wirkung der literarischen Impulse zu erhöhen. Besonders in den Protokollaufzeichnungen der Projekttag der 4 B wird deutlich, wie der Einsatz von literarischen Impulsen und ihre zyklische Wiederaufnahme und Fortsetzung zur Intensivierung der Leseerfahrung dient.

Unter der Voraussetzung der *Stille* als Rahmenbedingung kann das impulsgesteuerte Verstehensgespräch dem literarischen Potential gerecht werden und zu einer intensiv anhaltenden Konzentration anregen. Dieser Aspekt, der bei Beobachtungen von curricularen hermeneutisch orientierten Unterrichtsverfahren auffällt, wird im Rahmen der Projekttag noch deutlicher, denn hier handelt es sich um außergewöhnlich lange Unterrichtszeiten. Auch durch die Aussagen der Lerner wird deutlich, dass sie vor Anfang der Projekttag gerade die Länge der Lehreinheiten wegen der vorausgesetzt hohen Anstrengung besonders fürchteten. Den hier angeführten Reflexionen ist aber im Gegenteil zu entnehmen, dass alle Lerner die besagte Erfahrung als wertvoll schätzen. Das hohe Niveau der literarischen Impulse wurde als fesselnd empfunden und die damit verbundene Anstrengung als positive Herausforderung.

Reichhaltigkeit des Materials

Das Prinzip der Reichhaltigkeit des Materials ist sehr eng an das impulsgesteuerte Lernen gebunden zu betrachten, denn es handelt sich in erster Linie um eine Potenzierung der Prozesse, welche sich beim impulsgesteuerten Lernen entwickeln. Als privilegierter Rahmen für das Lehren im Sinne der Materialienvielfalt zeigt sich die Arbeit mit einem thematischen Dossier.

In jedem Lehrgang stoßen Lehr- und Lernvorschläge auf eine Lerngruppe, deren Voraussetzungen, Lernschwierigkeiten und Lernzugänge, aber auch Erwartungen, Wünsche und Kompetenzen (Vorwissen) so unterschiedlich sind, dass ein auf die gesamte Gruppe bezogener einheitlicher Maßstab für die Auswahl der Angebote und des

methodischen Vorgehens aus Lernerperspektive kontraproduktiv wäre. (Hunfeld 2004, 492)

Die Betrachtung des Lerners als Individuum in seiner Komplexität und Einzigartigkeit verlangt die Möglichkeit eines persönlichen Zugangs zur Sprache, welcher aus hermeneutischer Perspektive von einer individuellen Annäherung an den Lernstoff nicht absehen kann. Anders als es im traditionellen Lehrgeschehen der Fall ist, wo der reibungslose Ablauf des Unterrichts als Qualitätskriterium betrachtet wird⁵⁶⁰, ist die Bewahrung der Verschiedenheit jedes einzelnen Lerners im *Hermeneutischen Ansatz* ein Wert. Das Prinzip der Reichhaltigkeit des Materials fördert eine lernerorientierte Entwicklung der Erwerbsprozesse, im Sinne einer Binnendifferenzierung als Konsequenz der Verschiedenheit jedes Einzelnen.⁵⁶¹

Relative Unbestimmbarkeit der Lernziele

Wie lassen sich Lernerorientierung und Lernzielbestimmung miteinander in Einklang bringen?

Moderner Fremdsprachenunterricht gibt einerseits vor, lernerorientiert zu sein, andererseits jedoch – und das zeigt der Blick in gängige Lehrbücher – bestimmt er für jede einzelne Unterrichtseinheit bis ins Detail die kleinschrittigen sprachlichen Lernziele vor und legt die Materialien und methodischen Verfahrensweisen dafür fest. Dass dadurch der Unterricht im Wesentlichen lehrerzentriert bleibt, lässt sich dann nicht vermeiden.

Der hermeneutisch orientierte Unterricht braucht – will er die Verstehensfähigkeit und Offenheit für fremde Kulturen im Dialog entwickeln – die aktive Mitgestaltung des Lernenden. (Hunfeld 2004, S.492)

Die relative Unbestimmbarkeit der Lernziele ist also ebenfalls als ein natürlicher Ausfluss des übergeordneten Lernziels des *Hermeneutischen Ansatzes* zu betrachten, welches die Mündigkeit jedes Einzelnen und das Entwickeln von Respekt für die Normalität der Andersheit anstrebt.

Das Planen kleinschrittiger Lernziele lässt sich nicht mit dem hermeneutisch orientierten Lehrprozess vereinbaren, denn dieser geht notwendigerweise von einer Gesamtvision von Unterricht aus, in deren Mittelpunkt das Individuum steht. Für die Praxis hat das zur Folge,

⁵⁶⁰ Siehe dazu Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

⁵⁶¹ Siehe dazu Hunfeld 2004.

dass, um den Bedürfnissen der Lerner gerecht zu werden, der Lehrer ein Repertoire von möglichen Impulsen vorbereitet halten muss, die sich im Lehrgeschehen als hilfreich erweisen können, aber nicht zwangsläufig eingesetzt werden müssen.⁵⁶² Die Abfolge der einzelnen Lernschritte ergibt sich aus dem sich fortlaufend entwickelnden Unterricht. Da die Reaktion auf den jeweiligen Impuls also unvorhersehbar zu betrachten ist, erweisen sich dementsprechend auch die Lernziele als unbestimmbar.

Vergleichbar mit der didaktischen Begründung für die relative Unbestimmbarkeit der Lernziele einer lernerorientierten Unterrichtsgestaltung sind die in der modernen Didaktik präsenten Begriffe der Binnendifferenzierung und der lerntypengerechten Unterrichtsgestaltung nach Vester (1998)⁵⁶³. Doch das binnendifferenzierte Unterrichtsgeschehen, bei dem die Lerner in kleinen Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Aufträgen eingeteilt werden, wird nach kommunikativen Prinzipien geplant und durchgeführt. Das Ziel, auf diese Weise einen lernergeren Lernprozess zu unterstützen, kann sich nicht von einem lehrerzentrierten Unterrichtsverlauf emanzipieren. Der binnendifferenzierte Unterricht kann auch im Sinne eines lerntypengerechten Unterrichts gestaltet werden oder es werden die Lerntheorien nach Vester unabhängig davon in den Unterrichtsverlauf eingebaut. Diese Theorien die unter den Praktikern sehr verbreitet sind⁵⁶⁴, weisen jedoch problematische Seiten auf. Looß (2001) führt eine Untersuchung der Lerntypentheorie nach Vester durch, die zur Schlussfolgerung führt, dass dieses pädagogische Konstrukt Defizite in Sinne der logischen Kohärenz aufweise und negative Auswirkungen auf den Lernprozess der Lerner haben kann:

Die gute Absicht des pädagogischen Anliegens, Schülern helfen zu wollen und allen Schülern gerecht zu werden, sei einmal unterstellt. Angesichts dessen, was diese Theorien tatsächlich bei Schülern bewirken können, scheint deren Verbreitung allerdings beunruhigend, wenn nicht gar verhängnisvoll: Müssen die Schüler nicht vollkommen entmutigt sein, wenn sie absolut nicht zu erkennen vermögen, wie biologische, physikalische oder sonstige Erkenntnisse quasi auf *natürlichem Wege* aus dem praktischen Tun herauswachsen, obwohl ihnen gesagt wird, dass dies so sei? Werden dann nicht gerade die Nachdenklichen zu dem Schluss kommen müssen, dass sie nicht begabt genug sind,

⁵⁶² Im spezifischen Fall der hier angeführten Projektstage war beispielsweise ein Protokoll zum Thema Literatur erstellt worden, das in diesem besonderen Rahmen keinen Einsatz finden konnte.

⁵⁶³ Vester (1998) unterscheidet vier Lerntypen, wobei sie nach dem Autor selbst nicht immer in der Reinform auftreten:

Lerntyp 1 lernt auditiv (durch *Sprechen und Hören*); Lerntyp 2 lernt optisch/visuell (durch das *Auge, durch Beobachtung*); Lerntyp 3 lernt haptisch (durch *Anfassen und Fühlen*); Lerntyp 4 lernt durch den Intellekt.

⁵⁶⁴ Siehe dazu Looß 2001.

diese Erkenntnisse zu gewinnen? Müssen Schüler nicht daran verzweifeln, wenn ihnen absolut keine Handlung einfällt, durch die sie sich ihr unverstandenes Wissen wenigstens besser merken können? (Looß 2001 S. 195)

5.5 Schlussfolgerungen: Der Lehrer in den hermeneutisch orientierten Projekttagen

Eine weiterführende Fokussierung der Projekttage am *Liceo Scientifico Torricelli*⁵⁶⁵ verfolgt das Ziel, einen genaueren Einblick in die hermeneutisch orientierte Lehrtätigkeit zu bieten und ist als Grundlage für eine abschließende Bilanz dieser Arbeit zu betrachten.

1. Pädagogische Rahmenbedingungen:

Die Schlüsselbegriffe des pädagogischen Rahmens im hermeneutisch orientierten Lehrgeschehens werden im Folgenden ausgehend von der Erfahrung der Projekttage der Klarheit halber als einzelne Faktoren beschrieben. Doch bei deren Beobachtung zeigt sich deutlich, dass die verschiedenen Aspekte als Teile einer Gesamtauffassung voneinander abhängig sind.

- In erster Linie fällt vonseiten der Lerner eine *Stille* als Konzentration bezüglich des Lerngeschehens auf, welche der Lehrer ausnahmslos verlangt. Seinerseits hebt er nie die Stimme, um sich Aufmerksamkeit zu verschaffen oder um die Lerner zu ermahnen. In den Fällen, wo sich auch nur ein einzelner Teilnehmer ablenkt, stoppt er die jeweilige Tätigkeit, bis die besagte Person wieder am Unterrichtsgeschehen teilhat. Es handelt sich jedoch nicht um eine passive Stille, sondern um eine konzentrierte Arbeitshaltung, in der der einzelne Lerner nicht nur auf seine eigenen Aussagen achtet, sondern seinen Mitschülern *aktiv zuhört*⁵⁶⁶. Die Lerner üben *Distanz* zur eigenen Einstellung auch indem sie sich mit fremden Perspektiven auseinandersetzen.
- In den Projekttagen entsteht bald eine *angstfreie Atmosphäre*, die besonders durch

⁵⁶⁵ Siehe dazu Kap. 5.2 *Hermeneutisch orientierte Projekttage*.

⁵⁶⁶ Zu den Prinzipien des *aktiven Zuhörens* als prinzipielles gegenseitiges Wohlwollen siehe Steil, Summerfield; Mare de (1986).

das Lernerverhalten im zweiten Zyklus deutlich wird. In den ersten Phasen stehen beispielsweise nur wenige als *selbstbewusst* zu bezeichnende Lerner auf und ergänzen das Tafelbild oder ergreifen auch nur das Wort. Im Verlaufe der Projektstage öffnen sich jedoch selbst jene Lerner immer mehr, welche sich im traditionellen Unterricht zurückhaltend oder schüchtern verhalten. In den letzten Phasen stehen beinahe alle abwechselnd unaufgefordert auf, um vor der ganzen Klasse eine Übung oder eine Aufgabe zu erledigen oder im Stuhlkreis ihren Beitrag zu leisten.

Die Differenzierung zwischen guten und schlechten Lernern tritt in diesem Rahmen in den Hintergrund, denn durch die vielfältigen impuls gesteuerten Aufgaben können die spezifischen Kompetenzen der Einzelnen zur Geltung kommen und in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen das Verstehensgespräch unterstützen⁵⁶⁷.

- Nicht nur der Umgang zwischen Lehrer und Lerner ist *respektvoll*, sondern auch jener der Lerner unter sich. Respekt zeigt sich jedoch auch im weiteren Sinne. Wenn eine Schülerin beim Vortragen ihres Gedichtes undeutlich spricht, wird von ihr verlangt, deutlicher zu sprechen, damit auch ihre Mitschüler die Möglichkeit haben, das Gesagte zu verfolgen. Ihr wird Zeit gelassen und sie wird bei ihrer Aufgabe unterstützt, doch wenn sie nicht die notwendigen Anstrengungen aufbringt, dann wird ihr das Wort entzogen.⁵⁶⁸

Gleichzeitig wird es sowohl als Respekt dem einzelnen Lerner gegenüber gewertet, der gerade das Wort hat, wie auch als Voraussetzung, dass die ganze Klasse und nicht nur der Lehrer dem Einzelnen zuhört und ihn ernst nimmt. Gelächter oder abwertende Kommentare bei Fehlern oder bei unpassenden Einwänden eines Lerners werden nicht erlaubt.

- Das Zusammenspiel der hier angeführten Aspekte hat in den hermeneutisch orientierten Projekttagen zur Entstehung eines geschützten Rahmens beigetragen, der die Entwicklung einer *Fragehaltung* fördert, welche sich auch auf die anderen Faktoren auswirkt. Selbst die Lerner aus dieser Klasse, die gewöhnlich für passiv

⁵⁶⁷ Siehe dazu Kap. 5.2.2 Projektstage *Was ist Literatur?*, Phase 4, wo ein sprachlich schwacher Lerner seine Geographiekennntnisse der Gruppe zur Verfügung stellt und auf diese Weise sowohl selbst auf Anerkennung stößt, als auch das Verstehensgespräch unterstützt.

⁵⁶⁸ Eine Lernerin präsentierte der Klasse ein Gedicht, wobei die erste Phase als außerordentlich gut zu bewerten war und als solche auch gelobt wurde. Doch als sie sich im zweiten Teil ihrer Präsentation offenbar nicht konzentrieren konnte, wurde ihr das Wort genommen und erklärt, dass sie auf diese Weise die Zeit der Klasse nicht sinnvoll nutze. Ihrerseits akzeptierte die Lernerin diese Maßnahme nicht als Bestrafung, sondern als selbstverständlich. (Siehe dazu Kap. 5.2.2 Projektstage *Was ist Literatur?*, 6. Phase)

gehalten werden, zeigen in dieser konzentrierten Arbeitsatmosphäre eine gesteigerte Arbeitsbereitschaft und Neugierde für die behandelten Themen.⁵⁶⁹

2. Organisation des Lehren und Lernens:

- Die Lernphasen in den vier Projekttagen folgen nicht dem Studentakt, sondern sind in flexiblen Einheiten eingeteilt, die den Bedürfnissen der Lerner angepasst werden.
- Die Handlungsweise des Lehrers zeigt sich einerseits als lernerorientiert und andererseits als deutlich gesteuert, denn er injiziert, begleitet und moderiert den Lernprozess. Da die verschiedenen Lehrphasen durch offene Impulse bestimmt werden, zeigt sich seine Klassenführung jedoch flexibel und an den Bedürfnissen der Lerner orientiert. Er trifft fortwährend Entscheidungen über den Unterrichtsablauf ausgehend von den sich entwickelnden Prozessen. Dabei können die einzelnen Phasen vom Lehrer abgebrochen werden, ohne abgeschlossen zu erscheinen, um in einem späteren Moment im Sinne der spiralförmigen Progression wiederaufgenommen zu werden. Unterschiedliche inhaltliche Aspekte können parallel weitergeführt werden, denn der Unterricht verläuft häufig mehrsträngig⁵⁷⁰.
- Im Unterschied zum traditionellen Lehrgeschehen ist der hermeneutisch orientierte Unterricht nicht kleinschrittig geplant. Folglich haben die Lerner keine Einsicht in die Abfolge des Lehrgeschehen. Der Lehrer bricht im Normalfall die jeweilige Phase ab, wenn eine gewisse Spannung noch vorhanden ist und führt einen neuen Aspekt ein oder greift ihn auf. Das provoziert einen Überraschungseffekt bei den Lernern, die es nicht erwarten und in der Regel auch nicht die darauffolgende Phase berechnen können. Der Unterrichtsablauf wirkt jedoch nicht hektisch, obwohl ein strenger Lern-Lehrerhythmus gehalten wird, der eine kontinuierliche Konzentration fördert und erfordert.
- Andererseits sind einige Handlungen stark ritualisiert. Der Lehrer führt klare und einfache Verständigungsrituale ein, die die Lerner bald erkennen und die ihnen Sicherheit geben und von ihnen eine Arbeitshaltung im Sinne der *Addition der unterschiedlichen Kompetenzen* erfordert. Als Beispiel in diesem Sinne erweist sich, als in der 7. Phase der Projektstage *Was ist Literatur?* (Kap. 5.2.2) kurz vor der Pause der Lehrer einfach nur MO, DI und Zahlen an die Tafel schreibt. Die Lerner verstehen

⁵⁶⁹ Beispielsweise hat ein als unmotiviert zu bezeichnender Lerner unaufgefordert ausgehend von einer Zeile, die er sich gemerkt hat, die Ballade von O. Ernst Nis Randers (siehe dazu Kap. 5.2. 1 Projektstage *Verstehen*, 12. Phase) recherchiert.

⁵⁷⁰ Siehe dazu besonders Kap. 5.2.2 Projektstage zum Thema *Was ist Literatur?*.

sofort, dass es um die Ergebnissicherung geht und listen unter MO die Schlüsselbegriffe des Verstehensgesprächs des Montags und unter DI jene des Dienstags auf.⁵⁷¹

- Im Rahmen dieser Projektstage thematisiert der Lehrer in den verschiedenen Lehrphasen die Grundlagen des *Hermeneutischen Ansatzes* nie direkt, obwohl gleichzeitig im gesamten Lehrgeschehen die *Grenzen des Verstehen*, das *deutliche Gegenüber* und die *Sprache als Frage* lernleitend sind.
- Der Lehrer injiziert die einzelnen Lehr-/Lernphasen durch offene Impulse, welche vorwiegend literarische Texte oder offene Fragen darstellen. Da die literarischen Texte im Durchschnitt die Kompetenzen der einzelnen Lerner übersteigen, müssen sie im Sinne der *Addition der unterschiedlichen Kompetenzen* bewältigt werden. Häufig begleitet der Lehrer solche Phasen mit intensiven Wortschatz- und Memorierungsübungen. In diesen Phasen spornt er die Schüler an, konzentriert und effizient am Lehrgeschehen teilzuhaben.
- In den Phasen, in denen der persönliche Zugang zur Literatur im Vordergrund steht, teilt der einzelne Lerner seine individuelle literarische Erfahrung mit dem Plenum⁵⁷². Der Lehrer achtet besonders darauf, dass der jeweils Betroffene absolut konzentriert seinen Beitrag leistet, ihn auch ernst nimmt, indem er beispielsweise laut und verständlich spricht. Dabei bietet er sowohl eine literarische als auch eine sprachliche Hilfestellung.
- Die Phase der inhaltlichen Metaebene zeigt sich als lehrerzentriert, denn der Lehrer erteilt Aufgaben oder bietet literarische Texte, um auf induktive Weise bestimmte literarische Mechanismen transparent zu machen. In diesem Rahmen zeigt es sich als Aufgabe des Lehrers, das Verstehensgespräch zu moderieren, in welches die Lerner ihre Erfahrung aus den vorhergehenden Projekttagen einfließen lassen sollen. Der Lehrer achtet darauf, dass die Interaktion Qualitätskriterien respektiert und nicht in Trivialität verfällt.
In diesem Sinne spielt auch der Zeitpunkt der Einführung der Metaphase eine Rolle, denn eine gewisse Oberflächlichkeit im Verstehensgespräch könnte davon abhängen, dass die spezifische Erfahrung noch nicht ausreichend vertieft worden ist. Als z.B. in

⁵⁷¹ In den Projekttagen zum Thema *Verstehen* erfolgt die Ergebnissicherung nach einem vergleichbaren Verfahren: Der Lehrer schreibt Zahlen an die Tafel und die Lerner zählen die Geschichten auf, welche sie bis zu jenem Zeitpunkt gehört haben. Siehe dazu Kap. 5.2.1 Projektstage zum Thema *Verstehen*, 8. und 9. Phase.

⁵⁷² Siehe dazu besonders Kap. 5.2.2 Projektstage zum Thema *Was ist Literatur?*.

der Phase 7 der Projektstage zum Thema *Was ist Literatur?* (Kap. 5.2.2) die Lerner gefragt werden, ob es eine Interpretation gebe, die besser ist als eine andere, entsteht ein lebhaftes Gespräch. Dazu fühlen sich die Lerner angesichts der intensiven spezifischen Vorarbeit kompetent.

Auch im Rahmen des ersten Projektzyklus (Kap. 5.2.1 Projektstage zum Thema *Verstehen*) werden die Verstehensgespräche auf dem höchstmöglichen Lernniveau geführt, aber im Vergleich zu den Projektstage zum Thema *Was ist Literatur?* (Kap. 5.2.2) sind sie altersbedingt weniger vertieft.

- Der Lehrer unterstützt induktive Prozesse, die den persönlichen intellektuellen Horizont der Lerner erweitern, auch indem er wiederholt das Lehrgeschehen unterbricht, um Erzählungen, Parabeln und Mythen einzubringen.⁵⁷³
- In den Phasen der Ergebnissicherung steuert der Lehrer die Arbeit der Lerner auf die Metaebene, auf der sie über das Erworbene reflektieren, es sichten und festigen. Auch in diesen Phasen zeigt sich die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen als notwendige Voraussetzung, die der Lehrer den Lernern transparent macht. Sie erfahren, dass ohne kooperative Lernhaltung diese Phasen weder vollständig nachvollzogen noch reflektiert werden können.

3. Reaktion der Lerner

Bei der Formulierung ihrer **Erwartungen** kommen besonders bei ihrer ersten Projekterfahrung⁵⁷⁴ erwerbsbeeinträchtigende Haltungen und Einstellungen zum Ausdruck, welche im Rahmen dieser Arbeit untersucht worden sind:

- Im Hauptsächlichen handelt es sich um fehlende oder kompromittierte Motivation, welcher auf entsprechenden Attributionen schließen lässt.⁵⁷⁵
- Sowohl diejenigen, welche Interesse für die Sprache zeigen, als auch diejenigen die eine entgegen gesetzte Haltung aufweisen, halten ihre allgemeinen oder ihre Teilkompetenzen für zu gering⁵⁷⁶. Der nur scheinbare Gegensatz, der in dieser Arbeit ausführlich beschrieben wird, ist, dass die Lerner ihren Kompetenzmangel als gegeben betrachten.⁵⁷⁷

⁵⁷³ Siehe dazu besonders Kap. 5.2.1 Projektstage zum Thema *Verstehen*.

⁵⁷⁴ Ibidem.

⁵⁷⁵ Siehe dazu Kap. 3.2.2. *Der Motivationsaspekt im Zweitspracherwerb*.

⁵⁷⁶ Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁵⁷⁷ Diesbezüglich muss hervorgehoben werden, dass auch im Falle dieser Klasse die Durchschnittskenntnisse für das Bestehen der Zweisprachigkeitsprüfung B tatsächlich nicht ausreichen würden. Doch andererseits

In der **Schülerevaluation** verbinden die Lerner Wörter wie *Spaß*, *gefallen* und *schön* mit anderen, welche sich auf ihre Lernprogression beziehen. Dabei stehen für einen Teil der Lerner sprachliche Aspekte im Vordergrund und andere äußern sich lediglich über bildende Faktoren. Insgesamt ist das Urteil über die Projektstage beider Zyklen ausnahmslos positiv und weist in erster Linie auf ihre Zufriedenheit über das Ausmaß und die Qualität ihrer Lernprogression hin.

Besonders geschätzt wurden von den Lernern die pädagogischen Rahmenbedingungen, die Organisation des Lehrens und des Lernens und die daraus entstehende Beziehungsebene. Die Schülerevaluationen heben hervor, dass die Lerner mehr Wert auf das *Wie* als auf das *Was* legen, denn selbst wenn sie Bildungsaspekte ansprechen, beziehen sie sich eher auf die neu erworbenen Kompetenzen, als auf die spezifischen Texte die dazu geführt haben.⁵⁷⁸

3. Fazit der Projektstage

Die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis bestätigt die theoretischen Annahmen des *Hermeneutischen Ansatzes*: Das fiktionale und das intellektuelle Gespräch im *Hier und Jetzt* verleiht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht an italienischen Oberschulen der deutschen Sprache eine **kommunikative Relevanz**, welche sie andernfalls angesichts der ethnischen Gesellschaftstrennung nicht hätte.⁵⁷⁹

Diese Lerner zeigen im hermeneutischen Verstehensgespräch eine höhere Bereitschaft als im traditionellen Unterricht, sich auf Deutsch zu verständigen und mitzuteilen. Die Evaluation hebt eine positive Auswirkung auf der Ebene der intrinsischen **Motivation** und der **Attributionen** hervor⁵⁸⁰, in deren Sinne eine aktivere Lernhaltung als die Reaktion auf das impulsgesteuerte Lernangebot zu deuten ist.

Besonders angesichts der komplexen Dynamiken, welche den Südtiroler Zweitsprachenunterricht regieren, erweist sich das hermeneutisch orientierte Lehrgeschehen für den Erwerb für Deutsch als Zweitsprache als qualitative Wende. Es verbessert nämlich

erweisen sich die realen Deutschkompetenzen der Lerner deutlich höher als von ihnen selbst wahrgenommenen wird. Beispielsweise besuchten sie, so wie es am Liceo Scientifico Torricelli seit dem Schuljahr 2003/2004 üblich ist, für einige Tage deutschsprachige Vorlesungen an der dreisprachigen *Freien Universität Bozen*, wobei sie beim Verfolgen der deutschsprachigen Vorlesungen keine sonderlichen Verständnisschwierigkeiten gezeigt haben.

⁵⁷⁸ Diese Dynamik ist in Meyer 1994⁶ ausführlich beschrieben.

⁵⁷⁹ Siehe dazu Kap. 4.3.3 *Schlussfolgerungen: Der Hermeneutische Ansatz als Chance für den Zweitsprachenunterricht an den italienischen Oberschulen*.

⁵⁸⁰ Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitsprachenerwerb*.

die unvoreilhaftigen Lehr- Lernperspektiven, die die konfliktreiche Südtiroler Gesellschaft prägen und auf tiefgründige sozio-politische Probleme zurückzuführen sind, die nicht beseitigt werden können. Die Sprache des Antagonisten⁵⁸¹ wird in einem positiven pädagogischen Rahmen zum Vehikel einer **intellektuellen Herausforderung** und **Bildung**.

Durch die hermeneutisch orientierten Lehrmodalitäten zeigt sich dementsprechend im Rahmen des Unterrichts die **Einstellung zur Sprache** durch ihre von den Lernern als gehoben wahrgenommene Funktion verbessert und ihre Erwerbsqualität positiv beeinflusst. Die Lerner haben jedoch in ihren Evaluationen weiter in den Vordergrund gestellt, wie sehr auch die Beziehungsebene den Zweitsprachenerwerb beeinflusst.⁵⁸² Dies gilt besonders in Anbetracht der Sonderstellung des Zweitsprachenlehrers in der Südtiroler Gesellschaft und verstärkt in der städtischen Gemeinschaft. In diesem Zusammenhag liefert das hermeneutisch orientierte Lehrgeschehen einen Beitrag für eine verbesserte Einstellung zur Sprache und zur deutschen Sprachgruppe. Es handelt sich um einen Gegenpol zu den Dynamiken, welche im Rahmen dieser Arbeit als **Verschärfung der Fronten**⁵⁸³ und **der sozialen Unterschiede**⁵⁸⁴ wirken können.

Doch die Reichweite des hermeneutisch orientierten Lehrgeschehens ist durch eine Vielzahl von *proximalen* und *distalen* Einflussfaktoren⁵⁸⁵ bedingt, welche von Fall zu Fall als verschieden zu betrachten und vom Lehrer nicht steuerbar sind. Besonders relevant ist die Tatsache, dass im Normalfall der außerschulische Kontext auch dort einsprachig ist, wo er nicht als konfliktgeprägt bezeichnet werden kann⁵⁸⁶. Im weiteren muss im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache auch davon ausgegangen werden, dass ein, selbst wenn sehr geringer Teil der Lerner die Deutsche Sprache unwiderruflich ablehnt und sich methodenresistent zeigt⁵⁸⁷.

4. Beobachtungen zum hermeneutisch orientierten Lehrer

Da sich die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis als Ausfluss des *Hermeneutischen*

⁵⁸¹ Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler* und Kap. 3.5.1 *Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten*.

⁵⁸² Siehe dazu Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

⁵⁸³ Siehe dazu Kap. 3.5.1 *Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten*.

⁵⁸⁴ Siehe dazu Kap. 3.5.3 *Die Verschärfung der sozialen Unterschiede*.

⁵⁸⁵ Siehe dazu Hoffmann 2000, hier im Kap. 3.1 *Kurzer Abriss der Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*.

⁵⁸⁶ Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁵⁸⁷ Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler* und Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

Ansatzes betrachtet, zeigt sie sich mit einer kleinschrittigen Unterrichtsplanung eines technokratisch konzipierten Lehrerbildes als unvereinbar. Das Fehlen eines theoretischen hermeneutischen Unterrichtsmodells führt dementsprechend zu einer zusätzlichen Schwierigkeit⁵⁸⁸ bei der Formalisierung eines hermeneutischen Lehrerbildes.

Die Protokolle der Projektstage⁵⁸⁹ heben besonders die dynamische und flexible Führung des Lehrgeschehens hervor, was im Hinblick auf ein Lehrerbild zu den folgenden Reflexionspunkten führt:

- Der *Charakter* jedes einzelnen hermeneutisch orientierten Unterrichts ist stärker als im traditionellen Rahmen von der Persönlichkeit und den Vorlieben des jeweiligen Lehrers abhängig, denn das offene Lehrgeschehen im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes* verlangt von ihm immer wieder dynamische Reaktionen auf nicht genau vorhersehbare Situationen.
- Die in dieser Arbeit angeführten hermeneutischen Verstehensgespräche⁵⁹⁰ können nicht als Musterbeispiele, sondern lediglich als Orientierung an ein Ideal gedeutet werden. Es handelt sich vielmehr um eine Testpraxis, denn die spezifischen Prozesse, die sich in den einzelnen Klassengemeinschaften entwickeln, erweisen sich als einmalig, so wie die Individuen, welche sie herbeiführen.

Gleichermaßen kann den Protokollen der hier angeführten hermeneutisch orientierten Projektstage kein Musterwert zugesprochen werden, sondern sie bieten lediglich eine Einsicht in die Unterrichtsgestaltung des hermeneutisch orientierten Lehrens und Lernens.⁵⁹¹

⁵⁸⁸ Siehe zum allgemeinen Problem Kap. 1 *Aufgaben und Profil des (Fremdsprachen)lernalers*.

⁵⁸⁹ Siehe dazu Kap. 5.1.2 *Hermeneutisch orientierte Projektstage*.

⁵⁹⁰ Siehe dazu Kap. 5.1.1 *Dossierarbeit: Bücher-Lesen und N.C. Kaser* und Kap. 5.1.2 *Hermeneutisch orientierte Projektstage*.

⁵⁹¹ Obwohl die einzelnen hermeneutischen Schlüsselbegriffe im Folgenden notwendigerweise einzeln beschrieben werden, stehen sie jedoch im Sinne des Hermeneutischen Ansatzes in Wechselbeziehung

zueinander.

Kapitel 6

Bilanz: Die skeptische Hermeneutik als Herausforderung zweitsprachlicher Lehre in Südtirol

Was ich vom Lehrer verlange, ist nur, dass er anders reagiert als Kolumbus. Wenn ich von Kolumbus lernen will, darf ich mir von dem, der vor mir sitzt, kein Bild machen, muss auf ihn hören, muss ihn zur Rede kommen lassen; ich darf also keine Aufgabe geben, die alle uniformiert und in ihrer Lernerrolle anspricht; darf keine kleinschrittigen Lernziele vorgeben, muss zur Addition der unterschiedlichen Kompetenzen kommen und zur Stille, die der jeweils Andere braucht, um gehört werden zu können. Um zu Ihrer Frage zu kommen: Ja, ich muss auch unregelmäßige Verben lernen, kein Problem, der Hermeneutische Ansatz begrüßt alle Methoden seit dem 19. Jahrhundert, die diesem oben beschriebenen übergreifenden Ziel dienen. Und er hat überhaupt keine Schwierigkeiten mit dem Einsatz verschiedenster Methoden – Frontalunterricht, pattern drill, Auswendiglernen, Schreibübungen, Wortschatzübungen an der Tafel – mit dem einen Unterschied, dass die Fehlerhaftigkeit und Beschränktheit des eigenen Bewusstseins ganz normale Rahmendaten dieses Unterrichts sind. (Hunfeld 2004, 2, S. 92-93)

Die Frage nach dem Lehrerprofil und der Lehrerrolle im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen zeigt, dass sich besonders im Südtiroler Kontext eine traditionelle Lehrauffassung negativ auf den Zweitsprachenerwerb auswirkt. Unabhängig vom Engagement und den didaktischen Absichten des Unterrichtenden kann in diesem gesellschaftlichen Rahmen ein als frontalunterrichtlicher Methodenmonismus gestalteter Unterricht bis zur Verschärfung der Fronten führen und auf diese Weise den

Zweitsprachenerwerb noch weiter beeinträchtigen. Dem gegenüber deutet der Hermeneutische Ansatz auf die Möglichkeit eines verbesserten Zweitsprachenerwerbs, indem er negative südtirolspezifische Unterrichtsdynamiken entschärft.

Das Beherrschen der Zweitsprache ist in Südtirol eine wichtige Voraussetzung für die persönliche und professionelle Verwirklichung. Dennoch sind die Deutschkompetenzen der italienischsprachigen Südtiroler im Durchschnitt geringer als durch ihr schulisches Curriculum zu erwarten wäre. Obwohl in den letzten Jahrzehnten intensive institutionelle Förderungsmaßnahmen des Deutschen an italienischen Schulen zur allgemeinen Verbesserung der Zweitsprachkompetenzen geführt haben, ist das Problem der unzureichenden Sprachkenntnisse bis heute weitgehend ungelöst.⁵⁹²

Ausgehend von meinem beruflichen Interesse für einen verbesserten Unterricht ist die Frage nach der Möglichkeit einer Steigerung der Erwerbsqualität des Deutschen an italienischen Oberschulen das zentrale Untersuchungsobjekt dieser Arbeit. In diesem Rahmen gilt dem Lehrer als willkürlich modifizierbare Variable des Erwerbsprozesses ein besonderes Augenmerk.

1.

Untersuchungen zum (Fremdsprachen)lehrer aus diachronischer und synchronischer Perspektive heben hervor, dass eine einheitliche Definition des Profils und des Aufgabenbereichs fehlen, ebenso wie die damit zusammenhängende Bestimmung eines guten Unterrichts. Der Ausschnittcharakter der Arbeiten über den Lehrer erschwert komparative Untersuchungen und gleichzeitig eine dynamische Weiterentwicklung der Forschung. Als negativ erweist sich zusätzlich ein uneinheitlicher Gebrauch der Terminologie, welcher medienwirksam immer wieder aus unterschiedlichen Bereichen von der Alltagssprache bis hin zur Wirtschaft entlehnt wird.⁵⁹³

Diachronische Untersuchungen zeigen, dass die Fortschritte in der Didaktik zu einer entsprechenden Verbesserung der Lehrqualität und zur Erweiterung des Handlungsrahmens geführt haben. Andererseits konnten im Übergang von einer vorwissenschaftlichen zu einer

⁵⁹² Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁵⁹³ Siehe dazu Kap. 1 *Aufgaben und Profil des (Fremd)sprachenlerner*s).

wissenschaftlichen Dimension keine allgemeingültigen objektiven Unterrichtskriterien festgelegt werden. Die qualitative Entscheidung zwischen *paidotroper* und *logotroper* Lehrweise ist bis heute dem einzelnen Lehrer überlassen. In der Didaktik koexistieren weiterhin qualitativ gegensätzliche Lehrauffassungen als wissenschaftlich gleichberechtigt.⁵⁹⁴

Im Bereich der Praxis wirken sich Uneinigheiten auf theoretischer Ebene umso verstärkter aus. Die Lehrer, welche sich oft schon bei der Bewältigung des schulischen Alltags problematischen Situationen stellen müssen, scheinen jeglichen Bezug zur Wissenschaftlichkeit abzulehnen und flüchten in eine rezeptologische Haltung. Was die Praktiker selbst als Reaktion auf eine Fülle realitätsfremder Theorien mit vielfältigen und unklaren Anforderungen deuten, wird auf Hochschulebene häufig als Mangel an Professionalität verurteilt.⁵⁹⁵

Das Prestige des Lehrers ist gering. Nach Adornos soziologischen Studien (1965, 1) scheint sein schlechter Ruf sowohl in der Gesellschaft als auch in der eigenen Berufsgruppe stark verbreitet zu sein. Die Gründe dafür sollen jedoch die Sphäre des Rationalen weit übersteigen.⁵⁹⁶ Dieses Defizit an Anerkennung wirkt sich unweigerlich auf die Lehrerhandlungen aus. In diesem Sinne beobachtet Petrat (1979) wie der Lehrer in seinem historischen Werdegang eine Moralisierungsaufgabe für sich beansprucht, um an Ansehen zu gewinnen, wodurch er vielfach gerade das Gegenteil erzielt.

Das Gesamtbild der Beiträge zur Lehrerrolle deutet auf die Unmöglichkeit, ein abstraktes Lehrerprofil ohne direkten Bezug zum jeweiligen Kontext und zur spezifischen Sprache zu erstellen. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, eine genaue Untersuchung des gesellschaftlichen Südtiroler Rahmens im Hinblick auf den Zweitsprachenunterricht durchzuführen.

2.

Der gesellschaftliche Hintergrund für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist in Südtirol keineswegs vorteilhaft. Betrachtet man die Verbreitung der Zweisprachigkeit im 19. Jh. besonderes in den Grenzgebieten zwischen Süd- und Welschtirol, dann scheint die heutige Gesellschaft einen schweren Rückschlag erlitten zu haben. Durch den Zuschlag Südtirols an Italien und besonders infolge des Faschismus wurden Konflikte zwischen italienisch- und deutschsprachigen Bürgern geschürt, welche unter dem Begriff *des*

⁵⁹⁴ Siehe dazu besonders Kap. 1.2 *Diachronische Perspektive der (Fremd)sprachenlehrerrolle*.

⁵⁹⁵ Siehe dazu Kap. 1.4 *Der (Fremdsprachen)lehrer in der Unterrichtspraxis*.

⁵⁹⁶ Siehe dazu Kap. 1.4.1 *Exkurs: Adorno: Tabus über den Lehrerberuf (1965)*.

Heimatrechts zusammengefasst werden können und bis heute noch nicht von allen Südtirolern überwunden worden sind.⁵⁹⁷

Die seit 1972 gesetzlich eingeführte Pflicht des Zweitsprachenerwerbs verleitet weite Teile der italienischsprachigen Südtiroler zu einer Haltung der deutschen Sprache gegenüber, die sich als eine Art Pendelbewegung zwischen Ablehnung und Notwendigkeit beschreiben lässt. Historische, politische und psychosoziale Faktoren in der Südtiroler Gesellschaft wirken sich negativ auf die Einstellung zur Zweitsprache aus.⁵⁹⁸

Die historische Untersuchung des Südtiroler Sprachunterrichts und des Sprachlehrers im 20. Jh. hebt ihren politischen Charakter hervor. Doch wie steht es um den Ruf der Zweitsprachenlehrer? Er genießt kein großes Ansehen. Auf ihn wird bevorzugt die Verantwortung für den unangemessenen Stand der Deutschkompetenzen italienischsprachiger Lerner abgewälzt und er wird zur Zielscheibe für soziale Frustration. Besonders in der öffentlichen Debatte⁵⁹⁹ scheint sich die Anschauung durchgesetzt zu haben, nach welcher der Zweitsprachenlehrer als Hauptverantwortlicher für unzureichende Deutschkenntnisse der italienischsprachigen Lerner gehalten wird.⁶⁰⁰

Es werden ihm Mangel an didaktischem Können und in erster Linie an Sprachkenntnissen vorgeworfen. Da bis zur Einführung der SISS im Jahr 2000 das italienische Hochschulcurriculum kaum eine didaktische Ausbildung vorsah, hängen in diesem Bereich die Kompetenzen der Lehrer tatsächlich von ihrem persönlichen Engagement ab. Doch im Hinblick auf die Sprachkenntnisse kann das Gegenteil bewiesen werden: Die Zweitsprachenlehrer müssen in Südtirol eine Erklärung beim Gericht ablegen, deutscher Muttersprache zu sein. Unangemessene Deutschkompetenzen sind unter

⁵⁹⁷ Siehe dazu Kap. 2 *Südtirol: Der Lehrer im Kreuzfeuer der Geschichte*.

⁵⁹⁸ Siehe dazu besonders Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁵⁹⁹ Als Beweis für eine negative öffentliche Einstellung gegenüber den Kompetenzen der Zweitsprachenlehrer soll an dieser Stelle erneut die Landtagsdiskussion bei der Gesetzesverabschiedung der *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen* dienen. Wortprotokoll der 204. Sitzung vom 4. April 2003 (<http://www.landtag-bz.org/wortprot/2003/sitzung204.htm>)

⁶⁰⁰ Andererseits muss sich selbst der Lehrer mit der Grundsatzfrage auseinandersetzen, ob es berechtigt sei, an ihn den Anspruch zu stellen, auch jenen Schülern Deutsch beizubringen, die es ablehnen. Die Antwort darauf steht im engen Zusammenhang mit der Auffassung seines Aufgabenbereichs und gilt als keineswegs eindeutig. Diesbezüglich sind in der allgemeinen didaktischen Diskussion um die Auffassung des Lehrerprofils, beziehungsweise der Lehrerrolle, Perspektiven vom Lehrer als Erzieher bis zum technokratischen Lehrerbild vertreten. Trotz der unvereinbaren Differenzen der Implikationen der unterschiedlichen Lehrauffassungen erheben alle Positionen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und scheinen letzten Endes gleichberechtigt zu sein.

Zweitsprachenlehrern als die absolut seltene Ausnahme anzusehen.⁶⁰¹

3.

Im Rahmen der Untersuchung der *Methodenfrage und weiterer Bedingungsfaktoren im Lernerfolg des Südtiroler Zweitsprachenunterrichts* wurden die unzureichenden Deutschkompetenzen der italienischsprachigen Südtiroler im Hinblick auf Motivationsdefizite überprüft. Diese können durch interethnische Konflikte verstärkt, jedoch als *intrinsische* Erwerbsfaktoren vom Zweitsprachenunterricht nicht direkt modifiziert werden. Die Übertragung von Erkenntnissen zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistung auf die Voraussetzungen für den Erwerb des Deutschen an italienischen Oberschulen veranschaulicht, dass sich die Ethnisierung der Gesellschaft negativ auf die intrinsische Motivation und auf die Attributionen auswirkt.⁶⁰²

Als entscheidende Einflussfaktoren für den Erwerb der Zweitsprache werden vorwiegend extrinsische Beweggründe und die mitunter schwierige Beziehung italienischsprachiger Lerner zur deutschen Sprache angeführt. Dabei deuten neuere Motivationsstudien darauf hin, dass extrinsische Motive, wie das Erlangen des Zweitsprachnachweises, für den Erwerb einer Sprache als nicht zweckmäßig zu werten sind, selbst wenn davon die berufliche und soziale Verwirklichung abhängt.⁶⁰³

Extrinsische Motive sind im Vergleich zu intrinsischen zu schwach und stehen außerhalb der direkten Einflussmöglichkeit des Lehrers. Sie gelten nur dem Erreichen eines Zieles und nicht der Sprache selbst. Im Rahmen des Zweitsprachenunterrichts an italienischen Oberschulen wird dieser Prozess dadurch verdeutlicht, dass die zeitliche Distanz der Lerner zu den beruflichen Zielen sehr groß ist.⁶⁰⁴

In diesem Zusammenhang erlangen jedoch die Lehrhandlungen verstärkt im städtischen Kontext eine besondere Aufwertung. Durch die gesellschaftliche Organisation Südtirols ist der Unterricht für einen Teil der Lerner der Oberschule die einzige Möglichkeit, in der deutschen Sprache zu interagieren. Die Rolle des Zweitsprachenlehrers gewinnt in diesen Fällen dadurch an Bedeutung, dass er der einzige Vertreter der deutschen Sprachgruppe ist,

⁶⁰¹ Siehe dazu Kap. 2.4 *Der Südtiroler Zweitsprachenlehrer auf dem Wege der Professionalisierung*.

⁶⁰² Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitspracherwerb*.

⁶⁰³ *Ibidem*.

⁶⁰⁴ Bei Elternsprechstunden ergibt sich häufig folgende Situation. Wenn ich den Eltern mitteilen muss, dass ihr Kind das Klassenziel nicht erreicht, reagieren sie mit der Zusicherung, dass ihnen Deutsch ein sehr wichtiges Fach sei. Sie würden ihr Kind immer wieder ermahnen, Deutsch zu lernen, wie wir in Südtirol leben und Deutsch für den Beruf wichtig sei.

zu dem sie einen persönlichen Kontakt pflegen.⁶⁰⁵ Diese Lerner betrachten ihre eigenen Deutschkompetenzen als Folge der erfahrenen Unterrichtsqualität. Hingegen Lerner, welche in einem interethnischen Umfeld leben, führen den eigenen Kompetenzstand in der deutschen Sprache beinahe ausschließlich auf außerschulische Faktoren zurück. Die Vertreter dieser zweiten Gruppe führen meistens bei Reflektionen über formale Defizite in der Zweitsprache an, dass sie außerhalb der Klasse ausschließlich Dialekt sprechen würden und dessen grammatikalische Regeln verinnerlicht hätten. Bei überdurchschnittlich guten Zweitsprachkompetenzen berufen sie sich hingegen meistens darauf, einen zweisprachigen Freundeskreis zu haben. Den Einfluss des Erwerbsfaktors *Lehrer* halten sie für deutlich geringer als jene, die in einem monolingualen Umfeld leben.

4.

Der Lehrer für Deutsch als Zweitsprache, der sich in der italienischen Hochschultradition gebildet hat, betrachtet sich als Gymnasiallehrer und Literaturexperten, dessen Rollenauffassung jene des Kulturvermittlers ist. Sein berufliches Selbstverständnis haftet an einem traditionellen Hermeneutikbegriff und erfordert eine Lehrauffassung im Sinne eines frontalunterrichtlichen Methodenmonismus. Einschlägige Literatur weist in ausnahmslos allen Fächern dem Frontalunterricht den Löwenanteil der Unterrichtszeit zu.⁶⁰⁶

Aus der Perspektive der Methodenforschung stellt die Methode als distaler Faktor einen schwachen Bedingungsfaktor schulischer Leistung dar, deren Einfluss auf den Erwerbsprozess als gering gewertet wird. Gleichzeitig wird jeglicher als Methodenmonismus konzipierter Unterricht als besonders unvorteilhaft aufgefasst, denn er verstärkt sowohl die Vorzüge als auch die Defizite der jeweiligen Methode.⁶⁰⁷

Die Untersuchung der Vor- und Nachteile eines frontalunterrichtlichen Methodenmonismus im Südtiroler Zweitsprachenunterricht zeigt, dass das Verdikt für Lehrer und Lerner völlig unterschiedlich ausfällt. Der Lehrer, welcher frontal unterrichtet, handelt konform der italienischen Schultradition und wird durch das allgemeine schulische Umfeld in seiner Vorgangsweise legitimiert und bestärkt. Die Vorteile für den Lehrer lassen sich als reibungslosen Unterrichtsverlaufs mit anspruchsvollen Inhalten zusammenfassen. In dieser Arbeit wurde durch ein spezifisches konfliktreiches Fallbeispiel veranschaulicht, wie selbst eine extreme Haltung wie die Sprachverweigerung im Rahmen eines frontalunterrichtlichen Methodenmonismus den Unterrichtsverlauf nicht stört und keine negative Auswirkung auf

⁶⁰⁵ Siehe dazu Kap. 2.3 *Italienischsprachige Südtiroler*.

⁶⁰⁶ Siehe dazu Kap. 4.2 *Hermeneutische Auffassung in der italienischen Schule*.

⁶⁰⁷ Siehe dazu Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*.

des Lehrgeschehen zur Folge hat.⁶⁰⁸

Aus der Lernerperspektive zeigt sich im Gegenteil die frontale Unterweisung auf mehrfachen Betrachtungsebenen völlig inadäquat. Aus der sprachdidaktischen Perspektive können die Lerner durch die Begrenztheit der Sprechzeit den Grundsatz nicht verinnerlichen, dass man Idiome nur durch Sprechen lernen kann. Angesichts der kaum vorhandenen Interaktionsmöglichkeiten in deutscher Sprache außerhalb des schulischen Zweitsprachenunterrichts ist der Verfall in Amotivation sehr hoch.⁶⁰⁹ Jugendliche Lerner werden unter Umständen durch mögliche Aussichten auf zukünftige bessere Berufschancen zu wenig motiviert, um zwischen den späteren Zielen und ihren derzeitigen Handlungen einen sinnstiftenden Zusammenhang herzustellen.⁶¹⁰

Methoden sind gegenstandskonstitutiv und der Frontalunterricht weist jenseits der Lehrerabsichten autoritäre Züge auf. Auf emotionaler Ebene können diese unter Umständen bei einem Teil der Lerner sogar schwerwiegende persönliche Konsequenzen nach sich ziehen. Im Fach Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen können diese noch eine zusätzliche Bedeutung erlangen, die weit über den Spracherwerb hinausgeht. Diese Studie zeigt, dass sozio-politische Implikationen und Attributionen eine frontale Unterweisung mit dem Zweitsprachenunterricht an italienischen Oberschulen inkompatibel macht. Das sich im Rahmen eines frontalen Unterrichts entwickelnde Interaktionsmodell fördert im spezifischen Südtiroler Kontext die *Verschärfung der Fronten* und *Verschärfung der sozialen Unterschiede*.⁶¹¹

5.

Untersuchungen zur Methodenforschung heben bezüglich der Lerner die unvergleichlich stärkere Wahrnehmung der Handlungsebene gegenüber der angebotenen thematischen Inhalte hervor. Ihre Bewertung des Unterrichtsstils erfolgt unabhängig von den Absichten oder der Gesinnung des Lehrers. Diese Tatsache verleiht dem Südtiroler Zweitsprachenlehrer als besonderen Repräsentanten der deutschen Sprachgruppe eine entsprechende Verantwortung. Für den italienischsprachigen Lerner im städtischen Bereich stellt der Zweitsprachenunterricht häufig den einzigen Bezug zur deutschsprachigen Südtiroler Welt dar. Eine gefühlsmäßig als autoritär empfundene Haltung kann angesichts der mitunter komplexen interethnischen Beziehungen auf die gesamte deutsche Sprachgruppe übertragen werden. Dies wiederum beeinflusst nicht nur die negative Einstellung zur deutschen

⁶⁰⁸ Siehe dazu besonders Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

⁶⁰⁹ Siehe dazu Kap. 3.4 *Der Frontalunterricht zwischen alt und neu*.

⁶¹⁰ Siehe dazu Kap. 3.2.2 *Der Motivationsaspekt im Südtiroler Zweitspracherwerb*.

⁶¹¹ Siehe dazu Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

Sprachgruppe, sondern kann sogar die völlige Ablehnung der Sprache und Kultur nach sich ziehen.⁶¹²

Zusätzlich herrscht im frontalen Interaktionsmodell eine unüberwindbare Diskrepanz zwischen den jeweiligen Unterrichtsdynamiken und ihrem Erscheinungsbild. Da in diesem Sinne dem Lehrer diagnostische Möglichkeiten für den Erwerbsprozesses entzogen sind, können Konflikte in diesem Rahmen nicht gedeutet oder in Angriff genommen werden. Durch das schlichte Ignorieren und der unterschwelligem Weiterführung besteht vielmehr die Gefahr einer Akutisierung.⁶¹³

Die *Verschärfung der Fronten* nötigt zum Überdenken quantitativer Fördermaßnahmen des Deutschen als Zweitsprache im Sinne einer Erhöhung der Lehrstunden, denn ein verbesserter Zweitsprachenerwerb erfordert eine Verlagerung der Schwerpunkte auf qualitative Aspekte. Die zusätzliche Steigerung eines als frontalunterrichtlichen Methodenmonismus konzipierten Unterrichts würde zur paradoxen Situation einer erhöhten Abneigung gegenüber der deutschen Sprache führen. Die komplexe Südtiroler Situation zeigt wie das Gefühl der Nähe zur Kultur der jeweils anderen Sprachgruppe nicht von oben verordnet werden kann, sondern eine individuelle Entwicklung voraussetzt.⁶¹⁴

6.

Die *Verschärfung der sozialen Unterschiede* bezieht sich auf eine besondere Benachteiligung von Lernern aus ungünstigen sozialen Verhältnissen durch die frontale Unterweisung: Psycholinguistische Studien bezeichnen Fächer wie Fremdsprachen und Mathematik als Leistungsfächer, deren Erwerb von der Abstraktions- und Memorierungsfähigkeit jedes einzelnen Lernalters stark beeinflusst wird.⁶¹⁵

In diesem Sinne heben Untersuchungen zum Frontalunterricht hervor, dass die frontale Methode ein zusätzliches Abstraktionsvermögen voraussetzt, wodurch wiederum besonders leistungsstarke Schüler gefördert werden. Leistungsschwache Schüler werden hingegen durch die frontale Unterweisung einer gesteigerten Schwierigkeit ausgesetzt, wodurch für sie der Lernstoff unweigerlich zu anspruchsvoll wird.⁶¹⁶

⁶¹² Siehe dazu Kap. 3.5.1 *Sprachverweigerung bzw. Verschärfung der Fronten*.

⁶¹³ Ibidem.

⁶¹⁴ Ibidem.

⁶¹⁵ Selbst die Notenstatistiken am Lyzeum Torricelli zeigen es deutlich: Deutsch als Zweitsprache gehört mit Englisch und Latein fast immer zu den Fächern, in denen die meisten Schüler nicht die notwendigen Voraussetzungen schaffen, um das Klassenziel zu erreichen.

⁶¹⁶ Siehe dazu Kap. 3.5.3 *Die Verschärfung der sozialen Unterschiede*.

Die *Pisa-Studie 2000* hat den bereits anerkannten Zusammenhang zwischen Leistungsdefiziten und niedrigem sozialen Status erneut in den Vordergrund gestellt. Daraus folgt, dass angesichts der Bedeutung der Zweitsprachkompetenzen in der besonderen Südtiroler Situation der frontale Methodenmonismus eine zusätzliche Hürde für die soziale Emanzipation darstellt. Ohne die erforderlichen Zweitsprachkompetenzen sind in Südtirol sowohl eine berufliche Verwirklichung als auch soziale Aufstiegsmöglichkeiten stark beeinträchtigt. In diesem Sinne muss das Prinzip der Chancengleichheit zwischen den Bürgern als verletzt betrachtet werden.⁶¹⁷

7.

Das neue Bild der europäischen Gesellschaft, in dem *nahe Fremde* Seite an Seite leben werden, ist in Südtirol seit beinahe einem Jahrhundert bereits Realität. Der Südtiroler Mikrokosmos deutet darauf hin, wie schwierig ein erzwungenes Zusammenleben verschiedener Völker sein kann und unterstreicht, dass sprachliches Verstehen ohne interkulturelle Kompetenz nicht zwangsweise zum friedlichen Zusammenleben führen muss. Die vorbelastete Beziehung zwischen den Südtiroler Sprachgruppen dementiert eine diesbezüglich positivistische Euphorie. Wenn man durch sprachliches Verstehen allein schon ein friedliches Zusammenleben gewährleistet glaubt, verkennt man die Komplexität gesellschaftlicher Prozesse. Vielmehr handelt es sich um einen schwerwiegenden Einschätzungsfehler, der kontraproduktive didaktische Auffassungen als plausibel erscheinen lässt.⁶¹⁸

Der *Hermeneutische Ansatz* geht davon aus, dass für eine bessere Gesellschaft eine neue Betrachtung des fremden Andern als Haltung erworben werden muss und dass der Fremd- bzw. der Zweitsprachenunterricht einen privilegierten Ort für diese soziale Schulung darstellt. Besonders die Erfahrung der in dieser Arbeit untersuchten Projektstage weist deutlich darauf hin, dass eine Hinwendung zur hermeneutisch orientierten Lehrhaltung einen Beitrag zur Entwicklung einer positiveren Einstellung zur Zweitsprachenlehre und zur deutschen Kultur leisten kann. Da in Südtirol die Einstellung zur jeweils anderen Sprachgruppe und die Qualität des Spracherwerbs in einer unauflösbaren Wechselbeziehung zueinander stehen, kann ein hermeneutisch orientierter Zweitsprachenunterricht als verbesserter Sprachunterricht und gleichzeitig als Friedenserziehung betrachtet werden.⁶¹⁹

Die Konzeption der Normalität des Fremden bringt in dieser paradox klingenden Formel die veränderte Situation in der multikulturellen Gesellschaft Europas auf den Punkt: Der

⁶¹⁷ Ibidem.

⁶¹⁸ Siehe dazu Kap.4.3 *Hermeneutisches Lehrern und Lernen*.

⁶¹⁹ Siehe dazu Kap. 5 *Die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis*.

intensive Kontakt zwischen Menschen verschiedenster Herkunft, Sprache und Kultur ist eine Selbstverständlichkeit geworden, die Begegnung mit dem Fremden bzw. dem fremdkulturellen Element in vielfältiger Form eine alltägliche Erfahrung im eigenen Kontext.

Diese Normalität des Fremden erfordert eine neue Haltung, die den fremden Anderen in seiner Eigenheit wahrnimmt und anerkennt, eine respektvolle Nähe und Distanz zugleich ermöglicht und so die Bedingungen für einen interkulturellen Dialog schafft, der von gleichwertigen Partnern geführt wird. Solange das Fremde noch auffällig ist, wird es nicht als Normalität wahrgenommen.

Die Erziehung zu dieser neuen Haltung dem fremden Andern gegenüber wird im hermeneutisch orientierten Unterricht ein lernleitendes Ziel (Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls, Normalität der Differenz), das die didaktisch- methodische Ausrichtung des Lehrgangs bestimmt. (Hunfeld 2004, S. 77)

Doch wenn man von der angenommenen Südtiroler Rezeption des hermeneutisch orientierten Unterrichts ausgeht, die Hunfeld (2004) als begrenzt vermutet, stellt sich die Frage nach deren Ursachen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Hauptfaktoren identifiziert, die dazu führen: die allgemeine Distanz zwischen Schule und Hochschule und der traditionelle Rahmen des italienischen Bildungswesens. Das Umdenken in der Lehrerhaltung im Sinne des *Hermeneutischen Ansatzes* stellt für die Lehrenden ein schwerwiegendes Problem dar. Definiert man bei modernen Ansätzen bestimmte Verfahren als zu einem Ansatz gehörend und baut sie als solche im eigenen Unterricht ein, verhält es sich um den *Hermeneutischen Ansatz* anders: Eine hermeneutische Haltung kann nicht pauschal übernommen werden, sondern entwickelt sich mit der Unterstützung der didaktischen Werkstatt im Sinne einer spiralförmigen Progression als Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis.⁶²⁰

Im komplexen Kontext des Zweitsprachenunterrichts an italienischen Oberschulen schafft der *Hermeneutische Ansatz* deutliche Voraussetzungen für einen verbesserten Deutscherwerb, welcher zur *Entschärfung der Fronten* beitragen kann.⁶²¹

8.

Die Untersuchung der Lehrdynamiken im Rahmen der Projektstage am *Wissenschaftlichen*

⁶²⁰ Siehe dazu Kap. 4.2 *Die hermeneutische Auffassung in der italienischen Schule*.

⁶²¹ Siehe dazu Kap. 4.3.3 *Schlussfolgerungen: Der Hermeneutische Ansatz als Chance für den Zweitsprachenunterricht in den italienischen Oberschulen*.

Lyzeum Torricelli in Bozen⁶²² heben den Lerner als Mittelpunkt des Lern- /Lehrgeschehen hervor. Die erste Aufgabe des Unterrichtenden ist es demnach, ihm zur eigenen Rede, bzw. zur eigenen Mündigkeit zu verhelfen. In diesem Sinne handelt der hermeneutisch orientierte Lehrer nach den Prinzipien des impulsgesteuerten Lernens, wobei die Literatur in diesem Zusammenhang das privilegierte Medium darstellt. Auf der Handlungsebene besteht für den Lehrer keine Bindung an eine vorprogrammierte Vorgangsweise, alle methodischen Schritte sind zugelassen, welche er auf Grund seiner diagnostischen Kompetenz als zielführend betrachtet. Diese dynamische Auffassung der Unterrichtstätigkeit widerspiegelt sich im Prinzip der spiralförmigen Progression, nach der die verschiedenen Aspekte immer wieder aufgenommen, vertieft und in einem neuen Zusammenhang gebracht werden.

Die Entwicklung eines Verstehensgesprächs erfordert ein vielseitiges Lehrerprofil, welches sich durch gefestigte literarische, sprachliche, metasprachliche und psycholinguistische Kenntnisse definiert und über ein klares Bild des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes verfügt. Der Lehrer steht in diesem Sinne in einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen Nähe und Distanz zum Objekt, dem Unterricht. Seine Stellung nähert sich der aristotelischen Auffassung des Binoms *Theorie* und *Praxis*. Der hermeneutisch orientierte Lehrer übt sein Handwerk als Experte aus, ohne den kritischen Bezug zur Wissenschaft zu verlieren.⁶²³

Die beschriebenen humanistischen, erwerbswissenschaftlichen und soziologischen Kompetenzen bilden die Voraussetzungen für die Entwicklung einer diagnostischen Kompetenz, welche eine *conditio sine qua non* für den hermeneutischen Unterrichtsablauf darstellen⁶²⁴. Dabei zeigt sich die Verbindung zur Hochschule als notwendig, denn die Didaktik erfährt fortwährende Aktualisierungen und ein professioneller Unterrichtsstil kann von den Erkenntnissen des jeweiligen neuesten Standes der Erziehungswissenschaften nicht absehen.⁶²⁵

Zum Profil eines hermeneutisch orientierten Lehrers gehört die Einsicht in den spezifischen politisch gesellschaftlichen Rahmen. In der besonderen Südtiroler Situation wird deutlich,

⁶²² Siehe dazu 5.1.2 *Hermeneutisch orientierte Projektstage*,

⁶²³ Siehe dazu Bock 2001.

⁶²⁴ Siehe dazu besonders Kap. 5.1.2 *Hermeneutisch orientierte Projektstage*.

⁶²⁵ *Für mich ist pragmatische Professionalität im Lehrerberuf ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem, d.h., professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als „fertig“ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. Dies hat viel mit beruflicher Erfahrung und – noch mehr – mit Erfahrungsverarbeitung zu tun, die anzueignen ist: Erfahrung ist nicht transportabel – weder vom Text noch von Person zu Person. Sie muss gemacht werden. [...] (Terhart 2001, S. 103)*

dass gerade bei dem Erwerb einer Sprache Einflussfaktoren eine Rolle spielen, die weit über den Unterricht hinaus reichen⁶²⁶. So kann das Ignorieren konnotativer Aspekte dieser Gesellschaftsstruktur im Rahmen des Zweitsprachenunterrichts durch defizitäre Unterrichtsmaßnahmen vom unwirksamen Lernangebot⁶²⁷ bis zur *Verschärfung der gesellschaftlichen Fronten* führen.⁶²⁸

Die Protokolle der *Projektstage* veranschaulichen in diesem Sinne, dass im hermeneutisch orientierten Lehrgeschehen die Lehrkraft keinen direkten Anspruch auf Moralisierung oder Didaktisierung der Wirklichkeit erhebt. Petrats (1979) diachronische Untersuchungen zum Lehrerberuf haben erwiesen, dass derartige Absichten zum Scheitern verurteilt sind⁶²⁹. Darüber hinaus wendet sich der hermeneutische Lehrer von der positivistischen Euphorie ab, die in der reinen Sprachkompetenz eine friedensstiftende Instanz sieht⁶³⁰. Andererseits spielt der Erziehungsauftrag im hermeneutischen Rahmen eine bedeutende Rolle: Durch das Konstrukt der *Normalität des Fremden*, der *Sprache als Frage*, der *Grenzen des Verstehens* und der gezielten pädagogischen Rahmenbedingungen werden auch die interkulturellen Kompetenzen der Lerner geschult.

9.

Angesichts des beschriebenen Gesamtbildes des *Hermeneutischen Ansatzes* zeigt es sich als notwendige Folge für den Lehrer, den Rollenbegriff mit der Bezeichnung des Aufgabenbereichs zu substituieren.⁶³¹ Denn, wenn die Lehrkraft mit ihren Schülern in ein authentisches Gespräch treten will, muss sie sich ebenfalls als Individuum in das

⁶²⁶ Unter Berücksichtigung des jeweiligen spezifischen Kontextes fällt auch ein Bewusstsein für die Empfindlichkeiten des bei Gadamer zum Bildungsbegriff gehörenden Taktbegriffes. *Wir verstehen unter Takt eine bestimmte Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit für Situationen und das Verhalten, für das wir kein Wissen aus allgemeineren Prinzipien besitzen. Daher gehört Unausdrücklichkeit und Unausdrückbarkeit dem Takt wesentlich zu. Man kann etwas taktvoll sagen. Aber das wird immer heißen, dass man etwas taktvoll übergeht und ungesagt lässt, und taktlos ist, das auszusprechen, was man nur übergehen kann. Übergehen heißt aber nicht: von etwas wegsehen, sondern es so im Auge haben, dass man nicht daran stößt, sondern daran vorbei kommt. Daher hilft Takt dazu, Abstand zu halten. Er vermeidet das Anstößige, das Zunahetreten und die Verletzung der Intimsphäre der Person. (Gadamer 1999, S. 22)*

⁶²⁷ Siehe dazu Kap. 3. *Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht* und insbesondere Kap. 3.2 *Erwerbsfaktor Motivation*

⁶²⁸ Siehe dazu Kap. 3.5 *Der Frontalunterricht im Südtiroler Zweitsprachenunterricht*.

⁶²⁹ Siehe dazu Petratt 1979, Adorno (1965, 2)

⁶³⁰ Siehe dazu besonders Hunfeld 2004.

⁶³¹ Siehe dazu Preuß 2001; Caspari 2003.

Unterrichtsgeschehen einbringen.⁶³²

In einem offen konzipierten Unterricht entsteht eine nicht vorhersehbare Dynamik, die nicht programmierbar ist, aber durchaus steuerbar wenn die Lehrenden den Lernenden die nötigen Impulse geben, damit sie den eigenen Lernprozess bestimmen und reflektieren. So haben sie die Möglichkeit, ihr Wissen aufzubauen. Die Rolle des Lehrers besteht eher darin, aktiv die Prozesse zu begleiten, die im Verlauf des Unterrichts entstehen. (Keller 1999, S. 46)⁶³³

Die hermeneutisch orientierte Lehrkraft handelt also als mitlernende, sich selbst bildende

⁶³²In einem Gespräch im Hessischen Rundfunk vom Jahr 1969 nimmt Adorno (1972, 2) gegen den diffusen Einsatz des Rollenbegriffs in der Soziologie Stellung:

Unsere Hörer haben sicher allesamt etwas vom Rollenbegriff gehört, [...] ohne dass die Menschen darauf aufmerksam werden, dass allein im Begriff Rolle selbst, der ja vom Theater genommen ist, die Unidentität der Menschen mit sich selbst verlängert wird. Das heißt, wenn die Rolle zu einem sozialen Maß gemacht wird, so wird darin auch perpetuiert, dass die Menschen nicht die sind, die sie selbst sind, also sie unidentisch sind. (Adorno 1972, 2, S. 141)

⁶³³Zum Kompetenzbereich des Lehrers erstellt Keller (1999) einen Katalog, den sie aus ihrer Lehrtätigkeit als hermeneutisch orientierte Lehrkraft an der Schweizer Schule Akronym in Pfäffikon (CH) ableitet:

Lehrer müssen also lernen:

relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden;

für sie besonders relevante Inhalte zu erkennen und selbständig zu erarbeiten;

dass Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung am besten in Zusammenarbeit mit anderen erfolgt;

dass zu einer fruchtbaren Kooperation die Kommunikationsfähigkeit gehört;

dass eine kontinuierliche Metareflexion über individuelle und gemeinsame Lernprozesse zu deren Optimierung führt;

dass der Erwerb von neuem Wissen und von neuen Kompetenzen voraussetzt, immer wieder unbekannte Felder zu betreten, man sich also explorativ verhält. der Lehrer bleibt der Lehrende

die institutionelle Autorität aber wird durch Sachautorität ersetzt

der Lehrer verfügt selber über die erforderlichen Schlüsselqualifikationen

der Lehrer wird für den Lernenden zu einem Lernberater (fachlich und methodisch), Lenker und Helfer des Lernprozesses.

der Lehrende muss bei der Problemlösung den Lernenden mit Rat und Tat zu Seite stehen. (Keller 1999, S. 44)

und beratende Instanz. In diesem Sinne erweist sich die Bezeichnung des Lehrers als *Begleiter*⁶³⁴ als angemessen. Das Fördern einer autonomen und aktiven Lernhaltung nach hermeneutischer Auffassung versteht sich als ein aktives Verhelfen zu autonomer Urteilskraft, jedoch nicht als ein sich Emanzipieren des Lerners von der Lehrerpräsenz:

Das übergeordnete Ziel des Lehrers wie der Schüler sollte es sein, die Schüler zum *aufrechten Gang* zu befähigen, also sie zum selbständigen Denken und Handeln zu ermuntern. Dieses anspruchsvolle Ziel kann aber nur in einer widerspruchsvollen Wechselwirkung zu den institutionellen, curricularen und persönlichkeitsabhängigen Rahmenbedingungen im alltäglichen Unterricht entfaltet werden. (Meyer 1994⁶, S.46)

Illich (1970) entwirft in der *Entschulung der Gesellschaft* ein Lehrerbild, welches eine wahre Bildung und Chancengleichheit zwischen armen und bemittelten Menschen ermöglicht und die Gesellschaft zu verbessern vermag. Trotz der räumlichen und zeitlichen Entfernung zwischen Illichs Welt und dem zeitgenössischen Europa zeigen sich einige von ihm behandelte Aspekte für den hermeneutisch orientierten Lehrer von unverkennbarem Interesse:

Die Rolle des Bildungsinitiators oder Führers, des Meisters oder echten Führers, ist schwieriger zu definieren als die des berufsmäßigen Verwalters oder Pädagogen. Das liegt daran, dass Führung überhaupt schwer zu definieren ist. [...]

In der Praxis wird die Abgrenzung zwischen Lehrern von Fertigkeiten und den [...] pädagogischen Führern nie genau festzulegen sein. [...] Kennzeichnend für das echte Meister-Schüler-Verhältnis ist [...] seine Unbezahlbarkeit. Aristoteles nennt es eine *sittliche Art von Freundschaft*, die nicht auf festen Bedingungen ruht; sie macht ein Geschenk oder tut, was immer sie tut, wie gegenüber einem Freunde. [...] Solches Lehren ist stets ein Luxus für den Lehrer und für ihn und den Schüler eine Form von Muße (griechisch: *scholé*): eine Tätigkeit, die für beide sinnvoll ist und darüber hinaus keinen Zweck verfolgt. (Illich 1970 S. 140)

10.

Der Zweitsprachenunterricht als hermeneutisches Verstehensgespräch weist auf die Notwendigkeit einer veränderten Auffassung des hermeneutisch orientierten Lehrers gegenüber dem traditionellen. Ausgehend von Fallbeispielen⁶³⁵ wurden im Rahmen dieser

⁶³⁴ Siehe dazu Preuß 2001.

⁶³⁵ Siehe dazu Kap. 5.1.1 *Dossierarbeit: Bücher-Lesen und N.C. Kaser* und Kap. 5.1.2 *Hermeneutisch orientierte Projekttag*.

Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven die vielfältigen Anforderungen an den hermeneutisch orientierten Lehrer⁶³⁶ untersucht. Als Ergebnis kristallisiert sich ein umfassendes, jedoch gleichzeitig exakt abgegrenztes Profil und Rollenverständnis heraus. *Persönliche Eigenschaften, fachspezifische Kompetenzen* und *Fort- und Weiterbildung als Werkstattgeschehen* sind für das hermeneutisch orientierte Lehrerbild als konstitutive Elemente zu betrachten.

Eigenschaften einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit :

ein gefestigtes psychisches und emotionales Gleichgewicht

Flexibilität

Attitüden im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen

Kompetenzen auf fachspezifischer Ebene:

ausgezeichnete sprachliche und metasprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache

eine gefestigte literarische Bildung

Einsicht in den jeweiligen sozio-politischen Kontext als Voraussetzung für den Einblick in die Lehrerwertung der zu unterrichtenden Sprache

Allgemeine methodisch-didaktische und psycholinguistische Kompetenzen

vertiefte Kenntnis des Hermeneutischen Ansatzes

Fort – und Weiterbildung als Werkstattgeschehen:

Dynamische Entwicklung der Lehrerprofessionalität als Osmose zwischen hermeneutischer Theorie und Praxis im Rahmen der hermeneutischen Werkstatt.

11.

Die Bilanz der Ergebnisse dieser Arbeit ist positiv. In der komplexen Südtiroler Situation bestätigt die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis die theoretischen Annahmen der *Skeptischen Hermeneutik* für einen verbesserten Zweitsprachenunterricht an italienischen Oberschulen. Besonders im Rahmen der Projektwochen wurde hervorgehoben, dass sich die Entwicklung einer Haltung im Sinne der *Skeptischen Hermeneutik* im vorbelasteten Südtiroler Kontext positiv auf die Einstellung zur deutschen Sprache und gleichzeitig auf den Spracherwerbsprozess auswirkt.

⁶³⁶ Siehe zur Entwicklung von der Norm zu den Normen im Unterricht Börner und Vogel 2000, hier im Kap. 1.3 *Synchronische Perspektive der (Fremdsprachen)lehrerrolle*.

Das hermeneutische Verstehensgespräch nutzt in erster Linie das revolutionäre Potential fremdsprachlicher Literatur. Indem es dem Lerner eine Vielfalt möglicher Welten vorführt, schult es ihn in der *Normalität des Fremden* und nötigt ihn gleichzeitig zu einer intensiven Interaktion. Das Zusammenspiel von Bildung und Sprachlehre im Verstehensgespräch führt zu einem erweiterten Toleranzbegriff und verlangt ein Gespräch im *Hier und Jetzt*. Dadurch wird der unterrichtlichen Interaktion eine Relevanz erteilt, welche zur Entwicklung intrinsischer Motive beiträgt.

Bibliographie

- Achtenhagen, F (1971²): Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim.
- Adorno, T.W. (1965, 1): Tabus über den Lehrerberuf In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M., S. 70-87.
- Adorno, T.W. (1965, 2): Erziehung zur Mündigkeit 1969 In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M., S. 133-147.
- Agostini, P.; Zendron, A. (1987): Quarant'anni tra Roma e Vienna, Roma.
- Agostini, P.; Ansaloni, G.; Ferrandi, M. (1995): Alto Adige: Ottant'anni di storia: Cronologia essenziale dall'annessione all'Italia al dibattito sull'Euregio, Bozen.
- Apelt, W. (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht, Leipzig.
- Apelt, W. (1991): Lehren und Lernen fremder Sprachen, Berlin.
- Aristoteles, (1953): Hauptwerke, Nestle, W. (Hrsg.), Stuttgart.
- Aschersleben, K. (1985): Moderner Frontalunterricht, Frankfurt/M.
- Aschersleben, K. (1991): Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff, Bad Heilbrunn.
- Aschersleben, K. (1999): Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung, Neuwied.
- ASTAT (1999): Annuario Statistico della Provincia di Bolzano, Bolzano.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2001): Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, Bozen.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2005²⁴): Südtirol Handbuch, Bozen.
- Barthes, R. (1978): Lektion /Lecon, Frankfurt /M.
- Baur, S. (2000): Die Tücken der Nähe. Kommunikation in Mehrheits-/ Minderheitssituationen, Merano/Meran (BZ).
- Baur, S. (2003): Quale identità, quale *Heimat*? Riflessioni su mondi aperti e terre blindate. In: Magris, C.; Zoderer, J.: Identità e Multiculturalità, Azzano San Paolo (BG).
- Bernhard, T. (1978): Der Stimmenimitator, Frankfurt/M.
- Beutel, W.; Fauser, P. (2001): Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen der Förderprogramme Demokratisch Handeln In: Beutel, W.; Fauser, P. (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann, Opladen. S.23-98.
- Bock, I. (2001): Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein Streifzug durch die Geschichte der Pädagogik In: Schulmagazin 5 bis 10, 1/2001, S. 51-54.
- Böhme, G.; Tenorth, H.-E. (1990): Einführung in die historische Pädagogik, Darmstadt.

- Bönsch, M. (1980): Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen In: Gröschel, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, München.
- Bönsch, M. (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen, Hohengehren.
- Bönsch, M. (2002): Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion, Hohengehren.
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2002,2): Unterrichtsmethoden kreativ und vielfältig, Hohengehren.
- Bornfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart.
- Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.) (2000): Normen im Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Börner, W. (1998): Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen In: Bausch, K.R. et al. (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, S. 28-33.
- Brecht, B. (1933-1938): *Svendborger Gedichte*, In: Gesammelte Werke in acht Bänden, Band IV, Frankfurt/M. 1967, S.722 f.
- Brenner, D. (1986): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim/München.
- Büchner, G. (1835): Lenz, Ditzingen, 1986.
- Burgenstein (1906): Schulhygiene, Leipzig.
- Büscher, W. (2003): Berlin Moskau- eine Reise zu Fuß, Reinbeck.
- Butzkamm, W. (1993²): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen und Basel.
- Byrnes, H. (1987): Deutsch-Amerikanische Missverständnisse. Sprachreport, 3, S. 1-2.
- Canetti, E. (1993): Die gerettete Zunge, Frankfurt/M.
- Caselmann, Ch. (1949): Wesenformen des Lehrers, Stuttgart.
- Chambers, G. (1999): Motivational perspectives of secondary school pupils taking German. *Lingu@NET. CILT Research Forum*. „Motivation in Language Learning“ [Online], 7 pp. Erhältlich unter <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/chamb.htm>. Stand: 30.12.2003.
- Civegna, K. (2005): Zweitsprachenunterricht an Südtiroler Schulen unter besonderer Berücksichtigung der Schulen mit italienischer Unterrichtssprache In: Krechel, H.L. (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas, Tübingen, S. 109-118.
- Clement, R.; Kruidenier, B.G. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model In: *Journal of Language & Social Psychology*, vol. 4(1) 1985, S. 21-37.
- Comenius, J.A.: Große Didaktik, Filtner, A. (Hrsg.) (1982), Stuttgart.
- Conrad, C. (2000): Neubeginn im deutschsprachigen Schulwesen? In: Heiss, H.; Gustav, P. (Hrsg.): Südtirol – Stunde Null? Kriegsende 1945-1946, S. 203-248.
- Corsini, U.; Lill, R. (1988): Alto Adige 1918-1946, Bolzano.
- Council of Europe (1997): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge.
- Cristofolletti, W. (1999): Lehrplanentwicklung für DaZ in den italienischen Schulen Südtirols.

- Die Entscheidung für den Hermeneutischen Ansatz In: *Deutsch Lernen: Zeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 1/1999, S. 49-53.
- Cristofoletti, W. (2005): *Die Südtiroler Situation* In: *Babylonia* 1/2005, S. 8-10.
- Dal Piaz, R. (1933): *L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole dell'Alto Adige. – Esperienze* In: *Scuole e Riforma*, 1/1933, S. 84-94.
- Debiasi, V.; Gasser, D. (1994): *Werkstatt als hermeneutischer Dialog. Ein Bericht*, Bozen.
- Debiasi, V. (2005): *Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf* In: *Babylonia* 1/2005, S. 16-21.
- Deci, R.M.; Ryan, E.L. (1995): *Self determination theory and the Facilitation of intrinsic motivation, Social Development and Well-Being* In: *American Psychologist*, January 2000, p. 68-78.
- Dewey, J. (1964): *Demokratie und Erziehung*, Strum, P. et al. (Hrsg.), Braunschweig.
- Diogenes, L.: *Leben und Lehre der Philosophen. Aus dem Griech. übers. und hrsg. von Jürß, F.* (1998), Stuttgart.
- Dodman, M. (1999): *Riflessioni e prospettive* In: Dodman, M.; Portesi, L. (Hrsg.): *Crescere in più lingue. Ricerche sul pluralismo in ambito scolastico*, Azzano San Paolo (BG), S. 132.
- Droysen, J.G. (1937): *Historik*, Hildesheim.
- Drumbl, J. (2002): *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung*, Meran (BZ).
- Eich, G. (1973): *Gesammelte Werke*, Frankfurt/M.
- Ellerani, P.G. (2003): *Cooperative learning*, Napoli.
- Endrizzi, Y. (1998): *Il rapporto fra tedeschi e italiani in Alto Adige – Suedtirol: un'analisi del gruppo italiano*, tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova.
- Ernst, O. (1907): *Nis Randers* In: *Siebzig Gedichte*, Leipzig, 118-119.
- Fend, H. (1997): *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Weinheim.
- Ferraris, M. (1988): *Storia dell'ermeneutica*, Milano.
- Feyerabend, P.K. (1979): *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Milano.
- Fillmore, L.W. (1979): *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*, Ph. D. dissertation, Stanford.
- Forcher, M. (1984²): *Tirols Geschichte in Wort und Bild*, Innsbruck.
- Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode*, Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1961): *Zur Problematik des Selbstverständnisses. Ein hermeneutischer Beitrag zur Frage der „Entmythologisierung“* In: *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II*, Gadamer, H.-G. (Hrsg.) (1999²), Tübingen, S. 121-132.
- Gadamer, H.-G. (1968): *Klassische und philosophische Hermeneutik* In: *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II*, Gadamer, H.-G. (Hrsg.) (1999²), Tübingen, S.92-117.
- Gadamer, H.-G. (1974⁴): *Wahrheit und Methode*, Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1999⁶): *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik*, Tübingen.

- Gardner, H. (1993): *Der ungeschulte Kopf*, Stuttgart.
- Gatterer, C. (1991): *Aufsätze und Reden*, Bozen.
- Ghirardo, A. (2001): *L'effetto della grandezza e dello status nei processi di inclusione categoriale: uno studio in Alto Adige – Südtirol*, tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova.
- Ghirardo, C. (2004): *Dossierarbeit im hermeneutisch orientierten Südtiroler Zweitsprachunterricht* In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 51. Jahrgang, Mai 2004, Münster, S. 106-112.
- Giesecke, H. (1996): *Das Ende der Erziehung. Das Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung?* In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt/M, S. 391-403.
- Giesecke, H. (1998): *Wozu Schule?* In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): *Fragen der inneren Schulreform. Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft*, Innsbruck, Wien, S. 9-24.
- Goethe, J.W. (1774): *Prometheus* In: Conrady, K.O. (Hrsg.) (1987): *Das Buch der Gedichte. Die Deutsche Lyrik von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Berlin.
- Good, T.L.; Brophy, J.E. (1990⁴): *Educational psychology: A realistic approach*. White Plains, NY.
- Gratscher, H.; Wild, C., (1997⁶): *Kurzer Blick in die Heimatgeschichte*, Brixen.
- Grucza, F. (1993): *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern* In: Grucza, F.; Krumm, H.-J.; Grucza, B. (Hrsg.) (1993): *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa, S.7-96.
- Gstettner, P. (1995): *Zweitsprachige Regionen als Herausforderung: Interkulturelle Verständigung will gelernt sein* In: Carli, A.; Civegna, K.; von Guggenberg, I.; Larcher, D.; Pezzei, R.R. (Hrsg.): *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*, Bozen, S. 35-46.
- Gudjons, H. (2003): *Frontalunterricht-neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtformen*, Bad Heilbrunn/ Obb.
- Hage, K.; Bischoff, H.; Dichanz, H.; Eubel, K.D.; Oehlschläger, H.J.; Schwittmann, D. (1985): *Das Methodenrepertoire von Lehrern*, Opladen.
- Hebel, J.P (1808): *Rheinländischer Hausfreund*, Karlsruhe.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. (1997): *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen* In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie*, Bd. 3, Göttingen, S. 71-176.
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (1998): *Determinanten der Schulleistung* In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, Weinheim, S.60-67.
- Hesse, H. (1911): *Unterwegs*, München.
- Heuer, H. (1978): *Englischunterricht vom Schüler aus* In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 5, 21-32.
- Heuer, H. (1979): *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*, Heidelberg.

- Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen, S. 120.
- Hofer, M. (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3, Göttingen, S. 213-252.
- Hofer, M. (2003): Wertwandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation In: Schneider, Wolfgang; Knopf, Monika (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen, Göttingen, S.235-253.
- Hoffmann, H. (2000): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule, Opladen. S. 9-36.
- Huneke, H.-W.; Steinig, W. (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin.
- Hunfeld, H. (1990): Literatur als Sprachlehre, Berlin-Schönberg.
- Hunfeld, H.; Piepho, H.-E. (Hrsg.) (1996): Elemente 1. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Köln.
- Hunfeld, H.; Piepho, H.-E. (Hrsg.) (1996): Elemente 3. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Köln.
- Hunfeld, H.; Piepho, H.-E. (Hrsg.) (1997): Elemente 2. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Köln.
- Hunfeld, H.; Piepho, H.-E. (Hrsg.) (1997): Elemente 1. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Handbuch, Köln.
- Hunfeld, H. (1998): Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin, Leipzig.
- Hunfeld, H.; Lott, H.; Weber, A. (2001): Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen. Erläuterungen, Beispiele und Materialien, Bozen.
- Hunfeld, H. (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur, Meran (BZ) – Klagenfurt.
- Hunfeld, H. (2004, 2): Haltung vor Methode. Ein Interview mit Prof. Dr. Hans Hunfeld In: Der deutsche Lehrer im Ausland, 51. Jahrgang, Mai 2004, Münster, S. 90-97.
- Illich, I. (1970): Entschulung der Gesellschaft, München.
- Iser, W. (1971): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung Literarischer Prosa, Konstanz.
- Jackson, P.W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer In: Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel, S. 19-34.
- Jauß, H.R. (1970): Literatur als Provokation, Frankfurt/M.
- Jauß, H.R. (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M.
- Jaworski, A. (1993): The Power of Silence - Social and Pragmatic Perspectives, Newbury Park u.a..

- Jung, U.O.H. (Hrsg.) (1998): Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer, Frankfurt/M.
- Kafka, F (1920): Ein Landarzt. Kleine Erzählungen. München und Leipzig.
- Kafka, F. (1925): Der Prozeß, Berlin.
- Kaser, N. C. (1988-91): Gesammelte Werke, Haider, H.; Methlagl, W.; Scheichl, S.P. (Hrsg.), Innsbruck.
- Keller, V. (1999): Zur Praxis des Hermeneutischen Ansatzes In: Civegna, K. (Hrsg.): Vom Sprechen und Handeln. Vorschläge für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache, Bozen.
- Kerr, J. (1979): When Hitler Stole Pink Rabbit. Klassiker des Gebrauchs an Schule und Universität, Nissen, R. (Hrsg.), Hamburg.
- Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur, Berlin u.a..
- Kleppin, K.; Tönshoff, W. (2000): Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern In: Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F.G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel, Tübingen Sprachlehrforschung im Wandel, Tübingen, S.113-127.
- Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38, 219–225.
- Kleppin, K. 2002. Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39, 26-30.
- Klippel, F. (1994): Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden, Münster.
- Knapp-Potthoff, A. (2001): Fremdsprachenlernen und -lehren im Spannungsfeld universeller, kultureller und individueller Faktoren In: Bredella, L.; Meißner, F.J. (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung, Tübingen, S. 76-94.
- Kofler, J. (2002): Supermann im Klassenzimmer In: *forum schule heute, Berufsbild LehrerIn*, Heft 5, 16. Jahrgang, 2002, S. 10-11.
- Königs, F.G. (2000, 1): Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus Fremdsprachdidaktischer Sicht In: Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.): Normen im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 83-98.
- Königs, F.G. (2000, 2): Sichtweisen und Standpunkte – Überlegungen zu einigen Entwicklungen in der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen In: Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F.G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel, Tübingen, S. 152-172.
- Krumm, H.-J. (1989): Der Fremdsprachenlehrer In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3, Tübingen, S. 400-405.
- Krumm, H.-J. (1994): Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung In: Reiner P. (Redaktion): Curriculumversion für eine praxisorientierte Lehrerausbildung (Internationale Konferenz an Goethe-Institut Budapest, S. 8-19.
- Krumm, H.-J. (2003⁴, 1): Literarisches Curriculum In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.;

- Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 133-138.
- Krumm, H.-J. (2003⁴, 2): Der Fremdsprachenlehrer In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 352-358.
- Krusche, D. (1978): Kommunikation im Erzähltext. 1. Analysen, München.
- Ladenthin, V. (1998): Der Lehrer vom Grund der Bildung her betrachtet In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): Fragen der inneren Schulreform. Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft, Innsbruck, Wien, S. 24-53.
- Langer, A. (1988): Die dominierende Minderheit In: Baur, S.; Dello Sbarba R. (Hrsg.) (1996): Alexander Langer. Aufsätze zu Südtirol. Scritti sul Sudtirolo 1978-1995, Merano (BZ), S.199-212.
- Looß, M. (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand In: Die deutsche Schule 93, 2, S.186-198.
- Luhmann, N.; Fuchs, P. (1989): Reden und Schweigen, Frankfurt/M..
- MacIntyre, P.D.; Baker, S.C.; Clement R. (2001): Willingness to communicate, social support, and language-learning In: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 23(3) 2001, S. 369-388.
- MacIntyre, P.D.; Baker, S.C.; Clement R.; Donovan, L. (2003): Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs In: Canadian Modern Language Review, Vol. 59 (4) 2003, S. 40-70.
- Magnani, M. (2006): Teoria e applicazione dell'approccio ermeneutica nell'insegnamento delle lingue In: Orizzonti Scuola 1/2006, Bolzano.
- Mann, H (1905): Professor Unrat, oder das Ende eines Tyrannen, München.
- Mann, Th. (1960): Der Künstler und die Gesellschaft In: Gesammelte Werke, Band X, Reden und Aufsätze, Oldenburg, S. 386-399.
- Meyer, E.; Okon, W. (1984): Frontalunterricht, Frankfurt/M.
- Meyer, E. (2003): Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktionen In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim, Basel, Berlin, S. 100-150.
- Meyer, H. (1994⁶): Unterrichtsmethoden I: Theorieband, Berlin.
- Meyer, H. (2000¹¹): Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Berlin.
- Murphy, J (1962): Die Macht des Unterbewussten, München.
- Muschg, A. (1986): Die Erfahrung im Fremdsein In: Tagungsbericht der VIII. internationalen Deutschlehrerberatung, Neuchâtel.
- Nardone, G. (2003): Cavalcar la propria tigre. Gli stratagemmi nelle arti marziali, ovvero come risolvere problemi difficili attraverso soluzioni semplici, Milano.
- Neuner, G. (2003⁴): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 225-234.
- Nietzsche, F : Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Band 12, Colli, G.; Mazzino Montinari, M. (Hrsg.) (1988²), München/New York.

- Noels, K.A.; Clement R.; Pelletier, L.G. (1999): Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation In: *Modern Language Journal*, Vol. 83(1) 1999, S. 23-34.
- Noels, K.A.; Pelletier, L.G.; Clement R.; Vallerand, R.J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory In: *Language Learning*, vol. 50(1) 2000, S. 57-85.
- Nolet, C. (1989): Il ruolo della classe docente e degli intellettuali in una regione ove convergono tradizioni storiche e tendenze culturali diverse In: *Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige – Assessorato alla Pubblica Istruzione in lingua italiana (a cura di): Problemi dell'autonomia nella Provincia di Bolzano*, Bolzano.
- Pavlov, I.P. (1927): *Conditioned Reflexes*, London.
- Pekun, R. (1994): Schule als Sozialisationsinstanz In: Schneewind, K. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 1. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*, Göttingen, S. 465-493.
- Peterson, P.L. (1979): Direct instruction reconsidered In: Peterson, P.L.; Walberg, H.J. (Hrsg.): *Research on teaching*, Berkeley, S. 57-69.
- Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Eine soziale Geschichte in Deutschland 1750-1850*, München.
- Petrat, G. (1987): *Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*, München.
- Pfeifer, W. (1995): Zur Krise der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik. Ein methodologischer Essay In: Popp, H. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, München.
- Platon (1958): *Der Staat (Politeia)*, 7. Buch. Aus dem Griech. übers. und hrsg. von Vretska, K.
- Prange, K. (1998): Vortrag auf der Jahrestagung der Görresgesellschaft 1997 in Passau In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 74, 1998, Heft 1.
- Preuß, O. (2001): *Schule halten. Vom Abenteuer, Lehrer zu sein*, München und Mering.
- Pristinger, F. (1978): *La minoranza dominante nel Sudtirolo. Divisione etnica del lavoro e processi di modernizzazione dall' annessione agli anni settanta*, Bologna
- Reinders, H.; Putz, P. (2001): Schule und Familie als Ressourcen für das Schulverhalten Jugendlicher In: Merckens, H.; Weishaupt (Hrsg.): *Schulforschung und Schulentwicklung*, Erfurt, S. 85-107.
- Richards, J.; Rodgers Y. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge.
- Rogers, C.R. (1951): *Client-centered therapy*, Boston.
- Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart.
- Roth, J.; Brooks-Gunn, J. (2000): What the adolescent needs for healthy development? Implications for youth policy In: *Social Policy report*, 14, S. 3-19.
- Rutter, M.; Maughan, B., Mortimore, P.; Ouston, J. (1980): *Fünfzehntausend Stunden*, Weinheim.

- Sailer, O. (1985): Schule im Krieg deutscher Unterricht in Südtirol 1940 – 1945, Bozen
- Sauer, H. (1989): Der Fremdsprachenlehrer In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3, Tübingen, S. 136-140.
- Schelsky, H. (1977): Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, München.
- Schleiermacher, F.D.E. (1938): Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das neue Testament In: Hermeneutik und Kritik, Franke, M. (Hrsg.) (1977), Frankfurt/M.
- Schmid-Schönbein, G. (1998): Die Kognitive Wende in der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Königs, F.G.; Krumm, H.J. (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen, S.160-167.
- Schmidt, R. (2001): Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – Eine historische Verortung In: Funk, H.; Koenig, M. (Hrsg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache, München.
- Schmitz, H.H. (1987): Das verliehene Buch In: Kauffledt, R. (Hrsg.): Erzähler des 20. Jahrhunderts, Düsseldorf.
- Schocker-v.Ditfurth, M. (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung, Tübingen.
- Schribauer, A. (1998): Vom Verschwinden des Lehrers in der „Neuen Lernkultur“ In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): Fragen der inneren Schulreform. Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft, Innsbruck, Wien, S. 54-69.
- Schröder, K.; Weller, F.R. (1980): Bibliographie zur Geschichtsschreibung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachlichen Philologien In: Bibliographie zur Geschichtsschreibung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachlichen Philologien In: Die neueren Sprachen, 79, S. 221-232.
- Schröder, K. (1980; 1982; 1983; 1985): Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum, 1-4, Augsburg.
- Schröder K. (1987;1991; 1992; 1995; 1996; 1999): Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehre des deutschsprachigen Raumes; Spätmittelalter bis 1800, 1-6, Augsburg.
- Schröder, K. (2000): Unmaßgebliche Anmerkungen zur Lehrausbildung in den modernen Fremdsprachen In: Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F.G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel, Tübingen, S.87-96.
- Schwab, G. (1828): Der Reiter und der Bodensee In: Gedichte von Gustav Schwab. Neue Auswahl. J.G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart / Tübingen: 1838, S. 360-362.
- Schweitzer, F. (2001): „Demokratisches Handeln“ und ethisches Lernen In: Beutel, W., Fauser, P. (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann, Opladen, S. 111-123.
- Schwerdtfeger, I.C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung, Fernstudieneinheit 29, Berlin/München.

- Seberich, R. (2000): Südtiroler Schulgeschichte, Bozen.
- Seibert, N. (Hrsg.) (2000): Unterrichtsmethoden kontrovers, Bad Heibrunn/Obb.
- Serra Borneto, C. (1998): Introduzione In: Serra Borneto, C. (Hrsg.): Il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, Roma, S. 17-39.
- Skinner, B.F. (1968): The technology of teaching, New York: Meredith.
- Skinner, B.F. (1973): Wissenschaft und menschliches Verhalten, München.
- Sovrintendenza Scolastica di Bolzano (a cura di) (2002): Orizzonti Scuola, 10, novembre/dicembre 2002, Bolzano.
- Spada, H. (1992²): Lehrbuch allgemeine Psychologie, Bern (u.a.).
- Steil, L.K.; Summerfield, J; Mare de, G. (1986): Aktives Zuhören. Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation, Heidelberg.
- Steininger, R. (2003): Südtirol. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, Innsbruck.
- Stern, D.H.H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford.
- Szondi, P. (1975): Einführung in die literarische Hermeneutik, Frankfurt/M
- Tannen, D.; Saville-Troike, M. (eds.) (1985) : Perspectives on Silence, Norwood (New Jersey).
- Terhart, E. (1999): „Gute“ und „schlechte“ Lehrerarbeit: Sichtweisen aus der Erziehungswissenschaft In: journal für schulentwicklung. Lehrerbeurteilung 1/1999. Innsbruck, Wien, S. 37-45.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2001): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim.
- Terhart, E. (2002): Nach Pisa, Hamburg.
- Thal, J.; Ebert, U. (2001²): Methodenvielfalt im Unterricht- mit Lust stressarm und effektiv lernen, Neuwied, Kriftel.
- Thaler, F. (1999): Unvergessen. Option, KZ, Kriegsgefangenschaft, Heimkehr: Ein Sarner erzählt. Mit Briefen an den Autor, Bozen.
- Ulich, D; Jerusalem, M. (1996): Interpersonale Einflüsse auf die Leistung In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 2. Psychologie des Lehrens und der Instruktion, Göttingen, S. 181-208.
- Ushioda, E. (1996): Lerner Autonomy. The role of motivation, Dublin.
- Vattimo, G. (1989): La società é trasparente, Milano.
- Vester, F. (1998): Denken, Lernen, Vergessen, München.
- Vielau, A. (2003⁴): Die aktuelle Methodendiskussion In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 238-241.
- Wagner, W. (2001): Wissenschaftliches Arbeiten In: Bernhard, A.; Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim und Basel.
- Walter, G. (2003⁴): Frontalunterricht In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 225-234.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? Educational

- Leadership, 51(4), S. 74-79.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. (1967): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern.
- Weber, W. (1933): Methodik des Deutschunterrichts mit Ausländern, Wolfenbüttel.
- Weinert, F.E. (1997): Lernkultur im Wandel In: Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel, St. Gallen, S.11-30.
- Woodward, T. (1991): Models and Metaphors in Teacher Training – Loop Input and Other Strategies, Cambridge.
- Zeuschner, H.D. (2003): www.kfztech.de/gast/zeuschner/frontalunterricht.htm vom 12.01.2003
- Zoderer, J (1982): Die Walsche, Frankfurt.

Personen- und Sachregister

- Achtenhagen, F.; 85; 94; 218; 283
Adorno, T.W.; III; 33; 34; 35; 36; 194; 269;
278; 279; 283
Agostini, P.; 48; 49; 50; 283
Ansaloni, G.; 49; 50; 283
Apelt, W.; 12; 13; 98; 283
Aristoteles; 11; 12; 26; 280; 283
Aschersleben, K.; 111; 112; 113; 114; 117;
118; 119; 124; 125; 126; 131; 134; 137;
148; 159; 160; 283
ASTAT; 46; 69; 72; 73; 190; 283
Autonome Provinz Bozen-Südtirol; 42; 43;
45; 46; 50; 127; 171; 283
Baker, S.C.; 289
Barthes, R.; 175; 180; 181; 283
Baur, S.; 68; 69; 70; 71; 72; 74; 75; 79; 81;
104; 105; 129; 137; 143; 147; 190; 191;
283; 289
Beavin, J.H.; 293
Bernhard, T.; 229; 283; 292
Beutel, W.; 150; 151; 283; 291
Bischoff, H.; 286
Bock, I.; 26; 28; 158; 218; 277; 283
Böhme, G.; 283
Bönsch, M.; 88; 96; 120; 121; 122; 125;
126; 137; 152; 155; 161; 235; 284
Börner, W.; 9; 10; 23; 24; 27; 281; 284;
288
Bornfenbrenner, U.; 284
Brecht, B.; 220; 284
Brenner, D.; 44; 149; 284
Brooks-Gunn, J.; 290
Brophy, J.E.; 120; 286
Büchner, G.; 230; 284
Burgenstein, L.; 28; 284
Büscher, W.; 230; 284
Butzkamm, W.; 155; 156; 187; 246; 249;
253; 284
Byrnes, H.; 179; 193; 284
Canetti, E.; 201; 284
Caselmann, C.; 14; 284
Chambers, G.; 99; 284
Civegna, K.; 108; 284; 286; 288
Clement, R.; 284; 289; 290
Combe, A.; 286
Comenius, J.A.; 11; 84; 123; 153; 154;
170; 284
Conrad, C.; 61; 284
Corsini, U.; 42; 44; 284
Council of Europe; 91; 95; 284
Cristofolletti, W.; 63; 79; 175; 214; 284;
285
Dal Piaz, R.; 59; 285
Debiasi, V.; 63; 78; 211; 212; 213; 214;
215; 217; 285; 328
Deci, R.M.; 99; 100; 285
Dewey, J.; 149; 194; 285
Dichanz, H.; 286
Diogenes, L.; 221; 222; 285
Dodman, M.; 68; 69; 75; 79; 81; 285
Donovan, L.; 289
Droysen, J.G.; 180; 285
Drumbl, J.; 285
Ebert, U.; 109; 292

- Eich, G.; 220; 285
Ellerani, P.G.; 90; 109; 285
Endrizzi, Y.; 70; 104; 285
Ernst, O.; 227; 231; 233; 259; 285
Eubel, K.D.; 286
Fauser, P.; 150; 151; 283; 291
Fend, H.; 116; 126; 137; 285
Ferrandi, M.; 49; 50; 283
Ferraris, M.; 166; 167; 168; 285
Feyerabend, P.K.; 85; 96; 285
Fillmore, L.W.; 248; 285
Filtner, A.; 284
Forcher, M.; 60; 285
Fuchs, P.; 186; 289
Gadamer, H.-G.; 131; 166; 167; 168; 178;
180; 181; 182; 185; 190; 191; 192; 213;
278; 285
Gardner, H.; 19; 286
Gasser, D.; 211; 212; 213; 214; 215; 217;
285; 328
Gatterer, C.; 47; 54; 286
Ghirardo, A.; 70
Ghirardo, C.; I; 199; 214; 286
Ghirardo, T.; 53
Giesecke, H.; 18; 19; 27; 87; 88; 95; 96;
158; 286
Goethe, J. W.; 223; 237; 286; 288
Good, T.L.; 120; 286
Gratscher, H.; 54; 286
Grucza, F.; 17; 18; 27; 210; 286
Gstettner, P.; 72; 286
Gudjons, H.; 84; 107; 124; 125; 144; 153;
154; 159; 286; 289
Haertel, G.D.; 91; 292
Hage, K.; 84; 107; 144; 154; 159; 286
Hebel, J. P.; 236; 286
Helmke, A.; 89; 91; 92; 93; 94; 95; 97; 116;
119; 120; 125; 126; 157; 286
Helsper, W.; 286
Hesse, H.; 234; 235; 286
Heuer, H.; 85; 94; 98; 105; 144; 218; 252;
286
Hillingen, W.; 90; 287
Hofer, M.; 43; 47; 117; 120; 136; 147; 287
Hoffmann, H.; 88; 89; 120; 125; 136; 137;
159; 263; 287
Huneke, H.-W.; 29; 30; 35; 287
Hunfeld, H.; II; 7; 19; 21; 63; 108; 169;
170; 171; 172; 175; 176; 177; 178; 179;
180; 181; 182; 183; 184; 185; 186; 187;
188; 189; 190; 191; 192; 193; 195; 208;
209; 213; 245; 247; 249; 250; 255; 267;
276; 278; 287
Illich, I.; 154; 155; 280; 287
Iser, W.; 170; 253; 254; 287
Jauß, H.R.; 168; 185; 213; 287
Jaworski, A.; 287
Jerusalem, M.; 120; 169; 292
Jung, U.O.H.; 31; 288
Kafka, F.; 229; 288
Kaser, N.C.; IV; 130; 134; 186; 199; 205;
206; 207; 264; 280; 288
Keller, V.; 279; 288
Kerr, J.; 184; 288
Kleppin, K.; 25; 27; 97; 98; 99; 104; 141;
179; 250; 288; 291
Klippel, F.; 13; 288
Knapp-Potthoff, A.; 37; 38; 288
Kofler, J.; 32; 288
Königs, F.G.; 24; 25; 27; 29; 195; 288; 291
Kruidenier, B.G.; 284
Krumm, H.-J.; 14; 18; 25; 37; 170; 171;
286; 288; 289; 291; 292
Krusche, D.; 253; 289
Ladenthin, V.; 11; 32; 33; 35; 289
Langer, A.; 46; 49; 50; 70; 289

- Lill, R.; 42; 44; 284
 Looß, M.; 256; 257; 289
 Lott, H.; 7; 208; 247; 287
 Luhmann, N.; 186; 289
 MacIntyre, P. D.; 102; 103; 141; 142; 144; 289
 Magnani, M.; 65; 252; 289
 Magris, C.; 283
 Mann, H.; 33
 Mare, de G.; 257; 292
 Maughan, B.; 290
 Meyer, E.; 111; 112; 125; 126; 129; 137; 148; 150
 Meyer, H.; 84; 86; 95; 107; 109; 110; 111; 114; 115; 116; 126; 142; 146; 147; 148; 152; 154; 155; 159; 162; 199; 262; 280
 Mortimore, P.; 290
 Murphy, J.; 104; 289
 Muschg, A.; 181; 289
 Nardone, G.; 184; 289
 Neuner, G.; 85; 94; 218; 289
 Nietzsche, F.; 169; 188; 289
 Noels, K.A.; 99; 100; 101; 106; 145; 290
 Nolet, C.; 62; 290
 Oehlschläger, H.J.; 286
 Oustion, J.; 290
 Pavlov, I.P.; 130; 290
 Pekun, R.; 290
 Pelletier, L.G.; 99; 290
 Peterson, P.L.; 117; 290
 Petrat, G.; 15; 17; 149; 194; 269; 278; 290
 Pfeifer, W.; 8; 290
 Piepho, H.-E.; 63; 287
 Platon; 221; 225; 290
 Portesi, L.; 285
 Prange, K.; 290
 Preuß, O.; 20; 25; 27; 278; 280; 290
 Pristinger, F.; 48; 290
 Putz, P.; 290
 Rayan, E.L.; 285
 Reinders, H.; 148; 290
 Richards, J.; 85; 94; 290
 Rodgers, Y.; 85; 94; 290
 Rogers, C.R.; 25; 290
 Rösler, D.; 290
 Roth, J.; 290
 Rutter, M.; 117; 290
 Sailer, O.; 61; 291
 Sauer, H.; 12; 13; 14; 291
 Saville-Troike, M.; 292
 Schelsky, H.; 121; 291
 Schleiermacher, F.D.E.; 64; 167; 168; 291
 Schmid-Schönbein, G.; 20; 21; 27; 291
 Schmidt, R.; 253; 291
 Schmitz, H.H.; 202; 291
 Schocker-v.Ditfurth, M.; 291
 Schrader, F.-W.; 120; 286
 Schrilbauer, A.; 21; 22; 27; 291
 Schröder, K.; 12; 30; 31; 35; 195; 218; 291
 Schwab, G.; 223; 291
 Schweitzer, F.; 150; 291
 Schwerdtfeger, I.C.; 140; 291
 Schwittmann, D.; 286
 Seberich, R.; 54; 55; 56; 57; 60; 61; 77; 292
 Seibert, N.; 90; 119; 120; 125; 292
 Serra Borneto, C.; 87; 95; 125; 292
 Skinner, B.F.; 130; 194; 292
 Sovrintendenza Scolastica di Bolzano; 63; 64; 78; 292
 Spada, H.; 194; 292
 Steil, L.K.; 257; 292
 Steinig, W.; 29; 30; 35; 287
 Steininger, R.; 57; 71; 74; 292
 Stern, D.H.H.; 292; 320
 Summerfield, J.; 257; 292

- Szondi, P.; 168; 292
Tannen, D.; 292
Tenorth, H.-E.; 10; 283
Terhart, E.; 22; 23; 27; 32; 35; 36; 37; 96;
106; 144; 152; 155; 194; 195; 277; 292
Thal, J.; 109; 292
Thaler, F.; 47; 292
Tönshoff, W.; 25; 27; 288
Ulich, D.; 120; 292
Ushioda, E.; 98; 292
Vallerand, R.J.; 290
Vattimo, G.; 168; 292
Vester, F.; 256; 292
Vielau, A.; 90; 95; 163; 292
Vogel, K.; 23; 24; 27; 281; 284; 288
Wagner, W.; 9; 16; 36; 292
Walberg, H.J.; 91; 290; 292
Walter, G.; 63; 123; 124; 125; 126; 137;
292
Wang, M.C.; 91; 292
Watzlawick, P.; 293
Weber, A.; 7; 9; 63; 85; 208; 214; 247; 287;
293
Weber, W.; 85
Weinert, F.E.; 19; 20; 27; 89; 91; 92; 93;
94; 95; 97; 116; 119; 120; 125; 126; 136;
157; 210; 286; 287; 292; 293
Weller, F.R.; 12; 291
Wild, C.; 54; 222; 286
Woodward, T.; 293
Zendron, A.; 48; 283
Zeuschner, H.D.; 122; 125; 293
Zinnecker, J.; 287
Zoderer, J.; 283; 293

Bildregister

Abbildung 3.1: Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981).	89
Abbildung 5.1: Arbeit mit dem Dossier <i>Bücher/Lesen</i> .	203
Abbildung 5.2: Arbeit mit dem Dossier <i>Bücher/Lesen</i> .	204
Abbildung 5.3: Arbeit mit dem Dossier <i>Bücher/Lesen</i> .	205

Appendix 1

Leistungskontrolle: Schriftliche Staatsprüfungen und Schularbeiten

Beispiel A: Literarische Prüfungsvorgabe:

Blatt 1a

ÜBERFREMDUNG

Ein kleines Herrenvolk sieht sich in Gefahr: man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen. Sie fressen den Wohlstand nicht auf, im Gegenteil, sie sind für den Wohlstand unerlässlich. Aber sie sind da. Gastarbeiter oder Fremdarbeiter? Ich bin fürs letztere: sie sind keine Gäste, die man bedient, um an ihnen zu verdienen; sie arbeiten, und zwar in der Fremde, weil sie in ihrem eigenen Land zur Zeit auf keinen grünen Zweig kommen. Das kann man ihnen nicht übel nehmen. Sie sprechen eine andere Sprache. Auch das kann man ihnen nicht übel nehmen, zumal die Sprache, die sie sprechen, zu den vier Landessprachen gehört. Aber das erschwert vieles. Sie beschweren über menschenunwürdige Unterkünfte, und sind überhaupt nicht begeistert. Das ist ungewohnt. Aber man braucht sie. Wäre das kleine Herrenvolk nicht bei sich selbst berühmt für seine Humanität und Toleranz und so weiter, der Umgang mit dem fremden Arbeitskräften wäre leichter; man könnte sie in ordentlichen Lagern unterbringen, wo sie auch singen dürften, und sie würden nicht das Straßenbild überfremden. Aber das geht nicht; sie sind keine Gefangene, nicht einmal Flüchtlinge. So stehen sie in den Läden und kaufen, und wenn sie einen Arbeitsunfall haben oder krank werden, liegen sie auch noch in den Krankenhäusern. Man fühlt sich überfremdet. Langsam nimmt man es ihnen doch übel. Ausbeutung ist ein verbrauchtes Wort, es sei denn, dass die Arbeitgeber sich ausgebeutet fühlen. Sie sparen, heißt es, jährlich eine Milliarde und schicken sie heim. Das war nicht der Sinn. Sie sparen. Eigentlich kann man ihnen auch das nicht übel nehmen. Aber sie sind einfach da, eine Überfremdung durch Menschen, wo man doch, wie

Blatt 1b

gesagt, nur Arbeitskräfte wollte. Und sie sind nicht nur Menschen, sondern anders: Italiener. Sie stehen Schlange an der Grenze; es ist unheimlich. Man muss das kleine Herrenvolk schon verstehen. Wenn Italien plötzlich seine Grenze sperren würde, wäre es auch unheimlich. Was tun? Es geht nicht ohne strenge Maßnahmen. Es herrscht Konjunktur, aber kein Entzücken im Lande. Die Fremden singen. Zu viert in einem Schlafraum. Der Bundesrat verbittet sich die Einmischung durch einen italienischen Minister; schließlich ist man unabhängig, wenn auch angewiesen auf fremde Tellerwäscher und Maurer und Handlanger und Kellner und so weiter, unabhängig (glaube ich) von Habsburg wie von der EWG⁶³⁷. Ganz nüchtern: 500.000 Italiener, das ist ein Brocken, so groß wie der Negerbrocken in den Vereinigten Staaten. Das ist schon ein Problem. Leider ein eigenes. Sie arbeiten brav, scheint es, sogar tüchtig; sonst würde es sich nicht lohnen, sie müssten abfahren, und die Gefahr der Überfremdung wäre gebannt. Sie müssen sich schon tadellos verhalten, besser als Touristen, sonst verzichtet das Gastland auf seine Konjunktur. Diese Drohung wird freilich nicht ausgesprochen, ausgenommen von einzelnen Hitzköpfen, die nichts von Wirtschaft verstehen. Im allgemeinen bleibt es bei einer toleranten Nervosität. Es sind einfach zu viele, nicht auf der Baustelle und nicht in der Fabrik und nicht im Stall und nicht in der Küche, aber am Feierabend, vor allem am Sonntag sind es plötzlich zu viele. Sie fallen auf. Sie sind anders. Sie haben ein Auge auf Mädchen und Frauen, solange sie die ihren nicht in die Fremde nehmen dürfen. Man ist kein Rassist; es ist schließlich eine Tradition, dass man nicht rassistisch ist. Trotzdem sind sie einfach anders. Sie gefährden die Eigenart des kleinen Herrenvolkes.

Max Frisch

⁶³⁷ EWG (Europäische Wirtschaftsgemeinschaft) heute EU (Europäische Union)

Blatt 2

Leseverstehen – Aufgabe 1	Zeit: 25 Minuten
Hilfsmittel: keine	

Lesen Sie den Text und beantworten Sie stichwortartig folgende Fragen

Was kann man den Gastarbeitern nicht verübeln? (wenigstens 2 Informationen)	
Worüber beklagen sich die Gastarbeiter?	
Wofür ist das Herrenvolk bei sich selbst bekannt? (2 Informationen)	
Was nimmt man ihnen übel? (2 Informationen)	
Was tun die Fremdarbeiter mit ihren Ersparnissen?	
Wo werden sie toleriert?	

Blatt 3

Leseverstehen – Aufgabe 2

Zeit: 25 Minuten

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Beantworten Sie die folgenden Fragen mit eigenen Worten

1. Wie verstehen Sie den Ausdruck „Überfremdung durch Menschen“?

2. Wovor fürchtet sich das Herrenvolk?

Blatt 4

Schreiben – Aufgabe 1 + 2

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Zeit: insgesamt 100 Minuten

1. Beschreiben Sie die Grundstimmung, die in diesem Text zum Ausdruck kommt und überlegen Sie, wie ein italienischer Gastarbeiter darauf reagieren würde.
Schreiben Sie einen Text von ca. 100 Wörtern.

2. Durch die Europäische Union ist die Frage nach der kulturellen und geschichtlichen Identität von brennender Aktualität: kann ein Volk zu einem größeren politischen und wirtschaftlichen Bund zu gehören, ohne auf seine Identität zu verzichten?
Nehmen Sie in einem Text von ca. 100 Wörtern Stellung dazu.

Beispiel A: Prüfungsvorgabe Sachtext:

Blatt 1a

„MEINE GEDANKEN SIND AGGRESSIV“

Genforscher James Watson über seine Jahrhundertentdeckung

[...]

SPIEGEL: Sie haben nicht nur die Struktur der Doppelhelix erkannt, Sie waren auch noch dabei, als die Forscher knapp 50 Jahre später die Entzifferung der gesamten genetischen Sequenz des Menschen bekannt gaben. Ändert das die Art, wie wir über uns denken müssen? Würde es Ihnen zum Beispiel helfen, Ihr Genom zu kennen?

Watson: Auf manches wäre ich schon neugierig. [...]

SPIEGEL: ... Sie möchten wissen, ob Sie aggressiv geboren sind?

Watson: Ja, ich bin überzeugt davon, dass ich aggressiv geboren bin – [...] aggressiv mit Worten und mit Gedanken. [...] Ich wüsste gern, woher diese Aggressivität kommt. Es würde mir sagen, ob ich eine Wahl hatte.

SPIEGEL: Das heißt, Ihr Genom lässt Ihnen gar keine Wahl?

Watson: So weit will ich gar nicht gehen. Aber man würde doch gern wissen, welche Freiheit man tatsächlich hat. Einige Leute rennen schnell, andere tun es nicht. Der Unterschied ist in den Genen versteckt. [...]

SPIEGEL: Wie sehr verändert denn die Kenntnis des Genoms die Welt? [...]

Watson: Bisher haben wir ein Buch aufgeschlagen, aber wir können es noch nicht vollständig lesen. Bis wir es vollständig verstehen, kann es noch 500 Jahre dauern.

SPIEGEL: Und die viel diskutierte Gentherapie, zur Heilung von Erbkrankheiten [...]?

Watson: Wer Erbkrankheiten verhindern will, muss die Schwangerschaft abbrechen und nicht irgend etwas mit der DNS anstellen. [...]

SPIEGEL: Einige Forscher haben sogar schon verkündet, der Mensch nehme nun seine Evolution selbst in die Hand...

Watson: ...ich jedenfalls nicht. Nicht das ich etwas dagegen hätte [...].

SPIEGEL: Ethische Bedenken hätten Sie nicht gegen die gentechnische Verbesserung des Menschen?

Watson: Das Einzige, was zählt, ist die Vermeidung von Leid. [...]

Auf uns Genforschern lastet der Fluch Hitlers, der Kinder ermorden ließ im Namen des genetisch perfekten Menschen. Und nur, weil Hitler ein schlechter Mensch war, sollen wir nun nicht versuchen dürfen, uns genetisch zu verändern?

Blatt 1b

SPIEGEL: Gibt es denn irgendwelche ethischen Bedenken, die Sie gelten lassen?

Watson: Viel zu viele Leute beurteilen die Genetik mit dem Mittel der Religion. Ich glaube nicht daran, dass wir Kreaturen Gottes sind. Wir sind Kreaturen der Evolution. Und die kann ziemlich grausam sein. Alles, was wir tun können, um diesen Grausamkeiten zu entrinnen, sollten wir tun. [...]

SPIEGEL: [...] Gibt die Biologie so etwas wie eine natürliche Ethik oder Moral vor?

Watson: Ja. Ich glaube an die Natur des Menschen. Sie gibt die natürliche Moral vor – und die ist gar nicht unbedingt anders als die eines religiösen Menschen. Der Mensch ist von Geburt an mit einer Anlage zur Empathie ausgestattet, zur Mitleidensfähigkeit mit anderen Menschen. Wie Ärger und Wut, so sind auch Mitleid und Liebe ein Teil unserer Natur. Sie liegen in unseren Genen. [...]

SPIEGEL: Der Natur zu Folge ist das Leben ein einziger, ewig wählender Kampf...

Watson: ... richtig, genau das ist es. Ein Kampf. [...]

SPIEGEL: Macht dieser ständige Kampf glücklich?

Watson: Nein. Er macht Angst, große Angst.

SPIEGEL: Glück verschafft er gar nicht?

Watson: Doch – wenn man gewinnt. Glück ist die Belohnung für Erfolg. [...] Das ist auch in der Wissenschaft so: Man ist glücklich, wenn man etwas versteht. Nach der Entdeckung der DNS-Struktur waren wir glücklich – aber nicht lange. Dann war klar: Wir werden erst wieder glücklich sein, wenn wir auch die RNS verstehen... [...]

Sagen wir: Wissenschaft ist die fortwährende Suche nach dem Glück.

SPIEGEL: Wo suchen Sie denn gegenwärtig nach neuem Glück?

Watson: Als ich nach der Bekanntgabe der Genomsequenz des Menschen im Weißen Haus war, da haben die Reporter mich gefragt: „Warum lächeln Sie nicht?“ Ich habe geantwortet: „Wir können den Krebs noch nicht heilen.“ [...]

(DER SPIEGEL, 9/2003)

549 Wörter

Blatt 2

Leseverstehen – Aufgabe 1

Zeit: 25 Minuten

Hilfsmittel: keine

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen stichwortartig:

1. Was hat James Watson entdeckt?

2. Welche Metapher verwendet Watson für das entzifferte Genom?

3. Wie lange wird es dauern, bis man das Genom vollständig versteht?

4. Was kann man laut Watson machen, um Erbkrankheiten zu „verhindern“?

5. Warum haben heute noch viele Menschen etwas gegen Genforschung?

Blatt 3

Leseverstehen – Aufgabe 2

Zeit: 25 Minuten

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen mit eigenen Worten und in ganzen Sätzen!

1. Wie beeinflussen laut Watson die Gene das Leben eines Menschen?

2. Was meint Watson, wenn er sagt: “Wissenschaft ist die fortwährende Suche nach dem Glück”?

Blatt 4

**Schreiben – Aufgabe 1 – 2
Minuten**

Zeit: Insgesamt 100

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch

1. Stellen Sie sich vor, der Wissenschaftler beschreibt in seiner Biografie, was er empfand, als er die DNS-Struktur entdeckte. Schreiben Sie den entsprechenden Ausschnitt aus dieser Biografie. (Text von ca. 100 Wörtern).
2. Ist der Mensch berechtigt, die Natur nach seinem Ermessen zu verändern? Erörtern Sie diese Frage in einem Text von ca. 100 Wörtern.

Appendix 2

Werkstattprotokolle

Werkstatt – Bozen C: Materialienvielfalt 09. Dezember 2002 – 15.00–18.00 Uhr Protokoll

Anwesende:

11 TeilnehmerInnen

1. Dossier *Natur 2* - Selbsterfahrung:

Die Werkstattarbeit beginnt mit der Lektüre der Texte des Dossiers *Natur 2*. Dies umfasst 26 neue Texte, die die TeilnehmerInnen neu gesammelt haben. Nach ca. 20 Minuten individuellen Lesens reagiert die Gruppe gemeinsam auf diese Impulse im Sinne einer Selbsterfahrung und eines impulsgesteuerten Lernens: Die KoordinatorInnen bitten die TeilnehmerInnen einen Text auszuwählen, ihn vorzulesen und sich kurz darüber zu äußern. Nach dieser ersten Runde entwickelt sich dann eine lebhafte Diskussion zu einzelnen Texten.

In einem zweiten Schritt reflektiert die Gruppe auf der Metaebene über diese Selbsterfahrung. Dabei werden folgende Aspekte angesprochen:

- Ich konzentriere mich auf die Texte, die mich ansprechen.
- Auf den ersten Blick waren die Texte nicht so interessant, dann ja.
- Ich habe versucht, Beziehungen und Verknüpfungen herzustellen, die Texte zuzuordnen.
- Ich war nicht so bereit, mich auf die Texte einzulassen, habe mich aufs Bekannte beschränkt, man ist nicht immer offen und konzentriert.

- Jeder liest die Texte anders, weil er eine andere Vergangenheit hat.
- Nicht lesen ist auch lesen.
- Die Texte wurden nach Vorwissen, Lust, Thema, Erinnerungen, Müdigkeit ... gewählt.
- Jeder hat über wenigstens einen Text geredet.
- Nicht alle haben einen Text vorgelesen.
- Es wurden keine Urteile gefällt.
- Wir sollten die Texte als Nicht-Lehrende lesen, aber dennoch bestand Interpretationsdrang.
- Eine der Schwachstellen ist, dass man nach Sicherheiten tendiert.
- Man ist versucht, einen Text zu knacken, nichts offen lassen zu dürfen.
- Es besteht immer die Neugierde, den Autor herauszufinden.
- Ich bemerke meine Unfähigkeit, etwas offen zu lassen.
- Ich habe erfahren, dass Vorlesen wichtig ist.
- Ich habe beim Vorlesen den Text erst richtig genossen.
- Einen Text vorlesen ist immer eine Überwindung.
- Die Diskussion über die Texte war authentisch.
- Die Steuerung ist notwendig, denn auf anfängliche Steuerung kann aufgebaut werden.
- Es gibt unterschiedliche Reaktionen auf Steuerung: einfach ausführen oder selbst Initiative ergreifen.
- Es besteht das Bedürfnis, einen Text einer Zeit zuzuordnen.
- Durchs Gedicht teilt man sich mit, es ist keine distanzierte Arbeit.

Impulsgesteuertes Lernen

Im zweiten Teil des Nachmittags werden Aspekte des impulsgesteuerten Lernens gemeinsam reflektiert. Ausgangspunkt und Impulse für die Diskussion bieten einerseits die beim vorhergehenden Treffen aufgeworfenen Fragen zum Umgang mit einem Dossier:

1. Wie wird ein Dossier gelesen?
2. Wie haben wir das Dossier gelesen?
3. Welche Texte sind uns besonders aufgefallen?
4. Wie nehmen die Schüler die Texte auf?
5. Wie soll mit dem Dossier gearbeitet werden?
6. Wie bereite ich den Einstieg in ein Dossier vor?
7. Wie wähle ich überhaupt ein Thema?
8. Wie soll ein Dossier überhaupt geordnet werden?

9. Welche Hilfsmittel setze ich bei der Arbeit mit dem Dossier ein?
10. Sollen alle Wörter verstanden werden?
11. Wie können Schüler selbst ein Dossier erarbeiten? Wann ist das sinnvoll?
12. Welche (allgemeinen, besonderen) Ziele verfolge ich bei der Arbeit mit dem Dossier?

andererseits Textimpulse aus den *Erläuterungen, Beispielen und Materialien* zu den *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (Autonome Provinz Bozen- Südtirol, 2001):

(1)

In der Didaktik versteht man unter Impuls "eine geplante oder spontan geäußerte Einwirkung auf den Schüler, die dessen Eigenaktivität bei der Bewältigung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie bei Störungen im Lernprozess stimulieren, strukturieren und steuern soll."

(2)

In der Geschichte der Didaktik taucht das Wort Impuls bzw. Impulsunterricht erstmals bei Hugo Gaudig zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Gaudig wandte sich gegen den damals vorherrschenden sogenannten Frageunterricht und plädierte für einen "Fragelosen Unterricht". Er wollte Fragen durch Impulse ersetzt sehen, die das selbstständige Denken der Schüler fördern und ihr Selbstbewusstsein steigern sollten.

(3)

Es ist selbstverständlich, dass der Impuls von unterschiedlichen Lernenden unterschiedlich aufgenommen und dadurch entsprechend verändert wird. Je verschiedener die Impulse aufgenommen werden, desto stärker wird der Lernprozess in Gang gesetzt.

(4)

Ist die Lerngruppe langsam an die spiralförmige Progression des Lehrgangs gewöhnt worden, führt die weitere Entwicklung im hermeneutischen Unterrichtsgeschehen dazu, dass Impulse wirken, ohne dass die Lernenden die Steuerung durch den Lehrenden in jedem Fall benötigen.

(5)

Im Schulalltag können verschiedene Faktoren ein impulsgesteuertes Vorgehen erschweren oder sogar verhindern, weil z.B. die jeweilige Erwartungshaltung der Lernenden meistens durch ihre langjährigen Erfahrungen mit linearer Progression, mit einseitiger Steuerung oder sogar mit einsträngigem Frontalunterricht geprägt wurde.

(6)

Wie geht der Lehrende mit heterogenen Reaktionen der Lernenden um?

(7)

Die Arbeitsergebnisse werden anschließend der Lerngruppe vorgestellt, sie werden gesammelt, nach Möglichkeit geordnet, kommentiert, und es wird darüber diskutiert. Durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen ergibt sich ein breit gefächertes Spektrum von Assoziationen, Ideen, Interpretationen, Meinungen, die die ursprünglich eng geführte Aufgabe zu einer Reihe von möglichen Impulsen erweitert.

(8)

Ein Impulsgesteuertes Verfahren mit Materialienvielfalt entlastet Lehrende und Lernende, weil die Vielfältigkeit der Perspektiven eines Grundthemas das Thema selbst wiederholt herausstellt und dabei zu neuen Impulsen führt, welche einseitige Aufgabenstellung in vielfältige Aufgaben, die von der Textreihe und von der Reaktion auf die Reihe ausgelöst werden, erweitern.

(9)

Durch die verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit oder Plenum) kommt es zum Austausch der Reaktionen, Gedanken, Überlegungen, Fragen, bei dem durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen die eigenen Urteile im Vergleich mit den anderen in Frage gestellt, verändert, erweitert oder gefestigt werden.

(10)

Aus der Vielfalt und Reichhaltigkeit der angebotenen Texte ergibt sich für den Lernenden die Möglichkeit, durch sein Vorwissen und seine persönlichen Neigungen den weiteren Unterrichtsverlauf zu steuern.

(11)

Aus den Ergebnissen der Diskussion ergeben sich wieder neue offene oder zielgerichtete Impulse, die den herm. Lernprozess vorantreiben und zeigen, wie sich die hermeneutische Spirale entwickelt.

(12)

In welchem Maße und wie schnell sich die hermeneutische Lernkultur entwickelt, hängt auch von der Aufgeschlossenheit der Klasse ab, denn es ist durchaus möglich, dass schon nach kurzer Zeit z.B. selbstständig Hausaufgaben vorgeschlagen werden.

(13)

Hilfreich kann auch sein, den Lernenden an geeigneten Stellen des Lernprozesses didaktische Prinzipien des hermeneutischen Unterrichts zu erklären, mit ihnen zusammen z. B. zu klären, welche Funktion ein Impuls hat oder warum ganzheitlich gearbeitet werden soll.

(14)

Keine noch so einfache Tätigkeit hat den Charakter der Unverbindlichkeit. Reagieren Schüler z.B. mit einer einfachen Bastelarbeit oder einem spontanen Tanz auf einen Impuls, so nimmt der Lehrende jede für ihn auf den ersten Blick auch noch so banal und abwegig erscheinende Arbeit ernst und vermittelt dem Lernenden das Vertrauen, dass seine Arbeitsergebnisse wichtig sind und den Lernprozess vorantreiben.

(15)

Will der Lehrer im Sinne der skeptischen Hermeneutik einen offenen, sich auf gegenseitigem Respekt und auf Vertrauen gründenden Unterricht initiieren, kann er nicht davon ausgehen, den Lernenden von vornherein in allen Einzelheiten auf Grund seiner Lehrerüberlegenheit zu verstehen, sondern er muss ihm die Möglichkeit geben, sich in seiner Andersartigkeit auszudrücken, auch wenn das, was er sagt, dem Unterricht aus der Lehrerperspektive nicht angemessen und dienlich erscheint.

(16)

"Wer einen Text verstehen will, ist ... bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen."

(17)

Da der hermeneutisch orientierte Unterricht den Schüler in seiner individuellen Persönlichkeit und in seiner Ganzheit fördert, muss er auch alle Formen des ganzheitlichen Arbeitens ernst nehmen, mögen sie den Lehrenden zunächst auch noch so banal und lächerlich erscheinen.

Einige dieser Impulse wurden von den TeilnehmerInnen aufgegriffen, vorgelesen und kommentiert. Erfahrungen aus der eigenen Praxis mit impulsgesteuertem Lernen wurden eingebracht und es wurde darüber reflektiert.

Dieser Reflexionsprozess kann beim nächsten Treffen - auch mit Hilfe von Erfahrungsaustausch und neuen Impulsen weitergeführt werden.

Werkstatt – Bozen: Materialienvielfalt
21. April 2006 – 15.00–18.00 Uhr
Kurzprotokoll

Anwesende:

12 TeilnehmerInnen

Der Koordinator stellt den Verlauf des Treffens vor:

- 1. Aufgreifen des Erfahrungsberichts "Arbeit mit dem Dossier *Brücken*" (Sprachgymnasium), Reflexion und Klärung von Fragen**
- 2. Schriftlicher Erfahrungsbericht "Arbeit mit Dossier Traum" (Realgymnasium)**
- 3. Feedback zur diesjährigen didaktischen Werkstatt**
- 4. Vorschläge für das nächste Jahr.**

Zu 1:

Die Teilnehmerinnen stellen noch Fragen zu folgenden Aspekten:

- zu den Kurzvorträgen oder Dreiminutenvorträgen: Sie werden nicht in allen Klassen gehalten. Sehr gut funktionieren sie in der 2. und 4. Klasse. Damit bekommen die Schüler auch eine bessere Redekompetenz, d.h. vor anderen Leuten reden, auf die Körperhaltung achten. Insgesamt dauern diese Vorträge mit anschließender Diskussion nie mehr als 10 Minuten;
- zum 'roten Faden' hinsichtlich des Themas des Dossiers: Das Problem, dass man vom Thema des Dossiers weit weg kommt, stellt sich immer wieder. Das ist auch ein Grundunterschied zwischen linearem und spiraligem Lernen. Wenn man ein Protokoll über den eigenen Unterricht macht, dann merkt man besser, dass und wie man eine Schleife macht.

Zu 2:

Teilnehmerin teilt ihren Kurzbericht zu den Stunden vom 10. März bis zum 19. April 06 aus: „Arbeit mit Dossier *Traum*" (Realgymnasium – Klasse IV B.)
Zusammensitzen und Lesen in Zweiergruppen (ca. 10 Minuten) , dann Fragen im Plenum:

- Was ist eine Zeitungsrevue?
Ein Schüler präsentiert in der ersten Stunde der Woche die wichtigsten Nachrichten der Woche, und zwar nur aus den „Dolomiten“, weil sie in der Schule aufliegen. Diese Zeitungsrevue dauert maximal 10 Minuten. Im Prinzip ist die Auswahl der Ereignisse frei, es sollten aber relevante Ereignisse sein. Eine Teilnehmerin empfiehlt auch den „Stern“ für diese Zeitungsrevue.
- Kriterien für die Bewertung der Zeitungsrevue?
Wortwahl, freies Sprechen, Dichte der Information, das Einhalten der Zeit. Viele SchülerInnen sehen das als Möglichkeit, eine gute Bewertung zu bekommen.
- Frage zum Memorieren am Beispiel „Erlkönig“: Wie und warum?
Die Kollegin findet es wichtig, dass man im Laufe eines Jahres ein Repertoire an interessanten Gedichten zusammenbekommt. In der Praxis seien es aber nicht mehr als drei. Das Memorieren ist ein Teil der Anstrengung im Zweitsprachenunterricht.
- Eine Frage zum 10. März, 2. Stunde (siehe Erfahrungsbericht): "... die Schüler berichten über die geleistete Arbeit": Der Koordinator, der diese Stunde beobachtet hat, erzählt, dass es in dieser Phase zu einem Schüler-Lehrergespräch gekommen ist, das die Aufmerksamkeit der anderen SS nicht mehr gefördert hat.
- Eine Frage zur 3. Phase derselben Stunde: Wurden den Kleingruppen Kriterien für die Diskussion gegeben?
Der Auftrag war, sich mit den Texten zu beschäftigen mit dem Hinweis: Welche Aspekte teilt ihr und welche nicht?
- Zur Grammatik:
Grundthemen werden mit Hilfe des Buches „Klipp und klar!“ behandelt.
Weitere Frage: Wie ist das Echo bei den SS, wenn so viel Grammatik gemacht wird?
Antwort: Das gibt vielen SS Sicherheit. Es ist schwer zu sagen, ob die SS damit auch zufrieden sind.
Es folgt ein längeres Gespräch über verschiedene Modelle der Grammatikvermittlung, z.B. Lernen durch Lehren nach Jean-Pol Martin, Erarbeitung von Plakaten, die die SS selbst schreiben und in der Klasse aushängen, so dass sie immer als Bezugspunkt dienen können.
Auch über die Prüfungsmodi wird länger gesprochen. Dabei wird hervorgehoben, dass nicht Prüfungen als Selbstzweck mit jeweils einem Schüler im Vordergrund stehen sollten, sondern gegenseitige Gespräche, Miteinbeziehung aller SS, Evaluation durch die SS. Wichtig sei das Sprechen über die Bewertungskriterien.

Der Moderator weist noch einmal auf die Nützlichkeit hin, kurze Erfahrungsberichte zum eigenen Unterricht zu erstellen .

Einige TN betonen den Mut, den es dazu braucht, den Unterricht beobachten zu lassen und

sich den Fachkollegen zu stellen.

Zu 3:

Der Moderator fordert die Teilnehmer auf, die Treffen der Werkstatt Revue passieren zu lassen und sich kurz schriftlich dazu zu äußern. Die TN bekommen Moderationskarten und schreiben ihre Gedanken. Im Folgenden nun das schriftliche Feedback:

1. Es ist wichtig an den Werkstätten teilzunehmen, um sich an die neue Situation zu gewöhnen.

Froh, dass es die Möglichkeit gab, zunächst eher Beobachterin zu sein.

Die Arbeit in der Werkstätte ist sinnvoll, wenn sie zu einem Geben und Nehmen wird, was ich mir für das nächste Schuljahr wünsche.

Wichtig ist der gegenseitige Erfahrungsaustausch, der durch Ermutigung und konstruktive Kritik die Kreativität anregen kann.

2. Meine Überzeugung, dass ohne Didaktische Werkstatt kein Fortschritt im Hermeneutischen Ansatz im Zweitsprachenunterricht erreicht werden kann, hat sich bestätigt.

Es müsste viel mehr betont werden, dass die tägliche Unterrichtspraxis ein Ausfluss einer neuen Haltung sein muss, z.B. dass Unterricht ein Verstehensgespräch sein muss.

3. Diese Werkstatt entsprach nicht unbedingt meinen Erwartungen. Ich hatte mir eigentlich vorgestellt, mehr mit dem Dossier zu arbeiten (Auswahl der Texte und warum,...). Jetzt liegt es einfach da!

4. Die Themen des Dossiers haben mich angesprochen und ich habe gesehen, dass sie vor allem für die höheren Klassen geeignet sind. Was aber mit den ersten Klassen?

5. Der Einblick in die Arbeit der Kollegen dient als Impuls, den eigenen Unterricht zu verbessern, Neues auszuprobieren, sich von der Kristallisierung, vom Alltagstrott loszulösen und den Spaß am Unterrichten zu erhalten. Weiters ist es ein Trost zu sehen, dass man nicht nur allein gewisse Probleme hat, und die Teilnehmer können Lösungsvorschläge zu den Problemen, die man hat, unterbreiten.

6. Die Gespräche über die Erfahrungen aus der Praxis waren sehr gewinnbringend für mich und sollten auf jeden Fall weitergeführt werden.

Schön fände ich eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Vorlesen“ bzw. „Vortragen von Lyrik“.

Ich wünsche mir eine regere Beteiligung an den Diskussionen von Seiten aller Werkstatt-Teilnehmer.

7. Sehr interessant und sicher lehrreich für den Unterricht war die Erstellung der Dossiers und könnte so weitergeführt werden, d.h. 1-2 Themensammlungen pro Jahr.

Schwerpunkt könnte sein das Tagebuch-Protokoll der LehrerInnen und Gespräche darüber, eventuell kombiniert mit Hospitationen.

Vorschlag für Schwerpunkt: Rituale im Unterricht (ausgelöst durch das Gespräch über das Protokoll – Ritual der Zeitungsrevue).

Ich glaube, Rituale sind extrem wichtig auch im Unterricht und verdienen es, genau unter die Lupe genommen zu werden.

8. Es wäre schön/interessant, weiterhin einen Einblick in die Praxis anderer Kollegen zu bekommen - einige sagen nie etwas!

Wünsche mir weiterhin Unterrichtsbeobachtung, auch Besuch von Kollegen/innen und wäre auch bereit wieder eine gewisse Zeit Kurzprotokolle zu schreiben.

Vielleicht könnte man wieder ein/zwei Dossiers zusammenstellen als Basis für die eigene Arbeit zu einem Thema, ähnlich wie in diesem Jahr.

9. Wünsche:

Werkstatt weiterführen.

Am Anfang des Schuljahres Einstieg zu Vorgangsweisen in der Unterrichtsbeobachtung.

Rückblick:

Ich habe die Werkstatt als sehr gewinnbringend erfahren.

10. + Austausch mit KollegInnen; Erfahrungsberichte; die Anregung eigenen Unterricht zu beobachten, Hospitationen; Reflexionen über Arbeit mit Dossier und Hermeneutik allgemein - die perfekte kompetente Leitung.

Was zu kurz gekommen ist: etwas zurückhaltende TeilnehmerInnen – die Gruppe war nicht sehr aktiv.

Würde gerne weitermachen mit Unterrichtsbeobachtung - Austausch von Materialien... .

Zu 4:

Eine Kollegin bemerkt, dass es so viele Verpflichtungen in der Schule gibt, so dass der Zeitaufwand für einige Kollegen zu viel ist.

Dem wird entgegengehalten, dass das eine Frage der Prioritäten sei, denn der Austausch, der hier stattfindet, sei sehr wichtig. Besonders das Gespräch anhand von Protokollen vermeide das Klagen über verschiedene Situationen und Probleme.

Themenvorschläge für das nächste Schuljahr: Rituale im Sprachunterricht. Dazu gehören z.B. auch Prüfungen, Schularbeiten.

Eine TN schlägt eine Fortbildung im Vorlesen vor. Weitere Vorschläge betreffen eine Fortbildung in kontrastiver Linguistik, aber auch in Psycholinguistik.

Der Koordinator informiert, dass es im September eine Auftaktveranstaltung über die Werkstätten geben wird. Dabei geht es auch um die Vernetzung der Werkstätten. In diesem Rahmen soll informiert werden, was in den Werkstätten passiert, welche Themen besprochen werden, wie Werkstattarbeit insgesamt aussieht. Teilnehmer sollten darüber in Gesprächsforen berichten. Es wird längere Zeit darüber diskutiert, wie eine solche Veranstaltung aussehen könnte: Über die einzelnen Werkstätten sollte nach Meinung der TN jeweils eine kurze Vorstellung im Plenum gemacht werden, um dann im Gesprächsforum im Detail diskutieren zu können.

Abschließende Hinweise des Moderators:

- Die Dossiers *Traum* (mit den letzten Ergänzungen sind nun über 50 Texte zusammengekommen) und *Brücke 2* wurden neu ausgedruckt ; dazu separat auch ein dreiseitiges Quellenverzeichnis.
- Die Dossiers „Brücken“ und „Traum“ liegen für alle Teilnehmer auch als CD auf.
- Teilnahmebestätigungen liegen für die Anwesenden bereit.

Kurzprotokoll 2

Didaktische Werkstatt

Wind - Sprache als Frage
03.12.2004, GOB, 15 - 18 Uhr

Anwesend: 9 Teilnehmerinnen + 2 DW-Leiterinnen

Stühle stehen im Kreis, in der Mitte liegt der Röllchentext vom letzten Mal (Montaigne) auf DinA3 kopiert.

Nach der Begrüßung werden die fehlenden TN entschuldigt.

DW-Leiterin erinnert an die Folgetermine, die auf Wunsch der Gruppe wieder im Convitto, nachdem die Bauarbeiten abgeschlossen worden sind, stattfinden werden.

DW-Leiterin verteilt Kärtchen an die TN und ersucht sie kurz aufzuschreiben: "Was ist mir vom 1. Treffen im Kopf geblieben?" Die TN, die das letzte Mal nicht anwesend sein konnten, möchten notieren, was für sie wichtig ist, was sie in der DW besprochen haben möchten.

TN fragt, nachdem sie fertig geschrieben hatte, ob sie das Kärtchen zusammenlegen sollte. DW-Leiterin verneint, wir könnten das vorlesen, wenn der Einzelnen das möchte. Was ist Literatur? Gedichte sprechen lassen, Gedichte reden miteinander. Literarische Texte reden miteinander.

TN: Vom Winde getrieben. Möchte nicht vom Winde verweht werden. Reformen?

TN: Gedichte. Was macht ein gutes Gedicht aus? Einige TN möchten gleich kommentieren.

DW-Leiterin erinnert: Versuchen wir zuzuhören. Als Regel: Jeder liest einmal vor. Darauf warten, bis jeder vorgelesen hat.

TN: Was ist Literatur? Ein Dialog mit dem Text.

TN: Wie können Texte interpretiert werden? Was will der Autor sagen?

TN: Kunst kann ich auch frei, persönlich genießen. Z.B. Nibelungen. Der Autor ist unbekannt. Es ist vielleicht eine Bereicherung, wenn ich etwas über den Autor weiß. TN arbeitet in der 4. Klasse GS mit Dossier. S fragte sie, ob sie (L) alle Gedichte geschrieben habe. Daraufhin hat L die Quellenangabe verteilt. TN: Vielleicht müssen wir unterscheiden zwischen der Wissensbegierde der Kinder in der GS und einer gewissen Ablehnung in der OS.

TN: Ich habe mich an ein Windgedicht erinnert: Der Rosmarie den Wind. Eine Frage bleibt: Die Mündigkeit. Wie macht man das im Unterricht. In der OS, niedriges Niveau in Deutsch. Kann man die für Gedichte interessieren? Die sagen, es gefällt mir oder nicht, weil ich es nicht verstehe.

DW-Leiterin: Die Verfremdung der Alltagssprache: Reime, ungewohnte Satzstellung, Alliteration. -Palmen, Psalmen.

In Dialog mit dem Text stellen. Sich fragen, was Lesen ist. Ich mache den Text auf, der Text redet mit mir. Die Frage ist: Was will der Text mir sagen? Oder: Was will der Autor mir sagen?

TN: Durch die Interpretation werde ich blockiert oder auch unterstützt. Vielleicht sollten wir beide Möglichkeiten annehmen. Auf der Uni hieß es: So war's und so sollen wir es reproduzieren. Was meinst du? ist später gekommen. TN: Ich habe ein Erfolgserlebnis und ein Misserfolgserlebnis. In der ersten Klasse MS lesen wir „Die kleine Hexe“. Es regnet alles Mögliche, nur nicht Wassertropfen. Warum ist sie so zerstreut? S finden daraufhin verschiedene Hypothesen. Aber der Autor hat etwas anderes gemacht. Der Misserfolg: sie hatten keine Lust, zuzuhören. Wie schaffe ich Raum, wo S sich interessieren und auseinandersetzen?

Der Text kontrolliert sich selbst.

TN: Es geht manchmal um den Aufmerksamkeitspegel. Einige schwätzen. Frage zu diesem Punkt: Beziehung Text - Leser. Mehr oder weniger konzentriert lesen. Haltung wird von Bestimmten eingehalten. Und daran denkt er. Kommunikation im weiteren Sinne. Kann durch Kommunikation Kommunikation unterbunden werden? Kann hermeneutische Stille dafür helfen?

DW-Leiterin: Zitat von Berens (?), Musikkritiker: Was macht einen Wald aus? Der Wald besteht nicht aus Bäumen sondern aus Zwischenräumen, sonst wäre es Holz. Musik entsteht nicht aus den Tönen sondern aus den Pausen. Wenn niemand zuhört, dann nützt Gespräch niemandem. Beim Lesen braucht es Konzentration.

TN: Text spricht zu dir. Stille fesselt dich und lässt dich unkonzentriert weiterlesen. DW-Leiterin: Besser lassen. Stehen lassen und wieder zurückgehen. Das Vorwissen ist angeregt worden. Dann weiterlesen. Text erinnert an Eigenes und zeigt Neues. Verfremdung von Alltäglichem.

TN: Wir sollten davon ausgehen, dass S nicht immer gleich interessiert daran sind. Wie kann ich Interesse wecken?

DW-Leiterin liest vor:

Man kann es riechen. Im Allgemeinen gilt Wasser als geruchlos. Aber man kann es riechen. Ich kann mich an den Geruch verschiedener Flüsse und Meere erinnern. Und auch wenn es nicht das Wasser selbst ist, das so riecht, sondern nur die Verbindung von Wasser mit etwas anderem, so ist doch das Schöne an diesen Gerüchen, an die ich mich erinnere, daß es Gerüche des Wassers sind. Ich erinnere mich, wie es nach fließendem, strömendem, lebendigem Wasser riecht. Genauso wie es umgekehrt totes Wasser ist, das stinkt. Es gibt eine besondere Verbindung von Wasser und Geruch. Wenn nach einer langen Zeit der Trockenheit zum ersten Mal wieder Regen fällt und wir hinaus auf die Straße treten, dann wirkt die Luft nicht nur frischer und wie gereinigt. Sie ist voll von Gerüchen. Der auf dem Asphalt verdampfende Regen, die getränkte Erde, das Gras, das Laub, alles fängt nach diesem Wassergruß wieder an zu riechen. Und ein großer Teil der Klarheit und der Frische, die wir nach einem solchen Gruß empfinden, rührt daher, dass uns das Wasser die Dimension

des Geruchs zurückgegeben hat. Wir nehmen alles stärker, kräftiger, schärfer wahr, nicht nur weil die Farben satter, die Kontraste nicht mehr so blaß sind, sondern auch, weil wir die Dinge wieder riechen. Das Wasser hat uns von unserer Geruchsblindheit befreit. Und wir nehmen die Welt wieder mit allen fünf Sinnen wahr.

(von Düffel John: Vom Wasser. DuMont Verlag, Köln 1989, S. 9)

DW-Leiterin liest anschließend den zweiten Text vor.

Es war im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, an einem Oktobernachmittag - so begann der damalige Erzähler -, als ich bei starkem Unwetter auf einem nordfriesischen Deich entlang ritt. Zur Linken hatte ich Jet-r1 schon seit über einer Stunde die öde, bereits von allem Vieh geleerte Marsch, zur Rechten, und zwar in unbehaglichster Nähe, das Wattenmeer der Nordsee; zwar sollte man vom Deiche aus auf Halligen und Inseln sehen können; aber ich sah nichts als die gelbgrauen Wellen, die unaufhörlich wie mit Wutgebrüll an den [Deich hinaufschlugen und mitunter mich und das Pferd mit schmutzigem Schaum bespritzten; dahinter wüste Dämmerung, die Himmel und Erde nicht unterscheiden ließ; denn auch der halbe Mond, der jetzt in der Höhe stand, war meist von treibendem Wolkendunkel überzogen. Es war eiskalt; meine verklommenen Hände konnten kaum den Zügel halten, und ich verdachte es nicht den Krähen und Möwen, die sich fortwährend krächzend und gackernd vom Sturm ins Land hineintreiben ließen. Die Nachtdämmerung hatte begonnen, und schon konnte ich nicht mehr mit Sicherheit die Hufen meines Pferdes erkennen; keine Menschenseele war mir begegnet, ich hörte nichts als das Geschrei der Vögel, wenn sie mich oder meine treue Stute fast mit den langen Flügeln streiften, und das Toben von Wind und Wasser. Ich leugne nicht, ich wünschte mir mitunter in sicheres Quartier.

(Storm, Theodor; Der Schimmelreiter)

DW-Leiterin ersucht die TN, ein Wort, eine Zeile an die Tafel zu schreiben. Einzige Regel: ohne zu sprechen.

TN schreibt links „Deich“, ein anderer rechts „vom Wasser“. TN schreiben viel, mischen aber die Texte auf der Tafel. Die beiden DW-Leiterinnen lesen ihre Texte nochmals vor. TN ergänzen daraufhin.

DW-Leiterin (1) liest nochmals vor und läßt TN ein, die Sätze nachzusprechen.

DW-Leiterin (2) liest nochmals vor und wartet: Versuchen wir gemeinsam den ganzen ersten Satz zu rekonstruieren.

TN sind still. Ein TN geht an die Tafel und unterstreicht: Es war im dritten .Jahrzehnt unseres Jahrhunderts an einem Oktober Nachmittag .am nordfriesischen Wattenmeer...über eine Stunde ...den Deich ... mich und mein Pferd ...bespritzte mich und mein Pferd mit schmutzigem Schaum ...Tn reichen sich die Kreide weiter und unterstreichen und lesen vor. An der Tafel steht noch:

- der halbe Mond.
- treibende Wolken
- langen Flügeln
- auf Halligen Lind Inseln sehen können
- der Möwen gestreift

DW-Leiterin liest wieder den ganzen Absatz vor. TN ergänzen: mitunter, bespritzen, zur Linken, zur Rechten, große graue Wellen, aber ich sah nichts.

DW-Leiterin: Wie heißt der erste Satz?

TN geht an die Tafel. DW-Leiterin wiederholt: Wie heißt der erste Satz? Ich habe mehr vorgelesen. Aber wie lautet der erste Satz? TN versuchen ihn zu rekonstruieren. DW-Leiterin: Wir konzentrieren uns auf den ersten Satz. Ein TN probiert es. DW-Leiterin: Ich lese es nochmals vor. TN korrigiert den Satz an der Tafel, wo der Satz mit Schleifen rekonstruiert worden ist.

DW-Leiterin: Ist der erste Satz für alle klar? TN bejahen. DW-Leiterin: Nehmt einen Zettel und versucht, diesen ersten Satz mit anderen Worten auszudrücken.

DW-Leiterin schreibt inzwischen den ersten Satz auf die Flipchart.

TN schreiben ihren Text auf. Wenn alle fertig sind, fordert DW-Leiterin die TN auf alles wegzulegen und sich an den Anfang des anderen Textes zu erinnern. Neugierde wecken. TN finden gemeinsam die ersten beiden Sätze.

DW-Leiterin wiederholt dann ihren ersten Satz. TN lesen abwechselnd ihre Texte vor. DW-Leiterin geht an die Tafel und umrahmt „bei starkem Unwetter“. Was habt ihr dafür geschrieben? Was ist der Unterschied? TN: „bei starkem Unwetter“ ist kurz. Lässt mehr Leerstellen. TN sprechen über literarische Sprache, Alltagssprache und persönlichen Ausdruck.

16.45 Uhr

DW-Leiterin schreibt an die Tafel:

03.12.04: DW „Wind“ 1.

2. 3. 4.

TN ergänzen abwechselnd: 1. Eintrödeln

2. Besprechung über Organisatorisches

3. Wiederholung und Erläuterung der letzten DW 4. Aufforderung zum „einfach Zuhören“

5. Bruchstücke sammeln

6. Arbeit mit verschiedenen Texten

8. Konzentrationstraining - Übung. Frustrierende Erkenntnis, wie schwach Gedächtnis.

DW-Leiterin fasst alles wieder unter 4 Punkte zusammen und ergänzt: 4a, 4b,

4c Sätze zusammenstellen 4d Umformulieren

4e Vorlesen

4f Memorisieren

TN: Es wurde nicht theoretisiert. Es war praxisbezogen und konkret.

DW-Leiterin leitet Reflexion ein: Ich habe stark gesteuert. Wie ist es euch ergangen`?

TN-Äußerungen:

Kursleiter sind auf Wunsch der Gruppe eingegangen. Texte muss man lesen oder hören um sie zum Sprechen zu bringen. Heute haben wir uns fürs Hören entschieden. Hier Sprachunterricht. Literatur als Sprachlehre. Was ist das? Hier ist es keine Fremdsprache. Was braucht es: Stille, Zuhören und Konzentration. Keine Ablenkung. Selber erleben: Zuhören und Wörter merken. Halbsätze, einzelne Wörter. Gemeinsam erarbeiten, ergänzen und schauen, was dazugehört.

3 Fertigkeiten üben: Hörverstehen, Schreiben, Lesen. Gleichzeitig 10 Minuten intensiv und praktisch ausgerichtet, kombinieren, zusammenstellen, in Ordnung bringen ... Später geschrieben. Es wurde auch kommuniziert ohne zu sprechen. Kurzzeitgedächtnis geübt. Mit Wortschatz arbeiten, Grammatik usw. kann jeder für sich machen.

DW-Leiterin: Was ist Literatur?

Memorisierungstechnik- 1. Satz auswendig lernen. Mit unseren Sätzen vergleichen. Dann einen Teil fokussieren: bei starkem Unwetter. Selber nachdenken, probieren, zu selbstgefundenen Definitionen kommen. Versuchen, Definition selber zu geben.

Was ist Beziehung Text- Leser? Arbeit mit zwei verschiedenen Texten. Darüber haben wir noch nicht geredet. Die zwei Anfangsätze aus den verschiedenen Zeiten.

Beim weiteren Vorlesen ist das Memorisieren im Vordergrund. Vorher Text auf sich wirken lassen.

TN: Das immer wieder von vorne Anfangen zulassen.

TN: Angst, ich komme als Dritter dran und habe aber den vierten Satz m Kopf. Das sollte vermieden werden.

Die Reflexion ist noch wichtiger. Der Satz ist Mittel für konkrete Spracharbeit. Konzentrationsübung, Teil eines Textes zu konstruieren. Ziel: Korrekten Satz mit allen Mitteln erreichen. Ein gemeinsam geschafftes Werk. Sprach- und Wortschatzarbeit bleibt im Kopf. Durch Teamarbeit damit identifizieren. Auch am gemeinsam erstellten Text an der Tafel orientieren.

Das Treffen endet um 18.00 Uhr. Einige TN helfen beim Aufräumen des Klassenzimmers.

Protokoll: Dorothea Gasser/Verena Debiasi